2009

التقرير العالمي
لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهمية الحوكمة
في تحقيق المساواة في التعليم

أهمية الحوكمة
في تحقيق المساواة في التعليم

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.

وإن 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.

© اليونسكو 2009
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى: 2009
صدر في عام 2009
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: سلفين بايننز وهيلين بوريل
الإخراج: اليونسكو
الخرائط: هيلين بوريل

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
التنضيد الطباعي: اليونسكو
طبع في اليونسكو
الترقيم الدولي الموحد للكتب:

UNESCO ISBN 978-92-3-604089-9

© UNESCO, 2009
All rights reserved
First published 2009
Published in 2009 by the United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Graphic design by Sylvaine Baeyens
Layout: UNESCO

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
Typeset by UNESCO
Printed UNESCO

توطئة

عندما التزمت أغلبية بلدان العالم في منعطف القرن الجديد بأن تحقق التعليم للجميع بحلول عام 2015، فإنها كانت واثقة من أن أهداف التعليم للجميع ستثبت مصداقيتها على مر السنين.

ولقد حققت هذه البلدان الكثير، إذ إن العديد من أفقر بلدان العالم أحرزت مكاسب مهمة في سبيل تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذا التعليم. غير أن الطريق إلى تحقيق الأهداف لا يزال طويلاً. فقد كان التقدم بطيئاً وغير متكافئ إلى حد بعيد في الكثير من البلدان. وثمة الآن خطر قائم في أن لا تتحقق بعض الأهداف الرئيسية في أجَلها. وإذا كان من المهم التنبيه إلى هذا الخطر، فذلك ليس فقط لأن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، بل وأيضاً لأنه أمر أساسي لتحسين صحة الأطفال والأمهات، وتعزيز دخل الأفراد واستدامة البيئة والنمو الاقتصادي، وكذلك لدفع عجلة التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

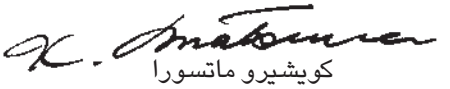
إن هذا الإصدار السابع من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يأتي بمثابة إنذار للحكومات والجهات المانحة والمجتمع الدولي. فاستناداً إلى الاتجاهات الحالية، لن يتحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فلا تزال أعداد كبيرة جداً من الأطفال يتلقون تعليماً بلغ من الرداءة بحيث باتوا يتركون التعليم المدرسي دون حيازة المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب. وأخيراً فإن أوجه التفاوت الشديدة والراسخة القائمة على اعتبارات الثروة ونوع الجنس والموقع الجغرافي والانتماء الإثني وغير ذلك من مسببات الحرمان، تشكل كلها عائقاً كبيراً أمام التقدم في التعليم. وإذا كانت حكومات العالم جدية في العمل على تحقيق التعليم للجميع، فإنها يجب أن تكون أكثر جدية في معالجة أشكال عدم المساواة.

ويؤكد هذا التقرير بحجج مقنعة أن مسألة الإنصاف يجب أن تكون في صميم عملية التعليم للجميع من أجل التصدي لتزايد أشكال عدم المساواة. كما أن بإمكان التمويل والإصلاحات على صعيد الحوكمة أن تؤدي دوراً مهماً في هذا الصدد. فالبلدان النامية لا تصرف أموالا كافية على التعليم الأساسي كما أن الجهات المانحة لم ترتق إلى مستوى تعهداتها. ومن دواعي القلق الشديد بشأن آفاق التعليم في عدد كبير من البلدان المنخفضة الدخل حالة الركود التي تشهدها المعونات المقدمة للتعليم. ولا بد من تغيير هذا الوضع إذا ما أريد تحقيق أهداف التعليم للجميع. بيد أن زيادة التمويل بدون تأمين الإنصاف لن يعود بالفائدة على الفئات الأشد ضعفاً وحرماناً. وعلى ذلك يتوجب اعتماد سياسات لصالح الفقراء في مجال التعليم حتى تكتسب هذه الأهداف معنى لدى جميع الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في العالم وجميع الأميين الكبار البالغ عددهم 775 مليون نسمة.

ويعرض التقرير أيضاً بعض الإصلاحات في مجال السياسات العامة والحوكمة، وهي إصلاحات قادرة على إيقاف دورة الحرمان وزيادة فرص الانتفاع بالتعليم وتحسين نوعيته وتعزيز المشاركة فيه والمساءلة بشأنه.

وفي المناسبة الرفيعة المستوى التي نظمت في الأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر 2008 بشأن الأهداف الإنمائية للألفية، شدد قادة العالم وطائفة واسعة من الشركاء على أهمية دور التعليم في تحقيق أهداف مكافحة الفقر، وتعهدوا بتوفير موارد إضافية. ومن الجوهري ألاّ تتنكر الحكومات والجهات المانحة لهذه الالتزامات إذا كان يُراد للتعليم أن يصبح واقعاً يحياه جميع أطفال العالم.

إن هذا التقرير الذي يرصد ما يُحرز سنوياً من تقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع يعرض لمحة عامة شاملة عن أوضاع التعليم في عالم اليوم؛ ويزوّد المعنيين برسم السياسات على الصعيدين القطري والدولي بتحليل لقضايا معقدة، ويُطلعهم على عِبَر مستخلَصة، ويقدم توصيات من أجل إتاحة فرص تعليمية متكافئة للأطفال والشباب والكبار. فلقد تجاوزنا نقطة منتصف الفترة حتى حلول عام 2015. إن التشخيص واضح، وكذلك الاستراتيجيات الأكثر فعالية في التصدي للتحديات الأشد إلحاحاً في مجال التعليم. وإن اليونسكو، بوصفها الوكالة الرائدة في منظومة الأمم المتحدة المكلفة بتنسيق الجهود الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع، تنشر هذا التقرير من أجل رفد السياسات والتأثير عليها بغية توجيهها في المسار السليم المؤدي إلى تحقيق أهداف عام 2015.



كويشيرو ماتسورا

شكر

إن هذا التقرير هو ثمرة مجهود تعاوني اضطلع فيه الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بعمليات بحث وتحرير استند فيها إلى دعم الكثير من الأشخاص والمنظمات من مختلف أنحاء العالم.

وإذ يدين الفريق بالعرفان بوجه خاص لأعضاء هيئة التحرير الدولية ورئيستها مارسيلا غاجاردو، فإنه تجدر الإشارة إلى أن نيكولا بيرنيت، المدير السابق للفريق والذي أصبح الآن مساعد المدير العام للتربية، لم يكف عن تقديم الدعم والتوجيه للفريق.

وبالنظر إلى أن التقرير يستند بقدر كبير إلى أعمال وخبرة معهد اليونسكو للإحصاء، فإننا نتوجه بالشكر إلى مدير المعهد، هندريك فان دير بول، وكذلك إلى كلود أبكابي، وسعيد بلقشلة، وجورج بواد، ومايكل برونفورث، وبرايان بوفيت، ووايشين لو، وأدريانو ميل، وألبيرت موتيفانز، وخوان كروز بيرسوا، وخوسية بيسوا، وباسكال راتوفوندراهونا، ويوليا سيمينتشوك، وسعيد ولد فوفال، ويانهونغ جانغ. فلقد قدم فريق العاملين في المعهد إسهامات هامة في عدة مجالات، ولاسيما في إعداد الفصل 2 والجداول الإحصائية. كما نتوجه بالشكر إلى آمي أوتشيت على مساعدتها في نشر استنتاجات التقرير.

وقد استفاد التقرير في تحليله من دراسات أساسية تم تكليف باحثين بارزين بإجرائها. فنوجه شكرنا إلى جميع المؤلفين الذين أعدوا هذه الوثائق الأساسية من أجل الاستفادة منها في هذا التقرير؛ وهؤلاء المؤلفون هم رشيد أحمد، وسامر السامرائي، ونادر ألتينوك، وماسيمو أماديو، وفايديانا أيار، ومسعودة بانو، وأليزابيث جانيه كاماتشو، وسيرجيو كارديناس، وكيتيفان تشاتشاخياني، ولويس أ. كراوتش، وأنطون دي غراوة، ونادر فرغَني، وهانسبيتير جيسلر، وأليك آيان جيرشبيرغ، وكاثرين جيفارد– ليندسي، وغابرييل غتيلمان–ديوريه، وبابلو غونساليس، وكريستين هاريس– فان كيورين، وكين هارتجين، وجانين هويزمان، وأولاً كحلة، وجاكي كيرك، وستيفان كلاسين، وكارين كرويف، وصين ما، وأثينا مايكيش، وبين ميد، ومارك ميسيلهورن، وماريو موزينهو، وكارين موندي، وخوان–إنريكي أوبازو مارمينتيني، وسيوبوت برازيرتسري، وكلود سوفاجو، ويوسف سيد، وآي شوراكو، وإيفيتا سيلوفا، وخيرون سميتس، وديفي سريدهار، وجيتا شتاينر– خمسي، وإيزتر سوكس، وتوماس تاكالا، وبربارا تورنييه، وبول فاشون.

ولا يفوتنا أن نشير إلى الفاجعة التي وقعت في آب/ أغسطس 2008 متمثلة في وفاة جاكلين كيرك التي كانت من بين مؤلفي الدراسات الأساسية، والتي وافتها المنية خلال قيامها ببعثة أوفدت إلى أفغانستان. لقد كانت جاكي نصيراً متحمساً للدفاع عن التعليم في أوضاع الأزمات وما بعد الأزمات، وباحثة أكاديمية ممتازة قدمت على مر السنين إسهامات هامة في مجالات عديدة تناولها التقرير. وسيفتقد الجميع شجاعتها والتزامها ونظراتها الثاقبة في معالجة الأمور.

ولقد ساند زملاء عديدون من اليونسكو عمل الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، وهذا ما يجعلنا ممتنين للعديد من العاملين في أقسام ووحدات قطاع التربية في اليونسكو، وفي المعهد الدولي لتخطيط التربية، ومكتب التربية الدولي، ومعهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة. كما أن المكاتب الإقليمية لليونسكو قدمت مشورة مفيدة بشأن الأنشطة التي تنفّذ على الصعيد القطري وساعدت على تيسير الاضطلاع بالدراسات التي تم التكليف بإجرائها.

ونعرب عن امتناننا كذلك لمركز السياسات والبيانات التربوية التابع لأكاديمية تطوير التعليم، ولاسيما لكريمة بارو، وآنيا شالودا، وجوزيف غودفريند، وجورج إنغرام، وهيجين كيم، وسارة أوليفر، وبين سيللا، وآنابابيت ويلز، على الإسهام القيّم الذي قدموه وعلى البيانات التي أتاحوها لإعداد الفصل 2.

كما نعرب عن امتناننا لكل من ديزموند بيرمنغهام، ولوك– شارل غاكونيول، العاملَين في إطار مبادرة المسار السريع، وكذلك لجوليا بين، وفاليري غافو، وسيسيل سانغار، وسيمون سكوت، من لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك لمواصلتهم تقديم والمشورة المفيدة بشأن التعاون الدولي والبيانات الخاصة بالمعونة.

ونتوجه بالشكر بوجه خاص إلى بول بينيل، وفيتوريا كافيكيوني، ولويس كراوتش، وروب جينكينز، وتوماس كيليغان، ومارلين لوكهيد، وألبيرت موتيفانز، وستيف باكير، وآبي ريديل، الذين قدموا تعليقات قيمة على مسوّدات الفصول.

ونود أن نعرب عن شكرنا لفرانسوا لوكلير على إسهامه في صياغة القسم الخاص بالتمويل في الفصل 3.

ولقد استُفيد في إنتاج التقرير استفادة كبيرة من خبرات ريبيكا برايت، ووِيندا مكنيفين، في مجال التحرير، ومن الدعم الذي قدمته أنابيس لوازبيون في المساعدة على إعداد المواد التخطيطية والملحق الخاص بأوضاع الحوكمة. كما نود أن نعبّر عن عرفاننا ليان وورال لما قام به من عمل في إعداد الفهرس الشامل الخاص بالتقرير. ونتوجه بالشكر أيضاً إلى الزميلات والزملاء فوزية بلحامي، ولطفي بن خليفة، وجوديث روكا، من مرفق اليونسكو لإدارة المعارف التربوية، على ما قدموه من عون.

وقد قدم كل من نينو مونيوس غوميز، وسو ويليامز، وموظفو مكتب اليونسكو لإعلام الجمهور، دعماً متواصلاً من أجل استرعاء انتباه وسائل الإعلام إلى صدور التقرير ومن خلال تقديم المشورة بشأن قضايا تتعلق بالنشر عن طريق الإنترنت والوسائل السمعية– البصرية والطباعية.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير
كيفين واتكنز

سامر السامرائي، نيكول بيلا، أرون بينافو، فيليب مارك بوا ليبنيتز، ماريبلا بيونومو، أليسون كلايسون، فاضلة كايو، سينثيا غوتمان، آنا هاس، جوليا هايس، كيث هينكليف، ديديريك دي جونغ، ليلى لوبيز، إيزابيل ميركوفيتش، باتريك مونتجوريديس، كلودين موكيزوا، أولريكا بيبلر باري، باولا رازكين، بولين روز، سهاد فاران.

للمزيد من المعلومات عن التقرير،

يرجى الاتصال بأحد العناوين التالية:
The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
عنوان البريد الإلكتروني: efareport@unesco.org
الهاتف: 36 10 68 45 1 33+
الفاكس: 41 56 68 45 1 33+
العنوان على الإنترنت: www.efareport.unesco.org

الترجمة العربية: سيمون بستاني، شهاب الصراف، أسمهان بطراوي، أحمد ربيعة، رنا العبدالله، عمر الشافعي
المراجعة والتنسيق: د. شهاب الصراف
التصحيح الطباعي: فوزي الراسي

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

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
4/2003. 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

توطئة i

شكر ii

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص والخريطة vi

أبرز معالم التقرير 1

لمحة عامة 6

الفصل 1 التعليم للجميع: حق من حقوق الإنسان وعامل حفاز للتنمية 23

مقدمة 24
فرص التعليم: اشتداد الاستقطاب 26
فتح الطريق أمام الانتفاع بمزايا التعليم على النطاق الأوسع 29
الخاتمة 37

الفصل 2 أهداف داكار: رصد التقدم واللامساواة 39

المقدمة 40
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة:
لا يزال الطريق طويلاً 42
التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي: أمم عند مفترق الطرق 56
التعليم الثانوي وما بعد الثانوي: بعض المكاسب 84
تلبية حاجات التعلم مدى الحياة لدى النشء والكبار 91
محو أمية الكبار: هدف لا يزال مهملاً 93
تقييم أوجه التفاوت واللامساواة بين الجنسين
في مجال التعليم 97
ضمان الإنصاف ونوعية التعلم على حد سواء 108
التعليم للجميع: قياس الإنجاز المركب 122

الفصل 3 الارتقاء بالنوعية وتعزيز الإنصاف: أهمية الحوكمة 127

المقدمة 128
تمويل التعليم توخياً للإنصاف 132
الاختيار والمنافسة ومراعاة آراء واحتياجات المنتفعين:
إصلاح الإدارة المدرسية ومبادرة التعليم للجميع 152
تعزيز إدارة شؤون المعلمين والإشراف عليهم 171
نهج متكامل إزاء التعليم والحد من الفقر: الحلقة المفقودة 185

الفصل 4 زيادة حجم المعونة ورفع مستوى الحوكمة 203

المقدمة 204
المعونة المخصصة للتعليم 205
الحوكمة وفعالية المعونة 219

الفصل 5 الاستنتاجات والتوصيات التوجيهية 235

ما يمكن أن تفعله الحكومات 236
دور الجهات المانحة 240
دور الجهات الفاعلة غير الحكومية 241

الملحق 243

مؤشر تنمية التعليم للجميع 244
أنماط اتخاذ القرار في مجال التعليم على الصعيدين العالمي والإقليمي 252
الجداول الإحصائية 256
الجداول الخاصة بالمعونة 389
مسرد 407
المراجع 414
المختصرات 440
الفهرس 442

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص والخريطة

الأشكال

1.1 نسب الحضور في المدارس بحسب السن والمرحلة التعليمية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2000–2006 27

1.2 مستويات التحصيل الدراسي لدى النشء والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و19 سنة في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2000 27

1.3 معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة بحسب مستوى التحصيل التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة 33

1.4 تلقيح الأطفال ومستويات التحصيل التعليمي للأمهات في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة (النسبة المئوية للأطفال البالغين سنة واحدة من العمر وقد تلقوا لقاحات مختارة خلال الفترة قبل تاريخ الاستقصاء) 33

1.5 مدى انتفاع الأمهات بالرعاية في مرحلة ما قبل الولادة، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة 34

1.6 معدلات التأخر الشديد في النمو لدى الأطفال دون سن الثالثة، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة 35

2.1 معدلات انخفاض وفيات الأطفال دون سن الخامسة في الفترة 1990 – 2006، والمعدلات المطلوبة في الفترة 2007–2015 لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية 44

2.2 معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة في بلدان مختارة، بحسب المواقع وفئات الدخل، وفي أحدث السنوات الماضية 45

2.3 نسبة معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة بين أغنى 20% مقارنة بأفقر 20% من الأسر في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية 45

2.4 الوزن المنخفض عند الميلاد والتقزم المتوسط والشديد 47

2.5 تغير نسب القيد الإجمالية في التعليم بين عامي 1999 و2006 في البلدان التي كانت تقل نسبة القيد الإجمالية فيها عن 90% في عام 2006 52

2.6 النسبة المئوية للأطفال في سن الرابعة والخامسة في مصر الذين يترددون على رياض الأطفال، بحسب مكان الإقامة وخُمُس السكان من حيث الثروة، 2005–2006 53

2.7 أوجه التفاوت في نسب حضور الأطفال في الثالثة والرابعة من العمر في التعليم قبل الابتدائي في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية 54

2.8 السكان في سن المدرسة في عامي 2006 و2015 كنسبة مئوية من السكان في سن المدرسة في عام 1995، بحسب المناطق 57

2.9 التغييرات التي طرأت على نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي في البلدان التي كانت تقل نسبة القيد الصافية فيها عن 97% في عامي 1999 أو 2006 60

2.10 عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بلدان مختارة في عامي 1999 و2006 62

2.11 توزيع فئات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب تجربتهم التعليمية والمنطقة، 2004 63

2.12 النسبة المئوية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يُرجَّح ألا يلتحقوا، بحسب نوع الجنس، 2006 65

2.13 التقدم في المرحلة الابتدائية دون رسوب أو تسرب في بلدان مختارة، 2006 67

2.14 النسبة المئوية للتلاميذ الذين هم في الفئة العمرية للسن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، في أحدث السنوات الماضية 68

2.15 نسب البقاء حتى الصف التاسع لثلاث فئات عمرية: في السن المتوقعة للصف، وأكبر من السن المتوقعة بسنة، وأكبر من السن المتوقعة بسنتين، في أحدث السنوات الماضية 69

2.16 التلاميذ دون السن الرسمية كنسبة مئوية من التلاميذ المقيدين في الصف الأول، ونسبة الرسوب الإجمالية في الصف الأول، ونسبة الرسوب في الصف الأول للتلاميذ دون السن الرسمية، في أحدث السنوات الماضية 69

2.17 نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي ومعدلات البقاء حتى الصف الأخير للتعليم الابتدائي، 2005 و2006 71

2.18 التغيرات في نسب القيد الصافية وفي معدلات البقاء في التعليم الابتدائي في بلدان مختارة 72

2.19 الفروق على صعيد الفرص: السكان الذين يبلغون مرحلة التعليم العالي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، واحتمالات إتمام التعليم الابتدائي في البلدان النامية 73

2.20 نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي ومعدلات التحصيل في التعليم الابتدائي للفئات الأفقر والأغنى في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية 75

2.21 معدلات الحضور الصافية في التعليم الابتدائي بحسب خُمس السكان من حيث الثروة في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية 77

2.22 معدل البقاء في صفوف التعليم الابتدائي لمن تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و19 سنة، بحسب خُمس السكان من حيث الثروة، في كمبوديا والسنغال، 2005 79

2.23 معدلات الحضور الصافي في التعليم الابتدائي بحسب الموقع، وخُمس السكان من حيث الثروة، ونوع الجنس، في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الأخيرة 79

2.24 نقص الحضور في المدارس للأطفال النشطين اقتصادياً 80

2.25 نسبة الأطفال بين سن السادسة والحادية عشرة من المعاقين ومن غير المعاقين الملتحقين بالمدارس 83

2.26 نسب بلوغ التعليم الثانوي لدى الكبار والشباب بحسب المناطق، حوالي العام 2000 86

2.27 نسب البقاء في كل صف دراسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في بلدان مختارة، بحسب الجنس ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة 87

2.28 نسب الحضور الصافية في مرحلة التعليم الثانوي بحسب الخُميس الأثرى، في بلدان مختارة ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة 88

2.29 نسب البقاء حتى كل صف دراسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في بلدان مختارة، بحسب خُميس الثراء ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة 89

2.30 البلدان ذات الأعداد الأكبر من الأميين من الكبار (15 عاماً فما فوق) في 2000–2006 94

2.31 التغيرات التي طرأت في التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الابتدائية بين 1999 و2006 99

2.32 التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في الالتحاق بالمرحلة الابتدائية بحسب المناطق بين عامي 1999 و2006 100

2.33 التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية بحسب المناطق بين عامي 1999 و 2006 101

2.34 التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية بين عامي 1999 و2006 102

2.35 مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد في المدارس الثانوية في بنغلادش 103

2.36 التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي بين عامي 1999 و2006 103

2.37 مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب الحضور الصافية بحسب مستويات التعليم وخميس الثراء، في بلدان مختارة، ووفق أحدث البيانات 104

3.38 النسبة المئوية للمعلمات بحسب المستوى التعليمي والمنطقة الإقليمية، 2006 107

3.39 النسبة المئوية للتلاميذ ذوي الأداء المتدني (مستوى 1 فما دون) على صعيد إتقان العلوم، برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، 2006 110

3.40 أوجه التباين في متوسط التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية بين البلدان المتطورة والبلدان النامية والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، 1995–2006 112

2.41 مقارنة بين نسب التلاميذ إلى المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين المدربين في إطار التعليم الابتدائي، 2006 119

2.42 التباين بين القطاعين العام والخاص في نسب التلاميذ للمعلمين في المرحلة الابتدائية، 2006 120

2.43 مؤشر تنمية التعليم للجميع عام 2006 والتغيرات التي طرأت عليه منذ عام 1999 124

2.44 مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع بحسب خُميس الثراء، في بلدان مختارة، وفق أحدث البيانات السنوية 125

3.1 التغيير في إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بين عام 1999 وعام 2006 (بالنقاط المئوية) 134

3.2 توزيع الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم بحسب المستوى التعليمي، أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2006 135

3.3 التفاوت بين البلدان في مستوى الإنفاق على التعليم الابتدائي للتلميذ الواحد، 2006 136

3.4 توزيع إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم بحسب المناطق، 2004 137

3.5 توزيع إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم بحسب البلدان، 2004 137

3.6 اتجاهات نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي في غانا قبل وبعد تطبيق برنامج المنح المدرسية المقدمة عن كل تلميذ 144

3.7 نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في باكستان بحسب الموقع الجغرافي وبحسب الجنسين، 2004/2005 169

3.8 الأهداف المرتبطة بالإنصاف في التعليم في 18 من دراسات استراتيجية الحد من الفقر 189

4.1 مجموع صافي مدفوعات المعونة الإنمائية الرسمية، 1999–2007 207

4.2 المعونة كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، المدفوعات الصافية، 2005–2010 207

4.3 إجمالي التعهدات بالمعونة لصالح التعليم والتعليم الأساسي، 1999–2006 208

4.4 مكونات المعونة المقدمة للتعليم عموماً وللتعليم الأساسي خصوصاً، 2006 209

4.5 حصة القطاعات الاجتماعية من إجمالي التعهدات بتقديم المعونة، 1999–2006 210

4.6 إجمالي المدفوعات الخاصة بتقديم المعونة للتعليم وللتعليم الأساسي، 2002–2006 210

4.7 المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي بحسب فئات الدخل، التعهدات 211

4.8 إجمالي المعونة للتعليم الأساسي (التعهدات)، والأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، 1999–2000 و2005–2006 212

4.9 المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (التعهدات)، والتقدم المحرز على طريق تعميم التعليم الابتدائي 213

4.10 إجمالي المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي (التعهدات)، بحسب الجهات المانحة، 2006 214

4.11 التغيرات التي طرأت على المعونة المقدمة للتعليم وللتعليم الأساسي فيما بين 2005 و2006، بحسب الجهة المانحة، التعهدات 215

4.12 القروض غير التساهلية لصالح التعليم، 1999–2006، تعهدات 217

4.13 درجة الأولوية التي تمنحها الجهات المانحة للبلدان ذات الدخل المنخفض وللتعليم الأساسي، التعهدات بالمعونة، 2005–2006، متوسطات سنوية 217

4.14 توزيع المعونة المخصصة للتعليم بحسب المستوى التعليمي، فرنسا وألمانيا، تعهدات، المعدل السنوي في 2005–2006 218

4.15 فئات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي، 1999–2006، التعهدات 222

الجداول

1.1 متوسط عدد سنوات التعليم التي يتلقاها أفراد فئتي الخُمسين الأفقر والأغنى من السكان، الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة، في بلدان مختارة، وفق أحدث بيانات سنوية متوافرة 28

2.1 القيد في التعليم قبل الابتدائي ونسب القيد الإجمالية في عامي 1999 و2006 51

2.2 أعداد التلاميذ المستجدين في الصف الأول والنسب الإجمالية للتلاميذ المستجدين في عامي 1999 و2006، بحسب المناطق 56

2.3 القيد في التعليم الابتدائي في الأعوام 1991 و1999 و2006، بحسب المناطق 57

2.4 العدد التقديري للأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب المناطق في عامي 1999 و2006 61

2.5 الإسقاطات المتعلقة بالسكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015 في البلدان التي كانت تضم أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدرسة في عام 2006 66

2.6 توزيع الأطفال الذين لا يحضرون في المدارس الابتدائية بحسب خُمس السكان من حيث الثروة 76

2.7 معدلات الانتقال إلى التعليم الثانوي والالتحاق به في العالم وبحسب المناطق، 1999 و2006 85

2.8 النسبة المئوية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من إجمالي التعليم الثانوي بحسب المناطق، 1999 و2006 85

2.9 نسب القيد الإجمالية في المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي بحسب المناطق، 1999 و2006 86

2.10 التغيرات التي طرأت على نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي بين عامي 1999 و2006 90

2.11 الأعداد التقديرية للأميين من الكبار (15 عاماً فما فوق) في الفترات 1985–1994 و2000–2006، والإسقاطات حتى عام 2015، بحسب المناطق 93

2.12 المعدلات التقديرية للقرائية عند الكبار (15 عاماً فما فوق) في الفترات 1985–1994 و2000–2006، والإسقاطات حتى عام 2015، بحسب المناطق 95

2.13 توزيع البلدان وفق مدى قربها من، أو بعدها عن تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، 2006 98

2.14 أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب البقاء حتى الصف الأخير، 1999 و 2005 100

2.15 النسبة المئوية للتلاميذ في الصفوف الثالث والرابع والخامس في الهند الذين أثبتوا إتقانهم للمهارات الأساسية 109

2.16 التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مصر بحسب المستوى المعرفي والحقول، 2006 110

2.17 النسبة المئوية للتلاميذ في الصف العاشر في المدارس المجهزة على نحو جيد، بحسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي لآبائهم 116

2.18 أعضاء هيئات التدريس ونسب التلاميذ إلى المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، بحسب المناطق، 1999 و2006 118

2.19 توزيع البلدان بحسب درجاتها في مؤشر تنمية التعليم للجميع وبحسب المناطق، 2006 123

3.1 إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بحسب المناطق وفئات الدخل، 2006 133

3.2 إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي، بحسب المناطق وفئات الدخل، 2006 134

3.3 الفقر والإنفاق العام على التعليم في إندونيسيا، 2004 142

3.4 الإنتماء الإثني والإنفاق العام على التعليم في جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، 2005 143

3.5 الكتب التي توزعها الحكومات مجاناً في بعض بلدان أمريكا الوسطى، النسبة المئوية بحسب خمس السكان من حيث الدخل، 2000–2004 143

3.6 التفاوت في نصيب التلميذ من الإنفاق على التعليم في الصين بعد تحقيق اللامركزية 147

3.7 منطقة الأمم والقوميات والشعوب الجنوبية في إثيوبيا: تمويل التعليم على مستوى الدوائر المحلية قبل تطبيق اللامركزية وبعده 150

3.8 المهام المفوضة إلى المدارس في ثلاثة برامج بأمريكا اللاتينية 154

3.9 مسؤوليات القطاعين العام والخاص في توفير وتمويل الخدمات التعليمية 159

3.10 استراتيجيات التصدي لعدم الإنصاف في التعليم في ثماني عشرة دراسة من دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200

4.1 حصة التعليم والتعليم الأساسي من التعهدات بالمعونة، 2000–2006 209

4.2 العناصر المتعلقة بالحوكمة في مشروعات وبرامج حديثة يدعمها البنك الدولي في مجال التعليم 231

أطر النصوص

2.1 سوء التغذية يقوّض تقدُّم الهند على صعيد القيد في التعليم الابتدائي 48

2.2 أدلة مستقاة من التجارب القطرية: التدابير المتعلقة بالصحة والتغذية بمقدورها تعزيز التنمية المعرفية 49

2.3 التعليم قبل الابتدائي يحقق الإنصاف والكفاءة 50

2.4 في مصر، تقدُّم على الصعيد الوطني ولكن الفقراء مُهمَلون 53

2.5 مشكلة الإنصاف في توفير خدمات الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة 55

2.6 إثيوبيا ـ على المسار السريع لتعميم التعليم الابتدائي 58

2.7 نيبال ـ تتقدم أيضاً بخطى سريعة نحو تعميم التعليم الابتدائي 59

2.8 نيجيريا خارج المسار ـ ثمن ضعف الحوكمة 62

2.9 جمهورية تنزانيا المتحدة ـ تقدم ملموس 63

2.10 إعادة بناء القدرات الإحصائية في جمهورية الكونغو الديمقراطية 64

2.11 تعميم التعليم الابتدائي ـ الدروس المستخلصة من حالات موفقة 77

2.12 مثال أوغندا الجيد على إدماج الأطفال المعاقين 83

2.13 انتصار بنغلادش: تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005 103

2.14 كيف تقاس نوعية التعليم؟ 108

2.15 شواهد دولية جديدة تتعلق بنتائج التعلم: عمّ تكشف في مجال النوعية؟ 111

2.16 تباين الوقت المخصص للتدريس، تباين النتائج 115

2.17 كم نحتاج من المعلمين لتحقيق التعليم للجميع؟ 118

3.1 تعقب المصروفات العامة في بنغلاديش 140

3.2 تعقب المصروفات العامة والحملات الإعلامية ومكافحة الفساد في أوغندا 141

3.3 مساندة تطبيق قرار إلغاء الرسوم المدرسية: المنح المدرسية في غانا 144

3.4 اللامركزية الضريبية في نيجيريا تزيد من الفوارق الإقليمية 149

المحتويات

3.5 اللامركزية المالية تقترن بالإنصاف في أثيوبيا 150

3.6 التخطيط من أجل تعزيز استقلالية المدارس في المكسيك 156

3.7 مشاركة المجتمع المحلي في أوتار براديش 158

3.8 تجربة شيلي في مجال الاختيار والمنافسة: لا تصلح كمثال للترويج لنموذج إصلاح الحوكمة 162

3.9 التنافس بين المدارس في السويد: تجربة يصعب تصديرها 163

3.10 لماذا تختار الأسر الفقيرة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في إحدى المقاطعات في الهند 165

3.11 المدارس الحكومية للأغنياء والمدارس الخاصة للفقراء في مدن الأكواخ في كينيا 167

3.12 شراكة مشبوهة بين القطاعين العام والخاص في باكستان 169

3.13 تقدير تكاليف استخدام المعلمين الأقل أجوراً في توغو 173

3.14 «أعاني من التهميش وأشعر بالإحباط»: رأي معلم متعاقد من الكامرون 174

3.15 التعليم التعاقدي في الهند: الوصول إلى المناطق التي تعاني من نقص الخدمات التعليمية 174

3.16 تعيين معلمين من الأقليات الإثنية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وفي كمبوديا 176

3.17 توزيع المعلمين في دولة ضعيفة: تجربة أفغانستان 177

3.18 مشكلات نظام علاوات المعلمين في منغوليا 178

3.19 حوافز للحد من التغيب في الهند: تجربة على عينة عشوائية 179

3.20 لا يفوت الركب أي طفل في الولايات المتحدة الأمريكية: افتراض لم يثبت بعد 181

3.21 الاستفادة من عمليات التقييم من أجل دعم المعلمين في مدارس أوروغواي 183

3.22 إصلاح الإشراف التربوي في أوغندا 184

3.23 تعزيز الإنصاف من خلال النهوج القطاعية الشاملة: تجربة سري لانكا 186

3.24 بناء القدرات لأغراض الإصلاح الذي يستهدف الفقراء في جمهورية تنزانيا المتحدة 187

3.25 اللامركزية في نيبال: رحلة شاقة 190

3.26 التخطيط عبر القطاعي بشأن فيروس/مرض الإيدز والتعليم في كمبوديا 192

3.27 إدراج شواغل الرعاة في جدول أعمال دراسات استراتيجية الحد من الفقر في كينيا 193

3.28 مدينة نيويورك تتعلم من برنامج المكسيك Oportunidades 196

3.29 الحماية الاجتماعية في استراتيجية باكستان للحد من الفقر: آثار التجزئة 197

4.1 المعونة تدعم إلغاء الرسوم المدرسية في كينيا 206

4.2 تقدير المبلغ الإجمالي للمعونة المخصصة لقطاع التعليم 209

4.3 فرنسا وألمانيا تركّزان على مساعدة التعليم بعد الثانوي 218

4.4 لن تحقق الغايات المنشودة لعام 2010 على صعيد فعالية المعونة 221

4.5 المعونة المقدمة للتعليم في الهند: وقفة صارمة في المفاوضات 224

4.6 الدول الضعيفة ونموذج المعونة الجديد 227

الخريطة

3,1 نسب الحضور الصافية والإنفاق على التعليم لكل طفل في سن التعليم الابتدائي، نيجيريا، أحدث سنة تتوافر بيانات عنها 149

أبرز معالم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009

أهم رسائل التقرير

- لقد أُحرز تقدم مهم نحو تحقيق بعض أهداف التعليم للجميع بعد أن أخذ المجتمع الدولي على نفسه الوفاء بالالتزامات التي تعهد بها في داكار عام 2000. وقد أثبت بعض من أفقر بلدان العالم أن توافر القيادة السياسية والسياسات العملية يمكن أن يغير الأمور. ولكن إذا استمر الحال على ما هو عليه الآن فإن العالم لن يشهد تحقيق أهداف داكار. فما زال هناك الشيء الكثير مما يتوجب عمله من أجل إلحاق الأطفال بالمدارس في مرحلة التعليم الابتدائي وما بعدها. كما ينبغي إيلاء المزيد من الاهتمام لنوعية التعليم ونتائج التحصيل الدراسي.
- إن التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع يعاني من إخفاق الحكومات في معالجة أوجه التفاوت القائمة على اعتبارات الدخل ونوع الجنس والموقع الجغرافي والانتماء الإثني واللغة والعوق وغير ذلك من مسببات الحرمان. وما لم تعمل الحكومات على الحد من أوجه التفاوت عن طريق إصلاحات فعالة على مستوى السياسات، لن يمكن الوفاء بوعود التعليم للجميع.
- إن بإمكان الإدارة السليمة لشؤون التعليم (الحوكمة الجيدة) أن تيسر تعزيز المساءلة، وأن ترفع مستوى المشاركة وتزيل أوجه التفاوت في التعليم. بيد أن النهوج المتّبعة حالياً لإصلاح إدارة شؤون التعليم لا تولي أهمية كافية للإنصاف.

التقدم المحرز في تحقيق أهداف التعليم للجميع الستة

الهدف 1 – الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

- يمثل سوء التغذية لدى الأطفال وباءً عالمياً يصيب ثلث الأطفال الذين هم دون سن الخامسة من العمر ويُضعف قدرتهم على التعلم. وإن بطء التقدم في معالجة سوء التغذية لدى الأطفال وسوء أحوالهم الصحية – ولاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا – يعرقل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي.
- إن ضعف مؤشرات التقدم في تأمين رفاه الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي أمر يدعو إلى القلق. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية على ما هي عليه، فإن الأهداف الإنمائية للألفية فيما يتعلق بوفيات الأطفال وتغذيتهم لن يتحقق منها الشيء الكثير.
- لا تزال توجد في العالم فوارق كبيرة في توفير التعليم بين أطفال الأسر الأكثر ثراء والأسر الأشد فقرا. فقد كانت نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في عام 2006 تبلغ في المتوسط 79% في البلدان المتقدمة و36% في البلدان النامية، أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فقد انخفض هذا المتوسط إلى 14%.
- إن أوجه التفاوت القائمة على الصعيد العالمي في مجال التعليم تتجسد داخل البلدان في فروق شاسعة تفصل خصوصاً بين أطفال أغنى الفئات وأطفال أفقر الفئات. ففي بعض البلدان، تبلغ احتمالات التحاق الأطفال المنتمين إلى الخمس الأغنى من الأسر ببرامج التعليم قبل المدرسي خمسة أضعاف احتمالات التحاق الأطفال المنتمين إلى الخمس الأفقر من الأسر بهذه البرامج.

الهدف 2 – تعميم التعليم الابتدائي

- ما انفك متوسط نسب القيد الصافية في البلدان النامية يتزايد منذ منتدى داكار. فقد ارتفع هذا المتوسط في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 54% إلى 70% في الفترة بين عامي 1999 و2006، وكانت الزيادة السنوية تبلغ ستة أضعاف ما كانت عليه خلال العقد السابق لمنتدى داكار. كما كانت الزيادة كبيرة أيضاً في جنوب وغرب آسيا حيث ارتفع المتوسط من 75% إلى 86%.
- كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم في عام 2006 يبلغ زهاء 75 مليون نسمة، وكانت الفتيات يشكلن 55% منهم، وكانت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تضم نصف عدد هؤلاء الأطفال. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية، سيبقى ملايين الأطفال غير ملتحقين بالمدارس بحلول عام 2015 الذي يمثل الأجل المحدد لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي. وتشير التوقعات بالنسبة إلى 134 بلداً تضم قرابة ثلثي مجموع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006، إلى أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان وحدها سيكون 29 مليون طفل تقريباً في عام 2015.

- يواجه أطفال الأسر الفقيرة والمناطق الريفية والأحياء الفقيرة وغيرهم من الفئات المحرومة عقبات كبيرة أمام انتفاعهم بتعليم جيد. وفي حين يتمتع أطفال أغنى 20% من الأسر بالتعليم الابتدائي فعلاً في معظم البلدان، لا يزال الطريق إلى بلوغ ذلك طويلاً أمام أطفال أفقر 20% من الأسر.

- إن الاتجاهات الملحوظة في مجال التعليم الابتدائي قابلة للتأثر بالسياسات العامة. فتحرز إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة تقدماً كبيراً في زيادة القيد وفي الوصول إلى الفقراء وذلك بفضل سياسات تعنى، على سبيل المثال، بإلغاء الرسوم المدرسية، وبناء المدارس في المناطق التي تفتقر إلى ذلك، وزيادة حشد المعلمين. هذا في حين أن سوء إدارة شؤون التعليم في باكستان ونيجيريا يعيق التقدم في هذا الصدد ويترك ملايين من الأطفال غير ملتحقين بالمدارس.

- كان عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي في العالم في عام 2006 يبلغ زهاء 513 مليون طالب – أو 58% من السكان في السن المدرسية الملائمة – وهو ما يمثل زيادة بمقدار 76 مليون طالب بالمقارنة مع عام 1999. ولكن، على الرغم من هذا التقدم، لا يزال الانتفاع بهذا التعليم محدوداً بالنسبة إلى معظم الشباب في العالم؛ ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لا ينتفع بهذا التعليم 75% من اليافعين الذين هم في سن الالتحاق بالتعليم الثانوي.

الهدف 3 – تلبية احتياجات التعلم مدى الحياة لدى الشباب والكبار

- لا تولي الحكومات الأولوية لاحتياجات التعلم مدى الحياة لدى الشباب والكبار في سياساتها التعليمية. فتلبية هذه الاحتياجات يتطلب توافر التزام سياسي أقوى ومزيداً من التمويل الحكومي. كما أنه سيتطلب وجود تصورات أوضح تحديداً وبيانات أفضل تتيح الرصد الفعال في هذا المجال.

الهدف 4 – محو أمية الكبار

- يقدَّر عدد الكبار الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية في العالم بـ 776 مليون نسمة – أي 16% من سكان العالم من الكبار – وتشكل النساء ثلثيهم. ولم تحقق معظم البلدان إلا قدراً ضئيلاً من التقدم في هذا الشأن في السنوات الماضية الأخيرة. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية على ما هي عليه، سيبلغ عدد الكبار الذين يفتقرون إلى مهارات القرائية في عام 2015 أكثر من 700 مليون نسمة.

- ارتفع معدل القرائية لدى الكبار بين الفترتين 1985-1994 و2000-2006 من 76% إلى 84%. بيد أن معدلات القرائية لدى الكبار في خمسة وأربعين بلداً هي أقل من المتوسط المسجل في البلدان النامية وهو 79%، ويقع معظم هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا. وجميع هذه البلدان تقريباً ليست في سبيلها إلى تحقيق هدف محو أمية الكبار بحلول عام 2015 حيث أن معدلات القرائية لدى الكبار تقل عن 55% في تسعة عشر بلداً من هذه البلدان.

- كثيراً ما تكون أوجه التفاوت الكبيرة في مستويات القرائية داخل البلد الواحد مرتبطة بالفقر وغيره من أشكال الحرمان. ففي سبعة من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تنخفض فيها معدلات القرائية، يبلغ الفرق في هذا المعدل بين أغنى الأسر وأفقر الأسر أكثر من أربعين نقطة مئوية.

الهدف 5 – المسألة الجنسانية

- في عام 2006، حقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي 59 بلداً من بين البلدان الـ 176 التي توافرت عنها بيانات، أي بما يزيد بمقدار 20 بلداً على العدد المسجل في عام 1999. وكان ثلثا مجموع هذه البلدان قد حقق التكافؤ في التعليم الابتدائي. غير أن نصف عدد البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا ومنطقة الدول العربية لم يستطع تحقيق هذا الهدف. وحقق 37% فقط من بلدان العالم التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي.

- ثمة اتجاه مؤكد نحو ارتفاع قيد الإناث بالمقارنة مع قيد الذكور في التعليم العالي في العالم، ولاسيما في المناطق المتقدمة وفي منطقتي الكاريبي والمحيط الهادي.

- يؤدي الفقر وغيره من أشكال الحرمان الاجتماعي إلى تفاقم أوجه التفاوت بين الجنسين. ففي مالي، مثلاً، تبلغ احتمالات التحاق الفتيات من الأسر الفقيرة بالتعليم الابتدائي ربع احتمالات التحاق الفتيات من الأسر الغنية به، وتنخفض هذه النسبة إلى الثمن في التعليم الثانوي.

- كثيراً ما تواجه الفتيات بعد التحاقهن بالتعليم صعوبات في التقدم فيه بسبب مواقف المعلمين وطبيعة الكتب المدرسية التي تنطوي على تحيز جنساني يعزز الأفكار النمطية السلبية فيما يتعلق بالجنسين. وتتفاعل هذه العوامل الخاصة بالحياة المدرسية مع عوامل اجتماعية واقتصادية أوسع نطاقاً تؤثر في الأداء المدرسي للتلاميذ حسب جنس كل منهم.

الهدف 6 – النوعية

- تبين التقييمات الدولية بصورة جلية وجود فروق كبيرة في التحصيل الدراسي بين طلبة البلدان الغنية وطلبة البلدان الفقيرة. كما توجد داخل البلد الواحد أشكال من التفاوت فيما بين المناطق، وفيما بين الجماعات المحلية، وفيما بين المدارس، وفيما بين قاعات الدرس. وتترتب على أوجه التفاوت هذه آثار مهمة ليس فقط في مجال التعليم، بل وأيضاً على صعيد توزيع الفرص في المجتمع على نطاق أوسع.

- تعاني البلدان النامية من نسب كبيرة جداً في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي. وقد أظهر تقييم أجري مؤخراً في إطار الدراسة الثانية لبلدان تجمّع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II) أن نسبة تلاميذ الصف السادس الذين يمتلكون المستوى المنشود في القراءة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي أقل من 25% في أربعة بلدان و10% فقط في ستة بلدان أخرى.

- يعود التفاوت في مستويات التعلم داخل البلد الواحد إلى الخلفية التي ينتمي إليها التلميذ، وأسلوب تنظيم النظام التعليمي، والبيئة المدرسية. وثمة عدد من الموارد الأساسية التي يُعتبر توافرها مضموناً في البلدان المتقدمة، تكون شحيحة في البلدان النامية – بما في ذلك البنى التحتية الأساسية، كالطاقة الكهربائية، والمقاعد، والكتب المدرسية.

- يعمل أكثر من 27 مليون معلم في التعليم الابتدائي في العالم، ويوجد 80% منهم في البلدان النامية. وقد ازداد مجموع العاملين في التعليم الابتدائي بنسبة 5% بين عامي 1999 و2006. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها، يتعين استحداث 1.6 مليون وظيفة جديدة وتوظيف معلمين فيها خلال الفترة حتى عام 2015 من أجل التوصل إلى تعميم التعليم الابتدائي؛ ويرتفع هذا العدد إلى 3.8 مليون وظيفة إذا ما روعيت حالات التقاعد والاستقالة والأمراض والوفيات (بسبب فيروس/مرض الأيدز، مثلاً).

- توجد فروق كبيرة بين نسب التلاميذ إلى المعلمين على الصعيدين الوطني والإقليمي، كما توجد حالات نقص في أعداد المعلمين في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. لكن أكبر الفروق تلاحَظ على صعيد البلد الواحد حيث يجري توزيع المعلمين على المناطق بصورة غير متكافئة.

تمويل التعليم

التمويل الوطني

- في أغلب البلدان التي تتوافر بيانات عنها، ازداد الإنفاق الوطني على التعليم خلال الفترة منذ منتدى داكار. واقترن ازدياد الإنفاق في بعض البلدان بإحراز تقدم كبير في العمل نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. غير أن النصيب المكرس للتعليم من الدخل القومي انخفض خلال الفترة بين عامي 1999 و2006 في 40 بلداً من بين 105 بلدان تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد.

- لا تزال البلدان ذات الدخل المنخفض تنفق على التعليم أقل بكثير مما تنفقه البلدان الأخرى. ففي البلدان الواحد والعشرين ذات الدخل المنخفض في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ينفق أحد عشر بلداً منها أقل من 4% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم. وفي جنوب آسيا، لا تزال عدة بلدان من البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان تنفق أقل أو أكثر بقليل من 3% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم. ويبدو أن هذا الأمر يعبّر عن ضعف في الالتزام السياسي تجاه التعليم.

- تعبّر أوجه التفاوت في الإنفاق على التعليم عن أوجه التفاوت في الثراء بين البلدان على الصعيد العالمي. فقد سجلت أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية في عام 2004 نسبة 55% من مجموع الإنفاق العالمي على التعليم، بينما لا تضم هذه المنطقة سوى 10% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و25 سنة. هذا في حين أن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تضم 15% من سكان العالم الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و25 سنة، ولا تسجل سوى 2% من الإنفاق العالمي. أما منطقة جنوب وغرب آسيا، فتضم أكثر من ربع هؤلاء السكان وتسجل 7% فقط من الإنفاق العالمي.

المعونة الدولية

- تشهد الالتزامات لصالح التعليم الأساسي ركوداً. فقد كانت الالتزامات لصالح البلدان النامية في عام 2006 تبلغ 5.1 مليار دولار، أي أقل بقليل مما كانت عليه في عام 2004. وكان نصف مبالغ الالتزامات المقدمة إلى التعليم الأساسي توفره مجموعة صغيرة من الجهات المانحة.

- كان مجموع المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض في عام 2006 يبلغ 3.8 مليار دولار. وسيتعين زيادة هذا المبلغ إلى ثلاثة أضعافه من أجل الوصول إلى المبلغ المقدر بـ 11 مليار دولار واللازم سنوياً لتمويل مجموعة من الأهداف التي لم يعد يتوافر وقت طويل لتحقيقها في البلدان ذات الدخل المنخفض.

- تلقى مبادرة المسار السريع صعوبة في تعبئة دعم إضافي لصالح التعليم للجميع من جانب الجهات المانحة الثنائية. وإن الالتزامات الحالية المقدمة إلى الصندوق التحفيزي التابع لهذه المبادرة هي دون المستوى اللازم لتلبية طلبات التمويل التي تنتظر التنفيذ. وبحلول عام 2010، قد تواجه البلدان التي وافقت مبادرة المسار السريع على خططها عجزاً في التمويل قدره 2.2 مليار دولار.

- ثمة جدول أعمال جديد طموح يتعلق بتنظيم المعونة يرمي إلى جعل المعونة أكثر كفاءة وفعالية. بيد أن التقدم المحرز في هذا المجال إلى حد اليوم هو تقدم متباين: فمع أن بعض الجهات المانحة مستعدة لتشجيع المُلكية الوطنية، وللعمل من خلال النظم الوطنية والتعاون مع الجهات المانحة الأخرى، ثمة جهات مانحة أقل استعداداً للقيام بذلك.

أبرز التوصيات التوجيهية

تحقيق أهداف التعليم للجميع

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

- **تعزيز الصلات** بين تخطيط التعليم وإتاحة الخدمات الصحية للأطفال، واستخدام برامج التحويلات النقدية، والاضطلاع بأنشطة محددة الأهداف في مجال الصحة، والحرص على توافر مزيد من الإنصاف في الإنفاق الحكومي على قطاعات الصحة.

- **إعطاء الأولوية للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة** في سياق التخطيط لصالح جميع الأطفال، مع توفير حوافز بغية شمول المستضعفين والمحرومين بهذه الرعاية والتربية.

- **تعزيز الالتزامات الأوسع نطاقاً بمكافحة الفقر** من خلال معالجة سوء التغذية لدى الأطفال وتحسين نظم الصحة العامة، مع الاستعانة ببرامج تجديدية في مجال الرعاية الاجتماعية، واستخدام التحويلات النقدية لصالح الأسر الفقيرة بغية الإسراع في التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي.

تعميم التعليم الابتدائي

- **تحديد أهداف طموحة طويلة الأجل** تستند إلى تخطيط واقعي ومخصصات مالية كافية للأجل المتوسط والطويل من أجل إحراز تقدم على صعيد الانتفاع بالتعليم الابتدائي والمشاركة فيه وإتمامه.
- **دعم الإنصاف** لصالح الفتيات والفئات المحرومة والمناطق التي تفتقر إلى الخدمات الكافية، وذلك بتحديد أهداف واضحة للحد من أوجه التفاوت تستند إلى استراتيجيات عملية ترمي إلى تحقيق نتائج أكثر إنصافاً.
- **تحسين النوعية مع التوسع في إمكانيات الانتفاع بالتعليم**، وذلك بالتركيز على تأمين التقدم السلس في التعليم المدرسي، وعلى تحسين نتائج التعلم، وتوفير المزيد من الكتب المدرسية وتحسين نوعيتها، وتعزيز تدريب المعلمين ودعمهم، والحرص على أن يكون عدد التلاميذ في قاعات الدرس عاملاً ميسراً للتعلم.

نوعية التعليم

- **تعزيز الالتزام على صعيد السياسات** بجودة التعليم، وتهيئة بيئات فعالة للتعلم لجميع التلاميذ، بما في ذلك توفير المرافق الملائمة والمعلمين المدرَّبين والمناهج الدراسية الملائمة، مع تحديد واضح لنتائج التعلم. وينبغي أن يكون التركيز على المعلمين وعلى التعلم في صميم هذا الالتزام.
- ضمان تمكين جميع الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي لما لا يقل عن أربع إلى خمس سنوات من **اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب** التي يحتاجون إليها كي تتفتح طاقاتهم الكامنة.
- تنمية القدرات على **قياس ورصد وتقييم نوعية التعليم** في المجالات التي تؤثر في ظروف التعلم (البنى الأساسية، والكتب المدرسية، وأعداد التلاميذ في قاعات الدرس)، وفي عمليات التعلم (اللغة، والوقت المخصص للتدريس)، وفي نتائج التعلم.
- مراجعة السياسات والقواعد التنظيمية الحالية بغية تأمين **وقت كاف للتدريس** وضمان اضطلاع المدارس بتقليص الفارق بين الوقت المزمع للتدريس والوقت الذي يُصرف فعلاً في التدريس.
- المشاركة في عمليات **التقييم المقارن لنتائج التعلم** التي تُجرى على الصعيدين الإقليمي والدولي، وترجمة الدروس المستخلصة إلى سياسات وطنية، وإجراء تقييمات وطنية تعبّر على أفضل نحو ممكن عن الاحتياجات والأهداف الخاصة بكل بلد.

إزالة التفاوت – دروس مفيدة لإصلاح الحوكمة على الصعيد الوطني

- **الالتزام بالعمل على الحد من أوجه التفاوت** القائمة على اعتبارات الثروة والموقع الجغرافي والانتماء الإثني ونوع الجنس وغير ذلك من المؤشرات المرتبطة بأشكال الحرمان. وينبغي أن تعد الحكومات أهدافاً محددة بشكل جيد للحد من أوجه التفاوت وأن ترصد ما يُحرز من تقدم نحو تحقيق هذه الأهداف.
- **مواصلة توجيه القيادة السياسية** نحو بلوغ الأهداف التعليمية ومعالجة أشكال التفاوت باعتماد أهداف سياسية واضحة وتحسين التنسيق في إطار الحكومة عن طريق المشاركة الفعالة مع المجتمع المدني والقطاع الخاص والفئات المهمّشة.
- **تعزيز السياسات الرامية إلى الحد من وطأة الفقر** ومن أشكال التفاوت الاجتماعي الشديد التي تعيق التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع. وينبغي أن تدرج الحكومات تخطيط التعليم في استراتيجيات أوسع نطاقاً تعنى بالحد من وطأة الفقر.
- **رفع مستوى المعايير الخاصة بالنوعية** في مجال التعليم، والعمل على الحد من أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي فيما بين المناطق، وفيما بين الجماعات المحلية، وفيما بين المدارس.
- **زيادة الإنفاق الوطني على التعليم**، ولاسيما في البلدان النامية التي تتسم تقليدياً بانخفاض مستوى الاستثمار في التعليم فيها.
- **وضع مسألة الإنصاف في صميم** استراتيجيات التمويل بغية الوصول إلى الأطفال المحرومين؛ وإعداد تقديرات أدق لتكاليف الحد من أوجه التفاوت، واستحداث حوافز من أجل الوصول إلى الفئات المهمّشة أشد التهميش.
- **الحرص على أن تتضمن عمليات اللامركزية** الالتزام بمسألة الإنصاف، وذلك من خلال صيغ للتمويل تربط بين تخصيص الموارد ومستويات الفقر والحرمان من التعليم.
- **الإقرار بأن التنافس بين المدارس، وإمكانيات الاختيار بينها**، وإقامة الشراكات بين القطاعين الخاص والعام، أمور لها حدودها. وإذا كان أداء نظام التعليم العام دون المستوى، يجب أن تعطى الأولوية لمعالجته.
- **تعزيز عمليات حشد وتوزيع المعلمين وحوافزهم** بغية تأمين ما يكفي من المعلمين المؤهلين في كافة المناطق والمدارس، ولاسيما في أوساط الجماعات المقيمة في أماكن نائية تفتقر إلى الخدمات الكافية.

الجهات المانحة للمعونة – الوفاء بالالتزامات

- **تقديم المزيد من المعونة إلى التعليم الأساسي**، وخصوصاً في البلدان ذات الدخل المنخفض، وذلك بإتاحة 7 مليارات دولار لتسوية الفروق الموجودة حالياً في التمويل في مجالات ذات أولوية في إطار التعليم للجميع.
- **توسيع نطاق مجموعة البلدان المانحة** التي تلتزم بتقديم المعونة إلى التعليم الأساسي، وذلك لتأمين استدامة الدعم المالي لأهداف التعليم للجميع.
- **الالتزام بالإنصاف في تقديم المعونة للتعليم** من خلال إتاحة مزيد من المال للتعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض. وينبغي لعدة جهات مانحة – بما فيها فرنسا وألمانيا – أن تعيد النظر على نحو عاجل في مخصصات المعونة التي تقدمها حالياً.
- **دعم مبادرة المسار السريع** وتدارك العجز الموجود في تمويل المشروعات المزمعة – والمقدر بمبلغ 2.2 مليار دولار لعام 2010 – لصالح البلدان التي لديها خطط تمت الموافقة عليها.
- **زيادة فعالية المعونة** وخفض تكاليف المعاملات الخاصة بتنفيذها، وذلك على النحو المبين في إعلان باريس، ومن خلال زيادة تسخير المعونة لخدمة الأولويات الوطنية، وتحسين التنسيق، وزيادة الاستعانة بالنظم الوطنية للإدارة المالية، وزيادة إمكانيات التنبؤ بتدفقات المعونة.

لمحة عامة

لقد مضت ثماني سنوات منذ أن اجتمع ممثلو أكثر من 160 حكومة في المنتدى العالمي للتربية في داكار، بالسنغال، واعتمدوا إطاراً طموحاً للعمل يرمي إلى توسيع نطاق فرص التعلّم للأطفال والشباب والكبار. وينطوي إطار العمل هذا في صميمه على تعهد بالعمل من أجل تحقيق ستة أهداف خاصة بالتعليم للجميع تشمل مجالات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعميم التعليم الابتدائي، وتحقيق المساواة بين الجنسين، ونشر القرائية، والتوسع في البرامج الخاصة بتنمية مهارات الشباب والكبار، وتحسين نوعية التعليم. ويركز إطار العمل على الالتزام بتوفير التعليم وفرص التعليم على أساس جامع ومنصف بما يفيد جميع المواطنين في شتى أنحاء العالم.

ويأتي هذا الإصدار من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في لحظة حرجة. فمع اقتراب الأجل المحدد لتحقيق بعض الأهداف الرئيسية في عام 2015، توجد علامات مقلقة تنذر بالتقصير عن بلوغ الغايات المنشودة. فعلى الرغم من أن العديد من أفقر بلدان العالم[1] سجلت مكاسب كبيرة، فإن الأهداف لا تزال بعيدة المنال. ولا بد أن تسارع الحكومات والجهات المانحة للمعونة بعزم متجدد والتزام مشترك إلى الوفاء بالتعهدات التي أعلنت عنها في عام 2000، فلم يعد هناك مجال للانتظار والوقت يمضي بسرعة.

وتحت عنوان «أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم» يبيّن هذا التقرير أن أوجه التفاوت الراسخة والمستمرة القائمة على أساس الدخل ونوع الجنس والموقع الجغرافي والانتماء الإثني وغير ذلك من مسببات الحرمان تشكل عائقاً كبيراً أمام التقدم في التعليم. وأن اللامساواة في مجال التعليم ترتبط بوجود أوجه للتفاوت أوسع نطاقاً تتعلق بتوزيع السلطة والثروة والفرص، تكرسها سياسات تجيز عدم التكافؤ في توزيع الفرص أو تسهم في استفحاله، وتغذّي من ثم توارث الفقر من جيل إلى جيل.

إن أشكال اللامساواة الملاحظة في العديد من البلدان تبلغ مستويات غير مقبولة. فلا يجوز أن تكون الظروف التي يولد فيها الطفل، أو جنسه، أو مستوى ثراء والديه ولغتهم ولون بشرتهم هي التي تحدد فرص التعليم المتاحة له. ووجود أوجه تفاوت كبيرة في مجال التعليم ليس أمراً منافياً للإنصاف فحسب وإنما يسيء أيضاً إلى الفعالية:: فهو يعيق النمو الاقتصادي ويحول دون التقدم في مجالات أخرى. وإن بإمكان الحكومات والجهات المانحة للمعونة أن تفعل الكثير من أجل تحقيق المساواة في توافر الفرص في التعليم، وذلك من خلال العمل مع المجتمع المدني والحركات المحلية التي تسعى إلى التغيير. وأول ما ينبغي عمله لهذه الغاية هو وضع مسألة الإنصاف بشكل واضح في صميم جدول أعمال التعليم للجميع.

وإن أوجه التفاوت الشديد في مجال التعليم ترتبط بأشكال التفاوت الأوسع الموجودة في المجتمع. وتتطلب إزالتها توافر قيادة حكومية فعالة وملتزمة ووجود قطاع عام يمتلك الموارد البشرية والمالية اللازمة للتمكن من القضاء على الحرمان، بل إنها تتطلب بالأحرى وجود حوكمة سليمة. والحوكمة في أوسع معانيها هي العمليات والسياسات والترتيبات المؤسسية التي تربط بين مختلف الأطراف الفاعلة في مجال التعليم. وهي التي تحدد مسؤوليات الهيئات الحكومية على الصعيدين الوطني ودون الوطني في مجالات مثل الشؤون المالية والتنظيم الإداري ووضع وتطبيق القواعد التنظيمية. فقواعد الحوكمة تحدد مَن يقرر ماذا، ابتداءً من مستوى وزارة المالية أو وزارة التربية على الصعيد الوطني ونزولاً حتى مستوى قاعة الدرس ومستوى المجتمع المحلي. ويمكن للممارسات السليمة في مجال الحوكمة أن تساعد على قيام نظم جامعة ومتجاوبة بقدر أكبر وتلبي احتياجات المهمشين. أما الممارسات السيئة في مجال الحوكمة، فإن تأثيرها يكون على العكس من ذلك.

وكان التعليم يحتل مكان الصدارة في جدول أعمال إصلاح الحوكمة الأوسع نطاقاً. لكن لم يأت ذلك حتى الآن بنتائج مشجعة، ولا سيما فيما يخص مسألة الإنصاف. فإن النهوج الرامية إلى تحقيق اللامركزية في الشؤون المالية، وإتاحة إمكانيات الاختيار والتنافس في إدارة المدارس، ودمج تخطيط التعليم في استراتيجيات أوسع نطاقاً للحد من الفقر، لم تعط الزخم اللازم للتعليم للجميع. ومن أسباب ذلك أن اعتبارات الإنصاف ألحقت ببرامج إصلاح الحوكمة كعنصر فرعي.

إن مسؤولية الحكومات عن تنفيذ إطار عمل داكار تمتد إلى الشراكات الدولية الخاصة بالمعونة. فبعد أن أقرت الجهات المانحة في البلدان الغنية إطار العمل، كان أداؤها دون المستوى المناسب. فتدفقات المعونة هي أقل بكثير من المستويات المطلوبة مما بات يثير الشكوك بشأن وفاء الجهات المانحة بالتزامها بأن لا تدع جهود أي بلد نام في التخطيط لتحقيق التعليم للجميع تفشل بسبب نقص في التمويل. والجهات المانحة مقصرة أيضاً في الوفاء بالتزاماتها بزيادة المعونة حتى عام 2010. وإلى جانب الوفاء بوعودها بشأن تقديم المعونة، عليها أن تعالج المشكلات القائمة في مجال الحوكمة والتي تضعف نوعية وفعالية المساعدة الإنمائية.

[1] ينبغي فهم كلمة «بلدان» في مجمل التقرير على أنها تعني عموما «البلدان» و«الأراضي».

الفصل 1

التعليم للجميع حق من حقوق الإنسان وعامل حفاز للتنمية

إن جدول أعمال التعليم للجميع يستند إلى الالتزام بحقوق الإنسان وبالعدالة الاجتماعية؛ ويعترف بأن توسيع نطاق فرص التعليم وإتاحتها على نحو متساو هما هدفان إنمائيان بكل معنى الكلمة. لكن إطار عمل داكار يحدد أيضاً جدول أعمال للسياسة العامة يربط التعليم بأهداف إنمائية أوسع نطاقاً. فبإمكان التقدم في سبيل تحقيق الإنصاف في مجال التعليم أن يضطلع بدور حفاز قوي للتقدم في مجالات أخرى، بضمنها الصحة العامة والحد من الفقر وتحقيق المساواة بين الجنسين، والمشاركة وتحقيق الديمقراطية.

وتشكل الأهداف الإنمائية للألفية، التي اعتمدت في عام 2000 أيضاً، أهدافاً عالمية كمية ومحددة الأجل ترمي إلى معالجة أشكال الحرمان البشري الشديد بشتى أبعاده. وتشمل هذه الأهداف خفض معدلات الفقر المدقع إلى النصف وخفض معدلات وفيات الأطفال والأمهات ومستويات سوء التغذية. ومع إن التعليم جزء من إطار عمل الأهداف الإنمائية للألفية، فإن غايات هذه الأهداف الإنمائية للألفية هي أقل طموحاً وأكثر محدودية بكثير من جدول أعمال التعليم للجميع. ولقد أصبح مشروع الأهداف الإنمائية للألفية على مشارف مرحلة جديدة؛ إذ على الرغم من التقدم الذي أحرز في مجالات عديدة ، فإن هذا التقدم كان متبايناً وأبطأ من أن يكفل تحقيق الغايات المنشودة. وبالتالي، فقد اجتمعت حكومات من مختلف أنحاء العالم في اجتماع قمة للأمم المتحدة عقد في نيويورك في أيلول/سبتمبر 2008، لتجدد تأكيد التزامها بالأهداف الإنمائية للألفية – غير أن تجديد التأكيد وحده لا يجعل الأهداف أقرب منالاً.

إن التقدم بسرعة في مجال التعليم يمكن أن يؤدي دوراً هاماً في وضع العالم على المسار السليم من أجل تحقيق الأهداف الإنمائية الأوسع نطاقاً للألفية. وقد جاءت البحوث الحديثة لتؤكد أهمية دور التعليم كعامل حفاز للتنمية البشرية. فيؤثر هذان الجانبان أحدهما بالآخر، إذ إن التقدم في مجال التعليم يمكن أن ييسر التقدم في مجالات الصحة والتغذية والحد من الفقر، والعكس بالعكس. ولهذا الأمر تأثير هام على الأهداف الإنمائية للتنمية في مجالات تتدنى فيها النتائج إلى حد كبير عن المستوى المنشود:

- خفض معدلات الفقر المدقع إلى النصف. يُعد تحقيق النمو الاقتصادي على نحو منصف وواسع النطاق عاملاً مهماً لزيادة دخل الفقراء. وثمة دلائل قوية تربط بين التعليم وتحقيق مستويات أعلى في النمو والإنتاجية. ويتعزز هذا الترابط بفضل ما تكتسبه المعرفة من أهمية متزايدة في تحقيق النمو الاقتصادي. فعندما يتم التشارك على نطاق واسع في الانتفاع بفرص التعلّم، بما في ذلك مشاركة الفئات المهمشة ، يزداد التشارك في الاستفادة من النمو الاقتصادي.
- وفيات الأطفال والتغذية. إن حصول الأمهات في بلدان عديدة على التعليم الثانوي أو على مستوى أعلى من ذلك يقلل من مخاطر وفيات الأطفال بما يزيد على النصف بالمقارنة مع حالات الأمهات الأميات. ولدى التقصي بشأن عوامل أخرى، تَبيَّن أن إتمام الأمهات للتعليم الابتدائي في بنغلاديش يخفض مخاطر إصابة أطفالهن بالتقزّم بنسبة 20%. ويدل ذلك على الدور التمكيني للتعليم إذ يزيد من القدرة على الانتفاع بالمعلومات والخدمات الصحية. ولئن كانت المساواة بين الجنسين أمراً مهماً في حد ذاته، فمن المؤكد أيضاً أنه ما من بلد يمكن أن يقبل بأن يدفع الثمن البشري والاجتماعي والاقتصادي الباهظ الذي يترتب على اللامساواة بين الجنسين.

إن الفوائد التي يمكن أن تنجم عن تحقيق جدول أعمال التعليم للجميع تتجاوز بقدر كبير نطاق الأهداف الإنمائية للألفية. وتشير دلائل مستمدة حديثاً من الوضع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أهمية دور التعليم في حشد الدعم للديمقراطية القائمة على تعدد الأحزاب وفي مناوأة الأوتوقراطية وحكم الفرد. وكما يبين التقييم الأخير الذي أجرته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في إطار برنامجها الخاص بالتقييم الدولي للطلاب (PISA)، فإن التعليم يزود الأطفال أيضاً بالمهارات التعليمية التي يحتاجون إليها لفهم القضايا البيئية المعقدة – بما في ذلك تغير المناخ – ولتذكير القادة السياسيين بمسؤوليتهم عن إيجاد حلول لهذه المشكلات.

الفصل 2

أهداف داكار: رصد التقدم واللامساواة

إن رصد التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع يفيد عدة أغراض. فهو يتيح قياسات عن مدى التقدم المحرز في تحقيق إطار عمل داكار على الصعيد العالمي، والإقليمي، والوطني. ويمكن للرصد الفعال أن يكشف أيضاً عن إشارات إنذار مبكر تنبه الحكومات والمجتمع الدولي إلى

إمكانات الانتهاء إلى الفشل في بعض جوانب العمل. كما أن الرصد هو عامل جوهري للتمكن من مساءلة الحكومات بشأن ما تتخذه من تدابير وبشأن أدائها.

وبالاستناد إلى تقييم منتصف المدة الذي أُجري في التقرير السابق، بشأن مدى التقدم المحرز في تحقيق التعليم للجميع، يستخدم هذا الإصدار من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بيانات عن السنة الدراسية المنتهية في عام 2006، ويسلط الضوء على التقدم الهائل الذي أحرز في عدة مجالات، ولا سيما في بعض من أفقر البلدان. ويدل هذا التقدم على أن تحقيق أهداف التعليم للجميع أمر ممكن. فعند توافر التزام سياسي قوي وسياسات عامة سليمة والتزام مالي كاف، يمكن لجميع البلدان أن تتقدم سريعاً نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع. بيد أن الأمر المؤسف هو أن العالم لا يمضي في المسار السليم لضمان تحقيق عدة أهداف رئيسية، بضمنها تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. ويتطلب تغيير هذا الوضع اتخاذ تدابير عاجلة. فبناء قاعات الدرس، وتدريب المعلمين، ووضع السياسات لإزالة العوائق التي تواجه المحرومين، كلها أمور تستغرق وقتاً، وقد بات الوقت ينفد.

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تعدّ الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الأساس الذي يقوم عليه جدول أعمال التعليم للجميع. فصحة الأطفال ونظام تغذيتهم، ولا سيما خلال السنتين الأوليين من العمر، تؤثران تأثيراً عميقاً في نموهم العقلي وفي قدراتهم على التحصيل الدراسي في المدارس. فسوء التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة يؤثر في نمو الدماغ ويقلص آفاق النجاح في المدرسة وفي المراحل اللاحقة. وبإمكان توفير الخدمات التربوية والصحية في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي أن يحول دون معاناة الحرمان في مرحلة الطفولة المبكرة. وتملك البرامج الجيدة للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة سجلاً طويلاً مشهوداً في خفض معدلات التسرب من التعليم الابتدائي وفي تحسين مستويات التحصيل الدراسي والتخفيف من أوجه التفاوت.

ويُعد سوء التغذية وضعف الحالة الصحية في الطفولة من أكبر العوائق أمام تحقيق التعليم للجميع. وقد كان التقدم المحرز في هذين المجالين أقل بكثير من التقدم المحرز في إلحاق الأطفال بالمدارس. والحصيلة هي أن الجوع وسوء الأحوال الصحية قد ألحقا أضراراً دائمة بأدمغة ملايين من الأطفال الملتحقين بالمدارس وبنموهم الذهني وبإمكاناتهم في التعليم. وهذا الوضع مخالف للالتزامات التي تم التعهد بها في إطار عمل داكار: فتعميم التعليم الابتدائي لا يعني ملء قاعات الدرس بأطفال يعانون من سوء التغذية ومن الأمراض. وإن وقائع الحرمان في مرحلة الطفولة تؤكد في حد ذاتها ضرورة تركيز المزيد من الجهود على برامج الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة:

- وفيات الأطفال. يموت في البلدان النامية في كل عام قرابة 10 ملايين طفل دون سن الخامسة من العمر. وثمة تَحسُّن في إمكانيات بقاء الأطفال من هذه الفئة العمرية على قيد الحياة – إلا أن هذا التحسن بطيء جداً. وتشير التوقعات المقدرة لعام 2015 بالاستناد إلى الاتجاهات الحالية، إلى أن الفرق بين الغاية المحددة في الهدف الإنمائي للألفية، أي خفض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين، وبين النتيجة الفعلية في عام 2015 سيتمثل في ما يعادل وفاة 4.3 مليون نسمة. كما أن الفروق الكبيرة الموجودة بين وفيات أطفال الأغنياء ووفيات أطفال الفقراء لا تنفك تتزايد بالفعل في بلدان عديدة.

- التأخر في النمو البدني – أو التقزّم – وانخفاض الوزن عند الولادة. يعاني حوالي واحد من كل ثلاثة أطفال دون سن الخامسة في العالم – ويبلغ مجموعهم 193 مليون نسمة – من التقزّم بصورة معتدلة أو شديدة. وتعيش الأغلبية العظمى من هؤلاء الأطفال في جنوب آسيا حيث تصيب هذه العلة نصف الأطفال تقريباً، وكذلك في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويعد انخفاض الوزن عند الولادة عاملاً يهدد الطفل باعتلال الصحة وبالتقزم ومؤشراً على ضعف الحالة الصحية للأم. وقد كان وزن 16% تقريباً من المواليد في البلدان الافريقية في عام 2006 منخفضاً، بل إن هذه النسبة بلغت 29% في جنوب آسيا.

- نقص الفيتامينات والمعادن. يعاني ملايين الأطفال من نقص المغذيات الدقيقة فنقص الحديد في الدم، وهو العلة التي يعاني منها زهاء نصف الأطفال قبل السن المدرسية في البلدان النامية، يعيق النمو العقلي للأطفال ويضعف مناعتهم إزاء الأمراض المعدية.

ولا يكفي تعجيل وتيرة النمو الاقتصادي لتدارك جوانب النقص هذه. فقد كانت الهند أحد البلدان التي حققت أسرع نمو اقتصادي في العالم خلال العقدين الماضيين، إلا أن التحسن في صحة وتغذية الأطفال فيها كان بالمقابل بطيئاً جداً. كما أن بإمكان ارتفاع أسعار المواد الغذائية أن يؤدي إلى إضعاف الجهود الدولية الرامية إلى معالجة سوء التغذية في بلدان عديدة، مع ما قد يترتب على ذلك من آثار ضارة بالنسبة إلى جدول أعمال التعليم للجميع.

إن الوضع في مجال توفير خدمات التعليم قبل المدرسي مثبط للهمة. فعلى الرغم من تزايد معدلات القيد، لا تزال الأغلبية العظمى من الأطفال في العالم محرومون من فرص الانتفاع بخدمات جيدة للتعليم قبل المدرسي. فقد كانت نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل المدرسي في عام 2006 تبلغ في المتوسط 79% في البلدان المتقدمة، و36% في البلدان النامية. ومن بين بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الخمسة والثلاثين التي تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد، كانت نسب القيد الإجمالية في سبعة عشر بلداً تقل عن 10%. وتبلغ نسب القيد أدنى مستوياتها لدى الأطفال الذين يُفترَض أن يكونوا أكثر المستفيدين من هذه الخدمات، وهم الفقراء والمستضعفون.

ويحول ضعف السياسات العامة بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة دون التقدم السريع نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع الأوسع نطاقاً ويكرس أوجه التفاوت في مجال التعليم. وتعطي بعض الشواهد المستمدة من بلدان عديدة فكرة عما يمكن تحقيقه في هذا الصدد. فقد حققت بلدان مثل إثيوبيا وبنغلاديش

وجمهورية تنزانيا المتحدة ونيبال تقدماً سريعاً في خفض معدلات وفيات الأطفال وتحسين صحة الأطفال. وفي الفلبين، أدى برنامج خاص بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تحقيق تحسينات كبيرة في مجال النمو المعرفي. وفي المكسيك أسفر ربط برنامج للتحويلات النقدية المشروطة بتوفير الخدمات الصحية والتعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة عن تحقيق مكاسب ملموسة على صعيدي التقدم في التعليم الابتدائي والتحصيل الدراسي.

وليست البلدان النامية وحدها هي التي تواجه مشكلات في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ولئن كانت الخدمات المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة تبلغ مستويات عالية في معظم البلدان المتقدمة فإن ذلك لا ينطبق على الولايات المتحدة حيث تسجل هذه الخدمات مستوى منخفضاً نسبياً وبالغ التباين. وتشير الدلائل إلى أن أوجه التفاوت في توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تشكل مصدراً هاماً لأوجه التفاوت في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

لا يقتصر تعميم التعليم الابتدائي على مجرد إلحاق الأطفال بالمدارس في سن مناسبة، وإنما يشمل أيضاً تأمين بقائهم في المدارس وإتمامهم لمرحلة كاملة من التعليم الأساسي الجيد. وعلى ضوء ذلك، فإن صورة الأوضاع القائمة ليست متجانسة.

وقد تم تحقيق إنجازات تدعو إلى الإعجاب في هذا المجال. ففي الفترة بين عامي 1999 و2006 ارتفعت نسبة القيد الصافية في البلدان النامية كمجموعة إلى ضعف ما كانت عليه في التسعينات. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ارتفعت هذه النسبة من 54% إلى 70%، وهي نسبة تمثل ستة أضعاف ما كانت عليه في التسعينات وقد تم تحقيقها على الرغم من النمو السكاني السريع في هذه المنطقة. أما في جنوب وغرب آسيا، فقد ارتفعت نسب القيد الصافية من 75% إلى 86%. وتكمن خلف هذه الأرقام الإقليمية بعض المنجزات الرائعة:

- فقد رفعت إثيوبيا نسبة القيد الصافية فيها إلى أكثر من الضعف لتبلغ 71%.
- وارتفعت نسب القيد الصافية في بنين وجمهورية تنزانيا المتحدة من حوالي 50% إلى أكثر من 80%.
- وفي خضم النزاع الأهلي، رفعت نيبال نسبة القيد الصافية فيها من 65% إلى 79% (في عام 2004).
- ومن بين الدول العربية، حققت كل من المغرب وموريتانيا واليمن مكاسب كبيرة.

ويتجسد التقدم الذي أحرز في مرحلة ما بعد داكار أيضاً في انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. فقد انخفض عددهم في عام 2006 بمقدار 28 مليون نسمة عما كان عليه عندما اجتمعت الحكومات في داكار في عام 2000. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى انخفض عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 10 ملايين نسمة بينما ازداد عدد السكان في هذه الفئة العمرية بمقدار 17 مليون نسمة. وخفضت منطقة جنوب وغرب آسيا عدد السكان غير الملتحقين بالتعليم فيها من 37 مليون نسمة إلى 18 مليون نسمة.

ويمكن أن يعزى هذا التقدم إلى توافر القيادة السياسية ووجود سياسات عامة فعالة. ومن العوامل الأخرى التي أسهمت في ذلك زيادة الاستثمار الحكومي، واعتماد برامج طموحة لتشييد المدارس، وإلغاء الرسوم المدرسية، والتدابير الرامية إلى تعزيز النوعية، وكذلك – وعلى الأخص – استهداف الفئات المستضعفة، بالإضافة إلى تعيين وتدريب المزيد من المعلمين.

بيد أن الشوط الذي قطع في العمل على تحقيق أهداف التعليم للجميع منذ عام 1999 ينبغي ألا يحجب عن الأنظار الشوط الباقي في هذا السبيل. فمنطلق القياس ليس هو الوضع الذي كان قائماً في التسعينات وإنما هو الهدف المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وإذا ما استندنا إلى الاتجاهات الحالية، فان هذا الهدف لن يتحقق:

- ففي عام 2006، كان عدد الأطفال الذين كانوا في سن التعليم الابتدائي وغير ملتحقين بالتعليم يبلغ زهاء 75 مليون نسمة. ويمثل هؤلاء نسبة 12% من سكان العالم النامي الذين هم في سن التعليم الابتدائي. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يشكل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ثلث السكان في هذه الفئة العمرية. فعلى أعتاب القرن الحادي والعشرين وفي ظل نظام اقتصادي عالمي يزداد رخاءً واعتماداً على امتلاك المعارف، ثمة ملايين من الأطفال لم يضعوا بعد أقدامهم على أول درجة من درجات السلم المؤدي إلى تحقيق التعليم للجميع.
- ولا تزال الفتيات يشكلن أغلبية الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم (55%). وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الفتيات غير الملتحقات بالمدارس يرجح أن يكنّ – أكثر من الصبيان – من الأطفال الذين لن ينالوا أي قسط من التعليم.

ويقدم هذا التقرير إسقاطاً جزئياً لعدد السكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015. وهو جزئي لأنه لم يشمل، لأسباب تتعلق بمحدودية البيانات، سوى بلدان تضم ثلثين فقط من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في الفئة العمرية المناسبة. ولم يشمل هذا الإسقاط مثلاً جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان اللتين تضمان أعداداً كبيرة من السكان المعنيين. وحتى مع هذه الاستثناءات، يشير حساب التوقعات بالطريقة المعتادة إلى أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس سيبلغ 29 مليون نسمة في عام 2015. ويشير بطء التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي في باكستان ونيجيريا إلى أن هذين البلدين سوف يكونان على رأس قائمة البلدان ذات الأعداد الضخمة من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، إذ يمكن أن يصل عددهم فيهما إلى زهاء 10 ملايين نسمة بحلول عام 2015.

غير أن الأرقام والتوقعات الخاصة بأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس لا تعبر إلاّ عن أحد جوانب التحدي الواجب مواجهته لكي يصبح تعميم التعليم الابتدائي قيد المنال بحلول عام 2015. ففي كثير من البلدان يظل تلاميذ التعليم الابتدائي حبيسي دوامة الرسوب والتسرب الباكر. ففي ملاوي، يمثل الأطفال الملتحقون بالتعليم الابتدائي أكثر بقليل من ستة من عشرة من الأطفال في سن الالتحاق الرسمية، ونصفهم إما يتسربون من التعليم أو يرسبون في الصف الأول. ومن بين البلدان الواحد والثلاثين الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد، تزيد معدلات الرسوب في الصفين الأول والثاني على 20% في أحد عشر بلداً. والمشكلة منتشرة على نطاق واسع أيضاً في أمريكا اللاتينية. ويسلط تقرير هذا العام الضوء على مشكلة الرسوب وما يرتبط بها من أشكال الفشل والتفاوت.

ويعطي الربط بين بيانات القيد وبيانات إتمام المرحلة التعليمية صورة واضحة عن حجم مشكلة اللامساواة في التعليم في العالم. فاحتمالات بلوغ الطفل في بريطانيا أو فرنسا مرحلة التعليم العالي تزيد على احتمالات إتمام الطفل في السنغال أو النيجر لمرحلة التعليم الابتدائي. وتترتب على هذه الفروق في توزيع الفرص التعليمية على الصعيد الدولي آثار مهمة بالنسبة لأنماط العولمة في المستقبل. فأشكال اللامساواة في مجال التعليم السائدة اليوم ستصبح غداً أشكال التفاوت في توزيع الثروة وفي توزيع فرص التنمية البشرية بصورة أعم.

أوجه التفاوت بوصفها عائقاً أمام التقدم

وتبرز أشكال التفاوت أيضاً بشكل ملحوظ في داخل البلد الواحد. ففيما يخص الحضور في مرحلة التعليم الابتدائي، توجد اختلافات شاسعة بين أطفال الأسر الفقيرة وأطفال الأسر الغنية، وهي اختلافات قد تغيّبها المعدلات الوطنية. فلو اجتمع أطفال أغنى خُمس من سكان بنغلاديش وبوليفيا وغانا ونيجيريا والهند في بلد واحد، لأصبح تعميم التعليم الابتدائي في هذا البلد حقيقة واقعة. أما الفقراء، فلا يزال الطريق أمامهم طويلاً.

وإن عملية حسابية بسيطة بشأن تعميم التعليم الابتدائي توفر حجة قوية لصالح المزيد من التركيز على الإنصاف. ففي البلدان التي تزيد فيها نسب الالتحاق بالمدارس على 80%، يمثل أطفال الأسر الفقيرة نسبة كبيرة جداً من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، فهم يمثلون أكثر من 40% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بلدان عديدة بدءاً من الكامرون وكينيا وانتهاء بالفلبين ونيكاراغوا. وحتى في البلدان التي يكون فيها مستوى الالتحاق أقل من ذلك وفقاً للبيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية، مثل زامبيا وغانا وموزمبيق ونيجيريا والهند، يشكل أفراد الخمس الأفقر من السكان ما بين 30% و40% من السكان غير الملتحقين بالمدارس.

والتفاوت القائم على مستوى الدخل يتقاطع مع أشكال التفاوت الموجودة في مجالات أوسع. فأطفال المناطق الريفية في العديد من البلدان النامية هم أقل ميلاً إلى الحضور في المدارس وأكثر ميلاً إلى التسرب. وفي السنغال، تبلغ احتمالات مواظبة الأطفال على المدارس في المناطق الحضرية ضعف احتمالات مواظبة أطفال المناطق الريفية. ويواجه سكان الأحياء الفقيرة مجموعة متميزة من التحديات تتمثل في ارتفاع مستويات الفقر وسوء الأحوال الصحية ومحدودية الخدمات المتاحة، مما يقلل من إمكانيات الانتفاع بالتعليم. ومن أشكال التفاوت الهامة أيضاً الفوارق الاجتماعية الثقافية المرتبطة بالانتماء الإثني وباللغة. فالحرمان في كل من هذه المجالات ذو صلة بالفقر وتفاوت مستويات الدخل وهي أمور تكرس بدورها هذا الحرمان، إضافة إلى كونها أموراً هامة في حد ذاتها.

وثمة عوائق أخرى تحول دون تعميم التعليم الابتدائي وينبغي إزالتها إذا ما أردنا تحقيق الأهداف المحددة لعام 2015 يتمثل أهمها في عمل الأطفال. فيبلغ عدد الأطفال العاملين في البلدان النامية زهاء 218 مليون نسمة، وهذه الأعداد تتناقص ببطء في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي بعض أجزاء آسيا. كما يؤدي سوء الأحوال الصحية وسوء التغذية إلى إضعاف المواظبة على التعليم وقدرات التعلم للملايين الأطفال. ويعدّ العوق في سن الطفولة من العوامل الأساسية المسببة لعدم تكافؤ فرص المشاركة في التعليم ودليلاً على الفشل الذريع في تطبيق سياسات التعليم الجامع.

التعليم بعد الابتدائي

إن تعزيز المشاركة في التعليم الثانوي هو جزء من التزام داكار، ويعتبر إحراز التقدم في هذا المجال أمراً بالغ الأهمية. فتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم الثانوي ضروري لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الأطفال الذين يُتمّون التعليم الابتدائي، وللتشجيع على إتمام التعليم الابتدائي، وإعداد المعلمين. كما أن التعليم الثانوي وما بعد الثانوي مهم أيضاً من أجل تنمية المهارات اللازمة في سياق اقتصاد عالمي يتزايد اعتماده على امتلاك المعارف.

وتوجد فوارق إقليمية شاسعة في مستويات المشاركة في التعليم الثانوي تتراوح بين بلدان الاقتصادات المتقدمة والاقتصادات التي تمر بمرحلة انتقالية وتقترب من تحقيق تعميم التعليم الثانوي وبلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي لا تتجاوز نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي فيها 25%، مما يعني أن 78 مليون نسمة من النشء في الفئة العمرية الملائمة غير ملتحقين بالتعليم الثانوي. وتتميز نقطة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي بأعلى مستويات التسرب من التعليم في بلدان عديدة. وعلى غرار ما يحصل في التعليم الابتدائي، فإن الارتقاء عبر صفوف التعليم الثانوي يصاحبه ارتفاع في مستويات التفاوت. فيلاحظ في أمريكا اللاتينية، أن 88% من أطفال أغنى عُشر من السكان يتقدمون في مختلف صفوف التعليم الثانوي بصورة منتظمة بدون رسوب أو تسرب، في حين أن هذه النسبة تنخفض إلى نصفها فيما يخص أطفال العُشر الأفقر من السكان.

ويتجلى التفاوت العالمي على أشده في مرحلة التعليم العالي. فتبلغ نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي في العالم 25%. أما نسب القيد الإجمالية الإقليمية فتتراوح بين 70% في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية و32% في أمريكا اللاتينية، و5% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفضلاً عن الفروق الكمية، توجد فروق كبيرة في النوعية تغذيها الفروق في قدرات التمويل. فبالقيم المتعادلة للدولار، تنفق فرنسا على كل طالب جامعي ما يزيد بست عشرة مرة على ما تنفقه بيرو. وفي عام 2005، أنفقت أبرز الجامعات الأمريكية على كل طالب ما يزيد بأكثر من خمس وعشرين مرة على ما أنفقته جامعة دار السلام في جمهورية تنزانيا المتحدة.

ومرحلة التعليم العالي هي المرحلة التي تتجلى فيها الآثار المتراكمة لأوجه التفاوت في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. فنسبة مشاركة السود في التعليم الجامعي بالبرازيل تبلغ 6% أي أقل بقليل من ثلث نسبة مشاركة البرازيليين البيض.

الهدفان 3 و4: التعلّم مدى الحياة ومحو الأمية

إن تعميم التعليم الابتدائي يمكن أن يكون الأساس لانتفاع الأجيال المقبلة بإمكانيات التعلّم مدى الحياة والقرائية. بيد أن هناك كما هائلاً من الاحتياجات التي تأخر العمل على تلبيتها. فثمة ملايين من المراهقين الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية قط، كما أن هناك ملايين أخرى من الذين يتركون هذا التعليم بدون امتلاك المهارات التي يحتاجون إليها. إضافة إلى ذلك، أدت محدودية فرص الانتفاع بالتعليم المتاحة في الماضي إلى أن 776 مليون نسمة من الكبار – تمثل النساء ثلثيهم – يفتقرون اليوم إلى المهارات الأساسية للقرائية.

فإن العديد من الحكومات لم تول الاهتمام الكافي لاحتياجات التعلّم لدى الشباب والكبار، ولا يزال التمويل الحكومي غير كاف وتوفير الخدمات متباينا إلى حد كبير. ولعل الصياغة الفضفاضة لبعض الأهداف في إطار عمل داكار أسهمت في عدم إعارتها الدرجة اللازمة من الاستعجال. وسوف يتيح المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار المزمع عقده في عام 2009 فرصة هامة لتغيير هذا الوضع.

وما زالت الأمية لا تحظى بالاهتمام الكافي من جانب العاملين في رسم السياسات. فعلى الرغم من أن عدد الأميين في العالم انخفض بمقدار 100 مليون نسمة بين الفترتين 1985-1994 و2000-2006، فإن الأعداد المطلقة للأميين ازدادت في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي الدول العربية. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، سيظل هناك أكثر من 700 مليون نسمة من الأميين في عام 2015.

وثمة عوامل عديدة تسهم في وجود مستويات عالية للأمية، بضمنها اللامساواة بين الجنسين، والفقر، والموقع الجغرافي، والانتماء الإثني. ولا تقتصر المشكلة على البلدان النامية، إذ إن العديد من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تواجه مشكلات هامة في مجال محو الأمية: وعلى سبيل المثال، فإن مليون نسمة من الهولنديين الناطقين باللغة الهولندية يعتبرون أميين وظيفياً. ويوجد في المدن الفرنسية الكبرى قرابة 10% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و65 سنة – وهم أكثر من 3 ملايين نسمة – يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب وغير ذلك من المهارات على الرغم من أنهم كانوا قد التحقوا بالمدارس الفرنسية.

الهدف 5: أوجه التفاوت واللامساواة بين الجنسين في مجال التعليم

إن إطار عمل داكار يحدد جدول أعمال طموحاً بشأن الإنصاف بين الجنسين يتألف من جزئين؛ يهدف الجزء الأول إلى تحقيق الإنصاف في المشاركة في التعليم المدرسي، بينما يهدف الجزء الثاني إلى تحقيق التقدم على نطاق أوسع من أجل تحقيق المساواة بين الفتيات والصبيان في الفرص التعليمية ونتائج التعلّم.

وعلى الرغم من أن العالم أحرز تقدماً متواصلاً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين، لا تزال توجد ثغرات كبيرة في هذا الصدد. فمن بين البلدان البالغ عددها 176 بلداً التي تتوافر عنها بيانات بهذا الشأن، كان 59 بلداً قد حقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في عام 2006. وما زال يتعين على نصف البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا ومنطقة الدول العربية أن تحقق التكافؤ في التعليم الابتدائي.

وتوجد على الصعيد الإقليمي اختلافات كبيرة في وتيرة التقدم نحو التكافؤ بين الجنسين. فقد كان التقدم بطيئاً وغير متكافئ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين، الذي يقيس نسبة الفتيات إلى الصبيان، من 0.85 في عام 1999 إلى 0.89 في عام 2006 على صعيد نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، وإنْ كانت عدة بلدان – بضمنها جمهورية تنزانيا المتحدة وغانا – قد حققت التكافؤ. وارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في جنوب وغرب آسيا من0.84 إلى 0.95. ولكن لا تلتحق بالتعليم الابتدائي في باكستان إلا 80 فتاة مقابل التحاق كل 100 صبي بهذا التعليم.

وقد أدى التوسع في الالتحاق بالتعليم الثانوي إلى الحد من أوجه التفاوت بين الجنسين في أغلب المناطق. لكن أوجه التفاوت في التعليم الثانوي لا تزال أكبر مما هي عليه في التعليم الابتدائي. ولا تزال معدلات مشاركة الفتيات منخفضة وأوجه التفاوت كبيرة في بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا. وتشكل بنغلاديش استثناء مهماً في هذا الصدد إذ إنها حققت التكافؤ بين الجنسين. وقد أدت السياسات العامة دوراً رئيساً في هذا الشأن من خلال استحداث حوافز مالية عن طريق برامج تخصيص المرتبات. وثمة انخفاض في مستوى مشاركة الصبيان في التعليم في بلدان عديدة، ولا سيما في أمريكا اللاتينية.

وتختلف أوجه التفاوت بين الجنسين باختلاف المجتمعات. ففي العديد من البلدان، تشكل ولادة فرد في أسرة فقيرة أو ريفية أو تنتمي إلى السكان الأصليين، أو تتحدث لغة خاصة بأقلية، أسباباً تعزز الحرمان القائم على الجنس. فيبلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الهند ضمن فئة أفقر 20% من الأسر 0.66، بينما تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في فئة الـ 20% الأغنى. ويبلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي 0.50 على صعيد أفقر الأسر و 0.96 على صعيد أغناها. وتبين هذه الحقائق كيف يفاقم الفقر آثار أشكال التفاوت بين الجنسين.

غير أن قياس المساواة بين الجنسين أصعب من قياس مدى التكافؤ بينهما؛ وتوفر حصيلة التعليم الدراسي أحد المؤشرات المرجعية في هذا الصدد. وتكشف التقييمات الدولية في هذا المجال عن أربعة حقائق عامة. أولاً، إن أداء الفتيات كثيراً ما يفوق أداء الصبيان في القراءة ومهارات القرائية. وثانياً، إن أداء الصبيان يفوق أداء الفتيات في الرياضيات وإنْ كان هذا الفارق في سبيله إلى الزوال. وثالثاً، يظل مستوى الصبيان في العلوم أعلى قليلاً من مستوى الفتيات. ورابعاً، إن تمثيل النساء في التعليم العالي لا يزال منخفضاً في مجالي العلوم والهندسة وعالياً في مجالات مثل التربية والصحة.

الهدف 6: نوعية التعليم والتحصيل الدراسي

إن هدف التعليم في نهاية المطاف هو تزويد الأطفال بالمعارف والمهارات والفرص التي يحتاجون إليها كي تتفتح طاقاتهم الكامنة ويشاركوا في الحياة الاجتماعية والسياسية. وثمة نظم تعليمية عديدة تفشل في تحقيق هذا الهدف.

وقد حجبت الحسابات الكمية لمؤشرات التعليم المشكلات النوعية للتحصيل الدراسي. وفي الكثير من البلدان النامية تسجل المستويات المطلقة لمتوسط التحصيل التعليمي انخفاضاً شديداً للغاية. وتلفت التقييمات الدولية لتحصيل الطلاب الانتباه إلى الفروق الشاسعة في هذا الصدد بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة. وفي داخل البلد الواحد كثيراً ما توجد فوارق شاسعة في نتائج الاختبارات تبعاً للوضع الاجتماعي – الاقتصادي ولأداء المدارس ولمتغيرات أخرى.

وتظل الأولوية الرئيسية تتمثل في إلحاق الأطفال بالمدارس وتمكينهم من إتمام مرحلة كاملة من التعليم الأساسي. ولكن تشير الدلائل المستمدة من عدة بلدان إلى أن العديد من الأطفال لا يكتسبون بعد دخولهم المدرسة إلا مهارات بدائية كما يتبين من الأمثلة التالية:

- خلص تقييم أجري مؤخراً في إقليم البنجاب في باكستان إلى أن أكثر من ثلثي تلاميذ الصف الثالث كانوا لا يستطيعون كتابة جملة بالأوردو، وأن نسبة مماثلة منهم كانوا لا يستطيعون حل عملية طرح حسابية بسيطة.

- وخلص تقييم واسع النطاق أجري في الهند إلى أن 45% من الأطفال في الصف الثالث كانوا لا يستطيعون قراءة نص مخصص لتلاميذ الصف الأول.

- وأشارت نتائج التقييم الثاني لتجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II) في أفريقيا، إلى أن نسبة الذين كانوا يملكون المستوى «المرغوب» في القراءة من بين أطفال الصف السادس كانت أقل من 25% في كل من بوتسوانا وجنوب أفريقيا وكينيا، وأقل من 10% في كل من أوغندا وزامبيا وملاوي وموزمبيق.

- وخلص تقييم حديث أجري في بيرو إلى أن نسبة الأطفال القادرين على قراءة نص بسيط من كتاب مدرسي مخصص للصف الأول لم تكن تتجاوز 30% في الصف الأول و50% في الصف الثاني.

ومن هذه الأمثلة أضعاف مضاعفة وهي تلفت الانتباه إلى مدى ضخامة النقص في التحصيل الدراسي في بلدان عديدة.

وتوفر التقييمات الدولية ما يعزز هذه الصورة وتسترعي الانتباه إلى انخفاض متوسط التحصيل التعليمي في العديد من البلدان النامية بالمقارنة مع البلدان المتقدمة. ونورد مثالاً واحداً على ذلك مستمداً من برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2001، ومفاده أن متوسط الدرجات التي يحصلها طلاب إندونيسيا والبرازيل وبيرو يندرج في الخمس الأخير من الدرجات التي يحرزها طلاب فرنسا أو الولايات المتحدة. وقد بيّن برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2006 أن أكثر من 60% من الطلاب في إندونيسيا والبرازيل سجلوا المستوى الأدنى، أو حتى أقل من ذلك، في التحصيل في مادة العلوم، بينما كانت نسبة الطلاب الذين سجلوا أدنى مستوى في فنلندا وكندا تقل عن 10%. وثمة تقييمات دولية أخرى تؤكد ضخامة أشكال التفاوت الموجودة على الصعيد العالمي.

إن الفروق الحقيقية في التعلم هي أكبر مما تصوره التقييمات الدولية. والسبب في ذلك هو أن التقييمات تقيس نتائج التعلم لدى الأطفال الملتحقين بالمدارس ولا تشمل الأطفال غير الملتحقين حالياً أو بشكل دائم بالمدارس. وبما أن مستويات نتائج الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يُتوقع أن تكون أقل من مستويات نتائج الأطفال الملتحقين بها، فان المتوسطات الوطنية الحقيقية يمكن أن تكون أدنى بكثير من المتوسطات المذكورة.

وكثيراً ما تعبّر الفروق في نتائج التعليم داخل البلد الواحد عن الفروق الموجودة على الصعيد العالمي. ففي الدراسة الدولية عن التقدم في تعلّم القراءة (PIRLS)، كانت نتائج الـ 5% الحاصلين على أعلى النتائج في القراءة من بين التلاميذ في بلدان مثل جنوب أفريقيا والمغرب، مماثلة لنتائج أفضل التلاميذ في البلدان التي تسجل مستويات عالية في التحصيل. لكن نتائج الـ 5% الحاصلين على أدنى النتائج كانت أقل من خُمس مستوى النتائج الدنيا المسجلة في البلدان العالية الأداء. وتشير بحوث في ولايتي راجستان وأوريسا في الهند إلى وجود فروق كبيرة جداً في التحصيل فيهما.

وثمة عوامل عديدة تؤثر في مستويات التحصيل الدراسي، ولخصائص التلميذ دور هام في هذا الصدد. فالوضع الاجتماعي – الاقتصادي للتلميذ، وحجم أسرته وتكوينها، ووضعه من حيث الهجرة، واللغة التي يتحدث بها في المنزل، كلها من المتغيرات المهمة. كما أن المتغيرات المرتبطة بالنظام التعليمي، مثل إمكانيات الانتفاع بالخدمات المتاحة لمرحلة الطفولة المبكرة، وإمكانيات الاختيار بين المدارس، والتكوين الاجتماعي لهذه المدارس، لها تأثيرها في هذا المضمار.

وتؤثر العوامل المرتبطة بالسياق المدرسي تأثيراً قوياً في مستوى التعلّم. ويشكل عدم تخصيص وقت كاف للتدريس سبباً في انخفاض مستوى التحصيل. فقد بينت دراسة أجريت في بنغلاديش أن 10% من المدارس الحكومية توفر أقل من 500 ساعة تدريس في حين أن المدارس التي تندرج في الطرف الآخر من الطيف توفر 860 ساعة. ويفتقر الأطفال والمعلمون، في حالات عديدة، إلى إمكانية استخدام مواد أساسية للتعلّم. فقد خلص التقييم الثاني لتجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II) إلى أن أكثر من نصف تلاميذ الصف السادس في بلدان عديدة – بضمنها أوغندا وزامبيا وملاوي وموزمبيق – كانوا لا يملكون أي كتاب. فبإمكان بيئات التعلّم الفقيرة أن تزيد من حدة أوجه التفاوت على الصعيد الاجتماعي.

ويمكن أن تكون لحالة المدارس في بلد ما آثار مهمة على إمكانيات النجاح في التعليم. فيمكن أن يؤدي تدهور المباني المدرسية وشدة اكتظاظ قاعات الدرس ونقص الموارد فيها وعدم توافر مواد التدريس بالقدر الكافي، إلى الإخلال بإمكانيات التعلّم – وتجدر الإشارة إلى أن تدهور المباني يشكل ظاهرة واسعة الانتشار. وقد خلص واحد من أشمل الاستقصاءات التي أجريت مؤخراً عن حالة المدارس الابتدائية وأشرف عليها معهد اليونسكو للإحصاء، إلى أن أكثر من ثلث الطلاب في بيرو والفلبين والهند يرتادون مدارس لا توجد فيها مراحيض كافية. وكان من رأي أكثر من نصف مديري المدارس في البلدان التي شملها الاستقصاء أن مدارسهم تحتاج إلى إعادة بنائها بالكامل. وعلى غرار الحال في مجالات أخرى، فإن العبء الأكبر من آثار هذا الوضع يقع على عاتق الفقراء. وتشير دلائل من أمريكا اللاتينية إلى أن المدارس السيئة التجهيز تحتضن أكبر الأعداد من أطفال أفقر الأسر.

ويحتل المعلمون موقع الصدارة في توفير التعليم. ويعتمد توفير التعليم الجيد اعتماداً حاسماً على وجود عدد كاف من المعلمين المدرَّبين تدريباً ملائماً والمتفانين في عملهم. كما أن لتوزيع المعلمين تأثيراً هاماً أيضاً على مدى تأمين الإنصاف وعلى نتائج التحصيل الدراسي.

ويبقى النقص الحاد في أعداد المعلمين يمثل مشكلة في العديد من البلدان. وإذا أراد العالم أن يحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، فإن الأمر سيتطلب حشد ما يقدَّر بـ 18 مليون معلّم إضافي. وتحتاج أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى حشد 000 145 معلّم إضافي سنوياً – أي بما يزيد بنسبة 77% على الزيادة التي لوحظت بين عامي 1999 و2006. وسوف تحتاج جنوب وغرب آسيا إلى 3.6 مليون معلّم إضافي.

وتخفي نسب التلاميذ إلى المعلمين أحياناً وراءها أوجه تفاوت كبيرة جداً. فتتفاوت هذه النسب إلى حد كبير داخل البلد الواحد مما يعكس غالباً الفروق الموجودة بين مناطق الأغنياء ومناطق الفقراء، وبين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وبين مناطق السكان الأصليين ومناطق غيرهم. وتعزز أوجه التفاوت في الانتفاع بخدمات المعلمين المدرَّبين، هذه الفروق. ففي الهند يتركز معظم المعلمين غير المدرَّبين في المناطق الريفية. أما في غانا، فإنهم يتركزون في شمال البلد وهو أفقر جزء في غانا.

وكثيراً ما تكون نسب التلاميذ إلى المعلمين المبلّغ عنها مؤشراً مضللاً عن واقع ما يجري في المدارس. فتغيّب المعلمين يؤثر بشدة على التعلّم في العديد من البلدان. وبينت دراسة أجريت مؤخراً وشملت ستة بلدان نامية، أن معدلات التغيب بلغت 19% في المتوسط وارتفعت إلى25% في الهند. وكان التغيب ملحوظاً أكثر في المناطق الأفقر وفي المناطق الريفية وكان تأثيره أكبر على الأطفال المنتمين إلى خلفيات اجتماعية – اقتصادية متواضعة. ويعد تدني معنويات المعلمين وقلة حماسهم من المشكلات النظمية التي تواجه بلداناً عديدة والتي ترتبط بتدني مستوى الأجور وسوء ظروف العمل وضعف نظم الدعم.

الفصل 3
الارتقاء بالنوعية وتعزيز الإنصاف: أهمية الحوكمة

ليست الحوكمة في مجال التعليم مفهوماً مجرداً، فهي تؤثر في حياة الآباء، وفي التجربة المدرسية للأطفال، وفي مدى الفاعلية والإنصاف في توفير التعليم. وإذا كان المعنى الدقيق لعبارة «الحوكمة السليمة» يمكن أن يكون محل نقاش، فإن عواقب سوء الحوكمة تبرز للعيان على الفور، وتتمثل في نقص مزمن في تمويل المدارس، وتعليم توفره جهات ووكالات حكومية لا تستجيب للاحتياجات المحلية وغير مسؤولة أمام الآباء، وتفاوت كبير في فرص الالتحاق بالمدارس والمشاركة وإتمام التعليم فيها، وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي.

ويحتل إصلاح الحوكمة مكانة بارزة في أجندة التعليم للجميع. وقد أسفرت التجارب القطرية المتنوعة في هذا المجال عن تكرار عدد من الممارسات. فقد عمدت حكومات عديدة إلى تطبيق اللامركزية في توفير التعليم من خلال نقل سلطة صنع القرار من المستوى المركزي إلى المستوى المحلي. بيد أن اللامركزية تشتمل على أنماط متنوعة من الممارسات. ويقدم التقرير مسحاً لأنماط صنع القرار في مجموعة كبيرة من البلدان (انظر الملحق المتعلق بصنع القرار في مجال التعليم) مما يوفر صورة عن أنواع الترتيبات الممكنة.

والكثير من الاتجاهات الرئيسية لإصلاح الحوكمة تُلاحَظ في البلدان المتقدمة وفي البلدان النامية. ويتمثل أحدها في اعتماد نهج الإدارة على مستوى المدارس الذي يرمي إلى إعطاء المدارس والمجتمعات المحلية مزيداً من الاستقلالية في صنع القرار. ويتمثل اتجاه آخر في انتشار نماذج تشدد على مزايا الاختيار والتنافس في توفير التعليم، سواء ضمن إطار القطاع الحكومي أو من خلال توسيع نطاق دور القطاع الخاص. وظهرت في العديد من البلدان النامية المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم كمصدر آخر لممارسة الاختيار والتنافس، تعمل غالباً خارج نطاق التنظيم الحكومي. وفي مجال إدارة شؤون المعلمين، تركز الحوكمة على القضايا المتعلقة بالأجور وبسياسات توزيع المعلمين على مختلف المناطق.

وثمة قضايا أخرى في مجال الحوكمة لم تحظ بنفس القدر من الاهتمام. ومن أبرز الأمثلة على ذلك مسألة دمج تخطيط التعليم في الاستراتيجيات الأوسع نطاقاً بشأن الحد من الفقر، وهي من المسائل الرئيسية بالنسبة لإطار عمل داكار، إذ إن العديد من العقبات الكأداء التي تعترض تحقيق التعليم للجميع تجد جذورها خارج نطاق المدرسة وتترسخ في البنى التي تفرز الفقر والحرمان الاجتماعي. وبإمكان الحوكمة الفعالة في مجال التعليم أن تغير شيئاً في هذا الوضع. بيد أن التقدم المتواصل نحو تحقيق التعليم للجميع يعتمد في نهاية المطاف على الدمج الفعال لتخطيط التعليم في الاستراتيجيات الأوسع نطاقاً للحد من الفقر وذلك لسبب واضح هو أن الفقر وسوء التغذية وسوء الأحوال الصحية هي عوائق هائلة أمام النجاح في التعليم.

ولقد أسفرت عمليات إصلاح الحوكمة عن نتائج متباينة للغاية. وإن وجب الاعتراف بالتقدم الذي أحرزته بعض البلدان،فإن النتائج الإجمالية كانت مخيبة للآمال. ومن أسباب ذلك أن عمليات إصلاح الحوكمة كثيراً ما صُممت على نحو لا يعبأ كثيراً بآثارها على الناس والمناطق الأشد حرماناً. فمع أن لإمكانيات الاختيار والتنافس مزاياها، فإن لها حدودها أيضاً، ولا سيما بالنسبة إلى الفقراء. وقد اقترنت المشكلات الخاصة بتصميم عمليات إصلاح الحوكمة، في بعض الأحيان، بالميل إلى اعتماد وصفات جاهزة انبثق العديد منها من ظروف البلدان المتقدمة.

ويدرس التقرير أربعة موضوعات أساسية خاصة بإصلاح الحوكمة على الصعيد الوطني، لا سيما من حيث صلتها بالتعليم الأساسي، وهذه الموضوعات هي:

- التمويل؛
- الاختيار والمنافسة ومراعاة آراء واحتياجات المنتفعين؛
- إدارة شؤون المعلمين ورصد التعلّم؛
- التكامل بين استراتيجيات التعليم للجميع واستراتيجات الحد من الفقر.

تمويل التعليم الأساسي

إن تحديد أهداف طموحة للتعليم لا يكلف شيئاً. غير أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب موارد مالية واعتماد سياسات لتأمين الحد الأمثل من الفعالية ومن الإنصاف في إدارة هذه الموارد. ولئن كان العديد من هذه القضايا يبدو تقنياً، فإن للحوكمة المالية آثاراً حاسمة على إمكانيات تحقيق التعليم للجميع.

ثمة اختلافات هائلة في قدرات البلدان على تمويل التعليم. وليس مضموناً أن تؤدي زيادة الإنفاق الحكومي إلى زيادة الانتفاع بالتعليم وزيادة الإنصاف وتحسين نتائج التعلّم. لكن النقص المزمن والمتواصل في التمويل هو سبيل أكيد إلى توفير تعليم رديء النوعية وضيق النطاق.

وقد زادت معظم البلدان منذ عام 1999 النصيب المخصص للتعليم من دخلها القومي. و كانت هذه الزيادة كبيرة في بعض الحالات، كما في حالات إثيوبيا وكينيا وموزمبيق والسنغال، بينما استقرت في حالات بلدان أخرى، مثل باكستان والهند، في مستوى منخفض يمثل 3% من الناتج القومي الإجمالي أو حتى أقل من ذلك. ومع ضرورة التزام الحذر في استخدام المقارنات فيما بين المناطق الإقليمية، فإن أنماط الإنفاق في جنوب وغرب آسيا يبدو أنها تنمّ عن التزام محدود بالتعليم في إطار الإنفاق الحكومي.

إن التفاوت في الثروة على الصعيد العالمي يتجسد في أوجه التفاوت في الإنفاق على التعليم. ففي عام 2006، كان الإنفاق على كل تلميذ في التعليم الابتدائي يتراوح (بالقيمة الثابتة للدولار) بين أقل من 300 دولار في أجزاء كثيرة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وأكثر من 5000 دولار في معظم البلدان المتقدمة. وتضم أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 15% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و25 سنة ولكنها لا تمثل إلا 2% من الإنفاق العالمي على التعليم. وتمثل منطقة جنوب وغرب آسيا أكثر من ربع السكان من هذه الفئة العمرية و7% من الإنفاق.

وفي هذا المجال كما في أي مجال من مجالات التمويل الحكومي، تعد الفعالية عاملاً هاماً وحاسماً في تحديد النتائج. والفعالية التقنية هي مؤشر بسيط على التكاليف المرتبطة بتحويل الأموال إلى نتائج كمية ونوعية. ويمثل الفساد في بلدان عديدة مصدراً رئيسياً لانعدام الفعالية وانعدام الإنصاف – إذ أن انعدام الفعالية يعني إنفاق مزيد من الأموال العامة مقابل تحقيق نتائج أقل، وانعدام الإنصاف يعني أن العبء الأكبر الناجم عن الفساد يقع لا محالة وبشكل كبير على عاتق الفقراء.

وعلى الرغم من أن الإنفاق الحكومي قادر على معالجة أوجه التفاوت، فإنه كثيراً ما يفضي بالأحرى إلى تعزيزها. فكثيراً ما تجتذب المناطق الأغنى والفئات الميسورة تمويلاً أكبر مما تجتذبه المناطق الفقيرة والفئات المستضعفة. فالتمويل الحكومي كثيراً ما يكون مجافياً للفقراء. ولقد استحدثت الحكومات نهوجاً شتى من أجل تعزيز الإنصاف، بما في ذلك عن طريق تقديم إعانات مدرسية وصيغ للتمويل وفقاً للاحتياجات، إلا أن نتائج هذه الجهود كانت متباينة.

وتترتب على تطبيق اللامركزية في التمويل آثار مهمة على صعيد الإنصاف. فليس في الإصلاحات الخاصة بهذا المجال ما يتسم في جوهره بالإنصاف أو بعدم الإنصاف، إذ إن النتائج تعتمد على القواعد التي تنظم قضايا مثل جمع الإيراد، وتحويل الموارد. ومن المخاطر الواضحة للعيان أن يؤدي تطبيق اللامركزية، في حالة انعدام تحويلات لإعادة توزيع الموارد من المناطق الأغنى نحو المناطق الأفقر، إلى توسيع الفوارق في تمويل التعليم، مع ما يترتب على ذلك من أضرار على صعيد الإنصاف. وثمة خطر آخر يتمثل في أن تسعى الحكومات المحلية إلى تعبئة إيرادات عن طريق فرض رسوم على الانتفاع بالخدمات المحلية، بما فيها التعليم.

وثمة دلائل من عدة بلدان تسلط الضوء على المخاطر المرتبطة بتطبيق اللامركزية في التمويل. ففي إندونيسيا والصين والفلبين، يبدو أن تطبيق اللامركزية قد أدى إلى اشتداد حدة التفاوت. وأدى تطبيق اللامركزية في نيجيريا إلى ترسيخ التفاوت الشديد في تمويل التعليم، وذلك في الغالب على حساب الولايات التي تواجه أشد الصعوبات في حل مشكلاتها. بيد أن هناك بلداناً مثل أوغندا وجنوب أفريقيا وفيتنام، استحدثت نماذج تهدف إلى تأمين مزيد

من الإنصاف وذلك باعتماد قواعد في تطبيق اللامركزية في التمويل ترمي إلى تحقيق أهداف وطنية في مجال التعليم وغيره من المجالات.

«الصوت» والمشاركة والاختيار في الحوكمة على صعيد المدرسة

إن المدارس تحتل موقع الصدارة في المساعي الرامية إلى توفير تعليم جيد لجميع الأطفال؛ كما أنها تندرج في صميم النقاشات عن الحوكمة في مجال التعليم والتي باتت فيها كلمات «الاختيار» و«التنافس» و«المشاركة» تعابير شائعة التداول. وتكمن خلف هذه التعابير تساؤلات أساسية بشأن دور الحكومات، والآباء، والمجتمعات المحلية، ومزودي الخدمات من القطاع الخاص، في إدارة المدارس وتمويلها.

فثمة بلدان عديدة ذات نظم تعليمية ضعيفة الأداء، تعاني من مشكلات مؤسسية. ولا يوفر إطار عمل داكار وصفة محددة لحل هذه المشكلات. ولكنه يدعو الحكومات إلى «تطوير نظم لتيسير وإدارة التعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقييم». بيد أن ترجمة هذه الأهداف المشتركة على نطاق واسع إلى استراتيجيات عملية تعالج مواطن الضعف المؤسسي وتُوسع إمكانيات الانتفاع بالتعليم وتُحسّن النوعية وتعزز الإنصاف، ليست بالأمر اليسير.

ويركز هذا التقرير على ثلاثة اتجاهات رئيسية في إصلاح الحوكمة على الصعيد المدرسي. ويتمثل الاتجاه الأول في أسلوب الإدارة على مستوى المدارس، الذي يطمح إلى دمج التعليم في صميم النسيج الاجتماعي للمجتمعات المحلية. ويعرض هذا الاتجاه نقل السلطة مباشرة إلى مزودي الخدمات، باعتباره وسيلة لزيادة تأثير الآباء على القرارات التي تؤثر في تعليم الأطفال، ولضمان استجابة المدارس للأولويات والقيم المحلية.

ويركز الاتجاه الثاني في الإصلاح على الاختيار والتنافس. فيُعتبر توسيع إمكانيات اختيار الآباء للمدارس وسيلة هامة للارتقاء بالمستويات العامة، فضلاً عن إسهام التنافس في خلق حوافز قوية لتحسين الأداء. وتعتبر الشراكات بين القطاعين العام والخاص، في بعض البلدان، سبيلاً إلى توسيع إمكانيات الاختيار. وتستخدم الحكومات القسائم التعليمية وغيرها لتيسير عمليات النقل من مؤسسات مزودي الخدمات في القطاع العام إلى مؤسسات مزودي الخدمات في القطاع الخاص، أو تبرم عقوداً مع مزودي الخدمات من القطاع الخاص من أجل إدارة مدارس حكومية.

أما الاتجاه الثالث فيقع خارج نطاق نظام التعليم الحكومي. فقد شهدت المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم انتشاراً سريعاً في بعض البلدان. ويرى بعض المعلقين أن هذه المدارس تشكل وسيلة لتحسين انتفاع الأسر الفقيرة بالتعليم وتحسين نوعية هذا التعليم.

ويدعي أنصار هذه النهوج الثلاثة أن الإصلاح في مجال الحوكمة يعود بفوائد شتى تتراوح من تحقيق مكاسب في الفعالية، إلى تحقيق زيادات في مستويات المشاركة والمساءلة والإنصاف. ويستند ذلك إلى افتراض مقبول على نطاق واسع مفاده أن تفويض السلطة، والتنافس، وانتشار المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، أمور ستعزز قدرة الفقراء على التعبير عن آرائهم وتزيد من الخيارات المتاحة أمامهم. ولكن، هل تستند هذه الإدعاءات والافتراضات إلى أدلة لدعمها؟

لا توجد أجوبة بسيطة للرد على هذا السؤال. ففي بعض الحالات أدت إصلاحات الإدارة على مستوى المدارس إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي وعززت الإنصاف، ويشكل برنامج EDUCO في السلفادور مثالاً على ذلك. ولكن من منظور أوسع توجد أدلة محدودة على أنها تؤتي فوائد أكيدة على صعيد نتائج التعلم، أو أنها تسفر عن تغيير في ممارسات التدريس. كما لا يظل تأثيرها فيما يخص مراعاة آراء واحتياجات المنتفعين غامضاً. وإذا كان نقل المزيد من إمكانيات صنع القرار إلى المستوى المحلي يزيد إمكانيات الآباء والمجتمعات المحلية في ممارسة السلطة، فهو لا يعني أنه سيزيل أوجه التفاوت القائمة على نطاق أوسع. وثمة خطر واضح في أن يؤدي اقتران هياكل السلطة المحلية بظروف الفقر واللامساواة على الصعيد الاجتماعي إلى الحد من التأثير الحقيقي للفقراء والمهمشين.

ويحتل موضوعا الاختيار والتنافس صميم نقاشات يغلب عليها أحياناً طابع الاستقطاب سواء في البلدان المتقدمة أو في البلدان النامية. وتستند هذه النقاشات إلى وجهات نظر مترسخة عن دور الحكومة ومسؤولياتها. وإن الفكرة القائلة بأن إتاحة مزيد من فرص الاختيار للآباء تؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل في التعلّم وإلى زيادة الإنصاف، ربما تكون فكرة جذابة للوهلة الأولى. ولكن هنا أيضاً لا يوجد ما يؤكدها بشكل حاسم. فالدلائل المستقاة من بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لا تشير إلى وجود تأثيرات قوية للتنافس بين المدارس على نتائج التعلّم. وفي الولايات المتحدة، لم يؤد الاستخدام المحدود حتى الآن لبرامج القسائم التعليمية، ولا انتشار المدارس المرخّصة، إلى تحسين واضح في مستويات التعليم أو إلى معالجة أوجه التفاوت.

وثمة دليل مفيد في هذا الصدد أيضاً مستمد من شيلي. فقد أجرت شيلي على مدى أكثر من عقدين من الزمن إصلاحات للحوكمة في مجال التعليم كانت أوسع نطاقاً وأعمق أثراً مما تم في معظم البلدان، وذلك بغية زيادة إمكانيات الاختيار. ومع ذلك، فإن المدارس التي تتلقى إعانات حكومية لا تمتاز بأي وجه على المدارس البلدية بعد إجراء التسويات اللازمة لمراعاة الوضع الاجتماعي – الاقتصادي. وكان التحسن العام في نوعية التعليم محدوداً – ويسري هذا الحكم أيضاً على مدى التقدم نحو تحقيق مزيد من الإنصاف. وعلى الرغم من انتشار الاستشهاد بحالة شيلي كنموذج للإصلاح في مجال الحوكمة، لا تدل النتائج بشكل واضح على أنها تستحق هذا الوصف.

وتوجد بلدان أخرى تستند إلى أسس أقوى في إدعاء النجاح في إصلاح الحوكمة؛ ومن الأمثلة على ذلك السويد. فقد سمحت السويد منذ أواسط التسعينات للآباء باختيار مزودين غير حكوميين للخدمات التعليمية مع احتفاظهم بالانتفاع بالتمويل

الحكومي. ويوجد في السويد توافق واسع النطاق بشأن هذه الإصلاحات. بيد أنه ليس هناك ما يدل على إمكانية تصدير هذا النموذج السويدي. فقد أفسح المجال في هذه الحالة للمزيد من التنافس في ظل نظام تعليمي حكومي يفي بمعايير عالية في مجال التحصيل الدراسي وذلك في وضع يتسم بانخفاض أوجه التفاوت فيه نسبياً وبقدرة مؤسسية عالية جداً على تطبيق القواعد التنظيمية. وهذه ظروف لا تشبه الظروف السائدة في معظم البلدان، سواء كانت بلداناً متقدمة أو نامية.

وينبغي طرح تساؤلات جدية بشأن النهوج الحالية المتبعة في مجال الإدارة على مستوى المدارس. فمشاركة الآباء مهمة، وبإمكان ممارسات الاختيار والتنافس وفق الشروط السليمة أن تساعد على رفع مستويات التعليم وتحقيق المساواة في توافر الفرص. غير أن الأولوية العليا، ولا سيما في أفقر البلدان، تتمثل في تأمين نظام تعليمي حكومي يتمتع بالتمويل المناسب ويخدم جميع المواطنين.

ويثير الانتشار السريع للمدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة مجموعة مختلفة من الشواغل. ففي العديد من البلدان لا تخضع هذه المدارس للرعاية الحكومية. ولا أحد يشك في أن وجود هذه المدارس يستجيب لطلب حقيقي. فقد سجلت هذه المدارس زيادات في القيد في بلدان مختلفة مثل باكستان وغانا وكينيا ونيجيريا والهند. ولكن، إلى أي مدى أسهمت هذه المدارس في الارتقاء بمستويات التعليم وفي تعزيز الإنصاف؟

إن الأدلة المتوافرة على الصعيد الدولي متناثرة ولا تشجع كثيراً على التفاؤل. ففي بلدان عديدة لا يكون اختيار الآباء للمدارس الخاصة اختياراً إيجابياً وإنما استجابة سلبية لما يرونه – بحق عادة – من إخفاق نظام التعليم الحكومي. أما في حالة الأحياء الفقيرة، فأنها كثيراً ما لا توجد فيها أي مدارس حكومية، كما هو الحال في نيروبي. وفي الهند، لا يوجد دليل على أن الآباء الفقراء يشاركون على نحو أنشط في صنع القرار في المدارس ذات الرسوم المنخفضة، أو على أن احتمال تغيب المعلمين فيها هو أقل مما في غيرها. وإذ يمكن اعتبار تسديد الآباء للرسوم المدرسية على أنه دليل على استعدادهم لدفع أجور عن التعليم، فإن التكاليف تفرض عبئاً ثقيلاً على ميزانيات الأسر. ويبدو أن الجهود الرامية إلى دمج المدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة في شراكات بين القطاعين العام والخاص عن طريق برامج على شاكلة برامج القسائم التعليمية، كما يدعو البعض إلى ذلك، لا تشكل وسيلة أسرع لتحقيق المزيد من الإنصاف.

إن الانتشار السريع للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم يمثل إلى حد كبير دليلاً على إخفاق الدولة. فإن النقص المزمن في التمويل المقترن في الغالب بضعف إمكانيات المساءلة وانخفاض مستوى الاستجابة للاحتياجات وسوء نوعية الخدمات الموفرة عوامل تدفع ملايين الأسر الفقيرة إلى بذل المستحيل من الجهد والمال من أجل الخروج من دائرة الخدمات الحكومية في التعليم. ولكن ذلك لا ينفع لا في ضمان الإنصاف، ولا في تسريع عجلة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.

التعليم الأساسي حق من حقوق الإنسان وليس مادة يمكن الاتجار بها. وبالتالي، فإنه يجب أن يكون متوافراً للجميع بصرف النظر عن القدرة على دفع أي أجر. كما يجب أن يتولى القطاع العام تنظيم الخدمات في هذا المجال فيرصد لها ما يلزم من تمويل ويكفل إدارتها ويضع أطراً توجيهية واضحة في هذا الشأن.

ولا يعني تولّي القطاع العام زمام القيادة أن أطرافاً فاعلة مثل المنظمات غير الحكومية وهيئات القطاع الخاص لا تملك أي دور أو مسؤوليات في هذا المجال. وإذا توافرت الظروف المؤاتية، يمكن أن تؤدي ممارسة الاختيار والتنافس في ظل قواعد تنظيمية سليمة إلى رفع مستويات التعليم ولا سيما في مرحلة التعليم الثانوي. ولكن هناك أخطار شديدة تهدد الإنصاف. وحيثما يؤدي إخفاق التعليم الحكومي إلى تصاعد النزعة التجارية وانتشار المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، يتعاظم خطر انعدام الإنصاف وتشتت الخدمات وتفاوت المعايير. لذا فإن التحدي الحقيقي الذي يواجه الحكومات التي تفشل نظم التعليم الأساسي فيها هو القيام بإصلاح هذه النظم.

الحوكمة في مجال إدارة شؤون المعلمين – زيادة الحوافز وتحسين الرصد

إن فعالية أي مدرسة تتأثر تأثراً كبيراً بنوعية التدريس فيها وبمهارات معلميها وحماسهم والتزامهم. وإن تأمين انتفاع الأطفال – بما فيهم الأطفال الأشد حرماناً – بخدمات معلمين يمتلكون القدر الكافي من التدريب والحماس هو أمر أساسي لتوفير تعليم جيد قائم على الإنصاف. كما أن توافر الفعالية والإنصاف في النظم المدرسية مرتبط بوجود رصد لمستويات التعليم على الصعيد الوطني. فإن نظم الرصد الجيدة يمكن أن تساعد في إرشاد السياسات، وبالتالي في تحسين النوعية وزيادة الإنصاف، بينما تؤدي نظم الرصد الضعيفة إلى عكس ذلك.

وتطرح مسألة إدارة شؤون المعلمين قضايا تتجاوز حدود الاعتبارات التقنية الإدارية. فيخلص تقييم أجري مؤخراً بشأن معنويات المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن النظم المدرسية التي تعمل لخدمة عشرات الملايين من الأطفال تواجه «أزمة حوافز لدى المعلمين» فيما يخص شروط الخدمة والتدريب والدعم. كما أن كيفية توزيع المعلمين في داخل البلدان تترتب عليها آثار عميقة الغور على صعيد الإنصاف والانتفاع بالتعليم، حيث أن أنماط توزيع المعلمين في العديد من البلدان تعزز أشكال التفاوت.

ويحتل موضوع أجور المعلمين مكاناً محورياً في الجدل الحاد الدائر بشأن السياسات العامة. فيرى البعض أن بند مرتبات المعلمين في العديد من البلدان من الضخامة بحيث يطغى على البنود الأخرى في ميزانية التعليم. وبصرف النظر عن عوامل التكلفة، فإن استخدام المعلمين مركزياً بعقود خدمة مدنية دائمة، يعتبر أيضاً سبباً لضعف المساءلة وتدني مستوى الأداء. غير أن وجهات النظر هذه تغفل بعض المشكلات الأوسع نطاقاً مثل انخفاض المستويات المطلقة لمرتبات العديد من المعلمين. فمتوسط مرتبات المعلمين في ملاوي هي أقل من أن تكفي لتلبية احتياجاتهم الأساسية. وفي هذا البلد كما في بلدان عديدة أخرى، كثيراً ما يضطر المعلمون إلى استكمال دخلهم بإيرادات عمل ثان، مع ما يقترن بذلك من آثار تخل بنوعية تدريسهم.

وتواجه الحكومات خيارات صعبة عندما تسعى من خلال حشد المعلمين إلى خفض نسب التلاميذ إلى المعلمين ومعالجة النقص في أعداد المعلمين. فقد حاولت بعض الحكومات أن تحد من ازدياد التكاليف من خلال التعاقد مع المعلمين خارج إطار نظام أجور الخدمة العامة. ويمكن أن يفيد استخدام المعلمين المتعاقدين في توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم الأساسي بتكاليف أقل، وكثيراً ما يكون ذلك لمصلحة المناطق التي قد لا يتسنى لها لولا ذلك الحصول على العدد الكافي من المعلمين، كما هو الحال في بعض أنحاء الهند.

ولكن ذلك ينطوي من ناحية أخرى على مخاطر على صعيد النوعية والإنصاف. فقد يؤدي السعي إلى خفض تكاليف الحشد من خلال ترتيبات تعاقدية إلى الإضرار بالنوعية من خلال خفض مستوى المعايير المطلوب توافرها في المعلمين الجدد أو خفض معنويات المعلمين. فقد أدى التوسع في استخدام المعلمين المتعاقدين في توغو إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي. وإذا ما ألحق المعلمون المتعاقدون بصورة رئيسية بالمناطق الفقيرة والمهمَّشة، فإن ذلك يؤدي أيضاً إلى الإخلال بالإنصاف. ولا توجد حلول سهلة في هذا الصدد، ولكن من المهم أن تدرك الحكومات الأضرار التي يمكن أن تترتب على تفضيل الحشد بتكلفة أقل على تحقيق أهداف أوسع نطاقاً في مجال التعليم تتعلق بالإنصاف وبالنوعية.

إن توزيع المعلمين داخل البلد الواحد كثيراً ما يفتقر إلى الإنصاف، وهو ما يمكن أن يزيد من حدة أوجه التفاوت. والفرق بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في هذا الصدد واضح للعيان. فيمثل المعلمون المؤهلون، في أوغندا، ثلثي معلمي المناطق الحضرية، بينما يشكلون 40% من معلمي المناطق الريفية. ويعبر الميل إلى المناطق الحضرية في التوزيع عن نفور العديد من المعلمين من العمل في أماكن يصعب الوصول إليها أو في أماكن نائية أو ريفية أو قليلة السكان، وكثيراً ما يكون ذلك لأسباب مهنية أو شخصية.

وبمقدور السياسات العامة إزالة أوجه التفاوت في توزيع المعلمين. ففي البرازيل أعادت الحكومة المركزية توزيع الموارد المالية لدعم تعيين وتدريب المعلمين في الولايات الفقيرة. وفي كمبوديا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، توجد حوافز مؤسسية تشجع على حشد معلمين من المناطق الفقيرة ومن أوساط الفئات الفقيرة؛ ومن الدروس التي يمكن استخلاصها من تجربة هذين البلدين، أن الأمر قد يستدعي إتاحة حوافز قوية جداً.

ويشكل التغيب أحد أعراض ضعف حوافز المعلمين. وهو ظاهرة مستفحلة في العديد من البلدان النامية (انظر الفصل 2). لكن ضعف الحوافز ليس دائماً السبب؛ فالمشكلات الصحية المرتبطة بفيروس الأيدز في بعض أنحاء أفريقيا من أسباب التغيّب الهامة. وتعتقد بعض الحكومات أن استراتيجية تحديد الأجر على أساس الأداء كفيلة بحل مشكلات ضعف الحوافز ومن ثم تحسين النوعية. لكن لا توجد شواهد كافية من خلال التجارب عبر القطرية تفيد بأن الأجر المرتبط بالأداء يسفر عن نتائج إيجابية، بل وتوجد بعض الشواهد على أن هذا الأسلوب يمكن أن يخلق حوافز غير سوية تدفع المعلمين إلى تركيز اهتمامهم على الطلاب الأفضل أداءً.

وثمة تجاهل واسع النطاق لأهمية رصد التحصيل الدراسي في رفع المستوى النوعي للتعليم والاستجابة للشواغل الخاصة بالإنصاف. فنشر المعلومات يعد من العوامل الأساسية لتحسين نتائج التعلّم وباتت المعلومات تتدفق بشكل متزايد. وفي الفترة بين عامي 2000 و2006، أجرى نصف بلدان العالم تقريباً ما لا يقل عن تقييم وطني واحد للتحصيل الدراسي. كما انتشر إجراء التقييمات الإقليمية: ويشارك حالياً سبعة وثلاثون بلداً من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وستة عشر بلداً من أمريكا اللاتينية في تقييمات إقليمية كبرى.

وعلى الرغم من الثغرات الواسعة في التغطية فقد أصبح بإمكان العديد من الحكومات الحصول على قدر أكبر من المعلومات عن مستويات التحصيل الدراسي على الصعيدين الوطني والدولي مقارنة بما كانت تحصل عليه في التسعينات. والعديد من هذه التقييمات تعد تقييمات «مصيرية» لما يترتب عليها من تأثير مباشر على المسار التعليمي للطلاب، وتأثيرها أحياناً على المعلمين أو المدارس. وتعدّ التقييمات الأخرى تقييمات «عادية» لغرض الإعلام ولا تترتب عليها آثار مباشرة بالنسبة إلى الطلاب أو المعلمين أو المدارس. غير أن هناك اعتراضات واسعة النطاق على قيمة التقييمات «المصيرية» كأدوات لمساءلة المدارس والمعلمين. ويقدم قانون الولايات المتحدة الأمريكية المعنون «يجب ألا يفوت الركب أي طفل»، مثالاً بارزاً على الاختبارات المصيرية كانت نتائجه متباينة من حيث تأثيره في مستوى التحصيل.

وإن كيفية استخدام المعلومات لا تقل أهمية عن انتشار هذه المعلومات. وباتت السلطات التعليمية في العديد من البلدان النامية تستخدم التقييمات بشكل متزايد لإرشادها في رسم السياسات. ففي كينيا، اتُخذت نتائج تقييم تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ)، كأساس لوضع مؤشرات بشأن الحد الأدنى من اللوازم الواجب توافرها في قاعات الدرس. وفي السنغال، أظهرت البيانات المستمدة من تقييم أجراه برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) أن الرسوب يفرض على النظم المدرسية تكاليف عالية لا تجنى منها أية فوائد على صعيد نتائج التعلّم – وهو استنتاج أدى إلى إلغاء إمكانية الرسوب في بعض الصفوف الدراسية للتعليم الابتدائي. واستخدمت فيتنام تقييمات التعلّم لتحديد أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي وللاسترشاد بهذه التقييمات لصياغة قواعد تنظيمية تستهدف زيادة الموارد الواجب توفيرها للفئات والمناطق المحرومة. ونفذت أوروغواي برامج تقييم وطنية مصممة بعناية من أجل تحسين أساليب التدريس مما أتاح تحسين نتائج التعلّم في بعض الصفوف الدراسية بنسبة 30% خلال ست سنوات.

بيد أن هذه الأمثلة الإيجابية هي الاستثناء وليست القاعدة. ففي حالات عديدة، لا تؤثر نتائج عمليات تقييم التحصيل على تخصيص الموارد أو على برامج دعم المعلمين. وحتى عندما تكون هناك نظم تقييم جيدة، فإن آثارها كثيراً ما تكون محدودة. ويرجع ذلك في حالات عديدة إلى ضعف القدرات المؤسسية. فتملك بوليفيا نظاماً ممتازاً للتقييم وخبرات متينة في هذا الشأن، إلا أن تأثيرها على رسم السياسات أو على ما يجري في قاعات الدرس كان محدوداً.

التخطيط المتكامل من أجل التقدم في تحقيق التعليم للجميع

إن التقدم في التعليم يعتمد على الظروف الاجتماعية الأوسع التي تؤثر في أوجه التفاوت القائمة على أساس الدخل والجنس والموقع الجغرافي. ويدعو إطار عمل داكار إلى تعزيز سياسات التعليم للجميع «ضمن إطار قطاع تعليمي مستديم ومتكامل حقاً، ومرتبط بشكل واضح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء على الفقر وبالتنمية». ولئن تعزز بالفعل تخطيط التعليم فإن الفشل في ربط استراتيجيات التعليم بالاستراتيجيات العامة للحد من الفقر وارتفاع مستوى التجزئة وضعف التنسيق، عوامل لا تزال تعيق التقدم في هذا المجال.

إن إدراج تخطيط التعليم في إطار نهوج قطاعية شاملة كان مفيداً في إيضاح الأولويات وتوسيع نطاق جدول أعمال التعليم للجميع، وتمكين الحكومات من التخطيط للمدى الأبعد. ولكن العديد من النهوج القطاعية الشاملة في مجال التعليم تشكو من بعض العيوب المستمرة. فكثيراً ما يكون تقدير التكاليف المالية غير ملائم، وغالباً ما لا تنعكس غايات التعليم في الميزانيات الوطنية، ويوجد ميل إلى اعتماد وصفات نموذجية جاهزة.

والأخطر من ذلك هو الاتجاه إلى فصل تخطيط التعليم عن الاستراتيجيات الأوسع الرامية إلى القضاء على الفقر والتفاوت. وتوفر دراسات استراتيجية الحد من الفقر وسيلة لمعالجة هذه المشكلة. ويملك أربعة وخمسون بلداً – يقع أكثر من نصفها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى – دراسات استراتيجية للحد من الفقر قيد التنفيذ. ومع أن هذه الدراسات هي وثائق يتبناها البلد المعني، فإنها تحدد أيضاً صلاحيات الشراكة في مجال المعونة مع الجهات المانحة. ولئن أفادت هذه الدراسات في دفع موضوع الفقر إلى صلب جدول أعمال التنمية، فإنها لا تعمل بعد على تيسير إدماج هذا الموضوع فعلاً في تخطيط التعليم، وذلك لأربعة أسباب على الأقل هي:

- ضعف الربط بأجندة التعليم للجميع. إن الأساس المرجعي لدراسات استراتيجية الحد من الفقر هو الأهداف الإنمائية للألفية. وكان من نتائج ذلك المبالغة في تشديد هذه الدراسات على الغايات الكمية المرتبطة بالتعليم الابتدائي وذلك على حساب أهداف التعليم للجميع الأوسع في كثير من الأحيان . وحتى عندما تراعى فيها أهداف أشمل، فإنها لا تُربط بالقضايا الأعم المتعلقة بالحد من الفقر. ففي استعراض أجري لثماني عشرة دراسة من دراسات استراتيجية الحد من الفقر، وجد التقرير مثلاً أن برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تُعتبر بالدرجة الأولى آلية لزيادة قيد الأطفال في المدارس الابتدائية، بدلاً من اعتبارها استراتيجية لتحسين صحة صغار الأطفال وتغذيتهم.
- صعوبات في تحديد الغايات واهتمام محدود بمسألة الإنصاف في سياق صياغة الأهداف. قلما يدرج ضمن الغايات المنشودة غايات تتعلق بالحد من أوجه التفاوت وتحقيق الإنصاف، وذلك باستثناء الغايات الخاصة بتحقيق التكافؤ بين الجنسين التي تتطرق إلى الإنصاف جزئياً، إذ إنها تتناول دائماً موضوع القيد بدلاً من التحصيل الدراسي.
- انعدام الربط بين التعليم والإصلاحات الأعم في مجال الحوكمة. فكثيراً ما تتضمن استراتيجيات الحد من الفقر التزامات وطنية بإجراء إصلاحات واسعة النطاق في مجال الحوكمة. بيد أن الآثار المترتبة على الإصلاحات فيما يخص الإنصاف في التعليم نادراً ما تُدرس بدرجة من التفصيل حتى عندما يتعلق الأمر بالإصلاحات التي يُحتمل أن تؤتي نتائج ذات شأن. وتُعد اللامركزية مثالاً بارزاً في هذا الصدد. وبصفة أعم، فإن دراسات استراتيجية الحد من الفقر قلما تضع استراتيجيات عملية لضمان أن تؤدي الإصلاحات في مجال الحوكمة إلى تعزيز الربط بين تخطيط التعليم وجهود الحد من الفقر الأوسع نطاقاً.
- ضعف دمج التعليم في السياسات الخاصة بالنهوج المشتركة بين القطاعات. فكما يرد في الفصل 2، ثمة أوجه مستمرة ومترسخة للتفاوت في مجال التعليم ترتبط بالفقر، ونوع الجنس، والتغذية، والصحة، والعوق، وبأشكال أخرى للتهميش. ويتطلب التصدي لأوجه التفاوت هذه اعتماد سياسات تتجاوز نطاق قطاع التعليم. ويتضح من دراسات استراتيجية الحد من الفقر أن الربط كثيراً ما يكون معدوماً بين استراتيجيات التعليم وهذه السياسات.

وعلى الرغم من أن دراسات استراتيجية الحد من الفقر لم توفر إلى حد الآن إطاراً متكاملاً للعمل، فإن هناك تجارب إيجابية يمكن الاستفادة منها. فبرامج الحماية الاجتماعية تسهم إسهاماً كبيراً في مجال التعليم وذلك من خلال معالجة بعض المشكلات في مجالات الصحة والتغذية وعمل الأطفال. كما أن برامج التحويلات النقدية الموجهة في أمريكا اللاتينية حققت نجاحاً باهراً – بحيث أنها حدت بمدينة نيويورك إلى اعتماد أحدها على أساس تجريبي. وثمة حجج قوية لصالح النظر في زيادة الاستثمارات والمعونات الحكومية لهذا النوع من البرامج المشتركة بين القطاعات في سياقات أخرى.

إن التخطيط لا يعني فقط إعداد وثائق تقنية. وإنما يتضمن أيضاً عملية سياسية يجري من خلالها تحديد الأولويات. وتشكل عمليات التشاور جزءاً مركزياً من دراسات استراتيجية الحد من الفقر، إذ إنها تتيح لمنظمات المجتمع المدني فرص المشاركة في النقاشات التي تجري بشأن الاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر. ويتمثل التحدي في توسيع نطاق المشاركة بغية تمكين الفقراء والمستضعفين من إسماع صوتهم. وسيساعد ذلك بدوره على إيلاء المزيد من الاهتمام للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومحو أمية الكبار، وتنمية المهارات. كما أنه يزود راسمي السياسات بمعلومات عن العوامل الخارجة عن نطاق التعليم والتي تؤخر التقدم نحو تحقيق الإنصاف في توفير التعليم. ولا بد من توافر الالتزام السياسي الثابت لكي تصبح الأولويات المحددة عبر عمليات التشاور أمراً واقعاً.

الفصل 4

زيادة حجم المعونة ورفع مستوى الحوكمة

إن إطار عمل داكار يستند إلى شراكة دولية. فقد تعهدت البلدان النامية بتعزيز خططها الوطنية في مجال التعليم، وبمعالجة أوجه التفاوت، وبزيادة المساءلة إزاء مواطنيها. بيد أن البلدان الثرية ارتبطت أيضاً بالتزام مهم تعهدت فيه بضمان ألا يكون نقص التمويل سبباً في فشل أي خطة وطنية ذات مصداقية. وتعد زيادة حجم المعونة وفعاليتها عاملاً حاسماً من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي حُددت في داكار. فهل تفي الجهات المانحة بوعودها؟

الجواب فيما يخص التمويل هو «لا». فوفق تقدير متحفظ للغاية، يبلغ مقدار التمويل المطلوب لتحقيق عدد محدود من أهداف التعليم الأساسي في البلدان منخفضة الدخل حوالي 11 مليار دولار سنوياً. وهذا في حين أن المعونة التي قُدمت في عام 2006 لدعم التعليم الأساسي في هذه البلدان كانت لا تزيد على ثلث هذا المبلغ التقديري المطلوب، مما يترك عجزاً بمقدار 7 مليارات دولار تقريباً.

هذا العجز الكبير في حجم المعونة يعوّق التقدم. وتدور مناقشات مستمرة بشأن إنجازات المساعدة الإنمائية ومدى فعاليتها. ويرى المتشائمون أن تأثير المعونة كان متواضعاً في أفضل الأحوال بل وكان سلبياً في حالات عديدة. ولا تؤيد الشواهد في مجال التعليم وجهة النظر هذه. فقد ساعدت المعونة في جمهورية تنزانيا المتحدة استراتيجية وطنية للتعليم أدت إلى خفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 3 ملايين نسمة خلال الفترة منذ عام 1999. وساعدت المعونة في زامبيا وموزمبيق وكمبوديا وكينيا على تمويل إلغاء الرسوم المدرسية وتوسيع نطاق فرص الانتفاع بالتعليم لتشمل أطفالاً كانوا مستبعدين سابقاً. وفي بنغلاديش ونيبال ساندت المعونة استراتيجيات وطنية توفر حوافز للفتيات والفئات المستضعفة. وصحيح أن المساعدة الإنمائية ليست الحل لجميع المشكلات أو وسيلة تصحيحية للسياسات السيئة، ولكنها تظل مفيدة.

وترتبط مستويات المعونة التي تُقدَّم إلى التعليم بمجمل تدفقات المساعدة الإنمائية. ففي عام 2005، أعلنت الجهات المانحة عن عدة التزامات هامة بشأن زيادة تدفقات المعونة، ولا سيما في قمة غلينيغلز التي ضمت مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى، وفي اجتماع المجلس الأوروبي. وكان ذلك بمثابة خلفية لمؤتمر القمة بشأن الألفية +5. ومن شأن الوفاء بهذه الالتزامات أن يؤدي إلى زيادة المساعدة الإنمائية بمقدار 50 مليار دولار تقريباً (بأسعار عام 2004) بحلول عام 2015، وإلى أن يكون نصف هذا المبلغ تقريباً لصالح أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

غير أن آفاق الوفاء بالوعود غير مشجعة. فالجهات المانحة، كمجموعة، ليست ماضية في المسار السليم من أجل الوفاء بالتزاماتها. وإذا ما وضعنا في الاعتبار مبالغ الزيادة في المعونة والالتزامات المخطط لها حتى عام 2010، ثمة عجز بمقدار 30 مليار دولار بالمقارنة مع التعهدات التي أُعلنت في عام 2005 (بأسعار عام 2004 أيضاً). ويبلغ النقص بالنسبة إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 14 مليار دولار – وهو عجز في التمويل ستكون له آثار ضارة على صعيد التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية ونحو تحقيق التعليم للجميع. فمعظم البلدان المانحة ليست على المسار السليم الذي يكفل الوفاء بالالتزامات التي أعلنها كل منها في قمة غلينيغلز، وثمة بَلَدان اثنان من بين البلدان الصناعية الثمانية الكبرى – وهما الولايات المتحدة الأمريكية واليابان – مستمران في استثمار نسبة ضئيلة جداً من الناتج القومي الإجمالي فيهما لصالح المساعدة الإنمائية.

لقد واكبت الالتزامات لصالح التعليم الاتجاه العام في مجال الالتزامات. فقد كان متوسط المعونة السنوية في الفترة 2005-2006 أقل مما كان عليه في الفترة 2003-2004، وثمة خطر حقيقي في أن يتجسد ذلك في شكل نمو أبطأ في المدفوعات، وحتى في ركودها.

إن سجل الجهات المانحة في مجال تقدم المعونة للتعليم الأساسي هو سجل متباين. ففي عام 2006، كان نصف مجموع التزامات المعونة لصالح التعليم الأساسي يأتي من ثلاثة مصادر فقط – هي المملكة المتحدة وهولندا والمؤسسة الإنمائية الدولية التابعة للبنك الدولي. فقد مثلت هذه المصادر في عام 2006 نسبة 85% من مجمل الزيادة في التزامات المعونة لصالح التعليم الأساسي. غير أن الجهود المتضافرة لمجموعة صغيرة من الجهات المانحة الملتزمة لم تستطع أن تتدارك مفعول الانخفاض العام في التزامات المعونة منذ عام 2004.

وثمة تباين كبير بين الجهات المانحة في كيفية توزيع التزاماتها بتقديم المعونة. فبعض البلدان، مثل كندا والمملكة المتحدة وهولندا، تخصص أكثر من ثلاثة أرباع معونتها الخاصة بالتعليم للبلدان ذات الدخل المنخفض، ونصف هذا المبلغ على الأقل يخصص للتعليم الأساسي. وعلى عكس ذلك، فإن ألمانيا وفرنسا، وهما من أكبر الجهات المانحة لصالح التعليم، توليان أهمية أقل للتعليم الأساسي في أفقر البلدان. فلا تكرس فرنسا سوى 12% من معونتها، وألمانيا 7% من معونتها، لصالح التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل. ويمنح هذان البلدان مزيداً من الأولوية لإعانة الطلاب الأجانب الذين يرتادون جامعاتهما والذين يأتي معظمهم من بلدان نامية متوسطة الدخل، وذلك بدلاً من دعم التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل. وفي فرنسا، يُنفَق ثلثا المعونة المقدمة للتعليم، في شكل تكاليف منسوبة إلى الطلاب الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي الفرنسية.

ويثير استمرار العجز في التمويل تساؤلات مهمة بشأن مستقبل مبادرة المسار السريع. وقد استهلت هذه المبادرة في عام 2002، كآلية متعددة الأطراف ترمي إلى تشجيع الجهات المانحة على تقديم دعم واسع النطاق للتعليم للجميع، ثم كوسيلة للتمويل من خلال الصندوق التحفيزي الذي أنشئ في عام 2003. وللأسف، لم تتوصل مبادرة المسار السريع إلى تكوين قاعدة كافية وراسخة من الجهات المانحة وباتت تواجه مستقبلاً يكتنفه الغموض. ففي أواسط عام 2008، كانت البلدان الخمسة والثلاثون التي تملك خططاً تمت الموافقة عليها في إطار مبادرة المسار السريع، تواجه عجزاً في التمويل قدره 640 مليون دولار. وإذا أخذنا في الحسبان البلدان الثمانية التي لديها خطط تنتظر الإقرار، فإن المبلغ سيصل إلى زهاء مليار دولار. وبحلول نهاية عام 2009، يمكن أن يصل عجز التمويل اللازم لتنفيذ الخطط الموافَق عليها في إطار مبادرة المسار السريع، إلى 2.2 مليار دولار. وعلى افتراض أن الصندوق التحفيزي يمكن أن يغطي ما يتراوح بين 40% و50% من العجز، فسوف يظل يتعين تعبئة زهاء مليار دولار.

وعلى الرغم من أن الاتجاهات الحالية في مجال تمويل المعونة لا تدفع إلى التفاؤل بشأن تحقيق الأهداف والغايات المنصوص عليها في إطار عمل داكار، فإن هناك بعض الإشارات الإيجابية. ففي عام 2007 جددت البلدان الصناعية الثمانية الكبرى تأكيد تعهدها بأن لا تدع النقص في التمويل يشكل سبباً لفشل أي استراتيجية وطنية. كما أن هذه البلدان وعدت بأن تغطي النقص الموجود في تمويل الخطط التي أقرتها مبادرة المسار السريع. وفي عام 2008، جدد المجلس الأوروبي أيضاً تأكيد دعمه للتعليم للجميع. غير أن تجديد تأكيد التزامات طال عهدها لا يكفل التحاق الأطفال بالمدارس ولا توفير تعليم جيد. وإذا كانت الجهات المانحة جدية في تعهداتها إزاء التعليم، فإنها لا يجوز لها التقصير في الأداء لسنوات إضافية.

وليست زيادة المعونة سوى جزء من المعادلة. وفي نهاية المطاف لن تقبل الجهات المانحة زيادة التزاماتها ما لم يتبين أن المعونة تفضي إلى تحقيق نتائج فعلية. وهو أمر يرتهن إلى حد بعيد بالحوكمة في البلدان النامية. لكن الحوكمة والإدارة في مجال المعونة ذاتها مهمان أيضاً. ففي عام 2005، تعهدت الجهات المانحة وحكومات البلدان النامية بتعزيز فعالية المساعدة الإنمائية. ويقضي هذا الوعد، الذي صيغ في إطار إعلان باريس، بأن يتم تنسيق ومواءمة ممارسات الجهات المانحة لخدمة استراتيجيات إنمائية تقوم على الملكية الوطنية. وينم هذا النهج عن الانتقال من التركيز على دعم المشروعات إلى التركيز على دعم البرامج – وهو انتقال بات واضحاً بقوة في مجال التعليم. وحُددت أهداف لعام 2010 بغية التمكن من قياس التقدم في هذا المضمار.

وإنه لمن السابق للأوان إجراء تقييم كامل لمدى التطبيق الفعلي للمبادئ الجديدة الخاصة بالمعونة. فعلى صعيد الالتزام المالي، حصل تحوّل كبير عن دعم المشروعات لصالح الدعم القائم على البرامج. وتشير أفضل التقديرات إلى أن ما يزيد بقليل على نصف مبالغ المعونة أصبح يقدّم لبرامج قطاع التعليم – بينما كان نصيب هذه البرامج حوالي الثلث في الفترة 1999-2000.

ويشير تقييم أولي إلى أنه سيكون من الصعب تحقيق بعض الأهداف المحددة في إعلان باريس. فبدل رصد النتائج المحرزة في أربعة وخمسين بلداً تتلقى نصف مجمل المعونة على أن هذه النتائج ليست مشجعة تماماً. فاستخدام النظم الوطنية لا يزال محدوداً إذ إن 45% فقط من المعونة توجَّه من خلال النظم الوطنية للإدارة المالية العامة (والهدف المحدد لعام 2010 هو 80%). وفي بعض الحالات، لا تستخدم الجهات المانحة النظم الوطنية حتى بعد تعزيز هذه النظم. ولا يزال التنسيق بين الجهات المانحة ركيكاً في كثير من الأحيان. ففي عام 2007، استقبلت البلدان الأربعة والخمسون (المشار إليها أعلاه) أكثر من 14 000 بعثة موفدة من جانب الجهات المانحة لم يجر إلا تنسيق 20% منها بصورة مشتركة.

وعلى الرغم من أن التقدم الذي أحرز في تعزيز التنسيق في مجال التعليم كان أشد وضوحاً مما تحقق في مجالات كثيرة أخرى، إلا أن هذا التقدم كان متفاوتاً وغير منتظم ولا بد من بذل جهود أكبر بكثير في هذا الصدد. ففي كمبوديا، لم تمثل البعثات المشتركة سوى 39% فقط من بعثات الجهات المانحة في مجال التعليم، مما أسفر عن زيادة تكاليف المعاملات بالنسبة إلى حكومة البلد المضيف.

وعلى الرغم من تشديد الجهات المانحة على التزامها بتأمين مواءمة المعونة مع الأولويات الوطنية وباستخدام النظم الوطنية، فإن النتائج في هذا الصدد كانت متباينة. فقد تبين أن التقدم في هذا المضمار ليس بالأمر السهل ويولد مشاعر الإحباط والقلق لدى الجانبين. فكثيراً ما تعرب الجهات المانحة عن القلق إزاء أوضاع الفساد وضعف القدرات، بينما يشكو العديد من الأطراف المتلقية للمعونة من طلبات الجهات المانحة التي تعتبرها غير واقعية ومن العبء الذي تمثله مقتضيات تقديم التقارير.

وبإمكان الطرائق الجديدة لتقديم المعونة إيجاد حل لهذه المشكلات. وفي أفضل الأحوال يلاحظ ظهور نظم إدارية وطنية أفضل، ووجود مزيد من الاتساق على الصعيد القطاعي، وإشراف وتنسيق أفضل لنشاط الجهات المانحة، واعتماد نهوج مبتكرة في مجال الشؤون المالية. وقد تحققت مكاسب مهمة في بعض البلدان، بضمنها بوركينا فاسو وكمبوديا وموزمبيق والهند. وسيتطلب النجاح في تنفيذ جدول أعمال باريس التحلي بالالتزام والمرونة من قِبَل الجانبين، مع تحاشي استخدام الجهات المانحة لمسألة الدعم المالي كوسيلة للتشجيع على التغيير.

الفصل 5
الاستنتاجات والتوصيات التوجيهية

إن الوفاء بالتعهدات المحددة في إطار عمل داكار سيتطلب توافر قيادة سياسية قوية، ووعياً بضرورة الإسراع بالعمل، ووجود استراتيجيات عملية. وإذ يحدد الفصل الأخير من هذا التقرير بعض الأولويات الرئيسية، فإنه يتجنب تقديم وصفات جاهزة، ويحدد مبادئ للممارسة السليمة تشتمل على ما يلي:

- التزام الجدية إزاء الإنصاف. لم يمنح العديد من الحكومات الأهمية الكافية للسياسات الرامية إلى إزالة أوجه التفاوت في مجال التعليم. ومما يساعد على تركيز الاهتمام السياسي على هذا الموضوع وضع أهداف محددة الأجل تتعلق بالإنصاف وترمي إلى الحد من أوجه التفاوت القائمة على اعتبارات مستوى الثروة، ونوع الجنس، واللغة، وغير ذلك من مسببات الحرمان، والحرص على رصد التقدم نحو تحقيقها بعناية. وينبغي في الوقت ذاته أن يجري لدى تخطيط التعليم إيلاء قدر أكبر من الأولوية في الإنفاق الحكومي لصالح الفقراء، واستحداث حوافز موجَّهة إلى الفئات الأشد فقراً وحرماناً.

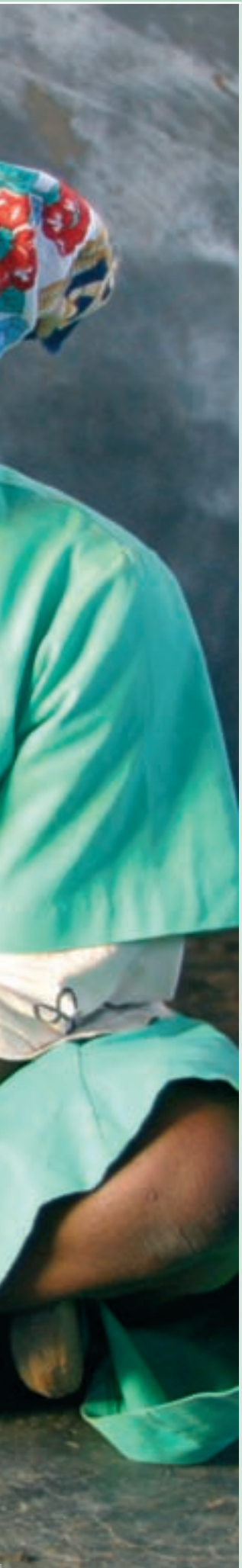
- توثيق الصلات بين تخطيط التعليم واستراتيجيات الحد من الفقر. بإمكان السياسات التعليمية أن تفيد إلى حد كبير في تحقيق المساواة في توافر الفرص، والحد من أوجه الحرمان. غير أن التقدم في مجال التعليم يعتمد بشكل حاسم على التقدم في مجالات أخرى، منها الحد من الفقر ومجالي التغذية والصحة العامة. ومع أن تخطيط قطاع التعليم ازداد متانة، فإن الدمج بينه وبين الاستراتيجيات الأوسع نطاقاً للحد من الفقر لا يزال ضعيفاً.

- تعزيز الالتزام بجودة التعليم للجميع. إن التقدم المحرز في توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم يسبق التقدم في تحسين نوعية التعليم. وينبغي لراسمي السياسات تجديد وتعزيز الالتزام بالتعليم الجيد المعلن في داكار، والعمل على توفير ما يلزم من بنى أساسية ودعم المعلمين وبرامج الرصد من أجل تحقيق نتائج في هذا الشأن.

- إتاحة التمويل الكافي للوفاء بمقتضيات الالتزام بالإنصاف. لقد فشلت حكومات عديدة في تكوين أنماط للإنفاق الحكومي تدعم الفقراء، وكثيراً ما أدت الإصلاحات الخاصة بتحقيق اللامركزية إلى مفاقمة أوجه التفاوت في مجال التعليم. ومن المهم بالنسبة إلى المستقبل أن تعد الحكومات نهوجاً لتلافي الوصول إلى نتائج من هذا النوع. فينبغي أن تحتفظ الحكومات بقدرتها على إعادة توزيع الموارد من المناطق الأغنى إلى المناطق الأفقر، كما ينبغي أن تكفل للهيئات العاملة دون المستوى الوطني أن تكفل انسجام خطط الإنفاق مع الالتزام بالتعليم للجميع على المستوى الوطني.

- الإقرار بوجود حدود لممارسة الاختيار والتنافس. إن ظهور ما يشبه الأسواق في مجال التعليم والانتشار السريع للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم لا يعملان على حل مشكلات الانتفاع والإنصاف والجودة. ومع أن للعديد من الأطراف الفاعلة دورها في توفير التعليم، فإنه لا بديل لوجود نظام تعليمي حكومي مموَّل على نحو ملائم ويُدار بصورة فعالة.

- الوفاء بالالتزامات الخاصة بالمعونة. ينبغي أن يقر مجتمع المانحين بالفوائد الكثيرة التي تترتب على التقدم السريع في تحقيق التعليم للجميع، وأن يسد النقص الموجود في التمويل في مجال المعونة. وهذا يعني، وفق تقدير تحفظي، أن تتم زيادة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بمقدار 7 مليارات دولار تقريبا سنوياً، وأن يجري العمل على الوفاء بالالتزامات التي اتُّخذت في عام 2005. وتتمثل إحدى الأولويات الأخرى في تغطية النقص المتوقع في التمويل في عام 2010 والبالغ 2.2 مليار دولار لتنفيذ الخطط القطرية التي أُقرّت في إطار مبادرة المسار السريع. فمن شأن تعزيز التزام بعض الجهات المانحة الرئيسية بمسألة الإنصاف في ما تخصصه من مبالغ المعونة أن يساعد على خفض مستويات العجز في التمويل.



الفصل 1

التعليم للجميع: حق من حقوق الإنسان وعامل حفاز للتنمية

لقد اعتمد المجتمع الدولي أهدافاً طموحة لتحقيق التنمية البشرية. فالأهداف المدرجة في إطار الأهداف الإنمائية للألفية تتضمن خفض معدلات الفقر المدقع إلى النصف، وخفض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين، وتعميم التعليم الابتدائي، وزيادة المساواة بين الجنسين. والأجل المحدد لتحقيق هذه النتائج هو عام 2015. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، لن يمكن تحقيق معظم هذه الأهداف في هذا الأجل. لكن بالإمكان تغيير هذا الوضع من خلال الإسراع في التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع مع زيادة التركيز على مسألة الإنصاف. فيجب على الحكومات أن تعمل على أساس إدراك متجدد لضرورة الإسراع بالعمل ولضرورة الالتزام السياسي. ويعنى هذا الفصل في القضايا المطروحة في هذا الشأن.

زرع بذور النجاح: تعليم صغار الأطفال في زمبابوي ما هو الغذاء الصحي

© Giacomo Pirozzi/PANOS

المقدمة 24

فرص التعليم:
اشتداد الاستقطاب 26

فتح الطريق أمام
الانتفاع بمزايا التعليم
على النطاق الأوسع 29

الخاتمة 37

المقدمة

مضى عقدان تقريباً منذ أن اجتمعت الحكومات في مؤتمر عالمي عن التعليم للجميع عُقد في جومتيين، في تايلندا، كي تجدد تأكيد حق كل إنسان في التعليم. فحددت أهدافاً جريئة، لكن النتائج لم تكن في مستوى الطموح. وفي عام 2000، اجتمعت 164 حكومة في إطار المنتدى العالمي للتعليم للجميع الذي عُقد في داكار، في السنغال، فاعتمدت مجموعة أخرى من الأهداف الطموحة في مجال التعليم. ويتعهد إطار عمل داكار بتوسيع نطاق فرص التعلم لكل طفل وشاب وراشد، وبتحقيق أهداف في ستة مجالات بحلول عام 2015. والآن، وإذ لم يبق على استحقاق الأجل المحدد سوى ست سنوات، هل سيكون الوضع مختلفاً هذه المرة؟

إن الإسراع في التقدم في تحقيق التعليم للجميع يمثل أحد التحديات الإنمائية المميزة لأوائل القرن الحادي والعشرين. فالحق في التعليم هو حق أساسي من حقوق الإنسان. وكأي حق من هذه الحقوق، ينبغي حماية الحق في التعليم ونشر التمتع به كغاية في حد ذاته. غير أن التعليم هو أيضاً وسيلة لبلوغ غايات أوسع نطاقاً. فآفاق العمل من أجل الحد من وطأة الفقر ومن أشكال اللامساواة القصوى وتحسين الصحة العامة، تتأثر بقدر كبير بما يحدث في مجال التعليم. ويشكل التقدم في إتاحة فرص متساوية في التعليم أحد أهم الشروط لإزالة أشكال الحيف الاجتماعي والحد من أوجه التفاوت الاجتماعي في أي بلد كان. كما أنه شرط لتعزيز النمو الاقتصادي والفعالية الاقتصادية: إذ لا يمكن لأي بلد أن يقبل أوجه القصور التي تظهر في شتى المجالات عندما يُحرَم الفرد من فرص التعليم بسبب فقره أو لأنه أنثى أو ينتمي إلى فئة اجتماعية معينة. وما يصدق على الصعيد القطري يصدق أيضاً على الصعيد الدولي. فآفاق تحقيق مزيد من الإنصاف في أنماط العولمة، تتأثر تأثراً كبيراً بما يحدث من تطورات في مجال التعليم. وفي إطار اقتصاد عالمي تتزايد فيه علاقات الترابط والاستناد إلى المعارف، من المحتم أن توزيع فرص التعليم سوف يؤثر تأثيراً هاماً على الأنماط المقبلة لتوزيع الثروة على الصعيد الدولي.

غير أن بعض فوائد التعليم تتسم بأنها لا تُدرَك كغيرها بشكل ملموس ويصعب قياسها كمياً على غرار الفوائد الأخرى. فالمدارس ليست فقط مؤسسات يجري فيها نقل معلومات إلى الآخرين، وإنما هي أيضاً أماكن يكتسب فيها الأطفال مهارات اجتماعية، والثقة في النفس، ويتعلمون أشياء عن بلدهم وثقافتهم وعن العالم الذي يعيشون فيه، ويحصلون فيها على الوسائل التي يحتاجون إليها لتوسيع مداركهم، ويطرحون فيها الأسئلة التي تراودهم. ويكون الأشخاص الذين يحرمون من فرص اكتساب مهارات القرائية والمهارات التعليمية الأوسع نطاقاً أقل تأهيلاً للمشاركة في حياة المجتمع والتأثير

على القرارات التي تمس حياتهم. وهذا يجعل التعليم الواسع النطاق أحد أسس الديمقراطية ودعامة لمساءلة الحكومة، ومنطلقاً أساسياً لقيام نقاشات عامة مستنيرة عن مجالات – مثل استدامة البيئة وتغير المناخ – ستترتب عليها آثار بالنسبة إلى رفاه الأجيال المقبلة.

ولا يشكل إطار عمل داكار العهد الوحيد في سياق جدول أعمال التنمية الدولية. ففي قمة الأمم المتحدة التي عُقدت بشأن الألفية في عام 2000 أيضاً، اعتمد قادة العالم ثمانية أهداف إنمائية للألفية، هي أهداف واسعة النطاق تشمل خفض معدلات الفقر المدقع ومعدلات وفيات الأطفال، وتحسين الانتفاع بالماء وبالإصحاح، والتقدم في خفض معدلات الإصابة بالأمراض المعدية، وتعزيز المساواة بين الجنسين. وترتبط هذه الأهداف بتحقيق غايات محددة بحلول عام 2015. أما فيما يخص التعليم، فتتضمن الأهداف الإنمائية للألفية صيغة محدودة للغاية من الأهداف التي اعتمدت في داكار، إذ إنها تشتمل على التزام بتعميم إتمام التعليم الابتدائي في العالم وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في كل مستويات التعليم بحلول عام 2015.

لكن إطار عمل الأهداف الإنمائية للألفية يمثل، على مستوى ما، إطاراً ضيقاً للغاية؛ إذ إن التعليم للجميع يعني أكثر من مجرد توفير خمس أو ست سنوات من التعليم الابتدائي وأكثر من مجرد تحقيق التكافؤ بين الجنسين، وذلك على الرغم من الأهمية الحيوية لهذين الهدفين. فنوعية التعليم، والتحصيل الدراسي، والانتفاع بفرص التعليم الثانوي والتعليم بعد الثانوي، ومحو الأمية، والمساواة بين الجنسين، هي كلها، بالمعنى الأوسع للعبارة، أمور لا تقل أهمية عن هذين الهدفين. ومع ذلك، فإن أهداف إطار عمل داكار والأهداف الإنمائية للألفية هي أهداف متكاملة. فالتقدم في التعليم يعتمد على التقدم في مجالات أخرى بضمنها الحد من الفقر المدقع، وتحقيق التكافؤ بين الجنسين، وإجراء تحسينات في مجال صحة الأطفال. وعلى الرغم من أن صلات التأثير في هذا الاتجاه واضحة، فإنها كثيراً ما يلفها النسيان. فمن الواضح أن الأطفال الذين يعانون الجوع والفقر والمرض لا يكونون مؤهلين لحشد طاقاتهم من أجل المضي قدما في مضمار التعليم. وبالتالي، فبدون تحقيق تقدم على الجبهة الواسعة النطاق للأهداف الإنمائية للألفية، لا يمكن تحقيق التعليم للجميع. وعلى نفس المنوال، فإن التقدم نحو تحقيق العديد من غايات الأهداف الإنمائية للألفية يعتمد بشكل حاسم على تحقيق التقدم في مجال التعليم. فلا يكون خفض معدلات الفقر بمقدار النصف أو خفض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين بحلول عام 2015 اقتراحاً جدياً في وضع يكون فيه التقدم بطيئاً وغير متكافئ نحو تحقيق الأهداف التي صيغت للسياسات العامة في داكار. إن الأهداف التي اعتمدها المجتمع الدولي هي أهداف متكافلة، وإن أي إخفاق في مجال ما يزيد من احتمالات الإخفاق في جميع المجالات.

ولقد اكتسب التكافل بين الأهداف الإنمائية للألفية وإطار عمل داكار أهمية جديدة. فقد استهل العالم في عام 2008 فترة النصف الثاني من المدة المحددة لتحقيق الالتزامات الخاصة بكل من هذين المسعيين. فلم يبق إلا سبع سنوات فقط قبل حلول الأجل المتمثل في عام 2015 – وما زال العالم متأخراً في انتهاج المسار السليم لتحقيق العديد من الأهداف. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية كما هي، فإن تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 لن يتحقق ولن يتم الوفاء بالالتزامات التي أُعلنت في داكار. واستناداً إلى حساب جزئي للتوقعات يشمل بلداناً تضم ثلثي عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والبالغ مجموعهم 75 مليون نسمة، يقدِّر هذا التقرير أنه سيظل يوجد في هذه البلدان 29 مليون نسمة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحلول عام 2015. وهذا وضع سوف تترتب عليه نتائج تلحق الضرر بالأطفال وبالبلدان المعنية. كما أنه سيؤثر على مجمل الأهداف الإنمائية للألفية. وموجز القول هو أن الأهداف المحددة لخفض معدل وفيات الأطفال والأمهات وحسر انتشار الأمراض المعدية والحد من الفقر، لن تتحقق ما لم تبذل الحكومات أقصى جهدها في مجال التعليم. وبالمقابل، فإن الإسراع في التقدم على صعيد الأهداف الإنمائية الأوسع نطاقاً للألفية من شأنه أن يعزز مستقبل التعليم من خلال الحد من وطأة الفقر ومن أوجه القصور في التغذية والصحة التي تلازم ملايين الأطفال في سياق تعليمهم المدرسي.

من الواضح أن الأطفال الذين يعانون الجوع والفقر والمرض لا يكونون مؤهلين لحشد طاقاتهم من أجل المضي قدما في مضمار التعليم

وفي أيلول/سبتمبر 2008، اجتمعت حكومات مختلف بلدان العالم في اجتماع قمة للأمم المتحدة عقد في نيويورك، جددت فيه تأكيد التزامها بالأهداف الإنمائية للألفية. وأقر اجتماع القمة هذا أنه بدون حدوث تغيّر جوهري، لن يمكن تحقيق الأهداف الإنمائية. وأن تفادي ذلك وإنعاش الزخم الذي يحرك الشراكات الدولية من أجل التنمية سيتطلبان أكثر من مجرد إصدار بيانات مشجعة. فالمطلوب أن يكون هناك إدراك لضرورة الإسراع بالعمل وأن تكون هناك قيادة سياسية واستراتيجيات عملية.

وتتمثل إحدى أكثر الأولويات إلحاحاً في تعزيز الالتزام بالأهداف التعليمية المنصوص عليها في إطار عمل داكار. فلقد تحقق الكثير منذ عام 2000. وثمة بالتأكيد ما يبرر اعتبار العمل الذي تم في مجال التعليم مثالاً للنجاح في مساعي تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. وقد كان التقدم في سبيل تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين أسرع مما كان في مجالات أخرى مثل التغذية أو معدلات وفيات الأطفال والأمهات. وتتمثل إحدى المشكلات الخاصة بالتعليم للجميع والتي يحددها الفصل 2، في فشل بلدان عديدة في العمل على نحو أسرع في هذه المجالات من أجل تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. بيد أن النجاح النسبي في مجال التعليم ينبغي أن لا يحجب عن الأنظار جوانب النقص الكبيرة التي يمكن أن تظل قائمة في مجال تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وإن من شأن العمل على تدارك جوانب النقص هذه أن يكون عامل حفز قوي للإسراع في التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

لقد عقد مؤتمر القمة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية، في أيلول/سبتمبر 2008، في ظل أوضاع أزمة دولية للأسواق المالية لم يسبق لها مثيل. ولا أحد يعلم بشكل أكيد ما ستترتب على هذه الأزمة من عواقب وآثار. وتتخذ الحكومات تدابير واسعة النطاق لضمان استقرار النظم المصرفية. وقد تَحدَّد نطاق هذه التدابير وطابع الاستعجال في اتخاذها انطلاقاً من التسليم بأنه إذا انهارت الأسواق المالية، فإن عواقب هذا الانهيار يمكن أن تشمل بشكل سريع جميع جوانب الحياة في المجتمع وعلى صعيد الاقتصاد الحقيقي. ومع أنه لا يصح تشبيه ذلك بحالة الإخفاق في النظام التعليمي، فإن إجراء مثل هذا التشبيه يوضح الصورة. فعندما تفشل النظم التعليمية في الوصول إلى شرائح كبيرة من السكان، وعندما يُحرَم الأطفال من الانتفاع بفرص التعليم بناءً على انتمائهم إلى أحد الجنسين أو على مستوى دخل والديهم أو على انتمائهم الإثني أو على مكان إقامتهم، أو عندما تكون نتائج التحصيل الدراسي التي تحققها المدارس دون المستوى بشكل دائم، فإن كل ذلك يسفر عن آثار ضارة سريعة الانتشار. ومع أن هذه الآثار لا تكون واضحة للعيان بشكل سافر على غرار انهيار المصارف أو تقلبات أسعار الأسهم أو انهيار قيم الرهون العقارية. فإن وقعها يكون حقيقياً على الصعيد الإنساني والاجتماعي والاقتصادي. فإخفاق النظم التعليمية يضعف الاقتصاد الحقيقي ويعيق الإنتاجية والنمو ويقوض الجهود الرامية إلى خفض معدلات وفيات الأطفال والأمهات ويؤدي إلى هدر في الأرواح وتزايد المخاطر الصحية. كما أنه يسهم في الانقسام الاجتماعي وإضعاف الديمقراطية. ومع ذلك، وعلى الرغم من أهمية هذه الأمور والثمن الباهظ الذي يترتب على عدم اتخاذ الإجراءات اللازمة في هذا الصدد، ثمة قليل من الحكومات تعالج أزمة التعليم كأولوية عاجلة– وذلك في اختلاف صارخ مع استجابتها لمشكلات السوق المالية. فإن العمل في هذا المجال يحتاج إلى أن تتوافر القيادة على الصعيدين الوطني والدولي من أجل أن يوضع التعليم على نحو راسخ في صميم جدول أعمال السياسات العامة.

ثمة قليل من الحكومات تعالج أزمة التعليم كأولوية عاجلة، وذلك في اختلاف صارخ مع استجابتها لمشكلات السوق المالية

لقد صدر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لأول مرة في عام 2002 بغية رصد ما يحرز من تقدم نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع المنصوص عليها في إطار عمل داكار. وبعد أن غطى التقرير منذ البدء في إصداره كل هدف من هذه الأهداف، فإنه يتناول هذا العام جملة أمور تتجاوز هذه الأهداف وتتعلق بالحوكمة في مجال التعليم وتمويله وتنظيم أدائه. فيركز على الأهمية الحاسمة للإنصاف في توفير فرص التعليم لأن الإنصاف ينبغي أن يكون هدفاً شاملاً على صعيد السياسات العامة، ولأن وجود أوجه كبيرة للتفاوت في التعليم يهدد بإعاقة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية.

فرص التعليم: اشتداد الاستقطاب

إن لتوزيع فرص التعليم دوراً رئيسياً في تحديد آفاق التنمية البشرية. ويتزايد اعتراف الحكومات والناس في كل البلدان بأن أشكال عدم التكافؤ في توافر فرص التعليم تسفر عن أشكال لعدم التكافؤ في الدخل والصحة وفي فرص الحياة بوجه أعم. وما يصدق على الوضع داخل البلد الواحد يصدق أيضاً على الوضع فيما بين البلدان. فالفروق الكبيرة على الصعيد العالمي تزيد من حدة الفروق الشاسعة بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة على صعيد الدخل والصحة وغير ذلك من جوانب التنمية البشرية.

ولا يوجد إدراك واسع النطاق لحقيقة الفرق في توافر فرص التعليم. ولئن كان التعليم حقاً من حقوق الإنسان العالمية، فإن حدود التمتع به تخضع مع ذلك وبشكل كبير لحظوظ الأفراد من حيث الميلاد والظروف المتوارثة. ففرص الفرد في التعليم تتأثر بقدر كبير بمكان ولادته وبعوامل أخرى لا قدرة للأطفال على التحكم فيها، بما في ذلك دخل الوالدين، ونوع الجنس، والانتماء الإثني.

فعلى الصعيد العالمي، تشكل ولادة الفرد في بلد نام مؤشراً قوياً على توافر فرص أقل مما في بلدان أخرى. ويمثل مقدار التحصيل الدراسي، مُقاساً بمتوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم المدرسي أو بمستوى الصف الدراسي الذي يبلغه في التعليم، إحدى الوسائل (وإن كانت وسيلة محدودة) لقياس مدى التفاوت في هذا الشأن على الصعيد العالمي. وإذ تكاد جميع البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن تكون قد حققت تعميم التعليم فيها إلى مستوى الصف التاسع، فإن معظم بلدان المناطق النامية لا تزال بعيدة عن بلوغ هذا الوضع. ويبين التراتب الهرمي لنسب الحضور في المدارس – والذي يوفر صورة بيانية عن توزيع الطلاب بحسب السن والمرحلة التعليمية– الفروق في متوسط فرص التعليم في حياة الفرد من حيث ولادته في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أو في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 1.1). فيكاد جميع الأطفال البالغين سن السابعة من العمر في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن يكونوا ملتحقين بالمدارس الابتدائية، بينما تبلغ نسبتهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 40%. وفي سن السادسة عشرة يشكل الملتحقون بالتعليم الثانوي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أكثر من 80% من السكان في هذه الفئة العمرية بينما يكون ربع السكان من هذه الفئة العمرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا يزالون في التعليم الابتدائي. وفي الفئة العمرية التي تزيد على ذلك بأربع سنوات، أي في سن العشرين، يكون حوالي 30% منهم في التعليم بعد الثانوي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في حين تبلغ هذه النسبة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 2%.

وعلى الرغم من هذه الفروق الصارخة، فإن الأرقام أعلاه لا تعبّر إلا عن جزء من الواقع. ويتمثل أحد أساليب التفكير

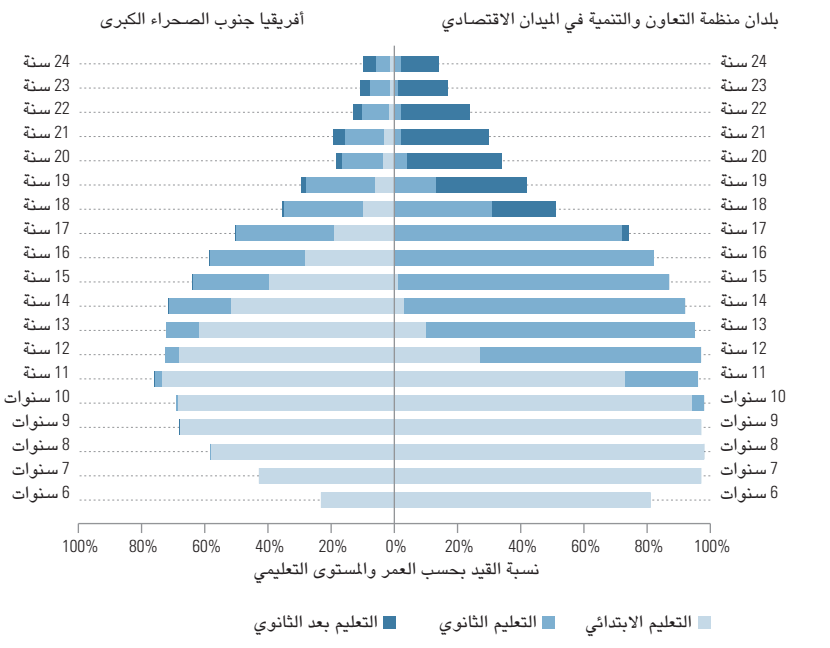
بشأن التفاوت في توافر الفرص، في المقارنة بين الاحتمالات المتاحة لطفل مولود في بلد ما، في بلوغ مستوى تعليمي معين، والاحتمالات المتاحة لطفل مولود في بلد آخر في بلوغ هذا المستوى التعليمي. فيقارن الفصل 2 في هذا التقرير بين مدى توافر فرص التعليم عبر البلدان، بالاستناد إلى بيانات دولية. وتثير نتائج هذه المقارنة الدهشة إلى حد كبير، إذ إنها تبين أن احتمال إتمام الأطفال للتعليم الابتدائي في بلدان مثل مالي وموزمبيق هو أقل من احتمال بلوغ نظرائهم في فرنسا والمملكة المتحدة مرحلة التعليم العالي. ولا ينحصر الانخفاض الكبير في مستويات التحصيل الدراسي بمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فلا يبلغ حوالي واحد من كل خمسة تلاميذ يلتحقون بالمدارس الابتدائية الصف الدراسي الأخير من هذا التعليم في كل من أمريكا اللاتينية وجنوب وغرب آسيا.

وتعبّر أوجه التفاوت في التعليم على الصعيد العالمي عن أوجه للتفاوت في الدخل. وليس الترابط بين هذين الأمرين شيئاً عرضياً. فمع أن العلاقة بين التعليم وتكوين الثروة هي علاقة معقدة، فإن امتلاك المعارف هو محرك مهم للنمو الاقتصادي والإنتاجية (انظر فيما أدناه). وفي إطار اقتصاد دولي يتزايد فيه الاستناد إلى المعارف، باتت أوجه التفاوت في التعليم تكتسب المزيد من الأهمية؛ وأصبح هناك إحساس متزايد بأن أوجه التفاوت القائمة في التعليم اليوم يمكن أن تعتبر دلائل تنبئ بأوجه التفاوت في توزيع الثروة وفي توافر فرص التمتع بالصحة وبالعمالة في عالم الغد على الصعيد العالمي. وإن نسبة البقاء إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في نصف عدد البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والبالغة 67% أو أقل، ليست بلا مغزى بالنسبة إلى احتمالات أن تتمكن هذه المنطقة في المستقبل من تجاوز وضعها الهامشي في الاقتصاد العالمي.

وتقدم أوجه التفاوت داخل البلد الواحد صورة أشد إثارة للانتباه عن الفروق في توافر الفرص. وتتسم البيانات عن المتوسط الوطني لفرص الفرد في الانتفاع في حياته بالتعليم بأنها لا تظهر الفروق في هذه الفرص بين مختلف فئات المجتمع بل وتغطي عليها. وحين تضاف صورة توزيع الفرص داخل البلدان إلى صورة أوجه التفاوت عبر البلدان، يتجلى نطاق الفروق الموجودة في أوجه التفاوت.

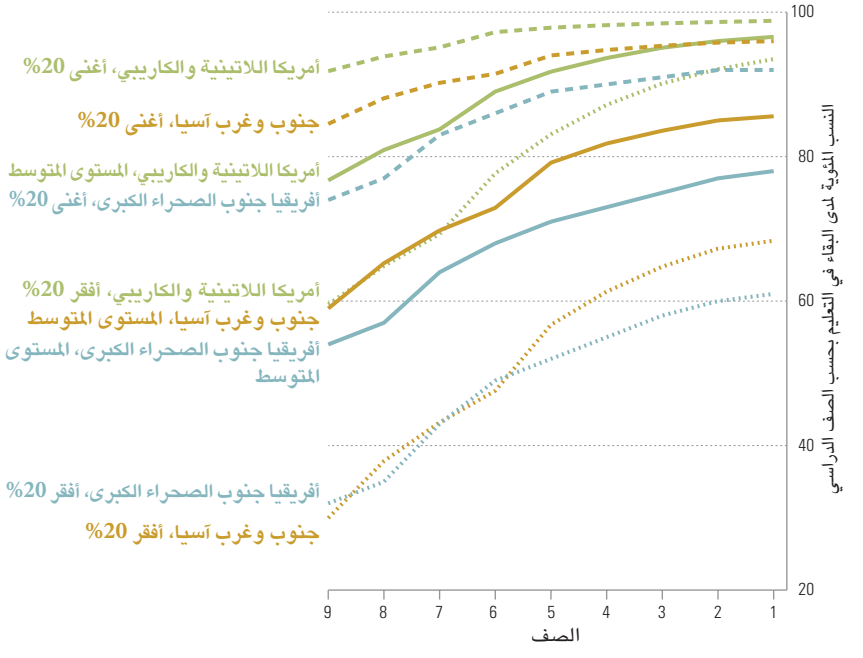
وإيضاحاً لهذا الأمر، أعد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009 صورة مركبة عن الوضع على صعيد بعض المناطق فيما يخص توزيع مستويات التحصيل التعليمي بالنسبة إلى فئات الدخل وذلك بالاستناد إلى بيانات مستمدة من الاستقصاءات الأسرية. فيعرض الشكل 1.2 منحنيات توزيع مستويات التحصيل التعليمي للأفراد في فئتي أغنى وأفقر 20% من السكان، اللتين تمثلان أقصى الطرفين المتعارضين في الاستقطاب. وهنا أيضاً، تستلفت النتائج الانتباه بصورة مدهشة، مشيرة إلى أن حوالي نصف عدد أفراد فئة الخُمس الأفقر من السكان يبقون في التعليم إلى الصف الخامس في كل من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا،

الشكل 1.1: نسب الحضور في المدارس بحسب السن والمرحلة التعليمية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2000-2006[1]



(1) متوسطات مرجحة، استناداً إلى أحدث بيانات سنوية متوافرة خلال الفترة المعنية.
المصدر: حسابات تستند إلى بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2008b) والبنك الدولي (2008b).

الشكل 1.2: مستويات التحصيل الدراسي لدى النشء والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و19 سنة في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2000-2006[1]



(1) متوسطات مرجحة، استناداً إلى أحدث بيانات سنوية متوافرة خلال الفترة المعنية.
المصدر: البنك الدولي (2008b).

بينما تتجاوز هذه النسبة 80% لأفراد فئة الخُمس الأغنى من السكان. فولادة فرد ما ضمن فئة أفقر 20% من السكان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أو في جنوب وغرب آسيا يقلل بأكثر من النصف من احتمال بقائه في التعليم إلى الصف التاسع. وبينما يسجل أفراد الخُمس الأغنى من السكان في أمريكا اللاتينية مستويات للبقاء في التعليم إلى الصف التاسع تقارب مستويات بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فإن أفراد الخُمس الأفقر من السكان يسجلون مستوى أقرب إلى متوسط المستوى المسجل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويتجسد التعبير عن هذه الفروق القائمة على الدخل، في شكل اختلافات في متوسط عدد سنوات التحصيل التعليمي للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة. ففي موزمبيق، يسجل أفراد الخُمس الأفقر من السكان تحصيلاً تعليمياً يبلغ في المتوسط 1.9 سنة، بينما يسجل أفراد الخُمس الأغنى 5 سنوات. وفي بيرو، يبلغ الفرق في التعليم المدرسي بين الفقراء والأغنياء 4.6 سنة، ويصل هذا الفرق في الهند إلى 6.7 سنة (الجدول 1.1).

إن الفروق القائمة على الدخل والمشار إليها أعلاه لا تشكل النوع الوحيد من التفاوت في التعليم. فأشكال الحرمان الموروثة والمرتبطة بنوع الجنس والانتماء الإثني والموقع الجغرافي وبغير ذلك من العوامل، هي أشكال مهمة أيضاً. وتتقاطع هذه الأشكال مع الفروق القائمة على الدخل كي تحد من الفرص وتوسع نطاق أشكال الحرمان من التعليم وآثار الفقر لتشمل مختلف الأجيال. وتتمثل إحدى الرسائل الأساسية لهذا التقرير في أنه ينبغي للحكومات الوطنية والوكالات الإنمائية الدولية أن تزيد التركيز على الإنصاف بغية تحقيق الأهداف الأساسية لإطار عمل داكار.

إن الثمن الذي يترتب من الناحية الإنسانية على أوجه التفاوت هو ثمن تراكمي ويمس مختلف الأجيال

وتترتب على انعدام تكافؤ الفرص في التعليم عواقب أوسع نطاقاً. فالفروق القائمة على الدخل في مجال الانتفاع بالتعليم تعزز أشكال التفاوت في الدخل وتعزز الانقسامات الاجتماعية التي تلازم ذلك. وهي تعني أيضاً أن الفوائد المرتبطة بالانتفاع بالتعليم والخاصة بمجالات مثل الصحة العامة والعمالة والمشاركة في حياة المجتمع، ليست موزعة بصورة متساوية. فإن الثمن الذي يترتب من الناحية الإنسانية على أوجه التفاوت هذه هو ثمن تراكمي ويمس مختلف الأجيال. وعلى سبيل المثال، فأغلبية النساء بين الأميين في العالم اليوم هي نتيجة أشكال تاريخية للتفاوت بين الجنسين في الانتفاع بالتعليم. ولكن عندما تصبح النساء المحرومات من التعليم أمهات، فإن أطفالهن أيضاً يرثون فرصاً أقل في الحياة إذ يكون احتمال تمكنهم من البقاء وتمتعهم بالصحة والتحاقهم بالمدارس أقل من احتمالات أطفال الأمهات المتعلمات.

أهمية النوعية

إن بعض أوجه التفاوت أسهل قابلية للقياس من غيرها. وتسمح المؤشرات القائمة على حساب عدد التلاميذ الملتحقين بالتعليم أو الذين يُتمّون التعليم إلى مستوى صف دراسي معين، بإجراء مقارنات مباشرة نسبياً بين

الجدول 1.1: متوسط عدد سنوات التعليم التي يتلقاها أفراد فئتي الخُمسين الأفقر والأغنى من السكان، الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة، في بلدان مختارة، وفق أحدث بيانات سنوية متوافرة

	أفقر 20%	أغنى 20%
	(عدد السنوات)	
بنغلاديش، 2004	3.7	8.1
بوركينا فاسو، 2003	0.8	5.6
إثيوبيا، 2005	1.6	7.4
غانا، 2003	3.2	9.2
غواتيمالا،1999	1.9	8.3
الهند، 2005	4.4	11.1
مالي، 2001	0.4	4.8
موزمبيق، 2003	1.9	5.0
نيكاراغوا، 2001	2.5	9.2
نيجيريا، 2003	3.9	9.9
بيرو، 2000	6.5	11.1
الفلبين، 2003	6.3	11.0
جمهورية تنزانيا المتحدة، 2004	3.9	8.1
زامبيا، 2001	4.0	9.0

المصدر: استقصاءات عن السكان والصحة.
حسابات أجراها Harttgen وآخرون (2008).

بلد وآخر. بيد أن المؤشرات والمقارنات الخاصة بالتحصيل الدراسي تطرح أكثر من مشكلة. فعلى الرغم من أن نطاق التقييمات الدولية والإقليمية للتحصيل الدراسي بات يتسع كي يشمل مزيداً من البلدان، لا تزال المعلومات متناثرة وغير متوافرة بالقدر الكافي بأشكال تسمح بإجراء مقارنات عالمية مباشرة. وبعبارة أخرى، فإن قياس الكمية أسهل من قياس النوعية –على الرغم من أن النوعية هي الأمر المهم في التحليل الأخير. بل إن المهم في نهاية المطاف هو مدى إسهام التعليم المدرسي في دعم النمو الذهني وتيسير اكتساب المهارات وإثراء حياة الطفل.

ولعل أوجه التفاوت النوعي تتضاءل على نحو أبطأ بكثير من تناقص الفروق الكمية. فعلى الرغم من ضخامة الفروق في الأعداد، باتت هذه الفروق تتناقص أساساً في مستويي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وأصبح التقارب هو النمط الملحوظ اليوم. فغدت البلدان النامية تلحق بالركب من حيث القيد ومواصلة التعليم وإتمامه وإنْ كان ذلك يجري في كثير من الأحيان بصورة غير متكافئة وانطلاقاً من مستويات منخفضة. وثمة سبب واضح لذلك وهو أن البلدان الغنية قد حققت تعميم التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وبالتالي، فإن أي كسب تحققه البلدان النامية يقلل من سعة الفجوة بينها وبين البلدان الغنية. غير أنه ينبغي تعديل النظرة إلى التحصيل الدراسي على ضوء نوعية التعليم الجاري. فعند النظر في التحصيل الدراسي ونتائجه، يظهر بشكل واضح أن قضاء سنة دراسية في المعدل في زمبابوي لا تشبه قضاء سنة دراسية في المعدل في بلدان مثل اليابان أو فنلندا. فثمة شواهد دولية قاطعة (ستجري مناقشتها بقدر أكبر في الفصل 2) على أن إتمام ست أو حتى تسع سنوات في التعليم المدرسي في البلدان النامية لا يضمن نمو المهارات المعرفية

الأساسية ولا حتى اكتساب المهارات الوظيفية للقراءة والحساب (Filmer et al., 2006 ; Pritchett, 2004a).

وتوفر اختبارات التقييمات الدولية مؤشراً على مدى ضخامة أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي على مستوى العالم. وإذا ما اكتفينا بمثال واحد فقط، فإن برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والذي يعنى باستقصاء مهارات القراءة والقرائية، يضع المستوى الأوسط للتحصيل في بلدان نامية مثل البرازيل وبيرو في مصاف أدنى 20% من مستويات التحصيل في بلدان عديدة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وكشفت دراسة أجريت مؤخراً بشأن التحصيل التعليمي الأساسي، عن وجود مستويات عالية جداً للأمية الوظيفية في مجالي الرياضيات والعلوم بين طلبة التعليم الثانوي في العديد من البلدان النامية. وأن أقل من 60% من أطفال المدارس في البرازيل وبيرو وجنوب أفريقيا وغانا يملكون بدايات مستوى الكفاءة الأساسية (Hanushek and Wößmann, 2007). ومن البديهي أن يؤدي إدراج الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في هذا الحساب إلى خفض متوسط مستويات الأداء. أما فيما يخص التعليم الابتدائي، فقد كشفت استقصاءات أجريت مؤخراً في زامبيا وغانا عن أن أقل من 60% من الشابات اللواتي أتممن ست سنوات من التعليم الابتدائي يستطعن قراءة جملة بسيطة مكتوبة بلغتهن. وبالمثل، كشفت عمليات تقييم أجريت في بلدان مثل باكستان والهند عن أن أكثر من ثلثي عدد تلاميذ الصف الثالث لا يستطيعون كتابة جملة بسيطة بالأوردو. وإن إدراج بيانات عن نوعية التحصيل يزيد من حجم أوجه التفاوت الخاصة بالتحصيل الكمي.

إن نوعية التعليم عامل مهم في فهم الفروق في الفرص المتاحة للحياة في المجتمع، وفي وضع مخططات لبيان درجات التفاوت في التعليم على الصعيد العالمي. وخلاصة القول هي إنه لا يمكن تفسير التعليم للجميع، على غرار ما يحدث أحياناً في تفسير الأهداف الإنمائية للألفية، بأنه يعني مجرد إلحاق جميع الأطفال بالمدارس. فمع الإقرار بأهمية القيد، يبقى المقصود بالتعليم للجميع هو أن ما يكتسبه الأطفال من التعليم المدرسي هو الذي سيحدد ما سيتوافر لهم من فرص في الحياة.

□

فتح الطريق أمام الانتفاع بمزايا التعليم على النطاق الأوسع

ثمة أسباب وجيهة عديدة تدعو الحكومات الملتزمة بالأهداف الإنمائية للألفية إلى أن تجدد التزامها بإطار عمل داكار. فالسبب الأول والأهم هو أن التعليم حق من حقوق الإنسان وهدف مهم في حد ذاته. وهو بالإضافة إلى ذلك أمر أساسي لتنمية القدرات البشرية، إذ إنه يتعلق بإمكانات أن يختار الناس الحياة التي تحظى بتقديرهم (Sen, 1999). وفضلاً عن هذه الأهمية الجوهرية، ثمة صلات للتأثير المتبادل بين التعليم وبين التقدم في مجالات مازال أداء العالم فيها دون المستوى الذي يؤهله لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

إن ما يكتسبه الأطفال من التعليم المدرسي هو الذي يحدد ما سيتوافر لهم من فرص في الحياة

بيد أن هذا لا يعني أن الصلات بين التعليم وبين الفوائد الاجتماعية والاقتصادية هي صلات تأثير تلقائي. فتأثير التعليم مشروط بشكل قوي بعوامل أخرى تتدرج من مستوى الظروف الاقتصادية العامة وظروف سوق العمل إلى أوضاع خدمات الصحة العامة، ومستويات التفاوت القائم على الدخل ونوع الجنس وغير ذلك من العوامل. وتكون فوائد التعليم في الأغلب أكبر في الأوضاع التي يجري فيها النمو الاقتصادي على نطاق واسع ويوجد فيها التزام قوي بالحد من وطأة الفقر وتتوافر فيها مستويات عالية من الإنصاف في الانتفاع بالخدمات الأساسية، والتزام بالحوكمة الديمقراطية القائمة على المساءلة.

النمو الاقتصادي، والحد من الفقر، ومسألة الإنصاف

من المسلم به أن هناك صلات بين التعليم، والنمو الاقتصادي، وتوزيع مستويات الدخل، والحد من الفقر. فالتعليم يزود الناس بالمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها كي يزيدوا دخلهم ويوسعوا فرص حصولهم على العمل. ويصدق هذا القول على مستوى الأسر كما يصدق على مستوى النظم الاقتصادية الوطنية. فمستويات الإنتاجية، والنمو الاقتصادي، وأنماط توزيع الدخل مرتبطة ارتباطاً جوهرياً بالوضع التعليمي وبتوزيع فرص الانتفاع بالتعليم. وقد أدى تزايد التكافل الاقتصادي على الصعيد العالمي وتزايد أهمية عمليات النمو الاقتصادي القائمة على استغلال المعارف، إلى زيادة العوائد التي تجنى من التعليم وزيادة الثمن الذي يترتب على القصور في مجال التعليم.

إن لجميع هذه الأمور آثاراً مهمة بالنسبة إلى الهدف الإنمائي الدولي المتمثل في خفض معدلات الفقر بمقدار النصف (الهدف الإنمائي 1 للألفية). ويعتمد معدل الحد من الفقر على عاملين متغيرين هما المعدل الإجمالي للنمو الاقتصادي، ونصيب الفقراء من أي زيادة تحدث في النمو الاقتصادي

(Bourguignon, 2000). و يؤثر التعليم على جانبي المعادلة. فتحسين الانتفاع بفرص التعليم الجيد يمكن أن يعزز النمو الاقتصادي عن طريق زيادة الإنتاجية ودعم التجديد وتيسير اعتماد التكنولوجيات الجديدة. ويشكل الانتفاع الواسع النطاق بالتعليم الأساسي الجيد أحد الأسس لتحقيق النمو على نطاق واسع إذ أنه يمكّن الأسر الفقيرة من زيادة إنتاجيتها والتمتع بقدر أكبر من ثمار الرخاء على المستوى الوطني. وثمة بحوث حديثة ستجري مناقشتها في الأجزاء الفرعية التالية من هذا الفصل تؤكد استنتاجات سبق التوصل إليها بشأن أهمية دور التعليم في الحد من الفقر وتشدد على الأهمية الحاسمة لمسألة النوعية.

النمو الاقتصادي

لم يستطع أي بلد قط أن يحد من الفقر في الأجل المتوسط بدون أن يكون فيه نمو اقتصادي مستدام. ويضطلع التعليم بدور حاسم في توفير المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق مكاسب في الإنتاجية تغذي عملية النمو. ويلفت أحد البحوث الحديثة الانتباه إلى أهمية مدة البقاء في التعليم ونتائج التعلّم بالنسبة إلى النمو الاقتصادي. فبعد وضع نموذج عن آثار مستوى التحصيل الدراسي في خمسين بلداً خلال الفترة بين عامي 1960 و2000، خلصت الدراسة إلى أن قضاء سنة إضافية في التعليم المدرسي يزيد متوسط الناتج المحلي الإجمالي السنوي بنسبة 0.37%. وأن توافر مهارات معرفية أفضل يزيد من تأثير ذلك إلى حد كبير وأن التأثير المركب يؤدي في المتوسط إلى رفع معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي بمقدار نقطة مئوية كاملة (Hanushek et al., 2008 ; Hanushek and Wößmann, 2007). كما أن هناك بعض الدلائل على أن المكاسب التي تتحقق في مجال نوعية التعليم يمكن أن تؤثر على المهارات المعرفية في البلدان النامية بقدر أكبر مما في البلدان المتقدمة.

يشكل الانتفاع الواسع النطاق بالتعليم الأساسي الجيد أحد الأسس لتحقيق النمو على نطاق واسع

وتؤثر نوعية التعليم تأثيراً كبيراً على العوائد الاقتصادية التي تجنيها الأسر أيضاً. فقد كشف بحث أجري في خمسة عشر بلداً مشاركاً في الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار (IALS)، عن أن حدوث انحراف معياري في معدل القرائية (وهو مؤشر خاص بالنوعية) يؤثر على الأجور بقدر أكبر من تأثير قضاء سنة إضافية في التعليم المدرسي – وهذا ما يؤكد أن المهم هو نتائج التعلّم (Denny et al., 2003).

الإيراد الفردي. تشير دلائل كثيرة على أن الاستثمار في التعليم يعود بفوائد كبيرة. ويشكل تحديد مدى هذه الفوائد مادة للنقاش. فتشير عملية بحث أجريت عبر البلدان إلى أن قضاء سنة إضافية في التعليم يزيد الإيراد بنسبة 10% مع وجود تغيرات تحددها الظروف الخاصة بكل حالة: فتكون الإيرادات أعلى في البلدان ذات الدخل المنخفض وبالنسبة إلى الأشخاص الحاصلين على مستوى منخفض من التعليم، وإلى النساء (Psacharopolous and Patrinos, 2004). وتوصلت بحوث أخرى إلى نتائج مختلفة سواء فيما يخص التعليم إجمالاً أو بحسب كل مستوى تعليمي (Bennell, 1998). وكما تبين هذه الاختلافات، فإن الاستنتاجات عن عوائد التعليم تخضع لتأثيرات عوامل منهجية ولتأثير الظروف الاقتصادية. وعموماً، فإن عوائد التعليم الابتدائي تميل إلى الانخفاض عند اقتراب البلدان من تعميم هذا التعليم إذ إن النقص في المهارات على الصعيد الوطني ينتقل إلى مجالي التعليم الثانوي والتعليم العالي – وتُلاحَظ هذه الظاهرة على نطاق واسع في أمريكا اللاتينية (Behrman et al., 2003). أما على صعيد السياسة العامة، فثمة حدود لجدوى تحليل مستوى العوائد؛ وذلك لأن الدعوة إلى الاستثمار في مجال التعليم الأساسي إنما تستند إلى حقوق الإنسان وإلى الأفكار الخاصة بالمواطنة وليس إلى حسابات نقدية. ومع ذلك، فإن هناك دلائل أكيدة على أن عوائد التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية هي كبيرة بما يكفي لاعتبار هذا الاستثمار استثماراً جيداً للمجتمع. ففي قطاع الزراعة، ترتبط أشكال الاستزادة من التعليم ارتباطاً قوياً بتحقيق زيادات في الأجور وفي الدخل الزراعي والإنتاجية، وكل هذه الأمور مؤشرات مهمة جداً بالنسبة إلى الحد من الفقر (Appleton and Balihuta, 1996). وعلى عكس هذه الفوائد الممكنة من التعليم، فإن أوجه التفاوت في التعليم المرتبطة بنوع الجنس أو بعوامل أخرى تكلف ثمناً حقيقياً من الناحية الاقتصادية. فقد لوحظ في كينيا أن رفع مستويات تعلّم المزارعات وزيادة إسهامهن علاوة على إسهام المزارعين يمكن أن يزيدا المحصول بنسبة يمكن أن تصل إلى 22% (Quisumbing, 1996).

توزيع مستويات الدخل. إن توزيع فرص الانتفاع بالتعليم يرتبط ارتباطاً قوياً بتوزيع مستويات الدخل، وإنْ كانت علاقة الترابط هذه بالغة التغير والتعقيد. ولهذا الترابط آثار هامة بالنسبة إلى الحد من الفقر وإلى الأهداف الإنمائية للألفية. فتنبع أهمية النمو الاقتصادي من قدرته على رفع متوسط الدخل، في حين أن مدى إسهام هذا النمو في الحد من الفقر يعتمد على مدى ما يجنيه الفقراء من أي زيادة تحدث في الدخل القومي. كما يمكن لزيادة الإنصاف في التعليم أن تؤدي، من خلال زيادتها لإنتاجية الفقراء، إلى زيادة إجمالي النمو وزيادة نصيب الفقراء منه.

أما إذا قَلَّ الإنصاف في التعليم، فإن تأثير الوضع يمكن أن يكون على عكس ذلك وبقدر مماثل لمدى انعدام الإنصاف. وثمة دلائل في البلدان المتقدمة تشير إلى كون التفاوت في التعليم سبباً لأشكال للتفاوت في الدخل على النطاق الأوسع. فمثلاً، كان تزايد التفاوت في الدخل خلال العقود الثلاثة الماضية بين خريجي التعليم الثانوي والمتسربين من هذا التعليم مصدراً رئيسياً لزيادة التفاوت والانقسام الاجتماعي في الولايات المتحدة (Heckman, 2008). ومع تزايد أعداد الشباب الأمريكيين من خريجي الكليات وتزايد

أعداد المتسربين من التعليم الثانوي، أصبحت الفروق في المهارات مصدراً لتنامي أشكال التفاوت.

وتحدد العوائد التي يجنيها الفرد على الصعيد الشخصي من مختلف مستويات التعليم أنماط التفاوت في الدخل التي تعبر بدورها عن التطورات في سوق العمل. فيمكن للتزايد السريع في الطلب على ذوي المهارات الأعلى في البلدان التي تكون فيها معدلات إتمام التعليم الثانوي وإمكانيات الالتحاق بالتعليم العالي محدودة، أن يؤدي إلى زيادات ملحوظة في التفاوت. فيرتبط ازدياد الفروق في الأجور في كل من إندونيسيا والفلبين وفيتنام والهند بتزايد الفروق في الأجور بين الحاصلين على تعليم عال وبين غيرهم ممن بلغوا مستويات أدنى من ذلك في التعليم (Asian Development Bank, 2007). وبالمثل، ثمة دلائل في أمريكا اللاتينية تشير إلى أن عوائد التعليم الثانوي والتعليم العالي تتزايد بشكل أسرع من تزايد عوائد التعليم الابتدائي (Behrman et al., 2003).

إن الأنماط السائدة لتوزيع مستويات الدخل هي خير دليل على ضرورة السير إلى تحقيق التساوي في توافر فرص التعليم. فعلى الصعيد العالمي، يسجل أفقر السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين في اليوم والذين يشكلون 40% من سكان العالم، نسبة 5% من الدخل العالمي – ويسجل الخُمس الأفقر من السكان (الذين يعيشون بأقل من دولار واحد في اليوم) نسبة 1.5% (Dikhanov, 2005). وحتى لو حدث تغير بسيط في نصيب الفقراء من الدخل في العالم، يمكن أن تنجم عن ذلك آثار مهمة للغاية على صعيد الحد من الفقر. وللتعبير عن ذلك من الناحية المالية، فإن رفع مستوى الذين يعيشون بأقل من دولار واحد في اليوم والذين يبلغ عددهم مليار نسمة، إلى ما فوق حد الفقر يتطلب حوالي 300 مليار دولار – أي أقل من 1% من الناتج المحلي الإجمالي في العالم (UNDP, 2005). ونظراً لمستويات التفاوت السائدة في العالم، فإن ذلك سيمثل شكلاً متواضعاً من إعادة توزيع الدخل مقابل تحقيق تأثير كبير في معالجة الفقر. ويمكن للمزيد من الإنصاف في توزيع فرص التعليم أن ييسر عملية إعادة التوزيع هذه. فمن الواضح أنه لا يمكن استحداث أشكال أكثر إنصافاً للتكامل العالمي بالاستناد إلى أوجه التفاوت الكبير الموجودة في الانتفاع بالتعليم الجيد في عالم اليوم.

ويصدق نفس الاستنتاج العام هذا على الصعيد الوطني. فقد كان هناك خلال العقدين الماضيين اتجاه واضح نحو تزايد الفروق في الدخل في البلد الواحد. ومن بين البلدان التي تتوافر عنها بيانات في هذا الشأن والبالغ عددها ثلاثة وسبعين بلداً ازداد التفاوت في ثلاثة وخمسين بلداً تضم 80% من سكان العالم. ويشتمل هذا الوضع على عدة عوامل يرتبط فيها التفاوت في التعليم بالتغيرات التكنولوجية وبقوى أوسع نطاقاً. بيد أن الاعتراف بات يتزايد بأهمية الدور الذي يؤديه التفاوت في التعليم كدافع لتزايد التفاوت على نطاق أوسع. فحين يكون الانتفاع بالتعليم واسعاً ويستفيد منه الفقراء والنساء والفئات المهمشة، فإنه يكون مبشراً بحدوث نمو اقتصادي واسع. وبإمكان المزيد من الإنصاف في التعليم أن يساعد على نشوء عملية إيجابية من النمو المتزايد ومن الحد بشكل سريع من وطأة الفقر، مع تحقيق فوائد للفقراء وللمجتمع ككل.

إن العلاقة بين التعليم من ناحية والنمو الاقتصادي والحد من الفقر، من ناحية أخرى، هي دليل على أهمية السياق العام. فالمدارس والنظم التعليمية لا تضمن وحدها حدوث نمو أسرع أو قيام مزيد من الإنصاف. فيمكن أن تؤدي مشكلات في إدارة الاقتصاد العام أو في مجالات أخرى للسياسات العامة إلى الحد من فوائد التعليم. وكمثال على ذلك، ثمة دلائل على الصعيد الإقليمي في منطقة الدول العربية تشير إلى ضعف الارتباط بين التوسع في التعليم وبين الإنتاجية (البنك الدولي، 2008d). فزيادة العرض في الأيدي العاملة الماهرة في إطار اقتصاد يتسم بانخفاض الإنتاجية والركود وتزايد البطالة، يؤدي بشكل ملحوظ إلى الحد من عوائد التعليم على الصعيد الشخصي. كما أنه يمكن أن يؤدي إلى أن يكون جزء كبير من السكان شباباً متعلمين وخريجين ولكنهم عاطلون عن العمل. ففي مصر، يشكل الكبار الحاصلون على التعليم الثانوي نسبة 42% من السكان و80% من العاطلين (البنك الدولي، 2008d).

إن بإمكان أشكال التمييز القائم على نوع الجنس في سوق العمل أن تبطل مفعول تأثيرات التعليم بوصفه عاملاً لتحقيق المساواة

وثمة عوامل مهمة أخرى تتعلق بسوق العمل. فبإمكان التعليم أن يفيد الأفراد بتيسير دخولهم في مجالات مهنية ذات إيراد أعلى وبزيادة إيرادهم ضمن نطاق مجال مهني محدد. وبقدر ما تعود هاتان الفائدتان بالنفع بصورة متساوية على النساء والرجال، يمكن أن يساعد التعليم على تعزيز المساواة بين الجنسين على صعيد الإيراد. غير أن بإمكان أشكال التمييز والاختلال القائمة على نوع الجنس في سوق العمل أن تبطل مفعول تأثيرات التعليم بوصفه عاملاً لتحقيق المساواة. ففي باكستان، تتسم مشاركة النساء في سوق العمل بأنها أقل بكثير من مشاركة الرجال، ويتركز نشاطهن في مجموعة ضيقة من المهن ، ويؤدين في الغالب أعمالاً لا تتطلب مهارات وتدر إيراداً أقل بكثير من إيرادات الرجال. وفي حين أن إيرادات النساء هي أقل من إيرادات الرجال على جميع مستويات التعليم، فإن العائد من التعليم ومن المهارات من حيث الزيادة التي تنجم في الإيراد من جراء قضاء سنة إضافية في التعليم هو أعلى في باكستان بالنسبة إلى النساء مما هو عليه بالنسبة إلى الرجال في جميع المجالات المهنية (باستثناء الزراعة)، بحيث أن التعليم يرتبط بتقليص الفرق في الإيراد بين الجنسين. بيد أن مشاركة النساء في سوق العمل لا تزداد إلا بعد أن يقضين عشر سنوات في التعليم – وتشكل النساء الباكستانيات الحاصلات على ما لا يقل عن عشر سنوات من التعليم حوالي 10% فقط من النساء في باكستان (اعتباراً من عام 2000). وعليه، فإن الحواجز القائمة على نوع الجنس والتي تعيق دخول سوق العمل، وضيق نطاق المهن التي تزاولها الإناث، ومحدودية فرص التعليم، هي عوامل تبدد مفعول فوائد التعليم في مجالي تحقيق المساواة وتطوير الوضع الشخصي للأفراد في باكستان (Aslam et al.، قيد الإصدار).

وتوجد عوامل عديدة يمكن أن تُضعف العلاقة بين زيادة التحصيل في التعليم وتحقيق النمو على نحو أسرع وأوسع نطاقاً. فالارتفاع في متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد

في التعليم المدرسي لا يشكل دائماً مؤشراً بديلاً جيداً للدلالة على نشوء رأسمال بشري. فقد لا تتوسع قاعدة المهارات الفعلية التي يقوم عليها الاقتصاد إذا كانت نوعية التعليم سيئة ومستويات التحصيل الدراسي منخفضة. وفي هذه الحالات، يمكن لتزايد الالتحاق بالتعليم وتزايد معدلات إتمامه أن يؤثرا تأثيراً هامشياً على رأس المال البشري. وعلى غرار ذلك، فإن تحقيق زيادات في متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم المدرسي لن يؤدي إلى زيادة الإنصاف في توزيع الدخل إذا ظلت شرائح واسعة من السكان لا تلقى الاهتمام بها. فالمهم في هذا الصدد هو مدى ما يحققه الفقراء من تقدم في الالتحاق بالمستويات التي ينتفع بها غير الفقراء. وخلاصة القول هي أن متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم هو مؤشر مهم على مستوى رأس المال البشري، ولكنه ليس المؤشر الوحيد. فالنوعية والمساواة يعدان أمرين أساسيين أيضاً.

إن التحسين في مجال التعليم يؤدي إلى خفض معدلات وفيات الأطفال وتحسين التغذية والصحة

وإن من المهم الاعتراف بمحدودية المعارف الحالية عن العلاقة الناشئة بين التعليم من ناحية، والنمو الاقتصادي والحد من الفقر من ناحية ثانية. ويمكن لعمليات وضع النماذج الاقتصادية أن تبين لنا شيئاً مهماً عن هذه العلاقة بالاستناد إلى شواهد من الماضي. فصورة المستقبل تفتقر دائماً إلى اليقين – باستثناء أنه لن يشبه الماضي. وتنطوي العولمة وتزايد وزن العوامل القائمة على امتلاك المعارف في دفع النمو الاقتصادي على آثار مهمة بالنسبة إلى توزيع الثروة والحد من الفقر على الصعيدين الوطني والدولي. وإذا كان الاعتراف يتزايد بالمعارف بوصفها أمراً أساسياً لضمان القدرة التنافسية والعمالة وإمكانيات النمو في الأجل الطويل، فإن مكاسب التعلّم أصبحت أكثر أهمية مما كانت عليه في أي وقت مضى. وفي سياق التغير السريع في البنى الاقتصادية على الصعيدين الوطني والدولي، بات اكتساب المهارات والمعارف القابلة للتناقل أمراً مجزياً.

ويشكل التعلّم مدى الحياة، الذي يشكل هدفاً أساسياً من أهداف التعليم للجميع، شرطاً مهماً للتكيف مع الحياة الاقتصادية القائمة على امتلاك المعارف. وبالتالي فإن الناس والبلدان يحتاجون إلى صِيَغ للتعليم النظامي تتيح لهم الفرص لتكوين مهاراتهم في مجال التعلّم، كما يحتاجون إلى فرص تمكّنهم من تجديد مهاراتهم وكفاءاتهم بصورة متواصلة. وإذا كانت مهارات القراءة والكتابة والحساب تشكل أساس كل النظم التعليمية، فإن التنمية البشرية والرخاء سيعتمدان أكثر فأكثر في القرن الحادي والعشرين على مدى انتشار فرص الانتفاع بالتعليم الثانوي وما بعد الثانوي.

الصحة العامة ووفيات الأطفال: أمران مرتبطان بالتعليم

من المسلم به أن هناك صلة بين التعليم وبين الصحة العامة. فالتحسين في مجال التعليم يؤدي إلى خفض معدلات وفيات الأطفال وتحسين التغذية والصحة، وحتى عندما يتعلق الأمر بعوامل مثل الدخل.

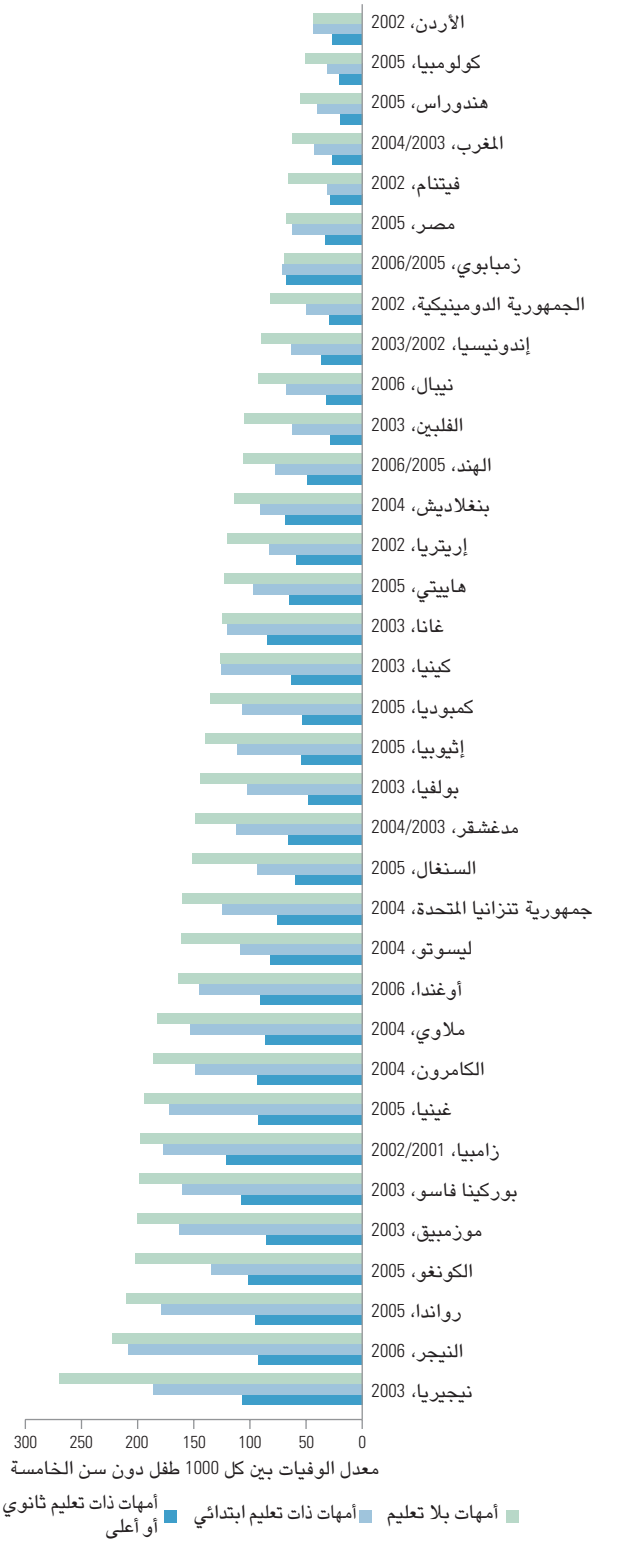
غير أن آليات تحويل التعليم إلى فوائد في هذه المجالات مسألة معقدة لا تفهم في غالب الأحيان فهماً تاماً. وتترتب على تعزيز القدرات في هذه المجالات آثار هامة. فبإمكان التعليم أن يزود الناس بالمهارات اللازمة للانتفاع بالمعلومات ومعالجتها، كما أنه يزودهم بالثقة للمطالبة باستحقاقات ويؤهلهم لمساءلة الجهات التي تقدم الخدمات. وأياً كانت قنوات التأثير، فإن هناك أسساً تستوجب وضع التعليم للجميع في صميم الاستراتيجيات الرامية إلى وضع العالم على المسار السليم للتقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية فيما يخص الصحة.

وفيات الأطفال. يتمثل أحد الأهداف الإنمائية الدولية في خفض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين (الهدف 4 من بين الأهداف الإنمائية للألفية). ولا يزال العالم النامي بعيداً حتى الآن عن السير في المسار السليم بحيث أن الأمر يتطلب تحقيق تخفيض كبير في معدلات الوفيات من أجل أن يصبح بالإمكان تحقيق الهدف المحدد لعام 2015. فاستناداً إلى معدلات التقدم الحالية، لن يتمكن العديد من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا من تحقيق الهدف حتى عام 2050 أو ما بعده. وسوف يؤدي الفشل في ردم الفجوة بين مستوى الاتجاهات الحالية والمستوى المحدد للهدف إلى خسائر في الأرواح: فمن المتوقع أن يمثل الفرق في الوفيات بين الوضع المتوقع والوضع المنشود في عام 2015 ما يعادل وفاة 4.7 نسمة (انظر الفصل 2). ومع أن إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين وإلحاق الفتيات الشابات بالمدارس يشكلان في حد ذاتهما أمراً لازم التحقيق، فإن هذا الأمر يمثل أيضاً أنجع الاستراتيجيات لردم الفجوة المذكورة أعلاه.

وتتباين نتائج العلاقة بين تعليم الأمهات ومستويات معدلات وفيات الأطفال من بلد إلى آخر. فحصول الأمهات على التعليم الابتدائي يخفض معدلات وفيات الأطفال بمقدار النصف تقريباً في الفلبين، وبمقدار الثلث تقريباً في بوليفيا. ويكون تأثير التعليم الابتدائي أقل من ذلك في بلدان مثل غانا ونيجيريا. وتُلاحَظ أقوى الآثار في مرحلة التعليم بعد الابتدائي (الشكل 1.3)، إذ إن حصول الأمهات على التعليم الثانوي أو ما بعده يخفض إلى حد كبير من أخطار وفيات الأطفال في جميع البلدان تقريباً، وكثيراً ما يكون هذا التأثير أكبر بكثير من تأثير حصول الأمهات على التعليم الابتدائي فقط. ويعزز هذا الأمر الدعوة إلى التعليم وإلى تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين بما يتجاوز مستوى التعليم الابتدائي. وإذا ما تركنا جانباً الحجج التي تستند إلى الحقوق وإلى بيان الفعالية في الدعوة إلى توسيع نطاق انتفاع الإناث بالتعليم الثانوي، فإن من الواضح أكثر فأكثر أن الفشل في توسيع نطاق الفرص في هذا المجال سيؤدي إلى آثار خطيرة على الصحة العامة – وعلى مسار التقدم نحو تحقيق الغايات المحددة في إطار الأهداف الإنمائية للألفية.

ولكن ما هي الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض معدلات الوفيات لأطفال الأمهات الأكثر تعلماً؟ إن آليات تأثير التعليم على خفض معدل الوفيات تختلف باختلاف البلدان،

الشكل 1.3: معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة بحسب مستوى التحصيل التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة

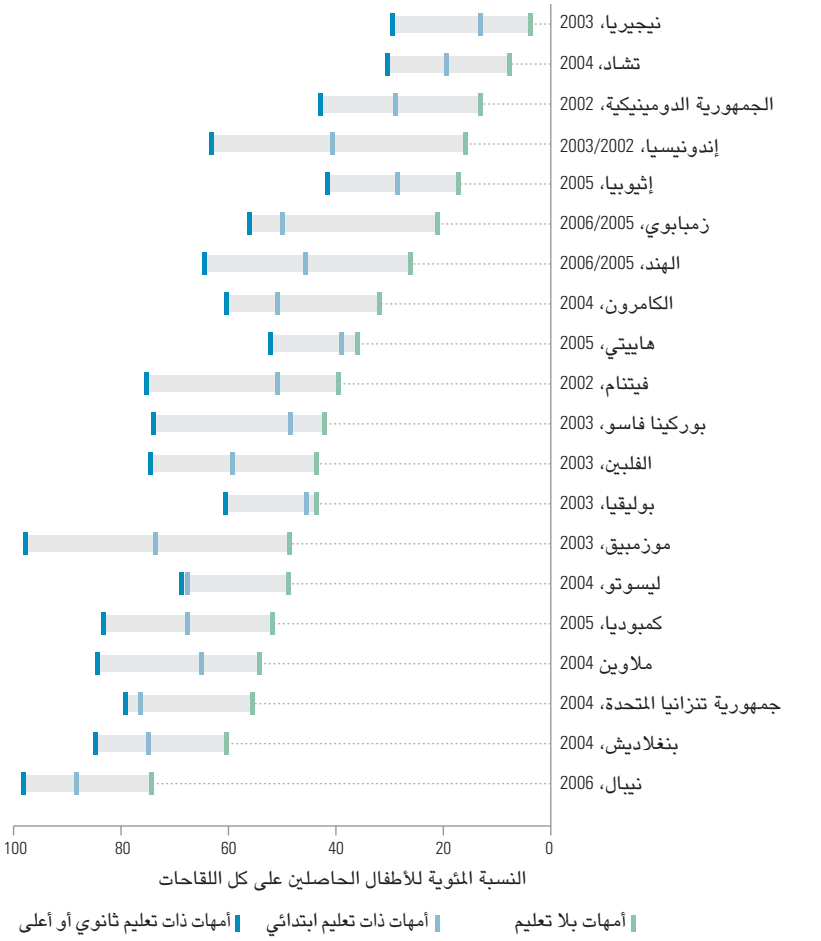


المصدر: Macro International Inc (2008).

ولكنها تتضمن عوامل التغذية وتباعد فترات الحمل، واتخاذ إجراءات صحية وقائية (Malhotra and Schuler, 2005). وكمثال على ذلك، فإن ارتفاع مستوى التحصيل التعليمي ترافقه زيادة في الاهتمام بتلقيح الأطفال (الشكل 1.4).

وفيات الأمهات. إن لمستويات التحصيل التعليمي للأمهات تأثيراً مهماً أيضاً على معدلات وفياتهن. وتمثل التعقيدات في مرحلتي الحمل والولادة سبباً رئيسياً للوفيات والعوق بين النساء البالغات سن الإنجاب، يودي سنوياً بحياة أكثر من 500 000 نسمة. وينطوي تحليل الاتجاه في مجال وفيات الأمهات على إشكالية ناجمة عن انعدام اليقين إلى حد كبير في التقديرات. ومع ذلك، فإن أفضل التقديرات بشأن الفترة 1990-2005 تبين أن وتائر انخفاض معدلات الوفيات تقل إلى حد كبير عن الوتائر اللازمة من أجل تحقيق الهدف (الإنمائي الخامس للألفية) المتمثل في تخفيض هذه المعدلات بنسبة 75%

الشكل 1.4: تلقيح الأطفال ومستويات التحصيل التعليمي للأمهات في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة (النسبة المئوية للأطفال البالغين سنة واحدة من العمر وقد تلقوا لقاحات مختارة خلال الفترة قبل تاريخ الاستقصاء)



ملاحظة: المقصود بعبارة «كل اللقاحات» هو لقاح BCG (ضد السل)، واللقاحات ضد الحصبة، والخناق والشهاق والكزاز، واللقاحات الثلاثة ضد شلل الأطفال (باستثناء شلل الأطفال 0).
المصدر: Macro International Inc (2008).

يشكو زهاء ثلث الأطفال دون سن الخامسة من التقزّم مع ما يترتب على ذلك من عواقب وخيمة على صعيد النمو الذهني والوضع الصحي

(منظمة الصحة العالمية ومصادر أخرى، 2005). وتشمل عوامل الخطر انتشار سوء التغذية وفقر الدم والملاريا.

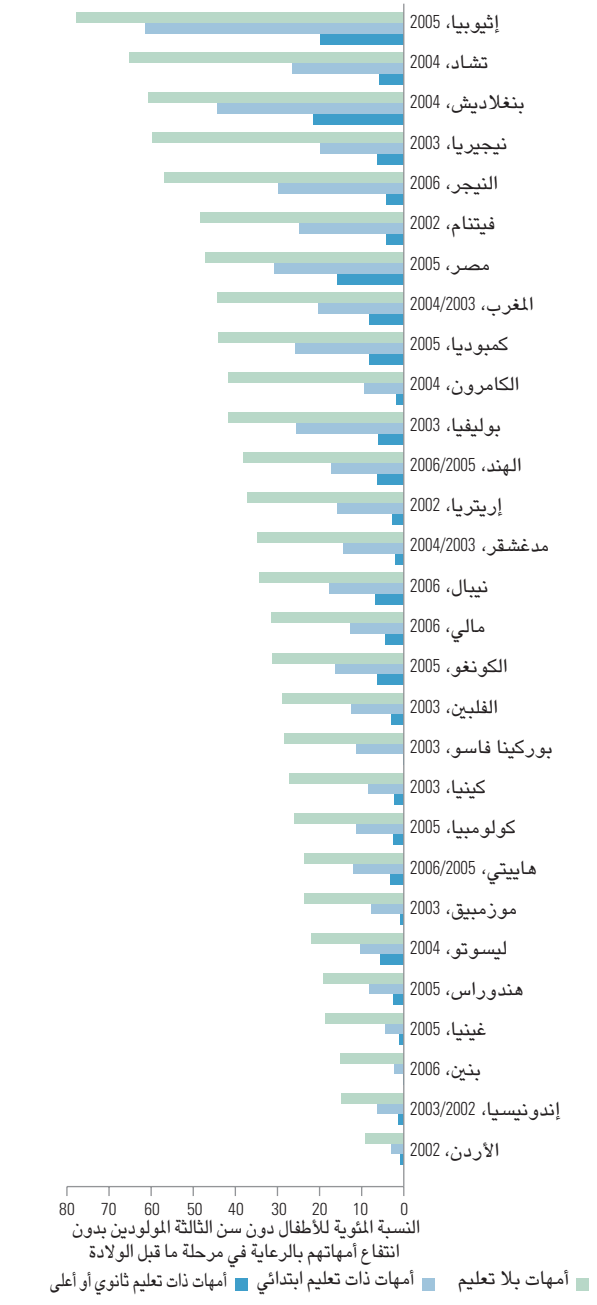
وبإمكان الرعاية الجيدة في مرحلة ما قبل الولادة أن تقلل من المخاطر. وفيما عدا الفائدة المباشرة التي تترتب على رصد حالة الحمل، تتصف النساء اللواتي يتلقين الرعاية قبل الولادة بأنهن أكثر إقبالاً في الأغلب على الاستفادة من الخدمات الصحية، وبأنهن يخترن الولادة في المراكز الصحية المعتمدة، ويسعين إلى المشورة المهنية فيما يتعلق بالتعقيدات الصحية لمرحلة ما بعد الولادة (Ram and Singh, 2006). وينبغي التشديد على أن العلاقة بين الرعاية في مرحلة ما قبل الولادة وفي مرحلة الأمومة تتأثر بقدر كبير بنوعية هذه الرعاية، لكن توفير الرعاية على نحو فعال يمكن أن يخفض معدلات وفيات الأمهات ومعدلات وفيات الأطفال (Carolli et al., 2001; Osungbade et al. 2008).

وإن التعليم مهم لأنه يرتبط إيجابياً باللجوء إلى الخدمات الخاصة بمرحلة ما قبل الولادة. ويسري هذا القول على التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وإنْ كانت للتعليم الثانوي، مرة أخرى، آثار أقوى أحياناً في هذا الصدد (الشكل 1.5). ويتحول تأثير التعليم إلى فوائد بطرق شتى منها أنه ييسر الوصول إلى المعلومات ويعزز القدرات ويشجع على المطالبة بالخدمات المستحقة. وعلى غرار الوضع في مجالات أخرى، فإن ما ينبغي التشديد عليه ليس هو أن تحسين الانتفاع بالرعاية في مرحلة ما قبل الولادة يبرر أن تؤكد السياسات العامة تأكيداً قوياً على تعليم الإناث. فالدعوة إلى التكافؤ بين الجنسين تستند إلى الحق في التعليم باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، وليس إلى فوائد عرضية. بل ينبغي لأي بلد يهتم بالإسراع في التقدم في مجال رفاه الأطفال والأمهات أن يجد في الشكل 1.5 ما يفيد لقياس بعض الجوانب الخفية للثمن الذي يترتب على وجود أوجه للتفاوت بين الجنسين في التعليم.

التغذية. يشكو زهاء ثلث الأطفال دون سن الخامسة من التقزّم مع ما يترتب على ذلك من عواقب وخيمة على صعيد النمو الذهني والوضع الصحي ومن آثار تودي أحياناً بحياة الطفل (الفصل 2). ويعد التقزّم مؤشراً بديلاً عن الجوع، الذي ترمي الأهداف الإنمائية للألفية (الهدف 1) إلى خفض معدلاته بمقدار النصف بحلول عام 2015. وهنا أيضاً نجد أن العالم لا يمضي في المسار السليم، إذ إن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا، وهما المنطقتان اللتان تسجلان أعلى المعدلات في مجال التقزّم، لم تحققا إلا أقل قدر من التقدم في معالجة هذا الوضع. وتشير دلائل عبر البلدان إلى أن التعليم هو أداة قوية لدرء حالات التقزّم. وقد خلصت بحوث حديثة استخدمت بيانات مستمدة من الاستقصاءات الأسرية إلى أن إتمام الأم للتعليم الابتدائي يقلل من مخاطر التقزّم، بنسبة 22% في بنغلاديش، وبنسبة 26% في إندونيسيا (Semba et al., 2008). وقد تم ذلك بعد التقصي بشأن عوامل مثل مستويات ثروة الأسر، والموقع الجغرافي، وحجم الأسرة. كما لوحظ أن ارتفاع مستويات التحصيل التعليمي للوالدين في كلا البلدين ترتبط بازدياد الانتفاع بمجموعة من المزايا الصحية بضمنها تلقيح الأطفال ضد الأمراض واستهلاك مقادير من فيتامين A واستخدام الملح المعالج باليود.

وقد لوحظت تأثيرات أخرى للتعليم تفضي إلى تعزيز قدرات الأمهات وتعزيز نمو الأطفال بدنياً. وتتمثل إحدى الوسائل التي يتم من خلالها هذا التأثير في الصلة بين ارتفاع المستوى التعليمي للأمهات وازدياد قدراتهن على اتخاذ القرارات بشأن أوجه استخدام موارد الأسرة. ففي كثير من السياقات، تكون الأمهات أكثر ميلاً من الآباء إلى توزيع أوجه استخدام موارد الأسرة على نحو يعزز تغذية الأطفال (Huq and Tasnin, 2008). وكما

الشكل 1.5: مدى انتفاع الأمهات بالرعاية في مرحلة ما قبل الولادة، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة



المصدر: Macro International Inc (2008).

يبين الشكل 1.6، فإن العلاقة بين التقزّم وانخفاض المستوى التعليمي للأمهات تتجلى في مجموعة كبيرة من البلدان وفي جميع المناطق النامية.

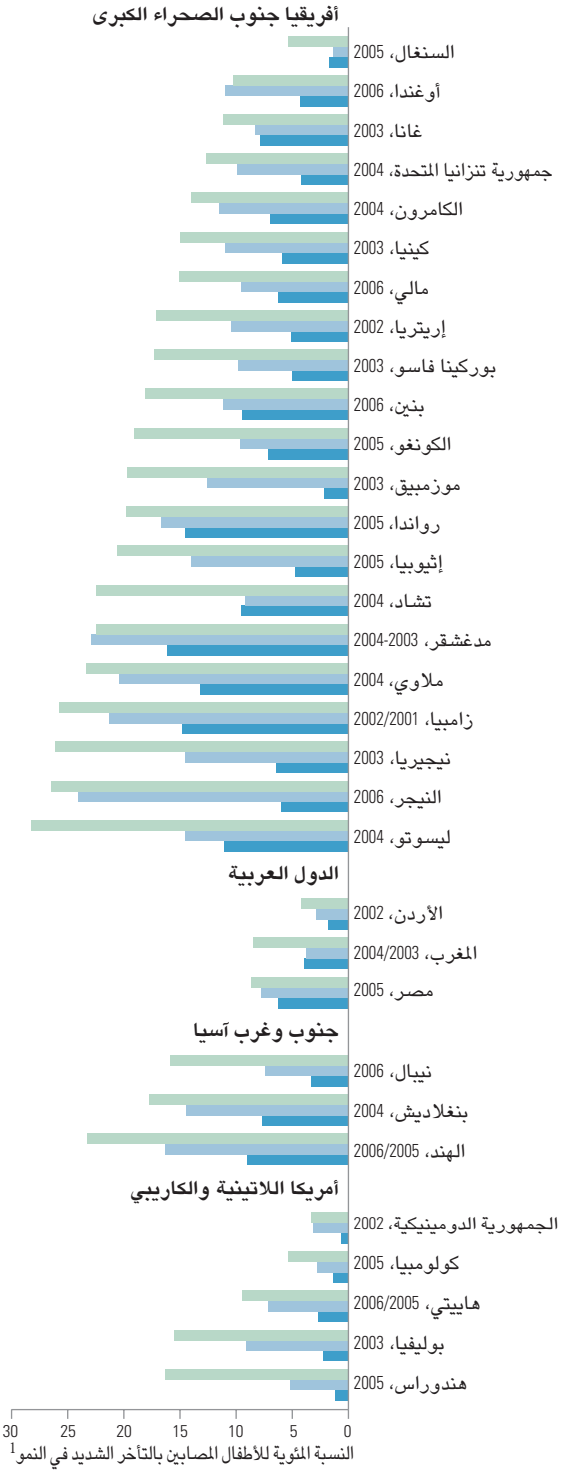
فيروس ومرض الأيدز: تدعو الأهداف الإنمائية البلدان إلى «وقف انتشار فيروس نقص المناعة البشرية / الأيدز بحلول عام 2015 وبدء انحساره اعتباراً من ذلك التاريخ» (الهدف 6 من الأهداف الإنمائية للألفية). وتوجد دلائل قوية على أن التعليم الابتدائي يؤثر تأثيراً إيجابياً كبيراً في امتلاك المعارف اللازمة للوقاية من فيروس الأيدز، ويزداد هذا التأثير قوة في التعليم الثانوي (Herz and Sperling, 2004). وخلصت دراسة شملت اثنين وثلاثين بلداً إلى أن احتمالات امتلاك النساء الحاصلات على تعليم يتجاوز مستوى التعليم الابتدائي لمعارف عن فيروس ومرض الأيدز هي خمسة أضعاف احتمالات امتلاك الأميات لهذه المعارف (Vandemoortele and Delmonica, 2000). فبإمكان النظم التعليمية أن تضطلع بدور أنشط وأنجع إلى حد كبير في مكافحة فيروس ومرض الأيدز من خلال التدريس والتوعية بشأن أشكال السلوك التي تنطوي على مخاطر.

إن كل مجال من المجالات التي جرى بحثها أعلاه يبين إمكانات التعليم في الإسراع بعجلة التقدم نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. وثمة، مع ذلك، جوانب مهمة تغطي فيها الصورة الثابتة للفوائد الممكن اجتناؤها من التعليم على بعض المكاسب الدينامية التي يمكن أن تتحقق مع مرور الزمن. فعلى سبيل المثال، يؤدي ازدياد انتفاع الإناث بالتعليم إلى نشوء فوائد تراكمية تتعلق بتأثيرات جيل على جيل، إذ إن المستوى التعليمي للأمهات هو أحد أقوى العوامل الحاسمة في إلحاق بناتهن بالتعليم (Alderman and King, 1998 ; UN Millennium Project, 2005a). بيد أن الثمن الذي يدفع في هذا الصدد يتسم بطبيعة تراكمية أيضاً. فتماماً، مثلما كانت معدلات وفيات الأطفال ومعدلات التأخر في النمو في عالم اليوم أقل مما هي عليه لو كان التقدم في مجال التعليم في التسعينات أكبر مما كان، فإن جوانب القصور في مجال التعليم اليوم سيكون لها ثمن في المستقبل على الصعيد البشري. وإن تحسين فرص الانتفاع بالتعليم، ولا سيما للفتيات، ليس فقط أولوية في حد ذاته، وإنما هو أيضاً أمر أساسي لتحسين نتائج التعليم بالنسبة إلى الجيل اللاحق وإلى تحقيق أهداف أوسع نطاقاً في مجالي الصحة العامة والتغذية.

الديمقراطية والمواطنة – من الصعيد المحلي إلى الصعيد العالمي

إن المقصود بالتعليم يتجاوز بكثير ما يجري في المدارس. فمن خلال التعليم تغرس المجتمعات قيمها وأفكارها في النفوس وتزود مواطنيها بالمهارات. وإذا كان تقرير هذا العام يركز على موضوع الحوكمة، فإن التعليم نفسه يرتبط ارتباطاً جوهرياً بقضايا تتعلق بالحوكمة في المجتمع على نطاق أوسع وبتعزيز قدرات الناس. وكما قال نيلسون مانديلا، فإن «التعليم هو أقوى سلاح يمكن استخدامه لتغيير العالم.» ويؤدي بعض من أقوى التأثيرات الناجمة عن التعليم مفعولها من خلال قنوات الديمقراطية

الشكل 1.6: معدلات التأخر الشديد في النمو لدى الأطفال دون سن الثالثة، بحسب المستوى التعليمي للأمهات، في بلدان مختارة، وفقاً لأحدث بيانات سنوية متوافرة



(1) المقصود بالتأخر الشديد في النمو هو عندما يمثل طول القامة انحرافاً معيارياً بمقدار ناقص 3 عن متوسط طول الأفراد من السن المعنية ضمن الفئة السكانية المرجعية (انظر المسرد).

المصدر: Macro International Inc (2008).

إن جوانب القصور في مجال التعليم اليوم سيكون لها ثمن في المستقبل على الصعيد البشري

والمشاركة. ويزودنا التاريخ بشواهد كثيرة على أن هذه التأثيرات ليست شاملة ولا مباشرة. وتوجد أمثلة عديدة من الماضي والحاضر على مجتمعات يملك مواطنوها قدراً جيداً من التعليم ولكنها قد لا تُعتبر مجتمعات ديمقراطية نموذجية. وتوجد بلدان تكون فيها مستويات التعليم منخفضة وفقاً لمؤشرات معدلات القرائية ومتوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم المدرسي، إلا أن التقاليد الديمقراطية في هذه البلدان متطورة. والهند مثال على ذلك. ومع ذلك، فإن التعليم يؤدي إلى قيام الديمقراطية، إذ إن بإمكانه أن يزود الناس بالمهارات والمواقف والقواعد اللازمة لمساءلة الحكومات ومناوأة الأوتوقراطية وتقييم السياسات التي تؤثر في حياتهم (Glaeser et al., 2006). ويعد التعليم على الصعيد الفردي، عاملاً حاسماً في تحديد ما إذا كان الناس يمتلكون القدرات التي يحتاجون إليها – كالقرائية، والثقة في النفس، والمواقف الملائمة – كي يشاركوا في حياة المجتمع (Sen, 1999). وكمثال ملموس على ذلك، فإن الفقراء والمهمشين المتعلمين كثيراً ما يكونون أميل إلى المشاركة في اجتماعات الهيئات السياسية المحلية والهيئات المنبثقة عنها والمعنية بإدارة شؤون التعليم والصحة والموارد المائية (Alsop and Kurey, 2005).

توجد صلات قوية بين التعليم والمواطنة واتخاذ قرارات مستنيرة

بيد أن التعليم ليس هو الأمر المهم الوحيد بالنسبة إلى الديمقراطية. فقد استرعت بحوث أجريت عبر البلدان الانتباه إلى أهمية متوسط المستوى التعليمي ومدى التحصيل الدراسي لأغلبية أفراد المجتمع بالنسبة إلى خلق الظروف الملائمة لقيام الديمقراطية (Castello - Climent, 2006). وثمة دلائل حديثة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى غنية بالعبر. فقد كشف تحليل لبيانات استقصاء وطني في ملاوي عن أن حتى التعليم الابتدائي يشجع المواطنين على مناصرة الديمقراطية ورفض البدائل غير الديمقراطية (Evans and Rose, 2007b). وأجريت بحوث عن الصلات بين التعليم والمواقف الديمقراطية في ثمانية عشر بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تؤيد هذا الاستنتاج تأييداً قوياً. ولدى التقصي بشأن طائفة كبيرة من العوامل، بضمنها الدين، والسن، ونوع الجنس، والميل السياسي، ظهر أن التعليم المدرسي هو أقوى عامل اجتماعي يفسر التمسك بالمواقف الديمقراطية. إضافة إلى ذلك، فإن تأثيرات التعليم تتزايد في شكل خطي مع ارتفاع المستوى التعليمي المحرز. ويكون الأشخاص البالغون سن التصويت والحاصلون على تعليم ابتدائي أكثر ميلاً بمرة ونصف من غير المتعلمين إلى مساندة الديمقراطية، ويزداد هذا الميل إلى ثلاثة أضعاف المرة لدى الحاصلين على تعليم ثانوي. وهنا أيضاً يظهر أن تأثيرات التعليم في نشر الديمقراطية تؤدي مفعولها عبر قنوات المشاركة والإعلام، ويؤدي ارتفاع مستوى التحصيل التعليمي إلى تزايد الخوض في النقاش السياسي، وامتلاك المزيد من المعارف ذات الطابع السياسي، والانتفاع بالمعلومات السياسية التي تبثها وسائل الإعلام.

غير أنه ينبغي التزام الحذر اللازم عند استخلاص العبر من بحوث تُجرى في مجموعة من البلدان في منطقة واحدة، وتطبيقها على مناطق أخرى. فلا يوجد نموذج واحد للحوكمة الديمقراطية، ناهيك عن عدم وجود وصفة شاملة لاستحداث مؤسسات ديمقراطية. ومع ذلك، فإن الدلائل فيما يخص أفريقيا، تشير إلى أن الاستثمار في توفير تعليم جيد، يمكن أن يشكل أحد أنجع العلاجات المضادة لسموم الأوتوقراطية والحوكمة الخالية من إمكانيات المساءلة.

إن الصلات بين التعليم والمواطنة تتجاوز نطاق المواقف العامة تجاه الديمقراطية. ومن الأسباب التي تجعل التعليم يؤدي إلى قيام الديمقراطية هو أن بإمكان التعليم أن ييسر تكوين أحكام مستنيرة عن قضايا ينبغي أن تعالَج من خلال سياسات عامة. وأياً كان البلد، فإن النقاش العام والتعمق في فحص هذه القضايا على الصعيد العام يمكن أن يساعدا في تعزيز رسم السياسات. ومرة أخرى، فإن ما يصدق على الصعيد الوطني يصدق أيضاً على الصعيد الدولي. ويتمثل أحد معالم التكامل العالمي في أن الحكومات والسكان في شتى أنحاء العالم يواجهون مشكلات – في مجالات الشؤون المالية، والتجارة، والأمن، واستدامة البيئة – لا تعترف بالحدود الوطنية. وإن للتعليم دوراً يتعين أن يضطلع به في تعزيز الدعم على الصعيدين الوطني والدولي، لصالح الحوكمة المتعددة الأطراف واللازمة لمعالجة هذه المشكلات.

ويتضح ذلك في مجال تغير المناخ. فدور العلم معروف في تنمية المهارات والتكنولوجيات التي يتزايد الاعتماد عليها في مجالات الإنتاجية والعمالة وتحقيق الرخاء. وقد أولي قدر أقل من الاهتمام لدور تعليم العلوم في زيادة وعي الأطفال بالتحديات البيئية الهائلة التي يواجهها جيلهم. ويطرح تغير المناخ مجموعة مدهشة من المخاطر التي تهدد البشرية عموماً في الأجل الطويل، وتهدد الفقراء بوجه خاص في الأجل المتوسط. ويصعب فهم أسباب تغير المناخ وذلك نتيجة للعمليات المعقدة التي تؤثر في تجمّع غازات الدفيئة في الجو. بل إن تقييم الآثار هو أصعب من ذلك بسبب ضيق الوقت إزاء ما ينبغي القيام به وبسبب انعدام اليقين بشأن المكان والوقت اللذين ستتجسد فيهما آثار التغير وبشأن ما ستكون عليه استجابة النظم الإيكولوجية. وعلى غرار ذلك، كما أن أي تقييم للاستجابات في مجال السياسات على الصعيدين الوطني والدولي ينبغي أن يتناول قضايا تتدرج من السياسات الخاصة بالطاقة لتنتهي بالنهوج اللازم إتّباعها لتقاسم الأعباء في إطار أي اتفاق متعدد الأطراف.

إن فهم القضايا العلمية التي ينطوي عليها تغير المناخ هو خطوة أولى حيوية في القيام بالتوعية اللازمة من أجل صياغة حلول سياسية لمواجهة التهديد. ويسري هذا القول

على ما يتعلق بالنواحي التقنية كما يسري بخصوص الناس الذين يمتلكون قدراً كافياً من الشواهد لتمكينهم من تقييم مدى اضطلاع أو عدم اضطلاع حكوماتهم بما يلزم من عمل في هذا الشأن. وتقدم دراسة عام 2006 لتقييم التحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA) بشأن التحصيل العلمي للطلاب البالغين خمسة عشر عاماً من العمر دروساً مهمة في هذا الصدد (OECD, 2007b). فعندما نُشر التقييم، تَركَّز الاهتمام الدولي على ترتيب البلدان بصورة متدرجة، وأولي اهتمام أقل لاستقصاء تجديدي بشأن الصلة بين التحصيل العلمي ومشكلات البيئة العالمية. وتشير نتائج ذلك الاستقصاء إلى ما يلي:

- إن هناك علاقة قوية بين مستويات الوعي البيئي لدى الطلاب وبين أدائهم في مجال العلوم وذلك في جميع البلدان المشاركة في الاستقصاء. وفي المتوسط، كان تسجيل زيادة بمقدار نقطة واحدة في المؤشر المركب عن الوعي البيئي، والخاص ببرنامج PISA، يعادل فرقاً في الأداء بمقدار أربع وأربعين درجة.
- توجد صلة كبيرة بين امتلاك معارف علمية وبين امتلاك وعي بقضايا البيئة من جانب عامة الجمهور. فإن أغلبية المواطنين في البلدان التي تندرج فيها القيمة الوسطى للأداء في العلوم دون الحد الأساسي لامتلاك المعارف (البالغ 450 نقطة)، كانوا أقل وعياً بقضايا البيئة.
- في جميع البلدان التي شملها الاستقصاء والمنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ثمة ترابط بين ارتفاع مستوى الأداء في مجال العلوم وبين وجود شعور أقوى بالمسؤولية فيما يتعلق بالتنمية المستدامة. أي، بعبارة أخرى، أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات أعلى في المعارف العلمية يكونون أكثر إحساساً بالمسؤولية تجاه البيئة.

وتشير هذه الاستنتاجات إلى إمكانية استخلاص حصيلة من شقين. فارتفاع مستوى الأداء في مجال العلوم يؤدي في الغالب إلى الوعي بمشكلات البيئة العالمية ويفضي هذان الأمران إلى نشوء شعور بالمسؤولية يدفع إلى مناصرة نهج الإدارة المستدامة للبيئة. وعلى عكس ذلك، فإن ضعف الأداء في مجال العلوم يتلازم مع انخفاض مستوى الوعي بمشكلات البيئة. وبالتالي، فإن الفشل في مجال تعليم العلوم سيعني تضييق نطاق النقاش العام – وإضعاف مرتكزاته العلمية – فيما يخص تغير المناخ والمشكلات البيئية الأوسع نطاقاً. وسوف يؤدي هذا بدوره إلى تخفيف الضغط على الحكومات من أجل أن تعمل. ففي مواجهة التحدي المتمثل في الاحترار العالمي وفي مشكلات أوسع نطاقاً، يمثل التعليم للجميع جزءاً حيوياً من مجموعة الأدوات الكفيلة بتحقيق التغيير على الصعيدين الوطني والدولي.

الخاتمة

لقد تحقق الكثير منذ أن وقَّعت الحكومات إطار عمل داكار. وربما يوفر التقدم في مجال التعليم أكثر من أي مجال آخر الدليل على أن بإمكان الالتزامات الدولية أن تحقق تغييراً في الوضع. ولا يقلل ذلك من أهمية الوعي بضرورة الإسراع بالعمل وبضرورة توافر قيادة سياسية أقوى. وموجز القول هو إن «مواصلة العمل كالمعتاد» ستؤخر العالم كثيراً في السعي إلى تحقيق الالتزامات التي تم التعهد بها. وكما يبين هذا الفصل، فإن أوجه القصور في مجال التعليم تؤدي إلى دفع أثمان باهظة.

وسيتطلب الكف عن «مواصلة العمل كالمعتاد» إجراء تغييرات على مستويات عدة. فينبغي أن توضع مسألة الإنصاف في صميم جدول أعمال التعليم للجميع. وكما يبين الفصل 2، فإن أوجه التفاوت في فرص الانتفاع بالتعليم تشكل عائقاً كبيراً أمام تحقيق أهداف داكار. وستتطلب إزالة هذا العائق توافر القيادة السياسية ووجود استراتيجيات عملية تعالج الأسباب التي تقوم عليها ضروب الحرمان.

وتشكل الحوكمة شاغلاً أساسياً في هذا الشأن. وتهدف الحوكمة السليمة في مجال التعليم كما في مجالات أخرى، إلى تعزيز إمكانيات المساءلة وإفساح المجال للناس كي يعبروا عن أنفسهم في سياق القرارات التي تؤثر في حياتهم وذلك من أجل التمكن من توفير خدمات جيدة. وتتعلق الحوكمة السليمة أيضاً بقضايا العدل الاجتماعي وتحاشي الغبن. والمقصود من التعليم للجميع، كما تبين العبارة ذاتها، هو أن يتمتع المواطنون بنفس الحق في الانتفاع بتعليم جيد. وتنطوي ترجمة مبادئ الحوكمة السليمة إلى ممارسات في الواقع على إجراء إصلاحات في الترتيبات المؤسسية تيسر صلات الأطفال والآباء بالمدارس وهيئات التعليم المحلية والوزارات الوطنية. وللأسف، فإن تصميم إصلاح الحوكمة كثيراً ما يستند إلى وصفات جاهزة تفضي إلى فوائد محدودة، ولا سيما من وجهة نظر الفقراء والمهمشين والمحرومين.

إن الإسراع في التقدم نحو توفير التعليم للجميع وتحقيق الأهداف المنصوص عليها في إطار عمل داكار هو شرط للتقدم السريع نحو تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. بل إنه، أكثر من ذلك، شرط للتمكن من تنمية أنماط للعولمة تتسم بمزيد من الإنصاف ومن القدرة على الاستدامة. غير أن التقدم في مجال توفير التعليم للجميع لا يمكن أن يتم بدون أن يكون هناك التزام أقوى بمسألة الإنصاف في التعليم من جانب الحكومات الوطنية والجهات المانحة الدولية. فينبغي أن توضع مسألة انعدام المساواة في صميم جدول أعمال التعليم للجميع. ويعمل هذا التقرير على استجلاء ما يجعل الإنصاف أمراً مهماً وما يمكن القيام به على الصعيدين الوطني والدولي من أجل إزالة أوجه التفاوت. ■

الفصل 2

أهداف داكار: رصد التقدم واللامساواة

يعرض هذا الفصل لمحة عامة عن التقدم نحو بلوغ الأهداف الستة للتعليم للجميع الواردة في إطار عمل داكار. ويركز الفصل على تقييم الأداء بالقياس إلى الأهداف المنشودة، ومقارنة أحوال التعليم في مختلف البلدان، وتحديد الاتجاهات العامة، مستندا في كل ذلك إلى أحدث البيانات الدولية. ومن منظور تتجاوز أبعاده المتوسطات الوطنية، يسلط هذا الفصل الضوء على أوجه اللامساواة على أساس الثروة ونوع الجنس والموقع وغيرها من مؤشرات الحرمان. والخلاصة هي أن التغلب على اللامساواة من شأنه أن يُعجّل في وتيرة التقدم نحو بلوغ الأهداف، محققاً في إطار ذلك منافع أوسع للمجتمعات.

وجبة مغذية في ليسوتو

© Gideon Mendel/Corbis

الانضمام إلى صفوف محو الأمية في هندوراس

© Neil Cooper/PANOS

معلمة في التعليم الابتدائي في جيبوتي تساند وتشجع تلميذتين

© Giacomo Pirozzi/PANOS

طفلة معوقة تشارك في لعبة في المملكة المتحدة

© Gideon Mendel/Corbis

المقدمة 40

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: لا يزال الطريق طويلاً 42

التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي: أمم عند مفترق الطرق 56

التعليم الثانوي وما بعد الثانوي: بعض المكاسب 84

تلبية حاجات التعلم مدى الحياة لدى النشء والكبار 91

محو أمية الكبار: هدف لا يزال مهملاً 93

تقييم أوجه التفاوت واللامساواة بين الجنسين في مجال التعليم 97

ضمان الإنصاف ونوعية التعلم على حد سواء 108

التعليم للجميع: قياس الإنجاز المركب 122

المقدمة

يعبّر القول القائل «لكي تُحسّن شيئاً، عليك أولاً قياسه» عن أهمية رصد التقدم نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع. ومن شأن القياس الفعال أن يكون مرشداً للسياسات، حيث يُركّز الانتباه على الأهداف، وينبّه إلى إمكانية الفشل ، ويُرْشِد النشاط الترويجي، ويعزز المساءلة. وعلى الصعيد الدولي، يمكن لعمليات الرصد عبر القطري أن تسهم في تحديد مجالات الممارسات الجيدة وحالات ضعف الأداء. وقبل كل شيء، تنبع أهمية رصد التعليم للجميع من رسمه لخريطة التقدم نحو بلوغ الأهداف الرامية في نهاية المطاف إلى تحسين نوعية حياة الناس وتوفير المزيد من الفرص والتغلب على أوجه اللامساواة.

ويضطلع الرصد بدور خاص حينما يتعلق الأمر بالأهداف الدولية. ولطالما دعت الحكومات إلى عقد قمم رفيعة المستوى بشأن التنمية، واعتمدت أهدافاً رنانة وجريئة، ثم إذا بها تخفق في التنفيذ. وليس التعليم استثناءً للقاعدة. فقبل عقد من انعقاد منتدى داكار العالمي للتربية، اعتمد المؤتمر العالمي للتعليم للجميع في جومتيين، تايلاند، الهدف المتمثل في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2000، إلى جانب نطاق واسع من الأهداف المماثلة الجديرة بالإعجاب. بيد أن النتائج جاءت مخيبة للآمال قياسا بالأهداف المرجوة، وظلت الحكومات والجهات المانحة بعيدة كل البعد عن الوفاء بالتزاماتها. وجرى كل ذلك بمنأى عن المتابعة والرصد عن قرب. وهكذا فإن أحد الفروق بين الالتزامات المتعهد بها في جومتيين وتلك النابعة من داكار يتمثل في كون الأخيرة خضعت منذ عام 2002 للرصد عن كثب من قِبل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

ونقوم في تقرير هذا العام برصد مجالات التقدم وعوامل الفشل الذي بات يحدق بنا حيث نطلق بهذا الخصوص إنذاراً مبكراً. ومع اقتراب الأجل المحدد لتحقيق بعض أهداف داكار، وهو عام 2015، صارت القطيعة مع النهوج المعتادة الرتيبة مسألة ملحة وضرورية وجلية أكثر من أي وقت مضى.

إن أحد أهم الأهداف المحدَّدة بفترة زمنية في إطار عمل داكار هو الالتزام ببلوغ تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 ـ وهو التزام أعيد تأكيده في الأهداف الإنمائية للألفية. ويذهب هذا التقرير إلى أن التقدم نحو هذا الهدف قد عوَّقه الإخفاق المنتظم في وضع الإنصاف في صميم جدول أعمال التعليم للجميع، كما عرقلته المشكلات التي تواجه تحسين نوعية التعليم. ويركز التقرير على أربعة مجالات ذات أهمية مركزية في عملية تحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015 هي:

- **الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.** إن ما يحدث في حياة الطفل خلال السنوات الممتدة من الميلاد إلى دخول المدرسة الابتدائية له أهمية فائقة. وفي هذا المجال، يعرض التقرير صورة قاتمة. فقرابة ثُلث الأطفال في البلدان النامية يدخلون المدرسة الابتدائية وقد لحقت بنموهم المعرفي أضرارٌ كثيراً ما يستعصي علاجها نتيجة لسوء التغذية أو الأمراض. وهذا بلا شك ليس بالأساس السليم لتعميم التعليم الابتدائي. وتخفق أغلب الحكومات في العمل بالسرعة اللازمة لكي تفك الارتباط بين سوء تغذية الأطفال وفقدان الفرص التعليمية. وإن التقدم نحو توفير الخدمات والرعاية العالية الجودة قبل السن المدرسية، وهو شرط ضروري للتعلُّم مدى الحياة ولتعزيز الإنصاف، لا يزال يتسم بالبطء وعدم التكافؤ. وهكذا سيظل على الأرجح أقل الناس انتفاعاً ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة أولئك الذين هم بأمس الحاجة إلى تلك البرامج.

- **تعميم التعليم الابتدائي وإتمامه. تسارع التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي منذ داكار.** وحققت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قفزات مثيرة للإعجاب، حيث أولت الكثير من الحكومات أولوية أكبر للتعليم الأساسي. وبات عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يتناقص باطراد. بيد أنه يتعين في نهاية المطاف قياس التقدم وفقاً للأساس المرجعي المحدَّد في داكار والمتمثل في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وإذا ظلت الأمور تسير على هدى السيناريو التقليدي المتبع، فإن هذا الهدف سوف لن يتحقق. فقد أعد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2008 إسقاطات عن 134 بلداً شملت 64% من الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006. وتبيّن النتائج أن قرابة 29 مليوناً سيظلون خارج المدارس في عام 2015 في هذه البلدان وحدها. وجدير بالذكر أن هذا الإسقاط لا يشمل بلداناً مثل جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان بسبب محدودية البيانات المتاحة. وعلى حين أن الاتجاهات قابلة للتغيير، فإن المسار الراهن مثير للقلق. وإذا أريد للأهداف أن تتحقق، فعلى الحكومات أن تسارع بلا إبطاء للاستجابة للتحدي الثلاثي المتمثل في إلحاق جميع الأطفال بالمدارس، وكفالة عدم تسربهم منها، وتوفير الدعم اللازم الذي يحتاجونه لإتمام المرحلة الابتدائية. وقد برهنت بعض أفقر بلدان العالم على إمكانية تحقيق التقدم السريع. ولكن الواقع العميق الجذور والمستمر فيما يتعلق بعدم المساواة في الفرص على أساس الثروة ونوع الجنس والموقع واللغة وغيرها من مؤشرات الحرمان ما زال يشكّل عائقاً هائلاً أمام تعميم التعليم الابتدائي. وبالنسبة للبلدان القريبة من تعميم التعليم الابتدائي، فإن قطع الميل الأخير سيقتضي إتّباع استراتيجيات عملية للوصول إلى أشد الفئات تهميشاً. ومن شأن تعزيز التركيز على الإنصاف أن يسرع وتيرة التقدم في جميع البلدان.

- ضرورة ضمان الجودة. يتمثل الهدف النهائي للتعليم للجميع في كفالة حصول الأطفال على تعليم يثري حياتهم، ويوسع الفرص المتاحة لهم، ويمكّنهم من المشاركة في المجتمع. ويخفق جانب كبير من التعليم القائم حالياً في تلبية هذه المعايير. وعلى الرغم من المحدودية الشديدة للبيانات المتاحة لرصد نوعية التعليم عبر البلدان، فإن حجم المشكلة جليٌّ على نحو متزايد. فالمستويات المطلقة للتعلّم ضعيفة في الكثير من البلدان النامية إلى حد أن ملايين الأطفال يتمون التعليم الابتدائي دون اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. وتشير علميات التقييم الدولية للتعلّم إلى فجوات واسعة للغاية بين البلدان المتقدمة والنامية. وتقابل هذه الفجوات تفاوتات واسعة في التحصيل الدراسي داخل البلدان. وكثيراً ما تتفاقم مشاكل نوعية التعليم بحكم الوضع المتردي للبنى الأساسية للمدارس في بلدان كثيرة والنقص الحاد في أعداد المعلمين.

- التقدم نحو التكافؤ بين الجنسين. تحقَّق تقدم جيد نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي. بيد أن بلداناً كثيرة فشلت في بلوغ الهدف المتمثل في تحقيق التكافؤ بحلول عام 2005. وتشغل بلدان جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مكاناً بارزاً ضمن هذه الفئة. وكثيراً ما تعزز مؤشرات الحرمان الأخرى مثل الفقر والانتماء الإثني الفجوات بين الجنسين في مجال التعليم، ولكن تشير التجارب القطرية إلى إمكانية تحقيق التكافؤ إذا توفَّر التزام وطني قوي مصحوب بسياسات تستهدف التصدي للعراقيل الرئيسية.

تشير الإسقاطات الجزئية إلى أن أكثر بكثير من 29 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي سيظلون خارج المدارس في عام 2015

إن قرار التركيز على المجالات الأربعة ذات الأولوية لا يقلل من أهمية الحزمة الأوسع للتعليم للجميع. في الواقع أن إحدى السمات الرئيسية لجدول أعمال التعليم للجميع تتمثل في التعامل مع الأهداف الستة بوصفها جزءاً من إطار واحد شامل ومتكامل. وفي هذا الصدد، يعد إطار عمل داكار أوسع كثيراً من إطار الأهداف الإنمائية للألفية، والذي يقتصر على تناول تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين - وهو نهج ضيق على نحو لا مبرر له. ويتطرق هذا الفصل أيضاً إلى التعليم بعد الثانوي، وفرص الشباب في التعلّم، ومحو أمية الكبار. وإضافة إلى ذلك، يتضمن القسم الأخير من الفصل تحديثاً لمؤشر تنمية التعليم للجميع، وهو مقياس مركب لتحديد مدى التقدم العام في تحقيق التعليم للجميع. □

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: لا يزال الطريق طويلاً

الهدف ١: توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً

يبدأ الطريق نحو التعليم للجميع قبل وقت طويل من دخول المدرسة الابتدائية. فالتغذية السليمة والصحة الجيدة والأمن العاطفي والثراء اللغوي في إطار البيئة المنزلية أمور لها أهمية فائقة خلال سنوات العمر المبكرة في تحقيق النجاح لاحقاً في التعليم والحياة. بيد أن ملايين الأطفال يفتقرون إلى هذه المزايا ويُحبسون في عمر مبكر داخل دورات طويلة الأجل من الحرمان. إن الفشل في إحراز تقدم ملموس وصولا إلى الهدف المتعلق بالطفولة المبكرة يعرقل التقدم العام نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع المحدَّدة في داكار.

وتمثل السياسات المصممة جيداً المتعلقة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ترياقاً قوياً ضد أوجه الحرمان الموروثة. غير أن الأدلة المستخلصة من عملية الرصد تشير إلى فشل حكومات كثيرة في إعمال هذا الترياق في مجالين رئيسيين.

المجال الأول هو صحة الطفل. فمن بين كل ثلاثة أطفال دون السادسة من العمر في البلدان النامية، يبدأ طفل واحد المدرسة الابتدائية وقد لحقت ببدنه ودماغه وآفاق تعلّمه في الأجل الطويل أضرارٌ من جراء سوء التغذية وضعف الصحة. وتترتب على ذلك آثار مهمة، وإن كانت مهملة على نطاق واسع، بشأن التعليم. إن إدخال الأطفال إلى المدرسة الابتدائية يشكّل جزءاً مهماً من وعد داكار. وحينما تكون حياة الكثير من الأطفال الملتحقين بالمدارس قد ابتُليت بآفتي المرض والجوع، فإن تحسين مستوى الالتحاق لا يكفل وحده أساساً آمناً للتعليم للجميع. ولذا يتعين على الحكومات أن تسارع إلى تقوية الصلة بين صحة الطفل والتعليم.

أما المجال الثاني المثير للقلق فيتمثل في خدمات ما قبل التعليم المدرسي. فبالرغم من ارتفاع معدلات تقديم الخدمات على الصعيد العالمي، فإن الخدمات الجيدة الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة تظل غير متاحة لغالبية أطفال العالم. ويسري ذلك بوجه خاص على الأطفال في أفقر البلدان - وعلى أشدهم حرمانا. ويفضي ذلك إلى نتيجة مجحفة وغير منصفة حيث ظل الذين هم في أمس الحاجة إلى برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة أقل الناس حظا بالانتفاع بهذه البرامج.

ويستند هذا القسم إلى التحليل الشامل الوارد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007 بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وينقسم القسم إلى ثلاثة أجزاء. بعد تقديم لمحة موجزة عن مراحل نمو الطفل، يتناول القسم الفرعي الثاني صحة الطفل وتغذيته، وهما أساسان للنمو في مرحلة الطفولة المبكرة والتعلُّم مدى الحياة. وباستخدام الأهداف الإنمائية للألفية أساساً مرجعياً لتقييم الأداء، تتجلى نتيجة صارخة تقول: إن الحكومات تخذل الأطفال على الصعيد الدولي. ويركز القسم الفرعي الثالث على توفير خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

من شأن سوء التغذية أو النقص في المغذيات الدقيقة خلال العامين الأولين من حياة الطفل أن يعوقا تطور الدماغ على نحو تترتب عليه آثار يتعذر تداركها

السنوات الأولى الحاسمة

يبدأ نمو الطفل داخل الرحم، حيث يتأثر بالحالة الصحية للأم وبتغذيتها. وتتسم الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة بالنمو الإدراكي واللغوي والعاطفي والحركي السريع، مع حدوث نمو هائل في مجموع المفردات التي يستخدمها الطفل قرب الفترة ما بين الشهرين الخامس عشر والثامن عشر. واعتباراً من سن الثالثة، يتسم النمو بظهور السلوك الاجتماعي المركّب على نحو متزايد، وحل المسائل، ومهارات ما قبل القراءة والكتابة المستندة إلى ما تحقق من تراكم [Harvard University Center on the Developing Child, 2007; National Scientific Council on the Developing Child, 2007]. وتعد هذه فترة حرجة فيما يتعلق باكتساب المهارات المعرفية التي سيعتمد عليها الأطفال خلال تعليمهم والتي ستؤثر على فرصهم الحياتية في مرحلة الكبر.

ثمة عوامل كثيرة تؤثر على التنمية المعرفية. وتتفاعل العوامل الوراثية مع التأثيرات الاجتماعية والبيئية في تشكيل العمليات الفسيولوجية التي تُكوّن من خلالها الخلايا العصبية الموجودة في المخ مسارات حسية تشكّل بدورها معالم النمو والسلوك المعرفيين [Abadzi, 2006]. وتواصل البحوث العصبية إلقاء الضوء على ما يتضمنه ذلك من عمليات. وللعوامل الفسيولوجية أهميتها. ومن شأن سوء التغذية أو النقص في المغذيات الدقيقة خلال العامين الأولين من حياة الطفل أن يعوقا تطور الدماغ وأداء الجهاز العصبي المركزي، على نحو تترتب عليه آثار يتعذر تداركها [Grantham-McGregor and Baker- Henningham, 2005; The Lancet, 2008]. وترتبط عمليات أخرى بنوعية البيئة المنزلية، بما في ذلك تقديم الرعاية والحفز المعرفي. ويعد الفقر في مرحلة الطفولة أحد أقوى العوامل السلبية المؤثرة على البيئة المنزلية [Farah et al., 2005; Noble et al., 2007]. وللفقر تأثير تراكمي إذ يؤدي ضعف النمو المعرفي إلى نتائج دراسية أضعف وفرص حياتية أقل.

إن الرسالة البسيطة التي يمكن استخلاصها من المجال المعقد للبحوث العصبية الإدراكية هي أن التجربة المبكرة بالغة الأهمية. فليست هناك أزرار للعودة السريعة إلى الوراء يمكن من خلالها التعويض عن الحرمان، كما لا يوجد علاج سريع لما يلحق بالنمو المعرفي من ضرر. إن الضرر المعرفي في مرحلة الطفولة المبكرة يستمر مدى الحياة.

وتعد الوقاية من الضرر خير من علاجه لأسباب تتصل بالإنصاف والكفاءة على حد سواء. فليس من المنصف للأطفال أن تعرقَل حياتهم بسبب ظروف خارجة عن إرادتهم، كفقر الوالدين. وتستند حجة الفعالية في مجال تأمين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أدلة تشير إلى ارتفاع العوائد الفردية والاجتماعية، وذلك ليس فقط على صعيد تحسُّن الأداء الأكاديمي وزيادة الإنتاجية وارتفاع الدخل، وإنما أيضاً على مستوى تحسُّن الصحة وتقلُّص الجريمة. وعلى حد تعبير الاقتصادي جيمس هيكمان الحائز على جائزة نوبل: «إن التدابير المبكرة لصالح الأطفال المنتمين إلى أوساط محرومة ليست معنية بالمفاضلة بين الفعالية والإنصاف: فهي ترفع إنتاجية الأفراد وقوة العمل والمجتمع ككل، كما تحد من اللامساواة على مدى الحياة من خلال الإسهام في القضاء على سوء الطالع عند الميلاد» [Heckman and Masterov, 2004, p. 5].

صحة الطفل وتغذيته: تقدم بطيء ولا متكافئ

لا يمكن للتقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي أن يدوم طالما ظل التقدم في معالجة المشكلات المتعلقة بصحة الطفل بطيئاً. وتمثل المستويات المرتفعة لوفيات الأطفال وسوء تغذيتهم تحدياً تنموياً هائلاً في حد ذاتها. كما أنها أعراض لمشكلات أوسع تؤثر مباشرة في التعليم.

وثمة أخبار سارة: فغالبية مؤشرات رفاهة الأطفال تتحسن في أغلب البلدان. وفي بعض الحالات كان معدل التقدم مثيراً للإعجاب.

- بقاء الطفل: في عام 2006، انخفض عدد وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر بمقدار 3 ملايين حالة مقارنة بعام 1990 ـ وهو انخفاض بنسبة الربع. ففي عام 1990، توفي طفل واحد من بين كل ثمانية أطفال في جنوب آسيا قبل بلوغ عامه الخامس. أما اليوم فالرقم هو واحد إلى اثني عشر. وتندرج بنغلاديش وإثيوبيا وموزمبيق ونيبال ضمن البلدان التي قللت معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر بنسبة 40% أو أكثر [UNICEF, 2007].

- التلقيح: الزيادة في المناعة تنقذ الأرواح. أشارت إسقاطات منظمة الصحة العالمية لعام 2007 إلى أن 75% من الأطفال في البلدان الثلاثة والسبعين المشمولة بالتحالف العالمي للقاحات والتحصين قد حصلوا على ثلاث جرعات من اللقاح ضد الخناق والشهاق والكزاز (اللقاح الثلاثي) ـ مقابل 64% في عام 2000 [GAVI Alliance, 2008]. ويقدر أن التلقيح ضد الحصبة خفض الوفيات عالمياً بنسبة 60% وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 75% [UNICEF, 2007].

- فيروس ومرض الإيدز. في نهاية عام 2007، كان زهاء 3 ملايين شخص في البلدان النامية يتلقون العلاج المضاد للفيروسات الرجعية، وذلك مقابل ثلاثين ألفاً في عام 2002. وقد بدأت تظهر النتائج الايجابية للتحسن الذي طرأ على عملية توفير الأدوية الرامية إلى منع انتقال فيروس الإيدز من الأم إلى الطفل ـ وهو سبب رئيسي لحالات الإصابة الجديدة بفيروس ومرض الإيدز بين الأطفال، والبالغ عددها 370 000 حالة سنوياً [UNAIDS, 2008].

يموت سنوياً نحو 1.8 مليون طفل في البلدان النامية افتقاراً إلى الخدمات الأساسية، مثل الماء النقي والصرف الصحي

وفي كل من هذه المجالات، أخذت السياسات الوطنية القوية المدعومةً من المبادرات العالمية تعطي ثمارها. ويعد الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، الذي أنشئ في عام 2002، مثالاً على ذلك. فبحلول عام 2008، كان الصندوق يزود 1،75 مليون شخص بالعلاج المضاد للفيروسات الرجعية (بزيادة قدرها 59% في عام واحد) ويوفر 59 مليون ناموسية مضادة للملاريا (حيث زادت إسهاماته بمقدار الضعف خلال العام) [Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria, 2008]. وبالرغم من أن أهدافاً كثيرة لم تتحقق ولم تولَ عناية كافية لتعزيز النظم الصحية الوطنية، فإن ما تحقق في هذه المجالات يعد إنجازات حقيقية.

أما الأخبار السيئة فهي أن الجهود الحالية دون المتوخى بكثير. فبالرغم من توفر التدابير التي أثبتت فعاليتها وإمكانية الاستفادة منها بأسعار معقولة، إلا أن أهدافاً أساسية وُضعت ضمن الأهداف الإنمائية للألفية بشأن صحة الطفل سوف لن تتحقق.

وفيات الأطفال: تقدم بطيء وأوجه واسعة لانعدام المساواة

تعد وفيات الأطفال أحد أكثر المقاييس حساسية بشأن رفاه الأطفال دون الخامسة من العمر. وعلى حين يعبّر المقياس ذاته عن الموت المبكر، فإنه يوفر أيضاً رؤية للظروف الصحية والغذائية للجيل المقبل من الأطفال في سن الدراسة الابتدائية.

في كل عام يموت زهاء عشرة ملايين طفل قبل بلوغ سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية [UNICEF, 2007]. والغالبية العظمى من هذه الوفيات تنتج عن الأمراض المعدية المرتبطة بالفقر والنقص في الخدمات الأساسية، مثل الماء النقي والصرف الصحي. ويموت سنوياً نحو 1،8 مليون طفل في البلدان النامية افتقاراً إلى هذين المرفقين اللذين يعتبرهما الناس في البلدان المتقدمة من الأمور البديهية [UNDP, 2006]. وتشهد أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نصف مجموع الوفيات دون الخامسة من العمر، كما أن حصتها آخذة في الارتفاع. ويقع ثلث تلك الوفيات في جنوب آسيا.

ولا تعبر أرقام وفيات الأطفال سوى عن جزء ضئيل من الواقع. فالأمراض المسؤولة عن القدر الأكبر من وفيات الأطفال مثل الالتهاب الرئوي (19% من المجموع)، والإسهال (17%)، والملاريا

(8%)، والحصبة (4%)، تلحق ضررا أوسع نطاقا ودائما في الغالب بالآفاق التنموية للأطفال [Patrinos, 2007 ; WHO, 2008]. فالإسهال مثلاً يعد في آن واحد سبباً ونتيجة لنقص المغذيات الدقيقة. أما الالتهاب الرئوي فإنه يحصد ليس فقط أرواح نحو مليوني طفل سنوياً ، ولكنه أيضاً أحد الأمراض الانتهازية الرئيسية المرتبطة بالخناق والسعال الديكي والحصبة [Simoes et al., 2006]. وتمثل الملاريا عندما تصيب الأمهات سبباً هاماً لتأخر نمو الجنين داخل الرحم وانخفاض وزن الرضيع عند الولادة، علاوة على مسؤوليتها عن أنيميا الأطفال في أفريقيا [Breman et al., 2006]. وتترتب أيضاً على الأمراض الرئيسية المسؤولة عن وفيات الأطفال نتائج سلبية في مجال التعليم من خلال الآثار الطويلة الأجل على التغذية والنمو المعرفي، وكذلك على معدلات الحضور في المدارس والتعلم.

وكانت حكومات العالم قد تعهدت في إطار الأهداف الإنمائية للألفية بخفض وفيات الأطفال دون سن الخامسة بمقدار الثلثين بحلول عام 2015، مقارنة بمستويات عام 1990. ولكن إذ لم تُبذل جهود كبيرة ومكثفة بهذا الخصوص فسيصبح مجرد الاقتراب من هذا الهدف أمرا مستحيلا ناهيك عن تحقيقه (الشكل 2.1). والوضع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مثير للقلق بوجه خاص. فالمنطقة ككل خفضت معدل وفيات الأطفال بمقدار ربع المعدل المطلوب، وليس هناك سوى ثلاثة بلدان من بين ستة وأربعين بلدا على المسار نحو بلوغ هدف الألفية الإنمائي. ويبلغ معدل الانخفاض المرصود في جنوب آسيا خلال الفترة 1999-2006 نحو ثلث المطلوب لتحقيق هدف الألفية. وتكشف هذه الإحصائيات عن عجز واسع يقترن بخسائر بشرية كبيرة. أما على الصعيد العالمي، فإن الفجوة التي تشير إليها الإسقاطات بين هدف الألفية الإنمائي والنتيجة المتوقعة في عام 2015 يمكن تقديرها بـ4،3 مليون حالة وفاة للأطفال يمكن تجنبها في حالة تحقق الأهداف [UNICEF, 2007].

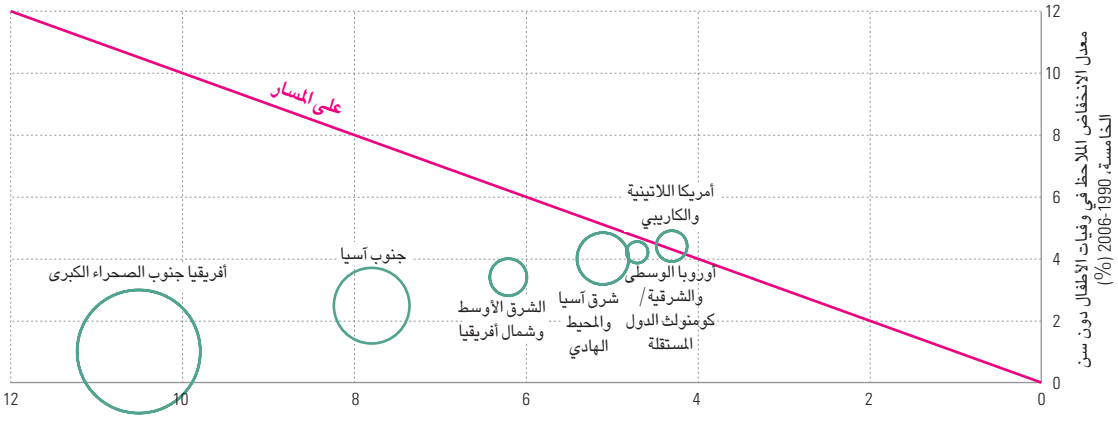
في بلدان كثيرة، تنخفض فرص بقاء الطفل على قيد الحياة حتى سن الخامسة انخفاضاً هائلاً إذا كان ضعيف الحال أومن أهل الريف

وثمة تأثير كبير لأنماط اللامساواة على صحة الطفل وبقائه، وبالتالي على النمو المعرفي والتعليم. ففي بلدان كثيرة، تنخفض فرص بقاء الطفل على قيد الحياة حتى سن الخامسة انخفاضاً هائلاً إذا كان ضعيف الحال أومن أهل الريف. وفي بوليفيا ونيكاراغوا ونيجيريا مثلاً، تبلغ معدلات وفيات الأطفال بين الخُمَيْس الأفقر ضعف معدلاتها بين العشرين في المائة الأغنى (الشكل 2.2). وعبّرت أوجه التفاوت هذه عن أشكال اللامساواة القائمة في مجال التغذية والاستضعاف والانتفاع بالخدمات الصحية.

ومن شأن الحد من أوجه التفاوت الصحية أن يأتي بنتائج إيجابية كبيرة من حيث إنقاذ الأرواح. فتقليص معدلات وفيات الأطفال بين الخُمَيْس الأفقر من الأسر إلى المستويات السائدة بين العشرين في المائة الأغنى سيخفض مجمل الوفيات بنحو 40% [UNICEF, 2007]. ومن المؤسف أن البيانات المتعلقة بالوفيات تشير إلى سير الكثير من البلدان في الاتجاه الخطأ (الشكل 2.3). ويبين تصنيف البيانات المتعلقة بمعدلات وفيات الأطفال في اثنين وعشرين بلداً تتوفر عنها بيانات مستمدة من استقصاءات أسرية موزعة بحسب خُميسات الدخل ما يلي:

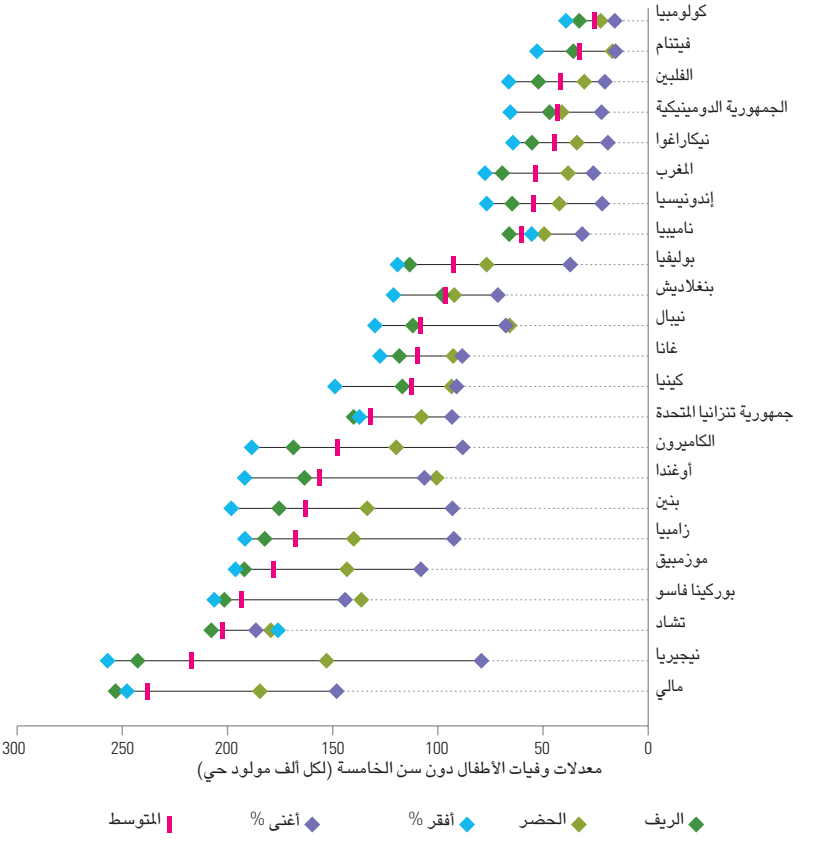
- في تسع من البلدان السبعة عشر التي حققت تقدماً في تخفيض وفيات الأطفال، اتسعت فجوة الوفيات بين الخُمَيْسين الأغنى والأفقر. وفي نيكاراغوا والفلبين وزامبيا كان معدل التحسن لدى العشرين في المائة الأفقر أقل كثيراً منه لدى العشرين في المائة الأغنى.

الشكل 2.1: معدلات انخفاض وفيات الأطفال دون سن الخامسة في الفترة 1990-2006، والمعدلات المطلوبة في الفترة 2007-2015 لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية



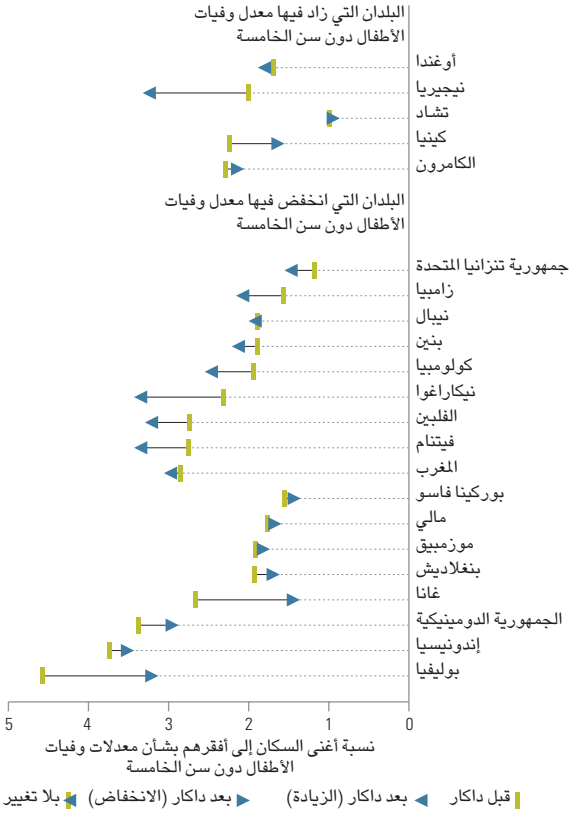
ملاحظة: تمثل مساحة كل دائرة العدد النسبي للوفيات الحالية للأطفال دون سن الخامسة. وكلما اقتربت الدائرة من خط «على المسار»، كلما اقترب بلوغ الهدف الإنمائي للألفية.
المصدر: UNICEF (2007).

الشكل 2.2: معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة في بلدان مختارة، بحسب المواقع وفئات الدخل، وفي أحدث السنوات الماضية



المصدر: استقصاءات سكانية وصحية، حسابات أجراها: Gwatkin et al. (2007a).

الشكل 2.3: نسبة معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة بين أغنى 20% مقارنة بأفقر 20% من الأسر في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية



المصدر: استقصاءات سكانية وصحية، حسابات أجراها: Gwatkin et al. (2007a).

■ من بين البلدان الخمسة التي زادت فيها وفيات الأطفال، اتسعت الفجوة بين الأغنياء والفقراء في نيجيريا وأوغندا.

وتثير اتجاهات وفيات الأطفال القلق بشأن التعليم لسببين. أولاً، ثمة انفصال متسع بين التقدم السريع في القيد في التعليم الابتدائي والتقدم البطيء بشأن وفيات الأطفال. ويستتبع ذلك أن الأمراض التي تصيب الأطفال سوف تقوّض الفوائد المحتملة للتحسُّن في الالتحاق بالتعليم. وثانياً، بمقدار ما تعكس التفاوتات في معدل وفيات الأطفال الحالة الصحية الأوسع، فإن ثمة خطراً يتمثل في أن أوجه اللامساواة فيما يتعلق بصحة الأطفال سوف تعزز سائر أشكال الحرمان التعليمي التي تواجه أطفال الأسر الريفية عند دخولهم المدرسة.

سوء تغذية الأطفال يقوّض القدرة الكامنة ويعرقل التقدم

إن سوء التغذية هو الوباء الصحي الأخطر في العالم وأحد أكبر العوائق التي تحول دون تعميم التعليم الابتدائي. ويؤثر الوباء على ثلث الأطفال دون الخامسة من العمر. وهو مسؤول أيضاً عن زهاء ثلث العبء العالمي للأمراض في صفوف هذه الفئة العمرية، وعن وفاة قرابة 3،5 مليون طفل سنوياً [Black et al., 2008]. بيد أن خطورته تُصوَّر بأقل من حقيقتها ـ ولا سيما في مجال التعليم.

في عام 2006، كان نحو 193 مليوناً من الأطفال ممن تقل أعمارهم عن خمس سنوات يعانون من تقزّم متوسط أو شديد. وعندما يحين موعد دخول هؤلاء الأطفال إلى المدارس الابتدائية، سيكون سوء التغذية قد ألحق الضرر بأدمغة الكثيرين منهم وبنموهم المعرفي. وهناك أدلة مقنعة على أن فقر التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة يؤثر على النمو المعرفي، والمهارات الحركية السليمة، واكتساب المعرفة، والسلوك. وحتى سوء التغذية المتوسط يؤدي إلى تغيير السلوك، إذ يفرز مستويات أدنى للنشاط، وقدراً أكبر من اللامبالاة، وحماساً أقل للعب والاستكشاف [Grantham- McGregor, 1995; Grantham-McGregor et al., 2007]. وثمة أهمية خاصة للفترة الممتدة من الولادة إلى الشهر الرابع والعشرين، والتي يمكن لنقص

حتى سوء التغذية المتوسط يؤدي إلى تغيير السلوك، إذ يفرز مستويات أدنى للنشاط، وقدراً أكبر من اللامبالاة، وحماساً أقل للعب والاستكشاف

التغذية خلالها أن يلحق بمدارك الطفل أضرارا معرفية يتعذر تداركها [The Lancet, 2008]. فاحتمالات بدء الدراسة في السن الرسمية تقل بين الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية مقارنة بغيرهم، كما أن هؤلاء الأطفال يكونون أقل استعداداً للتعلّم. وقد كشفت بحوث أجريت في الفلبين عن ضعف الأداء المدرسي للأطفال الذين يعانون من سوء التغذية، وذلك جزئياً نتيجة لدخولهم المتأخر إلى المدرسة وما ينتج عن ذلك من خسارة لوقت التعلّم، وجزئياً بسبب انخفاض قدرتهم على التعلّم [Glewwe et al., 2001]. ويستمر تأثير سوء التغذية خلال حياة الكبر. وفي غواتيمالا يقترن التقزم المبكر بنواحي القصور في القراءة والكتابة والحساب والتحصيل الدراسي في سن الثامنة عشرة [Maluccio et al., 2006].

تضم الهند واحداً من كل ثلاثة أطفال يعانون من سوء التغذية في العالم

وتعبّر مؤشرات رئيسية ثلاثة عن نطاق سوء التغذية:

الوزن المنخفض عند الولادة: تبدأ أزمة التغذية داخل الرحم وترتبط بالحالة الصحية للنساء. وفي الكثير من أرجاء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا، تعاني النساء من سوء التغذية قبل وأثناء الحمل بنسب شبه وبائية. ويعد الوزن المنخفض للطفل عند الولادة مقياساً إضافيا لهذه الظاهرة. وفي عام 2006، وُلد قرابة 16% من الأطفال في البلدان النامية ـ نحو 19 مليوناً ـ ناقصي الوزن، وبلغت هذه النسبة 29% في جنوب آسيا. ويزيد احتمال وفاة هؤلاء الأطفال في مرحلة الطفولة عشرين مرة مقارنة بغيرهم، ويكون الذين يبقون على قيد الحياة منهم أشد عرضة للأمراض المعدية. وتعاني زهاء 42% من النساء الحوامل في البلدان النامية من مرض الأنيميا، وهو سبب رئيسي للوزن المنخفض عند الولادة [UNICEF, 2007].

تقزم الأطفال: يعد التقزم المتوسط والشديد مؤشرين لنقص التغذية المتواصل.[1] وفي مجموع البلدان النامية، يعاني طفل واحد من بين كل ثلاثة أطفال تقريباً من التقزم المتوسط أو الشديد [The Lancet, 2008]. وتعيش الغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويتضرر من التقزم حوالي نصف الأطفال في جنوب آسيا وثلثهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتخفي هذه المتوسطات الإقليمية اختلافات واسعة بين البلدان. ويصل ما يربو على 40% من الأطفال في أنغولا وبوروندي وتشاد وإثيوبيا ومالاوي إلى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وهم يعانون من الآثار الضارة لتأخر النمو (الشكل 2.4). ومن بين البلدان الأربعين التي تبلغ فيها نسبة تقزم الأطفال 40% أو أكثر، يقع ثلاثة وعشرون بلداً في أفريقيا، وستة عشر في آسيا، وبلد واحد في أمريكا اللاتينية [World Bank, 2006b]. وقد كشفت الكثير من الدراسات الرصدية عن صلات بين تقزم الأطفال أو انخفاض وزنهم عند الولادة، وبين ضعف التطور الذهني والحركي لاحقاً في الحياة. [Grantham- McGregor and Baker-Henningham, 2005].

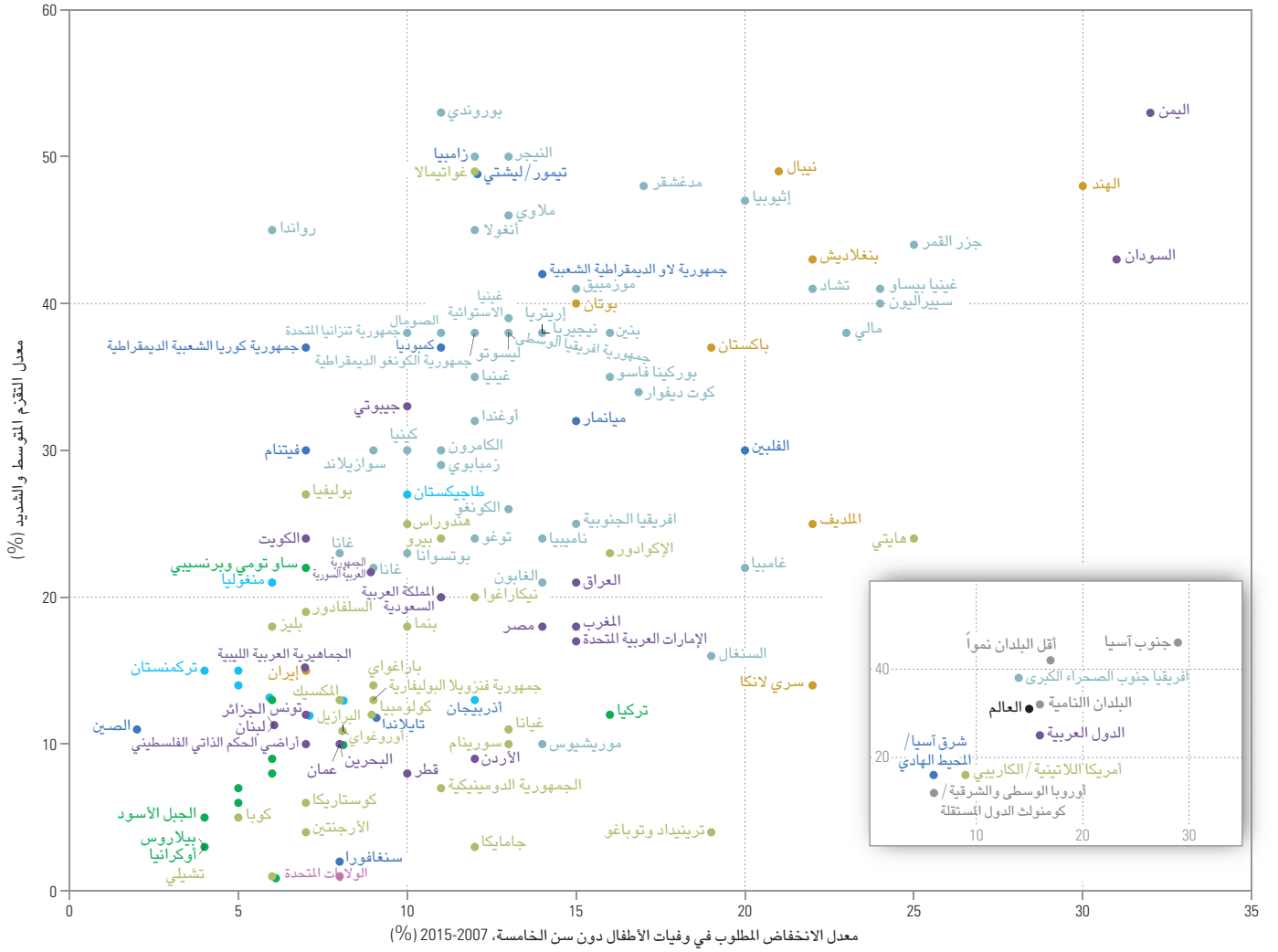
نقص المغذيات الدقيقة: يُفاقم نقص المغذيات الضرر الناتج عن عدم كفاية السعرات الحرارية. وللمغذيات مثل اليود والحديد وفيتامين أ أثر عميق على نمو الطفل. وعلى سبيل المثال، فإن نقص اليود الإكلينيكي هو السبب الأكبر للتخلف العقلي. فهو يعرقل نمو الجهاز العصبي المركزي، مفضياً إلى فقدان ثلاث عشرة من نقاط معامل الذكاء في المتوسط. ويؤدي فقر الدم الذي يصاب به 47% من الأطفال قبل مرحلة التعليم الابتدائي إلى إضعاف التركيز وزيادة التعرض للأمراض المعدية [Black et al., 2008; Grantham-McGregor et al., 2007].

وقد جرى قياس التقدم في مجال الحد من سوء تغذية الأطفال وفقاً للأسس المرجعية المتفق عليها دولياً بهذا الشأن، وبينت النتيجة أن ما أحرز في هذا المجال كان محدوداً. أما فيما يتعلق بالهدف الإنمائي للألفية الذي يطمح إلى تخفيض سوء التغذية إلى النصف بحلول عام 2015 (مقارنة بمستويات عام 1990)، فلا يسير على المسار الصحيح نحو تحقيقه سوى ربع البلدان من أصل 143 بلداً تتوفر بشأنها بيانات، وثلاثة فقط من البلدان العشرين التي تمثل 80% من حالة سوء التغذية على الصعيد العالمي [The Lancet, 2008]. والوضع آخذ في التدهور في بلدان كثيرة، حيث تزايدت معدلات سوء التغذية في ستة وعشرين بلداً، نصفها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ووفقاً لأحد التقديرات، ارتفع عدد الأشخاص الذين يعانون من سوء التغذية في المنطقة من 169 مليوناً إلى 206 ملايين بين عامي 1990 و2003 [World Bank, 2006b]. كما أن جانباً كبيراً من جنوب آسيا يعد أيضاً خارج مسار تحقيق هذا الهدف الإنمائي، بما في ذلك بلدان تشهد معدلات مرتفعة للنمو الاقتصادي. وتعد تجربة الهند، التي تضم واحداً من كل ثلاثة أطفال يعانون من سوء التغذية في العالم، مفيدة ومحبطة في الوقت نفسه في هذا الصدد. فعلى مدى عقدين، كان البلد على المسار السريع للعولمة، مسجلاً أحد أعلى معدلات النمو الاقتصادي في العالم. بيد أن هذا الاختراق الاقتصادي لم يُترجم إلى تقدم مماثل في مجال مواجهة سوء تغذية الأطفال (الإطار 2.1).

ومن المحتمل أن تسفر أزمة الغذاء الدولية عن انخفاض هائل في فرص تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. وفي بلدان كثيرة، ينفق الأشخاص الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم أكثر من 60% من دخلهم على الغذاء، وهو ما يجعلهم في وضع هش جدا بحيث لا يمكنهم تحمل حتى الزيادات الطفيفة في الأسعار [Minot, 2008]. ومما زاد الطين بلة الارتفاع الكبير في الأسعار الدولية على مدى العام المنصرم. فقد تضاعفت أسعار الحبوب منذ عام 2006، بينما ارتفعت أسعار محاصيل أساسية أخرى بمعدلات أكبر مثل الأرز الذي تضاعف سعره بثلاث مرات [Minot, 2008]. وقد انعكس هذا على الأسر المستضعفة وزاد من معاناتها. ففي اليمن، مثلاً، أفضى ارتفاع أسعار الغذاء إلى تخفيض الدخل الحقيقي لأفقر 20% من الأسر بمقدار 12% [World Bank, 2008a]. ويشير أحد التقديرات إلى أن تضخم أسعار

1 – يُصنف الأطفال على أنهم يعانون من التقزم إذا كان طول قامتهم بالنسبة لسنهم يمثل انحرافاً معيارياً يتراوح بين 2 و3 (تقزم متوسط) أو انحرافاً معيارياً يبلغ 3 أو أكثر (تقزم شديد) دون المتوسط المرجعي (انظر المسرد).

الشكل 2.4: الوزن المنخفض عند الميلاد والتقزم المتوسط والشديد[1]



ملاحظة: المناطق المبينة هي تلك التي تعتمدها اليونيسيف، وهي تختلف إلى حد ما عن مناطق برنامج التعليم للجميع. وعلى سبيل المثال، تُدرج اليونيسيف جمهورية إيران الإسلامية في منطقة الدول العربية، وليس في جنوب وغرب آسيا. وتظهر النقاط المتعلقة ببيانات بلدان أوروبا الوسطى والشرقية باللون الأخضر، والنقاط المتعلقة ببيانات آسيا الوسطى باللون الأزرق المخضر، وتلك المتعلقة ببيانات جنوب وغرب آسيا باللون البرتقالي.

1 – أحدث بيانات سنوية متاحة.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3 – ألف؛ UNICEF (2007).

الغذاء قد يدفع 105 ملايين شخص إضافي إلى ما دون خط الفقر، من بينهم 30 مليوناً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى [Wodon et al., 2008].

إن التقدم البطيء في مجال رفاه الطفل حسبما تبين المؤشرات أمر يصعب تبريره. فالتدابير ذات الأولوية المتعلقة بصحة الطفل معروفة جيداً وفعالة ومعقولة التكلفة. وحسب الاستراتيجيات التفصيلية التي أعدها الاتحاد الأفريقي، فإن تمويلاً إضافياً قدره دولاران إلى ثلاثة دولارات للفرد الواحد من شأنه تقليص وفيات الأطفال بنسبة 30% سنوياً ووفيات الأمهات بنسبة 15%.

أما عن توسيع نطاق التلقيح، وعلاج الإسهال والالتهاب الرئوي، واستخدام الناموسيات والأدوية الواقية من الملاريا، وتوزيع المغذيات الدقيقة الرئيسية، واتخاذ تدابير لمنع انتقال فيروس الإيدز من الأم إلى الطفل، فمن شأن ذلك كله الحد على نحو كبير من أمراض الأطفال ووفياتهم. وقد شهدت المناطق الريفية في جمهورية تنزانيا المتحدة انخفاضاً قدره 7% في حالات الأطفال ناقصي الوزن بين عامي 1999 و2004 بفضل التدابير المتكاملة في مجال صحة الأم والطفل، بما في ذلك تحسين الإمداد بالمياه والصرف الصحي، والتلقيح العام، والوقاية من الملاريا [Alderman et al., 2005]. وباشرت إثيوبيا برنامجاً كبيراً لتوسيع

إن تمويلاً إضافياً قدره دولاران إلى ثلاثة دولارات للفرد الواحد من شأنه تقليص وفيات الأطفال بنسبة 30% سنوياً ووفيات الأمهات بنسبة 15% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

الإطار 2.1: سوء التغذية يقوّض تقدُّم الهند على صعيد القيد في التعليم الابتدائي

أحرزت الهند خلال السنوات الأخيرة تقدماً مثيراً للإعجاب نحو تعميم القيد في التعليم الابتدائي. ولكن لم يتحقق تقدم مماثل فيما يتعلق بصحة الطفل. فعلى الرغم من أن الهند حافظت على مدى عقدين على أحد أعلى معدلات النمو الاقتصادي في العالم ، إلا أن المؤشرات الاجتماعية المتعلقة بمعدلات وفيات الأطفال والتغذية وصحة الطفل لم تستطع ولو من بعيد مواكبة هذا النمو الاقتصادي:

- لم تنخفض وفيات الأطفال سوى بنحو ثلث المعدل المطلوب من الهند بلوغه حتى تحقق الهدف الإنمائي للألفية. وقد فاقت بنغلاديش ونيبال أداء الهند فيما يتعلق بهذا المؤشر الرئيسي لرفاه الطفل مع أنهما تتمتعان بمستويات أدنى من الدخل والنمو الاقتصادي. ولو استطاعت الهند تخفيض معدل وفيات الأطفال إلى المستوى الذي بلغته بنغلاديش، لكانت وفيات أطفالها أقل بمائتي ألف حالة في عام 2006.
- لم يحقق ارتفاع الدخل المتوسط فائدة ملموسة فيما يخص تعزيز تغذية الطفل. ووفقاً للاستقصاء الوطني لصحة الأسرة لعامي 2005-2006، فقد بلغت نسبة الأطفال ناقصي الوزن 46% في عام 2005، وهو نفس المستوى القائم في عام 1998.
- شيوع نقص المغذيات الدقيقة. إن نقص اليود لدى النساء الحوامل يُسبب إعاقات عقلية خلقية لدى عدد يُقدَّر بـ6،6 مليون طفل سنوياً. وتضم الهند ثلث أطفال العالم المولودين بضرر عقلي مرتبط بنقص اليود. إضافة إلى ذلك، يعاني زهاء 75% من الأطفال دون سن التعليم الابتدائي في الهند من فقر الدم، كما يعاني 60% منهم من نقص فيتامين أ تحت الإكلينيكي.
- افتقار مناطق كثيرة إلى الخدمات الصحية. لا يتلقى أكثر من ربع الأطفال المصابين بالإسهال أي علاج. كما لا يتلقى نحو 45% من الأطفال اللقاح الثلاثي الكامل ضد الخناق والشهاق والكزاز، وهي نفس نسبة عام 1998.

إن التناقض الصارخ بين النجاح في الاقتصاد والفشل في تغذية الطفل هو نتيجة لواقع اللامساواة المتجذر في الهند بوجوهه المختلفة المقترنة بالدخل، ونظام الطوائف، ونوع الجنس، والولاية، علاوة على الإخفاقات الواسعة النطاق في مجال السياسات العامة. ويمثل برنامج خدمات التنمية المتكاملة للطفل الطليعة المؤسسية لجهود الهند في مكافحة سوء تغذية الأطفال، غير أن فعاليته بقيت محدودة بسبب مشكلات خطيرة تتعلق بالفئات والمناطق المستهدفة. فالولايات الخمس التي تعاني أكثر من غيرها من شيوع سوء التغذية هي أقل الولايات استفادة من خدمات هذا البرنامج. ويضاف إلى ذلك أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات يحظون باهتمام أكبر من الأطفال الأصغر سناً مما يعني ضياع المرحلة الحاسمة في التصدي لسوء التغذية وهي في المهد. كما أن عددا كبيرا من أطفال الأسر الأكثر فقرا لا ينتفعون بخدمات هذا البرنامج الذي لم يستهدف أيضا من باب الأفضلية الفتيات وأطفال الطوائف الأدنى والفقراء مع أنهم يعانون أكثر من غيرهم من سوء التغذية ويتعرضون بالتالي لمخاطر أكبر جراء ذلك.

إن طموح حكومة الهند المعلن يتمثل في إيجاد نظام تعليمي عالمي المستوى يوفر تعليماً جيداً لجميع الأطفال. ويتطلب تحقيق هذا الهدف وجود قيادة سياسية أقوى وسياسات عملية تربط بين جدول أعمال التعليم للجميع والسياسات الرامية إلى تحسين الصحة العامة وتعزيز الإنصاف.

المصادر: Deaton and Drèze (2008); Gragnolati et al. (2006); International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. (2007).

يتأثر التحصيل التعليمي للأطفال بما يحدث لهم قبل أن تطأ أقدامهم المدرسة

نطاق الرعاية في مرحلة ما قبل الولادة وضمان توفر الأدوية واللقاحات الضرورية في عيادات الرعاية الصحية الأساسية. ومن أجل تدعيم الخطة، تقوم الحكومة بتدريب ونشر ثلاثين ألفاً من العاملين في مجال توسيع الخدمات الصحية للإناث، والذين يتم حشدهم من داخل المجتمعات المحلية التي سيقومون بخدمتها [UNICEF, 2007]. ويبين الإطار 2.2 فعالية هذه التدابير.

ولكن مما يؤسف له أن العمل الحاسم في هذا المجال يمثل الاستثناء وليس القاعدة. فنادراً ما يكون الأمن الغذائي ضمن أولويات التنمية الرئيسية، كما أنه نادراً ما يدرج على نحو جيد ضمن الاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر. وقد خلص استعراض للسياسات العامة المتعلقة بسوء التغذية أجرته مؤخراً المجلة الطبية The Lancet إلى أن «القيادة غائبة، والموارد ضئيلة، والقدرة هشة، ونظم مواجهة الطوارئ ذات طابع مجزأ» [The Lancet, 2008, p. 179].

كفالة جودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: أساس للإنصاف

طفلان في الإكوادور يولدان في اليوم نفسه، أحدهما ينتمي لأسرة من الخُمس الأثرى والآخر ينتمي لأسرة من الخُمس الأفقر. عند سن الثالثة، يحقق الطفلان مستويات مماثلة نوعاً ما في اختبارات التعرّف على مفردات اللغة. وبحلول سن الخامسة، يحرز الطفل المنتمي إلى الأسرة الأثرى نتائج أعلى بنسبة 40%. وهكذا حين يدخل أطفال الأسر الأفقر إلى المدرسة الابتدائية، فإن تخلفهم المعرفي يكون قد وصل إلى حد يُستبعد معه أن يتمكنوا من اللحاق بغيرهم. تلخص هذه القصة نتائج دراسة مهمة عن التنمية المعرفية في الإكوادور [Paxson and Schady, 2005]. وتبين أن ما يحققه الأطفال في التعليم يتأثر بعمق بما يحدث لهم قبل أن تطأ أقدامهم المدرسة.

الإطار 2.2: أدلة مستقاة من التجارب القطرية: التدابير المتعلقة بالصحة والتغذية بمقدورها تعزيز التنمية المعرفية

إن استغلال الفرصة لمكافحة سوء التغذية من الجذر يمكن أن يحقق نتائج كبيرة. وتشهد البرامج المنفذة في بلدان كثيرة بأهمية التدابير المبكرة ونجاعتها. وهذه بعض الأمثلة:

في الفلبين، يقوم برنامج رائد في مجال تغذية الطفل بتركيز الجهود على طائفة واسعة من التدابير بشأن التغذية والصحة الوقائية. وقد ظهرت لدى الأطفال بين سن عامين وثلاثة أعوام الذين شملوا برعاية البرنامج لمدة 17 شهراً مهارات لغوية أعلى كثيراً في مجالي التعبير والتلقي (انحراف معياري نحو الأعلى بين 0,92 و1,80)، علاوة على نتائج أعلى بشأن نسبة الوزن إلى طول القامة. كما سجّل الأطفال دون سن الرابعة انخفاضاً كبيراً في الالتهابات الديدانية وحالات الإسهال.

ويوفر المشروع المتكامل لتنمية الطفل في بوليفيا 70% من المغذيات الموصى بها، كما يوفر بيئة مواتية للتعلم المنتظم في المناطق الحضرية للأطفال الفقراء الذين تتراوح أعمارهم بين ستة شهور وست سنوات. وتشير عمليات المقارنة الموثقة إلى الآثار الإيجابية الواسعة للمشروع على التنمية المعرفية والمهارات اللغوية، إضافة إلى تحسن نسبة الوزن إلى طول القامة لدى الأطفال دون سن الثالثة.

ويقدم برنامج Oportunidades في المكسيك بعضاً من أقوى الأدلة على فعالية التدابير المتعلقة بالصحة. ولما كان البرنامج قد نُفّذ على نحو تدريجي، فقد أمكن إجراء تقييم عشوائي لعدد من النتائج. وكان من بين النتائج ما يلي:

- تراجع انتشار التقزم. كان الأطفال في سن الثانية الذين شملهم البرنامج برعايته أطول قامة من غيرهم بمقدار سنتيمتر واحد.
- تحسُّن معدلات الحضور في المدارس والتقدم في الدراسة. كان الأطفال الذين شملهم البرنامج برعايته في البرنامج في الفترة الممتدة من الميلاد إلى الشهر السادس من العمر مؤهلين لدخول المدارس في الوقت المناسب والتقدم باطراد خلال النظام التعليمي والبقاء في المدارس لعدد أطول من السنوات. وزادت معدلات القيد في التعليم الثانوي من 67% إلى 75% للفتيات ومن 73% إلى نحو 78% للصبيان.
- تعزيز التنمية المعرفية. أجريت مؤخراً دراسة استخدمت البيانات الإدارية للتعرف على النفع التراكمي الذي تعود به المساعدات المالية والغذائية على الصحة والتنمية المعرفية والمهارات الحركية. وبينت الدراسة أن تضاعف المساعدات المالية اقترن بنتائج أفضل بشأن نسبة طول القامة إلى السن وبمستويات أعلى بخصوص ثلاثة مقاييس للتنمية المعرفية واللغة الاستقبالية. وجدير بالذكر أن اثنين من مجالات التنمية المعرفية المقترنة إيجابياً بالمساعدات المالية - وهما الذاكرة العاملة القصيرة الأجل واللغة - يعتبران من أكثر المجالات تأثراً بالوضع الاقتصادي والاجتماعي.

المصادر: Armecin et al. (2006); Behrman and Hoddinott (2005); Behrman et al. (2004); Fernald et al. (2008); Schady (2006).

تشير البحوث الجارية في عدد كبير من البلدان إلى العائد المرتفع للغاية الذي يتحقق بفضل توفير نوعية جيدة لخدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

رعاية الأطفال دون سن الثالثة: استغلال الفرصة الأمثل

تتفاوت على نحو هائل الترتيبات المؤسسية وقدرة ونوعية الخدمات المتاحة للأطفال دون الثالثة من العمر. ففي معظم البلدان المتقدمة، تشمل الخدمات الزيارات الصحية المنتظمة والتلقيح ضد الأمراض وإسداء المشورة بشأن التغذية وتعميم الانتفاع بخدمات رعاية الطفل. بيد أن ثمة استثناءات هامة لهذه القاعدة ومنها ما يخص الأطفال الفقراء الذين غالبا ما تكون نسبة انتفاعهم أقل من سواهم. أما في البلدان النامية، فإن الخدمات المتاحة عادة ما تكون محدودة جدا وسيئة التنسيق.

ويقع على عاتق الأسرة في البلدان النامية العبء الأكبر في توفير الرعاية للطفل، وإن كانت الوكالات الحكومية تضطلع أيضاً بمهام تتعلق برفاهته. وعادة ما تخضع الخدمات المتعلقة بصحة الأم والطفل لسلطة وزارة الصحة أو الهيئات المكرسة لتنمية الطفل. ويشيع في بلدان أمريكا اللاتينية استخدام مراكز رعاية الطفل النهارية في تقديم الدعم الغذائي للأسر المستضعفة. كما وسعت حكومات هذه البلدان برامج الحماية الاجتماعية، بحيث تشتمل على مكونات تتصل بالطفولة المبكرة. و تقدم تلك البرامج في بعض الأحيان مساعدات مالية مشروطة، حيث تتلقى الأسر المؤهلة للاستفادة من هذه المعونة مبالغ مالية إذا لبت شروطاً معينة مثل موافقتها على رصد نمو أطفالها وتلقيهم للقاحات، وكفالة حضورهم إلى المدارس. ويعد برنامج Oportunidades في المكسيك أكبر تلك البرامج، حيث بلغت ميزانيته 3،7 بليون دولار في عام 2007 وامتدت خدماته لتشمل 5 ملايين أسرة [Fernald et al., 2008]. وتوفر برامج أخرى للحماية الاجتماعية مساعدات مالية غير مشروطة. ومن الأمثلة على ذلك برنامج Bono de Desarrollo Humano في الإكوادور، الذي يقدم مساعدة مالية للنساء فقط على أساس مؤشر مركب للحرمان [Paxson and Schady, 2007].

وتشير البحوث الجارية في عدد كبير من البلدان إلى العائد المرتفع للغاية الذي يتحقق بفضل توفير نوعية جيدة لخدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد حدّدت عمليات التقييم الجارية لبرنامج Bono de Desarrollo Humano مجموعة من الآثار الإيجابية على التحكم السليم في الحركة، والذاكرة الطويلة الأجل، والسلامة البدنية. ويحقق الأطفال المنتمون إلى أسر من الرُبيْع الأفقر نتائج في النمو المعرفي

تشهد أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية أدنى معدل للتغطية بخدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تزيد بمقدار 25% مقارنة بالمتوسط السائد في مجموعة مرجعية. وبالنسبة إلى النصف الأفقر ضمن هذه الأسر، فإن المساعدة المالية البالغة 15 دولاراً أمريكياً شهرياً تؤدي إلى زيادة القيد في المدارس من 75% إلى 85%، كما تحد من عمالة الأطفال بمقدار سبع عشرة نقطة مئوية [Oosterbeek et al., 2008; Schady and Aranjo, 2006]. وتدلل عمليات تقييم أخرى على المنافع التراكمية المتحققة عبر الزمن على هيئة مؤشرات أفضل للإنجاز والتعلّم.

إن تجارب كهذه تؤكد أن برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لها قدرة على إحداث تغيير كبير . وتشير البحوث عبر القطرية إلى وجود شروط ثلاثة لإطلاق هذه القدرة الكامنة [Armecin et al., 2006; Grantham-McGregor and Baker-Henningham, 2005; Schady, 2006] هي:

- البدء مبكراً. إن الاستغلال الفعال للفرصة الأمثل الممتدة من الولادة حتى العام الثالث من العمر يحد من التعرض للتقزم و يعزز النمو المعرفي.
- العمل على الأجل الطويل. ضرورة مواصلة تدابير الرعاية وتنوعها وفقا لما تمليه الظروف، على أن تقوم المبادرات في مجال الرعاية الغذائية والصحية والسلوكية بالمهام المناطة بها.
- اتخاذ تدابير متعددة. إن برامج التغذية التي تشمل الحفز المعرفي، كما يحدث مثلاً في بوليفيا والفلبين، تتسم بفعالية أكبر من البرامج التي تقتصر إما على التغذية أو على الحفز.

التعليم النظامي قبل الابتدائي اعتباراً من سن الثالثة: توسع لا متكافئ وأوجه عميقة للامساواة

هناك قرابة ثلاثين بلداً لديها قوانين تنص على سنة واحدة على الأقل من التعليم قبل الابتدائي الإلزامي، وإن كان القليل فقط من هذه القوانين يُنفَّذ بصرامة. وفي أغلب الحالات، تتولى وزارات التعليم الأشراف على توفير الخدمات التعليمية على الصعيد الوطني.

وبوسع خدمات الرعاية والتربية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة أن تزوّد الأطفال بالمهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي تدر منافع واسعة من حيث الالتحاق بالمدارس الابتدائية، والتقدم في مراحل التعليم، ونتائج التعلّم (الإطار 2.3). وليس هناك معيار بسيط لتحديد طبيعة الجودة. فالبحوث الدولية تشير في هذا الصدد إلى أهمية حجم الفصل أو المجموعة الدراسية، ونسبة الكبار إلى الأطفال، وجودة التدريس، وتوفر المواد والمناهج الدراسية. والأرجح أن التفاعل بين الأطفال ومقدمي الرعاية والمعلمين هو المحدّد الرئيسي للجودة [Young and Richardson, 2007].

لقد شهد الالتحاق بمرافق التعليم قبل المدرسي زيادة مطردة على النطاق العالمي. وبلغ عدد الأطفال الملتحقين ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة زهاء 139 مليوناً في عام 2006 مقابل 112 مليوناً في عام 1999. وفي عام 2006، كان متوسط نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي على الصعيد العالمي 79% في البلدان المتقدمة و36% في البلدان النامية (الجدول 2.1). وشهدت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية أدنى معدل في تغطية التعليم قبل الابتدائي. وكان معدل التغطية أقل من 10% في

الإطار 2.3: التعليم قبل الابتدائي يحقق الإنصاف والكفاءة

من شأن تحسين مستوى الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي أن يعزز النتائج الإيجابية للتعليم ويحقق الإنصاف فيه . وتأتي أغلب الأدلة في هذا الصدد من البرامج الرائدة التي بُحِثت على نحو موسع في الولايات المتحدة، والتي بينت نتائجها إحراز درجات أعلى في الاختبارات، ومعدلات أفضل عند التخرج من المدارس الثانوية، وزيادة في الالتحاق بالجامعات. ويوفر برنامجان استهدفا الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية بعض الأمثلة: اقترن برنامج Perry قبل المدرسي بمعدل تخرج من المدارس قبل الابتدائية أعلى بنسبة 44%، كما حقق مشروع Abecedarian زيادة قدرها درجة واحدة في التحصيل في مجالي القراءة والرياضيات.

أما في البلدان النامية، فالبحوث وإن كانت محدودة إلا أنها خرجت بنتائج لا تقل عن سابقتها إيجابية:

- في الأرجنتين، أدى تلقي التعليم قبل المدرسي بين سن الثالثة والخامسة إلى تحسين الأداء في اللغة والرياضيات (انحراف معياري يتراوح بين 0,23 و0,33). وإذا قيس الأمر على أساس نتائج اختبارات الصف الثالث بالنسبة للتلاميذ ذوي الأصول الفقيرة ، فإن النتيجة ستكون مضاعفة.
- في أورجواي، كان للتعليم قبل الابتدائي أثر إيجابي فيما يتعلق بإكمال سنوات التحصيل الدراسي للمرحلة الابتدائية، ومعدلات الرسوب، والتفاوت بين السن والصف الدراسي. وعند بلوغ سن العاشرة، تفوق الأطفال الذين كانوا قد تلقوا التعليم قبل المدرسي على غيرهم ممن لم يتلقوا هذا التعليم بقرابة ثلث السنة. وعند بلوغهم السادسة عشرة من العمر، يصبح في رصيد هؤلاء الطلبة 1.1 سنة إضافية من التعليم المدرسي، ويزداد احتمال مواصلتهم للتعليم بنسبة 27% قياسا بغيرهم.
- أظهرت بيانات الاستقصاءات الأسرية في كمبوديا أن وجود مرافق للتعليم قبل المدرسي زاد من احتمال الإتمام الناجح للتعليم من 43% إلى 54%. ووُجد التأثير الأكبر في المناطق الريفية النائية والخُميسين الأفقر. وزاد احتمال تخرج الفوج في الصف السادس بمقدار 13% بالنسبة إلى أشد الفئات فقراً - وهي زيادة تقترب من ضعف مثيلتها لدى الفوج الأثرى.
- أسفر برنامج نُفِّذ في ولاية هريانا في الهند عن تراجع التسرب من المدارس بنسبة 46% بين الأطفال المنتمين للطوائف الأدنى، وإن كان ذلك لم يفض إلى تغيير كبير في معدل التسرب لدى أطفال الطوائف الأعلى. وكشفت أدلّة أوسع نطاقا مستقاة من ثماني ولايات هندية، تستند إلى تقصي سير الدفعات المدرسية ، عن معدلات أعلى بكثير للبقاء في المدارس بين الأطفال الذين التحقوا ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

المصادر: Berlinski et al. (2006); Nores et al. (2005); Schweinhart et al. (2005); UNESCO (2006); Vegas and Petrow (2007).

سبعة عشر بلدا من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الخمسة والثلاثين التي تتوفر بشأنها بيانات عن عام 2006. ومن بين ثماني عشرة دولة عربية توفرت عنها بيانات، كان معدل التغطية أقل من 10% في ثلاثة بلدان وأقل من 20% في ثلاثة أخرى.

وتنحو نسبة الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي إلى الارتفاع مع زيادة الدخل، وإن لم يكن الاقتران بين الظاهرتين مطلقاً. فهناك العديد من الدول العربية المرتفعة الدخل التي تقل فيها معدلات التغطية عن المعدلات التي حققتها بلدان منخفضة الدخل مثل غانا وكينيا ونيبال. كما نجد أن مستويات الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي في الفلبين أدنى منها في نيكاراغوا، وأن نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في بوليفيا أعلى منها في كولومبيا الأكثر ثراءً (الشكل 2.5). وتؤكد هذه المقارنات التأثير الهام للسياسات العامة وطبيعة خياراتها فيما يتعلق بالتعليم قبل الابتدائي. فتوفير الخدمات في البلدان المنخفضة الدخل لا تحدُّ منه فقط الموارد المتاحة وإنما أيضا الإهمال الحكومي، ولاسيما إزاء الفقراء، الذي كثيراً ما يعرقل توفير تلك الخدمات. ويزيد الطين بلة سلَّم الأولويات لدى الجهات المانحة للمعونات حيث لا تمثل حصة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة سوى 5% من مجموع المعونات المقدمة للتعليم. وهي حصة يصعب تبريرها بالنظر إلى النفع الهائل الذي يمكن للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أن تعود به على التعليم الابتدائي وعلى عملية تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. ولعل التدني الشديد في مستوى توفير التعليم مقابل الحاجة الماسة له في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على وجه الخصوص يمثل حجة قوية لصالح إيلاء أولوية أكبر للرعاية والطفولة في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن استراتيجيات التعليم [Jaramillo and Mingat, 2008].

أوجه التفاوت داخل البلدان في معدلات تلقي التعليم قبل المدرسي.
توجد أشكال واضحة للتفاوت في توفير التعليم قبل الابتدائي داخل البلد الواحد. فبالرغم من أن الأطفال المستضعفين الآتين من الأسر الفقيرة هم أكثر الفئات حاجة إلى تدابير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة التي تخفف عنهم وطأة الحرمان في المنزل، إلا أن الوقائع على الصعيد العالمي تثبت أن إسعاف هؤلاء الأطفال لا يحظى بموقع الصدارة في السياسات التعليمية المتبعة. ويشير التحليل الأولي للبيانات المستقاة من الدورة الأخيرة للاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (الاستقصاء الثاني) بشأن سبعة عشر بلداً إلى وجود فجوات واسعة في معدلات الحضور في برامج التعليم قبل المدرسي، حيث تصل تلك المعدلات إلى أدنى مستوياتها لدى الأطفال الفقراء وأطفال الريف (الشكل 2.7).

إن معدلات حضور أطفال الأسر الفقيرة في برامج التعليم قبل المدرسي هي أقل بكثير من معدلات حضور أطفال الأسر الثرية. وفي الجمهورية العربية السورية يزيد معدل حضور الأطفال من فئة الـ 20% الأغنى بين السكان بخمسة أضعاف عن معدل حضور الأطفال من فئة الـ 20% الأفقر (الشكل 2.7). ولا يقتصر أثر التفاوت في الثروة على معدلات الحضور. ففي البرازيل، حيث يبلغ متوسط معدل الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي لدى الأسر الأكثر فقراً 29% وما يزيد على 50% لدى أكثرها ثراءً، يتلقى أغلب أطفال الأسر الثرية تعليمهم قبل الابتدائي في مرافق خاصة مزودة بأفضل الإمكانيات [Azevedo de Aguiar et al., 2007]. وتشير البحوث الجارية في ريو دي جانيرو إلى أن متوسط الإنفاق على الطفل في التعليم قبل المدرسي الخاص يزيد بمقدار اثني عشر ضعفاً عن نظيره في التعليم قبل المدرسي الحكومي.

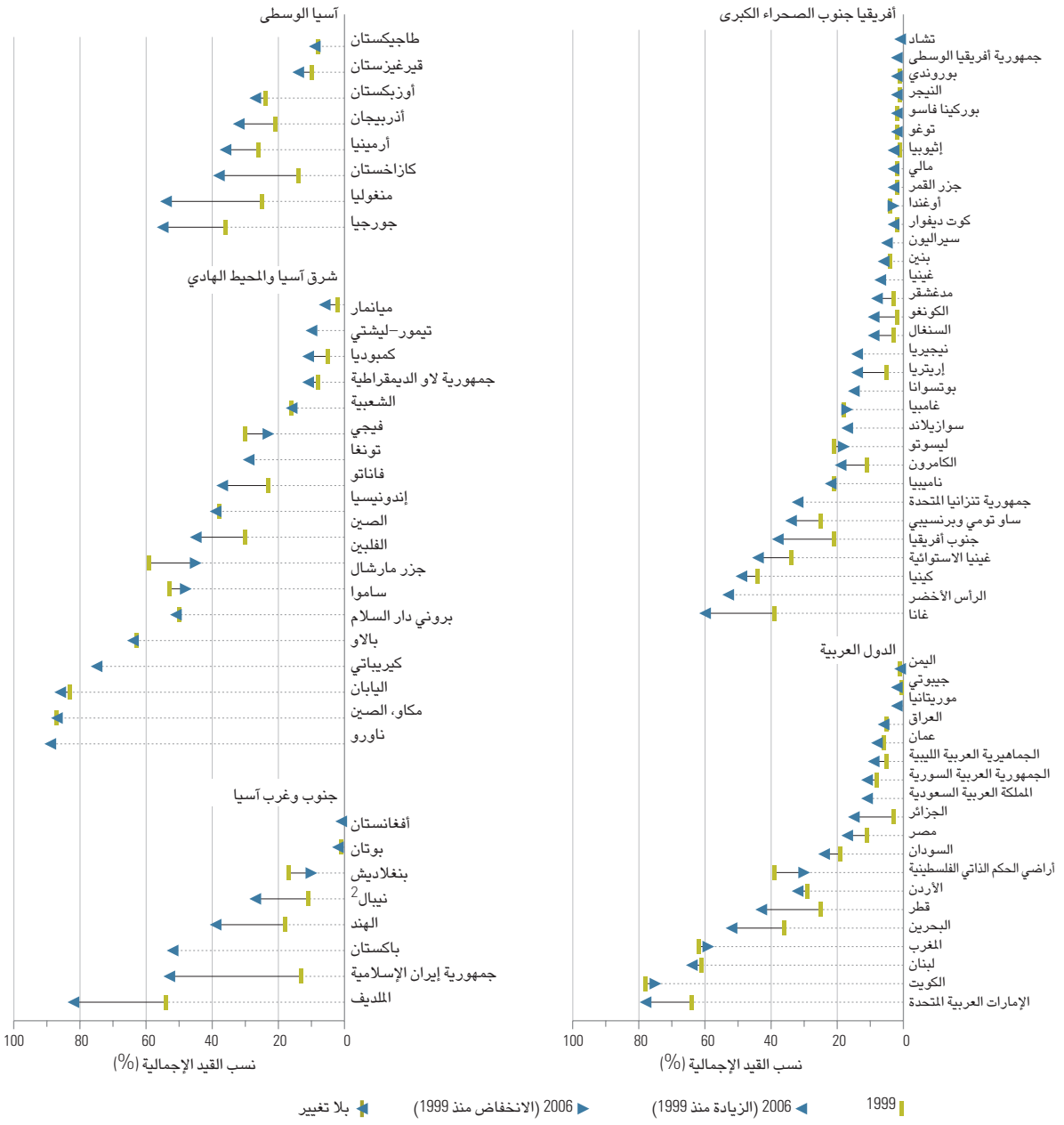
لا تزيد حصة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عن 5% فحسب من مجموع المعونات المقدمة للتعليم. ومن الصعوبة بمكان تبرير هذه الحصة

الجدول 2.1: القيد في التعليم قبل الابتدائي ونسب القيد الإجمالية في عامي 1999 و2006

	القيد الإجمالي			نسب القيد الإجمالية		
	السنة الدراسية المنتهية في		التغيير بين 1999 و2006	السنة الدراسية المنتهية في		التغيير بين 1999 و2006
	1999	2006		1999	2006	
	(مليون)	(مليون)	(%)	(%)	(%)	(%)
العالم	112	139	24	33	41	26
البلدان النامية	80	106	32	27	36	32
البلدان المتقدمة	25	26	3	73	79	9
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	7	7	2	46	62	36
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	5	9	73	9	14	49
الدول العربية	2	3	26	15	18	22
آسيا الوسطى	1	1	8	21	28	38
شرق آسيا والمحيط الهادي	37	37	-1	40	45	12
شرق اسيا	37	36	-1	40	44	11
المحيط الهادي	0.4	1	24	61	74	22
جنوب وغرب اسيا	21	39	81	21	39	84
أمريكا اللاتينية والكاريبي	16	20	24	56	65	16
الكاريبي	1	1	18	65	79	21
أمريكا اللاتينية	16	20	24	55	64	16
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	19	20	4	75	81	7
أوروبا الوسطى والشرقية	9	10	1	49	62	26

ملاحظة: حُسبت التغيرات باستخدام أرقام غير مدورة.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3-باء.

الشكل 2.5: تغير نسب القيد الإجمالية في التعليم بين عامي 1999 و2006 في البلدان التي كانت تقل نسبة القيد الإجمالية فيها عن 90% في عام 2006 [1]



ملاحظة: إن الانخفاض الظاهر في حالة المملكة المتحدة هو نتيجة لإعادة تصنيف بعض البرامج لتُعتَبر برامج للمرحلة الابتدائية بعد أن كانت للتعليم قبل الابتدائي. للاطلاع على التفاصيل القطرية، انظر الجدول المرجعي.

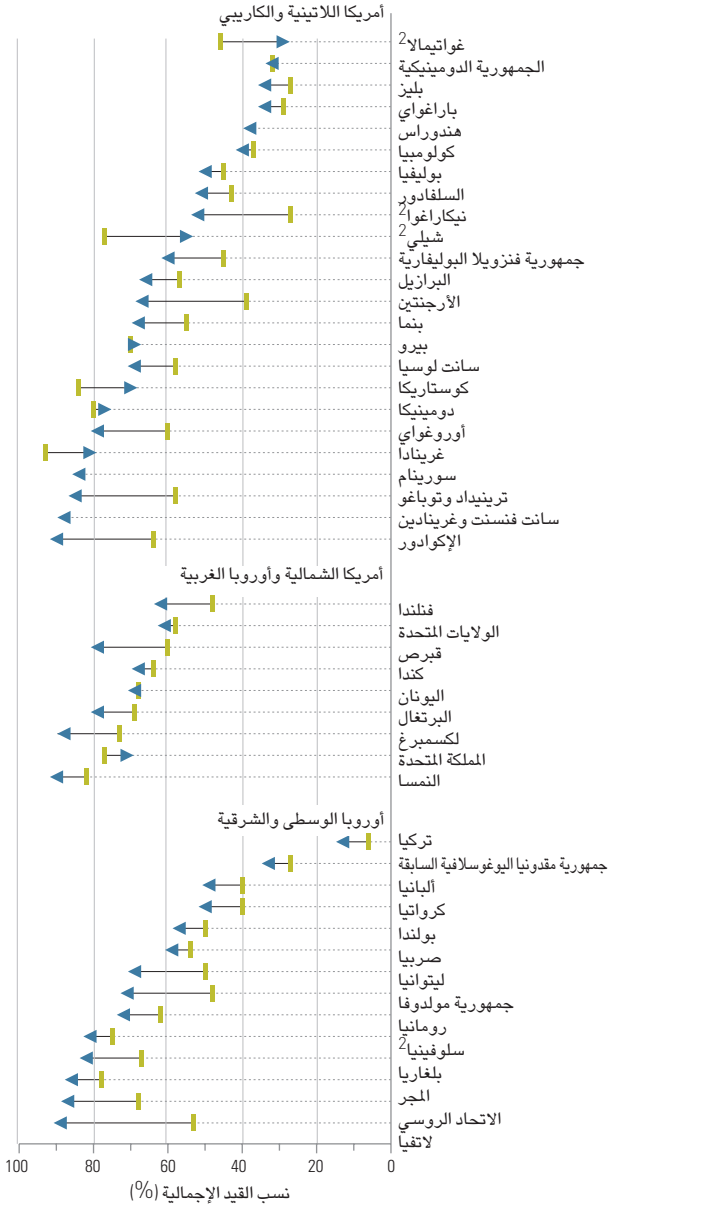
1 – تبلغ نسبة القيد الإجمالية 90% أو أكثر في واحد وأربعين بلداً وإقليماً، منها عشرة بلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وأربعة عشر بلداً في أوروبا الغربية، وتسعة في شرق آسيا والمحيط الهادي، وخمسة في أوروبا الوسطى والشرقية، وثلاثة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

2 – أجري في الفترة بين 1999 و2006 تغيير في مدة المرحلة التعليمية. فبالمقارنة مع عام 1999، تشير تقارير إلى أن مدة التعليم قبل الابتدائي قد خُفّضت بمقدار سنة واحدة في منغوليا ونيبال ونيكاراغوا وسلوفينيا؛ وزيدت سنة واحدة في شيلي وكوستاريكا وجزر مارشال، وسنتين في غواتيمالا.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3 – باء.

ويُلمس أيضا في الكثير من البلدان وجود تفاوت على هذا الصعيد بين الريف والحضر وغير ذلك من أوجه التباين الجغرافي. ففي كوت ديفوار مثلاً، تتراوح معدلات الحضور بين أقل من 1% في الشمال الغربي النائي و19% في العاصمة أبيدجان. ويصل معدل الحضور في التعليم قبل الابتدائي في منطقة دلتا النهر الأحمر في فيتنام، والتي تضم أعلى متوسط للدخل في البلاد، إلى 80% مقابل 40% في منطقة دلتا نهر ميكونغ التي تشهد بعضاً من أسوأ المؤشرات الاجتماعية. وفي بنغلاديش، يسجل سكان الأحياء الفقيرة أدنى مستويات الالتحاق بخدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (الشكل 2.7).

وهناك عوامل أخرى مثل اللغة والانتماء الإثني والجمعيات الدينية تساهم أيضا في تشكيل خريطة الحضور. ففي العديد من بلدان الاتحاد السوفيتي السابق، تزيد معدلات الحضور بين الناطقين بالروسية. ويقل مستوى مشاركة



أبناء شعب الروما من قاطني صربيا في برامج التعليم قبل المدرسي عن مستوى حضور أبناء المواطنين الصرب بمقدار السدس (الشكل 2.7).

لماذا تقل احتمالات التحاق أطفال الأسر الفقيرة بالتعليم قبل المدرسي؟ إن الإجابة تتنوع من بلد إلى آخر (أنظر الإطار 2.4 على سبيل المثال). فالسبب يعود في بعض الحالات إلى انعدام المرافق المحلية. ويعود في حالات أخرى إلى ارتفاع التكلفة أو إلى اعتقاد الوالدين بأن الخدمات المقدمة غير ملائمة. وتتيح الاستقصاءات الأسرية التفصيلية في مصر رؤية العراقيل التي تواجه الأسر المحرومة، مؤكدة على أهمية التكلفة (انظر الإطار 2.4).

الإطار 2.4: في مصر، تقدُّم على الصعيد الوطني ولكن الفقراء مُهمَلون

تبنت مصر برنامجاً طموحاً لتوسيع خدمات التعليم قبل الابتدائي ركز على الأطفال في سن الرابعة والخامسة. وتحققت زيادة كبيرة في معدل التغطية، ولكن ذلك لم يخفض على نحو ملموس أوجه التفاوت في الانتفاع بالتعليم قبل المدرسي التي تهدد بتعميق أوجه اللامساواة في التعليم الابتدائي وما بعده.

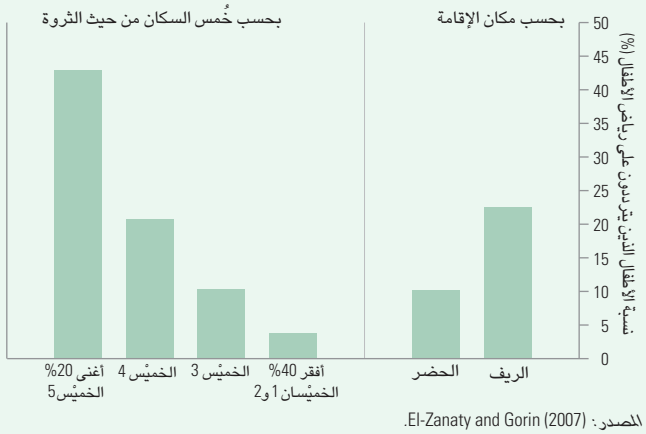
وقد زادت نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي من 11% في عام 1999 إلى 17% في عام 2007. غير أن استقصاء عن التعليم بحسب مكان إقامة الأسرة المصرية ودخلها كشف أن 4% فقط من الأطفال المنتمين إلى 40% من الأسر الأشد فقرا تلقوا تعليما قبل المرحلة الابتدائية ، وأن نسبة الأطفال من الخُمْيس الأثرى الذين قضوا سنتين في رياض الأطفال بلغت 43% (الشكل 2.6).

وثمة عاملان يعرقلان توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي وجعله أكثر إنصافاً. أولهما انعدام فرص الانتفاع بالتعليم قبل الابتدائي، وهو السبب الأول بشهادة الآباء والأمهات من الخميسات الثلاثة الأفقر لعدم إرسال الأطفال إلى مرافق التعليم قبل الابتدائي. العامل الثاني هو ارتفاع التكلفة الذي يُعد مشكلة كبرى لدى زهاء ثلث الآباء والأمهات المندرجين ضمن الأربعين في المائة الأفقر.

إن تحقيق المزيد من الإنصاف يقتضي أن تنشط السياسات العامة وتتحرك على أكثر من جبهة. وتتمثل الأولوية الملحة في توفير رياض الأطفال في أفقر أحياء المدن، وفي البلدات الصغيرة، والمناطق الريفية. أما إزالة عوائق التكلفة، فتقتضي تقديم مساعدات مالية تستهدف للأسر الفقيرة أو توفير الخدمات التعليمية مجاناً، أو الجمع بطريقة ما بين الأمرين. ومن شأن الوجبات الغذائية المدرسية المجانية أن توفر حافزاً إضافياً إذ لا يتلقى سوى 10% من الأطفال في سن الرابعة والخامسة وجبات غذائية مجانية في رياض الأطفال.

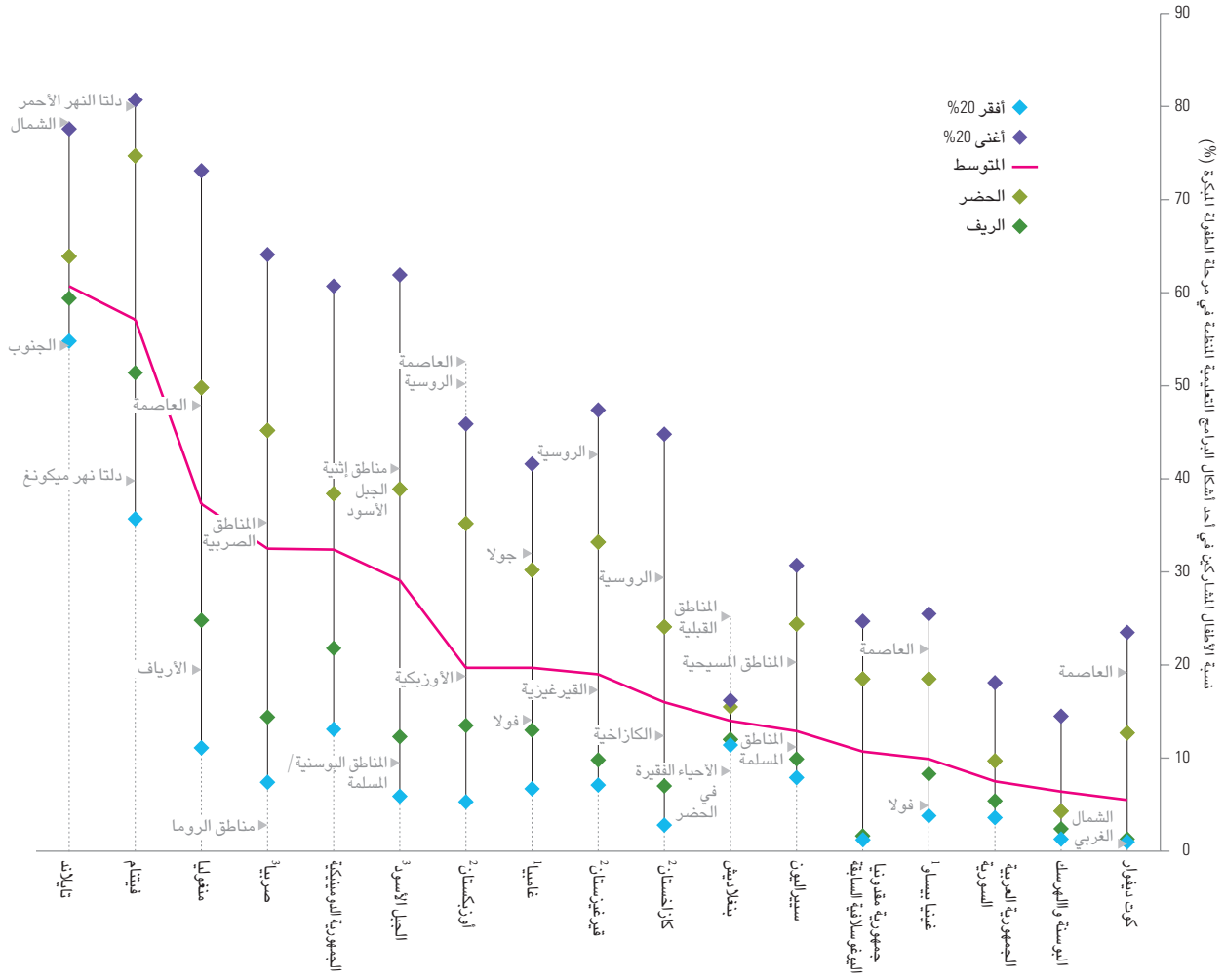
المصدر: El-Zanaty and Gorin (2007).

الشكل 2.6: النسبة المئوية للأطفال في سن الرابعة والخامسة في مصر الذين يترددون على رياض الأطفال، بحسب مكان الإقامة وخُمْس السكان من حيث الثروة، 2005-2006



المصدر: El-Zanaty and Gorin (2007).

الشكل 2.7: أوجه التفاوت في نسب حضور الأطفال في الثالثة والرابعة من العمر في التعليم قبل الابتدائي في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية



1 – تشير علامات الفولا إلى الجماعة الإثنية التي تحمل هذا الاسم.
2 – في كازاخستان وقيرغيزستان وأوزبكستان، تشير جميع العلامات عدا العاصمة إلى اللغات.
3 – في الجبل الأسود وصربيا، تشير العلامات إلى الجماعات الإثنية.
المصادر:

Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF (2007); Bosnia and Herzegovina Directorate for Economic Planning et al. (2007); Côte d'Ivoire National Institute of Statistics (2007); Dominican Republic Secretary of State for Economy, Planning and Development (2008); Gambia Bureau of Statistics (2007); Guinea-Bissau Ministry of Economy (2006); Kyrgyz Republic National Statistical Committee and UNICEF (2007); Macedonia State Statistical Office (2007); Mongolia National Statistical Office and UNICEF (2007); Montenegro Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency (2006); Serbia Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency (2007); Sierra Leone Statistics and UNICEF (2007); Syrian Arab Republic Central Bureau of Statistics (2008); Thailand National Statistical Office (2006); UNICEF and Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics (2007); UNICEF and State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan (2007); Viet Nam General Statistics Office (2006).

ثمة تفاوتات واسعة في توفير خدمات التعليم قبل المدرسي بين البلدان الغنية

إن البلدان النامية ليست وحدها التي تواجه صعوبات في جعل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر إنصافاً. فالبلدان الغنية لديها هي أيضا صعوبات في هذا المجال، حيث يلاحظ في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وجود أوجه تفاوت ملموسة في توفير خدمات التعليم قبل الابتدائي.

ففي حين حققت فرنسا والبلدان الاسكندنافية (عدا فنلندا) تعميماً شبه كامل للالتحاق بالتعليم قبل المدرسي، فإن نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي في الولايات المتحدة تبلغ 61% (انظر الملحق، الجدول الإحصائي 3 ألف). أما الفئات التي تعاني من الحرمان داخل الولايات المتحدة فإن نسبة التحاق أبنائها بالتعليم قبل الابتدائي هي دون المتوسط الوطني.

وخلافاً لأغلب البلدان الغنية، لا يوجد في الولايات المتحدة معيار وطني أو بنية ناظمة للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. فتوفير الخدمات التعليمية أمر تقرره كل ولاية على حدة، ويوجد تباين كبير في نطاق الانتفاع بالتعليم قبل الابتدائي ونوعيته بين ولاية وأخرى وداخل الولاية ذاتها. كما أن البرامج الفيدرالية التي تستهدف الفقراء تتداخل فيها الجوانب السلبية والجوانب الإيجابية. وأوسع هذه البرامج هو البرنامج المسمى Head Start الذي بدأ في منتصف الستينات في ظل تشريع «الحرب على الفقر» في عهد الرئيس جونسون، وكان الهدف منه كسر الصلة بين الفقر والحرمان التعليمي. وينتفع بهذا البرنامج نحو 11% من الأطفال في سن الثالثة والرابعة، حيث تديره وكالات محلية وتموّله مباشرة الحكومة الفيدرالية. وبالرغم من أن الفقر هو معيار الأهلية لهذا البرنامج، إلا أن الأطفال الفقراء لا يشاركون جميعاً فيه، كما أن مؤشرات الجودة مثيرة للإحباط [Belfield, 2007]. وإذا قورن بسائر برامج التعليم قبل المدرسي فإنه يبدو متواضعاً من حيث حجمه وتأثيره النسبي مما يشير إلى انخفاض قيمته المضافة [Haskins, 2008]. ولاشك أن أوجه اللامساواة في التعليم في الولايات المتحدة تقف وراءها عوامل عديدة مركبة، بيد أن أوجه التفاوت في معدلات الالتحاق بخدمات التعليم قبل الابتدائي الجيدة تسهم في تعميق الشرخ المزمن أصلا بين الأطفال المحرومين وغيرهم فيما يتعلق بالاستعداد لمرحلة التعليم الابتدائي. ويتسع هذا الشرخ أكثر فأكثر مع سير الأطفال على طريق النظام التعليمي [Magnuson and Waldfogel, 2005] (الإطار 2.5). □

خلافاً لأغلب البلدان الغنية، لا يوجد في الولايات المتحدة معيار وطني أو بنية ناظمة للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

الإطار 2.5: مشكلة الإنصاف في توفير خدمات الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة

يعاني خُمس الأطفال الأمريكيين تقريباً من الفقر، وهو ما يمثل ضعف المعدل المتوسط في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. ويعيش طفل واحد من كل ثمانية أطفال في مساكن مكتظة، وينشأ طفل من كل عشرة أطفال في أسر تفتقر إلى التأمين الصحي. وثمة علاقة وثيقة بين هذه الخلفية الاجتماعية والمستويات المرتفعة لأوجه التفاوت في النتائج التعليمية.

إن المتوخى من التدابير المتعلقة بتوفير الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة هو العمل على التخفيف من وطأة الحرمان الاجتماعي بوصفه من العوامل الرئيسية المسببة لحالة اللامساواة في التعليم. ولكن يبدو أن البرامج الراهنة تعاني من الإخفاق على أكثر من صعيد. ففيما يتعلق بتحقيق الإنصاف، كثيراً ما تفشل هذه البرامج في الوصول إلى أشد الفئات عوزاً. وفي عام 2008، فحص التقرير الأمريكي للتنمية البشرية أوجه اللامساواة في معدلات القيد في التعليم قبل الابتدائي بحسب الفئات الاجتماعية، والخلفيات الإثنية، والولايات، والدوائر الانتخابية للكونغرس الأمريكي. وكشف التقرير عن تباين صارخ بين مستوى الحاجة إلى الخدمات التعليمية كما ترد في دليل التنمية البشرية (دليل مركب للصحة والتعليم والدخل) وبين مستوى توفير الخدمات:

- يبلغ معدل القيد في التعليم قبل الابتدائي بالنسبة للأطفال بين الثالثة والخامسة من العمر المنتمين إلى أسر منخفضة الدخل 45% مقابل 75% بالنسبة للأطفال ذوي الأسر المرتفعة الدخل.
- توجد أوجه تفاوت إثنية بارزة. فمعدل قيد الأطفال من أصل إسباني أو لاتيني يبلغ 45% مقابل 62% للأطفال البيض.
- في دوائر الكونغرس الانتخابية العشرين الأعلى من حيث نتائج معدل التنمية البشرية، بلغ متوسط معدل القيد في التعليم قبل المدرسي 76%، مقابل 50% في الدوائر العشرين الأدنى.
- من بين الدوائر العشرين الأعلى من حيث نتائج معدل التنمية البشرية، كان معدل القيد في التعليم قبل المدرسي أقل من 60% في دائرتين فقط، في حين زاد هذا المعدل عن 60% في ثلاث دوائر فقط من بين أدنى عشرين دائرة.

والمسألة الأخرى التي تدعو إلى القلق هي مدى جودة برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ففي غياب إطار فدرالي جيد التحديد وبنية ضابطة، تتباين أنماط الإدارة ومراقبة الجودة تباينا واسعا. ويضاف إلى ذلك مشكلة انعدام التجانس بين البرامج المعنية بفقر الأطفال والرفاه الاجتماعي. وقد اعتبرت لجنة التعليم والعمل في مجلس النواب أن التجزؤ في هذا المجال يمثل مشكلة كبرى في أغلب الولايات والمقاطعات والمدن. ومما يثير القلق أيضاً أن المستوى الإجمالي للاستثمار في ظل برنامج Head Start يقل بمقدار الثلث للطفل الواحد عنه في أكثر البرامج فعالية.

المصادر: Burd-Sharps et al. (2008); Haskins (2008); Maghnuson and Waldfogel (2005); UNICEF (2007).

التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي: أمم عند مفترق الطرق

الهدف ٢: العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥ 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.

يلتحق المزيد من الأطفال بالمدارس الابتدائية، ولكن الكثيرين منهم يخفقون في إتمام هذه المرحلة

لم يبق سوى سبع سنوات على الأجل المعتمد لتحقيق هذا الهدف ، فهل ستفي الحكومات بتعهدها بأن تحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015؟ الجواب هو «لا» إذا كانت هذه الحكومات ستبقى على مسارها المألوف في العمل. فهناك نحو 75 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس، وأعدادهم لا تتناقص على نحو يمكن معه تحقيق هدف العام 2015. والمطلوب هو العمل في آن واحد على تسريع الزيادة في معدل التحاق الأطفال بالمدارس وتعزيز استبقائهم فيها، بحيث يلتحق جميع الأطفال بالمدارس ويتمون المرحلة الابتدائية بكاملها.

ومنذ استهلال التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، راح التقرير يرصد التقدم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الأهداف الأوسع المعتمدة في داكار. وإذا جاز استخلاص رسالة مركزية واحدة من المعلومات والبيانات الواردة أدناه، فهي أننا إزاء لحظة حاسمة بالنسبة للالتزامات بتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وإذا لم يحدث تحرك عاجل من أجل إلحاق الأطفال بالمدارس، وزيادة معدلات بقائهم فيها وإتمامهم للمرحلة الابتدائية، وتعزيز الجودة، فسوف يتم إخلاف الوعد المقدم في داكار.

الالتحاق والمشاركة: في ازدياد، ولكن لا يزال الطريق طويلاً

حدثت زيادة كبيرة في أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية منذ منتدى داكار. ففي عام 2006، دخل 135 مليون طفل ونيف الفصول الدراسية للمرة الأولى - وهو ما يمثل زيادة مقدارها حوالي 5 ملايين طفل مقارنة بالمستوى القائم في عام 1999. أما المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في البلدان النامية، والذي يُحسب فيه عدد الداخلين الجدد بغض النظر عن السن، فقد ارتفع إلى أقل من ثماني نقاط مئوية بقليل خلال الفترة المذكورة، حيث سجلت الدول العربية وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكبر الزيادات (الجدول 2.2). وشهدت بعض المناطق مثل شرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية، وشمال أفريقيا، وأوروبا الغربية، ركوداً أو حتى انخفاضاً في معدل التلاميذ المستجدين. ويعود ذلك عادة إلى مزيج من التغير الديموغرافي والتناغم بين سن الالتحاق بالمدرسة والتقدم خلال سنوات النظام التعليمي في بلدان بدأت المسيرة بنسب قبول إجمالية مرتفعة.

الجدول 2.2: أعداد التلاميذ المستجدين في الصف الأول والنسب الإجمالية للتلاميذ المستجدين في عامي 1999 و2006، بحسب المناطق

	أعداد التلاميذ المستجدين			النسب الإجمالية للتلاميذ المستجدين		
	السنة الدراسية المنتهية في		التغير بين 1999 و2006	السنة الدراسية المنتهية في		التغير بين 1999 و2006
	1999 (مليون)	2006 (مليون)	(%)	1999 (%)	2006 (%)	(%)
العالم	130 195	135 340	4	104	111	7
البلدان النامية	113 366	120 589	6	105	112	8
البلدان المتقدمة	12 380	11 575	6-	102	102	0.2-
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	4 449	3 175	29-	99	100	1
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	16 397	23 230	42	90	111	22
الدول العربية	6 297	7 191	14	90	100	10
آسيا الوسطى	1 795	1 416	21-	101	102	1
شرق آسيا والمحيط الهادي	37 045	31 830	14-	103	98	5-
شرق آسيا	36 513	31 288	14-	103	98	5-
المحيط الهادي	533	542	2	102	101	1-
جنوب وغرب آسيا	40 522	44 823	11	114	127	13
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13 176	13 142	0.3-	119	119	0.1-
الكاريبي	565	585	4	156	157	1
أمريكا اللاتينية	12 612	12 557	0.4-	118	118	0.2-
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	9 328	8 932	4-	103	103	0.2-
أوروبا الوسطى والشرقية	5 635	4 370	22-	97	98	0.3

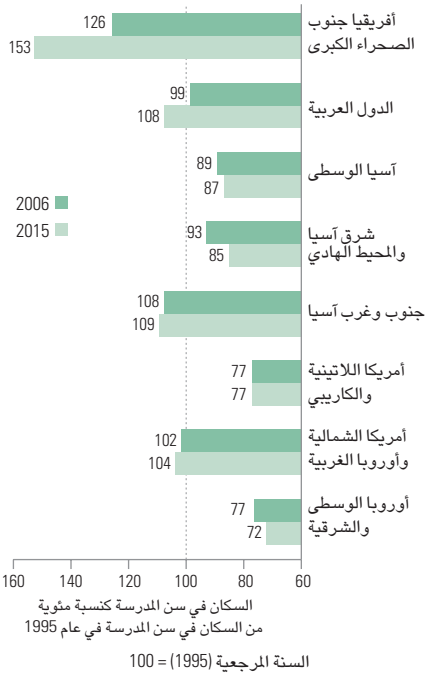
ملاحظة: حُسبت التغيرات باستخدام أرقام غير مدورة.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 4.

مع ارتفاع معدلات التلاميذ المستجدين، زاد أيضاً معدل الالتحاق الإجمالي. وعلى المستوى العالمي، ارتفع عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في عام 2006 بقرابة 40 مليون نسمة عنه في عام 1999 (الجدول 2.3). وحدثت أغلب الزيادة في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، حيث زاد الالتحاق بنسبة 42% في المنطقة الأولى و22% في الثانية.

الاتجاهات الديموغرافية: عامل رئيسي في تخطيط التعليم

إن تباطؤ نمو أو حتى تقلُّص فوج الأطفال في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية في بعض المناطق يتيح الفرصة لزيادة نصيب الفرد من التمويل. وفي مناطق أخرى، تؤدي الزيادات المستمرة في أعداد السكان في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي إلى ضغوط إضافية على الموارد المالية والمادية والبشرية. وسينخفض عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي في شرق آسيا والمحيط الهادي بقرابة 15 مليون نسمة بحلول عام 2015، بينما سيرتفع العدد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي الدول العربية بمقدار 26 مليون نسمة و4 ملايين نسمة على التوالي (الشكل 2.8). ويفرض هذا الضغط الديموغرافي على الحكومات أن تبذل المزيد من الجهود من أجل الحفاظ على المكاسب القائمة. ويتعين على منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مثلاً توسيع المشاركة بنسبة تزيد على نقطتين مئويتين سنوياً لمجرد إبقاء نسب القيد على حالها.

الشكل 2.8: – السكان في سن المدرسة في عامي 2006 و2015 كنسبة مئوية من السكان في سن المدرسة في عام 1995، بحسب المناطق



حيثما وجد الضغط الديموغرافي وجب على الحكومات بذل المزيد من الجهود من أجل الحفاظ على المكاسب القائمة

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 2.3: القيد في التعليم الابتدائي في الأعوام 1991 و1999 و2006، بحسب المناطق

	إجمالي القيد					نسب القيد الإجمالية					نسب القيد الصافية				
	السنة الدراسية المنتهية في			التغيير بين 1991 و1999	التغيير بين 1999 و2006	السنة الدراسية المنتهية في			التغيير بين 1991 و1999	التغيير بين 1999 و2006	السنة الدراسية المنتهية في			التغيير بين 1991 و1999	التغيير بين 1999 و2006
	1991	1999	2006			1991	1999	2006			1991	1999	2006		
	(ملايين)			(النسبة المئوية للتغير في السنة)		(%)	(%)	(%)	(مقدار التغير بالنقاط المئوية في السنة)		(%)	(%)	(%)	(النسبة المئوية للتغير في السنة)	
العالم	598	648	688	1.0	0.8	98	99	105	0.1	1.0	81	82	86	0.2	0.6
البلدان النامية	508	561	609	1.3	1.0	97	99	106	0.1	1.2	78	81	85	0.3	0.7
البلدان المتقدمة	73	70	66	0.4-	0.7-	102	102	101	0.0	0.2-	96	97	95	0.1	0.2-
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	18	16	13	0.9-	2.8-	97	104	99	0.9	0.9-	89	88	90	0.1-	0.3
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	63	82	116	3.3	4.5	72	78	95	0.7	2.9	54	56	70	0.3	2.0
الدول العربية	31	35	40	1.9	1.6	84	90	97	0.8	1.3	73	78	84	0.6	0.9
آسيا الوسطى	5	7	6	3.1	1.8-	90	98	100	1.1	0.3	84	87	89	0.3	0.3
شرق آسيا والمحيط الهادي	207	218	192	0.6	1.5-	118	112	109	0.7-	0.5-	97	96	93	0.1-	0.3-
شرق آسيا	204	214	189	0.6	1.6-	118	113	110	0.7-	0.5-	97	96	94	0.1-	0.3-
المحيط الهادي	3	3	3	2.3	0.1-	98	95	91	0.4-	0.8-	91	90	84	0.0	0.9-
جنوب وغرب آسيا	135	158	192	1.9	2.5	89	90	108	0.2	3.0	70	75	86	0.6	1.5
أمريكا اللاتينية والكاريبي	75	70	69	0.9-	0.3-	103	121	118	2.2	0.6-	86	92	94	0.8	0.2
الكاريبي	1	3	2	7.1	0.4-	70	112	108	5.3	0.7-	51	75	72	2.9	0.4-
أمريكا اللاتينية	74	68	66	1.1-	0.3-	104	122	118	2.1	0.6-	87	93	95	0.8	0.3
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	50	53	51	0.7	0.4-	104	103	101	0.1-	0.2-	96	97	95	0.0	0.2-
أوروبا الوسطى والشرقية	31	26	22	2.3-	2.2-	98	102	97	0.5	0.9-	91	91	92	0.1	0.0

ملاحظة: حُسبت التغيرات باستخدام أرقام غير مدورة.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

نسبة القيد الصافية: أساس مرجعي لإنجاز تعميم التعليم الابتدائي

تعد نسبة القيد الصافية من أهم الوسائل لقياس التقدم على طريق تعميم التعليم الابتدائي. فهي تحدّد نسبة الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي المقيدين رسمياً في المدارس. إن البلدان التي تحقق بانتظام معدلات نسب قيد صافية تقترب من 97% أو أكثر تعتبر قد حققت من الناحية الفعلية تعميم التعليم الابتدائي، إذ يعني ذلك أن جميع الأطفال من الفئة العمرية الملائمة هم في المدارس الابتدائية ويُنتظر إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائي.

حققت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تقدماً مثيراً للإعجاب نحو تعميم التعليم الابتدائي

جاء التقدم في نسب القيد الصافية في مرحلة ما بعد داكار تعبيرا عن التقدم المحرز في مجالات أخرى (الجدول 2.3). وقد بلغ الارتفاع في نسبة القيد الصافية في البلدان النامية ككل منذ عام 1999 ضعف المعدل السنوي المتوسط المسجل خلال عقد التسعينات. ويعد هذا إنجازاً رائعا. ومما يدعو إلى الإعجاب بصفة خاصة على ضوء المعايير التاريخية الحالية، هو التقدم الحاصل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فقد ارتفعت نسبة القيد الصافية في المنطقة خلال سنوات التسعينات بمتوسط قدره 0،3 نقطة مئوية سنوياً وصولاً إلى نسبة 56% في نهاية العقد. وفي عام 2006، بلغت هذه النسبة 70% ـ أي ما يمثل زيادة سنوية قدرها نقطتان مئويتان في المتوسط، أو ستة أضعاف النسبة المسجلة خلال العقد السابق على منتدى داكار. وسجلت منطقة جنوب وغرب آسيا أيضاً زيادة مثيرة للإعجاب في نسبة القيد الصافية إذ ارتفعت من 75% إلى 86%. وتعبر الزيادة الحادة في معدلات القيد بالرغم من النمو السكاني السريع عن الأهمية الكبيرة المعطاة للتعليم الابتدائي في بلدان كثيرة.

وتُثْبِت هذه الإنجازات أن التقدم السريع نحو تعميم التعليم الابتدائي ممكن، حتى في ظل الظروف الصعبة. وقد سجلت بلدان عديدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تقدماً مثيراً للإعجاب بوجه خاص. وعلى سبيل المثال، انتقلت بنين ومدغشقر وجمهورية تنزانيا المتحدة منذ عام 1999 من نسب قيد صافية تتراوح بين 50% و70% إلى مستويات تتجاوز 80%. أما إثيوبيا التي بدأت من مستوى أدنى، فقد تضاعفت فيها نسبة القيد الصافية حتى وصلت إلى 71% (الإطار 2.6). وإذ كان الطريق لا يزال طويلاً أمام إثيوبيا لكي تحقق تعميم التعليم الابتدائي، إلا أن هذا البلد استطاع أن يحقق تقدماً هائلاً في تحسين مستوى الالتحاق بالتعليم والتصدي لأوجه

الإطار 2.6: إثيوبيا ـ على المسار السريع لتعميم التعليم الابتدائي

تواجه إثيوبيا تحديات إنمائية هائلة، من بينها معدلات الفقر المرتفعة، وسوء التغذية المزمن، وحالات الفيضان المتكررة. ومع ذلك، فقد حافظ البلد على زخم حملته الكبيرة لتعميم التعليم الابتدائي.

بدأت هذه الحملة في عام 1997 مع اعتماد الخطة الأولى لتنمية قطاع التعليم، والتي أعطت الأولوية لزيادة الالتحاق وتعزيز الإنصاف وتحسين الجودة. ومن خلال خطتي تنمية قطاع التعليم الثانية والثالثة، ارتفع القيد الإجمالي من 3,7 مليون طفل إلى 12 مليوناً في عام 2007. وسجلت إثيوبيا إحدى أسرع الزيادات في نسبة القيد الصافية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، واستطاعت تخفيض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بما يربو على 3 ملايين نسمة. كما أن جهود تحسين الإنصاف قد آتت أُكُلها. فقد زادت نسبة القيد الإجمالي في المناطق الريفية من 45% إلى 67% بين فترتي 2000-2001 و2004-2005. وتوسع أيضاً التعليم الثانوي حيث تضاعفت أعداد التلاميذ منذ الخطة الأولى لتنمية قطاع التعليم.

ما هي العوامل المتعلقة بالسياسات العامة الكامنة وراء نجاح إثيوبيا؟ إن الأولوية المعطاة للتعليم في الإنفاق العام قد زادت بانتظام منذ عام 1999 حيث ارتفعت ميزانية التعليم من 3,6% من الناتج القومي الإجمالي إلى 6%. أما داخل ميزانية التعليم، فقد أُعطي وزن أكبر لقطاع التعليم الابتدائي الذي يمثل 55% من الإنفاق في ظل الخطة الثانية لتنمية قطاع التعليم مقابل 46% في ظل الخطة الأولى. وتمثل المعونة الدولية نحو 17% من الإنفاق المتوقع حتى عام 2010.

وكان بناء المدارس في المناطق الريفية سببا رئيسياً في زيادة الإنفاق العام في مجال التعليم. فمن بين قرابة ستة آلاف مدرسة جرى بناؤها منذ عام 1997، بلغ نصيب المناطق الريفية 85%. وقد أدى ذلك إلى تقليل بُعد المسافة إلى المدرسة وتحفيز الطلب على التعليم، وخاصة بالنسبة للفتيات (حيث يُعد بُعد المسافة إلى المدرسة عائقاً كبيراً أمام مشاركة الفتيات في التعليم). وتحسّنت نوعية الكتب المدرسية وجرى تنقيح مضامينها بغية تعزيز جودتها وملاءمتها حيث صارت الكتب المدرسية الآن تُنشر باثنتين وعشرين لغة محلية.

ولا يزال هناك الكثير مما ينبغي عمله إذا كان لإثيوبيا أن تحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وتظل المشكلات القديمة قائمة بالإضافة إلى تحديات جديدة جلبها النجاح. وتبقى هناك تفاوتات إقليمية واسعة في معدلات الالتحاق. فنسب القيد الإجمالي تقل عن 20% في المنطقتين اللتين يغلب عليهما الطابع الرعوي، عفار وصومالي. كما أن أوجه التفاوت بين الجنسين لا تزال واسعة وإن أخذت في التناقص. ولا يزال البلد يضم أكثر من 3 ملايين طفل غير ملتحق بالمدارس.

إن التوسع الكبير في معدلات القيد أوجد ضغوطاً على مستوى النظام التعليمي ككل. فبدلاً من أن ينخفض متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين مثلما كان مخططاً، ارتفع هذا المعدل من 1:42 في عام 1997 إلى 1:65 في عام 2006. ولم يحدث أي تحسن في الجودة، وفقاً لعملية تقييم للتعلم على الصعيد الوطني أجريت في عام 2004. وتظل معدلات التسرب مرتفعة، حيث يترك قرابة ربع التلاميذ المدرسة قبل الصف الثاني. وتعد مساهمات الأسر في التمويل مرتفعة، سواء بشأن بناء المدارس أو التكاليف العادية، وهو أمر يثير القلق إذ يخشى أن يفضي ذلك إلى تعزيز حالة عدم الإنصاف في توزيع فرص التعليم.

وقد اعتُمدت أهداف واستراتيجيات طموحة لمعالجة هذه المشكلات. وتتضمن الأهداف الموضوعة لعام 2010 الوصول بنسبة القيد الإجمالي إلى 109%، وبلوغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسبة القيد الإجمالي 0,94، ووصول معدل إتمام المرحلة الابتدائية إلى 64%. ويجري تسريع بناء الفصول المدرسية، مع التركيز على البناء على مقربة من المجتمعات المهمشة في المناطق ذات الأعداد الكبيرة من السكان غير الملتحقين بالمدارس. ويتم أيضاً تعزيز الحوافز المالية المشجعة على تعليم الفتيات، حيث أُعدت مبادرات تستهدف المناطق التي تشهد فجوات واسعة بين الجنسين. وتتطلع إثيوبيا إلى حشد قرابة 300 000 معلم بحلول عام 2010 بغية تخفيض نسبة التلاميذ إلى المعلمين وتسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي.

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 5: Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development (2006, 2007).

اللامساواة. ومن الأسباب المهمة لهذا النجاح تنفيذ برنامج طموح لبناء المدارس في المناطق الريفية أدى إلى زيادة الإقبال على التعلم المدرسي بعد أن توفر عاملا القرب الجغرافي والسلامة الأمنية للفتيات بصفة خاصة.

وثمة نجاحات أخرى مثيرة للدهشة. ففي ظل نزاع أهلي مقوّض للاستقرار، تمكنت نيبال من زيادة نسبة القيد الصافية من 65% إلى 79% منذ عام 1999. وقد اضطلعت الإصلاحات على صعيد الحوكمة بدور مهم في تحسين معدلات الالتحاق، حيث تضمنت هذه الإصلاحات نقل الموارد والسلطة إلى المجتمعات المحلية وتوفير حوافز ترمي إلى التغلب على أوجه اللامساواة المتعلقة بنوع الجنس ونظام الطوائف (الإطار 2.7). ومن بين الدول العربية، أحرزت البلدان الأربعة التي كانت نسبة القيد الصافية فيها تسجل أدنى المستويات، وهي جيبوتي والمغرب وموريتانيا واليمن، تقدماً كبيراً (الشكل 2.9).

إن السياسات العامة الكامنة وراء الزيادات في نسبة القيد الصافية تتنوع بحسب البلدان، ولكن هناك بعض الخصائص الثابتة التي يشترك بها الجميع. وبالرغم من عدم وجود وصفات جاهزة، فثمة إرشادات مفيدة بشأن الممارسات الجيدة. ففي العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى - بما في ذلك إثيوبيا وكينيا وليسوتو وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا - أدى إلغاء الرسوم المدرسية إلى زيادة نسب القيد. وكان هذا عاملاً مؤثراً أيضاً في نيبال. كما كان لزيادة الإنفاق والاستثمار العام في المدارس والمعلمين ومواد التدريس تأثير كبير. وكذلك الأمر بالنسبة لزيادة التركيز على الإنصاف من خلال التدابير الرامية إلى إزالة العوائق وإيجاد حوافز للتغلب على أوجه الحرمان ممثلة بفقر الحال أو نوع الجنس أو المركز الاجتماعي أو نظام الطوائف. واضطلعت شراكات المعونة الدولية بدور هام في بعض البلدان التي شهدت أفضل مستويات الأداء، ومن بينها إثيوبيا ونيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة. وقد تبين أن الدعم المالي المنتظم والذي يصدق الاعتماد عليه المتاح للاستراتيجيات الوطنية له أثر هام في ترقية الوضع التعليمي. إن الإسهام الكبير للمعونة في العديد من البلدان يسلّط الضوء بقوة على التكلفة الباهظة التي خلفها الإخفاق الجماعي للجهات المانحة في الوفاء بالتعهدات المقدمة في داكار (انظر الفصل الرابع).

نجحت نيبال في زيادة نسبة القيد في ظروف النزاع الأهلي

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: لا يزال الطريق إلى الهدف المنشود طويلاً

كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006 أقل بمقدار 28 مليون نسمة عن عددهم في عام 2000 عندما اجتمعت الحكومات في داكار. وبالمقارنة مع التسعينات حينما كانت أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تتزايد في بعض المناطق، فإن التقدم الذي أحرز منذ منتدى داكار هو تقدم هائل. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 10 ملايين نسمة منذ عام 2000، في حين ارتفع عدد السكان المنتمين إلى هذه الشريحة العمرية بمقدار 17 مليون نسمة. وخلال الفترة الزمنية نفسها،

الإطار 2.7: نيبال - تتقدم أيضاً بخطى سريعة نحو تعميم التعليم الابتدائي

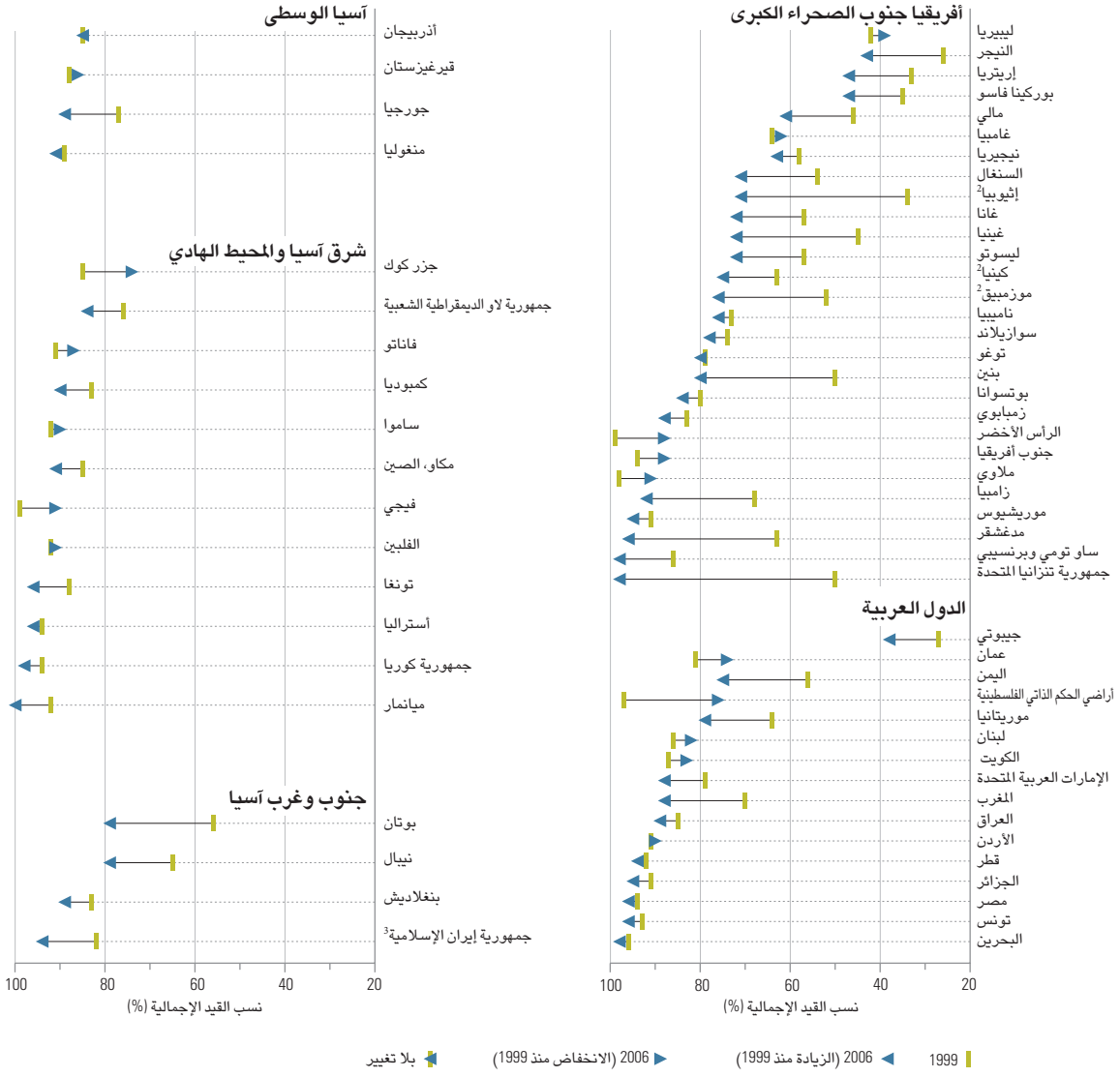
خلال السنوات الأخيرة، حققت نيبال تقدماً سريعاً باتجاه تعميم التعليم الابتدائي. وصلت نسبة القيد الإجمالي في عام 2004 إلى 79% بعد أن كانت 65% قبل خمس سنوات فقط. وانخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من مليون إلى 000 700 نسمة. وارتفع معدل البقاء إلى الصف الخامس من 58% إلى 79%. إن تحقيق هذا التقدم في ظل وجود نزاع أهلي لم ينته سوى في عام 2006 إنما يشير إلى إنجاز رائع بحق.

وتدلّل تجربة نيبال على أن السياسات العامة قادرة على التأثير حتى على المشكلات وأوجه اللامساواة العميقة الجذور. وقد جاءت الإصلاحات في المجالات التالية على قدر خاص من الأهمية:

- تعزيز المساءلة على الصعيد المحلي. في عام 2001، استُهلت إصلاحات ترمي إلى زيادة مسؤولية المدارس أمام المجتمع وتعزيز الإدارة المجتمعية. وأسهم نقل السلطة إلى مستوى الحي والمجتمع المحلي في حماية التعليم من الانهيار العام على صعيد التخطيط المركزي وتوفير الخدمات، وفي حمايته من تأثير النزاع الأهلي. وقد نُقل نحو 13% من المدارس العامة إلى لجان إدارة المدارس، حيث تحصل كل لجنة على منحة لبدء البرنامج. وتتلقى المدارس منحاً لدفع الرواتب تساعدها على حشد المعلمين. وأدى التحول نحو ربط التمويل بنسب القيد إلى تخفيف التأثير السياسي على تخصيص الموارد.
- تحسين مستوى الإنصاف. أعطت الإصلاحات دفعة لبرامج المنح الدراسية لصالح الفتيات، والتلاميذ من طائفة المنبوذين «داليت»، والأطفال المعاقين، في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وارتفع عدد الحاصلين على المنح الدراسية إلى 1,7 مليون نسمة، ويُستهدف الوصول بهذا العدد إلى 7 ملايين نسمة بحلول عام 2009. وينعكس التقدم نحو المزيد من الإنصاف في تقلص الفجوة بين الجنسين: زاد مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسبة القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي من 0,77 في عام 1999 إلى 0,95 في عام 2006. كما تتزايد معدلات القيد والبقاء في المدارس في صفوف الفئات المنتمية إلى الطوائف الدنيا.
- التوسع في البنى الأساسية والتركيز على الجودة. استهلت نيبال برنامجاً طموحاً يرمي إلى زيادة عدد المدارس والفصول الدراسية، وتوسيع نطاق حشد المعلمين، وتحسين عملية توفير الكتب المدرسية.
- الدعم الفعال من جانب الجهات المانحة. كانت نيبال في طليعة الجهود الرامية إلى تحسين الحوكمة على صعيد الجهات المانحة. وبدأ تنسيق المعونات في عام 1999، حيث قامت خمس جهات مانحة بتجميع مواردها من أجل تمويل برنامج في القطاع الفرعي للتعليم الابتدائي. واستناداً إلى ذلك، جرى إعداد نهج قطاعي شامل لدعم برنامج التعليم للجميع خلال الأعوام 2004-2009. وأثمر نجاح هذا النهج زيادة مطردة في نسبة التمويل بواسطة المعونات المجمعة، وتخفيض تكاليف المعاملات، وزيادة إمكانيات التنبؤ بتدفقات المعونة.

المصادر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7؛ Nepal Ministry of Education and Sports (2006); World Bank (2007d).

الشكل 2.9: التغييرات التي طرأت على نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي في البلدان التي كانت تقل نسبة القيد الصافية



ملاحظة: للاطلاع على التفاصيل القطرية، انظر الجدول المرجعي.

1 – تجاوزت نسبة القيد الإجمالية 97% في كلا العامين في ستة عشر بلداً يقع تسعة منها في أوروبا الغربية، وثلاثة في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وثلاثة في شرق آسيا والمحيط الهادي، وبلد واحد في جنوب وغرب آسيا.

2 – أجري في الفترة بين 1999 و2006 تغيير في مدة التعليم الابتدائي.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

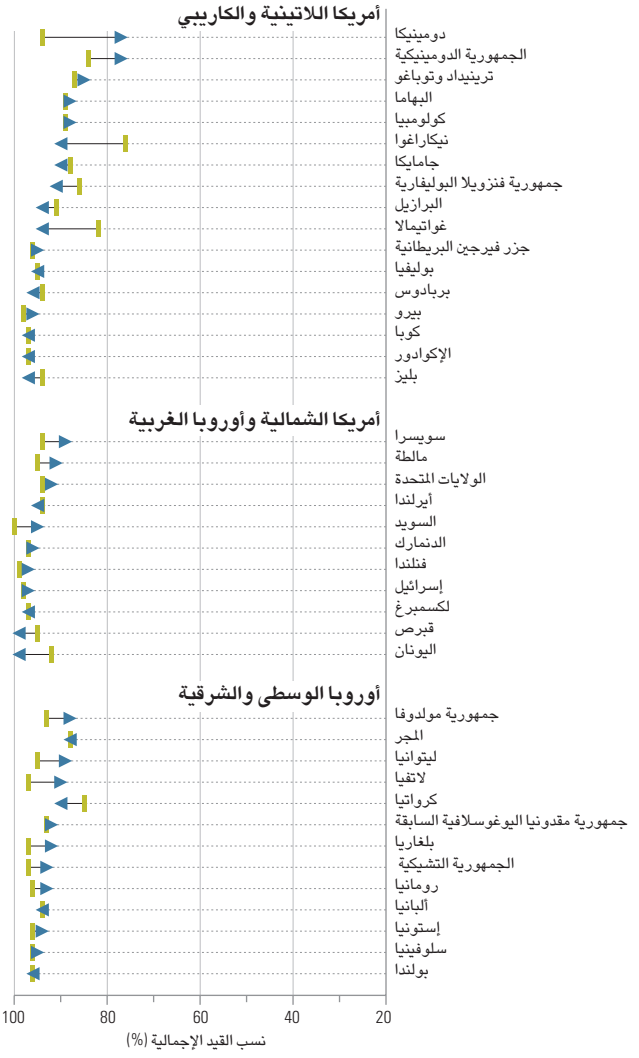
استطاعت منطقة جنوب وغرب آسيا تخفيض عدد سكانها غير الملتحقين بالمدارس بمقدار النصف تقريباً، أي من 37 مليون نسمة إلى 18 مليوناً. وبالرغم من أن هذه الاتجاهات مشجعة، فإن الطريق إلى الهدف المنشود لا يزال طويلاً. فهناك 75 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس وإذا بقيت الاتجاهات الحالية على ما هي عليه فإن هدف العام 2015 سوف لن يتحقق.[2]

تتنوع ظروف وخصائص الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويعيش أكثر من أربعة أخماسهم في المناطق الريفية، ويتركز أغلبهم في جنوب وغرب آسيا، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويغلب على معظمهم الفقر والكثير منهم توارث الحرمان جيلا بعد آخر. ويؤدي افتقار الأم إلى التعليم إلى مضاعفة احتمال عدم التحاق طفلها بالمدرسة [UIS, 2005].

تمثل مشكلة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من حيث حجمها وتأثيرها على الفرص المتاحة في الحياة تحدياً جوهرياً على مستوى التنمية البشرية. وهي تقف شاهدة على فشل السياسات العامة الوطنية والدولية. ففي ظل اقتصاد عالمي يقوم بصورة متزايدة على المعرفة، وبينما يقترن الازدهار الوطني والفردي أكثر فأكثر بالتعليم، يوجد 12% من سكان البلدان النامية في سن التعليم الابتدائي خارج المدارس. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإن

2 – نقح معهد اليونسكو للإحصاء الإحصاءات المتعلقة بالسكان غير الملتحقين بالمدارس باستخدام أحدث التقديرات السكانية الصادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة. ويبين التنقيح أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بلغ 77 مليوناً في عام 2005.

فيها عن 97% في عامي 1999 أو 2006 [1]



النسبة تصل إلى الثلث تقريباً. إن هؤلاء الأطفال محرومون من فرصة وضع أقدامهم على الدرجة الأولى من السلم الذي يزودهم بالمهارات والمعارف اللازمة للخروج من دائرة الفقر وكسر سلسلة توارث الحرمان عبر الأجيال. ولئن كان الضرر الناجم عن بطء التقدم في إدخال الأطفال إلى المدارس يتكبده في المقام الأول المعنيون بالأمر مباشرة أي الأطفال وأسرهم، إلا أن تداعياته أوسع أثراً وأطول أجلاً. ففقدان القدرات الإنسانية الكامنة في الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يؤدي إلى تقويض النمو الاقتصادي، وتعميق الانقسامات الاجتماعية، وإبطاء التقدم في الصحة العامة، وإضعاف أسس المشاركة الاجتماعية والديمقراطية - وهذه تكاليف يتحملها المجتمع ككل.

الجدول 2.4: العدد التقديري للأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب المناطق في عامي 1999 و2006

	1999			2006		
	المجموع (000)	(%) بحسب المنطقة	(%) للإناث	المجموع (000)	(%) بحسب المنطقة	(%) للإناث
العالم	103 223	100	58	75 177	100	55
البلدان النامية	99 877	97	58	71 911	96	55
البلدان المتقدمة	1 791	2	50	2 368	3	43
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1 555	2	51	899	1	49
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	45 021	44	54	35 156	47	54
الدول العربية	7 980	8	59	5 708	8	61
آسيا الوسطى	548	1	51	352	0.5	53
شرق آسيا والمحيط الهادي	6 079	6	51	9 535	13	49
شرق آسيا	5 760	6	51	8 988	12	49
المحيط الهادي	318	0.3	54	546	1	52
جنوب وغرب آسيا	36 618	35	64	18 203	24	59
أمريكا اللاتينية والكاريبي	3 522	3	54	2 631	3	47
الكاريبي	493	0.5	50	617	1	51
أمريكا اللاتينية	3 029	3	55	2 014	3	46
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 420	1	50	1 981	3	43
أوروبا الوسطى والشرقية	2 036	2	59	1 611	2	52

ملاحظة: نقح معهد اليونسكو للإحصاء أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مستخدماً التقديرات الجديدة لشعبة السكان بالأمم المتحدة. وقد نجمت عن التنقيح زيادة في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ومن ثم فإن الأرقام المتعلقة بعام 1999 الواردة هنا أعلى من تلك التي وردت في تقرير عام 2008 (UNESCO, 2007a).

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

وتشهد بعض المناطق في العالم كثافة شديدة في عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس (الجدول 2.4). وأبرز مثل على ذلك منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تضم 19% من سكان العالم في سن التعليم الابتدائي ولكن يوجد بها 47% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم، وهو مثل صارخ على فداحة أوجه اللامساواة في توزيع فرص التعليم على النطاق العالمي. وتضم منطقة جنوب وغرب آسيا ربع سكان العالم غير الملتحقين بالمدارس. وثمة ثمانية بلدان يوجد في كل منها أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدارس – ويعيش في هذه البلدان أربعة من كل عشرة أطفال خارج المدارس (الشكل 2.10).

هناك ثمانية بلدان يضم كل منها أكثر من مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس

إن سِجلّ فترة ما بعد عام 1999 في البلدان التي تضم أعداداً واسعة من السكان غير الملتحقين بالمدارس يضم بيانات تتراوح بين السلبي والإيجابي. و البعض من هذه البلدان فشل في تحقيق أي تحسن يذكر في الأرقام. وتشمل هذه الفئة نيجيريا - التي يزيد فيها عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عنه في أي بلد آخر - وبوركينا فاسو ومالي والنيجر. وتعد الاتجاهات السارية في نيجيريا مدعاة للقلق على الصعيد العالمي. فالبلد يضم نحو تُسع أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس (الإطار 2.8). وليس هناك ما يشير حقا إلى استعداد البلاد، في ضوء السياسات العامة الراهنة، لتحقيق طفرة مبكرة.

وتعد الصورة أكثر مدعاة للتفاؤل في بلدان أخرى كانت تضم أعداداً كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 1999. وعلى سبيل المثال، فإن بنغلاديش وإثيوبيا

الإطار 2.8: نيجيريا خارج المسار – ثمن ضعف الحوكمة

ضمت نيجيريا 8 ملايين طفل غير ملتحق بالمدارس في عام 2005 - أي 23% من مجموع عددهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى - وهي ليست اليوم على مسار تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وقد ارتفعت نسبة القيد الصافية في نيجيريا ببطء بين عامي 1999 و2005 من 58% إلى 63%، وهو ما يقل كثيراً عن المتوسط الإقليمي. وسوف يتعين على الحكومة لكي تغير هذا الوضع أن تجدد التزامها بتحقيق الإنصاف من خلال التصدي على الفور لمعالجة أوجه اللامساواة التالية:

- التباينات الجغرافية الواسعة في معدلات القيد في المدارس الابتدائية. بلغ متوسط نسبة القيد الصافية في الجنوب الغربي 82% في عام 2006، مقابل 42% في الشمال الغربي الفقير.
- الفجوات الكبيرة بين الجنسين في التعليم الابتدائي، ولا سيما في الشمال. تبلغ نسبة الفتيات في سن التعليم الابتدائي المقيدات في المدارس في بعض الولايات الشمالية 40% فقط، مقابل 80% في الجنوب الشرقي.
- أوجه اللامساواة الخطيرة في القدرة على الالتحاق بالتعليم الناجمة عن التفاوت في الدخل. إن معظم الأطفال الذين لم يلتحقوا أبدا بالمدارس الابتدائية هم من أفقر الأسر. وفي ولاية كادونا، تصل نسبة الفتيات المنتميات إلى أفقر 20% من الأسر اللاتي لم يحضرن مطلقاً في المدارس 48%، مقابل 14% من الفتيات المنتميات إلى الخُميس الأثرى.

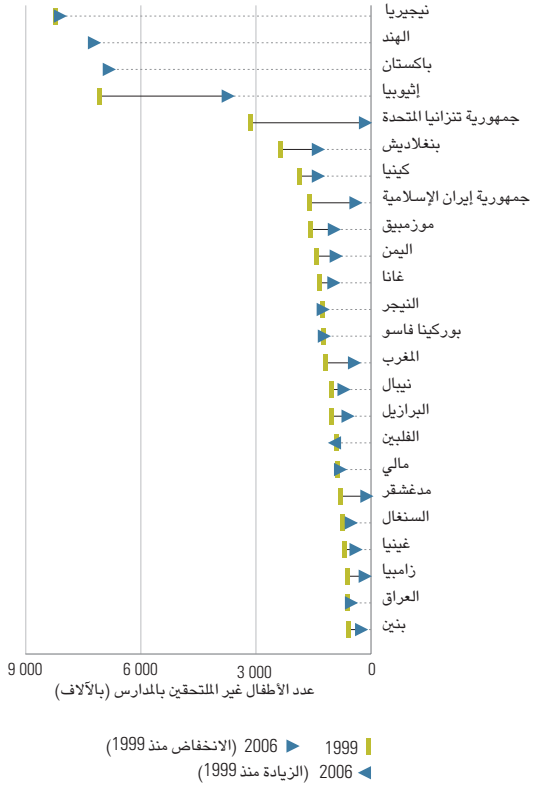
ثمة أسباب عديدة وراء انخفاض معدلات القيد والحضور في صفوف الفئات المحرومة. وتعد التكلفة عائقاً هاماً بالنسبة إلى الكثيرين. ويُفترض أن التعليم الابتدائي في نيجيريا مجانيٌ، ولكن قرابة نصف أولياء الأمور يفيدون أنهم يدفعون رسوماً رسمية أو غير رسمية. ويمثل متوسط التكاليف المتعلقة بالتعليم نحو 12% من متوسط إنفاق الأسر، وهو عبء كبير بوجه خاص على الأسر الفقيرة. وهناك عوائق أخرى وإن لم تكن ملموسة بالقدر نفسه. ومن ذلك التقاليد والأعراف التي لها دور كبير في حرمان الأطفال من الالتحاق بالمدارس وبخاصة في الشمال ، مثل الاعتقاد بأن تعليم الفتيات أقل قيمة من تعليم الصبيان. وكثيراً ما يفضل أولياء الأمور في الولايات الشمالية المدارس التي تقدم تعليماً إسلامياً، وهي مدارس لا تُدرّس كلها المواد الرئيسية للمقرر الوطني.

وللعوامل المتعلقة بتوفير التعليم وبنيته الأساسية وجودته أهميتها أيضاً. ففي مختلف أنحاء نيجيريا توجد أوجه قصور خطيرة في جودة التعليم. وقد بيّن تقييم أجري لتلاميذ الصف الخامس في عام 2003 أن 25% منهم فقط استطاعوا الإجابة على أكثر من ربع أسئلة الاختبار في المواد الأساسية. ويتراوح متوسط حجم الفصل الدراسي بين 145 تلميذاً في ولاية بورنو الشمالية و32 في ولاية لاغوس الجنوبية. وتبلغ نسبة التلاميذ إلى الكتب الدراسية الأساسية على الصعيد الوطني 2.3 إلى 1، بينما تبلغ نسبتهم إلى المراحيض 292 إلى 1. وتفتقر نسبة كبيرة من المعلمين إلى الحد الأدنى من التأهيل المتمثل في ثلاث سنوات من التعليم بعد الثانوي. ولا يتوفر للكثيرين منهم سوى إلمام محدود بالمواد التي يُدرّسونها.

وقد كانت الحكومة النيجيرية صريحة فيما يتعلق بحجم التحديات التي تواجهها، حيث دعت إلى « تجديد شامل لجميع النظم والمؤسسات» [World Bank, 2008e, p. 1]. وتتضمن الأولويات القصوى تحسين الجودة، وبذل جهود مكثفة لحشد المعلمين ونشرهم، وتعزيز إدارة الميزانية، وتطوير آليات مالية من شأنها الإسهام في تخصيص الموارد على نحو أكثر إنصافاً. ولابد من تحقيق تحسن سريع وفق هذه الأسس إذا ما كان لنيجيريا أن تنجح في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5؛ World Bank (2008e; 2008f).

الشكل 2.10: عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بلدان مختارة[1] في عامي 1999 و2006



ملاحظة: الأرقام المقدرة هي عن سنة 2006 أو عن أقرب سنة إليها. ولا تتوفر بيانات عن الهند وباكستان في عام 1999.
1 – كان يوجد في كل بلد من البلدان المذكورة في هذه القائمة أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدرسة.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

وغانا وكينيا ونيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة قد حققت جميعاً تقدماً سريعاً نحو تعميم التعليم الابتدائي. ولعل أداء جمهورية تنزانيا المتحدة يثير الدهشة على وجه الخصوص. فمنذ عام 1999، استطاع هذا البلد تقليص عدد أطفاله غير الملتحقين بالمدارس إلى أقل من 150 ألفاً بعد أن كانوا أكثر من 3 ملايين من خلال نهج في السياسات العامة تضمن إلغاء رسوم المدارس الابتدائية في عام 2001، وزيادة الاستثمار العام، واتخاذ تدابير لتحسين نوعية التعليم (الإطار 2.9).

يجدر التنبيه إلى أن البيانات المتعلقة بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس الواردة في هذا التقرير ليست تامة وينبغي التعامل معها بشيء من الحذر. فالبيانات الخاصة بالعام 2006 المتعلقة ببعض البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان في سن التعليم الابتدائي (مثل الصين والسودان وأوغندا) ليست متاحة أو ليست قابلة للنشر. ولا توفر التقديرات بشأن الأوضاع في هذه البلدان سوى صورة تقريبية للواقع. وتثار أيضاً تساؤلات في بعض الحالات بشأن حجم السكان في سن التعليم الابتدائي ومدى دقة البيانات الإدارية المتعلقة بالقيد.

الإطار 2.9: جمهورية تنزانيا المتحدة ـ تقدم ملموس

كان للشراكة القوية بين الحكومة والجهات المانحة والمجتمع المدني دور كبير في التحسن السريع في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمامه في جمهورية تنزانيا المتحدة منذ منتدى داكار. وكانت الحكومة قد ألغت في عام 2001 الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي واعتمدت برنامجاً يرمي في آن واحد إلى تحسين معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي وجودة هذا التعليم. وتمثلت المكونات الرئيسية للبرنامج فيما يلي:

- زيادة الإنفاق على التعليم، مع التركيز على التعليم الابتدائي. زاد الإنفاق على التعليم العام في عام 2005 إلى 4.5% من الدخل القومي الإجمالي بعد أن كانت النسبة 3% في عام 2002.
- إنشاء المدارس وإصلاحها من خلال منَح تطوير المدارس. تم في الفترة ما بين عامي 2002 و2004 بناء زهاء 30 000 قاعة درس جديدة.
- العمل بنظام الفترتين. أتاح هذا النظام إمكانية استيعاب الزيادات الكبيرة والسريعة في القيد بالمدارس بعد إلغاء الرسوم.
- حشد المعلمين والارتقاء بالعاملين الحاليين في حقل التدريس. جرى حشد 32 000 معلّم إضافي بين عامي 2002 و2004.
- إدخال الإعانات المالية للمدارس. تم على مستوى المدرسة تقديم منح لشراء مواد التدريس والتعلّم، بما في ذلك الكتب المدرسية، بغية الإسهام في تحمُّل مصروفات تشغيل المدارس ودعم التطور المهني للمعلمين.

وفي الفترة ما بين عامي 1999 و2006، حدث انخفاض كبير في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية حيث وصل إلى أقل من 150 ألفاً بعد أن كان 3 ملايين. وارتفعت نسبة القيد الصافية من 50% في عام 1999، أي قبل بدء البرنامج، إلى 98% في عام 2006. وتحسنت أيضاً بسرعة معدلات إتمام التعليم الابتدائي، والسبب في ذلك يعود جزئياً إلى التحسن الذي طرأ على عملية إعداد المعلمين وزيادة توفر مواد التدريس والتعلم. ومع إدخال الإعانات المالية للمدارس، ارتفع الإنفاق – خلاف الرواتب – من ميزانية التعليم الابتدائي إلى 27% في عام 2004 بعد أن كان 4% فقط. وقد أدى ذلك إلى تحسن كبير في وفرة مواد التدريس والتعلم في المدارس، وإن كانت نسبة التلاميذ إلى الكتب المدرسية تظل مرتفعة.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5: HakiElimu (2005); United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training (2007); United Republic of Tanzania Research and Analysis Working Group (2007); United Republic of Tanzania Vice President's Office (2005); World Bank (2005e)

في الفترة ما بين عامي 1999 و2006 انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية بما يزيد على 3 ملايين طفل في جمهورية تنزانيا المتحدة

إن المعلومات المستمدة من التقارير لا تعطي في الكثير من الأحيان صورة دقيقة عن السكان غير الملتحقين بالمدارس. ويسري ذلك بوجه خاص على البلدان التي تعاني من نزاع أهلي أو تمر بمرحلة التعافي بعد النزاع (الإطار 2.10) ـ مثلما هو الحال في جمهورية الكونغو الديمقراطية. وإذ يعترف التقرير بأوجه القصور والإغفال هذه، فإنه يجمع أفضل البيانات المتاحة حالياً.

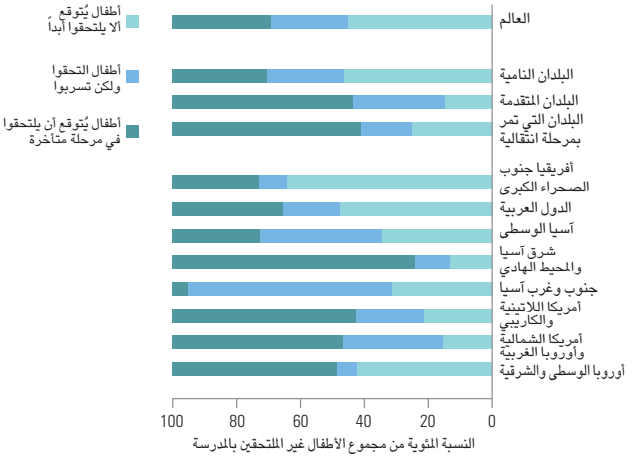
سمات أطفال المدارس «الغائبين»

يمثل «الأطفال غير الملتحقين بالمدارس» فئة واسعة ذات ملامح معقدة، لا يتساوى فيها جميع الأطفال من حيث الوضع.

ويبين تحليل بيانات القيد بحسب العمر أن زهاء 31% من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس قد يدخلونها متأخرين في نهاية المطاف (الشكل 2.11). وهناك 24% آخرون سبق لهم الالتحاق بالمدارس لكنهم تسربوا منها. ويعني ذلك أن قرابة نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس حالياً لم يتلقوا مطلقاً أي تعليم نظامي ولا يُرجَّح أن يلتحقوا بالمدارس ما لم يتم وضع سياسات عامة جديدة وإيجاد حوافز إضافية.

وهنا أيضاً توجد تنوعات إقليمية واسعة. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يُتوقع ألا يدخل المدارس أبداً زهاء ثلثي الأطفال غير الملتحقين بها. وفي جنوب وغرب آسيا، التحقت نسبة مماثلة بالمدارس قبل أن تتسرب منها.

الشكل 2.11: توزيع فئات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحسب تجربتهم التعليمية والمنطقة، 2006



المصدر: Bruneforth (2007).

أما في أمريكا اللاتينية وشرق آسيا، فإن الغالبية العظمى من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تتمثل في الذين دخلوا المدارس متأخرين. وتبين هذه التجارب المتباينة أن معالجة مشكلة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تقتضي سياسات عامة تتصدى للأسس التي تقوم عليها أوجه الحرمان المختلفة.

الإطار 2.10: إعادة بناء القدرات الإحصائية في جمهورية الكونغو الديمقراطية

بعد سنوات عديدة من النزاع، بدأت جمهورية الكونغو الديمقراطية عملية هامة لإعادة البناء السياسي والاجتماعي والاقتصادي. وكانت الحاجة ماسة إلى توفر معلومات بشأن نظام التعليم لمساعدة صانعي القرار في عملية التخطيط. وقد تمكنت البلاد، بمساعدة بنك التنمية الأفريقي، من إعادة إحياء نظام المعلومات لإدارة شؤون التعليم، بحيث يتسنى إصدار معلومات موثوقة بصورة منتظمة. وبعد مرحلة تجريبية، تم توسيع عملية جمع البيانات لتشمل جميع أنحاء البلاد خلال العام الدراسي 2006-2007. وجُمعت المعلومات من حوالي 90% من مجموع المؤسسات التعليمية، وتم إصدار الحوليات الإحصائية. وقد استمر جمع البيانات وتحليلها في فترة العامين 2007-2008. ومن الضروري أن يردف التقدم المحرز الذي يدعو إلى الإعجاب بإجراء إحصاء للسكان لكي يتسنى الخروج بمحصلة أكثر دقة بشأن مؤشرات تعليمية هامة مثل معدلات القيد وإتمام المراحل التعليمية.

المصدر: Sauvageot (2008).

النهوج المتكاملة وحدها كفيلة بإزالة الحواجز البنيوية التي تبقي الأطفال خارج المدرسة

وتتأثر أحوال الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أيضاً بمسألة نوع الجنس. ففي عام 2006، مثّلت الفتيات 55% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. يضاف إلى ذلك أن نسبة الفتيات اللاتي لا يلتحقن بالمدارس إطلاقا أكثر بكثير من نسبة الصبيان. وعلى الصعيد العالمي، فإن 53% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس لم يدخلن المدارس البتة، مقابل 36% من الصبيان غير الملتحقين بالمدارس. أي أن ما يزيد قليلاً عن نصف الفتيات غير الملتحقات بالمدارس في عام 2006 لم يسبق لهن دخول المدارس وقد لا يدخلنها مستقبلاً إن لم تتوفر حوافز إضافية. وعلى الجانب الآخر، فإن 25% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس قد يدخلنها متأخرات - مقابل 38% لدى الصبيان - كما بلغت نسبة تسربهن 22% (مقابل 26% لدى الصبيان). وثمة اختلافات إقليمية ووطنية كبيرة يتسم بها كلٌ من المجالات التالية:

- تعاني منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من ارتفاع كبير في نسبة الفتيات اللاتي لم يلتحقن بالمدارس البتة، حيث تصل هذه النسبة إلى 72% مقابل 55% لدى الصبيان.
- يبدو أن التسرب هو السبب الرئيسي لعدم تواجد الأطفال في المدارس في جنوب وغرب آسيا، ويخص هذا الأمر الصبيان بوجه خاص حيث تبلغ نسبة المتسربين منهم 79% مقابل 53% لدى الفتيات.
- في منطقتي شرق آسيا وأمريكا اللاتينية، غالبية الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ولاسيما الصبيان، قد يدخلونها فيما بعد متأخرين، منهم 88% من الصبيان في شرق آسيا و76% في أمريكا اللاتينية، مقابل 67% و71% من الفتيات على التوالي.
- يظل التحاق الفتيات بالمدارس يمثل قضية كبرى في الهند ونيجيريا وباكستان. وتشهد هذه البلدان فجوات واسعة للغاية بين الجنسين فيما يتعلق بواقع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وعلى سبيل المثال، فإن 31% من الصبيان غير الملتحقين بالمدارس في نيجيريا يُرجَّح ألا يلتحقوا بها مطلقاً، في مقابل 69% من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس (الشكل 2.12). وتوجد تباينات مماثلة، وإن تكن أقل حدة، بين الجنسين (قرابة عشرين نقطة مئوية أو أكثر) في بوروندي وغينيا واليمن.

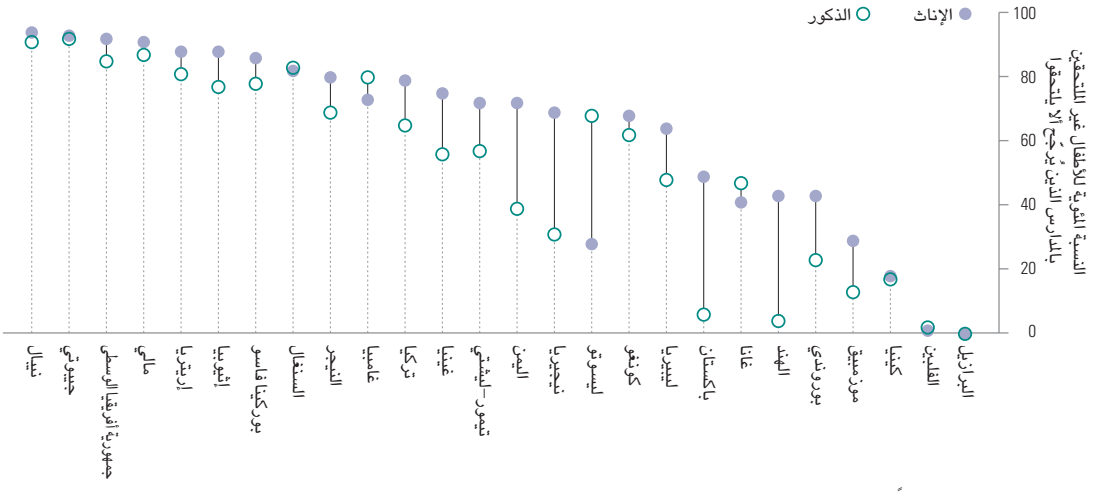
وإذا كان لهدف تعميم التعليم الابتدائي أن يتحقق بحلول عام 2015، فسوف يتعين على بلدان كثيرة أن تعزز تركيزها على الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. والواقع أن تعميم التعليم الابتدائي لا يقتصر على إدخال الأطفال إلى المدارس، فالاستبقاء في التعليم المدرسي وإتمامه ونتائج التعلم، كلها أمور بالغة الأهمية. بيد أن تعميم الالتحاق يمثل الخطوة الأولى، وهو مجال بحاجة ماسة إلى تعزيز الالتزام بالإنصاف. ويجب توجيه الاستثمارات العامة وتوزيعها على نحو يوفر التعليم الجيد للسكان المهمشين وللمناطق الريفية. وفيما يتعلق بالفئات التي يصعب الوصول إليها أكثر من غيرها، قد لا يكون التعليم المجاني كافياً، نظراً للتكاليف غير المباشرة الكبيرة التي تترتب عادة على الحضور المدرسي إذ يمكن أن تظل مصاريف النقل، والزي المدرسي، والكتب، وغيرها من التكاليف عقبة كأداء أمام الالتحاق بالمدارس والاستمرار فيها . ولا تكفي السياسات التعليمية وحدها لإنجاح عملية إلحاق الأطفال بالمدارس. فغالبية الأطفال خارج المدارس يواجهون ضروباً من الحرمان تقترن بالفقر المزمن، ونوع الجنس، والعرق، والإعاقة. ويحتاج التغلب على هذه الضروب من الحرمان إلى اتباع نهوج متكاملة في وضع السياسات العامة، على نحو يرمي إلى إزالة الحواجز البنيوية التي تبقي الأطفال خارج المدارس.

وتُبرز مسألة جنس الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مجالات تثير القلق البالغ بشأن تعميم التعليم الابتدائي والأهداف المتعلقة بتحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015. إن النسبة الكبيرة للفتيات اللاتي سوف يحرمن من الالتحاق بالمدارس تؤكد صعوبة القضاء على الحرمان القائم على نوع الجنس. ولما كانت الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفتيات والصبيان غير الملتحقين بالمدارس متماثلة إلى حد كبير، فإن جوهر المشكلة يتمثل كما يبدو في تدني القيمة الاجتماعية لتعليم الفتيات. وعليه، إذا كان الموقف من تعليم الفتيات يشكل جزءاً من مشكلة عدم التحاقهن بالمدارس ، فإن جزءاً من الحل يكمن في تغيير هذا الموقف، وهنا يمكن للقيادة السياسية والحملات العامة أن تقوم بدور مؤثر. لاشك إنها مهمة طويلة الأجل، ولكن الحكومات تستطيع في غضون ذلك الحد من عوائق أخرى تتصل بنوع الجنس من خلال تقديم الحوافز لتعليم الفتيات ومواجهة مخاوف أولياء الأمور بشأن أمن بناتهم عن طريق بناء المدارس في المجتمعات المحلية (كما تبين حالة إثيوبيا المشار إليها أعلاه) وتوفير مرافق الإصحاح الملائمة.

التوقعات بالنسبة لعام 2015 – على طريق إخلاف الوعد

تعتبر السَنة الواحدة فترة طويلة في معيار السياسة، أما سبع سنوات فهي بمثابة عُمْر بأكمله حينما يتعلق الأمر بتقييم سيناريوهات التعليم. إن من ينظر إلى تنزانيا في عام 1999 على ضوء أدائها في مجال التعليم منذ عام 1990 يحق له أن

الشكل 2.12: النسبة المئوية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يُرجّح ألا يلتحقوا، بحسب نوع الجنس، 2006



ملاحظة: البلدان مصنفة وفقاً لأعلى النسب المئوية، بغض النظر عن نوع الجنس.
المصدر: Bruneforth (2007).

يتشاءم بشدة. ومن أراد أن يقيس هذا الأداء على المأمول في عام 2015 سيفضي لا محالة إلى استنتاج مؤداه أن ملايين الأطفال سيظلون خارج المدارس وأن تعميم التعليم الابتدائي ليس أكثر من حلم طوباوي. أما إذا استندت التوقعات إلى بيانات عام 1999 فإن الاستنتاج سيختلف تماما وسيحق القول إن تعميم التعليم الابتدائي بات الآن هدفا قريب المنال. الخلاصة أن الحكومات تملك خيار تغيير مسارها واختيار مستقبل مختلف مثلما تبرهن تجربة جمهورية تنزانيا المتحدة.

إن التوقعات بالنسبة لعام 2015 يتعين أن تبدأ بالاعتراف بانعدام اليقين والإقرار بإمكانية التغيير. فالتوقعات القائمة على استقراء اتجاهات التعليم لا تعدو أن تركز وتسلط الضوء على نتيجة ممكنة واحدة من بين نتائج أخرى كثيرة محتملة. وهذه التوقعات لا تملك القول الفصل ولا تحدّد مصير بلد من البلدان. فيكفي أن تحدث تغيرات في السياسة العامة حتى تتغير الاتجاهات المتعلقة بالتعليم على نحو هائل. كما أن التوقعات على الصعيد العالمي تتأثر بشدة بنوعية البيانات المتاحة ومدى شمولها. وتعني محدودية البيانات المتاحة أن التوقعات المتعلقة بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس لا تقدم سوى صورة جزئية عن واقع الحال.

بعد أن أخذت هذه الأمور في الحسبان، استُخدمت البحوث التي أجريت لحساب تقرير عام 2008 والتي كرست لتحديث تحليل الاتجاهات من أجل الخروج بتوقعات بشأن أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. واستندت التوقعات إلى بيانات تخص الفترة من 1999 إلى 2006 لاستخلاص تصور عن الأطفال غير الملتحقين في المدارس في عام 2015 على أساس (1) العدد المتوقع للأطفال في سن المدارس، و(2) نسب القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية المستخلصة من رصد السياسات التعليمية [Education Policy and Data Center, 2008a]. وقد أدت محدودية البيانات المتاحة إلى حصر التوقعات بشان أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في 134 بلداً.

وبالرغم من أن القائمة جزئية، إلا أن الأطفال الذين ضمتهم البلدان المشمولة والبالغ عددهم 48 مليون طفل يمثلون 64% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006. كما تشمل القائمة، وباستثناء بلد واحد، جميع البلدان المذكورة في الشكل 2.10 والتي زاد فيها عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس عن 000 500 نسمة في عام 1999 أو عام 2006. علما بأن قائمة البلدان غير المشمولة تتضمن السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية.

وتدق النتائج ناقوس الخطر لجميع الحكومات الموقعة على إطار عمل داكار (الجدول 2.5). كما تطلق التوقعات بالنسبة لعام 2015 إنذاراً مبكراً واضحاً بشأن نواحي العجز والقصور التي تحيق بهذا المجال التعليمي. وتتمثل الاستنتاجات الرئيسية فيما يلي:

- سيكون هناك نحو 29 مليون طفل خارج المدارس في البلدان المشمولة.
- ستضم نيجيريا العدد الأكبر للسكان غير الملتحقين بالمدارس (7،6 مليون)، تليها باكستان (3،7 مليون)، وبوركينا فاسو (1،1 مليون)، وإثيوبيا (1،1 مليون)، والنيجر (0،9 مليون)، وكينيا (0،9 مليون).
- من بين هؤلاء الأطفال، يتوزع 20 مليون طفل (71% من المجموع) على سبعة عشر بلداً كانت تضم أكثر من خمسمائة ألف طفل خارج المدارس في عام 2006.
- ليس هناك سوى ثلاثة من هذه البلدان السبعة عشر ـ هي بنغلاديش والبرازيل والهند ـ على مسار تحقيق نسب قيد صافية تتجاوز 97% في عام 2015. وتسلط التوقعات الضوء على الاتجاهات التعليمية الشديدة التباين المقترنة بالسياسات والنتائج الحالية في هذه المجموعة الرئيسية من البلدان، وعلى الفجوة الواسعة الفاصلة بين أصحاب الأداء الضعيف والقوي.

تشير الإسقاطات إلى أن نيجيريا ستضم العدد الأكبر من السكان غير الملتحقين بالمدارس تليها باكستان وبوركينا فاسو وإثيوبيا والنيجر وكينيا

الجدول 2.5: الإسقاطات المتعلقة بالسكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015 في البلدان التي كانت تضم أكثر من 500 000 طفل غير ملتحق بالمدرسة في عام 2006

	نسبة القيد الصافية الكلية في أحدث سنة (2007-2004)	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في (2007-2004) (000)	نسبة القيد الصافية الكلية المتوقعة (2015)	العدد التقديري للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام (2015) (000)	متوسط التغير السنوي في عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس (%)
على مسار تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015					
الهند	94	7 208	99	626	24-
بنغلاديش	92	1 371	98	322	15-
البرازيل	96	597	98	248	9-
ليست على مسار تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015					
نيجيريا	65	8 097	73	7 605	1-
باكستان	66	6 821	81	3 707	7-
بوركينا فاسو	48	1 215	64	1 062	1-
إثيوبيا	72	3 721	93	1 053	13-
الفلبين	92	953	93	919	0.4-
النيجر	44	1 245	72	873	4-
كينيا	76	1 371	89	859	5-
غانا	65	967	81	712	3-
تركيا	91	729	91	710	0.3-
مالي	61	793	76	628	3-
موزمبيق	76	954	94	289	12-
اليمن	75	906	94	265	13-
العراق	89	508	95	246	8-
السنغال	72	513	90	228	9-
المجموع الفرعي	–	**37 969**	–	**20 352**	–
بقية البلدان الـ 117 المشتملة في الإسقاط	–	10 387	–	8 341	–
المجموع	–	**48 356**	–	**28 693**	–

ملاحظة: تُدرَج البلدان إذا كانت المعلومات المتوفرة تشير إلى أنها تضم ما يربو على 500 000 نسمة من السكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006. وتُصنف البلدان وفقاً للحجم التقديري للسكان غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015. للاطلاع على التفاصيل القطرية، انظر الملحق، الجدول الإحصائي 5.

المصادر: الإسقاطات المتعلقة بنسبة القيد الصافية الكلية: Education Policy and Data (2008a)؛ الإسقاطات السكانية: قاعدة بيانات معهد اليونسكو.

- وهناك ثلاثة بلدان أخرى من بين البلدان السبعة عشر - هي إثيوبيا وموزمبيق واليمن - جيدة الأداء من حيث انخفاض النسب المئوية في أعداد سكانها غير الملتحقين بالمدارس، حيث يزيد المعدل السنوي للانخفاض على 10%. غير أن هذه البلدان الثلاثة لن تحقق هدف العام 2015 دون جهد إضافي.
- أما الأحد عشر بلداً المتبقية من هذه البلدان السبعة عشر، فإن نسبة انخفاض أعداد أطفالها خارج المدارس تقع دون 10% سنوياً، ولن تحقق هدف العام 2015.

وتمثل الصين وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان أهم البلدان غير المشمولة بالتوقعات من حيث عدد السكان. وتتميز الصين بوضع جيد يسمح لها بتوفير أماكن لجميع الأطفال في المدارس بحلول عام 2015. ويختلف الوضع بالنسبة للبلدين الآخرين حيث أن احتمالات نجاحهما غير مؤكدة والأمر لا يدعو إلى التفاؤل على كل حال. فجمهورية الكونغو الديمقراطية كانت تضم نحو 10 ملايين طفل في سن التعليم الابتدائي في عام 2005. وباستخدام أحدث المعلومات بشأن القيد في المدارس الابتدائية، يمكن توقع أن يكون عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 3،5 مليون نسمة وفقاً لتقدير محافظ.[3] وتوحي البيانات المحدودة المتاحة عن توسع القيد بين عامي 1999 و2003 بأن التقدم كان بطيئاً وأنه من غير المرجح أن يبلغ البلد هدف العام 2015.[4] ويظهر نمط مماثل في السودان الذي ضم نحو 6 ملايين طفل في سن التعليم الابتدائي في عام 2005. ويشير الاستقراء لنسب القيد الإجمالية إلى أن قرابة مليوني طفل كانوا خارج المدارس. وعلى حين حقق السودان تقدماً مطرداً منذ عام 1999، فإن البلد ليس في طريقه إلى قيد جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وفي غياب جهد إضافي، سيظل زهاء 1،3 مليون طفل خارج المدارس في عام 2015.[5] إن السلام والاستقرار وإعادة البناء هي الشروط الحيوية الثلاثة اللازمة لتغيير المسار الراهن في كلٍ من جمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان.

3 – –هذه الأرقام مقصود منها التعبير عن الحجم المرجح للسكان غير الملتحقين بالمدارس، وهي ليست بنفس دقة الأرقام الواردة في الجدول 2.5. وقد احتسبت باستخدام نسب القيد الإجمالية التي تميل للتقليل من عدد السكان في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، حيث أن نسبة القيد الإجمالية تشمل الأطفال المقيدين ممن هم خارج نطاق السن الرسمي.

4 – –زادت نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي من 48% إلى 61% بين عامي 1999 و2003.

5 – –خلال الفترة من 1999 إلى 2006، ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في السودان من 49% إلى 66%. وتستند التقديرات بشأن عام 2015 إلى إسقاط خطي لكافة المعلومات المتعلقة بنسب القيد الإجمالية بين عامي 1999 و2006

إن الاتجاهات المتعلقة بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس والتوقعات الخاصة بعام 2015 تبرز مجدداً أهمية السياسات العامة. وفي المتوسط، ثمة علاقة عكسية بين النسبة المئوية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في البلدان النامية و وبين الدخل، إذ كلما زاد الدخل تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ولكن الدخل ليس العائق الحاسم. فنيجيريا أغنى من إثيوبيا بكثير وتحصل على إيرادات كبيرة من تصدير النفط، ومع ذلك تتفوق إثيوبيا على نيجيريا تفوقا كبيرا في الأداء في مجال تعميم التعليم الابتدائي والحد من أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وبالمثل، تعد باكستان أغنى من جمهورية تنزانيا المتحدة أو نيبال، بيد أن تقدمها البطيء نحو تعميم التعليم الابتدائي يجعلها تحتل المرتبة الثانية بعد نيجيريا من حيث التوقعات بشأن الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2015. وإذا كانت الأسباب الكامنة وراء التباين في الأداء متعددة ومتداخلة، فمما لاشك فيه أن الحوكمة تمثل سببا مهما من هذه الأسباب. إن إثيوبيا ونيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة قد زادت الاستثمار الكلي في التعليم وعززت التزامها بالإنصاف. أما نيجيريا وباكستان، فتجمعان بين ضعف الحوكمة وارتفاع مستويات عدم الإنصاف في التمويل وتوفير الخدمات (انظر الفصل 3).

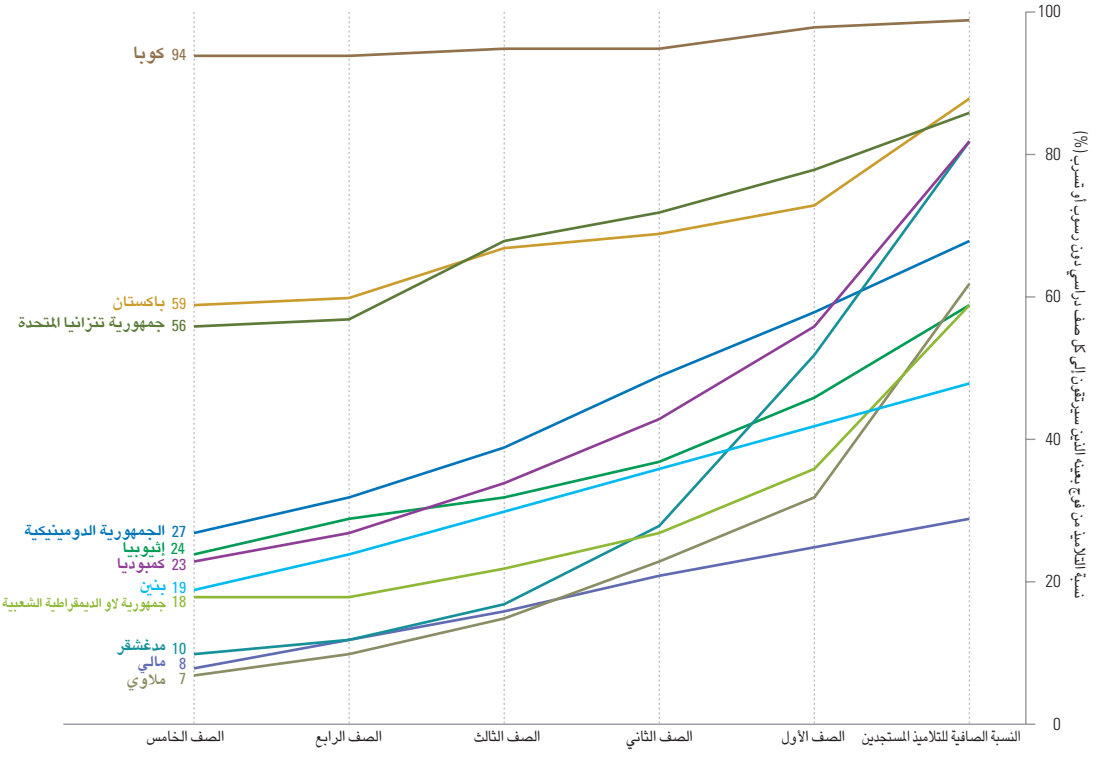
التقدم في التعليم الابتدائي: التسرب والرسوب وانخفاض معدلات البقاء في التعليم

يعد إدخال الأطفال إلى المدارس شرطاً ضرورياً لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، لكنه ليس شرطاً كافياً. فالمهم هو إتمام المرحلة التعليمية كاملة. أي أن بلوغ الهدف المنشود في عام 2015 يقتضي – وبحسب طول مرحلة التعليم الابتدائي أو الأساسي – أن يكون جميع الأطفال في المدارس نحو عام 2009، وأن يتقدموا بسلاسة عبر سنوات النظام التعليمي. إن مجرد الاقتراب من هذا الهدف يتطلب إحداث تغيير سريع وواسع.

في العديد من البلدان النامية يظل التلاميذ حبيسي دوامة من الرسوب والتسرب

ويمثل التقدم السلس في التعليم الابتدائي الاستثناء وليس القاعدة في الكثير من البلدان النامية، حيث يظل التلاميذ حبيسي دوامة من الرسوب والتسرب، والأمران يقوي أحدهما الآخر لأن الرسوب كثيراً ما يكون تمهيداً للتسرب. ومن المفيد تقصي الأفواج عبر سنوات التعليم الابتدائي للتدليل على حجم المشكلة (الشكل 2.13). ولنأخذ حالة ملاوي كمثال، حيث يدخل ما يزيد قليلاً على 60% من الأطفال المدارس الابتدائية في السن الرسمية. ويتسرب

الشكل 2.13: التقدم في المرحلة الابتدائية دون رسوب أو تسرب في بلدان مختارة، 2006

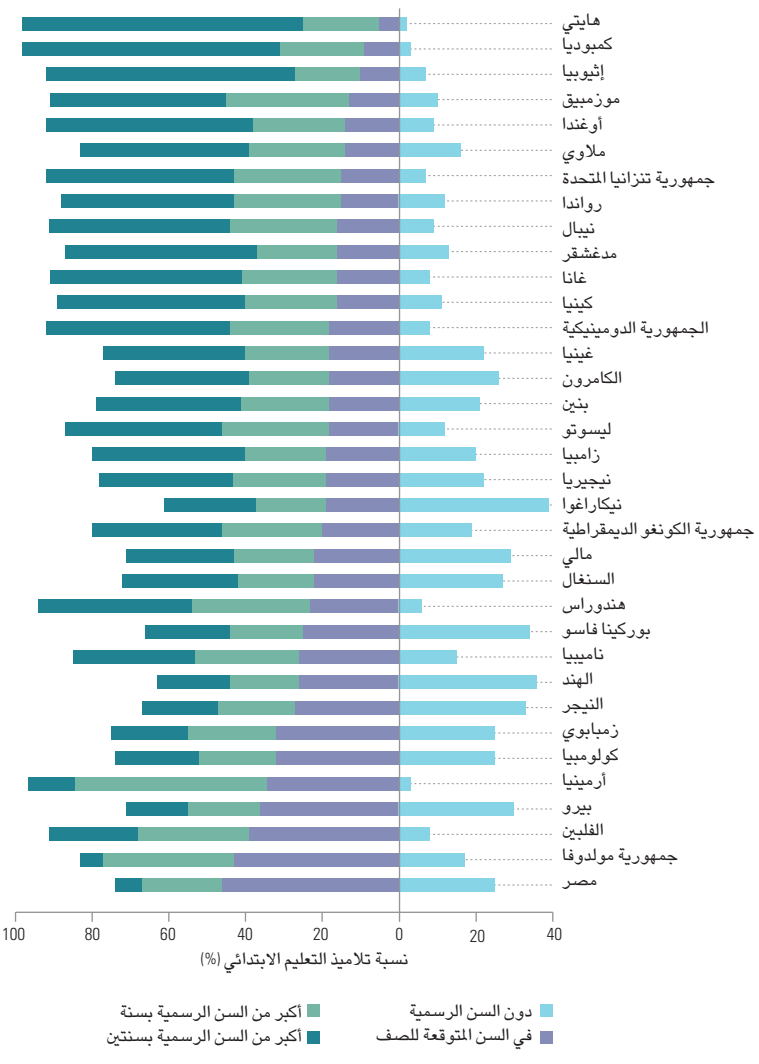


ملاحظة: يُحسب التقدم في المرحلة الابتدائية باستخدام النسبة الصافية للمستجدين ونسب التسرب والرسوب في كل صف.
المصدر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و6 و7.

نحو نصف هؤلاء الأطفال أو يرسبون في الصف الأول، بينما لا يتقدم بسلاسة حتى الصف الخامس سوى 10% فقط. وتتنوع الأنماط القطرية للتقدم خلال نظام التعليم الابتدائي: فبعض البلدان مثل كمبوديا وجمهورية لاوس الديمقراطية ومدغشقر على شاكلة ملاوي في تسجيل مستويات مرتفعة للغاية من الانقطاع عن الدراسة خلال الصفوف المبكرة. وفي بلدان أخرى، من بينها بنين، يوجد نمط أكثر انسجاماً، حيث يحدث الانقطاع بشكل أكثر انتظاماً عبر سنوات النظام التعليمي. وفي الجانب المقابل، يتقدم 94% من الأطفال الكوبيين بسلاسة عبر النظام التعليمي. ويعد تقصي الأفواج أداة مهمة لأنه يمكن أن يساعد صانعي السياسات على تحديد مكامن التوتر في مرحلة التعليم الابتدائي.

الرسوب مكلف كما أنه مصدر لعدم الكفاءة وعدم الإنصاف

الشكل 2.14: النسبة المئوية للتلاميذ الذين هم في الفئة العمرية للسن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، في أحدث السنوات الماضية



المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات Education Policy and Data Center (2008b).

وثمة بلدان كثيرة تعاني على نحو مزمن من ارتفاع معدلات الرسوب. وينقسم أخصائيو التعليم بشأن النهوج المتبعة إزاء الرسوب. فالبعض يرى فيه أداة ضرورية لتحسين التعلم وكفالة مستوى أعلى من الحصانة إزاء الرسوب في الصفوف الأعلى. ويرى آخرون أن الرسوب أداة تستخدم بإفراط ومحدودة النفع تربوياً. ولاشك أن الكثير يتوقف على السياقات التعليمية الوطنية والمحلية. ولكن من الواضح أن معدلات الرسوب المرتفعة تمثل عائقاً كبيراً أمام تعميم التعليم الابتدائي. ومن بين بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوفر بشأنها بيانات، تزيد معدلات الرسوب في الصف الأول عن 20% في أحد عشر بلداً وفي الصف الثاني في تسعة بلدان. وتزيد معدلات الرسوب عن 30% في الصف الأول في بوروندي والكاميرون. كما تزيد معدلات الرسوب في الصف الأول عن 10% في العديد من بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي، بما في ذلك البرازيل والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس ونيكاراغوا. أما في جنوب وغرب آسيا، فإن معدلات الرسوب في الصف الأول تقل عن 10% في جميع البلدان عدا نيبال التي يزيد فيها المعدل عن 30% (المحلق، الجدول الإحصائي 6).

إن الرسوب، إلى جانب آثاره الضارة على تعميم التعليم الابتدائي، يُعد مصدراً لعدم الكفاءة وعدم الإنصاف. وتقترن الخسائر من حيث الكفاءة بتكلفة الرسوب. فالمتطلبات المالية لتوفير أماكن إضافية في المدارس للراسبين يمكن أن تكون كبيرة. ويستهلك الرسوب ما يُقدر بـ 12% من ميزانية التعليم في موزمبيق و16% من ميزانيته في بوروندي [UIS, 2007]. وثمة تكاليف كبيرة أيضاً في المناطق الأخرى. فالحكومات في أمريكا اللاتينية والكاريبي تنفق ما يُقدّر بـ 12 بليون دولار أمريكي سنوياً نتيجة للرسوب [UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2007]. ويعد الرسوب أيضاً مصدراً لعدم الإنصاف إذ إنه يفرض عبئاً إضافياً على الأسر من حيث التكاليف المالية المباشرة وتكاليف الفرص الضائعة. ولما كان العبء أثقل ما يكون على الأسر الأفقر، فمن المرجح أن يفضي الرسوب إلى التسرب.

ويعني الدخول المتأخر إلى المدارس والرسوب أن نسبة صغيرة فقط من الأطفال يدرسون في الصفوف الملائمة لأعمارهم في الكثير من البلدان النامية (الشكل 2.14). وتدلّل على ذلك استقصاءات الأسرة في خمسة وثلاثين بلداً: ففي بلدان كثيرة - من بينها كمبوديا وإثيوبيا وغانا وهندوراس وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة - هناك ما يربو على 60% من الأطفال في التعليم الابتدائي ممن تزيد أعمارهم عن العمر المتوقع لصفهم. إن وجود أطفال يتجاوز عمرهم سن صفهم يميل إلى التزايد مع التقدم في الصفوف، حيث تتعزز الآثار السلبية للرسوب. وعلى الجانب الآخر من الطيف، ثمة بلدان كثيرة تضم أعداداً كبيرة من الأطفال الذين يقل عمرهم عن سن صفهم في التعليم الابتدائي. ويمثل هؤلاء الأطفال أكثر من 20% من تلاميذ المدارس الابتدائية في مصر والهند ونيكاراغوا والنيجر وبيرو.

لماذا يهم السن في المدارس الابتدائية؟ يوفر الشكل 2.15 جزءاً من الإجابة: فهو يبين أن الأطفال الذين يتجاوز عمرهم سن صفهم حظهم في البقاء حتى الصف التاسع أقل بكثير من غيرهم. وفي بلدان مثل الهند وموزمبيق وبيرو والفلبين، يؤدي تجاوز سن الصف بعامين إلى تخفيض احتمالات البقاء إلى النصف. إن النمط السائد في البلدان الخمسة والثلاثين المدروسة يؤكد اتجاهاً راسخاً وهو أن الأطفال فوق السن، أي الذين يتجاوز سنهم صفهم الدراسي، أميل من غيرهم بكثير إلى التسرب ولاسيما في الصفوف الأخيرة.

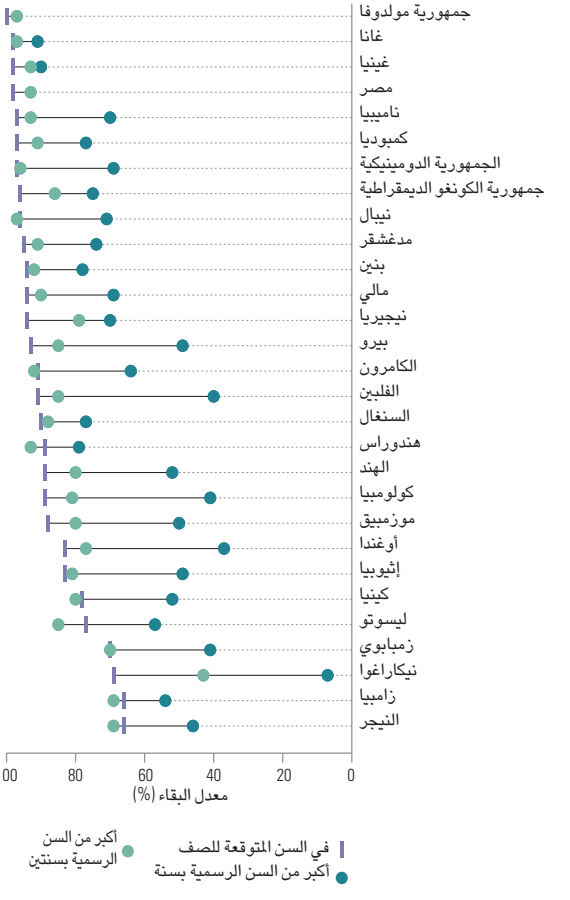
وقد أوليت عناية أقل للأطفال تحت السن – أي الذين يتقدم صفهم المدرسي على سنهم – في الحوارات بشأن السياسات العامة. وهو أمر خاطئ مثلما تفيد الأدلة المستقاة من الاستقصاء. فالأطفال تحت السن مرشحون للرسوب أكثر من غيرهم خلال الصفوف الأولى في الكثير من البلدان، وهي نتيجة لها آثارها المهمة على حجم الصفوف ونوعية التعليم.

وفي الكاميرون وأوغندا، يشكّل التلاميذ تحت السن نسبة كبيرة من تلاميذ الصف الأول، كما أن معدلات رسوبهم مرتفعة للغاية. كما يمثل التلاميذ تحت السن غالبية الراسبين في البلدان التي تتمتع بمعدلات رسوب منخفضة، بما في ذلك الهند والنيجر ونيجيريا (الشكل 2.16).

إن النمط العام الذي يتجلى من رصد الأدلة هو أن الطفل فوق السن أكثر استعدادا من غيره للتسرب، وأن الطفل تحت السن تكثر احتمالات رسوبه. ولشيوع حالات الأطفال تحت السن في بلدان كثيرة آثار مهمة على تخطيط للتعليم. فهذا الشيوع يوحي بأن أولياء الأمور يفضلون تسجيل أبنائهم في الصف الأول الابتدائي قبل الأوان تعويضا عن نقص الخدمات في مجال التعليم قبل المدرسي. وعلى ذلك، فإن توسيع المشاركة في التعليم قبل المدرسي يحد من الرسوب في الصفوف الابتدائية المبكرة ويأتي بمنافع هامة على صعيدي الكفاءة والإنصاف.

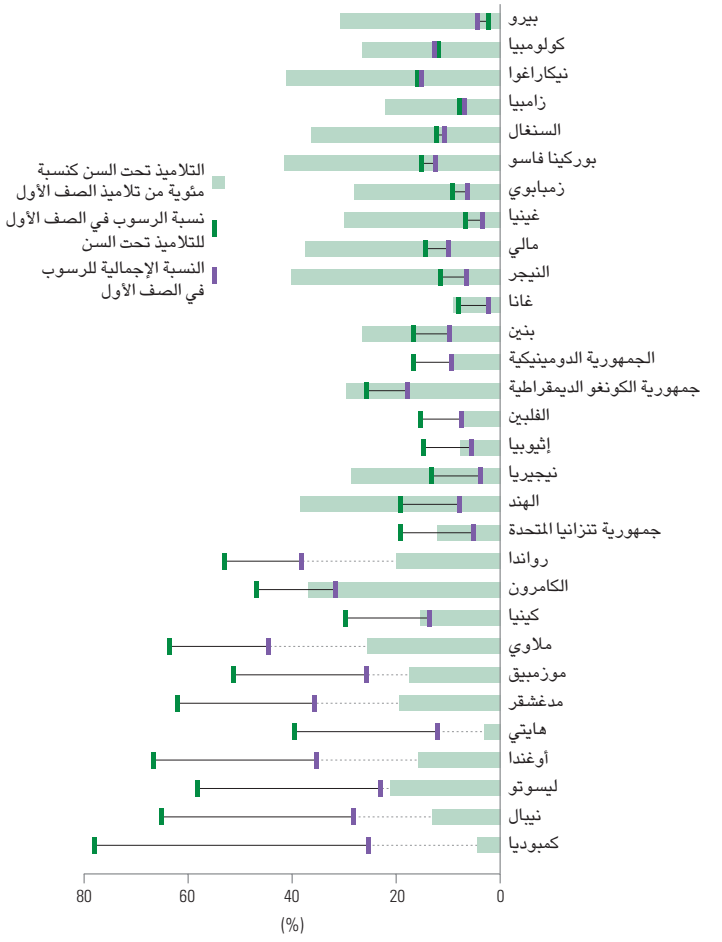
يميل الأطفال تحت السن إلى الرسوب، بينما يميل الأطفال فوق السن إلى التسرب

الشكل 2.15: نسب البقاء حتى الصف التاسع لثلاث فئات عمرية: في السن المتوقعة للصف، وأكبر من السن المتوقعة بسنة، وأكبر من السن المتوقعة بسنتين، في أحدث السنوات الماضية



المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات Education Policy and Data Center (2008b).

الشكل 2.16: التلاميذ دون السن الرسمية كنسبة مئوية من التلاميذ المقيدين في الصف الأول، ونسبة الرسوب الإجمالية في الصف الأول، ونسبة الرسوب في الصف الأول للتلاميذ دون السن الرسمية، في أحدث السنوات الماضية



المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات Education Policy and Data Center (2008b).

إن إتمام مرحلة التعليم الابتدائي كاملة أمر أساسي لتسليح الطفل بما يحتاجه من مهارات

ويشير ارتفاع معدلات تسرب التلاميذ فوق السن إلى مجموعة أوسع من المشكلات المتعلقة بالسياسات العامة. وترتبط بعض هذه المشكلات بنوعية التعليم: فاحتمال التسرب يزداد حينما يرسب الأطفال. وثمة أهمية أيضاً لعوامل غير متصلة بالمدرسة. فالتلاميذ فوق السن في الصفوف الأعلى قد يواجهون ضغوطاً متزايدة للحصول على عمل، أو لتولي الأعمال المنزلية، أو للزواج في حالة الفتيات. وبما أن مثل هذه الضغوط تقترن عادة بالفقر، فإن برامج الحماية الاجتماعية والحوافز المالية لإبقاء الأطفال في المدارس يمكن أن تقوم بدور إيجابي في هذا المجال.

أنماط مختلطة للالتحاق والبقاء

يتوقف معدل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي على مدى الإنجازات ـ أو الانتكاسات ـ الجارية على جبهتين: القيد في المدارس وإتمام التعليم. إن القيد مهم لسبب بديهي وهو أن الالتحاق بالمدرسة شرط للحصول على التعليم الابتدائي. أما إتمام مرحلة التعليم الابتدائي كاملة فهو شرط ضروري، وإن لم يكن كافياً على الإطلاق، لتحقيق مستوى التعلّم اللازم للطفل لتسليحه بما يحتاجه من مهارات.

وليس ثمة علاقة واضحة تماما بين القيد والإتمام. ويبين الشكل 2.17 أربعة أنماط عريضة يمكن تحديدها باستخدام البيانات الدولية. ويصنف هذا الشكل البلدان على أساس نسبة القيد الصافية ومعدل البقاء حتى الصف الأخير للتعليم الابتدائي.

1) انخفاض القيد، انخفاض البقاء: هذه المجموعة هي الأبعد عن بلوغ تعميم التعليم الابتدائي. وهي تشمل تسعة عشر بلداً جميعها، عدا ثلاثة منها، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

2) انخفاض القيد، ارتفاع البقاء: تندرج ضمن هذه الفئة مجموعة صغيرة فحسب من البلدان. وتضم هذه المجموعة كينيا وأراضي الحكم الذاتي الفلسطيني.

3) ارتفاع القيد، انخفاض البقاء: تشمل هذه الفئة ستة عشر بلداً، من ملاوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى نيكاراغوا وغواتيمالا في أمريكا اللاتينية وكمبوديا والفلبين في شرق آسيا.

4) ارتفاع القيد، ارتفاع البقاء: تضم هذه المجموعة بلداناً متنوعة حققت أو كادت تحقق تعميم التعليم الابتدائي.

تواجه بلدان المجموعتين 1 و3 تحديات متداخلة لكنها متمايزة. وبالنسبة للمجموعة 1، تتمثل الأولوية في تحقيق هدفين مزدوجين هما زيادة سريعة في معدلات القيد مع تحسين مستويات الاستبقاء. ففي رواندا، كان خُمس الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس في عام 2005. ومن بين الملتحقين بالمدارس، لا يصل سوى قرابة الثلث إلى الصف الأخير. أما بلدان المجموعة 3، فقد نجحت بدرجات متفاوتة في رفع نسب القيد الصافية لكنها تواجه مشكلات على صعيد البقاء في التعليم. فقد حققت مدغشقر وملاوي ونيكاراغوا مثلاً نسب قيد صافية بلغت 90% أو أكثر، ولكن أقل من نصف الملتحقين يبقون حتى الصف الأخير للتعليم الابتدائي.

إن التجربة الحاصلة منذ منتدى داكار برهنت بوضوح على أنه بالإمكان تجاوز الاتجاهات وأوجه التخلف السائدة في الماضي. فبعض البلدان قطعت شوطاً بعيداً منذ عام 1999 كما تبيّن تجربة كل من بوروندي وإثيوبيا وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة (الشكل 2.18). وقد استطاعت كلٌ من هذه البلدان تحقيق زيادة هائلة في نسبة القيد الصافي في التعليم الابتدائي. أما الأداء على صعيد تحسين معدلات البقاء حتى الصف الأخير فقد جاء متبايناً، حيث حدث تقدم محدود في إثيوبيا وموزمبيق بينما تحققت إنجازات مدهشة في بوروندي وكذلك، وعلى مستوى أعلى، في جمهورية تنزانيا المتحدة. كما أن تجربة نيبال مشجعة أيضاً في هذا الصدد.

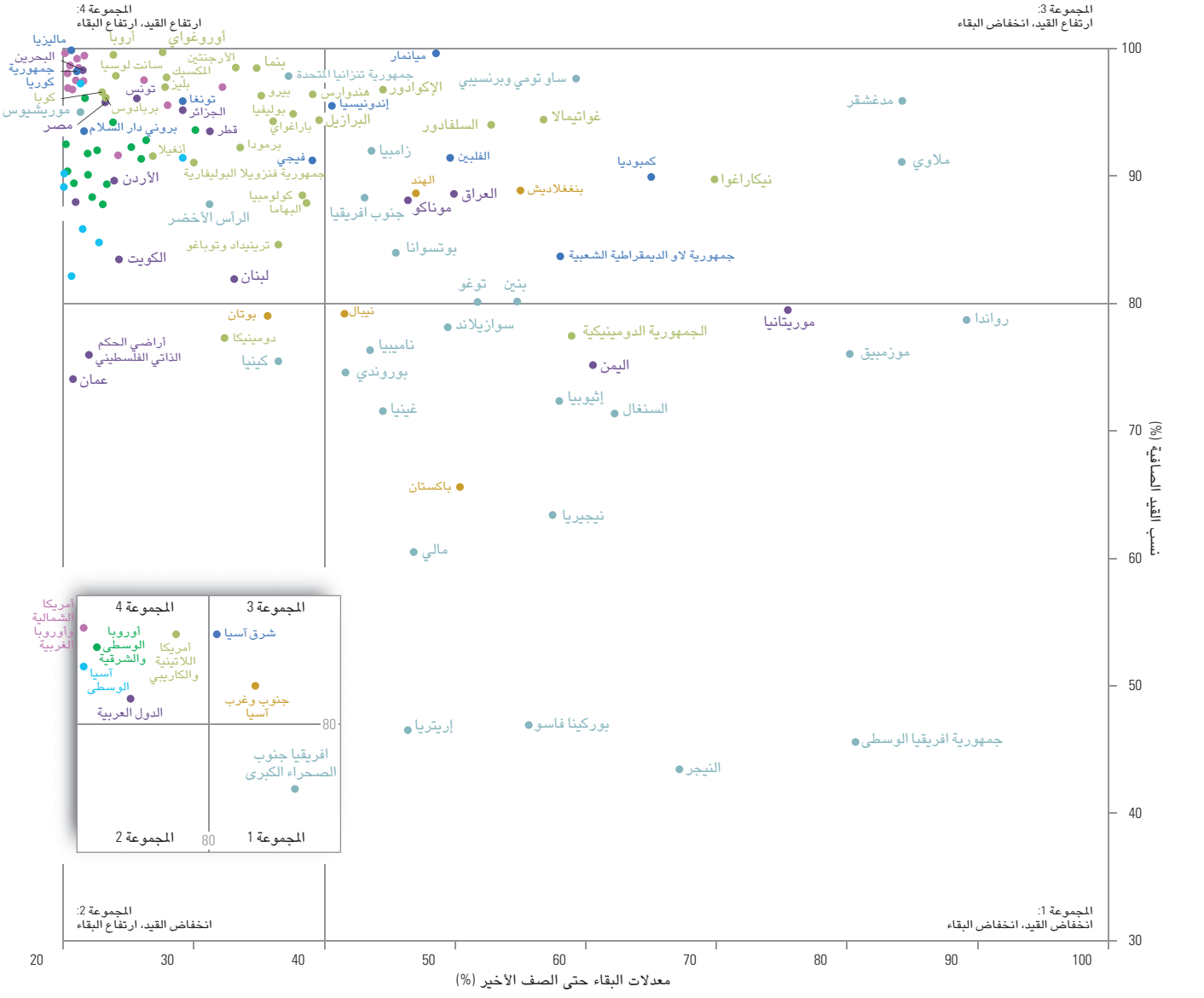
ولكن للأسف بينت كذلك التجربة منذ عام 1999 أن النتائج يمكن أن تكون أيضا سلبية. وكما يُظهر الشكل 2.18، حققت ملاوي زيادة سريعة في نسب القيد الصافية خلال سنوات التسعينات، لكنها أخفقت بعد ذلك في تحسين معدلات البقاء. وحافظت الفلبين على مستويات مرتفعة للقيد، لكنها شهدت تراجعاً في معدلات البقاء. أما مدغشقر، فقد سجلت تقدماً هائلاً نحو تعميم القيد مصحوباً بتراجع هائل بالقدر نفسه في معدل البقاء حتى الصف الأخير.

ويصوّر الشكل 2.18 مدى القرب من الوصول إلى هدف تعميم التعليم الابتدائي بأقل من حقيقته، وذلك فيما يتعلق بجانب مهم من جوانب هذه العملية. وذلك إن معدل البقاء حتى الصف الأخير لا يعني إتمام الصف الأخير. فالكثير من الأطفال الذين يبلغون الصف الأخير لا ينجحون في تخطيه. وفي بوروندي وموريتانيا ونيبال والسنغال على سبيل المثال، لا يتمكن من إتمام الصف الأخير بالفعل سوى نصف الأطفال الذين يبقون حتى هذا الصف (انظر الملحق، الجدول الإحصائي 7). ويعني ذلك في السنغال أن 30% فقط من الأطفال في سن التعليم الابتدائي يتمون المرحلة الابتدائية كاملة.

الفجوة العالمية في فرص التعليم

لا ينبغي للتقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي أن يصرف الانتباه عن التفاوتات الواسعة في الفرص التي تفصل بين الأمم الغنية والفقيرة. وإذا كان تعميم التعليم الابتدائي يمثل درجة أولى على السلم، فإن صعود السلم يتأثر بشدة بمكان ولادة الطفل وليس بقدراته الكامنة.

الشكل 2.17: نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي ومعدلات البقاء حتى الصف الأخير للتعليم الابتدائي، 2005 و2006 [1]



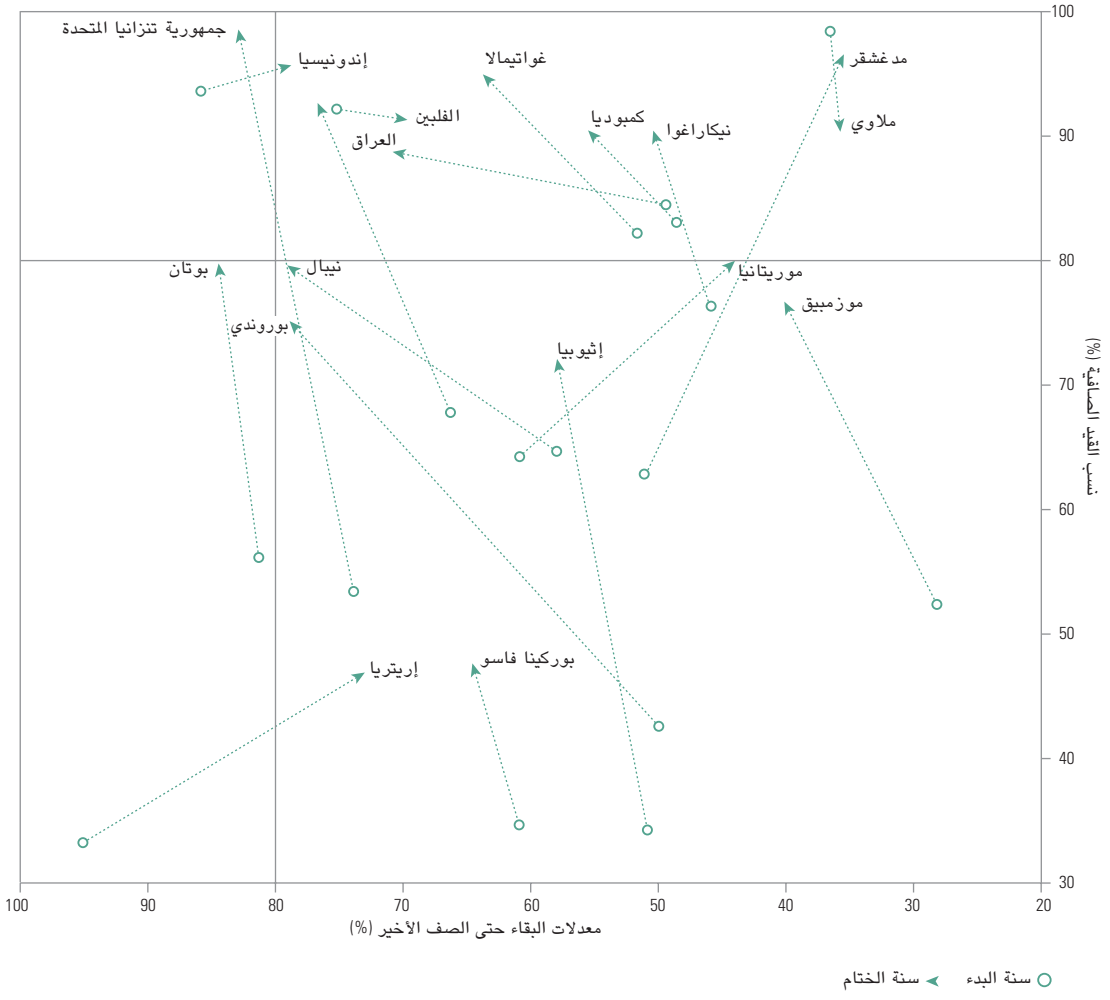
1 – تتعلق معدلات البقاء بعام 2005، ونسب القيد الإجمالية بعام 2006.
المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7

ولنتأمل الآفاق التعليمية لطفل متوسط مولود في بلد متقدم مقارنة بآخر مولود في بلدان نامية مختارة كما يظهر في الشكل 2.19. إن هذين الطفلين يتحركان في مسارين مختلفين تماماً. فالطفل الأول ينتقل بسلاسة من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية، مع وجود فرصة كبيرة لوصوله إلى التعليم العالي، بينما يتعرض الطفل الآخر لأشكال مختلفة من المعاناة والضغوط اعتباراً من المدرسة الابتدائية. ولا تعبّر البيانات البسيطة بشأن نسب القيد ومعدل الحضور في المدارس عن الحقيقة الكاملة لأوجه اللامساواة الناتجة عن ذلك. ولكن يمكن استخدام نسب التلاميذ المستجدين والبيانات بشأن إتمام الفوج لقياس فجوة الفرص التي تفصل بين الأطفال في بعض أغنى وأفقر بلدان العالم:

- في بلدان غنية مثل كندا واليابان، يصل أكثر من نصف السكان ممن تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً إلى المستوى الجامعي. أما في بلدان فقيرة مثل بنغلاديش وغواتيمالا، فإن ما بين 40% و50% من الأطفال لن يتموا حتى تعليمهم الابتدائي.

في بلدان غنية مثل كندا واليابان، يصل أكثر من نصف السكان ممن تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً إلى المستوى الجامعي

الشكل 2.18: التغيرات في نسب القيد الصافية وفي معدلات البقاء في التعليم الابتدائي في بلدان مختارة[1]



1 – سنة البدء هي 1999 لكل البلدان عدا بوروندي وجمهورية تنزانيا المتحدة اللتين يُعد عام 2000 سنة البدء بالنسبة إليهما. وسنة الختام هي 2005 بشأن معدلات البقاء و2006 بشأن نسب القيد.

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7

- يبلغ احتمال التحاق الأطفال في فرنسا بالتعليم العالي ضعف احتمال إتمام الأطفال في بنين أو النيجر للتعليم الابتدائي.

- يزيد احتمال التحاق الأطفال في المملكة المتحدة بالتعليم العالي عن احتمال إتمام نظرائهم في بلدان مثل موزمبيق أو السنغال أو أوغندا لتعليمهم الابتدائي.

وثمة قصور في استخدام مؤشرات الاحتمال لقياس التباين. ويكمن أحد أوجه القصور في أن تلك المؤشرات تقلّل بشدة من حجم المشكلة، حيث أنها تقتصر على قياس الفجوات الكمية وحدها. أما استخدام المؤشرات المعدَّلة بحيث تأخذ في الاعتبار العوامل الكيفية مثل مستوى الخدمات وحالة المرافق ونتائج التعلُّم، فمن شأنه الكشف عن قدر أكبر كثيراً من اللامساواة.

الفروق داخل البلدان: عقبة أمام التعليم للجميع

لا يختار الأطفال ثروة الأسر التي يولدون داخلها، كما لا يختارون عرقهم أو لغتهم أو انتماءهم الإثني أو نوع جنسهم. ومع ذلك، فإن هذه الظروف المحددة سلفاً تؤثر بقوة على توزيع فرص التعليم داخل البلدان.

وفي إطار عمل داكار، تتعهد البلدان بالسعي إلى الوصول إلى أشد الفئات حرماناً وتحقيق المساواة في الفرص. وهذا

الالتزام بتحقيق الإنصاف يستند إلى فكرتين مركزيتين قوام الأولى أن الفرص المتساوية سمة مميزة للنزاهة وللعدالة الاجتماعية؛ وقوام الثانية أن الإنصاف ضروري من أجل تفادي الحرمان والفقر المدقع. ويعد تحقيق المزيد من الإنصاف في التعليم أمراً قيّماً في حد ذاته، ولكنه يكتسب أهمية إضافية لأن اللامساواة في الفرص التعليمية تقترن بنقل أوجه اللامساواة والحرمان إلى مجالات أخرى، من بينها الثروة والتوظيف والفروق بين الجنسين والمشاركة في حياة المجتمع.

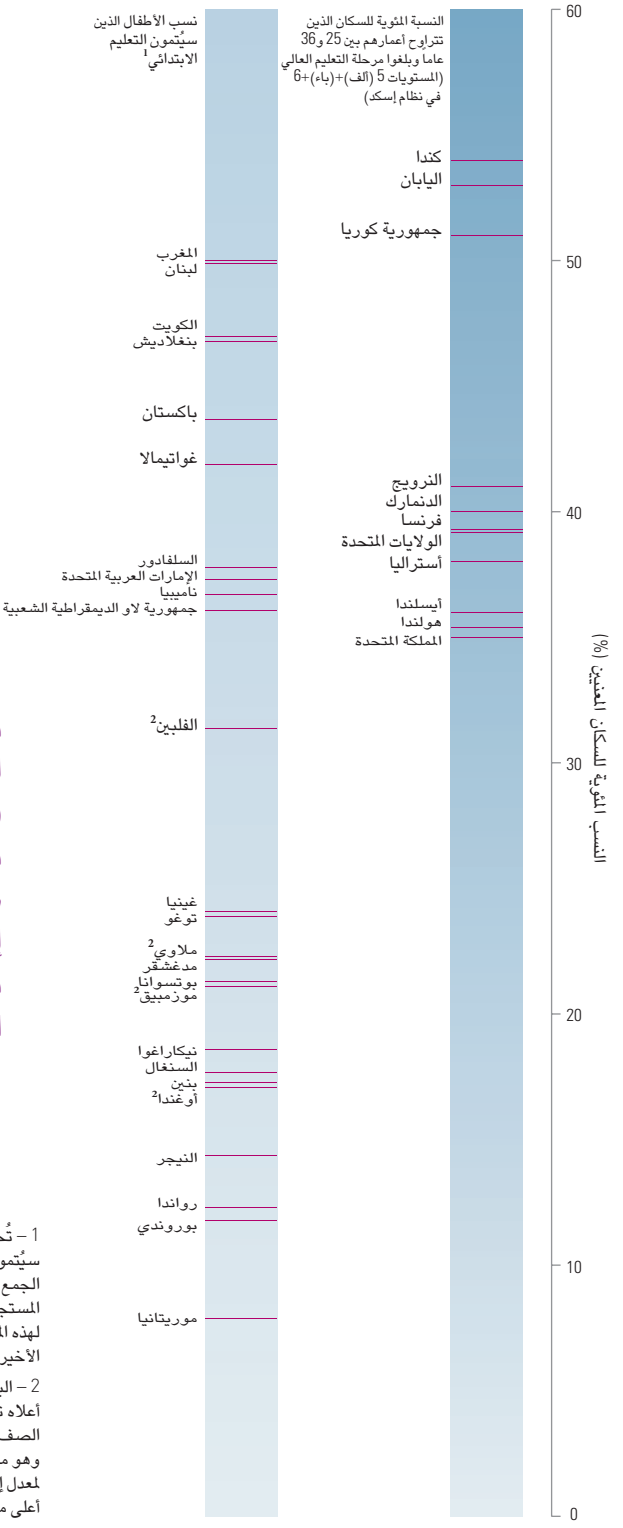
إن الكثير من البلدان المبتلية بمستويات مرتفعة من الحرمان المطلق في التعليم تتسم أيضاً بقدر استثنائي من عدم المساواة في الفرص. ويستعرض هذا القسم الفرعي حجم أوجه اللامساواة هذه في التعليم الابتدائي، وإن كان لا يقدم سوى صورة جزئية ومحدودة من نواح هامة. وسنسلط الضوء على أوجه اللامساواة المقترنة بالثروة نظراً لأن البيانات عبر القطرية المستمدة من الاستقصاءات السكانية والصحية توفر معلومات شاملة بهذا الشأن. بيد أن اللامساواة الاقتصادية هي وجه واحد فقط من أوجه الحرمان واللامساواة. وهي تعمل بالتوازي وبالتقاطع مع أوجه اللامساواة القائمة على خصائص موروثة أخرى لها دورها في التحكم بفرص الحياة.

لماذا الاهتمام باللامساواة؟ إن الفرص غير المتساوية في التعليم، وبالأخص ذات الطبيعة القصوى، تعد إشكالية لأسباب ثلاثة على الأقل. أولاً، لأنها ظالمة في الجوهر. فهي تخالف القواعد البسيطة بشأن ما ينبغي أن يكون عليه المجتمع العادل ـ كما أنها تنتهك الحق في التعليم بوصفه واحداً من حقوق الإنسان الأساسية والعالمية. وثانياً، لأنها تقوّض التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع وبلوغ الهدف المحدَّد المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وثالثاً، وفضلا عن الاعتبارات المتعلقة بالعدالة والإنصاف والامتثال للالتزامات الإنمائية العالمية، لأن أوجه اللامساواة القصوى في التعليم تعني عدم الكفاءة. فهي تسهم في الحد من فرص التقدم الاجتماعي والاقتصادي في مجالات كثيرة، على النحو الذي تم التشديد عليه في الفصل الأول. وباختصار، فإن التغلب على اللامساواة في التعليم ليس فقط الطريق الصحيح الذي ينبغي السير فيه، وإنما هو أيضاً الطريق الذكي.

الفروق القائمة على أساس الثروة: بلد واحد، عوالم عدة

حينما يتعلق الأمر بتعميم التعليم الابتدائي، فإن الأغنياء والفقراء يعيشون في عوالم مختلفة. وتكشف البيانات الوطنية متوسط المسافة التي يتعين على بلد بعينه قطعها لكي يحقق تعميم التعليم الابتدائي، ولكن المتوسطات تخفي فروقاً واسعة قائمة على أساس الثروة. فالأسر الغنية في العديد من أفقر بلدان العالم يحظى أبناؤها بالفعل بنعم التعليم الابتدائي، بينما يُحرم منها الكثير من أبناء الفقراء.

الشكل 2.19: الفروق على صعيد الفرص: السكان الذين يبلغون مرحلة التعليم العالي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، واحتمالات إتمام التعليم الابتدائي في البلدان النامية



المصدر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و7 و8؛ OECD (2007a)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

يبلغ احتمال التحاق الأطفال في فرنسا بالتعليم العالي ضعف احتمال إتمام الأطفال في بنين أو النيجر للتعليم الابتدائي

1 – تُحسب نسبة الأطفال الذين سيُتمون التعليم الابتدائي عن طريق الجمع بين النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين ومعدلات إتمام الفوج لهذه المرحلة (أو البقاء حتى الصف الأخير).

2 – البيانات الخاصة بالبلدان أعلاه تشير إلى معدل البقاء إلى الصف الأخير في التعليم الابتدائي، وهو معدل يكون دائماً إما مساوياً لمعدل إتمام التعليم الابتدائي وإما أعلى منه.

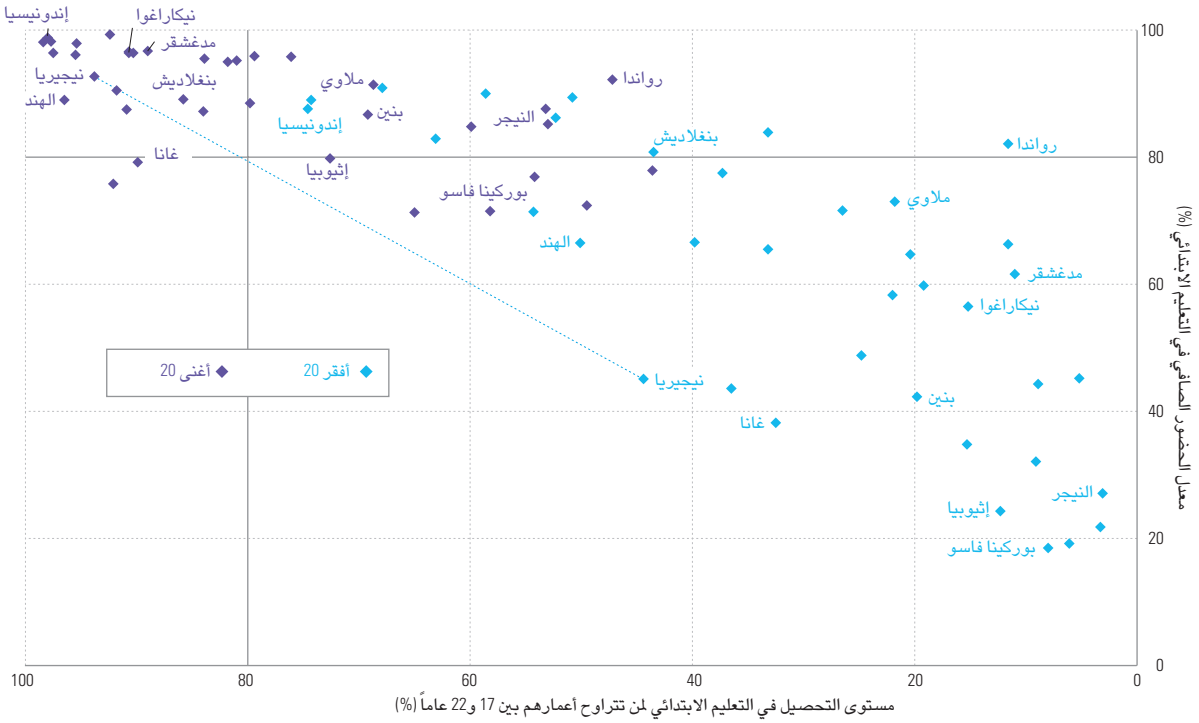
ويتتبع الشكل 2.20 الحد الفاصل بين عالمي الأغنياء والفقراء مستخدماً البيانات المستمدة من استقصاءات الأسرة بشأن الحضور في المدارس الابتدائية.[6] وفي حين أن بلداناً مثل بنغلاديش وغانا والهند ونيجيريا لا يزال يفصلها شوط بعيد عن تعميم التعليم الابتدائي، فإن هذا لا يسري على أغنى 20% من سكان تلك البلدان: فقد حقق أغلبهم ذلك بالفعل. إن التباين الحاد في دخل أولياء التلاميذ يتجسد أيضا في بيانات الحضور المدرسي حيث الفجوات تكون غالبا بالغة الاتساع. ففي بوليفيا وبوركينا فاسو وتشاد وإثيوبيا ومالي والنيجر، يزيد احتمال الحضور في المدارس مرتين أو ثلاث مرات في صفوف أغنى 20% من السكان مقارنة بالخُمَيْس الأفقر. ومن السمات الملفتة للنظر التي تكشف عنها البيانات أن الأطفال المولودين ضمن الخُمَيْس الأغنى من السكان في جميع تلك البلدان يتمتعون بمعدلات متماثلة من الحضور والتحصيل، وذلك بغض النظر عن الوضع العام لبلدانهم من حيث الثروة. وعلى سبيل المثال، تتساوى معدلات الحضور في صفوف الخُميس الأغنى في كل من الهند ونيجيريا، وذلك بالرغم من أن متوسط معدل الحضور في نيجيريا أقل كثيراً منه في الهند.

إن أنماط اللامساواة تتأثر بمستويات الحضور (الشكل 2.21). فالفروق تميل إلى الاتساع في البلدان التي تقل فيها معدلات الحضور، وذلك لأسباب إحصائية. وكلما تقدمت البلدان باتجاه الوصول إلى نسبة حضور تبلغ 100% في أعلى سلم التوزيع، فإن أي زيادة في متوسط نسب الحضور تؤدي، بحكم التعريف، إلى تضييق الفروق وتحقيق التقارب. ولذا، فإن الفروق في معدلات الحضور أكبر كثيراً في كوت ديفوار مثلاً منها في أوغندا. بيد أن العلاقة ليست منتظمة. وهناك بعض الاختلافات البارزة بين البلدان التي تفصلها مسافة كبيرة عن تعميم التعليم الابتدائي. ولنضرب مثالاً واحداً على ذلك: تعد الفروق في معدلات الحضور في نيجيريا أوسع كثيراً منها في السنغال، بالرغم من تمتع نيجيريا بمتوسط أعلى لمعدلات الحضور. إن هذه النتيجة تشير إلى مشكلات تتعلق بالتهميش البالغ. فأفقر 20% في نيجيريا لديهم معدلات للحضور أقل كثيراً مما كان يمكن توقعه بالنظر إلى معدل الحضور المتوسط على الصعيد الوطني - وهو ما يشير إلى أن بعض الفئات أو المناطق متروكة في طي النسيان.

لابد من توخي الحذر عند التعامل مع المقارنات عبر القطرية لمستويات الثروة. إن عبارة أفقر 20% تستخدم للدلالة على موقع هذه الفئة من السكان في إطار توزيع الدخل الوطني ولا تعبر عن مستوى مشترك للدخل. فأفقر 20% في فيتنام مثلاً لديهم مستويات أعلى من

6 – تُستخدم معدلات الحضور المسجلة في استقصاءات الأسرة للتعرف على مستوى المشاركة في المدرسة، بينما تُستخدم مستويات التحصيل للتعرف على المستويات التعليمية في صفوف الأشخاص الذين يُرجَّح إتمامهم لتعليمهم. ويتم تصنيف الأسر باستخدام مؤشر لما تمتلكه من أصول، ثم يجري جمعها في خميسات وفقاً لمستوى ثروتها.

الشكل 2.20: نسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي ومعدلات التحصيل في التعليم الابتدائي للفئات الأفقر والأغنى في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية



المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات Harttgen et al. (2008)

الدخل المتوسط مقارنة بأفقر 20% في بوركينا فاسو. كما أن حجم وعمق الفقر داخل العشرين في المائة الأفقر يتفاوتان أيضاً وفقاً للدخل المتوسط ولتوزيع الدخل. ومع ذلك، فإن المقارنات عبر القطرية تثير بعض الأسئلة الهامة. فلماذا مثلاً تشهد كوت ديفوار معدلات أدنى ولامساواة أكبر في الحضور مقارنة بموزمبيق، بالرغم من تمتع كوت ديفوار بمتوسط دخل أعلى ومستوى أدنى من الفقر؟ وعلى الجانب الآخر، لماذا تسجل فيتنام (بدخل متوسط قدره 202 دولار حسب تكافؤ القوة الشرائية) مستويات أعلى من الحضور والإنصاف مقارنة بالفلبين (بدخل متوسط قدره 352 دولاراً حسب تكافؤ القوة الشرائية)؟ تقتضي الإجابة على مثل تلك الأسئلة تحليلاً عبر قطري تفصيلياً. بيد أن التفاوتات تلفت الانتباه إلى أن مستوى الدخل الوطني لا يحدّد النتائج التعليمية وأن السياسات العامة تضطلع بدور في تشكيل توزيع الفرص.

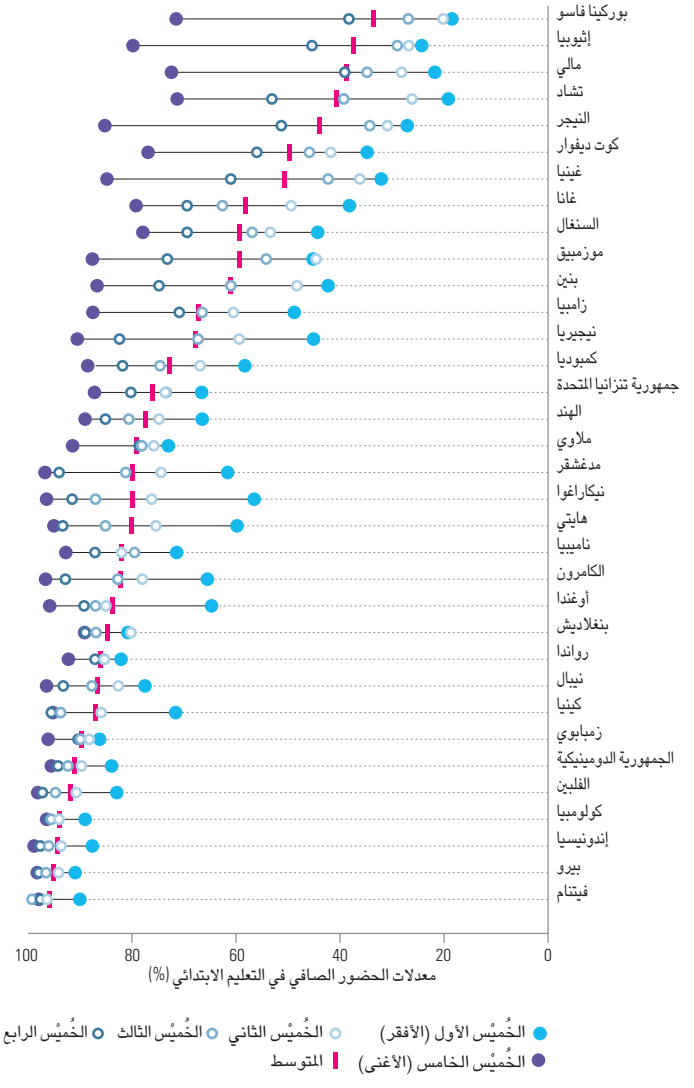
وثمة سبب مباشر يجعل من اللامساواة قضية هامة فيما يتعلق بهدف منتدى داكار المتمثل في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 هو أن أغلب الأطفال غير الملتحقين بالمدارس هم من الفقراء. ويبين الجدول 2.6 هذه النقطة فيما يتعلق بخمسة وثلاثين بلداً. ونظرا لارتفاع معدلات عدم الحضور بين الفقراء فإن أي تقدم على صعيد زيادة حضور الفقراء في المدارس، وبافتراض تساوى سائر العوامل، يكون له تأثير أكبر على معدل الحضور الوطني مقارنة بالتقدم الجاري في صفوف غيرهم من الفئات.

إن دور تعميم التعليم الابتدائي في تحقيق المزيد من الإنصاف يتجلى على أوضح ما يكون في البلدان ذات معدلات الحضور الأعلى. ويشمل الجدول 2.6 بيانات بشأن ثمانية عشر بلداً يبلغ فيها متوسط معدل الحضور 80% أو أكثر. وفي الكثير من هذه البلدان، بما في ذلك الكاميرون وكولومبيا وإندونيسيا ومدغشقر وكينيا ونيبال ونيكاراغوا والفلبين وأوغندا، تزيد نسبة أطفال الخُميس الأفقر غير الملتحقين بالمدارس عن 40%، وترتفع إلى 51% في إندونيسيا و60% في فيتنام. ويقتضي تعميم التعليم الابتدائي في هذه البلدان إعداد سياسات تستهدف الفقراء المدقعين. وعادة ما تشمل هذه الفئة من السكان الكثير من الأسر التي يصعب للغاية الوصول إليها، كالأسر التي تقطن المناطق الريفية النائية مثلاً أو الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية، حيث تعاني من أوجه متعددة من الإجحاف، بما في ذلك الفقر المزمن وارتفاع معدل الوفيات وسوء الأحوال الصحية والغذائية.

أما في البلدان الأبعد عن تعميم الحضور في المدارس الابتدائية، فإن تركيز الإجحاف أقل بروزاً، ولكنه يبقى كبيراً. ففي البلدان السبعة عشر التي يقل فيها متوسط معدلات الحضور عن 80%، لا تزال نسبة الخميْس الأفقر من عدم الحضور في المدارس هي الأكبر. وفي المقابل، لا يمثل الخُميْس الأعلى أكثر من 10% من ظاهرة عدم الحضور في المدارس في أي من هذه البلدان. وفي عدة بلدان تتسم بمعدلات مرتفعة للغاية من عدم الحضور، بما في ذلك بوركينا فاسو وإثيوبيا ومالي، تتوزع المشكلة على نحو واسع عبر أدنى أربعة خُميْسات. ولكن هذا لا يعني أن الإنصاف ليس مهماً. فالخُميْس الأفقر يمثل 30% إلى 40% من عدم الحضور في العديد من البلدان التي تشهد معدل عام منخفض للحضور، بما في ذلك كمبوديا وغانا والهند وموزمبيق ونيجيريا وزامبيا. ويكمن التحدي هنا في زيادة المشاركة عبر المجتمع، ولكن في ظل تركيز أقوى على أفقر الفئات. وقد تترتب على ذلك نتائج تتعلق بالتمويل والتخطيط. فلا يمكن افتراض أن التكاليف الحدية للوصول

يتأثر توزيع فرص التعليم بمستوى الدخل الوطني وبالسياسات العامة على السواء

الشكل 2.21: معدلات الحضور الصافية في التعليم الابتدائي بحسب خُمس السكان من حيث الثروة في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الماضية



المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات Harttgen et al. (2008).

الجدول 2.6: توزيع الأطفال الذين لا يحضرون في المدارس الابتدائية بحسب خُمس السكان من حيث الثروة

البلد	سنة الاستقصاء	معدل الحضور الصافي (%)	% لأطفال الفئة العمرية لسن التعليم الابتدائي الذين لا يحضرون	توزيع الأطفال الذين لا يحضرون في المدارس الابتدائية (%)				
				الخُمس الأول أفقر خُمس	الخُمس الثاني	الخُمس الثالث	الخُمس الرابع	الخُمس الخامس أغنى خُمس
معدل مرتفع للحضور في المدارس الابتدائية (معدل الحضور الصافي يبلغ 80% أوأكثر)								
فيتنام	2002	96	4	60	19	4	9	7
بيرو	2000	95	5	43	28	16	8	5
إندونيسيا	2003	94	6	51	23	14	8	4
كولومبيا	2005	94	6	42	21	15	13	10
الفلبين	2003	92	8	52	26	13	6	3
الجمهورية الدومينيكية	2002	91	9	37	23	17	13	10
زمبابوي	2006	90	10	31	26	21	16	6
كينيا	2003	87	13	53	25	10	6	5
نيبال	2006	87	13	40	28	18	9	4
رواندا	2005	86	14	27	22	22	19	10
بنغلاديش	2004	85	15	30	30	17	13	11
أوغندا	2006	84	16	47	20	16	14	4
الكامرون	2004	82	18	42	27	21	7	3
غواتيمالا	1999	82	18	41	26	20	9	4
ناميبيا	2000	82	18	36	23	21	12	7
هايتي	2005	80	20	47	27	16	6	4
نيكاراغوا	2001	80	20	50	26	13	8	3
مدغشقر	2004	80	20	45	29	19	6	3
معدل منخفض للحضور في المدارس الابتدائية (معدل الحضور الصافي يقل عن 80%)								
ملاوي	2004	79	21	28	23	21	20	8
الهند	2005	77	23	40	25	17	11	7
جمهورية تنزانيا المتحدة	2004	76	24	28	22	23	17	10
كمبوديا	2005	73	27	35	26	20	13	6
نيجيريا	2003	68	32	37	27	20	10	5
زامبيا	2001	67	33	30	24	19	18	8
بنين	2006	61	39	31	29	21	13	6
موزمبيق	2003	59	41	30	29	24	12	5
السنغال	2005	59	41	30	24	22	14	9
غانا	2003	58	42	33	27	19	13	8
غينيا	2005	51	49	27	27	24	17	6
كوت ديفوار	2004	50	50	30	23	22	17	8
النيجر	2006	44	56	28	26	25	16	5
تشاد	2004	41	59	30	26	20	15	9
مالي	2001	39	61	25	23	23	21	8
إثيوبيا	2005	37	63	27	26	25	18	4
بوركينا فاسو	2003	34	66	25	25	23	19	7

المصدر: البيانات المستخدمة في الحساب مأخوذة من: Harttgen et al. (2008). انظر Filmer and Prichett (1999) للاطلاع على تحليل مماثل لمستويات التحصيل.

في المستقبل إلى أطفال أفقر الأسر سوف تقارب متوسط تكاليف إلحاق الأطفال بالمدارس في الماضي - كما لا يجوز افتراض أن تصميم السياسات على النحو المألوف سوف يكون كافياً. وقد يتطلب الأمر إنشاء بنى جديدة للتحفيز، وإدماج التعليم على نحو أقوى في الاستراتيجيات الأوسع الرامية إلى الحد من الفقر واللامساواة. ويعرض الإطار 2.11 الدروس الأساسية المستقاة من تجارب البلدان التي خطت خطوات قوية نحو تعميم التعليم الابتدائي.

ولثروة الأسر تأثير واضح أيضاً على المدى الذي يبلغه الأطفال في التعليم. وتتيح مؤشرات البقاء في الصفوف الدراسية رؤية الطرق التي تحد بها اللامساواة من التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. وعند النظر إلى البلدان التي تشهد معدلات منخفضة للبقاء في التعليم، يمكن التعرُّف على نمطين عريضين (الشكل 2.22). ففي البلدان التي تنخفض فيها معدلات الحضور مثل السنغال، تميل الفجوات بين فئات الدخل المختلفة نحو الثبات النسبي مع تقدم الأطفال عبر سنوات المرحلة الابتدائية. ويعني ذلك أن معدلات التسرب لا تفضي إلى توسع ملحوظ في

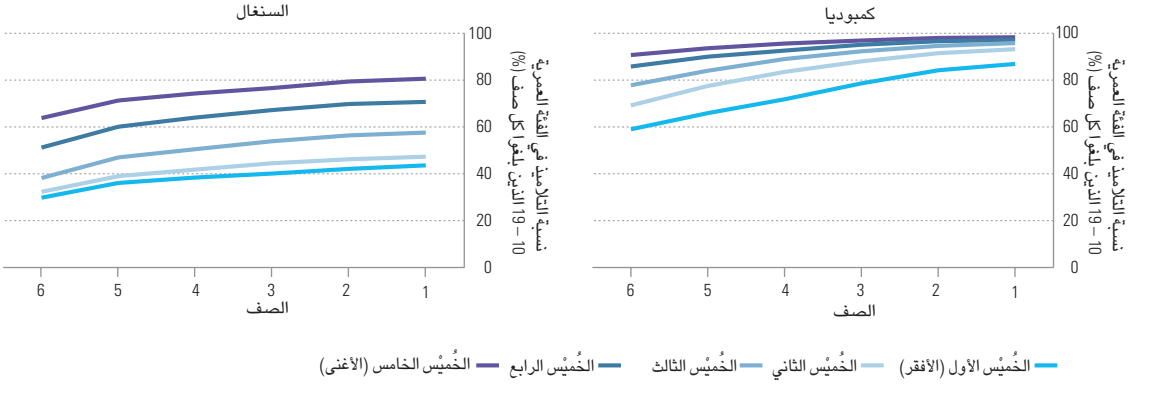
الإطار 2.11: تعميم التعليم الابتدائي ـ الدروس المستخلصة من حالات موفقة في الأداء

ليست هناك وصفة لتعجيل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. فالبلدان تواجه مشكلات وعراقيل مختلفة، ولديها موارد مالية ومؤسسية وبشرية مختلفة. كما أن الوصفات ليست على أي حال بديلاً عن السياسات العملية. ومع ذلك، فمن الممكن استخلاص خمسة دروس عامة من الحالات الموفقة في الأداء.

- وضع أهداف طموحة ودعمها بالالتزام السياسي والتخطيط الفعال. إن للقيادة السياسية دوراً حيوياً في وضع التعليم في صميم جدول أعمال السياسات العامة الوطنية وجدول أعمال المعونة الدولية. وقد وضعت الحكومات الناجحة أهدافاً طموحة طويلة الأجل تدعمها أهداف مرحلية واضحة متوسطة الأجل. وخصصت لهذه الأهداف التزامات مالية على مستوى الإنفاق العام وميزانيات مدروسة. ويقتضي التخطيط الواقعي أن تتخذ بشأن هذه الأهداف قرارات تتعلق بتخصيص الموارد وربط هذه الأهداف بسياسات عامة تتصل ببناء الفصول الدراسية، وحشد المعلمين، وتوفير الكتب الدراسية، وغيرها من العوامل.
- الاهتمام بصورة جدية بتأمين الإنصاف. إن أوجه التفاوت في التعليم تعرقل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. ولضمان مشاركة جميع الأطفال في التقدم التعليمي ينبغي اتخاذ تدابير عملية للتغلب على صنوف اللامساواة البنيوية. وتتمثل إحدى استراتيجيات تعزيز الإنصاف في تخفيف عبء تكاليف التعليم عن الأسر الفقيرة من خلال إلغاء الرسوم والأعباء المالية الأوسع. وتتمثل استراتيجية أخرى في إيجاد الحوافز المالية لتعليم الفتيات والأطفال المنحدرين من أسر محرومة. ومن الأهمية بمكان أيضاً تحقيق المزيد من الإنصاف في أنماط الإنفاق العام من أجل ضمان توجيه المدارس والمعلمين والموارد لصالح أشد الفئات احتياجاً وليس أكثرها ثراءً.
- تحسين النوعية وتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم. يعد تحسين نوعية التعليم من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تعزيز الإقبال على التعليم. ويقتضي تحسين النوعية التركيز على التقدم السلس وعلى نتائج التعلم، وليس مجرد إحصاء أعداد التلاميذ. وتتمثل العناصر الرئيسية لتحسين النوعية في زيادة الإمداد بالكتب المدرسية وتحسين مستواها، وفي أن يكون حجم قاعات الدراسة مؤاتياً للتعلم، وضمان تعليم الأطفال بلغة ملائمة.
- تدعيم الالتزامات بشأن مكافحة الفقر على نطاق أوسع. ثمة حدود لما يمكن للنظم المدرسية الأكثر كفاءة وإنصافاً تحقيقه إذا كانت الهياكل والنظم الأخرى بأوجهها المختلفة تعمل على ترسيخ الإجحاف. ويعد القضاء على سوء تغذية الطفل وتعزيز نظم الصحة العامة شرطين ضروريين لتعجيل التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. ومن شأن برامج الرفاهة الاجتماعية والتحويلات النقدية أن تحمي الأسر الفقيرة من الضغوط الاقتصادية التي تجبر الأطفال على ترك المدارس وتدفع بهم نحو أسواق العمل.
- إعداد جدول أعمال للحوكمة المنصفة. تمثل «الحوكمة الرشيدة» ضرورة تتجاوز نطاق تعميم التعليم الابتدائي. وفي حين أن تطوير نظم تعليمية تقوم على المزيد من المساءلة والشفافية والمشاركة يعد أمراً هاماً في حد ذاته، فإن الحكومات الناجحة استطاعت أيضاً أن تعزز الحوكمة بوجه عام وأن تواجه الشواغل المتعلقة بالإنصاف. وثمة حاجة للالتزام بإعادة توزيع الإنفاق العام بغية ضمان ألا تؤدي اللامركزية إلى توسيع التفاوتات في التمويل. ومن الواضح الآن أن نقل السلطة لا يؤدي تلقائياً إلى تعزيز الإنصاف أو توسيع مشاركة الفقراء ـ بل إنه قد يؤدي إلى إضعافهما.

توفر المبادئ العامة إطاراً للعمل يتعين على كل بلد تكييفه وفقاً لظروفه الخاصة

الشكل 2.22: معدل البقاء في صفوف التعليم الابتدائي لمن تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و19 سنة، بحسب خُمس السكان من حيث الثروة، في كمبوديا والسنغال، 2005



المصدر: World Bank (2008b).

أوجه اللامساواة. ويسري هذا النمط بوجه عام في بلدان مثل تشاد وإثيوبيا ومالي والنيجر. أما النمط الثاني، فيظهر في بلدان تتمتع بمعدلات مرتفعة من الحضور، حيث يبدأ أطفال الأسر الفقيرة الدراسة في الغالب في نفس سن نظرائهم الأغنى تقريبا، لكنهم أكثر استعدادا بكثير للتسرب. ويتسع نطاق اللامساواة باطراد مع تقدم الأطفال عبر سنوات النظام التعليمي، مثلما هو الحال في كمبوديا. وبينما يختلف مدى التفاوت بين حالة وأخرى، فإن بنين والهند وملاوي وميانمار وتوغو تتوافق عموماً مع هذا النمط.

ثمة فوائد كثيرة لاستخدام اللغة الأم كوسيلة لتعليم الطفل في السنوات المبكرة

الفروق القائمة على أساس الثروة تتفاعل مع أوجه التفاوت الأوسع

إن الفروق القائمة على أساس الثروة لا تفعل فعلها على نحو منعزل وإنما تتفاعل مع أوجه اللامساواة الأوسع ومع مؤشرات الإجحاف المرتبطة بنوع الجنس، والموقع، واللغة، وعوامل أخرى. ومن الضروري القضاء على أوجه اللامساواة هذه من أجل تسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي.

الفروق بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية. في العديد من البلدان، ينطوي العيش في المناطق الريفية على حرمان واضح من حيث فرص التعليم. إن أطفال المناطق الريفية أقل استعدادا من أطفال المناطق الحضرية للحضور في المدرسة وأميل إلى التسرب. فاحتمالات حضور أطفال المناطق الحضرية في المدارس في السنغال هي ضعف احتمالات حضور أطفال المناطق الريفية فيها. ويعزى ذلك في جزء منه إلى الفقر: فنحو ثلثي سكان الريف يعانون من الفقر، مقارنة بقرابة نصف الأسر الحضرية [IMF, 2006]. ويضاف إلى ذلك أن الظواهر الملازمة للفقر مثل شيوع عمل الأطفال وسوء التغذية كثيراً ما تكون أوسع انتشاراً بكثير في المناطق الريفية. وقد يتفاوت أيضاً الطلب على مختلف أنواع المدارس بين المناطق الريفية الأكثر تقليدية والأحياء الحضرية الأقل تقليدية. وفي السنغال، يعد التعليم باللغة العربية مهماً في العديد من المجتمعات المحلية الريفية، وهو ما قد يحد من الطلب على المدارس الحكومية التي تتخذ من الفرنسية لغةً للتعليم [IMF, 2006].

أوجه التفاوت التي يواجهها سكان الأحياء الفقيرة. تتسم الأحياء الفقيرة عادة بارتفاع مستويات الفقر فيها وبتدني صحة الأطفال ومحدودية المشاركة في التعليم. وقد أجرى برنامج الموئل التابع للأمم المتحدة مؤخراً تحليلاً لمعدلات الحضور في المدارس في الأحياء الفقيرة في ثمانية عشر بلداً [UN-HABITAT, 2006]. وتبيَّن أن معدلات الحضور في المدارس بين سكان الأحياء الفقيرة في بنين ونيجيريا أقل بحوالي عشرين نقطة مئوية من حضور غيرهم من أطفال المدن. وكانت معدلات حضور الأطفال في المدارس في الأحياء الفقيرة في ستة بلدان، من بينها بنغلاديش وغواتيمالا، أقل حتى من متوسط المعدلات القائمة في المناطق الريفية.

الفروق الاجتماعية الثقافية. يمكن للعوامل الثقافية مثل الدين والانتماء الإثني أن تؤثر على طلب التعليم وعرضه. فيما يتعلق بطلب التعليم ، قد تولي الأسر ذات الخلفيات الدينية المختلفة أوزاناً مختلفة للتعليم، أو قد تطلب مدارس ومناهج دراسية تختلف عن تلك التي يوفرها النظام التعليمي الرسمي. وفي شمال غرب نيجيريا، لم يكن نحو 15% من الأطفال ما بين السادسة والسادسة عشرة من العمر ملتحقين بالمدارس الرسمية نظراً لتفضيل أولياء أمورهم إلحاقهم بالمدارس القرآنية [Nigeria National Population Commission and ORC Macro, 2004].

الفروق القائمة على أساس اللغة. ثمة فروق كبيرة في الحضور في المدارس وإتمام التعليم بين الجماعات اللغوية المختلفة. وقد أجري تحليل للبيانات المتعلقة بالأسر في 22 بلداً وما يزيد عن 160 جماعة لغوية، في محاولة لتحديد وزن العوامل المختلفة الكامنة وراء الفروق. ويُقدَّر أن العوامل الاجتماعية الاقتصادية مثل ثروة الأسرة والموقع مسؤولة عن أقل من نصف الاختلافات الملحوظة في النتائج التعليمية بين مختلف الجماعات اللغوية. فما هي إذن العوامل المسؤولة عن بقية الفروق؟ كان للغة التعليم آثار ذات شأن من الناحية الإحصائية: فإذا كانت نصف المدارس على الأقل تتيح فرصة التعلم باللغة المستخدمة في المنزل، فإن معدلات الحضور ترتفع بقرابة 10% [Smits et al., 2008]. وتبيَّن أن ثمة إجحافاً بحق الأطفال من قاطني المناطق الريفية إذا لم يكن بوسعهم تلقي التعليم المدرسي باللغة الأم. وتضيف هذه النتائج المزيد من الوزن للأدلة المتنامية بشأن فوائد استخدام اللغة الأم في المدارس، على الأقل في السنوات المبكرة.

إن البيانات المستمدة من استقصاءات الأسر تتيح ملاحظة وقياس أوجه اللامساواة في فرص التعليم كل واحد على حدة بمعزل عن الآخر. أما في عالم الواقع، فإن الفروق في فرص التعليم وفي سائر المجالات تتجمع وتتفاعل ويُعاد إنتاجها من خلال عمليات سياسية واجتماعية ثقافية ديناميكية تستند إلى علاقات قوة معقدة وغير متكافئة. ويمتد الإجحاف ليشمل أبعاداً عديدة. فالفقر مؤشر عالمي على محدودية فرص التعليم. ويمثل الانتماء إلى الريف إلى جانب الفقر إجحافاً مضاعفاً في العديد من البلدان. وإذا أضيفت الأناثة إلى الفقر والانتماء الريفي، فإننا نكون إزاء حاجز ثلاثي أمام الفرص المتساوية. ويعبّر الشكل 2.23 عن النطاق المتعدد الأبعاد للإجحاف من خلال تحديده لمواقع مختلف الفئات داخل خريطة توزيع الفرص التعليمية، والتي تقاس وفقاً لمعدل الحضور في المدارس.

ثلاثة حواجز أمام تعميم التعليم الابتدائي: عمل الأطفال، وسوء الحالة الصحية، والعوق

إن كل بلد يواجه تحديات خاصة به في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، ولكن أغلب البلدان الأبعد عن تحقيق هذا الهدف تعاني من ارتفاع مستويات الفقر وانخفاض متوسط الدخول. وكذلك الحال بشأن الحواجز الثلاثة أمام تعميم التعليم الابتدائي التي يعالجها هذا القسم الفرعي: عمل الأطفال، وسوء الحالة الصحية، والعوق.

عمل الأطفال

إن التقدم نحو تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمام هذا التعليم مرتبط بالقضاء التدريجي على عمل الأطفال. ولا يعد كل نشاط اقتصادي يقوم به الأطفال عائقاً أمام التعليم. ولكن النشاط الذي يُبقي الأطفال خارج المدرسة، أو يحد من نموهم العقلي والبدني، أو يُعرّضهم للمخاطر يشكل انتهاكاً لحق الأطفال في التعليم وللاتفاقيات الدولية بشأن عمل الأطفال.

وقد كان هناك 218 مليون نسمة من الأطفال العاملين في عام 2004، وكانت أعمار 166 مليون نسمة منهم تتراوح بين 5 سنوات و14 سنة. وضمت هذه الفئة العمرية نحو 74 مليون نسمة يعملون في أعمال خطرة [ILO, 2006].[7] وإذا كانت التقارير تفيد انخفاض عدد الأطفال العاملين على الصعيد العالمي بنسبة 11% منذ عام 2000، وبنسبة 33% في فئة الأعمال الخطرة، فإن التقدم على هذا الصعيد لم يكن متكافئاً. فقد كان التقدم أسرع ما يكون في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وأبطأ ما يكون في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وينخرط في عمل الأطفال نحو ربع من تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و14 سنة. ولما كان النمو السكاني قد ازداد على نحو أسرع من انخفاض معدلات عمل الأطفال، فقد ارتفع عدد الأطفال العاملين بمقدار حوالي مليون نسمة في عام 2004 مقارنة بالعام 2000. ومن حيث الأعداد المطلقة، يعيش أغلب الأطفال العاملين ـ ومجموع عددهم 122 مليون نسمة ـ في آسيا والمحيط الهادي. وهنا أيضاً كان التقدم نحو القضاء على الظاهرة بطيئاً، حيث انخفضت النسبة من 19,2% إلى 18,8% بين عامي 2000 و2004 [ILO, 2006].

وتوفر الأرقام المتعلقة بالحضور في المدارس دليلاً واضحاً على العلاقة السلبية بين عمل الأطفال وتعميم التعليم الابتدائي. وقد استخدم برنامج «فهم عمل الأطفال» البيانات المستمدة من استقصاءات الأسر لدراسة الحضور في المدارس في قرابة ستين بلداً [Guarcello et al.,2006]. وتُبيّن نتائجه أن الأطفال العاملين يتخلفون عن الحضور المدرسي

7 – يستند مفهوم «عمل الأطفال» إلى اتفاقية منظمة العمل الدولية لعام 1973 حول السن الأدنى للعمل. وتستثني هذه الاتفاقية الأطفال البالغ عمرهم 12 عاماً أو أكثر الذين يعملون بضع ساعات أسبوعياً في عمل خفيف مسموح به، وأولئك الذين يبلغ عمرهم 15 عاماً أو أكثر والذين لا يُصنف عملهم كعمل خطر. أما مفهوم «النشاط الاقتصادي»، وهو مفهوم أوسع يُستخدم أحياناً في النقاشات بشأن عمل الأطفال و يشير إلى أي عمل يدوم لأكثر من ساعة يومياً خلال فترة مرجعية مدتها سبعة أيام.

الشكل 2.23: معدلات الحضور الصافي في التعليم الابتدائي بحسب الموقع، وخُمس السكان من حيث الثروة، ونوع الجنس، في بلدان مختارة، وفي أحدث السنوات الأخيرة

المصدر: الاستقصاءات السكانية والصحية، أجرى الحسابات:
Gwatkin et al. (2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h, 2007i, 2007j, 2007k, 2007l, 2007m, 2007n); Macro International Inc. (2008).

بنسبة 10% على الأقل في ثلاثين بلداً، و20% على الأقل في ستة عشر بلداً، و30% على الأقل في عشرة بلدان (الشكل 2.24). ويقترن عمل الأطفال أيضاً بتأخر الدخول إلى المدرسة. وفي كمبوديا، مثلاً، يقل احتمال دخول الطفل العامل المدرسة في السن الرسمية بنسبة 17% عن غيره من الأطفال ويزداد من ثم احتمال تسربه.

وفي حين أن العلاقة السلبية بين عمل الأطفال وتعميم التعليم الابتدائي واضحة المعالم، فإن ثمة تنوعاً واسعاً بين البلدان في هذه العلاقة. كما أن الأدلة على الطابع السلبي لهذه العلاقة لا تقول الكثير عن اتجاه التأثير: أي هل يعود السبب وراء عدم حضور الأطفال في المدارس إلى عملهم، أم يعملون لأنهم ليسوا في المدارس؟ تختلف الإجابة ما بين البلدان وداخلها. وحينما تكون المدارس غير متاحة أو بعيدة، وحينما تكون تكلفة التعليم عالية ونوعيته سيئة في نظر الناس، فإن العوائق التي تحول دون إرسال الأطفال إلى المدارس قد تدفع بهم إلى العمل. وفي حالات أخرى، فإن فقر الأسرة «يجذب» الأطفال إلى أسواق العمل: أي أنهم ليسوا في المدرسة لأنهم يعملون. وكثيراً ما يكمن وراء هذه العوامل «الجاذبة» العجز عن التكيف مع أزمة مثل الجفاف. وتبين الأدلة المستمدة من استقصاءات الأسرة في باكستان أن سحب الأطفال من المدارس يمثل بالنسبة لنحو 10% من الأسر الفقيرة استراتيجية مقصودة للتكيف في أوقات الصدمات الاقتصادية والبيئية [World Bank, 2007c].

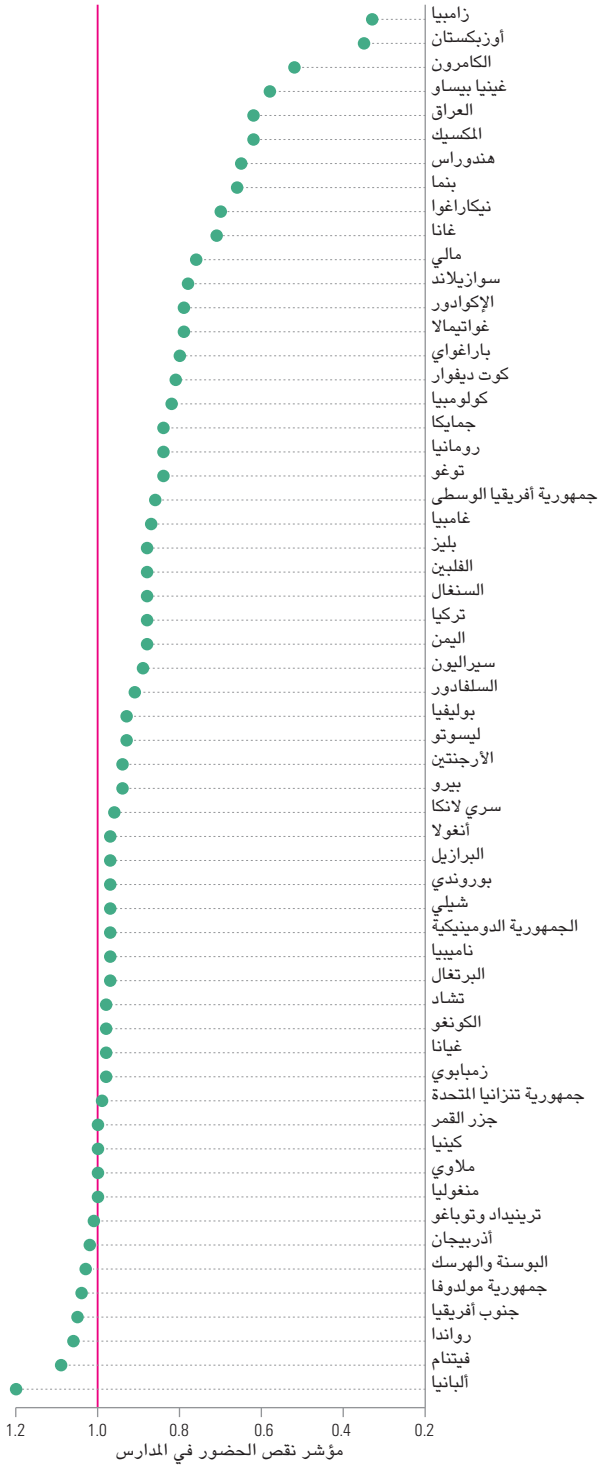
من شأن توفير الوجبات المدرسية والحوافز النقدية تغيير المعادلة بين المدرسة والعمل

كيف ينبغي للحكومات أن تعالج هذه العلاقة الطاردة بين المدرسة والعمل التي تبطئ وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي؟ إن من الضروري اتخاذ تدابير عملية ترمي أولاً إلى الحد من الضغوط التي تضطر الأسر الفقيرة إلى زيادة دخلها أو البحث عن العمل من خلال الأطفال، وترمي ثانياً إلى تعزيز الحوافز الداعية إلى إرسال الأطفال إلى المدارس. والخطوات الأولى في هذا الاتجاه هي إلغاء الرسوم الرسمية وغير الرسمية وتحسين نوعية التعليم. وفي العديد من البلدان، ومن ضمنها الكاميرون وغانا وكينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة، أسهم إلغاء الرسوم في الحد من عمل الأطفال. وهناك حوافز أخرى يمكن أن تفعل فعلها في هذا الصدد مثل برامج الوجبات المدرسية، والحوافز المالية للفئات المحرومة، وتدابير الحماية الاجتماعية التي تمكّن الأسر المستضعفة من إدارة المخاطر على نحو أفضل، وبرامج التحويلات النقدية المشروطة (انظر الفصل 3).

العوائق الصحية و تعميم التعليم الابتدائي

يسلط القسم المعني بالطفولة المبكرة في هذا الفصل الضوء على العوائق الصحية التي قد يعاني منها الأطفال منذ الميلاد وحتى سن الخامسة. ولا تختفي مثل هذه العوائق بعد دخول المدرسة الابتدائية. إن التغذية غير الملائمة والحالة الصحية السيئة يواصلان مطاردة

الشكل 2.24: نقص الحضور في المدارس للأطفال النشطين اقتصادياً



ملاحظة: إن مؤشر نقص الحضور في المدارس هو معدل حضور الأطفال النشطين اقتصادياً في الصفوف كنسبة من معدل حضور الأطفال غير النشطين اقتصادياً. وكلما انخفضت قيمة المؤشر، كلما زاد النقص.
المصدر: Guarcello et al. (2006).

الأطفال بعد دخولهم المدارس، موقعَين إياهم في فخ دورة مفرغة من الحرمان التراكمي. ويقتضي عكس اتجاه هذه الدورة مبادرات في مجال الصحة العامة يمكن استهلال بعضها من خلال المدارس.

لاشك إن إدخال المزيد من الأطفال إلى المدارس يشكل مؤشراً هاماً للتقدم في التعليم. بيد أن أهمية هذا المؤشر تتقلص عند الأخذ في الاعتبار الآثار المترتبة على الجوع ونقص المغذيات الدقيقة والأمراض. ووفقاً لأحد التقديرات، يعاني ما يصل إلى 60 مليون طفل في سن التعليم المدرسي من نقص اليود، وهو ما يحد من نمو قدراتهم المعرفية. ويشكو نحو 200 مليون نسمة منهم من فقر الدم الذي يؤثر في قدرتهم على التركيز [Pridmore, 2007]. ويدفع الأطفال من صحتهم وتعلُّمهم ثمناً باهظاً بسبب الأمراض المعدية المتصلة بالمياه ، حيث تُسبّب ما يُقدَّر بـ443 مليون يوم دراسي سنوياً من التغيُّب [UNDP, 2006]. ويُفقد نحو نصف هذه الأيام نتيجة للديدان المعوية، مثل الدودة المدورة، ودودة الأنسيلوستوما، والدودة السوطية. ويعاني ما يربو على 400 مليون طفل من الديدان الطفيلية التي تصيبهم بفقر الدم والكسل وفي أحيان كثيرة عدم القدرة على التركيز [Miguel and Kremer, 2004]. وقد كشفت الدراسات القائمة على الملاحظة في الفلبين وجمهورية تنزانيا المتحدة عن علاقة طاردة قوية بين الديدان المعوية والمجالات المعرفية مثل التعلُّم والذاكرة [Ezeamama et al., 2005; Jukes et al., 2002].

وبإمكان المدارس أن تحدث تغييراً في جميع هذه المجالات. إنها لا تستطيع بالطبع أن تعوّض بالكامل الضرر الحادث في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكنها يمكن أن توفر قدراً من الحماية. وفي الهند، استُخدمت برامج الوجبات المدرسية في بعض الولايات مثل تاميل نادو لتحسين الحالة الغذائية للتلاميذ [Sridhar, 2008]. ويمكن لبرامج الصحة العامة استخدام المدارس لإعطاء اللقاحات والفيتامينات وعلاج الأمراض المعدية. وقد نُظمت في كينيا حملة جماهيرية على صعيد المدارس لمكافحة الديدان المعوية أدت إلى انخفاض معدلات الإصابة بها [Edward and Michael, 2004; Kremer and Miguel, 2007]. وأدى البرنامج أيضاً إلى خفض معدلات التغيب في المدارس بمقدار الربع. وكانت النتيجة أن الأطفال الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية وخضعوا بانتظام لعلاج التخلص من الديدان كل ستة أشهر حصلوا في نهاية المطاف على ما يعادل سنة إضافية من التعليم. وكانت تكاليف العلاج المدرسي منخفضة للغاية ـ قرابة نصف دولار للطفل الواحد ـ بينما ترتبت عليها عوائد بالغة الارتفاع: إذ في مقابل كل دولار أُنفق على التطهير من الديدان، حققت كينيا زيادة في الدخل الإجمالي الوطني تقدَّر بثلاثين دولاراً للفرد الواحد بفضل ما تحقق من زيادة في التعليم.

ومن شأن الربط بين السياسات الصحية والتعليمية أن يُدر عوائد كبيرة. وكانت الاندفاعة السريعة نحو تعميم التعليم الابتدائي في جمهورية تنزانيا المتحدة قد تلقت الدعم من برنامج للصحة العامة رمى إلى مواجهة الآثار الضارة للإصابة بالديدان في صفوف أطفال المدارس. وفي مبادرة جرى استهلالها في عام 2005، اضطلعت وزارتا الصحة والتعليم برسم خريطة مشتركة للمخاطر حدَّدت إحدى عشرة منطقة تعاني أكثر من غيرها من وطأة الإصابة بهذا الداء. وقد تلقى معلمو المدارس في هذه المناطق تدريبا يمكّنهم من التعرُّف على الأعراض، وإسداء النصح لأولياء الأمور بشأن أسباب الإصابة، والاشتراك مع أفراد الخدمات الصحية المحليين في تقديم الدواء. وفي إطار الحملة التي تدعمها الجهات المانحة للمعونة، تصل الأدوية المجانية إلى 5 ملايين طفل سنوياً. واضطلع منسقو الصحة المدرسية على صعيد الأقاليم والأحياء بدور محوري في تيسير التقدم في التعليم في إطار هذه المبادرة [Schistosomiasis Control Initiative, 2008].

إن الاستثمار في مجال الصحة العامة هو من أنجع الطرق من حيث فعالية التكلفة في زيادة حصة الأطفال من التعليم

إن الاستثمار في مجال الصحة العامة هو من أنجع الطرق من حيث فعالية التكلفة في زيادة حصة الأطفال من التعليم. أما عدم الاستثمار في هذا المجال فيمكن أن تترتب عليه تكاليف باهظة – وإن غير ظاهرة – بالنسبة للتعليم. وتوفر الملاريا مثالاً صارخاً على ذلك.

الإصابة بالملاريا لها آثار فادحة على التحصيل التعليمي. وقد وجد الباحثون، بعد تحييد سائر العوامل، أن التفشي المزمن للملاريا يؤدي إلى خفض معدلات إتمام التعليم بنسبة تقارب 29% وزيادة الرسوب بنسبة 9% [Thuilliez, 2007]. وفي سري لانكا، وجد بحث آخر أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و14 سنة الذين أصيبوا بأكثر من خمس نوبات ملاريا خلال سنة واحدة حققوا نتائج أدنى بنسبة 15% في اختبارات اللغة مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لأقل من ثلاث نوبات، وذلك مع تحييد عوامل مثل الدخل والموقع [Fernando et al., 2003]. ويمكن للتدابير الوقائية البسيطة مثل توفير ناموسيات الأسرة المزودة بالمبيدات والعلاج القليل التكلفة أن تحقق خفضاً هائلاً في حالات الملاريا. غير أن نطاق هذه التدابير يظل محدوداً، حيث لا يحصل على ناموسيات الأسرة المزودة بالمبيدات مثلاً سوى عُشر الأطفال من قاطني المناطق التي تنتشر فيها الملاريا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وإذا تم توسيع نطاق المبادرات العالمية وتعزيز النظم الصحية الوطنية في مجال مكافحة الملاريا فإن ذلك يمكن أن يفضي إلى تحقيق نتائج سريعة في ميدان التعليم.

والشيء نفسه يقال فيما يتعلق بالوقاية من فيروس ومرض الإيدز. وقد وثّقت التقارير السابقة بصورة مفصلة الأثر المدمر للمرض على التعليم من نواح مختلفة تتراوح بين تناقص المعلمين وصحة الأطفال. إن الوباء في سبيله إلى الاستقرار ولكن عند مستويات بالغة الارتفاع، كما أن التقدم يتسم بعدم التكافؤ.

ويُقدَّر عدد المصابين بالمرض على الصعيد العالمي33 مليون نسمة يعيش ثلثاهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (التي تضم أيضاً نحو ثلاثة أرباع الوفيات). وعلاوة على التكاليف البشرية المباشرة، تمثل أزمة فيروس ومرض الإيدز عقبة كبرى أمام تعميم التعليم الابتدائي. فقرابة 1،9 مليون طفل دون الخامسة عشرة من العمر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعانون من فيروس أو مرض الإيدز، كما أن زهاء 9% من أطفال المنطقة فقدوا أحد الوالدين أو كليهما من جراء المرض. وفي حين أن الأدلة متباينة، فإن ثمة ما يدل على أن أيتام الإيدز في عدة بلدان من بينها كينيا ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة يدخلون المدرسة متأخرين ويميلون إلى الرسوب [Bicego et al., 2003; Siaens et al., 2003].[8] وفي 56 بلداً تتوفر بشأنها بيانات مستمدة من استقصاءات الأسر، كان الأيتام من الأبوين أقل ميلاً بنسبة 12% للتواجد في المدرسة [UNAIDS, 2008]. كما أن مشاعر الأسى والصدمة والعزلة والاكتئاب التي تنجم عن فقد الوالدين لها أيضا تأثير مدمر على التعليم [Kelly, 2004; Pridmore and Yates, 2005].

لا يزال الأطفال المعوقون يشكلون إحدى أكثر الفئات تهميشاً وأقلها في الغالب التحاقاً بالمدارس

إن التقدم في مكافحة فيروس ومرض الإيدز ستكون له آثار إيجابية جدا على التعليم. وإلى جوار الوقاية، يتمثل أكثر التحديات إلحاحاً في تحسين مستوى الحصول على العقاقير المضادة للفيروسات الرجعية. وقد وثّقت الدراسات الجارية على مستوى الأسر في غرب كينيا زيادات ذات شأن في عدد ساعات الحضور في المدارس أسبوعياً في صفوف أطفال الأسر المتضررة من فيروس ومرض الإيدز حينما يحصل الوالدان على الدواء. وخلال الشهور الستة التالية لبدء تلقي العلاج، تزيد معدلات الحضور بنسبة 20%، مع عدم وجود معدلات كبيرة للتسرب فيما بعد [Thirumurthy et al., 2007]. وهذا ليس سوى مثال واحد، ولكنه يكفي لإعطاء فكرة عن الخسارة الناجمة عن النقص الراهن في العلاج. وعلى حين أن عدد الأشخاص الذين يتلقون العقاقير المضادة للفيروسات الرجعية قد تضاعف عشر مرات خلال السنوات الست الأخيرة وصولاً إلى 3 ملايين نسمة، فإن 30 مليون نسمة لا يزالون بلا علاج. كما أنه بالرغم من أن معدلات نقل المرض من الأم إلى الطفل تتناقص مع اتساع نطاق العقاقير المضادة للفيروسات الرجعية، فإن ثلثي النساء الحوامل المصابات بفيروس الإيدز لا تشملهم برامج العقاقير المضادة للفيروسات الرجعية [UNAIDS, 2008].

إن الصلات القائمة بين الصحة العامة والتعليم تعمل في الاتجاهين. فتعزيز النظم الصحية من شأنه أن يزيد الإنصاف ويحسن فرص التعليم؛ ويمكن للتقدم في مجال التعليم أن يكون عاملاً حافزاً للمكاسب على صعيد الصحة العامة (انظر الفصل 1). ومن منظور الصحة العامة، يتمثل الدرس الهام في ضرورة أن تتفادى أطر التخطيط النهوج المجزأة وأن تحقق التكامل بين طائفة واسعة من المبادرات.

الأطفال المعاقون

ينطبق وعد التعليم للجميع، كما توحي العبارة، على الأطفال كافة. فهو لا يفرق بين أسوياء البدن والمعاقين من الأطفال. وتُعد اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص المعاقين، التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في كانون الأول/ديسمبر 2006 ودخلت حيز النفاذ في عام 2008، أحدث أداة قانونية تدعم إدماج الأشخاص المعاقين وتعيد تأكيد الحقوق الإنسانية للدارسين المعاقين. وتقر الاتفاقية بالصلة الواضحة بين التعليم الجامع والحق في التعليم. بيد أن الأطفال المعوقين لا يزالون يشكلون إحدى أكثر الفئات تهميشاً وأقلها في الغالب التحاقاً بالمدارس.

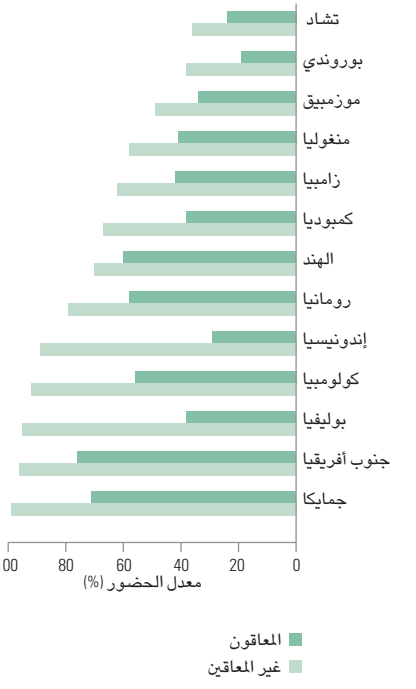
ومن الصعب بسبب محدودية البيانات المتاحة إجراء المقارنات عبر القطرية فيما يتعلق بتأثير الإعاقة على التحصيل الدراسي. ولا يوجد تعريف مجمع عليه دولياً لـ«الإعاقة»،[9] كما أن عدداً قليلاً فقط من الحكومات يرصد عن كثب تأثير الإعاقة على الحضور في المدارس. غير أن الأدلة المستمدة من استقصاءات الأسر تشير إلى تدني معدلات الحضور في المدارس بين الأطفال المعاقين. ويبين الشكل 2.25 نسبة الأطفال المعاقين وغير المعاقين في سن المدارس الابتدائية (6 إلى 11) في 13 بلداً. ويتراوح الاختلاف في معدلات الحضور في المدارس الابتدائية بين الأطفال المعاقين وغير المعاقين بين عشر نقاط مئوية في الهند ونحو ستين نقطة مئوية في إندونيسيا.

وتتنوع العقبات التي يواجهها الأطفال المعاقون، مثل المسافة إلى المدرسة، ونمط المرافق المدرسية وتصميمها، ونقص المعلمين المدرَّبين. بيد أن العقبة الأشد خطورة تتمثل في المواقف السلبية إزاء المعوقين،

8 – انظر Bennell (2005a) للإطلاع على حجة مضادة.

9 – بالرغم من عدم وجود تعريف دولي مجمع عليه لـ «الإعاقة»، تتوافق الآراء على أن أي تعريف يتم التوصل إليه ينبغي (1) أن يكون واسعاً، بحيث يشمل تعقيد ظاهرة الإعاقة بجميع أشكالها المرئية وغير المرئية؛ (2) أن يستند إلى تصنيف منظمة الصحة العالمية الدولي للأداء، والإعاقة والصحة؛ (3) أن يعبّر عن النموذج الاجتماعي لا الطبي للإعاقة.

الشكل 2.25: نسبة الأطفال بين سن السادسة والحادية عشرة من المعاقين ومن غير المعاقين الملتحقين بالمدارس



المصدر: Filmer (2008).

فهي تؤثر على المشاركة في المدارس وعلى الثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين [Dutch Coalition on Disability and Development, 2006].

إن تسريع وتيرة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي تقتضي تركيزاً أقوى بكثير مما هو عليه الآن على السياسات العامة التي تيسر التحاق المعاقين بالمدارس - وعلى دور القيادة السياسية في تغيير المواقف العامة (الإطار 2.12). وتتمثل نقطة البداية في معاملة الأطفال المعاقين كجزء لا يتجزأ من مجتمع الدارسين وليس كفئة «خاصة» تحتاج إلى فصول أو مؤسسات منفصلة. □

الإطار 2.12: مثال أوغندا الجيد على إدماج الأطفال المعاقين

في أوغندا ينص الدستور على الحقوق الإنسانية للأشخاص المعاقين، ويُعترف بلغة الإشارات كلغة رسمية. ويحضر الأطفال الصم إلى المدارس المحلية مجهزين بالوسائل المناسبة التي تمكنهم من التعلّم، مثل المترجمين المتخصصين في لغة الإشارات [Rustemier, 2002].

وقد عكف معهد أوغندا الوطني للتعليم الخاص على تدريب المعلمين على التعليم الجامع وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة منذ عام 1991. وحصل المعهد على وضع قانوني واعتراف برلماني به كمعهد تعليمي منذ عام 1996. وينخرط المعهد في البحوث، وخدمة المجتمع، وإعداد المواد التعليمية وأدوات التكيّف اللازمة للدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة. ويوفر المعهد التصميم الطباعي والنشر المستعين بالحاسوب، ويتيح فرص التعليم عن بعد المفضي إلى الحصول على شهادة أو دبلوم للمعلمين، وأولياء الأمور، والأخصائيين الاجتماعيين، والعاملين في حقل تنمية المجتمع المحلي، وأفراد الخدمات الصحية، ومقدمي الرعاية، والمسؤولين عن إنفاذ القانون. واستطاعت أوغندا أيضاً استخدام وسائل الإعلام بنجاح في مناصرة احتياجات الأشخاص المعوقين ونشر الوعي بالفرص التعليمية.

المصدر: The Communication Initiative Network (2002).

تقر اتفاقية 2006 الخاصة بحقوق الأشخاص المعاقين بحق الطلبة المعاقين في التعليم

التعليم الثانوي وما بعد الثانوي: بعض المكاسب

تشكل زيادة الالتحاق بالتعليم الثانوي جزءاً واضحاً من التزامات داكار في مجال التعليم للجميع ومن الأهداف الإنمائية للألفية الخاصة بالتكافؤ والمساواة بين الجنسين. ويعتبر التعليم الثانوي مهماً كذلك نظراً لأسباب أخرى أوسع نطاقاً. فعندما تكون فرص التعليم الثانوي شحيحة، قد لا يرى الأهل حاجة كبيرة لأن يكفلوا إتمام أطفالهم للتعليم الابتدائي، مما يقوض التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. وثمة رابط آخر بين التعليم الابتدائي والثانوي، وهو أن خريجي المدارس الثانوية سيصبحون معلمي المدارس الابتدائية في المستقبل. وللتعليم الثانوي قيمة بالنسبة للتنمية الشخصية وللمشاركة المدنية أيضاً، كما يشكل جسراً إلى التعليم العالي. ومن الضروري للغاية توسيع نطاق الانتفاع بهاتين المرحلتين من التعليم كي يتسلح الشباب بالمهارات والمعرفة والتدريب الذي يلزمهم وتحتاج إليه بلدانهم لتحقيق النجاح في ظل اقتصاد عالمي ما انفك يزداد تكاملاً وتركيزاً على المعرفة.

كثيراً ما يكون التعليم بعد الابتدائي مفرطاً في طابعه الأكاديمي وبعيداً كل البعد عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي

وعلى الرغم من تزايد الالتحاق بالتعليم بعد الابتدائي، فإن الانتفاع بهذه المرحلة من التعليم لا يزال محدوداً بالنسبة لمعظم النشء في العالم. ويعزز التفاوت في الفرص ضروب اللامساواة المستمرة داخل المجتمع. ولا تقتصر المشاكل على مجرد الانتفاع بالمدارس، فالعديد من برامج التعليم بعد الابتدائي لا تلبي الاحتياجات الحقيقية. فكثيراً جداً ما تكون هذه البرامج مفرطة في طابعها الأكاديمي، وانتقائية، وطبقية، وبعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي (WorldBank, 2005c). ويعرض هذا القسم ما استجد من تطورات على صعيد التعليم الثانوي والعالي ويركز في الوقت ذاته على أوجه التفاوت العالمية والإقليمية والوطنية في هاتين المرحلتين.

تأمين الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي

تلتزم معظم الحكومات اليوم بتعميم الانتفاع بالتعليم الأساسي الذي يشمل المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الابتدائي[10]. وبالتالي فإن تعميم التعليم الأساسي يتطلب إتمام الدراسة الابتدائية والانتقال بنجاح إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويعتبر إنفاذ قوانين التعليم الإلزامي وإلغاء الامتحانات في نهاية المرحلة الابتدائية من الأمثلة على التدابير التي تتخذ لتحسين معدلات الانتقال إلى التعليم الثانوي. وبالنسبة لجميع البلدان المتطورة وبعض البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية ومعظم بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادي، تشكل المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي جزءاً من التعليم الإلزامي (UIS, 2006a)[11].

وقد أدت إطالة فترة التعليم الإلزامي إلى زيادة الانتفاع بالتعليم الثانوي والالتحاق به. ويفوق متوسط نسب الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي 90% في جميع مناطق العالم باستثناء جنوب آسيا وغربها، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولا تزال نسب الانتقال متدنية إلى حد كبير (70% فما دون) في اثنين وعشرين بلداً يقع تسعة عشر منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 8).

زيادة نسب القيد في التعليم الثانوي

تتنامى نسب القيد في التعليم الثانوي. ففي عام 2006، كان نحو 513 مليون تلميذ في شتى أرجاء العالم ملتحقين بالتعليم الثانوي، أي بزيادة قدرها 76 مليون تلميذ تقريباً منذ عام 1999. بيد أن نسب القيد تتباين تبايناً شديداً بحسب المناطق (الجدول 2.7). وعلى الصعيد العالمي، ارتفع متوسط نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي من 52% عام 1999 إلى 58% عام 2006. وباتت البلدان المتطورة ومعظم البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية تقترب من تعميم الالتحاق بالتعليم الثانوي، غير أن مناطق العالم النامي لا تزال أبعد بكثير عن تحقيق هذا الهدف. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على سبيل المثال، لم تتجاوز نسب القيد الصافية بالتعليم الثانوي 25% عام 2006. ويستشف من ذلك أن 78 مليون طفل تقريباً في المنطقة ممن هم في سن الالتحاق بالتعليم الثانوي غير ملتحقين بالمدارس الثانوية.

وتخفي الأرقام والإحصائيات الإقليمية فروقاً شاسعة بين البلدان. ففي الدول العربية مثلاً، تراوحت نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي عام 2006 بين أقل من 22% في جيبوتي وموريتانيا ونحو 90% أو أكثر في البحرين وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية وقطر. وفي جنوب آسيا وغربها، تراوحت هذه النسب بين 30% في باكستان و77% في جمهورية إيران الإسلامية. وبالنسبة لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، قلّت نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي عن 20% في بوركينا فاسو ومدغشقر وموزامبيق والنيجر وأوغندا، بينما تجاوزت 80% في موريشيوس وسيشيل. (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 8).

10 – من المتعارف عليه دولياً أن يشكل التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المرحلتين الأوليين من التعليم الأساسي (UNESCO, 1997). وعلى الرغم من أن معظم البلدان تنظم التعليم الأساسي وفقاً لهذا التعريف الدولي، فإن عدداً لا يستهان به من البلدان تعرّف التعليم الأساسي على نحو مختلف. ففي اثنين وعشرين بلداً، يشمل التعليم الأساسي سنة واحدة على الأقل من التعليم قبل الابتدائي، وفي 15 بلداً يقتصر التعليم الأساسي على التعليم الابتدائي، وفي اثني عشر بلداً يشمل التعليم الأساسي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وجزءاً من المرحلة العليا منه (UNESCO, 2007a ; UNESCO-IBE, 2007).

11 – استطاعت بعض البلدان بما فيها البحرين، وماليزيا، وموريشيوس، وعمان، وتوكيلاو أن تعمم المشاركة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على نحو شبه كامل (نسب قيد إجمالية تبلغ 90% على الأقل)، حتى في غياب قوانين التعليم الإلزامي (أنظر الملحق، الجدولين الإحصائيين 4 و8).

الجدول 2.7: معدلات الانتقال إلى التعليم الثانوي والالتحاق به في العالم وبحسب المناطق، 1999 و2006

	معدلات الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي (المتوسط)			التعليم الثانوي			
	السنة الدراسية المنتهية في 2005			نسب القيد الإجمالية		نسب القيد الصافية	
				السنة الدراسية المنتهية في		السنة الدراسية المنتهية في	
	المجموع (%)	ذكور (%)	إناث (%)	1999 (%)	2006 (%)	1999 (%)	2006 (%)
العالم	93	92	94	60	66	52	58
البلدان النامية	88	93	83	52	60	45	53
البلدان المتقدمة	99	...	...	100	101	88	91
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	100	100	99	90	89	83	82
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	62	66	57	24	32	18	25
الدول العربية	92	90	93	60	68	52	59
آسيا الوسطى	99	99	99	83	91	78	83
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	65	75	61	69
شرق آسيا	91	...	...	64	75	61	69
المحيط الهادي	...	...	...	111	107	70	66
جنوب وغرب آسيا	87	90	83	45	51	39	45
أمريكا اللاتينية والكاريبي	93	...	...	80	89	59	70
الكاريبي	94	...	...	53	57	44	40
أمريكا اللاتينية	92	92	92	81	91	59	71
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	100	101	88	91
أوروبا الوسطى والشرقية	98	98	99	87	88	80	81

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

شهدت نسب القيد في المدارس الثانوية زيادة قدرها 76 مليون تلميذ تقريباً منذ عام 1999

وبين عامي 1999 و2006، ارتفعت نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في 118 بلداً من أصل 148 بلداً تتوافر بيانات عنها. وحقق أربعة عشر بلداً من البلدان التي كانت نسب القيد فيها أول الأمر تقل عن 80% تقدماً بارزاً، إذ سجلت هذه النسب زيادة قدرها 15 نقطة مئوية على الأقل[12]. وفي العديد من بلدان أوروبا الغربية، تراجعت نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي نظراً لأن الفئة العمرية التي تستهدفها النظم التعليمية باتت أكثر تجانساً، فانخفض عدد التلاميذ الذين يقل عمرهم عن السن الرسمية أو يزيد عنها.

ويحتل التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني مكانة هامة ضمن التعليم الثانوي. ففي عام 2006، كان نحو 10% من تلاميذ المدارس الثانوية في العالم الذين فاق عددهم 513 مليون تلميذ، ملتحقين ببرامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (الجدول 2.8)، ولا سيما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (UNESCO-UNEVOC/UIS, 2006)[13]. وقد انخفضت هذه النسبة انخفاضاً طفيفاً منذ عام 1999. وكانت حصة القيد في التعليم التقني والمهني من مجموع القيد في التعليم الثانوي الأعلى نسبياً في أوروبا الوسطى والشرقية، وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، والمحيط الهادي، بينما لوحظت أدنى المستويات في جنوب آسيا وغربها، والكاريبي، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

الجدول 2.8: النسبة المئوية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من إجمالي التعليم الثانوي بحسب المناطق، 1999 و2006

	نسب القيد في التعليم في المجال التقني والمهني % من إجمالي التعليم الثانوي	
	السنة الدراسية المنتهية في	
	1999	2006
العالم	11	10
البلدان النامية	9	9
البلدان المتقدمة	18	16
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	9	12
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	6	6
الدول العربية	15	12
آسيا الوسطى	6	10
شرق آسيا والمحيط الهادي	14	13
شرق آسيا	14	13
المحيط الهادي	36	33
جنوب وغرب آسيا	2	2
أمريكا اللاتينية والكاريبي	10	10
الكاريبي	3	3
أمريكا اللاتينية	10	10
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	15	14
أوروبا الوسطى والشرقية	18	19

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

12 – كمبوديا وكوستاريكا وكوبا وإثيوبيا وغواتيمالا وغينيا وماكاو (الصين) والمديف والمكسيك ومنغوليا والمغرب وسانت لوسيا والجمهورية العربية السورية وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

13 – في بعض البلدان، تعتبر برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني جزءاً من التعليم بعد الثانوي غير العالي (ISCED level 4)

الانتقال إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي – نقطة تسرب

تميز البلدان على نحو متزايد بين المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (ISCED level 2) والمرحلة العليا منه (ISCED level 3) (UNESCO, 1997). وكثيراً ما تشكل المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي جزءاً من دورة التعليم الأساسي الإلزامي، في حين تناظر بداية المرحلة العليا من هذا التعليم بصفة عامة نهاية التعليم الإلزامي وتشتمل على برامج متنوعة وتتضمن تعليماً أكثر تخصصاً (UIS, 2006a).

ويشكل الانتقال من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي نقطة تسرب في الكثير من النظم التعليمية. وعلى الصعيد العالمي، كان متوسط نسب القيد الإجمالية عام 2006 في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أعلى بكثير (78%) مقارنة بالمرحلة العليا منه (53%) (الجدول 2.9). وتبرز الفروق بين نسب الالتحاق بمرحلتي التعليم الثانوي هاتين بصفة خاصة في شرق آسيا[14]، وأمريكا اللاتينية والكاريبي، والدول العربية، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (التي تشهد نسب التحاق منخفضة نسبياً في المرحلتين). وفي المقابل، فإن مستويات الالتحاق بالمرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي متشابهة إجمالاً في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وأوروبا الوسطى والشرقية، وآسيا الوسطى.

أوجه التباين في بلوغ التعليم الثانوي

تساعد الاستقصاءات الأسرية في إدراك حجم أوجه التباين على المستوى الدولي في مرحلة التعليم بعد الابتدائي. إذ تقيم هذه الاستقصاءات البرهان على أن أوجه التباين في التعليم الثانوي لا تزال واسعة النطاق، بالرغم من أن أوجه التباين في التعليم الابتدائي على الصعيد العالمي قد تكون في تناقص (Barro and Lee, 2000 ; Bloom, 2006).

وتبرز أوجه التباين على المستوى الإقليمي بصفة حادة. إذ يصل متوسط نسبة بلوغ التعليم الثانوي[15] في البلدان المتطورة إلى 70% لدى السكان الذين تبلغ أعمارهم 25 عاماً فما فوق، بينما لا يبلغ سوى 40% في شرق آسيا والمحيط الهادي ويقل عن 20% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 2.26). وتشهد المجموعات التي يتراوح عمرها بين 15 و24 عاماً نسب بلوغ للتعليم الثانوي تفوق ما ورد أعلاه، مما يدل على تزايد الانتفاع بهذا التعليم وتناقص أوجه التباين مع مرور الوقت. وتعتبر أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الاستثناء في هذا المجال، فهي المنطقة الوحيدة في العالم التي يقل فيها احتمال التحاق الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً بالمدارس الثانوية، مما يشير إلى ضرورة التحرك على عجل لردم الهوة التي تفصل هذه المنطقة عن بقية العالم.

وتساعد الأرقام التفصيلية لنسب بلوغ التعليم الثانوي بحسب مستوى الصف الدراسي في تحديد المناطق التي يواجه فيها التلاميذ عقبات جمة على صعيد الانتقال إلى

14 – بيد أن هذه النسب غير أكيدة في منطقة المحيط الهادي دون الإقليمية نظراً لصغر القاعدة السكانية مما يجعل من الصعب تقدير عدد السكان على نحو موثوق.

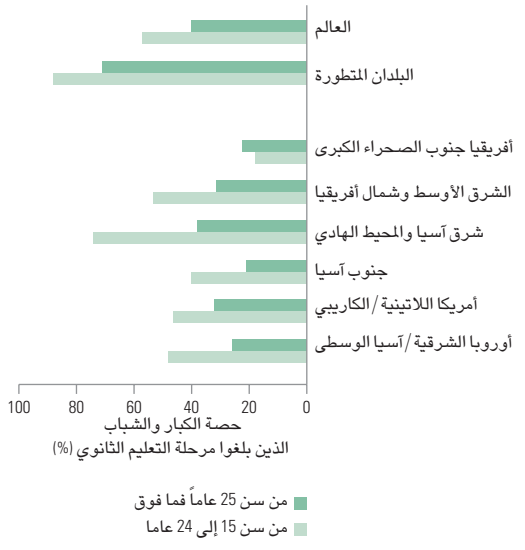
15 – تمثل نسبة بلوغ التعليم الثانوي النسبة المئوية من مجموع السكان التي شاركت في التعليم الثانوي من دون أن تتم بالضرورة دورة التعليم الثانوي بمجملها.

الجدول 2.9: نسب القيد الإجمالية في المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي بحسب المناطق، 1999 و2006

	نسب القيد الإجمالية (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي	
	السنة الدراسية المنتهية في		السنة الدراسية المنتهية في	
	1999	2006	1999	2006
العالم	73	78	46	53
البلدان النامية	67	75	37	46
البلدان المتقدمة	102	103	98	99
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	91	89	87	88
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	27	38	19	24
الدول العربية	73	81	47	54
آسيا الوسطى	85	95	80	84
شرق آسيا والمحيط الهادي	80	92	46	58
شرق آسيا	80	92	45	57
المحيط الهادي	92	89	146	139
جنوب وغرب آسيا	62	66	31	39
أمريكا اللاتينية والكاريبي	96	102	62	74
الكاريبي	67	72	39	43
أمريكا اللاتينية	97	103	63	76
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	102	103	98	98
أوروبا الوسطى والشرقية	93	89	80	85

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

الشكل 2.26: نسب بلوغ التعليم الثانوي لدى الكبار والشباب بحسب المناطق، حوالي العام 2000



ملاحظة: يتبع التصنيف الإقليمي الوارد في هذا الشكل التصنيف الذي يستخدمه البنك الدولي، والذي يختلف إلى حد ما عن التصنيف الخاص بالتعليم للجميع المستخدم في هذا التقرير. وتشمل البلدان المتطورة بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وغيرها من البلدان المرتفعة الدخل، على غرار البحرين، وقبرص، وإسرائيل، والكويت.

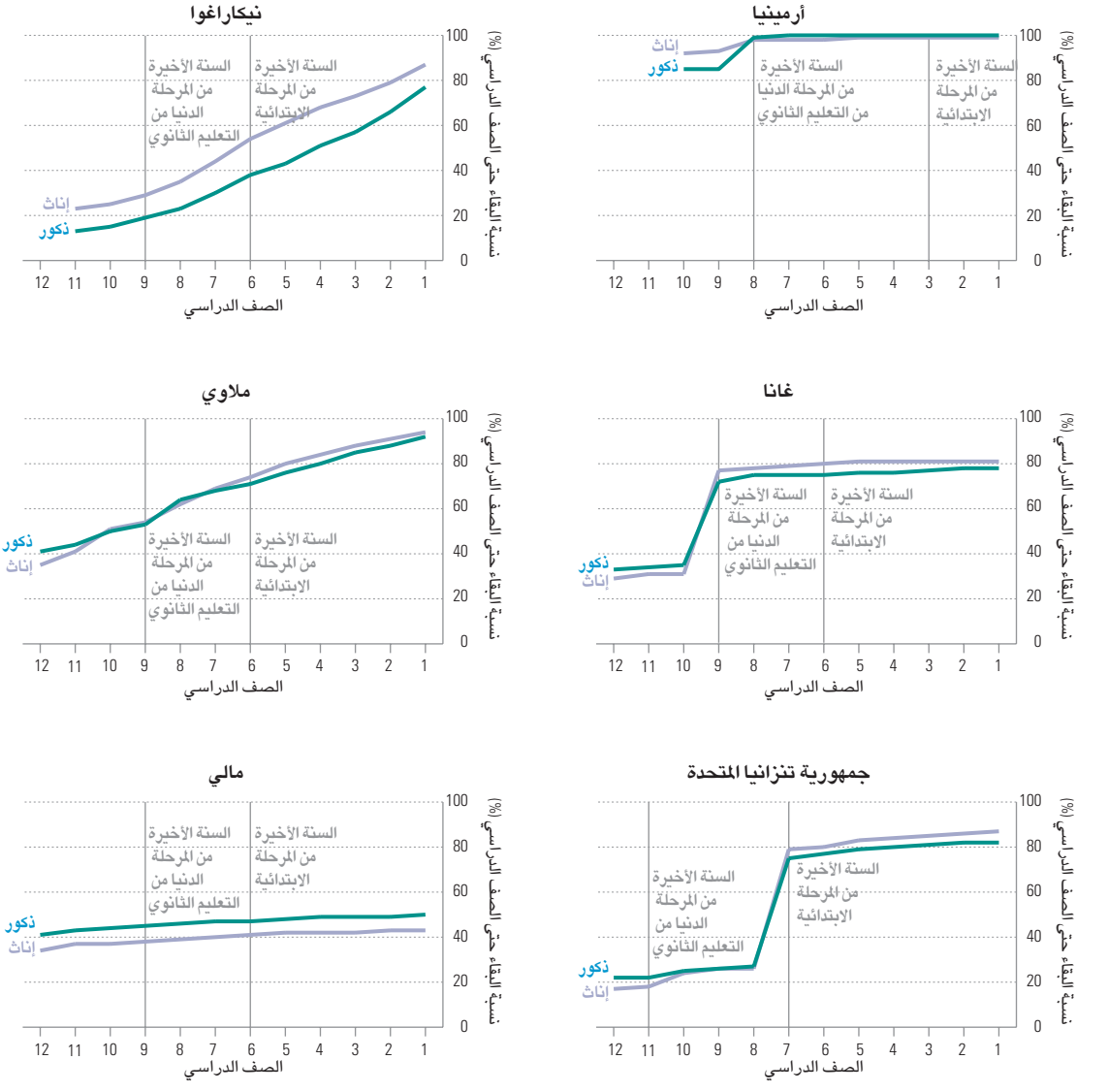
المصدر: Barro and Lee (2000), as reported in Bloom (2000).

المرحلة الثانوية. وتبرز نماذج عدة لدى مقارنة نسب البقاء حتى نهاية مرحلة التعليم الثانوي (الشكل 2.27)[16]. ويعتبر بيان المعالم القطرية لأرمينيا، التي ينهي فيها كافة التلاميذ تقريباً ثماني سنوات دراسية (أي حتى نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تقريباً) ولا يشرعون في التسرب إلا في صفوف المرحلة العليا من التعليم الثانوي، بياناً نموذجياً بالنسبة لمعظم البلدان النامية والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية. ففي هذه البلدان، تبرز أوجه التباين في بلوغ الصفوف الدراسية المختلفة على نحو أكبر في السنوات التي تلي المرحلة الإلزامية[17].

لا تزال أوجه التباين في المرحلة الثانوية شاسعة

وتختلف النماذج في البلدان النامية المتدنية الدخل بشدة عما ورد أعلاه. إذ تشهد بعض البلدان تراجعاً حاداً في نسب البقاء في صفوف دراسية محددة، كما هو الحال في جمهورية تنزانيا المتحدة (الصف السابع) وغانا (الصف التاسع). وفي حالات أخرى على غرار مالاوي ونيكاراغوا، تنخفض نسب البقاء على نحو أكثر تدرجاً، ويتواصل في المرحلة الثانوية عموماً النموذج السائد في المرحلة الابتدائية. وأخيراً، تحافظ بعض البلدان على غرار مالي على نسب بقاء ثابتة في ظل نسب بلوغ متدنية. وتعتبر بيانات كهذه عن نسب الحضور في صفوف دراسية محددة هامة لأنها تساعد

الشكل 2.27: نسب البقاء في كل صف دراسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في بلدان مختارة، بحسب الجنس ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة



المصدر: Demographic and Health Surveys, calculations by Education Policy and Data Center (2008b).

16 – توضح نسب البقاء بحسب الصفوف الدراسية قدرة التلاميذ على التقدم في النظام المدرسي وعلى بلوغ صفوف دراسية أعلى، وهو ما تحدده على نحو كبير نسب التسرب التراكمية. وقد حسبت نسب البقاء استناداً إلى نسب الانتقال من صف لآخر والرسوب والتسرب لدى التلاميذ ممن هم في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية والثانوية الذين كانوا بالفعل على مقاعد الدراسة. وتختلف هذه النسب عن نسب البقاء لدى أفواج التلاميذ الذين يستهلون الدراسة عندما يكونون في فئة عمرية محددة.

17 – حدد البنك الدولي، مستخدما منهجية مختلفة، الملامح القطرية للتقدم في النظام المدرسي بحسب الصفوف الدراسية والتي تبين نسبة التلاميذ في سن 15 إلى 19 عاما الذين نجحوا في بلوغ مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. وتعبر هذه الملامح عن أنماط شبيهة باللتي جرى تناولها في متن التقرير. (كلتا المنهجيتين تستخدمان البيانات المستقاة من الاستقصاءات الأسرية). أنظر قاعدة بيانات البنك الدولي في مجال تحصيل التعليم والقيد على الصعيد العالمي، (World Bank, 2008 b) و Pritchet (2004 b).

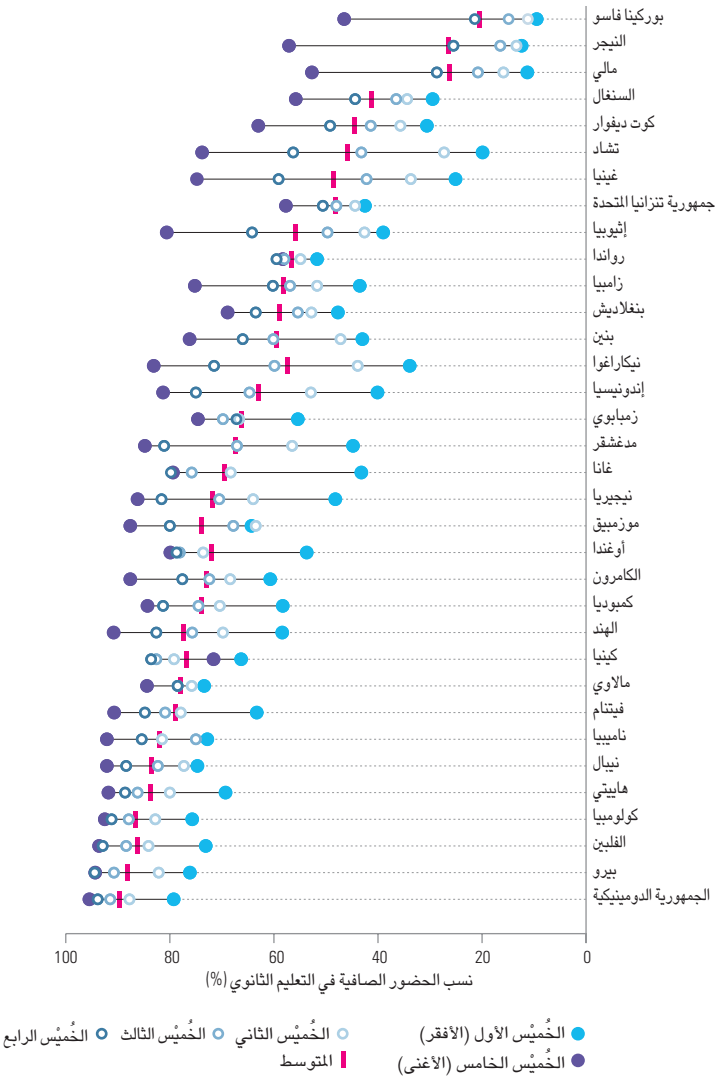
على تحديد اللحظات والمراحل الحرجة التي تستوجب تدخلاً عبر السياسات العامة.

تفوق أوجه التباين داخل البلد الواحد أوجه التباين القائمة بين البلدان

كثيراً ما تكون أوجه التفاوت في التعليم الثانوي داخل البلد الواحد أكثر حدة من أوجه التفاوت القائمة بين البلدان. وفي هذا المجال أيضاً يؤثر الثراء على توزيع الفرص.

ويبين الشكل 2.28 أن نسب الحضور في المرحلة الثانوية في الكثير من البلدان النامية تقل بكثير لدى الأسر الفقيرة مقارنة بالأسر الأكثر ثراءً. وكما هو الحال في المرحلة الابتدائية، فإن أوجه التفاوت القائمة على الثراء تتقلص عندما تبلغ نسب الحضور 80% أو أكثر. وما يبعث على قدر أكبر من الدهشة هو التباين الشديد في أوجه التفاوت بحسب درجة الثراء في نسب الحضور في المرحلة الثانوية بين البلدان التي يتشابه فيها متوسط نسب الحضور. فعلى سبيل المثال، تبلغ نسب الحضور في المرحلة الثانوية في بنغلاديش وبنين ونيكاراغوا وزامبيا نحو 60%. غير أن نسبة معدلات الحضور لدى الأسر الأثرى مقارنة بالأسر الأفقر تتراوح بين 1.4 في بنغلاديش و2.4 في نيكاراغوا (وتبلغ 1.8 في بنين و1.7 في زامبيا). ولا يمكن تفسير ذلك من خلال الاختلافات في مستويات الفقر أو متوسط الدخل: إذ تشهد بنغلاديش نسبة أكبر من حالات الفقر المدقع بينما يقل متوسط الدخل فيها عن نيكاراغوا. ونستشف من هذه المقارنة شواهد على أن السياسات العامة المطبقة في نيكاراغوا بمقدورها أن تبذل جهوداً أكبر لتقليص أوجه التباين القائمة. وينطبق الأمر نفسه على كل من إندونيسيا وغانا.

الشكل 2.28: نسب الحضور الصافية في مرحلة التعليم الثانوي بحسب الخُميس الأثرى، في بلدان مختارة ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة

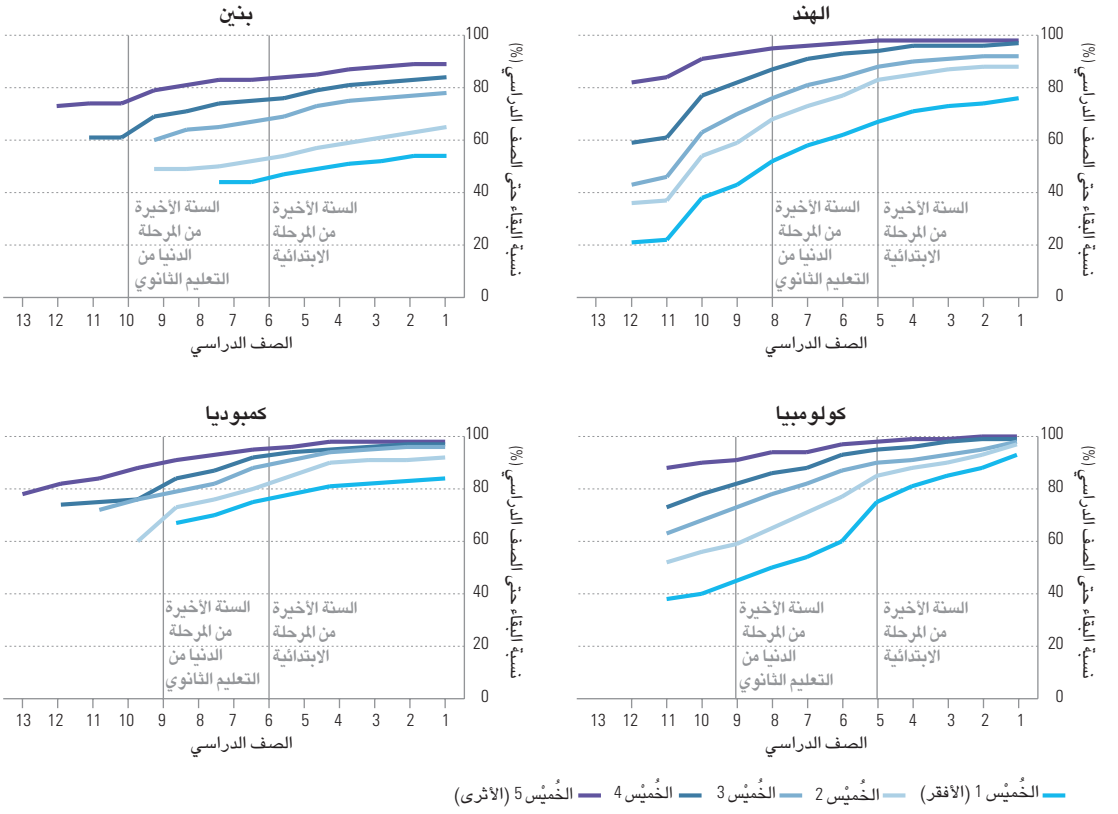


المصدر: Demographic and Health Surveys, calculations by Harttgen et al. (2008).

ويكشف تحليل العلاقة بين ثراء الأسر ونسب البقاء بحسب مستويات الصفوف عن عدد من النماذج (الشكل 2.29). وتوفر كولومبيا والهند خير مثال على أحد النماذج السائدة، ففي هذين البلدين تكون العلاقة بين ثراء الأسر ونسب البقاء أقل حدة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بيد أنها تتجلى على نحو أوضح بكثير في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية. وينطبق هذا النموذج على ليسوتو وبيرو والفلبين. وثمة نموذج آخر شائع يتجلى في بنين وكمبوديا تبقى فيه العلاقة بين ثراء الأسر ونسب البقاء ثابتة إلى حد ما عبر مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي (EPDC, 2008b).

وفي بعض المناطق انتقل التأثير إلى المرحلة الثانوية، إذ أدت زيادة الإنصاف في المرحلة الابتدائية إلى انتقال أوجه التباين إلى المرحلة الثانوية. وتحمل تجربة أمريكا اللاتينية في هذا المجال الكثير من الدروس. إذ بينت استقصاءات الأسر التي أجريت بين عامي 1990 و2005 زيادة ثابتة في النسبة المئوية للتلاميذ الذين ينتقلون من صف إلى آخر في النظام الدراسي من دون تأخير وذلك في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وارتفعت النسبة المئوية الكلية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً والذين انتقلوا من دون تأخير من صف لآخر في المرحلة الابتدائية من 43% إلى 66%. وقد تحسن الوضع بالنسبة للأفواج الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 عاماً على نحو أكبر نسبياً لدى التلاميذ من الأسر المتدنية الدخل مقارنة بغيرهم، مما أسهم في تقليص الفجوة بين الأغنياء والفقراء. أما التقارب بين هاتين الفئتين فهو أقل وضوحاً بكثير في المرحلة الثانوية. ففي عام 2005، انتقل نحو 88% من الأطفال من العُشير الأكثر ثراءً بثبات من صف دراسي لآخر من دون أي انقطاع، مقارنة بنسبة 44% فقط من الأطفال من العُشير الأكثر فقراً (UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2007).

الشكل 2.29: نسب البقاء حتى كل صف دراسي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في بلدان مختارة، بحسب خُميس الثراء ووفق أحدث بيانات سنوية متوافرة



تكون العلاقة بين ثراء الأسر ونسب البقاء أكثر وضوحاً في سنوات التعليم بعد الابتدائي

ملاحظة: لم يتسنّ حساب نسب البقاء بالنسبة لبعض الخُميسات والصفوف الدراسية نظراً لشحة المعاينات المتوافرة.
المصدر: Demographic and Health Surveys, calculations by Education Policy and Data Center (2008b).

وتعبر أشكال الحرمان المرتبطة بسمات وعوامل غير ثراء الأسرة هي أيضاً الخط الفاصل بين المدارس الابتدائية والثانوية. فلا يزال التحدث بلغات السكان الأصليين أو بلغة غير رسمية من العلامات الرئيسية التي تنبئ بالحرمان. فعندما تختلف اللغة المستخدمة في البيت عن اللغة الوطنية الرسمية، تتضاءل فرص إتمام صف دراسي ثانوي واحد على الأقل. وفي موزمبيق على سبيل المثال، أتم 43% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و49 عاماً الناطقين باللغة البرتغالية (لغة التدريس) صفاً دراسياً ثانوياً واحداً على الأقل؛ أما لدى المتحدثين بلغات لوموي أو ماكهووا أو سينا أو تسونغا، فإن تلك النسبة تتراوح بين 6% و16%. وفي بوليفيا، أتمّ 68% من الناطقين باللغة الإسبانية الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و49 عاماً جزءاً من مرحلة التعليم الثانوي مقارنة بنسبة الثلث أو أقل لدى الناطقين بلغات أيمارا وغواران وكيتشوا؛ وفي تركيا، تبلغ النسب المناظرة لما سبق 45% بالنسبة للناطقين باللغة التركية وما دون 21% بالنسبة للناطقين باللغتين العربية والكردية (Smits et al., 2008).

التعليم العالي: نماذج عالمية من اللامساواة

اتسع نطاق التعليم العالي على نحو سريع منذ منتدى داكار. وفي شتى مناطق العالم، بلغ عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي عام 2006 نحو 144 مليون طالب وطالبة – أي بزيادة قدرها 51 مليون طالب مقارنة بعام 1999. وخلال الفترة ذاتها، ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي في العالم من 18% إلى 25%. وقد استحدثت الغالبية العظمى من مقاعد الدراسة الجديدة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان النامية التي ارتفع فيها العدد الإجمالي لطلبة التعليم العالي من 47 مليون عام 1999 إلى 85 مليون عام 2006 (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 9).

وعلى الرغم من النمو السريع الذي شهده التعليم العالي في البلدان النامية، فإن أوجه التباين بين مناطق العالم لا تزال شاسعة (الجدول 2.10). إذ تتراوح نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي بين 70% في

الجدول 2.10: التغيرات التي طرأت على نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي بين عامي 1999 و2006

	نسبة القيد الإجمالي في التعليم العالي (%)	
	السنة الدراسية المنتهية في	
	1999	2006
العالم	18	25
البلدان النامية	11	17
البلدان المتقدمة	55	67
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	39	57
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4	5
الدول العربية	19	22
آسيا الوسطى	18	25
شرق آسيا والمحيط الهادي	14	25
شرق آسيا	13	24
المحيط الهادي	47	52
جنوب وغرب آسيا	7	11
أمريكا اللاتينية والكاريبي	21	31
الكاريبي	6	6
أمريكا اللاتينية	22	32
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	61	70
أوروبا الوسطى والشرقية	38	60

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 9 الف.

ثمة فوارق كبيرة على المستوى العالمي في معدلات الإنفاق على كل طالب جامعي وفي نسب القيد في الجامعات

أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية و32% في أمريكا اللاتينية، و22% في الدول العربية، و5% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولا تعكس أوجه التباين هذه سوى الجانب الكمي من المعادلة، بيد أن الفجوات النوعية هامة وكبيرة أيضاً. إذ أنفقت فرنسا، بالقيمة المماثلة بالدولار، أكثر من ستة عشر ضعف ما أنفقته إندونيسيا وبيرو على كل طالب جامعي عام 2004. وفي عام 2005، أنفقت كبرى الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة كهارفرد وبرنستون وييل مبلغ 100 000 دولار أمريكي أو أكثر على كل طالب؛ أما المبلغ المناظر الذي أنفقته جامعة دار السلام على كل طالب فبلغ 3239 دولاراً (Kapur and Crowley, 2008). وبالطبع لا يشكل المبلغ الذي ينفق على كل طالب مؤشر النوعية الوحيد إن كان على مستوى التعليم العالي أو على مستوى التعليم الابتدائي. بيد أن النقص في التمويل على هذا الصعيد يؤثر على أوجه التباين في فرص التعلم وعلى توافر المواد التعليمية.

وكثيراً ما تتضخم أوجه التباين العالمية على المستوى المحلي. إذ يتجلى عند نقطة الدخول إلى التعليم العالي التأثير المركب لانعدام المساواة في الانتفاع بالتعليم الأساسي وفي إتمامه وفي التقدم عبر مراحل التعليم الثانوي. وتوفر جامعات البرازيل مثالاً مصغراً لمشكلة واسعة النطاق. إذ تبلغ نسبة التحاق الطلاب البرازيليين السود الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و24 عاماً بالجامعات 6%، مقارنة بنسبة 19% لدى البرازيليين البيض (Paix and Carvano, 2008). وبعبارة أخرى، فإن فرصة بلوغ الجامعات لمن يولد ببشرة سوداء في البرازيل تقل بثلاثة أضعاف عن فرصة غيرهم. وهذه ذروة الحرمان الذي يضرب جذوره في الفقر، والتمييز الاجتماعي، والدور الذي تؤديه اللامساواة كمصفاة انتقائية في المراحل الدنيا من النظام التعليمي. □

تلبية حاجات التعلم مدى الحياة لدى النشء والكبار

الهدف ٣: ضمان تلبية حاجات التعليم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية.

الهدف ٤: تحقيق تحسن بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، ولاسيما لصالح النساء، **وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.**

من شأن تحسين توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعميم التعليم الابتدائي، وتوسيع نطاق التعليم بعد الابتدائي توفير الظروف المؤاتية التي يمكن في ظلها للأجيال القادمة أن تنهض بإمكانياتها. ولكن ماذا بشأن الأشخاص الذين خذلتهم النظم الحالية؟

يبرز هذا التقرير حقيقة مفادها أن على الحكومات في شتى أرجاء العالم أن تعالج قدراً هائلاً من الاحتياجات المتراكمة التي لم تلب بعد. فالملايين من المراهقين لم يلتحقوا قط بالتعليم الابتدائي وثمة الملايين ممن تركوا مقاعد الدراسة من دون الحصول على المهارات التي تلزمهم لكسب قوتهم والمشاركة في المجتمع على نحو كامل. وبإمكاننا أن نضيف إلى هذه الأعداد نحو 776 مليون شخص بالغ يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية وغيرهم الكثيرون ممن لا ينتفعون بتعليم الكبار أو بالتدريب على المهارات المختلفة. وفي أحد المجالات ذات الأولوية على سبيل المثال، لا يمكن لشرائح بأسرها من السكان الكبار في بعض البلدان الانتفاع بتكنولوجيا المعلومات والاتصال النفاذة في اقتصاد المعرفة السائد اليوم.

وقد أعاقت المشكلات المتصلة بتعريف المفاهيم والافتقار إلى البيانات[18] عملية الرصد المنهجي للهدف 3 وللجزء الثاني من الهدف 4 من أهداف التعليم للجميع. فما من اتفاق على كيفية تعريف مفهومي «تعلم الكبار» و«المهارات الحياتية»، أو على أنشطة التعلم التي يشملانها (Ellis, 2006 ; Hargreaves and Shaw, 2006 ; Hoffmann and Olson, 2006 ; King and Palmer, 2008 ; Merle, 2004). فمفهوما «المهارات الحياتية» و«المهارات المعيشية»، وكلاهما من جوانب تعليم الكبار، قد اكتسبا معان مختلفة في بلدان مختلفة (Maurer, 2005). وساد الاعتقاد في مؤتمر داكار بأن «المهارات المعيشية» مشمولة في مفهوم «المهارات الحياتية» الأوسع نطاقاً.

وتندرج أنشطة تعلم الكبار في طائفة من برامج التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي ومؤسساته. وتشمل هذه الأنشطة في بعض الحالات برامج تستهدف الشباب أو الكبار الراغبين في العودة إلى المدارس – أي برامج التعليم المعادل أو برامج الفرصة الثانية.

ولم يعط العديد من الحكومات سوى القليل من الأولوية، إن كانت أعطت أية أولوية على الإطلاق، لتلبية احتياجات التعلم لدى الشباب والكبار في الاستراتيجيات والسياسات التي وضعتها في مجال التعليم . فعدم إتاحة القدر الكافي من التمويل العام يعيق توفير التعليم كما أن عمليات الرصد غير الملائمة تحجب مشكلات أخرى (Hoppers, 2007 ; UNESCO, 2004). وقد يكون عدم تحديد أهداف كمية واضحة في داكار، باستثناء الهدف الرئيسي المتعلق بمحو الأمية، قد أسهم في عدم معالجة الموضوع على نحو عاجل. وبالإضافة إلى ذلك فإن الصياغة المستخدمة في نص الالتزام مبهمة، إذ يعتقد البعض لدى قراءة الهدف الثالث أنه يدعو إلى تعميم الانتفاع ببرامج التعلم والمهارات الحياتية، بينما لا يرى البعض الآخر، بمن فيهم واضعو إطار داكار، أية نية من هذا النوع[19].

ثمة احتياجات جمة في مجال التعلم مدى الحياة، بيد أن الاستراتيجيات والسياسات الوطنية المتعلقة بالتعليم قلما تراعي هذه الاحتياجات

وقد استكشف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2008 سلسلة من القضايا المتعلقة بالتعليم غير النظامي الذي يُنفذ في إطاره الكثير من الأنشطة في مجال تعلم الكبار[20]. وقد وقف التقرير على أدلة في العديد من البلدان تشير إلى أوجه تباين بارزة في توفير هذا التعليم بحسب المكان والفئة العمرية والوضع الاجتماعي والاقتصادي (UNESCO, 2007). كما بين التقرير أن التاريخ الوطني يؤثر تأثيراً كبيراً على النهوج المستخدمة لتوفير التعليم. فبينما تعتبر المكسيك ونيبال والسنغال على سبيل المثال أن توفير التعليم غير النظامي يندرج أساساً في إطار تعليم الكبار، فإن بنغلاديش وإندونيسيا تعتمد منظوراً أوسع نطاقاً في هذا الصدد، إذ تركز على أهمية توخي المرونة والتنوع في البرامج المطبقة لتكميل التعليم النظامي. وفي المقابل فإن بوركينا فاسو، وغانا، وكينيا، ونيجيريا، والفلبين، وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا تعتبر أن التعليم غير النظامي يشير إلى أنشطة التعلم المنظمة التي تتم خارج النظام التعليمي الرسمي.

وثمة أسباب قوية تدعو إلى توضيح الغرض من توفير التعلم مدى الحياة، وتحسين تدفق البيانات، وضرورة تعزيز الالتزامات السياسية في هذا المجال. وكخطوة أولى نحو عمليات رصد أكثر فعالية، يتعين توفير معلومات أفضل في المجالات التالية:

- التصورات والالتزامات الوطنية: كيف تنظر الوكالات الحكومية لاحتياجات التعلم لدى الشباب غير الملتحقين بالمدارس ولدى الكبار؟ وإلى أي مدى تعالج السلطات المعنية هذه الاحتياجات من خلال وضع رؤية واضحة، وتحديد الأولويات على صعيد السياسات العامة، والعمل على تعبئة الموارد وتخصيصها، وإتاحة المجال لإقامة الشراكات مع منظمات غير حكومية ومنظمات دولية؟ وكم تدوم برامج تعلم الكبار المختلفة؟ وإلى أي مدى تستحدث الفرص المحددة في مجال التعلم مدى الحياة؟

18 – سيبحث عدد قادم من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذه المسائل كجزء من موضوع شامل.

19 – استناداً إلى تبادل للآراء مع ستيف باكر وشلدون شافير اللذين ساعدا في صياغة أهداف التعليم للجميع.

20 – ينص التعريف الذي وضعته اليونسكو للتعليم غير النظامي على أنه «قد يشمل برامج تعليمية ترمي إلى محو أمية الكبار وتوفير التعليم الأساسي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس وتعليم مهارات الحياة ومهارات العمل والثقافة العامة» (UNESCO, 1997, p.41).

يتطلب الرصد الفعال للأنشطة في مجال التعلم مدى الحياة توافر قدر أكبر من المعلومات

- الطلب: ما هو حجم الطلب على برامج تعلم الشباب والكبار، وما هي فئات السكان المشتركة بهذه البرامج، وكيف تغير الطلب عليها مع مرور الوقت؟
- طبيعة برامج توفير التعليم: ما هي سمات البرامج القائمة لتعليم الشباب والكبار وعلى ماذا تركز؟ هل تشمل هذه البرامج أطراً موجهة نحو إعادة الالتحاق بالتعليم النظامي؟ هل من برامج تعنى بالمهارات الأساسية للقرائية (القراءة والكتابة والحساب)؟ هل من برامج في مجال القرائية ترمي للنهوض بالمهارات الحياتية أو المعيشية؟ هل من برامج أخرى لتنمية المهارات (ولاسيما في مجال المشاركة في سوق العمل)؟ وماذا بشأن التنمية الريفية؟
- المجموعات المستهدفة: ما هي المجموعات التي تستهدفها البرامج القائمة لتعليم الشباب والكبار؟ وما هي المجموعات المستهدفة التي تخدمها أكبر برامج تعلم الكبار وأكثرها عراقة؟ وإلى أي مدى تسهم البرامج القائمة في ظهور أو تعميق أوجه التباين على أساس العمر أو الجنس أو المستوى الدراسي، أو الثراء أو منطقة الإقامة أو العرق أو اللغة؟
- المرونة والتنوع: هل تتسم برامج تعلم الشباب والكبار بطابع قياسي مفرط أم أنها على قدر من المرونة يتيح لها أن تعالج على نحو أفضل احتياجات التعلم لدى مجموعات متنوعة؟
- الاستدامة: منذ متى تتوافر برامج تعلم الشباب والكبار؟ وما هي الوكالات أو الأطراف المعنية التي توفر التمويل لها؟ وهل كان هذا التمويل ثابتاً و/أو يزداد مع مرور الوقت؟ منذ متى تتوافر الأطر الضرورية لتدريب المربين/الميسرين؟

وسيشكل المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار (COFINTEA VI) المزمع عقده في بيليم في البرازيل في أيار/مايو 2009 مصدراً هاماً وكبيراً للمعلومات على الأرجح. ويتمثل الهدف العام من هذا المؤتمر في «لفت الأنظار إلى علاقة تعلم الكبار وتعليمهم بالتنمية المستدامة وإلى إسهامهما في هذه التنمية التي يعتقد إجمالاً بأنها تتضمن بعداً اجتماعياً واقتصادياً وإيكولوجياً وثقافياً». وستبحث خمسة مؤتمرات تحضيرية إقليمية مسائل السياسات والهياكل والتمويل في مجال تعلم الكبار وتعليمهم؛ والتعليم الجامع والمشاركة؛ ونوعية تعلم الكبار وتعليمهم؛ ومهارات القرائية وسائر المهارات الأساسية؛ والقضاء على الفقر. □

محو أمية الكبار: هدف لا يزال مهملاً

تجاوز أوجه التفاوت في نطاق محو الأمية

الهدف ٤: تحقيق تحسين بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار

تعتبر مهارات القراءة والكتابة ضرورية للغاية في عالم اليوم، إذ توسع القرائية الخيارات المتاحة للأشخاص وتزيد من تحكمهم بمجرى حياتهم وتعزز قدرتهم على المشاركة في المجتمع وتزيد من تقديرهم لذاتهم. والقرائية أحد مفاتيح التعليم التي تفضي كذلك إلى صحة أفضل وإلى تحسين فرص العمل وتقليص معدل وفيات الأطفال. وعلى الرغم من هذه المزايا بالنسبة للأفراد وما يترتب على القرائية من فوائد أوسع نطاقاً على صعيد تحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية أكثر شموليةً، فإن القرائية لا تزال هدفاً مهملاً. وبحسب تقرير رصد التعليم للجميع لعام 2008، «لا تحظى الأمية إلا بأدنى قدر من الاهتمام السياسي، ولا تزال تمثل قصوراً مشيناً على الصعيد العالمي يدفع بواحد من كل خمسة أفراد كبار (وامرأة من كل أربع نساء) إلى أن يكونوا على هامش المجتمع» (UNESCO, 2007a, p.1).

وثمة حواجز عدة تعيق محو الأمية على نطاق واسع. وتشمل هذه الحواجز الانتفاع غير الكافي بالتعليم الجيد، والدعم الضئيل المقدم للنشء الذين يتركون النظام التعليمي، وبرامج قرائية لا تحظى بقدر كاف من التمويل ومشرذمة إدارياً، ومحدودية الفرص في مجال تعلم الكبار. ويؤثر الكثير من هذه الحواجز تأثيراً مفرطاً على المجموعات المهمشة والمستضعفة، ويؤدي إلى تفاقم أوجه التباين الاجتماعية والاقتصادية. وفي البلدان النامية بصفة خاصة، عادة ما ترتبط مستويات القرائية المتدنية بالفقر والوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، والتمييز بين الجنسين، وسوء الصحة، والهجرة، والتهميش الثقافي والإصابة بالإعاقات (UNESCO, 2005). وحتى في المجتمعات التي تشهد مستويات تعليم وقرائية مرتفعة جداً فإن جيوباً كبيرة من الأمية وتدني مستويات القرائية لا تزال قائمة، مما يؤدي إلى تهميش المتأثرين بها وإلى تقليص فرصهم في الحياة.

الأمية من منظور عالمي

يقدر بأن نحو 776 مليون شخص بالغ في العالم – أي 16% من مجموع سكان العالم الكبار– غير قادرين على قراءة و/أو كتابة وفهم نص بسيط بلغة وطنية أو رسمية (الجدول 2.11)[21]. ويعيش معظم هؤلاء الأشخاص في جنوب آسيا وغربها وشرقها، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وثلثهم تقريباً من النساء.

ولا تبعث المعلومات عن التقدم المحرز على الصعيد العالمي في مجال القرائية على التفاؤل. ففي الفترة بين أعوام 1985–1994 و 2000–2006، انخفض عدد الكبار الذين يفتقرون لمهارات القرائية بنحو 100 مليون شخص، وذلك

لا تبعث المعلومات عن التقدم المحرز على الصعيد العالمي في مجال القرائية على التفاؤل. إذ يقدر بأن نحو 776 مليون شخص بالغ في العالم – أي 16% من مجموع سكان العالم الكبار– غير قادرين على قراءة و/أو كتابة وفهم نص بسيط

الجدول 2.11: الأعداد التقديرية للأميين من الكبار (15 عاماً فما فوق) في الفترات 1985–1994 و2000–2006، والإسقاطات حتى عام 2015، بحسب المناطق

	1985–1994[1]		2000–2006[1]		2015		التغير في النسبة المئوية	
	المجموع (000)	إناث (%)	المجموع (000)	إناث (%)	Total (000)	إناث (%)	1985–1994 إلى 2000–2006	2006–2000 إلى 2015
العالم	871 096	63	775 894	64	706 130	64	-11	-9
البلدان النامية	858 680	63	766 716	64	698 332	64	-11	-9
البلدان المتقدمة	8 686	64	7 660	62	7 047	59	-12	-8
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3 730	84	1 519	71	752	59	-59	-51
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	133 013	61	161 088	62	147 669	60	21	-8
الدول العربية	55 311	63	57 798	67	53 339	69	4	-9
آسيا الوسطى	960	74	784	68	328	50	-18	-58
شرق آسيا والمحيط الهادي	229 172	69	112 637	71	81 398	71	-51	-28
شرق آسيا	227 859	69	110 859	71	79 420	71	-51	-28
المحيط الهادي	1 313	56	1 778	55	1 979	52	35	11
جنوب وغرب آسيا	394 719	61	392 725	63	380 256	63	-1	-3
أمريكا اللاتينية والكاريبي	39 575	55	36 946	55	31 225	54	-7	-15
الكاريبي	2 870	50	2 803	48	2 749	45	-2	-2
أمريكا اللاتينية	36 705	55	34 142	56	28 476	55	-7	-17
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	6 400	63	5 682	61	5 115	59	-11	-10
أوروبا الوسطى والشرقية	11 945	78	8 235	80	6 801	79	-31	-17

1 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية للقرائية، وأساليب التقييم، ومصادر البيانات، وسنوات إعدادها، أنظر النسخة المتاحة على شبكة الإنترنت لمقدمة الجداول الإحصائية الواردة في الملحق.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

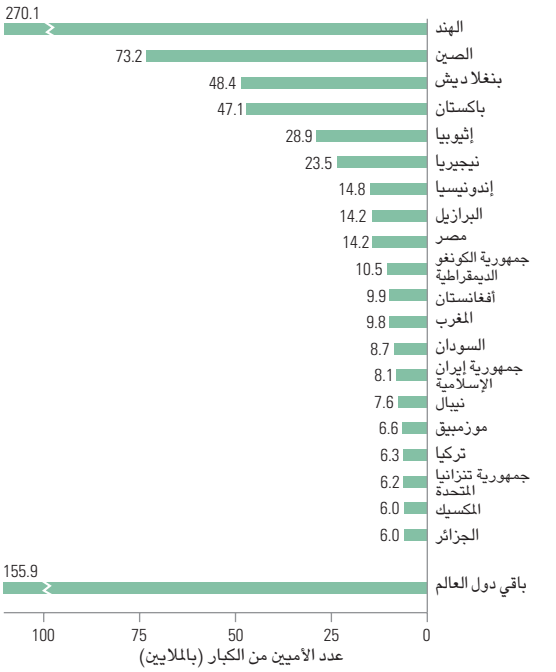
21 – يستند هذا الرقم إلى الأساليب التقليدية التي تعرّف القرائية وتقيسها على أساس التصنيف باستخدام أساليب القياس غير المباشر. وتعتبر أساليب أخرى القرائية ظاهرة متعددة الأبعاد تشمل تشكيلة من ضروب المهارات التي يتعين تقييمها على نحو مباشر باستخدام مقاييس أوسع نطاقاً. وبصفة عامة، تبين عمليات التقييم المباشرة أن الأساليب التقليدية تعطي للقرائية مستويات أدنى من مستوياتها الحقيقية، ولاسيما في البلدان الفقيرة (UNESCO, 2005).

على أساس التوجهات الحالية، سيفتقر أكثر من 700 مليون شخص بالغ لمهارات القرائية الأساسية بحلول عام 2015

أساساً بسبب التراجع الحاد الذي شهده شرق آسيا، ولاسيما الصين[22]. وتخفي الأرقام الصافية أوجه تباين إقليمية شاسعة: ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والدول العربية، والمحيط الهادي، ازدادت أعداد الأميين المطلقة مما يعكس تواصل النمو السكاني. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التقدم على الصعيد العالمي قد تباطأ في السنوات الأخيرة. و بناء على التوجهات الحالية، تتمثل النتيجة النهائية في أن أكثر من 700 مليون شخص بالغ سيفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية بحلول عام 2015[23]. وسيتطلب تغيير هذه الصورة أن تشعر الحكومات الوطنية والمجتمع المدني من جديد بالضرورة الملحة لمعالجة هذا الموضوع، ولاسيما في البلدان النامية ذات الأعداد الكبيرة من السكان.

ومن حيث الأرقام المطلقة، تتركز الأمية لدى الكبار بصفة رئيسية في عدد صغير نسبياً من البلدان. فنحو 80% من الكبار الأميين في العالم يعيشون في عشرين بلداً (الشكل 2.30)، علماً بأن ما يربو على نصف هؤلاء الأشخاص يعيشون في بنغلاديش والصين والهند وباكستان. وفي حين شهدت الجزائر، والصين، ومصر، والهند، وإندونيسيا، وجمهورية إيران الإسلامية وتركيا انخفاضاً حاداً في أعداد الأميين من الكبار منذ الفترة 1994 – 1985، فإن التقدم في بلدان أخرى لا يبعث على القدر نفسه من التفاؤل.

الشكل 2.30: البلدان ذات الأعداد الأكبر من الأميين من الكبار (15 عاماً فما فوق) في 2000-2006[1]



ملاحظات: للإطلاع على التفاصيل القطرية، أنظر الجدول المرجعي.
1 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية للقرائية، وأساليب التقييم، ومصادر البيانات، وسنوات إعدادها، أنظر النسخة المتاحة على شبكة الإنترنت لمقدمة الجداول الإحصائية الواردة في الملحق.
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

نسب القرائية لدى الكبار

في الفترة بين عامي 1985–1994 و2000–2006، ارتفعت النسبة العالمية للقرائية لدى الكبار[24] من 76% إلى 84% (الجدول 2.12). وكان التقدم بارزاً إلى حد كبير في مجموعة البلدان النامية حيث ارتفع متوسط نسب القرائية لدى الكبار من 68% إلى 79%. وفي الفترة نفسها طرأ تحسن على مستويات القرائية لدى الكبار في جميع مناطق العالم تقريباً، بيد أن التحسن في بعض المناطق لم يكن كافياً للتأثير على أعداد الأشخاص الذين يفتقرون إلى مهارات القرائية. وظلت النسب الإقليمية للقرائية لدى الكبار دون المتوسط العالمي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي جنوب آسيا وغربها، وفي الدول العربية ومنطقة الكاريبي.

وفي 45 من أصل 135 بلداً، ومعظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها، تقل نسب القرائية لدى الكبار عن متوسط هذه النسب البالغ 79% في البلدان النامية (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 2–ألف). وتشمل البلدان ذات الكثافة السكانية الأعلى في هذه المجموعة كلاً من بنغلاديش، وإثيوبيا، والهند، ونيجيريا، وباكستان. ويشهد تسعة عشر بلداً في هذه المجموعة نسب قرائية متدنية للغاية تقل عن 55%[25]؛ في حين أن ثلاثة عشر بلداً من البلدان المنخفضة الدخل تعاني من الفقر المدقع حيث يعيش 75% أو أكثر من السكان بدخل لا يتجاوز دولارين يومياً[26]. وتشير التوقعات الحالية إلى أن قسماً كبيراً من البلدان في هذه المجموعة لن ينجح في الهدف المتمثل في تحقيق القرائية لدى الكبار بحلول عام 2015.

القرائية لدى الشباب

تعتبر الأمية لدى الكبار وليدة حرمانهم من فرص التعليم سابقاً. وستعكس الأرقام الخاصة بأعداد الأميين في المستقبل النماذج السائدة حالياً في مجال الانتفاع بالتعليم. وفي ظل التوسع المستمر الذي يشهده التعليم النظامي، تراجع العدد الكلي للأميين من الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً) من 167 مليوناً في الفترة 1985–1994 إلى 130 مليوناً في الفترة 2000–2006 (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 2–ألف). وانخفضت أعداد الأميين من الشباب في معظم مناطق العالم، بيد أن عدد الشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية ازداد في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بنحو 7 ملايين شاب نظراً إلى النمو السكاني المرتفع المستمر وإلى النسب المتدنية على صعيدي الالتحاق بالمدارس وإتمام الدراسة. وشهدت آسيا الوسطى، ومنطقة المحيط الهادي، وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية زيادة ضئيلة نسبياً أيضاً في هذا المجال، ويعزى ذلك جزئياً إلى اختلاف التقديرات السكانية.

وطرأ تحسن كذلك على النسبة العالمية للقرائية لدى الشباب خلال الفترة المعنية، إذ ارتفعت هذه النسبة من 84% إلى 89%، ولاسيما في جنوب آسيا وغربها، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي منطقة الكاريبي والدول العربية. وقد سجلت نسب قرائية متدنية لدى الشباب (دون 80%) في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي جنوب آسيا وغربها.

22 – شهدت الصين زيادة حادة في عدد الكبار الذين يتقنون القرائية في الفترة بين عامي 1985-1994 و2000-2006، إذ ارتفعت معدلات القرائية لدى الكبار في الصين من 78% إلى 93% وذلك بفضل التأثير المشترك لحملات محو الأمية الجماهيرية التي نظمت خلال العقود الماضية، وتوسيع نطاق التعليم الابتدائي، وانتشار بيئات القرائية الغنية بالنصوص المكتوبة (UNESCO, 2005).

23 – إن التوقعات التي يوردها هذا التقرير بأن عدد الأميين من الكبار سيبلغ 706 مليون شخص بحلول عام 2015 أكثر تفاؤلاً من العدد التقديري الذي نشر في تقرير عام 2008 والبالغ 725 مليون شخص.

24 – يعبر عن عدد الأشخاص الذين يتقنون القرائية كنسبة مئوية من مجموع السكان الذين يبلغ عمرهم 15 سنة فما فوق.

25 – أفغانستان وبنغلاديش وبنين وبوركينا فاسو وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وكوت ديفوار وإثيوبيا وغينيا وليبيريا ومالي والمغرب وموزمبيق والنيجر وباكستان والسنغال وسيراليون وتوغو.

26 – بنغلاديش وبوروندي وكمبوديا وجمهورية أفريقيا الوسطى وإثيوبيا وغانا والهند ومدغشقر والنيجر ونيجيريا ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا.

الجدول 2.12: المعدلات التقديرية للقرائية عند الكبار (15 عاماً فما فوق) في الفترات 1985-1994 و2000-2006، والإسقاطات حتى عام 2015، بحسب المناطق

	1994–1985[1]		2006–2000[1]		الاسقاطات لعام 2015	
	نسب القرائية (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	نسب القرائية (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	نسب القرائية (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	المجموع	(إناث/ذكور)	المجموع	(إناث/ذكور)	المجموع	(إناث/ذكور)
العالم	76	0.85	84	0.89	87	0.92
البلدان النامية	68	0.77	79	0.85	84	0.90
البلدان المتقدمة	99	0.99	99	1.00	99	0.99
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	0.98	99	1.00	100	1.00
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53	0.71	62	0.75	72	0.86
الدول العربية	58	0.66	72	0.75	79	0.81
آسيا الوسطى	98	0.98	99	0.99	99	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	0.84	93	0.94	95	0.96
شرق آسيا	82	0.84	93	0.94	96	0.96
المحيط الهادي	94	0.99	93	0.99	93	1.00
جنوب وغرب آسيا	48	0.57	64	0.71	71	0.78
أمريكا اللاتينية والكاريبي	87	0.98	91	0.98	93	0.99
الكاريبي	66	1.02	74	1.05	78	1.07
أمريكا اللاتينية	87	0.97	91	0.98	94	0.99
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	0.99	99	1.00	99	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	96	0.96	97	0.97	98	0.98

1 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة. للمزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية للقرائية، وأساليب التقييم، ومصادر البيانات، وسنوات إعدادها، أنظر النسخة المتاحة على شبكة الإنترنت لمقدمة الجداول الإحصائية الواردة في الملحق.

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 2 و12.

القرائية، واللامساواة، والاستبعاد

تخفي النسب الوطنية للقرائية أوجه تباين في مستويات إتقان القرائية داخل كل بلد. وترتبط أوجه التباين هذه بالجنس، والفقر، ومكان الإقامة، والعرق، واللغة، والإعاقات. ويشكل العمر بعداً هاماً آخر، إذ تميل نسب القرائية لأن تكون أعلى لدى البالغين الأصغر سناً مقارنة بالبالغين الأكبر سناً[27].

وتنتشر أوجه التباين بين الجنسين في نسب القرائية لدى الكبار على نطاق واسع، ولا سيما في البلدان التي تواجه أكبر التحديات في مجال محو الأمية. وعلى الصعيد العالمي، تشكل النساء نسبة 64% من مجموع الكبار غير القادرين على قراءة وكتابة وفهم بيان بسيط عن حياتهم اليومية. ولم يطرأ أي تغير يذكر على هذه النسبة مقارنة بنسبة 63% التي سجلت في الفترة 1985–1994 (الجدول 2.11). وتقل النسبة العالمية للقرائية لدى النساء مقارنة بالرجال، وذلك كما يظهر في مؤشر التكافؤ بين الجنسين الذي بلغ 0.89 في الفترة 2000–2006 مسجلاً ارتفاعاً مقارنة بالفترة السابقة التي بلغ فيها 0.85. وتشتد أوجه التباين بين الجنسين بحدة على حساب النساء في جنوب آسيا وغربها، وفي الدول العربية وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وقد تقلصت أوجه التباين بين الجنسين في هذه المناطق فيما بين الفترتين (الجدول 2.12). وكثيراً ما تتفاعل أوجه التفاوت بين الجنسين مع الفقر للتأثير على نسب القرائية. ففي غامبيا على سبيل المثال، تراوحت نسب القرائية بين 12% لدى النساء اللواتي يعانين من فقر مدقع و53% لدى الرجال غير الفقراء (Caillods and Hallak, 2004).

وتظهر الصلة الوطيدة بين الفقر والأمية ليس فقط عند مقارنة بلد بآخر ، وإنما أيضا عند المقارنة بين المناطق والأسر في البلد الواحد. ففي الهند مثلاً، تصل نسب القرائية إلى أدنى مستوياتها في الولايات الأشد فقراً. وتشير الأدلة من ثلاثين بلداً نامياً إلى أن مستويات القرائية تقل على نحو هائل لدى الأسر الأشد فقراً مقارنة بالأسر الأكثر ثراءً (UNESCO, 2005). وفي سبعة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تتدنى بصفة خاصة نسب القرائية الكلية لدى الكبار، يبلغ الفرق بين نسب القرائية لدى الأسر الأشد فقراً والأسر الأكثر ثراءً أكثر من أربعين نقطة مئوية[28].

في سبعة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تفوق الهوة التي تفصل نسب القرائية لدى الأسر الأشد فقراً والأكثر ثراءً أربعين نقطة مئوية

وتتباين نسب القرائية كذلك بحسب مكان الإقامة. إذ عادة تكون هذه النسب أدنى في المناطق الريفية مقارنة بالمناطق الحضرية. وتظهر في البلدان ذات نسب القرائية الكلية المتدنية أوجه تباين إقليمية حادة: إذ أشارت الأرقام المنبثقة عن عمليات تعداد السكان في باكستان إلى أن نسب القرائية لدى الكبار تبلغ 72% في منطقة العاصمة إسلام أباد بينما تبلغ 44% في منطقتي بلوشتان وسند الريفيتين (Choudhry, 2005). وفي أثيوبيا، تتراوح أوجه التباين الإقليمية في نسب القرائية بين 83% في منطقة أديس أبابا و25% في منطقة أمهارا (Shenkut, 2005). أما الرعاة والبدو الرحل الذين تبلغ أعدادهم عشرات الملايين في الأراضي الجافة الأفريقية والشرق الأوسط وفي مناطق من آسيا، فيشهدون نسب قرائية متدنية مقارنة بسائر سكان الأرياف (UNESCO, 2005). وفي منطقة آفار في أثيوبيا على سبيل المثال، بلغت نسبة القرائية

27 – تتخذ أحياناً العلاقة بين العمر ونسب القرائية شكل منحنى مقوّس. أنظر: UNESCO, 2005

28 – هذه البلدان هي: كوت ديفوار وغينيا–بيساو ورواندا والسنغال وسيراليون والسودان وتوغو.

لدى الكبار 25% عام 1999 بينما لم تبلغ سوى 8% في مناطق الرعاة.

أما السكان الأصليون، الذين يتقن الكثير منهم لغاتهم الأصلية غير المعتمدة رسميا، فتميل نسب القرائية لديهم إلى أن تكون أدنى مقارنة بالسكان غير الأصليين. ففي عام 2001، بلغت النسبة الوطنية للقرائية في إكوادور مثلاً 91% بينما بلغت نسبة القرائية لدى المجموعات الأصلية 72%؛ وفي عام 2000، بلغت النسبة الوطنية للقرائية في فيتنام 87% مقارنة بنسبة 17% لدى الأقليات العرقية ونحو 5% فقط لدى بعض مجموعات السكان الأصليين. وفي نيبال، تعتبر نسبة القرائية لدى السكان الداليت الكبار متدنية جداً مقارنة بباقي السكان، كما أن مستويات القرائية لدى السكان الروما في أوروبا الوسطى تقل عن المستويات المسجلة لدى السكان من الأكثرية (UNESCO, 2005).

عادة ما تقلل الأرقام الرسمية لنسب القرائية من حجم المشكلة في البلدان الغنية والفقيرة على حد سواء

وكثيراً ما تغفل الاستقصاءات الأسرية وعمليات التعداد السكاني المستخدمة لتحديد نسب القرائية بعض المجموعات والفئات المهمشة (Carr-Hill, 2005)، إذ قد لا تُظهر الأشخاص المشردين أو المودعين في السجون أو في دور الرعاية أو غير المسجلين. وفي البلدان النامية، لا يتم في الكثير من الأحيان حساب اللاجئين أو الأشخاص المشردين داخلياً، كما يسري الأمر ذاته على أطفال الشوارع. وفي جميع هذه الحالات، تميل الأرقام الرسمية لنسب القرائية إلى التقليل من حجم المشكلة وعدم إظهارها بأبعادها الحقيقية.

جيوب من الأمية ومعدلات قرائية متدنية في البلدان النامية

في البلدان ذات المستويات العالية من التعليم التي نجحت في تعميم التعليم الابتدائي منذ زمن بعيد، تعتبر الأمية مشكلة بائدة عفا عليها الزمن. بيد أن الاستقصاءات الدولية والوطنية في مجال القرائية كثيراً ما تكشف عن جيوب واسعة من الأمية ومن معدلات القرائية المتدنية في هذه البلدان. وتبين عمليات التقييم الدولية أن مجموعات كبيرة من السكان في الكثير من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تحقق مستويات متدنية في عدد من المؤشرات الأساسية في مجال القرائية:

- بيّن تقييم أجري في كندا (2003) أن 9 ملايين كندي في سن العمل (أي 42% من مجموع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاماً) حصلوا على درجة 2 فما دون في مقياس القرائية في مجال النثر، وهو رقم لم يتغير كثيراً منذ التقييم السابق عام 1994 (Grenier et al., 2008)[29].
- أظهر تقييم أجري في الفترة 2004–2005 في فرنسا أن 3.1 مليون شخص فرنسي بالغ ممن هم في سن العمل – 59% منهم تقريباً من الرجال – يعانون من مشاكل في القرائية (National Agency to Fight Illiteracy, 2007). وكان الفرنسيون البالغون الأكبر سناً أكثر تأثراً بهذه المشاكل مقارنة بالفرنسيين البالغين الأصغر سناً، إذ وصلت نسب تدني مهارات القرائية إلى 14% لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 46 و65 بينما لم تبلغ سوى 5% لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و35 عاماً.
- وفي هولندا، يصنف نحو 1,5 مليون شخص من الكبار في فئة الأميين وظيفياً ومنهم مليون شخص تقريباً من الناطقين باللغة الهولندية كلغة أم. وربع هؤلاء الأشخاص الذين تعتبر الهولندية لغتهم الأم أميون على نحو كامل تقريباً. وعلاوة على ذلك، فإن واحداً من كل عشرة أشخاص كبار من الناطقين بالهولندية لا يملك سوى المستوى الأدنى من مهارات القرائية، كما يعاني 6% من الأشخاص العاملين، أي واحد من كل 15 شخصاً عاملاً، من صعوبات جمة في القراءة والكتابة (Reading and Writing Foundation, 2008, drawing on the 1998 International Adult Literacy Survey).

ويستشف من هذه الأمثلة أن الأمية وتدني مستويات القرائية ليسا حصراً على البلدان الفقيرة. فعدم إتمام التعليم النظامي، ومعدلات البطالة المرتفعة أو العمالة المتدنية، وانعدام الانتفاع ببرامج تعليم الكبار، تسهم كلها في إضعاف مهارات القرائية. وتطول مستويات القرائية المتدنية، رغم كونها خفية إلى حد كبير، أعداداً هائلة من السكان في البلدان الغنية، وتشكل حاجزاً يعيق تحقيق قدر أكبر من الحراك الاجتماعي ومن المساواة. □

29 – وفق تعريف الاستقصاء الدولي للقرائية والمهارات لدى الكبار، تناظر الدرجتان 1 و2 مستوى إتقان متدن بينما تناظر الدرجات 3 و4 و5 مستوى إتقان متوسط إلى مرتفع.

تقييم أوجه التفاوت واللامساواة بين الجنسين في مجال التعليم

الهدف ٥: إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه.

يحدد إطار عمل داكار جدول أعمال طموح مكون من شقين في مجال المساواة بين الجنسين. ويشكل تحقيق التكافؤ بين الجنسين في الانتفاع بالتعليم المدرسي أحد هذين الشقين، في حين يتمثل الشق الآخر في التقدم نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في فرص التعليم ونتائجه. وعند الجمع بين هذين الشقين، يصبح إطار عمل داكار أوسع نطاقاً بكثير من سائر الأهداف الإنمائية الدولية، بما فيها الأهداف الإنمائية للألفية (Colclough, 2007).

ما هو أداء العالم إزاء هذه المعايير المرجعية التي حددتها قمة داكار؟ لقد كانت النتائج متنوعة، إذ تحقق تقدم مستدام على صعيد التكافؤ بين الجنسين لدى التعبير عنه بمؤشر التكافؤ بين الجنسين، أي نسبة الذكور إلى الإناث في نسب القيد. بيد أن الكثير من البلدان لم تنجح في تحقيق الهدف المتمثل في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين بحلول عام 2005. إن التحقق من أن المصير نفسه لن يلاقي الأهداف التي يتعين تحقيقها بحلول عام 2015 يتطلب التأكيد من جديد على الطابع الملح لهذه الأهداف وعلى ضرورة الالتزام بها. وعلى الرغم من أن قياس التقدم المحرز نحو تحقيق المساواة أمر أصعب بكثير نظراً لطبيعته الخاصة، فمن الواضح أنه يتعين بذل الكثير من الجهود في هذا المضمار.

أوجه التفاوت بين الجنسين: مشكلة تضرب جذورها في الأعماق

أحرز العالم تقدماً متواصلاً نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين بيد أن الطريق لا تزال طويلة بالنسبة للكثير من البلدان. ففي عام 2006، لم يكن سوى 59 بلداً من أصل 176 بلداً تتوافر بيانات عنها قد حقق التكافؤ بين الجنسين (الذي يعرّف بأنه مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية ويتراوح بين 0.97 و1.03) في مرحلتي التعليم الابتدائية والثانوية، أي بزيادة 20 بلداً مقارنة بعام 1999. وتبقى حقيقة الأمر الذي يبعث على القلق هي أن ما يربو على نصف البلدان لم يحقق بعد التكافؤ بين الجنسين.

وقد حقق ثلثا البلدان تقريباً التي تتوافر بيانات عنها التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الابتدائية بحلول عام 2006. غير أن أكثر من نصف البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها والدول العربية لم تحقق التكافؤ بين الجنسين بعد. وتتضمن هذه المناطق الثلاث أيضاً معظم البلدان التي لا تزال الأبعد عن تحقيق هذا الهدف (الجدول 2.13).

وفي المرحلة الثانوية، فشل الكثير من البلدان الأخرى في تحقيق التكافؤ بين الجنسين. ففي عام 2006، لم يكن سوى 37% من مجموع البلدان التي تتوافر بيانات عنها، ومعظمها في أمريكا الشمالية وأوروبا، قد حقق هذا الهدف. وكانت الفوارق بين الجنسين في المدارس الثانوية قائمة في جل بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها تقريباً، وفي ثلاثة أرباع بلدان شرق آسيا والمحيط الهادي، وفي نصف بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي. وعلى صعيد العالم ككل، يماثل عدد البلدان التي تشهد أوجه تفاوت بين الجنسين على حساب الفتيات (58 بلداً) تقريباً عدد البلدان التي تكون أوجه التفاوت فيها على حساب الصبيان (53 بلداً). وتتواجد معظم البلدان التي تقع في الفئة الأولى في المناطق الأقل تطوراً بما فيها أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب آسيا وغربها. أما انخفاض مشاركة الصبيان ولاسيما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، فتبرز على نحو متزايد في أمريكا اللاتينية والكاريبي.

وبالنسبة للتعليم العالي، فإن حفنة فقط من البلدان التي تتوافر بيانات عنها قد حققت التكافؤ بين الجنسين. وفي ثلثي البلدان تقريباً، كانت نسب القيد لدى الإناث ترجح على نسب القيد لدى الذكور، ولاسيما في المناطق الأكثر تطوراً (على غرار أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وأوروبا الوسطى والشرقية) وفي منطقتي الكاريبي والمحيط الهادي. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كما في جنوب آسيا وغربها، تشهد غالبية البلدان فروقاً في نسب القيد بين الجنسين لصالح الطلبة الذكور.

فشل الكثير من البلدان في تحقيق الهدف المتمثل في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين بحلول عام 2005

التعليم الابتدائي: تقدم جوهري وإنما يتعين بذل مزيد من الجهود لتحقيق التكافؤ بين الجنسين

على الصعيد العالمي، أحرز معظم الدول الإحدى والسبعين التي تتوافر عنها بيانات ولم تكن قد حققت بعد التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2006، تقدماً رغم كل شيء منذ عام 1999 (الشكل 2.31). ولكن، ومن منظور أقل إيجابية، كانت بعض البلدان تسير في الاتجاه الخاطئ. فعلى سبيل المثال، حققت الجمهورية الدومينيكية والجماهيرية العربية الليبية وموريتانيا ونيوي وسانت لوسيا التكافؤ بين الجنسين عام 1999 ولم تحققه عام 2006. وفي الكونغو، شهدت أوجه التفاوت بين الجنسين زيادة ملحوظة.

وعلى الرغم من أن بعض البلدان في جنوب آسيا وغربها فشلت في تحقيق الهدف المتمثل في التكافؤ بين الجنسين، فإن تقدماً جوهرياً قد أحرز منذ منتدى داكار. إذ ارتفع متوسط مؤشر التكافؤ بين الجنسين في المنطقة من 0.84 إلى 0.95 بين عامي 1999 و2006. وحقق كل من بوتان والهند ونيبال التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي منذ منتدى داكار، أو باتت قريبة من هذا الهدف. وفي المقابل، تشهد باكستان، التي تضم أعداداً كبيرة من السكان في سن الالتحاق بالمدارس (أنظر القسم الخاص بتعميم التعليم الابتدائي) نسب قيد تبلغ 80% للفتيات مقارنة بالصبيان في المرحلة الابتدائية.

الجدول 2.13: توزيع البلدان وفق مدى قربها من، أو بعدها عن تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، 2006

	أوجه التفاوت لصالح الصبيان/الرجال			التكافؤ	أوجه التفاوت لصالح الفتيات/النساء			عدد البلدان في العينة
	بلدان بعيدة عن الهدف: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها أقل من 0.80	بلدان في موقع متوسط: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.80 و 0.94	بلدان قريبة من الهدف: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.95 و0.96	بلدان حققت الهدف: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03	بلدان قريبة من الهدف: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 1.04 و1.05	بلدان في موقع متوسط: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 1.06 و1.25	بلدان بعيدة عن الهدف: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها أعلى من 1.25	
التعليم الابتدائي								
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	5	16	3	15	1	1		41
الدول العربية	1	6	2	9	1			19
آسيا الوسطى			2	5	1			8
شرق آسيا والمحيط الهادي		6	4	19			1	30
جنوب وغرب آسيا	2		3	3			1	9
أمريكا اللاتينية والكاريبي		4	5	25	2	1		37
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية			1	23				24
أوروبا الوسطى والشرقية			2	17				19
المجموع	**8**	**32**	**22**	**116**	**5**	**2**	**2**	**187**
التعليم الثانوي								
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	15	11		3	1	4	1	35
الدول العربية	3	3	2	3	2	5		18
آسيا الوسطى		1	1	4	1	1		8
شرق آسيا والمحيط الهادي	2	5		7	4	8		26
جنوب وغرب آسيا	2	4		2		1		9
أمريكا اللاتينية والكاريبي		2	1	16	4	12	2	37
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية		1	2	15	3	3		24
أوروبا الوسطى والشرقية		1	2	15	1			19
المجموع	**22**	**28**	**8**	**65**	**16**	**34**	**3**	**176**
التعليم العالي								
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	20	2		2		4		28
الدول العربية	5				1	3	6	15
آسيا الوسطى	2	1				2	3	8
شرق آسيا والمحيط الهادي	4	2		1		3	5	15
جنوب وغرب آسيا	5	1				1		7
أمريكا اللاتينية والكاريبي		2		1		4	15	22
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية		1			1	8	13	23
أوروبا الوسطى والشرقية	1					4	13	18
المجموع	**37**	**9**	**0**	**4**	**2**	**29**	**55**	**136**

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 9 – ألف و12

وكان التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بطيئاً وغير متعادل. إذ ارتفع المتوسط الإقليمي لمؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.85 عام 1999 إلى 0.89 عام 2006. ولكن، في جمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وكوت ديفوار، ومالي ونيجر قلت نسبة قيد الفتيات في المدارس الابتدائية عن 80% مقارنة بالصبيان عام 2006. ومن ناحية أخرى، تحقق التكافؤ بين الجنسين في الكثير من البلدان الأخرى بما فيها غانا، وكينيا، وجمهورية تنزانيا المتحدة[30]. وتدل هذه النتائج على أنه بالإمكان التغلب على أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم عبر اتخاذ تدابير على صعيد السياسة العامة وتغيير المواقف.

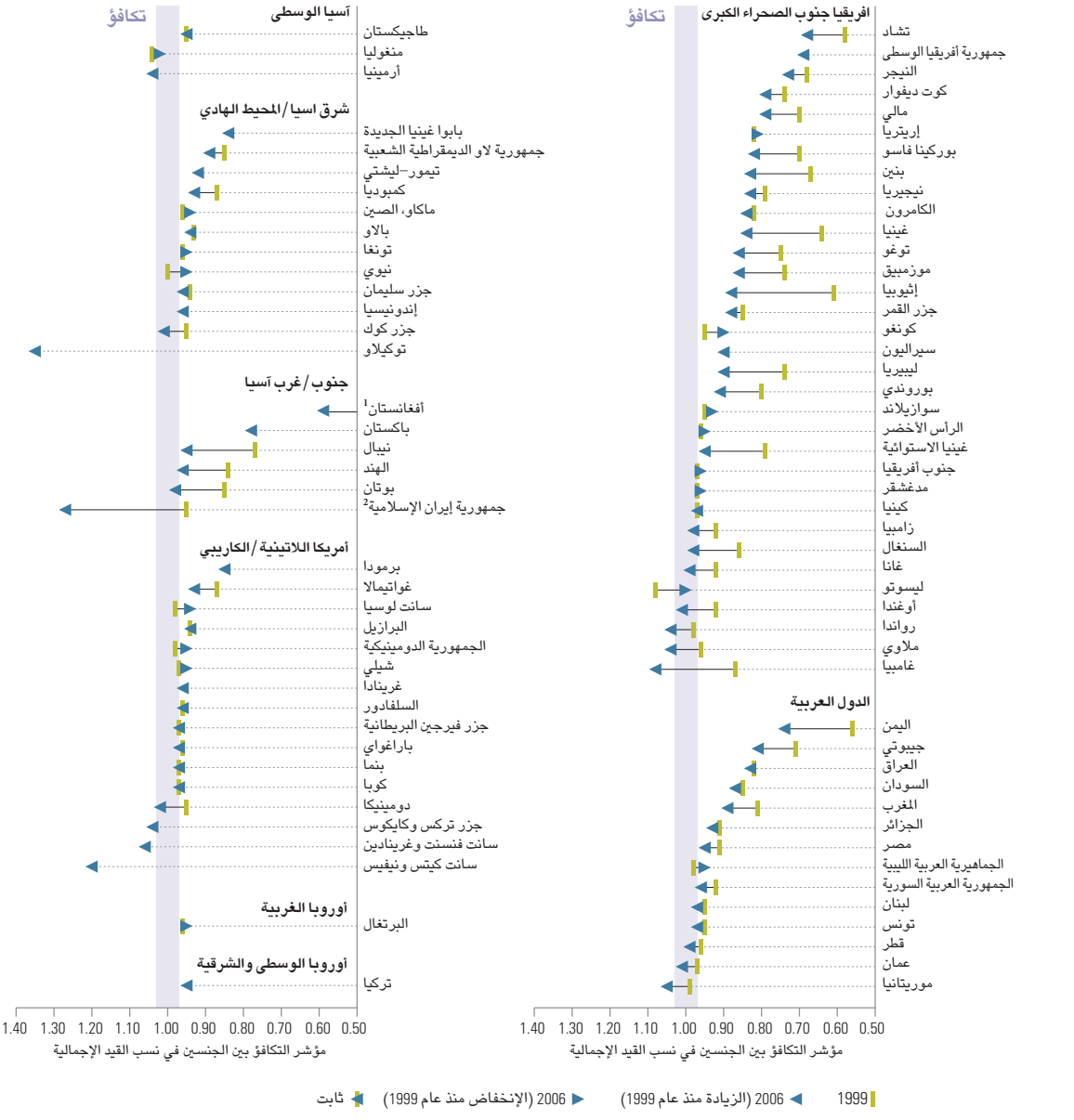
30 – فيما يلي القائمة الكاملة للبلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي في المنطقة: بوتسوانا وغابون وغانا وكينيا وليسوتو وموريشيوس وناميبيا ورواندا وساو تومي وبرنسيبي والسنغال وسيشيل وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي.

الانتفاع بالمدارس:
هنا تبدأ أوجه التفاوت بين الجنسين

تخالف أوجه التفاوت القائمة عند نقطة الدخول إلى التعليم النظامي مبادئ حقوق الإنسان. فمن خصائص الحقوق العالمية أنها لا تفرق بين الأطفال على أساس الجنس – والحق في التعليم هو حق عالمي. وبالإضافة إلى القضايا المتصلة بإعمال الحقوق الأساسية، فإن الفوارق بين الجنسين عند الدخول إلى المدارس ستوثر على أوجه التباين التي ستظهر في المستقبل مع تقدم الأطفال عبر مراحل الدراسة.

وثمة تشابه بين أوجه التفاوت والاتجاهات على صعيد نسب التلاميذ المستجدين وعلى صعيد نسب القيد الكلية. وتبرز الهوة الأكبر في هذا الصدد في جنوب آسيا وغربها، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (التي بلغ متوسط مؤشر

الشكل 2.31: التغيرات التي طرأت في التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الابتدائية بين 1999 و2006



ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في كل من إثيوبيا وليبيريا ونيبال بنسبة 30 % بين عامي 1999 و 2006.

ملاحظات: يستثني هذا الجدول البلدان التي تراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03 في كلا العامين. أنظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.

1 – بلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين عام 1999 في أفغانستان 0.08.

2 – تعزى الزيادة الكبيرة في نسب قيد الإناث في جمهورية إيران الإسلامية إلى إدراج برامج محو الأمية التي تحظى النساء بتمثيل كثيف فيها مؤخراً في الإحصائيات المتعلقة بنسب القيد.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

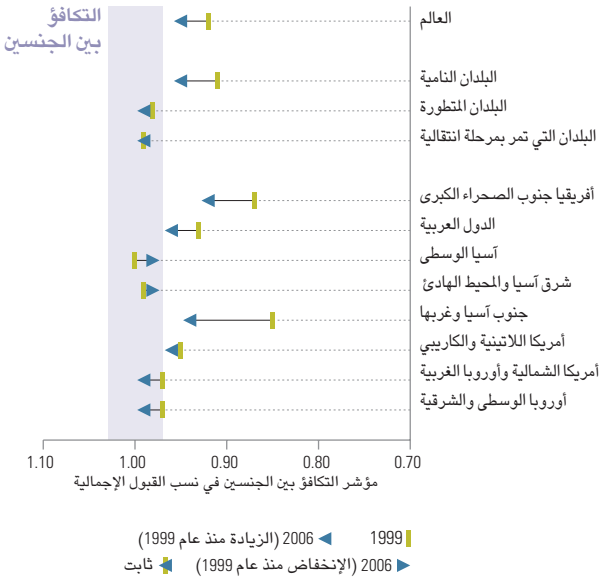
التكافؤ بين الجنسين فيها 0.94 و0.92 على التوالي عام 2006). ومن منظور أكثر إشراقاً، سجل مؤشر التكافؤ بين الجنسين في جنوب آسيا وغربها زيادة قدرها 11% بين عامي 1999 و2006. وأشارت بعض بلدان المنطقة إلى حدوث تقدم هائل فيها. فعلى سبيل المثال، ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نيبال بنسبة 30% وحقق البلد التكافؤ بين الجنسين (الشكل 2.32). ورغم أن التقدم العام الذي شهدته أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كان أقل وضوحاً، فقد ارتفع هذا المؤشر بنسبة 30% في كل من إثيوبيا وليبيريا. وكانت بوروندي قد حققت التكافؤ بين الجنسين في الانتفاع بالمدارس بحلول عام 2006 (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 4).

التقدم في التعليم المدرسي

في الكثير من البلدان، يكون احتمال رسوب الفتيات أقل من الصبيان كما يحظين بفرص أكبر للبقاء حتى الصف الدراسي الأخير ويرجح إتمامهن لدورة الدراسة الابتدائية أكثر من الصبيان.

الرسوب: في 114 بلداً من أصل 146 بلداً تتوافر بيانات عنها للعام 2006، قلت نسب رسوب الفتيات مقارنة بالصبيان (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 6). بيد أن تدني نسب الرسوب لدى الفتيات لا يرتبط بالضرورة بالتقدم نحو التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد.

الشكل 2.32: التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في الالتحاق بالمرحلة الابتدائية بحسب المناطق بين عامي 1999 و2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

وفي أفغانستان التي قل عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس عام 2005 فيها عن سبعين فتاة لكل مائة صبي، بلغت نسبة الفتيات اللواتي رسبن في المرحلة الابتدائية 14% مقارنة بنسبة 18% لدى الصبيان. أما العدد الصغير من البلدان الذي كانت فيه نسبة الفتيات الراسبات في المرحلة الابتدائية أعلى مقارنة بالصبيان فمعظمه في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وشملت هذه البلدان كلاً من تشاد، وغينيا، وليبيريا، ومالي، ونيجر، ونيجيريا، وسيراليون.

نسب البقاء في المدارس: حقق 63 بلداً من أصل 115 بلداً تتوافر بيانات عنها التكافؤ بين الجنسين في نسب البقاء في المدارس حتى الصف الدراسي الأخير في المرحلة الابتدائية عام 2005 (أي أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين يتراوح بين 0.97 و1.03). وفي 36 من البلدان المتبقية وعددها 52 بلداً التي ظلت تشهد أوجه تفاوت بين الجنسين، مال مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب البقاء حتى الصف الأخير لصالح الفتيات – وكان الفرق في بعض الحالات واسعاً (الجدول 2.14). ومن جهة أخرى، كانت نسب بقاء الفتيات حتى الصف الأخير أدنى بكثير مقارنة بالصبيان في جمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، والعراق، وتوغو.

الجدول 2.14: أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب البقاء حتى الصف الأخير، 1999 و2005

نسب بقاء أعلى لدى الصبيان (16 بلدا)

	GPI* 1999	GPI* 2005
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى		
جمهورية افريقيا الوسطى	...	0.81
توغو	...	0.83
تشاد	0.82	0.85
النيجر	...	0.90
إريتريا	0.95	0.90
غينيا	...	0.92
زامبيا	0.88	0.93
مالي	0.93	0.93
بنين	...	0.93
موزمبيق	0.82	0.96
الدول العربية		
العراق	0.92	0.78
اليمن	...	0.93
موريتانيا	...	0.93
المغرب	1.01	0.95
آسيا الوسطى		
أذربيجان	1.02	0.94
أمريكا اللاتينية/الكاريبي		
غواتيمالا	1.08	0.96

نسب بقاء أعلى لدى الفتيات (36 بلدا)

	GPI* 1999	GPI* 2005
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى		
إثيوبيا	1.09	1.04
نيجيريا	...	1.04
مدغشقر	1.02	1.05
بوركينا فاسو	1.07	1.05
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	1.05
جنوب افريقيا	0.96	1.06
الرأس الأخضر	...	1.06
جزر القمر	...	1.07
رواندا	...	1.08
بوتسوانا	1.09	1.10
ناميبيا	1.06	1.10
بوروندي	...	1.12
سوازيلاند	1.06	1.13
ساو تومي وبرنسيبي	...	1.29
ليسوتو	1.32	1.32
الدول العربية		
لبنان	1.07	1.09
شرق اسيا/المحيط الهادي		
إندونيسيا	...	1.05
كمبوديا	0.87	1.06
الفلبين	...	1.14
كيريباتي	...	1.18
جنو/غرب آسيا		
باكستان	...	1.07
بنغلاديش	1.16	1.07
بوتان	1.10	1.08
نيبال	1.10	1.10
أمريكا اللاتينية/الكاريبي		
السلفادور	0.99	1.07
أوروغواي	...	1.04
الأرجنتين	1.01	1.04
باراغواي	1.06	1.06
جمهورية فنزويلا البوليفارية	1.09	1.07
البهاما	...	1.07
ترينيداد وتوباغو	...	1.09
هندوراس	...	1.09
كولومبيا	1.08	1.10
الجمهورية الدومينيكية	1.13	1.12
نيكاراغوا	1.20	1.18
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية		
لكسمبرغ	1.11	1.04

تقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين في أكثر من نصف البلدان التي تتوافر بيانات عنها وعددها 142 بلداً

* مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

ملاحظات: لا يشمل الجدول البلدان التي تراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03 عام 2005. البلدان المذكورة على سطر غامق هي البلدان التي تضم أكبر أوجه للتفاوت (حيث كان مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها أقل من 0.90 أو أعلى من 1.10 عام 2005).

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7.

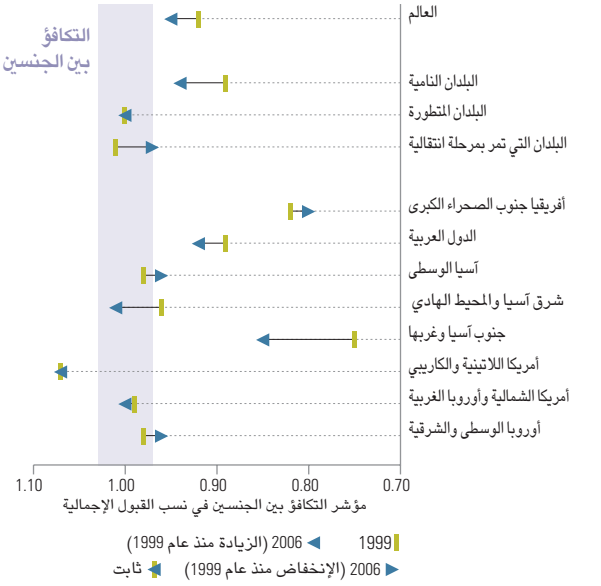
أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي: مقاييس ونماذج مختلفة

يوثق الشكل 2.33 التقدم المحرز على الصعيد العالمي نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الثانوية. وقد حققت عموماً البلدان المتطورة والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام 2006، بينما بلغ متوسط مؤشر التكافؤ بين الجنسين في البلدان النامية 0.94، أي ما دون المتوسط العالمي. وعلى صعيد المناطق النامية، فإن الدول العربية، وجنوب آسيا وغربها، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قد جمعت بين تدني مستويات الالتحاق بالتعليم وانخفاض مؤشرات التكافؤ بين الجنسين. وفي العديد من البلدان في هذه المناطق –بما فيها أفغانستان، وبنين، وإريتريا، وإثيوبيا، والعراق، ومالي، والنيجر، واليمن– قلت نسب القيد الإجمالية للفتيات في المرحلة الثانوية عن 70% مقارنة بالصبيان (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 8). وعلى العكس، وفي الكثير من بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي، كانت نسب قيد الفتيات في المرحلة الثانوية أعلى مقارنة بالصبيان. ويبدو أن السياق الاجتماعي الاقتصادي، والممارسات المهنية والهوية الجنسية تسهم كلها في إبعاد الصبيان عن المدرسة. ولدى المجموعات المحرومة والمستبعدة على نحو الخصوص، ثمة احتمالات أكبر بأن يترك الصبيان المدرسة قبل الأوان كسباً للعيش، وأن يختاروا المشاركة في برامج ثانوية أقصر وأقل أكاديمية لا تمنحهم فرصة مواصلة تعليمهم في مرحلة التعليم العالي (UNESCO, 2007a).

وقد أفضى توسيع نطاق القيد في التعليم الثانوي إلى تقليص أوجه التفاوت بين الجنسين في جميع المناطق تقريباً. وشهد العديد من البلدان في جنوب آسيا وغربها تقدماً سريعاً في هذا المضمار. وأسهمت عوامل عدة في تحقيق ذلك، منها زيادة نسب القيد في المرحلة الابتدائية وإتمامها لدى الفتيات، وارتفاع متوسط الدخل، وتراجع معدلات الفقر. وقد لعبت السياسات العامة كذلك دوراً رئيسياً في هذا المجال. ففي بنغلاديش، التي شهدت انقلابا في نماذج التفاوت بين الجنسين في غضون عقد من الزمن تقريباً، أدى توفير حوافز مالية للتشجيع على تعليم الفتيات دوراً أساسياً في هذا المضمار (الإطار 2.13). وتمثل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الاستثناء الوحيد البارز من حالة التحسن العام الذي طرأ على وضع التكافؤ بين الجنسين، إذ تراجعت في هذه المنطقة مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي تراجعاً طفيفاً عام 2006 (الشكل 2.33).

ويتضح التوجه الإيجابي العام نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين على الصعيد القطري كذلك. إذ تقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين في أكثر من نصف البلدان التي تتوافر عنها بيانات وعددها 142 بلداً (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 8). وكان التقدم المحرز مذهلاً في بعض البلدان، ولاسيما البلدان التي كانت أوجه التفاوت بين الجنسين فيها جمة عام 1999 (الشكل 2.34؛ أنظر البلدان الواردة أعلى الخط). وقد ارتفعت مؤشرات التكافؤ بين الجنسين بأكثر من 20% في بنين،

الشكل 2.33: التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية بحسب المناطق بين عامي 1999 و2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

جمعت الدول العربية وجنوب آسيا وغربها وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين تدني مستويات الالتحاق بالتعليم وانخفاض مؤشرات التكافؤ بين الجنسين

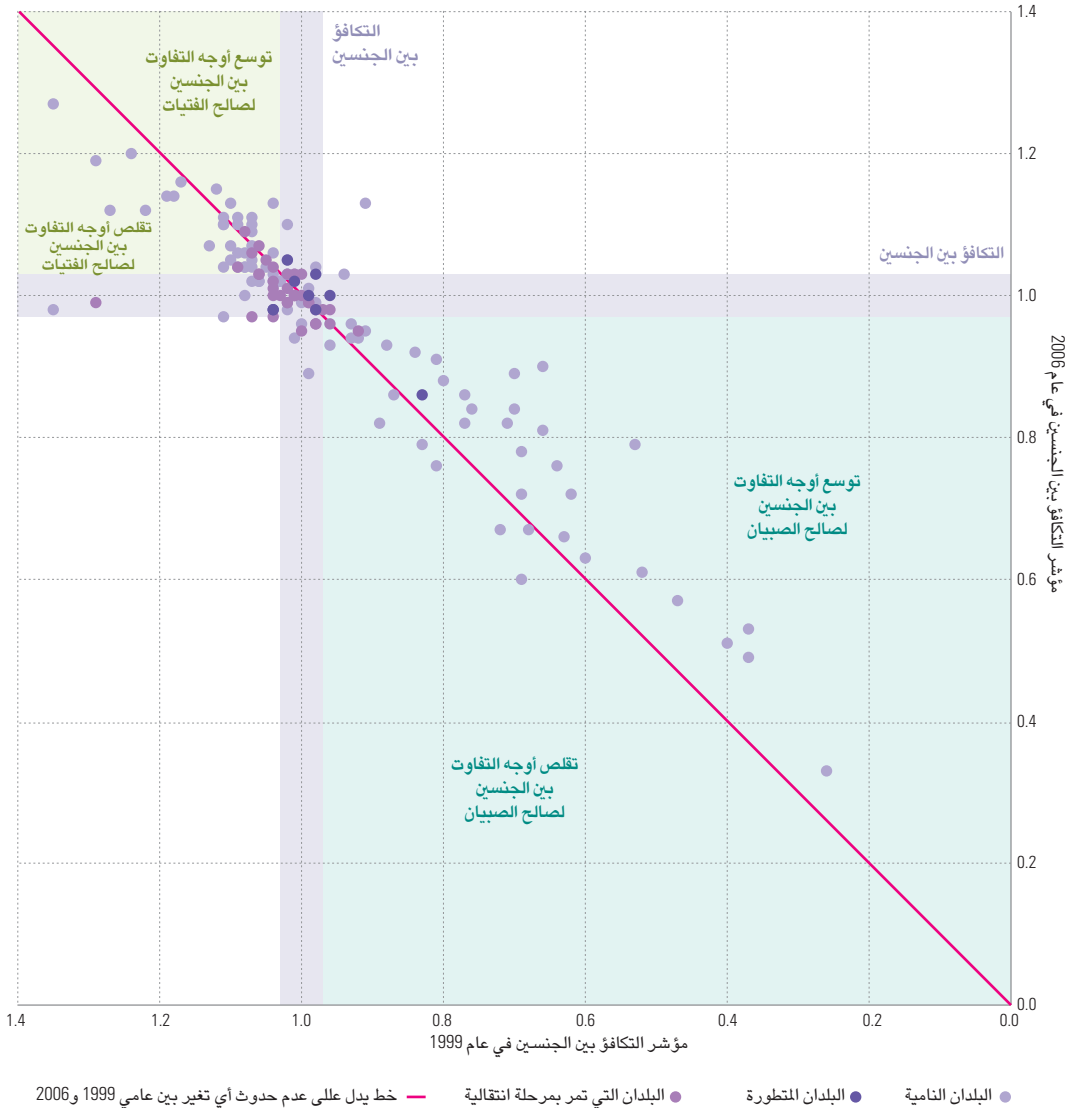
وكمبوديا، وتشاد، وغامبيا، وغينيا، ونيبال، وتوغو، وأوغندا، واليمن. وفي حين تراجعت مشاركة الفتيات في التعليم الثانوي في العديد من البلدان[31]، ازدادت أوجه التفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان في بعض البلدان بما فيها الأرجنتين، والسلفادور، وجورجيا، وجمهورية مولدوفا، وتونس.

أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم العالي: فروق كبيرة بين المناطق

ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي في العالم من 0.96 عام 1999 إلى 1.06 عام 2000 (الشكل 2.36). ويدل ذلك على أن نسبة قيد النساء في التعليم العالي في شتى أرجاء العالم تفوق نسبة قيد الرجال. ولكن توجد اختلافات كبيرة بين المناطق. فنسبة قيد النساء في التعليم العالي أعلى في البلدان المتطورة والتي تمر بمرحلة انتقالية (بلغت مؤشرات التكافؤ بين الجنسين فيها 1.28 و1.29 على التوالي عام 2006)، بينما تظل نسبة قيد الرجال في المتوسط أعلى في البلدان النامية (0.93). ويتفاوت الوضع في المناطق النامية، إذ أن نسب قيد الإناث أعلى في الكاريبي (1.69) وفي المحيط الهادي (1.31)، بينما تقل نسب التحاق الإناث بالتعليم العالي في جنوب آسيا وغربها (0.76) وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (0.67) عن ذلك بكثير. وفي بعض البلدان، بما فيها أفغانستان، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وإريتريا، وغامبيا، وغينيا والنيجر، فإن عدد الإناث الملتحقات بمرافق التعليم العالي قلّ في عام 2006 عن ثلاثين امرأة لكل مائة رجل.

31 – أذربيجان والكامرون وجزر القمر وجيبوتي وإريتريا وكينيا وموزمبيق ونيجيريا وعمان ورواندا وطاجيكستان.

الشكل 2.34: التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية بحسب المناطق بين عامي 1999 و2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

ثمة علاقة قوية بين الفقر واللامساواة بين الجنسين في التعليم

أوجه التفاوت بين الجنسين داخل البلدان

تلقي البيانات العالمية والإقليمية الضوء على متوسط أوضاع الفتيات أو النساء. ولكن، وكما هي الحال بالنسبة لمجالات أخرى يبرزها هذا الفصل، قد تخفي هذه المتوسطات من الأمور بقدر ما قد تكشف. إذ تعاني بعض الفتيات في بلدان معينة من ضروب حرمان أكثر من غيرها من الفتيات. فمن شأن الانتماء إلى أسرة فقيرة، والسكن في منطقة ريفية أو الانتماء إلى مجموعة إثنية أو لغوية معينة أن يضاعف ضروب الحرمان المتصلة بالتفاوت بين الجنسين وأن يعززها.

التكافؤ بين الجنسين والفقر

تشدد البحوث عبر الوطنية التي تستعين بالبيانات المستمدة من الاستقصاءات الأسرية والتي أجريت لأغراض هذا التقرير على العلاقة القوية بين الفقر واللامساواة بين الجنسين في التعليم (Harttgen et al., 2008). إذ يقل احتمال التحاق الأطفال من الأسر الفقيرة بالمدارس مقارنة بنظرائهم الأكثر ثراءً، بغض النظر عما إذا كانوا فتيات أم صبياناً. ومن الأهمية بمكان أن نردم الهوة بين الفقراء والأغنياء إن أردنا تحقيق المساواة بين الجنسين. فثمة علاقة عكسية بين أوجه التفاوت بين الجنسين والثراء: إذ تزداد أوجه التفاوت على حساب الفتيات من الأسر الأشد فقراً. وتميل ضروب الحرمان هذه كذلك لأن تكون أكبر في المرحلة الثانوية مقارنة بالمرحلة الابتدائية (الشكل 2.37). وعلى الرغم من أن آليات التأثير ذات طبيعة معقدة، فإن للفقر تأثيراً عاماً يتمثل في تفاقم اللامساواة بين الجنسين.

أما بالنسبة لأوجه التفاوت بين الجنسين القائمة على أساس الثراء والتي تطول الفتيات، تميل الاختلافات بين

الإطار 2.13: انتصار بنغلاديش: تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005

تعتبر بنغلاديش واحدة من البلدان القليلة في العالم التي حققت هدف داكار والهدف الإنمائي للألفية المتمثلان في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005 – وقد حقق هذان الهدفان قبل الموعد المحدد لذلك.

في بداية التسعينات من القرن العشرين، كان احتمال بلوغ الصبيان في بنغلاديش المرحلة الثانوية يمثل ثلاثة أضعاف احتمال بلوغ الفتيات لها. وبحلول نهاية العقد، كانت تلك الهوة الشاسعة قد ردمت. وبهذا تكون بنغلاديش البلد الوحيد باستثناء سري لانكا في جنوب آسيا وغربها الذي حقق الهدف الإنمائي للألفية المتمثل في التكافؤ بين الجنسين (الشكل 2.35).

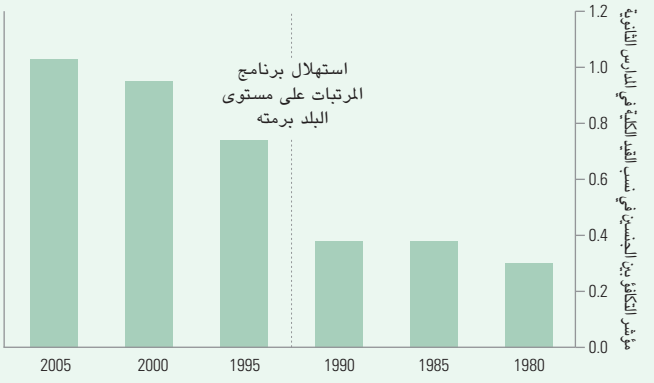
وقد أدت الإدارة الرشيدة دوراً رئيسياً في هذا الصدد، إذ ساعدت السياسات العامة في توفير بيئة مؤاتية لتحقيق التكافؤ بين الجنسين. وكانت البرامج الرامية إلى توفير حوافز للتشجيع على تعليم الفتيات هامة على نحو خاص. وفي أواسط التسعينات من القرن العشرين، تم إعفاء الفتيات من الأرياف الملتحقات بالمدارس الثانوية من الرسوم الدراسية كما تم منحهن مرتباً صغيراً أو منحة دراسية، وأسهمت عمليات الإصلاح المتتالية في تعزيز هذا البرنامج. وكي تواصل كل فتاة الحصول على هذه المزايا والفوائد، توجب أن تبلغ نسبة حضورها في المدرسة 75% فما فوق، وأن تجتاز امتحانين سنويين، وأن تظل عزباء. وكان التمويل المقدم للمدارس مشروطاً كذلك بمشاركة الفتيات في برنامج المرتبات. وبالتالي فإن الحوافز المقدمة امتدت لتشمل البيت والمدرسة معا.

ويحدث برنامج المرتبات وقعاً يفوق مجرد توفير التعليم. إذ يرتبط تحسين مستويات التعليم الثانوي لدى الفتيات بتراجع معدلات وفيات الأطفال، وتحسين الغذاء، وتوسيع فرص العمل وتقلص التفاوت بين الجنسين في الأجور (Al-Samarrai, 2007; World Bank, 2005g).

ويوفر هذا النجاح الذي حققته بنغلاديش دروساً هامة للبلدان الأكثر بطئاً في تحقيق التكافؤ بين الجنسين. وعلى الرغم مما سبق، فإن تحديات جمة لا تزال قائمة. فطفل واحد من بين كل خمسة أطفال يستهلون المرحلة الثانوية سيجتاز بنجاح امتحان الدراسة الثانوي، ولا تزال الفتيات متأخرات مقارنة بالصبيان فيما يتعلق بهذا المؤشر.

المصدر: Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

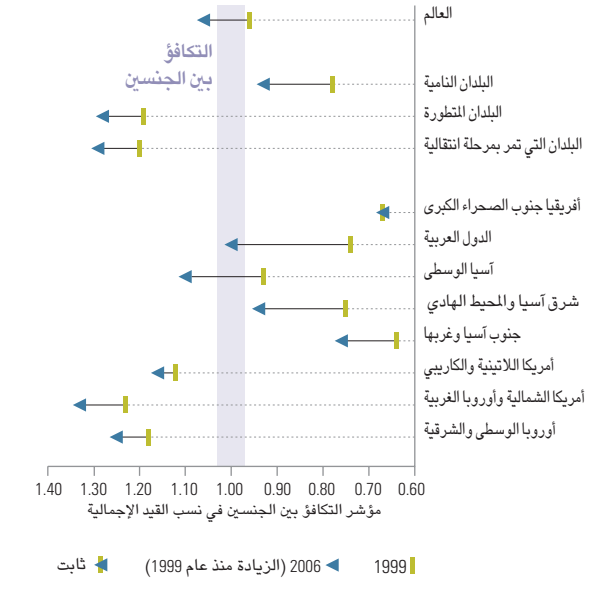
الشكل 2.35: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد في المدارس الثانوية في بنغلاديش



ملاحظة: تشمل حسابات مؤشر التكافؤ بين الجنسين المدارس الثانوية العامة والمدارس القرآنية
المصدر: Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

الجنسين في نسب الحضور الصافية لأن تكون أوسع نطاقاً لدى الأسر الأفقر في البلدان ذات نسب الحضور المتدنية نسبياً في المدارس. ويتضح ذلك في بلدان مثل بوركينا فاسو، وتشاد، وغينيا، ومالي، ونيبال، والنيجر، والسنغال، وزامبيا (الشكل 2.37). وفي مالي، بلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب الحضور الصافية في المدارس الابتدائية 0،60 فقط عام 2001 بالنسبة للخُميس الأفقر، بينما فاقت أعداد الفتيات الملتحقات بالتعليم الابتدائي من أسر الخُميس الأثرى هذه النسبة بكثير. ولو قسنا هذه النتائج وفق مقياس عالمي، فإن أشد الأسر فقراً في مالي ستحتل المكانة الأدنى مقارنة بدول العالم الأخرى في هذا المجال. وتبدو الهوة أشد عمقاً واتساعاً في المرحلة الثانوية، إذ يبلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين نحو 0.30 للخُميس الأدنى مقارنة بقيمة متوسطة تبلغ 0.63 للمجموعة الأثرى. وفي بعض البلدان التي يكون فيها متوسط نسب الحضور الصافية للفتيات أعلى مقارنة بالصبيان، فإن العلاقة بين الفقر وأوجه التفاوت بين الجنسين تسير في الاتجاه المعاكس[32]. ففي الفلبين مثلاً، بلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب الحضور الصافية

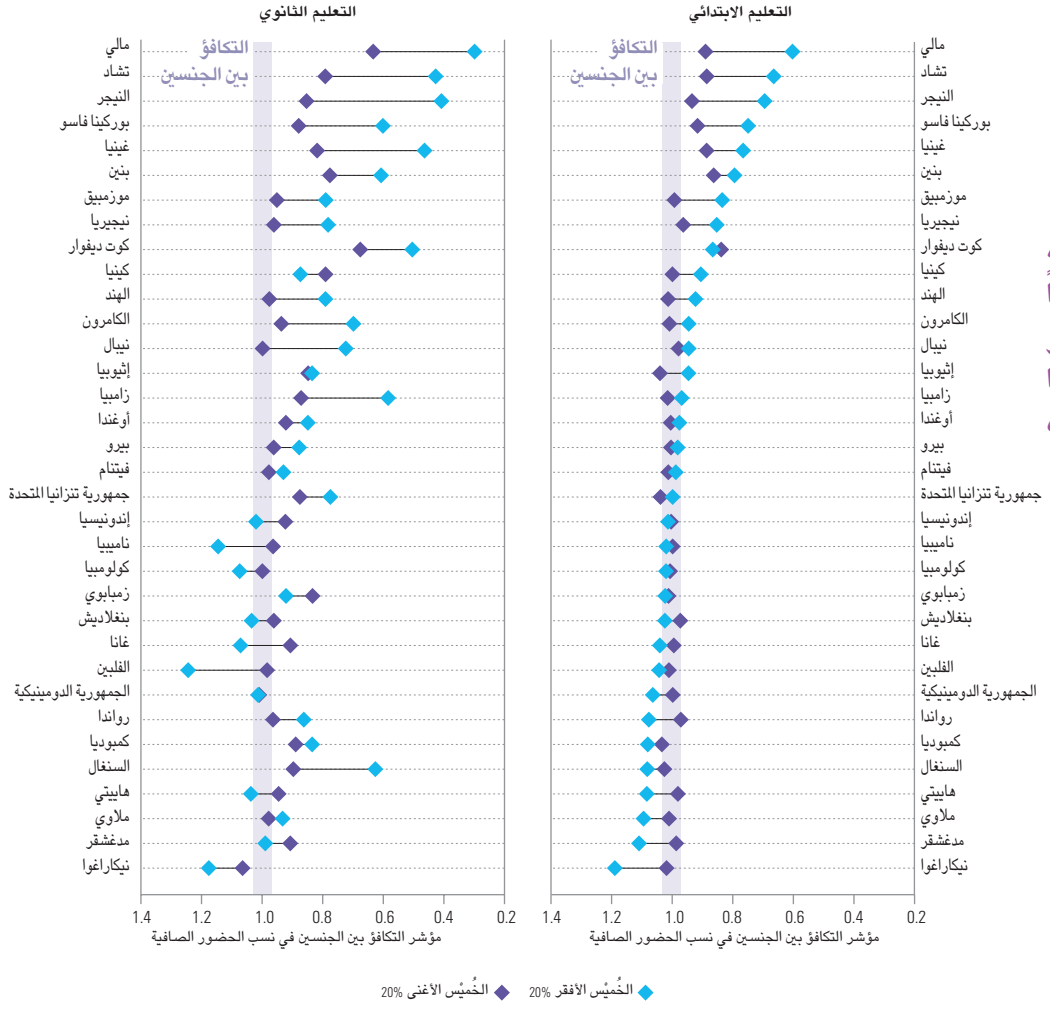
الشكل 2.36: التغيرات في أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم العالي بين عامي 1999 و2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 9 ألف.

32 – هذا هو الحال في المرحلة الابتدائية في كمبوديا وهايتي ومدغشقر وملاوي ورواندا والسنغال؛ وفي المرحلة الثانوية في كولومبيا والفلبين؛ وفي المرحلتين في غانا ونيكاراغوا.

الشكل 2.37: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب الحضور الصافية بحسب مستويات التعليم وخُمَيْس الثراء، في بلدان مختارة، ووفق أحدث البيانات



المصدر: Demographic and Health Surveys, calculations by Harttgen et al. (2008).

يوثر قرب المدرسة تأثيراً إيجابياً على الحضور المدرسي ولا سيما لدى الفتيات

في المدارس الثانوية للخُميس الأفقر 1.24 مقارنة بنسبة 0.98 للخُميس الأثرى.

وفيما يتعلق بنسب الحضور في المدارس، فإن للفقر تأثيراً أعمق على الفتيات مقارنة بالصبيان. وفي بعض الأحيان يكون هذا التأثير أشد بكثير على الفتيات. وتعتبر نسب التباين في الحضور بين الخُميسين الأثرى والأفقر أعلى بكثير لدى الفتيات مقارنة بالصبيان في كل من بوركينا فاسو، وتشاد، وغينيا، ومالي، والنيجر. ونستشف من هذه النسب معلومات هامة عن التوزيع غير المتساوي للفرص. ففي مالي مثلاً، يمثل احتمال حضور الفتيات من الأسر الأثرى للمدارس الابتدائية أربعة أضعاف ذلك الاحتمال بالنسبة للفتيات الأشد فقراً، ويزداد هذا الاحتمال ليبلغ ثمانية أضعاف في المرحلة الثانوية.

الأسباب المحركة الأخرى للحرمان على أساس الجنس

تتفاعل أوجه التفاوت في الثراء مع عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية أوسع نطاقاً مسببة الحرمان للفتيات. ويستشف من دراسة بحثية عبر وطنية هامة بأن من شأن الانتماء إلى مجموعة الشعوب الأصلية أو إلى أقلية لغوية أو إلى طبقة متدنية أو إلى منطقة جغرافية منعزلة أن يضخم حجم الحرمان (Lewis and Lockheed, 2008):

- يقل احتمال قيد الفتيات من مجموعات الشعوب الأصلية في غواتيمالا مقارنة بالمجموعات السكانية الأخرى (Hallman et al., 2007). إذ تبلغ نسبة قيد الفتيات في سن 7 سنوات المنتميات إلى المجموعات الأصلية 54% فقط مقارنة بنسبة 71% للصبيان من المجموعات الأصلية و75% للفتيات من المجموعات الأخرى. وبحلول سن

السادسة عشرة، فإن نسبة قيد فتيات الشعوب الأصلية تبلغ الربع فقط، مقارنة بنسبة 45% للصبيان. ويؤدي الفقر إلى تضخيم أوجه التفاوت هذه، إذ لا تبلغ نسبة قيد فتيات الشعوب الأصلية عند سن 16 عاماً إن كن يعانين من «فقر مدقع» سوى 4%، مقارنة بنسبة 45% لدى نظيراتهن «غير الفقيرات».

- يؤثر نظام الطبقات في الهند تأثيراً رئيسياً على الالتحاق بالتعليم، إذ أن 37% من مجموع الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 7 و14 عاماً والمنتميات للطبقات أو القبائل المقررة دستورياً غير ملتحقات بالمدارس، مقارنة بنسبة 26% من الفتيات من مجموعة الهندوس ذات الأغلبية (Lewis and Lockheed, 2006).

- تعتبر الفتيات الفقيرات الريفيات في باكستان من أشد الفئات حرماناً في هذا البلد. فاحتمال التحاق الفتيات من المناطق الحضرية ومن الفئات ذات الدخل الأعلى بالمدارس وإتمامهن للصفوف الدراسية الابتدائية الخمسة يعادل احتمال قيام الصبيان بذلك تقريباً (Lloyd et al., 2007). وفي المقابل، تلتحق بالمدرسة فتاة واحدة لكل ثلاثة صبيان من الأسر الريفية الأشد فقراً.

- وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، فإن نسبة الحضور في المدارس لدى الفتيات الريفيات الفقيرات غير الناطقات بلغة لاو– تاي اللواتي تتراوح أعمارهن بين 6 و12 عاماً هي الأدنى مقارنة بالمجموعات الأخرى جميعاً. ففي عام 2002/2003، بلغت نسب حضورهن 46% مقارنة بنسبة 55% للصبيان الفقراء غير الناطقين بلغة لاو– تاي ونسبة 70% للفتيات الريفيات الفقيرات الناطقات بهذه اللغة. ويبدو أن الفقر والحاجة إلى العمل هما السببان الرئيسيان اللذان يدفعان الأطفال إلى عدم الالتحاق بالمدارس أو إلى التسرب المبكر منها (King and van de Walle, 2007).

ومن شأن المواقف والممارسات الثقافية التي تشجع الزواج المبكر، أو تعزز انعزال الفتيات الصغيرات في السن أو تعطي لتعليم الصبيان قيمة أكبر، أن تشكل سلسلة من الحواجز المنيعة التي تعترض تحقيق التكافؤ بين الجنسين. ففي نيبال، يتزوج 40% من الفتيات بحلول سن 15 عاماً – مما يشكل حاجزاً أمام إتمامهن للدراسة. كما أن العادات التي تفرض على الفتيات التزام البيوت أثناء فترة الحيض تقلص الوقت الذي تمضينه في المدارس وبالتالي فإنها تخفض مستوى أدائهن المدرسي (Lewis and Lockheed, 2006). وكذلك فإن عامل البعد عن المدرسة له تأثير كبير على ازدياد أوجه التفاوت بين الجنسين، ولا سيما في المناطق الريفية (UN Millennium Project, 2005b). وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، يؤثر عامل البعد عن المدرسة سلباً على نسب القيد (King and van de Walle, 2007). وعلى النحو ذاته، فإن البحوث في باكستان تشير إلى أن وجود مدارس حكومية في القرى يؤثر تأثيراً إيجابياً بالغاً على احتمال قيد الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 10 و14 عاماً (Lloyd et al., 2007).

ومن شأن السياسات العامة والمبادرات في مجال الإدارة الرشيدة أن تساعد على تجاوز أوجه اللامساواة بين الجنسين. ومن شأن إلغاء الرسوم المدرسية وتوفير حوافز للفتيات لتشجيعهن على الالتحاق بالمدارس أن يسهما في مواجهة الضغوط المالية التي تتعرض لها الأسر. ويعمل تشييد المدارس بالقرب من المجتمعات الريفية وتعبئة معلمين محليين للتدريس فيها على تقليص أوجه التفاوت بين الجنسين في المناطق الريفية. وفي المقابل، فإن إزالة الحواجز الثقافية التي تعترض تحقيق المساواة هو أمر أكثر صعوبة، إذ يتطلب تثقيف الجمهور على المدى الطويل، ووجود قيادة سياسية ملتزمة وسن تشريعات لإعمال الحقوق المتساوية للفتيات.

المساواة بين الجنسين في التعليم: هدف أصعب منالاً

بالإضافة إلى الهدف المتمثل في إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، فإن أحد أهداف التعليم للجميع الخاص بالمساواة بين الجنسين يدعو إلى تحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه. ويطرح هذا الجزء من الهدف تحديات أكبر مثلما يستشف من عملية الرصد التي يجريها هذا التقرير لنتائج التعلم وللممارسات المدرسية.

تبين نتائج تقييم التلاميذ وجود اختلافات واسعة النطاق بين الجنسين

نتائج التعلم واختيار موضوعات الدراسة: لا تزال الفروق قائمة بين الجنسين

يحقق كل من الفتيات والصبيان نتائج مختلفة تماماً في المدارس، ليس على صعيد الأداء العام فقط وإنما بحسب الموضوعات الدراسية أيضاً. وتفسر الخصائص التي تتسم بها النظم التعليمية والممارسات في قاعات الدرس جزئياً هذا الاختلاف في النتائج، بيد أن عوامل كهذه تتعلق بالمدرسة تتفاعل مع قوى اجتماعية وثقافية واقتصادية أوسع نطاقاً تحدد التوقعات والطموحات والأداء بحسب جنس التلميذ.

وتبين نتائج تقييم التلاميذ وجود اختلافات واسعة النطاق بين الجنسين. ولكن من خضم أوجه التفاوت هذه، تبرز أربعة نماذج متميزة هي التالي:

- **لا تزال الفتيات يتفوقن على الصبيان في مهارات القراءة وفي تعلم اللغات.** ويسري ذلك على مجموعة متنوعة من البلدان بما فيها بلدان تشهد أوجه تفاوت شاسعة في الالتحاق بالمدارس، على غرار بوركينا فاسو في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والمغرب في الدول العربية (UNESCO, 2007a). وفي واحدة من أحدث عمليات التقييم الدولية للتلاميذ، ألا وهي «الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة» لعام 2006 (PIRLS)، كان متوسط النتائج التي حققتها الفتيات على سلم جامع لقياس مستوى تعلم القراءة أعلى بكثير مقارنة بالصبيان

تتفوق الفتيات على الصبيان في الرياضيات في عدد متزايد من البلدان

في ثلاثة وأربعين بلداً من أصل خمسة وأربعين بلداً مشاركاً (Mullis et al., 2007). وفاق متوسط النتائج التي حققتها الفتيات في البلدان الخمسة والأربعين نتائج الصبيان بسبع عشرة نقطة، على الرغم من أن الاختلافات فيما بين البلدان كانت كبيرة. وفي مناطق أخرى في العالم، وفي إطار الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية(SERCE) في أمريكا اللاتينية لعام 2006، حققت الفتيات نتائج أفضل بكثير من الصبيان على صعيد التمكّن من القراءة في الصفين الثالث والسادس في نصف البلدان الستة عشر المشاركة (UNESCO-OREALC, 2008)[33].

- **كان الصبيان يتفوقون في السابق على الفتيات في الرياضيات في جميع الصفوف في المرحلتين الابتدائية والثانوية.** ولكن بات هذا الوضع يتغير حالياً حيث أخذت مستويات أداء الفتيات تماثل مستويات أداء الصبيان لا بل تفوقها على نحو متزايد (Ma, 2007). ففي البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية مثلاً، ولدى التلاميذ الذين تم اختبارهم في إطار برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC)، لم تظهر أي فروق تذكر في النتائج بين الجنسين على صعيد التحصيل الدراسي في الرياضيات في الصف الثاني؛ وفي الصف الخامس، ظهرت فوارق طفيفة بين الجنسين لصالح الصبيان في نصف البلدان الثمانية المشاركة (Michaelowa, 2004b)[34]. وبالنسبة لتلاميذ الصف السادس من أربعة عشر بلداً أو منطقة خضعوا لاختبار أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II, 2000-2003)، برزت اختلافات كبيرة لصالح الذكور في الرياضيات في كينيا، وموزمبيق، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزامبيا، وزنزيبار. وفي التقييم الذي أجرته الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية مؤخراً، ظهرت أوجه تفاوت بين الجنسين معظمها طفيف في ثمانية بلدان[35] لصالح الصبيان في الصف الثالث (UNESCO-OREALC, 2008). وعلاوة على ما سبق، فإن أداء الفتيات يفوق أداء الصبيان في الرياضيات في عدد متزايد من البلدان بما فيها سيشيل (SACMEQ II)؛ وكوبا (SERCE 2006)؛ وأرمينيا، والفلبين، وجمهورية ملدوفا (الصف الرابع، وفق تقرير «اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم» لعام 2003، أو TIMSS)؛ والبحرين والأردن (الصف الثامن، 2003 TIMSS)؛ وآيسلندا (2003، بحسب برنامج التقييم الدولي للطلاب الذي تموله منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، PISA). ووفق تقرير TIMSS لعام 2003، فإن عدد البلدان التي كان التفاوت بين الجنسين فيها لصالح الفتيات ماثل عدد البلدان التي كان التفاوت فيها لصالح الصبيان (Ma, 2007).
- **وكثيراً ما تكون الفوارق بين الجنسين ضيقة في مجال العلوم، وإن كانت الكفة تميل لصالح الصبيان.** ولا تزال عمليات التقييم الأخيرة في مجال العلوم تعرض حالات يتفوق فيها الصبيان على الفتيات، بيد أن الفروق في الأداء بينهم لا تكون في معظم الأحيان ذات دلالة إحصائية (Ma, 2007). وفي أمريكا اللاتينية، فاق أداء الصبيان في الصف السادس في العلوم أداء الفتيات في كولومبيا، والسلفادور، وبيرو. وفي البلدان المتبقية (الأرجنتين، وكوبا، والجمهورية الدومينيكية، وبنما، وباراغواي، وأوروغواي)، كانت أوجه التفاوت بين الجنسين متنوعة وليست ذات دلالة إحصائية (UNESCO-OREALC, 2008). ووفق تقرير TIMSS لعام 2003، فاق أداء الصبيان أداء الفتيات في بعض البلدان بينما كان العكس صحيحاً في عدد أقل من البلدان. وثمة قرائن على تفوق الصبيان بعض الشيء على الفتيات في الصفوف الدراسية الأعلى: إذ كان أداء الصبيان أفضل من الفتيات في عدد أكبر من البلدان، تناسبياً، في الصف الثامن مقارنة بالصف الرابع. وفي دراسة PISA لعام 2006 التي اختبرت مهارات القراءة والرياضيات والعلوم، كانت الاختلافات بين الجنسين في مجال العلوم هي الأقل حجماً (OECD, 2007b).
- **ولا يزال اختيار المواد الدراسية في التعليم العالي يختلف بشدة بحسب الجنس.** ورغم زيادة التحاق الإناث في هذا التعليم، فإن بعض المجالات الدراسية تظل خاصة بالذكور. وعلى الصعيد العالمي، بلغ متوسط حصة النساء من نسب القيد في التعليم العالي في مجال العلوم عام 2006 نسبة 29% بينما كانت حصتهن في مجالات الهندسة أقل إذ لم تبلغ سوى 16%. ومن جهة أخرى، وفي نصف عدد البلدان التي تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد شكلت النساء نسبة تفوق ثلثي الطلبة في مجالات اعتبرت «أنثوية» مثل التعليم، والصحة والرفاه (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 9–باء). وقد سعى الأخصائيون في العلوم الاجتماعية لفهم الأسباب الكامنة وراء تدني تمثيل النساء في الحقول العلمية. وتشير دراسات أجريت مؤخراً إلى أن عمليات التنشئة الاجتماعية قد تؤثر في توجيه الفتيات نحو حقول بعينها؛ وتشمل الأمثلة على ذلك الافتقار إلى إرشاد مهني جيد، وانعدام النماذج التي يحتذى بها، والمواقف السلبية لدى الأسرة إزاء بعض المجالات العلمية، والخوف من الرياضيات، والسير في المجرى العام خوفا من التميز كأقلية (Morley, 2005). ويعتبر اختيار المساقات والفروع الدراسية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي عاملا مهماً كذلك.

لماذا يختلف أداء الفتيات في اختبارات التحصيل؟

يشير نطاق الاختلافات بين الجنسين وحجمها إلى وجود بيئة مؤثرة تمتد من السياسات المدرسية والممارسات في قاعات الدرس إلى الأدوار الاجتماعية المنسوبة للجنسين ونظرة المجتمع إليهما (UNESCO, 2007a).

ومن شأن عمليات التنشئة الاجتماعية والصور النمطية عن الجنسين أن تحد الطموح وتكرس أوجه تفاوت بين الجنسين في نتائج التعليم. وتبرز بحوث أجريت مؤخراً وجود روابط وثيقة بين درجة المساواة بين الجنسين في المجتمع عامة

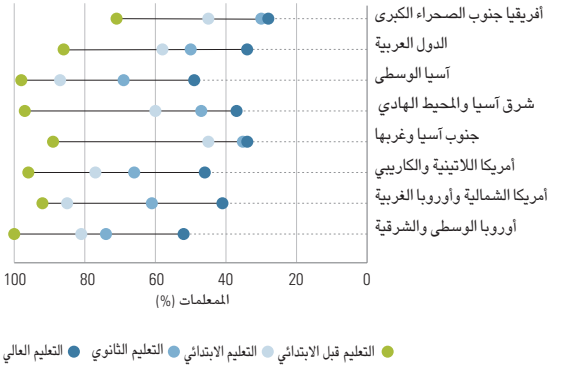
33 – البلدان الثمانية المعنية هي: الأرجنتين والبرازيل وكوبا والجمهورية الدومينيكية والمكسيك وبنما وباراغواي وأوروغواي. وبالإضافة إلى ذلك، بينت الإحصائيات المتعلقة بتلاميذ الصف السادس في شيلي تفوّق الفتيات على الصبيان تفوقاً كبيراً.

34 – وهو حال بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال. وكانت البلدان الأربعة الأخرى المشاركة هي الكاميرون وتشاد وكوت ديفوار ومدغشقر.

35 – البرازيل وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا والسلفادور وغواتيمالا ونيكاراغوا وبيرو.

وحجم الهوة بين الجنسين على صعيد التحصيل الدراسي في الرياضيات (Guiso et al., 2008). إذ تُعتبر الطريقة المستخدمة لتعليم الأطفال هامة ليس من أجل نقل المعرفة فحسب، بل أيضاً من أجل تحديد التوقعات وتعزيز الثقة بالنفس. ومن شأن مواقف المعلمين وممارساتهم التي تنعكس في معاملة الصبيان على نحو مختلف عن الفتيات أن تؤثر على النمو العقلي وأن تعزز الصور النمطية عن الجنسين (Carr et al., 1999 ; Tiedemann, 2000)، وكذلك الأمر بالنسبة للكتب المدرسية. ولا تزال عمليات تحليل مضامين الكتب المدرسية في الكثير من البلدان تظهر وجود أشكال غبن قائم على الجنس وتمثيل متدن للفتيات والنساء فيها. وعلى الرغم من التوجه العام نحو المساواة بين الجنسين، لا تزال أشكال تصوير كل من الجنسين تخضع إلى حد كبير جداً للصور النمطية عن الأدوار المنزلية والمهنية عند تصوير التصرفات والمواقف والسمات النمطية (UNESCO, 2007a). ويبدو أن التقدم المحرز نحو إزالة أشكال الغبن القائم على الجنس من الكتب المدرسية بطيء للغاية. وعلى الرغم من أن أشد الأمثلة المشينة للتحيز الجنساني في الكتب المدرسية قد اختفت إلى حد كبير، فإن مواد التعلم المنحازة وغير الملائمة لا تزال شائعة (Blumberg, 2007).

الشكل 2.38: النسبة المئوية للمعلمات بحسب المستوى التعليمي والمنطقة الإقليمية 2006



المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 10 – ألف و10 – باء.

ومن شأن المعلمات أن يوفرن نماذج يحتذى بها بالنسبة للفتيات الصغيرات، مما قد يسهم في مقاومة الصور النمطية عن الجنسين. وعلى الصعيد العالمي، تحظى المعلمات بتمثيل مفرط في المراحل الدنيا من التعليم بينما تنعكس الآية في المراحل العليا منه (الشكل 2.38). وفي الكثير من البلدان، ولاسيما في العالم النامي، تميل المعلمات للتجمّع في مدارس المدن. وبيّن استقصاء أجري مؤخراً في أحد عشر بلداً متوسط الدخل أن احتمال تلقي التلاميذ في المدارس الابتدائية في الأرياف التعليم من معلمين ذكور أكبر مقارنة بالتلاميذ في مدارس المدن. ويسري ذلك تحديداً في كل من الهند، وباراغواي، وبيرو وتونس (Zhang et al., 2008 ، أنظر القسم المتعلق بالنوعية الوارد أدناه للإطلاع على مزيد من نتائج الاستقصاء وعلى القائمة الكاملة للبلدان). وبالتالي تقل فرص التقاء الفتيات في الأرياف بمعلمات يمثلن نماذج يحتذى بها ومن شأنهن رفع مستوى توقعات هذه الفتيات وتعزيز ثقتهن بأنفسهن.

وقد يسهم حضور المعلمات أيضاً في زيادة انتفاع الفتيات بالمدارس في البلدان التي تسود فيها أوجه تباين شاسعة بين الجنسين. غير أن هذا الحضور وحده لا يكفل دائماً المساواة بين الجنسين في عمليات التنشئة الاجتماعية والتعلم في المدارس (UNESCO, 2007a). إذ يمكن للمعلمين وللمعلمات أن يميزوا بين الجنسين على نحو غير مباشر، مما يعزز أوجه التفاوت بين الجنسين ويقوض نتائج التعلم لدى المجموعات المحرومة. ومن شأن سلوك كهذا أن يؤثر على فرص التعلم، مثلاً في حال جلست الفتيات أو التلاميذ من الأقليات بعيداً عن المعلم أو المعلمة، وإذا لم يحصلوا على الكتب المدرسية، أو لم يطلب منهم المشاركة داخل قاعات الدرس. وفي اليمن، لاحظ الباحثون أن الفتيات في المدارس الابتدائية يجلسن عادة في آخر قاعة الدرس – وهو ترتيب جلوس لا يتيح مشاركتهن الفعالة في الصف (Lewis and Lockheed, 2006, pp. 70-1; World Bank, 2003).

وقد يكون من المفيد زيادة الاهتمام بالتدريب الجنساني للمعلمين، بيد أن البعد الخاص بقضايا الجنسين في برامج تدريب المعلمين يحتل مرتبة متدنية في الكثير من البلدان مقارنة بتعليم القراءة والرياضيات على صعيد الجهود المبذولة لتحسين الأداء داخل قاعات الدرس وتحسين ممارسات المعلمين (UNESCO, 2007a). □

إن التقدم المحرز نحو إزالة الغبن القائم على الجنس من الكتب المدرسية بطيء

ضمان الإنصاف ونوعية التعلم على حد سواء

يشكل إتمام جميع الأطفال لدورة التعليم الابتدائي بأكملها وانتقالهم إلى المدارس الثانوية هدفاً هاماً. بيد أن الغرض النهائي من التعليم المدرسي هو تسليح الأطفال بالمهارات والمعرفة والآفاق الواسعة التي يحتاجون إليها للمشاركة على نحو كامل في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلدانهم. ويصعب قياس نوعية التعليم مقارنة بالمؤشرات الكمية، بيد أن تأمين النوعية والتعلم هو أهم شيء على الإطلاق.

يتخرج الكثير من الأطفال من المدارس الابتدائية من دون أن يكتسبوا الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة والحساب

وتثير الشواهد الواردة من بلدان عدة قدراً من القلق فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي. إذ أدى التحسن الذي طرأ على المؤشرات الكمية الخاصة بالالتحاق بالمدارس مؤخراً إلى حرف الانتباه عن الحاجة الصارخة والملحة لتحسين نوعية التعليم في الوقت ذاته. فالكثير من الأطفال يلتحقون بالمدارس الابتدائية، لا بل ويتخرجون منها أحياناً، من دون أن يكتسبوا الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة والحساب. وسيكون النصر في مجال التعليم للجميع باهظ الثمن لو نجحت البلدان المختلفة في تعميم التعليم الابتدائي وفشلت في إتاحة فرص تعلم حقيقية للأطفال. يتضح إذاً أن ضمان نوعية التعليم – التي تتجلى من خلال طريقة تصميم تجارب التعلم التي يمر بها الأطفال في المدارس ونطاق هذه التجارب وعمقها– هو أمر أساسي، وأنه يصب في قلب العناصر التي تشكل الإدارة الرشيدة في مجال التعليم.

«متوسط» مستويات التعلم الوطنية وأوجه التفاوت على الصعيد العالمي

يتعين على التعليم الابتدائي الجيد النوعية أن يتيح للأطفال أن يكتسبوا كحد أدنى مهارات أساسية في مجالي اللغة والرياضيات، وأن يطمحوا إلى مواصلة عملية التعلم (الإطار 2.14). ولكن، ما هو مستوى المعرفة والمهارات الذي يبلغه الأطفال فعلياً في المدارس؟

وعلى الرغم من أن عمليات التقييم الدولية تثير باستمرار جدلاً سياسياً عميقاً، فقد تراجع الاهتمام بمستويات التعلم المطلقة، ولا سيما في البلدان النامية. وتبيّن دراسات أجريت مؤخراً ويرتكز الكثير منها على عمليات تقييم وطنية، وجود أوجه قصور عميقة في معارف التلاميذ في الكثير من البلدان النامية.

ما الذي يتعلمه التلاميذ؟

في الكثير من البلدان، لا يكتسب الأطفال في المدارس سوى الحد الأدنى المبسط من المهارات. وقد أثبت تقييم

الإطار 2.14: كيف تقاس نوعية التعليم؟

إن قياس نوعية التعليم هو عملية تعج بالصعوبات. ففي حين تتوافر المؤشرات لقياس نسب القيد، ونسب بلوغ الصفوف الدراسية، ونسب إتمام التعليم المدرسي، ما من مقياس جاهز للنوعية وما من معيار مرجعي متفق عليه دولياً لقياس التقدم المحرز.

وحدد المشاركون في منتدى داكار مجموعة من العوامل التي تعتبر ضرورية لتحقيق نوعية التعليم، ومن بينها: طلبة أصحاء يتمتعون بتغذية جيدة ولديهم الحوافز؛ ومدرسون مدربون تدريباً جيداً وتقنيات فعالة للتعلم؛ ومرافق ومواد تعليمية ملائمة؛ ومنهج دراسي ملائم يمكن تدريسه وتعلمه باللغة المحلية مع الاستفادة من معرفة وخبرة المعلمين والدارسين؛ وبيئة لا تكون فقط مشجعة على التعلم بل ترحب بالطلبة وتراعي المساواة بين الجنسين وتتسم بالسلامة والأمان؛ وتحديد واضح وتقييم دقيق لنتائج التعلم (UNESCO, 2000).

وحتى وقت قريب، كان رصد النوعية يعني في المقام الأول قياس المدخلات وتتبعها، ومن بينها الإنفاق على التعليم، وتوافر المعلمين ومؤهلاتهم. واليوم، ومع تزايد عمليات تقييم التعلم، يركز الرصد بصورة متزايدة على نتائج التعلم[1]. ولكن، وبالنظر إلى أن الأدوات المستخدمة لقياس عمليات التعليم والتعلم لا تزال قليلة ونادراً ما تخضع للدراسة[2]، يتواصل الميل إلى قياس المدخلات (Alexander, 2008).

وثمة مسألة أخرى تعنى بالقياس وتتعلق بالإنصاف. فعادة ما يعتبر تحسن النوعية معادلاً لارتفاع متوسط مستويات الأداء. وتصنف معارف التلاميذ وكفاءاتهم في حقول مختلفة (اللغة، والرياضيات، والعلوم مثلاً) استناداً إلى متوسط النتائج التي يحققها كل بلد في الاختبارات القياسية. وكثيراً ما لا يتم الإفصاح بالقدر الكافي عن المعلومات المتعلقة بالتوزيع غير العادل لعملية التعلم بين المناطق والأسر والمجموعات الإثنية، لا بل بين المدارس والصفوف الدراسية[3].

1 - على الصعيد النظري، تشمل نتائج التعلم المعرفة المتعلقة بموضوعات دراسية معينة، والمهارات والكفاءات الواسعة النطاق، والمواقف الاجتماعية، والقيم والسلوكيات الأخلاقية. أما عملياً، يقيّم تعلم التلاميذ بصفة رئيسية إما من خلال الفهم المعرفي أو من خلال المهارات والكفاءات. وفي السابق، كانت معظم عمليات التقييم الدولية تتمحور على بلدان مرتفعة الدخل والقليل من البلدان المتوسطة الدخل. ومنذ منتدى داكار، بات عدد أكبر من البلدان المتوسطة والمتدنية الدخل يدخل في عمليات التقييم الدولية والإقليمية. وفي الوقت ذاته ارتفع عدد عمليات التقييم الوطنية التي تجرى في جميع المناطق (Benavot and Tanner, 2007).

2 - تعتبر الدراسات التي ترتكز على التقارير التي يعدها المعلمون عن عمليات التعليم التي يضطلعون بها أكثر شيوعاً من الدراسات التي تستند إلى المشاهدات في قاعات الدرس. أنظر، على سبيل المثال Anderson et al. (1989).

3 - يستثنى من ذلك مسألة التفاوت بين الجنسين التي نالت قسطاً وفيراً من الاهتمام. بيد أن أوجه التفاوت القائمة على الفقر، والانتماء الإثني، واللغة، والعرق، والطبقة الاجتماعية، ومكان الإقامة، والدين لم تخضع للقدر ذاته من البحث.

أجري مؤخراً في ولاية بنجاب في باكستان هذه الحقيقة: إذ عجز أكثر من ثلثي التلاميذ في الصف الثالث عن صياغة جملة بلغة الأوردو، كما أن نسبة مشابهة من التلاميذ عجزوا عن حل مسألة حسابية تتمثل في طرح أعداد من ثلاث خانات (Das et al., 2006). وفي حين استطاع معظم الأطفال التعرف على أحرف الأبجدية الإنجليزية والكتابة بها، فإن نسب كبيرة منهم وجدوا صعوبة في وضع كلمة على غرار «كرة» بجانب صورة لكرة. أما الكلمات والجمل المعقدة فلم تكن في متناول الغالبية العظمة من هؤلاء التلاميذ.

ولا تقتصر المشاكل التي تواجهها منطقة جنوب آسيا في مجال التحصيل التعليمي على باكستان، إذ تدل عمليات تقييم التعلم التي أجريت في الهند على تدني مستويات القرائية والحساب. ومنذ عام 2005، تجري مبادرة غير حكومية واسعة النطاق استقصاءات أسرية للأطفال الهنود في الأرياف بغية تحديد وضعهم من حيث القيد في المدارس وتقييم قدراتهم في مجالات القراءة والحساب واللغة الإنجليزية (Pratham Resource Center, 2008). وأظهر الاستقصاء الأحدث (2007) أن أقل من نصف التلاميذ في الصف (المعيار) الثالث يمكنهم قراءة نص صمم لمستوى تلاميذ الصف الأول، وأن نحو 45% فقط من تلاميذ الصف الرابع قادرون على قراءة كلمات أو عبارات بسيطة باللغة الإنجليزية[36]. واستطاع 58% فقط من تلاميذ الصف الثالث و38% فقط من تلاميذ الصف الرابع حل مسائل الطرح أو القسمة. وأكد تقييم آخر أجري مؤخراً في المدارس في الهند وشمل ما يربو على 20000 تلميذ في ولايات أندرا براديش، وماديا براديش، وأويسا، وراجستان، وتاميل نادو تدني مستويات التعلم في العديد من المدارس الابتدائية. فقد تبين أن الكثير من التلاميذ في الصفوف الثالث والرابع والخامس يفتقرون إلى مهارات أساسية في القراءة والكتابة والحساب (الجدول 2.15)[37].

وتوحي عمليات تقييم أجريت في مناطق أخرى في العالم النامي أن الوضع في باكستان والهند قد يكون هو القاعدة وليس الاستثناء. وتشير البحوث إلى أن الكثير من البلدان تواجه تحدياً جماً فيما يتعلق بمساعدة الأطفال على اكتساب الحد الأدنى من المهارات اللغوية:

- في كمبوديا، بيّن تقييم لتلاميذ الصف الثالث في مجال لغة الخمير شمل 7000 تلميذ تقريباً أن 60% منهم يملكون مهارات «متدنية» أو «متدنية جداً» في مجال القراءة (كاللفظ وتذكر الكلمات مثلاً) والكتابة (على غرار التنقيط وبنية الجمل) (Cambodia Education Sector Support Project, 2006).
- في الجمهورية الدومينيكية، وإكوادور، وغواتيمالا، تبيّن أن مستويات القراءة لدى نصف تلاميذ الصف الثالث أو أكثر متدنية جداً: إذ لم يستطيعوا قراءة اسم الشخص الذي تخاطبه رسالة عائلية أو فهم معنى نص بسيط باللغة الإسبانية (UNESCO-OREALC, 2008).
- أظهر تقييم أجري مؤخراً في بيرو أن 30% فقط من تلاميذ الصف الأول ونحو نصف تلاميذ الصف الثاني تمكنوا من قراءة أجزاء بسيطة من كتاب دراسي للصف الأول (Crouch, 2006).
- تشير نتائج الدراسة التي أجراها تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم SACMEQ II، أن أقل من 25% من تلاميذ الصف السادس قد بلغوا المستويات «المنشودة» في التمكّن من القراءة في بوتسوانا، وكينيا، وجنوب أفريقيا، وسوازيلاند، وقلت هذه النسبة عن 10% في ليسوتو، وملاوي، وموزمبيق، وناميبيا، وأوغندا، وزامبيا.

إن حجم التحديات في مجال نوعية التعليم يثير الفزع

وتسترعي هذه الأمثلة الانتباه إلى حجم التحديات في مجال نوعية التعليم. فالملايين من الأطفال في العالم النامي يلتحقون بالمدارس الابتدائية، ويمكث الكثير منهم فيها لسنوات عديدة، من دون أن يتقنوا المهارات الأساسية. كما أن نتائج عمليات التقييم التي أجريت لقدرات أكثر تعقيداً مثل تصور المفاهيم، والتفكير الناقد، ومهارات حل المسائل تثير القلق كذلك. وعلى سبيل المثال، خضع قرابة 10000 تلميذ في الصف الرابع في أربع محافظات مصرية لتقييم في مجالات اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم. وفي هذه المواضيع الثلاثة جميعها تراوحت نسبة التلاميذ الذين استطاعوا الإجابة على أسئلة تتطلب التفكير الناقد ومهارات حل المسائل بين الربع والخمس (الجدول 2.16).

وبصفة عامة، فإن وجود أوجه قصور عميقة في مجال التعلم أمر شائع جداً لدى التلاميذ الملتحقين بالمدارس في الكثير من البلدان النامية. وبالتالي فإن التحدي في مجال السياسة العامة بات واضحاً: إذ يتعين استحداث نظم مدرسية تتيح لشريحة كبيرة من أفواج التلاميذ من جميع الفئات العمرية المعنية بلوغ مستوى أدنى من التعلم (Filmer et al., 2006).

الجدول 2.15: النسبة المئوية للتلاميذ في الصفوف الثالث والرابع والخامس في الهند الذين أثبتوا إتقانهم للمهارات الأساسية

% التلاميذ الذين يتقنون:	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس
القراءة	59	62	71
الكتابة	47	47	60
الجمع	52	53	67
الطرح	45	47	59
الضرب	30	40	54
القسمة	12	28	41

ملاحظة: في اختبار القراءة، طلب من الأطفال قراءة عشرة جمل قصيرة وبسيطة من مستوى الصف الثاني. وفي اختبار الكتابة، طلب منهم كتابة عشرة كلمات وخمس جمل قصيرة وبسيطة من مستوى الصف الثاني. أما فيما يتعلق بالحساب، فأعطي كل تلميذ خمس مسائل حسابية في الجمع والطرح والضرب والقسمة، واعتبر التلاميذ كفؤين في حال حصلوا على درجة 70 فما فوق.

المصدر: Aide et Action (2008).

36 – تناظر المعايير من الأول إلى الخامس الصفوف من الأول إلى الخامس في المرحلة الابتدائية. وبين تقييم عام 2007 وجود تحسن طفيف قياسا بالاختبارات السابقة بينما لم يطرأ تغيير فيما يتعلق بالرياضيات. وقد أدخلت الإنجليزية بوصفها المعيار 3 في جميع الولايات ما عدا كجرات؛ وهي لغة التعليم في ولايتي جامو وكشمير، وولاية ناجالاند.

37 – اختبر تقييم كفاءات الأطفال التلاميذ في الصفوف من الثاني إلى الخامس.

الجدول 2.16: التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مصر بحسب المستوى المعرفي والحقول 2006

% التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة على الأسئلة التي تقيم ما يلي:	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم
المعارف الوقائعية	50	36	60
إدراك المفاهيم وفهمها	43	31	34
التفكير الناقد وحل المسائل	21	17	27

المصدر: Egypt Ministry of Education (2006).

الهوة الدولية على صعيد نتائج التعلم

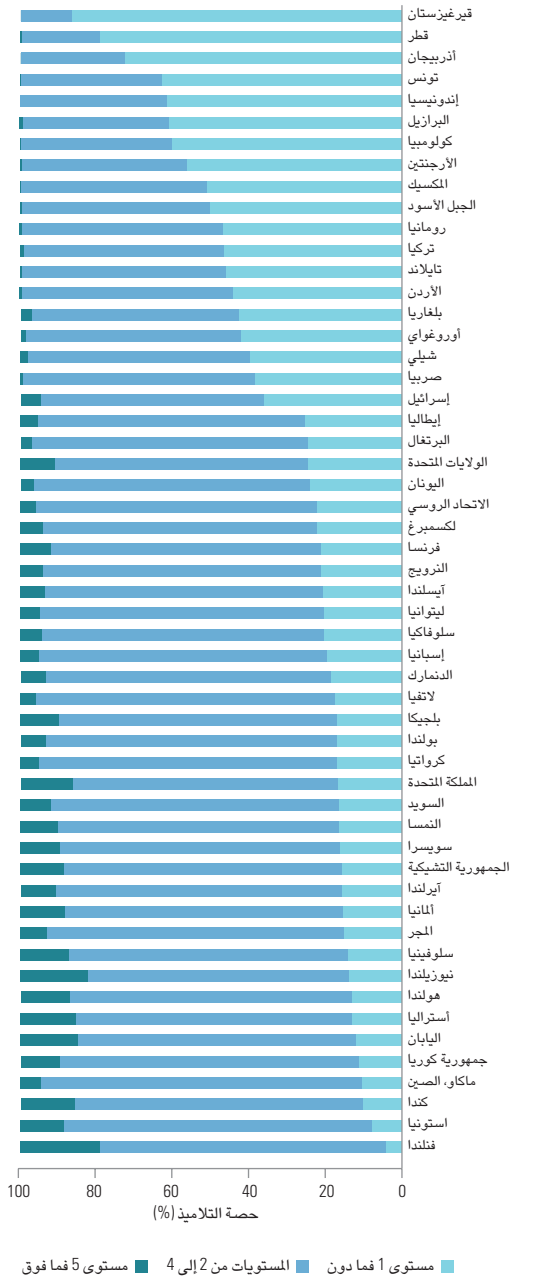
علاوة على القلق الذي تثيره عمليات التقييم الدولية إزاء تدني مستويات التعلم بالاستناد إلى الاستقصاءات الوطنية، فإنها تبيّن بأن معظم البلدان النامية لا تزال متأخرة كثيراً عن الركب مقارنة بالبلدان المتطورة. وفي ظل اقتصاد عالمي ما انفك يزداد تكاملاً وتركيزاً على المعرفة، فإن لأوجه التفاوت هذه عواقب كبيرة بالنسبة لآفاق التنمية – وللنماذج التي ستتخذها العولمة في المستقبل.

ومع ازدياد عدد البلدان النامية المشاركة في عمليات التقييم الدولية خلال السنوات العشرين الأخيرة، برزت حقيقتان مترابطتان. فأولاً، ثمة فجوات شاسعة في التحصيل بين التلاميذ من البلدان المتطورة وزملائهم من البلدان النامية عند المستويات الدراسية عينها. وثانياً، لا ترتبط هذه الفجوات سوى جزئياً بالاختلافات في دخل الفرد[38]. إذ ثمة فروق أخرى – ترتبط بنوعية المدارس، وسياسات التعليم، وإدارة النظام التعليمي برمته– تعتبر مهمة أيضاً.

ثمة فجوات شاسعة في التحصيل بين التلاميذ من البلدان المتطورة وزملائهم من البلدان النامية

وتوضح عمليات التقييم الدولية مدى تدني مستويات التعلم لدى «متوسط» التلاميذ من البلدان المشاركة. فنتائج الدراسة التي أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) الذي يختبر كفاءات التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم 15 عاماً في مهارات عدة، مفيدة لأنها تشمل العديد من البلدان غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتبرز هذه النتائج وجود أوجه تفاوت مذهلة. فعند مقارنة متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ من البرازيل وإندونيسيا وبيرو في الدراسة التي أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام 2001، بمتوسط الدرجات التي حققها نظراؤهم من الدنمارك وفرنسا والولايات المتحدة، تبين أنها تناظر مستويات الخُميس الأدنى في هذه الدول الثلاث الأخيرة (Filmer et al., 2006). وتظهر نتائج الدراسة التي أجراها البرنامج نفسه في مجال العلوم عام 2006 أن احتمال تصنيف التلاميذ من البلدان النامية ضمن مستويات التحصيل الأدنى مرتفعة جداً (الشكل 2.39). وقد حصل أكثر من 60% من التلاميذ من البرازيل، وإندونيسيا، وتونس وأقل من 10% من التلاميذ من كندا وفنلندا على درجة 1 فما دون، وهي الدرجة الأدنى في ترتيب الدرجات في اختبار العلوم الذي أجراه البرنامج. كما أن أقل من 2% إلى 3% من التلاميذ من البلدان النامية بلغوا درجتي الإتقان 5 و6، في حين بلغهما 15% أو أكثر من التلاميذ في عدة بلدان أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الشكل 2.39: النسبة المئوية للتلاميذ ذوي الأداء المتدني (مستوى 1 فما دون) على صعيد إتقان العلوم، برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، 2006



المصدر: OECD (2007c).

وتبيّن عدة عمليات تقييم دولية أخرى اتجاهات مشابهة. ففي تقرير «اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم» (TIMSS) لعام 2003، حقق نصف تلاميذ الصف الثامن جميعاً المعيار المرجعي المتوسط (475)، مقارنة بنسبة 17% من التلاميذ في الدول العربية التسع المشاركة[39] (UNDP Arab TIMSS Regional Office, 2003). أما الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) لعام 2006، التي اختبرت مهارات القراءة

38 – يكون الرابط أقوى لدى الشريحة الأدنى دخلاً مقارنة بالشريحة الأعلى دخلاً. وفي تقرير «اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم» (TIMSS) لعام 1999، بلغت نسبة الربط بين الناتج القومي الإجمالي للفرد والنتائج المحرزة في اختبارات الرياضيات والعلوم نحو 0,60 (Barber, 2006).

39 – البحرين ومصر والأردن ولبنان والمغرب وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية والعربية السعودية والجمهورية العربية السورية وتونس.

لدى تلاميذ الصف الرابع، فأظهرت أوجه تفاوت شاسعة بين البلدان المتطورة والنامية. وبلغ متوسط النتائج التي حققتها البلدان الخمسة ذات الدخل المتوسط أو المنخفض التي تقع خارج أوروبا[40] 337 – أي ما دون المتوسط الدولي (500)[41] بنحو 125 نقطة. ويعرض الإطار 2.15 المزيد من النتائج.

وعلى الرغم من ارتفاع عدد البلدان النامية المشاركة في عمليات التقييم الدولية، فإن الكثير من الفجوات لا تزال قائمة، مما يحد من نطاق عمليات المقارنة بين البلدان. وتحاول البحوث الاستكشافية التي أجريت بهدف إعداد هذا التقرير أن تعالج هذه المشكلة من خلال إضفاء الطابع القياسي على البيانات المتعلقة بالتحصيل الوطني في مرحلة التعليم الابتدائي المتأتية من دراسات تقييمية مختلفة، وذلك بهدف ترتيب البلدان وفق مقياس دولي واحد[42]. وتبيّن هذه العملية أن نتائج التحصيل التي سجلها الكثير من البلدان النامية تتجمع عند مستوى يقل بكثير عن نتائج البلدان المتطورة وتلك التي تمر بمرحلة انتقالية (الشكل 2.40)[43]. وتوحي العملية كذلك بأن الفجوات في التعلم تميل لأن تكون أكثر اتساعاً في مجال العلوم مقارنة بالرياضيات والقراءة (Altinok, 2008).

ومن شأن عمليات التقييم الدولية أن تظهر الفوارق بين البلدان المتطورة والنامية أصغر من حجمها الحقيقي نظراً لأن هذه العمليات لا تقيّم نتائج التعلم إلا لدى التلاميذ الملتحقين بالمدارس. فهي لا تشمل الأطفال الذين يماثلونهم سناً غير الملتحقين حالياً – أو على الإطلاق– بالمدارس. ومن شأن استثناء الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ولا سيما في البلدان التي تشهد نسب التحاق بالمدارس متدنية ونسب تسرب مرتفعة، أن يشوه بيانات المعالم القطرية في مجال التعلم. ففي المناطق الريفية من الهند مثلاً، بيّن اختبار أجري للأطفال غير الملتحقين بالمدارس أن قدرتهم على الاستماع لمسألة طرح حسابية وحلها يقل عن النصف مقارنة بالأطفال الملتحقين بالمدارس (Pratham Resource Center, 2008). وعلى نحو مشابه في غانا، وإندونيسيا، والمكسيك، بيّنت الاختبارات في مجالي اللغة والرياضيات التي أجريت للشباب غير الملتحقين بالمدارس أن مستويات تحصيلهم أدنى مقارنة بالتلاميذ الملتحقين بالمدارس (Filmer et al., 2006).

كثيراً ما تبرز أوجه تباين حادة في التحصيل داخل البلدان بحسب المكان وجنس التلميذ

الإطار 2.15: شواهد دولية جديدة تتعلق بنتائج التعلم: عمّ تكشف في مجال النوعية؟

منذ أن صدر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2008 (UNESCO, 2007a)، نُشرت نتائج ثلاث عمليات تقييم دولية كبرى. وتوفر هذه النتائج معلومات قيمة عن طائفة من المؤشرات النوعية المتعلقة بمستويات الأداء في مجال التعليم.

إذ قاست الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) في عام 2006 مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع. وتراوحت نسبة التلاميذ الذين نمّوا عن قدرات أساسية في مجال القراءة – أي الذين حققوا المستوى 1، وهو المعيار المرجعي الدولي الأدنى–، بين 22% في جنوب أفريقيا و26% في المغرب من جهة، وما يربو على 95% في معظم بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية من جهة أخرى. أما نسبة التلاميذ الذين بلغ أداؤهم أو فاق المعيار المرجعي المتوسط المتمثل في المستوى 2 فتجاوزت 75% في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بينما قلت عن 20% في بلدان نامية بما فيها إندونيسا، والمغرب، وجنوب أفريقيا (Mullis et al., 2007).[1]

واختبر برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام 2006 التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم 15 عاماً في مجالات العلوم، والرياضيات، والقراءة (OECD, 2007b). وحصل عشرون من البلدان الثلاثين الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المشاركة في التقييم على درجة في مجال العلوم لا تبعد عن المتوسط الذي حققته بلدان هذه المنظمة البالغ 500 نقطة سوى بخمس وعشرين نقطة كحد أقصى. ولدى البلدان التي حصلت على درجات تقل بكثير عن هذا المتوسط، كان فارق الدرجات أكبر بكثير، إذ حصلت قيرغيزستان على درجة متدنية بلغت 322 نقطة في حين حصلت كرواتيا على درجة مرتفعة بلغت 493 نقطة. ويمكن مقارنة نتائج التقييم الدولي للطلاب لعام 2006 بنتائج تقييم عام 2000 في مجال القراءة وبنتائج تقييم عام 2003 في مجالي العلوم والرياضيات. وبالنسبة لمعظم البلدان التي يمكن مقارنة بياناتها، لم يتغير متوسط الدرجات التي نالتها سوى بقدر ضئيل نسبياً –رغم زيادة الاستثمارات الوطنية في مجال التعليم (OECD, 2007b).

وفي أمريكا اللاتينية، قيّمت الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية لعام 2006 (SERCE) مهارات القراءة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث، ومهارات القراءة، والرياضيات والعلوم لدى تلاميذ الصف السادس (UNESCO-OREALC, 2008).[2] وبصفة عامة، يمكن تصنيف البلدان المشاركة إلى الفئات الأربع التالية: 1) فاق أداء التلاميذ من كوبا أداء التلاميذ من البلدان الأخرى في جميع الموضوعات ومستويات الصفوف؛ 2) ثمة مجموعة صغيرة من البلدان الأخرى التي كان أداؤها مرتفعاً باستمرار شملت شيلي، وكوستاريكا، وأوروغواي؛ 3) ثمة مجموعة كبيرة من البلدان التي كان أداؤها متدنياً نسبياً شملت الجمهورية الدومينيكية، وإكوادور، والسلفادور، وغواتيمالا، ونيكاراغوا، وبنما، وباراغواي، وبيرو؛ 4) في البلدان التي حققت نتائج متوسطة –الأرجنتين، والبرازيل، وكولومبيا، والمكسيك– تراوح تحصيل التلاميذ بحسب الموضوع والصف. وبالنسبة للمجموعات الثلاثة الأخيرة هذه، كثيراً ما برزت أوجه تباين كبيرة في التحصيل داخل البلدان بحسب الموقع والجنس. فمثلاً، في البلدان ذات الأداء المتدني كانت أوجه التباين بين المناطق الريفية والحضرية أكثر بروزاً بكثير في السلفادور، وغواتيمالا، وبيرو مقارنة بالجمهورية الدومينيكية، ونيكاراغوا، وبنما.

1 – من بين البلدان والأراضي السبعة والعشرين التي تتوافر عنها بيانات في مجال التحصيل في القراءة في إطار الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) لعامي 2001 و2006، حققت ثمانية بلدان تقدماً بارزاً وهي: ألمانيا، وهونغ كونغ (الصين)، والمجر، وإيطاليا، والاتحاد الروسي، وسنغافورة، وسلوفينيا، وسلوفاكيا. وفي ألمانيا، والاتحاد الروسي، وسلوفاكيا، كان التحسن الذي شهده التحصيل في القراءة على حساب الإنصاف بين التلاميذ: إذ طال التحسن المحرز التلاميذ الأعلى أداءً بينما لم يطل التلاميذ الأدنى أداءً. وتراجع متوسط مستويات القراءة مع مرور الزمن في كل من إنجلترة (المملكة المتحدة)، وليتوانيا، والمغرب، وهولندا، ورومانيا، والسويد.

2 – شارك 16 بلداً من أمريكا اللاتينية في الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية (SERCE). واختلف عدد البلدان المشاركة في دراسات تقييم التعلم المختلفة: إذ شارك أربعون بلداً في الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) لعام 2006، في حين شارك سبعة وخمسون من البلدان والأراضي في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2006.

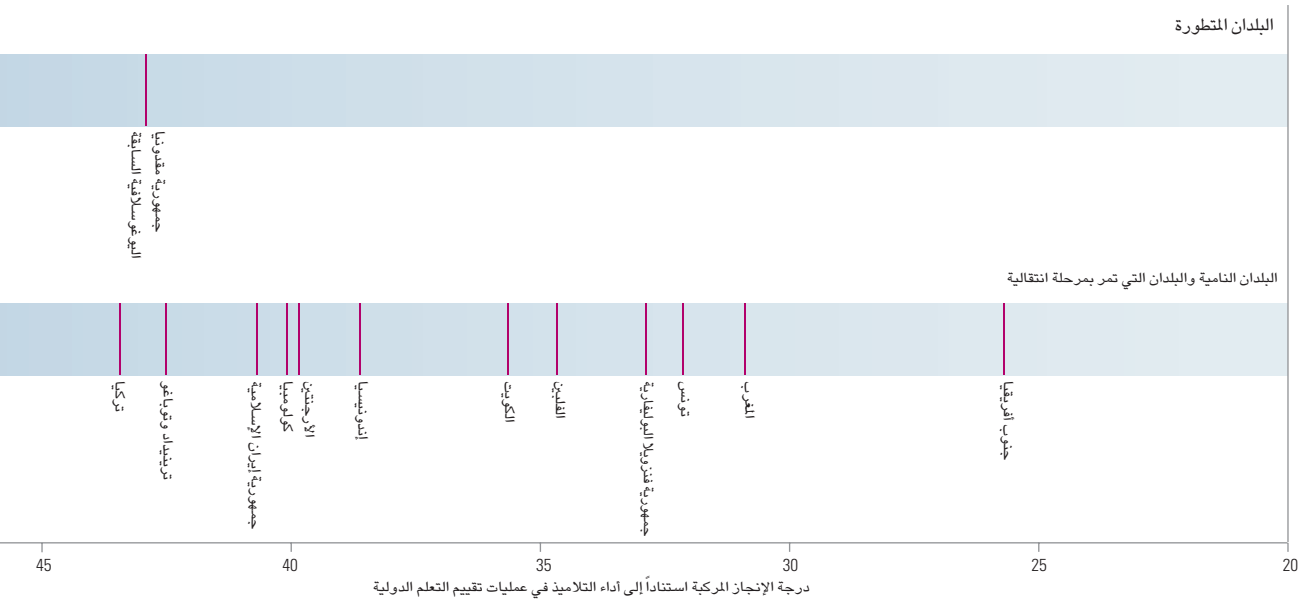
40 – إندونيسيا وجمهورية إيران الإسلامية والمغرب وجنوب أفريقيا وترينيداد وتوباغو.

41 – علاوة على ذلك، حصلت دولتان عربيتان مرتفعتا الدخل هما الكويت وقطر على درجة تقل عن 350.

42 – ثمة دراسة أخرى من هذا النوع أعدها Hanushek et al. (2008).

43 – استثنيت النتائج التي سجلتها بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها في اختبارات التحصيل نظراً لمحدودية البيانات المتوافرة.

الشكل 2.40: أوجه التباين في متوسط التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية بين البلدان المتطورة والبلدان النامية والبلدان التي تمر



ملاحظة: تمثل درجة الإنجاز المركبة المتوسط الحسابي لجميع الدرجات التي حصل عليها بلد معين في عمليات التقييم الدولية بين عامي 1995 و2006. وتم تحديد هذه الدرجة المركبة على نحو قياسي بحيث تتراوح بين 0 و 100، ويبلغ متوسطها 50 مع انحراف قياسي قدره 10. وتجمّع البيانات المتعلقة بالتحصيل من عمليات التقييم الدولية والإقليمية حصراً، ولا تجمّع من عمليات التقييم الوطنية.
المصدر: Altinok (2008).

ما تخفيه المتوسطات الوطنية – قدر هائل من اللامساواة في التحصيل

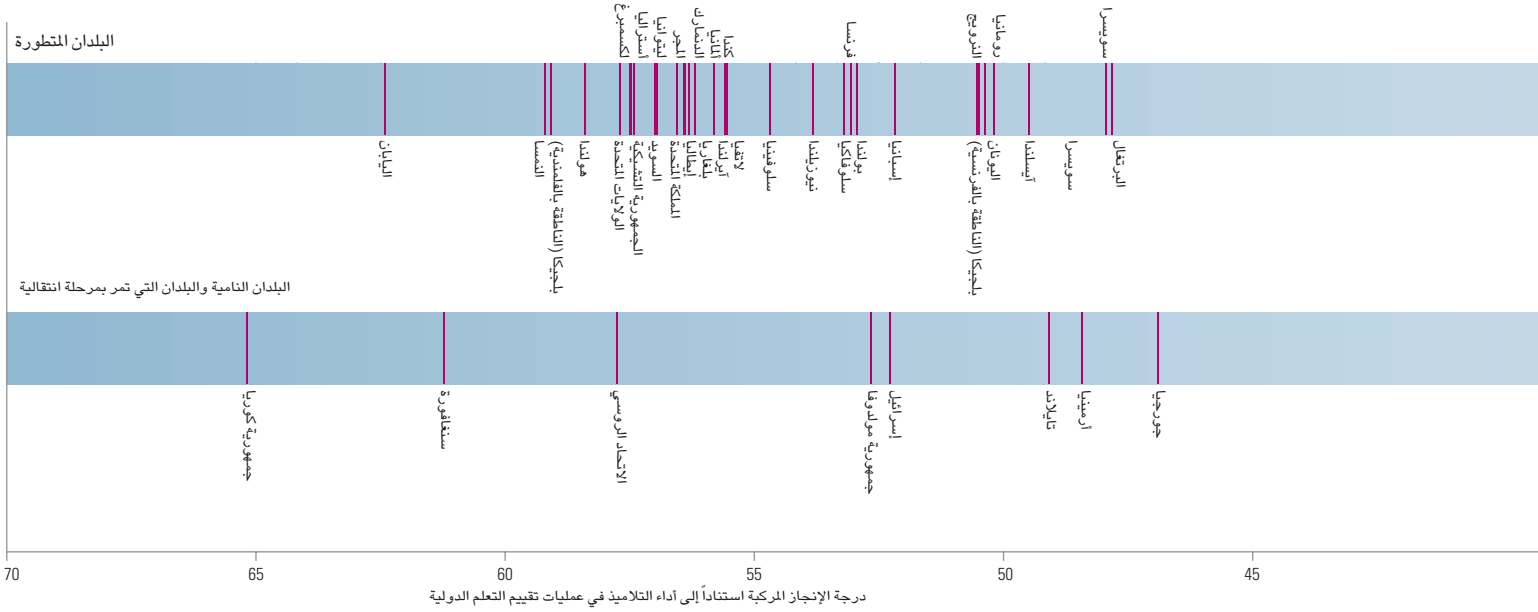
تبرز أوجه التباين في نتائج التعلم، التي ترتبط عموماً بالوضع الاجتماعي والاقتصادي وبمؤشرات أخرى في مجال الحرمان، على النحو الأكبر داخل البلدان المختلفة. وتظهر أوجه التباين هذه على جميع المستويات: فهي قائمة بين المناطق والمجتمعات والمدارس والصفوف الدراسية. وتشكل هذه النتائج المتباينة مصدر جدل سياسي حاد. فذوو التلاميذ، وراسمو السياسات وحتى الأطفال أنفسهم في الكثير من الأحيان يعتبرون أوجه التباين هذه دليلاً على أن النظام التعليمي غير عادل أو منصف. ويصب النهوض بتوفير التعليم الجيد وإضفاء المساواة عليه في قلب التحدي الأوسع نطاقاً المتمثل في إدارة التعليم للجميع.

تبرز أوجه التباين في نتائج التعلم على النحو الأكبر داخل البلدان المختلفة

وفيما يلي عرض لبعض الفروق الشاسعة داخل البلدان المختلفة التي تواصل عمليات تقييم التعلم توثيقها:

- تباينت النتائج التي حققها تلاميذ الصف الرابع من البلدان النامية في مجال القراءة تبايناً شديداً في الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) لعام 2006. إذ بلغت الفجوة الفاصلة بين النتائج الأعلى التي حققها 5% من التلاميذ والنتائج الأدنى التي حققها 5% منهم 454 نقطة (562 ناقص 108) في جنوب أفريقيا، و359 نقطة في المغرب، و340 نقطة في ترينيداد وتوباغو. وفي هذه البلدان الثلاثة جميعاً، حقق التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات مستويات قراءة يمكن مقارنتها بمستويات بعض أفضل التلاميذ في البلدان ذات مستويات التحصيل المرتفعة (Mullis et al., 2007).
- وفي الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية (SERCE)، تباينت نتائج تلاميذ الصف الثالث في مجال القراءة تبايناً واسع النطاق في البلدان ذات الأداء المرتفع والمتدني على حد سواء. ففي كوبا، بلغ فارق النقاط بين النتائج الأعلى التي حققها 10% من التلاميذ والنتائج الأدنى التي حققها 10% منهم 295 نقطة (779 ناقص 484). وكانت الفروق أقل حدة في معظم البلدان الأخرى في المنطقة ومنها الأرجنتين (236 نقطة) وكوستاريكا (231 نقطة) والسلفادور (219 نقطة) وباراغواي (241 نقطة) (UNESCO-OREALC, 2008).
- باستخدام بنود وردت في تقرير الاتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2005، أجريت اختبارات لنحو 6000 تلميذ في الصف التاسع في ولايتي راجاستان وأوريسا في الهند. وبالإضافة إلى أن متوسط النتائج كان متدنياً جداً، إذ أخفق ما بين 30% و40% من الأطفال في بلوغ معيار مرجعي دولي متدن، فإن توزيع النتائج تباين على نحو شديد: فالفرق بين الدرجات الأعلى التي حصل عليها 5% من التلاميذ والدرجات الأدنى التي نالها 5% منهم هو من بين الأعلى في العالم. فالتلاميذ الخمسة بالمائة الذين حققوا أعلى النتائج حصلوا على درجات أعلى من أفضل التلاميذ في بلدان أخرى متدنية الأداء، وأعلى من متوسط التلاميذ في جميع البلدان باستثناء البلدان الأفضل أداء (Das and Zajonc, 2008 ; Wu et al., 2007).

بمرحلة انتقالية، 1995–2006



وتتباين الأسباب الكامنة وراء انعدام المساواة في نتائج التعلم تبايناً شديداً. بيد أن البحوث التي تستند إلى بيانات وفرتها عمليات التقييم الدولية والإقليمية والوطنية تحدد ثلاث مجموعات من العوامل الرئيسية التي تؤثر في أوجه التباين داخل البلدان، ألا وهي: خلفية التلاميذ، والسياق المدرسي، وخصائص النظام التعليمي[44].

العوامل المرتبطة بالتلاميذ

تؤثر المقومات التي يجلبها التلاميذ معهم إلى المدرسة على درجة أدائهم. فبعض المهارات التي يملكها التلاميذ، على غرار القدرات، هي عناصر فطرية وموزعة على نحو اعتباطي. وثمة مقومات أخرى هي نتاج الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، على غرار المستوى التعليمي للآباء أو مناصبهم أو ثراء الأسرة؛ والجنسانية (أنظر القسم السابق)؛ واللغة المستخدمة في المنزل؛ وغيرها من الخصائص التي تتسم بها الأسرة.

وتعتبر الفوارق في التحصيل المتصلة بعوامل اجتماعية اقتصادية من المواضيع المهيمنة التي ترد باستمرار في البحوث الوطنية والدولية. فالتلاميذ ذوو الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المتدنية يحصلون عموماً على درجات أدنى مقارنة بالتلاميذ من الخلفيات الأوفر حظاً. ويختلف مستوى المنحنى الاجتماعي الاقتصادي للتعلم وتدرّجه اختلافاً شديداً بين البلدان المختلفة – وهي حقيقة أساسية إذ أنها تبين تأثير السياسات العامة في هذا المجال (Ma, 2008 ; Willms, 2006). وما يثير الاهتمام هو أن عمليات التقييم التي أجريت مؤخراً تشير إلى وجود فجوات في الأداء ترتبط بالوضع الاجتماعي الاقتصادي في أوروبا الوسطى والشرقية، وأمريكا الشمالية، وأوروبا الغربية تفوق تلك الفجوات القائمة في البلدان النامية (Ma, 2008)[45]. وحاولت البحوث التي أجريت لأغراض هذا التقرير توضيح مدى ارتباط كل من المنصب، والمستوى التعليمي للآباء، ودخل الأسرة/ثرائها ودرجة «القرائية في البيت» بتحصيل التلاميذ في بلدان مختلفة (Ma, 2008). وتبين بأن المنصب هو المكون الأكثر أهمية الذي يحدد الوضع الاجتماعي الاقتصادي في أمريكا الشمالية وأوروبا، بينما كان ثراء الأسرة (أي ممتلكاتها) هو المكون الأهم في شرق آسيا والمحيط الهادي، وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي[46]. وكان وقع المستوى التعليمي للآباء أقل على الرغم من كونه هاماً. أما درجة «القرائية في البيت»، التي تعرّف بأنها اقتناء الأسرة لما يربو على عشر كتب، فكان له تأثير إيجابي جداً على نتائج التعلم في معظم البلدان ذات الدخل المتوسط أو المتدني.

ويؤثر حجم الأسرة وتكوينها كذلك على التحصيل الدراسي. إذ تؤكد البحوث التي أجريت مؤخراً بأن الأطفال الذين يكون عدد أخوتهم قليلاً يميلون للتفوق في الأداء على الأطفال الذين لديهم عدد أكبر من الأخوة (Dronkers and Robert, 2008 ; Park,

44 – أنظر على سبيل المثال الدراسات التالية: Fuller (1987), Fuller and Clarke (1994), Keeves (1995), Lockheed and Verspoor (1991), Michaelowa (2004a), Mullis et al. (2000), Mullis et al. (2003), Postlethwaite (2004), Riddell (2008), Scheerens (2004), W. Mann (2003).

45 – وجد برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) بالاستعانة بمؤشر للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، القليل من الاختلافات في تأثير الوضع الاجتماعي الاقتصادي على الحقول المختلفة ألا وهي: القراءة، والرياضيات، والعلوم.

46 – يرى الكاتب بأنه حين يتعلق الأمر بنتائج التعلم التي يحققها التلاميذ، يفوق تأثير رأس المال الاجتماعي الذي تملكه الأسرة تأثير الموارد المادية المتوافرة في المنزل وذلك في المناطق الأكثر تطوراً، في حين أن العكس صحيح في المناطق الأقل تطوراً.

2008)[47]. كما أن التغيرات السريعة التي تشهدها بنية الأسرة نتيجة للطلاق أو الانفصال أو وفاة أحد الوالدين أو الهجرة تؤثر على التحصيل الدراسي بالقدر ذاته كذلك. وبيّن تقييم الرياضيات الذي أجراه برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) عام 2003 أن أداء التلاميذ من الأسر التي تضم الأبوين هو الأفضل في المتوسط في عشرين بلداً تتوافر عنها معلومات في هذا الصدد– وهي نتيجة لم تتغير حتى بعد مراعاة الوضع الاجتماعي الاقتصادي (Hampden-Thompson and Johnston, 2006)[48]

تزيد برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الواسعة النطاق من الإنصاف في التعليم وتسهم في معالجة أوجه الحرمان

ويؤثر وضع المهاجرين على التعلم في الكثير من البلدان. إذ بينت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2003 أن تلاميذ الجيل الأول من المهاجرين (أي الذين ولدوا في الخارج) وتلاميذ الجيل الثاني كذلك (أي الذين ولد آباؤهم في الخارج) حصلوا على درجات أدنى في القراءة، والرياضيات، والعلوم مقارنة بنظرائهم أبناء البلد الأصليين، فيما عدا في كندا (OECD, 2006b)[49]. وكلما زاد إتقان لغة البلد المضيف، كلما تناقصت أوجه التباين في التحصيل لدى أبناء الجيل الثاني من المهاجرين (Schnepf, 2008). وتؤثر الخصائص التي تتسم بها بلدان منشأ أبناء المهاجرين والبلدان المضيفة لهم على مستويات التحصيل (de Heus et al., 2008 ; Levels et al., 2007). إذ كان أداء أبناء الجيل الأول من المهاجرين الذين أتوا من بلدان يمتد فيها التعليم الإلزامي لفترة طويلة أفضل في العلوم (OECD, 2007a) مقارنة بسائر أقرانهم من التلاميذ (de Heus et al., 2008). ولما كانت تدفقات الهجرة في تزايد في العالم أجمع، فإن تقليص أوجه اللامساواة المتصلة بالهجرة يشكل أمراً ضرورياً لا لتحقيق الإنصاف في التعليم فحسب، وإنما لمعالجة المخاوف بشأن التماسك الاجتماعي (International Organization for Migration, 2005 ; OECD, 2006b).

وثمة صلة بين لغة التخاطب في المحيط الأسري والنجاح الذي يحققه التلميذ في المدرسة. ففي ثمانية عشر من البلدان العشرين الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي شاركت في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) عام 2003، نال التلاميذ الذين يتحدثون في المنزل لغة تختلف عن لغة التدريس درجات أدنى بكثير في الرياضيات مقارنة بالتلاميذ الذين كانت لغة الاختبار هي نفسها لغة التخاطب في محيطهم الأسري (Hampden-Thompson and Johnston, 2006)[50]. وفي العديد من بلدان أمريكا اللاتينية، بما فيها بوليفيا، وشيلي، وإكوادور، وغواتيمالا، والمكسيك، وبيرو، حصل الأطفال من الأسر التي تتحدث بلغات السكان الأصليين على درجات أدنى بكثير مقارنة بأطفال الأسر الأخرى (Flores-Crespo, 2007 ; Lewis and Lockheed, 2006; McEwan, 2004; McEwan, forthcoming; McEwan and Trowbridge, 2007)[51]. وظل تأثير اللغة قائماً في معظم الدراسات حتى بعد مراعاة عوامل أخرى كالفقر، والموقع، وسائر المؤشرات المتعلقة بخلفية الأسرة.

العوامل المتعلقة بالنظام التعليمي

من شأن الطريقة التي ينظم بموجبها النظام التعليمي أن تؤثر بشدة على نتائج التعلم. إذ يؤثر كل من القواعد المتعلقة بانتقال التلاميذ من صف لآخر، واختبارات نهاية الدراسة، والتمايز المؤسسي (التمايز بين أنواع المدارس المختلفة) والتعليم المتمايز (عبر توزيع التلاميذ بحسب قدراتهم أو في فروع مختلفة، أو من خلال الصفوف المتعددة المستويات) على نتائج التعلم. وبينما يختلف هذا التأثير باختلاف السياق السائد، تخلص البحوث الدولية إلى بعض النتائج العامة في هذا المجال (Fuchs and Walkmann, forthcoming ; OECD, 2007a):

- يرتبط توزيع التلاميذ في مسارات أو فروع غير متعادلة بتدني الإنصاف (نتائج تعلم غير متساوية) كما يرتبط أحياناً بتدني مستويات التعلم. وثمة صلة بين النظم التعليمية ذات الفروع الأكاديمية الشديدة الانتقاء والتفاوت الكبير بين الجنسين في الرياضيات والعلوم في المرحلتين الابتدائية والثانوية (Bedard and Cho, 2007).
- تزيد برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الواسعة النطاق (أي التي تمتد لفترة أطول وتتسم بنسب قيد مرتفعة) من الإنصاف في التعليم لدى الأطفال المنحدرين من خلفيات أسرية مختلفة (Schütz et al., 2005).
- ثمة رابط بين السياسات والمواقف العامة المتصلة بالهجرة، ومكان الإقامة، والجنس، واللغة من جهة والفروق في فرص التعليم من جهة أخرى. فحيثما تتخذ تدابير للنهوض بالمساواة بين الجنسين، تميل الفوارق بين الجنسين في مجال الرياضيات إلى الصغر (Baker and Jones, 1993 ; Guiso et al., 2008 ; Marks, 2008).
- تؤثر السياسات التي تحدد تكوين مجموعات التلاميذ في المدارس بشدة على عملية التعلم. فمزيج التلاميذ

47 – أنظر أيضاً نتائج عمليات التقييم الوطنية في كل من كمبوديا، وإثيوبيا، ومدغشقر، ومنغوليا (Cambodia Education Sector Support Project, 2006 ; Academy for Education Development and USAID Ethiopia, 2004 ; Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO, 2004 ; Mongolia Ministry of Education, Culture and Science and UNICEF, 2008).

48 – أنظر أيضاً: Bradshaw and Finch (2002), Downey (1994), Duncan and Brooks-Gunn (1997), Hampden-Thompson and Pong (2005), Haveman et al. (1991), McLanahan and Sandefur (1994) and Pong et al. (2003).

49 – ركزت هذه الدراسة على سبعة عشر من البلدان والأراضي ذات الأعداد الكبيرة من السكان المهاجرين ألا وهي: أستراليا، والنمسا، وبلجيكا، وكندا، والدنمارك، وفرنسا، وألمانيا، ولكسمبرغ، وهولندا، ونيوزيلندا، والنرويج، والسويد، وسويسرا، والولايات المتحدة، وكلها أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة إلى ثلاثة بلدان ليست أعضاء في هذه المنظمة وإنما شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) وهي الاتحاد الروسي، وهونغ كونغ (الصين)، وماكاو (الصين).

50 – بيّنت الدراسة الإقليمية المقارنة الثانية (SERCE) التي أجريت مؤخراً تدني التحصيل في اللغة لدى تلاميذ الصفين الثالث والسادس في الجمهورية الدومينيكية، وإكوادور، وغواتيمالا، ونيكاراغوا، وبنما، وباراغواي، وبيرو، مما يوضح بصورة أكبر تأثير لغة التخاطب في المحيط الأسري (UNESCO-OREALC, 2008).

51 – فاق «حجم تأثير» الانتماء إلى أسرة من السكان الأصليين، في المتوسط، ثلث انحراف معياري. أي أن الدرجات التي حصل عليها أطفال السكان الأصليين في اللغة الإسبانية والرياضيات قلت بمقدار ثلث انحراف معياري عن غيرهم من الأطفال. وكان التباين على حساب السكان الأصليين أشد في نتائج اللغة منه في نتائج الرياضيات.

الملتحقين بمدرسة معينة – من حيث وضعهم الاجتماعي الاقتصادي، وانتماؤهم الإثني أو العرقي– يؤثر على التعلم ليس على نحو مستقل فحسب، وإنما على نحو غير مباشر كذلك من خلال العمليات الإدارية، والتربوية، والنفسية الاجتماعية (Dumay and Dupriez, 2007).

- تميل نظم التعليم التي تضم عدداً كبيراً من المدارس الممولة من مصادر خاصة ومن المدارس الانتقائية أكاديمياً لتحقيق نتائج تعلم أفضل قياساً بغيرها، بيد أن فوارق التحصيل هذه تميل لأن تتقلص بعد مراعاة العوامل المتصلة بالخلفيات التي ينحدر منها التلاميذ (OECD, 2007a).

- تظهر بعض عمليات التقييم صلة بين نتائج التعلم ودرجة الاستقلالية التي تتمتع بها المدارس في النظام التعليمي المعني على صعيد تعيين المعلمين، وإعداد الميزانيات وتخصيصها، و/أو اختيار مضامين المواد الدراسية (أنظر الفصل 3). وتشير الشواهد المستمدة من برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2006 إلى أن نتائج التعلم تميل لأن تكون أفضل في البلدان التي تشجع على الإفصاح علناً عن نتائج أداء التلاميذ.

العوامل المتعلقة بالمدرسة

يعتبر توافر الموارد الملائمة في المدارس، ووجود معلمين فعالين وقاعات درس دينامية عوامل أساسية لضمان التعلم. وحتى بعد مراعاة خلفية التلاميذ وسائر العوامل الأخرى، ما انفكت البحوث الدولية تشير إلى اتساع الفوارق بين المدارس في نتائج التعلم (Willms, 2006). وتبدو الفوارق في السياق المدرسي وفي نوعية المدارس حادة في البلدان النامية وهي المسؤولة عموماً عن أوجه التباين الشاسعة في نتائج التعلم (Baker et al., 2002 ; Heyneman and Loxley, 1983).

فما هي العناصر التي تشكل بيئة تعلم فعالة؟ تعتبر العمليات الدينامية عنصراً ضرورياً، كما أن وجود قيادة مهنية، ورؤيا وأهداف مشتركة، ومعلمين يحفزون التلاميذ، واستخدام عمليات الرصد والتقييم بهدف تحسين الأداء تعتبر كلها مكونات رئيسية تدخل في تكوين المدارس «الفعالة» (Creemers, 1997 ; Reynolds et al., 2002)[52]. ويشكل تخصيص الوقت الكافي للتدريس عنصراً رئيسي كذلك (الإطار 2.16). إن المباني المتهالكة، وقاعات الدراسة المكتظة وقليلة الموارد، والافتقار إلى اللوازم من الكتب الدراسية ودفاتر التمارين كلها عناصر لا تسهم في توفير بيئة مؤاتية للتعلم. وتلتحق أعداد أكبر من التلاميذ من الأسر الثرية بأفضل المدارس تجهيزاً (الجدول 2.17). وثمة رابط بين وضع البيئة المدرسية المتردي في الكثير من البلدان وعدم توافر القدر الكافي من التمويل. وبطبيعة الحال فإن زيادة

ترتبط الفوارق في التعلم في الكثير من البلدان بتخصيص الوقت غير الكافي وغير المتكافئ للتدريس

الإطار 2.16: تباين الوقت المخصص للتدريس، تباين النتائج

ترتبط الفوارق في التعلم في الكثير من البلدان بتخصيص الوقت غير الكافي وغير المتكافئ للتدريس. ففي حين وضعت معظم البلدان مبادئ توجيهية وقواعد رسمية تعنى بحجم الوقت الذي ينبغي للتلاميذ أن يمضوه في المدارس، يتباين الوقت المخصص فعلياً للتدريس تبايناً شديداً فيما بين البلدان وداخل كل بلد (Abadzi).*

ويؤثر العديد من العوامل على حجم الوقت المخصص للتدريس. فمن شأن النزاعات المسلحة، والعنف الإثني، والكوارث الطبيعية، والظروف المناخية القاسية أن تؤثر على عدد الأيام التي تفتح فيها المدارس أبوابها في بعض المناطق والمجتمعات وليس في غيرها (Abadzi, 2007 ; O'Malley, 2007). ويؤدي تغيب المعلمين وتأخرهم إلى تقليص الوقت المتاح للتعليم والتعلم إلى حد كبير (Abadzi, 2007). ويشير الاستقصاءان اللذان أجراهما برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) وتجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) إلى أن تنقلات المعلمين وتأخر تعيينهم يجعلان الكثير من المدارس الأفريقية عاجزة عن إتباع العام الدراسي الرسمي (Bonnet, 2007).

ويُشار إلى وجود فوارق شاسعة في الوقت المخصص للتدريس بين المدارس المختلفة. وأظهرت دراسة معمقة للمدارس الابتدائية الحكومية في بنغلاديش وللمدارس الابتدائية غير الحكومية المرخّصة أوجه تباين واسعة النطاق في الوقت المخصص للتدريس (Financial Management Reform Programme, 2006b). إذ كانت المدارس الحكومية التي تقع في العُشر الأسوأ أداءً في هذا المضمار توفر ما دون 500 ساعة درس سنوياً في الصفوف الثالث والرابع والخامس بينما كانت المدارس التي تقع في العُشر الأفضل أداءً توفر ما يربو على 860 ساعة درس سنوياً؛ أما في المدارس غير الحكومية فقد تراوح عدد الساعات المناظرة بين 470 و700 ساعة.

ويشير مديرو المدارس في عدة بلدان نامية إلى أن الأيام التي تفتح فيها مدارس القرى أبوابها أقل مقارنة بالمدارس في البلدات/المدن. وعلى نحو مماثل، وعلى الرغم من التوجيهات الموحدة المطبقة على صعيد البلد ككل، يشير معلمو الصف الرابع في مدارس القرى في باراغواي، والفلبين وإلى حد أقل في البرازيل وماليزيا وتونس إلى أن عدد الساعات المخصصة سنوياً للرياضيات والقراءة أقل بكثير من عدد الساعات المخصصة لهاتين المادتين في مدارس البلدات/المدن. وفي بعض البلدان، يحصل 10% من التلاميذ الذين يستفيدون من العدد الأعلى من ساعات التدريس على وقت تدريس سنوي يفوق بنسبة 50% الوقت الذي يناله نظرائهم من العُشر الذي يحظى بالعدد الأدنى من الساعات المخصصة للتدريس (Zhang et al., 2008). وفي الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة (PIRLS) لعام 2006، أشار معلمو الصف الرابع إلى وجود اختلافات جمة داخل البلدان في عدد الساعات المكرسة أسبوعياً لتعلم القراءة (Mullis et al., 2007).

* توصي الوكالات الدولية بتخصيص ما بين 850 و 1000 ساعة سنوياً للتدريس، أو نحو 200 يوم دراسي على أساس أن تفتح المدارس أبوابها لمدة خمسة أيام في الأسبوع (Lockheed and Verspoor, 1991 ; UNESCO, 2004 ; World Bank, 2004). بيد أن الوقت المخصص للتدريس رسمياً لا يرقى في العديد من البلدان إلى هذه المستويات (UNESCO, 2007a). كما أن اللجوء إلى نظام النوبتين أو النوبات الثلاث المتعاقبة أو النوبات جزئية يقلص إلى حد كبير الوقت المخصص للتدريس سنوياً (Abadzi, 2007).

52 – من جهة أخرى، يرى ألكساندر (Alexander, 2008) أن نهج «المدرسة الفعالة» يجمّع النتائج التي خلصت إليها دراسات أجريت باستخدام طرق مختلفة وفي أوقات وأزمنة مختلفة؛ وأنه لا يحسن معالجة الفروق الثقافية الأشد عمقاً المتعلقة بأهداف كل نظام تعليمي وبغاياته؛ وأنه يعتبر التعليم خالياً من القيم الأخلاقية؛ وخالياً من المضمون ومجرداً تماماً من المعضلات التي تطرحها المُثل والظروف؛ ويلجأ بأسلوب شبه عشوائي إلى استخدام متغيرات لوصف المدارس الفعالة.

الجدول 2.17: النسبة المئوية للتلاميذ في الصف العاشر في المدارس المجهزة على نحو جيد، بحسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي لآبائهم[1]

	% للتلاميذ من الرُبيع الأثرى الملتحقين بالمدارس المجهزة على نحو جيد	% للتلاميذ من الرُبيع الأفقر الملتحقين بالمدارس المجهزة على نحو جيد
الأرجنتين	61	25
البرازيل	64	38
تشيلي	64	38
المكسيك	47	23
بيرو	39	10
أمريكا اللاتينية والكاريبي	59	32
بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي[2]	65	58

1 – تم تقسيم المدارس إلى مجموعتين استناداً إلى مدى تجهيزها بالمكتبات، والأدوات المتعددة الوسائط، ومختبرات الحاسوب، ومختبرات الكيمياء، إلخ.
2 – تخص هذه البيانات سبعة وعشرين بلداً من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولا تشمل المكسيك. والمجاميع الإقليمية مرجحة.

المصدر: UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean (2007).

حجم الإنفاق لا تؤدي تلقائياً إلى تحسين نوعية التعليم (Hanushek and Luque, 2003).

وتشدد البحوث التي أجريت خلال السنوات الأخيرة في بلدان نامية على أهمية البيئة المدرسية. إذ بيّنت عمليات تقييم التعلم في مدغشقر والنيجر أن توافر الكهرباء في المدرسة يحسّن النتائج إلى حد كبير (Fomba, 2006 ; Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO, 2004). وفي غينيا، تبيّن أن انتفاع التلاميذ بالكتب يسهم إلى حد كبير في تحسين التعلم (Blondiaux et al., 2006).

يفتقر الكثير من المدارس إلى العدد الكافي من المراحيض ومياه الشرب والطاولات والكتب

ولا تزال حالة البنى الأساسية التعليمية المحفوفة بالخطر والتي وثقتها تقارير سابقة (UNESCO, 2004 ; UNESCO, 2007a) تبعث على القلق. وعلى سبيل المثال، يعتبر نقص الموارد المدرسية وتوفيرها غير المتكافئ أمراً مستشرياً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى:

- بيّنت الدراسة الثانية التي أجراها تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II) أن ما يربو على نصف تلاميذ الصف السادس في كينيا، وملاوي، وموزمبيق، وأوغندا، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزامبيا يدرسون في قاعات درس لا يوجد فيها حتى كتاب واحد (UNESCO, 2005).
- وفي هذه البلدان كما في غيرها، لا يملك 25% إلى 50% من المعلمين دليلاً يتعلق بالمواد التي يدرسونها (Bonnet, 2007).
- أفادت نسب لا يستهان بها من التلاميذ النيجيريين في الصفين الرابع والسادس إلى افتقارها إلى الكتب الدراسية: إذ بلغت نسبة التلاميذ الذين يفتقرون إلى الكتب الدراسية في اللغة الإنجليزية 30%، وفي الرياضيات 50% ، وفي الدراسات الاجتماعية 65%، وفي العلوم 75% (Nigeria Federal Ministry of Education et al., 2005).

وفي ظل هذه الظروف، يكرس المعلمون الكثير من الوقت المخصص للدرس في كتابة الدروس والمسائل على السبورة بينما يقوم التلاميذ بنقلها إلى دفاتر التمارين الخاصة بهم – إن كانوا يملكونها طبعاً.

ويعتبر ضعف البنى الأساسية المدرسية أمراً واسع الانتشار في أمريكا اللاتينية كذلك. فثمة الكثير من المدارس الابتدائية في إكوادور، وغواتيمالا، ونيكاراغوا، وبنما، وباراغواي، وبيرو، التي تفتقر إلى العديد من العناصر التالية أو إليها جميعاً: العدد الكافي من المراحيض، ومياه الشرب، والمكتبات.

وتشدد عمليات الرصد التي أجريت مؤخراً على الوضع المزري وغير المتكافئ للبنى الأساسية التعليمية ولنوعيتها في أحد عشر بلداً نامياً (Zhang et al., 2008)[53]. وتبيّن بأن لدى شيلي، وماليزيا، وأوروغواي المدارس الأفضل من حيث الموارد المتوافرة فيها بينما تقع المدارس الأسوأ من هذه الناحية في الهند، وبيرو، وسري لانكا. ومن النتائج الرئيسية التي خلصت إليها عمليات الرصد ما يلي:

- ثمة توزيع غير متكافئ للموارد المدرسية داخل كل بلد. فمدارس المدن والبلدات تحظى بقدر أكبر بكثير من الموارد (استناداً إلى قائمة تضم واحداً وثلاثين بنداً) مقارنة بمدارس القرى والمناطق الريفية. وتحظى المدارس التي يرتادها التلاميذ الأكثر حظاً اجتماعياً بقدر أكبر من الموارد كذلك كما أن المدارس الابتدائية الخاصة تحظى بقدر أكبر من الموارد مقارنة بمدارس القطاع العام.
- يعاني الكثير من المدارس وقاعات الدرس من حالة من العطل. إذ أفاد ما يربو على نصف مديري المدارس في بيرو، والفلبين، وسري لانكا بأن «المدرسة تحتاج إلى إعادة بنائها بالكامل» أو أن «بعض قاعات الدرس تحتاج إلى إصلاحات كبيرة». وفي جميع البلدان فيما عدا ماليزيا، أُفيد بأن مدارس القرى تحتاج إلى إصلاحات تفوق مدارس المدن/البلدات. وفي الهند، وبيرو، والفلبين، وسري لانكا ، وتونس، يلتحق ثلث التلاميذ أو أكثر بمدارس تفتقر إلى العدد الكافي من المراحيض.
- ويمثل بُعد التلاميذ عن المدرسة وتأمين رفاههم مشكلتين جديتين. إذ يفيد المعلمون في الفلبين، وسري لانكا، وتونس بأن واحداً من كل سبعة تلاميذ يقطع مسافة تفوق خمسة كيلومترات سيراً على الأقدام للوصول إلى المدرسة. ويشير المعلمون في جميع البلدان المعنية إلى أن 9% على الأقل من التلاميذ يصلون المدرسة ومعدتهم خاوية، وقد ترتفع هذه النسبة في بعض البلدان لتبلغ ما يصل إلى 18%.

53 – الأرجنتين والبرازيل وشيلي والهند (في ولايات آسام، وماديا براديش وراجستان وتاميل نادو) وماليزيا وباراغواي وبيرو والفلبين وسري لانكا وتونس وأوروغواي. وكانت نسبة الردود الواردة من بعض مناطق سري لانكا متدنية نظراً للنزاعات المسلحة ولأمواج تسونامي التي ضربت المنطقة عام 2004، لذا وجب توخي الحذر لدى تفسير النتائج.

- ويفتقر العديد من البلدان والمدارس إلى الموارد الأساسية الضرورية للتعلم. إذ تعاني الهند، وبيرو، والفلبين، وسري لانكا من نقص حاد في الكراسي المتوافرة في قاعات الدرس. ويلتحق نصف التلاميذ تقريباً في باراغواي، والفلبين، وسري لانكا، وتونس بمدارس تفتقر إلى المكتبات؛ وتنخفض هذه النسبة إلى 20% فما دون في الأرجنتين، وشيلي، وماليزيا، وأوروغواي. ويتباين انتفاع التلاميذ بركن للكتب داخل قاعات الدرس بشدة داخل البلد الواحد.

- ولا يزال توفير الكتب والمضامين الدراسية يطرح مشكلة في حد ذاته. فنحو 15% إلى 20% من تلاميذ الصف الرابع لا يملكون كتباً مدرسية أو أن عليهم تقاسم هذه الكتب مع زملائهم. وتفوق هذه النسبة في الأرجنتين، وباراغواي، والفلبين ما ورد أعلاه. وتعتمد المدارس في البلدان الآسيوية وفي تونس على مواد تعليمية تركز على مهارات أساسية تتعلق بفك رموز الكلمات، في حين تلجأ معظم مدارس أمريكا اللاتينية إلى استخدام نصوص أكثر تحدياً وفيها استمرارية (على غرار الحكايات) ونصوص سردية خيالية أو مستمدة من الواقع. وبصفة عامة، تباينت النصوص الخاصة بالصف الرابع من حيث درجة صعوبتها ومدى ملاءمتها ووتيرة استخدامها تبايناً كبيراً داخل كل بلد وفيما بين البلدان المختلفة.

وعموماً، تؤثر خصائص كهذه تتعلق بالتلاميذ، والمدارس والنظم التعليمية في نتائج التعلم في جميع البلدان، علماً بأن التأثير النسبي لكل فئة منها يختلف باختلاف السياق. وتؤكد عمليات التحليل الحديثة لتحصيل التلاميذ التي تجرى على مستويات عدة وتشمل في معظم الأحيان بلداناً متطورة وبلدان تمر بمرحلة انتقالية على الأهمية العظمى للعوامل المتعلقة بالتلاميذ، تليها من حيث الأهمية العوامل المتصلة بالمدارس فتلك المتعلقة بالنظام التعليمي (Riddell, 2008). وتشدد عمليات تحليل نتائج التعلم في البلدان النامية على أهمية العوامل المتصلة بالموارد المدرسية وبالمعلمين. وبطبيعة الحال تؤثر القرارات الإدارية المتعلقة بالبنية الأساسية المدرسية، والعمليات المطبقة في قاعات الدرس، وحشد المعلمين وتوزيعهم وفعاليتهم وكذلك تشكيلة التلاميذ الملتحقين بالمدارس تأثيراً جماً على عملية التعلم.

توفير المعلمين ونوعيتهم

يتوقف توفير تعليم جيد في نهاية المطاف على ما يحصل داخل قاعات الدرس، ويحتل المعلمون المواقع الأمامية في هذا المضمار. ومن أجل تحسين نتائج التلاميذ، لا يكفي توافر العدد الكافي من المعلمين أو أن تكون نسب التلاميذ إلى المعلمين معقولة: بل يتعين توفير معلمين مدربين تدريباً جيداً ومتفانين. وتؤثر مواصفات المعلمين، والنظم الإدارية المطبقة لحشدهم وتدريبهم وتوزيعهم، تأثيراً حاسماً على نتائج التعلم وعلى الإنصاف.

الأرقام والاحتياجات في العالم

إن توفير تعليم جيد يتوقف جزئياً على توافر صفوف معقولة الحجم. إذ تقل فرص التلاميذ في الصفوف الكبيرة الحجم في المشاركة أو في التفاعل مع المعلمين، كما يقل انتفاعهم بالمواد التدريسية بصفة عامة.

تعاني جنوب آسيا وغربها وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من النقص الأشد حدة في أعداد المعلمين

وفي عام 2006، فاق عدد المعلمين العاملين في مؤسسات التعليم الابتدائي في العالم أجمع 27 مليون معلم، يعمل 80% منهم في البلدان النامية (الجدول 2.18 والملحق، الجدول الإحصائي 10–ألف)[54]. وازداد مجموع أعضاء هيئات التدريس بنسبة 5% بين عامي 1999 و2006. وطرأت الزيادات الأكبر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كما زادت أعداد المعلمين في أمريكا اللاتينية والكاريبي. وارتفع عدد معلمي المدارس الثانوية ليصل إلى 29 مليون معلم خلال الفترة نفسها، أي بزيادة قدرها 5 مليون معلم إضافي. وعلى الرغم من أن هذه الزيادات تثير الإعجاب، فإن تحقيق التعليم للجميع سيتطلب مع ذلك بذل جهود جمة على صعيد حشد المعلمين (الإطار 2.17).

وتعتبر نسب التلاميذ إلى المعلمين معياراً مرجعياً أكثر فائدة لقياس مدى توافر المعلمين مقارنة بالأعداد العالمية والإقليمية. وثمة توافق واسع النطاق في الرأي بأن نسبة 1:40 هي النسبة القصوى التقريبية لعدد التلاميذ إلى المعلمين التي تتيح توفير بيئة تعلم جيدة في المدارس الابتدائية[55]. ويدل تدني هذه النسب إلى حد كبير على عدم الكفاءة في تخصيص المعلمين. ولما كان التعليم الثانوي منظماً في الكثير من الأحيان وفق وحدات وموضوعات مختلفة، فإنه يحتاج إلى عدد أكبر من المعلمين مقارنة بالتعليم الابتدائي، وبالتالي يصعب تحديد المعايير المرجعية الدولية ومقارنتها في هذه المرحلة الثانوية.

وتتباين نسب التلاميذ إلى المعلمين الإقليمية والوطنية على نحو واضح ولا تشهد الكثير من التغيير. فثمة أوجه تباين شاسعة على الصعيدين الإقليمي والوطني في نسب التلاميذ إلى المعلمين، ويشهد جنوب آسيا وغربها، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نقصاً واضحاً في المعلمين (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 10–ألف). وفي أفغانستان، وتشاد، وموزمبيق، ورواندا، تفوق نسب التلاميذ إلى المعلمين الوطنية في المرحلة الابتدائية 1:60. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها، أخفقت أعداد المعلمين الجدد في مواكبة الزيادة في نسب القيد في المدارس الابتدائية. وتشهد بعض البلدان زيادات حادة جداً في نسب التلاميذ إلى المعلمين ومن بينها أفغانستان، وكينيا، ورواندا، وجمهورية تنزانيا المتحدة. وفي المقابل، انخفضت هذه النسب في أمريكا اللاتينية والكاريبي وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية مع تدني نسب القيد و/أو تزايد أعداد المعلمين. وفي المرحلة الثانوية، ظهرت نسب التلاميذ إلى المعلمين الأعلى في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وغربها أيضاً. وتفوق هذه النسب في إريتريا، ونيجيريا، وباكستان مثلاً 1:40 (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 10–باء). وكما هي الحال في المرحلة الابتدائية، لم يطرأ أي تغير يذكر على نسب التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة الثانوية منذ عام 1999.

54 – يتواجد أكثر من ثلث المعلمين في العالم في شرق آسيا والمحيط الهادي (ومعظمهم في الصين) كما يتواجد ربعهم في البلدان ذات الكثافة السكانية الأعلى في مناطق أخرى في العالم أي: بنغلاديش والبرازيل ومصر والهند وجمهورية إيران الإسلامية والمكسيك ونيجيريا وباكستان والاتحاد الروسي والولايات المتحدة.

55 – تعتبر نسبة التلاميذ إلى المعلمين مقياساً تقريبياً لحجم الصفوف نظراً لأنها تحسب عبر قسمة العدد الكلي للمعلمين (بمن فيهم بعض المعلمين غير الحاضرين في قاعات الدرس) على العدد الكلي للتلاميذ المقيدين، بمن فيهم التلاميذ الذين لا يحضرون إلى قاعات الدرس. ولما كان هذا المؤشر يحسب على أساس عدد المعلمين، فإنه لا يعكس التعليم بوقت جزئي أو التعليم وفق نظام النوبتين.

الجدول 2.18: أعضاء هيئات التدريس ونسب التلاميذ إلى المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، بحسب المناطق، 1999 و2006

	التعليم الابتدائي					التعليم الثانوي				
	أعضاء هيئات التدريس في السنة الدراسية المنتهية في		التغير بين 1999 و2006 (%)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1] في السنة الدراسية المنتهية في		أعضاء هيئات التدريس في السنة الدراسية المنتهية في		التغير بين 1999 و2006 (%)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1] في السنة الدراسية المنتهية في	
	1999 (000)	2006 (000)		1999	2006	1999 (000)	2006 (000)		1999	2006
العالم	25 795	27 192	5	25	25	24 180	28 906	20	18	18	2-
البلدان النامية	20 466	21 811	7	27	28	15 109	19 637	30	21	20	4-
البلدان المتقدمة	4 485	4 633	3	16	14	6 286	6 595	5	13	13	5-
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	843	748	11-	20	18	2 785	2 674	4-	11	10	10-
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 004	2 581	29	41	45	872	1 238	42	24	27	13
الدول العربية	1 554	1 832	18	23	22	1 387	1 776	28	16	16	3-
آسيا الوسطى	332	319	4-	21	19	873	923	6	11	12	11
شرق آسيا والمحيط الهادي	10 094	9 671	4-	22	20	7 702	9 415	22	17	17	1-
شرق آسيا	9 938	9 502	4-	22	20	7 476	9 166	23	17	17	1-
المحيط الهادي	156	169	8	20	19	226	249	10	14	14	3-
جنوب وغرب آسيا	4 301	4 859	13	37	40	2 956	4 138	40	33	30	10-
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2 684	3 016	12	26	23	2 746	3 594	31	19	16	15-
الكاريبي	104	111	7	24	22	53	66	26	22	19	12-
أمريكا اللاتينية	2 580	2 905	13	26	23	2 693	3 527	31	19	16	15-
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	3 443	3 687	7	15	14	4 487	4 851	8	14	13	4-
أوروبا الوسطى والشرقية	1 384	1 226	11-	19	18	3 158	2 971	6-	13	11	10-

2 – استناداً إلى أعداد التلاميذ للمعلم الواحد.
المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 10 – ألف و10 – باء.

الإطار 2.17: كم نحتاج من المعلمين لتحقيق التعليم للجميع؟

أكد تقرير عام 2008 (UNESCO, 2007a) على أنه يتعين على الحكومات الوطنية حشد وتدريب المعلمين على نطاق واسع بغية تحقيق أهداف التعليم للجميع. وتشير التقديرات إلى أن العالم سيحتاج إلى نحو 18 مليون معلم إضافي في المرحلة الابتدائية بحلول عام 2015[1].

وتعتبر الحاجة إلى المعلمين الجدد أشد إلحاحاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي يتعين استحداث ما يقدّر بنحو 1،6 مليون وظيفة معلم جديدة وحشد المعلمين لها بحلول عام 2015 (على أساس بيانات عام 2004) من أجل النجاح في تعميم التعليم الابتدائي. وعند أخذ تقاعد المعلمين أو استقالتهم أو وفاتهم في الحسبان، يرتفع هذا الرقم ليبلغ 3.8 مليون وظيفة. ويمثل هذا العدد استحداث نحو 000 145 وظيفة معلم سنوياً وحشد عدد مساو من المعلمين، أي بنسبة تتجاوز 77% الزيادة السنوية بين عامي 1999 و2006. وفي إثيوبيا ونيجيريا، ثمة حاجة لاستحداث ما يربو على 000 11 وظيفة معلم سنوياً. كما يتعين على بوركينا فاسو، والكونغو، وتشاد، ومالي والنيجر أن تزيد عدد وظائف المعلمين وأن ترفع أعداد المعلمين بما يربو على 10% سنوياً.

وستحتاج منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي إلى عدد يقدر بأربعة ملايين معلم بحلول عام 2015، بينما ستحتاج منطقة جنوب آسيا وغربها إلى 3.6 مليون معلم، وستحتاج الصين والهند وإندونيسيا إلى أكبر زيادة في هذا المضمار. بيد أن الحاجة إلى المعلمين الجدد في هذه المناطق ترمي أساساً لملء الوظائف التي خلّفها معلمون تقاعدوا أو تركوا الخدمة لأسباب أخرى.

ولا يدخل في حساب هذه التقديرات الاستثمارات الإضافية (لتدريب المعلمين مثلاً) الضرورية لكفالة فعالية التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التقديرات الشاملة للاحتياجات من المعلمين تتوافر فقط بالنسبة للمرحلة الابتدائية. كما أن حجم الاستثمارات الضرورية في مجالي حشد المعلمين وتدريبهم سيزداد لو تم حساب عدد المعلمين وسائر الموظفين الضروريين لتحقيق جميع أهداف التعليم للجميع:

- بيّنت دراسة شملت السنغال مثلاً أن التعليم غير النظامي سيحتاج إلى 1900 معلم إضافي سنوياً بين عامي 2008 و2010، أي ما يعادل تقريباً عدد الوظائف الإضافية اللازمة في المرحلة الابتدائية.
- تبيّن التقديرات المتعلقة بغانا وكينيا وملاوي والسنغال وأوغندا وزامبيا[2] أنه من أجل تقليص نسب تسرب التلاميذ ورسوبهم في جميع المراحل بنسبة 25% وزيادة نسب الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بنحو 25%، ينبغي أن يصل عدد المعلمين الجدد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بين عامي 2006 و2015 إلى رقم 561 321. وسيتعين على كينيا وملاوي مثلاً مضاعفة أعداد المعلمين لديهما لتحقيق هذه الأهداف.

1 - قُدر هذا العدد على أساس أعداد المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين في عام 2004.
2 - استناداً إلى نسب تلاميذ إلى معلمين ثابتة عند مستويات عام 2006، من دون تقسيمها بحسب المواد الدراسية.
المصادر: Diagne (2008) ; Schuh Moore et al. (2008) ; UIS (2006b).

ويفتقر العديد من بلدان العالم إلى العدد الكافي من المعلمين المدربين. وفي حين تحد الفوارق في التدريب الذي يتلقاه المعلمون من نطاق عمليات المقارنة البسيطة بين البلدان[56]، يتضح وجود أوجه تباين إقليمية واسعة النطاق. ففي مرحلة التعليم الابتدائي، يتراوح متوسط نسبة المعلمين المدربين من مجموع عدد العاملين في التدريس بين 68% في جنوب آسيا وغربها و100% في الدول العربية (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 10–ألف). وتبرز كذلك أوجه تباين داخل البلد الواحد. ففي لبنان مثلاً، لم يتلق سوى 13% من المعلمين التدريب، أي بمتوسط قدره معلم مدرب واحد لكل 110 تلاميذ (الشكل 2.41). وفي موزمبيق، تفوق نسبة المعلمين المدربين ما سبق (65%) ولكن، وبالنظر إلى أن العدد الكلي للمعلمين غير كاف، فإن نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين مرتفعة للغاية وتبلغ 104:1. وقد نجح نصف البلدان تقريباً التي تتوافر عنها بيانات لعامي 1999 و2006 في زيادة أعداد المعلمين المدربين (أنظر الملحق، الجدول الإحصائي 10–ألف)، وكانت هذه الزيادة هائلة في بعض الحالات. إذ رفعت البهاما، وميانمار، وناميبيا، ورواندا نسبة معلمي المدارس الابتدائية المدربين بحوالي 50%[57]. بيد أن ما يربو على ثلث البلدان، بما فيها بنغلاديش، ونيبال، والنيجر سارت في الاتجاه المعاكس، إذ تراجعت فيها نسب معلمي المدارس الابتدائية المدربين.

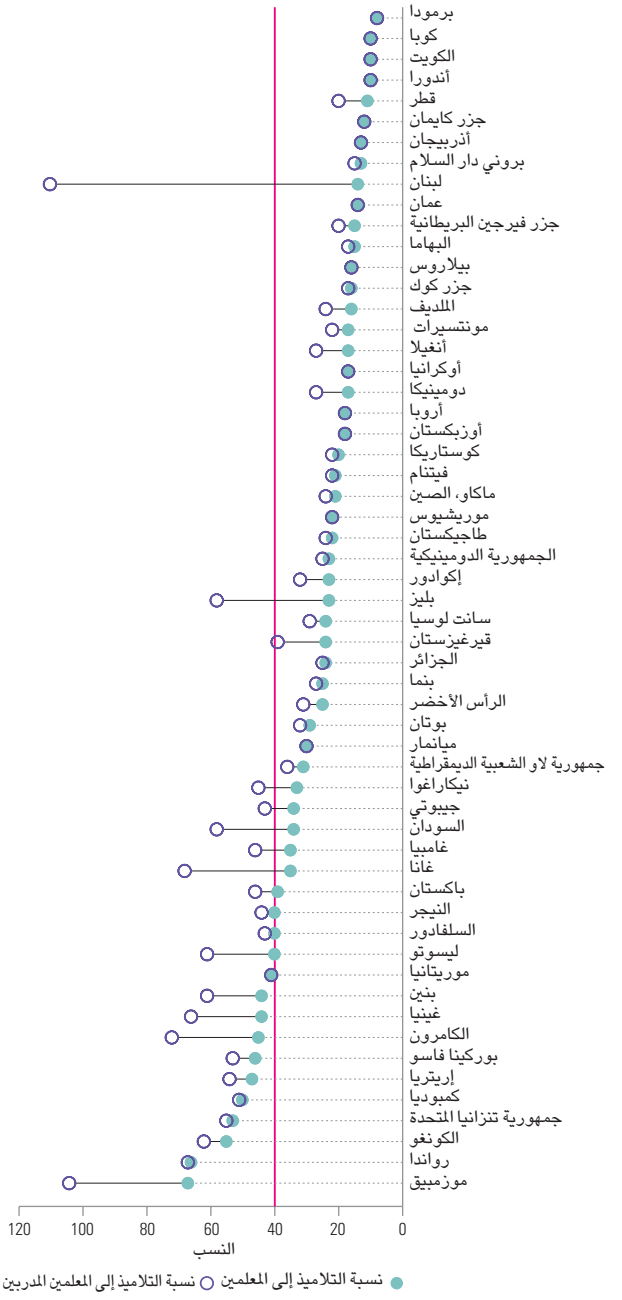
ويشير الارتفاع المفرط في نسب التلاميذ إلى المعلمين، والنقص في أعداد المعلمين المدربين، والتساؤلات بشأن مهارات المعلمين إلى وجود مشاكل واسعة النطاق على صعيد الإدارة. إذ كثيراً ما يعزى النقص في أعداد المعلمين إلى الاستثمارات غير الكافية في التعليم والبنية الضعيفة للحوافز المقدمة للمعلمين بغية حشدهم واستبقائهم. وفي المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، كثيراً ما يكون تدريب المعلمين مجزءاً وناقصاً– وقد يكون معدوماً في بعض الحالات. وقد واجه العديد من البلدان صعوبة في زيادة عدد معلمي المرحلة الابتدائية نظراً لأن هذه البلدان لم توسّع بعد التعليم الثانوي بما يكفي لإنتاج العدد الكافي من المرشحين للمشاركة في برامج تدريب المعلمين.

واجه العديد من البلدان صعوبة في زيادة عدد معلمي المرحلة الابتدائية نظراً لأن هذه البلدان لم توسّع بعد التعليم الثانوي على النحو الكافي

أوجه التباين داخل البلدان

يلقي مجموع عدد المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين الوطنية بعض الضوء على وضع النظام التعليمي قيد البحث، بيد أن من شأنهما حجب أوجه التباين في توزيع المعلمين المتصلة بالمَوقع والدخل ونوع المدرسة. وتؤثر أوجه التباين هذه على مدى إعطاء كل بلد في الحقيقة الفرصة للجميع لنيل تعليم جيد. ويتوزع المعلمون في الكثير من البلدان على نحو غير متكافئ، مما يفضي إلى تفاوت كبير في نسب التلاميذ إلى المعلمين. وفي عام 2005 ، بلغت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في محافظة دانوسا في المنطقة الوسطى من نيبال 1:82 – أي ضعف المتوسط الوطني (Sherman and Poirier, 2007). وبلغت هذه النسبة في نصف محافظات البلد تقريباً وعددها 75 محافظة 1:40 فما فوق، بينما حظيت بقية المحافظات بأعداد مناسبة من المعلمين مما أتاح توفير صفوف صغيرة الحجم جداً في بعض الحالات. وعلى نحو مشابه، فاقت نسب التلاميذ إلى المعلمين في ولاية بايلسا النيجيرية بخمسة أضعاف النسب في لاغوس. وقد تظهر فوارق شاسعة في نسب التلاميذ إلى المعلمين حتى ضمن المناطق الإدارية نفسها: إذ بيّن استقصاء أجري عام 2004 في عشرة من المحافظات الفرعية (المسمّاة أوبازيلاس) في بنغلاديش وعددها 493 محافظة فرعية أن هذه النسب تراوحت بين 1:36 و1:93

الشكل 2.41: مقارنة بين نسب التلاميذ إلى المعلمين ونسب التلاميذ إلى المعلمين المدربين في إطار التعليم الابتدائي، 2006



المصدر: UIS database.

56 – ثمة فروق شاسعة على صعيد النوعية المؤسسية للتدريب قبل الخدمة، وانتقائية البرامج، وفرص التطور المهني ومتطلباته.

57 – ركزت خطة تطوير التعليم الأساسي الطويلة الأجل في ميانمار (2001/2 – 2030/31) خلال السنوات الخمس الأولى على تقليص عدد المعلمين غير الحاصلين على شهادات وتوسيع عمل معاهد تدريب المعلمين. واستهلت ميانمار برامج لتدريب المعلمين قبل الخدمة مدتها عامان وزادت أعداد معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المقبولين في برامج التدريب أثناء الخدمة في عشرين معهداً للتربية. وخلال هذه الفترة كذلك، وفر معهدا التربية في ميانمار اللذان يقعان في يانغون وساغينغ المزيد من برامج تدريب معلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

(Ahmed et al., 2007). وكثيراً ما تقترن أوجه التباين في توزيع المعلمين جغرافياً باختلاف المستويات الاجتماعية الاقتصادية للسكان الذين يتلقون خدمات التعليم. فكثيراً ما يلتحق الأطفال الأكثر ثراءً بالمدارس ذات النسب المرتفعة من المعلمين إلى التلاميذ والتي تحظى بحصة أكبر من المعلمين المدربين مقارنة بالأطفال الأشد فقراً.

وبينما تميل نسب التلاميذ إلى المعلمين لأن تكون أعلى في المدن مقارنة بالمناطق الريفية، فإن المعلمين غير المدربين كثيراً ما يتركزون في المناطق الريفية الفقيرة. ويعزى تدني نسب التلاميذ إلى المعلمين في المناطق الريفية إلى عوامل عدة تتراوح بين تبعثر السكان وتدني الطلب على التعليم. بيد أن هذا التدني لا يعني بالضرورة قدراً أكبر من الإنصاف، وذلك كما يتضح عند إلقاء نظرة أكثر عمقاً على تشكيلة العاملين في التدريس:

- في بوليفيا، يتم توظيف العديد من المعلمين بعقود مؤقتة محدودة المدة. ولا يفرض حصولهم على شهادة في التدريس أو على أية خبرة في مجال التعليم. ويشكل المعلمون العاملون بعقود مؤقتة 19% من مجموع العاملين في التدريس بيد أنهم يشكلون 56% من مجموع المعلمين في المناطق الريفية (World Bank, 2006a).
- في غانا، يتركز المعلمون غير المدربين في المنطقة الشمالية التي تشهد أدنى مستويات التطور الاقتصادي والعدد الأكبر من التلاميذ غير الملتحقين بالمدارس. وفي الفترة 2005–2004، قلّت نسبة المعلمين المدربين في المحافظات الأربعين الأكثر حرماناً في غانا بنحو الثلث مقارنة بالمحافظات الأخرى (Akyeampong et al., 2007).
- في الهند، تتركز غالبية المعلمين غير المدربين أو الذين لم يتلقوا القدر الكافي من التدريب في المناطق الريفية ويخدمون أشد الأطفال فقراً وحرماناً (Govinda and Bandyopadhyay, 2008).

تميل المدارس التي يلتحق بها التلاميذ الأكثر ثراءً لأن تضم صفوفاً أصغر حجماً ولأن تحظى بحصة أكبر من المعلمين المدربين مقارنة بالمدارس التي يرتادها التلاميذ الأفقر

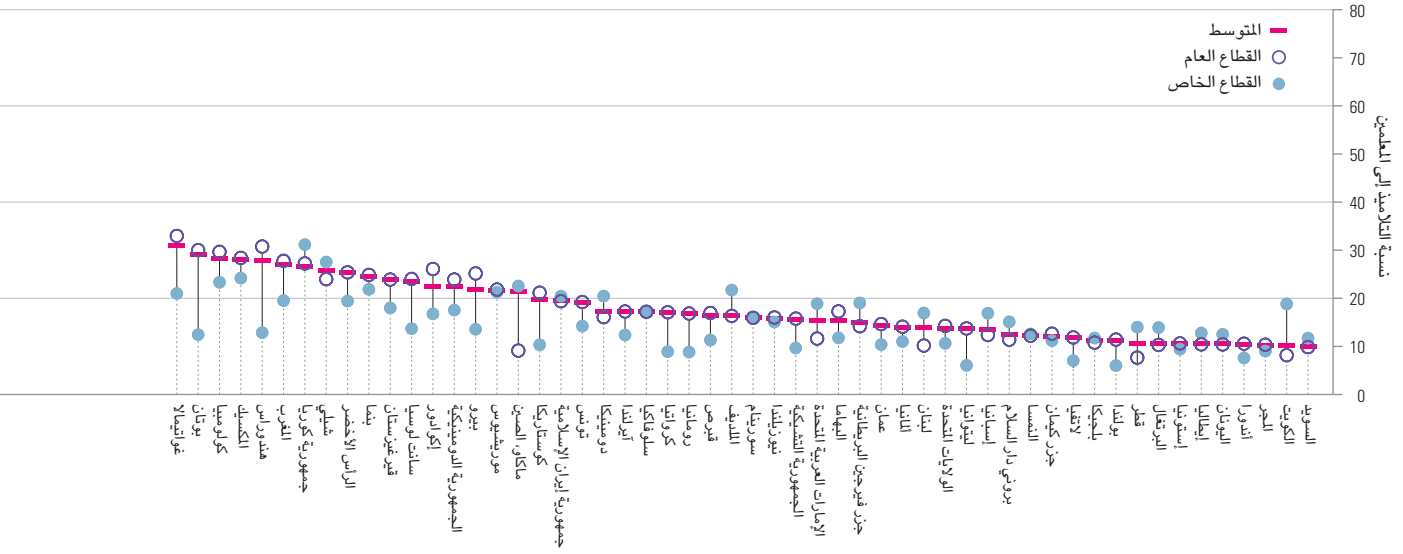
وتتوقف نسب التلاميذ إلى المعلمين كذلك على تلقي المدارس المعنية تمويلاً حكومياً. فثمة فوارق واضحة في الكثير من البلدان بين المدارس التي تمولها الحكومة وتلك التي يمولها القطاع الخاص. ففي بنغلاديش، يبلغ متوسط نسب التلاميذ إلى المعلمين 1:64 في المدارس الحكومية و1:40 في المدارس غير الحكومية. ويعمل معلمو مدارس القطاع العام في جيبوتي ورواندا في صفوف يفوق حجمها في المتوسط بمرتين ونصف حجم الصفوف في المدارس الخاصة (الشكل 2.42). ولما كان احتمال التحاق التلاميذ من الأسر الفقيرة بالمدارس الحكومية أكبر، فإن عدم تساوي نسب التلاميذ إلى المعلمين يدل على وجود أوجه تباين أوسع نطاقاً ويسهم في تعزيزها.

وتوفر نسب التلاميذ إلى المعلمين مؤشراً عددياً هاماً وإن كان مضللاً لتوزيع المعلمين على صعيد البلد ككل. أما بالنسبة للتلاميذ في قاعات الدرس، فثمة عوامل أخرى تؤثر على نوعية التعليم والتعلم. وبالتالي، فمن شأن المؤشرات العددية الإيجابية كذلك أن تحجب مشاكل أوسع نطاقاً.

عوامل أخرى تؤثر على نوعية التعليم والتعلم

تغيب المعلمين. إن حساب أعداد المعلمين في إحصائيات العمالة لا يضمن بالضرورة تواجدهم في قاعات الدرس. وفي دراسة أجريت مؤخراً وشملت ستة بلدان، بلغ متوسط نسب تغيب المعلمين في المدارس الابتدائية 19% بينما ارتفع ليصل إلى 25% في الهند و27% في أوغندا (Chaudhury et al., 2006).

الشكل 2.42: أوجه التباين بين القطاعين العام والخاص في نسب التلاميذ للمعلمين في المرحلة الابتدائية، 2006



1 – هذه البيانات تخص العام الدراسي المنتهي في 2007

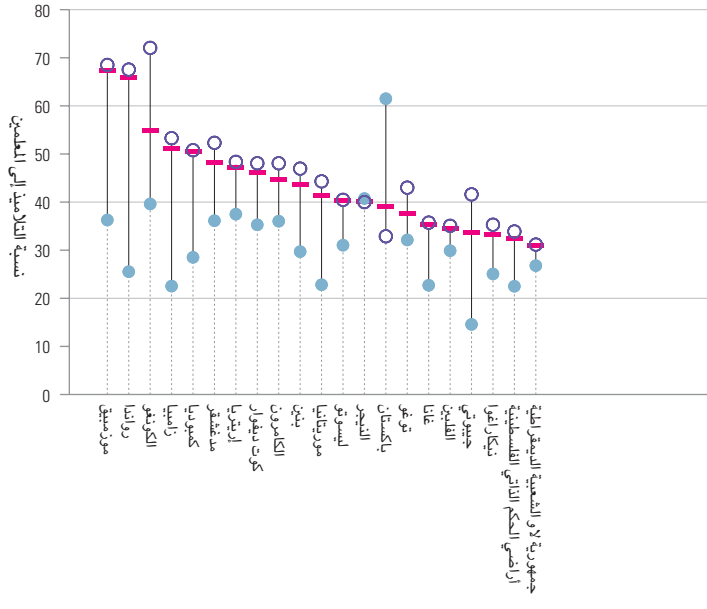
المصدر: UIS database.

وتوحي البيانات الخاصة بغانا، والهند، وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة بأن تغيب المعلمين هو أكثر حدة في مدارس القطاع العام، وفي المدارس ذات البنى الأساسية الرديئة، وفي المناطق الريفية، وفي الولايات الأفقر، وفي المدارس التي تخدم الأطفال من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الأدنى (Kremer et al., 2005 ; Sumra, 2006 ; van der Berg and Louw, 2007 ; World Bank, 2004). ويؤثر ارتفاع مستويات تغيب المعلمين تأثيراً مباشراً على الوقت المخصص للتعلم وعلى نتائج التعلم وكذلك على كلفة التعليم الوطني وحجم الإنفاق عليه. وتبيّن في البلدان التي شاركت في الدراسة التي أجراها تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II) بأن لتغيب المعلمين آثار سلبية بارزة على نتائج اختبارات الرياضيات (van der Berg and Louw, 2007). وفي بيرو، تمثل الكلفة الاقتصادية المترتبة على تغيب المعلمين 10% من حجم الإنفاق الحالي على التعليم الابتدائي؛ وتبلغ هذه النسبة 24% في أوغندا. وأظهرت دراسة حديثة أن كلفة تغيب المعلمين في الهند تبلغ نحو 2 مليار دولار أمريكي سنوياً (Patrinos and Kagia, 2007).

فيروس ومرض الإيدز. على الرغم من أن معدل وفيات المعلمين نتيجة لفيروس ومرض الإيدز قد انخفض أو ظل ثابتاً إلى حد ما (Bennell, 2006)، فإن هذا الوباء ما انفك يخرب حياة الكثيرين ويدمر النظم التعليمية. ففي جنوب أفريقيا، بلغت نسبة تفشي مرض الإيدز لدى المعلمين 13% عام 2004؛ وتشير الإسقاطات إلى أن هذه النسبة ستنخفض على نحو طفيف بحلول عام 2015 (Bennell, 2005b). وفي كينيا التي يقدر عدد المعلمين المصابين بفيروس الإيدز فيها بنحو 14 500 معلم، يحصد هذا المرض حياة أربعة إلى ستة معلمين يومياً (Bennell, 2005b; UNESCO, 2007b). وفي موزمبيق، يحصد فيروس ومرض الإيدز حياة 1000 معلم سنوياً: وتشير التقديرات إلى أن 19 200 معلم و100 مسؤول في مجال التعليم سيتوفون بسبب هذه الآفة خلال العقد الحالي (Reuters, 2007). ويزداد احتمال تغيب المعلمين المصابين بفيروس أو مرض الإيدز أو نقلهم (ولا سيما في المناطق الريفية البعيدة عن المرافق الطبية) نتيجة للأمراض الانتهازية التي قد تصيبهم.

في موزمبيق، يحصد فيروس ومرض الإيدز حياة 1 000 معلم سنوياً

يقوض كل من تدني المعنويات وضعف الحماس فعالية المعلمين. وتؤثر درجة حماس المعلمين ومستوى رضاهم على الصعيد الوظيفي على نسب استبقاء المعلمين وتغيبهم وعلى نوعية التدريس تأثيراً كبير. وثمة قرائن على أن الكثير من البلدان تواجه أزمة على صعيد معنويات المعلمين تتصل بصفة خاصة بتدني رواتبهم، وظروف عملهم، ومحدودية فرص التطور المهني المتاحة لهم (Bennell and Akyeampong, 2007; DFID and VSO, 2008). وبيّنت الاستقصاءات التي شملت أحد عشر بلداً نامياً وتمت مناقشتها أعلاه (أنظر الصفحتان 116 و117) أن مستوى الرضى على الصعيد الوظيفي لدى معلمي الصف الرابع متدن. وفي بعض الحالات، كان السبب الرئيسي وراء ذلك القلق بشأن الرواتب: ففي الأرجنتين، والبرازيل، وبيرو، والفلبين، وأوروغواي مثلاً كان لدى أقل من ثلث تلاميذ الصف الرابع معلمون راضون عن رواتبهم (Zhang et al., 2008). وتميل درجة الحماس للانخفاض لدى المعلمين الذين يدّرسون صفوفاً كبيرة الحجم وفي المدارس القليلة الموارد أو التي يرتادها تلاميذ أقل حظاً. وتشكل القضايا التي طرحها هذا القسم جوهر التحديات التي تواجهها الحكومات في مجال التعليم. وسينظر الفصل 3 في قضايا حشد المعلمين، وتدريبهم، وتوزيعهم، وحماسهم. □



التعليم للجميع: قياس الإنجاز المركب

تمثل أهداف التعليم للجميع أكثر من مجرد مجموع قيمة أجزائها. وبينما يعتبر كل هدف منها مهماً في حد ذاته، فإن ما يهم في نهاية المطاف هو مدى التقدم المحرز على جميع الجبهات. فمن شأن تعميم التعليم للجميع من دون النهوض بسياسات لتعزيز برامج تنمية الطفولة المبكرة والتكافؤ بين الجنسين في التعليم بعد الابتدائي أو لدعم التقدم نحو محو أمية الكبار أن يقوض إنجاز عملية التعليم للجميع برمتها. إن إحراز التقدم على جميع الجبهات يولد فوائد تراكمية يعزز كل منها الآخر. وفي المقابل، فمن شأن التقدم البطيء في أحد المجالات أن يقلل الفوائد المتأتية من قوة الأداء في مجالات أخرى.

بينما يعتبر كل هدف من أهداف التعليم للجميع مهماً في حد ذاته، فإن ما يهم في نهاية المطاف هو مدى التقدم المحرز على جميع الجبهات

مؤشر تنمية التعليم للجميع

يعتبر مؤشر تنمية التعليم للجميع مقياساً مركباً لتحديد مدى التقدم العام في تحقيق التعليم للجميع. ومن الناحية المثالية، يفترض أن يشمل هذا المقياس أهداف داكار الستة، بيد أن محدودية البيانات المتاحة تحول دون ذلك. إذ لا تتوافر في معظم البلدان بيانات موثوقة وقابلة للمقارنة فيما يتعلق بالهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة) كما يصعب قياس أو رصد التقدم المحرز في تحقيق الهدف 3 (حاجات التعلم للصغار والراشدين). وبالتالي فإن هذا المؤشر لا يركز سوى على أهداف التعليم للجميع الأربعة الأكثر قابلية للقياس الكمي، وينسب الوزن نفسه إلى كل عنصر:

- هدف تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ومؤشره البديل هو نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية[58].
- هدف محو أمية الكبار (الهدف 4) ومؤشره البديل هو نسبة القرائية لدى البالغين من العمر 15 عاماً فما فوق[59].
- هدف التكافؤ والمساواة بين الجنسين (الهدف 5)، ومؤشره البديل هو مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الخاصة بنسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ونسبة القرائية لدى الكبار.
- هدف نوعية التعليم (الهدف 6) ومؤشره البديل هو نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس[60].

ومؤشر تنمية التعليم للجميع الخاص بكل بلد هو المتوسط الحسابي للمؤشرات الأربعة البديلة. وتتراوح قيمته بين 0 و1، بحيث يمثل الرقم 1 التحقيق الكامل للتعليم للجميع[61]. وبالنسبة للسنة الدراسية المنتهية في 2006، تسنى حساب قيمة هذا المؤشر في 129 بلداً. وتتباين نسبة تغطية هذا المؤشر تبايناً كبيراً بحسب المناطق، إذ يغطي أقل من 40% من مجموع البلدان في شرق آسيا والمحيط الهادي مقارنة بنحو 80% فأكثر منها في أوروبا الوسطى والشرقية وفي أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (الجدول 2.19). وتحول محدودية البيانات المتاحة دون توافر صورة شاملة عن مجمل التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع. وثمة بلدان كثيرة مستبعدة من هذا المشهد، وغالبيتها من البلدان التي تطلق عليها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تسمية الدول الضعيفة[62]، بما فيها البلدان التي تعاني من أوضاع النزاع وما بعد النزاع.

ومن بين البلدان التي تسنى قياس مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها عام 2006 وعددها 129 بلداً:

- ثمة ستة وخمسون بلداً – أي أكثر بخمسة بلدان مقارنة بعام 2005 – حققت أو توشك أن تحقق الأهداف الأربعة للتعليم للجميع الأكثر قابلية للقياس الكمي، إذ بلغ متوسط قيم المؤشر فيها 0.95 فما فوق. ويقع أغلب هذه البلدان ذات الإنجاز المرتفع في مناطق متطورة من العالم. وفيما عدا بعض الاستثناءات[63]، حققت هذه البلدان تقدماً متوازناً على صعيد أهداف التعليم للجميع الأربعة التي يشملها المؤشر.
- قطعت أربعة وأربعون بلداً معظمها من أمريكا اللاتينية والكاريبي والدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نصف الطريق نحو تحقيق التعليم للجميع في مجمله، إذ تراوحت قيم المؤشر فيها بين 0.80 و0.94. وشهد معظم هذه البلدان تقدماً بمستويات مختلفة. إذ كثيراً ما كانت المشاركة في التعليم الابتدائي مرتفعة بينما ظهرت أوجه قصور في مجالات أخرى على غرار القرائية لدى الكبار (الجزائر، وبليز، ومصر، وكينيا، وسوازيلاند، وتونس، وزامبيا) ونوعية التعليم التي تقاس استناداً إلى نسب البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (إكوادور، والسلفادور، والجمهورية الدومينيكية، وميانمار، والفلبين، وساو تومي وبرنسيبي) أو في كلا المجالين (غواتيمالا).
- لا يزال تسعة وعشرون بلداً، أي ما يربو على خمس البلدان التي شملتها العينة الخاصة بمؤشر تنمية التعليم للجميع، متأخرة عن الركب، إذ تقل قيم هذا المؤشر فيها عن 0.80. وتحظى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بتمثيل مفرط في هذه المجموعة، إذ تقل قيم هذا المؤشر عن 0.60 في كل من بوركينا فاسو، وتشاد، وإثيوبيا، ومالي، والنيجر. وتقع ضمن هذه الفئة أيضاً بلدان من مناطق أخرى من العالم، بما فيها أربع دول عربية وخمسة من أصل ستة بلدان في جنوب

58 – تشمل نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية نسبة الأطفال في سن التعليم الابتدائي المقيدين سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي.

59 – تستند البيانات المستخدمة عن القرائية إلى أساليب التقييم التقليدية – التصريح الذاتي أو تصريح طرف ثالث أو المؤشرات البديلة بخصوص التحصيل الدراسي – ولذا ينبغي توخي الحذر في تفسيرها؛ إذ إنها لا تعتمد على أي اختبار وقد تبالغ في تقدير المستوى الفعلي للقرائية.

60 – في البلدان التي يستمر فيها التعليم الابتدائي مدة تقل عن خمس سنوات، تستخدم نسبة البقاء حتى الصف الدراسي الأخير في المرحلة الابتدائية..

61 – للمزيد من الشرح للأساس المنطقي لمؤشر تنمية التعليم للجميع ولمنهجيته، أنظر ذيل هذا التقرير بالإضافة إلى قيم هذا المؤشر التفصيلية وترتيب درجاته لعام 2006.

62 – تضم الدول الضعيفة غير المشمولة كلاً من أفغانستان وأنغولا وجمهورية أفريقيا الوسطى وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية وغامبيا وغينيا–بيساو وهايتي وكيريباتي وليبيريا وبابوا غينيا الجديدة وسييرا ليون وجزر سليمان والصومال والسودان وتيمور–ليشتي وأوزبكستان وفانواتو.

63 – لا تزال نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية تبلغ نحو 90% في أرمينيا، وبيلاروس، وجورجيا، وكذلك الأمر بالنسبة لمتوسط نسبة القرائية لدى الكبار في الإمارات العربية المتحدة.

الجدول 2.19: توزيع البلدان بحسب درجاتها في مؤشر تنمية التعليم للجميع وبحسب المناطق، 2006

	بلدان بعيدة عن تحقيق التعليم للجميع: مؤشر تنمية التعليم فيها أقل من 0.80	بلدان في موقع متوسط: مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها بين 0.80 و0.94	بلدان قريبة من تحقيق التعليم للجميع: مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها بين 0.95 و0.96	بلدان حققت التعليم للجميع: مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها بين 0.97 و1.00	المجموع الفرعي للعينة	المجموع الكلي للبلدان
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	17	9		1	27	45
الدول العربية	4	9	2		15	20
آسيا الوسطى		1	2	4	7	9
شرق آسيا والمحيط الهادي	2	5	2	4	13	33
جنوب وغرب آسيا	5		1		6	9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1	18	3	2	24	41
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية			2	19	21	26
أوروبا الوسطى والشرقية		2	4	10	16	21
المجموع	**29**	**44**	**16**	**40**	**129**	**204**

المصدر: الملحق، مؤشر تنمية التعليم للجميع، الجدول 1.

آسيا. وباستثناء بعض البلدان القليلة التي ترتفع نسبياً فيها مستويات مشاركة الأطفال في سن التعليم الابتدائي (على غرار بنغلاديش، وكمبوديا، والهند، ومدغشقر، وملاوي، ونيكاراغوا) فإن هذه البلدان ذات مؤشرات تنمية التعليم للجميع المتدنية تواجه تحديات عدة: تدني المشاركة في التعليم، وانتشار الأمية لدى الكبار على نحو واسع، واللامساواة بين الجنسين، وتدني نوعية التعليم.

التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع في مجمله

تسنى تحليل التغيرات التي طرأت على مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 1999 و2006 بالنسبة لخمسة وأربعين بلداً. وارتفع مؤشر تنمية التعليم للجميع في واحد وثلاثين بلداً– وكانت الزيادة كبيرة في العديد من الحالات (الشكل 2.43). وعلى الرغم من أن القيم المطلقة لهذا المؤشر ظلت متدنية في إثيوبيا، وموزمبيق، ونيبال، فقد شهدت زيادة فاقت نسبة 20%. وتراجع المؤشر في أربعة عشر بلداً. وشهدت تشاد التراجع الأكثر حدة إذ حلت في المرتبة الأخيرة في عام 2006، وكانت متأخرة جداً عن غيرها من البلدان.

وكانت زيادة المشاركة في التعليم المدرسي بمثابة المحرك الرئيسي للتحسن في مؤشر تنمية التعليم للجميع. وارتفعت نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية بنحو 7.3% في المتوسط في البلدان الخمس وأربعين. وفي إثيوبيا، ازدادت مستويات المشاركة في المدارس بأكثر من الضعف، إذ ارتفعت من 35% عام 1999 إلى 72% عام 2006. وشهدت إثيوبيا كذلك زيادة في نسب القرائية لدى الكبار (+35%) وفي نسب البقاء في المدارس (+14%). وفي اليمن، طرأت زيادة كبيرة على نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية ونسب القرائية لدى الكبار وعلى التكافؤ والمساواة بين الجنسين عوضت تماماً عن التراجع الحاد في نسب البقاء حتى الصف الخامس (–24%)، مما أفضى إلى تحسن المؤشر بنسبة 10%. وبالنسبة لمعظم البلدان الأربعة عشر التي تراجع فيها المؤشر بين عامي 1999 و2006، أدى العنصر المتمثل في نوعية التعليم دوراً كبيراً في هذا التراجع.

مجمل التقدم المحرز نحو التعليم للجميع: لا تزال أوجه التباين داخل البلدان هي القاعدة

كانت زيادة المشاركة في التعليم المدرسي بمثابة المحرك الرئيسي للتحسن في مؤشر تنمية التعليم للجميع

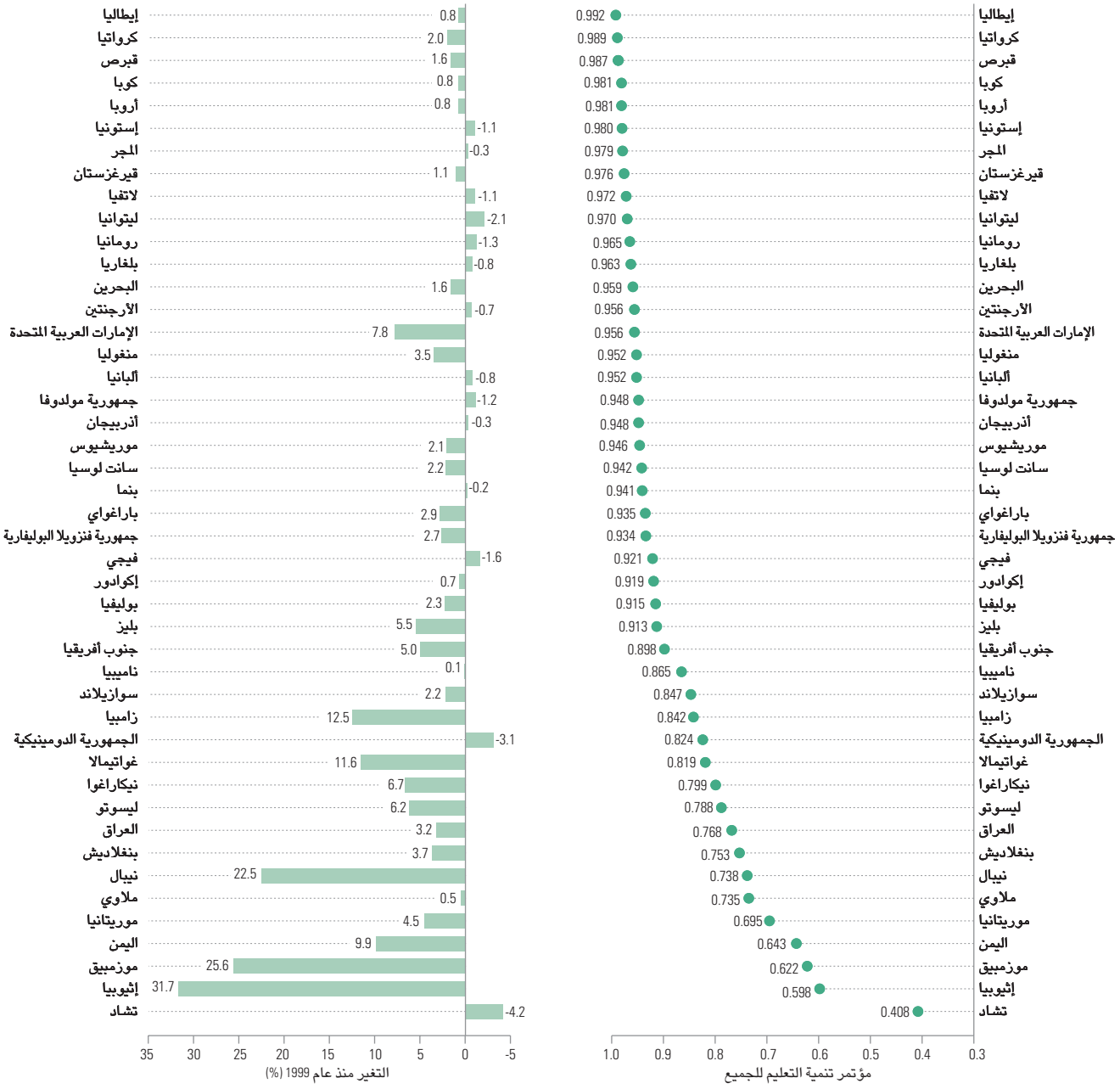
يوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع لمحة عامة عن الوضع استناداً إلى المتوسطات الوطنية. بيد أن التقدم نحو التعليم للجميع، كما توحي بذلك كلمة «الجميع»، ينبغي أن تتقاسمه كافة أطياف المجتمع على نحو متساو. وتكمن إحدى عيوب هذا المؤشر القياسي في أنه لا يعكس أوجه التباين المتعلقة بالثراء وبسائر المؤشرات الخاصة بالحرمان. ولمعالجة موطن الضعف هذا، تم إعداد مؤشر لانعدام المساواة في التعليم للجميع بين مستويات الثراء يشمل خمسة وثلاثين بلداً نامياً، وذلك باستخدام بيانات مستمدة من استقصاءات الأسر (Harttgen et al., 2008). ويستعين هذا المؤشر بمجموعة مختلفة من المؤشرات من أجل توفير قياسات تشبه ما يوفره مؤشر تنمية التعليم للجميع، ويظهر توزيع مجمل التقدم المحرز نحو التعليم للجميع في البلدان المختلفة بحسب الثراء وبحسب الموقع الريفي/الحضري[64]

ويُظهر مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع أوجه تباين شاسعة في تحقيق التعليم للجميع بين مستويات الثراء المختلفة في معظم البلدان الخمسة والثلاثين.

وتكاد أوجه التباين هذه توازي في حجمها الفوارق القائمة بين الدول (الشكل 2.44). وتتسع الفوارق بصفة خاصة في بنين، وبوركينا فاسو، وتشاد، وإثيوبيا، ومالي، وموزمبيق، والنيجر، إذ تفوق قيمة هذا المؤشر لدى المجموعات الأثرى في هذه البلدان بأكثر من مرتين قيمته لدى المجموعات الأفقر. وفي إثيوبيا، التي شهدت أشد أوجه التباين في مجمل التقدم المحرز نحو التعليم للجميع، بلغ هذا المؤشر لدى الخُميس الأثرى 0.873 عام 2003، بينما لم يبلغ سوى

64 – يختلف مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع بين مستويات الثراء عن مؤشر تنمية التعليم للجميع في ثلاث نواحي رئيسية. إذ يستخدم المؤشر الأول نسب الحضور الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية عوض نسب القيد الصافية الكلية في هذه المرحلة. ولما كان العديد من الاستقصاءات الأسرية لا يشمل نسب القرائية، فإن هذا العنصر الذي يدخل في تكوين المؤشر الأول يرتكز على نسبة الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و25 عاماً الذين أتموا خمس سنوات أو أكثر من التعليم. وأخيراً، تعرّف نسبة البقاء بالنسبة للمؤشر الأول على أنها نسبة الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و27 عاماً الذين أفادوا بأنهم أنهوا خمس سنوات على الأقل من التعليم من مجموع الأشخاص من هذه الفئة العمرية الذين أفادوا بأنهم أنهوا سنة واحدة على الأقل من التعليم.

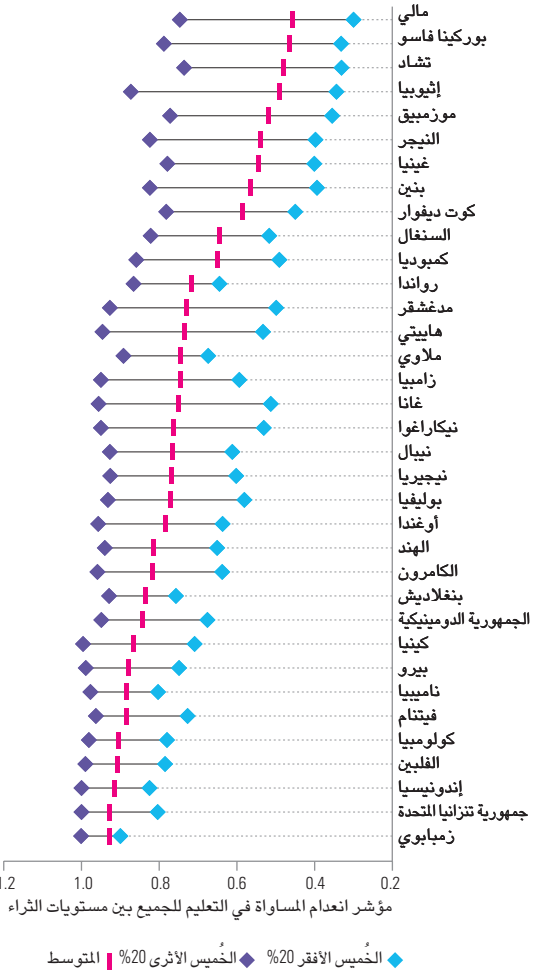
الشكل 2.43: مؤشر تنمية التعليم للجميع عام 2006 والتغيرات التي طرأت عليه منذ عام 1999



ملاحظة: لا يشمل الجدول سوى البلدان التي توافرت فيها قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع للعامين 1999 و2006.

المصدر: الملحق، مؤشر تنمية التعليم للجميع، الجدول 3.

الشكل 2.44: مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع بحسب خُميس الثراء، في بلدان مختارة، وفق أحدث البيانات السنوية



المصدر: Demographic and Health Surveys, calculations by Harttgen et al. (2008).

0.344 لدى الخُميس الأفقر. وكانت أوجه التباين ضمن فئات الدخل المختلفة أقل حدة في سبعة بلدان بما فيها كولومبيا، وإندونيسيا، والفلبين، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزمبابوي. وفي هذه البلدان الأفضل أداءً نال الخُميس الأثرى الدرجة القصوى وفق هذا المؤشر والبالغة 1.00.

وكلما ارتفع متوسط مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع بين مستويات الثراء كلما قلت أوجه اللامساواة في التعليم. وعلى الرغم من تباين أوجه اللامساواة عبر الوطنية بحسب مستويات الثراء تبايناً شديداً، تبرز نزعة عامة ألا وهي أن مجمل التقدم نحو التعليم للجميع كما يقيسه هذا المؤشر يكون أعلى في البلدان ذات النظم التعليمية التي تعمل على نحو جيد، كما تقل في هذه البلدان أوجه اللامساواة كذلك.

إن مجمل التقدم نحو التعليم للجميع قد عاد بالفائدة على الفئات الأفقر في معظم البلدان. إذ تراجع الفارق في النسب بحسب مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع بين الخميسين الأثرى والأفقر في نحو ثلاثة أرباع البلدان الخمسة والثلاثين التي شملتها العينة. وكان الانخفاض حاداً في بنين، وإثيوبيا، والهند، ونيبال، إذ تراجع الفارق بنحو 15% فأكثر. ومن جهة أخرى، تزايدت أوجه اللامساواة في مجمل التقدم نحو التعليم للجميع بين الأسر الأثرى والأفقر في باقي البلدان، ولا سيما في كينيا ونيجيريا، التي تراجع فيها متوسط هذا المؤشر تراجعاً طفيفاً.

وكان مجمل التقدم نحو التعليم للجميع في المناطق الحضرية أعلى مقارنة بالأرياف، أياً كانت مستويات الثراء. ويعتبر سكان الأرياف الأقل حظاً على هذا الصعيد في بوركينا فاسو، وتشاد، وإثيوبيا، ومالي، حيث تبلغ نسبة مؤشر انعدام المساواة في التعليم للجميع في المناطق الحضرية إلى نسبته في المناطق الريفية 2 فأكثر. ولدى إلقاء نظرة عن كثب على التفاعل بين مستويات الثراء ومكان الإقامة يبرز وقع الفقر في المناطق الريفية. إذ تميل أوجه اللامساواة في التعليم بين مستويات الثراء وفق نسبة المؤشر لدى الخُميس الأثرى إلى نسبته لدى الخُميس الأفقر لأن تكون أعلى في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية وذلك في نحو ثلثي البلدان الخمسة والثلاثين. وفي تشاد، وغانا، وهاييتي، ونيكاراغوا، تقترب نسبة الخُميس الأثرى إلى الخُميس الأفقر من 2 في الأرياف. أما في بلدان أخرى بما فيها بنين، وكمبوديا، وموزمبيق، فإن الفقراء في المدن هم الأقل حظاً. ■

تميل أوجه اللامساواة في التعليم بين مستويات الثراء لأن تكون أعلى في المناطق الريفية منها في المناطق الحضرية وذلك في نحو ثلثي البلدان الخمسة والثلاثين المعنية

الفصل 3

الارتقاء بالنوعية وتعزيز الإنصاف: أهمية الحوكمة

لقد أجرت بلدان عديدة إصلاحات بعيدة الغور في حوكمة التعليم. وينظر هذا الفصل في المشكلات التي تعترض الحوكمة وتدابير إصلاحها في أربعة مجالات هامة هي: الشؤون المالية، وإدارة المدارس، وحشد المعلمين وتوزيعهم، والتخطيط التربوي. ويكشف هذا البحث عن نتيجتين رئيسيتين: الأولى أنه لا يوجد نموذج أوحد للحوكمة الجيدة وعلى كل بلد أن يطور استراتيجياته الوطنية والمحلية في هذا الصدد، والثانية أن الحكومات في العالم أجمع لم تول قدرا كافياً من الأهمية لمسألة الإنصاف في تصميم إصلاحات الحوكمة.

© Gurinder Osan/AP/SIPA

كل سائر في طريقه: تلميذات المدارس وأطفال الشوارع في نيو دلهي

المقدمة 128

تمويل التعليم توخياً للإنصاف ... 132

الاختيار والمنافسة ومراعاة آراء واحتياجات المنتفعين: إصلاح الإدارة المدرسية ومبادرة التعليم للجميع 152

تعزيز إدارة شؤون المعلمين والإشراف عليهم 171

نهج متكامل إزاء التعليم والحد من الفقر: الحلقة المفقودة 185

المقدمة

الحوكمة كلمة تستحضر في الذهن مجموعة من العمليات السياسية والإدارية والتنظيمية المجردة. ولكن ينبغي ألا يفوتنا ما لممارسات الحوكمة في مجال التعليم من تأثير حقيقي على حياة الناس العاديين وآمال وتطلعات الآباء والأبناء وعلى آفاق التنمية البشرية للشعوب.

ولكي نفهم مدى أهمية الحوكمة الجيدة في مجال التعليم يكفي التأمل في نقيضها. فالحوكمة السيئة تضع الآباء والمجتمعات تحت رحمة نظام تعليمي غير مسؤول عن التعليم الذي يوفره ولا يستجيب لاحتياجاتهم، وتجعل النظم التعليمية عاجزة عن رفع مستوى التحصيل التعليمي. كما تؤدي إلى أن أطفال المجتمعات المحلية والأقاليم يجلسون في قاعات دراسية لا تتوفر فيها المواد التعليمية الأساسية تحت مسؤولية معلمين غير مدربين ومحبطين. وتعني الحوكمة السيئة في بعض الحالات عدم وصول الموارد المالية للمدارس التي خصصت لها.

إن سوء الحوكمة في مجال التعليم يسيء إلى المجتمع بأسره، ولكن عبأها الأعظم يقع دوماً على عاتق الفقراء. والحوكمة الجيدة لا تعني فقط ضمان الشفافية والمساءلة وإنما تقتضي أيضاً الالتزام بتأمين تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين. وخلافاً للأسر الثرية القادرة على أن تختار إلحاق أبنائها بالتعليم الخاص، فإن الأسر الفقيرة تعتمد كلياً على الحكومات لتوفير الخدمات التعليمية.

وعندما تكون هذه الخدمات رديئة النوعية أو صعبة المنال بسبب بعد المسافة أو ارتفاع التكاليف، يكون الفقراء هم الخاسرين دوماً. ومن المؤشرات على سوء الحوكمة في مجال التعليم الفوارق الشاسعة في التمويل بين المناطق الغنية والمناطق الفقيرة، وعدم قدرة الفقراء على تحمل تكاليف التعليم، وعدم الاهتمام بالاستراتيجيات الكفيلة بالوصول إلى المحرومين. والأسر الفقيرة هي أيضاً التي تعاني أشد المعاناة من تبعات الفشل في معالجة مشكلة الفساد، ذلك المؤشر الآخر على الحوكمة السيئة. وعندما لا تتلقى المدارس الموارد المخصصة لها، أو عندما تفرض رسوماً غير نظامية، يكون الفقراء هنا أيضاً الأقل قدرة على الدفع.

برنامج الحوكمة الجيدة

تتكون الحوكمة من مجموعة المؤسسات والقواعد والمعايير التي يتم من خلالها رسم السياسات وتنفيذها وتطبيق المساءلة. ويتمثل إصلاح الحوكمة في أوسع معانيه في العمل على تغيير قواعد اللعبة،

أي تغيير العمليات الإجرائية المتبعة في اتخاذ القرارات وتنفيذها من قبل أعضاء منظمة أو مجتمع ما (Rodrik, 2008). ولكن الحوكمة لا تقتصر على العمليات المؤسسية النظرية أو القواعد الشكلية وإنما تعنى أيضاً بعلاقات القوة في المجتمع. وهي في أبسط معانيها تحدد من هو المسؤول عن اتخاذ القرار في مجال السياسات وكيف توزع الموارد عبر المجتمع وكيف تتم مساءلة الحكومات.

وباتت الحوكمة الجيدة عنصراً محورياً في جدول أعمال التنمية الدولية. وهي تعتبر، فيما يتجاوز نطاق التعليم، شرطاً لازماً لتعزيز النمو الاقتصادي والتعجيل في الحد من الفقر وتحسين توفير الخدمات. ويستدل من البيانات المجتمعة عن أكثر مؤشرات الحوكمة استخداماً أن الأهداف المتوخاة كثيرة متنوعة تتراوح بين تعزيز الديمقراطية المتعددة الأحزاب وحتى مكافحة الفساد وتعزيز حكم القانون وزيادة مساءلة المؤسسات العامة وزيادة مشاركة المواطنين وإسماع صوتهم (Kauffmann et al., 2007).

ولا يختلف كثيرون في أن تحسين الحوكمة في شتى هذه المجالات أمر ذو أهمية أساسية، بل ترى الغالبية أن تحقيق التقدم في هذا الصدد ذو أهمية جوهرية للتنمية (Rodrik, 2008). ووفقاً لتعبير أحد المعلّقين فإن «الحوكمة الجيدة هي حالة مثلى تسخر فيها العمليات السياسية لترجمة إرادة الشعب إلى سياسات عامة ووضع الأسس والقواعد الكفيلة بخدمة جميع أفراد المجتمع بكفاءة وفعالية» (Crouch and Winkler, 2007, p.1). ولكن تختلف الآراء في السياسات الكفيلة بتحقيق هدف الحوكمة الجيدة المنشود. فربما تطلب تحقيق الحوكمة الجيدة إصلاحات سياسية بعيدة المدى وإعادة تنظيم الترتيبات المؤسسية، وهو أمر كثيراً ما أغفله المانحون فطالبوا أحياناً الأطراف المتلقية للمعونة بتنفيذ قائمة مطولة من الإصلاحات اللازمة لتحقيق الحوكمة الجيدة دون إيلاء عناية كبيرة لترتيب أولوياتها أو لإمكانية تطبيقها سياسياً (Grindle, 2004). وبصفة أعم، فإن الحديث عن الحوكمة الجيدة كثيراً ما يصمت عن مسألة العلاقات والمصالح التي يمكن أن تتأثر بإصلاح الحوكمة.

واقترن ذلك أيضاً بعدم الاعتراف بأهمية السياق الوطني والمحلي. فما ينجح من إصلاحات الحوكمة في بيئة ما قد يخفق في أخرى، والتقدم المحرز نحو تحقيق الحوكمة الجيدة وفقاً للمؤشرات المعيارية لا يؤدي حتماً إلى إيجاد حلول لمشكلات التنمية الأوسع نطاقاً.

حوكمة التعليم: إطار عمل داكار وما وراءه

إن الحوكمة في مجال التعليم لا تقتصر على نظام الإدارة والتنظيم الإداري للتعليم في بلد ما. فهي تتعلق بمعناها الأوسع بالعمليات الرسمية وغير الرسمية التي تتم بواسطتها صياغة السياسات وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد وتطبيق الإصلاحات ورصد تنفيذها. وليست الحوكمة شأن الحكومة المركزية وحدها وإنما تخص كل مستوى من مستويات النظام ابتداء من وزارة التربية والتعليم وحتى قاعة الدراسة والمجتمع المحلي. وهي في نهاية المطاف معنية بتوزيع سلطة اتخاذ القرارات على جميع المستويات.

إن سوء الحوكمة في مجال التعليم يسيء إلى المجتمع بأسره ولكن عبأها الأعظم يقع دوماً على عاتق الفقراء

تتأثر الخدمات التعليمية كغيرها من الخدمات بالظروف السائدة في مجال الحوكمة. فإن ضعف الديمقراطية والشفافية واحترام القانون، يؤثر على المساءلة والمشاركة. وفي إطار التعليم، تربط هياكل الحوكمة بين العديد من الجهات الفاعلة وهي التي تحدد شروط التفاعل فيما بينها. فقدرة الآباء على المشاركة في القرارات المدرسية، وعلى محاسبة المدرسة والمعلمين، وضمان الوصول إلى المعلومات، مشروطة بتوزيع الحقوق والمسؤوليات في إطار نظم الحوكمة. كما أن القواعد الناظمة لشؤون الحوكمة هي التي تحدد شروط حشد المعلمين وتوزيعهم وتدريبهم، وتؤثر بشدة على دوافع المعلمين ومهاراتهم. وخارج نطاق قاعة الدراسة، تحدد نظم الحوكمة العلاقة فيما بين أجهزة المدرسة والحكومة المحلية والحكومة المركزية. كما تحدد من يضع الأولويات ويتخذ القرارات في الميادين الأساسية ابتداء من المناهج التعليمية وحتى إدارة شؤون المعلمين والإشراف على المدارس ومراقبة عملها. وفي مجال التمويل تعنى حوكمة التعليم بكيفية ترتيب الأولويات وتعبئة الموارد وتخصيصها وإدارتها.

وكما توحي به هذه القائمة غير الشاملة، فإن الحوكمة تحشد جهود مجموعة كبيرة من الأطراف الفاعلة والعديد من الجهات الحكومية على شتى المستويات مما يؤثر عملياً على جميع القرارات المتخذة في مجال التعليم. وقد تكون العلاقات بين الأطراف الفاعلة والوكالات الحكومية في إطار البلد الواحد بالغة التعقيد والتنوع. كما أن تغيير الحوكمة يمكن أن يتخذ معان شديدة الاختلاف في بيئات مختلفة. فاللامركزية مثلا قد تعني إعادة توزيع السلطة في مجال ما (مثل حشد المعلمين) دون مجالات أخرى (مثل أجور المعلمين أو تصميم المناهج الدراسية). وقد تعني تفويض السلطات السياسية ولكن الاحتفاظ بدرجة عالية من المركزية في مجال المسؤوليات المالية.

لم يضع إطار عمل داكار خطة شاملة لإصلاح الحوكمة ولكنه حدد عدداً من المبادئ العامة. فطولبت الحكومات بـ «تطوير نظم لإرشاد وإدارة التعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقييم». واعتبر التقدم في هذا المجال، بصرف النظر عن أهميته في حد ذاته، بمثابة استراتيجية لضمان قدرة الحكومات على «الاستجابة بمزيد الفاعلية لحاجات الدارسين المتنوعة والمتغيرة باستمرار» (اليونسكو، 2000، الملاحظات المسهبة، الفقرة 55). وفي حين لا يقترح إطار عمل داكار نموذجاً معيناً للحوكمة الجيدة، فإنه يدعو إلى الانتقال إلى نمط أكثر اعتماداً على اللامركزية والمشاركة في اتخاذ القرارات والتنفيذ والمراقبة.

كثيراً ما يكون التعليم صعب المنال وعديم الفعالية وباهظ التكاليف وسيّىء النوعية

والكثير مما تقدم ذو صلة ببعض من الأفكار المطروحة في صلب المناقشات العامة بشأن الحوكمة. فقد كان تطوير نظم لتوفير الخدمات تتسم بمزيد من المسؤولية والمشاركة من أهداف إصلاح الحوكمة المنشودة على نطاق واسع. وتعتبر اللامركزية، أي نقل السلطة السياسية والإدارية والمالية إلى مستويات الإدارة الحكومية الأدنى، من أكثر إصلاحات الحوكمة انتشارا في العقدين الماضيين. وعلى الرغم من أن تحقيق اللامركزية غالباً من يكون لأسباب مالية وضريبية، فإن الحكومات تعرضه دوماً كعملية تستهدف تقريب عملية اتخاذ القرارات من المعنيين بهذه القرارات.

ويتمثل أحد الافتراضات الأساسية التي تستند إليها نهوج إصلاح الحوكمة عن طريق تفويض السلطة في أنها ستعود بفائدة أكيدة على صعيد الإنصاف. ويسود الاعتقاد على نطاق واسع بأن إخضاع مزودي الخدمات للمساءلة أمام المجتمعات التي يخدمونها ومشاركة هذه المجتمعات بدور أكبر في عملية اتخاذ القرارات تعد من الأمور المساعدة على التمكين، وأن نقل عملية اتخاذ القرارات من الوكالات الحكومية البعيدة وتقريبها إلى المستويات المحلية وزيادة شفافيتها من شأنه أن يؤثر على الحوافز ويحث مزودي الخدمات التعليمية على أن يكونوا أكثر استجابة لاحتياجات واهتمامات الفقراء.

وبعد نحو عقدين من الإصلاحات البعيدة المدى في مجال إدارة شؤون التعليم لا يزال من الصعب الحكم على النتائج. فالحماس لهذه القضية مستمر ولكن الشواهد ضئيلة على حصول تحسّن حقيقي في نوعية التعليم أو في مستوى الإنصاف من جراء سياسات الحوكمة التي طبقت حتى الآن. وهذا لا يصدق فقط على الإصلاحات التي أدخلتها البلدان بصورة تدريجية، وإنما يصدق أيضاً على النماذج الجذرية لإصلاح الحوكمة التي طالما يشار إليها كمثال يحتذى كتلك المطبقة في شيلي وجنوب أفريقيا وأوغندا (Crouch and Winkler, 2007).

إن تقييم إصلاح الحوكمة ليس بالأمر السهل. فقد قام فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بدراسة لمراكز اتخاذ القرار في 184 بلداً في مجالات عديدة بدءاً من تصميم المناهج التعليمية والبنى الأساسية للمدارس وحتى حشد المعلمين وأجورهم وشؤون التمويل وتخصيص الموارد (راجع عملية المسح الواردة في الملحق، الصفحة 252). فهياكل الحوكمة من التعقيد بحيث يصعب إجراء مسح لعمليات اتخاذ القرارات في هذه المجالات، حتى في البلد الواحد، ناهيك عن المقارنة فيما بين البلدان. ولكن يمكننا استخلاص بعض النتائج العامة على الرغم من التركيبة المعقدة لمستويات اتخاذ القرار. ومن أعجب هذه النتائج دون شك أن القرارات الخاصة بالتعليم لا تزال تتخذ على مستوى السلطات الحكومية المركزية على الرغم من التصريحات الحكومية المتكررة لصالح اللامركزية.

إن الكثير من نظم الحوكمة المطبقة في العالم، على اختلافها، تشترك في شيء واحد هو أنها توفر في الغالب خدمات تعليمية صعبة المنال وعديمة الفعالية وباهظة التكاليف وضعيفة الجودة. ولا بد من تغيير هذه النظم إذا ما أريد تسريع إيقاع تقدم البلدان نحو تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار. وقد برهنت بعض البلدان على إمكانية تحقيق بعض النتائج، ولكن الكثير من النهوج المتبعة حالياً إزاء إصلاح الحوكمة لم تفلح في تحقيق أغراضها.

فلماذا كانت النتائج حتى الآن مخيبة للآمال؟ لا يمكن تقديم جواب عام واحد عن هذا السؤال نظراً لاختلاف الصعوبات والقيود التي تعترض إصلاح الحوكمة في كل بلد. ويمكن مع ذلك تمييز مشكلتين عامتين.

أولاً، كان هناك اتجاه في الكثير من البلدان النامية إلى تطبيق «نماذج جاهزة» لإصلاح الحوكمة استوردتها من البلدان الغنية دون مناقشة –بتشجيع من بعض الجهات المانحة– وإلى أن تطبق على التعليم ما تجريه من إصلاحات تشمل الخدمة العامة عموماً دون إيلاء عناية كافية لمدى ملاءمة هذه الإصلاحات لقطاع التعليم، أو للقيود المؤسسية الحقيقية التي تعترضها، أو للسياق المحلي الذي يجري فيه الإصلاح.

ثانياً، لقد أغفلت حكومات كثيرة وضع مسألتي الحد من الفقر وتحقيق الإنصاف في صلب إصلاح الحوكمة. وفي كثير جداً من الأحيان كانت مصالح الفقراء بمثابة مسألة خطابية جانبية ليس إلا.

وإن كان ثمة عبرة تبرز بجلاء من تجربة إصلاح الحوكمة، فهي أن تعديل الإجراءات الإدارية وتبديل أماكن اتخاذ القرار لا يفضيان تلقائياً إلى نتائج مفيدة للفقراء. فالتصدي للأسباب العميقة للحرمان في مجال التعليم يتطلب توافر الالتزام السياسي والقيام بالعمليات اللازمة على صعيد السياسات من أجل مراعاة مشكلات الفقراء والضعفاء وأولوياتهم. كما يستلزم الأخذ بنهج متكامل وقطاعي شامل إزاء التخطيط.

وليس المقصود في هذا الفصل تغطية جميع جوانب حوكمة التعليم، وإنما التركيز بشكل انتقائي على بعض من أهم التوجهات الراهنة في مجال إصلاح الحوكمة وعلى بعض المسائل التي أغفلتها المناقشات الأوسع الدائرة بشأن إصلاح التعليم. وهو ينقسم إلى أربعة أقسام:

1 – **تمويل الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الإنصاف.** لقد أقدمت حكومات عديدة منذ منتدى داكار على زيادة التمويل العام الذي تخصصه للتعليم. ولكن بإمكان الكثير منها – بل يجب عليها– أن تفعل أكثر من ذلك بكثير. فقد ركزت إصلاحات الحوكمة على تحسين الفعالية دون إيلاء كبير اهتمام لمسألة الإنصاف. وتقدم مسألة اللامركزية برهاناً ساطعاً في هذا الصدد. فنقل سلطات تعبئة الموارد إلى السلطات المحلية في بلدان تشتد فيها الفوارق في مستوى الثراء يمكن أن يؤدي إلى تفاقم اللامساواة في تمويل التعليم. وكثيراً ما أفضت اللامركزية إلى تعزيز وتعميق التفاوت في مجال التعليم. الدرس المستفاد: بالرغم من أهمية اللامركزية، ينبغي أن تحتفظ الحكومة المركزية بدور قوي لضمان المساواة في توزيع الأموال العامة.

2 – **الاختيار والمنافسة ومراعاة آراء واحتياجات المنتفعين.** إن مسألتي الاختيار والمنافسة تقعان في صميم عملية إصلاح الحوكمة في مجال التعليم، على اعتبار أن المنافسة تعزز الفعالية مما يعود بفوائد جمة على التحصيل الدراسي والإنصاف في مجال التعليم. وإن قلة الأدلة على هذه المنافع لم ينل من حماس الكثير من المصلحين الداعين إلى إقامة شراكات بين القطاعين العام والخاص وتعزيز دور المدارس الخاصة والتوسع في نظم القسائم التعليمية لتخصيص الأموال العامة لهذه المدارس. وكانت «الإدارة على مستوى المدارس»، أو نقل السلطة إلى المدارس والمجتمعات المحلية، من التوجهات القوية الأخرى في مجال إصلاح التعليم. ويتمثل غرضها المعلن في جعل الجهات الموفرة للتعليم أكثر استجابة للاحتياجات المحلية. وفي نفس الوقت اعتبر البعض المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم بديلاً مفيداً للتعليم الحكومي. ولا توجد براهين ساطعة على أي نتائج إيجابية ذات صلة بالإصلاحات في هذه المجالات. وحققت الشراكات بين القطاعين العام والخاص نتائج متباينة ومتواضعة فيما يخص التحصيل التعليمي والإنصاف. أما المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم فكانت من علامات إخفاق التعليم الحكومي وليست حلا للمشكلة. الدرس المستفاد: إن نقل المسؤولية إلى المجتمعات المحلية وإلى الآباء ومزودي الخدمات التعليمية من القطاع الخاص ليس بديلاً عن إقامة نظم عامة راسخة للتعليم الأساسي.

إن التصدي للأسباب العميقة للحرمان في مجال التعليم يتطلب توافر الالتزام السياسي والعمل على صعيد السياسات من أجل مراعاة شواغل الفقراء والضعفاء وأولوياتهم

3 – **المعلمون وأنشطة الرصد والإشراف:** يحتل المعلمون مكانة بارزة في برنامج إصلاح الحوكمة. وأهم المشكلات الواجب معالجتها في هذا الصدد تتعلق بحشد المعلمين وتعزيز حوافزهم وتحسين توزيعهم. فانخفاض معنويات المعلمين بسبب قلة أجورهم وسوء ظروف عملهم يشكل عائقاً كبيراً أمام جودة التعليم. كما أن صعوبات حشد المعلمين تتراكب في بلدان كثيرة مع وجود خلل كبير في فرص الحصول على معلمين مؤهلين، وأشد من يعاني من هذا الخلل هم أطفال الأسر الفقيرة والمناطق الريفية النائية. وعلى الرغم من الدور الهام الذي يؤديه رصد نتائج التعلم في توجيه عملية رسم السياسات فإن قدرة المؤسسات على إجراء عمليات رصد فعالة كثيراً ما تكون محدودة. الدروس المستفادة: العمل على تحسين إجراءات حشد المعلمين وتوزيعهم وتعزيز حوافزهم من خلال إنشاء آليات مناسبة لخلق الحوافز وتحسين المساءلة سعياً إلى الارتقاء بالتعلّم وزيادة الإنصاف؛ وتعزيز استخدام التقييمات التي تجرى على المستوى الإقليمي والوطني وعلى مستوى المدارس من أجل المساعدة على وضع سياسات تخدم هذه الأهداف ذاتها.

4 – **نهج متكامل إزاء التعليم والحد من الفقر.** إن العمليات التخطيطية التي بها تتحدد أولويات العمل هي من العناصر الأساسية في إصلاح الحوكمة. وقد تعزز التخطيط التربوي في السنوات الأخيرة في البلدان النامية في اتجاه مزيد من الالتزام السياسي والمالي. ولكن تحسين الإنصاف في التعليم يحتاج إلى إصلاح الحوكمة على صعيد يتجاوز قطاع التعليم ذاته. فلا بد من وضع استراتيجيات أشمل لكي يتسنى إزالة العقبات أمام تحقيق التعليم للجميع بسبب ضروب التفاوت القائمة على درجة الثراء ونوع الجنس والانتماء الإثني وعوامل أخرى. كما ينبغي التنسيق عبر القطاعات من أجل التأثير في مجالات الصحة والتغذية وفي الفرص المتاحة لكسب الرزق. ويمكن أن تفيد دراسات استراتيجيات الحد من الفقر في هذا الجهد ولكن معظمها لا يؤدي الغرض المنشود. الدرس المستفاد: إدماج التعليم في إطار استراتيجيات أوسع لمكافحة الفقر واللامساواة. □

تمويل التعليم توخياً للإنصاف

المقدمة

وعدت الحكومات في إطار عمل داكار بـ «زيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي» (اليونسكو، 2000، الفقرة 8). وهذا يعني ضمناً أنها مقتنعة بضرورة توفير أموال إضافية إذا ما أراد العالم أن يحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي وأهداف التعليم للجميع بشكل عام. ولكن تعبئة الموارد ليست سوى جانباً من التحديات الأوسع المطروحة في مجال الحوكمة. فإن فعالية النظم التعليمية وإنصافها يرتهنان أيضاً بكيفية جمع الحكومات للأموال المستثمرة في التعليم وطريقة توزيع هذه الأموال وإدارتها.

إن الفشل في مكافحة الفساد يؤدي إلى إضعاف الفعالية والقضاء على الإنصاف

ثمة اختلافات هائلة بين البلدان من حيث قدرتها على تمويل التعليم. فالفوارق في مستوى الثراء تؤدي إلى فوارق شاسعة في مستوى الإنفاق على التلميذ الواحد، وهذه تغذي بدورها أوجه التفاوت في الانتفاع بالتعليم ونوعيته على الصعيد العالمي التي نوقشت في الفصل 2. ولهذا التفاوت تبعات هامة ليس فقط في مجال التعليم وإنما أيضاً بالنسبة لمستقبل توزيع الثروات والفرص في سياق التكامل الاقتصادي العالمي المتزايد.

ولئن كان انخفاض متوسط الدخل وارتفاع مستويات الفقر يفرضان بطبيعة الحال قيوداً على الميزانيات، فإن أنماط الإنفاق على التعليم تنم أيضاً عن خيارات سياسية معينة. وتوجد اختلافات كبيرة جداً في درجة التزام الحكومات بتمويل التعليم. ومن النتائج الهامة المترتبة على ذلك أن مستوى الإنفاق على التعليم لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج تعليمية أفضل أو أكثر إنصافاً، ولكن من المؤكد أن التدني المتواصل في مستوى التمويل لا يفضي لا إلى تطوير نظم تعليمية رفيعة المستوى ولا إلى الإنصاف في التعليم.

وتحتل الإدارة المالية مكانة بارزة في النقاشات الدائرة بشأن الحوكمة الجيدة، إذ أن القضايا المطروحة في هذا الصدد تؤثر تأثيراً هاماً على الإنصاف. والقواعد الناظمة لتوزيع الأموال بين الطلاب والمدارس والمناطق هي التي تحدد ما إذا كان المحرومون يتلقون تمويلاً أكثر أو أقل من التمويل الذي يتلقاه الأكثر حظاً. كما أن ممارسات الحوكمة تؤثر على كفاءة الإنفاق الحكومي التي تؤثر تأثيراً قوياً على مدى توافر قاعات الدراسة والمعلمين والمواد التعليمية. والفشل في مكافحة الفساد –وهو مشكلة أساسية من مشكلات الحوكمة– له تأثير ذو حدين على التعليم : فهو يسيء إلى الفعالية ويقضي على الإنصاف لأن الفقراء هم الأشد تضرراً من الفساد.

اعتمدت اللامركزية على نطاق واسع باعتبارها من إصلاحات الحوكمة بحجة أنها تقرّب مركز اتخاذ القرارات من الناس. وقد يصدق ذلك فيما يتعلق بنقل سلطة اتخاذ القرارات والإدارة المالية إلى الهيئات الحكومية المحلية، على اعتبار أن البنى اللامركزية تخضع بسهولة أكبر للمساءلة وأنها أكثر استجابة للمشكلات المحلية. ولكن اللامركزية يمكن أيضاً أن تسيء إلى توفير التعليم وتزيد من حدة التفاوت. وهذا يرتهن بكيفية تصميم استراتيجيات اللامركزية ومدى التزام الحكومة المركزية بضمان تكافؤ الفرص.

الإنفاق الحكومي على التعليم

برز في السنوات الأخيرة رأيان متعارضان فيما يتعلق بمدى أهمية زيادة التمويل بالنسبة لتحقيق أهداف التعليم للجميع. فاعتبر بعض المعلقين أن رفع مستوى الإنفاق على التعليم هو من المؤشرات المباشرة على إحراز تقدم في هذا المجال، في حين أشار آخرون إلى الدرس القاسي الناجم عن تحليل البيانات عبر القطرية الذي استنتج أن العلاقة بين الإنفاق على التعليم وأداء التلاميذ علاقة ضعيفة في أفضل الأحوال ومنعدمة في بعضها (Hanushek, 2000; Pritchett, 2004; Wößmann, 2003). وأكد الفريق الأخير على أهمية تحسين الفعالية باعتبارها أفضل سبل التقدم نحو تحقيق الأهداف.

ولكن الحقيقة ليست بهذا الوضوح في الواقع. فإن حالات سوء نتائج التعلم وانخفاض مستوى الإنصاف يمكن مشاهدتها إذا كان الإنفاق على التعليم منخفضاً أو متوسطاً أو مرتفعاً. كما أن الزيادات السريعة في الإنفاق لا تفضي بالضرورة إلى تحسين مستويات التحصيل. ولكن من الأهمية بمكان أن تكون هناك حدود دنيا للتمويل، إذ يحتاج الطلبة إلى حد أدنى من الموارد واللوازم، كما يتعين بناء المدارس وصيانتها، وحشد المعلمين ودفع أجورهم. وحتى إذا تحسنت الكفاءة فإن حالات العجز المزمن في التمويل في بلدان كثيرة تسهم في تقليص نطاق الانتفاع بالتعليم وتدني نوعيته ونقص أعداد المعلمين وانخفاض معنوياتهم.

ولا يؤثر نقص التمويل تأثيراً واحداً على الجميع. فالأسر ذات الدخل المتوسط أو العالي يمكنها أن تعوض عجز التعليم الحكومي بإرسال أطفالها إلى المدارس الخاصة أو الاستعانة بمدرسين خصوصيين لتعليمهم، كما يمكنها أن تشتري ما ينقصهم من كتب دراسية ومواد تعليمية. وهي خيارات قد تكون مستحيلة بالنسبة للأسر المنخفضة الدخل. أما بالنسبة للفئات الأشد فقراً فإن التمويل العام والتعليم الحكومي هما الطريق الوحيد الممكن للحصول على تعليم يفي بالمعايير النوعية الأساسية.

أنماط واتجاهات الإنفاق العام على التعليم في العالم

يرتهن الاستثمار العام في مجال التعليم في أي بلد بأربعة عوامل هي: الثروة الوطنية، والنسبة العائدة إلى الميزانية العامة من هذه الثروة، والنسبة المخصصة للتعليم من المصروفات الحكومية، والدعم الخارجي. كما أن كيفية توزيع الإنفاق فيما بين مختلف مستويات التعليم تترتب عليه نتائج هامة على صعيد الإنصاف داخل البلدان. ويعطي هذا القسم الفرعي لمحة وجيزة عن تمويل التعليم على الصعيد العالمي والإقليمي والوطني.

الإنفاق على التعليم والدخل القومي: علاقة غير منتظمة. إن الحصة المخصصة للتعليم من الدخل القومي تختلف كثيراً فيما بين المناطق وبين فئات الدخل (الجدول 3.1). وتزداد هذه الحصة في المتوسط مع ازدياد الثروة الوطنية لأن الضرائب تزداد كلما ازدادت حصة الفرد من الدخل القومي. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا، حيث يعيش نحو 80% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، تتجه البلدان المنخفضة الدخل إلى استثمار أقل نسبة من ناتجها القومي الإجمالي في التعليم. وينفق نحو نصف البلدان المنخفضة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (أحد عشر بلداً من أصل البلدان الواحد والعشرين التي تتوافر عنها بيانات) أقل من 4% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم. وفي جنوب آسيا، تخصص بنغلاديش 2.6% فقط من دخلها الوطني للتعليم وباكستان 2.7%. (انظر الجدول الإحصائي رقم 11). ومن المدهش أن الحصة التي تخصصها الهند من ناتجها القومي –نحو 3.3% – تقل عن متوسط النسبة التي تخصصها افريقيا جنوب الصحراء الكبرى على الرغم من أن متوسط الدخول في الهند يزيد بنحو الثلث عن متوسط الدخول في افريقيا جنوب الصحراء. وعلى الرغم من أن إنفاق البلدان المنخفضة الدخل على التعليم يقل كثيراً عن غيرها، فتوجد اختلافات كبيرة ضمن هذه الفئة. وعلى سبيل المثال تخصص جمهورية افريقيا الوسطى للتعليم 1.4% من دخلها القومي الإجمالي بينما تخصص له أثيوبيا 6%.

يزداد الإنفاق العام على التعليم ولكن ليس في كل مكان. ففي معظم البلدان التي تتوافر عنها بيانات زاد الإنفاق الحكومي على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي بعد منتدى داكار (الشكل 3.1). وقد اقترنت الزيادات الهامة في الإنفاق على التعليم في بعض البلدان بتقدم ملحوظ صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع (ولكن هذا لا يعني أن هناك علاقة سببية بين الأمرين). فزادت مثلاً كل من أثيوبيا والسنغال وكينيا وموزمبيق الحصة المستثمرة في التعليم من الناتج القومي الإجمالي زيادة حادة وسجلت هذه البلدان جميعها انخفاضاً ملحوظاً في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (انظر الفصل 2، الشكل 2.10). بيد أن الحصة المخصصة للتعليم من الناتج القومي الإجمالي انخفضت بين عام 1999 وعام 2006 في 40 بلداً من أصل البلدان الـ 105 التي تتوافر عنها بيانات وانخفضت في اثني عشر بلدا منها بما يزيد على نقطة مئوية واحدة. ومما يدعو إلى القلق بشأن احتمالات تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 أن هذه المجموعة تشمل بعض البلدان التي تضم أعداداً كبيرة نسبياً من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وتنخفض فيها مستويات المشاركة، أو تعاني من كلا الأمرين، مثل الكونغو (–1.3 نقطة مئوية) وإريتريا (–2.9) والهند (–1.3). ومما يدعو إلى القلق أيضاً عدم حصول أي تغيير ذي شأن في باكستان وبنغلاديش وفي بعض بلدان افريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فتحتاج هذه البلدان إلى العمل في نفس الوقت على زيادة حجم الإنفاق العام على التعليم وتحسين كفاءته وإنصافه.

الجدول 3.1: إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بحسب المناطق وفئات الدخل، 2006

	الحد الأدنى	المتوسط	الحد الأعلى	البلدان التي تتوافر فيها بيانات (%)
العالم	1.2	4.9	10.8	68
البلدان النامية	1.4	4.4	10.8	64
البلدان المتقدمة	1.2	5.3	8.3	82
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	2.4	3.9	6.6	75
افريقيا جنوب الصراء الكبرى	1.4	4.4	10.8	73
الدول العربية	1.6	4.6	7.7	50
آسيا الوسطى	2.4	3.4	5.3	67
شرق آسيا والمحيط الهادي	1.8	...	10.0	42
جنوب وغرب آسيا	2.6	3.3	8.3	78
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1.2	4.1	10.8	73
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	2.3	5.5	8.3	88
أوروبا الوسطى والشرقية	3.6	5.3	6.6	76
فئات الدخل				
البلدان ذات الدخل المنخفض	1.4	3.5	6.9	60
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	2.3	5.6	10.8	67
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1.4	4.7	10.8	84
البلدان ذات الدخل المرتفع	1.2	5.3	8.3	76

ملاحظة: اعتمد في تصنيف البلدان على النحو المبين في الجزء الأول من الجدول التصنيف المستخدم في الجداول الإحصائية الواردة في ملحق هذا التقرير. واعتمد في تصنيف فئات الدخل الوارد في الجزء الثاني من الجدول التصنيف المستخدم في البنك الدولي.

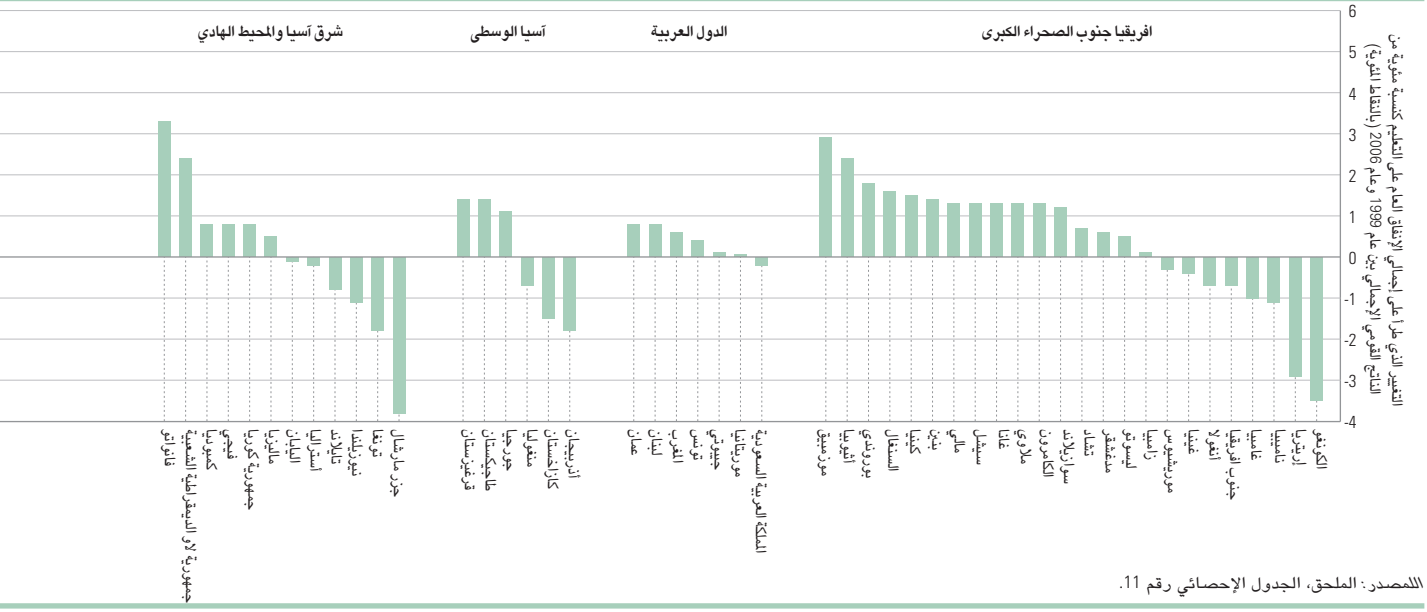
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11.

إن أهمية الحصة المخصصة لأجور المعلمين من ميزانية التعليم ليست مؤشراً على فرط ارتفاع أجورهم

ويختلف أيضاً مدى الالتزام الوطني بالتعليم. ولما كانت أولويات الميزانية تعكس الأولويات السياسية فإن كيفية تخصيص الحكومات لموارد الميزانية هي مؤشر هام على ترتيب اهتماماتها[1]. ويكون تقييم مدى التزام الحكومة بالتعليم أدق إذا ما قيس بمقياس الحصة المخصصة للتعليم من إجمالي الإنفاق العام بدلاً من حصة التعليم من الناتج القومي الإجمالي. والحصة المخصصة للتعليم من الإنفاق الحكومي في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي في المتوسط من بين أعلى الحصص المخصصة في أي منطقة أخرى (الجدول 3.2). ومن ناحية أخرى، فإن الحصة التي تخصصها منطقة جنوب وغرب آسيا للتعليم من الموارد الحكومية هي أقل من الحصة التي تخصصها الدول العربية أو افريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويبدو أن الكثير من بلدان جنوب وغرب آسيا تعاني من نقص الالتزام السياسي بالتعليم أياً كانت الضغوط التي تواجهها في مجال الموارد. وهنا

1 – إن الحصة المخصصة للتعليم من الدخل القومي ترتهن بقدرة الحكومات على تحصيل الدخل. ولكي يتسنى تخصيص نفس النسبة من الناتج القومي الإجمالي للتعليم فإن البلد الذي تكون حصته من الناتج القومي الاجمالي أعلى يمكنه أن يخصص نسبة أقل من الموارد الحكومية للتعليم مقارنة ببلد يماثله في حجم الدخل الوطني ولكن نصيبه من الموارد أقل.

الشكل 3.1: التغيير في إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بين عام 1999 وعام 2006 (بالنقاط المئوية)



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11.

الجدول 3.2: إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بحسب المناطق وفئات الدخل، 2006

	الحد الأدنى	المتوسط	الحد الأعلى	البلدان التي تتوافر فيها بيانات (%)
العالم	4	15	31	57
البلدان النامية	4	16	31	52
البلدان المتقدمة	6	12	17	73
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	9	17	20	58
افريقيا جنوب الصراء الكبرى	4	18	30	51
الدول العربية	10	21	31	55
آسيا الوسطى	9	...	19	33
شرق آسيا والمحيط الهادي	9	...	25	36
جنوب وغرب آسيا	11	15	19	78
أمريكا اللاتينية والكاريبي	9	15	26	59
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	9	12	17	81
أوروبا الوسطى والشرقية	6	13	20	71
فئات الدخل				
البلدان ذات الدخل المنخفض	10	17	26	40
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	4	13	31	74
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	8	16	30	53
البلدان ذات الدخل المرتفع	9	13	28	69

ملاحظة: اعتمد في تصنيف البلدان على النحو المبين في الجزء الأول من الجدول التصنيف المستخدم في الجداول الإحصائية الواردة في ملحق هذا التقرير. واعتمد في تصنيف فئات الدخل الوارد في الجزء الثاني من الجدول التصنيف المستخدم في البنك الدولي.

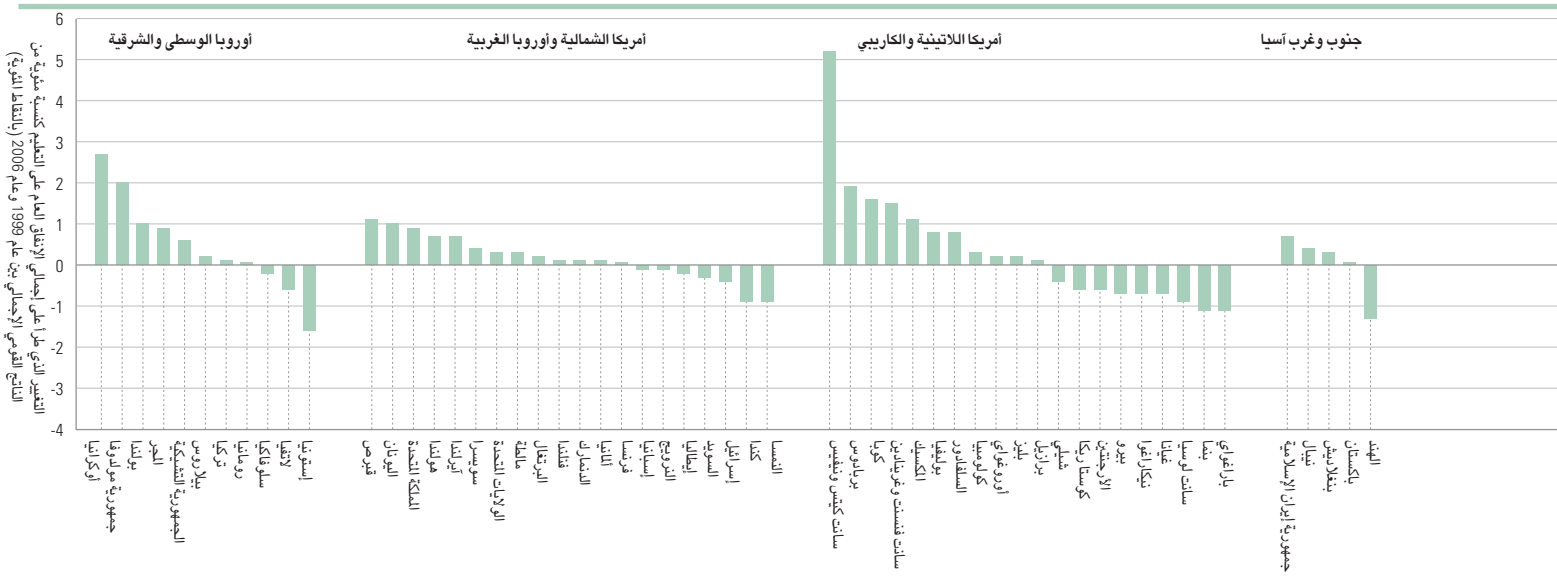
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11.

أيضاً تحجب المتوسطات الإقليمية اختلافات كبيرة فيما بين البلدان. ففي افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تخصص مدغشقر 25% من ميزانيتها الحكومية للتعليم في حين لا تخصص له تشاد سوى 10% (انظر الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11).

توزيع مخصصات تمويل التعليم

إن النماذج العامة لتعبئة الموارد ليست سوى أحد جوانب المعادلة التمويلية. فكيفية توزيع الحكومات للموارد ضمن إطار قطاع التعليم عامل له أهميته أيضاً. وكثيراً ما يكون اختيار الأولويات مؤشراً هاماً على الحوكمة في مجال التعليم.

تختلف مخصصات التعليم الابتدائي وفقاً لنماذج القيد. إن تخصيص الموارد لمرحلة معينة من التعليم يتأثر بنماذج الالتحاق. فالبلدان التي تنخفض فيها مستويات الالتحاق بالتعليم بعد المرحلة الابتدائية تميل إلى تخصيص نسب أعلى من إجمالي ميزانيتها للتعليم الابتدائي. فمن ضمن التسعة والعشرين بلداً التي تتوافر عنها بيانات في افريقيا جنوب الصحراء تبلغ نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي في ثلاثة عشر بلداً منها أكثر من 50% (الشكل 3.2). ويلاحظ تركيز مماثل للموارد على التعليم الابتدائي في بلدان منتمية إلى مناطق أخرى تنخفض فيها معدلات المشاركة في التعليم الابتدائي، مثل غواتيمالا والفلبين وموريتانيا (انظر الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11). ويحظى التعليم الابتدائي بأدنى نسبة من المخصصات في البلدان والمناطق التي أصبح فيها الالتحاق بالتعليم الثانوي عاماً تقريباً وترتفع فيها معدلات الالتحاق بالتعليم العالي.

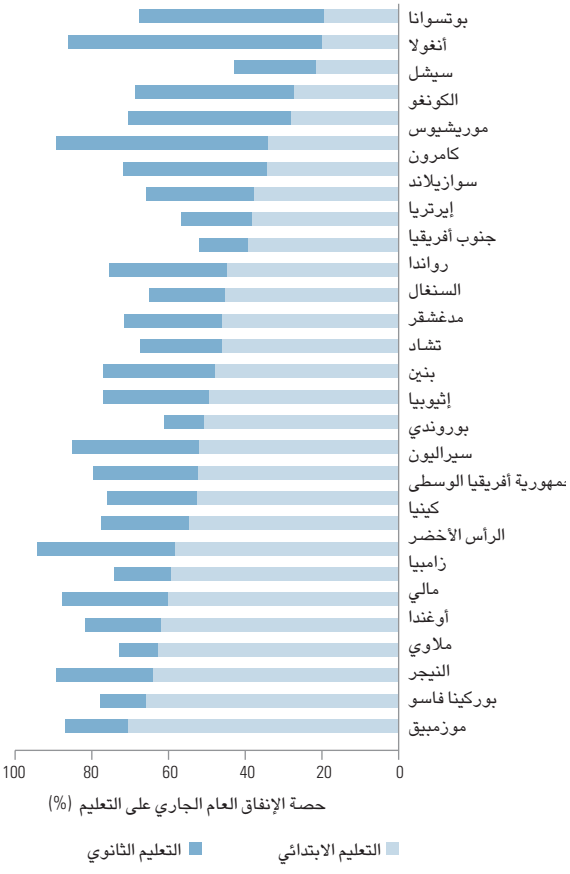


وكما هو الحال دوماً، تحجب المتوسطات اختلافات هامة: فمن ضمن البلدان الـ108 التي تتوافر عنها بيانات في كل المناطق، ينفق 60 بلداً على التعليم الثانوي أكثر مما ينفق على التعليم الابتدائي.

تكاليف المعلمين هي أهم بنود الإنفاق على التعليم، وبالأخص في أشد البلدان فقراً. ينفق نحو نصف البلدان التي تتوافر عنها بيانات لعام 2006 أكثر من ثلاثة أرباع ميزانياتها الجارية المخصصة للتعليم على أجور المعلمين في المؤسسات العامة (انظر الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11). وفي بعض الأحيان لا يترك الحيز الذي تحتله تكاليف المعلمين في مخصصات الميزانية المجال لتمويل عناصر أخرى مثل المواد التعليمية والتطوير المهني للمعلمين. فتخصص زامبيا مثلاً نسبة 93% من ميزانية التعليم الابتدائي الجارية لأجور المعلمين وأقل من 4% للكتب الدراسية وسائر مواد التعليم والتعلم، وزامبيا ليست حالة شاذة في هذا الصدد. وإن أهمية الحصة المخصصة لأجور المعلمين في ميزانية التعليم ليست مؤشراً على ارتفاع مفرط في أجورهم، كما يعتقد أحياناً، إذ كثيراً ما تكون أجور المعلمين أقرب إلى حد الفقر (انظر فيما بعد القسم الخاص بالمعلمين وأنشطة الرصد والإشراف)، وإنما هو مؤشر بالأحرى على أن قطاع التعليم الابتدائي يفتقر إلى الموارد وأن من الضروري تعزيز التزامات الحكومات والجهات المانحة للمعونة في هذا الصدد.

تبعات ضعف الالتزام وعدم الإنصاف في تخصيص الموارد. تؤثر القرارات المالية وانعكاساتها على صعيد تعبئة الموارد وكيفية تخصيصها تأثيراً هاماً على التلاميذ في قاعات

الشكل 3.2: توزيع الإنفاق العام الجاري على التعليم بحسب المستوى التعليمي، افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 11.

تخصص زامبيا نسبة 93% من ميزانية التعليم الابتدائي لأجور المعلمين

الدراسة. ويتضح ذلك في حالة نيجيريا . ففي عام 2005 خصص هذا البلد للتعليم نسبة تتراوح بين 3.5% و4.2% من ناتجه الداخلي الإجمالي.[2] بيد أن التعليم لا يمثل سوى نسبة تتراوح بين 11% و13% من إجمالي الإنفاق الحكومي وهي نسبة أقل من المتوسط الإقليمي لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (World Bank, 2007b, 2008f, Table 3.2). ويعطينا التقييم التالي فكرة عن أهمية عواقب ضعف التمويل: «يوجد عجز في الإنفاق على بنود أساسية مثل الكتب الدراسية والمواد التعليمية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وعمليات الصيانة. كما أن نحو نصف المدارس الابتدائية تحتاج إلى إصلاحات كبرى ويلزم توفير 251.000 قاعة دراسية إضافية في مختلف أنحاء البلد» (World Bank, 2008e, p.15). وإن رفع حجم الإنفاق الحكومي على التعليم في نيجيريا إلى مستوى المتوسط الإقليمي من شأنه تحرير الموارد الإضافية اللازمة لتذليل الكثير من الصعوبات التي تعترض القطاع.

أوجه التفاوت في الإنفاق العام على التعليم على الصعيدين العالمي والإقليمي

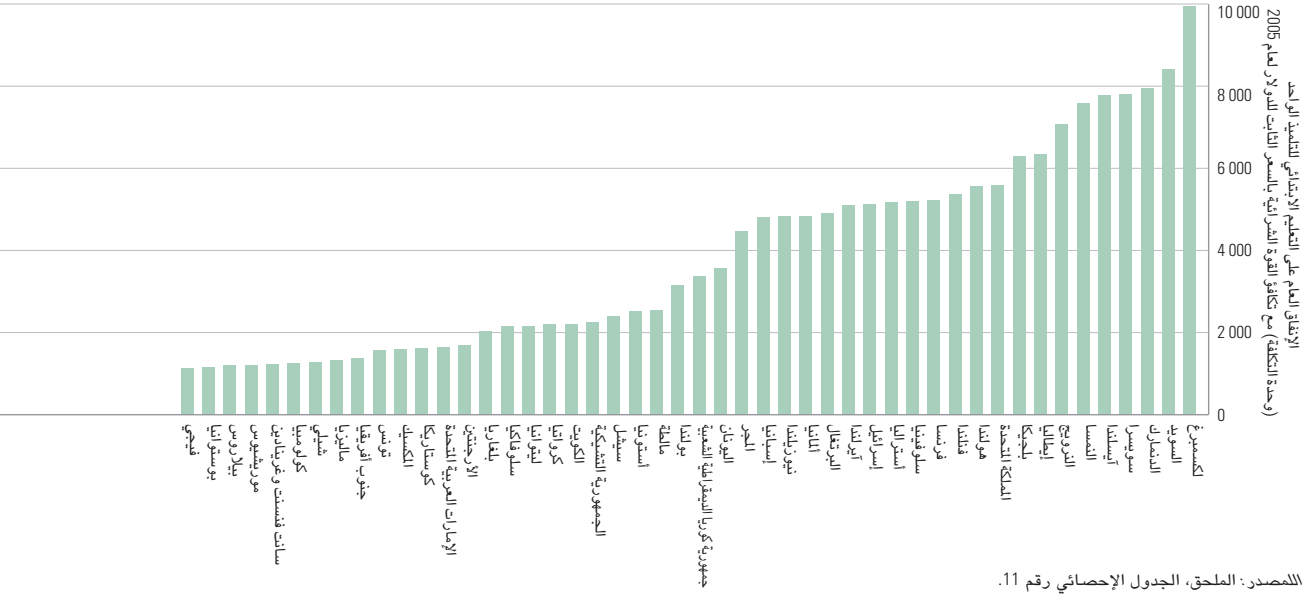
إن الفوارق في الثروة بين البلدان تنعكس في فوارق في الإنفاق على التعليم. وهذه الفوارق ذات صلة وثيقة بالاختلافات الكبرى في فرص الانتفاع بالتعليم على الصعيد العالمي التي نوقشت في الفصل 1. والعلاقة بين الثروة الوطنية والإنفاق على التعليم علاقة تصدق في كلا الاتجاهين. فالاختلافات في الثروة الوطنية تنم عن تأثير مستوى التحصيل والجودة في التعليم على النمو والانتاجية، كما أن الاختلافات في مستوى التحصيل والجودة في التعليم تنم بدورها عن القدرات التمويلية للبلدان على اختلاف مستويات ثروتها الوطنية.

يمكن أن يؤدي انخفاض مستوى الإنفاق إلى تدهور المباني المدرسية وانهيار نتائج التعلم

فوارق هائلة بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية في معدل الإنفاق على التلميذ الواحد. فيما يتعلق بالإنفاق على التلميذ الواحد فإن أطفال البلدان المتقدمة وأطفال البلدان النامية يعيشون في عالمين مختلفين تمام الاختلاف. ففي عام 2005، تراوح الإنفاق على التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي بين 39 دولاراً في الكونغو و9953 دولاراً في لكسمبورغ مع تكافؤ القوة الشرائية (الشكل 3.3). وعلى الرغم من صعوبة استجلاء آليات التأثير المتبادل بين الإنفاق على التعليم ونوعية التعليم ، فإن الانخفاض البالغ في مستوى الإنفاق المطلق في الكثير من البلدان النامية هو بلا شك من أسباب انهيار نتائج التعلم والتدهور الشديد في البنى الأساسية المدرسية. وعندما ينخفض الإنفاق على التلميذ الواحد إلى أقل من 300 دولار بالقيمة الشرائية المتكافئة وتستهلك أجور المعلمين الجانب الأعظم منه، فإن تأثير هذا الانخفاض يتجسد في قاعات دراسية بلا أسقف وتلاميذ بلا كتب ولا مقاعد.

وعلى الصعيد العالمي توجد فوارق شاسعة في الإنفاق العام على التعليم. وتنعكس الاختلافات في الإنفاق على التلميذ الواحد في تفاوت حاد في توزيع الإنفاق العام على التعليم في العالم (الشكلان 3.4 و3.5). ففي عام 2004، مثلت منطقتا أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وحدهما 55% من إجمالي الإنفاق على التعليم في العالم في حين أنهما تضمان 10%

الشكل 3.3: التفاوت بين البلدان في مستوى الإنفاق على التعليم الابتدائي للتلميذ الواحد، 2006



اللمصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 11.

2 – لم تقدم النسب بدقة لأن النتائج المحصلة تختلف باختلاف تقنيات التقدير المستخدمة. راجع World Bank, 2008f للحصول على معلومات تفصيلية.

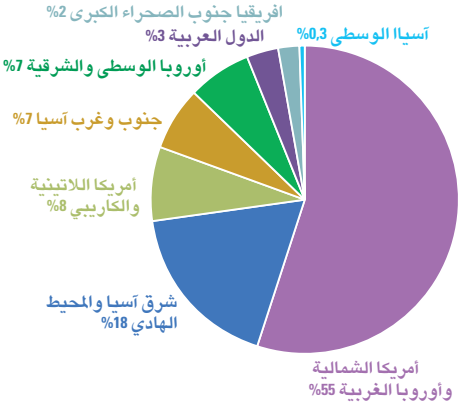
فقط من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و25 سنة. وفي الطرف الآخر يلاحظ أن منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تمثل 15% من سكان العالم في فئة 5–25 سنة، قد خصصت 2% فقط من مجمل الإنفاق العالمي على التعليم، ومنطقة جنوب وغرب آسيا التي تمثل 28% من السكان في الفئة العمرية ذاتها و 7% فقط من الإنفاق (UIS,2007). ومن شأن تقديم المزيد من المعونات أن يساعد البلدان الأشد فقراً على تضييق الفارق في الإنفاق العام على التعليم (انظر الفصل 4).

أهمية عاملي التمويل والحوكمة

يمكن أن تؤدي إصلاحات الحوكمة إلى تحقيق مكاسب على صعيد الفعالية تكفل توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم وتحسين نوعيته. وقد بين القسم الفرعي السابق التباين الشاسع بين البلدان في مجال تمويل التعليم. وتعد فعالية النظام التعليمي من العوامل التي تفيد في معرفة إلى أي مدى يمكن تفسير الفوارق في نتائج التعلم المبينة في الفصل 2 بأنها نتيجة للاختلافات في مستوى التمويل. وإن تحسين فعالية التعليم

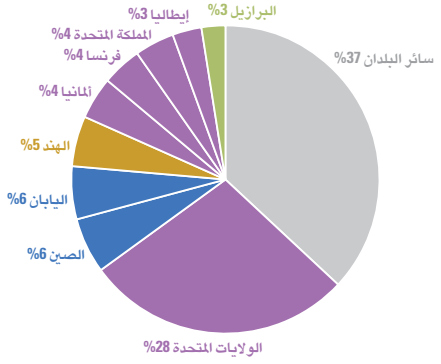
إن الفوارق في حصة التلميذ من الإنفاق تنعكس في تفاوت حاد في توزيع الإنفاق العام على التعليم في العالم

الشكل 3.4: توزيع إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم بحسب المناطق، 2004

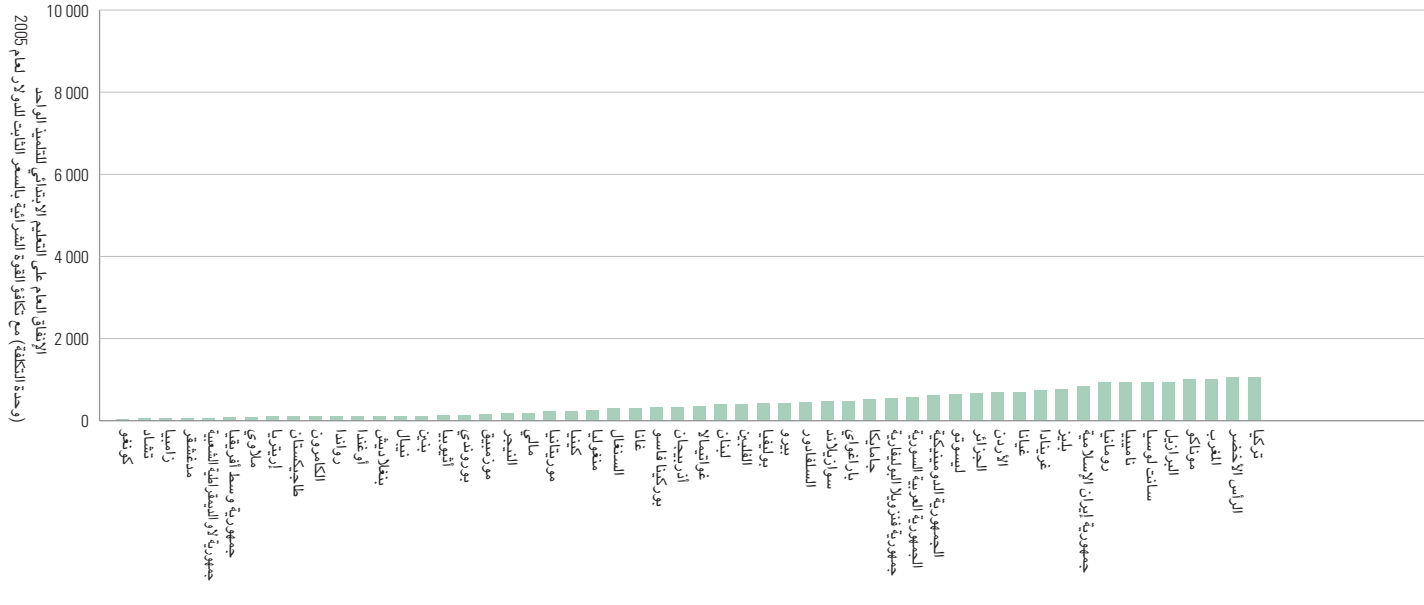


ملاحظة: استخدم في حساب هذا التوزيع الدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2007، الشكل 1، الصفحة 11).

الشكل 3.5: توزيع إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم بحسب البلدان، 2004



ملاحظة: استخدم في حساب هذا التوزيع الدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2007، الشكل 1، الصفحة 11).



تسطيع الحكومات تعويض قلة الموارد بزيادة الفعالية

من أجل زيادة المكاسب المحصلة محسوبة بمقاييس الانتفاع بالتعليم والتحصيل فيه وجودته هو أحد الأهداف الهامة التي تتوخاها السياسات العامة.

تحسين الفعالية ومكافحة الفساد

تقاس فعالية الإنفاق العام بمدى كفاءة الحكومات في استخدام الموارد لتحسين الرفاه الاجتماعي. وليس من السهل تعريف ما هي الفعالية. فلا يمكن تقييم نتائج التعلم بمجرد مقاييس كمية، كحساب أعداد الأطفال في قاعات الدراسة أو أعداد الكتب أو المعلمين، إذ أن المؤشرات النوعية لها أهمية قصوى في هذا المضمار. وثمة أسئلة أخرى هامة أيضاً مثل ما هي الأهمية الواجب إيلاؤها لأهداف الإنصاف. وهل تتساوى في الأهمية سنة التعليم الإضافية التي يقضيها طفل ينتمي إلى الطبقة الغنية في المدرسة الثانوية والسنة الإضافية التي يقضيها طفل ينتمي إلى أسرة منخفضة الدخل في المدرسة الابتدائية؟ لا توجد إجابات بسيطة عن هذه الأسئلة ولكن من المؤكد أن الحكومات لا يسعها أن تغفل مسألة الفعالية.

ويمكن قياس الفعالية في أبسط مستوياتها بنسبة النتائج المحققة إلى الأموال المنفقة. فلننظر إلى بعض الأمثلة. كانت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي في كل من السنغال وأثيوبيا 71% في عامي 2006 و2007. ولكن السنغال أنفقت على التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي 299 دولاراً مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية في حين أنفقت أثيوبيا 130 دولاراً (بسعر الدولار الثابت في عام 2005). واستناداً إلى هذا المؤشر الوحيد يمكن القول بأن النظام التعليمي الأثيوبي أكثر فعالية في ترجمة الموارد إلى أماكن في المدارس. وإذا كانت تكاليف المكان الدراسي متماثلة في البلدين، لكان بإمكان السنغال بسهولة أن يؤمن بما أنفقه من الأموال العامة أماكن دراسية تكفي لجميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي. وقد تكون الاختلافات في الفعالية التي تظهر في هذه المقارنة ناجمة عن عوامل عديدة من بينها أجور المعلمين وحجم الصفوف. كما أن ارتفاع مستويات الفعالية وفقاً للمؤشر التقني الضيق الخاص بنسبة القيد إلى الإنفاق قد لا يكون دليلاً على تحسن نوعية التعليم. والسؤال الحقيقي الذي يهم صناع السياسات هو معرفة ما إذا كان تحقيق نتائج نوعية أفضل (مثل اكتساب المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة) بإنفاق أقل أمراً ممكناً.

ومن الأمثلة التي تثبت التأثير الكبير المترتب على تحسين مستوى الفعالية مثال يتعلق بتشييد قاعات الدراسة. ففي ولاية كانو بنيجيريا بلغ متوسط تكاليف بناء القاعة الدراسية الواحدة 14 000 دولار في عام 2007 في حين قدر البنك الدولي متوسط التكاليف لأفريقيا بمبلغ 10 000 دولار (FTI Secretariat, 2006 ; Kano State Ministry of Education, 2008)[3]. فلو أمكن تحسين الفعالية بحيث تخفض هذه التكاليف في كانو إلى المتوسط المقدر لأفريقيا، لكان بالإمكان بناء 40 قاعة دراسية إضافية لكل 100 قاعة تبنى حالياً. فتحسين الفعالية يمكن أن يحقق وفورات تتيح استحداث عدد أكبر من الأماكن في المدارس وتقليل الاكتظاظ مع البقاء ضمن حدود المستويات الحالية للإنفاق على التعليم.

يصعب استخلاص نتائج عامة من هذا النوع من المقارنات. فقد تختلف تكاليف بناء قاعات الدراسة فيما بين البلدان في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي مناطق أخرى لأسباب عديدة منها تكاليف المواد ومستويات الأجور ونوعية القاعات الدراسية التي تبنى. وحتى في هذه الحالة، فإنه من الخطأ التقليل من الأهمية القصوى التي تتسم بها الفعالية. ففي البلدان المنخفضة الدخل التي تواجه ضغوطاً مالية صعبة ولديها عجز كبير في عدد القاعات الدراسية المتوافرة، تعد الفعالية واحدا من أهم الشروط الواجب توافرها لتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم وزيادة الإنصاف في توفيره. ويمكن أن يستفيد مخططو التربية من نتائج التجارب عبر الوطنية لإرشادهم إلى السياسات الكفيلة بتحقيق الهدف الأساسي المتمثل في تحقيق الزيادة القصوى في عدد قاعات الدراسة الجيدة النوعية ضمن حدود الموارد المتاحة.

ومسألة تحسين الفعالية لا تخص البلدان الأشد فقراً فقط كما أنها لا تقتصر على البنى الأساسية والموارد التعليمية. فإن المكتسبات على صعيد الفعالية يمكن أن تنعكس أيضاً في مستوى التحصيل التعليمي. وقد درست مؤخراً الاختلافات في الإنفاق العام على التعليم عبر الأقاليم في الأرجنتين والمكسيك. واستخدمت هذه الدراسة نسب القيد الصافية والدرجات المحصلة في الامتحانات كمؤشرات لقياس النتائج المحصلة، ولم تبدأ عملية قياس الفعالية إلا بعد التحقق بدقة من مستويات الدخل ومعدلات القرائية وحصة الفرد من الإنفاق على التعليم في الأقاليم المعنية. وفيما يتعلق بالمكسيك وجدت الدراسة أن تحسين الفعالية وحده كفيل بزيادة نسبة القيد الصافية بمقدار خمس نقاط مئوية في التعليم الابتدائي وخمس عشرة نقطة مئوية في التعليم الثانوي. وبالنسبة للأرجنتين وجدت أن تحسين الفعالية يمكن أن يزيد الدرجات المحصلة في الرياضيات بمقدار سبع نقاط مئوية في المدارس الابتدائية وتسع نقاط مئوية في التعليم الثانوي (Jayasuriya and Wodon, 2007).

الفساد من العوامل المسببة لسوء الفعالية واللامساواة. من خلال فحص حسابات الإنفاق العام على التعليم يمكن الوقوف على الصورة الرسمية لحركة الموارد ومعرفة حجم الأموال المعبأة وتدفقها عبر الميزانيات الوطنية وكيف تصل إلى مستوى الإدارات الحكومية الأدنى وحتى المدرسة. ويلاحظ في بعض البلدان وجود ثغرة بين اعتمادات الميزانية وما ينفق منها فعلاً على التعليم، وغالباً ما يكون الفساد هو السبب.

إن مكافحة الفساد في مجال التعليم أمر ذو أهمية كبرى بالنسبة لقطاع التعليم وللمجتمع بأسره. فقطاع التعليم يتلقى حصة كبيرة من إجمالي المصروفات العامة ويعد

3 – اتخذ المتوسط بالنسبة لأفريقيا من متوسط محسوب على أساس مشروعات البنك الدولي. وكان الرقم الأصلي 8 000 دولار بالأسعار الثابتة لعام 2000، وجرى تحويله إلى أسعار عام 2007 عن طريق تطبيق مؤشر مراعاة التضخم المستخدم في حساب الناتج المحلي الإجمالي للولايات المتحدة الأمريكية.

في معظم البلدان أوسع مجال للنشاط الحكومي ورب العمل الأول. ولا يمكن أن تنجح جهود مكافحة الفساد بشكل عام ما لم تستهدف قطاع التعليم في المقام الأول، ذلك أن «انعدام النزاهة وانتشار السلوك اللاأخلاقي في قطاع التعليم أمر يتنافى مع أحد أهم أهداف التعليم ذاته، ألا وهي تنشئة «مواطنين صالحين» يحترمون القانون وحقوق الإنسان والعدالة، ويتعارض مع كل استراتيجية ترى في التعليم وسيلة أساسية لمكافحة الفساد» (Hallak and Poisson, 2004, p.7).

ومن الصعب قياس الفساد وتقييم آثاره. فهو سلوك غير قانوني ومن ثم لا يظهر في السجلات الرسمية، كما قد يصعب الوقوف على كل أبعاده إذ كثيراً ما تكون الأجهزة الحكومية متورطة فيه. وللفساد عواقب وخيمة على الفعالية والإنصاف. فهو يسيء إلى الفعالية لأن الممارسات الفاسدة تعني استقطاع جزء من منافع الاستثمار العام وتحويله إلى دخل خاص، ويسيء إلى الإنصاف لأن الفساد يعمل بمثابة ضريبة تنازلية أشد ما يتضرر منها هم الفقراء.

وعلى الرغم من الصعوبات التي تعترض رصد االفساد، فقد وفرت بعض البحوث عبر الوطنية والقطرية معلومات مفيدة بهذا الشأن. وتقدم نيكاراغوا مثالاً على ذلك. فقد أجرت وزارة التربية عمليات رصد لستة مشروعات لتحسين وإصلاح المدارس بيّنت كيف أن الفساد يؤدي إلى تناقص الموارد الموجهة للتعليم (Transparency International, 2005)، فكشف إجراء مقارنة للأبنية قبل وبعد إنجاز المشروعات عن عدد كبير جداً من المخالفات، وكان استخدام مواد لا تفي بالمعايير المطلوبة والمبالغة في تحديد الأسعار سبباً في تحقيق خسائر مالية كبيرة.

أما في البرازيل، فإن برنامج FUNDEF (صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين) – وهو برنامج على درجة عالية من الفعالية فيما عدا ذلك– قد تعرض في السابق لاختلاس أموال كانت مخصصة لأجور المعلمين وتدريبهم (Transparency International, 2005)[4]، حيث ضاعت نسبة تناهز في المتوسط 13% من المبلغ الإجمالي عند التحويل من الميزانية الاتحادية إلى الحسابات المصرفية للبلديات، وبلغت هذه النسبة 55% فيما يخص بعض البلديات. وكان ذلك نتيجة لعدم قدرة المجالس المحلية المسؤولة عن الإشراف على المنح من التحقق من أن المبالغ استلمت واستخدمت على النحو السليم.

وقياس الفساد عبر البلدان أمر صعب في حد ذاته. غير أن دراسة استخدمت فيها بيانات خاصة بسبعة وخمسين بلداً خلصت إلى نتيجة تترتب عليها آثار هامة بالنسبة للتعليم للجميع. فقد وجدت هذه الدراسة أن اقتران ارتفاع مستوى الإنفاق العام على التعليم بتحقيق زيادة ملموسة في معدلات إكمال التعليم الابتدائي لم يسجل سوى في أقل البلدان تعرضاً للفساد وفي البلدان ذات الجهاز البيروقراطي السليم (Rajkumar and Swaroop, 2008).

تترسخ جذور الفساد في الثقافات السياسية التي تنتفي فيها المساءلة

ويؤدي الفساد إلى تراجع في الإنصاف لأن الخسائر في الفعالية الناجمة عن الفساد لا توزع بصورة متكافئة عبر المجتمع. فعبؤها الأكبر يقع على كاهل الفقراء والمحرومين لثلاثة أسباب. أولاً، يكون الفقراء عادة أشد اعتماداً على الخدمات العامة، كما أن سوء وضعهم المالي لا يتيح لهم مواجهة الفساد بالخروج من النظام الحكومي ووضع أطفالهم في المدارس الخاصة. ثانياً، يكون الفقراء عادة أضعف أمام ممارسات الفساد لأنهم أقل قدرة على اللجوء إلى طرق التظلم الرسمية أو غير الرسمية وغالباً ما لا يكون لهم صوت مسموع لمحاسبة موفري الخدمات ووضعهم أمام مسؤولياتهم. ثالثاً، عندما يطلب دفع مبالغ خارج الطريق الرسمي لضمان الحصول على التعليم، فإن المبلغ المطلوب عادة ما يكون أشد وطأة على دخل الأسرة الفقيرة مما يجعل من الصعب عليها إرسال أطفالها إلى المدرسة. ففي المكسيك يسجل «الاستقصاء الوطني بشأن الفساد والحوكمة الجيدة» كل سنتين المبالغ غير الرسمية التي تدفعها الأسر لثمان وثلاثين من هيئات الخدمة العامة في ولايات الاتحاد الإثنتين والثلاثين، مما يسمح بالتقدير الكمي لما يعتبر بمثابة ضريبة (Transparency International, 2005). وتشير التقديرات التي أعدت على أساس الاستقصاء أن الأسر تدفع في المتوسط 30 دولارا لتلبية الطلبات غير القانونية لموفري الخدمات. ويعد هذا المبلغ عبئاً مالياً ثقيلاً في بلد يعيش نحو ربع سكانه بأقل من دولارين في اليوم. وثمة دلائل تشير إلى أن الأسر الفقيرة ربما تتعرض أكثر من غيرها لدفع مبالغ خارج الطريق الرسمي من أجل الانتفاع بالخدمات الأساسية.

مكافحة الفساد من خلال الإعلام وإصلاح المؤسسات والرصد. بالنظر إلى أن الفساد هو بمثابة عملية تحويل الأموال العامة عن مجراها على حساب الفقراء والمساكين فإن العمل على الحد منه يعود بنفع حقيقي على صعيد الإنصاف سواء في قطاع التعليم أو في غيره. ففي البلدان الغنية والفقيرة على حد سواء تترسخ جذور الفساد في الثقافات السياسية التي تنتفي فيها المساءلة. وقد يتطلب استئصال الفساد عملاً طويل الأجل ولكن بالإمكان تحقيق تقدم سريع في الأجل القصير، ويمكن للحكومات التي تعقد العزم على العمل لهذه الغاية أن تضع سياسات تكفل الحصول على نتائج فورية.

4 – أدخل في عام 2007 تعديل على القانون المنظم لهذا البرنامج يقضي بإضافة التعليم قبل المدرسي والتعليم الثانوي على نطاق نشاطه، وتعديل اسمه ليصبح FUNDEB – صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي ومهنيي التعليم.

ومن الخطوات الهامة الأولى في هذا السبيل الوقوف على مدى انتشار المشكلة وإعداد الوسائل المناسبة للتصدي لها. وللإعلام دور هام يؤديه في هذا الصدد لأن حجم مشكلة الفساد غالباً ما لا يكون معلوماً لا للحكومات ولا للجمهور. وتوفر دراسة حديثة أجريت في بنغلاديش تحليلاً مفصلاً عن تدفق الموارد عبر النظام – وهو نهج قد يكون من المفيد انتهاجه في بلدان أخرى (الإطار 3.1). ويكشف التحليل عن صورة إيجابية عموماً ويحدد بعض المجالات التي تحتاج إلى المزيد من التدقيق.

في أندونيسيا، باتت قضايا الفساد في النظام التعليمي موضع نقاش عام وتحظى باهتمام كبير بعد أن كانت من الأمور المستترة والمخفية بإحكام، وكل ذلك بفضل إتاحة التقارير العالمية لرصد التعليم لعامة الجمهور

الإطار 3.1: تعقب المصروفات العامة في بنغلاديش

أجريت في عام 2005 دراسة استقصائية لتعقب المصروفات العامة ورصد الأداء الكمي للخدمات من أجل تقييم قطاع التعليم الابتدائي في بنغلاديش. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كان هناك اتساق معقول في سجلات الموارد المخصصة والأموال المنفقة بين مختلف المصادر على الصعيد الوطني وفي المستويات الأدنى.
- بدا نظام أجور المعلمين متيناً ولم يظهر ما يدل على حصول أي تسرب في الموارد المخصصة لدفع مرتبات المعلمين فيما بين المركز والمكاتب المحلية، أو فيما بين المكاتب المحلية والمدارس.
- حصل تسرب في الكتب المدرسية بدرجات متباينة حيث أن 98% من الكتب المخصصة وصلت إلى أطفال المدارس الحكومية والمدارس غير الحكومية المسجلة، مقارنة بنسبة 76% للمدارس الدينية.
- ونظراً لضعف مسك السجلات في المدارس كان من الصعب التحقق من المدفوعات الطارئة أو تلك المتعلقة بأشغال الترميم والبناء البسيطة، ولكن لم يثبت حصول أي تسرب هام في الأموال.
- صرفت نسبة تناهز 20% من المدفوعات المخصصة لمرتبات التلاميذ في غير محلها بسبب المبالغة في أرقام الحضور وعدم أهلية الأطفال للاستفادة منها؛ كما أن 5% من هذه المدفوعات لم تظهر في الحسابات.

ولئن كانت هذه النتائج تشير إلى أن نظام الإدارة المالية كان فعالا نسبياً فقد كشفت الدراسة عن عدد من المشكلات الجدية، منها مثلاً أن 16% من المعلمين المنقولين حديثاً و40% من مديري المدارس أفادوا عن دفع مبالغ غير نظامية لمكاتب التعليم المحلية، وأن نحو أسرة واحدة من كل عشر أسر أفادت بأنها دفعت مبالغ غير نظامية لكي يُقبل أطفالها في برنامج صرف مرتبات في التعليم الابتدائي.

المصدر: Financial Management Reform Programme (2006a).

وتقدم اندونيسيا مثالاً إيجابياً آخر في هذا الصدد. فقد قدم «برنامج تقديم إعانات مالية لتحسين المدارس» فيما بين عامي 2000 و2004 إعانات مالية للمدارس الابتدائية والإعدادية استهدفت خاصة المدارس الموجودة في المقاطعات الأشد فقراً والتي تخدم أعداداً كبيرة من أطفال الأسر المهجرة بسبب النزاعات أو الكوارث الطبيعية. وهو برنامج واسع النطاق شمل نحو 8000 مدرسة في 130 مقاطعة بميزانية تناهز 60 مليون دولار خصصت نسبة 70% منها لإعادة تأهيل المباني المدرسية. وقد اعترفت الحكومة والجهات المانحة بأن الفساد مشكلة نظمية ومن ثم أنشأ الطرفان بنية مؤسسية من أجل تعزيز الحوكمة. ومن بين أهم معالم هذه البنية ما يلي:

- تطبيق اللامركزية في اتخاذ القرارات: تولت لجان خاصة بالمقاطعات ولجان محلية تضم ممثلين غير حكوميين اختيار المدارس المستفيدة.
- أشركت اللجان المدرسية في تحديد الاحتياجات وساهم السكان المحليون في أشغال البناء.
- جرى التبليغ علناً عن تفاصيل الإعانات الإجمالية وتحويل الأموال مباشرة عن طريق النظام المصرفي مما أتاح تجنب أي تدخل من جانب الوسطاء.
- تم إصدار مبادئ توجيهية شاملة بشأن إجراءات البرنامج.
- وتم رصد تنفيذ البرنامج بشكل مستقل من خلال وحدة رصد مركزية مستقلة.

كان التقرير الذي أعدته وأعلنته وحدة الرصد المركزية المستقلة محل مناقشات حامية بشأن الفساد. فقد وثّق هذا التقرير أربعين حالة فساد ظاهرة بدءاً من تقاضي خبراء البناء الاستشاريين أجوراً غير شرعية عن خدماتهم وحتى اختلاس الأموال من قبل موظفي الحكومات المحلية، ومحاولات الرشوى والتفاهم على الأسعار بين المسؤولين ومتعهدي البناء أو موردي الكتب المدرسية. وقياساً إلى الممارسات السابقة كانت مستويات الفساد في برنامج الإعانات المقدمة لتحسين المدارس متواضعة عموماً وكانت الشفافية المؤسسية عاملاً فاصلاً في هذا الصدد. وتشير وحدة الرصد المركزية المستقلة إلى أنها حولت الفساد في النظام التعليمي من نشاط باطني مستور إلى موضوع بارز للعيان يناقش على الملأ (Baines, 2005).

وتعد المراقبة المؤسسية للإنفاق العام من أشد أدوات مكافحة الفساد فعالية. فمن خلال مراقبة الأموال الواردة ومقارنتها بالأموال المخصصة في الميزانية

يمكن تحديد المجالات التي تطرح مشكلة. وقد أجرى البنك الدولي ومانحون آخرون منذ أواسط التسعينات مجموعة من الاستقصاءات الخاصة بتعقب النفقات العامة (PETS) لتقييم فعالية نظم الإدارة المالية وتحديد مواضع تسرب الأموال في طريقها من الوزارات إلى قاعدة الدراسة (Reinikka and Smith, 2004 ; Winkler 2005). وبعد استقصاء أول أجري في أوغندا في وسط التسعينات باتت هذه الاستقصاءات تجرى على نطاق واسع كأداة للرصد (الإطار 3.2)، وهي تعطي نتائج أفضل عندما يصاحبها تحسين إعلام الجمهور، وهو ما توضحه تجربتا إندونيسيا وأوغندا.

ولم تحقق جميع استقصاءات تعقب النفقات العامة نتائج مفيدة. فحيثما يكون الفساد متأصلاً ولم يهيئ القادة السياسيون الشروط اللازمة لتحسين المساءلة، تكون هذه النتائج محدودة، وهذا ما يوضحه الاستقصاء الذي أجري بشأن التربية في بيرو في عام 2002. فقد كان تخطيط الميزانية من الغموض بحيث كان من المستحيل معرفة الحجم الحقيقي للمخصصات المالية الأمر الذي يفسح المجال واسعاً للفساد. وكانت مرتبات المعلمين تمثل أكثر من 90% من الموارد المخصصة للتربية ولكن نقص البيانات المتعلق بأعداد المعلمين حدّ من نطاق تقييم التنفيذ (Reinikka and Smith, 2004).

ما لم تكن هناك عقوبات واضحة للعيان غالباً ما لا يبلّغ عن حالات الفساد

ووفقاً لمنظمة الشفافية الدولية : «توجد في بلدان عديدة ومنذ سنوات طويلة قوانين ولوائح لمكافحة الفساد ولكن المواطنين لا يعرفون شيئاً عنها وذلك في الغالب لأنها نادراً ما تطبق. وعندما لا توقع عقوبات واضحة للعيان فإن الناس يميلون إلى الاعتقاد بأن الفساد أمر لا يمكن مقاومته وبالتالي لا يبلّغون عنه» (Transparency International, 2005, p.14). ويرجع جزء من المشكلة إلى أن المستفيدين من الفساد يخسرون الكثير من الحملات الإعلامية ويكسبون الكثير من الإبقاء على نظم التبليغ الخالية من الشفافية. وفي المقابل فإن الامتناع عن اتخاذ أي تدابير يعود بخسائر فادحة على غالبية المواطنين، ولاسيما الفقراء والأسر التي لديها أطفال في المدارس.

الإطار 3.2: تعقب المصروفات العامة والحملات الإعلامية ومكافحة الفساد في أوغندا

إن إعلام الجمهور ومراقبة الميزانية هما أقوى علاجين للتصدي لآفة الفساد. وتوضح تجربة أوغندا فعاليتهما في تعزيز نظم إدارة الأموال العامة.

كانت السجلات المالية الرسمية في منتصف التسعينات أضعف من أن ترشد إلى تمويل التعليم في أوغندا. وفي عام 1996 أجرى البنك العالمي استقصاء لتعقب المصروفات العامة في 250 مدرسة منتشرة في 19 مقاطعة. وبيّن هذا الاستقصاء أنه وفقا للسجلات المدرسية لم يصل فعلاً إلى المدارس سوى 13% من المنح الحكومية المخصصة لكل تلميذ. وأفادت معظم المدارس أنها لم تتلق أية أموال، وكان معظم المعلمين والآباء يجهلون حتى وجود هذه المنح. فكان مصير الأموال المخصصة للتعليم إما التحويل إلى قطاعات أخرى أو الاستخدام في أنشطة سياسية أو السرقة.

وعندما طبقت أوغندا في عام 1997 مجانية التعليم الابتدائي طلبت دعم الجهات المانحة للاستعاضة عن مساهمات الآباء بالأموال العامة. واشترطت الجهات المانحة لتقديم معونتها أن ينفذ برنامج لمكافحة الفساد يتضمن تدابير للتوعية بتسرب الأموال وتمكين الآباء من إبداء رأيهم. وطولبت المدارس بأن تنشر علناً معلومات تفصيلية عن الأموال التي تتلقاها من الحكومة المركزية. كما قامت عدة صحف وطنية ومحلية بنشر معلومات عن عمليات تحويل المنح من الحكومة المركزية إلى الحكومات المحلية مع ذكر تاريخ التحويل ومقداره.

وأجريت أيضاً بعض التعديلات المؤسسية. فبدلاً من تحويل الأموال المخصصة للتعليم والقطاعات الأخرى إلى المقاطعات دفعة واحدة كمنحة مالية إجمالية، قررت الحكومة تحويلها في شكل اثنتي عشرة منحة مشروطة مستقلة مع ربط الدفع بأنشطة محددة. وأجري في عام 2002 استقصاء ثان لتعقب المصروفات العامة بيّن أن المدارس تلقت في المتوسط 80% من المنح الفردية وأن جميع المدارس تتلقى على الأقل جزءاً من المنحة.

وقد أفضت عمليات التقييم التي أجريت لتجربة أوغندا إلى بعض النتائج الهامة. فتبيّن من التحليل الإحصائي التفصيلي أن انخفاض نسبة تسرب الأموال كان أشد في المدارس الأقرب إلى مقار إصدار الصحف مما يدل على تأثير الإعلام في تمكين المجتمعات المحلية. وكان تأثيره أقل في المجتمعات المحلية التي تتدنى فيها مستويات القرائية مما يؤكد أيضاً على أهمية التعليم، ولاسيما مهارات القرائية، في تمكين الناس من اتخاذ قرارات واعية وفي تهيئة البيئة المؤاتية لحوكمة مسؤولة وخاضعة للمساءلة.

المصادر: Crouch and Winkler (2007); Hubbard (2007).

عدم الإنصاف في الإنفاق يزيد من أوجه التفاوت

إن تعبئة الموارد، وضمان الفعالية، واتخاذ تدابير لمكافحة الفساد، أمور تعود بفوائد على قطاع التعليم بأسره. وهذا ما يكسب الحوكمة في هذه المجالات هذا القدر من الأهمية من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع. وللإنصاف أيضاً أهميته في هذا المضمار. فمكافحة أوجه الحرمان وأشكال التفاوت المبيّنة في الفصل 2 تتطلب استراتيجيات تمويلية تستهدف صراحة تحقيق تكافؤ الفرص واستخدام الأموال العامة لمقاومة الحرمان الاجتماعي.

ينحو الإنفاق العام على التعليم في بلدان عديدة إلى خدمة مصالح الفئات الأوفر حظاً نسبياً

وليس من السهل تعريف مفهوم الإنصاف في التمويل. ومن البديهي أنه يعني أكثر من مجرد توزيع التمويل بالتساوي بين التلاميذ. فتوزيع المساعدة بالتساوي على أطفال يعيشون ظروفاً شديدة الاختلاف لا يعني تحقيق تكافؤ الفرص. والأطفال الذين يعانون من إعاقات أو المحرومون من المزايا التي تجلبها الأسرة المتعلمة، أو الذين يعانون من الفقر أو من الحرمان بسبب جنسهم أو انتمائهم الإثني لا يخوضون حلبة التنافس على قدم المساواة مع غيرهم. وقد يتطلب إيصال هؤلاء الأطفال إلى مستوى معين من التعليم تكاليف أكثر من تكاليف أطفال الفئات الاجتماعية التي لا تعاني من الحرمان.

وأياً كان التعريف الدقيق للإنصاف فإن أنماط الإنفاق الحكومي على التعليم في العالم غالباً ما تكون شديدة البعد عن الإنصاف. ويوحي تحليل توزيع فوائد الإنفاق العام بين السكان بأن عدم الإنصاف هو القاعدة وليس الاستثناء. وبيّنت الدراسة التي أجريت في بلدان افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا والمحيط الهادي والشرق الأوسط وشمال افريقيا والبلدان التي تمر في مرحلة انتقالية وتناولها تقرير عام 2008 أن مجمل الإنفاق على التعليم لم يكن لصالح الفقراء في أي من هذه المناطق. وفي حالات كثيرة انحاز الإنفاق العام بشدة لصالح الأغنياء فكان الإنفاق على التعليمين الثانوي والعالي الذي عادة ما يكون لمصلحة فئات الدخل الأعلى يتجاوز الإنفاق لمصلحة الفقراء في التعليم الابتدائي.

وتؤكد البيانات الوطنية هذه الصورة إلى حد كبير. ففي كثير من الأحيان فشل توزيع مخصصات التمويل العام في تعويض المعوقات المرتبطة بالفقر. ومن أمثلة ذلك حالة إندونيسيا حيث بلغ الإنفاق على التعليم في أفقر 20% من المقاطعات نسبة 54% فقط من الإنفاق في المقاطعات الـ 20% الأكثر ثراء. والفارق في معدل الإنفاق على الطالب الواحد أقل لأن نسبة القيد أقل في المقاطعات الأفقر (الشكل 3.3). ولو كان النظام أكثر إنصافاً لكانت المقاطعات الفقيرة التي تعاني من أقسى أشكال الحرمان تتلقى أعلى المخصصات للتلميذ الواحد. وفي بعض الأحيان يكون التفاوت في التمويل قائماً على أساس إثني. ففي جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة مثلاً تتلقى المدارس التي يرتادها التلاميذ ذوو الأصول الألبانية تمويلاً يقل بنحو 20% للطالب الواحد عن المتوسط الوطني، كما أن التمويل الذي تتلقاه هذه المدارس في المناطق الريفية يقل بنحو 37% عما تتلقاه المدارس التي يرتادها تلاميذ ينتمون إلى القومية المقدونية (الشكل 3.4). وفي الصين يختلف التمويل للتلميذ الواحد في التعليم الابتدائي بمعدل عشرة أضعاف بين المقاطعات الأقل إنفاقا والمقاطعات الأكثر إنفاقا تبعاً لفارق الثراء بين الأقاليم (Tsang, 2002).

وأنماط الإنفاق ليست ثابتة وإنما تتغير بحسب أنماط القيد ونتيجة للقرارات المتعلقة بالسياسة العامة. فكانت أنماط الإنفاق العام في البرازيل في التسعينات من أشد الأنماط بعداً عن الإنصاف في العالم. فكان معدل الإنفاق على التلميذ الواحد في أفقر الولايات الشمالية الشرقية يساوى نحو نصف مستوى الإنفاق في الولايات الغنية الواقعة في جنوب شرقي البلاد. وفي الآونة الأخيرة أدت برامج إعادة توزيع الأموال إلى تغيير هذه الصورة إلى حد كبير. وتبذل حكومات عديدة جهوداً مباشرة لإصلاح أشكال الظلم الاجتماعي في مجال التعليم عن طريق اعتماد نهوج جديدة في توزيع الموارد تولي أهمية أكبر لصيغ التمويل الموجهة للفئات والجماعات المحرومة وللبرامج الخاصة، وعن طريق التدخل الهادف الذي يركز على موارد تعليمية معينة. وعلى سبيل المثال، تبيّن أن الإنفاق على برامج توفير الكتب المدرسية المجانية الموجهة للفئات المحرومة في ثلاثة من بلدان أمريكا الوسطى يمثل وسيلة ناجحة لإعادة توجيه الموارد لصالح الفقراء (الجدول 3.5).

وثمة عوامل كثيرة تحكم تخصيص الحكومات للموارد في مجال التعليم. وقد يفيد في هذا الصدد استخدام صيغ التمويل التقنية ولكن التغيير الفعلي لأنماط توزيع الأموال يحتاج إلى حوافز أخرى. وعندما يكون التزام الحكومات بالإنصاف ضعيفاً فإنها لا تولي عادة اهتماماً كبيراً لمصالح الجماعات أو المناطق التي تعاني

الجدول 3.3: الفقر والإنفاق العام على التعليم في إثيوبيا 2004

المناطق موزعة إلى أخماس	إجمالي الإنفاق على التعليم في المقاطعات (بالسعر الثابت للدولار لعام 2006)	
	للفرد	لكل تلميذ في المدارس الحكومية
الخمس 1 (الأشد فقراً)	53	147
الخمس 2	75	132
الخمس 3	63	125
الخمس 4	71	151
الخمس 5 (الأكثر ثراء)	98	169

المصدر: حسبت الأرقام استناداً إلى Arze del Granado et al. (2007, Table 10, p. 17).

من الحرمان في مجال التعليم. وبالمثل عندما يكون الصوت السياسي للمحرومين في مجال التعليم ضعيفاً فإنهم لا يستطيعون المطالبة بقوة بحقهم في الأموال العامة. فالقيادة السياسية تتسم بأهمية حاسمة في هذا المضمار. وعلى سبيل المثال، عندما قرر القادة السياسيون في أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة والسنغال إلغاء الرسوم المدرسية أدى ذلك إلى تعزيز الإنصاف في الإنفاق العام وأثر إيجابياً على معدلات القيد.

الاستراتيجيات الرامية إلى زيادة الإنصاف في التعليم

لا توجد صيغ جاهزة لتحقيق الإنصاف في تمويل التعليم. ويتعين على أي استراتيجية ترمي إلى تحقيق تكافؤ الفرص أن تأخذ في الحسبان أنماطاً معينة من الحرمان، منها ما يرجع إلى أشكال التفاوت بين الأقاليم ومنها ما تسببه عوامل أخرى مثل الفقر ومدى شدته، أو الحرمان القائم على نوع الجنس والانتماء الإثني واللغة. وفي النظام المنصف يكون تخصيص التمويل العامة متناسباً عكساً مع مستوى الأداء الراهن فيخصص الدعم الأكبر إلى الأشد احتياجاً. بيد أن الانتقال من إعلانات المبادئ إلى التدابير العملية يطرح تحديات كثيرة أمام الحكومات.

وعلى الرغم من المكانة التي تحتلها المنادة بالمساواة في التعليم في خطابات السياسة العامة، فإنه يندر نسبياً العثور على صلة واضحة بين احتياجات التلاميذ كما تحددها معايير الإنصاف، وبين مستوى الإنفاق المخصص لكل تلميذ. وثمة اختلاف هائل في المعايير المطبقة على حوكمة تخصيص الموارد. وتستخدم معظم البلدان صيغاً تمويلية محددة في تخصيص الأموال والمعلمين والمواد التعليمية عبر النظم التعليمية. ويمكن أن تشمل هذه الصيغ عنصراً يتعلق بحصة التلميذ من التمويل، وعنصراً ثابتاً خاصاً بالتكاليف الرأسمالية، وعلى عناصر تعويضية لمعالجة التفاوت في الفرص بين التلاميذ. وهذه العناصر التعويضية يمكن أن تستهدف مجموعة كبيرة من أسباب التفاوت وأنواعه ، منها ما يلي:

- العائق القائم على الانتماء العنصري والإثني والطبقي وغير ذلك من الظروف التي تؤدي فيها النماذج الثقافية السائدة والحرمان من الحقوق السياسية والتمييز المنتظم إلى تعويق التحصيل؛
- المشكلات التي تواجه الأقليات اللغوية أو التلاميذ الذين تختلف لغتهم الأم عن اللغة الوطنية أو لغة التدريس الرسمية؛
- قلة الفرص المتاحة أمام أطفال الأسر الفقيرة الذين قد لا تتوافر لآبائهم الموارد اللازمة لإبقائهم خارج العمل المنتج أو لتمويل وسائل النقل إلى المدرسة أو لشراء اللوازم المدرسية والكتب الدراسية والزي المدرسي والوجبات المدرسية؛
- عدم وجود ترتيبات ملائمة لتلاميذ المدارس النائية حيث يؤدي صغر حجم الصفوف ومشكلات النقل وتكاليف وجبات الطعام والإقامة والصعوبات في اجتذاب المعلمين واستبقائهم إلى الحد من فرص التعليم؛
- التمويل الإضافي والمعلمون المتخصصون الذين قد تدعو الحاجة إليهم لمساعدة التلاميذ ذوي العاهات أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

كثيراً ما تكون العلاقة ضعيفة بين احتياجات التلاميذ وحصة التلميذ من الإنفاق

وكان تقديم المنح المدرسية من التطبيقات الشائعة لصيغ التمويل في البلدان النامية. ومن خلال هذه المنح تنقل مسؤولية الموارد والمصروفات من سلطات التعليم المركزية أو الإقليمية أو القائمة على مستوى المقاطعات إلى المجتمعات المحلية والمدارس (Fredriksen, 2007). ويمكن أن تستهدف المنح الدراسية معالجة مجموعة عريضة من قضايا الإنصاف. فمن جهة العرض، يمكن أن تفيد هذه المنح في زيادة تدفق الأموال والمواد التعليمية إلى المدارس في المناطق ذات الكثافة العالية من السكان الفقراء أو التي تضم أعداداً كبيرة من التلاميذ المحرومين. ومن جهة الطلب، يمكن أن تفيد في تذليل

الجدول 3.4: الإنتماء الإثني والإنفاق العام على التعليم في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، 2005

نوع المدرسة من حيث الإنتماء الإثني لتلاميذها	نوع البلدية				
	ريفية	مدينة صغيرة	مدينة كبيرة	سكوبيي (العاصمة)	المجموع
	(بالسعر الثابت للدولار لعام 2006)				
ألبانيا	289	263	261	255	274
ألبانيا سائدة	341	367	298	238	301
مقدونية	457	347	364	290	359
مقدونية سائدة	467	386	295	360	372
أخرى	454	...	375	296	395
المجموع	391	352	332	285	342

المصدر: اعتمد الحساب على بيانات البنك الدولي (2008c, Table 2.7, p. 24).

الجدول 3.5: الكتب التي توزعها الحكومات مجاناً في بعض بلدان أمريكا الوسطى، النسبة المئوية بحسب فئات الدخل الموزعة إلى خمسة أخماس، 2000-2004

البلد	الخمس 1 (الأشد فقراً)	الخمس 2	الخمس 3	الخمس 4	الخمس 5 (الأكثر ثراء)
	(% من مجموع الكتب الموزعة مجاناً)				
السلفادور	29	26	24	14	7
غواتيمالا	29	27	21	16	8
نيكاراغوا	29	23	26	15	8

المصدر: Porta Pallais and Laguna (2007).

العقبات التي تحول دون الانتفاع بالتعليم. ومن أمثلة ذلك تعويض المدارس عن انخفاض دخلها نتيجة لإلغاء الأعباء المحمّلة على المنتفعين، كما في برنامج غانا للإعانات المالية عن كل تلميذ (الإطار 3.3).

وقد تبنت بلدان أخرى أيضاً صيغة المنح المدرسية في تمويل التعليم. ففي كينيا تقدم الحكومة منحة مدرسية قدرها 14 دولارا عن كل تلميذ لتمكين المدارس من تعويض الخسائر التي لحقت بها نتيجة لإلغاء الرسوم الدراسية وزيادة إنفاقها على المواد والصيانة والتشغيل. وقد عزز هذا البرنامج توافر الكتب الدراسية والمواد الأخرى كما أفاد في تمويل المدارس الداخلية لزيادة فرص الالتحاق بالتعليم أمام الأطفال المقيمين في المناطق ذات الكثافة السكانية الضئيلة (Fredriksen, 2007). كما عمدت جمهورية تنزانيا المتحدة فور إلغاء الرسوم المدرسية إلى تطبيق برنامج للمنح المدرسية بما يعادل 10 دولارات لكل تلميذ لتمويل الكتب الدراسية ومواد التعليم والتعلم وتشغيل المدارس وإدارتها (Fredriksen, 2007)[5]. وتعتبر الصيغ التمويلية والمنح المدرسية عادة مسائل تقنية بحتة، وقلما تجد لها مكاناً في النقاش العام أو في البرامج السياسية.

صحيح أن إدارة الموارد المالية أمر بالغ التعقيد ولكن هذا لا يعني أنه ينبغي أن يترك حكراً على التكنوقراطيين والإداريين. والصيغ التمويلية يمكن أن

في غانا، تمكّن المنح الحكومية المدارس من تغطية الخسائر الناجمة عن إلغاء الرسوم المدرسية

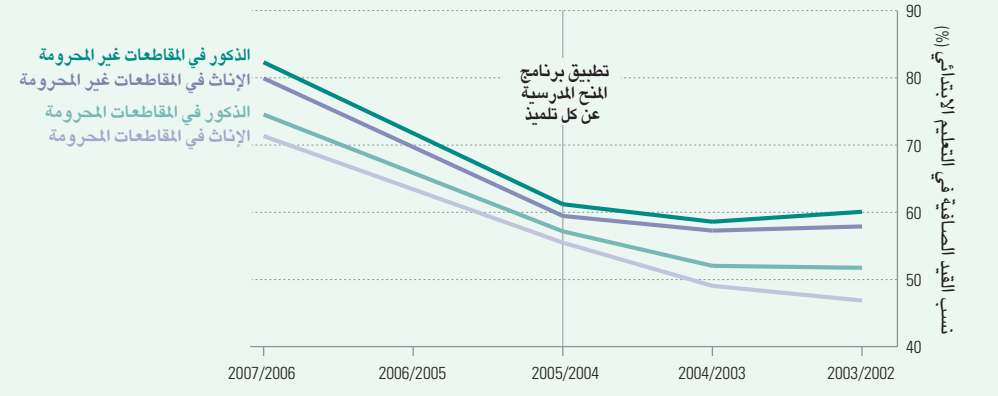
الإطار 3.3: مساندة تطبيق قرار إلغاء الرسوم المدرسية: المنح المدرسية في غانا

ألغت غانا رسمياً الرسوم المدرسية للصفوف من الأول إلى التاسع في إطار سياسة لتعميم التعليم الابتدائي الإلزامي والمجاني طبقت في عام 1966. وبعد ذلك بخمس سنوات تبيّن أن هذه السياسة لم تحدث التأثير المنشود على القيد في التعليم والاستبقاء فيه. وبينت الدراسات أن المشكلة ترجع جزئياً إلى أن المدارس أخذت تتقاضى رسوماً غير نظامية لمواجهة نقص الدخل نتيجة لإلغاء الرسوم وذلك بموافقة المجتمعات المحلية ورابطات الآباء والمعلمين.

فطبق في العام الدراسي 2005/2004 نظام للمنح المدرسية يستهدف المدارس الواقعة في المقاطعات الأربعين الأشد فقراً واشترط للحصول عليها وضع خطط لتحسين المدارس. واستهدفت هذه المنح تغطية تكاليف إلغاء الرسوم وحُسبت على أساس عدد التلاميذ مع زيادة مبلغ المنحة بالنسبة للفتيات (كانت المنحة تعادل 2.70 دولار لكل فتى و3.88 دولار لكل فتاة سنوياً). وتصرف هذه المنح عن طريق تحويل الأموال من الحكومة المركزية عبر حسابات مصرفية مخصصة لهذا الغرض في كل مقاطعة ومنها إلى الحساب المصرفي لكل مدرسة. ونتيجة للشكاوى والضغوط المكثفة من جانب المقاطعات الأخرى جرى توسيع نطاق البرنامج إلى جميع المدارس الابتدائية ابتداء من العام الدراسي 2006/2005.

ما مدى النجاح الذي حققه هذا البرنامج؟ تشير أرقام القيد في السنوات الدراسية من 2003/2002 إلى 2007/2006 إلى أن نسب القيد الإجمالية شهدت ارتفاعاً حاداً (الشكل 6.3)، فقد زادت مثلا نسبة القيد الصافية للفتيات في المقاطعات الفقيرة بمقدار 24 نقطة مئوية خلال فترة الخمس سنوات المعنية. وعلى الرغم من التحسينات الهامة الملاحظة، فمن السابق لأوانه الحكم على تأثير البرنامج على المشكلتين المحوريتين اللتين تواجهان التعليم في غانا وهما ارتفاع معدلات التسرب وانخفاض معدلات الانتقال إلى التعليم الثانوي.

الشكل 3.6: اتجاهات نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي في غانا قبل وبعد تطبيق برنامج المنح المدرسية المقدمة عن كل تلميذ



المصادر: Fredriksen (2007); Gershberg and Maikish (2008).

5 – تقوم بلدان أخرى في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى باختبار صيغة المنح المدرسية، منها إثيوبيا وأوغندا ومدغشقر وموزمبيق.

تكون مؤشراً قوياً على مدى تصميم الحكومات على ترجمة الالتزامات إلى سياسات عملية. فكما يتضح من الفصل 2 ، ربما يتجه اهتمام الحكومات بالأحرى إلى مسح ورصد أوجه التفاوت في التعليم. وينبغي تقييم النهوج المتبعة إزاء الصيغ التمويلية على هذا الأساس على أن تقدم الحكومات معلومات كاملة ليس فقط عن الصيغة المستخدمة وإنما أيضاً عن المبررات المنطقية لاختيارها كوسيلة لتحقيق الإنصاف.

اللامركزية: يمكن أن تقود إلى اللامساواة

إن تحقيق اللامركزية من خلال نقل الخدمات العامة من السلطة المركزية إلى الحكومات المحلية من أهم سمات إصلاح الحوكمة في العالم أجمع. ومن الحجج المؤيدة للامركزية أنها تضمن تحقيق الفعالية والإنصاف، فيعتقد أن تقريب القرارات إلى الناس المعنيين بها ونقل السلطة إلى الحكومات المحلية التي ينتخبونها هو السبيل إلى توفير خدمات أكثر استجابة للاحتياجات.

ويحتل التعليم مكانة بارزة في إصلاح اللامركزية. ففي العالم النامي، نقل عدد متزايد من البلدان النامية مسؤولية التعليم إلى المستويات الإدارية الأدنى وعادة ما فعلت ذلك ضمن إطار عملية أوسع لإصلاح الخدمة العامة. ولا تقتصر اللامركزية في التعليم على إعادة توزيع السلطات من الحكومة المركزية إلى الإدارات المحلية وإنما أيضاً من السلطات السياسية إلى مستوى المدارس (King and Cordeiro Guerra, 2005).

ويختلف التطبيق العملي للامركزية باختلاف البلدان. فقلما تفوض الحكومات سلطاتها مرة واحدة إلى النظم التعليمية التي تعمل من خلال هياكل إدارية متعددة المستويات تربط بين العديد من الجهات الفاعلة والوكالات. وقد تنقل الحكومات المركزية سلطتها في بعض المجالات وتحتفظ بها أو تضع القيود على حرية الإدارات المحلية في مجالات أخرى. وعلى الرغم من التأييد الواسع النطاق الذي تحظى به اللامركزية فإن الحكومات المركزية غالباً ما تحتفظ لنفسها بسلطة المراقبة العليا كما يتضح ذلك من عملية مسح الحوكمة الواردة في ملحق هذا التقرير. وتتسم أنماط اللامركزية المالية بتعقيد بالغ ولها انعكاسات هامة على صعيد توفير التعليم. كما أن القواعد والسياسات الناظمة للامركزية المالية تحدد كيفية تأثيرها على التعليم. وثمة ثلاثة مجالات أساسية لا بد من أخذها في الحسبان في أي تقييم، هي:

- مهمة سلطة الإنفاق، وهي التي تحدد المستوى الحكومي المسؤول عن اتخاذ القرارات الخاصة بالإنفاق؛
- مهمة سلطة جمع الموارد، وهي التي تحدد السلطات المخولة لمختلف المستويات الحكومية في فرض الضرائب والرسوم؛
- الصيغ المطبقة في تحويل الموارد الحكومية، وهي التي تحدد طرائق توزيع الموارد المخصصة بين المناطق والقطاعات.

على الرغم مما تحظى به اللامركزية من تأييد واسع النطاق فإن الحكومات المركزية غالباً ما تحتفظ لنفسها بسلطة الرقابة العليا

فالسياسات المطبقة في كل من هذه المجالات يمكن أن تؤثر تأثيراً كبيراً على الإنصاف. وليس من المسلّمات أن يكون تأثيرها إيجابياً. فتفويض سلطة جمع الموارد مثلاً يمكن أن يعطي استقلالية أكبر للإدارات المحلية ولكنه يمكن أن يؤدي أيضاً إلى تحميل المنتفعين ضرائب وأعباء موجعة بالنسبة للفقراء. ففي فيتنام جرى تطبيق اللامركزية الضريبية على نطاق واسع ولكن عمليات جمع الموارد وتحويلها إلى الإدارات المحلية تظل خاضعة لمراقبة الحكومة المركزية (انظر أدناه). وفي مجال جمع الموارد لم يمنح الاستقلال للإدارات الحكومية على مستوى الأقاليم والبلديات إلا فيما يتعلق بفرض الرسوم في مجالات معينة مثل التعليم والصحة. وقد زادت الأعباء على المنتفعين في كلا هذين المجالين مما كانت له انعكاسات سلبية على صعيد الإنصاف (Huong, 2006).

وتقدم تجربة فيتنام مثالاً للصعوبات الملازمة لتحقيق اللامركزية. فمن مبررات تحقيق اللامركزية أنها تؤدي إلى تحسين الفعالية وتعزيز الاستقلالية من خلال تفويض حقيقي للسلطة. ولكن تفويض سلطة جمع الموارد في بلدان تشتد فيها أشكال التفاوت ينطوي على أخطار كبيرة بالنسبة للإنصاف. ويمكن أن تخفف الحكومات من هذه الأخطار عن طريق الحرص على أن تكفل تحويلات الأموال فيما بين الإدارات الحكومية تحقيق المساواة في الفرص. وتستخدم الحكومات في تصميم إجراءات التحويل هذه صيغاً تقنية للغاية، ولكنها أيضاً سياسية للغاية. وتوفر الحالات التالي بيانها معلومات مفيدة في هذا الصدد لأن الإنصاف كان شاغلاً أساسياً في كل منها:

- **فيتنام**: تتمتع الإدارات الحكومية الإقليمية اليوم بسلطات واسعة في مجال جبي الضرائب على الأراضي والعقارات، وهي مسؤولة عن التحويلات المالية إلى البلديات. ولكن يظل نقل الأموال من الحكومة المركزية أهم مورد للدخل. وتحدد إجراءات التحويل وفقاً لصيغة تستند إلى عدد السكان ولكن مع عوامل مرجحة لمراعاة معايير الفقر وبعد المسافة والصحة والتعليم وتواجد السكان المحرومين. وصدر في عام 2003 قانون أعيد

بمقتضاه حساب معيار التعليم بحيث يراعى فيه جميع الأطفال بدلاً من أطفال المدارس وحدهم، وأدى ذلك إلى تحقيق مزيد من الإنصاف بالنظر إلى أن نسبة الأطفال في السن المدرسية الملتحقين فعلاً بالمدارس تكون أقل في المناطق الأشد فقراً. وبالمثل فإن المعيار المطبق فيما يخص الأطفال المقيمين في المناطق الجبلية (التي تسجل أسوأ المؤشرات في مجال التعليم) يزيد 1.7 مرة عن المعيار الخاص بأطفال المدن. وينعكس الالتزام بالإنصاف في مستوى الإنفاق: فالدخل في المناطق الغنية مثل دلتا النهر الأحمر يزيد بنحو خمسة وعشرين ضعفاً على دخل المناطق الفقيرة مثل شمال غربي البلاد، ولكن حصة الفرد من الإنفاق من الميزانية يظل متعادلاً تقريباً مما يدل على تحويلات كبيرة من المناطق الغنية إلى المناطق الفقيرة (Adams, 2005; Huong, 2006).

اللامركزية عملية سياسية إلى حد بعيد

- **أوغندا**: كانت الإصلاحات المتعلقة بتطبيق اللامركزية في أوغندا من أكثر الإصلاحات طموحاً في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى. بيد أنها كانت أسرع في مجال إدارة وتقديم الخدمات منها في المجال المالي. فقد سمح للسلطات الإقليمية أن تتولى جمع الضرائب المحلية ولكن لا يحق لها فرض رسوم على الخدمات الأساسية مثل التعليم. كما أن سلطاتها محدودة في مجال وضع أولويات الإنفاق. ويأتي عادة نحو 90% من الدخل السنوي من الحكومة المركزية. وأكثر من ثلثي التمويل المحول إلى السلطات المحلية هو عبارة عن منحة مشروطة ترتبط بتحقيق بعض أهداف الاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر، لاسيما في مجال تعميم التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، وحشد المعلمين. ومعظم المبلغ المتبقي هو منحة غير مشروطة تحسب على أساس عدد السكان وعلى أساس جغرافي. وتضاف إلى ذلك منحة صغيرة للتسوية غايتها التقليل من الفارق بين المقاطعات الغنية والفقيرة (Obwoma et al., 2000; Steiner, 2006; Uganda Local Government Finance Commission, 2000).

- **جنوب افريقيا**: بعد القضاء على الفصل العنصري في عام 1994 آلت السلطة إلى حكومة ديمقراطية جديدة وشهدت البلاد تحوّلاً جذرياً نحو تطبيق اللامركزية حيث خوّلت الإدارات الإقليمية والمحلية مسؤوليات جديدة واسعة في مجالات مثل الصحة والتعليم والإسكان. وتم تضمين الصيغة التمويلية لتطبيق اللامركزية الضريبية عنصراً هاماً يتعلق بإعادة توزيع الموارد بهدف إزالة أشكال اللامساواة الموروثة عن الفصل العنصري. ونحو 95% من مصروفات الإدارات المحلية يرد من الحكومة المركزية، والجزء الأكبر منها يعرف بحصة الإنصاف وهي موزعة بحسب مستويات الفقر والتكاليف اللازمة لتحقيق المعايير الوطنية الدنيا في بعض المجالات مثل الصحة والتعليم. ويوزع التمويل في مجال التعليم بحسب عدد الطلاب مع ترجيح الكفة بعض الشيء لصالح الأقاليم الفقيرة والريفية. كما تطالب السلطات الإقليمية بتصنيف المدارس بحسب مؤشر الفقر ويستخدم هذا التصنيف في تخصيص الأموال لموارد غير الموارد البشرية والموظفين (Gershberg and Winkler, 2003; Momoniat, 2003). ونتيجة لهذه الإصلاحات تحقق مزيد من الإنصاف في توزيع الأموال على المدارس (Crouch anf Winkler, 2007).

- **كولومبيا**: إن تطبيق اللامركزية على التمويل الحكومي في التسعينات أدى إلى تحسّن ملموس على صعيد الإنصاف فيما يخص التحويلات المالية فيما بين الإدارات الحكومية. فقبل اللامركزية كانت التحويلات المالية من الحكومة المركزية تحدد على أساس الممارسات التقليدية في هذا المجال الأمر الذي يعمل لصالح الأقاليم الغنية. وفي ظل الإصلاح استعيض عن الصيغة التقليدية بصيغة أخرى تخصص بموجبها الموارد على أساس سكاني مع إدخال بعض التسويات دعماً لمجالي الصحة والتعليم (Bossert et al., 2003).

وقد يكون الدافع إلى تطبيق اللامركزية المالية على درجة من الأهمية. فإذا كان الدافع إلى الإصلاح هو الضغوط الضريبية التي تواجهها الحكومة المركزية، فقد يفضي ذلك إلى انخفاض مستوى التمويل المقدم من الحكومة المركزية. وفي هذه الظروف تميل الإدارات الحكومية المحلية والمجتمعات المحلية والمدارس إلى التماس تمويل إضافي من الآباء. وهذا ما جرى إلى حد ما في الصين في التسعينات (King and Cordeiro Guerra, 2005).

ويغيب عن البال أحياناً أن اللامركزية عملية سياسية إلى حد بعيد. فتفويض السلطات في بلدان تكون على درجة عالية من التماسك على الصعيد الوطني وتملك مؤسسات حكومية وطنية وإقليمية ومحلية متينة ولديها إجراءات مُحْكمة لحل النزاعات، أمر يختلف تماماً عن نقل مركز اتخاذ القرارات في بلدان تتميز بضعف نظامها الإداري وارتفاع درجات التوتر على أراضيها. فاللامركزية في بلد مثل نيجيريا – حيث الثقة بالمؤسسات ضعيفة والعلاقات السياسية بين المناطق متوترة والديمقراطية لا تزال في طور البناء – عملية سياسية محفوفة بالمخاطر (World Bank, 2008f).

اللامركزية في تمويل التعليم

ينبغي تقييم اللامركزية في مجال التعليم أو في مجالات أخرى على أساس النتائج التي تحققها. وفي سياق التعليم للجميع يمكن مواجهة خطرين كبيرين. أولهما أن تفويض السلطة المالية يمكن أن يكون عاملاً قوياً من عوامل اللامساواة في توفير التعليم. فلكي تقترن اللامركزية بالإنصاف ينبغي

على الحكومات المركزية أن تحتفظ بدور قوي في إعادة توزيع الأموال، مع الالتزام بضمان المساواة في الفرص. وثانيا، إن نقل السلطة السياسية والتمويلية إلى بنى حكومية محلية ضعيفة يمكن أن يؤثر سلباً على نطاق الانتفاع بالتعليم وعلى نوعيته وهذا يؤدي بدوره إلى التأثير سلباً على الإنصاف. وهنا أيضا يتوقف نجاح اللامركزية على اضطلاع الحكومة المركزية بدور نشيط في مجال بناء القدرات.

وتقدم تجربة الصين في تحقيق اللامركزية المالية مثالاً عما ينطوي عليه من محاذير بالنسبة للإنصاف في التعليم. فقد خفضت الحكومة المركزية في التسعينات حصتها من إجمالي التمويل وأسندت المزيد من المسؤوليات إلى الإدارات والمدارس والمجتمعات المحلية. وأسفر هذا الجهد لتحقيق اللامركزية عن نتائج غير متوقع. فكان الحجم الإجمالي للموارد المعبأة من أجل التعليم أقل من مستوى النمو الاقتصادي مما أدى إلى انخفاض حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي من 2.9% في عام 1991 إلى 2.2% في عام 1997. كما أدت اللامركزية إلى خلق فوارق كبيرة في حصة التلميذ من الإنفاق فيما بين المناطق وفئات الدخل. فزاد الفارق في حصة التلميذ من الإنفاق على التعليم الابتدائي في الإقليم الأكثر إنفاقاً بمقدار الضعفين تقريباً (من 5 إلى 9) على حصة التلميذ في الإقليم الأقل إنفاقاً (الشكل 3.6). ولجأ عدد كبير من المدارس والسلطات المحلية إلى فرض أعباء نظامية وغير نظامية على الأسر مما أساء إلى الإنصاف: فكان تطبيق اللامركزية في الواقع بمثابة فرض ضريبة تنازلية على تعليم الفقراء (King and Cordeiro Guerra, 2005 ; Tsang, 2002).

وأعادت الحكومة الصينية التفكير في استراتيجيتها الأصلية اعترافاً منها بأن غياب استراتيجية للتسوية المالية قد أساء إلى الإنصاف وإلى نوعية التعليم في المناطق الفقيرة. فاستردت بعض السلطات الضريبية من الإدارات المحلية وواصلت تمويل مرتبات المعلمين واحتفظت لنفسها بالمسؤولية عن بعض أجزاء الميزانية الأساسية. وقد كانت شواغل الإنصاف دافعها الأول لاتخاذ هذه التدابير. بيد أن نتائج هذه الجهود كانت محدودة. فواصل العديد من الحكومات المحلية التشجيع على فرض الرسوم بصفة نظامية على الرغم من أن الحكومة المركزية منعت ذلك رسمياً (Wang, 2004)، وظل التفاوت كبيراً في نوعية التعليم. والأهم من ذلك أن الصين لا تزال تفتقر إلى نظام لتحويل الأموال فيما بين الأقاليم، وبين المناطق الغنية والمناطق الفقيرة في داخل هذه الأقاليم، ينسجم مع نمط أكثر إنصافاً في الإنفاق، مع الاحتفاظ بمبدأ اللامركزية في اتخاذ القرارات.

وهذا التعارض بين أهداف الإنصاف واللامركزية السياسية ليس حكراً على الصين. ففي الفلبين حيث لا تزال اللامركزية ضعيفة في مجال تمويل التعليم، يجوز للسلطات المحلية أن تزيد موارد التعليم من خلال تحصيل ضريبة على المتلكات

الجدول 3.6: التفاوت في نصيب التلميذ من الإنفاق على التعليم في الصين بعد تحقيق اللامركزية

	التعليم الابتدائي (بالسعر الثابت للدولار لعام 2006)			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (بالسعر الثابت للدولار لعام 2006)		
	1989	1997	2000	1989	1997	2000
الإقليم الأكثر إنفاقاً	157	357	419	314	520	424
المتوسط	66	90	75	141	166	103
الإقليم الأقل إنفاقاً	30	39	40	69	75	64
نسبة الإقليم الأكثر إنفاقاً إلى الإقليم الأقل إنفاقاً	5	9	11	5	7	7

المصدر: أجريت الحسابات استناداً إلى Tsang (2002, Tables 1-3, p. 19).

تقيد في صندوق مخصص للتعليم (King and Cordeiro Guerra, 2005). وكانت نسبة ما أنفق من هذا الصندوق على التلميذ في البلديات الأشد فقراً والتي تتدنى فيها قيمة الممتلكات 13% فقط من مستويات الإنفاق في البلديات الأكثر ثراء و3% من الإنفاق في المدن الأكثر ثراء. وفي هذه الحالة أيضاً كان عدم وجود صيغة محكمة لإعادة توزيع الأموال العامة عنصراً معوقاً للجهود الرامية إلى تعزيز الإنصاف.

يمكن أن يؤدي تطبيق اللامركزية إلى زيادة التفاوت في حصة التلميذ من الإنفاق تبعاً للموقع الجغرافي ومستوى الدخل

وفي اندونيسيا اقترن تطبيق اللامركزية بزيادة كبيرة في نسبة الناتج القومي الإجمالي المخصصة للتعليم التي انتقلت من أقل من 2% قبل تطبيق اللامركزية إلى أكثر من 4% في الوقت الراهن (King and Cordeiro Guerra, 2005). ويجري تحويل الموارد من الحكومة المركزية إلى الحكومة المحلية عن طريق نظام للإعانات الإجمالية يتضمن عنصراً قوياً خاصاً بالإنصاف بحيث تتلقى أفقر المقاطعات الحجم الأكبر من التحويلات المالية. غير أن الحكومة المركزية تطالب أيضاً الإدارات المحلية بتعبئة مواردها الخاصة وفوضتها سلطة جبي الضرائب. وينطوي ذلك على مخاطر بالنسبة للإنصاف: فالأقاليم الأكثر ثراء، مثل جاكارتا، يزيد فيها الناتج المحلي الإجمالي بنحو تسعة أضعاف عما هو عليه في الأقاليم الأشد فقراً، مثل جنوب سولافيزي. وتتراوح نسبة القيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بين 68% في جنوب سولافيزي و93% في جاكارتا.

ومن الدروس المستفادة من تجربة شرق آسيا أن تحقيق الإنصاف ينبغي أن تخطط له الحكومات. وأن الانتقال إلى تفويض السلطات المالية رافقه احتمال تعميق الفوارق بين المناطق بما ينطوي عليه من من مخاطر تعميق أشكال التفاوت المشار إليها في الفصل 2. وتشكل التحويلات المالية التي تجريها الحكومة المركزية الوسيلة الرئيسية الكفيلة بجعل اللامركزية المالية تعمل لصالح الفقراء.

وتجربة أمريكا اللاتينية أيضاً مفيدة في هذا الصدد. فقد كان نقل سلطات التعليم من الحكومة الاتحادية إلى

الحكومات المحلية من سمات الإصلاح المؤسسي الهامة في المنطقة خلال التسعينات. ففي الأرجنتين اقترن نقل مسؤولية المدارس الثانوية من المستوى الاتحادي إلى مستوى الأقاليم بنظام للتحويلات الضريبية الاتحادية. وبيّنت التقييمات المعمقة لعملية تحقيق اللامركزية أنها جلبت فوائد عديدة. فقد أدت، على الصعيد الوطني، إلى زيادة المشاركة المحلية وتعزيز المراقبة ورفع مستويات التعلم. لكن هذه النتائج لم تكن متجانسة. وتشير الدرجات المحصلة في الاختبارات إلى اتساع الهوة بين الأقاليم الأكثر ثراء ذات القدرات الحكومية القوية والأقاليم الأشد فقراً ذات القدرات الإدارية والمؤسسية الضعيفة؛ فكان أداء الأقاليم الفقيرة أسوأ مما كان عليه في ظل المركزية. فكان تحسين الفعالية على الصعيد الوطني على حساب الإنصاف (Galiani et al، قيد النشر؛ Rhoten, 2000).

إن الآليات المركزية لتحويل الموارد وإعادة توزيعها لخدمة أغراض محددة أثبتت فعاليتها في معالجة أوجه التفاوت في التعليم

أما المناطق الأخرى فقد كانت تجربتها محدودة. فاللامركزية المالية في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى أقل تقدما من اللامركزية السياسية. وأدخلت بعض البلدان عنصر الإنصاف في التمويل اللامركزي (كما في حالة أوغندا). وفي حالات أخرى يبدو أن اللامركزية الضريبية أدت إلى نتائج ضارة. ويتضح ذلك من تجربة نيجيريا التي جمع نظام الحوكمة المالية فيها بين «الأمرّين»: التزام ضعيف عموماً وتمويل على درجة عالية من عدم الإنصاف (الإطار 3.5). وفي المقابل نجد أن سياسات اللامركزية في إثيوبيا تولي اهتماماً كبيراً للإنصاف. فإلى جانب تسليط الأضواء على بعض النهوج التجديدية في تمويل التعليم لصالح الفقراء، برهنت تجربة إثيوبيا على أهمية انتهاج سياسات مرنة في التصدي لمشكلات غير متوقعة (الإطار 3.5).

وباتت حكومات كثيرة تعترف اليوم بأهمية الآليات المركزية لتحويل الموارد في معالجة أوجه التفاوت في مجال التعليم الناجمة عن اللامركزية. وقد تتخذ هذه الآليات أشكالاً مختلفة يتمثل أولها في الإعانة المالية الإجمالية. ويمكن تحديد حجم هذه الإعانة وفقاً لمستويات الحرمان كما في حالة أوغندا. وقد تضمّن الحكومات المركزية هذه المنحة عنصراً مشروطاً بوفاء الحكومات المحلية بمعايير محددة في مجال التمويل العام للقطاع وفي مجال الإنصاف. وفي حالات أخرى يمكن أن يربط التمويل بموارد محددة. وثمة مثالان مستمدان من أمريكا اللاتينية يوضحان نطاق عملية إعادة التوزيع:

- كولومبيا – استخدام التمويل التعويضي. اعتمدت كولومبيا في عام 2004 بعض القواعد لتخصيص الموارد مستخدمة صيغة تمويلية تستند إلى عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس وتتضمن عنصراً خاصاً بالتكاليف الأساسية (يغطي حصة التلميذ الواحد من مرتبات المعلمين والتكاليف الإدارية) يكمله عنصر تعويضي تراعى فيه عوامل التشتت الجغرافي والفقر ونسبة الأسر الريفية من السكان. وفي عام 2006 تلقت المقاطعات السبع الأشد فقراً والتي يغلب عليها الطابع الريفي تمويلاً إضافياً يتراوح بين 39% و112% من متوسط التكاليف الأساسية. وبالإضافة إلى ذلك ينص القانون على زيادة مرتبات المعلمين في المناطق الريفية والنائية بنسبة 15% على المرتب الأساسي (Meade and Gershberg, 2008). وتشير الشواهد الأولية، وإن كانت ليست نهائية، إلى أن ذلك أفضى إلى تعزيز الإنصاف فيما يخص بعض المؤشرات. فكانت نسبة الزيادة في التحويلات التي تلقتها العاصمة بوغوتا أقل من متوسط الزيادة على الصعيد الوطني، في حين أن المقاطعتين الأشد فقرا وهما شوك ولاغواجيرا حصلتا على تحويلات تفوق بنسبة 30% ما تلقته أنتيوكيا التي تعد واحدة من أهم المقاطعات الحضرية وأكثرها نمواً (Meade and Gershberg, 2008).
- البرازيل – إعادة توزيع الموارد لخدمة أغراض محددة من خلال صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين *FUNDEF*. عندما نقلت البرازيل السلطة من نظام شديد المركزية إلى الولايات والبلديات في منتصف التسعينات، أنشأت صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين للتقليل من الفوارق الوطنية الشاسعة في معدلات الإنفاق على التلميذ (Gordon and Vegas, 2005 ; de Mello and Hoppe, 2005). وطولبت حكومات الولايات والإدارات البلدية بتحويل نسبة من ضريبة الدخل إلى الصندوق الذي يتولى إعادة توزيعها على الولايات والبلديات التي لا تستطيع تأمين المستويات الدنيا المطلوبة من الإنفاق على التلميذ. ولم يمنع الصندوق المناطق الثرية من زيادة مجمل إنفاقها بسرعة أكثر من المناطق الفقيرة ولكنه لعب دوراً هاماً في إعادة توزيع الموارد. كما أدى في نفس الوقت إلى رفع مستوى الإنفاق بالأرقام المطلقة وزيادة إمكانية التنبؤ بتحويل الأموال، لا سيما إلى الولايات والبلديات الفقيرة في الشمال والجنوب الشرقي. وثمة دلائل قوية على أن الصندوق ساعد في تقليل حجم الصفوف، وتحسين الإمداد بالمعلمين وتحسين نوعيتهم، وتوسيع نطاق الالتحاق بالتعليم. وعلى مستوى البلديات تشير البيانات إلى أن 20% من البلديات التي تتلقى معظم مواردها من الصندوق استطاعت أن تضاعف إنفاقها على التلميذ مرتين بالقيمة الحقيقية بين عام 1996 وعام 2002 (Gordon and Vegas, 2005).

هل يمكننا أن نستمد من التجارب السابقة في مجال تطبيق اللامركزية قواعد بشأن الممارسات الجيدة في هذا المضمار؟ إن تنوع الخبرات القطرية في هذا المجال كما في غيره من مجالات الحوكمة يجعل من الصعب استخلاص دروس بسيطة يمكن تعميم تطبيقها.

الإطار 3.4: اللامركزية الضريبية في نيجيريا تزيد من الفوارق الإقليمية

لم يكن لتحسين الحوكمة وعودة الديمقراطية إلى نيجيريا تأثير كبير على تضييق الفوارق في مجال التعليم. ويرجع ذلك جزئياً إلى عدم إيلاء اهتمام كاف لتطوير نظام للتمويل يتصف بالمزيد من الإنصاف.

فنسب الحضور الصافية في التعليم الابتدائي في نيجيريا تتراوح بين 85% في ولايتي أنامبرا وأوندو وأقل من 30% في ولايتي جيغاوا وزمفارا (الخريطة 3.1). وترتبط هذه الفوارق الهامة بمعدلات الفقر. ففي عام 2004 كانت نسبة الفقراء في ولاية أنامبرا 20% بينما كانت 95% في جيغاوا.

ويفترض في ظل نظام تمويلي منصف أن تخصص موارد أكثر للولايات التي تنخفض فيها مستويات المشاركة وترتفع فيها معدلات الفقر. أما في نيجيريا فقط قلب مبدأ المساواة رأساً على عقب إذ تحظى الولايات الأكثر ثراء والمناطق التي تتمتع بأعلى مستويات المشاركة بحصة الأسد من الموارد الاتحادية. فتتلقى لاغوس مثلاً نحو خمسة أضعاف ما تحصل عليه ولاية جيغاوا التي تسجل نسب الحضور فيها أقل من نصف النسب في العاصمة التجارية.

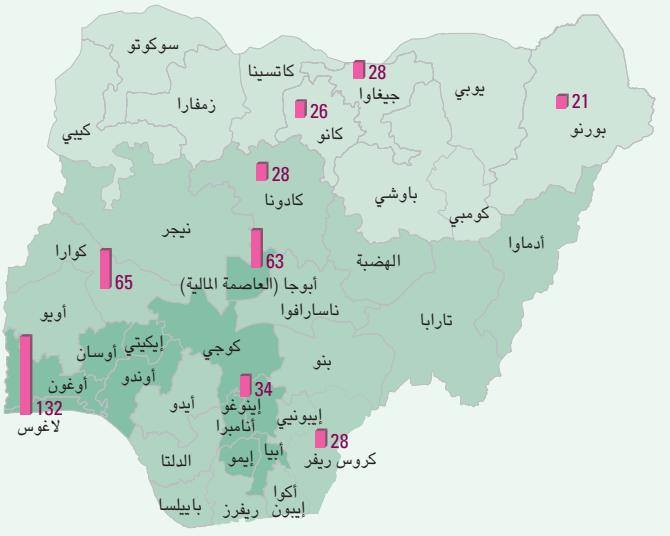
فقد عززت اللامركزية الضريبية أوجه التفاوت في التعليم بين الولايات. ومنذ عودة الديمقراطية المتعددة الأحزاب في عام 1999 زادت نسبة الموارد الاتحادية (وأغلبها من النفط والغاز) المخصصة للولايات والإدارات المحلية. ومنذ عام 2002 يخصص نحو نصف الميزانية الاتحادية للولايات ومناطق الحكم المحلي. ومن هذه النسبة يخصص الثلث للولايات الأربع المنتجة للنفط في دلتا النيجر ويوزع الباقي بموجب صيغة مركبة لم تفلح إلا في خلق تفاوتات هائلة على صعيد التمويل.

وفي عام 2005، تلقت ولاية كانو – وهي ولاية فقيرة تعاني من انخفاض نسبة الحضور الصافية وضعف القدرة على توليد الدخل– من ميزانية الاتحاد مبلغاً يقل بنسبة 20% عما تلقته ولاية إينوغو التي تضاهيها من حيث القدرة على توليد الدخل ولكن نسبة الفقر فيها أقل ونسبة الحضور الصافية في التعليم الإبتدائي أعلى. وبعكس معظم الولايات التي تعتمد على المخصصات الاتحادية، يأتي ثلثا دخل لاغوس من مصادر محلية مما يعزز ايضاً الفوارق الإقليمية في التمويل.

وليست اللامركزية وعدم تكافؤ توزيع الأموال المصدر الوحيد للصعوبات التي يواجهها تمويل التعليم في نيجيريا. فالتخطيط الوطني ضعيف أيضاً ولا توجد في هذا البلد آليات مساءلة نظامية تتيح التأكد من انسجام الخطط الموضوعة على صعيد الولايات ومناطق الحكم المحلي – إن وجدت – مع الأهداف الوطنية في مجال التعليم. وبالنتيجة تختلف درجة الأولوية الممنوحة للتعليم الابتدائي اختلافاً شديداً فيما بين مناطق الحكم المحلي وحتى في داخل الولاية الواحدة. ففي ولاية كانو خصصت حكومة دالا المحلية 28% من ميزانيتها للتعليم الابتدائي في مقابل 12% من ميزانية بيشي.

وإقرارا بحاجة التعليم إلى تمويل إضافي أنشأت الحكومة الاتحادية صندوق التدخل التابع للجنة تعميم التعليم الأساسي الذي توجه عن طريقه الموارد الاتحادية مباشرة إلى التعليم الأساسي. وفي الفترة من 2005 إلى أوائل 2008 وضع تحت تصرف الولايات عن طريق هذا الصندوق مبلغ 750 مليون دولار . ولكن ذلك لم يأت بكبير فائدة على صعيد تعزيز الإنصاف أو الفعالية:

الخريطة 3.1: نسب الحضور الصافية والإنفاق على التعليم لكل طفل في سن التعليم الابتدائي، نيجيريا، أحدث سنة تتوافر بيانات عنها



المصادر: Calculations based on Kano State Ministry of Education (2008); Nigeria National Bureau of Statistics (2006a).

- **تساوي المخصصات يفضي إلى عدم المساواة**. إن نسبة 70% من الموارد المتاحة توزع بالتساوي على الولايات دون مراعاة لاختلاف الاحتياجات. ولا يخصص سوى 9% من الموارد للولايات الأشد حرماناً أو للأنشطة الرامية إلى تعزيز تعليم الأطفال ذوي العاهات البدنية والذهنية.
- **كانت المدفوعات أقل بكثير من المبالغ المتوقعة**. لم يسدد في منتصف عام 2007 سوى 60% من المبالغ المخصصة. ويعود ذلك إلى أسباب عدة منها سوء تنسيق السياسات وتعقيد الإجراءات البيروقراطية وضعف قدرات الهيئات التعليمية في الولايات المعنية.
- **عدم المرونة في استخدام الأموال**. تطبق لجنة تعميم التعليم الأساسي قواعد صارمة فيما يتعلق بنسبة الأموال الواجب تخصيصها للتعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وكذلك فيما يتعلق بنوع الإنفاق. وعلى سبيل المثال يتعين إنفاق 70% من الأموال على أشغال البناء أياً كانت الاحتياجات. وهذا يجعل من الصعوبة بمكان استخدام الموارد بفعالية دعماً لخطط الولايات في مجال تنمية التعليم الأساسي.

المصادر: Adedrian et al.(2008) Bennel et al. (2007) Kano State Ministry of Education (2008) Nigeria Natyional Bureau of Statistics (2006a, 2006b) World Bank (2007b, 2008f).

الإطار 3.5: اللامركزية المالية تقترن بالإنصاف في إثيوبيا

تشهد إثيوبيا منذ أواخر التسعينات تحسناً سريعاً في نتائج التعلم. وقد أجرى هذا البلد إصلاحات بعيدة الغور في مجال التعليم، مع تطبيق جذري للامركزية ضمن إطار الإصلاح الشامل للحوكمة. ويحتل الإنصاف مكانة مركزية في هذا الإصلاح.

وقد كان تطبيق اللامركزية في إثيوبيا مناسبة لإعادة نظر جذرية في البنى الحكومية. وأنشئت في مرحلة أولى بنية إدارية ذات أربعة مستويات: المركز، والمناطق (تتألف من تسع ولايات ذات طابع إثني إضافة إلى مدينتي أديس أبابا وديرى داوا)، والأقاليم، والدوائر المحلية (woredas). وفي مرحلة ثانية إجريت إصلاحات قانونية ومالية وإدارية نقلت بموجبها مسؤولية إدارة الخدمات الاجتماعية إلى الدوائر المحلية.

ويجري تمويل التعليم حالياً من خلال عملية ذات مرحلتين فتحول أولاً الأموال من الحكومة الاتحادية إلى المناطق ثم من حكومات المناطق إلى الدوائر المحلية التي تتولى حالياً إدارة نحو 45% من النفقات العامة على المستوى الإقليمي. وتجري معظم التحويلات في شكل منح اتحادية إجمالية هامة تحوّل إلى حكومات المناطق والدوائر المحلية التي يجوز لها التصرف فيها بحرية. ويحدد مقدار المنح المخصصة للمناطق باستخدام صيغة «ثلاثية المؤشرات» تأخذ في الحسبان عدد السكان ومستوى الفقر ومستوى التنمية، بالإضافة إلى مؤشر يتعلق بالجهد المبذول لتوليد الدخل وبأداء القطاع. وعلى الرغم من أن صيغ التمويل تتضمن عنصراً يتعلق بالإنصاف إلا أنها أفضت إلى انحيازات هامة لصالح المناطق التي يقل فيها عدد السكان مع أنها ليست بالضرورة من المناطق الفقيرة.

وتحدد معظم حكومات المناطق حجم المنحة التي تخصصها للدوائر المحلية وفقاً للصيغة «ثلاثية المؤشرات»، ولكنها تتمتع بقدر كاف من المرونة يتيح لها تجريب أساليب أخرى. وقد استفادت منطقة الأمم والقوميات والشعوب الجنوبية، وهي أفقر مناطق البلاد، من هذه المرونة لتطوير نهوج مبتكرة. وفي الفترة من 2003/2004 إلى 2006/2007، اختبرت السلطات نهج تكاليف الوحدة الذي يميز بين التكاليف الجارية والتكاليف الرأسمالية. ويتميز هذا النهج، في خطوطه الأساسية، في أنه يخصص للدوائر المحلية التي تتمتع بمرافق اجتماعية متطورة حصة أعلى من التكاليف الجارية للفرد لتمكينها من تزويد هذه المرافق بما يكفي من الموظفين ومن تشغيلها على نحو فعال. وفي نفس الوقت تخصص حصة أعلى من التكاليف الرأسمالية للفرد للدوائر المحلية ذات المرافق الاجتماعية الأقل تطوراً لكي تتمكن من تحسين البنى الأساسية وتقليص الفارق بينها وبين سائر الدوائر المحلية.

وتفيد البيانات الخاصة بالإنفاق على التعليم أن نهج تكاليف الوحدة يؤثر إيجابياً على التساوي بين الدوائر المحلية. وعلى سبيل المثال، زاد متوسط التكاليف الجارية للتلميذ في التعليم الابتدائي بنسبة 18% فيما بين 2001 و2004، فصارت حصة التلميذ من التمويل أقل تبايناً بين الدوائر المحلية، كما زاد متوسط نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي في هذه الدوائر من 63% إلى 73% فانخفض الفارق في القيد فيما بين الدوائر.

ويبدو أن تطبيق اللامركزية على مستوى المنطقة كان إلى حد كبير لصالح الدوائر المحلية النائية وغير الآمنة غذائياً والريفية (الجدول 3.7). وعلى الرغم من هذه النتائج فإن نهج تكاليف الوحدة أسفر عن انخفاض نسبة التمويل الذي تتلقاه بعض الدوائر المحلية الأمر الذي يدعو إلى مزيد من الإصلاح.

الجدول 3.7: منطقة الأمم والقوميات والشعوب الجنوبية في إثيوبيا: تمويل التعليم على مستوى الدوائر المحلية قبل تطبيق اللامركزية وبعده

نوع الدائرة المحلية (الووريدا)	إجمالي التمويل المخصص للتعليم		
	2001	2004	التغيير بين 2001 و2004
	بالسعر الثابت للدولار لعام 2006		(%)
دائرة محلية نائية (أكثر من 50 كم من المدينة الرئيسية في الـ zone)	266	361	36
غير نائية	516	530	3
غير امنة غذائياً	431	528	22
آمنة غذائياً	288	320	11
ريفية	126	221	75
غير ريفية	389	453	16

المصدر: الحسابات مستمدة من World Bank (2007b, Table 4.3, p. 43).

يعتمد الكثير على كيفية استخدام الحكومات للترتيبات المالية من أجل تحسين الخدمات في المناطق الفقيرة

لقد وصفت اللامركزية بأنها عملية جارية وليست غاية مقصودة (Bird and Smart, 2001). وتتأثر سيرورة هذه العملية تأثراً شديداً بخيارات السياسة العامة والقدرات المؤسسية والتزام الحكومات بمعالجة قضايا الفقر. وفيما يتعلق بالتعليم، فإن تطبيق اللامركزية يعتمد إلى حد كبير على مدى استعانة الحكومات بالترتيبات المالية من أجل تحقيق التساوي في الفرص وتحسين الخدمات التعليمية في المناطق الفقيرة. وإذا نظرنا إلى الأمر من زاوية الإنصاف، فإن السؤال المهم ليس معرفة ما إذا كان يتعين تطبيق اللامركزية وإنما كيف تطبّق وأين. وثمة أربع قواعد عامة تبدو ذات أهمية كبيرة من أجل التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

أولاً، ينبغي وضع تعريف دقيق **لسلطات جمع الموارد** المخولة للحكومات المحلية، فلا يسمح للسلطات دون الوطنية بتعبئة الموارد المالية لميزانيتها من خلال فرض أعباء مالية على المنتفعين بالتعليم الأساسي، الأمر الذي تترتب عليه آثار ضارة تسيء بالأخص إلى الفقراء.

ثانيا، ينبغي أن تحتفظ الحكومات المركزية **بسلطة إعادة توزيع الموارد**. وينبغي إجراء تحويلات مالية فيما بين الإدارات الحكومية لتجنب تعميق أوجه التفاوت بين مختلف أقاليم البلاد وما قد يترتب عليه من اتساع نطاق عدم التكافؤ في الفرص.

ثالثا، ينبغي أن تكون **أهداف الإنصاف** جزءاً لا يتجزأ من الصيغ التمويلية الحكومية. وينبغي توزيع المخصصات من التحويلات وفقاً لصيغة تتيح حصول المناطق التي تعاني من ارتفاع مستويات الفقر والتهميش على أكبر حصة للفرد من هذه التحويلات، على أن تحتل المؤشرات الخاصة بالتعليم مكانة أساسية في الصيغ المختارة. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن توفر القوانين الوطنية الإطار اللازم لإعطاء الأولوية للإنصاف في توفير التمويل.

وأخيراً، ينبغي للحكومات المركزية أن تقيّم بعناية الآثار المترتبة على تطبيق اللامركزية بالنسبة لتحقيق الأهداف الوطنية في مجال التعليم. ومن الأهمية القصوى أيضاً ضمان امتلاك الحكومات المحلية الموارد والقدرات اللازمة للعمل على تحقيق هدف التعليم الجامع.

الخلاصة

سوف تظل أساليب تمويل التعليم تؤثر تأثيراً حاسماً على احتمالات تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار. ولئن كانت زيادة التمويل لا تعد شرطاً كافياً للوفاء بالتزام تحقيق التعليم للجميع فإنها تعد في بلدان كثيرة شرطاً لازماً لبلوغ هذه الغاية. وفي بعض الحالات لا تبدي الحكومات اهتماماً كافياً لا بتعبئة الموارد ولا بتحقيق الإنصاف. وتلك هي الحال في الكثير من بلدان جنوب وغرب آسيا. وفي حالات أخرى ينبغي مساندة البلدان الأشد التزاماً في هذا المضمار عن طريق رفع مستوى الدعم المقدم من الجهات المانحة.

وإن التحديات التي تواجه الحوكمة المالية تختلف اختلافاً هائلاً عبر المناطق والبلدان. ويعد تحسين الفعالية والتصدي للفساد من الأولويات العاجلة بالنسبة لحكومات عديدة. كما أن من الأهمية بمكان أن تستفيد الحكومات من الخبرات في مجال تطبيق اللامركزية. ولئن كانت اللامركزية قد أثبتت حقاً فعاليتها في تفادي المركزية المفرطة في اتخاذ القرار وتعزيز السلطة السياسية، فإنها ليست العلاج الشافي لكل المشكلات. ومن الضرورة الملحة وضع مسألة الإنصاف في قلب برنامج تطبيق اللامركزية في مجال التمويل. وهذا يعني أن تحتفظ الحكومة المركزية بدور قوي في إعادة توزيع الموارد مع الالتزام بالتعليم الجامع وبتكافؤ الفرص في التعليم. □

ينبغي أن تحتفظ الحكومة المركزية بدور قوي في مجال إعادة توزيع الموارد على نحو ينسجم مع الالتزام بتكافؤ الفرص في التعليم

الاختيار والمنافسة ومراعاة آراء واحتياجات المنتفعين: إصلاح الإدارة المدرسية ومبادرة التعليم للجميع

المقدمة

ما فتئت حكومات العالم أجمع تؤكد التزامها بتوفير تعليم جيد لجميع مواطنيها. بيد أن الإنجاز في هذا المجال لم يرق في الغالب إلى مستوى التعهدات، وأدى استمرار مشكلات الإنصاف والجودة في التعليم، حتى في البلدان ذات التغطية التعليمية الواسعة والإنفاق العام القوي على التعليم، إلى وضع مسألة إدارة النظم التعليمية في صميم النقاشات الدائرة بشأن حوكمة التعليم.

وإزاء الفشل الأكيد الذي باءت به الاستراتيجيات التعليمية في تطوير نظم مدرسية عالية الجودة متاحة للجميع في كثير من البلدان، ارتفعت الأصوات للمطالبة بإجراء إصلاحات واسعة النطاق. وينظر هذا القسم في بعض التوجهات الرئيسية لنهوج إصلاح شؤون الإدارة المدرسية، مع التركيز على الإدارة على مستوى المدارس والإصلاحات الرامية إلى تشجيع الاختيار في التعليم من خلال السياسات العامة. وفيما وراء الإطار الرسمي للسياسات العامة يستطلع القسم أيضاً تداعيات انتشار المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم بالنسبة للتعليم للجميع.

«المشاركة» و«المنافسة» و«الاختيار» عبارات تتكرر باستمرار في كل نقاش يدور بشأن إدارة شؤون التعليم في العالم أجمع. فنقل السلطة من الحكومة المركزية إلى المدارس – وهو المبدأ الأساسي التي تقوم عليه الإدارة على مستوى المدارس – يعتبر وسيلة لضمان مساءلة الجهات الموفرة للتعليم وتعزيز المشاركة. كما يعتقد الكثيرون أن إعطاء الأهل فرصة الاختيار بين موفري التعليم هو من السبل الكفيلة بتعزيز توفير التعليم حيث تقوم المنافسة بدور الحافز على تحسين النوعية. ولئن كانت الحكومات كلها ترفض التعامل مع التعليم كمجرد سلعة مطروحة في السوق، فقد أدخل الكثير منها مبادئ وصفت بأنها «شبيهة بمبادئ السوق» في مجال توفير التعليم . ويرى بعض المعلقين أن أهمية دخول المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم سوق التعليم تكمن تحديداً في أنها تعطي الحافز اللازم لتعزيز المساءلة والمنافسة (Tooley, 2007). وكان الدافع وراء هذا الإصلاح ذي الصبغة الشبيهة بالسوق يتمثل في الارتقاء بالتعليم وليس في معالجة اللامساواة. بيد أن أنصار الإصلاح كثيراً ما يحتجون بأنه يعود بفوائد جمة على الإنصاف.

إن المناقشات الدائرة بشأن إدارة شؤون المدارس تذهب إلى صميم التساؤلات الأوسع الخاصة بدور الحكومات في التعليم

يوجد كم هائل من النهوج المتبعة إزاء إصلاح حوكمة التعليم، فقد رفعت البلدان راية الإصلاح على اختلاف مستويات نموها. وعلى الرغم من أن الإصلاح اتخذ أشكالاً شديدة التنوع من حيث التصميم والنطاق والعمق، وعلى الرغم من صعوبة تقييم النتائج في مثل هذه الظروف، فإنه يمكننا أن نستلخص من الشواهد المبينة في هذا القسم نتيجتين عامتين.

تتمثل الأولى في أهمية السياق. فكثيراً ما تطرح في النقاش بشأن الحوكمة تأكيدات جسورة حول المنافع التي يفترض أن يعود بها إصلاح إدارة المدارس على نتائج التعلم والإنصاف في التعليم، ولكن قلما توجد أدلة لدعم هذه التأكيدات. وينحو الكثيرون إلى تعميم النتائج والاعتقاد بأن السياسة التي تثبت نجاعتها في سياق معين لا بد أن تؤتي نتائج مماثلة في سياق آخر. ولكن إذا أريد إحراز تقدم في هذا المجال يتعين على صناع السياسات استنباط نهوج تستند إلى شواهد متينة واستجلاء الشروط المؤسسية العامة والعوامل المؤاتية الكفيلة بتعزيز الجودة والإنصاف في التعليم.

أما النتيجة الثانية فهي أن المنافسة وحرية الاختيار قد يفضيان إلى تعميق اللامساواة. فحرية الاختيار هامة في مجال التعليم كما في غيره من المجالات، ويكرس الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة 26) حق الآباء «في اختيار نوعية تربية أولادهم». وفي ظل شروط معينة يمكن أن تكون المنافسة عاملاً مساعداً على الارتقاء بمستوى التعليم وتحسين فعاليته. غير أن الاختيار والمنافسة ليسا مفهومين مجردين. فحرية اختيار المتاحة للقابعين في الفقر كثيراً ما تكون مقيدة بتدني قوتهم الشرائية، وعدم قدرتهم على الحصول على المعلومات، كما يقيدها في حالات كثيرة عدم وجود مرافق تعليمية تستجيب لاحتياجاتهم. وإن إتاحة حرية الاختيار والمنافسة في بيئة تتميز بشدة التفاوت بين الناس دون أن تصبحها تدابير فعالة من السلطات العامة لضمان تكافؤ الفرص إنما هو بمثابة الحكم بتعميق الفوارق بين الناس. فاعتماد مبادئ السوق – أو شبه السوق – في التعليم، كما في غيره من المجالات، يصعب أن يكون فعالاً في تعزيز الإنصاف في غياب قواعد تنظيمية لصالح الفقراء.

إن القضايا المطروحة في النقاش بشأن إدارة شؤون المدارس تذهب إلى صميم التساؤلات الأوسع الخاصة بدور الحكومات في التعليم. فإلى أي مدى يتعين أن تمول الحكومات الخدمات التعليمية وتوفر هذه الخدمات؟ وإذا كان للجهات الخاصة أن تلعب دوراً أكبر في توفير التعليم فكيف ينبغي للحكومات أن تدير وتنظّم عملياتها؟ تختلف الإجابات عن هذين السؤالين فيما بين البلدان وعبر مختلف مستويات

النظام التعليمي مع التمييز بين التعليم الابتدائي وبعد الابتدائي. والمسألة الأساسية التي يواجهها صناع السياسات هي كيف العمل على استنباط استراتيجيات يمكن بواسطتها تسخير قضايا التنافس والحوافز والمساءلة لأغراض رفع مستوى الجودة والإنصاف.

والنقطة الجوهرية هنا هي أن الحكومات هي المسؤولة في نهاية المطاف عن كفالة التحاق جميع مواطنيها بنظم للتعليم الأساسي على قدر مقبول من الجودة. وقد يعنى اضطلاعها بهذه المسؤولية تقديم أشكال مختلفة من التعليم في أماكن مختلفة، ولكنه يقتضي بلا منازع إيلاء الأولوية لتحقيق المساواة في الفرص عبر النظام التعليمي بأسره.

الإدارة على مستوى المدارس: طائفة واسعة من النهوج والنتائج

إن البنى التقليدية لإدارة التعليم لا تتيح للمدارس إلا القليل من السلطة على إدارة شؤونها. فمديرو المدارس والمعلمون والآباء وحتى الهيئات التعليمية المحلية محكومون بقوانين وإجراءات مركزية لا تترك لهم المجال للتأثير على كيفية اختيار الموظفين وأساليب التدريس وممارساته. وتسعى الإصلاحات الخاصة بالإدارة على مستوى المدارس إلى تغيير هذا النموذج.

تهدف الإدارة على مستوى المدارس في أوسع معانيها إلى تعزيز استقلال المدارس وتمكين المعلمين والآباء من اتخاذ القرارات. كما تسعى إلى حفز المدارس على توفير خدمات تستجيب لاحتياجات الجماعات التي تخدمها، والتصدي للصعوبات التي تواجه الجماعات المحرومة (Caldwell, 2005).

وينوّه دعاة الإدارة على مستوى المدارس بفوائدها الكثيرة المحتملة. فهم يؤكدون أن نقل سلطة اتخاذ القرار إلى المدارس يمكن أن يساعد على المشاركة ويعززها، وهو ما يقع في صميم استراتيجيات إطار عمل داكار. ويرون أن إعطاء صوت أقوى للآباء وزيادة مشاركتهم في إدارة المدرسة يشجع القائمين على توفير التعليم على تحسين كفاءة خدماتهم (World Bank, 2007f). كما يعتبرون أن نقل عملية اتخاذ القرار من يد المخططين الموجودين بعيداً وتقريبها إلى من هم أكثر اطلاعاً على أحوال الدارسين واحتياجاتهم وأكثر معرفة بالقيم والحقائق المحلية، من شأنه أن يجعل النظام التعليمي أكثر استجابة للاحتياجات. كما يشار إلى الإنصاف باعتباره من المنافع الهامة التي تجلبها الإدارة على مستوى المدارس. فيُعتقد أن الأسر الفقيرة سوف تتمكن على هذا النحو من إسماع صوتها في لجان الإدارة المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي بمزيد من القوة والفعالية عما كانت تفعل في ظل النظم المركزية النائية، الأمر الذي يمكّنها من الاضطلاع بدور في تحديد الأولويات ومساءلة موفري الخدمات التعليمية (World Bank, 2007f).

وليست الإدارة على مستوى المدارس نهجاً مبتكراً حديث العهد، وإنما يمكن الرجوع به إلى الثمانينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية والتسعينات في أستراليا وكندا والمملكة المتحدة. كما اعتمدت برامج الإدارة على مستوى المدارس في بعض البلدان النامية. ومعظم هذه البرامج نجدها في أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا، ولكنها آخذة في النمو أيضاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولئن كان الدافع إلى الإصلاح في البلدان النامية محلياً في معظمه إلا أن المعونة الخارجية كان لها دور هام فيه. وعلى سبيل المثال، فإن نحو 11% من جميع مشروعات التعليم التي دعمها البنك الدولي في الفترة من عام 2000 إلى عام 2006 كانت تتضمن عناصر تتعلق بالإدارة على مستوى المدارس. وتمثل هذه البرامج زهاء 1.74 مليار دولار لتمويل التعليم، أي أقل بقليل من ربع محفظة البنك الدولي الخاصة بالتعليم (World Bank, 2007f).

وتنطوي تحت مظلة إصلاح الإدارة على مستوى المدارس مجموعة واسعة من التجارب القطرية المتنوعة. وفي بعض البلدان تشارك في هذا الإصلاح مدارس ذات تغطية واسعة النطاق. فالمدارس المشتركة في برنامج «التعليم بمشاركة المجتمع المحلي» (EDUCO) في السلفادور تمثل نصف القيد في المدارس الريفية العامة بالنسبة للتعليم قبل المدرسي و37% بالنسبة للتعليم الأساسي. وهذا البرنامج هو الخيار التعليمي الرئيسي بالنسبة لـ 80% من البلديات التي تعاني من الفقر المدقع في السلفادور (Meza et al., 2006). وفي بيئات أخرى يطبق الإصلاح على نطاق أضيق. وفي بعض الحالات تفوض السلطة لمديري المدارس والمعلمين مع مشاركة ضعيفة المستوى من جانب المجتمع المحلي. وفي حالات أخرى تمنح سلطة اتخاذ القرار أيضاً إلى الآباء أو اللجان المدرسية. كما تفوض بعض البرامج سلطة تعيين المعلمين وفصلهم وبعضها لا يفوض مثل هذه السلطة. وتوجد اختلافات أيضاً في درجة تفويض السلطة المالية. ومن الأمثلة الموضحة لهذا التباين تجربة ثلاثة من بلدان أمريكا اللاتينية في الإصلاح المعني بالإدارة على مستوى المدارس (الجدول 3.8).

إن السياق الذي تنشأ فيه مدارس المجتمع المحلي له أهميته أيضاً. وفي بعض الحالات نشأت الحركة التي أفضت إلى تطبيق نهج الإدارة على مستوى المدارس من القاعدة. ففي بوليفيا ظهرت مدارس السكان الأصليين في ثمانينات

تهدف الإدارة على مستوى المدارس إلى تقريب عملية اتخاذ القرارات إلى من هم أكثر معرفة بأحوال الدارسين وبالقيم والحقائق المحلية

الجدول 3.8: المهام المفوضة إلى المدارس في ثلاثة برامج بأمريكا اللاتينية

	السلفادور EDUCO[1]	المكسيك PEC[2]	المدارس المستقلة ذاتياً في نيكاراغوا[3]
إدارة شؤون الموظفين			
صرف مرتبات الموظفين	✓		✓
تعيين/فصل المعلمين	✓		✓
الإشراف على المعلمين وتقييمهم	✓		✓
البيداغوجيا			
وضع التقويم المدرسي، وساعات الدراسة			✓
اختيار بعض الكتب الدراسية/المنهج التعليمي			✓
أساليب التدريس			
الصيانة والبنى الأساسية			
أشغال البناء والصيانة	✓	✓	✓
شراء اللوازم المدرسية	✓	✓	✓
الميزانية			
المراقبة المالية	✓		✓
تخصيص الأموال			✓

1 - EDUCO- Educacion con Participacion de la Communidad (التعليم بمشاركة المجتمع المحلي)
2 - PEC- Programa Escuelas de Calidad (برنامج المدارس الجيدة)
3 - انتهى العمل بهذه السياسة في عام 2007
ملاحظة: تدل المربعات الفارغة على أن الوظيفة المعنية لم تنقل إلى المدارس.
المصدر: World Bank (2007f).

القرن الماضي في سياق صراع سياسي حاد حول سياسات التعليم الوطنية. فقرار جماعات الكيتشوا سحب أطفالهم من المدارس الحكومية في بعض المناطق اتخذ في بادئ الأمر في سياق حركة احتجاج ضد تغيّب المعلمين ولكن سرعان ما أصبح جزءاً من حركة مناهضة لفرض لغة الثقافة المهيمنة «الكريولو» (أي ثقافة ولغة السكان المنحدرين من الثقافة الكريولية الإسبانية). فأخذت الجماعات المحلية على عاتقها تسيير شؤون المدارس وتعيين المعلمين كما استحدثت منهجاً دراسياً لتعليم اللغة المحلية. وبمقتضى قانون التعليم لعام 1994 والتشريعات اللاحقة، أعطيت جماعات السكان الأصليين استقلالاً أكبر في النظام التعليمي للولاية وبات تدريس لغة السكان الأصليين عنصراً أساسياً في المنهج التعليمي الوطني (Alband Anaya, 2003; Regalsky and Laurie, 2007).

في أمريكا اللاتينية وشرق آسيا، لم يكن للإدارة على مستوى المدارس تأثير كبير على الممارسات التعليمية

التحصيل التعليمي: سجل متباين

ثمة صعوبات منهجية بالغة في تقييم تأثير الإصلاحات في مجال الإدارة على مستوى المدارس على نتائج التعلم. فالمقارنات بين البلدان محدودة الفائدة وعمليات التقييم داخل البلد الواحد تفضي إلى نتائج متباينة. وتحققت في بعض الحالات نتائج إيجابية ولكن العلاقة بين تطبيق الإدارة على مستوى المدارس وتحسين نوعية التعليم تظل واهية.

وهناك عدة عوامل تجعل من الصعب استخلاص دروس واضحة فيما يتعلق بنوعية التعليم. وتنوع السياق واحد من هذه العوامل. ويصعب عموماً تمييز أو عزل أي «تأثير معين للإدارة على مستوى المدارس» بالنسبة للتحصيل وذلك لسبب واحد على الأقل وهو أن الإدارة على مستوى المدارس تندرج عادة في إطار مجموعة أوسع من التدابير السياسية والإدارية والتعليمية الرامية إلى التغيير. كما أن عامل الاختيار يلعب دوره أيضاً. فالمدارس والمجتمعات المحلية إما تختار بنفسها الانتقال إلى برامج الإدارة على مستوى المدارس أو تختارها السلطات الحكومية للمشاركة فيها، ويستند الاختيار في كثير من الأحيان إلى بعض الصفات المحددة التي تميزها عن غيرها. وهذا يجعل من الصعب معرفة كيف أثرت استقلالية المدرسة بالذات على نتائج التعلم وما إذا كان لها مثل هذا التأثير.

وتأتي أكثر تقييمات الإدارة على مستوى المدارس تفصيلاً من منطقة أمريكا اللاتينية. وتشير الشواهد في هذه المنطقة إلى تحقيق بعض النتائج الإيجابية، ووجدت بعض الدراسات علاقة بين تفويض السلطات الإدارية وانخفاض معدل الرسوب والتسرب (Gertler et al., 2006 ; Jimenez and Sawada, 2003 ; Murnane et al., 2005 ; Paes de Barros and Mendonça, 1998 ; Skoufias and Shapiro, 2006 ; World Bank, 2007e). أما نتائج التعلم فهي أكثر تنوعاً وتتميز باختلافات كبيرة فيما بين البلدان. فبينت دراسة بشأن أداء تلامذة الصف الثالث في الرياضيات واللغة في المدارس المشتركة في برنامج EDUCO في السلفادور أن نتائجهم كانت أقل مما هي عليه في المدارس التقليدية. ولكن بعد التحقق من بعض العوامل الأساسية زالت الفوارق وتبين أن أداء تلاميذ EDUCO كان في الواقع أفضل قليلاً في المتوسط في اختبارات اللغة (Jimenez and Sawada, 1999). ومن ناحية أخرى خلصت عمليات التقييم التي أجريت في هندوراس للمدارس المشتركة في برنامج Programa Hondureno de Educacion Comunitaria، (PROHECO) إلى أن تفويض سلطة اتخاذ القرارات لم يقترن بتغييرات ذات شأن في نتائج التعلم (Di Gropello and Marshal, 2005).

الاستقلال وأساليب التدريس: علاقة واهية. إن أحد الافتراضات الهامة التي يقوم عليها نهج الإدارة على مستوى المدارس يؤكد أن منح مزيد من الاستقلال الذاتي من شأنه إضفاء مزيد من المرونة والابتكار على التدريس ويجعله أكثر استجابة للاحتياجات. ولكن لا توجد أدلة كافية لدعم هذا الافتراض.

وتبين نتائج الدراسات في أمريكا اللاتينية أن الإصلاحات في مجال الإدارة على مستوى المدارس يمكن أن تؤدي إلى تحسين حوافز المعلمين. ومن المؤشرات الأساسية على تعزيز حوافز المعلمين انخفاض معدلات تغيّبهم وتخصيص مزيد من الوقت لمقابلة الآباء وقضاء ساعات أكثر في المدرسة

(Di Gropello, 2006; Sawada and Ragatz, 2005). ومع ذلك فقد تبين من تجارب عدد كبير من البلدان أن الممارسات التعليمية في المدارس التي تتمتع باستقلال ذاتي أكبر لا تختلف اختلافاً كبيراً عن ممارسات المدارس الأخرى (Di Gropello and Marshall, 2005; Fuller and Rivarola, 1998; Gunnarsson et al., 2004; Jimene; King and Ozler, 1988; Parker, 2005). فلماذا لم يؤدّ تعزيز الحوافز إلى تجديد الممارسات التعليمية؟

وهنا أيضاً يختلف الجواب باختلاف البلدان والسياقات. ومن العوامل الهامة الواجب أخذها في الحسبان أن الإصلاحات في مجال الإدارة على مستوى المدارس لا تؤدي دائماً إلى تمتع المدارس والمعلمين باستقلال أكبر في بعض المجالات، مثل أصول التدريس أو البيداغوجيا كما يتضح من الجدول 3.8. وحتى عندما تفضي الإصلاحات فعلاً إلى زيادة في المرونة فكثيراً ما لا تتاح للمدارس والمعلمين فرصة اكتساب القدرات والمهارات اللازمة للابتكار في ممارسات التدريس. وهذا ما تؤكده الشواهد المستمدة من شرق آسيا. ففي إندونيسيا يجيز القانون للمدارس أن تخصص 20% من وقت التدريس لمواد تعليمية يتم إعدادها محلياً. وفي تايلاند يجوز تحديد 30% من منهج التعليم الأساسي محلياً. بيد أن هذه الفرص لتعزيز المرونة لا تستغل تماماً في كلا البلدين لأسباب منها أن المعلمين لا يملكون ما يلزم من تدريب وخبرة لتطوير نهوج تجديدية إزاء التدريس وإعداد المناهج التعليمية (Bjork, 2004; Shoraku, 2008).

أهمية تهيئة بيئات مؤاتية

إن تفويض السلطة إلى المدارس يبدّل مكان صنع القرار وينقل مسؤوليات جديدة إلى الآباء والمعلمين ومديري المدارس. ويمكن أن تؤدي مثل هذه الإصلاحات إلى تغيير الحوافز والتأثير على العلاقات فيما بين الجهات الفاعلة الرئيسية في مجال توفير التعليم. ففي ظل أي ظروف يمكن أن يؤتي تفويض السلطة نتائج إيجابية؟ ترتهن النتائج دائماً بعوامل محلية ولكن بيّنت الدراسات أن هناك أربعة شروط عامة تؤثر على الفعالية والكفاءة (Cardenas, 2008):

- المشاركة الطوعية من جانب المدرسة والمجتمع الذي تخدمه؛
- القدرات التنظيمية والتقنية التي تملكها المدرسة أو المتاحة لها؛
- توافر قيادة مدرسية قوية وملتزمة؛
- الحصول على دعم من المستويات الحكومية العليا.

المشاركة الطوعية. تحتاج مدارس القطاع العام التي تديرها المجتمعات المحلية إلى الحافز اللازم والقدرات الضرورية لاجتذاب الطلب على التعليم. فالمبادرات في إطار الإدارة على مستوى المدارس تكون أقدر على تحقيق النجاح إذا ما انبثقت من القاعدة. ولكن مشاركة المجتمع المحلي يمكن أن تكون سلاحاً ذا حدين من زاوية الإنصاف، لاسيما عندما تنطوي على تنافس على الموارد. فعندما يكون مديرو المدارس ملتزمين والمجتمعات المحلية منظمة، تكون المدارس أقدر على استغلال الفرص. ويقدم برنامج «المدارس الجيدة» في المكسيك مثالاً إيضاحياً بهذا الشأن: فقد أسفرت المشاركة الطوعية إلى اختيار مجموعة من المدارس توجد في أماكن لا تخدم المجتمعات المحلية الأشد فقراً وليست من ضمن أضعفها أداء (Cardenas, 2008). والعبرة الهامة من ذلك هي أن المشاركة الطوعية يجب أن تدعمها تدابير ترمي إلى تعزيز الإنصاف.

لكي تنجح عمليه نقل السلطة إلى المدارس يجب أن تصاحبها قيادة مدرسية قوية ودعم حكومي عالي المستوى

القدرة التنظيمية والتقنية للمدارس. يجب أن تمتلك المدارس ما يكفي من الموارد المالية والبشرية لكي تنهض بمسؤوليات جديدة. فوضع الخطط والميزانيات ورفع الطلبات للحصول على الموارد المالية والمادية من الحكومة المركزية كلها قد تحتاج إلى مهارات جديدة. وقد اتضح أن توافر هذه القدرات التقنية لدى مديري المدارس والمعلمين هو شرط هام لتحسين أداء المدرسة بشكل عام (Abu-Duhou, 1999 ; Briggs and Wohkstetter, 2003 ; UNESCO, 2004). وقد واجه تفويض السلطة الإدارية للمدارس في وسط آسيا صعوبات في السنوات الأخيرة بسبب عدم وجود برامج لتنمية قدرة موظفي المدارس على النهوض بالمسؤوليات الإضافية المطلوبة (Chapman et al., 2005). وإن أحد المخاطر على الإنصاف المصاحبة لتطبيق الإدارة على مستوى المدارس ينجم عن التفاوت في القدرات بين المدارس. وقد يحصل في بعض الحالات أن تملك المدارس التي تتطوع بنفسها للمشاركة في برنامج الإدارة على مستوى المدارس قدرات في مجال التخطيط أمتن من قدرات المدارس الأخرى ومن ثم تكون أقدر منها على الحصول على الموارد (Cardenas, 2008, Reimers and Cardenas, 2007). وتكون النتيجة أن المدارس ذات القدرات الضعيفة والاحتياجات الكبيرة يمكن أن تتخلف أكثر فأكثر عن غيرها.

قيادة مدرسية قوية وملتزمة. أكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2005 أن توافر قيادة مدرسية قوية وملتزمة هو شرط مسبق لتهيئة البيئة الثقافية اللازمة لتحسين المدارس (اليونسكو، 2004). ولما كانت الإدارة على مستوى المدارس تحمّل مديري المدارس مسؤوليات إضافية، فكثيراً ما يؤول بهم الأمر إلى أن يصرفوا في الأعمال الإدارية وقتاً أكثر من الوقت الذي يصرفونه في المهام التوجيهية اللازمة لدعم المبادرات التعليمية وإدخال تحسينات في النوعية. وإن المدارس المستقلة التي نجحت في نيكاراغوا في تخفيض معدلات الفشل المدرسي وتحسين نتائج التعلم كانت تتميز بسمة مشتركة وهي القدرات القيادية التي يملكها

مديرها (PREAL and Foro educativo Necaraguense (EDUQUEMOS, 2008. فالمدير القدير يمكنه استغلال الفرص التي يتيحها الاستقلال الذاتي بدلاً من أن يغرق في خضم الأعباء الإدارية. ولكن كثيراً ما يفتقر المدير إلى المهارات اللازمة للمحافظة على التوازن بين مسؤولياته المختلفة، ولذا لا بد أن يقترن أي تقدم نحو تعزيز استقالية المدرسة بتوفير التدريب اللازم لمديري المدارس من أجل الاضطلاع بأدوارهم الجديدة.

ينبغي أن تقدم المنح المدرسية في موعدها وأن يتسنى التنبؤ بها وأن تحظى بالتمويل الكافي

الحصول على دعم ثابت من المستويات الحكومية العليا

ينبغي أن تركز المستويات الحكومية العليا جهودها على المدارس التي يرتادها تلاميذ محرومون إذا ما كان المراد الحد من أوجه التفاوت في التعليم. أي ينبغي تعزيز القدرات المؤسسية والتقنية للمدارس والتأكد من أن المعلمين يستغلون استقلالهم المتوازيد على نحو فعال. وينبغي إيجاد آليات للمتابعة ترصد كافة العمليات بدءاً من الإشراف المدرسي وحتى توفير الدعم البيداغوجي، بما يشمل تدريب الموظفين (وهو ما سوف يبحث فيما بعد في إطار القسم المخصص لإدارة شؤون المعلمين والإشراف عليهم).

تنمية القدرات المالية: دور المنح المدرسية

الاستقلال الذاتي بدون إمكانيات مالية يؤدي حتماً إلى ضعف الحوكمة. ولكي تنجح المدارس التي تسند إليها مسؤوليات جديدة في أداء دورها بفعالية يجب أن تتوافر لها الموارد المالية والبشرية التي تسمح لها بالنهوض بهذه المسؤوليات.

وقد حاولت بعض البلدان تنمية قدرات المدارس من خلال برامج المنح المدرسية. ويجري تقديم هذه المنح وتوزيعها بأشكال متعددة، وتستخدم هذه المنح لتحقيق أهداف كثيرة في مجالات مثل نوعية التعليم والإنصاف فيه. وفي بعض الحالات يشترط لدفع هذه المنح وضع خطة استراتيجية لتحقيق أهداف متفق عليها في مجال نوعية التعليم مثلاً (Espinola, 2000 ; Nielsen, 2007)، وفي حالات أخرى يربط دفع هذه المنح بتوفير خدمات معينة وتقديم مساهمات محددة.

وتستخدم المنح المدرسية في أغراض متنوعة بدءاً من تحسين البنى الأساسية وحتى التعاقد مع معلمين إضافيين. واستخدمت معظم المنح المقدمة في إطار برنامج المدارس الجيدة(PEC) في المكسيك في تحسين البنى الأساسية وشراء المعدات المدرسية بدلاً من تغيير الممارسات التعليمية أو العمل بالتعاون مع الآباء (Yoshikawa et al. , 2007). وقد اقترنت المشاركة في البرنامج بتحسن عام في التقدم عبر الصفوف ولكن تفاوت القدرات أسهم في تعميق اللامساواة (Skoufias and Shapiro, 2006: 3.6 الإطار).

الإطار 3.6: التخطيط من أجل تعزيز استقلالية المدارس في المكسيك

إن اعتماد الإدارة على مستوى المدارس في بيئة تتميز بتفاوت شديد في القدرات بين المدارس يصعب أن يؤدي إلى زيادة الإنصاف. وقد حاول برنامج المدارس الجيدة (PEC) في المكسيك زيادة الدعم المقدم للمناطق الأكثر حرماناً ولكنه واجه صعوبات بسبب ضعف القدرات.

ويستهدف هذا البرنامج تعزيز استقلالية المدارس وتحسين أدائها. فتتنافس المدارس من أجل الحصول على منح تقدم لمدة أقصاها خمس سنوات من أجل تحسين الممارسات التعليمية وتشجيع العمل التعاوني بين المعلمين والآباء والمجتمعات المحلية، وتحسين التخطيط في البنى قبل المدرسية والمدارس الابتدائية.

وعلى الرغم من أن المقصود بالبرنامج هو تشجيع مشاركة مدارس المناطق المحرومة فقد كان توزيع المخصصات الأولية غير متكافئ وذلك على حساب المجتمعات المحلية الأشد فقراً والمدارس الأسوأ أداء. وكانت المدارس في كثير من الأحيان غير معدة البتة لتطبيق البرنامج بنجاح على الرغم من شدة احتياجها إلى المعونة.

ويُطلب من المدارس الراغبة في المشاركة في البرنامج أن تعد «خطة للتحوّل الاستراتيجي». بيد أن إعداد مثل هذه الخطة يتطلب قدرات تنظيمية غالباً ما لا تملكها المدارس التي يكثر فيها التلاميذ المحرومون. كما أن الاختلافات في ترتيب الأولويات المحددة في الخطط المدرسية تؤثر تأثيراً كبيراً على النتائج. والمدارس الريفية ومدارس السكان الأصليين المشاركة في البرنامج عادة ما تستخدم الأموال في الإنفاق على البنى الأساسية والمواد بدلاً من تحسين التعليم. وبالتالي فقد أسفر البرنامج عموماً عن تحسّن كمي ونوعي في المعدات والتجهيزات المادية أكثر مما أسفر عن تحسن في نوعية العملية التعليمية.

وتظل الحصيلة العامة لبرنامج المدارس الجيدة PEC محل جدل. فقد وفر البرنامج بالفعل الدعم التقني والإشراف اللذين سمحا بتحسين النوعية في المدارس المشاركة، ولكن الولايات الغنية والمدارس الأفضل حالاً كانت المستفيد الأكبر من هذا الدعم. ويخشى أن تؤدي هذه المبادرة إلى تعميق أوجه التفاوت بين الأطفال المحرومين والأطفال الميسورين بدلاً من تقليصها.

المصادر: Bracho (2006); Murname et al. (2006); Reimers and Cordenas (2007); Yoshikawa et al. (2007).

تشير إلى أن خطة تنمية المدارس ومشروعات تحسين المدارس في إطار برنامج FUNDESCOLA سمحت بإتاحة المزيد من مواد التعلم. وفيما يتعلق بالمدارس المشتركة في هذا البرنامج والتي نجحت في زيادة مستوى إنفاقها، ثمة مؤشرات إلى أنها حققت بعض التحسن في نتائج التعلم (Carnoy et al., 2008).

والمنح المدرسية لا تؤتي بالضرورة نتائج إيجابية. فلكي تكون فعالة يجب أن يتسنى التنبؤ بها وأن تقدم في موعدها وأن تكون كافية لتنفيذ الأنشطة المحددة في الخطة الاستراتيجية. وهذا لا يتوفر دوماً. ويشترط في نيبال وجود خطة لتحسين المدرسة لكي يتم تحويل المنحة الحكومية الإجمالية، ولكن هذه المنحة مقدارها محدود جداً. وإن عدم كفاية المبالغ المحولة يمكن أن يؤثر سلباً على الإنصاف. وكانت ضآلة التمويل في نيبال السبب في اضطرار المدارس أحياناً إلى دعوة الآباء إلى تقديم التمويل اللازم لتعيين المعلمين وتلبية بعض الاحتياجات الأساسية الأخرى (Vaux et al., 2006).

إشراك الآباء والمجتمعات المحلية في إدارة المدارس

تعهدت الحكومات في إطار عمل داكار بـ «تطوير نظم لتسيير وإدارة التعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقييم». ويرى الكثيرون في نقل السلطة إلى المدارس والمجتمعات المحلية وسيلة لتحقيق هذه الغاية. وأياً كانت مزايا نقل السلطة فليس من اليسير تقدير تأثيره على مشاركة الآباء والمجتمعات المحلية.

إن العمل على منح مزيد من الاستقلال للمدارس غالباً ما يصاحبه إنشاء بعض البنى الرسمية، مثل اللجان المدرسية ولجان التعليم القروية ورابطات الآباء والمعلمين، لتيسير مشاركة الآباء والمجتمع في إدارة المدرسة. وإن شروط المشاركة وتوزيع السلطة بين المدارس والآباء تختلف من مكان إلى آخر مع ما يستتبع ذلك من نتائج على مستوى البنى المعنية باتخاذ القرار. ولكن أياً كانت الترتيبات المعتمدة فإن نقل السلطة لا يلغي الاختلال المتأصل في توازن القوى من جراء عوامل تتعلق بالثروة ونوع الجنس وعوامل أخرى.

وكان نقل مسؤولية اتخاذ القرارات من الحكومات المركزية إلى «جماعات المنتفعين» من الموضوعات المطروحة باستمرار في مجالات الصحة والمياه وكذلك في مجال الإدارة المدرسية. وأنشئت برامج عديدة تستهدف تمكين الفقراء عن طريق نقل السلطة إلى الرابطات المنشأة على مستوى القرية. وكانت النتيجة في حالات عديدة تركيز السلطة في أيدي الميسورين والمتنفذين من أفراد المجتمع فانفردت النخبة المحلية بالقرار واستولت على حصة الأسد من الموارد (Mosse, 2004).

مشاركة الآباء: تعلو أصوات البعض على أصوات الآخرين

قد تنشئ المدارس رسمياً أجهزة غايتها تيسير مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في نشاطها ولكن الفارق كبير بين النوايا والنتائج. فعضوية هذه الأجهزة قد تكون ذات طابع تمثيلي أو قد لا تكون، كما قد يكون أو لا يكون لها تأثير على عملية اتخاذ القرارات.

ويستشف مما يتوافر من شواهد أن مشاركة الآباء في شؤون المدرسة تظل محدودة في البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حد سواء. (OECD, 2007b; Zhang et al. 2008) وحتى عندما يشارك الآباء نظرياً في إدارة المدرسة، قد لا يكون صوتهم مسموعاً. وفي بعض الحالات تقتصر «المشاركة» على جمع المال دون تأثير يذكر على كيفية استخدامه. ويتضح من بحث أجري في غرب أفريقيا أن السلطة المخولة لرابطات الآباء في مراقبة استخدام الموارد – والتي أسهمت في جمع القسط الأكبر منها– هي سلطة نظرية فقط لأن هذه الرابطات لا تملك القدرات اللازمة لممارسة هذه المراقبة (Lugaz and de Grawe, 2006).

كثيراً ما يؤدي نقل مسؤولية اتخاذ القرارات إلى الرابطات القروية إلى تركيز السلطة في يد النخب المحلية

ويتضح الشيء ذاته في كمبوديا. ففي هذا البلد أنشئت لجان محلية لدعم المدارس من أجل مساندة عملية تحويل السلطة إلى المدارس. وتضم هذه اللجان ممثلين عن المجتمع المحلي ومدير المدرسة المعنية وهي مكلفة بمتابعة تقدم الأطفال وزيادة عدد الملتحقين بالمدرسة وإعداد خطط تطوير المدرسة ومراقبة إدارة الميزانية التشغيلية المخصصة لها في إطار برنامج عمل الأنشطة ذات الأولوية. ولكن بينت دراسة استقصائية لرصد المصروفات العامة أن هذه اللجان لم تكن ذات فعالية، وأن الآباء لا يعرفون الكثير عن مآل الأموال وأن تمثيل الآباء كان ضعيفاً فيها (Shoraku, 2008 ; World Bank, 2005a).

وتعتبر مسألة التمثيل عنصراً هاماً من عناصر المشاركة. ولكي يكون للمجتمع المحلي كلمة مسموعة في لجان الإدارة المدرسية لا بد من الحضور فيها مباشرة أو تفويض سلطة الحضور من خلال عملية ديمقراطية. والواقع أن تمثيل المجتمع المحلي غالباً ما لا يكون سوى واحد من الخصائص المميزة لهذه اللجان. كما أن القواعد الرسمية وغير الرسمية التي تحكم الأهلية للتمثيل يمكن أن تشكل عقبة أمام عدالة هذا التمثيل. ففي إقليم البنجاب (باكستان) تنقسم عضوية مجالس المدرسة في المدارس الريفية الحكومية للتعليم

الابتدائي تبعاً للوضع الاجتماعي الاقتصادي وبناء على الجنس، ومعظم أعضائها رجال من الطبقة الاجتماعية الاقتصادية العليا، حتى في مدارس الفتيات. ويفترض أن يكون تعيين أعضاء مجالس الإدارة المدرسية عن طريق الانتخاب ولكن غالباً ما يعينهم مدير المدرسة مباشرة ويختارهم من المحظيين نسبياً من حيث التعليم والثراء والوضع الاجتماعي الاقتصادي، لما قد تجلبه شبكة معارفهم من فوائد إلى المدرسة (Khan, 2007).

ربما كان الآباء يفتقرون إلى الخبرة أو الثقة اللازمة لتقييم النهوج المتبعة في التدريس أو تصميم المناهج التعليمية

وإذا أريد تحقيق مزيد من الإنصاف فلا يكفي أن يكون هناك تمثيل ملائم للفقراء والمهمشين والمحرومين بل ينبغي أن يشاركوا بنشاط في العملية. فيجب أن يتاح لهم التعبير عن همومهم والتأثير على ما يتخذ من قرارات. وهذا يقتضي في حالات كثيرة تغيير علاقات القوة. كما يتطلب تصميم البنى الإدارية بحيث تكفل تمكين الأسر الفقيرة. ولكن للأسف قلما تعير برامج إصلاح الحوكمة على مستوى المدارس اهتماماً صريحاً لهذه المسألة وتكتفي غالباً بالتأكيد على أن تفويض السلطة يؤدي في حد ذاته إلى تعزيز الإنصاف.

وتشير الشواهد المستمدة من عدة بلدان إلى ضرورة إيلاء اهتمام أكبر لشروط المشاركة. فثمة عوامل كثيرة تؤثر على مدى هذه المشاركة لا سيما الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومستوى التعليم والانتماء العرقي والطبقي والجنسي (Dunne et al., 2007; Educational Research Network for West and Central Africa and USAID, 2002; Khan, 2007; OECD, 2006a). وعلى سبيل المثال فإن السكان الذين يعانون من فقر مزمن وينتمون إلى طبقة اجتماعية دنيا أو إلى الأقليات من السكان الأصليين، قد لا يملكون الخبرة اللازمة للتعبير عن شواغلهم في منتدى يضم أشخاصاً من الأوساط الثرية. وقد بينت دراسة أجريت في الهند عن المشاركة في اتخاذ القرارات في الحكومات المحلية أن احتمالات مشاركة عمال التراحيل في الاجتماعات قليلة جداً (Alsop and Kurey, 2005). وثمة عاملان لهما تأثير كبير على إضعاف صوتهم. أولاً، إن اعتمادهم اقتصادياً على الجماعات المستقرة بالإضافة إلى انتمائهم إلى الطبقة الدنيا يلجمهم عن المعارضة. ثانياً، يشكل التعليم وإمكانية الوصول إلى المعلومات عاملين أساسيين في المشاركة. فتبين أن مشاركة الشخص الذي تعلم لمدة عشر سنوات تكون أنشط بنسبة 27% من مشاركة الشخص غير المتعلم.

كما أن شروط الحوار في مجالس إدارة المدارس يمكن أن تزيد من تهميش الفقراء. فقد بينت دراسة أجريت لمشاركة الآباء في المدارس الريفية في جنوب افريقيا أن اللغة المستخدمة والمصطلحات التقنية وكيفية مخاطبة الآباء كلها عوامل تؤثر على المشاركة. وهذا ما يفسر ربما النتيجة التي خلص إليها استقصاء أجري في إقليم غاوتنغ ومفادها أن مساهمة الآباء الحقيقية في المجالس تظل محدودة على الرغم من ازدياد نسبة مشاركتهم فيها: فقد شارك 10% من الآباء فقط في الانتخابات لعضوية المجالس (Naidoo, 2005).

قبل القيام بأي تقييم لدور المشاركة ينبغي معرفة ما هي المشاركة التي نقيمها. فالكثيرون يرون في المشاركة هدفاً في حد ذاته. أما بالنسبة لمعظم الآباء فإن الغاية النهائية من المشاركة في إدارة شؤون المدرسة يتمثل في تحسين تعليم أطفالهم. ويمكن للمشاركة الرسمية والترتيبات التشاورية المساعدة في تحقيق هذا الهدف. وقد لا يعرف المشاركون الكثير عن المسائل محل المناقشة مثل الأداء المدرسي والممارسات التعليمية. وربما كان الآباء يفتقرون إلى الخبرة أو الثقة اللازمة لكي يقيّموا بكفاءة النهوج المتبعة في التدريس أو المناهج التعليمية. أما الآباء الفقراء أو الأميون الذين ليست لهم تجربة كبيرة بالتعليم المدرسي فإنهم في وضع ضعيف للغاية. وعندما لا يكون لدى الآباء الوقت الكافي ومهارات القرائية الأساسية فقد يكمن الحل في تدريب متطوعين من المجتمع المحلي للمساعدة في تعليم الأطفال (الإطار 3.7).

وإذا كان الهدف المتوخى هو المشاركة الحقيقية وليس مجرد إنشاء بنى تشاركية رسمية، فإنه يتعين إعادة

الإطار 3.7: مشاركة المجتمع المحلي في أوتار براديش

إن برنامج سارفا شيكشا أبهيان (تعميم التعليم الابتدائي) في الهند يسند دوراً بارزاً للجان التعليم القروية. وتتألف هذه اللجان من ثلاثة من الآباء ومن مدير مدرسة القرية ورئيس الحكومة المحلية، وتشتمل مهامها على مراقبة أداء المدرسة. وعلى الرغم من أهميتها في رسم السياسات التعليمية فإن معظم الآباء يجهلون وجودها أو لا يعلمون أن بإمكانهم المشاركة في شؤون المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من أعضاء هذه اللجان يجهلون الخيارات المتاحة لهم لتحسين نوعية التعليم.

فهل يؤدي تحسين نشر المعلومات إلى تعزيز فعالية هذه اللجان؟ تبيّن من مشروع نفذته منظمة براتهام غير الحكومية الهندية في أوتار براديش أن الإعلام ليس سوى جزء من المشكلة؟ فقد قامت هذه المنظمة بعدد من المبادرات الرامية إلى تشجيع سكان القرية على المشاركة على نحو أفضل في مراقبة وتحسين التعليم. ولكن تبين للمنظمة أن كل الجهود الرامية إلى تعبئة المجتمعات المحلية ونشر المعلومات عن لجان القرية وتعريف الناس بما يملكونه من قدرة على تحسين نوعية التعليم، كلها لم تكف لجلب المشاركة الفعلية وتحسين تعلّم الأطفال. بل كان تدريب المتطوعين على تنظيم دروس قراءة لأطفال القرية أكثر فعالية منها بكثير.

المصادر: Banerjee et al. (2006) ; Banerjee et al. (2008) ; Pritchett and Pande (2006).

التفكير في الكثير من النهوج المتبعة حالياً إزاء الإدارة المدرسية. والفكرة القائلة بأن تفويض السلطة إلى الآباء والمدارس والمجتمعات المحلية هو حتماً لصالح الفقراء لا تقوم على أسس متينة. فالصفة المميزة لحالة الفقر والتهميش إنما هي تحديداً أن الفقراء والمهمشين ليس لهم صوت مسموع. ولهذا السبب ينبغي للحكومات المركزية والمحلية أن تصاحب أي تقدم نحو تفويض السلطات بتدابير تساعد على ضمان المشاركة الحقيقية. ويمكن أن تتضمن هذه التدابير التحيز الإيجابي لصالح تمثيل النساء أو الأشخاص المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا على سبيل المثال. وفي نفس الوقت ينبغي للوكالات الحكومية أن تدبر شؤون تفويض السلطة على نحو لا يتيح للجماعات المتنفذة ذات الصوت المسموع أن تعتمد سياسات –في مجال الرسوم المدرسية مثلاً– يمكن أن تترتب عليها آثار ضارة على صعيد الإنصاف.

الاختيار والمنافسة في توفير التعليم

يعتبر الاختيار والمنافسة في النظرية الاقتصادية السائدة من أقوى الدوافع إلى تحقيق الفعالية في بيئة يعمل فيها السوق دور المهماز لحفز الانتاجية وتحقيق الرفاه. ولئن كانت المقارنة المباشرة بين توفير التعليم وسوق السلع والخدمات لا يستسيغها الكثيرون، فإن المنافسة والاختيار يعتبران أكثر فأكثر العلاج الشافي لفشل النظم التعليمية الحكومية في الارتقاء بمستوى التعلّم وتحقيق الإنصاف فيه.

إن مسألة التنافس والاختيار مسألة محورية في الجدل العاصف الدائر في العالم حول إصلاح حوكمة التعليم. فهي في الولايات المتحدة وجانب كبير من أوروبا وفي بعض أنحاء العالم سبب في انقسام الأحزاب السياسية وقيام مناقشات حامية الوطيس بين أطراف تتشبث بآرائها وتطرح تساؤلات بشأن دور الحكومات في توفير التعليم ومكانة القطاع الخاص في هذا المجال وحق الآباء في الاختيار.

فماذا يعني الاختيار والمنافسة في التعليم عملياً؟ في معظم البلدان تنهض الدولة بالمسؤولية الأولى عن النظم التعليمية والحكومات هي التي ترسم السياسات وتضع المناهج وتحدد المعايير، وهي المسؤولة عن التقييم وعن تنظيم القطاع بأسره. وترتسم ضمن هذا الإطار عدة توجهات محتملة. وبشكل عام، يندرج توفير الخدمات التعليمية في أربع فئات كبيرة تبعاً لمن يملك المدارس ومن يديرها ومن يموّلها (الجدول 3.9).

وتضطلع الحكومات بدور رئيسي في تحديد بارامترات الاختيار. فهي تقدم الدعم المالي إما مباشرة أو في شكل ترتيبات تمويلية تتيح للآباء إرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة. وتستخدم السويد منذ تسعينات القرن الماضي نظام القسائم التعليمية الذي يتيح للآباء إخراج أبنائهم من المدارس الحكومية وإرسالهم إلى مدارس مستقلة مصطحبين معهم التمويل الحكومي. وفي الولايات المتحدة توزع بعض الولايات على الآباء قسائم تعليمية يمكنهم استخدامها لتمويل انتقال أبنائهم إلى المدارس الخاصة. وثمة نهج آخر يتمثل في التعاقد مع إدارة المدارس الحكومية للعمل في القطاع غير الحكومي. وعلى سبيل المثال سعت ولايات أخرى إلى زيادة المنافسة عن طريق تشجيع المدارس «المرخّصة» (charter schools) وهي صيغة تبنّاها عدد من بلدان الاتحاد الأوروبي، وبعض أنحاء المملكة المتحدة، وتتمثل في الواقع في استبدال الإدارة الخاصة بالإدارة الحكومية مع الإبقاء على التمويل الحكومي.

يتزايد الاعتقاد بأن المنافسة والاختيار هما العلاج الشافي لفشل النظم التعليمية الحكومية

وأقامت الحكومات في كل هذه الحالات شراكات بين القطاعين العام والخاص لتيسير الاختيار والمنافسة. وهذه الشراكات ليست ضرورية دائماً على صعيد المنافسة (انظر الشرح في القسم التالي المتعلق بالمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم التي تعمل باستقلال تام دون إشراف أو تمويل من الدولة) ولكنها تشكل عنصراً هاماً جداً في إصلاح الحوكمة. فإلى أي مدى يبشر ذلك بتحسين نوعية التعليم بشكل عام أو بتعزيز الإنصاف؟

في هذه الحالة، كما في حالة الإدارة على مستوى المدارس، لا يوجد جواب بسيط عن هذا السؤال. فالتجارب مختلفة والنتائج متنوعة. وللسياق أهميته أيضاً في هذه الحالة. فاعتماد نظام القسائم التعليمية في بلد مثل السويد يوفّر للجميع تعليماً حكومياً رفيع المستوى، أمر يختلف تماماً عن اعتماد هذا النظام في باكستان حيث لا توفر مثل هذه الخدمات. وما يلائم شيلي قد لا يكون ملائماً إطلاقاً لبوركينا فاسو.

الجدول 3.9: مسؤوليات القطاعين العام والخاص في توفير وتمويل الخدمات التعليمية

القطاع العام	القطاع الخاص
تمويل حكومي	
مدارس حكومية خالصة	• منح قسائم تعليمية للآباء • تقديم إعانات للمدارس الخاصة • التعاقد على الإدارة مع جهات خاصة (المدارس «المرخّصة»)
تمويل خاص	
رسوم يدفعها المنتفعون للمدارس الحكومية	• مدارس خاصة خالصة: رسوم مخفّضة تستفيد منها النخبة

المصدر: مقتبس من Patrinos and Sosale (2007).

فالقدرة المؤسسية وحدة الفوارق بين الناس وفعالية التخطيط التربوي كلها عوامل تلعب دورا هاما في تحديد خيارات إصلاح الحوكمة.

ومن عيوب النقاش الجاري بشأن التعليم أنه لا يولي عناية كافية للشواهد المستمدة من الواقع ولا للسياق. وثمة اتجاه واسع الانتشار نحو استخلاص نتائج بعيدة الأثر على صعيد السياسات العامة استناداً إلى قاعدة واهية من الشواهد (Lubienski, 2008). وكثيراً ما تغفل أهمية الظروف الوطنية. كما أن الدعوات التي تطلق في العالم النامي من أجل تعزيز الاختيار والمنافسة كثيراً ما تحيل إلى البرامج المنفذة في البلدان العالية الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل، مثل نظم القسائم والمدارس المرخّصة وغير ذلك من ترتيبات الشراكة بين القطاعين الخاص والعام (Patrinos and Sosale, 2007). وبغض النظر عن النزاعات التي أثارها هذا النوع من الإصلاحات في البلدان الغنية وعن عدم وجود شواهد أكيدة على تأثيرها، فإن هذه الدعوات لا تعير أهمية كبيرة لبعض المسائل الجوهرية المتعلقة بالقدرات المؤسسية في البلدان النامية.

علاقة اختيار المدرسة بالتحصيل التعليمي – ادعاءات قوية وعلاقة ضعيفة

إن الفكرة القائلة بأن إعطاء مزيد من حرية الاختيار للآباء يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم فكرة يستسيغها المرء بشكل بديهي ولكن لا تدعمها أدلة قوية. وقد توجد أسباب وجيهة لمنح الآباء مرونة أكبر في اختيار مدرسة أبنائهم، ولكن الادعاء بأن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى التعلم أمر مشكوك فيه.

إن الدعوات إلى تعزيز الاختيار والمنافسة في العالم النامي كثيراً ما تحيل إلى برامج منفذة في البلدان العالية الدخل

ولا توجد أدلة قاطعة، حتى في البلدان المتقدمة، لصالح الشراكة بين القطاعين العام والخاص. فقد أكدت دراسة استخدمت بيانات مستمدة من خمسة وثلاثين بلداً أن المدارس الخاصة التي تعمل بتمويل حكومي حققت مكاسب هامة على صعيد نتائج التعلّم (Weißmann, 2006). بيد أن تفسير هذه النتائج يطرح بعض التساؤلات نظراً لأنها اعتمدت إلى حد كبير على الدرجات المحصلة في بضعة بلدان فقط هي بلجيكا والدنمارك وهولندا.

وثمة دراسة أخرى اعتمدت على تحليل بيانات مستمدة من تقييم عام 2006 المنفذ في إطار البرنامج الخاص بتحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد الدولي (PISA)، بيّنت أن نحو 60% من الطلبة في بلدان معظمها من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أتيح لهم الاختيار بين مدرستين أو أكثر. وكشفت عملية نمذجة أجريت في هذا الصدد أن طلبة المدرسة التي تتنافس مع مدارس أخرى في نفس المجال يكون بالفعل أداؤهم أفضل من حيث معدل درجاتهم في الاختبارات. ولكن يزول هذا التأثير عندما تؤخذ في الحسبان العوامل الديموغرافية والاجتماعية الاقتصادية؛ وأغفلت الآثار المترتبة على صعيد الإنصاف والنوعية. وجاء في تحليل PISA ما يلي: «إن كون الطالب في مدرسة تنافسية أمر ليس بذي أهمية بالنسبة لأدائه عندما تؤخذ العوامل الاجتماعية الاقتصادية في الحسبان... ولم تظهر علاقة ذات أهمية إحصائية بين أي من العوامل المتعلقة بالضغط الذي يمارسه الآباء واختيارهم والإنصاف في التعليم.» (OECD, 2007b, p.236). وخلصت إلى نفس النتيجة تقريباً إحدى الدراسات الأكثر تفصيلاً عن تأثير الاختيار والمنافسة والتي أجريت في المملكة المتحدة. وقد ركزت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية في جنوب شرق انجلترا وقيّمت الدرجات المحصلة في الاختبارات على أساس اختيار الآباء (بناء على اعتبارات تتعلق بالمكان) والتنافس بين المدارس فيما يخص مجموعة معينة من الطلاب. فوجدت أن ليس للاختيار ولا للمنافسة أي تأثير على نتائج الاختبارات (Gibbons et al., 2006).

وتقدم لنا تجربتا الولايات المتحدة وشيلي معلومات مفصلة عن تأثير التنافس بين المدارس على نتائج التعلم. فقد تصدّر هذان البلدان حركة إصلاح إدارة شؤون التعليم سعياً إلى توسيع مجالات الاختيار، وأحرزا نتائج متباينة فيما يتعلق بنتائج التعلم.

وليس من السهل تقييم الإنجازات المحققة على صعيد نتائج التعلم. لنتناول أولاً تجربة المدارس المرخّصة (charter schools) في الولايات المتحدة . ويطبق في هذه المدارس نهج مختلط يقوم القطاع العام بموجبه بتوفير الأموال لمنظمات خاصة من أجل إنشاء وتشغيل مدارس مستقلة عن الإدارة الحكومية لقاء الوفاء ببعض الشروط التي تضعها الولاية (Lubienski, 2008). وفي العام الدراسي 2004/2005 تعلم في هذه المدارس زهاء مليون طالب في أربعين ولاية وفي منطقة كولومبيا (Education Commission of the States, 2008 ; US Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007) أي أكثر بقليل من 2% من مجمل القيد في مدارس القطاع العام في الولايات المتحدة (Centre for Education Reform، ذكر في Lubienski, 2008). ويتمثل هدفها العام في تحسين الأداء من خلال إلغاء الكثير من القواعد التي تقيّد مدارس القطاع العام العادية وإدخال عنصر المنافسة. ولما كانت قوانين الولايات هي التي تحكم المدارس، فقد أسفر ذلك عن كم هائل من الترتيبات المتنوعة مما يجعل المقارنة صعبة للغاية. وهذه المدارس تخدم أعداداً كبيرة جداً من التلاميذ الأفارقة الأمريكيين في عدة ولايات، ولكنها تضم أيضاً تلاميذ من الأسر الأفضل حالاً بنسب أكبر من نسبتهم في مدارس القطاع العام العادية.

وأسفرت عمليات التقييم التي أجريت للبرامج الرامية إلى توسيع مجالات الاختيار، بما في ذلك من خلال المدارس المرخّصة، عن نتائج متباينة جداً. فقد وجد البعض أن لهذه البرامج بعض النتائج الإيجابية على التعلّم في بعض الولايات (Hoxby and Murarka, 2008) ووجدت بحوث أخرى أنها لم تأت بفوائد ذات شأن.

واستخدمت إحدى عمليات التقييم مجموعة بيانات وطنية لفحص التحصيل في الرياضيات في الصف الرابع، فوجدت أن مستوى أداء تلاميذ المدارس المرخّصة أقل بكثير من مستوى أداء تلاميذ المدارس الحكومية العادية (Lubienski and Lubienski, 2006، ذكر في Lubienski, 2008). وخلصت دراسة أخرى إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بالقراءة (Braun et al. 2006 ذكر في Lubienski, 2008). ووجدت دراسة أخرى أيضاً أن تأثير المدارس المرخّصة على التلاميذ الأفارقة الأمريكيين كان سلبياً عموماً (Carnoy et al.2005). وإن أمكن استخلاص نتيجة ما من هذه التقييمات، فهي أن إجراء تعميمات انطلاقاً من الدلائل المتوافرة أمر غير مضمون، إذ أن نتائجها تتأثر إلى حد بعيد بالسياقات المحلية وبمنهجية التقييم المستخدمة.

كما أن البرامج الطليعية الرامية إلى توسيع نطاق الاختيار لم تسفر هي الأخرى عن نتائج تؤكد أن الاختيار كان له تأثير ما. فقانون عام 2001 المعروف باسم «No Child Left Behind» (حتى لا يفوت الركب أي طفل) (انظر القسم الخاص بالمعلمين والإشراف أدناه) يتضمن حكماً اتحادياً لصالح اختيار المدارس: يجوز للآباء نقل أطفالهم من المدارس التي تخفق تكراراً في تحقيق غايات التقدم الأكاديمي إلى مدارس عامة أخرى تقع في نفس الدائرة و لا تحقق مثل هذا الفشل. ولم يحقق الأطفال الذين اختاروا الانتقال من مدارسهم بموجب هذا الحكم مكاسب ذات شأن بعد مضي سنتين أو أكثر على انتقالهم (Zimmer et al., 2007).

كما أن تجربة الولايات المتحدة في مجال توزيع القسائم التعليمية أفضت أيضاً إلى نتائج ملتبسة. وقد وجدت بعض البحوث بعض الآثار الإيجابية على تحصيل الأطفال بعد تغيير المدرسة في مواد معينة دون مواد أخرى، وعادة ما تظهر هذه النتائج بعد مضي بعض الوقت (Molnar, 1999; Rouse, 1998). وفي نفس الوقت أسفرت برامج صغيرة للقسائم التعليمية نفذها القطاع الخاص في ديتون (أوهايو) ومدينة نيويورك وواشنطن العاصمة في أواخر التسعينات عن تحسن في درجات الامتحانات التي حصلها التلاميذ الأفارقة الأمريكيين دون غيرهم من الفئات (Peterson and Howell, 2006).[6] واستنتج استعراض لبرنامج القسائم الذي شمل كل منطقة واشنطن أجري بعد مضي سنتين على استهلاله أنه لم يؤثر تأثيراً ذا شأن على التحصيل التعليمي في المدارس العامة (Winters and Greene, 2007).

وقد يرى البعض أن نتائج البرامج الصغيرة للقسائم التعليمية تتأثر بمستويات المنافسة وبالآجال الزمنية. فقد تكون آثار هذه البرامج ضئيلة في بادئ الأمر ثم تزداد فوائدها تبعاً لمستوى المنافسة ومع مرور الزمن. ويقدم برنامج ميلووكي لحرية الآباء في الاختيار، وهو أطول برنامج للقسائم طبق في البلد، بعض الحجج المؤيدة للفكرة القائلة بأن تأثير المنافسة يظهر في المدى الطويل الأجل. وفي هذه الحالة، تشير بعض الدلائل إلى أن مستويات التعليم قد ارتفعت في مدارس القطاع العام التي لديها أعداد كبيرة من التلاميذ المؤهلين للحصول على القسائم التعليمية، وهو أمر يعزوه البعض إلى أن خطر فقدان تلاميذها قد شجعها على تحسين فعالية التعليم (Chakrabarti, 2007; Hoxby, 2003). ولكن الأدلة المستمدة من ولايات أخرى لا تفصل في هذا الشأن: فهي إيجابية في فلوريدا، وسلبية في ميتشيغان، وغير ذات شأن في كاليفورنيا وكارولاينا الشمالية وتكساس (Arsen and Ni, 2008; Miron et al., 2008; Ni, 2007). وفي أفضل الأحوال لم تكن النتائج العامة صريحة. وكما قال أحد المعلقين: «إذا كان هناك نتيجة عامة يمكن استخلاصها فهي أن الفوائد التي تعود بها برامج القسائم التعليمية على نتائج التعليم متواضعة جداً في أحسن الأحوال ولا ترقى بالتأكيد إلى مستوى الافتراضات المتفائلة الأصلية» (Lubienski, 2008).

لم تسفر البرامج الطليعية الرامية إلى توسيع نطاق الاختيار عن نتائج مقنعة تدل على أن الاختيار يحدث تأثيراً أكيداً

وفي العالم النامي كثيراً ما ينظر إلى شيلي على أنها حاملة لواء إصلاح الحوكمة من خلال حرية الاختيار. فقد طبقت نظام القسائم التعليمية في كل أنحاء البلاد طوال عقدين من الزمن. ولكن هنا أيضاً كانت النتائج مخيبة للآمال (الإطار 3.8).

كما أن تجربتي الولايات المتحدة وشيلي لا تقدمان الدليل القاطع لصالح الاختيار والمنافسة. وكانت تجربة السويد أكثر إيجابية (الإطار 3.9) حيث أدى تعزيز الاختيار والمنافسة إلى انتشار المدارس الخاصة المستقلة ولكنها لم تكن كثيرة أصلاً. ومن المهم هنا الإشارة إلى أن الإصلاح في السويد لم يكن بدافع ضعف أداء النظام الحكومي، وأنه اعتمد في بلد ينخفض فيه التفاوت الاجتماعي ويملك مؤسسات تنظيمية قوية. ولئن كان النموذج السويدي يمكن أن يفيدنا بالأفكار والدروس إلا أنه يصعب نقله إلى البلدان المتقدمة التي تعاني من تفاوت اجتماعي كبير ومن فشل النظم التعليمية العامة، ومن الأصعب أيضاً نقله إلى البلدان النامية.

الاختيار والمنافسة واللامساواة

كثيراً ما يعتبر الاختيار والمنافسة في النقاشات الدائرة بشأن حوكمة التعليم عاملين حافزين ليس فقط على تحسين الفعالية وإنما أيضاً على زيادة الإنصاف. ويُنسى أحياناً أن المنافسة بحكم طبيعتها تولّد الخاسرين كما تولد الفائزين، ولهذا تأثير خاص في مجال التعليم حيث التلاميذ الذين يظلون في المدارس الضعيفة الأداء هم الخاسرون والتلاميذ الفائزون هم الذين يملك آباؤهم الحوافز والمعلومات والموارد أو الاتصالات اللازمة لتأمين نقل أبنائهم إلى مدارس أفضل

6 – بينت دراسات أخرى أن النتائج تتأثر بطريقة القياس المتبعة فيما يخص العرق والانتماء الإثني وكذلك بكيفية تكوين العينة المستخدمة لجمع البيانات الأساسية (Krueger and Zhu, 2002).

الإطار 3.8: تجربة شيلي في مجال الاختيار والمنافسة: لا تصلح كمثال للترويج لنموذج إصلاح الحوكمة

إن تعزيز التنافس بين المدارس ليس سوى أحد عناصر عملية إصلاح حوكمة التعليم في شيلي. فهي جزء من مجموعة من التدابير الأوسع نطاقاً منها تفويض السلطة إلى المستوى البلدي في عدة مجالات إدارية، وتعزيز مراقبة الأداء من خلال الامتحانات وعمليات التقييم، وزيادة التمويل (منذ عودة الديمقراطية في عام 1990)، وتقديم حوافز مرتبطة بالأداء للمعلمين، وإطالة اليوم الدراسي. وقد أدت هذه الإصلاحات إلى تحقيق مكاسب كثيرة على صعيد الالتحاق بالتعليم، لا سيما في مرحلة التعليم الثانوي، وجعلت من شيلي «نموذجاً» كثيراً ما يستشهد به في مجال إصلاح الحوكمة.

بيد أن هذه الإصلاحات لم تحدث تأثيراً هائلاً على التحصيل التعليمي وتحقيق الإنصاف. ولئن أحرزت المدارس الخاصة المدعومة من الدولة بعض التقدم بالنسبة للمدارس البلدية في الاختبارات الموحدة في الصف الرابع، إلا أن هذه النتائج تنعكس عندما تؤخذ في الحسبان الخصائص الاجتماعية الاقتصادية للمدارس. وبعبارة أخرى يمكن القول إن الإصلاحات ليست ذات تأثير على صعيد تحقيق المساواة. فالمدارس الحكومية تحقق نتائج أفضل من المدارس الخاصة فيما يتعلق بتحسين التحصيل بين تلاميذ الفئات الدنيا، والمدارس الخاصة المدعومة لا تحصّل معدلات أعلى في الاختبارات إلا بين تلاميذ الفئة الاجتماعية الاقتصادية الوسطى.

كما أن تحليل البيانات المستمدة من عمليات التقييم الدولية المجراة عبر الزمن يثير التساؤلات بشأن مدى نجاح تجربة الحوكمة في شيلي. فمن المؤكد أن إصلاحات الحوكمة لم تفعل الكثير من أجل تقليص الفارق بين شيلي والعالم المتقدم. وعلى سبيل المثال فإن تقييم التحصيل في مجال القراءة الذي أجري في إطار البرنامج الخاص بتحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد الدولي (PISA) بيّن أن 6% فقط من تلاميذ شيلي البالغين من العمر 15 عاماً احتلوا المرتبتين الأوليين في سلم الدرجات مقابل 36% من تلاميذ بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميداني الاقتصادي. كما أن نتائج الاختبارات الوطنية المعيارية لم تسجل تحسناً ذا شأن عبر الزمن حتى في التعليم الابتدائي الذي أصبح شبه معمم في شيلي منذ أوائل السبعينات. كما أن التقييم الذي أجري في عام 2003 في إطار دراسة الاتجاهات الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMMS) خلص إلى ضعف في مستوى الأداء مماثل تقريباً لمستوى عام 1999، حيث تخلفت شيلي عن بعض البلدان ومنها مصر وتايلاند اللذين لم يكن أي منهما سباقاً في مجال الإصلاح. كما أن شيلي تسجل بعضاً من الأرقام القياسية في مجال التفاوت في التعليم في أمريكا اللاتينية، مع استمرار الفوارق الشاسعة بين تلاميذ المدارس الحكومية التي ينتمي معظمهم إلى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المحرومة، وتلاميذ المدارس الخاصة.

وعلى الرغم من أن تجربة شيلي في إصلاح الحوكمة في التعليم كثيراً ما تعتبر نموذجاً يحتذى، فإن الشيليين أنفسهم أكثر تحفظاً في هذا المضمار. وتشرع الحكومة الشيلية حالياً في تنفيذ مجموعة جديدة من الإصلاحات تركز فيها بشكل أوضح على مسألة الإنصاف. ولم يكن طلاب المدارس الثانوية متحمسين للإصلاحات السابقة وإنما قابلوها بالخروج إلى الشوارع احتجاجاً على سوء نوعية التعليم والتفاوت الكبير في توفيره. وبعد أن تعاقبت إصلاحات التعليم في شيلي على مدى أكثر من خمسة عشر عاما في ظل الحكومة الديمقراطية وقبل ذلك لمدة عشر سنوات في ظل الحكومة العسكرية، يمكن القول بإن تجربة شيلي لا تقدم صورة ترويجية ناجحة لنموذج إصلاح الحوكمة المحبب إلى الكثير من الحكومات والجهات المانحة.

المصادر:
Bellei (2005); Contreras (2001); Crouch and Winkler (2007); González (2008); Mizala and Romaguera (2000); Mizala et al. (1998); Sapelli and Vial (2002); Tokman Ramos (2002); World Bank (2007*a*).

أداء (Arsen and Ni, 2008). والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو هل ينبغي للحكومات أن تجيز الاختيار على نحو يؤدي إلى تخلف الكثيرين عن الركب. إن إصلاح الحوكمة من خلال توسيع نطاق الاختيار دون أن تصاحبه تدابير لحماية الإنصاف من شأنه أن يحول النظم التعليمية إلى مستنبتات للامساواة.

إن اختيار المدرسة يمكن أن يفاقم اللامساواة بطرق شتى. عندما تخول المدارس العالية الأداء الحق في اختيار التلاميذ على أساس قياس قدراتهم في سن معينة، فإن ذلك يقيم عوائق إضافية أمام التلاميذ الذين يعانون من أشكال الحرمان المتوارثة بسبب الدخل أو الانتماء الإثني وينتهي بهم الأمر إلى التجمع في أسوأ المدارس أداء. وقد يحصل الشيء ذاته إذا أعطيت المدارس حرية اختيار التلاميذ عندما يتجاوز مجموع الطلبات عدد المقاعد المتوافرة (Epple et al., 2004). وتقدم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أمثلة مفيدة في هذا الصدد: فقد بينت دراسة عبر وطنية أن البلدان التي تمنح حرية كبيرة في الاختيار المدرسي عادة ما تكون أكثر انقساماً من الناحية الاجتماعية (OECD, 2007b). وتوجد في شيلي أيضاً فوارق اجتماعية حادة بين المدارس. فأكثر تلاميذ المدارس الحكومية هم من الفئات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا في حين ينتمي تلاميذ المدارس الخاصة المستقلة جميعهم تقريباً إلى الفئات العليا (González, 2008). وتبيّن الاستقصاءات الأسرية أن الممارسة الفعلية لحرية اختيار المدرسة ذات صلة وثيقة بارتفاع المستوى الاجتماعي الاقتصادي وأن الآباء الذين يمارسون فعلا هذه الحرية يميلون إلى اختيار المدارس ذات التركيبة الديموغرافية الأكثر تجانساً (Elacqua, 2004).

وثمة تأثير متبادل بين أوجه التفاوت المرتبطة باختيار المدرسة وأشكال التفاوت الأعم الموجودة في المجتمع. فالفقراء والمهمشون والأميون قد لا يتاح لهم الحصول على المعلومات اللازمة لتمكينهم من الاختيار. وبيّنت بعض البحوث في الولايات المتحدة أن الآباء الذين تتسع رقعة معارفهم في المجتمع وفرص حصولهم على المعلومات يكونون أقدر على الاستفادة من سياسات حرية الاختيار وضمان دخول أطفالهم إلى المدارس الجيدة التي يختارونها (Coldring and Rowley, 2006; Lacireno-Paquet and Brantley, 2008).

وعندما يزداد القيد في المدارس الخاصة واجتذابها لأعداد كبيرة من أطفال الطبقة الوسطى التي يكون فيها عادة نسبة كبيرة من التلاميذ الأشد حماساً والآباء الأكثر نشاطاً، فإن التعليم العام معرض لفقدان جمهور فعّال ذي صوت مسموع على الصعيد السياسي للمطالبة بالموارد المالية. واعتبر الاقتصادي ألبرت هيرشمان ظاهرة

الإطار 3.9: التنافس بين المدارس في السويد: تجربة يصعب تصديرها

يتميّز النظام التعليمي في السويد، بناء على عمليات التقييم الدولية، بالتحصيل العلمي القوي، وبتحقيق مستويات عالية من الإنصاف. فمنذ أوائل التسعينات من القرن الماضي، أجرى هذا البلد إصلاحات جذرية واسعة النطاق في مجال حوكمة التعليم مع التركيز على تفويض مزيد من السلطات إلى المستوى المحلي باعتباره الهدف الأساسي للإصلاح. وكثيراً ما يُقدَّم «النموذج السويدي» باعتباره نموذجاً يُحتذى. فهل بالإمكان تبرير ذلك؟

يعتبر توسيع مجال الاختيار أمام الآباء الدعامة الأساسية للإصلاح في السويد. فمنذ أوائل التسعينات يحق للآباء إرسال أطفالهم إلى مدارس مستقلة يلحقهم إليها التمويل الحكومي.وتخضع هذه المدارس إلى تنظيم صارم فلا يُسمح لها بانتقاء التلاميذ بناء على قدراتهم، أو فرض رسوم مدرسية، كما عليها أن تطبق المناهج الحكومية.

وانتشرت المدارس الخاصة في بعض أنحاء البلاد. وبحلول عام 2007 بلغ عددها نحو 1000 مدرسة توفر التعليم لما يقارب 9% من الأطفال بين 7 و 16 عاما، و 17% من 16 عاما وما فوق. وفي المستويات الدنيا يوفر العديد من هذه المدارس التعليم لأطفال يعانون من صعوبات في التعلم، وفي المستويات العليا غالباً ما توفر التدريب المهني. وبعد أن كانت هذه المدارس في أول الأمر محل جدل سياسي حامي الوطيس فإنها تتمتع اليوم بدعم واسع.

وقد استجابت الجهات الخاصة الموفرة للتعليم إلى طلبات الآباء في مجالات هامة عديدة. وتشير نتائج التقييم الذي أجرى بشأن المنهج التعليمي الموحد إلى أن ارتفاع نسب القيد في المدارس الخاصة اقترن بتحسن التحصيل في مادة الرياضيات. أما تأثير هذه المدارس على قضايا الإنصاف، فكان أقل وضوحا. ولم تلاحظ آثار ايجابية على تحصيل الطلاب ذوي الآباء الأقل تعلما أو الطلاب المولودين خارج البلد.

وتوفر التجربة السويدية بعض الأفكار والدروس القيمة، ولا شك أنها تعود بفوائد هامة. بيد أن هذا لا يعني أن «النموذج السويدي» يمكن نقله إلى بلاد أخرى واعتماده فيها كنموذج جاهز، ولا يعني أيضا أن النموذج في حد ذاته له ذلك التأثير البعيد المدى الذي يفترضه البعض.

فعلى الرغم من الحوافز الكثيرة التي وفرتها الإصلاحات للقطاع الخاص، فإن المدارس الخاصة لا تزال تخدم أقلية من الطلاب ويتفاوت انتشارها إلى حد كبير بين البلدات. فهي غير موجودة في عدد كبير من البلديات، وأكثر ما يلاحظ انتشارها في المناطق الحضرية. ويبدو من الصعب نقل هذه الإصلاحات إلى الخارج. فمستويات اللامساواة في السويد منخفضة نسبيا لأن مسألة المساواة من القضايا المتجذرة عميقاً في المجتمع السويدي. ولم يأت إصلاح الحوكمة واعتماد مبدأ التنافس نتيجة لأزمة تواجه نظام التعليم الوطني وإنما بدافع الرغبة في التنويع في توفير التعليم. ولا تزال المدارس الحكومية توفر خياراً تعليمياً جيداً لجميع الأطفال. كما أن البلد يملك قدرة مؤسسية رفيعة المستوى كفيلة بتنظيم نشاط الجهات الخاصة الموفرة للتعليم والإشراف عليها على مستوى السلطة المركزية. وهي شروط لا تتوافر في العديد من البلدان المتقدمة، ناهيك عن البلدان النامية.

المصادر:
Björklund et al. (2004); Böhlmark and Lindahl (2007); Sandström and Bergström (2005); Swedish National Agency for Education (2008).

ثمة خطر حقيقي في أن يؤدي إفساح مجال أوسع للاختيار والتنافس إلى جرّ نظم التعليم الحكومية إلى هاوية بلا قرار بسبب ضعف الاستثمار وسوء النوعية واتساع الفوارق في توفير التعليم

انسحاب الطبقة الوسطى من نظم التعليم العام مشكلة كبرى وخطراً يهدد الجودة والإنصاف في التعليم وذلك منذ نحو أربعة عقود مضت (Hirschmann, 1970). وتشير الدلائل في بلدان عديدة إلى أنه كان على حق. وثمة خطر حقيقي اليوم في أن يؤدي «شبه تسويق» التعليم وضعف إدارته مع إفساح مجال أوسع للاختيار والتنافس إلى جرّ النظم التعليمية العامة في الكثير من البلدان إلى هاوية بلا قرار بسبب ضعف الاستثمار وسوء النوعية واتساع الفوارق في توفير التعليم.

وقد بولغ في أهمية عاملي الاختيار والمنافسة من جوانب عدة. فالحكومات لا تزال في معظم البلدان صاحبة الأمر والنهي في مجال توفير التعليم وتمويله وإدارته، وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي. ولكن تأثير أنصار الاختيار والمنافسة لا يزال قوياً في المناقشات الدائرة بشأن إصلاح حوكمة التعليم في العالم المتقدم، بل ويتزايد تأثيرهم أيضاً في العالم النامي.

وينبغي الموازنة بدقة بين مختلف القضايا الداخلة في الحسبان. وربما كان الاستشهاد بمبادئ السوق له وزن في سياق النقاش السياسي، لكن يشك في جدواه بالنسبة للتعليم في أرض الواقع. فالمدارس لا يمكن أن «تعلن إفلاسها» ولا يمكن أن تسمح أي حكومة بفشل النظام المدرسي لما لذلك من تبعات هائلة على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. كما أن الحكومة الحريصة على حماية الحقوق الأساسية لمواطنيها لا يمكن أن تترك أطفالها المحرومين يزدادون تهميشاً بسبب الاختيار والتنافس. والادعاءات بأن التنافس بين المدارس كفيل بأن يخلق «مدّاً صاعداً يشد كل القوارب إلى أعلى» (Hoxby, 2003) لا تستند إلى أدلة متينة على أرض الواقع. وفي المقابل، فإن العمل على رفع مستوى التحصيل وتعزيز الإنصاف يحتاج إلى إدارة متينة تدعمها ترتيبات مؤسسية قوية، كما يحتاج إلى قيادة سياسية تتصدى للفقر واللامساواة.

المدارس الخاصة منخفضة الرسوم: علامة على فشل الدولة

إن الجدل الدائر حول الشراكات بين القطاعين العام والخاص من شأنه أن يحول الانتباه عن بعض القضايا الملحة. وما يلاحظ في بعض مناطق العالم من انتشار عشوائي للمدارس الخاصة الموجهة للفقراء إنما هو من علامات ضعف أداء التعليم العام أو فشله التام.

باتت المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في بعض البلدان النامية تغيّر واقع البيئة التعليمية

وقد درسنا في القسم السابق مسألة الاختيار في إطار النظام التعليمي الرسمي. ولكن هناك الملايين من الأسر التي تمارس الاختيار خارج هذا الإطار في البلدان النامية. وإلى جانب المدارس الخاصة التي لا يستطيع الالتحاق بها سوى أطفال الطبقة الوسطى والغنية ولا تزال تضطلع بدور هام في توفير التعليم، يلاحظ ظهور شركاء جدد في توفير التعليم الخاص.

ويكفي استعراض سريع للتعليم المقدم في مدن الأكواخ من حيدر أباد إلى نيروبي للدلالة على أن التعليم الخاص في بعض البلدان النامية لم يعد حكراً على الأغنياء وحدهم. فالمدارس الابتدائية الخاصة التي تتقاضى رسوماً متواضعة وتعمل بمثابة شركات صغيرة بلا تنظيم أو دعم من جانب الحكومة في كثير من الأحيان، هي في سبيلها إلى تغيير المشهد التعليمي. وأياً كانت السياسة التعليمية الرسمية، يلاحظ ظهور سوق لتوفير التعليم تنمو باستمرار لملء الفراغ. وموضوع سرعة انتشار المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم من المواضيع المطروحة في المناقشات الدائرة بشأن حوكمة التعليم.

ويرى البعض أن نمو هذا القطاع من شأنه أن يعطي دفعاً قوياً للعمل على تحقيق المزيد من الإنصاف وزيادة الفرص في التعليم. ويتضح ذلك في المبادئ التوجيهية التي أعدت لوكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية لإرشادها في مجال الاستثمار في التعليم الابتدائي الخاص: «إن القطاع الخاص... لعب دوراً جوهرياً في تلبية احتياجات الجماعات المحرومة ويمكنه أن يقدم المزيد في مجال زيادة الفرص وتعزيز الإنصاف. والتعليم الذي يوفره القطاع الخاص أكثر فعالية من حيث تحصيل التلميذ في الاختبارات الموحدة ويعتبر بديلاً كفؤاً للتعليم الحكومي العام» (Chandani et al., 2007, p.6).

وعلى نفس المنوال أشارت استراتيجية البنك الدولي لتحديث قسم التعليم لعام 2006 إلى الالتزام بالعمل على تعزيز دور القطاع الخاص في الوصول إلى الفقراء: «إن التنافس المتزايد بين المؤسسات التعليمية في القطاعين العام والخاص (وذلك مثلاً من خلال الأساليب الجديدة في التمويل العام التي تنقل إلى الأسر القرارات الخاصة بالتعليم) برهن على فعاليته في توفير دوافع إضافية لتحسين النوعية. ويستطيع البنك الدولي مساعدة البلدان على دراسة سوق التعليم وتهيئة البيئة المؤاتية للمشاركة والمنافسة من جانب القطاع الخاص، والعمل حيثما أمكن ذلك على أن يلتزم التعليم الخاص بمبادئ الإنصاف المحددة في استراتيجيات التعليم الوطنية» (Wold Bank, 2005b, p. 34). بل إن بعض أنصار الخصخصة الأكثر تشدداً دعوا الحكومات والجهات المانحة إلى استخدام التمويل العام والقسائم التعليمية وغيرها من ترتيبات الشراكة بين القطاعين العام والخاص لفتح الأبواب واسعة أمام الانسحاب من مؤسسات التعليم العام (Tooley, 2007).

وهنا أيضاً تم استخلاص نتائج سريعة لتقديم توصيات عامة لا تستند إلى أرضية واقعية متينة. وبديهي أن النمو العشوائي للمدارس الابتدائية المنخفضة الرسوم يستجيب لحاجة حقيقية. فالكثير من الفقراء يفعلون المستحيل على الرغم من ضعف مواردهم للخروج من التعليم العام. والسؤال الهام المطروح على صعيد السياسات العامة هو معرفة ما إذا كان يتعين على الحكومات أن تستخدم الأموال العامة لتسريع هذا الاتجاه أم أن تجد حلاً للمشكلة الكامنة وراءه وهي فشل النظم التعليمية الحكومية في تلبية احتياجات الفقراء. ولما كانت مدارس القطاع العام تضم 90% من تلاميذ التعليم الابتدائي في البلدان النامية، فمن الأولوية الأولى العمل على رفع مستوى التعليم العام وتيسير الالتحاق به بدلاً من تحويل الأموال العامة إلى القطاع الخاص.

يتزايد توفير التعليم الخاص ولكن يصعب قياس مدى انتشاره

إن تقدير حجم قطاع التعليم الخاص المنخفض الرسوم عملية صعبة للغاية بسبب قلة الوثائق المتوافرة ولأنه لا يوجد عادة تسجيل رسمي لمؤسسات هذا التعليم ولأن البيانات الإدارية الوطنية لا تقدم سوى صورة جزئية جداً في هذا المجال. ومع ذلك تشير المشاهدات وبعض الدلائل إلى أن هذا القطاع ينتشر بسرعة في الكثير من البلدان النامية.

وينتشر هذا القطاع بدرجات متفاوتة فهو ينتشر بسرعة في بعض البلدان مثل غانا والهند وكينيا ونيجيريا وباكستان. وفي الهند يقدر أن نسبة 96% من مجمل الزيادة في القيد التي شهدها التعليم الابتدائي في المناطق الحضرية بين عامي 1993 و 2002 تعزى إلى نمو المدارس الخاصة التي لا تتلقى إعانة من الحكومة. وعلى الرغم من أن نمو القيد في المدارس الخاصة كان أبطأ في المناطق الريفية فهو يمثل مع ذلك 24% من زيادة القيد في المناطق الريفية (Kingdon, 2006). وفي إقليم البنجاب في باكستان ينتظم ثلث تلاميذ التعليم الابتدائي في مدارس خاصة (Andrabi et al., 2006). وقد شهدت نيجيريا أيضاً نمواً هائلاً في الالتحاق بالمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، حيث يقدر أن ثلاثة أرباع تلاميذ المدارس في بعض أنحاء

ولاية لاغوس يدرسون في مدارس خاصة مسجلة أو غير مسجلة. ويعتقد وفقاً لإحدى الدراسات (من باب التخمين بلا شك) أن إدخال تلاميذ المدارس الخاصة غير المسجلة في السجلات الإدارية من شأنه أن يخفض نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 50% إلى 26% (Tooley and Dixon, 2007).

وينبغي توخي الحذر في تفسير هذه الأرقام. فإن وجود عدد كبير من موفري التعليم المدرسي المنخفض الرسوم في مدن الأكواخ في بلد ما لا يسمح بالتعميم على المناطق الريفية التي يكون فيها السكان عادة أكثر تبعثراً وغالباً أشد فقراً. كما أن المعدلات الوطنية يمكن أن تعطي صورة مشوهة لمدى انتشار هذه المدارس. فقد وجدت دراسة في الهند أن 28% من سكان الريف يلتحقون بالمدارس الخاصة وأن نصف المدارس غير معترف بها. ويوجد مع ذلك تفاوت هائل بين الولايات: فتوجد مدارس خاصة في أقل من 1% من القرى الواقعة في ريف غجارات وماهاراشترا مقابل أكثر من 50% في راجستان وبيهار وأوتار براديش والبنجاب وهاريانا. وبصفة عامة تتواجد المدارس الخاصة الريفية على الأرجح في الولايات الغنية (Muralidharan and Kremer, 2006).

قضايا النوعية والمساءلة والتكاليف

أيا كان الحجم الحقيقي لهذه الظاهرة فمن الواضح أن المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم توفر للكثير من الأسر الفقيرة فرصة هامة لتعليم أطفالها، وأن هذا القطاع يتوسع باستمرار. ويستنتج بعض أنصار تعزيز دور القطاع الخاص من هاتين الملاحظتين أن هذه المدارس مجدية من حيث التكاليف وأن تكلفتها معقولة وأنها أقل عرضة لتغيّب المعلمين من المدارس الحكومية وأكثر استعداداً لتقديم تعليم جيد ولتقبل مساءلة الآباء (Tooley and Dixon, 2007)[7]. بيد أن هذه التأكيدات الحاسمة لا تجد ما يؤيدها على أرض الواقع. فالبيانات المتاحة لا توفر قاعدة متينة لإجراء مقارنات واسعة النطاق ذات دلالة فيما بين البلدان ولا حتى ضمن البلد الواحد. وتشير نتائج التقييمات الأكثر مصداقية إلى وجود مناطق ظليلة واسعة يصعب فيها التمييز بين دوافع الآباء، وتصوراتهم لجودة التعليم، ومدى وجود حلول بديلة لتعليم أبنائهم، كأسباب محددة للاختيار.

تصورات الآباء ودوافعهم. بديهي أن الآباء ما كانوا ليدفعوا المال لإرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة لو كانوا يعتقدون أن المدارس الحكومية تقدم تعليماً أفضل بمبلغ مماثل، ناهيك إن كان مجاناً. فالآباء يرسلون أطفالهم إلى المدارس الخاصة منخفضة الدخل لأنهم يرون في ذلك منفعة لهم سواء من حيث انخفاض نسبة تغيّب المعلمين، أو زيادة انضباط التلاميذ والمعلمين، وصغر حجم الصفوف. ولا تقتصر جاذبية المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم على ذلك، فقد يكون اختيارها مرتبطاً بتطلعات الآباء إلى الارتقاء على السلم الاجتماعي، لا سيما إذا كانت المدرسة تستخدم اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم (Rose, 2006 ; Srivastava, 2007). إن العمل المعمق الذي أجري بشأن مواقف الآباء في ولاية أوتار براديش، بالهند، يبين مدى تعقيد الدوافع إلى اختيار هذه المدارس (الإطار 3.10). كما بين بحث

تسعى بعض الأسر في الهند إلى تسجيل أبنائها في المدارس الخاصة لكي تتميز عن غيرها في المجتمع الذي تعيش فيه

الإطار 3.10: لماذا تختار الأسر الفقيرة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في إحدى المقاطعات في الهند

لماذا تعمد الأسر منخفضة الدخل، ومنها أسر كثيرة يمثل أطفالها أول جيل يتلقى التعليم، إلى اختيار المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم التي تستهدف الربح حتى ولو توفرت مدارس حكومية أقل تكلفة؟

إن الأسباب التي تدعوها إلى ذلك تبدو مركبة وفقا لدراسة نوعية أجريت عن المدارس الخاصة منخفضة الرسوم في مقاطعة لاكنو في ولاية أوتار براديش بالهند. فتبين أن الآباء، وخصوصا في المناطق الريفية، ليسوا جميعاً مقتنعين بجودة التحصيل في المدارس منخفضة الرسوم. وعلى الرغم من اعتقادهم بأنه خيار أفضل من التعليم الحكومي، فهم لا يعتبرون بالضرورة أن هذه المدارس ذات مستوى مقبول من حيث الجودة. وبدلا من اختيار المدرسة بناء على جودة التعليم الذي توفره تسعى بعض الأسر في الهند إلى تسجيل أبنائها في مدارس خاصة منخفضة الرسوم لكي تتميز عن غيرها في المجتمع الذي تعيش. وقد شرحت لاليتا باي، وهي مهاجرة ريفية وزوجة عامل تنتمي أسرتها إلى طبقة اجتماعية دنيا، السبب الذي دعاها إلى إرسال بناتها وأبنائها إلى مدرسة منخفضة الرسوم على النحو التالي: «المعدمون وحدهم المنتمون إلى أسفل الطبقات الدنيا في المجتمع يمكن أن يرسلوا أولادهم إلى المدارس الحكومية. فاغلب الناس لا يأولون على أنفسهم إرسال ابنائهم إليها». وقدمت بعض أسر الطبقات الأعلى أيضا تفسيرات مماثلة لأهمية المدارس الخاصة منخفضة الرسوم. قالت رامبها ديفي، وهي جدة ريفية لديها أربعة أحفاد: «فقط أولاد الطبقات الدنيا يلتحقون بالمدارس الحكومية، فلا يوجد فيها تعليم حقيقي».

تنطوي هذه الآراء وما تعبر عنه من شواغل على دلالات واضحة. فهي تشير إلى قدر مدهش من انعدام الثقة لدى الفقراء بالتعليم الحكومي، مع حرص بعض الأسر على المحافظة على الفوارق الاجتماعية. وتشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى أن هناك حاجة ماسة لإجراء فحص معمق للدور الذي تضطلع به المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في سياق السعي إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع في الهند، ولا سيما دراسة التأثير الاجتماعي الأوسع نطاقا لاختيارات الأسر في ظل الانقسامات الاجتماعية والاقتصادية المتنامية المشاهدة في مجال التعليم.

المصدر: Srivastava (2006, 2008).

7 – إن تعيين المعلمين في المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم يجري عادة وفقاً لشروط مماثلة للتعاقد مع المعلمين في المدارس الحكومية التي يحتج أنصارها بنفس الحجج فيما يتعلق بمساءلة المعلمين. انظر القسم المتعلق بالمعلمين والإشراف.

آخر أجري في الولاية ذاتها أن اللجوء إلى المدارس الخاصة ليس بدافع الثقة أو دليلاً على تفضيل نوع من المدارس على آخر. فكشفت المقابلات مع الآباء عن درجة عالية من الارتياب إزاء التعليم الخاص. والحل الأفضل الذي ذكرته الأغلبية العظمى من الآباء هو نظام حكومي يعمل بشكل سليم؛ وما لجوء الآباء إلى التعليم الخاص إلا لأنهم لم يجدوا حلاً بديلاً (Härma, 2008).

حتى الرسوم المنخفضة تعتبر عبئاً ثقيلاً على بعض الأسر

تقييم النوعية. هل تعتبر المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم وسيلة فعالة لتحسين نوعية التعليم؟ لا تسمح البيانات المتوافرة بتقديم جواب عام عن هذا السؤال ولكن المشاهدات القطرية تدعو إلى توخي الحذر في هذا الصدد. فثمة أدلة تشير إلى أن أداء المدارس الخاصة يفوق أداء المدارس الحكومية في سياقات عدة. ففي بعض أرجاء الهند والباكستان سجل أطفال المدارس الخاصة منخفضة الدخل في المتوسط أداء أفضل من أداء أقرانهم في المدارس الحكومية بعد إجراء التسويات اللازمة لمراعاة الوضع الاجتماعي الاقتصادي ومتغيرات أخرى (Andrabi et al., 2008 ; Aslam, 2007 ; Das et al., 2006 ; Muralidharan and Kremer, 2006 ; Schagen and Shamsen, 2007). وهذا لا يعني بالضرورة أن التعليم الحكومي أسوأ من التعليم الخاص في كل المجالات. وحتى في باكستان التي يسلم على نطاق واسع بسوء حال التعليم الحكومي فيها بشكل عام، يلاحظ أن أداء أفضل المدارس الحكومية يفوق أداء المدارس الخاصة. ولكن المشكلة تكمن في الأعداد الكبيرة جدا من المدارس الحكومية الضعيفة المستوى التي تكون فيها نتائج التعلم أدنى بكثير من أسوأ المدارس الخاصة. ووفقا للنتيجة التي خلصت إليها إحدى الدراسات: «إن السبب الوحيد الذي يجعل المدارس الخاصة تبدو بهذا المستوى من الجودة هو أن حالة المدارس الحكومية الضعيفة الأداء كارثية: وإذا ما طالب الأطفال يوماً ما بالحصول على تعليم أفضل من التعليم البدائي الذي يتلقونه، فإن المعلمين شبه المتعلمين في المدارس الخاصة سيجدون صعوبة حقيقية في تلبية هذا الطلب» (Andrabi et al., 2008, p.xiii).

مساءلة المعلمين ومشاركة الآباء. يسود الاعتقاد على نطاق واسع أن الاعتماد على التمويل الذي تدفعه الأسر يجعل المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم ومعلميها أكثر خضوعاً للمساءلة. ولكن الشواهد المتاحة لا تؤيد هذا الرأي بشكل صريح. ووجد استقصاء أجري في البنجاب أن المدارس الخاصة أقل معاناة من مشكلة تغيب المعلمين (وهي من مؤشرات المساءلة) من المدارس الحكومية. وبينت الدراسة أن مديري المدارس بلّغوا عن 13% من حالات التغيب في المدارس الخاصة و8% في المدارس الحكومية. وفي المقابل أظهر تحليل أكثر دقة لتغيب المعلمين في المناطق الريفية أجري استناداً إلى بيانات جمعت من خلال زيارات مفاجئة للمدارس، أن زهاء ربع المعلمين كانوا متغيبين في كلا النوعين من المدارس (Muralidharan and Kremer, 2006). وبالإضافة إلى ذلك فقد وجدت دراسة نوعية أجريت في مقاطعة لوكنو في أوتار براديش بالهند أن مستوى مشاركة الآباء واهتمامهم ضعيف في المدارس الخاصة الأمر الذي عزاه أصحاب هذه المدارس والأسر إلى انخفاض المستوى التعليمي للآباء وعدم خبرتهم بالتعليم المدرسي. واقتصرت المشاركة في نشاط المدرسة على الشكاوى المتعلقة بالرسوم المدرسية بدلاً من التباحث في القضايا التي تهم التعليم (Srivastava, 2007).

العبء المالي للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. يدّعي أنصار هذه المدارس أن تكاليفها تظل في حدود قدرة الفقراء على الدفع. ولكن قدرة الفقير على الدفع مفهوم يحتاج إلى شرح إذ أن الأسرة الفقيرة التي تدفع تكاليف التعليم تستقطعها من مجالات أخرى مثل الصحة والغذاء والمأوى ومن المدخرات لمواجهة الطوارئ. ويرى البعض أن دفع تكاليف التعليم يدخل في إطار حرية التعبير عن تفضيل طوعي لمبادئ السوق. بيد أنه يمكن أن يفسر بمزيد من المصداقية على أنه عبء تعليمي مفروض على الأسر الفقيرة التي تجد نفسها أمام خيارين: إما أن تدفع تكاليف تعليم أبنائها على حساب تضحيات مريرة في مجالات أخرى، أو أن تقبل حرمان أبنائها من فرصة الحصول على تعليم يفي بالمعايير النوعية الدنيا. وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح التضحيات الحقيقية المفروضة على الأسر الفقيرة عندما تقرر دفع تكاليف تعليم أبنائها في المدارس المنخفضة الرسوم:

- في مدينة حيدر أباد (الهند) التي يشهد سوق المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم فيها نمواً سريعاً ، يقدر أن العائلة التي تعيش على الأجر الأدنى يتعين عليها أن تدفع نحو ربع دخلها لتسجيل ثلاثة أطفال في مثل هذه المدارس وذلك قبل استقطاع التكاليف الإضافية المتعلقة بالغذاء والاحتياجات الأسرية الأخرى (Watkins, 2004).
- يبين استقصاء أجري في منطقة أوتار براديش الريفية، بالهند، أن التكاليف الإجمالية لتعليم أربعة أطفال (متوسط حجم الأسرة) في مدرسة خاصة منخفضة الدخل يمثل نصف المتوسط السنوي لدخل الأسر المنتمية إلى الفئتين الأدنى من فئات الدخل الخمس. ومعظم هذه الأسر ترسل أطفالها بطبيعة الحال إلى المدارس الحكومية. والخيارات المتاحة للأسر الأخرى الأفضل حالاً محدودة. كما أن احتمال اختيار التعليم الخاص في الأسر المنتمية إلى الخمس الأكثر ثراء من السكان في العينة المدروسة يزيد بمقدار 11 ضعفاً على احتمال اختيار هذه المدارس في أسر الخمس الأشد فقراً (Härmä, 2008).
- وفي المناطق الحضرية بملاوي، تظل الرسوم المتواضعة نسبياً التي ذكرها أصحاب المدارس الخاصة المنخفضة

الرسوم (نحو 3 دولارات أمريكية للفصل في عام 2004) بعيدة عن متناول الأسر الفقيرة، حتى قبل إدخال تكاليف التعليم الأخرى في الحسبان. فبالنسبة لثلثي السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر يمثل دفع هذا المبلغ أكثر من ثلث الموارد المتاحة للفرد في الأسرة (Kadzamira et al., 2004).

- وفي عاصمة غانا، أكرا، يمثل التسجيل في المدارس الخاصة نحو 17% من مجمل القيد في التعليم الابتدائي. ولكن تقل احتمالات اختيار التعليم الخاص بين أسر الشمال الريفي والمناطق الريفية الأخرى التي تعاني بالفعل من انخفاض مستويات القيد وحيث تمثل التكاليف المدرسية السبب الرئيسي في عدم التحاق أطفالها بالمدارس. وإن انتشار المدارس الخاصة في المناطق الريفية في غانا يتركز بصفة رئيسية في مناطق الصيد والتجارة وليس في المناطق التي يعتمد سكانها على الزراعة المعيشية. (Akyeampong, 2008). فأسر هذه المناطق الأخيرة تكون عادة أشد فقراً.

الانتفاع بالتعليم والإنصاف. إن لجوء الفقراء إلى المدارس الخاصة ليس مؤشراً على تكافؤ فرص الانتفاع بالتعليم. وكما رأينا سابقاً فإن الذين يعانون من فقر مزمن لا يستطيعون عادة دفع الرسوم المدرسية، حتى المنخفضة نسبياً، دون تضحيات جسيمة. ويمكن أن يكون الموقع الجغرافي أيضاً من معوقات الإنصاف. فالمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، من حيث طبيعتها، لا تستقر إلا في الأماكن التي يوجد فيها عدد كاف من الأسر المستعدة لدفع الرسوم. ولما كانت فرص توافر مثل هذه السوق أكبر بكثير في المناطق الحضرية الكثيفة السكان منها في المناطق الريفية النائية فإن إنشاء هذه المدارس يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الفوارق بين الريف والحضر. وبالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ وجود تفاوت كبير بين الجنسين في المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. فالأسر التي لا تتيح لها إمكانياتها المالية أن ترسل كل أطفالها إلى مدرسة خاصة غالباً ما تقرر إرسال بعضهم فقط. وكشفت دراسات أجريت في الهند وباكستان عن وجود تحيز واضح لصالح الذكور في هذا الاختيار (Aslam, 2007 ; Härmä, 2008 ; Mehrotra and Panchamukhi, 2007). وفي ولاية بيهار الهندية، يبلغ قيد فتيات الطبقات المقررة دستورياً في مدارس خاصة لا تتلقى تمويلاً حكومياً نسبة 10% من مجمل الملتحقات بالمدارس من هذه الطبقة الاجتماعية في مقابل 21% من فتيات الطبقات الأعلى. وفي أوتار براديش تبلغ النسبتين المناظرتين 16% و37% (Mehrotra and Panchamukhi, 2007).

حيثما لا يوجد خيار. صحيح أن العديد من الأسر الفقيرة تترك التعليم العام وتتحول إلى المدارس الخاصة، إلا أنه كثيراً ما يبالغ في الخيارات المتاحة لها. فسكان بعض مدن الأكواخ في نيروبي عاصمة كينيا لا يستطيعون اختيار إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية لسبب بسيط هو أنه لا توجد مثل هذه المدارس، فالمقيمون في هذه المجمعات السكنية غير النظامية لا يملكون حقوق ملكية رسمية ومن ثم فإن الحكومة لا توفر لهم خدمات التعليم الأساسية (الإطار 3.11). وقد أدى تخلف الدولة عن توفير التعليم في مناطق مدن الأكواخ في الكثير من البلدان إلى إفساح المجال واسعاً لانتشار سوق التعليم الخاص. وحتى عندما يكون الأطفال مستعدين للسير إلى مدرسة موجودة في منطقة مجاورة فكثيراً ما لا يمكنهم الالتحاق بها لأنهم لا يملكون المستندات الرسمية

في نيروبي، لا يستطيع سكان بعض مدن الأكواخ اختيار إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية لسبب بسيط هو أنه لا توجد مثل هذه المدارس

الإطار 3.11: المدارس الحكومية للأغنياء والمدارس الخاصة للفقراء في مدن الأكواخ في كينيا

هل يعتبر انتشار المدارس الخاصة منخفضة الرسوم في الأحياء الفقيرة نتيجة طبيعية لحرية الاختيار في سوق يشتد فيها التنافس؟ ليس في العاصمة الكينية نيروبي.

يعيش أكثر من 60% من سكان نيروبي في أحياء فقيرة مكتظين في مساحة لا تتجاوز 5% من المناطق السكنية للمدينة. وتتميز الأحياء الفقيرة بارتفاع مستويات الفقر والحرمان ويبدو بديهياً للوهلة الأولى أنها ليست مكاناً مؤهلاً لانتشار المدارس الخاصة. وعلى الرغم من ذلك، كشفت دراسة طولية أجريت على عينة من أكثر من 13 000 طفل في منطقتين من الأحياء الفقيرة ومنطقتين من غير الأحياء الفقيرة، أن أطفال الأحياء الفقيرة أميل إلى الالتحاق بالمداس الخاصة، وبالعكس أن أطفال الفئات الاجتماعية–الاقتصادية الأعلى أميل إلى الالتحاق بالمدارس الحكومية: فإن احتمالات إرسال الأسر المنتمية إلى الخمس الأشد ثراء من السكان لأطفالها إلى مدرسة حكومية تزيد بمقدار الضعفين على احتمالات إرسال الأسر المنتمية إلى الخمس الأشد فقراً لأطفالها إلى هذه المدارس.

وتشير الدراسة الكينية أن المدارس الحكومية هي الخيار المفضل للأسر الثرية المقيمة خارج الأحياء الفقيرة، في حين أن المدارس الخاصة هي الخيار الوحيد الممكن الفقراء. بيد أن هذا الخيار بالنسبة للفقراء خيار قسري نظراً لعدم توفر التعليم الحكومي في بعض الأحياء الفقيرة. وحتى في حال وجود مدارس حكومية في محيط هذه الأحياء، فان القيد فيها يتطلب بطاقة إقامة رسمية. ولما كان أغلب سكان الأحياء الفقيرة لا يملكون مستندات ملكية قانونية، فإن أطفالهم لا يقبلون في هذه المدارس.

وفي هذه الظروف، فإن «الاختيار» ليس الوصف الملائم للأسس التي يقوم عليها اتخاذ القرار. فالآباء «يختارون» المدرسة الخاصة لأنه لا يوجد بديل لها، فهو ليس اختياراً إيجابياً مبنياً على الموازنة بين مزايا جهات مختلفة لتوفير التعليم. وفي الواقع، تبين عدة استقصاءات أسرية أن الآباء يشتكون من المدارس الخاصة ويشيرون إلى نقص الموظفين، واكتظاظ الصفوف، وعدم توفر المواد التعليمية، باعتبارها من المشكلات العادية الشائعة في هذه المدارس.

المصادر: Mugisha et al. (2008).

والإقامة التي تؤهلهم لذلك. فالخيار الوحيد المتاح إذن لفقراء مدن الأكواخ هو المدرسة الخاصة المنخفضة الرسوم في حين تستطيع الأسر الأيسر حالاً الالتحاق بالمدرسة الحكومية.

إدارة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم

كثيراً ما يدور الجدل حول المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم ويحتد أحياناً. فبعض أنصار تعزيز المنافسة في التعليم وإفساح مجال أوسع فيه للقطاع الخاص يرون في هذه المدارس حلاً بديلاً للتعليم الذي يموله ويوفره القطاع العام. ويرى فيها النقاد دليلاً على فشل الدولة. وعلى أي حال يبدو واضحاً أن قطاع التعليم الخاص المنخفض الرسوم يستجيب لطلب موجود ومن غير المحتمل أن ينحسر سريعاً ناهيك عن أن يختفي تماماً في المستقبل المنظور. ومن ثم باتت إدارة هذا القطاع على نحو يفيد أغراض التعليم للجميع من الأهداف ذات الأولوية.

يلاحظ في بلدان كثيرة أن المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم تعمل حالياً كمناطق مستقلة عن سلطة الدولة. فقد زادت أعداد هذه المدارس بسرعة كبيرة تجاوزت قدرة السلطات التنظيمية والإدارية على ضمان التزام نشاطها بالسياسات الوطنية. فلا يوجد في ملاوي مثلاً سوى شخص واحد في وزارة التربية والتعليم مسؤول عن تسجيل المدارس بحيث باتت المدارس الخاصة الصغيرة خارجة فعلاً عن النظام (Kadzamira et al., 2004). والتزام المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في الهند بالمعايير والقواعد المرعية فيما يتعلق بمؤهلات المعلمين والممارسات التعليمية والمناهج الدراسية والبنى الأساسية، يكون من باب المصادفة البحتة في أفضل الأحوال، أو لا يكون على الإطلاق في أسوئها (Kingdon, 2006). وحتى عندما تنظم الحكومة فعلاً أمور المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، فغالباً ما تكتفي بتقييم المدرسة وقت تسجيلها بدلاً من رصد أدائها بانتظام ومتابعة النتائج التي تحققها.

إن الواجب الأول لجميع الحكومات هو تنمية شبكة من المدارس الابتدائية تعمل بتمويل حكومي وإدارة حكومية وتكون جيدة النوعية ومتاحة لجميع الأطفال

وإن زيادة فعالية إدارة وتنظيم التعليم الخاص أسهل من الناحية النظرية منها في التطبيق العملي. فالمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم أكثر ما تنتشر في المناطق التي تواجه فيها المدارس الحكومية صعوبات في الوفاء بالمعايير المطلوبة وهذه المناطق غالباً ما يتفشى فيها الفقر. وتوجد في نيجيريا مثلا قوانين صارمة لتنظيم التعليم الخاص تشمل فرض غرامات مالية بل وحتى عقوبة السجن على المدارس التي لا تلتزم بالأنظمة. ولكن إنفاذ هذه القوانين يكاد أن يكون مستحيلاً في بعض الولايات، مثل لاغوس، التي يحتل فيها التعليم الخاص مكان الصدارة، لأسباب أقلها عجز الحكومة عن تقديم حلول بديلة للأطفال الذين ستقفل مدارسهم نتيجة لذلك (Rose and Adelau, 2007).

ويتمثل أحد الحلول التنظيمية الأخرى في إقامة الشراكات بين القطاعين العام والخاص. فالسلطات العامة تستطيع، من حيث المبدأ، استخدام الحوافز المالية وغيرها من التدابير التشجيعية من أجل إنفاذ القانون مع العمل في نفس الوقت على ضمان الإنصاف. ومن أمثلة ذلك برنامج الشراكة بين القطاعين العام والخاص في باكستان. فقد انخرطت الحكومة بمساندة الجهات المانحة في مجموعة من مشروعات الشراكة بين القطاعين العام والخاص بهدف معالجة المشكلات المزمنة التي تواجهها في مجال الانتفاع والانصاف. وهي مشكلات خطيرة: فنسبة القيد الصافية في باكستان هي 73% للصبيان و57% للفتيات. وباكستان لا تسجل فقط نسب قيد إجمالية أدنى من نسب القيد في البلدان الأفقر مثل نيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة، وإنما تحتل أيضاً أدنى المراتب في جدول العصبة الدولية للتكافؤ بين الجنسين. وتعد الفوارق الشاسعة فيما بين الولايات وفيما بين المناطق الحضرية والريفية وفيما بين الأسر الغنية والفقيرة من الأسباب الأساسية لبطء التقدم الذي تحققه باكستان في مجال التعليم الأساسي. وفي حين يسود الاعتقاد بأن المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم تشكل قوة ديناميكية دافعة للتغيير، فإن الخبرة والشواهد المجتمعة على أرض الواقع تدعو إلى مزيد من الحذر في تقييم تأثيرها (الإطار 3.12).

وربما كان في استطاعة البلدان ذات القدرات المؤسسية المتطورة مراقبة مدى فعالية الشراكات مع المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، ولكن مثل هذه المدارس تزدهر وتنتشر في البلدان ذات القدرات المؤسسية الضعيفة والقيود المالية الشديدة. وليس من المؤكد في هذه البلدان أن تؤدي الشراكات بين العام والخاص، مع وجود هذا الكم الهائل من المدارس الخاصة الصغيرة، إلى دفع عجلة التقدم نحو إرساء نظام وطني يقوم على أساس معايير متجانسة وفرص انتفاع متكافئة للجميع. ويظل السؤال المطروح هو التالي: لماذا لا تستغل الحكومات ما تملكه من قدرات لتوفير تعليم عام منصف وبتكاليف معقولة؟

لا يوجد «نموذج أوحد يلائم الجميع» لإدارة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم على نحو فعّال. والتحدي الأكبر المطروح على الحكومات يتمثل في تطوير استراتيجيات وطنية متينة لتحقيق أهداف التعليم للجميع ولضمان التزام كل الجهات الموفرة للتعليم بالعمل بناء على هذه الاستراتيجيات. والواجب الأول لجميع الحكومات، لاسيما فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي، هو إقامة نظام تعليمي يعمل بتمويل حكومي وبإدارة حكومية ويوفر تعليماً مجانياً وعالي الجودة لجميع المواطنين.

الإطار 3.12: شراكة تثير التساؤل بين القطاعين العام والخاص في باكستان

إن حكومة باكستان، بدعم من الجهات المانحة، جعلت من الشراكات بين القطاعين العام والخاص عماد استراتيجيتها الرامية إلى التصدي للتحديات المطروحة على صعيد الانتفاع بالتعليم، ومشكلات الجودة والإنصاف. وقد أعلنت في وثيقة توجيهية صدرت عام 2004 الأساس المنطقي الذي يقوم عليه إطار العمل الحالي: «أقرّت الحكومة رسميا أن القطاع العام لا يملك وحده كافة الموارد والخبرات الضرورية للتصدي بفعالية لتدني مؤشرات التعليم وتصحيحها».

وتحتل المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم مكانة أساسية في هذه الاستراتيجية. ويشهد هذا النوع من المدارس انتشاراً سريعاً في بعض أنحاء باكستان ولكن بدرجات متباينة. فعدد هذه المدارس في إقليم البنجاب المزدهر نسبيا (والذي يسجل أصلاً نسب قيد عالية) يفوق عددها في إقليمي السند أو بلوشستان الريفيين اللذين سجلا أدنى نسب القيد بوجه عام، وحيث الفوارق شاسعة بشكل خاص بين الجنسين (الشكل 3.7). وعلى الرغم من أن قضايا الإنصاف قد روعيت في ترتيبات الشراكة بين القطاعين العام والخاص، فإن تجربة البنجاب توضح مدى الصعوبة في تحقيق نتائج أكثر إنصافا.

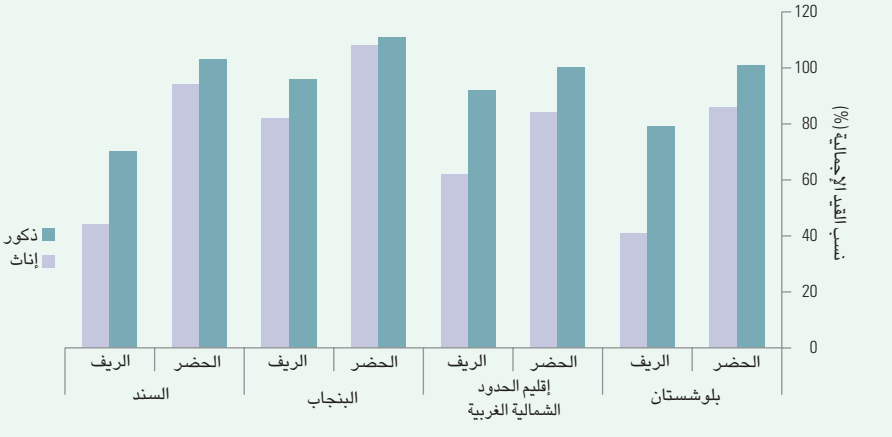
تطبق مؤسسة التعليم في البنجاب نموذجين مختلفين ولكنهما متراكبان للشراكة بين القطاعين العام والخاص. فبموجب برنامج للقسائم التعليمية طبق في بعض الأحياء الفقيرة، يتاح للآباء استخدام التمويل الحكومي للالتحاق بالمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. وفي الوقت ذاته يمنح برنامج مؤسسة المدارس المدعومة إعانة مالية لكل طفل يلتحق مباشرة بالمدارس الخاصة في المناطق المصنفة كمناطق ذات أولوية عالية. ولئن بدت بعض الدلائل الأولية على وجود تأثير إيجابي على صعيد القيد في المدارس ونتائج التعلم، فقد ظهرت بعض الصعوبات الجدية وهي:

- تجزؤ السلطة واللامساواة في التمويل. إن مسؤولية إدارة شؤون الشراكات بين القطاعين العام والخاص لا تقع على عاتق وزارة التعليم وإنما تتولاها مؤسسات تعليمية شبه مستقلة وتعتمد في ذلك على قدرتها في جمع التمويل الخارجي. ولذا فإن بعض الأقاليم، كإقليم البنجاب الذي يتمتع في الأصل بوضع أفضل على صعيد التعليم، تستطيع الاستفادة من هذه الشراكات أكثر من سواها لأنها قادرة على حشد المعلمين الأكفاء، ولديها عدد أكبر من الشركاء المحتملين من المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، ولأنها تعد من الزبائن المفضلين بالنسبة لمعظم الجهات المانحة.
- استدامة التمويل. يستهلك نموذجا الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مقاطعتي البنجاب والسند نصيباً هاماً من القروض التي يمنحها البنك الدولي لقطاع التعليم، ويرتهن استمرارهما ومدى انتشارهما باستدامة دعم الجهات المانحة. ولما كانت وزارة التعليم لم تقرر حتى الآن اعتماد هذين النموذجين، فلا يمكن اعتبار هذا الدعم مضموناً.
- محدودية النطاق. على الرغم من أن الاهتمام الدولي الذي يلقاه برنامج الشراكة بين الجهات الحكومية والخاصة في باكستان باعتباره نموذجاً يمكن أن تحتذيه بلدان أخرى، فإن برنامج القسائم التعليمية لم يشمل سوى 10 000 طالب ولم يشمل برنامج مؤسسة المدارس المدعومة إلا 50 000 طالب (Punjab Education Foundation, 2008) وهذا في بلد يبلغ فيه عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 2.7 مليون صبي و 4.1 مليون بنت.

فمهما تكن المسارات التي تسلكها مشاريع الشراكة بين الجهات العامة والخاصة فان غالبية أطفال الأسر الفقيرة في باكستان يلتحقون بالمدارس الحكومية، وسيستمرون على ذلك. فالوصول إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يستوجب توسيع النظام التعليمي الحكومي، مع التركيز على نحو أشد بكثير على مشكلات الصحة وقضايا اللامساواة بين الجنسين وبين الأقاليم. وينبغي معالجة مشكلة النقص المزمن في تمويل التعليم فوراً حيث أن الحصة المخصصة للتعليم لا تتجاوز 2.7% فقط من الناتج القومي الإجمالي (أي 12% من الإنفاق الحكومي الإجمالي).

المصادر: Andarabi et al. (2006, 2008); Aslam (2007); Bano (2008).

الشكل 3.7: نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في باكستان بحسب الموقع الجغرافي وبحسب الجنسين، 2005/2004



المصدر: وزارة التربية والتعليم بباكستان (2006).

الخلاصة

كثيراً ما يشار إلى إصلاح الحوكمة في إدارة المدارس باعتباره عاملاً إيجابياً لدفع التقدم نحو تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة في مجال التعليم الأساسي، بما فيها تحسين النوعية وتعزيز الإنصاف. واعتبرت تعزيز الاختيار، والتنافس بين المدارس، وتفويض السلطة، وزيادة مشاركة الجمهور، عوامل مساعدة على زيادة المساءلة في مجال توفير التعليم. ويعتقد عموماً أن الأسر المحرومة ستحتل مكان الصدارة في قائمة المنتفعين بهذا الإصلاح.

بالنسبة للأسر المهمشة والضعيفة والفقيرة، تبقى الخيارات محدودة جداً

ولكن ما جاء عرضه في هذا القسم يشكك في عدد من الآراء البالغة التفاؤل فيما يتعلق بإصلاح الحوكمة المدرسية، لاسيما قدرته على توفير تعليم على قدر أكبر من الحرية والجودة والإنصاف لجميع المواطنين. أما تعزيز المساءلة والمشاركة فهو في حد ذاته غاية منشودة في تصميم السياسة التعليمية. بيد أن تفويض السلطة للمدارس لا يؤدي تلقائياً إلى زيادة مشاركة الآباء والمجتمعات المحلية في الإدارة المدرسية، وخاصة في الأوساط الفقيرة أو المهمشة. وبالمثل فإن الاختيار والتنافس بين المدارس يمكن أن يسهما في تحسين نوعية التعليم ولكن لا توجد أدلة على أنهما حققا شيئاً ملموساً في هذا الصدد. وفيما يتعلق بالمهمشين والمستضعفين والفقراء فإن حرية الاختيار تظل مقيدة للغاية وتظل فرص حصولهم على التعليم الأساسي رهناً بالمدارس الحكومية. وربما كان الانتشار السريع للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم يستجيب لطلب حقيقي ولكن لا يوجد ما يكفي من الأدلة على أن هذه المدارس تقدم خياراً حقيقياً للحصول على تعليم زهيد التكاليف وسهل المنال وجيد النوعية.

ويستنتج مما تقدم أنه يتعين على الحكومات أن تركز طاقاتها ومواردها من أجل توفير تعليم أساسي حكومي جيد لجميع الأطفال. وللتمويل الخاص والمدارس الخاصة دور يؤديانه في هذا الصدد ولكن ينبغي أن تحرص الحكومات على أن يندرج هذا الدور ضمن إطار استراتيجيات وطنية حكيمة. ولكن المشكلات الأساسية التي تواجهها النظم التعليمية في توفير فرص متكافئة للحصول على تعليم جيد لن يتسنى حلها من خلال نقل المسؤولية إلى المدارس والآباء والمجتمعات المحلية والجهات الخاصة. وإنما يكمن الحل الوحيد في توفير أنظمة للحوكمة تجمع بين الترتيبات المؤسسية القوية والالتزام بالإنصاف. □

تعزيز الحوكمة والرقابة في مجال إدارة شؤون المعلمين

المقدمة

يُعد التحاق الأطفال بالمدارس الابتدائية وإبقاؤهم فيها طوال مرحلة التعليم الابتدائي ثم انتقالهم إلى المدارس الثانوية إحدى أولويات السياسات العامة. ولا يقتصر التعليم على مجرد الحضور الجسدي للتلاميذ في قاعات الدراسة، بل يعني أيضاً إعمال العقول وتوسيع الآفاق وضمان تمكين الطلاب من الحصول على فرص حقيقية للتعلّم. وتتمثل الغاية الأساسية لأي نظام تعليمي في ضمان تمكين الأطفال من تنمية قدراتهم المعرفية والعاطفية والاجتماعية، وكذلك من اكتساب المهارات اللازمة لاستثمار قدراتهم الكامنة (اليونسكو، 2004). وتُعد المدرسة المؤسسة الرئيسية لتحقيق هذا الغرض. ويحتل المعلمون موقع الصدارة في العملية التعليمية.

ويتناول الفصل الثاني بعض المشكلات الخطيرة في نوعية التعليم. وتُعد المستويات المطلقة للتعلم في الكثير من البلدان متدنية للغاية، مما يثير تساؤلات بشأن قيمة التعليم الابتدائي. وتوجد دلائل مربكة على احتمال استمرار اتساع الفجوة في متوسط الأداء بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة. وتنطوي هذه الفجوة في متوسط الأداء على فروق كبيرة في التحصيل الدراسي بين البلدان. ويدل ذلك باختصار على إخفاق الكثير من النُظم المدرسية في تقديم خدمات تعليمية تتوافر فيها أبسط المعايير الأساسية للجودة والإنصاف.

ويُعد تحسين الحوكمة في مجال إدارة شؤون المعلمين عاملاً أساسياً في تغيير هذا الواقع. ولا بد للنُظم التعليمية من اجتذاب أناس مؤهلين لممارسة مهنة التعليم واستبقائهم في هذه المهنة وتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة وضمان توفير الحوافز لهم. ولكن كيف ينبغي للبلدان الفقيرة ذات الموارد المالية المحدودة السعي إلى تحقيق هذه الأهداف؟ وما هي الآليات المتاحة لضمان توفير معلمين جيدين للأطفال المحرومين القاطنين في المناطق المهمشة؟

ويعالج هذا القسم هذين السؤالين، ويتناول الدور الحاسم للرقابة باعتبارها وسيلة للارتقاء بالمعايير. وتبقى المشكلات المتعلقة بنوعية التعليم وبالإنصاف فيه غالباً خفية على عامة الناس وكذلك على واضعي السياسات في ظل غياب الرقابة الفعالة. ويمكن أن يكون للرقابة، إذا ما أُدمجت في عملية وضع السياسات، دور رئيسي في تحسين نوعية التعليم وتعزيز الإنصاف فيه.

التوظيف والتوزيع الجغرافي والحوافز

إذا أريد لأفقر بلدان العالم أن تحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2005، فلا بد من توظيف الملايين من المعلمين الإضافيين وتدريبهم ونشر معظمهم في المناطق المهمشة التي تتسم بارتفاع مستويات الفقر. ولا تقتصر المشكلة في هذا الصدد على الجانب الكمي في عملية التوظيف. فقد خلصت دراسة استقصائية قطرية أُجريت مؤخراً بشأن حوافز المعلمين في بلدان إفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى وفي بلدان جنوب آسيا إلى ما يلي: «توجد نسب مرتفعة جداً من معلمي المدارس الابتدائية الذين تنخفض مستويات رضاهم عن عملهم ويفتقرون إلى الحوافز، ولا سيما في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ ويوجد عشرات العشرات من ملايين الأطفال الذين لا يحصلون على التعليم المناسب ولا يحصلون حتى على الحد الأدنى المقبول من التعليم. ... والخلاصة التي لا مفر منها هي أن معظم النُظم المدرسية تواجه ما يمكن اعتباره أزمة حوافز لدى المعلمين» (Bennell and Akyeampong, 2007, p. 25).

تواجه الكثير من النُظم المدرسية أزمة في توفير الحوافز للمعلمين

وتُعد زيادة التوظيف وتعزيز الحوافز وتحسين المؤهلات من القضايا الجوهرية للتحدي المتمثل في حوكمة إدارة شؤون المعلمين. كما أن الشواغل المرتبطة بالإنصاف تحتل مكان الصدارة في هذا الصدد. فغالباً ما يوزع المعلمون الأكثر خبرة والأفضل تأهيلاً إلى المدارس الأفضل أداءً التي يرتادها طلاب ينتمون إلى الأوساط الاجتماعية الاقتصادية الراقية، بينما تجتذب المناطق الريفية النائية والحواضر ذات الدخل المنخفض على الأرجح معلمين غير مؤهلين أو أنها تعاني من نقص كبير في عدد المعلمين. ويتناول هذا القسم الفرعي أربعة مواضيع هامة تخص الحوكمة في مجال شؤون المعلمين، هي التالية:

- الرواتب ومستويات المعيشة؛
- توظيف المعلمين والتعاقد معهم؛
- أنماط التوزيع الجغرافي للمعلمين؛
- الحوافز والأجر المرتبط بالأداء.

الرواتب ومستويات المعيشة

تبرز قضية رواتب المعلمين بجلاء في المناقشات الخاصة بحوكمة التعليم. ويعود ذلك إلى سبب وجيه. فأجور المعلمين تستنفد الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض. وتؤثر مستويات الأجور أيضاً على عملية التوظيف. وللراتب تأثير كبير على عدد الأشخاص الذين يلتحقون بالمهنة وعلى مؤهلاتهم. وارتفاع مستويات الرواتب يقترن إيجابياً على الأرجح بمستويات التوظيف والخبرة والروح المعنوية. ويعني ذلك أيضاً أنه كلما ارتفعت تكاليف التوظيف انخفض عدد المعلمين الذين يمكن توظيفهم في إطار ميزانية ثابتة.

يساهم سوء التدريب وسوء الأجور وسوء ظروف العمل في إثارة استياء المعلمين

ولا توجد صيغة بسيطة لتحديد المستوى المناسب لرواتب المعلمين، إذ تُحدد التكاليف كما يجري في أي سوق للعمل من خلال العرض والطلب بالإضافة إلى العوامل السياسية. والقرارات المتعلقة بمستويات التوظيف والمؤهلات المطلوبة والأجور وظروف العمل كلها قرارات هامة. ويميل متوسط أجور المعلمين كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي إلى الانخفاض كلما تطور البلد اقتصادياً (Bruns et al., 2003). ولكن يشك في ملاءمة الاستناد إلى نسبة أجور المعلمين من الناتج المحلي الإجمالي كمؤشر لتحديد الراتب المناسب لبلوغ أهداف محددة في مجالات مثل التوظيف وتوفير الحوافز. وينبغي في أي بلد أن يؤخذ في الاعتبار في سياسات أجور وتوظيف المعلمين متوسط الدخول ونسبة أجور المعلمين إلى أجور العاملين في المهن المشابهة، وظروف سوق العمل الأوسع.

ومهما بلغت نسبة أجور المعلمين من الناتج المحلي الإجمالي على الصعيد الوطني، فإن من الواضح أن مستويات دخل الكثير من المعلمين في البلدان النامية متدنية للغاية. فلا تغطي مستويات الأجور في بعض البلدان تكاليف المعيشة الأساسية، ويُعد هذا الأمر عاملاً رئيسياً في أزمة توفير الحوافز للمعلمين. وتُعتبر مستويات أجور المعلمين في الكثير من أرجاء إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا قريبة على نحو خطير من خط الفقر أو حتى دون هذا الخط (Bennell and Akyeampong, 2007; Benveniste et al., 2008; Sinyolo, 2007). وقد تدهورت الرواتب في بعض الحالات بشدة. فكانت القيمة الحقيقية لمتوسط رواتب المعلمين في ملاوي في عام 2004 أقل مما كانت عليه في عام 1992 بنسبة 30%. وبذلك يكون المتوسط اليومي لأجر المعلم هناك أقل من المبلغ اللازم لتلبية أبسط الاحتياجات المنزلية الفورية، إذ لا يعادل سوى 3.50 دولار أمريكي يومياً (Kadzamira, 2006). وتأتي مشكلة التأخر في الدفع الواسعة الانتشار في بلدان كثيرة لتزيد من الصعوبات المرتبطة بتدني الرواتب (Benveniste et al., 2008; Sherry, 2008; VSO, 2007).

وإن أهمية الرواتب لا تقتصر على مستوياتها المطلقة فحسب فللأجور النسبية أهميتها أيضاً بالنسبة لتوظيف المعلمين ومعنوياتهم. ولئن كانت رواتب المعلمين في أمريكا اللاتينية أعلى بكثير من عتبة الفقر بوجه عام، فإنها تبقى أقل من أجور العاملين في الوظائف المهنية والتقنية الأخرى (Morduchowicz and Duro, 2007). كما أن رواتب المعلمين في جانب كبير من آسيا الوسطى لا تعبر رواتب مغرية. يصدق ذلك حتى في بلدان مثل أرمينيا وطاجيكستان حيث شهدت رواتب المعلمين ارتفاعاً ملحوظاً في الفترة من 2003 إلى 2007 (Steiner-Khamsi et al., 2008). وكان من نتائج انخفاض الأجور النسبية في آسيا الوسطى اضطرار أعداد متزايدة من المعلمين إلى زيادة دخلهم عن طريق عمل ثان، وهي ظاهرة منتشرة جداً في معظم بلدان آسيا الوسطى (برنامج دعم التعليم، 2006). ويمكن أن تعود هذه الظاهرة بعواقب وخيمة على نوعية التعليم، إذ يقوم بعض المعلمين بإسقاط أجزاء من المنهاج من أجل إكراه الطلاب على أخذ الدروس الخصوصية (Bray, 2003). ويكون الطلاب الأقل قدرة على دفع أجور الدروس الخصوصية بالتالي أكبر الخاسرين.

ولا بد من تناول المناقشات المتعلقة بأجور المعلمين في سياق أوسع. فقد أدت إصلاحات الحوكمة في أغلب الأحيان إلى زيادة مسؤوليات المعلمين وحجم العمل الملقى على كاهلهم. فيُطلب من المعلمين في الكثير من البلدان استخدام مناهج دراسية جديدة تركز على الدارس وتتطلب الكثير من الوقت والجهد والمهارة وتستلزم إجراء تغييرات كبيرة في طريقة التدريس وصرف وقت متزايد في التحضير والتصحيح. ولكن قلما تنعكس هذه المسؤوليات الجديدة على مستوى الأجور وظروف العمل، مما يفسر عدم تحمس الكثير من المعلمين لجهود الإصلاح (Bennell and Akyeampong, 2007).

المعلمون المتعاقدون: زيادة التوظيف على حساب الجودة والإنصاف؟

تعمل جميع الحكومات في ظل قيود مالية حقيقية في مجال التعليم. وتُعد هذه القيود صارمة للغاية في الكثير من البلدان الأشد فقراً. وإن حاجة هذه البلدان إلى توظيف أعداد هائلة من المعلمين تطرح مشكلة حقيقية على صعيد الإنفاق العام تتمثل في كيفية العمل على زيادة الإمداد بالمعلمين ضمن إطار ميزانية مستدامة. وقد حاولت حكومات كثيرة حل هذه المشكلة عن طريق زيادة استخدام المعلمين المتعاقدين.

جرت العادة على تعيين المعلمين كموظفين في الخدمة المدنية. ويؤثر ذلك على بنية أجورهم ومستحقاتهم، وكذلك على تكاليف عملية التوظيف. ومن شأن استخدام المعلمين على أساس تعاقدي خارج نطاق الخدمة المدنية أن يؤدي إلى تخفيض التكاليف كما يمنح السلطات التعليمية مرونة أكبر في مجال التعيين والإقالة. ويتمتع معلمو الخدمة المدنية في الكثير من البلدان بقدر كبير من الحصانة عندما تصل الأمور إلى مسألة الإقالة. وتفيد إحدى الدراسات التي أُجريت في الهند وشملت 3 000 من مديري المدارس بأنه لم يسبق إلا لمدير واحد فقط من بينهم أن أقال معلماً (Chaudhury et al., 2006). وتؤكد هذه النتائج أنه يصعب على السلطات التعليمية إقالة معلمين مثبتين لانخفاض مستوى أدائهم. ويعتبر البعض هذا الأمر عاملاً من عوامل ارتفاع مستويات التغيّب في الكثير من البلدان المذكورة في الفصل الثاني. ويرى البعض في التدابير الخاصة بالتعليم التعاقدي وسيلة لزيادة المرونة. فللعقود أجل زمني محدد ويمكن فسخها بسرعة، بينما تمثل الوظيفة في الخدمة

المدنية ارتباطاً طويل الأجل. وكثيراً ما يشار إلى المرونة الأكبر المتاحة للمجتمعات المحلية ومديري المدارس في استخدام وإقالة المعلمين باعتبارها إحدى مزايا الحوكمة في المدارس الخاصة التي نوقشت آنفاً في هذا الفصل.

وقد أدى استخدام المعلمين على أساس تعاقدي إلى زيادة الإمداد بالمعلمين في الكثير من البلدان. وهذا ما جرى في غرب إفريقيا على وجه الخصوص (Göttelmann-Duret and Tournier, 2008). ويبلغ عدد المعلمين المتعاقدين في كل من غينيا والنيجر وتوغو أكثر من ثلث العدد الكلي للمعلمين في هذه البلدان (اليونسكو، 2007a). وقامت بلدان كثيرة أخرى بتعزيز اللجوء إلى المعلمين المتعاقدين، ومن بينها كمبوديا والصين والهند ونيبال ونيكاراغوا وباكستان وسري لانكا (Duthilleul, 2005; Göttelmann-Duret and Tournier, 2008; Govinda and Josephine, 2004). فإلى أي حد مكّن هذا الأمر الحكومات من تحقيق أهداف التعليم للجميع؟

إن الشواهد فيما يخص استخدام المعلمين المتعاقدين متباينة. فقد تمكنت الحكومات بفضل زيادة الإمداد بالمعلمين المتعاقدين من تخفيض نسب التلاميذ إلى المعلمين في بلدان عديدة. ولكن ينبغي تقييم هذه النتيجة الإيجابية في الظاهر بالقياس إلى المخاوف المتمثلة في احتمال وجود علاقة عكسية بين الإمداد بالمعلمين المتعاقدين وجودة التعليم برمته. فعلى سبيل المثال، يبدو التعليم الذي يوفره المعلمون المتعاقدون في توغو أقل جودة من غيره. وليس هذا بالمدهش تماماً نظراً لكون المعلمين المتعاقدين أقل خبرة وتدريباً من معلمي الخدمة المدنية (الإطار 3.13). وثمة شواهد في غرب إفريقيا أيضاً على أن اللجوء إلى التعليم التعاقدي يمكن أن يؤدي في بعض الحالات إلى تفاقم المشكلات الخاصة بمعنويات المعلمين. وإن شهادة أحد المعلمين المتعاقدين في الكامرون تعطينا فكرة بليغة عن تأثير ترتيبات التعليم التعاقدي على احترام الذات في سياق محدد (الإطار 3.14). والمشكلة الأوسع فيما يخص التعليم التعاقدي تتمثل في أن ما قد يبدو ميزة من منظور معين (تعزيز المرونة وتخفيض التكاليف) يمكن أن يُعتبر من منظور آخر تهديداً للأمن المعيشي وسبباً في انحطاط المعنويات.

وثمة شواهد مختلفة أيضاً فيما يخص التعليم التعاقدي في مناطق أخرى، إذ يمكن أن يكون لزيادة استخدام المعلمين المتعاقدين آثار إيجابية على الإنصاف في بعض الحالات. وينطبق هذا الأمر على وجه الخصوص على الحالات التي جرى فيها استخدام المعلمين المتعاقدين المنتمين إلى المناطق والجماعات التي لا تتمتع بخدمات تعليمية جيدة. وتوجد أيضاً بعض الدلائل – المتباينة بالتأكيد – التي تشير إلى أن احتمالات تغيّب المعلمين المتعاقدين أقل من احتمالات تغيّب غيرهم. وتبدو الأمور كذلك في الهند حيث تم التوسع بسرعة في منذ عام 2002 في ممارسة استخدام المعلمين المتعاقدين (الإطار 3.15). ويعمل معظم المعلمين المتعاقدين في هذا البلد في المناطق الريفية حيث يمارسون التدريس غالباً في مدارس ترتادها جماعات فقيرة للغاية. ولكن تبقى آثار استخدام المعلمين المتعاقدين على الإنصاف غامضة حتى في هذه الحالة. ويخشى تماماً أن تفضي ترتيبات التعليم التعاقدي في الهند إلى ترك بعض أشد أطفالها حرماناً يتلمذون على يد أقل معلميها تأهيلاً وخبرة.

ينطوي حشد المعلمين المتعاقدين على إمكانية تدني مستوى التعليم

والقضايا التي يثيرها التعليم التعاقدي قضايا معقدة، وعلى جميع الحكومات أن تقيم بعناية ما يمكن أن ينطوي عليه انتهاج استراتيجية في التوظيف تقوم على تخفيض المعايير المطلوبة لحشد المعلمين من مخاطر على صعيدي الإنصاف وجودة التعليم. وتُعد زيادة الإمداد بالمعلمين المصحوبة بتخفيض مستوى معايير الجودة تدبيراً اقتصادياً خاطئاً من منظور التعليم للجميع. وينبغي أن يكون رفع مستوى التحصيل الدراسي الهدف الأول لحوكمة إدارة شؤون المعلمين. وعلى الحكومات في الوقت ذاته أن تعمل ضمن حدود موارد معلومة. فقد يتطلب تحقيق الأهداف الخاصة بالتوظيف في أفقر البلدان تعزيز الجهود الوطنية وزيادة المساعدات من أجل تغطية التكاليف الجارية.

ويُعد العمل على استبقاء المعلمين في وظائفهم أحد سُبل التخفيف من الضغوط الناجمة عن الحاجة إلى التوظيف، إذ تشهد الكثير من البلدان تخلي أعداد كبيرة من المعلمين عن مهنة التعليم ليس فقط بسبب الأجور الزهيدة والظروف الرديئة، بل أيضاً بسبب عدم الحصول على ما يكفي من الدعم وبسبب ضخامة حجم الصفوف المدرسية وانحطاط المكانة المهنية. ويتطلب الحد من تناقص أعداد المعلمين

الإطار 3.13: تقدير تكاليف استخدام المعلمين الأقل أجوراً في توغو

أسفرت عمليات إصلاح القطاع العام في توغو في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين عن تجميد أجور المعلمين وتجميد عملية التوظيف مما أدى إلى ارتفاع حاد في نسب التلاميذ إلى المعلمين. وعالجت توغو هذه المشكلة عن طريق استخدام المعلمين المتعاقدين. ويعادل عدد المعلمين المتعاقدين العاملين في المدارس الابتدائية العامة حالياً نصف العدد الكلي للمعلمين العاملين فيها. وتقل أجور المعلمين المتعاقدين عن الأجور الواردة في جدول رواتب الخدمة المدنية بنسبة 60% تقريباً، ولا يملك هؤلاء الحق في الترقية أو في الحصول على مستحقات التقاعد أو على المزايا الأخرى غير المرتبطة بالأجور. وغالباً ما يكون المعلمون المتعاقدون قد تلقوا التدريب اللازم لممارسة مهنة التعليم وربما أمضوا في التعليم العام سنوات تعادل السنوات التي أمضاها معلمو الخدمة المدنية، ولكنهم يملكون على الأرجح عدداً أقل من سنوات الخبرة في مجال التدريس.

فما التأثير الذي أحدثه استخدام عقود أكثر مرونة على صعيد المساءلة والجودة؟ لقد أسفر تحليل لبيانات الدراسة الاستقصائية بشأن التحصيل الدراسي التي أُجريت في إطار برنامج تحليل النُظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) عن نتيجة مفادها أنه لا يوجد اختلاف في مجال التغيب بين المعلمين المتعاقدين ومعلمي الخدمة المدنية. ويبدو أن التهديد بعدم تجديد العقد لم يغير سلوك المعلمين ربما لأن التهديد لا يُنفذ إلا نادراً. ومع ذلك أظهر التحليل المذكور، بعد فحص خلفيات الطلاب والمستوى الدراسي للمعلمين وخبرتهم، أن أداء الطلاب في الصفوف التي يدرسها المعلمون المتعاقدون أسوأ من أداء نظرائهم في الصفوف التي يدرسها معلمو الخدمة المدنية. وهذا يعني بعبارة أخرى أن العقود ذات الأجر المنخفض حققت المراد منها إذ اجتذبت بالفعل العدد الذي تحتاجه المؤسسات التعليمية من المعلمين، ولكنها أسفرت أيضاً عن نتيجة غير مقصودة وهي الإضرار المحتمل في الأجل الطويل بنوعية التعليم.

المصدر: Vegas and De Laat (2003).

الإطار 3.14: «أُعاني من التهميش وأشعر بالإحباط»: رأي معلم متعاقد من الكامرون

يمثل المعلمون المتعاقدون في الكامرون ما يزيد على نصف معلمي المرحلة الابتدائية. وتبين تجربة أحد المعلمين المتعاقدين، وهو السيد بيكونو الذي يعمل في مدرسة حكومية في ياوندي، علاقة التناسب العكسي المحتملة بين الإمداد بالمعلمين من جهة ومعنويات المعلمين من جهة أخرى.

لم يتمكن السيد بيكونو من العثور على عمل بعد حصوله على المؤهلات اللازمة لممارسة مهنة المحاماة، فشارك في الامتحان المؤهل لممارسة مهنة التدريس. وحصل السيد بيكونو على صفة المعلم المتعاقد بعد ثمانية أعوام من الخبرة كمعلم بديل. وأصبح السيد بيكونو «يعاني من التهميش ويشعر بالإحباط» بسبب عمله كمعلم متعاقد في الكامرون. ويبلغ راتبه الشهري 000 99 فرنك من فرنكات الجماعة المالية الأفريقية (CFA) (158 دولاراً أمريكياً تقريباً)، أي أقل بكثير من راتب بداية الخدمة البالغ 000 140 فرنك من فرنكات الجماعة المالية الأفريقية (CFA) الذي يتقاضاه المعلم الموظف في الخدمة المدنية. ويفتقر السيد بيكونو أيضاً إلى المزايا الخاصة بوظائف الخدمة المدنية مثل المعاش التقاعدي. ويعتبر السيد بيكونو هذا الأمر نوعاً من التمييز، ويضيف قائلاً: «إننا نمارس نفس العمل ونضطلع بنفس حجم العمل. ويكون المتعاقدون في واقع الأمر أفضل تأهيلاً من موظفي الخدمة المدنية في بعض الأحيان». ويشعر السيد بيكونو بالسخط على راتبه الضئيل الذي يجبره على العيش في بيت والده. وقد هجرته زوجته بعد أن كلت من انتظار «التحسن المفترض في أوضاعهم».

وقد أسهم استخدام أعداد كبيرة من المعلمين المتعاقدين في الإسراع في توفير المزيد من القوى التعليمية، وذلك في بلد يفتقر ثلث معلميه إلى التدريب ويحتاج إلى أكثر من ضعفي العدد الحالي للمعلمين للتمكن من تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وفي حين يسمح استخدام المعلمين المتعاقدين بزيادة أعداد الملتحقين بالمدارس، فإنه يعود بعواقب وخيمة على معنويات معلمين مثل السيد بيكونو. ويخشى أن يؤدي التعليم التعاقدي إلى المزيد من التدهور في نوعية التعليم، مما سيؤثر سلباً على عدد الأطفال الذين ينهون المرحلة الابتدائية بنجاح.

المصدر: Ekwè (2007); UIS (2006b).

أدى حشد المعلمين المتعاقدين في الكامرون إلى زيادة نسبة القيد وإلى تدني مستوى المعنويات لدى المعلمين

الإطار 3.15: التعليم التعاقدي في الهند: الوصول إلى المناطق التي تعاني من نقص الخدمات التعليمية

يهدف استخدام المعلمين المتعاقدين في الهند إلى التصدي للتحدي المزدوج المتمثل في نقص المعلمين وارتفاع معدلات التغيب في بعض الولايات. وقد أسفر ذلك عن نتائج متباينة على صعيد الانتفاع والإنصاف والجودة.

ويُعد المعلمون المتعاقدون من السمات المميزة للنظام التعليمي لعدة ولايات هندية منذ تسعينات القرن العشرين. فقد شهد استخدام المعلمين المتعاقدين توسعاً سريعاً منذ عام 2002 عندما سُمح للولايات باستخدام هؤلاء المعلمين عن طريق منح تقدمها الحكومة المركزية. وبلغ عدد المعلمين المتعاقدين نصف مليون معلم بحلول عام 2004. والغرض من استخدامهم هو الوصول إلى القرى التي تنعدم فيها المدارس الحكومية النظامية وزيادة عدد المعلمين في المدارس ذات المعلم الواحد. ويعمل معظم المعلمين المتعاقدين بالتالي في المدارس الريفية النائية، ولا سيما في ولاية ماديا براديش (التي تضم 46% من مجموع المعلمين المتعاقدين) وولاية راجستان (21%)، ويشكل المعلمون المتعاقدون نصف القوى التعليمية في الولاية الأولى وثلثها في الولاية الثانية. ويتراوح متوسط أجورهم بين خُمس ونصف ما يتقاضاه معلمو الخدمة المدنية. ويتركز أقل المعلمين المتعاقدين تأهيلاً وأجراً في المناطق الريفية القبلية حيث يعلّمون الأطفال المحرومين.

فكيف أثرت زيادة استخدام المعلمين المتعاقدين على التعليم؟ لا يوجد من الدلائل ما يكفي لإعطاء جواب شاف عن هذا السؤال. ويجري غالباً حشد المعلمين المتعاقدين من بين الجماعات المهمشة من أجل تعزيز الإمداد بالمعلمين في مناطق لا يرغب معلمو الخدمة المدنية غالباً في الذهاب إليها. وبالفعل فإن سياسة استخدام المعلمين بموجب عقود حظيت في بعض الحالات بتأييد معلمي الخدمة المدنية الذين يجدون فيها فائدة إذ لا يضطرون إلى الانتقال إلى مناطق أقل جاذبية. والواقع أنه لولا المعلمين المتعاقدين لحرم الكثير من الأطفال من أي تعليم. كما أن انتماء هؤلاء المعلمين أحياناً إلى نفس الأوساط التي ينتمي إليها تلاميذهم يمكن أن يساعد في حل المشكلات المرتبطة بالوصم الطبقي. وتوجد أيضاً بعض الدلائل على أن احتمالات تغيّب المعلمين المتعاقدين أقل من احتمالات تغيّب غيرهم، مما يساعد المدارس على العمل بانتظام أكبر ولساعات أطول، ويضمن أن يحقق تلاميذ المعلمين المتعاقدين نتائج تعلّم لا تقل جودة عن نتائج تلاميذ معلمي الخدمة المدنية.

ومن منظور السياسات العامة الأوسع، فإن القضايا التي تواجهها الهند لا تختلف عن القضايا المطروحة في أماكن أخرى. ولقد جلب المعلمون المتعاقدون فوائد حقيقية للكثير من الجماعات، وعززوا الإنصاف في توزيع المعلمين وخفّضوا متوسط تكاليف التوظيف، ولكنهم غالباً ما يكونون أقل تأهيلاً وخبرة من معلمي الخدمة المدنية. ويكمن الخطر الحقيقي في أن يتولى معلمون غير أكفاء تدريس الأطفال الفقراء المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية المتواضعة والقاطنين في المناطق الريفية النائية ، مما سيؤدي بلا شك إلى استفحال أشكال اللامساواة في الهند.

المصادر: Govinda and Josephine (2004); Muralidharan and Sundaraman (2006); Pandey (2006).

نهجاً لا يتوقف عند مسألة الأجور بل يشمل أيضاً العوامل الأعم الأخرى المؤثرة على معنويات المعلمين الذين لا بد من التذكير بأنهم يقدمون خدمة عامة لا يمكن الاستغناء عنها.

التصدي لعدم الإنصاف في توزيع المعلمين

يمكن أن ينطوي متوسط نسب التلاميذ إلى المعلمين على مشكلات خطيرة في مجال توزيع المعلمين داخل بلد ما. فالمناطق النائية والفقيرة التي تسكنها الجماعات الإثنية أو العرقية أو الطبقية المحرومة غالبا ما تُظلم في مجال الحصول على الخدمات، ولا سيما الحصول على حصتها من المعلمين ذوي الخبرة. وهذا ليس بالأمر المدهش إذ أن من المتوقع ألاّ يرغب المعلمون، متى كان لهم الخيار، في العمل في مواقع يصعب الوصول إليها وتفتقر إلى الماء والكهرباء ولا يجدون فيها سوى المساكن المتواضعة والقليل من الخدمات العامة، ولا سيما عندما يجب عليهم أيضاً الانفصال عن أزواجهم. بيد أن الاختلال في توزيع المعلمين هو من العوامل المسببة للفوارق الشاسعة الموجودة في فرص التعليم ونتائج التعلم التي نوقشت في الفصل الثاني.

ويعد التحيز لصالح المناطق الحضرية مشكلة عامة على مستوى النظام بأسره. ويصعب غالباً ملء الوظائف الشاغرة التي تخدم المناطق الريفية والأقليات في البلدان التي يأتي معظم معلميها من المناطق الحضرية ولا يُستخدم فيها إلا القليل من المعلمين المنتمين إلى الجماعات المحرومة. ويرغب معظم المعلمين في الحصول على وظيفة في المدارس الواقعة في المناطق الحضرية لأسباب مهنية وشخصية تشمل تعليم أطفالهم. ولكنّ ذلك يفضي في الكثير من البلدان إلى تعميق الهوة الموجودة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في مجال الفرص التعليمية. ويشكل الافتقار إلى المواصلات، وكذلك المشكلات الأمنية والمساكن المتواضعة في المناطق الريفية النائية في باكستان العائق الرئيسي الذي يحول دون التوزيع العادل للمعلمين ولا سيما النساء (Khan, 2007). وتبلغ نسبة المعلمين المؤهلين العاملين في المدارس الريفية في شمال ناميبيا 40% بالقياس إلى 92% في العاصمة. ويمثل المعلمون المؤهلون العاملون في المناطق الحضرية في أوغندا ثلثي مجموع المعلمين العاملين في تلك المناطق، بينما لا يمثل المعلمون المؤهلون العاملون في المناطق الريفية سوى نصف مجموع المعلمين العاملين في تلك المناطق (Bennell and Akyeampong, 2007).

ويمكن للسياسات العامة إيجاد الحوافز الكفيلة بإضعاف النزعة الحضرية. وتتمثل الاستراتيجية الأولى في هذا الصدد في تغيير أنماط التوظيف لتمكين المزيد من المعلمين المنتمين إلى المناطق التي تعاني من نقص الخدمات من الالتحاق بمهنة التعليم. وتتمثل الاستراتيجية الأخرى في تقديم حزم خاصة من الحوافز مثل تسريع الارتقاء الوظيفي وأهلية الحصول على إجازة دراسية وعلى مسكن أفضل من أجل اجتذاب المعلمين وإرسالهم إلى المناطق التي تعاني من نقص الخدمات. ويشكل إعطاء المعلمين علاوات إضافية لكي يقبلوا بتعيينهم في المناطق الريفية حافزاً آخر يمكن من خلاله تغيير مواقع العمل المفضلة. وتُستخدم جميع هذه التدابير على نطاق واسع في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ولو كان ذلك بشكل عشوائي. ولكن المشكلة تكمن في أن الحوافز لا تكفي عادة كعامل مرجح إزاء مساوئ العيش في المناطق المعزولة (Bennell and Akyeampong, 2007).

تفتقر المناطق النائية والفقيرة التي تسكنها الجماعات الإثنية أو العرقية أو الطبقية المحرومة إلى المعلمين ذوي الخبرة

وإن حشد المعلمين من بين الجماعات الممثلة دون المستوى المطلوب في القوى التعليمية يمكن أن يؤتي فوائد عدة. فهو يساعد أولاً على زيادة عدد المعلمين في المناطق الأشد احتياجاً إليهم. كما أنه مفيد على صعيد الحوافز. فتشير الدلائل إلى أن المعلمين المحليين المستخدمين في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا يكونون عادة أكثر ارتياحاً لعملهم، مما من شأنه أن يساعد على الحد من تناقص أعداد المعلمين (Bennell and Akyeampong, 2007). وفضلاً عن ذلك، يكون المعلمون المحليون على الأرجح أكثر اطلاعاً على البيئة الثقافية التي يعملون فيها، وقد يعود ذلك بفوائد على نوعية وملاءمة التدريس الذي يمارسونه. وحيثما كان المعلمون جزءاً من المجتمع كانت هناك أيضاً فرصة أكبر لقيام أولياء الأمور بممارسة الرقابة عن كثب، ويمكن لهذه الرقابة أن تعزز جهود المعلمين وأن تحد من التغيب. فقد أفضت مراقبة أولياء الأمور لحضور المعلمين ولساعات عملهم في السلفادور على سبيل المثال إلى زيادة الوقت الذي يمضيه المعلمون في العمل (Di Gropello, 2006).

ووُضعت استراتيجيات مختلفة من أجل إيجاد الحوافز اللازمة لتوظيف معلمين من الجماعات غير الممثلة جيداً في القوى التعليمية. فقد حددت بعض البلدان حصصاً لمختلف الفئات في مجال تدريب المعلمين، بما في ذلك للنساء وللأشخاص المنحدرين من الأقليات الإثنية أو الطبقات المتواضعة. ويمكن إيجاد حوافز إضافية عن طريق الإعفاء من رسوم التدريب شريطة أن يوافق المرشحون للإعفاء على التدريس في مناطقهم المحلية لمدة متعاقد عليها. ويمكن أيضاً تيسير عملية توظيف معلمين من الجماعات الممثلة دون المستوى في القوى التعليمية عن طريق نقل سلطة حشد المعلمين إلى الجماعات أو إلى حكومات الأقاليم والمقاطعات.

ولا يعني أي شيء مما ذُكر آنفاً أن حشد المعلمين محلياً أمر يسير. فغالباً ما يفتقر المعلمون الموظفون محلياً إلى التدريب الأولي، وقد يكون مستوى تعليمهم أقل من المعلمين الآخرين – فربما لم يتجاوز بعضهم مرحلة التعليم الابتدائي. وغالباً ما تكون زيادة عدد خريجي المدارس الثانوية في المناطق التي تعاني من نقص الخدمات الخطوة الأولى في المساعي الرامية إلى ضمان كون المعلمين المنتمين إلى الجماعات الممثلة دون المستوى في القوى التعليمية يتمتعون بالمعايير الوطنية اللازمة. وقد يكون ذلك صعباً في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية، وتبين تجربة كل من جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وجمهورية كمبوديا المشكلات التي تواجهها حكومتا هذين البلدين في هذا الصدد (الإطار 3.16). وقد نجح كلا البلدين في إلحاق المزيد من المعلمين المنتمين إلى الأقليات ببرامج تدريب المعلمين، وذلك جزئياً عن طريق تقليل شروط الأهلية

الإطار 3.16: تعيين معلمين من الأقليات الإثنية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وفي كمبوديا

تعمل كل من جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وكمبوديا على تسريع التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي، ولكن النقص في عدد المعلمين في المناطق النائية يحول دون نجاح مساعيهما الرامية إلى تعميم الانتفاع بالتعليم وإزالة أوجه التفاوت الإقليمية الواضحة. وتحاول السلطات في كلا البلدين تعيين معلمين ينتمون إلى الأقليات الإثنية سعياً إلى سد النقص المذكور في عدد المعلمين.

إن المبادرات المتخذة في هذا الصدد في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية جاءت نتيجة لفشل التدابير التشجيعية في اجتذاب المعلمين إلى المناطق الجبلية النائية. وكانت الحكومة قد قدمت للمعلمين في إطار سياسة سابقة علاوات تعادل ما يتراوح بين 15% و 20% من الراتب، ولكن ثبت أنها غير كافية لإقناع المعلمين بعدم تفضيل التعيين في المناطق الحضرية.

وتحول التركيز الآن إلى برنامج يهدف إلى إلحاق أفراد من الأقليات الإثنية ببرامج تدريب المعلمين. فعُدّلت شروط الالتحاق بهذا البرنامج ووُفرت الحوافز المالية مما أدى إلى زيادة أعداد المنتفعين بهذه البرامج. بيد أن البرنامج واجه مشكلات إدارية هامة. فتبين أن بعض الطلاب المسجلين لم يكونوا في الواقع من سكان القرى المستهدفة، ولكنهم التحقوا بالبرنامج فقط من أجل الحصول على المزايا التي يوفرها. كما أن مشكلات اللغة المستخدمة في تدريب المعلمين أدت إلى ارتفاع مستويات التسرب بين الأقليات من السكان الأصليين، فضلاً عن أن عدداً كبيراً من المتخرجين من هذه البرامج لا يعودون إلى مناطقهم الأصلية لممارسة التدريس فيها، مما يدل على أن جاذبية العمل في المناطق الحضرية أقوى من الحوافز المقدمة لقاء العودة إلى المناطق المحلية للتدريس فيها.

واتخذت السياسات العامة في كمبوديا مساراً مماثلاً. فالطريقة المتبعة في السابق لنقل المعلمين إلى المناطق التي هي بأشد الحاجة إليهم من خلال منحهم حوافز لقاء المشقة الناجمة عن التعيين في المناطق الريفية لم تحقق إلا نجاحاً محدوداً. فقد كانت الرواتب المنخفضة لا تسمح بتغطية تكاليف نقل معلمين لا توجد لديهم في مقرهم الجديد أسرة موسعة أو مسكن أو قطعة أرض. وثبت أيضاً أن العلاوات الخاصة الممنوحة لقاء تغيير مكان الإقامة غير كافية. كما جرى التأكيد في هذا البلد على زيادة حشد المعلمين محلياً.

وأُلغيت شروط الالتحاق ببرامج تدريب المعلمين (المحددة بالصف الثاني عشر كمستوى تعليمي مطلوب للتعيين على الصعيد الوطني) في المقاطعات والأقاليم التي لا تتوافر فيها فرص التعليم الثانوي على نطاق واسع. ففتح هذا الأمر باب الالتحاق ببرامج تدريب المعلمين لطلاب تلك المناطق الذين لا يتجاوز مستواهم التعليمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وقد ساعد على ذلك تقديم منح دراسية في مجال تدريب المعلمين للطلاب المنتمين إلى أوساط الأقليات الفقيرة والأقليات الإثنية (غير الخمير). ووضع في إطار تدابير «التمييز الإيجابي» نظام حصص لضمان التحاق الطلاب المنتمين إلى الأقليات بكليات إعداد المعلمين، فخُصص للطلاب غير الخمير مقعد واحد من كل أربعة مقاعد دراسية في تلك الكليات.

وتشير الدلائل إلى أن هذه الاستراتيجية ربما بدأت تؤتي نتائج إيجابية على الرغم من استمرار المشكلات، إذ لا تزال الكثير من المناطق النامية تعاني من شواغر في مهنة التدريس بالإضافة إلى أنه لم يتسن ملء جميع المقاعد المخصصة للطلاب المنتمين إلى الأقليات الإثنية، أو الحيلولة دون إساءة استعمال نظام الحصص. وعلى الرغم من ذلك فإن التوظيف المحلي ساعد على سرعة نشر المعلمين في المناطق الريفية المعزولة.

المصدر: Benveniste et al. (2008).

يساعد التوظيف المحلي للمعلمين المنحدرين من الأقليات الإثنية في كمبوديا على سد النقص في عدد المعلمين في المناطق النائية

للالتحاق بتلك البرامج. وقد واجه هذان البلدان مع ذلك بعض الصعوبات في ضمان عودة المعلمين المدربين إلى التدريس في مواطنهم. وقد اتبعت كمبوديا نهجاً يجمع بين تخصيص حصص لهذه الجماعات في برامج تدريب المعلمين وبين حشد المعلمين محلياً وهو نهج يعد بتحقيق نتائج أفضل.

ووضعت بعض البلدان برامج وطنية تهدف إلى إزالة أوجه التفاوت في توزيع المعلمين عن طريق تمويل آليات لدعم توظيف المعلمين في المناطق التي تعاني من نقص الخدمات التعليمية. ويُعد ما جرى في البرازيل في هذا الصدد مثالاً لافتاً جداً للنظر. فقد كانت مستويات التفاوت العالية في التحصيل الدراسي في البرازيل مرتبطة خلال تسعينات القرن العشرين بفروق كبيرة في توزيع المعلمين. وسعى برنامج صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين (FUNDEF) إلى تغيير هذا الوضع عن طريق الاستراتيجيات الوطنية لتمويل التعليم. فقد جرى رصد قسم من عائدات الضرائب المحلية في الصندوق المذكور واستخدامها من أجل زيادة الإنفاق على كل طالب في الولايات الفقيرة. واستُخدم ما يناهز 60% من هذه الموارد من أجل حشد المعلمين وتدريبهم أو لزيادة رواتب المعلمين. ومُنحت أعلى الزيادات في الرواتب للمعلمين العاملين في أفقر الولايات الواقعة في المنطقة الشمالية الشرقية من البلاد حيث توجد أكبر الاحتياجات التعليمية. وارتفعت نسبة المعلمين الذين يتجاوز تعليمهم المرحلة الابتدائية ارتفاعاً شديداً بعدما شرع الصندوق المذكور في العمل في عام 1998، ولا سيما في المناطق الفقيرة مثل المنطقة الشمالية الشرقية. واقترن البرنامج بزيادة كبيرة في المواظبة المدرسية ولا سيما في الصفوف العليا من التعليم الأساسي (Gordon and Vegas, 2005).

وتواجه الدول الضعيفة التي تمزقها النزاعات مشكلات خطيرة للغاية في توزيع المعلمين. وتعد إعادة تأهيل النُظم التعليمية عنصراً أساسياً في عملية إعادة الإعمار بعد النزاع. ولكن قد تكون لدى المعلمين أسباب وجيهة لتجنب التعيين في مناطق عانت في الماضي القريب أو لا زالت تعاني من مشكلات أمنية. وتجربة أفغانستان في هذا الصدد تجربة حافلة بالدروس والعبر. فثمة دلائل في هذا البلد تشير إلى نجاح برامجه الرامية إلى تحسين فرص الالتحاق بالمدارس، ولكن لا تزال توجد فروق شاسعة في مجال توزيع المعلمين. ويجب على هذا البلد الآن وهو في طور إعادة بناء نظام الحوكمة أن يضمن توزيع المعلمين المؤهلين على أكثر المناطق احتياجاً إليهم. وإن ضم المعلمين الذين عينتهم المجتمعات المحلية إلى النظام الرسمي يعد من الحلول الممكنة لهذه المشكلة (الإطار 3.17).

وليس الحشد المحلي للمعلمين وحده العلاج الشافي لأوجه التفاوت في توزيع المعلمين. فلا بد أيضاً من وضع برامج للتدريب والمساعدة وإتاحة الانتفاع بها. وتستخدم عدة بلدان مراكز موارد المعلمين[8] لهذا الغرض ولإنهاء عزلة المعلمين في المناطق الريفية. وتقدم مراكز موارد المعلمين بديلاً للبرامج المركزية أو الإقليمية لتدريب المعلمين، وتمكّن المعلمين من تنمية قدراتهم دون مغادرة مجتمعاتهم. وتُعد مراكز موارد المعلمين في الهند وكينيا وملاوي ومالي وأوغندا آلية مهمة من أجل تسريع ترقية المعلمين واعتمادهم والارتقاء بمستواهم المهني، ومن أجل إيجاد حلول محلية للمشكلات المحلية (Giordano, 2008; Global March Against Child Labourand International Center on Child Labor and Education, 2006).

ويفيد المعلمون المشاركون في مراكز موارد المعلمين، وفقاً لإحدى عمليات الاستعراض التي أُجريت في هذا الصدد، بأن هناك المزيد من الحوار المهني والالتزام والمزيد من الوعي بأساليب التدريس التي تركز على الأطفال، والمزيد من فرص الانتفاع بالمواد والموارد. وتوجد أيضاً بعض الدلائل على وجود فوائد أكثر شمولاً، إذ يُقال إن مراكز موارد المعلمين ساعدت على تضييق فجوة التحصيل الموجودة بين المدارس الحضرية والمدارس الريفية (شيلي وكينيا) والحد من الإعادة وتحسين الاستبقاء (كمبوديا). ومع ذلك لا تُعد مراكز موارد المعلمين فعالة في جميع الأحوال والأماكن. وتسبب هذه المراكز في أسوأ الأحوال الكثير من المشاكل المماثلة للمشاكل الناجمة عن البرامج الوطنية لتدريب المعلمين. وغالباً ما تفتقر هذه المراكز إلى التمويل الكافي، ويبتعد التدريب فيها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين والتلاميذ في قاعات الدراسة (Giordano, 2008).

وليست دوافع المعلمين وخياراتهم المسؤول الوحيد عن أنماط توزيع المعلمين، ويؤدي ضعف القدرة الإدارية والفساد دوراً في هذا المجال. وتفيد التقارير بأن ارتشاء السياسيين والمسؤولين من قبل المعلمين من أجل ضمان التعيين في الأماكن المفضلة أمر شائع في بعض البلدان (Hallak and Poisson, 2007). فقد بينت دراسة أُجريت في بنغلاديش على سبيل المثال أن ما يزيد على 40% من معلمي المدارس الثانوية يعتقدون أن إجراءات تعيين المعلمين غير عادلة وأنه يلزم دفع مبالغ غير نظامية لضمان الحصول وظيفة. وبينت تلك الدراسة أيضاً أن الكثير من مديري المدارس اعتبروا إجراءات ترقية ونقل المعلمين الحكوميين غير عادلة وأفادوا بأنه لا مفر عموماً من دفع مبالغ غير نظامية لضمان النقل (برنامج إصلاح الإدارة المالية، 2005). وخلافاً لبعض الآراء السائدة على نطاق واسع، لا يُعد نقل السلطة إلى جمعيات أولياء الأمور والمعلمين علاجاً سحرياً لتلك الممارسات، إذ توجد في غرب إفريقيا على سبيل المثال دلائل على قيام مدراء المدارس ورؤساء جمعيات أولياء الأمور والمعلمين بتعيين أقاربهم أو أصدقائهم كمعلمين (De Grauwe et al., 2005). وإن التوظيف المحلي المقترن بنقص الحوافز على الأداء أو العمل يشجع المعلمين في ولاية راجستان الهندية على إقامة علاقات مع الزعماء السياسيين والموظفين البيروقراطيين المحليين لضمان الحصول على الوظائف والمكافآت (Ramachandran et al., 2005). ونادراً ما تكون هناك حلول بسيطة لمشكلات الحوكمة المقترنة بتوظيف المعلمين وتوزيعهم كما يتبين من الحالتين المذكورتين آنفاً.

يمكن لمراكز موارد المعلمين أن تساعد على إتاحة فرص التدريب وإنهاء عزلة المعلمين في المناطق الريفية

حدود نظام الأجر المرتبط بالأداء

لا يرتبط أجر المعلمين في معظم البلدان بالنتائج الدراسية بل بالمؤهلات وبسنوات الخبرة. وقد حث ضعف الصلة بين أجر المعلم والتحصيل الدراسي للطالب البعض على الدعوة إلى الأخذ بنظام الأجر المرتبط بالأداء. ويمكن أن يفضي ربط أجور المعلمين بما أنجزوه بدلاً من ربطها بمؤهلاتهم وبسنوات خبرتهم، وفقاً للحجة المقدمة، إلى إيجاد حوافز جديدة من شأنها تحسين نتائج التعلم بشكل ملحوظ مع تعزيز الحوافز واستبقاء أفضل المعلمين (Sander, 2008).

وليس مفهوم الأجر المرتبط بالأداء بالمفهوم الجديد كما أنه لا يقتصر على مجال التعليم وحده. فقد طُبق على

الإطار 3.17: توزيع المعلمين في دولة ضعيفة: تجربة أفغانستان

نظراً للزيادات الهائلة في القيد التي تشهدها أفغانستان منذ عام 2002 وارتفاع عدد الأطفال في سن الدراسة غير الملتحقين بالمدارس، كان من الضرورة القصوى التعجيل في تدريب المعلمين وحشدهم وتوزيعهم بشكل مدروس.

وقد خطت الحكومة خطوة مهمة إذ قررت بناء نظام شامل مكون من ثمان وثلاثين كلية لإعداد المعلمين في بيئة اعتمدت المدارس فيها منذ زمن طويل على المعلمين قليلي التدريب المهني أو عديميه. ولكن يُعد التدريب وسيلة لزيادة الإمداد بالمعلمين لا لتوزيعهم توزيعاً منصفاً، إذ يوجد ما يزيد على 20% من طلاب كليات إعداد المعلمين – وما يقارب 40% من طالباتها – في العاصمة كابول.

ويتمثل أحد السُبل الكفيلة بتقويم اختلال التوازن في توزيع المعلمين في إدماج المدارس التابعة للمجتمعات المحلية في المنظومة التعليمية الحكومية وتحسين أوضاع هذه المدارس. ففي إطار سياسة التعليم القائم على المجتمعات المحلية التي وضعتها وزارة التربية تقوم الحكومة بدفع رواتب المعلمين الذين كانوا يتقاضون أجورهم سابقاً من المجتمعات المحلية على أسس خاصة للغاية، إذ كانت تدفعها غالباً بمبالغ نقدية صغيرة أو بمساهمات عينية. وقد تطلّبت عملية نقل أولئك المعلمين إلى جدول المرتبات الحكومية جهداً هائلاً إذ قامت أربع منظمات غير حكومية تجمع بينها شراكة اسمها «الشراكة من أجل الارتقاء بالتعليم المجتمعي في أفغانستان» (PACE-A) بالتعاون مع موظفي وزارة التربية والتعليم المحليين بجمع تواقيع المعلمين وصورهم اللازمة لإدراج أسمائهم في جدول المرتبات.

المصدر: Kirk (2008).

8 – تُعرف أيضاً باسم مراكز تنمية قدرات المعلمين.

نطاق واسع في العديد من عمليات إصلاح القطاع العام. وتتمثل الفكرة العامة التي يستند إليها هذا المفهوم في ضرورة التقليل من وزن العنصر الثابت في أجر المعلم (الذي يرتبط عادة بالمؤهلات والخبرة) وزيادة وزن المدفوعات التي يتقاضاها المعلم لقاء أدائه الفعلي (التي ترتبط بنتائج الطلاب أو المدرسة). وتُثير القضايا التي تنطوي عليها هذه الفكرة الكثير الجدل وكثيراً ما تلقى معارضة نقابات المعلمين التي تعتبرها حوافز قائمة على منطق السوق وغير ملائمة للتعليم (Umansky, 2005).

يمكن أن يفضي ربط أجور المعلمين بالأداء إلى انحراف الحوافز عن الغرض المراد منها، ومن ذلك تركيز المعلمين على الطلاب الأفضل أداءً

ومازالت الدلائل على الفوائد المزعومة لفكرة الأجر المرتبط بالأداء محدودة على الرغم مما تثيره من جدل وحماس في بعض الأوساط. ويرجع أحد أسباب ذلك إلى المسائل المعقدة للغاية التي ينطوي عليها قياس الأداء. وترجع صعوبة قياس الأداء لأسباب عديدة لاسيما صعوبة التمييز بين أداء المعلم في حد ذاته وعوامل عديدة أخرى تؤثر على نتائج التعلم منها ما يتعلق بالمنزل والمدرسة وبأحداث غير متوقعة. ومن المشاكل الأخرى التي ينطوي عليها نظام الأجر المرتبط بالأداء أنه يمكن أن يفضي إلى نتائج عكسية في مجالين على الأقل، أولهما أنه قد يحمل المعلمين على التركيز على عدد محدود من الموضوعات والمهارات اللازمة لاجتياز الاختبارات على حساب التفكير الإبداعي، ويمكن أن يفضي ثانياً إلى تشجيع المعلمين والمدارس على أن يستبعدوا من الامتحانات الأطفال الذين يبدون لهم الأقل قدرة على اجتيازها بنجاح (Glewwe et al., 2003).

الإطار 3.18: مشكلات نظام علاوات المعلمين في منغوليا

إن تطبيق نظام الأجر المرتبط بالأداء ليس مسألة إدارية بسيطة. لقد بدأت منغوليا في عام 2006 في تطبيق نظام لمنح علاوات كبيرة تصل إلى ما يعادل 25% من الراتب السنوي للمعلم أو ما يعادل أجره لمدة ثلاثة أشهر من أجل مكافأة المعلمين ذوي الأداء المتميز. وحصلت المدارس خلال السنة الأولى من عملية الإصلاح على تمويل مركزي لتمكينها من صرف علاوات للمعلمين المختارين. وكان يتعين على المدارس في السنوات اللاحقة جمع الأموال اللازمة لذلك بنفسها أو استقطاع مبالغ من المستحقات الإضافية لبعض المعلمين واستخدامها لمكافأة معلمين آخرين. وتم التخلي عن فكرة العلاوات بعد مرور عام واحد على بداية العمل بها، وذلك لعدة أسباب منها ما يلي:

- الإيمان الراسخ بالعدالة الاجتماعية التي تحظر مكافأة فئة قليلة على حساب الآخرين؛
- التخوف من أن تؤدي الخطة إلى التأكيد على العلاقة التراتبية بين الخاضعين للرقابة (المعلمين) وأولئك الذين يراقبونهم (مديري المدارس)؛
- العبء الهائل الناجم عن عمليات التوثيق وسائر الأعمال الورقية المترتبة على ممارسة الرقابة المُحكمة والمتواصلة طوال العام.

المصدر: Steiner-Khamsi et al. (2008).

وتطبق بلدان قليلة نسبياً نظام الأجر المرتبط بالأداء على نطاق واسع. كما أن اختلاف البيئات التي اعتمدت فيها برامج رائدة في هذا المضمار يجعل من الصعب إجراء مقارنة ذات مغزى بين البلدان. وفي حالات كثيرة لم تكن النتائج قاطعة. وعلى سبيل المثال فإن عمليات التقييم الواسعة للتجارب التي أُجريت في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان المتقدمة لا تشير إلى وجود علاقة سببية واضحة بين نظام الأجر المرتبط بالأداء وأداء المعلمين (Umansky, 2005).

وثمة شواهد في بلدان عديدة على انحراف الحوافز عن الغرض المقصود منها أصلاً. فها هو النظام الوطني للأجر المرتبط بالأداء في شيلي يكافئ المدارس التي تُحرز أكبر تقدم في التحصيل الدراسي للطلاب بمنح معلميها علاوات مالية تعادل ما يقارب نصف راتبهم الشهري. وتُصنّف المدارس في كل منطقة في شيلي بحسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي والعوامل الخارجية الأخرى التي تؤثر على الأداء المدرسي. ويضمن هذا التصنيف أن يكون التنافس بين مؤسسات متماثلة. بيد أن هذا النظام لا يخلو من بعض العيوب الملازمة له، إذ تكافأ بمقتضاه المدارس ذات الأداء الجيد بدلا من المدارس التي يتحسن أداؤها ولكنها تحتاج إلى مزيد من التحسين (Carnoy et al., 2007). وظهرت مشكلات مماثلة في المكسيك حيث يوجد منذ زمن طويل برنامج «Carrera Magisterial» الذي يتيح رفع مستوى الأجور للمعلمين استناداً إلى تقييم لمجموعة من المعايير التي تضم أداء طلابهم. ويشجع هذا النهج المعلمين على التركيز على الطلاب الأفضل أداءً (Vegas and Petrow, 2007).

وتزخر تجربة كل من شيلي والمكسيك بالدروس والعبر. فقد أثار تطبيق نظام الأجر المرتبط بالأداء جدلاً واسعاً في كلا البلدين بينما كان تأثير حوافز الأجور على التحصيل الدراسي طفيفاً. ويعود السبب في ذلك جزئياً إلى تمتع أقلية صغيرة فقط من المعلمين بفرصة حقيقية للحصول على مكافأة تأخذ شكل علاوة في شيلي أو ترقية في المكسيك (Vegas and Petrow, 2007). واعتبرت زيادات الرواتب المرتبطة بالأداء من إصلاحات الحوكمة التي نالت شعبية في عدد من البلدان الاشتراكية السابقة الواقعة في منطقة آسيا الوسطى. ولكن العقبات السياسية والإدارية حالت في كثير من الأحيان دون التنفيذ الفعلي لهذا الإصلاح كما يتبين من تجربة منغوليا في هذا الصدد (الإطار 3.18).

أما البلدان الفقيرة التي يتقاضى فيها المعلم أجراً ضئيلاً للغاية فإن تجربتها في مجال نظام الأجر المرتبط بالأداء أقل مما تقدم أيضاً. وقد أُجريت بعض التجارب الضيقة النطاق على عينات عشوائية عن طريق المنظمات غير الحكومية على وجه الخصوص، ولم تكن نتائج هذه التجارب حاسمة. وأظهرت الدراسات التي أُجريت في ولاية أندرا براديش الهندية وفي كينيا أن نتائج طلاب المدارس الخاضعة لنظام

الأجر المرتبط بالأداء في الامتحانات كانت أفضل من نتائج طلاب المدارس الأخرى. وكان برنامج الحوافز في كلا البلدين المذكورين يمنح المعلمين علاوات مالية عندما تكون العلامات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات الموحدة أعلى من المتوسط. ولكن كان نزوع المعلمين إلى تدريب الطلاب على تلك الاختبارات مستبعدين غالباً الجوانب الأخرى من المنهاج، العامل الرئيسي في تحسن النتائج في كلا البلدين. وتبين أن التحسن في التحصيل الدراسي في كينيا لم يُعمّر طويلاً، مما يثير التساؤلات بشأن الاستدامة. وفضلاً عن ذلك، كانت احتمالات تغيّب المعلمين الذين يحصلون على الحوافز عن مدارسهم مماثلة لاحتمالات تغيّب أولئك الذين لا يحصلون على أي حافز، مما يثير المزيد من التساؤلات بشأن قوة الآثار الحافزة المترتبة على نظام الأجر المرتبط بالأداء (Glewwe et al., 2003; Muralidharan and Sundararaman, 2006). ونذكر في المقابل أن النتائج التي أسفرت عنها تجربة أخرى أُجريت على عينة عشوائية في الهند تشير إلى وجود أثر إيجابي على حضور المعلمين وعلى النتائج الدراسية. ويتمثل الأمر المهم على ما يبدو في هذه الحالة في الجمع بين الرقابة المُحكمة والحوافز المالية (الإطار 3.19). ولكن الرقابة المتشددة التي مورست في هذه الحالة لا تبدو ممكنة ولا مستحبة على النطاق الوطني.

وإن الفكرة القائلة بأن الأجور التي يتقاضاها المعلمون ينبغي أن تكافئهم على جودة التدريس وألا تكون مرتبطة فقط بالمؤهلات وبالأقدمية هي فكرة جذابة من الوهلة الأولى. ولكنّ عمليات التعلم معقدة للغاية وكذلك الأمر بالنسبة لعزو تحسن أداء الطلاب إلى المعلمين وحدهم، مما يجعل من الصعب جداً وضع الإطار اللازم على صعيد السياسات لربط الأجر بتحسن نتائج التعلم. وتطرح بعض الاقتراحات الخاصة بربط الأجر بالأداء مشكلة أخرى تتمثل في رؤيتها المختزلة للغاية لحوافز المعلمين. فقد يكون لعوامل أخرى مثل الرضاء عن العمل، ووضع المعلم الاجتماعي، والتحلي بروح الخدمة العامة، وظروف العمل، تأثير على دوافع المعلمين لا يقل عن تأثير الحوافز المالية (Bennell and Akyeampong, 2007).

مراقبة النُظم التعليمية من أجل تعزيز الجودة والإنصاف

يتمثل الهدفان الأساسيان للسياسات التعليمية في نشر التعليم على نطاق واسع واكتساب المهارات المحددة في المناهج الدراسية الوطنية. وعلى الرغم من أن المراقبة النوعية للنتائج المحققة في هذا المضمار أكثر صعوبة من رصدها كمياً، فإن هذه المراقبة ذات أهمية حيوية بالنسبة لواضعي السياسات للغايات الأربع التالية: رصد التقدم المحرز والوقوف على أوجه التفاوت في التعلم؛ والتأثير وممارسة الرقابة على التدابير السياسية الرامية إلى تحسين التعلم (فيما يتعلق بتدريب المعلمين ووضع المناهج وتنقيح الكتب المدرسية على سبيل المثال)؛ وتحديد كيفية توزيع الموارد لدعم المدارس ذات الأداء السيئ؛ وتزويد أولياء الأمور وواضعي السياسات بالمعلومات مع ضمان مساءلة المدارس عن أداء الطلاب[9].

وإن ضعف آليات الرقابة في الكثير من البلدان بدءاً من قاعة الدراسة وحتى مستوى النظام التعليمي برمته، يقوض الجهود الرامية إلى تلبية الاحتياجات التعليمية لأشد المدارس والطلاب حرماناً. واعتُمدت الاستراتيجيتان التاليتان لمعالجة هذه المشكلة: استخدام المزيد من عمليات التقييم الواسعة النطاق، وإصلاح مرافق الإشراف التربوي[10]. والدافع الرئيسي لعمليات التقييم الواسعة النطاق يتمثل في متابعة أداء النُظم التعليمية برمتها، بينما تهدف الإصلاحات الخاصة بالإشراف التربوي إلى تحسين الرقابة وتعزيز الجودة على المستوى المدرسي. ويناقش هذا القسم دور هاتين الاستراتيجيتين في تعزيز الجودة والإنصاف.

عمليات تقييم التعلّم: تغطيتها أوسع ولكن صلاتها ضعيفة بالتخطيط

يشير الازدياد الذي شهده مؤخراً عدد عمليات تقييم التحصيل الدراسي الواسعة النطاق على زيادة التركيز على نتائج التعلم. ففيما بين عام 2000 وعام 2006 أجرى نحو نصف بلدان العالم تقييماً وطنياً واحداً على الأقل لنتائج التعلّم (UNESCO,2007a). كما يشارك عدد متزايد من البلدان النامية في عمليات تقييم التحصيل الدراسي الدولية المصممة في المقام الأول لبلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك على الرغم من أن مشاركتها في هذه العمليات تظل محدودة (شاركت ثلاثة بلدان إفريقية تقع جنوب الصحراء الكبرى في أحدث دورة من عمليات التقييم الدورية التي تجرى في إطار الدراسة الدولية عن التقدم في تعلّم القراءة (PIRLS)،

يشير ازدياد عدد عمليات تقييم التحصيل الدراسي الواسعة النطاق الملاحظ مؤخراً إلى ازدياد التركيز على نتائج التعلم

الإطار 3.19: حوافز للحد من التغيب في الهند: تجربة على عينة عشوائية

أظهرت تجربة أُجريت على عينة عشوائية في الهند أن الجمع بين الحوافز الممنوحة للمعلمين والرقابة المُحكمة عليهم يمكن أن يفضي إلى الحد من التغيب. واختار القائمون على هذا المشروع 60 مركزاً من مراكز التعليم غير النظامي ذات المعلم الواحد من بين 120 مركزاً تديرها منظمة غير حكومية في القرى. واستُخدمت المراكز المتبقية كمجموعة ضابطة. وأُعطي المدرسون آلة تصوير مجهزة بوظيفة إظهار الوقت والتاريخ والحيلولة دون التلاعب بهما، وطُلب من الأطفال استخدام هذه الآلة في بداية ونهاية كل يوم دراسي في المدرسة. وكانت رواتب المعلمين هناك مرتبطة بعدد ساعات عملهم المثبتة في المدرسة. فانخفضت نسبة التغيب فوراً من 44% إلى 24% في المدارس المزودة بآلات التصوير بينما بقيت هذه النسبة على حالها في المدارس الأخرى. وأفضى هذا البرنامج أيضاً إلى ارتفاع علامات التلاميذ في الاختبارات، وكذلك إلى ارتفاع معدلات انتقال الطلاب إلى المدارس النظامية.

المصدر: Duflo et al. (2007).

9 – تؤدي الرقابة أيضاً دوراً مهماً في بناء الثقة العامة بالنظام التعليمي وتمكين أولياء الأمور والجماعات من مساءلة المدارس، وقد استُعرضت بعض جوانب هذا الموضوع آنفاً في هذا الفصل.

10 – يُستخدم مصطلح «التفتيش التربوي» ومصطلح «مديرية التفتيش التربوي» في الكثير من البلدان.

وبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، واتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) – وهذه البلدان الثلاثة هي بوتسوانا وغانا وجنوب إفريقيا). وتوسعت عمليات التقييم الإقليمية للتحصيل الدراسي المصممة خصيصاً لمعالجة الشواغل الموجودة في البلدان النامية. فشارك سبعة وثلاثون بلداً من البلدان الإفريقية في تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) وفي برنامج تحليل النُظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC)، وشارك ستون بلداً من بلدان أمريكا اللاتينية في مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE) (Lockheed, 2008)[11]. ولا بد من الاعتراف بحدود التقييم، إذ يوجد الكثير من البلدان النامية التي لم تُجر قط أي تقييم لنتائج التحصيل الدراسي على الصعيد القطري، والكثير من البلدان النامية الأخرى التي لم تفعل ذلك إلا مؤخراً (Benavot and Tanner, 2007). ولكن كان هناك ازدياد سريع للغاية في تداول المعلومات المتعلقة بنتائج التحصيل الدراسي.

وتختلف كيفية استخدام البلدان للمعلومات التي تتمخض عنها عمليات التقييم المتنوعة اختلافاً كبيراً. فتقوم شيلي من جهة بنشر النتائج الفردية للاختبارات السنوية على نطاق واسع إذ أن حصول الجمهور العام على هذه المعلومات يعتبر وسيلة لمساءلة المدارس والبلديات، وإرشاد أولياء الأمور لتمكينهم من الاختيار على بصيرة، وحفز التنافس بين المدارس. وعلى النقيض من ذلك فإن أوروغواي لا تنشر نتائج عمليات التقييم الفردية الواردة من المدارس، ولا يوجد فيها تصنيف للمدارس. فالسياسة المعلنة لحكومة أوروغواي في هذا الصدد تتمثل في إجراء عمليات التقييم من أجل الاسترشاد بها في وضع السياسات وتوزيع الموارد وتوجيه الدعم المقدم للمعلمين توجيها هادفاً، لا من أجل إيجاد تنافس داخل النظام التعليمي (Benveniste, 2002). وإن هذا الاختلاف في النهوج ينجم إلى حد ما عن اختلاف في برامج الحوكمة. فبعض البلدان ترى في الاختبار آلية لتعزيز برنامج حوكمة يركز على التنافس والاختيار وإعلام الجمهور من أجل مساءلة مقدمي الخدمات التعليمية، وترى أخرى في نتائج الاختبارات عنصراً يرفد عملية وضع السياسات العامة. ويكمن النهج الأمثل في الجمع بين النهجين المذكورين.

ما زالت الاستفادة من الدروس المتمخضة عن عمليات التقييم في وضع السياسات وتنفيذها تمثل تحدياً ملحاً

ولكن البيانات المتمخضة عن عمليات التقييم، حتى في حال توافرها، لا يجري دائماً استخدامها على نطاق واسع. فقد شهدت جنوب إفريقيا على سبيل المثال تزايداً كبيراً في عمليات التقييم الوطنية والدولية استُثمر فيها الكثير من الموارد البشرية والمالية. وأتاحت هذه التقييمات التعمق في فهم الطريقة التي يحصل فيها التعلّم من خلال استنباط عدد من المؤشرات الأساسية، ولكن استخدام نتائج الاختبارات لا يزال محدوداً. فنادراً ما تستخدم السلطات التعليمية هذه النتائج لإفادتها في تطوير نهوج لتحقيق الإنصاف في تلبية الاحتياجات الدراسية لطلاب الأوساط المحرومة. كما أن نقل هذه المعلومات إلى المدارس في إطار استراتيجية ترمي إلى تحسين أدائها لا يزال أمراً غير شائع (Kanjee، سيصدر قريباً).

وتُعد تجربة جنوب إفريقيا نموذجاً مصغراً لمشكلة عامة. فغالباً ما يكون تأثير البيانات المستمدة من عمليات تقييم التحصيل الدراسي على عملية وضع السياسات التعليمية ضعيفاً نسبياً على الرغم من تزويد واضعي هذه السياسات بكم متزايد من المعلومات. ويكمن أحد أسباب ذلك في ضعف القدرة المؤسسية ويتفاقم هذا الضعف في بعض الحالات بسبب التجزئة المؤسسية بين وكالات التقييم والهيئات المختصة بالتخطيط التربوي. وعلى الرغم من الاعتراف المتزايد بضرورة الحصول على معلومات عن التحصيل الدراسي، فإن الاستفادة من الدروس المتمخضة عن عمليات التقييم من أجل وضع السياسات وتنفيذها ما زالت تمثل تحدياً ملحاً (Postlethwaite and Kellaghan، سيصدر قريباً).

الاختبارات المصيرية

إن أحدث عمليات التقييم الوطنية والإقليمية والدولية للتحصيل الدراسي أجريت من أجل قياس أداء النُظم التعليمية برمتها. وهي تقييمات قائمة على العيّنات وتوصف عادة بأنها «تقييمات غير مصيرية» أو «عادية» إذ لا ترتبط مباشرة بمنح حوافز للأطراف المشاركة (الطلاب أو المدارس) لتحسين أدائها أو بإنزال عقوبات بذوي الأداء السيئ. أما عمليات التقييم «المصيرية»، فإن النتائج التي تقيسها تترتب عليها عواقب مباشرة على التلميذ في أغلب الأحيان. ويمكن أيضاً استخدامها كتدابير لمساءلة المدارس والمعلمين، والاستناد إلى نتائجها كأساس لمنح المكافآت وإنزال العقوبات.

وتترتب على التقييمات «المصيرية» في أغلب الأحيان عواقب تؤثر على مسيرة الطلاب الدراسية وعلى حصولهم على الشهادات. ويُستخدم هذا النوع من التقييم أيضاً في بعض الحالات من أجل الاسترشاد بنتائجه في وضع النهوج الخاصة بربط أجور المعلمين بالأداء (انظر أعلاه). ولا توجد على الصعيد القطري سوى دلائل محدودة على آثار تلك العمليات على التحصيل الدراسي للطلاب. وأكثر تدابير المساءلة التي انصبت عليها الدراسات هي الامتحانات الموحدة للتخرج من التعليم الثانوي. وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن أداء الطلاب في البلدان التي توجد فيها هذه الامتحانات أفضل بكثير من أداء نظرائهم في البلدان الأخرى. لكن هذه العلاقة ليست متجانسة، فعند مراعاة العوامل السكانية والعوامل الاقتصادية الاجتماعية يتبين أن امتحانات التخرج ترتبط ارتباطاً إيجابياً بزيادة متوسط علامات الطلاب المنتمين إلى الأُسر الفقيرة والغنية على حد سواء، ولكنّ الطلاب المنتمين إلى الأُسر الغنية يحققون قدراً أكبر من التحسن في علاماتهم (Schütz et al., 2007). فالاختبارات المصيرية يمكن أن تؤدي إذن إلى تفاقم التفاوت في التحصيل الدراسي. كما تبين أن هذه الاختبارات يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية غير مقصودة فيما يتعلق بنوعية التعليم والطلاب الأضعف. وتشير معلومات حديثة بشأن تأثير نظام الاختبار الإنجليزي الصارم إلى أن الارتفاع الإجمالي في العلامات المحصلة في الاختبارات

11 – يقدم الفصل الثاني وصفاً أكمل لنتائج التحصيل الدراسي استناداً إلى عمليات التقييم المذكورة.

منذ منتصف تسعينات القرن العشرين كان ثمنه اختزال المنهاج الدراسي وتكريس الكثير من الوقت لعملية التحضير للاختبارات. وقد توصل بعض الباحثين في هذا الصدد إلى نتيجة مقلقة للغاية مفادها أن التركيز المكثف على اجتياز الاختبارات أدى إلى إضعاف احترام الذات لدى الطلاب ذوي الأداء السيئ (Harlen, 2007; Wyse et al., 2008).

وتملك معظم البلدان النامية تقاليدها العريقة في مجال الاختبارات المصيرية عن طريق الامتحانات العامة. وتُستخدم نتائج هذه الامتحانات في المقام الأول من أجل منح الطلاب شهادات الثانوية العامة واختيارهم للدراسات الجامعية. وكان لهذه الامتحانات أيضاً آثار غير مقصودة على الكفاءة والإنصاف. فقد أسهمت في بعض البلدان النامية في زيادة معدلات الرسوب وتخفيض معدلات الانتقال من المدارس الابتدائية إلى المدارس الثانوية (Kellaghan and Greaney, 2004; N'tchougan-Sonou, 2001). وقد أظهرت دراسة أُجريت في كينيا على سبيل المثال أن من أسباب انخفاض معدل الانتقال من الصف السادس إلى الصف السابع حثّ التلاميذ ضعيفي الأداء على عدم التقدم للامتحان النهائي للمرحلة الابتدائية. ويعود ذلك إلى أن متوسط علامات المدارس ينشر علانية في جداول رسمية لتصنيف المدارس بحسب الأداء، وأن مسؤولي المدارس لا يرغبون بالتالي في أن يؤدي ضعف أداء بعض التلاميذ إلى تخفيض متوسط العلامات في المدارس التي يديرونها (Ackers et al., 2001).

أفضى نظام الاختبارات المصيرية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى نتائج غير مؤكدة

وينطوي نظام الاختبارات المصيرية، باعتباره آلية لمساءلة المدارس والمعلمين، على مواطن قوة وعلى نقاط ضعف. وتكمن مواطن قوته في أنه يعطي نتائج بسيطة وقابلة للمقارنة. أما نقاط ضعفه فهي ذات صلة أيضاً بالنتائج. فيفترض أن يبذل المعلمون والمدارس جهداً مضاعفاً عندما يطلب منهم تحقيق أهداف معيارية موحدة، مدفوعين في ذلك بالحوافز المرتبطة ببلوغ غايات محددة. ولكن إذا كان دافعهم الأول هو زيادة متوسط علامات المدارس إلى أقصى حد ممكن، فإن الأطفال ضعيفي الأداء أو الذين يصعُب تعليمهم يمكن أن يعتبروا عقبات محتملة أمام تحقيق هذا الهدف (كما جرى في كينيا)، مما قد يدفع إلى مساعدة التلاميذ الأكثر قدرة على اجتياز الاختبارات بنجاح وتكريس وقت أقل لزملائهم الأضعف منهم. وحيثما كان اختيار المدرسة مرتبطاً بالمكانة الاجتماعية الاقتصادية التي ترتبط بدورها ارتباطاً وثيقاً بالأداء، فإن مكافأة المدارس على علامات التلاميذ في الاختبارات يمكن أن تكون بمثابة معاقبة المدارس التي يلتحق بها الطلاب الأقل ثراء.

وقد أثرت تجربة الولايات المتحدة الأمريكية بشدة على النقاش الحديث الدائر بشأن الاختبارات المصيرية على الصعيد الدولي. ففي قانون عام 2001 المعنون «يجب ألا يفوت الركب أي طفل» ، الذي أصدره هذا البلد خصيصاً لسد ثغرات الإنصاف في التحصيل الدراسي، تستخدم الاختبارات المصيرية كأداة تهدف إلى تعزيز المساءلة وإتاحة الاختيار وتحسين الإدارة المدرسية (الإطار 3.20).

الإطار 3.20: لا يفوت الركب أي طفل في الولايات المتحدة الأمريكية: افتراض لم يثبت بعد

إن القانون المعنون «حتى لا يفوت الركب أي طفل» قد أعطى دفعة في اتجاه الاختبارات المصيرية في الولايات المتحدة الأمريكية. ويُلزم هذا القانون جميع الولايات بوضع نُظم للمساءلة تتضمن اختباراً إجبارياً في الرياضيات والقراءة يجرى مرة كل سنة لجميع التلاميذ المسجلين في الصفوف من الثالث إلى الثامن (مما يناظر تقريباً الفئة العمرية من 8 إلى 13 سنة) ومرة واحدة في المدرسة الثانوية. وتتخذ نتائج هذه الاختبارات أساساً لاتخاذ قرارات بشأن مجموعة من المسائل المهمة مثل معرفة ما إذا كان ينبغي اعتماد تدابير تحسينية خاصة في مدرسة أو مديرية معينة، وما إذا كان التلاميذ يتلقون دروساً خصوصية مدعومة مالياً من قِبل الدولة. ويمكن أن يفضي استمرار ضعف الأداء إلى تدخل السلطات المعنية واتخاذ إجراءات تتراوح بين استبدال أعضاء الهيئة التدريسية وتكليف جهة خاصة بالإدارة المدرسية.

ومن الواضح أنه يصعب في هذه المرحلة المبكرة نسبياً تقييم نتائج تطبيق القانون المذكور. وقد خلصت إحدى أكثر الدراسات شمولاً حتى الآن إلى نتيجة مفادها أن متوسط التحصيل الدراسي في الرياضيات والقراءة تحسن خلال الفترة من 2002 إلى 2006. ولكن تشير هذه الدراسة إلى أنه لا يمكن عزو التغيرات في هذا المجال مباشرة إلى قانون عام 2001 نظراً لتزامن تطبيق هذا القانون مع تنفيذ برامج أخرى على الصعيد الوطني وعلى صعيد الولايات. وبينت الدراسة أن الفوارق في التحصيل الدراسي فيما بين الجماعات الإثنية قد ضاقت في بعض الولايات، ولكنها هنا أيضاً امتنعت عن عزو ذلك إلى القانون وحده. ومن ناحية أخرى لم يطرأ أي تغيير على الفوارق في علامات اختبارات القراءة بين التلاميذ الأمريكيين البيض والتلاميذ الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية في أربع وعشرين ولاية من بين ثمان وثلاثين ولاية تملك بيانات قابلة للمقارنة. ولما كان سد ثغرات الإنصاف أحد الأهداف الرئيسية لهذا لإصلاح ، فقد توحي هذه الدلائل بأن القانون مقصر عن تحقيق أهدافه.

وقد أثار قانون «حتى لا يفوت الركب أي طفل» جدلاً واسعاً في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد قامت 144 منظمة من المنظمات التعليمية والعمالية الكبرى في عام 2008 على سبيل المثال بالمطالبة معاً بإدخال تعديلات كبيرة على هذا القانون لجعله أكثر عدلاً وفعالية. واعترضت هذه المنظمات على الاعتماد الساحق على الاختبار الموحد داعية إلى اتخاذ تدابير أكثر مرونة لمساءلة الولايات ومديريات التربية والتعليم. ويفيد منتقدو القانون بوجه أعم بأن الاختبارات تركز على مواضيع محدودة للغاية، وتشجع على «التعليم لأغراض الاختبار»، وتؤدي إلى استبعاد الأطفال ذوي العلامات المنخفضة من أجل زيادة متوسط علامات الاختبارات. ويقول هؤلاء أيضاً إنه لا يوجد ما يكفي من التمويل لتنفيذ القانون.

المصادر: Center on Education Policy (2007); Forum on Educational Accountability (2008).

وما زال نص هذا القانون يثير حتى الآن الكثير من الجدل. ولا توحي الدلائل مع ذلك بأن هذا القانون حقق نجاحاً جلياً.

استخدام الرقابة من أجل تحسين عملية وضع السياسات

يمكن للمعلومات المستمدة من عمليات تقييم التحصيل الدراسي تأدية دور حاسم في إرشاد القائمين على عملية وضع السياسات بغض النظر عن المشكلات المقترنة بالاختبارات المصيرية. وتحدد الأمثلة التالية بعض المجالات الرئيسية لهذا الدور الحاسم:

- **تحديد المعايير الدنيا للتعلّم**: استُخدمت عمليات التقييم الوطنية للتعلّم في كل من ليسوتو وسري لانكا من أجل وضع المعايير الدنيا للتعلّم بغرض مراقبة نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ بالقياس إليها (Greaneyand Kellaghan, 2008). واستخدمت كينيا النتائج التي حصل عليها تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) لوضع مؤشرات خاصة باللوازم الواجب توفيرها لكل تلميذ في قاعات الدراسة كالكتب المدرسية والمقاعد (Nzomo and Makuwa, 2006).
- **إرشاد عملية إصلاح المناهج الدراسية**: بيّن تقييم لأهمية المشاركة في الدراسة الدولية عن التقدم في تعلّم القراءة (PIRLS) وفي اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) أن عشرين بلداً من بين أربعة وعشرين بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط المشاركة في برنامجي التقييم المذكورين أفادت بأن المشاركة فيهما أثرت على التغييرات التي أُجريت في المناهج الدراسية. فعلى سبيل المثال، كان سوء النتائج التي حققتها رومانيا في إطار اتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) بمثابة جرس إنذار للحث على إجراء تغييرات في المنهاج الدراسي. فأُضيفت مواضيع معينة إلى منهاج الرياضيات، واعتُمد منهاج دراسي متكامل للعلوم، وأُعدت طبعات جديدة من دليل المعلم الخاص بتدريس العلوم لبعض الصفوف، وأُلفت عدة كتب مدرسية جديدة في الكيمياء والرياضيات (Gilmore, 2005).
- **مراجعة السياسات**: أثار ارتفاع معدلات الرسوب القلق في السنغال. واتخذت المعلومات المستمدة من عمليات تقييم التحصيل الدراسي التي أُجريت في إطار برنامج تحليل النُظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) خلال الفترة من 1995 إلى 2000 أساساً لاستجلاء تأثير إعادة الصفوف على النتائج المدرسية في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج بانتظام أن أداء الطلاب السنغاليين الذين أعادوا صفاً ما لم يكن في المتوسط أفضل من أداء الآخرين مع مراعاة عوامل مثل البيئة الأُسرية والبيئة المدرسية ومستويات التحصيل الدراسي الأولي. وأعطى ذلك وزناً إضافياً لرغبة وزارة التربية والتعليم في الحد من الرسوب، وحدا بالحكومة من ثم إلى منع إعادة بعض الصفوف الابتدائية منذ عام 2003. (Bernard and Michaelowa, 2006).
- **الإسهام في التخطيط التربوي وإصلاح التعليم**: استُخدمت نتائج عمليات تقييم التحصيل الدراسي عبر الوطنية التي أُجريت في إطار تجمع إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في عمليات المراجعات واللجان الوطنية المعنية بوضع النُظم التعليمية في موريشيوس وناميبيا وزامبيا وزنجبار (جمهورية تنزانيا المتحدة) وزمبابوي. وكان لهذه التحليلات لظروف التعلّم دور في صياغة برامج الإصلاح القطاعية أو دون القطاعية (Greaney and Kellaghan, 2008).

ساعد استخدام المعلومات المستمدة من عمليات تقييم التحصيل الدراسي على تضييق الفوارق النوعية بين أفقر وأغنى المناطق في فيتنام

ويمكن للمعلومات المستمدة من عمليات تقييم التحصيل الدراسي أن تؤدي أيضاً دوراً مهماً في مجال السعي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالإنصاف. وتقدم فيتنام مثالاً على ذلك حيث أجرت في عام 2001 عملية تقييم وطنية للتحصيل الدراسي للصف الخامس في الرياضيات والقراءة. فوفرت نتائج هذا التقييم أساساً لفهم المشكلات والوقوف على سُبل تحسين نوعية التعليم في بعض مناطق فيتنام الأكثر حرماناً. وأظهر التقييم، عقب دراسة البيئة الاجتماعية الاقتصادية ومواقع المدارس، الإنجازات الدراسية للتلميذ ذات صلة متينة بمؤهلات المعلمين وبتوافر الموارد المدرسية. وقد اعتمدت فيتنام في عام 2003 لوائح تنظيمية جديدة للمدارس الابتدائية حددت فيها المستويات الدنيا لعدد من عناصر العملية التعليمية بما فيها المواد التعليمية والبُنى الأساسية للمدارس ومؤهلات المعلمين والتدريب أثناء الخدمة. وبدأت الجهود المنظمة الرامية إلى الارتقاء بنوعية البيئة الدراسية تؤتي أُكلها بحلول عام 2005، إذ نجحت في تضييق الفجوات بين أفقر وأغنى المناطق على صعيد نوعية عناصر العملية التعليمية (Swinkelsand Turk, 2006; World Bank, 2005f).

وتبين تجربة فيتنام وجود صلة قوية بين عملية التقييم وعملية وضع السياسات. ولا يكون الارتباط بين هاتين العمليتين جلياً دائماً. فلا تفضي عمليات التقييم «العادية» بمفهومها المتعارف عليه إلا إلى حوافز ضعيفة على التغيير. وقد أظهرت دراسة استقصائية شملت كلاً من إثيوبيا وملاوي والنيجر ونيجيريا وجنوب إفريقيا وأوغندا أن بلداً واحداً فقط من بينها استخدم النتائج التي خلصت إليها عمليات التقييم كأساس لتوزيع الموارد على المدارس، وأن بلدين منها فقط شرعا في حملات لتزويد المعلمين أو المدارس بمعلومات عن عملية التقييم (Kellaghan and Greaney, 2004). وقد يكون ضعف الوعي العام من العوامل التي أضعفت الحوافز في هذه الحالات، فلم تخضع نتائج التقييم في أي مكان لأي مناقشة برلمانية.

وإن وجود نُظم جيدة للتقييم لا يضمن إدماج نتائج التقييم فعلاً في السياسات العامة. فالبُنى والقدرات المؤسساتية مهمة أيضاً في هذا الصدد. فها هي بوليفيا على سبيل المثال تملك نظاماً للتقييم من طراز رفيع للغاية اسمه SIMECAL، يستخدم وسائل اختبار معدة على المستوى الوطني تجسد الثقافة البوليفية باللغة

الإسبانية وبلغات السكان الأصليين. ويتمتع موظفو هذا النظام بمستويات عالية من الخبرة، ولكن هذا الامتياز على الصعيد التقني لم يكن كافياً للحيلولة دون أن يفضي نقص التمويل إلى عمليات اختبار مشتتة وغير منظمة. وفضلاً عن ذلك، فقد أدى ضعف الصلات بين عمليات التقييم التي تجرى في إطار النظام وبين وحدات إدارة السياسات في وزارة التربية والتعليم إلى أن السياسات المعدة في مجالات ذات أهمية حاسمة مثل علم التربية، وإعداد المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، لم تكن مرتبطة بنتائج عمليات التقييم المذكورة (World Bank, 2006a).

فما هي الظروف الكفيلة بتيسير استخدام نتائج التقييم على نحو أفضل؟ من المهم أن تكون هناك بيئة تعزز التفاعل الوثيق بين مختلف الأطراف الفاعلة في النظام التعليمي. ومن المهم أيضاً أن يكون هناك تركيز عام على دعم التطوير المهني للمعلمين. وتنطوي الممارسات التي استُخدمت في أوروغواي مؤخراً في هذا الصدد على الكثير من الدروس والعبر (الإطار 3.21).

نظراً لانتقال التركيز في الكثير من البلدان إلى سوء نوعية التعليم، باتت الرقابة موضوعاً محورياً في عملية الحوكمة. وتُعد تجربة بلدين في طليعة البلدان الساعية إلى إصلاح النظام التعليمي حافلة بالدروس والعبر في هذا الصدد. فقد شهد نظام الإدارة المدرسية ونظام التمويل العام بعد انتهاء نظام الفصل العنصري في جنوب إفريقيا تحولاً يهدف إلى توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم ومعالجة الشواغل المتعلقة بالإنصاف. ومع ذلك، كان حجم المكاسب التي تحققت على صعيد النوعية مخيباً للآمال. وأظهرت عملية تقييم أُجريت في عام 2004 أن أداء الدارسين في الواجبات المدرسية في الصف السادس في ذلك العام كان أسوأ مما كان عليه في الواجبات المدرسية الخاصة بالصف الثالث في عام 2001، وأن مستويات الكفاءة متدنية بالقيم المطلقة (40% فقط من الأجوبة كانت صحيحة). وتمخضت عمليات الإصلاح الشاملة التي شهدتها شيلي خلال تسعينات القرن العشرين عن نتائج مخيبة للآمال فيما يخص النوعية. وتشير عمليات التقييم الوطنية إلى معدل تحسن بطيء للغاية، وتوحي عمليات التقييم الدولية بأن شيلي لم تتفوق على البلدان النامية ذات الأنظمة الأكثر مركزية. وتبين أن إحدى المشكلات الأساسية في كلا البلدين تتمثل في عدم وجود نظام فعال للإدارة التربوية – يشمل وضع معايير المناهج الدراسية، والإشراف التربوي، وإدارة المعلومات، والتفتيش على المدارس ودعمها، والتدريب أثناء الخدمة – من أجل معالجة المشكلات التي أظهرتها عمليات الرقابة (Crouch and Winkler, 2007).

الجمع بين التقييم الوطني والرقابة على مستوى المدارس

لكي نفهم الواقع الذي تعيشه المدارس ينبغي الجمع بين المعلومات المستمدة من عمليات التقييم الدولية والإقليمية والوطنية وبين الرقابة المدرسية. ويُعد الإشراف على المدارس عنصراً أساسياً في عملية الرقابة ليس فقط من أجل فحص أداء المعلمين بل أيضاً لتحديد ودعم التحسينات الضرورية على صعيد النوعية.

ويمكن تعزيز عمليات التقييم الخارجي عن طريق التقييم على الصعيد المدرسي باعتباره جزءاً من استراتيجيات تحسين النوعية على نطاق أوسع. وحاول برنامج جنوب إفريقيا لدعم تنمية المقاطعات تعزيز الالتزام الوطني بالإنصاف في هذا المجال. ويهدف هذا البرنامج إلى تحسين نوعية التعليم في الصفوف من الأول إلى التاسع في أشد المدارس ضعفاً. وقد ركز منذ استهلاله في عام 2000 على تحسين التعلم في قاعات الدراسة وتحسين الإدارة على مستوى المدارس ومديريات التربية والتعليم. وتم تطوير المواد التعليمية وتوفير التدريب وتقديم المساعدة للمعلمين على نطاق واسع من أجل تحسين أساليب التقييم في قاعات الدراسة. وتأتي عمليات الإشراف الخارجي وتقييم التحصيل الدراسي لتدعم الجهود المبذولة على مستوى المدرسة. وقد خلصت عمليات تقييم هذا البرنامج جميعها إلى نتائج إيجابية للغاية تشير إلى أن المكتسبات على صعيد التحصيل التعليمي التي تحققت فيما بين عامي 2000 و 2003 قد نجمت عن تعزيز الدعم المقدم للمدارس وللمعلمين على صعيد الإشراف من جهة، وعن زيادة عمليات التقييم في قاعة الدراسة من جهة أخرى (Schollar, 2006)[12].

ويؤدي الإشراف التربوي على المدارس، باعتباره حلقة الوصل المؤسسية المباشرة الوحيدة بين قاعات الدراسة ووزارات التربية والتعليم، دوراً حاسماً في إدارة النظام التعليمي. وإن زيارات المدارس لا تتيح للمشرفين مساندة ومراقبة تنفيذ

يؤدي الإشراف التربوي على المدارس دوراً حاسماً في إدارة النظام التعليمي نظراً لكونه حلقة الوصل بين قاعات الدراسة ووزارات التربية والتعليم

الإطار 3.21: الاستفادة من عمليات التقييم من أجل دعم المعلمين في مدارس أوروغواي

نجحت أوروغواي في تحسين نتائج التحصيل الدراسي بسرعة في السنوات القليلة الماضية. وقد استرشدت في جهودها الرامية إلى تحسين النوعية بعمليات تقييم قائمة على العينات تهدف إلى تعزيز الإدارة التربوية في المدارس.

وحولت السلطات التعليمية المعلومات إلى سياسات عملية عن طريق الجمع بين عمليات التقييم والبرامج الشاملة لتدريب المعلمين ودعمهم طوال فترة العام الدراسي. وتشير الدلائل إلى أن نتائج التعلم قد تحسنت في بعض الصفوف بنسبة 30% خلال ست سنوات. واتُّخذت تدابير خاصة من أجل تحسين سير العمل في المدارس الأكثر ضعفاً. ومن ضمن الإجراءات المهمة التي اتُّخذت من أجل معالجة أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي توزيع الموارد المالية على أساس الفقر أولاً وليس على أساس نتائج الاختبارات، واستخدام نتائج الاختبارات من أجل تقديم دعم يستهدف المعلمين العاملين في المدارس والمناطق الأكثر ضعفاً.

المصادر: Crouch and Winkler (2007); Ravela (2005).

12 – انتهى برنامج دعم تنمية المقاطعات في عام 2003 وحل محله البرنامج التربوي المتكامل.

السياسات الرسمية، بل تتيح لهم أيضاً نقل الواقع الذي تعيشه المدارس إلى علم واضعي السياسات. ولا توجد بحوث كافية بشأن نُظم الإشراف التربوي على المدارس في البلدان النامية، ولكن يستشف مما يتوافر من دلائل ثانوية أنها تخضع لضغوط هائلة. ويملك القليل من البلدان النامية مرافق للإشراف التربوي تتناسب مع المهام المطلوبة منها بالنظر لجسامة المهام وقلة الموارد البشرية والمالية المتوافرة لها. ولكن قامت بلدان عديدة، في السنوات القليلة الماضية، في إطار مساعيها الرامية إلى توفير التعليم الجيد للجميع، بتعديل بنية الإشراف التربوي وتوضيح أدواره (De Grauwe, 2008). وتُظهر تجربة أوغندا أن بالإمكان استخدام الإشراف التربوي لتطوير نهوج ذات طابع تعاوني أكثر من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي والحد من التفاوت (الإطار 3.22).

لا تحتاج المدارس الضعيفة فقط إلى التفتيش بل تحتاج أيضاً إلى الدعم التربوي المنتظم

وتنم الفوارق الكبيرة في نتائج التحصيل الدراسي فيما بين المدارس في الكثير من البلدان النامية عن وجود فوارق أخرى في مجال التعليم على صعيد المجتمع برمته. وللإشراف التربوي دور أساسي في إزالة تلك الفوارق. ولا تحتاج المدارس الضعيفة فقط إلى التفتيش بل تحتاج أيضاً إلى دعم تربوي منتظم يتضمن زيارات منتظمة يقوم بها مشرفون مؤهلون لتقديم الدعم التربوي. ويقتضي هذا الأمر إجراء تغييرات مؤسساتية جذرية بحيث يجد المشرفون التوازن الصحيح بين إعطاء المدارس ما يكفي من الاستقلالية والتدخل من أجل الوقوف على مشكلات الأداء (De Grauwe, 2008).

الإطار 3.22: إصلاح الإشراف التربوي في أوغندا

كان تعزيز خدمة التفتيش التربوي من ضمن الجهود التي بذلتها أوغندا مؤخراً من أجل تحسين نوعية التعليم. فأنشأت وكالة معايير التعليم التي بدأت عملها فعلاً في عام 2001 بعد بدايات متعثرة وحلت محل مرفق التفتيش التربوي القديم في وزارة التربية والتعليم. وجرى تعديل بنية الوكالة الجديدة لكي تتلاءم مع المهام التي يمكن الاضطلاع بها بالموارد المحدودة المتاحة، فبات المرفق الجديد يركز على زيارات المدارس بينما كان المرفق القديم يغطي مجالات مختلفة تشمل السياسات، والمناهج الدراسية، والامتحانات، وحل المشكلات، وترقية الموظفين، وتسجيل المدارس المستقلة.

وقد استندت عملية إصلاح مديرية التفتيش المذكورة إلى تجربة ماسيندي، وهي إحدى أفقر مناطق أوغندا، وتوجد فيها الكثير من الأُسر المهجرة داخلياً من المقاطعات التي يعصف بها النزاع الدائر في شمال أوغندا، وكذلك الكثير من اللاجئين القادمين من البلدان المجاورة. وكانت ماسيندي في عام 2000 من المقاطعات ذات النتائج الأكثر انخفاضاً في الامتحان الوطني لنهاية التعليم الابتدائي. وقد نفّذ برنامج واسع النطاق لتحسين المدارس في المقاطعة يجمع بين التقييم المدرسي الداخلي والإشراف الخارجي على مستوى المقاطعة أفضى إلى نتائج لافتة للنظر، إذ انتقلت ماسيندي من إحدى أسوأ المقاطعات أداءً في عام 2000 إلى إحدى المناطق الخمس الأفضل أداءً في عام 2007. وقد استفيد من الخبرة المكتسبة من تجربة ماسيندي في النهج الوطني المنقح للتفتيش التربوي الذي أُجريت بشأنه مشاورة وطنية في عام 2005.

المصادر: Penny et al. (2008); Roebuck (2007).

وقد طور نموذج للاشراف في شيلي يقوم على مزيد من التعاون والمساندة حيث يقوم كل مشرف تربوي بزيارة عدد محدود من المدارس المنتقاة بعناية مع إعطاء الأولوية لأضعفها. وسعياً إلى تحسين عملية التدريس وكيفية تشغيل المدارس، يجري التعاون مع المشرف التربوي في وضع الخطط وإعداد المشروعات الخاصة بالمدرسة. وإن عمليات تقييم التحصيل الدراسي تتيح لوزارة التربية والتعليم ولمديرية الإشراف التربوي الوقوف على المدارس التي ينبغي التركيز عليها. وتمثل أحد أصعب التحديات المطروحة في هذا الصدد في تحوّل سلطات مرفق الإشراف التربوي من مهمة مراقبة عدد كبير من المدارس إلى مهمة تقديم الدعم لعدد قليل من المدارس المختارة. التحدي وتم التصدي لهذا التحدي عن طريق التدريب، ووضع مواصفات جديدة لعمل المشرف التربوي ألغيت منها كل المهام الرقابية، واستنباط وسائل جديدة للعمل. ووجد المشرفون مع ذلك صعوبة في التخلي عن تقاليدهم الرقابية وانتهاج نهج موجه نحو الدعم (De Grauwe, 2008).

الخلاصة

يتطلب توفير التعليم الجيد للجميع إجراء إصلاحات واسعة في المجالات التي تناولها هذا الجزء. ولا توجد حلول جاهزة للمشكلات التي تم الوقوف عليها. ويبدو جلياً أنه لا بد للحكومات من الإقرار بأن التدهور في أجور المعلمين وظروفهم يمكن أن يحطم المعنويات، فضلاً عن تخفيض المستوى النوعي للمعلمين المعينين وتقليل أعداد الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم. وينبغي أن تفطن الحكومات إلى ما يمكن أن ينطوي عليه الاستخدام المتزايد للمعلمين المتعاقدين من مخاطر على صعيد الإنصاف ونوعية التعليم. وفيما يتعلق بتوزيع المعلمين ينبغي أن تحظى الحوافز على تحقيق المزيد من الإنصاف بقدر أكبر بكثير من الاهتمام، ويكون ذلك في بعض الحالات من خلال التزام أقوى بتدريب المعلمين المنتمين إلى الأوساط والمناطق المحرومة وتعيينهم محلياً.

وتوفر عمليات تقييم التحصيل الدراسي حجماً متزايداً من المعلومات القيمة التي يمكن –بل يجب– استخدامها للوقوف على العوامل المسؤولة عن تدني مستويات التحصيل الدراسي، ورصد الفوارق في التحصيل الدراسي. وينبغي الإقرار بحدود تأثير نظام الاختبارات المصيرية في مجال تعزيز المساءلة والأداء والإنصاف. كما يتعين على الحكومات أن تعزز الصلات المؤسسية بين عمليات التقييم من جهة، ورسم السياسات العامة، والممارسات الرقابية، والإشراف التربوي على المدارس، من جهة أخرى. □

نهج متكامل إزاء التعليم والحدّ من الفقر: الحلقة المفقودة

مقدمة

إن تسريع عجلة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع يتطلب أكثر من زيادة الاستثمار العام وزيادة عدد المدارس المجهزة بصورة أفضل وزيادة عدد المعلمين المدربين تدريبا جيدا والمتحمسين للعمل. فهو يحتاج أيضاً إلى إحراز تقدم في الحدّ من الفقر والحدّ من أوجه التفاوت الاجتماعي. ومن شأن الإصلاحات في مجال التعليم أن تسهم بقسط وافر في هذين المجالين. ولكن السياسات السليمة في قطاع التعليم لا يمكن أن تعوض السياسات الضعيفة فيما يتعلق بالحدّ من الفقر أو إخفاق القادة السياسيين في معالجة اللامساواة بأعلى درجاتها. إن تحقيق التعليم للجميع يقتضي اتباع نهج متكامل إزاء تخطيط التعليم والحدّ من الفقر.

وقد أقرت الحكومات عندما اجتمعت في داكار أنها لا يمكن أن تحقق طموحاتها عن طريق إصلاح التعليم فحسب. لذلك دعت إلى تعزيز سياسات التعليم للجميع «ضمن إطار قطاع تعليمي مستديم ومتكامل حقا ومرتبط بشكل واضح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء على الفقر وبالتنمية». ورأت أن التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة الاستراتيجيات وتنفيذها ومراقبتها يعتبر من الوسائل الهامة لبلوغ هذه الغاية.

ويتساءل هذا القسم عما إذا كانت الحكومات سعت إلى الالتزام بتعهدات داكار. ويتناول بوجه خاص كيف أدمج التعليم في استراتيجيات أوسع تستهدف التغلب على الفقر وعلى أوجه التفاوت. إن القضايا المطروحة قضايا سياسية بامتياز، وترتبط مباشرة بموازين القوى التي تديم ضروب التفاوت الاجتماعي. ويوثق الفصل 2 العراقيل التي تحول دون تحقيق التعليم للجميع والتي تنشأ من الفوارق القائمة على الثروة والجنس والعرق وغير ذلك من المعوقات الشديدة. ويفترض أن إطار عمل داكار يُلزم الحكومات بالعمل على التعجيل بإزالة تلك العراقيل. غير أن وجود الفوارق في حدّ ذاته يشير إلى الفشل في الماضي وفي الحاضر في معالجة الأسباب التي تكمن وراء تفاوت فرص الالتحاق بالتعليم. وخلاصة القول إن سكوت الحكومات على التفاوت الشديد كان ولا يزال جزءا من المشكلة.

يستكشف هذا القسم العلاقة بين تخطيط التربية والسياسات الأعم الرامية إلى مكافحة الفقر واللامساواة. ويركز على أسلوب معالجة قضية التعليم في إطار دراسات استراتيجية الحد من الفقر. فهذه الدراسات تحدد الأولويات الإنمائية العامة للحكومات وتوفر إطارا للتعاون الدولي. وليست دراسات استراتيجية الحد من الفقر بالتأكيد الأداة الوحيدة لقياس تساوق السياسات، ولكنها تعطينا معلومات هامة فيما يتعلق بدرجة إدماج التعليم في السياسات العامة الأشمل التي ترسم آفاق بلوغ أهداف داكار. وتعتبر دراسات استراتيجية الحد من الفقر حلقة أساسية في سلسلة عمليات الحوكمة في مجال التعليم. وبالإضافة إلى أنها توفر إطارا عاما لسياسات الحد من الفقر فهي تشكل وسيلة للحوار بين مجموعة واسعة من الأطراف الفاعلة.

ليس التخطيط مجرد إنتاج وثائق تقنية. فالخطط الوطنية تتيح للحكومات فرصة لتحديد أهدافها ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف. كما تحدد الغايات التي يمكن أن تحاسب الحكومات عليها. ولذا تعد الخطط –والعمليات التخطيطية– جزءاً أساسياً في هيكلية الحوكمة تستهدف تمكين المجتمع المدني من تحديد الأولويات والاستراتيجيات الكفيلة بضمان الاستجابة على نحو أفضل لحاجات المهمشين. ولكن هل وفرت في الواقع دراسات استراتيجية الحد من الفقر إطارا متسقا ويسّرت الحوار الفعلي؟

ما زال التعليم لا يؤخذ بجدية كافية في خطط الحد من الفقر

إن الرسالة المحورية لهذا القسم هي أن التعليم لا يزال بعيدا عن الاندماج في عمليات التخطيط للحد من الفقر. فالحكومات فيما عدا بعض الاستثناءات لم تعمل على الوفاء بالتزاماتها. وفشلت دراسات استراتيجية الحد من الفقر بشكل عام في رسم استراتيجيات واضحة إما للتغلب على العقبات المرتبطة بالفقر أو في تقليص أوجه التفاوت. وتتخذ معظمها نهجا ضيق المدى أو مختزلا في تناول التعليم قلما يأخذ في الحسبان الأهداف الشاملة للتعليم للجميع. وتوجد تجارب واعدة يمكن أن تستند إليها دراسات استراتيجية الحد من الفقر. ويشير تطوير برامج متكاملة للحماية الاجتماعية في عدد من البلدان إلى أن التدخلات الرامية إلى التصدي لأوجه التفاوت الاجتماعي وإلى الحد من الاستضعاف تنطوي على قدر كبير من الإمكانيات التي تعود بالنفع على التعليم. أما سجل المشاركة في عمليات التخطيط فإنه يدعو إلى مزيد من التفاؤل إذ أدت دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى توسيع نطاق الحوار مع المجتمع المدني. ولكن أن تشارك ويكون صوتك مسموعاً ليس بأهمية أن يكون لك تأثير على النتائج المحققة، وقد ظهرت بوضوح حدود تأثير الفقراء والمهمشين على السياسات.

التخطيط التربوي: تعزّز ولكن ليس بالقدر الكافي

منذ انعقاد منتدى داكار قامت عدة بلدان بتعزيز قدراتها في مجال تخطيط التربية. وقد ورد في تقرير عام 2008 استعراض لما تمّ من إنجازات في هذا المجال. وسلط الضوء على زيادة الوضوح الذي اتسمت به عدة خطط

تعليمية فيما يتعلق بتحديد الأهداف وآجال بلوغها. كذلك باتت الأولويات الاستراتيجية أكثر وضوحاً: فتمّ تحديد التعليم الابتدائي الشامل باعتباره أولوية أساسية كما تمّ التشديد على المساواة بين الجنسين.

أدت تنمية النهوج القطاعية الشاملة دورا هاما في تعزيز التخطيط التربوي على الصعيد الوطني. وبينت تجربة النهج القطاعي الشامل خلال السنوات العشر الماضية أنها أكثر فعالية من أساليب التخطيط السابقة فيما يتعلق بمعالجة نوعية التعليم ومشكلات الإنصاف. وتوفر سري لانكا مثالا على ذلك (الإطار 3.23).[13]

يتسم التخطيط عبر القطاعي بالتجزئة وضعف القيادة السياسية

ولئن أُنجز الكثير في مجال التخطيط التربوي تظل هناك مشكلات نظمية مستمرة في ثلاثة مجالات منها مشكلة التمويل. فربما انطوت خطط التعليم على أهداف متوسطة الأجل ولكنها قليلا ما تتضمن تقديرات معقولة للتكاليف اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. وذلك يفسر جزئيا غياب الأهداف التعليمية من الأطر المالية متوسطة الأجل التي تحدد الاعتمادات المالية الحقيقية (FTI Secretariat,2007b). إن أحد الدروس التي يمكن استخلاصها من التاريخ الطويل وغير المشجع لتحديد الأهداف الإنمائية هو أن الأهداف التي لا تقترن بالتمويل قليلا ما يمكن تحقيقها.

ومن بين أوجه الضعف الأخرى نزوع الوثائق التخطيطية إلى اتباع خطط مفرطة في العمومية. وقد بيّن تقييم أجري مؤخرا لخمس وأربعين خطة تعليمية وطنية أن ثمة تشابها ملفتا في نهوج السياسات التي تولي أهمية محدودة للسياق الاجتماعي أو السياسي أو للقيود التي تواجهها الشرائح المهمشة من السكان (UNESCO-IEP, 2006). وهو أمر غير مجد لأن التغلب على التهميش يقتضي رسم استراتيجيات عملية في إطار سياق معيّن.

وتشكل أوجه الضعف في التخطيط عبر القطاعي مجالا آخر يدعو إلى القلق. فمخططو التربية يعلمون أنهم لا يعملون في قطاع معزول، ويقرّون بالأهمية الكبرى لعوامل الفقر والصحة العامة وتغذية الأطفال والتهميش الاجتماعي وغيرها في رسم آفاق التربية. ومع ذلك فإن عمليات التخطيط عبر القطاعية اللازمة للتصدى لهذه المشكلات لا تزال تتسم بدرجة عالية من التجزئة وضعف في القيادة السياسية. كذلك تميل الخطة التعليمية القياسية إلى التقليل من أهمية إحراز التقدم في عدد من المجالات الرئيسية، مثل التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومحو الأمية والتعليم غير النظامي التي كثيرا ما تعتبر «الأبناء اليتامى» للتعليم للجميع (UNESCO, 2007a).

استراتيجيات الحد من الفقر: جيل جديد ومشكلات قديمة

عندما أطلقت في عام 2000 دراسات استراتيجية الحد من الفقر اعتُبرت تجديدا جسورا في مجال التعاون الإنمائي. وكان الغرض منها توفير إطار متكامل شامل لوضع استراتيجيات الحد من الفقر في قلب سياسات الاقتصاد الكلي. وكان المتوقع أن يقوم كل بلد بتحديد أهداف واضحة تترجم عمليا إلى اعتمادات مالية قصيرة الأجل وخطط مالية طويلة الأجل. وبعيدا عن مشروطية القروض والنهوج المستندة إلى المشروعات حددت دراسات

الإطار 3.23: تعزيز الإنصاف من خلال النهوج القطاعية الشاملة: تجربة سري لانكا

يعود التزام سري لانكا بالإنصاف في التخطيط التربوي إلى زمن بعيد. وعلى الرغم من ذلك يظل انتشار الفقر (الذي يقدر أنه يمس ربع عدد السكان) وتأثير النزاع العرقي في شمال وشرق البلاد يشكلان مشكلتين مزمنتين، كما أن البلد لا يزال يعاني من الآثار المدمرة لتسونامي عام 2004.

إن تطوير إطار وبرنامج تنمية قطاع التعليم للفترة 2006-2010 ساعد على تدعيم النهج المتبع في سري لانكا لمعالجة أوجه اللامساواة. ويعترف هذا النهج القطاعي الشامل بأن الإنصاف ليس مجرد مسألة قيد بالتعليم وإنما أيضا مسألة جودة وتوفير موارد، ويسعى منذ البداية إلى تعميم مختلف جوانب الإنصاف. وهو يوفر نهجا استراتيجيا وإطارا رقابيا واضحين يرتبطان بإطار مالي متوسط الأجل بما يتيح توجيه الموارد إلى أكثر المدارس حرمانا.

ومن الجوانب الهامة الأخرى للنهج القطاعي الشامل أنه يحدد أهدافا قابلة للقياس فيما يتعلق بالحد من أوجه التفاوت. وتشمل الأهداف الرامية إلى تحقيق الإنصاف عدد التلاميذ المعوقين المقيدين في المدارس العادية، وعدد مراكز التربية الخاصة، ومراكز أطفال الشوارع، وتوافر المعلمين المؤهلين مهنيا في المدارس الصعبة، كما تشمل نتائج التعلّم بحسب المدارس والمحافظات والمناطق الحضرية/الريفية والجنس.

المصدر: Jayaweera and Gunawardena (2007).

13 – تبيّن الأطر الخاصة بإثيوبيا ونيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة في الفصل الثاني الفوائد التي تجنيها مواجهة تحديات الإنصاف من النهوج القطاعية الشاملة.

استراتيجية الحد من الفقر مجموعة من المبادئ الأساسية. وكان من المفروض أن تكون موضع التبني القطري وأن يجري تطويرها من خلال التحاور مع المجتمع المدني وأن توجه نحو النتائج وأن تنتهج إزاء قضية الفقر نهجاً طويل الأجل وشاملا ومتعدد الأبعاد.

تظل دراسات استراتيجية الحد من الفقر وثيقة أساسية فيما يتعلق بالتخطيط في مجال الحد من الفقر. ولئن كان عدد من المعلقين يقلل من شأنها في إطار السياسات العامة فإن هذه الدراسات تؤدي دورا رئيسيا في رسم وتطبيق الأولويات والاستراتيجيات الوطنية. كما أنها تحدد الشروط والأهداف العامة «لشراكة المعونة» بين حكومات البلدان النامية والجهات المانحة للمعونة – وهو الموضوع الذي يتناوله الفصل 4. ويبلغ اليوم عدد البلدان التي لديها دراسات استراتيجية ميدانية للحد من الفقر أربعة وخمسين بلدا. ومعظمها من البلدان ذات الدخل المنخفض من بينها ثمانية وعشرون في أفريقيا جنوب الصحراء. ومن الخطأ المبالغة في مدلول دراسات استراتيجية الحد من الفقر أو المبالغة في مستوى سيطرة البلدان عليها. ففي العديد من البلدان تمتلك الجهات المانحة تأثيرا قويا على تحديد أولويات هذه الدراسات. غير أنه بالنظر إلى مدى نطاقها وإلى كثافة الحوار الذي يدور بشأن تطويرها توفر هذه الدراسات رؤى هامة فيما يتعلق بمكانة التربية في عمليات الحد من الفقر على المستوى الوطني.

الآن وقد انقضت فترة على بدء تطبيق الجيل الثاني من دراسات استراتيجية الحد من الفقر فهل استوعبت دروس الجيل الأول من هذه الدراسات؟ وهل أنجز تحسن نوعي ملحوظ؟ يمكن الإجابة بالإيجاب عن هذين السؤالين في عدد من البلدان. ففي أوغندا، وهو أول بلد يطبق دراسة استراتيجية للحد من الفقر، استندت الدراسة إلى خطة عمل القضاء على الفقر القائمة بغرض تحديد أهداف والتزامات مالية واضحة بغية دفع عجلة التقدم في مجالات الصحة والتعليم وتنمية البنى الأساسية الريفية، وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج إيجابية (راجع الفصل 4). وقد تمّ البناء على هذه الأسس القوية مما أتاح زيادة ملحوظة في المعونة التي تقدمها للبرامج العديد من الجهات المانحة. وبالإضافة إلى ذلك ثبت في البلدان التي لديها خطط متطورة لقطاع التربية أن التخطيط التربوي واستراتيجيات الحد من الفقر يدعم أحدهما الآخر. مثال ذلك جمهورية تنزانيا المتحدة التي عززت بانتظام قدرتها المؤسسية مما أدى إلى تحسين إدماج التعليم في إطار للحد من الفقر (الإطار 3.24).

أما على الصعيد العام فالتجربة لا تدعو إلى هذا القدر من الرضا. إذ تشير الشواهد القطرية إلى أن دراسات استراتيجية الحد من الفقر الثانية تعاني الكثير من مشكلات سابقاتها. فهي لا تزال تركز على تشكيلة ضيقة من أهداف

الإطار 3.24: بناء القدرات لأغراض الإصلاح الذي يستهدف الفقراء في جمهورية تنزانيا المتحدة

كانت العلاقة بين التعليم والفقر في صلب سياسات جمهورية تنزانيا المتحدة منذ حصولها على الاستقلال. واحتلت موقعا مركزيا في سياسة الرئيس نيريري للتعليم من أجل الاعتماد على الذات. وقد استندت عملية دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى هذا الالتزام السياسي القائم من أجل تعزيز القدرات المؤسسية للإصلاح المناصر للفقراء.

وكانت أول دراسة استراتيجية للحد من الفقر اعتمدها البلد في عام 2000 ضيقة النطاق نسبياً حيث ركزت على سياسات الاقتصاد الكلي والاستثمارات الاجتماعية الرئيسية. ولكنها توسعت باستمرار في معرض تطبيقها وجرى تطوير الاستراتيجيات القطاعية وإدماجها في برنامج التنمية الشامل. ومع الدراسة الاستراتيجية الثانية للحد من الفقر المعنونة «الاستراتيجية الوطنية لعام 2005 من أجل النمو والحد من الفقر» بات البرنامج الإنمائي المتوسط الأجل ذا صلة واضحة بمجموعة واسعة من القطاعات ويضم موضوعات مستعرضة ويرتبط بالأهداف القطرية المتوسطة الأجل. كما أن قطاع التعليم بات يحظى باهتمام أوسع: فبينما كانت الخطة الأولى تركز على التعليم الابتدائي شملت الدراسة الاستراتيجية الثانية للحد من الفقر أيضاً التعليم الثانوي وفقا للأولويات التي نصت عليها الخطة القطرية لتنمية قطاع التعليم الثانوي.

المصدر: Wedgwood (2007); World Bank and IMF (2005).

وأغراض التعليم التي كثيرا ما ترتبط بالأهداف الإنمائية للألفية وحدها. كما أن التركيز على هدف تعميم التعليم الابتدائي في تحديد الأولويات فاق بمراحل أهداف التعليم الأوسع نطاقا. ومما يثير الدهشة أيضاً ضآلة الاهتمام بالتفاعل بين عامل الحرمان من التعليم والعوامل الأخرى من أجل تفسير ظاهرة انتقال الفقر من جيل إلى جيل. وتلاحظ بالمثل ضآلة المعلومات التفصيلية فيما يخص أنماط السياسات التي من شأنها أن تكسر الحلقة المفرغة للحرمان من التعليم والفقر (Rose and Dyer, 2006). ونتيجة لذلك يخفق الكثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر في تحقيق الهدف الرئيسي المنشود. ولا يوجد أيضا ما يوحي بأن تطوير الجيل الثاني من دراسات استراتيجية الحد من الفقر قد ساعد على إلغاء التجزئة في التخطيط بين وزارة التربية وسائر الوزارات. وهذه التجزئة لها تداعيات تؤثر فعلا على الفقراء والمستضعفين ، كما تؤثر على إحراز التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار.

في معرض دراسة الصلة بين تخطيط التربية والحد من الفقر أجرى هذا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع استعراضا تفصيليا لثماني عشرة دراسة استراتيجية للحد من الفقر من الجيل الثاني[14] كان من ضمن أغراضه معرفة ما إذا كان قد طرأ تغيير بالنسبة للنهوج المتبعة في دراسات استراتيجية الحد من الفقر الأولى. وعلى وجه الخصوص فحص الاستعراض ما إذا كانت الدراسات

14 – شمل الاستعراض ثمانية عشر بلدا طبقت دراستين من دراسات استراتيجية الحد من الفقر، وهذه البلدان هي: بوركينا فاسو، كمبوديا، إثيوبيا، غامبيا، غانا، غينيا، مدغشقر، ملاوي، مالي، موريتانيا، موزمبيق، نيكاراغوا، رواندا، السنغال، جمهورية تنزانيا المتحدة، أوغندا، فيتنام، زامبيا. ويرد في الجدول 3.10 في نهاية هذا الفصل ملخص مختار لهذا الاستعراض.

الأخيرة أقل نزوعا إلى تطبيق نهوج جاهزة وأكثر اتجاها إلى معالجة الأسباب الكامنة وراء التفاوت في التعليم. ويلخص الجدول 3.10 الوارد في نهاية هذا الفصل عددا من أهم الاستنتاجات في هذا الصدد. وتعتبر الاستنتاجات التي انتهى إليها هذا الاستعراض غير مشجعة. فهي تظهر فشلا ذريعا من جانب الحكومات والمانحين في اتباع نهج أكثر تكاملا إزاء التخطيط التربوي. ومع بعض الاستثناءات تقلل أيضا دراسات استراتيجية الحد من الفقر من شأن القضايا الناجمة عن شدة التفاوت في فرص التعليم. وثمة أربعة مجالات تستدعي إعادة التفكير العاجل في النهوج الجارية:

- ضعف الربط بأجندة التعليم للجميع؛
- صعوبة في تحديد أهداف ذات مصداقية تقوم على الإنصاف؛
- فصل إصلاح التعليم عن إصلاحات الحوكمة الأوسع؛
- الاهتمام المحدود بسائر الأسباب المؤدية إلى الحرمان من التعليم.

ضعف الربط بأجندة التعليم للجميع

كانت النقطة المرجعية لمعظم دراسات استراتيجية الحد من الفقر من الجيل الأول هي الأهداف الإنمائية للألفية والأهداف المشتركة لعام 2015 (Caillods and Hallak, 2004). ويبدو أن هذا التركيز تزايد مع مرور الوقت. ومن نتائجه العملية أن معظم الدراسات الاستراتيجية تولي الهدف الكمي الخاص بتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 وزنا أكبر من سائر أهداف التعليم للجميع. وأينما يتبيّن أن الإنصاف في التعليم يستدعي الانتباه فإنه يكاد يرتبط حصرا بالاستراتيجيات المتعلقة بتحسين فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي.

ولئن كان تعميم التعليم الابتدائي مهماً بلا أدنى شك فإن هذا النهج في المعالجة محدود جدا. ونادرا ما تقر دراسات استراتيجية الحد من الفقر بضرورة إيلاء اهتمام خاص للدارسين من الفئات المحرومة. ويلاحظ في المقابل أن أهداف التعليم للجميع إما تحظى باهتمام ضئيل أو أنها تفصل عن الأجندة الأعم للحد من الفقر، حتى أن الدراسات الاستراتيجية الثماني عشرة من الجيل الثاني تكاد لا تذكر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلا باعتبارها وسيلة لتحسين التعليم الابتدائي وليس كوسيلة للارتقاء بصحة الطفل وتغذيته وتطوره المعرفي من شأنها أن تعود بفوائد على التعليم الابتدائي والثانوي وعلى الفرص التعليمية الأوسع (راجع الفصل 2). أما الاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم والتدريب التقني والمهني وبتنمية المهارات فغالباً ما تدرس بصفة رئيسية من زاوية علاقتها بدور القطاع الخاص. وقلما يوضع في الاعتبار توزيع فوائدها ، كما أن ارتباطها بالحد من الفقر كثيرا ما تعوزه الدقة. ولا يظهر للعيان أي ربط عبر قطاعي بين التعليم واستراتيجيات العمالة. وإن محو الأمية جزء آخر من أجندة التعليم للجميع لا يأتي فيه ذكر للصلات القوية التي تربط بين القطاعات، وهو أمر يدعو إلى العجب نظرا للدور الهام الذي يؤديه محو الأمية في التغلب على الفقر واللامساواة والتهميش السياسي.

إن التركيز على الضيق على التعليم الابتدائي حجب سائر أهداف التعليم للجميع والأجندة الإنمائية الأوسع

إن أحد تداعيات الوزن المفرط الذي يُعطى للتعليم الابتدائي هو إهمال التعليم الثانوي. وهو أمر سلبي على الكثير من المستويات. فمع تزايد نسب إتمام التعليم الابتدائي سوف تنمو طلبات الالتحاق بالمدارس الثانوية. وفي الكثير من البلدان يشكل تحسين فرص الالتحاق بالمدارس الثانوية بالتأكيد شرطا للدفع إلى إتمام التعليم الابتدائي. وتولي بعض دراسات استراتيجية الحد من الفقر الحديثة مزيدا من العناية لاعتبارات الإنصاف في المستوى الثانوي وإن كانت تركز أولا على بناء المدارس (الجدول 3.10). وقليلا ما تتناول دراسات استراتيجية الحد من الفقر العقبات التي تحول دون قيام الأسر الفقيرة بإلحاق أبنائها بالمرحلة الثانوية وإتمامها. هذا على الرغم من أن السياسات العامة في هذا المجال يمكن أن تسهم في تحقيق المساواة بين الجنسين كما يتبيّن من تجربة بنغلاديش (راجع الفصل 2).

إن التجزئة هي في صميم الكثير من هذه المشكلات. فمثلا إحراز التقدم في مجال محو الأمية يقتضي التنسيق بين مجموعة واسعة من الهيئات الحكومية. وقليلا ما تقر بذلك دراسات استراتيجية الحد من الفقر علما بأن معظم السياسات الناجحة تعالج مشكلة التجزئة المؤسسية. مثال ذلك برنامج مدغشقر للتعليم غير النظامي. وهو يقوم على التعاون بين مختلف الجهات الحكومية ووكالات متعددة من وكالات الأمم المتحدة ويدمج محو الأمية في عدة مجالات إنمائية متخصصة. ونوّه بهذا البرنامج في الدراسة الاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر باعتباره أسهم إسهاماً قوياً في محو الأمية (UNESCO, 2008, p.10, cited in Robinson-Pant, 2008). غير أن هذه التجربة نادرة جدا.

الصعوبات في تحديد الغايات المنشودة

لكي تكون الغايات دليلاً مفيداً لإرشاد السياسات لا بد أن تكون ذات مصداقية واتساق. بيد أن الغايات الموضوعة في إطار دراسات استراتيجية الحد من الفقر تفتقر إلى هاتين الصفتين معاً. فمثلا تزمع السنغال الوصول إلى نسبة قيد صافية في التعليم الابتدائي تبلغ 90% وفقا لما ورد في وثيقة تتعلق بمتابعة الأهداف الإنمائية للألفية في حين أن دراستها الاستراتيجية للحد من الفقر تحدد هدف 98% لهذا المؤشر؛ أما جمهورية تنزانيا المتحدة فتحدد هدفا لنسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي يبلغ 99% بحلول عام 2010 ولكنها تستهدف فقط قيد 30% من الأطفال اليتامى والمستضعفين في التعليم الابتدائي واستكماله بحلول العام ذاته (UNESCO-IIEP, 2006). إن هذه التناقضات ترسل إشارات مشوشة إلى مخططي الميزانيات وغيرهم من راسمي السياسات المعنيين بتطوير الاستراتيجيات الوطنية.

ومن دواعي القلق أيضا قلة عدد البلدان التي تضع غايات محددة يمكن من خلالها تتبع مدى التقدم في تحقيق الإنصاف في التعليم (الشكل 3.8). فمن بين البلدان الثمانية عشر ذات الدراستين الاستراتيجيتين للحد من الفقر لم تقم سوى نيكاراغوا في دراستها الأولى بإدراج مؤشر للتعليم مفصل بحسب درجة الفقر، وضمّنت جمهورية تنزانيا المتحدة دراستها الاستراتيجية الثانية مؤشراً يتعلق بالأطفال اليتامى والمستضعفين؛ وعلى خلاف المعتاد تضمنت دراستا فيتنام مؤشرا يتعلق بالانتماء الإثني مقترناً بالاهتمام باستراتيجيات لتوفير الدعم داخل قطاع التربية وخارجه. أما تحديد الغايات المنشودة فجاء أقوى في مجال المساواة بين الجنسين (أنظر أدناه). وربما يعود ذلك إلى الاهتمام الذي تثيره الأهداف الإنمائية للألفية. ومع ذلك لا يزال هناك ستة من بين ثمانية عشر بلدا لا تدرج في دراستها الثانية أهدافا مفصلة بحسب الجنسين. وأينما توجد أهداف تتعلق بالتكافؤ فهي تتناول دائما القيد بدلا من التعلم مما يكشف ضآلة التركيز على جودة التعليم. ولا يمكن تسجيل أي تحسن بين الدراستين الأولى والثانية في هذا المجال.

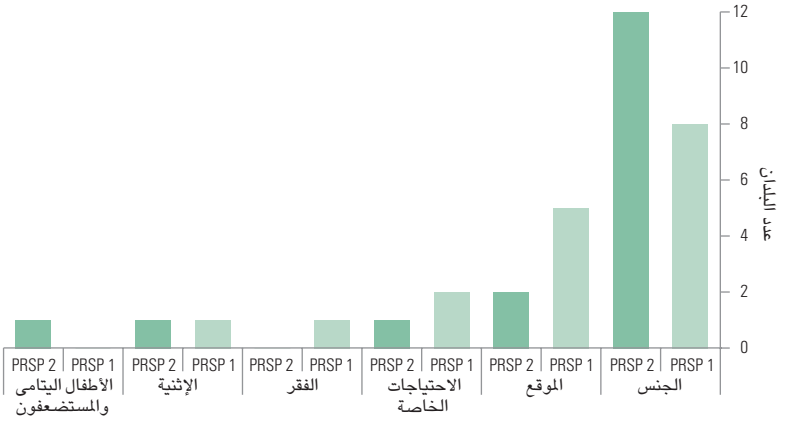
إن انعدام التوافق بين الأهداف والاستراتيجيات والالتزامات المالية مجال آخر أحرز فيه تقدم محدود. وقد أسفر الاستعراض المفصل لأربع دراسات من الجيل الثاني عن تحديد مشكلات في عدة مستويات. ففي كل من غانا ونيبال لم تنسق الميزانيات مع الأنشطة المزمعة. وتبيّن في كمبوديا وإثيوبيا انعدام واضح في التوافق بين نوايا التخطيط المعلنة وإمكانية تحقيقها في حدود الميزانية؛ واتضح من عملية تقييم أجراها البنك الدولي وصندوق النقد الدولي في إثيوبيا أن تقديرات النمو الاقتصادي التي تستند إليها إسقاطات التمويل الوطنية غير واقعية (Giffard-Lindsay, 2008).

الفصل بين استراتيجيات التعليم وإصلاح الحوكمة

تشدد كثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر على أهمية إصلاح الحوكمة إذ تعتبرها في كثير من الأحيان دعامة قائمة بذاتها من دعائم الحد من الفقر. كذلك غدا إصلاح الحوكمة يحتل مكانا بارزا ضمن أنشطة التخطيط الخاصة بقطاع التعليم، حيث يعكس استراتيجيات برنامج الحوكمة الأوسع ولا سيما اللامركزية والمشاركة.

نظرا لأن استراتيجيات الحوكمة مثل اللامركزية تعد عادة خارج قطاع التعليم فإن استراتيجيات الحد من الفقر توفر فرصة لتعزيز الربط بين التعليم وإصلاح الحوكمة على نطاق أوسع. إن إصلاح الحوكمة نادرا ما تكون عواقبه حيادية بالنسبة إلى الفقراء والمهمشين والمستضعفين في مجال التعليم. ويمكن من حيث المبدأ استخدام استراتيجيات الحد من الفقر للنظر فيما إذا كانت النهوج الجديدة إزاء الحوكمة تساعد – أو تعوق – الجهود المبذولة لتقليص أوجه

الشكل 3.8: الأهداف المرتبطة بالإنصاف في التعليم في 18 من دراسات استراتيجية الحد من الفقر



PRSP: دراسات استراتيجية الحد من الفقر.

المصدر: أنظر الشكل 3,10.

التفاوت في مجال التعليم وكيف يتم ذلك. ويلاحظ عمليا أنه لا يجري إلا نادرا اقتناص فرصة تعزيز الاتساق. فقد تبيّن من تقييم لسبع عشرة دراسة استراتيجية للحد من الفقر انحياز واضح إلى نهوج التخطيط التكنوقراطية (Grant and Marcus, 2006). ومن نتائج ذلك – مما يثير السخرية نظرا لطبيعة الوثائق – تجاهل شبه تام لتأثير إصلاح الحوكمة على عدالة التوزيع والحد من الفقر (Grindle, 2004).

ينزع الكثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى أن تكون برامج تكنوقراطية تفصل التعليم عن النطاق الأوسع لإصلاح الحوكمة

تعاني معالجة الحوكمة من مشكلات أكبر. كان أحد أغراض دراسات استراتيجية الحد من الفقر الابتعاد عن البرامج الإنمائية الجاهزة والتركيز على المشكلات القطرية. ومع ذلك فإن الكثير من هذه الدراسات يعتمد نهجاً جاهزاً إزاء الحوكمة. ويتضح ذلك من برنامج حوكمة التعليم الوارد في الدراسات الثماني عشرة من الجيل الثاني التي يستعرضها هذا التقرير. وقد تبيّن من الاستعراض أن اللامركزية والمشاركة موضوعان مشتركان تتناولهما تلك الدراسات في معرض معالجتها لقضية التعليم. غير أن إصلاحات الحوكمة في مجال التعليم فصلت عن برنامج الحوكمة الأشمل دون النظر فيما يترتب على ذلك من آثار على الإنصاف في التعليم. وكما بيّنا آنفا في هذا التقرير يمكن أن يكون للامركزية المالية أثر بالغ على تحقيق الإنصاف. ومع ذلك فإن استراتيجيات الحد من الفقر قلما تضع في اعتبارها الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على تفويض سلطة الشؤون المالية إلى الإدارات الحكومية دون الوطنية.

وفيما يتعلق بقطاع التعليم في حدّ ذاته فثمة تشابه وثيق بين الأولويات الحكومية الواردة في دراسات استراتيجية الحد من الفقر وبين تلك التي يتكرر ذكرها في وثائق تخطيط التعليم. وفي استعراض حديث لخمس وأربعين خطة تعليمية تبيّن أن هناك

ثلاثة موضوعات تتكرر باستمرار. أولا اللامركزية مقترنة بتطلعات لتحقيق المشاركة الشعبية تتصدر ستا وثلاثين خطة بما فيها خطط أمريكا اللاتينية وجنوب وغرب آسيا وجميع خطط أفريقيا جنوب الصحراء باستثناء زمبابوي. أما الموضوع الثاني وهو الإدارة على مستوى المدارس والاستقلال الذاتي للمدارس فيرد في سبع عشرة خطة معظمها في أمريكا اللاتينية. ويتمثل الموضوع الثالث الوارد في ثلاثين خطة في زيادة الاستعانة بموفري الخدمات من القطاع الخاص ودعمهم، ولا سيما في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء (UNESCO-IIEP, 2006).

إلى جانب هذا التماثل الملفت يطرح الجانب المتعلق بالحوكمة في هذه الدراسات عدداً من الأسئلة ذات الصلة بالإنصاف. فكيف سيستمر تطبيق اللامركزية دون اتساع الفجوة المالية بين المناطق الغنية والمناطق الفقيرة؟ وإذا نقلت السلطة إلى الإدارات والمدارس الحكومية الإقليمية والمحلية ما هي التدابير التي ستتخذ لتيسير مشاركة الفئات المهمشة؟ وإذا كان القطاع الخاص سيؤدي دورا موسعا ما هي التدابير التنظيمية التي ستتخذ للحيلولة دون ظهور نظام مزدوج وحماية الأسر الفقيرة من الاستبعاد من التعليم؟ كيف سيتسنى لوزارة التربية والتعليم أن تضطلع بمهامها المتعلقة بتحقيق التعليم للجميع إذا فقدت السيطرة على طائفة كبيرة من موفري خدمات القطاع الخاص في غياب أي آلية رقابة مؤسسية؟ تلك هي بعض التحديات التي أثيرت في الأقسام السابقة من هذا الفصل والتي بإمكان دراسات استراتيجية الحد من الفقر أن تعالجها – ولكنها لا تفعل.

تسترعي تجربة نيبال الانتباه إلى أهمية الظروف القطرية الخاصة. فكما يتبيّن في الفصل 2 أحرزت نيبال تقدما كبيرا في مجال تخطيط التعليم في إطار قطاعي شامل مما أسفر عن تحسن فرص القيد والإنصاف. غير أن تحديات الحوكمة تظل قائمة. وقد يكون من السهل وضع نماذج موحدة «للحوكمة السليمة» ولكن قد تسفر اللامركزية وتفويض السلطة في إطار الظروف السائدة في نيبال عن نتائج سلبية مرتبطة بقصور القدرات أو تفاوت موازين القوى السياسية ومن ثم تؤدي إلى حرمان فئات بعينها (الإطار 3.25).

يتوقف التقدم الحقيقي في التعليم على معالجة أسباب الفقر واللامساواة الكامنة خارج المدرسة

غياب التعليم من النهوج القطاعية

إن الاعتراف بتعددية أبعاد الفقر يقع في صميم مفهوم دراسات استراتيجية الحد من الفقر. ومع ذلك كثيرا ما تتميز استراتيجيات معالجة جوانب الفقر المتعددة بغيابها من تلك الدراسات. فقد تبيّن من استعراض أجري في عام 2003 لهذه الدراسات أن عنصر التعليم لا يعدو أن يكون «ملخصا منقولا» من خطط وزارة التربية. وبصورة عامة فإن التخطيط الخاص بقطاع التعليم لا يندرج على النحو الملائم في صياغة استراتيجيات الحد من الفقر ولا حتى في تخطيط الميزانية (Caillods and Hallak, 2004). واتضح من استعراض أحدث أن دراسات استراتيجية الحد من الفقر لا تزال تقدم ملخصا لخطط التعليم (Giffard-Linsay, 2008). ولئن كان ذلك يضمن اتساق أولويات قطاع التعليم مع أولويات الدراسات الاستراتيجية فإنه يعني أيضا أن الدراسات لا تتصدى للحرمان من التعليم الذي يرجع لأسباب خارجة عن قطاع التعليم. وهذا بالتأكيد أخطر وجه من أوجه الفشل الذي يؤخذ على دراسات استراتيجية الحد من الفقر. فلئن كانت السياسات التعليمية يمكن أن تحدث تأثيراً حقيقياً على صعيد زيادة فرص التعليم، فإن تحقيق التقدم في التعليم يتوقف بشكل أساسي على معالجة أسباب الفقر والحرمان الكامنة خارج المدرسة.

الإطار 3.25: اللامركزية في نيبال: رحلة شاقة

إن تفويض سلطة إدارة المدارس، بما في ذلك حشد المعلمين، إلى المجتمعات المحلية أمر يقع في قلب دراسات استراتيجية الحد من الفقر في نيبال (التي تناظر خطتها الوطنية العاشرة، 2002–2007) وفي خططها القطرية للتعليم بشكل عام. وتموّل المبادرات من خلال مجالس تنمية المحافظات، ولكن التنفيذ لم يتم بصورة سلسة لأسباب عدة:

- إحجام الوزارات المعنية عن التنحي عن السيطرة على الميزانيات والبرامج يعرقل العملية.
- انعدام الاستقرار السياسي، ومقاومة بعض الجماعات، والقيود الأمنية، وضعف الرقابة، كلها عوامل أدت أيضاً إلى عرقلة التنفيذ.
- الكثير من المدارس تفتقر إلى القدرة المالية والتقنية اللازمة.
- لا يتيسر للآباء الحكم على جودة المدرسة والتأثير على القرارات الحكومية الأمر الذي يؤثر على أنشطة لجان الإدارة المدرسية ويضعف قدرة المساءلة لدى أصحاب القرارات الحكومية.
- نظراً لأن الحكومة المركزية أشفعت تفويض السلطة بإطار برنامجي واعتمادات مالية محددة فقد شعرت المجتمعات المحلية بأنها حمّلت عبئاً إضافياً بدلاً من الشعور بتعزيز قدراتها.

المصادر: Acharya (2007); International Development Association and IMF (2006); Nepal National Planning Commission (2005).

يمكن توضيح المشكلة بالإشارة إلى ستة مجالات تم تسليط الضوء عليها في الفصل 2 والتي يتبيّن منها أن المبادرات التي تتخذ خارج إطار التعليم تكتسي أهمية بالغة فيما يتعلق بإحراز التقدم في تحقيق التعليم للجميع:

- معالجة قضية المساواة بين الجنسين؛
- الحد من سوء التغذية بين الأطفال؛
- التصدي لفيروس/مرض الإيدز؛
- معالجة قضية المعوقين؛
- التغلب على التهميش؛
- التصدي للمشكلات المرتبطة بالنزاعات.

تغليب قضايا التكافؤ بين الجنسين على قضايا المساواة بين الجنسين. وردت مسألة التفاوت بين الجنسين في دراسات استراتيجية الحد من الفقر بصورة أوضح مما جاءت عليه سائر أبعاد عدم الإنصاف في مجال التعليم. وقد تزايد الاهتمام بالتكافؤ بين الجنسين: ثمة اثنا عشر بلدا من بين البلدان الثمانية عشر المدروسة في هذا الجزء من التقرير لديها استراتيجية ثانية للحد من الفقر تتضمن أهدافا مفصلة بحسب نوع الجنس (الشكل 3.8). كما توجد مؤشرات واعدة تنم عن أن بعض استراتيجيات هذه البلدان باتت تستهدف أكثر من مجرد التكافؤ على الصعيد الكمي وتسعى إلى تناول قضايا اللامساواة الأوسع مثل العنف والتحرش في المدارس (الجدول 3.10).

بيد أن دراسات استراتيجية الحد من الفقر تركز في تناولها لقضايا الإنصاف بين الجنسين على تحسين فرص التحاق البنات بالمدارس. وهو نهج ضيق نجده في الخطط التعليمية وإلى حد ما في إطار الأهداف الإنمائية للألفية. وقد تبيّن من استعراض أجرته مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع لثماني وعشرين خطة تعليمية أن نصف هذه الخطط خال من استراتيجية تخص تعليم البنات. وحيثما أدرجت فيها «استراتيجيات» فإنها اتخذت شكل قوائم أنشطة غير مرتبة بحسب الأولويات (FTI Secretariat, 2007b).

إن النهوج التقييدية إزاء مسألة الجنسانية تترتب عليها آثار هامة على صعيد التحليل وعلى صعيد السياسات. فلننظر إلى العلاقة التفاعلية بين تعليم الإناث ووضع النساء في أسواق العمل. فقد طبقت بنغلاديش طائفة من السياسات في مجال التعليم – من بينها زيادة الإنفاق وتقديم منح للتعليم الثانوي للفتيات وحشد المزيد من المعلمات – أدت دورا هاما في تعزيز التكافؤ بين الجنسين. غير أن من أهم العوامل التي قادت إلى التغيير كان تأثير الدخل والتمكين المرتبطين بالعمالة المكثفة للإناث في صناعة الملابس (Hossain, 2007; Schuler, 2007). وفي هذا السياق يمكن القول إن التغيير في مجال التعليم نجم إلى حد بعيد عما حدث من تغيير في مجال العمالة وأسواق العمل. ومن منظور السياسات يمكن أن نستنتج أن التخطيط التربوي ينبغي أن يأخذ في الاعتبار الفوائد الكامنة في تدخل السياسات في مجالات تمس حياة النساء وتطلعاتهن بما في ذلك تدعيم حقوق العمل وتوفير الحد الأدنى للأجور. والنتيجة التي يمكن استخلاصها لأغراض دراسات استراتيجية الحد من الفقر هي أن ما يحدث في مجال العمالة يُعتبر قضية تتصل بالتعليم.

الأطفال المعرضون لسوء التغذية. لن يمكن توفير التعليم للجميع ما دامت مستويات سوء التغذية بين الأطفال مستمرة على هذا النحو الشامل (الفصل 2). ففي بلدان يصيب فيها التقزّم ما يتراوح بين 30% و40% من السكان يغدو تحقيق التعليم الابتدائي الشامل بحلول 2015 هدفا بعيد المنال. إنه تحدّ لا يمكن مواجهته عن طريق سياسات مجزأة. ولكي يتسنى تحقيق إنجازات في هذا الصدد لا بد من تأمين الحصول على الغذاء الكافي والتمتع بالبيئة الصحية والانتفاع بالخدمات الصحية اللازمة وبالتعليم. كما يتطلب الالتزام السياسي من جانب شتى القطاعات بما فيها قطاعات الزراعة والحكم المحلي والصحة والمياه والمرافق الصحية والبيئة والأشغال العامة والتعليم وإقامة الصلات مع قطاعات المال والتخطيط الاقتصادي والعدل.

إن تحقيق الإنجازات في مجال تغذية الأطفال يتطلب الالتزام السياسي من جانب قطاعات مختلفة

تشير معظم دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى مجموعة من أشكال الإهمال وتشظي النهوج فيما يتعلق بتناول قضية سوء التغذية (Grant and Marcus, 2006; Shekar and Lee, 2006). أما الإهمال فذو علاقة بعدم الاهتمام الكافي بسوء التغذية في إطار الأهداف الإنمائية للألفية التي تسترشد بها عادة دراسات استراتيجية الحد من الفقر. ومن ناحية أخرى يمكن أن تعزى هذه المشكلة إلى عدم وجود جهة منظورة تستطيع إدراج مسألة سوء التغذية في الأجندة السياسية (Benson, 2004). وإن المصابين بسوء التغذية ليسوا فقط مشتتين على نطاق واسع بل إنهم أيضا على درجات عالية من الفقر والتهميش. والإهمال في الاختيارات السياسية المرتبطة بالتغذية يعرض للخطر حياة صغار الأطفال وينال من فرص التعليم لمن يقدرون على البقاء. ويظهر هذا الاهمال واضحاً في استعراض أجري حديثاً لأربعين من دراسات استراتيجية الحد من الفقر في بلدان يبلغ فيها سوء التغذية درجات حادة :

- لم يدرج سوى ثلاثة بلدان أنشطة للتصدي لنقص فيتامين أ وفقر الدم على الرغم من الاعتراف بأنهما من مشكلات الصحة العامة في الأغلبية العظمى لهذه البلدان الأربعين.
- لم تُرصد موارد مالية موجهة خصيصاً للتغذية سوى في 35% من الاستراتيجيات. ومع ذلك تضمن أكثر من 90% منها إشارات إلى أنشطة في مجال الأمن الغذائي حتى عندما لم يكن الأمن الغذائي هو المشكلة الرئيسية (Shekar and Lee, 2006).

لئن أشارت دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى مسألة سوء التغذية باعتبارها من أهم أعراض الفقر فإنها لم تنجح في إدراج أنشطة أو ميزانيات لتحسين التغذية. وحيثما وجدت مثل هذه الميزانيات فهي لا تغطي سوى برامج للمغذيات الدقيقة أو تدخلات معيّنة. وتعد برامج

التغذية المدرسية من المعالم المشتركة لهذه الدراسات رغم أنه ثبت أن هذه البرامج لا تؤثر كثيرا على التغذية ولا سيما فيما يتعلق بالأطفال الذين يحول مرضهم دون التحاقهم بالمدرسة في المقام الأول (Shekar and Lee, 2006).

هناك استثناءات لهذه الصورة المجزأة. فالتغذية تشكل إحدى الدعامات الست في استراتيجية بنغلاديش للحد من الفقر مما ساعد على إضفاء الطابع المؤسسي على التغذية في الأجندة الإنمائية للبلد بناء على مشروع التغذية المتكامل والمشروع الوطني للتغذية في بنغلاديش السابقين. وفي مدغشقر جرى تعميم برامج التغذية وتحسينها على أساس الخبرة المكتسبة من المشروعات المنفذة في هذا المجال. وقامت الحكومة الإثيوبية بتطوير استراتيجية وطنية للتغذية بالدعم المنسق من قبل شركاء التنمية (Shekar and Lee, 2006). ولكن الظاهرة الأكثر انتشاراً المتمثلة في الفشل المؤسسي لدراسات استراتيجية الحد من الفقر في التصدي لأزمة سوء التغذية تعد عقبة كأداء تعترض سبيل التقدم نحو توفير التعليم للجميع.

هناك تقدم بطيء في إدراج قضايا فيروس/مرض الإيدز والأطفال المعوقين في إطار التخطيط القطاعي الشامل

فيروس/مرض الإيدز: الثمن الباهظ لانعدام التنسيق. إن الآثار المدمرة للإيدز على نظم التعليم في البلدان التي ينتشر فيها هذا الوباء على نطاق واسع معروفة وموثقة إلى حد كبير. ولكن العديد من هذه البلدان لم تطور استجابة فعلية على مستوى التخطيط للحيلولة دون ظهور إصابات جديدة وللحد من تأثير الإيدز على الأسر والمجتمعات المحلية والمدارس. وفي الكثير من الحالات تمّ التركيز على إصلاح المقررات الدراسية لتشمل التعليم بشأن الوقاية من فيروس/مرض الإيدز بدلا من توفير وسائل تصدي متكاملة ترمي إلى معالجة الأضرار العديدة التي يواجهها الأطفال المصابون بالإيدز (الجدول 3.10). وثمة استثناءات من هذه القاعدة كما يتضح من تجربة كمبوديا (الإطار 3.26).

إن النهج المتبع في دراسات استراتيجية الحد من الفقر إزاء فيروس/مرض الإيدز والتعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بإخفاقات أخرى واسعة النطاق في مجال التخطيط التربوي. وقد أجري استعراض لاثنتي عشرة خطة تعليمية معتمدة في إطار مبادرة المسار السريع اتضح منها أن هناك تباينا شديدا في طرق التصدي للإيدز: خمس خطط لم يأت فيها ذكر للمرض وأربع منها فقط أوردت تقديرات للتكاليف في هذا الصدد (Clark and Bundy, 2004). وتبيّن من أبحاث المتابعة أن عملية التقييم والاعتماد في إطار مبادرة المسار السريع لا تزال غير متجانسة على الرغم من التعديلات التي أدخلت على المبادئ التوجيهية التي وضعت في أعقاب التقرير الأول (Clark and Bundy, 2006). وجاءت ثلاث خطط من بين الخطط الثماني المعتمدة خالية من عنصر فيروس/مرض الإيدز علما بأن بلدين من البلدان المعنية يعانيان من الإيدز بشكل وبائي (انتشار الإيدز بنسبة تتجاوز 1% بين مجموع البالغين من السكان)؛ وثمة بلدان لديهما مجموعة محدودة من الأنشطة في هذا المجال. ومما يدعو إلى مزيد من التفاؤل أن البلدان الثلاثة الأخرى – إثيوبيا وكينيا ليسوتو – تتجه نحو اعتماد استجابة شاملة في هذا المجال وتقدم أمثلة جيدة لما يمكن اتخاذه من تدابير.

الأطفال المعوقون: شواهد قليلة على اتباع نهوج استيعابية: تشكل الإعاقة مصدرا هاما لأوجه التفاوت والتهميش في مجال التعليم (راجع الفصل 2). إذا كانت الحكومات بصدد قيد ما تبقى من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فإن إحدى الأولويات تتمثل في إزالة العقبات التي تعترض طريق الأطفال المعوقين. وتتمثل أولوية أخرى في إنشاء نظم تعليمية استيعابية تلبي مختلف الاحتياجات. وإن التحول نحو إقامة نظم أكثر استيعاباً تدعمه اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي دخلت حيّز التنفيذ في أيار/مايو 2008. وهي لا تعترف بأن التعليم الاستيعابي حق وحسب وإنما تدعو أيضا إلى تحسين البيئة التعليمية للمعوقين واتخاذ التدابير اللازمة لإزالة الحواجز والأفكار النمطية المتعلقة بالإعاقة (United Nations, 2006).

إن التقدم المحرز في الاعتراف بالإعاقة باعتبارها مجالا يستدعي اهتمام السياسات كان محدوداً. فلا يوجد سوى عشر خطط من خطط التعليم الثماني والعشرين التي اعتمدت في إطار مبادرة المسار السريع فيما بين عامي 2002 و2006 تتضمن استراتيجية تعنى بالأطفال المعوقين.

الإطار 3.26: التخطيط عبر القطاعي بشأن فيروس/مرض الإيدز والتعليم في كمبوديا

قامت وزارة التربية والتعليم والشباب والرياضة في كمبوديا في عام 1999 بإنشاء لجنة مشتركة بين الإدارات معنية بالإيدز لتنسيق عملية تعميم قضايا الإيدز في قطاع التعليم. وتعمل هذه اللجنة برئاسة الوزير وتضم ممثلي خمس عشرة إدارة ومعهدا. وقد كفلت إعطاء الأولوية للإيدز الذي يعتبر منذ عام 2001 أولوية مستعرضة رئيسية في الخطط الاستراتيجية الخاصة بالتعليم (2001-2005 و2006-2010) وفي البرنامج السنوي لدعم قطاع التعليم وفي استراتيجية الحد من الفقر (الخطة الإنمائية الاستراتيجية الوطنية، 2006-2010). وفيما يتعلق بالمقررات الدراسية أدرج مرض الإيدز كمادة عادية في المدارس الابتدائية والثانوية وفي إطار التعليم غير النظامي كما أنه يشكل جزءا من تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وأعدت الوزارة خطة استراتيجية بشأن الإيدز (2008-2012) وأصبحت مؤخرا أول وزارة في كمبوديا تعتمد في هذا الصدد سياسات بشأن أماكن العمل. وقد ثبت أن الالتزام السياسي أسهم في تراجع سريع في انتشار الإيدز من 3% عام 1997 إلى 1.9% عام 2005.

المصدر: Cambodia Ministry of Education, Youth and Sports, and Interdepartmental Committee on HIV/AIDS (2007).

وفي حين تشير ثلاث عشرة خطة أخرى إلى مسألة الإعاقة لا توجد تفاصيل عن استراتيجيات لاستيعاب الأطفال المعوقين في التعليم، ولا يأتي ذكر لهذه المسألة في خمس من الخطط (World Vision, 2007).

يقتضي ضمان حصول الأطفال المعوقين على تعليم استيعابي اتباع نهج متعدد القطاعات. ويمكن لدراسات استراتيجية الحد من الفقر أن تؤدي دورا هاما في تنسيق قضايا الصحة والرفاه الاجتماعي التي تؤثر في الفرص والنتائج التعليمية للأطفال المعوقين مثل التغذية والانتفاع بالخدمات الصحية ورعاية الطفولة المبكرة والرعاية الاجتماعية. وتعتبر جمهورية تنزانيا المتحدة بسياستها الوطنية المعنية بالمعوقين التي تتبعها منذ عام 2003 مثالا نادرا لبلد يدرج في استراتيجيته الثانية للحد من الفقر أهدافا واستراتيجيات ترمي إلى زيادة فرص التعليم للأطفال المعوقين (الشكل 3.8) (World Vision, 2007). وتنزع دراسات استراتيجية الحد من الفقر التي تتضمن استراتيجيات ترمي إلى دعم الأطفال ذوي الإعاقة إلى التركيز على البنى الأساسية المدرسية وأحيانا على ملاءمة المناهج الدراسية (الجدول 3.10). أما الدراسات والخطط التربوية التي تتناول الأشكال المترابطة للاستبعاد الاجتماعي التي كثيرا ما يواجهها الأطفال المعوقون فهي قليلة العدد.

المهمشون «غير المرئيين». يبيّن الفصل 2 كيف أن مجرد العيش في مكان معيّن من بلد ما من شأنه أن يقوي الحرمان من فرص التعليم. وقد كشف استعراض للجيل الأول من دراسات استراتيجية الحد من الفقر أجرته أوكسفام أن قليلا منها لديه استراتيجيات تعليمية تستهدف الاحتياجات الخاصة في المناطق القطرية المهمشة أو الفقيرة (Oxfam International, 2004). ويستمر الجيل الثاني من هذه الدراسات في إيلاء القليل من العناية للعوامل الجغرافية التي تسهم في حجب فئات معيّنة (الجدول 3.10) (Chronic Poverty Research Centre, 2008). ويلاحظ أن الاستراتيجيات متشابهة ولا تولي العناية اللازمة لتفاوت أشكال الحرمان بحسب مختلف الفئات السكانية وموقعها الجغرافي؛ كما أنها لا تصنف عادة الأهداف بحسب المواقع (الشكل 3.8).

أينما تعالج دراسات استراتيجية الحد من الفقر أوجه الخلل الجغرافية فهي تركز عادة على المناطق الريفية المحرومة ويفوتها أن تتعرف على مصير سكان الأحياء الفقيرة (Chronic Poverty Research Centre, 2008). بل إن الدراسات الحديثة تكاد لا تذكر احتياجات الأطفال المهاجرين (سواء مع أسرهم أو بمفردهم) (Black, 2004). ولما كان الأطفال المهاجرون الداخليون وفي حالات كثيرة المهاجرون عبر الحدود هم الأكثر حرمانا في مجال التعليم فإن هذا السهو يعتبر خطيرا. وبالمثل فقلما يعتبر الأطفال الذين يعيشون في الشوارع فئة متميزة تواجه الحرمان.

ومن الفئات المهملة أيضا الأقليات العرقية. وعندما تتناولها دراسات استراتيجية الحد من الفقر فإنها تربط الاستراتيجية الرئيسية الرامية إلى التغلب على أوجه التفاوت بفرص القيد بالتعليم (Grant and Marcus, 2006). ولكن الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات لا يواجهون الاستبعاد في البيئة المدرسية وحدها. وتوفر كينيا مثالا نادرا لنهج متكامل إزاء الأشخاص المهمشين يتمثل في الفريق الموضوعي المعني بالرعاية الذي كان له تأثيره على الدراسة الاستراتيجية للحد من الفقر (الإطار 3.27). أما الاهتمام بالأقليات الدينية فهو أندر – لا تشير أي من دراسات استراتيجية الحد من الفقر الثماني عشرة الثانية إلى تعليم فئة الأقليات الدينية (الجدول 3.10).

غالباً ما يكون الأطفال في الدول المتأثرة بالنزاعات فئة غائبة. إن العديد من أطفال العالم المحرومين من أي فرصة للالتحاق بالمدرسة يعيشون في دول هشة. وفي بعض الحالات تكون حيواتهم مهددة بصورة مباشرة بالعنف والنزاعات الأهلية. وفي حالات أخرى تمر بلدانهم بمرحلة التعمير بعد النزاع. وفي كلا الحالتين تتسم الدول الهشة بالمؤسسات الضعيفة والموارد المحدودة وأحيانا بالسلطة الحكومية المقيدة وتواجه مشكلات مميزة فيما يتعلق

ينبغي أن يحظى الأطفال المنتمون إلى المناطق المهمشة أو الفقيرة وإلى الأقليات العرقية بمكانة أبرز في عمليات التخطيط

الإطار 3.27: إدراج شواغل الرعاة في جدول أعمال دراسات استراتيجية الحد من الفقر في كينيا

إن رعاة المناطق القاحلة وشبه القاحلة في كينيا يشكلون حوالي ربع مجموع السكان. وفي عام 2000 كانت فرص الالتحاق بالتعليم متاحة لـ 20% فقط من أبنائهم. ومع ذلك فقد أهملت قضايا الرعاة تماما في الدراسة الاستراتيجية المرحلية للحد من الفقر.

وبدأت الصورة تتغير مع بدايات عام 2001 عندما أشرك فريق موضوعي معني بالرعاة في المشاورات الخاصة بدراسة استراتيجية الحد من الفقر. وجرت مناقشة واسعة حول إمكانية عرض هذه الشواغل كموضوع مستعرض في فصل منفصل أو إدراجها ضمن أولويات كل وزارة من الوزارات. وفي الدراسة النهائية («برنامج الاستثمار من أجل استراتيجية الإنعاش الاقتصادي لأغراض خلق الثروة وفرص العمل») نوقشت قضايا الرعاة تحت بند تنمية الموارد البشرية. وجمعت المناقشة بين عدد من الجوانب المترابطة بما فيها سد الفجوة مع بقية البلد عن طريق إنشاء برنامج مبتكر لإلحاق أطفال الرعاة بالمدارس، وتعزيز نظم الرعاية الصحية والطب الوقائي في المجتمع المحلي، والارتقاء بالأمن الغذائي من خلال نظم للإنذار المبكر على مستوى المجتمع المحلي. واعتمد هدف زيادة القيد بالمدارس الابتدائية بين الرعاة بنسبة 40%.

المصدر: Abkula, (2002).

بالتخطيط التربوي والحد من الفقر. ويفتقر الكثير منها إلى القدرة التقنية على إعداد الخطط. وكثيرا ما يكون الالتزام السياسي مقيدا ومن ثم يتم تجاهل فئات معيّنة في عملية التخطيط. ومع ذلك فإن تجربة أفغانستان وجمهورية الكونغو الديمقراطية في مجال الدراسات الاستراتيجية للحد من الفقر بينت مؤخراً أنه يظل بالإمكان، حتى في ظروف شديدة الصعوبة، استحداث استراتيجيات تعليمية تراعي ظروف النزاع بدرجات مختلفة من النجاح.

أثبتت أفغانستان أهمية رسم خطة إنمائية يمكن أن توفر أساسا لاستراتيجيات تراعي ظروف النزاع في إطار دراسة استراتيجية الحد من الفقر. فيعتبر وضع الخطة الاستراتيجية القطرية للتعليم تحت إشراف وزير التربية والتعليم إنجازا عظيما اقترن بمجموعة من التغييرات الهامة في إدارة قطاع التعليم. وتندرج الخطة تحت عنوان التنمية الاجتماعية والاقتصادية في إطار الاستراتيجية الإنمائية الوطنية الأفغانية لعام 2008 وهي الاستراتيجية القطرية للحد من الفقر. وبالنظر إلى العمل التقني المنجز في إطار الاستراتيجية القطاعية فقد كان قطاع التعليم مجهزا للإدراج في الاستراتيجية الإنمائية الوطنية.

أثبتت أفغانستان إلتزامها السياسي بتطوير استراتيجيات تعليمية تراعي ظروف النزاع

فالتخطيط التربوي في أفغانستان جرى في سياق يتصف بالنزاع وإعادة التعمير. ويسجل هذا البلد بعضاً من أعلى نسب الإعاقة والتفاوت بين الجنسين المقدرة في العالم. فتشير التقديرات إلى أن نصف السكان في سن الالتحاق بالمدرسة غير مقيدين بالمدارس؛ لذلك فإن عزم الحكومة على تحقيق نسبة قيد صافية تبلغ 60% للبنات و75% للبنين بحلول عام 2010 يعتبر جديرا بالثناء. غير أن دراسة استراتيجية الحد من الفقر تشير إلى «تزايد التهديدات الموجهة إلى المدارس وتدمير المباني المدرسية وقتل وتشويه التلاميذ والمعلمين ولا سيما في الأقاليم الجنوبية». ولما كانت المدارس لا تعتبر آمنة دائما فإن ذلك يؤثر خاصة على قيد البنات. وإزاء هذا الوضع لا يزال أمام أفغانستان طريق طويل قبل أن تتمكن من توفير التعليم للجميع ومن رأب الفجوة بين الجنسين. ولئن كانت الخطة الاستراتيجية للتعليم واستراتيجية الحد من الفقر توفران أساسا واضحا للتحرك في الاتجاه السليم مقترنا بمؤشرات واضحة للالتزام السياسي فإن عددا من المعلقين أشار إلى ضرورة إيلاء مزيد من العناية للاستراتيجيات التي يمكنها أن تعالج تأثير القضايا الأمنية على قطاع التعليم (Greeley, 2007a).

والصعوبات المحددة التي تعترض التعليم من جراء النزاعات تختلف فيما بين البلدان. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية يقع التعليم في صميم عملية إصلاحية عاجلة لا سيما وأن تعزيز مشروعية الدولة يرتهن بقوة التزام الحكومة بتحسين ظروف توفير التعليم (Greeley, 2007b). وإثباتا لهذا الالتزام قامت الحكومة المنتخبة عام 2006 بإجراء دراسة استراتيجية للحد من الفقر بعنوان: «دراسة عن الحد من الفقر واستراتيجية النمو». ويندرج التعليم في باب زيادة فرص الانتفاع بالخدمات الاجتماعية وتقليص أوجه الضعف. وتحدد الورقة مشكلات قطاع التعليم الرئيسية بما فيها تدهور نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي التي انخفضت من 92% عام 1972 إلى 64% عام 2002 وركودها في التعليم الثانوي عند 30%. ولئن كانت ثمة أوجه تشابه مع أفغانستان من حيث النهج الرسمي لدراسة استراتيجية الحد من الفقر فإن هناك أيضا أوجه اختلاف بارزة. فخلافاً لأفغانستان لم تضع الحكومة بعد استراتيجية تفصيلية لقطاع التعليم تأخذ في الحسبان واقع البلد. وهكذا تتناول الدراسة قضايا الحوكمة وتوفير التعليم المجاني والإنصاف ولكنها تخلو من التفاصيل الخاصة بكيفية بلوغ هذه الأهداف. وإزاء التأثير المدمر للنزاع على التغذية والصحة والفقر والأمن، فإن الحاجة ملحة إلى إيجاد سياسات تعالج المشكلات الحقيقية التي تواجهها جمهورية الكونغو الديمقراطية.

الحماية الاجتماعية المتكاملة للفقراء والمستضعفين

يظهر الاختلاف واضحا بين النهج التجزيئي في التخطيط المتبع في الكثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر وبين النهوج الناشئة لتناول قضايا الفقر واللامساواة. ومثال ذلك الحماية الاجتماعية. فالكثير من هذه النهوج تشدد على الروابط بين التعليم والصحة والعمالة من ناحية وسياسات التكامل عبر القطاعات من جانب آخر. كذلك تؤكد هذه النهوج على أهمية تزويد الأسر الفقيرة بالقدرات اللازمة لكسر طوق انتقال الفقر بين الأجيال.

وتقوم عدة حكومات، اعترافا منها بأن مشكلة الفقر مشكلة متعددة الأبعاد، باستحداث برامج تستهدف الحد من المخاطر في مستويات مختلفة من الصحة والتغذية والتعليم والعمل. وتنطوي «الحماية الاجتماعية» على طائفة واسعة من السياسات التي من شأنها أن تساعد الأسر الفقيرة والمستضعفة على إدارة المخاطر عن طريق التحويلات النقدية أو توفير الغذاء و الانتفاع بالخدمات الأساسية أثناء الفترات العصيبة (Marcus, 2007). وإذا ما تعرضت الأسر التي لا تملك موارد أو تأمينات لظروف مثل الجفاف أو الفيضان أو تقلب سوق العمل أو المرض، فإنها قد تلجأ إلى وسائل لمواجهة الموقف قد تؤدي بها إلى فترات طويلة من الحرمان. فالجفاف في شرق أفريقيا مثلاً كثيراً ما يكون عاملاً حافزاً على خفض مستوى التغذية وسحب الأطفال من المدارس. وقد تسحب الأسر أيضا أبناءها من المدارس

في الأزمنة الصعبة لتوفير تكاليف المدرسة بل لدفعهم إلى العمل.

وتجمع البرامج الناجحة في أمريكا اللاتينية بين الحماية الاجتماعية وزيادة الاستثمار في تعليم الأطفال وصحتهم مع تخفيف الضغوط التي تدفع الأطفال إلى سوق العمل. ويتمثل الهدف من ذلك في تجاوز مدفوعات الرعاية الاجتماعية التقليدية عن طريق تزويد الأسر المستضعفة بالموارد التي تتيح لها كسر دورة الفقر. وقد لعبت التحويلات النقدية دورا هاما في تصميم برامج الحماية الاجتماعية، وبعضها ينفذ اليوم على المستوى الوطني. ومنها مثلاً برنامج Bolsa Familia (حقيبة المدرسة) في البرازيل الذي تنتفع به زهاء 11 مليون أسرة. فهو يوفر تحويلات نقدية تصل إلى 35 دولارا شهريا للأسر الفقيرة ذات الأطفال شريطة أن تستبقي أبناءها في المدرسة وأن تصطحبهم بانتظام إلى الكشف الطبي (Lindert et al., 2007).

ولبرامج الحماية الاجتماعية أهداف بعيدة المدى. فبدلا من مواجهة الفقر عن طريق مدفوعات الرعاية الاجتماعية، تستهدف هذه البرامج تلبية الاحتياجات الفورية ووضع حد لتوريث الفقر من جيل إلى جيل من خلال التأثير على تعليم الطفل ورعايته الصحية. وتشير عمليات التقييم في هذا الصدد إلى إحراز بعض النتائج الإيجابية. ومن دراسة حديثة لبرامج الحماية الاجتماعية ذات الأهداف المحددة في هندوراس والمكسيك ونيكاراغوا اتضح أن هذه البرامج ذات فاعلية ليس فقط من حيث زيادة المواظبة المدرسية ولكن أيضا من حيث استبقاء الأطفال الفقراء في المدارس عندما تواجه أسرهم صدمات في حياتها اليومية (de Janvry et al., 2006b). وكان لها أيضا تأثير إيجابي ملحوظ على الأوضاع الصحية والغذائية للأطفال ولا سيما في سنواتهم الأولى (Gertler, 2004). وفي نيكاراغوا أسفر برنامج Red de Protecion Social (شبكة الحماية الاجتماعية) عن زيادة عدد الزيارات إلى مراكز الصحة وتحسين التغذية ومن ثم إلى انخفاض قدره خمس نقاط مئوية في حالات تقزّم الأطفال دون الخامسة من العمر بالمقارنة بمناطق أخرى (Maluccio and Flores, 2004).[15]

وبرنامج Oportunidades في المكسيك يزوّد الأسر الفقيرة بتحويلات نقدية تصل إلى 55 دولارا شهريا إذا أرسلت أبناءها إلى المدرسة وترددت على مراكز مراقبة التغذية وهو يُعتبر برنامجا قطاعيا ناجحا للحماية اجتماعية. وبيّنت دراسة حديثة أن تعطل رب الأسرة عن العمل أو مرضه يقلل من فرص التحاق الأطفال الفقراء بالمدارس بنسبة نقطتين مئويتين. وبالنسبة للمنتفعين بهذا البرنامج يكاد التسرب أن يكون منعدماً (de Janvry et al., 2006a).

ولبرامج الحماية الاجتماعية أيضا تأثير على عمالة الأطفال. إذ أن تشغيل الأطفال هو نتيجة للفقر وسبب في الحد من فرص التعليم. ولا يولي كثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر العناية الكافية للمفاضلة بين تعليم الأطفال وتشغيلهم (World Bank, 2005d). غير أن برامج الحماية الاجتماعية أثبتت أن بالإمكان قطع الصلة بين الفقر وعمل الأطفال. ويشهد برنامج Bono de Desarollo Humano في إكوادور على ما يمكن تحقيقه. ففي إطار هذا البرنامج تحصل الأسر التي تعتبر شديدة الفقر على تحويلات نقدية تبلغ 15 دولارا شهريا. وعلى عكس برنامج Oportunidades لا يجعل هذا البرنامج التحويل مشروطا بتغيير في سلوك الأسر. وقد تبيّن من تقييم حديث يستند إلى نموذج بحثي تجريبي أن البرنامج أحدث تأثيرا إيجابيا كبيرا على القيد بالمدارس (بنسبة حوالي 10%) وتأثيرا سلبيا كبيرا على عمل الأطفال (انخفاض بحوالي 17%) (Schady and Araujo, 2006).

برامج الحماية الاجتماعية في أمريكا اللاتينية لها تأثير إيجابي على الفقر والصحة والتعليم

وثمة برامج أخرى توفر دعما نقديا غير مشروط لأسر الأطفال الفقراء أدت أيضا إلى تحسن ملحوظ في الوضع التعليمي والغذائي للأطفال. مثال ذلك دراسة حديثة لبرنامج منح دعم الأطفال في جنوب أفريقيا بيّنت أن الأطفال الذين شملهم البرنامج لفترة طويلة من طفولتهم تأتي نسبة طولهم إلى سنّهم أعلى من غيرهم وهو مقياس يدل على تغذية أفضل (Aguero et al., 2006). وكان للبرنامج تأثير ملحوظ أيضا على مستوى القيد بالمدارس (Case et al., 2005).

إن جزءا من نجاح برامج الحماية الاجتماعية في تحسين نتائج التعلم بين الفقراء والمحرومين ينجم عن كفاءة تلك البرامج في توجيه الموارد إلى الفئات المستهدفة. وقد أثبتت دراسة أجريت مؤخرا بشأن برامج تنفذ في البرازيل (Bolsa Familia) وشيلي (Solidario) والمكسيك (Oportunidades) أن حوالي 60% من الأموال المحوّلة اتجهت إلى 20% من أشد الشرائح السكانية فقرا. وقد أدت التحويلات النقدية المشروطة إلى زيادة الإنصاف في توزيع الدخل (Soares et al., 2007). ويتزايد الإقرار بنجاح برامج الحماية الاجتماعية، بل إن برنامج المكسيك Oportunidades يعتبر مثالا نادرا لسياسة تحوّل من بلد نام إلى بلد متقدم (الإطار 3.28).

إن هذه الأمثلة توضح عمليا كيف أن النهوج المتكاملة للحد من أشكال الضعف والحرمان تعود بالنفع على التعليم. ومما يدعو إلى التفاؤل أن الحماية الاجتماعية باتت تحتل درجة أعلى من الأولوية وتدرج بشكل متزايد في أجندة دراسات استراتيجية الحد من الفقر. فقد بيّن استعراض

15 – يعرّف التقزم بأنه انخفاض نسبة طول القامة إلى السن بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر عن المتوسط المرجعي (راجع المسرد).

الإطار 3.28: مدينة نيويورك تتعلم من برنامج المكسيك Oportunidades

إن الأفكار الخاصة بمكافحة أقصى درجات الحرمان في مجال التعليم عادة ما تسلك طريقاً باتجاه واحد: من الشمال إلى الجنوب. ونجد اليوم واحداً من أنجح البرامج يتخذ الطريق المعاكس من المكسيك نحو الولايات المتحدة.

فمدينة نيويورك، سعياً منها إلى مساعدة أشد سكانها حرمانا على الإفلات من شباك الفقر المتوارث عبر الأجيال، قامت بتجريب نموذج يستند إلى البرنامج المكسيكي Oportunidades.

بدأ العمل ببرنامج The Opportunity NYC في أواخر عام 2007 بعد أن قاد محافظ المدينة فريقا من المسؤولين إلى المكسيك لدراسة برنامج Oportunidades. وبالقياس إلى نظيره المكسيكي الذي يشمل 25 مليون نسمة يعتبر برنامج نيويورك في الوقت الراهن برنامجا رائدا صغيرا يشمل ما يربو على 5 آلاف أسرة من أحياء البرونكس وهارلم وبروكلين. وتتميز هذه الأحياء بمستويات عالية من الحرمان الاجتماعي، وتبلغ فيها نسبة الفقر حوالي 40% مقارنة بنسبة متوسطة قدرها 20% للمدينة ككل؛ وتبلغ نسبة البطالة 19% مقارنة بنسبة 5% للمدينة.

وتأتي معظم الأسر التي يغطيها البرنامج من الجماعات ذات الأصول الأمريكية اللاتينية والأفريقية. ويمكنها الحصول على مبالغ تتراوح بين 4 000 دولار و6 000 دولار سنويا في شكل دفعات تحول كل شهرين ما دامت هذه الأسر تلبي بعض الشروط المتعلقة بالصحة (تتضمن الزيارات المنتظمة للمراكز الطبية ومراكز طب الأسنان) والتدريب المهني والتعليم. أما الأهداف التعليمية فتشمل المواظبة المدرسية وحضور الآباء الاجتماعات مع المعلمين والحصول على بطاقة لدخول المكتبات. ويترتب على التحسن في نتائج الاختبارات والتخرج من المرحلة الثانوية الحصول على مكافآت إضافية.

ويتمثل النهج العام للبرنامج المكسيكي في تقديم تحويلات مالية للأسر ليس فقط للتخفيف الفوري من الشدة التي تعاني منها وإنما لخلق الحوافز الكفيلة بتغيير السلوك. ويمثل برنامج نيويورك محاولة مبتكرة لتطبيق هذا النموذج. وتبلغ تكاليف هذا البرنامج الذي يستغرق عامين 53 مليون دولار وتموله مؤسسة روكفلر وجهات مانحة أخرى من القطاع الخاص . فهل سيكتب له النجاح؟ من السابق لأوانه معرفة ذلك إذ لم يبدأ تحويل المدفوعات الأولى إلا في أواخر عام 2007. وسوف تشكل نصف الأسر المشولة بالبرنامج مجموعة ضابطة لأغراض التقييم كما أن التنفيذ يجري على نحو يسهل التقييم على أساس عشوائي. وإن إدماج التقييم منذ البداية كجزء من عملية تنفيذ المشروع سوف يمكن صناع السياسات من الحصول باستمرار على البيانات والمعلومات الكفيلة بإرشادهم في وضع السياسات لاحقاً.

وأيا كانت النتيجة في نيويورك فإن هناك ما يكفي من الشواهد على هذا النوع من البرامج لاستخلاص استنتاجين عامين فيما يتعلق بالتعليم. أولهما إن التخطيط المتكامل للحد من الفقر أكثر فاعلية بكثير من النماذج المجزأة الملاحظة في الكثير من دراسات استراتيجية الحد من الفقر. والثاني هو إذا كانت الحكومات جادة في تحقيق أهداف إطار عمل داكار والأهداف الإنمائية للألفية فإنها مقصرة جداً في استثمار الأموال في برامج التحويلات النقدية.

المصادر: Jack (2008) ; MDRC (2007) ; Seedco (2007).

يشكل برنامج المكسيك Oportunidades مثالا نادرا لسياسة تحوّل من بلد نام إلى بلد متقدم

لثماني عشرة من الدراسات الحديثة أن سبع عشرة منها تضمنت أقساماً تخص الحماية الاجتماعية، وأن بوليفيا ونيبال وباكستان والسنغال جعلت منها دعامة أساسية لدراساتها. غير أن الاعتماد الرسمي للحماية الاجتماعية في هذه الدراسات يؤدي أحيانا إلى إلقاء الظلال على ما يظل نهجا تجزيئياً يستند إلى المشروعات (Grant and Marcus, 2006). ويشهد على ذلك تجربة باكستان حيث تستخدم الحماية الاجتماعية كمظلة لمجموعة واسعة من الاستراتيجيات غير المرتبط بعضها ببعض وذات الأثر المحدود (الإطار 3.29).

ومن الدروس الإيجابية التي يمكن استخلاصها من برامج الحماية الاجتماعية الناجحة الأهمية التي يتسم بها الالتزام السياسي المستمر، والبرامج واسعة النطاق المقترنة بموارد كافية ومضمونة، وتحديد الأهداف بعناية، وتنسيق عملية التخطيط بين القطاعات. وليست الحماية الاجتماعية علاجا شاملا لمسألتي الفقر واللامساواة اللتين تعرقلان التقدم نحو توفير التعليم للجميع. فالنتائج تتوقف على رسم السياسات والتمويل والتنفيذ. لقد أدت الحماية الاجتماعية، عن طريق التركيز على تطوير إطار للسياسات يضم الصحة والتعليم والعمالة وغيرها من القضايا الأعم، إلى تيسير التخطيط الفعال والمتكامل الذي يصبو إليه إطار عمل داكار ولكنها لم تحققه.

تعزيز التخطيط التشاركي لصالح الفئات الأشد ضعفاً

يدعو إطار عمل داكار الحكومات إلى التشاور بشأن السياسات مع «الدارسين والمعلمين والآباء والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية وغير ذلك من الهيئات الممثلة للمجتمع المدني» (UNESCO 2000, Expanded Commentary, para. 53). وهناك اتفاق عام على أن دراسات استراتيجية الحد من الفقر قدمت إسهاما إيجابيا في هذا المجال عن طريق توسيع نطاق التشاور ليشمل منظمات وتحالفات المجتمع المدني التي يستهدف عدد منها صراحة تمثيل الفئات المحرومة (Chronic Poverty Research Centre, 2008).

الإطار 3.29: الحماية الاجتماعية في استراتيجية باكستان للحد من الفقر: آثار التجزئة

إن دراسة استراتيجية الحد من الفقر لعام 2003 التي وضعتها باكستان والمعنونة «التعجيل بالنمو الاقتصادي و الحد من الفقر: الطريق» تعكس الأهمية المتزايدة لرقة الحال في تحليلات الفقر. وتعتبر الحماية الاجتماعية أولوية مركزية ولكن تعثر تنفيذ البرنامج بسبب التجزئة المؤسسية ونقص التمويل وانعدام وضوح الهدف.

ما صلة ذلك بالجهود التي تبذلها باكستان من أجل تحقيق التعليم للجميع؟ أولا إن الأطفال يزدادون ضعفاً نتيجة لارتفاع مستويات الفقر. ثانيا إن سوء الصحة والبطالة والكوارث الطبيعية أمور متكررة في حياة الفقراء تؤدي بهم في الكثير من الأحيان إلى سحب أطفالهم من المدارس. في إحدى الدراسات يتضح أن 10% من الأسر الفقيرة تسحب أبناءها من المدرسة وترسلهم إلى العمل عندما تحل مثل تلك الأزمات. ولأن الأسر الفقيرة لا يتوافر لها ما يكفي من الموارد لمساعدتها على التصدي لها فعادة ما تفضي هذه الأزمات إلى تزايد حدة التفاوت الاجتماعي والاقتصادي.

ولمواجهة هذا الوضع اتخذت باكستان طائفة من مبادرات الحماية الاجتماعية منها التمويل البالغ الصغر والأشغال العامة والمعاشات وشتى شبكات الأمان الاجتماعية. وترمي هذه المبادرات إلى حماية أكثر الأسر تعرضا للخطر ومساعدتها على مستوى الدخل في أوقات الأزمات المالية لإعانتها على الإفلات من الفقر. ويرتبط بعض هذه المبادرات ارتباطا مباشرا بالتعليم وبعضها الآخر يؤثر مباشرة عليه. ومن أمثلة المبادرات الخاصة بالتعليم ما يلي:

- مرتبات تدفعها الحكومة المركزية للفتيات في المدارس المتوسطة المنتمية إلى الأقاليم الفقيرة؛
- برامج إقليمية لدفع المرتبات كبرنامج إقليم بنجاب؛
- مجانية الكتب المدرسية للتلاميذ الفقراء الملتحقين بالمدارس الحكومية؛
- برنامج رائد لدعم الأطفال في خمس محافظات (منذ 2007/2006)؛
- مشروع «تاوانا باكستان» وهو برنامج للتغذية المدرسية يهدف إلى الارتقاء بالصحة والتغذية ومستويات القيد؛
- توفير التعليم غير النظامي للأطفال المستضعفين كالأطفال العاملين.

ولئن كانت القائمة ملفتة للنظر فإنها تبرز أيضا العديد من المشكلات:

- وجود تداخل بين هذه البرامج على مستوى مجالات التغطية المقصودة وانعدام التنسيق في طرائق التمويل والتنفيذ (مثلا عن طريق الحكومة الاتحادية أو الإقليمية، والمنظمات شبه الحكومية وغير الحكومية).
- غياب التنسيق بين الهيئات المسؤولة عن التنفيذ بما فيها وزارات التربية والتعليم والعمل والشؤون الاجتماعية والتعليم الخاص والعلوم والتكنولوجيا واللجنة المعنية بالتعليم التقني والمهني.
- إن العديد من المبادرات هي مجرد تجارب أو أنها صغيرة الحجم نسبياً.
- في سياق يقل فيه مستوى الإنفاق الحكومي على التعليم وسائر القطاعات الاجتماعية (لا يتجاوز الإنفاق على التعليم نسبة 2.7% من الناتج المحلي الإجمالي) كثيرا ما تتوقف التدابير على الموارد الخارجية ومن ثم لا يُتوقع أن تكون مستدامة.
- برامج المرتبات الهادفة تتسم بضيق نطاقها ولا تدفع المرتبات بانتظام لمستحقيها ولا يظهر لها تأثير إيجابي على القيد بالمدارس.

المصادر: Bano (2007, 2008; World Bank (2007c).

تتوقف ترجمة التشاور إلى تدابير عملية على رغبة الأطراف الفاعلة السياسية في الاستماع والاستجابة

تتوقف ترجمة التشاور إلى تدابير عملية على رغبة الأطراف الفاعلة السياسية في الاستماع والاستجابة وهو الأمر الذي يتوقف بدوره على تأثير الناخبين على الأولويات السياسية وعلى درجة الدعم من جانب النخب. إن تلاقي مصالح مجموعة من الأطراف الفاعلة فيما يخص الالتحاق بالمدارس الابتدائية ساعد على إبقاء هذا البند على رأس جدول الأعمال في بلدان عديدة. وفي بعض الحالات أدت الشواغل المتعلقة بالحاجة إلى قوة عاملة ماهرة إلى رفع درجة الوعي بهذه القضية. ولكن عندما يتم تحديد الأولويات بناء على الأصوات المسموعة فذلك يعرض بنوداً أخرى من جدول أعمال التعليم للجميع إلى مزيد من الإهمال.

تكبير صوت المجتمع المدني ولا سيما صوت الفقراء غير المسموع

وفقا لما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2008 يتزايد تأثير منظمات المجتمع المدني في صياغة خطط التعليم الوطنية ويتعزز هذا الاتجاه بفضل قيام تحالفات وطنية تضم هذه المنظمات منذ عام 2000 في العديد من البلدان استجابة للتعهدات المقطوعة في داكار. ولكن لاحظ التقرير أيضاً أنه لا تزال تواجه صعوبات في هذا المضمار:

- فرص المشاركة المنتظمة في وضع جداول الأعمال وفي الصياغات النهائية لا تزال محدودة.
- ظهرت شواغل جديدة نتيجة لتوسيع نطاق المشاورات منها تطلع الأطراف الفاعلة إلى مراعاة اهتماماتها بصورة أوضح في عملية التخطيط.

- تفتقد بعض منظمات المجتمع المدني القدرة التحليلية التي تمكنها من المشاركة في المشاورات بثقة وفعالية.
- قد تُستعمل المشاورات لاعتماد قرارات سبق أن اتخذت بدلا من تسهيل الالتزام الحقيقي.

وقضايا التمثيل لها أهميتها في التخطيط التربوي كما في أي عملية حوار وتشاور سياسي. وقد اتضح من دراسة تحليلية تفصيلية لمشاركة المجتمع المدني في كل من بوركينا فاسو وكينيا ومالي وجمهورية تنزانيا المتحدة أن هناك مجموعة واسعة من الأطراف المعنية التي تود المشاركة بمن فيها المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية والجماعات الدينية والرابطات الوطنية للآباء والمعلمين ونقابات المعلمين والجماعات الخاصة لموفري الخدمات والشبكات البحثية. ولاحظت الدراسة غياب الشفافية في عملية اختيار المدعوين إلى مائدة الحوار بشأن السياسات. ويتم استبعاد الأشخاص الذين يُستشف أنهم قد يمثلون وجهات نظر نقدية. وكثيرا ما لا توجه الدعوة للمشاركة في الحوار بشأن السياسات إلى نقابات المعلمين التي يعارض كثير منها إصلاحات التعليم التي تؤثر في شروط العمالة والمرتبات (Mundy et al., 2007).

أدت عمليات التشاور الخاصة بدراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى مشاركة منظمات المجتمع المدني على نطاق واسع

كما أن ضعف المشاركة في تخطيط قطاع التعليم يظهر بشكل واضح في المشاورات الخاصة بدراسات استراتيجية الحد من الفقر، حيث تظل مشاركة منظمات وتحالفات المجتمع المدني مقيّدة (Commonwealth Education Fund, 2007).

وعلى الرغم من أهمية دور منظمات وتحالفات المجتمع المدني في توعية الجمهور العام بشأن القرارات السياسية التي من شأنها أن تؤثر في مصير المحرومين فإن هذه الهيئات عادة ما لا تضم من يعبر مباشرة عن أصوات الفقراء. ولمواجهة هذا القصور أجريت في عدة بلدان عمليات تقييم لمشاركة الفقراء كجزء من عملية التشاور المتعلقة بدراسات استراتيجية الحد من الفقر. كما جرت محاولات لإشراك المهمشين في المشاورات بطريقة مباشرة.

إنها محاولات جديرة بالثناء. وقد تحقق بالفعل عدد من النتائج الهامة في هذا الصدد. فقد أعطت عمليات التقييم الوطني لمدى مشاركة الفقراء رؤى جديدة بشأن الأسباب الكامنة للفقر والاستضعاف. وفي بعض الحالات – مثل أوغندا – كان للشواهد التي جُمعت تأثير مباشر على تحديد أولويات الحد من الفقر على الصعيد الوطني. وقد بذلت الجهود لتوسيع نطاق الانتفاع بوثائق دراسات استراتيجية الحد من الفقر (مثلا عن طريق توفيرها باللغات الوطنية). كما بذلت جهود لتوسيع نطاق المشاورات. وقد أتاحت عملية إعداد دراسات استراتيجية الحد من الفقر التي أجريت مؤخرا في نيبال فرصا لإجراء مشاورات موسعة في الإطار الاقتصادي والسياسي الهش لبلد متنوع عرقيا وجغرافيا وسياسيا خارج لتوه من نزاع دائر بين الحكومة والقوى الماويّة. وقد تجاوزت المشاورة بكثير عملية التشاور بشأن خطط التعليم التي كانت تدور من القمة إلى القاعدة بدون مشاركة حقيقية من جماعات حقوق الأقليات (Giffard-Lindsay, 2008; vaux et al., 2006).

وعلى الرغم من كل هذا التقدم لا بد من الإقرار بحدود عملية التشاور. ويرتبط عدد من هذه الحدود بالتمثيل. فقد أدت عمليات التشاور المتصلة بدراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى التعامل على نطاق واسع مع المنظمات الوطنية ومنظمات المجتمع المدني. أما التعامل مع منظمات الفقراء كهيئات متميزة عن المنظمات التي تدعي التحدث نيابة عنهم فإنه جاء محدودا جدا. وثمة عقبات كثيرة تعترض المشاركة الفعلية للجماعات المهمشة منها افتقاد الوقت والقرائية والقدرة التنظيمية. وحتى عندما تُلتمس آراؤها فقد تؤدي قدرتها غير المتكافئة مع غيرها في الحصول على المعلومات إلى إضعاف مشاركتها (Goetz and Jenkins, 2005). وربما لا تتوفر لها ببساطة المعلومات اللازمة لإعداد مشاركتها. وثمة نقطة أخرى: إن استراتيجيات الحد من الفقر لا تلغي الواقع السياسي اليومي الذي يديم أوجه اللامساواة العميقة الموجودة في المجتمع. وإن الحكومات التي لا تكترث باهتمامات الفقراء في صياغتها للسياسات العامة اليومية لا يتوقع منها أن تقدم على إجراء تحولات سياسية بناء على دراسات استراتيجية الحد من الفقر. إن التصدي للفقر والحد من أوجه اللامساواة يقتضي تحديد أولويات في مجال السياسات والإنفاق العام يمكن أن تؤدي إلى اختلال موازين القوى السائدة في العديد من البلدان. وهذا بالتحديد السبب في أن الكثير من النخب السياسية تؤثر أن تكون دراسات استراتيجية الحد من الفقر بالغة العمومية مع تقييد المشاركة في عملية التحاور والتشاور.

تشكل دراسات استراتيجية الحد من الفقر جزءا من عملية تطوير السياسات العامة والنقاش العام، وهي عملية أوسع تضم الجهات المانحة والحكومات الوطنية والهيئات السياسية. وتتحدد النتائج بناء على التفاعلات وعلاقات القوى بين الأطراف الفاعلة. وفي كثير من الأحوال قد تفضي دراسات استراتيجية الحد من الفقر إلى ظهور توترات. مثال ذلك الالتزام بثنائية

التبني الوطني والإنصاف. إن هذين الهدفين قابلان للتحقيق ولكن ماذا إذا كانت الحكومات الوطنية غير ملتزمة بالإنصاف أو إذا كانت درجة التزامها أدنى مما تطالب به بعض شرائح مجتمعاتها أو الجهات المانحة للمعونة ؟ (Booth and Curran, 2005).

إن أولويات استراتيجيات الحد من الفقر لا تحدد في فراغ سياسي، إنما تحددها حكومات تقيّم الصعوبات والفرص والعائد السياسي. والخبرة في مجال التعليم مفيدة في هذا الصدد. وإجراء إصلاحات بارزة للعيان مثل إلغاء الرسوم كثيرا ما يؤدي إلى مردود سياسي عال وسريع. فقد تزامن إعلان الحكومة الكينية إلغاء الرسوم المدرسية في المرحلة الثانوية مع احتدام السجال حول انتخابات عام 2008. وفي بوروندي ألغيت الرسوم المدرسية عام 2005 في أعقاب انتخابات للحزب الواحد كانت موضع خلافات. وفي أماكن أخرى أيضا اعتبر إلغاء الرسوم المدرسية طريقا سريعا يؤدي إلى تعزيز الشرعية السياسية (Rose and Brown, 2004).

أما التدخلات في مجالات أخرى ذات المردود الأطول أجلا فلم تحظ بنفس القدر من الترحيب. وعلى سبيل المثال، فإن تطوير أطر استراتيجية للسياسات من أجل تعزيز معايير التعليم ورصدها لم يحتل مكاناً بارزاً في الخطاب السياسي (Giffard-Lindsay, 2008). وينسحب ذلك أيضا على المجالات التي من شأنها إثارة قضايا التقسيم الاجتماعي مثل تقليص الفوارق بين الأقاليم أو تحويل الموارد من الفئات والمناطق مرتفعة الدخل إلى الفئات والمناطق منخفضة الدخل. وإن الإصلاحات التي لا تظهر نتائجها إلا في المدى البعيد، مثل تحسين جودة التعليم، أو تلك التي يمكن أن تتحدى السلطة السياسية أو النظم الأبوية، كالإصلاحات الرامية إلى تعزيز تعليم البنات، من شأنها أن تحظى بقليل من التأييد الشعبي أثناء العمليات الانتخابية (Rose and Brown, 2004).

إن الانتقال إلى تخطيط متكامل وأكثر إنصافاً يطرح تحديات على مستويات عديدة. إذ أنه يثير الكثير من القضايا التي تنطوي على أسباب الانقسام الشديد. وينطبق ذلك بصفة خاصة على المجتمعات المتميزة بدرجة عالية من الاستقطاب الاجتماعي. ويتمثل بعض التحدي في تجديد الخطاب السياسي بحيث يتجاوز المصالح الذاتية الضيقة ليتناول المصلحة الوطنية والأهداف المشتركة بما فيها تحقيق المساواة في المواطنة والتكافؤ في الفرص. ومن أسباب التقدم السريع في بنغلاديش فيما يتعلق بمستويات القيد في المرحلة الابتدائية عودة ديمقراطية تعدد الأحزاب في التسعينات وما رافقها من توافق واسع بشأن التعليم. ومن العوامل الأخرى الهامة إقرار النخب الوطنية بفوائد التعليم فيما يتعلق بالحد من الفقر وتحقيق التنمية (Hossain, 2007).

إن نقطة البداية للتوصل إلى التوافق السياسي هي الاعتراف العام بأن زيادة الإنصاف في مجال التعليم ليس بمثابة لعبة لا غالب ولا مغلوب. فلن تنال الخسارة أيا من أقسام المجتمع بل إن المجتمع بأسره سيستفيد من التقدم صوب تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق أهداف التعليم على نطاق واسع. وكما ورد في الفصل 1 فإن التعليم المنصف يشكل قوة محركة هائلة من أجل تحقيق النمو الاقتصادي ورفع مستويات المعيشة وتحقيق مكاسب في سائر المجالات. وبالعكس فإن أوجه التفاوت الشاسع تؤدي إلى انعدام الفعالية كما يمكن أن تعرقل عجلة التقدم في مجالات مثل الصحة العامة وأن تزيد من الاستقطاب الاجتماعي.

الخلاصة

من الواضح أن التخطيط في مجال التعليم قد تحسّن منذ مؤتمر داكار. وإن تخطيط التعليم في إطار قطاعي شامل يؤدي إلى تحقيق مزيد من الاتساق في تحديد الأولويات. غير أن ثمة مشكلات خطيرة تظل قائمة. إذ ينبغي اتخاذ مزيد من التدابير لإدماج تخطيط التعليم في الإطار الأوسع لاستراتيجيات الحد من الفقر ولدعم الأولويات بالاعتمادات المالية اللازمة. ويجب الاهتمام خاصة بأشكال الحرمان المتراكبة التي تعرقل عجلة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع. وإن برامج الحماية الاجتماعية توفر دروسا هامة. فهي تشهد على أن استراتيجيات الحد من الفقر والحرمان الواسعة النطاق يمكن أن يترتب عليها مكاسب كبيرة للتعليم بما توفره من فرص للفئات الفقيرة. ويقتضي تحقيق هذه النتيجة إيجاد مستويات عالية من الالتزام السياسي المدعوم بتأييد قوي شامل على الصعيد الوطني لقضية التعليم للجميع.

ينبغي اتخاذ مزيد من التدابير لإدماج تخطيط التعليم في الإطار الأوسع لاستراتيجيات الحد من الفقر ولدعم الأولويات بالاعتمادات المالية اللازمة

الجدول 3.10: استراتيجيات التصدي لعدم الإنصاف في التعليم في ثماني عشرة دراسة من دراسات استراتيجية الحد من الفقر

التعليم الابتدائي

نوع التفاوت	ملاءمة المناهج الدراسية		بناء المدارس/ البنى الأساسية		المرتبات		توعية المجتمعات المحلية		التغذية المدرسية		إلغاء الرسوم	
	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2
بين الجنسين	2	5	2	3	1	3	2	4	1	0	0	0
الفقر/الحرمان	0	0	1	1	6	6	1	1	3	4	5	2
فيروس/مرض الإيدز	8	8	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0
الإعاقة/الاحتياجات التعليمية الخاصة	1	1	5	6	2	0	1	0	0	0	0	0
الموقع الجغرافي	1	0	3	5	0	1	1	0	2	1	0	0
مناطق متأثرة بالنزاعات	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الانتماء الإثني	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
أطفال غير ملتحقين بالمدارس	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
ريف/حضر	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
الدين	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غير محدد	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	3
مجموع عدد الاستراتيجيات	13	17	13	18	11	13	7	8	6	7	7	5

التعليم الثانوي

نوع التفاوت	بناء المدارس/ البنى الأساسية		ملاءمة المناهج الدراسية		المرتبات		الحصص		التوجيه		المجموع/ التعليم الثانوي	
	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2	الدراسة 1	الدراسة 2
بين الجنسين	0	4	1	3	0	2	0	1	1	0	4	12
الفقر/الحرمان	0	2	0	0	3	1	1	0	0	0	4	5
فيروس/مرض الإيدز	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
الإعاقة/الاحتياجات التعليمية الخاصة	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6
الموقع الجغرافي	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	3
مناطق متأثرة بالنزاعات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الانتماء الإثني	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
أطفال غير ملتحقين بالمدارس	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2
ريف/حضر	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
الدين	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غير محدد	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
مجموع عدد الاستراتيجيات	2	12	1	7	5	4	1	1	1	0	26	39

ترد في الجدول 3.10 معلومات عن دراسات استراتيجية الحد من الفقر في البلدان الثمانية عشر التي أعدت خطتين. وقد أعدت معظم الدراسات الأولى حول عام 2000 وأعدت الثانية في معظم الحالات فيما بين عامي 2004 و2007. واستناداً إلى المعلومات الواردة في الدراسات، يبيّن الجدول عدد البلدان التي تقترح استراتيجيات ترمي إلى معالجة أوجه التفاوت في التعليم في مجالات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم والتدريب التقني والمهني ومحو أمية الكبار وكذلك أشكال الحرمان المعالجة.

ويميز الجدول عشرة من أهم مصادر اللامساواة الواردة في دراسات استراتيجية الحد من الفقر. ثم يوجز عدد الخطط التي تقترح تدابير مع مقارنة الدراسات الأولى بالثانية. والرسالة العامة تفيد بأن الدراسات لا تولي العناية اللازمة لمعالجة أوجه التفاوت وبأن التغيير بين الدراسات الأولى والثانية كان محدودا. ومن الاستنتاجات المستخلصة من المعلومات الواردة في الجدول ما يلي:

- شهد الاهتمام باستراتيجيات التعليم الابتدائي الرامية إلى التصدي لأوجه التفاوت زيادة طفيفة فيما بين الدراسات الأولى والثانية حيث ضمت الأولى 71 استراتيجية والثانية 80 استراتيجية في هذا المجال.
- تعود هذه الزيادة إلى إدراج مزيد من الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين. وفي المجموع ذكرت في الدراسات الأحدث خمس وعشرون استراتيجية متعلقة بالجنسين مقارنة بالاستراتيجيات الإحدى عشرة الواردة في الدراسات السابقة. وهذا الأمر المشجع يعود جزئيا إلى التركيز على الاستراتيجيات الرامية إلى معالجة التفاوت بين الجنسين في البيئة المدرسية (بما في ذلك تعيين المعلمات والتصدي للتحرش الجنسي في المدارس)، وهو المجال الذي لم يرد له ذكر في الدراسات الأولى.
- أدرج عدد من البلدان استراتيجيات في كلا الدراسات الأولى والثانية من أجل زيادة مشاركة الأسر الفقيرة والمحرومة ولا سيما عن طريق المرتبات

نوع التفاوت	التعليم الابتدائي: المجموع/التعليم الابتدائي الدراسة 1	المجموع/التعليم الابتدائي الدراسة 2	لغة التدريس الدراسة 1	لغة التدريس الدراسة 2	المياه والمرافق الصحية الدراسة 1	المياه والمرافق الصحية الدراسة 2	معالجة التحرش في المدارس الدراسة 1	معالجة التحرش في المدارس الدراسة 2	تدريب المعلمين وتوعيتهم الدراسة 1	تدريب المعلمين وتوعيتهم الدراسة 2	المعلمات الدراسة 1	المعلمات الدراسة 2
بين الجنسين	11	25	1	0	1	2	2	0	1	2	0	4
الفقر/الحرمان	16	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
فيروس/مرض الإيدز	11	12	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
الإعاقة/الاحتياجات التعليمية الخاصة	10	8	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
الموقع الجغرافي	10	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مناطق متأثرة بالنزاعات	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الانتماء الإثني	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
أطفال غير ملتحقين بالمدارس	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ريف/حضر	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الدين	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غير محدد	4	9	1	0	0	0	2	0	0	0	1	1
مجموع عدد الاستراتيجيات	71	80	2	4	3	1	4	0	4	2	5	1

نوع التفاوت	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الدراسة 1	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الدراسة 2	التعليم والتدريب التقني والمهني: الملاءمة الدراسة 1	التعليم والتدريب التقني والمهني: الملاءمة الدراسة 2	التعليم والتدريب التقني والمهني: غير نظامي الدراسة 1	التعليم والتدريب التقني والمهني: غير نظامي الدراسة 2	محو أمية الكبار الدراسة 1	محو أمية الكبار الدراسة 2
بين الجنسين	0	0	1	2	1	0	4	3
الفقر/الحرمان	1	3	0	2	0	0	0	1
فيروس/مرض الإيدز	0	1	0	1	0	1	0	0
الإعاقة/الاحتياجات التعليمية الخاصة	0	1	0	3	0	0	0	0
الموقع الجغرافي	1	1	3	0	2	1	0	0
مناطق متأثرة بالنزاعات	0	0	0	0	0	0	0	0
الانتماء الإثني	0	0	0	0	0	0	0	0
أطفال غير ملتحقين بالمدارس	0	0	2	1	4	1	1	1
ريف/حضر	1	2	1	1	0	0	1	1
الدين	0	0	0	0	0	0	1	0
غير محدد	7	7	1	0	1	2	1	1
مجموع عدد الاستراتيجيات	10	15	8	10	8	5	8	7

ملاحظة: تشير عبارة «غير محدد» إلى أن الاستراتيجية الواردة في الدراسات لا تحدد نوع التفاوت المستهدف.

المصادر: وزارة بوركينا فاسو للاقتصاد والتنمية (2004)؛ وزارة بوركينا فاسو للاقتصاد والتنمية (2000)؛ مجلس كمبوديا للتنمية الاجتماعية (2002)؛ الحكومة الكمبودية (2005)؛ وزارة المالية والتنمية الاجتماعية بإثيوبيا (2002، 2006)؛ وزارة المالية والشؤون الاقتصادية بغامبيا (2002، 2006)؛ لجنة تخطيط التنمية الوطنية بغانا (2003، 2005)؛ حكومة غينيا (2002)؛ الوزارة الغينية للاقتصاد والشؤون المالية والتخطيط (2007)؛ حكومة مدغشقر (2003، 2007)؛ حكومة ملاوي (2002، 2006)؛ حكومة مالي (2006)؛ وزارة الاقتصاد والمالية بمالي (2002)؛ الحكومة الموريتانية (2000، 2006)؛ حكومة موزمبيق (2001، 2006)؛ حكومة نيكاراغوا (2001، 2005)؛ وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي برواندا (2002، 2007)؛ حكومة السنغال (2002، 2006)؛ وزارة المالية والتخطيط والتنمية الاقتصادية بأوغندا (2000، 2004)؛ حكومة جمهورية تنزانيا المتحدة (2000، 2005)؛ حكومة فيتنام (2003، 2006)؛ حكومة زامبيا (2006)؛ وزارة المالية والتخطيط الوطني بزامبيا (2002).

وبرامج التغذية المدرسية. ونظرا للإمكانيات التي تنطوي عليها هذه الاستراتيجيات فيما يتعلق بدعم فرص التعليم فإن عدد البلدان التي قدمتها يعتبر منخفضا. فلم يذكر مثلاً منح المرتبات للفقراء والمحرومين إلا في ست من الدراسات الثماني عشرة. وعلاوة على ذلك كان التشديد على ضرورة إلغاء الرسوم المدرسية محدودا (أدرج ضمن الاستراتيجيات في خمس دراسات من بين الدراسات الثماني عشرة الثانية)، على الرغم من أن الرسوم غير الرسمية ما زالت تشكل عقبة هامة تحول دون قيد الأطفال الفقراء والمحرومين بالمدارس.

- تركز نهوج دعم الأطفال ذوي الإعاقة بوجه خاص على تحسين وسائل النفاذ إلى البنى الأساسية المدرسية بدلا من الاهتمام بإصلاح المقررات الدراسية.
- تراجعت الاستراتيجيات الرامية إلى معالجة التهميش على المستوى الإقليمي والريفي الحضري خاصة بسبب تناقص الاهتمام ببناء المدارس.

أما الاستراتيجيات الرامية إلى دعم الأقليات العرقية أو الدينية فتظل محدودة جدا.

- من الظواهر الإيجابية تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعليم الرامية إلى التغلب على أوجه اللامساواة في المرحلة الثانوية. وعلى غرار التعليم الابتدائي، يجري التركيز في التعليم الثانوي على البنى الأساسية للمدارس وعلى ملاءمة المقررات الدراسية.
- لا يزال الاهتمام بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة محدودا. وحتى في الحالات التي يشار فيها إلى استراتيجيات في هذا المجال فهي لا تحدد كيف يعتزم التصدي لأشكال معيّنة من الحرمان.
- وبالمثل، فإن الدراسات تهتم اهتماماً محدوداً بمعالجة أوجه اللامساواة في التعليم والتدريب التقني والمهني وفي محو أمية الكبار (ويركز هذا الأخير أساساً على محو أمية النساء).

الفصل 4

زيادة حجم المعونة ورفع مستوى الحوكمة

إن زيادة حجم المعونة وتعزيز فعاليتها عامل بالغ الأهمية لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد تعهدت البلدان الغنية في المنتدى العالمي للتربية عام 2000 بألا تدع أي خطة وطنية جدية تبوء بالفشل بسبب نقص الأموال، ولم يتسن الوفاء بهذا التعهد بعد.

ويتضمن هذا الفصل استعراضاً لأحدث المعلومات المجتمعة بشأن تدفقات المعونة، وكلها تشير إلى استمرار العجز في المساعدات الإنمائية وتنطوي على علامات تنذر بعدم تحقيق الوعود المقطوعة في عام 2005 . كما يدرس ما طرأ من تحول منهجي هام إزاء إدارة شؤون المعونة وفقاً لمنظور إعلان باريس بشأن فعالية المعونات لعام 2005، ويستند إلى أحدث الشواهد ليتساءل عما إذا كان التركيز المعزز على الملكية الوطنية والنهوج القطاعية الشاملة والتنسيق ينجح في إيجاد بيئة مؤاتية لزيادة فعالية المعونة.

© Ami Vitale/PANOS

تمكين المجتمعات المحلية: لقاء بين نساء الطبقات الاجتماعية الدنيا لتبادل المعلومات والتعبير عن شواغلهن، في أوتار براديش بالهند

المقدمة 204
المعونة المخصصة للتعليم 205
الحوكمة وفعالية المعونة 219

المقدمة

إن إطار عمل داكار يقوم على اتفاق معقود بين البلدان النامية والبلدان المتقدمة ويفرض، كأي اتفاق، مسؤوليات والتزامات على الطرفين. فالبلدان النامية تتعهد بتعزيز خططها الوطنية في مجال التعليم ومعالجة قضايا اللامساواة وزيادة المساءلة تجاه مواطنيها بينما تتعهد حكومات البلدان المتقدمة بتوفير المعونة اللازمة لضمان عدم فشل أي استراتيجية ذات مصداقية في البلدان الفقيرة بسبب نقص التمويل. وقد جددت مجموعتا البلدان هاتان هذه التعهدات في مناسبات عديدة بعد منتدى داكار.

وكما جاء بيانه في الفصلين 2 و3 أسفرت جهود البلدان النامية في ترجمة التزاماتها إلى أنشطة عملية عن نتائج متفاوتة. وكان سجل البلدان المتقدمة في هذا الصدد أيضاً متفاوتاً ولكنه سجل ينم عن فشل جماعي. فقد فشلت البلدان المتقدمة كمجموعة في الوفاء بالتزاماتها كما فشلت في سد عجز كبير في التمويل. ويتبين استناداً إلى تقديرات تحفظية أن البلدان المنخفضة الدخل تحتاج إلى مساعدات سنوية تبلغ 11 مليار دولار لكي تحقق ثلاثاً من غايات إطار عمل داكار هي: تعميم التعليم الابتدائي، والبرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، ومحو الأمية. وفي عام 2006 بلغت المساعدات المقدمة لدعم التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض ثلثا فقط من الاحتياجات المقدرة في هذا المجال. ويبدو أن بعض كبار المانحين عدلوا عن تقديم الدعم لمبادرة التعليم للجميع على الرغم من وعودعم المعلنة. وفي عام 2005 أتاحت قمة مجموعة الدول الثماني في غلنيغلز والتعهدات التي قدمتها جهات مانحة من خارج هذه المجموعة عقد الآمال على حدوث زيادة حادة في المساعدة بحلول عام 2010 من أجل تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. أما اليوم فهناك خطر حقيقي في ألا تفي الجهات المانحة بالتزاماتها كما أن الاتجاهات الحالية تشير بوضوح إلى تقصير كبير في تحقيق الهدف المنشود.

ولكل ذلك تداعيات خطيرة على تحقيق الأهداف المحددة في داكار. فبعد أن شجعت البلدان النامية على وضع خطط وطنية طموحة، ستجد الكثير منها نفسها عاجزة عن التنفيذ الكامل لهذه الخطط بسبب عدم توافر الموارد اللازمة. وإن تغيير هذا الوضع يعدّ أولوية عاجلة بسبب الفارق الزمني بين الاستثمار والعائد. وإذا أرادت البلدان تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 فإنها لا تستطيع الانتظار ريثما تحصل على التمويل اللازم لبناء المدارس وحشد المعلمين وتدريبهم وتقديم الحوافز اللازمة للوصول إلى الفئات الاجتماعية المهمشة. وبصفة أعم فإن أي تقدم في مجال التعليم يرتهن بتقديم المعونة اللازمة لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في مجالات الصحة والمياه والإصحاح والتخفيف من الفقر المدقع.

وخلاصة المقال إن الوقت يفوت بسرعة، ولئن كان يتعين على حكومات البلدان النامية مضاعفة جهودها فإنه لن يتسنى تحقيق الأهداف المحددة في داكار في الكثير منها ما لم تبذل الجهات المانحة جهوداً منسقة من أجل سد الثغرة بين التعهدات بالمعونة والمعونة المقدمة فعلاً.

وقد اعترف كل من الجهات المانحة والحكومات المتلقية للمعونة بوجود مشكلات جدية في مجال إدارة شؤون المعونة. فغالبا ما تكون الملكية الوطنية ضعيفة وتكاليف العمليات مرتفعة وكثيراً ما تقدم المعونة في صور تؤدي إلى تخريب القدرات المؤسسية للبلدان المتلقية بدلا من بنائها. وتتبدى شيئاً فشيئاً نهوج جديدة إزاء حوكمة المعونة. فتشهد المعونة تحولاً من التركيز على المشروعات إلى دعم البرامج القطاعية والميزانيات الوطنية ويحتل قطاع التعليم مكان الصدارة في هذا التحول. وبالإضافة إلى ذلك فإن الجهات المانحة أخذت على عاتقها التزامات هامة أخرى تتعلق بتحسين فعالية المعونة وخفض تكاليف العمليات المتعلقة بها. وحددت لكل هذه الالتزامات غايات قابلة للقياس لعام 2010. وعلى الرغم من إحراز بعض التقدم فإن عمليات الرصد الأولية تشير إلى أن معظم أهداف عام 2010 لن تتحقق إذا لم يتم تسريع عجلة هذا التقدم. كما يخشى أن يتحول برنامج المعونة إلى سيف ذي حدين إذا ما أدى تعزيز التحرك الجماعي للمانحين إلى إضعاف الملكية الوطنية.

إن الحوكمة الجيدة تقع في صميم الحوار الجديد بشأن المعونة في مجال التعليم. كما أن التزام الحكومات بالمساءلة والشفافية والمشاركة والإنصاف يعد شرطاً أساسياً لتحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار. ولئن كانت هذه الأهداف هامة في حد ذاتها فإنها تشكل أيضاً وسيلة لتحقيق أغراض أوسع نطاقاً في مجال التعليم. بيد أنه تبيّن للأسف، كما جاء في الفصل 3، أن عددا كبيراً جداً من الحكومات لم تكن جادة في الوفاء بالتزاماتها. أما فيما يتعلق بالجهات المانحة، فيخشى أن تسعى إلى طرح نموذج نمطي للحوكمة الجيدة مكيّف لعدد محدود من السياسات التي يشك في صلاحيتها لتلبية احتياجات البلدان النامية.

ينقسم هذا الفصل إلى جزأين. يقدم الجزء الأول عرضاً توجيهياً عاماً لما طرأ من تطورات في مستويات المعونة. ولا يكتفي هذا العرض برصد الاتجاهات الراهنة للتعهدات المقطوعة والمدفوعات المنفذة، وإنما يذهب أيضاً إلى تحليل قضايا الإنصاف في توزيع المعونة. ويتناول الجزء الثاني التطور الذي شهده برنامج المعونة ويدرس كيف يحدث التزام المانحين المعزز بدعم البرامج القطاعية تأثيره في قطاع التعليم. ويتطرق هذا الجزء أيضاً إلى المعنى الذي تعطيه الجهات المانحة لمفهوم «الحوكمة الجيدة» في مجال التعليم وإلى أنواع البرامج التي تطورها مع الحكومات لتحقيق هذه الحوكمة الجيدة.

المعونة المخصصة للتعليم

تقع المعونة الدولية في قلب نقاش يزداد استقطاباً يوماً بعد يوم. وترى معظم حكومات البلدان الغنية، تؤيدها في ذلك وكالات الأمم المتحدة ومنظمات التمويل الدولية وتدعمها المنظمات غير الحكومية، أن زيادة المعونة الإنمائية هي شرط لازم لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وسائر الأهداف الإنمائية الأعم. أما "المتشائمون" من المعونة فيردون على ذلك قائلين إن الزيادات الضخمة في حجم المعونة لم تؤت في أفضل الأحوال سوى نتائج ضئيلة، وكانت في أسوأ الأحوال عقبة أمام التقدم.

والوضع في واقع الأمر أكثر تعقيداً مما توحي به كلتا هاتين الأطروحتين. فالمعونة مهما بلغ حجمها لا يمكن أن تلغي آثار الفساد الواسع الانتشار أو عدم كفاءة الخدمات المقدمة أو عدم الإنصاف في أنماط الإنفاق العام. كما أن الطريقة التي تنتهجها الجهات المانحة في توفير المعونة لها أهميتها أيضاً. ومن المؤكد أن المعونة الإنمائية لكي تحقق فوائدها يجب أن تقترن بالحوكمة الجيدة، وذلك ليس في البلد المتلقي فحسب، وإنما من جانب مجتمع المانحين أيضاً.

فشلت البلدان المتقدمة جماعة في الوفاء بالتزاماتها بسد عجز كبير في التمويل

ومع ذلك فإن المعونة يمكن أن تلعب دوراً بالغ الأهمية وهي تفعل ذلك حقاً. وتؤدي هذا الدور على أفضل وجه عندما تكون معبأة لدعم استراتيجيات قطرية تتبناها السلطات الوطنية. وفي حالة التعليم للجميع لعبت المعونة الدولية دوراً حاسماً في دعم السياسات التي وسعت نطاق الالتحاق بالتعليم وعززت الإنصاف وعالجت مسائل النوعية. وفي حين يصعب تحديد آثار هذا العامل أو ذاك بدقة فإنه يبدو واضحاً أن الكثير من البلدان التي أحرزت تقدما سريعاً على طريق تحقيق أهداف داكار ما كانت لتتقدم بهذه السرعة لولا المعونة. وفيما يلي بضعة أمثلة توضيحية:

- في كمبوديا وغانا وكينيا وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا، كانت زيادة حجم المعونات الدولية عاملاً مساعداً لإلغاء الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي الأمر الذي وسع نطاق الالتحاق بالمدارس الابتدائية إلى حد كبير. وعلى الرغم من أن المسؤولية الأولى عن تمويل التعليم الأساسي تقع على عاتق الحكومات فإن المعونة الخارجية يمكن أن تكون عاملاً أساسياً (الإطار 4.1).
- وفي حالة جمهورية تنزانيا المتحدة، فقد ساعدت المعونات في دعم استراتيجية لقطاع التربية أدت إلى تخفيض أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 3 ملايين طفل منذ عام 1999.
- وفي إثيوبيا، زاد نصيب التعليم في الميزانية من 3.6% من الناتج القومي الإجمالي إلى 6% فيما بين عام 1999 وعام 2006. وكانت المعونة الدولية عنصراً حاسماً في إجمالي

الإطار 4.1: المعونة تدعم إلغاء الرسوم المدرسية في كينيا

في عام 2003، ألغت الحكومة الجديدة في كينيا الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي مما أدى إلى تدفق 1.3 مليون تلميذ جديد إلى المدارس الكينية اكتسحوا بناها الأساسية وأخذوا معلميها غير المستعدين لذلك على حين غرة. وواجهت المدارس في مدن الأكواخ صعوبات جمة في مواجهة هذه الأعداد الضخمة. ودفعت الحكومة 6.8 مليون دولار أمريكي كمعونات طارئة لتوفير بعض المواد الأساسية مثل الطباشير وكتب التمارين. ولكن ذلك لم يكن كافياً لسد الاحتياجات الهائلة الإضافية من الكتب الدراسية وقاعات الدراسة وتمديدات المياه والمرافق الصحية. وفي السنة التالية وردت إعانات بلغ مجموعها 109 مليون دولار من البرنامج الغذائي العالمي والبنك الدولي والسويد والمملكة المتحدة ومنظمة البلدان المصدرة للبترول واليونيسيف.

وبفضل هذا الدعم تمكنت كينيا من اتخاذ قرارها بإلغاء الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي مما أتاح لها التقدم في سعيها إلى توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال. وفي الفترة من 2002 إلى 2006، زاد القيد بنسبة 25% وانخفض معدل الرسوب وزاد عدد التلاميذ الذين يكملون التعليم الابتدائي. وعلى الرغم من هذا التقدم لا تزال كينيا تواجه عددا من الصعوبات، حيث يوجد في بعض المناطق ما لا يقل عن 100 تلميذ لكل معلم.

المصدر: Chiniyama (2006).

التمويل. وانخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 7 ملايين إلى 3.7 مليون طفل خلال الفترة ذاتها.

- ولعبت المعونة الدولية دوراً حاسماً في تطبيق برامج لصرف المرتبات للبنات في التعليم الثانوي في بنغلاديش. وكان من نتائج ذلك الحفز على استحداث برنامج مواز في إطار التعليم الابتدائي مخصص للبنات المنتميات إلى أسر فقيرة. وقد أدت هذه البرامج مجتمعة إلى دفع بنغلاديش بخطى حثيثة إلى الأمام على طريق تحقيق التكافؤ بين الجنسين في المشاركة في التعليمين الابتدائي والثانوي.
- وفي نيبال قدمت الجهات المانحة دعماً مالياً جماعياً لمساندة استراتيجية تعليمية مكّنت المجتمعات المحلية من توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم مع رفع مستوى حشد المعلمين وبناء المدارس وتعزيز البرامج التشجيعية الموجهة لأطفال الطبقات الاجتماعية الدنيا. وأدى ذلك إلى انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 1.0 مليون طفل في عام 1999 إلى 0.7 مليون طفل في عام 2004.

لولا المعونة لكانت أعداد أكبر بكثير من الأطفال إما غير ملتحقين بالمدارس أو محشورين في صفوف أكثر اكتظاظاً

ويصعب الا نستنتج مما تقدم أنه لولا المعونة لكانت أعداد أكبر بكثير من الأطفال إما غير ملتحقين بالمدارس أو محشورين في صفوف أكثر اكتظاظاً بدون كتب ولا مكاتب. ومع ذلك فإن أياً من الأمثلة المذكورة أعلاه لا يدين بنجاحه للمعونة وحدها. وتظل أهمية زيادة المعونة مرتهنة بقدرة متلقيها على تحقيق نتائج إيجابية. وهذا بدوره يرتهن في نهاية المطاف بتنمية القدرات وتعزيز النظم وإدماج التعليم في استراتيجيات أوسع تتعلق بالتصدي للفقر واللامساواة بأقصى أشكالها.

ويركز باقي هذا القسم على المعونة باعتبارها مصدراً تمويلياً غايته تسريع عجلة التقدم نحو تحقيق غايات وأهداف داكار. فالمبلغ المتاح للتعليم الأساسي يتحدد تبعاً لإجمالي الأموال المعبأة للمساعدة الإنمائية، والحصة المخصصة للتعليم من هذه المساعدة، وكيفية توزيع المعونة ضمن إطار قطاع التعليم.

إجمالي المعونات المقدمة: الجهات المانحة لا تفي بالتزاماتها

يؤثر الحجم الإجمالي للمعونات وكذلك التوجهات في مجال المعونة تأثيراً مباشراً على مدى التقدم المحرز نحو تحقيق غايات وأهداف داكار، وذلك من ناحيتين. أولا، يتأثر قطاع التربية بالتقلبات في مدى توافر المعونة. وثانياً، إن التقدم بخطى أسرع وبقدر أكبر من الإنصاف نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطورات التي تشهدها مجالات أخرى تلعب فيها المعونة دوراً هاماً – ومنها على وجه الخصوص الجهود المبذولة لمكافحة وفيات الأطفال والأمراض المعدية، وتحسين الانتفاع بالمياه النظيفة والتصريف الصحي، والتخفيف من الفقر المدقع. وفي هذا الإطار الأوسع تتخذ المعونة توجهات مثيرة للقلق حيث يعجز أغلب المانحين عن الوفاء بالتزاماتهم. وفي اجتماع عام 2005 لمجموعة البلدان الثمانية الكبرى بغلينيغلز وفي اجتماع الألفية + 5 للأمم المتحدة، ومؤتمرات قمة الاتحاد الأوروبي، قررت الجهات المانحة أن تزيد حجم المعونة. وقدّرت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن الوفاء بجميع هذه التعهدات سوف يزيد المعونة الإنمائية الرسمية من 80 مليار دولار في عام 2004 إلى 130 مليار دولار في عام 2010، بأسعار عام 2004 (OECD-DAC, 2008d). وخصص نصف الزيادة لأفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى. وقد اتخذت هذه التعهدات عندما كانت المعونة في اتجاه تصاعدي. وفيما بين 1999 و 2005 زاد صافي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية زيادة هامة إذ ارتفع من 64 مليار دولار إلى 110 مليارات، أي بنسبة 8% بيد أن المساعدة الإنمائية الرسمية انخفضت لسنتين متتاليتين

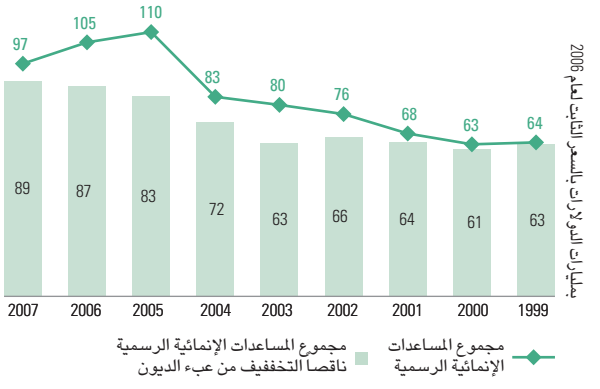
إلى أقل من 97 مليار دولار وانخفضت بنسبة 8.4% في عام2007 سنوياً (الشكل 4.1)[1]. كما انخفضت المساعدة الإنمائية الرسمية كحصة من الدخل القومي الإجمالي لدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من 0.33% في عام 2005 إلى 0.28% في عام 2007.

وأنجزت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مؤخراً دراستها الاستقصائية الشاملة الأولى عن خطط إنفاق الجهات المانحة (OECD-DAC,2008d). وهي تفيد بأن الزيادة الموعودة في برنامج المعونة بمقدار 50 مليار دولار بحلول عام 2010، سدد منها نحو 5 مليارات دولار في عام 2005 وأن مبالغ إضافية منها بمقدار 16 مليار دولار إما تعهدت الجهات المانحة بدفعها للوكالات الإنمائية المتعددة الأطراف أو أدمجتها في خطط الإنفاق الخاصة بها لعام 2010. ولا يزال يتعين تقديم تعهدات بمبلغ يناهز 30 مليار دولار (بأسعار عام 2004) لكي يتم الوفاء بكل التعهدات المقطوعة بتقديم المعونة.

وهذا العجز العام يخفي وراءه اختلافات كبيرة في أداء المانحين. وتتعلق هذه الاختلافات بالمدفوعات الجارية محسوبة كحصة من الدخل القومي الإجمالي، وكذلك بالتعهدات الأصلية والتقدم المحرز حتى هذا التاريخ (الشكل 4.2). فبين عام 2005 وعام 2007، حافظ كل من الدنمارك والسويد ولوكسبورغ والنرويج وهولندا على مستوى معونة يزيد على 0.8% من الدخل القومي الإجمالي. وعلى النقيض فإن الولايات المتحدة واليابان خصصا حصة ضئيلة جداً من دخلهما القومي الإجمالي ولم يقدما في عام 2005 إلا تعهدات متواضعة لزيادة هذه الحصة. ومن المتوقع أن يحقق هذان البلدان أهدافهما نظراً لانخفاض مستوى تعهداتهما. ولكن بلدان الاتحاد الأوروبي جميعها حددت سقفاً عالياً سيحتاج تحقيقه في حالات كثيرة، ولا سيما في حالة إسبانيا وإيطاليا والبرتغال واليونان، إلى زيادة ملموسة ومطردة في المعونة . وكان البلدان الوحيدان اللذان زادا نسبة الدخل القومي المخصص للمعونة زيادة ملموسة بين عامي 2005 و2007 هما اسبانيا وأيرلندا. وبصفة عامة فإن معظم الجهات المانحة لن تتمكن من الوفاء بوعودها وتحتاج إلى إجراء زيادات غير مسبوقة من أجل تحقيق الأهداف التي حددتها لنفسها لعام 2010 (OECD-DAC, 2008d).

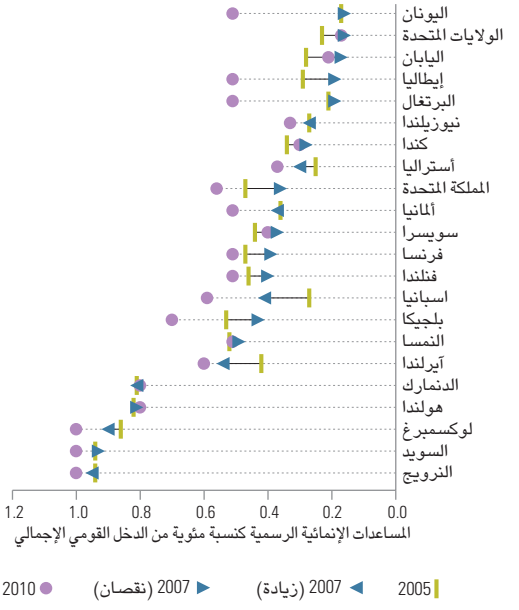
وتدعو الاتجاهات العالمية لتمويل المعونة إلى القلق الشديد ليس فقط فيما يتعلق بالتعليم وإنما بالنسبة لطائفة واسعة من الأهداف الإنمائية: وقد ينم أداء المانحين في عامي 2006 و2007 عن ضعف الالتزام بالتعهدات المتخذة في غلينيغلز ومن ثم بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. ومع تباطؤ النمو الاقتصادي في كثير من بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، ومع صعود الضغوط الضريبية على الحكومات، فإن من المتوقع أيضاً أن تشهد ميزانيات المعونة انخفاضاً إضافياً.

الشكل 4.1: مجموع صافي مدفوعات المعونة الإنمائية الرسمية، 1999-2007



المصدر: OECD-DAC (2008c).

الشكل 4.2: المعونة كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، المدفوعات الصافية، 2005-2010



المصدر: OECD-DAC (2008b, 2008c).

لا يزال يتعين تقديم تعهدات بمبلغ يناهز 30 مليار دولار (بأسعار عام 2004) لكي يتم الوفاء بكل الوعود بتقديم المعونة

ركود في المعونة المخصصة للتعليم

تعد تعبئة الموارد المحلية العامل الأساسي لضمان استدامة تمويل مبادرة التعليم للجميع. وعادة ما يكون التمويل الوطني، حتى في أفقر البلدان، أهم بكثير من المعونة. بيد أن عددا كبيرا من البلدان تحتاج إلى المساعدة الخارجية لإعانتها على بلوغ أهداف داكار. فلا يزال ملايين الأطفال من الفئات الفقيرة أو من المناطق الريفية محرومين من الحصول على التعليم الابتدائي بسبب عجز الحكومات

1 – تشير هذه الأرقام إلى المساهمات التي تقدمها البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي إما مباشرة (معونة ثنائية) أو بصورة غير مباشرة من خلال المنظمات متعددة الأطراف (معونة متعددة الأطراف). وتزيد جهات مانحة أخرى معونتها ولكن المعلومات بهذا الشأن تظل هزيلة. ويتناول هذا الفصل في وقت لاحق المساهمات التي تقدمها جهات مانحة ليست أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية.

عن تخصيص الأموال اللازمة واستمرارها في فرض الرسوم المدرسية أو غير ذلك من المصروفات على الالتحاق بالمدارس الابتدائية. وفي معظم البلدان ذات الدخل المنخفض لا تزال برامج الطفولة المبكرة متخلفة إلى حد بعيد والأمية واسعة الانتشار، لاسيما بين النساء. كما لا تزال تواجه صعوبات على صعيد زيادة الالتحاق بالتعليم بعد الابتدائي وتحسين نوعية التعليم والتصدي للأخطار المحدقة بالنظم التعليمية نتيجة للأوبئة والكوارث الطبيعية والنزاعات الأهلية.

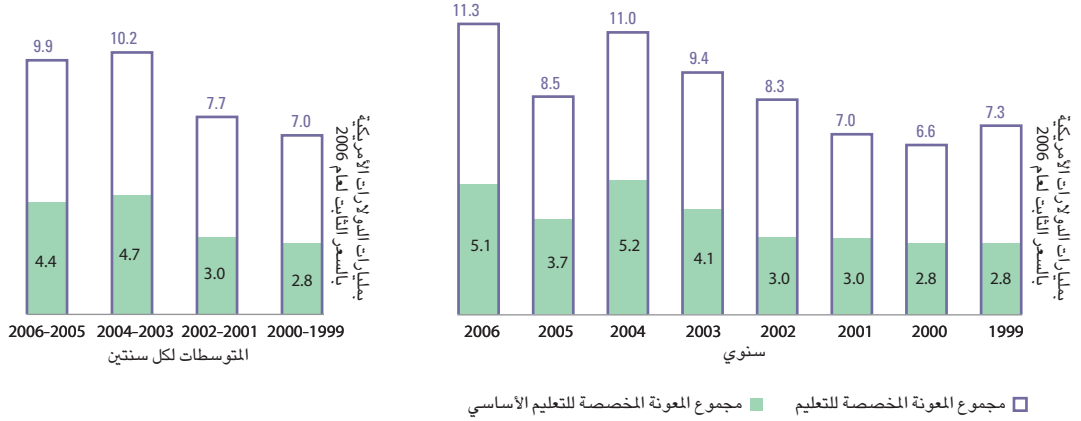
كان مستوى المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في عام 2006 أقل من مستواها في عام 2004

ويحدد إطار عمل داكار غايات وأهدافاً طموحة في كل هذه الميادين، كما أنه يتضمن التزاماً هاماً. فعندما وقعت الدول المتقدمة على إطار العمل أكدت «أن نقص الموارد لن يثني أياً من البلدان الملتزمة جدياً بالتعليم للجميع عن تحقيق هذا الهدف» (اليونسكو، 2000). وهو ما أكدته مجددا مجموعة البلدان الثمانية الكبرى في القمة التي عقدتها في هايليغندام، ألمانيا، عام 2007 (Group of 8, 2007a). وكان قادة هذه المجموعة قد أعلنوا قبل ذلك بسنتين في غلينيغلز ما يلي: «نحن ندعم التزام شركائنا الأفارقة بالعمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي مجاني وإلزامي وإكمال هذا التعليم» (Group of 8, 2005). فإلى أي مدى يفي المانحون بوعودهم؟

في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007 قُدّر أن البلدان المنخفضة الدخل تحتاج إلى 11 مليار دولار أمريكي لكي تحقق تعميم التعليم الابتدائي، وتحرز مكاسب هامة في مجال الحد من أمية الكبار، وتوسع نطاق الانتفاع ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (اليونسكو، 2006). أما تحقيق كل أهداف التعليم للجميع، بما في ذلك هدف توفير المهارات الحياتية الأساسية لجميع الشباب والكبار والهدف الخاص بالقرائية، فإنه سيتطلب مبالغ أكبر. وبشكل عام، كانت التعهدات بمساعدة قطاع التربية تساير الاتجاهات العامة للمعونة. فشهدت هذه التعهدات في الفترة من 1999 إلى 2004 زيادة ملحوظة إذ ارتفعت من 7.3 مليار دولار إلى 11.0 مليار دولار. ولكنها انخفضت إلى 8.5 مليار دولار في عام 2005 أي بنسبة 23% [الشكل 4.3]. وسلكت التعهدات الخاصة بالتعليم الأساسي المسلك ذاته فارتفعت إلى 5.2 مليار دولار في عام 2004 ثم انخفضت إلى 3.7 مليار في عام 2005. [يشرح الإطار 4.2 الافتراضات المطروحة من أجل حساب المعونة المخصصة للتعليم وتلك المخصصة للتعليم الأساسي]. ثم عاد إجمالي التعهدات إلى الارتفاع من جديد في عام 2006 ولكنه لم يتجاوز إلا بقدر ضئيل مستوى عام 2004 – أما المعونة المخصصة للتعليم الأساسي فإنها لم تستعد حتى مستواها في عام 2004. ولا تكفي التقلبات السنوية لتفسير هذه الظاهرة. فقد تأكد تباطؤ نمو المعونة المخصصة للتعليم، وبالأكثر المعونة المخصصة للتعليم الأساسي، من خلال حساب المتوسطات على مدى سنتين، وذلك للتخفيف من تأثير سرعة تقلب التعهدات من سنة إلى أخرى. وكما يبين الشكل 3.4، فإن متوسط التعهدات السنوية بالمعونة كان في عامي 2005 و2006 أقل منه في عامي 2003 و2004 فيما يخص كلا التعليم والتعليم الأساسي.

إن الحصص المخصصة للتعليم والتعليم الأساسي من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية هي بمثابة مؤشرات على الأولوية التي يحظى بها هذا النوعان من التعليم. ويلاحظ أنه لم يطرأ تغيير كبير في هذا الصدد. ويبين الجدول 4.1 أن حصة التعليم من إجمالي المعونة ظل ثابتاً عموماً بنسبة 9% فيما بين عام 2000 وعام 2006 باستثناء الانخفاض الذي طرأ في عام 2005. كما أن حصة التعليم الأساسي بقيت هي الأخرى مستقرة بنسبة تناهز 4% مما يوحي بأن وضعه في قطاع التعليم بقي على حاله تقريباً. وبعبارة أخرى فإن النمو الذي شهدته التعهدات بالمعونة

الشكل 4.3: إجمالي التعهدات بالمعونة لصالح التعليم والتعليم الأساسي، 1999-2006



المصدر: OECD-DAC (2008c).

الإطار 4.2: تقدير المبلغ الإجمالي للمعونة المخصصة لقطاع التعليم

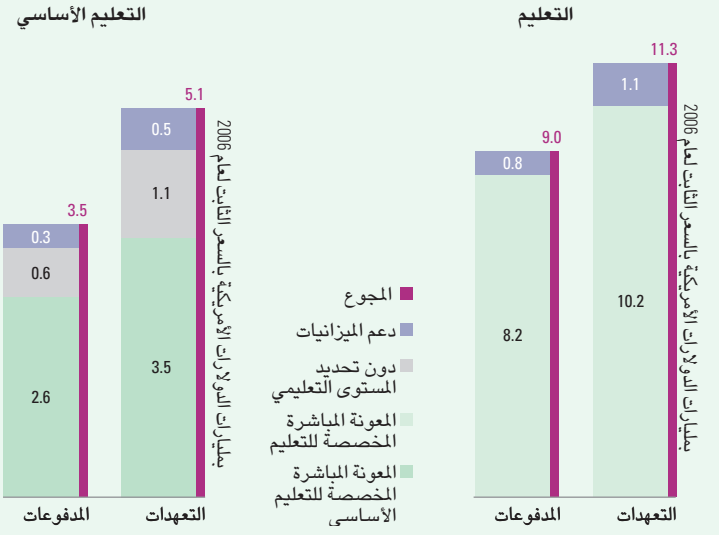
يميز نظام التقارير الإحصائية للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بين ثلاثة مستويات رئيسية للتعليم هي: التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والتعليم بعد الثانوي. ويقسم التعليم الأساسي إلى التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار بما في ذلك محو الأمية. بيد أن المعونات المخصصة للتعليم لا تحدد جميعها المستوى التعليمي المستهدف بالمعونة. ومنذ عام 2006 افترض في كل من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ومبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع أن نصف المعونة المخصصة للتعليم «بدون تحديد المستوى التعليمي» يذهب للتعليم الأساسي. وبالإضافة إلى ذلك يتلقى قطاع التعليم معونة في إطار دعم الميزانيات العامة. ويفترض أن خُمس مبلغ هذه المعونة يخصص للتعليم ونصفه يخصص للتعليم الأساسي*. وبناء على ذلك فإن:

- إجمالي المعونة المخصصة لقطاع التعليم = المعونة المباشرة المخصصة للتعليم +20% من دعم الميزانيات العامة.
- إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي= المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي +50% من المعونة المخصصة للتعليم «دون تحديد المستوى التعليمي» +10% من دعم الميزانيات العامة.

ويبين الشكل 4.4 مختلف العناصر التي يتكون منها إجمالي التعهدات والمدفوعات الخاصة بتقديم المعونة للتعليم عموماً وللتعليم الأساسي خصوصاً في عام 2006 لجميع البلدان المتلقية.

* بيّن استعراض أجراه البنك الدولي للقروض المقدمة لدعم أنشطة الحد من الفقر إلى أن قطاع التعليم يستفيد عادة من نسبة تتراوح بين 15% و25% من دعم الميزانيات العامة (FTI Secretariat, 2006).

الشكل 4.4: مكونات المعونة المقدمة للتعليم عموماً وللتعليم الأساسي خصوصاً، 2006



المصدر: OECD-DAC (2008c).

لصالح كلا التعليم والتعليم الأساسي خلال هذه الفترة يعزى كله إلى الزيادة العامة في التعهدات وليس إلى تحول في الأولويات.

كيف تصرف قطاع التعليم مقارنة بغيره من القطاعات الاجتماعية؟ لقد أدت زيادة التعهدات من جانب الوكالات المتعددة الأطراف ونمو الحجم الإجمالي للأموال إلى ارتفاع حصة البرامج الصحية والسكانية من إجمالي التعهدات بتقديم المعونة من 7% إلى 9% فيما بين 1999–2000 و2005–2006 (الشكل 4.5). وبقيت حصة المياه والمرافق الصحية بنسبة 5%. وبشكل عام ، فإن الحصة المخصصة لهذه القطاعات الاجتماعية التي تقع في صميم الأهداف الإنمائية للألفية (التعليم والصحة والبرامج السكانية والمياه والمرافق الصحية) من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية ظلت ثابتة بنسبة 21% فيما بين 1999–2000 و2005–2006.

وقد ركزنا حتى الآن على التعهدات بتقديم المعونة. وهي هامة لأنها تعكس الأولويات الممنوحة حالياً للمعونة بصفة عامة ولقطاعات محددة بصفة خاصة. بيد أن المعونة التي يُتعهد بتقديمها في سنة معينة تدفع عادة على مدى عدة سنوات. وتمثل المدفوعات مبلغ المعونة المتاحة فعلا للبلدان في سنة معينة.

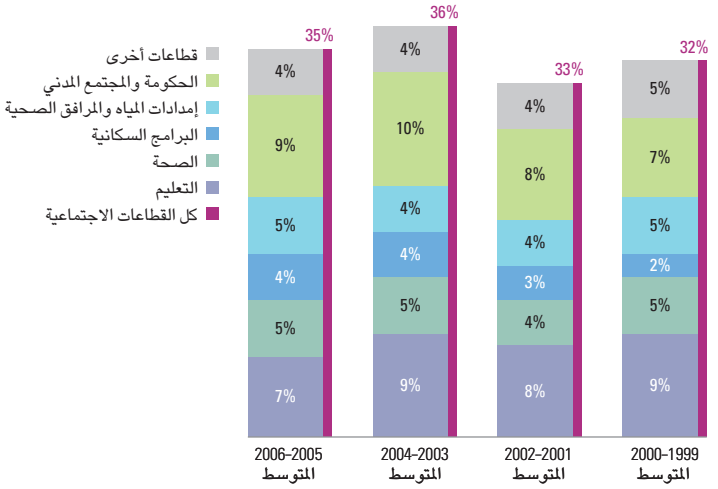
الجدول 4.1: حصة التعليم والتعليم الأساسي من التعهدات بالمعونة، 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
حصة التعليم من مجمل المساعدات الإنمائية الرسمية	%9	%9	%10	%9	%10	%7	%9
حصة التعليم الأساسي من مجمل المعونات المقدمة للتعليم	%42	%43	%36	%43	%48	%44	%45
حصة التعليم الأساسي من مجمل المساعدات الإنمائية الرسمية	%4	%4	%3	%4	%5	%3	%4

المصدر: OECD-DAC (2008c).

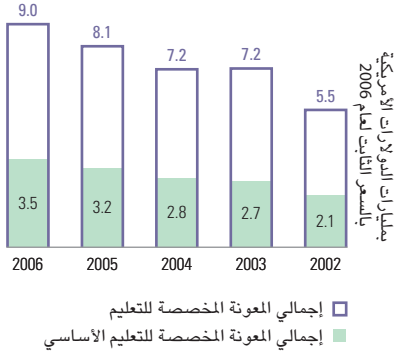
وبسبب الفارق الزمني بين قرار التعهد بتقديم المعونة وتسديد هذه المعونة، فإن إجمالي المدفوعات يمثل الارتباطات المتعهد بها في السنوات السابقة. ويبين الشكل 4.6 إجمالي مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي بين عام 2002 (وهي السنة الأولى التي تتوافر عنها بيانات) وعام 2006، وهو يشير إلى حصول زيادة مطردة. وقد بلغت مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم 9.0 مليار دولار في عام 2006 بينما كانت 5.5 مليار دولار في عام 2002 – أي سجلت زيادة وسطية بنسبة 11% كل سنة. وزادت مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بنفس النسبة إذ بلغت 3.5 مليار دولار في عام 2006 بعد أن كانت تبلغ 2.1 مليار دولار في عام 2002.

الشكل 4.5: حصة القطاعات الاجتماعية من إجمالي التعهدات بتقديم المعونة، 1999-2006



ملاحظة: هذه الأرقام تمثل المساهمة المباشرة المقدمة للقطاعات فقط وقد استثني منها دعم الميزانيات العامة.
المصدر: OECD-DAC (2008c).

الشكل 4.6: إجمالي المدفوعات الخاصة بتقديم المعونة للتعليم وللتعليم الأساسي، 2002-2006



ملاحظة: المفوضية الأوروبية هي الوكالة المتعددة الأطراف الوحيدة التي قدمت بيانات بشأن المدفوعات لأمانة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وإن قدمت المؤسسة الإنمائية الدولية بيانات غير رسمية.
المصدر: OECD-DAC (2008c).

يخشى أن التباطؤ الملاحظ منذ عام 2004 في نمو حجم التعهدات لن يلبث أن ينعكس قريباً في تباطؤ، بل ربما ركود، في نمو حجم المدفوعات

إذا زاد حجم التعهدات من عام إلى آخر فإن حجم المدفوعات ينحو إلى أن يكون أقل من التعهدات في أي سنة معينة. ولو افترضنا أن نسبة التعهدات إلى المدفوعات ستظل ثابتة إلى حد ما، فإن مخططي التربية يمكنهم أن يتوقعوا زيادة في تدفق التمويل الحقيقي. والعكس أيضاً صحيح: فأي انكماش في التعهدات يؤشر إلى انكماش في التدفقات المالية المقبلة. وفي السياق الراهن فيما يخص المعونة، يخشى أن ما يلاحظ منذ عام 2004 من تباطؤ في نمو حجم التعهدات سوف ينعكس قريباً في تباطؤ ، بل ربما ركود، في نمو حجم المدفوعات.

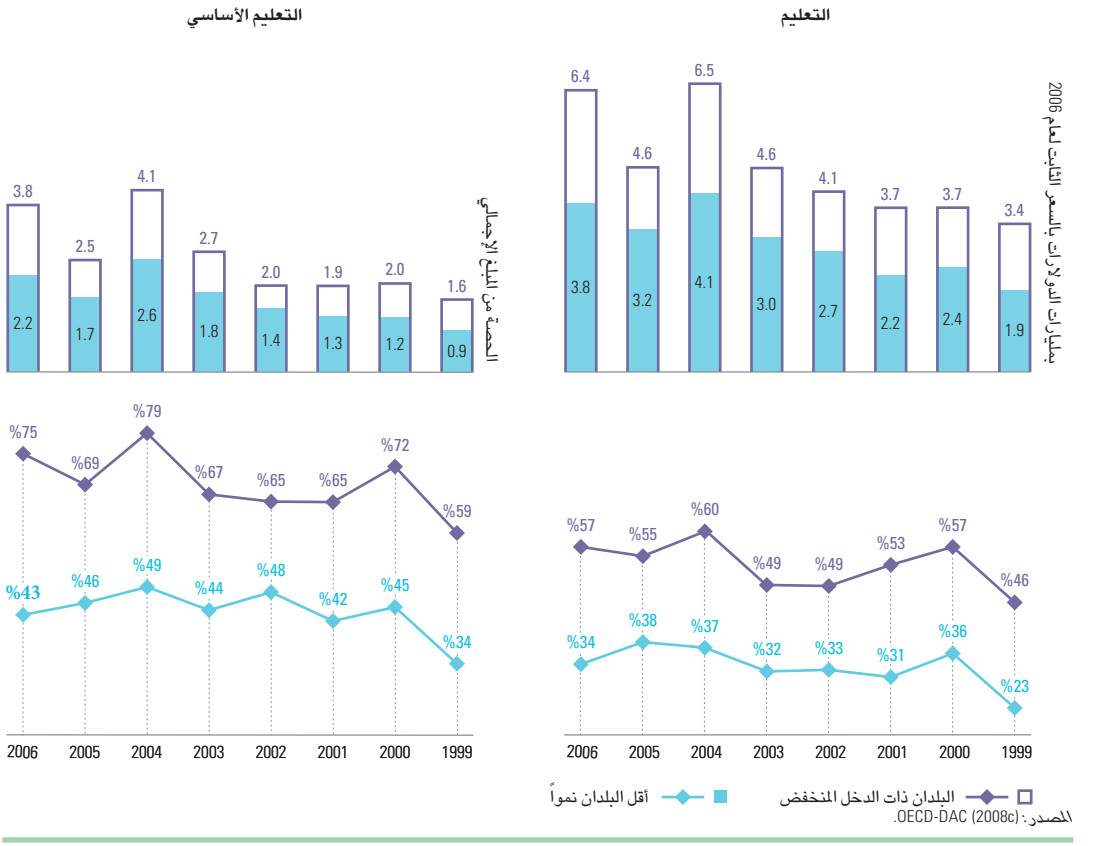
تخصيص المعونات لمن هم في أشد الحاجة إليها: هل هناك تحسن على صعيد الإنصاف؟

إن ضآلة المعونات المالية تزيد من أهمية توزيعها. فتحقيق الفائدة القصوى من المعونة وإيصالها إلى من هم بأشد الحاجة إليها هما واجبان متلازمان. ولكن كثيراً ما يكون من الصعب الجمع بشكل متوازن بين الكفاءة والإنصاف: فليس هناك ما يضمن أن يتحقق التأثير الأفضل من المعونة المقدمة لمن هم بأشد الحاجة إليها. ولما كانت لا توجد صيغة معينة لتحديد ما هو التوازن السديد، فإن كيفية توزيع المعونة تحظى بعناية متزايدة، لاسيما في سياق التباطؤ الذي شهده نمو التعهدات بتقديم المعونة للتعليم وللتعليم الأساسي منذ عام 2004. وقد جاء في الإصدارات السابقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ولا سيما في تقرير عام 2008، بيان تفصيلي لمبالغ المعونة التي تلقتها البلدان والتغيرات التي طرأت عليها منذ عام 1999. وقد جرى تحديث هذه المعلومات في الجداول الخاصة بالمعونة الملحقة بتقرير هذا العام لتشمل عام 2006. ولا يكتفي هذا القسم الفرعي بتقديم بيانات عن مستويات المعونة المقدمة بحسب البلدان، وإنما يحاول تقييم درجة الإنصاف في توزيع المخصصات كما تحددها مؤشرات الحاجة، وما إذا كانت المخصصات ترتبط بما يحرز من تقدم صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع. ويعتمد التحليل على البيانات الخاصة بإجمالي المعونة المتعهد بتقديمها للتعليم وللتعليم الأساسي في عام 2006 في ثمانية وستين بلداً من البلدان المنخفضة الدخل.

ما هو نصيب البلدان الأكثر فقراً من المعونة المقدمة للتعليم ؟

استفاد من المعونة المقدمة للتعليم 147 بلداً في عام 2006. ومن ضمن هذه البلدان يوجد تسعة وسبعون بلداً صنّفتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فئة البلدان النامية ذات الدخل المتوسط، وثمانية وستين بلداً صنفتها في فئة البلدان النامية ذات الدخل المنخفض (OECD-DAC,2007a). وتتضمن المجموعة الأخيرة خمسين بلداً مصنفة في فئة أقل البلدان نمواً. وفي عام 2006، تلقت البلدان ذات الدخل المنخفض 6.4 مليار دولار من المعونات المخصصة للتعليم، وهو مبلغ أدنى قليلاً من المبلغ الذي تلقته في عام 2004 ولكنه أعلى مما تلقته في السنوات السابقة (الشكل 4.7). وبلغت حصتها من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم في عام 2006 نسبة 57%. وربما بدت هذه النسبة منخفضة نسبياً ولكنها أعلى من أي سنة أخرى منذ عام 2000 باستثناء عام 2004. وتلقت البلدان ذات الدخل المنخفض نسبة أعلى من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بلغت 75% في عام 2006. وهنا أيضاً كانت هذه النسبة أعلى من أي سنة أخرى باستثناء عام 2004 وأكثر بزهاء عشر نقاط مئوية من الفترة 2003–2001. وعلى الرغم من هذا الاتجاه الإيجابي، فإن البلدان النامية ذات الدخل المتوسط تلقت أكثر من خُمْسَي المعونة المخصصة للتعليم وربع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في عام 2006. ومع مراعاة تعهدات منتدى داكار ومجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى، فربما يقتضي الأمر أن تتساءل الجهات المانحة عما إذا كان تخصيص المعونة على هذا النحو ينسجم مع مبدأ الإنصاف في التوزيع ويتساوق مع تحقيق أهداف داكار.

الشكل 4.7: المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي بحسب فئات الدخل، التعهدات



المصدر: OECD-DAC (2008c).

منذ عام 2000 لم تطرأ سوى زيادة ضئيلة جداً على نسبة المعونة المخصصة للتعليم، بما فيه التعليم الأساسي، الموجهة للبلدان الخمسين الأقل نمواً. وهذه البلدان هي أفقر بلدان العالم إذ يقل دخل الفرد فيها عن 900 دولار. وفيما بين 2000 و2005 زادت حصتها من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم زيادة طفيفة فارتفعت من 33% في المتوسط في 2000–2002 إلى 36% تقريباً في 2003–2005. وفي الفترة ذاتها لم تسجل حصتها من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي سوى زيادة طفيفة جداً، من 45% إلى 46% (الشكل 4.7). أما البيانات الخاصة بعام 2006 فهي غير أكيدة لأن جهتين مانحتين تعهدتا بتقديم مبالغ كبيرة نسبياً لدعم التعليم الأساسي من خلال مبادرة المسار السريع، ولكن لم تعرف بعد المبالغ التي ستتلقاها أقل البلدان نمواً من هذه المعونة.

يظل توزيع المخصصات عبر البلدان ذات الدخل المنخفض متفاوتاً

إن حجم المعونة المخصصة لكل من البلدان ذات الدخل المنخفض تتأثر لامحالة بعوامل تاريخية وسياسية. ولكن إلى أي مدى تتأثر حصة كل بلد بحاجة البلد المعني النسبية إلى المعونة وقدرته المثبتة على استخدامها بفعالية؟ إن الدلائل في هذا الصدد متفاوتة. ومجموعة البلدان ذات الدخل المنخفض هي في حد ذاتها متنوعة. فتشمل مجموعة البلدان الثمانية والستين هذه بلدانا تتراوح بين كينيا وفييتنام اللتين أوشكتا على تحقيق أهداف التعليم للجميع جزئياً على الأقل، وتشاد والنيجر وباكستان التي لا تزال بعيدة جدا عن تحقيق هذه الأهداف. كما توجد فوارق كبيرة من حيث دخل الفرد مما يؤثر على قدرة البلد الضمنية على تمويل برامج التعليم للجميع. وتتفاوت أيضاً مؤشرات الأداء الحديثة. والتفاوت في خصائص هذه البلدان والنتائج التي تحرزها يدعونا إلى الاحتراس من إجراء مقارنات فيما بينها. ولكن مثل هذه المقارنات يمكن أن تعطي فكرة مفيدة عن مدى فعالية وإنصاف المعونة. وينظر هذا القسم الفرعي أولاً في العلاقات بين مستويات المعونة وحجم التحديات المطروحة أمام التعليم محسوبة بعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ثم يفحص العلاقة بين المعونة ومدى التقدم على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع.

إن الحاجة إلى المعونة يمكن قياسها بوسائل شتى ولكن يمكن أن يعطي عدد الأطفال غير الملتحقين في المدارس تقديراً أولياً مفيداً في هذا الصدد. فإذا كانت تدفقات المعونة تنم عن مدى حاجة البلد إليها فإن مستويات المعونة ينبغي

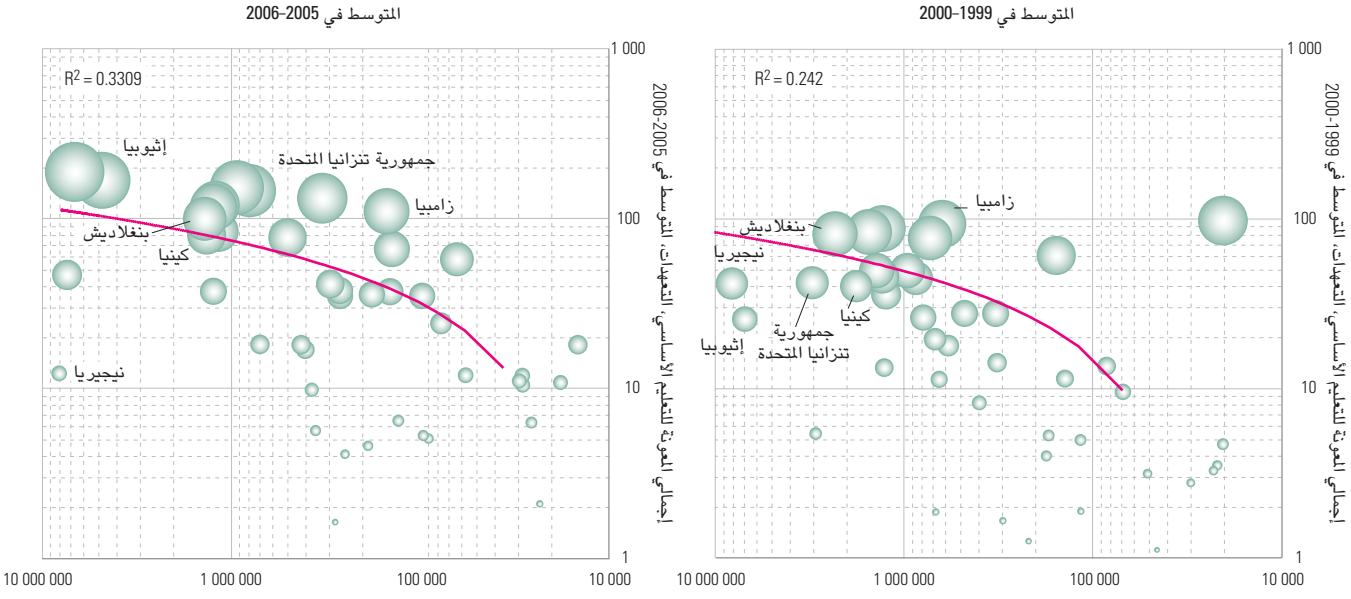
لم تطرأ منذ عام 2000 سوى زيادة ضئيلة جداً على نسبة المعونة المخصصة للتعليم، بما فيه التعليم الأساسي، الموجهة للبلدان الخمسين الأقل نمواً

أن تزداد مع ازدياد عدد الأطفال غير الملتحقين في المدارس وينبغي بشكل عام أن تتلقى البلدان التي تتماثل فيها أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس معونات متماثلة. بيد أن الشكل 4.8 يبيّن أن العلاقة بين مستوى المعونة وعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ليست علاقة ثابتة. فعلى سبيل المثال كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أثيوبيا، قبل منتدى داكار، ضعفي عددهم في جمهورية تنزانيا المتحدة ولكن المعونة التي تلقتها أثيوبيا بلغت ثلاثة أخماس مبلغ المعونة المقدمة للتعليم الأساسي. وبالمثل ففي حين كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في كينيا يزيد على عددهم في زامبيا بأكثر من ثلاثة أمثال، فقد تلقت زامبيا من المعونة ضعفي ما تلقته كينيا. وفي عام 2006 كانت المعونة التي تلقتها كينيا للتعليم الأساسي ضئيلة أيضاً بالنسبة لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إذا ما قورنت ببلدان مثل موزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة. ولكن في حين أن العلاقة ضعيفة بين المعونة والأطفال غير الملتحقين بالمدارس فإن تحليل الانحدار يبيّن أن ثمة اتجاه نحو توفير المعونة تبعاً للاحتياجات. وكانت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي أكثر تركيزاً على البلدان التي تضم أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2006 مما كانت عليه في عام 2000.

إن البلدان التي أحرزت تقدماً أكبر تلقت عموماً قدراً أكبر بقليل من المعونة

إذا كان الربط بين المعونة والأطفال غير الملتحقين بالمدارس عموماً إيجابياً ولكنه ضعيف، فهل تلقت البلدان الأفقر معونة أكبر من البلدان التي لديها نفس عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ولكن دخل الفرد فيها أعلى؟ إن الجواب عن هذا السؤال فيما يبدو هو النفي. وعلى سبيل المثال، على الرغم من أن دخل الفرد في بنغلاديش يعادل ثلاثة أمثال دخل الفرد في النيجر، فقد تلقت بنغلاديش خمسة أضعاف ما تلقته النيجر من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي مع أن عدد الأطفال غير الملتحقين في المدارس في كلا البلدين يناهز 1.3 مليون طفل (انظر الملحق، الجداول الخاصة بالمعونة والجدول الإحصائي رقم 5). وفي حين أن الجهات المانحة زادت باطراد معونتها للتعليم الأساسي في البلدان التي تضم أكبر أعداد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، فلا توجد دلائل على أنها منحت درجة أعلى من الأولوية في ذلك للبلدان الأكثر فقراً.

الشكل 4.8: إجمالي المعونة للتعليم الأساسي (التعهدات)، والأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، 1999-2000 و2005-2006



المتوسط في 1999–2000

	بنغلاديش	إثيوبيا	كينيا	نيجيريا	جمهورية تنزانيا المتحدة	زامبيا
إجمالي المعونة للتعليم الأساسي، بملايين، الدولارات الأمريكية	82	26	40	42	42	93
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، بالملايين،	2.3	7.0	1.8	8.1	3.1	0.6

المتوسط في 2005–2006

	بنغلاديش	إثيوبيا	كينيا	نيجيريا	جمهورية تنزانيا المتحدة	زامبيا
إجمالي المعونة للتعليم الأساسي، بملايين، الدولارات الأمريكية	101	169	81	12	133	111
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، بالملايين،	1.4	4.8	1.3	8.0	0.3	0.2

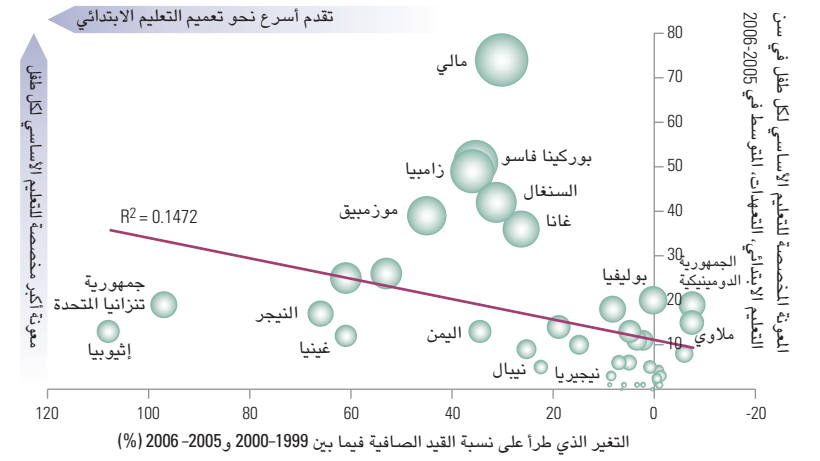
ملاحظة: مقياس لوغارثمي. يشير حجم الفقاعة إلى مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (تعهدات).
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 5؛ OECD-DAC (2008c).

هل ينعكس ما حققه البلد مؤخراً من إنجاز على صعيد تطوير التعليم في حجم المعونات المخصصة لهذا البلد؟ يبين الشكل 4.9 العلاقة بين مبلغ المعونة المتعهد بتقديمها للتعليم الأساسي لكل طفل في سن التعليم الابتدائي في 2005–2006 والتغير الذي طرأ في نسب القيد الصافية منذ منتدى داكار في واحد وأربعين بلدا. ويتضح منه أن هذه العلاقة هي إيجابية إجمالاً ولكنها ضعيفة. فالبلدان التي أحرزت تقدماً أكبر (وهي مبينة في الجانب الأيمن من الشكل) تلقت في المتوسط قدراً أكبر بقليل من المعونة. ولكن هذه العلاقة ليست ثابتة على الإطلاق. فكانت المعونة للفرد الواحد التي تلقتها بعض البلدان، مثل أثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة اللذين تضاعفت فيهما نسب القيد مرتين تقريباً منذ منتدى داكار، أقل من المعونة التي تلقتها بوركينا فاسو ومالي والسنغال وزامبيا التي كان فيها التقدم أبطأ. وبصفة عامة، لا يفسِّر التقدم المحرز في زيادة نسب القيد سوى 15% تقريباً من التغير في توزيع مبالغ المعونة المقدمة للتعليم الأساسي للطفل الواحد.

وإذا قيس توزيع المعونة بمقياس مؤشرات التقدم العادية، فإن نتائج هذا القياس تبدو عشوائية. وعلى سبيل المثال إذا كان المقصود أن تعكس المعونة جزئياً مستوى أداء البلد في السعي إلى تحقيق الأهداف المشتركة فليس من الواضح لماذا تلقت ملاوي معونة أكبر من أثيوبيا في حين انخفضت نسبة القيد في الأولى وتضاعفت في الثانية. ولا شك أن كيفية تصور الجهات المانحة لقدرة البلد على استيعاب الزيادات في المعونة تعتبر عاملاً هاماً وإن كان لا يبدو ذلك تفسيراً وافياً. فسجل النيجر مثلاً أقوى من سجل بوركينا فاسو فيما يتعلق باجتذاب الأطفال إلى المدارس ولكن المعونة التي تلقاها هذا البلد لا تمثل سوى ثلث مبلغ المعونة المقدمة للطفل في سن التعليم الابتدائي.

وتشكل الدول الضعيفة مجموعة فرعية متميزة من البلدان. فمستوى احتياجاتها بكل المعايير تقريباً مرتفع جداً بالنسبة لقدرتها التمويلية المحلية. كما أن الكثير منها يواجه مصاعب كبرى على صعيد القدرات المؤسسية. فهل يمكن تقدير ما إذا كانت الجهات المانحة تولي اهتماما كافياً لهذه البلدان؟ في عام 2006 تلقت البلدان التي صنفتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فئة الدول الضعيفة مبلغ 1.6 مليار دولار كمعونة للتعليم، خصص منها 0.9 مليار دولار للتعليم الأساسي.[2] وتمثل هذه المبالغ نسبة 14% من كل المعونة المخصصة للتعليم و17% من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي، أي ما يزيد قليلاً على نسبة سكان الدول الضعيفة من مجمل سكان البلدان النامية مجتمعة. فإذا أخذنا في الاعتبار انخفاض مستويات الانتفاع بالتعليم في الدول الضعيفة وانخفاض نسب إكمال التعليم فيها وما تعانيه من مشكلات حادة على صعيد نوعية التعليم بالإضافة إلى الصعوبات الناشئة عن نقص التمويل الداخلي والقدرات المحلية، فإن مستويات المعونة المقدمة لهذه البلدان تبدو بعيدة كل البعد عن الالتزام بتمويل المعونة استناداً إلى الاحتياجات.

الشكل 4.9: المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (التعهدات)، والتقدم المحرز على طريق تعميم التعليم الابتدائي



	مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن التعليم الابتدائي (بسعر الدولار الثابت في عام 2006)	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (000)	التغير في نسب القيد الصافية فيما بين 1999–2000 و2005–2006
	المتوسط في 2005–2006	المتوسط في 2005–2006	(%)
الجمهورية الدومينيكية	19	239	-7
ملاوي	15	180	-7
بوليفيا	20	52	0
نيجيريا	1	8 097	9
نيبال	5	702	22
غانا	36	1 200	26
مالي	74	795	30
السنغال	42	500	31
اليمن	13	906	34
بوركينا فاسو	51	1 237	35
زامبيا	49	150	36
موزمبيق	39	928	45
غينيا	12	403	61
النيجر	17	1 238	66
جمهورية تنزانيا المتحدة	19	329	97
إثيوبيا	13	4 782	108

ملاحظة: يشير حجم الفقاعات إلى مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية (تعهدات).
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 5: OECD-DAC (2008c).

ويمكن تلخيص الوضع على النحو التالي: شهدت المعونة في السنوات الأخيرة تحولاً طفيفاً صوب التعليم الأساسي في البلدان الأشد احتياجاً. وزادت حصة البلدان المنخفضة الدخل من مجموع المعونة المخصصة للتعليم زيادة هامشية وإن ظلت حصة أقل البلدان نمواً في هذه المجموعة ثابتة. وفي إطار مجموعة البلدان المنخفضة الدخل ظهر في التعهدات اتجاه ضعيف ولكنه إيجابي نحو توجيه المعونة للبلدان التي تعتبر الأشد احتياجاً في مجال التعليم بمقياس عدد سكانها غير الملتحقين بالمدارس. كما تشير بعض الدلائل – وإن كانت محدودة وغير ثابتة – إلى أن البلدان التي نجحت نسبياً في توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم

2 – تلقت أيضاً قطاعات التعليم في البلدان الضعيفة 2% من كل مخصصات المعونة في حالات الطوارئ، (Save the Children, 2008c).

تسيطر مجموعة قليلة من الجهات المانحة على معظم التمويل المقدم للتعليم

الأساسي قد كوفئت على ذلك بتلقي المعونات. ولكن لا شيء يشير إلى وجود التزام عام بتحقيق المزيد من الفعالية أو الإنصاف في تدفقات المعونة.

ولا بد من التزام الحذر في تفسير هذه النتائج. فمفهوم الحاجة مفهوم واسع ويمكن قياسه بطرائق شتى. وبالمثل لا يوجد مقياس واحد لتقييم التقدم على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع. ومع ذلك توجد حجج قوية لصالح التركيز على الإنصاف وزيادة مستوى التعهدات بتقديم المعونة للبلدان التي تسجل تقدما في هذا المجال.

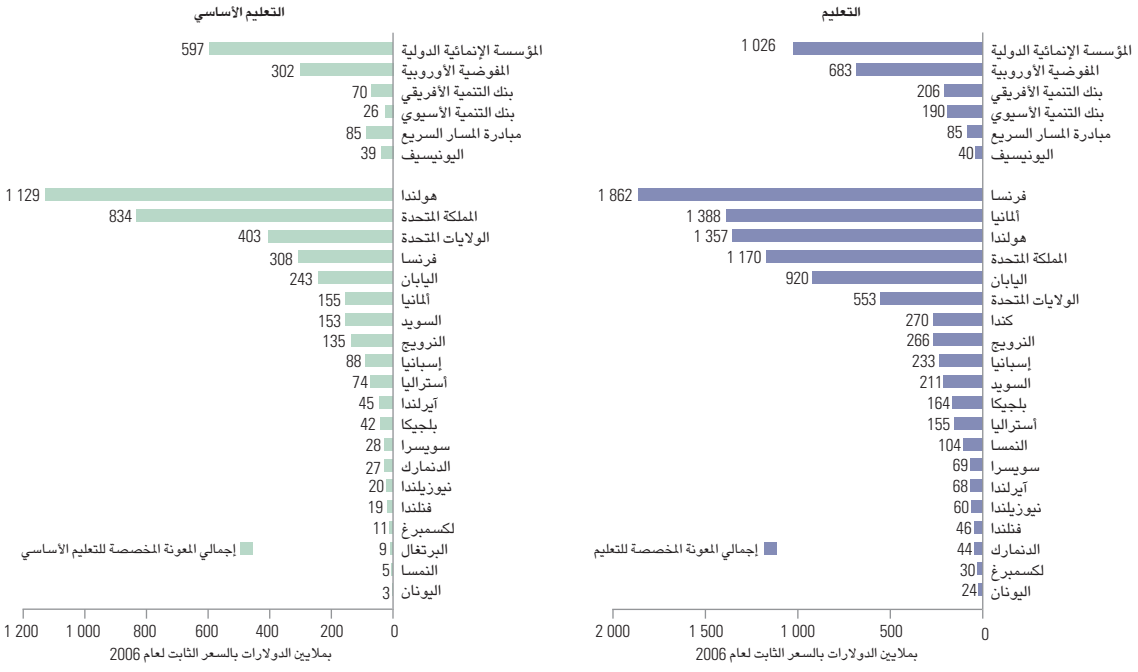
أداء الجهات المانحة: نتائج متباينة

أكدت الجهات المانحة بشدة في حوارها مع البلدان النامية على أهمية توخي الإنصاف في توزيع الإنفاق العام. وينتشر على نطاق واسع استخدام حصة التعليم الأساسي من إجمالي الإنفاق كمؤشر على الإنصاف. فلو طبقت الجهات المانحة على نفسها هذه المعايير ذاتها، لوجد الكثير منها أن برامجها الخاصة بالمعونة بعيدة جداً عن الإنصاف. فقلة قليلة منها تعطي أولوية عالية لمساندة أهداف التعليم للجميع، سواء من خلال برامجها الخاصة أو عن طريق تقديم مساهمات في الصندوق التحفيزي الخاص بمبادرة المسار السريع.

وعلى الرغم من أن عدة بلدان قدمت معونات للتعليم بمبالغ كبيرة بالقياس إلى حجم اقتصاداتها (مثل كندا والدنمارك وآيرلندا ولوكسمبرغ)، فإن تمويل التعليم في مجمله يهيمن عليه عدد قليل من الجهات المانحة. وفي عام 2006 كانت فرنسا الممول الأكبر (1.9 مليار دولار) تلتها ألمانيا (1.4 مليار دولار) ثم هولندا (1.2 مليار دولار) والمملكة المتحدة (1.2 مليار دولار) والمؤسسة الإنمائية الدولية التابعة للبنك الدولي (1.0 مليار دولار (الشكل 4.10). وباستثناء اليابان والمفوضية الأوروبية والولايات المتحدة، لم تتعهد أي جهة مانحة بأكثر من 300 مليون دولار للتعليم. ويبرز أداء هولندا بشكل متميز بسبب اقتصادها الصغير نسبياً.

وعندما يتعلق الأمر بتوزيع المعونة بين مختلف مستويات التعليم، يتباين مستوى أداء الجهات المانحة الكبرى. ففي عام 2006 مثلاً وجهت فرنسا 17% فقط من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم إلى المستويات الأساسية وألمانيا 11%. والمعونات التي يقدمها كلا البلدين للتعليم تستهدف بالأحرى التعليم العالي. وبالعكس فقد خصصت هولندا للتعليم الأساسي 83% من مجمل المعونة التي تقدمها للتعليم والمملكة المتحدة 71%. وكانت هولندا الجهة المانحة الأولى في عام 2006 من حيث المعونة التي قدمتها للتعليم الأساسي والتي بلغت 1.1 مليار دولار، أي زهاء ربع مجمل المساعدات المقدمة لهذا التعليم. ومن الجهات المانحة الأخرى

الشكل 4.10: إجمالي المعونة المخصصة للتعليم وللتعليم الأساسي (التعهدات)، بحسب الجهات المانحة، 2006



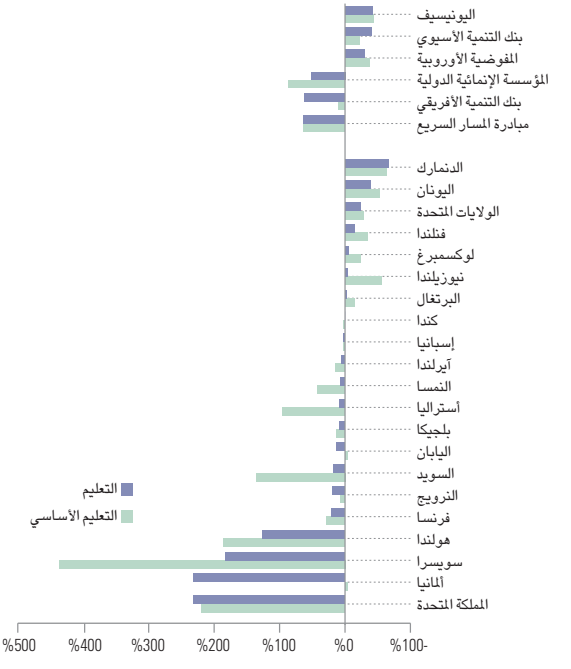
ملاحظة: لم تقدم إيطاليا بيانات خاصة بالمعونة في عام 2006.

المصدر: OECD-DAC (2008c).

التي قدمت أكبر المساهمات تُذكر المملكة المتحدة (843 مليون دولار) والمؤسسة الإنمائية الدولية (597 مليون دولار) والولايات المتحدة الأمريكية (403 مليون دولار)، وفرنسا (308 مليون دولار)، والمفوضية الأوروبية (302 مليون دولار). وقدمت ثلاث جهات مانحة فقط – هي هولندا والمملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية – نحو نصف مجمل التعهدات بالمعونة للتعليم الأساسي. وهذه الجهات الثلاث تمثل نسبة 60% من جميع المساعدات للتعليم الأساسي المقدمة للبلدان ذات الدخل المنخفض، وهو أمر يطرح تساؤلات مربكة فيما يتعلق بالتزام الكثير من المانحين الأفراد بالتعليم للجميع.

زادت غالبية الجهات المانحة الثنائية إجمالي مساعدتها للتعليم في عام 2006 (الشكل 4.11). وسجلت المملكة المتحدة أكبر زيادة حيث ضاعفت معونتها ثلاثة أمثال تقريباً في ذلك العام. كما تضاعفت ثلاث مرات تقريباً معونة ألمانيا للتعليم وإن أمكن عزو ذلك جزئياً إلى عدم كفاية التقارير عن تكاليف التعليم العالي في عام 2005. وزادت هولندا معونتها للتعليم بأكثر من الضعفين وكذلك سويسرا. وزادت جهات مانحة ثنائية أخرى مساعدتها للتعليم بشكل طفيف في حين خفضها كل من الدنمارك وفنلندا واليونان ولوكسمبرغ ونيوزيلندا والبرتغال والولايات المتحدة. وفيما يخص الوكالات المتعددة الأطراف، فقد زادت المؤسسة الإنمائية الدولية وبنك التنمية الأفريقي تعهداتهما بتقديم المعونة للتعليم في حين خفضتها بعض الوكالات الأخرى.

الشكل 4.11: التغيرات التي طرأت على المعونة المقدمة للتعليم وللتعليم الأساسي فيما بين 2005 و2006، بحسب الجهة المانحة، التعهدات



ملاحظة: لم تقدم إيطاليا بيانات خاصة بالمعونة في عام 2006.
المصدر: OECD-DAC (2008c).

والصورة أكثر تبايناً فيما يتعلق بالتعليم الأساسي. فمن بين الجهات المانحة الثنائية الإحدى والعشرين الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي زادت سبع جهات فقط معونتها للتعليم الأساسي زيادة ملموسة في عام 2006[3] (استراليا والسويد وسويسرا وفرنسا والمملكة المتحدة والنرويج وهولندا)، في حين سجلت هذه المعونة في ستة بلدان انخفاضاً ملموساً (ألمانيا والدنمارك وفنلندا ونيوزيلندا والولايات المتحدة واليابان). ولم يطرأ تغيير يذكر في البلدان الثمانية المتبقية. وكان مستوى المعونة للتعليم الأساسي في 2006 أدنى من مستواها في عام 2005 فيما يخص اليونيسيف وبنك التنمية الآسيوي والمفوضية الأوروبية. والمهم في نهاية المطاف ليس أداء الجهات المانحة منفردة بقدر ما هو الحجم الإجمالي للمعونة المخصصة للتعليم الأساسي وتوزيعها بين البلدان النامية. ولكن عندما يكون النمو مدفوعاً بعدد قليل من الجهات المانحة، يزداد خطر حدوث انخفاض مفاجئ في مستوى المعونة مع ما يترتب على ذلك من آثار سلبية على التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.

تمثل هولندا والمملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية نسبة 60% من جميع المساعدات للتعليم الأساسي المقدمة للبلدان ذات الدخل المنخفض

ويمكن تلخيص حصيلة 2005–2006 على النحو التالي:

- يعزى النمو في إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي إلى جهود عدد قليل جداً من الجهات المانحة أكثر مما يعزى إلى جهد واسع النطاق من قبل المجتمع الدولي.
- خفّض اثنا عشر بلداً ووكالة مانحة معونتها (بمقدار 0.49 مليار دولار) بينما زادتها خمس عشرة جهة مانحة (بمقدار 1.86 مليار). وكانت هولندا والمملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية مسؤولة عن 85% من الزيادة في المعونة المخصصة للتعليم الأساسي.
- لم تكن الجهود المضاعفة التي بذلها عدد صغير من المانحين في 2006 كافية لإبطال مفعول التدهور الكبير الذي شهدته التعهدات في عام 2005، بحيث أن إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي ظل في عام 2006 أقل من مستواه في عام 2004 (الشكل 4.3).

مبادرة المسار السريع: لم تحقق الآمال المعقودة عليها

إن استمرار العجز في تمويل المعونة المخصصة للتعليم يطرح تساؤلات كبرى بشأن مستقبل مبادرة المسار السريع، تلك المبادرة الهامة المتعددة الأطراف التي تمخضت عن منتدى داكار. فقد انطلقت هذه المبادرة في عام 2002 كآلية لتشجيع المانحين على تقديم دعم واسع النطاق للتعليم للجميع، وأنشئ الصندوق التحفيزي لهذه المبادرة

3 – اعتبر التغير ملموساً عندما زاد بالقيمة الحقيقية على 10 ملايين دولار.

في أواخر عام 2003 (انظر تقرير عام 2008 لمزيد من التفاصيل). وتعد الخطط الحكومية الخاصة بقطاع التعليم العنصر الأساسي في مبادرة المسار السريع حيث أن إقرار هذه الخطط من قبل ممثلي الجهات المانحة المحليين يتخذ مؤشراً لمدى استعدادها لرفع مستوى المعونة. ولم يكن القصد من الصندوق التحفيزي أن يكون المصدر الأول لاجتذاب المعونات للتعليم الأساسي، إذ أن برامج الوكالات الثنائية والمتعددة الأطراف تواصل الاضطلاع بهذا الدور. وكان الغرض الأول من الصندوق توفير دعم قصير الأجل للبلدان التي ليست لديها برامج ثنائية. وتوسعت منذ ذلك الحين قواعد الأهلية للاستفادة من دعم الصندوق التحفيزي وطول مدة هذا الدعم. وقد أقرت حتى الآن خمس وثلاثون خطة قطرية وينتظر إقرار ثماني خطط إضافية حتى نهاية عام 2008 وثلاث عشرة خطة أخرى أثناء عام 2009. ولئن كان الدور الرئيسي لمبادرة المسار السريع يتمثل في حفز البرامج الثنائية، فإن بلداناً كثيرة تعتبر صندوقه التحفيزي مصدر تمويل هاماً في حد ذاته.

يتوقع أن يواجه الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع عجزاً خطيراً في المستقبل القريب

وتطرح النتائج المحصلة حتى الآن تساؤلات هامة بشأن الدور الحالي والمستقبلي للصندوق التحفيزي. ويتعلق أحدها بالفشل في توسيع قاعدة الدعم من جانب المانحين. فقد بلغت التعهدات بتمويل الصندوق في الفترة 2004–2011 مقدار 1.3 مليار دولار من سبع عشرة جهة مانحة. وكانت التعهدات لعامي 2007 و2008 أقل من تعهدات عام 2006 (265 مليون دولار و383 مليون دولار في مقابل 439 مليون دولار). وتعهدت هولندا حتى الآن بتقديم 43% من المجموع والمملكة المتحدة بتقديم 21%. وبلغت تعهدات هذين البلدين بالإضافة إلى المفوضية الأوروبية وإسبانيا نسبة 79% من مجموع التعهدات. ومن أصل الجهات المانحة الثنائية الست عشرة المنتمية إلى عضوية مبادرة المسار السريع والتي تشارك بانتظام في اجتماعاتها تعهدت ثماني جهة حتى الآن بأقل من 20 مليون دولار لكل منها. ويعني ذلك إما انخفاض مستوى الالتزام أو انخفاض مستوى الثقة بالصندوق التحفيزي، أو كلا الأمرين.

وإذا قيّم الصندوق التحفيزي من حيث مجمل التمويل، اتضح أنه محدود الجدوى. فمن أصل التعهدات البالغة 1.3 مليار دولار، خصصت نظرياً مبالغ بمقدار 1.1 مليار دولار ولكن لم يجر تحويلها كلها بعد. وأبرمت مع البلدان اتفاقات لا يتجاوز مجموعها 329 مليون دولار وبلغ مجموع المدفوعات حتى آخر شباط/فبراير 2008 مقدار 270 مليون دولار. وتلقت تسعة بلدان إعانات مالية ذهب أكبرها بالترتيب التنازلي إلى كينيا واليمن ومدغشقر وغانا ونيكاراغوا. ولم يتلق أي بلد آخر إعانة تزيد على 10 ملايين دولار. ولا يمثل الصندوق التحفيزي سوى أكثر قليلا من 2% من مجمل التعهدات بتقديم المعونة للتعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض في عام 2006. ويتوقع أن يواجه الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع عجزاً خطيراً في المستقبل القريب. فاحتياجات البرامج التي أقرت تقدر بـ1.0 مليار دولار. وبحلول عام 2010 يقدّر أن يصل عجز التمويل في البلدان الستة والخمسين المتوقع إقرار خططها إلى 2.2 مليار دولار سنوياً. وما لم تقدم تعهدات إضافية لن يتسنى تلبية الاحتياجات المتوقعة، وسوف ينقطع الدعم عن بعض البلدان التي تحظى بدعم الصندوق التحفيزي في حين أن البلدان الجديدة التي سيتم إقرار خططها لن تتمكن من الحصول على تمويل بتاتاً.

المعونات الخارجة عن لجنة المساعدة الإنمائية وأنواع أخرى من المعونة

تمثل بيانات المعونة المعروضة حتى الآن البيانات التي قدمتها الوكالات الثنائية والمتعددة الأطراف إلى أمانة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. بيد أن هناك أيضاً جهات مانحة ثنائية خارج لجنة المساعدة الإنمائية تقدم دعمها للتعليم في البلدان النامية. وعلى سبيل المثال سوف يتضاعف عدد الطلبة الأفارقة الحاصلين على منح دراسية حكومية في الصين من 2000 في عام 2006 إلى 4000 في عام 2009. ووافقت الصين أيضاً على تدريب 15000 مهني افريقي في الفترة من عام 2007 إلى عام 2009 في عدة مجالات تقنية وعلمية وإدارية وعلى بناء 100 مدرسة ريفية (منتدى التعاون الصيني الأفريقي، 2006).

وتقدم المؤسسات الخاصة دعما متزايداً للتعليم الأساسي. ففي عام 2006 أعلنت مؤسسات هيوليت وغيتس أنها ستقدم إعانات مالية يبلغ مجموعها 60 مليون دولار لتحسين نوعية التعليم الابتدائي والثانوي في البلدان النامية (The William and Flora Hewlet Foundation, 2006). وقد خصصت هذه المؤسسات في عام 2007 مبلغ 9.1 مليون دولار على مدى ثلاثة أعوام للمنظمة غير الحكومية الهندية براثهام دعما لبرنامجها Read India الذي يسعى إلى تحسين مهارات القراءة في 100 مقاطعة في الهند (The William and Flora Hewlet Foundation, 2007). ومن المبادرات الهامة الأخرى لعام 2007 إنشاء مؤسسة دبيّ للرعاية التي جمعت قرابة مليار دولار من الأفراد والمؤسسات التجارية في دبيّ ودخلت في شراكة مع اليونيسيف لتعليم مليون طفل (UNICEF, 2008). وكانت أولى أنشطة هذه الشراكة برنامجاً في جيبوتي لبناء وإعادة تأهيل المدارس لصالح 30.000 طفل وتحسين نوعية التعليم. كما خصصت المؤسسة 16.6 مليون دولار لمؤسسة انقذوا الأطفال دعماً للتعليم في السودان (Save the Children, 2008).

وبالإضافة إلى توفير المساعدة الإنمائية الرسمية من خلال الإعانات المالية والقروض التساهلية، تقدم عدة وكالات متعددة الأطراف قروضاً غير تساهلية لصالح التعليم. والبنك الدولي هو أهم مصدر لتقديم مثل هذه القروض. وقد قدم هذا البنك سنوياً في المتوسط مبلغ 1.3 مليار دولار بين 1999 و2006 دعماً لتطوير التعليم في البلدان المتوسطة الدخل بصفة رئيسية، منها نحو 700 مليون دولار للتعليم الأساسي، وهو مبلغ يزيد قليلاً على مبلغ المعونة المخصصة

للتعليم الأساسي عن طريق المؤسسة الإنمائية الدولية. وقدم نحو 60% من القروض لبلدان في أمريكا اللاتينية في عامي 2005 و2006 منح أكبرها لكل من البرازيل وكولومبيا والمكسيك وفنزويلا (إضافة إلى الفلبين). وتنشط البنوك الإقليمية للتنمية أيضاً في هذا المجال. ففي الفترة 1999–2006 قدم بنك التنمية الافريقي قروضاً بمبلغ 16 مليون دولار سنوياً وبنك التنمية الأسيوي 83 مليون دولار سنوياً وبنك التنمية للدول الأمريكية نحو 283 مليون دولار سنويا في المتوسط (الشكل 4.12). وخصص نحو نصف هذه القروض تحديداً للتعليم الأساسي.

هل يقدم المانحون دعماً كافياً لمبادرة التعليم للجميع في البلدان المنخفضة الدخل

توجد المعونة الدولية للتعليم في مفترق طرق. وكما جاء بيانه في الفصل 2، فإن تحقيق أهداف وغايات إطار عمل داكار سوف يتطلب تصاعداً هاماً في زخم الجهود. ويعتمد مدى نجاح هذه الجهود على السياسات الوطنية. ولكن هدف تعميم التعليم الابتدائي لن يتحقق ما لم تجدد الجهات المانحة التزامها بالعمل وفقاً للتعهد الذي قطعته على نفسها في داكار بألا يكون نقص الموارد سبباً في فشل أي بلد في جهودها من أجل تحقيق التعليم للجميع.

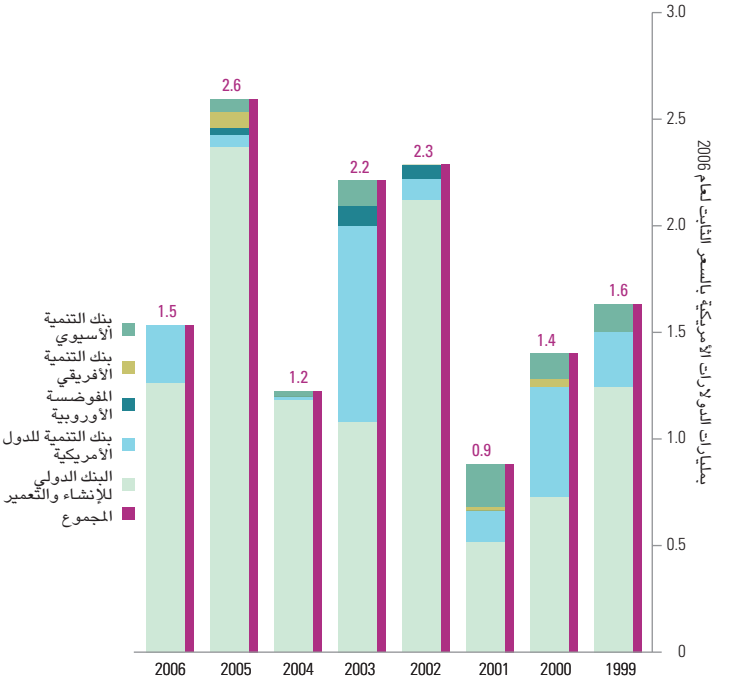
وقد رأينا في قسم سابق أن تحقيق مجموعة فرعية من أهداف التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل يحتاج إلى مبلغ سنوي يقدر بـ 11 مليار دولار. ولكن تحقيق جميع أهداف التعليم للجميع يحتاج إلى مبلغ أكبر من ذلك أيضاً. ولسد النقص في التمويل، سوف يتعين زيادة إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل بمقدار ثلاثة أضعاف حجمها الحالي البالغ 3.8 مليار دولار سنوياً. وسواء تم ذلك من خلال زيادة إجمالي المعونة أو من خلال إعادة توزيع مجمل المعونة المقدمة للتعليم، أو كلتيهما، فإنه من الجلي أن الممارسات الراهنة يجب أن تتغير، وبسرعة، إذ أن الالتزام بتعميم التعليم الابتدائي المقطوع في داكار مرتبط بأجل زمني محدد. ولكي يتحق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، يتعين على الحكومات أن تبادر اليوم إلى وضع خططها الطويلة الأجل لبناء المدارس وحشد وتدريب المعلمين وتوفير الحوافز للجماعات المهمشة.

وإن الإشارة إلى «الجهات المانحة» للتعليم الأساسي باعتبارها مجموعة متكاملة أمر لا معنى له لأنه توجد فوارق شاسعة فيما بين البلدان والمنظمات التي تدعم التعليم للجميع. فبعضها يعطي التعليم للجميع صراحة أولوية عالية – من حيث زيادة إجمالي المعونة المقدمة للتعليم، والتركيز على البلدان الأشد فقراً، وتخصيص حصة كبيرة للاحتياجات الأساسية– وبعضها لا يفعل ذلك (الشكل 4.13).

- في عامي 2005 و2006، كان أكثر من ثلاثة أرباع المعونة المقدمة للتعليم من كندا والمؤسسة الإنمائية الدولية وهولندا والمملكة المتحدة، في المتوسط، موجهة للبلدان ذات الدخل المنخفض، كما مثّل التعليم الأساسي على الأقل نصف مجمل المساعدة التي خصصتها هذه الجهات للتعليم. وكانت أولويات السويد والنرويج مماثلة ولكن بدرجة أقل.
- ويقصّر عدد من كبار المانحين على صعيد أو أكثر. فالمعونة التي تقدمها فرنسا وألمانيا واليابان تهمل نسبياً التعليم الأساسي والبلدان ذات الدخل المنخفض. وتواظب فرنسا وألمانيا على تنفيذ برامج للمساعدة لا تنسجم كثيراً مع التزاماتها الدولية بإطار عمل داكار والأهداف الإنمائية للألفية الخاصة بالتعليم. فكلا البلدين يعطيان أهمية أكبر للإعانات التي تسمح للطلبة الأجانب بدخول جامعاتهما، وبالأخص للطلبة القادمين من بلدان نامية متوسطة الدخل (الإطار 4.3). وإن التزام الحكومة الفرنسية مؤخراً بالتشارك مع المملكة المتحدة من أجل العمل على أن يلتحق 16 مليون طفل في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالمدارس بحلول عام 2015، أمر يدعو إلى الارتياح إذا كان ينبئ بمراجعة معمقة لأولويات المعونة (الوزارة الفرنسية للشؤون الخارجية والأوروبية، 2008).

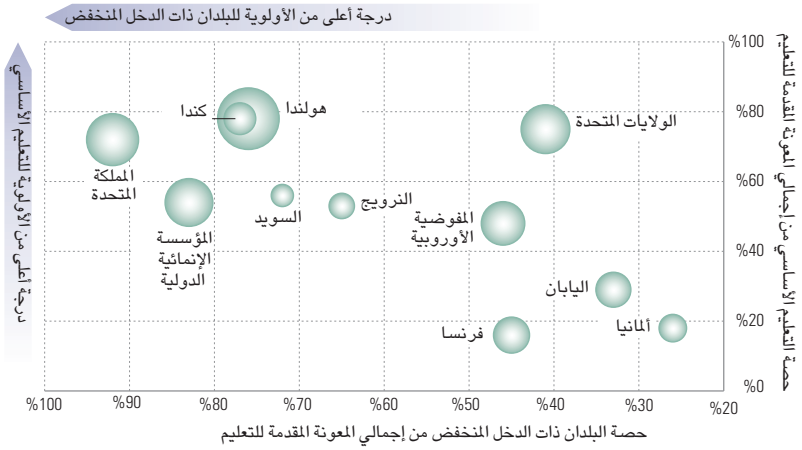
إن المعونة المقدمة من فرنسا وألمانيا واليابان أهملت نسبياً التعليم الأساسي والبلدان المنخفضة الدخل

الشكل 4.12: القروض غير التساهلية لصالح التعليم 1999–2006، تعهدات



المصدر: OECD-DAC (2008c).

الشكل 4.13: درجة الأولوية التي تمنحها الجهات المانحة للبلدان ذات الدخل المنخفض وللتعليم الأساسي، التعهدات بالمعونة، 2005-2006، متوسطات سنوية



ملاحظة: يمثل حجم الفقاعات إجمالي المعونة للتعليم الأساسي المقدمة للبلدان ذات الدخل المنخفض، متوسط 2005-2006، (التعهدات). ولا يظهر في الشكل إلا الجهات المانحة التي قدمت معونة للتعليم تتجاوز 100 مليون دولار في المتوسط في عامي 2005 و2006.
المصدر: OECD-DAC (2008c).

- وثمة جهات مانحة تعطي درجة كبيرة من الأولوية لمساعدة التعليم الأساسي ولكن تركيزها ضعيف على البلدان ذات الدخل المنخفض. وعلى سبيل المثال، فإن الولايات المتحدة والمفوضية الأوروبية تخصصان أقل من نصف المعونة للبلدان ذات الدخل المنخفض.

فرص ضائعة، وأداء جماعي دون المستوى، وتعبئة ضعيفة لصالح التعليم للجميع

إن اتجاهات المعونة الحالية تثير شواغل جدية بشأن احتمالات الوفاء بالوعود التي قطعت في داكار. فالتعهدات بالمعونة للتعليم لم تزد في عام 2006 عما كانت عليه في عام 2004، وكانت أقل بقليل أيضاً فيما يخص التعليم الأساسي. ولا يزال توزيع المعونة محل قلق بالغ: فأقل من نصف المعونة المقدمة للتعليم الأساسي خصص للبلدان الخمسين الأقل نمواً.

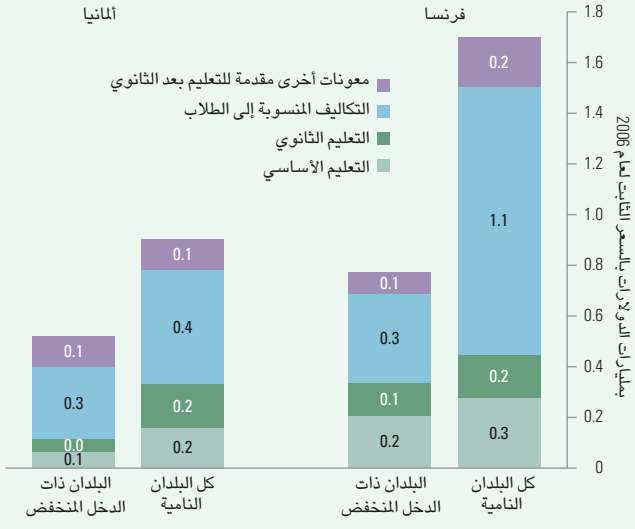
ولم يكن حجم المعونة وحده مقصراً عن الوفاء بالاحتياجات وبالوعود، بل نال هذا التقصير جوانب أساسية من هيكلية المعونة التي تمخضت عن منتدى داكار. وكان الهدف من إنشاء مبادرة المسار السريع المساعدة في وضع خطط التعليم للجميع ذات المصداقية التي طالب بها إطار عمل داكار، وتنسيق جهود الجهات المانحة في مجال التعليم الأساسي، والحث على تقديم المزيد من المعونات الثنائية. وكان إنشاء الصندوق التحفيزي فيما بعد عنصراً هاماً أضيف إلى هذه الهيكلية استهدف هذا في بادئ الأمر البلدان غير المرتبطة مع جهات مانحة ثنائية ولكنه امتد لاحقا إلى جهات مانحة أخرى. وعلى الرغم من إنشاء هاتين المؤسستين، لا تزال الجهات المانحة مقصرة في أدائها. فلم يشهد الدعم الثنائي للتعليم الأساسي أي تقدم وإذا لم يتلق الصندوق التحفيزي أموالا كافية فإنه سوف يفقد مصداقيته وتنهار أيضاً مصداقية مبادرة المسار السريع

الإطار 4.3: فرنسا وألمانيا تركّزان على مساعدة التعليم بعد الثانوي

في عامي 2005 و2006 بلغ متوسط المعونة السنوية التي قدمتها فرنسا للتعليم 1.7 مليار دولار وتلك التي قدمتها ألمانيا 0.9 مليار دولار، مما يجعل منهما أول وثالث المانحين للقطاع (الشكل 4.14). ولكن لم تخصص فرنسا إلا 12% من معونتها لدعم التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض بينما كانت هذه النسبة فيما يخص ألمانيا 7%. وقد خصصت هاتان الدولتان جانباً كبيراً من إجمالي المعونة التي تقدمانها للتعليم لمواجهة تكاليف منسوبة إلى طلاب البلدان النامية الدارسين في مؤسسات التعليم العالي القائمة فيهما. وكانت هذه التكاليف تمثل 62% من المعونة الفرنسية للتعليم و50% من المعونة الألمانية للتعليم.

ومثلت التكاليف المنسوبة إلى الطلاب نسبة هامة من مجمل المعونة المقدمة للتعليم في بعض البلدان المتلقية، فبلغت في الجزائر مثلا نسبة 80% وفي تونس 40%. أما في المغرب حيث كانت نسبة القيد الصافية أكثر قليلا من 50%، فقد اتخذ ثلثا مجمل المعونة المقدمة للتعليم شكل تكاليف منسوبة إلى الطلاب في حين خصص 7% من المعونة فقط لتحقيق أهداف التعليم للجميع.

الشكل 4.14: توزيع المعونة المخصصة للتعليم بحسب المستوى التعليمي، فرنسا وألمانيا، تعهدات، المعدل السنوي في 2005-2006



المصدر: OECD-DAC (2008c).

ذاتها، وبذلك تضيع فرصة سانحة لتعبئة الجهات المانحة ككل لصالح برنامج التعليم للجميع.

وتتخلل هذه الصورة القاتمة بعض النقاط الإيجابية. فكان تأكيد مجموعة البلدان الثمانية الصناعية الكبرى من جديد، في بيانها لعام 2007، على التزام داكار بألا يكون نقص الموارد سبباً في هدم الجهود الوطنية لتحقيق أهداف التعليم للجميع من الأمور التي تدعو إلى التفاؤل (Group of 8, 2007b)، وكذلك تجديد الوعد في هوكايدو في عام 2008 بالعمل «على تدارك أوجه التقصير في جميع البلدان التي أقرت خططها في إطار مبادرة المسار السريع». وفي حزيران/يونيو 2008، أكد المجلس الأوروبي مجددا دعمه للتعليم للجميع وتعهد بزيادة المعونة المقدمة للتعليم بمقدار 4.3 مليار يورو بحلول عام 2010 (مجلس الاتحاد الأوروبي، 2008).

ولكن جدوى الوعود تقاس بمكيال تحقيقها. وإذا كان المانحون جادين في وعودهم فلا يمكنهم أن يتحملوا تدني الأداء الجماعي لسنتين أخريين. ولن يتسنى تسريع عجلة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع دون التزام دولي قوي برفع الحجم الإجمالي للمعونة إلى مستوى التعهدات المقطوعة في عام 2005. وفي ظل الظروف الدولية الراهنة، يتطلب هذا الالتزام توافر قيادة دولية مجددة على أن يتولى قطاع التعليم ذاته جانباً منها. وإن أهم مصادر التوجيه في هذا المضمار هي الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع الذي أنشئ لكي يجمع بين رؤساء الدول أو الحكومات ووزراء التربية والتعليم وممثلي المجتمع المدني والقطاع الخاص. ويتمثل دوره في تعزيز الإرادة السياسية بغية تسريع عجلة التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، وتعزيز الشراكات، وتحديد الأولويات، واستجلاء الموارد الواجب تعبئتها.

وفشلت اجتماعات الفريق الرفيع المستوى حتى الآن في دفع إطار عمل داكار إلى الأمام وتعبئة الجهود الدولية، ويرجع ذلك جزئياً إلى أنها لم تجتذب حضورا كافيا على المستوى الوزاري في البلدان المانحة. والمشكلة الأشمل هي افتقار حركة التعليم للجميع، إذا استثنينا عدداً قليلاً من الجهات المانحة الثنائية، إلى الصوت القوي والثابت الذي يضعها دوماً في قلب البرنامج الإنمائي الدولي. ويتمثل أحد التحديات الكبرى المطروحة في عام 2008 أمام الفريق الرفيع المستوى وأمام اليونسكو، في سد هذا النقص ووضع الأسس الكفيلة بحفز همم الجهات المانحة دعماً للتعليم للجميع. □

الحوكمة وفعالية المعونة

إذا كانت زيادة حجم المعونة أحد حدّي المعادلة في تنفيذ التزامات داكار، فإن زيادة فعالية هذه المعونة هي حدّها الآخر، ولن يتسنى اجتذاب المزيد من المعونة في نهاية المطاف إلا إذا حققت هذه المعونة نتائج إيجابية ظاهرة للعيان. وترتهن فعالية المعونة في جانب منها بالحوكمة في البلدان النامية. فتفشي الفساد، وانخفاض مستوى الشفافية والمساءلة، وعدم وجود استراتيجيات إنمائية فعالة، أمور تزيد من صعوبة تهيئة المناخ المؤاتي لتحقيق فعالية المعونة. وتشكل كيفية إدارة شؤون المعونة عاملاً هاماً في حد ذاته. كما أن من الأهمية القصوى لتحقيق فعالية المعونة ضمان إسهام المساعدة الإنمائية في بناء القدرة الوطنية على التغيير وليس في تقويضها، وضمان إمكانية التنبؤ بورود المعونات، وتقديمها دعماً لاستراتيجيات وطنية ترمي إلى تحقيق أهداف محددة بدقة.

وشهدت السنوات الأخيرة قلقاً متزايداً إزاء نوعية المعونة وبعض هذا القلق مصدره البلدان المتلقية. ومن المشكلات التي تقلل من فعالية المعونة في رأي حكومات البلدان النامية ارتفاع تكاليف المعاملات، وتأثير الجهات المانحة المفرط في صياغة السياسات، وعدم استخدام النظم الوطنية. وأقرت الجهات المانحة من جهتها بوجود خلل في النظم التقليدية لتقديم المعونة. وباتت حكومات البلدان المتقدمة تعترف بشكل متزايد بأن المعونة المشروطة أقل فعالية في تحقيق النتائج المرجوة من الملكية الوطنية للاستراتيجيات الإنمائية. وجرى الاعتراف أيضاً بوجود مشكلات أخرى أوسع نطاقاً في مجال حوكمة المعونة، منها مثلا تقديم المعونة عن طريق مشروعات محددة بدلا من تقديمها من خلال الميزانيات والنظم المالية والبرامج الوطنية؛ وضعف التنسيق بين الجهات المانحة؛ وعدم القدرة على التنبؤ بتمويل المعونة.

افتقرت حركة التعليم للجميع إلى الصوت القوي والثابت الذي يضعها دوماً في قلب البرنامج الإنمائي الدولي

وبناء على ذلك أقر المانحون في إعلان باريس عن فعالية المعونة في عام 2005 رؤية جديدة لكيفية إدارة شؤون المساعدة الإنمائية. وقررت البلدان الثرية في هذا الإعلان «القيام بتدابير بعيدة الأثر وقابلة للرصد من أجل إصلاح وسائلنا لتقديم المعونات وإدارتها». وكانت كلمات السر في هذا النهج الجديد: التنسيق، والمواءمة، والملكية الوطنية. وقد اتخذت لهذا الغرض تعهدات صيغت في شكل غايات يقصد بها تحسين إمكانية التنبؤ بالمعونة، واستخدام المؤسسات والنظم المالية الوطنية، وتخفيض تكاليف العمليات من خلال تحسين التنسيق بين الجهات المانحة.

هل يؤتي نموذج الحوكمة الجديد النتائج المرجوة؟ في بعض الحالات، أدى تغيير آليات تقديم المعونة إلى خفض تكاليف العمليات والتقليل من التجزئة. وفي

حالات أخرى أخفقت الآليات الجديدة في إيجاد حل للمشكلات القائمة. وليس من السهل أن يحقق نظام حوكمة المعونة الجديد نتائج إيجابية وذلك من جهة لأن الملكية الوطنية الحقيقية تحتاج إلى قدرة حقيقية على وضع الاستراتيجيات وتطويرها وتقييمها، وهي قدرة غير موجودة بعد في بلدان عديدة؛ ومن جهة أخرى لأن بعض العادات القديمة لدى المانحين يصعب استئصالها ولأن العديد من المانحين يجدون من الصعب البقاء خارج اللعبة. ومن أمثلة ذلك ما سيأتي بيانه في نهاية هذا القسم وهو ميل المانحين إلى تكوين فكرتهم الخاصة عما تكون «الحوكمة الجيدة» في قطاع التعليم وغيره. وقد يؤدي ذلك إلى ظهور عدد من المعايير الضيقة لقياس الحوكمة الجيدة تراها الحكومات ضرورية لاجتذاب دعم المانحين.

تضمن إعلان باريس إقراراً هاماً من جانب الجهات المانحة بأن هناك أوجه قصور حقيقية في أدائها

وينظر الجزء الباقي من هذا القسم في برنامج حوكمة المعونة الجديد لمعرفة ما إذا كان قد أثر في نوعية وفعالية المعونة المقدمة للتعليم وما هو الأثر الذي أحدثه. كما يتضمن وصفاً لكيفية مقاربة المانحين في الآونة الأخيرة لمسألة حوكمة التعليم في البلدان النامية.

تحسين نوعية المعونة

إذا نظرنا إلى المعونة الدولية من وجهة نظر معينة وجدنا أن أهميتها مبالغ فيها. فإحراز أي تقدم حقيقي، سواء في مجال التزامات داكار أو في غيره، إنما يرتهن في نهاية المطاف على الحكومات وما إذا كانت تعمل على معالجة المشكلات وتعبئة الموارد المحلية والتصدي لقضايا اللامساواة في نظمها التعليمية. ولكن سبق أن أوضحنا في هذا الفصل مدى الأهمية التي تعلقها بلدان كثيرة على المعونة: وإذا لم تطرأ زيادة كبيرة على المساعدات الإنمائية، فحتى الخطط الأكثر إحكاماً لن تكفي لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 في أشد البلدان فقراً.

وإن الطريقة التي تقدم بها المعونة لا تقل أهمية عن حجم المعونة المقدمة. وعدم إمكانية التنبؤ بتدفقات المعونة يجعل من الصعب توفير الأسس اللازمة لضمان الاستثمار الطويل الأجل في بناء المدارس وحشد المعلمين وتدريبهم وتقديم الدعم للجماعات الهامشية. وبالمثل عندما يقدم المانحون معونتهم بطرائق تتجاهل النظم الوطنية وتفرض ضغوطاً كبيرة على القدرة الإدارية الوطنية، قلما يسفر ذلك عن نتائج مستدامة.

والغرض من النموذج الجديد لتقديم المعونة هو معالجة مشكلات حوكمة المعونة والتشديد على مسؤولية الحكومات. وما من أحد يعترض على الأهداف المنشودة من هذا النموذج. ولئن كان احترام الملكية الوطنية والعمل على تعزيز فعالية المساهمات التي يقدمها المانحون في التخفيف من حدة الفقر يعتبران هدفين محمودين في حد ذاتهما فإن تغيير إجراءات حوكمة المعونة، من الناحية العملية، يبدو أشد صعوبة من تغيير لغتها.

تضمن إعلان باريس إقراراً هاماً من جانب الجهات المانحة بأن هناك أوجه تقصير حقيقية في أدائها. فتكاثر الجهات المانحة، واستخدام المشروعات لتجاوز البنى الحكومية، وضعف التنسيق، وتشرذم آليات التبليغ، كلها علامات تنم عن سوء حوكمة المعونة تركت آثاراً عميقة في بلدان كثيرة. وكان من نتائج ذلك إضعاف عمليات رسم السياسات ووضع الميزانيات، وتجزيء في الخدمات الموفرة، وتقويض للقدرات والمؤسسات الوطنية. وكشفت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عن حجم المشكلة في استقصاء أجرته في 2008 بشأن الممارسات في مجال المعونة في أربعة وخمسين بلداً. فتبين أن 43% فقط من المشروعات والبرامج المستفيدة من المعونة التي شملها التقييم تستخدم نظم التوريد المعمول بها في البلد الشريك، وأن النيجر استضافت أكثر من 600 بعثة من المانحين في عام 2007 كان أقل من 100 منها بعثات مشتركة (OECD-DAC, 2008c).

اعتمد أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي مؤشرات لقياس مدى التقدم في مجال تعزيز فعالية المعونة. واستهدفت هذه العملية إجراء تخفيضات قابلة للقياس في نسبة المعونة التي لا يبلّغ عنها أو لا تدرج في الميزانيات الوطنية وتحديد أهداف في مجال زيادة عدد البعثات. وتم التعهد أيضاً بزيادة نسبة المعونة المقدمة عبر نهوج قائمة على البرامج بدلا من المشروعات إلى ثلثي مجموع المعونات. وإذ أقر إعلان باريس بالأهمية البالغة التي تتسم بها إمكانية التنبؤ بالمعونة في المديين القصير والمتوسط من أجل الإدارة السليمة للأموال العامة، فقد تضمن التعهد بأن تخفض إلى النصف نسبة المعونة التي لا تدفع في بحر السنة المالية المخطط تقديمها فيها. وعلى الرغم من حسن النوايا، لم يكن التقدم في جميع هذه المجالات متجانساً (الإطار 4.4). ولا يمكن بطبيعة الحال عزو كل المشكلات وأوجه القصور إلى فشل الجهات المانحة. فلا يعقل مثلاً توجيه الموارد عبر الميزانيات الوطنية في البلدان المعروفة بتفشي الفساد فيها. ومع ذلك فإن أداء الجهات المانحة قياساً إلى المؤشرات المرجعية التي وضعتها لنفسها يثير تساؤلات هامة فيما يتعلق بالحوكمة. فتستطيع الجهات المانحة محاسبة الجهات المتلقية على حسن أو سوء الإدارة بمجرد التحكم بتدفقات المعونة، ولكن كيف يمكن للجهة المتلقية التي وفت من جهتها بشروط الاتفاق أن تحاسب الجهات المانحة؟ فهل توجد حوافز لتشجيع حسن السلوك لدى الجهات المانحة؟

إن مراقبة مدى الالتزام بتعهدات إعلان باريس يعد خطوة هامة في سبيل التشاطر الحقيقي للمسؤوليات. بيد أن المراقبة لا تكون فعالة إلا إذا صاحبتها إجراءات متابعة. ويتبيّن بوضوح من استقصاء عام 2008 للجنة المساعدة الإنمائية أن هناك مشكلات جدية تعترض الشراكات في مجال المعونة. فلا تزال الملكية الوطنية ضعيفة، وتكاليف العمليات مرتفعة، والتزام الجهات المانحة بالنظم الوطنية غير موجود، والتنسيق بين الجهات المانحة ضئيلاً. وإذا زيدت المعونة وظلت الترتيبات الحكومية على حالها، فإن تكاليف العمليات يتوقع أن تزداد دون زيادة مضاهية في فعالية المعونة محسوبة بما تحقق فعلاً من إنجازات إنمائية.

وتبحث الأقسام الفرعية التالية في تأثير برنامج حوكمة المعونة الجديد على المعونة المقدمة للتعليم وعلى احتمالات تحقيق الأهداف والغايات المحددة في إطار عمل داكار. وهي تتناول أربعة مجالات:

- الانتقال من مستوى المشروعات إلى مستوى البرامج؛
- العمل على صعيد الشعور بالملكية؛
- التوفيق بين المعونة والأولويات والنظم الوطنية؛
- التنسيق بين الجهات المانحة.

الانتقال من مستوى المشروعات إلى مستوى البرامج

إن أحد المؤشرات المستخدمة لتقييم مدى التقدم في تطبيق النهج الجديد لتقديم المعونة يتمثل في مستوى التزام الجهات المانحة بتقديم المعونة على مستوى البرامج. ويسود الاعتقاد على نطاق واسع بأن الدعم على مستوى المشروعات هو من أسباب التجزئة وارتفاع تكاليف العمليات، وأن من شأنه تقويض الجهود الرامية إلى تعزيز القدرات الوطنية، لاسيما عندما تتولى وحدات مستقلة إدارة المشروعات وتقييمها. ومن المعايير المستخدمة لقياس الالتزام بتوفير المعونة على مستوى البرامج معيار نمو نسبة المعونة المقدمة كتمويل جماعي وكدعم للميزانية. والغاية المنشودة هي أن يمثل هذا الدعم ثلثي إجمالي المعونة بحلول عام 2010. وكان هناك اتجاه قوي نحو اعتماد نهوج قطاعية شاملة في القطاعات الاجتماعية التي يحتل فيها التعليم مكانة بارزة. وكان الدافع إلى السير في هذا الاتجاه الاعتقاد بأن المعونة التي تقدم بالتنسيق بين جميع المانحين لدعم برامج قطاعية واسعة النطاق من شأنها تعزيز «الملكية» الوطنية وتحسين النتائج الإنمائية. وتوحي التجربة حتى الآن بأن هذا الاعتقاد مبرَّر إلى حد بعيد مع بعض التحفظات الهامة.

ومن حيث الالتزامات المالية، كان هناك اتجاه قوي نحو تقديم الدعم على مستوى البرامج في مجال التعليم. وعلى الرغم من أن البيانات لا تعطي سوى مؤشرات تقريبية بسبب صعوبات في تعريف المفاهيم، فإن أفضل التقديرات تشير إلى أن حصة المعونة المقدمة عن طريق البرامج القطاعية زادت من 31% في 1999–2000 إلى 54% في 2004–2005 (الشكل 4.15). ويوجز الشكل 4.16 بعض الأمثلة عن البرامج القطاعية التي أعدت ونفذت في خمسة بلدان خلال العقد الماضي. وقد زاد عدد الجهات المانحة المعنية بهذه البرامج، ولكن بعض الجهات المانحة الرئيسية، مثل اليابان والولايات المتحدة، لم تقدم بعد أي دعم مالي مباشر عن طريق النهوج القطاعية الشاملة.

كان هناك اتجاه قوي نحو تقديم الدعم على مستوى البرامج في مجال التعليم

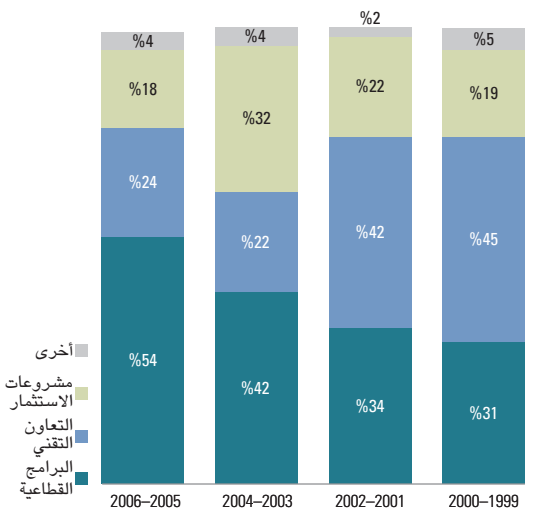
الإطار 4.4: لن تحقق الغايات المنشودة لعام 2010 على صعيد فعالية المعونة

سجل إعلان باريس بداية الاهتمام بحوكمة المعونة. فلأول مرة وضعت الجهات المانحة والحكومات المتلقية أهدافاً لقياس فعالية المعونة في عام 2010. ويشير الرصد الأولي للنتائج الخاصة بأربعة وخمسين بلداً نامياً وسبع وعشرين جهة مانحة تمثل نصف المعونة المقدمة في عام 2007 إلى أن الأهداف المحددة لن تتحقق في معظم البلدان وأن التقدم في هذا المجال بطيء وغير متجانس:

- درجة «ملكية» البلدان ضعيفة. توجد لدى أقل من ربع البلدان المشمولة بالاستقصاء استراتيجيات إنمائية وطنية مرتبطة بوضوح بالميزانية الوطنية. وكانت نسبتها 17% في عام 2005 ولكنها لا تزال أقل بكثير من النسبة المستهدفة لعام 2010 وهي 75%.
- القدرة على الرصد محدودة. قُدّر أن أقل من 10% من الجهات المتلقية للمعونة التي شملها الاستقصاء تملك نظماً قادرة على رصد النتائج الإنمائية – زيادة طفيفة من 7% في عام 2005 ولكن الهدف المنشود لعام 2010 هو 35%.
- كان التقدم في مجال مواءمة المعونة للبرامج الحكومية في أدنى الحدود. قدم نحو 40% من مجمل المعونة عن طريق ترتيبات مشتركة لتقديم المعونة مثل النهوج القطاعية الشاملة. وهي نسبة تماثل تقريباً النسبة المسجلة في عام 2005. والهدف المنشود لعام 2010 هو 66%.
- استخدام النظم الوطنية يظل محدوداً. لم يقدم سوى 45% من المعونة عن طريق النظم الوطنية للإدارة المالية العامة. وهذا يمثل زيادة هامشية قياساً إلى نسبة 39% المسجلة في عام 2005 ويتجاوز بالكاد نصف النسبة المنشودة لعام 2010 وهي 80%. وحتى في البلدان التي تملك نظماً جيدة، فإن الجهات المانحة لا تزيد بالضرورة استخدامها لهذه النظم مما يدل على أن النوعية ليست وحدها العامل المؤثر على اختيارات الجهات المانحة. وعلى الرغم مثلاً من أن نظام الإدارة المالية في منغوليا صُنّف من بين أفضل النظم في البلدان الأربعة والخمسين المشمولة بالاستقصاء، فإن نسبة 17% فقط من مجمل المعونة المقدمة لهذا البلد قدمت عبر نظامه الوطني.
- لا يزال التنسيق بين الجهات المانحة بدائياً. في عام 2007، تلقت البلدان الأربعة والخمسين أكثر من 14 000 بعثة من الجهات المانحة جرى تنسيق خمسها فقط على أساس مشترك بين المانحين. والهدف المنشود لعام 2010 هو 40%.

المصدر: OECD-DAC (2008a).

الشكل 4.15: فئات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي، 1999-2006، التعهدات



المصدر: OECD-DAC (2008c).

هناك تفاوت في زخم عملية الإنتقال نحو تقديم الدعم على مستوى البرامج، وكان عموماً أقوى في البلدان ذات الدخل المنخفض الأكثر اعتماداً على المعونة. ولئن كانت الجهات المانحة هي التي دفعت أصلاً صوب هذا النوع من الدعم، فإن حكومات هذه البلدان تأمل في أن يتيح الدعم الموجه إلى البرامج مرونة أكبر ويسمح بإمكانية التنبؤ بالمعونة وبتخفيض تكاليف العمليات وجعل الأولويات الوطنية هي التي تملي مضمون البرامج. وبالعكس فإن حكومات البلدان ذات الدخل المتوسط التي عادة ما يقل عدد مانحيها وتكون أقل اعتماداً على المعونة، غالباً ما تفضل التفاوض مع المانحين على انفراد وليس ضمن مجموعة منسقة. وليس من الشائع أيضاً في الدول الضعيفة تقديم معونة منسقة لبرامج قطاع التعليم، وذلك يرجع بصفة رئيسية إلى عدم قدرة الحكومة على قيادة العملية.

إن النهوج القطاعية الشاملة يمكن أن تضعف الموقف التفاوضي للجهة المتلقية للمعونة وتقوّي تأثير الجهات المانحة على السياسات الوطنية

العمل على صعيد الشعور بالملكية

يتمثل أحد أهداف المعونة المقدمة على مستوى البرامج في تعزيز الشعور بالملكية على الصعيد الوطني. والشعور بالملكية الوطنية وفقاً لنموذج الحوكمة الجديد يقتضي من الحكومات أن «تمارس دور القيادة في وضع وتنفيذ استراتيجياتها الإنمائية الوطنية من خلال عمليات تشاورية واسعة» ويقتضي من الجهات المانحة «أن تحترم قيادة البلد الشريك وتساعد في تعزيز قدرته على ممارسة هذه القيادة» (OECD-DAC, 2005). فهل يتحقق ذلك في مجال التعليم؟

في قطاع التعليم كما في غيره من المجالات، كثيراً من تعتبر النهوج القطاعية الشاملة وسيلة لتعزيز الشعور بالملكية.

ففي عالم الحوكمة الجيدة تضع الحكومات خطط قطاع التعليم وتحدد له أولويات واضحة تنعكس في الميزانيات الوطنية والاستراتيجيات الأوسع، وتقدم الجهات المانحة دعمها لهذه الخطط بالتنسيق فيما بينها. بيد أن النهوج القطاعية الشاملة الأولى لم تلتزم بهذا النموذج. فكانت الحكومات في معظمها تفتقر إلى القدرة على تطوير نهوج قطاعية شاملة فعالة، وكانت الجهات المانحة تمارس تأثيراً قوياً على صعيد التصميم والتنفيذ. ومع مرور الزمن تعززت الملكية والقيادة الحكومية ولكن التقدم في هذا الاتجاه لم يكن عاماً ولا متجانساً.

وثمة مشكلة ذات حدين تواجهها البلدان الشديدة الاعتماد على المعونة وهي أن الجهات المانحة هي التي تتحكم بالمال وهي التي تملك «الحق الأخير في الرفض». ومن مفارقات النهوج القطاعية الشاملة أنها يمكن أن تضعف الموقف التفاوضي لمتلقي المعونة وتعزز تأثير الجهات المانحة على السياسات. فالمعونة المقدمة على مستوى المشروعات، رغم أنها أشد تقييداً، كانت تقوم على علاقة ثنائية بين البلد المتلقي والجهات المانحة فرادى. وكانت قوة تأثير أي جهة مانحة ترتهن بحجم التزامها المالي أو بدورها الاستراتيجي. أما في إطار المعونة المقدمة على مستوى البرامج، فإن الجهات المانحة تتصرف جماعياً وتقدم بالفعل معونة مشتركة في الميزانيات الوطنية. والعمل الجماعي في هذا السياق يمكن أن يعزز القوة التفاوضية لمجتمع المانحين في المناقشات الخاصة بالاستراتيجيات القطاعية الشاملة. وربما كانت خشية تعزيز نفوذ الجهات المانحة هي السبب في أن بعض الحكومات تفضل النهج القائم على المشروعات. ولئن كانت المعونة المقدمة على مستوى البرامج كفيلة بزيادة الفعالية، فإنها كفيلة أيضاً بتعزيز تدخل الجهات المانحة في السياسات الوطنية. وكما قال أحد المعلقين «إن البلدان المتلقية للمعونة معرضة للخضوع اليوم أكثر من أي وقت مضى منذ أن نالت استقلالها للمراقبة الدقيقة لكل عملياتها في مجال التخطيط والميزنة وتنفيذ البرامج الإنمائية على الصعيد الوطني » (Fraser, 2006).

وبطبيعة الحال تتفاوت قدرة الحكومات على تحمل مسؤولية تطوير برنامج قطاع التعليم وتولّي زمام القيادة في الحوار مع الجهات المانحة وتحجيم تأثيرها. فتختلف أنواع المشكلات التي تواجهها البلدان كما تختلف الحكومات في مدى قدرتها على رسم السياسات وفي قدراتها الإدارية والمالية. ومن الصعب تحديد مدى تأثير هذه الاختلافات على العلاقات الناظمة لعملية تطوير وتنفيذ النهوج القطاعية الشاملة. وإن تجربتي الهند وموزمبيق المتباينتين توضحان هذا الأمر وتشيران إلى بعض الشروط اللازم توافرها لزيادة فعالية القيادة الحكومية.

تسعى الحكومة الهندية حالياً إلى تعميم التعليم الابتدائي من خلال برنامجها المسمى سارفا شيكشا أبهيان.

الشكل 4.16: مشاركة الجهات المانحة في برامج قطاع التلعيم في خمسة بلدان

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
مالي									**2001-2005: المرحلة الأولى من برنامج الاستثمار في قطاع التعليم** استهلال خطة مالي العشرية لتنمية قطاع التعليم PRODEC في عام 2000 مع تنفيذ المرحلة الأولى من البرنامج القطاعي الشامل الخاص بالاستثمار في قطاع التعليم في عام 2001، وذلك بتمويل جماعي من ثلاث جهات مانحة (البنك الدولي والسويد وهولندا) وبتمويل مستقل من عشر جهات مانحة. إطار شراكة يضع قواعد التنسيق بين الجهات المانحة مع إعطاء دور القيادة لكل منها بالتناوب، وبعثات استعراضية مشتركة.			**2006-2009: المرحلة الثانية من برنامج الاستثمار في قطاع التعليم** المرحلة الثانية من برنامج الاستثمار في قطاع التعليم/الخطة العشرية لتنمية قطاع التعليم (PRODEC/PISE II) بدعم من أربع عشرة جهة مانحة، تدعم ست منها الميزانية القطاعية، وتمول الثماني الباقية عناصر محددة من الخطة القطاعية من خلال مجموعة من المشروعات. ترتيب بشأن التمويل المشترك وقعته الجهات المانحة الست التي تدعم الميزانية.		
نيبال							**1999-2003: البرنامج الثاني للتعليم الأساسي والابتدائي** بدء التنسيق بين الجهات المانحة بتمويل جماعي قدمته خمس جهات مانحة (الدنمارك والمفوضية الأوروبية وفنلندا والنرويج والبنك الدولي) للبرنامج الثاني للتعليم الأساسي والابتدائي. استخدام الإجراءات الإدارية للمؤسسة الإنمائية الدولية.						**2004-2008: البرنامج الوطني للتعليم للجميع** ينفذ بدعم قطاعي شامل وتمويل جماعي من سبع جهات مانحة وتمويل مستقل من ثلاث جهات مانحة. وقعت الجهات المانحة على ترتيب للتمويل المشترك ينص على استخدام الإجراءات الإدارية الحكومية. وضعت مدونة سلوك تنظم قواعد التنسيق والمواءمة بين كافة الجهات المانحة. تشارك الحكومة وجميع ممثلي الجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية في بعثات سنوية استطلاعية مشتركة لاستعراض البرنامج الوطني للتعليم للجميع.			
نيكاراغوا								**2004-2008: خطة العمل المشترك** اعتمدت وزارة التعليم خطة العمل المشترك كبرنامج قطاعي وقبلتها الجهات المانحة كنهج قطاعي شامل. وتموّل هذه الخطة في معظمها من المعونة، بصرف النظر عن طرائق تقديمها. وحصلت عام 2005 على دعم للميزانية من المفوضية الأوروبية ومن ثلاث جهات مانحة من خلال صندوق مشترك. وتتولى لجنة قطاعية متابعة التنفيذ.							
جمهورية تنزانيا المتحدة					**1997-2001: برنامج تنمية قطاع التعليم** استهلت الخطة الحكومية الرئيسية للتعليم الأساسي عام 1997 إلى جانب برنامج تنمية قطاع التعليم بدعم مستقل من ثماني عشرة جهة مانحة. تجرى مشاورات مكثّفة بين الحكومة والجهات المانحة كما يجرى تحليل قطاعي بهدف الانتقال إلى المعونة على مستوى البرنامج. تشكيل فريق من الجهات المانحة وتعيين إحداها لقيادة عمل الفريق.				**2001-2006: البرنامج الحكومي لتنمية التعليم الابتدائي** بدأ تنفيذ البرنامج الحكومي لتنمية التعليم الابتدائي عام 2001، مصحوبا بنهج قطاعي شامل خاص بالقطاع الفرعي، وبتمويل مشترك من تسع جهات مانحة بموجب مذكرة تفاهم. وتتولى شؤون هذا البرنامج لجنة توجيهية تساعدها فرق عمل تقنية.					**2007-2011: برنامج تنمية قطاع التعليم** نهج قطاعي شامل يغطي قطاع التعليم بكامله. انتقال كل الجهات المانحة التي كانت تساهم في الصندوق المشترك إلى الدعم على مستوى الميزانية. استهلال الاستراتيجية المشتركة لمساعدة جمهورية تنزانيا المتحدة عام 2006 مع بيان تفضيل الحكومة لدعم الميزانية العامة وقلقها إزاء التمويل المشترك كآلية موازية.		
زامبيا					**1999-2002 : برنامج الاستثمار في القطاع الفرعي للتعليم الأساسي** استهلال برنامج الاستثمار في القطاع الفرعي للتعليم الأساسي بتمويل مشترك من أربع جهات مانحة (ايرلندا والمملكة المتحدة والنرويج وهولندا). وعند انتهاء هذا البرنامج، اشتركت أربع عشرة جهة مانحة في النهج القطاعي الشامل.							**2003-2007: مذكرة تفاهم بشأن خطة قطاع التعليم** تغطي الخطة الحكومية الثانية لقطاع التعليم قطاع التعليم بمجمله. وقعت تسع جهات مانحة مع الحكومة على مذكرة تفاهم لتحديد قواعد التعامل بين الحكومة والجهات المانحة وقواعد التمويل الجماعي. واستهلت عام 2007 الاستراتيجية المشتركة لمساعدة زامبيا في تنسيق كل المعونات المقدمة للبلد. وتشير هذه الاستراتيجية إلى تفضيل الحكومة لدعم الميزانية العامة. وعند انتهاء مدة مذكرة التفاهم، تخلت أربع جهات مانحة عن التمويل الجماعي وانتقلت إلى دعم الميزانية العامة.				

وقد استهل هذا البرنامج في عام 2001 وتلقى بعد ذلك بعامين معونة من الجهات المانحة وأصبح أكبر برنامج في العالم يعتمد النهج القطاعي الشامل في مجال التعليم الأساسي. ولئن كان المانحون يتحملون جزءاً كبيراً من التمويل بالأرقام المطلقة، إلا أنهم لا يمثلون سوى نسبة صغيرة نسبياً من مجمل التمويل لا تتجاوز 4% من إجمالي التكاليف. ولا تدع التقييمات التي أجريت للبرناج مجالا للشك في أن البرنامج يعمل بقيادة البلد حيث تمسك الحكومة بحزم بزمام الأمور فيما يتعلق بوضع الأولويات والتنفيذ.

وتمخض البرنامج عن عملية طويلة لوضع السياسات الوطنية وإقامة الحوار مع المانحين جاءت نتيجة للنجاح الذي حققه برنامج التعليم الابتدائي على مستوى المقاطعات الذي بدأ في عام 1994 ونفذ بقيادة حكومية قوية مع إدارة حكومية صارمة لمشاركة المانحين (الإطار 4.5) . وقد فُوّضت سلطة التفاوض لوزارة التربية الاتحادية التي جمعت بين المنظمات الوطنية المختصة لصياغة اتفاق بشأن إطار عمل البرنامج. وقد جرت مفاوضات مكثفة بين الحكومة المركزية وحكومات الولايات أدت إلى التوفيق بين

الإطار 4.5: المعونة المقدمة للتعليم في الهند: وقفة صارمة في المفاوضات

يعتبر البرنامج الهندي للتعليم الابتدائي في المقاطعات نموذجا لما يطمح إلى تحقيقه أي برنامج قطاعي، وذلك من نواح كثيرة. فقد تميز هذا البرنامج منذ البدء بطابعه الفريد ليس فقط من حيث تصميمه وتأكيده على التخطيط الثنائي وعلى النتائج، وإنما أيضا من حيث المستوى القيادي العالي للحكومة.

فمنذ البدء، اتخذت الهند موقفا صارما فيما يخص الحد من نفوذ الجهات المانحة، ولم يتم الاتفاق على المعونة إلا بعد أن قدمت الجهات المانحة تأكيدات صريحة بأنها تقبل أهداف البرنامج ونهجه، وبأن الحكومة الفدرالية لها وحدها الحق في تطوير البرنامج والإشراف على تنفيذه في الولايات. ولتيسير الأمور على الجهات المانحة، استحدث البرنامج إجراءات موحدة للتمويل والإبلاغ وآليات استعراض مشتركة. واستوجب تحديد حجم البعثات الاستعراضية وتشكيلها ومشاركة الحكومة الفدرالية فيها كشريك كامل، مباحثات طويلة. وفي أواخر عام 1994، تم الاتفاق على طرائق تقييم البرنامج وعلى المجالات المحدودة التي يحق فيه للجهات المانحة تقييم التنفيذ. وبعد عامين، جرى توسيع نطاق البرنامج الهندي للتعليم الابتدائي في المقاطعات، واستؤنف تنفيذه باسم سارفا شيكشا أبهيان في عام 2001 وقدم له كل من الإدارة البريطانية للتنمية الدولية والمفوضية الأوروبية والبنك الدولي الدعم اللازم رغم كل ما يتضمنه هذا البرنامج من متغيرات.

المصدر: Ayyar (2008).

المصالح ووجهات النظر المختلفة قبل الدخول في مناقشات مع الجهات المانحة. وتم في وقت مبكر اعتبار بناء القدرات أولوية رئيسية وحشدت جهود العديد من المؤسسات الوطنية لتوفير الدعم للبرامج.

تبين تجربة موزمبيق أن الملكية الوطنية يمكن أن تتعزز على مر الزمن

أما الظروف في موزمبيق فكانت أقل مؤاتاة لتولي الحكومة الدور القيادي في العلاقات مع الجهات المانحة للمعونة. ومع ذلك فقد أثبتت تجربة هذا البلد أن الملكية الوطنية في هذا المضمار يمكن أن تنمو مع الزمن. فيشارك في قطاع التعليم فيه اثنتان وعشرون وكالة ثنائية ومتعددة الأطراف ونحو مائة منظمة غير حكومية الأمر الذي يجعل من ضمان فعالية المعونة شاغلاً يومياً. وتأتي نسبة تناهز 42% من ميزانية التعليم من مصادر خارجية. وقدم جل هذه المعونة منذ عام 1998 في إطار نهوج قطاعية شاملة كانت تركز بشكل رئيسي في بادئ الأمر على التعليم الابتدائي (حتى عام 2005) ثم انتقلت إلى تغطية أكثر شمولاً (2006–2011).

وقد استغرق تحضير الخطة الراهنة ثلاث سنوات كانت بمثابة اختبار لقدرة الحكومة والجهات المانحة على التوصل إلى اتفاق. وفي مناسبات عدة، لا سيما في المجال الحساس المتعلق بأجور المعلمين وظروف عملهم، تحدّت الجهات المانحة بشكل جماعي مواقف الحكومة. بيد أن التقييم الذي أجري للعلاقة بين الطرفين يشير إلى أن الغرض الأول للجهات المانحة كان المطالبة بمزيد من الإيضاح والحوار وليس ممارسة ضغط مباشر على السياسات والاستراتيجيات (Takala، 2008). وفيما يخص التنفيذ، وعلى الرغم من الاتفاق في عام 1998 على الالتزام بدورة التخطيط الوطنية، استمرت الجهات المانحة في بداية الأمر على تجاوز الإجراءات الوطنية في مجال التخطيط والميزنة وتولت إدارة الأنشطة التي تمولها. بيد أن خمس عشرة جهة مانحة اعترفت جماعة في عام 2003 بالآثار السلبية المترتبة على تصرفاتها ووافقت على تغييرها. وأسفر ذلك عن زيادة قدرة حكومة موزمبيق على تولي زمام البرنامج (Takala, 2008).

ويثبت المثال الهندي أن بإمكان الحكومة المتلقية تولي زمام الأمور في التفاوض بشأن المعونة. فبفضل انخفاض مستوى اعتماد الهند على المعونة وارتفاع مستوى قدراتها الحكومية وصلابة مؤسساتها الوطنية المعنية بتنمية القدرات، تمكنت من فرض شروط التعامل مع الجهات المانحة. كما أن الحكومة الاتحادية كانت لديها استراتيجية واضحة في مجال التعليم ووضعت إجراءات سياسية وطنية تكفل تذليل الخلافات التي تقوم فيما بين الولايات وبين الولايات والحكومة المركزية قبل الدخول في مفاوضات مع الجهات المانحة. أما موزمبيق فكانت تواجه ظروفا مختلفة للغاية. فبعد خروجها من حرب أهلية مديدة كان جهازها الإداري ضعيفاً جداً في ميادين أساسية ونظامها التعليمي منهاراً وكانت شديدة الاعتماد على الجهات المانحة. وكانت الجهات المانحة تملك حتما قدرة كبيرة على التدخل على الصعيد السياسي، ولكن الصورة اختلفت على مر الزمن فتعززت قدرات الحكومة وازدادت الجهات المانحة ثقة بالنظم الوطنية.

مواءمة المعونة للأولويات الوطنية واستخدام النظم الوطنية

يتطلع إعلان باريس إلى إرساء علاقات في مجال المعونة تدعم فيها الجهات المانحة استراتيجيات ومؤسسات وإجراءات الحكومات المتلقية للمعونة. وتستند هذه الرؤية إلى الاعتقاد بأن المعونة التي تتواءم مع أولويات البلد المعني ومع نظمه تكون أكثر فعالية من معونة تقدم بقيادة الجهات المانحة وتكون مجزأة وتتم إدارتها بواسطة نظم الجهات المانحة. وكما هو الحال بالنسبة لتقييم مدى الملكية الوطنية للمعونة، من الصعب تقدير مدى مواءمة المعونة بهذا المعنى الواسع.

وعلى الرغم من البيانات الكثيرة المؤيدة لمواءمة المعونة لأولويات وممارسات الحكومات، تختلف تصرفات الجهات المانحة في هذا المجال متراوحة بين تأييد واهن وبين قبول إيجابي كامل. وثبت أن التقدم نحو تحقيق هذه المواءمة لم يكن بالأمر اليسير وسبّب إحباطات للطرفين.

والمسائل المطروحة عديدة ومعقدة. فتقديم المعونة من خلال الاجراءات الوطنية يزيد إلى حد كبير من تبعية الجهات المانحة للنظم الوطنية. ولما كانت الجهات المانحة مسؤولة أمام مواطنيها وهيئاتها التشريعية عن ضمان فعالية استخدام المعونة، فإنها معنية جداً بمسألة الفساد وسرعة التنفيذ. أما الجهات المتلقية للمعونة فإن الكثير منها يشكو مثق الإجراءات الإدارية والتبليغية التي تقتضيها المعونة البرنامجية.

وعلى الرغم من هذه التحديات، فإن الجهود المبذولة لمواءمة المعونة مع برامج قطاع التعليم والنظم الإدارية الوطنية يمكن أن تحقق نتائج إيجابية. ومن الأمثلة على ذلك زيادة الاتساق على مستوى القطاع. فتوثيق التعاون في مجالات مثل التخطيط والرصد المشتركين يمكن أن يحسن الإشراف على أنشطة الجهة المانحة مما يحول دون تقديم الخدمات بشكل تجزيئي. كما أن المعونة المقدمة على مستوى البرنامج، بما في ذلك وفقا لنهجي دعم الميزانية والتمويل الجماعي، يمكن أن تساعد في زيادة المرونة. وعادة ما تستخدم المعونة المقدمة لقطاع التعليم لتمويل الإنفاق على تنمية التعليم مثل بناء قاعات الدراسة. بيد أن الكثير من التكاليف الإضافية المتعلقة بتوسيع النظام التعليمي وتحسين نوعيته تقتضي زيادة في المصروفات الجارية، لاسيما منها أجور المعلمين. ومن مزايا المعونة البرنامجية أنها يمكن أن تغطي كلا تكاليف تنمية القطاع والتكاليف التشغيلية. فسوف يتطلب تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 الملايين من معلمي التعليم الابتدائي الإضافيين وسيكون من الصعب على الحكومات الشديدة الاعتماد على المعونة أن تمولهم دون تلقي المزيد من المعونة الخارجية الأكثر مرونة (Foster, 2008).

وقد زادت بعض البلدان بالفعل نسبة المعونة البرنامجية لقطاع التعليم محققة من ذلك نتائج إيجابية. ففي أوغندا مثلا شكل الازدياد الهائل في عدد المقيدين بالتعليم الابتدائي بعد إلغاء الرسوم المدرسية خطراً كبيراً على فعالية المعونة. وقد واجهت الحكومة هذا الخطر بوضع الخطة الاستراتيجية للاستثمار في التعليم التي شملت قطاع التعليم برمته وأصبحت أداة محورية في اتخاذ المزيد من القرارات الاستراتيجية. وأدمجت الحكومة تدفقات المعونة في التخطيط القطاعي الشامل. وإن المساعدة التي قدمتها الجهات المانحة لأوغندا مكنتها من تعزيز نظام إدارة أموالها العامة الأمر الذي شجع بدوره الجهات المانحة على تقديم المعونة عبر هذا النظام. وفي رأي الجهات المانحة كانت قدرة الحكومات على اتخاذ قرارات استراتيجية العامل الرئيسي الذي كفل فعالية استخدام المعونة المقدمة لقطاع التعليم وأتاح بالتالي الحد من تجزئة المعونة وزيادة مرونتها. وتعزز استقرار التمويل وإمكانية التنبؤ به من خلال وضع ميزانية إطارية متوسطة الأجل تضمن إتاحة اعتمادات الميزانية اللازمة للقطاع (Ward et al., 2006).

لم يكن التقدم نحو تحقيق المواءمة بالأمر اليسير وسبّب إحباطات للطرفين

وعلى الرغم من أن الجهات المانحة والجهات المتلقية للمعونة قد تتفق على إعلان التزامها بتحقيق المواءمة في بيانات سياساتها فإن هناك اختلافات حقيقية تظهر في هذا الصدد. ومن الأمثلة الموضحة لذلك السيرة المركبة التي شهدتها المعونة المقدمة لرواندا. فيرد في هذا البلد زهاء نصف الميزانية الوطنية الجارية وأكثر من 95% من الميزانية المخصصة لتنمية قطاع التعليم من مصادر خارجية. وتطور النهج إزاء المعونة خلال الخمس عشرة سنة الماضية تطوراً هائلاً حيث انتقل من التركيز على أعداد كبيرة من مشروعات المساعدة في حالات الطوارئ ومشروعات الإغاثة في منتصف التسعينات إلى النهج القطاعي الشامل. ولم يتم هذا التحول دون صعوبات. فقد منحت الجهات المانحة الأولوية الأولى للتعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في حين كانت الحكومة ترغب أيضاً في التوسع في التعليم العالي. وضغط العديد من الجهات المانحة على رواندا كي تخفض مخصصاتها للتعليم العالي (البالغة نسبة 37%) وتعطي درجة أعلى من الأولوية للتعليم الأساسي. وأسفر ذلك عن رصيد من الوفورات في تكاليف التعليم العالي مع رفع رسوم مرافق الإقامة الداخلية (Hayman, 2007).

وغالباً ما تكون المعونة المقدمة على مستوى المشروعات بمثابة رد على التقييم السلبي للأخطار. ولكن تعزيز المواءمة من خلال تقديم المعونة للمشروعات أمر ممكن، على الأقل في المجالات المتعلقة بالسياسات، شريطة وجود خطة قطاعية متينة. وتقدم تجربة كمبوديا مثالاً مفيداً في هذا الصدد حيث سجل اعتماد الخطة الاستراتيجية للتعليم في عام 2001 بداية تعاون وثيق بين الحكومة والجهات المانحة. فقد أتاحت هذه الخطة تركيز جهود الحكومة بقدر أكبر على الصعيد الداخلي كما أصبحت شيئاً فشيئاً المرجعية الأساسية للمعونات المقدمة للتعليم الابتدائي جميعها تقريباً. ومع وجود ستين مشروعاً مستقلاً للتعليم الأساسي تمولها أربع عشرة جهة مانحة في عام 2007، يظل التخطيط والرصد على المستوى الوطني أمراً معقداً. ومع ذلك فقد تعززت القدرة القيادية لوزارة التربية والتعليم في إطار عملية إصلاح التعليم ويفيد مسؤولو الوزارة بأن الأهمية المتزايدة التي أولتها الجهات المانحة للخطة ساهمت في تحسين معرفة الوزارة بأنشطة الجهات المانحة وتأثيرها فيها (Pirnay, 2007; Prasertsri, 2008).

وإلى جانب قيام الحكومات بتطوير برامج قطاعية متينة، يعد الدعم الذي تقدمه الجهات المانحة لتحسين النظم الإدارية الوطنية والجهود الرامية إلى تحسين القدرة على التنبؤ بالمعونة شرطين أساسيين للنجاح في تحقيق المواءمة.

تنمية النظم الإدارية. إن نموذج المعونة الجديد يفترض أن يؤدي تزايد الاستعانة بالنظم الإدارية الوطنية إلى التشجيع على تحسين هذه النظم، وبدلاً من الالتفاف على النظم الوطنية من أجل تسريع التنفيذ، سوف تعترف الكثير من الجهات المانحة بأن تحقيق فعالية المعونة يعتمد في نهاية المطاف على تحسين القدرة المؤسسية على التنفيذ.

وكما جاء في الإطار 4.4 تحقق التقدم في مجال استخدام النظم الوطنية بدرجات متفاوتة كما أن استخدام هذه النظم يتم بشكل اعتباطي. وبيّن المسح الذي أجرته لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام 2008 للممارسات في مجال المعونة أن سياسات الجهات المانحة إزاء استخدام النظم الوطنية كثيراً ما تكون بطيئة جداً في استجابتها للإصلاحات الناجحة. وحتى عندما تسجل البلدان تحسناً في قدراتها في مجال الإدارة والمراقبة المالية، تظل جهات مانحة عديدة تفضل استخدام نظمها الخاصة. وثمة جهات أخرى تعمل بشكل أكثر اتساقاً. ففي بوركينا فاسو مثلا عمل كل من كندا وهولندا والبنك الدولي بالتعاون مع وزارة التعليم الأساسي لتحسين الهياكل الإدارية الحكومية لكي يتسنى لها دفع الأموال من خلالها. وتحسنت نتيجة لذلك القدرة على التنبؤ بورود الأموال من الخارج وزاد عدد الجهات المانحة التي تقبل ترتيبات التمويل المشترك. وفي عام 2007 كانت نسبة 57% من مجمل المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في هذا البلد تدفع عن طريق هذه الترتيبات (Vachon, 2007).

كان التقدم على مستوى إمكانية التنبؤ بالمعونة محدودا وأظهر الكثير من الجهات المانحة تباطؤاً في معالجة أوجه الضعف التي تعتور ممارساتها المؤسسية

ولا تتفق جميع الجهات المانحة فيما يتعلق بفوائد تقديم المعونة عن طريق النظم الإدارية الحكومية. فهناك مجموعة من الجهات المانحة تشمل كندا وهولندا والمملكة المتحدة مستعدة لاستخدام نظم إدارية ضعيفة مع العمل في نفس الوقت على دعم الجهود الرامية إلى تعزيزها. ومعظم هؤلاء المانحين يرون أن تقديم المعونة بشكل موائم للنظم والإجراءات الوطنية يؤدي إلى زيادة فرص قيام مؤسسات مستدامة، وأن إدارة تدفقات أموال المعونة عن طريق مواصلة الاعتماد على وحدات موازية لتنفيذ المشروعات أمر عديم الجدوى وغير قابل للاستمرار. وهناك مجموعة أخرى من الجهات المانحة تتخذ موقفاً أكثر حذراً يشترط بمقتضاه أن تحسن النظم سير عملها قبل أن تقدم هذه الجهات المعونة من خلالها. ومن أبرز بلدان هذه المجموعة أستراليا والبرتغال والولايات المتحدة الأمريكية.

زيادة إمكانية التنبؤ بورود المعونات. إن عدم القدرة على التنبؤ بورود المعونات يجعل من عملية التخطيط التربوي أمراً تحفه المخاطر. فتعيين المعلمين يتطلب ارتباطات مالية على مدى سنوات عديدة. وقد أكدت الجهات المتلقية للمعونة في حوارها من لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على أهمية المعرفة المسبقة بورود المعونات لكي يتسنى لها إدارة وتخطيط ميزانياتها بمزيد من الفعالية (OECD-DAC,2007).

ولا تؤدي المعونة المقدمة على مستوى البرامج بصورة تلقائية إلى زيادة القدرة على التنبؤ بورود المعونات في المدى المتوسط. وقد بيّنت دراسة استقصائية أجريت مؤخراً بشأن دعم الجهات المانحة لأربعة عشر بلداً في عام 2006 أن 94% من تعهدات دعم الميزانية القطاعية تم دفعها في بحر العام المعني (Strategic Partnership with Africa, 2008). ولكن في حين قدمت لعام 2007 تعهدات تغطي 90% من برامج دعم الميزانية فقد انخفضت هذه التعهدات إلى 68% لعام 2008 و47% لعام 2009. ولئن كانت إمكانية التنبؤ بدعم الميزانية القطاعية مرتفعة في الأجل القصير فإنها تظل في المدين المتوسط والطويل أميل إلى الانخفاض.

وكان التقدم المتحقق على مستوى إمكانية التنبؤ بالمعونة محدودا. ويرجع ذلك جزئياً إلى أسباب تتعلق بالممارسات الإدارية في البلدان النامية. ومن البديهي أنه يحق للجهات المانحة الامتناع عن تقديم المعونة إذا ما استمر ضعف أداء الجهة المتلقية. بيد أن الكثير من الجهات المانحة كانت بطيئة في معالجة أوجه الضعف التي تعتور ممارساتها المؤسسية في حد ذاتها. فكثيراً ما تعتمد الجهات المانحة الثنائية دورة تمويلية سنوية ترتبط بميزانياتها. كما أن القوانين الوطنية يمكن أن تمنعها من التوقيع على اتفاقات تمويل ملزمة في المدى المتوسط أو الطويل الأمر الذي يحول دون اتخاذ ترتيبات مالية مسبقة على مدى عدة سنوات. وقد شرع في اتخاذ بعض المبادرات للتصدي لهذه المشكلة. فمؤسسة الولايات المتحدة للتصدي لتحديات الألفية، ومذكرات التفاهم العشرية للمملكة المتحدة، ومبادرة المفوضية الأوربية الخاصة بإبرام عقود في إطار الأهداف الإنمائية للألفية، كلها تخص تعهدات تشمل عدة سنوات. وقد دخلت العقود الخاصة بالأهداف الإنمائية للألفية حيز التنفيذ في عام 2008 وهي تستهدف التعهد بدعم الميزانيات العامة على مدى ست سنوات. وستركز عملية الرصد بشكل رئيسي على النتائج المحققة في قطاعي التعليم والصحة. وستبرم العقود الأولى مع البلدان التي سجلت أداء حسناً في مجال إدارة الدعم المقدم للميزانية وأظهرت التزاماً قوياً بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

وتشير الشواهد عبر الوطنية عن الجهود المبذولة لتعزيز القيادة الوطنية وتحسين المواءمة إلى أن هناك عدداً من الشروط الهامة الواجب توافرها في هذا الصدد:

- من الأهمية الجوهرية أن تملك الحكومات المتلقية الإرادة السياسية لتولي قيادة شؤون برنامج التعليم، ومن شأن وضع خطط محكمة لقطاع التعليم أن يساعدها في هذه المهمة.
- ويعد الالتزام الوطني بتحسين الإدارة العامة، لاسيما الإدارة المالية، شرطاً لازماً لتعزيز ثقة الجهات المانحة بالنظم والإجراءات الوطنية، وإن كان باستطاعة الجهات المانحة أن تفعل الكثير لخلق الحوافز وتقديم الدعم في هذا المجال.

- ولكي تحقق مواءمة المعونة الفعالية المطلوبة لا بد أن تكون الجهات المانحة راغبة في التكيف لظروف البلد المعني وقادرة عليه، وأن تضع جانباً الكثير من برامجها الخاصة.
- وتعد الثقة المتبادلة عاملاً آخر ذا أهمية أساسية. فلكي يتسنى استمرار النهوج القطاعية الشاملة والمعونة البرنامجية عبر الزمن، يجب أن تثق الحكومات بالجهات المانحة والتعهدات التي تقدمها وأن تكون الجهات المانحة على درجة من الثقة في الإدارة السياسية والقدرات الإدارية للحكومة.
- ويعد تكييف نموذج المعونة الجديد لملاءمة واقع البلد أمراً حاسماً. فثمة تباين شديد في قدرة البلدان المؤسسية على الوفاء بمعايير الجهات المانحة. والدول الضعيفة بشكل خاص تواجه مشكلات صعبة للغاية في هذا الصدد (الإطار 4.6).

تحسين التنسيق بين الجهات المانحة.

في البلدن التي لا تملك إلا القليل من الإداريين الأكفاء، فإن عدم الفعالية في تخصيص الوقت تترتب عليه تكاليف عالية. ومن أسباب عدم الفعالية هذه ما يرجع إلى إدارة الجهات المانحة ذاتها. فعندما تأتي جهات مانحة عديدة، كل منها على انفراد، لتقييم أداء البرامج نفسها، أو يطلب ممثلو الجهات المانحة المحليون عقد اجتماعات منفصلة مع الحكومة، ترتفع تكاليف المعاملات الخاصة بالمعونة والتكاليف العرضية المرتبطة باستضافة هذه البعثات وتحويل الموارد البشرية لخدمتها. ويمكن خفض هذه التكاليف بتحسين الإدارة والتنسيق بين الجهات المانحة.

والاضطرار إلى تقديم الخدمات لبعثات متعددة حيثما يمكن أن تكفي بعثة مشتركة واحدة هو أحد أسباب عدم الفعالية. ويحدد إعلان باريس غايات منشودة في مجال زيادة عدد البعثات المشتركة. وبينما تختلف الجهات المانحة في مدى تفضيلها للبعثات المشتركة، فإنها تظل إجمالاً مقصرة جداً عن بلوغ الهدف المطلوب. ففي عام 2007 لم تنفذ سوى نسبة 20% من البعثات بشكل مشترك في حين أن النسبة المنشودة هي 40% (OECD-DAC, 2008a). وعلى الرغم من أن التعليم يعتبر على نطاق واسع القطاع الذي حققت فيه الجهات المانحة أكبر تقدم في هذا الصدد، فإن الحصيلة في هذا المجال متباينة. وعلى سبيل المثال، بيّن استقصاء أجرته أمانة مبادرة المسار السريع مؤخراً (2008) أن 73% من البعثات المتعلقة بالتعليم التي قامت بها الجهات المانحة في هندوراس كمبوديا في عام 2007 كانت بعثات مشتركة و55% في هندوراس. بيد أنه لم ينفذ سوى 20% من العمل التحليلي الذي أجرته الجهات المانحة بشأن قطاع التعليم في نيكاراغوا في إطار عمليات مشتركة. وبدأت بعض الجهات المتلقية للمعونة تخفّض تكاليف المعاملات وتدير شؤون الطلبات الكثيرة الواردة من الجهات المانحة. وخصص عدد منها فترات «خالية من البعثات». فغانا مثلاً لا تستضيف بعثات خلال الشهر المخصص للصياغة النهائية لميزانيتها الوطنية.

وإن ظهور الممارسات الجديدة للتنسيق بين الجهات المانحة في قطاع التعليم يمكن أن يؤدي دوراً هاماً في خفض تكاليف المعاملات. وفي بعض البلدان يجري تشكيل مجموعات من المانحين وتعيين قادة لها من الجهات المانحة. وباستثناء جمهورية مولدوفا، اتخذت جميع البلدان التي تلقت أموالا من الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع ترتيبات من هذا النوع (FTI Secretariat, 2007). وتقع على عاتق مجموعات المانحين هذه مسؤوليات ضخمة، وذلك مثلا في مجال إدارة عمليات تقييم خطط قطاع التربية. بيد أن بعض هذه المجموعات أكثر فعالية من البعض الآخر كما تختلف القدرات فيما بين البلدان. وتتفاوت سرعة تحرك الجهات المانحة ويُقصر نشاط بعضها على تشاطر بعض المعلومات العامة بدلا من الاهتمام بشؤون إدارة المعونة الأوسع نطاقاً.

لا تستضيف غانا بعثات خلال الشهر المخصص للصياغة النهائية لميزانيتها الوطنية

الإطار 4.6: الدول الضعيفة ونموذج المعونة الجديد

تطرح الدول الضعيفة تحديات كبيرة جداً فيما يخص المعونة. ففي بعض الدول مثل السودان وأفغانستان، لا تزال النزاعات العنيفة والمستمرة تقف عائقا في وجه التنمية. وفي بعضها الآخر، تواجه الحكومات تحديات سياسية كبرى من جراء عمليات إعادة الإعمار في مرحلة ما بعد النزاع . وهناك سمتان مشتركتان بين كل هذه الدول الضعيفة هما ضعف القدرة المؤسسية وضخامة حجم الاحتياجات غير الملباة. ففي مجال التعليم، يتعين عليها ليس فقط التصدي لتفاقم أشكال الحرمان، بل ينبغي لها التعامل مع نظم مدرسية تفشل في الوصول إلى الكثير من المواطنين. ففي الصومال، على سبيل المثال، بلغ جيلان من الأطفال سن البلوغ دون الحصول على أي قسط من التعليم. (وزارة الخارجية الهولندية،2006).

إن القليل من الدول الضعيفة تملك القدرة على الوفاء بمتطلبات نموذج المعونة الجديد بما يقتضيه من تأكيد على الشعور بالملكية القطرية وضمان مسايرة الجهات المانحة لخطط قطاع التعليم، واستخدامها للنظم الوطنية. فمعظم هذه الدول لا تملك القدرة على التخطيط والتنفيذ والتبليغ من خلال نظمها الوطنية. لذا يبقى للمساعدة في حالات الطوارىء وللمعونة المقدمة على مستوى المشروعات دور بالغ الأهمية، وليس من السهل الانتقال من المساعدة في حالات الطوارئ إلى المعونة الانمائية. فقد واجهت مبادرة المسار السريع صعوبات مثلاً في دعم الدول الضعيفة إذ أن إجراءاتها الخاصة بإقرار خطط قطاع التعليم تستوجب توافر خطط ذات مصداقية والكثير من الحكومات الضعيفة ليست مهيأة لوضع مثل هذه الخطط.

وعندما تكون قدرات الحكومة ضعيفة، يصبح الالتزام المبكر للجهات المانحة أمراً بالغ الأهمية لكي يتسنى إدارة شؤون الانتقال إلى المعونة الانمائية الطويلة الأجل. وتعتبر أفغانستان مثالا على ذلك. ففي عام 2002 انشىء الصندوق الاستئمائي لتعمير أفغانستان (ARTF) كآلية لتنسيق المعونات، جمعت في اطارها مساهمات من خمس وعشرين جهة مانحة، وبحلول منتصف عام 2007 قام الصندوق بتعبئة 1.45مليار دولار أمريكي لتمويل الميزانية الحكومية الجارية ومشروعات إعادة الإعمار ذات الأولوية (Berry, 2007). وفي قطاع التعليم يدفع الصندوق مرتبات لزهاء 100 000 معلم، ويقدم الدعم المالي لمبادرات محلية تهدف لبناء المدارس وتجديدها. واعتبر اعطاء الاولوية للتمويل الخارجي للمصروفات الجارية الخاصة بالمرتبات عاملا حاسما لتعزيز جهد هذا البلد على المدى الطويل من أجل إعادة بناء النظام الإداري لمرافقه الحكومية. وعلى الرغم من ضعف قدرات وزارة التعليم، فقد أظهرت هذه الوزارة رغبة وقابلية للتعاون والتنسيق مع الجهات المانحة لإعادة بناء النظام التعليمي. إن الانتقال من المساعدات في حالات الطوارئ الى المعونة الإنمائية يتطلب توافر مثل هذه الصفات .

ولا تزال توجد حالات ازدواج الجهود كثيرة، لاسيما في مجال توفير الكتب المدرسية وبناء قاعات الدراسة. وقد بادرت هولندا والمملكة المتحدة وبعض البلدان الاسكندنافية إلى تنسيق إجراءاتها في مجال تقديم المعونة، بينما فضلت بلدان أخرى مثل اليابان والولايات المتحدة مواصلة العمل من خلال بنى موازية. وفي بعض الحالات تؤدي الخطط التشجيعية لموظفي الجهات المانحة إلى تعويق التقدم. فالضغط الممارس على الموظفين من أجل الحصول على نتائج ملموسة وظاهرة للعيان، والإجراءات الإدارية الصارمة وعدم مساندة جهود تنسيق عمل الموظفين عبر الوكالات كلها عوامل قللت من حماسهم (De Renzio et al., 2005).

يزداد نظام المعونة تعقيداً مع ازدياد عدد الجهات المانحة وآليات التمويل

كما أن تعدد الجهات المانحة التي يقدم كل منها مبالغ صغيرة يؤدي حتماً إلى ارتفاع تكاليف المعاملات أكثر من اللازم. وأكد إعلان باريس على ضرورة التقليل من تجزئة المعونة على هذا النحو لسبب وجيه: ففي عام 2006 كان على أربعة عشر بلداً أن يتعامل كل منها مع اثنتي عشرة جهة مانحة للتعليم الأساسي على الأقل. وبعبارة أخرى فإن كل جهة من الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية لديها في المتوسط برامج معونة في مجال التعليم الأساسي مع ثلاثة وثلاثين بلداً (ولم تحسب سوى البرامج البالغة قيمتها 100 000 دولار على الأقل). وتأتي فرنسا في رأس القائمة إذ لديها برامج في اثنين وسبعين بلداً.

ولما كان نظام المعونة يزداد تعقيداً مع ازدياد عدد الجهات المانحة وآليات التمويل، بدأت الجهات المانحة تفكر في ضرورة ترشيد المعونة التي تقدمها. ولكن التقدم لا يزال بطيئاً في هذا المجال. ففيما بين عامي 2002 و2006، زادت أربع عشرة جهة مانحة من أصل الجهات المانحة الرئيسية الواحدة والعشرين عدد البلدان التي قدمت لها معونة في مجال التعليم الأساسي. وأكبر زيادة هي تلك التي سجلتها المفوضية الأوروبية واليونان واليابان والولايات المتحدة الأمريكية. ولئن كان معظم هذه الجهات المانحة الأربع عشرة قد زادت أيضاً إجمالي المعونة التي قدمتها للتعليم الأساسي في الفترة ذاتها، فإن بعضها – مثل النمسا واليونان وآيرلندا واليابان وإسبانيا – زاد عدد البلدان المتلقية للمعونة بإيقاع أسرع من زيادة مستويات المعونة، فانخفض بالتالي متوسط المعونة المقدمة لكل بلد. وعلى النقيض التام من ذلك يلاحظ أن خمس جهات مانحة خفضت عدد البلدان التي تقدم لها المعونة وزادت حجم المعونة مما أدى إلى زيادة مبلغ المعونة المقدمة لكل بلد. وعلى وجه الخصوص، فإن البلدين اللذين يقدمان أكبر المعونات للتعليم الأساسي وهما هولندا والمملكة المتحدة زادا إجمالي مدفوعاتهما للتعليم الأساسي بأكثر من الضعفين، بينما خفض كل منهما عدد الجهات المتلقية بما مقداره خمسة بلدان.

وفي عام 2007 اعتمد الاتحاد الأوروبي مدونة سلوك للتصدي للاختلال في توزيع المعونة. وتحث هذه المدونة على تقسيم العمل بين الجهات المانحة. ويجوز بموجبها للجهة المانحة عند الاقتضاء تقديم موارد لجهة مانحة أخرى لكي تدير معها برنامجها الخاص بالمعونة. كما تشجع المدونة على توزيع الجهات المانحة بشكل أكثر إنصافا بين البلدان. وبعد أن استطلعت المفوضية الأوروبية آراء الجهات المانحة بشأن الصعوبات التي تواجهها في تطبيق مدونة السلوك في قطاع التعليم، ذكرت أن اسبانيا وآيرلندا والدنمارك وفنلندا والنرويج وهولندا قد توقف عملياتها في بعض البلدان. ونجمت هذه القرارات عن إجراء دراسات بشأن تقسيم العمل داخل البلدان من جهة ومحدودية القدرات في الميدان من جهة أخرى. وأفادت آيرلندا وفنلندا والنرويج أنها تسحب دعمها المباشر للتعليم ولكنها تكفل مواصلة تقديم المعونة للقطاع من خلال دعم الميزانية العامة. وبالمثل فضّلت الدنمارك وهولندا توجيه جزء من المعونة المقدمة للتعليم عن طريق الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع (European Commission, 1007b).

ولا تهتم الجهات المانحة وحدها بمعالجة مشكلة تجزئة المعونة. فبعض حكومات البلدان النامية التي تتلقى معونات من عدد كبير جداً من الجهات المانحة تحاول ترشيد المساعدات التي تتلقاها. وعلى سبيل المثال اعتمدت حكومة أفغانستان قانوناً للتقليل من عدد الجهات المانحة في كل قطاع، بما في ذلك قطاع التعليم، وهو يقضي بأن على الجهة المانحة التي ترغب في تقديم التمويل لأكثر من ثلاثة قطاعات أن تسهم بمبلغ لا يقل عن 30 مليون دولار لكل قطاع (Rocha Menocal and Mulley, 2006). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، يتمثل أحد أهداف استراتيجية المساعدة المشتركة في توزيع العمل بين المانحين بشكل أكثر فعالية. فمن بين الجهات المانحة الثماني عشرة التي تقدم لها المعونة في مجال التعليم، قررت آيرلندا وفنلندا والنرويج وهولندا مؤخراً الانسحاب بعد مشاورات أجرتها مع الحكومة وجهات مانحة أخرى بشأن مجمل التمويل. وكذلك الأمر في زامبيا، حيث أفضى استعراض أجري في إطار استراتيجية المساعدة المشتركة لمساهمات المانحين في مجال التعليم إلى انسحاب جهتين مانحتين من القطاع وانتقال أربع جهات أخرى إلى دعم الميزانية العامة. والحكومة في الهند انتقائية إلى حد كبير فلا تقبل تلقي المعونة لبرنامج سارفا شيكشا أبهيان إلا من ثلاثة مانحين فقط.

إن معظم المساعي الرامية إلى توزيع العمل بشكل أكثر فعالية بين المانحين هي جهود حديثة العهد جداً ومن السابق لأوانه تقييم تأثيرها على نوعية وحجم المعونة المقدمة للتعليم. ومع ذلك أكدت دراسات أجرتها مؤخراً لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على أهمية القيادة الحكومية في البلدان المنخفضة الدخل (OECD-DAC, 2008d).

آفاق المستقبل

أدت النهوج القطاعية الشاملة إلى تطوير النموذج الجديد للمعونة الذي يؤكد على الملكية والقيادة الوطنيتين وعلى المواءمة والتنسيق. وعزز جدول أعمال باريس بدوره النهوج القطاعية الشاملة باعتبارها النموذج الأساسي للمعونة في العديد من البلدان المنخفضة الدخل. وهذا النموذج من شأنه تحقيق إنجازات هامة، بما في ذلك زيادات كبيرة في نسب القيد في عدد من البلدان التي لديها برامج قطاعية شاملة، مثل أثيوبيا وأوغندا وبوركينا فاسو وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا والهند ونيبال.

بيد أن النهوج القطاعية الشاملة لم تترسخ بعد ولا تزال تواجه تحديات كبرى. وقد تبين أن القدرة القيادية للحكومة المتلقية هي الشرط الأساسي للنجاح. فلا يمكن تنفيذ خطط متينة في مجال التعليم إذا كانت القيادة السياسية ضعيفة، كما لا يمكن إدارة شؤون هذه الخطط من قبل إدارات حكومية لا تملك القدرات اللازمة على ذلك. وحيثما كانت وزارات التربية غير مقتنعة بمزايا النهوج القطاعية الشاملة أو غير قادرة على تنمية القدرات القيادية اللازمة، فإن هذه النهوج لم تيسّر عملية إصلاح التعليم.

وثمة صعوبات مشتركة تعترض تطبيق الطرائق الجديدة في مجال إدارة المعونة على المستوى القطري. وهذه الصعوبات ليست جديدة ولكنها باتت تتجلى بوضوح أكبر من خلال تعزيز جهود التنسيق والمواءمة، ومنها ما يلي:

- عملية بناء القدرات عملية طويلة الأجل بينما ينشد تحقيق النتائج في الأجل القصير: تؤكد النهوج القطاعية الشاملة عادة على ضرورة تنمية القدرات المؤسسية في الأجل الطويل، لاسيما من خلال الاستخدام المكثف للنظم الإدارية الوطنية. ويحتج البعض أحياناً بأن الاستثمار في مجالات بناء هذه القدرات، والذي يتم أساساً من خلال المعونة المقدمة على مستوى البرامج، إنما يكون على حساب النتائج القصيرة الأجل، المتمثلة مثلاً في عدد المدارس المنشأة أو الكتب الموزعة. ويرى آخرون أن الإنجازات المحققة في المدى القصير تقوّض الجهود الرامية إلى بناء القدرة الوطنية وإدامتها. ولئن كانت المفاضلة بين التنفيذ في الأجل القصير وبناء القدرات في الأجل الطويل أمراً قد يكون فيه بعض المبالغة، فمن الأهمية بمكان النظر فيما إذا كان اعتماد نموذج واحد أم خليط من النماذج يعود بنفع أكبر على البلدان.
- ضمان الاتساق على مستوى القطاع في مقابل تأثير الجهات المانحة على السياسات الوطنية: إن النهوج القطاعية الشاملة من شأنها أن تزيد من تأثير الجهات المانحة على الجهات المتلقية. ومما لا ريب فيه أن التحليل القطاعي والمناقشات بين الحكومات والجهات المانحة بشأن سياسات واستراتيجيات القطاع قد ساهمت في زيادة الاتساق على مستوى التفكير في أنشطة التعليم وتنفيذها. ولكن الدعم على مستوى البرامج أتاح في نفس الوقت للجهات المانحة إمكانيات تعزيز تأثيرها الجماعي على القرارات الاستراتيجية. ويمكن أن تؤدي الاختلافات بين الجهات المانحة إلى إبطال مفعول هذا التأثير إلى حد ما بالتوصل إلى مواقف تقوم على «القاسم المشترك الأصغر». ولكن من غير المرجح أن تجازف حكومات البلدان الفقيرة جداً والشديدة الاعتماد على المعونة بإفساد علاقاتها مع مجموعة من كبار الجهات المانحة. فهل يقلل العمل الجماعي للجهات المانحة من احتمالات التبني الوطني الحقيقي لشؤون المعونة؟ يتعين على الجهات المانحة التزام درجة عالية من ضبط النفس تجنباً لمثل هذه المفاضلات.
- بناء التوافق بشأن العمليات في مقابل المسارعة إلى تحقيق النتائج. تُصرف طاقات كثيرة على المستوى القطري في التنسيق والتشاور. وهما بلا شك عاملان هامان لأن النهوج القطاعية الشاملة تحتاج إلى عمليات إجرائية هامة لكي تكون فعالة. ولكن إذا لم تقترن هذه النهوج بإدارة حازمة وبالتركيز على النتائج، فقد تصبح إجراءاتها غايات في حد ذاتها فتستهلك قدرا كبيرا من المساعدة التقنية وتحوّل الموارد الحكومية عن الغرض المنشود منها. كما أن التركيز على النتائج له أيضاً مخاطره نظراً للاتجاه المتزايد إلى تقييم الأداء على أساس مجموعة من المؤشرات الرئيسية العامة – وهو نهج يمكن أن يحيل العمليات المعقدة إلى مجرد قياسات جامدة واختزالية.

تعتبر القدرة القيادية للحكومة المتلقية الشرط الأساسي للنجاح

تقديم مزيد من المعونة لتحسين الحوكمة

تؤدي إعادة تنظيم العلاقات في مجال المعونة إلى تخفيض مستوى مشاركة الجهات المانحة مباشرة في تصميم البرامج ومتابعة تنفيذها. كما أن اللجوء إلى المعونة المشروطة كعامل حافز على الإصلاح بات محدوداً. ولكن «الحوار بشأن المعونة» يظل وسيلة لممارسة الجهة المانحة تأثيرها، حيث أن قضايا الحوكمة الجيدة باتت تندرج بشكل متزايد في صلب هذا الحوار وتشكل عنصراً محورياً فيه. وتروج الجهات المانحة لإصلاح الحوكمة وفقاً لنهوجها الخاصة بحيث تحدد ما هي المجالات الهامة والسياسات الفعالة في هذا المجال، وربما استخدمت برامج المعونة للحث على التغيير. ولكن السؤال المطروح هو هل تنسجم نهوج الجهة المانحة إزاء الحوكمة مع احتياجات البلدان الفقيرة ومع روح إعلان باريس.

تتصاعد أهمية الحوكمة في برامج المعونة

تشكل تدفقات المعونة أحد مؤشرات تصاعد الاهتمام بشؤون الحوكمة في برامج المعونة. فقد كانت حصة المساعدة الإنمائية الرسمية التي يمكن تخصيصها على مستوى القطاع لدعم المشروعات والبرامج في فئة «الحوكمة والمجتمع المدني» تبلغ نسبة 9% في عام 2006 – وهي أعلى نسبة يتلقاها أي قطاع بمفرده

(الشكل 4.5). وهذا لا يشمل البرامج المخصصة لقطاعات أخرى مشتملة على عناصر تتعلق بالحوكمة، مثل قطاعي التعليم والصحة.

وقد بذلت الحكومات جهوداً كبيرة لتطوير نهوجها الخاصة بإصلاح الحوكمة. واعتمدت عدة جهات مانحة في عامي 2006 و2007 (منها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والبنك الدولي، وفرنسا، والمفوضية الأوروبية، وهولندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية) استراتيجيات جديدة خاصة بالحوكمة. ويتجسد هذا الاتجاه الجديد في مذكرة بيضاء أصدرتها المملكة المتحدة بشأن سياسات المعونة تلزم فيها الحكومة «بوضع الدعم الموجه لتحسين الحوكمة في صلب أعمال[نا]، مع التأكيد على قدرة الدولة ومدى تجاوبها ومساءلتها» (DFID,2006). ونشطت المفوضية الأوروبية والبنك الدولي بوجه خاص في النهوض بالحوكمة الجيدة من خلال برامج المعونة التي ينفذانها. ويغطي برنامج المعونة الواسع مجالات كثيرة جداً بدءاً من الإدارة المالية العامة، واللامركزية، والشفافية والمساءلة (وهما مجالان مرتبطان بالفساد)، وحتى المشاركة وإصلاح شؤون التوظيف في القطاع العام، ومجالات كثيرة غيرها. كما طورت الجهات المانحة أدوات للقياس الكمي والنوعي لحالة الترتيبات الخاصة بالحوكمة في بلد ما. (Advisory Board for Irish Aid, 2008). وتصدر إدارة التنمية الدولية دراسات تحليلية بشأن الحوكمة على الصعيد القطري، وتعد المفوضية الأوروبية وثائق خاصة بمعالم الحوكمة في أهم البلدان الشريكة، وتجري هولندا تقييمات استراتيجية للحوكمة ومكافحة الفساد، ويدير البنك الدولي أداة لتقييم الحوكمة ومكافحة الفساد. وباتت هذه المقاييس تستخدم بشكل متزايد لإرشاد القرارات المتعلقة بتخصيص المعونة وتقييمها. كما أنها تلعب دوراً هاماً في تسليط الضوء على اهتمامات الجهات المانحة وأولوياتها التي ينبغي أن تضعها الحكومات في اعتبارها عندما تعد برامج تأمل الحصول من أجلها على دعم من هذه الجهات.

تعمل المفوضية الأوروبية والبنك الدولي على الترويج لبرنامج واسع للحوكمة الجيدة من خلال برامج المعونة التي ينفذانها

ويحتل التعليم مكانة بارزة في إصلاحات الحوكمة. وأي إصلاح في القطاع العام ككل، سواء تعلق بظروف العمل أو بإدارة الميزانية أو بالإدارة المالية، يؤثر على قطاع التعليم لأن هذا القطاع يمثل نسبة كبيرة من المصروفات العامة ونسبة لا تقل عنها من مجموع الإنفاق على أجور القطاع العام. كما قدمت الجهات المانحة أيضاً دعماً مباشراً لإصلاحات الحوكمة في مجال التعليم من خلال مشروعات محددة ومن خلال النهوج القطاعية الشاملة. وإن التحديث الأخير لاستراتيجية قطاع التعليم الذي يصدره البنك الدولي يتضمن إشارات واضحة لجلب اهتمام المؤسسات إلى العناصر الرئيسية للحوكمة الجيدة الواجب تضمينها في المشروعات والبرامج، ويدعو في قسمه المتعلق بتعظيم فعالية المعونة المقدمة للتعليم إلى تقديم مزيد من الدعم للسلطات المحلية، وتفويض مزيد من السلطة إلى المدارس، وإقامة المزيد من الشراكات بين القطاعين العام والخاص، كجزء من استراتيجية ترمي إلى إدماج التعليم في إطار السياسات الأوسع نطاقاً (World Bank, 2005). ويشدد هذا التحديث على إصلاح الحوكمة بقوة أكبر من سابقه في عام 1999. وقد اعتمدت معظم الجهات المانحة هذا التوجه.

كيف أثر اهتمام الجهات المانحة المتزايد بالحوكمة في سياسات وممارسات قطاع التعليم في البلدان المتلقية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ليست بالأمر السهل. ففي مشروع تقليدي يتلقى تمويلاً كاملاً تقريباً من إحدى الجهات المانحة، ليس ببعيد عن الصواب أن نفترض أن يكون لهذه الجهة تأثير كبير على تصميم المشروع وأن تراقب تنفيذه عن كثب. أما في إطار تقديم الدعم على مستوى البرنامج، فإنه من الأصعب تمييز هذا التأثير لأنه يكون مندمجاً ضمن عمليات حوار ومساومة معقدة. بيد أنه لدى فحص مكونات بعض المشروعات والبرامج المعدة حديثاً، تبرز معالم برنامج متميز في مجال الحوكمة.

وقد استعرض فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ثمانية عشر مشروعاً أو برنامجاً في مجال التعليم الأساسي يدعمها البنك الدولي منذ 2006، مع التركيز على الأنشطة المتعلقة بالحوكمة وعلى شروط الإقراض. وكانت ثلاث عشرة من هذه العمليات عبارة عن ترتيبات تقليدية نسبياً يقدم الدعم المالي في إطارها لأنشطة محددة؛ ولكنها أصبحت عموماً، نتيجة للتغيير في طرائق المعونة، عناصر من الخطة الحكومية الخاصة بالقطاع. وفي أربع من هذه العمليات يقدم الدعم للميزانية من أجل برامج القطاع.

أما العملية المتبقية، فهي مثال لكيفية معالجة إصلاح قطاع التعليم في برنامج حديث لدعم الميزانية العامة. ويصف الجدول 4.2 العناصر المكونة لكل عملية.وقد اختير البنك الدولي من جهة لأنه واحد من أهم مصادر المساعدة الإنمائية للتعليم، لاسيما في البلدان النامية، ومن جهة أخرى لأنه يوفر معلومات أكثر من معظم الجهات المانحة، وكذلك لأن شروط عملياته تعكس رؤى مجتمع المانحين الواسع وترشدها. وتشارك جهات مانحة أخرى في عدد من البرامج القطاعية المدعومة.

فما هي الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من هذه العمليات الثماني عشرة بشأن طرائق تناول مسألة الحوكمة؟ من بين العمليات الثلاث عشرة التي يمكن

تصنيفها كمشروعات تقليدية، كانت الحوكمة بالنسبة لسبع عمليات مسألة هامشية، إذ ركزت أساساً على الدعم المالي المباشر للأبنية المدرسية والمواد التعليمية وتدريب المعلمين. وتنفذ هذه المشروعات السبعة في أفغانستان وبوروندي وغامبيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية ومالي ونيجيريا وهايتي؛ وكل هذه البلدان، باستثناء هايتي، مصنفة في فئة الدول الضعيفة. وينشد فيها إصلاح الحوكمة في الغالب من خلال تنمية القدرات في وزارة التعليم وتعزيز وحدات الرصد والتقييم. ولكن ثمة مخطط أكثر تفصيلاً لتحسين الحوكمة يمكن ملاحظته في العناصر

إن السعي إلى إدخال إصلاحات على صعيد الحوكمة يتم من خلال تنمية قدرات وزارة التربية والتعليم

الجدول 4.2: العناصر المتعلقة بالحوكمة في مشروعات وبرامج حديثة يدعمها البنك الدولي في مجال التعليم

مشروعات التعليم الأساسي التقليدية

بوروندي 2007: مشروع إعادة بناء قطاع التعليم	مكونات المشروع: توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم الابتدائي عن طريق تمويل المباني المدرسية؛ ودعم التعليم والتعلم من خلال تقديم التدريب أثناء الخدمة وتوفير الكتب الدراسية لجميع طلبة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وقياس مستوى الأداء في مجال القراءة؛ وتنمية قدرات الوزارة في مجال السياسات والتخطيط.
جمهورية الكونغو الديمقراطية 2007: مشروع قطاع التعليم	مكونات المشروع: زيادة فرص الانتفاع بالتعليم الابتدائي والإنصاف فيه من خلال إصلاح البنية الأساسية للمدارس وتقديم الدعم اللازم لإلغاء الرسوم المدرسية؛ وتحسين نوعية التعليم من خلال توفير الكتب الدراسية؛ وبناء القدرة على تقييم التحصيل التعليمي، وتعزيز القدرات المؤسسية للنظام التعليمي عن طريق وضع سياسات لتدريب المعلمين، وتحسين رسم السياسات والتخطيط في قطاع التعليم وتعزيز وحدة إدارة المشروعات.
نيجيريا 2007: مشروع حكومي خاص بقطاع التعليم	مكونات المشروع: تقديم إعانات لتنمية المدارس ترمي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم؛ تطوير مدارس نموذجية «كلية» عن طريق تقديم إعانات مالية للبنى الأساسية والأثاث بالإضافة إلى إسهامات في التعليم الأساسي لعدد قليل من المدارس المختارة؛ التنمية المؤسسية للسلطات في حكومات الولايات والحكومات المحلية لاسيما من خلال نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم EMIS وهيئة التفتيش بالإضافة إلى إدارة ورصد المشروع وتقديم الدعم في مجال التقييم لجميع الولايات.
مالي 2006: المشروع الثاني لبرنامج الاستثمار في قطاع التعليم	عناصر المشروع: تحسين نوعية التعليم الأساسي من خلال تخصيص مساحات للقراءة في قاعات الدراسة وتوفير مكتبات لكليات إعداد المعلمين، وتمويل خطط لشراء اللوازم المدرسية، وتقديم برامج مكثفة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ وزيادة فرص الانتفاع بالتعليم عن طريق تمويل إنشاء قاعات دراسية جديدة للتعليم الأساسي ومدرسة ثانوية جديدة واحدة؛ تعزيز القدرة الإدارية لمؤسسات قطاع التعليم في مجال الموارد البشرية، ونظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم EMIS، وإدارة الميزانية والإدارة المالية، وتنسيق البرنامج.
هايتي 2007: المرحلة الأولى لمشروع التعليم للجميع	مكونات المشروع: تحسين الانتفاع بالتعليم الابتدائي والإنصاف فيه؛ وتفعيل الشراكات بين القطاعين العام والخاص؛ وبناء القدرات في مجال تقييم نتائج التعلم.
غامبيا 2006: البرنامج الثالث لقطاع التعليم، المرحلة الثانية	مكونات البرنامج: بناء/إصلاح قاعات دراسية متعددة الصفوف في المدن؛ وتقديم الدعم لتدريب المعلمين أثناء الخدمة والإشراف عليهم؛ وتطوير أدوات رصد لمراقبة استخدام الوقت المخصص للتعليم وعملية التدريس في قاعات الدراسة، وحضور العاملين والتلاميذ في المدارس،، ومشاركة الآباء؛ تقديم مساعدة تقنية لتحليل كيفية عمل وزارة التعليم وتطوير وحدات نمطية لتدريب موظفي الإدارة والمعلمين أثناء الخدمة، والرصد والتقييم، ودعم وحدة تنسيق المشروع.
أفغانستان 2008: البرنامج الثاني لتحسين نوعية التعليم	مكونات البرنامج: تحسين النوعية والتوعية الاجتماعية؛ تدريب المعلمين وزيادة عدد المعلمات؛ وتقديم إعانات للمدارس من أجل تحسين بناها الأساسية؛ وإدارة المشروع ومتابعة تنفيذه وتقييمه.
أوزبكستان 2006: مشروع التعليم الأساسي	مكونات المشروع: توفير مواد تعلم حديثة وزهيدة التكلفة لبعض المدارس المختارة من أجل تحسين التعلم؛ وتعزيز مشاركة المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات على مستوى المدارس؛ وتنمية قدرات قطاع التعليم في مجال التخطيط المالي وصياغة الميزانية والإدارة المالية والمحاسبة؛ تعزيز قدرات الوحدات المعنية في الوزارة في مجال تنفيذ المشروع والعمل في نفس الوقت على تحسين القدرات بشكل عام.
الفلبين 2006: تقديم الدعم الوطني على مستوى البرامج لمشروع التعليم الأساسي	عناصر المشروع: تطوير وتعزيز الإدارة على مستوى المدارس؛ وزيادة فعالية المعلمين من خلال تحديد معايير أدق لقياس كفاءتهم، واستخدامها في عمليات التقييم وتقدير الاحتياجات والترقية، ومن خلال توخي توزيع المعلمين على المدارس بشكل أكثر تكافؤاً؛ زيادة الإنصاف وتحسين النوعية عن طريق اتباع نهج يستند إلى معايير محددة لمواجهة أشكال التفاوت المتزايد في الموارد والنتائج؛ وتحسين التخطيط وإدارة الميزانية في وزارة التعليم.
باكستان 2006: مشروع دعم التعليم في بلوشستان	مكونات المشروع: إنشاء مدارس للمجتمعات المحلية في المناطق الريفية؛ ودعم المدارس الخاصة؛ واستحداث أنشطة لبناء القدرات موجهة لموظفي المنظمات غير الحكومية المعنية بالتعليم، وأعضاء لجان تعليم الآباء، والمعلمين، بما في ذلك من خلال التدريب وأنشطة الإشراف والرصد على صعيد المدارس.
إندونيسيا 2007: تحسين التعليم عن طريق إصلاح الإدارة وتنمية قدرات جميع المعلمين	مكونات المشروع: إصلاح تدريب المعلمين قبل الخدمة؛ وتعزيز البنى المعنية بتحسين مستوى المعلمين على الصعيد المحلي؛ وإصلاح نظم مساءلة المعلمين وحوافزهم لأغراض تقييم الأداء والتطوير المهني؛ وأنشطة الرصد والتقييم، بما في ذلك إعداد قاعدة بيانات خاصة بالمعلمين.
هندوراس 2008: نوعية التعليم والحوكمة والتعزيز المؤسسي	مكونات المشروع: الارتقاء بالتدابير الموجهة للتعليم قبل المدرسي والمدارس الابتدائية في المناطق الريفية؛ توسيع نطاق مشاركة المجتمع المحلي في إطار نظام متكامل للإدارة المدرسية؛ وتحسين الحوكمة والتعزيز المؤسسي في الوزارة؛ وإدارة المشروع.
كولومبيا 2008: مشروع التعليم الريفي	عناصر المشروع: تحسين قدرات عدد من أمانات الإدارات المحلية والبلديات في مجال تقديم التعليم الريفي؛ تعزيز التعليم الريفي على مستوى المدارس في هذه البلديات؛ ودعم وزارة التعليم في مجال التعليم الريفي.

الجدول 4.2: (تابع)

تخطيط التعليم على مستوى القطاع والقطاعات الفرعية

كينيا 2006: مشروع دعم قطاع التعليم	تقديم الدعم للبرنامج الحكومي المعني بتوفير التعليم الأساسي وتحسين نوعية التعليم المقدم لجميع الأطفال من خلال ثلاثة وثلاثين برنامجا استثمارياً في أربعة مجالات؛ والمساواة في الالتحاق بالتعليم الأساسي؛ وتحسين النوعية والتحصيل التعليمي؛ وتوفير إمكانيات التعليم والتدريب بعد المرحلة الابتدائية؛ وتعزيز إدارة قطاع التعليم. «تؤكد جميع البرامج الاستثمارية على نشر المعلومات والشفافية والمساءلة ومعالجة مشكلة الفساد ضمن إطار استراتيجية القطاع للحوكمة الجيدة.
بنغلاديش 2007: المشروع الثالث لدعم تنمية قطاع التعليم	هذا القرض موجه مباشرة لصالح برنامج للحوكمة والإصلاح القطاعي الشامل « يحاول التصدي لقضايا الحوكمة على مستوى النظام سعياً إلى تحسين نوعية الخدمات المقدمة وفعاليتها التكاليفية». ويركز برنامج الإصلاح على المساءلة وتحسين النظام التعليمي من خلال تطبيق المعايير الخاصة بإنشاء المدارس الجديدة، وربط الإعانات المالية بقياسات مستوى أداء المدارس، وتعزيز لجان الإدارة المدرسية؛ وبناء القدرات الإدارية من خلال مواصلة تحسين عمليات قياس الأداء في مجال الإشراف وتفويض المزيد من المسؤوليات للمستويات الحكومية الأدنى؛ وتحسين الرصد والتقييم من خلال إجراء عمليات لمراقبة المصروفات بدقة ولتقييم التأثير، وكذلك توسيع نطاق نشر المعلومات عن نتائج الامتحانات وأداء المدارس وفعالية البرامج؛ والارتقاء بنوعية المعلمين من خلال إنشاء هيئة مستقلة لتسجيل المعلمين واعتمادهم؛ وتحسين فعالية إنتاج الكتب المدرسية وإعداد المناهج الدراسية عن طريق فتح باب المنافسة في مجال إنتاج الكتب، وإنشاء آليات شفافة لتقييم الكتب الدراسية وإقرارها. وقدم القرض لتحقيق أهداف في مجالات تتعلق بالمساءلة وإدخال تحسينات نظمية على صعيد تمويل المدارس وكفاءة المعلمين وإنتاج الكتب الدراسية.
باكستان 2007: مشروع القرض الرابع لصالح تمويل سياسات تنمية التعليم في البنجاب	يقوم برنامج الإصلاح المدعوم على أربعة أسس – تحسين الاستدامة المالية والبيئة الاستئمانية عن طريق ضمان زيادة الإنفاق على التعليم وتعزيز الشفافية في الإدارة المالية وممارسات الشراء؛ وتعزيز التكافؤ في الالتحاق بالتعليم الابتدائي من خلال مشاركة القطاع الخاص وتحسين نوعية هذا التعليم من خلال تحسين تدريب المعلمين والكتب الدراسية وضمان مصداقية نظام الامتحانات؛ وتحسين الحوكمة والإدارة في القطاع العام للتعليم من خلال تعزيز إدارات التعليم في المقاطعات وفي توسيع نطاق تطبيق الإدارة على مستوى المدارس وقيام المجتمعات المحلية بمراقبة المدارس. ومن ضمن مقاصد المشروع وضع صيغ لربط الإعانات المالية المقدمة للمدارس بأداء هذه المدارس، ومشروع قانون لإنشاء هيئة تنظيمية لعمليات الشراء، وإقرار طرائق توجيهية وتنفيذية لرفع مستوى الدعم المالي الذي تقدمه الحكومة للمدارس الخاصة، وإخضاع طباعة ونشر الكتب الدراسية لعطاءات تنافسية مفتوحة، واعتماد مؤشرات لمراقبة الأداء، بما في ذلك تغيب المعلمين، مع وضع ترتيب ربع سنوي للمقاطعات بناء على هذه المؤشرات.
باكستان 2007: مشروع القرض الرابع لصالح تمويل سياسات تنمية قطاع التعليم في السند	يتكون برنامج الإصلاح المدعوم من أربعة عناصر: تحسين الاستدامة المالية وفعالية الإنفاق العام على التعليم، ولا سيما بالعمل على تحسين الإدارة المالية وإصلاح عمليات الشراء لتعزيز المصداقية والشفافية والمساءلة فيما يتعلق بالأموال العامة؛ وتحسين إدارة شؤون قطاع التعليم بإدخال الإصلاحات اللازمة لتحسين عمل الإدارات على مستوى المناطق والمقاطعات وتحسين قدراتها وتعزيز مساءلتها بما يتفق مع الأهداف المنشودة وتعزيز دور لجان الإدارة المدرسية؛ وزيادة فرص الانتفاع بالتعليم الجيد مع التركيز على المناطق الريفية والفتيات من خلال تحسين البنى الأساسية والتقليل من العوائق التي تحول دون تنفيذ البرامج التشجيعية (توفير الكتب الدراسية المجانية وصرف رواتب)، وعن طريق إقامة شراكات مع القطاع غير الحكومي/ الخاص؛ وتحسين نوعية التعليم والتعلم عن طريق تعيين المعلمين على أساس الجدارة وتحسين المساءلة ومن خلال تطبيق نظام قائم على الكفاءة في إعداد المعلمين وتطويرهم المهني المستمر.

دعم الميزانيات العامة في قطاع التعليم

الهند 2007: القرض الأول لصالح السياسات الإنمائية في بيهار	يقدم هذا القرض في إطار برنامج دعم أوسع يقدمه البنك الدولي، وإدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)، وبنك التنمية الآسيوي واليابان لصالح ولاية بيهار التي هي أشد ولايات الهند فقراً والثانية من حيث المساحة. ويتمثل هدفه العام في «تقديم الدعم لإجراء إصلاحات أساسية في مجال المالية والحوكمة والإدارة والخدمات». وتؤكد خطة بيهار الحادية عشرة (2007) على ثلاثة عناصر أساسية هي: زيادة الاستثمار الحكومي وتعزيز الإدارة المالية العامة والحوكمة؛ ورفع مستوى النمو الاقتصادي من خلال الزراعة، وإدخال إصلاحات في بيئة الاستثمار وبناه الأساسية؛ وتحسين أداء الخدمة العامة في مجال توفير الخدمات الاجتماعية. ويشدد هذا العنصر الأخير بقوة على المعلمين حيث أن الجهود الرامية إلى تعميم التعليم الابتدائي والالتحاق بالمدارس الابتدائية ستتطلب حشد أعداد هائلة من المعلمين. وتشدد الخطة على ضرورة تنقيح معايير حشد المعلمين وإجراءات اختيارهم وشروط التعاقد معهم وإدارة شؤونهم بشكل عام. وقدمت صورة مختصرة عن الوضع الراهن على النحو التالي: « إن عدم وجود بيانات شاملة عن المعلمين يثير العديد من المشكلات مثل تفشي الفساد والمناورات السياسية في مجال حشد المعلمين، وتوزيعهم ونقلهم على أسس تنافي المنطق السليم، وارتفاع معدلات تغيب المعلمين، كما يسفر عن سوء إدارة التعليم بشكل عام». ومن الشروط المطلوب توافرها قبل صرف الشريحة الأولى من القرض تفويض مسؤولية تعيين جميع المعلمين الجدد إلى «البنشايات» (الحكومات المحلية) على أن يتم في جولة أولى تعيين نحو 100 000 معلم. كما يشترط لصرف الشريحة الثانية القيام بجولة ثانية لتعيين 100 000 معلم يستفاد فيها من الدروس المستقاة من الجولة السابقة من حيث توحيد معايير الحشد، وزيادة الشفافية في عملية فحص الترشيحات، مع إنشاء سجلات سليمة وتكليف جهة ثالثة بمراقبة عمليات الاختيار وقيام هيئة مستقلة بتقييم عملية الحشد على أساس العينات. وقد يكون من شروط الحصول على قرض إضافي محتمل مواصلة المشروع تطوير وتشغيل أداة لتقييم كفاءة المعلمين، وإجراء تقييم لعمليات تعيين 100 000 معلم جديد في مختلف مستويات التعليم الأساسي وتقييم المهارات في مجال أصول التدريس، بالإضافة إلى استحداث وتطبيق نظام مراقبة يتم في إطاره تسجيل حضور المعلمين وتحسين مستواه في المدارس الابتدائية والثانوية.

ملاحظة: كتبت العناصر المتعلقة بالحوكمة بالخط المائل.

المتعلقة باستقلال المدارس في أفغانستان والشراكات بين القطاعين العام والخاص في هايتي.

وتحتل قضايا الحوكمة مكانة بارزة في المشروعات التقليدية المتبقية، وهو ما يتجسد في الدعم المقدم من أجل مشاركة المجتمع المحلي في تشغيل المدارس (هندوراس ومقاطعة بلوشستان في باكستان وأوزبكستان)، والإدارة على مستوى المدارس (الفلبين)، ووضع صيغ لتمويل المدارس (الفلبين)، وحشد المعلمين وتوزيعهم والإشراف عليهم (إندونيسيا والفلبين)، ودعم المدارس الخاصة (بلوشستان)، وبذل جهود ملموسة لتحسين الإدارة والحوكمة بشكل عام في القطاع بأسره (كل البلدان وبالأخص كولومبيا).

وتقترن برامج قطاع التعليم التي تحظى بالدعم بخطة أكثر طموحاً أيضاً في مجال الحوكمة. فالبرامج المنفذة في بنغلاديش وكينيا ومقاطعتي البنجاب والسند في باكستان تحدد أهدافاً عريضة تتعلق بالمساءلة، والشفافية، واللامركزية، واستقلالية المدارس، وتبادل المعلومات، وإجراء إصلاحات في عمليات حشد المعلمين وتعيينهم، ومراقبة أداء المعلمين، ومشاركة القطاع الخاص في المدارس وفي إنتاج الكتب المدرسية. كما تشترك هذه البرامج في التركيز على بعض جوانب إدارة الأموال العامة. فمن شروط الحصول على قروض أن تتخذ الحكومات تدابير ترمي إلى تحسين معايير تمويل المدارس وكفاءة المعلمين وإنتاج الكتب الدراسية وتقديم الدعم للمدارس الخاصة. وفي حالة دعم الميزانيات العامة في ولاية بيهار الهندية تتعلق التدابير المطلوبة بوضع قواعد لتنظيم استخدام المعلمين ومراقبة أدائهم.

ويكشف هذا الاستعراض عن عدد من الأنماط السائدة. فالمشروعات التعليمية التقليدية التي تركز على أنشطة ترمي مباشرة إلى توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم (من خلال توفير المباني المدرسية مثلاً) وتحسين نوعية التعليم المدرسي (وذلك مثلاً من خلال توفير المواد التعليمية وتقديم الدعم لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها) هي مشروعات تنتشر عادة في البلدان ذات الحكومات الضعيفة أو البيروقراطية. وفي بعض البلدان الأخرى التي لا تزال المعونة فيها مرتبطة بأنشطة محددة، انتقل التركيز إلى تحسين الخدمات التعليمية وضمان المساءلة والشفافية في توفيرها. وتسيطر قضايا الحوكمة بشكل أشد أيضاً في برامج المعونة المقدمة في إطار النهوج القطاعية الشاملة. وتعتبر المفاوضات الأولية التي تجري بين الحكومات والجهات المانحة بشأن الإعانة المالية أو القرض، وكذلك الشروط المطلوبة لصرف دفعات التمويل، بمثابة آليات للحث على الإصلاح. وتولي الخطط القطاعية اهتماماً شديداً للمعلمين، لاسيما فيما يتعلق بحشدهم وشروط خدمتهم وآليات مساءلتهم وعمليات نقلهم وتغيّبهم.

ومن الشائع أيضاً اتخاذ تدابير ترمي إلى زيادة مشاركة المجتمع المحلي في المدارس من خلال لجان التعليم القروية والمدرسية، ومراقبة أموال المدارس ومراجعة حساباتها. ومن التدابير الشائعة أيضاً تشجيع مشاركة القطاع الخاص سواء من خلال إنشاء مدارس خاصة – غالباً ما تكون مدعومة بالأموال العامة – أو عن طريق توسيع نطاق مشاركة القطاع الخاص في إنتاج المواد التعليمية وطباعتها وتوزيعها.

فما هي النتائج التي يمكن استخلاصها من هذا الاستعراض؟ لا بد بطبيعة الحال من التزام الحذر وعدم استخلاص دروس عامة من هذه المشروعات والبرامج الخاصة. ولكن بالإمكان القول مع ذلك أن هناك من الشواهد ما يثبت تماماً أن الحوكمة باتت تحتل مكانة بارزة في المفاوضات المتعلقة بالمعونة في مجال التعليم، وثمة أسباب وجيهة تدعو إلى التنبؤ بأن مكانتها هذه ستتعزز في المستقبل. وهو أمر مسوّغ تماماً. فالحاجة إلى الحوكمة الجيدة في قطاع التعليم لا تقبل النقاش. فهي شرط لازم لتحقيق الأهداف والغايات المحددة في إطار عمل داكار. وبالنظر إلى الاتجاه المتزايد نحو تقديم المعونة للبرامج القطاعية الشاملة بدلاً من تقديمها لأنشطة محددة، ولأن إدارة نسبة أكبر منها باتت تتم من خلال النظم الوطنية، فليس من المستغرب أن يولي المانحون اهتماماً أكبر للحوكمة بشكل عام. بيد أن معرفة ما هي مقومات الحوكمة الجيدة في مجال التعليم ليس حكراً على الجهات المانحة ويخشى أن يصبح أمراً روتينياً وعادياً تشجيع السياسات التي تعبر عن توجهات محددة في مجال التعليم ناجمة عن المناقشات الخاصة بالسياسات التعليمية في البلدان الغنية – مثل تقليص سلطة إشراف الهيئات المحلية على المدارس، والتوسع في برامج قسائم التعليم، وربط أجور المعلمين بمستوى الأداء، وتعزيز دور القطاع الخاص في توفير التعليم. وكما يتضح من الفصل 3 في هذا التقرير، فإن هذه السياسات لا تلائم دوماً البلدان الفقيرة. ■

ليست معرفة ما هي مقومات الحوكمة الجيدة في مجال التعليم حكراً على الجهات المانحة

© Abbie Trayler-Smith/PANOS

درب العلم: السير إلى المدرسة عبر الصحراء، في اليمن

الفصل 5

الاستنتاجات والتوصيات التوجيهية

اللامساواة هي واحدة من أهم العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار. ولا بد لحكومات العالم أجمع أن تستجمع عزيمتها وتضاعف جهودها بغية تضييق الفوارق التي تحد من الفرص المتاحة في مجال التعليم. ويبين هذا التقرير أنه لا توجد وصفة سحرية لتحقيق مزيد من المساواة أو لتسريع عجلة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع، ولكن بالإمكان إرساء عدد من المبادئ والنهوج العامة الكفيلة بإرشاد السياسات في هذا المجال. ويقدم هذا الفصل أهم الأولويات الواجب أن تتصدى لها الحكومات والجهات المانحة والمجتمع المدني لهذه الغاية.

ما يمكن أن تفعله الحكومات .. 236

دور الجهات المانحة 240

دور الجهات الفاعلة غير الحكومية 241

ما يمكن أن تفعله الحكومات

تختلف الصعوبات والتحديات في مجال التعليم باختلاف البلدان. ولذا يعتبر التخطيط الوطني الفعال المنطلق لإصلاح الحوكمة وتطوير استراتيجيات وطنية تكفل تسريع التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.

ومع اقتراب الأجل المحدد لتحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم للجميع في عام 2015 لا بد من الإقرار بأن هناك مؤشرات واضحة تنذر بالفشل في بلوغ الهدف المنشود. ومما يدعو إلى الإحباط بشكل خاص أن تعميم التعليم الابتدائي لن يتحقق إذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة. فينبغي للحكومات أن تسارع بلا إبطاء إلى معالجة أوجه التفاوت التي تعوّق التقدم في هذا المجال. وينبغي العمل في نفس الوقت على جعل نوعية التعليم والتحصيل التعليمي موضوعين محوريين في تخطيط التعليم في المستوى الابتدائي وما بعده على الصعيد الوطني. واستناداً إلى الإنجازات الرئيسية المتحققة على الصعيد الوطني يمكن استخلاص ثمانية دروس موضوعية عامة تفيدنا في مواصلة تنفيذ أجندة التعليم للجميع.

1 الإنصاف موضوع جدّي

ينبغي أن يكفل مخططو التربية استفادة الجماعات المحرومة والمناطق التي تعاني من نقص الخدمات من الفوائد التي تجنى من توسيع نطاق توفير التعليم. ومن ضمن الاستراتيجيات العملية الكفيلة بتعزيز الإنصاف إلغاء الرسوم المفروضة على المنتفعين، واعتماد حوافز مالية من أجل تعليم الفتيات والأطفال المنتمين إلى أوساط محرومة، وتقديم الدعم اللازم لإبقاء الأطفال في المدارس، وتعيين معلمين مدربين تدريباً جيداً ويتقنون اللغات المحلية. ومن الأهمية بمكان أيضاً توخي المزيد من الإنصاف في توزيع المصروفات العامة بحيث يكون تخصيص المدارس والمعلمين والموارد لمصلحة السكان الأشد احتياجاً إليها وليس الأكثر ثراء.

ويعد تحديد غايات واضحة في مجال الإنصاف من أهم ما يمكن أن تفعله الحكومات لدى إعادة النظر في نهوجها التخطيطية. فغايات التعليم للجميع الحالية، على غرار غايات الأهداف الإنمائية للألفية، قد حددت في شكل معدّلات وطنية، غير أن هذه المعدلات الوطنية، كما يتبين في الفصل 2، يمكن أن تخفي وراءها فوارق عميقة. فمعدل التقدم الذي يترك شرائح كبيرة من المجتمع على قارعة الطريق يتنافى مع روح إطار عمل داكار، إذ أن أهداف التعليم للجميع يجب أن تشمل الجميع. ومن شأن عدم الاكتفاء بالمعدلات الوطنية وإنما تحديد أهداف دقيقة على صعيد الإنصاف أن يحدث تأثيراً حقيقياً على عدة مستويات.

فالقرار السياسي بتبني أهداف الإنصاف في التعليم ورصد تقدم العمل على تحقيقها، كفيل في حد ذاته بإرسال إشارة قوية إذ يضع قضية عدم تكافؤ الفرص في مكانها الطبيعي في صلب الأجندة السياسية. كما أن تحديد غايات ملموسة على طريق الحد من أوجه التفاوت يمكن أن يوفر مؤشرات مرجعية يستند إليها في مساءلة القادة السياسيين.

ومن الضروري تحديد غايات الإنصاف في التعليم تحديداً دقيقاً. وعلى غرار المجالات الأخرى التي نوقشت في التقرير لا توجد نماذج موحدة في هذا المجال. وينبغي البدء بإجراء تقييم لأوجه التفاوت الراهنة. وعلى سبيل المثال، يمكن دعم الالتزام العام بتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 من خلال وضع غايات مرحلية للفترة 2010–2012، منها مثلاً تخفيض الفارق في الالتحاق بالتعليم بمقدار النصف بين شريحتي الـ 20% الأكثر ثراء والأشد فقراً من السكان، أو بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، أو بين الأغلبية والأقليات الإثنية. ويمكن تحديد غايات محددة فيما يخص الجماعات الأشد تهميشاً أو المناطق التي تعاني من شدة الحرمان. كما يمكن رصد التقدم نحو تحقيق غايات الإنصاف من خلال الاستقصاءات الأسرية ونظم تقديم التقارير في مجال التعليم.

ويمكن أن تفيد الغايات المحددة في مجال الإنصاف أيضاً في إرشاد نهوج التخطيط الوطني. وسوف يتعين دعم الغايات الرئيسية بما يلزم من تمويل وغير ذلك من الالتزامات الأوسع على صعيد السياسات. وينبغي إيلاء عناية خاصة لتقدير تكاليف الوصول إلى الفئات والمناطق المحرومة، لا سيما وأن هذه التكاليف يرجح أن تكون أعلى بكثير من متوسط التكاليف. وبالمثل فإن توفير فرص التعليم لأطفال الأسر التي تعاني من الفقر أو المرض أو الضعف الشديد يتطلب أن يكون نصيب أطفال هذه الأسر من الإنفاق على الفرد أعلى من نصيب أطفال الأسر الأيسر حالاً. وهذا مجال لا يزال يحظى بقدر قليل من الاهتمام في التخطيط التربوي. ومن الأهمية بمكان لتحقيق التعليم للجميع أن تقوم الحكومات والجهات المانحة بإعداد تقديرات لتكاليف الوصول إلى الجماعات المحرومة والحد من أوجه التفاوت، وأن ترصد الأموال الكافية لتغطية هذه التكاليف في الميزانيات الوطنية. كما أن الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق غايات الإنصاف في التعليم ينبغي ألا تشمل فقط سياسات التعليم المدرسي بل أن تشمل أيضاً السياسات الأوسع المتعلقة بالتغذية والصحة والفقر. وتمثل هذه الغايات في حد ذاتها فرصة متاحة لتطوير النهج المتكامل لتخطيط التعليم والحد من الفقر من النمط المشار إليه في الفصل 3.

وينبغي أن يبدأ الالتزام بالإنصاف قبل مرحلة التعليم الابتدائي وأن يستمر بعدها. وعندما تكون برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة جيدة النوعية، فإنها تعزز النمو المعرفي وتساعد في إعداد الأطفال للمدرسة، وينعكس ذلك في ارتفاع مستوى التحصيل التعليمي في المدرسة. وقد كان التقدم المحرز في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مخيباً للآمال ومتفاوتاً إلى حد كبير سواء في داخل البلد الواحد أو فيما بين البلدان. وينبغي للحكومات أن تعطي الأولوية لهذه البرامج في التخطيط مع تقديم الحوافز اللازمة لكي تشمل المزيد من الأطفال المحرومين. ويتضح أكثر فأكثر أن إحراز التقدم في العديد من مجالات التعليم للجميع، وكذلك صوب تحقيق العديد من الأهداف الإنمائية للألفية، يرتهن بالعمل بسرعة على زيادة فرص الحصول على تعليم ثانوي جيد.

2 تأمين القيادة السياسية وتحديد غايات طموحة وإقامة شراكات فعالة

إن الشواهد المجتمعة على الصعيد الدولي تعطينا فكرة عن السياسات الكفيلة بتسريع عجلة التقدم صوب تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولكن توافر القيادة السياسية هي الشرط الأهم لتحقيق النجاح ولا غنى عن الالتزام السياسي المستديم. فينبغي أن يضع القادة السياسيون التعليم في صميم الاستراتيجيات الإنمائية الوطنية ويستغلوا نفوذهم لكي يجعلوا من الإنصاف هدفاً مشتركاً لعموم المجتمع. وينبغي ألا يقتصر عملهم على الأجهزة الحكومية وحدها بل أن يُشركوا في العمليات السياسية المجتمع المدني، والقطاعين التطوعي والخاص، والجماعات الممثلة للفقراء، فمن الشروط اللازمة لتعزيز الإنصاف أن يكون صوت الفقراء والمهمشين مسموعاً في عملية صياغة السياسات.

الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق غايات الإنصاف في التعليم ينبغي أن تأخذ في الحسبان أيضاً الصعوبات المرتبطة بالتغذية والصحة والفقر

ومن الأهمية القصوى تحديد أهداف واضحة للسياسات. فالحكومات التي حققت النجاح هي تلك التي حددت أهدافاً بعيدة الأجل ودعمتها بغايات مرحلية واضحة في الأجل المتوسط وبالتزامات بتوفير الموارد اللازمة لتحقيقها بدءاً من بناء قاعات الدراسة وحتى حشد المعلمين وتأمين الكتب الدراسية. أما الحكومات التي حققت قدراً أقل من النجاح فقد حددت أهدافاً طموحة ولكنها لم تدعمها باستراتيجيات تنفيذية متينة أو بالتزامات مالية يمكن التنبؤ بها.

وثمة شرط هام آخر لتحقيق التقدم في مجال التعليم يتمثل في التكامل، بدلاً من التنافر، بين سياسات الوزارات التي يؤثر عملها على التعليم. وقد نجحت بلدان كثيرة في تحقيق الاتساق بين سياساتها داخل إطار قطاع التعليم أو بين التعليم وسائر الوزارات ذات الصلة. وقد لعبت النهوج القطاعية الشاملة دوراً هاماً في هذا الصدد. ومع ذلك فثمة مشكلات لا تزال قائمة. كما أن إدماج غايات التعليم في الميزانيات الوطنية واستراتيجيات التمويل غالباً ما يكون ضعيفاً.

3 تعزيز الالتزام بقضايا مكافحة الفقر

ثمة حقيقة مغفلة إلى حد بعيد وهي أنه لا يمكن تحقيق تقدم متواصل في مجال التعليم إذا كان مبنياً على أسس من الفقر وأشكال اللامساواة الاجتماعية الصارخة. فيعاني طفل من كل ثلاثة أطفال في السن قبل المدرسية مما يمكن أن نسميه خللاً ذهنياً من جراء سوء التغذية مما يشكل عائقاً هائلاً أمام تعميم التعليم الابتدائي. وتقترن هذه الحقيقة بأخرى وهي أن 10 ملايين طفل يموتون قبل الخامسة من العمر وأن عشرات الملايين من الأطفال الآخرين يعانون من أمراض تهدد حياتهم وتفرض قيوداً إضافية على ممارسة حقهم في التعليم.

أثبتت برامج التحويلات النقدية المشروطة في البرازيل والمكسيك أن الاستراتيجيات الرامية إلى مكافحة عمل الأطفال واعتلال صحتهم وضعف تغذيتهم يمكن أن تعود بفوائد جمة على صعيد التعليم

وينبغي للحكومات أن تعزز سياسات مكافحة الفقر واللامساواة وغير ذلك من العوامل البنيوية التي تفضي إلى مثل هذه النتائج. وإن برامج التحويلات النقدية والتدخلات الصحية الهادفة وتحقيق مزيد من التكافؤ في توزيع الإنفاق العام على الخدمات الصحية، كلها عوامل يمكن أن تؤدي دوراً في هذا الصدد. كما يجب إيلاء درجة أعلى بكثير من الأولوية لسوء تغذية الطفل. ويكمن لب المشكلة في أن فشل الاستراتيجيات الوطنية الحالية الرامية إلى مكافحة الفقر يعوّق التقدم في مجال التعليم.

ينص إطار عمل داكار على ضرورة إدماج التخطيط التربوي في إطار استراتيجيات وطنية فعالة لمكافحة الفقر. وهذا هدف في غاية الأهمية بالنظر إلى أن أعتى العقبات التي تقف في وجه الانتفاع بالتعليم واكتساب التعلّم إنما تقع خارج نطاق المدرسة. ولكن لم يحرز للأسف تقدم يذكر في تطوير استراتيجيات وطنية متكاملة تربط بين التعليم والحد من الفقر. وثمة حاجة ماسة في بعض البلدان إلى استراتيجيات الحد من الفقر من أجل مواجهة الصعوبات المتعلقة بالصحة والتغذية وغير ذلك من الأمور التي تحول دون التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد أثبتت برامج التحويلات النقدية المشروطة في البرازيل والمكسيك أن الاستراتيجيات الرامية إلى مكافحة عمل الأطفال واعتلال صحتهم وضعف تغذيتهم يمكن أن تعود بفوائد جمة على صعيد التعليم. وينبغي أن تسارع جميع الحكومات والجهات المانحة إلى دراسة إمكانية تعزيز الحماية الاجتماعية وتوسيع نطاقها باعتبارها جزءاً من استراتيجية دفع عجلة التعليم للجميع. وفي إطار قطاع التعليم ذاته، يتعين إعطاء وزن أكبر بكثير لعمليات التدخل المحددة الهدف مثل البرامج التشجيعية الموجهة للأطفال الذين يعانون من أسباب الحرمان القائمة على الفقر أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو الإنتماء الإثني أو الموقع الجغرافي. ومن الأهمية بمكان أيضاً الحرص على توجيه عمليات بناء المدارس وقاعات الدراسة وتوزيع المعلمين بحيث تضمن الوصول إلى الجماعات المهمشة.

4 رفع معايير الجودة

ينبغي لكبار المسؤولين عن رسم السياسات أن يجددوا التزامهم بجودة التعليم ويعززوا هذا الالتزام. وينبغي التشديد في هذه السياسات على النهوج الجديدة إزاء التعليم والتعلم، وعلى تحسين عملية توفير المواد التعليمية، وتقديم حوافز قوية لتحسين المعايير النوعية. وعلى السلطات الوطنية وزعماء المجتمع المحلي ومديري المدارس المحلية أن يعملوا يداً بيد لكي تتحول كل مدرسة إلى بيئة تعلم فعّالة. ويستلزم توافر مثل هذه البيئة وجود تلاميذ يرفلون بالصحة والنشاط، ومعلمين مدربين تدريباً جيداً يتوافر لهم ما يلزم من المرافق والمواد العملية، ومنهج تعليمي ملائم باللغة المحلية، أي بيئة مرحّبة وصحية وآمنة ومراعية للجنسين تشجع على التعلّم. ويجب أن يقترن ذلك بتحديد واضح وتقييم دقيق لنتائج التعلم. ومن الأهمية بمكان أن يتلقى التلاميذ سنوياً الحد الأدنى الدولي من ساعات التعليم وهو 850 ساعة. ولا بد في كل هذه المجالات من تحديد معايير وقواعد توجيهية واضحة والعمل على تطبيقها .

5 تعزيز القدرات على قياس جودة التعليم ورصدها وتقييمها وإعلام الآباء وواضعي السياسات

ينبغي أن تكون الأساليب المستخدمة في عمليات الرصد والتقييم والمعلومات المنبثقة عنها متسمة بالشفافية ومتاحة لمختلف الأطراف المعنية بالتعليم. ولا يقتصر الرصد الناجح على إنتاج المعلومات وإنما يشمل أيضاً إنشاء الآليات المؤسسية التي يمكن لعمليات الرصد من خلالها أن ترشد وضع السياسات وتنفيذها.

وينبغي أن تشمل عملية رصد نوعية التعليم ثلاثة أبعاد: (1) الشروط الملائمة للتعليم (بدءاً من البنى الأساسية ومواد التعلم وانتهاء بالمعلمين المؤهلين والمدربين والميزانيات الملائمة)؛ (2) وأساليب التدريس وعملية التعلم، بما يشمل اللغة المناسبة للتدريس والوقت المخصص للتعلم؛ (3) ونتائج التعلم. ويمكن استكمال التقارير الرسمية المقدمة في هذه المجالات بعملية رصد تقوم بها منظمات المجتمع المدني.

6 رفع مستوى تمويل التعليم مع الالتزام بالإنصاف

إن رفع مستويات التمويل المخصص للتعليم لا يكفي لضمان تعميم الانتفاع به وجودة نتائج التعلم. ولكن نقص التمويل المزمن يسيء بالتأكيد إلى الفعالية

والإنصاف والجودة في التعليم. فدأب الكثير من البلدان النامية، وخاصة (ولكن ليس حصراً) في جنوب آسيا، على قلة الاستثمار في التعليم، وهذا أمر يتنافى مع الالتزام بتحقيق التعليم للجميع أو مع الغايات المحددة في إطار عمل داكار. ومما يزيد الأمر سوءاً أن أنماط الإنفاق الراهنة كثيراً ما تكون لصالح الأغنياء وليس لصالح الفقراء.

وقد تفيد اللامركزية، في ظل ظروف معينة، في تعزيز المساءلة السياسية، ولكنها ليست العلاج الشافي لكل مشكلات اللامساواة. بل يمكنها على العكس أن تؤدي إلى توسيع الفوارق على حساب المناطق الفقيرة والمجتمعات المحرومة. ولتجنب ذلك لا بد من تضمين الصيغ التمويلية المعتمدة لتحقيق اللامركزية عنصراً يتعلق بالالتزام بالإنصاف. فمن الأهمية بمكان أن تحتفظ الحكومة المركزية بدور قوي في مجال إعادة توزيع الموارد من أجل تيسير نقل الموارد من المناطق الأغنى إلى المناطق الأفقر في البلاد. ولدى وضع القواعد الخاصة بتحويل الأموال إلى السلطات دون الوطنية يجب أن تحرص الحكومات أيضاً على إيلاء العناية اللازمة لمؤشرات الإنصاف في تخصيص التحويلات المالية، مثل مستويات الفقر والحالة الصحية وعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وينبغي أن يكون المبدأ الموجه لهذا التوزيع هو أن تتلقى المناطق الأشد احتياجاً أعلى نصيب من الإنفاق على الفرد. فغالباً ما يحصل عكس ذلك تماماً حيث تتلقى المناطق الأكثر ثراء الحصة الأكبر للفرد من الإنفاق العام على التعليم. ولئن كان من ضمن أهداف تحقيق اللامركزية تفويض السلطة إلى المستويات المحلية، ففيما يتعلق بتفويض السلطات المالية ينبغي أن تعترف الحكومات بحدود الاستقلال الضريبي. فينبغي ألا يكون منح المزيد من الاستقلال المالي للحكومات المحلية مرادفاً لتفويض سلطة جمع الموارد عن طريق فرض أعباء على المنتفعين بالتعليم الأساسي. وكما جاء في الفصل 3 من هذا التقرير فإن السؤال المهم ليس معرفة ما إذا كان يتعين تطبيق اللامركزية وإنما كيف تطبّق. ويجب أن تكون اللامركزية المقترنة بالإنصاف هي الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية.

7 الاعتراف بحدود المنافسة والاختيار

إن المنافسة والاختيار كفيلان بدعم أهداف التعليم للجميع إذا ما جريا في ظروف سليمة. ولكن ينبغي أن يقر واضعو السياسات بأن توفير التعليم لا يمكن اختزاله إلى مبادئ السوق البسيطة . فالمعلومات المنقوصة وغير المتوازنة، والصعوبات المرتبطة بالزمان والمكان، وضعف القدرات المؤسسية، كلها عوامل تقيّد المنافسة، كما أن الفقر والحرمان الاجتماعي يحدان من فرص الاختيار. وتسعى الشراكات بين القطاعين العام والخاص بشتى أنماطها إلى توسيع نطاق الاختيار من خلال الفصل بين تمويل التعليم وإدارته. فبرامج القسائم التعليمية، والتمويل الحكومي للمدارس الخاصة، وتنمية المدارس المستقلة، هي من استراتيجيات الشراكة بين القطاعين العام والخاص، ولكنها لم تحقق إلا نجاحاً محدوداً حتى في العالم المتقدم. وتستثنى من هذه القاعدة المدارس الخاصة في السويد، ولكن «النموذج السويدي» يصعب تصديره إلى البلدان المتقدمة الأخرى، ناهيك عن البلدان النامية.

كثيراً ما يشار إلى الاختيار والمنافسة باعتبارهما حلاً بديلاً إزاء فشل التعليم الحكومي. وبعض المعلقين ينظرون إلى المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم من هذا المنظور ذاته. وقد ثبت فشل التعليم الحكومي في الكثير من البلدان. كما أن ملايين الأسر الفقيرة تفعل المستحيل لنقل أطفالها إلى المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. ولكن يتوقع أن يستمر اعتماد الأغلبية العظمى من أطفال العالم – ولاسيما أطفال الأسر الفقيرة والمحرومة – على المدارس الحكومية في المستقبل المنظور. وستظل المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم تضطلع بدور في مجال التعليم ولكن وجودها هو دليل على فشل التعليم الحكومي كما أن تكاليف الالتحاق بها تفرض أعباء هائلة على كاهل الأسر الفقيرة. فاعتماد الاختيار والمنافسة في نظام يتاح فيه لجميع الآباء خيار إرسال أطفالهم إلى مدارس عامة جيدة المستوى أمر يختلف تماماً عن اللجوء إلى المدارس الخاصة للتعويض عن نواقص التعليم الحكومي، ولن يكون في معظم الحالات الحل الأفضل فيما يتعلق بالفعالية والإنصاف. فالواجب الأساسي في البلدان التي يفشل فيها التعليم الأساسي الحكومي في تلبية احتياجات الفقراء أن تعمل الحكومات أولاً على إصلاح النظام ثم تنظر بعد ذلك في أمر التنافس فيما بين الجهات الموفرة للتعليم.

ينبغي أن يقر واضعو السياسات بأن توفير التعليم لا يمكن اختزاله إلى مبادئ السوق البسيطة

8 حشد المعلمين وتوزيعهم وحوافزهم

يعد توفير العدد الكافي من المعلمين المتحمسين والمؤهلين والمدربين التدريب المناسب ركناً أساسياً في توفير تعليم جيد للجميع ولا بد أن تعمل جميع البلدان على تحديد مستويات الأجور على نحو يعزز هذا الركن. فانخفاض الأجور إلى حد الفقر وسوء ظروف العمل يضعفان حوافز المعلمين، كما أن تحسين بيئة التدريس من خلال توفير المواد التعليمية والتدريب والدعم عامل أساسي في رفع معنوياتهم.

ويمكن أن يسفر التعاقد مع المعلمين عن تخفيض التكاليف المرتبطة بعمليات الحشد والتعيين مما يتيح استثمار الأموال المدخرة في مجالات أخرى. ولكن التعاقد مع المعلمين يمكن أيضاً أن يؤدي إلى تعيين معلمين أقل جودة وحماساً مع ما يترتب على ذلك من عواقب سيئة

بالنسبة للأطفال في قاعة الدراسة. وقد يكون من المفيد اللجوء إلى المعلمين المتعاقدين كاستراتيجية للوصول إلى الجماعات المهمشة والمناطق التي تعاني من نقص الخدمات، ولكن عندما تلجأ الحكومات إلى التدريس التعاقدي ينبغي أن تأخذ في الحسبان احتمال وجود علاقة عكسية بين أعداد المعلمين ونوعيتهم. وثمة استراتيجيات أخرى للوصول إلى الجماعات المهمشة منها تقديم الحوافز لتشجيع تعيين المعلمين في المناطق التي تفتقر إلى الخدمات واتخاذ تدابير لتعزيز تعيين المعلمين من بين أفراد الجماعات المحرومة.

إن ربط أجر المعلمين بالأداء من الموضوعات الرائجة في المناقشات الدائرة بشأن الحوكمة. ولكنه من الناحية العملية صعب التحقيق ولا يؤدي في الغالب إلى خلق الحوافز على تحسين مستوى التحصيل. كما يمكن أن تكون له نتائج ضارة على صعيد الإنصاف بالنظر إلى ميل المدارس والمعلمين إلى تركيز الاهتمام على التلاميذ الذين يتوقع حصولهم على أفضل الدرجات.

ينبغي أن تزيد الجهات المانحة المعونة التي تقدمها سنوياً للتعليم الأساسي إلى نحو 11 مليار دولار على الأقل

ويعد توسيع نطاق حشد المعلمين أولوية عاجلة في بعض البلدان، ولاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولن يتسنى تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 ما لم تطرأ زيادة ملحوظة في حشد المعلمين واستبقائهم. وفي حالات كثيرة سوف يتعين على الجهات المانحة أن تزيد الدعم الذي تقدمه لتحقيق هذه الأهداف. وإذا أخذنا في الحسبان المعلمين المتقاعدين فإن منطقة افريقيا جنوب الصحراء الكبرى ستحتاج وحدها إلى تعيين نحو 3.8 مليون معلم بحلول عام 2015. □

دور الجهات المانحة للمعونة

إن مسؤولية تحقيق أهداف التعليم للجميع تقع بالدرجة الأولى على عاتق الحكومات. بيد أن الكثير من البلدان النامية الأكثر تخلفاً عن تحقيق هذه الأهداف تعتمد إلى حد كبير على المعونة ولا يتوقع أن يختلف هذا الوضع في المستقبل المنظور. وتستطيع البلدان المتقدمة أن تدعم الاستراتيجيات التي تحقق تقدماً في هذا الصدد عن طريق زيادة التعهدات المالية وتحسين الممارسات في مجال المعونة وضمان استخدام المعونة لدعم الأولويات الوطنية.

ولن يتحقق تعميم التعليم الابتدائي بدون قيام شراكات فعالة في مجال المعونة. فالمطلوب تجديد وتنفيذ الالتزام المعقود في إطار عمل داكار. ويوقع هذا الالتزام واجبات ومسؤوليات على الطرفين. ولكن يجب أن تظهر الجهات المانحة قدراً أكبر بكثير من التصميم والقيادة السياسية. ويقترح هذا التقرير العمل في أربعة مجالات.

الوفاء بالالتزامات وتوسيع قاعدة الدعم

تعهدت الجهات المانحة في عام 2005 بأن تضاعف المعونة من أجل تخفيض الفقر بمقدار النصف. ولكنها منذ ذلك الحين خفّضت مستوى مساعدتها الإنمائية. وإن تخفيف عبء الديون لا يفسر سوى جانب فقط من هذا التخفيض. ويتطلب الوفاء بالتزام عام 2005 مبلغا إضافيا قدره 30 مليار دولار (بأسعار 2004) ، أي ما يعادل نحو ثلاثة أضعاف الزيادات المحددة في خطط تمويل المعونة. ويبلغ العجز بالنسبة لمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء نحو 14 مليار دولار (بأسعار 2004).

ومن شأن عدم الوفاء بالتعهدات المقطوعة في غلينيغلز أن يعوق جهود مكافحة الفقر المبذولة على الصعيد العالمي بما يترتب على ذلك من عواقب بالنسبة للتعليم. وينبغي بذل المزيد من الجهود على الصعيدين الوطني والدولي من أجل تحديث التقديرات الخاصة بالعجز في تمويل التعليم؛ ولكن وفاء الجهات المانحة بالوعد الذي قطعته على نفسها بألا تدع أي استراتيجية وطنية تفشل بسبب نقص التمويل، يحتم عليها أن تزيد المعونة التي تقدمها للتعليم الأساسي بمقدار 11 مليار دولار سنوياً على الأقل. وقد بلغ في عام 2006 مجموع التعهدات الخاصة بالتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل 3.8 مليار دولار، أي نحو ثلث المستوى المطلوب. كما أن تقدير متوسط التعهدات لعامي 2005 و2006 يشير بما لا يدع مجالا للشك إلى انخفاض مستوى المعونة المتعهد بتقديمها للتعليم الأساسي مقارنة بالعامين السابقين. ويصدق ذلك فيما يتعلق بالبلدان النامية عموماً وفيما يتعلق بالبلدان الأشد فقراً على الأخص. وينبغي للجهات المانحة، على سبيل الأولوية العاجلة، أن تلتزم بزيادة في المعونة التي تقدمها لتمويل التعليم الأساسي بمقدار 7 مليارات دولار سنوياً.

والجزء الأعظم من تدفقات المعونة يتركز بشدة في عدد محدود من الجهات المانحة. فثمة ثلاث جهات مانحة هي هولندا والمملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية تمثل نصف مجمل التعهدات بالمعونة و85% من الزيادة التي شهدتها المدفوعات في عام 2006. وإن ضيق قاعدة تمويل المعونة هي من أسباب نقص التمويل كما أنها مصدر محتمل لعدم استقرار المعونة وعدم إمكانية التنبؤ بها.

تعزيز الالتزام بالإنصاف

إن عدداً من الجهات المانحة تعطي فيما يبدو درجة منخفضة من الأولوية للإنصاف في المعونة التي تقدمها للتعليم. فأهملت فرنسا وألمانيا واليابان مثلاً التعليم الأساسي والبلدان المنخفضة الدخل. وتشير الحسابات التي أجريت لإعداد هذا التقرير أن نسبة المعونة التي تخصصها فرنسا وألمانيا لجلب الطلاب

للدراسة في مؤسساتهما الوطنية للتعليم العالي تفوق إلى حد كبير ما تخصصه لتمويل التعليم الأساسي. ولو سلكت حكومات البلدان النامية هذا المسلك وخصصت للتعليم العالي أكثر بكثير من نصف ميزانيتها الوطنية المخصصة للتعليم لاتهمت – بحق – بسوء الحوكمة. ولتجنب ازدواج المعايير، من الأهمية بمكان أن تتحقق الجهات المانحة من أن النماذج التي تتبعها في تخصيص المعونة تنسجم مع الالتزام بالإنصاف وتتفق وروح إطار عمل داكار.

دعم مبادرة المسار السريع

يثير الوضع المالي لمبادرة المسار السريع قلقاً متزايداً. ففي منتصف عام 2008، أقرت مبادرة المسار السريع الخطط الوطنية لخمسة وثلاثين بلداً تترتب عليها تكاليف برنامجية تقدر بـ8 مليارات دولار وتحتاج إلى تمويل خارجي بمقدار ملياري (2) دولار. وبلغ الفارق بين التعهدات الجارية بالمعونة والاحتياجات من التمويل الخارجي نحو 640 مليون دولار. ويقدر أن يرتفع هذا الفارق إلى 1 مليار دولار عندما تلتحق البلدان الثمانية التي ينتظر التحاقها بمبادرة المسار السريع في أواخر عام 2008. كما أن التحاق البلدان الثلاثة عشر الأخرى المقرر في عام 2009 سيؤدي إلى زيادة إضافية في مجموع العجز المالي السنوي الذي يمكن أن يصل إلى 2.2 مليار دولار. وتقع مسؤولية سد هذا العجز على عاتق مجموعة كبيرة من الجهات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف. ولا يزال يفترض أن يقوم الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع بسد نحو 40% إلى 50% من عجز التمويل المتوقع في عام 2010 بما يقارب 1 مليار دولار . وهذه العجوزات المتوقعة تعرض الجهود الرامية إلى تحقيق الأهداف المحددة في إطار عمل داكار لخطر حقيقي وعاجل، كما أنها تثير الشكوك فيما يتعلق بوفاء الجهات المانحة بالتزامها بعدم السماح بفشل أي خطة سليمة لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي وأهداف التعليم الأوسع بسبب نقص الدعم المالي. فمن الأولويات العاجلة سد عجز مبادرة المسار السريع، كما أن من الأهمية بمكان العمل في نفس الوقت على توسيع قاعدة الدعم الضيقة حالياً لمبادرة المسار السريع.

تنفيذ جدول أعمال باريس

إن التقدم نحو تحقيق أهداف إعلان باريس لتحسين نوعية المعونة كان محدوداً وغير متكافئ. فتستطيع الجهات المانحة أن تفعل أكثر من ذلك بكثير للتقليل من تكاليف المعاملات وتحسين فعالية المعونة عن طريق تحقيق تواؤم أفضل للمعونة مع الأولويات الوطنية، وتحسين التنسيق، وزيادة استخدامها للأنظمة الوطنية للإدارة المالية، وزيادة إمكانية التنبؤ بورود المعونات. وإن التركيز المتزايد على المعونة المقدمة على مستوى البرامج أمر ينطوي على فرص وعلى مخاطر على حد سواء. أما الفرص فتتمثل في إمكانية تحقيق المزيد من الفعالية في التخطيط الوطني وفي التزام الجهات المانحة بالأولويات الوطنية. أما الأخطار فتتمثل في أن الجهات المانحة تستطيع استغلال المعونة البرنامجية الجماعية التي تقدمها من أجل الإصرار على أولوياتها. ولا توجد حلول بسيطة في هذا الصدد ولكن لا بد للجهات المانحة من الانخراط في حوار حقيقي.

دور الأطراف الفاعلة غير الحكومية

لقد أكد هذا التقرير على الأهمية المحورية التي تتسم بها القيادة الحكومية والسياسات العامة. ولا يعني ذلك التقليل من مسؤوليات وقدرات الأطراف الفاعلة الأخرى. فتحقيق أهداف التعليم للجميع يقتضي إقامة شراكات على مستويات عدة – بين المدارس والآباء، وبين منظمات المجتمع المدني والحكومات، وبين الجهات الحكومية وغير الحكومية لتوفير التعليم.

يتيح إصلاح الحوكمة الفرصة لتعزيز صوت وفعالية منظمات المجتمع المدني، ولزيادة المشاركة والمساءلة

وللمجتمع المدني دور بالغ الأهمية في تعزيز الإنصاف في التعليم. فمنظمات الجماعات المهمشة – أي سكان الأحياء الفقيرة، والأطفال العاملون، والسكان المنتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا، والسكان الأصليون – تحتل مكان الصدارة في الجهود المبذولة على الصعيد الدولي لتوفير التعليم للجميع، وغالباً ما تفعل ذلك في مواجهة اللامبالاة أو العداء الصريح من جانب الحكومات. كما تأكد دور المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية بدور كأطراف فاعلة رئيسية في مجال التعليم للجميع من خلال قيامها بمساءلة الحكومات ودعم التعليم وبناء القدرات. ويوفر إصلاح الحوكمة مناسبة لإسماع صوت منظمات المجتمع المدني وتعزيز المشاركة والمساءلة.

ولا يمكن تناول قضية الحوكمة في مجال التعليم بمعزل عن قضايا الحوكمة الأوسع. فالديمقراطية والشفافية وحكم القانون هي من الشروط المؤاتية لضمان فعالية المشاركة والمساءلة. فعندما لا يكون للمواطنين صوت في اختيار حكومتهم، أو عندما يخضعون لقوانين جائرة، فمن غير المحتمل أن يكون لهم تأثير فعلي في تحديد أولويات التعليم. ويمكن أن يفيد إصلاح الحوكمة في قطاع التعليم في نقل السلطة إلى الآباء والمجتمعات المحلية، ولكن ذلك لا يفضي تلقائياً إلى التمكين؛ إذ يخشى ألا يملك الفقراء والمهمشون القدرات والموارد اللازمة للإدارة الفعالة. ولكي لا يؤدي تفويض السلطة إلى تعميق الفوارق وزيادة اللامساواة، ينبغي توفير المزيد من الدعم والموارد للمدارس الموجودة في المناطق المحرومة أو التي تخدم الجماعات المحرومة. ■

© Crispin Hughes/PANOS

معلمة متفانية تفتح أذهان التلاميذ على فوائد التعليم ومنافعه في ريف مالي

الملحق

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة 244
الجدول 1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته، 2006 248
الجدول 2: ترتيب البلدان وفقاً لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته، 2006 250
الجدول 3: التغيّر في مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته بين عامي 1999 و2006 251

عمليات تقييم التعلم الوطنية بحسب المناطق والبلدان 252

الجدول 1: مستويات اتخاذ القرار في التعليم الابتدائي بحسب المهام والمناطق، 2007/2006 253

الجداول الإحصائية

مقدمة 256
الجدول 1: إحصاءات أساسية 260
الجدول 2: محو الأمية لدى الكبار والشباب 268
الجدول 3 – ألف: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية 276
الجدول 3 – باء: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: التربية 284
الجدول 4: الانتفاع بالتعليم الابتدائي 292
الجدول 5: المشاركة في التعليم الابتدائي 300
الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي 308
الجدول7: الفعالية الداخلية: نسب التسرب من التعليم الابتدائي ونسب إتمام هذه المرحلة من التعليم 316
الجدول8: المشاركة في التعليم الثانوي 324
الجدول 9 – ألف: المشاركة في التعليم العالي 332
الجدول 9 – باء: التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة ونِسب مشاركة الإناث في كل مجال، العام الدراسي المنتهي في 2006 340
الجدول 10 – ألف: هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي 348
الجدول 10 – باء: هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي 356
الجدول 11: الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي 364
الجدول 12: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و 2 و 3 و 4 و 5 372
الجدول 13: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع 380

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة 389
الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف 391
الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعليم 392
الجدول 3: الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية 394
الجدول 4: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم 398

مسرد 407
المراجع 414
المختصرات 440
الفهرس 442

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة

إن ما تمثله أهداف التعليم للجميع أعظم من مجموع أجزائها. ولئن كان كل هدف منها هاماً في حد ذاته فمن المفيد أيضاً أن تكون هناك وسيلة لقياس التقدم المحرز باتجاه تحقيق التعليم للجميع في مجمله. ويوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) الذي يتألف من تركيبة من المؤشرات، أحد السبل لتحقيق هذا الغرض. ويفترض فيه في الحالة المثلى أن يقيس الأهداف الستة جميعها ولكنه يركز حالياً، بالنظر إلى الصعوبات في جمع البيانات، على الأهداف الأربعة الأكثر قابلية للقياس وهي تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، وجودة التعليم، والتكافؤ بين الجنسين. والهدفان اللذان لم يدرجا بعد في مؤشر تنمية التعليم للجميع هما الهدفان 1 و3 . وليس لأي من هذين الهدفين غاية كمية محددة لعام 2015. فالهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة) هدف متعدد الأبعاد يشمل جانبي الرعاية والتربية في آن معاً. وليس من السهل إدراج المؤشرات المتوافرة حالياً عن هذا الهدف في نطاق مؤشر تنمية التعليم للجميع لأن البيانات القطرية ليست على قدر كاف من التوحيد والموثوقية، ولا تتوافر بيانات قابلة للمقارنة فيما يخص معظم البلدان (انظر الفصل 2 والتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007). أما الهدف 3 (احتياجات التعلم لدى الشباب والكبار)، فلم يتم بعد تحديده بما يكفي من الدقة لكي يتسنى قياسه كمياً (انظر الفصل 2).

ووفقا لمبدأ تساوي جميع الأهداف في الأهمية، اتُخذ مؤشر واحد كقياس معتمد لكل من عناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع الأربعة[1] ونُسب نفس الوزن إلى كل عنصر من هذه العناصر في المؤشر الإجمالي. وبالتالي فإن قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع لكل بلد من البلدان تمثل المتوسط الحسابي للقيم المسجلة فيما يتعلق بكل عنصر من عناصر المؤشر. وبالنظر إلى أن التعبير عن جميع العناصر يتم بالنسب المئوية، فإن قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع يمكن أن تتراوح بين صفر و100% أو بين صفر و1 إذا تم التعبير عنها بالنسب غير المئوية. وكلما اقتربت قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع الخاصة ببلد ما من الحد الأقصى، ازداد مدى إنجاز هذا البلد للتعليم للجميع واقترب البلد من تحقيق هدف التعليم للجميع في مجمله.

اختيار المؤشرات كقياسات معتمدة لعناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع

لدى اختيار المؤشرات، ينبغي تحقيق توازن بين ملاءمة المؤشر وتوافر البيانات.

1 – يعد عنصر التكافؤ بين الجنسين مؤشراً مركباً في حد ذاته.

تعميم التعليم الابتدائي

يتضمن هدف تعميم التعليم الابتدائي تعميم الانتفاع بالتعليم الابتدائي وتعميم إتمام هذا التعليم. ولكن إذا كان من السهل نسبياً قياس الانتفاع بهذا المستوى التعليمي وقياس المشاركة فيه، فلا تتفق الآراء بشأن كيفية قياس إتمام التعليم الابتدائي. لذلك فإن المؤشر المختار لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2) هو نسبة القيد الصافية في مجمل التعليم الابتدائي التي تبين النسبة المئوية للأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والمقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية. وتتراوح قيم هذا المكؤشر بين صفر و100%. وإذا بلغت نسبة القيد الصافية 100% فهذا يعني أن جميع الأطفال المعنيين مقيدون في المدارس في سنة دراسية معينة على الرغم من أن الكثير منهم قد لا يكملوها. ولكن إذا سجلت نسبة القيد الصافية 100% لعدة سنوات متعاقبة فقد يعني ذلك أن جميع الأطفال المقيدين يكملون الدراسة في المرحلة المعنية.

محو أمية الكبار

تستخدم نسبة القرائية لدى الكبار مؤشراً لقياس التقدم المحرز باتجاه تحقيق الهدف 4،[2] ولكن ثمة حدود لهذا القياس. أولاً، بالنظر إلى أن مؤشر القرائية لدى الكبار هو بمثابة قياس لمخزون الثروة البشرية، فإنه لا يتغير إلا ببطء، وبالتالي فمن الممكن أن يحتج البعض بأنه ليس «مؤشراً رئيسياً» جيداً لقياس التقدم السنوي باتجاه تحسين مستويات القرائية. وثانياً، ليست البيانات المتوافرة عن القرائية مرضية تماما، فمعظمها قائم على طرائق «تقليدية» لم تخضع للاختبار وتقدر عادة مستوى القرائية لدى الأفراد بأعلى مما هو عليه[3]. ويجري إعداد منهجيات جديدة قائمة على الاختبارات وعلى تعريف القرائية كسلسلة متصلة من المهارات، وتطبق هذه المنهجيات في بعض البلدان لتحسين نوعية البيانات المتوافرة عن القرائية. بيد أن توفير مجموعة جديدة من البيانات الجيدة في أغلبية البلدان عملية تستغرق سنوات عديدة؛ وعليه فإن نسب القرائية المستخدمة حالياً تمثل أفضل البيانات المتوافرة في الوقت الحاضر على الصعيد الدولي.

2 – ينص الجزء الأول من الهدف 4 على «تحقيق تحسن بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما لصالح النساء» . وتيسيراً لرصد التقدم المحرز نحو تحقيق هذا الهدف في جميع البلدان، إيا كان مستوى محو الأمية لديها حالياً، تقرر ابتداءً من تاريخ إصدار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006 أن يفسر هذا التقدم من خلال مدى انخفاض مستوى أمية الكبار.

3 – في معظم البلدان، ولاسيما منها البلدان النامية، تستمد بيانات محو الأمية حالياً من طريقتي التصريح الذاتي أو تصريح طرف ثالث (كأن يجيب رب الأسرة عن الأسئلة باسم أعضاء الأسرة الآخرين)، وكلتا الطريقتين تستخدمان في التعداد السكاني أو الاستقصاءات الأسرية. وفي حالات أخرى، وخصوصاً فيما يتعلق بالبلدان النامية، تستند هذه البيانات إلى مؤشرات بديلة قائمة على التحصيل الدراسي. ولا تقوم أي من هاتين الطريقتين على أي اختبار، وتبقى كلتاهما عرضة للخطأ في التقدير (كتقدير مستوى القرائية بأعلى مما هو عليه)، مما يؤثر في جودة ودقة البيانات الخاصة بمحو الأمية.

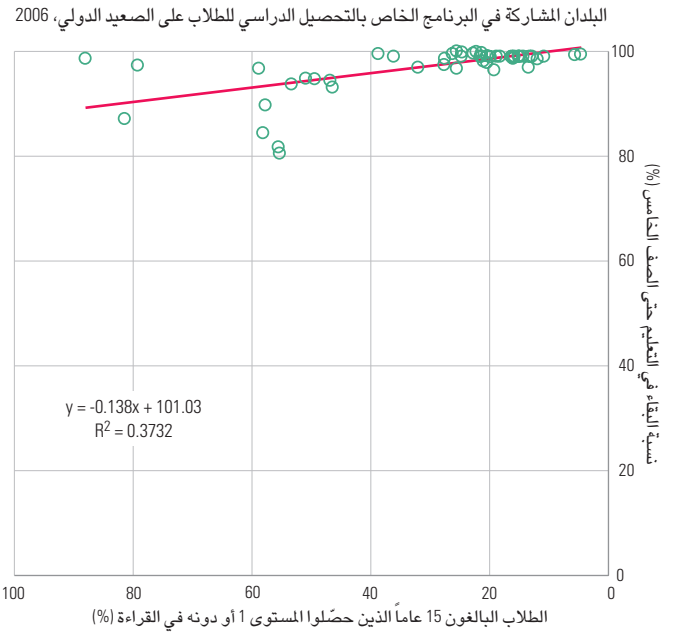
جودة التعليم

هناك نقاش واسع بشأن مفهوم جودة التعليم وكيف ينبغي قياس هذه الجودة. وتستخدم بوجه عام عدة مؤشرات لقياس جودة التعليم، منها قياسات نتائج تعلّم الطلاب التي تستخدم استخداما واسعا لهذا الغرض، ولاسيما في البلدان التي تتشابه فيها مستويات التنمية. بيد أن قياسات التحصيل في التعلم غير كاملة لأنها غالباً ما تنحصر في المهارات الأساسية (القراءة والحساب والعلوم) ولا تشمل القيم والقدرات والمهارات غير المعرفية الأخرى التي تعد أيضاً من أهداف التعليم الهامة (UNESCO, 2004, pp. 43-4). كما أنها لا تفيدنا بشيء عن القيمة المعرفية التي يضيفها التعليم المدرسي (بالمقارنة بما يقدمه المنزل) ولا عن توزيع القدرات لدى الأطفال المقيدين في المدارس.[4] وعلى الرغم من هذه السلبيات، يمكن اعتبار نتائج التعلم أنسب مؤشر منفرد لقياس متوسط جودة التعليم. ولكن بالنظر إلى أن هذه النتائج غير متوافرة كبيانات قابلة للمقارنة فيما يخص عدداً كبيراً من البلدان، فإنه لا يزال من غير الممكن استخدام هذه النتائج في مؤشر تنمية التعليم للجميع.

ومن ضمن المؤشرات الأخرى التي يمكن استخدامها والتي تتوافر بالنسبة لعدد كبير من البلدان، تبدو نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس أفضل مؤشر متوافر لقياس عنصر جودة التعليم في مؤشر تنمية التعليم للجميع.[5] وتبين الأشكال 1 و2 و3 أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين نسب البقاء في التعليم وجودة التعليم تظهر في شتى التقييمات الإقليمية والدولية. ويتضح أن معامل العلاقة (R2) بين معدلات البقاء ونتائج التحصيل في مجال القراءة هو 37% (الشكل 1)، وأن النظم التعليمية القادرة على إبقاء نسبة أكبر من تلاميذها حتى الصف الخامس تنحو إلى تحقيق أداء أفضل، كمعدل وسطي، في الاختبارات الدولية لتقييم الطلاب، وأن الصلة بين معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم أقوى أيضاً في الرياضيات (بمعامل قدره 45%؛ الشكل 2)، وفي العلوم (42%) (الشكل 3).

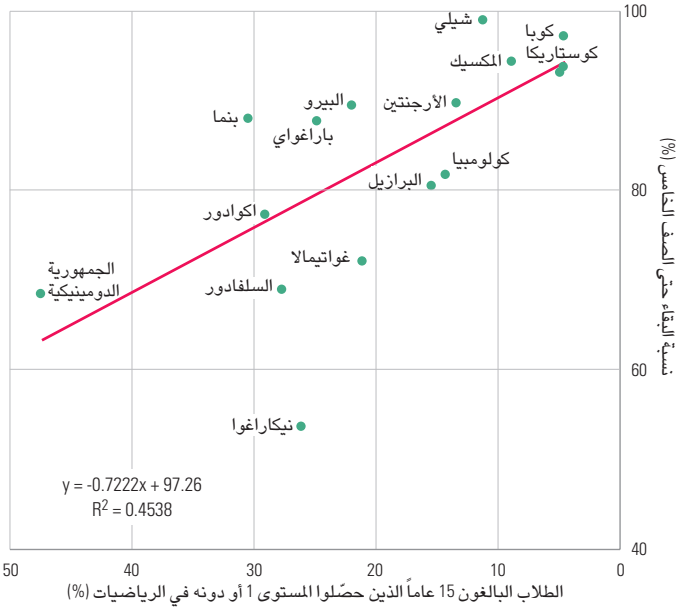
وثمة مؤشر آخر ممكن لقياس جودة التعليم، وهو نسبة التلاميذ إلى المعلمين(PTR). ففي بلدان أمريكا اللاتينية التي شاركت في الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية تبين أن مؤشر نسبة التلاميذ إلى المعلمين يرتبط ارتباطاً قوياً (45%) بنتائج التحصيل في مجال الرياضيات، وهذا الارتباط يعادل تقريباً ارتباط نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس بنتائج هذا التحصيل. ولكن ثمة دراسات عديدة أخرى أدت إلى شواهد أكثر غموضاً بكثير عن العلاقة بين نسبة التلاميذ إلى المعلمين ونتائج التعلم (UNESCO 2004b). وفي ظروف تتعدد فيها المتغيرات، تقيم بعض الدراسات الصلة بين نسب التلاميذ إلى المعلمين وبين ارتفاع نتائج التعلم، ولكن الكثير من الدراسات لا تفعل. وفضلاً عن ذلك، يبدو أن هذه العلاقة تتغير بتغير مستوى متوسط نتائج الاختبارات. ففي المستويات الدنيا من هذه النتائج، يؤثر انخفاض عدد الطلاب لكل معلم تأثيراً إيجابياً في نتائج التعلم، ولكن بالنسبة للمستويات العليا من هذه النتائج، ليس لزيادة عدد المعلمين

الشكل 1: نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في مجال القراءة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، 2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي رقم 7؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b)

الشكل 2: نسب البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في الرياضيات في المستوى الابتدائي، 2006

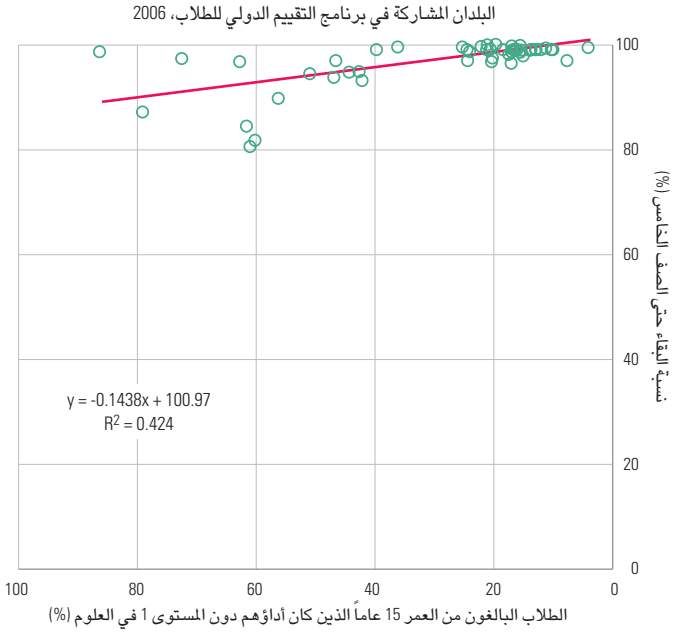


المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7؛ اليونسكو/مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية (2008)

4 – بدقيق العبارة، قد يكون من الضروري مقارنة متوسط مستويات التحصيل المعرفي لدى التلاميذ الذين يتمون صفاً من الصفوف المدرسية في البلدان التي يتقارب دخلها من حيث المستوى والتوزيع، والتي تتقارب نسب القيد الصافية لديها، بحيث يمكن الاعتماد على المؤثرات المجتمعة للخلفية المعرفية المنزلية وقدرات التلميذ.

5 – للاطلاع على خلفية هذا الموضوع، راجع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2003/2004، الذيل 2.

الشكل 3: نسب البقاء حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في العلوم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، 2006



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2007b)

– التي تؤدي إلى انخفاض نسبة التلاميذ إلى المعلمين – سوى تأثير محدود. ولهذه الأسباب تم اختيار نسبة البقاء في التعليم كمؤشر أضمن لنتائج التعلم، وبالتالي لعنصر جودة التعليم في إطار مؤشر تنمية التعليم للجميع.[6]

التكافؤ بين الجنسين

يستخدم مؤشر مركّب لقياس العنصر الرابع من عناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع، وهو مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع [GEI]. وفي الحالة المثالية، يفترض أن يعبر هذا المؤشر عن كامل الهدف المتعلق بالتكافؤ بين الجنسين في إطار أهداف التعليم للجميع، وهو الهدف الذي يدعو إلى «إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه». وبالتالي فإن هناك هدفين فرعيين هما: التكافؤ بين الجنسين (تحقيق المساواة في مشاركة الفتيات والصبيان في التعليم الابتدائي والثانوي)، والمساواة بين الجنسين (ضمان المساواة في التعليم بين الصبيان والفتيات).

ولقياس الهدف الفرعي الأول تستخدم مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المستويين الابتدائي والثانوي. ومن الصعوبة بمكان تعريف وقياس ورصد المساواة بين الجنسين في التعليم نظراً لأنها تنطوي على جوانب كمية ونوعية (انظر الفصل 2؛ اليونسكو 2003). وبصفة أساسية، من الضروري توافر قياسات لنتائج التعلم – وهي عنصر أيضاً من عناصر المساواة بين الجنسين – فيما يتعلق بعدة مستويات تعليمية مع توزيعها بحسب الجنسين. ولكن لا تتوافر قياسات من هذا النوع قابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. وكخطوة في هذا الاتجاه، يتضمن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع معلومات عن هذه المسألة في إطار محو أمية الكبار. ويتم الحصول على قيمة هذا المؤشر من خلال حساب متوسط ثلاثة مؤشرات: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، ونفس المؤشر فيما يخص التعليم الثانوي، والمؤشر ذاته في نسبة قرائية الكبار. وهذا يعني أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين لا يعبر تماماً عن الجانب المتعلق بالمساواة في هدف التعليم للجميع الخاص بالجنسين.

ولدى التعبير عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسب الإناث إلى الذكور في نسب القيد أو في نسبة القرائية، قد تصل قيمة هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الفتيات/النساء المقيدات في التعليم أو المسجلات في دورات لمحو الأمية أكثر من عدد الصبيان/الرجال. ولأغراض هذا المؤشر، تُعكس 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 4 كيف يتم التوصل إلى تحديد «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوّلة» لإبراز أوجه التفاوت بين الجنسين حين لا تكون في صالح الذكور. وبعد أن تحسب قيم مؤشر التكافؤ بين الجنسين الثلاث وتحوّل عند الاقتضاء إلى «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوّلة» (من صفر إلى 1) يتم الحصول على قيمة المؤشر المركب للتكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال عملية حسابية بسيطة تتمثل في حساب متوسط هذه القيم الثلاث لمؤشر التكافؤ بين الجنسين التي يجري ترجيح كل منها بالتساوي.

ويبين الشكل 5 هذا الحساب الذي أجري في حالة أوروغواي باستخدام بيانات العام الدراسي المنتهي في 2006. فقد بلغت مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ومحو أمية الكبار 0.973 و1.161 و1.007 على التوالي ، ونجم عن ذلك مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع قيمته 0.943.

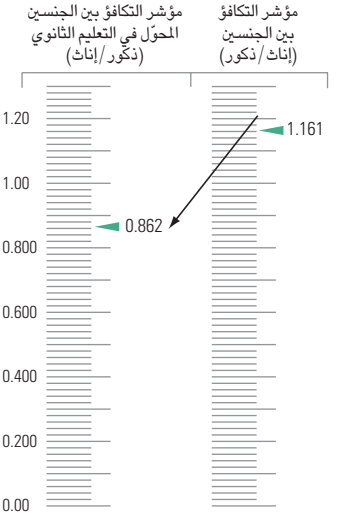
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع =
3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوّل في التعليم الثانوي)
+ 3/1 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين المحوّل في محو أمية الكبار)
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع = 3/1 (0.973) +
3/1 (0.862) + 3/1 (0.993) = 0.943

حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع

يمثل مؤشر تنمية التعليم للجميع المتوسط الحسابي لعناصره الأربعة، وهي : إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ونسبة القرائية لدى الكبار، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم

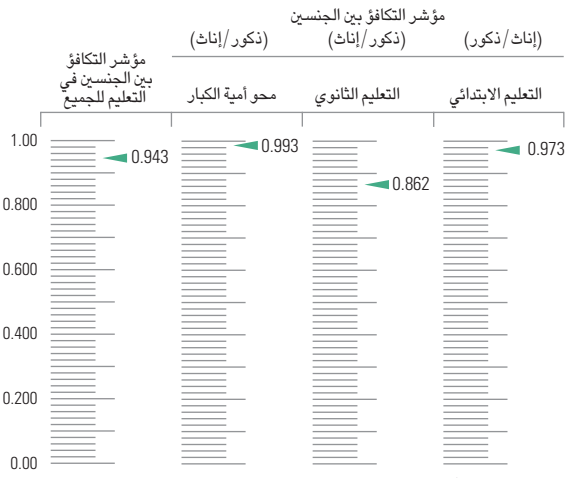
6 – وثمة سبب آخر وهو أن نسب البقاء في التعليم، خلافاً لنسب التلاميذ إلى المعلمين، تتراوح بين صفر و100%. ولذلك فإن استخدام نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس يلغي الحاجة إلى تعديل مقياس البيانات.

الشكل 4: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين «المحوّل»



المثال المستخدم: أوروغواي

الشكل 5: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع



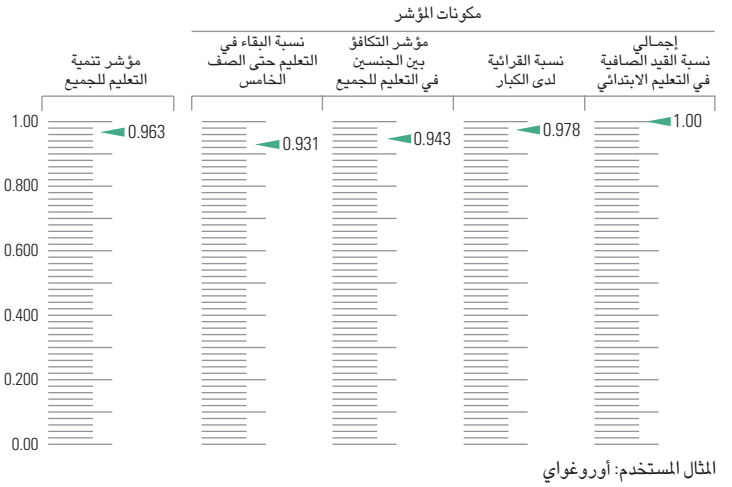
المثال المستخدم: أوروغواي

للجميع، ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وبالنظر إلى أن مؤشر تنمية التعليم للجميع يمثل متوسطاً بسيطاً، فإنه يمكن أن يحجب بعض الاختلافات الهامة بين عناصره: فعلى سبيل المثال، إن النتائج الخاصة بالأهداف التي لم يحقق البلد فيها سوى تقدم ضئيل قد تحجب التقدم الذي أحرزه فيما يتعلق بأهداف أخرى. وبالنظر إلى أن جميع أهداف التعليم للجميع متساوية من حيث الأهمية، فإن مؤشراً مركباً مثل مؤشر تنمية التعليم للجميع يعد ذا فائدة كبيرة لإرشاد مناقشات السياسة العامة وإبراز أوجه التآزر بين هذه الأهداف.

ويوضح الشكل 6 طريقة حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع، وهنا أيضاً يُستخدم مثال أوروغواي. وقد حسب إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ونسبة القرائية لدى الكبار، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع فيما يخص عام 2006 ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس لعام 2005. وبلغت قيمها على التوالي 1.00 و0.978، و0.943، و0.931 مما يعطي مؤشر تنمية التعليم للجميع بقيمة 0.963.

مؤشر تنمية التعليم للجميع=
1/4 (إجمالي نسبة القيد الصافية)
+ 1/4 (نسبة القرائية لدى الكبار)
+ 1/4 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع)
+ 1/4 (البقاء في التعليم حتى الصف الخامس)
مؤشر تنمية التعليم للجميع = 1/4 (1.00) + 1/4 (0.978) + 1/4 (0.943) + 1/4 (0.931) = 0.963

الشكل 6: حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع



المثال المستخدم: أوروغواي

مصادر البيانات والبلدان التي تشملها

لقد استمدت جميع البيانات المستخدمة في حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع للعام الدراسي المنتهي في 2006 من الجداول الإحصائية الواردة في هذا الملحق ومن قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، مع استثناء واحد. فبيانات محو أمية الكبار الخاصة ببعض بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي لم ترد على الاستقصاء الخاص بمحو الأمية الذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء، تستند إلى نتائج الاستقصاء الأوروبي الخاص بالقوة العاملة.

ولا يشمل هذا التحليل سوى 129 بلدا تتوافر بشأنها مجموعة كاملة من المؤشرات اللازمة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع. ولم يدخل بالتالي في نطاق حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع عدد كبير من البلدان، وبضمنها بعض البلدان الضعيفة والبلدان ذات النظم الضعيفة لإحصاءات 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 1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2006

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى						
1	كازاخستان	0.995	0.990	0.996	0.993	1.000
2	اليابان[3]	0.994	0.998	0.992	0.998	0.990
3	ألمانيا[2]	0.994	0.996	1.000	0.992	0.989
4	النرويج[2]	0.994	0.981	1.000	0.996	0.999
5	المملكة المتحدة[2]	0.993	0.996	0.998	0.989	0.990
6	إيطاليا	0.992	0.994	0.988	0.991	0.995
7	الدنمارك[2]	0.992	0.986	1.000	0.991	0.990
8	فرنسا[2]	0.991	0.993	0.988	0.995	0.990
9	لكسمبرغ[2]	0.989	0.987	0.990	0.983	0.996
10	كرواتيا	0.989	0.989	0.986	0.983	0.997
11	نيوزيلندا[3]	0.989	0.995	0.988	0.982	0.990
12	آيسلندا[2]	0.988	0.976	1.000	0.987	0.991
13	سلوفينيا	0.988	0.968	0.997	0.997	0.989
14	فنلندا[2]	0.987	0.970	1.000	0.985	0.994
15	النمسا[2]	0.987	0.974	1.000	0.985	0.990
16	قبرص[2]	0.987	0.995	0.976	0.985	0.991
17	هولندا[2]	0.986	0.982	0.987	0.985	0.990
18	إسبانيا	0.985	0.997	0.974	0.969	1.000
19	السويد[2]	0.984	0.949	1.000	0.997	0.990
20	جمهورية كوريا[3]	0.984	0.985	0.991	0.967	0.993
21	اليونان	0.984	0.997	0.970	0.982	0.986
22	كوبا	0.981	0.970	0.998	0.986	0.972
23	آروبا	0.981	0.995	0.981	0.980	0.967
24	بولندا[2]	0.981	0.963	0.983	0.990	0.986
25	إستونيا	0.980	0.969	0.998	0.985	0.969
26	إسرائيل[2]	0.980	0.970	0.971	0.984	0.995
27	بلجيكا[2]	0.979	0.975	0.990	0.987	0.964
28	المجر[2]	0.979	0.946	1.000	0.993	0.978
29	الجمهورية التشيكية[2]	0.979	0.925	0.999	0.993	0.998
30	سويسرا[2]	0.976	0.935	1.000	0.980	0.990
31	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	0.976	0.972	0.968	0.981	0.982
32	قيرغيزستان	0.976	0.935	0.993	0.990	0.986
33	آيرلندا[2]	0.976	0.949	0.994	0.975	0.985
34	سيشل	0.974	0.995	0.918	0.991	0.990
35	لاتفيا	0.972	0.922	0.998	0.986	0.981
36	بروني دار السلام	0.972	0.974	0.946	0.970	0.998
37	طاجيكستان	0.971	0.973	0.996	0.927	0.987
38	سلوفاكيا[2]	0.971	0.921	0.996	0.991	0.974
39	ليتوانيا	0.970	0.920	0.997	0.996	0.967
40	جورجيا[3]	0.970	0.903	0.998	0.977	1.000
41	بيلاروس	0.969	0.899	0.997	0.987	0.992
42	البرتغال	0.969	0.992	0.946	0.947	0.990
43	أرمينيا	0.967	0.907	0.995	0.974	0.994
44	تونغا	0.967	0.984	0.992	0.970	0.921
45	ماليزيا	0.965	0.999	0.915	0.952	0.993
46	رومانيا	0.965	0.955	0.976	0.991	0.937
47	أوروغواي	0.963	1.000	0.978	0.943	0.931
48	بلغاريا	0.963	0.938	0.983	0.981	0.948
49	الملديف	0.959	0.980	0.970	0.966	0.921
50	البحرين	0.959	0.994	0.883	0.971	0.989
51	الأرجنتين	0.956	0.991	0.976	0.961	0.897
52	الإمارات العربية المتحدة	0.956	0.951	0.898	0.984	0.991
53	المكسيك	0.956	0.994	0.917	0.969	0.944
54	مالطة	0.955	0.935	0.914	0.980	0.990
55	منغوليا	0.952	0.972	0.974	0.954	0.909
56	ألبانيا	0.952	0.936	0.990	0.981	0.899
مؤشر متوسط المستوى						
57	جمهورية مولدوفا	0.948	0.852	0.992	0.979	0.970
58	أذربيجان	0.948	0.854	0.993	0.972	0.973
59	ماكاو، الصين	0.947	0.913	0.929	0.955	0.990
60	موريشيوس	0.946	0.950	0.870	0.975	0.989
61	بربادوس[3]	0.943	0.962	0.884	0.980	0.946
62	الأردن	0.943	0.937	0.927	0.960	0.947
63	سانت لوسيا[2]	0.942	0.988	0.901	0.921	0.959
64	ترينيداد وتوباغو	0.941	0.894	0.986	0.974	0.910
65	بنما	0.941	0.991	0.932	0.960	0.880

الجدول 1 (تابع)

التصنيف بحسب مستوى مؤشر التعليم للجميع	البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر متوسط المستوى						
66	الكويت	0.935	0.885	0.933	0.966	0.958
67	قطر	0.935	0.982	0.898	0.988	0.871
68	باراغواي	0.935	0.949	0.936	0.977	0.877
69	فنزويلا	0.934	0.932	0.930	0.954	0.920
70	بيرو	0.931	0.990	0.887	0.951	0.895
71	إندونيسيا	0.925	0.984	0.910	0.963	0.844
72	فيجي[3]	0.921	0.942	0.929	0.953	0.860
73	البهاما[3]	0.921	0.884	0.958	0.990	0.850
74	إكوادور	0.919	0.994	0.924	0.986	0.773
75	بوليفيا	0.915	0.963	0.898	0.950	0.848
76	بليز[3]	0.913	0.991	0.769	0.970	0.922
77	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	0.913	0.798	0.924	0.949	0.981
78	تركيا	0.909	0.914	0.881	0.873	0.969
79	كولومبيا	0.905	0.920	0.923	0.962	0.817
80	البرازيل	0.901	0.956	0.896	0.948	0.805
81	سانت فنسنت وغرينادين[2]	0.901	0.925	0.881	0.917	0.880
82	تونس	0.900	0.974	0.769	0.891	0.967
83	جنوب أفريقيا	0.898	0.934	0.876	0.958	0.824
84	ميانمار	0.895	0.996	0.899	0.969	0.715
85	الجزائر	0.888	0.977	0.746	0.880	0.952
86	الفلبين	0.888	0.920	0.933	0.960	0.740
87	لبنان[3]	0.887	0.830	0.883	0.924	0.909
88	هندوراس	0.887	0.970	0.826	0.916	0.834
89	عمان	0.885	0.765	0.837	0.938	1.000
90	الرأس الأخضر	0.883	0.884	0.830	0.898	0.919
91	مصر	0.877	0.960	0.714	0.867	0.968
92	بوتسوانا	0.867	0.841	0.821	0.980	0.825
93	السلفادور	0.867	0.957	0.836	0.954	0.721
94	ناميبيا	0.865	0.764	0.876	0.951	0.868
95	ساو تومي وبرنسيبي	0.857	0.977	0.875	0.935	0.641
96	سوازيلاند	0.847	0.785	0.796	0.966	0.841
97	زامبيا	0.842	0.935	0.680	0.861	0.893
98	الجمهورية الدومينيكية	0.824	0.797	0.888	0.925	0.684
99	غواتيمالا	0.819	0.961	0.725	0.901	0.689
100	كينيا	0.816	0.762	0.736	0.937	0.829
مؤشر منخفض المستوى						
101	نيكاراغوا	0.799	0.914	0.801	0.946	0.537
102	الهند	0.794	0.961	0.652	0.834	0.730
103	ليسوتو	0.788	0.727	0.822	0.866	0.737
104	كمبوديا	0.778	0.899	0.756	0.833	0.622
105	بوتان	0.777	0.799	0.543	0.833	0.932
106	العراق	0.768	0.774	0.741	0.750	0.806
107	بوروندي	0.757	0.748	0.593	0.808	0.879
108	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.753	0.837	0.725	0.830	0.620
109	بنغلاديش	0.753	0.921	0.525	0.914	0.651
110	نيبال	0.738	0.801	0.552	0.815	0.785
111	مدغشقر	0.737	0.960	0.707	0.921	0.358
112	ملاوي	0.735	0.918	0.709	0.870	0.442
113	نيجيريا	0.725	0.650	0.710	0.815	0.726
114	رواندا	0.712	0.841	0.649	0.898	0.458
115	موريتانيا	0.695	0.799	0.552	0.856	0.574
116	توغو	0.686	0.827	0.532	0.641	0.746
117	جيبوتي[3]	0.684	0.383	0.703	0.750	0.899
118	باكستان	0.652	0.656	0.542	0.714	0.697
119	السنغال	0.643	0.722	0.420	0.779	0.650
120	بنين	0.643	0.822	0.397	0.637	0.715
121	اليمن	0.643	0.754	0.573	0.581	0.663
122	موزمبيق	0.622	0.760	0.438	0.713	0.576
123	إريتريا[3]	0.621	0.475	0.576	0.695	0.737
124	غينيا	0.608	0.727	0.295	0.600	0.809
125	إثيوبيا	0.598	0.723	0.359	0.667	0.644
126	مالي	0.570	0.605	0.229	0.633	0.812
127	بوركينا فاسو	0.538	0.478	0.260	0.688	0.725
128	النيجر	0.470	0.441	0.298	0.575	0.565
129	تشاد	0.408	0.604	0.257	0.440	0.332

ملاحظات: تشير البيانات المطبوعة باللون الأزرق إلى أن التفاوت بين الجنسين ليس لصالح الفتيان والرجال، ولاسيما في مستوى التعليم الثانوي

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.

3 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ والمفوضية الأوروبية [2007a] Commission European فيما يتعلق بمؤشرات قياس محو الأمية للبلدان الأوروبية.

لجدول 2: ترتيب البلدان وفقا لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته، 2006

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى					
كازاخستان	1	23	21	7	3
اليابان[3]	2	7	1	10	33
ألمانيا[2]	3	3	28	1	20
النرويج[2]	4	33	1	4	5
المملكة المتحدة[2]	5	8	14	19	20
إيطاليا	6	15	34	12	11
الدنمارك[2]	7	27	1	13	20
فرنسا[2]	8	17	35	6	20
لكسمبرغ[2]	9	26	31	34	9
كرواتيا	10	24	37	35	8
نيوزيلندا[3]	11	11	33	36	20
آيسلندا[2]	12	37	1	23	17
سلوفينيا	13	50	18	2	35
فنلندا[2]	14	47	1	27	12
النمسا[2]	15	41	1	29	20
قبرص[2]	16	10	45	31	19
هولندا[2]	17	31	36	28	20
إسبانيا	18	5	47	60	4
السويد[2]	19	63	1	3	20
جمهورية كوريا[3]	20	28	29	61	15
اليونان	21	4	49	37	39
كوبا	22	48	11	25	48
آروبا	23	9	41	44	53
بولندا[2]	24	51	39	18	38
إستونيا	25	49	12	30	51
إسرائيل[2]	26	46	48	32	10
بلجيكا[2]	27	38	32	21	56
المجر[2]	28	66	1	8	45
الجمهورية التشيكية[2]	29	78	10	9	6
سويسرا[2]	30	73	1	42	20
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	31	44	51	38	42
قيرغيزستان	32	72	25	16	40
آيرلندا[2]	33	65	23	50	41
سيشل	34	12	66	11	20
لاتفيا	35	79	13	24	43
بروني دار السلام	36	40	54	56	7
طاجيكستان	37	42	20	89	37
سلوفاكيا[2]	38	81	19	15	46
ليتوانيا	39	84	17	5	55
جورجيا[3]	40	90	15	47	1
بيلاروس	41	92	16	22	16
البرتغال	42	18	53	83	20
أرمينيا	43	89	22	52	13
تونغا	44	29	26	57	69
ماليزيا	45	2	68	77	14
رومانيا	46	60	44	14	64
أوروغواي	47	1	42	85	66
بلغاريا	48	68	40	40	60
الملديف	49	34	50	63	68
البحرين	50	13	81	54	36
الأرجنتين	51	19	43	67	77
الإمارات العربية المتحدة	52	61	73	33	18
المكسيك	53	14	67	59	63
مالطة	54	71	69	41	20
منغوليا	55	43	46	74	73
ألبانيا	56	70	30	39	75
مؤشر متوسط المستوى					
جمهورية مولدوفا	57	98	27	46	49
أذربيجان	58	97	24	53	47
ماكاو، الصين	59	88	61	72	20
موريشيوس	60	62	87	49	34
بربادوس[3]	61	53	79	43	62
الأردن	62	69	62	69	61
سانت لوسيا[2]	63	25	71	92	57
ترينيداد وتوباغو	64	93	38	51	72
بنما	65	21	58	68	80
الكويت	66	94	57	64	58
قطر	67	32	74	20	84
باراغواي	68	64	55	48	83
فنزويلا	69	76	59	75	70
بيرو	70	22	78	79	78
إندونيسيا	71	30	70	65	89
فيجي[3]	72	67	60	76	86
البهاما[3]	73	96	52	17	87
إكوادور	74	16	63	26	101
بوليفيا	75	52	75	80	88
بليز[3]	76	20	96	55	67
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	77	108	64	81	44
تركيا	78	87	82	102	50
كولومبيا	79	83	65	66	95
البرازيل	80	59	76	82	99
سانت فنسنت وغرينادين[2]	81	77	83	94	81
تونس	82	39	97	100	54
جنوب أفريقيا	83	75	85	71	94
ميانمار	84	6	72	58	111
الجزائر	85	35	99	101	59
الفلبين	86	82	56	70	103
لبنان[3]	87	102	80	91	74
هندوراس	88	45	91	95	91
عمان	89	112	88	86	2
الرأس الأخضر	90	95	90	99	71
مصر	91	57	104	104	52
بوتسوانا	92	100	93	45	93
السلفادور	93	58	89	73	109
ناميبيا	94	113	84	78	85
ساو تومي وبرنسيبي	95	36	86	88	119
سوازيلاند	96	110	95	62	90
زامبيا	97	74	109	106	79
الجمهورية الدومينيكية	98	109	77	90	114
غواتيمالا	99	54	102	97	113
كينيا	100	114	101	87	92
مؤشر منخفض المستوى					
نيكاراغوا	101	86	94	84	125
الهند	102	55	110	108	106
ليسوتو	103	119	92	105	104
كمبوديا	104	91	98	110	120
بوتان	105	106	117	109	65
العراق	106	111	100	117	98
بوروندي	107	117	112	114	82
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	108	101	103	111	121
بنغلاديش	109	80	120	96	116
نيبال	110	105	115	112	100
مدغشقر	111	56	107	93	128
ملاوي	112	85	106	103	127
نيجيريا	113	123	105	113	107
رواندا	114	99	111	98	126
موريتانيا	115	107	116	107	123
توغو	116	103	119	123	102
جيبوتي[3]	117	129	108	116	76
باكستان	118	122	118	118	112
السنغال	119	121	122	115	117
بنين	120	104	123	124	110
اليمن	121	116	114	127	115
موزمبيق	122	115	121	119	122
إريتريا[3]	123	127	113	120	105
غينيا	124	118	126	126	97
إثيوبيا	125	120	124	122	118
مالي	126	124	129	125	96
بوركينا فاسو	127	126	127	121	108
النيجر	128	128	125	124	124
تشاد	129	125	128	129	129

ملاحظات:

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

2 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.

3 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و5 و7 و8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ والمفوضية الأوروبية European Commission (2007a) فيما يتعلق بمؤشرات قياس محو الأمية للبلدان الأوروبية.

الجدول 3: تغير مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 1999 و 2006

البلدان/الأراضي	مؤشر تنمية التعليم للجميع		التغيّر 1999–2006 (بالقيم النسبية المئوية)	تغير مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوناته بين عامي 1999 و 2006			
	1999	2006		مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
إيطاليا	0.984	0.992	0.8	0.4-	0.4	0.1	3.0
كرواتيا	0.970	0.989	2.0	7.6	0.5	0.2	0.0
قبرص[2]	0.971	0.987	1.6	1.6	0.8	0.8	3.1
كوبا	0.974	0.981	0.8	2.2-	0.0	1.9	3.7
آروبا	0.974	0.981	0.8	1.6	0.8	0.7	0.1-
إستونيا	0.991	0.980	1.1-	3.0-	0.0	1.0	2.2-
المجر[2]	0.982	0.979	0.3-	2.5-	0.0	0.4	1.1
قيرغيزستان	0.965	0.976	1.1	0.8-	0.6	0.5	4.3
لاتفيا	0.983	0.972	1.1-	6.4-	0.0	0.6	1.2
ليتوانيا	0.991	0.970	2.1-	6.2-	0.0	0.4	2.6-
رومانيا	0.978	0.965	1.3-	4.4-	0.3	0.9	2.1-
بلغاريا	0.971	0.963	0.8-	5.1-	0.1	0.2-	2.0
البحرين	0.944	0.959	1.6	0.8	2.0	2.0	1.5
الأرجنتين	0.963	0.956	0.7-	0.6-	0.4	1.7-	0.6-
الإمارات العربية المتحدة	0.887	0.956	7.8	16.6	6.9	1.6	7.3
منغوليا	0.920	0.952	3.5	6.4	0.4-	4.1	4.2
ألبانيا	0.960	0.952	0.8-	0.9-	0.3	0.2-	2.7-
جمهورية مولدوفا	0.960	0.948	1.2-	6.7-	0.7	0.8-	1.7
أذربيجان	0.951	0.948	0.3-	0.1-	0.6	2.3-	0.8
موريشيوس	0.927	0.946	2.1	4.9	3.2	1.3	0.6-
سانت لوسيا	0.922	0.942	2.2	1.6	0.0	0.7	6.5
بنما	0.942	0.941	0.2-	2.2	1.5	0.2-	4.3-
باراغواي	0.909	0.935	2.9	1.7-	1.5	1.0	12.3
فنزويلا	0.910	0.934	2.7	7.1	0.0	2.5	1.4
فيجي[3]	0.936	0.921	1.6-	4.6-	0.0	0.1-	1.7-
إكوادور	0.913	0.919	0.7	0.4	1.6	0.5	0.4
بوليفيا	0.894	0.915	2.3	0.4	3.5	2.4	3.1
بليز	0.866	0.913	5.5	3.8	0.0	0.8	18.6
جنوب أفريقيا	0.855	0.898	5.0	5.3-	3.8	1.4	27.3
ناميبيا	0.864	0.865	0.1	4.1	3.0	0.1	5.9-
سوازيلاند	0.829	0.847	2.2	5.0	0.0	0.6-	5.2
زامبيا	0.748	0.842	12.5	37.1	0.0	4.2	10.8
الجمهورية الدومينيكية	0.850	0.824	3.1-	6.3-	2.1	0.2-	8.8-
غواتيمالا	0.734	0.819	11.6	15.1	4.9	6.1	23.1
نيكاراغوا	0.749	0.799	6.7	14.2	4.4	0.2	10.8
ليسوتو	0.742	0.788	6.2	26.0	0.0	4.6	0.4-
العراق	0.744	0.768	3.2	8.4-	0.0	2.0	22.9
بنغلاديش	0.725	0.753	3.7	6.7	10.5	0.0	0.2
نيبال	0.603	0.738	22.5	19.7	13.6	20.6	35.3
ملاوي	0.731	0.735	0.5	7.2-	9.0	9.4	9.6-
موريتانيا	0.666	0.695	4.5	24.3	7.8	3.3	15.4-
اليمن	0.585	0.643	9.9	34.0	24.3	32.0	24.2-
موزمبيق	0.495	0.622	25.6	45.1	10.3	12.8	35.0
إثيوبيا	0.454	0.598	31.7	107.9	35.1	4.4	14.0
تشاد	0.426	0.408	4.2-	18.1	0.0	14.0	39.7-

ملاحظات:
1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2 – نسبة القرائية لدى الكبار مقياس بديل قائم على التحصيل الدراسي، ويمثل نسبة الراشدين الذين أنهوا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.
3 – تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.

المصادر: الجداول الإحصائية 2 و5 و7 و8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ والمفوضية الأوروبية European Commission (2007a) فيما يتعلق بمؤشرات قياس محو الأمية للبلدان الأوروبية.

أنماط اتخاذ القرار في مجال التعليم على الصعيدين العالمي والإقليمي

تشتمل إصلاحات الحوكمة في مجال التعليم على إعادة توزيع سلطات اتخاذ القرار عبر مختلف المستويات الحكومية. وهذا يقتضي اتخاذ ترتيبات تؤثر على أدوار الآباء والمعلمين وموظفي الخدمة المدنية والسياسيين على الصعيدين المحلي والوطني، ويمس مسائل تتراوح بين التمويل والإشراف المدرسي وإعداد المناهج التعليمية وحشد المعلمين وإدارة شؤونهن. وقد احتلت اللامركزية مكانة بارزة في إصلاحات الحوكمة . ولكن ماذا يعني ذلك عملياً بالنسبة لمركز اتخاذ القرارات؟ وقد أجري مسح لـ184 بلداً يرد وصفه في الإطار المصاحب تبيّن منه أن بالإمكان تمييز عدة أنماط عامة فيما يتعلق بمستويات اتخاذ القرار كما يتضح من الجدول 1. وتتمثل إحدى النتائج الهامة التي تمخض عنها هذا المسح في أن الحكومة المركزية، حتى عندما تكون اللامركزية البنيوية مطبقة اسمياً، تظل تؤدي دوراً أساسياً في شتى مجالات توفير الخدمات التعليمية، لا سيما في مجال تصميم المناهج والمواد التعليمية، وإدارة شؤون المعلمين، والترتيبات التمويلية. وتتفاوت إلى حد كبير أدوار الجهات الفاعلة الأخرى، مثل الحكومة المحلية والمدارس والمجتمعات المحلية. ونورد فيما يلي بعضاً من أهم ما تكشّف من نتائج:

- تواصل الحكومة المركزية في معظم البلدان الاضطلاع بالمسؤولية الشاملة في مجال وضع المناهج الدراسية تصميم المواد التعليمية. وفي ثلثي بلدان أوروبا الوسطى والشرقية وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، تعد المناهج الدراسية بصورة مشتركة بين المدارس والمعلمين استناداً إلى إطار عام تضعه الحكومة المركزية.

- تظل الحكومة المركزية تضطلع بدور قوي في الكثير من جوانب الحوكمة والإدارة المتعلقة بشؤون المعلمين، لاسيما فيما يخص معايير التدريب ومستويات الأجور وظروف العمل. وتتولى الحكومة المركزية تنظيم وإدارة أنشطة تدريب المعلمين في ثمانية وستين بلداً من البلدان الستة والسبعين التي تتوافر بيانات عنها في هذا الصدد.

- وعندما لا يتم حشد المعلمين وتعيينهم وتوزيعهم مركزياً، كما هو الحال في نحو نصف البلدان المشمولة، تشترك الحكومات الإقليمية أو الإدارات البلدية في أداء هذه المهمة الإدارية. ففي ربع بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي تتخذ القرارات في هذا الصدد بالتشارك بين عدة مستويات حكومية. وبصفة عامة ليس للمدارس سلطة ذات شأن فيما يخص إدارة شؤون المعلمين.

- فيما يتعلق بالبنى الأساسية والتوزيع الجغرافي للمدارس وسائر القرارات المتعلقة بفتح وإغلاق المدارس فإن القرارات تتخذ على جميع المستويات الحكومية. فقد تصدر القرارات من مستوى حكومي معين وتخصص الميزانية اللازمة لتنفيذها على مستوى آخر. ففي كرواتيا وإثيوبيا وغامبيا ولاتفيا ونيبال والجمهورية العربية السورية مثلاً تكون الحكومة المركزية المصدر الأول لرؤوس الأموال بينما تتخذ القرارات المتعلقة بالبنى الأساسية على المستوى البلدي أو الإقليمي.

- أما مهام التفتيش والإشراف الخاصة بالمدارس فهي تتم عادة على المستوى الوطني أو على المستوى البلدي في معظم البلدان.

- الحكومة المركزية هي مصدر التمويل الرئيسي للمدارس الابتدائية في أكثر من ثلاثة أرباع البلدان التي شملها المسح. ولئن كانت المسؤولية المالية تقع في بعض البلدان على مستوى الأقاليم (7%) أو البلديات (13%). ولكن ذلك لا يمنع من مشاركة الحكومة المركزية على مستويات عالية. وتتولى البلديات مسؤولية المصروفات التشغيلية في ثلث البلدان المشمولة بالمسح، ومعظم هذه البلدان من البلدان المتقدمة أو البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية.

- أما مشاركة الآباء في شؤون إدارة المدرسة فإنها تميل في معظم البلدان إلى الاقتصار على توفير التمويل الإضافي، وكذلك على المساعدة في بناء المدارس في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى على وجه الخصوص.

وصحيح أن هذه الأنماط العامة تزودنا بمعلومات مفيدة، ولكن الحاجة تدعو إلى فهم أكثر تعمقاً لكيفية اتخاذ القرارات ومن يتخذها ولأي غرض. فتتخذ القرارات أحياناً على أكثر من مستوى، فضلاً عن أن هذه الأنماط ليست ثابتة إذ أن البلدان التي سبق لها أن طبقت اللامركزية على بعض جوانب توفير الخدمات قد تعود لاحقاً إلى مركزتها. وكما يتضح من الفصل الثالث، يتمثل أحد الشواغل الهامة لهذا التقرير في أن طرائق اتخاذ القرارات في سياق محدد يمكن أن يكون لها تأثير كبير على الفرص التعليمية المتاحة للفقراء.

الإطار 1: عملية مسح لمستويات اتخاذ القرار في مجال التعليم الابتدائي

قام مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو بجمع بيانات بشأن 184 بلداً عن الحوكمة والإدارة والتمويل في مجال التعليم النظامي، مع التركيز على الجهات التي تصنع القرارات الرئيسية في هذا المجال. وقد اتخذت مجموعات البيانات الإقليمية المستمدة من التقارير القطرية، والتي أعدت لغرض إعداد هذا التقرير والمتاحة على الانترنيت (www.efareport.unesco.org)، أساساً لتطوير قاعدة بيانات بشأن مستويات اتخاذ القرار وتولي المسؤوليات في التعليم الابتدائي، وذلك في ستة مجالات رئيسية:

- المناهج الدراسية والمواد التعليمية؛
- تديب المعلمين وإدارة شؤونهم وظروف عملهم؛
- البنية الأساسية المدرسية؛
- الإشراف والتفتيش المدرسيان؛
- الترتيبات المالية؛
- شؤون الإدارة والتنظيم.

وفيما يخص كلاً من هذه المهام، حددت قاعدة البيانات المستوى الذي تتخذ فيه القرارات، مع بيان ما إذا كانت القرارات تتخذ على عدة مستويات. وجرى تمييز خمسة مستويات لسلطة اتخاذ القرار: الحكومة المركزية؛ والحكومة دون الوطنية (الولاية أو الإقليم أو المنطقة أو المحافظة)؛ والحكومة المحلية (المقاطعة أو البلدية أو غير ذلك من التقسيمات الإدارية المحلية)؛ ومجالس المدارس أو غيرها من السلطات المدرسية؛ والجهات غير الحكومية (بما في ذلك القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية، والمجتمعات المحلية، والجهات المانحة للمعونة). ويعرض الجدول 1 الوارد في هذا الملحق ملخصاً لبعض المؤشرات المتاحة في قاعدة البيانات.

وجمع مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو المعلومات التي استخدمها في إعداد قاعدة البيانات من عدة مصادر، منها قاعدة بياناته العالمية عن التعليم 2007/2006، وسلسة التقارير الوطنية لعام 2004، وكذلك من المواقع الشبكية لوزارات التربية والتعليم، ودراسات البنك الدولي الخاصة بالإنفاق العام، وتقارير البنوك الإنمائية الإقليمية، والتقارير الخاصة بالتعليم الصادرة عن شتى المنظمات الدولية.

الجدول 1: مستويات اتخاذ القرار في التعليم الابتدائي بحسب المهام والمناطق، 2007/2006

	الحكومة المركزية	الحكومة دون الوطنية[1]	الحكومة المحلية[2]	المدرسة[3]	مسؤولية مشتركة[4]	جهات غير حكومية[5]	عدد البلدان في العينة
المناهج الدراسية والمواد التعليمية							
إعداد/تنقيح المناهج الدراسية							
الدول العربية (20)	14	0	0	0	0	0	14
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	4	1	0	0	9	0	14
آسيا الوسطى (9)	3	1	0	0	2	0	6
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	11	2	0	0	2	0	15
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	17	0	0	0	5	0	22
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	5	1	0	0	11	0	17
جنوب وغرب آسيا (9)	8	0	0	0	0	0	8
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	28	1	0	0	0	0	29
المجموع	**90**	**6**	**0**	**0**	**29**	**0**	**125**
إعداد المواد التعليمية							
الدول العربية (20)	15	0	0	0	0	0	15
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	2	0	0	0	0	0	2
آسيا الوسطى (9)	5	0	0	0	0	0	5
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	7	0	1	0	0	0	8
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	6	0	0	0	0	0	6
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	4	0	0	0	0	0	4
جنوب وغرب آسيا (9)	7	0	0	0	0	0	7
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	15	0	0	0	0	0	15
المجموع	**61**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**62**

الجدول 1 (تابع)

	الحكومة المركزية	الحكومة دون الوطنية[1]	الحكومة المحلية[2]	المدرسة[3]	مسؤولية مشتركة[4]	جهات غير حكومية[5]	عدد البلدان في العينة
المعلمون							
تدريب المعلمين							
الدول العربية (20)	7	0	0	0	0	0	7
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	7	0	0	0	0	0	7
آسيا الوسطى (9)	4	0	1	0	0	0	5
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	9	1	0	0	0	0	10
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	17	0	0	0	2	0	19
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	3	2	0	0	0	0	5
جنوب وغرب آسيا (9)	5	0	0	0	0	0	5
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	16	2	0	0	0	0	18
المجموع	**68**	**5**	**1**	**0**	**2**	**0**	**76**
التدريب أثناء الخدمة							
الدول العربية (20)	9	0	0	0	0	0	9
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	6	0	0	0	1	0	7
آسيا الوسطى (9)	2	0	1	0	0	0	3
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	3	0	1	0	0	0	4
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	7	1	0	1	0	0	9
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	4	2	1	0	1	0	8
جنوب وغرب آسيا (9)	2	0	0	0	0	0	2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	15	4	0	0	0	0	19
المجموع	**48**	**7**	**3**	**1**	**2**	**0**	**61**
إدارة شؤون المعلمين (الحشد والتعيين وإنهاء الخدمة والتوزيع والترقية والنقل والانضباط)							
الدول العربية (20)	0	3	0	0	0	0	3
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	0	0	0	1	0	0	1
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	1	0	1	2	0	0	4
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	10	1	1	0	4	0	16
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	2	2	4	0	0	0	8
جنوب وغرب آسيا (9)	2	0	1	0	0	0	3
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	11	1	2	0	2	0	16
المجموع	**26**	**7**	**9**	**3**	**6**	**0**	**51**
تحديد مستويات أجور المعلمين وسائر شروط الخدمة (العلاوات والعطل المدرسية والترقيات)							
الدول العربية (20)	3	0	0	0	0	0	3
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	4	0	0	0	2	0	6
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	1	0	1
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	1	1	0	0	0	0	2
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	12	0	1	0	0	0	13
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	6	2	0	0	0	0	8
جنوب وغرب آسيا (9)	1	1	0	0	0	0	2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	9	0	0	0	0	0	9
المجموع	**36**	**4**	**1**	**0**	**3**	**0**	**44**

البنية الأساسية							
إنشاء المدارس وفتحها وإغلاقها وتوزيعها الجغرافي							
الدول العربية (20)	5	2	2	0	0	0	9
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	0	0	7	0	0	0	7
آسيا الوسطى (9)	0	0	2	0	0	0	2
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	1	0	2	0	0	0	3
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	4	1	5	0	0	0	10
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	0	2	7	0	0	0	9
جنوب وغرب آسيا (9)	0	0	1	0	0	0	1
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	3	2	3	0	0	0	8
المجموع	**13**	**7**	**29**	**0**	**0**	**0**	**49**

الجدول 1 (تابع)

	الحكومة المركزية	الحكومة دون الوطنية[1]	الحكومة المحلية[2]	المدرسة[3]	مسؤولية مشتركة[4]	جهات غير حكومية[5]	عدد البلدان في العينة
الإشراف							
الممارسات في مجال الإشراف/التفتيش المدرسي[6]							
الدول العربية (20)	2	1	6	0	0	0	9
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	5	0	5	0	0	0	10
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	2	0	2	0	0	0	4
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	11	0	2	0	0	0	13
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	3	1	3	0	0	0	7
جنوب وغرب آسيا (9)	0	1	1	0	0	0	2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	9	2	8	0	1	0	20
المجموع	**32**	**5**	**27**	**0**	**1**	**0**	**65**
الترتيبات المالية[7]							
بصفة عامة							
الدول العربية (20)	15	0	0	0	0	0	15
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	9	1	6	0	0	0	16
آسيا الوسطى (9)	2	0	6	0	0	0	8
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	14	2	0	0	0	1	17
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	20	1	0	0	1	0	22
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	11	4	4	0	0	0	19
جنوب وغرب آسيا (9)	4	1	0	0	0	0	5
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	24	0	0	0	0	0	24
المجموع	**99**	**9**	**16**	**0**	**1**	**1**	**126**
المصروفات الرأسمالية							
الدول العربية (20)	6	0	1	0	0	0	7
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	2	0	3	0	0	0	5
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	1	0	2	3	0	1	7
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	6	0	0	0	2	0	8
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	2	0	8	0	0	0	10
جنوب وغرب آسيا (9)	2	1	0	0	0	1	4
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	6	0	0	0	0	5	11
المجموع	**25**	**1**	**14**	**3**	**2**	**7**	**52**
المصروفات الخاصة بالموظفين							
الدول العربية (20)	5	0	0	0	0	0	5
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	8	0	1	0	0	0	9
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	4	1	0	0	0	0	5
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	16	1	0	0	0	0	17
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	6	4	1	1	0	0	12
جنوب وغرب آسيا (9)	3	1	0	0	0	0	4
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	22	0	1	0	0	0	23
المجموع	**64**	**7**	**3**	**1**	**0**	**0**	**75**
المصروفات الجارية أو التشغيلية							
الدول العربية (20)	5	0	1	0	0	0	6
أوروبا الوسطى والشرقية (20)	1	0	8	0	0	0	9
آسيا الوسطى (9)	0	0	0	0	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي (33)	1	0	1	3	0	0	5
أمريكا اللاتينية والكاريبي (41)	10	0	1	0	0	0	11
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26)	2	0	6	1	0	0	9
جنوب وغرب آسيا (9)	0	1	0	0	0	0	1
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45)	10	0	0	0	0	2	12
المجموع	**29**	**1**	**17**	**4**	**0**	**2**	**53**

1 – القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية والجهات المانحة للمعونة وغيرها من الجهات غير الحكومية

2 – فقط عندما يشار إليها صراحة.

3 – السلطات المدرسية أو المجالس المدرسية.

4 – المقاطعة أو البلدية أو غيرها من التقسيمات الإدارية المحلية.

5 – الولاية أو الإقليم أو المنطقة أو المحافظة.

6 – إن ممارسات الإشراف/التفتيش المدرسي تقتضي، خلافاً للمعايير، مشاركة مباشرة من قبل المدارس.

7 – تشير إلى المستوى الذي يوفر الحصة الأكبر من التمويل.

المصادر: مكتب التربية الدولي لليونسكو: (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2008g, 2008h).

الجداول الإحصائية*

مقدمة

أن أحدث البيانات المتوافرة عن التلاميذ والطلاب والمعلمين والنفقات والمعروضة في هذه الجداول الإحصائية تخص العام الدراسي المنتهي في 2006[1]. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الاستقصاءات التي قدمت إلى معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر أيار/مايو 2008. وستستخدم البيانات التي وردت بعد هذا التاريخ في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان[2] بيانات عن العام الدراسي المنتهي في 2007، وتعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائية بالأحرف الغامقة.

وتخص هذه الإحصاءات جميع أشكال المدارس النظامية، العامة والخاصة، بحسب المستوى التعليمي. ويضاف إلى هذه البيانات إحصاءات سكانية واقتصادية جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى، بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD)، والبنك الدولي.

ويرد في هذه الجداول الإحصائية ما مجموعه 204 بلدان وأراض[3] 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 تقدمها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات).

السكان

حسبت مؤشرات الانتفاع بالتعليم والمشاركة فيه الواردة في الجداول الإحصائية باستخدام مراجعة عام 2004 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. وقد تكون بيانات العام الدراسي المنتهي في 1991 معدة استناداً إلى الصيغة السابقة للتصنيف، وهي إسكد 1976، ومن ثم يتعذر مقارنتها في بعض البلدان ببيانات السنوات التي تلت عام 1997. 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 التي أثيرت أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم الأساسي

إن التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد) لا يصنّف برامج التعليم بحسب العمر. فعلى سبيل المثال إن أي برنامج يعادل محتواه مستوى التعليم الابتدائي، أو إسكد 1، يمكن أن يصنف في مستوى إسكد 1 حتى وإن كان مخصصاً للكبار. بيد أن معهد اليونسكو للإحصاء يدعو البلدان، في التوجيهات الخاصة بالرد على استقصائه السنوي المنتظم عن التعليم، إلى استبعاد «البيانات الخاصة بالبرامج المعدة للأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم السن النظامية للتعليم المدرسي». أما التوجيهات الخاصة بالاستبيانات المشتركة بن اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) واستبيانات مشروع مؤشرات التعليم في العالم، فكانت حتى عام 2005 تنص على«أن الأنشطة المصنفة في إطار "التعليم المستمر" أو "تعليم الكبار" أو "التعليم غير النظامي" ينبغي أن تدخل في الحسبان» إذا كانت «تضم مقررات دراسية تشبه برامج التعليم النظامي من حيث المضمون» أو إذا «كانت البرامج القائمة عليها تتيح الحصول على مؤهلات شبيهة» بالمؤهلات التي تتيح البرامج النظامية الحصول عليها. ومنذ عام 2005 دعيت البلدان المشاركة في استبيان المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية/مشروع المؤشرات العالمية للتعليم إلى تقديم بياناتها عن هذه البرامج

1 – هذا يعني العام الدراسي 2006/2005 بالنسبة للبلدان التي يتراكب فيها العام الدراسي مع عامين تقويميين، وعام 2006 بالنسبة للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي.

2 – إثيوبيا، وأوزبكستان، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وجزر مارشال، وسان كيتس ونيفيس، وسانت فنسنت وغرينادين، وساو تومي وبرنسيبي، وسيشل، وسيراليون، وغانا، وفانواتو، وكازاخستان، وجمهورية كوريا، وصربيا، ومصر، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو.

3 – ترد صربيا والجبل الأسود الآن ككيانين مستقلين.

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.

* للإطلاع على الإحصاءات والمؤشرات التفصيلية يرجى زيارة موقعنا على الويب: www.efareport.unesco.org

بصورة منفصلة كي يتمكن معهد اليونسكو للإحصاء من استبعادها عند حساب المؤشرات القابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. وعلى الرغم من تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء، فإن بعض البيانات التي تقدمها البلدان في الاستبيان السنوي يمكن أن تشمل تلاميذ تتجاوز أعمارهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الأساسي.

بيانات محو الأمية/القرائية

كانت اليونسكو لفترة طويلة تعرّف القرائية (محو الأمية) بأنها قدرة الفرد على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلق بحياته اليومية. ولكن ظهر تعريف آخر مع ظهور فكرة محو الأمية الوظيفية في عام 1978. وأقر المؤتمر العام في ذلك العام تعريفاً ينص على أن الشخص يعدّ متعلماً وظيفياً إذا كان بمقدوره ممارسة أي نشاط يتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيه حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويمكّنه من مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه.

وفي حالات كثيرة، تعتمد إحصاءات محو الأمية المتداولة في معهد اليونسكو للإحصاء على التعريف الأول ، كما تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر بيانات تستخدم طريقة «التصريح الذاتي»: أي يسأل المعنيون عما إذا كانوا هم وأفراد أسرهم متعلمين أم لا، بدلا من أن يطرح عليهم سؤال أوسع أو يطلب منهم إثبات امتلاكهم للمهارة المعنية. وتفترض بعض البلدان أن من أنهى مستوى معيناً من التعليم يعدّ متعلماً.[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 و24 عاماً. وهي تخص الفترتين 1985–1994 و2000–2006. وتستند معظم البيانات الخاصة بالفترة الأولى إلى معلومات سجلت إبان عمليات تعداد سكاني واستقصاءات أجريت خلال تلك الفترة. أما بالنسبة للفترة الثانية فإن معظم بيانات محو الأمية الواردة في الجداول هي تقديرات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء. وهي تحيل إلى عام 2006 وتعتمد على أحدث البيانات الوطنية المسجلة. وفيما يتعلق بالبلدان التي وضعت أمامها نجمة (*) والتي لم يتسن وضع تقديرات بشأنها، استخدمت البيانات الوطنية المسجلة لمحو الأمية. وترد السنوات المرجعية وتعريفات القرائية (محو الأمية) بالنسبة لكل بلد في صيغة مطولة لهذه المقدمة وضعت في الموقع الشبكي للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. وإن التقديرات والإسقاطات لعام 2015 الواردة في الجدول الإحصائي الخاص بالقرائية (محو الأمية) قد أعدت باستخدام النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار. وللاطلاع على وصف لمنهجية إجراء الإسقاطات، انظر الصفحة 261 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، وكذلك النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب الأعمار: المسوغات والمنهجية والبرامجيات، المتاح على العنوان الشبكي التالي: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf.

ويبدي العديد من البلدان اهتماماً متنامياً بتقييم مهارات محو الأمية لدى السكان. وتلبية لهذه الحاجة أعدّ معهد اليونسكو للإحصاء منهجية وأداة جديدتين لجمع البيانات تسمى «برنامج تقييم ورصد محو الأمية» (لامب – LAMP). واقتداء بمثال الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)، يستند برنامج لامب إلى إجراء تقييم وظيفي فعلي لمهارات القرائية، ويهدف إلى إتاحة بيانات ذات نوعية أفضل عن محو الأمية ويقوم على مفهوم التدرج المتواصل في مهارات القرائية عوضاً عن الفصل الثنائي الشائع بين المتعلم والأمي.

التقديرات وثغرات البيانات

تعرض البيانات في الجداول الإحصائية في شكل أرقام فعلية وفي شكل أرقام تقديرية. وعندما لا يزوّد مكتب اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يصبح الاعتماد على التقديرات ضرورياً في كثير من الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما يتسنى ذلك، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنية. وعندما لا يتسنى ذلك، فإن المعهد يمكن أن يجري تقديراته الخاصة إذا ما توافر له ما يكفي من المعلومات الإضافية. وقد تنشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان غير مترابطة. ويبذل المعهد قصارى الجهد ليحل هذه المشكلات مع البلدان المعنية ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على إشكالية.

ولسد الثغرات في الجداول الإحصائية، أدرجت بيانات تتعلق بالسنوات الدراسية السابقة في حال عدم توافر معلومات عن العام الدراسي المنتهي في 2006. ويشار إلى هذه الحالات في الحواشي.

الجدول الزمني لمعالجة البيانات

يرد فيما يلي الجدول الزمني لجمع البيانات المستخدمة في هذا التقرير ونشرها:

- حزيران/يونيو 2006 (أو كانون الأول/ديسمبر 2006 بالنسبة لبعض البلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي): انتهاء العام الدراسي الأخير في فترة جمع البيانات.
- تشرين الثاني/نوفمبر 2006 وحزيران/يونيو 2007: أرسلت الاستبيانات إلى البلدان التي تجمع بياناتها مباشرة إما من قبل معهد اليونسكو للإحصاء أو عن طريق استبيانات مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) والاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومكتب الإحصاءات للجماعات الأوروبية، مع تحديد الآجال التالية لتلقي الردود في 31 آذار/مارس 2007، و1 آب/أغسطس 2007 و30 أيلول/سبتمبر 2007، على التوالي.

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 مؤشر تنمية التعليم للجميع بالنسبة لبعض البلدان، ولا سيما البلدان المتقدمة.

- حزيران/يونيو 2007: بعد إرسال رسائل تذكيرية بالبريد الإلكتروني والفاكس والاتصال الهاتفي والبريد، بدأ معهد اليونسكو للإحصاء بمعالجة البيانات وحساب المؤشرات.
- أيلول/سبتمبر 2007: أعدت التقديرات لسد الثغرات في البيانات.
- تشرين الأول/أكتوبر 2007: أعدت الجداول الإحصائية المؤقتة وأرسلت مشروعات المؤشرات إلى الدول الأعضاء لمراجعتها.
- نهاية شباط/فبراير 2008: أعد المشروع الأول للجداول الإحصائية لنشرها في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.
- نيسان/أبريل 2008: أرسلت الجداول الإحصائية النهائية إلى فريق التقرير العالمي.

المتوسطات الإقليمية

إن الأرقام الإقليمية الخاصة بنسب القرائية، ونسب القبول الإجمالية، ونسب القيد الإجمالية والصافية، وطول الحياة المدرسية المتوقعة، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، هي عبارة عن متوسطات مرجّحة روعي فيها الحجم النسبي للفئات المعنية من سكان كل بلد في كل منطقة. وحسبت هذه المتوسطات بناء على بيانات منشورة وعلى تقديرات عامة بالنسبة للبلدان التي لا تتوافر عنها بيانات جديرة بالثقة وقابلة للنشر.

وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجاميع الإقليمية. وحيثما لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوق بها لحساب المتوسط المرجح الإجمالي، يحسب المتوسط فيما يتعلق فقط بالبلدان التي تتوافر عنها بيانات.

الأرقام ذات السقف المحدد

توجد حالات ينبغي نظرياً ألا يتجاوز فيها المؤشر 100 (نسبة القيد الصافية مثلاً)، ولكن عدم اتساق البيانات يمكن أن يفضي إلى تجاوز المؤشر المعني هذا السقف النظري. وفي هذه الحالات يضبط المؤشر عند السقف 100 مع الاحتفاظ بالتوازن بين الجنسين: فتحدد القيمة الأعلى، سواء كانت للذكور أو للإناث، بما يعادل 100 ثم يعاد حساب القيمتين الأخريين – أي القيمة الأدنى للذكور أو للإناث والرقم الذي يمثل الجنسين معاً – بحيث يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص الأرقام المحددة السقف مساوياً للمؤشر الخاص بالأرقام غير محددة السقف.

وترد في حواشي الجداول الإحصائية وفي المسرد الوارد بعد هذه الجداول، معلومات إضافية تفيد في تفسير البيانات والمعلومات.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (في الطبعة الورقية وطبعة الويب)

* تقديرات وطنية

** تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء

... بيانات غير متوافرة

– القيمة صفر أو ضئيلة يمكن إغفالها

. فئة لا تنطبق

./. بيانات مدرجة في إطار فئة أخرى

تركيبة المناطق

التصنيف العالمي[6]

- البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية (12):
البلدان الأعضاء في رابطة الدول المستقلة التي تضم 4 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقية (الاتحاد الروسي[w] وأوكرانيا وبيلاروس وجمهورية مولدوفا) وبلدان آسيا الوسطى ما عدا منغوليا.
- البلدان المتقدمة (44):
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (ما عدا إسرائيل[*] وقبرص[*])؛ أوروبا الوسطى والشرقية (ما عدا الاتحاد الروسي[w] وأوكرانيا وبيلاروس وتركيا[*] وجمهورية مولدوفا)؛ وأستراليا[*]، وبرمودا، ونيوزيلندا[*]، واليابان[*].
- البلدان النامية (148):
الدول العربية؛ وشرق آسيا والمحيط الهادي (ما عدا أستراليا[*] ونيوزيلندا[*] واليابان[*])؛ وأمريكا اللاتينية والكاريبي (ما عدا برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وإسرائيل[*]، وتركيا[*]، وقبرص[*] ومنغوليا.

مناطق التعليم للجميع

- الدول العربية (20 بلداً/أرضاً):
الأردن[w] والإمارات العربية المتحدة وتونس[w] والجزائر والجماهيرية العربية الليبية والجمهورية العربية السورية وجيبوتي والمملكة العربية السعودية والسودان والعراق وعمان وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية وقطر والكويت ولبنان ومصر[w] والمغرب وموريتانيا واليمن.
- أوروبا الوسطى والشرقية (21 بلدا)
الاتحاد الروسي[w] واستونيا[*] وألبانيا[*] وأوكرانيا وبلغاريا[*] والبوسنة والهرسك[*] وبولندا[*] وبيلاروس وتركيا[*] والجبل الأسود والجمهورية التشيكية[*] وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة[*] وجمهورية مولدوفا ورومانيا[*] وسلوفاكيا وسلوفينيا[*] وصربيا وكرواتيا ولاتفيا[*] وليتوانيا[*] والمجر[*].

6 – هو تصنيف شعبة الإحصاء في الأمم المتحدة المنقح في عام 2004.

- آسيا الوسطى (9 بلدان)
أذربيجان وأرمينيا وأوزبكستان وتركمنستان وجورجيا وطاجيكستان وقيرغيزستان وكازاخستان ومنغوليا.

- شرق آسيا والمحيط الهادي (33 بلداً/أرضاً)
أستراليا ٭، واندونيسيا[w] ، وبابوا غينيا الجديدة، وبالاو، وبروناي دار السلام، وتايلاند[w] ، وتوفالو، وتوكيلاو، وتونغا، وتيمور–ليشتي، وجزر سليمان، وجزر كوك، وجزر مارشال، وجمهورية كوريا ٭، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وساموا، وسنغافورة، والصين[w]، وفانواتو، والفلبين[w]، وفيتنام، وفيجي، وكمبوديا، وكيريباتي، وماكاو (الصين)، وماليزيا[w]، وميانمار، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو، ونيوزيلندا ٭، ونيوى، واليابان ٭.

- شرق آسيا (16 بلداً/أرضاً)
اندونيسيا[w]، وبروناي دار السلام، وتايلاند[w]، وتيمور–ليشتي، وجمهورية كوريا ٭، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وسنغافورة، والصين[w]، والفلبين[w]، وفيتنام، وكمبوديا، وماكاو (الصين)، وماليزيا[w] ، وميانمار، واليابان ٭.

- المحيط الهادي (17 بلداً/وأرضاً)
استراليا ٭، وبابوا غينيا الجديدة، وبالاو، وتوفالو، وتوكيلاو، وتونغا، وجزر سليمان، وجزر كوك، وجزر مارشال، وساموا، وفانواتو، وفيجي، وكيريباتي، وولايات ميكرونيزيا المتحدة، وناورو، ونيوزيلندا ٭، ونيوى.

- أمريكا اللاتينية والكاريبي (41 بلداً/أرضاً)
الأرجنتين[w] ، وآروبا، وإكوادور، وأنتيغوا وبربودا، وأنغيلا، وأوروغواي[w]، وباراغواي[w]، والبرازيل[w]، وبربادوس، وبرمودا، وبليز، وبنما، والبهاما، وبوليفيا، وبيرو[w]، وترينيداد وتوباغو، وجامايكا[w]، وجزر الأنتيل الهولندية، وجزر تركس وكايكوس، وجزر فيرجين البريطانية، وجزر كايمان، والجمهورية الدومينيكية، ودومينيكا، وسانت فنسنت وغرينادين، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، والسلفادور، وسورينام، وشيلي[w]، وغرينادا، وغواتيمالا، وغيانا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك ٭، ومونتسيرات، ونيكاراغوا، وهاييتي، وهندوراس.

- 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]، والدومينيكية، والسلفادور، وشيلي[w]، وغواتيمالا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك ٭، ونيكاراغوا، وهندوراس.

- أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (26 بلداً/أرضاً)
إسبانيا ٭، وإسرائيل ٭، وألمانيا ٭، وأندورا، وآيرلندا ٭، وآيسلندا ٭، وإيطاليا ٭، والبرتغال ٭، وبلجيكا ٭، والدنمارك ٭، وسان مارينو، والسويد ٭، وسويسرا ٭، وفرنسا ٭، وفنلندا ٭، وقبرص ٭، وكندا ٭، ولكسمبرغ ٭، ومالطة ٭، والمملكة المتحدة ٭، وموناكو، والنرويج ٭، والنمسا ٭، وهولندا ٭، والولايات المتحدة ٭، واليونان ٭.

- جنوب وغرب آسيا (9 بلدان)
أفغانستان، وجمهورية إيران الإسلامية، وباكستان، وبنغلاديش، وبوتان، وسري 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[w]، وساوتومي وبرنسيبي، والسنغال، وسوازيلاند، وسيشل، وسيراليون، والصومال، وغابون، وغامبيا، وغانا، وغينيا، وغينيا الاستوائية، وغينيا بيساو، والكامرون، وكوت ديفوار، والكونغو، وكينيا، وليبيريا، وليسوتو، ومالي، ومدغشقر، وملاوي، وموريشيوس، وموزمبيق، وناميبيا، والنيجر، ونيجيريا.

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).

- أقل البلدان نمواً (50 بلداً)[7]
إثيوبيا، إريتريا، أفغانستان، أنغولا، أوغندا، بنغلاديش، بنين، بوتان، بوركينا فاسو، بوروندي، تشاد، توغو، توفالو، تيمور–ليشتي، جزر سليمان، جزر القمر، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية تنزانيا المتحدة، جمهورية الكونغو الديمقراطية، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، جيبوتي، الرأس الأخضر، رواندا، زامبيا، ساموا، ساو تومي وبرنسيبي، السنغال، السودان، سيراليون، الصومال، غامبيا، غينيا، غينيا الاستوائية، غينيا بيساو، فانواتو، كمبوديا، كيريباتي، ليبيريا، ليسوتو، مالي، مدغشقر، ملاوي، الملديف، موريتانيا، موزمبيق، ميانمار، نيبال، النيجر، هاييتي، اليمن.

7 – تصنف الأمم المتحدة في الوقت الحاضر خمسين بلداً في فئة أقل البلدان نمواً. ويستعرض المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة كل ثلاث سنوات قائمة هذه البلدان على ضوء التوصيات التي تصدر عن لجنة السياسات الإنمائية. ولا تظهر مجموعة أقل البلدان نمواً في الجداول الإحصائية ولكن النقاش يتطرق إليها في نص التقرير.

الجدول 1
الجداول الإحصائية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (49-15)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
				2010-2005						
	2006	2010-2005	2010-2005	المجموع	الذكور	الإناث	2005-2010	2007 المجموع	2007	2007
الدول العربية										
الجزائر	33 351	1.5	1.7	72	71	74	2.4	0.1	29	...
البحرين	739	1.8	0.4-	76	74	77	2.3	...	...	...
جيبوتي	819	1.7	0.3	55	54	56	3.9	3.1	58	5
مصر	74 166	1.8	0.9	71	69	74	2.9	...	29	...
العراق	28 506	1.8	0.0	60	58	61	4.3	...	...	...
الأردن	5 729	3.0	1.6	73	71	74	3.1	...	...	...
الكويت	2 779	2.4	2.3	78	76	80	2.2	...	...	...
لبنان	4 055	1.1	0.0	72	70	74	2.2	0.1	33>	...
الجماهيرية العربية الليبية	6 039	2.0	1.5	74	72	77	2.7	...	...	...
موريتانيا	3 044	2.5	1.2	64	62	66	4.4	0.8	28	3
المغرب	30 853	1.2	1.0	71	69	73	2.4	0.1	28	...
عمان	2 546	2.0	1.2	76	74	77	3.0	...	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3 889	3.2	1.7	73	72	75	5.1	...	...	...
قطر	821	2.1	1.6	76	75	76	2.7	...	...	...
المملكة العربية السعودية	24 175	2.2	1.4	73	71	75	3.4	...	...	...
السودان	37 707	2.2	0.8	59	57	60	4.2	1.4	59	...
الجمهورية العربية السورية	19 408	2.5	1.6	74	72	76	3.1	...	...	...
تونس	10 215	1.1	0.8	74	72	76	1.9	0.1	28	...
الإمارات العربية المتحدة	4 248	2.8	3.4	79	77	81	2.3	...	...	...
اليمن	21 732	3.0	2.7	63	61	64	5.5	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	3 172	0.6	0.0	76	73	80	2.1	...	...	...
بيلاروس	9 742	0.6-	0.3-	69	63	75	1.2	0.2	30	...
البوسنة والهرسك	3 926	0.1	3.1-	75	72	77	1.2	0.1>	...	...
بلغاريا	7 693	0.7-	0.4-	73	69	77	1.3	...	...	...
كرواتيا	4 556	0.1-	0.2-	76	72	79	1.3	0.1>	...	...
الجمهورية التشيكية	10 189	0.0	0.4	76	73	80	1.2	...	33>	...
إستونيا	1 340	0.3-	1.7	71	66	77	1.5	1.3	24	...
المجر	10 058	0.3-	0.7-	73	69	77	1.3	0.1	30>	...
لاتفيا	2 289	0.5-	0.8	73	67	78	1.3	0.8	27	...
ليتوانيا	3 408	0.5-	0.2-	73	67	78	1.3	0.1	45>	...
الجبل الأسود	601	0.3-	0.5	75	72	77	1.8	...	...	...
بولندا	38 140	0.2-	0.2	76	71	80	1.2	0.1	29	...
جمهورية مولدوفا	3 833	0.9-	0.8-	69	65	72	1.4	0.4	30	...
رومانيا	21 532	0.4-	0.8-	72	69	76	1.3	0.1	50	...
الاتحاد الروسي	143 221	0.5-	1.1	65	59	73	1.3	1.1	26	...
صربيا	9 851	0.1	0.8	74	72	76	1.8	0.1	28	...
سلوفاكيا	5 388	0.0	0.6	75	71	79	1.3	0.1>	...	...
سلوفينيا	2 001	0.0	0.2	78	74	82	1.3	0.1>	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2 036	0.1	1.7-	74	72	77	1.4	0.1>	...	...
تركيا	73 922	1.3	0.3	72	69	74	2.1	...	...	...
أوكرانيا	46 557	0.8-	1.0	68	62	74	1.2	1.6	44	...
آسيا الوسطى										
أرمينيا	3 010	0.2-	2.1	72	68	75	1.4	0.1	42>	...
أذربيجان	8 406	0.8	3.3	67	64	71	1.8	0.2	17	...
جورجيا	4 433	0.8-	1.5-	71	67	75	1.4	0.1	37>	...
كازاخستان	15 314	0.7	4.2	67	62	72	2.3	0.1	28	...
قيرغيزستان	5 259	1.1	1.9	66	62	70	2.5	0.1	26	...
منغوليا	2 605	1.0	0.2-	67	64	70	1.9	0.1	20>	...
طاجيكستان	6 640	1.5	0.1	67	64	69	3.3	0.3	21	...
تركمنستان	4 899	1.3	0.5	63	59	68	2.5	0.1>	...	...
أوزبكستان	26 981	1.4	0.6	67	64	70	2.5	0.1	29	...
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	20 530	1.0	0.5	81	79	84	1.8	0.2	7	...
بروني دار السلام	382	2.1	0.3	77	75	80	2.3	...	...	...
كمبوديا	14 197	1.7	1.2	60	57	62	3.2	0.8	29	...
الصين	1 320 864	0.6	0.1-	73	71	75	1.7	0.1	29	...

الجدول 1

	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]						نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]	الفئة الأغنى (20%)	الفئة الأفقر (20%)							
	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005	2006	1998	2006	1998
الدول العربية											
الجزائر	35	6	43	7	15	...	11	5 940	4 110	3 030	1 570
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	22 020	...	9 940
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	99	2 180	1 590	1 060	730
مصر	34	5	44	9	44	3	13	4 940	3 360	1 360	1 240
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	39	7	46	7	7	...	115	4 820	2 960	2 650	1 590
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	40 180	...	17 770
لبنان	...	...	...	...	...	...	68	9 600	7 330	5 580	4 250
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	11 630	...	7 290	...
موريتانيا	39	7	46	6	63	26	62	1 970	1 350	760	560
المغرب	40	7	47	7	14	...	22	3 860	2 480	2 160	1 310
عمان	...	...	...	...	...	...	12	...	13 590	...	6 270
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	304	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	1	22 300	17 060	13 980	8 030
السودان	...	...	...	...	...	...	51	1 780	1 000	800	310
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	4	4 110	3 270	1 560	920
تونس	40	8	47	6	7	...	38	6 490	4 070	2 970	2 050
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	28 880	...	20 020
اليمن	33	6	41	7	45	16	16	2 090	1 710	760	380
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	31	5	40	8	10	...	102	6 000	3 180	2 930	890
بيلاروس	30	5	38	9	...	...	...	9 700	4 490	3 470	1 550
البوسنة والهرسك	26	4	36	10	...	...	140	6 780	4 490	3 230	1 430
بلغاريا	29	4	38	9	6	...	...	10 270	5 240	3 990	1 270
كرواتيا	29	5	40	8	...	...	28	13 850	8 600	9 310	4 600
الجمهورية التشيكية	25	4	36	10	...	...	...	20 920	13 380	12 790	5 580
إستونيا	36	6	43	7	8	...	...	18 090	8 370	11 400	3 730
المجر	27	4	37	10	...	...	...	16 970	9 920	10 870	4 320
لاتفيا	38	7	45	7	5	...	...	14 840	6 560	8 100	2 650
ليتوانيا	36	6	43	7	8	...	...	14 550	7 060	7 930	2 600
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	8 930	...	4 130	...
بولندا	35	6	42	8	...	...	...	14 250	8 950	8 210	4 300
جمهورية مولدوفا	33	5	41	8	21	...	46	2 660	1 260	1 080	460
رومانيا	31	5	39	8	13	...	...	10 150	5 730	4 830	1 520
الاتحاد الروسي	40	8	47	6	12	...	...	12 740	6 000	5 770	2 140
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	9 320	...	4 030	...
سلوفاكيا	26	4	35	9	29	...	...	17 060	10 660	9 610	4 100
سلوفينيا	28	4	36	9	...	...	...	23 970	14 990	18 660	10 530
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	39	8	46	6	...	...	113	7 850	5 450	3 070	1 930
تركيا	44	9	50	5	19	3	6	8 410	5 970	5 400	3 070
أوكرانيا	28	4	38	9	5	...	...	6 110	2 870	1 940	850
آسيا الوسطى											
أرمينيا	34	5	43	9	31	...	64	4 950	1 830	1 920	590
أذربيجان	37	6	45	7	33	4	27	5 430	1 850	1 840	510
جورجيا	40	8	46	6	25	7	69	3 880	1 970	1 580	770
كازاخستان	34	6	42	7	16	...	15	8 700	4 000	3 870	1 390
قيرغيزستان	30	4	39	9	21	...	52	1 790	1 150	500	350
منغوليا	33	5	41	8	45	11	83	2 810	1 700	1 000	460
طاجيكستان	33	5	41	8	43	7	37	1 560	760	390	180
تركمنستان	41	8	48	6	...	...	6	...	...	...	560
أوزبكستان	37	6	45	7	...	...	7	2 190	1 320	610	620
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	35	7	41	6	...	...	...	33 940	24 760	35 860	21 890
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	49 900	40 260	26 930	14 480
كمبوديا	42	7	50	7	78	34	38	1 550	720	490	280
الصين	47	12	52	4	35	10	1	4 660	1 960	2 000	790

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (49-15)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2006	2010-2005	2010-2005	2010-2005			2010-2005	2007	2007	2007
				المجموع	الذكور	الإناث		المجموع		
جزر كوك	14	2.2-	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23 708	0.3	2.1-	67	65	69	1.9	...	...	...
فيجي	833	0.6	1.1-	69	67	71	2.8	0.1	...	...
إندونيسيا	228 864	1.2	0.6-	71	69	73	2.2	0.2	20	...
اليابان	127 953	0.0	1.4-	83	79	86	1.3	...	24	...
كيريباتي	94	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5 759	1.7	0.8	64	63	66	3.2	0.2	24	...
ماكاو، الصين	478	0.7	1.1	81	79	83	0.9	...	...	...
ماليزيا	26 114	1.7	0.1-	74	72	77	2.6	0.5	27	...
جزر مارشال	58	2.2	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	111	0.5	1.4-	69	68	69	3.7	...	...	...
ميانمار	48 379	0.9	0.3-	62	59	65	2.1	0.7	42	...
ناورو	10	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	4 140	0.9	0.3	80	78	82	2.0	0.1	36>	...
نيوي	2	1.8-	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	20	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6 202	2.0	0.5-	57	55	60	3.8	1.5	40	...
الفلبين	86 264	1.9	0.4	72	70	74	3.2	...	27	...
جمهورية كوريا	48 050	0.3	1.8-	79	75	82	1.2	0.1>	28	...
ساموا	185	0.9	2.5-	71	69	75	3.9	...	...	...
سنغافورة	4 382	1.2	3.0-	80	78	82	1.3	0.2	29	...
جزر سليمان	484	2.3	0.7	64	63	64	3.9	...	...	...
تايلاند	63 444	0.7	0.0	71	66	75	1.9	1.4	42	...
تيمور – ليشتي	1 114	3.5	4.6	61	60	62	6.5	...	...	...
توكيلاو	1	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	100	0.5	0.9	73	72	74	3.8	...	...	...
توفالو	10	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	221	2.4	1.1	70	68	72	3.7	...	...	...
فيتنام	86 206	1.3	0.0	74	72	76	2.1	0.5	27	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	12	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	84	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	39 134	1.0	0.6	75	72	79	2.3	0.5	27	...
آروبا	104	0.0	1.7-	74	71	77	2.0	...	...	...
البهاما	327	1.2	0.1-	73	71	76	2.0	3.0	26	...
بربادوس	293	0.3	1.2-	77	74	80	1.5	1.2	45>	...
بليز	282	2.1	0.1-	76	73	79	2.9	2.1	59	...
برمودا	64	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	9 354	1.8	0.1	66	63	68	3.5	0.2	28	...
البرازيل	189 323	1.3	0.0	72	69	76	2.2	0.6	34	...
جزر فيرجين البريطانية	22	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	46	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	16 465	1.0	0.2	79	75	82	1.9	0.3	28	...
كولومبيا	45 558	1.3	1.0-	73	69	77	2.2	0.6	29	...
كوستاريكا	4 399	1.5	0.2	79	76	81	2.1	0.4	28	...
كوبا	11 267	0.0	2.9-	78	76	80	1.5	0.1	29	...
دومينيكا	68	0.3-	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	9 615	1.5	0.2	72	69	75	2.8	1.1	51	...
إكوادور	13 202	1.1	0.8-	75	72	78	2.6	0.3	28	...
السلفادور	6 762	1.4	0.3-	72	69	75	2.7	0.8	29	...
غرينادا	106	0.0	3.4-	69	67	70	2.3	...	...	...
غواتيمالا	13 029	2.5	1.2	70	67	74	4.2	0.8	98	...
غيانا	739	0.2-	4.2-	67	64	70	2.3	2.5	59	...
هايتي	9 446	1.6	0.5	61	59	63	3.5	2.2	53	...
هندوراس	6 969	1.9	0.5	70	67	74	3.3	0.7	28	...
جامايكا	2 699	0.5	1.2-	73	70	75	2.4	1.6	29	...
المكسيك	105 342	1.1	1.0-	76	74	79	2.2	0.3	29	...
مونتسيرات	6	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	189	1.3	1.3-	75	71	79	1.9	...	...	...
نيكاراغوا	5 532	1.3	0.3	73	70	76	2.8	0.2	28	...
بنما	3 288	1.6	0.1	76	73	78	2.6	1.0	29	...

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]						نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]	الفئة الأغنى (20%)	الفئة الأفقر (20%)				2006	1998	2006	1998
	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005				
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	76	4 450	3 030	3 720	2 290
إندونيسيا	34	5	43	8	52	8	11	3 310	2 140	1 420	670
اليابان	25	3	36	11	...	...	...	32 840	24 240	38 630	32 970
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	6 230	5 520	1 240	1 150
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	35	5	43	8	74	27	50	1 740	1 100	500	310
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	20 880	...	15 260
ماليزيا	49	12	54	4	9	...	1	12 160	7 630	5 620	3 630
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	8 040	6 490	2 980	2 070
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	6 070	5 020	2 390	2 030
ميانمار	...	...	...	...	...	...	3	...	410	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	36	7	44	6	...	...	...	25 750	17 020	26 750	15 480
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	14 340	...	7 990	...
بابوا غينيا الجديدة	51	13	57	5	...	...	45	1 630	1 480	740	810
الفلبين	45	9	51	5	43	15	7	3 430	2 260	1 390	1 080
جمهورية كوريا	32	5	38	8	...	...	...	22 990	12 590	17 690	9 200
ساموا	...	...	...	...	...	...	238	5 090	3 300	2 270	1 330
سنغافورة	43	10	49	5	...	...	...	43 300	28 130	28 730	23 490
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	415	1 850	1 880	690	870
تايلاند	42	8	49	6	25	...	-3	7 440	4 410	3 050	2 120
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	189	5 100	...	840	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	310	5 470	3 790	2 250	1 720
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	187	3 480	3 270	1 690	1 300
فيتنام	34	5	44	9	...	...	23	2 310	1 220	700	350
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	89	15 130	10 490	11 050	7 810
الأرجنتين	51	18	55	3	17	7	3	11 670	9 160	5 150	8 020
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 920
بربادوس	...	...	...	...	...	...	-8	...	...	...	7 680
بليز	...	...	...	...	...	...	44	7 080	4 650	3 740	2 710
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	60	42	63	2	42	23	64	3 810	3 000	1 100	1 000
البرازيل	57	22	61	3	21	8	1	8 700	6 540	4 710	4 880
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	55	16	60	4	6	...	9	11 300	8 700	6 810	5 270
كولومبيا	59	25	63	3	18	7	11	6 130	4 720	3 120	2 440
كوستاريكا	50	16	54	4	10	3	7	9 220	6 180	4 980	3 500
كوبا	...	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	211	...	5 660	...	3 300
الجمهورية الدومينيكية	52	14	57	4	16	3	9	5 550	3 410	2 910	1 770
إكوادور	54	17	58	3	41	18	16	6 810	4 760	2 910	1 810
السلفادور	52	21	56	3	41	19	29	5 610	4 340	2 680	1 870
غرينادا	...	...	...	...	...	...	421	...	6 010	...	3 020
غواتيمالا	55	20	60	3	32	14	20	5 120	4 060	2 590	1 670
غيانا	...	...	...	...	...	...	182	3 410	2 420	1 150	880
هاييتي	59	27	63	2	78	54	60	1 070	1 130	430	400
هندوراس	54	17	58	3	36	15	95	3 420	2 520	1 270	750
جامايكا	46	10	52	5	14	...	14	7 050	5 590	3 560	2 660
المكسيك	46	13	55	4	12	3	2	11 990	8 440	7 830	4 020
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	43	9	49	6	80	45	135	2 720	1 820	930	670
بنما	56	24	60	3	18	7	6	8 690	5 960	5 000	3 550

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (49-15)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2006	2010-2005	2010-2005	2010-2005			2010-2005	2007	2007	2007
				المجموع	الذكور	الإناث		المجموع		
باراغواي	6 016	1.8	0.3	72	70	74	3.1	0.6	29	...
بيرو	27 589	1.2	0.2	71	69	74	2.5	0.5	28	...
سانت كيتس ونيفيس	50	1.3	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	163	1.1	1.1	74	72	76	2.2	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	120	0.5	0.1-	72	69	74	2.2	...	...	...
سورينام	455	0.6	1.0-	70	67	74	2.4	2.4	28	...
ترينيداد وتوباغو	1 328	0.4	0.9	70	68	72	1.6	1.5	59	...
جزر تركس وكايكوس	25	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3 331	0.3	0.8-	76	73	80	2.1	0.6	28	...
فنزويلا	27 191	1.7	0.5	74	71	77	2.5	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	74	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	8 327	0.4	0.3-	80	77	83	1.4	0.2	30	...
بلجيكا	10 430	0.2	0.5-	79	76	82	1.6	0.2	27	...
كندا	32 577	0.9	0.3	81	78	83	1.5	0.4	27	...
قبرص	846	1.1	1.5	79	76	82	1.6	...	...	...
الدنمارك	5 430	0.2	1.1-	78	76	81	1.8	0.2	23	...
فنلندا	5 261	0.3	0.6	79	76	82	1.8	0.1	42>	...
فرنسا	61 330	0.5	0.3-	81	77	84	1.9	0.4	27	...
ألمانيا	82 641	0.1-	1.2-	79	77	82	1.4	0.1	29	...
اليونان	11 123	0.2	0.2	79	77	82	1.3	0.2	27	...
آيسلندا	298	0.8	0.6	82	80	83	2.1	0.2	40>	...
آيرلندا	4 221	1.8	2.2	79	76	81	2.0	0.2	27	...
إسرائيل	6 810	1.7	0.4	81	79	83	2.8	0.1	59	...
إيطاليا	58 779	0.1	0.1-	81	78	83	1.4	0.4	27	...
لكسمبرغ	461	1.1	0.3	79	76	82	1.7	0.2	...	...
مالطة	405	0.4	0.0	79	77	81	1.4	0.1	...	...
موناكو	33	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	16 379	0.2	2.0-	80	78	82	1.7	0.2	27	...
النرويج	4 669	0.6	0.1-	80	78	83	1.8	0.1	33>	...
البرتغال	10 579	0.4	0.0	78	75	81	1.5	0.5	28	...
سان مارينو	31	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	43 887	0.8	1.8	81	78	84	1.4	0.5	20	...
السويد	9 078	0.4	1.2	81	79	83	1.8	0.1	47	...
سويسرا	7 455	0.4	0.8-	82	79	84	1.4	0.6	37	...
المملكة المتحدة	60 512	0.4	1.0	79	77	82	1.8	0.2	29	...
الولايات المتحدة	302 841	1.0	0.8	78	76	81	2.1	0.6	21	...
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	26 088	3.9	3.6	44	44	44	7.1	...	...	...
بنغلاديش	155 991	1.7	0.3-	64	63	65	2.8	...	17	...
بوتان	649	1.4	1.6-	66	64	67	2.2	0.1	20>	...
الهند	1 151 751	1.5	0.1-	65	63	66	2.8	0.3	38	...
جمهورية إيران الإسلامية	70 270	1.4	3.0	71	69	73	2.0	0.2	28	...
الملديف	300	1.8	3.1	68	68	69	2.6	...	...	...
نيبال	27 641	2.0	0.8	64	63	64	3.3	0.5	25	...
باكستان	160 943	1.8	1.9	65	65	66	3.5	0.1	29	...
سري لانكا	19 207	0.5	1.1-	72	69	76	1.9	...	38	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	16 557	2.8	2.5	43	41	44	6.4	2.1	61	50
بنين	8 760	3.0	2.4	57	56	58	5.4	1.2	63	29
بوتسوانا	1 858	1.2	0.7	51	50	51	2.9	23.9	61	95
بوركينا فاسو	14 359	2.9	2.4	52	51	54	6.0	1.6	51	100
بوروندي	8 173	3.9	5.3	50	48	51	6.8	2.0	59	120
الكاميرون	18 175	2.0	0.4	50	50	51	4.3	5.1	60	300
الرأس الأخضر	519	2.2	1.1	72	68	74	3.4	...	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	4 265	1.8	1.0	45	43	46	4.6	6.3	65	72
تشاد	10 468	2.9	2.3	51	49	52	6.2	3.5	61	85
جزر القمر	818	2.5	1.0	65	63	67	4.3	0.1>	50>	0.1>
الكونغو	3 689	2.1	1.2	55	54	57	4.5	3.5	59	69

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]						نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]	الفئة الأغنى (20%)	الفئة الأفقر (20%)							
	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005	2006	1998	2006	1998
باراغواي	58	26	62	2	30	14	8	4 040	3 480	1 410	1 650
بيرو	52	15	57	4	31	11	14	6 490	4 630	2 980	2 240
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	73	...	9 990	...	6 150
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	67	...	6 870	...	3 880
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	41	...	4 670	...	2 620
سورينام	...	...	...	...	...	...	98	7 720	5 840	4 210	2 500
ترينيداد وتوباغو	39	8	45	6	39	12	- 2	16 800	7 610	12 500	4 440
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	45	10	51	5	6	...	4	9 940	7 880	5 310	6 610
فنزويلا	48	16	52	3	40	19	2	10 970	8 430	6 070	3 360
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	29	4	38	9	...	...	...	36 040	25 790	39 750	27 250
بلجيكا	33	5	41	9	...	...	...	33 860	24 580	38 460	25 950
كندا	33	6	40	7	...	...	...	36 280	24 530	36 650	20 310
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	25 060	19 260	23 270	14 770
الدنمارك	25	4	36	8	...	...	...	36 190	25 620	52 110	32 960
فنلندا	27	4	37	10	...	...	...	33 170	20 950	41 360	24 910
فرنسا	33	6	40	7	...	...	...	32 240	23 620	36 560	25 200
ألمانيا	28	4	37	9	...	...	...	32 680	23 840	36 810	27 170
اليونان	34	6	42	7	...	...	...	30 870	19 600	27 390	15 050
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	33 740	24 060	49 960	28 390
آيرلندا	34	6	42	7	...	...	...	34 730	20 640	44 830	20 780
إسرائيل	39	8	45	6	...	...	...	23 840	16 960	20 170	16 880
إيطاليا	36	7	42	7	...	...	...	28 970	22 220	31 990	21 240
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	60 870	43 020	71 240	43 620
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	20 990	15 630	15 310	8 790
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	31	5	39	8	...	...	...	37 940	26 340	43 050	25 820
النرويج	26	4	37	10	...	...	...	50 070	35 710	68 440	35 400
البرتغال	39	8	46	6	...	...	...	19 960	15 620	17 850	11 560
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45 130	...
إسبانيا	35	6	42	7	...	...	...	28 200	19 500	27 340	15 220
السويد	25	4	37	9	...	...	...	34 310	22 470	43 530	28 930
سويسرا	34	6	41	8	...	...	...	40 840	30 210	58 050	41 560
المملكة المتحدة	36	7	44	6	...	...	...	33 650	23 090	40 560	22 860
الولايات المتحدة	41	8	46	5	...	...	...	44 070	31 650	44 710	30 620
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	33	5	43	9	84	41	9	1 230	750	450	340
بوتان	...	...	...	...	...	...	98	4 000	1 910	1 430	600
الهند	37	6	45	8	80	34	2	2 460	1 340	820	420
جمهورية إيران الإسلامية	43	10	50	5	7	...	2	9 800	6 350	2 930	1 730
الملديف	...	...	...	...	...	...	203	4 740	2 550	3 010	1 930
نيبال	47	9	55	6	69	24	16	1 010	730	320	210
باكستان	31	4	40	9	74	17	11	2 410	1 590	800	470
سري لانكا	40	7	48	7	42	6	61	3 730	2 250	1 310	810
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	...	...	...	...	...	...	28	3 890	1 810	1 970	460
بنين	37	6	45	7	74	31	41	1 250	960	530	340
بوتسوانا	61	20	65	3	56	28	40	11 730	7 640	5 570	3 350
بوركينا فاسو	40	7	47	7	72	27	50	1 130	760	440	240
بوروندي	42	10	48	5	88	55	48	320	300	100	140
الكاميرون	45	9	51	6	51	17	25	2 060	1 470	990	630
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	317	2 590	1 700	2 130	1 240
جمهورية افريقيا الوسطى	61	33	65	2	84	67	24	690	610	350	280
تشاد	...	...	...	...	...	...	39	1 170	820	450	220
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	42	1 140	940	660	420
الكونغو	...	...	...	...	...	...	362	...	1 940	...	560

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]							فيروس مرض الإيدز[2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	متوسط معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)			معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	نسبة تفشي فيروس مرض الإيدز (%) لدى الراشدين (49-15)	النسبة المئوية للنساء (15 سنة فما فوق) اللواتي يعشن مع مرض الإيدز	المتيتمون بسبب مرض الإيدز (بالآلاف)
	2006	2010-2005	2010-2005	2010-2005			2010-2005	2007	2007	2007
				المجموع	الذكور	الإناث		المجموع		
كوت ديفوار	18 914	1.8	0.8	48	48	49	4.5	3.9	60	420
جمهورية الكونغو الديمقراطية	60 644	3.2	3.5	46	45	48	6.7	...	...	...
غينيا الاستوائية	496	2.4	2.0	52	50	53	5.4	3.4	60	5
إريتريا	4 692	3.2	3.1	58	56	60	5.0	1.3	60	18
إثيوبيا	81 021	2.5	1.6	53	52	54	5.3	2.1	60	650
غابون	1 311	1.5	0.4	57	56	57	3.1	5.9	59	18
غامبيا	1 663	2.6	1.3	59	59	59	4.7	0.9	60	3
غانا	23 008	2.0	0.6	60	60	60	3.8	1.9	60	160
غينيا	9 181	2.2	1.5	56	54	58	5.4	1.6	59	25
غينيا بيساو	1 646	3.0	3.1	46	45	48	7.1	1.8	58	6
كينيا	36 553	2.7	2.9	54	53	55	5.0	...	...	...
ليسوتو	1 995	0.6	0.4-	43	43	42	3.4	23.2	58	110
ليبيريا	3 579	4.5	4.7	46	45	47	6.8	1.7	59	15
مدغشقر	19 159	2.7	1.5	59	58	61	4.8	0.1	26	3
ملاوي	13 571	2.6	1.5	48	48	48	5.6	11.9	58	560
مالي	11 968	3.0	3.2	54	52	57	6.5	1.5	60	44
موريشيوس	1 252	0.8	0.5-	73	70	76	1.9	1.7	29	0.5>
موزمبيق	20 971	1.9	0.6	42	42	42	5.1	12.5	58	400
ناميبيا	2 047	1.3	0.4	53	52	53	3.2	15.3	61	66
النيجر	13 737	3.5	3.1	57	58	56	7.2	0.8	30	25
نيجيريا	144 720	2.3	1.2	47	46	47	5.3	3.1	58	1 200
رواندا	9 464	2.8	4.0	46	45	48	5.9	2.8	60	220
ساو تومي وبرنسيبي	155	1.6	0.3	66	64	67	3.9	...	...	...
السنغال	12 072	2.5	1.3	63	61	65	4.7	1.0	59	8
سيشل	86	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	5 743	2.0	1.9	43	41	44	6.5	1.7	59	16
الصومال	8 445	2.9	2.0	48	47	49	6.0	0.5	28	9
جنوب افريقيا	48 282	0.6	0.5-	49	49	50	2.6	18.1	59	1 400
سوازيلاند	1 134	0.6	0.2	40	40	39	3.4	26.1	59	56
توغو	6 410	2.6	1.4	58	57	60	4.8	3.3	58	68
أوغندا	29 899	3.2	3.1	52	51	52	6.5	5.4	59	1 200
جمهورية تنزانيا المتحدة	39 459	2.5	1.2	53	51	54	5.2	6.2	58	970
زامبيا	11 696	1.9	0.9	42	42	42	5.2	15.2	57	600
زمبابوي	13 228	1.0	0.3	43	44	43	3.2	15.3	57	1 000
العالم	6 578 149	1.2	0.5	68.6	66.5	70.8	2.6	0.8	50	15 000
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	278 295	0.1-	1.2	66.5	61.0	72.5	1.6	...	...	...
البلدان المتقدمة	1 015 689	0.4	0.2	79.2	76.2	82.0	1.7	...	...	...
البلدان النامية	5 284 165	1.4	0.5	66.7	65.1	68.5	2.8	...	...	...
الدول العربية	314 822	2.0	1.2	68.8	67.0	70.7	3.2	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	403 456	0.1-	0.5	69.9	65.3	74.8	1.5	...	...	...
آسيا الوسطى	77 546	1.0	1.5	67.2	63.4	71.0	2.3	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 119 172	0.7	0.2-	73.0	71.0	75.1	1.9	...	...	...
شرق آسيا	2 085 044	0.7	0.2-	72.9	70.9	75.1	1.9	0.1	27	...
بلدان المحيط الهادي	34 128	1.2	0.1	75.7	73.3	78.2	2.3	0.4	30	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	559 994	1.2	0.2-	73.4	70.2	76.6	2.2	...	...	...
بلدان الكاريبي	16 628	1.1	0.0	65.4	63.2	67.6	3.0	1.1	50	...
أمريكا اللاتينية	543 365	1.3	0.2-	73.6	70.5	76.8	2.2	0.5	32	...
أمريكا الشمالية و أوروبا الغربية	744 476	0.6	0.4	79.3	76.6	82.0	1.8	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 612 841	1.6	0.3	64.7	63.4	66.2	2.9	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	745 842	2.4	1.8	50.3	49.4	51.2	5.2	5.0	59	11 592

1 – شعبة السكان في الأمم المتحدة، (2007)، متغير متوسط.
2 – برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز) (2008).
3 – البنك الدولي World Bank (2008).
4 – برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2007).
5 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوفرة عن الفترة المعنية. للمزيد من التفاصيل، أنظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2007).

الجدول 1

البلد أو الأراضي	التفاوت في الدخل والإنفاق[4]				GNP, AID AND POVERTY						
	مدى التفاوت		النسبة المئوية لنصيب الفئة السكانية من الدخل أو الإنفاق%		السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم[4] (%)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم[4] (%)	صافي نصيب الفرد من المعونة (بالدولار الأمريكي)[4]	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[3]			
	مؤشر جيني Gini[7]	الـ 20% الأغنى الـ 20% الأفقر[6]	الفئة الأغنى (20%)	الفئة الأفقر (20%)				بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1992[5]	2005-1990[5]	2005-1990[5]	2005	2006	1998	2006	1998
كوت ديفوار	45	10	51	5	49	15	7	1 580	1 520	880	730
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	32	270	240	130	110
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	78	16 620	5 100	8 510	1 120
إريتريا	...	...	...	...	...	...	81	680	750	190	210
إثيوبيا	30	4	39	9	78	23	27	630	410	170	130
غابون	...	...	...	...	...	...	39	11 180	12 240	5 360	4 070
غامبيا	50	11	53	5	83	59	38	1 110	810	290	300
غانا	41	8	47	6	79	45	51	1 240	820	510	370
غينيا	39	7	46	7	...	...	19	1 130	840	400	470
غينيا بيساو	47	10	53	5	...	...	50	460	390	190	140
كينيا	43	8	49	6	58	23	22	1 470	1 140	580	440
ليسوتو	63	44	67	2	56	36	38	1 810	1 320	980	650
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	260	250	130	130
مدغشقر	48	11	54	5	85	61	50	870	700	280	250
ملاوي	39	7	47	7	63	21	45	690	600	230	200
مالي	40	8	47	6	72	36	51	1 000	690	460	280
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	26	10 640	6 740	5 430	3 760
موزمبيق	47	10	54	5	74	36	65	660	400	310	220
ناميبيا	74	56	79	1	56	35	61	4 770	3 360	3 210	2 030
النيجر	51	21	53	3	86	61	37	630	540	270	200
نيجيريا	44	10	49	5	92	71	49	1 410	1 010	620	270
رواندا	47	10	53	5	88	60	64	730	530	250	260
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	204	1 490	...	800	...
السنغال	41	7	48	7	56	17	59	1 560	1 140	760	510
سيشل	...	...	...	...	...	...	223	14 360	12 770	8 870	7 320
سيراليون	63	58	63	1	75	57	62	610	340	240	160
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	58	18	62	4	34	11	16	8 900	6 140	5 390	3 280
سوازيلاند	50	13	56	4	78	48	41	4 700	3 820	2 400	1 460
توغو	...	...	...	...	...	...	14	770	680	350	300
أوغندا	46	9	53	6	...	...	42	880	600	300	280
جمهورية تنزانيا المتحدة	35	6	42	7	90	58	39	980	630	350	220
زامبيا	51	15	55	4	87	64	81	1 140	800	630	310
زمبابوي	50	12	56	5	83	56	28	...	...	...	570

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح						
العالم	...	...	...	...	...	...	16	9 209	...	7 448	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	94	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	5	4 359	...	1 856	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	11	8 682	...	4 785	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية و أوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	42	1 681	...	829	...

6 – تدل الأرقام المدرجة على النسبة بين نصيب السكان الأغنى ونصيب السكان الأفقر من الدخل أو من الانفاق.
7 – تمثل القيمة صفر انعدام التفاوت تماما وتمثل القيمة 100 منتهى التفاوت.

الجدول 2

محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
الدول العربية															
الجزائر	*50	*63	*36	75	84	65	81	88	74	6 572	*64	6 030	68	5 392	68
البحرين	*84	*89	*77	88	90	86	92	93	90	56	*56	64	49	55	49
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	*44	*57	*31	71	83	60	77	86	68	16 428	*62	14 213	71	13 822	70
العراق	...	...	...	*74	*84	*64	...	...	...	...	...	4 327	*69	...	...
الأردن	...	...	...	93	96	89	95	98	93	...	...	266	74	215	73
الكويت	*74	*78	*69	*93	*95	*91	96	96	95	276	*48	145	*50	114	48
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	76	88	63	86	94	78	91	97	84	685	73	580	78	472	81
موريتانيا	...	...	...	55	63	47	61	66	55	...	...	817	59	934	57
المغرب	*42	*55	*29	55	68	42	62	74	51	9 602	*62	9 826	66	9 458	67
عمان	...	...	...	84	89	76	89	93	84	...	...	278	60	242	62
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	92	97	88	95	98	93	...	...	161	78	135	76
قطر	*76	*77	*72	90	90	90	93	93	93	68	*30	66	28	54	30
المملكة العربية السعودية	*71	*80	*57	84	89	78	89	92	85	2 907	*59	2 506	58	2 176	60
السودان[2]	...	...	...	*61	*71	*52	...	...	...	...	...	8 674	*63	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	83	89	76	87	92	82	...	...	2 169	69	2 037	70
تونس	...	...	...	77	86	68	83	90	76	...	...	1 764	69	1 464	71
الإمارات العربية المتحدة	*71	*72	*69	90	90	89	94	95	92	473	*31	347	31	259	39
اليمن	*37	*57	*17	57	76	39	70	85	55	4 686	*66	5 076	72	4 961	75
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	59
بيلاروس	*98	*99	*97	100	100	100	100	100	100	166	*87	25	68	16	50
البوسنة والهرسك	...	...	...	*97	*99	*94	...	...	...	...	...	110	*86	...	...
بلغاريا	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	63	118	58
كرواتيا	*97	*99	*95	99	99	98	99	100	99	120	*82	52	81	31	74
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100	3	*79	2	50	2	47
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	*99	*100	*99	100	100	100	100	100	100	11	*80	4	54	4	51
ليتوانيا	*98	*99	*98	100	100	100	100	100	100	44	*76	9	52	8	52
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	*96	*99	*94	99	100	99	100	100	100	113	*82	26	78	12	63
رومانيا	*97	*99	*95	98	98	97	98	98	97	589	*78	443	67	394	58
الاتحاد الروسي	*98	*99	*97	100	100	99	100	100	100	2 290	*88	604	72	398	61
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	*100	*100	*99	100	100	100	100	100	100	7	*60	6	57	5	57
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	*94	*97	*91	97	99	95	98	99	97	87	*77	52	77	36	73
تركيا	*79	*90	*69	*88	*96	*80	91	97	86	7 640	*75	6 285	*83	5 282	84
أوكرانيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	129	70	83	58
آسيا الوسطى															
أرمينيا	*99	*99	*98	99	100	99	100	100	100	31	*77	13	73	8	63
أذربيجان	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	42	78	24	76
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	*98	*99	*96	100	100	99	100	100	100	278	*82	46	74	34	65
قيرغيزستان	...	...	...	99	99	99	99	100	99	...	...	27	67	21	55
منغوليا	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	49	44	85	32
طاجيكستان	*98	*99	*97	100	100	99	100	100	100	68	*74	16	70	11	62
تركمنستان	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	61
أوزبكستان	...	...	...	*97	*98	*96	...	...	...	...	...	565	*68	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	*88	*92	*82	95	96	93	97	98	96	21	*67	15	65	11	65
كمبوديا	...	...	...	76	86	67	81	88	75	...	...	2 188	72	2 146	69
الصين	*78	*87	*68	93	96	90	96	98	93	184 214	*70	73 232	73	49 848	74
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الكبار (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية															
الجزائر	1 215	*73	593	63	320	48	*74	*86	*62	92	94	90	95	95	95
البحرين	3	*53	0.5	42	0.1	45	*97	*97	*97	100	100	100	100	100	100
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	3 473	*60	2 238	66	1 435	55	*63	*71	*54	85	90	80	91	92	90
العراق	...	...	877	*63	...	...	...	...	...	*85	*89	*80	...	...	...
الأردن	...	...	11	45	7	30	...	...	...	99	99	99	99	99	100
الكويت	37	*62	7	*45	0.05	37	*87	*91	*84	*99	*99	*98	100	100	100
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	55	89	18	88	0.7	67	95	99	91	99	100	98	100	100	100
موريتانيا	...	...	207	54	211	52	...	...	...	66	70	62	71	73	70
المغرب	2 239	*65	1 704	68	1 017	67	*58	*71	*46	74	83	64	83	89	78
عمان	...	...	10	62	3	63	...	...	...	98	99	98	99	100	99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	7	52	6	36	...	...	...	99	99	99	99	99	100
قطر	6	*31	3	28	1.05	60	*90	*89	*91	97	96	98	99	99	99
المملكة العربية السعودية	369	*74	150	66	75	76	*88	*94	*81	97	98	96	99	99	98
السودان[2]	...	...	1 659	*64	...	...	...	...	...	*77	*85	*71	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	298	63	163	60	...	...	...	93	95	91	96	97	95
تونس	...	...	100	65	39	57	...	...	...	95	97	94	98	98	97
الإمارات العربية المتحدة	36	*38	17	60	5	78	*82	*81	*85	97	98	96	99	100	98
اليمن	1 122	*78	1 003	82	587	87	*60	*83	*35	79	93	64	90	97	83
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	4	44	4	41	...	...	...	99	99	99	99	99	99
بيلاروس	3	*43	3	37	3	33	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
البوسنة والهرسك	...	...	1	*38	...	...	...	...	...	*100	*100	*100	...	...	...
بلغاريا	...	...	25	50	28	46	...	...	...	98	98	98	96	96	96
كرواتيا	2	*53	2	48	2	44	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	0.3	*35	0.4	37	...	...	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
المجر	...	...	...	...	20	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	0.8	*40	1.0	41	0.8	42	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
ليتوانيا	2	*44	1	46	0.8	50	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	2	*48	2	48	2	49	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
رومانيا	35	*53	81	47	86	42	*99	*99	*99	98	97	98	96	96	97
الاتحاد الروسي	56	*44	72	40	53	36	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	0.7	*44	0.4	37	0.3	30	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	*62	4	57	4	52	*99	*99	*99	99	99	99	99	99	98
تركيا	867	*76	507	*78	388	75	*93	*97	*88	*96	*98	*94	97	99	96
أوكرانيا	...	...	15	41	12	39	...	...	...	100	100	100	100	100	100
آسيا الوسطى															
أرمينيا	0.5	*49	1	38	1.3	33	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
أذربيجان	...	...	1	28	0.6	18	...	...	...	100	100	100	100	100	100
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	8	*44	5	38	5	36	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
قيرغيزستان	...	...	4	38	6	31	...	...	...	100	100	100	99	99	100
منغوليا	...	...	25	30	46	24	...	...	...	96	94	97	91	86	96
طاجيكستان	3	*56	2	47	2	44	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100
تركمنستان	...	...	2	41	2	33	...	...	...	100	100	100	100	100	100
أوزبكستان	...	*52	39	...	...	...	...	...	...	*99	*99	*99	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	0.9	*49	0.3	53	0.12	57	*98	*98	*98	100	100	99	100	100	100
كمبوديا	...	...	495	62	313	59	...	...	...	85	89	81	91	93	89
الصين	14 352	*73	1 703	58	907	51	*94	*97	*91	99	99	99	99	100	100
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	*82	*88	*75	91	95	87	94	96	92	21 577	*68	14 772	71	11 158	71
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	72	80	66	78	83	73	...	...	967	64	993	62
ماكاو، الصين	...	...	...	93	96	90	95	97	93	...	...	28	74	22	73
ماليزيا	*83	*89	*77	92	94	89	94	96	93	1 989	*66	1 527	64	1 244	63
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	*90	*94	*86	...	...	...	...	...	3 529	*70	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	57	62	53	61	63	60	...	...	1 579	55	1 831	52
الفلبين	*94	*94	*93	93	93	94	94	94	95	2 325	*53	3 711	48	4 073	46
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	*98	*98	*97	99	99	98	99	99	99	2	*60	1	58	1	54
سنغافورة	*89	*95	*83	94	97	91	96	98	94	259	*78	207	76	157	74
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	94	96	92	96	97	94	...	...	3 022	66	2 387	65
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0.5	46	0.4	45
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	84	85	82	...	...	...	...	...	...
فيتنام	*88	*93	*83	*90	*94	*87	...	...	...	4 789	*72	5 892	*69	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	*96	*96	*96	98	98	98	98	98	98	889	*53	701	51	602	50
آروبا	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	*70	*70	*70	...	...	...	...	...	...	32	*49	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	*80	*88	*72	90	95	85	93	97	90	825	*71	597	76	471	77
البرازيل	...	...	...	*90	*89	*90	93	92	93	...	...	14 242	*50	11 275	49
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	*94	*95	*94	96	96	96	97	97	97	547	*53	447	52	367	51
كولومبيا	*81	*81	*81	*92	*92	*92	95	95	95	4 458	*52	2 461	*52	1 876	51
كوستاريكا	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	133	47	124	46
كوبا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	89	88	89	92	91	92	...	...	718	49	641	48
إكوادور	*88	*90	*86	92	93	91	94	95	93	731	*59	678	57	636	56
السلفادور	*74	*77	*71	*84	*87	*81	89	91	87	830	*58	729	*61	594	60
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
غواتيمالا	*64	*72	*57	72	78	67	79	83	74	1 915	*61	2 047	63	2 106	63
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	83	82	83	86	85	88	...	...	734	49	747	46
جامايكا	...	...	...	85	80	91	89	85	94	...	...	269	33	218	30
المكسيك	*88	*90	*85	*92	*94	*90	94	96	93	6 397	*62	6 037	*64	4 880	64
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	*95	*95	*95	96	96	96	97	97	97	7	*54	6	55	5	54
نيكاراغوا	...	...	...	80	79	81	84	82	85	...	...	693	49	685	46
بنما	*89	*89	*88	93	94	93	95	95	94	175	*52	156	55	150	55
باراغواي	*90	*92	*89	94	94	93	95	95	95	255	*59	250	55	242	53
بيرو	*87	*93	*82	*89	*94	*83	93	96	90	1 848	*72	2 126	*74	1 578	75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	1 421	*65	506	53	335	42	*96	*97	*95	99	99	99	99	99	99
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	228	58	196	58	...	...	...	82	85	79	87	89	85
ماكاو، الصين	...	...	0.2	37	0.05	22	...	...	...	100	100	100	100	100	100
ماليزيا	155	*53	90	47	51	43	*96	*96	*95	98	98	98	99	99	99
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	509	*60	...	...	...	...	...	*95	*96	*93	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	434	48	490	40	...	...	...	64	63	65	68	63	74
الفلبين	428	*45	950	42	997	38	*97	*96	*97	94	94	95	95	94	96
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	0.3	*49	0.2	42	0.2	37	*99	*99	*99	99	99	99	100	99	100
سنغافورة	6	*44	2	38	1	31	*99	*99	*99	100	100	100	100	100	100
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	187	52	132	49	...	...	...	98	98	98	99	99	99
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	0.1	40	0.1	45	...	...	...	100	100	100	100	100	100
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	831	*53	1 771	*39	...	...	*94	*94	*93	*94	*94	*94	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	92	*43	60	39	48	37	*98	*98	*99	99	99	99	99	99	99
آروبا	...	...	0.1	44	0.07	40	...	...	...	99	99	99	100	99	100
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	9	*49	...	...	...	...	*76	*76	*77	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	83	*70	30	68	18	63	*94	*96	*92	98	99	98	99	99	99
البرازيل	...	...	853	*33	375	26	...	...	...	*98	*97	*98	99	98	99
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	38	*41	28	41	17	39	*98	*98	*99	99	99	99	99	99	100
كولومبيا	693	*43	181	*42	139	34	*91	*89	*92	*98	*98	*98	99	98	99
كوستاريكا	...	...	18	38	13	35	...	...	...	98	98	98	99	98	99
كوبا	...	...	0.4	52	0.2	64	...	...	...	100	100	100	100	100	100
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	76	37	52	34	...	...	...	96	95	97	97	97	98
إكوادور	79	*54	89	46	88	41	*96	*97	*96	96	96	97	97	96	97
السلفادور	173	*51	64	*45	45	35	*85	*85	*85	*95	*94	*95	97	96	98
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	462	*62	396	60	362	56	*76	*82	*71	85	88	82	89	90	88
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	146	38	140	31	...	...	...	90	88	93	92	89	95
جامايكا	...	...	30	19	20	17	...	...	...	94	90	98	96	94	99
المكسيك	828	*56	402	*57	215	45	*95	*96	*95	*98	*98	*98	99	99	99
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	0.9	*44	0.4	50	0.3	49	*97	*97	*97	98	98	98	99	99	99
نيكاراغوا	...	...	140	36	109	29	...	...	...	88	85	91	92	88	95
بنما	25	*52	22	52	21	50	*95	*95	*95	96	97	96	97	97	97
باراغواي	37	*52	47	47	39	44	*96	*96	*95	96	96	96	97	97	97
بيرو	215	*67	121	*67	79	54	*95	*97	*94	*98	*99	*97	99	99	98
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	32	63	27	62
ترينيداد وتوباغو	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	*70	14	67	10	62
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	*46	56	*45	45	42
فنزويلا	90*	91*	89*	93*	93*	93*	...	...	...	1 242	*54	1 318	*52	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	94*	98*	91*	98	99	96	99	99	98	29	*81	17	78	9	75
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	*74	289	70	200	67
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	596	63	386	62
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	88*	88*	88*	91	90	93	93	92	95	31	*50	29	41	24	37
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	88*	92*	85*	95	96	93	97	98	96	965	*67	486	68	268	68
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	96*	98*	95*	97	99	96	98	99	97	1 103	*73	988	72	787	72
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	9 916	*59	...	...
بنغلاديش	35*	44*	26*	52	58	47	61	64	58	44 458	*56	48 392	55	48 189	53
بوتان	...	...	...	54	66	40	64	73	54	...	...	202	60	198	60
الهند[2]	48*	62*	34*	65	76	53	72	81	62	283 848	*61	270 058	65	261 687	65
جمهورية إيران الإسلامية	66*	74*	56*	84	89	78	89	93	85	11 124	*62	8 133	67	6 504	69
الملديف	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	*47	6	48	6	46
نيبال	33*	49*	17*	55	69	42	66	77	56	7 619	*63	7 620	67	7 346	67
باكستان	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47 060	*64	49 588	64
سرى لانكا[2]	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1 339	*61	1 061	59
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2 828	*74	...	...
بنين	27*	40*	17*	40	52	27	47	59	35	2 131	*59	2 959	61	3 476	61
بوتسوانا	69*	65*	71*	82	82	82	87	87	88	247	*47	215	51	176	49
بوركينا فاسو	14*	20*	8*	26	34	18	36	43	30	4 136	*55	5 740	56	6 567	56
بوروندي	37*	48*	28*	59*	67*	52*	...	...	...	1 945	*61	1 831	*61	...	...
الكاميرون	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	3 367	*62	...	...
الرأس الأخضر	63*	75*	53*	83	89	78	89	93	86	70	*70	54	69	45	68
جمهورية افريقيا الوسطى	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1 085	*63	1 263	*67	...	...
تشاد	12*	...	...	26*	41*	13*	...	...	...	3 177	...	4 133	*60	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	74	83	65	86	92	81	92	95	89	404	67	299	70	216	72
كوت ديفوار	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4 180	*55	5 541	*60	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	10 486	*71	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	38	*75	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		2006-2000[1]		1994-1985[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015			2006-2000[1]			1994-1985[1]		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	53	3	56	4	...	...	96	96	96	94	96	95	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	48	0.8	49	1	*50	2	100	100	100	99	99	99	*99	*99	*99
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	30	6	*34	6	*37	6	99	99	99	*99	*98	*99	*99	*98	*99
فنزويلا	...	...	*34	148	*39	176	...	...	...	*98	*96	*97	*96	*95	*95
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	36	0.1	37	0.2	*44	0.4	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	56	6.0	50	10	*49	16	99	100	99	99	99	99	*99	*99	*99
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	46	4	46	7	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	21	0.9	24	2	*26	1	99	97	98	99	96	97	*99	*97	*98
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	42	2	44	5	*46	13	100	100	100	100	100	100	*99	*99	*99
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	50	12	48	17	*47	29	100	100	100	100	100	100	*100	*100	*100
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	*60	3 324	...	...	...	...	...	*18	*51	*34	...	...	...
بنغلاديش	41	5 908	48	9 175	*55	12 833	85	80	83	72	70	71	*38	*52	*45
بوتان	55	17	59	36	...	...	87	90	88	70	81	76	...	...	...
الهند[2]	58	29 320	62	41 644	*64	63 893	86	90	88	76	86	81	*49	*74	*62
جمهورية إيران الإسلامية	52	169	61	423	*70	1 399	99	99	99	97	98	98	*81	*92	*87
الملديف	37	1	42	1	*45	1	99	98	98	98	98	98	*98	*98	*98
نيبال	60	819	64	1 228	*67	1 847	85	91	88	71	85	78	*33	*68	*50
باكستان	60	8 771	*65	11 151	...	...	72	83	78	*58	*79	*69	...	...	...
سرى لانكا[2]	35	43	*40	90	...	...	99	98	99	*98	*97	*97	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	*70	888	...	...	...	...	...	*63	*84	*72	...	...	...
بنين	61	895	61	870	*62	612	51	69	60	40	63	51	*27	*55	*40
بوتسوانا	43	20	39	26	*35	31	96	95	95	95	93	94	*92	*86	*89
بوركينا فاسو	51	2 068	54	1 912	*54	1 495	43	47	45	28	40	34	*14	*27	*20
بوروندي	...	...	*56	473	*56	495	...	...	...	*70	*77	*73	*48	*59	*54
الكامرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	20	1	40	4	*58	8	100	98	99	98	96	97	*86	*90	*88
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	*65	365	*64	270	...	...	...	*47	*70	*59	*35	*63	*48
تشاد	...	...	*63	1 235	...	1 042	...	...	...	*23	*56	*38	...	...	*17
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	60	3	67	14	69	35	100	100	100	97	99	98	91	96	94
كوت ديفوار	...	...	*62	1 587	*60	1 054	...	...	...	*52	*71	*61	*38	*60	*49
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	*63	3 512	...	...	...	...	...	*63	*78	*70	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	*49	5	...	...	...	...	...	*95	*95	*95	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
إثيوبيا	*27	*36	*19	*36	*50	*23	...	...	...	23 045	*57	28 859	*64	...	...
غابون	*72	*79	*65	85	90	81	91	94	88	165	*64	124	65	92	66
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	64	71	57	71	76	66	...	...	5 053	59	5 152	58
غينيا	...	...	...	*29	*43	*18	...	...	...	...	...	3 628	*59	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	*74	*78	*70	...	...	...	...	...	5 473	*58	...	...
ليسوتو	...	...	...	*82	*74	*90	...	...	...	...	...	205	*31	...	...
ليبيريا	41	52	30	54	60	49	64	65	64	652	60	865	56	946	51
مدغشقر	...	...	...	*71	*77	*65	...	...	...	...	...	3 154	*60	...	...
ملاوي	*49	*65	*34	71	79	63	79	83	74	2 197	*68	2 094	64	2 009	61
مالي	...	...	...	23	31	16	27	34	20	...	...	4 832	58	6 146	57
موريشيوس	*80	*85	*75	87	90	84	90	92	89	150	*63	124	62	103	60
موزمبيق	...	...	...	44	57	32	49	58	41	...	...	6 566	64	7 112	60
ناميبيا	*76	*78	*74	88	88	87	90	90	91	198	*56	156	54	150	49
النيجر	...	...	...	30	44	16	36	48	23	...	...	5 014	60	6 334	60
نيجيريا	*55	*68	*44	71	79	63	79	85	74	23 296	*64	23 451	65	21 577	63
رواندا	*58	...	...	*65	*71	*60	...	...	...	1 468	...	1 871	*61	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	*73	*85	*62	87	93	82	91	94	88	17	*73	11	74	10	68
السنغال	*27	*37	*18	42	53	32	47	56	38	2 964	*56	4 067	60	4 802	59
سيشل	*88	*87	*89	*92	*91	*92	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	37	49	26	47	58	37	...	...	2 066	61	2 080	61
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	...	88	88	87	91	92	91	...	...	4 088	55	3 107	55
سوازيلاند	*67	*70	*65	*80	*81	*78	...	...	...	126	*59	141	*56	...	...
توغو	...	...	...	*53	*69	*38	...	...	...	...	...	1 706	*67	...	...
أوغندا	*56	*68	*45	73	81	64	81	86	75	4 185	*64	4 154	66	4 045	64
جمهورية تنزانيا المتحدة	*59	*71	*48	72	79	65	74	79	70	5 217	*65	6 157	63	7 185	59
زامبيا	*65	*73	*57	*68	*76	*60	...	...	...	1 541	*62	2 039	*63	...	...
زمبابوي	*84	*89	*79	91	94	88	94	96	93	990	*66	754	67	532	65

	المتوسط المرجح									المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
العالم	76	82	70	84	88	79	87	90	83	871 096	63	775 894	64	706 130	64
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 730	84	1 519	71	752	59
البلدان المتقدمة	99	99	99	99	99	99	99	100	99	8 686	64	7 660	62	7 047	59
البلدان النامية	68	77	59	79	85	73	84	88	79	858 680	63	766 716	64	698 332	64
الدول العربية	58	70	46	72	82	61	79	87	71	55 311	63	57 798	67	53 339	69
أوروبا الوسطى والشرقية	96	98	94	97	99	96	98	99	97	11 945	78	8 235	80	6 801	79
آسيا الوسطى	98	99	97	99	99	98	99	99	100	960	74	784	68	328	50
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	89	75	93	96	90	95	97	94	229 172	69	112 637	71	81 398	71
شرق آسيا	82	89	75	93	96	90	96	97	94	227 859	69	110 859	71	79 420	71
بلدان المحيط الهادي	94	94	93	93	93	92	93	93	93	1 313	56	1 778	55	1 979	52
أمريكا اللاتينية والكاريبي	87	88	86	91	91	90	93	94	93	39 575	55	36 946	55	31 225	54
بلدان الكاريبي	66	65	67	74	72	76	78	75	81	2 870	50	2 803	48	2 749	45
أمريكا اللاتينية	87	88	86	91	92	90	94	94	93	36 705	55	34 142	56	28 476	55
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6 400	63	5 682	61	5 115	59
جنوب وغرب آسيا	48	60	34	64	74	52	71	79	62	394 719	61	392 725	63	380 256	63
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53	63	45	62	71	53	72	78	67	133 013	61	161 088	62	147 669	60

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 2006 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة بالنسبة لكل بلد.

عدد السكان المستخدم لاستنباط عدد الأميين مستمد من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة (2007). 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 2006.

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	1994-1985[1]		2006-2000[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015		1994-1985[1]			2006-2000[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
إثيوبيا	7 404	*54	8 068	*62	...	...	*34	*39	*28	*50	*62	*39	...	...	...
غابون	13	*59	9	66	5	72	*93	*94	*92	97	98	96	98	99	97
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	1 111	54	867	48	...	...	...	77	79	75	84	84	84
غينيا	...	...	967	*61	...	...	...	...	...	*47	*59	*34	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	1 588	*49	...	...	...	...	...	*80	*80	*81	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	196	54	212	44	200	31	51	56	47	70	67	74	80	72	87
مدغشقر	...	...	1 108	*54	...	...	...	...	...	*70	*73	*68	...	...	...
ملاوي	616	*64	484	53	380	45	*59	*70	*49	82	83	81	90	89	91
مالي	...	...	1 732	55	2 175	55	...	...	...	29	36	22	33	38	27
موريشيوس	18	*46	8	37	6	31	*91	*91	*92	96	95	97	97	96	98
موزمبيق	...	...	1 977	56	2 225	52	...	...	...	52	58	46	57	59	56
ناميبيا	35	*40	34	39	34	32	*88	*86	*90	93	91	94	94	91	96
النيجر	...	...	1 493	64	1 884	60	...	...	...	38	53	25	46	56	36
نيجيريا	5 091	*67	4 171	58	3 078	51	*71	*81	*62	86	88	84	92	92	91
رواندا	305	...	524	*52	...	...	*75	...	...	*78	*79	*77	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	1	*65	2	48	2	35	*94	*96	*92	95	95	95	95	93	96
السنغال	849	*58	1 224	58	1 322	55	*38	*49	*28	51	58	43	56	61	51
سيشل	...	...	...	...	...	...	*99	*98	*99	*99	*99	*99	...	...	...
سييرا ليون	...	...	522	61	430	63	...	...	...	52	63	42	67	76	59
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	491	41	218	35	...	...	...	95	94	96	98	97	98
سوازيلاند	24	*51	33	*44	...	...	*84	*83	*84	*88	*87	*90	...	...	...
توغو	...	...	346	*69	...	...	...	...	...	*74	*84	*64	...	...	...
أوغندا	1 061	*62	893	58	711	52	*63	*77	*70	85	88	83	91	92	91
جمهورية تنزانيا المتحدة	831	*62	1 795	53	2 306	49	*78	*86	*82	78	79	76	77	76	77
زامبيا	543	*51	758	*55	...	...	*66	*67	*66	*69	*73	*66	...	...	...
زمبابوي	102	*62	62	41	25	16	*95	*97	*94	98	98	98	99	99	100

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح								
العالم	166 725	62	130 498	59	92 655	54	84	88	79	89	91	86	92	93	91
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	122	46	149	43	133	33	100	100	100	100	100	100	100	100	100
البلدان المتقدمة	752	53	789	52	786	52	99	99	99	99	99	99	99	99	99
البلدان النامية	165 852	62	129 559	59	91 736	54	80	85	75	87	90	84	91	92	90
الدول العربية	10 934	66	8 949	67	5 192	63	76	84	67	86	91	81	93	95	90
أوروبا الوسطى والشرقية	1 056	71	774	67	643	63	98	99	97	99	99	98	99	99	98
آسيا الوسطى	58	47	4382	108	27		100	100	100	99	99	100	99	99	100
شرق آسيا والمحيد الهادي	19 961	68	6 449	54	3 935	47	95	97	93	98	98	98	99	99	99
شرق آسيا	19 607	69	5 974	54	3 404	47	95	97	93	98	98	98	99	99	99
بلدان المحيط الهادي	354	54	475	48	531	40	92	93	92	91	90	91	90	89	92
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5 638	46	3 290	43	2 170	38	94	93	94	97	96	97	98	97	98
بلدان الكاريبي	578	44	462	36	303	26	78	75	81	86	82	90	91	87	95
أمريكا اللاتينية	5 060	46	2 828	45	1 867	40	94	94	95	97	97	97	98	98	99
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	476	52	495	52	497	52	99	100	99	99	100	99	99	100	99
جنوب وغرب آسيا	92 147	62	67 074	60	46 007	56	61	72	49	79	84	74	87	89	85
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	36 456	59	43 385	59	34 101	53	64	70	58	71	76	67	81	82	80

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.
2 – بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة، لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

الجدول 3 – ألف

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰) 2010-2005	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰) 2010-2005	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%) 2006-1999[3]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 2006-2000[3]	هزال متوسط وشديد 2006-2000[3]	تقزّم متوسط وشديد 2006-2000[3]	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 2006-2000[3]	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 2006-2000[3]	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 2006-2000[3]
الدول العربية									
الجزائر	31	33	6	4	3	11	7	39	22
البحرين	11	14	8	9	5	10	34	65	41
جيبوتي	85	126	10	29	21	33	1	23	18
مصر	29	34	14	6	4	18	38	67	37
العراق	82	105	15	8	5	21	25	51	36
الأردن	19	22	12	4	2	9	27	70	12
الكويت	8	10	7	10	11	24	12	26	9
لبنان	22	26	6	4	5	11	27	35	11
الجماهيرية العربية الليبية	18	20	7	5	3	15	...	...	23
موريتانيا	63	92	...	32	13	35	20	78	57
المغرب	31	36	15	10	9	18	31	66	15
عمان	12	14	8	18	7	10	...	92	73
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	18	20	7	3	1	10	27	...	...
قطر	8	10	10	6	2	8	12	48	21
المملكة العربية السعودية	19	22	11	14	11	20	31	60	30
السودان	65	105	31	41	16	43	16	47	40
الجمهورية العربية السورية	16	18	9	10	9	22	29	37	16
تونس	20	22	7	4	2	12	47	...	22
الإمارات العربية المتحدة	8	9	15	14	15	17	34	52	29
اليمن	59	79	32	46	12	53	12	76	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	19	22	7	8	7	22	2	38	20
بيلاروس	9	12	4	1	1	3	9	38	4
البوسنة والهرسك	12	14	5	2	3	7	18	29	10
بلغاريا	12	14	10	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	6	8	6	1	1	1	23	...	...
الجمهورية التشيكية	4	5	7	...	...	...	...	...	...
إستونيا	7	10	4	...	...	...	...	...	...
المجر	7	8	9	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	10	14	5	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	9	11	4	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	22	24	4	3	3	5	19	35	13
بولندا	7	8	6	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	16	19	6	4	4	8	46	18	2
رومانيا	15	18	8	3	2	10	16	41	...
الاتحاد الروسي	17	21	6	3	4	13	...	...	...
صربيا	12	14	5	2	3	6	15	39	8
سلوفاكيا	7	8	7	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	15	17	6	2	2	9	37	8	10
تركيا	28	32	16	4	1	12	21	38	24
أوكرانيا	13	16	4	1	0	3	6	83	11
آسيا الوسطى									
أرمينيا	29	34	8	4	5	13	33	57	15
أذربيجان	72	86	12	7	2	13	7	39	16
جورجيا	39	41	7	3	2	12	18	12	12
كازاخستان	24	29	6	4	4	13	17	39	16
قيرغيزستان	53	64	5	3	4	14	32	49	26
منغوليا	40	54	6	6	2	21	57	57	65
طاجيكستان	60	78	10	17	7	27	25	15	34
تركمنستان	75	95	4	11	6	15	11	54	37
أوزبكستان	55	66	5	5	3	15	26	45	38
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا[6]	4	6	7	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	6	7	10	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	63	89	11	36	7	37	60	82	54

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب (عدد الأسابيع) 2005-2007[3]	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4] (%) 2003	برامج رسمية مخصصة للأطفال دون سن الثالثة 2005	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج (السن بالسنوات) 2005	التهاب الكبد الباثي التهاب الكبد الباثي 2006	الحصبة الحصبة 2006	شلل الأطفال اللقاحات المناظرة: شلل الأطفال[3] 2006	الخناق والشهاق والكزاز الخناق والشهاق والكزاز[3] 2006	السل السل 2006
الدول العربية									
الجزائر	14	34	...	...	80	91	95	95	99
البحرين	...	29	نعم	2-0	98	99	98	98	...
جيبوتي	...	53	...	...	...	67	72	72	88
مصر	13	21	نعم	3-2	98	98	98	98	99
العراق	...	20	...	...	75	60	63	60	91
الأردن	...	26	نعم	3-0	98	99	98	98	95
الكويت	...	45	لا	.	99	99	99	99	...
لبنان	...	30	نعم	2-0	88	96	92	92	...
الجماهيرية العربية الليبية	12	28	...	...	98	98	98	98	99
موريتانيا	14	54	...	...	68	62	68	68	86
المغرب	14	27	لا	.	95	95	97	97	95
عمان	...	20	لا	.	99	96	98	98	99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	نعم	4-0	97	99	96	96	99
قطر	...	36	...	...	96	99	95	96	99
المملكة العربية السعودية	...	17	...	...	96	95	96	96	95
السودان	0	23	نعم	6-0	60	73	77	78	77
الجمهورية العربية السورية	...	37	نعم	2-0	98	98	99	99	99
تونس	4	27	لا	.	99	98	99	99	99
الإمارات العربية المتحدة	...	36	لا	.	92	92	94	94	98
اليمن	...	29	لا	.	85	80	85	85	70
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	52	50	لا	.	98	97	97	98	98
بيلاروس	18	53	...	...	98	97	97	99	99
البوسنة والهرسك	...	55	نعم	3-0	82	90	91	87	97
بلغاريا	19	45	لا	.	96	96	96	95	98
كرواتيا	58	45	...	...	...	96	96	96	98
الجمهورية التشيكية	28	51	لا	.	98	97	98	98	99
إستونيا	20	53	نعم	6-1	95	96	95	95	99
المجر	24	43	نعم	2-0	...	99	99	99	99
لاتفيا	16	51	لا	.	97	95	98	98	99
ليتوانيا	18	53	لا	.	95	97	94	94	99
الجبل الأسود	...	...	...	...	90	90	90	90	98
بولندا	16	48	...	...	98	99	99	99	94
جمهورية مولدوفا	18	57	...	...	98	96	98	97	99
رومانيا	17	49	لا	.	99	95	97	97	99
الاتحاد الروسي	20	54	...	...	98	99	99	99	97
صربيا	...	...	...	...	93	88	97	92	99
سلوفاكيا	28	53	...	...	99	98	99	99	98
سلوفينيا	15	50	نعم	3-1	...	96	97	97	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	43	لا	.	89	94	92	93	92
تركيا	12	27	نعم	2-0	82	98	90	90	88
أوكرانيا	18	51	نعم	3-0	96	98	99	98	97
آسيا الوسطى									
أرمينيا	20	50	نعم	2	78	92	87	87	91
أذربيجان	18	60	نعم	2-0	93	96	97	95	99
جورجيا	8	57	نعم	2-0	83	95	88	87	95
كازاخستان	18	64	نعم	6-1	99	99	99	99	99
قيرغيزستان	18	55	نعم	3-1	90	97	93	92	99
منغوليا	...	54	نعم	3-2	98	99	98	99	98
طاجيكستان	...	49	لا	.	86	87	81	86	94
تركمنستان	16	61	نعم	2-0	98	99	98	98	99
أوزبكستان	18	56	نعم	3-2	97	95	94	95	98
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا[6]	52	55	نعم	4-1	94	94	92	92	...
بروني دار السلام	...	44	...	...	99	97	99	99	96
كمبوديا	...	74	نعم	6-0	80	78	80	80	87

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 (%) 2006-1999[3]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 2006-2000[3]	هزال متوسط وشديد 2006-2000[3]	تقزّم متوسط وشديد 2006-2000[3]	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 2006-2000[3]	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 2006-2000[3]	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 2006-2000[3]
الصين	23	29	2	7	...	11	51	32	15
جزر كوك	...	...	3	10	...	...	19	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	48	62	7	23	7	37	65	31	37
فيجي	20	24	10	...	...	...	47	...	...
إندونيسيا	27	32	9	28	...	...	40	75	59
اليابان	3	4	8	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	5	13	...	...	80	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	51	67	14	40	15	42	23	10	47
ماكاو، الصين	7	8	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	9	11	9	8	...	...	29	...	12
جزر مارشال	...	...	12	...	...	...	63	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	34	42	18	15	...	...	60	...	...
ميانمار	66	97	15	32	9	32	15	66	67
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	0	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	9	...	...	...	59	...	...
بابوا غينيا الجديدة	61	84	11	...	...	...	59	74	66
الفلبين	23	27	20	28	6	30	34	58	32
جمهورية كوريا	4	5	4	...	...	...	...	...	...
ساموا	22	27	4	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	3	4	8	3	2	2	...	...	...
جزر سليمان[7]	55	72	13	...	...	...	65	...	...
تايلاند	11	15	9	9	4	12	5	43	19
تيمور – ليشتي	67	92	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	19	22	3	...	...	...	62	...	...
توفالو	...	...	5	...	...	...	...	...	...
فانواتو	28	34	6	...	...	...	50	...	...
فيتنام	20	23	7	25	7	30	17	70	23
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	5	...	...	...	...	...	...
الارجنتين	13	16	7	4	1	4	...	...	...
آروبا	17	20	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	14	17	7	...	...	...	...	...	...
بربادوس	10	11	13	...	...	...	...	...	...
بليز	16	20	6	7	1	18	24	54	23
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	46	61	7	8	1	27	54	74	46
البرازيل	24	29	8	6	2	11	...	30	17
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	7	9	6	1	0	1	63	47	...
كولومبيا	19	26	9	7	1	12	47	65	32
كوستاريكا	10	11	7	5	2	6	35	47	12
كوبا	5	7	5	4	2	5	41	42	9
دومينيكا	...	...	10	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	30	33	11	5	1	7	4	36	15
إكوادور	21	26	16	9	2	23	40	77	23
السلفادور	22	29	7	10	1	19	24	76	43
غرينادا[1]	34	41	9	...	...	...	39	...	...
غواتيمالا	30	39	12	23	2	49	51	67	47
غيانا	43	57	13	14	11	11	11	42	31
هايتي	49	72	25	22	9	24	41	87	35
هندوراس	28	42	10	11	1	25	30	69	48
جامايكا	14	17	12	4	4	3	15	36	24
المكسيك	17	20	8	5	2	13	38	36	21
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	15	17	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	21	26	12	10	2	20	31	68	39

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4]	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج	برامج رسمية مخصصة للأطفال	التهاب الكبد الباتي	الحصبة	شلل الأطفال	الخناق والشهاق والكزاز	السل
	(عدد الأسابيع)	(%)	(السن بالسنوات)	دون سن الثالثة	التهاب الكبد الباتي	الحصبة	اللقاحات المناظرة: شلل الأطفال[3]	الخناق والشهاق والكزاز[3]	السل
	[3]2007-2005	2003	2005	2005	2006	2006	2006	2006	2006
الصين	13	70	3-0	نعم	91	93	94	93	92
جزر كوك	...	...	...	...	99	99	99	99	99
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	51	3-0	نعم	96	96	98	89	96
فيجي	...	50	.	لا	81	99	83	81	93
إندونيسيا	0	51	6-0	نعم	70	72	70	70	82
اليابان	14	49	6-0	نعم	...	99	97	99	...
كيريباتي	...	...	.	لا	88	61	86	86	99
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12	54	2-0	نعم	57	48	56	57	61
ماكاو، الصين	...	54	.	لا	...	...	...	...	...
ماليزيا	0	45	3-0	نعم	87	90	96	96	99
جزر مارشال	0	...	...	...	97	96	95	74	92
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	84	83	81	67	55
ميانمار	12	68	...	...	75	78	82	82	85
ناورو	...	...	...	...	99	99	45	72	99
نيوزيلندا	14	59	5-0	نعم	87	82	89	89	...
نيوي	...	...	...	...	99	99	99	99	99
بالاو	...	...	...	...	98	98	98	98	...
بابوا غينيا الجديدة	...	72	.	لا	70	65	75	75	75
الفلبين	9	52	.	لا	77	92	88	88	91
جمهورية كوريا	12	49	5-0	نعم	99	99	98	98	98
ساموا	...	40	...	...	56	54	57	56	84
سنغافورة	12	50	6-2	نعم	94	93	95	95	98
جزر سليمان[7]	0	55	.	لا	93	84	91	91	84
تايلاند	13	65	5-0	نعم	96	96	98	98	99
تيمور – ليشتي	...	54	...	...	...	64	66	67	72
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	46	...	...	99	99	99	99	99
توفالو	...	...	...	...	97	84	97	97	99
فانواتو	12	79	...	...	85	99	85	85	92
فيتنام	17	72	2-0	نعم	93	93	94	94	95
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	13	...	...	...	99	99	99	99	...
الأرجنتين	13	52	5-0	نعم	84	97	92	91	99
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	13	64	...	...	96	88	94	95	...
بربادوس	12	65	2-0	نعم	84	92	85	84	...
بليز	14	42	...	...	98	99	98	98	97
برمودا	4	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	13	63	4-0	نعم	81	81	79	81	93
البرازيل	17	57	3-0	نعم	97	99	99	99	99
جزر فيرجين البريطانية	13	54	3-0	نعم	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	18	37	2-0	نعم	94	91	94	94	98
كولومبيا	12	60	5-0	نعم	86	88	86	86	88
كوستاريكا	17	42	3-0	نعم	90	89	91	91	88
كوبا	18	43	6-1	نعم	89	96	99	89	99
دومينيكا	12	...	...	...	7	99	88	95	99
الجمهورية الدومينيكية	12	44	...	...	74	99	85	81	95
إكوادور	12	54	4-0	نعم	98	97	97	98	99
السلفادور	12	47	3-0	نعم	96	98	96	96	93
غرينادا	12	...	2-0	نعم	91	98	91	91	...
غواتيمالا	12	33	6-0	نعم	80	95	81	80	96
غيانا	13	43	.	لا	93	90	92	93	96
هاييتي	...	55	3-0	نعم	...	58	52	53	75
هندوراس	12	44	3-0	نعم	87	91	87	87	90
جامايكا	8	57	.	لا	87	87	86	85	90
المكسيك	12	39	3-0	نعم	98	96	98	98	99
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	50	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	12	36	3-0	نعم	87	99	88	87	99

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 (%) 2006-1999[3]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 2006-2000[3]	هزال متوسط وشديد 2006-2000[3]	تقزّم متوسط وشديد 2006-2000[3]	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 2006-2000[3]	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 2006-2000[3]	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 2006-2000[3]
بنما	18	24	10	8	1	18	25	38	21
باراغواي	32	38	9	5	1	14	22	60	...
بيرو	21	29	11	8	1	24	64	81	41
سانت كيتس ونيفيس	...	...	9	...	...	...	56	...	...
سانت لوسيا	13	16	12	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	23	28	5	...	...	...	...	...	...
سورينام	28	35	13	13	7	10	9	25	11
ترينيداد وتوباغو	12	18	19	6	4	4	13	43	22
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	13	16	8	5	2	11	...	...	...
فنزويلا	17	22	9	5	4	13	7	50	31
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	4	5	8	...	...	...	...	...	...
كندا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
قبرص	6	7	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	4	6	5	...	...	...	...	...	...
فنلندا	4	5	4	...	...	...	...	...	...
فرنسا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	4	5	7	...	...	...	...	...	...
اليونان	7	8	8	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	3	4	4	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	5	6	8	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	5	6	6	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	5	7	8	...	...	...	...	...	...
مالطة	6	8	6	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	5	6	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	3	4	5	...	...	...	...	...	...
البرتغال	5	7	8	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	4	5	6	...	...	...	...	...	...
السويد	3	4	4	...	...	...	...	...	...
سويسرا	4	5	6	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	5	6	8	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة[7]	6	8	8	2	0	1	...	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	157	235	...	39	7	54	...	29	54
بنغلاديش	52	69	22	48	13	43	37	52	89
بوتان	45	65	15	19	3	40	...	...	...
الهند	55	79	30	43	20	48	46	56	...
جمهورية إيران الإسلامية	31	35	7	11	5	15	44	...	0
الملديف	34	42	22	30	13	25	10	85	...
نيبال	54	72	21	39	13	49	53	75	95
باكستان	67	95	19	38	13	37	16	31	56
سري لانكا	11	13	22	29	14	14	53	...	73
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	132	231	12	31	6	45	11	77	37
بنين	98	146	16	23	7	38	70	50	57
بوتسوانا	46	68	10	13	5	23	34	57	11
بوركينا فاسو	104	181	16	37	23	35	7	50	85
بوروندي	99	169	11	39	7	53	45	88	...
الكاميرون	88	144	11	19	6	30	21	64	21
الرأس الأخضر	25	29	13	...	...	...	57	64	13
جمهورية افريقيا الوسطى	97	163	13	29	10	38	23	55	47
تشاد	119	189	22	37	14	41	2	77	65
جزر القمر	48	63	25	25	8	44	21	34	45

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4]	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج	برامج رسمية مخصصة للأطفال	التهاب الكبد الباثي التهاب الكبد الباثي	الحصبة الحصبة	شلل الأطفال اللقاحات المناظرة: شلل الأطفال[3]	الخناق والشهاق والكزاز الخناق والشهاق والكزاز[3]	السل السل
	(عدد الأسابيع)	(%)	(السن بالسنوات)						
	[3]2007-2005	2003	2005	2005	2006	2006	2006	2006	2006
بنما	14	47	4-2	نعم	99	94	99	99	99
باراغواي	9	64	4-0	نعم	73	88	72	73	75
بيرو	13	58	5-0	نعم	94	99	95	94	99
سانت كيتس ونيفيس	13	...	...	...	99	99	99	99	99
سانت لوسيا	12	52	2-0	نعم	85	94	85	85	94
سانت فنسنت وغرينادين	13	52	...	...	99	99	99	99	99
سورينام	...	35	...	...	84	83	84	84	...
ترينيداد وتوباغو	13	49	5-0	نعم	89	89	89	92	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	2	نعم	...	...	...	...	...
أوروغواي	12	55	3-0	نعم	95	94	95	95	99
فنزويلا	24	53	2-0	نعم	71	55	73	71	83
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	16	...	3-0	نعم	84	91	93	93	...
النمسا	16	50	3-1	نعم	83	80	83	83	...
بلجيكا	15	43	3-1	نعم	78	88	97	97	...
كندا	17	61	6-0	نعم	14	94	94	94	...
قبرص	16	54	5-0	نعم	93	87	97	97	...
الدنمارك	18	60	2-0	نعم	...	99	93	93	...
فنلندا	18	57	6-0	نعم	...	97	97	97	98
فرنسا	16	48	3-0	نعم	29	87	98	98	84
ألمانيا	14	50	2-0	نعم	86	94	96	90	...
اليونان	17	41	3-0	نعم	88	88	87	88	88
آيسلندا	13	70	6-0	نعم	...	95	97	97	...
آيرلندا	26	49	5-0	نعم	...	86	91	91	93
إسرائيل	12	49	4-0	نعم	95	95	93	95	...
إيطاليا	21	37	2-0	نعم	96	87	97	96	...
لكسمبرغ	16	44	...	لا	95	95	99	99	...
مالطة	14	30	...	...	86	94	83	85	...
موناكو	16	...	...	...	99	99	99	99	90
هولندا	16	55	3-0	نعم	...	96	98	98	...
النرويج	9	62	5-0	نعم	...	91	93	93	...
البرتغال	17	55	3-0	نعم	94	93	93	93	89
سان مارينو	72	...	...	...	95	94	95	95	...
إسبانيا	16	44	3-0	نعم	81	97	98	98	...
السويد	15	60	6-1	نعم	...	95	99	99	17
سويسرا	16	59	5-0	نعم	...	86	94	95	...
المملكة المتحدة	26	55	3-1	نعم	...	85	92	92	...
الولايات المتحدة[7]	12	59	4-0	نعم	92	93	92	96	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	12	38	...	...	...	68	77	77	90
بنغلاديش	12	55	.	لا	88	81	88	88	96
بوتان	...	39	.	لا	95	90	96	95	92
الهند	12	35	6-0	نعم	6	59	58	55	78
جمهورية إيران الإسلامية	16	35	6-0	نعم	99	99	99	99	99
الملديف	...	40	3-0	نعم	98	97	98	98	99
نيبال	7	51	.	لا	69	85	91	89	93
باكستان	12	32	6-0	نعم	83	80	83	83	89
سري لانكا	12	35	...	...	98	99	98	99	99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	...	74	...	...	...	48	44	44	65
بنين	14	54	5-2	نعم	93	89	93	93	99
بوتسوانا	12	48	4-0	نعم	85	90	97	97	99
بوركينا فاسو	14	77	...	...	76	88	94	95	99
بوروندي	12	91	...	...	74	75	64	74	84
الكاميرون	14	52	6-1	نعم	81	73	78	81	85
الرأس الأخضر	6	34	...	...	69	65	72	72	70
جمهورية افريقيا الوسطى	14	71	5-2	نعم	...	35	40	40	70
تشاد	14	65	...	...	...	23	36	20	40
جزر القمر	...	58	...	...	69	66	69	69	84

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 (%) 2006-1999[3]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعانون من: نقص في الوزن متوسط وشديد 2006-2000[3]	هزال متوسط وشديد 2006-2000[3]	تقزّم متوسط وشديد 2006-2000[3]	النسبة المئوية للأطفال الذين: يتغذون بالرضاعة فقط (<6 أشهر) 2006-2000[3]	يتغذون بالرضاعة وبغذاء إضافي (6-9 أشهر) 2006-2000[3]	لا يزالون يتغذون بالرضاعة (20-23 شهرا) 2006-2000[3]
الكونغو	70	102	13	14	7	26	19	78	21
كوت ديفوار	117	183	17	20	7	34	4	54	37
جمهورية الكونغو الديمقراطية	114	196	12	31	13	38	24	79	52
غينيا الاستوائية	92	155	13	19	7	39	24	…	…
إريتريا	55	77	14	40	13	38	52	43	62
إثيوبيا	87	145	20	38	11	47	49	54	…
غابون	54	86	14	12	3	21	6	62	9
غامبيا	74	128	20	20	6	22	41	44	53
غانا	57	90	9	18	5	22	54	58	56
غينيا	103	156	12	26	9	35	27	41	71
غينيا بيساو	113	195	…	…	…	…	…	…	…
كينيا	64	104	10	20	6	30	13	84	57
ليسوتو	65	98	13	20	4	38	36	79	60
ليبيريا	133	205	…	26	6	39	35	70	45
مدغشقر	66	106	17	42	13	48	67	78	64
ملاوي	89	132	13	19	3	46	56	89	73
مالي	129	200	23	33	11	38	25	32	69
موريشيوس	14	17	14	15	14	10	21	…	…
موزمبيق	96	164	15	24	4	41	30	80	65
ناميبيا	42	66	14	24	9	24	19	57	37
النيجر	111	188	13	44	10	50	14	62	62
نيجيريا	109	187	14	29	9	38	17	64	34
رواندا	112	188	6	23	4	45	88	69	77
ساو تومي وبرنسيبي	72	95	8	9	8	23	60	60	18
السنغال	66	115	19	17	8	16	34	61	42
سيشل	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سييرا ليون	160	278	24	30	9	40	8	52	57
الصومال	116	193	11	36	11	38	9	15	35
جنوب افريقيا	45	66	15	12	3	25	7	46	…
سوازيلاند	71	114	9	10	1	30	24	60	25
توغو	89	126	12	26	14	24	28	35	44
أوغندا	77	127	12	20	5	32	60	80	54
جمهورية تنزانيا المتحدة	73	118	10	22	3	38	41	91	55
زامبيا	93	157	12	20	6	50	40	87	58
زمبابوي	58	94	11	17	6	29	22	79	28
العالم	49	74	15	25	11	31	38	56	39
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	31	38	…	…	…	…	…	…	…
البلدان المتقدمة	6	7	…	…	…	…	…	…	…
البلدان النامية	54	81	16	26	11	32	38	56	40
الدول العربية	41	54	16	17	8	25	28	57	25
أوروبا الوسطى والشرقية	17	21	…	…	…	…	…	…	…
آسيا الوسطى	51	62	…	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي	24	31	6	14	…	16	43	45	27
شرق آسيا	24	31	…	…	…	…	…	…	…
بلدان المحيط الهادي	26	36	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي	22	27	9	7	2	16	…	…	…
بلدان الكاريبي	39	56	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية	21	26	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5	7	…	…	…	…	…	…	…
جنوب وغرب آسيا	58	83	…	…	…	…	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	95	158	14	28	9	38	30	67	50

1 – إحصاءات شعبة السكان في الأمم المتحدة، (2007)، متغير متوسط.
2 – منظمة الأمم المتحدة للطفولة – اليونيسيف (2007)).
3 – الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوفرة عن الفترة المعنية.
4 – تمثل هذه الأرقام مجموع العاملات والعاطلات عن العمل باعتبارهن جزءاً من السكان الذين هم في سن العمل، وتشمل النساء اللواتي يتمتعن بعمل ولكنهن لا يعملن مؤقتاً (إذ يقضين إجازة أمومة)، والنساء اللواتي يعملن في منازلهن لإنتاج سلع وتوفير خدمات للاستهلاك المنزلي الخاص، والعاملات في الخدمات المنزلية وخدمة الأشخاص اللواتي يزاولن العمل المأجور في مجال الخدمات المنزلية. وتستثني البيانات النساء اللواتي يقمن بالأعمال المنزلية في منازلهن فقط (منظمة العمل الدولية، 2008).

الجدول 3 – ألف

البلد أو الأراضي	عمالة النساء وأجازة الأمومة		خدمات الرعاية المتاحة للأطفال دون سن الثالثة		رفاهية الطفل[2]				
					النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد:				
	مدة إجازة الأمومة المدفوعة المرتب	نسبة النساء (من سن 15 سنة فما فوق) صفوف القوة العاملة[4]	الفئة العمرية الأقل سنا التي تسهدفها البرامج	برامج رسمية مخصصة للأطفال	التهاب الكبد الباثي	الحصبة	شلل الأطفال	الخناق والشهاق والكزاز	السل
	(عدد الأسابيع)	(%)	(السن بالسنوات)	دون سن الثالثة	التهاب الكبد الباثي	الحصبة	اللقاحات المناظرة: شلل الأطفال[3]	الخناق والشهاق والكزاز[3]	السل
	[3]2007-2005	2003	2005	2005	2006	2006	2006	2006	2006
الكونغو	15	61	...	...	...	66	79	79	84
كوت ديفوار	14	39	...	...	77	73	76	77	77
جمهورية الكونغو الديمقراطية	14	61	...	...	...	73	78	77	87
غينيا الاستوائية	12	50	...	...	...	51	39	33	73
إريتريا	...	59	0-6	نعم	97	95	96	97	99
إثيوبيا	6	71	.	لا	...	63	69	72	72
غابون	14	61	...	...	38	55	31	38	89
غامبيا	...	59	...	...	95	95	95	95	99
غانا	0	71	0-2	نعم	84	85	84	84	99
غينيا	...	79	0-3	نعم	...	67	70	71	90
غينيا بيساو	...	62	...	...	...	60	74	77	87
كينيا	8	69	...	...	80	77	77	80	92
ليسوتو	...	47	.	لا	85	85	80	83	96
ليبيريا	...	55	2-6	نعم	...	94	87	88	89
مدغشقر	14	79	0-3	نعم	61	59	63	61	72
ملاوي	0	85	...	...	99	85	99	99	99
مالي	14	72	0-3	نعم	90	86	83	85	85
موريشيوس	12	41	0-2	نعم	97	99	98	97	97
موزمبيق	...	85	...	...	72	77	70	72	87
ناميبيا	...	47	0-1	نعم	...	63	74	74	88
النيجر	14	71	2-6	نعم	...	47	55	39	64
نيجيريا	12	46	0-3	نعم	41	62	61	54	69
رواندا	8	81	...	...	99	95	99	99	98
ساو تومي وبرنسيبي	9	30	...	...	75	85	97	99	98
السنغال	14	57	0-5	نعم	89	80	89	89	99
سيشل	10	...	0-3	نعم	99	99	99	99	99
سييرا ليون	0	56	.	لا	...	67	64	64	82
الصومال	...	59	...	...	...	35	35	35	50
جنوب افريقيا	26	47	0-5	نعم	99	85	99	99	97
سوازيلاند	...	31	0-6	نعم	68	57	67	68	78
توغو	14	51	...	...	...	83	87	87	96
أوغندا	...	80	...	...	80	89	81	80	85
جمهورية تنزانيا المتحدة	12	86	...	...	90	93	91	90	99
زامبيا	0	66	0-6	نعم	80	84	80	80	94
زمبابوي	13	63	...	...	90	90	90	90	99
المتوسط المرجح									
العالم	14	52	...	...	60	80	80	79	87
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	18	55	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	16	51	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	12	53	...	...	59	78	79	78	86
الدول العربية	...	30	...	...	88	89	91	91	92
أوروبا الوسطى والشرقية	19	51	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	18	55	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	55	...	...	86	89	89	89	91
شرق آسيا	12	55	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13	54	...	...	89	93	92	92	96
بلدان الكاريبي	13	54	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	12	54	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	16	54	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	12	40	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	13	60	...	...	48	72	74	72	82

5 – المقصود هو العمل المأجور – مع ضمان مدة الإجازة للعاملات الحوامل خلال الفترة القريبة من الوضع.
6 – المقصود بمدة إجازة الأمومة هنا هو إجازة الأبوين غير المدفوعة المرتب، وذلك نظرا لعدم وجود سياسة خاصة بإجازة الأمومة على وجه التحديد (باستثناء حالات خاصة تتعلق بأسباب طبية).
7 – المقصود بمدة إجازة الأمومة هنا هو إجازة الأمومة غير المدفوعة المرتب.

المصادر: (أوضاع إجازة الأمومة) إدارة الضمان الاجتماعي (2006، 2007a، 2007b، 2008)؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) (2008).

الجدول 3 – باء
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : التربية

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث (بالآلاف)	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية											
1	الجزائر	5-4	36	49	166	47	.	45	3	3	3	1.01
2	البحرين	5-3	14	48	19	48	100	100	36	37	36	0.96
3	جيبوتي	5-4	0.2	60	1	47	100	72	0.4	0.3	0.5	1.50
4	مصر	5-4	328	48	**580**	**47**	54	**30**	11	11	10	0.95
5	العراق	5-4	68	48	z93	z49	.	z.	5	5	5	0.98
6	الأردن	5-4	74	46	95	47	100	94	29	30	27	0.91
7	الكويت	5-4	57	49	67	48	24	40	78	78	79	1.02
8	لبنان	5-3	143	48	148	48	78	78	61	62	60	0.97
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	10	48	22	48	.	17	5	5	5	0.97
10	موريتانيا	5-3	...	...	z5	...	...	z78	...	...	...	...
11	المغرب	5-4	805	34	705	40	100	100	62	82	43	0.52
12	عمان	5-4	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0.88
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	5-4	77	48	77	48	100	100	39	40	39	0.96
14	قطر	5-3	8	48	16	49	100	90	25	25	25	0.98
15	المملكة العربية السعودية	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	السودان	5-4	366	...	505	49	90	70	19	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	5-3	108	46	155	47	67	75	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	90	48	68	77	64	65	63	0.97
20	اليمن	5-3	12	45	z18	z45	37	z49	0.7	0.7	0.6	0.86
	أوروبا الوسطى والشرقية											
21	ألبانيا	5-3	82	50	٧80	٧48	.	٧5	40	39	41	1.06
22	بيلاروس	5-3	263	*47	271	48	–	5	75	*77	*73	*0.95
23	البوسنة والهرسك	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	6-3	219	48	206	48	0.1	z0.3	67	67	66	0.99
25	كرواتيا	6-3	81	48	90	48	5	10	40	40	39	0.98
26	الجمهورية التشيكية	5-3	312	50	284	48	2	1	90	87	93	1.07
27	إستونيا	6-3	55	48	45	48	1	2	87	88	87	0.99
28	المجر	6-3	376	48	327	48	3	5	78	79	77	0.98
29	لاتفيا	6-3	58	48	65	48	1	3	53	54	51	0.95
30	ليتوانيا	6-3	94	48	89	48	0.3	0.2	50	50	49	0.97
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	6-3	958	49	840	49	3	9	50	50	50	1.01
33	جمهورية مولدوفا [2.1]	6-3	103	48	102	48	...	0.2	48	49	48	0.96
34	رومانيا	6-3	625	49	648	49	1	1	62	61	63	1.02
35	الاتحاد الروسي	6-3	4 379	...	4 530	47	...	2	68	...	...	...
36	صربيا [1]	6-3	175	46	**173**	**49**	...	**0.1**	54	57	51	0.90
37	سلوفاكيا	5-3	169	...	145	48	0.4	2	82	...	...	...
38	سلوفينيا	5-3	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0.91
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-3	33	49	z33	z49	.	z.	27	27	28	1.01
40	تركيا	5-3	261	47	550	48	6	9	6	6	6	0.94
41	أوكرانيا	5-3	1 103	48	1 032	48	0.04	3	50	50	49	0.98
	آسيا الوسطى											
42	أرمينيا	6-3	57	...	49	51	–	2	26	...	...	...
43	أذربيجان	5-3	111	46	109	47	–	0.1	21	22	20	0.89
44	جورجيا	5-3	74	48	76	46	0.1	–	36	36	36	1.00
45	كازاخستان	6-3	165	48	**331**	**48**	10	**5**	14	15	14	0.96
46	قيرغيزستان	6-3	48	43	57	49	1	1	10	11	9	0.80
47	منغوليا	6-3	74	54	95	52	4	z1	25	23	27	1.21
48	طاجيكستان	6-3	56	42	62	46	.	.	8	9	7	0.76
49	تركمنستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	6-3	616	47	**562**	**48**	...	**4**	24	24	23	0.94
	شرق آسيا والمحيط الهادي											
51	أستراليا	4-4	...	...	263	48	...	67	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	5-3	11	49	12	48	66	66	50	49	51	1.04
53	كمبوديا	5-3	58	50	106	51	22	29	5	5	5	1.03
54	الصين	6-4	24 030	46	21 790	45	...	31	38	38	37	0.97

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 2006			العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006			
	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	4	4	4	...	...	...	...	z0.96	z6	z6	z6	0.93	14	15	15
2	81	83	82	0.97	54	56	55	0.98	50	51	51	0.98	51	52	52
3	2	2	2	0.92	2	2	2	0.99	1	1	1	0.92	2	2	2
4	...	...	...	**0.94**	**17**	**18**	**17**	**0.93**	**16**	**17**	**16**	**0.94**	**17**	**18**	**17**
5	...	...	...	z1.00	z6	z6	z6	z1.00	z6	z6	z6	z1.00	z6	z6	z6
6	49	52	50	0.94	31	33	32	0.95	29	31	30	0.94	31	33	32
7	87	87	87	0.96	73	76	75	0.98	49	50	50	0.96	73	76	75
8	95	95	95	0.97	63	65	64	0.97	61	63	62	0.97	63	65	64
9	...	...	...	...	...	...	...	0.96	7	8	8	0.97	9	9	9
10	48	52	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z2
11	...	...	...	0.69	48	70	59	0.70	43	62	52	0.69	48	70	59
12	...	...	...	0.94	8	9	8	0.95	7	7	7	0.94	8	9	8
13	...	...	...	0.98	30	31	30	0.98	25	25	25	0.98	30	31	30
14	...	...	...	1.00	43	43	43	1.02	40	39	40	1.00	43	43	43
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	55	47	51	1.00	24	24	24	z1.00	z24	z24	z24	1.00	24	24	24
17	z12	z12	z12	0.93	11	11	11	0.93	10	11	11	0.93	11	11	11
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	83	83	83	0.98	77	79	78	0.98	56	57	56	0.98	77	79	78
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z0.85	z0.8	z1.0	z0.9
أوروبا الوسطى والشرقية															
21	...	...	...	y1.00	y49	y49	y49	y1.00	y47	y47	y47	y1.00	y49	y49	y49
22	...	...	...	0.98	119	122	120	0.99	89	90	90	0.98	102	104	103
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	0.99	82	82	82	0.99	78	79	79	0.99	82	82	82
25	...	...	...	0.98	49	50	50	0.98	49	50	50	0.98	49	50	50
26	...	...	...	0.96	112	116	114	...	...	...	...	0.96	112	116	114
27	...	...	...	...	...	...	...	1.00	88	88	88	0.99	92	93	93
28	...	...	...	0.99	86	87	86	1.00	85	86	85	0.99	86	87	86
29	...	...	...	0.98	88	90	89	0.99	86	87	87	0.98	88	90	89
30	...	...	...	0.98	68	70	69	0.98	67	68	68	0.98	68	70	69
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	1.01	58	57	57	1.01	56	55	56	1.01	58	57	57
33	...	...	...	0.99	70	71	71	0.99	68	69	69	0.99	70	71	71
34	...	...	...	1.01	73	72	72	1.02	72	71	71	1.01	73	72	72
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	y70	0.95	85	90	87
36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**1.00**	**59**	**59**	**59**
37	...	...	...	0.97	92	95	93	z0.96	z85	z88	z86	0.97	92	95	93
38	...	...	...	0.97	80	82	81	0.98	78	79	79	0.97	80	82	81
39	...	...	...	...	...	...	...	z1.02	z32	z31	z32	z1.03	z34	z33	z33
40	...	...	...	...	...	...	...	0.96	13	14	13	0.96	13	14	13
41	...	...	...	0.97	88	91	90	0.97	67	69	68	0.97	88	91	90
آسيا الوسطى															
42	...	...	...	1.21	40	33	36	*1.20	*29	*24	*26	1.21	40	33	36
43	7	7	7	1.02	33	32	32	1.04	23	22	22	1.02	32	32	32
44	y2	y2	y2	0.96	54	56	55	0.95	38	40	39	0.96	54	56	55
45	...	...	...	...	...	...	...	**0.98**	**37**	**38**	**38**	**0.98**	**38**	**38**	**38**
46	13	13	13	1.00	14	14	14	1.00	11	11	11	1.00	14	14	14
47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	1.13	57	51	54
48	...	...	...	...	...	...	...	0.91	7	7	7	0.88	9	10	9
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	**0.94**	**26**	**27**	**27**
شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	...	...	...	0.97	103	106	104	0.97	62	63	63	0.97	103	106	104
52	99	99	99	1.01	55	55	55	1.02	46	45	46	1.00	51	51	51
53	17	15	16	1.06	13	12	12	1.07	10	10	10	1.06	11	11	11
54	...	...	...	0.95	38	40	39	...	...	...	...	0.95	38	40	39

الجدول 3 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث (بالآلاف)	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
55	جزر كوك [1]	4-4	0.4	47	z0.5	z45	25	z19	86	87	85	0.98
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	5-3	9	49	9	49	...	z100	16	16	16	1.02
58	إندونيسيا	6-5	1 981	49	3 143	50	99	99	23	23	23	1.01
59	اليابان	5-3	2 962	49	3 073	...	65	67	83	82	84	1.02
60	كيريباتي	5-3	...	...	y5	...	...	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	37	52	49	51	18	30	8	7	8	1.11
62	ماكاو، الصين	5-3	17	47	10	49	94	95	87	89	85	0.95
63	ماليزيا	5-5	572	50	z668	z51	49	z43	108	105	110	1.04
64	جزر مارشال [1]	5-4	2	50	**1**	**48**	19	...	59	57	60	1.04
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	5-3	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
66	ميانمار	4-3	41	...	93	50	90	50	2	...	...	...
67	ناورو	5-3	...	...	**1**	**49**	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	4-3	101	49	102	49	...	98	85	85	85	1.00
69	نيوي [1]	4-4	0.1	44	z0.03	z58	.	...	154	159	147	0.93
70	بالاو [1]	5-3	0.7	54	z1	z53	24	z20	63	56	69	1.23
71	بابوا غينيا الجديدة	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	5-5	593	50	912	49	47	43	30	30	31	1.05
73	جمهورية كوريا	5-5	535	47	**547**	**48**	75	**78**	80	83	77	0.92
74	ساموا	4-3	5	53	y5	y54	100	...	53	48	58	1.21
75	سنغافورة [3]	5-3	99	32	...	...	...	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	5-3	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1.02
77	تايلاند	5-3	2 745	49	2 462	49	19	21	97	96	97	1.01
78	تيمور – ليشتي	5-4	...	...	z7	z51	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو [1]	4-3	...	...	y0.1	y48	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	4-3	2	53	z1	z56	...	y12	30	27	33	1.24
81	توفالو [1]	5-3	...	...	0.7	52	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	5-3	...	...	**5**	**48**	...	**83**	...	...	...	...
83	فيتنام	5-3	2 179	48	2 713	48	49	61	39	41	38	0.94
	أمريكا اللاتينية والكاريبي											
84	أنغيلا	4-3	0.5	52	0.5	49	100	100	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	5-3	1 191	50	z1 334	z50	28	z30	57	56	57	1.02
87	آروبا	5-4	3	49	3	49	83	75	99	99	99	1.00
88	البهاما	4-3	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1.09
89	بربادوس	4-3	6	49	6	49	...	16	74	75	73	0.98
90	بليز	4-3	4	50	5	52	...	81	27	27	27	1.03
91	برمودا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	بوليفيا	5-4	208	49	241	49	...	10	45	44	45	1.01
93	البرازيل	6-4	5 733	49	z7 298	z49	28	y29	58	58	58	1.00
94	جزر فيرجين البريطانية [1]	4-3	0.5	53	0.7	52	100	100	62	57	66	1.16
95	جزر كايمان [3]	4-4	0.5	48	0.7	52	88	92	...	...	...	...
96	شيلي	5-3	450	49	402	50	45	52	77	76	76	0.99
97	كولومبيا	5-3	1 034	50	1 084	49	45	39	37	37	38	1.02
98	كوستاريكا	5-4	70	49	110	49	10	11	84	84	85	1.01
99	كوبا	5-3	484	50	465	48	.	.	109	107	111	1.04
100	دومينيكا [1]	4-3	3	52	z2	z50	100	z100	80	76	85	1.11
101	الجمهورية الدومينيكية	5-3	195	49	212	49	45	44	32	31	32	1.01
102	إكوادور	5-5	181	50	261	49	39	43	64	63	66	1.04
103	السلفادور	6-4	194	49	240	50	22	18	43	42	43	1.01
104	غرينادا [1]	4-3	4	50	z3	z52	...	...	93	93	93	1.01
105	غواتيمالا	6-3	308	49	451	50	22	20	46	46	45	0.97
106	غيانا	5-4	37	49	33	49	1	8	124	125	124	0.99
107	هايتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	5-3	...	...	211	50	...	14	...	...	...	...
109	جامايكا	5-3	138	51	z154	z50	88	z91	78	75	81	1.08
110	المكسيك	5-4	3 361	50	4 463	49	9	15	74	73	75	1.02
111	مونتسيرات	4-3	0.1	52	0.1	56	.	–	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	5-4	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1.02
113	نيكاراغوا	5-3	161	50	210	49	17	16	27	27	28	1.04
114	بنما	5-4	49	49	92	49	23	17	39	39	40	1.01

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 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
55	z94	z99	z89	z0.90	z88	z92	z83	z0.91	z94	z99	z89	z0.90	z100	z100	z100
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	16	16	16	1.01	15	15	15	1.01	16	16	16	1.01	…	…	…
58	37	36	38	1.03	26	26	27	1.03	37	36	38	1.03	42	42	42
59	86	…	…	…	85	…	…	…	101	…	…	…	…	…	…
60	y75	…	…	…	…	…	…	…	y75	…	…	…	…	…	…
61	11	11	12	1.06	11	10	11	1.07	11	11	12	1.06	10	9	10
62	87	87	86	0.99	82	82	81	0.99	87	87	86	0.99	97	97	97
63	z125	z120	z131	z1.10	z74	z73	z77	z1.05	z125	z120	z131	z1.10	z76	z74	z79
64	**45**	**45**	**45**	**1.00**	**9**	**9**	**10**	**1.05**	**45**	**45**	**45**	**1.00**	…	…	…
65	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	6	5	6	1.02	6	5	6	1.02	…	…	…	…	11	11	11
67	**89**	**89**	**88**	**0.99**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
68	92	91	93	1.02	91	89	92	1.02	…	…	…	…	…	…	…
69	z119	z108	z129	z1.19	…	…	…	…	z119	z108	z129	z1.19	…	…	…
70	z64	z59	z68	z1.16	…	…	…	…	z64	z59	z68	z1.16	…	…	…
71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	45	44	45	1.02	35	36	35	0.96	45	44	45	1.02	58	57	60
73	**101**	**100**	**103**	**1.03**	**55**	**54**	**54**	**1.03**	**101**	**100**	**103**	**1.03**	…	…	…
74	y48	y43	y54	y1.26	…	…	…	…	y48	y43	y54	y1.26	…	…	…
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
77	92	91	92	1.01	84	84	85	1.01	…	…	…	…	…	…	…
78	z10	z10	z11	z1.09	…	…	…	…	z10	z10	z11	z1.09	…	…	…
79	y125	y126	y125	y1.00	…	…	…	…	y125	y126	y125	y1.00	…	…	…
80	z23	z19	z26	z1.37	…	…	…	…	z23	z19	z26	z1.37	…	…	…
81	107	98	116	1.18	92	84	100	1.19	…	…	…	…	…	…	…
82	**29**	**29**	**29**	**0.98**	**20**	**20**	**20**	**1.02**	**29**	**29**	**29**	**0.98**	…	…	…
83	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
84	103	110	97	0.88	93	100	87	0.87	103	110	97	0.88	100	100	100
85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
86	z66	z65	z66	z1.02	z65	z65	z66	z1.02	z66	z65	z66	z1.02	z94	z94	z94
87	99	99	98	1.00	96	96	97	1.00	99	99	98	1.00	z90	z90	z90
88	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
89	94	94	94	1.00	83	82	83	1.01	94	94	94	1.00	100	100	100
90	34	32	35	1.09	32	31	34	1.10	34	32	35	1.09	.	.	.
91	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	50	50	51	1.01	42	41	42	1.02	50	50	51	1.01	66	66	66
93	z69	z69	z68	z0.98	z53	z53	z53	z1.00	…	…	…	…	…	…	…
94	93	88	97	1.11	84	80	88	1.10	166	158	175	1.11	99	102	97
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*90	*90	*90
96	55	54	55	1.03	…	…	…	…	55	54	55	1.03	…	…	…
97	40	41	40	0.99	35	35	35	1.00	40	41	40	0.99	…	…	…
98	70	70	70	1.00	…	…	…	…	74	74	74	1.00	86	86	86
99	113	113	113	1.00	100	99	100	1.01	193	193	193	1.00	99	99	99
100	z77	z72	z82	z1.13	…	…	…	…	z77	z72	z82	z1.13	y100	y100	y100
101	32	32	32	1.00	28	28	28	1.02	…	…	…	…	…	…	…
102	90	89	90	1.02	75	74	74	1.01	193	187	200	1.07	58	57	59
103	51	51	52	1.03	46	44	45	1.05	51	51	52	1.03	68	66	69
104	z81	z77	z84	z1.09	y83	y76	y80	y1.09	z81	z77	z84	z1.09	…	…	…
105	29	29	29	1.01	27	27	27	1.01	29	29	29	1.01	…	…	…
106	99	99	100	1.01	84	83	84	1.00	99	99	100	1.01	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	38	37	39	1.05	28	27	28	1.04	44	43	45	1.05	…	…	…
109	z92	z91	z94	z1.03	z93	z90	z91	z1.04	z92	z91	z94	z1.03	…	…	…
110	106	106	106	1.00	93	93	93	1.00	106	106	106	1.00	…	…	…
111	91	76	108	1.42	95	65	79	1.47	91	76	108	1.42	z78	z114	z48
112	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
113	52	52	53	1.02	53	52	52	1.02	74	…	…	…	42	42	43
114	67	67	67	1.01	60	59	60	1.01	67	67	67	1.01	69	68	70

الجدول 3 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث (بالآلاف)	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
115	باراغواي	5-3	123	50	z148	z49	29	z28	29	29	30	1.03
116	بيرو	5-3	1 017	50	1 131	49	15	22	55	54	56	1.02
117	سانت كيتس ونيفيس	4-3	...	...	**2**	**52**	...	**68**	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	4-3	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1.03
119	سانت فنسنت وغرينادين	4-3	...	...	z4	z49	...	z100	...	...	...	...
120	سورينام	5-4	...	...	16	47	...	48	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	4-3	23	50	z,*30	z,*49	100	z,*100	58	57	58	1.01
122	جزر تركس وكايكوس	5-4	0.8	54	z1	z47	47	z65	...	...	...	...
123	أوروغواي	5-3	100	49	122	49	...	43	60	59	60	1.02
124	فنزويلا	5-3	738	50	1 011	49	20	19	45	44	45	1.03
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	أندورا [1]	5-3	...	...	3	47	...	2	...	...	...	...
126	النمسا	5-3	225	49	217	48	25	27	82	82	82	0.99
127	بلجيكا	5-3	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0.99
128	كندا	5-4	512	49	y494	y49	8	...	64	64	64	0.99
129	قبرص [1]	5-3	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1.02
130	الدنمارك	6-3	251	49	253	49	27	...	90	90	90	1.00
131	فنلندا	6-3	125	49	140	49	10	9	48	49	48	0.99
132	فرنسا [4]	5-3	2 393	49	2 628	49	13	13	112	112	112	1.00
133	ألمانيا	5-3	2 333	48	2 418	48	54	63	94	94	93	0.98
134	اليونان	5-4	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1.01
135	آيسلندا	5-3	12	48	12	49	5	8	88	88	87	0.99
136	آيرلندا	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	إسرائيل	5-3	355	48	362	49	7	3	105	106	105	0.98
138	إيطاليا	5-3	1 578	48	1 662	48	30	30	95	96	95	0.98
139	لكسمبرغ	5-3	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1.00
140	مالطة	4-3	10	48	z9	z50	37	z39	103	103	102	0.99
141	موناكو [3]	5-3	0.9	52	y1	...	26	y19	...	...	...	...
142	هولندا	5-4	390	49	355	49	69	y70	97	98	97	0.99
143	النرويج	5-3	139	50	159	...	40	44	75	73	77	1.06
144	البرتغال	5-3	220	49	262	49	52	47	69	69	69	0.99
145	سان مارينو [3]	5-3	...	...	y1	...	...	y.	...	...	...	...
146	إسبانيا	5-3	1 131	49	1 490	49	32	35	100	100	100	1.00
147	السويد	6-3	360	49	333	50	10	12	76	76	76	1.01
148	سويسرا	6-5	158	48	156	48	6	9	89	89	88	0.99
149	المملكة المتحدة [5]	4-3	1 155	49	990	50	6	29	77	77	77	1.00
150	الولايات المتحدة	5-3	7 183	48	7 342	49	34	37	58	59	57	0.97
	جنوب وغرب آسيا											
151	أفغانستان	6-3	...	...	y25	y43	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5-3	1 825	50	y1 109	y49	...	y52	17	17	17	1.04
153	بوتان	5-4	0.3	48	0.4	47	100	100	1	1	1	0.93
154	الهند	5-3	13 869	48	z29 254	z49	...	...	18	18	19	1.02
155	جمهورية إيران الإسلامية [6]	5-5	220	50	549	51	...	8	13	13	14	1.05
156	الملديف	5-3	12	48	14	49	30	z38	54	54	54	1.00
157	نيبال	4-3	238	41	392	46	...	...	11	13	10	0.73
158	باكستان	4-3	...	...	z4 075	z46	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	أنغولا	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	بنين	5-4	18	48	31	50	20	z37	4	4	4	0.97
162	بوتسوانا	5-3	...	...	z20	z50	...	z96	...	...	...	...
163	بوركينا فاسو	6-4	20	50	27	48	34	...	2	2	2	1.04
164	بوروندي	6-4	5	50	12	52	49	54	0.8	0.8	0.8	1.01
165	الكاميرون	5-4	104	48	195	50	57	62	11	11	11	0.95
166	الرأس الأخضر	5-3	...	...	21	50	...	–	...	...	...	...
167	جمهورية افريقيا الوسطى	5-3	...	...	y6	y51	...	...	...	...	...	...
168	تشاد	5-3	...	...	z8	z33	...	y47	...	...	...	...
169	جزر القمر	5-3	1	51	z2	z48	100	z62	2	2	2	1.07
170	الكونغو	5-3	6	61	28	52	85	79	2	2	3	1.59

الجدول 3 – باء

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2006				نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 2006				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2006				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%) العام الدراسي المنتهي في 2006		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
115	z34	z34	z34	z1.01	z30	z30	z31	z1.03	z34	z34	z34	z1.01	y75	y74	y76
116	68	67	68	1.02	67	66	68	1.02	68	67	68	1.02	61	61	62
117	**99**	**91**	**107**	**1.18**	…	…	…	…	143	133	153	1.15	…	…	…
118	69	67	70	1.05	53	53	54	1.03	…	…	…	…	…	…	…
119	z88	z89	z86	z0.97	…	…	…	…	z88	z89	z86	z0.97	z100	z100	z100
120	84	87	80	0.93	z83	z82	z84	z1.02	…	…	…	…	100	100	100
121	z,*85	z,*86	z,*84	z,*0.97	z,*68	z,*68	z,*67	z,*1.00	z,*85	z,*86	z,*84	z,*0.97	٧,*81	٧,*80	٧,*82
122	z118	z132	z106	z0.80	z73	z80	z68	z0.85	z118	z132	z106	z0.80	z100	z101	z100
123	79	79	80	1.01	79	79	80	1.01	94	94	95	1.02	96	96	96
124	60	60	60	1.01	54	54	54	1.02	80	80	80	1.01	75	74	76
	أمريكا اللاتينية وأوروبا الغربية														
125	102	102	102	1.00	86	86	87	1.00	102	102	102	1.00	…	…	…
126	90	90	89	0.99	87	87	86	0.99	90	90	89	0.99	…	…	…
127	121	122	121	0.99	100	100	100	1.00	121	122	121	0.99	…	…	…
128	y68	y68	y68	y1.00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
129	79	80	78	0.98	71	72	70	0.98	79	80	78	0.98	…	…	…
130	95	95	96	1.01	92	90	93	1.04	95	95	96	1.01	…	…	…
131	62	62	62	0.99	61	61	61	1.00	62	62	62	0.99	…	…	…
132	116	116	115	1.00	y100	y100	y100	y1.00	116	116	115	1.00	…	…	…
133	105	106	105	0.99	…	…	…	…	105	106	105	0.99	…	…	…
134	69	68	70	1.02	69	68	70	1.02	68	68	70	1.02	…	…	…
135	96	96	96	1.00	96	96	96	1.00	96	96	96	1.00	…	…	…
136	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
137	91	91	91	1.00	86	85	87	1.02	91	91	91	1.00	…	…	…
138	104	105	104	0.98	99	100	98	0.98	104	105	104	0.98	…	…	…
139	88	88	88	1.00	86	86	86	1.01	88	88	88	1.00	…	…	…
140	z97	z95	z100	z1.05	z83	z82	z85	z1.04	z97	z95	z100	z1.05	…	…	…
141	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	90	90	90	0.99	90	90	90	0.99	90	90	90	0.99	…	…	…
143	90	…	…	…	90	…	…	…	90	…	…	…	…	…	…
144	79	78	80	1.01	78	78	79	1.02	79	79	80	1.01	…	…	…
145	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
146	121	121	120	1.00	100	100	100	1.00	…	…	…	…	…	…	…
147	95	93	98	1.05	95	92	98	1.06	95	93	98	1.05	…	…	…
148	99	99	98	1.00	74	74	74	0.99	99	99	98	1.00	…	…	…
149	72	71	73	1.03	67	67	68	1.03	72	71	73	1.03	…	…	…
150	61	61	61	1.00	56	56	57	1.02	61	61	61	1.00	…	…	…
	جنوب وغرب آسيا														
151	y0.8	y0.9	y0.7	y0.80	…	…	…	…	y0.8	y0.9	y0.7	y0.80	…	…	…
152	y10	y10	y10	y1.01	y9	y9	y9	y1.01	…	…	…	…	…	…	…
153	2	2	2	0.93	…	…	…	…	1.6	1.7	1.5	0.93	…	…	…
154	z39	z38	z40	z1.04	…	…	…	…	z39	z38	z40	z1.04	…	…	…
155	53	50	56	1.11	…	…	…	…	53	50	56	1.11	z31	z34	z29
156	82	82	82	1.00	69	69	69	0.99	82	82	82	1.00	94	94	93
157	27	28	26	0.91	…	…	…	…	27	28	26	0.91	z19	z19	z18
158	z52	z55	z50	z0.90	z43	z45	z40	z0.89	…	…	…	…	z57	z52	z63
159	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
160	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
161	6	6	6	1.05	z3	z3	z3	z1.03	…	…	…	…	…	…	…
162	z15	z15	z15	z1.00	z11	z11	z11	z1.01	z15.4	z15.4	z15.3	z1.00	…	…	…
163	2	2	2	0.97	…	…	…	…	2	2	2	0.97	y3	y3	y3
164	2	2	2	1.09	…	…	…	…	2	2	2	1.09	1	1	1
165	19	19	19	1.01	…	…	…	…	19	19	19	1.01	…	…	…
166	53	53	53	1.00	50	49	50	1.01	53	53	53	1.00	85	84	86
167	y2	y2	y2	y1.05	y2	y2	y2	y1.05	y2	y2	y2	y1.05	…	…	…
168	z0.8	z1.1	z0.5	z0.49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
169	z3	z3	z3	z0.96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
170	9	8	9	1.11	9	8	9	1.11	9	8	9	1.11	z12	z11	z13

الجدول 3 – باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – المجموع (بالآلاف)	القيد في التعليم قبل الابتدائي – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث (بالآلاف)	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
171	كوت ديفوار	5-3	36	49	54	50	46	53	2	2	2	0.96
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
173	غينيا الاستوائية	6-3	17	51	z25	z45	37	z49	34	33	34	1.04
174	إريتريا	6-5	12	47	36	50	97	44	5	6	5	0.89
175	إثيوبيا	6-4	90	49	**219**	**49**	100	**95**	1	1	1	0.97
176	غابون	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
177	غامبيا	6-3	29	47	y30	y50	…	y100	18	19	17	0.91
178	غانا	5-3	667	49	**1 105**	**50**	33	**19**	39	39	39	1.02
179	غينيا	6-3	…	…	80	49	…	84	…	…	…	…
180	غينيا بيساو	6-4	4	51	…	…	62	…	3	3	3	1.05
181	كينيا	5-3	1 188	50	1 672	48	10	z31	44	44	43	1.00
182	ليسوتو	5-3	33	52	30	64	100	100	21	20	22	1.08
183	ليبيريا	5-3	112	42	358	51	39	32	41	47	35	0.74
184	مدغشقر	5-3	50	51	146	51	93	94	3	3	3	1.02
185	ملاوي	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
186	مالي	6-3	21	51	51	49	…	…	2	2	2	1.06
187	موريشيوس	4-3	42	50	37	50	85	83	96	95	97	1.02
188	موزمبيق	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
189	ناميبيا	5-3	35	53	33	50	100	y100	21	19	22	1.15
190	النيجر	6-4	12	50	24	51	33	31	1	1	1	1.04
191	نيجيريا	5-3	…	…	y1 753	y49	…	…	…	…	…	…
192	رواندا	6-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
193	ساو تومي وبرنسيبي	6-3	4	52	**6**	**51**	–	z—	25	24	26	1.12
194	السنغال	6-4	24	50	95	52	68	**76**	3	3	3	1.00
195	سيشل[1]	5-4	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1.04
196	سيراليون	5-3	…	…	25	52	…	**50**	…	…	…	…
197	الصومال	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	جنوب افريقيا	6-6	207	50	y387	y50	26	y7	21	20	21	1.01
199	سوازيلاند	5-3	…	…	z15	z49	…	z.	…	…	…	…
200	توغو	5-3	11	50	y13	y50	53	y59	2	2	2	0.99
201	أوغندا	5-4	66	50	69	50	100	100	4	4	4	1.00
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	…	…	**795**	**51**	…	**2**	…	…	…	…
203	زامبيا	6-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
204	زمبابوي	5-3	439	51	…	…	…	…	41	40	41	1.03

			المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	الوسيط		المتوسط	المرجح	
I	**العالم**	…	112 367	48	138 895	48	30	34	33	32	0.97
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	…	7 139	47	7 316	47	0.02	2	46	47	0.94
III	البلدان المتقدمة	…	25 376	49	26 049	49	6	9	73	73	0.99
IV	البلدان النامية	…	79 851	47	105 529	48	47	49	27	28	0.96
V	الدول العربية	…	2 441	43	3 078	46	83	76	15	17	0.77
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	…	9 455	48	9 597	48	0.7	2	49	50	0.97
VII	آسيا الوسطى	…	1 365	47	1 476	48	0.1	1	21	20	0.92
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	…	37 027	47	36 833	47	49	55	40	39	0.98
IX	شرق آسيا	…	36 615	47	36 323	47	57	50	40	39	0.98
X	بلدان المحيط الهادي	…	412	49	510	48	…	…	61	61	1.00
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	…	16 392	49	20 335	49	29	39	56	55	1.02
XII	بلدان الكاريبي	…	672	50	792	51	88	86	65	64	1.05
XIII	أمريكا اللاتينية	…	15 720	49	19 544	49	23	20	55	56	1.01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	19 133	48	19 881	49	26	27	75	76	0.98
XV	جنوب وغرب آسيا	…	21 425	46	38 807	48	…	…	21	22	0.94
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	…	5 129	49	8 887	49	53	53	9	10	0.98

1 – استخدمت البيانات الوطنية عن السكان لحساب معدلات القيد

2 – البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

3 – لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

4 – تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

5 – 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.

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 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
171	3	3	3	0.99	...	...	...	...	3	3	3	0.99	...	...	...
172	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	z44	z48	z40	z0.83	...	...	...	...	z44	z48	z40	z0.83	z70	z67	z72
174	14	13	14	1.03	7	7	7	1.01	18	17	18	1.06	...	...	...
175	**3**	**3**	**3**	**0.96**	**2**	**2**	**2**	**0.96**	**3**	**3**	**3**	**0.96**	...	...	...
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	y17	y16	y17	y1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	**60**	**59**	**62**	**1.04**	**42**	**41**	**43**	**1.05**	...	...	...	...	...	...	...
179	7	7	7	1.01	7	7	7	1.01	7	7	7	1.01	z17	z17	z18
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	49	51	48	0.94	27	27	27	0.98	...	...	...	...	...	...	...
182	18	13	23	1.79	12	7	16	2.19	...	...	...	...	...	...	...
183	100	97	102	1.05	35	34	36	1.08	...	...	...	...	...	...	...
184	8	8	8	1.04	8	8	8	1.05	8	8	8	1.04	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	3	3	3	0.99	...	...	...	...	3	3	3	0.99	3	0.4	7
187	101	100	101	1.02	90	89	91	1.02	101	100	101	1.02	100	100	100
188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	22	22	22	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	y.	y.	y.
190	2	2	2	1.10	1	1	2	1.09	2	2	2	1.10	...	...	...
191	y14	y13	y14	y0.98	y10	y10	y10	y0.95	...	...	...	...	...	...	...
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	**34**	**33**	**35**	**1.07**	**34**	**32**	**35**	**1.08**	...	...	...	...	**42**	**42**	43
194	9	9	10	1.11	6	6	7	1.12	...	...	...	...	y4	y4	y5
195	**109**	**110**	**107**	**0.97**	**95**	**97**	**92**	**0.95**	**109**	**110**	**107**	**0.97**	...	...	...
196	**5**	**4**	**5**	**1.07**	**4**	**4**	**4**	**1.07**	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	y38	y37	y38	y1.02	...	...	...	...	y58	...	...	...	...	...	...
199	z17	z17	z17	z0.99	y11	y11	y11	y0.99	z17	z17	z17	z0.99	...	...	...
200	y2	y2	y2	y0.98	y2	y2	y2	y0.98	y2	y2	y2	y0.98	...	...	...
201	3	3	3	1.03	2	2	2	1.01	...	...	...	...	...	...	...
202	**32**	**31**	**33**	**1.07**	**32**	**31**	**33**	**1.07**	**32**	**31**	**33**	**1.07**	...	...	...
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17
204	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المتوسط	المرجح		
I	41	41	40	0.98
II	62	64	61	0.95
III	79	79	79	1.00
IV	36	36	35	0.98
V	18	19	17	0.89
VI	62	63	61	0.96
VII	28	29	28	0.96
VIII	45	45	44	0.97
IX	44	45	44	0.97
X	74	75	73	0.98
XI	65	65	65	1.00
XII	79	77	82	1.06
XIII	64	64	64	1.00
XIV	81	81	81	1.00
XV	39	39	39	1.01
XVI	14	14	14	0.97

	المتوسط	المرجح		
I	...	...	...	...
II	...	...	...	...
III	...	...	...	...
IV	...	...	...	...
V	...	...	...	...
VI	...	...	...	...
VII	...	...	...	...
VIII	...	...	...	...
IX	...	...	...	...
X	...	...	...	...
XI	...	...	...	...
XII	...	...	...	...
XIII	...	...	...	...
XIV	...	...	...	...
XV	...	...	...	...
XVI	...	...	...	...

	المتوسط	المرجح		
I	...	...	...	...
II	...	...	...	...
III	...	...	...	...
IV	...	...	...	...
V	...	...	...	...
VI	...	...	...	...
VII	...	...	...	...
VIII	...	...	...	...
IX	...	...	...	...
X	...	...	...	...
XI	...	...	...	...
XII	...	...	...	...
XIII	...	...	...	...
XIV	...	...	...	...
XV	...	...	...	...
XVI	...	...	...	...

	الوسيط		
I	...	...	...
II	...	...	...
III	...	...	...
IV	...	...	...
V	...	...	...
VI	...	...	...
VII	...	...	...
VIII	...	...	...
IX	...	...	...
X	...	...	...
XI	...	...	...
XII	...	...	...
XIII	...	...	...
XIV	...	...	...
XV	...	...	...
XVI	...	...	...

6 – إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين منذ عام 1999 هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد..

البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 4
الانتفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
			1999	2006	1999				2006			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
الدول العربية												
الجزائر [2]	6-14	نعم	745	569	101	102	100	0.98	98	99	97	0.98
البحرين	6-15	نعم	13	15	105	103	107	1.04	125	124	126	1.02
جيبوتي	6-15	لا	6	11	29	33	25	0.74	52	57	48	0.85
مصر [3]	6-14	نعم	*1 451*	**1 702**	*92*	*94*	*91*	*0.96*	**103**	**105**	**102**	**0.97**
العراق	6-11	نعم	*709*	*z844*	*102*	*109*	*95*	*0.88*	*z108*	*z111*	*z105*	*z0.94*
الأردن [2]	6-15	نعم	126	131	101	100	101	1.00	90	89	90	1.01
الكويت [2]	6-14	نعم	35	41	97	97	98	1.01	94	96	93	0.97
لبنان [3,2]	6-15	نعم	71	68	93	97	90	0.92	86	86	86	0.99
الجماهيرية العربية الليبية [2]	6-14	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا [3]	6-14	نعم	...	103	...	...	...	...	127	124	129	1.04
المغرب	6-14	نعم	731	615	112	115	108	0.94	102	104	100	0.96
عمان	6-15	نعم	52	44	87	87	87	1.00	76	76	76	1.01
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	6-15	...	95	95	103	103	104	1.01	78	78	78	1.01
قطر [3]	6-17	نعم	*11*	13	*108*	*109*	*107*	*0.98*	108	107	109	1.02
المملكة العربية السعودية	6-11	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان [3]	6-13	نعم	...	795	...	...	...	...	77	83	72	0.87
الجمهورية العربية السورية [2]	6-14	نعم	466	568	106	109	103	0.94	123	125	122	0.97
تونس	6-16	نعم	204	158	100	100	100	1.00	98	97	100	1.02
الإمارات العربية المتحدة [3]	6-14	نعم	47	56	93	95	92	0.97	102	103	101	0.99
اليمن [3]	6-14	نعم	440	*730*	76	88	63	0.71	*112*	*122*	*102*	*0.83*
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا [3]	6-13	نعم	*67*	y56	*96*	*97*	*95*	*0.98*	y99	y100	y99	y0.99
بيلاروس [3]	6-15	نعم	173	91	131	132	131	0.99	101	102	100	0.98
البوسنة والهرسك [3]	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا [3,2]	7-14	نعم	93	64	101	102	100	0.98	100	100	100	1.00
كرواتيا [3]	7-14	نعم	50	46	94	95	93	0.98	97	97	97	1.00
الجمهورية التشيكية	6-15	نعم	124	92	100	101	99	0.98	109	109	108	1.00
إستونيا	7-15	نعم	18	12	100	101	100	0.99	96	96	95	0.99
المجر	7-16	نعم	127	97	102	104	101	0.97	97	97	96	1.00
لاتفيا [3]	7-15	نعم	32	18	98	*99*	*98*	*1.00*	95	95	95	1.00
ليتوانيا [2]	7-15	نعم	54	35	104	105	104	0.99	96	98	94	0.96
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا [4,2]	7-15	نعم	535	386	101	*101*	*100*	*0.99*	97	*97*	*98*	*1.00*
جمهورية مولدوفا [6,5,3]	7-15	نعم	62	40	*105*	*105*	*104*	*1.00*	98	98	97	0.99
رومانيا [3]	7-14	نعم	269	217	94	95	94	0.99	97	97	97	1.00
الاتحاد الروسي [3]	6-15	نعم	1 866	1 288	96	...	...	...	100	*101*	*100*	*0.99*
صربيا	7-14	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا [2]	6-15	نعم	75	56	102	102	101	0.99	101	102	101	0.99
سلوفينيا [2]	6-14	نعم	21	17	98	98	97	0.99	96	95	96	1.00
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة [3,2]	7-14	نعم	32	z26	102	102	102	1.00	z99	z99	z99	z1.01
تركيا [3]	6-14	نعم	...	*1 311*	...	...	...	...	*94*	*95*	*92*	*0.97*
أوكرانيا [3]	6-17	نعم	623	*395	97	97	97	1.00	*99	*99	*99	*1.00
آسيا الوسطى												
أرمينيا [3]	7-14	نعم	...	40	...	...	...	...	104	102	106	1.05
أذربيجان [3]	6-16	نعم	175	124	94	94	95	1.01	98	99	97	0.98
جورجيا [3]	6-14	نعم	74	49	99	99	100	1.02	100	97	103	1.06
كازاخستان	7-17	نعم	...	**235**	...	...	...	...	**110**	**110**	**110**	**1.00**
قيرغيزستان [3]	7-15	نعم	*120	103	*100	*99	*100	*1.02	97	98	97	0.99
منغوليا [3]	7-15	نعم	70	56	109	109	109	1.00	122	122	122	1.00
طاجيكستان [3]	7-15	نعم	177	173	99	102	96	0.95	101	103	99	0.95
تركمنستان [3]	7-15	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان [3]	7-15	نعم	677	**505**	102	...	...	...	**93**	**95**	**92**	**0.97**
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	5-15	نعم	...	*z269*	...	...	...	...	*z106*	*z106*	*z105*	*z1.00*
بروني دار السلام	5-16	لا	8	8	107	107	106	0.99	105	105	105	1.00
كمبوديا [3]	...	نعم	*404*	435	*109*	*112*	*106*	*0.95*	131	135	127	0.94
الصين [7,3]	6-14	نعم	...	16 764	...	...	...	...	88	88	87	0.99

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							
	2006			1999			2006				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
الجزائر [2]	z 13	z 13	z 13	...	...	...	0.98	84	86	85	0.97	76	79	77
البحرين	16	14	15	14	13	13	1.01	100	99	99	1.06	91	86	89
جيبوتي	4	5	4	3	4	3	0.81	33	41	37	0.75	18	24	21
مصر [3]	...	...	y 12	...	...	13	y 0.99	y 92	y 93	y 93	...	...	...	...
العراق	z 8	z 11	z 10	7	9	8	z 0.92	z 79	z 86	z 83	0.90	74	83	79
الأردن [2]	13	13	13	...	...	...	y 0.99	y 62	y 63	y 62	1.02	68	67	67
الكويت [2]	13	12	13	14	13	14	z 1.01	z 55	z 54	z 55	0.97	61	63	62
لبنان [3,2]	13	13	13	12	12	12	0.97	59	61	60	0.95	67	70	69
الجماهيرية العربية الليبية [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا [3]	8	8	8	...	...	7	1.04	39	38	38	...	...	...	...
المغرب	...	...	10	7	9	8	0.96	82	86	84	0.92	48	53	51
عمان	11	12	12	...	...	...	1.01	54	53	54	1.01	71	70	70
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	14	13	14	12	12	12	0.99	58	58	58	...	...	...	...
قطر [3]	14	13	13	14	12	13	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان [3]	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية [2]	...	...	...	...	...	...	1.00	52	52	52	0.98	59	60	60
تونس	14	13	14	13	13	13	1.02	89	88	88	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة [3]	...	...	...	11	10	11	0.94	37	39	38	1.00	49	49	49
اليمن [3]	7	11	9	5	10	8	...	...	...	...	0.68	20	30	25
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا [3]	y 11	y 11	y 11	11	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس [3]	15	14	15	14	13	14	0.98	83	85	84	0.99	76	77	76
البوسنة والهرسك [3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا [3,2]	14	13	14	13	13	13	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا [3]	14	13	14	12	12	12	...	...	...	...	0.97	66	69	68
الجمهورية التشيكية	15	15	15	13	13	13	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	17	15	16	15	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	16	15	15	14	14	14	z 0.94	z 63	z 67	z 65	...	...	...	...
لاتفيا [3]	17	14	16	14	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا [2]	17	15	16	14	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا [4,2]	16	15	15	15	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا [6,5,3]	13	12	12	12	11	11	1.00	71	71	71	...	...	...	...
رومانيا [3]	14	14	14	12	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي [3]	14	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا [2]	15	14	15	13	13	13	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا [2]	17	16	17	15	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة [3,2]	z 12	z 12	z 12	12	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا [3]	11	12	11	...	...	...	z 0.97	z 73	z 75	z 74	...	...	...	...
أوكرانيا [3]	* 15	* 14	14	13	13	13	* 1.00	* 75	* 75	* 75	...	...	...	69
آسيا الوسطى														
أرمينيا [3]	12	11	11	...	...	11	1.08	58	53	55	...	...	...	...
أذربيجان [3]	11	11	11	10	10	10	0.98	69	71	70	...	...	...	...
جورجيا [3]	13	12	12	12	12	12	1.05	76	73	74	1.02	69	68	69
كازاخستان	**16**	**15**	**15**	12	12	12	**0.93**	**57**	**61**	**59**	...	...	...	...
قيرغيزستان [3]	13	12	12	12	11	11	0.96	58	60	59	* 0.99	* 58	* 59	* 58
منغوليا [3]	14	12	13	10	8	9	1.00	79	79	79	0.99	81	81	81
طاجيكستان [3]	10	12	11	9	11	10	0.95	95	100	98	0.95	90	95	93
تركمنستان [3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان [3]	**11**	**12**	**11**	10	11	11	...	...	...	77	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	21	20	20	20	20	20	z 1.08	z 75	z 69	z 72	...	...	...	...
بروني دار السلام	14	14	14	14	13	14	1.03	69	67	68	...	...	...	...
كمبوديا [3]	9	10	10	...	...	...	1.00	82	83	82	0.97	63	65	64
الصين [7,3]	11	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2006	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2006 المجموع	2006 الذكور	2006 الإناث	2006 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
جزر كوك [5]	5-15	...	0.6	[z]0.3	131	...	...	...	[z]68	[z]67	[z]70	[z]1.04
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	6-15	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	6-15	لا	...	18	...	...	...	...	96	96	96	1.00
إندونيسيا	7-15	لا	...	5 122	...	...	...	...	121	123	119	0.96
اليابان [4]	6-15	نعم	1 222	1 205	101	102	101	1.00	99	99	99	1.01
كيريباتي [5]	6-15	لا	3	[z]3	109	106	113	1.06	[z]120	[z]119	[z]121	[z]1.02
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	لا	180	186	114	121	108	0.89	124	129	120	0.93
ماكاو، الصين	5-14	...	6	4	88	88	89	1.02	95	94	96	1.02
ماليزيا	...	لا	...	[z]520	...	...	...	...	[z]98	[z]98	[z]98	[z]0.99
جزر مارشال [5,2]	6-14	لا	1	**1.6**	*123*	*122*	*123*	*1.01*	**100**	**105**	**96**	**0.91**
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6-13	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار [3]	5-9	نعم	1 226	1 173	132	130	133	1.03	138	139	136	0.98
ناورو [5]	...	لا	...	**0.2**	...	...	...	...	***71***	***65***	***77***	***1.19***
نيوزيلندا [4]	5-16	نعم	...	[z]58	...	...	...	...	[z]104	[z]105	[z]104	[z]1.00
نيوي [5]	5-16	...	0.05	[z]0.02	105	79	137	1.73	[z]81	[z]69	[z]93	[z]1.34
بالاو [5,2]	6-14	نعم	*0.4*	[y]0.3	*118*	*120*	*115*	*0.96*	[y]87	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6-14	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين [3]	6-12	نعم	2 551	2 547	133	136	129	0.95	126	131	121	0.93
جمهورية كوريا [4,2]	6-14	نعم	711	**606**	106	109	103	0.94	**107**	**106**	**109**	**1.02**
ساموا	5-14	لا	5	[y]6	105	106	104	0.98	[y]101	[y]101	[y]101	[y]1.00
سنغافورة	6-16	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	6-14	نعم	*1 037*	...	*110*	*111*	*107*	*0.96*	...	...	...	...
تيمور – ليشتي [3]	7-15	نعم	...	[z]37	...	...	...	...	[z]112	[z]118	[z]105	[z]0.89
توكيلاو [5]	...	...	...	[y]*0.04*	...	...	...	...	[y]*78*	[y]*48*	[y]*109*	[y]*2.28*
تونغا	6-14	لا	3	3	104	107	100	0.94	116	118	114	0.97
توفالو [5]	7-14	لا	*0.2*	0.3	*89*	*94*	*83*	*0.89*	112	120	104	0.86
فانواتو	6-12	لا	*6*	[y]7	*109*	*109*	*109*	*1.00*	[y]120	[y]122	[y]117	[y]0.96
فيتنام [3]	6-14	نعم	2 035	*1 355*	106	110	103	0.93	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا [3]	5-17	نعم	0.2	0.2	...	...	...	...	*116*	*101*	*137*	*1.36*
أنتيغوا وبربودا	5-16	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين [3,2]	5-14	نعم	781	[z]743	112	111	112	1.00	[z]109	[z]109	[z]108	[z]0.99
آروبا [5]	6-16	...	1	1	109	112	106	0.94	98	93	103	1.10
البهاما	5-16	لا	7	6	116	122	111	0.91	107	106	108	1.01
بربادوس	5-16	نعم	4	4	99	99	98	0.99	111	112	109	0.97
بليز	5-14	نعم	8	9	128	129	126	0.98	123	122	124	1.02
برمودا [5]	5-16	...	...	1	...	...	...	...	103	...	...	...
بوليفيا [3]	6-13	نعم	282	287	124	124	125	1.01	122	122	122	1.00
البرازيل [3]	7-14	نعم	...	[z]4 323	...	...	...	...	[z]125	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية [5]	5-16	...	0.4	0.4	106	109	103	0.95	113	110	115	*1.04
جزر كايمان [8]	5-16	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي [3,2]	6-13	نعم	284	252	95	95	94	0.99	99	100	99	0.98
كولومبيا [2]	5-14	لا	1 267	1 129	137	140	134	0.96	125	127	123	0.97
كوستاريكا [3]	6-15	نعم	87	86	104	104	105	1.01	108	108	108	1.00
كوبا	6-14	نعم	164	145	106	109	104	0.95	103	102	104	1.02
دومينيكا [5]	5-16	لا	2	1	111	118	104	0.88	82	79	85	1.07
الجمهورية الدومينيكية [3]	5-13	نعم	267	217	132	137	128	0.94	101	102	100	0.98
إكوادور [3]	5-14	نعم	374	399	134	134	134	1.00	137	138	137	0.99
السلفادور [3]	7-15	نعم	*196*	183	*134*	*138*	*129*	*0.94*	119	121	116	0.96
غرينادا [5]	5-16	لا	...	[z]*2*	...	...	...	...	[z]*100*	[z]*102*	[z]*99*	[z]*0.96*
غواتيمالا [3]	7-15	نعم	425	460	131	135	127	0.94	124	125	122	0.98
غيانا [3]	6-15	نعم	18	[y]*20*	126	123	128	1.05	[y]*126*	[y]*126*	[y]*127*	[y]*1.02*
هايتي	6-11	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس [3,2]	6-11	نعم	...	252	...	...	...	...	137	139	134	0.96
جامايكا	6-11	لا	...	[z]*52*	...	...	...	...	[z]*93*	[z]*94*	[z]*92*	[z]*0.98*
المكسيك [3]	6-15	نعم	2 509	2 355	111	111	111	1.00	111	112	110	0.98
مونتسيرات	5-16	...	0.1	0.1	...	...	...	...	*110*	*108*	*113*	*1.04*
جزر الأنتيل الهولندية	6-15	...	*4*	...	*112*	*109*	*115*	*1.06*	...	...	...	...
نيكاراغوا [3]	6-12	نعم	203	228	141	144	137	0.95	168	173	163	0.94
بنما [3]	6-11	نعم	69	78	112	113	111	0.99	115	116	114	0.98

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							
	2006			1999			2006				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
جزر كوك [5]	*10* [z]	*10* [z]	*10* [z]	*11*	*11*	*11*	*1.08* [z]	*53* [z]	*49* [z]	*51* [z]	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	*13* [z]	*13* [z]	*13* [z]	...	...	...	*1.00* [z]	*70* [z]	*70* [z]	*70* [z]	...	...	...	...
إندونيسيا	...	...	*12*	...	...	...	0.97	41	42	41	...	...	...	...
اليابان [4]	*15*	*15*	*15*	*14*	*15*	*14*	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي [5]	13 [z]	12 [z]	12 [z]	12	11	12	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	*8*	*10*	*9*	*7*	9	*8*	1.00	66	66	66	0.96	51	53	52
ماكاو، الصين	14	16	15	*12*	*12*	*12*	1.02	79	78	78	1.07	65	61	63
ماليزيا	13 [z]	12 [z]	13 [z]	*12*	*12*	*12*	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال [5,2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار [3]	...	...	...	*8*	*7*	*8*	...	...	...	...	...	...	...	*90*
ناورو [5]	*9	*8	*8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا [4]	*20*	*19*	*19*	*18*	*17*	*17*	*1.00* [z]	*100* [z]	*100* [z]	*100* [z]	...	...	...	...
نيوي [5]	12 [z]	12 [z]	12 [z]	12	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو [5,2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين [3]	*12*	*11*	*12*	*12*	*11*	*12*	1.12	47	42	45	*0.95*	*45*	*47*	*46*
جمهورية كوريا [4,2]	**15**	**18**	**17**	14	16	15	***1.04***	***100***	***97***	***98***	0.94	94	100	97
ساموا	...	...	...	*13*	*12*	*12*	...	...	...	...	1.00	77	77	77
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	8 [z]	9 [z]	8 [z]	7	8	7	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	*14*	*13*	*14*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي [3]	...	...	...	...	...	...	0.97 [z]	38 [z]	39 [z]	39 [z]	...	...	...	...
توكيلاو [5]	*11* [y]	*10* [y]	*11* [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	*13* [y]	*13* [y]	*13* [y]	*14*	*13*	*13*	...	...	...	...	0.94	47	50	48
توفالو [5]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	*10* [y]	*11* [y]	*10* [y]	...	...	*9*	0.97 [y]	54 [y]	56 [y]	55 [y]	...	...	...	...
فيتنام [3]	...	...	...	*10*	*11*	*10*	...	...	...	...	...	...	...	79
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا [3]	*11*	*11*	*11*	...	...	...	...	...	...	*78* [z]	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين [3,2]	16 [z]	14 [z]	15 [z]	*16*	*14*	*15*	0.97 [z]	97 [z]	100 [z]	98 [z]	...	...	...	...
آروبا [5]	14	13	14	*14*	*13*	*13*	*1.02* [z]	*82* [z]	*80* [z]	*81* [z]	0.98	89	91	90
البهاما	...	...	...	...	...	...	1.09	73	67	70	0.96	82	85	84
بربادوس	...	...	...	*14*	*13*	*13*	1.00	87	87	87	*0.99*	*76*	*77*	*77*
بليز	*13* [y]	*13* [y]	*13* [y]	...	...	...	1.00	68	68	68	*0.95*	*76*	*80*	*78*
برمودا [5]	14 [z]	13 [z]	13 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا [3]	...	...	...	...	...	*13*	*1.01*	*72*	*71*	*71*	*1.03*	*69*	*68*	*69*
البرازيل [3]	15 [z]	14 [z]	14 [z]	*14*	*14*	*14*	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية [5]	*19* [z]	*15* [z]	*17* [z]	*17*	*15*	*16*	*1.12* [z]	*74* [z]	*66* [z]	*70* [z]	*1.09*	*76*	*70*	*73*
جزر كايمان [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي [3,2]	*14*	*14*	*14*	*13*	*13*	*13*	...	...	...	...	...	...	...	...
كولومبيا [2]	*13*	*12*	*12*	*11*	*11*	*11*	...	...	...	...	*0.96*	*59*	*61*	*60*
كوستاريكا [3]	12 [z]	12 [z]	12 [z]	*10*	*10*	*10*	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	*17*	*15*	*16*	*13*	*12*	*12*	1.02	100	98	99	...	...	...	*98*
دومينيكا [5]	*14* [z]	*13* [z]	*13* [z]	*13*	*12*	*12*	1.01 [y]	46 [y]	46 [y]	46 [y]	0.94	78	83	80
الجمهورية الدومينيكية [3]	*13* [y]	*12* [y]	*12* [y]	...	...	...	1.00 [z]	68 [z]	68 [z]	68 [z]	1.00	58	58	58
إكوادور [3]	...	...	...	...	...	...	1.00	89	89	89	1.01	84	83	84
السلفادور [3]	12	12	12	*11*	*11*	*11*	1.01	61	60	60	...	...	...	...
غرينادا [5]	*12* [z]	*12* [z]	*12* [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا [3]	*10*	*11*	*10*	...	...	...	0.97	70	72	71	0.92	54	58	56
غيانا [3]	*14* [z]	*13* [z]	*13* [z]	...	...	...	...	...	...	...	*1.03*	*93*	*90*	*91*
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس [3,2]	*12* [y]	*11* [y]	*11* [y]	...	...	...	1.05	72	69	70	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	*1.03* [z]	*76* [z]	*74* [z]	*75* [z]	...	...	...	...
المكسيك [3]	13	14	13	*12*	*12*	*12*	0.99 [y]	89 [y]	90 [y]	90 [y]	1.01	89	89	89
مونتسيرات	*16*	*15*	*16*	...	...	...	*1.76* [z]	*73* [z]	*42* [z]	*56* [z]	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	*15*	*14*	*15*	...	...	...	...	*1.14*	*82*	*72*	*77*
نيكاراغوا [3]	...	...	...	...	...	...	1.04	68	66	67	0.95	38	40	39
بنما [3]	*14*	*13*	*13*	*13*	*12*	*13*	*1.02* [y]	*89* [y]	*87* [y]	*88* [y]	*1.00*	*84*	*84*	*84*

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2006	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2006 المجموع	2006 الذكور	2006 الإناث	2006 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
باراغواي [3]	6-14	نعم	*179*	[z]158	*131*	*134*	*128*	*0.96*	[z]111	[z]113	[z]110	[z]0.97
بيرو [3]	6-16	نعم	676	615	110	110	110	1.00	109	109	110	1.01
سانت كيتس ونيفيس [5]	5-16	لا	...	[z]0.9	...	...	...	...	[z]95	[z]92	[z]99	[z]1.08
سانت لوسيا	5-15	لا	*4*	3	*107*	*109*	*106*	*0.97*	107	104	110	1.05
سانت فنسنت وغرينادين	5-15	لا	...	[z]*2*	...	...	...	...	*[z]95*	*[z]101*	*[z]90*	*[z]0.89*
سورينام [3]	6-12	نعم	...	11	...	...	...	...	113	115	111	0.97
ترينيداد وتوباغو [3,2]	5-11	نعم	20	[z,*]17	94	94	93	0.98	[z,*]94	[z,*]96	[z,*]92	[z,*]0.96
جزر تركس وكايكوس	4-16	...	*0.3*	[z]0.4	...	...	...	...	*[z]83*	*[z]83*	*[z]84*	*[z]1.01*
أوروغواي [3]	6-15	نعم	60	52	107	107	107	1.00	101	100	101	1.01
فنزويلا [3]	6-15	نعم	537	561	98	99	97	0.98	101	102	99	0.97
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا [5,2]	6-16	...	...	1	...	...	...	...	96	96	96	1.01
النمسا [4,2]	6-14	نعم	100	*[z]87*	106	107	105	0.98	*[z]101*	*[z]102*	*[z]100*	*[z]0.98*
بلجيكا [4]	6-18	نعم	...	114	...	...	...	...	99	98	99	1.02
كندا	6-16	نعم	...	*[y]362*	...	...	...	...	*[y]96*	*[y]97*	*[y]95*	*[y]0.99*
قبرص [5,2]	6-14	نعم	...	9	...	...	...	...	106	108	105	0.97
الدنمارك	7-16	نعم	66	67	100	100	100	1.00	98	97	98	1.01
فنلندا	7-16	نعم	65	57	100	100	100	1.00	96	97	96	1.00
فرنسا [9]	6-16	نعم	736	...	102	*103*	*101*	*0.98*	...	...	...	...
ألمانيا	6-18	نعم	869	820	100	101	100	1.00	104	104	103	0.99
اليونان [2]	6-14	نعم	113	104	106	107	105	0.98	100	100	99	0.99
آيسلندا	6-16	نعم	4	4	99	101	97	0.96	98	96	99	1.03
آيرلندا	6-15	نعم	51	57	100	101	99	0.98	98	97	99	1.02
إسرائيل [3]	5-15	نعم	...	124	...	...	...	...	96	95	98	1.03
إيطاليا [2]	6-14	نعم	558	555	100	101	99	0.99	105	105	104	0.99
لكسمبر غ	6-15	نعم	5	6	97	...	...	...	99	97	100	1.03
مالطة [2]	5-15	نعم	5	[z]4	102	103	102	0.99	[z]94	[z]93	[z]95	[z]1.02
موناكو [8,2]	6-15	لا	...	[y]0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا [4,2]	5-17	نعم	199	202	99	100	99	0.99	102	103	101	0.98
النرويج	6-16	نعم	61	60	100	100	99	0.99	100	100	100	1.00
البرتغال [2]	6-14	نعم	...	119	...	...	...	...	109	108	109	1.01
سان مارينو [8,2]	6-16	لا	...	[y]0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	6-16	نعم	*403*	*414*	*104*	*104*	*104*	*1.00*	*104*	*104*	*104*	*1.00*
السويد	7-16	نعم	127	*[z]93*	104	105	103	0.98	*[z]95*	*[z]96*	*[z]95*	*[z]0.99*
سويسرا	7-15	نعم	82	74	93	91	95	1.04	90	88	92	1.04
المملكة المتحدة	5-16	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	6-17	لا	4 322	4 142	104	107	101	0.95	104	105	102	0.97
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان [3]	6-15	نعم	...	[z]742	...	...	...	...	[z]96	[z]113	[z]79	[z]0.70
بنغلاديش [3]	6-10	نعم	4 005	[y]4 318	113	115	112	0.98	[y]123	[y]122	[y]124	[y]1.02
بوتان [3]	6-16	نعم	12	16	79	83	75	0.90	118	119	117	0.98
الهند [3]	6-14	نعم	29 639	32 366	120	129	111	0.86	130	133	126	0.95
جمهورية إيران الإسلامية [10,3]	6-10	نعم	1 563	*1 400*	91	91	91	0.99	*130*	*112*	*150*	*1.35*
الملديف	6-12	لا	8	6	102	101	102	1.01	100	100	99	0.99
نيبال [3]	5-9	نعم	879	*1 155	132	150	113	0.76	*160	*160	*160	*1.00
باكستان	5-9	لا	...	4 425	...	...	...	...	113	125	100	0.80
سري لانكا [2]	5-13	لا	...	*[z]324*	...	...	...	...	*[z]109*	*[z]109*	*[z]109*	*[z]1.00*
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا [2]	6-9	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	6-11	لا	...	291	...	...	...	...	115	122	108	0.89
بوتسوانا	6-15	لا	50	[z]53	114	115	113	0.99	[z]122	[z]124	[z]120	[z]0.97
بوركينا فاسو	6-16	لا	154	306	45	52	37	0.72	73	79	67	0.85
بوروندي	7-12	لا	*146*	366	*71*	*78*	*64*	*0.83*	164	164	164	1.00
الكاميرون	6-11	لا	*335*	517	*74*	*82*	*67*	*0.81*	107	114	100	0.88
الرأس الأخضر [2]	6-11	لا	*13*	11	*101*	*102*	*100*	*0.98*	86	86	85	0.99
جمهورية افريقيا الوسطى	6-15	لا	...	74	...	...	...	...	61	70	52	0.73
تشاد [3,2]	6-11	نعم	175	[z]287	72	84	60	0.71	[z]94	[z]109	[z]79	[z]0.73
جزر القمر [2]	6-13	لا	13	*[z]16*	70	76	64	0.84	*[z]70*	*[z]74*	*[z]66*	*[z]0.89*
الكونغو [3]	6-16	نعم	32	91	37	36	37	1.02	90	92	87	0.94

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2006			1999			2006				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
باراغواي [3]	z 12	z 12	z 12	11	11	11	z 1.04	z 70	z 68	z 69	...	...	...	...
بيرو [3]	14	14	14	...	...	...	1.02	82	81	82	1.00	79	79	79
سانت كيتس ونيفيس [5]	z 13	z 12	z 12	...	...	...	y 1.00	y 67	y 66	y 66	...	...	...	...
سانت لوسيا	14	13	14	...	...	...	1.05	77	73	75	0.99	75	76	76
سانت فنسنت وغرينادين	z 12	z 12	z 12	...	...	...	z 0.88	z 58	z 66	z 62	...	...	...	...
سورينام [3]	...	...	...	...	...	...	1.00	86	86	86	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو [3,2]	z 11	z 11	z 11	12	11	11	z 1.03	z 66	z 64	z 65	1.02	67	66	67
جزر تركس وكايكوس	z 12	z 11	z 11	...	...	...	z 0.90	z 51	z 57	z 54	...	...	...	...
أوروغواي [3]	16	14	15	15	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
فنزويلا [3]	...	...	13	...	...	...	1.00	65	65	65	1.01	60	60	60
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا [5,2]	11	11	11	...	...	...	z 0.97	z 46	z 48	z 47	...	...	...	...
النمسا [4,2]	16	15	15	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا [4]	16	16	16	18	18	18	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	y 17	y 17	y 17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص [5,2]	14	13	14	13	12	13	...	...	...	...	...	...	...	...
الدنمارك	17	16	17	17	16	16	z 1.11	z 77	z 69	z 73	...	...	...	...
فنلندا	18	17	17	18	17	17	z 1.04	z 95	z 91	z 93	...	...	...	...
فرنسا [9]	17	16	16	16	15	16	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	16	16	16	16	16	16	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان [2]	17	17	17	14	13	14	z 1.00	z 94	z 93	z 94	0.99	96	97	97
آيسلندا	19	17	18	17	16	17	z 0.97	z 95	z 98	z 96	0.97	96	100	98
آيرلندا	18	17	18	17	16	16	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل [3]	16	15	15	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا [2]	17	16	16	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
لكسمبرغ	14	13	14	14	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة [2]	z 15	z 15	z 15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو [8,2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا [4,2]	16	17	16	16	17	16	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	18	17	17	18	17	17	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال [2]	16	15	15	16	15	16	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو [8,2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	17	16	16	16	15	16	...	...	...	...	...	...	...	...
السويد	17	15	16	20	17	19	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	15	15	15	14	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	17	16	16	16	16	16	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	16	15	16	...	...	16	z 1.03	z 72	z 69	z 70	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان [3]	y 4	y 11	y 8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش [3]	y 8	y 8	y 8	8	9	8	y 1.07	y 88	y 83	y 86	1.00	74	74	74
بوتان [3]	10	11	10	7	8	7	0.95	42	44	43	0.91	19	21	20
الهند [3]	z 9	z 11	z 10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية [10,3]	z 13	z 13	z 13	11	12	12	...	...	...	z 94	0.97	43	45	44
الملديف	12	12	12	12	12	12	1.01	79	78	78	1.01	87	86	87
نيبال [3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	6	7	7	...	...	...	0.80	78	97	88	...	...	...	...
سري لانكا [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	y 97	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا [2]	...	...	...	3	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	z 8	5	8	6	z 0.89	z 45	z 51	z 48	...	...	...	...
بوتسوانا	z 12	z 12	z 12	12	11	11	z 1.22	z 34	z 28	z 31	1.20	25	21	23
بوركينا فاسو	4	5	5	3	4	3	0.83	25	30	27	0.71	16	22	19
بوروندي	7	8	7	...	...	...	1.02	55	54	54	...	...	...	...
الكاميرون	8	10	9	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر [2]	12	11	12	...	...	...	1.01	71	70	70	1.03	66	64	65
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد [3,2]	z 4	z 7	z 6	...	...	...	...	...	...	...	0.72	18	25	22
جزر القمر [2]	y 7	y 9	y 8	6	7	7	...	...	...	...	0.70	13	18	16
الكونغو [3]	...	...	...	...	...	...	0.96	52	54	53	...	...	...	...

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 1999	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في 2006	النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2006 المجموع	2006 الذكور	2006 الإناث	2006 مؤشر التكافؤ بين الجنسين
كوت ديفوار	6-15	لا	309	344	64	71	57	0.80	67	73	61	0.83
جمهورية الكونغو الديمقراطية [3]	6-13	نعم	767	…	50	49	52	1.07	…	…	…	…
غينيا الاستوائية	7-11	نعم	…	[z]15	…	…	…	…	[z]112	[z]116	[z]107	[z]0.92
إريتريا	7-14	لا	57	61	54	60	49	0.81	49	53	46	0.86
إثيوبيا	7-12	لا	1 537	**3 221**	78	92	63	0.69	**136**	**144**	**128**	**0.89**
غابون	6-16	نعم	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غامبيا [3]	7-12	نعم	28	30	78	80	76	0.95	68	65	71	1.09
غانا [3,2]	6-14	نعم	469	*627*	85	87	83	0.96	*107*	*105*	*110*	*1.05*
غينيا	7-12	لا	119	231	52	58	46	0.80	91	94	87	0.92
غينيا بيساو [3]	7-12	نعم	…	…	*92*	*106*	*79*	*0.74*	…	…	…	…
كينيا	6-13	لا	892	[z]*1 113*	102	104	101	0.97	[z]*110*	[z]*112*	[z]*108*	[z]*0.96*
ليسوتو	6-12	لا	51	56	99	99	100	1.01	102	105	99	0.94
ليبيريا [2]	5-11	لا	50	117	60	73	46	0.63	108	109	106	0.98
مدغشقر [3]	6-10	نعم	495	1 000	107	108	106	0.98	178	181	176	0.97
ملاوي	6-13	لا	616	664	175	174	177	1.02	150	145	156	1.07
مالي [3]	7-15	نعم	*171*	301	*58*	*67*	*50*	*0.75*	83	89	76	0.85
موريشيوس [3]	6-11	نعم	22	19	98	96	99	1.04	104	104	104	1.00
موزمبيق	6-12	لا	536	930	104	112	95	0.84	148	153	143	0.93
ناميبيا [3]	6-15	نعم	54	53	97	96	98	1.02	104	104	105	1.01
النيجر [3]	7-12	نعم	133	279	43	50	35	0.71	68	76	59	0.78
نيجيريا [3]	6-14	نعم	3 714	[z]4 431	102	114	89	0.79	[z]108	[z]116	[z]99	[z]0.85
رواندا [3]	7-12	نعم	295	527	127	129	126	0.97	208	209	206	0.99
ساو تومي وبرنسيبي	7-12	نعم	4	**5**	106	108	105	0.97	**114**	**113**	**114**	**1.01**
السنغال [3]	7-12	نعم	190	313	66	*68*	*65*	*0.96*	97	95	98	1.03
سيشيل [5]	6-15	نعم	2	**1**	117	116	118	1.02	**127**	**131**	**124**	**0.94**
سيبرا ليون	6-12	لا	…	**296**	…	…	…	…	**180**	**188**	**172**	**0.92**
الصومال	…	لا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب افريقيا	7-15	لا	1 157	[y]1 173	115	117	114	0.97	[y]115	[y]118	[y]112	[y]0.95
سوازيلاند	6-12	نعم	31	[z]31	99	101	97	0.96	[z]107	[z]111	[z]103	[z]0.92
توغو	6-15	لا	139	178	91	97	86	0.88	98	101	95	0.94
أوغندا	6-12	لا	…	1 448	…	…	…	…	146	145	147	1.02
جمهورية تنزانيا المتحدة [3]	7-13	لا	714	***1 267***	75	75	74	0.99	***107***	***108***	***106***	***0.99***
زامبيا	7-13	لا	252	435	84	84	84	1.01	122	119	125	1.05
زمبابوي	6-12	لا	398	…	111	113	109	0.97	…	…	…	…

			المجموع	المجموع	المتوسط المرجح							
العالم	…	…	130 195	135 340	104	109	100	0.92	111	114	108	0.95
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	…	…	4 449	3 175	99	100	99	0.99	100	101	100	0.99
البلدان المتقدمة	…	…	12 380	11 575	102	103	101	0.98	102	103	101	0.99
البلدان النامية	…	…	113 366	120 589	105	110	100	0.91	112	115	109	0.95
الدول العربية	…	…	6 297	7 191	90	93	87	0.93	100	102	98	0.96
أوروبا الوسطى والشرقية	…	…	5 635	4 370	97	99	96	0.97	98	98	97	0.99
آسيا الوسطى	…	…	1 795	1 416	101	101	101	1.00	102	103	100	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	…	…	37 045	31 830	103	103	102	0.99	98	99	97	0.98
شرق آسيا	…	…	36 513	31 288	103	103	102	0.99	98	99	97	0.98
بلدان المحيط الهادي	…	…	533	542	102	104	101	0.97	101	103	99	0.96
أمريكا اللاتينية والكاريبي	…	…	13 176	13 142	119	122	116	0.95	119	122	117	0.96
بلدان الكاريبي	…	…	565	585	156	153	159	1.04	157	157	156	0.99
أمريكا اللاتينية	…	…	12 612	12 557	118	121	115	0.95	118	120	115	0.96
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	…	9 328	8 932	103	104	101	0.97	103	103	102	0.99
جنوب وغرب آسيا	…	…	40 522	44 823	114	123	104	0.85	127	130	123	0.94
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	…	…	16 397	23 637	90	96	84	0.87	111	116	106	0.92

1 – المصدر: Tomasevsky (2006).
2 – المعلومات عن التعليم الإلزامي مستمدة من التقارير التي تُعدّ في إطار معاهدات الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان.
3 – لا تزال تفرض رسوم على التعليم الابتدائي على الرغم من وجود الضمان القانوني لمجانية التعليم (World Bank, 2002; Bentaouet-Kattan, 2005; Tomasevsky, 2006).
4 – لاتوجد رسوم دراسية لكن تقارير تشير إلى وجود بعض التكاليف المباشرة (World Bank, 2002; Bentaouet–Kattan, 2005; Tomasevsky, 2006).
5 – استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.
6 – البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.
7 – بإمكان الأطفال أن يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في سن السادسة أو السابعة.
8 – لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

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													
	2006			1999			2006				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
كوت ديفوار	...	...	...	*5*	*7*	*6*	...	...	...	...	0.79	23	29	26
جمهورية الكونغو الديمقراطية [3]	...	...	...	...	...	*4*	...	...	...	...	1.09	24	22	23
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	*y4*	*y6*	*y5*	*3*	*5*	*4*	0.91	21	23	22	0.89	16	18	17
إثيوبيا	***7***	***8***	***8***	*3*	*5*	*4*	**0.94**	**57**	**61**	**59**	0.80	18	23	20
غابون	...	...	...	*13*	*14*	*13*	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا [3]	*y7*	*y7*	*y7*	*6*	*8*	*7*	1.09	40	36	38	*0.97*	*45*	*47*	*46*
غانا [3,2]	***9***	***10***	***9***	...	...	...	*1.06*	*34*	*32*	*33*	*1.00*	*29*	*29*	*29*
غينيا	7	10	8	...	...	...	0.98	40	41	40	0.87	18	21	20
غينيا بيساو [3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	*y9*	*y10*	*y10*	...	...	...	...	...	...	...	*1.05*	*31*	*29*	*30*
ليسوتو	10	10	10	10	9	9	z1.01	z49	z48	z48	1.06	27	25	26
ليبيريا [2]	...	...	...	*7*	*10*	*8*	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر [3]	9	10	9	...	...	...	1.01	82	82	82	...	...	...	...
ملاوي	*y9*	*y10*	*y9*	*10*	*12*	*11*	1.09	65	60	62	...	...	...	...
مالي [3]	...	...	*7*	*4*	*6*	*5*	0.83	26	32	29	...	...	...	...
موريشيوس [3]	*z13*	*z14*	*z14*	*12*	*12*	*12*	1.00	91	91	91	1.03	73	71	72
موزمبيق	*z7*	*z9*	*z8*	...	...	*5*	0.99	53	53	53	0.93	17	19	18
ناميبيا [3]	*11*	*11*	*11*	...	...	...	1.05	61	58	59	*1.06*	*57*	*54*	*55*
النيجر [3]	*3*	*5*	*4*	...	...	...	0.76	39	51	45	0.68	22	32	27
نيجيريا [3]	*y7*	*y9*	*y8*	*7*	*8*	*7*	*y0.85*	*y61*	*y73*	*y67*	...	...	...	...
رواندا [3]	*z9*	*z8*	*z9*	...	...	*6*	0.99	95	97	96	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	*10*	*10*	*10*	...	...	...	**1.04**	**46**	**44**	**45**	...	...	...	...
السنغال [3]	...	...	*z7*	...	...	*5*	1.02	59	58	59	*0.96*	*36*	*38*	37
سيشيل [5]	**15**	**14**	**15**	14	14	14	0.97	94	97	96	1.03	77	74	75
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	*y13*	*y13*	*y13*	*14*	*13*	*13*	y0.98	y51	y53	y52	0.95	43	45	44
سوازيلاند	*z10*	*z10*	*z10*	*9*	*10*	*10*	z0.99	z47	z48	z48	1.06	43	40	42
توغو	...	...	...	*7*	*11*	*9*	0.94	41	44	42	0.87	35	40	37
أوغندا	*y10*	*y11*	*y10*	*9*	*11*	*10*	1.02	63	62	62	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة [3]	...	...	...	*5*	*5*	*5*	1.01	87	86	86	1.16	15	13	14
زامبيا	...	...	...	*6*	*7*	*7*	1.08	46	43	44	1.07	38	36	37
زمبابوي	...	...	...	...	...	*10*	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم	11	11	11	9	10	10	1.01	68	67	68	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	13	13	13	12	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	16	15	16	16	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	10	11	10	8	10	9	1.00	67	66	66	...	...	...	...
الدول العربية	10	11	11	9	11	10	0.97	59	61	60	0.99	64	65	65
أوروبا الوسطى والشرقية	13	13	13	12	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	12	12	12	11	11	11	1.02	73	72	72	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	12	12	12	10	11	10	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	11	12	12	10	11	10	1.01	67	66	67	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	14	14	14	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	14	13	13	13	12	13	1.12	74	66	70	1.14	82	72	77
بلدان الكاريبي	11	11	11	11	11	11	1.09	73	67	70	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	14	13	13	13	12	13	0.99	71	72	71	1.03	69	68	69
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	16	15	16	16	15	16	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	9	10	9	7	9	8	0.92	83	90	87	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8	9	8	6	7	7	0.98	51	53	52	0.92	27	29	27

المتوسط المرجح — الوسيط

9 – تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
10 – إن الزيادة الظاهرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين هي نتيجة لما تم مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007..

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 5
المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[1] (بالآلاف)	القيد في التعليم 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		2006		2006	1999	1999			
		2006	2005	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	11-6	3 799	4 779	47	4 197	47	–	.	105	110	100	0.91
2	البحرين	11-6	75	76	49	90	49	25	19	107	106	108	1.01
3	جيبوتي	11-6	122	38	41	54	44	13	9	33	39	28	0.71
4	مصر	11-6	9 466	*8 086*	*47*	**9 988**	**48**	**8**	...	*102*	*106*	*97*	*0.91*
5	العراق	11-6	4 535	3 604	44	*4 430* z	*44* z	. z	.	92	101	83	0.82
6	الأردن	11-6	833	706	49	805	49	31	29	98	98	98	1.00
7	الكويت	10-6	211	140	49	203	49	34	32	100	99	101	1.01
8	لبنان	11-6	475	395	48	448	48	67	66	105	108	103	0.95
9	الجماهيرية العربية الليبية	11-6	684	822	48	755	48	5	.	120	121	118	0.98
10	موريتانيا	11-6	458	346	48	466	50	7	2	89	89	88	0.99
11	المغرب	11-6	3 720	3 462	44	3 944	46	7	4	86	95	77	0.81
12	عمان	11-6	349	316	48	288	49	5	5	91	93	89	0.97
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	9-6	463	368	49	382	49	9	9	105	105	106	1.01
14	قطر	11-6	68	61	48	71	49	63	37	102	104	100	0.96
15	المملكة العربية السعودية	11-6	3 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	السودان	11-6	5 878	*2 513*	*45*	3 881	46	5 z	*2*	*49*	*53*	*45*	*0.85*
17	الجمهورية العربية السورية	9-6	1 806	2 738	47	2 280	48	4	4	102	107	98	0.92
18	تونس	11-6	1 048	1 443	47	1 134	48	1	0.7	113	116	111	0.95
19	الإمارات العربية المتحدة	10-6	262	270	48	272	49	65	44	90	92	89	0.97
20	اليمن	11-6	3 747	2 303	35	3 220 z	42 z	2 z	1	71	91	51	0.56
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	9-6	217	292	48	250 y	48 y	4 y	.	103	104	102	0.98
22	بيلاروس	9-6	383	632	48	368	48	0.1	0.1	111	111	110	0.99
23	البوسنة والهرسك	9-6	198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	10-7	272	412	48	273	48	0.4 z	0.3	106	108	105	0.98
25	كرواتيا	10-7	197	203	49	195	49	0.2	0.1	92	93	92	0.98
26	الجمهورية التشيكية	10-6	474	655	49	473	49	1	0.8	103	104	103	0.99
27	إستونيا	12-7	80	127	48	80	48	3	1	102	103	100	0.97
28	المجر	10-7	428	503	48	416	48	7	5	102	103	101	0.98
29	لاتفيا	10-7	83	141	48	79	48	1	1	100	101	99	0.98
30	ليتوانيا	10-7	159	220	48	150	48	0.5	0.4	102	103	101	0.98
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	12-7	2 666	3 434	48	2 602	49	2	...	98	99	97	0.98
33	جمهورية مولدوفا [4,3]	10-7	...	262	49	171	49	0.9	...	100	100	100	1.00
34	رومانيا	10-7	895	1 285	49	938	48	0.2	.	105	106	104	0.98
35	الاتحاد الروسي [5]	10-7	5 381	6 743	49	5 165	49	0.6	...	108	109	107	0.98
36	صربيا [3]	10-7	...	*387*	*49*	**297**	**49**	...	...	*112*	*112*	*111*	*0.99*
37	سلوفاكيا	9-6	235	317	49	235	48	5	4	103	103	102	0.99
38	سلوفينيا	10-6	93	92	48	93	48	0.1	0.1	100	100	99	0.99
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	10-7	109	130	48	110 z	48 z	. z	.	101	102	100	0.98
40	تركيا	11-6	8 438	...	...	*7 950*	*48*	*2*	...	...	...	...	...
41	أوكرانيا	9-6	1 717	2 200	49	1 754	49	0.5	0.3	109	110	109	0.99
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	9-7	124	255	...	121	48	2	...	100	...	...	...
43	أذربيجان	9-6	559	707	49	538	47	0.2	–	94	94	94	1.00
44	جورجيا	11-6	341	302	49	327	49	6	0.5	98	98	98	1.00
45	كازاخستان	10-7	932	1 249	49	**948**	**49**	**0.8**	0.5	97	98	98	1.01
46	قيرغيزستان	10-7	438	470	49	424	49	0.6	0.2	98	98	97	0.99
47	منغوليا	11-7	248	251	50	250	50	3 z	0.5	97	96	99	1.04
48	طاجيكستان	10-7	686	690	48	688	48	.	.	98	101	96	0.95
49	تركمنستان	9-7	295	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	10-7	2 313	2 570	49	**2 165**	**49**	.	...	98	99	98	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	11-5	1 849	1 885	49	1 939	49	29	27	100	100	100	1.00
52	بروني دار السلام	11-6	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0.97
53	كمبوديا	11-6	2 113	2 127	46	2 582	47	0.9	2	97	104	90	0.87
54	الصين [6]	11-7	97 931	...	...	108 925	47	4	...	...	...	...	...

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			
	2006		1999		2006				1999				2006			
	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية															
1	70	88	61	357	0.98	94	96	95	0.96	89	93	91	0.93	106	114	110
2	z33	z0.4	6	1.0	z1.00	z98	z98	z98	1.03	97	95	96	1.00	119	120	120
3	53	75	53	83	0.82	34	42	38	0.73	23	32	27	0.81	39	49	44
4	**96**	**232**	97	285	0.9**6**	**94**	**98**	**96**	0.93	90	97	94	**0.95**	**102**	**107**	**105**
5	z78	z508	71	605	z0.86	z82	z95	z89	0.85	78	91	85	z0.83	z90	z109	z99
6	42	53	46	40	1.02	90	89	90	1.01	91	91	91	1.02	98	96	97
7	50	24	46	10	0.99	83	84	83	1.01	87	86	87	0.99	96	97	96
8	50	81	55	44	0.99	82	82	82	0.96	85	88	86	0.97	93	96	94
9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.95	108	113	110
10	44	92	49	139	1.05	82	78	79	0.99	64	65	64	1.05	104	99	102
11	61	429	59	1 183	0.94	85	91	88	0.85	65	76	70	0.89	100	112	106
12	47	82	48	61	1.02	75	73	74	1.00	81	81	81	1.01	83	82	82
13	49	94	31	4	1.00	76	76	76	1.00	97	97	97	1.00	83	82	83
14	35	1.2	50	1.9	1.01	94	93	94	1.01	92	92	92	0.99	104	105	105
15	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
16	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.87	61	71	66
17	…	…	84	139	…	…	…	…	0.93	88	95	92	0.96	123	129	126
18	34	27	55	82	1.01	97	96	96	0.98	92	94	93	0.97	107	110	108
19	47	13	50	55	1.00	88	88	88	0.99	79	80	79	0.99	103	104	104
20	z70	z906	65	1 410	z0.76	z65	z85	z75	0.59	41	70	56	z0.74	z74	z100	z87
	أوروبا الوسطى والشرقية															
21	y51	y15	55	16	y0.99	y93	y94	y94	0.98	94	95	94	y0.99	y105	y106	y105
22	53	39	…	…	0.98	88	90	89	…	…	…	…	0.98	95	97	96
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	51	17	77	4	0.99	92	93	92	0.98	96	98	97	0.99	99	101	100
25	7	2	52	18	0.99	90	91	90	0.98	85	86	85	1.00	99	99	99
26	z41	z37	46	21	z1.03	z94	z91	z93	1.00	97	96	97	0.99	100	100	100
27	46	2	66	0.1	0.99	94	95	94	0.98	95	96	96	0.98	98	100	99
28	48	23	46	15	0.99	88	89	88	0.99	88	88	88	0.98	96	98	97
29	z37	z7	56	2	z1.03	z92	z89	z90	0.98	96	98	97	0.96	93	96	95
30	48	13	44	4	0.99	89	90	89	0.99	95	96	95	0.99	94	95	95
31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	45	100	48	133	1.01	96	96	96	1.00	96	96	96	1.00	97	98	98
33	48	17	…	11	1.00	88	88	88	…	…	…	93	0.99	96	97	97
34	47	40	100	2	1.00	93	93	93	0.99	95	96	96	0.99	104	105	105
35	44	337	…	…	1.00	91	91	91	…	…	…	…	1.00	96	96	96
36	**48**	**15**	…	…	**1.00**	**95**	**95**	**95**	…	…	…	…	**1.00**	**97**	**97**	**97**
37	z47	z19	…	…	z1.01	z92	z92	z92	…	…	…	…	0.98	99	101	100
38	48	3	58	1.7	1.00	95	96	95	0.99	95	97	96	0.99	100	100	100
39	z45	z3	95	1.4	z1.00	z92	z92	z92	0.98	92	94	93	z1.00	z98	z98	z98
40	60	729	…	…	0.96	89	93	91	…	…	…	…	0.95	92	96	94
41	*49	161	…	…	*1.00	*90	*90	90	…	…	…	…	1.00	102	102	102
	آسيا الوسطى															
42	3	12	…	…	1.05	84	80	82	…	…	…	…	1.04	100	96	98
43	53	82	47	109	0.97	83	86	85	1.01	86	85	85	0.97	95	98	96
44	41	33	*49	*70	1.03	91	88	89	*1.00	*77	*77	*77	1.03	97	94	96
45	**29**	**9**	…	…	**1.00**	**90**	**90**	**90**	…	…	…	…	**1.00**	**105**	**105**	**105**
46	49	29	*50	*28	0.99	85	86	86	*0.99	*87	*89	*88	0.99	96	97	97
47	15	7	38	22	1.02	93	90	91	1.04	90	87	89	1.02	102	99	101
48	89	19	…	…	0.96	95	99	97	…	…	…	…	0.95	98	103	100
49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**0.97**	**94**	**97**	**95**
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	44	63	46	108	1.01	97	96	96	1.01	94	94	94	1.00	105	105	105
52	42	1.1	…	…	1.00	94	94	94	…	…	…	…	0.99	106	107	107
53	54	213	61	366	0.98	89	91	90	0.91	79	87	83	0.93	118	126	122
54	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.99	111	112	111

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	عدد السكان في السن المدرسية[1] (بالآلاف) 2005	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	1999 — %للإناث	2006 — المجموع (بالآلاف)	2006 — %للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد — العام الدراسي المنتهي في 1999	2006	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
55	جزر كوك [3]	10-5	...	3	46	z2	z48	15	z20	96	99	94	0.95
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	9-6	1 602	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	11-6	110	116	48	110	48	...	z99	109	109	108	0.99
58	إندونيسيا	12-7	25 394	...	...	28 983	48	...	16	...	...	...	...
59	اليابان	11-6	7 231	7 692	49	7 229	49	0.9	1	101	101	101	1.00
60	كيريباتي [3]	11-6	...	14	49	z16	z49	...	...	104	104	105	1.01
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	10-6	769	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0.85
62	ماكاو، الصين	11-6	33	47	47	35	47	*95*	97	100	102	97	0.96
63	ماليزيا	11-6	3 201	3 040	48	3 202z	z49	...	z0.8	98	99	97	0.98
64	جزر مارشال [3]	11-6	...	8	48	**8**	**48**	25	...	*101*	*102*	*100*	*0.98*
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	11-6	17	...	...	**19**	**49**	...	***8***	...	...	...	...
66	ميانمار	9-5	4 342	4 733	49	4 969	50	.	.	100	101	100	0.99
67	ناورو	11-6	...	...	...	**1**	**49**	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	10-5	345	361	49	351	49	...	12	100	100	100	1.00
69	نيوي [3]	10-5	...	0.3	46	z0.2	z51	.	...	99	99	98	1.00
70	بالاو [3]	10-6	...	2	47	*z2*	*z48*	18	*z21*	114	118	109	0.93
71	بابوا غينيا الجديدة	12-7	965	...	...	532	44	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	11-6	11 877	12 503	49	13 007	49	8	8	113	113	113	1.00
73	جمهورية كوريا	11-6	3 857	3 845	47	**3 933**	**47**	2	**1**	95	97	94	0.97
74	ساموا	10-5	32	27	48	*z32*	*z48*	16	*z17*	99	99	98	0.98
75	سنغافورة	11-6	...	300	48	285	48	...	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	11-6	76	58	46	z75	z47	...	...	88	91	86	0.94
77	تايلاند	11-6	5 417	6 120	48	5 844	48	13	17	106	107	105	0.99
78	تيمور – ليشتي	11-6	186	...	...	z178	z47	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو [3]	10-5	...	...	...	y*0.2*	y*57*	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	10-5	15	17	46	17	47	7	y9	108	110	106	0.96
81	توفالو [3]	11-6	...	1	48	1	48	...	...	98	97	99	1.02
82	فانواتو	11-6	34	34	48	**38**	**48**	...	**27**	111	112	110	0.98
83	فيتنام	10-6	...	10 250	47	7 318	48	0.3	0.5	108	112	104	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا	11-5	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	11-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	11-6	4 119	4 821	49	4 651z	z49	20	z22	117	116	117	1.00
87	آروبا	11-6	9	9	49	10	49	83	79	114	114	114	0.99
88	البهاما	10-5	37	34	49	36	49	...	26	95	96	94	0.98
89	بربادوس	10-5	22	25	49	22	49	...	12	98	99	98	0.98
90	بليز	10-5	42	44	48	51	49	...	83	118	120	116	0.97
91	برمودا [3]	10-5	...	...	...	5	46	...	35	...	...	...	...
92	بوليفيا	11-6	1 386	1 445	49	1 508	49	...	8	113	114	112	0.98
93	البرازيل	10-7	13 752	20 939	48	18 661z	z48	8	y10	154	159	150	0.94
94	جزر فيرجين البريطانية [3]	11-5	...	3	49	3	48	13	23	112	113	110	0.97
95	جزر كايمان [7]	10-5	...	3	47	3	48	36	35	...	...	...	...
96	شيلي	11-6	1 624	1 805	48	1 695	48	45	53	101	102	99	0.97
97	كولومبيا	10-6	4 568	5 162	49	5 296	49	20	19	114	114	114	1.00
98	كوستاريكا	11-6	491	552	48	547	48	7	7	108	109	107	0.98
99	كوبا	11-6	880	1 074	48	890	48	.	.	111	113	109	0.97
100	دومينيكا [3]	11-5	...	12	48	9	49	24	31	104	107	102	0.95
101	الجمهورية الدومينيكية	11-6	1 257	1 315	49	1 234	48	*14*	17	113	114	111	0.98
102	إكوادور	11-6	1 717	1 899	49	2 006	49	21	29	114	114	114	1.00
103	السلفادور	12-7	908	940	48	1 035	48	*11*	10	112	114	109	0.96
104	غرينادا [3]	11-5	...	...	...	*z16*	*z49*	...	...	...	...	...	...
105	غواتيمالا	12-7	2 117	1 824	46	2 405	48	15	11	101	108	94	0.87
106	غيانا	11-6	96	107	49	z117	z49	1	z2	121	122	120	0.98
107	هاييتي	11-6	1 389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	11-6	1 094	...	...	1 293	49	...	7	...	...	...	...
109	جامايكا	11-6	342	*316*	*49*	z326	z49	*4*	z8	*92*	*93*	*92*	*1.00*
110	المكسيك	11-6	12 951	14 698	49	14 595	49	7	8	111	112	109	0.98
111	مونتسيرات	11-5	...	0.4	44	0.5	46	38	34	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	11-6	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0.95
113	نيكاراغوا	11-6	834	830	49	966	48	16	15	100	100	101	1.01
114	بنما	11-6	392	393	48	437	48	10	11	108	110	106	0.97

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				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2006				2006				1999				2006		1999	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث
55	z80	z79	z80	z1.01	z74	z73	z75	z1.03	85	87	83	0.96	z0.7	z45	0.4	54
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	100	100	99	0.98	91	91	91	1.00	99	98	99	1.01	6	47	1.4	30
58	114	116	112	0.96	96	97	94	0.96	…	…	…	…	418	100	…	…
59	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	16	…	3	100
60	z113	z112	z114	z1.01	…	…	…	…	97	96	98	1.01	…	…	0.1	…
61	116	123	109	0.89	84	86	81	0.94	76	79	73	0.92	125	57	178	56
62	106	109	102	0.94	91	92	90	0.98	85	84	85	1.01	2.9	55	7	47
63	z100	z101	z100	z1.00	z100	z100	z100	z1.00	98	99	97	0.98	z4	z100	70	70
64	**93**	**94**	**92**	**0.97**	**66**	**67**	**66**	**0.99**	…	…	…	…	**3**	**49**	…	…
65	**110**	**109**	**110**	**1.01**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	114	114	115	1.01	100	99	100	1.01	92	92	91	0.99	16	…	387	51
67	**79**	**78**	**80**	**1.03**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
68	102	102	102	1.00	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	2	44	2.0	45
69	z105	z107	z102	z0.95	…	…	…	…	99	99	98	1.00	…	…	0.0	50
70	z104	z107	z101	z0.94	…	…	…	…	97	99	94	0.94	…	…	0.05	91
71	55	60	50	0.84	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	110	110	109	0.99	91	90	92	1.02	92	92	92	1.00	953	42	895	48
73	**105**	**107**	**103**	**0.97**	**98**	…	…	…	94	96	93	0.97	**57**	…	215	62
74	z100	z100	z100	z1.00	y90	y90	y91	y1.00	92	92	91	0.99	y0.3	y…	1.6	50
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	z101	z102	z98	z0.96	z62	z62	z61	z0.99	…	…	…	…	z29	z48	…	…
77	108	108	108	1.00	94	94	94	0.99	…	…	…	…	0.9	100	…	…
78	z99	z103	z95	z0.92	z68	z70	z67	z0.96	…	…	…	…	z57	z51	…	…
79	y93	y79	y107	y1.35	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	113	116	110	0.95	z96	z97	z94	z0.97	88	90	86	0.96	z0.2	z100	1.8	56
81	106	106	105	0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
82	**108**	**110**	**106**	**0.97**	**87**	**88**	**86**	**0.99**	91	92	91	0.99	**4**	**51**	2.5	51
83	…	…	…	…	…	…	…	…	95	…	…	…	…	…	447	…
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
84	93	94	92	0.99	92	92	91	1.00	…	…	…	…	0.1	48	…	…
85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
86	z112	z113	z112	z0.99	z99	z99	z98	z0.99	*99	*99	*99	*1.00	z36	z86	*10	*52
87	115	116	113	0.98	100	99	100	1.00	98	97	100	1.03	0.04	24	0.1	7
88	98	98	98	1.00	88	87	89	1.03	89	90	89	0.99	4	43	4	50
89	103	104	102	0.98	96	97	96	0.99	94	94	94	0.99	0.8	54	1.6	51
90	123	125	121	0.97	97	97	97	1.01	94	94	94	0.99	0.4	12	1.7	49
91	100	108	92	0.85	92	…	…	…	…	…	…	…	0.3	…	…	…
92	109	109	109	1.00	95	94	95	1.01	95	95	95	1.00	52	43	52	51
93	z137	z141	z133	z0.94	z94	z93	z95	z1.02	…	…	…	…	z597	z36	1 033	…
94	112	114	110	0.97	95	95	95	1.00	96	95	97	1.02	0.1	46	0.04	42
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
96	104	107	102	0.95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
97	116	117	115	0.99	88	89	88	1.00	89	89	90	1.01	367	48	369	46
98	111	112	111	0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
99	101	102	100	0.97	97	96	97	1.01	97	97	98	1.01	27	44	9	…
100	86	85	87	1.02	77	75	79	1.06	94	95	93	0.98	1.9	39	0.4	61
101	98	101	96	0.95	77	76	78	1.03	84	83	84	1.01	255	45	174	47
102	117	117	117	1.00	97	96	97	1.01	98	97	97	1.01	11	…	17	16
103	114	116	112	0.96	94	94	94	1.00	…	…	…	…	39	45	…	…
104	z93	z94	z91	z0.96	z84	z84	z83	z0.99	…	…	…	…	z2	z49	…	…
105	114	118	109	0.93	94	96	92	0.96	91	86	78	0.91	82	75	299	61
106	z124	z125	z124	z0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	118	119	118	0.99	96	96	97	1.02	…	…	…	…	33	35	…	…
109	z95	z95	z95	z1.00	z90	z90	z90	z1.00	88	87	88	1.00	z31	z48	38	49
110	113	114	111	0.97	98	98	97	0.99	97	97	97	1.00	73	84	55	17
111	114	114	114	1.00	99	…	…	…	…	…	…	…	0.0	…	…	…
112	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
113	116	117	114	0.98	90	90	90	1.00	76	76	77	1.01	72	47	165	47
114	112	113	110	0.97	98	99	98	0.99	96	96	96	0.99	3.7	60	11	53

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	عدد السكان في السن المدرسية[1] (بالآلاف) 2005	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	1999 — %للإناث	2006 — المجموع (بالآلاف)	2006 — %للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد — العام الدراسي المنتهي في 1999	2006	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
115	باراغواي	11-6	844	*951*	*48*	z934	z48	*15*	z17	*119*	*121*	*116*	*0.96*
116	بيرو	11-6	3 459	4 350	49	4 026	49	13	18	122	123	121	0.99
117	سانت كيتس ونيفيس	11-5	...	...	...	**6**	**54**	...	**20**	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	11-5	20	26	49	24	48	*2*	3	109	110	108	0.98
119	سانت فنسنت وغرينادين	11-5	16	...	...	**15**	**51**	...	**4**	...	...	...	...
120	سورينام	11-6	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	11-5	133	172	49	z,*130	z,*49	*72*	z *70*	96	96	95	1.00
122	جزر تركس وكايكوس	11-6	...	2	49	z2	z51	18	z30	...	...	...	...
123	أوروغواي	11-6	318	366	49	365	48	...	14	111	112	111	0.99
124	فنزويلا	11-6	3 309	3 261	49	3 452	48	15	14	100	101	99	0.98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا [3]	11-6	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
126	النمسا	9-6	349	389	48	355	49	4	5	103	103	102	0.99
127	بلجيكا	11-6	718	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0.99
128	كندا	11-6	2 329	2 429	49	*y 2 389*	*y49*	6	...	99	99	99	1.00
129	قبرص [3]	11-6	...	64	48	60	49	4	6	*97	*98	*97	*1.00
130	الدنمارك	12-7	421	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1.00
131	فنلندا	12-7	379	383	49	372	49	1	1	99	99	99	1.00
132	فرنسا [8]	10-6	3 690	3 944	49	4 052	48	15	15	107	107	106	0.99
133	ألمانيا	9-6	3 224	3 767	49	3 329	49	2	3	106	106	105	0.99
134	اليونان	11-6	634	646	48	645	49	7	7	94	94	95	1.00
135	آيسلندا	12-6	31	30	48	30	49	1	1	100	99	98	0.98
136	آيرلندا	11-4	446	457	49	462	48	0.9	1	104	104	103	0.99
137	إسرائيل	11-6	730	722	49	803	49	...	.	112	112	111	0.99
138	إيطاليا	10-6	2 697	2 876	48	2 790	48	7	7	103	103	102	0.99
139	لكسمبرغ	11-6	35	31	49	35	49	7	7	100	101	102	1.02
140	مالطة	10-5	29	35	49	z30	z48	36	z38	106	107	107	1.01
141	موناكو [7]	10-6	...	2	50	y2	...	31	y26	...	...	...	...
142	هولندا	11-6	1 199	1 268	48	1 277	48.2	68	y69	108	109	107	0.98
143	النرويج	12-6	438	412	49	430	48.8	1	z2	101	101	101	1.00
144	البرتغال	11-6	652	815	48	750	48	9	11	123	126	121	0.96
145	سان مارينو [7]	10-6	...	...	...	y1	...	...	y.	...	...	...	...
146	إسبانيا	11-6	2 388	2 580	48	2 501	48	33	33	106	106	105	0.99
147	السويد	12-7	656	763	49	627	49	3	7	108	110	111	1.03
148	سويسرا	12-7	531	530	49	517	49	3	4	102	102	102	1.00
149	المملكة المتحدة	10-5	4 293	4 661	49	4 518	49	5	5	101	101	101	1.00
150	الولايات المتحدة	11-6	24 767	24 938	49	24 319	49	12	10	101	100	102	1.03
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	12-7	4 430	957	7	4 319z	z36	...	...	28	51	4	0.08
152	بنغلاديش	10-6	17 649	17 622	49	17 953y	y50	37	y42	102	102	102	0.99
153	بوتان	12-6	101	81	46	102	49	2	2	75	81	69	0.85
154	الهند	10-6	124 357	110 986	43	139 170	47	...	...	93	100	85	0.84
155	جمهورية إيران الإسلامية [10]	10-6	6 176	8 667	47	7 274	55	...	5	96	99	94	0.95
156	الملديف	12-6	47	74	49	55	48	3	2	134	134	135	1.01
157	نيبال	9-5	3 571	3 588	42	4 503	47	...	z15	114	128	98	0.77
158	باكستان	9-5	19 837	...	...	16 688	42	...	34	...	...	...	...
159	سري لانكا	9-5	1 491	...	...	z *1 635*	z *49*	...	z *2*	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	9-6	1 913	*1 057*	*46*	...	...	*5*	...	*64*	*69*	*59*	*0.86*
161	بنين	11-6	1 415	872	39	1 357	44	7	13	74	89	59	0.67
162	بوتسوانا	12-6	304	322	50	z327	z49	5	y5	104	104	104	1.00
163	بوركينا فاسو	12-7	2 327	816	40	1 391	44	11	14	43	51	36	0.70
164	بوروندي	12-7	1 283	*702*	*44*	1 325	48	*1*	1	*60*	*67*	*54*	*0.80*
165	الكاميرون	11-6	2 796	2 134	45	2 998	45	28	23	84	92	75	0.82
166	الرأس الأخضر	11-6	77	92	49	81	49	–	0.3	119	122	116	0.96
167	جمهورية افريقيا الوسطى	11-6	691	...	...	419	41	...	z10	...	...	...	...
168	تشاد	11-6	1 730	840	37	1 262z	z40	25	z31	63	79	46	0.58
169	جزر القمر	11-6	128	83	45	z *107*	z *46*	12	z *10*	76	82	69	0.85
170	الكونغو	11-6	573	276	49	617	47	10	38	56	58	55	0.95

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			
	2006		1999		2006				1999				2006			
	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
115	z43	z46	28	46	z1.01	z95	z94	z94	1.00	96	96	96	z0.97	z110	z113	z111
116	33	9	6	100	1.01	97	96	96	1.00	97	98	98	1.01	117	116	116
117	**2**	**35**	...	...	**1.22**	**78**	**64**	**71**	...	...	...	...	**1.20**	**103**	**86**	**94**
118	0.2	75	0.7	52	0.98	97	99	98	0.99	96	97	96	0.94	114	121	118
119	z1.2	z61	...	...	z0.96	z88	z92	z90	...	...	...	...	**1.06**	**100**	**94**	**97**
120	1.9	26	...	...	1.03	98	95	96	...	...	...	...	1.00	121	121	121
121	z,*15	z,*48	16	46	z,*1.00	z,*85	z,*85	z,*85	1.01	88	87	87	z,*0.98	z,*94	z,*96	z,*95
122	z0.5	z42	...	...	z1.07	z81	z75	z78	...	...	...	...	z1.04	z92	z88	z90
123	0.1	100	...	...	1.00	100	100	100	...	...	...	...	0.97	113	117	115
124	226	46	47	424	1.00	91	91	91	1.01	86	85	86	0.98	103	106	104
	أمريكا اللاتينية وأوروبا الغربية															
125	0.8	46	...	...	1.01	83	83	83	...	...	...	...	1.00	90	90	90
126	9	38	10	38	1.01	98	97	97	1.01	98	97	97	0.99	101	102	102
127	18	47	6	43	1.00	97	97	97	1.00	99	99	99	0.99	102	102	102
128	...	...	30	42	...	...	...	...	1.00	99	99	99	y0.99	y99	y100	y100
129	0.3	49	1.3	49	1.00	99	99	99	1.00	95	95	95	1.00	102	103	102
130	16	40	8	42	1.01	96	95	96	1.00	97	97	97	1.00	99	99	99
131	11	45	5	57	1.00	97	97	97	1.00	98	99	99	1.00	98	98	98
132	27	34	9	34	1.00	99	98	99	1.00	99	99	99	0.99	109	110	110
133	12	...	...	...	1.00	98	98	98	...	...	...	...	1.00	103	103	103
134	1.9	71	31	44	1.00	99	100	99	1.01	93	92	92	1.00	102	102	102
135	0.7	63	0.3	100	0.99	97	98	98	0.98	98	100	99	0.99	97	98	98
136	23	44	28	45	1.01	95	94	95	1.01	94	93	94	0.99	103	104	104
137	22	40	15	51	1.01	97	96	97	1.00	98	98	98	1.02	111	109	110
138	17	72	7	100	0.99	98	99	99	0.99	99	99	99	0.99	103	104	103
139	0.4	19	0.6	16	1.01	98	96	97	1.03	98	96	97	1.01	102	101	102
140	z2.6	z51	1.7	41	z0.99	z91	z92	z91	1.02	96	94	95	z0.98	z99	z101	z100
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	21	69	6.4	99	0.99	97	99	98	0.99	99	100	99	0.98	105	108	107
143	8	42	0.6	60	1.01	98	98	98	1.00	100	100	100	1.01	98	98	98
144	5	63	...	...	0.99	98	98	98	...	...	...	...	0.95	112	118	115
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	7	86	6	69	1.00	99	100	100	1.00	100	100	100	0.98	104	106	105
147	33	50	2	100	1.00	95	95	95	1.00	100	100	100	1.00	95	96	96
148	35	48	10	37	0.99	89	89	89	1.00	94	94	94	0.99	97	98	97
149	16	0.1	2.0	25	1.01	99	98	98	1.00	100	100	100	1.01	106	105	105
150	1 683	42	1 215	49	1.02	93	91	92	1.00	94	94	94	1.01	99	98	98
	جنوب وغرب آسيا															
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z0.59	z75	z126	z101
152	y,*1 371	y,*39	*2 350	*48	y,*1.04	y,*90	y,*87	y,*89	*1.00	*83	*83	*83	y1.03	y105	y101	y103
153	20	49	47	53	1.00	79	79	79	0.89	53	60	56	0.98	101	103	102
154	7 208	64	...	...	0.96	87	90	89	...	...	...	...	0.96	109	114	112
155	391	...	1 616	52	...	...	...	94	0.97	81	83	82	1.27	132	104	118
156	0.9	46	1.1	41	1.00	97	97	97	1.01	98	97	98	0.97	114	118	116
157	y702	y62	*1 043	*61	y0.87	y74	y84	y79	*0.79	*57	*72	*65	0.95	123	129	126
158	6 821	60	...	...	0.78	57	73	66	...	...	...	...	0.78	73	94	84
159	y51	...	...	...	...	...	...	y97	...	...	...	...	z1.00	z108	z108	z108
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	244	71	*586	*59	0.84	73	87	80	*0.68	*40	*59	*50	0.83	87	105	96
162	z49	z45	55	44	z1.03	z85	z83	z84	1.04	82	79	80	z0.99	z106	z107	z107
163	1 215	54	1 231	54	0.82	42	52	47	0.70	28	41	35	0.82	54	66	60
164	324	53	...	...	0.97	73	76	75	...	...	...	...	0.91	98	108	103
165	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.84	98	117	107
166	9	52	0.8	90	0.99	87	88	88	0.98	98	99	99	0.95	103	108	106
167	375	57	...	...	0.72	38	53	46	...	...	...	...	0.69	49	72	61
168	...	...	654	62	...	...	...	...	0.62	39	63	51	z0.68	z61	z90	z76
169	...	...	53	54	...	...	...	...	0.85	45	54	49	z0.88	z80	z91	z85
170	243	53	...	...	0.90	52	58	55	...	...	...	...	0.90	102	113	108

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2006	عدد السكان في السن المدرسية[1] (بالآلاف) 2005	القيد في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع (بالآلاف)	1999 — %للإناث	2006 — المجموع (بالآلاف)	2006 — %للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد — العام الدراسي المنتهي في 1999	2006	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1999 — المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
171	كوت ديفوار	11-6	2 993	1 911	43	2 112	44	12	12	69	79	59	0.74
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	11-6	10 043	4 022	47	…	…	…	19	48	51	46	0.90
173	غينيا الاستوائية	11-7	64	75	44	z76	z49	z30	33	142	159	125	0.79
174	إريتريا	11-7	585	262	45	364	44	8	11	52	57	47	0.82
175	إثيوبيا	12-7	13 142	5 168	38	**12 175**	**47**	…	…	48	59	36	0.61
176	غابون	11-6	184	265	50	*y281*	*y49*	y29	17	148	148	148	1.00
177	غامبيا	12-7	246	150	46	182	51	y3	*3*	77	83	72	0.87
178	غانا	11-6	3 409	2 377	47	**3 366**	**49**	**16**	13	75	78	72	0.92
179	غينيا	12-7	1 425	727	38	1 258	45	22	15	57	70	45	0.64
180	غينيا بيساو	12-7	265	*40*	*145*	…	…	…	*19*	*70*	*84*	*56*	*0.67*
181	كينيا	11-6	5 763	4 782	49	6 101	49	z4	…	93	94	91	0.97
182	ليسوتو	12-6	371	365	52	425	50	0.4	…	102	98	106	1.08
183	ليبيريا	11-6	588	396	42	538	47	…	38	85	98	73	0.74
184	مدغشقر	10-6	2 652	2 012	49	3 699	49	19	22	93	95	92	0.97
185	ملاوي	11-6	2 461	2 582	49	2 934	50	1	…	137	140	134	0.96
186	مالي	12-7	2 009	959	41	1 610	44	38	22	59	70	49	0.70
187	موريشيوس	10-5	119	133	49	121	49	26	24	105	105	106	1.00
188	موزمبيق	12-6	3 983	2 302	43	4 173	46	2	…	70	80	59	0.74
189	ناميبيا	12-6	376	383	50	403	50	4	4	104	104	105	1.01
190	النيجر	12-7	2 226	530	39	1 127	41	4	4	31	37	25	0.68
191	نيجيريا [11]	11-6	23 631	17 907	44	z22 267	z45	…	*4*	88	98	78	0.79
192	رواندا	12-7	1 443	1 289	50	2 020	51	1	…	92	93	91	0.98
193	ساو تومي وبرنسيبي	12-7	24	24	49	**31**	**49**	z–	–	108	109	106	0.97
194	السنغال	12-7	1 845	1 034	*46*	1 473	49	12	12	64	*69*	*59*	*0.86*
195	سيشل [3]	11-6	…	10	49	**9**	**49**	**6**	5	y116	117	116	0.99
196	سييرا ليون	11-6	871	…	…	**1 322**	**48**	**3**	…	…	…	…	…
197	الصومال	12-6	1 520	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	جنوب افريقيا	13-7	7 116	7 935	49	y7 444	y49	y2	2	116	117	114	0.97
199	سوازيلاند	12-6	207	213	49	z222	z48	z.	–	100	102	97	0.95
200	توغو	11-6	1 027	954	43	1 052	46	43	36	112	127	96	0.75
201	أوغندا	12-6	6 309	6 288	47	7 364	50	9	…	125	130	119	0.92
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	13-7	7 217	4 190	50	**8 317**	**49**	**1**	0.2	67	67	67	1.00
203	زامبيا	13-7	2 292	1 556	48	2 679	49	3	…	80	84	77	0.92
204	زمبابوي	12-6	2 417	2 460	49	2 446	50	…	88	100	101	98	0.97

		الفئة العمرية	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط		المتوسط	المرجح	
I	**العالم**	…	654 297	47	648 135	47	688 173	47	7	7	99	103	95	0.92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	…	13 348	49	16 469	49	13 165	49	0.2	0.6	104	105	103	0.99
III	البلدان المتقدمة	…	65 763	49	70 414	49	66 423	49	4	4	102	102	102	1.00
IV	البلدان النامية	…	575 186	46	561 252	47	608 585	47	11	10	99	103	94	0.91
V	الدول العربية	…	41 219	46	35 402	47	40 150	47	4	7	90	96	84	0.87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	…	22 520	48	26 063	48	21 792	48	0.3	0.7	102	104	100	0.96
VII	آسيا الوسطى	…	5 938	49	6 884	48	5 957	48	0.3	0.7	98	99	98	0.99
VIII	شرق آسيا والمحيد الهادي	…	175 938	48	217 564	47	192 241	47	8	10	112	113	112	0.99
IX	شرق آسيا	…	172 464	48	214 392	48	189 096	47	2	3	113	113	112	0.99
X	بلدان المحيط الهادي	…	3 474	48	3 172	48	3 145	48	…	20	95	97	94	0.97
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	…	58 255	48	70 206	48	68 553	48	15	17	121	123	119	0.97
XII	بلدان الكاريبي	…	2 236	49	2 500	49	2 412	49	21	28	112	113	111	0.98
XIII	أمريكا اللاتينية	…	56 019	48	67 705	48	66 141	48	15	14	122	123	120	0.97
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	50 698	49	52 882	49	51 377	49	7	7	103	102	103	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	…	177 659	44	157 510	44	192 040	47	…	5	90	98	82	0.84
XVI	افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	…	122 070	46	81 625	46	116 063	47	11	8	78	84	71	0.85

1 – تخص هذه البيانات عام 2005، باستثناء البلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية إذ تخص بياناتها عام 2006.

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 (صافي إجمالي القيد في التعليم الابتدائي).

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 – 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 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				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2006				1999				2006				1999		2006	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (بالآلاف)	%للإناث	المجموع (بالآلاف)	%للإناث
171	71	79	62	0.79	52	60	45	0.75	…	…	…	…	1 290	58	…	…
172	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
173	z122	z125	z119	z0.95	89	100	79	0.79	…	…	…	…	6	100	…	…
174	62	69	56	0.81	33	36	31	0.86	47	50	43	0.87	335	52	308	53
175	**91**	**97**	**85**	**0.88**	34	41	28	0.69	**71**	**74**	**68**	**0.92**	7 069	55	**3 721**	**55**
176	y152	y153	y152	y0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
177	74	71	77	1.08	64	68	61	0.89	62	59	64	1.09	68	55	90	46
178	**98**	**98**	**97**	**0.99**	57	58	55	0.96	**72**	**73**	**71**	**0.97**	1 349	50	**967**	**51**
179	88	96	81	0.84	45	52	36	0.69	72	77	66	0.86	698	56	389	59
180	…	…	…	…	45	53	37	0.71	…	…	…	…	114	57	…	…
181	106	107	104	0.97	63	63	64	1.01	75	75	76	1.02	1 859	49	1 371	48
182	114	115	114	1.00	57	54	61	1.12	72	71	74	1.04	152	46	101	47
183	91	96	87	0.90	42	47	36	0.77	39	40	39	0.97	268	55	356	50
184	139	142	137	0.96	63	63	63	1.01	96	96	96	1.00	796	50	106	49
185	119	117	121	1.04	98	99	97	0.98	91	88	94	1.06	20	100	202	33
186	80	90	71	0.79	46	55	38	0.70	61	67	54	0.79	862	58	793	59
187	102	102	102	1.00	91	90	91	1.01	95	94	96	1.02	12	47	6	41
188	105	113	97	0.86	52	58	46	0.79	76	79	73	0.93	1 574	56	954	56
189	107	107	107	1.00	73	71	76	1.07	76	74	79	1.06	98	45	89	45
190	51	58	43	0.73	26	31	21	0.68	43	50	37	0.73	1 255	52	1 245	55
191	z96	z105	z87	z0.83	58	64	52	0.82	z63	z68	z59	z0.86	8 218	57	z8 097	z56
192	140	137	142	1.04	…	…	…	…	z79	z76	z81	z1.06	…	…	z303	z45
193	**127**	**128**	**127**	**1.00**	86	86	85	0.99	98	97	98	1.01	2.7	50	**0.6**	**38**
194	80	81	79	0.98	54	57	50	0.88	71	71	70	0.98	740	54	513	51
195	**125**	**126**	**125**	**0.99**	…	…	…	…	y99	y99	y100	y1.01	…	…	y0.04	y…
196	**147**	**155**	**139**	**0.90**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
197	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	y106	y108	y103	y0.96	94	93	94	1.01	y88	y88	y88	y1.00	97	2	y469	44
199	z106	z110	z102	z0.93	74	73	75	1.02	z78	z78	z79	z1.01	54	48	z45	z49
200	102	110	95	0.86	79	89	70	0.79	80	86	75	0.87	148	81	176	68
201	117	116	117	1.01	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
202	**112**	**113**	**111**	**0.98**	50	49	50	1.04	98	98	97	0.99	3 148	49	143	65
203	117	118	116	0.98	68	69	67	0.96	92	90	94	1.03	616	52	150	36
204	101	102	101	0.99	83	83	83	1.01	88	87	88	1.01	406	49	281	47

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
I	105	108	102	0.95	82	85	80	0.93	86	88	85	0.97	103 223	58	75 177	55
II	99	99	98	0.99	88	88	87	0.99	90	90	89	0.99	1 555	51	899	49
III	101	101	101	1.00	97	97	97	1.00	95	95	96	1.01	1 791	50	2 368	43
IV	106	109	103	0.94	81	84	77	0.92	85	87	84	0.96	99 877	58	71 911	55
V	97	102	92	0.90	78	82	74	0.90	84	87	81	0.93	7 980	59	5 708	61
VI	97	98	96	0.98	91	93	90	0.97	92	92	91	0.98	2 036	59	1 611	52
VII	100	101	99	0.98	87	87	86	0.99	89	90	88	0.98	548	51	352	53
VIII	109	110	108	0.99	96	96	96	1.00	93	94	93	1.00	6 079	51	9 535	49
IX	110	110	109	0.99	96	96	96	1.00	94	94	93	1.00	5 760	51	8 988	49
X	91	92	89	0.97	90	91	89	0.98	84	85	83	0.97	318	54	546	52
XI	118	120	116	0.97	92	93	91	0.98	94	94	94	1.00	3 522	54	2 631	47
XII	108	109	107	0.99	75	76	74	0.97	72	73	70	0.97	493	50	617	51
XIII	118	120	116	0.97	93	94	92	0.98	95	95	95	1.00	3 029	55	2 014	46
XIV	101	101	101	1.00	97	97	97	1.00	95	95	95	1.01	1 420	50	1 981	43
XV	108	111	105	0.95	75	81	69	0.84	86	88	83	0.95	36 618	64	18 203	59
XVI	95	101	89	0.89	56	60	53	0.89	70	73	67	0.92	45 021	54	35 156	54

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 مؤخرا من إدراج البيانات الخاصة ببرامج محو الأمية التي يشارك فيها 80% من النساء ضمن البيانات الإحصائية الخاصة بالقيد.
10 – نظرا لاستمرار الاختلاف في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير صافي معدل القيد، في التعليم الابتدائي، إلى توزيع الأعمار في بيانات الاستقصاء السكاني والصحي لعام 2004.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 6
الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
			العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	6	12,6	14,6	10,4	10,6	12,9	8,1	5,6	7,1	3,9	10,1	12,8	7,1
2	البحرين	6	٢3,0	٢2,4	٢3,5	٢3,2	٢3,7	٢2,6	٢3,4	٢4,0	٢2,8	٢2,5	٢3,2	٢1,8
3	جيبوتي	6	3,9	4,1	3,5	9,6	9,5	9,7	6,3	6,0	6,8	5,5	5,6	5,4
4	مصر	6	–	–	–	***1,8***	…	…	***2,5***	…	…	***4,1***	…	…
5	العراق	6	*٢9,2*	*٢10,3*	*٢7,9*	*٢7,7*	*٢8,7*	*٢6,5*	*٢6,4*	*٢7,4*	*٢5,2*	*٢7,2*	*٢8,5*	*٢5,5*
6	الأردن	6	0,5	…	…	0,4	…	…	0,4	…	…	1,4	…	…
7	الكويت	5	2,6	2,7	2,5	1,5	1,5	1,6	1,9	2,2	1,5	1,7	2,1	1,3
8	لبنان	6	5,4	6,4	4,4	6,6	8,1	5,0	6,3	7,8	4,7	16,6	19,0	14,1
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	موريتانيا	6	8,9	9,1	8,7	9,4	9,6	9,3	10,4	10,4	10,5	10,2	10,1	10,3
11	المغرب	6	16,2	17,3	14,9	13,7	15,4	11,8	13,8	16,0	11,2	11,3	13,8	8,4
12	عمان	6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	٢0,0	٢0,0	٢0,0	٢0,0	٢0,0	٢0,0	٢0,4	٢0,4	٢0,4	٢2,2	٢2,4	٢2,1
14	قطر	6	1,4	1,9	1,0	1,0	1,3	0,7	1,6	2,2	1,0	0,8	0,8	0,7
15	المملكة العربية السعودية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
16	السودان	6	٢1,4	٢1,1	٢1,8	٢1,6	٢1,4	٢1,9	٢1,8	٢1,6	٢2,1	٢2,1	٢1,7	٢2,5
17	الجمهورية العربية السورية	4	10,7	11,7	9,5	7,3	8,4	6,0	4,3	5,1	3,4	2,8	3,4	2,1
18	تونس	6	1,0	1,2	0,9	9,4	10,8	7,9	2,1	2,6	1,6	12,1	14,4	9,4
19	الإمارات العربية المتحدة	5	2,6	2,5	2,8	1,9	2,0	1,7	1,8	2,0	1,6	2,0	2,8	1,2
20	اليمن	6	*4,3*	*4,3*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	4	x3,2	x3,7	x2,7	x2,1	x2,5	x1,6	x1,5	x1,9	x1,1	x1,7	x2,0	x1,4
22	بيلاروس	4	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
23	البوسنة والهرسك	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	بلغاريا	4	0,8	0,9	0,6	2,8	3,3	2,3	2,3	2,8	1,8	2,7	3,0	2,5
25	كرواتيا	4	0,7	0,7	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
26	الجمهورية التشيكية	5	1,1	1,3	1,0	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6	0,7	0,5
27	إستونيا	6	1,6	2,0	1,1	1,1	1,4	0,8	1,3	1,8	0,9	1,9	2,5	1,2
28	المجر	4	3,7	4,1	3,2	1,5	1,7	1,2	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
29	لاتفيا	4	4,8	6,4	3,0	2,0	2,7	1,3	1,8	2,4	1,1	2,2	3,0	1,4
30	ليتوانيا	4	1,2	1,4	0,9	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,2	0,3	0,5	0,2
31	الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	بولندا	6	0,8	…	…	0,4	…	…	0,4	…	…	0,9	…	…
33	جمهورية مولدوفا	4	0,5	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
34	رومانيا	4	4,0	4,5	3,5	1,8	2,2	1,4	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
35	الاتحاد الروسي	4	0,8	*0,8*	*0,8*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
36	صربيا	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
37	سلوفاكيا	4	5,0	5,3	4,7	2,3	2,5	2,0	1,6	1,9	1,4	1,9	2,1	1,6
38	سلوفينيا	5	0,5	0,6	0,4	…	…	…	…	…	…	…	…	…
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	٢0,3	٢0,3	٢0,2	٢0,2	٢0,2	٢0,2	٢0,1	٢0,1	٢0,1	٢0,2	٢0,2	٢0,1
40	تركيا	6	*4,1*	*4,4*	*3,7*	*1,9*	*1,9*	*1,9*	*1,9*	*1,7*	*2,2*	*2,3*	*1,8*	*2,7*
41	أوكرانيا	4	0,3	*0,3	*0,3	0,1	*0,1	*0,1	…	…	…	…	…	…
	آسيا الوسطى													
42	أرمينيا	3	–	–	–	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	…	…	…
43	أذربيجان	4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
44	جورجيا	6	0,4	*0,5*	*0,4*	0,2	…	…	0,2	…	…	0,2	…	…
45	كازاخستان	4	**0,1**	**0,1**	**0,0**	**0,1**	**0,2**	**0,1**	**0,1**	**0,1**	**0,1**	**0,1**	**0,1**	**0,0**
46	قيرغيزستان	4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
47	منغوليا	5	0,5	0,5	0,4	…	…	…	…	…	…	…	…	…
48	طاجيكستان	4	0,0	*0,0*	*0,0*	0,4	*0,4*	*0,3*	0,2	*0,2*	*0,2*	0,2	*0,2*	*0,2*
49	تركمنستان	3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	أوزبكستان	4	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
51	أستراليا	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
52	بروني دار السلام	6	0,5	0,6	0,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,5	0,2	1,5	2,1	0,8
53	كمبوديا	6	22,2	23,0	21,3	14,7	15,8	13,3	12,0	13,5	10,3	8,6	9,9	7,3
54	الصين	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
55	جزر كوك	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 6

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								
	2006			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
1	9,2	14,4	12,0	8,7	14,6	11,9	.	.	.	14,7	19,7	17,3	8,4	15,2	12,1
2	2,3	3,0	2,7	3,1	4,6	3,8	.	.	.	Y0,8	Y3,1	Y1,9	Y2,1	Y3,5	Y2,8
3	7,2	7,6	7,5	*16,1*	*16,9*	16,6	.	.	.	…	…	…	…	…	…
4	**2,2**	**3,9**	**3,1**	*4,6*	*7,1*	*6,0*	.	.	.	…	…	***6,8***	…	…	***3,9***
5	Z*6,5*	Z*9,1*	Z*8,0*	9,2	10,7	10,0	.	.	.	Y*3,8*	Y*4,4*	Y*4,2*	Y *10,2*	Y *15,2*	Y *13,1*
6	1,1	1,1	1,1	0,7	0,7	0,7	.	.	.	…	…	2,1	…	…	2,0
7	1,6	2,5	2,1	3,1	3,4	3,3	.	.	.	…	…	…	1,4	3,8	2,7
8	7,9	11,2	9,6	7,7	10,5	9,1	.	.	.	8,8	11,5	10,1	9,4	12,6	11,1
9	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
10	10,3	10,1	10,2	…	…	…	.	.	.	19,0	17,4	18,2	12,8	11,8	12,3
11	10,2	14,6	12,6	10,2	14,1	12,4	.	.	.	6,2	11,4	9,0	6,0	10,9	8,6
12	0,8	0,4	0,6	6,4	9,5	8,0	.	.	.	1,9	0,8	1,3	1,9	0,9	1,4
13	Z0,7	Z0,7	Z0,7	2,0	2,2	2,1	.	.	.	…	…	…	…	…	…
14	1,0	2,0	1,5	*1,9*	*3,5*	*2,7*	.	.	.	0,6	2,3	1,5	2,5	4,1	3,3
15	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
16	Z2,1	Z1,4	Z1,7	*11,8*	*10,9*	*11,3*	.	.	.	Y2,4	Y1,5	Y1,9	Y2,2	Y1,5	Y1,8
17	5,4	7,3	6,4	5,6	7,2	6,5	.	.	.	…	…	…	…	…	…
18	4,7	7,3	6,1	16,4	20,0	18,3	.	.	.	5,3	8,5	7,0	1,7	2,8	2,3
19	1,7	2,3	2,0	2,5	4,4	3,5	.	.	.	…	…	…	1,0	2,5	1,8
20	*4,3*	*5,3*	*4,9*	*8,7	*11,7	10,6	.	.	.	*3,7*	*5,7*	*5,0*	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية															
21	Y1,7	Y2,6	Y2,1	*3,2*	*4,6*	*3,9*	.	.	.	.	.	.	.	.	.
22	0,1	0,1	0,1	0,5	0,5	0,5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
23	…	…	…	…	…	…	.	.	.	.	.	.	.	.	.
24	2,0	2,6	2,3	2,7	3,7	3,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.
25	0,2	0,4	0,3	0,3	0,5	0,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
26	0,6	0,8	0,7	1,0	1,5	1,2	.	.	.	.	.	.	0,4	0,7	0,5
27	1,3	2,9	2,1	1,4	3,5	2,5	.	.	.	1,5	4,7	3,2	1,4	3,0	2,2
28	1,5	2,2	1,9	2,2	2,1	2,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.
29	1,8	3,8	2,8	*1,3*	*2,7*	2,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.
30	0,5	0,8	0,6	0,5	1,3	0,9	.	.	.	.	.	.	.	.	.
31	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
32	0,3	1,0	0,7	…	…	1,2	.	.	.	…	…	0,5	…	…	0,9
33	0,1	0,2	0,2	*0,9*	*0,9*	0,9	.	.	.	.	.	.	.	.	.
34	1,8	2,6	2,2	2,6	4,1	3,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
35	*0,6*	*0,6*	0,6	…	…	1,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
36	…	…	…	…	…	…	.	.	.	.	.	.	.	.	.
37	2,5	3,0	2,8	2,0	2,6	2,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
38	0,3	0,6	0,5	0,7	1,3	1,0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39	Z0,2	Z0,2	Z0,2	0,0	0,1	0,0	.	.	.	.	.	.	.	.	.
40	*3,1*	*2,7*	*2,9*	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
41	*0,1*	*0,1*	0,1	…	…	0,8	.	.	.	.	.	.	.	.	.
آسيا الوسطى															
42	0,2	0,1	0,2	…	…	…	.	.	.	.	.	.	.	.	.
43	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.
44	*0,2*	*0,4*	0,3	*0,2*	*0,5*	0,3	.	.	.	*0,2*	*0,4*	0,3	…	…	0,3
45	**0,1**	**0,1**	**0,1**	…	…	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
46	0,1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
47	0,3	0,3	0,3	0,8	1,0	0,9	.	.	.	.	.	.	0,1	0,2	0,2
48	*0,2*	*0,2*	0,2	*0,6*	*0,5*	0,5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
49	…	…	…	…	…	…	.	.	.	.	.	.	.	.	.
50	–	–	–	…	…	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
52	0,9	2,2	1,6	.	.	.	.	.	.	3,3	7,6	5,5	0,5	1,5	1,0
53	11,4	13,8	12,7	*23,5*	*25,4*	*24,6*	.	.	.	2,2	3,1	2,7	4,8	6,8	5,9
54	0,2	0,3	0,3	…	…	…	.	.	.	.	.	.	…	…	…
55	Z–	Z–	Z–	…	…	2,6	.	.	.	…	…	…	…	…	…
56	…	…	…	…	…	…	.	.	.	.	.	.	…	…	…

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
			العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
57	فيجي	6	*4,0*	*4,7*	*3,2*	*2,1*	*2,7*	*1,4*	*1,3*	*1,7*	*0,8*	*1,2*	*1,8*	*0,6*
58	إندونيسيا	6	*6,5*	*7,5*	*5,4*	*5,0*	*6,1*	*3,7*	*4,2*	*5,2*	*3,2*	*3,1*	*3,7*	*2,4*
59	اليابان	6	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	كيريباتي	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	32,9	33,7	31,9	18,0	19,3	16,5	12,1	13,6	10,4	7,8	9,0	6,3
62	ماكاو، الصين	6	2,3	2,7	1,9	2,5	3,4	1,6	4,5	5,7	3,1	...	...	...
63	ماليزيا	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
64	جزر مارشال	6	x.	x.	x.	x0,0	x.	x0,0	x0,0	x.	x0,0	x0,0	x.	x0,0
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	5	0,8	0,8	0,8	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,4	0,7	0,1
67	ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	6	5,6	6,6	4,5	3,0	3,9	2,0	2,3	3,0	1,4	1,7	2,4	1,0
73	جمهورية كوريا	6	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**
74	ساموا	6	x*2,6*	x*2,9*	x*2,2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلاند	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	توكيلاو	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
80	تونغا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
81	توفالو	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	6	x*13,2*	x*13,4*	x*13,0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فيتنام	5	*2,9*	...	...	*0,9*	...	...	*0,7*	...	...	*0,6*	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
84	أنغيلا	7	٧1,4	٧3,2	٧–	٧–	٧–	٧–	٧0,5	٧0,9	٧–	٧–	٧–	٧–
85	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	الارجنتين	6	٧9,8	٧11,2	٧8,2	٧6,7	٧7,9	٧5,5	٧5,9	٧7,0	٧4,7	٧5,8	٧7,0	٧4,6
87	آروبا	6	15,5	18,8	12,0	11,8	13,3	10,0	8,5	...	...	8,0	...	...
88	البهاما	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
89	بربادوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
90	بليز	6	16,5	19,0	14,0	9,6	10,9	8,3	10,6	11,6	9,5	8,5	9,8	7,1
91	برمودا	6	.	...	...	.	...	...	.	...	...	.	...	...
92	بوليفيا	6	x*1,4*	x*1,5*	x*1,4*	x*1,3*	x*1,4*	x*1,2*	x*1,6*	x*1,6*	x*1,5*	x*1,5*	x*1,6*	x*1,3*
93	البرازيل	4	x27,3	...	...	x20,5	...	...	x15,4	...	...	x15,4	...	...
94	جزر فيرجين البريطانية	7	8,3	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...
95	جزر كايمان	6	٧1,3	٧2,1	٧0,4	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–
96	شيلي	6	2,5	3,0	2,1	2,2	2,6	1,8	2,0	2,3	1,6	1,8	2,1	1,4
97	كولومبيا	5	6,6	7,2	5,9	4,1	4,6	3,5	3,2	3,6	2,7	2,5	2,9	2,1
98	كوستاريكا	6	13,3	14,9	11,5	8,3	9,5	6,9	7,2	8,3	5,9	8,8	10,3	7,2
99	كوبا	6	–	–	–	1,5	2,0	0,9	–	–	–	0,8	1,1	0,4
100	دومينيكا	7	12,2	15,8	8,7	3,8	...	...	2,7	...	...	2,6	...	...
101	الجمهورية الدومينيكية	6	6,5	7,8	5,0	8,0	9,8	5,9	12,4	15,3	9,1	7,4	9,6	5,1
102	إكوادور	6	3,1	3,5	2,8	2,0	2,3	1,7	1,4	1,6	1,1	1,0	1,1	0,8
103	السلفادور	6	14,7	16,1	13,1	6,7	7,9	5,5	5,4	6,2	4,6	5,3	6,4	4,2
104	غرينادا	7	*1,7*	*2,6*	*0,8*	*3,0*	*3,3*	*2,6*	*2,9*	*3,7*	*2,0*	...	...	...
105	غواتيمالا	6	24,4	25,7	22,9	13,5	14,6	12,4	10,1	11,0	9,1	7,0	7,8	6,2
106	غيانا	6	٧*1,1*	٧*1,2*	٧*1,0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	6	16,4	17,6	15,1	9,5	10,8	8,2	6,4	7,2	5,5	4,1	4,6	3,5
109	جامايكا	6	٧*3,9*	٧*5,1*	٧*2,6*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	المكسيك	6	6,7	7,8	5,4	6,6	7,8	5,3	4,5	5,5	3,5	3,7	4,7	2,8
111	مونتسيرات	7	٧12,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	6	18,0	19,2	16,5	9,6	10,9	8,2	8,4	9,5	7,2	6,6	7,8	5,3
114	بنما	6	9,5	10,7	8,2	8,2	9,3	7,0	6,0	7,2	4,7	4,4	5,3	3,3
115	باراغواي	6	٧10,2	٧11,5	٧8,7	٧6,9	٧8,3	٧5,5	٧5,1	٧6,1	٧4,0	٧3,4	٧4,2	٧2,5
116	بيرو	6	5,1	5,3	4,9	14,0	14,3	13,6	11,2	11,6	10,9	8,4	8,7	8,1
117	سانت كيتس ونيفيس	7	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								
	2006			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
57	1,7	2,7	2,2	...	...	...	.	.	.	*3,4*	*3,5*	*3,4*	*0,7*	*1,4*	*1,0*
58	2,9	4,5	3,7	...	...	...	.	.	.	*0,1*	*0,2*	*0,2*	*1,6*	*2,5*	*2,1*
59	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
60	z.	z.	z.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...
61	17,0	19,3	18,2	19,1	22,4	20,9	.	.	.	.	.	.	3,3	5,5	4,5
62	4,2	7,0	5,7	5,1	7,3	6,3	.	.	.	...	...	...	...	...	...
63	z.	z.	z.	.	.	.	.	.	.	...	...	y.	...	...	y.
64	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x.	x.	x.	x0,0	x.	x0,0
65	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
66	0,4	0,6	0,5	*1,7*	*1,7*	1,7	.	.	.	.	.	.	0,2	0,3	0,2
67	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
69	z.	z.	z.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...
70	...	...	y4,7	–	–	–	.	.	.	.	.	.	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
72	1,9	3,5	2,7	1,4	2,4	1,9	.	.	.	0,4	1,1	0,8	0,8	2,1	1,5
73	**0,0**	**0,0**	**0,0**	–	–	–	.	.	.	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**0,0**
74	y*0,7*	y*1,1*	y*0,9*	0,9	1,1	1,0	.	.	.	x*0,1*	x*0,4*	x*0,3*	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	3,5	3,4	3,5	.	.	.	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
79	y.	y.	y.	...	...	...	.	.	.	...	...	...	.	.	.
80	4,4	5,9	5,2	9,2	8,5	8,8	.	.	.	17,3	22,7	20,2	.	.	.
81	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...
82	y*9,7*	y*11,5*	y10,7	*9,9*	*11,1*	*10,6*	.	.	.	x*13,5*	x*13,5*	x*13,5*	...	...	...
83	...	...	*1,0*	3,2	4,2	3,8	.	.	.	.	.	.	...	...	*0,1*
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
84	–	–	–	0,3	0,4	0,3	...	...	y–	...	...	y0,5	...	...	y–
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	z5,2	z7,6	z6,4	5,0	7,1	6,1	.	.	.	y3,4	y5,5	y4,4	y4,2	y6,5	y5,4
87	7,7	9,8	8,8	5,9	9,5	7,7	.	.	.	...	...	3,9	...	...	7,5
88	–	–	–	.	.	.	.	.	.	–	–	–	–	–	–
89	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	.	...	...	.
90	8,9	11,7	10,4	8,4	10,8	9,7	.	.	.	6,5	8,7	7,6	8,4	10,0	9,3
91	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	.	...	...	.
92	0,8	0,9	0,9	2,3	2,6	2,4	.	.	.	x*2,5*	x*3,3*	x*2,9*	x*1,3*	x*1,6*	x*1,4*
93	...	...	z18,7	24,0	24,0	24,0	.	.	.	.	.	.	...	...	...
94	4,9	8,5	6,8	*3,6*	*4,1*	*3,8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	–	–	–	*0,1*	*0,2*	*0,2*	.	.	.	...	...	y–	...	...	y–
96	1,7	2,8	2,3	1,9	2,9	2,4	.	.	.	...	...	...	...	...	...
97	3,3	4,4	3,8	4,6	5,8	5,2	.	.	.	.	.	.	1,7	2,6	2,1
98	6,1	8,4	7,3	7,9	10,4	9,2	.	.	.	0,5	0,8	0,7	5,3	7,3	6,4
99	0,3	0,7	0,5	1,1	2,6	1,9	.	.	.	0,1	0,2	0,1	0,2	0,5	0,4
100	3,0	4,6	3,8	3,5	3,8	3,6	...	...	0,2	...	...	2,3	...	...	2,1
101	5,5	9,9	7,8	3,7	4,5	4,1	.	.	.	2,7	5,9	4,3	3,6	7,2	5,4
102	1,3	1,7	1,5	2,4	3,0	2,7	.	.	.	0,3	0,4	0,4	0,5	0,8	0,7
103	6,3	8,7	7,5	*6,4*	*7,7*	*7,1*	.	.	.	3,3	5,1	4,2	3,6	5,5	4,5
104	z*2,8*	z*4,1*	z*3,4*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	11,1	13,0	12,1	13,8	15,8	14,9	.	.	.	1,2	1,7	1,5	4,0	5,2	4,7
106	z0,8	z1,1	z0,9	2,5	3,6	3,1	.	.	.	y*0,6*	y*0,8*	y*0,7*	...	...	...
107	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
108	6,5	8,3	7,4	...	...	...	.	.	.	0,6	0,9	0,7	2,1	3,1	2,6
109	z*2,3*	z*3,3*	z*2,8*	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
110	3,3	5,1	4,2	5,5	7,6	6,6	.	.	.	0,5	0,7	0,6	1,8	3,4	2,6
111	3,0	3,3	3,1	–	1,4	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	...	...	...	*9,3*	*14,5*	*12,0*	.	.	.	...	...	...	...	...	...
113	8,2	10,8	9,5	4,1	5,3	4,7	.	.	.	1,9	3,2	2,5	3,9	5,5	4,7
114	4,6	6,6	5,6	5,2	7,4	6,4	.	.	.	1,0	1,5	1,3	2,2	4,0	3,1
115	z4,1	z6,1	z5,1	6,7	8,8	7,8	.	.	.	y0,7	y1,3	y1,0	y1,4	y2,5	y2,0
116	8,4	9,0	8,7	9,9	10,5	10,2	.	.	.	3,7	4,3	4,0	6,9	7,5	7,2
117	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
			العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
118	سانت لوسيا	7	6,2	7,6	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سانت فنسنت وغرينادين	7	٧5,3	٧6,5	٧3,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	سورينام	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	ترينيداد وتوباغو	7	٧,*10,8	٧,*12,8	٧,*8,6	٧,*2,7	٧,*3,5	٧,*4,3	٧,*3,0	٧,*5,1	٧,*4,1	٧,*4,1	٧,*4,9	٧,*3,2
122	جزر تركس وكايكوس	6	x0,9	x1,8	— x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	6	13,9	16,0	11,6	10,7	9,5	8,3	5,5	8,2	6,8	5,4	6,5	4,2
124	فنزويلا	6	10,0	11,8	8,0	9,4	7,8	5,9	5,5	9,2	7,5	5,4	6,9	3,9
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
125	أندورا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	النمسا	4	x1,2	x1,4	x1,1	x1,5	x1,3	x1,2	x1,0	x1,5	x1,3	x1,0	x1,1	x0,9
127	بلجيكا	6	6,5	6,9	6,1	4,4	4,4	4,4	...	...	...	2,5	2,7	2,3
128	كندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	قبرص	6	1,1	1,4	0,8	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	—
130	الدنمارك	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
131	فنلندا	6	0,9	1,1	0,6	0,9	1,1	0,7	0,2	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1
132	فرنسا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	ألمانيا	4	1,2	1,3	1,1	1,2	1,2	1,1	1,3	1,5	1,4	0,8	0,8	0,7
134	اليونان	6	1,3	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,4	0,6	0,5	0,4	0,5	0,4
135	آيسلندا	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
136	آيرلندا	8	*1,8*	*2,0*	*1,7*	*1,2*	*1,4*	*1,1*	*0,6*	*0,9*	*0,7*	*0,4*	*0,5*	*0,4*
137	إسرائيل	6	1,7	2,1	1,2	0,8	1,0	0,6	0,6	1,2	0,9	1,2	1,5	0,9
138	إيطاليا	5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
139	لكسمبرغ	6	5,4	6,3	4,6	5,2	6,3	4,1	5,1	5,2	5,1	4,0	4,5	3,5
140	مالطة	6	٧0,8	٧0,8	٧0,8	٧0,8	٧0,9	٧0,7	...	...	...	...	...	...
141	موناكو	5	x—	...	...	x—	...	...	x—	...	...	x—	...	...
142	هولندا	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	النرويج	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
144	البرتغال	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	سان مارينو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	السويد	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	سويسرا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	جنوب وغرب آسيا													
151	أفغانستان	6	٧*8,8*	٧*8,1*	٧*10,5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5	x7,1	x6,8	x7,4	x6,6	x6,7	x6,7	x8,9	x9,4	x9,2	x7,7	x8,2	x7,3
153	بوتان	7	8,1	8,6	7,5	8,9	7,8	6,6	7,1	8,7	7,9	5,9	6,5	5,4
154	الهند	5	3,7	3,7	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	جمهورية إيران الإسلامية	5	*4,0*	*4,9*	*3,2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	الملديف	7	0,5	...	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
157	نيبال	5	37,0	*36,8	*37,3	19,3	*18,5	*20,1	*15,1	*15,0	15,0	15,9	*15,9	*16,0
158	باكستان	5	2,3	2,5	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	سري لانكا	5	٧*0,3*	...	...	٧*0,7*	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
160	أنغولا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
161	بنين	6	1,4	1,6	1,1	9,3	9,4	9,2	11,3	11,1	11,2	11,5	11,0	12,2
162	بوتسوانا	7	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
163	بوركينا فاسو	6	6,4	6,5	6,3	9,6	9,8	9,3	11,6	12,1	11,9	14,0	14,0	13,9
164	بوروندي	6	36,5	36,1	37,0	35,1	35,4	34,7	32,9	32,5	32,7	31,8	31,5	32,2
165	الكاميرون	6	*31,8*	*33,4*	*29,8*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	الرأس الأخضر	6	1,4	1,6	1,2	24,8	29,0	19,8	11,0	15,7	13,4	16,8	19,1	14,2
167	جمهورية افريقيا الوسطى	6	29,6	29,8	29,3	23,5	23,9	23,0	32,7	30,3	31,3	27,6	27,1	28,4
168	تشاد	6	٧23,2	٧22,8	٧23,7	٧21,9	٧21,2	٧22,7	٧24,7	٧19,5	٧21,5	٧21,3	٧20,3	٧22,8
169	جزر القمر	6	٧*33,3*	٧*35,0*	٧*31,2*	٧*28,9*	٧*27,5*	٧*30,4*	٧*26,2*	٧*30,4*	٧*28,5*	٧*24,1*	٧*26,0*	٧*21,9*
170	الكونغو	6	٧27,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	كوت ديفوار	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	غينيا الاستوائية	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	إريتريا	5	13,7	13,9	13,5	14,2	14,4	14,0	13,2	13,8	13,5	14,8	14,8	14,7

	الرسوب في جميع الصفوف (%)						نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)								
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								
	2006			1999			الصف 7			الصف 6			الصف 5		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
118	1,7	2,6	2,2	*2,0*	*2,8*	*2,4*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
119	z3,0	z5,0	z4,1	…	…	…	y11,2	y21,9	y16,0	…	…	…	…	…	…
120	z18,1	z22,3	z20,3	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
121	z,*4,4	z,*6,0	z,*5,2	4,4	4,9	4,7	y,*3,4	y,*2,9	y,*3,2	y,*4,0	y,*6,5	y,*5,2	y,*3,3	y,*5,0	y,*4,2
122	z2,6	z3,2	z2,9	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
123	5,7	8,2	7,0	6,5	9,3	7,9	.	.	.	1,4	2,6	2,0	3,2	5,1	4,2
124	4,6	7,5	6,1	*5,5*	*8,5*	*7,0*	.	.	.	1,0	1,9	1,5	2,6	4,6	3,6
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	–	–	–	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
126	y1,1	y1,4	y1,2	1,3	1,8	1,5	.	.	.	.	.	.	.	.	.
127	3,1	3,3	3,2	…	…	…	.	.	.	1,1	1,2	1,1	2,3	2,7	2,5
128	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
129	0,2	0,3	0,2	0,3	0,5	0,4	.	.	.	0,1	0,1	0,1	0,1	–	0,0
130	–	–	–	.	.	.	.	.	.	y.	y.	y.	y.	y.	y.
131	0,3	0,5	0,4	0,3	0,6	0,4	.	.	.	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
132	…	…	…	*4,2*	*4,2*	4,2	.	.	.	…	…	…	…	…	…
133	1,1	1,2	1,1	1,5	1,9	1,7	.	.	.	.	.	.	.	.	.
134	0,5	0,7	0,6	–	–	–	.	.	.	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4
135	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
136	0,7	0,8	0,7	1,6	2,1	1,8	…	…	*0,7*	…	…	*0,4*	*0,5*	*0,5*	*0,5*
137	1,0	1,7	1,4	…	…	…	.	.	.	0,7	1,2	0,9	0,9	1,7	1,3
138	0,2	0,3	0,2	0,3	0,5	0,4	.	.	.	…	…	…	0,2	0,3	0,3
139	3,6	4,8	4,2	…	…	…	.	.	.	0,9	1,0	0,9	3,1	4,7	3,9
140	z2,2	z2,9	z2,6	1,8	2,4	2,1	.	.	.	…	…	…	…	…	…
141	…	…	y–	–	–	–	.	.	.	…	…	…	…	…	x–
142	.	.	.	.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…
143	–	–	–	.	.	.	–	–	–	–	–	–	–	–	–
144	…	…	*z 10,2*	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
145	…	…	y–	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
146	*z 1,9*	*z 2,6*	*z 2,3*	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
147	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
148	1,3	1,5	1,4	1,6	1,9	1,8	.	.	.	…	…	…	…	…	…
149	–	–	–	–	–	–	.	.	.	…	…	…	…	…	…
150	–	–	–	–	–	–	.	.	.	…	…	–	…	…	–
جنوب وغرب اسيا															
151	z13,9	z17,6	z16,3	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
152	y6,9	y7,2	y7,0	6,2	6,8	6,5	.	.	.	.	.	.	x4,7	x5,5	x5,1
153	6,1	7,6	6,9	11,7	12,5	12,1	3,4	3,7	3,5	5,5	6,1	5,8	7,7	10,4	9,1
154	3,4	3,4	3,4	4,1	4,0	4,0	.	.	.	.	.	.	3,8	4,1	4,0
155	*1,4*	*2,8*	*2,0*	…	…	…	.	.	.	.	.	.	…	…	…
156	3,7	5,5	4,7	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
157	*20,4	*20,8	20,6	23,8	22,2	22,9	.	.	.	.	.	.	*12,3	*11,8	12,0
158	1,9	2,4	2,2	…	…	…	.	.	.	.	.	.	1,8	2,4	2,2
159	z*0,7*	z*0,9*	z*0,8*	…	…	…	.	.	.	.	.	.	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	…	…	…	*29,0*	*29,0*	*29,0*	.	.	.	.	.	.	…	…	…
161	7,8	7,9	7,8	…	…	…	.	.	.	4,1	4,6	4,4	13,2	11,5	12,2
162	z.	z.	z.	2,7	3,9	3,3	y.	y.	y.	y.	y.	y.	y.	y.	y.
163	11,8	12,1	12,0	18,0	17,5	17,7	.	.	.	33,4	31,0	32,1	15,8	14,6	15,1
164	28,4	29,2	28,8	*20,4*	*20,3*	*20,3*	.	.	.	48,9	44,2	46,3	44,1	40,7	42,2
165	23,1	26,8	25,1	*26,5*	*26,8*	*26,7*	.	.	.	*22,5*	*28,7*	*26,0*	…	…	…
166	11,5	16,4	14,0	*10,3*	*12,8*	*11,6*	.	.	.	10,8	13,7	12,2	8,7	12,6	10,6
167	28,2	28,2	28,2	…	…	…	.	.	.	32,9	34,3	33,7	26,5	27,9	27,3
168	z23,5	z21,8	z22,5	26,3	25,7	25,9	.	.	.	y23,9	y22,9	y23,2	y25,1	y21,1	y22,6
169	z*25,9*	z*28,2*	z*27,1*	25,5	26,4	26,0	.	.	.	y*24,3*	y*27,9*	y*26,2*	y*21,7*	y*23,6*	y*22,7*
170	20,9	21,5	21,2	38,2	40,0	39,1	.	.	.	…	…	…	…	…	…
171	23,7	23,4	23,5	*24,9*	*22,8*	23,7	.	.	.	…	…	…	…	…	…
172	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…
173	z25,6	z25,5	z25,6	14,9	9,3	11,8	.	.	.	.	.	.	…	…	…
174	13,5	13,9	13,7	20,8	18,2	19,4	.	.	.	.	.	.	8,7	9,1	8,9

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
			العام الدراسي المنتهي في											
			الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف4		
		2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
175	إثيوبيا	6	**7,1**	**7,4**	**6,8**	**5,2**	**5,6**	**4,8**	**5,8**	**6,4**	**5,1**	**7,6**	**8,2**	**6,8**
176	غابون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	غانا	6	٧9,7	٧10,1	٧9,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	غينيا	6	3,2	3,2	3,3	12,3	11,9	12,8	4,3	4,0	4,7	13,3	12,5	14,5
180	غينيا بيساو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	6	*٧6,2*	*٧6,4*	*٧5,9*	*٧5,8*	*٧6,0*	*٧5,6*	*٧6,1*	*٧6,4*	*٧5,8*	*٧6,2*	*٧6,5*	*٧5,9*
182	ليسوتو	7	28,1	31,5	24,1	24,5	28,2	20,1	21,0	25,0	16,6	21,1	24,9	17,1
183	ليبيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	مدغشقر	5	12,5	12,9	12,1	27,8	28,9	26,6	28,4	29,2	27,5	8,2	8,4	8,0
185	ملاوي	6	25,7	26,1	25,4	21,6	22,0	21,2	22,6	22,9	22,3	17,3	17,8	16,9
186	مالي	6	12,2	12,1	12,4	11,5	11,1	11,9	18,4	18,0	18,9	20,5	19,5	21,7
187	موريشيوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
188	موزمبيق	7	3,6	3,7	3,5	8,2	8,4	8,0	4,4	4,6	4,1	3,5	3,7	3,3
189	ناميبيا	7	19,1	21,3	16,7	13,4	16,1	10,6	12,0	14,1	9,8	14,4	17,2	11,5
190	النيجر	6	0,2	0,2	0,2	3,0	3,0	3,1	4,7	4,5	4,9	5,6	5,3	6,1
191	نيجيريا	6	٧1,2	٧1,3	٧1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	رواندا	6	*17,7*	*15,8*	*19,4*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	ساو تومي وبرنسيبي	6	***28,0***	***30,4***	***25,5***	***28,7***	***29,9***	***27,5***	***25,5***	***26,3***	***24,7***	***16,6***	***18,5***	***14,5***
194	السنغال	6	5,3	5,4	5,2	9,6	9,7	9,5	9,3	9,4	9,3	11,3	11,1	11,5
195	سيشل	6	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
196	سيبرا ليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب افريقيا	7	x10,2	x10,7	x9,6	x8,0	x8,6	x7,4	x9,1	x9,8	x8,3	x9,5	x9,9	x8,9
199	سوازيلاند	7	٧20,5	٧22,9	٧17,9	٧18,1	٧21,1	٧14,6	٧19,7	٧22,7	٧16,4	٧17,6	٧19,9	٧15,1
200	توغو	6	27,6	28,1	27,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	أوغندا	7	٧12,3	٧11,1	٧13,6	*٧12,2*	*٧12,5*	*٧11,9*	*٧14,3*	*٧15,2*	*٧13,4*	*٧13,2*	*٧13,2*	*٧13,2*
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	***8,5***	***8,6***	***8,4***	***4,9***	***5,1***	***4,7***	***4,2***	***4,2***	***4,2***	***8,7***	***8,7***	***8,8***
203	زامبيا	7	6,4	6,4	6,4	5,9	6,0	5,8	6,0	6,1	5,9	6,8	7,1	6,5
204	زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	**العالم**	...	2,9	...	...	2,2	2,6	1,9	2,3	2,9	1,6	2,5	2,9	2,1
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
III	البلدان المتقدمة	...	0,8	...	...	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4
IV	البلدان النامية	...	5,4	6,4	4,4	6,3	6,9	5,6	5,1	6,1	4,0	5,4	6,7	4,0
V	الدول العربية	...	2,8	2,5	3,1	3,2	3,7	2,6	2,5	...	...	2,8	3,4	2,1
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	1,0	1,1	0,9	0,8	1,0	0,6	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
VII	آسيا الوسطى	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
VIII	شرق آسيا والمحيد الهادي	...	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	شرق آسيا	...	2,3	2,7	1,9	1,7	...	...	1,5	...	...	1,5	2,1	0,8
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	6,6	7,2	5,9	6,6	7,8	5,3	5,1	6,1	4,0	4,1	4,8	3,4
XII	بلدان الكاريبي	...	2,8	3,8	1,7	1,5	1,7	1,3	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	...	9,8	11,2	8,2	7,8	9,4	5,9	6,0	7,2	4,7	5,3	6,4	4,2
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
XV	جنوب وغرب آسيا	...	4,0	4,9	3,2	6,7	6,6	6,7	...	...	...	...	...	...
XVI	افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	12,2	12,1	12,4	11,8	11,8	11,9	11,9	13,1	10,7	13,2	13,2	13,2

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 2006 بالنسبة لمعدلات الرسوب بحسب الصف الدراسي، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2007 في ما يتعلق بالنسبة المئوية لجميع الراسبين (جميع الصفوف).

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2003

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 6

نسب الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)

	العام الدراسي المنتهي في: الصف 5			الصف 6			الصف 7		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
175	**9,0**	**9,6**	**8,3**	**7,1**	**8,1**	**5,7**	.	.	.
176	…	…	…	…	…	…	.	.	.
177	…	…	…	…	…	…	.	.	.
178	…	…	…	…	…	…	.	.	.
179	4,2	3,7	4,8	17,8	16,3	20,0	.	.	.
180	…	…	…	…	…	…	.	.	.
181	*y 5,9*	…	…	*y 5,5*	…	…	.	.	.
182	17,6	20,4	14,9	13,4	15,1	12,1	16,0	14,5	17,1
183	…	…	…	…	…	…	.	.	.
184	22,1	22,0	22,1	.	.	.	.	.	.
185	16,5	16,8	16,1	13,3	13,2	13,4	.	.	.
186	25,4	24,3	27,0	25,5	24,4	27,0	.	.	.
187	.	.	.	20,1	23,2	16,7	.	.	.
188	9,4	9,4	9,4	1,4	1,6	1,2	10,0	10,0	10,1
189	22,5	25,6	19,3	15,1	16,8	13,5	16,9	17,5	16,4
190	8,0	7,6	8,7	16,8	16,1	18,0	.	.	.
191	…	…	…	*y 1,9*	*y 1,9*	*y 1,9*	.	.	.
192	…	…	…	…	…	…	.	.	.
193	***24,7***	***24,7***	***24,7***	***33,6***	***33,1***	***34,1***	.	.	.
194	12,0	11,8	12,2	22,2	21,8	22,7	.	.	.
195	y.	y.	y.	y.	y.	y.	.	.	.
196	…	…	…	…	…	…	.	.	.
197	…	…	…	…	…	…	.	.	.
198	x7,3	x7,8	x6,7	x5,8	x5,7	x5,8	x5,4	x5,6	x5,3
199	y18,3	y20,0	y16,6	y16,8	y18,0	y15,6	y7,3	y7,7	y7,0
200	…	…	…	*17,6*	*16,8*	*18,8*	.	.	.
201	*y 13,8*	*y 13,7*	*y 13,9*	*y 13,2*	*y 11,9*	*y 14,5*	*y 10,2*	*y 10,8*	*y 9,5*
202	***0,1***	***0,1***	***0,1***	***0,0***	***0,0***	***0,0***	***0,0***	***0,0***	***0,0***
203	6,6	6,8	6,5	7,6	7,8	7,4	12,6	13,2	11,6
204	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الرسوب في جميع الصفوف (%)

	العام الدراسي المنتهي في: 1999			2006		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
175	10,6	9,8	11,9	**6,0**	**6,6**	**5,4**
176	…	…	…	…	…	…
177	12,2	12,1	12,3	6,1	6,3	5,9
178	4,2	4,3	4,1	z 5,8	z 6,0	z 5,7
179	26,2	25,5	27,4	8,6	8,3	9,0
180	*24,0*	*23,6*	*24,5*	…	…	…
181	…	…	…	*z 5,8*	*z 6,0*	*z 5,6*
182	20,3	22,9	17,9	18,6	21,3	15,8
183	…	…	…	5,7	5,6	5,8
184	*28,3*	*27,7*	*28,9*	19,7	20,4	19,0
185	14,4	14,4	14,4	20,8	21,1	20,4
186	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3
187	3,8	4,1	3,5	4,4	5,2	3,6
188	23,8	23,2	24,7	5,3	5,5	5,1
189	12,3	13,9	10,7	16,4	18,6	14,1
190	12,2	12,4	11,8	4,9	4,7	5,0
191	…	…	…	z 2,9	z 2,8	z 3,0
192	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6
193	30,7	32,6	28,7	**25,9**	**27,4**	**24,5**
194	14,4	*14,5*	*14,2*	10,6	10,8	10,5
195	.	.	.	.	.	.
196	…	…	…	**9,9**	**9,7**	**10,2**
197	…	…	…	…	…	…
198	10,4	11,6	9,2	y 8,0	y 8,4	y 7,5
199	17,1	19,5	14,5	z 17,3	z 19,5	z 15,0
200	31,2	30,9	31,6	*22,9*	*22,6*	*23,3*
201	…	…	…	*z 13,1*	*z 13,0*	*z 13,3*
202	3,2	3,1	3,2	**4,2**	**4,3**	**4,2**
203	*6,1*	*6,4*	*5,8*	6,9	7,2	6,5
204	.	.	.	…	…	…

I	1,8	1,5	2,2	0,5	…	…	.	.	.	3,8	4,2	3,2	2,9	2,7	3,1
II	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1
III	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	…	…	0,7	1,0	0,3
IV	4,2	5,1	3,2	1,9	3,1	0,8	.	.	.	6,8	8,1	5,5	5,3	5,5	5,1
V	3,1	3,8	2,3	5,0	5,7	3,7	.	.	.	8,0	9,5	6,4	4,0	4,6	3,3
VI	…	…	…	…	…	…	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,7	0,9	0,4
VII	…	…	…	…	…	…	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2
VIII	…	…	…	0,0	0,0	0,0	.	.	.	1,7	1,7	1,0	…	…	…
IX	1,0	1,5	0,5	0,0	0,0	0,0	.	.	.	2,7	2,9	2,4	1,6	2,2	0,9
X	…	…	…	…	…	…	.	.	.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
XI	2,9	3,7	2,0	1,1	1,4	0,8	.	.	.	4,7	5,3	4,1	4,1	5,1	3,1
XII	…	…	…	…	…	…	.	.	.	3,1	3,6	2,5	2,9	3,2	2,6
XIII	3,6	4,6	2,6	1,4	1,7	1,0	.	.	.	6,5	7,5	5,4	6,4	7,6	5,2
XIV	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3
XV	5,1	5,5	4,7	.	.	.	.	.	.	…	…	…	4,7	5,5	3,7
XVI	12,2	11,5	13,2	13,3	13,2	13,4	.	.	.	17,4	17,7	17,2	13,1	13,0	13,3

الجدول 7

الفعالية الداخلية: نسب التسرب من التعليم الابتدائي ونسب اتمام هذه المرحلة من التعليم

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)															
		العام الدراسي المنتهي في 2005															
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية																	
الجزائر	6	1,2	1,7	0,6	1,0	0,7	1,4	0,7	0,3	1,2	1,5	1,9	1,0	3,9	4,5	3,3
البحرين	6	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧–	٧0,0	٧–	٧0,4	٧0,2	٧–	٧0,5	٧0,1	٧–	٧0,2
جيبوتي	6	4,1	1,5	7,0	...	...	...	2,3	2,0	2,8	0,7	1,0	0,4	...	...	...
مصر	6	***1,9***	***2,4***	***1,3***	–	...	...	***0,3***	...	...	***3,0***	...	...	–	...	...
العراق	6	٧ *11,1*	٧ *9,1*	٧ *13,4*	٧ *1,4*	٧–	٧ *3,7*	٧ *1,1*	٧–	٧ *2,9*	٧ *5,2*	٧ *3,2*	٧ *7,8*	٧ *11,2*	٧ *8,8*	٧ *14,6*
الأردن	6	–	...	...	0,2	...	...	–	...	...	0,7	...	...	3,6	...	...
الكويت	5	0,7	1,5	–	–	–	–	–	–	–	4,5	5,3	3,7	3,8	5,1	2,4
لبنان	6	2,2	2,5	1,8	1,3	1,6	1,1	1,1	1,4	0,6	3,8	4,9	2,5	3,8	5,1	2,4
الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	6	7,6	7,7	7,6	8,3	7,7	8,8	13,1	12,1	14,0	17,3	17,0	17,6	19,6	18,9	20,4
المغرب	6	5,4	5,2	5,8	2,7	2,4	3,2	4,3	3,8	4,9	5,9	5,3	6,6	7,5	6,6	8,7
عمان	6	0,2	0,3	0,1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1,9	1,2	2,6
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	٧0,9	٧0,9	٧0,9	٧–	٧–	٧–	٧1,2	٧1,2	٧1,4	...	...	...	...	...	...
قطر	6	4,9	5,5	4,3	5,5	6,1	5,0	3,2	0,6	5,9	–	–	–	–	–	–
المملكة العربية السعودية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	6	٧6,1	٧6,7	٧5,3	٧6,3	٧5,6	٧7,1	٧4,9	٧4,8	٧5,0	٧5,7	٧6,6	٧4,6	٧5,5	٧5,8	٧5,0
الجمهورية العربية السورية	4	4,4	4,1	4,7	1,5	1,7	1,3	1,4	1,7	1,0	...	...	...	...	...	...
تونس	6	0,2	0,2	0,3	0,7	0,8	0,6	0,4	0,3	0,4	1,7	1,9	1,4	2,3	2,5	2,2
الإمارات العربية المتحدة	5	0,8	1,2	0,4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...
اليمن	6	٧13,5	٧15,1	٧11,5	٧8,9	٧8,5	٧9,4	٧6,7	٧5,4	٧8,5	٧7,9	٧6,7	٧9,9	٧9,6	٧8,4	٧11,7
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	4	x3,5	x4,1	x2,8	x3,4	x3,8	x3,1	x3,3	x3,5	x3,0	...	...	...	.	.	.
بيلاروس	4	0,0	0,2	–	0,2	0,5	–	0,1	0,4	–	...	...	...	.	.	.
البوسنة والهرسك	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
بلغاريا	4	2,0	2,0	2,1	1,9	1,8	1,9	1,2	1,1	1,3	...	...	...	.	.	.
كرواتيا	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...	.	.	.
الجمهورية التشيكية	5	0,5	0,5	0,5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.	.	.
إستونيا	6	1,0	1,1	0,8	0,7	0,8	0,5	0,6	0,6	0,5	0,9	0,6	1,3	0,6	1,1	0,1
المجر	4	1,7	1,9	1,4	1,9	0,2	0,2	*0,2*	*0,3*	*0,1*	...	...	...	.	.	.
لاتفيا	4	1,4	1,6	1,2	0,3	–	0,8	0,1	0,4	–	...	...	...	.	.	.
ليتوانيا	4	1,5	1,8	1,2	1,0	0,9	1,0	0,8	0,6	1,0	...	...	...	.	.	.
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	6	0,6	...	...	0,2	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...	0,2	...	...
جمهورية مولدوفا	4	0,7	0,9	0,4	1,3	2,0	...	1,0	1,2	0,8	...	...	...	.	.	.
رومانيا	4	3,1	3,2	3,0	1,7	1,9	1,4	1,5	1,6	1,3	...	...	...	.	.	.
الاتحاد الروسي	4	2,7	*3,4*	*2,0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
صربيا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
سلوفاكيا	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
سلوفينيا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	٧1,0	٧1,5	٧0,5	٧0,1	٧0,0	٧0,3	٧0,6	٧0,8	٧0,5	...	...	...	.	.	.
تركيا	6	٧0,1	٧0,5	٧–	٧0,8	٧0,7	٧0,9	٧1,0	٧0,9	٧1,2	٧1,1	٧0,6	٧1,6	٧2,9	٧1,9	٧3,9
أوكرانيا	4	1,2	*1,4*	*1,0*	0,7	*0,7*	*0,7*	...	...	...	...	...	...	.	.	.
آسيا الوسطى																
أرمينيا	3	1,2	1,1	1,3	–	–	–	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أذربيجان	4	0,5	–	1,6	0,9	0,2	1,6	0,3	–	1,5	...	...	...	.	.	.
جورجيا	6	0,3	...	...	–	–	–	–	–	–	0,9	...	...	–	–	–
كازاخستان	4	–	–	–	***0,3***	***0,2***	***0,3***	–	–	–	...	...	...	.	.	.
قيرغيزستان	4	0,3	1,0	–	0,5	0,4	0,5	0,6	1,3	–	...	...	...	.	.	.
منغوليا	5	x5,6	x5,5	x5,7	x2,0	x1,9	x2,0	x1,7	x2,2	x1,2	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	4	–	–	–	–	–	–	0,6	–	*1,3*	...	...	...	.	.	.
تركمنستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
أوزبكستان	4	0,2	0,7	–	0,7	0,9	0,5	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	6	0,3	0,9	–	0,6	0,1	1,2	–	–	–	–	–	–	1,5	1,5	1,5
كمبوديا	6	9,4	9,3	9,6	9,5	9,8	9,2	9,2	9,8	8,5	10,1	10,6	9,5	10,8	11,0	10,5
الصين	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2005			2005			1999			2005			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر	٧88	٧84	٧86	92	90	91	93	90	91	96	95	95	96	94	95
البحرين	...	...	...	٧97	٧100	٧99	*93*	*91*	*92*	٧98	٧100	٧99	*98*	*97*	*97*
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87	92	90	85	71	77
مصر	...	...	...	...	...	***97***	*99*	*99*	*99*	...	...	...	*99*	*99*	*99*
العراق	٧*60*	٧*75*	٧*68*	٧*61*	٧*78*	٧*70*	*47*	*51*	*49*	٧*73*	٧*87*	٧*81*	*63*	*67*	*66*
الأردن	...	...	...	...	...	96	97	97	97	...	...	...	97	98	98
الكويت	90	83	86	97	95	96	95	93	94	97	95	96	...	...	...
لبنان	88	78	83	91	83	87	95	88	91	94	88	91	95	88	91
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	٧20	٧21	٧21	43	46	45	...	...	*61*	56	59	57	*66*	*70*	*68*
المغرب	56	63	60	72	76	74	76	75	75	79	82	80	82	82	82
عمان	٧97	٧98	٧98	99	100	99	92	92	92	100	100	100	94	94	94
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	٧97	٧99	٧98	99	100	99	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	89	89	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	٧75	٧73	٧74	*81*	*74*	*77*	٧79	٧78	٧79	*88*	*81*	*84*
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	93	92	92	87	87	87	...	...	...	91	92	92
تونس	...	...	...	95	94	94	88	86	87	97	96	97	93	91	92
الإمارات العربية المتحدة	...	...	98	100	98	99	89	90	90	100	98	99	92	93	92
اليمن	...	...	...	٧57	٧61	٧59	...	...	*80*	٧65	٧67	٧66	...	...	*87*
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	x91	x89	x90	*95*	*90*	*92*	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	100	96	97	100	99	99	99	99	99	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	95	95	95	93	93	93	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	...	...	...	100	99	100	100	99	100	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	...	...	...	100	100	100	99	98	98	100	100	100	99	98	98
إستونيا	...	...	...	97	96	96	99	98	99	97	97	97	99	99	99
المجر	...	...	...	*98*	*97*	*98*	98	96	97	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	...	...	...	98	98	98	97	97	97	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	97	97	97	100	99	99	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	98	...	...	98	...	...	99	...	...	99
جمهورية مولدوفا	...	...	...	98	96	97	...	...	95	...	...	...	...	...	...
رومانيا	...	...	...	94	93	94	96	95	96	...	...	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	98	97	97	98	96	97	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	٧99	٧98	٧98	99	96	97	...	...	...	...	...	...
تركيا	...	...	...	٧93	٧95	٧94	...	...	...	٧97	٧97	٧97	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى															
أرمينيا	...	...	...	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	93	100	96	94	100	97	98	96	97	...	...	...	...	...	...
جورجيا	...	...	84	...	...	100	100	99	99	...	...	100	...	...	...
كازاخستان	100	99	99	**100**	**100**	**100**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	97	92	95	100	97	99	*94	*95	*95	...	...	...	...	...	...
منغوليا	...	...	...	x91	x91	x91	90	85	87	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	...	...	٧97	*97*	*100*	99	*94*	*100*	97	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	99	98	99	*99*	*100*	100	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	84	81	83	99	98	98	...	...	...	100	100	100	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	57	54	55	*45*	*52*	*49*	64	61	62	*54*	*58*	*56*
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
		العام الدراسي المنتهي في 2005											
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
جزر كوك	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	6	*7,1*	*6,9*	*7,4*	–	–	–	*4,3*	*4,6*	*3,9*	*4,6*	*4,6*	*4,7*	*5,7*	*5,7*	*5,8*
إندونيسيا	6	*4,1*	*4,7*	*3,5*	*1,6*	*1,8*	*1,4*	*3,0*	*3,6*	*2,2*	*7,0*	*7,4*	*6,7*	*5,7*	*5,9*	*5,6*
اليابان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	6	12,0 x	11,4 x	12,5 x	2,9 x	4,2 x	1,6 x	0,8 x	1,6 x	0,1 x	3,3 x	8,7 x	– x	0,6 x	1,5 x	– x
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	13,0	12,7	13,2	6,8	6,7	6,9	7,7	7,8	7,7	7,2	6,5	8,0	...	...	...
ماكاو، الصين	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6	– y	– y	– y	– y	– y	– y	– y	– y	– y	0,0 y	0,0 y	0,0 y	– y	...	...
جزر مارشال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	5	11,3	12,0	10,6	5,9	4,9	6,9	6,7	7,3	6,2	7,9	8,1	7,7	...	...	...
ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	6	14,4	15,9	12,8	4,9	5,7	4,1	4,0	5,0	2,9	4,0	5,0	2,9	4,7	6,0	3,4
جمهورية كوريا	6	–	–	–	**0,2**	**0,2**	**0,2**	**0,3**	**0,3**	**0,2**	**0,4**	**0,4**	**0,3**	**0,4**	**0,4**	**0,4**
ساموا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	6	4,2	4,3	4,0	1,6	0,2	3,1	2,8	3,8	1,5	–	–	–	1,3	2,3	0,2
توفالو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	5	*2,1*	...	...	*1,6*	...	...	*2,0*	...	...	*2,3*	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	7	1,0 y	3,2 y	– y	– y	– y	– y	0,9 y	– y	1,9 y	1,0 y	0,9 y	1,3 y	– y	...	...
أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	6	3,4 y	3,7 y	3,1 y	1,9 y	2,2 y	1,6 y	1,9 y	2,2 y	1,6 y	2,7 y	3,0 y	2,4 y	3,0 y	3,7 y	2,4 y
آروبا	6	0,2	0,9	–	2,2	2,7	1,6	–	...	...	–	...	...	–	...	...
البهاما	6	8,7	10,6	6,7	3,0	5,3	0,7	2,0	0,7	3,2	2,0	2,3	1,7	4,3	4,2	4,3
بربادوس	6	3,2	1,6	4,8	0,5	1,6	–	0,8	–	1,6	1,0	2,6	–	–	...	...
بليز	6	4,0	2,5	5,6	0,7	0,7	0,7	1,4	3,3	–	0,8	1,3	0,2	–	–	–
برمودا	6	1,6	...	...	1,4	...	...	9,8	...	...	–	–	–	3,7	...	...
بوليفيا	6	*7,9* x	*8,2* x	*7,7* x	*1,6* x	*1,5* x	*1,6* x	*3,8* x	*3,6* x	*4,0* x	*2,6* x	*2,4* x	*2,8* x	*2,7* x	*1,7* x	*3,8* x
البرازيل	4	8,4 x	...	...	2,0 x	...	...	5,5 x	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	7	1,4	...	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
جزر كايمان	6	5,6 y	4,9 y	6,3 y	5,7 y	1,9 y	9,9 y	6,6 y	7,8 y	5,4 y	6,4 y	9,8 y	2,0 y	– y	...	...
شيلي	6	0,4 x	0,4 x	0,5 x	1,3 x	1,5 x	1,1 x	– x	– x	– x	– x	– x	– x	0,5 x	0,7 x	0,3 x
كولومبيا	5	10,9	12,0	9,5	3,4	4,4	2,3	4,1	4,9	3,3	2,2	2,3	2,2	3,3	3,7	2,9
كوستاريكا	6	2,3	2,5	2,0	0,8	1,3	0,3	0,4	0,2	0,6	2,2	2,3	2,2	3,3	3,7	2,9
كوبا	6	1,4	1,9	1,0	1,3	2,1	0,4	–	–	–	0,1	–	0,3	0,1	0,2	0,1
دومينيكا	7	4,6	3,5	5,6	–	...	...	3,5	...	...	1,3	...	...	3,5	...	...
الجمهورية الدومينيكية	6	8,0	8,0	8,0	7,1	7,5	6,7	8,9	10,2	7,4	9,0	9,7	8,2	10,1	11,3	8,9
إكوادور	6	13,1	13,2	12,9	3,5	3,5	3,4	3,7	3,8	3,5	3,8	4,2	3,4	2,2	2,1	2,3
السلفادور	6	11,2	11,7	10,7	6,1	6,4	5,7	4,8	5,3	4,3	6,1	6,8	5,4	6,3	6,6	6,1
غرينادا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	6	8,7	8,5	8,8	6,1	5,6	6,6	7,2	6,4	8,1	8,3	7,8	8,8	7,8	7,6	8,0
غيانا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	6	6,9	8,0	5,7	2,7	3,5	1,9	2,8	3,4	2,3	3,2	3,5	2,9	2,9	3,7	2,1
جامايكا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	6	1,8	2,1	1,6	0,9	1,0	0,8	1,6	1,7	1,4	1,2	1,4	0,9	2,3	2,6	2,0
مونتسيرات	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	6	17,1	17,8	16,3	10,0	11,3	8,6	9,1	10,2	7,8	14,4	15,4	13,4	6,1	7,7	4,6
بنما	6	4,5	4,5	4,5	2,3	2,8	1,8	1,9	2,4	1,3	3,0	3,1	2,8	3,0	2,9	3,2

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2005			2005			1999			2005			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	*82*	*80*	*81*	82	82	82	*87*	*85*	*86*	86	89	87
إندونيسيا	...	...	...	*81*	*78*	*79*	...	...	...	*86*	*83*	*84*	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	x89	x75	x81	...	...	...	x88	x76	x82	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	y57	y58	y58	62	62	62	54	55	54	62	62	62	54	55	54
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	...	y99	...	...	...	y100	y99	y99	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	y71	y68	y70	72	71	72	...	...	...	72	71	72	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	75	66	70	...	...	...	78	70	74	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	**99**	**99**	**99**	100	100	100	**99**	**99**	**99**	100	100	100
ساموا	...	...	...	...	...	...	*94	*91	92	...	...	...	*96	*91	94
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	92	90	91	...	...	...	92	92	92	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	71	67	69	...	...	...	72	72	72
فيتنام	...	...	...	...	...	*92*	86	80	83	...	...	*92*	86	80	83
أنغيلا	...	...	y88	...	...	y93	...	...	...	y100	y94	y97	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	y89	y85	y87	89	88	89	y91	y88	y90	90	90	90
آروبا	y97	y93	y95	...	...	96	95	99	97	...	...	97	...	...	...
البهاما	...	...	...	84	79	81	...	...	...	88	82	85	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	97	93	95	94	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	94	91	92	76	77	77	...	...	92	...	...	78
برمودا	...	...	...	...	...	86	...	...	...	...	...	90	...	...	...
بوليفيا	...	...	...	x*81*	x*83*	x*82*	77	82	80	x*85*	x*85*	x*85*	81	83	82
البرازيل	...	...	...	...	...	x80	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	y78	...	...	...	...	...	...	...	...	*74*
شيلي	...	...	...	x98	x98	x98	100	99	100	x99	x99	x99	100	100	100
كولومبيا	y77	y73	y75	86	78	82	69	64	67	86	78	82	69	64	67
كوستاريكا	83	80	81	92	89	90	89	86	88	95	93	94	93	90	91
كوبا	...	...	...	98	96	97	93	92	93	98	96	97	94	94	94
دومينيكا	x83	x83	x83	...	...	88	...	...	...	...	...	92	...	...	*91*
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	65	58	61	75	66	71	71	66	68	79	71	75
إكوادور	x*71*	x*70*	x*70*	76	75	76	75	74	75	78	77	77	77	77	77
السلفادور	65	60	63	70	65	67	*62*	*63*	*62*	74	70	72	*66*	*64*	*65*
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	y59	y63	y61	62	65	63	54	50	52	68	70	69	58	55	56
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	95
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	85	77	81	...	...	...	87	80	83	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	...	...	...	93	91	92	88	86	87	95	94	94	90	88	89
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	*91*	*78*	*84*	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	y51	y44	y47	55	46	50	50	42	46	57	50	54	53	44	48
بنما	...	...	84	86	84	85	91	90	90	89	87	88	92	92	92

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)											
		العام الدراسي المنتهي في 2005											
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
باراغواي	6	٪4,9	٪5,2	٪4,5	٪1,7	٪2,1	٪1,2	٪2,0	٪2,4	٪1,5	٪3,4	٪4,0	٪2,8	٪4,2	٪4,7	٪3,6
بيرو	6	2,6	2,4	2,8	2,5	2,3	2,7	2,4	2,0	2,8	2,4	2,2	2,7	4,7	4,6	4,9
سانت كيتس ونيفيس	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	7	٪1,5	٪1,8	٪1,1	٪1,1	٪–	٪2,3	٪0,2	٪0,1	٪0,3	٪1,2	٪1,8	٪0,6	٪2,0	٪3,3	٪0,7
سانت فنسنت وغرينادين	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	7	٪*–	٪*–	٪*–	٪*3,8	٪*5,1	٪*2,4	٪*3,9	٪*4,7	٪*3,1	٪*1,6	٪*1,4	٪*1,9	٪*4,1	٪*4,3	٪*3,8
جزر تركس وكايكوس	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	6	4,2	4,7	3,7	0,4	0,5	0,3	0,5	0,8	0,2	1,0	1,3	0,6	0,7	0,9	0,5
فنزويلا	6	2,8	3,4	2,1	0,9	1,2	0,5	1,7	2,1	1,1	2,2	2,9	1,5	2,1	2,7	1,4
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	4	x1,4	x3,0	x–	x–	x–	x–	x–	x–	x–	...	...	...	.	.	.
بلجيكا	6	1,7	2,1	1,3	0,8	0,8	0,7	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,5	2,8	3,1	2,5
كندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	6	0,0	–	0,1	–	–	–	0,3	0,5	0,1	0,1	0,3	–	–	–	–
الدنمارك	6	٪1,0	٪0,8	٪1,3	٪4,8	٪4,8	٪4,9	٪1,6	٪1,6	٪1,6	٪–	٪–	٪–	٪1,4	٪1,5	٪1,3
فنلندا	6	0,0	0,4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
فرنسا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	4	–	–	–	1,2	1,3	1,0	0,6	0,5	0,6	...	...	...	.	.	.
اليونان	6	1,8	2,6	0,9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
آيسلندا	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
آيرلندا	8	*0,4*	*1,5*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
إسرائيل	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
إيطاليا	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...
لكسمبرغ	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1,8	2,3	1,3	11,6	12,7	10,3
مالطة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	6	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–	٪–
السويد	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	6	2,2	3,7	0,7	0,0	2,0	–	0,8	–	1,8	0,0	–	1,3	–	...	...
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	5	x14,6	x17,6	x11,2	x9,9	x11,4	x8,3	x5,8	x5,2	x6,4	x7,2	x5,5	x8,9	...	...	...
بوتان	7	–	–	–	1,8	1,8	1,8	3,1	3,9	2,2	1,5	2,4	0,7	4,4	5,1	3,8
الهند	5	٪14,0	٪14,3	٪13,6	٪6,8	٪6,6	٪7,0	٪6,0	٪6,2	٪5,9	٪1,9	٪1,4	٪2,4	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	5	*1,8*	*4,0*	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	7	–	...	...	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	5	10,8	*12,2	*9,3	0,3	*1,1	*–	1,3	*1,5	*1,0	2,1	*2,8	*1,4	...	...	...
باكستان	5	٪15,3	٪15,4	٪15,1	٪4,7	٪6,1	٪2,5	٪3,8	٪4,7	٪2,5	٪9,2	٪9,1	٪9,4	...	...	...
سري لانكا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
بنين	6	10,0	10,3	9,7	6,6	6,9	6,4	5,0	4,7	5,5	7,9	7,3	8,7	7,6	5,9	10,1
بوتسوانا	7	٪8,8	٪9,2	٪8,3	٪2,6	٪2,9	٪2,4	٪–	٪–	٪–	٪8,5	٪10,4	٪6,4	٪3,5	٪3,8	٪3,1
بوركينا فاسو	6	9,5	9,4	9,7	5,0	4,7	5,5	8,1	9,0	6,9	5,0	5,7	4,1	9,4	9,9	8,8
بوروندي	6	2,8	3,3	2,2	0,1	0,6	–	1,9	2,7	1,0	0,3	1,2	–	2,8	3,9	1,4
الكاميرون	6	*10,2*	*8,6*	*12,1*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	6	–	–	–	2,1	2,6	1,6	1,0	1,4	0,7	4,4	5,7	3,0	2,9	3,2	2,7
جمهورية افريقيا الوسطى	6	9,3	7,9	11,2	5,0	3,9	6,7	14,6	14,1	15,2	14,8	14,2	15,8	14,2	12,9	16,2
تشاد	6	٪20,0	٪18,9	٪21,6	٪12,2	٪11,2	٪13,5	٪22,4	٪25,3	٪17,8	٪19,7	٪18,3	٪21,9	٪17,6	٪15,9	٪20,3
جزر القمر	6	*٪1,4*	*٪1,7*	*٪1,2*	*٪2,2*	*٪2,3*	*٪2,2*	*٪3,2*	*٪4,1*	*٪2,3*	*٪7,0*	*٪6,1*	*٪8,2*	*٪7,4*	*٪8,8*	*٪5,9*
الكونغو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2005			2005			1999			2005			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
باراغواي	...	...	...	٪86	٪82	٪84	*76*	*71*	*73*	٪90	٪86	٪88	*80*	*76*	*78*
بيرو	...	...	...	84	86	85	82	84	83	89	90	89	87	88	87
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	٪97	٪95	٪96	...	...	...	...	...	...	...	...	*90*
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	٪*87	٪*80	٪*84	...	...	...	٪*92	٪*90	٪*91	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	94	91	92	...	...	...	95	92	93	...	...	...
فنزويلا	...	...	...	93	87	90	92	84	88	94	90	92	94	88	91
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	x100	x97	x98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	94	93	94	...	...	...	97	96	96	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	...	...	...	100	98	99	97	95	96	100	98	99	97	95	96
الدنمارك	...	...	...	٪92	٪92	٪92	100	100	100	٪93	٪93	٪93	...	...	...
فنلندا	...	...	...	100	99	99	100	100	100	100	99	99	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	*97*	*98*	98	...	...	...	*97*	*98*	98
ألمانيا	...	...	...	99	98	99	100	99	99	...	...	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	100	97	98	...	...	...	100	97	99	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	100	98	99	...	...	100	100	98	99	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*100*	*97*	*99*	97	94	95
إسرائيل	...	...	...	99	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	100	99	100	...	...	97	100	99	100	...	...	97
لكسمبرغ	...	...	...	90	86	88	*94*	*84*	*89*	100	99	100	*100*	*93*	*96*
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	99	100	99
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100
النرويج	...	...	...	100	99	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	٪ *100*	٪ *100*	٪ *100*	...	...	...	٪ *100*	٪ *100*	٪ *100*	...	...	...
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	96	...	...	92	98	96	97	...	...	94
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	x58	x52	x55	x67	x63	x65	70	60	65	x67	x63	x65	70	60	65
بوتان	...	...	...	88	81	84	86	78	81	95	91	93	92	89	90
الهند	...	...	...	٪73	٪73	٪73	60	63	62	٪73	٪73	٪73	60	63	62
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	٪ *42,8*	٪ *35,4*	٪ *38,6*	*83٪	*75٪	79	61	56	58	*83٪	*75٪	79	61	56	58
باكستان	٪51	٪47	٪48	٪72	٪68	٪70	...	...	...	٪72	٪68	٪70	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	٪34	٪38	٪36	63	67	65	...	...	...	71	72	72	...	...	...
بوتسوانا	...	...	٪69	٪78	٪71	٪75	86	79	82	٪85	٪80	٪83	89	84	87
بوركينا فاسو	...	...	...	66	63	64	63	59	61	74	71	72	70	67	68
بوروندي	٪32	٪38	٪36	83	74	78	...	...	...	92	84	88	...	...	...
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	*78*	...	...	...	...	...	*81*
الرأس الأخضر	...	...	٪82	92	86	89	...	...	...	94	89	92	...	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	35	43	39	...	...	...	45	53	50	...	...	...
تشاد	...	...	...	٪23	٪27	٪26	41	50	47	٪32	٪34	٪33	50	58	55
جزر القمر	...	...	...	٪ *74*	٪ *69*	٪ *72*	...	...	...	٪ *81*	٪ *79*	٪ *80*	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	نسب التسرب من التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)															
		العام الدراسي المنتهي في 2005															
		الصف 1			الصف 2			الصف 3			الصف 4			الصف 5		
	2006	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
كوت ديفوار	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5	6,9	7,0	6,8	5,3	4,8	5,9	4,9	3,0	7,2	8,2	6,8	10,0	...	...	...
إثيوبيا	6	**15,7**	**15,8**	**15,6**	**12,9**	**13,2**	**12,5**	**8,5**	**8,7**	**8,3**	**1,4**	**1,8**	**0,9**	**9,2**	**9,7**	**8,7**
غابون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	6	–	–	–	5,2	3,9	6,8	7,9	7,6	8,2	6,4	6,5	6,3	5,4	7,5
غينيا بيساو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	6	*9,1* ٧	*9,9* ٧	*8,3* ٧	*5,9* ٧	*6,6* ٧	*5,1* ٧	– ٧	– ٧	– ٧	*4,0* ٧	*4,2* ٧	*3,8* ٧	– ٧	...	...
ليسوتو	7	9,3	9,8	8,8	2,0	2,9	0,9	3,7	4,8	2,5	6,3	7,8	4,7	7,1	9,7	4,6
ليبيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	5	24,5	24,7	24,3	18,4	18,4	18,4	11,6	11,8	11,3	18,4	18,6	18,1	...	...	...
ملاوي	6	22,1	21,7	22,4	6,4	5,7	7,0	14,9	15,3	14,5	12,2	12,5	11,8	15,6	15,3	16,0
مالي	6	2,9	2,9	3,0	3,5	2,9	4,1	5,1	4,7	5,6	5,3	5,0	5,6	7,1	6,3	8,2
موريشيوس	6	–	–	–	–	–	–	0,4	0,9	–	0,2	0,3	0,0	1,2	1,3	1,0
موزمبيق	7	14,4	13,7	15,3	12,9	12,2	13,6	9,6	9,0	10,3	12,0	11,0	13,2	21,3	21,5	20,9
ناميبيا	7	5,5	6,4	4,6	1,9	2,3	1,5	2,3	2,8	1,8	1,8	2,2	1,4	6,6	7,8	5,4
النيجر	6	16,1	15,2	17,4	18,9	17,9	20,3	8,9	8,4	9,5	7,3	7,0	7,7	5,9	5,1	7,1
نيجيريا	6	*8,7* x	*9,1* x	*8,3* x	*2,7* x	*3,0* x	*2,3* x	*7,1* x	*7,4* x	*6,7* x	*11,1* x	*12,0* x	*9,9* x	*13,5* x	*13,3* x	*13,7* x
رواندا	6	21,0 x	21,4 x	20,5 x	11,7 x	11,7 x	11,7 x	10,8 x	13,4 x	8,3 x	12,4 x	13,8 x	11,0 x	24,9 x	23,9 x	25,9 x
ساو تومي وبرنسيبي	6	***11,6***	***10,7***	***12,5***	***4,2***	***7,4***	***0,6***	***3,2***	***7,7***	–	***12,0***	***10,6***	***13,4***	***3,2***	***5,0***	***1,3***
السنغال	6	17,4	17,6	17,2	6,6	6,2	7,0	8,7	8,9	8,6	4,3	4,4	4,1	15,6	15,2	16,2
سيشل	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سييرا ليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	7	10,0 x	10,6 x	9,4 x	2,9 x	3,1 x	2,7 x	1,7 x	1,1 x	2,3 x	2,2 x	2,7 x	1,6 x	2,6 x	2,9 x	2,2 x
سوازيلاند	7	5,5 ٧	5,7 ٧	5,3 ٧	0,6 ٧	0,8 ٧	0,5 ٧	4,0 ٧	4,8 ٧	3,0 ٧	3,3 ٧	4,3 ٧	2,2 ٧	5,2 ٧	5,8 ٧	4,5 ٧
توغو	6	6,5 ٧	6,0 ٧	7,1 ٧	2,5 ٧	1,7 ٧	3,5 ٧	6,0 ٧	5,2 ٧	7,0 ٧	5,5 ٧	4,1 ٧	7,3 ٧	6,0 ٧	4,0 ٧	8,7 ٧
أوغندا	7	*31,6* ٧	*32,8* ٧	*30,5* ٧	*3,9* ٧	*4,7* ٧	*3,0* ٧	*7,1* ٧	*4,5* ٧	*9,6* ٧	*11,4* ٧	*11,7* ٧	*11,1* ٧	*15,2* ٧	*14,4* ٧	*16,0* ٧
جمهورية تنزانيا المتحدة	7	***1,2***	***2,3***	***0,1***	***2,1***	***2,5***	***1,7***	***1,1***	***2,4***	–	***7,9***	***7,2***	***8,5***	***1,3***	***1,3***	***1,2***
زامبيا	7	5,7	5,1	6,3	–	–	–	3,0	2,0	4,0	2,9	2,6	3,2	8,1	7,9	8,3
زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[2]	...	2,6	2,4	2,8	1,4	...	...	1,5	1,7	1,4	2,3	...	...	2,0	2,3	1,6
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,4	0,4	0,2	1,0	...	...	...	.	.	.
البلدان المتقدمة	...	1,0	1,1	0,9	0,1	...	...	0,3	...	...	...	...	...	.	.	.
البلدان النامية	...	5,2	5,3	5,0	2,1	2,6	1,6	2,8	3,6	1,9	3,3	4,3	2,2	3,5	...	...
الدول العربية	...	2,0	2,5	1,6	1,2	1,2	1,2	1,1	0,7	1,8	2,3	...	...	3,8	5,1	2,4
أوروبا الوسطى والشرقية	...	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
آسيا الوسطى	...	0,3	...	...	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
شرق آسيا والمحيد الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	3,1	...	...	1,6	...	...	2,5	...	...	4,0	5,0	2,9	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	4,1	3,6	4,6	1,8	2,1	1,4	2,0	0,7	3,2	2,1	2,3	2,0	2,8	2,7	3,0
بلدان الكاريبي	...	1,6	...	...	1,1	0,0	2,3	...	...	...	...	...	...	–	...	...
أمريكا اللاتينية	...	4,9	5,2	4,5	2,0	...	...	2,4	2,0	2,8	2,6	2,7	2,6	3,0	3,7	2,4
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
جنوب وغرب آسيا	...	10,8	12,2	9,3	3,2	4,0	2,2	3,8	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	9,3	7,9	11,2	4,0	6,1	1,8	5,1	4,7	5,5	6,7	6,6	6,9	7,1	9,7	4,6

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 2006.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2003.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 7

البلد أو الأراضي	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2005			2005			1999			2005			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	56	67	62	...	...	...	65	73	69
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	70	77	74	93	97	95	70	77	74	93	97	95
إثيوبيا	...	...	...	**59**	**57**	**58**	54	49	51	**65**	**64**	**64**	59	55	56
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	x59	x69	x65	72	79	76	...	...	...	78	83	81	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	y *71*	...	...	y *84*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	71	53	62	66	50	58	80	68	74	80	67	74
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	27	37	35	36	52	51	51	37	35	36	52	51	51
ملاوي	...	...	...	36	36	36	34	39	37	44	44	44	43	55	49
مالي	...	...	...	70	75	73	*63*	*67*	*66*	79	83	81	*77*	*79*	*78*
موريشيوس	...	...	...	100	97	99	99	100	99	100	98	99	99	100	99
موزمبيق	...	...	...	39	41	40	25	31	28	55	60	58	37	47	43
ناميبيا	x *67*	x *59*	x *63*	80	73	77	84	79	82	90	84	87	93	92	92
النيجر	y36	y40	y39	50	55	53	...	...	...	54	58	56	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	x *64*	x *61*	x *63*	...	...	...	x *75*	x *71*	x *73*	...	...	...
رواندا	x12	x15	x13	x32	x30	x31	...	...	30	x49	x43	x46	...	...	45
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	***69***	***54***	***61***	...	...	...	**71**	**58**	**64**	...	...	...
السنغال	37	24	30	53	54	53	...	...	...	65	65	65	...	...	...
سيشل	...	...	...	...	...	...	100	99	99	...	...	...	...	...	...
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	...	x79	x75	x77	56	59	57	x83	x82	x82	64	65	65
سوازيلاند	...	...	...	y75	y66	y71	66	62	64	y87	y81	y84	88	72	80
توغو	y55	y70	y63	y62	y74	y68	...	...	...	y70	y79	y75	...	...	...
أوغندا	...	...	...	y *25*	y *26*	y *25*	...	...	...	y *49*	y *49*	y *49*	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	***85***	***81***	***83***	...	...	...	***89***	***85***	***87***	...	...	...
زامبيا	...	...	...	73	79	76	62	70	66	87	92	89	78	83	81
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[2]	...	...	...	89	88	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	97	100	99	...	...	97	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	98	98	98	99	98	98	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	83	79	81	...	...	...	87	80	83	...	...	...
الدول العربية	...	...	...	93	92	92	92	89	90	...	...	...	93	90	92
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	98	97	97	98	96	97	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	...	...	...	98	99	99	96	98	97	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيد الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	81	78	79	...	...	...	86	83	84	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	86	84	85	91	78	84	91	88	90	...	...	87
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	86	82	84	80	83	81	90	86	88	84	86	85
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	100	98	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	73	73	73	...	...	...	73	73	73	...	...	...
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	62	71	67	...	...	...	70	77	74	...	...	...

الجدول 8
المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			القيد في التعليم الثانوي						
		العام الدراسي المنتهي في 2005			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف)	إجمالي القيد			القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني
							العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2006		العام الدراسي المنتهي في 2006
		المجموع	الذكور	الإناث	2006	2005	(بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	(بالآلاف)	% للإناث	(بالآلاف)	% للإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	76	74	79	17-12	4 450	...	...	*3 756* z	*51* z	– z		*464* z	*39* z
2	البحرين	96	95	98	17-12	72	59	51	74	50	17	39	15	39
3	جيبوتي	73	75	70	18-12	135	16	42	30	40	17	37	2	37
4	مصر	*86* x	*83* x	*89* x	17-12	9 457	*7 671*	*47*	*8 330* y	*47* y	*5* y		*2 525* y	*44* y
5	العراق	*70* y	*73* y	*66* y	17-12	3 953	1 105	38	*1 751* z	*39* z	. z		*140* z	*32* z
6	الأردن	96	97	96	17-12	732	579	49	649	49	17	*35*	*32*	*35*
7	الكويت	98	95	100	17-11	267	*235*	*49*	236	50	29	8	5	8
8	لبنان	86	83	88	17-12	449	372	52	366	52	55	40	50	40
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	18-12	783	...	...	733	53	2	...	...	...
10	موريتانيا	48	51	45	17-12	397	*63*	*42*	*99* *	*45* *	*17*	*34*	*3*	*34*
11	المغرب	77	78	77	17-12	3 930	1 470	43	2 061	...	5	...	119	...
12	عمان	98	99	98	17-12	338	229	49	299	48	1	.	.	.
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	98	98	99	17-10	730	444	50	686	50	4	31	6	31
14	قطر	98	96	100	17-12	58	44	50	59	49	32 z	–	0,6	–
15	المملكة العربية السعودية	...	...	...	17-12	2 958	...	...	...	...	...	...	...	...
16	السودان	97	94	100	16-12	4 281	*965*	...	1 447	48	8	47	44	47
17	الجمهورية العربية السورية	96	95	97	17-10	3 541	1 030	47	2 465	48	4	42	114	42
18	تونس	88	86	90	18-12	1 469	1 059	49	1 247	*51*	5	*39*	113	*39*
19	الإمارات العربية المتحدة	99	99	100	17-11	331	202	50	298	49	46	.	1	.
20	اليمن	83 y	83 y	82 y	17-12	3 281	1 042	26	*1 455* z	32 z	2 z	6 z	10 z	6 z
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	*100* x	*100* x	*99* x	17-10	502	364	48	397 y	48 y	3 y	34 y	24 y	34 y
22	بيلاروس	100	99	100	16-10	914	978	50	879	49	0,1	27	6	27
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	17-10	405	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	96	96	96	17-11	629	700	48	667	48	0,9 z	39	203	39
25	كرواتيا	100	100	100	18-11	434	416	49	396	50	1	47	151	47
26	الجمهورية التشيكية	99	99	99	18-11	1 005	928	50	966	49	7	46	381	46
27	إستونيا	98	...	...	18-13	120	116	50	120	49	2	34	19	34
28	المجر	*99*	*99*	*99*	18-11	1 007	1 007	49	949	49	10	38	129	38
29	لاتفيا	97	97	97	18-11	262	255	50	258	49	1	39	38	39
30	ليتوانيا	98	98	99	18-11	415	407	49	411	49	0,4	35	38	35
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	*92*	...	...	18-13	3 332	3 984	49	3 317	48	3	36	779	36
33	جمهورية مولدوفا[5,4]	99	98	99	17-11	...	415	50	382	50	1	43	38	43
34	رومانيا	98	98	98	18-11	2 344	2 218	49	2 013	49	0,7	44	683	44
35	الاتحاد الروسي	...	...	...	17-11	13 746	...	...	11 548	48	0,6	37	1 958	37
36	صربيا	...	...	...	18-11	...	*737*	*49*	**616**	**49**	**0,2**	**47**	**220**	**47**
37	سلوفاكيا	98	97	98	18-10	679	674	50	640	49	8	46	220	46
38	سلوفينيا	...	...	...	18-11	183	220	49	174	49	1	42	60	42
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	100 y	100 y	99 y	18-11	251	219	48	214 z	48 z	0,6 z	43 z	58 z	43 z
40	تركيا	92 y	93 y	90 y	16-12	6 851	...	...	*5 388*	*44*	*2*	38	1 112	38
41	أوكرانيا	...	...	...	16-10	4 171	5 214	50 *	3 896	48 *	0,4	34 *	311	34 *
	آسيا الوسطى													
42	أرمينيا	100	100	99	16-10	398	347	...	356	50	1	33	2	33
43	أذربيجان	99	100	98	16-10	1 267	929	49	1 052	48	0,4	29	3	29
44	جورجيا	99	*98*	*100*	16-12	370	442	49	314	*50*	4	*31*	6	*31*
45	كازاخستان	**100**	**100**	**100**	17-11	2 091	1 966	49	**1 874**	**49**	**0,8**	**31**	**106**	**31**
46	قيرغيزستان	100	100	100	17-11	832	633	50	719	50	1	35	29	35
47	منغوليا	97	95	99	17-12	368	205	55	329	52	4 z	46	22	46
48	طاجيكستان	98	...	...	17-11	1 209	769	46	999	45	.	28	25	28
49	تركمنستان	...	...	...	16-10	804	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	100	100	100	17-11	4 528	3 411	49	**4 598**	**49**	.	**49**	**1 075**	**49**
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
51	أستراليا[5]	...	...	...	17-12	1 687	2 491	49	2 537	47	27	43,6	1 048	43,6
52	بروني دار السلام	94	92	96	18-12	47	34	51	46	49	13	40	3	40
53	كمبوديا	81	83	80	17-12	2 162	*318*	*34*	825	43	3	43	26	43

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				1999				العام الدراسي المنتهي في 2006			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
الدول العربية																		
1	*108*	*111* z	*105*	*0,95* z	*58* z	*50* z	*67*	*1,36* z	...	...	...	...	*83* z	*80* z	*86* z	*1,08* z	*66*	*65* y	*68* y	*1,06* y
2	104	104	104	1,00	100	96	104	1,08	95	91	98	1,08	102	100	104	1,04	93	91	96	1,05
3	27	32	22	0,69	16	20	13	0,63	14	16	12	0,72	22	27	18	0,67	*22* z	*26* z	*17* z	*0,66* z
4	*98* y	*102* y	*95* y	*0,93* y	*77* y	*79* y	*75* y	*0,95* y	*82*	*86*	*79*	*0,92*	*88* y	*91* y	*85* y	*0,94* y	...	...	...	...
5	*58* z	*70* z	*45* z	*0,64* z	*32* z	*38* z	*26* z	*0,70* z	34	41	26	0,63	*38* z	*54* z	*36* z	*0,66* z	*38* z	*45* z	*32* z	*0,70* z
6	94	94	95	1,01	78	75	80	1,06	89	88	90	1,02	89	88	90	1,03	*82*	*81*	*83*	*1,03*
7	91	91	92	1,01	85	80	90	1,12	*98*	*98*	99	*1,02*	89	87	91	1,05	*77*	*75*	*78*	*1,05*
8	88	85	92	1,09	74	70	78	1,12	74	70	77	1,09	81	78	85	1,10	73	70	76	1,10
9	116	117	115	0,99	77	65	91	1,41	...	...	...	...	94	86	101	1,17	...	...	...	...
10	27	29	26	0,88	*22*	*24*	*20*	*0,84	*19*	*21*	*16*	*0,77	*25*	*27*	*23*	*0,86	*16*	*16*	*15*	*0,90*
11	69	...	...	...	36	...	...	...	37	41	32	0,79	52	...	...	...	...	...	...	...
12	94	96	92	0,95	83	84	82	0,97	75	75	75	1,00	89	90	87	0,96	77	77	77	0,99
13	100	98	102	1,04	73	68	78	1,16	80	79	82	1,04	94	91	97	1,06	90	87	92	1,06
14	101	103	100	0,97	101	103	100	0,97	87	83	92	1,11	101	103	100	0,97	91	91	90	0,99
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	47	49	45	0,92	25	24	25	1,01	*26*	...	...	...	34	34	33	0,96	...	...	...	...
17	92	95	89	0,94	33	33	33	0,99	40	42	38	0,91	70	71	68	0,95	*63*	*64*	*61*	*0,95*
18	107	107	106	1,00	70	*63*	*77*	*1,22*	72	72	73	1,02	85	*81*	*89*	*1,10*	...	...	...	...
19	97	97	96	0,99	81	78	85	1,09	76	74	78	1,06	90	89	91	1,02	79	78	80	1,02
20	*51* z	*67* z	*34* z	*0,52* z	*40* z	*54* z	*25* z	*0,46* z	41	58	22	0,37	*46* z	*61* z	*30* z	*0,49* z	*37* z	*48* z	*26* z	*0,53* z
أوروبا الوسطى والشرقية																		
21	*97* y	*98* y	*97* y	*0,98* y	*56* y	*58* y	*53* y	*0,93* y	71	72	70	0,98	*77* y	*78* y	*75* y	*0,96* y	*73* y	*74* y	*72* y	*0,97* y
22	109	111	107	0,97	71	65	77	1,19	85	83	87	1,05	96	95	97	1,02	88	*87*	*89*	*1,02*
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	91	93	88	0,95	123	125	122	0,97	91	92	90	0,98	106	108	104	0,96	89	90	88	0,98
25	98	97	99	1,02	85	83	86	1,04	84	84	85	1,02	91	90	93	1,03	*87*	*86*	*88*	*1,02*
26	100	100	100	1,00	92	91	94	1,03	83	84	94	1,04	96	95	97	1,01	...	...	...	...
27	110	113	107	0,95	92	87	96	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	91	90	92	1,02
28	97	98	96	0,98	94	94	95	1,00	94	93	94	1,02	96	96	95	0,99	90	90	90	1,00
29	103	104	101	0,97	93	91	96	1,06	88	87	90	1,04	99	98	99	1,00	...	...	...	...
30	100	101	99	0,98	95	93	98	1,06	95	95	96	1,01	99	99	99	1,00	92	92	93	1,01
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	98	102	100	0,98	98	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	94	1,02
33	93	92	93	1,01	82	77	87	1,13	83	84	82	0,98	89	87	91	1,04	81	80	83	1,04
34	98	99	98	0,98	77	76	78	1,03	79	79	80	1,01	86	86	86	1,00	73	74	73	0,98
35	80	80	80	1,00	91	94	88	0,94	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...
36	**97**	**97**	**96**	**0,99**	**80**	**77**	**82**	**1,07**	*93*	*93*	*94*	*1,01*	**88**	**87**	**89**	**1,03**	...	...	...	...
37	96	97	96	0,99	92	91	93	1,03	85	84	86	1,02	94	94	95	1,01	...	...	...	...
38	92	92	92	1,00	98	98	99	1,00	100	98	101	1,03	95	95	95	1,00	90	90	91	1,01
39	*94* z	*93* z	*94* z	*1,01* z	*75* z	*77* z	*72* z	*0,95* z	82	83	81	0,97	*84* z	*85* z	*83* z	*0,98* z	*81* z	*82* z	*80* z	*0,98* z
40	*88*	*94*	*83*	*0,88*	72	80	63	0,79	...	...	...	...	*79*	*86*	*71*	*0,83*	*69*	*74*	*64*	*0,86*
41	93	*93	*93	*1,00	94	*96	*91	*0,95	98	*97	*100	*1,03	93	*94	*93	*0,98	84	*83	*84	*1,01
آسيا الوسطى																		
42	93	93	94	1,02	81	78	85	1,09	91	...	...	...	90	88	91	1,04	86	84	88	1,04
43	90	92	88	0,96	66	68	65	0,95	76	76	76	1,00	83	85	81	0,96	78	79	76	0,96
44	93	92	94	1,03	74	*72*	*76*	*1,06*	79	80	78	0,98	85	*83*	*86*	*1,04*	79	77	81	1,05
45	**103**	**102**	**103**	**1,00**	**71**	**74**	**69**	**0,94**	92	92	92	1,00	**93**	**93**	**92**	**0,99**	**86**	**86**	**86**	**1,00**
46	91	91	91	1,01	75	74	76	1,03	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,02
47	94	90	98	1,09	81	74	88	1,19	58	51	65	1,27	89	84	95	1,12	*82*	*77*	*87*	*1,13*
48	94	99	88	0,89	55	68	42	0,61	74	80	68	0,86	83	90	75	0,83	80	87	74	0,84
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	**97**	**98**	**96**	**0,98**	**115**	**116**	**114**	**0,98**	86	87	86	0,98	**101**	**103**	**101**	**0,98**	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																		
51	114	114	114	0,99	223	234	211	0,90	157	158	157	1,00	154	154	146	0,95	87	87	88	1,02
52	116	118	114	0,96	84	79	90	1,14	89	81	85	1,09	98	96	100	1,04	90	88	92	1,05
53	54	59	49	0,84	21	25	16	0,65	*12*	*22*	*17*	*0,53*	38	43	34	0,79	*31*	*33*	*28*	*0,85*
54																				

جدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2005 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2006	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف) 2005	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2006 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2006	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2006 (بالآلاف)	% للإناث
54	الصين	...	...	...	17-12	134 016	77 436	...	101 195	48	7	15 306	51
55	جزر كوك[3]	...	...	...	17-11	...	2	50	z2	z49	z14	z.	z.
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	15-10	2 456	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	*99*	*99*	*99*	18-12	119	98	51	100	51	*z92*	2	34
58	إندونيسيا	*88*	*88*	*89*	18-13	25 575	...	...	16 424	49	44	2 232	42
59	اليابان	...	...	...	17-12	7 456	8 959	49	7 561	49	19	961	43
60	كيريباتي[3]	...	...	...	17-12	...	9	53	z11	z52	...	z_	z_
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	*77*	*79*	*75*	16-11	910	240	40	395	43	1	5	35
62	ماكاو، الصين	90	87	93	17-12	47	32	51	46	49	95	2	44
63	ماليزيا	y*100*	y*100*	y*99*	18-12	3 634	2 177	51	z2 489	z51	z3	z146	z43
64	جزر مارشال[3]	...	...	...	17-12	...	6	50	**5**	**49**	...	**0,2**	**50**
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	17-12	16	...	...	***15***	...	...	...	...
66	ميانمار	74	76	72	15-10	5 503	2 059	50	2 696	49	.	–	–
67	ناورو	...	...	...	17-12	...	...	...	**0,7**	**51**	...	.	.
68	نيوزيلندا	...	...	...	17-11	437	437	50	522	50	21	...	...
69	نيوي[3]	...	...	...	16-11	...	0,3	54	z0,2	z48	...	.	.
70	بالاو[3]	...	...	...	17-11	...	2	49	*z2*	...	*z27*	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	18-13	808	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	99	100	98	15-12	7 582	5 117	51	6 302	52	20	.	.
73	جمهورية كوريا	**99**	**99**	**99**	17-12	3 958	4 368	48	**3 864**	**47**	**32**	**494**	**46**
74	ساموا	x*96*	x*95*	x*97*	17-11	31	22	50	z*24*	z*51*	z*32*	z.	z.
75	سنغافورة	...	...	...	15-12	...	172	48	215	48	...	26	36
76	جزر سليمان	...	...	...	18-12	77	17	41	z22	z43	...	z.	z.
77	تايلاند	...	...	...	17-12	5 802	...	...	4 530	51	15	703	45
78	تيمور – ليشتي	...	...	...	17-12	147	...	...	z75	z49	...	z3	z40
79	توكيلاو[3]	...	...	...	15-11	...	...	...	y*0,2*	y*45*	...	y.	...
80	تونغا	62	62	62	16-11	15	15	50	14	48	...	...	...
81	توفالو	...	...	...	17-12	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	**64**	**63**	**65**	18-12	36	9	45	y14	y45	...	y3	y30
83	فيتنام	*93*	...	...	17-11	...	7 401	47	9 975	49	z*10*	500	54
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا	y98	y100	y96	16-12	...	1	53	1	52	.	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	16-12	...	...	...	...	...	...	...	...
86	الأرجنتين	y93	y92	y94	17-12	4 138	3 722	51	z3 476	z52	z28	z1 234	z54
87	آروبا	99	...	...	16-12	7	6	51	7	50	92	1	38
88	البهاما	99	99	99	16-11	36	27	49	33	50	28	.	.
89	بربادوس	99	100	97	15-11	20	22	51	21	50	5	.	.
90	بليز	86	85	88	16-11	38	22	51	30	51	71	2	40
91	برمودا[3]	95	...	...	17-11	...	...	...	5	51	42	.	.
92	بوليفيا	x*90*	x*90*	x*90*	17-12	1 264	830	48	1 043	48	13	.	.
93	البرازيل	x81	...	...	17-11	23 439	24 983	52	z24 863	z52	y12	z754	z50
94	جزر فيرجين البريطانية[3]	94	100	89	16-12	...	2	47	2	53	11	0,3	58
95	جزر كايمان	...	...	...	16-11	...	2	48	3	49	30	.	.
96	شيلي	y97	y96	y98	17-12	1 792	1 305	50	1 634	50	54	395	47
97	كولومبيا	99	99	100	16-11	5 453	3 589	52	4 484	52	24	254	54
98	كوستاريكا	98	100	97	16-12	436	235	51	374	50	10	56	50
99	كوبا	98	98	99	17-12	991	740	50	928	49	.	271	44
100	دومينيكا[3]	93	...	...	16-12	...	7	57	7	50	32	0,2	67
101	الجمهورية الدومينيكية	84	81	87	17-12	1 150	611	55	794	54	23	35	61
102	إكوادور	78	80	75	17-12	1 633	904	50	1 103	50	33	251	51
103	السلفادور	91	91	92	18-13	820	406	49	529	50	18	107	53
104	غرينادا[3]	...	...	...	16-12	...	...	...	z,*14	z,*50	...	z,*0,7	z,*46
105	غواتيمالا	91	92	90	17-13	1 513	435	45	809	48	74	*239*	*51*
106	غيانا	...	...	...	16-12	68	66	50	*71*	*50*	...	...	...
107	هاييتي	...	...	...	18-12	1 512	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	71	68	74	16-12	854	...	...	z635	z56	z33	z241	z58
109	جامايكا	y99	y100	y97	16-12	285	*231*	*50*	z246	z50	z6	z_	z_
110	المكسيك	94	95	93	17-12	12 486	8 722	50	10 883	51	15	1 602	56
111	مونتسيرات	...	...	...	16-12	...	0,3	47	0,3	46	.	.	.
112	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	17-12	17	15	54	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	...	...	...	16-12	681	*321*	*54*	448	53	26	23	54

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				1999		العام الدراسي المنتهي في 2006			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
55	98	98	98	1,00	55	54	56	1,03	62	…	…	…	76	75	76	1,01	…	…	…	…
56	…	…	…	…	…	…	…	…	60	58	63	1,08	*72* z	*71* z	*74* z	*1,04* z	…	…	…	…
57	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
58	99	96	102	1,06	63	57	69	1,19	80	76	84	1,11	79	80	83	1,10	79	76	83	1,10
59	78	77	79	1,02	51	51	50	0,97	80	…	…	…	64	64	64	1,00	*59*	*59*	*59*	*1,00*
60	101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	102	101	101	1,01	99	101	99	1,00	99	99	99	1,00
61	*112* z	*109* z	*115* z	*1,06* z	*65* z	*57* z	*74* z	*1,30* z	84	77	91	1,18	88 z	82 z	94 z	1,14 z	*68* z	*65* z	*72* z	*1,11* z
62	52	58	46	0,80	35	39	29	0,75	33	39	27	0,69	43	49	38	0,78	*35*	*38*	*32*	*0,86*
63	115	118	113	0,96	83	80	86	1,07	76	73	79	1,08	98	98	98	1,00	77	76	79	1,05
64	90 z	89 z	91 z	1,02 z	53 z	48 z	58 z	1,22 z	65	63	68	1,07	69 z	66 z	72 z	1,10 z	69 z	66 z	72 z	1,10 z
65	**82**	**82**	**83**	**1,01**	**59**	**59**	**60**	**1,02**	*72*	*70*	*74*	*1,06*	**66**	**66**	**67**	**1,02**	**45**	**43**	**47**	**1,08**
66	**100**	**100**	**99**	**0,99**	…	…	…	…	…	…	…	…	***91***	…	…	…	…	…	…	…
67	56	56	56	0,99	35	35	36	1,04	36	36	36	1,01	49	49	49	1,00	46	46	46	1,00
68	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	***46***	***42***	***50***	***1,19***	…	…	…	…
69	104	104	103	1,00	141	134	148	1,11	113	110	115	1,05	120	117	123	1,05	…	…	…	…
70	…	…	…	…	…	…	…	…	98	93	103	1,10	99 z	96 z	102 z	1,07 z	…	…	…	…
71	*107* z	…	…	…	*97* z	*92* z	*103* z	*1,12* z	101	98	105	1,07	*102* z	…	…	…	…	…	…	…
72	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
73	86	83	90	1,09	73	66	80	1,22	76	72	79	1,09	83	79	66	1,11	60	55	66	1,21
74	**101**	**106**	**97**	**0,91**	**93**	**94**	**92**	**0,97**	100	100	100	1,01	**98**	**100**	**94**	**0,94**	**96**	**99**	**93**	**0,94**
75	*100* z	*100* z	*100* z	*1,00* z	*72* z	*66* z	*79* z	*1,20* z	79	76	84	1,10	*81* z	*76* z	*86* z	*1,13* z	*66* y	*62* y	*70* y	*1,14* y
76	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
77	46 z	49 z	44 z	0,89 z	17 z	19 z	14 z	0,74 z	25	28	21	0,76	30 z	32 z	27 z	0,84 z	…	…	…	…
78	98	96	100	1,04	59	55	64	1,18	…	…	…	…	78	75	82	1,09	71	68	75	1,11
79	68 z	67 z	69 z	1,02 z	37 z	38 z	37 z	0,96 z	…	…	…	…	53 z	53 z	53 z	1,00 z	…	…	…	…
80	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*101* y	*107* y	*94* y	*0,88* y	…	…	…	…
81	99	100	99	1,00	81	75	88	1,17	102	97	108	1,11	94	92	96	1,04	*60*	*54*	*67*	*1,25*
82	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
83	*46* y	*46* y	*47* y	*1,04* y	*31* y	*39* y	*23* y	*0,58* y	30	32	28	0,87	40 y	43 y	37 y	0,86 y	*38* y	*41* y	*35* y	*0,87* y
	…	…	…	…	…	…	…	…	62	65	58	0,90	…	…	…	…	…	…	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي																				
84	*82*	*83*	*81*	*0,98*	*84*	*80*	*88*	*1,10*	…	…	…	…	*83*	*82*	*84*	*1,02*	*81* z	*83* z	*79* z	*0,96* z
85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
86	102 z	99 z	104 z	1,05 z	67 z	61 z	73 z	1,21 z	94	91	97	1,07	84 z	80 z	89 z	1,11 z	78 z	75 z	82 z	1,10 z
87	119	126	111	0,88	88	80	96	1,20	99	96	103	1,07	100	98	102	1,04	74	70	77	1,10
88	95	95	95	0,99	86	85	88	1,03	79	79	78	0,99	91	90	91	1,01	84	83	85	1,02
89	100	101	99	0,99	105	100	111	1,11	100	98	103	1,05	102	100	104	1,04	89	88	89	1,02
90	87	85	89	1,05	61	59	64	1,09	64	62	67	1,08	79	77	81	1,06	67	64	69	1,08
91	91	93	89	0,96	79	74	85	1,15	…	…	…	…	84	82	87	1,06	…	…	…	…
92	93	95	91	0,96	77	78	75	0,96	78	80	75	0,93	82	84	81	0,96	71	72	70	0,98
93	114 z	111 z	116 z	1,05 z	95 z	87 z	103 z	1,19 z	99	94	104	1,11	105 z	100 z	111 z	1,10 z	79 z	75 z	83 z	1,11 z
94	115	110	121	1,10	93	85	101	1,18	99	103	94	0,91	107	100	113	1,13	*88* z	*82* z	*95* z	*1,16* z
95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
96	99	101	98	0,97	87	85	89	1,05	79	78	81	1,04	91	90	92	1,02	…	…	…	…
97	90	87	94	1,08	66	60	72	1,19	70	67	74	1,11	82	78	87	1,11	65	61	68	1,11
98	104	102	105	1,03	60	56	65	1,15	57	55	60	1,09	86	83	89	1,06	…	…	…	…
99	96	98	95	0,97	91	89	94	1,07	77	75	80	1,07	94	93	94	1,02	87	86	88	1,03
100	125	134	117	0,87	78	68	88	1,29	90	77	104	1,35	106	107	105	0,98	*81*	*77*	*85*	*1,10*
101	79	74	83	1,13	64	57	71	1,25	57	51	63	1,24	69	63	75	1,20	52	47	57	1,22
102	77	78	76	0,98	58	56	60	1,07	57	57	57	1,03	68	67	68	1,02	57	57	58	1,03
103	80	80	80	1,01	48	46	50	1,10	52	52	51	0,98	65	63	66	1,04	54	53	55	1,05
104	*102* z	*104* z	*100* z	*0,96* z	*97* z	*89* z	*104* z	*1,17* z	…	…	…	…	*100* z	*99* z	*102* z	*1,03* z	*79* z	*78* z	*80* z	*1,02* z
105	58	62	54	0,87	46	46	47	1,01	33	36	30	0,84	53	56	51	0,92	*38*	*40*	*37*	*0,92*
106	…	…	…	…	*68*	*68*	*69*	*1,01*	82	82	83	1,02	*105*	*105*	*104*	*0,98*	…	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	65 z	60 z	70 z	1,18 z	93 z	75 z	110 z	1,45 z	…	…	…	…	76 z	66 z	86 z	1,30 z	…	…	…	…
109	93 z	93 z	93 z	1,00 z	77 z	73 z	81 z	1,11 z	*88*	*87*	*88*	*1,02*	87 z	86 z	88 z	1,03 z	*78* z	*76* z	*80* z	*1,05* z
110	112	109	114	1,04	61	61	61	1,00	70	69	70	1,01	87	86	88	1,02	70	71	70	0,99
111	*131*	*146*	*116*	*0,80*	*115*	*98*	*136*	*1,39*	…	…	…	…	*125*	*127*	*124*	*0,98*	٪*96	…	…	…
112	…	…	…	…	…	…	…	…	92	85	99	1,16	…	…	…	…	…	…	…	…
113	73	71	76	1,07	54	47	61	1,29	*52*	*47*	*56*	*1,19*	66	62	70	1,14	43	40	47	1,16

جدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني	
		العام الدراسي المنتهي في 2005					إجمالي القيد				العام الدراسي المنتهي في 2006	العام الدراسي المنتهي في 2006	
							العام الدراسي المنتهي في 1999		العام الدراسي المنتهي في 2006				
		المجموع	الذكور	الإناث	2006	2005	(بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث		(بالآلاف)	% للإناث
114	بنما	94	92	95	17-12	368	230	51	257	51	16	48	50
115	باراغواي	٧89	٧89	٧89	17-12	803	425	50	٤529	٤50	٤21	٤47	٤47
116	بيرو	95	97	94	16-12	2 921	2 278	48	2 760	50	*24*	220	61
117	سانت كيتس ونيفيس	*90* ٢	...	...	16-12	...	...	...	**5**	**50**	**3**	.	.
118	سانت لوسيا	*71* ٧	*63* ٧	*79* ٧	16-12	16	12	56	٤10	54	4	0,6	37
119	سانت فنسنت وغرينادين	٧84	٧79	٧88	16-12	13	...	...	٤55	٤55	٤25	٤0,4	٤34
120	سورينام	...	...	...	18-12	60	...	...	47	56	20	20	51
121	ترينيداد وتوباغو	٧,*93	٧,*94	٧,*92	16-12	121	117	52	٤,*97	٤,*50	٤,*24	٤*0,9*	٤*28*
122	جزر تركس وكايكوس	٧88	٧84	٧92	16-12	...	1	51	٤*2*	٤*48*	٤*16*	٤*0,1*	٤*48*
123	أوروغواي	81	76	87	17-12	320	284	53	323	53	11	50	46
124	فنزويلا	99	99	99	16-12	2 734	1 439	54	2 105	52	25	115	51
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا[3]	٢96	٢95	٢96	17-12	...	...	...	4	50	4	0,2	50
126	النمسا	...	...	...	17-10	768	748	48	783	48	10	303	44
127	بلجيكا	...	...	...	17-12	749	1 033	51	822	48	68	335	43
128	كندا	...	...	...	17-12	2 592	...	...	٧*2 999*	٧*48*	...	...	...
129	قبرص[3]	100	100	100	17-12	...	63	49	65	49	14	4	17
130	الدنمارك	٧100	٧100	٧99	18-13	388	422	50	464	49	14	124	44
131	فنلندا	*99*	*98*	*99*	18-13	387	480	51	433	50	7	125	46
132	فرنسا[7]	...	...	...	17-11	5 260	5 955	49	5 994	49	25	1 165	42
133	ألمانيا	99	99	99	18-10	8 128	8 185	48	8 185	48	8	1 813	42
134	اليونان	99	100	99	17-12	683	771	49	705	48	6	125	37
135	آيسلندا	100	100	100	19-13	31	32	50	34	49	6	7	41
136	آيرلندا	٧99	...	...	16-12	281	346	50	313	51	0	50	54
137	إسرائيل	73	73	72	17-12	665	569	49	613	49	.	124	43
138	إيطاليا	99	100	99	18-11	4 519	4 450	49	4 532	48	5	1 676	40
139	لكسمبرغ	...	...	...	18-12	38	33	50	37	50	19	12	48
140	مالطة	٧94	٧93	٧94	17-11	38	...	...	٤38	٤49	٤28	٤4	٤33
141	موناكو[6]	...	...	...	17-11	...	3	51	٧3	...	٧23	٧0,5	...
142	هولندا	٢*98*	٢*96*	٢*100*	17-12	1 204	1 365	48	1 423	48	٧83	657	46
143	النرويج	100	99	100	18-13	365	378	49	412	49	٤7	134	43
144	البرتغال	...	...	...	17-12	679	848	51	662	51	16	111	42
145	سان مارينو	...	...	...	18-11	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	...	...	...	17-12	2 603	3 299	50	3 091	50	28	482	50
147	السويد	...	...	...	18-13	727	946	55	751	49	11	210	44
148	سويسرا	100	...	...	19-13	630	544	47	584	47	7	182	40
149	المملكة المتحدة	...	...	...	17-11	5 470	5 192	49	5 358	49	25	976	49
150	الولايات المتحدة	...	...	...	17-12	26 149	22 445	...	24 552	49	8	.	.
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	...	...	...	18-13	3 589	...	...	٤651	٤23	...	٧9	٤10
152	بنغلاديش	٢89	٢86	٢92	17-11	24 010	9 912	49	٧10 355	٧50	٧96	٧168	٧27
153	بوتان	93	92	94	18-13	92	20	44	45	48	8	0,7	36
154	الهند	٧85	٧87	٧83	17-11	167 545	67 090	39	٤89 462	٤43	...	٤742	٤*15*
155	جمهورية إيران الإسلامية	88	93	83	17-11	11 922	9 727	47	٤9 942	٤47	٤*8*	٤876	٤38
156	الملديف	81	76	85	17-13	39	15	51	*33*	*50*	*12*	...	...
157	نيبال	٢*77*	٢*79*	٢*74*	16-10	4 596	1 265	40	*1 984*	*45*	٤27	*22*	*22*
158	باكستان	72	69	75	16-10	28 057	...	...	8 421	42	32	284	39
159	سري لانكا	٧*98*	...	...	17-10	2 602	...	...	٧*2 332*	٧*49*	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	...	...	...	16-10	2 915	300	43	...	...	...	...	...
161	بنين	71	72	70	18-12	1 377	213	31	٤*435*	٤*35*	٤*25*	٤*58*	٤*43*
162	بوتسوانا	٧97	٧97	٧98	17-13	220	158	51	٤169	٤51	...	٤11	٤38
163	بوركينا فاسو	44	45	43	19-13	2 203	173	38	320	41	39	23	49
164	بوروندي	34	37	31	19-13	1 347	...	...	*192*	*43*	*11*	*12*	*49*
165	الكاميرون	*33*	*32*	*34*	18-12	2 941	*626*	*45*	698	44	28	118	39
166	الرأس الأخضر	84	81	87	17-12	77	...	...	61	53	14	2	42
167	جمهورية افريقيا الوسطى	*47*	*44*	*51*	18-12	690	...	...	...	...	...	...	...
168	تشاد	٧*51*	٧*56*	٧*42*	18-12	1 617	123	21	٤*237*	٤*25*	...	٤*3*	٤*41*
169	جزر القمر	٧*63*	٧*70*	٧*55*	18-12	125	29	44	٤*43*	٤*43*	٤*41*	٤*0,2*	٤*7*

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي						إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				1999		العام الدراسي المنتهي في 2006			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
114	84	83	86	1,03	55	51	60	1,17	67	65	69	1,07	70	67	73	1,09	64	61	67	1,11
115	z79	z79	z80	z1,01	z53	z52	z55	z1,05	58	57	59	1,04	z66	z66	z67	z1,03	z57	z56	z59	z1,06
116	109	107	112	1,05	72	73	71	0,97	84	87	81	0,94	94	93	96	1,03	72	72	72	1,00
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**105**	**110**	**100**	**0,91**	**65**	**70**	**61**	**0,87**
118	94	87	100	1,15	78	69	87	1,26	71	62	79	1,29	87	80	95	1,19	z73	z65	z80	z1,24
119	z90	z83	z96	z1,16	z54	z44	z64	z1,46	...	...	...	...	z75	z67	z83	z1,24	z64	z57	z71	z1,23
120	96	89	105	1,18	54	36	72	1,97	...	...	...	...	77	66	90	1,37	z68	z57	z79	z1,38
121	z,*79	z,*78	z,*80	z,*1,03	z,*73	z,*70	z,*76	z,*1,07	77	74	81	1,10	z,*76	z,*75	z,*78	z,*1,05	z65	z64	z66	z1,04
122	z86	z89	z84	z0,95	z85	z89	z82	z0,92	...	...	...	...	z86	z89	z83	z0,94	z70	z72	z69	z0,96
123	109	105	113	1,08	93	82	104	1,26	92	84	99	1,17	101	94	109	1,16	...	...	...	...
124	87	84	91	1,08	61	55	68	1,23	56	51	62	1,22	77	73	82	1,12	66	62	71	1,14
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																			
125	91	92	91	0,99	72	65	78	1,20	...	...	...	...	85	83	87	1,04	74	73	75	1,03
126	103	103	102	0,99	101	104	98	0,94	99	101	97	0,96	102	104	100	0,96	...	...	...	...
127	114	116	111	0,95	108	109	106	0,97	143	138	148	1,07	110	111	108	0,97	*87*	*89*	*85*	*0,96*
128	y *100*	y *101*	y *100*	y *0,99*	y *134*	y *137*	y *132*	y *0,97*	...	...	...	...	y *117*	y *119*	y *116*	y *0,97*	...	...	...	...
129	96	96	97	1,00	97	95	98	1,03	93	92	95	1,03	97	96	97	1,02	94	93	95	1,02
130	116	115	117	1,02	123	121	126	1,04	125	121	128	1,06	120	118	121	1,03	89	88	90	1,03
131	102	102	102	1,00	121	117	126	1,08	121	116	126	1,09	112	109	114	1,04	*96*	*96*	*96*	*1,00*
132	112	113	112	0,99	116	115	117	1,02	111	111	111	1,00	114	114	114	1,00	99	98	100	1,02
133	101	101	101	1,00	100	103	96	0,94	98	99	97	0,98	101	102	99	0,98	...	...	...	...
134	101	103	100	0,97	105	106	104	0,98	90	89	92	1,04	103	104	102	0,97	92	92	93	1,01
135	102	103	101	0,98	116	113	120	1,06	110	107	113	1,06	110	108	111	1,03	90	89	91	1,02
136	107	105	108	1,03	119	112	126	1,13	107	104	111	1,06	112	108	116	1,07	87	85	90	1,05
137	76	76	76	1,00	109	109	108	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	88	90	1,00
138	104	106	102	0,97	98	98	98	1,00	92	92	91	0,99	100	101	100	0,99	94	93	94	1,01
139	107	108	107	1,01	88	85	91	1,08	98	96	99	1,04	96	94	96	1,04	84	82	86	1,05
140	z104	z103	z105	z1,03	z89	z92	z87	z0,94	...	...	...	...	z99	z99	z100	z1,00	z87	z84	z90	z1,07
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	128	131	125	0,96	108	108	108	1,01	124	126	121	0,96	118	119	117	0,98	88	88	89	1,01
143	100	100	101	1,00	126	127	125	0,99	120	118	121	1,02	113	113	112	0,99	96	96	97	1,01
144	114	114	115	1,01	81	74	89	1,20	106	102	110	1,08	97	94	102	1,09	82	78	86	1,10
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	116	116	117	1,00	123	114	133	1,17	108	105	112	1,07	119	115	122	1,06	94	92	96	1,03
147	104	105	104	0,99	102	103	102	1,00	157	137	177	1,29	103	104	103	0,99	99	99	99	1,00
148	109	108	110	1,03	80	85	75	0,87	94	98	90	0,92	93	95	90	0,95	82	84	80	0,96
149	99	99	100	1,01	97	95	99	1,04	101	101	101	1,00	98	97	99	1,03	92	90	94	1,04
150	100	101	99	0,99	88	88	88	1,00	95	...	...	...	*88*	*94*	*94*	*0,99*	*88*	*88*	*88*	*1,00*
	جنوب وغرب آسيا																			
151	z25	z37	z13	z0,35	z12	z18	z5	z0,28	...	...	...	...	z19	z28	z9	z0,33	z41	z40	z42	y1,04
152	y60	y57	y63	y1,10	y31	y32	y30	y0,94	y45	y43	y45	1,01	y44	y43	y45	y1,03	y41	y40	y42	y1,04
153	59	60	58	0,97	29	34	24	0,70	37	41	33	0,81	49	51	46	0,91	*38*	*38*	*39*	*1,01*
154	z71	z75	z66	z0,88	z41	z46	z35	z0,75	44	52	36	0,71	z54	z59	z49	z0,82	...	...	...	...
155	z86	z90	z82	z0,91	z77	z79	z76	z0,96	78	81	75	0,93	z81	z83	z78	z0,94	z77	z79	z75	z0,94
156	124	117	132	1,13	...	...	...	...	43	42	44	1,07	*83*	*80*	*86*	*1,07*	*67*	*64*	*70*	*1,09*
157	66	70	63	0,89	*24*	*26*	*22*	*0,87*	34	40	28	0,70	*43*	*46*	*40*	*0,89*	...	...	...	...
158	42	47	36	0,76	21	24	19	0,80	...	...	...	...	30	34	26	0,78	30	33	26	0,77
159	y *103*	y *100*	y *106*	y *1,05*	y *73*	y *74*	y *72*	y *0,97*	...	...	...	...	y *87*	y *86*	y *88*	y *1,02*	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																			
160	...	...	...	...	...	...	...	...	13	15	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...
161	z *41*	z *51*	z *30*	z *0,58*	z *20*	z *27*	z *14*	z *0,52*	19	26	12	0,47	z *32*	z *41*	z *23*	z *0,57*	...	...	...	...
162	z89	z86	z92	z1,07	z58	z58	z58	z1,00	74	72	76	1,07	z76	z75	z78	z1,05	z56	z52	z60	z1,14
163	19	22	17	0,75	7	9	5	0,61	10	12	7	0,62	15	17	12	0,72	12	14	10	0,71
164	*19*	*22*	*17*	*0,77*	7	9	6	0,64	...	...	...	...	*14*	*16*	*12*	*0,74*	...	...	...	...
165	30	33	26	0,80	15	17	13	0,78	*25*	*27*	*23*	*0,83*	24	26	21	0,79	...	...	...	...
166	99	93	104	1,11	61	55	67	1,22	...	...	...	...	80	75	86	1,15	59	56	63	1,13
167	*15	*18	*12	*0,68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	z *19*	z *28*	z *10*	z *0,36*	z *10*	z *15*	z *4*	z *0,26*	10	16	4	0,26	z *15*	z *23*	z *8*	z *0,33*	...	...	...	...
169	z *41*	z *47*	z *35*	z *0,75*	z *27*	z *30*	z *24*	z *0,78*	25	28	22	0,81	z *35*	z *40*	z *30*	z *0,76*	...	...	...	...

جدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2005 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2006	عدد السكان في السن المدرسية[2] (بالآلاف) 2005	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2006 المجموع (بالآلاف)	% للإناث	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2006	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2006 (بالآلاف)	% للإناث
170	الكونغو	*58* Y	*58* Y	*58* Y	18-12	572	...	...	*235* Y	*46* Y	*22* Y	*43* Y	*48* Y
171	كوت ديفوار	...	...	...	18-12	3 169	*592*	*35*	...	...	...	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	17-12	8 205	1 235	34	...	...	...	...	...
173	غينيا الاستوائية	...	...	...	18-12	74	20	27	...	...	...	...	...
174	إريتريا	83	86	79	18-12	733	115	41	228	38	5	2	43
175	إثيوبيا	**89**	**90**	**87**	18-13	10 911	1 060	40	**3 430**	**40**	...	**191**	**44**
176	غابون	...	...	...	18-12	209	87	46	...	...	...	...	...
177	غامبيا	...	...	...	18-13	202	50	39	90	47	Y39	–	–
178	غانا	...	...	...	17-12	3 171	1 024	44	***1 581***	***46***	13	***32***	***50***
179	غينيا	71	75	66	19-13	1 384	*172*	*26*	483	34	16	4	14
180	غينيا بيساو	...	...	...	17-13	178	...	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	...	...	...	17-12	5 140	1 822	49	2 584	48	Z *6*	23	62
182	ليسوتو	68	68	68	17-13	254	74	57	94	56	3	2	53
183	ليبيريا	...	...	...	17-12	482	114	39	...	...	...	...	...
184	مدغشقر	55	56	54	17-11	3 072	...	...	730	49	43	32	34
185	ملاوي	72	74	71	17-12	1 946	556	41	565	45	10	.	.
186	مالي	*57*	*63*	*48*	18-13	1 635	218	34	463	38	24	51	41
187	موريشيوس	67	61	72	17-11	146	104	49	Z *128*	Z *49*	...	Z *18*	Z *31*
188	موزمبيق	54	52	56	17-13	2 368	103	41	367	42	13	26	31
189	ناميبيا	75	72	77	17-13	268	116	53	153	53	5	.	.
190	النيجر	60	61	58	19-13	1 939	105	38	217	39	10	6	48
191	نيجيريا	...	...	...	17-12	20 204	3 845	47	Z 6 398	Z45	...	Z–	Z–
192	رواندا	...	...	...	18-13	1 502	105	51	Z *204*	Z *48*	...	Z *73*	Z *48*
193	ساو تومي وبرنسيبي	***55***	***53***	***56***	17-13	18	...	...	***8***	***51***	Z–	*0,1*	*18*
194	السنغال	50	52	48	19-13	1 883	*237*	39	*447*	*43*	Z23	...	...
195	سيشل[3]	X95	X93	X97	16-12	...	8	50	**8**	**50**	**6**	.	.
196	سييرا ليون	...	...	...	17-12	738	...	...	**240**	**41**	**7**	**12**	**60**
197	الصومال	...	...	...	17-13	876	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب افريقيا	X90	X89	X91	18-14	4 886	4 239	53	Y4 593	Y52	Y3	Y276	Y40
199	سوازيلاند	Y88	Y88	Y89	17-13	153	62	50	Z71	Z50	Z.	Z.	Z.
200	توغو	*65*	*68*	*61*	18-12	1 014	*232*	*29*	Z *399*	Z *34*	Z *28*	Z *22*	Z *18*
201	أوغندا	43	*42*	*43*	18-13	4 294	*318*	*40*	Z *760*	Z *44*	Y45	Z *32*	Z *32*
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	*46*	*47*	*45*	19-14	5 252	*271*	*45*	...	...	...	...	...
203	زامبيا	54	49	60	18-14	1 377	237	*43*	Z *409*	Z *45*	Y4	Z *8*	Z *8*
204	زمبابوي	...	...	...	18-13	2 080	835	47	831	48	...	.	.

		الوسيط				المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط	المجموع	% للإناث
I	**العالم**	93	92	94	...	782 637	47	437 287	47	11	51 575	46
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	100	100	99	...	30 758	49	31 633	49	0,6	3 389	39
III	البلدان المتقدمة	99	...	...	...	83 553	49	84 564	49	8	13 685	43
IV	البلدان النامية	88	93	83	...	668 325	46	321 090	47	14	34 502	47
V	الدول العربية	92	90	93	...	41 613	46	22 682	47	5	3 449	43
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	98	98	99	...	38 380	49	39 582	48	1	6 540	39
VII	آسيا الوسطى	99	99	99	...	11 868	49	9 270	48	0,9	1 098	45
VIII	شرق آسيا والمحيد الهادي	...	...	...	...	216 003	47	133 770	48	19	21 564	49
IX	شرق آسيا	91	...	...	...	212 747	47	130 498	48	13	20 419	49
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	3 256	49	3 272	47	...	1 145	44
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	93	...	...	...	66 038	51	52 953	51	22	5 964	53
XII	بلدان الكاريبي	94	...	...	...	2 239	50	1 151	50	20	40	49
XIII	أمريكا اللاتينية	92	92	92	...	63 799	51	51 802	51	23	5 924	53
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	99	99	...	62 429	49	60 661	49	10	8 619	43
XV	جنوب وغرب آسيا	87	90	83	...	242 452	41	97 783	44	19	2 336	31
XVI	افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	62	66	57	...	103 854	45	20 585	44	13	2 006	41

** مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

1 – المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و3 في تصنيف إسكد).

2 – تخص هذه البيانات عام 2005، باستثناء البلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية إذ تخص بياناتها عام 2006.

3 – استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4 – البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

5 – بيانات القيد الخاصة بالتعليم الثانوي تشمل تعليم الكبار (الطلبة الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة)، ولاسيما برامج التعليم ما قبل المهني/ المهني التي يشكل الذكور فيها الأغلبية. وهذا يفسر ارتفاع إجمالي معدلات القيد والانخفاض النسبي لمؤشر التكافؤ بين الجنسين.

الجدول 8

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)												نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)			
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 2006				العام الدراسي المنتهي في 1999			
	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
170	57 ٧	60 ٧	53 ٧	0,88 ٧	23 ٧	27 ٧	19 ٧	0,69 ٧	...	...	...	...	43 ٧	47 ٧	39 ٧	0,84 ٧
171	...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...
172	...	...	...	...	...	...	...	...	18	24	12	0,52	...	...	...	...
173	...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...
174	46	56	36	0,63	19	25	14	0,54	21	25	17	0,69	31	39	24	0,60
175	**39**	**47**	**32**	**0,67**	**11**	**13**	**8**	**0,64**	12	15	10	0,68	**30**	**36**	**24**	**0,67**
176	...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...
177	60	62	59	0,95	28	31	25	0,80	32	38	25	0,66	45	47	43	0,90
178	***69***	***72***	***66***	***0,91***	***28***	***31***	***26***	***0,82***	37	41	33	0,80	***49***	***52***	***46***	***0,88***
179	43	54	31	0,58	23	32	13	0,42	*14*	*21*	*8*	*0,37*	35	45	24	0,53
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	89	91	87	0,96	31	32	29	0,91	38	39	37	0,96	50	52	49	0,93
182	45	40	51	1,29	24	22	27	1,22	31	26	35	1,35	37	33	41	1,27
183	...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...
184	32	33	32	0,96	11	12	11	0,89	...	...	...	...	24	24	23	0,95
185	39	42	36	0,87	17	20	15	0,77	36	42	30	0,70	29	32	27	0,84
186	39	48	30	0,63	17	21	12	0,56	16	22	11	0,52	28	35	21	0,61
187	z99	z98	z100	z1,02	z80	z81	z78	z0,96	76	76	75	0,98	z88	z89	z88	z0,99
188	22	25	18	0,72	5	6	4	0,66	5	6	4	0,69	16	18	13	0,72
189	74	68	79	1,16	30	29	32	1,12	55	52	58	1,12	57	53	61	1,15
190	15	18	12	0,65	5	6	4	0,61	7	9	5	0,60	11	14	9	0,63
191	z35	z38	z32	z0,84	z30	z33	z26	z0,79	23	24	22	0,89	z32	z36	z29	z0,82
192	*z18*	*z19*	*z17*	*z0,89*	*z10*	*z10*	*z9*	*z0,89*	9	10	9	0,99	*z13*	*z14*	*z13*	*z0,89*
193	*70*	*65*	*74*	*1,13*	*28*	*28*	*28*	*0,97*	...	...	...	...	*46*	*44*	*47*	*1,07*
194	32	36	28	0,78	*12*	*15*	*10*	*0,67*	15	19	12	0,64	*24*	*27*	*20*	*0,76*
195	**116**	**111**	**121**	**1,09**	**106**	**96**	**116**	**1,21**	113	111	115	1,04	**112**	**105**	**119**	**1,13**
196	**46**	**54**	**37**	**0,69**	**17**	**20**	**14**	**0,69**	...	...	...	...	**32**	**37**	**26**	**0,69**
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	98 ٧	96 ٧	100 ٧	1,05 ٧	92 ٧	89 ٧	96 ٧	1,08 ٧	89	83	94	1,13	95 ٧	92 ٧	98 ٧	1,07 ٧
199	z56	z55	z56	z1,02	z33	z34	z32	z0,94	45	45	45	1,00	z47	z47	z47	z1,00
200	z54	z69	z39	z0,57	z20	z31	z10	z0,31	28	40	16	0,40	*z40*	*z54*	*z27*	*z0,51*
201	*z22*	*z24*	*z20*	*z0,84*	*z10*	*z12*	*z8*	*z0,68*	*10*	*12*	*8*	*0,66*	*z18*	*z20*	*z16*	*z0,81*
202	...	...	...	...	...	...	...	...	*6*	*7*	*5*	*0,82*	...	...	...	...
203	z47	z50	z44	z0,87	z18	z21	z16	z0,73	20	23	18	0,77	*z30*	*z33*	*z27*	*z0,82*
204	58	59	58	0,99	31	33	28	0,87	43	46	40	0,88	40	41	38	0,93

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح											
I	78	80	76	0,95	53	54	51	0,95	60	62	57	0,92	66	67	64	0,95
II	89	89	88	0,99	88	91	86	0,94	90	90	91	1,01	89	90	87	0,97
III	103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	101	101	101	1,00
IV	75	77	72	0,94	46	48	45	0,93	52	55	49	0,89	60	62	58	0,94
V	81	85	77	0,90	54	55	53	0,97	60	63	57	0,89	68	70	65	0,92
VI	89	90	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	89	86	0,96
VII	95	96	93	0,97	84	87	81	0,93	83	84	82	0,98	91	93	90	0,96
VIII	92	92	92	1,00	58	58	59	1,03	65	66	64	0,96	75	75	76	1,01
IX	92	92	92	1,00	57	57	58	1,03	64	65	63	0,96	75	74	75	1,01
X	89	91	88	0,97	139	143	135	0,94	111	111	111	0,99	107	109	104	0,96
XI	102	100	104	1,04	74	70	79	1,12	80	78	83	1,07	89	86	93	1,07
XII	72	71	72	1,02	43	42	44	1,05	53	53	54	1,03	57	56	57	1,03
XIII	103	101	105	1,05	76	71	80	1,13	81	78	84	1,07	91	87	94	1,07
XIV	103	104	103	0,99	98	98	98	1,00	100	101	100	0,99	101	101	101	1,00
XV	66	70	62	0,89	39	43	34	0,80	45	51	38	0,75	51	55	46	0,85
XVI	38	43	34	0,79	24	27	21	0,80	24	26	21	0,82	32	35	28	0,80

6 – لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
7 – تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2006 فيما يتعلق بنسب الانتقال والعام الدراسي 2007 فيما يتعلق بالقيد ونسب القيد.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2003.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 9 – ألف
المشاركة في التعليم العالي

البلد أو الأراضي	مجموع الطلاب المقيدين – العام الدراسي المنتهي في 1999 (بالآلاف)	% للإناث	مجموع الطلاب المقيدين – العام الدراسي المنتهي في 2006 (بالآلاف)	% للإناث	القيد في التعليم العالي – نسبة القيد الإجمالية (%) – العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)	القيد في التعليم العالي – نسبة القيد الإجمالية (%) – العام الدراسي المنتهي في 2006 المجموع	الذكور	الإناث	GPI** (إ/ذ)
الجزائر	*456*	…	818	55	*14*	…	…	…	22	19	24	1.26
البحرين	11	*60*	18	68	22	*16*	*28*	*1.76*	32	19	47	2.46
جيبوتي	0.2	51	2	40	0.3	0.3	0.3	1.05	2	3	2	0.68
مصر	*2 447*	…	z2 594	…	*37*	…	…	…	z35	…	…	…
العراق	272	34	z425	z36	11	15	8	0.54	z16	z20	z12	z0.59
الأردن	…	…	220	52	…	…	…	…	39	37	41	1.11
الكويت	*32*	*68*	38	65	*23*	*14*	*33*	*2.40*	18	11	26	2.32
لبنان	113	50	173	53	33	33	33	1.00	48	45	51	1.16
الجماهيرية العربية الليبية	308	*49*	…	…	50	*51*	*50*	*0.98*	…	…	…	…
موريتانيا	13	…	10	26	5	…	…	…	4	5	2	0.36
المغرب	273	42	385	45	9	11	8	0.71	12	13	11	0.81
عمان	…	…	68	50	…	…	…	…	25	25	26	1.04
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	66	46	169	54	25	26	23	0.89	48	44	53	1.22
قطر	*9*	*72*	*10*	*68*	*23*	*11*	*41*	*3.82*	*19*	*10*	*33*	*3.41*
المملكة العربية السعودية	350	57	*615*	*59*	20	16	24	1.50	*29*	*23*	*35*	*1.50*
السودان	201	47	…	…	6	6	6	0.92	…	…	…	…
الجمهورية العربية السورية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونس	*157*	*48*	325	58	*17*	*17*	*17*	*0.97*	31	26	37	1.42
الإمارات العربية المتحدة	*40*	*67*	…	…	*18*	*10*	*29*	*2.97*	…	…	…	…
اليمن	164	21	*209*	*26*	10	16	4	0.28	*9*	*14*	*5*	*0.37*
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	39	60	y53	y62	15	12	17	1.43	y19	y15	y23	y1.60
بيلاروس	387	56	544	57	51	44	58	1.30	66	56	76	1.37
البوسنة والهرسك	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا	270	59	243	53	45	36	55	1.54	46	41	50	1.21
كرواتيا	96	53	137	54	31	28	33	1.16	44	40	49	1.23
الجمهورية التشيكية	231	50	338	54	26	26	27	1.03	50	45	55	1.22
إستونيا	49	58	68	62	50	42	59	1.40	65	49	82	1.67
المجر	279	54	439	58	33	30	37	1.24	69	56	82	1.47
لاتفيا	82	62	131	63	50	38	63	1.65	74	53	95	1.80
ليتوانيا	107	60	199	60	44	35	53	1.53	76	60	93	1.56
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	1 399	57	2 146	57	45	38	52	1.38	66	55	77	1.40
جمهورية مولدوفا[3,2]	104	56	144	57	33	29	37	1.29	39	33	46	1.38
رومانيا	408	51	835	55	22	21	23	1.09	52	46	59	1.30
الاتحاد الروسي	…	…	9 167	57	…	…	…	…	72	61	83	1.36
صربيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	123	52	198	58	26	25	28	1.11	45	38	53	1.42
سلوفينيا	79	56	115	58	53	45	61	1.36	83	68	99	1.46
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	35	55	z49	z57	22	19	24	1.28	z30	z25	z35	z1.38
تركيا	1 465	40	2 343	42	22	25	17	0.68	35	39	30	0.75
أوكرانيا	1 737	53	2 740	*54	47	44	50	1.15	73	*65	*81	*1.23
آسيا الوسطى												
أرمينيا	61	54	99	55	24	22	25	1.11	32	29	34	1.18
أذربيجان	108	39	132	47	15	19	12	0.64	15	15	14	0.94
جورجيا	130	52	145	52	36	35	37	1.07	38	36	41	1.13
كازاخستان	324	53	**773**	**58**	24	23	26	1.15	**51**	**42**	**61**	**1.44**
قيرغيزستان	131	51	233	56	29	28	30	1.04	43	38	48	1.27
منغوليا	65	65	138	61	26	18	34	1.88	47	37	58	1.57
طاجيكستان	76	25	133	27	14	20	7	0.35	19	27	10	0.37
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	296	45	**289**	**41**	13	14	12	0.82	**10**	**11**	**8**	**0.71**
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	846	54	1 040	55	65	59	72	1.22	73	64	82	1.28
بروني دار السلام	3.7	66	5	66	12	8	16	1.98	15	10	20	1.99
كمبوديا	…	…	76	33	…	…	…	…	5	6	3	0.50
الصين	6 366	…	23 361	47	6	…	…	…	22	22	21	0.98
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

الجدول 9 – ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				نسبة الإناث في كل مستوى			مجموع الطلاب		
	2006		1999		العام الدراسي المنتهي في 2006			العام الدراسي المنتهي في 1999		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف
الجزائر	…	6	…	…	45	36	58	5	13	82
البحرين	49	0.7	…	…	–	51	70	0	8	92
جيبوتي	–	–	–	–	.	46	37	.	32	68
مصر	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
العراق	19y	4y	…	…	*35z*	*22z*	*39z*	*5z*	*17z*	*78z*
الأردن	28	22	…	…	31	61	51	1	12	87
الكويت	…	…	…	…	51	.	66	3	.	97
لبنان	54	17	…	16	38	49	54	1	15	84
الجماهيرية العربية الليبية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موريتانيا	…	*0.2y*	…	…	.	12	26	.	3	97
المغرب	26	6	16	4	33	47	46	6	19	75
عمان	…	0.2	…	…	25	46	51	1	20	80
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	–	–	29	3	.	47	54	.	10	90
قطر	61z	2z	…	…	…	…	…	1z	*3z*	*97z*
المملكة العربية السعودية	33z	13z	25	6	*40*	*21*	*65*	*2*	*14*	*84*
السودان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الجمهورية العربية السورية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونس	…	2y	…	3j	…	…	…	…	…	…
الإمارات العربية المتحدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
اليمن	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	25y	0.5y	27	0.8	./.1,y	73y	62y	./.1,y	1y	99y
بيلاروس	…	4	…	3	54	54	58	1	28	71
البوسنة والهرسك	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا	41	9	42	8	50	54	54	2	10	88
كرواتيا	…	3	…	0.5j	47	52	55	1	33	66
الجمهورية التشيكية	51	21	*41*	5	38	68	53	7	9	84
إستونيا	56	1	58	0.8	53	62	62	3	34	63
المجر	48	14	54	9j	47	66	58	2	6	92
لاتفيا	…	2z	…	2j	60	60	64	1	14	85
ليتوانيا	48z	0.9z	22	0.5	57	59	60	1	29	70
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	52	11	48	6j	49	80	57	2	1	97
جمهورية مولدوفا[3,2]	35	2	…	2	63	56	58	1	10	89
رومانيا	…	9	40	13	48	58	56	3	3	94
الاتحاد الروسي	…	77	…	…	43	53	58	2	21	77
صربيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	46	2	…	…	43	67	58	5	1	93
سلوفينيا	54	1	40	0.7	46	54	62	1	45	54
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	49z	0.3z	43	0.3	–z	50z	57z	–z	6z	94z
تركيا	32	19	28	18v	39	41	43	1	29	69
أوكرانيا	…	27	…	18	54*	52*	55*	1	18	80
آسيا الوسطى										
أرمينيا	42	4	…	…	37	.	55	2	.	98
أذربيجان	20	3	35	2	27	.	48	1	.	99
جورجيا	…	0.1	…	0.3	63	.	52	1	.	99
كازاخستان	…	**12**	…	8	**66**	.	**58**	**1**	.	**99**
قيرغيزستان	62	27	*51*	1	60	.	56	1	.	99
منغوليا	50	1	50	0.3	58	66	61	1	3	95
طاجيكستان	31	1	*25*	5	36	.	27	1	.	99
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	…	0.1	…	…	**47**	.	**41**	**1**	.	**99**
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	46z	207z	49	117	50	53	55	4	15	81
بروني دار السلام	54	0.2	53	0.1	19	62	69	0	38	62
كمبوديا	10	0.1	25	0.02	–	.	33	–	.	100
الصين	45	36	…	…	…	49	…	…	46	…
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

الجدول 9 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي: مجموع الطلاب المقيدين، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	1999: % للإناث	2006: المجموع (بالآلاف)	2006: % للإناث	القيد في التعليم العالي: نسبة القيد الإجمالية (%)، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	1999: GPI** (إ/ذ)	2006: المجموع	2006: الذكور	2006: الإناث	2006: GPI** (إ/ذ)
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	z13	z53	z15	...	...	...	z14	z17	z17	z1.20
إندونيسيا	...	...	3 657	...	17	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	3 941	45	4 085	46	57	45	49	0.85	61	54	54	0.88
كيريباتي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12	32	57	40	9	2	3	0.49	11	7	7	0.68
ماكاو، الصين	7	46	23	46	57	28	32	0.76	64	51	51	0.81
ماليزيا	473	50	z697	z56	z29	23	23	1.02	z25	z32	z32	z1.29
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	335	61	...	...	7	6	9	1.61	...	...	...	...
ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	167	59	238	59	64	52	77	1.46	80	64	96	1.51
نيوي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	10	35	...	...	2	3	1	0.55	...	...	...	...
الفلبين	2 209	55	2 484	54	29	25	32	1.26	28	25	32	1.24
جمهورية كوريا	2 636	35	**3 204**	**37**	66	83	47	0.57	**93**	**111**	**72**	**0.65**
ساموا	1.9	47	...	...	11	11	12	1.04	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	1 814	53	2 339	51	33	31	36	1.16	46	44	47	1.07
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	0.4	55	y0.7	y60	3	3	4	1.29	y6	y5	y8	y1.68
توفالو	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	0.6	...	y1	y36	4	...	...	...	y5	y6	y4	y0.59
فيتنام	810	43	z1 355	z41	11	12	9	0.76	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	.	.	0.05	83	.	.	.	.	5	2	8	4.86
أنتيغوا وبربودا	.	.	y.	y.	.	.	.	.	y.	y.	y.	y.
الارجنتين	1 601	62	z2 083	z59	49	37	60	1.63	z64	z52	z76	z1.45
آروبا	1.4	54	2	60	27	25	29	1.19	32	25	39	1.56
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	7	69	...	...	33	20	45	2.28	...	...	...	...
بليز	...	...	y0.7	y70	...	...	...	...	y3	y2	y4	y2.43
برمودا	...	...	**0.9**	**71**	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	253	...	y346	...	33	...	...	...	y41	...	...	...
البرازيل	2 457	...	z4 572	z56	14	13	16	1.26	z25	z22	z29	z1.30
جزر فيرجين البريطانية[2]	0.9	70	z1	z69	60	36	86	2.40	z75	z46	z106	z2.28
جزر كايمان[4]	0.4	74	0.6	72	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	451	47	661	49	38	39	36	0.91	47	47	46	1.00
كولومبيا	878	52	1 315	51	22	21	23	1.11	31	30	32	1.09
كوستاريكا	59	53	z111	z54	16	15	17	1.17	z25	z23	z28	z1.26
كوبا	153	53	682	61	21	19	22	1.19	88	67	110	1.65
دومينيكا	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
الجمهورية الدومينيكية	...	...	y294	y61	...	...	...	...	y35	y27	y42	y1.59
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	118	55	125	55	18	16	20	1.24	21	19	23	1.21
غرينادا	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
غواتيمالا	...	...	*112	*46	...	...	...	...	*9	*10	*8	0.82
غيانا	...	...	7	69	...	...	...	...	12	7	16	2.17
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	85	56	y123	y59	14	13	16	1.24	y17	y14	y20	y1.41
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	1 838	...	2 447	50	18	19	17	0.91	26	27	25	0.93
مونتسيرات	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	2	53	...	...	19	18	20	1.11	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	109	61	131	61	41	31	50	1.59	45	35	56	1.61
باراغواي	66	57	z156	z52	13	11	15	1.38	z26	z24	z27	z1.13
بيرو	...	...	952	51	...	...	...	...	35	34	36	1.06

الجدول 9 – ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				نسبة الإناث في كل مستوى			مجموع الطلاب		
	2006		1999		العام الدراسي المنتهي في 2006			العام الدراسي المنتهي في 1999		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	[y]53	[y]4	...	...	[z]43	[z]63	[z]52	[z]1	[z]12	[z]86
إندونيسيا	...	[y]0.4	...	0.3	...	...	47	...	...	78
اليابان	49	130	43	57	30	61	41	2	24	74
كيريباتي	[y].	[y].	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	28	0.2	14	0.1	.	40	40	.	53	47
ماكاو، الصين	34	12	...	...	25	62	44	2	13	85
ماليزيا	...	[z]40	...	4	[z]38	[z]52	[z]59	[z]1	[z]40	[z]59
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	[y].	[y].	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	[z]50	[z]41	51	7	51	59	59	2	27	71
نيوي	[y].	[y].	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	*32*	*0.3*	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	[z]5	...	4	61	53	55	0	10	89
جمهورية كوريا	**47**	**22**	38	3	**34**	**38**	**37**	**1**	**37**	**62**
ساموا	...	...	39	0.1	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	...	...	55	2j	54	48	52	0	17	83
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	[z].	[z].	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	...	...	...	...	[y]36	[y]95	[y]34	[y]28	[y]42	[y]30
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	[z]21	[z]2	15	0.5	[z]28	[z]29	[z]47	[z]3	[z]30	[z]67
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	–	–	.	.	.	85	82	.	28	72
أنتيغوا وبربودا	...	...	.	.	[y].	[y].	[y].	[y].	[y].	[y].
الأرجنتين	...	...	...	...	[z]56	[z]69	[z]55	[z]0	[z]26	[z]74
آروبا	59	0.2	...	...	.	54	74	.	69	31
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	[y]–	[y]–	...	...	[y].	[y].	[y]70	[y].	[y].	[y]100
برمودا	...	...	...	...	.	**71**	.	.	**100**	.
بوليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	...	[y]1	...	...	[z]55	[z]36	[z]57	[z]3	[z]5	[z]93
جزر فيرجين البريطانية[2]	[y].	[y].	.	.	[z].	[z]*56*	[z]*75*	[z].	[z]*33*	[z]*67*
جزر كايمان[4]	71	0.2	...	...	.	69	90	.	89	11
شيلي	...	[z]2	...	2	41	44	52	0	33	66
كولومبيا	...	...	...	...	34	47	53	0	27	72
كوستاريكا	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	...	15	...	...	43	.	61	1	.	99
دومينيكا	[y].	[y].	.	.	[z].	[z].	[z].	[z].	[z].	[z].
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	[y]*40*	[y]*25*	[y]*65*	[y]*1*	[y]*8*	[y]*91*
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	47	0.6	...	...	10	53	55	0	13	87
غرينادا	[y].	[y].	...	...	[z].	[z].	[z].	[z].	[z].	[z].
غواتيمالا	...	...	...	...	*.	*70	*45	*.	*4	*96
غيانا	[z]51	[z]0.04	...	...	.	70	67	.	57	43
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	[y]*33*	[y]*67*	[y]*58*	[y]*0*	[y]*9*	[y]*91*
جامايكا	...	...	...	0.6	...	...	...	...	...	...
المكسيك	...	...	...	2	41	43	51	1	3	96
مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	...	...	...	...	63	58	61	0	9	91
باراغواي	...	...	...	...	...	[z]66	[z]51	...	[z]*10*	[z]*90*
بيرو	...	...	...	...	...	57	47	...	*40*	*60*

الجدول 9 - ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع الطلاب المقيدين في العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	1999 % للإناث	2006 المجموع (بالآلاف)	2006 % للإناث	القيد في التعليم العالي نسبة القيد الإجمالية (%) في العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع	1999 الذكور	1999 الإناث	1999 **GPI (إ/ذ)	2006 المجموع	2006 الذكور	2006 الإناث	2006 **GPI (إ/ذ)
سانت كيتس ونيفيس	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
سانت لوسيا	...	...	1.6	85	...	...	...	...	10	3	16	5.46
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	7.6	57	z17	z56	6	5	7	1.38	z11	z10	z13	z1.28
جزر تركس وكايكوس	.	.	z.	z.	.	.	.	.	z.	z.	z.	z.
أوروغواي	91	63	113	62	34	25	44	1.76	46	35	58	1.68
فنزويلا	...	...	*1 381	...	...	...	...	...	*52	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا[2]	...	...	0.4	53	...	...	...	...	10	9	11	1.25
النمسا	253	50	253	54	54	52	55	1.05	50	45	55	1.21
بلجيكا	352	53	394	55	57	53	61	1.15	63	56	70	1.25
كندا	1 221	56	y1 327	y56	60	52	69	1.34	y62	y53	y72	y1.36
قبرص[2]	11	56	21	51	21	19	23	1.25	33	33	34	1.05
الدنمارك	190	56	229	57	56	48	64	1.33	80	67	93	1.39
فنلندا	263	54	309	54	82	74	91	1.23	93	84	103	1.22
فرنسا[5]	2 012	54	2 201	55	52	47	58	1.24	56	50	63	1.27
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	388	50	653	51	47	45	49	1.11	95	89	101	1.13
آيسلندا	8	62	16	64	40	30	50	1.69	73	51	96	1.87
آيرلندا	151	54	186	55	46	42	50	1.20	59	52	66	1.27
إسرائيل	247	58	310	55	48	40	57	1.44	58	51	65	1.29
إيطاليا	1 797	55	2 029	57	47	41	53	1.28	67	56	78	1.38
لكسمبرغ	2.7	52	3	52	11	10	11	1.10	10	10	11	1.12
مالطة	6	51	z9	z56	20	18	21	1.13	z32	z27	z36	z1.35
موناكو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	470	49	580	51	49	49	50	1.01	60	58	62	1.08
النرويج	187	57	215	60	66	55	77	1.40	78	61	94	1.54
البرتغال	357	56	367	55	45	39	51	1.30	55	48	61	1.28
سان مارينو	...	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	1 787	53	1 789	54	57	52	62	1.18	67	61	74	1.23
السويد	335	58	423	60	64	53	75	1.41	79	62	96	1.55
سويسرا	156	42	205	47	36	41	30	0.73	46	48	43	0.90
المملكة المتحدة	2 081	53	2 336	57	60	55	64	1.16	59	50	69	1.40
الولايات المتحدة	13 769	56	17 487	57	73	63	83	1.31	82	68	96	1.41
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	y28	y20	...	...	...	...	y1	y2	y1	y0.28
بنغلاديش	709	32	z912	z33	5	7	4	0.51	z6	z8	z4	z0.53
بوتان	1.5	36	4	33	3	3	2	0.58	6	7	4	0.59
الهند	...	...	12 853	40	...	...	...	...	12	14	10	0.72
جمهورية إيران الإسلامية	1 308	43	2 399	52	19	21	17	0.80	27	25	28	1.11
الملديف	.	.	–	–	.	.	.	.	–	–	–	–
نيبال	...	...	y147	y28	...	...	...	...	y6	y8	y3	y0.40
باكستان	...	...	820	45	...	...	...	...	5	5	4	0.85
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	8	39	z48	...	0.6	0.7	0.5	0.63	z3	...	...	...
بنين	19	20	43	...	3	5	1	0.25	5	...	...	...
بوتسوانا	5.5	44	z11	z50	3	3	3	0.79	z5	z5	z5	z1.00
بوركينا فاسو	10	23	30	31	0.9	1.4	0.4	0.30	2	3	1	0.46
بوروندي	5	30	17	31	1.0	1.4	0.6	0.41	2	3	1	0.43
الكاميرون	67	...	120	42	5	...	...	...	7	8	6	0.72
الرأس الأخضر	0.7	...	4.6	52	2	...	...	...	8	8	8	1.09
جمهورية أفريقيا الوسطى	6	16	4	22	2	3	0.6	0.18	1	2	0.5	0.28
تشاد	...	...	z10	z13	...	...	...	...	z1	z2	z0.3	z0.14
جزر القمر	0.6	43	y1.8	y43	1.0	1.1	0.9	0.75	y2	y3	y2	y0.77
الكونغو	11	21	...	...	4	6	1	0.26	...	...	...	...
كوت ديفوار	97	26	...	...	6	9	3	0.36	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				نسبة الإناث في كل مستوى			مجموع الطلاب		
	2006		1999		العام الدراسي المنتهي في 2006			العام الدراسي المنتهي في 1999		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف	المستوى 6	المستوى 5–باء	المستوى 5–ألف
سانت كيتس ونيفيس	y.	y.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
سانت لوسيا	33	0.1	...	...	.	*64*	*91*	.	*25*	*75*
سانت فنسنت وغرينادين	z.	z.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	y*55*	y1.0	46	1	...	z*48*	z*60*	...	z*34*	z*51*
جزر تركس وكايكوس	y.	y.	.	.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
أوروغواي	...	...	...	0.9	40	...	...	0	...	...
فنزويلا	...	y2	...	...	...	...	...	...	*36	*64
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا[2]	...	...	...	...	.	49	59	.	60	40
النمسا	53	39	49	30	46	68	53	7	9	84
بلجيكا	...	25	48	36	41	58	51	2	52	46
كندا	...	...	...	115	y46	y*52*	y58	y*3*	y*24*	y*73*
قبرص[2]	24	5	39	2	49	44	73	1	76	22
الدنمارك	59	12	61	12	46	46	59	2	12	85
فنلندا	43	12	41	5	52	16	54	7	0	93
فرنسا[5]	49	248	...	131±	46	56	56	3	24	72
ألمانيا	z50	z260	46	178	...	61	48	...	...	...
اليونان	...	17	...	...	44	48	53	3	37	59
آيسلندا	64	0.7	72	0.2	58	39	65	1	2	97
آيرلندا	51	13	51	7eo	48	49	58	3	29	68
إسرائيل	...	...	...	...	52	55	55	3	18	79
إيطاليا	58	49	50	23	52	60	57	2	1	97
لكسمبرغ	...	1	...	0.7j	...	...	...	...	...	68
مالطة	z57	z0.6	53	0.3j	z30	z57	z56	z1	z14	z85
موناكو	y.	y.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	56	27	46	14	41	.	51	1	.	99
النرويج	58	14	53	9	46	57	60	2	1	97
البرتغال	49	17	...	...	56	57	55	6	1	93
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	54	18	51	33	51	51	54	4	13	82
السويد	48	21	45	24	49	50	61	5	5	90
سويسرا	47	28	44	25	40	42	49	8	17	74
المملكة المتحدة	48	330	47	233	45	66	55	4	22	74
الولايات المتحدة	...	585	42	452	52	60	57	2	21	77
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	z1	...	...	z28	z20	z35	z0	z9	z91
بوتان	–	–	...	...	.	–	33	.	–	100
الهند	...	y8	...	...	40	–	40	0	–	100
جمهورية إيران الإسلامية	28	3	...	...	28	43	56	1	30	69
الملديف	...	...	.	.	–	–	–	–	–	–
نيبال	...	...	...	...	y*23*	y.	y*28*	y*1*	y.	y*99*
باكستان	...	...	...	...	27	45	45	1	5	94
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	z–	z.	z100
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	z0.7	...	...	z–	z16	z52	z–	z6	z94
بوركينا فاسو	z38	z0.9	...	...	–	27	33	–	30	70
بوروندي	...	...	...	0.1	*19*	26	39	0	64	35
الكاميرون	...	2	...	...	...	...	...	2	12	87
الرأس الأخضر	...	...	...	...	–	.	52	–	.	100
جمهورية أفريقيا الوسطى	9	0.5	...	...	.	30	20	.	23	77
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	.	.	y.	y*52*	y*39*	y.	y*32*	y*68*
الكونغو	...	y0.1	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي: مجموع الطلاب المقيدين، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	1999: % للإناث	2006: المجموع (بالآلاف)	2006: % للإناث	القيد في التعليم العالي: نسبة القيد الإجمالية (%)، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	1999: GPI** (إ/ذ)	2006: المجموع	2006: الذكور	2006: الإناث	2006: GPI** (إ/ذ)
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	4.0	14	٧5	٧13	1.0	1.7	0.3	0.16	٧1	٧2	٧0.3	٧0.15
إثيوبيا	52	19	**210**	**25**	0.9	1.4	0.3	0.23	**3**	**4**	**1**	**0.34**
غابون	7.5	36	...	...	7	9	5	0.54	...	...	...	...
غامبيا	1.2	23	٧1.5	٧19	1	2	0.5	0.30	٧1	٧2	٧0.4	٧0.24
غانا	...	...	**140**	**34**	...	...	...	...	**6**	**8**	**4**	**0.54**
غينيا	...	...	43	21	...	...	...	...	5	8	2	0.28
غينيا بيساو	*0.5*	*16*	...	...	*0.4*	*0.7*	*0.1*	*0.18*	...	...	...	...
كينيا	...	...	٧103	٧38	...	...	...	...	٧3	٧3	٧2	٧0.60
ليسوتو	4	64	9	55	2	2	3	1.65	4	3	4	1.19
ليبيريا	21	19	...	...	8	13	3	0.24	...	...	...	...
مدغشقر	31	*46*	50	47	2	*2*	*2*	*0.84*	3	3	3	0.87
ملاوي	3	28	٧5	٧35	0.3	0.4	0.2	0.37	٧0.4	٧0.5	٧0.3	٧0.55
مالي	19	32	ز33	*ز31*	2	3	1	0.45	ز3	*ز4*	*ز2*	*ز0.45*
موريشيوس	7.6	46	17	53	7	7	6	0.88	17	16	18	1.15
موزمبيق	10	...	ز28	ز33	0.6	...	...	...	ز1	ز2	ز1	ز0.49
ناميبيا	...	...	13	47	...	...	...	...	6	6	5	0.88
النيجر	...	...	11	27	...	...	...	...	1	2	0.5	0.29
نيجيريا	699	43	ز1 392	ز41	6	7	5	0.76	ز10	ز12	ز8	ز0.69
رواندا	6	...	*ز26*	*ز39*	1	...	...	...	*ز3*	*ز3*	*ز2*	*ز0.62*
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
السنغال	29	...	ز,*59	...	3	...	...	...	ز,*6	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	633	54	741	55	14	13	15	1.16	15	14	17	1.24
سوازيلاند	5	48	6	50	5	5	4	0.86	4	4	4	0.98
توغو	15	17	...	...	3	5	1	0.21	...	...	...	...
أوغندا	41	*35*	٧88	٧38	2	*2*	*1*	*0.53*	٧3	٧4	٧3	٧0.62
جمهورية تنزانيا المتحدة	21	19	**55**	**32**	0.6	1.0	0.3	0.27	**1**	**2**	**1**	**0.48**
زامبيا	*32*	*23*	...	...	*2*	*3*	*1*	*0.46*	...	...	...	...
زمبابوي	*43*	...	...	...	*3*	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			
العالم	92 272	48	143 723	50	18	18	17	0.96	25	24	25	1.06
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	8 684	54	14 432	56	39	35	42	1.20	57	50	64	1.29
البلدان المتقدمة	36 358	53	43 961	55	55	51	60	1.19	67	58	75	1.28
البلدان النامية	47 229	43	85 331	47	11	12	10	0.78	17	18	17	0.93
الدول العربية	5 165	42	7 038	49	19	22	16	0.74	22	22	22	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	12 421	53	20 125	55	38	35	41	1.18	60	53	66	1.25
آسيا الوسطى	1 223	48	1 974	52	18	19	18	0.93	25	24	26	1.10
شرق آسيا والمحيط الهادي	22 674	42	43 621	47	14	16	12	0.75	25	25	24	0.94
شرق آسيا	21 635	41	42 313	47	13	15	11	0.73	24	25	23	0.94
بلدان المحيط الهادي	1 039	55	1 308	55	47	42	52	1.24	52	45	59	1.31
أمريكا اللاتينية والكاريبي	10 664	53	16 247	54	21	20	23	1.12	31	29	34	1.16
بلدان الكاريبي	81	57	107	63	6	5	6	1.30	6	5	8	1.69
أمريكا اللاتينية	10 583	53	16 140	53	22	21	23	1.12	32	30	34	1.15
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	28 230	54	33 742	56	61	55	68	1.23	70	60	80	1.33
جنوب وغرب آسيا	9 758	37	17 253	41	7	9	6	0.64	11	12	9	0.76
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 136	40	3 723	40	4	4	3	0.67	5	6	4	0.67

**GPI مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

1 – هذه البيانات مدرجة في المستوى 5 (ألف) من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).

2 – استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

3 – البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

4 – لم يمكن حساب معدلات القيد نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

5 – تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.

الجدول 9 – ألف

البلد أو الأراضي	الطلاب الأجانب				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد (%)					
	العام الدراسي المنتهي في				مجموع الطلاب			نسبة الإناث في كل مستوى		
	1999		2006		العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999			2006		
					المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6	المستوى 5–ألف	المستوى 5–باء	المستوى 6
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	0.1	16	...	...	y77	y23	y.	y12	y16	y.
إثيوبيا	...	...	...	...	**100**	.	**0**	**25**	.	**2**
غابون	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	y_	y_	y100	y.	y.	y19	y.	y.
غانا	...	...	**2**	**52**	**73**	**26**	**0**	**35**	**33**	**26**
غينيا	...	...	0.9	26	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	y66	y34	y_	y35	y43	y_
ليسوتو	1	46	0.1	...	79	21	.	51	70	.
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	1	...	1	23	76	19	5	47	45	42
ملاوي	...	...	...	...	y100	y.	y.	y35	y.	y.
مالي	1	...	...	...	*z95*	*z5*	z.	*z31*	*z51*	z.
موريشيوس	...	...	y0.1	y53	56	43	1	53	54	38
موزمبيق	...	...	...	...	z100	z.	z.	z33	z.	z.
ناميبيا	...	...	0.2	...	61	39	0	43	52	45
النيجر	...	...	*z0.2*	*z25*	80	20	–	22	45	–
نيجيريا	...	...	...	...	z52	z47	z1	z36	z46	z24
رواندا	0.1	...	...	...	*z65*	*z35*	z.	*z41*	*z35*	z.
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	z.	z.	.	.	.	.	.	.
السنغال	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	54	48	...	62	36	1	55	56	42
سوازيلاند	0.1	...	0.1	...	99	.	1	50	.	50
توغو	0.5	33	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	y62	y36	y2	y41	y35	y37
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	y0.3	y20	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط			الوسيط		
العالم	...	...	...	...	52	39	22	...	...	78
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	55	.	37	1	.	99
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	56	57	30	4	13	82
البلدان النامية	...	...	...	...	45	57	13	3	22	75
الدول العربية	...	...	...	...	53	47	31	1	15	84
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	58	55	58	4	12	84
آسيا الوسطى	...	...	...	...	54	–	53	1	–	99
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	40	51	15	1	37	62
شرق آسيا	...	...	...	...	47	29	28	2	24	74
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	55	53	10	0	33	66
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	55	53	10	0	10	90
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	55	61	45	3	19	78
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	35	20	28	1	5	94
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	36	23	12	2	21	76

(eo) بالدوام الكامل فقط.
(j) تشير هذه البيانات إلى المستويين 5 (ألف) و6 فقط من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).
(v) لا تشمل هذه البيانات الصف 6 بحسب تصنيف إسكد.

± بيانات جزئية.
البيانات الواردة بالخط المائل عي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 9 – باء التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة ونِسب مشاركة الإناث في كل مجال، للعام الدراسي المنتهي في 2006

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
الدول العربية											
الجزائر	818	55	1.7	17.5	38.9	8.3	9.9	2.2	6.6	1.0	14.0
البحرين	18	68	2.1	8.8	51.8	9.2	8.6	.	7.0	3.0	9.6
جيبوتي	1.9	40	.	23.3	43.9	22.6	5.9	.	.	4.3	–
مصر	*2 594* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	*425* z	*36* z	٢٠.١ ٪	١٠.٧ ٪	٢١.٣ ٪	٥.٢ ٪	١٩.٠ ٪	٤.٠ ٪	٨.١ ٪	١١.٨ ٪	– ٪
الأردن	220	52	14.2	15.6	26.0	9.8	12.5	1.7	12.8	0.4	7.1
الكويت	38	65	27.8	...	...	...	...	.	...	.	4.5
لبنان	173	53	3.4	16.2	44.5	12.8	11.6	0.3	9.5	1.0	0.6
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	10	26	3.6 z	13.0 z	19.8 z	6.2 z	– z	– z	– z	– z	57.4 z
المغرب	385	45	1.3	17.6	53.0	16.2	5.6	0.6	4.4	1.1	0.2
عمان	68	50	*29.7* z	*8.3* z	*20.5* z	*10.7* z	*9.3* z	*0.2* z	*3.1* z	– z	*18.2* z
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	169	54	34.5	10.7	31.7	9.6	6.6	0.6	6.1	0.2	0.0
قطر	*10*	*68*	١٢.٦ ٪	٦.٤ ٪	٤٨.٣ ٪	١٤.٥ ٪	٤.٧ ٪	٠.٢ ٪	٣.٩ ٪	– ٪	٩.٣ ٪
المملكة العربية السعودية	*615*	*59*	23.8 z	32.4 z	14.6 z	14.1 z	3.3 z	0.4 z	5.2 z	0.1 z	6.1 z
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	325	58	1.0	20.0	17.5	14.8	10.7	2.7	7.7	12.9	12.6
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	*209*	*26*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	٥٣ ٪	٦٢ ٪	١٦.٦ ٪	١٣.٠ ٪	٤٠.٢ ٪	٤.٢ ٪	٨.٠ ٪	٧.٦ ٪	٨.٠ ٪	١.٧ ٪	– ٪
بيلاروس	544	57	12.8	5.5	38.6	2.4	25.4	7.9	4.0	3.3	–
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	243	53	7.0	7.9	42.5	5.0	21.0	2.5	6.4	7.6	...
كرواتيا	137	54	4.3	9.9	40.5	7.4	16.3	3.8	7.5	10.2	...
الجمهورية التشيكية	338	54	14.7 z	9.5 z	28.1 z	9.5 z	19.7 z	3.8 z	9.8 z	4.5 z	0.5 z
إستونيا	68	62	7.6	11.6	39.0	10.0	12.3	2.5	8.5	8.5	...
المجر	439	58	13.4	8.0	41.6	5.2	12.4	2.9	8.2	8.3	...
لاتفيا	131	63	12.2	7.0	54.2	5.2	10.0	1.2	5.2	4.9	...
ليتوانيا	199	60	12.3	7.0	41.8	6.1	18.0	2.3	9.2	3.4	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	2 146	57	14.5	9.2	40.9	9.7	12.6	2.2	5.7	5.4	...
جمهورية مولدوفا	144	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	835	55	2.3	10.5	50.0	4.7	18.2	2.9	5.7	3.0	2.8
الاتحاد الروسي	9 167	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	198	58	16.5	6.0	28.3	9.0	16.4	2.8	15.2	5.8	–
سلوفينيا	115	58	8.8	7.5	43.5	5.4	15.6	3.1	7.4	8.7	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	49 z	57 z	13.3 z	10.9 z	32.8 z	7.4 z	18.1 z	4.0 z	9.0 z	4.5 z	– z
تركيا	2 343	42	12.3	6.9	47.4	7.5	13.3	3.5	5.6	3.5	–
أوكرانيا	2 740	54*	8.9	5.1	42.2	4.1	22.1	4.6	5.3	6.0	1.7
آسيا الوسطى											
أرمينيا	99	55	19.6	4.6	27.1	0.2	6.2	3.2	6.9	3.4	28.8
أذربيجان	132	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	145	52	2.8	39.1	30.3	4.6	7.4	3.2	9.4	3.2	0.0
كازاخستان	**773**	**58**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	233	56	23.9	12.8	34.5	8.1	9.7	1.1	3.3	6.7	0.0
منغوليا	138	61	9.3	11.8	39.4	6.5	16.3	2.9	7.8	5.0	1.0
طاجيكستان	133	27	7.0	31.2	26.4	13.3	14.4	2.7	3.5	1.5	–
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	**289**	**41**	32.8	12.0	21.0	5.8	15.3	3.8	7.0	2.2	–
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	1 040	55	9.0	11.7	37.9	10.6	10.4	1.4	15.4	3.5	...
بروني دار السلام	5	66	51.8	9.3	13.9	6.8	6.6	.	6.8	.	4.9
كمبوديا	76	33	14.6	0.9	52.6	12.2	3.6	3.4	6.0	–	6.7
الصين	23 361	47	...	...	...	...	...	...	...	...	100.0
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
الدول العربية									
الجزائر	38	26	59	47	31	57	58	74	70
البحرين	72	69	85	.	21	75	70	83	51
جيبوتي	–	49	.	.	21	22	47	48	.
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	y–	y37	y41	y30	y19	y51	y33	y38	y50
الأردن	65	54	47	55	27	41	40	66	84
الكويت	64	.	...	.	...	...	...	...	80
لبنان	60	50	66	48	21	49	52	66	95
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	z25	z–	z–	z–	z–	z21	z26	z24	z17
المغرب	1	47	66	32	27	40	47	47	41
عمان	*z40*	z–	*z67*	*z25*	*z20*	*z53*	*z41*	*z60*	*z69*
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	40	31	57	18	28	46	40	66	70
قطر	y94	y–	y100	y–	y16	y75	y65	y73	y89
المملكة العربية السعودية	z45	z27	z44	z0	z15	z60	z43	z64	z71
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	y–	y21	y74	y39	y26	y74	y60	y71	y82
بيلاروس	–	42	81	30	29	51	70	75	78
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	47	67	43	32	49	60	63	68
كرواتيا	...	26	74	45	25	42	64	71	92
الجمهورية التشيكية	z11	z38	z75	z54	z21	z36	z60	z63	z74
إستونيا	...	51	89	53	27	39	65	75	90
المجر	...	59	76	45	19	31	65	66	73
لاتفيا	...	52	86	49	21	30	67	77	85
ليتوانيا	...	43	84	47	25	34	68	73	78
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	49	73	53	27	37	62	70	73
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	47	46	67	37	30	54	62	69	75
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	–	44	81	40	29	36	63	59	75
سلوفينيا	...	47	80	55	24	33	66	73	80
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	z–	z38	z74	z34	z32	z55	z60	z68	z74
تركيا	–	31	61	44	19	40	45	46	53
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى									
أرمينيا	52	13	36	30	30	27	48	55	94
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	22	13	75	33	28	57	44	62	55
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	–	20	50	21	29	48	53	60	83
منغوليا	53	36	80	61	39	47	64	71	77
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	–	30	46	15	12	56	24	63	57
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	z67	z52	76	53	21	35	54	63	74
بروني دار السلام	75	.	78	.	37	58	63	59	71
كمبوديا	10	–	35	24	6	14	40	29	39
الصين	47	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
فيجي	*13* z	*53* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	3 657	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	4 085	46	7.2	15.8	29.3	2.9	16.1	2.1	12.2	5.7	8.7
كيريباتي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	57	40	21.6	14.2	15.3	1.9	7.7	6.8	2.0	2.8	27.7
ماكاو، الصين	23	46	4.3	6.9	69.3	3.7	2.2	–	5.4	8.3	–
ماليزيا	697 z	56 z	13.2 z	9.8 z	27.1 z	19.4 z	18.4 z	2.9 z	6.7 z	2.5 z	– z
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	238	59	10.2	17.5	34.8	13.9	6.6	1.0	12.6	2.7	0.7
نيوي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	2 484	54	16.9 y	3.2 y	28.0 y	11.8 y	15.5 y	3.2 y	13.2 y	0.7 y	7.3 y
جمهورية كوريا	**3 204**	**37**	**6.3**	**18.3**	**21.6**	**8.6**	**28.9**	**1.3**	**8.8**	**6.2**	–
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	2 339	51	...	...	...	...	...	...	...	...	100.0
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	*0.7* y	*60* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	*1.0* y	*36* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	1 355 z	41 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	0.05	83	40.4	.	59.6	.	.	.	.	.	.
أنتيغوا وبربودا	y.	y.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	2 083 z	59 z	10.7 z	12.5 z	39.6 z	10.0 z	8.1 z	3.5 z	12.6 z	2.9 z	0.2 z
آروبا	2.1	60	17.9	.	44.2	.	19.5	.	18.5	.	.
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	0.7 y	70 y	25.3 y	3.7 y	29.4 y	9.1 y	0.1 y	– y	8.9 y	– y	23.4 y
برمودا	**0.9**	**71**	**4.1**	**9.3**	**33.0**	**12.5**	**6.0**	–	**7.7**	**3.3**	**24.3**
بوليفيا	*346* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	4 572 z	56 z	19.8 z	3.4 z	40.5 z	8.3 z	7.5 z	2.1 z	13.6 z	2.1 z	2.7 z
جزر فيرجين البريطانية	*1.2* z	*69* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	0.6	72	.	.	81.0	16.4	.	.	.	.	2.6
شيلي	661	49	13.8	7.7	25.7	8.0	18.5	4.5	14.8	7.1	...
كولومبيا	1 315	51	8.8	4.2	42.8	3.3	32.3	–	8.5	–	–
كوستاريكا	*111* z	*54* z	26.5 y	4.0 y	25.7 y	8.5 y	14.9 y	3.0 y	11.1 y	3.3 y	3.0 y
كوبا	682	61	16.6	1.3	24.0	2.5	2.1	1.0	17.3	6.7	28.5
دومينيكا	z.	z.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	*294* y	*61* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	125	55	8.3	4.4	47.1	11.2	11.9	1.1	16.0	0.0	–
غرينادا	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
غواتيمالا	*112	*46	*13.1	*0.7	*46.0	*2.3	*18.6	*2.9	*7.0	*–	*9.4
غيانا	7	69	30.5	2.9	41.7	9.9	6.5	2.2	4.9	0.8	0.7
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	*123* y	*59* y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	2 447	50	10.6	4.3	39.6	12.6	18.6	2.5	8.4	2.8	...
مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	131	61	14.9	9.8	39.6	8.0	11.2	1.1	8.0	6.9	0.5
باراغواي	*156* z	*52* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	*952*	*51*	*10.3*	...	*5.9*	*6.7*	*0.6*	*1.2*	*9.0*	...	*66.3*
سانت كيتس ونيفيس	z.	z.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	1.6	85	15.5	0.3	19.1	0.1	.	.	.	.	37.8

الجدول 9 – باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	70	67	35	25	12	39	60	80	49
كيريباتي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	49	41	38	40	11	24	57	22	46
ماكاو، الصين	63	74	40	14	14	–	74	66	–
ماليزيا	z61	z55	z60	z56	z39	z79	z66	z70	z–
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	82	64	56	43	25	58	80	z48	63
نيوي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	**70**	**56**	**36**	**29**	**16**	**32**	**63**	**31**	–
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	51
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	89	.	79	.	.	.	.	.	.
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	z81	z65	z58	z47	z31	z42	z68	z57	z54
آروبا	79	.	63	.	12	.	87	.	.
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	y–	y–	...	y–	...
برمودا	**89**	**72**	**78**	**59**	**4**	–	**93**	**62**	**75**
بوليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	z74	z60	z52	z34	z26	z40	z71	z66	z54
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	.	.	74	60	.	.	.	.	80
شيلي	69	50	52	32	24	47	69	46	...
كولومبيا	66	45	57	49	37	–	71	–	–
كوستاريكا	y73	y57	y57	y35	y29	y41	y55	y50	y61
كوبا	71	65	66	45	25	31	78	30	52
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	75	54	57	37	25	36	73	59	–
غرينادا	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
غواتيمالا	*56	*68	*51	*61	*25	*17	*59	–	*43
غيانا	85	75	71	44	16	36	73	68	73
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	71	56	57	40	25	37	64	59	...
مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	77	60	65	46	31	24	76	58	58
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	63	...	55	42	19	30	80	...	46
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	84	100	75	–	.	.	.	.	67

الجدول 9 – باء (تابع)

(Table 9B (continued

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
سانت فنسنت وغرينادين	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	*17* z	*56* z	٪4.9	٪8.4	٪26.7	٪13.7	٪22.6	٪3.6	٪9.9	٪4.2	٪5.9
جزر تركس وكايكوس	z.	z.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.
أوروغواي	113	62	z20.2	z4.5	z40.0	z5.3	z11.1	z2.9	z11.5	z0.6	z3.6
فنزويلا	1 381 *	...	...	...	...	...	...	...	*1.7	...	*98.3
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	0.4	53	–	6.7	55.1	24.7	–	–	13.5	–	–
النمسا	253	54	12.8	14.9	35.0	12.4	11.8	1.6	9.4	2.1	...
بلجيكا	394	55	10.2	10.5	27.5	6.9	10.6	2.5	22.1	1.5	...
كندا	*1 327* ٪	*56* ٪	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	21	51	9.4	8.5	47.4	12.7	6.1	0.1	6.6	9.2	...
الدنمارك	229	57	11.4	15.0	29.5	8.0	10.1	1.5	22.2	2.3	–
فنلندا	309	54	5.3	14.5	22.5	11.4	25.9	2.2	13.3	4.8	...
فرنسا [1]	2 201	55	3.1	16.5	34.5	12.3	11.5	1.0	14.2	3.5	...
ألمانيا	...	...	7.3	15.6	27.4	15.2	15.7	1.4	14.7	2.5	...
اليونان	653	51	z6.5	z11.6	z31.9	z15.7	z16.5	z5.9	z6.9	z5.0	z–
آيسلندا	16	64	17.4	14.8	38.0	8.0	7.3	0.5	12.4	1.5	...
آيرلندا	186	55	5.3	15.7	23.1	11.6	10.4	1.2	12.8	4.5	...
إسرائيل	310	55	13.8	11.1	38.7	9.6	17.9	0.6	7.2	.	...
إيطاليا	2 029	57	6.4	15.5	36.5	7.9	15.6	2.3	12.5	2.6	...
لكسمبرغ	3	52	22.7	8.2	45.2	8.4	15.0	...	0.4	...	...
مالطة	z9	z56	z15.7	z13.5	z41.6	z5.9	z7.8	z0.8	z14.5	z0.2	...
موناكو	.	.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.
هولندا	580	51	14.6	8.3	37.5	6.6	8.2	1.2	16.2	5.8	1.8
النرويج	215	60	z14.7	z11.5	z32.2	z9.4	z6.9	z0.9	z19.0	z3.8	z1.6
البرتغال	367	55	7.2	8.6	31.5	7.3	21.9	1.9	16.0	5.6	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	1 789	54	9.2	10.4	31.9	11.4	17.8	3.4	9.9	5.6	0.5
السويد	423	60	15.2	12.6	26.2	9.7	16.3	0.9	17.2	1.8	0.2
سويسرا	205	47	10.3	13.0	37.1	10.7	13.4	1.2	10.2	3.8	...
المملكة المتحدة	2 336	57	8.9	17.0	27.0	13.7	8.2	0.9	18.8	0.7	4.9
الولايات المتحدة	17 487	57	9.4	10.6	27.3	8.9	6.7	0.6	13.9	5.1	...
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	٪28	٪20	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	z912	z33	z2.7	z24.2	z33.9	z15.5	z5.0	z0.9	z2.4	z0.2	z15.1
بوتان	4	33	38.3	17.4	14.8	3.2	14.4	6.1	5.8	–	–
الهند	12 853	40	z1.3	z36.0	z13.5	z14.3	z5.9	z–	z2.2	z–	z26.8
جمهورية إيران الإسلامية	2 399	52	6.5	12.3	26.9	11.0	30.3	5.3	5.6	2.0	–
الملديف	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	٪147	٪28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	820	45	4.6	11.5	18.3	4.6	5.6	1.5	7.5	.	46.3
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	z48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	z11	z50	z21.4	z25.7	z24.8	z11.8	z5.5	z–	z–	z0.3	z10.6
بوركينا فاسو	30	31	1.4	11.5	53.2	19.9	5.6	–	8.2	0.2	–
بوروندي	17	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	120	42	0.9	7.7	64.5	19.7	4.9	0.6	1.3	0.4	0.1
الرأس الأخضر	5	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	4	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	*10* z	*13* z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	*2* ٪	*43* ٪	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	٪5	٪13	٪21.9	٪1.8	٪23.7	٪9.3	٪27.9	٪9.0	٪6.5	٪–	٪–
إثيوبيا	**210**	**25**	**26.8**	**2.9**	**36.9**	**7.0**	**8.0**	**8.5**	**9.1**	**.**	**0.8**

الجدول 9 – باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
سانت فنسنت وغرينادين	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.	z.
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	٧67	٧66	٧64	٧55	٧21	٧51	٧70	٧78	٧69
جزر تركس وكايكوس	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
أوروغواي	z62	z12	z72	z41	z36	z49	z63	z67	z78
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	–	–	78	–	–	11	63	78	–
النمسا	...	51	67	61	21	34	55	66	75
بلجيكا	...	45	72	51	24	32	53	56	73
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	...	39	69	–	14	36	48	76	88
الدنمارك	–	22	80	52	33	33	50	62	71
فنلندا	...	70	84	51	19	40	63	71	81
فرنسا [1]	...	40	71	41	23	36	61	69	75
ألمانيا	...	51	74	47	18	35	49	66	69
اليونان	z–	z44	z74	z44	z28	z39	z55	z73	z70
آيسلندا	...	82	87	43	32	38	59	66	83
آيرلندا	...	48	79	45	16	42	56	64	78
إسرائيل	...	.	76	56	27	40	56	62	83
إيطاليا	...	48	66	45	28	50	57	72	87
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	...	z33	z67	z31	z28	z35	z56	z57	z72
موناكو	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.	٧.
هولندا	41	49	74	50	15	16	47	54	74
النرويج	z59	z49	z81	z57	z24	z32	z56	z62	z75
البرتغال	...	49	77	56	26	49	59	61	82
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	45	57	76	54	28	34	59	61	78
السويد	74	59	81	60	28	43	61	62	76
سويسرا	...	51	69	49	15	29	46	59	71
المملكة المتحدة	62	65	78	61	20	37	55	62	74
الولايات المتحدة	...	53	80	50	16	39	56	58	79
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	z36	z33	z38	z17	z15	z26	z33	z41	z36
بوتان	–	–	45	20	20	32	33	37	36
الهند	z38	z–	z35	z–	z24	z40	z36	z44	z44
جمهورية إيران الإسلامية	–	57	76	41	26	70	56	71	71
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	58	.	47	16	15	21	22	43	65
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	z53	z87	z–	z–	z12	z9	z56	z62	z58
بوركينا فاسو	–	75	31	–	43	23	31	40	20
بوروندي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	٧–	٧–	٧20	٧6	٧10	٧21	٧16	٧41	٧9
إثيوبيا	**26**	.	**26**	**15**	**15**	**23**	**31**	**32**	**24**

الجدول 9 – باء (تابع)

(Table 9B (continued

البلد أو الأراضي	مجموع القيد (بالآلاف)	مجموع القيد % للإناث	النسب المئوية لتوزيع الطلاب بحسب مجالات الدراسة: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	2	19	٧3.6	٧34.6	٧18.8	٧20.5	٧.	٧.	٧15.1	٧.	٧7.4
غانا	**140**	**34**	٧11.4	٧39.1	٧12.0	٧14.6	٧11.6	٧4.3	٧3.7	٧1.8	٧1.5
غينيا	43	21	4.3	11.1	32.0	19.4	3.9	10.9	7.8	1.1	9.5
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	٧103	٧38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	9	55	17.2	9.0	34.0	10.5	–	4.2	4.2	–	21.0
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	50	47	2.9	11.2	57.7	12.1	6.0	2.7	7.1	0.1	0.3
ملاوي	٧5	٧35	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	ز33	*ز31*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	17	53	18.6	19.3	35.2	8.9	15.4	1.9	0.1	0.3	0.4
موزمبيق	ز28	ز33	ز7.6	ز11.1	ز43.9	ز13.9	ز9.9	ز5.2	ز5.2	ز2.7	ز0.5
ناميبيا	13	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	11	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	ز1 392	ز41	ز0.0	ز0.0	ز0.2	ز0.2	ز0.0	ز0.0	ز0.0	ز0.0	ز99.5
رواندا	ز26	*ز39*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	ز.	ز.	ز.	ز.	ز.	ز.	ز.	ز.	ز.
السنغال	ز*59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	741	55	13.3	4.9	52.9	10.4	9.5	1.8	5.9	1.2	0.0
سوازيلاند	6	50	10.7	21.1	45.5	5.7	3.1	6.1	7.0	0.8	.
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	٧88	٧38	٧32.1	٧5.3	٧40.3	٧3.3	٧7.2	٧1.6	٧4.4	٧3.7	٧2.1
جمهورية تنزانيا المتحدة	**55**	**32**	*ز12.9*	*ز7.1*	*ز20.2*	*ز15.2*	*ز9.0*	*ز4.7*	*ز6.6*	*ز1.7*	*ز22.4*
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	المجموع % للإناث	الوسيط								
العالم	143 723	50	10	11	27	7	11	2	22	2	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	14 432	56	13	6	39	2	25	8	4	3	–
البلدان المتقدمة	43 961	55	9	11	27	9	7	1	14	5	...
البلدان النامية	85 331	47	10	...	6	7	1	1	9	...	66
الدول العربية	7 038	49	8	10	34	10	2	0.1	2	.	33
أوروبا الوسطى والشرقية	20 125	55	12	7	45	7	16	3	7	3	–
آسيا الوسطى	1 974	52	14	8	33	3	11	3	7	4	15
شرق آسيا والمحيط الهادي	43 621	47	6	18	22	9	29	1	9	6	–
شرق آسيا	42 313	47	14	5	40	16	11	3	6	1	3
بلدان المحيط الهادي	1 308	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	16 247	54	12	7	43	6	13	3	10	1	5
بلدان الكاريبي	107	63	4	9	30	13	14	2	9	4	15
أمريكا اللاتينية	16 140	53	13	4	36	5	19	4	11	4	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	33 742	56	9	10	37	11	6	0	10	7	...
جنوب وغرب آسيا	17 253	41	5	12	18	5	6	2	8	.	46
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3 723	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1 – تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية في ما وراء البحار.
البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2006.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (ز) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (٧) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 9 – باء

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	٧68	٧٠	٧13	٧٠	٧٠	٧14	٧14	٧19	٧2
غانا	٧33	٧22	٧37	٧20	٧8	٧27	٧42	٧37	٧36
غينيا	20	15	33	17	12	16	24	20	30
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	61	43	51	37	18	34	50	59	40
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	78	9	21	57	27	47	58	63	57
موزمبيق	٢23	٢21	٢54	٢27	٢10	٢21	٢41	٢36	٢33
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	٢41	٢29	٢33	٢23	٢11	٢4	٢31	٢38	٢49
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	٢.	٢.	٢.	٢.	٢.	٢.	٢.	٢.	٢.
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	50	66	67	43	26	44	57	61	72
سوازيلاند	.	62	65	18	9	36	49	63	53
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	٧55	٧53	٧40	٧22	٧19	٧24	٧41	٧41	٧39
جمهورية تنزانيا المتحدة	٢*32*	٢16	٢29	٢26	٢10	٢24	٢41	٢56	٢38
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	الوسيط								
العالم	–	31	63	32	16	29	36	56	70
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	53	48	74	47	27	43	59	66	75
البلدان النامية	22	31	62	17	17	49	50	66	55
الدول العربية	38	26	59	47	31	57	58	74	70
أوروبا الوسطى والشرقية	–	44	81	40	29	36	63	59	75
آسيا الوسطى	53	36	80	61	39	47	64	71	77
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أمريكا اللاتينية والكاريبي	52	30	78	31	25	45	66	65	71
بلدان الكاريبي	67	66	64	55	21	51	70	78	69
أمريكا اللاتينية	57	40	67	36	27	40	61	61	72
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	59	49	81	57	24	32	56	62	75
جنوب وغرب آسيا	38	–	35	–	24	40	36	44	44
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10 – ألف

هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي										التعليم الابتدائي									
	هيئة التدريس				المعلمون المدرَّبون (%)[1]				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		هيئة التدريس				المعلمون المدرَّبون (%)[1]				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2006		1999			2006			1999		2006		1999			2006		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2006	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2006
الدول العربية																				
الجزائر	1	93	7	69	…	…	…	…	…	…	28	24	1	93	7	69	…	…	…	…	28	24
البحرين	0.7	100	1	100	18	–	18	58	100	58	21	16	0.7	100	1	100	18	–	18	58	100	58
جيبوتي	0.01	100	*0.05*	*45*	…	…	…	z100	z100	z100	29	*16*	0.01	100	*0.05*	*45*	…	…	…	z100	z100	z100
مصر	*14*	*99*	**23**	**99**	…	…	…	…	…	…	*24*	**25**	*14*	*99*	**23**	**99**	…	…	…	…	*24*	**25**
العراق	5	100	z*6*	z*100*	…	…	…	y100	٧٠	y100	15	z*16*	5	100	z*6*	z*100*	…	…	…	y100	٧٠	y100
الأردن	3	100	*5*	*99*	…	…	…	…	…	…	22	*20*	3	100	*5*	*99*	…	…	…	…	…	…
الكويت	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	12	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100
لبنان	11	95	10	99	…	…	…	9	9	9	13	16	11	95	10	99	…	…	…	9	9	9
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	2	96	…	…	…	…	…	…	8	9	1	100	2	96	…	…	…	…	…	…
موريتانيا	…	…	z*0.3*	z*100*	…	…	…	y100	٧٠	y100	…	z*19*	…	…	z*0.3*	z*100*	…	…	…	y100	٧٠	y100
المغرب	40	40	40	57	…	…	…	z100	z100	z100	20	17	40	40	40	57	…	…	…	z100	z100	z100
عمان	0.4	100	*0.5*	*100*	93	٠	93	*100*	٠	*100*	20	*18*	0.4	100	*0.5*	*100*	93	٠	93	*100*	٠	*100*
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3	100	3	99	…	…	…	100	100	100	29	26	3	100	3	99	…	…	…	100	100	100
قطر	*0.4*	*96*	0.9	99	…	…	…	35	67	36	*21*	18	*0.4*	*96*	0.9	99	…	…	…	35	67	36
المملكة العربية السعودية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
السودان	*12*	*84*	17	95	…	…	…	60	60	60	*30*	29	*12*	*84*	17	95	…	…	…	60	60	60
الجمهورية العربية السورية	5	96	7	96	87	84	87	24	26	24	24	24	5	96	7	96	87	84	87	24	26	24
تونس	4	95	…	…	…	…	…	…	…	…	20	…	4	95	…	…	…	…	…	…	…	…
الإمارات العربية المتحدة	3	100	5	100	59	71	59	z50	z80	z50	19	18	3	100	5	100	59	71	59	z50	z80	z50
اليمن	0.8	93	z1	z97	…	…	…	…	…	…	17	z15	0.8	93	z1	z97	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية																				
ألبانيا	4	100	٧*4*	y*100*	…	…	…	…	…	…	20	y*21*	4	100	٧*4*	y*100*	…	…	…	…	…	…
بيلاروس	53	…	44	99	…	…	…	64	64	64	5	6	53	…	44	99	…	…	…	64	64	64
البوسنة والهرسك	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا	19	*100*	18	100	…	…	…	…	…	…	11	11	19	*100*	18	100	…	…	…	…	…	…
كرواتيا	6	100	6	99	76	86	76	…	…	…	13	14	6	100	6	99	76	86	76	…	…	…
الجمهورية التشيكية	17	*100*	24	100	…	…	…	…	…	…	18	12	17	*100*	24	100	…	…	…	…	…	…
إستونيا	7	100	6	100	…	…	…	…	…	…	8	8	7	100	6	100	…	…	…	…	…	…
المجر	32	100	31	100	…	…	…	…	…	…	12	11	32	100	31	100	…	…	…	…	…	…
لاتفيا	7	99	6	100	…	…	…	…	…	…	9	10	7	99	6	100	…	…	…	…	…	…
ليتوانيا	13	99	11	100	…	…	…	…	…	…	7	8	13	99	11	100	…	…	…	…	…	…
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	*77*	…	49	98	…	…	…	…	…	…	*12*	17	*77*	…	49	98	…	…	…	…	…	…
جمهورية مولدوفا	13	100	10	100	*92*	٠	*92*	90	٠	90	8	10	13	100	10	100	*92*	٠	*92*	90	٠	90
رومانيا	37	100	36	100	…	…	…	…	…	…	17	18	37	100	36	100	…	…	…	…	…	…
الاتحاد الروسي	642	…	628	100	…	…	…	…	…	…	7	7	642	…	628	100	…	…	…	…	…	…
صربيا	8	*98*	**10**	**98**	…	…	…	…	…	…	21	**17**	8	*98*	**10**	**98**	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	16	100	11	100	…	…	…	…	…	…	10	14	16	100	11	100	…	…	…	…	…	…
سلوفينيا	3	*99*	*2*	*100*	…	…	…	…	…	…	18	*18*	3	*99*	*2*	*100*	…	…	…	…	…	…
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	z3	z99	…	…	…	…	…	…	10	z11	3	99	z3	z99	…	…	…	…	…	…
تركيا	17	*99*	21	94	…	…	…	…	…	…	15	26	17	*99*	21	94	…	…	…	…	…	…
أوكرانيا	143	100	124	99	…	…	…	…	…	…	8	8	143	100	124	99	…	…	…	…	…	…
آسيا الوسطى																				
أرمينيا	8	…	5	100	…	…	…	٧56	٧20	٧56	7	9	8	…	5	100	…	…	…	٧56	٧20	٧56
أذربيجان	12	100	11	100	78	٠	78	90	100	90	9	10	12	100	11	100	78	٠	78	90	100	90
جورجيا	6	100	7	100	…	…	…	…	…	…	13	11	6	100	7	100	…	…	…	…	…	…
كازاخستان	19	…	**31**	**99**	…	…	…	…	…	…	9	**11**	19	…	**31**	**99**	…	…	…	…	…	…
قيرغيزستان	3	100	2	100	32	–	32	41	40	41	18	24	3	100	2	100	32	–	32	41	40	41
منغوليا	3	100	3	99	99	75	99	…	…	…	25	29	3	100	3	99	99	75	99	…	…	…
طاجيكستان	5	100	5	100	…	…	…	82	٠	82	11	13	5	100	5	100	…	…	…	82	٠	82
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	66	96	**61**	**95**	…	…	…	**100**	**100**	**100**	9	**9**	66	96	**61**	**95**	…	…	…	**100**	**100**	**100**
شرق آسيا والمحيط الهادي																				
أستراليا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بروني دار السلام	*0.6	*83	0.6	95	…	…	…	67	93	69	*20	19	*0.6	*83	0.6	95	…	…	…	67	93	69
كمبوديا	*2*	*99*	4	96	…	…	…	…	…	85	*27*	24	*2*	*99*	4	96	…	…	…	…	…	85
الصين	875	94	952	98	…	…	…	…	…	…	27	23	875	94	952	98	…	…	…	…	…	…

الجدول 10 – ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		المعلمون المدرَّبون (%)[1]						هيئة التدريس			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	2006	1999	2006			1999			2006		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
الدول العربية												
الجزائر	24	28	100	99	99	96	92	94	52	171	46	170
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	34	40	77	80	79	...	...	...	27	2	28	1
مصر	***27***	*23*	...	...	...	...	...	...	***56***	***369***	*52*	*346*
العراق	z*21*	25	y100	y100	y100	...	...	...	z*72*	z*216*	72	141
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	10	13	100	100	100	100	100	100	87	20	73	10
لبنان	14	14	12	14	13	...	...	15	85	32	82	28
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	41	47	100	100	100	...	...	...	32	11	26	7
المغرب	27	28	z100	z100	z100	...	...	...	47	146	39	123
عمان	14	25	100	100	100	99	100	100	65	20	52	12
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	32	38	z100	z100	z100	100	100	100	67	12	54	10
قطر	11	13	53	51	52	...	...	...	85	7	75	5
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	34	...	52	73	59	...	...	...	68	113	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	25	...	...	...	...	...	81	...	...	*65*	110
تونس	19	24	...	...	...	...	...	...	52	59	50	60
الإمارات العربية المتحدة	15	16	z58	z69	z60	...	...	...	84	18	73	17
اليمن	...	*22*	...	...	...	...	...	...	...	...	*20*	*103*
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	y*21*	*23*	...	...	...	...	...	...	y*76*	y*12*	*75*	*13*
بيلاروس	16	20	100	100	100	...	...	...	99	23	99	32
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	16	18	...	...	...	...	...	...	93	17	*91*	23
كرواتيا	17	19	...	...	...	100	100	100	90	11	89	11
الجمهورية التشيكية	16	18	...	...	...	...	...	...	95	30	85	36
إستونيا	11	16	...	...	...	...	...	...	89	8	*86*	8
المجر	10	11	...	...	...	...	...	...	96	41	85	47
لاتفيا	12	15	...	...	...	...	...	...	97	7	97	9
ليتوانيا	14	17	...	...	...	...	...	...	98	11	98	13
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	11	...	...	...	...	...	...	...	84	232	...	...
جمهورية مولدوفا	17	21	...	...	...	...	...	...	97	10	96	12
رومانيا	17	19	...	...	...	...	...	...	87	56	86	69
الاتحاد الروسي	17	18	...	...	...	...	...	...	98	301	98	367
صربيا	***13***	*17*	...	...	...	...	...	...	...	***22***	...	*23*
سلوفاكيا	17	19	...	...	...	...	...	...	89	14	93	17
سلوفينيا	*15*	14	...	...	...	...	...	...	*97*	*6*	96	6
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	z19	22	...	...	...	...	...	...	z70	z6	66	6
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	17	20	...	...	100	...	...	...	99	102	98	107
آسيا الوسطى												
أرمينيا	21	...	z78	z22	z77	...	...	...	99	6	...	...
أذربيجان	13	19	...	...	100	100	100	100	86	43	83	37
جورجيا	y*15*	17	...	...	...	...	...	...	y*95*	y*25*	92	17
كازاخستان	**17**	...	...	...	...	...	...	...	**98**	**57**	...	...
قيرغيزستان	24	24	61	61	61	48	49	48	97	18	95	19
منغوليا	33	32	...	...	...	...	...	...	95	8	93	8
طاجيكستان	22	22	...	...	93	...	...	...	65	31	56	31
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	**18**	21	**100**	**100**	**100**	...	...	...	**85**	**119**	84	123
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	*18*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*105*
بروني دار السلام	13	*14	82	92	85	...	...	...	73	4	*66	*3
كمبوديا	50	*48*	...	...	98	...	...	...	42	51	*37*	*45*
الصين	18	...	...	...	...	...	...	...	55	5 968	...	...

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس			المعلمون المدرَّبون (%)[1]				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2005	1999		2005			
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2005
جزر كوك	0.03	100	z0.02	z91	...	...	...	z61	z–	z67	14	z21
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...	19
إندونيسيا	*118*	*98*	*202*	...	...	...	...	...	...	...	*17*	*16*
اليابان	96	...	107	*98*	...	...	...	...	...	...	31	29
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	3	99	86	100	86	80	36	81	18	16
ماكاو، الصين	0.5	100	0.4	100	93	.	93	98	.	98	31	23
ماليزيا	21	100	z30	z96	...	...	...	...	...	...	27	z23
جزر مارشال	0.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	2	...	6	99	...	...	...	50	29	51	22	16
ناورو	...	...	**0.04**	**97**	...	...	...	**82**	–	**84**	...	**18**
نيوزيلندا	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
نيوي	0.01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	18	*92*	28	97	*100*	...	...	...	...	...	33	33
جمهورية كوريا	23	100	**28**	**99**	...	...	...	...	...	...	24	**20**
ساموا	...	...	y*0.1*	y*94*	...	...	...	...	...	...	...	y*42*
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	111	79	99	78	...	...	...	...	...	...	25	25
تيمور – ليشتي	...	...	z0.2	z97	...	...	...	...	...	...	...	z29
توكيلاو	...	...	y*0.01*	y*100*	...	...	...	...	...	...	...	y*14*
تونغا	0.1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	**0.5**	**91**	...	...	...	...	...	...	...	**11**
فيتنام	94	100	160	98	44	.	44	71	...	...	23	17
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	0.03	100	0.04	98	38	.	38	54	–	55	18	11
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	50	96	z69	z96	...	...	...	...	...	...	24	z19
آروبا	0.1	100	0.1	99	100	.	100	100	100	100	26	21
البهاما	0.2	97	...	...	53	*50*	53	...	...	...	9	...
بربادوس	*0.3*	*93*	*0.4*	*95*	...	...	...	z63	z29	z65	*18*	*18*
بليز	0.2	98	0.3	99	...	...	...	10	33	9	19	17
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	5	93	z6	z92	...	...	...	...	...	...	42	z41
البرازيل	304	98	z396	z97	...	...	...	...	...	...	19	z18
جزر فيرجين البريطانية	*0.03*	*100*	0.05	100	*29*	.	*29*	*29*	...	...	*13*	15
جزر كايمان	0.1	96	0.05	100	92	50	94	100	.	100	9	13
شيلي	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	20
كولومبيا	59	94	50	96	...	...	...	.	.	.	18	22
كوستاريكا	4	97	7	94	92	...	...	82	*66	*83	19	15
كوبا	26	98	27	100	98	–	100	100	.	100	19	17
دومينيكا	0.1	100	z0.2	z100	75	.	75	y*78*	y.	y*78*	18	z14
الجمهورية الدومينيكية	8	95	8	94	54	59	53	76	69	76	24	26
إكوادور	10	90	15	87	...	...	...	73	61	75	18	17
السلفادور	...	...	7	91	...	...	...	90	62	93	...	33
غرينادا	0.2	96	z0.3	z99	...	...	...	...	...	...	18	z10
غواتيمالا	12	...	*18	*91	...	...	...	...	...	...	26	*25
غيانا	2	99	*2*	*99*	38	41	38	z48	z21	z49	18	*16*
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	8	...	...	...	...	y64	y53	y65	...	26
جامايكا	5	...	z7	z98	...	...	...	...	...	...	25	z22
المكسيك	150	94	159	96	...	...	...	...	...	...	22	28
مونتسيرات	0.01	100	0.01	100	100	.	100	100	.	100	12	11
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	...	...	100	100	100	100	...	...	21	...
نيكاراغوا	6	97	9	92	32	19	32	33	33	33	26	25
بنما	3	98	5	95	36	35	36	45	8	47	19	19

الجدول 10 – ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		المعلمون المدرَّبون (%)[1]						هيئة التدريس			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	2005	1999	2005			1999			2005		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
جزر كوك	z16	18	…	…	z95	…	…	…	z77	z0.1	86	0.1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	*z28*	…	…	…	…	…	…	…	*z57*	*z4*	…	…
إندونيسيا	*20*	…	…	…	…	…	…	…	…	*1 428*	…	…
اليابان	19	21	…	…	…	…	…	…	*65*	386	…	367
كيريباتي	z25	25	…	…	…	…	…	…	z75	z0.7	62	0.6
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	31	31	91	81	86	85	69	76	46	29	43	27
ماكاو، الصين	21	31	91	72	89	84	62	81	87	2	87	2
ماليزيا	z17	21	…	…	…	…	…	…	z66	z190	66	143
جزر مارشال	…	15	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.6
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	***17***	…	…	…	…	…	…	…	…	***1***	…	…
ميانمار	30	31	98	98	98	60	60	60	82	166	73	155
ناورو	**23**	…	…	…	…	…	…	…	**91**	**0.05**	…	…
نيوزيلندا	16	18	…	…	…	…	…	…	83	22	82	20
نيوي	*z12*	16	…	…	…	…	…	…	*z100*	*z0.02*	100	0.02
بالاو	*z13*	15	…	…	…	…	…	…	…	*z0.2*	82	0.1
بابوا غينيا الجديدة	*36*	…	…	…	…	…	…	…	*43*	*15*	…	…
الفلبين	35	35	…	…	…	…	…	*100*	87	376	87	360
جمهورية كوريا	**27**	31	…	…	…	…	…	…	**76**	**148**	64	124
ساموا	y*25*	*24*	…	…	…	…	…	…	y*73*	y*1*	*71*	*1*
سنغافورة	23	27	…	…	…	…	…	…	83	13	80	11
جزر سليمان	…	19	…	…	…	…	…	…	…	…	41	3
تايلاند	18	21	…	…	…	…	…	…	60	320	63	298
تيمور – ليشتي	z34	…	…	…	…	…	…	…	z31	z5	…	…
توكيلاو	y*6*	…	…	…	…	…	…	…	y*69*	y*0.04*	…	…
تونغا	22	21	…	…	…	…	…	…	…	0.8	67	0.8
توفالو	y19	19	…	…	…	…	…	…	…	y0.1	…	0.1
فانواتو	y20	24	…	…	…	…	…	…	y54	y2	49	1
فيتنام	21	30	96	93	96	78	75	78	78	354	78	337
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	17	22	67	17	64	76	78	76	93	0.09	87	0.1
أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	z17	22	…	…	…	…	…	…	z88	z279	88	221
آروبا	18	19	100	97	99	100	100	100	82	0.6	78	0.5
البهاما	15	14	93	71	89	*59*	*57*	58	81	2	63	2
بربادوس	*15*	*18*	z72	z78	z73	…	…	…	*78*	*1*	*76*	*1*
بليز	23	*24*	40	37	39	…	…	…	71	2	*64*	*2*
برمودا	8	…	100	100	100	…	…	…	89	0.6	…	…
بوليفيا	y*24*	*25*	…	…	…	…	…	…	y*61*	y*64*	*61*	*58*
البرازيل	z21	26	…	…	…	…	…	…	z88	z887	93	807
جزر فيرجين البريطانية	15	18	80	30	74	75	55	72	88	0.2	86	0.2
جزر كايمان	12	15	98	94	97	98	96	98	88	0.3	89	0.2
شيلي	26	32	…	…	…	…	…	…	78	66	77	56
كولومبيا	28	24	…	…	…	…	…	…	76	188	77	215
كوستاريكا	20	27	*88	*88	88	…	…	93	80	28	80	20
كوبا	10	12	100	100	100	100	100	100	77	89	79	91
دومينيكا	17	20	68	44	64	70	46	64	84	0.5	75	0.6
الجمهورية الدومينيكية	23	…	90	81	88	…	…	…	76	55	…	…
إكوادور	23	27	71	70	71	…	…	…	70	89	68	71
السلفادور	*40	…	*95	*92	*94	…	…	…	*70	*26	…	…
غرينادا	*z18*	…	*z68*	*z65*	*z67*	…	…	…	*z76*	*z0.9*	…	…
غواتيمالا	*31	38	…	…	…	…	…	…	*64	*78	…	48
غيانا	z28	27	z58	z52	z57	52	52	52	z86	z4	86	4
هاييتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	28	…	y88	y86	y87	…	…	…	…	46	…	…
جامايكا	*z28*	…	…	…	…	…	…	…	*z89*	*z12*	…	…
المكسيك	28	27	…	…	…	…	…	…	67	521	62	540
مونتسيرات	17	21	77	–	77	100	100	100	100	0.03	84	0.02
جزر الأنتيل الهولندية	…	20	…	…	…	100	100	100	…	…	86	1
نيكاراغوا	33	34	79	59	74	82	63	79	74	29	83	24
بنما	25	26	90	94	91	77	86	79	76	18	75	15

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في				المعلمون المدرَّبون (%)[1] في العام الدراسي المنتهي في				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] في العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2005		1999			2005		
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999	2005
باراغواي	...	...	*y6*	*y88*	...	...	...	...	...	...	...	*y26*
بيرو	...	...	50	96	...	...	...	...	...	...	...	23
سانت كيتس ونيفيس	...	...	*z*0.3	*z*100	...	...	...	*z46*	*z.*	*z46*	...	*z*6
سانت لوسيا	*0.3*	*100*	0.3	...	...	...	...	*z56*	*z–*	*z56*	*13*	11
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	*y0.3*	*z100*	...	...	...	*z59*	*z.*	*z59*	...	*z11*
سورينام	...	...	0.5	99	...	...	...	...	...	...	...	31
ترينيداد وتوباغو	*2*	*100*	*z,*2*	*z,*100*	*20*	–	*20*	*y25*	*y.*	*y25*	*13*	*z,*14*
جزر تركس وكايكوس	*0.1*	*92*	*z0.1*	*z95*	*61*	*40*	*63*	*z78*	*z25*	*z76*	*13*	*z12*
أوروغواي	3	*98*	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
فنزويلا	...	...	*z*63	*z*94	...	...	...	*z*87	*z*70	*z*86	...	*z*15
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	...	0.2	95	...	...	...	100	100	100	...	12
النمسا	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
بلجيكا	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
كندا	30	*68*	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
قبرص	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	18
الدنمارك	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
فنلندا	10	96	*12*	*97*	...	...	...	...	...	...	12	*12*
فرنسا	128	78	*142*	*81*	...	...	...	...	...	...	19	*18*
ألمانيا	...	...	208	98	...	...	...	...	...	...	...	12
اليونان	9	*100*	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12
آيسلندا	*2*	*98*	2	97	...	...	...	...	...	...	*5*	6
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12
لكسمبرغ	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
مالطة	0.9	99	*z*0.9	*z*99	...	...	...	...	...	...	12	*z*10
موناكو	*0.1*	*100*	*y0.1*	*y100*	...	...	...	...	...	...	*18*	*y17*
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15
سان مارينو	...	...	*y0.1*	...	...	...	...	...	...	...	...	*y8*
إسبانيا	68	93	111	89	...	...	...	...	...	...	17	13
السويد	...	...	34	96	...	...	...	...	...	...	...	10
سويسرا	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	14
المملكة المتحدة	...	...	44	97	...	...	...	...	...	...	...	22
الولايات المتحدة	327	95	458	91	...	...	...	...	...	...	22	16
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	*y4*	*y100*	...	...	...	...	...	...	...	*y7*
بنغلاديش	68	33	*y33*	*y90*	...	...	...	*y40*	*y50*	*y41*	27	*y34*
بوتان	0.01	31	*0.02*	...	100	100	100	...	...	...	22	*23*
الهند	...	...	*z717*	*z100*	...	...	...	...	...	...	...	*z41*
جمهورية إيران الإسلامية	9	98	*z19*	*z89*	...	...	...	...	...	...	23	*z27*
الملديف	0.4	90	0.6	98	47	46	47	45	46	45	31	23
نيبال	*10*	*31*	...	...	–	–	–	...	...	...	*24*	...
باكستان	...	...	*y86*	*y45*	...	...	...	...	...	...	...	*y41*
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	0.6	61	0.6	78	100	100	100	*y100*	*y100*	*y100*	28	49
بوتسوانا	...	...	*z*0.9	*z*55	...	...	...	...	...	*z*50	...	*z*22
بوركينا فاسو	...	...	0.9	71	...	...	...	14	96	38	...	29
بوروندي	*0.2*	*99*	*0.4	*93	...	...	...	*y69*	*y25*	*y66*	*28*	*29
الكامرون	4	97	9	99	...	...	...	48	51	48	23	21
الرأس الأخضر	...	...	1.0	100	...	...	...	11	.	11	...	22
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	*z0.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	*z38*
جزر القمر	*0.1*	*94*	...	...	...	...	...	...	...	...	*26*	...
الكونغو	0.6	100	1	97	...	...	...	*z62*	*z–*	*z53*	10	19

الجدول 10 – ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		المعلمون المدرَّبون (%)[1]						هيئة التدريس			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	2005	1999	2005			1999			2005		1999	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
باراغواي	*Y28*	...	...	...	...	...	...	...	*Y72*	*Y33*	...	...
بيرو	22	...	...	...	...	...	...	...	64	184	...	...
سانت كيتس ونيفيس	**15**	...	...	...	**64**	...	...	...	**87**	**0.4**	...	...
سانت لوسيا	24	22	77	98	80	...	...	...	86	1	*84*	1
سانت فنسنت وغرينادين	*Z18*	...	*Z76*	*Z68*	*Z74*	...	...	...	*Z73*	*Z1*	...	...
سورينام	16	...	...	...	...	...	...	...	91	4	...	...
ترينيداد وتوباغو	Z,*17	21	Y,*84	Y,*72	Y,*81	71	74	71	Z,*72	Z,*8	76	8
جزر تركس وكايكوس	*Z15*	*18*	*Z83*	*Z81*	*Z82*	*82*	*63*	*81*	*Z89*	*Z0.1*	*92*	*0.1*
أوروغواي	20	20	...	...	...	...	...	...	...	19	*92*	18
فنزويلا	Z19	...	Z87	Z70	Z84	...	...	...	Z81	Z184	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	10	...	100	100	100	...	...	...	76	0.4	...	...
النمسا	12	13	...	...	...	...	...	...	89	29	89	29
بلجيكا	11	...	...	...	...	...	...	...	79	65	...	...
كندا	...	17	...	...	...	...	...	...	...	...	*68*	141
قبرص	16	18	...	...	...	...	...	...	83	4	67	4
الدنمارك	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	63	37
فنلندا	*16*	17	...	...	...	...	...	...	*76*	*24*	71	22
فرنسا	*19*	19	...	...	...	...	...	...	*82*	*218*	78	209
ألمانيا	14	17	...	...	...	...	...	...	84	238	82	221
اليونان	11	14	...	...	...	...	...	...	64	61	*57*	48
آيسلندا	*10*	*11*	...	...	...	...	...	...	*80*	*3*	*76*	*3*
آيرلندا	17	22	...	...	...	...	...	...	85	27	85	21
إسرائيل	13	13	...	...	...	...	...	...	86	60	...	54
إيطاليا	11	11	...	...	...	...	...	...	96	264	95	254
لكسمبرغ	11	...	...	...	...	...	...	...	72	3	...	...
مالطة	Z12	20	...	...	...	...	...	...	Z86	Z3	87	2
موناكو	*Y14*	*16*	...	...	...	...	...	...	*Y80*	*Y0.1*	*87*	*0.1*
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	*Y11*	...	...	...	...	...	...	...	*Y73*	*Y41*	...	...
البرتغال	11	...	...	...	...	...	...	...	81	71	...	...
سان مارينو	Y6	...	...	...	...	...	...	...	...	Y0.2	...	...
إسبانيا	14	15	...	...	...	...	...	...	70	184	68	172
السويد	10	12	...	...	...	...	...	...	81	63	80	62
سويسرا	13	...	...	...	...	...	...	...	79	41	...	...
المملكة المتحدة	18	19	...	...	...	...	...	...	81	250	76	244
الولايات المتحدة	14	15	...	...	...	...	...	...	89	1 761	86	1 618
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	Z83	36	...	...	Z36	...	...	...	*Z34*	Z52	–	26
بنغلاديش	Y51	56	Y52	Y47	Y48	64	64	64	Y34	Y353	33	312
بوتان	29	42	92	92	92	100	100	100	50	4	32	2
الهند	*Y40*	*35	...	...	...	...	...	...	*Y44*	*Y3 388*	*33	*3 135
جمهورية إيران الإسلامية	19	27	Z100	Z100	Z100	...	...	...	62	374	53	327
الملديف	16	24	67	70	68	65	70	67	70	3	60	3
نيبال	*40*	39	Z27	Z32	Z31	35	50	46	*30*	*113*	23	92
باكستان	39	...	75	92	85	...	...	...	45	428	...	...
سري لانكا	*Z22*	...	...	...	...	...	...	...	*Z79*	*Z75*	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	44	53	76	71	72	77	52	58	17	31	23	16
بوتسوانا	Z24	27	Z86	Z89	Z87	92	81	90	Z78	Z13	81	12
بوركينا فاسو	46	49	91	85	87	...	...	...	30	30	25	17
بوروندي	54	*57*	Z91	Z83	Z88	...	...	...	55	24	*54*	*12*
الكاميرون	45	52	*67	*58	*62	...	...	...	40	67	36	41
الرأس الأخضر	25	*29*	84	77	81	...	...	...	66	3	*62*	*3*
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	Z63	68	Z70	Z21	Z27	...	...	...	Z12	Z20	9	12
جزر القمر	*Z35*	35	...	...	...	...	...	...	*Z33*	*Z3*	26	2
الكونغو	55	61	95	84	89	...	...	...	47	11	42	5

الجدول 10 – ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي									
	هيئة التدريس			المعلمون المدرَّبون (%)[1]					نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]	
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2005	1999			2005		2005	1999
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث		
كوت ديفوار	2	96	3	90	...	...	...	...	...	...	16	23
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	0.4	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
إريتريا	0.3	97	1	96	65	22	66	65	54	66	35	36
إثيوبيا	2	93	**8**	...	63	37	65	76	...	...	**27**	36
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	*0.8*Y	*56*Y	...	...	...	...	...	...	*38*Y	...
غانا	*26*	*91*	**34**	...	*24*	*14*	*25*	22Z	25Z	22Z	**32**	*25*
غينيا	...	...	3	50	...	...	...	34	31	38	29	...
غينيا بيساو	*0.2*	*73*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*21*
كينيا	44	55	75	87	...	...	...	71	55	73	22	27
ليسوتو	...	...	2	99	...	...	...	—Z	—Z	—Z	19	...
ليبيريا	6	19	25	22	...	...	...	...	...	...	14	18
مدغشقر	...	...	4	97	...	...	...	13	10	13	37	...
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	3	100	3	100	100	.	100	88	.	88	15	16
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	...	27
النيجر	0.6	98	0.9	94	96	91	96	95	...	...	27	21
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	0.1	95	*0*	*48*	...	...	...	...	...	...	*23*	28
السنغال	1	78	*3*	*82*	...	...	...	100Z	100Z	100Z	*36*	19
سيشل	0.2	100	**0.2**	**100**	86	.	86	...	...	...	**15**	16
سييرا ليون	...	...	**1**	**79**	...	...	...	**52**	**53**	**52**	**20**	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	*6*	*80*	*11*Y	*78*Y	...	...	...	...	...	...	*34*Y	*36*
سوازيلاند	...	...	*0.5*Z	*75*Z	...	...	...	...	...	...	*32*Z	...
توغو	0.6	97	*0.7*Y	*91*Y	...	...	...	...	...	...	*18*Y	20
أوغندا	*3*	*70*	2	70	...	...	...	...	...	...	42	*25*
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	**18**	**56**	...	...	...	**14**	**8**	**19**	**43**	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم	5 430	91	6 656	93	...	...	...	...	...	...	21	21
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	984	98	941	99	...	...	...	82	.	82	8	7
البلدان المتقدمة	1 448	94	1 717	93	...	...	...	...	...	...	15	18
البلدان النامية	2 998	87	3 997	92	...	...	...	...	...	...	26	27
الدول العربية	117	77	151	86	...	...	...	100	100	100	20	21
أوروبا الوسطى والشرقية	1 122	99	1 048	100	...	...	...	...	...	...	9	8
آسيا الوسطى	136	98	138	98	...	...	...	82	.	82	11	10
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 430	94	1 684	97	...	...	...	...	...	...	22	26
شرق آسيا	1 405	94	1 654	97	...	...	...	...	...	...	22	26
بلدان المحيط الهادي	26	94	29	92	...	...	...	...	...	...	17	16
أمريكا اللاتينية والكاريبي	748	96	968	96	...	...	...	64	53	65	21	22
بلدان الكاريبي	22	97	25	99	61	40	63	59	.	59	31	31
أمريكا اللاتينية	726	96	943	96	...	...	...	75	65	76	21	22
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 100	92	1 388	92	...	...	...	...	...	...	14	17
جنوب وغرب آسيا	601	69	968	89	...	...	...	...	...	...	40	36
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	177	69	311	71	...	...	...	...	...	...	29	29

1 – لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي يتم جمع بياناتها عن طريق منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، أو المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات)، أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2 – استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 10 – ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]		المعلمون المدرَّبون (%)[1]						هيئة التدريس			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			2005			1999			2005		1999	
	2005	1999	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
كوت ديفوار	46	43	…	…	…	…	…	…	23	46	20	45
جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	26	…	…	…	…	…	…	…	…	21	155
غينيا الاستوائية	…	57	…	…	…	…	…	…	…	…	28	1
إريتريا	47	47	82	92	88	69	75	73	43	8	35	6
إثيوبيا	…	46	…	…	…	…	…	…	…	…	28	112
غابون	*Y36*	44	…	…	…	…	…	…	*Y45*	*Y8*	42	6
غامبيا	*35	33	*78	*75	*76	*72*	*72*	72	*34	*5	29	5
غانا	**35**	30	…	…	**59**	89	64	72	**37**	**95**	32	80
غينيا	44	47	74	65	68	…	…	…	25	28	25	16
غينيا بيساو	…	*44*	…	…	…	…	…	…	…	…	*20*	*3*
كينيا	*Z40*	32	Y99	Y98	Y99	…	…	…	*Z45*	*Z154*	42	148
ليسوتو	40	44	71	49	66	81	68	78	78	11	80	8
ليبيريا	19	39	…	…	…	…	…	…	27	28	19	10
مدغشقر	48	47	Z40	Z30	Z36	…	…	…	57	77	58	43
ملاوي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
مالي	56	*62	…	…	…	…	…	…	30	29	*23	*15
موريشيوس	22	26	100	100	100	100	100	100	64	6	54	5
موزمبيق	67	61	86	57	65	…	…	…	26	62	25	37
ناميبيا	*31*	32	Z97	Z83	Z92	30	27	29	*67*	*13*	67	12
النيجر	40	41	92	92	92	98	98	98	40	28	31	13
نيجيريا	Z37	*41*	Z60	Z39	Z50	…	…	…	Z51	Z599	*47*	*440*
رواندا	66	54	98	98	98	46	52	49	53	31	55	24
ساو تومي وبرنسيبي	*31*	36	…	…	…	…	…	…	*55*	*1*	…	0.7
السنغال	39	49	Z100	Z100	Z100	…	…	…	*25*	38	*23*	21
سيشل	**12**	15	…	…	…	83	76	82	**85**	**0.7**	85	0.7
سيبرا ليون	**44**	…	**63**	**45**	**49**	…	…	…	**26**	**30**	…	…
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	*Y36*	35	…	…	…	61	65	62	*Y76*	*Y209*	78	227
سوازيلاند	Z33	33	Z91	Z89	Z91	92	89	91	Z73	Z7	75	6
توغو	38	41	Z38	Z37	Z37	…	…	…	12	28	13	23
أوغندا	49	57	Z86	Z84	Z85	…	…	…	*39*	150	33	110
جمهورية تنزانيا المتحدة	**53**	40	**100**	**100**	**100**	…	…	…	**49**	**157**	45	104
زامبيا	51	47	…	…	…	95	93	94	48	52	49	33
زمبابوي	38	41	…	…	…	…	…	…	…	64	47	60
العالم	25	25	…	…	…	…	…	…	62	27 192	58	25 795
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	18	20	100	100	100	…	…	…	94	748	93	843
البلدان المتقدمة	14	16	…	…	…	…	…	…	83	4 633	81	4 485
البلدان النامية	28	27	79	92	85	…	…	…	57	21 811	52	20 466
الدول العربية	22	23	100	99	100	…	…	…	58	1 832	52	1 554
أوروبا الوسطى والشرقية	18	19	…	…	…	…	…	…	81	1 226	82	1 384
آسيا الوسطى	19	21	…	…	93	…	…	…	87	319	84	332
شرق آسيا والمحيط الهادي	20	22	…	…	…	…	…	…	60	9 671	55	10 094
شرق آسيا	20	22	…	…	…	…	…	…	60	9 502	55	9 938
بلدان المحيط الهادي	19	20	…	…	…	…	…	…	75	169	71	156
أمريكا اللاتينية والكاريبي	23	26	81	85	80	…	…	…	77	3 016	76	2 684
بلدان الكاريبي	22	24	80	30	74	76	78	76	57	111	50	104
أمريكا اللاتينية	23	26	88	87	88	…	…	…	78	2 905	77	2 580
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	14	15	…	…	…	…	…	…	85	3 687	81	3 443
جنوب وغرب آسيا	40	37	67	70	68	…	…	…	45	4 859	35	4 301
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	45	41	86	84	85	…	…	…	45	2 581	43	2 004

الجدول 10 – باء

هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي: هيئة التدريس: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المعلمون المدرَّبون (%)[1]: إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية															
الجزائر	...	...	Y113	Y51	...	...	Y64	Y46	...	...	Y176	Y49	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	0.5	24	...	...	0.2	...	...	...	0.7	22	1.0	23	...	...	...
مصر	207	44	Y231	Y45	247	38	Y257	Y38	454	41	Y488	Y41	...	...	...
العراق	34	77	Z61	Z59	23	57	Z32	Z56	56	69	Z93	Z58	Y100	Y100	Y100
الأردن	...	...	...	...	10	48	Y10	Y35	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	11	58	...	...	11	53	...	...	22	56	24	53	Z100	Z100	Z100
لبنان	27	57	19	61	15	42	22	47	42	51	41	53	12	14	11
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	74	71	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	1	11	2	11	1	10	*2	*11	2	10	*4	*11	*100	*100	*100
المغرب	53	35	Y60	Y36	35	29	Y40	Y29	88	33	Y100	Y33	...	...	...
عمان	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	14	49	19	51	3	38	5	46	18	48	25	50	...	...	...
قطر	2	56	3	56	2	57	3	57	4	57	6	57	56	45	65
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	30	67	18	47	36	42	...	...	66	54	80	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	40	47	54	...	...	...	...	...	...
تونس	27	46	33	52	30	35	32	45	56	40	65	49	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	8	54	13	56	8	55	11	53	16	55	24	55	Z46	Z47	Z46
اليمن	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	Y23	Y56	...	...	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	103	80	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	27	76	24	80	29	70	32	76	56	73	56	77	...	...	...
كرواتيا	16	67	18	71	18	62	23	64	33	64	41	67	...	...	...
الجمهورية التشيكية[3]	...	...	43	74	...	...	48	57	...	...	92	65	...	...	...
إستونيا	5	85	5	82	6	78	3	81	11	81	8	82	...	...	...
المجر	47	86	49	78	53	59	41	64	100	71	90	72	...	...	...
لاتفيا	16	83	15	85	9	76	10	85	25	80	25	85	...	...	...
ليتوانيا	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	41	81	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	128	73	...	...	134	65	...	...	261	69	...	...	...
جمهورية مولدوفا	25	74	23	77	8	68	8	73	33	72	31	76	...	...	...
رومانيا	104	67	89	68	73	60	68	65	177	64	157	67	...	...	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 284	80	...	...	...
صربيا	24	...	**25**	...	24	**27**	**63**	...	48	...	**52**	...	...	...	...
سلوفاكيا	29	77	27	76	25	66	23	69	54	72	50	73	...	...	...
سلوفينيا	7	77	...	...	9	62	...	...	17	69	16	71	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	8	46	Z9	Z51	5	53	Z6	Z56	13	49	Z15	Z53	...	...	...
تركيا	...	...	...	...	...	...	168	42	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	*79	...	...	...
آسيا الوسطى															
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	83	...	...	...
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	129	66	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	Y34	Y82	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**180**	**85**	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	73	78	76	78
منغوليا	8	69	11	75	3	67	5	70	11	69	16	73	...	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	47	Y92	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	307	57	**352**	**63**	**100**	**100**	**100**
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	*2	*48	...	...	*1	*47	...	...	3	48	4	59	90	91	90
كمبوديا	14	28	21	33	4	24	9	31	18	27	29	32	95	...	...

الجدول 10 – باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 2006: % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 1999: % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، إجمالي التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، إجمالي التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة العليا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة العليا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999
الدول العربية										
الجزائر	34	30	...	...	٢21	...	٢20	...	٢21	...
البحرين	ز41	ز0.8	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	16	0.1	30	0.02	31	23	...	16	...	26
مصر	...	٢81	...	...	٢17	17	٢14	13	٢20	22
العراق	ز35	ز19	31	12	ز19	20	ز19	16	ز19	22
الأردن	21	8	...	...	...	...	٢17	17	...	...
الكويت	27	2	...	2	10	11	...	9	...	12
لبنان	37	21	28	9	9	9	8	8	10	9
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	13	12	...	...	5	...	...	...
موريتانيا	4	0.4	...	...	*26	26	*24	24	28	28
المغرب	24	19	23	16	٢19	17	٢17	14	٢20	19
عمان	34	3	...	...	16	18	20	16	13	19
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	17	6	13	3	28	24	22	19	29	26
قطر	ز32	ز0.7	32	0.7	10	10	9	8	10	13
المملكة العربية السعودية	33	27	36	20	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	23	4	22	...	17	22	28	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	19	11	...	...	...
تونس	41	17	41	6	19	19	19	15	20	23
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	12	12	10	10	14	14
اليمن	ز16	ز6	1	5	...	22	...	21	...	22
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	٢41	٢2	36	2	٢18	16	...	17	...	16
بيلاروس	56	42	51	30	9	9	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	46	22	41	24	12	13	11	12	12	13
كرواتيا	41	9	35	7	10	12	8	11	11	14
الجمهورية التشيكية[3]	38	23	38	19	11	...	10	...	11	...
إستونيا	48	6	49	6	14	10	19	10	11	11
المجر	39	25	38	21	11	10	12	9	10	11
لاتفيا	57	6	52	6	10	10	11	10	10	10
ليتوانيا	53	13	50	15	10	11	...	11	8	11
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	42	98	...	76	13	...	13	...	13	...
جمهورية مولدوفا	55	8	50	7	12	13	14	12	12	13
رومانيا	43	32	37	26	13	13	15	13	11	12
الاتحاد الروسي	57	656	...	...	9	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	**12**	15	**11**	14	**13**	17
سلوفاكيا	42	13	38	11	13	13	13	12	13	13
سلوفينيا	34	5	21	2	11	13	...	13	...	14
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	ز44	ز3	42	3	ز15	16	ز16	16	ز14	16
تركيا	39	85	35	60	...	...	17	...	...	...
أوكرانيا	...	192	...	133	11	13	...	...	...	...
آسيا الوسطى										
أرمينيا	46	13	42	9	8	...	...	...	...	...
أذربيجان	41	16	36	13	8	8	...	...	...	...
جورجيا	39	12	49	14	٢9	8	...	...	...	...
كازاخستان	**63**	**43**	58	27	**10**	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	56	13	32	8	14	13	...	...	...	...
منغوليا	55	8	47	6	20	19	19	17	21	19
طاجيكستان	32	9	29	6	16	16	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	**36**	**23**	36	17	**13**	11	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	39	0.6	32	0.5	11	11	...	*10	...	*12
كمبوديا	11	3	19	1	28	18	25	21	30	16

الجدول 10 – باء (تابع)

التعليم الثانوي

البلد أو الأراضي	هيئة التدريس: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 2006 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	1999 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	هيئة التدريس: المرحلة العليا من التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 2006 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	1999 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	هيئة التدريس: إجمالي التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 2006 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	1999 (المجموع بالآلاف)	% للإناث	المعلمون المدرَّبون (%)[1]: إجمالي التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 2006 المجموع	الذكور	الإناث
الصين	3 213	*41*	3 649	46	*2 117*	*43*	…	…	*5 766*	*45*	…	…	…	…	…
جزر كوك	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	…	…	Y3	Y50	Y2	Y50	…	…	Y5	Y50	…	…	…	…	…
إندونيسيا	…	…	*748*	…	*600*	…	…	…	*1 347*	…	…	…	…	…	…
اليابان	268	…	259	…	350	…	362	…	610	…	630	…	…	…	…
كيريباتي	0.2	59	*Z0.3*	*Z52*	*Z0.3*	*Z42*	0.3	38	Z0.7	Z47	0.5	46	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	9	40	*10*	*42*	*6*	*44*	3	40	16	43	12	40	95	95	95
ماكاو، الصين	0.9	59	1	63	1	54	0.5	49	2	59	1	56	68	55	77
ماليزيا	76	65	…	…	…	…	…	…	Z147	Z63	…	…	…	…	…
جزر مارشال	0.1	…	…	…	…	…	0.2	…	…	…	0.3	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار	54	77	59	84	20	79	14	73	80	82	68	76	95	96	95
ناورو	…	…	…	…	…	…	…	…	**0.04**	**81**	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	13	63	17	66	19	58	15	54	36	61	28	58	…	…	…
نيوي	0.02	43	…	…	…	…	0.0	50	Z0.03	Z68	0.03	44	…	…	…
بالاو	0.1	54	…	…	…	…	0.1	49	…	…	0.2	51	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين	100	76	118	76	51	77	50	76	169	76	150	76	…	…	…
جمهورية كوريا	90	54	**100**	**65**	**114**	**40**	102	27	**214**	**52**	192	40	…	…	…
ساموا	*0.3*	*76*	*Y0.4*	*Y74*	*Y0.8*	*Y53*	0.8	49	*Y1*	*Y60*	*1*	*57*	…	…	…
سنغافورة	…	…	…	…	…	…	…	…	12	67	9	65	…	…	…
جزر سليمان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1	33	…	…	…
تايلاند	…	…	126	56	83	53	…	…	209	55	…	…	…	…	…
تيمور – ليشتي	…	…	Z2	Z26	Z1	Z24	…	…	Z3	Z25	…	…	…	…	…
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	*Y0.03*	*Y44*	…	…	…	…	…
تونغا	*0.7*	*49*	…	…	…	…	*0.3*	*48*	…	…	*1*	*48*	…	…	…
توفالو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.4	47	…	…	…
فيتنام	194	70	306	68	133	54	64	51	439	64	258	65	*98*	…	…
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	69	*0.07*	*63*	*Z67*	*Z71*	*Z65*
أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	171	73	Z120	Z72	Z137	Z63	…	…	Z257	Z68	…	…	…	…	…
آروبا	*0.2*	*49*	…	…	…	…	*0.2*	*49*	0.5	54	0.4	49	93	95	92
البهاما	*0.6*	*73*	1	59	1	58	*0.6*	*75*	3	59	*1*	*74*	90	89	90
بربادوس	*0.7*	*58*	…	…	…	…	*0.5*	*58*	1	59	*1*	*58*	57	57	57
بليز	*0.7*	*63*	1	61	0.5	52	*0.2*	*60*	2	58	*0.9*	*62*	36	29	41
برمودا	…	…	0.4	68	0.4	67	…	…	0.7	67	…	…	100	100	100
بوليفيا	*14*	*59*	*Y19*	*Y61*	*Y25*	*Y47*	25	48	*Y45*	*Y53*	*39*	*52*	…	…	…
البرازيل	703	84	Z966	Z88	Z646	Z70	401	70	Z1 612	Z81	1 104	79	…	…	…
جزر فيرجين البريطانية	0.2	64	0.1	67	0.08	68	0.05	57	0.2	67	0.2	63	…	…	…
جزر كايمان	0.1	52	0.1	61	0.2	56	0.1	41	0.3	58	0.2	46	100	99	100
شيلي	16	78	23	78	44	54	29	54	67	63	45	62	…	…	…
كولومبيا	*138*	*50*	…	…	…	…	*48*	*50*	165	52	*187*	*50*	…	…	…
كوستاريكا	*9*	*51*	*15	*57	*6	*59	*4	*54	*21	*58	*13	*52	*80	*81	*79
كوبا	40	68	46	64	42	48	25	49	89	56	65	60	100	100	100
دومينيكا	*0.3*	*68*	0.2	63	0.2	65	*0.1*	*67*	0.5	64	*0*	*68*	34	29	37
الجمهورية الدومينيكية	…	…	13	76	20	53	14	47	33	62	…	…	80	72	85
إكوادور	*31*	*49*	44	50	*33	*49	*23	*50	*77	*49	*54	*50	*70	*64	*77
السلفادور	…	…	*12	*51	*7	*44	…	…	*19	*48	…	…	*89	*87	*90
غرينادا	…	…	Z0.6	Z60	Z0.3	Z57	…	…	Z0.9	Z59	…	…	Z35	Z39	Z33
غواتيمالا	20	…	*31	*43	*18	*42	13	…	*50	*43	33	…	…	…	…
غيانا	*3*	*63*	…	…	*1.0*	*63*	*0.9*	*63*	*4*	*63*	*4*	*63*	*Z55*	*Z46*	*Z60*
هايتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	…	…	Y11	Y56	Y5	Y52	…	…	Y17	Y55	…	…	Y64	Y59	Y69
جامايكا	…	…	…	…	…	…	…	…	*Z13*	*Z68*	…	…	…	…	…
المكسيك	321	46	366	49	245	43	198	40	610	47	519	44	…	…	…
مونتسيرات	*0.0*	*63*	…	…	…	…	*0.01*	*60*	0.03	63	0.03	*62*	52	20	71
جزر الأنتيل الهولندية	0.7	46	…	…	…	…	0.4	66	1	53	…	…	…	…	…
نيكاراغوا	*7	*56	9	50	4	58	*3	*56	14	53	*10	*56	53	46	59

الجدول 10 – باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 2006 – % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 2006 – المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس – العام الدراسي المنتهي في 1999 – المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2] – إجمالي التعليم الثانوي – العام الدراسي المنتهي في 2006	إجمالي التعليم الثانوي – 1999	المرحلة العليا من التعليم الثانوي – 2006	المرحلة العليا من التعليم الثانوي – 1999	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – 2006	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي – 1999
الصين	42	1 332	…	504	*18*	…	*18*	…	17	17
جزر كوك	.	.	.	.	z16	…	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	…	…	…	…	y*22*	…	y*22*	…	y22	…
إندونيسيا	z*39*	z272	…	…	*12*	…	*11*	…	*13*	…
اليابان	*18*	511	…	465	12	14	11	13	14	16
كيريباتي	.	.	.	.	z17	20	z*13*	19	z*21*	21
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	34	3	31	1	25	20	*27*	22	*23*	20
ماكاو، الصين	32	2	…	0.7	22	23	20	21	23	24
ماليزيا	z48	z45	…	…	z17	…	…	…	…	18
جزر مارشال	…	…	…	…	…	22	…	18	…	28
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	0.1	…	…	…	…	…	…
ميانمار	…	…	*76*	*9*	34	30	32	38	34	28
ناورو	.	.	.	.	**16**	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	50	15	43	11	15	15	14	13	15	18
نيوي	.	.	.	.	z8	11	…	21	…	6
بالاو	…	…	…	…	…	13	…	12	…	14
بابوا غينيا الجديدة	…	…	*20*	*1*	…	…	…	…	…	…
الفلبين	z*56*	z*113*	…	94	37	34	26	21	42	41
جمهورية كوريا	**31**	**193**	25	127	**18**	23	**16**	23	**21**	22
ساموا	…	…	41	0.2	y*21*	*20*	y*19*	17	y*25*	*26*
سنغافورة	…	…	…	…	18	19	…	…	…	…
جزر سليمان	z.	z.	.	.	…	13	…	…	…	…
تايلاند	*51*	*70*	53	50	22	…	21	…	22	…
تيمور – ليشتي	…	…	…	…	z24	…	z18	…	z28	…
توكيلاو	.	.	.	.	y*7*	…	…	…	…	…
تونغا	…	…	21	0.07	…	*15*	…	*13*	…	*15*
توفالو	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	…	…	…	…	23	…	…	…	…
فيتنام	z40	z48	37	28	23	29	27	29	21	29
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	50	0.02	.	.	10	*15*	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	y.	y.	.	.	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	z*50*	z*139*	54	102	z14	…	z10	…	z18	13
آروبا	46	0.2	43	0.2	14	16	…	*16*	…	*16*
البهاما	…	…	…	…	13	*23*	12	*23*	13	*23*
بربادوس	…	…	*41*	*0.6*	15	*18*	…	*18*	…	*18*
بليز	z*49*	z0.1	…	…	17	*24*	15	*23*	18	*24*
برمودا	**55**	**0.1**	…	…	6	…	6	…	6	…
بوليفيا	…	y*18*	…	13	…	*21*	y*24*	20	…	*24*
البرازيل	z44	z293	41	174	z15	23	z15	21	z16	23
جزر فيرجين البريطانية	z*55*	z*0.1*	49	0.08	10	7	8	10	11	6
جزر كايمان	24	0.05	42	0.02	9	9	7	7	11	11
شيلي	…	…	…	…	24	29	24	27	25	32
كولومبيا	*35	*87	34	86	27	*19*	…	*20*	…	*19*
كوستاريكا	…	…	…	…	*18	*18*	*17	*18*	*18	*18*
كوبا	58	116	48	24	10	11	11	10	10	12
دومينيكا	z.	z.	.	.	16	*19*	11	*15*	21	*21*
الجمهورية الدومينيكية	y*41*	y*11*	…	…	24	…	24	28	24	…
إكوادور	…	…	…	…	*14	*17*	*14	*17*	14	*17*
السلفادور	33	9	32	7	*28	…	*26	…	*29	…
غرينادا	z.	z.	.	.	z,*15	…	z,*18	…	z*14*	…
غواتيمالا	31	4	…	…	*16	13	*14	11	*17	15
غيانا	48	0.5	…	…	*18*	*19*	*18*	*19*	…	*19*
هايتي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	y*38*	y*7*	…	…	y33	…	y45	…	y28	…
جامايكا	…	…	…	…	z*18*	…	…	…	…	…
المكسيك	…	262	…	192	18	17	15	14	20	18
مونتسيرات	.	.	.	.	12	10	…	*10*	…	*11*
جزر الأنتيل الهولندية	…	…	*42*	*0.2*	…	15	…	21	…	12
نيكاراغوا	…	…	…	…	33	*31*	32	*31*	33	*31

الجدول 10 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي: هيئة التدريس: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	2006: % للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	1999: % للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	2006: % للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	1999: % للإناث	إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	2006: % للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	1999: % للإناث	المعلمون المدرَّبون (%)[1]: إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع	الذكور	الإناث
بنما	8	55	9	60	7	54	6	55	16	58	14	55	90	88	92
باراغواي	…	…	…	…	…	…	…	…	*Y44*	*Y62*	…	…	…	…	…
بيرو	…	…	…	…	…	…	…	…	173	45	…	…	…	…	…
سانت كيتس ونيفيس	…	…	…	…	…	…	…	…	**0.4**	**66**	…	…	**46**	…	…
سانت لوسيا	*0.4*	*65*	0.8	64	…	…	*0.3*	*62*	1	64	0.7	*64*	57	53	59
سانت فنسنت وغرينادين	…	…	*Z0.4*	*Z58*	*Z0.2*	*Z57*	…	…	*Z1*	*Z58*	…	…	*Z55*	*Z58*	*Z53*
سورينام	…	…	2	64	1	52	…	…	3	59	…	…	…	…	…
ترينيداد وتوباغو	3	61	*Z3*	*Z62*	*Z2*	*Z62*	2	55	*Z6*	*Z62*	6	59	*Y56*	*Y58*	*Y54*
جزر تركس وكايكوس	0.1	61	*Z0.1*	*Z61*	*Z0.07*	*Z64*	0.05	63	*Z0.2*	*Z62*	0.1	62	*Z100*	*Z100*	*Z100*
أوروغواي	14	75	14	…	7	…	5	65	21	…	19	72	…	…	…
فنزويلا	…	…	*Z116*	*Z65*	*Z72*	*Z60*	…	…	*Z188*	*Z63*	…	…	*Z83*	*Z76*	*Z86*
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	…	…	*Z0.4*	*Z61*	*Z0.07*	*Z51*	…	…	*Z0.5*	*Z59*	…	…	…	…	…
النمسا	43	64	43	69	29	51	30	49	72	62	73	57	…	…	…
بلجيكا	…	…	43	60	…	…	…	…	…	*57*	…	…	…	…	…
كندا	71	*68*	…	…	…	…	*68*	68	…	…	*68*	139	…	…	…
قبرص	*2*	*54*	3	68	3	55	*2*	*49*	6	61	*5*	*51*	…	…	…
الدنمارك	20	63	…	…	…	…	24	30	…	…	44	45	…	…	…
فنلندا	20	71	*Z21*	*Z72*	*Z14*	*Z59*	…	…	*Z35*	*Z67*	…	…	…	…	…
فرنسا	255	…	…	…	…	…	240	…	*524*	*58*	495	57	…	…	…
ألمانيا	365	57	412	61	182	47	168	39	594	57	533	51	…	…	…
اليونان	37	*64*	42	66	44	48	38	*49*	86	57	75	*56*	…	…	…
آيسلندا	*1*	*78*	*1*	*80*	2	53	1	44	*3*	*65*	*3*	*58*	…	…	…
آيرلندا	…	…	…	…	…	…	…	…	30	62	…	…	…	…	…
إسرائيل	19	…	21	79	30	65	36	…	51	71	55	…	…	…	…
إيطاليا	177	73	178	76	249	60	245	59	427	67	422	65	…	…	…
لكسمبرغ	…	…	…	…	…	…	…	…	4	47	…	…	…	…	…
مالطة	3	50	*Z3*	*Z60*	…	…	0.2	31	*Z4*	*Z57*	4	48	…	…	…
موناكو	*0.2*	*69*	…	…	…	…	*0.2*	*54*	*Y0.4*	*Y66*	*0.4*	*61*	…	…	…
هولندا	…	…	…	…	…	…	…	…	107	46	…	…	…	…	…
النرويج	…	…	*Y20*	*Y73*	*Y26*	*Y47*	26	44	*Y46*	*Y58*	…	…	…	…	…
البرتغال	…	…	47	67	47	65	…	…	94	66	…	…	…	…	…
سان مارينو	…	…	Y0.1	Y69	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	…	…	161	62	121	50	…	…	282	57	…	…	…	…	…
السويد	28	…	40	66	39	51	35	50	79	59	63	…	…	…	…
سويسرا	…	…	32	49	…	…	…	…	42	47	…	…	…	…	…
المملكة المتحدة	142	55	*Z153*	*Z61*	*Z235*	*Z61*	212	56	*Z388*	*Z61*	355	56	…	…	…
الولايات المتحدة	764	60	921	68	758	56	740	51	1 680	62	1 504	56	…	…	…
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	…	…	*Z32*	*Z…*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بنغلاديش	136	13	*Y186*	*Y17*	*Y192*	*Y19*	129	13	*Y378*	*Y18*	265	13	*Y32*	*Y31*	*Y35*
بوتان	0.4	32	1	49	0.8	28	0.2	32	2	41	0.6	32	92	92	92
الهند	…	…	*Y1 312*	*Y37*	*Y1 274*	*Y31*	…	…	*Y2 586*	*Y34*	*1 995*	*34*	…	…	…
جمهورية إيران الإسلامية	179	45	*Z236*	*Z49*	*Z294*	*Z47*	143	44	*Z530*	*Z48*	322	45	*Z100*	*Z100*	*Z100*
الملديف	0.8	25	3	39	…	…	0.05	27	…	…	0.9	25	…	…	…
نيبال	22	12	*Y30*	*Y16*	…	…	18	7	…	…	40	9	…	…	…
باكستان	…	…	…	…	…	…	…	…	*Y197*	*Y51*	…	…	…	…	…
سري لانكا	…	…	*Y67*	*Y64*	*Y52*	*Y62*	…	…	*Y119*	*Y63*	…	…	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*16*	*33*	…	…	…
بنين	*6*	*12*	*Y10*	*Y11*	*Y4*	*Y15*	*3*	*14*	*Y14*	*Y12*	*9*	*12*	…	…	…
بوتسوانا	…	…	…	…	…	…	…	…	*Z12*	*Z54*	9	45	…	…	…
بوركينا فاسو	*5*	…	…	…	…	…	*1*	…	11	17	*6*	…	26	25	30
بوروندي	…	…	…	…	…	…	…	…	*Y8*	*Y21*	…	…	…	…	…
الكاميرون	*13*	*28*	…	…	…	…	*13*	*28*	*43*	*26*	*26*	*28*	…	…	…
الرأس الأخضر	…	…	2	40	1	36	…	…	3	38	…	…	*Z62*	*Z60*	*Z65*
جمهورية أفريقيا الوسطى	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تشاد	2	5	…	…	…	…	1	6	*Z7*	…	4	5	…	…	…
جزر القمر	…	…	*Z2*	*Z16*	*Z1*	*Z9*	…	…	*Z3*	*Z13*	…	…	…	…	…

الجدول 10 – باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في 1999: % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في 2006: % للإناث	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]: إجمالي التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 1999	إجمالي التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 2006	المرحلة العليا من التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 1999	المرحلة العليا من التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 2006	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 1999	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في العام الدراسي المنتهي في 2006
بنما	8	...	12	46	16	16	15	15	17	17
باراغواي	...	...	...	...	*y12*	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	...	...	16	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	.	.	z.	z.	**11**	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	0.2	47	17	18	...	*16*	11	*19*
سانت فنسنت وغرينادين	.	.	z.	z.	*z18*	...	*z18*	...	*z18*	...
سورينام	...	...	...	...	14	...	11	...	16	...
ترينيداد وتوباغو	0.5	31	*z2*	*z33*	*z16*	*21*	*z16*	*19*	*z16*	*22*
جزر تركس وكايكوس	.	.	z.	z.	*z9*	*9*	*z9*	*9*	*z9*	*9*
أوروغواي	11	...	14	...	15	15	20	23	13	12
فنزويلا	...	...	*109	...	z11	...	z9	...	z12	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	...	...	0.08	40	z8	...	z14	...	z7	...
النمسا	26	...	40	35	11	10	14	12	9	9
بلجيكا	...	...	26	41	*10*	...	...	...	7	...
كندا	129	*41*	...	...	...	...	...	...	...	17
قبرص	1	34	2	40	11	*13*	11	*12*	11	*14*
الدنمارك	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10
فنلندا	*18*	*46*	*19*	*46*	*z12*	...	*z17*	...	z10	10
فرنسا	102	40	y136	y39	*11*	12	...	11	...	13
ألمانيا	272	30	288	35	14	15	16	16	13	15
اليونان	17	*31*	29	35	8	10	8	10	8	10
آيسلندا	1	43	2	44	*11*	*13*	12	14	*10*	*11*
آيرلندا	10	33	12	38	11	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	12	10	12	9	12	12
إيطاليا	73	28	100	34	11	11	11	11	10	10
لكسمبرغ	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...
مالطة	0.7	25	*z0.7*	*z23*	z10	...	...	...	z8	...
موناكو	.	.	.	.	y9	*8*	...	*7*	...	*10*
هولندا	...	...	44	36	13	...	...	...	...	...
النرويج	14	36	18	40	y9	...	y8	8	y9	...
البرتغال	...	...	37	43	7	...	6	...	8	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	y6	...
إسبانيا	108	35	146	39	11	...	9	...	12	...
السويد	29	...	36	43	9	15	9	18	10	12
سويسرا	8	16	33	31	14	...	...	...	9	...
المملكة المتحدة	92	32	126	41	z15	15	z14	14	z15	16
الولايات المتحدة	992	*41*	1 290	45	15	15	15	14	14	16
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	y2	y12	...	...	...	...	z14	...
بنغلاديش	45	14	z52	z15	y27	37	y21	32	y34	43
بوتان	*0.2*	...	0.4	...	23	32	12	27	30	35
الهند	...	...	y539	y40	y33	*34*	y28	...	y37	...
جمهورية إيران الإسلامية	65	17	122	20	z19	30	z19	31	z19	30
الملديف	.	.	–	–	...	17	...	9	11	18
نيبال	...	...	...	...	...	32	...	24	y40	38
باكستان	...	...	45	37	*y42*	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	*y20*	...	y19	...	y20	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	0.8	20	...	...	...	*18*	...	...	...	...
بنين	*0.7*	*9*	...	...	y24	*24*	y16	*15*	y27	*27*
بوتسوانا	*0.5*	*28*	z0.5	z37	*z14*	18	...	...	...	...
بوركينا فاسو	0.8	...	1	7	30	*28*	...	*23*	...	*29*
بوروندي	0.4	...	*z0.7*	*z14*	*y19*	...	...	...	...	...
الكاميرون	3	...	z3	...	*16*	*24*	...	*21*	...	*26*
الرأس الأخضر	...	...	0.5	43	19	...	17	...	21	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.3	5	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	*z1*	*z3*	*z34*	34	...	23	...	41
جزر القمر	0.1	10	*y0.1*	*y15*	*z14*	...	*z11*	...	*z16*	...

الجدول 10 – باء (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي: هيئة التدريس: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المرحلة العليا من التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	1999: المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المعلمون المدرَّبون (%)[1]: إجمالي التعليم الثانوي: العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع	الذكور	الإناث
الكونغو	...	...	٧4	٧15	...	٧3	...	...	٧7	٧13	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	*7*	*13*	...	...	*20*	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	...	...	...
غينيا الاستوائية	0.7	5	...	...	...	...	0.1	7	...	...	0.9	5	...	...	...
إريتريا	1	12	2	10	2	12	1	11	4	11	2	12	49	47	64
إثيوبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غابون	*2*	*17*	...	...	*3*	*16*	*0.7*	*15*	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	2	16	*3	*18	2	15	0.6	12	*4	*16	2	15	*89	*90	*83
غانا	40	24	**67**	**23**	**19**	**18**	12	16	**85**	**22**	52	22	...	...	...
غينيا	4	11	9	5	*6*	*11*	*1*	*10*	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	z78	z38	...	...	...	...	...
ليسوتو	*2*	*51*	...	...	...	...	*1.0*	*53*	4	55	3	51	87	78	95
ليبيريا	4	16	...	...	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...
مدغشقر	...	...	22	...	...	8	...	...	31	*47*	...	...	...	...	...
ملاوي	...	...	...	...	18	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	*5	*17	10	17	*8	...	3	10	*14	...	5	47	...	...	...
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	...	z7	z55	...	...	...	...	...
موزمبيق	...	...	8	16	15	2	...	...	10	16	...	...	64	62	80
ناميبيا	4	45	...	...	...	...	1	49	6	*50*	5	46	z97	...	...
النيجر	2	23	5	18	13	2	2	12	7	17	4	18	21	21	20
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	z159	z36	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	*z8*	*z20*	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	*0.4*	*13*	...	...	...	...	...
السنغال	*6*	*14*	...	...	...	...	*3*	*13*	*z15*	*z14*	*9*	*14*	٧51	٧50	٧55
سيشل	*0.4*	*54*	...	...	...	...	*0.2*	*55*	**0.6**	**55**	0.6	54	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**16**	...	...	**82**	**81**	**89**
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	٧149	٧52	145	50	...	...	...
سوازيلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	z4	z46	...	...	z99	z98	z99
توغو	5	13	...	...	...	...	2	15	*z13*	*z7*	7	13	٧47	٧47	٧39
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	*z36*	*z22*	...	...	٧82	٧81	٧86
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	*4*	*28*	...	...	...	...	*6*	*27*	...	...	*10*	*27*	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...	...

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط		
العالم	...	...	...	...	...	...	...	...	24180	52	28906	53	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	2 785	74	2 674	76	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	6 286	55	6 595	59	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	15 109	47	19 637	48	...	...	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	1 387	46	1 776	50	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	3 158	72	2 971	74	...	...	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	873	66	923	69	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	7 702	46	9 415	47	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	7 476	46	9 166	46	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	226	57	249	56	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	2 746	64	3 594	66	66	65	67
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	66	39	56	56	56
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...	...	...	2 693	64	3 527	66	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	4 487	56	4 851	61	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	2 956	35	4 138	35	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	872	31	1 238	30	...	...	...

1 – لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي يتم جمع بياناتها عن طريق منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، أو المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات)، أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI).

2 – استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3 – هيئة التدريس في المرحلة العليا من التعليم الثانوي تشمل المعلمين العاملين بوقت كامل وبوقت جزئي.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات لمعهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

الجدول 10 – باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 2006: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 2006: % للإناث	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: هيئة التدريس، العام الدراسي المنتهي في 1999: % للإناث	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، إجمالي التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، إجمالي التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة العليا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة العليا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 2006	التعليم الثانوي: نسبة التلاميذ إلى المعلمين[2]، المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، العام الدراسي المنتهي في 1999
الكونغو	...	...	*0.4*	*5*	*34*y	...	*18*y	...	45y	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	*29*	...	*21*	...	*34*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	4	6	...	14	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	23	...	15	...	25
إريتريا	0.4y	14y	0.2	13	54	51	47	45	59	55
إثيوبيا	**8**	**9**	2	6	...	...	...	...	...	...
غابون	...	...	0.6	17	...	*28*	...	*28*	...	*28*
غامبيا	0.1y	16y	0.1	15	*24**	22	*28**	25	*23**	20
غانا	**4**	**11**	*2*	*13*	***19***	20	***25***	19	**17**	20
غينيا	1	3	...	...	...	*30*	...	*26*	40	31
غينيا بيساو	...	...	*0.03*	*18*	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	*32*z	...	...	...	...	...
ليسوتو	0.6	47	0.4	*45*	25	22	...	*17*	...	*24*
ليبيريا	...	...	0.6	15	...	17	...	18	...	17
مدغشقر	2	28	1	31	24	...	16	...	27	...
ملاوي	0.4y	32y	0.5	25	...	...	16	...	...	...
مالي	*1*z	...	1.0	...	...	*28**	...	24	35	*31**
موريشيوس	...	...	*0.6*	*26*	*17*z	20	...	...	...	...
موزمبيق	3z	21z	...	...	36	...	24	...	39	...
ناميبيا	0.8	42	...	...	25	24	...	21	...	25
النيجر	1	*6*	...	...	30	24	20	12	33	34
نيجيريا	37y	17y	31	52	40z	...	...	...	...	...
رواندا	*2*z	*12*z	10	0.4	*26*z	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	.	*22*	...	...	...	...	...
السنغال	...	...	...	...	*26*z	*25*	...	*19*	...	*29*
سيشل	.	.	.	.	**13**	14	...	*14*	...	*14*
سييرا ليون	...	...	...	...	**24**	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	44	31y	29	...	...	...	...
سوازيلاند	0.5	40	0.2	32	17z	...	...	...	...	...
توغو	...	...	0.4	10	*30*z	35	...	23	...	40
أوغندا	4y	19y	2	17	*21*z	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	**3**	**18**	2	14	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	*23*	...	*19*	...	*29*
زمبابوي	...	...	...	...	...	27	...	...	...	...

	المتوسط المرجح: المجموع	المتوسط المرجح: % للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
العالم	18	18	6 422	39	9 156	41
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	11	10	744	54	1 032	55
البلدان المتقدمة	13	13	2 784	34	3 414	38
البلدان النامية	21	20	2 893	39	4 711	41
الدول العربية	16	16	205	33	280	34
أوروبا الوسطى والشرقية	13	11	941	50	1 255	52
آسيا الوسطى	11	12	102	44	142	49
شرق آسيا والمحيط الهادي	17	17	1 608	33	2 701	37
شرق آسيا	17	17	1 533	33	2 628	37
بلدان المحيط الهادي	14	14	75	44	73	43
أمريكا اللاتينية والكاريبي	19	16	832	45	1 249	46
بلدان الكاريبي	22	19	6	47	8	50
أمريكا اللاتينية	19	16	826	45	1 241	46
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	14	13	2 043	38	2 600	41
جنوب وغرب آسيا	33	30	573	31	777	35
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	24	27	116	29	153	28

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 11
الالتزام بالتعليم: الإنفاق الحكومي

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
الدول العربية												
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x692	...	x1.6
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	7.5	7.6	...	**23**	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	4.2	...	**13**	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	21	...	...	...	...	...	568	z695	1.9	z1.8
الكويت	...	*3.4*	...	*13*	...	*92*	...	*21*	...	z2 204	...	0.7
لبنان	2.0	2.8	10	z11	...	93	...	*z33*	...	*z402*	...	*z0.9*
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	68	...	*12*	...	...	...	...	...
موريتانيا	*2.8*	2.8	...	10	...	99	...	*z62*	...	*z224*	...	*z1.4*
المغرب	6.2	z6.8	26	z27	91	z95	39	z45	697	z1 005	2.2	z2.9
عمان	4.2	5.0	21	31	...	92	...	z50	...	...	1.4	y1.8
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	z20	...	y88	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	7.0	y6.7	26	y28	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	349	611	1.7	1.9
تونس	7.2	z7.7	...	z21	...	z87	...	*z35*	*z 1 581*	...	...	*z2.4*
الإمارات العربية المتحدة	...	y,*1.6	...	*z28*	...	...	...	...	1 997	y1 636	0.7	y0.4
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	6.2	...	13	...	94	...	*9*	...	*1 196*	...	*0.5*
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	z4.5	...	y6	...	z91	...	z20	...	z2 045	...	z0.8
كرواتيا	...	y4.6	...	x10	...	y95	...	*y18*	...	*x2 197*	...	*y0.8*
الجمهورية التشيكية	4.1	y4.7	10	y10	*91*	y90	*18*	y15	*1 688*	y2 242	*0.7*	y0.6
إستونيا	7.0	y5.4	...	y15	...	y91	...	y26	...	y2 511	...	y1.3
المجر	5.0	z5.8	13	z11	*91*	z93	*20*	z21	*2 339*	z4 479	*0.9*	z1.1
لاتفيا	5.8	y5.2	...	y14	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	z5.3	...	z15	...	z94	...	z15	...	z2 166	...	z0.7
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.7	z5.7	11	y13	*93*	z95	...	z30	...	z3 155	...	z1.7
جمهورية مولدوفا	4.6	6.6	16	20	...	86	...	...	...	...	...	...
رومانيا	*3.6*	z3.6	...	y9	...	z94	...	*z14*	...	*z941*	...	*z0.5*
الاتحاد الروسي	...	z3.9	...	y13	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	4.2	z4.1	14	y11	*96*	z94	*14*	z17	*1 245*	z2 149	*0.6*	z0.6
سلوفينيا	...	z6.0	...	z13	...	z93	...	*z20*	...	*z5 206*	...	*z1.1*
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	*4.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	4.0	y4.1	...	...	...	y90	...	*y40*	...	*y1 059*	...	*y1.5*
أوكرانيا	3.7	6.4	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	*3.1*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	4.3	2.4	24	17	99	98	...	*17*	...	*356*	...	*0.4*
جورجيا	2.0	3.2	10	9	...	y97	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	z2.5	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	3.7	z5.0	...	...	99	z95	...	...	...	...	...	...
منغوليا	6.0	y5.3	...	...	...	y94	...	y24	...	y261	...	y1.2
طاجيكستان	2.2	3.5	12	19	90	z88	...	*z27*	...	*z106*	...	*z0.9*
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	4.9	z4.7	...	...	*96*	z96	*33*	z33	*4 637*	z5 181	*1.6*	z1.5
بروني دار السلام	...	...	*9*	...	97	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	1.0	y1.8	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	1.9	...	13	...	*93*	...	*34*	...	...	...	*0.6*	...
جزر كوك	0.4	...	*13*	...	99	...	53	...	...	...	0.2	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999
الدول العربية												
الجزائر	...	...	x *17*	...	x *1.9*	...	x *1 049*	...	...	...	x *11*	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	z85	78	z15	15	z1.7	1.8	z858	658	...	...	z12	13
الكويت	77	...	13	...	1.2	...	z3 280	...	*38*	...	8	...
لبنان	z84	69	*z8*	...	*z0.8*	...	*z449*	...	*z30*	...	*z8*	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*10*	...	...
موريتانيا	...	...	*z24*	...	*z0.7*	...	*z564*	...	*z33*	...	*z10*	...
المغرب	...	...	*z38*	47	z2.5	2.5	*z1 738*	1 830	z38	44	z22	18
عمان	y91	75	y14	21	y1.6	2.0	...	...	z41	...	y15	11
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	18	...	1.1	...	602	...	...	16	10
تونس	...	...	*z23*	...	*z2.9*	...	*z1 832*	...	*z43*	...	*z20*	...
الإمارات العربية المتحدة	y77	...	y9	10	y0.6	0.7	y2 115	2 605	...	...	y7	8
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	...	*26*	...	*2.4*	...	*2 247*	...	*41*	...	*14*	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	z55	...	z21	...	z1.9	...	z1 955	...	z46	...	z22	...
كرواتيا	...	...	x *24*	...	y *2.2*	...	x *2 777*	...	y *51*	...	x *19*	...
الجمهورية التشيكية	y47	45	y23	*20*	y2.2	*1.8*	y4 221	*3 328*	y52	*50*	y12	*10*
إستونيا	...	...	y25	...	y2.3	...	y3 362	...	y47	...	y18	...
المجر	...	...	z23	*19*	z2.2	*1.8*	z3 983	*2 435*	z41	*41*	z26	*18*
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	z20	...	z2.5	...	z2 784	...	z51	...	z16	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	...	...	z22	...	z2.0	...	z2 979	...	z36	...	z23	...
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	...	...	*z16*	...	*z1.5*	...	*z1 407*	...	*z46*	...	*z11*	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	z54	62	z15	*18*	z1.9	*2.2*	z2 336	*2 246*	z50	*56*	z14	*10*
سلوفينيا	*z41*	...	*z30*	...	*z2.7*	...	*z6 711*	...	*z49*	...	*z24*	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	...	...	y *16*	...	y *1.2*	...	y *1 313*	...	y *34*	...	y *13*	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	...	...	*10*	...	*1.2*	...	*547*	...	*50*	...	*6*	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	*47*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	...	...	y12	...	y1.6	...	y241	...	y32	...	y13	...
طاجيكستان	...	...	*z11*	...	*z1.6*	...	*z138*	...	*z50*	...	*z8*	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	z63	60	z14	*14*	z1.8	*1.9*	z4 675	*4 218*	z39	*40*	z16	*16*
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	*11*	...	*0.7*	...	*455*	...	*38*	...	...
جزر كوك	...	...	...	*2	...	0.2	...	...	...	40	...	*2
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
فيجي	5.7	6.5Y	18	...	...	97Y	...	40Y	...	1 143Y	...	2.5Y
إندونيسيا	...	*3.8*	...	***18***	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	3.6	3.5Z	9	9Z	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	7.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	3.4	...	14	...	37	...	46Z	...	61Z	...	0.5Z
ماكاو، الصين	3.6	...	14	14Z	...	89Y	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	6.1	6.6Y	25	25Y	...	88Y	...	29Y	...	1 324Y	...	1.7Y
جزر مارشال	13.3	*9.5*Y	...	16X	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	0.6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	7.2	6.1	...	15Z	*95*	100	*27*	24	*3 971*	4 831	*1.8*	1.5
نيوي	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	2.3Z	...	15Z	...	93Z	...	54Z	...	418Z	...	1.2Z
جمهورية كوريا	3.8	4.6Y	13	16Y	*80*	88Y	*44*	34Y	*2 621*	3 379Y	*1.3*	1.4Y
ساموا	4.5	...	13	...	99	...	*32*	...	*443*	...	*1.4*	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	*3.3*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	5.1	4.3Z	28	25Z	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	15X	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	*6.7*	4.9Y	...	13X	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6.7	10.0X	17	...	84	...	39	...	409	...	2.2	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	...	4.0Z	...	14Z	...	90Z	...	30Z	...	...	...	1.1Z
أنتيغوا وبربودا	3.5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	4.6	4.0Y	13	13Y	94	99Y	37	37Y	1 637	1 703Z	1.6	1.5Z
آروبا	...	5.1Z	14	15Z	90	84Z	30	30Z	...	...	...	1.3Z
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	5.3	7.2Z	15	16Z	92	96Z	*21*	*28*Z	...	...	*1.0*	*2.0*Z
بليز	*5.7*	5.8Y	*17*	18X	...	88Y	...	47Y	...	846Y	...	2.4Y
برمودا	...	1.2	...	...	...	97Z	...	*41*Z	...	...	...	*0.8*Z
بوليفيا	5.8	6.6X	16	18X	84	96X	*41*	46X	*295*	435X	*2.0*	2.9X
البرازيل	4.0	4.1Y	10	...	*95*	94Y	*33*	32Y	*788*	1 005Y	*1.3*	1.3Y
جزر فيرجين البريطانية	...	4.0	...	12Z	...	95	...	27	...	...	...	1.0
جزر كايمان	...	2.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	4.0	3.6	16	16	88	95	45	36	1 256	1 287	1.5	1.2
كولومبيا	4.5	4.9	17	11Z	...	99	...	41	...	1 257	...	2.0
كوستاريكا	5.5	4.9	...	21	100	79Y	47	56Y	1 469	1 623Y	2.6	2.3Y
كوبا	7.7	9.3	14	14	...	88	...	32	...	...	...	2.6
دومينيكا	*5.5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	3.9	...	17	...	96	...	...	*644*Z	...	...	*1.2*Z
إكوادور	2.0	...	10	...	*93	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	*2.4*	3.2	*17*	...	...	89	...	48	...	478	...	1.4
غرينادا	...	6.0X	...	13X	...	*87*X	...	*35*X	*766*X	...	...	*1.8*X
غواتيمالا	...	2.6	...	...	...	92	...	66	...	390	...	1.6
غيانا	*9.3*	8.6	*18*	15	...	91	...	27	...	752Z	...	2.1
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	5.6Z	...	9Z	...	97Z	...	34Z	...	547Z	...	1.8Z
المكسيك	4.5	5.6Z	23	26Y	95	97Z	41	39Z	1 114	1 604Z	1.8	2.2Z
مونتسيرات	...	...	*11*	...	47	65Y	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	4.0	*3.3*X	6	...	...	...	...	...	...	331	...	1.6
بنما	5.1	*4.1*Y	...	*9*Y	...	...	...	...	867	...	1.9	...
باراغواي	5.1	4.1Y	9	10Y	88	96Y	...	46Y	...	518Y	...	1.8Y
بيرو	3.4	2.7	21	15	88	93	40	42	366	446	1.2	1.1
سانت كيتس ونيفيس	*5.6*	10.8Z	*13*	13X	...	37Z	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	8.0	7.1	21	19	79	74	*53*	39	*1 197*	949	*3.3*	2.0

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999
فيجي	...	...	y17	...	y2.1	...	y1 060	...	y33	...	y19	...
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	z5	...	z0.3	...	z91	...	z30	...	z3	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	y64	70	y19	...	y2.0	...	y1 923	...	y34	...	y13	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	20	*24*	2.6	*2.7*	5 617	*4 947*	42	*40*	17	*19*
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	y94	...	z8	...	z0.6	...	z435	...	z27	...	z7	...
جمهورية كوريا	y64	78	y23	*13*	y1.7	*1.2*	y4 814	*2 177*	y43	*38*	y16	*16*
ساموا	...	...	...	*10*	...	*1.2*	...	*468*	...	*27*	...	*9*
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	94	...	61	...	2.9	...	2 081	...	52	...	12
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	x17	...	z9	...
أنتيغوا وبربودا	...	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	z57	...	z20	15	z1.8	1.5	z2 789	2 044	y38	35	z12	12
آروبا	...	...	z20	...	z1.4	...	...	...	z32	32	z13	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	z26	18	z2.1	1.5	...	...	z30	31	*z24*	*11*
بليز	y86	...	y19	...	y2.2	...	y1 226	...	y44	...	y13	...
برمودا	...	...	*z14*	...	*z1.0*	...	...	...	*z52*	...	*z11*	...
بوليفيا	...	...	x13	*11*	x1.6	*1.1*	x350	*278*	x25	*22*	x17	*11*
البرازيل	...	...	y11	*9*	y1.5	*1.4*	y926	*714*	y40	*36*	y12	*10*
جزر فيرجين البريطانية	z81	...	15	...	1.4	...	...	...	36	...	8	...
جزر كايمان	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	85	...	13	15	1.3	1.3	1 435	1 424	38	36	12	13
كولومبيا	81	*91	14	...	1.4	...	1 052	...	29	...	17	...
كوستاريكا	...	...	y17	26	y1.4	1.6	y1 632	2 127	y34	29	y17	18
كوبا	z69	...	36	...	3.0	...	...	...	36	...	33	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	z71	...	*z6*	...	*z0.5*	...	*z460*	...	...	...	*z9*	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	73	...	9	...	0.7	...	457	...	24	...	9	...
غرينادا	x93	...	*x13*	...	*x1.8*	...	*x841*	...	*x35*	...	*x11*	...
غواتيمالا	*z88*	...	4	...	0.2	...	179	...	10	...	8	...
غيانا	z75	...	*29*	...	2.8	...	*1 327*	...	35	...	z18	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	z87	...	z22	...	z2.0	...	z820	...	z38	...	z15	...
المكسيك	z84	86	z16	...	z1.7	...	z1 722	...	z30	...	z15	12
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	88	...	4	...	0.3	...	146	...	...	...	9	...
بنما	z99	...	...	19	...	1.5	...	1 236	...	...	...	14
باراغواي	y82	...	y13	16	y1.2	1.3	y600	816	y30	30	y11	...
بيرو	66	88	9	10	0.9	0.9	554	491	36	28	8	7
سانت كيتس ونيفيس	z68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	79	88	18	*27*	1.6	*2.0*	1 231	1 601	30	*33*	14	*20*

الجدول 11 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
سانت فنسنت وغرينادين	*7.2*	z8.8	...	z16	...	z68	...	z50	...	z1 227	...	z3.0
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	3.9	...	*16*	...	96	...	40	...	1 012	...	1.5	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	17	z12	73	z88	30	*z20*	...	...	...	...
أوروغواي	2.8	3.0	...	12	92	...	32	...	748	...	0.8	...
فنزويلا	...	3.7	...	...	...	92	...	30	...	583	...	1.0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	2.3	...	...	...	94	...	25	...	...	...	0.5
النمسا	6.4	z5.5	12	z11	*94*	z96	*19*	z19	*7 112*	z7 596	*1.1*	z1.0
بلجيكا	...	y6.0	...	y12	...	y98	...	y24	...	y6 303	...	y1.4
كندا	6.0	z5.1	...	...	*98*	z95	...	...	...	...	...	...
قبرص	5.4	y6.5	...	z15	86	z87	34	z30	...	...	1.6	y1.7
الدنمارك	8.2	z8.3	15	z16	...	z95	...	z22	*7 345*	z7 949	*1.6*	z1.8
فنلندا	6.3	z6.4	12	z13	*94*	z94	*21*	z20	*4 615*	z5 373	*1.2*	z1.2
فرنسا	5.7	z5.7	11	z11	*91*	z91	*20*	z21	*4 697*	z5 224	*1.1*	z1.1
ألمانيا	4.5	y4.6	10	y10	...	y98	...	y15	...	y4 837	...	y0.7
اليونان	3.5	z4.4	7	z9	*78*	z78	*25*	*z26*	*2 148*	*z3 562*	*0.7*	*z0.9*
آيسلندا	...	y7.9	...	y17	...	y90	...	y34	...	y7 788	...	y2.4
آيرلندا	4.9	z5.6	13	z14	*91*	z92	*32*	z33	*3 112*	z5 100	*1.4*	z1.7
إسرائيل	7.5	y7.1	14	x14	*94*	y95	*34*	y36	*4 835*	y5 135	*2.4*	y2.4
إيطاليا	4.7	z4.5	10	z9	94	z94	*26*	z25	*6 425*	z6 347	*1.2*	z1.0
لكسمبرغ	*3.7*	...	*8*	...	...	...	...	...	...	*z9 953*	...	*z1.4*
مالطة	*4.9*	y5.2	...	y11	...	y95	...	y22	...	y2 549	...	y1.1
موناكو	...	...	5	...	92	y91	18	y17	...	...	...	...
هولندا	4.5	z5.2	10	z11	*96*	z94	*26*	z26	*4 606*	z5 572	*1.1*	z1.3
النرويج	7.2	z7.1	16	z17	90	z92	*25*	z24	*6 456*	z7 072	*1.6*	z1.6
البرتغال	*5.4*	z5.5	*13*	z11	*93*	z98	*31*	z31	*3 872*	z4 908	*1.5*	z1.7
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	4.4	z4.3	11	z11	*91*	z91	*28*	z26	*4 112*	z4 800	*1.1*	z1.0
السويد	7.5	z7.2	14	y13	...	z100	...	z26	...	z8 415	...	z1.9
سويسرا	5.0	z5.3	15	x13	90	z92	32	z29	7 066	z7 811	1.4	z1.4
المملكة المتحدة	4.6	z5.5	11	z12	...	z93	...	z26	...	z5 596	...	z1.3
الولايات المتحدة	5.0	z5.3	...	z14	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.3	z2.6	15	z14	64	z79	39	*z35*	64	*z115*	0.6	*z0.7*
بوتان	...	z7.2	...	z17	...	z59	...	z27	...	...	...	z1.1
الهند	4.5	z3.3	13	x11	*98*	...	*30*	...	*288*	...	*1.3*	...
جمهورية إيران الإسلامية	4.5	5.2	19	19	91	93	...	29	...	927	...	1.4
الملديف	...	8.3	...	z15	...	*z81*	...	*z54*	...	...	...	*z3.5*
نيبال	*2.9*	x3.2	*12*	x15	*74*	x77	*53*	*x49*	*97*	*x119*	*1.1*	*x1.2*
باكستان	2.6	2.7	...	12	89	75	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	*3.4*	z2.7	*6*	...	*89*	z42	...	z20	...	...	...	z0.2
بنين	3.0	y4.4	16	y17	88	y82	...	y50	...	*z120*	...	*z1.7*
بوتسوانا	...	**9.3**	...	**21**	...	**75**	...	**19**	...	z1 158	...	**1.3**
بوركينا فاسو	...	4.2	...	15	...	95	...	66	...	328	...	2.6
بوروندي	3.5	z5.2	...	z18	94	z98	39	z52	*85*	z132	1.3	z2.7
الكاميرون	*2.1*	3.3	*10*	17	...	74	...	34	128	107	1.0	0.8
الرأس الأخضر	...	6.6	...	16	...	74	...	58	...	1 052	...	2.8
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	1.4	...	...	...	98	...	52	...	88	...	0.7
تشاد	*1.7*	z2.3	...	z10	...	z50	...	z48	...	z54	...	z0.6
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	6.0	z2.5	22	z8	93	z91	36	z27	191	z39	2.0	z0.6
كوت ديفوار	5.6	...	...	...	74	...	43	...	274	...	1.8	*z0.1*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	*x1.4*	...	*x4*	...	*x90*	...	...	...	...	...	...
إريتريا	5.3	2.4	...	...	*70*	80	...	39	...	99	...	0.8
إثيوبيا	*3.6*	6.0	...	18	...	65	...	51	...	130	...	2.0
غابون	*3.5*	...	...	...	*87*	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999
سانت فنسنت وغرينادين	z85	...	z20	...	z1.8	...	z1 235	...	z30	...	z20	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	78	...	13	...	1.2	...	1 163	...	31	...	11
جزر تركس وكايكوس	...	*63*	...	...	...	...	...	...	z30	40	...	...
أوروغواي	y52	71	...	11	...	1.0	...	1 100	...	37	...	8
فنزويلا	...	...	8	...	0.6	...	588	...	18	...	8	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	50	...	9	...	0.5	...	...	...	22	...	9	...
النمسا	z55	71	z26	*29*	z2.5	*2.7*	z8 608	*8 768*	z47	*45*	z23	*23*
بلجيكا	y66	...	y33	...	y2.5	...	y10 662	...	y43	...	y19	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	z78	...	y34	27	y2.9	2.4	...	...	z49	53	y21	17
الدنمارك	z51	49	z33	*37*	z2.9	*2.9*	z11 440	*11 578*	z36	...	z23	*23*
فنلندا	z58	59	z30	*25*	z2.5	*2.3*	z9 755	*6 858*	z41	*39*	z17	*17*
فرنسا	z53	...	z24	*26*	z2.4	*2.6*	z7 774	*7 678*	z47	*50*	z16	*16*
ألمانيا	...	...	y22	...	y2.2	...	y6 427	...	y49	...	y16	...
اليونان	*z91*	...	z20	*14*	z1.3	*1.0*	z4 578	*2 674*	z37	*38*	*z16*	*12*
آيسلندا	...	...	y22	...	y2.5	...	y7 556	...	y35	...	y23	...
آيرلندا	z76	83	z23	*18*	z1.8	*1.6*	z7 731	*4 685*	z35	*37*	z15	*12*
إسرائيل	...	...	y22	*23*	y2.0	*2.1*	y5 429	*5 422*	y30	*30*	y21	*20*
إيطاليا	z65	...	z26	*26*	z2.0	*2.1*	z7 429	*7 398*	z47	*47*	z22	*23*
لكسمبرغ	*z74*	...	z22	...	z1.7	...	z12 142	...	...	...	*z18*	...
مالطة	y58	...	y20	...	y2.0	...	y3 622	...	y42	...	y14	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	y46	51	...	...
هولندا	...	...	z23	*20*	z2.0	*1.7*	z7 861	*6 619*	z40	*39*	z16	*14*
النرويج	z79	...	z27	*24*	z2.3	*2.1*	z11 072	*9 082*	z35	*32*	z17	*17*
البرتغال	z85	...	z35	*26*	z2.2	*2.2*	z7 224	*5 280*	z41	*44*	z24	*19*
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	z73	78	z22	*23*	z1.6	*1.9*	z5 909	*5 435*	z41	*47*	z18	*17*
السويد	z54	50	z34	...	z2.7	...	z10 973	...	z38	...	z26	...
سويسرا	z72	72	z24	24	z1.9	1.8	z9 382	8 790	z38	40	z20	19
المملكة المتحدة	z53	52	z18	...	z1.8	...	z6 096	...	z35	...	z17	...
الولايات المتحدة	z55	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	z13	*8*	z1.0	*0.6*	z265	*140*	z47	*42*	*z6*	4
بوتان	...	...	...	...	z1.9	...	...	...	z44	...	...	...
الهند	y80	79	...	*24*	...	*1.7*	...	*600*	...	*38*	...	*12*
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	z11	...	2.3	...	z720	...	47	...	13	...
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*z20*	...
نيبال	...	...	x10	*11*	x0.7	*0.6*	x144	*151*	x28	*29*	*x8*	*7*
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	...	...	z0.8	...	...	...	z66	...	...	...
بنين	...	...	*y24*	...	y*1.0*	...	*y267*	...	y*28*	...	*z11*	...
بوتسوانا	...	...	*z37*	...	**3.4**	...	*z3 732*	...	***48***	...	z11	...
بوركينا فاسو	...	...	20	...	0.5	...	264	...	12	...	25	...
بوروندي	...	...	*z74*	...	z1.7	1.2	*z506*	...	z33	37	z19	*12*
الكاميرون	...	...	32	*15*	1.4	0.6	746	279	55	...	5	7
الرأس الأخضر	86	...	15	...	1.8	...	861	...	36	...	18	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	0.3	...	...	...	24	...	7	...
تشاد	...	...	*z14*	...	z0.3	...	*z177*	...	z29	...	z4	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	z0.9	1.3	...	...	z41	24	z4	24
كوت ديفوار	...	...	...	*42*	z0.5	1.5	...	*743*	...	36	...	16
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	5	...	0.2	...	52	...	13	...	9	...
إثيوبيا	...	...	9	...	0.4	...	95	...	10	...	13	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
غامبيا	3.1	*y2.1*	14	...	87	*x86*	...	...	...	...	...	...
غانا	*4.2*	z5.5	...	...	...	z86	...	z34	...	z300	...	z1.6
غينيا	*2.1*	z1.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	5.6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	5.4	6.9	...	z18	95	94	...	55	...	237	...	3.6
ليسوتو	10.2	10.8	26	z30	74	91	43	38	566	663	3.2	3.8
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	*2.5*	3.1	...	z25	...	84	...	46	...	57	...	1.2
ملاوي	4.7	x5.9	25	...	82	x82	...	x63	...	x90	...	x3.0
مالي	*3.0*	4.4	...	17	*90*	73	*49*	60	*136*	183	*1.3*	1.9
موريشيوس	4.2	3.9	18	13	91	88	32	28	1 067	1 205	1.2	1.0
موزمبيق	*2.5*	z5.3	...	y23	...	z77	...	y70	...	y156	...	y2.6
ناميبيا	7.9	x6.8	...	...	94	...	59	...	1 416	x944	4.4	x3.9
النيجر	...	3.3	...	18	...	81	...	64	...	178	...	1.7
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	z3.8	...	**19**	...	**94**	...	**45**	...	z*109*	...	z1.9
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	*3.5*	5.0	...	26	...	92	...	z46	...	z299	...	z2.1
سيشل	5.5	6.8	...	13	...	88	...	21	...	y*2 399*	...	1.3
سيراليون	...	z*3.9*	...	...	...	z*99*	...	x*52*	...	...	...	x*2.3*
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.2	5.5	22	18	98	97	45	45	*1 403	z1 383	2.7	2.4
سوازيلاند	5.7	z6.9	...	...	100	y100	33	y*38*	437	y*484*	1.9	y*2.3*
توغو	4.3	...	26	...	97	...	*43*	...	*150*	...	*1.8*	...
أوغندا	...	y*5.3*	...	y*18*	...	y*75*	...	y*62*	...	y*110*	...	y*2.5*
جمهورية تنزانيا المتحدة	*2.2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	2.0	z2.1	...	y15	...	z99	...	z59	...	z55	...	z1.3
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	4.5	4.9	...	15	...	92.1	...	33	...	1 005	...	1.4
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3.7	3.9	14	17	...	94.2	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	4.9	5.3	11	12	...	93.8	...	24	...	5 100	...	1.1
البلدان النامية	4.5	4.4	...	16	...	89.5	...	...	...	...	...	1.7
الدول العربية	...	4.6	...	21	...	...	...	...	...	...	...	1.7
أوروبا الوسطى والشرقية	4.4	5.3	...	13	...	93.0	...	19	...	2 182	...	0.8
آسيا الوسطى	3.7	3.4	...	...	...	94.6	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	3.6	3.6	13	16	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	6.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4.9	4.1	16	15	...	91.9	...	37	...	...	...	1.7
بلدان الكاريبي	...	5.8	...	15	...	88.0	...	32	...	...	...	1.8
أمريكا اللاتينية	4.5	4.0	15	15	93	94.5	...	41	...	614	...	1.6
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.0	5.5	12	12	92	93.6	26	25	4 697	5 584	1.3	1.3
جنوب وغرب آسيا	2.9	3.3	...	15	89	77.9	...	35	...	...	...	1.2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.6	4.4	...	18	...	86.4	...	48	...	167	...	1.9

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 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2003.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 11

البلد أو الأراضي	أجور المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي	
	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999
غامبيا	y75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	z*29*	...	z1.8	...	z*707*	...	z37	...	z12	...
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	*21*	...	1.5	...	*245*	...	23	...	20	...
ليسوتو	...	84	35	45	1.8	1.9	1 439	1 655	19	24	16	15
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	14	...	0.6	...	134	...	21	...	6	...
ملاوي	...	...	x*12*	...	x0.5	...	x*80*	...	x10	...	x13	...
مالي	...	...	27	*48*	0.9	*0.9*	291	*412*	27	*34*	17	*16*
موريشيوس	...	...	*14*	16	1.5	1.4	*1 778*	1 576	43	37	10	11
موزمبيق	y93	...	y49	...	y0.6	...	y538	...	y17	...	y14	...
ناميبيا	...	...	x23	34	x1.6	2.1	x1 140	2 313	...	28	x19	21
النيجر	...	...	45	...	0.7	...	366	...	25	...	22	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	z*17*	...	z0.4	...	z*197*	...	**20**	...	z*9*	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	...	...	z34	...	z1.2	...	z590	...	z26	...	z17	...
سيشل	68	...	y*18*	...	1.3	...	y*2 828*	...	21	...	y*15*	...
سييرا ليون	...	...	...	...	x*1.2*	...	...	...	x*27*	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	78	...	z17	*20	1.6	2.0	z1 726	*1 973	31	34	z14	*14
سوازيلاند	...	...	y*31*	25	y*1.7*	1.5	y*1 203*	1 237	y*28*	27	y*12*	9
توغو	...	79	...	31	...	1.4	...	484	...	34	...	*10*
أوغندا	...	...	y*30*	...	y0.8	...	y*376*	...	y*20*	...	y*9*	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	y93	...	z*9*	...	z0.3	...	z*84*	...	z15	...	z6	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	...	...	20	...	1.6	...	...	...	36	...	14	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	23	...	2.2	...	6 427	...	42	...	17	...
البلدان النامية	...	...	...	...	1.4	...	...	...	...	...	13	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	21	...	1.4	...	1 203	...	46	...	17	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	82	...	14	...	1.4	...	...	...	32	...	12	...
بلدان الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	33	...	13	...
أمريكا اللاتينية	81	...	13	...	1.3	...	594	...	30	...	12	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	65	...	24	25	2.1	2.1	7 753	6 858	40	42	18	17
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	20	...	1.0	...	376	...	26	...	13	...

الجدول 12
اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3 و4 و5

البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في			الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي: نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي العام الدراسي المنتهي في						الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار: نسبة المتعلمين الشباب (24 – 15)			
	1991	1999	2006	1991		1999		2006		1985-1994[1]		2000-2006[1]	
	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)	المجموع (%)	GPI** (ا/ذ)
الدول العربية													
الجزائر	...	3	15	89	0.88	91	0.96	95	0.98	74	*0.72	92	0.95
البحرين	27	36	52	99	1.00	96	1.03	z98	z1.00	97	*0.99	100	1.00
جيبوتي	0.6	0.4	2	29	0.72	27	0.73	38	0.82	...	...	...	...
مصر	6	11	**17**	*86*	*0.84*	*94*	*0.93*	***96***	***0.96***	63	*0.76	85	0.89
العراق	8	5	*z6*	*94*	*0.88*	85	0.85	*z89*	*z0.86*	...	...	85	*0.91
الأردن	21	29	32	94	1.01	91	1.01	90	1.02	...	...	99	1.00
الكويت	33	78	75	*49*	*0.93*	87	1.01	83	0.99	87	*0.93	99	*1.00
لبنان	...	61	64	*66*	*0.97*	*86*	*0.96*	82	0.99	...	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	5	9	*93*	*0.96*	...	...	...	...	95	0.92	99	0.98
موريتانيا	...	...	*z2*	*36*	*0.78*	64	0.99	79	1.05	...	...	66	0.88
المغرب	58	62	59	56	0.70	70	0.85	88	0.94	58	*0.64	74	0.78
عمان	3	6	8	69	0.95	81	1.00	74	1.02	...	...	98	0.99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	21	39	30	...	...	97	1.00	76	1.00	...	...	99	1.00
قطر	28	25	43	89	0.98	92	1.01	94	1.01	90	*1.03	97	1.01
المملكة العربية السعودية	7	...	...	59	0.80	...	...	...	...	88	*0.86	97	0.98
السودان[2]	18	19	24	*40*	*0.75*	...	...	...	...	...	...	77	*0.84
الجمهورية العربية السورية	6	8	11	91	0.91	*92*	*0.93*	...	...	...	...	93	0.96
تونس	8	14	...	93	0.93	93	0.98	96	1.01	...	...	95	0.97
الإمارات العربية المتحدة	56	64	78	99	0.98	79	0.99	88	1.00	82	*1.04	97	0.98
اليمن	0.7	0.7	z0.9	*50*	*0.38*	56	0.59	z75	z0.76	60	*0.43	79	0.69
أوروبا الوسطى والشرقية													
ألبانيا	59	40	y49	*95*	*1.01*	*94*	*0.98*	y94	y0.99	...	...	99	1.00
بيلاروس	84	75	103	*85*	*0.96*	...	...	89	*0.98*	100	*1.00	100	1.00
البوسنة والهرسك	...	...	...	79	1.00	...	...	...	...	...	...	100	*1.00
بلغاريا	91	67	82	85	1.00	97	0.98	92	0.99	...	...	98	1.00
كرواتيا	28	40	50	79	1.00	85	0.98	90	0.99	100	*1.00	100	1.00
الجمهورية التشيكية	95	90	114	*87*	*1.00*	*97*	*1.00*	*z93*	*z1.03*	...	...	...	...
إستونيا	76	87	93	*100*	*0.99*	*96*	*0.98*	94	0.99	100	*1.00	100	1.00
المجر	113	78	86	91	1.01	88	0.99	88	0.99	...	...	...	...
لاتفيا	47	53	89	*94*	*0.99*	*97*	*0.98*	*z90*	*z1.03*	100	*1.00	100	1.00
ليتوانيا	58	50	69	...	...	95	0.99	89	0.99	100	*1.00	100	1.00
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	47	50	57	97	1.00	96	1.00	96	1.01	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا[4,3]	70	48	71	*86*	*1.01*	*93*	...	88	1.00	100	*1.00	100	1.00
رومانيا	76	62	72	*81*	*1.00*	96	0.99	93	1.00	99	*1.00	98	1.00
الاتحاد الروسي[5]	74	68	87	*98*	*1.00*	...	...	91	1.00	100	*1.00	100	1.00
صربيا[3]	...	*54*	**59**	...	...	...	...	***95***	***1.00***	...	...	...	...
سلوفاكيا	86	82	93	...	...	...	...	*z92*	*z1.01*	...	...	...	...
سلوفينيا	66	75	81	*96*	*1.01*	96	0.99	95	1.00	100	*1.00	100	1.00
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	27	z33	94	0.99	93	0.98	z92	z1.00	99	*0.99	99	1.00
تركيا	4	6	13	89	0.92	...	...	91	0.96	93	*0.92	96	*0.96
أوكرانيا	86	50	90	*81*	*1.00*	...	...	90	*1.00	...	...	100	1.00
آسيا الوسطى													
أرمينيا	37	26	36	...	...	...	...	82	1.05	100	*1.00	100	1.00
أذربيجان	19	21	32	89	0.99	85	1.01	85	0.97	...	...	100	1.00
جورجيا	59	36	55	*97*	*1.00*	*77	1.00	89	1.03	...	...	...	...
كازاخستان	73	14	**38**	*88*	*0.99*	...	...	***90***	***1.00***	100	*1.00	100	1.00
قيرغيزستان	34	10	14	*92*	*1.00*	*88	0.99	86	0.99	...	...	100	1.00
منغوليا	39	25	54	*90*	*1.02*	89	1.04	91	1.02	...	...	96	1.03
طاجيكستان	16	8	9	*77*	*0.98*	...	...	97	0.96	100	*1.00	100	1.00
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1.00
أوزبكستان	73	24	**27**	*78*	*0.99*	...	...	...	...	...	...	99	*1.00
شرق آسيا والمحيط الهادي													
أستراليا	71	...	104	99	1.00	94	1.01	96	1.01	...	...	...	...
بروني دار السلام	48	50	51	92	0.98	...	...	94	1.00	98	*1.00	100	1.00
كمبوديا	4	*5*	11	*72*	*0.84*	*83*	*0.91*	90	0.98	...	...	85	0.92

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 5												الهدف 4			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي						التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي						تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
	نسبة القيد الإجمالية						نسبة القيد الإجمالية						نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في									
	2006		1999		1991		2006		1999		1991		[1]2006-2000		[1]1994-1985	
	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)
الدول العربية																
الجزائر	[z]*1.08*	[z]*83*	…	…	0.80	60	0.93	110	0.91	105	0.85	96	0.78	75	*0.57	50
البحرين	1.04	102	1.08	95	1.04	100	1.00	120	1.01	107	1.00	110	0.95	88	*0.87	84
جيبوتي	0.67	22	0.72	14	0.66	11	0.81	44	0.71	33	0.72	34	…	…	…	…
مصر	[y]*0.94*	[y]*88*	*0.92*	*82*	0.79	71	**0.95**	**105**	*0.91*	*102*	0.83	94	0.72	71	*0.55	44
العراق	[z]*0.66*	[z]*45*	0.63	34	0.63	44	[z]*0.83*	[z]*99*	0.82	92	0.83	108	*0.76	74	…	…
الأردن	1.03	89	1.02	89	1.04	63	1.02	97	1.00	98	1.01	101	0.92	93	…	…
الكويت	1.05	89	*1.02*	*98*	0.98	43	0.99	96	1.01	100	0.95	60	*0.96	93	*0.88	74
لبنان	1.10	81	1.09	74	…	…	0.97	94	0.95	105	*0.97*	*97*	…	…	…	…
الجماهيرية العربية الليبية	1.17	94	…	…	…	80	0.95	110	0.98	120	0.94	101	0.82	86	0.71	76
موريتانيا	*0.86	*25	*0.77*	*19*	0.49	14	1.05	102	0.99	89	0.77	52	0.76	55	…	…
المغرب	…	52	0.79	37	0.72	36	0.89	106	0.81	86	0.69	64	0.62	55	*0.52	42
عمان	0.96	89	1.00	75	0.81	45	1.01	82	0.97	91	0.92	85	0.86	84	…	…
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	1.06	94	1.04	80	…	…	1.00	83	1.01	105	…	…	0.91	92	…	…
قطر	0.97	101	1.11	87	1.06	84	0.99	105	0.96	102	0.93	101	1.00	90	*0.94	76
المملكة العربية السعودية	…	…	…	…	0.80	44	…	…	…	…	0.85	73	0.89	84	*0.72	71
السودان[2]	0.96	34	…	*26*	0.79	21	0.87	66	*0.85*	*49*	0.77	49	*0.73	61	…	…
الجمهورية العربية السورية	0.95	70	0.91	40	0.73	48	0.96	126	0.92	102	0.90	101	0.85	83	…	…
تونس	*1.10*	85	1.02	72	0.79	45	0.97	108	0.95	113	0.90	113	0.79	77	…	…
الإمارات العربية المتحدة	1.02	90	1.06	76	1.16	68	0.99	104	0.97	90	0.97	114	0.98	90	*0.95	71
اليمن	[z]0.49	[z]46	0.37	41	…	…	[z]0.74	[z]87	0.56	71	*0.35*	*63*	0.51	57	*0.30	37
أوروبا الوسطى والشرقية																
ألبانيا	[y]0.96	[y]77	0.98	71	0.86	78	[y]0.99	[y]105	0.98	103	1.00	100	0.99	99	…	…
بيلاروس	1.02	96	1.05	85	…	93	0.98	96	0.99	111	*0.96*	95	1.00	100	*0.97	98
البوسنة والهرسك	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*0.95	97	…	…
بلغاريا	0.96	106	0.98	91	1.04	75	0.99	100	0.98	106	0.98	97	0.99	98	…	…
كرواتيا	1.03	91	1.02	84	1.10	76	1.00	99	0.98	92	0.99	85	0.98	99	*0.96	97
الجمهورية التشيكية	1.01	96	1.04	83	0.97	91	0.99	100	0.99	103	1.00	97	…	…	…	…
إستونيا	1.02	100	1.04	93	1.08	100	0.98	99	0.97	102	0.97	112	1.00	100	*1.00	100
المجر	0.99	96	1.02	94	1.01	79	0.98	97	0.98	102	1.00	95	…	…	…	…
لاتفيا	1.00	99	1.04	88	1.02	92	0.96	95	0.98	100	1.00	98	1.00	100	*0.99	99
ليتوانيا	1.00	99	1.01	95	…	92	0.99	95	0.98	102	0.95	92	1.00	100	*0.99	98
الجبل الأسود	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بولندا	0.99	100	0.99	99	1.05	81	1.00	98	0.98	98	0.99	98	…	…	…	…
جمهورية مولدوفا[4,3]	1.04	89	0.98	83	1.10	78	0.99	97	1.00	100	1.02	90	0.99	99	*0.96	96
رومانيا	1.00	86	1.01	79	0.99	92	0.99	105	0.98	105	1.00	91	0.98	98	*0.96	97
الاتحاد الروسي[5]	0.98	84	…	…	1.06	93	1.00	96	0.98	108	1.00	108	1.00	100	*0.97	98
صربيا[3]	**1.03**	**88**	*1.01*	*93*	…	…	**1.00**	**97**	*0.99*	*112*	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	1.01	94	1.02	85	…	…	0.98	100	0.99	103	…	…	…	…	…	…
سلوفينيا	1.00	95	1.03	100	…	89	0.99	100	0.99	100	…	100	1.00	100	*1.00	100
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	[z]0.98	[z]84	0.97	82	0.99	56	[z]1.00	[z]98	0.98	101	0.98	99	0.97	97	*0.94	94
تركيا	*0.83*	*79*	…	…	0.63	48	*0.95*	*94*	…	…	0.92	99	*0.84	88	*0.76	79
أوكرانيا	*0.98	93	*1.03	98	…	94	1.00	102	0.99	109	1.00	89	1.00	100	…	…
آسيا الوسطى																
أرمينيا	1.04	90	…	91	…	…	1.04	98	…	100	…	…	1.00	99	*0.99	99
أذربيجان	0.96	83	1.00	76	1.01	88	0.97	96	1.00	94	*0.99*	*111*	0.99	99	…	…
جورجيا	*1.04*	85	0.98	79	0.97	95	1.03	96	1.00	98	1.00	97	…	…	…	…
كازاخستان	**0.99**	**93**	1.00	92	1.03	100	**1.00**	**105**	1.01	97	*0.99*	89	1.00	100	*0.97	98
قيرغيزستان	1.01	86	1.02	83	1.02	100	0.99	97	0.99	98	…	…	1.00	99	…	…
منغوليا	1.12	89	1.27	58	1.14	82	1.02	101	1.04	97	1.02	97	1.01	97	…	…
طاجيكستان	0.83	83	0.86	74	…	102	0.95	100	0.95	98	0.98	91	1.00	100	*0.98	98
تركمنستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.00	99	…	…
أوزبكستان	**0.98**	**102**	0.98	86	0.91	99	**0.97**	**95**	1.00	98	0.98	81	*0.98	97	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي																
أستراليا	0.95	150	1.00	157	1.03	83	1.00	105	1.00	100	0.99	108	…	…	…	…
بروني دار السلام	1.04	98	1.09	85	1.09	77	0.99	107	0.97	114	0.94	114	0.96	95	*0.89	88
كمبوديا	0.79	38	*0.53*	*17*	0.43	25	0.93	122	0.87	97	*0.81*	90	0.78	76	…	…

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2006 المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15 – 24) — 1994-1985[1] المجموع (%)	1994-1985[1] GPI** (إ/ذ)	2006-2000[1] المجموع (%)	2006-2000[1] GPI** (إ/ذ)
الصين[6]	22	38	39	98	0.96	…	…	…	…	94	*0.94	99	1.00
جزر كوك[3]	…	86	*94*	…	…	85	0.96	*74*	*1.03*	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	14	16	16	…	…	99	1.01	91	1.00	…	…	…	…
إندونيسيا	18	*23*	37	96	0.96	…	…	96	0.96	96	*0.98	99	1.00
اليابان	48	83	86	100	1.00	100	1.00	100	1.00	…	…	…	…
كيريباتي[3]	…	…	*Y75*	…	…	*97*	*1.01*	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7	8	11	*62*	*0.86*	76	0.92	84	0.94	…	…	82	0.93
ماكاو، الصين	89	87	87	*81*	*0.98*	85	1.01	91	0.98	…	…	100	1.00
ماليزيا	37	108	Z125	93	0.99	98	0.98	Z100	Z1.00	96	*0.99	98	1.00
جزر مارشال	…	*59*	**45**	…	…	…	…	**66**	**0.99**	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	37	…	98	1.04	…	…	…	…	…	…	…	…
ميانمار	…	2	6	*99*	…	*92*	*0.99*	100	1.01	…	…	95	*0.98
ناورو[3]	…	…	***89***	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
نيوزيلندا	76	85	92	98	1.00	99	1.00	99	1.00	…	…	…	…
نيوي[3]	…	154	Z119	…	…	99	1.00	…	…	…	…	…	…
بالاو[3]	…	63	*Z64*	…	…	*97*	*0.94*	…	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	0.3	…	…	66	0.86	…	…	…	…	…	…	64	1.03
الفلبين	12	30	45	*96*	*0.99*	92	1.00	91	1.02	97	*1.01	94	1.02
جمهورية كوريا	55	80	**101**	100	1.01	94	0.97	**98**	…	…	…	…	…
ساموا	…	*53*	*Y48*	…	…	92	0.99	*Y90*	*Y1.00*	99	*1.00	99	1.00
سنغافورة	…	…	…	96	0.99	…	…	…	…	99	*1.00	100	1.00
جزر سليمان	36	*35*	…	84	0.86	…	…	Z62	Z0.99	…	…	…	…
تايلاند	49	97	92	*88*	*0.99*	…	…	94	0.99	…	…	98	1.00
تيمور – ليشتي	…	…	Z10	…	…	…	…	*Z68*	*Z0.96*	…	…	…	…
توكيلاو[3]	…	…	*Y125*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	…	30	*Z23*	97	0.97	88	0.96	Z96	Z0.97	…	…	100	1.00
توفالو[3]	…	…	107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	…	…	**29**	71	1.01	91	0.99	**87**	**0.99**	…	…	…	…
فيتنام	28	39	…	*90*	*0.92*	95	…	…	…	94	*0.99	94	*0.99
أمريكا اللاتينية والكاريبي													
أنغيلا	…	…	*103*	…	…	…	…	*92*	*1.00*	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	50	57	Z66	94	1.00	*99	*1.00	Z99	Z0.99	98	*1.00	99	1.00
آروبا[3]	…	99	99	…	…	98	1.03	100	1.00	…	…	…	1.00
البهاما	…	12	…	*90*	*1.03*	89	0.99	88	1.03	…	…	…	…
بربادوس	…	74	94	*79*	*0.98*	*94*	*0.99*	96	0.99	…	…	…	…
بليز	23	27	34	*94*	*0.99*	*94*	*0.99*	97	1.01	76	*1.01	…	…
برمودا[3]	…	…	…	…	…	…	…	*92*	…	…	…	…	…
بوليفيا	32	45	50	91	0.92	95	1.00	95	1.01	94	*0.95	98	0.99
البرازيل	48	58	Z69	85	0.95	91	…	Z94	Z1.02	…	…	98	*1.02
جزر فيرجين البريطانية[3]	…	62	93	…	…	*96*	*1.02*	*95*	*1.00*	…	…	…	…
جزر كايمان[7]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	72	77	55	89	0.98	…	…	…	…	98	*1.01	99	1.00
كولومبيا	13	37	40	68	1.15	89	*1.01*	88	1.00	91	*1.03	98	*1.01
كوستاريكا	65	84	70	87	1.01	…	…	…	…	…	…	98	1.01
كوبا	102	109	113	94	1.00	97	1.01	97	1.01	…	…	100	1.00
دومينيكا[3]	…	80	Z77	…	…	*94*	*0.98*	77	1.06	…	…	…	…
الجمهورية الدومينيكية	…	32	32	*56*	*2.15*	84	1.01	77	1.03	…	…	96	1.02
إكوادور	42	64	90	*98*	*1.01*	97	1.01	97	1.01	96	*0.99	96	1.01
السلفادور	21	43	51	75	1.01	…	…	94	1.00	85	*1.00	95	*1.01
غرينادا[3]	…	93	*Z81*	100	1.00	…	…	*Z84*	*Z0.99*	…	…	…	…
غواتيمالا	25	46	29	64	0.91	82	0.91	94	0.96	76	*0.87	85	0.94
غيانا	74	124	*99*	89	1.00	…	…	…	…	…	…	…	…
هاييتي	33	…	…	21	1.05	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	13	…	38	88	1.01	…	…	96	1.02	…	…	90	1.06
جامايكا	78	78	Z92	96	1.00	*88*	*1.00*	*Z90*	*Z1.00*	…	…	94	1.08
المكسيك	63	74	106	98	0.97	97	1.00	98	0.99	95	*0.99	98	*1.00
مونتسيرات[3]	…	…	*91*	…	…	…	…	*99*	…	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	…	111	…	…	…	…	…	…	…	97	*1.01	98	1.00
نيكاراغوا	13	27	52	70	1.03	76	1.01	90	1.00	…	…	88	1.07

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) 1994-1985 المجموع (%)	1994-1985 GPI** (إ/ذ)	2006-2000 المجموع (%)	2006-2000 GPI** (إ/ذ)
الصين[6]	126	0.93	109	…	111	0.99	78	0.93	104	…	106	1.01	78	*0.78	93	0.93
جزر كوك[3]	…	…	96	0.95	*80*	*z1.01*	…	…	…	…	*72*	*z1.04*	…	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	133	1.00	109	0.99	100	0.98	64	0.95	80	1.11	84	1.10	…	…	…	…
إندونيسيا	114	0.98	…	…	114	0.96	45	0.83	…	…	64	1.00	82	*0.86	91	0.92
اليابان	100	1.00	101	1.00	100	1.00	97	1.02	102	1.01	101	1.00	…	…	…	…
كيريباتي[3]	…	…	104	1.01	z113	z1.01	…	…	84	1.18	z88	z1.14	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	103	0.79	111	0.85	116	0.89	*23	*0.62	33	0.69	43	0.78	…	…	72	0.83
ماكاو، الصين	99	0.96	100	0.96	106	0.94	*65	*1.11	76	1.08	98	1.00	…	…	93	0.94
ماليزيا	93	0.99	98	0.98	z100	z1.00	57	1.05	65	1.07	z69	z1.10	83	*0.87	92	0.95
جزر مارشال	…	…	*101*	*0.98*	**93**	**0.97**	…	…	*72*	*1.06*	**66**	**1.02**	…	…	…	…
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	**110**	**1.01**	…	…	…	…	***91***	…	…	…	…	…
ميانمار	114	0.97	100	0.99	114	1.01	23	0.99	36	1.01	49	1.00	…	…	90	*0.92
ناورو[3]	…	…	…	…	***79***	***1.03***	…	…	…	…	***46***	***1.19***	…	…	…	…
نيوزيلندا	102	0.99	100	1.00	102	1.00	90	1.02	113	1.05	120	1.05	…	…	…	…
نيوي[3]	…	…	99	1.00	z105	z0.95	…	…	98	1.10	z99	z1.07	…	…	…	…
بالاو[3]	…	…	*104*	*0.93*	*z104*	*z0.94*	…	…	101	1.07	*z102*	…	…	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	65	0.85	…	…	55	0.84	12	0.62	…	…	…	…	…	…	57	0.85
الفلبين	109	0.99	113	1.00	110	0.99	71	1.04	76	1.09	83	1.11	…	*0.99	93	1.01
جمهورية كوريا	105	**0.97**	95	0.97	**105**	**0.97**	90	0.97	100	1.01	**98**	**0.94**	…	…	…	…
ساموا	124	1.02	99	0.98	*z100*	*z1.00*	33	1.96	79	1.10	*z81*	*z1.13*	98	*0.99	99	0.99
سنغافورة	103	0.97	…	…	…	…	67	0.93	…	…	…	…	89	*0.87	94	0.94
جزر سليمان	88	0.87	101	0.94	z101	z0.96	15	0.61	25	0.76	z30	z0.84	…	…	…	…
تايلاند	113	0.99	106	0.99	108	1.00	33	0.96	…	…	78	1.09	…	…	94	0.96
تيمور – ليشتي	…	…	…	…	z99	z0.92	…	…	…	…	z53	z1.00	…	…	…	…
توكيلاو[3]	…	…	…	…	*y93*	*y1.35*	…	…	…	…	*y101*	*y0.88*	…	…	…	…
تونغا	112	0.98	108	0.96	113	0.95	98	1.04	102	1.11	94	1.04	…	…	99	1.00
توفالو[3]	…	…	98	1.02	106	0.99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	95	0.96	111	0.98	**108**	**0.97**	18	0.80	30	0.87	y40	y0.86	…	…	…	…
فيتنام	107	*0.93*	108	0.93	…	…	32	…	62	0.90	…	…	88	*0.89	90	*0.93
أمريكا اللاتينية والكاريبي																
أنغيلا	…	…	…	…	*93*	*0.99*	…	…	…	…	*83*	*1.02*	…	…	…	…
أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	108	…	117	1.00	z112	z0.99	72	…	94	1.07	z84	z1.11	96	*1.00	98	1.00
آروبا[3]	…	…	114	0.99	115	0.98	…	…	99	1.07	100	1.04	…	…	98	1.00
البهاما	96	*1.03*	95	0.98	98	1.00	…	…	79	0.99	91	1.01	…	…	…	…
بربادوس	92	1.00	98	0.98	103	0.98	…	…	100	1.05	102	1.04	…	…	…	…
بليز	112	0.98	118	0.97	123	0.97	44	1.15	64	1.08	79	1.06	70	*1.00	…	…
برمودا[3]	…	…	…	…	100	0.85	…	…	…	…	84	1.06	…	…	…	…
بوليفيا	97	0.92	113	0.98	109	1.00	…	…	78	0.93	82	0.96	80	*0.82	90	0.89
البرازيل	104	…	154	0.94	z137	z0.94	40	…	99	1.11	z105	z1.10	…	…	90	*1.01
جزر فيرجين البريطانية[3]	…	…	112	0.97	112	0.97	…	…	99	0.91	107	1.13	…	…	…	…
جزر كايمان[7]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شيلي	101	0.98	101	0.97	104	0.95	73	1.07	79	1.04	91	1.02	94	*0.99	96	1.00
كولومبيا	103	0.98	114	1.00	116	0.99	50	1.19	70	1.11	82	1.11	81	*1.00	92	*1.00
كوستاريكا	103	0.99	108	0.98	111	0.99	45	1.06	57	1.09	86	1.06	…	…	96	1.00
كوبا	100	0.97	111	0.97	101	0.97	94	1.15	77	1.07	94	1.02	…	…	100	1.00
دومينيكا[3]	…	…	104	0.95	86	1.02	…	…	90	1.35	106	0.98	…	…	…	…
الجمهورية الدومينيكية	*91*	*1.00*	113	0.98	98	0.95	…	…	57	1.24	69	1.20	…	…	89	1.01
إكوادور	116	*0.99*	114	1.00	117	1.00	*55	…	57	1.03	68	1.02	88	*0.95	92	0.98
السلفادور	81	1.01	112	0.96	114	0.96	25	1.22	52	0.98	65	1.04	74	*0.92	84	*0.93
غرينادا[3]	117	0.85	…	…	*z93*	*z0.96*	100	1.16	…	…	z100	z1.03	…	…	…	…
غواتيمالا	81	0.87	101	0.87	114	0.93	23	…	33	0.84	53	0.92	64	*0.80	72	0.86
غيانا	94	0.99	121	0.98	z124	z0.99	79	1.06	82	1.02	*105*	*0.98*	…	…	…	…
هايتي	46	0.95	…	…	…	…	*21	*0.94	…	…	…	…	…	…	…	…
هندوراس	107	1.04	…	…	118	0.99	33	1.23	…	…	z76	z1.30	…	…	83	1.01
جامايكا	101	0.99	*92*	*1.00*	z95	z1.00	65	1.06	*88*	*1.02*	z87	z1.03	…	…	85	1.13
المكسيك	112	0.97	111	0.98	113	0.97	53	0.99	70	1.01	87	1.02	88	*0.94	92	*0.96
مونتسيرات[3]	…	…	…	…	*114*	*1.00*	…	…	…	…	*125*	*0.98*	…	…	…	…
جزر الأنتيل الهولندية	…	…	131	0.95	…	…	93	1.19	92	1.16	…	…	95	*1.00	96	1.00
نيكاراغوا	91	1.06	100	1.01	116	0.98	42	1.20	*52*	*1.19*	66	1.14	…	…	80	1.02

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2006 المجموع (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15 – 24) 1994-1985[1] المجموع (%)	1994-1985[1] GPI** (إ/ذ)	2006-2000[1] المجموع (%)	2006-2000[1] GPI** (إ/ذ)
بنما	57	39	67	92	1.00	96	0.99	98	0.99	95	*0.99	96	1.00
باراغواي	31	29	z34	94	0.99	96	1.00	z94	z1.01	96	*0.99	96	1.00
بيرو	30	55	68	88	0.99	*98*	*1.00*	96	1.01	95	*0.97	98	*0.98
سانت كيتس ونيفيس	...	...	***99***	99	0.99	...	...	***71***	***1.22***	...	...	...	...
سانت لوسيا	51	*70*	69	*95*	*0.97*	*96*	*0.99*	98	0.98	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	45	...	z*88*	91	0.99	...	...	z90	z0.96	...	...	...	...
سورينام	79	...	84	*81*	*1.06*	...	...	96	1.03	95	...	...	0.99
ترينيداد وتوباغو	8	*58*	z,*85	89	1.00	87	1.01	z,*85	z,*1.00	99	*1.00	99	1.00
جزر تركس وكايكوس	...	...	z*118*	...	...	...	...	z*78*	z*1.07*	...	...	...	...
أوروغواي	43	60	79	91	1.01	...	...	100	1.00	99	*1.01	99	*1.01
فنزويلا	40	45	60	87	1.03	86	1.01	91	1.00	95	*1.02	97	*1.02
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
أندورا[3]	...	...	102	...	...	...	...	83	1.01	...	...	...	...
النمسا	69	82	90	*88*	*1.02*	*97*	*1.01*	*97*	*1.01*	...	...	...	...
بلجيكا	105	111	121	96	1.02	99	1.00	97	1.00	...	...	...	...
كندا	61	64	y*68*	98	1.00	99	1.00	...	...	...	...	...	...
قبرص[3]	48	60	79	87	1.00	95	1.00	99	1.00	100	*1.00	100	1.00
الدنمارك	99	90	95	98	1.00	97	1.00	96	1.01	...	...	...	...
فنلندا	34	48	62	*98*	*1.00*	99	1.00	97	1.00	...	...	...	...
فرنسا[8]	83	112	116	100	1.00	99	1.00	99	1.00	...	...	...	...
ألمانيا	...	94	105	*84*	*1.03*	...	...	*98*	*1.00*	...	...	...	...
اليونان	57	68	69	95	0.99	92	1.01	99	1.00	99	*1.00	99	1.00
آيسلندا	...	88	96	*100*	*0.99*	99	0.98	98	0.99	...	...	...	...
آيرلندا	101	...	...	90	1.02	94	1.01	95	1.01	...	...	...	...
إسرائيل	85	105	91	*92*	*1.03*	98	1.00	97	1.01	...	...	...	...
إيطاليا	94	95	104	*100*	*1.00*	99	0.99	99	0.99	100	*1.00	100	1.00
لكسمبرغ	92	73	88	...	...	97	1.03	97	1.01	...	...	...	...
مالطة	103	103	z97	97	0.99	95	1.02	z91	z0.99	98	*1.02	97	1.03
موناكو[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	99	97	90	95	1.04	99	0.99	98	0.99	...	...	...	...
النرويج	88	75	90	100	1.00	100	1.00	98	1.01	...	...	...	...
البرتغال	51	69	79	98	1.00	...	...	98	0.99	99	*1.00	100	1.00
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	58	100	121	100	1.00	100	1.00	100	1.00	100	*1.00	100	1.00
السويد	65	76	95	100	1.00	100	1.00	95	1.00	...	...	...	...
سويسرا	60	89	99	84	1.02	94	1.00	89	0.99	...	...	...	...
المملكة المتحدة	52	77	72	98	1.00	100	1.00	98	1.01	...	...	...	...
الولايات المتحدة	63	58	61	97	1.00	94	1.00	92	1.02	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا													
أفغانستان	...	...	y*0.8*	25	0.55	...	...	...	...	...	...	34	*0.36
بنغلاديش	...	17	y10	76	0.87	*83	*1.00	y,*89	y,*1.04	45	*0.73	71	1.02
بوتان	...	0.9	*2*	55	...	56	0.89	79	1.00	...	...	76	0.86
الهند[2]	3	18	z39	...	...	...	...	89	0.96	62	*0.67	81	0.88
جمهورية إيران الإسلامية	12	13	53	*92*	*0.92*	*82*	*0.97*	*94*	...	87	*0.88	98	0.99
الملديف	...	54	82	87	1.00	98	1.01	97	1.00	98	*1.00	98	1.01
نيبال[2]	...	*11*	27	63	0.50	*65	*0.79	y*79*	y*0.87*	50	*0.48	78	0.84
باكستان	...	...	z52	*33*	...	...	...	*66*	*0.78*	...	...	69	*0.74
سري لانكا[2]	...	...	...	84	0.95	...	...	y*97*	...	...	...	97	*1.01
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
أنغولا	47	...	...	*50*	*0.95*	...	...	...	...	...	...	72	*0.75
بنين	2	4	6	*41*	*0.54*	*50	*0.68	80	0.84	40	*0.48	51	0.63
بوتسوانا	...	...	z15	88	1.08	80	1.04	z84	z1.03	89	*1.07	94	1.03
بوركينا فاسو	0.8	2	2	27	0.65	35	0.70	47	0.82	20	*0.53	34	0.69
بوروندي	...	0.8	2	*53*	*0.85*	...	...	75	0.97	54	*0.81	73	*0.92
الكاميرون	12	11	19	*69*	*0.88*	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	53	*91*	*0.95*	*99*	*0.98*	88	0.99	88	*0.96	97	1.01
جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	y*2*	52	0.66	...	...	46	0.72	48	*0.56	59	*0.67
تشاد	...	...	z*1*	*34*	*0.45*	51	0.62	...	...	17	...	38	*0.42
جزر القمر	...	2	z*3*	*57*	*0.73*	49	0.85	...	...	...	...	...	...

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1991 GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	1999 GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	2006 GPI** (إ/ذ)	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) 1994-1985 المجموع (%)	1994-1985 GPI** (إ/ذ)	2006-2000 المجموع (%)	2006-2000 GPI** (إ/ذ)
بنما	105	1.04	108	0.97	112	0.97	62	…	67	1.07	70	1.09	89	*0.99	93	0.99
باراغواي	119	*0.96*	111	z0.97	116	0.97	31	1.05	58	1.04	z66	z1.03	90	*0.96	94	0.98
بيرو	118	0.97	122	0.99	116	1.01	67	0.94	84	0.94	94	1.03	87	*0.88	89	*0.89
سانت كيتس ونيفيس	119	1.02	…	…	***94***	***1.20***	85	1.11	…	…	***105***	***0.91***	…	…	…	…
سانت لوسيا	139	0.94	109	0.98	118	0.94	53	1.45	71	1.29	87	1.19	…	…	…	…
سانت فنسنت وغرينادين	112	0.98	…	…	**97**	**1.06**	58	1.24	…	…	z75	z1.24	…	…	…	…
سورينام	104	1.03	…	…	121	1.00	58	1.16	…	…	77	1.37	90	0.95	…	…
ترينيداد وتوباغو	94	1.00	96	1.00	z,*95	z,*0.98	82	1.04	77	1.10	z,*76	z,*1.05	97	*0.98	99	0.99
جزر تركس وكايكوس	…	…	…	…	z90	z1.04	…	…	…	…	z86	z0.94	…	…	…	…
أوروغواي	108	0.99	111	0.99	115	0.97	84	…	92	1.17	101	1.16	95	*1.01	98	*1.01
فنزويلا	95	1.03	100	0.98	104	0.98	34	1.38	56	1.22	77	1.12	90	*0.98	93	*0.99
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
أندورا[3]	…	…	…	…	90	1.00	…	…	…	…	85	1.04	…	…	…	…
النمسا	101	1.00	103	0.99	102	0.99	102	0.93	99	0.96	102	0.96	…	…	…	…
بلجيكا	100	1.01	105	0.99	102	0.99	101	1.01	143	1.07	110	0.97	…	…	…	…
كندا	104	0.98	99	1.00	y100	y0.99	101	1.00	…	…	y117	y0.97	…	…	…	…
قبرص[3]	90	1.00	97	1.00	102	1.00	72	1.02	93	1.03	97	1.02	94	*0.93	98	0.97
الدنمارك	98	1.00	101	1.00	99	1.00	109	1.01	125	1.06	120	1.03	…	…	…	…
فنلندا	99	0.99	99	1.00	98	1.00	116	1.19	121	1.09	112	1.04	…	…	…	…
فرنسا[8]	108	0.99	107	0.99	110	0.99	98	1.05	111	1.00	114	1.00	…	…	…	…
ألمانيا	101	*1.01*	106	0.99	103	1.00	98	0.97	98	0.98	101	0.98	…	…	…	…
اليونان	98	0.99	94	1.00	102	1.00	94	0.98	90	1.04	103	0.97	93	*0.93	97	0.98
آيسلندا	101	0.99	99	0.98	98	0.99	100	0.96	110	1.06	110	1.03	…	…	…	…
آيرلندا	102	*1.00*	104	0.99	104	0.99	100	1.09	107	1.06	112	1.07	…	…	…	…
إسرائيل	98	1.03	112	0.99	110	1.02	88	1.08	90	1.00	92	0.99	…	…	…	…
إيطاليا	104	1.00	103	0.99	103	0.99	83	1.00	92	0.99	100	0.99	…	…	99	0.99
لكسمبرغ	91	1.08	101	1.02	102	1.01	75	…	98	1.04	96	1.04	…	…	…	…
مالطة	108	0.96	107	1.01	z100	z0.98	83	0.94	…	…	z99	z1.00	91	*1.01	91	1.04
موناكو[7]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هولندا	102	1.03	108	0.98	107	0.98	120	0.92	124	0.96	118	0.98	…	…	…	…
النرويج	100	1.00	101	1.00	98	1.01	103	1.03	120	1.02	113	0.99	…	…	…	…
البرتغال	119	0.95	123	0.96	115	0.95	66	1.16	106	1.08	97	1.09	88	*0.92	95	0.96
سان مارينو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	106	0.99	106	0.99	105	0.98	57	1.07	108	1.07	119	1.06	96	*0.97	97	0.98
السويد	100	1.00	110	1.03	96	1.00	90	1.05	157	1.29	103	0.99	…	…	…	…
سويسرا	90	1.01	102	1.00	97	0.99	99	0.95	94	0.92	93	0.95	…	…	…	…
المملكة المتحدة	105	1.01	101	1.00	105	1.01	87	1.04	101	1.00	98	1.03	…	…	…	…
الولايات المتحدة	103	0.98	101	1.03	98	1.01	92	1.01	95	…	94	0.99	…	…	…	…
جنوب وغرب آسيا																
أفغانستان	29	0.55	28	0.08	z101	z0.59	16	0.51	…	…	z19	z0.33	…	…	28	*0.29
بنغلاديش	…	…	102	0.99	y103	y1.03	…	…	45	1.01	y44	y1.03	52	*0.58	…	0.81
بوتان	…	…	75	0.85	102	0.98	…	…	37	0.81	49	0.91	…	…	54	0.61
الهند[2]	94	0.77	93	0.84	112	0.96	42	0.60	44	0.71	z54	z0.82	48	*0.55	65	0.70
جمهورية إيران الإسلامية	109	0.90	96	0.95	118	1.27	57	0.75	78	0.93	z81	z0.94	66	*0.76	84	0.88
الملديف	…	…	134	1.01	116	0.97	…	…	43	1.07	*83*	*1.07*	96	*1.00	97	1.00
نيبال[2]	110	0.63	114	0.77	126	0.95	34	0.46	34	0.70	*43*	*0.89*	33	*0.35	55	0.61
باكستان	…	…	…	…	84	0.78	25	0.48	…	…	30	0.78	…	…	54	*0.59
سري لانكا[2]	115	0.96	…	…	z108	z1.00	71	1.09	…	…	y87	y1.02	91	*0.96	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	80	*0.92	64	*0.86*	…	…	11	…	13	0.76	…	…	…	…	67	*0.65
بنين	54	0.51	74	0.67	96	0.83	10	0.42	19	0.47	z32	z0.57	27	*0.42	40	0.52
بوتسوانا	107	1.07	104	1.00	z107	z0.99	48	1.18	74	1.07	z76	z1.05	69	*1.09	82	1.00
بوركينا فاسو	33	0.64	43	0.70	60	0.82	7	0.54	10	0.62	15	0.72	14	*0.42	26	0.52
بوروندي	71	0.84	*60*	*0.80*	103	0.91	5	0.58	…	…	*14*	*0.74*	37	*0.57	59	*0.78
الكاميرون	94	0.86	84	0.82	107	0.84	26	0.71	*25*	*0.83*	24	0.79	…	…	68	*0.78
الرأس الأخضر	111	*0.94*	119	0.96	106	0.95	*21	…	…	…	80	1.15	63	*0.71	83	0.88
جمهورية أفريقيا الوسطى	63	0.64	…	…	61	0.69	11	0.40	…	…	…	…	34	*0.42	49	*0.52
تشاد	51	0.45	63	0.58	z76	z0.68	7	0.20	*15*	0.26	z0.33	z0.33	12*	…	26	*0.31
جزر القمر	75	0.73	76	0.85	z85	z0.88	18	0.65	25	0.81	z35	z0.76	…	…	…	…

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	1999 المجموع (%)	2006 المجموع (%)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1991 المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	1999 المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	2006 المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15 – 24) — 2000-2006[1] المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	2000-2006[1] المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)
الكونغو	3	2	9	*82*	*0.94*	…	…	55	0.90	94	0.95	98	0.99
كوت ديفوار	0.9	2	3	45	0.71	52	0.75	…	…	49	*0.63	61	*0.74
جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	…	…	54	0.78	…	…	…	…	…	…	70	*0.81
غينيا الاستوائية	…	34	z44	*96*	*0.97*	89	0.79	…	…	…	…	95	*1.00
إريتريا	…	5	14	*15*	*1.00*	33	0.86	47	0.87	…	…	…	…
إثيوبيا	1	1	**3**	*22*	*0.75*	34	0.69	**71**	**0.92**	34	*0.71	50	*0.62
غابون	…	…	…	*94*	*1.00*	…	…	…	…	93	*0.98	97	0.98
غامبيا	…	18	y17	*46*	*0.72*	64	0.89	62	1.09	…	…	…	…
غانا	…	*39*	**60**	*54*	*0.89*	*57*	*0.96*	**72**	**0.97**	…	…	77	0.94
غينيا	…	…	7	*27*	*0.52*	45	0.69	72	0.86	…	…	47	*0.57
غينيا بيساو	…	*3*	…	*38*	*0.56*	*45*	*0.71*	…	…	…	…	…	…
كينيا	35	44	49	76	1.01	63	1.01	75	1.02	…	…	80	*1.01
ليسوتو	…	*21*	18	72	1.24	57	1.12	72	1.04	…	…	…	…
ليبيريا	…	41	100	…	…	42	0.77	39	0.97	51	0.84	70	1.10
مدغشقر	…	*3*	8	*64*	*1.00*	63	1.01	96	1.00	…	…	70	*0.94
ملاوي	…	…	…	49	0.93	98	0.98	91	1.06	59	*0.70	82	0.98
مالي	…	2	3	25	0.60	*46*	*0.70*	61	0.79	…	…	29	0.61
موريشيوس	…	96	101	91	1.00	91	1.01	95	1.02	91	*1.01	96	1.02
موزمبيق	…	…	…	42	0.79	52	0.79	76	0.93	…	…	52	0.79
ناميبيا	13	21	22	86	1.08	73	1.07	76	1.06	88	*1.06	93	1.04
النيجر	1	1	2	24	0.61	26	0.68	43	0.73	…	…	38	0.46
نيجيريا	…	…	y14	*55*	*0.77*	*58*	*0.82*	*z63*	*z0.86*	71	*0.77	86	0.95
رواندا	…	…	…	67	0.94	…	…	*z79*	*z1.06*	75	…	78	*0.98
ساو تومي وبرنسيبي	…	25	**34**	96	0.94	86	0.99	**98**	**1.01**	94	*0.96	95	1.00
السنغال	2	3	9	*45*	*0.75*	54	*0.88*	71	0.98	38	*0.57	51	0.74
سيشل[3]	…	109	**109**	…	…	…	…	y99	y1.01	99	*1.01	99	*1.01
سييرا ليون	…	…	**5**	*43*	*0.73*	…	…	…	…	…	…	52	0.66
الصومال	…	…	…	*9*	*0.55*	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	21	21	y38	90	1.03	94	1.01	y88	y1.00	…	…	95	1.02
سوازيلاند	…	…	z17	75	1.05	74	1.02	z78	z1.01	84	*1.01	88	*1.03
توغو	3	2	y2	64	0.71	79	0.79	80	0.87	…	…	74	*0.76
أوغندا	…	*4*	3	51	0.83	…	…	…	…	70	*0.82	85	0.94
جمهورية تنزانيا المتحدة	…	…	**32**	51	1.02	50	1.04	98	0.99	82	*0.90	78	0.96
زامبيا	…	…	…	78	0.96	68	0.96	92	1.03	66	*0.97	69	*0.91
زمبابوي	…	*41*	…	84	1.00	83	1.01	88	1.01	95	*0.98	98	1.01
العالم	…	33	41	81	0.88	82	0.93	86	0.97	84	0.90	89	0.95
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	…	46	62	89	0.99	88	0.99	90	0.99	100	1.00	100	1.00
البلدان المتقدمة	…	73	79	96	1.00	97	1.00	95	1.01	99	1.00	99	1.00
البلدان النامية	…	27	36	78	0.86	81	0.92	85	0.96	80	0.88	87	0.94
الدول العربية	…	15	18	73	0.81	78	0.90	84	0.93	76	0.80	86	0.89
أوروبا الوسطى والشرقية	…	49	62	91	0.98	91	0.97	92	0.98	98	0.98	99	0.99
آسيا الوسطى	…	21	28	84	0.99	87	0.99	89	0.98	100	1.00	99	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادي	…	40	45	97	0.97	96	1.00	93	1.00	95	0.96	98	1.00
شرق آسيا	…	40	44	97	0.97	96	1.00	94	1.00	95	0.96	98	1.00
بلدان المحيط الهادي	…	61	74	91	0.97	90	0.98	84	0.97	92	0.98	91	1.00
أمريكا اللاتينية والكاريبي	…	56	65	86	0.99	92	0.98	94	1.00	94	1.01	97	1.01
بلدان الكاريبي	…	65	79	51	1.02	75	0.97	72	0.97	78	1.07	86	1.09
أمريكا اللاتينية	…	55	64	87	0.99	93	0.98	95	1.00	94	1.01	97	1.01
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	75	81	96	1.00	97	1.00	95	1.01	99	1.00	99	1.00
جنوب وغرب آسيا	…	21	39	70	0.67	75	0.84	86	0.95	61	0.69	79	0.88
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	…	9	14	54	0.86	56	0.89	70	0.92	64	0.83	71	0.87

**GPI مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

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 2006 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة في كل بلد.

2 – بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة، لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

3 – استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

4 – البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)				الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في						التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي — نسبة القيد الإجمالية في العام الدراسي المنتهي في					
	1994-1985[1]		2006-2000[1]		1991		1999		2006		1991		1999		2006	
	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)	المجموع (%)	GPI** (إ/ذ)
الكونغو	74	0.79	86	0.88	46	0.72	56	0.95	108	0.90	121	0.90	43	0.84	43	0.84
كوت ديفوار	34	*0.53	49	*0.63	*21	0.48	69	0.74	71	0.79	64	0.71	22	0.54	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	67	*0.67	...	...	48	0.90	...	...	70	0.75	18	0.52	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	87	*0.86	...	...	142	0.79	z122	z0.95	173	0.96	33	0.37	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	52	0.82	62	0.81	20	0.95	21	0.69	31	0.60
إثيوبيا	27	*0.51	36	*0.46	13	0.75	48	0.61	**91**	**0.88**	30	0.66	12	0.68	**30**	**0.67**
غابون	72	*0.82	85	0.91	...	...	148	1.00	y152	y0.99	155	0.98	49	0.86	...	...
غامبيا	...	...	...	...	17	0.50	77	0.87	74	1.08	59	0.70	32	0.66	45	0.90
غانا	...	...	64	0.80	34	0.65	75	0.92	**98**	**0.99**	74	0.85	37	0.80	***49***	***0.88***
غينيا	...	...	29	*0.43	10	0.34	57	0.64	88	0.84	37	0.48	*14*	*0.37*	35	0.53
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	*70*	*0.67*	...	...	*50*	*0.55*	...	...	...	...
كينيا	...	...	74	*0.90	28	0.77	93	0.97	106	0.97	94	0.96	38	0.96	50	0.93
ليسوتو	...	...	82	*1.23	24	1.42	102	1.08	114	1.00	109	1.22	31	1.35	37	1.27
ليبيريا	41	0.57	54	0.83	...	...	85	0.74	91	0.90	...	...	29	0.65	...	...
مدغشقر	...	...	71	*0.85	17	0.97	93	0.97	139	0.96	93	0.98	...	...	24	0.95
ملاوي	49	*0.51	71	0.80	8	0.46	137	0.96	119	1.04	66	0.84	36	0.70	29	0.84
مالي	...	...	23	0.50	8	0.50	59	0.70	80	0.79	30	0.59	16	0.52	28	0.61
موريشيوس	80	*0.88	87	0.94	55	1.04	105	1.00	102	1.00	109	1.00	76	0.98	z88	z0.99
موزمبيق	...	...	44	0.56	7	0.57	70	0.74	105	0.86	60	0.74	5	0.69	16	0.72
ناميبيا	76	*0.95	88	0.98	45	1.22	104	1.01	107	1.00	128	1.03	55	1.12	57	1.15
النيجر	...	...	30	0.36	7	0.37	31	0.68	51	0.73	28	0.61	7	0.60	11	0.63
نيجيريا	55	*0.65	71	0.79	24	0.72	88	0.79	z96	z0.83	83	0.79	23	0.89	z32	z0.82
رواندا	58	*...	65	*0.84	9	0.73	92	0.98	140	1.04	71	0.93	9	0.99	z13	z0.89
ساو تومي وبرنسيبي	73	*0.73	87	0.88	...	...	108	0.97	**127**	**1.00**	...	...	...	...	*46*	*1.07*
السنغال	27	*0.48	42	0.60	15	0.53	64	*0.86*	80	0.98	55	0.73	15	0.64	*24*	*0.76*
سيشل[3]	88	*1.02	92	*1.01	...	...	116	0.99	**125**	**0.99**	...	...	113	1.04	**112**	**1.13**
سييرا ليون	...	...	37	0.52	17	0.57	...	...	**147**	**0.90**	53	0.70	...	...	**32**	**0.69**
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	88	...	88	0.98	69	1.18	116	0.97	y106	y0.96	109	0.99	89	1.13	y95	y1.07
سوازيلاند	67	*0.94	80	*0.97	42	0.96	100	0.95	z106	z0.93	94	0.99	45	1.00	z47	z1.00
توغو	...	...	53	*0.56	20	0.34	112	0.75	102	0.86	94	0.65	28	0.40	*z40*	*z0.51*
أوغندا	56	*0.66	73	0.79	11	0.59	125	0.92	117	1.01	70	0.84	*10*	*0.66*	*z18*	*z0.81*
جمهورية تنزانيا المتحدة	59	*0.67	72	0.83	5	0.77	67	1.00	**112**	**0.98**	70	0.98	*6*	*0.82*	...	...
زامبيا	65	*0.79	68	*0.78	23	...	80	0.92	117	0.98	95	...	20	*0.77*	*z30*	*z0.82*
زمبابوي	84	*0.88	91	0.94	49	0.79	100	0.97	101	0.99	106	0.97	43	0.88	40	0.93
العالم	76	0.85	84	0.89	51	0.83	99	0.92	105	0.95	98	0.89	60	0.92	66	0.95
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	0.98	99	1.00	95	1.03	104	0.99	99	0.99	97	0.99	90	1.01	89	0.97
البلدان المتقدمة	99	0.99	99	1.00	93	1.01	102	1.00	101	1.00	102	0.99	100	1.00	101	1.00
البلدان النامية	68	0.77	79	0.85	42	0.75	99	0.91	106	0.94	97	0.87	52	0.89	60	0.94
الدول العربية	58	0.66	72	0.75	51	0.76	90	0.87	97	0.90	84	0.80	60	0.89	68	0.92
أوروبا الوسطى والشرقية	96	0.96	97	0.97	82	0.98	102	0.96	97	0.98	98	0.98	87	0.98	88	0.96
آسيا الوسطى	98	0.98	99	0.99	98	0.99	98	0.99	100	0.98	90	0.99	83	0.98	91	0.96
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	0.84	93	0.94	52	0.83	112	0.99	109	0.99	118	0.95	65	0.96	75	1.01
شرق آسيا	82	0.84	93	0.94	51	0.83	113	0.99	110	0.99	118	0.95	64	0.96	75	1.01
بلدان المحيط الهادي	94	0.99	93	0.99	66	1.00	95	0.97	91	0.97	98	0.97	111	0.99	107	0.96
أمريكا اللاتينية والكاريبي	87	0.98	91	0.98	51	1.09	121	0.97	118	0.97	103	0.97	80	1.07	89	1.07
بلدان الكاريبي	66	1.02	74	1.05	44	1.03	112	0.98	108	0.99	70	0.98	53	1.03	57	1.03
أمريكا اللاتينية	87	0.97	91	0.98	52	1.09	122	0.97	118	0.97	104	0.97	81	1.07	91	1.07
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99	0.99	99	1.00	94	1.02	103	1.01	101	1.00	104	0.99	100	0.99	101	1.00
جنوب وغرب آسيا	48	0.57	64	0.71	39	0.60	90	0.84	108	0.95	89	0.77	45	0.75	51	0.85
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53	0.71	62	0.75	21	0.75	78	0.85	95	0.89	72	0.84	24	0.82	32	0.80

المتوسط المرجح

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 – يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. ونظراً لأن التحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية 7-11 للسكان..

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.

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجدول 13

إتجاه في المؤشرات الأساسية او البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع

الهدف 6 : جودة التعليم

	البلد أو الأراضي	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 — المجموع (%)	1991 — GPI** (إ/ذ)	1999 — المجموع (%)	1999 — GPI** (إ/ذ)	2005 — المجموع (%)	2005 — GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي1 — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2006
	الدول العربية									
1	الجزائر	95	0.99	95	1.02	95	1.01	28	28	24
2	البحرين	89	1.01	*97*	*1.01*	٧99	٧0.98	19	...	...
3	جيبوتي	87	1.81	77	1.19	90	0.94	43	40	34
4	مصر	...	...	*99*	*1.01*	...	...	24	*23*	***27***
5	العراق	...	...	*66*	*0.94*	٧*81*	٧*0.84*	25	25	ز*21*
6	الأردن	...	...	98	0.99	...	...	25	...	...
7	الكويت	...	...	...	...	96	1.02	18	13	10
8	لبنان	...	...	91	1.07	91	1.06	...	14	14
9	الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	14	...	...
10	موريتانيا	75	0.99	*68*	*0.94*	57	0.96	45	47	41
11	المغرب	75	1.02	82	1.00	80	0.97	27	28	27
12	عمان	97	0.99	94	1.00	100	1.00	28	25	*14*
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	...	38	32
14	قطر	64	1.02	...	...	...	...	11	13	11
15	المملكة العربية السعودية	83	1.03	...	...	...	...	16	...	...
16	السودان	94	1.09	*84*	*1.10*	٧79	٧1.02	34	...	34
17	الجمهورية العربية السورية	96	0.98	92	0.99	...	...	25	25	...
18	تونس	86	0.83	92	1.02	97	1.01	28	24	19
19	الإمارات العربية المتحدة	80	0.99	92	0.99	99	1.02	18	16	15
20	اليمن	...	...	*87*	...	٧66	٧0.96	...	*22*	...
	أوروبا الوسطى والشرقية									
21	ألبانيا	...	...	...	...	...	...	19	*23*	٧*21*
22	بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	20	16
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	91	0.99	...	...	...	...	15	18	16
25	كرواتيا	...	...	...	...	...	...	19	19	17
26	الجمهورية التشيكية	...	...	98	1.01	100	1.00	23	18	16
27	إستونيا	...	...	99	1.01	97	1.00	...	16	11
28	المجر	98	1.26	...	...	...	...	12	11	10
29	لاتفيا	...	...	...	...	...	...	15	15	12
30	ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	18	17	14
31	الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	98	1.08	99	...	99	...	16	...	11
33	جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	...	23	21	17
34	رومانيا	...	...	...	...	...	...	22	19	17
35	الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	22	18	17
36	صربيا	...	...	...	...	...	...	...	*17*	***13***
37	سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	19	17
38	سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	14	*15*
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	21	22	ز19
40	تركيا	98	0.99	...	...	٧97	٧0.99	30	...	...
41	أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	22	20	17
	آسيا الوسطى									
42	أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	21
43	أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	19	13
44	جورجيا	...	...	...	...	100	...	17	17	٧*15*
45	كازاخستان	...	...	...	...	...	...	21	...	**17**
46	قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	24	24
47	منغوليا	...	...	...	...	...	...	28	32	33
48	طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	21	22	22
49	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	24	21	**18**
	شرق آسيا والمحيط الهادي									
51	أستراليا	99	1.01	...	...	...	...	17	*18*	...
52	بروني دار السلام	...	...	...	...	100	1.00	15	*14	13
53	كمبوديا	...	...	*56*	*0.93*	62	1.05	33	*48*	50

الجدول 13

الهدف 6 : جودة التعليم

	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي (العام الدراسي المنتهي في)			معلمو المدارس الابتدائية المدربون[2] كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين (العام الدراسي المنتهي في)		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي (العام الدراسي المنتهي في)			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (العام الدراسي المنتهي في)		
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006
الدول العربية											
1	39	46	52	94	99	4.5	…	x*1.6*	1 560	…	x*692*
2	54	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
3	37	28	27	…	79	1.8	…	…	1 006	…	…
4	52	*52*	***56***	…	…	…	…	…	…	…	…
5	70	72	z*72*	…	y100	…	…	…	…	…	…
6	62	…	…	…	…	…	1.9	z1.8	…	568	z695
7	61	73	87	100	100	1.5	…	0.7	…	…	z2 204
8	…	82	85	15	13	…	…	z*0.9*	…	…	z*402*
9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	18	26	32	…	100	…	…	z*1.4*	…	…	z*224*
11	37	39	47	…	z100	1.6	2.2	z2.9	607	697	z1 005
12	47	52	*65*	100	*100*	1.5	1.4	y1.8	…	…	…
13	…	54	67	100	z100	…	…	…	…	…	…
14	72	75	85	…	52	…	…	…	…	…	…
15	48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
16	51	…	68	…	59	…	…	…	…	…	…
17	64	*65*	…	81	…	…	1.7	1.9	…	349	611
18	45	50	52	…	…	…	…	z*2.4*	…	…	z*1 581*
19	64	73	84	…	z60	…	0.7	y0.4	…	1 997	y1 636
20	…	*20*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية											
21	55	*75*	y*76*	…	…	…	…	…	…	…	…
22	…	99	99	…	100	1.8	…	*0.5*	…	…	*1 196*
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	77	*91*	93	…	…	2.8	…	z0.8	…	…	z2 045
25	75	89	90	100	…	…	…	y*0.8*	…	…	x*2 197*
26	…	85	95	…	…	…	*0.7*	y0.6	…	*1 688*	y2 242
27	…	*86*	89	…	…	…	…	y1.3	…	…	y2 511
28	84	85	96	…	…	2.4	*0.9*	z1.1	2 480	*2 339*	z4 479
29	…	97	97	…	…	…	…	…	…	…	…
30	94	98	98	…	…	…	…	z0.7	…	…	z2 166
31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	…	…	84	…	…	1.8	…	z1.7	1 011	…	z3 155
33	…	96	97	…	…	…	…	…	…	…	…
34	84	86	87	…	…	…	…	z*0.5*	…	…	z*941*
35	99	98	98	…	…	…	…	…	…	…	…
36	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
37	…	93	89	…	…	…	*0.6*	z0.6	…	*1 245*	z2 149
38	…	96	*97*	…	…	1.0	…	z*1.1*	2 487	…	z*5 206*
39	…	66	z70	…	…	…	…	…	…	…	…
40	43	…	…	…	…	1.3	…	y*1.5*	657	…	y*1 059*
41	98	98	99	…	100	…	…	…	…	…	…
آسيا الوسطى											
42	…	…	99	…	z77	…	…	…	…	…	…
43	…	83	86	100	100	…	…	*0.4*	…	…	*356*
44	92	92	y*95*	…	…	…	…	…	…	…	…
45	96	…	**98**	…	…	…	…	…	…	…	…
46	81	95	97	48	61	…	…	…	…	…	…
47	90	93	95	…	…	…	…	y1.2	…	…	y261
48	49	56	65	…	93	…	…	z*0.9*	…	…	z*106*
49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	79	84	**85**	…	**100**	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي											
51	72	…	…	…	…	…	*1.6*	z1.5	…	*4 637*	z5 181
52	57	*66	73	…	85	0.5	…	…	…	…	…
53	31	*37*	42	…	98	…	…	…	…	…	…

الجدول 13 (تابع)

الهدف 6 : جودة التعليم

	البلد أو الأراضي	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 — المجموع (%)	1991 — GPI** (إ/ذ)	1999 — (%)	1999 — GPI** (إ/ذ)	2005 — المجموع (%)	2005 — GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2006
54	الصين	86	1.36	…	…	…	…	22	…	18
55	جزر كوك	…	…	…	…	…	…	…	18	z16
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	فيجي	87	0.97	87	0.96	*86*	*1.02*	31	…	z*28*
58	إندونيسيا	84	2.27	…	…	*84*	*1.04*	23	…	*20*
59	اليابان	100	1.00	…	…	…	…	21	21	19
60	كيريباتي	92	…	…	…	x82	x1.16	29	25	z25
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	…	…	54	0.98	62	0.99	27	31	31
62	ماكاو، الصين	…	…	…	…	…	…	…	31	21
63	ماليزيا	97	1.00	…	…	y99	y1.01	20	21	z17
64	جزر مارشال	…	…	…	…	…	…	…	15	…
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	…	…	…	…	…	…	…	…	***17***
66	ميانمار	…	…	…	…	72	1.01	48	31	30
67	ناورو	…	…	…	…	…	…	…	…	**23**
68	نيوزيلندا	…	…	…	…	…	…	17	18	16
69	نيوي	…	…	…	…	…	…	20	16	z*12*
70	بالاو	…	…	…	…	…	…	…	15	z*13*
71	بابوا غينيا الجديدة	69	0.97	…	…	…	…	31	…	*36*
72	الفلبين	…	…	…	…	74	1.11	33	35	35
73	جمهورية كوريا	99	1.00	100	1.00	**99**	1.00	36	31	**27**
74	ساموا	…	…	94	*1.05	…	…	26	*24*	y*25*
75	سنغافورة	…	…	…	…	…	…	26	27	23
76	جزر سليمان	88	1.28	…	…	…	…	21	19	…
77	تايلاند	…	…	…	…	…	…	22	21	18
78	تيمور – ليشتي	…	…	…	…	…	…	…	…	z34
79	توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	y*6*
80	تونغا	…	…	…	…	92	1.00	23	21	22
81	توفالو	…	…	…	…	…	…	…	19	y19
82	فانواتو	…	…	72	0.99	…	…	29	24	y20
83	فيتنام	…	…	83	1.08	*92*	…	35	30	21
	أمريكا اللاتينية والكاريبي									
84	أنغيلا	…	…	…	…	y97	y1.06	…	22	17
85	أنتيغوا وبربودا	…	…	…	…	…	…	…	…	…
86	الأرجنتين	…	…	90	1.00	y90	y1.03	…	22	z17
87	آروبا	…	…	…	…	97	…	…	19	18
88	البهاما	84	…	85	…	85	1.07	…	14	15
89	بربادوس	…	…	…	…	…	…	18	*18*	*15*
90	بليز	67	0.96	78	…	92	…	26	*24*	23
91	برمودا	…	…	…	…	90	…	…	…	8
92	بوليفيا	…	…	82	0.97	x85	x*1.00*	24	*25*	y*24*
93	البرازيل	73	…	…	…	…	…	23	26	z21
94	جزر فيرجين البريطانية	…	…	…	…	…	…	19	18	15
95	جزر كايمان	…	…	*74*	…	…	…	…	15	12
96	شيلي	92	0.97	100	1.00	x99	x1.00	25	32	26
97	كولومبيا	76	…	67	1.08	82	1.10	30	24	28
98	كوستاريكا	84	1.02	91	1.03	94	1.02	32	27	20
99	كوبا	92	…	94	1.00	97	1.02	13	12	10
100	دومينيكا	75	…	*91*	…	92	…	29	20	17
101	الجمهورية الدومينيكية	…	…	75	1.11	68	1.09	…	…	23
102	إكوادور	…	…	77	1.01	77	1.02	30	27	23
103	السلفادور	58	1.08	*65*	*1.02*	72	1.06	…	…	*40
104	غرينادا	…	…	…	…	…	…	…	…	z*18*
105	غواتيمالا	…	…	56	1.06	69	0.96	34	38	*31
106	غيانا	…	…	95	…	…	…	30	27	z28
107	هاييتي	…	…	…	…	…	…	23	…	…
108	هندوراس	…	…	…	…	83	1.08	38	…	28
109	جامايكا	…	…	…	…	…	…	34	…	z*28*
110	المكسيك	80	2.06	89	1.02	94	1.02	31	27	28
111	مونتسيرات	…	…	…	…	…	…	…	21	17
112	جزر الأنتيل الهولندية	…	…	…	…	…	…	…	20	…
113	نيكاراغوا	44	3.33	48	1.19	54	1.14	36	34	33

الجدول 13

الهدف 6 : جودة التعليم

	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي (العام الدراسي المنتهي في)			معلمو المدارس الابتدائية المدربون2 كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين (العام الدراسي المنتهي في)		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي (العام الدراسي المنتهي في)			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (العام الدراسي المنتهي في)		
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006
54	43	…	55	…	…	…	*0.6*	…	…	…	…
55	…	86	z77	…	z95	…	0.2	…	…	…	…
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	57	…	*z57*	…	…	…	…	y2.5	…	…	y1 143
58	51	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
59	58	…	*65*	…	…	…	…	…	…	…	…
60	58	62	z75	…	…	…	…	…	…	…	…
61	38	43	46	76	86	…	…	z0.5	…	…	z61
62	…	…	87	81	89	…	…	…	…	…	…
63	57	66	z66	…	…	1.5	…	y1.7	671	…	y1 324
64	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
65	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	62	73	82	60	98	…	…	…	…	…	…
67	…	…	**91**	…	…	…	…	…	…	…	…
68	80	82	83	…	…	1.7	*1.8*	1.5	3 255	*3 971*	4 831
69	…	100	z*100*	…	…	…	…	…	…	…	…
70	…	82	…	…	…	…	…	…	…	…	…
71	34	…	*43*	…	…	…	…	…	…	…	…
72	…	87	87	*100*	…	…	…	z1.2	…	…	z418
73	50	64	**76**	…	…	1.3	*1.3*	y1.4	1 379	*2 621*	y3 379
74	72	y*73*	*71*	…	…	…	*1.4*	…	…	*443*	…
75	…	80	83	…	…	…	…	…	…	…	…
76	…	41	…	…	…	2.2	…	…	349	…	…
77	…	63	60	…	…	1.5	…	…	637	…	…
78	…	…	z31	…	…	…	…	…	…	…	…
79	…	…	y*69*	…	…	…	…	…	…	…	…
80	67	67	…	…	…	…	…	…	…	…	…
81	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
82	40	49	y54	…	…	2.2	…	…	409	…	…
83	…	78	78	78	96	…	…	…	…	…	…
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
84	…	…	93	76	64	…	…	z1.1	…	…	…
85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
86	…	88	z88	…	…	…	1.6	z1.5	1 637	…	z1 703
87	…	78	82	100	99	…	…	z1.3	…	…	…
88	…	63	81	58	89	…	…	…	…	…	…
89	72	*76*	*78*	…	z73	…	*1.0*	z*2.0*	…	…	…
90	70	*64*	71	…	39	2.7	…	y2.4	528	…	y846
91	…	…	89	…	100	1.1	…	z*0.8*	…	…	…
92	59	*61*	y*61*	…	…	…	*2.0*	x2.9	…	*295*	x435
93	…	93	z88	…	…	…	*1.3*	y1.3	…	*788*	y1 005
94	…	86	88	72	74	…	…	1.0	…	…	…
95	…	89	88	98	97	…	…	…	…	…	…
96	73	77	78	…	…	…	1.5	1.2	1 256	…	1 287
97	…	77	76	…	…	…	…	2.0	…	…	1 257
98	80	80	80	93	88	1.2	2.6	y2.3	552	1 469	y1 623
99	79	79	77	100	100	…	…	2.6	…	…	…
100	81	75	84	64	64	…	…	…	…	…	…
101	…	…	76	…	88	…	…	z*1.2*	…	…	z*644*
102	…	68	70	…	71	…	…	…	…	…	…
103	…	…	*70	…	*94	…	…	1.4	…	…	478
104	…	…	z*76*	…	z*67*	…	…	x*1.8*	…	…	x*766*
105	…	…	*64	…	…	…	…	1.6	…	…	390
106	76	86	z86	52	z57	…	…	2.1	…	…	z752
107	45	…	…	…	…	0.7	…	…	194	…	…
108	74	…	…	…	y87	…	…	…	…	…	…
109	…	…	z*89*	…	…	1.5	…	z1.8	421	…	z547
110	…	62	67	1.8	…	0.8	…	z2.2	431	1 114	z1 604
111	…	84	100	100	77	…	…	…	…	…	…
112	…	86	…	100	…	…	…	…	…	…	…
113	86	83	74	79	74	…	…	1.6	…	…	331

الجدول 13 (تابع)

الهدف 6 : جودة التعليم

	البلد أو الأراضي	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 — المجموع (%)	1991 — GPI** (إ/ذ)	1999 — (%)	1999 — GPI** (إ/ذ)	2005 — المجموع (%)	2005 — GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2006
114	بنما	...	...	92	1.01	88	1.03	...	26	25
115	باراغواي	74	1.02	*78*	*1.05*	٧88	٧1.05	25	...	٧*28*
116	بيرو	...	...	87	0.98	89	0.98	29	...	22
117	سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	22	...	**15**
118	سانت لوسيا	96	...	*90*	...	...	...	29	22	24
119	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	20	...	z*18*
120	سورينام	...	...	...	...	...	...	22	...	16
121	ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	٧,*91	٧,*1.03	26	21	z,*17
122	جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	*18*	z*15*
123	أوروغواي	97	1.03	...	...	93	1.03	22	20	20
124	فنزويلا	86	1.09	91	1.08	92	1.05	23	...	z19
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
125	أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	10
126	النمسا	...	...	...	...	...	...	11	13	12
127	بلجيكا	91	1.02	...	...	96	1.01	...	...	11
128	كندا	97	1.04	...	...	...	...	15	17	...
129	قبرص	100	1.00	96	1.03	99	1.02	21	18	16
130	الدنمارك	94	1.00	...	...	٧93	٧1.00	...	10	...
131	فنلندا	100	1.00	...	...	99	1.01	...	17	*16*
132	فرنسا	96	1.37	98	*0.99*	...	...	...	19	*19*
133	ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	17	14
134	اليونان	100	1.00	...	...	99	1.03	19	14	11
135	آيسلندا	...	...	...	...	99	1.02	...	*11*	*10*
136	آيرلندا	100	1.01	95	1.03	*99*	*1.03*	27	22	17
137	إسرائيل	...	...	...	...	...	...	15	13	13
138	إيطاليا	...	...	97	...	100	1.01	12	11	11
139	لكسمبرغ	...	...	*96*	*1.08*	100	1.01	13	...	11
140	مالطة	99	1.01	99	0.99	...	...	21	20	z12
141	موناكو	83	0.81	...	...	٧*100*	٧*1.00*	...	*16*	٧*14*
142	هولندا	...	...	100	1.00	...	...	17	...	...
143	النرويج	100	1.01	...	...	100	1.00	...	...	٧*11*
144	البرتغال	...	...	...	...	...	...	14	...	11
145	سان مارينو	88	...	...	...	...	...	...	...	٧6
146	إسبانيا	...	...	...	...	...	...	22	15	14
147	السويد	100	1.00	...	...	...	...	10	12	10
148	سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	13
149	المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	20	19	18
150	الولايات المتحدة	...	...	94	...	97	1.03	...	15	14
	جنوب وغرب آسيا									
151	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	36	z83
152	بنغلاديش	...	...	65	1.16	x65	x1.07	...	56	٧51
153	بوتان	...	...	90	1.04	93	1.04	...	42	29
154	الهند	...	...	62	0.95	٧73	٧1.00	47	*35	٧*40*
155	جمهورية إيران الإسلامية	90	0.98	...	...	...	...	...	27	19
156	الملديف	...	...	...	...	...	...	...	24	16
157	نيبال	51	0.99	58	1.10	79	*1.10	39	39	*40*
158	باكستان	...	...	...	...	٧70	٧1.07	...	...	39
159	سري لانكا	92	1.01	...	...	...	...	31	...	z*22*
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
160	أنغولا	...	...	...	...	...	...	32	...	...
161	بنين	55	1.02	...	...	72	0.98	36	53	44
162	بوتسوانا	84	1.06	87	1.06	٧83	٧1.05	30	27	z24
163	بوركينا فاسو	70	0.96	68	1.05	72	1.03	57	49	46
164	بوروندي	62	0.89	...	...	88	1.09	67	*57*	54
165	الكاميرون	...	...	*81*	...	...	...	51	52	45
166	الرأس الأخضر	...	...	...	...	92	1.06	...	*29*	25
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	23	0.90	...	...	50	0.86	77	...	...
168	تشاد	51	0.74	55	0.86	٧33	٧0.94	66	68	z63
169	جزر القمر	...	...	...	...	٧*80*	٧*1.02*	37	35	z*35*

الجدول 13

الهدف 6 : جودة التعليم

	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي (العام الدراسي المنتهي في)			معلمو المدارس الابتدائية المدربون2 كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين (العام الدراسي المنتهي في)		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي (العام الدراسي المنتهي في)			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (العام الدراسي المنتهي في)		
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006
114	…	75	76	79	91	…	1.9	…	615	867	…
115	…	…	y72	…	…	…	…	y1.8	…	…	y518
116	…	…	64	…	…	…	1.2	1.1	…	366	446
117	74	…	**87**	…	**64**	1.1	…	…	…	…	…
118	83	*84*	86	…	80	2.5	*3.3*	2.0	536	*1 197*	949
119	67	…	z*73*	…	z*74*	3.0	…	z3.0	724	…	z1 227
120	84	…	91	…	…	…	…	…	…	…	…
121	70	76	z,*72	71	y,*81	…	1.5	…	…	1 012	…
122	…	*92*	z*89*	*81*	z*82*	…	…	…	…	…	…
123	…	*92*	…	…	…	0.9	0.8	…	634	748	…
124	74	…	z81	…	z84	…	…	1.0	…	…	583
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
125	…	…	76	…	100	…	…	0.5	…	…	…
126	82	89	89	…	…	0.9	*1.1*	z1.0	4 812	*7 112*	z7 596
127	…	…	79	…	…	1.1	…	y1.4	4 158	…	y6 303
128	69	*68*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
129	60	67	83	…	…	1.2	1.6	y1.7	…	…	…
130	…	63	…	…	…	…	*1.6*	z1.8	…	*7 345*	z7 949
131	…	71	*76*	…	…	1.7	*1.2*	z1.2	5 132	*4 615*	z5 373
132	…	78	*82*	…	…	0.9	*1.1*	z1.1	3 099	*4 697*	z5 224
133	…	82	84	…	…	…	…	y0.7	…	…	y4 837
134	52	*57*	64	…	…	0.6	*0.7*	z*0.9*	1 248	*2 148*	z*3 562*
135	…	*76*	*80*	…	…	…	…	y2.4	…	…	y7 788
136	77	85	85	…	…	1.5	*1.4*	z1.7	2 082	*3 112*	z5 100
137	82	…	86	…	…	1.9	*2.4*	y2.4	2 609	*4 835*	y5 135
138	91	95	96	…	…	0.8	*1.2*	z1.0	3 770	*6 425*	z6 347
139	51	…	72	…	…	…	…	z*1.4*	…	…	z*9 953*
140	79	87	z86	…	…	0.9	…	y1.1	1 306	…	y2 549
141	…	*87*	y*80*	…	…	…	…	…	…	…	…
142	53	…	…	…	…	0.9	*1.1*	z1.3	3 315	*4 606*	z5 572
143	…	…	y*73*	…	…	2.5	*1.6*	z1.6	9 534	*6 456*	z7 072
144	81	…	81	…	…	1.7	*1.5*	z1.7	2 779	*3 872*	z4 908
145	89	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
146	73	68	70	…	…	0.8	*1.1*	z1.0	2 253	*4 112*	z4 800
147	77	80	81	…	…	3.1	…	z1.9	10 960	…	z8 415
148	…	…	79	…	…	2.1	1.4	z1.4	12 056	7 066	z7 811
149	78	76	81	…	…	1.2	…	z1.3	3 440	…	z5 596
150	…	86	89	…	…	…	…	…	…	…	…
	جنوب وغرب آسيا										
151	…	–	z*34*	…	z36	…	…	…	…	…	…
152	…	33	y34	64	y48	…	0.6	z*0.7*	64	…	z*115*
153	…	32	50	100	92	…	…	z1.1	…	…	…
154	28	*33	y*44*	…	…	…	*1.3*	…	*288*	…	…
155	53	53	62	…	z100	…	…	1.4	…	…	927
156	…	60	70	67	68	…	…	z*3.5*	…	…	…
157	14	23	*30*	46	z31	…	*1.1*	x*1.2*	*97*	x*119*	
158	27	…	45	…	85	…	…	…	…	…	…
159	…	…	z*79*	…	…	…	…	…	…	…	…
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
160	…	…	…	…	…	…	…	z0.2	…	…	…
161	25	23	17	58	72	…	…	z*1.7*	…	…	z*120*
162	78	81	z78	90	z87	…	…	**1.3**	…	…	z1 158
163	27	25	30	…	87	…	…	2.6	…	…	328
164	46	*54*	55	…	z88	1.5	1.3	z2.7	140	*85*	z132
165	30	36	40	…	*62	…	1.0	0.8	…	128	107
166	…	*62*	66	…	81	…	…	2.8	…	…	1 052
167	25	…	…	…	…	1.2	…	0.7	167	…	88
168	6	9	z12	…	z27	0.7	…	z0.6	82	…	z54
169	…	26	z*33*	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 13 (تابع)

الهدف 6 : جودة التعليم

	البلد أو الأراضي	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس — العام الدراسي المنتهي في 1991 — المجموع (%)	1991 — GPI** (إ/ذ)	1999 — (%)	1999 — GPI** (إ/ذ)	2005 — المجموع (%)	2005 — GPI** (إ/ذ)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[1] — العام الدراسي المنتهي في 1991	1999	2006
170	الكونغو	60	1.16	…	…	…	…	65	61	55
171	كوت ديفوار	73	0.93	69	0.89	…	…	37	43	46
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	55	0.86	…	…	…	…	40	26	…
173	غينيا الاستوائية	…	…	…	…	…	…	…	57	…
174	إريتريا	…	…	95	0.95	74	0.90	38	47	47
175	إثيوبيا	18	1.47	56	1.06	**64**	1.03	36	46	…
176	غابون	…	…	…	…	…	…	…	44	*Y36*
177	غامبيا	…	…	…	…	…	…	…	33	*35
178	غانا	80	0.98	…	…	…	…	29	30	**35**
179	غينيا	59	0.76	…	…	81	0.94	40	47	44
180	غينيا بيساو	…	…	…	…	…	…	…	*44*	…
181	كينيا	77	1.04	…	…	…	…	32	32	*Z40*
182	ليسوتو	66	1.26	74	1.20	74	1.18	54	44	40
183	ليبيريا	…	…	…	…	…	…	…	39	19
184	مدغشقر	21	0.96	51	1.02	36	1.05	40	47	48
185	ملاوي	64	0.80	49	0.77	44	1.00	61	…	…
186	مالي	70	0.95	*78*	*0.97*	81	0.96	47	*62	56
187	موريشيوس	97	1.01	99	0.99	99	1.02	21	26	22
188	موزمبيق	34	0.87	43	0.79	58	0.93	55	61	67
189	ناميبيا	62	1.08	92	1.02	87	1.07	…	32	*31*
190	النيجر	62	1.06	…	…	56	0.92	42	41	40
191	نيجيريا	89	…	…	…	*X73*	*X1.05*	39	*41*	Z37
192	رواندا	60	0.97	45	…	X46	X1.13	57	54	66
193	ساو تومي وبرنسيبي	…	…	…	…	**64**	1.22	…	36	*31*
194	السنغال	85	…	…	…	65	1.00	53	49	39
195	سيشل	93	1.03	…	…	…	…	…	15	**12**
196	سييرا ليون	…	…	…	…	…	…	35	…	**44**
197	الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	جنوب أفريقيا	…	…	65	0.99	X82	X1.02	27	35	Y36
199	سوازيلاند	77	1.09	80	1.22	Y84	Y1.08	32	33	Z33
200	توغو	48	0.80	…	…	Y75	Y0.89	58	41	38
201	أوغندا	36	…	…	…	*Y49*	*Y0.99*	33	57	49
202	جمهورية تنزانيا المتحدة	81	1.02	…	…	***87***	*1.05*	36	40	**53**
203	زامبيا	…	…	81	0.94	89	0.95	…	47	51
204	زمبابوي	76	1.12	…	…	…	…	39	41	38
	الوسيط									
I	**العالم**	…	…	…	…	…	…	26	25	25
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	…	…	…	…	…	…	22	20	18
III	البلدان المتقدمة	…	…	…	…	…	…	17	16	14
IV	البلدان النامية	…	…	…	…	83	1.08	29	27	28
V	الدول العربية	86.9	1.00	92	1.03	…	…	25	23	22
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	…	…	…	…	…	…	21	19	18
VII	آسيا الوسطى	…	…	…	…	…	…	21	21	19
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	…	…	…	…	…	…	23	22	20
IX	شرق آسيا	…	…	…	…	84	1.04	23	22	20
X	بلدان المحيط الهادي	…	…	…	…	…	…	19	20	19
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	…	…	87	…	90	1.03	25	26	23
XII	بلدان الكاريبي	…	…	…	…	…	…	25	24	22
XIII	أمريكا اللاتينية	79.5	…	85	0.98	88	1.04	25	26	23
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	…	…	…	…	…	16	15	14
XV	جنوب وغرب آسيا	…	…	…	…	73	1.00	45	37	40
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	63.4	0.93	…	…	74	0.90	37	41	45
	المتوسط المرجح									

**GPI مؤشر التكافؤ بين الجنسين.

1 – استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

2 – لم يتم جمع البيانات الخاصة بالمعلمين المدربين (حسب التعريف القائم على المعايير الوطنية) للبلدان التي تستمد إحصاءاتها الخاصة بالتعليم من استبيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) أو مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية (Eurostat) أو مشروع مؤشرات التعليم في العالم .

الجدول 13

الهدف 6 : جودة التعليم

	النسبة المئوية للمعلمات في التعليم الابتدائي (العام الدراسي المنتهي في)			معلمو المدارس الابتدائية المدربون2 كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين (العام الدراسي المنتهي في)		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي (العام الدراسي المنتهي في)			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2005 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية (العام الدراسي المنتهي في)		
	2006	1999	1991	2006	1999	2006	1999	1991	2006	1999	1991
170	47	42	32	89	...	z0.6	2.0	...	z39	191	...
171	23	20	18	...	...	z*0.1*	1.8	...	...	274	...
172	...	21	24	...	...	...	...	...	...	...	...
173	...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	43	35	45	88	73	0.8	...	...	99	...	...
175	...	28	24	...	...	2.0	...	1.1	130	...	168
176	y*45*	42	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	*34	29	31	*76	72	...	...	1.3	...	...	254
178	**37**	32	36	**59**	72	z1.6	...	...	z300	...	...
179	25	25	22	68	...	...	...	...	...	...	...
180	...	*20*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	z*45*	42	38	y99	...	3.6	...	3.1	237	...	172
182	78	80	80	66	78	3.8	3.2	...	663	566	...
183	27	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	57	58	...	z36	...	1.2	...	...	57	...	...
185	...	...	31	...	...	x3.0	...	1.1	x90	...	38
186	30	*23	25	...	...	1.9	*1.3*	...	183	*136*	...
187	64	54	45	100	100	1.0	1.2	1.3	1 205	1 067	696
188	26	25	23	65	...	y2.6	...	...	y156	...	...
189	*67*	67	...	z92	29	x3.9	4.4	...	x944	1 416	...
190	40	31	33	92	98	1.7	...	...	178	...	...
191	z51	*47*	43	z50	...	...	...	...	...	...	...
192	53	55	46	98	49	z1.9	...	...	z*109*	...	...
193	...	*55*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194	*25*	*23*	27	z100	...	z2.1	...	1.7	z299	...	303
195	**85**	85	...	...	82	1.3	...	...	y*2 399*	...	...
196	**26**	...	...	**49**	...	x*2.3*	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	y*76*	78	58	...	62	2.4	2.7	...	z1 383	*1 403	1 843
199	z73	75	78	z91	91	y*2.3*	1.9	1.4	y*484*	437	301
200	12	13	19	z37	...	...	*1.8*	...	...	*150*	...
201	*39*	33	...	z85	...	y*2.5*	...	...	y*110*	...	...
202	**49**	45	40	**100**	...	...	...	...	...	...	...
203	48	49	...	...	94	z1.3	...	...	z55	...	...
204	...	47	40	...	...	...	...	4.3	...	...	625

	المتوسط المرجح			الوسيط			الوسيط		الوسيط		
I	62	58	56	...	...	1.4	...	...	1 005	...	...
II	94	93	93	100	...	...	...	...	...	...	...
III	83	81	78	...	...	1.1	...	...	5 100	...	...
IV	57	52	49	85	...	1.7	...	...	...	...	...
V	58	52	52	100	...	1.7	...	...	...	...	...
VI	81	82	81	...	...	0.8	...	...	2 182	...	...
VII	87	84	85	93	...	...	...	...	...	...	...
VIII	60	55	48	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	60	55	48	...	...	...	...	...	...	...	...
X	75	71	67	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	77	76	77	80	...	1.7	...	...	...	...	...
XII	57	50	65	74	76	1.8	...	...	...	...	...
XIII	78	77	77	88	...	1.6	...	...	614	...	...
XIV	85	81	80	...	...	1.3	1.3	1.2	5 584	4 697	3 378
XV	45	35	31	68	...	1.2	...	...	...	...	...
XVI	45	43	40	85	...	1.9	...	...	167	...	...

البيانات الواردة بالخط المائل هي تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2006 بالنسبة لمعدلات البقاء في التعليم حتى الصف الخامس، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2007 بالنسبة لباقي المؤشرات.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2005.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2004.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2003.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة

إن معظم بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية(IDS)، الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنويا البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). وتشمل هذه الإحصاءات قاعدة بيانات اللجنة المذكورة، التي توفر بيانات جامعة، ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، الذي يقدم بيانات تتعلق بالمشروعات والأنشطة. ويمكن الاطلاع على بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) عن طريق الاتصال الشبكي المباشر على موقع الإنترنت التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline ؛ وهي بيانات يجري استيفاؤها على نحو متواتر. وقد تم تحميل البيانات الواردة في هذا التقرير بين آذار/مارس وحزيران/يونيو 2008.

ويركّز هذا القسم من الملحق، الذي يتناول بيانات المعونة، الاهتمام على المساعدة الإنمائية الرسمية. ويرد أدناه شرح لهذا المصطلح ولغيره من المصطلحات المستخدمة في وصف البيانات الخاصة بالمعونة، وذلك للمساعدة على فهم الجداول الواردة في هذا القسم من الملحق والبيانات المعروضة في الفصل 4. ولا يشمل ذلك الأموال التي يرصدها القطاع الخاص.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

تمثل **المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA)** تمويلاً من القطاع العام للبلدان النامية يرمي إلى تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية لهذه البلدان. وهذه المساعدة هي من النوع التساهلي: أي إنها تتخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة أدنى مما يتوافر في الأسواق، مع مدة تسديد تكون عادة أطول من المدة الاعتيادية. ويمكن أن تقوم أي حكومة بتقديم هذه المساعدة مباشرة (المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية)، أو أن يجري تقديمها عن طريق وكالة دولية (المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف). وتشمل المساعدة الإنمائية الرسمية التعاون التقني (انظر أدناه).

و**البلدان النامية** هي البلدان المدرجة في الجزء الأول من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التي تضم بصورة رئيسية جميع البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. ويضم الجزء الثاني من القائمة اثني عشر بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، بما فيها الدول المستقلة الجديدة التي كانت تنتمي إلى الاتحاد السوفييتي السابق، بالإضافة إلى مجموعة من بعض البلدان الأكثر تقدماً، ويطلق على المعونة المقدمة إلى هذه البلدان اسم «المعونة الرسمية» (OA). ولا تشمل البيانات الواردة في هذا التقرير المعونة الرسمية إلا إذا أشير إلى أنها تشملها.

وتمثل **الجهات المانحة الثنائية** بلداناً تقدم مساعدة إنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات (إسبانيا، وأستراليا، وألمانيا، وايرلندا، وإيطاليا، والبرتغال، وبلجيكا، والدنمارك، والسويد، وسويسرا، وفرنسا، وفنلندا، وكندا، ولكسمبرغ، والمملكة المتحدة، والنرويج، والنمسا، ونيوزيلندا، وهولندا، والولايات المتحدة، واليابان، واليونان) أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليتها. أما الجهات المانحة غير الأعضاء في هذه اللجنة، فتضم جمهورية كوريا وبعض الدول العربية. وتسهم الجهات المانحة الثنائية أيضاً في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجَّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف. كما أن التدفقات المالية التي ترد من الجهات المانحة المتعددة الأطراف إلى البلدان المتلقية تسجَّل كإيرادات تندرج في إطار المساعدة الإنمائية الرسمية.

و**الجهات المانحة المتعددة الأطراف** هي مؤسسات دولية حكومية تخصص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية) ووكالات الأمم المتحدة (مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونيسيف) والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية والوكالات العربية). كما أن البنوك الإنمائية تمنح قروضاً غير تساهلية لعدة بلدان متوسطة الدخل أو مرتفعة الدخل، ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

المعونة غير المخصصة: لا تقبل بعض المساهمات التخصيص بحسب القطاعات، ويطلق عليها اسم المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي. ومن الأمثلة على ذلك المعونة لأغراض التنمية العامة (الدعم المباشر للميزانية)، والدعم الخاص بميزان المدفوعات، والتدابير المتعلقة بالديون (بما في ذلك تخفيف عبء الديون)، والمساعدة في حالات الطوارئ.

التعليم الأساسي: يتفاوت تعريف التعليم الأساسي من وكالة إلى أخرى. ووفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، فإنه يشمل التعليم الابتدائي، ومهارات الحياة الأساسية لدى الشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

التعليم، دون تحديد المستوى: تشمل المعونة المخصصة للتعليم، وفقاً لما يرد في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التعليم الأساسي والثانوي وبعد الثانوي، كما تشمل فئة فرعية تسمى «التعليم، دون تحديد المستوى». وتتضمن هذه الفئة الفرعية المعونة المتعلقة بأي نشاط لا يمكن إدراجه في باب تنمية مستوى معيَّن واحد من التعليم.

تمويل الميزانية القطاعية: غالباً ما تُدرج الجهات المانحة في هذه الفئة الفرعية المساهمات المالية التي تقدم مباشرة إلى ميزانيات وزارات التربية. وعلى الرغم من أن هذه المعونة يمكن أن تستخدم في الواقع بصورة رئيسية لصالح مستويات محددة من التعليم، فإن المعلومات المتعلقة بها غير متوافرة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). ويحد هذا النقص في المعلومات من دقة تقدير الموارد المتاحة لكل مستوى معين من مستويات التعليم.

التعاون التقني (ويشار إليه أحيانا باسم المساعدة التقنية): وفقاً لتوجيهات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، يتمثل التعاون التقني في توفير الدراية في شكل موظفين وتدريب وبحوث، مع ما يتصل بذلك من تكاليف. ويتضمن هذا التعاون ما يلي: (أ) تقديم منح لمواطني البلدان المتلقية للمعونة، الذين يتلقون إعداداً أو تدريباً داخل البلد أو خارجه؛ (ب) دفع أجور الخبراء الاستشاريين والمستشارين وغيرهم من الموظفين من هذا القبيل، وكذلك المعلمين والإداريين العاملين في البلدان المتلقية (بما في ذلك تكاليف المعدات ذات الصلة بأنشطتهم). وعندما تتعلق هذه المساعدة بمشروع كبير على وجه التحديد، فإنها تدخل في نطاق مصروفات المشروع والبرنامج، ولا تدرج في فئة التعاون التقني بصورة منفصلة. وتتفاوت أنشطة المعونة التي تُدرَج في هذه الفئة بحسب الجهة المانحة، نظراً لاتساع احتمالات تفسير المقصود بهذا التعريف.

تخفيف عبء الديون: يشمل ذلك التغاضي عن الديون، أي إلغاءها بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون، بما فيها مقايضة الديون وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. وفي قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، يعتبر التغاضي عن الديون منحة. وبذلك يرتفع إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية ولكن لا يرتفع بالضرورة صافي هذه المساعدة (انظر أدناه).

التعهدات والمدفوعات: التعهد التزام قاطع صادر عن جهة مانحة، يعبَّر عنه كتابةً وتخصص له الاعتمادات اللازمة، بغية توفير مساعدة محددة لبلد أو لمنظمة متعددة الأطراف. ويسجَّل المبلغ المحدد كتعهد. أما المدفوعات، فهي عمليات صرف الأموال أو شراء السلع أو الخدمات لصالح جهة متلقية؛ أي أن المقصود بها، بعبارة أخرى، هو المبلغ المنفق. وتسجل المدفوعات التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو للسلع أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وبالنظر إلى أن التعهد بتقديم المعونة في سنة معينة قد يتم الوفاء به لاحقاً، وقد يمتد هذا التأخير أحياناً إلى عدة سنوات، فإن الأرقام التي تمثل المعونة السنوية قد تتفاوت بين مبالغ التعهدات ومبالغ المدفوعات الفعلية.

إجمالي المدفوعات وصافي المدفوعات: يمثل إجمالي المدفوعات مجموع المعونة المقدمة، أما صافي المدفوعات، فيمثل مجموع المساعدة المقدمة بعد طرح المبالغ التي سددتها من قيمة القرض الجهات المتلقية، أو المبالغ التي ألغيت في إطار عملية التغاضي عن الديون.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يُستخدم الدولار الأمريكي في التعبير عن الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). وعندما تحوَّل عملات أخرى إلى دولارات بأسعار الصرف السارية في الوقت الذي يتم فيه التحويل، فإن المبالغ الناتجة عن ذلك تكون بأسعار الصرف الجارية. وعندما تقارن الأرقام الخاصة بالمعونة 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 تُثبَّت قيمته قياساً إلى سنة مرجعية معينة، مع مراعاة قيمة الدولار الخارجية بالنسبة إلى العملات الأخرى. وبذلك فإن سعر الدولار الثابت لعام 2006 يعبر عن المبالغ من حيث القوة الشرائية للدولار في عام 2006. وقد استخدم سعر الدولار الثابت هذا لعام 2006 في عرض معظم البيانات في هذا التقرير. والمؤشرات المستخدمة لتسوية الفروق الناجمة عن تفاوت العملات والسنوات (والمسماة «معاملات الانكماش») مستمدة من الجدول 36 الوارد في الملحق الإحصائي لتقرير عام 2006 الصادر عن لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي DAC (OECD-DAC, 2008b). أما الأرقام الواردة في الإصدارات السابقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، فقد اعتمدت على الأسعار الثابتة لسنوات مختلفة (اعتمد تقرير عام 2007 على الأسعار الثابتة لعام 2003)، وبالتالي فإن الأرقام الخاصة ببلد معين في سنة معينة تختلف عن الأرقام الواردة في التقرير الخاص بالسنة نفسها.

وللاطلاع على تعاريف أكثر تفصيلاً ودقةً للمصطلحات المستخدمة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، انظر توجيهات اللجنة المتاحة على موقع الإنترنت التالي: www.oecd.org/dac/stats/dac/directives

المصدر: OECD-DAC (2008c).

الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			الدفوعات من المساعدة الإنمائية الرسمية، كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي				المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيفي عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006							بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2006	2007	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
أستراليا	1 576	1 476	1 796	0.27	0.25	0.30	0.30	1 170	1 083	1 317	10	7	380
النمسا	708	1 289	1 083	0.24	0.52	0.47	0.49	366	249	264	219	895	718
بلجيكا	696	1 625	1 545	0.33	0.53	0.50	0.43	452	830	855	64	516	403
كندا	1 971	3 065	2 678	0.27	0.34	0.29	0.28	864	1 487	1 323	55	511	245
الدنمارك	1 271	1 652	1 369	1.04	0.81	0.80	0.81	970	1 329	742	14	68	256
فنلندا	314	705	606	0.32	0.46	0.40	0.40	184	486	394	24	1	2
فرنسا	5 965	9 110	9 944	0.34	0.47	0.47	0.39	3 718	3 796	4 705	1 403	3 867	3 897
ألمانيا	4 879	9 396	9 477	0.27	0.36	0.36	0.37	3 719	4 694	5 677	327	4 015	3 034
اليونان	136	215	189	0.18	0.17	0.17	0.16	0	144	149	0	0	0
آيرلندا	243	501	632	0.30	0.42	0.54	0.54	67	327	413	7	0	0
إيطاليا	1 019	2 768	2 508	0.14	0.29	0.20	0.19	457	458	0	248	1 828	0
اليابان	11 981	16 169	13 612	0.28	0.28	0.25	0.17	8 325	8 779	8 105	899	5 327	3 781
لكسمبرغ	147	202	205	0.69	0.86	0.89	0.90	0	134	128	0	0	0
هولندا	3 536	3 610	10 831	0.82	0.82	0.81	0.81	1 350	2 359	5 011	243	0	1 478
نيوزيلندا	142	296	297	0.26	0.27	0.27	0.27	0	165	204	0	0	0
النرويج	1 713	2 247	2 648	0.82	0.94	0.89	0.95	1 095	1 506	1 702	29	3	226
البرتغال	468	231	217	0.26	0.21	0.21	0.19	220	234	160	190	3	0
إسبانيا	1 446	2 473	2 438	0.23	0.27	0.32	0.41	1 113	1 147	1 644	105	653	526
السويد	1 806	2 592	3 103	0.75	0.94	1.02	0.93	718	1 761	1 920	0	54	292
سويسرا	995	1 378	1 243	0.35	0.44	0.39	0.37	607	652	712	0	225	98
المملكة المتحدة	3 467	8 809	9 274	0.28	0.47	0.51	0.36	3 578	3 722	4 832	160	4 746	2 557
الولايات المتحدة	11 830	28 564	24 293	0.10	0.23	0.18	0.16	7 316	17 391	16 860	119	4 221	1 686
مجموع مساعدات بلدان DAC* الثنائية	**56 308**	**98 374**	**99 990**	**0.22**	**0.33**	**0.31**	**0.20**	**36 289**	**52 734**	**57 117**	**4 116**	**26 941**	**19 577**
صندوق التنمية الأفريقي	818	1 563	1 670	...	...	...	...	670	1 201	1 374	...	...	...
صندوق التنمية الآسيوي	1 282	1 450	1 175	...	...	...	...	1 225	1 243	1 175	...	...	...
المفوضية الأوروبية	8 908	11 670	12 311	...	...	...	...	5 666	8 056	9 185	...	...	...
مبادرة المسار السريع	0	52	85	...	...	...	...	0	52	85	...	...	...
المؤسسة الدولية للتنمية	6 824	8 957	8 716	...	...	...	...	5 542	4 317	7 151	...	...	...
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	350	508	362	...	...	...	...	350	498	362	...	...	...
اليونيسيف	199	760	775	...	...	...	...	175	495	531	...	...	...
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف	**19 102**	**26 613**	**27 394**	...	...	...	...	**14 299**	**17 515**	**22 137**	...	...	...
المجموع	**75 410**	**124 987**	**127 384**	...	...	...	...	**50 588**	**70 248**	**79 254**	...	...	...

ملاحظات:
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
\المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, (2008c).

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 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
أستراليا	248	143	155	77	38	74	248	142	155	64	21	33	22	15	4
النمسا	126	97	104	6	4	5	126	97	104	4	3	3	41	1	5
بلجيكا	93	150	164	16	37	42	90	148	161	5	23	29	11	18	11
كندا	104	269	270	52	206	213	103	254	266	30	159	196	18	3	20
الدنمارك	73	133	44	44	73	27	66	129	16	36	34	12	19	21	0
فنلندا	26	54	46	12	29	19	25	51	33	3	10	5	1	1	3
فرنسا	1 607	1 537	1 862	364	240	308	1 584	1 509	1 790	95	203	105	297	154	72
ألمانيا	847	419	1 388	122	162	155	844	411	1 367	99	117	108	99	84	214
اليونان	0	40	24	0	6	3	0	40	23	0	0	0	0	0	0
آيرلندا	18	65	68	9	40	45	18	60	64	4	23	37	1	3	9
إيطاليا	54	0	0	15	0	0	51	0	0	1	0	0	12	0	0
اليابان	327	815	920	122	254	243	307	788	899	43	145	101	34	46	61
لكسمبرغ	0	31	30	0	14	11	0	31	30	0	3	5	0	6	13
هولندا	280	600	1 357	181	396	1 129	242	512	1 296	131	299	1 083	10	9	40
نيوزيلندا	0	63	60	0	46	20	0	58	58	0	42	17	0	3	3
النرويج	153	224	266	94	126	135	149	200	234	80	85	101	9	6	8
البرتغال	38	67	66	10	11	9	36	67	66	4	4	6	4	6	9
إسبانيا	238	229	233	72	86	88	238	227	231	22	59	42	32	45	42
السويد	70	178	211	45	65	153	45	148	178	24	1	107	1	5	2
سويسرا	45	24	69	19	5	28	45	24	60	14	3	18	20	7	18
المملكة المتحدة	456	352	1 170	335	261	834	331	267	906	245	170	526	16	1	1
الولايات المتحدة	366	732	553	200	565	403	344	639	477	181	458	275	45	40	0
مجموع مساعدات بلدان DAC* الثنائية	**5 167**	**6 223**	**9 058**	**1 795**	**2 662**	**3 944**	**4 892**	**5 802**	**8 416**	**1 083**	**1 862**	**2 811**	**693**	**475**	**535**
صندوق التنمية الأفريقي	77	127	206	48	64	70	70	68	147	19	0	29	0	0	66
صندوق التنمية الآسيوي	130	321	190	9	34	26	130	291	190	0	19	0	108	272	138
المفوضية الأوروبية	725	975	683	463	487	302	521	741	590	344	319	197	62	63	105
مبادرة المسار السريع	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	0	0
المؤسسة الدولية للتنمية	818	674	1 026	422	321	597	633	290	721	149	74	216	55	20	48
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	6	23	0	3	0	0	6	23	0	0	0	0	0	23	0
اليونيسيف	29	70	40	29	69	39	29	70	40	29	69	38	0	1	0
مجموع المعونة من الجهات المتعددة الأطراف	**1 791**	**2 241**	**2 231**	**976**	**1 027**	**1 119**	**1 395**	**1 535**	**1 774**	**541**	**532**	**565**	**226**	**379**	**358**
المجموع	**6 958**	**8 464**	**11 289**	**2 771**	**3 689**	**5 063**	**6 287**	**7 337**	**10 190**	**1 624**	**2 395**	**3 376**	**919**	**854**	**893**

ملاحظات:
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
البيانات الخاصة بالمساعدة القابلة للتخصيص القطاعي تتضمن دعم الميزانية العامة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, (2008c).

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 2006			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2006	2005	1999–2000 المتوسط السنوي	2006	2005	1999–2000 المتوسط السنوي	2006	2005	1999–2000 المتوسط السنوي	2006	2005	1999–2000 المتوسط السنوي	2006	2005	1999–2000 المتوسط السنوي
أستراليا	48	26	31	12	13	21	9	10	16	81	32	25	37	73	136
النمسا	5	4	4	39	39	34	10	8	18	4	2	4	93	91	77
بلجيكا	25	25	17	19	18	21	11	9	13	21	24	20	99	82	55
كندا	79	77	50	20	18	12	10	9	5	31	78	44	19	13	11
الدنمارك	62	55	61	6	10	7	3	8	6	1	74	10	2	1	0
فنلندا	41	54	44	12	11	14	8	8	8	16	36	17	9	4	4
فرنسا	17	16	23	40	40	43	19	17	27	333	47	515	1 280	1 105	677
ألمانيا	11	39	14	24	9	23	15	4	17	73	82	43	972	129	603
اليونان	12	15	...	16	27	...	13	18	0	5	12	0	18	27	0
آيرلندا	66	62	51	17	20	27	11	13	7	13	30	11	6	4	2
إيطاليا	...	...	28	...	0	12	0	0	5	0	0	25	0	0	13
اليابان	26	31	37	11	9	4	7	5	3	263	191	139	474	406	93
لكسمبرغ	36	44	...	23	23	...	14	15	0	11	21	0	0	0	0
هولندا	83	66	65	27	25	21	13	17	8	32	106	63	142	98	38
نيوزيلندا	33	73	...	30	38	...	20	21	0	4	3	0	34	11	0
النرويج	51	56	62	16	15	14	10	10	9	36	58	25	88	51	36
البرتغال	14	16	26	41	29	17	30	29	8	6	12	9	44	44	19
إسبانيا	38	38	30	14	20	21	10	9	16	89	53	100	57	70	84
السويد	73	37	65	11	10	10	7	7	4	60	97	17	9	44	2
سويسرا	41	21	43	10	4	7	6	2	5	12	5	10	13	9	1
المملكة المتحدة	71	74	74	24	9	13	13	4	13	352	96	57	28	0	14
الولايات المتحدة	73	77	55	3	4	5	2	3	3	179	119	16	22	21	101
مجموع مساعدات بلدان DAC* الثنائية	**44**	**43**	**35**	**16**	**12**	**14**	**9**	**6**	**9**	**1 623**	**1 178**	**1 148**	**3 447**	**2 286**	**1 968**
صندوق التنمية الأفريقي	34	50	62	15	11	12	12	8	9	22	68	51	29	0	0
صندوق التنمية الآسيوي	14	10	7	16	26	11	16	22	10	52	0	18	0	0	4
المفوضية الأوروبية	44	50	64	7	12	13	6	8	8	117	103	33	171	256	82
مبادرة المسار السريع	100	100	...	100	100	...	100	100	...	0	0	0	0	0	0
المؤسسة الدولية للتنمية	58	48	52	14	16	15	12	8	12	457	112	362	0	85	68
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	...	0	50	0	5	2	0	4	2	0	0	6	0	0	0
اليونيسيف	97	99	100	8	14	16	5	9	14	3	0	0	0	0	0
مجموع المعونة من الجهات المتعددة الأطراف	**50**	**46**	**55**	**10**	**13**	**13**	**8**	**8**	**9**	**651**	**283**	**474**	**200**	**341**	**154**
المجموع	**45**	**44**	**40**	**14**	**12**	**14**	**9**	**7**	**9**	**2 274**	**1 462**	**1 622**	**3 647**	**2 627**	**2 121**

الجدول 3: الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
الدول العربية	**6 706**	**29 567**	**16 653**	**25**	**97**	**54**	**5 344**	**11 549**	**10 913**	**501**	**14 168**	**3 063**
الجزائر	258	573	491	9	17	15	232	479	449	0	39	20
البحرين	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
جيبوتي	105	99	83	166	124	102	85	85	75	2	0	0
مصر	1 753	958	1 598	26	13	22	1 447	808	1 259	304	133	134
العراق	124	20 687	7 295	5	718	256	18	5 905	4 293	0	13 856	2 875
الأردن	612	592	529	125	104	92	449	370	337	84	12	17
لبنان	148	254	626	42	71	154	131	225	236	0	0	0
الجماهيرية العربية الليبية	2	5	34	0	1	6	2	5	34	0	0	0
موريتانيا	263	257	302	99	84	99	182	138	273	21	43	3
المغرب	954	930	1 185	32	30	38	865	884	1 158	66	0	2
عمان	7	10	7	3	4	3	7	9	6	0	0	0
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	603	997	1 064	189	269	273	523	644	762	0	0	0
المملكة العربية السعودية	4	7	11	0	0	0	4	7	10	0	0	0
السودان	312	2 755	2 049	10	76	54	65	964	816	5	7	3
الجمهورية العربية السورية	128	105	129	8	6	7	125	99	123	0	0	0
تونس	670	469	475	71	46	47	655	352	420	0	2	0
اليمن	475	348	314	26	17	14	356	253	270	19	76	10
أوروبا الوسطى والشرقية	**6 056**	**5 492**	**5 604**	**39**	**34**	**38**	**3 376**	**4 638**	**4 567**	**297**	**200**	**466**
ألبانيا	615	332	251	196	106	79	413	315	248	2	0	0
بيلاروس	0	58	63	...	6	6	0	53	57	0	0	0
البوسنة والهرسك	1 239	442	484	311	113	123	645	379	471	295	0	0
كرواتيا	98	211	232	21	46	51	82	202	228	0	0	0
جمهورية مولدوفا	164	204	190	38	48	50	119	162	159	0	0	0
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	384	184	198	189	91	97	223	159	196	0	0	0
تركيا	822	1 580	1 124	12	22	15	624	1 486	1 066	0	0	0
أوكرانيا	0	592	500	0	13	11	0	580	496	0	0	0
آسيا الوسطى	**1 970**	**2 073**	**2 596**	**26**	**27**	**33**	**1 484**	**1 715**	**2 310**	**1**	**41**	**18**
أرمينيا	272	384	479	72	127	159	229	301	427	0	24	1
أذربيجان	292	453	262	36	54	31	245	404	254	0	0	0
جورجيا	317	306	681	60	68	154	236	225	575	0	0	5
كازاخستان	209	143	131	13	10	9	206	129	117	1	0	0
قيرغيزستان	262	194	233	53	37	44	167	168	208	0	8	11
منغوليا	276	143	239	109	54	92	146	108	228	0	8	0
طاجيكستان	155	246	256	25	38	39	84	186	202	0	0	0
تركمنستان	25	22	16	5	4	3	21	21	15	0	0	0
أوزبكستان	162	145	124	7	5	5	150	139	120	0	0	0
شرق آسيا والمحيط الهادي	**13 659**	**13 486**	**11 706**	**7**	**7**	**6**	**11 506**	**10 588**	**10 398**	**146**	**559**	**156**
كمبوديا	521	555	584	40	39	41	410	515	549	0	0	0
الصين	2 673	1 978	2 471	2	2	2	2 538	1 861	2 383	0	0	0
جزر كوك	3	14	13	140	783	924	3	12	6	0	0	0
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	204	67	46	9	3	2	7	17	11	0	0	0
فيجي	23	43	54	28	50	65	21	41	50	0	0	0
إندونيسيا	2 060	4 073	3 153	10	18	14	1 100	2 259	2 542	100	451	98
كيريباتي	23	27	15	281	273	166	23	27	15	0	0	0
جمهورية كوريا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	219	327	249	41	55	43	193	289	226	3	4	0
ماليزيا	1 163	745	115	52	29	4	1 163	742	112	0	0	0
جزر مارشال	61	53	56	1 193	862	972	27	52	52	0	0	0
ميكرونيزيا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ميانمار	60	141	142	1	3	3	36	73	103	12	4	4
ناورو	0	17	19	12	1 219	1 902	0	14	18	0	0	0
نيوي	1	31	8	519	21 618	4 789	1	14	8	0	0	0

الجدول 3: (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
بالاو	36	28	33	1 887	1 426	1 636	23	18	22	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	516	264	304	107	45	49	479	257	294	0	0	0
الفلبين	1 601	522	448	21	6	5	1 521	489	391	0	0	0
ساموا	32	67	43	202	364	230	32	66	40	0	0	0
جزر سليمان	118	171	201	264	357	415	84	164	198	0	4	0
تايلاند	1 475	597	348	23	9	5	1 338	521	299	0	0	0
تيمور – ليشتي	322	193	205	437	203	184	214	166	175	0	0	0
توكيلاو	0	14	11	...	10 195	8 069	0	2	5	0	0	0
تونغا	17	18	27	174	176	270	17	16	25	0	0	0
توفالو	7	18	6	710	1 714	545	7	17	5	0	0	0
فانواتو	44	76	112	221	359	509	40	74	109	1	0	0
فيتنام	2 227	2 816	2 596	29	33	30	2 063	2 491	2 367	31	96	54
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**9 194**	**8 751**	**9 080**	**18**	**16**	**16**	**7 079**	**6 462**	**7 707**	**562**	**1 088**	**424**
أنغيلا	6	2	10	542	172	838	6	2	10	0	0	0
أنتيغوا وبربودا	8	3	0	124	39	3	8	3	0	0	0	0
الأرجنتين	119	109	77	3	3	2	64	100	74	0	0	0
آروبا	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
بربادوس	2	3	7	8	9	22	2	2	6	0	0	0
بليز	39	21	17	171	78	59	37	18	16	0	2	0
بوليفيا	1 055	700	706	127	76	75	702	552	574	248	77	68
البرازيل	257	331	288	2	2	2	246	300	274	0	0	0
شيلي	73	69	48	5	4	3	68	59	44	1	0	0
كولومبيا	956	989	1 584	23	22	35	924	857	1 463	3	0	0
كوستاريكا	57	88	199	14	20	45	46	81	194	9	0	0
كوبا	76	66	52	7	6	5	52	52	46	0	0	0
دومينيكا	20	35	7	279	441	99	15	33	7	0	1	0
الجمهورية الدومينيكية	373	119	258	45	13	27	295	111	174	1	1	14
إكوادور	194	234	234	15	18	18	148	203	208	0	8	3
السلفادور	218	237	182	35	34	27	172	206	162	2	1	1
غرينادا	14	26	11	153	250	100	11	23	10	0	0	0
غواتيمالا	385	352	575	34	28	44	316	276	308	0	0	179
غيانا	169	123	63	222	164	85	128	107	52	21	9	1
هايتي	273	960	575	34	113	61	193	621	495	4	17	1
هندوراس	978	1 415	473	152	196	68	654	577	275	89	694	141
جامايكا	125	72	73	49	27	27	80	44	66	5	16	0
المكسيك	218	297	455	2	3	4	209	285	449	0	0	0
مونتسيرات	43	5	24	10 806	1 021	4 131	30	5	24	0	0	0
نيكاراغوا	778	751	1 023	153	137	185	545	490	884	62	177	13
بنما	36	47	57	13	14	17	36	41	51	0	0	0
باراغواي	205	64	322	37	10	54	49	60	288	0	0	0
بيرو	1 099	484	700	43	17	25	882	379	644	118	81	1
سانت كيتس ونيفيس	5	6	4	144	131	74	5	6	4	0	0	0
سانت لوسيا	28	45	11	192	282	68	20	43	10	0	0	0
سانت فنسنت وغرينادين	13	7	11	117	62	95	10	7	11	0	0	0
سورينام	39	51	40	94	113	88	37	51	36	0	0	0
ترينيداد وتوباغو	9	40	38	7	31	29	8	38	38	0	0	0
جزر تركس وكايكوس	5	1	13	282	38	532	5	1	0	0	0	0
أوروغواي	19	65	23	6	19	7	19	59	21	0	2	0
فنزويلا	143	42	36	6	2	1	113	36	34	0	0	0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	**76**	**176**	**28**	**194**	**439**	**68**	**75**	**169**	**27**	**0**	**0**	**0**
مالطة	2	0	0	4	...	...	2	0	0	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	**6 764**	**14 476**	**13 893**	**5**	**9**	**9**	**5 378**	**9 641**	**11 433**	**590**	**179**	**346**
أفغانستان	187	3 476	3 257	9	116	125	55	2 647	2 770	0	0	0
بنغلاديش	2 059	2 038	2 374	15	14	15	1 660	1 660	1 898	156	39	245

الجدول 3: (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
بوتان	73	80	69	35	37	107	72	78	53	0	0	0
الهند	2 314	3 656	4 518	2	3	4	2 032	2 993	4 446	1	0	0
جمهورية إيران الإسلامية	150	62	117	2	1	2	126	46	69	0	0	0
الملديف	33	76	56	113	230	188	32	16	18	0	0	0
نيبال	495	517	481	21	19	17	467	433	405	17	32	31
باكستان	857	2 928	2 205	6	19	14	384	1 009	1 193	416	0	5
سري لانكا	598	1 608	769	32	78	40	551	756	544	0	108	65
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**20 023**	**35 882**	**37 772**	**33**	**51**	**51**	**13 082**	**17 321**	**19 635**	**1 978**	**11 240**	**10 821**
أنغولا	368	442	249	28	28	15	202	270	209	1	0	0
بنين	427	556	810	68	66	92	325	441	697	32	55	11
بوتسوانا	46	116	78	30	66	42	40	109	71	3	5	5
بوركينا فاسو	610	961	728	53	73	51	465	448	521	40	55	17
بوروندي	187	320	565	29	42	69	100	105	354	9	22	9
الكاميرون	669	465	1 884	45	28	104	370	197	566	153	235	1 121
الرأس الأخضر	151	345	140	353	681	270	109	297	110	1	1	1
جمهورية أفريقيا الوسطى	154	112	252	42	28	59	96	77	134	21	7	12
تشاد	376	443	267	48	45	26	313	289	113	12	14	7
جزر القمر	30	66	36	42	82	44	20	53	30	3	2	2
الكونغو	138	1 600	361	46	400	98	42	105	89	77	1 421	233
كوت ديفوار	687	268	418	43	15	22	325	115	185	252	54	60
جمهورية الكونغو الديمقراطية	190	2 044	2 037	4	36	34	111	882	753	16	532	869
غينيا الاستوائية	33	42	38	72	84	77	28	25	35	3	13	2
إريتريا	267	332	104	73	75	22	152	148	63	0	0	0
إثيوبيا	906	2 144	2 212	14	28	27	426	1 022	1 833	3	207	32
غابون	115	67	162	94	49	123	87	49	159	28	10	0
غامبيا	64	94	71	49	62	43	52	90	65	1	1	0
غانا	1 054	1 438	1 369	55	65	59	739	550	865	7	547	7
غينيا	288	216	223	35	23	24	242	142	182	27	29	16
غينيا بيساو	99	80	77	83	50	47	48	40	59	11	6	7
كينيا	933	1 146	1 576	30	33	43	699	1 014	1 211	17	26	69
ليسوتو	93	94	119	46	52	60	89	86	115	0	0	0
ليبيريا	45	226	350	15	69	98	23	106	192	0	0	0
مدغشقر	655	1 372	636	41	74	33	339	626	454	90	537	28
ملاوي	696	1 033	651	62	80	48	456	692	471	29	46	17
مالي	609	984	757	54	73	63	482	675	594	37	97	26
موريشيوس	48	48	79	42	39	63	48	46	78	0	0	0
موزمبيق	1 723	1 466	1 317	94	74	63	1 021	929	939	272	83	83
ناميبيا	127	113	209	72	56	102	120	107	204	0	0	0
النيجر	302	667	541	28	48	39	186	319	361	34	65	13
نيجيريا	600	6 573	8 509	5	50	59	581	953	1 171	0	5 586	7 330
رواندا	513	539	734	67	60	78	230	316	421	20	55	59
ساو تومي وبرنسيبي	48	22	26	347	140	167	42	17	22	2	1	2
السنغال	923	974	1 001	98	84	83	637	702	781	204	243	166
سيشل	7	13	14	84	161	160	7	8	11	0	0	2
سيراليون	313	398	252	71	72	44	108	245	120	0	12	53
الصومال	129	176	427	15	21	51	45	54	91	3	1	1
جنوب افريقيا	547	977	890	13	21	18	522	932	877	0	0	0
سوازيلاند	28	67	41	30	65	37	22	64	40	0	0	0
توغو	106	72	60	23	12	9	78	56	46	18	6	6
أوغندا	1 150	1 437	1 216	49	50	41	761	936	801	99	129	6
جمهورية تنزانيا المتحدة	1 354	1 883	2 656	39	49	67	840	1 214	1 036	185	149	3
زامبيا	1 179	1 949	1 543	113	167	132	573	724	853	265	987	544
زمبابوي	239	225	338	19	17	26	213	137	265	0	0	0
معونة غير مخصصة بحسب البلدان	*9 257*	*14 777*	*24 235*	...	...	...	*3 482*	*8 264*	*12 307*	*57*	*73*	*1 779*
المجموع	**73 705**	**124 681**	**121 566**	**15**	**24**	**22**	**50 807**	**70 347**	**79 296**	**4 132**	**27 548**	**17 072**

الجدول 3: (تابع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			تخفيف عبء الديون والتدابير المتعلقة بها		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
البلدان ذات الدخل فوق المتوسط	3 915	5 177	4 514	11	13	11	3 465	4 871	3 964	41	20	7
البلدان ذات الدخل دون المتوسط	25 893	44 189	30 766	11	18	13	19 726	23 236	23 933	1 338	15 714	4 092
البلدان ذات الدخل المرتفع	140	0	0	3	0	0	132	0	0	0	0	0
معونة غير مخصصة بحسب مستوى الدخل	11 914	18 518	28 883	...	...	...	5 535	10 833	15 983	58	74	1 780
أقل البلدان نمواً	**19 607**	**33 667**	**31 214**	**29**	**44**	**40**	**12 804**	**20 315**	**20 950**	**1 676**	**3 581**	**2 289**
البلدان ذات الدخل المنخفض	**31 843**	**56 797**	**57 403**	**15**	**23**	**23**	**21 948**	**31 407**	**35 416**	**2 694**	**11 740**	**11 193**
البلدان ذات الدخل المتوسط	**29 808**	**49 365**	**35 280**	**11**	**17**	**12**	**23 191**	**28 107**	**27 897**	**1 379**	**15 734**	**4 099**
المجموع	**73 705**	**124 681**	**121 566**	**15**	**24**	**22**	**50 807**	**70 347**	**79 296**	**4 132**	**27 548**	**17 072**
الدول العربية	6 706	29 567	16 653	25	97	54	5 344	11 549	10 913	501	14 168	3 063
أوروبا الوسطى والشرقية	6 056	5 492	5 604	39	34	38	3 376	4 638	4 567	297	200	466
آسيا الوسطى	1 970	2 073	2 596	26	27	33	1 484	1 715	2 310	1	41	1
شرق آسيا والمحيط الهادي	13 659	13 486	11 706	7	7	6	11 506	10 588	10 398	146	559	156
أمريكا اللاتينية والكاريبي	9 194	8 751	9 080	18	16	16	7 079	6 462	7 707	562	1 088	424
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	6 764	14 476	13 893	5	9	9	5 378	9 641	11 433	590	179	346
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	20 023	35 882	37 772	33	51	51	13 082	17 321	19 635	1 978	11 240	10 821
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*9 257*	*14 777*	*24 235*	...	...	...	*3 482*	*8 264*	*12 307*	*57*	*73*	*1 779*
المجموع	**73 705**	**124 681**	**121 566**	**15**	**24**	**22**	**50 807**	**70 347**	**79 296**	**4 132**	**27 548**	**17 072**

ملاحظات:
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
قد لا تتطابق المجاميع مع تلك الواردة في الجدول 1 بسبب استخدام قواعد بيانات مختلفة.
المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, (2008c).

الجدول 4: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
الدول العربية	**1 094**	**1 310**	**1 672**	**319**	**479**	**549**	**8**	**12**	**13**	**1 073**	**1 215**	**1 625**	**146**	**375**	**318**
الجزائر	125	183	197	38	26	19	8	7	5	125	183	197	0	25	0
البحرين	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
جيبوتي	48	55	41	14	33	16	118	271	128	45	55	41	1	31	13
مصر	149	99	154	40	79	120	5	8	13	149	99	154	37	74	119
العراق	8	135	61	1	93	26	0	21	6	8	135	61	0	92	2
الأردن	23	58	104	1	34	70	1	41	85	23	19	70	0	13	53
لبنان	43	50	65	9	5	5	23	10	11	43	50	65	1	1	5
الجماهيرية العربية الليبية	2	3	6	0	0	0	0	0	0	2	3	6	0	0	0
موريتانيا	41	36	93	12	28	42	29	63	93	33	36	92	1	28	13
المغرب	266	243	315	65	36	34	16	9	9	265	243	315	11	32	13
عمان	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	56	108	93	29	53	52	81	119	112	55	73	92	18	21	28
المملكة العربية السعودية	2	4	7	0	1	2	0	0	1	2	4	7	0	0	2
السودان	21	38	174	5	21	88	1	4	15	13	37	173	1	7	11
الجمهورية العربية السورية	39	23	66	4	1	2	2	1	1	39	23	66	0	0	1
تونس	180	210	162	45	16	7	36	15	7	179	190	152	29	4	1
اليمن	66	42	65	50	40	57	15	11	15	66	42	64	41	39	55
أوروبا الوسطى والشرقية	**409**	**312**	**427**	**131**	**33**	**49**	**11**	**3**	**4**	**372**	**297**	**412**	**87**	**12**	**28**
ألبانيا	32	21	42	11	4	10	38	17	45	25	21	42	2	2	7
بيلاروس	0	8	23	0	1	0	0	1	0	0	8	23	0	0	0
البوسنة والهرسك	37	34	31	11	3	2	61	14	9	28	34	31	2	1	1
كرواتيا	20	13	19	0	0	0	2	2	1	20	13	19	0	0	0
جمهورية مولدوفا	10	10	30	4	1	12	13	3	64	3	10	28	0	0	11
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	25	16	19	11	4	5	86	37	50	13	12	19	4	2	5
تركيا	222	104	107	84	5	2	10	1	0	222	104	107	78	1	1
أوكرانيا	0	31	66	0	0	1	0	0	0	0	31	66	0	0	0
آسيا الوسطى	**102**	**115**	**211**	**24**	**55**	**73**	**3**	**9**	**12**	**86**	**101**	**190**	**9**	**40**	**43**
أرمينيا	11	7	38	2	1	6	7	9	47	9	6	33	0	0	0
أذربيجان	7	9	6	2	5	0	3	8	0	6	5	6	0	2	0
جورجيا	21	11	46	5	4	12	15	11	35	13	6	32	0	1	4
كازاخستان	16	10	11	2	3	1	1	3	1	16	10	11	2	0	0
قيرغيزستان	8	19	21	3	13	11	6	29	25	3	19	21	0	11	6
منغوليا	13	27	43	5	17	19	18	65	78	13	26	43	4	15	11
طاجيكستان	8	15	18	3	10	12	5	14	18	7	14	16	1	8	11
تركمنستان	4	3	1	0	0	0	1	1	1	4	3	1	0	0	0
أوزبكستان	14	13	26	2	2	12	1	1	5	14	13	26	1	1	10
شرق آسيا والمحيط الهادي	**1 113**	**1 244**	**1 948**	**300**	**439**	**634**	**2**	**3**	**4**	**1 069**	**1 153**	**1 892**	**155**	**264**	**414**
كمبوديا	38	56	61	14	27	47	6	13	22	33	56	61	7	10	45
الصين	169	318	854	27	11	131	0	0	1	169	318	854	17	4	64
جزر كوك	0	2	3	0	1	2	0	284	574	0	2	3	0	0	1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0
فيجي	7	6	9	1	1	3	9	13	31	7	6	9	1	1	0
إندونيسيا	208	205	423	73	77	280	3	3	11	197	166	403	56	40	218
كيريباتي	7	1	2	3	0	1	218	13	65	7	1	2	0	0	0
جمهورية كوريا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	30	22	19	4	8	5	5	11	6	30	20	17	2	4	1
ماليزيا	85	18	86	1	3	2	0	1	1	85	18	86	0	0	0
جزر مارشال	4	13	13	2	7	7	227	808	750	0	13	13	0	0	0
ميكرونيزيا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ميانمار	3	14	20	2	7	16	0	2	4	3	14	20	1	3	15
ناورو	0	1	2	0	0	1	0	220	548	0	1	2	0	0	0
نيوي	0	4	0	0	2	0	0	12 091	183	0	1	0	0	0	0

الجدول 4

حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (%)			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			المعونة المباشرة للتعليم الثانوي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي	2006	2005	2000-1999 المتوسط السنوي
33	**37**	**29**	**15**	**11**	**20**	**10**	**4**	**16**	**414**	**113**	**325**	**775**	**615**	**393**	**118**	**112**	**210**
10	14	31	44	38	54	40	32	48	38	2	76	153	155	44	7	1	5
…	…	2	…	…	97	…	…	97	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	60	28	55	64	57	50	56	46	6	3	22	22	17	9	0	4	13
77	80	27	12	12	10	10	10	9	2	10	6	22	13	60	12	1	46
42	69	8	1	2	46	1	1	7	48	1	1	10	4	7	1	37	0
68	58	4	31	16	5	20	10	4	1	2	1	15	4	18	1	0	4
8	10	20	28	22	33	10	20	29	1	9	15	49	34	17	10	7	10
5	3	11	18	54	93	18	48	87	0	0	0	6	2	1	0	0	0
46	78	28	34	26	23	31	14	16	58	0	12	12	8	14	10	0	6
11	15	24	27	28	31	27	26	28	44	7	108	238	193	86	20	11	61
22	6	12	13	7	9	12	7	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0
56	49	51	12	17	11	9	11	9	47	29	21	14	18	7	2	5	10
29	19	13	67	60	55	62	58	55	1	1	1	2	1	1	2	1	0
51	56	26	21	4	32	8	1	7	152	27	1	8	2	10	1	1	1
4	5	10	53	23	31	51	21	30	3	1	8	61	21	31	1	0	1
4	8	25	39	60	27	34	45	27	1	4	31	105	139	67	45	43	51
87	94	76	24	17	18	21	12	14	2	2	17	7	1	7	0	1	1
11	**11**	**32**	**9**	**7**	**12**	**8**	**6**	**7**	**28**	**28**	**50**	**321**	**230**	**186**	**36**	**27**	**49**
23	19	34	17	7	8	17	6	5	5	3	11	17	15	9	12	0	3
1	7	…	40	15	…	36	13	…	0	1	0	23	7	0	0	0	0
5	8	30	7	9	6	6	8	3	2	2	9	26	19	16	3	12	0
1	2	2	8	6	25	8	6	20	0	1	1	18	11	19	0	1	0
40	7	37	19	6	8	16	5	6	0	1	0	10	9	3	6	0	0
28	26	43	10	10	11	10	9	7	1	0	2	12	10	5	1	0	2
2	4	38	10	7	36	10	7	27	3	8	11	102	94	91	1	1	41
1	1	…	13	5	…	13	5	…	1	1	0	65	30	0	0	0	0
35	**48**	**23**	**9**	**7**	**7**	**8**	**6**	**5**	**39**	**18**	**14**	**82**	**36**	**39**	**25**	**7**	**24**
16	17	15	9	2	5	8	2	4	6	1	1	17	4	8	9	1	0
2	52	32	3	2	3	2	2	2	0	0	3	6	2	3	0	0	0
26	37	22	8	5	9	7	4	7	2	1	0	23	4	12	3	0	0
8	28	11	9	8	8	8	7	8	2	5	1	8	5	5	1	0	10
53	69	35	10	11	5	9	10	3	10	3	0	5	4	1	0	0	1
45	64	36	19	25	9	18	19	5	16	4	2	15	7	7	0	0	1
67	62	40	9	8	10	7	6	5	1	1	3	1	3	0	4	1	3
16	11	10	9	16	17	8	15	14	0	0	0	1	3	0	0	0	3
44	19	16	22	9	10	21	9	9	3	2	3	7	5	3	7	4	7
33	**35**	**27**	**19**	**12**	**10**	**17**	**9**	**8**	**386**	**259**	**246**	**1 030**	**527**	**456**	**63**	**103**	**212**
77	49	38	11	11	9	11	10	7	5	35	9	11	10	14	1	1	3
15	3	16	36	17	7	35	16	6	134	14	20	644	295	122	11	4	10
47	37	0	57	18	3	27	15	3	1	2	0	1	0	0	0	0	0
11	8	4	14	4	16	3	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
38	23	15	18	15	30	17	15	29	7	2	0	2	3	5	0	1	0
66	38	35	17	9	19	13	5	10	105	36	24	62	82	62	19	8	56
41	17	43	15	4	30	15	4	29	1	0	6	0	1	1	0	0	0
…	…	…	…	…	…	…	…	…	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	39	14	8	7	15	8	7	14	5	6	4	4	7	20	7	2	3
2	14	1	77	2	7	75	2	7	3	5	2	82	12	81	1	1	2
51	49	45	25	26	16	23	25	7	12	12	0	0	0	0	0	0	0
…	…	…	…	…	…	…	…	…	0	0	0	0	0	0	0	0	0
80	47	58	19	19	8	14	10	5	0	6	1	4	4	1	0	0	0
50	27	0	10	9	52	9	8	52	2	1	0	0	0	0	0	0	0
10	48	0	4	30	35	4	14	32	0	0	0	0	1	0	0	0	0

الجدول 4:(تتمة)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
بالاو	2	3	3	1	2	2	376	931	988	0	1	1	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	92	69	34	60	59	21	74	63	22	90	69	34	53	52	14
الفلبين	166	57	43	58	36	21	5	3	2	166	57	43	5	31	13
ساموا	7	11	21	3	9	6	122	291	192	7	11	21	1	9	0
جزر سليمان	13	22	4	4	20	1	56	264	17	7	22	4	0	20	1
تايلاند	27	36	34	3	4	2	0	1	0	25	36	34	0	0	0
تيمور – ليشتي	8	16	31	2	4	20	17	23	107	8	14	30	1	1	15
توكيلاو	0	2	1	0	1	1	0	4 748	2 777	0	0	0	0	0	0
تونغا	2	5	15	0	3	10	19	183	692	2	5	15	0	2	9
توفالو	1	2	0	0	1	0	271	484	29	1	2	0	0	0	0
فانواتو	12	17	11	1	4	5	17	109	144	12	17	11	0	3	2
فيتنام	177	302	220	28	134	35	3	16	4	175	261	191	6	78	12
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**592**	**703**	**785**	**266**	**279**	**280**	**5**	**5**	**5**	**571**	**660**	**741**	**182**	**168**	**155**
أنغيلا	3	0	0	0	0	0	260	0	0	3	0	0	0	0	0
أنتيغوا وبربودا	2	3	0	1	0	0	…	0	0	2	3	0	0	0	0
الأرجنتين	16	30	17	3	15	2	1	4	1	16	30	17	0	14	1
آروبا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
بربادوس	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
بليز	1	1	1	1	0	0	20	10	7	1	1	1	1	0	0
بوليفيا	41	86	42	30	39	17	23	28	12	39	83	40	26	5	12
البرازيل	46	39	62	11	8	12	1	1	1	46	39	62	5	3	8
شيلي	20	12	18	3	2	3	1	1	2	20	12	18	1	1	2
كولومبيا	35	30	46	12	5	8	3	1	2	35	30	46	4	5	7
كوستاريكا	4	3	6	0	1	1	1	2	2	4	3	6	0	1	1
كوبا	8	4	4	1	0	1	1	1	1	8	4	4	0	0	0
دومينيكا	1	1	0	0	0	0	41	13	2	0	1	0	0	0	0
الجمهورية الدومينيكية	22	13	88	7	6	41	6	5	32	22	13	79	7	3	5
إكوادور	10	15	36	2	3	12	1	2	7	10	15	36	1	2	3
السلفادور	14	11	19	7	5	8	9	6	9	14	11	19	5	3	2
غرينادا	0	12	0	0	12	0	4	692	1	0	12	0	0	12	0
غواتيمالا	31	41	23	20	30	9	11	15	4	31	41	23	18	27	8
غيانا	7	1	6	1	0	5	8	2	52	6	1	4	0	0	4
هايتي	32	67	53	19	22	12	14	16	9	28	54	51	11	8	5
هندوراس	22	62	22	13	42	17	12	39	16	21	43	22	5	28	15
جامايكا	22	6	6	18	4	5	52	13	14	16	6	6	15	3	4
المكسيك	22	23	47	4	3	4	0	0	0	22	23	47	1	2	4
مونتسيرات	2	0	0	1	0	0	3 466	0	0	0	0	0	0	0	0
نيكاراغوا	75	48	113	61	35	81	74	41	97	75	41	96	54	30	59
بنما	14	4	3	1	0	1	3	1	2	14	4	3	1	0	0
باراغواي	4	14	15	2	5	7	3	5	8	4	14	8	2	3	2
بيرو	28	31	66	9	11	13	3	3	4	28	31	63	6	7	8
سانت كيتس ونيفيس	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
سانت لوسيا	2	1	1	1	0	1	59	22	27	1	1	1	0	0	0
سانت فنسنت وغرينادين	1	0	0	1	0	0	31	11	6	1	0	0	0	0	0
سورينام	1	15	2	0	7	0	1	120	0	1	15	2	0	0	0
ترينيداد وتوباغو	1	0	35	0	0	0	0	0	0	1	0	35	0	0	0
جزر تركس وكايكوس	2	0	3	2	0	1	…	149	…	2	0	0	2	0	0
أوروغواي	5	3	4	1	0	1	3	1	3	5	3	4	0	0	1
فنزويلا	23	7	10	2	0	1	1	0	0	23	7	10	0	0	1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**5**	**8**	**0**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
مالطة	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	**842**	**1 175**	**986**	**448**	**575**	**478**	**3**	**3**	**3**	**827**	**949**	**839**	**342**	**374**	**326**
أفغانستان	8	253	143	2	180	105	0	42	24	8	221	140	1	156	82
بنغلاديش	134	360	237	82	126	75	5	7	4	134	319	209	77	80	59

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			(%)			(%)			(%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	11	8	7	18	13	40	54	57
9	1	2	17	1	4	12	14	14	18	26	11	19	27	11	65	86	62
31	6	5	23	11	8	107	16	9	10	11	9	11	12	11	35	62	50
1	1	1	1	1	8	4	11	1	23	17	49	23	17	52	46	81	29
2	0	0	4	2	3	1	0	0	11	13	2	16	14	2	29	88	30
5	1	1	18	29	30	2	3	7	2	6	10	2	7	11	9	10	5
0	4	1	5	5	5	1	10	5	3	8	15	4	9	17	29	27	65
0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	18	13	93	109	31	0	44	43
0	0	1	2	1	2	0	3	2	12	28	57	12	33	62	14	54	68
0	0	0	0	1	0	1	0	1	16	11	1	16	11	2	34	35	50
5	10	0	5	2	3	1	5	1	28	22	10	30	23	10	4	22	44
44	60	11	44	51	151	42	72	17	8	11	8	9	12	9	16	44	16
59	**87**	**96**	**183**	**226**	**283**	**148**	**180**	**206**	**6**	**8**	**9**	**8**	**11**	**10**	**45**	**40**	**36**
2	0	0	0	0	0	1	0	0	52	1	0	54	1	0	12	…	…
0	3	0	0	0	0	2	0	0	21	96	4	21	98	5	50	0	0
3	3	1	9	11	12	4	2	2	14	28	22	26	30	23	15	50	14
0	0	0	0	0	0	0	0	0	…	…	…	…	…	…	…	…	…
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	4	2	23	25	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	4	3	77	63	55
1	7	13	7	6	7	5	65	8	4	12	6	6	16	7	73	45	40
4	2	4	25	24	41	12	10	9	18	12	21	19	13	23	24	21	20
1	1	1	13	9	13	4	2	1	27	18	36	29	21	40	13	17	15
6	5	2	12	18	30	16	2	3	4	3	3	4	3	3	35	18	18
1	0	1	2	2	4	0	1	1	6	3	3	8	4	3	11	29	20
0	1	2	4	3	4	1	0	0	11	6	8	16	8	9	10	12	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	7	2	5	48	20	7
3	3	11	3	1	9	1	7	62	6	11	34	7	12	51	33	46	46
6	6	2	5	5	10	2	2	18	5	7	15	7	8	17	19	21	32
2	1	2	3	2	3	4	5	13	7	5	10	5	8	12	51	49	44
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	47	1	1	53	1	47	99	29
2	2	2	7	6	9	4	6	4	8	12	4	10	15	7	65	73	41
0	0	5	0	0	0	0	0	0	4	0	10	5	0	12	10	29	79
2	23	8	2	7	26	11	16	11	12	7	9	16	11	11	59	33	23
2	1	1	2	3	2	14	11	5	2	4	5	3	11	8	56	68	78
0	0	0	1	0	0	0	2	1	18	8	8	28	13	9	81	78	81
1	1	4	15	18	38	5	2	1	10	8	10	10	8	10	17	14	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	…	…	6	…	…	54	…	…
3	6	7	3	2	2	14	3	28	10	6	11	14	10	13	82	73	72
1	2	1	11	1	1	0	1	1	38	8	5	38	9	6	7	10	22
0	7	2	1	2	2	2	3	3	2	22	5	9	24	5	56	32	47
11	9	16	11	9	16	6	7	9	3	6	9	3	8	10	33	34	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	10	12	2	11	58	60	50
0	0	0	0	0	0	1	0	0	9	6	3	12	7	3	50	40	28
0	0	0	1	2	2	0	13	0	3	29	5	3	29	6	6	44	1
0	0	0	1	0	35	0	0	0	9	1	91	11	1	92	9	4	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	36	20	35	36	…	100	100	…
1	1	1	3	2	2	2	0	0	28	4	16	28	4	17	16	11	27
1	2	1	18	5	7	3	1	1	16	17	29	16	20	31	8	6	11
0	**0**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**	**0**	**0**	**4**	**0**	**0**	**6**	**50**	**0**
0	0	0	1	0	0	0	0	0	39	…	…	40	…	…	7	…	…
174	**145**	**159**	**197**	**176**	**158**	**12**	**8**	**7**	**16**	**12**	**9**	**16**	**12**	**9**	**53**	**49**	**49**
5	43	7	1	16	42	4	7	4	14	7	5	10	2	5	22	71	73
8	11	11	9	51	3	6	18	10	8	22	13	6	35	32	61	35	32

الجدول 4:(تتمة)

	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي			المعونة المباشرة للتعليم			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي		
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
بوتان	5	7	9	1	1	3	10	9	33	5	7	6	0	0	0
الهند	462	82	160	295	18	76	2	0	1	448	82	160	205	16	50
جمهورية إيران الإسلامية	79	19	50	4	1	1	0	0	0	79	19	50	0	0	1
نيبال	15	8	5	0	1	2	6	22	41	15	8	5	0	0	1
نيبال	60	19	56	50	10	27	16	3	7	60	16	56	49	7	10
باكستان	27	287	276	10	195	185	0	10	9	27	141	164	5	107	120
سري لانكا	52	139	48	4	43	5	3	28	3	52	136	48	4	6	3
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**2 352**	**2 840**	**3 811**	**1 186**	**1 474**	**2 070**	**11**	**12**	**17**	**1 842**	**2 207**	**3 051**	**658**	**891**	**1 205**
أنغولا	22	67	38	8	57	22	5	31	12	22	67	38	3	54	20
بنين	38	71	80	18	26	44	15	19	31	29	63	62	9	8	33
بوتسوانا	14	66	2	0	33	0	1	107	2	14	66	2	0	0	0
بوركينا فاسو	68	166	194	36	98	137	19	44	59	54	84	165	25	54	114
بوروندي	6	22	45	2	11	26	2	9	20	5	11	26	0	2	13
الكاميرون	113	72	153	29	28	32	11	10	11	95	72	116	6	19	12
الرأس الأخضر	27	47	32	7	10	2	91	127	30	22	39	29	2	1	1
جمهورية أفريقيا الوسطى	28	17	24	7	10	10	11	15	14	22	15	6	2	9	1
تشاد	32	20	7	11	12	2	8	7	1	23	14	7	6	9	2
جزر القمر	7	28	11	3	11	1	29	85	9	6	28	10	0	0	0
الكونغو	16	31	21	7	8	1	15	13	1	16	23	21	0	3	1
كوت ديفوار	129	39	35	46	10	8	16	4	3	115	38	35	23	10	7
جمهورية الكونغو الديمقراطية	15	59	32	7	26	13	1	3	1	15	38	31	3	13	11
غينيا الاستوائية	10	9	8	4	5	3	84	83	54	10	9	8	3	3	0
إريتريا	35	98	2	28	83	0	55	145	0	35	98	2	26	68	0
إثيوبيا	54	61	402	26	33	306	2	3	23	53	42	400	19	18	233
غابون	52	25	34	16	4	4	86	20	20	52	25	34	11	4	0
غامبيا	11	1	13	10	1	9	48	3	38	10	1	13	8	1	9
غانا	120	110	345	88	60	181	28	18	53	92	56	253	73	30	35
غينيا	43	47	33	20	25	9	15	18	6	43	47	33	16	14	9
غينيا بيساو	14	18	6	5	7	2	24	29	6	8	16	6	2	1	1
كينيا	66	66	207	40	51	111	8	9	19	35	66	207	23	46	50
ليسوتو	16	3	9	2	1	9	5	4	25	16	2	9	1	1	9
ليبيريا	2	3	17	1	3	9	3	5	15	2	3	17	1	3	1
مدغشقر	75	132	103	26	74	59	12	29	22	43	101	83	1	44	47
ملاوي	142	98	56	98	51	21	51	21	9	109	63	38	71	22	11
مالي	87	77	308	45	39	256	27	20	127	75	50	289	21	14	221
موريشيوس	25	17	19	3	2	1	26	15	11	25	17	19	0	2	1
موزمبيق	155	285	182	84	193	113	25	50	28	113	207	131	34	114	74
ناميبيا	25	6	6	17	4	4	46	10	10	25	6	6	14	3	3
النيجر	32	85	47	13	52	24	8	24	11	19	45	35	3	31	9
نيجيريا	73	12	80	42	7	18	2	0	1	72	12	80	24	7	10
رواندا	78	42	121	38	17	59	26	12	41	41	16	76	5	3	12
ساو تومي وبرنسيبي	6	5	12	1	1	4	53	23	148	5	5	12	0	0	0
السنغال	143	247	309	77	27	129	47	15	70	135	247	303	42	21	39
سيشل	1	1	0	1	0	0	65	31	16	1	1	0	0	0	0
سيراليون	24	31	12	12	17	8	17	20	9	2	9	7	0	3	5
الصومال	5	6	15	3	5	13	2	3	9	5	6	15	0	4	13
جنوب أفريقيا	86	131	80	40	88	32	6	12	4	86	131	80	35	70	20
سوازيلاند	1	26	0	0	26	0	0	123	1	1	26	0	0	26	0
توغو	13	18	19	5	6	3	6	6	3	12	18	18	2	6	3
أوغندا	154	103	158	92	37	91	18	6	14	104	74	125	49	18	61
جمهورية تنزانيا المتحدة	83	128	387	42	53	213	7	8	30	33	42	79	16	6	56
زامبيا	138	190	91	93	153	70	48	68	30	76	152	71	56	124	58
زمبابوي	24	5	6	8	1	2	3	1	1	23	5	6	1	1	2
معونة غير مخصصة بحسب البلدان	*452*	*564*	*679*	*98*	*153*	*158*	...	...	...	*444*	*554*	*669*	*46*	*71*	*116*
المجموع	**6 958**	**8 464**	**11 289**	**2 771**	**3 689**	**5 063**	**5**	**6**	**9**	**6 287**	**7 337**	**10 190**	**1 624**	**2 395**	**3 376**

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			(%)			(%)			(%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
2	4	0	1	1	2	2	1	3	7	9	13	8	9	17	21	13	36
12	7	5	65	56	53	166	4	52	20	2	4	23	3	4	64	22	47
0	1	1	70	17	48	8	1	0	53	31	43	63	42	72	6	4	2
10	6	1	5	0	0	0	1	3	47	11	9	49	50	28	2	14	38
4	0	1	5	5	12	1	3	33	12	4	12	13	4	14	83	53	48
1	0	9	12	5	18	9	28	16	3	10	13	7	28	23	35	68	67
45	53	33	2	6	7	1	72	4	9	9	6	9	18	9	9	31	10
224	**242**	**229**	**413**	**542**	**647**	**546**	**532**	**970**	**12**	**8**	**10**	**18**	**16**	**19**	**50**	**52**	54
1	0	4	7	7	9	10	6	5	6	15	15	11	25	18	38	85	59
5	6	1	6	20	24	10	29	4	9	13	10	12	16	12	47	37	55
2	0	1	12	0	0	0	65	1	30	57	2	35	60	2	3	50	26
10	**2**	**20**	**12**	**21**	**14**	**7**	**7**	**17**	**11**	**17**	**27**	**15**	**37**	**37**	**53**	**59**	**71**
0	**0**	**0**	**2**	**3**	**6**	**2**	**6**	**7**	**3**	**7**	**8**	**6**	**21**	**13**	**32**	**50**	**57**
4	1	3	56	35	99	30	17	3	17	16	8	30	37	27	26	38	21
3	1	2	11	27	26	5	11	0	18	14	23	25	16	29	26	21	7
10	0	0	8	6	5	2	0	0	18	15	10	30	22	18	23	59	40
2	0	0	13	5	4	2	0	0	8	4	2	10	7	6	36	60	26
1	0	0	0	7	9	5	20	1	23	43	30	34	53	36	45	37	11
2	0	1	2	19	20	14	0	0	12	2	6	39	30	24	44	24	3
23	0	1	37	28	27	32	0	0	19	14	8	40	34	19	35	27	22
1	8	2	4	12	14	7	5	5	8	3	2	13	7	4	46	44	42
0	0	0	1	1	1	3	5	6	29	21	21	34	35	23	47	58	42
3	0	1	2	0	1	3	29	0	13	2	30	23	66	3	80	85	13
4	3	4	17	10	19	13	12	144	6	18	3	13	6	22	48	54	76
18	0	1	14	21	25	9	0	7	45	21	36	60	50	21	30	15	11
0	0	2	0	0	1	1	0	2	18	18	1	22	1	20	84	62	72
11	4	4	7	16	14	1	6	199	11	25	8	16	20	40	73	55	53
8	0	0	12	11	23	6	21	1	15	15	22	18	33	18	45	54	27
1	1	1	4	4	4	1	11	0	14	8	22	28	45	11	37	41	24
2	5	22	6	7	13	4	9	122	7	13	6	9	7	17	62	77	54
0	0	0	1	0	0	1	2	0	18	8	3	18	3	8	12	56	98
1	0	0	0	0	0	1	0	15	4	5	1	8	3	9	67	81	51
8	0	3	15	27	29	18	30	4	11	16	10	22	21	23	35	57	57
15	6	24	1	13	1	22	22	4	20	9	10	31	14	12	69	52	38
7	13	2	15	16	7	36	23	50	14	41	8	18	11	52	52	51	83
18	0	0	15	16	16	6	0	0	51	24	36	51	37	24	13	11	7
8	13	2	9	13	10	58	81	28	9	14	19	15	31	19	54	68	63
3	1	2	3	1	1	5	1	0	20	5	3	21	5	3	67	68	56
7	3	1	8	6	3	7	2	17	11	13	9	17	27	13	42	60	51
34	4	1	10	4	10	28	3	14	18	1	0	12	1	7	57	58	22
28	3	1	4	4	10	49	3	15	15	8	16	34	13	29	48	41	48
1	0	1	2	4	4	7	0	48	12	21	48	14	27	56	21	12	29
61	11	175	22	61	70	61	11	175	16	25	31	23	35	40	54	11	42
1	0	0	0	0	0	1	0	0	18	5	3	18	8	4	47	36	28
0	5	1	1	0	1	0	5	1	8	8	5	22	12	10	49	55	64
0	2	1	4	0	0	4	2	1	4	4	4	11	12	16	51	76	90
29	8	23	11	36	25	11	36	23	16	13	9	17	14	9	46	67	39
7	1	0	0	1	0	0	1	0	5	39	1	7	41	1	7	99	47
3	12	1	7	12	15	7	0	1	12	24	32	17	32	41	41	34	17
16	42	15	8	22	14	3	7	6	13	7	13	20	11	20	60	35	58
6	22	2	8	5	6	3	7	6	12	10	6	24	11	10	51	41	55
4	5	1	4	3	4	13	10	3	12	2	6	11	2	4	67	80	77
5	3	4	13	10	7	13	2	1	10	2	2	11	4	2	35	27	28
275	306	349	96	156	75	5	4	3	13	7	6	22	11	6	22	27	23
919	**854**	**893**	**2 121**	**2 627**	**3 647**	**1 622**	**1 462**	**2 274**	**9**	**7**	**9**	**14**	**12**	**14**	**40**	**44**	**45**

الجدول 4:(تتمة)	إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحسب كل طفل في سن التعليم الابتدائي بالدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			المعونة المباشرة للتعليم بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			المعونة المباشرة للتعليم الأساسي بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006		
	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
مجموع البلدان الأخرى ذوات الدخول فوق المتوسطة	673	539	578	175	179	69	4	4	1	667	536	573	132	108	41
مجموع البلدان الأخرى ذوات الدخول دون المتوسطة	2 081	2 500	3 460	601	772	1 013	3	4	5	2 002	2 310	3 340	299	480	626
مجموع البلدان ذوات الدخول المرتفعة	39	0	0	4	0	0	1	0	0	39	0	0	0	0	0
معونة غير مخصصة بحسب مستوى الدخل	626	787	866	168	203	199	...	...	...	613	777	856	88	93	124
مجموع أقل البلدان نمواً	**2 111**	**3 228**	**3 821**	**1 092**	**1 685**	**2 195**	**11**	**15**	**19**	**1 658**	**2 565**	**3 149**	**626**	**1 078**	**1 392**
مجموع البلدان ذوات الدخول المنخفضة	**3 540**	**4 638**	**6 385**	**1 822**	**2 535**	**3 783**	**6**	**8**	**12**	**2 965**	**3 714**	**5 420**	**1 105**	**1 714**	**2 585**
مجموع البلدان الأخرى ذوات الدخول المتوسطة	**2 754**	**3 039**	**4 038**	**776**	**951**	**1 081**	**3**	**4**	**4**	**2 669**	**2 846**	**3 914**	**431**	**587**	**667**
المجموع	**6 958**	**8 464**	**11 289**	**2 771**	**3 689**	**5 063**	**5**	**6**	**9**	**6 287**	**7 337**	**10 190**	**1 624**	**2 395**	**3 376**
الدول العربية	1 094	1 310	1 672	319	479	549	8	12	13	1 073	1 215	1 625	146	375	318
أوروبا الوسطى والشرقية	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
آسيا الوسطى	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 113	1 244	1 948	300	439	634	2	3	4	1 069	1 153	1 892	155	264	414
أمريكا اللاتينية والكاريبي	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
جنوب وغرب آسيا	842	1 175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 352	2 840	3 811	1 186	1 474	2 070	11	12	17	1 842	2 207	3 051	658	891	1 205
معونة غير مخصصة بحسب المنطقة	*452*	*765*	*1 451*	*98*	*354*	*930*	...	...	...	*444*	*755*	*1 441*	*46*	*271*	*888*
المجموع	**6 958**	**8 464**	**11 289**	**2 771**	**3 689**	**5 063**	**5**	**6**	**9**	**6 287**	**7 337**	**10 190**	**1 624**	**2 395**	**3 376**

ملاحظات:
تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
كل البيانات أعلاه تمثل تعهدات ما لم ترد إشارة إلى خلاف ذلك.
المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC, (2008c).

الجدول 4

المعونة المباشرة للتعليم الثانوي			المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي			المعونة المقدمة للتعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم		
بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2006			(%)			(%)			(%)		
2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006	2000-1999 المتوسط السنوي	2005	2006
98	42	43	356	248	439	80	139	50	17	10	13	19	11	15	26	33	12
385	240	269	793	1 195	1 792	526	396	654	8	6	11	11	11	14	29	31	29
0	0	0	30	0	0	9	0	0	28	...	...	29	...	...	11	...	...
38	30	139	340	444	453	148	210	140	5	4	3	11	7	5	27	26	23
231	**451**	**314**	**322**	**484**	**509**	**479**	**552**	**933**	**11**	**10**	**12**	**16**	**16**	**18**	**52**	**52**	**57**
399	**542**	**442**	**602**	**740**	**963**	**859**	**718**	**1 430**	**11**	**8**	**11**	**16**	**15**	**18**	**51**	**55**	**59**
483	**281**	**312**	**1 150**	**1 443**	**2 231**	**606**	**534**	**703**	**9**	**6**	**11**	**12**	**11**	**14**	**28**	**31**	**27**
919	**854**	**893**	**2 121**	**2 627**	**3 647**	**1 622**	**1 462**	**2 274**	**9**	**7**	**9**	**14**	**12**	**14**	**40**	**44**	**45**
10	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
212	103	63	456	527	1 030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	7	9	53	49	49
224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
27	*22*	*130*	*275*	*306*	*349*	*96*	*156*	*75*	*5*	*5*	*6*	*13*	*9*	*12*	*22*	*46*	*64*
919	**854**	**893**	**2 121**	**2 627**	**3 647**	**1 622**	**1 462**	**2 274**	**9**	**7**	**9**	**14**	**12**	**14**	**40**	**44**	**45**

© Keith Dannemiller/CORBIS

يمد برنامج Oportunidades في المكسيك يد العون إلى الأسر الفقيرة وأسر السكان الأصليين

مسرد

إجمالي تكاليف خدمة الديون. مجموع الأقساط والفوائد التي تسدد بالعملة الأجنبية أو بالسلع أو الخدمات وفاء للديون الطويلة الأجل أو الفوائد التي تدفع على الديون القصيرة الأجل، وكذلك الأقساط (إعادة شراء الدين والأعباء) التي تسدد لصندوق النقد الدولي.

أجور المعلمين. وتشمل مرتبات المعلمين وجميع مكافآتهم. ويشير المرتب الأساسي إلى الحد الأدنى للمرتب الإجمالي السنوي المجدول المستحق للمعلم المتفرغ الذي حصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم لتأهيله في بداية التحاقه بسلك التعليم. وتعرّف المرتبات الأساسية بأنها مجموع الأموال التي يدفعها رب العمل لقاء العمل المؤدى بعد طرح ما يدفعه أرباب العمل من مساهمات في التأمينات الاجتماعية والمعاشات التقاعدية. وتدرج في المرتب الأساسي عادة المكافآت التي هي جزء نظامي من المرتب السنوي، كمكافآت الشهر الثالث عشر.

احتياجات التعلم الأساسية. تمثل احتياجات التعلم الأساسية وفقاً لتعريف الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (جومتيين، تايلاند، 1990)، أدوات التعلم الأساسية (مثل القرائية، والتعبير الشفهي، ومهارات الحساب، وحل المسائل) ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف والمهارات والقيم والمواقف) التي يتحاج إليها البشر لتأمين بقائهم، وتطوير قدراتهم الشخصية، والعيش والعمل بكرامة، والمشاركة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم، واتخاذ قرارات مستنيرة، ومواصلة عملية التعلم. ويتفاوت نطاق احتياجات التعلم الأساسية، والطريقة التي ينبغي أن تلبى بها هذه الاحتياجات، بحسب البلدان والثقافات، وعبر الزمان.

الاستقصاء الأسري. استقصاء يستهدف جمع معلومات اجتماعية اقتصادية وديموغرافية خاصة بالأسر وبكل فرد من أفرادها في مجالات التعليم والصحة والدخل والعمالة والوفيات والخصوبة وغيرها. وتكمل الاستقصاءات الأسرية في مجال التعليم المعلومات المستمدة من المصادر الإدارية وعمليات تعداد السكان والاستقصاءات المدرسية. وتستخدم في هذه الاستقصاءات إجراءات قياسية تقوم على العينات.

الأسعار الثابتة. طريقة للتعبير عن المبالغ المالية بالقيمة الحقيقية تتيح المقارنة عبر الزمن. ولقياس تغيرات الدخل أو الناتج القومي الإجمالي يحسب الاقتصاديون قيمة الإنتاج الإجمالي في كل سنة بالأسعار الثابتة من خلال استخدام مجموعة أسعار طبقت في سنة مرجعية مختارة.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. الأطفال الذين هم في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

الإعاقة. حالة جسدية أو عقلية مؤقتة أو دائمة، تحد من فرص مشاركة الشخص في المجتمع بنفس مستوى مشاركة الآخرين.

أقل البلدان نمواً. البلدان ذات الدخل المنخفض التي تعاني، وفقاً لمعايير الأمم المتحدة، من أوجه ضعف في الموارد البشرية (استناداً لمؤشرات عن التغذية والصحة والتعليم وقرائية الكبار) ومن هشاشة في الاقتصاد. وهي فئة تستخدم لإرشاد الجهات المانحة والبلدان فيما يخص تقديم المساعدات الخارجية.

الأمراض المعدية. الأمراض التي تسببها كائنات عضوية دقيقة تنقل الأمراض، مثل أنواع البكتريا والفطريات والطفيليات والجراثيم، والتي يمكن أن تنتقل بصورة مباشرة أو غير مباشرة من شخص إلى آخر. وتشمل هذه الأمراض الإنفلونزا وحمى الضنك والتهاب الكبد والملاريا والحصبة والسل والحمى الصفراء.

أمي. انظر **متعلم**.

الإنصاف. يقصد بالإنصاف في هذا التقرير مدى التكافؤ في توزيع فرص التعليم. ويقتضي تعزيز الإنصاف الحد من أوجه التفاوت القائمة على اعتبارات الجنس، والفقر، ومحل الإقامة، والانتماء الإثني، واللغة وغير ذلك من الخصائص والظروف التي يفترض ألا تؤثر على نتائج التعلم.

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. ويتضمن الإنفاق الجاري ما يلي: الإنفاق على السلع والخدمات التي تستهلك خلال عام معين والتي ينبغي تجديدها في العام التالي، كمرتبات العاملين ومزاياهم، والخدمات المتعاقد عليها والمشتراة، وغير ذلك من الموارد بما فيها الكتب والمواد التعليمية، وخدمات الرعاية، وبعض السلع مثل الأثاث والمعدات، والإصلاحات الصغيرة، والوقود، والاتصالات، والسفر، والتأمين، والإيجار. أما الإنفاق الرأسمالي فيشمل الإنفاق على البناء وتجديد الأبنية وإجراء إصلاحات كبيرة فيها وشراء المعدات الثقيلة والمركبات.

بيئة مؤاتية للتعلم. لهذا المصطلح معنيان على الأقل: (أ) توافر المواد المكتوبة والمطبوعة والمرئية في البيئة المحيطة بالدارسين مما يتيح لهم استخدام مهاراتهم الأساسية في القراءة والكتابة؛ و/أو (ب) انتشار مهارات القرائية في أوساط الأسر والمجتمعات المحلية، مما يزيد فرص نجاح الدارسين في اكتساب المهارات.

التباين. هو في الإحصاء مقياس التشتت في توزيع معيّن.

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. ويمكن أن يدرج التعليم الديني أيضاً في هذه البرامج. وتفيد هذه الموضوعات في تنمية قدرة التلاميذ على استقاء واستخدام ما يحتاجون إليه من معلومات عن منزلهم ومجتمعهم المحلي وبلدهم وما إلى ذلك. ويطلق على التعليم الابتدائي أحياناً اسم «التعليم الأولي».

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، ونظاماً قياسيا 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 الإلزامي أو الحضور الإلزامي. البرامج التعليمية التي يُلزَم الأطفال والشباب قانونياً بحضورها، وهي تحدد عادة بعدد من الصفوف أو بفئة عمرية معينة أو بكليهما.

التعليم الأولي. انظر التعليم الابتدائي.

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 العام. برامج مصممة لتمكين الطلاب من تعميق فهمهم لموضوع ما أو لمجموعة من الموضوعات، ولاسيما –ولكن ليس بالضرورة– من أجل تهيئتهم لمواصلة التعليم في المستوى نفسه أو في مستوى أعلى. وتقدم هذه البرامج عادة في المدارس وقد تتضمن أو لا تتضمن عناصر مهنية. وإن إتمام هذا التعليم بنجاح قد يزود الطلاب، أو لا يزودهم، بمؤهل ملائم لسوق العمل.

تعليم الكبار. الأنشطة التعليمية التي توفر من خلال أطر التعليم النظامي أو غير النظامي أو غير الرسمي، والتي تستهدف الراشدين وترمي إما إلى تطوير التعليم والتدريب الأوليين أو إلى أن تكون بديلاً لهما. ويمكن أن يتمثل هدف هذا التعليم في ما يلي: (أ) استكمال مستوى معين من التعليم النظامي أو التأهيل المهني؛ (ب) اكتساب معارف ومهارات في مجال جديد (ليس بالضرورة للحصول على مؤهل دراسي)؛ و/أو (جـ) تجديد أو استيفاء بعض المعارف والمهارات. انظر أيضاً تعريف التعليم الأساسي والتعليم المستمر.

التعليم المستمر أو المتواصل. مصطلح عام يشير إلى مجموعة كبيرة من الأنشطة التعليمية المصممة لتلبية احتياجات التعلم الأساسية لدى الراشدين. انظر أيضاً تعليم الكبار.

التعليم المعادل. برامج تعليمية 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 وإلى دمج الفئات المستهدفة في إطار التعليم النظامي بعد إتمامهم لبرنامج التعليم المعادل.

التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي (المستوى 4 في إسكد). البرامج التي تندرج، من وجهة نظر دولية، بين المرحلة العليا من التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي، على الرغم من أنها يمكن تماماً أن تعتبر، على صعيد قطري، مندرجة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي أو في مرحلة التعليم العالي. وهي في الغالب لا تفوق كثيراً في مستواها برامج المستوى 3 في تصنيف إسكد (المرحلة العليا من التعليم الثانوي)، ولكنها تفيد في توسيع معارف الطلاب الذين أتموا برنامجاً في ذلك المستوى التعليمي. ويكون هؤلاء الطلاب عادة أكبر سناً من طلاب المستوى 3 في إسكد. وتتراوح مدة برامج المستوى 4 في إسكد بين ستة أشهر وسنتين.

التعليم غير الرسمي. التعليم الذي يجري في ظروف الحياة اليومية دون أن تحدد له أهداف واضحة. ويشير التعبير إلى عملية تمتد طوال الحياة تتيح لجميع الأفراد اكتساب المواقف والقيم والمهارات والمعارف من تجربتهم اليومية ومن التأثيرات والموارد التعليمية المتوافرة في بيئتهم.

التعليم غير النظامي. أنشطة تعلم تنظَّم عادة خارج إطار التعليم النظامي. ويستخدم هذا المصطلح عادة كنقيض لمصطلحي التعليم النظامي والتعليم غير الرسمي. وفي ظروف مختلفة، يشمل التعليم غير النظامي الأنشطة التعليمية الرامية إلى محو أمية الكبار، وتوفير التعليم الأساسي للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وتعليم المهارات الحياتية، ومهارات العمل، والثقافة العامة. ويكون لهذه الأنشطة عادة أهداف تعلم واضحة، ولكنها تتفاوت من حيث المدة، ومن حيث البنية التنظيمية، ومن حيث منح الشهادات المناسبة للتعلم المكتسب.

التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد). برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظّم ومصممة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. وتطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل رياض الأطفال أو دور الحضانة أو التعليم قبل المدرسي أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي أهم عنصر نظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات

المهنية أو التجارية). ويؤدي النجاح في إتمام هذه البرامج اعتيادياً إلى نيل مؤهل مهني ذي صلة بسوق العمل تعترف به وزارة التربية أو رابطات أرباب العمل أو غير ذلك من سلطات البلد الذي يحصل فيه الطالب على هذا المؤهل.

تكافؤ القوة الشرائية (PPP). سعر صرف يأخذ في الحسبان فروق الأسعار بين البلدان، مما يتيح إجراء مقارنات دولية للدخل والإيرادات الفعلية.

التلميذ. الطفل الملتحق بالتعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي. أما الشباب والكبار الملتحقون بمستويات التعليم الأكثر تقدماً فيطلق عليهم اسم «الطلاب».

التنمية المعرفية. تنمية النشاط الذهني أو العملية الذهنية التي بها تُكتسب المعارف عن طريق التفكير والتجربة والحواس.

الخرّيج. الشخص الذي أتم بنجاح السنة الأخيرة من مستوى رئيسي أو فرعي من مستويات التعليم. ويرتهن إتمام المستوى في بعض البلدان بالنجاح في امتحان أو مجموعة امتحانات. ويرتهن في بلدان أخرى بإتمام عدد من الساعات الدراسية. ويطبق أحيانا كلا الشرطين في البلد نفسه.

الخُمَيْس. يمثل الخميس في الإحصاء كل مجموعة من مجموعات خمس متساوية يمكن أن يقسم فيها السكان وفقاً لتوزيع قيم أحد المتغيرات.

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.

السن (الرسمية) للالتحاق بالتعليم. السن التي يلتحق فيها التلاميذ أو الطلاب ببرنامج أو مستوى تعليمي معين، مع افتراض أنهم التحقوا بالصف الأدنى في سن الدخول الرسمية المحددة لذلك، وأنهم واصلوا دراستهم بدوام كامل وانتقلوا من صف إلى صف بلا أي رسوب أو تجاوز للصفوف. وقد تختلف السن النظرية للالتحاق ببرنامج أو مستوى تعليمي معين اختلافاً كبيراً عن السن الفعلية أو حتى عن السن الأكثر شيوعاً للالتحاق بالتعليم.

الصف. مستوى من مستويات التعليم يشمل عادة عاماً دراسياً كاملاً.

الطفولة المبكرة. الفترة الممتدة من الولادة إلى السنة الثامنة من عمر الطفل.

الطلاب الأجانب. الطلاب الملتحقون ببرنامج تعليمي في بلد ليسوا مقيمين دائمين فيه.

عمل الأطفال. غالباً ما يعرّف عمل الأطفال بأنه العمل الذي يحرمهم من طفولتهم، وينال من طاقاتهم وكرامتهم، ويسيء إلى نموهم الذهني والبدني. وهو ينطوي على أخطار ذهنية وبدنية واجتماعية وأخلاقية ويلحق الأذى بالأطفال ويؤثر على تعليمهم إذ يحرمهم من فرصة الالتحاق بالمدرسة أو يجبرهم على ترك المدرسة قبل الأوان أو يضطرهم إلى محاولة الجمع بين المدرسة والعمل المرهق لساعات طويلة.

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. ويرى الكثيرون اليوم أن القرائية هي القدرة على التمييز والتفسير والإبداع والتواصل والحساب باستخدام مواد مطبوعة ومكتوبة في ظروف متنوعة. والقرائية هي عملية تعلم تمكن الأفراد من تحقيق أهدافهم الشخصية، وتنمية معارفهم وإمكاناتهم، والمشاركة في المجتمع المحلي والمجتمع الأوسع مشاركة كاملة.

قلة التغذية/ سوء التغذية. حالة الأشخاص الذين لا يتناولون من الغذاء القدر الكافي لتزويدهم بما يحتاجون إليه من طاقة لازمة لممارسة حياة صحية وأداء أنشطة بدنية خفيفة. والمقصود بسوء التغذية هو أشكال القصور في التغذية سواء من حيث الكم أو النوع (نقص مواد مغذية أو فيتامينات محددة).

القيد في المؤسسات الحكومية. عدد الطلاب الملتحقين بمؤسسات حكومية، أي مؤسسات تشرف عليها وتديرها سلطات أو وكالات حكومية (وطنية/اتحادية، أو على مستوى الولاية/المقاطعة، أو على المستوى المحلي)، أياً كانت مصادر مواردها المالية.

القيد في المؤسسات الخاصة. عدد التلاميذ/الطلاب الملتحقين بمؤسسات خاصة، أي المؤسسات التي لا تديرها سلطات حكومية ولكن تتولى الإشراف عليها وإدارتها هيئات من القطاع الخاص تهدف أو لا تهدف إلى

الربح، وقد تكون منظمات غير حكومية أو هيئات دينية أو مجموعات ذات مصالح خاصة أو مؤسسات خيرية أو شركات تجارية.

القيد. عدد التلاميذ أو الطلاب المقيدين في مستوى معين من مستويات التعليم بغض النظر عن العمر. انظر أيضاً نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية.

اللغة المحلية. لغة متأصلة في منطقة محددة أو مجتمع محلي معين وليست مستجلبة من مكان آخر.

متعلم/أمي. يشير هذان المصطلحان، كما استخدما في الجداول الإحصائية، إلى الشخص الذي يستطيع/ لا يستطيع أن يقرأ ويكتب مع الفهم بياناً بسيطاً عن حياته اليومية.

متوسط العمر المتوقع عند الولادة. العدد النظري للسنوات التي يمكن أن يعيشها الطفل الوليد إذا بقيت النماذج السائدة لمعدلات الوفيات بحسب الأعمار في سنة ولادته على حالها خلال كامل حياته.

متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة (SLE). عدد السنوات التي يتوقع لطفل في سن الالتحاق بالتعليم أن يمضيها في المدرسة أو الجامعة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويمثل مجموع نسب القيد بحسب السن في التعليم الابتدائي والثانوي وبعد الثانوي والعالي.

مجالات الدراسة في التعليم العالي.

التربية: إعداد المعلمين وعلم التربية.

العلوم الإنسانية والآداب: العلوم الإنسانية، والدين وعلم اللاهوت، والفنون الجميلة، والفنون التطبيقية.

العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق: العلوم الاجتماعية وعلم السلوك، والصحافة والإعلام، وإدارة الأعمال والإدارة العامة، والحقوق.

العلوم: علوم الحياة والعلوم الفيزيائية، والرياضيات، وعلم الإحصاء، وعلم الحاسوب.

الهندسة والصناعة والبناء: الهندسة وصنوف التجارة والصناعة والمعالجة المتعلقة بالهندسة، وهندسة العمارة والبناء.

الزراعة: الزراعة والحراجة وصيد الأسماك والبيطرة.

الصحة والرعاية الصحية: العلوم الطبية والعلوم المتصلة بالصحة والخدمات الاجتماعية.

الخدمات: الخدمات الفردية وخدمات النقل وحماية البيئة وخدمات الأمن.

المدرسة المرخّصة. هي مدرسة عامة لا تخضع لبعض النظم المحلية والحكومية المطبقة على المدارس العامة التقليدية، وتتيح للآباء وقادة المجتمع المحلي ووكلاء التعليم وغيرهم استقلالاً أكبر في اتخاذ القرارات في مجالات محددة. وتتولى رعاية هذه المدارس هيئات محلية أو حكومية أو منظمات أخرى تراقب جودتها وتحاسبها على نتائجها الأكاديمية وممارساتها المالية وفقا لما تنص عليها مواثيقها.

المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد). انظر التعليم الثانوي.

المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد). انظر التعليم الثانوي.

المستجدون في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين شاركوا في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لما يعادل 200 ساعة على الأقل، معبّراً عنه كنسبة مئوية من العدد الإجمالي للمستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي.

المستجدون. التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

معدل الخصوبة الإجمالي. متوسط عدد الأطفال الذين يمكن أن تنجبهم امرأة إذا عاشت حتى نهاية فترة القدرة على الإنجاب (من عمر 15 إلى 49 عاماً) وأنجبت أطفالا في كل مرحلة من مراحل عمرها وفقا لمعدلات الخصوبة الخاصة بهذه المراحل.

معدل وفيات الأطفال أو معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر. احتمالات وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة وحتى الخامسة من العمر قياساً إلى كل 1 000 مولود حي.

معدل وفيات الرضّع. احتمالات الوفاة في فترة ما بين الولادة والسنة الأولى من العمر بالقياس إلى كل 1 000 مولود حي.

المعلم المدرَّب. معلم تلقى الحد الأدنى من تدريب المعلمين المنظم والمطلوب عادة لممارسة التدريس في المستوى الملائم في بلد معين.

المعلمون أو أعضاء هيئات التدريس. عدد الأشخاص المستخدمين بدوام كامل أوجزئي وبصفة رسمية لتوجيه وإدارة التجربة التعلمية للتلاميذ والطلاب، بغض النظر عن مؤهلاتهم أو طريقة توفير التعليم (أي التعليم وجهاً لوجه و/أو التعليم عن بعد). ولا يشمل ذلك العاملين في التعليم الذين لا يضطلعون بمهام تعليمية فعلية (أي مديري ومديرات المدارس الذين لا يقومون بالتدريس) ولا الأشخاص الذين يعملون بصورة عرضية أو على أساس تطوعي.

مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل (EIIIG). مؤشر مركب لقياس التفاوت في الحصيلة العامة للتعليم للجميع بين مختلف فئات السكان. ويقيس هذا المؤشر التوزيع (غير المتكافئ) للحصيلة العامة للتعليم للجميع داخل كل بلد بحسب عامل ثروة الأسر وعوامل اجتماعية ديموغرافية أخرى بالاستناد إلى مجموعة مؤشرات مستقاة من استقصاءات أسرية وتختلف عن مؤشرات تنمية التعليم للجميع.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI). القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور (أو الذكور إلى الإناث في بعض الحالات) قياساً إلى مؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يساوي 1، فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أعلى أو أدنى من 1، فهذا يدل على وجود تفاوت لصالح أحد الجنسين.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع (GEI). مؤشر مركب لقياس التحقيق النسبي للتكافؤ بين الجنسين في المشاركة الكلية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وكذلك التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار. ويحسب هذا المؤشر كمتوسط حسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بالإضافة إلى نسبة القرائية لدى الكبار.

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI). مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابلية للقياس الكمي وهي: تعميم التعليم الابتدائي الذي يعتمد قياسه على إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار الذي يعتمد قياسه على نسبة القرائية لدى الكبار، والتكافؤ بين الجنسين الذي يعتمد قياسه على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهدف جودة التعليم الذي يعتمد قياسه على نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتتمثل قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

الناتج القومي الإجمالي (GNP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج المحلي الإجمالي). بالإضافة إلى الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين. ويمكن أن يكون الناتج القومي الإجمالي أقل بكثير من الناتج المحلي الإجمالي إذا كانت كمية كبيرة من الدخل الناجم عن إنتاج البلد يذهب إلى أفراد أجانب أو شركات أجنبية. ولكن إذا كان أفراد البلد أو شركاته يملكون كميات كبيرة من المخزونات والممتلكات التي تنتمي إلى شركات أو حكومات بلدان أخرى والتي تجلب دخلاً من هذه المصادر الأجنبية، فإن الناتج القومي الإجمالي قد يكون أكبر من الناتج المحلي الإجمالي.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضا الناتج القومي الإجمالي). ويمكن أن يحسب الناتج المحلي الإجمالي من خلال جمع عناصر الاقتصاد التالية: الدخل (الأجور والفوائد والأرباح والعائدات) أو (ب) الإنفاق (الاستهلاك والاستثمار والمشتريات الحكومية) بالإضافة إلى صافي الصادرات (الصادرات بعد طرح الواردات). وينبغي أن تتساوى النتيجتان لأن إنفاق الشخص يمثل دائماً دخلاً لشخص آخر، وبذلك فإن مجموع الدخل يجب أن يساوي مجموع الإنفاق.

نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي. عدد التلاميذ الذين يتمون السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي، معبرا عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ الذين التحقوا بالسنة الأولى من هذا التعليم.

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.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف. النسبة المئوية لتلاميذ فوج الملتحقين بالصف الأول من مرحلة تعليمية محددة في عام دراسي معين الذين يتوقع أن يبلغوا صفاً محدداً، بغض النظر عن رسوبهم.

نسبة التحصيل التعليمي. النسبة المئوية من السكان في فئة عمرية معينة الذين وصلوا إلى مستوى تعليمي معين أو إلى صف معين في المدرسة أو أتموا هذا المستوى أو هذا الصف (يكون عادة التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي) .

نسبة التسرب حسب الصف. النسبة المئوية للتلاميذ أو الطلاب الذين يتسربون من صف معين في سنة دراسية معينة. وتمثل هذه النسبة الفارق بين 100% ومجموع نسبتي النجاح والرسوب.

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، وتحسب على أساس عدد التلاميذ وعدد المعلمين.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين. متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم مدرَّب في مستوى معين من مستويات التعليم، وتحسب على أساس عدد التلاميذ والمعلمين المدربين. انظر أيضاً المعلم المدرب.

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 الكلية في التعليم الابتدائي (TNAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي الذين يحضرون الدروس سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة الرسوب في كل صف. عدد الراسبين في صف معين من صفوف التعليم الابتدائي في عام دراسي معين، 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. وتفضي الطرائق المختلفة لتعريف القرائية وتقييمها إلى نتائج مختلفة فيما يخص عدد الأشخاص الذين تطلق عليهم صفة المتعلمين.

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 الكلية في التعليم الابتدائي (TNER). عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي المقيدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القيد بحسب السن (ASER). نسبة القيد في سن معينة أو فئة عمرية معينة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبرا عنها كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين إلى نفس السن أو إلى الفئة العمرية نفسها.

نسبة تفشي فيروس/مرض الإيدز. العدد التقديري للأفراد المنتمين إلى فئة عمرية معينة والمصابين بفيروس/مرض الإيدز في نهاية سنة معينة، معبَّراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة مشاركة القوى العاملة. هي نسبة السكان العاملين وغير العاملين مقارنة بمجموع السكان الذين هم في سن العمل.

نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي. هو الناتج القومي الإجمالي بعد تقسيمه على مجموع عدد السكان في منتصف السنة.

نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. هو الناتج المحلي الإجمالي بعد تقسيمه على مجموع عدد السكان في منتصف السنة.

النهج القطاعي الشامل (SWAp). هو نهج إنمائي يتمثل في توجيه مجمل التمويل الذي تقدمه الجهات المانحة إلى قطاع معين لدعم سياسة قطاعية واحدة وبرنامج الإنفاق المرتبط بها، ويتم ذلك تحت إشراف الحكومة المتلقية. وقد يتخذ دعم الجهات المانحة في إطار النهج القطاعي الشامل شكل مساعدة مخصصة للمشروعات، أو مساعدة تقنية، أو سلة تمويلية/ تمويل جماعي، أو دعم مقدم للميزانية. وثمة التزام عام بالاعتماد أكثر فأكثر على الإجراءات الحكومية في إجراء المدفوعات والمساءلة عن الأموال التي تقدمها الجهات المانحة.

المراجع*

Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

—— 2007. *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Washington, DC, World Bank, Independent Evaluation Group Sector, Thematic and Global Evaluation Division. (Policy Research Working Paper, 4376.)

Abkula, D. T. 2002. Jumping on the train: the pastoralist experience in Kenya's PRSP. *PPLA Notes*, Vol. 43, pp. 31–3.

Abu-Duhou, I. 1999. *School-Based Management*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 62.)

Academy for Education Development and USAID Ethiopia. 2004. *Ethiopian Second National Learning Assessment of Grade 4 Students*. Addis Ababa, National Organization for Examination.

Acharya, S. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Nepal Case Study*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.

Ackers, J., Migoli, J. and Nzomo, J. 2001. Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, No. 4, pp. 361–74.

Adams, S. J. 2005. *Vietnam's Health Care System: A Macroeconomic Perspective*. International Symposium on Health Care Systems in Asia, Hitotsubashi University, Tokyo, International Monetary Fund, 21–22 January.

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, Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.

Advisory Board for Irish Aid. 2008. *Final Synthesis Report. Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: From Better Theory to Better Practice*. Dublin, Advisory Board for Irish Aid. (Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: Linkages to the Millennium Development Goals and Implications for Irish Aid, Research project [RP-05-GG] of the Advisory Board for Irish Aid.)

Agüero, J. M., Carter, M. R. and Woolard, I. 2006. *The Impact of Unconditional Cash Transfers on Nutrition: The South African Child Support Grant*. Washington, DC, Center for Global Development.

Ahmed, M., Ahmed, K. S., Islam Khan, N. and Ahmed, R. 2007. *Access to Education in Bangladesh: Country Analytic Review of Primary and Secondary Education*. Brighton, UK/Dhaka, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/BRAC University, Institute of Educational Development.

Aide et Action. 2008. *Back 2 Basics – Study Report*. Paris, Aide et Action.

Akyeampong, K. 2008. *Public Private Partnership in the Provision of Basic Education for Poor and Disadvantaged Groups in Ghana and Rwanda: Possibilities and Constraints*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Unpublished paper.)

Akyeampong, K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A. and Hunt, F. 2007. *Access to Basic Education in Ghana: The Evidence and the Issues. Country Analytic Report*. Brighton, UK/Winneba, Ghana, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Ghana University of Education.

Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in Employment in Bangladesh, 2000–2005: The Impacts on Poverty and Gender Equity*. Washington, DC, World Bank, South Asia Region. (Background paper for the Bangladesh Poverty Assessment. Draft for comments.)

Albó, X. and Anaya, A. 2003. *Niños Alegres, Libres, Expresivos: La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia* [Children, Free, Expressive Children: The Audacity of Intercultural Bilingual Education in Bolivia]. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (Cuadernos de investigación, 59.) (In Spanish.)

Alderman, H. and King, E. M. 1998. Gender differences in parental investment in education. *Structural Change and Economic Dynamics*, Vol. 9, No. 4, pp. 453–68.

Alexander, R. J. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton, UK/London, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)

Alsop, R. and Kurey, B. 2005. *Local Organizations in Decentralized Development: Their Functions and Performance in India*. Washington, DC, World Bank.

* البحوث الأساسية التي استند إليها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2009 متاحة على الإنترنت على العنوان التالي: www.efareport.unesco.org

Altinok, N. 2008. An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965–2007). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Anderson, L. W., Ryan, D. W. and Shapiro, B. J. (eds). 1989. *The IEA Classroom Environmental Study*. Oxford, UK, Pergamon Press.

Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2006. *A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4066.)

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T., Zajonc, T. and The LEAPS Team. 2008. *Pakistan. Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.

Appleton, S. and Balihuta, A. 1996. Education and agricultural productivity: evidence from Uganda. *Journal of International Development,* Vol. 8, No. 3, pp. 415–44.

Armecin, G., Behrman, J. R., Duazo, P., Ghuman, S., Gualtiano, S., King, E. M. and Lee, N. 2006. *Early Childhood Development through an Integrated Program: Evidence from the Philippines*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, WPS3922-IE.)

Arsen, D. and Ni, Y. 2008. *The Competitive Effect of School Choice Policies on Performance in Traditional Public Schools*. Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.

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, Poverty Reduction and Economic Management and Human Development of the East Asia and Pacific Region. (Policy Research Working Paper, WPS4329.)

Asian Development Bank. 2007. *Key Indicators 2007: Inequality in Asia*. Manila, Asian Development Bank.

Aslam, M. 2007. *The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off?* Cambridge, UK, University of Cambridge, Faculty of Education, Research Consortium on Education Outcomes and Poverty. (RECOUP Working Paper, WP07/04.)

Aslam, M., Kingdon, G. and Söderbom, M. Forthcoming. Is education a path to gender equality in the labor market? Evidence from Pakistan. World Bank (ed.), *Education as a Path to Gender Equality*. Washington, DC, World Bank.

Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Azevedo de Aguiar, G., Barker, G., Nascimento, M. and Segundo, M. 2007. *Early Childhood in Brazil: General Overview and Current Issues*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working Papers in Early Childhood Development, 44.)

Baines, S. 2005. *Controlling Corruption: Lessons from the School Improvement Grants Program in Indonesia.* International Conference 'Education Finance and Decentralization', Washington, DC, World Bank, 13–14 January.

Baker, D. P., Goesling, B. and LeTendre, G. K. 2002. Socioeconomic status, school quality and national economic development: a cross-national analysis of the 'Heyneman-Loxley effect' on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review,* Vol. 46, No. 3, pp. 291–312.

Baker, D. P. and Jones, D. P. 1993. Creating gender equality: cross-national gender stratification and mathematic performance. *Sociology of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 91–103.

Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2006. *Can Information Campaigns Spark Local Participation and Improve Outcomes? A Study of Primary Education in Uttar Pradesh, India*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3967.)

—— 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 21. Policy Research Working Paper, 4584.)

Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics. 2006. *Key Educational Indicators*. Dhaka, Bureau of Educational Information and Statistics. http://www.banbeis.gov.bd/db_bb.htm (Accessed 19 September 2008.)

Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF. 2007. *Bangladesh Multiple Indicator Cluster Survey: Progotir Pathey 2006. Volume I: Technical Report*. Dhaka, Ministry of Planning, Planning Division, Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF. (Monitoring the Situation of Children and Women.)

Bano, M. 2007. Pakistan country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

—— 2008. Public Private Partnerships (PPPs) as 'anchor' of educational reforms: lessons from Pakistan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Barber, N. 2006. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? *Cross-Cultural Research,* Vol. 40, No. 2, pp. 130–51.

Barro, R. J. and Lee, J.-W. 2000. *International Data on Educational Attainment Updates and Implications*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 7911.)

Bedard, K. and Cho, I. 2007. *The Gender Test Score Gap Across OECD Countries*. Santa Barbara, Calif., University of California, Santa Barbara, Department of Economics.

Behrman, J. R., Birdsall, N. and Szekely, M. 2003. *Economic Policy and Wage Differentials in Latin America*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 29.)

Behrman, J. R. and Hoddinott, J. 2005. Programme evaluation with unobserved heterogeneity and selective implementation: the Mexican Progresa impact on child nutrition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics,* Vol. 67, No. 4, pp. 547–69.

Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. E. 2004. *Medium-Term Effects of the Oportunidades Program Package, Including Nutrition, on Education of Rural Children Age 0–8 in 1997*. Philadelphia, Penn., University of Pennsylvania. (Technical Document Number 9 on the Evaluation of Oportunidades 2004.)

Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue 'The Economics of Early Childhood Education'. *Economics of Education Review,* Vol. 26, No. 1, pp. 1–2.

Bellei, C. 2005. *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. Conference on 'Mobilizing the Private Sector for Public Education', Cambridge, Mass., Harvard University, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/World Bank, 5–6 October.

Benavot, A. and Tanner, E. 2007. The growth of national learning assessments in the world, 1995–2006. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Bennell, P. 1998. Rates of return to education in Asia: a review of the evidence. *Education Economics,* Vol. 6, No. 2, pp. 107–20.

—— 2005*a*. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol. 41, No. 3, pp. 467-88.

—— 2005*b*. *Teacher Mortality in sub-Saharan Africa: An Update*. Brighton, UK, Knowledge and Skills for Development.

—— 2006. *Anti-Retroviral Drugs are Driving Down Teacher Mortality in sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, Knowledge and Skills for Development.

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development, Central Research Department. (Educational Papers. Researching the Issues, 71.)

Bennell, P., Anyanwu, S., Ayara, N., Ayuba, A., Aigbokhan, B., Bashir, Y., Chete, L., Dandago, K., Jimoh, A., Muhammed, M., Oladeji, S., Onyukwu, O., Sagagi, M. and Tella, S. 2007. *Nigeria: Education Public Expenditure Review. A Synthesis of the Main Findings and Recommendations from Nine State Reports*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (First draft.)

Benson, T. 2004. *Africa›s Food and Nutrition Security Situation: Where Are We and How Did We Get Here?* Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (2020 Discussion Paper, 37.)

Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Background paper for *EFA Global Monitoring Report* 2006.

Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review,* Vol. 46, No. 1, pp. 89–118.

Benveniste, L., Marshall, J. and Santibañez, L. 2008. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, World Bank, East Asia and the Pacific Region, Human Development Sector/Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.

Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. J. 2006. *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. London, Institute for Fiscal Studies. (Working Paper, 06/04.)

Bernard, J. M. and Michaelowa, K. 2006. How can countries use cross-national research results to address 'the big policy issues'? 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 International Institute for Educational Planning.

Berry, C. 2007. *Education Aid in Fragile States: Delivering It Effectively*. London, Overseas Development Institute, Strategic Policy Impact and Research Unit. (Briefing Paper, 1.)

Bicego, G. T., Rutstein, S. and Johnson, K. 2003. Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social Science & Medicine,* Vol. 56, No. 6, pp. 1235–47.

Bird, R. M. and Smart, M. 2001. *Intergovernmental Fiscal Transfers: Some Lessons from International Experience*. Toronto, Ont., University of Toronto, Rotman School of Management, International Tax Program.

Bjork, C. 2004. Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education,* Vol. 50, No. 3-4, pp. 245–62.

Björklund, A., Edin, P.-A., Fredriksson, P. and Krueger, A. 2004. *Education, Equality and Efficiency – An Analysis of Swedish School Reforms During the 1990s*. Uppsala, Sweden, Institute for Labour Market Policy Evaluation.

Black, R. 2004. *Migration and Pro-Poor Policy in Africa*. Brighton, UK, University of Sussex, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Policy. (Working Paper, C6.)

Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., de Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. and Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60. (Maternal and Child Undernutrition 1)

Blondiaux, M., Diallo, A., Diallo, M. K., Diallo, F. K., Dramé, M. B., Fernandez, S., Sow, A., Tinguiano, J. S. and Traoré, G. 2006. *Les Compétences des Elèves de 4A en Compréhension des Textes Ecrits* [Grade 4A Pupils› Competencies in Comprehension of Written Texts]. Conakry, Guinea Ministry of Education, National Education Systems Coordination Unit. (In French.)

Bloom, D. E. 2006. Measuring global educational progress. Cohen, J. E., Bloom, D. E. and Malin, M. B. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences/MIT Press, pp. 33–120.

Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Böhlmark, A. and Lindahl, M. 2007. *The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 2786.)

Bonnet, G. 2007. What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Booth, D. and Curran, Z. 2005. *Developing the Empirical Evidence for DFID's Strategy on Exclusion: Aid Instruments and Exclusion*. London, Overseas Development Institute.

Bosnia and Herzegovina Directorate for Economic Planning, Republika Srpska Ministry of Health and Social Welfare, Bosnia and Herzegovina Ministry of Health, UNICEF and DFID. 2007. *Bosnia and Herzegovina: Multiple Indicator Cluster Survey 2006*. Sarajevo, Directorate for Economic Planning/Ministry of Health and Social Welfare/Ministry of Health/UNICEF/DFID. (Monitoring the Situation of Children and Women.)

Bossert, T. J., Larrañaga, O., Giedion, U., Arbelaez, J. J. and Bowser, D. M. 2003. Decentralisation and equity of resource allocation: evidence from Colombia and Chile. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 81, No. 2, pp. 95–100.

Bourguignon, F. 2000. *Can Redistribution Accelerate Growth and Development?* ABCDE Europe, Paris, 26–28 June.

Bracho, T. 2006. *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2006–2007* [External Evaluation of the Quality Schools Programme (PEC) 2006–2007]. México, DF, Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública. (In Spanish.)

Bradshaw, J. and Finch, N. 2002. *A Comparison of Child Benefit Packages in 22 Countries*. Huddersfield, UK, UK Department for Work and Pensions. (Research Report, 174.)

Bray, M. 2003. *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Breman, J. G., Mills, A., Snow, R. W., Mulligan, J.-A., Lengeler, C., Mendis, K., Sharp, B., Morel, C., Marchesini, P., White, N. J., Steketee, R. W. and Doumbo, O. K. 2006. Conquering malaria. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. and Musgrove, P. (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*, 2nd edn. Washington, DC/New York, World Bank/Oxford University Press, pp. 413–21.

Briggs, K. L. and Wohlstetter, P. 2003. Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 14, No. 3, pp. 351–72.

Bruneforth, M. 2008. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.

Burd-Sharps, S., Lewis, K. and Borges Martins, E. 2008. *The Measure of America: American Human Development Report, 2008–2009*. New York, Columbia University Press.

Burkina Faso Ministry of Economy and Development. 2004. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Ouagadougou, Ministry of Economy and Development.

Burkina Faso Ministry of Economy and Finance. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Ouagadougou, Ministry of Economy and Finance.

Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: A Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Caldwell, B. J. 2005. *School-Based Management*. Brussels/Paris, International Academy of Education/UNESCO International Institute for Educational Planning. (Education Policy Series, 3.)

Cambodia Council for Social Development. 2002. *National Poverty Reduction Strategy 2003–2005*. Phnom Penh, Council for Social Development.

Cambodia Education Sector Support Project. 2006. *Student Achievement and Education Policy: Results from the Grade Three Assessment*. Phnom Penh, Ministry of Education.

Cambodia Government. 2005. *National Strategic Development Plan 2006–2010*. Phnom Penh, Government of Cambodia.

Cambodia Ministry of Education, Youth and Sports and Interdepartmental Committee on HIV/AIDS. 2007. *HIV/AIDS in the Education Sector in Cambodia: Fact Sheet 1*. Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sports/Interdepartmental Committee on HIV/AIDS.

Cárdenas, S. 2008. School based management in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. and Socias, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile›s SNED. *Education Finance and Policy,* Vol. 2, No. 3, pp. 189–227.

Carnoy, M., Gove, A. K., Loeb, S., Marshall, J. H. and Socias, M. 2008. How schools and students respond to school improvement programs: the case of Brazil›s PDE. *Economics of Education Review,* Vol. 27, No. 1, pp. 22–38.

Carnoy, M., Jacobsen, R., Mishel, L. and Rothstein, R. 2005. *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement*. Washington, DC/New York, Economic Policy Institute/Teachers College Press.

Carr, M., Jessup, D. L. and Fuller, D. 1999. Gender differences in first-grade mathematic strategy use: parent and teacher contributions. *Journal for Research in Mathematics Education,* Vol. 30, No. 1, pp. 28–57.

Carr-Hill, R. 2005. Analyses of literacy data. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Carroli, G., Rooney, C. and Villar, J. 2001. How effective is antenatal care in preventing maternal mortality and serious morbidity? An overview of the evidence. *Paediatric & Perinatal Epidemiology,* Vol. 15, Supplement 1, pp. 1–42.

Case, A., Hosegood, V. and Lund, F. 2005. The reach and impact of child support grants: evidence from KwaZulu-Natal. *Development Southern Africa,* Vol. 22, No. 4, pp. 467–82.

Castello-Climent, A. 2006. *On the Distribution of Education and Democracy*. Valencia, Spain, University of Valencia, International Economics Institute.

Center on Education Policy. 2007. *Answering the Question That Matters Most: Has Student Achievement Increased Since No Child Left Behind?* Washington, DC, Center on Education Policy.

Chakrabarti, R. 2007. *Can Increasing Private School Participation and Monetary Loss in a Voucher Program Affect Public School Performance? Evidence from Milwaukee*. New York, Federal Reserve Bank of New York. (FRBNY Staff Reports, 300.)

Chandani, T., Balan, J., Smith, M. and Donahue, M. 2007. *Strengthening the Private Basic Education Sector: A Case for USAID Support and Financing through the Development Credit Authority*. New York, Banyan Global.

Chapman, D. W., Weidman, J., Cohen, M. and Mercer, M. 2005. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 5, pp. 514–30.

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Chinyama, V. 2006. *Kenya's Abolition of School Fees Offers Lessons for Rest of Africa*. Nairobi, UNICEF Kenya. http://www.unicef.org/infobycountry/kenya_33391.html

Choudhry, M. A. 2005. Pakistan: where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Chronic Poverty Research Centre. 2008. *The Chronic Poverty Report 2008-09: Escaping Poverty Traps*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre.

Clark, D. and Bundy, D. 2004. *The EFA Fast-Track Initiative: Responding to the Challenge of HIV and AIDS to the Education Sector*. London/Washington, DC, UK Department for International Development/World Bank.

—— 2006. *The EFA Fast Track Initiative: An Assessment of the Responsiveness of Endorsed Education Sector Plans to HIV and AIDS*. New York, UNICEF Inter-Agency Task Team on Children and HIV and AIDS.

Colclough, C. 2007. *Global Gender Goals and the Construction of Equality: Conceptual Dilemmas and Policy Practice*. Cambridge, UK/London, University of Cambridge, Faculty of Education, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty/UK Department for International Development. (RECOUP Working Paper, WP07/02.)

Commonwealth Education Fund. 2007. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.

Contreras, D. 2001. *Evaluating a Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics*. Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía. (Documento de Trabajo, 175.)

Côte d'Ivoire National Institute of Statistics. 2007. *Enquête à indicateurs multiples, Côte d'Ivoire 2006, Rapport final* [Multiple Indicator Cluster Survey, Côte d›Ivoire 2006, Final Report]. Abidjan, Côte d'Ivoire, Ministry of State, Ministry of Planning and of Development, National Institute of Statistics. (In French.)

Council of the European Union. 2008. *The EU as a Global Partner for Pro-Poor and Pro-Growth Development: EU Agenda for Action on MDGs*. Brussels, Council of the European Union. (11096/08.)

Creemers, B. 1997. *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*. Coventry, UK, University of Warwick, Centre for Cultural Policy Studies, Centre for Research in Elementary and Primary Education. (CREPE Occasional Papers, 4.)

Crouch, L. 2006. Education sector: standards, accountability and support. Cotlear, D. (ed.), *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care and the Social Safety Net*. Washington, DC, World Bank, pp. 71–105. (A World Bank Country Study.)

Crouch, L. and Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of Education for All: basic frameworks and case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009* (through Research Triangle Institute).

Das, J., Pandey, P. and Zajonc, T. 2006. *Learning Levels and Gaps in Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, WPS4067.)

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, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Policy Research Working Paper, WPS4644.)

De Grauwe, A. 2008. The role of monitoring and evaluation systems for education quality improvements for all. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M. and Odushina, D. 2005. Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development* Vol. 1, No. 1. http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf (Accessed 4 August 2008.)

de Heus, M., Dronkers, J. and Levels, M. 2008. *Educational Systems as a Resource or Hindrance for Immigrants? The Effects of Educational System Characteristics of Both Countries of Origin and Destination on the Scientific Literacy of Immigrant Children in Western Countries.* RC28 Spring Meeting 2008 ‹Social Stratification and Insiders/Outsiders: Cross-National Comparisons within and between Continents› and ‹Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008›, Florence, Italy/Leuven, Belgium, European University Institute, 15–18 May/29 May.

de Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. and Vakis, R. 2006*a*. 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, No. 2, pp. 349–73.

de Janvry, A., Sadoulet, E., Solomon, P. and Vakis, R. 2006*b*. *Uninsured Risk and Asset Protection: Can Conditional Cash Transfer Programs Serve as Safety Nets?* Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0604.)

de Mello, L. and Hoppe, M. 2005. *Education Attainment in Brazil: The Experience of FUNDEF*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Economics Department Working Paper, ECO/WKP[2005]11.)

De Renzio, P., Booth, D., Rogerson, A. and Curran, Z. 2005. *Incentives for Harmonisation and Alignment in Aid Agencies*. London, Overseas Development Institute.

Deaton, A. and Drèze, J. 2008. *Nutrition in India: Facts and Interpretations*. Princeton, NJ/Allahabad, India, Princeton University, Research Program in Development Studies, Center for Health and Wellbeing/Allahabad University, Department of Economics.

Denny, K., Harmon, C. and O'Sullivan, V. 2003. *Education, Earnings and Skills: A Multi-Country Comparison*. London, Institute for Fiscal Studies. (WP04/08.)

DFID. 2006. *Eliminating World Poverty. Making Governance Work for the Poor*. London, UK Department for International Development.

DFID and VSO. 2008. *Listening to Teachers: The Motivation and Morale of Education Workers in Mozambique*. London, UK Department for International Development/Voluntary Service Overseas.

Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 72.)

Di Gropello, E. and Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Vega, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 307–59. (Directions in Development.)

Diagne, A. W. 2008. *Préparation du Document de Politique de Formation des Enseignants de l›Education Non Formelle: Analyse de la Situation de la Formation des Enseignants du Non Formel dans les Pays LIFE* [Preparation of the Non-Formal Education Teachers Policy Document: Analysis of the Situation Regarding Trainning of Non-Formal Education Teachers in LIFE Countries]. Dakar, UNESCO Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa. (In French.)

Dikhanov, Y. 2005. *Human Development Report 2005: Trends in Global Income Distribution, 1970–2000, and Scenarios for 2015*. New York, United Nations Development Program, Human Development Report Office. (Occasional Paper, 2005/8.)

Dominican Republic Secretary of State for Economy Planning and Development. 2008. *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2006): Informe General* [National Household Multiple Indicator Cluster Survey (ENHOGAR 2006): General Findings]. Santo Domingo, Secretary of State for Economy Planning and Development, National Statistics Office, Census and Surveys Manager›s Office, Department of Surveys/UNICEF. (In Spanish.)

Downey, D. B. 1994. The school performance of children from single-mother and single-father families: economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues,* Vol. 15, No. 1, pp. 129–47.

Dronkers, J. and Robert, P. 2008. Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis. *Educational Policy,* Vol. 22, No. 4, pp. 541–77.

Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. 2007. *Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School*. Boston, Mass./Paris/New York, Department of Economics and Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology/Wagner School of Public Service, New York University and Poverty Action Lab.

Dumay, X. and Dupriez, V. 2007. Accounting for class effect using the TIMSS 2003 8th grade database: net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, No. 4, pp. 383–408.

Duncan, G. J. and Brooks-Gunn, J. (eds). 1997. *Consequences of Growing Up Poor*. New York, Russell Sage Foundation.

Dunne, M., Akyeampong, K. and Humphreys, S. 2007. *School Processes, Local Governance and Community Participation: Understanding Access*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 6.)

Dutch Coalition on Disability and Development. 2006. *All Equal, All Different. Inclusive Education: A DCDD Publication about Education for All*. Utrecht, Netherlands, Dutch Coalition on Disability and Development. (Towards an Inclusive Policy. A DCDD Publication Series on Integrating Disability in Policy and Practice.)

Duthilleul, Y. 2005. *Lessons Learnt in the Use of ‹Contract› Teachers*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Education Commission of the States. 2008. *ECS State Policies for Charter Schools Database*. Denver, Colo., Education Commission of the States. http://www.ecs.org/html/educationIssues/CharterSchools/CHDB_intro.asp

Education Policy and Data Center. 2008*a*. 2008 series of education projections to 2015 and 2025. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

— 2008*b*. Efficiency: pupil performance and age. A study of promotion-, repetition-, and dropout rates among pupils in four age-groups in 35 developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Education Support Program. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest, Open Society Institute, Education Support Program.

Educational Research Network for West and Central Africa and USAID. 2002. *A Transnational View of Basic Education: Issues of Access, Quality, and Community Participation in West and Central Africa*. Washington, DC, ERNWACA/USAID, Office of Sustainable Development, Support for Analysis and Research in Africa (SARA) Project.

Edward, M. and Michael, K. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica,* Vol. 72, No. 1, pp. 159–217.

Egypt Ministry of Education. 2006. *Critical Thinking Achievement and Problem-Solving (CAPS) Test: Baseline 2006 Report*. Cairo, Ministry of Education, National Center for Examinations and Educational Evaluation, Education Reform Programme/USAID.

Ekwè, D. 2007. Vincent Bikono: Contract Worker and Not Proud of It. *UNESCO Courier*, No. 10. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=41199&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 11 August 2008.)

El-Zanaty, F. and Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005–06*. Cairo, El-Zanaty and Associates/Macro International Inc.

Elacqua, G. 2004. *School Choice in Chile: An Analysis of Parental Preferences and Search Behavior*. New York, Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education.

Ellis, S. 2006. EFA Goal 3: some initial concepts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Epple, D., Figlio, D. and Romano, R. 2004. Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics,* Vol. 88, No. 7-8, pp. 1215–45.

Espínola, V. 2000. *Regional. Autonomía Escolar: Factores que Contribuyen a una Escuela Más Efectiva* [Regional. School Autonomy: Contributing Factors for a More Effective School]. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División de Programas Sociales. (In Spanish.)

Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development. 2002. *Ethiopia: Sustainable Development and Poverty Reduction Program (SDPRP)*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.

— 2006. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP) 2005/6–2009/10*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.

— 2007. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP). Annual Progress Report 2006/07*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.

European Commission. 2007*a*. *The European Labor Force Survey 2006*. Brussels, European Commission. http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/index.htm (Accessed 27 September 2008.)

— 2007*b*. *More and Better Aid to Education*. A Discussion Paper for the Meeting of the European Experts of the EU Member States, Norway and Switzerland, Brussels, European Commission, 7 November.

Evans, G. and Rose, P. 2007*a*. *Education and Support for Democracy in sub-Saharan Africa: Testing Mechanisms of Influence*. Paper presented at ‹The Micro-Foundations of Mass Politics in Africa›, East Lansing, Mich., Michigan State University, 12–13 May.

— 2007*b*. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development*, Vol. 35, No. 5, pp. 904–19.

Ezeamama, A. E., Friedman, J. F., Acosta, L. P., Bellinger, D. C., Langdon, G. C., Manalo, D. L., Olveda, R. M., Kurtis, J. D. and McGarvey, S. T. 2005. Helminth infection and cognitive impairment among Filipino children. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene,* Vol. 72, No. 5, pp. 540–8.

Farah, M. J., Noble, K. G. and Hurt, H. 2005. Poverty, privilege and brain development: empirical findings and ethical implications. Illes, J. (ed.), *Neuroethics: Defining the Issues in Theory, Practice and Policy*. New York, Oxford University Press.

Fernald, L. C., 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.

Fernando, S. D., Gunawardena, D. M., Bandara, M. R. S. S., De Silva, D., Carter, R., Mendis, K. N. and Wickremasinghe, A. R. 2003. The impact of repeated malaria attacks on the school performance of children. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene,* Vol. 69, No. 6, pp. 582–8.

Filmer, D. 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *Economic Review,* Vol. 22, No. 1, pp. 141–63.

Filmer, D., Hasan, A. and Pritchett, L. 2006. *A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 97.)

Filmer, D. and Pritchett, L. 1999. The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries. *Population and Development Review,* Vol. 25, No. 1, pp. 85–120.

Financial Management Reform Programme. 2005. *Social Sector Performance Surveys. Secondary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.

—— 2006*a*. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management. (Final report.)

—— 2006*b*. *Social Sector Performance Surveys: Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management.

Flores-Crespo, P. 2007. Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development,* Vol. 27, No. 3, pp. 331–9.

Fomba, C. O. 2006. *Evaluation du Niveau d'acquisition en Français, en Mathématiques et en Sciences des Elèves des Ecoles Traditionnelles du Cycle de Base 1* [Evaluation of Achievement Level in French, Mathematics and Sciences of Students in Traditional Basic Cycle 1 Schools]. Niamey, Niger Ministry of Basic Education and Literacy, Exams and Examinations Evaluation Direction, Division of Evaluation and Monitoring of Student Achievement. (In French.)

Forum on China-Africa Cooperation. 2006. Action plan adopted at China-Africa summit, mapping cooperation course. *Beijing Summit & Third Ministerial Conference of Forum on China-Africa Cooperation*. http://english.focacsummit.org/2006-11/05/content_5167.htm (Accessed 17 July 2008.)

Forum on Educational Accountability. 2004. *Joint Organizational Statement on No Child Left Behind (NCLB) Act. October 21, 2004 (List of 144 Signers Updated April 8, 2008)*, Forum on Educational Accountability. http://www.edaccountability.org/Joint_Statement.html (Accessed 19 September 2008.)

Foster, M. 2008. *Achieving Quality Primary Education For All By 2015: What More Could the UK Government Do? A study for the Global Campaign for Education UK*. Chelmsford, UK, Mick Foster Economics Ltd.

France Ministry of External and European Affairs. 2008. Déclarations Officielles de politique étrangère. Sommet Franco-Britannique: Declaration Finale [Official External Policy Statement. Anglo French Summit: Final Declaration]. *Bulletin of Current Affairs*, No. 1 April. https://pastel.diplomatie.gouv.fr/editorial/actual/ael2/bulletin.asp?liste=20080401.html&xtor=EPR-7#Chapitre1 (Accessed 16 July 2008.) (In French)

Fraser, A. 2006. *Aid-Recipient Sovereignty in Historical Perspective*. Oxford, UK, The University of Oxford & University College, The Global Economic Governance Programme.

Fredriksen, B. 2007. *School Grants: One Efficient Instrument to Address Key Barriers to Attaining Education for All*. Capacity Development Workshop ‹Country Leadership and Implementation for Results in the EFA FTI Partnership›, Cape Town, South Africa, 16–19 July.

FTI Secretariat. 2006. *Education For All Fast Track Initiative: Analysis of Official Development Assistance*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

—— 2007*a*. *Catalytic Fund Beneficiary Countries Implementation Progress Report. An Update*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

—— 2007*b*. *Quality Assurance in the Fast Track Initiative*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

—— 2008. *Education Sector Survey 2008. Synthesis Report – Final Draft August 2008*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

Fuchs, T. and Wößmann, L. Forthcoming. What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics,* Vol. 32, No. 3, pp. 433–64.

Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the third world? *Review of Educational Research,* Vol. 57, No. 3, pp. 255–92.

Fuller, B. and Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research,* Vol. 64, No. 1, pp. 119–57.

Fuller, B. and Rivarola, M. 1998. *Nicaragua›s Experiment to Decentralize Schools: Views of Parents, Teachers and Directors*. Washington, DC, World Bank, Development Economics Research Group. (Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, 5.)

Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. Forthcoming. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*.

Gambia Bureau of Statistics. 2007. *The Gambia Multiple Indicator Cluster Survey 2005/2006 Report*. Banjul, Bureau of Statistics/UNICEF/World Bank.

Gambia Department of State for Finance and Economic Affairs. 2002. *Strategy for Poverty Alleviation (SPAII) (PRSP)*. Banjul, Department of State for Finance and Economic Affairs, Strategy for Poverty Alleviation Co-ordinating Office.

—— 2006. *Poverty Reduction Strategy: 2007–2011*. Banjul, Department of State for Finance and Economic Affairs. (Approved copy.)

GAVI Alliance. 2008. *Successes in Global Immunisation Boosts Progress Towards MDGs*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2008_06_20_annual_report.php (Accessed 27 September 2008.)

Gershberg, 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*.

Gershberg, A. I. and Winkler, D. R. 2003. *Education Decentralisation in Africa: A Review of Recent Policy and Practice*. Washington, DC, World Bank.

Gertler, P. 2004. Do conditional cash transfers improve child health? Evidence from Progresa›s control randomized experiment. *American Economic Review,* Vol. 94, No. 2, pp. 336–41.

Gertler, P., Patrinos, H. and Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 3935, Impact Evaluation Series, 4.)

Ghana National Development Planning Commission. 2003. *Ghana Poverty Reduction Strategy 2003–2005: An Agenda for Growth and Prosperity. Volume I: Analysis and Policy Statement*. Accra, National Development Planning Commission.

—— 2005. *Growth and Poverty Reduction Strategy (GPRSII) (2006–2009): Economic Development and Poverty Reduction in Ghana*. Accra, National Development Planning Commission.

Gibbons, S., Machin, S. and Silva, O. 2006. *Competition, Choice and Student Achievement*. London, London School of Economics, Centre for the Economics of Education.

Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty reduction strategies and governance with equity for education. Four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana and Nepal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Gilmore, A. 2005. *The Impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in Low-Income and Middle-Income Countries: An Evaluation of the Value of World Bank Support for International Surveys of Reading Literacy (PIRLS) and Mathematics and Science (TIMSS)*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Giordano, E. A. 2008. *School Clusters and Teacher Resource Centres*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 86.)

Glaeser, E. L., Ponzetto, G. and Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 12128.)

Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2003. *Teacher Incentives*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 9671.)

Glewwe, P., Jacoby, H. G. and King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics,* Vol. 81, No. 3, pp. 345–68.

Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. 2008. *Global Fund Investments Support AIDS Treatment for 1.75 Million People*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. http://www.theglobalfund.org/en/media_center/press/pr_080609.asp (Accessed 27 September 2008.)

Global March Against Child Labour and International Center on Child Labor and Education. 2006. *Review of Child Labour, Education and Poverty Agenda: India Country Report*. New Delhi/Washington, DC, Global March Against Child Labour/ International Center on Child Labor and Education.

Goetz, A.-M. and Jenkins, R. 2005. *Reinventing Accountability: Making Democracy Work for Human Development*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

Goldring, E. and Rowley, K. J. 2006. *Parent Preferences and Parent Choices: The Public-Private Decision about School Choice.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif., 8 April.

González, P. 2008. Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Gordon, N. and Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes: The case of Brazil›s FUNDEF. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 151–86.

Göttelmann-Duret, G. and Tournier, B. 2008. Crucial management aspects of equitable teacher provision. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Govinda, R. and Bandyopadhyay, M. 2008. *Access to Elementary Education in India: Country Analytical Review*. Brighton, UK/New Delhi, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/National University of Educational Planning and Administration.

Govinda, R. and Josephine, Y. 2004. *Para Teachers in India: A Review*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Draft, IIEP/Prg.YD/04.XX.)

Gragnolati, M., Shekar, M., Das Gupta, M., Bredenkamp, C. and Lee, Y.-K. 2006. *India›s Undernourished Children: A Call for Reform and Action*. Washington, DC, World Bank. (Health, Nutrition and Population Series.)

Grant, U. and Marcus, R. 2006. *Chronic Poverty and PRSs – A Desk Study*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre. (Mimeo.)

Grantham-McGregor, S. 1995. A review of studies of the effects of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition,* Vol. 125, No. 8, pp. 2233–8.

Grantham-McGregor, S. and Baker-Henningham, H. 2005. Review of the evidence linking protein and energy to mental development. *Public Health Nutrition,* Vol. 8, No. 7A, pp. 1191–201.

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.

Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, World Bank.

Greeley, M. 2007*a*. *Financing Primary Education in Afghanistan*. London, International Save the Children Alliance.

—— 2007*b*. *Financing Primary Education in the Democratic Republic of the Congo*. London, International Save the Children Alliance.

Grenier, S., Jones, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G. and Brink, S. 2008. *International Adult Literacy Survey. Learning Literacy in Canada: Evidence from the International Survey of Reading Skills*. Ottawa, Minister of Industry, Statistics Canada, Human Resources and Social Development Canada.

Grindle, M. S. 2004. Good enough governance: poverty reduction and reform in developing countries. *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions,* Vol. 17, No. 4, pp. 525–48.

Group of 8. 2005. *Africa*. G8 Summit 2005, Gleneagles, UK, Group of 8, 6–8 July.

—— 2007. *Growth and Responsibility in Africa: Summit Declaration*. G8 Summit 2007, Heiligendamm, Germany, Group of G8, 8 June.

Guarcello, L., Lyon, S. and Rosati, F. C. 2006. *Child Labour and Education For All: An Issue Paper*. Rome, ILO/UNICEF/ World Bank, Understanding Children's Work Project/University of Rome Tor Vergata, Faculty of Economics. (Working Paper.)

Guinea Government. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper: Republic of Guinea*. Conakry, Government of the Republic of Guinea.

Guinea Ministry of the Economy, Finances and Planning. 2007. *Poverty Reduction Strategy Paper PRSP-2 (2007–2010)*. Conakry, Ministry of the Economy, Finances and Planning.

Guinea-Bissau Ministry of Economy. 2006. *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples, Guinée-Bissau, 2006, Rapport Final* [Multiple Indicator Cluster Survey, Guinea-Bissau, 2006, Final Report]. Bissau, Ministry of Economy, Secretary of State for Planning and Regional Integration. (In French.)

Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. and Zingales, L. 2008. Diversity: culture, gender and math. *Science,* Vol. 320, No. 5880, pp. 1164–5.

Gunnarsson, L. V., Orazem, P., Sanchez, M. and Verdisco, A. 2004. *Does Local School Control Raise Student Outcomes? Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation*. Ames, Iowa, Iowa State University, Department of Economics. (Staff General Research Papers, 11417.)

Gwatkin, D. R., Rutstein, S., Johnson, K., Suliman, E., Wagstaff, A. and Amouzou, A. 2007*a*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population within Developing Countries: An Overview*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population/Government of the Netherlands/Swedish International Development Cooperation Agency. (Country Reports on HNP and Poverty.)

—— 2007*b*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bangladesh: 1996/97, 1999/2000, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*c*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bolivia: 1998, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*d*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Chad: 1997/97, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*e*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Colombia: 1995, 2000, 2005*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*f*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Dominican Republic: 1996, 2002*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*g*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Ethiopia: 2000*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*h*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Indonesia: 1997, 2002/03*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*i*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Morocco: 1992, 2003/04*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*j*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nepal: 1996, 2001*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*k*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nicaragua: 1997/97, 2001*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*l*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nigeria: 1990, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*m*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Philippines: 1998, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

— 2007*n*. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Tanzania: 1996, 1999, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)

HakiElimu. 2005. *Three Years (2002–2004) of PEDP Implementation: Key Findings from Official Reviews July 2005*. Dar es Salaam, HakiElimu.

Hallak, J. and Poisson, M. 2004. Presentation of the series. Levaciç, R. and Downes, P. (eds), *Formula Funding of Schools, Decentralization and Corruption: A Comparative Analysis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning, pp. 5–7.

— 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education.)

Hallman, K., Peracca, S., Catino, J. and Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 145–75.

Hampden-Thompson, G. and Johnston, J. S. 2006. *Variation in the Relationship Between Non-School Factors and Student Achievement on International Assessments*. Washington, DC, US Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Statistics. (Statistics in Brief. NCES 2006014.)

Hampden-Thompson, G. and Pong, S.-L. 2005. Does family policy environment moderate the effect of single-parenthood on children's academic achievement? A study of 14 European countries. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 36, No. 2, pp. 227–48.

Hanushek, E. A. 2003. The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, Vol. 113, No. 485, pp. 64–98.

Hanushek, E. A., Jamison, D. T., Jamison, E. A. and Wößmann, L. 2008. Education and economic growth: it›s not just going to school but learning that matters. *Education Next*, Vol. 8, No. 2, pp. 62–70.

Hanushek, E. A. and Luque, J. A. 2003. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 5, pp. 481–502.

Hanushek, E. A. and Wößmann, L. 2007. *The Role of Education Quality for Economic Growth*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network. (Policy Research Working Paper, 4122.)

Hargreaves, A. and Shaw, P. 2006. *Knowledge and Skill Development in Developing and Transitional Economies: An Analysis of World Bank/DfID Knowledge and Skills for the Modern Economy Project*. Boston/Victoria, BC, Boston College/University of Victoria.

Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey 3/4.)

Härmä, J. 2008. *Can Choice in Primary Schooling Promote Education for All? Evidence from Private School Growth in Rural Uttar Pradesh, India*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Unpublished.)

Harttgen, K., Klasen, S. and Misselhorn, M. 2008. Education for All? Measuring pro-poor educational outcomes in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Harvard University Center on the Developing Child. 2007. *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior and Health for Vulnerable Children*. Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child, National Forum on Early Childhood Program Evaluation.

Haskins, R. 2008. *Testimony, House Committee on Education and Labor. Investing in Early Education: Paths to Improving Children›s Success*. Washington, DC, Brookings Institution. (Testimony to the House Committee on Education and Labor, 23 January 2008.)

Haveman, R., Wolfe, B. and Spaulding, J. 1991. Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography,* Vol. 28, No. 1, pp. 133–57.

Hayman, R. 2007. Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development,* Vol. 27, No. 4, pp. 371–82.

Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry,* Vol. 46, No. 3, pp. 289–324.

Heckman, J. J. and Masterov, D. V. 2004. *The Productivity Argument for Investing in Young Children.* Invest in Kids Working Group, Washington, DC, Committee on Economic Development, 4 December.

Herz, B. and Sperling, G. B. 2004. *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. New York, Council on Foreign Relations Press.

Heyneman, S. P. and Loxley, W. A. 1983. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology,* Vol. 88, No. 6, pp. 1162–94.

Hirschman, A. O. 1970. *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge, Mass./London, Harvard University Press.

Hoffmann, A. M. and Olson, R. 2006. *Freedom as Learning: Life Skills Education and Sustainable Human Development in a World with HIV and AIDS*. New York, UNICEF.

Hoppers, W. 2007. Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Hossain, N. 2007. Expanding access to education in Bangladesh. Narayan, D. and Glinskaya, E. (eds), *Ending Poverty in South Asia: Ideas that Work*. Washington, DC, World Bank, pp. 304–25.

Hoxby, C. M. 2003. School choice and school productivity: could school choice be a tide that lifts all boats? Hoxby, C. M. (ed.), *The Economics of School Choice*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, pp. 287–342. (A National Bureau of Economic Research Conference Report.)

Hoxby, C. M. and Murarka, S. 2008. New York charter schools: how well are they teaching their students? *Education Next,* Vol. 8, No. 3, pp. 54–61.

Hubbard, P. 2007. *Putting the Power of Transparency in Context: Information's Role in Reducing Corruption in Uganda's Education Sector*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 135.)

Huong, P. L. 2006. *Fiscal Decentralisation from Central to sub-National Government in Viet Nam.* Paper presented at the Seventh Annual Global Development Conference, Institutions and Development: At the Nexus of Global Change, St Petersburg, Russian Federation, 20 January.

Huq, M. N. and Tasnim, T. 2008. Maternal education and child healthcare in Bangladesh. *Maternal and Child Health Journal,* Vol. 12, No. 1, pp. 43–51.

ILO. 2006. *Report of the Director-General. The End of Child Labour: Within Reach. Global Report under the Follow-Up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. Report I (B).* International Labour Conference, 95th Session 2006, Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

—— 2008. *LABORSTAT Internet. Statistics: Total and Economically Active Population. Economically Active Population Estimates and Projections 1980-2020 (EAPEP).* Geneva, International Labour Organization. http://laborsta.ilo.org/ (Accessed 27 September 2008.)

IMF. 2006. *Senegal: Poverty Reduction Strategy Paper*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Country Report, 07/316.)

International Development Association and IMF. 2006. *Nepal: Poverty Reduction Strategy Paper Annual Progress Report – Joint Staff Advisory Note*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Country Report, 06/443.)

International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3), 2005–06. India: Volume 1*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences.

International Organization for Migration. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration; Migration Policy, Research and Communication Department.

International Telecommunication Union. 2008. *World Telecommunication/ICT Indicators Database 2007 (11th Edition)*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union. http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/world/world.html (Accessed 27 September 2008.)

Jack, A. 2008. Incentives nudge Mexico's poor in right direction. *Financial Times*. http://www.ft.com/cms/s/0/f02a781e-670d-11dd-808f-0000779fd18c.html?nclick_check=1 (Accessed 16 September 2008.)

Jaramillo, A. and Mingat, A. 2008. Early childhood care and education in sub-Saharan Africa: what would it take to meet the Millennium Development Goals? Garcia, M., Pence, A. and Evans, J. L. (eds), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank, Human Development, pp. 51–70. (Directions in Development, 42700.)

Jayasuriya, R. and Wodon, Q. T. 2007. Efficiency in improving health and education outcomes: provincial and state-level estimates for Argentina and Mexico. *Estudios Económicos,* Vol. 22, No. 1, pp. 57–97.

Jayaweera, S. and Gunawardena, C. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Sri Lanka Case Study*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.

Jimenez, E. and Sawada, Y. 1999. Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador›s EDUCO program. *The World Bank Economic Review,* Vol. 13, No. 3, pp. 415–41.

—— 2003. *Does Community Management Help Keep Kids in Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador›s EDUCO Program*. Tokyo, University of Tokyo, Faculty of Economics. (CIRJE Discussion Papers, CIRJE-F-236.)

Jukes, M. C., Nokes, C. A., Alcock, K. J., Lambo, J. K., Kihamia, C., Ngorosho, N., Mbise, A., Lorri, W., Yona, E., Mwanri, L., Baddeley, A. D., Hall, A., Bundy, D. A. and Partnership for Child Development. 2002. Heavy schistosomiasis associated with poor short-term memory and slower reaction times in Tanzanian schoolchildren. *Tropical Medicine and International Health,* Vol. 7, No. 2, pp. 104–17.

Kadzamira, E. C. 2006. *Teacher Motivation and Incentives in Malawi*. Zomba, Malawi, University of Malawi, Centre for Educational Research and Training.

Kadzamira, E. C., Moran, D., Mulligan, J., Ndirenda, N., Nthara, K., Reed, B. and Rose, P. 2004. *Country Studies. Malawi: Study of Non-State Providers of Basic Services*. Birmingham, UK, University of Birmingham, School of Public Policy, International Development Department. (Commissioned by UK Department for International Development, Policy Division.)

Kanjee, A. Forthcoming. Supporting teachers improve classroom assessment practices in rural schools: evaluation of the assessment resources banks in South Africa. *Education as Change*.

Kano State Ministry of Education. 2008. *Education Sector Analysis*. Kano, Nigeria, Kano State Ministry of Education.

Kapur, D. and Crowley, M. 2008. *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 139.)

Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2007. *Governance Matters VI: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2006*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4280.)

Keeves, J. P. 1995. *The World of School Learning: Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kellaghan, T. and Greaney, V. 2004. *Assessing Student Learning in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

Kelly, M. J. 2004. Preventing HIV transmission through education. Coombe, C. (ed.), *The HIV Challenge to Education: A Collection of Essays*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Education in the Context of HIV/AIDS.)

Khan, F. 2007. School management councils: a lever for mobilizing social capital in rural Punjab, Pakistan? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education,* Vol. 37, No. 1, pp. 57–79.

King, E. M. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process and impact. World Bank (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington, DC, World Bank, pp. 179–207.

King, E. M. and Ozler, B. 1988. *What's Decentralization Got to Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, 9.)

King, E. M. and van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: ethnic affiliation, poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 31–70.

King, K. and Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills in Relation to Dakar Goal 3 and Beyond*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh, Centre of African Studies. (Draft paper submitted to the UK National Commission for UNESCO's Education Committee [Education for All Working Group] and the British Council.)

Kingdon, G. G. 2006. *The Progress of School Education in India*. Oxford, UK, University of Oxford, Global Poverty Research Group, an Economics & Social Research Council Research Group. (Working Papers Series, GPRG-WPS-071.)

Kirk, J. 2008. Teacher management issues in fragile states: illustrative examples from Afghanistan and Southern Sudan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. and Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 3, No. 2–3, pp. 658–67.

Kremer, M. and Miguel, E. 2007. The illusion of sustainability. *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 122, No. 3, pp. 1007–136.

Kyrgyz Republic National Statistical Committee and UNICEF. 2007. *Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Kyrgyz Republic. Final Report*. Bishkek, National Statistical Committee/UNICEF.

Lacireno-Paquet, N. and Brantley, C. 2008. *Who Chooses Schools, And Why?* Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.

Levels, M., Dronkers, J. and Kraaykamp, G. 2007. *Educational Achievement of Immigrants in Western Countries: Origin, Destination and Community Effects on Mathematical Performance*. San Domenico di Fiesole, Italy, European University Institute. (SPS Working Papers, 2007/05.)

Lewis, M. and Lockheed, M. 2006. *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren›t in School and What To Do about It*. Washington, DC, Center for Global Development.

—— 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Chief Economist›s Office. (Policy Research Working Paper, 4562.)

Lindert, K., Linder, A., Hobbs, J. and de la Brière, B. 2007. *The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0709.)

Lloyd, C. B., Mete, C. and Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan: constraints of policy and culture. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 99–118.

Lockheed, M. 2008. *Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for ‹Cash on Delivery Aid› in Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 147.)

Lockheed, M. and Verspoor, A. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Lubienski, C. 2008. School choice research in the United States and why it doesn›t matter: the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain. Forsey, M., Davies, S. and Walford, G. (eds), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 27–54.

Lugaz, C. and De Grauwe, A. 2006. *École et Décentralisation: Résultats d›une Recherche en Afrique Francophone de l›Ouest* [School and Decentralization: Results of Research in Francophone West Africa]. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (In French.)

Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

—— 2008. A global perspective on socioeconomic differences in learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Macedonia State Statistical Office. 2007. *Multiple Indicator Cluster Survey: 2005–2006. Final Report*. Skopje, State Statistical Office.

Macro International Inc. 2008. *STATcompiler*. Calverton, Md., Macro International Inc., MEASURE DHS. http://www.statcompiler.com/ (Accessed 27 September 2008.)

Madagascar Government. 2003. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Antananarivo, Government of the Republic of Madagascar.

—— 2007. *Madagascar Action Plan 2007–2012: A Bold and Exciting Plan for Rapid Development*. Antananarivo, Government of the Republic of Madagascar.

Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO. 2004. *Education de Qualité pour Tous. Enquête sur les Acquis Scolaires des Élèves de la 8eme Année en Mathématiques et en Sciences Liées à la Vie Courante, MLA II: Rapport National* [Quality Education for All. Survey of 8th Year Student Achievement in Mathematics and Sciences Related to Everyday Life, MLA II, National Report]. Antananarivo/Paris, Ministry of National Education & Scientific Research/UNESCO. (In French.)

Magnuson, K. A. and Waldfogel, J. 2005. Early childhood care and education: effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children,* Vol. 15, No. 1, pp. 169–96.

Malawi Government. 2002. *Malawi Poverty Reduction Strategy Paper*. Lilongwe, Government of Malawi. (Final Draft.)

—— 2006. *Malawi Growth and Development Strategy: From Poverty to Prosperity 2006–2011*. Lilongwe, Government of Malawi.

Malhotra, A. and Schuler, S. R. 2005. Women›s empowerment as a variable in international development. Narayan, D. (ed.), *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*. Washington, DC, World Bank, pp. 71–88.

Mali Government. 2006. *Growth and Poverty Reduction Strategy Paper*. Bamako, Government of the Republic of Mali.

Mali Ministry of Economy and Finance. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Bamako, Ministry of Economy and Finance. (Final Draft.)

Maluccio, J. A. and Flores, R. 2004. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute, Food Consumption and Nutrition Division. (FCND Discussion Paper, 184.)

Maluccio, J. A., Hoddinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R. and Stein, A. D. 2006. *The Impact of Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults*. Philadelphia, Penn., University of Pennsylvania, Department of Economics, Penn Institute for Economic Research. (Working Paper, 06-026.)

Marcus, R. 2007. *Social Protection Transfers for Chronically Poor People*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre. (Policy Brief, 2.)

Marks, G. N. 2008. Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education,* Vol. 34, No. 1, pp. 89–109.

Maurer, M. 2005. An exploratory study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of national reports. Background paper prepared for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Mauritania Government. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Nouakchott, Government of the Islamic Republic of Mauritania.

—— 2006. *Poverty Reduction Strategy Paper Action Plan 2006–2010*. Nouakchott, Government of the Islamic Republic of Mauritania.

McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 53, No. 1, pp. 157–90.

—— Forthcoming. Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*.

McEwan, P. and Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 27, No. 1, pp. 61–76.

McLanahan, S. and Sandefur, G. 1994. *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

MDRC. 2007. *MDRC to Help Design and Evaluate Mayor Bloomberg's 'Opportunity NYC' Initiative*. New York, MDRC. http://www.mdrc.org/announcement_hp_122.html (Accessed 27 September 2008.)

Meade, B. and Gershberg, A. 2008. Restructuring towards equity? Examining recent efforts to better target education resources to the poor in Colombia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Mehrotra, S. and Panchamukhi, P. R. 2007. Universalising elementary education in India: is the private sector the answer? Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129–52.

Merle, V. 2004. *Draft: Developing an International Survey on Adult Skills and Competencies – Aims and Methodological Issues*. Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Paris, OECD, 26–27 April.

Meza, D., Guzmán, J. L. and de Varela, L. 2006. *EDUCO: Schools Managed by the Community in Rural Areas of El Salvador (1991–2005)*. Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombia, World Bank/Inter-American Development Bank, 9–11 October.

Michaelowa, K. 2004*a*. *Aid Effectiveness Reconsidered: Panel Data Evidence for the Education Sector*. Hamburg, Germany, Hamburg Institute of International Economics. (HWWA Discussion Paper, 264.)

—— 2004*b*. *Quality and Equity of Learning Outcomes in Francophone Africa*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (Processed.)

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.

Minot, N. 2008. *The Food Crisis and its Implications for Agricultural Development*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Testimony presented to the US House Agriculture Committee, Subcommittee on Specialty Crops, Rural Development and Foreign Agriculture, 16 July 2008.)

Miron, G., Evergreen, S. and Urschel, J. 2008. *The Impact of School Choice Reforms on Student Achievement*. Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center. (School Choice: Evidence and Recommendations.)

Mizala, A. and Romaguera, P. 2000. *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile* [Identification of Explanatory Factors of School Outcomes in Middle Education in Chile]. Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada. (Documentos de trabajo, 85.) (In Spanish.)

Mizala, A., Romaguera, P. and Farren, D. 1998. *Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educacionales en Chile* [Technical Efficiency of Educational Establishments in Chile]. Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada. (Documentos de trabajo, 38.) (In Spanish.)

Molnar, A. 1999. *Educational Vouchers: A Review of the Research*. Milwaukee, Wis., University of Wisconsin-Milwaukee School of Education, Center for Education Research, Analysis and Innovation. (CERAI-99-21.)

Momoniat, I. 2003. *Fiscal Decentralisation in South Africa: A Practitioner's Perspective*. Washington, DC, World Bank.

Mongolia Ministry of Education, Culture and Science and UNICEF. 2008. *Basic Education Learning Achievement Study–2007*. Ulaanbaatar, Ministry of Education, Culture and Science/UNICEF.

Mongolia National Statistical Office and UNICEF. 2007. *The Mongolia Child and Development 2005 Survey (MICS-3), Final Report*. Ulaanbaatar, National Statistical Office/UNICEF.

Montenegro Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency. 2006. *Montenegro Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Podgorica, Statistical Office/Strategic Marketing Research Agency.

Morduchowicz, A. and Duro, L. 2007. *La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe: Las Demandas de Financiamiento y Asignación de Recursos* [Education Investment in Latin America and the Caribbean: Financing Demands and Resource Allocation]. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning, Sede Regional Buenos Aires. (Contribución preparada a solicitud de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina.) (In Spanish.)

Morley, L. 2005. *Gender Equity in Commonwealth Higher Education: Research Findings*. London, University of London, Institute of Education, Centre for Higher Education Studies. (Working Paper, 6.)

Mosse, D. 2004. Power relations and poverty reduction. Alsop, R. (ed.), *Power, Rights and Poverty: Concepts and Connections*. Washington, DC, World Bank, pp. 51–67.

Mozambique Government. 2001. *Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty (2001–2005) (PARPA)*. Maputo, Government of the Republic of Mozambique. (Final Draft.)

—— 2006. *Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty 2006–2009 (PARPA II)*. Maputo, Government of the Republic of Mozambique.

Mugisha, F. 2008. *School Choice among Slum and Non-Slum Communities in Nairobi, Kenya: The Realities After Free Primary Education*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L. and Stemler, S. E. 2000. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

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 School in 40 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Mundy, K., Cherry, S., Haggerty, M., Maclure, R. and Sivasubramaniam, M. 2007. *Basic Education, Civil Society Participation and the New Aid Architecture: Lessons from Burkina Faso, Kenya, Mali and Tanzania*. Toronto, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Muralidharan, K. and Kremer, M. 2006. *Public and Private Schools in Rural India*. Cambridge, Mass., Harvard University, Department of Economics.

Muralidharan, K. and Sundararaman, V. 2006. *Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India*. Boston, Mass., Harvard University, Department of Economics. (Job Market Paper.)

Murnane, R. J., Willet, J. B. and Cárdenas, S. 2006. *Did Participation of Schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) Influence Student Outcomes?* Cambridge, Mass., Harvard University, Graduate School of Education. (Mimeo.)

N'tchougan-Sonou, C. H. 2001. Automatic promotion or large-scale repetition – which path to quality? *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, No. 2, pp. 149–62.

Naidoo, J. P. 2005. *Educational Decentralization and School Governance in South Africa: From Policy to Practice*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

National Agency to Fight Illiteracy. 2007. *Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Survey to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004-2005 by INSEE*. Lyon, France, National Agency to Fight Illiteracy.

National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *Science Briefs: How Early Child Care Affects Later Development*. Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child. http://www.developingchild.net/pubs/sb/pdf/Early_Child_Care.pdf (Accessed 27 September 2008.)

Nepal Ministry of Education and Sports. 2006. *Flash I Report 2064 (2007–08)*. Sanothimi, Bhaktapur, Nepal, Ministry of Education and Sports, Department of Education.

Nepal National Planning Commission. 2005. *An Assessment of the Implementation of the Tenth Plan (PRSP). Second Progress Report: On the Road to Freedom from Poverty*. Kathmandu, National Planning Commission.

Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2006. *Dutch Humanitarian Assistance: An Evaluation*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs, Policy and Operations Evaluation Department. (IOB Evaluations, 33.)

Ni, Y. 2007. *Do Traditional Public Schools Benefit from Charter School Competition? Evidence from Michigan*. New York, Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. (145.)

Nicaragua Government. 2001. *A Strengthened Growth and Poverty Reduction Strategy*. Managua, Government of the Republic of Nicaragua.

—— 2005. *National Development Plan*. Managua, Government of the Republic of Nicaragua.

Nielsen, H. D. 2007. Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education,* Vol. 37, No. 1, pp. 81–93.

Nigeria Federal Ministry of Education, UNICEF and UNESCO. 2005. *Monitoring of Learning Achievement Project 2003: Assessment of Learning Achievement of Primary Four & Primary Six Pupils. National Report*. Abuja, Federal Ministry of Education, Education Sector Analysis/UNICEF/UNESCO.

Nigeria National Bureau of Statistics. 2006*a*. *Core Welfare Indicator Questionnaire Survey 2006*. Abuja, National Bureau of Statistics.

—— 2006*b*. *Draft Report on Nigeria Living Standard Survey 2003/2004*. Abuja, National Bureau of Statistics.

Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Abuja/Calverton, Md., National Population Commission/ORC Macro.

Noble, K. G., McCandliss, B. D. and Farah, M. J. 2007. Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science,* Vol. 10, No. 4, pp. 464–80.

Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. and Schweinhart, L. 2005. Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 27, No. 3, pp. 245–61.

Nzomo, J. and Makuwa, D. 2006. How can countries move from cross-national research results to 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 International Institute for Educational Planning.

Obwona, M., Steffensen, J., Trollegaad, S., Mwanga, Y., Luwangwa, F., Twodo, B., Ojoo, A. and Seguya, F. 2000. *Fiscal Decentralisation and sub-National Government Finance in Relation to Infrastructure and Service Provision in Uganda*. Copenhagen/Kampala, National Association of Local Authorities in Denmark/Economic Policy Research Centre. (Fiscal Decentralisation and sub-National Finance in Africa, Main Report.)

OECD. 2006*a*. *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. (Education & Skills.)

—— 2006*b*. *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.

—— 2007*a*. *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic and Development Co-operation.

—— 2007*b*. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.

—— 2007*c*. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 2 – Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.

—— 2008*a*. *OECD Family Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development; Directorate for Employment, Labour and Social Affairs. http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_34819_37836996_1_1_1_1,00.html (Accessed 27 September 2008.)

—— 2008*b*. *OECD.Stat*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?usercontext=sourceoecd (Beta Version.) (Accessed 22 September 2008.)

OECD-DAC. 2005. *Paris Declaration on Aid Effectiveness: Harmonization, Alignment, Results and Mutual Accountability.* High Level Forum on Aid Effectiveness, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee, 28 February–2 March.

—— 2007*a*. *DAC List of ODA Recipients: Effective from 2006 for Reporting on Flows in 2005, 2006 and 2007*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. www.oecd.org/dac/stats/daclist (Accessed 5 October 2007.)

—— 2007*b*. *Summary of Partner Country Consultation on the Preparation of the Accra High Level Forum on Aid Effectiveness*. Prepared for Third High Level Forum on Aid Effectiveness, Accra, OECD-DAC, 2–4 September 2008.

—— 2008*a*. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration. Effective Aid by 2010? What It Will Take? Vol. 1: Overview.* Prepared for Third High Level Forum on Aid Effectiveness, Accra, OECD-DAC, 2–4 September.

—— 2008*b*. *Development Co-operation Report 2007*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee.

—— 2008*c*. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. www.oecd.org/dac/stats/idsonline (Accessed 17 July 2008.)

—— 2008*d*. *Scaling Up: Aid Fragmentation, Aid Allocation and Aid Predictability. Report of 2008 Survey of Aid Allocation Policies and Indicative Forward Spending Plans*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. (OECD Journal on Development.)

O'Malley, B. 2007. *Education under Attack: A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials and Institutions*. Paris, UNESCO.

Oosterbeek, H., Ponce, J. and Schady, N. 2008. *The Impact of Cash Transfers on School Enrollment: Evidence from Ecuador*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 22. Policy Research Working Paper, 4645.)

Osungbade, K., Oginni, S. and Olumide, A. 2008. Content of antenatal care services in secondary health care facilities in Nigeria: implications for quality of maternal health care. *International Journal for Quality in Health Care,* Vol. 20, No. 5, pp. 346–51.

Oxfam International. 2004. *From 'Donorship' to Ownership? Moving towards PRSP, Round Two*. Washington, DC, Oxfam International. (Oxfam Briefing Paper, 51.)

Paes de Barros, R. and Mendonça, R. 1998. The impact of three institutional innovations in Brazilian education. Savedoff, W. D. (ed.), *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank, pp. 75–130.

Paixão, M. and Carvano, L. (eds). 2008. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil* [Annual Report on Racial Inequalities in Brazil]. Rio de Janeiro, Brazil, Garamont.

Pakistan Ministry of Education. 2006. *National Education Census: District Education Statistics*. Islamabad, Ministry of Education.

Pandey, S. 2006. Para-teacher scheme and quality education for all in India: policy perspectives and challenges for school effectiveness. *Journal of Education for Teaching,* Vol. 32, No. 3, p. 319.

Park, H. 2008. The varied educational effects of parent-child communication: a comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 2, pp. 219–43.

Parker, C. E. 2005. Teacher incentives and student achievement in Nicaraguan Autonomous Schools. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 359–88.

Patrinos, H. A. 2007. *The Living Conditions of Children*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4251.)

Patrinos, H. A. and Kagia, R. 2007. Maximizing the performance of education systems: the case of teacher absenteeism. Campos, J. E. and Pradhan, S. (eds), *The Many Faces of Corruption: Tracking Vulnerabilities at the State Sector*. Washington, DC, World Bank, pp. 63–87.

Patrinos, H. A. and Sosale, S. 2007. Public-private partnerships in education. Patrinos, H. A. and Sosale, S. (eds), *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*. Washington, DC, World Bank, pp. 1–10.

Paxson, C. and Schady, N. 2005. *Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3605.)

—— 2007. *Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 15. Policy Research Working Paper, 4226.)

Penny, A., Ward, M., Read, T. and Bines, H. 2008. Education sector reform: the Ugandan experience. *International Journal of Educational Development,* Vol. 28, No. 3, pp. 268–85.

Peterson, P. E. and Howell, W. G. 2006. *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*, Rev. edn. Washington, DC, Brookings Institution Press.

Pirnay, E. 2007. *Increasing Aid Effectiveness in the Cambodian Education Sector: Analysis and Recommendations*. Phnom Penh, European Commission.

Pong, S.-L., Dronkers, J. and Hampden-Thompson, G. 2003. Family policies and children›s school achievement in single- versus two-parent families. *Journal of Marriage and the Family,* Vol. 65, No. 3, pp. 681–99.

Porta Pallais, E. and Laguna, J. R. 2007. *Educational Equity in Central America: A Pending Issue for the Public Agenda*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management.

Postlethwaite, T. N. 2004. *Monitoring Educational Achievement*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 81.)

Postlethwaite, T. N. and Kellaghan, T. Forthcoming. *National Assessment of Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Prasertsri, S. S. 2008. Cambodia case study of government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Pratham Resource Center. 2008. *Annual Status of Education Report (Rural) 2007: Provisional*. Mumbai, India, Pratham Resource Centre.

PREAL and Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. 2008. *Apostar por la Educación: Informe de Progreso Educativo de Nicaragua 2007* [Bet on Education: Nicaragua Education Progress Report 2007]. Washington, DC/Managua, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe/Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. (In Spanish.)

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, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access, Research Monograph, 2.)

Pridmore, P. and Yates, C. 2006. *The Role of Open, Distance and Flexible Learning (ODFL) in HIV/AIDS Prevention and Mitigation for Affected Youth in South Africa and Mozambique*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 61.)

Pritchett, L. 2004*a*. Access to education. Lomborg, B. (ed.), *Global Crises, Global Solutions*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 175–234.

—— 2004*b*. *Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 43.)

Pritchett, L. and Pande, V. 2006. *Making Primary Education Work for India›s Rural Poor: A Proposal for Effective Decentralization*. Washington, DC, World Bank. (Social Development Papers, South Asia Series, 95.)

Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, pp. 111–34.

Punjab Education Foundation. 2008. *Education Foundation: Briefing Document*. Garden Town Lahore, Pakistan, Punjab Education Foundation.

Quisumbing, A. R. 1996. Male-female differences in agricultural productivity: Methodological issues and empirical evidence. *World Development*, Vol. 24, No. 10, pp. 1579–95.

Rajkumar, A. S. and Swaroop, V. 2008. Public spending and outcomes: does governance matter? *Journal of Development Economics*, Vol. 86, No. 1, pp. 96–111.

Ram, F. and Singh, A. 2006. Is antenatal care effective in improving maternal health in rural Uttar Pradesh? Evidence from a district level household survey. *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, No. 4, pp. 433–49.

Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S. and Sharma, J. 2005. *Teacher Motivation in India*. New Delhi, UK Department for International Development.

Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 35, No. 1, pp. 21–43.

Reading and Writing Foundation. 2008. *Scope of the Problem*. The Hague, Stichting Lezen & Schrijven (Reading and Writing Foundation). http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/ (Accessed 27 September 2008.)

Regalsky, P. and Laurie, N. 2007. 'The school, whose place is this'? The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 231–51.

Reimers, F. and Cárdenas, S. 2007. Who benefits from school-based management in Mexico? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, pp. 37–56.

Reinikka, R. and Smith, N. 2004. *Public Expenditure Tracking Surveys in Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Reuters. 2007. *AIDS leaves Mozambique pupils without teachers*. Maputo. http://africa.reuters.com/top/news/usnBAN248950.html (Accessed 30 November 2007.)

Reynolds, D., Creemers, B., Bellin, W., Stringfield, S., Teddlie, C. and Schaffer, G. (eds). 2002. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London, RoutledgeFalmer.

Rhoten, D. 2000. Education decentralization in Argentina: a 'global-local conditions of possibility' approach to state, market and society change. *Journal of Education Policy*, Vol. 15, No. 1, pp. 593–619.

Riddell, A. 2008. *Factors Influencing Educational Quality and Effectiveness in Developing Countries: A Review of Research*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Robinson-Pant, A. 2008. *Literacy in the World Today*. Paris, UNESCO. (Report of the Director-General of UNESCO on the Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade.)

Rocha Menocal, A. and Mulley, S. 2006. *Learning from Experience? A Review of Recipient-Government Efforts to Manage Donor Relations and Improve the Quality of Aid*. London, Overseas Development Institute. (ODI Working Paper, 268.)

Rodrik, D. 2008. Thinking about governance. North, D., Acemoglu, D., Fukuyama, F. and Rodrik, D., *Governance, Growth and Development Decision-Making*. Washington, DC, World Bank, pp. 17–24.

Roebuck, M. 2007. *The Relationship between Inspection and School Improvement*. Paper presented at South Asia Regional Conference on Education Quality, New Delhi, World Bank, 24–26 October.

Rose, P. 2006. Collaborating in Education for All? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, Vol. 26, No. 3, pp. 219–30.

Rose, P. and Adelabu, M. 2007. Private sector contributions to Education for All in Nigeria. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 67–88.

Rose, P. and Brown, T. 2004. *Political Will and Capacity for Attaining the Gender MDG*. London, UK Department for International Development.

Rose, P. and Dyer, C. 2006. *Chronic Poverty and Education: A Review of the Literature*. Manchester, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre.

Rouse, C. E. 1998. Schools and student achievement: more evidence from the Milwaukee Parental Choice Program. *FRBNY Economic Policy Review*, Vol. 4, No. 1, pp. 61–76.

Rustemier, S. 2002. Inclusive education: a worldwide movement. *Inclusion Week*. http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm (Accessed 20 August 2008.)

Rwanda Ministry of Finance and Economic Planning. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Kigali, Ministry of Finance and Economic Planning, National Poverty Reduction Program.

—— 2007. *Economic Development and Poverty Reduction Strategy, 2008–2012*. Kigali, Ministry of Finance and Economic Planning.

Sander, W. 2008. Teacher quality and earnings. *Economics Letters*, Vol. 99, No. 2, p. 307.

Sandström, F. M. and Bergström, F. 2005. School vouchers in practice: competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, Vol. 89, No. 2–3, pp. 351–80.

Sapelli, C. and Vial, B. 2002. The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, No. 118, pp. 423–54.

Sauvageot, C. 2008. Reconstruction of the statistical information system in the Democratic Republic of the Congo. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Save the Children. 2008*a*. *Dubai Cares Provides Multimillion Dollar Grant for Save the Children's Sudan Education Programs*. Westport, Conn., Save the Children. http://www.savethechildren.org/newsroom/2008/dubai-cares-grant.html (Accessed 27 September 2008.)

—— 2008*b*. *Last in Line, Last in School 2008: How Donors are Failing Children in Conflict-Affected Fragile States*. London, International Save the Children Alliance.

Sawada, Y. and Ragatz, A. B. 2005. Decentralization of education, teacher behavior and outcomes. Vega, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 255–306.

Schady, N. 2006. *Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3869.)

Schady, N. and Araujo, M. C. 2006. *Cash Transfers, Conditions, School Enrollment and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 3. Policy Research Working Paper, 3930.)

Schagen, I. and Shamsen, Y. 2007. *Analysis of International Data on the Impact of Private Schooling: Hyderabad, India*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research, Statistics Research and Analysis Group.

Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Schistosomiasis Control Initiative. 2008. *Schistosomiasis & NTD Control: Five Million School Children Receive Treatment on Mainland Tanzania Nov–Dec 2005*. London, Imperial College, Department of Infectious Disease Epidemiology. http://www.schisto.org/Tanzania/SchoolchildTreatment.htm (Accessed 27 September 2008.)

Schnepf, S. V. 2008. *Inequality of Learning amongst Immigrant Children in Industrialised Countries*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper, 3337.)

Schollar, E. 2006. *Integrated Education Program: Analysis of the Impact on Pupil Performance of the District Development Support Programme (DDSP)*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

Schuh Moore, A.-M., Destefano, J., Terway, A. and Balwanz, D. 2008. *Expanding Secondary Education for sub-Saharan Africa: Where are the Teachers?* Biennale on Education in Africa. Beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa, Maputo, Association for the Development of Education in Africa, 5–9 May.

Schuler, S. R. 2007. Rural Bangladesh: sound policies, evolving gender norms and family strategies. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 179–203.

Schütz, G., Ursprung, H. W. and Wößmann, L. 2005. *Education Policy and Equality of Opportunity*. Munich, Germany, CESifo. (Working Paper, 1518.)

Schütz, G., West, M. R. and Wößmann, L. 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Papers, 14.)

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Mich., High/Scope Press.

Seedco. 2007. *Mayor Bloomberg and Major Philanthropic Foundations Unveil Size, Scope and Schedule of Opportunity NYC, the Nation›s First-Ever Conditional Cash Transfer Program*. New York, Seedco. http://www.seedco.org/pressreleases/newsrelease.php?id=46 (Accessed 27 September 2008.)

Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. and Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9609, pp. 322–28.

Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Senegal Government. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Dakar, Government of the Republic of Senegal.

—— 2006. *Poverty Reduction Strategy Paper II*. Dakar, Government of the Republic of Senegal.

Serbia Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency. 2007. *Republic of Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Belgrade, Statistical Office of the Republic of Serbia/Strategic Marketing Research Agency.

Shekar, M. and Lee, Y.-K. 2006. *Mainstreaming Nutrition in Poverty Reduction Strategies: What Does it Take? A Review of the Early Experience*. Washington, DC, World Bank. (Health, Nutrition and Population Discussion Paper.)

Shenkut, M. K. 2005. *Ethiopia: where and who are the world›s illiterates?* Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Sherman, J. D. and Poirier, J. M. 2007. Sub-national disparities in participation in quality primary education: draft report. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008.* (Through the American Institutes for Research.).

Sherry, H. 2008. *Teachers' Voice: A Policy Research Report on Teachers› Motivation and Perceptions of their Profession in Nigeria*. London, Voluntary Service Overseas .

Shoraku, A. 2008. Educational movement toward school-based management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Siaens, C., Subbarao, K. and Wodon, Q. T. 2003. *Are Orphans Especially Vulnerable? Evidence from Rwanda*. Washington, DC, World Bank.

Sierra Leone Statistics and UNICEF. 2007. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone/UNICEF.

Simoes, E. A. F., Cherian, T., Chow, J., Shahid-Salles, S. A., Laxminarayan, R. and John, T. J. 2006. Acute respiratory infections in children. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. and Musgrove, P. (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*. New York/Washington, DC, Oxford University Press/World Bank, pp. 483–97.

Sinyolo, D. 2007. *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone sub-Saharan African Countries: A Report on a Survey Conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*. Brussels, Education International.

Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico›s Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 8. Policy Research Working Paper, 4036.)

Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Soares, S., Osório, G., Soares, R., Veras, F., Medeiros, M. and Zepeda, E. 2007. *Conditional Cash Transfers in Brazil, Chile and Mexico: Impacts upon Inequality*. New York, United Nations Development Program. (International Poverty Centre Working Paper, 35.)

Sridhar, D. 2008. Linkages between nutrition, ill-health and education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls› schooling in India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 497–514.

—— 2007. For philanthropy or profit? The management and operation of low-fee private schools in India. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 153–86.

—— 2008. School choice in India: disadvantaged groups and low-fee private schools. Forsey, M., Davies, S. and Walford, G. (eds), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 185–208.

Steiner-Khamsi, G., Harris-van Keuren, C., Silova, I. and Chachkhiani, K. 2008. Decentralization and recentralization reforms: their impact on teacher salaries in the Caucasus, Central Asia and Mongolia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Steiner, S. 2006. *Decentralisation in Uganda: Exploring the Constraints for Poverty Reduction*. Hamburg, Germany, German Institute of Global and Area Studies. (GIGA Working Paper, 31.)

Strategic Partnership with Africa. 2008. *Strategic Partnership with Africa: Survey of Budget Support, 2007. Volume I – Main Findings.* Prepared for SPA Annual Plenary Meeting, Tunis, 21–22 February.

Sumra, S. 2006. *The Living and Working Conditions of Teachers in Tanzania. A Research Report*. Dar es Salaam, HakiElimu.

Swedish National Agency for Education. 2008. *Barn, Elever Och Personal: Riksnivå: Sveriges Officiella Statistik om Förskolverksamhet, Skolbarnomsorg, Skola Och Vuxenutbildning. Del 2.* [Official Statistics for Pre-School Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education]. Stockholm, National Agency for Education. (In Swedish.)

Swinkels, R. and Turk, C. 2006. *Explaining Ethnic Minority Poverty in Vietnam: A Summary of Recent Trends and Current Challenges.* Presented at MPI Meeting on Ethnic Minority Poverty, Hanoi, Committee for Ethnic Minorities, 28 September.

Syrian Arab Republic Central Bureau of Statistics. 2008. *The Syrian Arab Republic Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) 2006*. Damascus, Central Bureau of Statistics.

Takala, T. 2008. Government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector: a case study of Mozambique. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

Thailand National Statistical Office. 2006. *Thailand Multiple Indicator Cluster Survey, December 2005–February 2006, Final Report*. Bangkok, National Statistical Office.

The Communication Initiative Network. 2002. *Speaking Up on Disability. Country: Uganda*. Victoria, BC, The Communication Initiative Network. http://www.comminit.com/en/node/118065 (Accessed 27 September 2008.)

The Lancet. 2008. Maternal and child undernutrition series launched. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9608.

Thirumurthy, H., Graff Zivin, J. and Goldstein, M. 2007. *AIDS Treatment and Intrahousehold Resource Allocations: Children's Nutrition and Schooling in Kenya*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 106.)

Thuilliez, J. 2007. *Malaria and Primary Education: A Cross-Country Analysis on Primary Repetition and Completion Rates.* Paris, University of Paris 1 Pantheon-Sorbonne, Sorbonne Economics Centre/National Centre for Scientific Research. (CES Working Papers, 2007.13.)

Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children›s concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 92, No. 1, pp. 144–51.

Tokman Ramos, A. 2002. *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Santiago, Central Bank of Chile. (Working Papers, 147.)

Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.

Tooley, J. 2007. Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy,* Vol. 22, No. 3, pp. 321–42.

Tooley, J. and Dixon, P. 2007. Private education for low-income families: results from a global research project. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 15–40.

Transparency International. 2005. *Stealing the Future: Corruption in the Classroom. Ten Real World Experiences*. Berlin, Transparency International.

Tsang, M. 2002. Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education. *Harvard China Review,* Vol. 3, No. 2, pp. 15–20.

Uganda Local Government Finance Commission. 2000. *Equalisation Grant for Urban Local Governments: Analysis and Recommendations*. Kampala, Local Government Finance Commission.

Uganda Ministry of Finance Planning and Economic Development. 2000. *Poverty Reduction Strategy Plan: Uganda Poverty Eradication Action Plan Summary and Main Objectives*. Kampala, Ministry of Finance, Planning and Economic Development.

—— 2004. *Poverty Eradication Action Plan (2004/5–2007/8)*. Kampala, Ministry of Finance, Planning and Economic Development.

UIS. 2005. *Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.

—— 2006*a*. *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.

—— 2006*b*. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.

—— 2007. *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.

—— 2008. *Data Centre: Culture and Communication*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50 (Accessed 27 September 2008.)

Umansky, I. 2005. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 21–62.

UN-HABITAT. 2006. *The State of the World›s Cities Report 2006/7: The Millennium Development Goals and Urban Sustainability. 30 Years of Shaping the Habitat Agenda*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2007. *Social Panorama of Latin America 2007*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

UN Millennium Project. 2005*a*. *Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women. Achieving the Millennium Development Goals*. London, United Nations Development Programme, UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality.

—— 2005*b*. *Towards Universal Primary Education: Investments, Incentives and Institutions*. London, United Nations Development Programme, UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality.

UN Population Division. 2007. *World Population Prospects: The 2006 Revision Population Database*. New York, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (ESA/P/WP.202.)

UNAIDS. 2008. *Report on the Global AIDS Epidemic 2008*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (UNAIDS/08.25E / JC1510E.)

UNDP. 2006. *Human Development Report 2006. Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, United Nations Development Programme.

—— 2007. *Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World*. New York, United Nations Development Programme.

UNDP Arab TIMSS Regional Office. 2003. *Achievements of Arab Countries that Participated in the Trends in International Mathematics and Science Study*. Amman, United Nations Development Programme, Arab TIMSS Regional Office.

UNESCO. 1997. *International Standard Classification of Education (ISCED) 1997*. Paris, UNESCO. (BPE.98/WS/1.)

—— 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, UNESCO.

—— 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Paris, UNESCO.

—— 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

—— 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006. Education for All: Literacy for Life*. Paris, UNESCO.

—— 2006. *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, UNESCO.

—— 2007*a*. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: Will We Make It?* Paris, UNESCO/Oxford University Press.

—— 2007*b*. *Supporting HIV-Positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report. 30 November–1 December 2006*. Nairobi, UNESCO.

UNESCO-IBE. 2007. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (prepared by Massimo Amadio). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

—— 2008*a*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Arab States. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*b*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central and Eastern Europe. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*c*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*d*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: East Asia and the Pacific. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*e*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Latin America and the Caribbean. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*f*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: North America and Western Europe. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*g*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: South and West Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

—— 2008*h*. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

UNESCO-IIEP. 2006. Review of national education planning documents in 45 countries. Background paper for the *EFA Global Monitoring Report 2006*.

UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* [Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study]. Santiago, UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education. (In Spanish.)

UNESCO-UNEVOC/UIS. 2006. *Participation in Formal and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn, Germany/Montreal, Que, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/UNESCO Institute for Statistics.

UNICEF. 2007. *The State of the World's Children 2008: Child Survival*. New York, UNICEF.

—— 2008. *At a Glance: United Arab Emirates: UNICEF and Dubai Cares Support Quality Education to Break the Cycle of Poverty*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/uae_42888.html (Accessed 27 September 2008.)

UNICEF and Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics. 2007. *Kazakhstan Multiple Indicator Cluster Survey 2006: Final Report*. Astana, UNICEF Kazakhstan/Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics.

UNICEF and State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan. 2007. *Uzbekistan Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Tashkent, UNICEF.

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York, United Nations. (Adopted by the Sixty-First Session Item 67 [b]. Human Rights Questions: Human Rights Questions, Including Alternative Approaches for Improving the Effective Enjoyment of Human Rights and Fundamental Freedoms.)

United Republic of Tanzania Government. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP)*. Dar es Salaam, Government of the United Republic of Tanzania.

—— 2005. *National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP).* Dar es Salaam, Government of the United Republic of Tanzania.

United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2007. *Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2003–2007 National Data*. Dar es Salaam, Ministry of Education and Vocational Training.

United Republic of Tanzania Research and Analysis Working Group. 2007. *Poverty and Human Development Report (PHDR) 2007*. Dar es Salaam, Ministry of Planning, Economy and Empowerment, Research and Analysis Working Group, MKUKUTA Monitoring System.

United Republic of Tanzania Vice President›s Office. 2005. *National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP)*. Dar es Salaam, Vice President›s Office.

US Department of Education, National Center for Education Statistics. 2007. *The Condition of Education 2007*. Washington, DC, Government Printing Office. (NCES 2007-064.)

US Social Security Administration. 2006. *Social Security Programs Throughout the World: Europe, 2006*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11801.)

—— 2007*a*. *Social Security Programs Throughout the World: Africa, 2007*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11803.)

—— 2007*b*. *Social Security Programs Throughout the World: Asia and the Pacific, 2006*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11802.)

—— 2008. *Social Security Programs Throughout the World: The Americas, 2007*. Washington, DC, Office of Retirement and Disability Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11804.)

Vachon, P. 2007. Country case studies: Burkina Faso. Background paper for *EFA global Monitoring Report 2008*.

van der Berg, S. and Louw, M. 2007. *Lessons Learnt from SACMEQ II: South African Student Performance in Regional Context*. Metieland, South Africa, University of Stellenbosch, Department of Economics and Bureau for Economic Research. (Working paper, 16/07.)

Vandemoortele, J. and Delamonica, E. 2000. The 'education vaccine' against HIV. *Current Issues in Comparative Education,* Vol. 3, No. 1, pp. 6–13.

Vaux, T., Smith, A. and Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review From a Conflict Perspective*. London, International Alert.

Vegas, E. and De Laat, J. 2003. *Do Differences in Teacher Contracts Affect Student Performance? Evidence from Togo*. Washington, DC, World Bank.

Vegas, E. and Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.

Viet Nam General Statistics Office. 2006. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Hanoi, General Statistics Office.

Viet Nam Government. 2003. *The Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy*. Hanoi, Government of the Socialist Republic of Vietnam.

—— 2006. *The Five Year Socio-Economic Development Plan 2006–2010.* Hanoi, Government of the Socialist Republic of Vietnam.

VSO. 2007. *Teachers Speak Out: A Policy Research Report on Teachers› Motivation and Perceptions of their Profession in the Gambia*. London, Voluntary Service Overseas.

Wang, Y. 2004. *Governance of Basic Education: Service Provision and Quality Assurance in China*. Washington, DC, World Bank.

Ward, M., Penny, A. and Read, T. 2006. *Education Reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on Policy, Partnership, Strategy and Implementation*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 60.)

Watkins, K. 2004. Private education and 'Education For All' – or how not to construct an evidence-based argument: a reply to Tooley. *Economic Affairs*, Vol. 24, No. 4, pp. 8–11.

Wedgwood, R. 2007. Education and poverty reduction in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 4, pp. 383–96.

WHO. 2008. *World Health Statistics 2008*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

WHO, UNICEF, UNFPA and World Bank. 2007. *Maternal Mortality in 2005: Estimates Developed by WHO, UNICEF, UNFPA and the World Bank*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

William and Flora Hewlett Foundation. 2006. *Gates and Hewlett Foundations Join to Improve the Quality of Education in Developing Nations*. Menlo Park, Calif., William and Flora Hewlett Foundation. http://www.hewlett.org/Programs/GlobalAffairs/News/Gates+and+Hewlett+Foundations+Join+to+Improve+the+Quality+of+Education+in+Developing+Nations.htm (Accessed 27 September 2008.)

—— 2007. *The Hewlett and Gates Foundations Award $9 million to Pratham's Read India Campaign*. Santa Clara, Calif., William and Flora Hewlett Foundation. http://www.pratham.org/documents/Pratham%20Hewlett%20Gates%20Grant%20Release%20Final%20July%205%202007.pdf (Accessed 27 September 2008.)

Willms, J. D. 2006. *Learning Divides: Ten Key Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 5.)

Winkler, D. 2005. *Public Expenditure Tracking in Education*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management. (Policy Brief.)

Winters, M. A. and Greene, J. P. 2007. *Second Year Evaluation of the Systemic Effects of the DC Voucher Program*. Fayetteville, Ark., University of Arkansas. (School Choice Demonstration Project.)

Wodon, Q. T., Tsimpo, C., Backiny-Yetna, P., Joseph, G., Adoho, F. and Coulombe, H. 2008. *Measuring the Potential Impact of Higher Food Prices on Poverty: Summary Evidence from West and Central Africa*. Washington, DC, World Bank. (Mimeo.)

World Bank. 2002. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Mimeo, review draft.)

—— 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work For Poor People*. Washington, DC, World Bank/Oxford University Press.

—— 2004. *Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, DC, World Bank, Operation Evaluation Department.

—— 2005*a*. *Cambodia – Public Expenditure Tracking Survey (PETS) in Primary Education*. Washington, DC, World Bank, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Unit. (Human Development Sector Reports, 34911-KH.)

—— 2005*b*. *Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank. (Final Draft. Copyedited version of document presented to the Board of Directors on 7 November 2005.)

—— 2005*c*. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC, World Bank.

—— 2005*d*. *Going to School/Going to Work: A Report on Child Labor and EFA in World Bank Projects and Policy Documents*. Third Roundtable on Child Labor and Education for All (EFA), Beijing, Global Task Force on Child Labour and Education, 28 November.

—— 2005*e*. *Implementation Completion Report (IDA-35700 TF-50588) on a Credit in the Amount of SDR 119.1 Million (US$150 Equivalent) and a Grant in the Amount of US$50 Million to the United Republic of Tanzania for the Primary Education Development Program*. Washington, DC, World Bank, Africa Region, Human Development, Country Department. (32071.)

—— 2005*f*. *Project Appraisal Document Vietnam. Targeted Budget Support for National Education for All Plan Implementation Program*. Washington, DC, World Bank.

—— 2005*g*. *World Development Report 2006: Equity and Development*. Washington, DC, World Bank.

—— 2006*a*. *Bolivia. Basic Education in Bolivia: Challenges for 2006–2010*. Washington, DC, World Bank; Latin America and the Caribbean Region; Bolivia, Ecuador, Peru and Venezuela Country Management Unit; Human Development Department. (35073-BO.)

—— 2006*b*. *Repositioning Nutrition as Central to Development: A Strategy for Large-Scale Action. Overview*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

—— 2007*a*. *Chile: Institutional Design for an Effective Education Quality Assurance*. Washington, DC, World Bank; Latin America and the Caribbean Regional Office; Argentina, Chile, Paraguay and Uruguay Country Management Unit; Human Development. (39830-CL.)

—— 2007*b*. *Ethiopia: Enhancing Human Development Outcomes through Decentralized Service Delivery*. Washington, DC, World Bank, AFTH3, Human Development Department, Africa Region. (32 675-ET.)

—— 2007*c*. *Pakistan. Social Protection in Pakistan: Managing Household Risks and Vulnerability*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, South Asia Region. (35472-PK.)

—— 2007*d*. *Project Paper on a Proposed Additional Financing (Grant) in the Amount of SDR 38.7 Million (US$60,0 Million Equivalent) to Nepal for the Education For All Project*, World Bank, Human Development Unit, South Asia Regional Office. (41346-NP.)

—— 2007*e*. *What Do We Know About School-Based Management?* Washington, DC, World Bank, Education, Human Development Network.

—— 2007*f*. *What Is School-Based Management?* Washington, DC, World Bank, Education, Human Development Network.

—— 2008*a*. *Addressing the Food Crisis: The Need for Rapid and Coordinated Action*. Group of Eight: Meeting of Finance Ministers, Osaka, Japan, World Bank, 13–14 June.

—— 2008*b*. *Educational Attainment*. Washington, DC, World Bank. http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/ (Accessed 27 September 2008.)

—— 2008*c*. *FYR Macedonia: Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Unit, Europe and Central Asia Region. (42155-MK.)

—— 2008*d*. *MENA Development Report*. *The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, World Bank.

—— 2008*e*. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 1: Executive Summary*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region. (42418-NG.)

—— 2008*f*. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 2: Main Report*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region. (42418-NG.)

—— 2008*g*. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank.

World Bank and IMF. 2005. *2005 PRS Review: Balancing Accountabilities and Scaling Up Results*. Washington, DC, World Bank/International Monetary Fund.

World Vision. 2007. *Education›s Missing Millions: Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans. Main report of Study Findings*. Milton Keynes, UK, World Vision.

Wößmann, L. 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics,* Vol. 65, No. 2, pp. 117–70.

—— 2006. *Public-Private Partnerships and Schooling Outcomes across Countries.* Paper prepared for the conference Mobilizing the Private Sector for Public Education, Cambridge, Mass., Harvard University, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/World Bank, 5–6 October.

Wu, K. B., Goldschmidt, P., Boscardin, C. K. and Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location and social disparities. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 119–43.

Wyse, D., McCreery, E. and Torrance, H. 2008. *The Trajectory and Impact of National Reform: Curriculum and Assessment in English Primary Schools*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey, 3/2.)

Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. A. and Knaul, F. 2007. *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper, IWP-2007-03.)

Young, M. E. and Richardson, L. M. (eds). 2007. *Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, DC, World Bank, Children and Youth Unit, Human Development Network.

Zambia Government. 2006. *Fifth National Development Plan 2006–2010*. Lusaka, Government of the Republic of Zambia.

Zambia Ministry of Finance and National Planning. 2002. *Zambia Poverty Reduction Strategy Paper 2002–2004*. Lusaka, Ministry of Finance and National Planning.

Zhang, Y., Postlethwaite, T. N. and Grisay, A. 2008. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.

Zimmer, R., Gill, B., Razquin, P., Booker, K. and Lockwood III, J. R. 2007. *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act. Volume I – Title I School Choice, Supplemental Educational Services, and Student Achievement*. Washington, DC, US Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

المختصرات

ADB	بنك التنمية الآسيوي
AfDF	بنك التنمية الأفريقي
ARTF	الصندوق الاستئماني لإعادة تعمير أفغانستان
AsDF	صندوق التنمية الآسيوي
CONFEMEN	مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DPT	اللقاح الثلاثي (ضد الخناق والشهاق والكزاز)
DFID	إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DPEP	برنامج تنمية التعليم الابتدائي في المقاطعات (الهند)
E-9	البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (إندونيسيا وباكستان والبرازيل وبنغلاديش والصين ومصر والمكسيك ونيجيريا والهند)
EC	المفوضية الأوروبية
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EDUCO	برنامج التعليم بمشاركة المجتمع المحلي (السلفادور)
EIIIG	مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل
EFA	مؤشر التعليم للجميع
EMIS	نظام (نظم) معلومات إدارة التعليم
ESDP	برنامج تنمية قطاع التعليم (إثيوبيا)
EU	الاتحاد الأوروبي
FTI	مبادرة المسار السريع
FUNDEB	صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي ومهنيي التعليم (البرازيل) (صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين، سابقاً)
FUNDEF	صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين
FUNDESCOLA	برنامج تحسين المدارس (البرازيل)
G8	مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى (الاتحاد الروسي وألمانيا وإيطاليا وفرنسا وكندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة واليابان، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبي)
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
HIV/AIDS	فيروس نقص المناعة البشرية / متلازمة نقص المناعة المكتسب
IBE	مكتب التربية الدولي لليونسكو
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصال
IDA	المؤسسة الإنمائية الدولية (البنك الدولي)
IDB	بنك التنمية للدول الأمريكية
IEA	الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي
IIEP	المعهد الدولي لتخطيط التربية (اليونسكو)
ILO	منظمة العمل الدولية
IMF	صندوق النقد الدولي
ISCED	التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)
LAMP	برنامج تقييم ورصد محو الأمية
LDCs	البلدان الأقل نمواً

LGA	منطقة السلطة المحلية (نيجيريا)
LLECE	مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم
MDG	هدف من الأهداف الإنمائية للألفية
MICS	الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (اليونيسيف)
MOEYS	وزارة التربية والشباب والرياضة (كمبوديا)
NAR	نسبة الحضور الصافية
NER	نسبة القيد الصافية
NGO	منظمة غير حكومية
NIR	نسبة القبول الصافية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي
OREALC	مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية
PASEC	برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية
PEC	برنامج المدرسة الجيدة
PETS	Public Expenditure Tracking Survey
PIRLS	الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة
PISA	البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
PREAL	برنامج تعزيز إصلاح التعليم في أمريكا اللاتينية والكاريبي
PROHECO	Programa Hondureño de Educación Comunitaria (Honduras)
PRSP	دراسات استراتيجية الحد من الفقر
PTA	رابطة آباء ومعلمين
PTR	نسبة التلاميذ إلى المعلمين
SACMEQ	تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم
SERCE	الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية
SIMECAL	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (Bolivia)
SSA	برنامج سارفا شيكشا أبهيان (الهند)
SWAp	النهج القطاعي الشامل
TIMSS	اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم
TNER	نسبة القيد الصافية الكلية
TRC	مركز موارد المعلمين
TVET	التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني
UIL	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UN	منظمة الأمم المتحدة
UN-HABITAT	برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (الموئل)
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الأيدز)
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UNEVOC	المركز الدولي للتدريب التقني والمهني (اليونسكو)
UNFPA	صندوق الأمم المتحدة للسكان
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UPE	تعميم التعليم الابتدائي
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية
WEI	برنامج مؤشرات التعليم في العالم
WHO	منظمة الصحة العالمية

الفهرس

هذا الفهرس مرتب بحسب التسلسل الأبجدي للكلمات ويشمل الفصول من الأول إلى الخامس. وتشير أرقام الصفحات المطبوعة بخط مائل إلى الأشكال والجداول. وتشير الأرقام المطبوعة **بخط ثخين** إلى المواد الواردة في داخل الأطر؛ أما الأرقام الواردة **بالخط المائل والثخين** فهي تشير إلى شكل أو جدول موجود ضمن إطار. ويشير حرف «هـ» الذي يلي رقم الصفحة أحياناً إلى إحدى الملاحظات الواردة في هامش الصفحة. ويشير حرف «خ» إلى خريطة. وعندما يكون رقم الصفحة مشفوعاً برقم مرتفع عن السطر، مثل 133[2]، فإن الرقم العالي يشير إلى عدد المرات التي يذكر فيها البند المذكور في تلك الصفحة. ويمكن الإطلاع على تعاريف المصطلحات في المسرد كما يمكن العثور في الملحق الإحصائي على معلومات إضافية عن البلدان.

أ

الآباء
انظر أيضاً الأمهات
الاختيار في التعليم 152[2]، ***163***، 165، ***167***
دورهم في المدارس 157-159، ***158***، 166، 175
والمساءلة المدرسية *129*
اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (SMMIT) 110، 112، 182
الاتحاد الأوروبي، مدونة سلوك لتوزيع المعونة *228*
الاتحاد الروسي
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم قبل الابتدائي 53
محو الأمية/القرائية ***111***
الاتحاد السوفييتي انظر الاتحاد الروسي؛
أذربيجان؛ أرمينيا؛ إستونيا؛ أوزبكستان؛ أوكرانيا؛ بيلاروس؛جورجيا؛ قرغيزستان؛ كازاخستان؛ لاتفيا؛ ليتوانيا؛ جمهورية مولدوفا
اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة *(2006)* 82، *192*
اتفاقية منظمة العمل الدولية بشأن السن الأدنى للعمل *79*هـ

إتمام التعليم المدرسي
التعليم الابتدائي ***63***، 70، *73*، 82
زيادة معدلاته ***63***
والتعليم قبل الابتدائي **50**
والملاريا 82
الأثرياء أنظر ثراء الأسر
إثيوبيا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *61-62*، 62، 64، *66*، 66، 67، *75*، 76، *133*، *206*، *212*، 212، 213
الإنفاق على التعليم *133*، 134، 135، 137
أوجه اللامساواة 28، 74، 75، 76-77، 76، 79، 88
برامج الإنصاف ***150***
التعليم الابتدائي 58، **58**، *60*، 67، 68، *68*، 69[2]، *70*، 71، 72، 74، 75، 76-77، 79، 99، 100، 104، *140*، ***140***
التعليم الثانوي *85*هـ، 88، *101*، 104
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 99، 100، *101*، 104
التلقيح 33
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *189*، 200-201
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية *46*، *47-48*، 47
سياسات التغذية *192*
عمليات تقييم التعلّم *182*
الفعالية *138*
القيد *213*، 213، *229*
اللامركزية *148*، ***150***
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، 125، 125[2]
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*، *123*، 124
محو أمية الكبار *94*، 94، *94*هـ، *95-96*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون ***118***
المعونة التعليمية *205*، *212*، 212، *213*، 213
الأجر
المرتبات *135*، *148*، *171-172*، ***173***، 177، *225*
المرتبط بالأداء *177-179*، ***178***، *240*
الأجر المرتبط بالأداء، المعلمون 177-179، **178**، 240
الأجندات السياسية، تأثيرها على الإصلاحات 199
الاحترار العالمي *36-37*
الاحتياجات الخاصة
انظر أيضاً العوق
التمويل 143
الأحياء الفقيرة
أوجه التفاوت 78، 193
التعليم الخاص المنخفض الرسوم 167-168، **167**، 233
الاختلافات الإقليمية، محو الأمية/القرائية 95-96
الاختلافات الثقافية، عدم المساواة *87*، *143*
الاختلافات بين الجنسين ، في الأداء المدرسي 105-107، 114
الاختيار
التأثير على التحصيل المدرسي ***162***
في مجال توفير التعليم *159-163*، *239*
المتاح للآباء 152[2]، ***163***، *165*، ***167***
واللامساواة *152*
اختيار الآباء 152[2]، ***163***، 165، **167**
إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة) ***224***
إدارة الدوائر المحلية woreda (إثيوبيا) ***150***، **150**

الإدارة على مستوى المدارس 131، 152، 153-157، *154*
الإدارة على مستوى المدارس 131، 152، 153-157، *154*
أذربيجان
الإنفاق على التعليم *134*، *137*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *110*
التعليم الابتدائي *60*، *100*، *119*
التعليم الثانوي 103هـ
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*، *103*هـ
عمل الأطفال *80*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
المعلمون *119*
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية
التعليم الثانوي *84*
التعليم قبل الابتدائي 60، 71، 121
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *110*هـ
المعلمون 121
الأرجنتين
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
بيئة التعلم 117[2]
التحصيل الدراسي في مجال العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *71*، *100*، *112*
التعليم الثانوي 85، 113
التعليم قبل الابتدائي **50**، *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*، 103، 106هـ
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *116*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلم **111**
الفعالية 138
اللامركزية 148
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
محو الأمية 112
معرفة القراءة 106هـ
المعلمون 121
الأردن
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الإنفاق على التعليم 137
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم الابتدائي 60، 71
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *106*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *110*هـ
معدل وفيات الأطفال 33
أرمينيا
تحصيل التلاميذ *113*
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعليم الابتدائي *68*، *99*، *113*، 122هـ
التعليم الثانوي 87، *87*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 106
آروبا
التعليم الابتدائي *71*، *119*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
المعلمون *119*
إريتريا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64، *133*
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
التعليم الابتدائي 60، 71، 72، 99، 100، 119، 121
التعليم الثانوي *101*، *103*هـ
التعليم العالي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، *101*، *103*، *103*هـ
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
القيد *103*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون *117*، 119، 121
الأزمة المالية العالمية *26*
إسبانيا
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*، *120*
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*، 216، 228[2]

المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*
المعلمون *120*
الاستبعاد
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الحرمان؛ الأقليات الإثنية؛ التعليم الاستيعابي؛ اللامساواة؛ عدم الإنصاف؛ التهميش
ومحو الأمية *96*
الاستبقاء في المدرسة
انظر أيضاً إتمام التعليم المدرسي؛ نسبة البقاء في التعليم
والتفاوت بين الجنسين 100
والقيد في التعليم قبل المدرسي **50**
استراتيجيات المساعدة المشتركة *228-229*
أستراليا
الإنفاق على التعليم *134*، *136*
أوجه التفاوت 114هـ
تحصيل التلاميذ *113*
التحصيل الدراسي في مجال العلوم *110*
التعليم الابتدائي *60*، *113*
التعليم العالي *73*
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*، 215، *226*
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
الاستقصاء الوطني بشأن الفساد والحوكمة الجيدة (المكسيك) 139
الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (MICS2) 51
استقصاءات تعقب المصروفات العامة (PETS) 141
استقلال المدرسة 78، 115، 154-155
انظر أيضاً الإدارة على مستوى المدارس
الاستهداف
برامج عمل الأطفال 194-195، 195
الحرمان 140، 142، 194-195، 238
استونيا
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم الابتدائي 61، 120
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120
اسرائيل
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113
أسعار المواد الغذائية *46*
اسكندنافيا انظر الدنمارك؛ فنلندا؛ آيسلندا؛ النرويج؛ السويد
الإسهال *43*، *44*
آسيا
انظر أيضا آسيا الوسطى؛ شرق آسيا؛ كل بلد على حدة؛ جنوب وشرق آسيا
الإنفاق على التعليم 142
أوجه التفاوت 142
آسيا الوسطى
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الإدارة على مستوى المدارس *155*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 64
الإنفاق على التعليم 133، 134[2]، 137
بيئة التعلّم *117*
التعليم الابتدائي 56، 57[2]، 60، 98، 99، 100[2]
التعليم الثانوي 85، *86*، 86، 98، 101
التعليم العالي 90، 98
التعليم قبل الابتدائي 51، 52
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98، 99، 100[2]، 101
حوافز المعلمين *178*
محو أمية الكبار 93، 95
المعلمون 107، 118، 172
الإشراف المدرسي 179، 183-184، **184**
الإصلاح التعليمي 130، 152-170
إصلاح الحوكمة *51*، *189*
تأثير التبعات السياسية *199*
التقييم *130*
في دراسات استراتيجية الحد من الفقر *130-131*، *189*
المدارس *152-170*، ***162***، *241*
إصلاح القطاع العام انظر إصلاح الحوكمة
إصلاح المناهج التعليمية
تأثير التغيرات على المعلمين *172*
نتيجة للاختبارات *182*
الإصلاح شبه التجاري للتعليم، النظم المدرسية 152، 163
إصلاحات الحوكمة المدرسية 130، 152-170
أصول التدريس انظر البيداغوجيا
إطار العمل انظر إطار عمل داكار
إطار عمل داكار
انظر أهداف التعليم للجميع
الأهداف *41*
الالتزام بالإنصاف *72-73*
التعهدات *132*، *157*، *204*، *208*
التقدم في هذا السبيل *205*، *217*
شرط إزالة اللامساواة *185*
العلاقة بالأهداف الإنمائية للألفية *25*
مبادئ الحوكمة *130*
الهدفان الثالث والرابع للتعليم للجميع *91*
والإنصاف في تقديم المعونة *210*
أطفال الشوارع 193
الأطفال الصغار *49-50*
الأطفال الصغار انظر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ؛ التعليم قبل الابتدائي
الأطفال المصابون بالتقزّم 34، *35*، 45، 46، 46هـ، 47خ، 195، 195هـ
الأطفال المهاجرون *193*
الأطفال دون الثالثة من العمر، برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 49-50
الأطفال دون الخامسة من العمر
انظر أيضاً الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ التعليم قبل الابتدائي
معدل وفيات الأطفال *33*، 44، *45*[2]، 238
انظر أيضاً معدل وفيات الأطفال
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *59-67*، 62، 63، 65
انظر أيضاً التسرب؛ الحضور المدرسي
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
التأثير الاجتماعي الاقتصادي *60-61*
التأثير على نتائج التقييم الدولي للتعلّم *111*
التفاوت الجغرافي *61*، 61
التفاوت بين الجنسين ***62***
قياس التوجهات وإسقاطاتها *65-67*، 66
نقص/زيادة أعدادهم ***58***، *59-60*، 62، ***63***
وأهداف التعليم للجميع *25*، *56*، ***62***
والإنفاق على التعليم *133*
والمعونة التعليمية *205*، *206*[2]، *212*، 212، *214*
وثراء الأسرة *74-76*، 76
وعمل الأطفال *79-80*، *194-195*
وفيروس ومرض الأيدز *82*
إعادة الصفوف
انظر أيضاً التقدم عبر الصفوف
الاستفادة من عمليات تقييم التعلّم *182*
المدارس الابتدائية *68*، 68، 69، *99-100*
المدارس الثانوية *88-89*
والإدارة على مستوى المدارس *157*
والاختبارات المصيرية *181*
والتفاوت بين الجنسين *99-100*
والتيتّم *82*
والملاريا *81*
إعادة توزيع الأموال 142-145، 146، 148، 151
انظر أيضاً التحويلات النقدية
الإعانات المالية المشروطة ***141***، *146*، *147*
إعلان باريس بشأن فعالية المعونة *219*، *220*، *224*، *228*
أفريقيا
انظر أيضاً كل بلد على حدة؛ شمال أفريقيا، أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ غرب أفريقيا
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعليم الابتدائي *71*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 106
سوء التغذية 46
أفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال المصابون بالتقزّم 34
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 59-60، 60، 61، *61*، 64، *64*، 133
الإنفاق على التعليم *133*، 133[2]، 134، *134*[2]، 137، *137*، 142
أهداف التعليم للجميع 41[2]
أوجه التفاوت 27-28، 86، 142
بيئة التعلّم 116
التعليم الابتدائي 26، *27*، 41، 56، *56*، 57[2]، *57*[2]، 58، 60، *60*، 68، 70، *98*، *99*، *100*[2]، 134
التعليم الثانوي 26، *27*، 384[3]، *85*، 86، *286*[2]، *98*، 101، *101*، 102
التعليم العالي 89، *90*، *98*، 103
التعليم بعد الثانوي 26، *27*
التعليم قبل الابتدائي *51*، 251[2]، *52*
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85، *85*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 41، 95، 97، *98*، 298[2]، *99*، *99*، *100*، 2100[2]، 101، *101*، 102، 103، 105
الحضور المدرسي 26، 27-28، *27*
الخطط التعليمية 190
سوء التغذية *346*[3]، 47، *47*
الصحة والتغذية 34، 81
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم 182
فيروس ومرض الأيدز 82
قرائية/محو أمية الشباب 94
اللامركزية 148
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
محو أمية الكبار 93، *93*، 94[3]، 95، *95*
المساعدة الإنمائية الرسمية 206
معدل وفيات الأطفال 32، 43، 44
المعلمون *107*، 117[2]، *118*، **118**، 171، 172، 175
المعونة التعليمية 217
المواقف الديمقراطية 36
نسب البقاء في التعليم 27، *27*
أفغانستان
التعليم الابتدائي 99
التعليم الثانوي 101
التعليم العالي 103
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 100، 101، 103
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 194
القدرة **227**
القيد 103
محو أمية الكبار *94*، 94هـ

الملحق

مشروعات التعليم والحوكمة *231*، 232
المعلمون 176[2]، 177
المعونة التعليمية **227**، 228
الأقليات الإثنية
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *193*، **193**، 200-201
والإنفاق العام على التعليم 143
والمشاركة في التعليم قبل المدرسي *52-53*، 54، **55**
وحشد المعلمين **176**
الأقليات انظر الحرمان؛ الأقليات الإثنية؛ الاستبعاد؛ التهميش
اكتساب المهارات المعرفية *109*، 110
إكوادور
أوجه التفاوت *48*
بيئة التعلّم *116*
التعليم الابتدائي 61، 71، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
سوء التغذية *47*
الصحة والتغذية *49*
الصعوبات اللغوية *114*، *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم **111**
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*، 124
محو الأمية/القرائية *109*
المعلمون 119، 120
ألبانيا
التعليم الابتدائي *61*
التعليم قبل الابتدائي *53*
عمل الأطفال *80*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
الالتحاق بالمدرسة قبل السن الرسمية 68، *68*، 69، *69*
ألمانيا
الإنفاق على التعليم 135، 136، 137
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113، 120
جهة مانحة للتعليم 214، 214[2]، *215*، 215، *217*، 218، **218**
محو الأمية/القرائية **111**
المساعدة الإنمائية الرسمية 207
المعلمون 120
آليات مركزية لتحويل الأموال *145-146*، *147*، *148*، *151*
الإمارات العربية المتحدة
الإنفاق على التعليم *136*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *73*، *120*
التعليم قبل الابتدائي *52*
سوء التغذية *47*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
محو أمية الكبار 122هـ
المعلمون *120*
الإمداد بالمياه، حصته من إجمالي المعونة 210
الأمراض *43*، *44*، *79-82*
انظر أيضاً صحة الطفل والتغذية؛ البرامج الصحية؛ فيروس ومرض الأيدز
الأمراض المعدية *43*، *44*، *79-82*
أمريكا
انظر كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية؛ أمريكا الشمالية؛ الولايات المتحدة
أمريكا الجنوبية انظر كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 64
الإنفاق على التعليم 133، 134، 135، *136-137*، 137
أوجه التفاوت *113*
التعليم الابتدائي *56*، 56، 57[2]، 61، 98، 99، 100[2]
التعليم الثانوي 85، *86*، 86، 98، 101
التعليم قبل الابتدائي 51، 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *97*، 98، 99، 101
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *113*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار 93، *94*، 95
محو الأمية/القرائية **111**
المعلمون 107، 118
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *85*، 85
أمريكا اللاتينية والكاريبي
انظر ايضاً كل بلد على حدة
الإدارة على مستوى المدارس *154*[2]
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 64، 64
إعادة توزيع الأموال *148*
الإنفاق على التعليم 133، 134، 135، 137
أوجه التفاوت *90*، *114*
بيئة التعلّم *116*، *117*
التحصيل الدراسي *154*
التحصيل الدراسي في العلوم *106*
التحويلات النقدية *195*
التعليم الابتدائي *56*، 56، 57[2]، 61، 68[2]، 98، 99، 100[2]
التعليم الثانوي 85، *86*، *88*، 98، *101*، 101
التعليم العالي *89*، 90، 98
التعليم قبل الابتدائي 51، 53
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *97*، 98، 99، 100[2]، *101*، 101، *105-106*، *106*
الحضور المدرسي *28*
خطط التعليم *190*
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *113*، 116
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*
عمل الأطفال *79*
عمليات تقييم التعلّم **112**
اللامركزية *147-148*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *93*، *95*
معدل وفيات الأطفال 44
معرفة القراءة *105-106*
المعلمون 107، 117[2]، 118، *172*
نسب البقاء في التعليم المدرسي 27
إمكانية التنبؤ بتدفقات المعونة 137، 206-207، 220، 226، 240
الأمهات
تأثير الخلفية التعليمية *32*، *34-35*، 34، 35، *60*
معدل الوفيات *33*
الأمية انظر محو أمية الكبار؛ القرائية؛ محو أمية الشباب
الإناث، انظر الفتيات؛ الأمهات؛ النساء
الانتفاع بالتعليم
انظر أيضاً: القيد؛ الفقر؛ تعميم التعليم الابتدائي
الإنفاق على التعليم 132
أوجه التفاوت بين الجنسين 65، 98-99
تأثير الإخفاقات 26، 207-208
تحسن **63**، *231*، *232*
تحسن السياسات 65
التعليم الأساسي 84، 214
التعليم الابتدائي 60-67، **63**، *100*
التعليم الثانوي 32، 84
التعليم العالي 90
التعليم قبل الابتدائي 50-51، **53**، 55
التلاميذ المعوقون 82-83
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والإنصاف 42
الصبيان 64
الفتيات 63-64، 65، 206
فرص الحصول على معلمين مؤهلين 131
الفساد 139
مسؤولية الحكومات 153
المكان 116
المناطق الريفية 58، **58**، *231*
النساء 28
النوعية **77**
والتكاليف المدرسية **62**
الانتقال
إلى المدرسة الابتدائية 181
إلى التعليم الثانوي 84، *85*، 86، *86*
إلى التعليم العالي *73*
إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي 86
الإنجازات القصيرة المدى، في مقابل بناء القدرات 229
انخفاض الوزن عند الولادة، وسوء التغذية *46*، *47*خـ
أندورا
التعليم الابتدائي *119*، *120*
المعلمون *119*، *120*
إندونيسيا
الإدارة على مستوى المدارس *155*
الأطفال المعاقون 83
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، 76، *111*
آليات الحماية من الفساد *140*
أوجه التفاوت 74، 75، 76، 79، 88
التحصيل الدراسي في العلوم *110*، 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الابتدائي 71، 72، 74، 75، 79، 99، 100، 104، 112
التعليم الثانوي 88، 104
التعليم غير النظامي *91*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، 104
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
عمليات تقييم التعلّم *110*
اللامركزية *147*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125، *125*
محو أمية الكبار *94*، 94
محو الأمية/ القرائية *111*، *111*هـ
المشروعات التعليمية والحوكمة 231
معدل وفيات الأطفال 33، 45[2]
معرفة الحساب *111*
المعلمون **118**
المناهج الدراسية *155*
الإنصاف
انظر أيضاً المساواة بين الجنسين؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ اللامساواة؛ عدم الإنصاف
الأهداف *151*
الاستعانة بالمعلمين المتعاقدين *173*، **174**، *175*
الالتزام الحكومي *199*
تأثير التعليم *24-25*
تأثير التعليم الخاص *167*
تأثير الفساد *139*
تأثير اللامركزية *145-146*، *147*، *148*، **150**، *190*، *239*
تحديد الأهداف *236-237*
تحسين الإنصاف من خلال المشروعات *59*، 231، 232
التحسين من خلال النهوج القطاعية الشاملة **186**
التزامات منتدى داكار *72-73*

السياسات من أجل الإنصاف ***77***
في الإنفاق على التعليم *142-151، 237*
في مجال نوعية التعليم ***108***
مسؤولية الحكومات *153*
واستقاء المعلومات من عمليات تقييم التعلّم *182*
والإدارة على مستوى المدارس *153، 155*
والخيار التعليمي *161-162*
والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *42-43، 114*
والمساواة *142*
وتفويض السلطة *130*
وتقديم المعونة *210-214*
وتوزيع الدخل *31*
أنغولا
الإنفاق على التعليم *134، 135*
سوء التغذية *46، 47*
عمل الأطفال *80*
أنغيلا
التعليم الابتدائي *71، 119*
المعلمون *119*
الإنفاق الحكومي على التعليم في العالم *136-137*، 137[2]
الإنفاق المحلي على التعليم 132-137، *133*، 134[2]، 136، *142*
الإنفاق على التعليم
الإنفاق العام *132-137*، 133، 134[2]، *136*، 142
تأثير التمويل دون المستوى اللازم *136*
تأثير الزيادات *59*
تأثير اللامركزية *145-151*
تحسين الفعالية *138-141*، ***141***
الحصة من الإنفاق العام *133-134*، *138-139*
الصلة بالتحصيل الدراسي *132*، *133*
للتلميذ الواحد *136*، *136-137*، *142*، *143*، *147*، *147*، *148*، *149*خـ *237*
المرتبات *135*
وأهداف الإنصاف *142-151*، *237*
والقيد *134-135*
والناتج القومي الإجمالي *133-134*، 133، 134-135، *147*، ***169***، *206*
الإنفاق على التعليم 132-137، *133*، 134[2]، *136*، *142*
الإنفاق على التعليم للتلميذ الواحد 136، 136-137، *136-137*، 142، 143، *147*، 147، 148، 149خـ 237
الأهداف الإنمائية للألفية
الأهداف غير المحققة *44*، ***48***
التركيز عليها في دراسات استراتيجية الحد من الفقر *187*، *191*
سوء التغذية 46
العقود *226*
العلاقة مع أهداف التعليم للجميع *25*
وتعميم التعليم الابتدائي *204*
أهداف التعليم للجميع
الهدف *1*، الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *42*
أهمية الإنصاف *42-43*، *114*
الاحتياجات إلى المعونة *204-208*
استراتيجيات الحد من الفقر 201
البرامج، للأطفال دون الثالثة من العمر *49-50*
تأثير برامج الحماية الاجتماعية *195*
التقدم نحو تحقيق الهدف *40-41*
الصحة والتغذية *42-43*
المشاركة *50-55*
النصيب من المعونة *51*
الهدف *2*، تعميم التعليم الابتدائي *25*، *56*
انظر أيضاً التعليم الأساسي؛ التعليم الابتدائي
الاتجاهات *65-67*، 66
الاحتياجات إلى المعونة *204*، *208*، *217*، *225*
الاحتياجات من المعلمون ***118***
التركيز على دراسات استراتيجية الحد من الفقر *188*
التقدم نحو تحقيق الهدف *25*، *40*، *41*، *56-79*، ***206***، *213*، 213، *217*، *236*
العقبات *78-79*، *79-83*، *131*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
المشروعات والبرامج 231-232
النجاحات ***77***
الهدف الإنمائي للألفية *204*
الهدف *3*، التعلّم مدى الحياة *91-92*
المشروعات والبرامج 231-232
والنمو الاقتصادي *32*
الهدف *4*، محو أمية الكبار
انظر أيضاً قرائية/محو أمية الشباب
الإسقاطات 93
أوجه التفاوت داخل البلدان *95-96*
الاحتياجات إلى المعونة *204*، *208*
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
التفاوت بين الجنسين *95*، *105-106*
التقدم نحو تحقيق الهدف *91*، *94*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
المزايا والعقبات *93*
معدلات القرائية *93-94*، 93، *94-95*، 94، 95
نجاح الحملات الإعلامية ***141***
النساء *28*، *29*، *93*، 93، *95*
الهدف *5*، التكافؤ بين الجنسين
الأداء المدرسي *105-107*، *114*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ***62***
استخدام المعلمات *107*، 107
الانتفاع بالتعليم *65*
تحقيق الهدف ***103***
التعليم الابتدائي *64-65*، *97-100*، *206*
التعليم الثانوي *97*، *98*، *101*، *102*، **103**، 104، *206*
التعليم العالي *97*، 98، *101*، *106*
التعليم والقدرة على الكسب *30*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *97-107*
داخل البلدان *102-105*
عمالة النساء *191*،*31*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *95*، *105-106*
الهدف *6*، نوعية التعليم
أوجه القصور ***62***، *171*
تأثير أوجه التفاوت *110-113*
تأثير الاختبارات المصيرية *180-182*، ***181***
تأثير المعلمين المتعاقدين *173*، ***173***، ***174***
قياس جودة التعليم *28*، ***108***
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
والتأثير على رأس المال البشري *32*
وتحسين الانتفاع بالتعليم ***63***، ***77***
وفعالية الإنفاق على التعليم *138*
انظر أيضاً عمليات تقييم التعلّم؛ نتائج التعلّم
الاحتياجات على صعيد السياسات *238*
انحراف دراسات استراتيجية الحد من الفقر *188*
تأثير تنظيم المدرسة والبيئة التعليمية *114-117*
التعليم قبل المدرسي *50*
التقدم *122-123*، 123، *241*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*
الرصد *171*، *183*، *238*
في المدارس الخاصة *166*
المشروعات والبرامج 231-232
المعلمون *117-121*
والتمويل *189*
أهداف التعليم، الحاجة إلى ميزانيات 186
أهداف المعونة لعام 2010 205، 207، 221، **221**
الأهداف الوطنية، واللامركزية 151
أوبك (منظمة الأقطار المصدرة للنفط) **206**
أوجه التفاوت داخل البلد الواحد *95-96*، *123-125*، 124، 125
التعليم الابتدائي *73-78*، 73
التعليم الثانوي *88-89*، 88، 89
التعليم الخاص ***169***
التعليم قبل الابتدائي *51-52*، 54
التفاوت بين الجنسين *102-105*
التمويل غير المنصف *143*، ***149***
توزيع الدخل *31*
الفرص التعليمية *27*
المعلمون *119-120*
نتائج التعلّم *112-117*
وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر 45[2]
أوجه التفاوت على الصعيد المحلي انظر أوجه التفاوت داخل البلد الواحد
أوجه اللامساواة الاجتماعية الاقتصادية 78، 105
أوروبا الغربية انظر كل بلد على حدة؛ أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
أوروبا الوسطى والشرقية
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 64
الإنفاق على التعليم 133، 134، 135، 137
أوجه التفاوت *113*
التعليم الابتدائي 56، 57[2]، 61، 98، 99، 100[2]
التعليم الثانوي 85، *86*، 86[2]، 98، 101
التعليم قبل الابتدائي 51، 53
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *85*، 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98، 99، 100[2]، 101
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار 93، 95
المعلمون 107، 118
أوروبا، انظر أوروبا الوسطى والشرقية؛ كل بلد على حدة؛ أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
أوروغواي
الإنفاق على التعليم 135
بيئة التعلّم 116، 117
التحصيل الدراسي في العلوم *110*، **111**
التعليم الابتدائي *71*، *100*
التعليم قبل الابتدائي **50**، *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*، 106هـ
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم 180، **183**
محو الأمية/القرائية **111**
معرفة الحساب **111**
معرفة القراءة 106هـ
المعلمون 121
أوزبكستان
التعليم الابتدائي 119
التعليم قبل الابتدائي 52، 54
عمل الأطفال 80
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، *233*
المعلمون 119
أوضاع الأزمات
انظر النزاعات؛ الدول الضعيفة
أوضاع الطوارئ
انظر النزاعات
تأثير الوقت المخصص للتدريس ***115***
والحماية الاجتماعية *194-195*
أوغندا
الإشراف المدرسي 184

إصلاحات الحوكمة 130
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال المعاقون **83**
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *76*، 221
إلغاء الرسوم المدرسية 143
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
أوجه التفاوت *74*، *75*، *76*، *88*
بيئة التعلّم 116
التعليم الابتدائي *68*، *69*، *69*[2]، *72*، *73*، *74*، *75*
التعليم الثانوي *84*، *88*، 103، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، 103، *104*
الحد من الفقر 187
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 198، *200*-*201*
سوء التغذية *47*
عمليات تقييم التعلّم 182
الفساد **141**
القيد 229
اللامركزية 146، 148
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
محو الأمية/القرائية 109
معدل وفيات الأطفال *33*، *45*
المعلمون **118**، 120، 121، 175، 177
أوكرانيا
الإنفاق على التعليم *135*
التعليم الابتدائي *119*
المعلمون *119*
الأيتام/التيتم، التأخر في الالتحاق بالمدرسة وإعادة الصفوف 82
الإيراد الفردي، تأثير التعليم 30
إيران انظر جمهورية إيران الإسلامية
آيرلندا
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
جهة مانحة للتعليم 214، 215، 228[2]
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
المعلمون 120
آيسلندا
الإنفاق على التعليم 136
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113
التعليم العالي 73
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *106*
إيطاليا
الإنفاق على التعليم 135، 136، 137
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم الابتدائي 113، 120
محو الأمية/ القرائية 111
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
المعلمون 120

ب

بابوا غينيا الجديدة
التعليم الابتدائي 99
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
باراغواي
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت ***115***
بيئة التعلّم *116*، *117*[2]
التعليم الابتدائي 71، 99، 100
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، *106*هـ
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
محو الأمية/ القرائية *112*
معرفة القراءة *106*هـ
المعلمون *107*
باكستان
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، *64*، 64، 66، 67
الإنفاق على التعليم *133*، 135
أوجه التفاوت *95*، *105*، *168*
التعليم الابتدائي 67، 71، 73، 99، 100، 119، 121
التعليم الثانوي *84*
التعليم الخاص *164*، *166*، *167*، ***169***
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *31*، *64*، 99، 100، *105*، *167*، *168*
الحوكمة *67*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *196*، ***197***
سوء التغذية 47
عمل الأطفال *80*
القيد *105*، ***169***
محو أمية الكبار *94*، 94، *94*هـ*95*
محو الأمية/القرائية *29*، *109*
مشاركة الآباء *157*-*158*
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، 232، *233*
معرفة الحساب *109*
المعلمون *117*، 119، 121، *166*، *173*، *175*
بالاو
التعليم الابتدائي 99
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
البحرين
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعليم الابتدائي *60*، *71*
التعليم الثانوي 84، 84هـ
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *106*
سوء التغذية *47*
عمليات تقييم التعلّم 110هـ
مؤشر تنمية التعليم للجميع 106
براتهام (الهند) 216
البرازيل
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، *64*، 65، *66*، *76*
إعادة توزيع الأموال 148
الإنفاق على التعليم *135*، *137*[2]، *142*
أوجه التفاوت *76*، ***115***، 142
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110، *110*
التحويلات النقدية 195
التعليم الابتدائي *61*، *68*، *71*، *99*
التعليم العالي 90
التعليم قبل الابتدائي 251، *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 106هـ
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *116*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلم 110، **111**
الفساد 139
محو أمية الكبار *94*
محو الأمية/القرائية 29
معرفة القراءة 106هـ
المعلمون 121، 176
المعونة التعليمية 217
المنح المدرسية 156-157، 176
البرامج
انظر أيضاً الخطط التعليمية
الإدارة على مستوى المدارس *153*-*154*
إعادة توزيع الأموال 142-145
اختيار المدرسة *161*-*162*
استهداف المحرومين *140*، *142*، *194*-*195*، *238*
التحويلات النقدية *49*-*50*، ***49***، ***77***، **195**، 196، *238*
التعلّم مدى الحياة ***187***
التعليم قبل المدرسي ***50***، *55*، ***55***
تعميم التعليم الابتدائي ***59***
التكافؤ بين الجنسين ***103***، *206*
حشد المعلمين *176*-*177*، ***176***
الحماية الاجتماعية *158*، *194*-*196*
الصحة *47*-*48*، *49*، ***49***، *50*، *81*، *192*، *209*، 210
عمل الأطفال *194*-*195*
المعونة انظر المعونة التعليمية
المنح المدرسية انظر المنح المدرسية
النهوج القطاعية الشاملة 231-232، *233*
برامج إصلاح القطاع العام 232[2]
برامج التحويلات النقدية المشروطة *195*، *238*
برامج الحماية الاجتماعية 185، 194-196
برامج الرعاية الاجتماعية، أهميتها **77**
البرامج السكانية، حصتها من إجمالي المعونة *210*
البرامج الصحية
برامج الحماية الاجتماعية *195*
حصتها من إجمالي المعونة *209*، 210
المقدمة عبر المدارس *81*، *192*
برامج القضاء على الديدان المعوية *81*
البرامج الموجهة لصالح الفقراء **187**
انظر أيضاً الحد من الفقر: الدراسات الاستراتيجية
برامج تنمية قطاع التعليم (مشروع الاستثمار في قطاع التعليم) (مالي) *223*
برامج تنمية قطاع التعليم (إثيوبيا) **58**
برامج تنمية قطاع التعليم (مالي) 223
برامج صرف المرتبات **103**، **140**، **197**
بربادوس
الإنفاق على التعليم *135*
التعليم الابتدائي *61*، *71*
البرتغال
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي *99*، 113، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
جهة مانحة للتعليم 214، 215، *215*، *226*
عمل الأطفال 80
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
المعلمون 120
برمودا
التعليم الابتدائي *71*، *99*، *119*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
المعلمون *119*، *121*
برنامج «فهم عمل الأطفال» 79
برنامج carrera Magisterial *178*
برنامج EDUCO (التعليم بمشاركة المجتمع المحلي) (السلفادور) 153، 154، *154*
برنامج oportunidades (المكسيك) 49، **49**، 195[2]

برنامج Opportunity NYC (الولايات المتحدة) **196**
برنامج Perry قبل المدرسي **50**
برنامج Oportunidades-Progresa (المكسيك) 49، **49**
برنامج Read India 216
برنامج Solidario (المكسيك) 195
برنامج الاستثمار في القطاع الفرعي للتعليم الأساسي (زامبيا) *223*
برنامج الاستثمار في القطاع الفرعي للتعليم الأساسي (زامبيا) 223
برنامج الأغذية العالمي، جهة مانحة للتعليم ***206***
برنامج التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي (نيبال) *223*
البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA) 110، **111**
البرنامج الخاص بالتحصيل الدراسي للطلاب على الصعيد الدولي (PISA) 110، **111**
برنامج المدارس الجيدة (PEC) (المكسيك) *154*، 155، 156، **156**
برنامج المدارس الجيدة (المكسيك) *154*، 155، 156، **156**
البرنامج الوطني للتعليم للجميع (نيبال) *223*
برنامج بولسا فاميليا Bolsa Familia (البرازيل) 195[2]
برنامج تحسين المدارس (FUNDESCOLA) (البرازيل) *156-157*
برنامج تحسين نوعية التعليم (أفغانستان) *231*
برنامج تحليل النظم التعليمية التابع لمؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) (فرنسا) 110، **111**
برنامج تعميم التعليم الابتدائي (الهند) **158**
برنامج تقديم إعانات مالية لتحسين المدارس (إندونيسيا) 140
برنامج تنمية التعليم (PRODEC) (مالي) *223*
برنامج تنمية التعليم الابتدائي في المقاطعات (الهند) *224*، **224**
برنامج تنمية التعليم الابتدائي في المقاطعات (الهند) *224*، **224**
برنامج صندوق دعم وتطوير التعليم الأساسي والمعلمين (FUNDEF) (البرازيل)
إعادة توزيع الأموال المخصصة للتعليم *148*
تمويل المعلمين *176*
الفساد *139*
برنامج قسائم التنمية البشرية (إكوادور) 49، 195
برنامج قطاع التعليم، المرحلة الثانية (غامبيا) *231*
برنامج مؤسسة المدارس المدعومة (باكستان) ***169***
بروني دار السلام
التعليم الابتدائي *71*، *120*،*119*
التعليم قبل الابتدائي *52*
المعلمون *119*، *120*
البعثات المشتركة، للمعونة *220*، ***221***، *227*
بقاء الأطفال *43*
بلجيكا
الإنفاق على التعليم *136*
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في الرياضيات *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*، *120*
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
المعلمون *120*
البلدان الأقل نمواً
انظر أيضاً البلدان النامية؛ البلدان ذات الدخل المنخفض (المنخفضة الدخل)
المعونة التعليمية *210*، 211[2]، *218*
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 63
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي 51، 56
التعليم الثانوي *85*، 85، *86*، 86
التعليم العالي 90
التكافؤ بين الجنسين 101
القرائية/محو الأمية 93، 95
المعلمون 118
نتائج التعلّم 112-113، *117*
البلدان الثرية انظر البلدان المتقدمة؛ الاتحاد الأوروبي؛ كل بلد على حدة؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ الولايات المتحدة
البلدان الفقيرة انظر البلدان النامية؛ البلدان الأقل نمواً؛ البلدان ذات الدخل المنخفض
البلدان المتقدمة
انظر أيضاً بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
إطار عمل داكار *204*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 63
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي 51، 56
التعليم الثانوي 85، 86، 87
التعليم الخاص *160*
التعليم العالي 90
التكافؤ بين الجنسين 101
الرعاية الصحية 49
محو أمية الكبار 93، 95، 96
المعلمون 118
المعونة التعليمية *219*
مواقفها إزاء المعونة *205*
نتائج التعلّم 112-113، *117*
نوعية التعليم *28*
البلدان المنخفضة الدخل/ذات الدخل المنخفض
انظر أيضاً البلدان النامية؛ البلدان الأقل نمواً
الإنفاق على التعليم *133*، 133، 134
الاحتياجات من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع *204*، *207-208*، *217*
التعليم الثانوي *87-88*، *87-89*، 87، 88، 89
سمات المجموعة *211*
الفعالية *138*
المشاركة في التعليم قبل المدرسي *51*
المعونة التعليمية *210*، 210، *211*، 211، *213-214*، *215*، *216*، *217-218*، 218، **218**، ***218***
المعونة القائمة على البرامج *222*
البلدان النامية
انظر أيضاً البلدان ذات الدخل المنخفض؛ البلدان المتوسطة الدخل
الإدارة على مستوى المدارس *153*
إطار عمل داكار *204*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 63
الأمراض، انظر أيضاً فيروس ومرض الأيدز
الإنفاق على التعليم 134، *136*
تأثير الاختبارات المصيرية *181*
التحصيل التعليمي *29*
التعليم الابتدائي 26، 51، 56، 57
التعليم الثانوي 26، 85، 86، *87-89*، 87، 88، 89
التعليم العالي 90
تقزّم الأطفال *46*
التكافؤ بين الجنسين *101*، 101
رواتب المعلمين *172*
الزيادات في نسبة القيد الصافية *58*
المساعدة الإنمائية الرسمية انظر المساعدة الإنمائية الرسمية
مستويات القرائية بين الكبار *93*، 93، *94*، 95
المعلمون 118
المعونة التعليمية **218**، *219*
نتائج التعلّم *110-111*، 112-113، *117*
نماذج إصلاحات الحوكمة *130*
نمو التعليم الخاص *164*، *165*
نوعية التعليم *28*
البلدان النامية المتوسطة الدخل
انظر أيضا البلدان النامية
الإنفاق على التعليم 133-134
المعونة التعليمية *210*، *216-217*، *222*
البلدان ذات الدخل المرتفع، الإنفاق على التعليم 133، 134
بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
انظر أيضاً البلدان المتقدمة
التحصيل الدراسي *26*
التعليم قبل الابتدائي *54-55*
نتائج التعلّم ***111***
بلغاريا
الإنفاق على التعليم *136*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *61*، *113*
التعليم قبل الابتدائي *53*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
بليز
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
التعليم الابتدائي *61*، *71*، *119*
التعليم قبل الابتدائي *53*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122، 124
المعلمون *119*
بناء القدرات
المعلمون *155*
المعونة التعليمية *224*، *229*
البنجاب، المشروعات التعليمية والحوكمة *231*، *232*، 233
البنجاب، مشروع القرض لتمويل سياسات تنمية التعليم (باكستان) *232*
بنغلاديش
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61-62، *62*، 65، *66*، *76*، *133*، *212*، 212
آليات الحماية من الفساد **140**
الإنفاق على التعليم 133، *135*، *137*
أوجه التفاوت *28*، 74، *75*، *76*، *78*، *88*، 88، ***115***
التعلم غير النظامي 91
التعليم الابتدائي *60*، *71*، 71، 73، 74، 75، 78، *79*، *100*، **103**، *104*
التعليم الثانوي 88، *88*، 102، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*، 52، *54*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*، 102، **103**، *104*، 191، 206
التلقيح *33*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة *34*
سوء التغذية *47*
السياسات التعليمية 191
سياسات التغذية 192
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 123، *124*
محو أمية الكبار *94*، 94هـ، 94[2]
المشروعات التعليمية وحوكمة التعليم *232*، 233
معدل وفيات الأطفال *33*، *43*، 45[2]
المعلمون *119*، *119-120*، *120*، *177*
المعونة التعليمية 206، 212، *212*

بنك التنمية الآسيوي 215، *215*، 217، *217*
بنك التنمية الأفريقي **63**، 215، *215*، 217، *217*
بنك التنمية للدول الأمريكية *217*، 217
البنك الدولي
استراتيجيات الحوكمة *230*
استقصاءات تعقب االمصروفات العامة *141*، ***141***
تعزيز التعليم الخاص *164*
جهة مانحة للمعونة التعليمية *153*، ***206***، ***209***، *214*، ***224***
القروض غير التساهلية *217*، 217
المشروعات والبرامج التعليمية *231-232*
المنح *206*
البنك الدولي للإنشاء والتعمير انظر البنك الدولي
بنما
الإنفاق على التعليم 135
بيئة التعلّم *116*
التعليم الابتدائي 71، 99، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *106*هـ
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
معرفة القراءة *106*هـ
المعلمون 119، 120
البنية الأساسية للتعليم، أوجه القصور *116*
البنية الأسرية، تأثيرها على التعليم *113-114*
بنين
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، *76*
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *137*
أوجه التفاوت *74*، *75*، *76*، *78*[2]، 88، *88*، *89*
التعليم الابتدائي *60*، *67*، *68*، 68، *71*، *72*، *73*، *74*، *75*، *782*، *99*، *100*، *104*، *119*، *121*، *140*
التعليم الثانوي *88*، *88*[2]، *89*، 101، 103، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*، *58*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*، 101، 103، 104
الرعاية في فترة ما قبل الولادة *34*
سوء التغذية *47*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 123، *125*، *125*[2]
محو أمية الكبار 94هـ
معدل وفيات الأطفال *45*[2]
المعلمون *119*، *121*
البهاما
التعليم الابتدائي *61*، *71*، *100*، *119*، *120*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*
المعلمون *119*، 119، *120*
بوتان
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *72*، *99*، *100*، *119*، *120*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*
سوء التغذية *47*
محو أمية الكبار 94هـ
المعلمون *119*، *120*
بوتسوانا
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *73*، *100*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*
سوء التغذية *47*
محو الأمية 109
بوركينا فاسو
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، *62*، *64*، *66*، 75، *76*، *213*
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
أوجه التفاوت *28*، 74، *74*، *75*، *76*، *88*، 103، 104
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106هـ
التعلم غير النظامي 91
التعليم الابتدائي *60*، 68، *68*، *69*، 70، *71*، *72*، *74*، *75*، *99*، *100*، *104*، *119*
التعليم الثانوي 84، *88*، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 64، *99*، *100*، *103*، *104*، 104، *105*، *106*هـ
التلقيح *33*
الحوكمة 226
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *200-201*
الرعاية في مرحلة ما قبل الولادة *34*
سوء التغذية *47*
القيد 213، *213*، 229
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 123، 125، *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
محو أمية الكبار 94هـ
مشاركة المجتمع المدني 198
معدل وفيات الأطفال *33*، *45*[2]
معرفة القراءة 105
المعلمون **118**، *119*
المعونة من أجل التعليم 213، *213*، 226
بوروندي
الأطفال المعاقون *83*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *64*
إلغاء الرسوم المدرسية 199
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *137*
التعليم الابتدائي 68، 70، *71*، *72*، *73*، *99*، *100*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *99*، *100*
سوء التغذية 46، *47*
عمل الأطفال *80*
محو أمية الكبار 94هـ
المشروعات التعليمية والحوكمة *231*،*232*
البوسنة والهرسك
التعليم قبل الابتدائي *54*
عمل الأطفال *80*
بولندا
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
المعلمون 120
بوليفيا
الإدارة على مستوى المدارس 154-155
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال المعاقون *83*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *76*، *213*
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
أوجه التفاوت *74*، *76*، *79*، *89*
التعليم الابتدائي *61*، *71*، *79*، *104*
التعليم الثانوي *104*
التعليم قبل الابتدائي *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *104*
التلقيح *33*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 196
الرعاية في فترة ما قبل الولادة *34*
سوء التغذية *47*
الصحة والتغذية ***49***
الصعوبات اللغوية 114
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلّم 182-183
القيد *213*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
معدل وفيات الأطفال 32، 33، 44، 452
المعلمون 120
المعونة التعليمية *213*
بيئة التعلّم *115-117*، ***115***، *238*
البيئة المدرسية (بيئة التعلم) 115-117، **115**، 238
البيئة المنزلية، أهميتها *42*، *113*
البيداغوجيا/أصول التدريس، الإدارة على مستوى المدارس 154-155
بيرو
عمل الأطفال 80
الفساد *141*
الإنفاق على التعليم 135، 137
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 104، *106*
أوجه التفاوت 28، 75، 76، *88*، 88، ***111***
الصعوبات اللغوية *114*، *114*خـ
عمليات تقييم التعلّم *110*، ***111***
بيئة التعلم *116*، *117*
محو الأمية/القرائية *29*، *109*
سوء التغذية 47
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76
التعليم قبل الابتدائي 53
التعليم الابتدائي 61، 68، 69، 69[2]، 71، 75، 104، 120
التحصيل الدراسي في العلوم *106*
التعليم الثانوي *88*، 88، 104
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية 116
المعلمون *107*، 120، *121*[2]
بيلاروس
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
التعليم الابتدائي 122هـ
المعلمون *119*

ت

تايلاند
الإدارة على مستوى المدارس 155
الإنفاق على التعليم *134*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*
التعليم قبل الابتدائي *54*
سوء التغذية *47*
المناهج التعليمية 155
تجزئة الجهود، في التصدي للفقر *186*، *188*
تجمع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم 106
التحالفات (الشراكات) *131*، *159*، *160*، *168*، ***169***، *239*
تحديد الأهداف
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 188-189
من أجل الإنصاف 236-237
من أجل نجاح تعميم التعليم الابتدائي **77**
تحسين التعليم عن طريق إصلاح الإدارة وتنمية قدرات جميع المعلمين (إندونيسيا) *231*
التحصيل انظر التحصيل التعليمي، التحصيل المدرسي

التحصيل الأكاديمي انظر التحصيل المدرسي
التحصيل التعليمي
انظر أيضاً التحصيل الدراسي
التعليم الثانوي *26، 29، 86-87*، 86، *112-113*
تلاميذ التعليم الابتدائي 74، *108-112*، 112-113
وحشد المعلمين *176*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *29، 112-113، 154*
انظر أيضاً معرفة الحساب
الفوارق بين الجنسين *106، 114*
المدارس المرخّصة *161*
وتحسين الفعالية *138*
التحصيل اللغوي
انظر أيضاً القرائية
والإدارة على مستوى المدارس *154*
التحصيل المدرسي
انظر أيضاً التحصيل التعليمي
التعليم الخاص 115، 160-161، **162**
الرياضيات 29، 106، 112-113، 114، 138، 154، 161
الفتيات 107
اللغات 154
محو الأمية/القرائية في مجال العلوم 29، 37، 106، 109، *110*، 112
والإنفاق على التعليم 132، 133
والقسائم التعليمية 161
وحوافز المعلمين 178-179
تحويل الموارد الحكومية 145-146، 147، 148، 151
تحويل الموارد، في إطار اللامركزية 145-146، 147، 148، 151
التحويلات النقدية *49-50*، ***49، 77***، *195*، ***196***، *238*
التحويلات النقدية المنصفة *146*
التحيز 106-107، 107
التحيز الجنساني 106-107، 107
التحيز للمناطق الحضرية، نوعية التعليم 175
التخطيط عبر القطاعي *186*
تدريب المعلمين 119، 175، *231*
التدريب، انظر تدريب المعلمين
تدفقات المعونة 137، 206-207، 220، 226، 240
الترفع المنتظم عبر الصفوف انظر إعادة الصفوف
تركيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *64، 66*
الإنفاق على التعليم *135، 137*
أوجه التفاوت 89
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *99، 112*
التعليم قبل الابتدائي *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
عمل الأطفال *80*
محو أمية الكبار *94، 94*
ترينيداد وتوباغو
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *61، 71، 100، 112*
التعليم قبل الابتدائي *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *100*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
محو الأمية/القرائية 111هـ، 112
التسرب
انظر أيضاً الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ إكمال التعليم المدرسي؛ المشاركة في التعليم المدرسي
التسرب من التعليم الابتدائي ***58***، *62، 64، 68، 69، 70*
التسرب من التعليم الثانوي *86*
والإدارة على مستوى المدارس *154*
تشاد
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال المعاقون *83*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *70*، 76
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت *74*، 75، *76-77*، 76، 79، 88، 103، 104
التعليم الابتدائي 75، *76-77*، 79، 99، 100، 104
التعليم الثانوي 88، *103*، 104
التعليم العالي *103*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*، 99، 100، ^{2}*100*، ^{2}*103*، *104*، 104
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية *46*، 47
عمل الأطفال *80*
القيد *103*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *122، 125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122، 123*، 124
محو أمية الكبار *94* هـ
معدل وفيات الأطفال ^{2}45
المعلمون *117*، ***118***
تشيكوسلوفاكيا انظر الجمهورية التشيكية؛ سلوفاكيا
تطور الدماغ، تأثير سوء التغذية 238
التعاون التقني *222*
تعقب المصروفات العامة 140، 140-141، **140**، **141**
التعلم مدى الحياة (هدف من أهداف التعليم للجميع) *91-92*
المشروعات والبرامج 231-232
والنمو الاقتصادي *32*
التعلم والمهارات الحياتية انظر التعلّم مدى الحياة
التعليم
الإنفاق انظر الإنفاق على التعليم
الانتفاع انظر الانتفاع بالتعليم
انظر أيضاً الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ التعليم قبل الابتدائي؛ التعليم الابتدائي؛ التعليم الثانوي
تأثير فرص التعليم على الإنصاف *24-25*
مزايا التعليم *24-25*
المعونة انظر المعونة التعليمية
النوعية انظر نوعية التعليم
التعليم الابتدائي
انظر أيضاً التعليم الأساسي؛ تعميم التعليم الابتدائي
الإنفاق عليه *134-135*، 135، 136-137، *142*
أوجه التفاوت *70-72*، *73-78*، 73، 75، *112-117*، 136-137
الانتفاع *60-67*، ***63***، 100، 231
تحسين النوعية ***63***
تحسين درجات التقييم *138*
التحصيل الدراسي 74، *108-112*، 112-113
التسرب ***58***، *62، 64، 68، 69، 70*
التفاوت الجغرافي *70-72*، *73-78*، 73، 75، *112-117*، 136-137
التقدم فيه *67-72*، 67، 68
التكافؤ بين الجنسين *64-65*، *97-100*، 98، 99، *99*، 100، 104، 167، **168** *206*
الحضور 27، 73، *74-76*، 74، 75، 76، *103*، 104، ***149***، *149*خ
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
القيد انظر القيد، التعليم الابتدائي
معدلات إكماله ***63***، *70، 82*
المعلمون *107*، 107، *117*، 118، **118**، *119-121*
المعونة انظر التعليم الأساسي، المعونة
نسب البقاء حتى الصف الخامس *27*، 27، 68، 77، 87، 89، *100*، 100
نسب القبول الإجمالية *56*، 56
التعليم الابتدائي المجاني (إلغاء الرسوم) *59، 80*، ***144***، *199، 205*، ***206***
التعليم الأساسي
انظر أيضاً التعليم الثانوي الأدنى؛ التعليم قبل المدرسي؛ التعليم الابتدائي؛ تعميم التعليم الابتدائي
الانتفاع 84، 214
التعريف 84هـ
التمويل الإضافي **149**
القيد 213، *213* انظر أيضاً القيد في التعليم الابتدائي، القيد في التعليم الثانوي
المعونة **209**، ***209***، *211*، ***218***، **218**
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 211-212، *212*
البلدان ذات الدخل المنخفض 210، *210، 211*، 211، 215، 216، 217-218، *218*، ***218***، **218**
التعهدات والمدفوعات 208، 209، *210، 211، 212، 214*، 216، *222*، 226
الجهات المانحة 214، 214-215، *214، 215*، 215، 217، *218*، 228، 240
الدعم البرنامجي والحوكمة، 230-231، *231-232*
القيد في التعليم الابتدائي 213، *213*
المعونة القطاعية الشاملة 223-224
المكونات *222*
نسبة المعونة المخصصة للتعليم *209*
نصيب التعليم الأساسي من إجمالي المعونة *209*

التعليم الأساسي، مشروع (أوزبكستان) *231*
التعليم الاستيعابي: العوق: *82-83*، ***83***، *192-193*
التعليم الإلزامي انظر تعميم التعليم الابتدائي
التعليم الانتقائي 115، 162
التعليم الثانوي
انظر أيضاً التعليم الأساسي
الإنفاق عليه 135، *135*، 142
إهماله في دراسات استراتيجية الحد من الفقر 188
أهميته من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع 237
أوجه التفاوت 88-89، *88، 89*
الانتقال إليه 84، *85، 86*، 86
انظر أيضاً التعليم الأساسي، المعونة
تحسين درجات التقييم 138
التحصيل التعليمي 26، 29، 86-87، *86*، 112-113
التسرب 86
التكافؤ بين الجنسين 97، *98*، 101، *102*، *104*، ***206***
الحضور 88-89، *88، 89*، 103-104، *104*
دراسات استراتيجيات الحد من الفقر *200-201*
القرائية/محو الأمية في الرياضيات والعلوم *29*، 112-113
القيد 84-85، 86، *86*، *101*، *102*، ***103***
مزاياه 84، **103**
المشاركة *85*، 86
المعلمون 107، *107*، 117، *118*، **118**
المعونة ***218***
التعليم الخاص
إتاحة فرصة الاختيار *131*، *152*
التفاوت الجغرافي *165*
التنظيم *190*
توفير الخدمات 159
دعم الجهات المانحة *233*
القيد *162-163*، *167*
المدارس الابتدائية، نسب التلاميذ إلى المعلمين *120*
المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم *164-167*، *168*، ***169***، ***239***
النموذج السويدي ***163***
والتحصيل الدراسي *115*، *160-161*، ***162***

التعليم العالي
انظر أيضاً التعليم بعد الثانوي
الإنفاق على التعليم العالي 142
الانتقال إليه *73*
تأثير الجهات المانحة 225
التكافؤ بين الجنسين 97، *98*، 101، 106
القيد 89-90، *90*
المعلمون *185*
المعونة 215، 217، **218**، ***218***
تعليم الكبار
انظر أيضاً التعلم مدى الحياة؛ التعليم بعد الثانوي؛ تدريب المعلمين؛ التعليم العالي
الرصد 91-92
التعليم المستمر انظر التعلّم مدى الحياة؛التعليم بعد الثانوي؛ التعليم العالي
التعليم المهني، التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *85*، 85
التعليم بعد الثانوي
انظر أيضاً التعلم مدى الحياة؛ التعليم العالي
الحضور *26*، 27
المعونة **218**

التعليم بمشاركة المجتمع المحلي (EDUCO)
(السلفادور) 153، 154، *154*
التعليم غير النظامي 91-92، 91هـ
التعليم غير النظامي انظر التعلّم مدى الحياة
التعليم قبل المدرسي
انظر أيضاً الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
أوجه التفاوت *51-52*، 54
الالتحاق *50-51*، ***53***، *55*
الحضور ***53***، *54*
القيد *49-50*، *50-51*، 51، 52-53، ***53***
المزايا ***50***
المعلمون 107
التعليم للجميع
الأهداف انظر أهداف التعليم للجميع
أهمية المعونة *205*، *219*
التقدم *37*، *122-125*، *123*، 124
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85، *85*، *201*
تعميم التعليم الابتدائي (أحد أهداف التعليم للجميع)
انظر أيضاً التعليم الابتدائي
إنجاز ناجح **77**
الاتجاهات 65-67، *66*
الاحتياجات إلى المعونة 204، 208، 217، 225
التركيز على دراسات استراتيجية الحد من الفقر 188
التقدم نحو تحقيق الهدف 25، 40، 41، 56-79، **206**، 213، *213*، 217، 236
الحاجة من المعلمين **118**
العقبات/العوائق 78-79، 79-83، 131
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
الهدف الإنمائي للألفية 204
هدف التعليم للجميع 25- 56
التعهدات بالمعونة، في مجال التعليم 208، *208*، 209-210، *210*، *211*، *214*، *217*، *218*
التغير الديموغرافي، السكان في السن المدرسية *57*، 57
تغير المناخ *36-37*
التغيّب
تغيب التلاميذ 81
تغيب المعلمين 120-121، 165، 166، 172، **179**
تغيّب المعلمين 120-121، 165، 166، 172، **179**
التفاوت الجغرافي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *61*، 61
استراتيجيات الحد من الفقر *193*، *200-201*
التعليم الابتدائي 79
التعليم الخاص *165*
التعليم قبل المدرسي *52*
التفاوت اللغوي *78*، *89*، *114*، *114هـ*، *143*
انظر أيضاً القرائية
التفاوت انظر الحرمان؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ التفاوت الجغرافي؛ اللامساواة؛ عدم الإنصاف، أوجه التفاوت داخل البلد الواحد
التفتيش المدرسي 179، 183-184، **184**
تفريع التعليم وتشعيبه، تأثير ذلك على نتائج التعلّم 114
تفويض السلطة
انظر أيضاً اللامركزية
والإنصاف *130*، *145*، *146-147*، *147*، *241*
تقارير الرصد العالمية *208*
التقدم المدرسي
انظر أيضاً إعادة الصفوف
والتكافؤ بين الجنسين 99-100
التقدم، انظر التقدم في المدرسة
تقديم المعونة 220
تقرير التنمية البشرية ***55***
التقزّم الشديد 46، 46هـ، 47خـ
تقزّم خفيف *46*، *46هـ*، *47خـ*
التقييم
انظر أيضاً الرصد
تقييم تعلّم التلاميذ انظر عمليات تقييم التعلّم كمقياس للفعالية 138
التقييم، انظر الرصد
التقييمات الدولية للتعلّم *29*، *110-111*، ***111***، 112-113، *179-180*، *181-182*
تقييمات تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) 182[2]
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين (هدف التعليم للجميع) ***103***
الأداء المدرسي *105-107*، *114*
الانتفاع بالتعليم *65*، *98-99*
التعليم الابتدائي *64-65*، *97-100*، 98، *99*، *99*، 100، 104، *167*، **168**، *206*
التعليم الثانوي *97*، *98*، *101*، 102، **103**، 104، *206*
التعليم العالي *97*، 98، *101*، *106*
التعليم والقدرة على الكسب *30*
التقدم نحو تحقيق الهدف *41*، *97-107*
توظيف النساء *31*، *191*
داخل البلدان *102-105*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *95*، *105-106*
المعلمات *107*، 107
تكاليف البناء
الأبنية المدرسية *138*
والفساد *139*
تكاليف التعليم
إعادة الصفوف *68*
البلدان ذات الدخل المنخفض *208*
تأثير اللامركزية *147*
تأثير المشاركة في التعليم *65*، ***206***
سياسات خفض التكاليف *205*
والفساد *139*
التكاليف التي تتحملها الأسر، وزيادة القيد ***58***
تكاليف العمليات، تسليم المعونة 221، 228
التكاليف المدرسية انظر تكاليف التعليم
التكاليف المنسوبة إلى الطلاب، كمعونة ***218***، **218**
التلقيح 33، *43*، ***48***
تمكين الآباء والمجتمعات المحلية، الإدارة المدرسية *157-158*
التمويل
انظر أيضاً التحويلات النقدية؛ المعونة التعليمية؛ إعادة توزيع الأموال
الإنفاق العام *132-137*
الحوكمة *129*، *131*
الخطط التعليمية *186*، *216*، *238-239*
لتحقيق أهداف استراتيجية الحد من الفقر *189*
من أجل التعليم
والإنصاف *143*، ***149***
التمويل
انظر أيضاً المعونة التعليمية؛ التمويل المخصص للتعليم
صيغ التمويل *143-145*، *146*، ***150***
عجز الخطط التعليمية *216*
التمويل التعويضي *142*، *148*
انظر أيضاً المنح المدرسية
التمييز *106-107*، *107*
التنافس
في إصلاح الحوكمة *131*
في توفير التعليم *159-163*، *239*
والإدارة المدرسية *152*
تنزانيا انظر جمهورية تنزانيا المتحدة
التنسيق بين الجهات المانحة **221**، 227-228
التهاب الرئة 43، 44
التهميش
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الحرمان؛ الأقليات الإثنية؛ الاستبعاد؛ التعليم الاستيعابي؛ اللامساواة؛ عدم الإنصاف
إغفاله في دراسات استراتيجية الحد من الفقر *193*
والفرص التعليمية *72-73*
ومحو الأمية/ القرائية *96*
توباغو انظر ترينيداد وتوباغو
التوظيف *31*، *191*
توغو
أوجه التفاوت 78، 95هـ
التعليم الابتدائي *60*، 71، *73*، *78*، *99*، *100*، *121*
التعليم الثانوي 103
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 100، *100*، 103
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
محو أمية الكبار 94هـ، 95هـ
المعلمون *121*، 173، **173**
توكيلاو
التعليم الابتدائي *99*
التعليم الثانوي 84هـ
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
تونس
الإنفاق على التعليم *134*، *136*
أوجه التفاوت **115**
بيئة التعلّم 116، 117[2]
التحصيل الدراسي في العلوم *110*، 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *99*، *112*، *120*
التعليم الثانوي 103
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *103*
سوء التغذية *47*
الصحة والتغذية 116
عمليات تقييم التعلّم 110، 110هـ
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
المعلمون 107، *120*
المعونة التعليمية **218**
تونغا
الإنفاق على التعليم *134*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *99*
التعليم الثانوي 85

التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
تيمور ليشتي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *64*
التعليم الابتدائي *99*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
سوء التغذية *47*

ث

الثراء انظر ثراء الأسرة
ثراء الأسر
انظر أيضاً الحرمان: التكاليف التي تتحملها الأسر؛ الفقر
القدرة على الانتفاع بالتعليم الخاص *166-167*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، *125*، 125
والتحصيل التعليمي 74
والتكافؤ بين الجنسين *102-104*، 104
والفرص التعليمية *27*
والقرائية/محو الأمية *30*، *95*
والمشاركة المدرسية ***62***، *73-77*، 74، 75، 76، 79، *88-89*، 88، 89
والمشاركة في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة *51-52*، ***55***
وضعف الخدمات التعليمية *132*، ***169***
وعدم الإنصاف في التمويل *142*، 142، *143*

ج

جامايكا
الأطفال المعاقون 83
الإنفاق على التعليم 137
التعليم الابتدائي 61
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
الجبل الأسود
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم قبل الابتدائي 54
جداول تصنيف المدارس، تأثيرها
جدول أعمال الحوكمة الجيدة *50-51*
الجزائر
الإنفاق على التعليم *137*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *99*، *119*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
سوء التغذية *47*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
محو أمية الكبار *94*، *94*
المعلمون *119*
المعونة المخصصة للتعليم **218**
جزر القمر
التعليم الثانوي *103*هـ
التعليم قبل الابتدائي 99، 100
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، 103هـ
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
جزر تركس وكايكوس
التعليم الابتدائي *99*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
جزر سليمان
التعليم الابتدائي *99*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
جزر فيرجين البريطانية
التعليم الابتدائي *61*، *99*، *119*، *120*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
المعلمون *119*، *120*
جزر كايكوس
انظر جزر تركس وكايكوس
جزر كايمان
التعليم الابتدائي 119، 120
المعلمون 119، 120
جزر كوك
التعليم الابتدائي 60، 99، 119
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
المعلمون 119
جزر مارشال
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي *85*
التعليم قبل الابتدائي 52
الجماعات الرعوية، دراسات استراتيجية الحد من الفقر **193**
الجماهيرية العربية الليبية
التعليم الابتدائي 99
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سوء التغذية 47
جمع البيانات، التحسين لأغراض التخطيط ***64***
الجمهورية التشيكية
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
المعلمون 120
الجمهورية الدومينيكية
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76، 213
الإنفاق على التعليم 137
أوجه التفاوت 75، 76، 79، 88
التعليم الابتدائي 61، 67، 68، 71، 75، 79، 99، 100، 104، 119، 120
التعليم الثانوي 88، 104
التعليم قبل الابتدائي 53، 54
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، 104، *106* هـ
التلقيح 33
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلم ***111***
القيد 213
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*، 124
محو الأمية *109*
معدل وفيات الأطفال 33، 45[2]
معرفة القراءة *106* هـ
المعلمون 119، 120
المعونة التعليمية 213
الجمهورية العربية السورية
الإنفاق على التعليم *137*
التعليم الابتدائي *99*
التعليم الثانوي 85هـ
التعليم قبل الابتدائي 51، *52*، 54
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
سوء التغذية *47*
عمليات تقييم التعلّم 110هـ
جمهورية الكونغو الديمقراطية، انظر أيضاً الكونغو
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *63*، ***64***، *66*
التعليم الابتدائي 68
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *194*
سوء التغذية 47
محو أمية الكبار 94
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، *232*
جمهورية إيران الإسلامية
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62
الإنفاق على التعليم 135، 137
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الابتدائي 60، 99، 112، 120
التعليم الثانوي *84*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سوء التغذية 47
القرائية *111*هـ
محو أمية الكبار *94*، 94
المعلمون 120
جمهورية تنزانيا المتحدة
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، *62*، ***63***، 65، *76*، 205، 212، *212*، *213*
إلغاء الرسوم المدرسية 80، 143
أوجه التفاوت *28*، *75*، *76*، *79*، *88*
بيئة التعلّم 116
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعلم غير النظامي 91
التعليم الابتدائي *59*، *60*، *67*، 68، *68*، *69*، 70، *71*، *72*، *75*، *79*، *100*، *104*، *119*، 140، 205
التعليم الثانوي 87، *87*، *88*، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*، *58*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، *100*، *104*، 106
التلقيح *33*
الحوكمة 67
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 187، 188، 193، *200-201*
سوء التغذية 47، *47*
الصحة والتغذية 81، 81-82
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلّم 182
فيروس ومرض الأيدز 82
القيد 213، *213*، 229
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125، *125*
محو أمية الكبار *94*، 94هـ
مشاركة المجتمع المدني 198
معدل وفيات الأطفال *33*، 45[2]
المعلمون 117، *119*، 121
المعونة التعليمية 205[2]، 212، *212*، 213، *213*، *223*، 106
المنح المدرسية 144
جمهورية فنزويلا البوليفارية انظر فنزويلا، جمهورية - البوليفارية
جمهورية كوريا
الإنفاق على التعليم 134، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم العالي 73
المعلمون 120
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
التعليم الابتدائي 71
سوء التغذية 47
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
الإنفاق على التعليم 134، 137
أوجه التفاوت *105*
التعليم الابتدائي 60، 67، *68*، 71، 73، 99، 119،

121
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99، 105*
سوء التغذية 47
القيد *105*
المعلمون 119، 121، *175-176*، ***176***
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
الإنفاق على التعليم 142، *143*
أوجه التفاوت 142
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *61*، *112*
التعليم قبل الابتدائي *53*، *54*
جمهورية مولدوفا
الإنفاق على التعليم 135
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التعليم الابتدائي 61، 68، 69، 113
التعليم الثانوي *103*
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *103*، *106*
عمل الأطفال 80
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
جمهورية وسط أفريقيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64
الإنفاق على التعليم *133*، 135، 137
التعليم الابتدائي 71، 99، 100
التعليم العالي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*، *99*، *100*، 100، *103*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
القيد *103*
محو أمية الكبار *94*، *94*هـ
الجنسان انظر التحيز الجنساني؛ الاختلافات بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ مؤشر التكافؤ بين الجنسين؛ الصور النمطية المتعلقة بالجنسين
جنوب آسيا
الأطفال المصابون بالتقزّم 34
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 41
سوء التغذية 46[3]، 47
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
معدل وفيات الأطفال 32، 43[2]، 44، *44*
المعلمون 171، 172، 175
جنوب افريقيا
إصلاحات الحوكمة 130
الأطفال المعاقون *83*
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *136*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *99*، *100*، *112*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلّم 180، 182، 183
فيروس ومرض الأيدز 121
اللامركزية 146
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
محو الأمية/القرائية *29*، 109، ***111***، 111هـ، 112
مشاركة الآباء 158
المعلمون 121[2]
جنوب وغرب آسيا
انظر أيضاً كل بلد على حدة؛ جنوب آسيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، *61*، 64، *64*
الإنفاق على التعليم *133*، 133[2]، *134*، *135*، 137، *137*
أهداف التعليم للجميع 41
أوجه التفاوت 27-29
بيئة التعلّم 117
التعليم الابتدائي *56*، 57، 57[2]، *58*، *60*، 60، 68، *98*، *99*، 100[2]
التعليم الثانوي 84[2]، *85*، *86*، *98*، 101، *101*، 102
التعليم العالي *90*، *98*، 103
التعليم قبل الابتدائي *41*، *52*
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85، *85*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 41، 95، 97، 98، *98*، *99*، 100[2]، 101، *101*، 102، 103
الخطط التعليمية 190
قرائية/محو أمية الشباب 94
محو أمية الكبار 93، *93*، 94، 95، *95*
المعلمون *107*، 117[2]، *118*، **118**، 119
نسب البقاء في التعليم المدرسي *27*
الجهات المانحة
أهمية دراسات استراتيجية الحد من الفقر *187*
تأثير الحوكمة *129*، ***141***، *220*، *222*، *229-230*، *230*، *233*
التأثير على التعليم العالي *225*
التعهدات بتمويل الصندوق التحفيزي *216*
التعهدات والمدفوعات *205*، *214*، *215*
الإخفاق *59*، *204*، *206-207*، *219*، *241*
استخدام النظم الإدارية الوطنية *226*
التنسيق ***221***، *227-228*
الحاجة إلى زيادة الإنصاف *240-241*
دعم الإدارة على مستوى المدارس *153*
ضرورة زيادة المعونة *240*
العلاقة مع الحكومات انظر حوكمة المعونة
الفشل في تحقيق فعالية المعونة *219*، *220*
المعونة التعليمية *214*، *214-215*، 214، *215*، 215، *216-217*، *217*، 217، 218، ***218***، *228*، *240*
والنهوج القطاعية الشاملة *222*، 223، *224*، ***224***، *229*
وبناء القدرات *224*، *229*

الجهات المانحة الثنائية
التعهدات والمدفوعات 206-207، 214، 215
المعونة الخارجة عن لجنة المساعدة الإنمائية 216
المعونة من أجل التعليم 214-215، *214*، *215*، 226
الجهات المانحة المتعددة الأطراف، المعونة التعليمية *214*، 214، *215*، *216-217*، 217
الجهات المانحة غير التابعة للجنة المساعدة الإنمائية 216
جودة/نوعية التعليم (هدف من أهداف التعليم للجميع)
أوجه القصور ***62***، *171*
تأثير أوجه اللامساواة *110-113*
تأثير الاختبارات المصيرية *180-182*، ***181***
تأثير المعلمين المتعاقدين *173*، ***173***، ***174***
قياس جودة التعليم *28-29*، ***108***
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
مع توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم ***63***، ***77***
وتأثير الرأسمال البشري *32*
وفعالية الإنفاق على التعليم *138*
انظر أيضاً عمليات تقييم التعلّم؛
الاحتياجات على صعيد السياسات *238*
تأثير تنظيم المدرسة والبيئة المدرسية *114-117*
التعليم قبل المدرسي *166*
التقدم نحو تحقيق الجودة في التعليم *41*
الرصد *171*، *183*، *238*
في المدارس الخاصة *166*
المعلمون *117-121*
نتائج التعلّم
جورجيا
الإنفاق على التعليم 134
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 60، 113، *122*هـ
التعليم الثانوي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *103*
جيبوتي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي *59*، 60، 99، 119، 121
التعليم الثانوي *84*، *103* هـ
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *103* هـ
سوء التغذية 47
المعلمون 119، *120*، 121
المعونة التعليمية *216*

ح

الحد من الفقر
الاستراتيجيات *186-194*، *196*، *198-199*، 200-201
تكامل السياسات *185*، ***196***، *238*
سياسات الحماية الاجتماعية *194-196*، ***197***
وإصلاحات الحوكمة *130-131*
والتعليم 29
والنمو الاقتصادي *29-30*
الحرمان
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الأقليات الإثنية؛ الاستبعاد؛ التعليم الاستيعابي؛ اللامساواة؛ عدم الإنصاف؛ التهميش؛ الفقر
البرامج الموجهة *140*، *142*، *194-195*، *238*
التمويل ***143***
والفرص التعليمية *27-28*
واللغات الأصلية *89*، *114*
وتأثيره فيما يتعلق بالتفاوت بين الجنسين *104-105*
وتعميم التعليم الابتدائي *75*، ***77***، *78*
وتكاليف الإنصاف *142*
وحشد المعلمين من بين الفئات المحرومة *175*
وفشل إصلاحات الحوكمة ***162***
ومحو الأمية *95-96*
ومشاركة الآباء في الحياة المدرسية *158*
الحساب، في التعليم الابتدائي 109، *109*
الحصبة *43*
الحضور
انظر الحضور في المدارس
الحضور المدرسي
انظر أيضاً التسرب؛ الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، المشاركة؛ القيد؛ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ المشاركة المدرسية
الأهداف 237
التعليم الثانوي وبعد الثانوي *27*، 103-104، *104*
الصبيان 103-104
الفتيات 103-104
في المناطق الريفية ***53***
مؤشر الحرمان *80*
المدرسة الابتدائية *27*، *73*، 74-76، *74*، *75*، *76*، *79*، 103، *104*، ***149***، 149خـ
والعوق 82-83، *83*
وعمل الأطفال 79-80، *80*
الحكومات
الإنفاق على التعليم *132-137*، 133، 134[2]، *136*، *142*

أولويات دراسات استراتيجية الحد من الفقر *199*
اتخاذ القرارات التعليمية *182*
البرامج التعليمية، انظر البرامج
التجزئة *186*، *188*
ترشيد المعونة *229-230*
التزامها بحوكمة المعونة *205*
توفير الخدمات في مرحلة الطفولة المبكرة *49-50*، ***55***
الدعم للإدارة على مستوى المدارس *156*
دورها في إطار اللامركزية *147*، *151*، *159*، *239*
دورها في إعادة التوزيع *151*
السياسات
الأهداف والاتساق *237*
تأثيرها على النوعية والإنصاف *130*
الشراكات مع مزودي الخدمات غير الحكوميين *131*، *159*، *160*، *168*، ***169***، *239*
عدم وجود سياسات غذائية *48*
القيادة في برامج المعونة *224*، ***224***، *229*
مسؤوليتها في مجال الانتفاع بالتعليم *153*
مسؤوليتها فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي/الأساسي *170*
الملكية الوطنية *199*، *205*، *219*، *220*، ***221***، *222-224*
نسبة إسهامها في إجمالي المعونة 210
النظم الإدارية المالية *132*، *140-141*، ***221***، *225*، 232

الحكومة المحلية انظر اللامركزية
الحمل
الرعاية في فترة ما قبل الولادة *34*، 34
سوء التغذيةأثناء الحمل *46*
الحملات الإعلامية، ضد الفساد *140*، *141*، ***141***
الحوافز
لتحسين الانتفاع بالتعليم ***53***
لتحسين الحضور في المدارس، والصحة، والعمالة ***196***
للحد من عمل الأطفال *194-195*، *195*
المعلمون *148*، *175*، *177-179*، ***178***، ***179***، *239*، *240*
الحوافز المالية
الأجر المرتبط بالأداء *177-179*، ***178***، *240*
للحد من عمل الأطفال *194-195*، *195*
حوافز المعلمين *121*، *131*، *154*، *171*، *173*، ***174***، *175*، *239*
الحوكمة
إسهامها في التكافؤ بين الجنسين ***103***، *105*
الإصلاح انظر إصلاح الحوكمة
الأهداف *129*
أهميتها بالنسبة للتعليم *241*
استراتيجيات البنك الدولي *230*
تأثير أوجه الضعف ***62-63***، *128*
تأثير الجهات المانحة *129*، ***141***، *220*، *222*، *229-230*، *230*، *233*
تأثيرها على الانتفاع بالتعليم ***59***، ***63***
التعليم انظر حوكمة التعليم
حوكمة المعونة انظر فعالية المعونة؛ حوكمة المعونة
العناصر المتعلقة بالحوكمة في المشروعات والبرامج التعليمية 231-232
المعونة من أجل الحوكمة *230*
والإنصاف ***77***
وتحسين النوعية ***62***، ***63***
حوكمة المعونة،205، 219-220
تأثير الجهات المانحة 129، **141**، 220، 222، 229-230، 230، 233
التنسيق بين الجهات المانحة 227-229
والملكية الوطنية 222-224
والنظم الحكومية 224-229
والنهج البرنامجي 221-224
الحوكمة في مجال التعليم 128-131
الإصلاحات المدرسية *130*، *152-170*، ***162***
الإنصاف *142-145*
الإنفاق على التعليم *132-137*
الفعالية والفساد *138-141*
اللامركزية *145-51*
المؤشرات *129*
المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم *168*
المعلمون *117*، *119*، *129*، *171-174*
النظم المالية *129*، *131*
الهدف *37*
ونتائج التعلم *117*

خ

خدمات التنمية المتكاملة للطفل (الهند) ***48***
الخطة الاستراتيجية للاستثمار في التعليم (أوغندا) 225
الخطة الاستراتيجية للتعليم (كمبوديا) 225-226
خطة العمل المشترك (PCT)(نيكاراغوا) *223*
خطة العمل المشترك (نيكاراغوا) 223
خطة تنمية التعليم الابتدائي (جمهورية تنزانيا المتحدة) *223*
خطة تنمية التعليم الابتدائي (جمهورية تنزانيا المتحدة) *223*
خطط التعليم
اعتماد البرامج الخاصة بفيروس ومرض الأيدز *192*
انعدام التنسيق الوطني ***149***، *238*
التحسينات *107-108*
التمويل *186*، *216*، *238-239*
الحاجة إلى السياق *186*
من أجل تعميم التعليم الابتدائي ***77***
منظمات المجتمع المدني *198-199*
موضوعات الحوكمة *189-190*
والإنصاف *199*
والتغير الديموغرافي *57*
خطط التعليم الوطنية 198-199
خطط قطاع التعليم
انظر أيضاً النهوج القطاعية الشاملة، دمجها في الإصلاحات الأوسع *131*
الخلفية
انظر الحرمان: الخلفية التعليمية؛ الخلفية الاقتصادية الاجتماعية
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية
انظر أيضاً الطبقة الاجتماعية
الاختلاط في المدارس 115
الانتفاع بالتعليم الحكومي **167**
تأثيرها على التعلّم 113، 132
واختيار المدرسة 162
ونوعية المعلمين 171
الخلفية التعليمية
تأثير الخلفية التعليمية للأمهات *32*، *34-35*، 34، *60*
ومشاركة الآباء *158*

د

الدخل القومي الإجمالي
النسبة المئوية للمعونة *207*، 207
والإنفاق على التعليم *133*
ومدفوعات المعونة *207*، 207
الدخل الوطني انظر الدخل الوطني الإجمالي
دخول المدرسة فوق السن 68، *68*، 69، *69*، *70*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 131، 185، 187-194، 196، 198-199، *200-201*
الإنحراف عن أهداف التعليم للجميع *187*، *188*، *191*
استراتيجيات عدم الإنصاف 200-201
تحديد الأهداف *188-189*
سياسات الحماية الاجتماعية *194-196*، ***197***
الفشل في معالجة الفقر *190-191*
المجالات المهملة *188*، *191-193*
مشاورات المجتمع المدني *197-198*
مشاورة الأطراف المعنية *196-197*
مشكلات التنسيق ***197***
وموازين القوى *198-199*
الدراسة الإقليمية المقارنة والإيضاحية الثانية (SERCE) 105-106
الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة 105، 110-111، **111**، 112، 182
درجة القرائية في البيت *113*
الدروس الخصوصية *159*
دعم الميزانيات العامة ***209***، **209**
الدعم على مستوى البرامج 220، 221، 225، 230
انظر أيضاً النهوج القطاعية الشاملة
الدنمارك
الإنفاق على التعليم 135، 136
أوجه التفاوت *114* هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113
التعليم العالي 73
التعليم قبل الابتدائي *54*
جهة مانحة للمعونة في مجال التعليم 214، *215*، 215، *228*
عمليات تقييم التعلّم *110*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*
دور النخبة في إدارة المدارس *157*
الدول الضعيفة
انظر أيضاً النزاعات
تأثير ضعف القدرة الحكومية ***227***
توزيع المعلمين *176*، ***177***
دراسات استراتيجية الحد من الفقر في الدول الضعيفة *193*
المشروعات الشاملة للحوكمة *231*
المعونة التعليمية *213*
المعونة في حالة الطوارئ *213*هـ
الدول العربية
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *61*، *64*
التعليم الابتدائي 56، *56*، 57، 57، *60*، *98*، *99*، *100*
التعليم الثانوي 84، *85*، 86، 98، 101، *101*
التعليم العالي 89، *90*، *98*
التعليم قبل الابتدائي 51، *51*، 52
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *85*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 95، 97، 98، 99، *100*، 101، *101*
سوء التغذية *47*
عمليات تقييم التعلم *110*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *133*، *134*، *137*
محو أمية الكبار *93*، 94، 95، *95*
محو أمية/قرائية الشباب 94
المعلمون *107*، *118*، 119
الدولة انظر الحكومات

دومينيكا
التعليم الابتدائي 61، 71، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
المعلمون 119، 120
الديدان *81*
الديدان الطفيلية *81*
الديدان المعوية *81*
الديمقراطية، والتعليم *36*
الدين
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
والمشاركة في التعليم قبل المدرسي *52-53*، 54

ذ

الذكور انظر الصبيان؛ الرجال

ر

رابطات الآباء، ضعفها *157*
الرأس الأخضر
الإنفاق على التعليم 135، 137
التعليم الابتدائي 60، 71، 99، 100، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100
المعلمون 118
الرجال
انظر أيضاً الصبيان
التعليم العالي *97*، 98
الرسوب انظر إعادة الصفوف
الرسوم المدرسية، إلغاء- 59، 80، **144**، 199، 205، **206**
الرسوم المدرسية، إلغاؤها 59، *80*، **144**. 199، 205، **206**
الرصد
انظر أيضاً التقييم
الإنفاق على التعليم *140-141*، ***141***
أهمية الرصد *40*
التعلّم مدى الحياة *91-92*
تنظيم المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم *168*
رصد الإنصاف *189*
مراقبة المعلمين من قبل الآباء *175*
المعونة التعليمية ***221***
نتائج التعلّم *179-184*، *179*خ
نوعية التعليم *171*، *183*، *238*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34، *34*
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (هدف من أهداف التعليم للجميع) 42
انظر أيضاً التعليم قبل الابتدائي
أهمية الإنصاف *42-43*، *114*، *237*
الاحتياجات إلى المعونة *204*، *208*
استراتيجيات الحد من الفقر 201
البرامج، للأطفال دون الثالثة من العمر *49-50*
تأثير برامج الحماية الاجتماعية *195*
التقدم نحو تحقيق الهدف *40-41*
الصحة والتغذية *42*، *43*
المشاركة *50-55*، ***55***
النصيب من المعونة *51*
رواندا
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت 74، 75، 76، 88، *95*هـ، *103*هـ
التعليم الابتدائي 68، 69، 71، 73، 74، 75، 99، 100، *103*هـ، 104، 119، 121
التعليم الثانوي 88، *103*هـ، 104
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ، 99، 100، *103*هـ، 104
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *200-201*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
فيروس ومرض الأيدز *82*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
محو أمية الكبار *94*هـ، *95*هـ
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون [2]*117*، *119*، 119، *120*، 121
المعونة التعليمية *225*
رومانيا
الأطفال المعاقون 83
الإنفاق على التعليم 135، 137
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *182*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120

ز

زامبيا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال المعاقون 83
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، 75، *76*، 212، *212*، *213*
إلغاء الرسوم المدرسية *143*
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت *28*، *75*، *76*، 88، *88*
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
بيئة التعلّم 116
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعلم غير النظامي 91
التعليم الابتدائي 58، 59، *60*، *68*، *69*، [2]*69*، *71*، *72*، *75*، [2]*75*، *99*، *100*، *104*، *121*، 135، 140، 205
التعليم الثانوي *88*، 88، *103*، 104
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، *99*، *100*، 103، *104*، 106
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم 182
القيد 213، *213*، 229
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*، *124*
محو أمية الكبار *29*، *94*هـ
محو الأمية/القرائية 109
مرتبات المعلمين *135*
معدل وفيات الأطفال 33، 44، [2]45
المعلمون ***118***، 121
المعونة التعليمية *205*، *212*، *213*، 213، 223، *228*
زمبابوي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *76*
أوجه التفاوت *75*، *76*، *88*
التعليم الابتدائي *60*، *68*، [2]*69*، *75*، *104*
التعليم الثانوي *88*، *104*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، *104*
التلقيح *33*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *182*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125، *125*
معدل وفيات الأطفال 33
زنجبار
انظر أيضاً جمهورية تنزانيا المتحدة
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 106
عمليات تقييم التعلّم 182
الزواج، تأثيره على الفتيات *105*
الزيادات في تكاليف المعيشة *46*

س

ساحل العاج أنظر كوت ديفوار
سارفا شيكشا أبهيان (الهند) **158**. 222-223، 223-224
ساعات التدريس ***115***، *238*
ساعات التدريس **115**، 238
ساموا
التعليم الابتدائي *60*
التعليم قبل الابتدائي *52*
سانت فنسنت وغرينادين
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
التعليم الابتدائي 99
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سانت كيتس ونيفيس
الإنفاق على التعليم *135*
التعليم الابتدائي 99
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سانت لوسيا
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
التعليم الابتدائي 71، 99، 119، 120
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
المعلمون 119، 120
ساو تومي وبرنسيبي
التعليم الابتدائي 60، 71، 100
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ، 100
سوء التغذية 47
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
سريلانكا
الإنصاف **186**
بيئة التعلّم 116، 117
سوء التغذية *47*
الصحة والتغذية 81، 116
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلّم 182
المعلمون 173
السكان الأصليون
انظر أيضاً الأقليات الإثنية
التفاوت في التعليم *104-105*
الصعوبات اللغوية *114*، *114*هـ
مستويات القرائية *96*
السكان في السن المدرسية *57*
سلطات جمع الدخل، الحكومة المحلية 150
السلفادور
الإدارة على مستوى المدارس *153*، *154*
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت ***111***

التحصيل الدراسي *154*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم *106*
التعليم الابتدائي 68، 71، 73، 99، 100، 119
التعليم الثانوي *103*
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ التفاوت بين الجنسين 99، 100، *103*، *106*
توفير الكتب *143*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو الأمية/القرائية *112*
مشاركة الآباء *175*
المعلمون 119، 175
سلوفاكيا
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*، *120*
محو الأمية/القرائية **111**
المعلمون *120*
سلوفينيا
الإنفاق على التعليم *136*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم قبل الابتدائي *61*، *113*
محو الأمية/القرائية **111**
السند، المشروعات التعليمية والحوكمة *231*، *232*، 233
السند، سياسة تنمية قطاع التعليم (باكستان) *232*
سنغافورة
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*
سوء التغذية *47*
محو الأمية/القرائية **111**
السنغال
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *92*، *64*، *66*، *76*، 133، *213*
إلغاء الرسوم المدرسية 143
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *137*
أوجه التفاوت 74، *75*، *76*، 78[2]، *88*، *95*هـ، 103، 103هـ
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106هـ
التعليم الابتدائي *60*، *68*، 69[2]، 70، *71*، 72، *73*، 74، *75*، 78[2]، *99*، 103هـ، *104*
التعليم الثانوي *88*، *104*
التعليم غير النظامي 91
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، *99*، 103، 103هـ، *104*، 106هـ
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 188، 196، *200-201*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
عمليات تقييم التعلّم 182
الفعالية 138
القيد 213، *213*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
محو أمية الكبار 94هـ، 95هـ
معدل وفيات الأطفال *33*
المعلمون **118**
المعونة التعليمية 213، *213*
سوء التغذية
انظر أيضاً صحة الطفل وتغذيته
تأثيره على نمو الطفل *42*، *45-46*، *47*خ، ***48***، *238*
درجة منخفضة من الأولوية في دراسات
استراتيجية الحد من الفقر *191-192*
نقص التغذية *46*، *116*
سوازيلاند
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *137*
التعليم الابتدائي *60*، *71*، *99*، *100*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122، *124*
محو الأمية/القرائية 109
السودان
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 66
التعليم الابتدائي *99*، *119*
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*
سوء التغذية *47*
محو أمية الكبار *94*، 95هـ
المعلمون *119*
المعونة التعليمية 216
سورينام
التعليم الابتدائي *120*
التعليم قبل الابتدائي *53*
سوء التغذية *47*
المعلمون *120*
السويد
إصلاح الحوكمة **163**
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
أوجه التفاوت 114هـ
برامج القسائم التعليمية 159، 160
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *61*، *113*، *120*
التعليم الخاص 159
التعليم قبل الابتدائي 54
جهة مانحة للتعليم *214*، 215، *215*، 217، *218*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*
المعلمون *120*
سويسرا
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
أوجه التفاوت 114هـ
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *61*، *113*
جهة مانحة للتعليم *214*، 215، *215*
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
السياسات التعليمية، تستفيد من عمليات تقييم التعلّم 182-183، **183**
السياسات الغذائية
انظر أيضاً صحة الطفل وتغذيته
وبرامج الحماية الاجتماعية *195*
السياسات انظر الحكومات، السياسات الحكومية
سياسة التعليم الأساسي الإلزامي والمجاني (غانا) ***144***
السياق
إصلاح الحوكمة المدرسية *152*، *160*
الاختيار والمنافسة في مجال التعليم *160-161*
سيراليون
الإنفاق على التعليم *135*
أوجه التفاوت 95هـ
التعليم قبل الابتدائي 99
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 100
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
محو أمية الكبار 94هـ، 95هـ
سيشيل
الإنفاق على التعليم *134*، *135*، *136*
التحصيل الدراسي في الرياضيات 106
التعليم الثانوي 84
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98هـ، 106

ش

شارفا شيكشا أبهيان **158**، 22-223، 223-224
الشباب انظر التعلم مدى الحياة
الشراكات بين القطاعين العام والخاص 131، 159، 160، 168، **169**، 239
الشراكات، بين المزودين الحكوميين وغير الحكوميين *131*، *159*، *160*، *168*، ***169***، *239*
شرق آسيا والمحيط الهادي
انظر أيضاً كل بلد على حدة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، *64*، *64*
الإنفاق على التعليم 133، 134[2]، 137
أوجه التفاوت *86*
بيئة التعلّم *117*
التعليم الابتدائي *56*، 56، 57[2]، 60، 98، 99، 100[2]
التعليم الثانوي 85، *86*، 86[2]، 98، 101
التعليم العالي 90، 98
التعليم قبل الابتدائي 51، 52
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 98، 99، 101
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية *113*
سوء التغذية 47
اللامركزية *174*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *93*، 93، 95
معدل وفيات الأطفال*44*
المعلمون 107، 118، ***118***
شرق افريقيا، الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 194-195
الشرق الأوسط
انظر أيضاً الدول العربية؛ كل بلد على حدة؛ جمهورية إيران الإسلامية؛ إسرائيل
الإنفاق على التعليم *142*
التعليم الثانوي 86
معدل وفيات الأطفال 44
شرق أوروبا انظر أوروبا الوسطى والشرقية؛ كل بلد على حدة
شمال أفريقيا
الإنفاق على التعليم *142*
أوجه التفاوت *142*
التعليم الثانوي 86
معدل وفيات الأطفال 44
الشواهد، أهميتها في الإصلاح المدرسي *152*، *160*
شيلي
إصلاح الحوكمة *130*، ***162***
الإنفاق على التعليم 135، 136
أوجه التفاوت *162*
برامج القسائم التعليمية *160*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110، ***111***
التعليم الابتدائي *99*، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 106هـ
حوافز المعلمين *178*
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية 116
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*

عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *180*، *183*
محو الأمية ***111***
معرفة الحساب ***111***
معرفة القراءة *106*هـ
المعلمون120، *177*

ص

الصبيان
انظر أيضاً «الجنسان»؛ الرجال
الأداء 105-107
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64، 65
الانتفاع بالتعليم 64
التعليم الابتدائي *98*
التعليم الثانوي *87*، *97*، *98*
التعليم العالي *97*، *98*
الحضور في المدارس *103-104*
صحة الطفل وتغذيته *42*، *43*، *44*، *79-83*
انظر أيضاً البرامج الصحية؛ تأثير سوء التغذية على التعليم *32-35*
البرامج *47-48*، *49*، ***49***
تأثير سياسات الحماية الاجتماعية *195*، ***196***
الصحة انظر الرعاية في فترة ما قبل الولادة؛ صحة الطفل وتغذيته؛ فيروس ومرض الإيدز
صربيا
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التعليم الثانوي 85
التعليم قبل الابتدائي 53، *53*، *54*
صغار الأطفال 49-50
الصف الأول، المستجدون *56*، 56، 62، *64*، *68*، 68، *69*، *80*، *82*
الصف التاسع، نسبة البقاء في التعليم إلى هذا الصف *28*، 69، *69*، *70*، 71، *71*، 72، 87، 89
الصف الثاني عشر، نسبة البقاءفي التعليم إلى هذا الصف *87*، 87، *88-89*، 89
الصف الخامس، نسبة البقاء *27*، 27، 68، 77، 87، 89، *100*، 100
الصندوق الاستئماني لإعادة تعمير أفغانستان 227
الصندوق التحفيزي *215*، *216*، *218*، *241*
انظر أيضاً مبادرة المسار السريع
صندوق التدخل التابع للجنة تعميم التعليم الأساسي (نيجيريا) **149**
الصندوق العالمي لمكافحة الأيدز والسل والملاريا *43*
صوت الآباء *158*

صوت الآباء، في الإدارة المدرسية *156*
الصور النمطية المتعلقة بالجنسين، مواقف المعلمين *106-107*، *107*
الصومال
سوء التغذية *47*
القدرات **227**
صيغ التمويل *143-145*، *146*، *148*، ***150***
الصين
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *66*
الإنفاق على التعليم 137، *142*
أوجه التفاوت *142*
التعليم قبل الابتدائي 52
جهة مانحة للتعليم *216*
سوء التغذية *47*
اللامركزية *147*
محو أمية الكبار *94*، 94
المعلمون ***118***، *173*

ط

طاجيكستان
الإنفاق على التعليم *134*، *137*
التعليم الابتدائي *99*، *119*
التعليم الثانوي 103هـ
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 103هـ
المعلمون *119*
الطبقة الاجتماعية
انظر أيضاً الخلفية الاجتماعية الاقتصادية
واللجوء إلى التعليم الخاص **165**

ظ

ظروف التدريس (بيئة التعلّم) 115-117، **115**، 238
العالم الثالث انظر البلدان النامية؛ البلدان الأقل نمواً؛ البلدان ذات الدخل المنخفض؛ البلدان المتوسطة الدخل

ع

عدم الإنصاف
استراتيجيات الحد من الفقر *186-194*، *198-199*، 200-201
انظر أيضاً الانتفاع بالتعليم؛ الحرمان؛ الإنصاف؛ التكافؤ/التفاوت بين الجنسين؛ التفاوت الجغرافي؛ اللامساواة؛ أوجه التفاوت داخل البلد الواحد
بسبب اللامركزية *147*، *148*، ***149***
في الإنفاق العام على التعليم *142*
في الفرص التعليمية *70-72*، *73*، 79، 90
العراق
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، 66
التعليم الابتدائي 60، 71، 72، 99، 100
التعليم الثانوي *101*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *100*، 100، *101*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
العلاج المضاد للفيروسات الرجعية 82
العلوم
الفوارق بين الجنسين 106
محو الأمية/القرائية في مجال العلوم 29، 37، 109، *110*، 112
عمان
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي 60، 71، 99، 119، 120
التعليم الثانوي *84*هـ، *103*هـ
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *103*هـ
المعلمون 119، 120
عمل الأطفال *79-80*، 80
برامج الحد من عمل الأطفال *50*، *194-195*، *195*
العمل بنظام الفترتين، لتحسين الانتفاع بالتعليم **63**
عمليات التقييم التشاركية للفقر *198*
عمليات التقييم المصيرية *180-182*، ***181***
عمليات تقييم التعلّم *131*
استخدامها في صنع القرار في مجال التعليم *182-183*، ***182***
تأثير الأجور المرتبطة بالأداء *178*
عمليات تقييم التعلّم الدولية *29*، *110-111*، ***111***، 112-113، *178-180*، *181-182*
فعاليتها *179-182*
في تحسين العلامات في الاختبارات *138*
عمليات تقييم التعلّم العادية *180*، *182*
عمليات تقييم التعلّم في إطار برنامج تحليل النظم التعليمية للدول الأعضاء في مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية 182
عمليات تقييم التعلم الوطنية 111، 180، 181-182، 183
عمليات تقييم النظم انظر عمليات تقييم التعلّم
العوائق انظر الانتفاع بالتعليم
العوق
التعليم الاستيعابي *82-83*، ***83***، *192-193*
التمويل *143*
الحضور المدرسي *82-83*، 83

غ

غابون
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ
سوء التغذية 47
غامبيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64
الإنفاق على التعليم 134
أوجه التفاوت *95*
التعليم الابتدائي 60، 99، 119
التعليم الثانوي *103*
التعليم العالي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52، 54
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *95*، *99*، *103*²
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *200-201*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
القيد *103*
محو أمية الكبار *95*
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، 232
المعلمون 119
غانا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، 62، 64، 66، *75*، 76، *111*، 213
إلغاء الرسوم المدرسية *80*
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت *28*، *74*، *74*، 75، 76، 88، *103*هـ
التعلم غير النظامي *91*
التعليم الابتدائي 60، 68، *68*، 69، 74، 75، 99، *103*هـ، 104، 119، 121، *205*
التعليم الثانوي 87، *87*، *88*، 103هـ، *104*
التعليم قبل الابتدائي *51*، 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *103*هـ، 104
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *188*، 200-201
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
القيد *213*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
محو أمية الكبار *29*، *94*هـ
معدل وفيات الأطفال 32، 33، 45²
معرفة الحساب *111*
المعلمون ***118***، 119، *120*، *121*، 121
المعونة التعليمية *205*، 213، *216*، *227*
المنح المدرسية ***144***
غرب افريقيا، المعلمون *177*
غرينادا
الإنفاق على التعليم 137
التعليم الابتدائي 99
التعليم قبل الابتدائي 53

التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
غريناديـن انظر سانت فنسنت وغرينادين
غواتيمالا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، *76*
الإنفاق على التعليم *134*، 137
أوجه التفاوت 28، 76، *104-105*، ***111***
بيئة التعلّم *116*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التعليم الابتدائي 61، 68، *70*، *71*، 71، 72، 73، *78*، 99، 100، 120، 134
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 100، *104*، *106*هـ
توفير الكتب *143*
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*، *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
القيد *104*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*، 124
محو الأمية/القرائية *109*
المعلمون 120
غيانا
الإنفاق على التعليم *135*، 137
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
غينيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، 64، 76، 213
الإنفاق على التعليم 134
بيئة التعلّم *116*
التعليم الابتدائي 60، 68، 69، 71، 73، 75، 99، 100، 104، 119
التعليم الثانوي *85*هـ، 88، *103*، 104
التعليم العالي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *100*، 100، 103[3]، 104، *104*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
القيد *103*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
محو أمية الكبار *94*هـ
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون 119، *173*
المعونة التعليمية 213
غينيا الاستوائية
التعليم الابتدائي 99
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سوء التغذية 47
غينيا بيساو
أوجه التفاوت *95*هـ
التعليم قبل الابتدائي 54
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
محو أمية الكبار *95*هـ

ف

الفئات المنخفضة الدخل، تأثير سوء الخدمات التعليمية *132*
فانواتو
الإنفاق على التعليم 134
التعليم الابتدائي 60
التعليم قبل الابتدائي 52
فترات خالية من البعثات *227*
الفتيات
انظر أيضاً مداخل «الجنسان»؛ انتفاع النساء بالتعليم *63-64*، *65*، *206*
الأداء *105-107*
برامج التكافؤ بين الجنسين *206*
تأثير الحرمان *104-105*
التعليم الابتدائي ***58***، 98
التعليم العالي *97*، 98
الحضور في المدرسة 87، *97*، 98
غير الملتحقات بالمدرسة *63-64*، 63، *105*
نسبة البقاء حتى الصف الخامس *100*
الفرص التعليمية
أوجه التفاوت *26-29*، 27، 28، *71-72*، *72-73*، *79*، *90*
والصحة *32-35*
والمساواة الاجتماعية *24-25*
والنمو الاقتصادي *29-32*
فرنسا
إصلاح الحوكمة *230*
الإنفاق على التعليم 135، 136، 137
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي *72*، 113
التعليم العالي *73*، *90*
التعليم قبل الابتدائي *54*
جهة مانحة للتعليم 214، 214[2]، *215*، 215، *217*، 218، ***218***، *228*
محو أمية الكبار *96*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207
الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع *219*
الفساد *132*، *138-141*، ***140***، ***141***، *177*
الفعالية
في الإنفاق على التعليم *138-141*
والإدارة على مستوى المدارس *155*
فعالية المعونة
استثمار الجهات المانحة في الحوكمة 230
تحسين التنسيق بين الجهات المانحة 227-229
التقدم نحو تحقيق الأهداف **221**
مواءمة المعونة للأولويات الوطنية 224-227
النهج الموجه إلى البرامج/النهج االبرنامجي 220، 221-222
الفقر
انظر أيضاً الحرمان؛ ثراء الأسر
آثار الفساد *139*
تأثيره على التعليم *78*
فشل دراسات استراتيجية الحد من الفقر في التصدي لأسبابه *190-191*
في المناطق الريفية *105*
والإنفاق الحكومي على التعليم 142
والتعليم الخاص المنخفض الرسوم *165*، ***165***
والتفاوت بين الجنسين *95*
وتعميم التعليم الابتدائي *75-76*، *78*
وعمل الأطفال *80*
ونسب الحضور الصافية ***149***
فقر الدم/الأنيميا
انظر نقص الحديد في الدم؛ الديدان الطفيلية
الفلبين
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، 64، 66، *75*، 76
الإنفاق على التعليم *134*، 137
أوجه التفاوت 28، *31*، 75، 76، 79، *88*، 88، 103هـ، ***115***
بيئة التعلّم *116*، 117[2]
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *112*
التعليم الابتدائي 60، 68، *69*، *70*، 71، 72، 73، 75، *79*، 100، 104، 112، 121، *134*
التعليم الثانوي *88*، 88، *103*هـ، 104
التعليم غير النظامي *91*
التعليم قبل الابتدائي *51*، *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100، *103-104*، *103*هـ، 104، *106*
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية *46*، 47
الصحة والتغذية ***49***، *81*، *116*
عمل الأطفال 80
اللامركزية *147*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
المشروعات التعليمية والحوكمة 231
معدل وفيات الأطفال *32*، 33، *44*، 45[2]
المعلمون *121*، 121
فنزويلا، جمهورية فنزويلا البوليفارية
الإنفاق على التعليم 137
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم الثانوي 61، 71، 100، 112
التعليم قبل الابتدائي *53*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100
سوء التغذية 47
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعونة التعليمية *217*
فنلندا
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم *110*، 110
التعليم الابتدائي 61
التعليم قبل الابتدائي 53، *54*
جهة مانحة للتعليم *215*، 215، *228*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207
فيتنام
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *76*
أوجه التفاوت 31، 74، 75، *75*، *76*، *88*
بيئة التعلّم 182
التعليم الابتدائي 75، *75*، *104*، *119*
التعليم الثانوي *88*، *104*
التعليم قبل الابتدائي 52، *54*
التلقيح *33*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 188، *200-201*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم 182
اللامركزية *145-146*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 104
محو أمية الكبار *96*
معدل وفيات الأطفال 33، 45
المعلمون *119*
فيجي
الإنفاق على التعليم 134، 136
التعليم الابتدائي 60، *71*

التعليم قبل الابتدائي 52
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب انظر فيروس ومرض الأيدز
فيروس ومرض الإيدز
استجابة الحكومات *192*، ***192***
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
التأثير على التعليم *35*
التأثير على المشاركة المدرسية *81-82*
التأثير على المعلمين *121*
تحسن إمكانية الحصول على الأدوية *43*

ق

قانون «لا يفوت الركب أي طفل» 181-182، **181**
قبرص
الإنفاق على التعليم 135
التعليم الابتدائي 61، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120
القدرات
إعادة التوزيع *151*
القدرات الإدارية *226*
قدرات الحكومات *148*، *168*، ***215***، *224*، *225*، ***227***، *229*
المدارس *156*، ***156***
المعلمون *155*
القدرات المدرسية، والإدارة على مستوى المدارس 156، **156**
القدرة الإدارية *225-226*
القدرة على إعادة التوزيع 151
القدرة في مجال الحوكمة *148*، *168*، ***215***، *224*، *225*، ***227***، *229*
قرائية/محو أمية الشباب *94-95*
قرض لصالح السياسات الإنمائية في بيهار (الهند) *232*، *233*
قرغيزستان
الإنفاق على التعليم 134
التحصيل الدراسي في العلوم 110، ***111***
التعليم الابتدائي 60، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 52، 54
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 119، 120
القروض غير التساهلية 216-217، *217*
القسائم التعليمية *161*
القطاع الاجتماعي ، حصته من المعونة 209، *210*
قطاع التعليم، الفساد 139
قطر
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم الابتدائي 60، 71، 99، 119، 120
التعليم الثانوي *84*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
سوء التغذية 47
المعلمون 119، 120
قمة الألفية *25*
قمة غلينيغلز *204*، *207*، *208*، *219*
قمة نيويورك 25، 26
قمة هايلاغندام *208*
قمة هوكايدو *219*
قمم الأمم المتحدة 25، 26
القيادة
انظر أيضاً القيادة السياسية
المدارس *155-156*
القيادة السياسية
أهمية أهداف التعليم للجميع *247*
تأثير القرارات على الإنصاف *143*
الحاجة إلى النهوض بالتعليم *26*
القيادة المدرسية 155-156
القيد
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *63-64*
تأثير تعليم الأم *35*
تأثير توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم ***58***، *225*
تأثير سياسات الحماية الاجتماعية *195*
التعليم الابتدائي 57، *58*، ***58***، *59*، *60-61*، 99
والمعونة *213*، 213
الزيادات *57-58*، *59*، ***59***، ***63***، *123*، *138*، *213*، 213، 225²
تأثير سوء التغذية ***478***
المشروعات 231
والمنح المدرسية ***144***، ***144***
والبقاء حتى الصف التاسع *70*، *71*،72
التعليم الثانوي ***49***، *84-85*، 84، 85، 86، *86*، 101، *101*، *102*، 102، **103**، *147*
التعليم العالي 73، 90
التعليم قبل الابتدائي *49-50*، *50-51*، 51، 52-53، ***53***
المدارس الخاصة *162-163*
وإزالة الرسوم المدرسية ***206***
والإنفاق على التعليم *134-135*
والتكافؤ بين الجنسين *99-100*
القيد المتأخر في التعليم الابتدائي *62*، *64*، *68*، 68، *80*، *82*

ك

الكاريبي
انظر ايضاً كل بلد على حدة؛ أمريكا اللاتينية والكاريبي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 61، 64
التعليم الثانوي 85
التعليم العالي 90، *103*
التعليم قبل الابتدائي 51
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني *85*، 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *103*
قرائية محو أمية الشباب *94*
محو أمية الكبار 93، 95
المعلمون 118
كازاخستان
الإنفاق على التعليم 134
التعليم قبل الابتدائي 52، 54
الكامرون
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، 76
إلغاء الرسوم المدرسية *80*
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت 75، 76، 88
التعليم الابتدائي *68*، 68، *69*، *69*، 75، 99، 104، 119، 121
التعليم الثانوي 88، *103*هـ، 104
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *103*هـ، 104
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية47
عمل الأطفال 80
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
معدل وفيات الأطفال 33، 45²
المعلمون 119، 121، ***174***
الكتب المدرسية
الإنصاف في توزيعها *143*
الانتفاع بها **62**، 116
التحيز الجنساني 107
توفيرها من خلال المشروعات **197**. *231*
الكتب، الانتفاع بالكتب 116، 117
كرواتيا
الإنفاق على التعليم 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110، ***111***
التعليم الابتدائي 61، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120
كمبوديا
الأطفال المعاقون 83
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *76*، 76
الإنفاق على التعليم 134
أوجه التفاوت *75*، *76*، *77*، 88، *88*، *89*
انتشار المدارس 225
التعليم الابتدائي *60*، *67*، 68، *68*، *69*، 70، *71*،*72*، 75، *77*، *99*، *100*، *104*، *119*، *121*، *205*، *225*
التعليم الثانوي 85هـ، 88، *88*، *89*، 103، *104*
التعليم قبل الابتدائي **50**. *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*، 103، *104*
التلقيح *33*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 189، *200-201*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية *47*
عمل الأطفال *80*
فيروس ومرض الأيدز **192**
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*
محو أمية الكبار *94*هـ
محو الأمية/القرائية 109
مشاركة الآباء 157
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون 85هـ، 88، *88*، *89*، 103، *104*
المعونة من أجل التعليم *205*، *225*، *227*
كندا
الإنفاق على التعليم 135
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم *110*، 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113
التعليم العالي *71*، 73
التعليم قبل الابتدائي 53
جهة مانحة للتعليم 214، 215، *217*، 218، 226²
محو أمية الكبار *96*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207
كوبا
الإنفاق على التعليم 135
التحصيل الدراسي في العلوم ***111***
التعليم الابتدائي 61، 67، 71، 99، 119
التعليم الثانوي *85* هـ
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *106*هـ
سوء التغذية 47
القرائية/محو الأمية ***111***. *112*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
معرفة الحساب ***111***
معرفة القراءة *106* هـ
المعلمون 119
كوت ديفوار

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76
أوجه التفاوت *74*، *75*، 75، 76، 88، *95*هـ
التعليم الابتدائي 74، 75، *75*، 99، 104، 121
التعليم الثانوي 88، 104
التعليم قبل الابتدائي *52*، 52، 54
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*، 98n، 99، 104
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
محو أمية الكبار *94*هـ، *95*هـ
المعلمون 121
كوريا انظر جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
كوستاريكا
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم ***111***
التعليم الابتدائي 119، 120
التعليم الثانوي *85* هـ
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *106*هـ
سوء التغذية 47
معرفة الحساب ***111***
المعلمون 119، 120
كولومبيا
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
الأطفال المعاقون 83
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، 76
الإنفاق على التعليم 135، 136
أوجه التفاوت 75، 76، *88*، 88، 89، *103*هـ
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم *106*، 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الابتدائي 61، 68، 69، 71، 75، 79، 100، 104، 112، 120
التعليم الثانوي *88*، 88، 89، *103*هـ، 104
التعليم قبل الابتدائي 53
التمويل التعويضي *148*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
اللامركزية *146*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
المشروعات التعليمية والحوكمة 231
معدل وفيات الأطفال 33، 45^2
المعلمون 120
المعونة من أجل التعليم *217*
الكونغو، انظر أيضاً انظر جمهورية الكونغو الديمقراطية
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64، *133*
الإنفاق على التعليم 134، 135، 136، 137
التعليم الابتدائي 99، 119، 121
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
معدل وفيات الأطفال *33*
المعلمون ***118***، 119، 121
الكويت
الإنفاق على التعليم 136
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الابتدائي 60، 71، 73، 112، 119، 120
التعليم الثانوي *85*
التعليم قبل الابتدائي 52
سوء التغذية 47
المعلمون 119، 120
كيريباتي
التعليم الابتدائي 100
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100
كينيا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، *62*، 64، 66، 75، 76، 133، 212، *212*
إلغاء الرسوم المدرسية *80*، *199*، ***206***
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت 75، 76، 88
بيئة التعلّم *116*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التعلّم غير النظامي *91*
التعليم الثانوي 88، 103هـ *104*
التعليم الخاص *164*، *167*، ***167***
التعليم قبل الابتدائي *59*، 60، 68، 69، 71، 75، 99، 104، *205*، ***206***
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ، 99، *103*هـ، 104
حوافز المعلمين *179*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر ***193***
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
الصحة والتغذية *81*
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *181*، *182*
فيروس ومرض الأيدز 82^2، *121*
القيد ***206***
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو الأمية/ القرائية *109*
مشاركة المجتمع المدني 198
المشروعات التعليمية والحوكمة 232، 233
معدل وفيات الأطفال 33، 45^2
المعلمون *117*، ***118***، *121*، *177*
المعونة التعليمية *205*، 212، *216*
المنح المدرسية *144*

ل

لاتفيا
الإنفاق على التعليم 135
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم قبل الابتدائي 53
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120
اللامركزية
آثارها كضريبة تعليمية *147*
تأثيرها على التعليم *132*، *145-151*، 147، ***149***، ***150***، ***190***
تأثيرها على الفقر *189*، *190*
دور الحكومات *147*، *151*، *159*، *239*
وعلى الإنصاف *145-146*، *147*، *148*، ***150***، *190*، *239*
وعلى الحوكمة *129*، 130^2، *131*

اللامساواة
انظر أيضاً التكافؤ؛ ثراء الأسرة؛ عدم الإنصاف
الإنفاق على التعليم 136-137، 142، *142*
تأثير اللامركزية *131*، *147*، 147
التعلم مدى الحياة *91*
التعليم الابتدائي *70-72*، *73-78*، 73، 75، *75*، 136-137
التعليم الثانوي *86-87*، *88*، 88
التعليم العالي *90*
التغيير عن طريق التعليم الخاص المنخفض الرسوم *168*
داخل البلدان انظر أوجه التفاوت في داخل البلد الواحد
عقبات أمام التعليم للجميع *131*
في الفرص التعليمية *26-29*
فيما بين البلدان *44*، *132*، *136-137*
معالجتها من خلال صيغ تمويلية *143*، *148*
والاختبارات المصيرية *180*
والاختيار/المنافسة *152*، *161-163*
وتعميم التعليم الابتدائي *78-79*
وصحة الطفل *44*
ونتائج التعلّم *112-117*
اللامساواة في الدخول *30-31*
انظر أيضاً ثراء الأسرة
لبنان
الإنفاق على التعليم 134، 137
التعليم الابتدائي 60، 71، 73، 99، 100، 119، 120
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *110*هـ
المعلمون *119*، 119، 120
اللجان التعليمية القروية ***158***
لجان دعم المدارس 157
لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
انظر أيضاً الجهات المانحة الثنائية؛ الجهات المانحة المتعددة الأطراف
استقصاء عن الممارسات في مجال المعونة *220*، *221*، ***221***
لجنة المساعدة الإنمائية انظر الجهات المانحة الثنائية، والجهات المانحة المتعددة الأطراف
لجنة المساعدة الإنمائية انظر الجهات المانحة الثنائية؛ الجهات المانحة المتعددة الأطراف
اللغة الأم انظر لغة المنزل
لغة المنزل *78*، *114*، *114*هـ، *143*
لوكسمبرغ
الإنفاق على التعليم *136*، 136
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 100، 113
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100
جهة مانحة للتعليم 214، *215*، 215
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
ليبيريا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64
التعليم الابتدائي 60، 99
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 99، *100*
محو أمية الكبار *94*هـ
ليتوانيا
الإنفاق على التعليم 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم قبل الابتدائي 61، 113، 120
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 120

ليسوتو
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 64
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت *88*
التعليم الابتدائي *59*، 60، 68، 69، 71، 99، 100، 119، 121
التعليم الثانوي *88*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ، 99، 100
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *182*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
محو الأمية /القرائية *109*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون 119، 121

م

المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار 92
مؤتمر جومتيين *24*، *40*
مؤتمرات القمة لمجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى G8، تعهدات الجهات المانحة 204، 207، 208، 219
المؤسسة الإنمائية الدولية *214*، 214، 215، 215^2، *217*، 218
مؤسسة البنجاب للتعليم **169**
مؤسسة أنقذوا الأطفال، منحة مقدمة إلى- 216
مؤسسة تحديات الألفية *226*
مؤسسة دبي للرعاية (الإمارات العربية المتحدة) 216
مؤسسة غيتس Gates 216
مؤسسة هيوليت *216*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، *125*، 125
مؤشر التكافؤ بين الجنسين
التعليم الابتدائي *97*، 98، *99*، 104، *168*، **169**
التعليم الثانوي 98، **103**، 104
التعليم العالي 98
مؤشر تنمية التعليم للجميع *124*
المؤشرات *122-123*
المؤهلات
انظر أيضاً تدريب المعلمين
المعلمون *119*، 119، *175*
ما قبل التعليم الابتدائي انظر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ؛ التعليم قبل المدرسي؛ دون الثالثة من العمر
ماكاو ، الصين
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التعليم الابتدائي 60، 99، 119، 120
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
المعلمون 119، 120
المالديف
التعليم الابتدائي 119، 120
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم قبل الابتدائي 52
سوء التغذية 47
المعلمون 119، 120
مالطة
الإنفاق على التعليم 135، 136
التعليم الابتدائي 61
مالي
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *61*، 62، 64، 66، *75*، 76، 213
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت 27، 28، 75، *76*، *88*، 83، *103*، *104*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التعليم الابتدائي 27، 60، 67، 68، 69، 69^2، 71، 75، *76-77*، 99، 100، 104
التعليم الثانوي *87*، 87، 88، *101*، 104
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*، 99، 100، *100*، 101، 103، 104، *104*، 106هـ
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
القيد *213*، 213
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *94*هـ
مشاركة المجتمع المدني *198*
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، *232*
معدل وفيات الأطفال 45^2
المعلمون **118**، *177*
المعونة التعليمية *213*، 213، 223
ماليزيا
الإنفاق على التعليم 134، 136
أوجه التفاوت **115**
بيئة التعلّم *116*، *117*
التعليم الابتدائي 71
التعليم الثانوي *84*هـ
مبادرة المسار السريع *192*، *215-216*، 215، *218*، *227*، **241**
مبادرة المسار السريع *192*، *215-216*، 215، *218*، **227**، *241*
المباني المدرسية **58**، **63**، 116، 238
متلازمة نقص المناعة البشرية المكتسب
انظر فيروس ومرض الأيدز
مجالس الإدارة المدرسية 158
المجتمعات المحلية، دورها في المدارس *157-158*، ***158***
المجر
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
محو الأمية/ القرائية ***111***
المعلمون 120
محو الأمية/القرائية
انظر أيضاً محو أمية الكبار؛ محو أمية الشباب؛
الاحتياجات إلى المعونة *204*
الاختلافات بين الجنسين *95*، *105-106*
التعليم الابتدائي *29*، *109*، 109، *112*
والجماعات المهمّشة *96*
وثراء الأسر *30*، *95*
محو أمية الكبار (هدف التعليم للجميع)
انظر أيضاً محو أمية/قرائية الشباب
إسقاطات *93*
أوجه التفاوت بين البلدان 95-96
التفاوت بين الجنسين 95، 105-106
التقدم 94
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *200-201*
الفوائد والعوائق 93
مؤشر تنمية التعليم للجميع 122
معدلات القرائية 93-94، *93*، 94-95، *94*، *95*
النساء 28، 29 ، 93، *93*، 95
ونجاح الحملات الإعلامية **141**
محو أمية/قرائية المراهقين والشباب 94-95
المحيط الهادي
انظر أيضاً شرق آسيا والمحيط الهادي؛ وكل بلد على حدة
الإنفاق على التعليم *142*
أوجه التفاوت *142*
التعليم الابتدائي 56، 57^2
التعليم الثانوي 85
التعليم العالي 90، *103*
التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني 85
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *103*
محو أمية الكبار *93*، 94^2، 95
المعلمون 118
المدارس
انظر أيضاً التعليم الابتدائي؛ التعليم الثانوي
العلاقة بالأجهزة الحكومية 129
المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم *164-167*، *168*، ***169***، *239*
مدارس السكان الأصليين *75-76*، *153-154*
المدارس العامة (المدارس الحكومية)
انظر أيضاً المدارس المرخّصة؛ حوكمة التعليم
فشل في توفير التعليم *162-163*، *164*
نسب التلاميذ إلى المعلمين *120*
مدارس اللغات المحلية *75-76*
المدارس المرخّصة *160-161*
مدراء المدارس، القيادة *155-156*
المدرسة الابتدائية، الانتقال إلى- 181
مدغشقر
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، 76
الإنفاق على التعليم *134*، 134، 135، 137
أوجه التفاوت *74*، *75*، *76*، *88*، *103*هـ
بيئة التعلّم *116*
التعليم الابتدائي 60، 67، 68، *68*، 69^2، 70^2، 71، 72، 73، 74، 75، 99، 100، *103*هـ، 104، 121، *140*
التعليم الثانوي *84*، *88*، *104*
التعليم قبل الابتدائي *52*، *58*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، *103*هـ، 104
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
السياسات الغذائية *192*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*
محو أمية الكبار *94*هـ
محو الأمية/ القرائية *188*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون *43*، *44*، *81*
المعونة التعليمية *216*
المدفوعات
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207^2، *220*، *226*
المنح المقدمة للمدرسة عن كل تلميذ *156*
المدفوعات غير النظامية، والفساد ***140***، *177*
مذكرات التفاهم العشرية (المملكة المتحدة) 226
المرافق الصحية **62**، 65، 116، 209، *210*
المراقبة انظر الرصد
مراكز موارد المعلمين 177
المراهقون، قرائية/محو أمية الشباب 94-95
المرتبات، المعلمون 135، 148، 171-172، 172، **173**، 177، 225

المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
انظر أيضاً التعليم الأساسي
المرحلة العليا من التعليم الثانوي 86، *86*

مزودو الخدمات التعليمية غير الحكوميين انظر منظمات المجتمع المدني؛ المنظمات غير الحكومية؛ التعليم الخاص
المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*[2]، *208*
انظر أيضاً المعونة التعليمية
المساواة
انظر أيضاً الإنصاف؛ المساواة بين الجنسين؛ اللامساواة والإنصاف *142*
المساواة الاجتماعية *24-25*
المساواة الاجتماعية 24-25
المساواة بين الجنسين، استراتيجيات الحد من الفقر 191، *200-201*
المستجدون في الصف الأول الابتدائي *56*، 56، *62*، *64*، *67*، 68، *69*، *80*، *82*
انظر أيضاً نسبة القبول الإجمالية
المشاركة
انظر أيضاً المشاركة المدرسية
التعليم العالي *90*
المشاركة الطوعية، الإدارة المدرسية *155*

مشاركة المجتمع المحلي، إدارة المدارس *157-158*
المشاركة المدرسية
انظر أيضاً القيد؛ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ الحضور المدرسي
انظر أيضاً تعميم التعليم الابتدائي
تأثير التكاليف التعليمية 65، **206**
التعليم الابتدائي 123
التعليم الثانوي *85*، 86
المرحلة قبل المدرسية *54*
وثراء الأسرة **62**، 73-77، *74*، *75*، *76*، *79*، 88-89، *88*، *89*
مشروع «تاوانا باكستان» **197**
مشروع Abecederian **50**
مشروع Head Start *55*
مشروع إعادة بناء قطاع التعليم (بوروندي) *231*
مشروع الاستثمار في قطاع التعليم (مالي) *231*
مشروع التعليم الريفي (كولومبيا) *231*
مشروع التعليم للجميع (هايتي) *231*
المشروع المتكامل لتنمية الطفل (بوليفيا) ***49***
المشروع الوطني لدعم برنامج التعليم الأساسي (الفلبين) *231*
مشروع بلوشستان لدعم التعليم (باكستان) *231*، 233
مشروع دعم تنمية قطاع التعليم (بنغلاديش) *232*
مشروع دعم قطاع التعليم (كينيا) *232*
مشروع قطاع التعليم (جمهورية الكونغو الديمقراطية) *231*
المشروعات الاستثمارية 222
مصر
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
البطالة *31*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 60، 68، 69، *69*، 71، 99
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *94*، 94
معدل وفيات الأطفال 33
المهارات المعرفية *109*، 110
المعايير الدنيا للتعلّم *182*
معدل الوفيات
الأطفال *32-33*، 33، *43-45*، 44، 45، 46، **48**، *238*
الأمهات *33*
معدل وفيات الأطفال *32-33*، 33، *43-45*، 44، 45، **48**، 238
معدلات إكمال التعليم انظر إكمال التعليم المدرسي
معدلات القرائية *94-95*، 95
معرفة القراءة
التعليم الابتدائي *106*، *112*
الفوارق بين الجنسين *95*، *105-106*
المدارس المرخّصة *161*
المعلمون
انظر أيضاً نسبة التلاميذ إلى المعلمين
إقالتهم 172-173
بناء القدرات 155
التدريب 119، 175، **231**
التعليم الابتدائي 107، *107*، 117، *118*، **118**، 119-121
التعليم الثانوي 107، *107*، 117، *118*، **118**
التعليم العالي *107*
التعليم قبل الابتدائي *107*
التغيّب 120-121، 165، 166، 172، **179**
الحشد **58**، **63**، 87هـ، 171-175، 175-177، **176**، *232*، 239، 240
الحوافز 148، 175، 177-179، **178**، **179**، 239، 240
الروح المعنوية والحماس 121، 131، 154، 171، 173، **174**، 175، 239
غير المؤهلين **62**، 120، 175
المرتبات 135، 148، 171-172، **173**، 177، 225
المعلمات 107، *107*
المعلمون المتعاقدون 172-173، **173**، **174**، 239-240
المواقف المتحيزة لأحد الجنسين 106-107، 107
نشرهم، توزيعهم 171-179، **177**، 238، 239
والإدارة على مستوى المدارس 154-155
والتعليم الجيد 117-121، **118**، 171، 175
والحوكمة 117، 119، 129، 171، 173
المعلمون المتعاقدون *172-173*، ***173***، ***174***، *239-240*
المعلمون غير المؤهلين **62**، 120، 175
المعهد الوطني الأوغندي للتعليم الخاص **83**
المعونة التعليمية **209**، ***209***، *211*، **218**، ***218***
بالنسبة للبلدان المنخفضة الدخل *210-213*، 211، 212، 213، *216-217*
تأثيرها على القيد *59*
التعليم الأساسي انظر التعليم الأساسي، التعهدات بالمعونة والمدفوعات *208*، *209-210*، 210، 211، 214، 217، *218*
تقديم المعونة *220*
الجهات المانحة انظر الجهات المانحة
المعونة القطاعية الشاملة *224-224*
النصيب المخصص للبرامج *221*
نصيب المعونة المخصصة للتعليم من إجمالي المعونة *208*، 209، 210
نموّها *215*
والحوكمة *230-231*، 231-232
المعونة الدولية انظر المعونة التعليمية؛ المساعدة الإنمائية الرسمية
المعونة انظر أيضاً المعونة التعليمية؛ المساعدة الإنمائية الرسمية
المعونة على مستوى المشروعات 222، 225، 230، 233
المغذيات الدقيقة *46*، ***48***
المغرب
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62
الإنفاق على التعليم 134، 137
أوجه التفاوت 79
التحصيل الدراسي للتلاميذ 112
التعليم الابتدائي *59*، 60، 71، 73، 79، 99، 100، 112، 120
التعليم الثانوي *85*هـ
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100، *105*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *110*هـ
محو أمية الكبار 94، *94*خـ
محو الأمية/ القرائية *29*، ***111***، *112*
معدل وفيات الأطفال 33، 45[2]
معرفة القراءة *105*
المعلمون 120
المعونة التعليمية ***218***
مفوضية الاتحاد الأوروبي
انظر المفوضية الأوروبية
المفوضية الأوروبية
أنظر أيضاً الاتحاد الأوروبي
تعزيز الحوكمة *230*
جهة مانحة للتعليم *214*، 214، 215، 217، *218*، 218، *219*، 223[2]
دعم البرامج القطاعية ***224***
مقدمو الرعاية انظر الأمهات
المقرضون انظر الجهات المانحة
مكان الإقامة ، واللامساواة 125
المكتبات، الانتفاع بها *117*
المكسيك
الإدارة على مستوى المدارس 154، *155*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *111*
الإنفاق على التعليم 135، 136
برامج الحماية الاجتماعية *195*
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحويلات النقدية ***196***
التعلّم غير النظامي *91*
التعليم الابتدائي 71، 120
التعليم الثانوي *85*هـ
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *106*هـ
حوافز المعلمين *178*
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية 116
سوء التغذية 47
الصحة والتغذية *49*، ***49***
الصعوبات اللغوية *114*
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
الفساد *139*
الفعالية *138*
محو أمية الكبار 94
محو الأمية/ القرائية *111*
معرفة الحساب *111*
معرفة القراءة *106*هـ
المعلمون 120
المعونة التعليمية *217*
المنح المدرسية *156*، ***156***
الملاريا *43*، *44*، *81*
ملاوي
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76، 213
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت 74، 75، 76، 78، 88، *103*هـ
التعليم الابتدائي 60، *67-68*، 67، 68، 69، *70*[2]، 71، 72، 73، 74، 75، *78*، 99، *103*هـ، 104
التعليم الخاص *166-167*، *168*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، *103*هـ، 104
التلقيح 33
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201

سوء التغذية 46، 47
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم *182*
القيد *213*، 213
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*، 213
محو الأمية/القرائية *109*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون ***118***، 172، 177
المعونة التعليمية *213*، 213
المواطنة والديمقراطية *36*
الممارسات الثقافية، تأثيرها على الفتيات *105*
الممارسات في مجال المعونة، استقصاء منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي- لجنة المساعدة الإنمائية 220، 221، **221**
المملكة العربية السعودية
الإنفاق على التعليم *134*
التعليم قبل الابتدائي *52*
سوء التغذية *47*
عمليات تقييم التعلّم 110هـ
المملكة المتحدة
إصلاحات الحوكمة 230
الإنفاق على التعليم *135*، *136*، *137*
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*
التعليم الخاص 159
التعليم العالي 72، *73*
التعليم قبل الابتدائي *53*
جهة مانحة للتعليم *214*، 214[2]، *215*، 215[2]، 216، 217، *218*، *226*، 228[2]
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
المناطق الحضرية
أوجه التفاوت 78، 125، 193
التعليم الخاص المنخفض الرسوم 167-168، **167**، 233
الحضور في التعليم الابتدائي *79*
الحضور في التعليم قبل المدرسي ***53***
القيد **169**
نوعية التعليم 171
المناطق الريفية
انظر أيضاً المناطق النائية؛ المناطق الحضرية
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *60*
أوجه التفاوت *78*، *79*، *125*
استخدام المعلمين المتعاقدين ***174***
استراتيجيات الحد من الفقر 200-201
الانتفاع بالتعليم *58*، ***58***، 231
تأثير الفقر *105*
التأثير على الفتيات *105*
التعليم الخاص *165*، *167*
التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع *125*
حشد المعلمين *175*-176، ***176***
الحضور المدرسي 79
الحضور في البرامج قبل المدرسية *52*، **53**
القيد ***169***
المدارس المشاركة في برنامج التعليم بمشاركة المجتمع المحلي EDUCO *153*
الموارد المدرسية *116*
نقص المعلمين *120*
نوعية التدريس *171*
والإنفاق على التعليم *148*
ومحو الأمية/ القرائية *95-96*
ووفيات الأطفال *44*، *45*
المناطق النائية
انظر أيضاً المناطق الريفية
استخدام المعلمين المتعاقدين *175*
زيادة فرص الانتفاع بالتعليم *143*، *144*، *148*
المناهج الدراسية انظر إصلاح المناهج
منح إجمالية 140، 148، **150**
منح التسوية *146*
المنح المدرسية/الإعانات المالية المخصصة للمدارس 148، 156-157
المنح الإجمالية **63**، **141**، 143-144، **144**، 156-157
المنح/الإعانات المالية المقدمة للمدارس عن كل تلميذ **63**، **141**، 143—144، **144**، 156-157
المنح المقدمة للمدرسة عن كل تلميذ ***63***، ***141***، *143-144*، ***144***، *156-157*
المنح انظر المنح المدرسية
منحة دعم الأطفال (جنوب افريقيا) *195*
منظمات المجتمع المدني
دورها في الإنصاف *241*
صياغة الخطط التعليمية الوطنية *198-199*
المنظمات غير الحكومية
انظر أيضاً منظمات المجتمع المدني؛ التعليم الخاص
دورها في التعليم للجميع 237، 241
المعونة من القطاع الخاص *216*
المنظمات غير الحكومية انظر منظمات المجتمع المدني؛ التعليم الخاص
منظمة البلدان المصدرة للنفط (أوبك) **206**
منغوليا
الأطفال المعاقون 83
التعليم الابتدائي 60، 99
التعليم الثانوي *85*خـ
التعليم قبل الابتدائي 52، 54
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99
حوافز المعلمين ***178***
عمل الأطفال 80
مؤشر تنمية التعليم للجميع 134، 137
المهاجرون
التحصيل الدراسي *114*
المهاجرون الأطفال *193*
المهارات الأساسية انظر محو الأمية/القرائية؛ معرفة الحساب
المهارات الحياتية انظر التعلّم مدى الحياة
مهارات الكتابة
انظر أيضاً محو الأمية/القرائية
التعليم الابتدائي *109*
مواد التدريس انظر بيئة التعلّم؛ الموارد المدرسية؛ الكتب الدراسية
الموارد المدرسية **62**، 115-117، 132، 135، 182
الموارد انظر المعونة؛ التمويل؛ الموارد المدرسية
المواطنة *35-36*
موريتانيا
الإنفاق على التعليم *134*، 134، 137
التعليم الابتدائي *59*، 60، *70*، 71، 72، 73، 99، 100، 119، 121، *134*
التعليم الثانوي *84*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99، 100
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 119، 121
موريشيوس
الإنفاق على التعليم 134، 135، 136
التعليم الابتدائي 60، 71، 119، 120
التعليم الثانوي *84*، *84*هـ
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *182*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
المعلمون 119، 120
موزمبيق
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال المعاقون 83
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، 64، 66، *66*، *75*، *76*، *133*، 213
الإنفاق على التعليم 134، 135، 137
أوجه التفاوت *27*، 28، 75، 76، 88، *89*
بيئة التعلّم *116*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*
التعليم الابتدائي *27*، 60، 68، *68*، 69، 69[2]، *70*، *71*، *72*، 72، 73، 75، 99، 100، 104، 119، 121، *205*
التعليم الثانوي *84*، 88، *103*هـ، 104
التكافوء/التفاوت بين الجنسين 99، 100، *103*هـ، 104، *106*
التلقيح
الحوكمة *224*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
فيروس ومرض الأيدز *121*
القيد 213
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*، 124
محو أمية الكبار 94، *94*هـ
محو الأمية/القرائية *109*
معدل وفيات الأطفال 33، *43*، 45[2]
المعلمون *117*، *119*، 119، *121*، 121
المعونة التعليمية *205*، 213، 224
الموظفون انظر المعلمون
الموقع، وفرص انتفاع الفتيات *105*
مولدوفا انظر جمهورية مولدوفا
مونتسرات
التعليم الابتدائي 119
المعلمون 119
مونتينيغرو انظر الجبل الأسود
ميانمار
أوجه التفاوت *78*
التعليم الابتدائي 60، 71، 78، 119
التعليم قبل الابتدائي 52
سوء التغذية 47
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
المعلمون *119*، 119، *119*هـ

ن

الناتج القومي الإجمالي
والإنفاق على التعليم *133-134*، 133، 134-135، *147*، ***169***، *206*
ومرتبات المعلمين *172*
ناميبيا
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76
الإنفاق على التعليم 134، 137
أوجه التفاوت 75، 76، 88
التعليم الابتدائي 60، 68، 69، 71، 73، 75، 100، 104
التعليم الثانوي 88، 104
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*هـ، 100، *104*
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80

عمليات تقييم التعلّم *182*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*
مؤشر تنمية التعليم للجميع 124
محو الأمية/ القرائية *109*
معدل وفيات الأطفال 45
المعلمون *119*، *175*
ناورو، التعليم قبل الابتدائي *52*
نتائج التعلّم
تأثير البيئة *42*، *113*، *115-117*، ***115***، *238*
تأثير النظم المدرسية *114-115*
تأثير تغيّب المعلمين *120-121*
تحسينها بدعم المعلمين ***183***
التقييمات الدولية *110-111*
خلفية التلاميذ *113-114*
الفوارق *110-117*، 110، ***111***
الفوارق داخل البلد الواحد *112-113*
المساواة بين الجنسين *105-106*
نسبة التلاميذ إلى المعلمين *117-120*
وأجور المعلمين *178-179*
واختيار المدرسة *160-161*، ***162***
والإدارة على مستوى المدارس *154*
النتائج التعليمية انظر نتائج التعلّم
النرويج
الإنفاق على التعليم 135، 136
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113
التعليم العالي 73
التعليم قبل الابتدائي 113
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*، *217*، 218، *228*
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
النزاع المسلح
انظر النزاعات
النزاعات
انظر أيضاً الدول الضعيفة
التأثير على تخطيط التعليم *193-194*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر 200-201
النساء
انظر أيضاً « الجنسان»؛ الفتيات
الانتفاع بالتعليم *28*
التعليم العالي *97*، 98، *106*
التوظيف *191*
فيروس ومرض الأيدز *35*
الكسب *31*
كمعلمات *107*، 107
محو الأمية/القرائية *28*، *29*، *93*، 93، *95*
نسب الحضور الصافية
التعليم الابتدائي 73، 74، 79، *103*، 104، ***149***، *149*خـ
التعليم الثانوي *103*، 104
نسبة البقاء في التعليم
التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي 77-78، *77*، *87*، *89*
حتى الصف التاسع 27-28، 69، *69*، 70، 71، *72*، *87*، *89*
حتى الصف الثاني عشر 87، *87*، 88-89، *89*
حتى الصف الخامس 27، *27*، 68، 77، 87، 89، *100*، 100
نسبة التلاميذ إلى المعلمين
أوجه التفاوت *117-118*، *119-120*، 120-121
الموظفون المدربون 119
والقيد ***58***
والمعلمون المتعاقدون *173*
نسبة القبول الإجمالية، التعليم الابتدائي *65*، 56
نسبة القيد الإجمالية
التعليم الابتدائي 57، ***58***، *99*
التعليم الثانوي *85*، *86*، 86، *101*، 101، 102، **103**
التعليم العالي 90
التعليم قبل الابتدائي *50-51*، 51، 52-53، **53**
والتكافؤ بين الجنسين 99، **169**
نسبة القيد الصافية
تأثير فعالية الإنفاق *138*
التعليم الابتدائي 57، *58*، *59*، 60-61،
الزيادات *59*، ***59***، ***63***، *123*
والبقاء عبر الصفوف *70*، 71، 72
والمعونة 213
والمنح **144**
التعليم الثانوي *84*، 84
نسبة القيد الصافية الكلية 65، 66
نسبة القيد الصافية الكلية في التعليم الابتدائي 65، *66*
نظام SIMECAL لتقييم نوعية التعليم (بوليفيا) 182-183
نظام الأجر المرتبط بالأداء (شيلي) 178
نظام الطوائف/الطبقات
تأثيره على الفتيات *105*
تأثيره على مشاركة الآباء *158*
والتعليم الخاص المنخفض الرسوم ***87***، *167*
والمعلمون المتعاقدون *174*
نظام الفترتين، لزيادة فرص الانتفاع بالتعليم **63**
النظام الوطني لتقييم أداء المعلمين (شيلي) 178
نظم الإدارة المالية *132*، *140-141*، ***140***، ***141***، ***221***، *225*، 232
نقص التغذية 46، 116
انظر أيضاً صحة الطفل وتغذيته
نقص الحديد في الدم *46*، ***48***، 81، *191*
نقص اليود *46*، ***48***، *81*
النقص في المعلمين 119
نقص فيتامين أ ***48***، *191*
النمسا
الإنفاق على التعليم *135*، *136*
أوجه التفاوت 114
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التعليم الابتدائي *113*، *120*
التعليم قبل الابتدائي *53*
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*، 228
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
المعلمون *120*
النمو الاقتصادي، والتعليم 29، 30
نمو الطفل
تأثير الخدمات الصحية ***49***
تأثير سوء التغذية *42*، *45-46*، *47* خـ، ***48***، *238*
النمو المعرفي
تأثير سوء التغذية *238*
النموذج السويدي، الاختيار التعليمي 161، **163**، 239
النهج البرنامجي إزاء المعونة انظر النهوج القطاعية الشاملة
نهج تكلفة الوحدة **150**
النهوج القطاعية الشاملة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 205
البرامج والحوكمة *231-232*، 233
تقديم المعونة من خلالها 205، 221، **221**، *222*
دور الجهات المانحة *223*
ضرورة توافر القدرة الحكومية *229*
مواءمة المعونة 225
نجاحها 186، **186**
والملكية الوطنية/التبني الوطني 222
نوعية التعليم والحوكمة والتعزيز المؤسسي (هندوراس) *231*
نيبال
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، 62، 64، *75*، 76، *206*، 213
أوجه التفاوت 75، 76، 79، 88، *103*
التعلّم غير النظامي *91*
التعليم الابتدائي *59*، 60، *68*، 68، 69[2]، 70[2]، 71، 72، 75، 79، 99، 100، 104
التعليم الثانوي 88، *103*، 104
التعليم قبل الابتدائي 51، *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، 99، 100، 103[2]، 104، *105*
التلقيح 33
الحوكمة *67*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *189*، *196*، *198*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
القيد 213، *229*
اللامركزية ***190***
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
محو أمية الكبار 94، *96*
معدل وفيات الأطفال 33، *43*، 45[2]
المعلمون 119[2]، *173*
المعونة التعليمية *206*، 213، 223
المنح المدرسية *157*
النيجر
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *61*، 62، 64، 66، 76، *212*، 213
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت *74*، 74، 75، 76-77، 76، 88، 104
بيئة التعلّم *116*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التعليم الابتدائي 60، 28، 69، 69[2]، 71، 72، 73، 74، 75، 78[2]، 99، 100، 104، 119، 121
التعليم الثانوي *84*، 88، *101*، 104
التعليم العالي *103*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *98*، 99، *100*، 100، *101*، *103*، *104*، 104، *106*هـ
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *182*
القيد *103*

مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *123*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *122*
محو أمية الكبار *94*هـ
معدل وفيات الأطفال *32*، 33
المعلمون ***118***، *119*، 119، 121، *173*
المعونة التعليمية *212*، *213*، 213
نيجيريا
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *91*، 62، ***62-63***، *64*، *64*، *65*، 66، *67*، *75*، 76، *78*، 212، 213
الإنفاق على التعليم 136
أوجه التفاوت 28، *74*، *74*، 75، 76، *78*، *79*، *88*
بيئة التعلّم *116*
التعلّم غير النظامي *91*
التعليم الابتدائي *47*، 60، *67*، 68، *69*، *69*، 71، *74*، *74*، 75، *78*، 79، 99، 100، 104
التعليم الثانوي 88، *103*هـ، 104
التعليم الخاص *164-165*، *168*
التعليم قبل الابتدائي 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *64*، 99، *100*، 100، *103*هـ، 104
التلقيح 33
الحوكمة ***62***، *67*
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمليات تقييم التعلّم *182*
الفعالية *138*
القيد 213
اللامركزية *146*، *148*، ***149***
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
محو أمية الكبار *94*، *94*هـ
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، *232*
معدل وفيات الأطفال 33، *44*، 45^2
المعلمون *117*، ***118***، *119*
المعونة التعليمية 212، 213
نيفيس انظر سانت كيتس ونيفيس
نيكاراغوا
الإدارة على مستوى المدارس 154، *155-156*
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *75*، *76*، 221
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت 28، 74، 75، 76، 79، *88*، *103*هـ
برامج الحماية الاجتماعية *195*
بيئة التعلّم *116*
التحصيل الدراسي في الرياضيات *106*هـ
التعليم الابتدائي 61، 68، *68*، 69، *69*، 70^2، 71، 72، 73، 74، 75، 79، 100، *103*هـ، 104، 119، 121
التعليم الثانوي *87*، 87، 88، *88*، *103*هـ، 104
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100، *103*هـ، 104، *106*هـ
توفير الكتب المدرسية *143*
دراسات استراتيجية الحد من الفقر *188*، 200-201
سوء التغذية 47
الصعوبات اللغوية *114*هـ
عمل الأطفال 80
عمليات تقييم التعلّم ***111***
الفساد *139*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*، 124
معدل وفيات الأطفال *44*، 45^2
المعلمون 119، 121، *173*
المعونة التعليمية *216*، 223، *227*
نيوزيلندا
الإنفاق على التعليم 134، 136
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 110
التعليم الابتدائي 113، 120
جهة مانحة للتعليم 214، 215، 215^2
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*
المعلمون 120
نيوى
التعليم الابتدائي 99
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 99

هـ

هايتي
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 76
أوجه التفاوت 75، 76، 88
التعليم الابتدائي 68، 69، 75، 104
التعليم الثانوي 88، 104
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 104
التلقيح 33
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، 232
معدل وفيات الأطفال 33
الهرسك انظر البوسنة والهرسك
الهند
الأطفال المصابون بالتقزّم 35
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 62، *64*، 64، *65*، *66*، *75*، 76، *133*
الإنفاق على التعليم 135، 137
أوجه التفاوت 28، *31*، *74*، 74، 75، 76، *78*، *88*، 88، 89، *103*
بيئة التعلّم *116*، *117*
التعليم الابتدائي 68، *69*، 69^2، 71، 74، *74*، 75، *78*، *99*، *103*، 104، *222-224*، ***224***
التعليم الثانوي *88*، 88، 89، 104
التعليم الخاص *164*، *165*، ***165***، *166*، *167*، *168*
التعليم قبل الابتدائي ***50***، 52
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *64*، *99*، *103*، 104، *105*، *167*
التلقيح 33
حوافز المعلمين *179*، ***179***
الحوكمة *223-224*، ***224***
دعم الميزانية 232
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47، ***48***
الصحة والتغذية *81*
القيد *229*
مؤشر التفاوت في التعليم للجميع بحسب فئات الدخل *125*، 125
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*
محو أمية الكبار 94، 94هـ، 94^2
محو الأمية/القرائية *29*، *109*، 109
مشاركة الآباء *158*، ***158***
معدل وفيات الأطفال 33
معرفة الحساب *109*، 109
المعلمون *107*، ***118***، 120^2، *121*، *173*، ***174***، *177*
المعونة التعليمية *216*، *223-224*، ***224***
هندوراس
الإدارة على مستوى المدارس *154*
الأطفال المصابون بالتقزّم *35*
برامج الحماية الاجتماعية *195*
التحصيل الدراسي *154*
التعليم الابتدائي *68*، 68، 69، 71، 100، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين 100
الرعاية في فترة ما قبل الولادة 34
سوء التغذية 47
عمل الأطفال 80
المشروعات التعليمية والحوكمة 231، *233*
معدل وفيات الأطفال 33
المعلمون 120
المعونة التعليمية *227*
هولندا
إصلاحات التعليم *230*
الإنفاق على التعليم 135، 136
أوجه التفاوت *114*هـ
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113
التعليم العالي 73
جهة مانحة للتعليم 214، 214^2، 215، 215^2، *216*، *217*، 218، 226^2، 228^2
محو أمية الكبار *96*
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
هونغ كونغ، الصين
أوجه التفاوت *114*هـ
محو الأمية/القرائية ***111***
هيئة التدريس انظر: المعلمون

و

الوجبات المدرسية ***53***، 81، 192
وحدة الرصد المركزية المستقلة (إندونيسيا) *140*
وزارة الخطة الاستراتيجية للتعليم (زامبيا) 223
الوعي البيئي، ومحو الأمية في مجال العلوم *37*
وقت التدريس المخصص للتعلّم ***115***، *238*
الوقت المتاح للتعلّم ***115***، 238
الولايات المتحدة
إصلاحات الحوكمة 230
الإنفاق على التعليم *135*، *137*
أوجه التفاوت 30، 114هـ، 163
برامج القسائم التعليمية 159، 161
التحصيل الدراسي في العلوم *110*
التحصيل الدراسي للتلاميذ *113*
التحويلات النقدية **196**
التعليم الابتدائي *61*، *113*، *120*

التعليم العالي 73، 90
التعليم قبل الابتدائي **50**، *53*، 54-55
جهة مانحة للتعليم *214*، *215*، 215[3]، 218، *218*، 222، 226، 228[2]
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة **55**
عمليات تقييم التعلّم 181-182، **181**
المدارس المرخّصة 159، 160-161
المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*
المعلمون *120*

ي

اليابان
الإنفاق على التعليم 134، 137
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 113
التعليم العالي *71*، 73
التعليم قبل الابتدائي 134، 137
جهة مانحة للتعليم 214، *215*، 215، *217*، 218، *222*، 228[2]
المساعدة الإنمائية الرسمية *207*، 207
اليمن
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس *62*، *64*، 66، *66*، *213*
التعليم الابتدائي 59، *60*، *71*، *99*، *100*
التعليم الثانوي 101، 103
التعليم قبل الابتدائي *52*
التكافؤ/التفاوت بين الجنسين *99*، *100*، 101، 103، 107
سوء التغذية *46*، 47
عمل الأطفال 80
القيد 213
مؤشر تنمية التعليم للجميع *123*، 124
المعونة التعليمية 213، *216*
يوغسلافيا انظر البوسنة والهرسك؛ كرواتيا؛ الجبل الأسود/مونتينيغرو) ؛ صربيا؛ سلوفينيا؛ جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
اليونان
الإنفاق على التعليم 135، 136
التحصيل الدراسي في العلوم 110
التحصيل الدراسي للتلاميذ 113
التعليم الابتدائي 61، 113، 120
التعليم قبل الابتدائي 53
جهة مانحة للتعليم 214، *215*، 215، *228*
المساعدة الإنمائية الرسمية 207، *207*
المعلمون 110
اليونيسيف 206، *215*، 216

2009

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم

أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم

لئن كان التعليم حقا من حقوق الإنسان الأساسية، فإنه يعاني في شتى أنحاء العالم من أوجه كبيرة للتفاوت القائم على اعتبارات الثروة ونوع الجنس والموقع الجغرافي واللغة وغير ذلك من مسببات الحرمان. وتُشكل أوجه التفاوت هذه خطرا يهدد الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع الستة التي وافقت عليها أكثر من 160 حكومة في عام 2000. وإن أي فشل في إدراج الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق مزيد من الإنصاف، في صميم جدول أعمال التعليم للجميع، سيحرم ملايين الأطفال والشباب والكبار من فرص التعليم والتعلّم التي يحتاجون إليها كي تتفتح طاقاتهم الكامنة ويفلتوا من براثن الفقر ويشاركوا في حياة المجتمع على أتم وجه.

هذا هو ملخص الإصدار السابع من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الذي يعنى بتوثيق التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، فيركّز على الأهداف التي تشهد تأخرا في العمل من أجل تحقيقها، ويستكشف النهوج المتبعة حاليا لإصلاح الحوكمة في مجال التعليم، ويقيِّم ما إذا كانت هذه النهوج تساعد على تحسين الانتفاع والنوعية والمشاركة والمساءلة. كما يبحث التقرير مسألة إدارة شؤون المعونة التي تقدَّم إلى التعليم. فلقد تعهدت البلدان الغنية بأن لا تدع أي استراتيجية وطنية للتعليم تفشل بسبب نقص في التمويل. لكن هذا الوعد لا يلقى الاهتمام بالوفاء به.

ويمكن الاطلاع على النص الكامل للتقرير وعلى بيانات شاملة بإحصاءات ومؤشرات التعليم وكذلك على طبعات التقرير الصادرة بلغات أخرى، بالاتصال الإلكتروني المباشر على الإنترنت في العنوان التالي: www.efareport.unesco.org

منشورات اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT

صورة الغلاف:
صبي صغير يتعلم القراءة والكتابة في المدرسة في إندونيسيا، على خلاف أقرانه من أولاد الفقراء
© BODY PHILIPPE/HOA-QUI

9 789236 040899