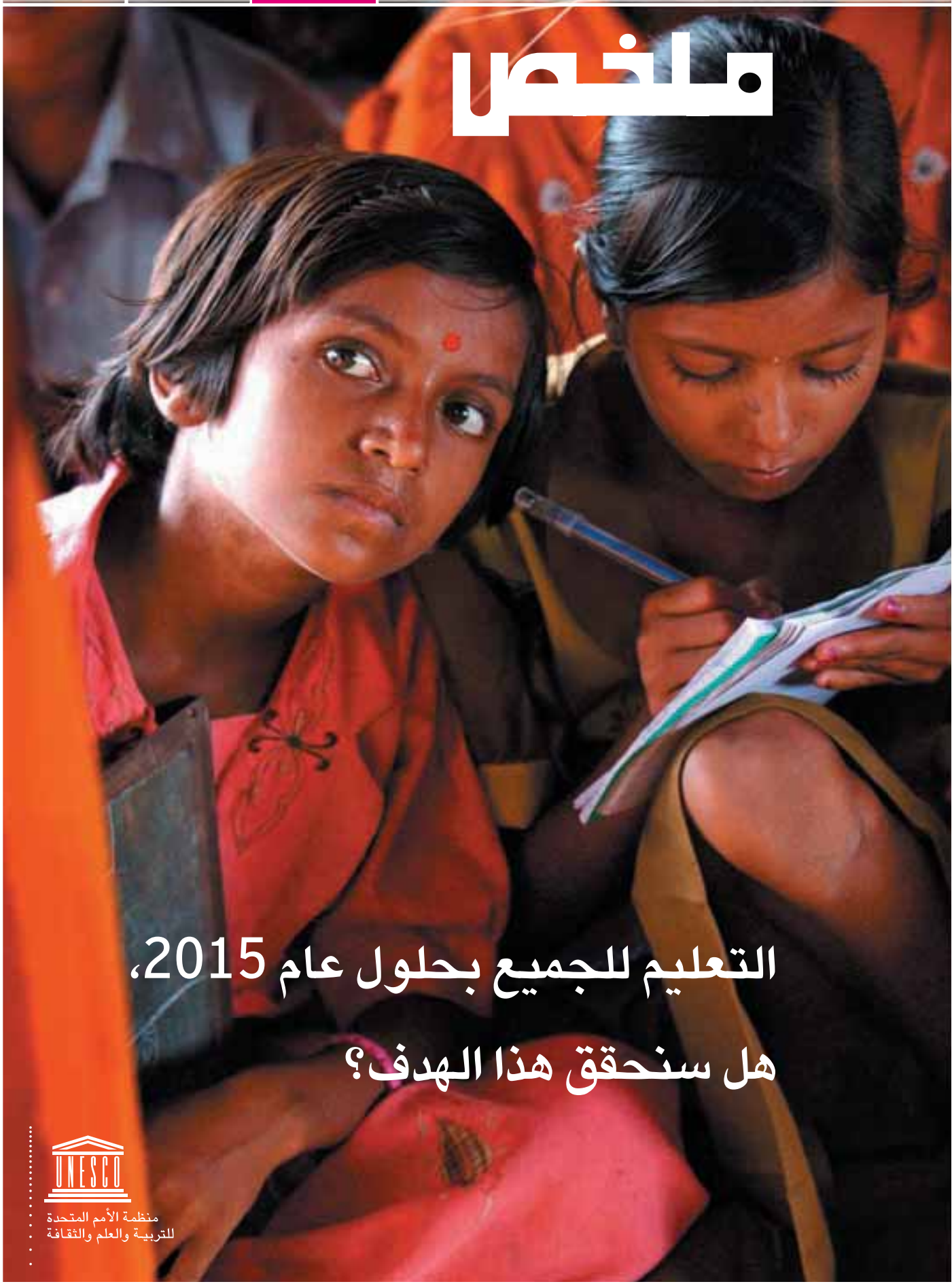
2008

التقرير العالمي
لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

ملخص



التعليم للجميع بحلول عام 2015،
هل سنحقق هذا الهدف؟

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

التعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقق هذا الهدف؟

ملخص

منشورات اليونسكو

إن التحليلات والتوصيات التوجيهية الواردة في هذا التقرير لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو. فهذا التقرير مطبوع مستقل تولت اليونسكو إصداره باسم المجتمع الدولي. وهو عبارة عن نتاج عمل تعاوني شارك فيه «فريق التقرير». وعدد كبير من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات. ويتحمل مدير التقرير المسؤولية العامة عن وجهات النظر والآراء الواردة فيه.

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

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير
نيقولاس بورنيت

نيكول بيلا، آرون بينافو، فاضلة كايو، فيتوريا كافيكيوني، أليسون كلايسون، كاترين جينيستي، سينتيا غوتمان، آنا هاس، كيث هينكليف، أناييس لوزاييون، باتريك موجوريدس، كلودين موكيزوا، دلفين نسينجيمانا، أولريكا بيبلر باري، باولا رازكين، إيزابيل رويون، يوسف سيد، 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: 28 21 68 45 1 33+
الفاكس: 27 56 68 45 1 33+
العنوان على الانترنيت www.efareport.unesco.org

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

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

صدر في عام 2007
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
التصميم الطباعي: سلفين باينز
الإخراج: واكيم خوري وأحمد قرحاني
طباعة اليونسكو
© اليونسكو 2007
طبع في باريس
ED-2007/WS/55

توطئة

قبل سبع سنوات، تعهّدت 164 حكومة ومنظمات شريكة من مختلف أنحاء العالم تعهدا جماعيا بأن توسع إلى حد كبير فرص انتفاع الأطفال والشباب والكبار بالتعليم بحلول عام 2015.

فقد تبنى المشاركون في منتدى التربية العالمي في داكار، في السنغال، تصوراً شاملاً للتعليم يستند إلى حقوق الإنسان ويؤكد أهمية التعليم في كل مراحل العمر ويشدد على ضرورة اتخاذ تدابير خاصة للوصول إلى الفئات الأفقر والأضعف والأشد حرماناً في المجتمع.

ويقيّم هذا الإصدار السادس من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع جوانب العمل الجاري للوفاء بهذه الالتزامات. فمن الواضح أن هناك شيئا ناجما عن «تأثير داكار» يدل على أن الالتفاف حول أهداف مشتركة يمكن أن يعبئ البلدان للعمل على تعزيز قدرات الأفراد. ويشكل إلغاء الرسوم المدرسية أحد الأسباب التي أدت إلى التحاق المزيد من الأطفال بالتعليم منذ عام 2000، وقد سُجلت أعلى معدلات الزيادة هذه في أكثر المناطق تأخراً في تحقيق أهداف داكار. كما أن حكومات عديدة اعتمدت استراتيجيات دقيقة الأهداف للوصول إلى أفقر الأسر وتشجيع تعليم الفتيات. ويُجري عدد متزايد من الحكومات تقييمات وطنية لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ، مما يشكل أداة قيّمة لتحسين نوعية التعليم. وعلى الرغم من الانخفاض الذي حدث مؤخراً في المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي، فإن هذه المعونة قد ازدادت ازديادا سريعا منذ عام 2000.

غير أن التوسع في النظم التعليمية يجعلها تواجه تحديات أعقد وأكثر تحديدا في خصائصها. فيجب على النظم التعليمية أن تعالج التزايد في أعداد التلاميذ وتَنوعهم وذلك بتأمين فرص الانتفاع بتعليم جيد لجميع الأطفال والشباب أياً كانت خلفياتهم. كما أن على النظم التعليمية أن تتصدى للتحديات التي يواجهها عصرنا والمتمثلة في التوسع السريع للتخطيط الحضري، ووباء فيروس ومرض الأيدز، ومتطلبات مجتمعات المعرفة. وإن أي إخفاق في أداء هذه الواجبات يخل بالتزامنا بتعميم التعليم الأساسي.

ومع أننا ماضون في الطريق الصحيح، فإن السنوات المقبلة ستقتضي توافر إرادة ساسية لا تكل من أجل ان يكون التعليم، ابتداءً من مرحلة الطفولة المبكرة، أولوية وطنية، وأن يتم إشراك الحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخاص في شراكات تقوم على الابتكار، ومن أجل أن يوفر المجتمع الدولي التنسيق والدعم على نحو نشط. ويكتسب الوقت في هذا الصدد أهمية أساسية بالنسبة إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والبالغ عددهم 72 مليون طفل وبالنسبة إلى كل واحد من خمسة أفراد كبار لايملك المهارات الأساسية للقرائية، وكذلك بالنسبة إلى العدد الكبير من التلاميذ الذين يتركون المدرسة دون أن يكتسبوا المهارات والمعارف الأساسية.

إن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يوفر مصدراً مرجعياً يتيح المقارنة بين تجارب البلدان ، ويساعد على فهم التأثير الإيجابي لسياسات محددة، وعلى الاعتراف بأن التقدم يصبح واقعاً عندما تكون هناك رؤيا والتزام على الصعيد السياسي. وإنني أحث جميع المعنيين بالتنمية والتعليم على استخدام هذا التقرير كمرشد وكدافع إلى العمل الجريء والمتواصل؛ فواقع الأمر هو أننا لا يحق لنا أن نفشل.

كويشيرو ماتسورا

أبرز معالم التقرير عن التعليم للجميع لعام 2008

أهم التطورات منذ عام 2000

- ارتفع القيد في التعليم الابتدائي في العالم من 647 مليون نسمة إلى 688 مليون نسمة بين عامي 1999 و 2005، وكانت الزيادة بنسبة 36% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و 22% في جنوب وغرب آسيا؛ وقد أدى ذلك إلى انخفاض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس،ولاسيما بعد عام 2002.
- يبين التزايد السريع في تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين– كما حدث مثلاً في بوركينا فاسو وإثيوبيا والهند وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة واليمن وزامبيا– أن التغيير ممكن عندما تتوافر الإرادة السياسية على الصعيد الوطني مقترنة بالدعم الدولي.
- لا تزال تكاليف الالتحاق بالتعليم المدرسي تشكل عائقا أمام تعليم ملايين الأطفال والشباب على الرغم من أن الرسوم المدرسية للتعليم الابتدائي قد ألغيت في أربعة عشر بلدا منذ عام 2000.
- لم يتم الوفاء بالأجل المحدد لتحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين: فتشير التقارير إلى أن زهاء ثلث البلدان فقط حققت هذا التكافؤ في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في عام 2005، وكانت ثلاثة بلدان من بينها قد حققت ذلك منذ عام 1999.
- يشير عدد متزايد من التقييمات الدولية والإقليمية والوطنية إلى انخفاض مستويات التحصيل الدراسي في بعض الأماكن ووجود مستويات متباينة في هذا الصدد في أماكن أخرى، مما يدل على التأثير السلبي لسوء نوعية التعليم على تحقيق التعليم للجميع.
- لقد فضّلت الحكومات الوطنية والجهات المانحة التعليم المدرسي النظامي على برامج الطفولة المبكرة ومحو الأمية وتعليم المهارات للشباب والكبار، وذلك على الرغم من قدرة هذه البرامج على التأثير المباشر في تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين.
- لا تحظى الأمية إلاّ بأدنى قدر من الاهتمام السياسي، ولا تزال تمثل قصورا مشينا على الصعيد العالمي يدفع بواحد من كل خمسة أفراد كبار (وامرأة من كل أربع نساء) إلى أن يكونوا على هامش المجتمع.
- ازدادت المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض إلى أكثر من الضعف بين عامي 2000 و 2004، ولكنها انخفضت بقدر مهم في عام 2005.

أي شوط قطع العالم في تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع

- من مجموع 129 بلدا، ثمة 51 بلدا حققت أو تكاد أن تحقق الأهداف الأربعة الأكثر قابلية للقياس للتعليم للجميع (وهي تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتحسين نوعية التعليم). ويبيّن مؤشر تنمية التعليم للجميع أن 53 بلدا بلغت منتصف الطريق نحو تحقيق هذه الأهداف، بينما لا يزال الوضع في 25 بعيدا عن تحقيق التعليم للجميع بوجه عام. وسيكون عدد هذه البلدان أكبر من ذلك لو كانت تتوافر بيانات عن بعض الدول الضعيفة، بما في ذلك الدول التي تشهد أوضاع النزاع أو ما بعد النزاع والتي يكون مستوى تنمية التعليم فيها منخفضاً جداً.

١ – الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

- على الرغم من أن معدل وفيات الأطفال قد انخفض، فإن أغلبية البلدان لا تتخذ التدابير اللازمة على صعيد السياسات من أجل توفير الرعاية والتربية للأطفال دون سن الثالثة من العمر.
- تحسّن توفير التعليم قبل الابتدائي للأطفال في سن الثالثة فما فوق، ولكنه لا يزال شحيحا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي الدول العربية.
- لا تصل عموما برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أطفال الفئات الأفقر والأكثر حرماناً الذين يُفترض أن تعود عليهم هذه البرامج بأكبر الفوائد على صعيد الصحة والتغذية والنمو الذهني.

2 – تعميم التعليم الابتدائي

- اعتمد 23 بلدا منذ عام 2000 تشريعات قانونية تقضي بإلزامية التعليم، وغدت توجد قوانين من هذا النوع في 95% من البلدان والأراضي البالغ عددها 203 بلدان وأراضٍ.

- ارتفعت نسبة القيد الصافية في العالم من 83% إلى 87% بين عامي 1999 و 2005. وارتفعت مستويات الالتحاق بالتعليم بأسرع وتيرة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (23%) وفي جنوب وغرب آسيا (11%).

- انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمقدار 24 مليون طفل بين عامي 1999 و 2005 ليصبح مجموعهم 72 مليون طفل. وتضم خمس وثلاثون دولة ضعيفة 37% من مجموع الأطفال غير الملتحقين بالتعليم.

- على الرغم من الزيادات التي حدثت في إجمالي القيد، لا تزال توجد فروق مهمة في الانتفاع بالتعليم بين المناطق والأقاليم والولايات داخل البلد الواحد، وكذلك بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية. كما أن أطفال الفقراء والسكان الأصليين والأطفال المعوقين وأطفال الأحياء الفقيرة يعانون من الحرمان في كل مكان.

- إذا ما استمرت الاتجاهات الحالية، فمن مجموع ستة وثمانين بلداً لم تحقق بعد تعميم القيد في التعليم الابتدائي، لن يتمكن 58 بلداً من بلوغ الهدف بحلول عام 2015.

3 – الاحتياجات التعليمية للشباب والكبار

- لا تزال برامج التعليم غير النظامي تلقى الإهمال على صعيد التمويل الحكومي وإنْ كانت بعض الحكومات قد وضعت مؤخراً أطراً لضمان استدامة توفير هذا النوع من التعليم.

- تُبيِّن الاستقصاءات عن الأسر أن التعليم غير النظامي يبقى يمثل السبيل الوحيد لحصول العديد من النشء والكبار الأشد حرماناً على التعليم في بعض من أفقر بلدان العالم.

4 – تعليم الكبار

- ثمة في العالم 774 مليون نسمة من الكبار يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقرائية وفقاً للمقاييس المتعارف عليها في هذا الصدد. وتمثل النساء نسبة 64% من هؤلاء الأميين الكبار، وهي نسبة تكاد لم تتغير منذ التسعينات. ومن شأن القياس المباشر لمدى انتشار مهارات القرائية أن يزيد بشكل ملحوظ العدد التقديري لسكان العالم من الكبار المحرومين من الحق في امتلاك هذه المهارات.

- لم تحقق أغلب البلدان خلال العقد الماضي إلاّ تقدماً ضئيلاً في خفض العدد المطلق للأميين الكبار، باستثناء الصين التي أحرزت تقدماً ملحوظا في هذا الصدد.

- ازدادت نسبة القرائية في البلدان النامية من 68% في الفترة 1985– 1994 إلى 77% في الفترة 1995-2004.

- من مجموع البلدان التي لا تزال بعيدة عن تحقيق تعميم التعليم والبالغ عددها 101 بلداً، لن يتمكن 72 بلدا من خفض عدد الأميين الكبار فيه إلى النصف بحلول عام 2015.

5 – مراعاة الجنسين

- لم يحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بحلول عام 2005، إلاّ 59 بلدا من البلدان التي تتوافر بيانات عنها؛ وثمة 75% من البلدان التي تتوافر بيانات عنها حققت أو تكاد أن تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، بينما يكاد 47% منها أن تحقق هذا الهدف في التعليم الثانوي.

- يمثل انخفاض التحاق الصبيان بالتعليم وانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي مدعاة للقلق المتزايد.

- من مجموع 113 بلداً لم تتمكن من تحقيق هدف التكافو بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في عام 2005، سيتمكن 18 بلداً فقط من بلوغ هذا الهدف بحلول عام 2015.

- لا يزال تحقيق المساواة بين الجنسين أمراً بعيداً عن الواقع؛ فأعمال العنف الجنسي والبيئات المدرسية غير الآمنة وعدم توافر مرافق الإصحاح المناسبة تؤثر على مشاعر تقدير الذات لدى الفتيات وعلى التحاقهن بالتعليم واستبقائهن فيه. ولا تزال الكتب المدرسية والمناهج الدراسية ومواقف المعلمين تكرّس الصور النمطية عن أدوار الجنسين في المجتمع.

6 – النوعية

- شهدت الفترة بين عامي 1999 و 2004 تحسنا في نسب البقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في أغلب البلدان التي تتوافر بيانات عنها، ولكنها ظلت منخفضة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (حيث بلغ متوسط النسبة 63%) وجنوب وغرب آسيا (79%).

- كانت مستويات التحصيل الدراسي في مادتي اللغات والرياضيات في كثير من بلدان العالم منخفضة وغير متكافئة نسبيا.

- يعاني كثير من البلدان النامية والدول الضعيفة من اكتظاظ الصفوف الدراسية وتدهور مباني قاعات الدرس وقلة الكتب المدرسية وعدم كفاية الوقت المخصص للتدريس.

- ارتفعت منذ عام 1999 نسب التلاميذ إلى المعلمين في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا. وسيتطلب الأمر حشد ثمانية عشر مليون معلم جديد في التعليم الابتدائي في مختلف أنحاء العالم من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

- ثمة حكومات عديدة توظف معلمين متعاقدين، بغية تحقيق وفورات على صعيد التكاليف والإسراع في زيادة عدد العاملين في التدريس، غير أن هذه الممارسة يمكن أن تؤثر سلبيا على نوعية

التعليم في المستقبل في البلدان التي يفتقر فيها هؤلاء المتعاقدون إلى التدريب الكافي ولا يحظون فيها بظروف مناسبة للخدمة.

تمويل التعليم للجميع

الإنفاق الحكومي

- باستثناء الوضع في بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، ازدادت حصة الإنفاق من الناتج القومي الإجمالي على التعليم في خمسين بلداً وانخفضت في أربعة وثلاثين بلداً خلال الفترة بين عامي 1999 و 2005.
- ازداد الإنفاق على التعليم سنوياً بأكثر من 5% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، وهما المنطقتان الأكثر تأخراً في تحقيق أهداف التعليم للجميع.
- في البلدان التي كانت نسب القيد الصافية للتعليم الابتدائي تقل عن 80% في عام 2005 ولكنها تحرز تقدما ملحوظا نحو تعميم التعليم الابتدائي، ارتفع متوسط الإنفاق من الناتج القومي الإجمالي على التعليم من 3.4% في عام 1999 إلى 4.2% في عام 2005. أما في البلدان التي كان فيها التقدم أبطأ، فقد انخفض متوسط هذه الحصة.

المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي

- ازداد مبلغ التعهدات بتقديم المعونة إلى التعليم الأساسي من 2.7 مليار دولار في عام 2000 إلى 5.1 مليار دولار في عام 2004، ثم انخفض إلى 3.7 مليار دولار في عام 2005.
- كانت البلدان ذات الدخل المنخفض أكبر طرف مستفيد من المعونة إذ تلقت في المتوسط 3.1 مليار دولار سنوياً في عامي 2004 و 2005. وإذا ما استمرت الاتجاهات الحالية وتم الوفاء بمجموع التعهدات المعلن عنها، يُحتمل أن تصل المعونة المقدمة من الجهات المانحة الثنائية لصالح التعليم الأساسي إلى 5 مليارات دولار سنوياً في عام 2010. وحتى إذا أضيفت إلى ذلك المعونة المتعددة الأطراف، فإن مجموع المعونة سيبقى دون المبلغ اللازم سنوياً لتحقيق أهداف التعليم للجميع، وهو 11 مليار دولار.
- لا تزال المعونة المقدمة إلى التعليم لا تستهدف أكثر البلدان احتياجاً إليها، ولا يخصَّص إلاّ جزء ضئيل منها لبرامج الطفولة المبكرة ومحو الأمية.

أهم الأولويات على صعيد السياسة العامة

- يمكن القيام في آن معاً بزيادة الالتحاق بالتعليم وتعزيز الإنصاف وتحسين نوعية التعليم من خلال مزيج من التدابير العامة الدقيقة الأهداف والمموَّلة تمويلاً كافياً والتي تشمل جميع الأهداف الستة للتعليم للجميع.
- يجب أن تركّز السياسات التعليمية على تأمين الاستيعاب، ومحو الأمية، وتحسين النوعية، وتنمية القدرات، والتمويل.
- يجب العمل، بالإضافة إلى ذلك، على زيادة فعالية التنظيم الدولي لعملية التعليم للجميع.

الحكومات الوطنية

التدابير الرامية إلى تعزيز الاستيعاب

- تأمين توافر برامج للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تتضمن عناصر تتعلق بالصحة والتغذية والتعليم، ولاسيما لأكثر الأطفال حرماناً؛
- إلغاء الرسوم المدرسية وإتاحة ما يكفي من الأماكن والمعلمين من أجل التمكن من استقبال التلاميذ الجدد؛
- تقديم دعم مالي، في شكل منح دراسية وتحويلات نقدية أو مساعدات عينية، لأطفال الأسر الأفقر؛
- اتخاذ تدابير للحد من الحاجة إلى تشغيل الأطفال، وإتاحة نماذج مرنة للانتفاع بالتعليم والدورات المعادلة في مجال التعليم غير النظامي للأطفال والشباب العاملين؛
- تشجيع سياسات استيعابية تفتح أبواب المدارس للأطفال المعوقين وأطفال السكان الأصليين وغيرهم من أطفال الفئات المحرومة الأخرى؛
- معالجة أوجه التفاوت بين الجنسين عن طريق زيادة عدد المعلمات في البلدان التي تسجل نسباً منخفضة لقيد الفتيات، وذلك بتشييد مدارس قريبة من منازل التلاميذ وتحتوي على مرافق الإصحاح المناسبة؛
- إيلاء مرتبة عليا من الأولوية للتوسع الجريء في برامج لمحو الأمية والتدريب على المهارات مخصصة للشباب والكبار يتوافر لها ما يكفي من الموظفين والتمويل وتستخدم مختلف وسائط الإعلام؛
- وضع سياسات بشأن وسائل الإعلام والنشر تشجع على ممارسة القراءة.

تدابير لتعزيز النوعية

- توفير حوافز لاجتذاب معلمين جدد لمهنة التدريس مع إتاحة تدريب ملائم وإمكانيات للتطور المهني؛
- تأمين وقت كاف للتدريس واعتماد سياسة لإعداد وتوزيع الكتب المدرسية؛
- إقامة بيئات آمنة وصحية للتعلم؛
- تعزيز المساواة بين الجنسين من خلال إعداد المعلمين ومضامين المناهج الدراسية والكتب المدرسية؛
- الاعتراف بأهمية التعليم باللغة الأم في مرحلة الطفولة المبكرة وفي السنوات الأولى من التعليم الابتدائي؛
- إقامة شراكات بنّاءة بين الحكومات والقطاع غير الحكومي بغية زيادة فرص الانتفاع بتعليم جيد.

تدابير لتحسين القدرات والتمويل

- مواصلة العمل بنهج الإنفاق الحكومي وزيادة هذا الإنفاق عند الضرورة، مع ملاحظة احتمال أن تزيد كلفة الإنفاق على التحاق كل فرد من أوساط الفئات الأكثر حرماناً وتهميشاً؛
- زيادة التمويل لصالح الطفولة المبكرة ومحو الأمية وتأمين النوعية، وخصوصاً لتدريب المعلمين وتيسير تطورهم المهني؛
- تعزيز القدرات الإدارية عل جميع المستويات الحكومية؛
- التنسيق مع جميع الوزارات والمنظمات غير الحكومية المعنية فيما يتعلق ببرامج الطفولة المبكرة ومحو أمية الكبار؛
- إشراك منظمات المجتمع المدني بصورة رسمية في رسم السياسات الخاصة بالتعليم للجميع وفي تنفيذ هذه السياسات ورصدها؛
- الاستثمار في جمع وتحليل واستخدام البيانات الخاصة بالنظم التعليمية.

المجتمع المدني

- تعزيز منظمات المجتمع المدني التي تمكّن المواطنين من الترويج للتعليم للجميع ومساءلة الحكومة والمجتمع الدولي؛
- الاشتراك مع الحكومات الوطنية في رسم السياسات التعليمية وتنفيذها ورصدها؛
- تشجيع التدريب في مجالات تحليل السياسات التعليمية وتمويلها.

الجهات المانحة والوكالات الدولية

- زيادة المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي زيادة كبيرة من أجل تلبية الحاجة إلى توافر تمويل خارجي بمبلغ 11 مليار دولار سنوياً بحلول عام 2010؛
- زيادة حصة التعليم الأساسي كي تمثل ما لا يقل عن 10% من المعونة القطاعية الثنائية؛
- تحسين القدرات الحكومية على استخدام مبالغ أكبر من المعونة بصورة فعالة؛
- تأمين ما يلي:

أن يكون الهدف من المعونة محددا على نحو أفضل كي تصل إلى البلدان الأكثر احتياجاً إليها، ولاسيما الدول الضعيفة والبلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى؛

أن تكون المعونة أشمل من حيث المجالات التي تخصَّص لها، وذلك لكي تشمل الطفولة المبكرة، وبرامج محو الأمية، وتعليم المهارات للشباب والكبار، وتنمية القدرات في مجالات رسم السياسات والتخطيط والتنفيذ والرصد؛

أن تكون المعونة أكثر تركيزاً على التعليم للجميع بدلاً من التركيز على التعليم ما بعد الثانوي،

أن يمكن توقّع مبالغ المعونة على نحو أيسر كي يتسنى دعم خطط وطنية طويلة الأجل في مجال التعليم؛

أن تكون المعونة أكثر اتساقاً مع البرامج والأولويات الحكومية.

الفصل 1: استمرار جدوى التعليم للجميع

يأتي هذا الإصدار السادس من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في وقت يمثل منتصف المدة المقررة لحركة دولية طموحة تسعى إلى توسيع وتحسين فرص التعلم لكافة الأطفال والشباب والكبار بحلول عام 2015.

ففي نيسان/أبريل 2000، اعتمدت في داكار 164 حكومة بالإضافة إلى مؤسسات شريكة، إطار عمل يركز على تحقيق ستة أهداف للتعليم للجميع تتعلق بتوسيع نطاق الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعميم التعليم الابتدائي، وتنمية فرص التعلم للشباب والكبار، ونشر محو الأمية، وتحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين في مجال التعليم، وتحسين نوعية التعليم.

فهل تابعت الحكومات الوطنية سياساتها للوفاء بالتزاماتها بتحقيق التعليم للجميع؟ وما هي المناطق والبلدان التي أحرزت أكبر قدر من التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف؟ وأين تكمن أهم التحديات؟ وما هي المبادرات السياسة التي تعزز الانتفاع بالتعليم وتسهم في تحسين نوعيته، ولاسيما لصالح الفئات والمناطق الأكثر حرماناً؟ وهل قدّم المجتمع الدولي الدعم المناسب في هذا الصدد؟

إن جدول أعمال التعليم للجميع يقوم على الاعتقاد بأن بإمكان السياسات العامة أن تغير النظم التعليمية تغييراً جذرياً إذا ما توافرت الإرادة السياسة والموارد المناسبة. ويبين استعراض لأهم الاتجاهات العالمية منذ عام 2000 استمرار جدوى جدول أعمال داكار بالنسبة للتنمية، وإنْ كانت هناك قضايا، مثل تغيّر المناخ، والصحة العامة، قد تكتسب درجة من الأولوية تتجاوز درجة أولويته على جدول الأعمال العالمي.

إن جدول أعمال التعليم للجميع يقوم على الاعتقاد بأن بإمكان السياسات العامة أن تغير النظم التعليمية تغييراً جذرياً إذا ما توافرت الإرادة السياسة والموارد المناسبة

الاتجاهات العالمية المؤثرة على التعليم

النمو السكاني والتوسع العمراني. تسجل البلدان النامية أربعاً من كل خمس ولادات في العالم. ويشكل عدد الأشخاص دون الخامسة عشرة من العمر نسبة 42% من مجموع السكان في أقل البلدان نمواً. وسيواجه العديد من البلدان الأبعد عن تحقيق تعميم التعليم الابتدائي والثانوي ضغط تزايد معدلات القيد فيها في العقود المقبلة.

وبحلول عام 2008، سيعيش أكثر من نصف سكان العالم (زهاء 3،3 مليار نسمة) في المدن، وسيقطن ثلث هؤلاء تقريباً في الأحياء الفقيرة. وسيكون قرابة نصف سكان المدن الجدد تقريباً قد هاجروا إليها من المناطق الريفية. وبات إنشاء المدارس في المراكز الحضرية لخدمة أطفال هؤلاء المهاجرين من الأرياف وأطفال الأحياء الفقيرة، قضية عاجلة على صعيد السياسات.

الصحة. يتسبب فيروس/مرض الأيدز، والسل والملاريا في وفاة ستة ملايين نسمة في العالم كل سنة، مع إلحاق أضرار فادحة في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولهذه الأمراض انعكاسات مدمرة على النظم التعليمية، فضلاً عن تزايد عدد النساء اللواتي يتحملن عبء فيروس/مرض الأيدز، إذ من المتوقع أن يتجاوز عدد الأيتام بسبب فيروس/مرض الأيدز الذين لا يبلغون الثامنة عشرة من العمر 25 مليون شخص بحلول عام 2010. وفي الوقت ذاته، يؤثر تغيب المعلمين والوفيات المسجلة في صفوفهم بسبب فيروس/مرض الأيدز تأثيراً مباشراً على إتاحة التعليم ونوعيته. وإن الأنشطة الرامية إلى توفير الرعاية الصحية والتغذية في المدارس تؤثر على المواظبة والتعلم، كما أنها ضرورية للتقدم في اتجاه تعميم التعليم الابتدائي.

النمو الاقتصادي وتزايد اللامساواة. ازداد النمو الاقتصادي بين عامي 2000 و2005 في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (حيث زاد نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، في المتوسط، بمعدل 1.9% سنوياً) وفي جنوب آسيا (بمعدل 4.3%)، فيما بقي معدل النمو مرتفعاً في شرق آسيا وفي منطقة المحيط الهادي (7.2%). وبين عامي 1990 و2004، انخفض عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر مدقع (أي بأقل من دولار أمريكي واحد في اليوم) بمقدار 260 مليون نسمة، وقد حدث أكثر من نصف هذا الانخفاض منذ 1999. غير أن حالات الحد من الفقر المطلق كثيراً ما ترافقت مع تزايد اللامساواة. وتعتبر منطقتا أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية المنطقين الناميتين اللتين تسجلان أعلى مستويات التفاوت على الصعيد الاقتصادي، بيد أن الفجوة اتسعت منذ عام 1990 أيضاً في آسيا وفي البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية في جنوب شرق أوروبا. فما لم تُعتمد سياسات تعليمية تستهدف الأطفال الفقراء والمحرومين، فإن أوجه التفاوت الاجتماعي الاقتصادي القائمة قد تتفاقم بسبب تدنّي نوعية التعليم، وتمايز النظم التعليمية. وما زالت مستويات التحصيل الدراسي متباينة تبايناً كبيراً وفقا لتباين الخلفيات الاجتماعية للتلاميذ.

نشوء اقتصاديات المعرفة. بحلول عام 2006، أصبح قطاع الخدمات أكبر قطاع للعمالة في كافة المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبات الاقتصاد العالمي الآخذ في التوسع يتطلب توافر قوة عمل أكثر مهارة. وبالتالي، فقد أصبح التعليم الابتدائي الجيد وتطوير نظم التعليم الثانوي بما يعزز القدرات على حل المشكلات وملكة التفكير النقدي، أمرين أساسيين لتحقيق التنمية.

أوضاع النزاع والدول الضعيفة. لقد انخفض عدد النزاعات المسلحة في العالم، بينما تبين استقصاءات أن مستوى توافر الحرية بات يتزايد في عدد أكبر من البلدان. وفي الوقت ذاته، ازدادت جماعات المجتمع المدني قوةً على الصعيد الدولي. وغدت الدول الضعيفة- التي تتسم بضعف مؤسساتها وتعاني من الأزمات الاقتصادية، وفي بعض الحالات من نزاعات أهلية وإثنية، تبرز كأولوية أساسية في جدول أعمال التعليم

للجميع. وتبين التقديرات أن أكثر من نصف مليار نسمة يعيشون في الدول الخمس والثلاثين التي تعتبرها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي دولاً ضعيفة.

الجهود المبذولة لزيادة المعونة. ازدادت المعونة الإنمائية الرسمية التي قدمتها الجهات المانحة الثنائية بنسبة 9% بين عامي 1999 و2005. ومع ذلك، تشير البيانات الأولية إلى أن إجمالي المساعدة الإنمائية انخفض بنسبة 5.1% في عام 2006. وبينما ازدادت حصة البلدان ذات الدخل المنخفض من إجمالي المساعدة الإنمائية بين عامي 1999 و2004، فإن البلدان ذات الدخل المتوسط حظيت بمعظم المساعدة التي قدمت بين عامي 2004 و2005، ويعزى السبب في ذلك بالدرجة الأولى إلى المساهمات الكبيرة التي قدمت إلى العراق. وخلال قمة غلينيغلز لعام 2005، أعلنت مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى (G8) زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية لجميع البلدان النامية كي تبلغ 50 مليار دولار بحلول عام 2010، بما في ذلك مبلغ 25 مليار دولار لأفريقيا. وإذا ما استُثنِيَت مسألتا التخفيف من عبء الديون والإمداد بالمعونة الإنسانية، لم تسجل المعونة المقدمة لأفريقيا أي ازدياد ملحوظ منذ عام 2004، وبات واضحاً أن من الضروري أن تزيد الجهات المانحة دعمها لهذه القارة.

أكثر من نصف مليار نسمة يعيشون في الدول الخمس والثلاثين التي تعتبر دولاً ضعيفة

الاتجاهات السارية في البحوث بشأن التعليم والتنمية

تؤكد البحوث التي أجريت حديثاً الفوائد الإنمائية للتوسع في النظم التعليمية، بيد أنها تشير إلى ضرورة اعتماد سياسات تكميلية للتعويض عن أوجه التفاوت الموجودة وتحسين التعلم.

- فيبين علم الأعصاب الإدراكي أن الطفولة المبكرة هي مرحلة حاسمة لاكتساب المهارات المعرفية. وتشدد هذه النتائج على ضرورة توافر التحفيز المناسب لصغار الأطفال، ولا سيما من خلال برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

Giacomo Pirozzi/PANOS ©

استكشاف العالم، تلميذة تتفحص خارطة للكرة الأرضية، في جيبوتي.

- وتتيح المدارس إطاراً مؤاتياً لاتخاذ تدابير على صعيدي التغذية والصحة.

- وقد أوضح الأخصائيون في الاقتصاد الإنمائي أن الآباء المتعلمين والذين يمتلكون مهارات القرائية يتمتعون بحياة صحية أكثر من غيرهم، ويكون الإنجاب لديهم محدوداً، وأطفالهم أقل عرضة للمرض.

- كما أن توسيع نطاق التعليم لا يعني بالضرورة الحد من التفاوت. فعادة ما يكون الأطفال المنحدرون من أقليات إثنية وثقافية هم آخر من يستفيد من إنشاء مدارس جديدة وتوسيع نطاق التعليم.

- وأوضحت بحوث أجريت مؤخراً تستند إلى نتائج اختبارات في الرياضيات واللغات أن نوعية التعليم قد تكون أكثر تأثيراً في التنمية الاقتصادية من عدد سنوات التعليم المدرسي.

دعم الحق في التعليم

إن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 والمعاهدات ذات الصلة التي أبرمت بعد ذلك، تثبت الحق في التعليم ولها مفعول القانون بالنسبة للحكومات التي صدّقت عليها. كما أن اتفاقية حقوق الطفل، وهي، من بين معاهدات حقوق الإنسان، المعاهدة التي حظيت بالتصديق على أوسع نطاق، تؤكد مجدداً الحق في التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي وتشدد على رفاه الطفل ونموه. وإن التصديق على المعاهدات الدولية يعني ضمناً أن على الحكومات أن تترجم الأحكام الواردة فيها إلى تشريعات وطنية وأن تكفل إنفاذ هذه التشريعات. ومع ذلك، فمن أصل 173 بلدا قدمت تقاريرها حديثا، هناك 38 بلدا - أي بلد واحد من كل خمسة بلدان- لا تضمن دستوريا التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي، وترتفع النسبة إلى واحد من كل ثلاثة بلدان إذا ما استثنينا بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. ومنذ عام 2000، وضع 23 بلداً أحكاماً قانونية بشأن التعليم الإلزامي، بينما اعتمدت بعض البلدان تشريعات وطنية لتأمين الموارد اللازمة، كتخصيص البرازيل واندونيسيا في دستوريهما نسبة مئوية معينة من مداخيلهما للتعليم الأساسي.

لقد تركّزت المبادرات الدولية الخاصة بالتعليم للجميع على أهداف محددة (القرائية، والبنات، وفيروس/مرض الأيدز) وعلى تحسين نوعية المعونة. وسيكون التضافر بين مثل هذه المبادرات مسألة حيوية لتحقيق كافة أهداف التعليم الأساسي.

إن هذا التقرير الموجز يحلل التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع (الفصل 2)، ويستعرض المبادرات الوطنية المتخذة في إطار السياسات التعليمية منذ منتدى داكار، ولا سيما المبادرات الموجهة نحو الفئات المحرومة والضعيفة (الفصل 3)، ويتفحص تمويل التعليم على الصعيدين الوطني والدولي (الفصل 4) ويختتم باستعراض آفاق التعليم للجميع وببيان جدول أعمال للسياسة العامة (الفصل 5).

إن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 والمعاهدات ذات الصلة التي أبرمت بعد ذلك، تثبت الحق في التعليم ولها مفعول القانون بالنسبة للحكومات التي صدّقت عليها

أكثر من جيل معاً في صف دراسي لمحو الأمية في الصين.

XINHUA-CHINE NOUVELLE/GAMMA ©

التعليم قبل الابتدائي: تقدم بطيء وحدّ أدنى من الانتفاع بالتعليم بالنسبة للأطفال المحرومين

التعليم الابتدائي: تقدم أسرع منذ عام 2000 في المناطق ذات النسب المنخفضة للقيد

تدنّي نوعية التعليم: أصبح قضية عالمية، ولاسيما في المناطق التي شهدت توسعاً سريعاً في نظم التعليم

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: انخفاض كبير في العدد منذ عام 2002

الفصل 2: الأهداف الستة: ما هو الشوط الذي قطعناه؟

أشكال التفاوت على الصعيد الجغرافي: مازالت مستمرة في كثير من الأحيان على الرغم من تزايد نسب القيد في التعليم الابتدائي

محو الأمية على الصعيد العالمي: مكاسب صغيرة، وتقدم ملحوظ في الصين

أوجه التفاوت بين الجنسين: لم تتضاءل بشكل مهم ولا تزال حادة في التعليم الثانوي والعالي

حشد المعلمين: لا يواكب تزايد نسب القيد في التعليم الابتدائي

يعرض هذا الفصل في منتصف المدة بين عام 2000 والأجل المحدد لتحقيق التعليم للجميع، وهو عام 2015، تقييماً للتقدم المحرز باتجاه تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع استناداً إلى البيانات المتعلقة بالسنة الدراسية المنتهية في عام 2005. فلقد أحرز العالم منذ منتدى داكار تقدماً ملحوظاً باتجاه تحقيق التعليم للجميع، إلاّ أن هذا التقدم لم يكن بنفس الدرجة في كل مكان. فأوجه التفاوت منتشرة داخل البلدان فيما باتت مسألة تدنّي نوعية التعليم تبرز كشاغل مهم.

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: فوارق كبيرة بين المناطق

«توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً».

ثمة دواع ملحة لوجود برامج جيدة التصميم للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولاسيما لصالح أشد الأطفال حرماناً.[1] فالبرامج الشاملة تفضي إلى الارتقاء بالمستوى الصحي والغذائي للأطفال ورفاههم ونموهم العقلي، وتجعلهم أفضل استعداداً للالتحاق بالتعليم الابتدائي وإتمامه. والاستثمار في هذا النوع من البرامج يدرّ عائدات اقتصادية عالية، مما يعوض عن الحرمان واللامساواة، ولا سيما بالنسبة لأطفال الأسر الفقيرة.

وعلى الرغم من أن معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة صار ينخفض في شتى أنحاء العالم منذ عام 1995 (من 92 طفلاً من كل 1000 طفل إلى 78طفلاً)، فإنه لا يزال مرتفعاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وقد توفي في عام 2005 زهاء 10 ملايين طفل دون سن الخامسة، وكان أغلب هذه الوفيات في البلدان النامية. وقد كان بالإمكان تلافي معظم هذه الوفيات عن طريق خدمات صحية أساسية وبرامج لتغذية الأطفال. كما أن واحداً من كل أربعة أطفال دون سن الخامسة في البلدان النامية يعاني من نقص التغذية أو سوء التغذية. وإن هذا الوضع يؤثر تأثيراً مباشراً على التعليم، إذ إنه يجعل الأطفال عرضة للأمراض وأقل ميلاً إلى الالتحاق بالمدارس وأميل إلى التسرب.

إن البرامج الموجهة إلى الأطفال الذين لم يبلغوا الثالثة من العمر والتي تشتمل على عناصر تتضمن التغذية والصحة والمعارف، تؤثر بصورة إيجابية على رفاههم. ومع ذلك، فإن نسبة البلدان التي تحظى ببرنامج رسمية للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مخصصة للأطفال من هذه الفئة العمرية لا تتجاوز 53% من بلدان العالم. وتكثر هذه البرامج بصورة خاصة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وآسيا الوسطى وأمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث تعبّر جزئياً عن دخول النساء بأعداد ضخمة في سوق العمل. أما في المناطق الأخرى من العالم، فكثيراً ما تعتبر الحكومات أن مسؤولية الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تقع على عاتق الأسر و/أو مزودي هذه الخدمات من القطاع الخاص. وبالتالي، فإن هناك عدداً قليلاً من البلدان التي أقامت أطراً وطنية لتمويل برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتنسيق هذه البرامج والإشراف عليها.

إن البرامج الموجهة إلى الأطفال الذين لم يبلغوا الثالثة من العمر والتي تشتمل على عناصر تتضمن التغذية والصحة والمعارف، تؤثر بصورة إيجابية على رفاههم

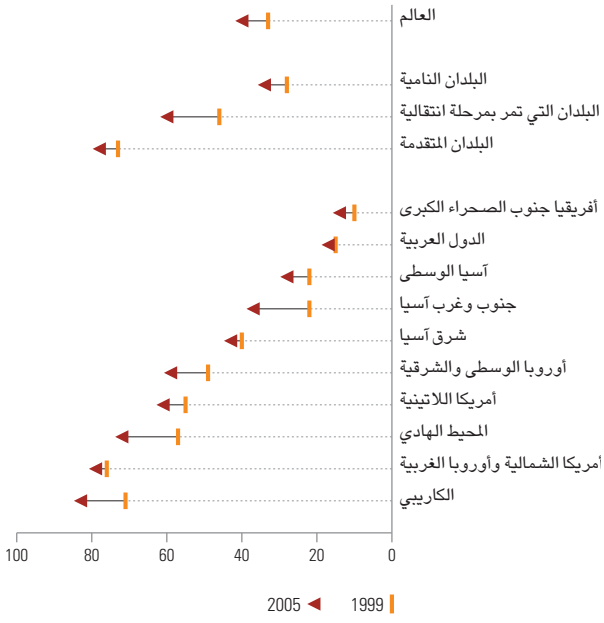
تباين في التقدم في مجال التعليم قبل الابتدائي

أصبحت الحكومات أكثر نشاطاً في توفير الرعاية والتربية للأطفال من سن الثالثة إلى سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وقد ازداد عدد الأطفال المنتفعين بالتعليم قبل الابتدائي في جميع أنحاء العالم بمقدار 20 مليون طفل في الفترة بين عامي 1999 و 2005، إذ ارتفع المجموع إلى 132 مليون طفل. وقد سُجلت أكبر الزيادات في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (67 % و61 % على التوالي)، بينما انخفض عدد التلاميذ في شرق آسيا انخفاضاً كبيراً نتيجة لانخفاض عدد السكان من الفئة العمرية المعنية في الصين.

1 – للمزيد من التفاصيل، انظر تقرير عام 2007: «إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة».

وقد ازداد مستوى المشاركة في التعليم قبل الابتدائي إذ ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في العالم من 33 % إلى 40 % (الشكل 2.1). وتختلف هذه النسبة اختلافاً كبيراً فيما بين المناطق، فتتراوح بين 14% في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و83 % في الكاريبي. وسُجلت أكبر الزيادات في نسب القيد الإجمالية في مناطق المحيط الهادي وجنوب وغرب آسيا التي ازدادت هذه النسبة في كل منها بمقدار خمس عشرة نقطة مئوية، وتليها منطقة الكاريبي (زيادة بمقدار اثنتي عشرة نقطة مئوية)، ثم في أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية حيث جاءت الزيادة (بمقدار عشر نقاط مئوية) لتؤكد التحسن بعد الانخفاض الذي حدث في هذه النسب في التسعينيات. وتبلغ المشاركة في التعليم قبل الابتدائي أعلى مستوياتها في البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي والمحيط الهادي.

الشكل 2.1: نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي، بالمتوسط المرجح لكل منطقة، في عامي 1999 و2005



المصدر: انظر الفصل 2 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

وتضم منطقتا افريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية قرابة ثلاثة أرباع البلدان الخمسين التي تقل نسبة القيد الإجمالية فيها عن 30%. ومع ذلك، فإن العديد من هذه البلدان شهد تغيرات سريعة: فقد تضاعفت نسب القيد الإجمالية أو ارتفعت إلى ثلاثة أضعافها بعد أن كانت في مستوى منخفض جداً في بوروندي والكونغو واريتريا ومدغشقر والسنغال. ففي بعض الحالات ازداد عدد المدارس بنسبة تتجاوز 100% (السنغال والكونغو)، وفي حالات أخرى، افتتحت الحكومات رياض أطفال مجانية (غانا) أو قدمت الدعم لافتتاح مراكز جديدة لرعاية الأطفال (إريتريا).

وعلى الرغم من أن الأطفال المنتمين إلى الأسر الأشدّ فقراً والأسر الريفية هم الذين يُفترض أن يستفيدوا أكثر من غيرهم من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنهم أقل من غيرهم التحاقاً بها. ومن ناحية أخرى، فإن أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم قبل الابتدائي أقل حدة مما هي عليه في مراحل التعليم الأخرى، وقد يعود هذا الأمر إلى أن التلاميذ الملتحقين ينتمون إلى فئات أيسر حالاً. وقد كان مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) قريباً من 0.90 أو أكثر، في كافة المناطق في عام 2005. وتبقى مستويات التفاوت على حساب الفتيات عالية في عدة بلدان، بضمنها تشاد (0.48) والمغرب (0.65)، إلاّ أن هناك أيضاً مستويات عالية في التفاوت على حساب الصبيان منتشرة بنفس الدرجة.

على الرغم من أن الأطفال المنتمين إلى الأسر الأشدّ فقراً والأسر الريفية هم الذين يُفترض أن يستفيدوا أكثر من غيرهم من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنهم أقل من غيرهم التحاقاً بها

نقص في أعداد معلمي التعليم قبل الابتدائي

تمثل العلاقات بين الأطفال والقائمين برعايتهم أو معلميهم أهم عامل حاسم في تحديد نوعية برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعد توافر التدريب الملائم والعمل في صفوف دراسية صغيرة الحجم نسبياً من حيث عدد التلاميذ أمرين أساسيين لتقديم أكبر قدر من الفوائد للأطفال. وقد كان هناك في التعليم قبل الابتدائي في العالم في عام 2005 ما يقرب من 22 تلميذاً لكل معلم، وهذه النسبة هي أعلى بقليل مما كانت عليه في عام 1999. وقد ارتفعت نسبة التلاميذ إلى المعلمين بمقدار 40% في البلدان التي تتوافر معلومات عنها في هذا الصدد والبالغ عددها 121 بلداً. وشهدت جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكبر زيادات في النسب، إذ بلغت النسبة في جنوب وغرب آسيا 1:40. أما نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين، وهي مؤشر إضافي لقياس مدى استفادة الأطفال من نوعية التعليم، فإنها يمكن أن تكون أعلى من ذلك بكثير، إذ إنها بلغت في غانا 1:155، مما يعبّر عن الصعوبات التي يواجهها هذا البلد للتغلب على مشكلة التزايد الكبير في الالتحاق برياض الأطفال.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي: هدف بات أقرب ولكن ليس وشيك المنال بعد

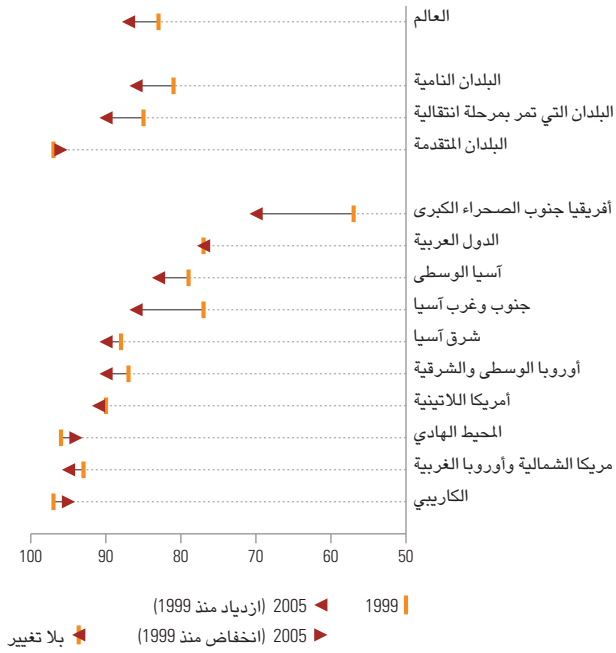
«العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الإثنية».

لقد خطى العالم خطوات واسعة إلى الأمام باتجاه تعميم التعليم للجميع، ويعود هذا الأمر جزئياً إلى إلغاء رسوم التعليم في بلدان عديدة. فقد ازداد عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي في العالم بنسبة 4% مرتفعاً من 130 مليون نسمة إلى 135 مليون نسمة في الفترة بين عامي 1999 و 2005. وسُجّلت أعلى النسب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (40%) والدول العربية (11.6%) وجنوب وغرب آسيا (9.4%). ويعزى الانخفاض في نسب المناطق الأخرى إلى انخفاض معدلات الخصوبة فيها.

ومن أجل التوصل إلى تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، ينبغي أن يكون جميع الأطفال من الفئة العمرية المعنية ملتحقين بالمدارس بحلول عام 2009. وإن الاتجاهات السارية إيجابية، إذ يتزايد عدد التلاميذ المستجدين في التعليم في بلدان كانت متخلفة عن غيرها في هذا الشأن. إلا أن ثمة بلداناً عديدة، ولاسيما في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية، سوف تواجه صعوبات جمة في التوصل إلى تعميم التعليم للجميع في العقد القادم.

ولئن كانت المشاركة في التعليم الابتدائي تتزايد، فإنها لا تزال بعيدة عن أن تكون شاملة للجميع (الشكل 2.2). فقد كان مجموع القيد في التعليم الابتدائي في العالم يبلغ 688 مليون تلميذ في عام 2005 مما يمثل زيادة بنسبة 6.4% منذ عام 1999. فتسارعت وتيرة القيد بعد منتدى داكار في كل من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (حيث ازداد القيد بمقدار 29 مليون طفل، أي بنسبة 36%) وجنوب وغرب آسيا (حيث ازداد بمقدار 33 مليون طفل، أي بنسبة 22%)، بينما بقي تقريباً

الشكل 2.2 : نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، بالمتوسط المرجح لكل منطقة، في عامي 1999 و2005



المصدر: انظر الفصل 2 من التقرير العالمي الكامل لرصد التعليم للجميع.

على المستوى الذي كان عليه قبل داكار في الدول العربية. وسيظل النمو السكاني يضغط على النظم التعليمية خلال العقد المقبل، نظراً لأن من المتوقع أن يزداد عدد الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم بنسبة 22% في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبنسبة 13% في الدول العربية. وبقيت نسب القيد في مناطق أخرى عديدة ثابتة أو انخفضت نتيجة لانخفاض في حجم السكان في سن الالتحاق بالتعليم فيها.

إن متوسط نسب القيد الصافية في الدول العربية وآسيا الوسطى وجنوب وغرب آسيا يقل عن 90%، وأدنى هذه النسب مسجل في جيبوتي (33%) وباكستان (68%). ويبقى الوضع حرجاً للغاية في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تقل القيم عن 80% في أكثر من 60% من البلدان وعن 70% في أكثر من ثلث البلدان. وقد سجلت معظم البلدان التي كانت نسبة القيد الصافية فيها تقل عن 95% في عام 1999 أو في عام 2005، زيادات خلال هذه الفترة، وقد تسارعت وتيرة الازدياد في بعض البلدان بشكل واضح منذ داكار. ويأتي ذلك، في حالات عديدة، كتعبير عن تأثير السياسات العامة التي وُضعت لتيسير قيد الأطفال من الفئات الأشد حرماناً؛ ومن الأمثلة على هذه السياسات إلغاء الرسوم المدرسية. وقد تحقق تقدم في معظم البلدان التي سجلت أدنى المستويات في عام 1999.

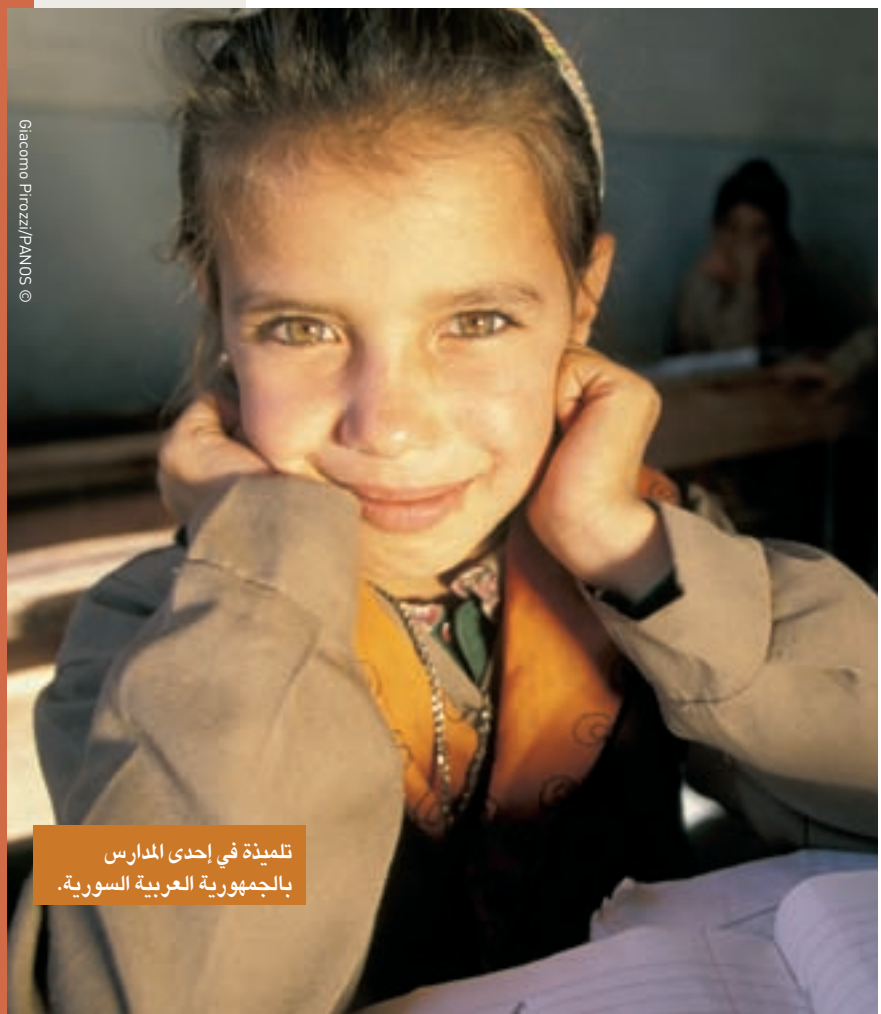
الفروق في توافر الفرص: أوجه التفاوت في مجال التعليم

إن التقدم في القيد منذ داكار نادراً ما حدث بصورة متجانسة بين مختلف المناطق والأقاليم والولايات داخل البلد الواحد. ففي نيبال مثلاً، تتجاوز نسب القيد الصافية 95% في المناطق الغربية وأقصى الغرب من البلد، ولكنها تقل عن 60% في بعض أنحاء المنطقتين الشرقية والوسطى. وفي غينيا، يكاد جميع الأطفال أن يكونوا ملتحقين بالمدارس في منطقة العاصمة كوناكري، في حين أن نسب القيد تنخفض إلى ما دون 50% في المقاطعات النائية.

ولكن هل يؤدي التوسع في النظم التعليمية إلى تضاؤل أوجه التفاوت داخل البلدان؟ لا توجد صلة واضحة بين ارتفاع مستويات نسبة القيد الصافية وبين درجات التفاوت على الصعيد الجغرافي. فقد اقترنت الزيادات في نسبة القيد الصافية بانخفاض في درجات التفاوت على الصعيد الجغرافي في البرازيل وبوركينا فاسو وكمبوديا واندونيسيا ومالي والمغرب وموزمبيق والنيجر وجمهورية تنزانيا المتحدة، لكنها اقترنت بزيادة في درجات التفاوت في بنغلاديش وبنين واثيوبيا وغامبيا وغينيا والهند وكينيا وموريتانيا وزامبيا. فيمكن أن توجد فروق صارخة بين بلدان تسجل نسب قيد صافية متماثلة، وهي فروق تتراوح بين حالتي نيجيريا واثيوبيا اللتين تشتد فيهما أوجه التفاوت إلى حد كبير، وغانا التي ينخفض فيها مستوى التفاوت انخفاضاً كبيراً.

وتتسم الأسر التي تقطن المناطق الريفية أو النائية بأنها أقرب إلى أن تكون أفقر من أسر الفئات الأخرى وأكثر معاناة من التهميش الاجتماعي وأقل انتفاعاً بتعليم أساسي جيد. وثمة بيانات مستمدة من استقصاءات عن الأسر في أربعين بلداً تُبين أن نسبة الحضور الصافية في المناطق الحضرية هي أعلى مما في المناطق الريفية. وعلى أي حال، فإن 'الميزة الحضرية' لا تفيد كل الأطفال، وخصوصاً أطفال الأحياء الفقيرة. فقد انخفضت نسب القيد في الأحياء الفقيرة في عدة بلدان، بضمنها البرازيل وغواتيمالا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا

سيظل النمو السكاني يضغط على النظم التعليمية خلال العقد المقبل



Giacomo Pirozzi/PANOS ©

تلميذة في إحدى المدارس بالجمهورية العربية السورية.

وزمبابوي. كما تبين استقصاءات عن الأسر أجريت في عدة بلدان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن نسب حضور أطفال الأسر الفقيرة في المدارس منخفضة، بصرف النظر عمّا إذا كانوا يعيشون في منطقة حضرية أو في منطقة ريفية.

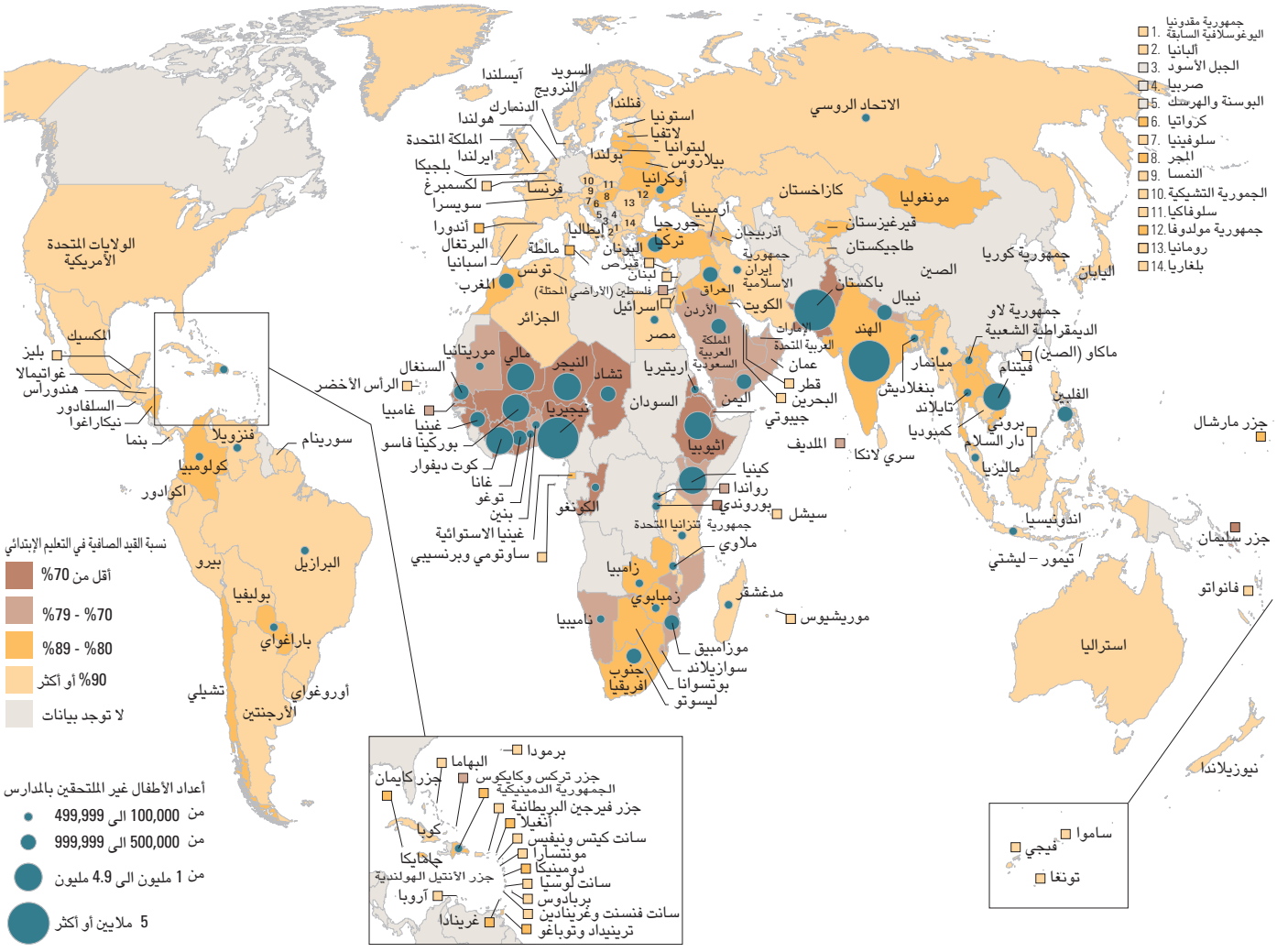
انخفاض كبير في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

كان عدد الأطفال في سن المرحلة الابتدائية من غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية أو الثانوية في العالم في عام 2005 يتجاوز بقليل 72 مليون نسمة، وهو ما يمثل انخفاضا حادا بالنسبة إلى العدد الذي كان يبلغ 96 مليونا في عام 1999. وقد كان الانخفاض ملحوظا بوجه خاص في جنوب وغرب آسيا (من 31 مليونا إلى 17 مليونا) وفي أفريقيا جنوب الصحراء (من 42 مليونا إلى 33 مليونا). ومع ذلك، فإن هاتين المنطقتين لا تزالان تضمان 24% و45% على التوالي من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وقد تسارع الانخفاض بصفة خاصة منذ عام 2002 (وذلك بمقدار 19.2 مليون نسمة بالمقارنة مع 5.2 مليون نسمة فيما بين عامي 1999 و 2002). وإن هذا الاتجاه المشجع أمام تزايد عدد السكان يعبّر عن ارتفاع نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي والمشاركة فيه على الصعيد العالمي.

نشأ زخم على الصعيد العالمي وغدا الأمر يتوقف إلى حد كبير على عدد قليل من البلدان

فقد نشأ زخم على الصعيد العالمي وغدا الأمر يتوقف إلى حد كبير على عدد قليل من البلدان. فتضم نيجيريا والهند وباكستان مجتمعة 27% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم؛ وإذا أضيفت إليها البلدان السبعة الأخرى التي تضم أكثر من مليون طفل من غير الملتحقين بالمدارس (كوت ديفوار وبوركينا فاسو وإثيوبيا وكينيا ومالي والنيجر وجنوب أفريقيا)، فإن هذه النسبة تصل إلى 40%. وعلاوة على ذلك، كانت البلدان الخمسة والثلاثون التي توصف بأنها «دول ضعيفة»، تضم حوالي 37% من جميع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2005. وسيكون من الصعب بوجه خاص توفير أماكن في المدارس الابتدائية لهؤلاء الأطفال جميعاً.(الخريطة 2.1)

الخريطة 2.1: التحدي المتمثل في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فيما يتعلق بنسبة القيد الصافية



إن خطوط الحدود والأسماء المبينة والتسميات المستخدمة في هذه الخريطة لا تعني أن اليونسكو تؤيدها أو تقبل بها رسمياً.

أعدت هذه الخريطة استناداً إلى خريطة الأمم المتحدة.

المصدر: انظر الفصل ٢ من التقرير العالمي الكامل لرصد التعليم للجميع.

إن قرابة 16% من الأطفال المحتسبين على أنهم غير ملتحقين بالمدارس، كانوا ملتحقين سابقاً ثم تركوا المدرسة قبل بلوغ السن الرسمية لإتمام الدراسة. وهناك مجموعة أخرى تشكل 32% من مجموع الأطفال المعتبرين غير ملتحقين بالمدارس، قد يلتحقون بها فيما بعد كمستجدين متأخرين. وبصفة عامة، فإن احتمالات عدم الالتحاق بالمدرسة تزداد بالنسبة إلى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة ويعيشون في مناطق ريفية و/أو لم تنل أمهاتهم حظهن من التعليم. وتزيد حدة هذه الاحتمالات بالنسبة إلى البنات. فقد انخفضت نسبة الفتيات من بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس انخفاضاً طفيفاً فيما بين عامي 1999 و2005 من 59% إلى 57%. وتمثل الفتيات أكثر الفئات حرماناً في هذا الصدد في جنوب وغرب آسيا (66%) وفي الدول العربية (60%). كما أن العوق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدم الالتحاق بالمدرسة: وتبين دراسات حالات أجريت في سبعة بلدان نامية أن فرص الطفل المعوق للالتحاق بالمدرسة هي، في المتوسط، نصف فرص الطفل غير المعوق.

التقدم في مرحلة التعليم الابتدائي

حيثما ارتفعت نسب الرسوب كانت نسب التسرب عالية. وتسجل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أعلى نسب للرسوب (النسبة الوسطى 15%) وتليها جنوب وغرب آسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي (5% في كل منهما). وفي معظم المناطق، تكون معدلات الرسوب أعلى في الصف الأول (مثلاً، 37% في نيبال، و34% في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وأكثر من 30% في بوروندي وجزر القمر وغينيا الاستوائية وغابون، و27% في البرازيل، و24% في غواتيمالا)، ويعود السبب جزئياً إلى عدم إعداد الأطفال مسبقاً لدخول المدرسة وذلك نظراً لقلة المشاركة في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولاسيما في البلدان والمناطق الأشد فقراً. ومع ذلك، فقد انخفضت معدلات الرسوب فيما بين عامي 1999 و2005 في ثلثي البلدان التي تتوافر لديها بيانات عن هذين العامين في هذا الشأن. حيث تتوفر على معطيات لعامي 1999 و2005. وتعتمد بعض البلدان سياسات النجاح التلقائي من صف إلى آخر (اثيوبيا) بينما شهدت بلدان أخرى انخفاضاً في معدلات الرسوب نتيجة اعتماد منهج دراسي جديد (موزمبيق).

ولا يزال تسرب التلاميذ من المدارس قبل إتمام التعليم الابتدائي من الأمور التي تبعث على القلق. ففي نصف البلدان التي تتوافر عنها بيانات لعام 2004، كانت نسبة التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول ووصلوا إلى الصف الأخير أقل من 87%، ويسمى هذا المؤشر نسبة البقاء. وفي جنوب وغرب آسيا، تنخفض النسبة الوسطى للبقاء حتى الصف الأخير إلى 79%، وتنخفض أكثر من ذلك في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (63%)، حيث يصل أقل من نصف التلاميذ إلى الصف الأخير في بلدان عديدة. وفي الطرف الآخر من الطيف، تبلغ القيم الوسطى 94% في الدول العربية، و97% في آسيا الوسطى، وأكثر من 98% في أوروبا الوسطى والشرقية وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية.

وقد تحسنت بين عامي 1999 و2004 نسبة الأطفال الذين يصلون إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في أغلب البلدان التي تتوافر بيانات عنها. وفي البعض منها، ارتفعت نسبة القيد الصافية فيما انخفض عدد الأطفال الذين يصلون إلى الصف الخامس، مما يدل على صعوبة توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم مع استبقاء التلاميذ في الوقت ذاته إلى نهاية المرحلة الابتدائية. كما أن التلاميذ الذين يصلون إلى الصف الأخير لا يتمونه جميعاً، ويتباين الوضع في هذا الصدد بما يتجاوز عشرين نقطة مئوية في بروني دار السلام وبوروندي وغرينادا ونيبال والنيجر وباكستان والسنغال.

التعليم الثانوي وما بعده

من الضروري الإحاطة علماً بأوضاع التعليم الثانوي لرصد التقدم المحرز في مجال التعليم للجميع. ومع تزايد عدد التلاميذ الذين يكملون التعليم الابتدائي يتزايد الطلب على الالتحاق بالتعليم الثانوي. وتعتبر معظم الحكومات توسيع نطاق التعليم الإلزامي ليشمل المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي هدفاً هاماً في سياساتها. وتدرج ثلاثة من كل أربعة بلدان في العالم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ضمن التعليم الإلزامي. كما أن تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين يدعو البلدان إلى ضمان التكافؤ في كل من التعليم الابتدائي والثانوي.

وفي عام 2005، بلغ عدد الطلاب المقيدين في المدارس الثانوية في جميع أنحاء العالم نحو 512 مليون طالب، أي بزيادة تتجاوز 73 مليون طالب (17%) منذ عام 1999. وقد نجمت هذه الزيادة عن زيادات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (55%) وجنوب وغرب آسيا (27%) والدول العربية (25%) وشرق آسيا (21%).

لقد زادت نسب المشاركة في التعليم الثانوي بشكل ملحوظ في مختلف أنحاء العالم منذ بداية التسعينات: فقد كان متوسط نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي 52% في عام 1991، و 60% في عام 1999، و66% في عام 2005. ويشمل القيد في المدارس الثانوية في أمريكا اللاتينية وشرق آسيا والمحيط الهادي ثلثي الطلبة في السن الرسمية للدراسة في المرحلة الثانوية والملتحقين بهذا المستوى، وتقل النسبة عن ذلك في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (25%) وجنوب وغرب آسيا (53%) والدول العربية (66%). وتكاد بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية أن تحقق تعميم التعليم الثانوي فيما تسجل أوروبا الوسطى والشرقية وآسيا الوسطى نسب قيد صافية عالية نسبيا في التعليم الثانوي.

وإن للتعليم العالي صلة أيضاً بأهداف التعليم للجميع، باعتباره عنصراً من عناصر هدف تحقيق المساواة بين الجنسين ومصدراً مهماً للإمداد بالمعلمين والموظفين الإداريين. وقد كان هناك ما يناهز 138 طالبا ملتحقا بالتعليم العالي في العالم في عام 2005، أي بزيادة قدرها 45 مليون طالب تقريبا مقارنة بعام 1999. ومعظم الأماكن التي أنشئت في مؤسسات التعليم العالي كانت في البلدان النامية الكبرى (مثل البرازيل والصين والهند ونيجيريا). غير أن نسبة ضئيلة من الفئة العمرية المعنية تصل إلى هذا المستوى من التعليم. وقد كانت نسبة القيد الإجمالية في العالم قرابة 24% في عام 2005؛ إلاّ أن المشاركة تتفاوت على نحو ملحوظ بحسب المناطق، فتتدرج من 5% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إلى 11% في جنوب وغرب آسيا، وإلى 70% في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية.

الهدف 3: تلبية حاجات التعلم لدى النشء والكبار

«ضمان تلبية حاجات التعلّم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتية».

لقد تَمثل عمل الحكومات عموماً على تلبية حاجات التعلم لدى النشء والكبار التوسع في التعليم النظامي الثانوي والعالي. غير أن اكتساب المهارات يتمّ أيضاً بطرق غير نظامية ومن خلال التعليم غير النظامي. ومن منظور الإنصاف، يستحق هذا النوع من أنشطة التعلم الاهتمام

تحسنت بين عامي 1999 و2004 نسبة الأطفال الذين يصلون إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في أغلب البلدان التي تتوافر بيانات عنها

لأنه غالباً ما يكون موجهاً إلى النشء والكبار الأكثر حرماناً ولأن عدداً كبيراً جداً من الأطفال لا يلتحقون بالمدارس أو أنهم يتركونها دون اكتساب المهارات الأساسية. وإن برامج التعليم غير النظامي متنوعة للغاية وعادة ما تكون تحت إشراف عدة وزارات أو هيئات حكومية أخرى. وتسود العديد من البلدان مبادرات محدودة النطاق لتوفير هذا النوع من التعليم تضطلع بها منظمات غير حكومية. فقد غدا تحسين رصد العرض والطلب في مجال التعليم غير النظامي أمرا ملحا على الصعيد الوطني. وعلى الرغم من وجود أنواع عديدة من أنشطة التعلم خارج نطاق نظم التعليم النظامي، فإن مدى تلبية هذا العرض للطلب يبقى غير معروف إلى حد كبير.

إن تقرير عام 2008 يستند إلى أعمال جرت في ثلاثين بلداً بشأن توفير التعليم غير النظامي. وتشير بيانات الاستقصاءات عن الأسر أن التعليم غير النظامي يمثل السبيل الوحيد أمام كثير من النشء والكبار المحرومين للحصول على التعليم في بعض من أفقر بلدان العالم.

تشير بيانات الاستقصاءات عن الأسر أن التعليم غير النظامي يمثل السبيل الوحيد أمام كثير من النشء والكبار المحرومين للحصول على التعليم في بعض من أفقر بلدان العالم

وتنتشر البرامج الواسعة النطاق لمحو الأمية والتي تشمل أيضاً مهارات حياتية (الصحة والحقوق المدنية) وسبل العيش (درّ الدخل والزراعة)، ولا سيما في البلدان الفقيرة، وخاصة أفغانستان وإثيوبيا ونيبال والسنغال التي تحظى بدعم خارجي مهم. كما أن خدمات معادلة التعليم وتوفير «الفرصة الثانية»، المرتبطة أحياناً ببرامج محو الأمية، تشكّل وسائل شائعة لإتاحة فرص التعلم للشباب (كما في البرازيل وكمبوديا ومصر والهند واندونيسيا والمكسيك والفلبين وتايلاند وفيتنام). وثمة برامج وطنية من نوع آخر تركز على تنمية المهارات في مجالات الاقتصاد غير الرسمي، ولاسيما في الصين ومصر وغانا وجنوب افريقيا وفيتنام. وثمة برامج أخرى تركز على التنمية الريفية يجري تنفيذها بالتعاون مع وزارات الزراعة في البرازيل وبوركينا فاسو والصين واثيوبيا والهند ونيبال والفلبين وتايلاند.

وكثيراً ما ترتبط برامج التعليم غير النظامي بتنمية المجتمعات المحلية. ففي العديد من البلدان الآسيوية، توفر مراكز التعلم للمجتمع المحلي (التي يفوق عددها، على سبيل المثال، 8000 مركز في تايلاند) أنواعاً كثيرة من أنشطة التعلم المنظم النابعة من الاحتياجات المحلية والتي تشمل محو الأمية، والتعليم المستمر، والتدريب على المهارات.

الهدف 4: محو الأمية وتوفير بيئات التعلم : هدف أساسي لا يزال يتطلب المزيد لتحقيقه

«تحقيق تحسن بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، و لاسيما لصالح النساء، و تحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي و التعليم المستمر لجميع الكبار».

تُعدّ القرائية حقاً من حقوق الإنسان الأساسية، وعاملاً أساسياً ليس فقط لتحقيق أهداف التعليم للجميع بل وللحد من الفقر وتوسيع المشاركة في حياة المجتمع. ومع ذلك، لا يزال هناك قرابة 774 مليون نسمة من الكبار الأميين في العالم، بضمنهم 64% من النساء. غير أن هذه الأرقام تعتمد على عمليات لتعداد السكان وعلى استقصاءات عن الأسر تستند إلى تقديرات غير مباشرة. وتشير أدلة من اختبارات مباشرة إلى أن التحدي العالمي في مجال محو الأمية هو أكبر من ذلك بكثير، كما يؤكده الاستقصاء الذي أجري مؤخراً في كينيا (الإطار 2.1).

الإطار 2.1 : الاستقصاء الوطني عن القرائية لدى الكبار في كينيا

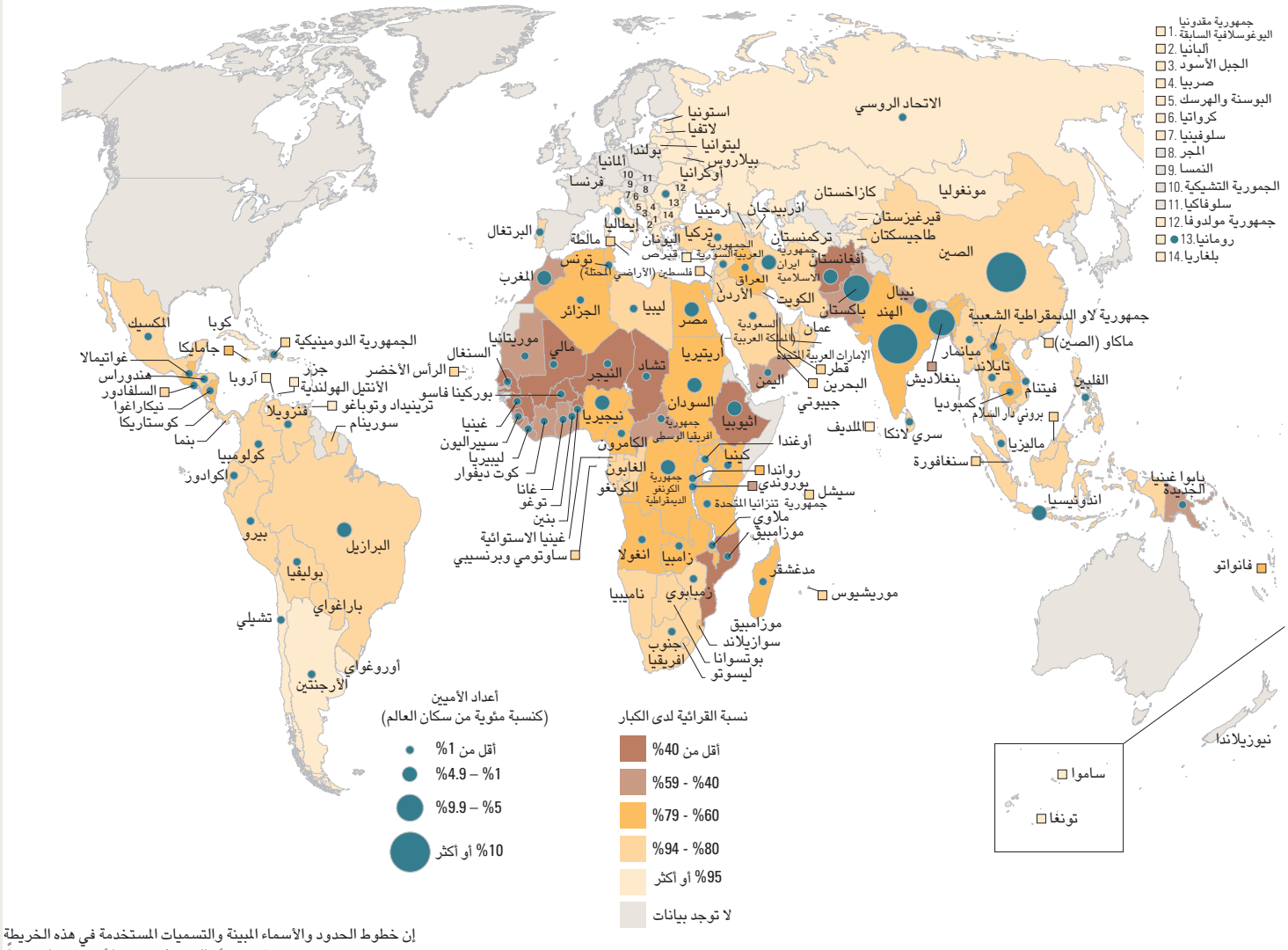
أجرت كينيا في عام 2006 استقصاءً وطنياً عن القرائية لدى الكبار، استندت فيه إلى التقييم المباشر لـ 15000 أسرة. فخلص الاستقصاء إلى تقدير نسبة القرائية لدى الكبار بـ 62% وهي نسبة أدنى بكثير من الـ 74% التي كانت قد توصلت إليها الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات في عام 2000 والتي كانت تعتمد على عمليات التقييم الذاتي. وتبيَّن أن مستوى إتقان القرائية والحسابية يختلف اختلافاً كبيرا باختلاف المقاطعات والعمر ومستوى التحصيل الدراسي، مع وجود نقطة تحول هامة بين الصفين الرابع والخامس، إذ إن نسب القرائية كانت أقل من 20% لدى الكبار الذين أكملوا أربعة صفوف أو أقل، وأكثر من 65% لدى الكبار الذين أكملوا خمسة صفوف أو أكثر. وقد ذكر الكثير من أصحاب الردود على الاستقصاء أنهم لم يلتحقوا ببرامج لمحو الأمية أو أنهم تسربوا بسبب بُعدهم عن مركز للتعليم وعدم توافر المعلمين. إن هذا النوع من التقييم المباشر يحسّن نوعية البيانات عن القرائية ويوفر معلومات أدق تيسّر تقييم البرامج الحالية وتصميم السياسات الملائمة.

وقد ارتفعت نسبة قرائية الكبار في العالم من 76% إلى 82% فيما بين فترتي1985-1994 و1995-2004. وكانت هذه الزيادة أكثر وضوحا في البلدان النامية (حيث ارتفعت نسبتها من 68% إلى 77%). وسجلت منطقتا الدول العربية وجنوب وغرب آسيا أكبر تقدم متواصل إذ بلغت الزيادة في كل منهما 12 نقطة مئوية. لكن عدد الكبار الأميين في الدول العربية وافريقيا جنوب الصحراء الكبرى لم ينخفض بشكل منتظم، ويعود ذلك جزئياً إلى ارتفاع النمو السكاني المطرد. وظلت نسب قرائية الكبار أدنى من المتوسط العالمي، في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (59% لكل منهما)، وفي الدول العربية وفي الكاريبي (قرابة 71% لكل منهما).

إن أكثر من ثلاثة أرباع الكبار الأميين في العالم يعيشون في خمسة عشر بلدا فحسب، منها ثمانية من البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان: بنغلاديش والبرازيل والصين ومصر والهند وإندونيسيا ونيجيريا وباكستان. و قد تحسنت نسب قرائية الكبار في معظم هذه البلدان الخمسة عشر مقارنة بالفترة 1985-1994، وإن كان النمو السكاني المطرد يفضي إلى زيادة في الأعداد المطلقة للأميين في عدة بلدان (مثل بنغلاديش وإثيوبيا والمغرب). ولا تزال نسب قرائية الكبار أدنى من 50% في عدة بلدان في جنوب وغرب آسيا وافريقيا جنوب الصحراء الكبرى. (الخريطة 2.2)

وقد انخفض عدد الكبار الأميين في الصين انخفاضاً حاداً، بمقدار 98 مليون نسمة، وهو ما يسهم إلى حد كبير في ارتفاع نسبة القرائية لدى الكبار في البلدان النامية. ويعود التقدم الذي حققته الصين إلى تأمين زيادات مستمرة في المشاركة في التعليم الابتدائي، ووضع برامج لمحو الأمية بالغة التركيز في تحديد

الخريطة 2.2 : محو أمية الكبار وأعداد الأميين، 1995-2004



إن خطوط الحدود والأسماء المبينة والتسميات المستخدمة في هذه الخريطة لا تعني أن اليونسكو تؤيدها أو تقبل بها رسمياً.

أعدت هذه الخريطة استناداً إلى خريطة الأمم المتحدة.

المصدر: انظر الفصل ٢ من التقرير العالمي الكامل لرصد التعليم للجميع.

الفئات المستهدفة، وتنامي البيئات المتعلمة. فهذه البيئات القائمة في سياق الحياة العامة والحياة الخاصة والتي تشمل عادة المواد المطبوعة (الصحف والكتب والملصقات) ووسائل الإعلام السمعية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، تشجع على اكتساب مهارات القرائية واستخدامها.

وتَسارع التحسن في نسب القرائية بين الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) في جميع المناطق، ولاسيما في الدول العربية وشرق آسيا، مما يدل على اتساع نطاق القيد والمشاركة في التعليم النظامي في صفوف أجيال الشباب. وتَرافق هذا الارتفاع في نسب القرائية في كل المناطق تقريبا، مع انخفاض في أعداد الأميين. وعلى الرغم من أن نسبة القرائية لدى الشباب ارتفعت في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمقدار 9%، فإن عدد الأميين في المنطقة ازداد بمقدار 5 ملايين شاب بسبب النمو السكاني المطرد وانخفاض نسب إتمام التعليم المدرسي.

محو الأمية، والإنصاف

هناك 89 امرأة متعلّمة مقابل كل 100 رجل متعلّم في العالم. وبالرغم من التحسن المحرز في الفترة ما بين عامي 1985 و1994، لا تزال أوجه التفاوت قائمة في جنوب وغرب آسيا (67 امرأة متعلّمة مقابل كل 100 رجل متعلّم) وفي الدول العربية (74) وفي افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (76).

وعموماً، فإن أعلى نسب الأمية تُسجَّل في البلدان الأشد فقراً، وتلاحظ هذه العلاقة بين الأمية والفقر على كل المستويات وحتى على مستوى الأسر. وبوجه أعم، ولأسباب اجتماعية أو ثقافية أو سياسية شتى، ثمة فئات سكانية محددة - مثل المهاجرين وجماعات السكان الأصليين والأشخاص المعوقين- تعاني من قلة فرص الانتفاع بالتعليم النظامي وبرامج محو الأمية.

أعلى نسب الأمية تُسجَّل في البلدان الأشد فقراً، وتلاحظ هذه العلاقة بين الأمية والفقر على كل المستويات وحتى على مستوى الأسر

الهدف 6: ما هو مقدار التعلّم لدى الأطفال ؟

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

إن الجودة هي جوهر التعليم. فمن غير المرجح أن يتقن الأطفال المهارات الأساسية عندما يفتقرون إلى معلمين متدربين ومواد تعليمية ووقت كاف من التدريس والتجهيزات المدرسية المناسبة. وسيتناول هذا التقرير الجودة في التعليم من حيث نتائج التحصيل الدراسي، وظروف التعليم، والقوى العاملة في التدريس.

نتائج التحصيل الدراسي: ضعف التحصيل ظاهرة واسعة الانتشار

تقدم التقييمات الدولية والإقليمية بيانات تدل على ضعف التحصيل الدراسي في كل من البلدان المتقدمة والنامية. ويتبيّن من تقييم للقراءة أجري في عام 2003 في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) أن 20% أو أكثر من التلاميذ من سن 15 عاماً في العديد من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCDE) كان أداؤهم في المستوى الأدنى للكفاءة أو أقل من ذلك. كما أوضح تقييم الدراسة الدولية عن التقدم في تعلّم القراءة (PIRLS) لعام 2001، أن في العديد من البلدان، من بينها الأرجنتين وكولومبيا وجمهورية إيران الإسلامية والكويت والمغرب وتركيا، كان أداء 40% من تلاميذ الصف الرابع يندرج في المستوى الأدنى أو أقل من ذلك في إجادة القراءة. وتشير جميع التقييمات إلى عدم التكافؤ في التحصيل الدراسي داخل البلدان. وعموماً، ثمة علاقة طردية بين مستوى الوضع الاجتماعي والاقتصادي الجيد (المستوى التعليمي للوالدين والمناصب التي يشغلونها وثراء الأسرة) ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. وتبيّن عمليات التقييم في أفريقيا وأمريكا اللاتينية وجود أوجه تفاوت ضخمة لصالح تلاميذ المناطق الحضرية. بينما خلصت دراسات أجريت مؤخراً في أوروبا الوسطى والشرقية أن الفروق في التحصيل بين المناطق وبين مختلف أنواع المدارس أو البرامج ترتبط بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ.

في العديد من البلدان الأفريقية، يفيد ما بين 25% و40% من المعلمين بأنهم ليس لديهم أي كتاب أو دليل يتعلق بالمواد التي يدرّسونها

ويتزايد عدد البلدان التي تُجري عمليات تقييم وطنية للتحصيل الدراسي. وقد أجرى 81% من البلدان المتقدمة و50% من البلدان النامية و17% من البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، على الأقل تقييما وطنيا واحدا للتعلم فيما بين عامي 2000 و2006، وهذه النسب هي أعلى بكثير من نسب الفترة بين عامي 1995 و1999.

وتنزع التقييمات الوطنية إلى التأكيد على الصفوف من الرابع إلى السادس وعلى نتائج التحصيل في اللغة الرسمية والرياضيات. ويدل هذا الاتجاه على المحاولات الجادة التي تقوم بها السلطات الوطنية لجمع المعلومات المؤاتية عن نوعية التعليم المتاح. فقد قام المغرب مثلاً بتقييم لعام 2006 في إطار إصلاح قطاع التعليم وتَبيَّن أن أقل من نصف التلاميذ توصّلوا إلى المستوى الأدنى للإتقان في العربية والفرنسية والرياضيات. وفي هايتي، أوضح التقييم الذي أجري في 2005/2004 أن 44% فقط من التلاميذ الملتحقين بالصف الرابع كانوا يملكون المستوى المتوقع. وتخلص المقارنة في ستة وعشرين بلداً بين التقييمات السابقة والتقييمات الجديدة إلى أن معدل التحصيل الدراسي يتجه نحو الارتفاع. وفي معظم البلدان التي تتوافر بيانات عنها، يحصل الأطفال الريفيون على علامات في اللغات والرياضيات أدنى من العلامات التي يحصل عليها أطفال المناطق الحضرية.

وإن الوقت المنفق في تعلّم مادة محددة – سواء في المدرسة أو في أداء الواجبات المدرسية خارجها- يؤثر على الأداء، ولاسيما في اللغات والرياضيات والعلوم. وعلى وجه الإجمال، تفترض البلدان أن تتمكن المدارس من تقديم ما مجموعه نحو 4600 ساعة من التدريس في الصفوف من الأول إلى السادس. وقد وضعت في معظم المناطق سياسات ملائمة عن مُدد الدرس، إلاّ أن التلاميذ لا يتلقون في الواقع عدد الساعات المطلوب. وفي عدد من الدول العربية، يُقدر أن وقت التدريس الفعلي يقل بنسبة 30% عن وقت التدريس المزمع. وتدل الشواهد على أن تغيب المعلمين والتدريب أثناء الخدمة والإضرابات والنزاعات المسلحة واستخدام المدارس كمراكز اقتراع أو كمركز امتحانات يمكن أن تقلل الوقت المتاح للتلاميذ للانتفاع بالتعليم.

ويؤثر توافر الكتب المدرسية تأثيراً إيجابياً على تعلّم التلاميذ، ويمكنه أن يعوض عن نواقص الوضع الاجتماعي الاقتصادي، وخاصة في أوساط ذوي الدخل المنخفض. وهناك كثير من الصفوف المدرسية في البلدان النامية، وبخاصة في المناطق الريفية والفقيرة، لا يكون لديها إلا كتاب مدرسي واحد يكون في الغالب بحوزة المعلم. ويقضي التلاميذ معظم أوقاتهم في نقل محتوى الكتاب المدرسي من السبورة إلى دفاترهم، تمهيداً لأن يستظهروه بعدئذ. وفي العديد من البلدان الأفريقية، يفيد ما بين 25% و40 % من المعلمين بأنهم ليس لديهم أي كتاب أو دليل يتعلق بالمواد التي يدرّسونها. وعلى الرغم من أن الوكالات الدولية تدعم إعداد الكتب المدرسية وتوزيعها في الكثير من البلدان النامية، فإن الاستثمار كثيراً ما ينحصر في مشروعات قصيرة الأجل يتم تنفيذها مرة واحدة دون أن يكون لها إسهام يذكر في كفالة استدامة قدرات النشر المحلية على الأجل الطويل.

ويفاقم تدهور المباني المدرسية واكتظاظ الصفوف الدراسية من ظروف التعلّم غير المرضية. فقد ذُكر في البلدان الأعضاء في "تجمع افريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم"، أن 47% من مباني المدارس تحتاج إلى إصلاحات كبيرة. وتكثر في افريقيا قاعات الدرس المكتظة التي يفتقر فيها التلاميذ إلى كراسٍ أو مصاطب أو مكاتب دراسية. كما أن الافتقار إلى الماء النظيف والمراحيض يمكن أن يشكل عائقاً للالتحاق بالمدارس، ولا سيما للفتيات. وفي المناطق التي تمزقها النزاعات، لا تنجو المدارس من أي شيء. وعلى سبيل المثال، فقد تعرضت أكثر من 2700 مدرسة في العراق لعمليات النهب وتأثرت بالأضرار أو الحرائق في عام 2003. ولحقت أضرار كبيرة بالبنى الأساسية التعليمية في البوسنة والهرسك وبوروندي وكوسوفو وموزمبيق وتيمور- ليشتي. ويقدر أن 23% من جميع المدارس الابتدائية في ليبيريا قد دُمّرت بين عامي 2001 و2003. وفي أفغانستان، عانى التعليم بشدة من عمليات حرق المدارس وقصفها وقتل المعلمين والتلاميذ في بعض المقاطعات.

تعلُّم القراءة بطريقة براي للمكفوفين في بوتسوانا.

زيادة القوى العاملة في مجال التدريس وتحسين مهاراتها

لا يمكن تحقيق أي هدف من أهداف التعليم للجميع دون أن تكون القوى العاملة في التدريس كافية العدد ومدرّبة تدريباً جيداً ويكون عددها كافياً. وفي عام 2005، وظّفت نظم التعليم الابتدائي نحو 27 مليون معلم، كان أكثر من ثلثهم في منطقة شرق آسيا التي تضم 28% من التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية في العالم. وفي الفترة ما بين عامي 1999 و 2005، زاد العدد الإجمالي لمعلمي المدارس الابتدائية في العالم بنسبة 5%، أي بوتيرة أبطأ من وتيرة تزايد القيد.

وخلال هذه السنوات الست، سجلت القوى العاملة في التدريس ازدياداً بنسبة 25%في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و بنسبة 14% في جنوب وغرب آسيا، لكن نسب الالتحاق بالمدارس في هاتين المنطقتين ازدادت بسرعة أكبر، إذ بلغت 36% و22% على التوالي. أما في التعليم الثانوي، فقد ازداد العدد الإجمالي للمعلمين في جميع المناطق باستثناء أوروبا الوسطى والشرقية، وبوتيرة أسرع مما في التعليم الابتدائي.

وكثيراً ما يشكّل التجاوز في عدد التلاميذ إلى المعلمين نسبة 1:40 عائقاً للتعليم. وتتجاوز النسبة هذا الحد في 25 من البلدان الـ177 التي تتوافر بيانات عنها؛ يقع عشرون بلدا منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث توجد النسبة الأعلى في الكونغو (1:83). وعلى الصعيد العالمي، ظل متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين ثابتاً بين عامي 1999 و2005 على 1:25، وارتفعت النسبة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (من 1:41 إلى 1:45)، وفي جنوب وغرب آسيا (من 1:37 إلى 1:39)، وهما المنطقتان اللتان ازدادت فيهما نسب الالتحاق بالمدارس بشكل أسرع. وانخفضت نسبة التلاميذ إلى المعلمين انخفاضا طفيفا في الدول العربية والمحيط الهادي على الرغم من تزايد القيد فيهما. وبشكل عام، تكون نسب التلاميذ إلى المعلمين في المدارس الحكومية أعلى مما هي في المدارس الخاصة.

وقد نجحت معظم البلدان التي كانت تسجل نسبة أقل من 1:40 في عام 1999 في الإبقاء على هذه النسب. لكن هناك استثناءات تدعو إلى القلق. ففي أفغانستان، قفزت نسبة التلاميذ إلى المعلمين من 1:36 في عام 1999 إلى أكثر من 1:83 في عام 2005 بالرغم من أن القوى العاملة في التدريس تضاعفت. كما أن جمهورية تنزانيا المتحدة عانت من نقص في المعلمين، ولاسيما بعد عام 2001، عندما ألغت الرسوم المدرسية وأدى ذلك إلى ازدياد نسبة القيد بمقدار 23% في سنة واحدة.

وتتغير الصورة عند النظر في نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين. فبسبب النقص في أعداد المعلمين، غالباً ما تكون هذه النسبة أعلى بكثيرمن النسبة أعلاه. ففي عام 2005، كان متوسط نسبة المعلمين المدرَّبين في التعليم الابتدائي زهاء 64% في جنوب وغرب آسيا، و80% أو أكثر في آسيا الوسطى وأمريكا اللاتينية والكاريبي وافريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و100% في الدول العربية. ولا تتوافر بيانات عن المعلمين المدرَّبين لعامي 1999 و2005 إلا في ثلاثة وأربعين بلداً. وقد ارتفعت أعداد المعلمين المدرَّبين في 50% من الحالات تقريباً. وتتجاوز نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين 1:100 في أفغانستان وتشاد ومدغشقر وموزمبيق ونيبال.

ولن يكون تحليل القوى العاملة في التدريس كاملاً إنْ لم يتم التطرق إلى عواقب فيروس ومرض الأيدز. يشكل وباء فيروس ومرض الأيدز سبباً لتفشي ظاهرة تغيب المعلمين وتناقص عددهم. ففي ليسوتو وملاوي، يترك ثلث المعلمين تقريبا التعليم بسبب إصابتهم بأمراض مؤدية إلى الوفاة تتعلق معظمها على الأرجح بفيروس/مرض الأيدز. وفي موزمبيق، ازدادت الوفيات أثناء الخدمة بنسبة 72% بين عامي 2000 و2004. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، أشير إلى أن 42% من وفيات المعلمين بين عامي 2000 و2002 كانت ناجمة عن فيروس/مرض الأيدز.

يشكل وباء فيروس ومرض الأيدز سبباً لتفشي ظاهرة تغيب المعلمين وتناقص عددهم

الهدف 5: التكافؤ والمساواة بين الجنسين

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

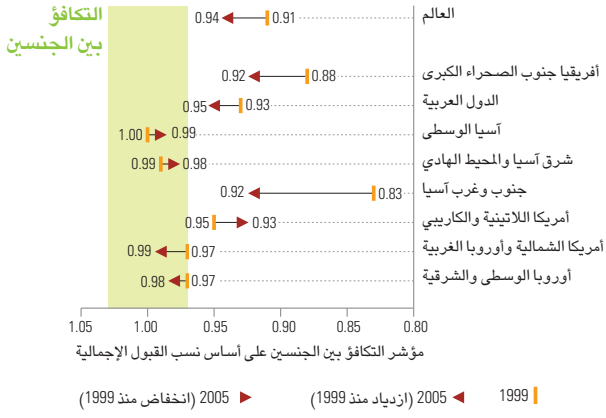
على الرغم من أن أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم قد تضاءلت منذ عام 1999، فإنها لا تزال منتشرة في شتى أنحاء العالم. فبحلول عام 2005، لم يحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي إلا 59 بلداً من بين البلدان البالغ عددها 181 بلدا والتي تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد (أي الثلث تقريباً). وكان معظم هذه البلدان قد حقق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 1999، وأغلبها من البلدان المتقدمة أو البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية أو من بلدان أمريكا اللاتينية أو الكاريبي. وهناك سبعة بلدان فقط في شرق آسيا والمحيط الهادي، وبلدان اثنان في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وبلدان اثنان في منطقة الدول العربية، واثنان في جنوب وغرب آسيا قد حققت هدف التعليم للجميع المتمثل في التكافؤ بين الجنسين.

فلا تزال أوجه التفاوت منتشرة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية وجنوب وغرب آسيا، وغالباً ما تكون لصالح الصبيان. وفي البلدان التي ينتشر فيها التفاوت بين الجنسين، كثيرا ما تشتد حدة هذا التفاوت مع ارتفاع مستوى المرحلة التعليمية. أما على الصعيد العالمي، فقد حقق 118 بلداً من بين البلدان البالغ عددها 188 بلدا والتي تتوافر عنها بيانات بشأن التعليم الابتدائي (أي 63% من المجموع) هدف التكافؤ بين الجنسين في هذا المستوى التعليمي بحلول عام 2005، بينما لم يتوصل إلاّ 37% من البلدان إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي، ولم ينجح حتى 3% منها في تحقيق هذا التكافؤ في التعليم الجامعي.

في البلدان التي ينتشر فيها التفاوت بين الجنسين، كثيرا ما تشتد حدة هذا التفاوت مع ارتفاع مستوى المرحلة التعليمية

إن التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي ينجم في المقام الأول عن التفاوت في الالتحاق بالتعليم على مستوى الصف الأول (الشكل 2.3). فعلى الصعيد العالمي، التحقت 94 فتاة في الصف الأول مقابل كل 100 صبي في عام 2005، وتنخفض هذه النسبة في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب غرب آسيا (92 في كلتا الحالتين) وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي حيث تراجعت بين عامي 1999 و2005 فانخفضت من 95 إلى 93. وتبلغ النسبة 95 أو أكثر في معظم المناطق الأخرى. وبوجه عام، فإن أوجه التفاوت بين الجنسين من حيث الانتفاع بالتعليم أصبحت تنحسر منذ عام 1999، وأحيانا بشكل كبير، ولاسيما في جنوب وغرب آسيا (من 83 إلى 92 فتاة مقابل كل 100 صبي). بيد أن نسبة الفتيات اللواتي يلتحقن بالتعليم في أفغانستان وجمهورية افريقيا الوسطى وتشاد والنيجر وباكستان واليمن، تبلغ 80 فتاة أو أقل مقابل كل 100 صبي.

الشكل 2.3 : التغيرات في التفاوت بين الجنسين من حيث الانتفاع بالتعليم الابتدائي حسب المناطق بين عامي 1999 و2005



ملاحظة: قيم مؤشر التكافؤ بين الجنسين الواردة في الشكل أعلاه هي متوسطات مرجحة.
المصدر: انظر الفصل 2 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

الالتحاق بالتعليم: مكاسب كبيرة لصالح الفتيات في جنوب وغرب آسيا

التحقت بالتعليم الابتدائي في العالم 95 فتاة مقابل كل 100 صبي في عام 2005، مقارنة مع 92 فتاة في عام 1999. وأحرزت منطقة جنوب وغرب آسيا القدر الأكبر من المكاسب، وهي المنطقة التي كانت تشهد أكثر الأوضاع سوءاً في هذا الصدد في بداية الفترة: فقد زاد عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس الابتدائية فيها من 82 إلى 93 فتاة مقابل كل 100 صبي. وحققت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية زيادات بلغت ثلاث نقاط مئوية في مؤشر التكافؤ بين الجنسين على صعيد نسب القيد في التعليم الابتدائي.

ومع ذلك، بلغت نسبة القيد الإجمالية للإناث 80% أو أقل من نظيرتها للذكور في جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجمهورية الكونغو الديموقراطية والنيجر وكوت ديفوار وأفغانستان وباكستان واليمن. وتميل أوجه التفاوت بين الجنسين إلى الارتفاع بين فئات السكان ذوي الدخل المنخفض وفي المناطق الريفية والأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية.

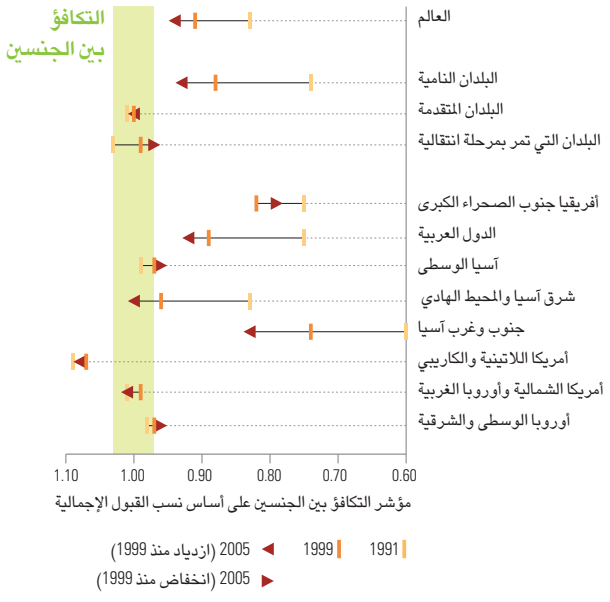
وبوجه عام، متى ما التحقت الفتيات بالتعليم، يكون أداؤهن أفضل من أداء الصبيان. فلا يزيد الرسوب بين الفتيات على الرسوب بين الصبيان في أي بلد من بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي أو في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. وإجمالاً، كانت نسبة الفتيات ونسبة الصبيان بين الذين وصلوا إلى الصف الأخير في سبعين بلداً في عام 2004 متماثلتين. ولكن لا تزال توجد في ثلاثة وخمسين بلداً آخراً، فوارق كبيرة بين الجنسين لصالح الفتيات، ولاسيما في أمريكا اللاتينية والكاريبي. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية، فثمة عدد متماثل تقريباً من البلدان التي يكون فيها التفاوت بين الجنسين إما لصالح الفتيات وإما لصالح الصبيان فيما يتعلق بالبقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي.

أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي

تنتشر أوجه التفاوت بين الجنسين بقدر أكبر بل وتزداد حدتها في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي بالمقارنة مع التعليم الابتدائي، لكنها تتبع أنماطاً أكثر تعقيداً (الشكل 2.4).

فقد كان التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي في عام 2005، لصالح الصبيان في واحد وستين بلداً، أي بما يزيد بقليل عن البلدان الثلاثة والخمسين التي كان فيها التفاوت لصالح الفتيات. ويمثل ضعف التحصيل التعليمي للصبيان من حيث الالتحاق بالتعليم والأداء قضية مطروحة على نحو متزايد، ولاسيما في بلدان العالم المتقدمة، وفي بلدان

الشكل 2.4 : التغيرات في التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي حسب المناطق في الأعوام 1991 و1999 و2005



المصدر: انظر الفصل 2 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

أمريكا اللاتينية والكاريبي. فهذه هي المنطقة الوحيدة التي يزيد فيها، في المتوسط، عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم الثانوي على عدد الصبيان (90 صبياً أو أقل مقابل كل 100 فتاة في 11 بلداً). وينزع الصبيان إلى التسرب من المدرسة في سن أصغر ويكونون أميل إلى الالتحاق ببرامج أكاديمية أقصر لا تفضي إلى مرحلة التعليم العالي، كما أنهم يتركون المدرسة قبل الأوان كسباً للعيش. وفي الغالب، يُمثل الفقر عائقاً أمام مشاركة الصبيان في التعليم الثانوي. فقد أشارت دراسة أجريت في شيلي إلى أن احتمال انضمام الصبيان الفقراء إلى القوى العاملة يمثل أربعة أضعاف احتمال انضمام الفتيات الفقيرات إليها.

وبلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في العالم 0.94 في عام 2005، مما يمثل زيادة عن نظيره البالغ 0.91 في عام 1999. وقلّت حدة أوجه التفاوت بين الجنسين بصورة أبطأ بعد منتدى داكار عنها فيما بين عامي 1991 و1999. كما ظلت منطقتا جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تشهدان انخفاضاً في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، فضلاً عن أنهما تتسمان بأقل نسب لالتحاق الفتيات بهذا المستوى التعليمي، إذ تلتحق فيهما على التوالي 83 و79 فتاة مقابل كل 100 صبي. فقد ابتعدت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فعلاً عن مستوى التكافؤ بين الجنسين الذي كانت تشهده في الفترة بين 1999 و2005.

وتقلصت أوجه التفاوت بين الجنسين في مرحلة التعليم الثانوي، سواء كانت لصالح الصبيان أو لصالح الفتيات، في ثلثي البلدان البالغ عددها 144 بلداً وتتوافر عنها بيانات في هذا الخصوص بالنسبة لعامي 1999 و2005، وهو ما أفضى إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسين في بعض الحالات.

التعليم العالي: التكافؤ بين الجنسين ظاهرة نادرة

حققت 4 بلدان فقط، هي بوتسوانا والصين والمكسيك وبيرو، من أصل 144 بلدًا، التكافؤ بين الجنسين في هذا المستوى التعليمي بحلول عام 2005. وعلى صعيد العالم، كان عدد النساء يفوق بكثير عدد الرجال في الالتحاق بالتعليم العالي في عام 2005 (إذ بلغ متوسط مؤشر التكافؤ بين الجنسين 1.05)، وهو ما يُعد عكساً للاتجاه الذي كان سائداً في عام 1999. وكان التفاوت لصالح الإناث أكبر في البلدان المتقدمة والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، وهو تفاوت اتسع نطاقه منذ عام 1999. أما أوجه التفاوت لصالح الرجال، فقد لوحظت في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (0.68) وجنوب وغرب آسيا (0.74) وشرق آسيا (0.92). و مع أن عدد الرجال والنساء الملتحقين بالتعليم العالي يتساوى في الدول العربية، فإن المتوسط المسجل على الصعيد الإقليمي يخفي انخفاضاً كبيراً في مشاركة الإناث في هذا التعليم في عدة بلدان.

المساواة بين الجنسين: مسألة أدق وأصعب تحقيقاً

إن الحد من أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم لا يفضي بصورة آلية إلى تحقيق المساواة بين النساء والرجال. فالفوارق بين الأجور والفرص الدنيا لوصول النساء إلى بعض ميادين الدراسة والوظائف وقلة التمثيل السياسي هي أدلة على استمرار أوجه عدم المساواة بين الجنسين. ومن الواضح أن تحقيق التكافؤ بين الجنسين هو شرط ضروري ولكنه ليس كافياً لتحقيق المساواة بين الجنسين.

ويقتضي تعزيز المساواة بين الجنسين في التعليم تعديل عمليات التنشئة الاجتماعية للجنسين وبعض ظروف التعلم في المدرسة. وتتسم الموضوعات التالية كلها بأهمية بالغة في تعزيز المساواة بين الجنسين في التعليم.

بيئات مدرسية مأمونة تراعي الجنسين

ما زالت تجري في مدارس كثيرة أعمال عنف بدني ونفسي يرتكبها معلمون وغيرهم من العاملين والأطفال أنفسهم. ويُعد الصبيان أكثر ميلاً للتعرض لأعمال عنف بدني على نحو متواتر وقاس، ولا سيما العقوبات البدنية. أما الفتيات، فإنهن أكثر تعرضاً للعنف والتحرش الجنسيين، وهو ما يُفضي في كثير من الأحيان إلى زعزعة تقدير الذات وإلى التسرب من المدرسة في سن مبكرة. فقد أشارت دراسة مقارنة أجريت في غانا وملاوي وزمبابوي إلى أن فتيات كثيرات أبلغن عن تعرضهن لتلميحات جنسية عدوانية من جانب تلاميذ ذكور أكبر سناً ومن جانب معلمين. كما أن البيئة المادية للمدارس لا تقل أهمية عن الأمان فيها. فاليافعات، ولاسيما الشابات اللواتي تجاوزن سن البلوغ، تقل رغبتهن في الحضور في المدارس إذا لم تتوافر فيها مرافق صحية مناسبة. وتؤكد إحدى الدراسات أن نصف عدد الفتيات اللواتي يتسربن من المدارس الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يفعلن ذلك بسبب سوء حالة مرافق المياه والإصحاح.

المعلمات وديناميات العلاقات في قاعات الدرس

تتميز البلدان ذات النسب المئوية الأعلى للمعلمات بمستويات أرفع للتكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ومع أن النساء يمثلن نسبة 94% من المعلمين في التعليم قبل الابتدائي، فإن هذه الحصة تنخفض إلى 62% في التعليم الابتدائي، وإلى 53% في التعليم الثانوي، وإلى 41% في التعليم العالي. وعلى أي حال، فإن مجرد تواجد معلمات لا يضمن أن تتم معاملة الفتيات والصبيان على نفس النحو في المدرسة.

ويدّعي الكثير من المعلمين أنهم يعاملون الصبيان والفتيات على قدم المساواة، غير أن مواقف هؤلاء المعلمين كثيراً ما تنطوي من الناحية العملية على تحيز مستتر. ويحظى الصبيان عموماً بمبادلات أكثر ثراء في العلاقات مع المعلمين، ويهيمنون على سير الأنشطة في قاعة الدرس ويتلقون اهتماماً أكثر مما تتلقاه الفتيات، وذلك من خلال النقد والثناء والملاحظات البناءة. وتشير دراسات أجريت عن التلاميذ في المناطق الريفية في كينيا وملاوي ورواندا إلى أن المعلمين لا يتوقعون الكثير من جانب التلميذات. ويُساهم المعلمون والتلاميذ على السواء في تجسيد نمط يتيح فرصاً أقل للفتيات للمشاركة على نحو فعال في أنشطة قاعات الدرس. فثمة حاجة إلى تدريب المعلمين كي يفهموا كيف يؤثر انتماء كل منهم على جنس بعينه على هويته كفرد، وذلك من أجل أن يدركوا ما يتكون لديهم ولدى تلاميذهم من مواقف وتصورات وتطلعات. فلا يزال هذا النوع من التدريب نادراً نسبياً.

أشكال التحيز في مضامين المواد التعليمية

يشير تحليل مضامين الكتب المدرسية إلى وجود تحيز ضد الفتيات والنساء بصرف النظر عن المرحلة التعليمية أو المواد الدراسية أو البلد أو المنطقة. فالفتيات والنساء لا يحظين بتمثيل كاف في الكتب المدرسية وذلك على نحو منهجي، وما زلن يظهرن، في الصور التي تقدَّم عنهن، في أدوار نمطية إلى حد بعيد، وذلك حتى في البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي. فتُصوّر الكتب المدرسية الخاصة بمواد الدراسات الاجتماعية في الصين جميع العلميين كذكور وجميع المعلمين كإناث. وتشير إحدى الدراسات الخاصة بالكتب المدرسية لمادة الرياضيات في الكامرون وكوت ديفوار وتوغو وتونس إلى أن نسبة شخصيات الإناث في المواد المكتوبة تقل بنسبة 30%

الفتيات والنساء لا يحظين بتمثيل كاف في الكتب المدرسية وذلك على نحو منهجي، وما زلن يظهرن، في الصور التي تقدَّم عنهن، في أدوار نمطية إلى حد بعيد

عن شخصيات الذكور في كل بلد من هذه البلدان. وتبين دراسات عن تحسين أوجه المساواة بين الجنسين في الكتب المدرسية أن هذه الكتب تتجاهل إلى حد بعيد التغيرات التي حدثت في أدوار النساء إبان العقود الأخيرة.

أما التثقيف الجنسي، الذي يُمثل مجالا من مجالات المناهج الدراسية ذا أهمية حاسمة من منظور جنساني، فإنه يحظى في الوقت الراهن باهتمام متزايد، ويُعزى ذلك بصفة رئيسية إلى انتشار فيروس/ مرض الأيدز. وتتعرض مثل هذه البرامج التعليمية للنقد في بلدان كثيرة لأنها تتجاهل الحياة الجنسية للنساء ووجهات نظرهن في هذا الصدد، وذلك باقتصارها على الاهتمام بشؤون الصبيان. وبينت دراسة عن التثقيف الجنسي في مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في بوتسوانا أن النقاش مع المعلمين والتلاميذ على السواء يُفضي إلى تكرار الصور النمطية للأدوار الاجتماعية للصبيان والفتيات. فيهمّش المعلمون الحياة الجنسية للفتيات باستخدام أمثلة تخاطب خبرات الصبيان وحياتهم الجنسية.

نتائج أفضل في القراءة للفتيات وتدارك الفرق في مجال الرياضيات

أصبحت الفتيات يلحقن بالصبيان في التحصيل الدراسي في مجال الرياضيات ويحققن تقدماً في التقييمات الدولية والإقليمية

تؤكد البيانات المستمدة من عمليات التقييم الدولية والإقليمية الواسعة النطاق وجود ثلاثة اتجاهات رئيسية في التحصيل الدراسي في مجالات اللغات والرياضيات والعلوم. فأولاً، تواصل الفتيات على نحو ثابت تفوقهن على الصبيان في اللغات، وذلك حتى في البلدان التي يوجد فيها تفاوت كبير بين الجنسين في القيد في المدارس مثل الدول العربية.

وثانيا، أصبحت الفتيات، في المتوسط، يلحقن بالصبيان في التحصيل الدراسي في مجال الرياضيات ويحققن تقدماً في التقييمات الدولية والإقليمية. وأخذت تظهر في الآونة الأخيرة فوارق لصالح الفتيات في عدة بلدان (مثل أرمينيا والفلبين وجمهورية مولدوفا). وثالثا، لئن كان الصبيان متقدمين إلى حد كبير في العلوم، فإن الفتيات أصبحن يحرزن تقدماً في هذا المجال.

ويظل تمثيل النساء غير كاف في بعض الميادين العلمية. ففي غالبية البلدان التي تتوافر بيانات عنها، تشكّل النساء ثلث الطلاب في الموضوعات العلمية على مستوى التعليم العالي، بيد أنهن يتجاوزن ثلثي عدد الطلاب في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والميادين المرتبطة بالصحة. وفي جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فيما عدا ايطاليا، يزيد عدد الذكور على عدد الإناث في الحصول على مؤهلات في البحوث العلمية المتقدمة.

التقدم العام نحو تحقيق التعليم للجميع

يوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع، الذي أُستحدث في عام 2003، لمحة عامة عن التقدم المحرز نحو تحقيق أربعة أهداف من الأهداف الستة للتعليم للجميع، وهي: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، وتحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين، وتأمين جودة التعليم.[2]

الإطار 2.2: نتائج مؤشر تنمية التعليم للجميع

- سجل واحد وخمسون بلداً (أي نحو 40 % من إجمالي العينة) قيماً لمؤشر تنمية التعليم للجميع تبلغ 0.95 أو أكثر. ويقع أغلب هذه البلدان في أمريكا الشمالية وأوروبا، غير أن هذه الفئة من البلدان التي حققت مستويات عالية من الإنجاز، تشمل بلداناً تقع في جميع المناطق باستثناء جنوب وغرب آسيا. فالحق في التعليم في هذه البلدان يتجاوز الصياغات اللفظية إذ إن التعليم الإلزامي فيها واقع راسخ منذ عدة عقود ويجري العمل به على نحو حازم، كما أن التعليم فيها مجاني في كثير من الأحيان.
- وسجل ثلاثة وخمسون بلداً تقع في جميع المناطق الثماني للتعليم للجميع، قيماً لمؤشر تنمية التعليم للجميع تتراوح بين 0.80 و0.94. ولئن كان القيد في المرحلة الابتدائية يبلغ في كثير من الأحيان مستويات عالية في بلدان هذه المجموعة، فإن قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع تميل إلى الانخفاض بسبب سوء نوعية التعليم أو بسبب انخفاض مستويات القرائية لدى الكبار أو لكلا هذين السببين معاً.
- وثمة خمسة وعشرون بلداً (أي قرابة خُمس مجموع البلدان التي يشملها حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع) لا تزال بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، إذ إنها تسجل قيماً تقل عن 0.80. وتندرج ثمانية* من هذه البلدان ضمن الدول الضعيفة. ويقع ثلثا البلدان الخمسة والعشرين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كما أن عدداً كبيراً منها سجل قيماً لمؤشر تنمية التعليم للجميع تقل عن 0.60. وتشمل هذه المجموعة أربعة من البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان، وهي: بنغلادش والهند وباكستان والنيجر. وسجَّل معظم البلدان المندرجة في هذه الفئة مستويات منخفضة في هذا المؤشر فيما يخص جميع الأهداف الأربعة للتعليم للجميع.

* وهي: بوروندي وتشاد وإريتريا وغينيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية والنيجر ونيجيريا وتوغو.

ويشمل هذا المؤشر بالنسبة للعام الحالي 129 بلداً (الإطار 2.2)، إذ استُبعدت بلدان كثيرة، بضمنها الدول الضعيفة التي تعاني في الغالب من انخفاض مستوى تنمية التعليم فيها.

وفيما يتعلق بالبلدان الأربعة والأربعين التي تتوافر عنها بيانات لمؤشر تنمية التعليم للجميع لعامي 1999 و2005، ارتفع هذا المؤشر في اثنين وثلاثين بلداً، بمتوسط بلغ 3.4 %. فأحرزت إثيوبيا وغواتيمالا وليسوتو وموزمبيق ونيبال واليمن تقدماً كبيراً، حيث زاد مؤشر تنمية التعليم للجميع بمعدل يتجاوز 10 % بين عامي 1999 و2005. وباستثناء غواتيمالا، تندرج جميع هذه البلدان في الفئة التي تتسم بانخفاض مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها، ولكنها تتجه بخطى سريعة نحو تحقيق التعليم للجميع. ومن ناحية أخرى، انخفض مؤشر تنمية التعليم للجميع قليلاً في اثني عشر بلداً، حيث بلغت نسبة الانخفاض نحو 2% أو أكثر في ألبانيا وتشاد وليتوانيا وجمهورية مولدوفا.

وبوجه عام، أفضت الزيادة في نسبة القيد الصافية الكلية في التعليم الابتدائي إلى ارتفاع مؤشر تنمية التعليم للجميع. وفي أغلب البلدان التي شهدت تحسّناً طفيفاً أو انخفاضاً في مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها، تمثلت نقطة الضعف في نسبة البقاء حتى الصف الخامس.

2 – لكل هدف من هذه الأهداف مؤشر بديل: فالمؤشر البديل بشأن تعميم التعليم الابتدائي هو نسبة القيد الصافية الكلية في المرحلة الابتدائية؛ والمؤشر البديل بشأن محو أمية الكبار هو نسبة القرائية لدى البالغين من العمر 15 عاماً فما فوق؛ والمؤشر البديل بشأن التكافؤ والمساواة بين الجنسين هو مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع ؛ والمؤشر البديل بشأن جودة التعليم هو نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. ويتراوح مؤشر تنمية التعليم للجميع بين 0 و1، حيث يُمثل الرقم 1 التحقيق الكامل للتعليم للجميع.

تحسين القدرات الإدارية في أقل البلدان نمواً

بروز صوت المجتمع المحلي

إلغاء الرسوم المدرسية للمرحلة الابتدائية في أربعة عشر بلداً

تعويض التكاليف للأسر الفقيرة

الفصل 3: بلدان تسير قُدماً

تشجيع التحاق الفتيات بالتعليم

تعزيز جودة التعليم: ينبغي اتخاذ مجموعة من التدابير

خلق فرص استيعابية للتعلم

وضع استراتيجيات لمواجهة مشكلة النقص في أعداد المعلمين

يركز هذا الفصل على ثلاثة مجالات للسياسات، بغية عرض الطريقة التي تُطور بها البلدان نظمها التعليمية وتعززها من أجل الوفاء باحتياجات التعلم الأساسية لجميع الأطفال والشباب والكبار. وهذه المجالات هي: خلق بيئة مؤسسية تعزز التعليم وتدعمه؛ وإعداد استراتيجيات لتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم، ولاسيما لصالح أفقر الفئات وأشدها حرماناً؛ واتخاذ تدابير لتحسين التدريس والتعلم. وتستند المعلومات الواردة في هذا الفصل بصفة رئيسية إلى استعراض للسياسات والاستراتيجيات التي اعتمدتها حلال الفترة منذ عام 2000 مجموعة منتقاة من ثلاثين بلداً معظمها من البلدان النامية.

بيئة مؤاتية للسياسات الخاصة بالتعليم

التركيز على التخطيط

اكتسبت الجهود التي تبذلها الحكومات لوضع خطط وطنية لقطاع التعليم زخماً ملحوظاً منذ عام 2000. فباتت تتوافر في معظم البلدان الثلاثين التي شملها الاستعراض خطط في مجال التعليم. وتشدد هذه البلدان عموماً على تدابير ترمي إلى تحسين الانتفاع بالتعليم مع تحسين نوعيته وإدارته. وقد خلص استعراض أجري مؤخراً للخطط التي أُعتمدت من خلال مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع إلى أن معظم هذه البلدان أدرجت تدابير محددة بشكل واضح لمعالجة أوجه التفاوت وتحسين نوعية التعليم. بيد أن تحديد الأولويات كان ضعيفاً وكان أقل من نصف الخطط يتضمن إطاراً مالياً متوسط الأجل يضع جميع التكاليف في الحسبان.

ويسلّط إطار عمل داكار الضوء على أهمية تحسين القدرات الوطنية لرصد التعليم. وقد ضاعفت بلدان كثيرة في جميع المناطق (مثل المكسيك والمغرب ونيجيريا والفلبين واليمن) من جهودها لاستحداث نظم معلومات في مجال إدارة التعليم. ومع ذلك، يظل ضعف القدرات الإدارية يمثل عقبة رئيسية تحول دون إحراز تقدم في كثير من البلدان ذات الدخل المنخفض. ففي بوركينا فاسو، على سبيل المثال، حيث تم تحقيق تقدم كبير في تحسين الانتفاع بالتعليم الأساسي، واجهت وزارة التعليم الأساسي ومحو الأمية صعوبات في توفير ما يكفي من قاعات الدرس والمعلمين ومواد التعلم. ويزداد الوعي بضرورة تدريب الموظفين وإدخال تغييرات في الهيكل التنظيمي لنظم التعليم من أجل مواكبة التوسع والاهتمام بقضايا النوعية.

المجتمع المدني: جهود ترويجية قوية

أصبح المجتمع المدني يضطلع منذ منتدى داكار بدور ترويجي أبرز للعيان إلى حد كبير. وغدت سياسات قطاع التعليم في كل بلد تقريباً تدعو إلى قيام نوع من الشراكة بين الحكومات ومنظمات المجتمع المدني يتجاوز الدور التقليدي لتقديم الخدمات. واستحثت الحملة العالمية من أجل التعليم، التي بدأت في عام 1999، قيام شبكة قوية للترويج على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي. وتُبيّن عمليات استعراض السياسات أن تصورات ومقترحات المجتمع المدني قد أثرت إلى حد ما في صياغة الخطط الوطنية للتعليم، بيد أن فرص المشاركة المنتظمة في وضع برامج العمل والصياغة النهائية مازالت محدودة. و تسعى الحكومات أحياناً إلى التحكم في إدارة مشاركة المجتمع المدني في الحوار بشأن السياسات والحد من هذه المشاركة. ومع ذلك، تقوم منظمات المجتمع المدني في الوقت الراهن بخلق فرص جديدة لتوسيع نطاق دورها على صعيد السياسات. وقد اتسم بعضها بطابع تجديدي في منهجية التدريس (مثل أسلوب محو أمية الكبار الخاص بمنظمة Action Aid's Reflect)، في حين أشرك البعض الآخر مجتمعات محلية في عمليات متابعة تنفيذ الميزانيات وفي أنشطة الرصد البديلة. وفي أمريكا اللاتينية، على سبيل المثال، تنشر مبادرة الشراكة من أجل إنعاش التعليم في أمريكا اللاتينية (PREAL) تقارير دورية عن التعليم في عدد من البلدان. وكثيراً ما يُفضي صدور هذه التقارير إلى قيام مناقشات مثيرة على الصعيد الوطني، كما أنه يُشجّع الحكومات على تحسين عمليات إعداد تقاريرها للجمهور.

استحثت الحملة العالمية من أجل التعليم، التي بدأت في عام 1999، قيام شبكة قوية للترويج على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي

مزودو الخدمات غير الحكوميين

قام مزودو الخدمات غير الحكوميين بدور بارز في كثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث ارتفعت نسب القيد في المدارس الابتدائية ارتفاعاً كبيراً منذ عام 2000. وتواصل بلدان أخرى أيضاً، بضمنها بنغلاديش وباكستان، الاعتماد على مزودي الخدمات غير الحكوميين لتوفير جزء كبير من الأماكن في التعليم الابتدائي. وتتخذ الشراكات بين الحكومات والقطاع غير الحكومي أشكالاً متعددة، بما في ذلك التمويل المباشر،والتعاقد لتوفير الخدمات وتدريب المعلمين. وفي حالات كثيرة، توجد آليات لتنظيم أداء القطاع. ففي بوغوتا، بكولومبيا، تتلقى المدارس الخاصة دعماً حكومياً لتوفير التعليم للدارسين ذوي الدخول الدنيا، وهو ما حقق نتائج ايجابية من حيث استبقاء الأطفال في المدرسة وتحسين نتائج التعلم.

ومع ذلك، ففي أغلب الأحيان تشكل لوائح تنظيم أداء المزودين غير الحكوميين عبئاً ثقيلاً ولا تخلق بيئة مساندة لتعزيز جودة التعليم وتحسين فرص الانتفاع به لأقل الدارسين حظاً. وقد تُمثّل قلة القدرات الحكومية عقبة أيضاً تحول دون القيام بإشراف فعال على تنفيذ اللوائح، كما أنها تفتقر إلى الوضوح في توزيع المسؤوليات ضمن النطاق الحكومي.

وقد استحدثت جنوب أفريقيا وشيلي حوافز مالية للقطاع غير الحكومي من أجل زيادة الامتثال للوائح التنظيمية، وهذه الحوافز مشروطة بإثبات جودة الخدمات المقدمة.

تطبيق اللامركزية:كثيرا ما تختلف الوعود عن الواقع

أصبحت بلدان نامية كثيرة تطبق اللامركزية في مجال المسؤوليات المالية والسياسية والإدارية كي يتم الاضطلاع بها على مستوى الإقليم أو المقاطعة أو المدرسة. والقصد من اللامركزية هو حث المدارس على الاستجابة بقدر أكبر للاحتياجات المحلية. وكثيرا ما يشار في هذا الصدد إلى برنامج

القصد من اللامركزية هو حث المدارس على الاستجابة بقدر أكبر للاحتياجات المحلية

Dermot Tatlow/PANOS ©

الوصول إلى المجتمعات المحلية النائية: مدرسة ابتدائية في قرية منعزلة عند مصب نهر الأمازون، في البرازيل.

غواتيمالا الخاص بالإدارة على مستوى المدارس: فقد أنيطت بمجالس المدارس المحلية مسؤوليات يتمثل أبرزها في توظيف المعلمين ودفع أجورهم والإشراف عليهم، فضلاً عن رصد حضور الطلاب. وتبين عمليات التقييم أن هذه المجالس ساعدت على رفع نسب القيد في التعليم الابتدائي.

ويستغرق تطبيق اللامركزية في كثير من الأحيان وقتاً طويلاً ويتم تطبيقها بصورة تدريجية. أما تأثير هذه العملية على مدى الانتفاع بفرص التعليم وعلى نوعيته، فإنه غير واضح تماما. ففي بلدان كثيرة تتسم بتقاليد قائمة على اللامركزية، تكون المهارات اللازمة لإدارة نظم التعليم وتوجيهها محدودة على المستوى المحلي . ويمثل انعدام الوضوح في توزيع الأدوار والمسؤوليات مشكلة عامة. كما أن تطبيق اللامركزية قد يُفضي إلى تفاقم أوجه التفاوت بين المحافظات. وبيّن تقييم أجري في غانا أن نطاق أوجه التفاوت فيما يخص نوعية المدارس بين المناطق الفقيرة والمناطق الأقل فقراً منها قد اتسع بعد تطبيق اللامركزية في هذا البلد في التسعينات من القرن الماضي. وثمة نتائج مماثلة تم الإبلاغ عنها في الأرجنتين والمكسيك.

توسيع الانتفاع المتكافئ

يدعو إطار عمل داكار الحكومات إلى الحرص على أن تحدد النظم التعليمية بشكل صريح فئات السكان الفقراء والمهمَّشين وأن تستهدفهم وتستجيب لاحتياجاتهم. فما هي الاستراتيجيات الرئيسية التي اعتمدتها البلدان لضمان انتفاع الأطفال والشباب والكبار بالتعليم؟ إن السمة المميزة لإطار عمل داكار هي اعتماد نهج شامل لا يقتصر على تعميم التعليم الابتدائي.

مرحلة الطفولة المبكرة: التزامات دستورية جديدة

يمكن للبرامج التي تتضمن توفير عوامل الصحة والتغذية والتعليم ودعم الآباء لصالح الأطفال الصغار أن تعوّض عن أوجه الحرمان واللامساواة. فيُلزم دستور البرازيل الصادر في عام 1988 حكومات الولايات بتوفير الرعاية والتربية للأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم السادسة. وحددت خطة التعليم الوطنية لعام 2001 في هذا البلد أهدافاً ترمي إلى الوصول في نهاية هذا العقد إلى 50% من الأطفال ممن هم دون الرابعة و80% ممن هم في سن الرابعة والخامسة. وبحلول عام 2005، تم تجاوز أهداف القيد بالنسبة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و 5 أعوام. وتندرج التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في صندوق اتحادي يتولى إعادة توزيع الموارد بين الولايات من أجل تنمية التعليم الأساسي. واعتمدت المكسيك تعديلاً دستورياً في عام 2002 يقضي بأن يصبح التعليم قبل الابتدائي لمدة ثلاث سنوات إلزامياً بحلول عام 2008. وزادت عدة بلدان من بينها كامبوديا وغواتيمالا والهند ونيكاراغوا والفلبين من فرص الانتفاع بالتعليم قبل الابتدائي لصالح أشد الأطفال حرماناً، وذلك بالتركيز على المناطق الأكثر فقراً.

ومع أن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عموما أصبحت تحتل مكاناً متقدماً في عدد من جداول عمل السياسات الوطنية، فثمة مشكلات لا تزال مطروحة تتمثل في عدم التركيز بقدر كافٍ على الأطفال دون الثالثة من العمر، وعدم توافر نهج كلي، وضعف تأهيل العاملين في هذا المجال، فضلاً عن تواتر عمليات التنفيذ غير المنسقة التي تعتمد على جهات مزودة مختلفة.

مزيد من الأماكن في المدارس الابتدائية

في كثير من البلدان، يشكل نقص المدارس في حد ذاته عقبة أمام تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، ولاسيما في المناطق الريفية النائية وفي الأحياء الفقيرة. وتبين أغلبية دراسات الحالات القطرية الثلاثين التي أجريت أن الحكومات قد اتخذت تدابير لتوسيع البنى الأساسية المادية في السنوات الأخيرة الماضية، وخصوصا عن طريق استهداف المناطق الريفية وغيرها من المناطق المحرومة، وإنْ كان ذلك لا يكفي بأي حال من الأحوال لمواكبة تزايد نسب القيد (فقد تضاعف القيد في إثيوبيا في حين أن عدد قاعات الدرس ازداد بنسبة 55 % بين عامي 1999 و2005). كما أن بعض الحكومات حاولت أن تواجه التوسع السريع عن طريق استخدام قاعات الدرس بالمناوبة وزيادة الضغط على المعلمين. وحشدت حكومات أخرى موارد محلية إضافية لتمويل توسيع البنى الأساسية المدرسية: ففي تركيا، مولت مصادر من القطاع الخاص إنشاء خُمس قاعات الدرس الجديدة البالغ عددها 100 000 قاعة درس والتي أنشئت بين عامي 2003 و2006. وتمنح حكومة الفلبين حوافز ضريبية للمنظمات غير الحكومية والشركات وفئات المجتمع المدني الأخرى من أجل «أن تتبنّى» مدارس عن طريق تقديم الدعم لمجالات البنى الأساسية ومواد التعلم وإمدادات الغذاء والتغذية وأجهزة المختبرات العلمية. وقد عاد هذا البرنامج بالفائدة على أكثر من نصف عدد المدارس الحكومية على المستوى الوطني منذ عام 2000. وتمثلت استجابة عامة أخرى لهذه المشكلة في نقل بعض المسؤوليات المالية عن أمور تتراوح بين بناء المدارس ودفع أجور المعلمين المعينين محلياً وتسديد التكاليف المتواترة، إلى المجتمعات المحلية.

تقويم أوجه التفاوت في الانتفاع بالتعليم داخل البلد الواحد

أنشأت حكومات عديدة آليات لإعادة توزيع الأموال على المناطق الأفقر أو المناطق المستهدَفة التي تعاني من نقص في فرص الانتفاع بالتعليم. وترمي خطة السنوات العشر الخاصة بالتعليم الأساسي في بوركينا فاسو، التي استُهلت في عام 2001، إلى الحد من أوجه التفاوت على الصعيد الجغرافي داخل البلد عن طريق رصد موارد إضافية لصالح عشرين مقاطعة. وفي البرازيل، أنشأت الولايات والبلديات التي ترغب في زيادة فرص الانتفاع بالتعليم فيها صندوقاً خاصاً لتخصيص جزء من مداخيلها للتعليم الأساسي؛ إذ يعاد بعد ذلك توزيع هذه الموارد لضمان حد أدنى من الإنفاق السنوي على كل تلميذ على مستوى الولايات. وتشير الدلائل إلى أن هذا الصندوق قد أسهم في انتشار التعليم الابتدائي وفي الحد من أوجه التفاوت بين المناطق. وفي الهند، نفذت الحكومة أيضاً برامج خاصة في المناطق المحرومة.

إلغاء الرسوم المدرسية: إدامة المكاسب

ألغى أربعة عشر بلداً، منذ عام 2000، الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي. وتشير الدلائل إلى أن الإجراء يعزز التحاق أكثر الأطفال حرماناً بالتعليم. بيد أن الزيادات السريعة في نسب القيد تجري في بعض الحالات على حساب جودة التعليم؛ فقد ارتفعت نسبة التلاميذ إلى المعلمين، أو يجري حشد معلمين لم يتلقوا تدريباً يُذكر، أو تضطر المدارس إلى استخدام قاعات الدرس بالمناوبة.

أنشأت حكومات عديدة آليات لإعادة توزيع الأموال على المناطق الأفقر أو المناطق المستهدَفة التي تعاني من نقص في فرص الانتفاع بالتعليم

ويُفضي إلغاء الرسوم المدرسية إلى نتيجتين ماليتين بالنسبة للحكومات وهما: ضرورة أن تعوّض الحكومات الدخول التي فقدتها المدارس، وأن تغطي التكاليف الإضافية المرتبطة بازدياد نسب القيد. فيتم على سبيل التعويض، تخصيص منح تسدد إلى المدارس مباشرة عن كل تلميذ يلتحق بها، إلاّ أن المدارس لا تتلقى دائما المنح في المواعيد المقررة، كما أن قيم المنح تقل في بعض الحالات عن المبالغ المقررة. وفي ملاوي، على الرغم من تخصيص موارد إضافية للتعويض عن الإعفاء من دفع الرسوم المدرسية، أدى ارتفاع نسب القيد إلى انخفاض في معدل الإنفاق عن كل تلميذ.

أما النهج التدريجي الذي يستهدف في المقام الأول أشد المناطق حرماناً أو صفاً دراسياً محدداً، فإنه يتيح للحكومات فسحة من الوقت لزيادة الوظائف المكرسة للتدريس، ودعم المدارس عن طريق زيادة قاعات الدرس ومواد التعلم. وتلغي بعض الحكومات الرسوم المدرسية لفئات أو مدارس أو أقاليم معينة دون غيرها، ومن أمثلة ذلك، برنامج Gratuidad في بوغوتا، بكولومبيا، الذي يُخفض الرسوم المدرسية لأطفال أشد الأسر فقراً. وفي جنوب أفريقيا، يُلزم القانون المدارس التي تفرض رسوماً مدرسية بأن تعفي الآباء ذوي الدخل المنخفض من دفعها.

وإذا لم يُستكمل إلغاء الرسوم المدرسية باتخاذ تدابير لإنشاء مزيد من قاعات الدرس واستخدام وتدريب مزيد من المعلمين وتحسين الإدارة المدرسية، فإن سوء ظروف التعلم يؤدي على الأغلب إلى انصراف الأطفال عن المدارس قبل الأوان، أو إلى انخفاض كبير في التحصيل الدراسي. وقد موّلت الجهات المانحة على الأقل جزءاً من النفقات الإضافية الناجمة عن إلغاء الرسوم المدرسية في عدة بلدان، بما فيها غانا وكينيا وموزمبيق وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة.

علاوة على الرسوم المدرسية، تواجه الأسر نفقات الزي الموحد والمواصلات وغيرها من المستلزمات التي قد لا تطيق الأسر تحمّلها.

اعتماد نهوج دقيقة الأهداف لزيادة الالتحاق بالتعليم

إن اعتماد سياسات عامة لتشجيع الالتحاق بالعليم لا يكفي للوصول إلى أشد الأطفال ضعفاً وتهميشا، بما فيهم الفتيات (الإطار 3.1). وعلاوة على الرسوم المدرسية، تواجه الأسر نفقات الزي الموحد والمواصلات وغيرها من المستلزمات التي قد لا تطيق الأسر تحمّلها. وإضافة إلى ذلك، يشكل تشغيل الأطفال الفقراء، في بيئة منزلية، سواء بأجر أو بلا أجر، عقبة أمام التحاقهم بالمدارس. وبغية الحد من مفعول هذه العقبات ذات الطابع الاقتصادي، صممت بعض الحكومات برامج موجهة إلى الأسر الفقيرة تشتمل على تقديم منح دراسية للفتيات وتوفير تحويلات نقدية مشروطة. ومن بين هذه البرامج الأخيرة، يُعد برنامج Bolsa Familia في البرازيل من أضخم البرامج من هذا النوع في العالم النامي، إذ إنه يشمل نحو 46 مليون نسمة، بمن فيهم أكثر من 16 مليون طفل يتلقون تحويلات Bolsa Escola الخاصة بالتعليم. وفي عام 2005، شمل برنامج التخفيف من حدة الفقر في المكسيك، ويدعى Progresa-Oportunidades، 5.3 مليون طفل، بتوفير تحويلات نقدية مشروطة بحضور الأطفال في المدارس. ويُقدّر الباحثون كلفة تطبيق مثل هذه البرامج على جميع الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي الذين يعيشون دون حد الفقر في ثمانية عشر بلداً بأمريكا اللاتينية، بمبلغ 2.4 مليار دولار في السنة.

الإطار 3.1: السياسات الرامية إلى الحد من أوجه التفاوت بين الجنسين

على الرغم من أن معظم البلدان النامية لم تحقق هدف التكافؤ بين الجنسين لعام 2005، فقد تم إحراز تقدم كبير منذ عام 1999 في العديد من البلدان التي كانت تتسم بوجود انخفاض كبير في التحاق الفتيات فيها بالتعليم الابتدائي. وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

بوركينا فاسو: تم تشجيع التحاق الفتيات بالمدارس عن طريق مجموعات من أمهات الأطفال الملتحقين بالمدارس. وإضافة إلى ذلك، لم يعد آباء الفتيات اللاتي يلتحقن بالمدارس الابتدائية ملزمين بدفع اشتراكات لرابطات الآباء والمعلمين.

إثيوبيا: تركز برامج تنمية قطاع التعليم على الأنشطة الكفيلة بتعزيز المساواة، ولاسيما لصالح الفتيات والجماعات الرعوية والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشمل هذه الأنشطة حملات لتوعية المجتمع المحلي، وبرامج لإيصال الفتيات إلى المدارس، وبناء مراحيض وتوفير إمدادات المياه في المدارس. وحددت معاهد إعداد المعلمين حصصاً لزيادة عدد المعلمات.

الهند: تشمل التدابير المحددة الأهداف توفير الكتب المدرسية بالمجان لجميع الفتيات حتى الصف الثامن، وبناء مراحيض منفصلة للفتيات، وتوفير مقررات دراسية انتقالية للفتيات غير الملتحقات بالمدارس وحشد معلمات. ويستهدف برنامج وطني استهل في عام 2003 الفتيات من الجماعات المحرومة والمناطق الريفية. ويشتمل النهج الكلي لهذا البرنامج على تعبئة المجتمع المحلي، وإنشاء مراكز لرعاية الطفولة المبكرة من أجل إعفاء الفتيات من الاهتمام بأخوتهن، وتوفير الزي الموحد ومواد التعلم بالمجان، وإتاحة التدريب لتوعية المعلمين كي يراعوا قضايا الجنسين.

اليمن: تندرج الاستراتيجية الوطنية لتعلم الفتيات في صميم السياسة القطاعية العامة للبلد. وتشمل العناصر الأساسية لهذه الاستراتيجية تعبئة المجتمع المحلي لرفع مستوى الوعي بأهمية تعليم الفتيات والنساء، وإنشاء مدارس مختلطة وأخرى للإناث فقط، ولاسيما في المناطق الريفية، وتوفير مزيد من المعلمات. ويتم اختيار خريجات المدارس الثانوية الخاصة بالإناث في المناطق النائية كي يدَرّسن في الصفوف الأدنى بالمدارس المحلية. وتتلقى هؤلاء الخريجات تدريباً أثناء الخدمة ودعماً مهنياً. وقد ألغيت في عام 2006 الرسوم المدرسية الخاصة بالمدارس الابتدائية للفتيات.

وقد زادت برامج التحويلات النقدية المشروطة من أعداد الملتحقين بالمدارس في العديد من بلدان أمريكا اللاتينية ذات الدخل المتوسط. وسيتطلب تطبيق هذا النهج في أفقر البلدان العناية في تحديد المستهدَفين واتخاذ إجراءات إدارية في غاية الصرامة لضمان الشفافية والحد بقدر الإمكان من احتمالات الغش. ومن الصعوبات التي تقترن بتطبيق هذا النهج عموما، حالات التدخل السياسي في اختيار المستفيدين، ومشكلات نظم تسديد المبالغ، ونقص المراقبة. كما أن هناك مشكلة متواترة أخرى تتمثل في ضعف الارتباط بين برامج التحويلات النقدية والسياسات التعليمية. ومع أن هذه البرامج كثيرا ما تكون مصمَّمة كشبكات أمان لصالح الأسر الفقيرة، فإنها تفتقر بوجه عام إلى أهداف محددة للتعلم.

مواجهة مسألة عمل الأطفال

إن تشغيل الأطفال يحدّ من إمكانيات حضورهم في المدارس. وعلى الرغم من أن عدد الأطفال العاملين في العالم قد انخفض بين عامي 2000 و2004، لا يزال 218 مليون طفل يزاولون أعمالا مختلفة، مما يحدّ من فرص تعليمهم. ومع أن هناك في معظم البلدان قوانين تفرض حداً أدنى لسن العمل، وتحظر بعض أنواع عمل الأطفال، وتقضي بضرورة الحضور في المدارس، فإن هذه القوانين لا تُنفّذ في كثير من الأحيان، ويزداد الأمر صعوبة عندما يكون الفقر هو السبب الرئيسي لتشغيل الأطفال. ومع أن تقديم المعونات للأسر مكّن المزيد من الأطفال من الذهاب إلى المدارس، لا يزال كثير منهم يواصلون العمل في نفس الوقت.

واستحدثت بعض البلدان بدائل لتلبية احتياجات التعلم للأطفال العاملين. غير أن البرامج في هذا المضمار تتسم بكونها ضيقة النطاق، كما أنه لم يتم تقييمها بقدر كاف. ويتكيّف التعليم المدرسي المرن مع موسم العمل ويُعوّض عن الأوقات الضائعة من خلال توفير وحدات مرنة للتعلم أو «مدارس صيفية». وبإمكان الدورات الدراسية المكثفة المخصصة لتدارك التأخر في الالتحاق بالتعليم أن تساعد الأطفال العاملين على متابعة ما فاتهم من تعليم مدرسي، وعلى قبولهم في المدارس النظامية في نهاية المطاف. وفي بنغلاديش، شملت دورة دراسية انتقالية استغرقت سنتين، ما يربو على 350 000 طفل عامل في القطاع غير الرسمي في المناطق الحضرية. وفي البرازيل، يستند برنامج القضاء على استخدام الأطفال في العمل، إلى نهج واسع النطاق: فهو يشمل تقديم معونات للأسر ومراقبة امتثال أرباب العمل للقوانين المتعلقة بعمل الأطفال، وتوفير برامج للتعليم المعادل غير النظامي وأنشطة خارج نطاق المقرر الدراسي. وانتهى تقييم أجري لهذا البرنامج في ثلاث ولايات تقع في مناطق ريفية فقيرة إلى أن احتمالات اضطرار الطفل إلى العمل قد انخفضت وأن التقدم في التعليم الابتدائي يتم بوتيرة أسرع.

الحد من التمييز الإثني في المدارس

تقل احتمالات التحاق الأطفال من جماعات السكان الأصليين والأقليات العرقية بالمدارس الابتدائية عن احتمالات التحاق غيرهم بها ويكونون أكثر عرضة للرسوب. ويظهر من بيانات تخص عشرة بلدان في أمريكا اللاتينية أن أوجه التفاوت في التحصيل الدراسي بين مجموعات السكان الأصليين وغير الأصليين هي أكبر من التفاوت بين الجنسين أو بين مناطق الإقامة.

وتضطلع لغة التدريس بدور رئيسي. فقد حسّنت برامج التعليم الثنائية اللغة في غواتيمالا والمكسيك نتائج التعليم المدرسي للأطفال من جماعات السكان الأصليين. وتستلزم هذه البرامج إنتاج مواد التعلم باللغات المحلية وتوفير تدريب خاص للمعلمين. ويواجه الأطفال المنتمون إلى جماعات الرحّل أو الجماعات الرعوية أيضاً تحديات تصدت لها حكومات في العديد من البلدان، بما فيها منغوليا وإثيوبيا، عن طريق تزويد المدارس بمرافق داخلية لإيواء الأطفال؛ وإنْ كانت نوعية مثل هذه المرافق غير مرضية تماما.

وتتعرض جماعات الروم في بلدان الاتحاد الأوروبي للتمييز في مجال التعليم. فعلى الرغم من أن الفصل العنصري المنهجي في طريقه إلى الزوال بالتدريج، ما فتئ أطفال جماعات الروم يواجهون المزيد من أنواع الاستبعاد غير الرسمية. وأصبحت الاستراتيجيات الحكومية في بلدان وسط وشرق أوروبا تتضمن توفير حوافز مالية للمدارس والدارسين وحشد وسطاء للفصول الدراسية كي يقدموا الدعم للأطفال وأسرهم.

التعليم الاستيعابي للمعوقين

تدعو اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الأشخاص المعوقين التي اعتمدت مؤخراً إلى توفير تعليم استيعابي في جميع مراحل التعليم. وبات يتزايد الإقرار ، وخاصة في البلدان الأوروبية، بأن من الأفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتعلموا في المدارس العادية، حتى لو تم ذلك بأشكال متنوعة من الدعم الخاص. وفي السنوات الأخيرة الماضية، اتخذت بلدان نامية كثيرة مبادرات للتشجيع على قيام مدارس استيعابية. ففي البرازيل، يؤكد قانون التعليم لعام 2002 ضرورة أن تشجع المدارس التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وتُلزم الحكومة بتوفير المعلمين المتخصصين في هذا المجال. أما استراتيجية الاحتياجات التعليمية الخاصة التي اعدتها إثيوبيا في عام 2006، فإنها مُصمَّمة لتشجيع التعليم المدرسي الاستيعابي عن طريق تدريب المعلمين على تحديد صعوبات التعلم واستحداث نظم لتوفير الدعم.

زيادة فرص التعلم للشباب والكبار

ما زالت برامج التعليم للشباب والكبار برامج هامشية تفتقر إلى التمويل الكافي. وقد بذلت بعض الحكومات في السنوات الأخيرة الماضية جهوداً لوضع أطر وطنية لتلبية احتياجات الشباب والكبار. فقد عززت تايلاند وإندونيسيا ونيبال نطاق التعليم غير النظامي. وطورت الصين مواد التعلم التي تجمع بين تعلم القراءة والتدريب على المهارات في مجال الزراعة وإنشاء المشروعات. وأقامت بنغلاديش والهند والسنغال شراكات وثيقة مع منظمات المجتمع المدني لزيادة فرص التعلم لصالح الشباب والكبار. ويعتمد نهج السنغال المسمى "الحفز على تأدية الأعمال"، الذي انتشر في بلدان عديدة في المنطقة، على مزودي الخدمات من القطاع غير الحكومي لتصميم البرامج وتنفيذها في إطار تحدده الدولة. ورغم ازدياد نسب الالتحاق في هذه البرامج بصورة مطردة، فإن عدم كفاية الأموال العامة وقدرات الحكومات في مجال الرصد تمثل عقبات في هذا المضمار. واستهلت البرازيل عدة برامج تشمل نحو 5 ملايين نسمة من الشباب والكبار. وفي شرق آسيا والمحيط الهادي، أفضى انتشار مراكز التعلم الخاصة بالمجتمع المحلي والتي تجمع بين التعليم والأنشطة الإنمائية إلى إعطاء زخم لبرامج محو الأمية.

تحسين التعلم

تواجه جميع البلدان، بدرجات متفاوتة، تحديات في مجال تحسين نوعية التعليم. فعلى الرغم من عدم وجود استراتيجية فريدة لتعزيز التعلم، تتمثل العناصر الأساسية في هذا المضمار في أمور تشمل توفير أسباب الصحة والأمان في المدارس، وما يكفي من أوقات التعلم ومن الموارد وحشد معلمين من ذوي المهارات والمتحمسين، واعتماد منهجية فعّالة في أصول التدريس. وقد اعتمدت بلدان، من

بات يتزايد الإقرار ، وخاصة في البلدان الأوروبية، بأن من الأفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتعلموا في المدارس العادية، حتى لو تم ذلك بأشكال متنوعة من الدعم الخاص

بينها كامبوديا والمكسيك وجنوب إفريقيا، نهجاً شاملاً لتحسين نوعية التعليم يشمل جميع هذه العناصر (الإطار 3.2).

الصحة والأمان ووقت التعلم والكتب المدرسية

تشجع برامج التغذية المدرسية الآباء على إلحاق أطفالهم بالمدارس الابتدائية وإبقائهم فيها. وتبيّن عمليات تقييم أجريت في شيلي وبنغلاديش أن هذه البرامج تساعد على الحد من التغيب والتسرب وتزيد نسب القيد بالمدارس الابتدائية. واقترن تزويد الأطفال بالحصص الغذائية المنزلية إضافة إلى الوجبات المدرسية، بزيادة مستدامة في نسب القيد في اثنين وثلاثين بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. كما أن البرامج المدرسية لتعزيز الصحة ارتبطت بارتفاع في نسب القيد في المدارس الابتدائية.

وما زالت الاستجابات المنسقة للتصدي لأعمال العنف في المدارس محدودة. وقد بيّنت دراسات أجريت في عدة بلدان في أفريقيا وجنوب آسيا أن الإدارة القوية وقدرة المعلمين على الاستماع إلى التلاميذ والاستجابة لشواغلهم، والفرص المتاحة للتلاميذ للمشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة تُعدّ وسائل فعالة لمكافحة أعمال العنف على نحو فعال. وبإمكان العمل عن كثب مع المجتمعات المحلية أن يُساعد على التغلب على أشكال سوء التصرف القائم على اعتبارات جنسانية.

وقد يكون بمقدور بلدان كثيرة تحسين عملية التعلم إذا زادت وقت التدريس الرسمي إلى نحو 800 ساعة في السنة وحرصت على أن يتم تكريس كل هذا الوقت للتعلم بالفعل. كما أن توفير المزيد من الكتب المدرسية يقترن بتحقيق نتائج أفضل للطلاب، ولاسيما بالنسبة إلى الطلاب المحرومين. وقد استهلت بعض البلدان (مثل الكاميرون وإثيوبيا وغينيا والهند وماليزيا والمغرب ونيبال) توزيع الكتب المدرسية بالمجان في المناطق ذات الأولوية أو على المجموعات السكانية المستهدفة. وأنشأت بلدان أخرى أسواقاً حرة للكتب المدرسية حظيت بدرجات متفاوتة من النجاح.

الإطار 3.2: نهوج شاملة لتحسين نوعية التعليم

استهلت كمبوديا في عام 2000 «برنامج العمل للأنشطة ذات الأولوية» الذي يستهدف الأسر الفقيرة عن طريق الحد من تكاليف التعليم المدرسي، وتقديم منح دراسية لطلاب المدارس الثانوية، وتوفير وجبات صباحية في المدارس التي يرتادها الفقراء، بالإضافة إلى عناصر تتعلق بالصحة. ويشمل هذا البرنامج أيضا تدابير ترمي إلى تحسين تدريب المعلمين وتوفير علاوات لتشجيعهم على قبول وظائف في المدارس الواقعة في مناطق تعاني من صعوبات.

وعززت المكسيك برامج تستهدف الجماعات الريفية المشتتة والسكان الأصليين. وتشمل هذه البرامج توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتحسين البنى الأساسية للمدارس الابتدائية، وتوفير مواد التعلم، وتدريب العاملين في مجال التعليم، وتقديم حوافز مالية للمعلمين بغية الحد من تبديلهم وتغيبهم. وقد أفضت هذه التدابير إلى خفض نسب الرسوب وأوجه التفاوت في نتائج التعلم بين الأطفال الأصليين وغير الأصليين بما يصل إلى 30%.

جنوب أفريقيا: كان مشروع دعم التنمية على مستوى المقاطعات (1989–2003) يرمي إلى تحسين نوعية التعليم في الصفوف من الأول إلى التاسع في المدارس الواقعة في أربع مقاطعات تشهد تحديات ضخمة في مجال التعليم. وكان هذا المشروع يشمل تدريب المعلمين، وتوفير موارد التعلم، وتنمية القدرات. وبيّنت عمليات التقييم أن هناك مكاسب أحرزت في قدرات القراءة والكتابة في مستوى الصف الثالث.

معلمون مهرة ومتحمسون

يشدد إطار عمل داكار على ضرورة أن تقوم الحكومات بتحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية من أجل تحقيق التعليم للجميع. وورد في التقارير السابقة تحليل للاستراتيجيات الموضوعة لهذا الغرض (الإطار 3.3). ولئن تم بين عامي 1999 و2005 حشد عدد كبير من معلمي المدارس الابتدائية الإضافيين في بلدان كثيرة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا، فإن الجهود التي بُذلت في هذا الشأن لم تكن تتماشى مع ارتفاع نسب القيد طيلة هذه الفترة. وتقوم حكومات كثيرة بحشد معلمين بعقود مؤقتة، وذلك لمواجهة نقص عدد المعلمين والحد من التكاليف. وعادة ما يتلقى المعلمون المتعاقدون أجوراً تقل عما يتلقاه موظفو الخدمة المدنية النظاميون، كما أنه لا يحق لهم الاستفادة من مزايا مثل الإجازات المرضية المدفوعة الأجر أو المعاشات التقاعدية.

تندرج البلدان التي تضم نسبة كبيرة من المعلمين المتعاقدين في المدارس الابتدائية ضمن البلدان التي شهدت توسعاً سريعاً في القيد؛ ففي عام 2002، على سبيل المثال، كان 65% من جميع المربين في الكاميرون و 56% في السنغال من المعلمين المتعاقدين. ومازالت نسب التلاميذ إلى المعلمين في هذين البلدين تتجاوز 1:40. وتبين المعلومات الواردة من ثلاثة عشر بلداً من البلدان الناطقة باللغة الفرنسية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن أكثر من 50% من جميع المعلمين، في تسعة بلدان منها، تم حشدهم على أساس تعاقدي. وفي حالات عديدة، تلقى هؤلاء في الغالب تدريباً يقل عن شهر أو لم يتلقوا إعداداً

تندرج البلدان التي تضم نسبة كبيرة من المعلمين المتعاقدين في المدارس الابتدائية ضمن البلدان التي شهدت توسعاً سريعاً في القيد

الإطار 3.3: اجتذاب معلمين لمهنة التدريس

- تخفيف شروط القبول في دورات إعداد المعلمين (موزمبيق).
- توفير مسارات أكثر مرونة لإعداد المعلمين (جنوب أفريقيا).
- اختصار مدة الدورة الاستهلالية لإعداد المعلمين (غانا وغينيا وملاوي وموزمبيق وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة).
- تأمين توازن بين التدريب الداخلي بوقت كامل والخبرات المدرسية (كوبا والمملكة المتحدة).
- استخدام نماذج التعليم عن بعد (المناطق الريفية في أفريقيا، الهند).
- تقديم حوافز للنهوض بالأداء وشحذ الدوافع، بما في ذلك عن طريق: (أ) دفع أجور كافية للمعلمين، وذلك مقارنة بالجماعات الأخرى وبالقيمة الحقيقية أيضاً؛ و (ب) توفير ظروف مناسبة للعمل.
- توفير بنى للتعلم مدى الحياة والأنشطة المهنية (الصين وسري لانكا)

أصلاً بالمقارنة مع المعلمين العاملين في إطار الخدمة المدنية. وفي تشاد وموريتانيا وتوغو، لم يتلق نحو ثلاثة أرباع المعلمين المتعاقدين أو حتى أكثر من ذلك تدريباً يُذكر أو أي تدريب البتة. وتتراوح مرتبات المعلمين المتعاقدين بين ربع ونصف مرتبات المعلمين الدائمين.

وثمة شواهد محدودة ومتنوعة عن تأثير المعلمين المتعاقدين على التعلم. فحيثما يتم استخدام المعلمين المتعاقدين من خلال المجتمعات المحلية، تشهد نتائج الاختبارات تأثيراً إيجابياً، وإنْ كان ذلك لا يصدق في كل الحالات. وكثيرا ما يتغيب المعلمون المتعاقدون بنفس القدر الذي يتغيب به معلمو الخدمة المدنية أو حتى أكثر من ذلك، بيد أنه لا يمكن تعميم هذا الحكم.

ولكن، هل يمكن الإبقاء في الأجل الطويل على مجموعتين من المعلمين تختلف ظروف خدمتهم إلى حد كبير؟ إن ذلك يمثل تحدياً رئيسياً يواجه الحكومات. فينبغي وضع أطر للسياسات تحافظ على مرونة التدريس التعاقدي وقدرته على الاستجابة للاحتياجات محلياً، مع ضمان عدم الإخلال بنوعية التعليم. وفي الأجل الطويل، يتعين دمج المعلمين المتعاقدين والنظاميين في مسار وظيفي واحد كما هو الحال، على سبيل المثال، في السنغال ومالي وبعض الولايات في الهند.

إيفاد معلمين إلى المناطق التي لا تحظى بخدمات كافية

في بلدان كثيرة، يقترن ارتفاع نسب التلاميذ إلى المعلمين – وهو دليل على نقص في أعداد المعلمين – بأوجه التفاوت إلى حد كبير نسبيا على الصعيد الجغرافي (كما هو الحال، على سبيل المثال، في بنغلاديش وكمبوديا وإثيوبيا وموزمبيق وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة). وقد يُفضل المعلمون التعيين في المناطق الحضرية لأسباب عديدة تتعلق في الغالب بنوعية المعيشة وظروف العمل وفرص التطور المهني والانتفاع بخدمات المرافق الصحية. وقد تجعل الظروف الثقافية واعتبارات السلامة في المناطق الريفية استخدام المعلمات في هذه المناطق أمرا صعبا.

وتتبع الحكومات استراتيجيات مختلفة لتوزيع المعلمين على المناطق بما يكفل الحد من أوجه التفاوت على الصعيد الجغرافي. ففي إطار نظام استُحدث في تركيا في عام 2000، يتعين على المعلمين العاملين في المدارس الحكومية العمل لمدة تتراوح بين ثلاث وأربع سنوات في المناطق التي لا تحظى بخدمات كافية. وفي الصين، تتنازل الحكومة عن تحصيل الرسوم الجامعية وتوفر عاماً دراسياً مجانياً على مستوى الماجستير إذا ما وافق الخريجون على تعيينهم في المناطق الريفية لمدة ثلاث سنوات. وفي ليسوتو ونيجيريا، يتلقى المعلمون الذين يوافقون على التدريس في المدارس الواقعة في المناطق الريفية مبالغ إضافية أو علاوات المشقة. بيد أن حالات التأخر في تسديد المرتبات في نيجيريا أخلّت بفعالية السياسات إلى حد كبير ولم تؤد إلى عمليات نقل واسعة النطاق نحو المناطق الريفية.

التدريس والتعلم

تؤثر الممارسات في قاعات الدرس على عمليتي التدريس والتعلم. ومن الأمور التي تتسم بأهمية خاصة المناهج الدراسية، واستخدام اللغة الأم لدى الأطفال، وعمليات التقييم، و الاستفادة من مزايا تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

مناهج دراسية تركّز على الأطفال

تُبرز دراسات الحالات القطرية التي أجريت تمهيدا لإعداد هذا التقرير وجود اتجاه نحو تعديل المناهج الدراسية لإضفاء المزيد من الدينامية على علاقات التفاعل في قاعات الدرس وتركيزها على الأطفال. وثمة نزعة نحو التخلي عن أساليب "التلقين والاستظهار" لتوفير مزيد من التعلم القائم على الاكتشافات والتأكيد بقدر أكبر على النتائج التي تتجاوز العملية الأساسية لاستعادة الوقائع والمعلومات. وتندرج الصين والمغرب وتركيا ضمن فئة البلدان التي قامت بإصلاح المناهج الدراسية منذ عام 1999. ومن المهم كذلك أن يكون التدريس مصَمَّما على نحو منظم بالقدر الكافي لكي يمكن للدارسين اكتساب المهارات الأساسية، مثل القرائية، في السنوات الأولى من التعليم المدرسي.

التعليم في مجال فيروس ومرض الأيدز

كان استحداث التعليم في مجال فيروس ومرض الأيدز أحد التجديدات المهمة الأخرى التي شهدتها السنوات الأخيرة الماضية. وقد بَيَّن استقصاء أجري في ثمانية عشر بلداً منخفض الدخل أن جميع هذه البلدان تقريباً وضعت مناهج دراسية في مجال فيروس ومرض الأيدز، غير أن تطبيقها كان محدوداً. وأظهرت مجموعة منفصلة من الدراسات عن الدورات المدرسية بشأن فيروس ومرض الأيدز في البلدان النامية، أن لهذه الدورات تأثيراً كبيراً في توفير مزيد من المعارف في مجال فيروس ومرض الأيدز. وتقتضي مثل هذه المقررات توافر إمكانيات التطوير المهني للمعلمين التي مازالت محدودة للغاية.

تعزيز التعليم الثنائي اللغة والمتعدد اللغات

بينت البحوث بصورة منتظمة أن الأطفال يكتسبون المهارات اللغوية والمعرفية بمزيد من السهولة بلغتهم الأم، ويمكنهم نقل هذه المهارات بعد ذلك إلى التعلم بلغة وطنية أو إقليمية مستخدمة على نطاق واسع. ومع أنه مازال هناك الكثير مما ينبغي القيام به من أجل تعزيز التعددية اللغوية والتعليم الأوّلي باللغة الأم في المدارس الابتدائية، فإن ثمة تقدما يُحرز في هذا المجال. فقد أدخلت كمبوديا لغات عديدة للأقليات كوسائل للتدريس في إطار مشروعات رائدة. ويستخدم برنامج زامبيا للقراءة الابتدائية اللغات الأم في السنوات الثلاث الأولى من التعليم المدرسي كوسائل رئيسية للتدريس. وتتمسك الهند بقوة بمبدأ التدريس باللغة الأم. فبإمكان التعليم الثنائي اللغة والمتعدد اللغات أن يسفر عن فوائد كبيرة في مجال تحسين عملية التعلم، غير أن على البلدان أن تكفل وجود ما يكفي من المعلمين المتمرسين في مجال اللغات الأم، وأن توفر موارد التعلم بمختلف اللغات على نطاق واسع.

تحسين التقييم

يمكن لعمليات التقييم أن تساعد الحكومات على تحسين نوعية التعليم. ففي زامبيا، أفضت نتائج عملية تقييم أجريت على الصعيد الوطني، إلى توزيع مواد التعلم على المدارس التي سجلت أدنى معدلات التحصيل. بيد أن هناك خطراً يتمثل في ربط نظم التقييم ربطاً وثيقاً للغاية بمنح المكافآت وتوقيع الجزاءات، إذ قد يدفع ذلك بالمدارس إلى المبالغة في معدلات التقدم الذي يحرزه الدارسون، أو قد يمنع التلاميذ غير المهيئين جيداً من دخول الامتحانات. وتتجه بلدان كثيرة (مثل

مع أنه مازال هناك الكثير مما ينبغي القيام به من أجل تعزيز التعددية اللغوية والتعليم الأوّلي باللغة الأم في المدارس الابتدائية، فإن ثمة تقدما يُحرز في هذا المجال

ملاوي وناميبيا وسوازيلاند] نحو الأخذ بنظام التقييم المتواصل الذي يجريه المعلمون من أجل تزويد التلاميذ على نحو منتظم بملاحظاتهم. ولكي تكون عمليات التقييم فعالة، فإنها يجب أن تكون متسقة مع المناهج الدراسية وأن يكون المعلمون مدربين على استخدامها، وأن يتم إبلاغ الآباء بما يحرزه أطفالهم من تقدم أو بما يواجههم من صعوبات.

تكنولوجيا المعلومات والاتصال: أداة مستجدة للتعلم

لقد أفضى التوسع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى زيادة ممارسة التعليم عن بُعد واستحداث تجديدات تربوية في قاعات الدرس. ومع احتياج البلدان النامية إلى تدريب ملايين من المعلمين الجدد، يمكن أن يساعد التعليم عن بُعد في مجالي التدريب قبل الخدمة وأثناءها. وفي أمريكا اللاتينية، تُستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عشرة بلدان لتحسين نوعية تدريب المعلمين. وأطلقت الهند أول ساتل في العالم مكرّس للتعليم (EDUSAT)، يختص ببث برامج التعليم عن بُعد الموجهة إلى المدارس والكليات ومعاهد تدريب المعلمين ومراكز التعليم غير النظامي. ثم إن التكنولوجيات الأقدم عهداً ما زالت تضطلع بدور هام في زيادة فرص الانتفاع بالتعليم النظامي وغير النظامي على حد سواء. فقد ساعدت وسائل الإذاعة والتلفزيون على زيادة الانتفاع بالتعليم الثانوي في عدة بلدان، من بينها البرازيل والهند والمكسيك.

وتنطوي تكنولوجيا المعلومات والاتصال على إمكانيات لتحسين نوعية التعليم من خلال طرائق جديدة للتعلم تتسم بقدر أكبر من التفاعل والتشارك. كما أن بإمكان تكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تربط بين المدارس كي تتشاطر الخبرات. وقد انتشرت الشبكات المدرسية في السنوات الأخيرة الماضية. وتشمل شبكة SchoolNet Africa أكثر من عشرين بلداً أفريقياً، في حين أطلقت الشراكة الجديدة لتنمية أفريقيا حملة لربط أكثر من 550 000 مدرسة في أفريقيا بشبكة الإنترنيت بحلول عام 2020.

وعلى الرغم من الحماس الذي تثيره تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فإن الدراسات الجدية بشأن تأثيرها على عملية التعلم مازالت محدودة ومتفاوتة، ولاسيما في البلدان النامية. وتشير دراسات قطرية إلى أن الجهود الناجحة الرامية إلى إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في قاعات الدرس تعتمد على اتّباع نهج كلي يشكل المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، والاحتياجات في مجال البنى الأساسية.

إعادة بناء النظم التعليمية في ظروف الصعوبات

على الرغم من تراجع النزاعات المسلحة في العالم، ما زالت معظم الحروب تدور رحاها في بلدان العالم النامي، حيث يشكّل المدنيون أغلبية ضحايا الخسائر الناجمة عن هذه الحروب. وثمة انتهاك صارخ على وجه الخصوص لحقوق الإنسان يتمثل في تجنيد الأطفال ضمن الجماعات المسلحة: ويُقدر أن 250 000 طفل مازالوا يُستخدمون كأطفال مجندين. فمن الأهمية بمكان أن يُعاد الأطفال المجنّدون إلى مجتمعاتهم المحلية من خلال برامج مصممة لهذا الغرض، كما هو الحال في جنوب السودان (الإطار 3.4).

يعبّر الاستثمار في مجال التعليم في البلدان التي تشهد أوضاع ما بعد النزاع، عن رسالة قوية من جانب الحكومات والمجتمع الدولي بشأن المستقبل

الإطار 3.4: توفير التعليم للأطفال المجندين في جنوب السودان

ترمي المناهج الدراسية Miith Akolda التي وضعتها منظمة CARE أثناء الحرب في جنوب السودان إلى نزع سلاح الأطفال المرتبطين بالجماعات المسلحة وإعادة تأهيلهم. وأقيمت مخيمات الانتقال المرحلي في أماكن بعيدة عن منطقة المعارك الواقعة على خط الجبهة. وفضلاً عن إنشاء قاعات الدرس، شمل البرنامج أنشطة مثل حل المشكلات، وجوانب الصحة والنظافة والغناء والرقص وحقوق الطفل وسرد القصص والرياضة والتربية البدنية. وصُمم هذا البرنامج بحيث يتسم بالمرونة لأن الأطفال كثيراً ما كانوا غير قادرين في البداية على متابعة عدد كبير من ساعات التعلم. وكان الوقت المكرس للتعليم المدرسي يزداد تدريجياً مع تَعوّد الأطفال على المعيشة في المخيمات وتَعلمهم لأداء المهام الروتينية مثل الاغتسال وإعداد وجبات الطعام وجمع الأخشاب وجلب الماء وغسل الملابس. ونتيجة لذلك، أصبح الأطفال يضطلعون بمسؤولية المخيمات، وقد ساعد الروتين على إضفاء الاستقرار على نمط حياتهم، وهو ما أفسح المجال لأن تتم عملية إعادة الإدماج والتعلم بصورة متأنية.

ويعبّر الاستثمار في مجال التعليم في البلدان التي تشهد أوضاع ما بعد النزاع، عن رسالة قوية من جانب الحكومات والمجتمع الدولي بشأن المستقبل. ففي أوغندا، على سبيل المثال، أعلن الحزب الحاكم، أثناء أول حملة انتخابية جرت بعد انتهاء النزاع في التسعينات، أنه سيتم إلغاء الرسوم الخاصة بالمدارس الابتدائية، وهو ما ساعد على إعادة الأمل في مستقبل أكثر سلاماً. ويمثل تجديد البنى الأساسية للمدارس أولوية في فترات ما بعد النزاع التي كثيرا ما تقل فيها أعداد العمال المهرة. وبإمكان الأشكال البديلة للتعليم المدرسي أن تضطلع بدور في هذا المضمار، كما حدث في أفغانستان. فمنذ انهيار نظام الطالبان في عام 2001، أسهمت المنظمات غير الحكومية في إنشاء المدارس المستندة إلى المجتمع المحلي والمنزل التي ساعدت على إعادة الأمل للجماعات التي عانت من الحروب. ويُشكّل قِصر المسافات للوصول إلى المدارس، وتوفير بيئة آمنة للتعلم واستخدام معلمات محلياً، بعض المزايا البارزة التي شجعت على التحاق الفتيات بالمدارس.

وينبغي توخي الحذر عند الترويج للتعليم في أوضاع ما بعد النزاع. فقد يُسهم التعليم في ظل ظروف معينة في تكريس مناخ من العنف مثلاً، من خلال مدارس تطبق التمييز العنصري، أو لدى نكران اللغات الأم في المدارس، أو من خلال انتشار صور سلبية في الكتب المدرسية. أما التعليم في مجال السلام والتعليم المتعدد الثقافات، فإنهما يساعدان في التغلب على أجواء انعدام الثقة وفي تبديد مشاعر الكراهية بين الفئات ويزودان النشء بأدوات تمكنهم من تحليل مواقفهم بصورة نقدية ومن الاتصال بالآخرين على نحو يتحاشى المنازعات.

الإنفاق على التعليم: زيادة حجم الإنفاق في أشد المناطق احتياجا

تكاليف التعليم المدرسي: مازالت مرتفعة للغاية بالنسبة لأشد الأسر فقراً

التعليم الأساسي: يستفيد من المبادرات الرامية إلى تخفيف عبء الديون

الفصل 4: التقدم المحرز في تمويل التعليم للجميع

الجهات المانحة: ازدياد كبير للجهات المانحة التي تعطي الأولوية لمستويات التعليم بعد الابتدائي

المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي: ازدياد بين عامي 2000 و2004، وانخفاض في عام 2005

الانتقال من دعم المشروعات إلى دعم على نطاق القطاعات: تحسين التنسيق

إن مسؤولية تحقيق أهداف التعليم للجميع تقع في نهاية المطاف على عاتق الحكومات، ولكن إحراز أي تقدم في هذا المجال يرتهن أيضاً في العديد من البلدان ولاسيما في البلدان الأكثر فقراً بالدعم الذي تقدمه الجهات المانحة. وينطوي إطار عمل داكار على المقولة التالية: إذا ما برهنت حكومات البلدان النامية على أنها تعطي الأولوية لتحقيق أهداف التعليم للجميع، ولاسيما بزيادة حجم الإنفاق، وأنها قد أعدت خططاً محكمة لهذه الغاية، بما في ذلك عن طريق إجراء مشاورات واسعة النطاق، فسوف تقدم الجهات المانحة في هذه الحالة الموارد الإضافية للمساعدة على تنفيذ هذه الخطط.

أما الآن، وبعد مضي سبع سنوات على اعتماد 164 بلداً لإطار عمل داكار، ما هي الإنجازات التي تحققت في هذه المجالات؟ يستعرض هذا الفصل التعهدات المالية الوطنية واتجاهات المعونة المخصصة للتعليم الأساسي والمبادرات الرامية إلى زيادة فعاليتها.

هل تنفق الحكومات ما يكفي من الأموال على التعليم الأساسي؟

لقد تصدت أغلبية الحكومات، ولاسيما في أقل البلدان نمواً، وبوجه أخص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، للتحدي المتمثل في إعطاء مزيد من الأولوية مالياً للتعليم، بما فيه التعليم الأساسي. ومع ذلك، فإن بلداناً كثيرة مازالت تخصص لقطاع التعليم حصصاً ضئيلة جداً من الناتج القومي الإجمالي ومن مجموع الإنفاق الحكومي.

وتصل حصة التعليم من الناتج القومي الإجمالي أعلى مستوياتها في بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وتليها في ذلك بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي، ثم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الجدول 4.1). غير أن الاختلافات في الحصص بين بلدان كل منطقة تبقى كبيرة. فمن بين 105 بلدان تقع خارج أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، أنفق ستة وعشرون بلداً 6% أو أكثر من الناتج القومي الإجمالي على التعليم في عام 2005، في حين أنفق أربعة وعشرون بلداً ما نسبته 3% أو أقل.

وقد زاد مجمل الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي بين عامي 1999 و2005 في خمسين بلداً من مجموع البلدان الأربعة والثمانين التي تتوافر عنها بيانات بشأن هذين العامين. وعبر أمريكا اللاتينية والكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادي وجنوب وغرب آسيا والدول العربية، كان عدد البلدان التي سجلت زيادة في حصة الإنفاق على التعليم يُضاهي تقريبا عدد البلدان التي شهدت انخفاضاً في هذه الحصة (ثلاثة وعشرون مقابل تسعة عشر). غير أن الحصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، زادت في ثمانية عشر بلداً من أصل أربعة وعشرين بلداً.

تصدت أغلبية الحكومات، ولاسيما في أقل البلدان نمواً، وبوجه أخص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، للتحدي المتمثل في إعطاء مزيد من الأولوية مالياً للتعليم

الجدول 4.1: إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي وكنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي (المتوسط)، 2005

افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	الدول العربية	آسيا الوسطى	شرق آسيا والمحيط الهادي	جنوب وغرب آسيا	امريكا اللاتينية والكاريبي	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	أوروبا الوسطى والشرقية
إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي							
5.0	4.5	3.2	4.7	3.6	5.0	5.7	4.9
إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي							
17.5	25.7	18.0	15.0	14.6	13.4	12.7	12.8

المصدر: انظر الفصل 4 من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

إن حصة الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي تتحدد نتيجة عوامل عدة، من بينها قدرة الحكومات على تحصيل الإيرادات المحلية. بيد أن تخصيص حصة ضئيلة نسبياً من الناتج القومي الإجمالي للإنفاق على التعليم، لا يعني بالضرورة أن التعليم يحتل مرتبة منخفضة على سلم الأولويات الحكومية؛ إذ قد ينم ذلك عن صغر حجم القطاع العام.

يمثل الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي إحدى أقوى الوسائل المتاحة للحكومات على صعيد السياسات، لتحقيق مكاسب في مجال الحد من الفقر

وقد تكون حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي مقياسا مباشرا بقدر أكبر للدلالة على درجة الأولوية. وتتوافر بيانات في هذا الشأن لعام 2005 عن 87 بلداً. ففيما يخص الدول العربية، تنزع البلدان التي تتوافر عنها بيانات في هذا المجال إلى تكريس حصة من الناتج القومي الإجمالي للتعليم تفوق ما تخصصه الحكومات في مناطق أخرى (الجدول 4.1). وتأتي في المرتبة الثانية في هذا الصدد منطقة آسيا الوسطى، وتليها منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (17.5%). أما شرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية والكاريبي وجنوب وغرب آسيا، فقد كانت حصص الإنفاق على التعليم من المصروفات الحكومية في أدنى المستويات.

ولا تتوافر معلومات عن تغير حصة التعليم من جملة الإنفاق الحكومي بين عامي 1999 و2005 إلاّ بالنسبة إلى أربعين بلداً فقط، من بينها خمسة عشر بلداً تقع في أمريكا اللاتينية والكاريبي. ومن بين هذه البلدان الأربعين، سجلت الدول العربية الأربع في هذه المجموعة زيادة في الحصة، في حين أن دولتين فقط من أصل أربع دول في جنوب وغرب آسيا سجلتا زيادة في الحصة، ودولة واحدة من أصل خمس دول (ليسوتو، +30%) في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ومنذ عام 1999، حققت نسب النمو في الإنفاق على التعليم مستويات مذهلة في بلدان كثيرة. ففيما يتعلق بالبلدان الأربعة والعشرين الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والتي تتوافر بيانات عنها، بلغ متوسط نسبة النمو 5.5% أو أكثر في السنة؛ وفيما يخص خمسة بلدان في جنوب وغرب آسيا، بلغ هذا المتوسط 5.1%. وسجلت بلدان في شرق آسيا والمحيط الهادي نسباً أقل (4.7%)، وكذلك أمريكا اللاتينية والكاريبي (2.4%). أما منطقة آسيا الوسطى، فقد سجلت أعلى نسبة للنمو (8.1%).

ومما يدعو إلى الارتياح أن المنطقتين اللتين يعيش فيهما معظم الأطفال غير الملتحقين في المدارس في العالم (وهما أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا) سجلتا نمواً سريعاً إلى حد ما في نسب الإنفاق على التعليم؛ لكن ذلك لا ينطبق على جميع بلدان هاتين المنطقتين.

تفضيل الإنفاق على التعليم الابتدائي في البلدان ذات الدخل المنخفض

تخصص البلدان ذات الدخل المنخفض للتعليم الابتدائي، في المتوسط، نحو نصف إنفاقها على التعليم، في حين تخصص البلدان ذات الدخل المتوسط نحو 38%، والبلدان ذات الدخل العالي 25%. ويبلغ متوسط الحصة 27% في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، و40% في أمريكا اللاتينية و50% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومقارنة بالبلدان ذات الدخل المتوسط وذات الدخل العالي، فإن الحصة التي تلقاها التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض متواضعة جداً (28%). ومع اشتداد الضغوط من أجل توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض، يُتوقع أن يزداد التنافس مع التعليم الابتدائي للحصول على حصة أكبر من ميزانيات التعليم. ولا تتوافر معلومات عن التغير الذي طرأ على الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي بين عامي 1999 و2005 إلا فيما يخص تسعة عشر بلداً نامياً، وهي معلومات متباينة جداً (زيادة في سبعة بلدان، وانخفاض في اثني عشر بلداً).

ويمثل الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي إحدى أقوى الوسائل المتاحة للحكومات على صعيد السياسات، لتحقيق مكاسب في مجال الحد من الفقر. وبينت دراسة أجريت في إثيوبيا أن الزيادات في الإنفاق الحكومي على التعليم بين عامي 1996 و2000 أفضت إلى مزيد من الإنفاق على الأطفال في أشد الأسر فقراً، ولاسيما على الفتيات.

ويُلاحظ أن الفوارق بين المناطق في الإنفاق على التعليم غالباً ما تكون أكبر في البلدان الكبيرة، ولاسيما في البلدان ذات البنية الاتحادية. ففي السنوات الأخيرة، اتخذت البرازيل والهند ونيجيريا، على سبيل المثال، تدابير لتعويض المناطق المتخلفة نسبياً والقليلة الموارد التي تسجل بصفة عامة أقل المستويات في توفير التعليم وفي التحصيل الدراسي.

أعباء ثقيلة على كاهل الأسر الفقيرة

لئن اتخذت بعض الحكومات مبادرات ترمي إلى تخفيف العبء المالي على الأسر فيما يخص التعليم المدرسي، فالواقع أنه في كثير من البلدان مازالت الأسر ملزمة بأن تشارك إلى حد كبير في تمويل تعليم أطفالها، وبذلك تقل فرص الانتفاع بالتعليم بالنسبة لأكثر الأسر فقراً.

فهناك أولاً المساهمات المالية التي تُدفع إلى المؤسسات التعليمية في حد ذاتها. وتُبين دراسة عن مجموعة من أحد عشر بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط أن الأسر في تسعة منها تتحمل أكثر من ربع مجمل الإنفاق على المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني. ويتجاوز نصيب الأسر في شيلي وجامايكا نسبة 40%؛ وتشير الدلائل إلى أن هذا النصيب ما فتئ يتزايد في الأرجنتين وشيلي والهند وجامايكا وتايلاند. وبصفة عامة، فإن تمويل حكومات البلدان النامية للتعليم الابتدائي والثانوي يفوق بكثير تمويلها للتعليم العالي. ومع ذلك، فإن الأسر لا تزال تمول، في كثير من الأحيان، نحو 20% من مجمل الإنفاق على التعليم الابتدائي والثانوي.

وعلى الرغم من أن الأحكام الدستورية تكفل مجانية التعليم الابتدائي، فإن معظم الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية العامة يتحملون نفقات من نوع ما، تتعلق عموماً بالزي المدرسي الموحد واللوازم المدرسية والمواصلات والاشتراكات لجمعيات الآباء وتحسينات المرافق المدرسية. ويُبيّن استقصاء جرى مؤخراً أن من بين أربعة وتسعين بلداً، ثمة ستة عشر بلداً فقط لا توجد فيها رسوم مدرسية للتعليم الابتدائي. وقد تمثل التكاليف المدرسية ما يعادل ثلث المصروف التقديري للأسرة، مما يشكّل عبئاً ثقيلا على عاتق أشد الأسر فقراً. وفي معظم البلدان، تتجاوز الحصة التي تخصصها الأسر الفقيرة من مواردها المالية للتعليم ما تخصصه الأسر الميسورة الحال. وكثيراً ما يكون المجهود المالي الذي تتطلبه مواصلة الدراسة بعد المرحلة الابتدائية أثقل على كاهل الأسر ذات الدخل المنخفض. فقد كانت «قلة المال» و«المشكلات الاقتصادية» و«الحاجة إلى العمل» و«عدم قدرة الأسرة على تحمل تكاليف المدرسة» من الأسباب الرئيسية التي أوردتها عدة دراسات عن عدم التحاق الأطفال بالمدرسة. وقبل إلغاء الرسوم المدرسية في أوغندا، أشارت ردود 71% من الأطفال الذين شملهم الاستقصاء إلى أن التكاليف المدرسية كانت السبب الرئيسي لتسربهم من المدارس الابتدائية.

وتتفاقم تبعات التكاليف المدرسية بسبب نزوع الكثير من الأسر إلى تقليل حجم استثمارها في الأطفال الذين يُعتقد أن التحاقهم بالمدرسة هو أقل أهمية من التحاق غيرهم، أو عندما تسمح الأعراف الثقافية بالتمييز في المعاملة بين أطفال الأسرة الواحدة. وعندما تُعطى الأفضلية لإطفال دون غيرهم، فإن ذلك غالباً ما يكون على حساب الفتيات وعلى حساب الأطفال الأكبر سناً.

المعونة الخارجية لصالح التعليم للجميع

كان القصد من منتدى داكار في عام 2000 هو دفع عجلة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي وتوفير التعليم الأساسي، وتعبئة الجهات المانحة وحثها على تقديم المزيد من الدعم. وفي السنوات التي أعقبت مباشرة اعتماد إطار عمل داكار، شهد إجمالي تعهدات المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للتعليم زيادة سريعة حيث بلغ 10.7 مليار دولار في عام 2004 بعد أن كان 6.5 مليار دولار في عام 2000، أي أنه زاد بنسبة 65% بالقيم الحقيقية (الشكل 4.1). لكن المخصصات انخفضت في عام 2005 بأكثر من ملياري دولار، مما أرجع التعهدات الخاصة بالتعليم إلى مستواها في عام 2002. وظلت حصة المعونة المخصصة لقطاع التعليم ثابتة وتمثل نحو 13% في البلدان النامية و16% في البلدان ذات الدخل المنخفض.

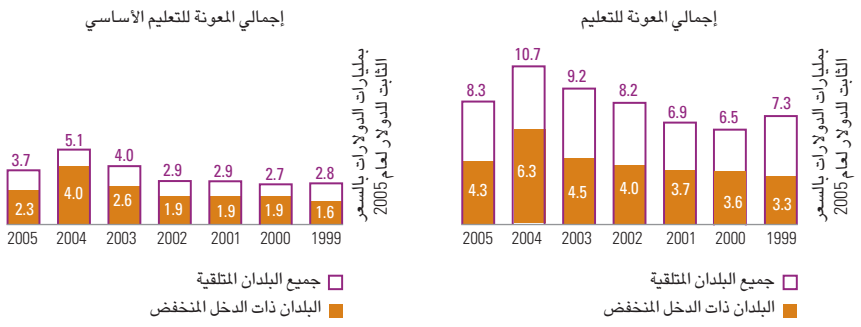
وشهد إجمالي المعونة للتعليم الأساسي عبر جميع البلدان النامية بين عامي 2000 و2004 زيادة بمعدل أعلى من المعدلات المذكورة آنفاً مقداره 90%، حيث انتقل من 2.7 مليار دولار إلى 5.1 مليار دولار، ولكنه شهد أيضاً انخفاضاً ملحوظاً بنسبة 27% في التعهدات في عام 2005. ومن الصعب تقييم ما إذا كان هذا الانخفاض يعود إلى عدم ثبات تعهدات المعونة، كما هو الحال في العادة، أم أنه يكشف عن تغير حقيقي في التزامات الجهات المانحة تجاه التعليم. ففي عام 2004، قدم بعض من أكبر الجهات المانحة تعهدات بمبالغ ضخمة للغاية للمعونة في مجال التعليم، ولاسيما في مجال التعليم الأساسي، في عدة بلدان كبيرة.

أما المدفوعات من المعونة، فإنها تقيس التحويلات المنفذة فعلاً من الموارد المالية، وبالتالي فهي تقيس مبلغ المساعدة الإنمائية الرسمية المنفق على النظام التعليمي في البلدان المتلقية. وقد زادت المدفوعات لصالح التعليم عبر جميع البلدان النامية حتى بلغت 6.7 مليار دولار في عام 2005، بعد أن كانت 4.4 مليار دولار في عام 2002 (11% في السنة). وفيما يتعلق بالتعليم الأساسي، بلغت المدفوعات 2.8 مليار دولار في كل من عامي 2004 و2005. ولما كانت التعهدات قد شهدت انخفاضاً ملموساً في عام 2005، فمن المرجح أن يظل مستوى المدفوعات ثابتاً بل قد ينخفض في الأعوام القليلة المقبلة.

زيادة التركيز على البلدان ذات الدخل المنخفض

كانت البلدان ذات الدخل المنخفض أكبر طرف مستفيد من الزيادة في إجمالي المعونة المقدمة للتعليم منذ عام 1999. فقد بلغ متوسط هذه المعونة 5.3 مليار دولار في عامي 2004 و2005، بعد أن كان يبلغ في المتوسط 3.5 مليار دولار سنوياً في عامي 1999 و2000. وازدادت حصة هذه البلدان من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم من 50% إلى 56%. بل إن هذا الاتجاه كان أقوى من ذلك على صعيد المعونة للتعليم الأساسي. فقد بلغت المعونة التي تلقتها البلدان ذات الدخل المنخفض في عامي 2004 و2005 ما مقداره 3.1 مليار دولار سنوياً، مما يعادل قرابة ثلاثة أرباع مجموع المعونة المقدمة للتعليم الأساسي لجميع البلدان النامية، وذلك بعد أن كانت تتلقى 1.8 مليار دولار سنوياً في عامي 1999 و2000.

الشكل 4.1: توزيع إجمالي تعهدات المعونة للتعليم وللتعليم الأساسي (التعهدات)، 1999-2005



المصدر: انظر الفصل 4 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

بلغت المعونة التي تلقتها البلدان ذات الدخل المنخفض في عامي 2004 و2005 ما مقداره 3.1 مليار دولار سنوياً بعد أن كانت تتلقى 1.8 مليار دولار سنوياً في عامي 1999 و2000

وقد تغيّر التوزيع الإقليمي للمساعدة المخصصة للتعليم منذ عام 2000. فبينما لا تزال بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تتلقى القدر الأكبر من المعونة المخصصة للتعليم ككل وللتعليم الأساسي، فإن حصص جنوب وغرب آسيا قد زادت من 12% إلى 20% للتعليم ككل ومن 16% إلى 31% للتعليم الأساسي.

لكن هذا لا يعني أن هذه المعونة للتعليم الأساسي قد استهدفت البلدان الأشد احتياجاً من بين البلدان الأشد فقراً. ويكفي إجراء مقارنتين بسيطتين للدلالة على أن الأمر ليس كذلك. فالبلدان التي ترتفع فيها نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (مثل بوروندي وتشاد وكوت ديفوار ومالي والنيجر) تلقت مساعدات قليلة نسبياً للتعليم الأساسي لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وفي حين أن بعض البلدان التي يكون دخل الفرد فيها مرتفعاً نسبياً تلقت أيضاً مبالغ كبيرة نسبياً من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، فإن المبالغ التي تلقتها في هذا الصدد البلدان الفقيرة كانت ضئيلة نسبياً. فتلقّى خمسة وثلاثون بلداً من فئة "الدول الضعيفة" ما نسبته 14% من مجموع المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في عام 2005، وهو ما يماثل ما تلقته في عام 1999.

وفيما يخص البلدان الخمسة عشر التي تلقت أكبر قدر من المعونة المخصصة للتعليم، فإن أربعة بلدان من جنوب وغرب آسيا (أفغانستان وبنغلاديش والهند وباكستان) تلقت في عامي 2004 و2005 نسبة 17% من مجموع هذه المعونة، بينما تلقت خمسة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (بوركينا فاسو وموزمبيق والسنغال وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة) 10%. وتقع البلدان الأربعة التي تلقت أكبر قدر من المعونة للتعليم الأساسي في منطقة جنوب وشرق آسيا، حيث تلقت الهند وحدها 11% من مجموع المبالغ المخصصة للتعليم الأساسي في الفترة 2004 2005. وزادت حصة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المقدمة إلى التعليم ككل في جميع البلدان العشرة التي تلقت أكبر الحصص.

استراتيجيات الجهات المانحة إزاء التعليم

تتباين الجهات المانحة الثنائية تباينا كبيرا في درجة الأولوية التي توليها للتعليم في مجمل المعونة التي تقدمها. فكانت فرنسا أكبر المساهمين في قطاع التعليم خلال الفترة 2004 2005، إذ بلغت

بعض أكبر الجهات المانحة لقطاع التعليم تخصص للتعليم الأساسي أقل من ثلث مجموع المعونة التي تقدمها للتعليم

تعهداتها 1.5 مليار دولار سنويا، مما يُمثل 40% من مجمل المعونة التي تقدمها للقطاعات. وتليها اليابان ثم الولايات المتحدة اللتان بلغ متوسط المعونة التي قدمتاها للتعليم 1 مليار دولار، و0.7 مليار دولار سنويا على التوالي. وتمثل مستويات المعونة هذه حصة قليلة نسبياً من مجمل المساعدات التي يقدمها هذان البلدان. فتخصص اليابان 12% فقط من مساعدتها القطاعية للتعليم (وكانت النسبة 5% فقط في عام 1999)، بينما تخصص الولايات المتحدة أقل من 4%. ومن بين الجهات المانحة المتعددة الأطراف، كانت المؤسسة الإنمائية الدولية، التابعة للبنك الدولي، والمفوضية الأوروبية أكبر جهتين مانحتين لصالح التعليم في عامي 2004 و2005 (إذ قدمتا سنويا 1.4 مليار دولار و 0.8 مليار دولار على التوالي).

وكان هناك اختلاف كبير بين الجهات المانحة الثنائية في استراتيجياتها الخاصة بالتعليم الأساسي. فكندا والدنمارك وفنلندا وايرلندا وهولندا والنرويج والمملكة المتحدة والولايات المتحدة تضع بشكل واضح التعليم الأساسي في مقدمة الأولويات ضمن قطاع التعليم وتخصص له أكثر من نصف المساعدات التي تقدمها للتعليم. بيد أن بعض أكبر الجهات المانحة لقطاع التعليم، بما فيها فرنسا وألمانيا واليابان، تخصص للتعليم الأساسي أقل من ثلث مجموع المعونة التي تقدمها للتعليم (الجدول 4.2). وتخصص هذه الجهات المانحة جزءاً كبيراً من مساعدتها للتعليم بعد الثانوي. فمن الواضح أن الجهات المانحة تخصص قدرا ضئيلا من معونتها للتعليم قبل الابتدائي وبرامج محو أمية الكبار.

فتاة صغيرة تؤدي عملية جمع حسابية تحت أنظار معلمها في مدرسة متعددة المستويات، في إندونيسيا.

ZUMA PRESS/MAXPPP ©

الجدول 4.2: المعونة المقدمة للتعليم ككل وللتعليم الأساسي، بحسب الجهات المانحة، 1999-2000 و2004-2005 (المتوسطات)

	مجموع المعونة المقدمة للتعليم		مجموع المعونة المقدمة للتعليم الأساسي		حصة التعليم الأساسي من مجموع المعونة المقدمة للتعليم		حصة التعليم الأساسي من مجموع المساعدة الإنمائية القابلة للتخصيص القطاعي	
	المتوسط السنوي 2000-1999	المتوسط السنوي 2005-2004	المتوسط السنوي 2000-1999	المتوسط السنوي 2005-2004	المتوسط السنوي 2000-1999	المتوسط السنوي 2005-2004	المتوسط السنوي 2000-1999	المتوسط السنوي 2005-2004
	بملايين الدولارات الأمريكية بالسعر الثابت للدولار		بملايين الدولارات الأمريكية بالسعر الثابت للدولار		(%)	(%)	(%)	(%)
فرنسا	1 548	1 537	354	279	23	18	9	7
اليابان	517	1 047	213	281	41	27	2	3
ألمانيا	829	760	119	146	14	19	3	3
الولايات المتحدة	355	672	194	563	55	84	3	3
المملكة المتحدة	435	646	320	540	74	84	8	13
هولندا	272	570	176	375	65	66	12	13
كندا	95	223	48	173	51	78	6	11
النرويج	137	186	85	117	62	63	8	9
إسبانيا	225	155	68	59	30	38	6	7
بلجيكا	89	155	15	35	17	23	3	4
الدنمارك	69	137	42	82	61	60	4	6
السويد	68	129	44	66	65	51	5	4
أستراليا	239	127	63	57	26	45	6	5
النمسا	122	89	5	4	4	5	2	2
إيطاليا	53	86	15	39	29	46	3	9
فنلندا	26	66	12	40	44	61	7	10
آيرلندا	17	61	9	38	51	63	14	12
البرتغال	36	60	9	8	26	14	4	4
نيوزيلندا	0	58	0	31	...	54	...	19
سويسرا	45	35	19	16	43	45	3	2
اليونان	0	30	0	4	...	14	...	3
لكسمبرغ	0	26	0	12	...	46	...	11
مجموع بلدان لجنة المساعدة الإنمائية	**5 180**	**6 812**	**1 811**	**2 944**	**35**	**43**	**5**	**6**
المؤسسة الدولية للتنمية	787	1 355	406	822	52	61	7	9
المفوضية الأوروبية	709	762	451	351	64	46	7	4
بنك التنمية الآسيوي	125	308	9	78	7	25	1	5
بنك التنمية الأفريقي	74	141	46	55	62	39	7	4
اليونيسيف	28	64	28	63	100	99	16	14
مبادرة المسار السريع	0	44	0	44	...	100	...	100
الصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية	5	35	3	15	50	42	1	4
مجموع الجهات المتعددة الأطراف	**1 734**	**2 709**	**945**	**1 428**	**55**	**53**	**6**	**6**
المجموع	**6 914**	**9 520**	**2 756**	**4 373**	**40**	**46**	**5**	**6**

ملاحظة: تدل النقاط الثلاث (...) على عدم وجود بيانات.
المصدر: انظر الفصل 4 من التقرير العالمي الكامل لرصد التعليم للجميع.

أما الجهات المانحة المتعددة الأطراف، فقد خصصت للتعليم الأساسي، في المتوسط، نسبة 53% من مجمل مساعدتها للتعليم في عامي 2004 و2005 بينما خصصت الجهات المانحة الثنائية 43 %. ومع ذلك، فإن حصة الجهات الثنائية سجلت زيادة بمقدار ثماني نقاط مئوية في الفترة 1999–2000. وخصص الصندوق التحفيزي لمبادرة المسار السريع (للبلدان التي يقل فيها تمثيل الجهات المانحة) كل مساعداته للتعليم الأساسي. وحتى نهاية حزيران/ يونيو 2007، كان مجموع تعهدات الجهات المانحة قد بلغ 930 مليون دولار للفترة 2003-2007، وبلغت المدفوعات من هذه التعهدات 130 مليون دولار استفاد منها ثمانية عشر بلداً.

وحدث في عام 2005 انخفاض كبير في حصة التعليم الأساسي من المعونة التي يقدمها بعض من أكبر الجهات المانحة للتعليم. فقد خفضت المملكة المتحدة والمؤسسة الإنمائية الدولية مستوى تعهداتهما بتقديم المعونة بنسبة 70% و80% على التوالي. والملاحظ أن الجهات التي أجرت أكبر تخفيض في معونتها في عام 2005 هي الجهات التي كانت قد وزعت هذه المعونة بشكل مركز في عام 2004 عندما تلقت الهند وبنغلاديش ثلاثة أرباع المعونة التي قدمتها المملكة المتحدة للتعليم الأساسي ونصف المعونة التي قدمتها المؤسسة الإنمائية الدولية. هذا في حين وزعت جهات مانحة أخرى معونتها على نطاق أوسع. فلدى كل من فرنسا والولايات المتحدة والمفوضية الأوروبية مجموعة أساسية من البلدان التي تتلقى منها المعونة في مجال التعليم الأساسي بشكل سنوي تقريبا، بينما يوزع باقي المعونة على عدد من البلدان الأخرى. وإن قيام بضع جهات مانحة بدفع مبالغ كبيرة من مساعدتها لعدد قليل من البلدان في عام 2004 يفسر جزئياً الانخفاض الشديد الذي حدث في عام 2005. أما إذا تكرر مثل هذا الانخفاض في المستقبل، فسوف يتفاقم الوضع في هذا المجال.

وتستفيد بعض البلدان ذات الدخل المنخفض من برامج التخفيف من عبء الديون. ولدى اعتماد المبادرة المعززة المتعلقة بالبلدان الفقيرة

المثقلة بالديون، اشتُرط على البلدان أن تعدّ وأن تنفذ استراتيجية للحد من الفقر إذا كانت ترغب في أن تشملها هذه المبادرة. وفي البلدان الثلاثين المؤهلة للاستفادة من مبادرة التخفيف من عبء الديون، زاد الإنفاق على برامج الحد من الفقر بين 1999 و2005 بنسبة تتراوح في المتوسط بين 6.4% و8.5% من الناتج القومي الإجمالي. ففي مالي، خُصصت في المتوسط للتعليم الأساسي سنويا، خلال الفترة من عام 2001 إلى عام 2005، نسبة 37% من الوفورات الناجمة عن التخفيف من عبء الديون. وترتب على ذلك أن زاد الإنفاق على التعليم الأساسي بنسبة إضافية قدرها 15% في هذه الفترة.

تقديم المعونة بمزيد من الفعالية

كانت هناك ثماني جهات مانحة رئيسية على الأقل تمارس أنشطتها في قطاع التعليم بين عامي 2003 و2005 في عشرين بلداً من أصل ثمانية وستين بلداً من البلدان الأقل نمواً، وكانت عشرة بلدان من البلدان العشرين تتلقى معونات مما لا يقل عن اثنتي عشرة جهة مانحة. وتَسارَع منذ عام 2000 الاتجاه نحو تحسين تأثير المعونة من خلال زيادة التنسيق بين الجهات المانحة والمواءمة بين هذه الجهات والأولويات التي تحددها الحكومات. وقد زادت جهات مانحة عديدة من دعمها للبرامج التي تشمل قطاع التعليم برمته، بدلاً من تمويل مشروعات محددة. ومن شأن هذا النهج أن يُخفض التكاليف الباهظة التي تتكبدها البلدان المتلقية للمعونة عندما تنفرد كل وكالة إنمائية بمشروع خاص بها.

تَسارَع منذ عام 2000 الاتجاه نحو تحسين تأثير المعونة من خلال زيادة التنسيق بين الجهات المانحة والمواءمة بين هذه الجهات والأولويات التي تحددها الحكومات

وتتوّجَت المساعي الرامية إلى تحسين التعاون فيما بين الجهات المانحة بصدور إعلان باريس عن فعالية المعونة، الذي وقّع عليه 107 بلدان و26 منظمة دولية في عام 2005. واستحدث هذا الإعلان مؤشرات لقياس التقدم وأهدافاً للممارسة الجيدة فيما يتعلق بخمسة مبادئ رئيسية لفعالية المعونة وهي: الملكية، والتنسيق، والمواءمة، وتحقيق النتائج، والمساءلة المتبادلة. وتتسم هذه المبادئ بأهمية أساسية أيضاً بالنسبة إلى مبادرة المسار السريع بشأن التعليم للجميع، بتأكيدها على أن تقر مجموعة مانحة محلية خطة لقطاع التعليم.

وينص إعلان باريس على أن تتاح، بحلول عام 2010، نسبة 66% من تدفقات أموال المعونة للبرامج بدلاً من المشروعات. وفيما يتعلق بقطاع التعليم ككل، زادت حصة المعونة المقدمة في إطار البرامج القطاعية في كل البلدان بين 1999–2000 و2004–2005 من 6% إلى 18%، بينما ظلت حصة معونة المشروعات ثابتة تقريبا حيث سجلت نسبة تتراوح بين 11% و12% (يتمثل جزء كبير من إجمالي المعونة في شكل تعاون تقني يشمل توفير منح دراسية لمرحلة التعليم بعد الثانوي). وكان التغير فيما يخص التعليم الأساسي أكبر من ذلك، إذ زاد الدعم للبرامج القطاعية من 20% إلى 34%، وانخفض الدعم للمشروعات من 20% إلى 13%. ويتجلى هذا الوضع بشكل أوضح في البلدان الأكثر فقراً. وخصصت كل من الدنمارك والنرويج وكندا وفنلندا والسويد ما يربو على 40% من المعونة التي تقدمها لقطاع التعليم في شكل دعم قطاعي في الفترة 2004 –2005.

وينبغي أن تتوافر بعض الشروط من أجل أن يتحول تمويل الإصلاح على مستوى القطاع إلى واقع عملي. فيجب على الحكومات أن تعمل من منطلق ملكيتها للإصلاح، ويتعين على وزارات المالية أن تؤيد هذا الإصلاح. كما أن الأمر يتطلب توافر القدرات اللازمة في وزارات البلدان المتلقية من أجل أن يتم اتخاذ القرارات وتنفيذها على نحو فعال.

ما مدى نجاح سير العمل بالطرائق الجديدة لتقديم المعونة في البلدان المتلقية؟ إن زهاء 50% من المعونة التي تتلقاها جمهورية تنزانيا المتحدة هي في شكل دعم مباشر للميزانية قدمته أربع عشرة جهة مانحة. وتشير عمليات الاستعراض إلى زيادة ارتفاع مستوى الإنفاق على كل من قطاعي التعليم والصحة. ومع ذلك، كانت توجد في عام 2004 في هذا البلد 110 مشروعات تعليمية تتلقى دعما من الخارج بمبلغ لا يقل عن 1 مليون دولار. ويشير تقييم لبرنامج تطوير التعليم الابتدائي في بنغلاديش تدعمه عشر جهات مانحة، إلى أن التنسيق بين الحكومة والمانحين كان ضعيفا. وفضلا عن ذلك، أكد الموظفون القطريون التابعون لوكالات المعونة أن الجهات المانحة فرضت على الحكومة أساساً مهمة إصلاح التعليم الابتدائي. وعلاوة على ذلك، كشف استقصاء أن هناك بلدانا عديدة لا يوجد فيها حوار جوهري بين الحكومة والمانحين بشأن السياسات الخاصة ببعض المجالات مثل مجال نوعية التعليم.

وأجرت جهات مانحة عديدة عمليات تقييم لنوعية البرامج التي تقدمها في مجال التعليم الأساسي. وخَلُص تقييم يخص الدعم الذي قدمه البنك الدولي للتعليم الابتدائي بين عامي 1990 و 2005 إلى أن المشروعات قد ساعدت البلدان على زيادة نسب القيد في المدارس، ولكنها كانت أقل فعالية فما يخص الحد من نسب التسرب وتحسين نتائج التعلم، ولاسيما بين الفئات المحرومة. وأظهر تقييم شمل 700 مشروع أن نحو 60% منها فقط تحظى باحتمالات الاستدامة. وبيَّن استعراض لاثنين وثلاثين مشروعاً تعليمياً ممولاً من بنك التنمية الآسيوي أن أكثر هذه المشروعات نجاحاً كانت تستند إلى نهوج تشاركية وإلى شعور مشترك بالملكية.

وخلاصة القول عن التمويل هي إن التعهدات المالية المقدمة للتعليم للجميع شهدت نمواً متسارعاً على الصعيد العالمي منذ عام 2000 سواء من جانب الحكومات الوطنية أو من جانب الجهات المانحة، لكن هذا النمو كان متبايناً إلى حد كبير. ففي بعض البلدان اعتمدت الحكومات والجهات المانحة طرائق جديدة وأكثر فعالية في العمل معاً، بينما لا تزال الشروط اللازمة لذلك غير متوافرة في بلدان أخرى.

الفصل 5: السبيل إلى السير قدماً

Abbie Trayler-Smith/PANOS ©

فرصة الاستراحة بين درسين في مدرسة بإحدى المناطق الفقيرة، في اليمن.

مع انتقالنا إلى فترة ما بعد منتصف المدة بين داكار وعام 2015، يبرز أمامنا عدد من الأسئلة الرئيسية. ما هي الآفاق لتحقيق أهداف التعليم للجميع، وكيف يمكن للحكومات والجهات الفاعلة على مختلف مستوياتها تسريع وتيرة التحرك نحو تحقيق التعليم الجيد للجميع؟

تبين الإسقاطات بالنسبة إلى البلدان التي تتوافر بيانات ملائمة عنها أنه إذا لم يتم التسارع بخطى أكبر نحو تحقيق هذه الغاية، فإن:

- من أصل 86 بلداً لم تحقق بعد تعميم التعليم الابتدائي، لن يتمكن 58 بلداً من بلوغ الهدف بحلول عام 2015؛
- من أصل 101 بلد، لن ينجح 72 بلدا في تخفيض نسب أمية الكبار إلى النصف بحلول عام 2015؛
- من أصل 113 بلداً لم تتمكن من تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في عام 2005، سيتمكن 18 بلداً فقط من بلوغ هذا الهدف بحلول عام 2015.

سوف يقتضي الأمر حشد ما يزيد على 18 مليون معلم في شتى أنحاء العالم بحلول عام 2015.

وقد كانت البلدان التي أحرزت تقدماً كبيراً نحو تعميم القيد في مرحلة التعليم الابتدائي أميل إلى زيادة إنفاقها على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي. وفي البلدان التي كان يجري التقدم فيها بوتيرة أبطأ، كان متوسط هذه الحصة ضئيلاً.

وسوف يقتضي الأمر حشد ما يزيد على 18 مليون معلم في شتى أنحاء العالم بحلول عام 2015. وتواجه أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكبر تحد في المجالات التالية: فمن أجل تعميم التعليم الابتدائي، يتعين أن يزداد عدد المعلمين من 2.4 مليون معلم في عام 2004 إلى 4 ملايين معلم بحلول عام 2015، فضلا عن ضرورة حشد 2.1 مليون معلم جديد كي يحلوا محل الذين سيتركون القوة العاملة في التدريس.

ويتيح التزايد الذي طرأ مؤخراً في النمو الاقتصادي في البلدان ذات الدخل المنخفض إمكانيات لزيادة الإنفاق الحكومي على التعليم للجميع، كما هو الحال في زيادة الحصة التي تخصصها حكومات عديدة من الدخل القومي لصالح التعليم في آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. غير أن الحكومات تواجه الحاجة إلى أن تنفق مزيدا من الموارد على التعليم الثانوي والعالي بالإضافة إلى الإنفاق على التعليم للجميع.

ومن الواضح أن مقدار المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض في عامي 2004 و2005، وهو 3.1 مليار دولار سنويا في المتوسط، يقل كثيرا عن المبلغ اللازم لبلوغ أهداف التعليم للجميع والمقدر بـ 11 مليار دولار سنويا. وقد تم بنجاح توجيه كميات كبيرة من المعونة للعديد من البلدان، بما فيها بنغلاديش والهند وموزامبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة، مما يُبين أن فرص الارتقاء بمستوى المعونة قائمة وأن بالإمكان توسيع نطاقها.

ويقتضي الأمر أن ترفع الجهات المانحة الثنائية العديدة درجة الأولوية التي تعطيها للتعليم الأساسي. فالعديد من الجهات المانحة تُخصص للتعليم الأساسي أقل من 10 % من المعونة التي تقدمها للقطاعات، (الجدول 4.2). ولم تخصص أيّ من أكبر الجهات المانحة الثلاث وهي الولايات المتحدة واليابان وألمانيا أكثر من 4% للتعليم الأساسي في عام 2004. وإذا التزمت جميع الجهات المانحة الثنائية بما تعهدت به في عام 2005 وزادت حصة التعليم الأساسي في إجمالي المعونة القطاعية التي تقدمها، بنسبة لا تقل عن 10%، فإن المعونة الثنائية للتعليم الأساسي يمكن أن تصل إلى 8.6 مليار دولار بحلول عام 2010. وبإضافة ذلك إلى المعونة المتعددة الأطراف للتعليم الأساسي، يمكن أن يبلغ المجموع 10 مليارات دولار.

ويتسم توزيع مزيد من المعونة للتعليم الأساسي بأهمية بالغة. فأقل من 2% من المعونة المقدمة للتعليم الأساسي يُخصَّص للتعليم قبل الابتدائي، وتشير الدلائل إلى أن الجهات المانحة لا تعطي أولوية تُذكر لبرامج محو أمية الشباب والكبار.

ما الذي تعنيه الإسقاطات الخاصة بالتعليم الابتدائي ومحو الأمية بالنسبة إلى توزيع المعونة بين البلدان في المستقبل من أجل تحقيق التعليم للجميع؟ بصفة عامة، تلقت البلدان الاثنان والثلاثون ذات الدخل المنخفض والتي تسجل أدنى المستويات في تنمية التعليم، ثلث إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في الفترة 2004–2005، مما يمثل تقريبا نفس الحالة قبل داكار. وقد وافق الصندوق التحفيزي الخاص بمبادرة المسار السريع على خطط خمسة عشر بلداً؛ ومن المتوقع أن يوافق على خطط تسعة بلدان أخرى في عام 2008. ويبقى سؤال كبير وهو: كيف يمكن إيصال المعونة إلى البلدان الثمانية الباقية التي توجد بينها ست دول ضعيفة. كما أن ستة بلدان من أصل البلدان الاثنين والثلاثين تلقت مبالغ يقل مقدارها عن متوسط مبالغ المعونة المقدمة للتعليم الأساسي لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي في الفترة 2004–2005؛ وفي أربعة بلدان كان مقدار المعونة المقدمة لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي قد انخفض انخفاضا كبيرا منذ 1999–2000.

نحو برنامج للعمل من أجل تحقيق التعليم للجميع

على المستوى العالمي:

- يتعين أن تضمن جميع الأطراف المعنية بقاء التعليم للجميع أولويةً في مواجهة قضايا ناشئة أخرى مثل تغير المناخ والصحة العامة، مع عدم الاكتفاء بالتركيز على تعميم التعليم الابتدائي.
- ينبغي أن تركز السياسات وعمليات تنفيذها على مجالات الاستيعاب، ومحو الأمية، والجودة، وتنمية القدرات، والتمويل.
- ينبغي أن يكون المجتمع الدولي أكثر فعالية لكي يولي الاهتمام لجميع برنامج عمل التعليم للجميع.

ويتعين على الحكومات الوطنية الاضطلاع بما يلي:

- النهوض بكامل المسؤولية عن تحقيق جميع أهداف التعليم للجميع، حتى وإن لم تُقدَّم كل الخدمات عن طريق القطاع العام؛
- إشراك الأطفال الأشد فقرا والأكثر تهميشا من خلال تحسين البنى الأساسية المدرسية، وإلغاء الرسوم المدرسية، وتوفير دعم مالي إضافي لأشد الأسر فقرا، وإتاحة نظام مرن للتعليم المدرسي للأطفال والشباب العاملين، وتوفير تعليم استيعابي للمعوقين والسكان الأصليين وغيرهم من الفئات المحرومة؛
- ضمان إستدامة التكافؤ بين الجنسين ومواصلة تحقيق المساواة الجنسانية؛
- حشد وتدريب معلمين على نطاق واسع؛
- تشجيع التنوع في برامج تعليم الشباب والكبار؛

- توسيع نطاق برامج محو الأمية للكبار إلى أبعد حد؛
- تأمين اكتساب التلاميذ للمهارات الأساسية من خلال إيلاء اهتمام خاص لتدريب المعلمين، وتوفير بيئات للتعلم آمنة وصحية، وإتاحة التعليم باللغة الأم مع توفير موارد التعلم الكافية؛
- الحفاظ على الإنفاق الحكومي وزيادته عند الاقتضاء؛
- تحسين القدرات الإدارية على جميع المستويات الحكومية؛
- إشراك المجتمع المدني بشكل رسمي في صياغة السياسات وتنفيذها ورصدها.

ويتعين على المجتمع المدني القيام بما يلي:

- تقوية منظمات المجتمع المدني التي تمكّن المواطنين من الترويج للتعليم للجميع ومساءلة الحكومة والمجتمع الدولي؛
- ضمان المشاركة على نحو مثابر ومنتظم ومؤات مع الحكومات الوطنية، في مجال رسم السياسات التعليمية وتنفيذها ورصدها؛
- تشجيع تدريب أعضاء منظمات المجتمع المدني، في مجالات تحليل وتمويل السياسات التعليمية.

ويتعين على الجهات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف القيام بما يلي:

- زيادة حجم المعونة التي تقدمها للتعليم الأساسي، وتوزيعها بصورة مختلفة؛
- زيادة حصة التعليم الأساسي لتمثل ما لا يقل عن 10% من المعونة القطاعية الثنائية ورفع مستوى الزيادة في المعونة المتعددة الأطراف لهذا التعليم؛
- الارتباط بتعهدات طويلة الأجل كي يمكن لوزراء المالية اعتماد مبادرات كبرى في مجال السياسات؛
- إيلاء اهتمام بوجه خاص لدول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول الضعيفة؛
- تخصيص المزيد من الموارد لبرامج الطفولة المبكرة ومحو الأمية وغيرها من البرامج المخصصة للشباب والكبار، فضلا عن تنمية القدرات؛
- مواصلة الجهود الرامية إلى تقديم المعونة إلى الخطط القطاعية التي تقود البلدان عمليات تنفيذها.

إن الأدلة المتراكمة منذ داكار واضحة تماما: فهي تشير إلى أن الحكومات الوطنية العاقدة العزم قد أحرزت تقدما في جميع المناطق، وأن زيادة المعونة أسهمت في دعم هذا التقدم. فينبغي الحفاظ على هذا الزخم، بل والإسراع في وتيرته فيما بقى من وقت قصير حتى عام 2015، إنْ كان للحق في التعليم بالنسبة لكل فرد، أياً كان عمره، أن يتحقق.

التعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقق هذا الهدف؟

يأتي هذا الإصدار من التقرير العالمي للتعليم للجميع لهذا العام في وقت يمثل منتصف المدة المحددة لتحقيق التزام دولي بتوفير تعليم جيد للجميع بحلول عام 2015. فيقدم التقرير تقييماً للتقدم المحرز في التوسع في برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وفي تحقيق تعميم التعليم الابتدائي المجاني، والتكافؤ والمساواة بين الجنسين، وخفض أمية الكبار، وتحسين نوعية التعليم.

وقد تم إحراز بعض المكاسب الحقيقية، ولاسيما في إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس الابتدائية؛ كما أن حكومات كثيرة اتخذت تدابير لخفض التكاليف المدرسية ومعالجة العقبات التي تحول دون تعليم الفتيات. بيد أنه لا تزال هناك تحديات كبرى قائمة. فلا يوجد ما يكفي من المدارس والمعلمين ومن مواد التعلم. ولا يزال الفقر والحرمان يشكلان عائقاً كبيراً أمام الملايين من الأطفال والشباب. وعلى الرغم من وجود سياسات لمعالجة قضايا الالتحاق بالتعليم ونوعيته، فإنها تتطلب المزيد من الجرأة في العمل لصالح الأطفال منذ السنوات الأولى لنموهم من أجل أن يمكن الوصول إلى الفئات الأضعف حالاً، والتوسع إلى حد كبير في برامج محو أمية الشباب والكبار. كما ينبغي رفع مستوى المعونة التي تقدَّم للتعليم وذلك وفقاً للوعود التي أعلنت عنها الجهات المانحة في عام 2000.

ويسلط ملخص التقرير هذا الأضواء أيضاً على مشروعات واستراتيجيات ويؤكد على الضرورة العاجلة للمضي قدماً على أساس برنامج عمل مشترك.

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT

www.unesco.org/publishing

صورة الغلاف:
فتاتان صغيرتان تدرسان في مدرسة كيشوري كندرا في ولاية بيهار، في الهند.
© AMI VITALE / PANOS PICTURES

UNESCO
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
联合国教育、科学及文化组织