

BÁO CÁO TÓM TẮT

Giáo dục cho Mọi người

Giáo dục cho Mọi người
Mục tiêu có đạt được
vào 2015?



Tổ chức Giáo dục
Khoa học và Văn hóa
của Liên Hợp Quốc

Giáo dục cho Mọi người
Mục tiêu có đạt được vào 2015?

BÁO CÁO TÓM TẮT

Các phân tích và khuyến nghị về chính sách của Báo cáo này không nhất thiết phản ánh quan điểm của UNESCO. Báo cáo là một ấn phẩm độc lập được UNESCO ủy thác, nhân danh công đồng quốc tế. Đây là sản phẩm của những nỗ lực hợp tác giữa các thành viên của nhóm Báo cáo và rất nhiều chính phủ, cơ quan, tổ chức và cá nhân khác. Chủ nhiệm báo cáo là người chịu trách nhiệm chung về các quan điểm và ý kiến đưa ra trong báo cáo này.

Việc sắp xếp vị trí và trình bày tài liệu trong báo cáo cũng không hàm ý thể hiện bất cứ một chủ kiến nào về phía UNESCO liên quan đến vị thế pháp lý hoặc cơ quan quản lý của bất kỳ một quốc gia, lãnh thổ, thành phố, vùng miền nào hoặc liên quan đến sự phân định đường biên hay địa giới của quốc gia, lãnh thổ, thành phố hay vùng miền đó.

Nhóm Báo Cáo Giám sát Toàn Cầu về Giáo dục cho Mọi người

(Nhóm Báo Cáo GDCMN)

Chủ nhiệm Báo cáo

Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Keith Hinchliffe, Anais Loizillon, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Delphine Nsengimana, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Yusuf Sayed, Suhad Varin

Để biết thêm thông tin về Báo cáo, xin liên hệ:

Văn phòng UNESCO Hà Nội

Địa chỉ: 23 Cao Bá Quát, Hà Nội, Việt Nam

Điện thoại: (84- 4) 3747 0275/6

Fax: (84-4) 3747 0274

Email: registry@unesco.org

Website: www.unesco.org.vn

hoặc

Trưởng nhóm Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN

c/o UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Pháp

e-mail: efareport@unesco.org

Tel.: +33 1 45 68 21 28

Fax: +33 1 45 68 56 27

www.efareport.unesco.org

Do UNESCO xuất bản năm 2007,

7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Pháp

Thiết kế biểu đồ và đồ thị: Sylvaine Baeyens

Trình bày: Sylvaine Baeyens

Bản đồ: Hélène Borel

Trình bày và in tiếng Việt: Kimdo Design

© UNESCO 2007 Bản tiếng Anh in tại Paris

© UNESCO 2008 Bản tiếng Việt in tại Việt Nam

Các Báo Cáo Giám sát Toàn Cầu về GDCMN

đã xuất bản:

- 2007. Strong Foundations- Early Childhood Care and Education
- 2007. Nền tảng vững mạnh – Chăm sóc và Giáo dục Mầm non
- 2006. Education for All- LITERACY FOR LIFE
- 2006. Giáo dục cho Mọi người- Biết chữ cho cuộc sống
- 2005. Education for All- THE QUALITY IMPERATIVE
- 2005. Giáo dục cho Mọi người – Yêu cầu khẩn thiết về chất lượng
- 2003/4. Gender and Education for All- THE LEAP TO EQUALITY
- 2003/4. Giới và Giáo dục cho Mọi người- Bước nhảy vọt tới sự bình đẳng
- 2002. Education for All- IS THE WORLD ON TRACK ?

Lời nói đầu

Bảy năm trước, 164 chính phủ cùng với các tổ chức đối tác trên toàn thế giới đã đưa ra một cam kết chung về việc mở rộng cơ hội giáo dục cho mọi trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn vào năm 2015.

Các thành viên của Diễn đàn Giáo dục Thế giới họp tại Dakar, Xê-nê-gan đã thống nhất quan điểm toàn diện về việc giáo dục gắn kết với các quyền con người, khẳng định tầm quan trọng của việc học tập ở mọi lứa tuổi và nhấn mạnh nhu cầu cần có các biện pháp đặc biệt để có thể tiếp cận những nhóm người nghèo nhất, dễ bị tổn thương nhất và phải chịu thiệt thòi nhiều nhất trong xã hội.

Lần xuất bản thứ sáu này của *Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục cho Mọi người* (Báo cáo GDCMN) đưa ra các đánh giá về mức độ thực hiện cam kết. Đây thực sự là một "hiệu ứng Dakar" cho thấy việc tiến tới những mục tiêu chung có thể khiến các quốc gia đem lại quyền lực cho cuộc sống của mỗi người dân. Một phần do sự bãi bỏ học phí, nhiều trẻ em được đến trường hơn vào năm 2000 với những con số tăng vọt tại các khu vực khó đạt được mục tiêu mà Diễn đàn Dakar đặt ra nhất. Nhiều chính phủ đã đưa ra những chiến lược trong điểm để tiếp cận các hộ gia đình nghèo nhất và khuyến khích các bé gái đi học. Ngày càng nhiều nước thực hiện các đánh giá quốc gia về kết quả học tập của học sinh, đó là một bằng chứng về cải thiện chất lượng giáo dục. Mặc dù thời gian gần đây có những trì trệ đáng quan ngại song viên trợ cho giáo dục cơ bản vẫn tăng trưởng nhanh chóng kể từ năm 2000 đến nay.

Tuy nhiên, do được mở rộng nên các hệ thống giáo dục phải đối mặt với những thách thức phức tạp và đặc trưng hơn. Các hệ thống này phải giải quyết tình trạng số lượng và tính đa dạng của học sinh tăng lên khi phải đảm bảo rằng mọi trẻ em, thanh thiếu niên, bất kể thuộc tầng lớp nào đều có thể tiếp cận với giáo dục chất lượng cao. Các hệ thống giáo dục phải hoạt động trong bối cảnh những thách thức của kỷ nguyên chúng ta, đó là những đòi hỏi của xã hội tri thức, đại dịch HIV/AIDS và quá trình đô thị hóa nhanh chóng. Bất kỳ một thất bại nào khi thực hiện các trách nhiệm giáo dục đều dẫn đến sự vi phạm cam kết về giáo dục cơ bản trên toàn cầu.

Chúng ta đang đi đúng hướng song những năm tháng phía trước vẫn đòi hỏi một ý chí chính trị kiên định hơn nữa để có thể đảm bảo một cách chắc chắn rằng giáo dục trẻ em từ những năm tháng đầu đời là một ưu tiên quốc gia có sự tham gia của chính phủ, xã hội và khu vực tư nhân trong những liên kết sáng tạo, và để tạo ra sự hợp tác và hỗ trợ tích cực từ cộng đồng quốc tế. Thời gian là cấp bách đối với 72 triệu trẻ em không được đi học, đối với tỷ lệ cứ năm người lớn thì có một người không biết những kỹ năng đọc, viết cơ bản và đối với vô vàn trẻ em đã rời trường học mà không đạt được những kiến thức và kỹ năng cần thiết cho cuộc sống.

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN là một tài liệu tham khảo đáng tin cậy để có thể so sánh kinh nghiệm của các quốc gia, hiểu được tác động tích cực của những chính sách cụ thể và nhận biết được sự tiến bộ về giáo dục ở những nơi có được một quan điểm chính trị và cam kết về vấn đề này. Tôi khuyến nghị những thành viên tham gia vào công cuộc giáo dục và phát triển sử dụng báo cáo này như là một tài liệu hướng dẫn và một đồng lực để thực hiện những hành động bền vững và mạnh mẽ. Chúng ta không thể chấp nhận thất bại.



Koichiro Matsuura

Những điểm nổi bật của Báo cáo GDCMN 2008

Những tiến triển chính kể từ năm 2000

- Kể từ 1999 đến 2005, số trẻ em nhập học bậc tiểu học trên toàn thế giới tăng từ 647 triệu lên 688 triệu, với tỷ lệ tăng 36% tại Châu Phi cận Sahara và 22% tại khu vực Tây và Nam Á. Kết quả là số trẻ em thất học giảm xuống với tốc độ đáng chú ý từ sau năm 2002.
- Những tiến bộ rõ rệt về tỷ lệ nhập học phổ cập và cân bằng giới ở cấp tiểu học tại Burkina Faso, Ê-ti-ô-pi-a, Ấn độ, Mô-zambích, Nước Cộng hòa Tanzania, Yemen và Zambia cho thấy quyết tâm chính trị của một quốc gia kết hợp với sự hỗ trợ quốc tế có thể tạo nên sự khác biệt.
- Chi phí học đường vẫn còn là một trở ngại lớn đối với giáo dục của hàng triệu trẻ em và thanh thiếu niên dù học phí ở cấp tiểu học đã được bãi bỏ tại 14 quốc gia kể từ năm 2000.
- Mục tiêu cân bằng giới đã không đạt được khi chỉ có một phần ba số quốc gia thông báo đạt được cân bằng giới ở hai cấp tiểu học và trung học vào năm 2005, trong đó chỉ có 3 nước đạt được mục tiêu này từ 1999 (dù trong thời gian này có 17 nước đạt được mục tiêu cân bằng giới ở cấp tiểu học và 19 nước đạt được mục tiêu ở cấp trung học).
- Ngày càng có nhiều các báo cáo đánh giá quốc gia, khu vực và toàn cầu cho thấy kết quả học tập kém và không đồng đều, phản ánh mức độ ảnh hưởng của chất lượng học tập kém đối với các thành tựu của GDCMN.
- Các chính phủ và nhà tài trợ trong nước đã ưu đãi các chương trình giáo dục tiểu học chính thức hơn là các chương trình mầm non, các chương trình xóa mù chữ và đào tạo kỹ năng cho thanh thiếu niên và người lớn mặc dù những ảnh hưởng trực tiếp của các chương trình này đến cân bằng giới và phổ cập giáo dục tiểu học.
- Nan mù chữ vẫn nhận được ít sự quan tâm chính trị nhất và còn là một vấn nạn toàn cầu, khiến cứ 5 người lớn thì có một người (cứ bốn phụ nữ thì có một phụ nữ) phải sống bên lề xã hội.
- Viên trợ cho giáo dục cơ bản tại các nước có thu nhập thấp tăng gấp đôi trong khoảng thời gian 2000 đến 2004 nhưng giảm đáng kể vào năm 2005.

Thế giới đã làm được những gì với sáu mục tiêu về GDCMN

- Chỉ số Phát triển GDCMN cho thấy: trong số 129 quốc gia, có 51 nước đã đạt được hoặc gần đạt được bốn mục tiêu để lượng hóa nhất của GDCMN (phổ cập giáo dục tiểu học, xóa mù chữ đối với người lớn, giới và chất lượng giáo dục), 53 quốc gia đang trong quá trình chuyển đổi, 25 nước vẫn còn hoàn toàn xa vời với các mục tiêu về GDCMN. Trên thực tế nhóm nước đạt được ít hiệu quả nhất có thể còn lớn hơn nếu có được số liệu của một số quốc gia yếu kém (fragile states), bao gồm các nước có xung đột hoặc hậu xung đột với mức độ phát triển giáo dục rất thấp.

1. Chăm sóc và giáo dục mầm non

- Mặc dù tỷ lệ tử vong của trẻ em đã giảm xuống, đa số các nước vẫn không thực hiện những biện pháp chính sách cần thiết để thực hiện giáo dục và chăm sóc sức khỏe trẻ em dưới 3 tuổi.
- Việc cung cấp các dịch vụ giáo dục mầm non đối với trẻ em từ 3 tuổi trở lên đã được cải thiện nhưng vẫn còn ít ỏi tại khu vực Châu Phi cận Sahara và các Tiểu vương quốc Ả Rập.
- Các chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non thường không đến được với những trẻ em nghèo và thiệt thòi nhất, những trẻ em mà chắc chắn được

hưởng lợi nhiều nhất từ các chương trình này xét về mặt sức khỏe, dinh dưỡng và phát triển nhân thức.

2. Phổ cập giáo dục tiểu học

- Hai mươi ba quốc gia thiếu các quy định pháp lý về giáo dục bắt buộc trong năm 2000 đã thực hiện việc xây dựng khung pháp lý về vấn đề này kể từ thời điểm đó đến nay. Luật về giáo dục bắt buộc hiện đã có mặt tại 95% trong số 203 quốc gia và vùng lãnh thổ.
- Tỷ lệ trẻ em nhập học đúng tuổi trên toàn cầu tăng từ 83% lên 87% trong thời gian 1999 đến 2005, nhanh hơn giai đoạn từ 1991 đến 1999. Mức độ tham gia học đường tăng nhanh nhất tại Châu Phi cận Sahara (23%) và Tây và Nam Á (11%).
- Số trẻ em thất học giảm 24 triệu xuống chỉ còn 72 triệu trong khoảng thời gian từ 1999 đến 2005. Ba mươi lăm nước yếu kém chiếm tới 37% số trẻ em không được đến trường.
- Mặc dù tỷ lệ nhập học nhìn chung tăng lên, mức độ tham gia học đường cho thấy sự mất cân đối giữa các vùng, miền, tỉnh thành, giữa các bang và giữa khu vực thành thị và nông thôn. Trẻ em tại những công đồng nghèo, thiếu số và không có đủ năng lực phải chịu những thiệt thòi mang tính hệ thống về giáo dục giống như những trẻ sống ở khu ổ chuột.
- Trong xu thế hiện nay, 58 trong số 86 quốc gia chưa thực hiện được phổ cập giáo dục tiểu học sẽ không đạt được mục tiêu này vào năm 2015.

3. Nhu cầu học tập của thanh thiếu niên và người lớn

- Những chương trình giáo dục không chính quy vẫn không được quan tâm xét trên phương diện tài trợ của khu vực công mặc dù một số chính phủ gần đây đã phát triển các khuôn khổ quốc gia nhằm cung cấp một cách bền vững hoạt động này.
- Tuy nhiên, các điều tra hộ gia đình cho thấy giáo dục không chính quy vẫn là phương thức chủ yếu để thanh thiếu niên và người lớn phải chịu thiệt thòi có thể tiếp cận với việc học tập tại một số quốc gia nghèo nhất trên thế giới.

4. Xóa mù chữ đối với người lớn

- Theo các phương pháp tính toán truyền thống, trên toàn thế giới có 774 triệu người lớn thiếu những kỹ năng cơ bản về đọc và viết. Khoảng 64% số đó là

phụ nữ, một tỷ lệ rõ ràng là không thay đổi kể từ đầu những năm 1990. Phương pháp đo lường trực tiếp kỹ năng đọc viết có thể cho một con số ước tính còn lớn hơn về số người lớn không được hưởng quyền biết đọc, biết viết.

- Trong khoảng thời gian một thập kỷ vừa qua, hầu hết các quốc gia có rất ít tiến bộ trong việc giảm số lượng người lớn mù chữ. Tuy nhiên, Trung Quốc là một ngoại lệ đáng chú ý.
- Tỷ lệ người lớn biết chữ tại các quốc gia đang phát triển tăng từ 68% thời kỳ 1985-1995 lên 77% trong thời kỳ 1995-2004.
- Trong số 101 nước khó đạt được mục tiêu xóa mù chữ, 72 nước sẽ không thành công trong việc giảm tỷ lệ người lớn mù chữ xuống còn một nửa vào năm 2015.

5. Vấn đề giới

- Chỉ có 59 trong số các quốc gia có số liệu đã đạt được cân bằng giới ở cấp giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005; 75% trong số đó đạt được hoặc gần đạt được cân bằng giới tính tại cấp tiểu học (có thêm 17 quốc gia kể từ năm 1999), trong khi 47% đạt được hoặc gần đạt được mục tiêu cân bằng giới trong giáo dục cấp trung học (thêm 19 quốc gia kể từ năm 1999).
- Tình trạng ít tham gia vào học đường và không đạt kết quả học tập cần thiết của trẻ em nam là mối quan ngại ngày càng tăng của bậc giáo dục trung học.
- Chỉ có 18 trong số 113 quốc gia không đạt mục tiêu về cân bằng giới tại cấp giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005 có khả năng đạt được mục tiêu này vào năm 2015.
- Bình đẳng về giới vẫn còn là vấn đề khó khăn: xâm phạm tình dục, môi trường học tập không đủ an toàn và các điều kiện về sinh kém đã tác động một cách không đồng đều đến các em nữ xét trên phương diện nhân phẩm, mức độ tham gia học đường và việc tiếp tục theo học Sách giáo khoa, chương trình và thái độ của giáo viên vẫn tiếp tục rập khuôn các quan niệm và vai trò về giới trong xã hội.

6. Chất lượng

- Tại hầu hết các quốc gia có số liệu, tỷ lệ trẻ em tiếp tục theo học đến lớp cuối của giáo dục tiểu học có cải thiện đôi chút trong khoảng thời gian 1999 và 2004. Tuy nhiên tỷ lệ này vẫn còn thấp tại Châu Phi cận Sahara (trung bình 63%) và tại Tây và Nam Á (79%).

- Kết quả học tập khá thấp và không đồng đều đối với môn toán và ngôn ngữ là một đặc trưng của nhiều quốc gia trên toàn cầu.
- Lớp học quá đông và dột nát, quá ít sách giáo khoa và không đủ số giờ giảng dạy cần thiết là tình trạng phổ biến tại nhiều quốc gia đang phát triển và các nước yếu kém.
- Tỷ lệ học sinh/giáo viên đã tăng tại Châu Phi cận Sahara và Tây và Nam Á kể từ 1999. Trên toàn thế giới vẫn còn cần thêm 18 triệu giáo viên tiểu học mới để có thể đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục toàn cầu vào năm 2015.
- Rất nhiều chính phủ đã thuê các giáo viên hợp đồng để tiết kiệm chi phí và tăng cường nhanh chóng lực lượng giáo viên. Nhưng nếu các giáo viên thiếu những điều kiện giảng dạy và đào tạo phù hợp thì thông lệ này có thể tác động tiêu cực đến chất lượng giáo dục trong tương lai.

Tài trợ cho GDCMN

Chi tiêu quốc gia

- Không kể Bắc Mỹ và Tây Âu, tỷ lệ chi tiêu cho giáo dục trên GNP đã tăng lên tại 50 quốc gia và giảm đi tại 34 quốc gia trong khoảng thời gian giữa 1999 và 2005.
- Chi tiêu công cho giáo dục tại Châu Phi cận Sahara và Tây và Nam Á, hai khu vực khó đạt được các mục tiêu về GDCMN nhất tăng trên 5% mỗi năm.
- Các quốc gia có tỷ lệ nhập học đúng tuổi tại bậc tiểu học dưới 80% vào năm 2005 nhưng có tiến bộ đáng kể trong phổ cập giáo dục tiểu học đã tăng chi tiêu trung bình cho giáo dục từ 3,4% GNP trong năm 1999 lên 4,2% GNP trong năm 2005. Tại các quốc gia có tiến triển chậm hơn, tỷ lệ chi tiêu giáo dục trên GNP trung bình giảm đi.

Viện trợ cho giáo dục cơ bản

- Những cam kết tài chính dành cho giáo dục cơ bản tăng từ 2,75 tỷ đô la Mỹ trong năm 2000 lên 5,1 tỷ đô la Mỹ trong năm 2004 trước khi giảm xuống còn 3,7 tỷ đô la Mỹ vào năm 2005.
- Mức tăng viện trợ này đặc biệt đem lại lợi ích cho các nước có thu nhập thấp, nhận được trung bình khoảng 3,1 tỷ Mỹ một năm trong khoảng thời gian 2004-2005. Trong xu thế hiện nay, nếu như toàn bộ các yêu cầu tài trợ được đáp ứng thì tài trợ song

phương cho giáo dục cơ bản có thể đạt con số 5 tỷ đô la Mỹ mỗi năm vào 2010. Thậm chí nếu bao gồm cả tài trợ đa phương thì tổng công vẫn thấp hơn so với nhu cầu 11 tỷ đô la Mỹ mỗi năm để đạt được các mục tiêu của GDCMN.

- Viện trợ cho giáo dục hiện nay vẫn chưa tập trung vào các nước cần nguồn viện trợ này nhất. Đồng thời, chỉ có một phần tài trợ rất nhỏ được dành cho các chương trình xóa mù chữ và chăm sóc mầm non

Những ưu tiên chính sách hàng đầu

- Mục tiêu tăng tỷ lệ trẻ em đến lớp, tăng cường chất lượng và bình đẳng trong giáo dục có thể đạt được bằng một tập hợp các biện pháp chính sách mang tính chất phổ cập và mục tiêu, được tài trợ phù hợp gắn với sáu mục tiêu GDCMN
- Các chính sách về giáo dục phải tập trung vào tính chất hòa nhập mọi đối tượng, xóa mù chữ, chất lượng giáo dục, phát triển năng lực và nguồn tài chính.
- Ngoài ra, cơ cấu quốc tế của GDCMN cần phải được xây dựng một cách hữu hiệu hơn nữa.

Chính phủ quốc gia

Các biện pháp tăng cường tính hòa nhập trong giáo dục

- Đảm bảo việc cung cấp các chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non với các cấu phần về sức khỏe, dinh dưỡng và giáo dục, đặc biệt là cho những trẻ em thiệt thòi nhất;
- Bãi bỏ học phí và cung cấp đầy đủ trường lớp và giáo viên nhằm đáp ứng nhu cầu của số học sinh mới;
- Cung cấp những hỗ trợ tài chính như học bổng, các khoản trợ cấp bằng tiền và hiện vật cho trẻ em của các hộ gia đình nghèo hơn;
- Thực hiện các biện pháp loại bỏ nhu cầu lao động trẻ em và cho phép thực hiện các hình thức giảng dạy linh hoạt cũng như những khóa học tương đương không chính quy cho những trẻ em và thanh thiếu niên đang lao động;
- Xúc tiến các chính sách hòa nhập về mở các trường học dành cho trẻ em khuyết tật, trẻ em dân tộc thiểu

số và trẻ em thuộc những nhóm dân cư thiệt thòi khác;

- Giải quyết vấn đề mất cân bằng giới thông qua việc tăng số lượng giáo viên là nữ tại các quốc gia có số trẻ em nữ đi học ít và xây dựng các trường học gần nhà với điều kiện vệ sinh phù hợp;
- Ưu tiên hàng đầu đối với việc mở rộng mạnh mẽ các chương trình đào tạo kỹ năng và chữ viết có đủ nguồn tài chính và nhân lực cho thanh thiếu niên và người lớn, huy động mọi phương tiện đại chúng để có thể thực hiện những chương trình này;
- Phát triển các chính sách về phát hành và thông tin đại chúng để xúc tiến hoạt động đọc.

Các biện pháp nhằm cải thiện chất lượng

- Sử dụng các biện pháp khuyến khích để thu hút nhân lực đến với nghề dạy học, cung cấp đầy đủ các chương trình đào tạo giáo viên và phát triển nghề nghiệp;
- Thực hiện chính sách về đảm bảo đủ số giờ giảng, xây dựng và phân phối đầy đủ sách giáo khoa;
- Tạo ra môi trường học tập lành mạnh và an toàn;
- Xúc tiến bình đẳng giới thông qua đào tạo giáo viên, chương trình học tập và nội dung sách giáo khoa;
- Nhân thức tầm quan trọng của giảng dạy bằng tiếng mẹ đẻ từ độ tuổi mầm non và những năm đầu của trường tiểu học;
- Phát triển những quan hệ hợp tác giữa các chính phủ và khu vực ngoài quốc doanh nhằm tăng cường tiếp cận giáo dục chất lượng;

Các biện pháp tăng cường năng lực và nguồn tài chính

- Duy trì hoặc nếu cần thiết, tăng chi tiêu công cho giáo dục, lưu ý rằng các chi phí đơn vị cho việc đưa các trẻ em thiệt thòi nhất và bị gạt ra ngoài lề xã hội đến trường chắc chắn sẽ tăng lên;
- Tăng chi tiêu cho giáo dục mầm non, xóa mù chữ và chất lượng, đặc biệt hoạt động đào tạo giáo viên, phát triển nghề nghiệp;
- Tăng cường năng lực quản lý của chính quyền các cấp;
- Điều phối các chương trình giáo dục và chăm sóc

mầm non và xóa mù chữ cho người lớn và với sự tham gia của các bộ ngành và tổ chức phi chính phủ (NGO);

- Chính thức xúc tiến sự tham gia của toàn xã hội trong việc xây dựng, thực thi và giám sát các chính sách GDCMN;
- Đầu tư nâng cao năng lực thu thập, phân tích và sử dụng dữ liệu trong hệ thống giáo dục.

Xã hội dân sự

- Củng cố hơn nữa các tổ chức xã hội dân sự nhằm giúp người dân ủng hộ GDCMN và lên tiếng khiến chính phủ và cộng đồng quốc tế phải có trách nhiệm thực hiện chương trình;
- Tích cực tham gia cùng chính phủ trong nước xây dựng, thực thi và giám sát các chính sách giáo dục;
- Khuyến khích đào tạo về tài chính và phân tích chính sách giáo dục.

Các tổ chức quốc tế và nhà tài trợ

- Tăng nhanh viện trợ cho giáo dục cơ bản nhằm đáp ứng nhu cầu tài trợ nước ngoài hàng năm là 11 tỷ đô la Mỹ vào năm 2010;
- Tăng ít nhất 10% phần viện trợ dành cho giáo dục cơ bản trong tài trợ song phương cho ngành;
- Tăng cường năng lực của chính phủ trong việc sử dụng các khoản viện trợ lớn hơn một cách hữu hiệu;
- Đảm bảo rằng nguồn viện trợ này:

Có trọng tâm hơn, tiếp cận được các quốc gia cần viện trợ nhất, đặc biệt là các nước yếu kém và những quốc gia thuộc Châu Phi cận Sahara;

Toàn diện hơn nữa nhằm bao gồm các chương trình mầm non, đào tạo kỹ năng và xóa mù chữ cho thanh thiếu niên và người lớn và tăng cường năng lực trong xây dựng chính sách, lập kế hoạch, thực thi và giám sát;

Tập trung vào GDCMN hơn là giáo dục sau bậc học phổ thông;

Mang tính dư báo cao hơn để có thể hỗ trợ các chương trình giáo dục quốc gia dài hạn;

Phù hợp hơn nữa với các chương trình và ưu tiên của chính phủ.

Chương 1. Duy trì giáo dục phù hợp cho mọi người



n bản Báo cáo Giám sát Toàn cầu GDCMN lần thứ sáu này là một tâm điểm của một tiến trình quốc tế đầy tham vọng nhằm mở rộng và cải thiện các cơ hội học tập cho mọi trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn vào năm 2015.

Tháng Tư 2000, tại Dakar, 164 chính phủ đã cùng với các tổ chức đối tác thông qua một Chương trình Hành động nhằm đạt được 6 mục tiêu về Giáo dục cho Mọi người (GDCMN), liên quan đến việc mở rộng chăm sóc và giáo dục mầm non, đạt được phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH), phát triển các cơ hội học tập cho thanh thiếu niên và người lớn, tăng cường tỷ lệ người biết chữ, bình đẳng giới và cân bằng giới trong giáo dục, cải thiện chất lượng giáo dục.

Liều các chính phủ có đang làm theo cam kết của mình đối với GDCMN? Khu vực nào và quốc gia nào đạt được nhiều tiến bộ nhất? Những thách thức lớn nhất nằm ở đâu? Các sáng kiến chính sách nào đang được xúc tiến để tăng cường cơ hội tiếp cận với giáo dục, cải thiện chất lượng giáo dục, đặc biệt là tại những khu vực và công đồng dân cư thiệt thòi nhất? Công đồng quốc tế đã đưa ra được sự hỗ trợ thích đáng hay chưa?

Chương trình nghị sự GDCMN được xây dựng dựa trên nền tảng niềm tin rằng chính sách công có thể cải tổ tận gốc rễ hệ thống giáo dục nếu như có được sự hậu thuẫn đầy đủ về các nguồn lực và ý chí chính trị. Đánh giá về xu hướng toàn cầu kể từ năm 2000 cho thấy sự phù hợp lâu dài của chương trình nghị sự Dakar cho phát triển, mặc dù tồn tại rủi ro là tầm quan trọng của chương trình toàn cầu này có thể bị che lấp bởi những vấn đề như là biến đổi khí hậu và sức khỏe công đồng

Những xu hướng toàn cầu ảnh hưởng đến giáo dục

Đô thị hóa và tăng trưởng dân số. Trong số 5 trẻ em mới sinh thì có tới 4 trẻ em thuộc các nước đang phát triển. Dân số có độ tuổi dưới 15 chiếm tới 42% toàn bộ dân số của những nước kém phát triển nhất. Trong số những quốc gia khó đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học và trung học nhất, nhiều nước sẽ phải đối mặt với sức ép về quy mô nhập học tăng lên trong những thập kỷ tới:

Vào năm 2008, hơn một nửa dân số thế giới (khoảng 3,3 tỷ người) sẽ sống tại các thành phố, gần một phần ba trong

số đó sinh sống trong những khu ổ chuột đô thị. Gần một nửa cư dân mới của thành phố là những người di cư từ nông thôn ra thành thị. Xây dựng những trường học đô thị để đáp ứng nhu cầu học tập của số trẻ em di cư này và những trẻ em từ khu ổ chuột nhanh chóng trở thành một vấn đề chính sách căng thẳng.

Chăm sóc sức khỏe HIV/AIDS, bệnh lao, sốt rét là nguyên nhân gây ra khoảng 6 triệu người chết mỗi năm trên toàn thế giới, với mức độ đặc biệt cao tại Châu Phi cận Sahara. Những căn bệnh này có một tác động rất lớn đến hệ thống trường học. Phụ nữ ngày càng phải mang trên vai mình gánh nặng HIV/AIDS. Con số trẻ em mồ côi có AIDS dưới 18 tuổi dự kiến sẽ vượt quá 25 triệu vào 2010. Trong khi đó, tình trạng giáo viên vắng mặt và chết do nhiễm HIV/AIDS ảnh hưởng trực tiếp đến việc cung cấp dịch vụ và chất lượng giáo dục. Những can thiệp về sức khỏe và dinh dưỡng trong trường học tác động đến việc đến lớp và học tập, đồng thời cũng là những giải pháp quan trọng để tiến tới PCGDTH.

Tăng trưởng kinh tế và sự bất bình đẳng ngày càng tăng

Trong khoảng thời gian giữa 2000 và 2005, tăng trưởng kinh tế tăng lên tại Châu Phi cận Sahara (GDP trên đầu người tăng trung bình 1,9% một năm) và Nam Á (tăng 4,3%), và duy trì ở mức cao tại Đông Á và Thái Bình Dương (7,2%). Thời kỳ 1990 và 2004, số người sống ở mức cực kỳ nghèo đói (nghĩa là dưới mức 1 đô la Mỹ một ngày) giảm 260 triệu, với hơn một nửa mức giảm đó là từ năm 1999 trở đi. Tuy nhiên, việc giảm số người nghèo đói thường đi đôi với tình trạng bất bình đẳng tăng lên. Châu Mỹ La Tinh và Châu Phi cận Sahara là những khu vực đang phát triển có tình trạng bất bình đẳng cao nhất về kinh tế, nhưng kể từ 1990 sự phân hóa giàu nghèo cũng bắt đầu trở nên lớn hơn trong khắp Châu Á và các quốc gia chuyển đổi thuộc Nam và Đông Âu. Nếu các chính sách về giáo dục không được xây dựng hướng đến những trẻ em nghèo và thiệt thòi, tình trạng bất bình đẳng kinh tế xã hội sẽ trở nên tồi tệ hơn do chất lượng giáo dục thấp và các hệ thống trường lớp phân hóa rõ rệt. Trình độ giáo dục tiếp tục có sự cách biệt khá lớn giữa các học sinh có hoàn cảnh xã hội khác nhau.

Sự trở dậy của nền kinh tế tri thức. Vào năm 2006, dịch vụ đã trở thành khu vực thuê nhân công lớn nhất trong mọi nền kinh tế trừ Châu Phi cận Sahara, Tây và Nam Á. Nền kinh tế toàn cầu mang tính tri thức nhiều hơn, đòi hỏi một lực lượng lao động có nhiều kỹ năng hơn. Giáo

Chương trình nghị sự GDCMN được xây dựng dựa trên nền tảng niềm tin rằng chính sách công có thể cải tổ tận gốc rễ hệ thống giáo dục nếu như có được sự hậu thuẫn đầy đủ về các nguồn lực và ý chí chính trị

duc tiểu học chất lượng và phát triển các hệ thống giáo dục trung học cung cấp các kỹ năng giải quyết vấn đề và tư duy một cách độc lập, có chính kiến là nền tảng cho sự phát triển

Các nước yếu kém và có xung đột Số vụ xung đột vũ trang trên thế giới đã và đang giảm xuống. Các điều tra cho thấy ngày càng nhiều quốc gia có mức độ tự do tăng lên. Trong khi đó, các tổ chức xã hội dân sự ngày càng có thêm sức mạnh ở tầm quốc tế. Các nước yếu kém- đặc trưng bởi thể chế yếu kém, kinh tế khó khăn và trong một số trường hợp là xung đột tôn giáo và dân sự - ngày càng nổi lên như là một ưu tiên quan trọng của GDCMN. Ước tính có hơn một nửa tỷ người sinh sống tại 35 nước được Ủy ban Hỗ trợ Phát triển OECD xếp vào diện các nước yếu kém.

Nỗ lực tăng viện trợ. Các khoản viện trợ chính thức (ODA) từ các nhà tài trợ song phương đã tăng 9% hàng năm trong thời kỳ giữa 1999 và 2005. Tuy nhiên, các dữ liệu sơ bộ cho thấy tổng mức ODA giảm 5,1% vào năm 2006.

Mặc dù số nước thu nhập thấp được hưởng lợi từ tổng số ODA tăng lên trong thời kỳ 1999- 2004, các nước có mức thu nhập trung bình là được hưởng lợi nhiều nhất từ nguồn này trong khoảng thời gian 2004 và 2005, chủ yếu là do nguồn viện trợ khá lớn cho I- rắc. Trong thời gian Hội nghị Thương đỉnh Gleneagles 2005, các nước G8 đã thông báo mức tăng ODA 50 tỷ đô la Mỹ cho tất cả các nước đang phát triển vào năm 2010, trong đó có 25 tỷ đô la Mỹ cho Châu Phi. Nếu không tính các khoản viện trợ nhân đạo và giảm nợ, viện trợ cho Châu Phi tăng rất ít kể từ 2004. Rõ ràng là các nhà tài trợ cần phải tăng cường các khoản hỗ trợ cho châu lục này.

Xu hướng trong nghiên cứu về giáo dục và phát triển

Nghiên cứu gần đây khẳng định những lợi ích liên quan đến phát triển của việc mở rộng hệ thống giáo dục nhưng cho thấy nhu cầu cần phải có những chính sách hỗ trợ để có thể xóa bỏ sự bất bình đẳng và cải thiện chất lượng học tập.

Hơn nửa tỷ người đang sống ở ba mươi lăm quốc gia được coi là yếu kém



**Tuyên bố
Toàn cầu về
Nhân Quyền
vào năm 1948
và các hiệp ước
sau đó đã xây
dựng nền tảng
cho quyền
được giáo dục
và gây sức ép
về mặt pháp lý
để buộc các
chính phủ
phê chuẩn các
hiệp ước này**

- Các nghiên cứu về thần kinh học cho thấy lứa tuổi mầm non là một giai đoạn quan trọng cho việc đạt được những kỹ năng về nhận thức. Phát hiện này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc khuyến khích trẻ nhỏ một cách phù hợp, đặc biệt là thông qua các chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non (CSGDMN).
- Trường học là một môi trường thuận lợi để thực hiện các biện pháp dinh dưỡng và chăm sóc sức khỏe
- Các nhà kinh tế phát triển đã chứng minh rằng giáo dục và mức độ biết chữ của cha mẹ thường dẫn đến cuộc sống mạnh khỏe hơn, sinh đẻ ít hơn và những đứa con ít bệnh tật hơn.
- Mở rộng giáo dục không nhất thiết đồng nghĩa với giảm tình trạng bất bình đẳng. Trẻ em của các nhóm cộng đồng dân tộc và văn hóa thiểu số thường là những người cuối cùng được hưởng lợi từ việc xây dựng và mở rộng trường lớp.
- Nghiên cứu gần đây về điểm kiểm tra môn toán và ngôn ngữ cho thấy chất lượng giáo dục có thể tác động tới tăng trưởng kinh tế mạnh hơn là số năm đi học của một người dân.

Hỗ trợ quyền được giáo dục

Tuyên bố Toàn cầu về Nhân Quyền vào năm 1948 và các hiệp ước sau đó đã xây dựng nền tảng cho quyền được giáo dục và gây sức ép về mặt pháp lý để buộc các chính phủ phê chuẩn các hiệp ước này. Công ước về Quyền Trẻ

em, hiệp ước về các quyền con người được thông qua rộng rãi nhất từ trước tới nay, đã tái khẳng định quyền được đi học tiểu học miễn phí và bắt buộc, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển và tạo điều kiện sống tốt cho trẻ em. Việc thông qua các hiệp ước quốc tế cho thấy chính phủ đã biến các điều khoản của hiệp ước thành khuôn khổ pháp lý quốc gia và thực thi các khuôn khổ này. Tuy nhiên, trong tổng số 173 quốc gia báo cáo gần đây, 38 quốc gia, chiếm 1/5, không đưa các điều khoản vào hiến pháp để thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học bắt buộc và miễn phí. Tỷ lệ này tăng lên 1/3 nếu không tính Bắc Mỹ và Tây Âu vào nhóm nước báo cáo. Kể từ năm 2000, hai mươi ba quốc gia đã thiết lập những điều khoản pháp lý để thực hiện giáo dục bắt buộc. Một số quốc gia đã xây dựng khung pháp lý trong nước để đảm bảo các nguồn lực cho giáo dục: Hiến pháp của Bra-xin và In-đô-nê-xi-a đã quy định một tỷ lệ phần trăm nhất định của thu ngân sách dành cho giáo dục cơ bản.

Những sáng kiến quốc tế về GDCMN đã tập trung vào những mục tiêu cụ thể (xóa mù chữ, trẻ em gái, HIV/AIDS) và việc cải thiện chất lượng của những khoản viện trợ. Sự hời tu của những sáng kiến này là yếu tố sống còn để có thể đạt được toàn bộ mục tiêu của giáo dục cơ bản.

Báo cáo tóm tắt này phân tích những tiến độ thực hiện sáu mục tiêu GDCMN (Chương 2), rà soát lại những sáng kiến chính sách giáo dục quốc gia đã được thực hiện kể từ Dakar, đặc biệt đối với các nhóm dân cư thiệt thòi và dễ bị tổn thương (Chương 3), xem xét hoạt động tài trợ quốc tế và quốc gia cho giáo dục (Chương 4) và đưa ra những kết luận về triển vọng đạt được mục tiêu GDCMN cũng như một hệ thống chính sách phù hợp (Chương 5).

Nhiều thế hệ tại một lớp học xóa mù chữ tại Trung Quốc



Giáo dục mầm non: tiến triển không đều, trẻ em thiệt thòi ít có khả năng tiếp cận nhất

Giáo dục tiểu học: tiến bộ nhanh hơn tại các khu vực có tỷ lệ trẻ em đến trường thấp kể từ 2000

Chất lượng giáo dục kém: vấn đề toàn cầu, đặc biệt ở những nơi hệ thống giáo dục được mở rộng quá nhanh

Trẻ em thất học: giảm mạnh kể từ 2002

Chương 2. Sáu mục tiêu về GDCMN: Chúng ta đã đi được bao xa?

Sự cách biệt theo khu vực địa lý: luôn tồn tại dù tỷ lệ học sinh nhập học ở cấp tiểu học tăng lên

Sự cách biệt về giới: không thuyên giảm đáng kể, là vấn đề nhức nhối tại cấp giáo dục trung học và đại học

Tuyển dụng giáo viên: không theo kịp tốc độ gia tăng học sinh nhập học ở bậc tiểu học

Xóa mù chữ toàn cầu: thành tựu ít ỏi với những tiến bộ đáng kể tại Trung quốc

Trong bối cảnh đã đi được một nửa chặng đường từ năm 2000 đến năm 2015, thời điểm mục tiêu để hoàn thành GDCMN, chương này sử dụng các dữ liệu của năm học kết thúc vào 2005 để đánh giá những tiến độ đạt được sáu mục tiêu GDCMN. Thế giới đã đạt được những thành tựu đáng kể nhưng không đồng đều trong việc thực hiện các mục tiêu GDCMN kể từ Hội nghị Dakar. Sự phân hóa về giáo dục trong mỗi quốc gia trở nên phổ biến và chất lượng giáo dục nghèo nàn nổi lên thành mối quan ngại chủ yếu.

Mục tiêu 1. Chăm sóc và giáo dục mầm non: Khoảng cách rất lớn giữa các khu vực

'Mở rộng và cải thiện chăm sóc và giáo dục mầm non toàn diện, đặc biệt là đối với những trẻ em thiệt thòi và dễ tổn thương nhất'

Nghiên cứu thực tế cho thấy những chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non được thiết kế phù hợp tỏ ra hết sức thuyết phục, nhất là những chương trình cho các trẻ em thiệt thòi nhất trong xã hội¹. Những chương trình phát triển toàn diện (holistic programmes) cải thiện tình trạng dinh dưỡng, sức khỏe, đời sống và phát triển nhân thức của trẻ, giúp chúng chuẩn bị tốt hơn cho việc bước

vào và theo học bậc tiểu học. Đầu tư vào những chương trình này cho hiệu quả kinh tế cao đồng thời xóa bỏ được sự bất bình đẳng và những thiệt thòi của trẻ - đặc biệt những em từ các gia đình nghèo.

Mặc dù tỷ lệ tử vong trẻ em dưới 5 tuổi trên toàn cầu đã giảm kể từ năm 1995 (giảm từ 92 xuống 78 trong mỗi 1 000 trẻ em), tỷ lệ này vẫn còn khá cao tại Châu Phi cận Sahara. Khoảng 10 triệu trẻ em dưới 5 tuổi đã tử vong trong năm 2005, phần lớn trong số đó là tại các quốc gia đang phát triển. Hầu hết các vụ tử vong này đều có thể tránh được nếu có các dịch vụ chăm sóc sức khỏe và các chương trình dinh dưỡng trẻ em cơ bản. Tại các nước đang phát triển, cứ 4 trẻ em thì có một trẻ bị ảnh hưởng của tình trạng suy dinh dưỡng và thiếu dinh dưỡng. Tình trạng này tác động trực tiếp đến giáo dục, khiến trẻ trở nên dễ tổn thương trước bệnh tật, ít khả năng đi học hơn và nhiều khả năng bỏ học hơn.

Những chương trình cho trẻ dưới 3 tuổi bao gồm các cấu phần về dinh dưỡng, sức khỏe và phát triển nhân thức có tác động tích cực đến đời sống của trẻ em. Tuy nhiên, chỉ có 53% các quốc gia trên thế giới có các chương trình CSGDMN chính thức tập trung vào độ tuổi này. Các chương trình này rất phổ biến tại Bắc Mỹ, Tây Âu, Trung Á, Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê. Sự phổ biến của chương trình này phần nào phản ánh mức độ tham gia khá nhiều của

Những chương trình cho trẻ dưới 3 tuổi bao gồm các cấu phần về dinh dưỡng, sức khỏe và phát triển nhân thức có tác động tích cực đến đời sống của trẻ em

¹ Chi tiết xem Báo cáo 2007-Nền tảng vững mạnh - chăm sóc và giáo dục mầm non

phụ nữ vào thị trường lao động. Tại những nơi khác trên thế giới, chính phủ thường coi việc chăm sóc sức khỏe và giáo dục trẻ em độ tuổi mầm non là trách nhiệm của các gia đình và/hoặc những nhà cung cấp dịch vụ tư nhân. Kết quả là, có rất ít khuôn khổ quốc gia được thực hiện để tài trợ, điều phối và giám sát các chương trình CSGDMN

Những tiến bộ không đồng đều trong giáo dục mầm non

Các chính phủ tích cực hơn trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục cho trẻ em ở nhóm từ 3 tuổi đến khi bắt đầu đi học tiểu học. Con số trẻ em đi học mẫu giáo trên toàn thế giới tăng thêm 20 triệu lên con số 132 triệu trong thời gian 1999 - 2005. Tây và Nam Á, Châu Phi cận Sahara cho thấy mức tăng lớn nhất (lần lượt là 67% và 61%), trong khi tại Đông Á, số học sinh mẫu giáo lại giảm đáng kể do nhóm trẻ độ tuổi này tại Trung quốc giảm xuống.

Tỷ lệ trẻ đi học mẫu giáo cũng tăng lên với tỷ lệ nhập học chung (TLNHC) toàn cầu từ 33% trong năm 1999 tăng lên 40% năm 2005 (xem Hình 2.1). Tỷ lệ này tỏ ra khác biệt đáng kể theo khu vực, từ 14% tại Châu Phi cận Sahara đến 83% tại các nước thuộc Ca-ri-bê. Khu vực Tây và Nam Á, Thái Bình Dương cho thấy kết quả học tập cao nhất, với 15 điểm phần trăm mỗi khu vực, tiếp theo là Ca-ri-bê (12 điểm phần trăm), sau đó là Trung và Đông Âu (mười điểm phần trăm), khẳng định sự hồi phục của khu vực từ sau những năm 1990. Tỷ lệ trẻ em đến lớp tại bậc học này cao

nhất tại các nước phát triển và đang chuyển đổi, tại Châu Mỹ La Tinh, Ca-ri-bê và Thái Bình Dương

Châu Phi cận Sahara và các Tiểu vương quốc Ả Rập chiếm gần ba phần tư trong số 50 quốc gia có tỷ lệ nhập học mầm non dưới 30%. Tuy nhiên, nhiều nước trong số này cho thấy những thay đổi nhanh chóng: tỷ lệ TLNHC đã tăng gấp đôi hoặc gấp ba tại những nước có xuất phát điểm rất thấp như Burundi, Công-gô, Eritrea, Madagascar và Xê-nê-gan. Trong một số trường hợp, số trường học tăng trên 100% (Xê-nê-gan, Công-gô), một số trường hợp khác thì chính phủ cung cấp các trường mẫu giáo miễn phí (Ghana) hoặc hỗ trợ việc mở các trung tâm nuôi dạy trẻ mới (Eritrea).

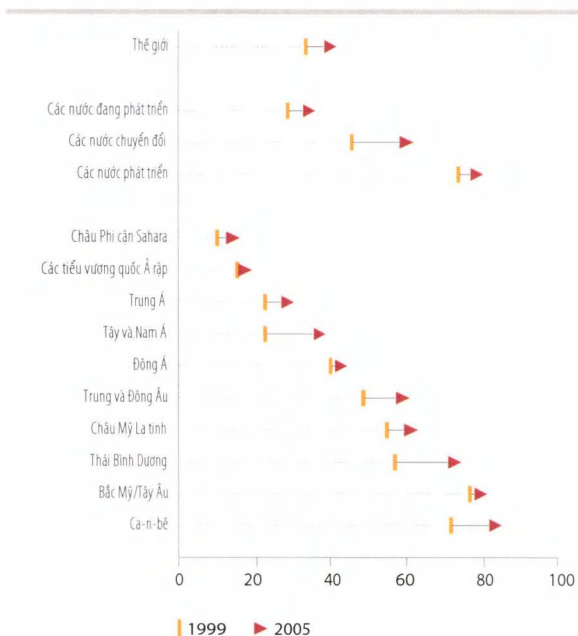
Mặc dù trẻ em từ khu vực nông thôn và nghèo hơn chắc chắn sẽ được hưởng lợi nhiều hơn từ các chương trình CSGDMN, nhưng chúng lại có ít khả năng tiếp cận các chương trình này nhất. Mất cân bằng giới tại bậc học này mất khác lại ít nổi bật hơn các cấp giáo dục khác, có lẽ do trẻ được đi học thường từ những tầng lớp khá giả hơn trong xã hội. Chỉ số về cân bằng giới (GPI) vào khoảng trên dưới 0,90 tại mọi khu vực vào năm 2005. Tình trạng mất cân bằng giới bất lợi cho trẻ em gái tồn tại ở nhiều quốc gia, bao gồm Chad (0,48) and Ma Rốc (0,65), nhưng tình trạng mất cân bằng giới nghiêng về phía trẻ em nam cũng phổ biến một cách tương đương

Thiếu giáo viên mầm non

Yếu tố quan trọng nhất quyết định chất lượng giáo dục trong của các chương trình CSGDMN là tương tác giữa trẻ và người chăm sóc hoặc các giáo viên. Cu thể là việc đào tạo giáo viên một cách phù hợp và quy mô lớp tương đối nhỏ là nhân tố cơ bản để tối đa hóa các lợi ích mà trẻ có thể nhận được. Trên toàn thế giới duy trì tỷ lệ khoảng 22 trẻ một giáo viên mẫu giáo vào năm 2005, cao hơn tỷ lệ năm 1999 đôi chút. Tỷ lệ học sinh/giáo viên (HS/GV) tăng thêm 40% tại 121 quốc gia có số liệu để đánh giá. Tây và Nam Á, Châu Phi cận Sahara có mức tăng lớn nhất với tỷ lệ học sinh trên một giáo viên lên đến 40:1 tại Tây và Nam Á. Tỷ lệ học sinh trên giáo viên được đào tạo, một chỉ số bổ sung về khả năng tiếp cận của trẻ em với hoạt động học tập chất lượng, có thể còn cao hơn tỷ lệ học sinh trên một giáo viên: tại Ghana, tỷ lệ này là 155:1, phản ánh tình trạng khó khăn của quốc gia này trong việc đáp ứng số lượng trẻ em đi học mẫu giáo tăng vọt.

Mặc dù trẻ em từ khu vực nông thôn và nghèo hơn chắc chắn sẽ được hưởng lợi nhiều hơn từ các chương trình CSGDMN, nhưng chúng lại có ít khả năng tiếp cận các chương trình này nhất

Hình 2.1: Tỷ lệ nhập học chung (TLNHC) của giáo dục mầm non tính bình quân gia quyền theo khu vực, năm 1999 và 2005



Nguồn: Xem Chương 2 Báo cáo GDCMN đầy đủ

Mục tiêu 2. Phổ cập giáo dục tiểu học: đã tiến triển nhưng vẫn chưa gần tới đích

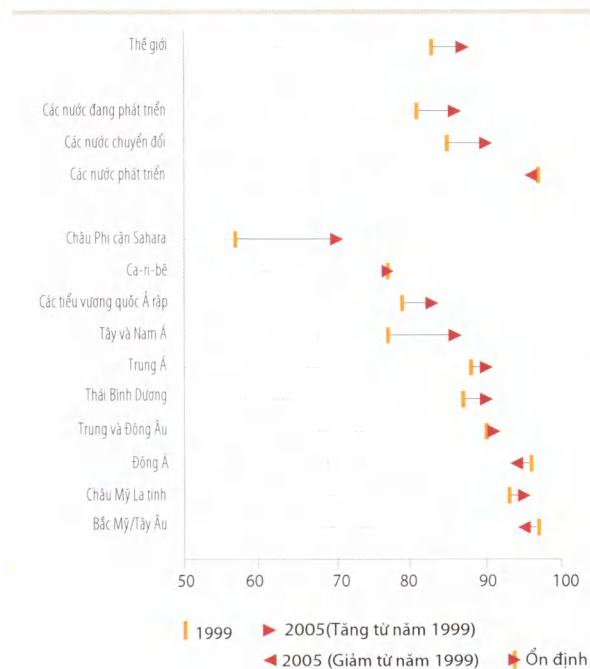
‘Đảm bảo rằng vào năm 2015 mọi trẻ em, đặc biệt là trẻ em gái, trẻ em có hoàn cảnh khó khăn và trẻ em dân tộc thiểu số có thể tiếp cận và hoàn thành chương trình giáo dục tiểu học bắt buộc, miễn phí với chất lượng tốt.’

Thế giới đã thực hiện được những chiến dịch liên tục để tiến tới mục tiêu PCGDTH, một phần là nhờ việc bãi bỏ học phí tại một số quốc gia. Số trẻ em đi học tiểu học tăng khoảng 4%, từ 130 triệu lên 135 triệu trong thời gian giữa 1999 và 2005. Những thành tích nổi bật nhất là Châu Phi cận Sahara (40%), các Tiểu vương quốc Ả Rập (11,6%), Nam và Tây Á (9,4%). Các mức giảm tại các khu vực khác là do tỷ lệ sinh đẻ giảm xuống

Để có thể đạt được PCGDTH vào năm 2015, mọi trẻ em thuộc nhóm tuổi phù hợp cần được đến trường vào năm 2009. Xu hướng là khả quan với số trẻ em mới đi học tăng lên tại các quốc gia chậm trễ trong việc tạo điều kiện cho trẻ em tiếp cận với giáo dục. Tuy nhiên một số quốc gia, hầu hết tại Châu Phi cận Sahara và các Tiểu Vương quốc Ả Rập sẽ rất khó khăn trong việc đạt được mục tiêu PCGDTH trong thập kỷ tới.

Số trẻ tham gia bậc tiểu học tăng lên nhưng mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học vẫn còn xa mới đạt được (xem Hình 2.2)

Hình 2.2: Tỷ lệ nhập học đúng tuổi (TLNHĐT) tại bậc tiểu học, tính bình quân gia quyền theo khu vực, năm 1999 và 2005

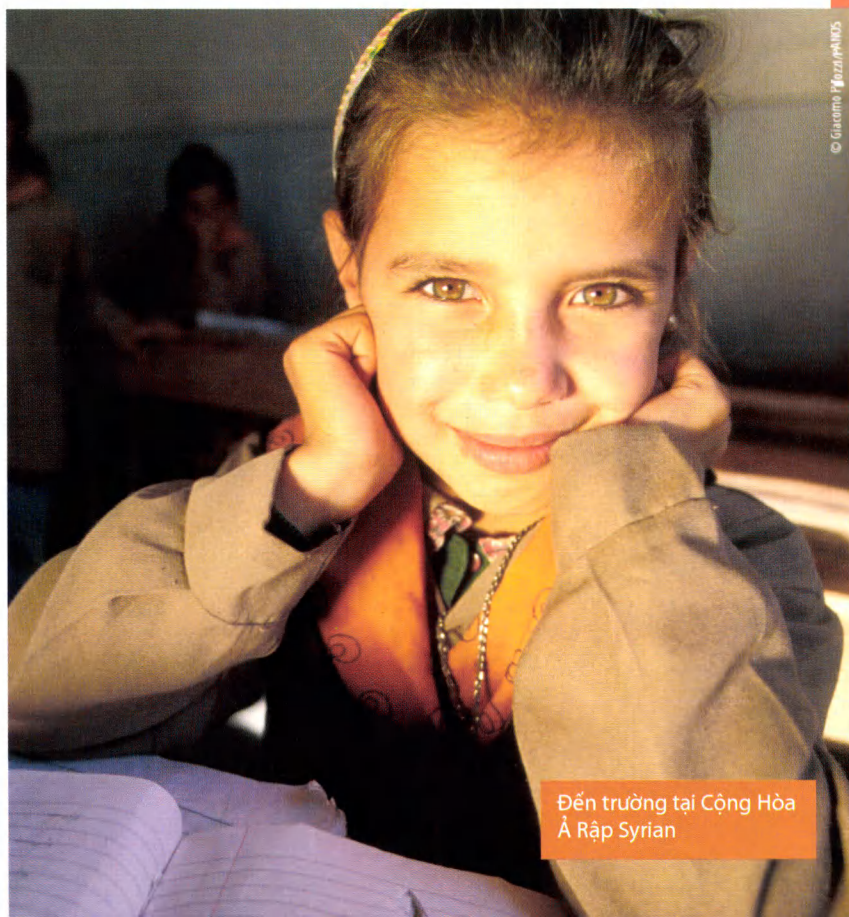


Nguồn: Xem Chương 2 Báo cáo GDCMN đầy đủ

Trên toàn thế giới có 688 triệu trẻ em đã nhập học bậc tiểu học trong năm 2005, tăng 6,4% kể từ 1999. Số trẻ em nhập học tăng mạnh sau Hội nghị Dakar tại Châu Phi cận Sahara (tăng thêm 29 triệu, tương đương 36%), Tây và Nam Á (35 triệu, 22%), trong khi tại các Tiểu vương quốc Ả Rập tỷ lệ này vẫn duy trì ở cùng một mức trước Hội nghị Dakar. Tăng trưởng dân số vẫn tiếp tục đặt các hệ thống giáo dục dưới sức ép trong thập kỷ tiếp theo: dân số ở độ tuổi tiểu học sơ kiến sẽ tăng 22% tại Châu Phi cận Sahara và 13% tại các Tiểu vương quốc Ả Rập. Tại nhiều khu vực khác tỷ lệ trẻ em đến trường ổn định hoặc giảm xuống, một xu hướng gắn với tình trạng dân số độ tuổi đi học trở nên ít đi.

Tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập, Trung Á, Tây và Nam Á, tỷ lệ nhập học đúng tuổi (TLNHĐT) trung bình dưới 90%, với mức cực kỳ thấp tại Djibouti (33%) và Pakistan (68%). Tình trạng trầm trọng nhất xảy ra tại Châu Phi cận Sahara, nơi hơn 60% các quốc gia trong khu vực có tỷ lệ TLNHĐT dưới 80% và hơn một phần ba có tỷ lệ TLNHĐT dưới 70%. Hầu hết quốc gia có tỷ lệ TLNHĐT dưới 95% vào năm 1999 hoặc 2005 cho thấy mức tăng trưởng theo thời gian và trong một số trường hợp tiến độ phổ cập tiểu học tăng tốc đáng kể từ sau Hội nghị Dakar. Trong một vài trường hợp mức tăng trưởng này phản ánh tác động của các chính sách công được thiết kế để tạo điều kiện cho những trẻ em thiệt thòi nhất được đến trường như chính sách bãi bỏ học phí. Hầu hết quốc gia có tỷ lệ TLNHĐT thấp nhất vào năm 1999 đều cho thấy sự cải thiện

Tăng trưởng dân số vẫn tiếp tục đặt các hệ thống giáo dục dưới sức ép trong thập kỷ tiếp theo



Đến trường tại Cộng Hòa Ả Rập Syrian

Một động lực toàn cầu đã được nhen nhóm và hiện nay phụ thuộc rất nhiều vào một số ít quốc gia

Khoảng cách trong cơ hội tiếp cận: sự bất bình đẳng trong giáo dục

Tiến triển của tỷ lệ nhập học kể từ sau Hội nghị Dakar rất hiếm khi đồng nhất giữa các khu vực, tỉnh thành hoặc các bang trong một quốc gia. Tại Nê-pan chẳng hạn, tỷ lệ TLNHĐT tại khu vực tây và viễn tây rất cao (trên 95%), trong khi tại một phần của miền đông và các khu vực miền trung lại chỉ thấp dưới 60%. Tại Ghi-nê hầu hết trẻ em ở khu vực thủ đô Conakry đều đi học, nhưng tỷ lệ này lại giảm xuống dưới 50% ở những quận huyện phụ cận.

Khi các hệ thống giáo dục được mở rộng, liệu sự mất cân đối này có giảm đi trong mỗi quốc gia? Trên thực tế không có một mối liên hệ rõ ràng nào giữa tỷ lệ TLNHĐT tăng lên và những cách biệt theo khu vực địa lý. Những cải thiện trong tỷ lệ TLNHĐT cho thấy mối liên hệ với sự thu hẹp cách biệt về mặt địa lý tại Bra-xin, Burkina Faso, Cam-pu-chia, In-đô-nê-xi-a, Mali, Ma Rốc, Mô-ză-m-bích, Ni-giê và

Nước Cộng hòa Tanzania, nhưng lại đi đôi với sự cách biệt lớn hơn tại Bangladesh, Benin, Ê-ti-ô-pi-a, Gambia, Ghi-nê, Ấn Độ, Kê-ny-a, Mauritania và Zambia. Một sự tương phản hoàn toàn tồn tại ngay giữa các nước có cùng một tỷ lệ TLNHĐT, tạo ra sự cách biệt rất lớn giữa tỷ lệ nhập học khá cao tại Ê-ti-ô-pi-a và Ni-giê-ri-a trong khi cực kỳ thấp tại Ghana

Các hộ gia đình trong những cộng đồng nghèo và hẻo lánh có xu hướng nghèo hơn và bị loại ra bên lề xã hội nhiều hơn, và vì thế có ít cơ hội tiếp cận với giáo dục cơ bản chất lượng hơn. Dữ liệu điều tra về hộ gia đình từ 40 quốc gia cho thấy: trong 32 nước, các tỷ lệ học sinh đi học rông ở khu vực thành thị cao hơn khu vực nông thôn. Tuy nhiên, "ưu thế thành thị" không phát huy tác dụng đối với mọi trẻ em, đặc biệt những em lớn lên trong những khu ổ chuột của thành thị. Tại nhiều quốc gia, bao gồm Bra-xin, Guatemala, Cộng hòa Tanzania, Zambia và Zimbabwe, tỷ lệ nhập học tại những khu ổ chuột như vậy đều giảm xuống

Bản đồ 2.1: Thách thức về tỷ lệ trẻ em thất học – tương quan với tỷ lệ nhập học đúng tuổi (TLNHĐT), 2005



Nguồn: Xem Chương 2 Báo cáo GDCMN đầy đủ

Các ranh giới, tên gọi và trình bày trên bản đồ không hàm ý sự chấp thuận chính thức nào của UNESCO. Thiết kế dựa trên bản đồ của Liên Hợp Quốc

Điều tra về hộ gia đình tiến hành tại một số quốc gia Châu Phi cận Sahara cho thấy các hộ gia đình nghèo có tỷ lệ trẻ em nhập học thấp hơn, cho dù ở nông thôn hay thành thị

Số lượng trẻ em thất học giảm mạnh

Chỉ còn khoảng hơn 72 triệu trẻ em độ tuổi tiểu học không được đến trường vào năm 2005, giảm mạnh từ 96 triệu em vào năm 1999. Mức giảm này rất rõ rệt tại Tây và Nam Á (từ 31 triệu xuống 17 triệu) và Châu Phi cận Sahara (từ 42 triệu xuống 33 triệu). Tuy nhiên những khu vực này lần lượt chiếm tới 24% và 45% tổng số trẻ em thất học. Số trẻ em thất học bắt đầu giảm mạnh và nhanh chóng kể từ 2002 (giảm 19,2 triệu, so với mức giảm 5,2 triệu trong giai đoạn 1999 và 2002). Xu hướng đáng khích lệ này trong bối cảnh dân số tăng nhanh phản ánh khả năng tiếp cận và tham gia giáo dục tiểu học đã tăng mạnh trên toàn cầu.

Một đồng lực toàn cầu đã được nhen nhóm và hiện nay phụ thuộc rất nhiều vào một số ít quốc gia Ấn Độ, Ni-giê-ri-a và Pakistan cùng nhau chiếm đến 27% số trẻ em không được đi học trên toàn cầu. Nếu kể cả bảy quốc gia có hơn một triệu trẻ em thất học (Burkina Faso, Bờ biển Ngà, Ê-ti-ô-pi-a, Kê-ny-a, Mali, Ni-giê và Việt Nam) thì con số này lên tới 40%. Ba mươi lăm quốc gia được coi là các nước yếu kém chiếm tới 37% trẻ em thất học trên toàn thế giới vào năm 2005. Tào cơ hội đi học tiểu học cho tất cả trẻ em là một vấn đề đặc biệt khó khăn (Bản đồ 2.1)

Khoảng 16% trẻ em thất học ban đầu đều có đi học nhưng sau đó bỏ học trước khi đạt độ tuổi hoàn thành tiểu học chính thức. Khoảng trên 32% sau đó có thể đi học muộn. Nhìn chung, trẻ em sẽ có nhiều khả năng thất học hơn nếu chúng từ những gia đình nghèo, sống ở nông thôn hoặc có mẹ cũng thất học. Là con gái lại càng làm cho khả năng không được đi học tăng lên. Số trẻ em gái trong tổng số trẻ em thất học giảm nhẹ trong khoảng năm 1999 đến 2005, từ 59% xuống 57%. Trẻ em gái tỏ ra thiệt thòi nhất ở phương diện này tại những vùng như Tây và Nam Á (66%), các Tiểu Vương quốc Ả Rập (60%). Cuối cùng, khuyết tật là nguyên nhân gắn bó chặt chẽ với nạn thất học: trung bình trong bảy quốc gia đang phát triển, các nghiên cứu điển hình cho thấy trẻ em khuyết tật chỉ có 50% cơ hội đến trường so với các em bình thường

Học hết tiểu học

Ở những nơi mà tỷ lệ lưu ban cao thì tỷ lệ trẻ em bỏ học cũng cao. Châu Phi cận Sahara là nơi có tỷ lệ lưu ban cao nhất (số trung bình 15%), tiếp theo là Tây và Nam Á, Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê (mỗi khu vực 5%). Tại hầu hết các

khu vực, tỷ lệ này cao nhất ở lớp 1 (ví dụ 37% tại Nê-pan, 34% tại Cộng hòa Dân chủ Lào, trên 30% tại Burundi, Comoros, Ghi-nê-xích đảo và Gabon, 27% tại Bra-xin và 24% tại Guatemala), một phần do trẻ em đến trường mà không được chuẩn bị đầy đủ, hiếm khi tham gia các chương trình CSGDMN, đặc biệt tại các quốc gia và khu vực nghèo nhất. Tuy nhiên, giữa 1999 và 2005, tỷ lệ lưu ban đã giảm ở hai phần ba số quốc gia có dữ liệu báo cáo trong 2 năm đó. Một số quốc gia đang áp dụng chính sách lên lớp tự động (Ê-ti-ô-pi-a) trong khi một số khác cho thấy kết quả tỷ lệ lưu ban giảm hẳn do đưa vào sử dụng chương trình học mới (Mô-zăm-bích).

Tình trạng học sinh bỏ học trước khi kết thúc tiểu học là một vấn đề quan ngại. Trong một nửa số quốc gia có dữ liệu báo cáo trong năm 2004, dưới 87% học sinh bắt đầu vào học từ lớp một học đến hết lớp cuối cùng của cấp tiểu học, một chỉ số gọi là tỷ lệ còn lại (survival rate). Tại Tây và Nam Á, tỷ lệ tiếp tục theo học đến lớp cuối cấp trung bình giảm xuống 79%, thấp nhất Châu Phi cận Sahara (63%), nơi mà nhiều nước chỉ có ít hơn một nửa số học sinh học đến cuối cấp. Trái lại, tỷ lệ trung bình tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập là 94%, tại Trung Á là 97% và tại Trung và Đông Âu, Bắc Mỹ và Tây Âu là trên 98%.

Phần trăm trẻ em học đến lớp cuối cấp tiểu học cải thiện đáng kể trong khoảng 1999 đến 2004 tại hầu hết các quốc gia có dữ liệu báo cáo. Tại một số nước, nhập học đúng tuổi tăng trong khi số học sinh học đến lớp 5 lại giảm xuống, cho thấy những khó khăn trong việc tăng khả năng tiếp cận giáo dục trong khi vẫn duy trì được số lượng học sinh học đến cuối cấp tiểu học. Không phải mọi trẻ em học đến lớp cuối cấp đều hoàn thành chương trình tiểu học. Những khoảng cách khá lớn tới trên hai mươi điểm phần trăm (percentage points) có thể nhận thấy tại Brunei Darussalam, Burundi, Grenada, Nê-pan, Ni-giê, Pakistan và Xê-nê-gan.

Học tiếp trung học và cao hơn

Xem xét những tiến bộ trong giáo dục trung học là một cấu phần quan trọng của tiến trình giám sát thực hiện GDCMN. Con số trẻ em tốt nghiệp tiểu học tăng lên khiến nhu cầu về giáo dục trung học cũng tăng lên theo. Hầu hết các chính phủ xem việc mở rộng giáo dục bắt buộc từ tiểu học lên trung học cơ sở là một mục tiêu chính sách quan trọng. Trên toàn thế giới cứ 4 nước thì có 3 nước đưa trung học cơ sở vào chương trình giáo dục bắt buộc. Mục tiêu cân bằng giới cũng khiến các quốc gia phải đảm bảo sự cân bằng giới trong cả hai cấp tiểu học và trung học.

Năm 2005, khoảng 512 triệu học sinh đã đến trường trung học trên toàn thế giới, một mức tăng thêm hơn 73 triệu

Phần trăm trẻ em học đến lớp cuối cấp tiểu học tăng lên trong khoảng 1999 đến 2004 tại hầu hết các quốc gia có dữ liệu báo cáo

Dữ liệu điều tra hộ gia đình cho thấy giáo dục không chính quy là một kênh chủ yếu để thanh thiếu niên và người lớn thiệt thòi học tập tại những quốc gia nghèo nhất trên thế giới

(17%) tính từ 1999. Sự tăng trưởng này là do các mức tăng tại Châu Phi cận Sahara (55%), Tây và Nam Á, các Tiểu Vương quốc Ả Rập (25% mỗi khu vực), và Đông Á (21%).

Số học sinh nhập học tại bậc trung học trên toàn thế giới tăng mạnh từ đầu những năm 1990. Tỷ lệ nhập học chung (TLNHC) trung bình tại bậc trung học là 52% vào năm 1991, 60% vào năm 1999 và 66% in 2005. Hai phần ba trở lên số học sinh độ tuổi trung học đến trường tại Châu Mỹ La Tinh, Đông Á và Thái Bình Dương. Con số bình quân thấp hơn tại Châu Phi cận Sahara (25%), Tây và Nam Á (53%), và các Tiểu Vương quốc Ả Rập (66%). Hầu hết các quốc gia Bắc Mỹ và Tây Âu đều đạt được phổ cập trung học và tỷ lệ TLNHC tương đối cao ở bậc trung học cũng tồn tại ở Trung và Đông Âu, cũng như Trung Á.

Giáo dục ở bậc đại học cũng phù hợp với mục tiêu về GDCMN như là một cấu phần của mục tiêu bình đẳng giới và là nguồn cung cấp quan trọng về giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Trên toàn thế giới có khoảng 138 triệu sinh viên đã đi học đại học vào 2005, cao hơn 45 triệu so với năm 1999. Đa số các cơ sở đào tạo đại học mới được thành lập là tại các nước đang phát triển (ví dụ Bra-xin, Trung quốc, Ấn độ và Ni-giê-ri-a). Tuy nhiên, chỉ có một số rất ít thanh thiếu niên độ tuổi phù hợp được đi học ở cấp này. Tỷ lệ nhập học chung ở bậc đại học trên toàn cầu chỉ vào khoảng 24% vào 2005, với sự khác biệt đáng kể giữa các khu vực, từ 5% tại Châu Phi cận Sahara và 11% tại Tây và Nam Á đến 70% tại Bắc Mỹ và Tây Âu.

Mục tiêu 3. Đáp ứng nhu cầu học tập của thanh thiếu niên và người lớn

‘Đảm bảo rằng nhu cầu học tập của mọi thanh thiếu niên và người lớn đều được đáp ứng thông qua khả năng tiếp cận công bằng đến các chương trình học tập và đào tạo kỹ năng cuộc sống phù hợp.’

Các chính phủ chủ yếu đáp ứng nhu cầu học tập của thanh thiếu niên và người lớn thông qua việc mở rộng giáo dục đại học và trung học chính quy. Tuy nhiên, mọi người còn phải có được những kỹ năng từ các hình thức phi chính quy và không chính quy. Xét từ góc độ sự công bằng, những hoạt động học tập này đáng được chú ý bởi chúng giúp những thanh thiếu niên và người lớn thiệt thòi được học tập và bởi vì có quá nhiều trẻ em không được đến trường hoặc bỏ học mà chưa nắm được những kỹ năng cơ bản. Các chương trình giáo dục không chính quy rất đa dạng và có xu hướng được giám sát bởi nhiều bộ và cơ quan chính phủ khác nhau. Tại nhiều quốc gia, những sáng kiến đào tạo quy mô nhỏ do các tổ chức phi chính phủ (NGO) thực hiện chiếm đa số trong loại hình

đào tạo này. Cải thiện việc giám sát cung và cầu đối với giáo dục không chính quy là một nhu cầu cấp bách ở mỗi quốc gia. Mặc dù nhiều hoạt hình học tập được thực hiện bên cạnh hệ thống giáo dục chính quy, nhưng hầu như không xác định mức độ đáp ứng cung cầu đối với các chương trình này.

Báo cáo 2008 đã thực hiện nghiên cứu đối với 30 quốc gia cung cấp hoạt động giáo dục không chính quy. Dữ liệu điều tra hộ gia đình cho thấy giáo dục không chính quy là một kênh chủ yếu để thanh thiếu niên và người lớn thiệt thòi học tập tại những quốc gia nghèo nhất trên thế giới.

Những chương trình xóa mù chữ quy mô lớn, thường tập trung vào những kỹ năng sống (y tế, quyền công dân) và sinh kế (tao thu nhập, trồng trọt) hiện rất phổ biến, đặc biệt là tại các nước nghèo, bao gồm Afghanistan, Ê-ti-ô-pi-a, Nê-pan và Xê-nê-gan, nơi những chương trình được tài trợ chủ yếu từ những hỗ trợ nước ngoài. Hoạt động giáo dục tương đương hoặc “cơ hội thứ hai”, đôi khi gắn với những chương trình xóa mù chữ là phương tiện chủ yếu để mang lại cơ hội học tập cho thanh thiếu niên (ví dụ tại Bra-xin, Cam-pu-chia, Hy Lạp, Ấn độ, In-đô-nê-xi-a, Mê-hi-cô, Phi-lip-pin, Thái Lan và Việt Nam). Những chương trình quốc gia khác tập trung vào việc phát triển kỹ năng trong nền kinh tế phi chính quy, bao gồm Trung quốc, Hy Lạp, Ghana, Nam Phi và Việt Nam. Những chương trình tập trung vào phát triển nông thôn vận hành cùng với sự hợp tác của Bộ Nông nghiệp được thực hiện tại Bra-xin, Burkina Faso, Trung quốc, Ê-ti-ô-pi-a, Ấn độ, Nê-pan, Phi-lip-pin và Thái Lan.

Các chương trình giáo dục không chính quy thường gắn với hoạt động phát triển cộng đồng. Tại nhiều quốc gia Châu Á, các trung tâm học tập cộng đồng (ví dụ Thái Lan

Bảng 2.1: Điều tra quốc gia về trình độ biết chữ của người lớn tại Kê-ny-a

Năm 2006, Kê-ny-a tiến hành một điều tra quốc gia về tỷ lệ người lớn biết đọc biết viết, sử dụng các bản đánh giá trực tiếp đối với 15.000 hộ gia đình. Ước tính tỷ lệ người lớn biết chữ vào khoảng 62%, thấp hơn mức tư ước tính 74% trong Điều tra Chùm Đa chỉ tiêu năm 2000. Tỷ lệ người biết chữ và biết tính toán khác nhau theo từng vùng quận, huyện, theo độ tuổi và theo trình độ học vấn, với một bước ngoặt đáng kể giữa lớp 4 và lớp 5. Tỷ lệ người biết chữ chiếm dưới 20% số người lớn đã học hết lớp 4 trở xuống và chiếm trên 65% đối với những người đã học hết lớp 5 trở lên. Nhiều người được hỏi trả lời họ không tham gia các lớp xóa mù chữ hoặc đã bỏ học do trường học quá xa hoặc thiếu giáo viên. Loại điều tra đánh giá trực tiếp này cải thiện chất lượng dữ liệu điều tra về tình trạng xóa mù chữ và cho những thông tin chính xác hơn để có thể đánh giá các chương trình hiện tại và thiết kế các biện pháp chính sách phù hợp.

Châu Phi cận Sahara (mỗi khu vực 59%) cũng như là các Tiểu Vương quốc Ả Rập và các nước vùng Ca-ri-bê (khoảng 71%)

Hơn ba phần tư số người mù chữ trên thế giới chỉ sống tại 15 quốc gia, bao gồm tám trong số chín quốc gia có dân số cao nhất (E-9) bao gồm: Bangladesh, Bra-xin, Trung Quốc, Hy Lạp, Ấn độ, In-đô-nê-xi-a, Ni-giê-ri-a và Pakistan. Trong hầu hết 15 quốc gia kể trên, tỷ lệ người lớn biết chữ đã được cải thiện trong khoảng thời gian 1985–1994, mặc dù dân số tăng mạnh dẫn đến tăng về tuyệt đối số người dân mù chữ tại một vài nước (ví dụ: Bangladesh, Ê-ti-ô-pi-a, Ma Rốc). Tỷ lệ người lớn biết chữ dưới 50% vẫn còn tồn tại ở một số quốc gia Tây và Nam Á và Châu Phi cận Sahara (Bản đồ 2.2)

Số người lớn mù chữ tại Trung Quốc giảm mạnh, khoảng 89 triệu người, góp phần chủ yếu vào mức tăng tỷ lệ người lớn biết chữ trung bình tại các nước đang phát triển. Những thành tựu của Trung Quốc bắt nguồn từ sự tăng trưởng bền vững trong tỷ lệ trẻ em đến lớp bậc tiểu học, những chương trình xóa mù chữ tập trung cao độ và việc phát triển môi trường tri thức ở quốc gia này. Những môi trường tri thức có thể nhận thấy ở cả khu vực công và tư nhân, điển hình bao gồm các tài liệu dưới dạng văn bản (báo, sách và áp phích), phương tiện truyền thông đại chúng, công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại đã khuyến khích người dân học và sử dụng các kỹ năng đọc và viết.

Tỷ lệ biết chữ của thanh thiếu niên (độ tuổi 15-24) cải thiện nhanh chóng tại mọi khu vực đặc biệt các Tiểu Vương quốc Ả Rập và Đông Á, phản ánh khả năng tiếp cận lớn hơn và số giờ lên lớp cao hơn của các thế hệ trẻ. Gần như tại mọi khu vực, mức tăng số người biết chữ đi đôi với giảm số người mù chữ. Mặc dù tỷ lệ thanh thiếu niên biết chữ tại Châu Phi cận Sahara tăng 9%, khu vực này vẫn phải đối mặt với tình trạng có thêm 5 triệu thanh thiếu niên không biết chữ, do tăng trưởng dân số cao và tỷ lệ học sinh hoàn tất các bậc học thấp.

Kỹ năng đọc, viết và sự bình đẳng

Trên toàn cầu, cứ mỗi 100 đàn ông biết chữ thì mới 89 phụ nữ biết chữ. Mặc dù đã có những cải thiện trong thời kỳ 1985-1994, sự mất cân bằng giới vẫn nổi bật tại Tây và Nam Á (cứ 100 đàn ông biết chữ thì có 67 phụ nữ biết chữ), các Tiểu Vương quốc Ả Rập (74) và Châu Phi cận Sahara (76)

Nhìn chung, tỷ lệ người mù chữ cao nhất tại các quốc gia nghèo đói nhất, một liên hệ trực tiếp đến mức sống của hộ gia đình. Phổ biến hơn, vì các lý do chính trị, văn hóa

và xã hội, những công đồng dân cư như là người nhập cư, các nhóm người bản địa thiểu số và người khuyết tật là những người khó tiếp cận với các chương trình giáo dục chính quy và xóa mù chữ.

Mục tiêu 6. Chất lượng: Trẻ em học được bao nhiêu?

“Cải thiện mọi lĩnh vực của chất lượng giáo dục và đảm bảo sự hoàn thiện của tất cả những lĩnh vực ấy sao cho mọi học sinh có thể đạt được kết quả học tập có thể đo lường và công nhận, đặc biệt là đối với kỹ năng đọc, viết, kỹ năng tính toán và các kỹ năng sống cơ bản”

Chất lượng là tâm điểm của giáo dục. Khi trẻ em không có được những giáo viên được đào tạo bài bản, các tài liệu học tập, thời gian lên lớp và các phương tiện học tập đầy đủ và phù hợp thì chúng khó có thể nắm bắt được những kiến thức cơ bản. Báo cáo này tập trung đánh giá chất lượng giáo dục trên ba phương diện: kết quả học tập, điều kiện học tập và lực lượng giáo viên.

Kết quả học tập:

Tình trạng kết quả học tập yếu kém là phổ biến

Các đánh giá quốc tế và khu vực đã đưa ra khá nhiều bằng chứng về tình trạng kết quả học tập yếu kém tại cả hai khu vực quốc gia phát triển và đang phát triển. Đánh giá về kỹ năng đọc của Chương trình PISA² 2003 chẳng hạn, đã cho thấy 20% hoặc nhiều hơn số trẻ em 15 tuổi tại một số quốc gia OECD chỉ đạt trình độ đọc thông thạo tối thiểu hoặc thậm chí thấp hơn. Đánh giá của chương trình PIRLS³ 2001 cho biết tại nhiều quốc gia, bao gồm Ác-hen-ti-na, Columbia, Quốc gia Hồi giáo Iran, Kuwait, Ma Rốc và Thổ Nhĩ Kỳ, hơn 40% học sinh lớp 4 chỉ biết đọc ở cấp độ tối thiểu trở xuống. Mọi đánh giá đều chỉ ra sự bất bình đẳng trong kết quả học tập tại các quốc gia này. Một mối quan hệ tỷ lệ thuận thường tồn tại giữa điều kiện kinh tế xã hội cao hơn (trình độ của cha, mẹ học sinh, nghề nghiệp và sự giàu có của các hộ gia đình) và kết quả học tập của học sinh. Các báo cáo đánh giá về khu vực Mỹ La tinh và Châu Phi cho thấy sự chênh lệch đáng kể nghiêng về phía học sinh thành thị, phản ánh mức thu nhập hộ gia đình cao hơn và điều kiện trường lớp tốt hơn ở khu vực thành thị. Những nghiên cứu gần đây tại Trung và Đông Âu cũng cho thấy những chênh lệch lớn nhất trong kết quả học tập của học sinh giữa các vùng, giữa các loại hình trường học hay chương trình đào tạo khác nhau đều phát sinh từ điều kiện kinh tế, xã hội của học sinh.

² Chương trình đánh giá học sinh quốc tế (Program for International Student Assessment)

³ Báo cáo tiên đề nghiên cứu quốc tế về kỹ năng đọc viết (Progress in International Reading Literacy Study)

Tỷ lệ người mù chữ cao nhất tại các quốc gia nghèo đói nhất, một liên hệ trực tiếp đến mức sống của hộ gia đình



Học chữ nổi Braille tại Botswana

day thỏa đáng đã được đưa ra nhưng trên thực tế trẻ em không nhận được đủ số giờ học cần thiết. Tại một vài nước thuộc các tiểu Vương quốc Ả Rập, số giờ học trung bình trên thực tế ước tính thấp hơn 30% so với số giờ giảng dạy theo quy định. Các bằng chứng cho thấy tình trạng giáo viên vắng mặt, tham gia đào tạo tại chức, đình công, xung đột vũ trang và việc sử dụng trường học cho các điểm bỏ phiếu hoặc các kỳ thi khiến số giờ dành cho học sinh học tập giảm đáng kể.

Sách giáo khoa cũng có một ảnh hưởng tích cực đến việc học tập của học sinh và có thể giúp đối phó với những bất lợi về điều kiện kinh tế xã hội, đặc biệt tại những công đồng có thu nhập thấp. Nhiều lớp học ở các nước đang phát triển, đặc biệt là tại những vùng nghèo đói và nông thôn, chỉ có một quyển sách giáo khoa do giáo viên nắm giữ. Các em học sinh dùng phần lớn thời gian để ghi chép những nội dung từ bảng đen vào vở và sau đó học thuộc lòng chúng. Tại nhiều nước Châu Phi, khoảng 25% đến 40% giáo viên cho biết họ không hề có sách giáo khoa hay tài liệu hướng dẫn cho môn mà họ dạy. Mặc dù các tổ chức quốc tế hỗ trợ cho việc xây dựng và phân phối sách giáo khoa tại nhiều quốc gia đang phát triển, việc đầu tư có xu hướng được tiến hành theo các dự án ngắn hạn, thực hiện một lần và chỉ có thể làm rất ít để duy trì việc xuất bản sách giáo khoa tại địa phương về dài hạn.

Tình trạng trường học dột nát và lớp học quá đông góp thêm phần vào điều kiện học tập không đạt yêu cầu. Tại các quốc gia tham gia SACMEQ⁴, 47% trường học được báo cáo là cần được sửa chữa cơ bản. Những lớp học quá đông, nơi học sinh không có lấy một chiếc ghế, ghế băng hay bàn học là phổ biến ở Châu Phi. Tình trạng thiếu nước sạch và nhà vệ sinh đủ tiêu chuẩn có thể cản trở việc đến lớp của học sinh, đặc biệt là học sinh nữ. Ở những vùng có xung đột, các trường học cũng không được bùng tha. Tại I-rắc, hơn 2.700 trường học bị cướp bóc, hủy hoại hoặc đốt phá vào năm 2003. Cơ sở hạ tầng giáo dục cũng bị tàn phá một cách nặng nề tại Bosnia và Herzegovina, Burundi, Kosovo, Mô-zăm-bích và Đông Timor. Tại Liberia, ước tính 23% trường tiểu học bị hủy hoại trong khoảng thời gian 2001 và 2003. Tại Afghanistan, việc đốt phá, ném bom trường học và giết giáo viên, học sinh đã ảnh hưởng trầm trọng đến tình hình giáo dục tại một số địa phương.

Phát triển và tăng cường năng lực đội ngũ giáo viên

Không mục tiêu nào của GDCMN có thể đạt được nếu thiếu một lực lượng giáo viên đầy đủ và được đào tạo bài bản. Trên toàn thế giới, các hệ thống giáo dục tiểu học đã tuyển dụng khoảng 27 triệu giáo viên vào năm 2005, hơn

⁴ Liên minh Nam và Đông Phi về Giám sát Chất lượng Giáo dục (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality)

Ngày càng nhiều chính phủ thực hiện các chương trình đánh giá quốc gia về kết quả học tập của học sinh: 81% các nước phát triển, 50% các nước đang phát triển và 17% các nền kinh tế chuyển đổi đã tiến hành ít nhất một chương trình đánh giá trong thời kỳ 2000-2006, một tỷ lệ cao hơn nhiều so với thời kỳ từ 1995 đến 1999. Các chương trình đánh giá quốc gia có xu hướng tập trung vào học sinh từ lớp 4 đến lớp 6 và kết quả học tập đối với môn toán và môn ngữ văn. Xu thế này cho thấy những cố gắng nghiêm túc của các chính phủ trong việc thu thập kịp thời thông tin về chất lượng giáo dục mà họ cung cấp cho dân chúng. Ma Rốc là một ví dụ, quốc gia này đã tiến hành một chương trình đánh giá vào năm 2006 như là một phần của công cuộc cải cách giáo dục. Tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập, chỉ có non nửa số học sinh đạt được trình độ thông thạo tối thiểu trong môn Toán và tiếng Pháp. Tại Haiti, chương trình đánh giá năm 2004/05 đã cho thấy chỉ có 44% học sinh lớp 4 đạt được kết quả kỳ vọng. So sánh kết quả đánh giá trước đây và hiện nay của 16 quốc gia cho thấy xu thế đi lên trong kết quả học tập trung bình của học sinh. Tại hầu hết các quốc gia có số liệu để đánh giá, điểm số của học sinh nông thôn thấp hơn học sinh thành thị trong môn toán và môn ngôn ngữ.

Thời gian thực tế dành cho việc học một môn cụ thể - cho dù là tại trường hay làm bài tập ở nhà - ảnh hưởng đến chất lượng học tập, đặc biệt là đối với các môn toán, khoa học và ngôn ngữ. Nhìn chung, các quốc gia đều kỳ vọng rằng các trường học có thể cung cấp tổng số tích lũy khoảng 4.600 giờ giảng dạy cho học sinh từ lớp 1 đến lớp 6. Tại hầu hết các khu vực, chính sách về thời gian giảng

Tại nhiều nước Châu Phi, khoảng 25% đến 40% giáo viên cho biết họ không hề có sách giáo khoa hay tài liệu hướng dẫn cho môn mà họ dạy

một phần ba số này là ở Đông Á, nơi 28% trẻ em tiểu học của toàn thế giới đang đến trường. Tổng số giáo viên tiểu học tăng khoảng 5% trong thời gian 1999 và 2005 – nghĩa là một mức tăng thấp hơn mức tăng trẻ em đi học đôi chút. Châu Phi cận Sahara đã tăng cường lực lượng giáo viên của mình thêm 25% trong 6 năm đó, Tây và Nam Á tăng 14%, nhưng số lượng nhập học còn tăng cao hơn nhiều, tương ứng 36% và 22%. Tại bậc giáo dục trung học, tổng số giáo viên tăng ở mọi khu vực trừ Trung và Đông Âu, và với tốc độ lớn hơn nhiều so với mức tăng của giáo viên tiểu học.

Tỷ lệ học sinh/giáo viên (chỉ số HS/GV) lên đến mức trên 40 :1 có xu hướng làm xấu đi kết quả học tập. Hai mươi tư trong số 176 quốc gia có dữ liệu có tỷ lệ HS/GV vượt chuẩn này, hai mươi nước trong số đó nằm tại Châu Phi cận Sahara, với tỷ lệ cao nhất (83:1) tại Công-gô. Trên toàn thế giới, tỷ lệ HS/GV trung bình ổn định ở mức 25:1 trong khoảng thời gian 1999 đến 2005. Chỉ số này cũng tăng lên tại Châu Phi cận Sahara (từ 41 lên 45:1), Tây và Nam Á (từ 37 lên 39:1), là những khu vực có số lượng trẻ em đi học tăng nhanh nhất. Tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập và Thái Bình Dương, số học sinh trên một giáo viên giảm nhẹ cho dù số học sinh mới nhập học tăng lên. Nhìn chung, tỷ lệ học sinh/giáo viên ở các trường công có xu hướng cao hơn rất nhiều so với trường tư.

Hầu hết các quốc gia có tỷ lệ HS/GV dưới 40 :1 vào năm 1999 đã có thể duy trì tình trạng này một cách ổn định. Tuy nhiên có một số ngoại lệ đáng báo động: Tỷ lệ HS/GV của Afghanistan tăng vọt từ 36:1 vào năm 1999 lên trên 83 :1 vào năm 2005 cho dù lực lượng giáo viên đã được tăng gấp đôi. Nước Cộng hòa Tanzania cũng cho thấy tình trạng thiếu giáo viên, đặc biệt sau 2001, khi quốc gia này bãi bỏ học phí và số học sinh đi học tăng thêm 23% trong vòng một năm.

Bức tranh thay đổi hoàn toàn khi nhìn vào tỷ lệ học sinh trên một giáo viên được đào tạo. Do tình trạng thiếu thốn, chỉ số này thường cao hơn rất nhiều. Tỷ lệ phần trăm trung bình giáo viên tiểu học được đào tạo trong năm 2005 khoảng 64% tại Tây và Nam Á, 80% trở lên tại Trung Á, Châu Mỹ La Tinh, Ca-ri-bê và Châu Phi cận Sahara, 100% tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập vào năm 2005. Chỉ có 43 quốc gia có số liệu về tỷ lệ phần trăm giáo viên được đào tạo trong năm 1999 và 2005. Tỷ lệ giáo viên được đào tạo tăng khoảng 50%. Tỷ lệ học sinh trên một giáo viên được đào tạo tăng lên trên mức 100 :1 tại Afghanistan, Chad, Madagascar, Mô-zăm-bích và Nê-pan.

Không có phân tích nào về lực lượng giáo viên có thể hoàn tất mà không tính đến tác hại của HIV/AIDS. Bệnh dịch này là một nguyên nhân quan trọng dẫn đến tình trạng hao mòn sức lực và vắng mặt của các giáo viên. Tại Lesotho và

Malawi, khoảng một phần ba giáo viên bỏ nghề là do các căn bệnh trầm trọng, rất nhiều trong số đó có liên quan đến nhiễm HIV. Tại Mô-zăm-bích, tình trạng giáo viên tử vong khi vẫn còn đang công tác tăng 72% thời kỳ 2000 đến 2004. Tại Cộng hòa Tanzania, 42% vụ tử vong của giáo viên thời gian 2000 đến 2002 được báo cáo là liên quan đến lây nhiễm HIV/AIDS.

Mục tiêu thứ 5. Cân bằng giới và bình đẳng giới

‘Loại bỏ tình trạng mất cân bằng giới tại cấp giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005, đạt được bình đẳng giới trong giáo dục vào năm 2015, với trọng tâm là đảm bảo việc tiếp cận và hoàn thành đầy đủ và công bằng cho các em gái đối với giáo dục cơ bản chất lượng cao’

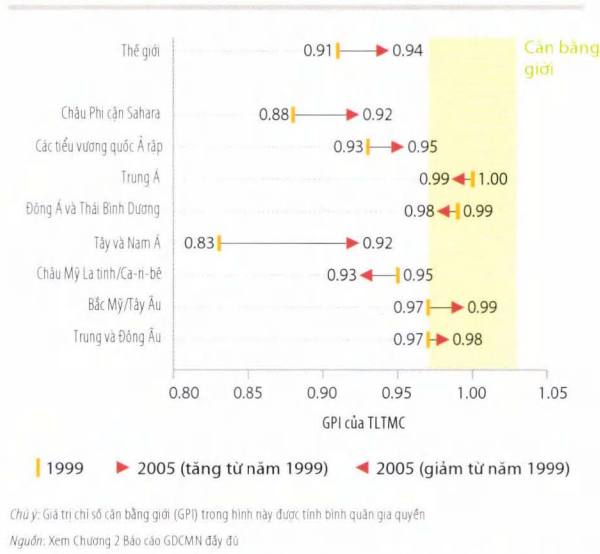
Tình trạng mất cân bằng giới trong giáo dục đã giảm xuống kể từ 1999 nhưng vẫn còn phổ biến trên toàn thế giới. Vào năm 2005 chỉ có 59 trong số 181 quốc gia có số liệu báo cáo (nghĩa là khoảng 1/3) đạt được mục tiêu cân bằng giới ở cả hai cấp tiểu học và trung học. Hầu hết các nước này đều đã đạt mục tiêu cân bằng giới vào năm 1999, hầu hết đều là các nước phát triển và đang chuyển đổi, hoặc tại Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê. Chỉ có 7 nước thuộc Đông Á và Thái Bình Dương, 2 nước tại Châu Phi cận Sahara, 2 nước tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập và 02 nước tại Tây và Nam Á đã đạt được mục tiêu cân bằng giới của GDCMN.

Tình trạng mất cân bằng giới vẫn còn phổ biến tại Châu Phi cận Sahara, các Tiểu Vương quốc Ả Rập, Tây và Nam Á, những nơi có truyền thống ưa chuộng trẻ em nam hơn. Tại các quốc gia vẫn còn sự tồn tại của tình trạng mất cân bằng giới, tình trạng này tỏ ra trầm trọng hơn ở các bậc học cao hơn. Trên toàn thế giới, có 118 trong số 188 quốc gia có số liệu về bậc tiểu học (63%) đã đạt mục tiêu cân bằng giới vào năm 2005. Chỉ có 37% quốc gia đạt mục tiêu cân bằng giới tại bậc trung học và dưới 3% đạt chỉ tiêu này ở bậc đại học.

Mất cân bằng giới tại cấp giáo dục tiểu học phát sinh trước tiên và trên hết là do sự mất cân bằng giới ngay từ khi trẻ em vào lớp 1 (Hình 2.3). Vào năm 2005, tính bình quân toàn thế giới, cứ 94 bé gái bắt đầu đi học lớp 1 thì có 100 bé trai, dù tỷ lệ này có thấp hơn tại Châu Phi cận Sahara, Tây và Nam Á (92 trong mỗi khu vực) và tại Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê, nơi tỷ lệ này giảm từ 95 vào năm 1999 xuống 93 vào năm 2005. Tại các khu vực khác của thế giới tỷ lệ này vào khoảng 95. Nhìn chung, tình trạng mất cân bằng giới trong tiếp cận với giáo dục đã giảm nhẹ kể từ 1999, đôi khi rất đáng kể, đặc biệt tại Tây và Nam Á (tăng từ 83 lên 92 em nữ trên 100 em nam). Tuy nhiên, tại Afghanistan, Cộng Hòa Trung Phi, Chad, Ni-giê, Pakistan và

Bệnh dịch HIV/AIDS là một nguyên nhân quan trọng dẫn đến tình trạng hao mòn sức lực và vắng mặt của các giáo viên

Hình 2.3: Những thay đổi của tình trạng mất cân bằng giới trong tiếp cận với giáo dục tiểu học, tính theo khu vực, thời kỳ 1999 - 2005



Yemen, số trẻ em nữ đến trường chỉ chiếm 80% số trẻ em nam hoặc thậm chí ít hơn.

Tham gia vào trường học: tiến bộ vượt bậc đối với các em nữ ở Tây và Nam Á

Trên toàn cầu, cứ 100 bé trai thì có 95 bé gái đi học tiểu học vào năm 2005, tăng hơn so với mức 92 em vào năm 1999 Tây và Nam Á, nơi tình trạng mất cân bằng giới trầm trọng nhất vào đầu giai đoạn này đã cho thấy những tiến bộ vượt bậc nhất: số học sinh nữ trên 100 học sinh nam tăng từ 82 lên 93 Châu Phi cận Sahara và các Tiểu Vương quốc Ả Rập cho thấy mức tăng 3% của chỉ số cân bằng giới trong các tỷ lệ nhập học tiểu học.

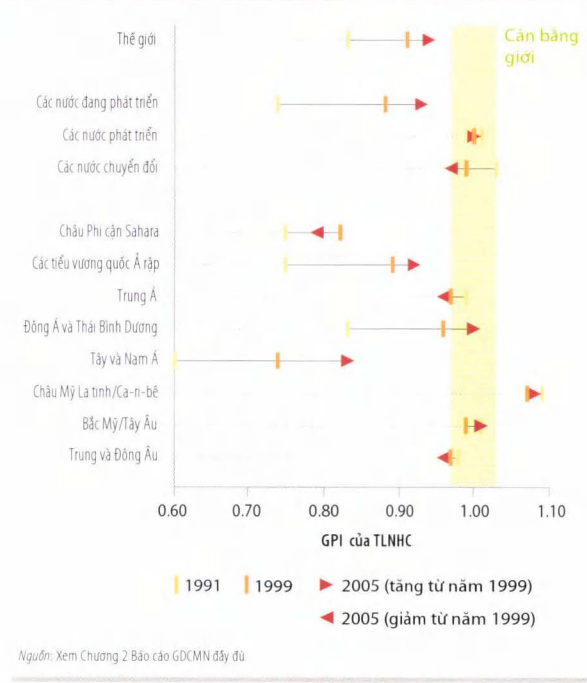
Tuy nhiên, tỷ lệ nhập học chung đối với các em nữ chỉ là 80% hoặc thấp hơn so với tỷ lệ đối với các em nam tại Cộng hòa Trung Phi, Chad, Bờ Biển Ngà, Công-gô và Ni-giê, cũng như tại Afghanistan, Pakistan và Yemen. Mất cân bằng giới có xu hướng cao hơn tại những nhóm dân cư có thu nhập thấp, khu vực nông thôn và các khu ổ chuột ở thành thị.

Nhìn chung, khi học sinh nữ được đến trường thì các em thường học giỏi hơn các học sinh nam. Không có nước nào trong khu vực Châu Mỹ La Tinh, Ca-ri-bê, Bắc Mỹ hay Tây Âu có số trẻ em nữ lưu ban cao hơn trẻ em nam. Nhìn chung, năm 2004 có tới 70 quốc gia có tỷ lệ học sinh nam và học sinh nữ học tới lớp cuối cấp với tỷ lệ ngang bằng nhau Tại 53 nước khác có sự khác biệt đáng kể nhưng thường nghiêng về phía các em nữ, đặc biệt tại Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê Tại Châu Phi cận Sahara và các Tiểu Vương quốc Ả Rập, số lượng quốc gia có sự chênh lệch về giới tính nghiêng về phía các em nữ ngang bằng với số quốc gia có chênh lệch giới nghiêng về các em nam xét trên phương diện theo học đến lớp cuối cấp

Tình trạng mất cân bằng giới ở bậc trung học

Tình trạng mất cân bằng giới ở bậc giáo dục trung học và các bậc học cao hơn phổ biến và trầm trọng hơn so với bậc tiểu học, tuy nhiên lại theo những hình thái phức tạp hơn (Hình 2.4).

Hình 2.4: Những thay đổi của tình trạng mất cân bằng giới trong tỷ lệ nhập học tại bậc giáo dục trung học tính theo khu vực, năm 1991, 1999 và 2005



Tại bậc giáo dục trung học, năm 2005 tình trạng mất cân bằng giới nghiêng về phía học sinh nam tồn tại ở 61 quốc gia, 53 quốc gia có số lượng học sinh nữ nhiều hơn đôi chút. Tình trạng kết quả học tập kém hơn của các em nam xét trên hai phương diện mức độ tham gia và điểm số là một vấn đề ngày càng tăng, đặc biệt là tại khu vực các nước phát triển cũng như Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê Đó là khu vực duy nhất có số học sinh nữ nhiều hơn học sinh nam tại bậc trung học (trung bình 90 hoặc ít hơn em nam thì có 100 em nữ đi học tại 11 quốc gia) Học sinh nam có xu hướng tham gia các chương trình học tập ngắn hơn, không học tiếp lên bậc học đại học và rời trường sớm hơn để kiếm sống. Nghèo đói thường là một trở ngại cơ bản đối với việc đi học của trẻ em nam tại cấp trung học Một nghiên cứu tại Chi-lê cho thấy các học sinh nam nhà nghèo có khả năng tham gia vào lực lượng lao động gấp bốn lần so với trẻ em nữ nhà nghèo.

Toàn cầu, chỉ số cân bằng giới (GPI) tại bậc trung học là 0,94 năm 2005, từ mức 0,91 năm 1999 Tình trạng mất cân bằng giới sau Hội nghị Dakar giảm chậm hơn so với thời kỳ 1991 đến 1999 Tây và Nam Á, Châu Phi cận Sahara vẫn là những khu vực có mức độ trẻ em đi học ở bậc trung học thấp và sự tham gia của các bé gái ở bậc học này là

Tại các quốc gia vẫn còn sự tồn tại của tình trạng mất cân bằng giới, tình trạng này tỏ ra trầm trọng hơn ở các bậc học cao hơn

thấp nhất, trung bình 100 học sinh nam chỉ có tương ứng 83 và 79 học sinh nữ. Trên thực tế, Châu Phi cận Sahara thoát khỏi tình trạng mất cân bằng giới vào giai đoạn 1999 đến 2005.

Tình trạng mất cân bằng giới, cho dù nghiêng về phía các em nam hay nữ đều được thu hẹp tại bậc giáo dục trung học ở hai phần ba trong số 144 quốc gia có dữ liệu phân tích cho giai đoạn 1999 đến 2005, dẫn đến trạng thái cân bằng giới ở một số trường học.

Giáo dục đại học: cân bằng giới là hiếm hoi

Chỉ có 4 trong số 144 quốc gia – Botswana, Trung Quốc, Mê-hi-cô và Pê-ru – đã đạt được cân bằng giới ở bậc học này vào năm 2005. Năm 2005, toàn cầu có nhiều phụ nữ hơn nam giới học đại học (chỉ số cân bằng giới (GPI) bình quân 1,05), một con số ngược hẳn với năm 1999. Tình trạng mất cân bằng giới nghiêng về phía phụ nữ phổ biến hơn tại các nước phát triển và đang chuyển đổi, đồng thời có xu hướng mở rộng kể từ năm 1999. Mất cân bằng giới nghiêng về phía nam giới tồn tại ở Châu Phi cận Sahara (0,68), Tây và Nam Á (0,74), và Đông Á (0,92). Tại các Tiểu Vương quốc Ả Rập, số sinh viên nam và nữ tham gia các đại học là ngang nhau. Tuy nhiên con số trung bình toàn khu vực đã che giấu thực trạng về sự tham gia rất ít của phụ nữ ở bậc đại học tại một số quốc gia

Bình đẳng giới: hy vọng mong manh và khó đạt được hơn

Khu hẹp khoảng cách về giới trong giáo dục không tự động dẫn đến sự bình đẳng giữa phụ nữ và nam giới. Những chênh lệch trong tiền lương, khả năng tiếp cận thấp hơn của phụ nữ đối với một số lĩnh vực nghề nghiệp và học tập nhất định, thiếu sự hiện diện chính trị là những bằng chứng về bất bình đẳng giới kéo dài. Sự cân bằng giới rõ ràng là cần thiết song chưa đủ để tạo nên bình đẳng giới.

Xúc tiến vấn đề bình đẳng giới trong giáo dục đòi hỏi phải thay đổi quá trình xã hội hóa về giới và các điều kiện học tập nhất định trong nhà trường. Tiếp theo là những vấn đề liên quan đến xúc tiến bình đẳng giới trong giáo dục.

Môi trường học tập an toàn và hỗ trợ về giới

Bao lực về tinh thần và thể chất liên tục là những hành vi do giáo viên, các nhân viên của nhà trường và chính bản thân bọn trẻ thực hiện tại nhiều trường học. Học sinh nam thường phải chịu đựng bao lực thể chất thường xuyên và khắc nghiệt, đặc biệt là những hình phạt đối với thân thể hơn. Trẻ em nữ thì hay phải chịu đựng bao lực và quấy rối tình dục, dẫn đến tâm lý tự ti và bỏ học sớm. Một nghiên

cứu so sánh tại Ghana, Malawi và Zimbabwe cho thấy nhiều em nữ phản ánh những hành vi xúc phạm giới tính, quấy rối tình dục của các giáo viên nam và học sinh nam lớn hơn. Môi trường học tập cũng quan trọng không kém. Những học sinh nữ, đặc biệt các em đến tuổi dậy thì khó có khả năng đến lớp nếu nhà trường thiếu những thiết bị vệ sinh cần thiết. Một nghiên cứu cho thấy một nửa số học sinh nữ tại Châu Phi cận Sahara bỏ học ở cấp tiểu học chỉ vì các thiết bị vệ sinh và nước tại trường học quá tồi tệ.

Giáo viên nữ và tính năng động của lớp học

Các quốc gia có tỷ lệ giáo viên nữ cao hơn thì cũng đạt được cân bằng giới cao hơn trong mức độ tham gia của học sinh ở nhà trường. Toàn cầu có 94% giáo viên mầm non là nữ, nhưng cơ cấu này giảm xuống 62% ở cấp tiểu học, 53% ở cấp trung học và 41% ở bậc đại học. Chỉ riêng sự hiện diện của các giáo viên nữ thì không đủ để đảm bảo rằng các em nữ và các em nam được đối xử công bằng như nhau tại trường học.

Nhiều giáo viên nói rằng họ đối xử với các em nam và các em nữ công bằng như nhau nhưng trên thực tế thái độ của họ lại phản ánh sự thiên vị nhất định. Các em nam thường thích những tương tác mang tính thách thức hơn với giáo viên, chi phối các hoạt động của lớp và nhận được sự chú ý nhiều hơn các em nữ thông qua phê bình, khen ngợi, và những phản hồi mang tính xây dựng. Những nghiên cứu về học sinh ở nông thôn tại Kê-ny-a, Malawi và Rwanda cho thấy giáo viên có kỳ vọng thấp hơn đối với các em nữ. Cả giáo viên và học sinh đều góp phần tạo nên một kiểu ứng xử khiến các học sinh nữ có ít cơ hội hơn trong việc tham gia tích cực vào các hoạt động trong lớp. Các giáo viên cần được đào tạo để hiểu phương thức mà hai giới tương tác với chính nhân thân của các em để có thể nhận ra thái độ, nhân thức và kỳ vọng của chính mình và học sinh. Những chương trình đào tạo như vậy rất hiếm khi được thực hiện.

Sự lệch lạc trong nội dung tài liệu học tập

Phân tích nội dung sách giáo khoa cho thấy những lệch lạc giới tính theo hướng kỳ thị các em gái và phụ nữ tồn tại ở khắp các bậc học, môn học, quốc gia hay khu vực. Phụ nữ và các em gái được đề cập rất ít một cách hệ thống trong sách giáo khoa và thường chỉ được thể hiện theo những vai trò mang tính khuôn mẫu, thậm chí ngay tại các nước đã đạt được sự cân bằng về giới trong giáo dục tiểu học. Các sách giáo khoa về khoa học xã hội tại Trung Quốc minh họa chân dung những nhà khoa học toàn là đàn ông và giáo viên toàn là phụ nữ. Nghiên cứu về sách giáo khoa toán tại Cameroon, Bờ biển Ngà, Togo và Tuy-ni-di cho thấy tỷ lệ các nhân vật nữ trong trong

Phụ nữ và các em gái được đề cập rất ít một cách hệ thống trong sách giáo khoa và thường chỉ được thể hiện theo những vai trò mang tính khuôn mẫu

sách chỉ chiếm dưới 30% mỗi nước. Các nghiên cứu về cải thiện bình đẳng giới trong sách giáo khoa cho thấy những thay đổi về vai trò của người phụ nữ trong xã hội trong những thập kỷ gần đây hầu như bị bỏ qua và không được phản ánh.

Giáo dục giới tính, một lĩnh vực giảng dạy quan trọng xét từ góc độ giới đang nhận được sự quan tâm ngày càng cao, chủ yếu do ảnh hưởng của đại dịch HIV/AIDS. Những chương trình giáo dục giới tính như vậy tại nhiều quốc gia hiện đang bị phê phán bởi đã bỏ qua bản năng giới tính và quan điểm của phụ nữ khi giảng dạy cho các học sinh nam. Một nghiên cứu về giáo dục giới tính tại một trường trung học cơ sở tại Botswana cho thấy thảo luận giữa giáo viên và học sinh chỉ rập khuôn những quan điểm của xã hội về con trai và con gái. Các giáo viên gạt bỏ bản năng giới tính của các em gái sang một bên bằng cách chỉ đưa ra những ví dụ về bản năng giới tính và kinh nghiệm của các em trai.

Trẻ em nữ có điểm số về đọc tốt hơn trong khi đuổi kịp các em nam về môn toán

Dữ liệu điều tra từ các đánh giá quốc tế và khu vực nhấn mạnh ba xu hướng chính về kết quả học tập đối với môn ngôn ngữ, môn toán và khoa học. Trước tiên, các em gái tiếp tục có điểm số cao hơn các em nam trong môn ngôn ngữ, thậm chí ngay tại các quốc gia có tình trạng mất cân đối về giới đáng kể trong tỷ lệ nhập học như là các nước thuộc các Tiểu Vương quốc Ả Rập.

Thứ hai, trung bình các em nữ đã đuổi kịp các em nam trong kết quả học tập môn toán. Gần đây nhất, những chênh lệch điểm số cao hơn nghiêng về các học sinh nữ xảy ra ở một số nước như Armenia, Phi-lip-pin, Cộng hòa Moldova. Thứ ba, trong khi các em nam duy trì được lợi thế trong khoa học, các em nữ cũng đang dần có được chỗ đứng của mình.

Phụ nữ vẫn ít xuất hiện trong một số lĩnh vực khoa học nhất định. Tại hầu hết các quốc gia có dữ liệu, phụ nữ chiếm ít hơn 1/3 số sinh viên trong các môn học khoa học tại bậc đại học nhưng lại chiếm hơn 2/3 trong các bộ môn như khoa học nhân văn, khoa học xã hội và các lĩnh vực liên quan đến y tế. Tại tất cả các nước OECD trừ I-ta-li-a, có nhiều nam giới hơn phụ nữ có được những bằng cấp cao về nghiên cứu.

Tổng quan về tiến trình đạt được Giáo dục cho Mọi người

Chỉ số Phát triển GDCMN (The EFA Development Index - EDI), được sử dụng vào năm 2003, cho thấy một cách nhìn tổng quan đối với tiến trình thực hiện bốn mục tiêu

GDCMN: phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH), xóa mù chữ đối với người lớn, bình đẳng giới và chất lượng giáo dục. Năm nay chỉ số EDI bao gồm 129 quốc gia (Bảng 2.2). Trong số nhiều quốc gia không được đưa vào bức tranh tổng quan này có nhiều nước yếu kém chắc chắn sẽ phải chịu thiệt hại từ mức độ kém phát triển trong giáo dục.

Đối với 44 quốc gia có dữ liệu để tính EDI trong cả hai giai đoạn 1999 và 2005, chỉ số này tăng tại 2/3 số quốc gia với mức tăng trung bình là 3,4%. Tiến bộ đáng kể có thể thấy tại Ê-ti-ô-pi-a, Guatemala, Lesotho, Mô-zambích, Nê-pan và Yemen, nơi chỉ số EDI tăng hơn 10% thời kỳ 1999 đến 2005. Với Guatemala là ngoại lệ, tất cả các quốc gia này đều thuộc nhóm nước có chỉ số EDI thấp, nhưng đang rất nhanh chóng tiến đến các mục tiêu của GDCMN. Mặt khác, chỉ số EDI giảm nhẹ ở 12 quốc gia, mức giảm khoảng 2% trở lên tại Albania, Chad, Lithuania và Cộng hòa Moldova.

Nhìn chung, tỷ lệ nhập học đúng tuổi ở bậc tiểu học tăng lên đã dẫn đến mức tăng trong chỉ số EDI. Tại hầu hết các quốc gia có chỉ số EDI được cải thiện một chút hoặc giảm là do ảnh hưởng của tỷ lệ học sinh theo học đến lớp 5.

Bảng 2.2. Kết quả chỉ số Phát triển Giáo dục cho Mọi Người (EDI)

- Năm mươi một quốc gia (chiếm khoảng 40% mẫu khảo sát) có giá trị từ 0,95 trở lên. Hầu hết các nước này thuộc Bắc Mỹ và Châu Âu, nhưng trong nhóm các nước đạt kết quả cao này bao gồm các quốc gia từ mọi khu vực trừ Tây và Nam Á. Quyền được giáo dục tại các quốc gia này đã không chỉ còn là lời nói suông; giáo dục bắt buộc đã được thiết lập hàng thập kỷ nay và được thực thi một cách nghiêm ngặt, đồng thời giáo dục được thực hiện miễn phí.
- Năm mươi ba quốc gia, từ tất cả tám khu vực tham gia GDCMN, có giá trị chỉ số EDI từ 0,80 đến 0,94. Mặc dù số nhập học tiểu học thường cao trong nhóm các nước này, chỉ số EDI thường bị kéo xuống do chất lượng giáo dục kém, mức độ biết đọc biết viết của người lớn thấp hoặc cả hai.
- Hai mươi lăm quốc gia (khoảng một phần năm các quốc gia được đưa vào tính EDI) còn xa mới đạt được các mục tiêu của GDCMN, với số điểm thấp hơn 0,80. Tám trong số đó là các nước yếu kém.* Khoảng 2/3 trong số 25 nước này thuộc Châu Phi cận Sahara và một số nước có chỉ số EDI thấp hơn 0,60. Nhóm này bao gồm 4 trong số 9 quốc gia có dân số cao nhất: Bangladesh, Ấn Độ, Ni-giê-ri-a và Pakistan. Hầu hết các quốc gia trong nhóm này ghi điểm thấp tại cả bốn mục tiêu được đưa vào chỉ số của GDCMN.

* Burundi, Chad, Eritrea, Ghi-nê, Cộng hòa Nhân dân Lào, Ni-giê, Ni-giê-ri-a và Togo

Trung bình các em nữ đã đuổi kịp các em nam trong kết quả học tập môn toán

*Sự lên tiếng của xã hội**Cải thiện năng lực quản lý tại những quốc gia kém phát triển nhất**Bãi bỏ học phí của bậc tiểu học tại 14 quốc gia**Xóa bỏ chi phí học đường cho các hộ gia đình nghèo*

Chương 3.

Các quốc gia đang trên đà tiến bộ

*Các cơ hội học tập hòa nhập**Chiến lược đối phó với tình trạng thiếu giáo viên**Khuyến khích các bé gái tham gia**Tăng cường chất lượng: cần những biện pháp trọn gói*

Chiến lược Toàn cầu về Giáo dục, ra đời năm 1999, đã khơi nguồn cho sự phát triển của một mạng lưới ủng hộ mạnh mẽ ở cấp quốc gia, khu vực và toàn cầu

Chương này tập trung vào ba lĩnh vực chính sách nhằm minh họa quá trình mà các quốc gia đang phát triển và củng cố hệ thống giáo dục để đáp ứng nhu cầu học tập cơ bản của mọi trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn: môi trường thể chế nhằm xúc tiến và hỗ trợ giáo dục, các chiến lược để mở rộng khả năng tiếp cận giáo dục, đặc biệt cho những nhóm dân cư thiệt thòi và nghèo nhất; những biện pháp nhằm cải thiện chất lượng dạy và học. Thông tin trong báo cáo dựa chủ yếu trên các chính sách và chiến lược được thông qua bởi nhóm 30 các quốc gia đang phát triển chủ yếu kể từ 2000

Một môi trường chính sách về giáo dục thuận lợi

Tập trung vào lập kế hoạch

Cố gắng của các chính phủ trong việc xây dựng các kế hoạch giáo dục quốc gia đã có được động lực từ năm 2000. Hầu hết 30 nước được rà soát đến nay đã có các kế hoạch phát triển giáo dục. Các kế hoạch này chủ yếu nhấn mạnh các biện pháp chính sách để cải thiện khả năng tiếp cận, chất lượng và quản lý giáo dục. Một cuộc khảo sát các kế hoạch được Sáng kiến Hành động nhanh (Fast Track Initiatives) thông qua cho thấy các biện pháp chính sách được thiết kế rất tốt để đối phó với tình trạng mất cân bằng giới và cải thiện chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, cơ cấu ưu tiên của các kế hoạch này tỏ ra yếu kém và chỉ có

chưa đến một nửa số kế hoạch đưa vào những khuôn khổ tài chính trung hạn có tính toán hết tất cả các chi phí.

Khuôn khổ hành động Dakar đã nhấn mạnh tầm quan trọng của năng lực quốc gia được cải thiện hơn trong giám sát giáo dục. Nhiều quốc gia tại mọi khu vực (ví dụ Mê-hi-cô, Ma Rốc, Ni-giê-ri-a, Phi-líp-pin, Yemen) đã bắt đầu các nỗ lực để phát triển Hệ thống Thông tin Quản lý Giáo dục. Tuy nhiên, năng lực quản lý yếu kém vẫn là một trở ngại cho sự tiến bộ trong giáo dục tại nhiều nước có thu nhập thấp. Ví dụ tại Burkina Faso, nơi đạt được khá nhiều tiến bộ trong cải thiện khả năng tiếp cận với giáo dục cơ bản, Bộ giáo dục đã rất khó khăn trong việc cung cấp đủ trường lớp, giáo viên và tài liệu học tập cho học sinh. Người ta ngày càng nhận thức được rằng cả việc đào tạo nhân lực lẫn thay đổi cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục là cần thiết để giải quyết những vấn đề về chất lượng giáo dục và mở rộng hệ thống.

Sự ủng hộ mạnh mẽ của Xã hội dân sự

Xã hội dân sự đóng vai trò ủng hộ ngày càng rõ rệt đối với sự nghiệp giáo dục kể từ sau Hội nghị Dakar. Chính sách về giáo dục tại hầu hết các quốc gia đều có được sự liên kết nhất định giữa chính phủ và các tổ chức xã hội dân sự vượt qua vai trò cung cấp dịch vụ thông thường. Chiến lược Toàn cầu về Giáo dục, ra đời năm 1999, đã khơi nguồn cho sự phát triển của một mạng lưới ủng hộ mạnh mẽ ở cấp quốc gia, khu vực và toàn cầu. Các báo cáo cho thấy

quan điểm và khuyến nghị của xã hội dân sự đã có một mức độ ảnh hưởng nhất định đến việc xây dựng các kế hoạch giáo dục quốc gia nhưng cơ hội để người dân tham gia một cách hệ thống vào việc lập kế hoạch và dự thảo cuối cùng là hạn chế. Chính phủ đôi khi tìm kiếm những phương thức để quản lý và giới hạn sự tham gia của xã hội dân sự trong quá trình đối thoại chính sách. Tuy nhiên, các tổ chức xã hội dân sự vẫn tạo lập được những cơ hội mới để nâng cao vai trò chính sách của mình. Một số là những đổi mới về sự tham gia (ví dụ phương pháp phổ cập chữ viết cho người lớn- Reflect của Action Aid), và những tổ chức khác đã đưa công đồng tham gia vào việc thực hiện giám sát ngân sách và các hoạt động giám sát khác. Tại Châu Mỹ La Tinh chẳng hạn, Liên Kết Đổi mới Giáo dục (Partnership for Educational Revitalization - PREAL) đã xuất bản tờ gấp về tình hình giáo dục (report card) tại một số

quốc gia. Các thông tin của tổ chức này thường dẫn đến những cuộc tranh luận sôi nổi ở cấp quốc gia và khuyến khích các chính phủ cải thiện hệ thống công bố thông tin của chính họ ra công chúng.

Các tổ chức cung cấp dịch vụ tư nhân

Tại nhiều nước Châu Phi cận Sahara, nơi số trẻ em đi học tiểu học tăng đột biến kể từ năm 2000, các nhà cung cấp dịch vụ tư nhân đã đóng một vai trò quan trọng. Các quốc gia khác, bao gồm Bangladesh và Pakistan, cũng tiếp tục đưa vào các nhà cung cấp dịch vụ tư nhân để thực hiện phần lớn giáo dục tiểu học. Các liên kết giữa chính phủ và khu vực tư nhân được thực hiện dưới nhiều dạng thức, bao gồm tài trợ trực tiếp, hợp đồng thuê đào tạo giáo viên và cung cấp dịch vụ. Trong một vài trường hợp, các cơ



Đến với những cộng đồng dân cư vùng xa, vùng sâu: Một trường tiểu học tại một làng hẻo lánh và cách biệt bên cửa sông Amazon, Bra-xin

chế đã được thiết lập để quản lý lĩnh vực này. Tại Bogota, Cô-lôm-bi-a, các trường tư nhân được hỗ trợ của nhà nước để cung cấp dịch vụ giáo dục cho những học viên có thu nhập thấp, với kết quả rất tích cực xét về số học sinh tiếp tục theo học và cải thiện kết quả học tập.

Tuy nhiên, một điều thường thấy là quy định về những nhà cung cấp dịch vụ ngoài quốc doanh thường có xu hướng gây trở ngại và không tạo được một môi trường mang tính hỗ trợ để cải thiện chất lượng cũng như mở rộng khả năng tiếp cận giáo dục cho những người còn được hưởng quá ít những dịch vụ này. Đôi khi không thực hiện được việc giám sát hữu hiệu do chính phủ thiếu năng lực để thực thi các quy định và không có được sự rõ ràng về phân định trách nhiệm giữa các cơ quan của chính phủ. Chi-lê và Nam Phi đã đưa ra các chính sách khuyến khích về mặt tài chính để khu vực tư nhân có thể tăng cường khả năng tuân thủ đối với các quy định này. Để được hưởng lợi từ những chính sách này, các tổ chức tư nhân phải có được những bằng chứng rõ rệt về chất lượng giáo dục tốt.

Phân cấp quản lý: Lời hứa thường khác xa với việc làm

Nhiều quốc gia đang phát triển thực hiện phân cấp quản lý về tài chính, trách nhiệm chính trị và quản lý hành chính trong giáo dục từ trung ương xuống vùng miền, tỉnh thành và tới từng trường học. Quá trình phân cấp quản lý này nhằm khuyến khích các trường học đáp ứng tốt hơn những nhu cầu giáo dục của địa phương. Các chương trình quản lý theo cấp trường của Guatemala thường được coi là ví dụ điển hình. Những chức năng chính như là thuê, trả lương, giám sát giáo viên và giám sát việc đến lớp của học sinh được phân cấp cho Hội đồng nhà trường tại địa phương thực hiện. Các đánh giá cho thấy chính các hội đồng này góp phần làm tăng số trẻ em đến trường của bậc tiểu học.

Phân cấp quản lý là một tiến trình lâu dài và được thực hiện dần dần. Tác động của nó đến cải thiện chất lượng và khả năng tiếp cận giáo dục chưa thể xác định rõ ràng. Tại nhiều quốc gia có truyền thống tập trung hóa, những kỹ năng cần thiết để quản lý và điều hành hệ thống giáo dục ở cấp địa phương rất hạn chế. Thiếu một cơ chế phân định rõ ràng vai trò và trách nhiệm là một vấn đề phổ biến. Ngoài ra, còn có rủi ro là phân cấp quản lý có thể khiến tình trạng bất bình đẳng trong quốc gia trở nên trầm trọng hơn. Một đánh giá tại Ghana cho thấy sự mất cân bằng giới trong chất lượng đào tạo giữa các khu vực trung

lưu và nghèo trở nên tồi tệ hơn sau quá trình phân cấp quản lý vào những năm 1990. Những phát hiện tương tự cũng có thể thấy ở Ác-hen-ti-na và Mê-hi-cô.

Mở rộng khả năng tiếp cận công bằng

Khuôn khổ hành động Dakar đã kêu gọi các chính phủ đảm bảo rằng hệ thống giáo dục phải xác định rõ ràng, hướng đến và đáp ứng mọi nhu cầu của những công đồng dân cư nghèo và bị bỏ quên. Vậy đến nay các quốc gia đã áp dụng những chiến lược nào để đảm bảo khả năng tiếp cận giáo dục cho mọi trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn? Một phương pháp tiếp cận toàn diện - không chỉ giới hạn ở PCGDTH - là chuẩn mực của chương trình hành động Dakar.

Mầm non: Những trách nhiệm hợp hiến mới

Các chương trình kết hợp hỗ trợ về y tế, dinh dưỡng, giáo dục và giáo dục cha mẹ cho trẻ em có thể loại bỏ sự thiệt thòi và bất bình đẳng. Hiến pháp năm 1988 của Bra-xin đã quy định trách nhiệm của chính phủ trong việc cung cấp dịch vụ chăm sóc và giáo dục cho trẻ trong nhóm tuổi từ 6 trở xuống. Kế hoạch Giáo dục Quốc gia năm 2001 của nước này đã đưa ra mục tiêu tiếp cận 50% số trẻ dưới 4 tuổi và 80% độ tuổi 4 và 5 vào cuối thập kỷ này. Vào năm 2005 nước này đã hoàn thành vượt chỉ tiêu về tỷ lệ đi học đối với trẻ em 4 và 5 tuổi. Giáo dục mầm non nằm trong nguồn quỹ của liên bang để phân bổ lại nguồn lực giữa các bang phục vụ cho phát triển giáo dục cơ bản. Mê-hi-cô đã thông qua Hiến pháp sửa đổi năm 2002 với yêu cầu thực hiện giáo dục bắt buộc đối với 3 năm giáo dục mẫu giáo vào năm 2008. Một số quốc gia - bao gồm Cam-pu-chia, Guatemala, Ấn độ, Nicaragua và Phi-lip-pin - đã mở rộng khả năng tiếp cận với giáo dục mầm non cho những trẻ em thiệt thòi nhất bằng cách tập trung vào những vùng nghèo đói nhất trong toàn quốc.

Nhìn chung CSGDMN đã được thúc đẩy trong một số chương trình chính sách quốc gia, nhưng vấn đề vẫn còn tồn tại. Chưa có đủ sự quan tâm đúng mức đến trẻ em dưới 3 tuổi, thiếu cách tiếp cận toàn diện, lực lượng giáo viên chưa được đào tạo và việc thực thi thiếu sự phối hợp thường xuyên với những nhà cung cấp dịch vụ khác nhau.

Nhiều trường tiểu học hơn

Tại nhiều quốc gia, việc thiếu trầm trọng trường lớp là một trở ngại để đạt được PCGDTH, đặc biệt là ở nông thôn,

Quá trình phân cấp quản lý này nhằm khuyến khích các trường học đáp ứng tốt hơn những nhu cầu giáo dục của địa phương

vùng sâu, vùng xa và các khu ổ chuột ở thành thị. Hầu hết các nghiên cứu thực tiễn tại 30 quốc gia đều chỉ ra rằng chính phủ đã thực hiện những hoạt động nhằm nâng cao cơ sở vật chất về trường học trong những năm gần đây, cụ thể là tập trung vào những vùng khó khăn và khu vực nông thôn mặc dù không phải lúc nào cũng theo kịp được với tốc độ nhập học của trẻ em (tại Ê-ti-ô-pi-a số trẻ nhập học tăng gấp đôi trong khi số phòng học chỉ tăng 55% giai đoạn 1999 đến 2005). Một số chính phủ đã cố gắng đáp ứng nhu cầu mở rộng hệ thống giáo dục bằng cách sử dụng các lớp học theo nhiều ca và tạo thêm sức ép lên các giáo viên. Một số khác lại huy động thêm những nguồn lực trong nước để tài trợ cho việc mở rộng cơ sở vật chất giáo dục: tại Thổ Nhĩ Kỳ một phần năm trong số 100 000 phòng học mới trong giai đoạn 2003 đến 2006 được tài trợ bằng các nguồn tài chính từ khu vực tư nhân. Chính phủ Phi-lip-pin cũng thực hiện các ưu đãi thuế cho các tổ chức phi chính phủ, các doanh nghiệp và tổ chức xã hội dân sự khác nhau 'bảo trợ' cho các trường học bằng cách hỗ trợ cơ sở vật chất, tài liệu học tập, thức ăn và dinh dưỡng bổ sung, các thiết bị phòng thí nghiệm. Chương trình này đã đem lại lợi ích cho hơn một nửa số trường công trên toàn quốc kể từ 2000. Một phương thức đáp ứng nhu cầu khác là chuyển giao một số trách nhiệm tài chính, từ việc xây dựng trường đến trả lương các giáo viên thuê tại địa phương và các khoản chi thường xuyên khác cho chính quyền địa phương.

Điều chỉnh lại sự mất cân đối trong khả năng tiếp cận giáo dục giữa các vùng miền trong nước

Một số chính phủ đã thiết lập những cơ chế phân phối lại các nguồn vốn cho các vùng nghèo hơn hoặc những vùng mục tiêu nơi người dân có ít khả năng tiếp cận với giáo dục. Kế hoạch mười năm về giáo dục cơ bản của Burkina Faso, bắt đầu từ 2001, hướng đến việc giảm thiểu những cách biệt về địa lý bằng phương thức bổ sung thêm các nguồn lực tài chính cho 20 tỉnh thành. Tại Bra-xin, một quỹ đặc biệt được lập để yêu cầu chính quyền địa phương và các bang phân bổ một phần thu ngân sách của họ cho giáo dục cơ bản. Các nguồn tài chính này sau đó được phân phối lại để đảm bảo một mức chi tiêu tối thiểu hàng năm trên một học sinh ở tất cả các bang. Bằng chứng cho thấy quỹ này đã đóng góp vào việc phát triển các trường tiểu học và giảm những cách biệt địa lý giữa các vùng miền. Tại Ấn độ, chính phủ đã thực thi những chương trình đặc biệt cho những huyện khó khăn.

Bãi bỏ những chi phí học đường: giữ vững thành tựu

Mười bốn quốc gia đã bãi bỏ hoàn toàn học phí cho cấp tiểu học kể từ năm 2000. Các bằng chứng cho thấy biện pháp này đã góp phần thúc đẩy tỷ lệ nhập học của những trẻ em thiệt thòi nhất. Nhưng trong một số trường hợp, tỷ lệ nhập học tăng lên phải đánh đổi với chất lượng giáo dục: số học sinh trên một giáo viên tăng lên, giáo viên ít được đào tạo và các trường phải học theo ca.

Bỏ học phí gây ra hai hậu quả về mặt tài chính cho chính phủ, họ phải tìm nguồn để thay thế cho khoản thu mất đi và chịu thêm chi phí liên quan đến số học sinh đi học đông hơn. Các khoản trợ cấp đồng loạt được phân bổ trực tiếp cho các trường để bù lại số học phí mất đi nhưng thường không đúng hạn và đôi khi nhỏ hơn mức đã thông qua. Tại Malawi, cho dù các nguồn lực bổ sung được phân bổ cho các trường để đền bù vào số học phí mất đi, số học sinh nhập học quá đông khiến chi tiêu trên một học sinh giảm xuống.

Cách tiếp cận theo từng giai đoạn với việc đầu tiên là tập trung vào một số vùng thiếu thốn nhất hoặc chỉ cho một lớp nhất định trong một thời gian nhất định, như áp dụng ở Lesotho và Mô-zăm-bích, cho phép chính phủ có được thời gian để bổ sung giáo viên và hỗ trợ trường học tăng thêm lương phòng học và học liệu. Một số chính phủ bãi bỏ học phí cho riêng một số nhóm dân cư, trường hoặc vùng nhất định. Chương trình trợ cấp tại Bogota, Cô-lôm-bi-a đã giảm chi phí cho những trẻ em từ các hộ gia đình nghèo nhất. Tại Nam Mỹ, những trường học thu học phí theo luật sẽ miễn giảm cho những cha mẹ học sinh có thu nhập thấp.

Nếu việc bãi bỏ chi phí học đường không được bổ sung bằng những biện pháp như xây thêm phòng học, thuê và đào tạo thêm giáo viên, cải thiện quản lý trường học thì các điều kiện học tập nghèo nàn sẽ khiến học sinh bỏ học sớm hoặc dẫn đến kết quả học tập yếu kém. Các nhà tài trợ đã cung cấp ít nhất một phần các chi phí tăng thêm do bãi bỏ học phí tại các quốc gia, bao gồm Ghana, Ê-ny-a, Mô-zăm-bích, Uganda và Cộng hòa Tanzania.

Những cách tiếp cận mục tiêu nhằm tăng cường sự tham gia

Những chính sách phổ cập giáo dục khuyến khích trẻ em đi học không đủ để tiếp cận với những trẻ em dễ bị tổn

Nhiều chính phủ đã thiết lập những cơ chế phân phối lại các nguồn vốn cho các vùng nghèo hơn hoặc những vùng mục tiêu nơi người dân có ít khả năng tiếp cận với giáo dục

Ngoài học phí, các hộ gia đình phải đối mặt với những phụ phí như đồng phục, đi lại và các yêu cầu khác có thể rất đắt đỏ

thương nhất và bị gạt ra bên lề xã hội, trong đó có các em gái (Bảng 3.1) Ngoài học phí, các hộ gia đình phải đối mặt với những phụ phí như đồng phục, đi lại và các yêu cầu khác có thể rất đắt đỏ. Ngoài ra, nhiều trẻ em hiện đang sống trong nghèo đói, phải làm việc có lương hoặc không lương nhà gây cản trở việc học hành. Với nỗ lực loại bỏ những cản trở về kinh tế như vậy, một số chính phủ đã thiết kế những chương trình mục tiêu cho các hộ gia đình nghèo. Những chương trình này bao gồm học bổng cho

Bảng 3.1. Các chính sách để giảm thiểu bất bình đẳng về giới

Mục tiêu cân bằng giới vào năm 2005 đã không đạt được tại hầu hết các nước đang phát triển tuy nhiên kể từ năm 1999 một số quốc gia có những cách biệt về giới bất lợi cho các em gái đã có nhiều tiến triển đáng kể trong tỷ lệ nhập học tiểu học. Một số ví dụ điển hình bao gồm:

Burkina Faso: sự tham gia của các bé gái ở trường được khuyến khích thông qua hoạt động của nhóm các mẹ học sinh. Ngoài ra, cha mẹ của các em gái không phải đóng góp cho các quỹ của hội phụ huynh học sinh-giáo viên.

Ê-ti-ô-pi-a: Chương trình Phát triển ngành Giáo dục tập trung vào những hoạt động nhằm tăng sự bình đẳng, đặc biệt cho học sinh nữ, nhóm học sinh nông thôn và trẻ em có nhu cầu đặc biệt. Các hoạt động này bao gồm chương trình và chiến dịch kêu gọi công đồng hỗ trợ trẻ em gái đi học, xây dựng các nhà vệ sinh và nguồn cung cấp nước cho các trường học. Các trường đào tạo giáo viên phải đặt chỉ tiêu về tăng số lương giáo viên nữ.

Ấn Độ: Những biện pháp mục tiêu bao gồm việc phát sách giáo khoa miễn phí cho mọi bé gái tới hết lớp 8, xây riêng nhà vệ sinh cho học sinh nữ, thực hiện các khóa học bậc cấp cho trẻ em nữ thất học hoặc tuyển dụng giáo viên nữ. Một chương trình quốc gia được khởi xướng vào năm 2003 hướng đến các em gái từ các nhóm dân cư thiệt thòi và khu vực nông thôn. Cách tiếp cận toàn diện của chương trình này bao gồm kêu gọi công đồng, xây dựng trung tâm chăm sóc trẻ mầm non nhằm giải phóng các bé gái khỏi việc trông em, cung cấp đồng phục và tài liệu học tập miễn phí, đồng thời giáo dục về nhận thức vấn đề giới cho các giáo viên.

Yemen: Chiến lược Quốc gia về Giáo dục cho Trẻ em Gái là trọng tâm của chính sách phát triển giáo dục quốc gia. Những cấu phần chính bao gồm vận động sự tham gia của cộng đồng trong việc nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của giáo dục phụ nữ và các bé gái, xây dựng các trường học chung hoặc trường dành riêng cho nữ sinh, đặc biệt tại nông thôn và tuyển dụng thêm các giáo viên nữ. Những em gái tốt nghiệp trung học từ những vùng nông thôn sẽ được chọn lọc để giảng dạy tại các lớp thấp hơn ở trường địa phương. Họ được đào tạo tại chức và bồi dưỡng chuyên môn. Năm 2006 học phí tiểu học được bãi bỏ hoàn toàn đối với học sinh nữ.

các bé gái và các khoản trợ cấp bằng tiền có điều kiện. Trong số những chương trình trợ cấp này, chương trình Bolsa Familia của Bra-xin là lớn nhất trong các nước đang phát triển, mang lại lợi ích cho khoảng 46 triệu người, bao gồm hơn 16 triệu trẻ em nhận các khoản trợ cấp giáo dục đặc biệt Bolsa Escola. Năm 2005, chương trình xóa đói giảm nghèo Progres-a-Oportunidades tại Mê-hi-cô đã được hỗ trợ cho 5,3 triệu trẻ em, cung cấp các khoản trợ cấp bằng tiền có điều kiện cho việc đến trường của một học sinh. Các nhà nghiên cứu tính toán rằng việc phát triển những chương trình như vậy cho toàn bộ học sinh lứa tuổi tiểu học sống dưới mức nghèo khổ tại 18 quốc gia Châu Mỹ La Tinh sẽ tốn khoảng 2,4 tỷ đô la Mỹ một năm.

Các chương trình trợ cấp bằng tiền có điều kiện đã góp phần làm tăng khả năng tiếp cận trường học của trẻ em tại một số quốc gia Châu Mỹ La Tinh có thu nhập trung bình. Phát triển hình thức này tại các nước nghèo hơn đòi hỏi sự thận trọng trong xác định mục tiêu và những thủ tục quản lý hành chính nghiêm ngặt nhằm đảm bảo tính minh bạch và giảm thiểu gian lận. Kinh nghiệm cho thấy một giai đoạn thử nghiệm là cần thiết để có thể xác định những trở ngại cơ bản trước khi thực hiện với quy mô lớn. Những trở ngại đặc trưng thường bao gồm sự can thiệp về chính trị khi lựa chọn người hưởng lợi, những vấn đề về hệ thống thanh toán và thiếu cơ chế giám sát. Một vấn đề phổ biến khác là sự kết nối lỏng lẻo giữa các chương trình trợ cấp và chính sách giáo dục. Các chương trình trợ cấp thường được thiết kế như là một hệ thống an sinh cho những gia đình phải chịu thiệt thòi nhưng thường thiếu các mục tiêu giáo dục cụ thể.

Đối mặt với tình trạng lao động trẻ em

Lao động trẻ em hạn chế khả năng đến trường của trẻ. Mặc dù số lao động trẻ em trên toàn thế giới đã giảm xuống trong giai đoạn 2000 đến 2004, khoảng 218 triệu trẻ em hiện vẫn đang phải lao động, hạn chế những cơ hội giáo dục của các em này. Luật pháp đã đưa ra giới hạn tuổi lao động tối thiểu, cấm các hình thức lao động trẻ em và quy định về số giờ lên lớp đối với trẻ em tại hầu hết các nước, nhưng việc thực thi các luật này vẫn còn yếu. Lại càng khó khăn hơn khi sự nghèo đói là nguyên nhân khiến trẻ phải lao động. Các khoản trợ cấp cho gia đình đã giúp nhiều trẻ em được đi học nhưng cùng lúc đó nhiều em vẫn phải tiếp tục đi làm.

Các quốc gia đã đưa ra các biện pháp thay thế để đáp ứng nhu cầu học tập của những trẻ em phải lao động. Nhưng các chương trình này thường chỉ có quy mô nhỏ và không được đánh giá một cách đầy đủ. Các hình thức

học tập linh hoạt được điều chỉnh theo thời vụ của công việc và bù đắp số thời gian mất đi bằng cách xây dựng các mô đun học độc lập hay còn gọi là 'trường học mùa hè'. Những khóa học 'đuối' tập trung có thể giúp trẻ em lao động tiếp tục chương trình mà chúng đã bỏ lỡ và cuối cùng được chấp nhận vào trường học thông thường. Tại Bangladesh, một khóa học bắc cầu hai năm đã được tổ chức cho hơn 350.000 trẻ em thành thi phải đi làm cho khu vực phi chính quy. Chương trình Xóa bỏ Lao động Trẻ em của Bra-xin đã thực hiện một cách tiếp cận rộng rãi, bao gồm: trợ cấp cho các hộ gia đình, giám sát sự tuân thủ của người sử dụng lao động đối với các quy định về lao động trẻ em, các chương trình giáo dục tương đương không chính quy và các hoạt động ngoại khóa cho trẻ em. Một báo cáo đánh giá về chương trình này tại 03 bang nghèo thuộc vùng nông thôn cho thấy xác suất lao động trẻ em giảm xuống và tiến triển nhanh hơn trong ở các trường tiểu học.

Giảm thiểu những phân biệt sắc tộc trong trường học

Trẻ em từ các nhóm công đồng bản xứ và thiểu số thường ít có khả năng đi học tiểu học hơn và thường không được lên lớp. Dữ liệu từ 10 quốc gia Châu Mỹ La Tinh cho thấy những cách biệt trong kết quả học tập giữa học sinh bản xứ và học sinh khác rõ rệt hơn so với những cách biệt về giới hay về nơi sinh sống.

Ngôn ngữ giảng dạy cũng đóng một vai trò chủ chốt. Các chương trình giáo dục song ngữ tại Guatemala và Mê-hi-cô đã cải thiện kết quả học tập của trẻ em từ các nhóm công đồng bản xứ. Những chương trình như vậy đòi hỏi xây dựng học liệu bằng tiếng địa phương và đào tạo đặc biệt cho giáo viên. Trẻ em thuộc về các công đồng du canh, du cư hoặc du mục thường gặp những khó khăn mà các chính phủ tại nhiều nước, trong đó có Mông Cổ và Ê-ti-ô-pi-a, đã giải quyết bằng cách cung cấp các trường học nôi trú cho dù vẫn còn nhiều quan ngại về chất lượng của mô hình trường lớp này.

Trong Liên minh Châu Âu, Roma là một nơi chịu tác động nhiều của sự phân biệt đối xử trong giáo dục. Mặc dù sự phân cách mang tính hệ thống dần dần chấm dứt, những đứa trẻ ở Roma vẫn phải đối mặt với những sự kỳ thị không chính thức. Các chiến lược của chính phủ tại Trung và Đông Âu bao gồm các ưu đãi tài chính cho các trường học và học viên, bổ nhiệm những chuyên gia tư vấn trong các lớp học để hỗ trợ trẻ em và gia đình của chúng.

Giáo dục hòa nhập cho người khuyết tật

Công ước của Liên Hợp Quốc về Quyền của Người khuyết tật vừa được thông qua gần đây đã kêu gọi thực hiện giáo dục hòa nhập ở tất cả các cấp học. Người ta ngày càng nhận thức sâu sắc hơn, đặc biệt tại Châu Âu rằng tốt hơn hết là để trẻ em có những nhu cầu đặc biệt được giáo dục tại những trường học thông thường, mặc dù cần nhiều hình thức hỗ trợ đặc biệt. Trong những năm gần đây, một số quốc gia đang phát triển đã thực hiện các sáng kiến nhằm tăng cường các trường học hòa nhập như vậy. Tại Bra-xin, Luật Giáo dục 2002 đã nhấn mạnh yêu cầu đối với các nhà trường trong việc đón nhận những trẻ em với nhu cầu học tập đặc biệt và cam kết với chính phủ về việc cung cấp những giáo viên đặc biệt để thực hiện hoạt động giảng dạy này. Chiến lược về nhu cầu giáo dục đặc biệt của Ê-ti-ô-pi-a, ban hành vào năm 2006, được thiết kế để khuyến khích các loại hình trường học hòa nhập thông qua đào tạo cho giáo viên có thể xác định những khó khăn về học tập và xây dựng hệ thống hỗ trợ học tập đặc biệt cho trẻ em khuyết tật.

Tăng cường cơ hội học tập cho thanh thiếu niên và người lớn

Các chương trình giáo dục thanh thiếu niên và người lớn vẫn còn trong tình trạng bị bỏ quên và ít được tài trợ. Một số chính phủ trong thời gian gần đây đã thực hiện các nỗ lực phát triển các khuôn khổ quốc gia nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của thanh thiếu niên và người lớn. In-đô-nê-xi-a, Nê-pan và Thái Lan đã tăng cường quy mô của giáo dục không chính quy. Trung Quốc cũng đã xây dựng những tài liệu để lồng ghép việc dạy đọc với các kỹ năng kinh doanh và nông nghiệp. Bangladesh, Ấn Độ và Xê-nê-gan đã phát triển những liên kết chặt chẽ với các tổ chức xã hội dân sự để gia tăng những cơ hội đào tạo cho thanh thiếu niên và người lớn. Cách tiếp cận 'faire-faire' của Xê-nê-gan đã lan rộng sang nhiều quốc gia trong khu vực, đưa chủ yếu vào những nhà cung cấp dịch vụ từ khu vực tư nhân để thiết kế và thực thi những chương trình trong một khuôn khổ do nhà nước đặt ra. Mặc dù tỷ lệ học sinh theo học các chương trình này tăng trưởng bền vững, tình trạng không có đủ nguồn tài chính và năng lực giám sát hữu hạn của chính phủ là những trở ngại. Bra-xin đã thực hiện nhiều chương trình, tiếp cận được gần 5 triệu thanh thiếu niên và người lớn. Tại Đông Á và Thái Bình Dương, sự lan rộng của những trung tâm học tập công đồng kết hợp giáo dục với các hoạt động phát triển xã hội đã tạo ra động lực để xóa mù chữ.

Người ta ngày càng nhận thức sâu sắc hơn, đặc biệt tại Châu Âu rằng tốt hơn hết là để trẻ em có những nhu cầu đặc biệt được giáo dục tại những trường học thông thường.

Cải thiện chất lượng học tập

Với nhiều cấp độ khác nhau, mọi quốc gia đều phải đối mặt với thách thức về cải thiện chất lượng giáo dục. Không có một chiến lược đơn nhất nào để củng cố chất lượng học tập, nhưng các thành tố cơ bản bao gồm y tế và vệ sinh an toàn tại trường học, có đủ thời gian và nguồn lực cho việc học tập, các giáo viên có đủ kỹ năng và nhiệt tình giảng dạy và một phương pháp sư phạm hiệu quả. Những quốc gia như Cam-pu-chia, Mê-hi-cô và Nam Phi đã thực hiện tiếp cận toàn diện để cải thiện chất lượng giáo dục thông qua việc tích hợp tất cả những thành tố này (Bảng 3.2)

Y tế, an toàn vệ sinh, thời gian lên lớp và sách giáo khoa

Những chương trình bữa ăn tại trường đã khuyến khích người dân cho con đi học tiểu học theo chế độ bán trú. Báo cáo đánh giá từ Bangladesh và Chi-lê cho thấy các chương trình này đã giúp giảm thiểu tình trạng trẻ em vắng mặt, bỏ học và tăng tỷ lệ nhập học mới của trẻ. Cung cấp cho trẻ em những khẩu phần ăn mang về nhà bên cạnh thức ăn ở trường mang lại mức tăng bền vững trong tỷ lệ nhập học tại hai phần ba số nước Châu Phi cận Sahara. Những chương trình y tế học đường nhằm cải

Bảng 3.2. Những biện pháp toàn diện nhằm cải thiện chất lượng giáo dục

Cam-pu-chia đã thực hiện Chương trình Hành động Ưu tiên vào năm 2000, tập trung vào các hộ gia đình nghèo thông qua giảm chi phí học đường, trao học bổng cho học sinh bậc trung học, cung cấp bữa sáng tại các trường nghèo và thực hiện những chương trình chăm sóc sức khỏe. Chương trình này bao gồm các biện pháp cải thiện đào tạo giáo viên, tăng trợ cấp để khuyến khích giáo viên giảng dạy tại những vùng khó khăn.

Mê-hi-cô đã nhân rộng những chương trình hướng đến các cộng đồng nông thôn hẻo lánh và dân bản xứ. Những chương trình này bao gồm việc cung cấp dịch vụ CSGDMN, cải thiện cơ sở vật chất trường tiểu học, cung cấp học liệu, đào tạo cán bộ giáo dục và trợ cấp bằng tiền cho giáo viên nhằm giảm bớt tình trạng bỏ việc và vắng mặt. Những biện pháp này đã giúp giảm tới 30% tỷ lệ học sinh lưu ban và tình trạng bất bình đẳng trong kết quả học tập giữa các trẻ em bản xứ và trẻ em khác.

Nam Phi: Chương trình Hỗ trợ Phát triển Quận huyện (1989–2003) tập trung vào việc cải thiện chất lượng giáo dục của các lớp từ 1 đến 9 tại 04 tỉnh có nhiều khó khăn về giáo dục. Chương trình này bao gồm việc đào tạo giáo viên, cung cấp các nguồn lực phục vụ cho học tập và phát triển năng lực. Các đánh giá cho thấy thành tựu đáng kể trong kỹ năng ngôn ngữ và tính toán của học sinh lớp 3.

thiên sức khỏe trẻ em cũng cho thấy sự liên hệ chặt chẽ với tỷ lệ đi học cao hơn ở bậc tiểu học

Những biện pháp phối hợp để ngăn chặn bao lực học đường vẫn còn rất hạn chế. Nghiên cứu tại nhiều quốc gia Châu Phi và Nam Á đã phát hiện rằng việc quản lý chặt chẽ, khả năng lắng nghe và phản ứng phù hợp của giáo viên với những lo lắng của học sinh, cơ hội cho các học sinh tham gia vào việc ra quyết định của trường rất có hiệu lực trong việc đấu tranh chống bao lực trong trường học. Phối hợp chặt chẽ với công đồng cũng là một phương pháp hữu ích để xóa bỏ những hành vi lạm dụng giới tính học đường

Nhiều quốc gia có thể cải thiện chất lượng học tập nếu họ tăng thời gian giảng dạy chính thức lên 800 giờ một năm và đảm bảo rằng tất cả số giờ đó đều được sử dụng thực sự cho việc học tập. Có thêm sách giáo khoa cũng góp phần vào kết quả học tập tốt hơn của học sinh, đặc biệt đối với những học sinh thiệt thòi. Một số quốc gia như là Cameroon, Ê-ti-ô-pi-a, Ghi-nê, Ấn Độ, Malaysia, Ma Rốc, Né-pan đã bắt đầu phân phát sách giáo khoa miễn phí cho những nhóm trẻ mục tiêu và những khu vực ưu tiên. Những nước khác lại chọn giải pháp tự do hóa thị trường sách giáo khoa với các mức độ thành công khác nhau

Những giáo viên có kỹ năng và động lực nghề nghiệp

Khuôn khổ Hành động Dakar nhấn mạnh rằng các chính phủ cần phải tăng cường vì thế, đào đức cũng như tính chuyên nghiệp của các giáo viên để có thể đạt được các mục tiêu GDCMN. Các báo cáo trước đây đã phân tích những chiến lược để thực hiện nhiệm vụ này (Bảng 3.3). Mặc dù một con số đáng kể giáo viên tiểu học được tuyển dụng tại nhiều quốc gia thuộc Châu Phi cận Sahara, Tây và Nam Á trong thời kỳ 1999 và 2005, những nỗ lực này vẫn không đáp ứng được số lượng học sinh đi học tăng vọt trong thời kỳ đó. Để giải quyết vấn đề thiếu thốn và hạn chế chi phí, nhiều chính phủ đã thuê giáo viên theo những hợp đồng tạm thời. Những giáo viên này được trả lương ít hơn những công chức thông thường và không có quyền hưởng những lợi ích như lương hưu và tiền trợ cấp ốm đau.

Các quốc gia có tỷ lệ giáo viên hợp đồng lớn tại cấp tiểu học thường là những nước có tỷ lệ nhập học tăng nhanh chóng. Năm 2002, 65% các nhà giáo dục tại Cameroon và 56% tại Xê-nê-gan là những giáo viên hợp đồng. Tỷ lệ học sinh trên một giáo viên tại hai nước này vẫn trên 40:1. Thông tin của 13 quốc gia thuộc khối Pháp ngữ ở Châu Phi cận Sahara cho thấy, 9 quốc gia trong số đó có hơn 50%

Các quốc gia có tỷ lệ giáo viên hợp đồng lớn tại cấp tiểu học thường là những nước có tỷ lệ nhập học tăng nhanh chóng

Bảng 3.3. Thu hút giáo viên đến với nghề dạy học

- Ha chuẩn thi tuyển vào ngành sư phạm (Mô-zăm-bích).
- Tạo ra các hình thức đào tạo giáo viên linh hoạt hơn (Nam Phi).
- Rút ngắn thời gian đào tạo ban đầu cho giáo viên (Ghana, Ghi-nê, Malawi, Mô-zăm-bích, Uganda, Cộng hòa Tanzania).
- Cân đối việc đào tạo dài hạn và kinh nghiệm giảng dạy (Cuba, Vương Quốc Anh).
- Sử dụng các mô hình giáo dục từ xa (Vùng nông thôn Châu Phi và Ấn Độ).
- Đưa các biện pháp khuyến khích nhiệt tình và hiệu quả công tác giảng dạy, bao gồm (a) trả lương đủ cao cho giáo viên so với các nhóm nghề nghiệp khác và trên cơ sở thực tế; và (b) thiết lập những điều kiện giảng dạy phù hợp.
- Thực hiện các hoạt động nghề nghiệp và đào tạo lâu dài (Trung Quốc, Sri Lanka).

giáo viên được thuê theo hợp đồng Trong một số trường hợp, so với những giáo viên chính thức, những giáo viên hợp đồng này hoàn toàn không được đào tạo hoặc có khả năng chỉ được đào tạo với thời gian ít hơn một tháng Tại Chad, Mauritania và Togo, trên dưới 2/3 giáo viên hợp đồng không được đào tạo hoặc đào tạo rất ít. Lương của những giáo viên này chỉ trong khoảng một phần tư đến một nửa lương của giáo viên chính thức.

Bằng chứng về tác động của giáo viên hợp đồng đối với kết quả học tập của trẻ là tương đối hạn chế và không đồng nhất Khi một giáo viên hợp đồng được thuê để giảng dạy thông qua công đồng địa phương, trong một số trường hợp người ta thấy có những tác động tích cực đối với điểm số của học sinh Tuy nhiên, không phải lúc nào cũng vậy. Sự vắng mặt của các giáo viên chính thức cũng xảy ra thường xuyên hoặc nhiều hơn nhưng rất khó để có thể tổng hợp được hết.

Về dài hạn, liệu có thể duy trì hai nhóm giáo viên với những điều kiện phục vụ khác nhau như vậy hay không? Đây thực sự là một thách thức lớn đối với các chính phủ. Khuôn khổ chính sách cần phải được xây dựng với tính linh hoạt, cho phép công đồng địa phương ứng phó với các vấn đề thông qua việc thuê giáo viên hợp đồng nhưng vẫn đảm bảo được chất lượng giáo dục. Về dài hạn các giáo viên chính thức và giáo viên hợp đồng phải được hội nhập vào cùng một kênh nghề nghiệp như đã thực hiện tại Mali, Xê-nê-gan và một số bang của Ấn Độ.

Đưa giáo viên đến với những vùng còn thiếu thốn

Tại nhiều quốc gia tỷ lệ học sinh/giáo viên cao - một dấu hiệu của tình trạng thiếu giáo viên - thường cùng tồn tại với sự cách biệt địa lý tương đối lớn (các ví dụ điển hình bao gồm Bangladesh, Cam-pu-chia, Ê-ti-ô-pi-a, Mô-zăm-bích, Uganda và Cộng hòa Tanzania). Các giáo viên có thể ưa chuộng những việc làm ở thành phố vì nhiều lý do, chủ yếu liên quan đến chất lượng cuộc sống, điều kiện làm việc, cơ hội phát triển nghề nghiệp và khả năng tiếp cận với các dịch vụ y tế. Môi trường an ninh và văn hóa tại những vùng nông thôn cũng là một khó khăn hơn đối với việc thuê các giáo viên nữ.

Các chính phủ đã sử dụng những chiến lược khác nhau nhằm đưa giáo viên đến với những vùng sâu, vùng xa. Trong một hệ thống được tiến hành tại Thổ Nhĩ Kỳ năm 2000, các giáo viên dạy học ở các trường của bang nhất thiết phải phục vụ ba đến bốn năm tại những vùng có khó khăn, thiếu thốn. Tại Trung Quốc, chính phủ miễn học phí đại học và tài trợ một năm khóa học thạc sỹ nếu sinh viên tốt nghiệp chấp nhận một vị trí nghề nghiệp 3 năm tại vùng nông thôn. Tại Lesotho và Ni-giê-ri-a, các giáo viên đồng ý dạy học tại những trường học nông thôn được hưởng những khoản tiền thưởng và và trợ cấp khó khăn Tuy nhiên, những chậm trễ trong thanh toán trợ cấp tại Ni-giê-ri-a khiến chính sách này tỏ ra không hiệu quả và không dẫn đến được việc phân bổ giáo viên đến với những vùng sâu, vùng xa

Dạy và học

Những thông lệ trong lớp học ảnh hưởng trực tiếp đến việc dạy và học. Đặc biệt quan trọng là chương trình giảng dạy, việc sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ của học sinh, quy trình đánh giá và ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông

Chương trình giảng dạy lấy trẻ em làm trung tâm

Những nghiên cứu điển hình tại các quốc gia phục vụ báo cáo này cho thấy xu hướng điều chỉnh chương trình giảng dạy để giúp tương tác giáo viên-học sinh trong lớp trở nên năng động hơn và tập trung vào trẻ em hơn. Người ta đã chuyển từ phương pháp 'viết bảng và nói' sang những hình thức học tập mang tính khám phá nhiều hơn và nhấn mạnh hơn đến kết quả học tập hơn là chỉ

đơn thuần gởi lại những sự kiện và thông tin như trước đây. Trung Quốc, Ma Rốc và Thổ Nhĩ Kỳ là những quốc gia đã thực hiện cải cách chương trình giảng dạy kể từ 1999. Quan trọng không kém là hoạt động giảng dạy phải được cơ cấu đầy đủ để giúp học sinh đạt được những kỹ năng cơ bản như là kỹ năng đọc, viết trong những năm đầu đi học.

Giáo dục về HIV/AIDS

Một đổi mới quan trọng gần đây là việc đưa vào giảng dạy về HIV/AIDS. Trong một điều tra về 18 quốc gia có thu nhập thấp, gần như tất cả các nước này đều đã đưa vào chương trình giáo dục về HIV/AIDS nhưng việc thực thi là rất hạn chế. Một loạt các nghiên cứu riêng về hoạt động giảng dạy về HIV/AIDS trên học đường tại các nước đang phát triển nhận thấy hoạt động này có một tác động mạnh mẽ đến nhận thức ngày càng tăng về HIV. Những chương trình như vậy đòi hỏi phải có sự đào tạo chuyên môn cho giáo viên, trong khi khả năng vẫn còn quá hạn chế.

Tăng cường giảng dạy song ngữ và đa ngữ

Nghiên cứu đều cho thấy trẻ tiếp thu được những kỹ năng ngôn ngữ và nhận thức một cách dễ dàng hơn bằng tiếng mẹ đẻ và sau đó có thể chuyển đổi sang ngôn ngữ quốc gia hoặc ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi trong vùng. Dù còn phải mất rất nhiều thời gian để có thể phát triển một môi trường đa ngôn ngữ và giảng dạy ban đầu bằng tiếng mẹ đẻ tại bậc giáo dục tiểu học nhưng những tiến bộ đã được thực hiện. Cam-pu-chia đã đưa vào sử dụng một số ngôn ngữ thiểu số với tư cách là ngôn ngữ giảng dạy trong một số dự án thử nghiệm. Chương trình Phát triển Kỹ năng đọc Cơ bản của Zambia sử dụng tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ giảng dạy trong 3 năm đầu đến trường của trẻ em. Ấn Độ cũng thực thi nguyên tắc giảng dạy bằng tiếng mẹ đẻ. Giáo dục song ngữ và đa ngữ có những lợi ích đáng kể đối với việc cải thiện chất lượng học tập nhưng các quốc gia cần phải đảm bảo rằng có đủ lực lượng giáo viên thông thạo tiếng mẹ đẻ của các em và có đủ nguồn lực để thực hiện giảng dạy bằng nhiều ngôn ngữ khác nhau.

Cải thiện hoạt động đánh giá

Hoạt động đánh giá có thể giúp các chính phủ cải thiện được chất lượng giáo dục. Tại Zambia, kết quả đánh giá quốc gia đã dẫn đến việc phân bổ theo mục tiêu về học liệu cho những trường có kết quả học tập thấp nhất. Tuy nhiên, rủi ro là có khả năng gần hoạt động đánh giá quá chặt chẽ với cơ chế thưởng, phạt dẫn đến tình trạng các

trường học nâng điểm số của học sinh hoặc không cho những em học kém được thi. Nhiều quốc gia (Malawi, Namibia, Swaziland) đang chuyển sang một hệ thống đánh giá liên tục do chính các giáo viên thực hiện để cung cấp cho học sinh những phản hồi thường xuyên. Để có thể trở nên hữu hiệu, hoạt động đánh giá phải đi đôi với chương trình giảng dạy, giáo viên được đào tạo bài bản để thực hiện việc đánh giá và cha mẹ học sinh phải được thông báo thường xuyên về tiến bộ hay khó khăn của con em mình.

Công nghệ thông tin và truyền thông: Một công cụ mới cho học tập

Sự phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông đã tạo điều kiện để thực hiện nhiều hơn hoạt động giáo dục từ xa và đổi mới phương pháp sư phạm trong trường học. Với những quốc gia đang phát triển cần đào tạo hàng triệu giáo viên mới thì giáo dục từ xa có thể hỗ trợ cả hai hình thức đào tạo chính quy và tại chức. Tại Châu Mỹ La Tinh, công nghệ thông tin và truyền thông được sử dụng tại 10 quốc gia nhằm cải thiện chất lượng đào tạo giáo viên. Ấn Độ đã phóng vệ tinh về giáo dục đầu tiên trên thế giới, EDUSAT, cung cấp các chương trình học từ xa rất thú vị cho các trường phổ thông, đại học, các viện đào tạo giáo viên và các trung tâm giáo dục không chính quy. Những công nghệ cũ hơn vẫn tiếp tục chiếm một vai trò quan trọng trong mở rộng khả năng tiếp cận với giáo dục chính quy và không chính quy. Đài phát thanh và truyền hình cũng góp phần để tăng khả năng tiếp cận giáo dục trung học tại Bra-xin, Ấn Độ, Mê-hi-cô bên cạnh những hình thức khác.

Công nghệ thông tin và truyền thông có tiềm năng cải thiện chất lượng giáo dục thông qua những hình thái học tập mới mang tính tương tác và tham gia nhiều hơn. Công nghệ cũng giúp các trường học kết nối với nhau để chia sẻ kinh nghiệm. Các mạng trường học đã được phát triển rộng rãi trong những năm gần đây. Mạng trường học ở Châu Phi, SchoolNet Africa, đã thu hút hơn 20 quốc gia Châu Phi tham gia, trong khi Liên kết Mới cho sự Phát triển của Châu Phi (New Partnership for Africa's Development) đã phát động một chiến dịch kết nối hơn 550.000 trường học tại Châu Phi với Internet vào năm 2020.

Mặc dù có nhiều người hăng hái cổ động cho việc sử dụng công nghệ thông tin, những nghiên cứu nghiêm túc về tác động của công nghệ này đối với kết quả học tập vẫn rất hạn chế và không đồng nhất, đặc biệt tại các nước đang phát triển. Các nghiên cứu quốc gia cho thấy những nỗ lực thành công trong việc đưa công nghệ thông tin và truyền thông vào lớp học đều dựa trên những cách tiếp

Dù còn phải mất rất nhiều thời gian để có thể phát triển một môi trường đa ngôn ngữ và giảng dạy ban đầu bằng tiếng mẹ đẻ tại bậc giáo dục tiểu học nhưng những tiến bộ đã được thực hiện

cần toàn diện về nhu cầu cơ sở vật chất, đào tạo giáo viên và xây dựng chương trình giảng dạy.

Khôi phục giáo dục trong những điều kiện khó khăn

Mặc dù số vụ xung đột vũ trang trên thế giới đang giảm xuống, hầu hết chiến tranh vẫn còn đang tiếp diễn tại các nước đang phát triển, nơi những người dân trở thành nạn nhân chính của chiến tranh. Một trong những vi phạm đặc biệt nghiêm trọng đối với các quyền con người là tuyển mộ trẻ em vào các lực lượng vũ trang: ước tính có 250.000 trẻ em vẫn tiếp tục được sử dụng như là những binh sỹ trẻ em. Một điều sống còn đối với các binh lính trẻ em này là chúng phải được tái hòa nhập vào cộng đồng

thông qua những chương trình được thiết kế đặc biệt như đã được thực hiện tại Nam Sudan (Bảng 3.4)

Bằng việc đầu tư vào giáo dục trong điều kiện hậu xung đột, các chính phủ và cộng đồng quốc tế gửi đi những thông điệp mạnh mẽ về tương lai. Ví dụ, tại Uganda, trong suốt chiến lược vận động bầu cử đầu tiên sau xung đột vào những năm 1990, đảng cầm quyền đã tuyên bố sẽ bãi bỏ học phí tiểu học, điều này đã làm tăng niềm tin vào một tương lai hòa bình hơn. Việc đổi mới cơ sở vật chất trường học - một ưu tiên trong thời kỳ hậu chiến thường đặc trưng bởi tình trạng thiếu nguồn nhân lực có kỹ năng. Những hình thức giảng dạy và học tập thay thế có thể đóng một vai trò nhất định như đã được thực hiện tại Afghanistan. Kể từ khi Taliban thất bại vào năm 2001, các tổ chức Phi chính phủ đã trở thành một phương tiện để thiết lập những trường học công đồng và tại nhà giúp các cộng đồng dân cư bị chiến tranh tàn phá khôi phục lại niềm tin và hy vọng. Quảng đường đi học gần, môi trường học tập an toàn và những giáo viên nữ người địa phương là một số đặc thù giúp khuyến khích các em gái đến trường.

Cần phải thận trọng khi thực hiện giáo dục trong điều kiện hậu xung đột. Trong những điều kiện nhất định - các trường học bị chia tách, từ chối sử dụng tiếng mẹ đẻ trong trường học, những hình ảnh tiêu cực trong sách giáo khoa - giáo dục có thể góp phần tạo nên một môi trường bạo lực. Giáo dục hòa bình và giáo dục đa văn hóa có thể giúp vượt qua những trở ngại về sự thiếu tin tưởng và thù địch giữa các nhóm người, đồng thời giúp thanh thiếu niên có những công cụ để suy luận và phân tích một cách hợp lý về thái độ của họ cũng như giao tiếp theo một phương thức tránh được xung đột.

Bằng việc đầu tư vào giáo dục trong điều kiện hậu xung đột, các chính phủ và cộng đồng quốc tế gửi đi những thông điệp mạnh mẽ về tương lai

Bảng 3.4. Giáo dục cho những binh sỹ trẻ em tại Nam Sudan

Được tổ chức CARE phát triển trong thời gian chiến tranh tại Nam Sudan, chương trình giảng dạy Muth Akolda nhằm mục đích giải giáp vũ khí và tái hòa nhập vào cộng đồng những trẻ em tham gia các lực lượng vũ trang. Những trại trung chuyển đã được thiết lập cách xa chiến tuyến trong vùng tranh chấp. Bên cạnh các lớp học, chương trình này kết hợp các hoạt động như là kỹ năng giải quyết vấn đề, y tế và vệ sinh, ca hát và nhảy múa, các quyền trẻ em, kể chuyện, giáo dục thể chất và hoạt động thể thao. Chương trình được thực hiện một cách linh hoạt vì trẻ em ở đây thường không thể theo học nhiều giờ liền. Thời gian đi học dần được tăng lên khi những trẻ em này đã quen với cuộc sống trong trại và học được những công việc thông thường như tắm rửa, nấu ăn, lấy nước, kiểm củi và giặt quần áo. Kết quả là bọn trẻ tự đảm nhiệm cuộc sống trong trại và công việc hàng ngày giúp chúng ổn định cuộc sống, cho phép chúng dần hòa nhập cộng đồng và tham gia học tập.

Chi tiêu cho giáo dục: tăng lên ở những khu vực có nhu cầu lớn nhất

Chi phí học đường: vẫn quá cao với những hộ gia đình nghèo nhất

Giáo dục cơ bản: hưởng lợi từ những sáng kiến giảm nợ

Chương 4. Tiến độ cung cấp tài chính để thực hiện Giáo dục cho Mọi người

Các nhà tài trợ: quá nhiều ưu tiên cho các cấp giáo dục sau tiểu học

Viện trợ cho giáo dục cơ bản: tăng lên trong thời kỳ 2000 và 2004 nhưng giảm đi năm 2005

Chuyển từ dự án chuyên biệt sang hỗ trợ cho toàn ngành: phối hợp tốt hơn

Đa số các chính phủ, đặc biệt tại các quốc gia kém phát triển nhất phải đối mặt với nhu cầu tăng các ưu tiên về tài chính cho giáo dục

Trong trách phải đạt được các mục tiêu của GDCMN thuộc về các chính phủ, nhưng tại nhiều quốc gia, đặc biệt là các nước nghèo nhất, tiến trình này còn phụ thuộc vào hỗ trợ của các nhà tài trợ. Một thỏa thuận đã được xây dựng trong Khuôn khổ Dakar: nếu chính phủ các nước đang phát triển chứng tỏ rằng những mục tiêu GDCMN đang được ưu tiên, xét trên phương diện chi tiêu công nhiều hơn và những kế hoạch bền vững đã được xây dựng trên cơ sở tham vấn rộng rãi thì các nhà tài trợ sẽ cung cấp thêm các nguồn lực để giúp các chính phủ thực hiện những kế hoạch này.

Bây năm kể từ khi Khuôn khổ Dakar được 164 quốc gia thông qua, chúng ta đã làm được những gì? Chương này rà soát lại những cam kết tài chính quốc gia và xu hướng các nguồn viện trợ cho giáo dục cơ bản cũng như những sáng kiến để những nguồn viện trợ này được sử dụng hiệu quả hơn.

Các chính phủ đã chi tiêu đủ cho giáo dục cơ bản hay chưa?

Đa số các chính phủ, đặc biệt tại các quốc gia kém phát triển nhất và hầu hết tại các nước Châu Phi cận Sahara, phải đối mặt với nhu cầu tăng các ưu tiên về tài chính cho giáo dục, trong đó có giáo dục cơ bản. Tuy nhiên, nhiều quốc gia vẫn chỉ phân bổ một phần rất nhỏ trong Tổng Sản phẩm Quốc dân (GNP) và ngân sách chính phủ cho giáo dục.

Phần trăm chi tiêu cho giáo dục trong GNP có xu hướng cao nhất tại các nước thuộc Bắc Mỹ và Tây Âu, tiếp theo là Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê, sau đó là Châu Phi cận Sahara (Biểu 4.1). Tuy nhiên, sự khác biệt trong chi tiêu giáo dục giữa các quốc gia từ các khu vực khác nhau là khá lớn. Trong số 105 nước ngoài Bắc Mỹ và Tây Âu, có 26 nước dành khoảng 6% GNP trở lên cho giáo dục trong năm 2005 trong khi 24 nước khác dành khoảng 3% hoặc ít hơn.

Biểu 4.1: Tổng chi tiêu cho giáo dục tính theo % và % tổng chi tiêu ngân sách của chính phủ (số trung bình), 2005

Châu Phi cận Sahara	Các Tiểu Vương quốc Ả Rập	Trung Á	Đông Á và Thái Bình Dương	Tây và Nam Á	Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê	Bắc Mỹ và Tây Âu	Trung và Đông Âu
Tổng chi tiêu công cho giáo dục tính theo % trên GNP							
5.0	4.5	3.2	4.7	3.6	5.0	5.7	4.9
Tổng chi tiêu công cho giáo dục tính theo % trên chi ngân sách của chính phủ							
17.5	25.7	18.0	15.0	14.6	13.4	12.7	12.8

Nguồn: Xem Chương 4 Báo cáo GDCMN đầy đủ

Tổng mức chi tiêu chung cho giáo dục trong GNP tăng trong khoảng thời gian 1999 và 2005 tại 50 trong số 84 nước có dữ liệu đánh giá trong cả hai năm. Xuyên suốt Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê, Đông Á và Thái Bình Dương, Tây và Nam Á và các Tiểu Vương quốc Ả Rập, số quốc gia có phần chi tiêu giáo dục tăng lên cũng gần bằng số quốc gia có phần chi tiêu giáo dục giảm đi (tương ứng 23 nước tăng và 19 nước giảm). Tuy nhiên, tại Châu Phi cận Sahara, chi tiêu cho giáo dục tăng tại 18 trong tổng số 24 nước thuộc khu vực này.

Chi tiêu cho giáo dục trong GNP là kết quả của một số nhân tố, bao gồm khả năng của chính phủ trong thu ngân sách. Một tỷ lệ phân bổ ngân sách tương đối thấp cho giáo dục không nhất thiết có nghĩa là giáo dục không được ưu tiên, đơn giản có khi chỉ là vì khu vực công có nguồn thu quá ít ỏi.

Chi tiêu cho giáo dục trong tổng chi tiêu ngân sách của chính phủ có thể là một chỉ tiêu đo lường trực tiếp hơn mức độ ưu tiên. Có 87 quốc gia có dữ liệu năm 2005. Trong số các Tiểu Vương quốc Ả Rập, những nước có dữ liệu thường phân bổ một tỷ lệ khá cao trong tổng chi ngân sách cho giáo dục hơn các nước thuộc khu vực khác (Biểu 4.1). Mức phân bổ ngân sách giáo dục cao tiếp theo là Trung Á, sau đó là Châu Phi cận Sahara, Đông Á và Thái Bình Dương, Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê, Tây và Nam Á là những khu vực phân bổ ngân sách thấp nhất cho giáo dục trong tổng chi tiêu của chính phủ.

Chỉ có 40 nước có thông tin về những thay đổi về tỷ lệ chi giáo dục trong tổng chi tiêu ngân sách giai đoạn 1999 - 2005, trong đó 15 nước thuộc Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê. Trong số 40 quốc gia, cả bốn nước thuộc các Tiểu Vương quốc Ả Rập đều tăng ngân sách giáo dục, trong khi chỉ có hai trong số bốn nước tại Tây và Nam Á và chỉ có một trong năm nước tại Châu Phi cận Sahara thực hiện điều này.

Mức tăng trưởng chi tiêu giáo dục kể từ năm 1999 khá ấn tượng tại nhiều quốc gia. Trong 24 quốc gia có số liệu thuộc Châu Phi cận Sahara, tỷ lệ tăng trưởng chi tiêu giáo dục trung bình là 5,5% trở lên một năm; đối với năm nước thuộc Tây và Nam Á, mức tăng này là 5,1%. Tỷ lệ tăng chi tiêu giáo dục thấp hơn tại Đông Á và Thái Bình Dương (4,7%), Châu Mỹ La Tinh và Ca-ri-bê (2,4%) Trung Á có mức tăng trưởng cao nhất (8,1%)

Một điều đáng khích lệ là trong hai khu vực có nhiều trẻ em thất học nhất trên thế giới (Châu Phi cận Sahara, Tây và Nam Á), chi tiêu cho giáo dục đã tăng lên nhanh chóng, mặc dù không phải ở tất cả các nước.

Chi tiêu cho giáo dục tiểu học được ưu tiên hơn tại các nước có thu nhập thấp

Trung bình các nước có thu nhập thấp dành hầu như một nửa chi tiêu giáo dục cho cấp tiểu học, so với khoảng 38% ngân sách giáo dục tại các nước có thu nhập trung bình và 25% tại các nước có thu nhập cao. So với các nước có thu nhập cao và trung bình, phần chi ngân sách cho giáo dục trung học tại các nước có thu nhập thấp khá khiêm tốn (28%). Do sức ép mở rộng hệ thống giáo dục trung học cũng đang trở nên cấp thiết tại các nước có thu nhập thấp, sự cạnh tranh về ngân sách với cấp tiểu học cũng được đặt trong tình trạng tương tự. Chỉ có 19 nước đang phát triển có thông tin về thay đổi trong chi tiêu công cho giáo dục tiểu học thời kỳ 1999-2005 và không theo một hướng nhất định (bảy nước tăng, mười hai nước giảm).

Chi tiêu công dành cho giáo dục tiểu học là một trong những vũ khí chính sách mạnh mẽ nhất để các chính phủ thực hiện một chương trình xóa đói giảm nghèo. Một nghiên cứu tại Ê-ti-ô-pi-a cho thấy tăng chi tiêu công cho giáo dục trong thời gian 1996 - 2000 dẫn đến chi tiêu nhiều hơn cho trẻ em tại những hộ gia đình nghèo nhất, đặc biệt là các bé gái.

Những cách biệt về địa lý trong chi tiêu giáo dục thường lớn nhất tại những quốc gia có diện tích lớn, đặc biệt là những nước theo cơ cấu hành chính liên bang. Trong những năm gần đây, Bra-xin, Ấn Độ và Ni-giê-ri-a là những ví dụ về việc thực hiện những biện pháp trợ cấp cho các vùng kém phát triển và thiếu nguồn lực, những nơi nói chung có mức độ cung cấp dịch vụ giáo dục và kết quả học tập thấp nhất.

Gánh nặng tài chính đối với các hộ gia đình nghèo

Mặc dù một số chính phủ đã thực hiện những sáng kiến nhằm giảm bớt gánh nặng tài chính cho việc học tập của con em các hộ gia đình, thực tế tại nhiều quốc gia là các hộ gia đình vẫn phải đóng góp đáng kể cho giáo dục con em của họ và vì thế hạn chế khả năng tiếp cận giáo dục của các hộ nghèo nhất.

Trước tiên, đó là những khoản đóng góp bổ đầu cho các cơ sở giáo dục. Một nghiên cứu về 11 quốc gia đang phát triển có thu nhập trung bình và thấp cho thấy tại 9 nước các hộ gia đình phải chịu hơn một phần tư tổng chi phí cho các cơ sở giáo dục trên toàn quốc. Tại Chi-lê và Jamaica, các hộ gia đình đóng góp hơn 40% và có những bằng chứng rõ ràng về việc chi phí này đang tăng lên tại Ác-hen-ti-na, Chi-lê, Ấn Độ, Jamaica và Thái Lan. Nhìn chung,

Chi tiêu công dành cho giáo dục tiểu học là một trong những vũ khí chính sách mạnh mẽ nhất để các chính phủ thực hiện một chương trình xóa đói giảm nghèo

Năm 2004 và 2005, các nước thu nhập thấp nhận được 3,1 tỷ đô la Mỹ viện trợ mỗi năm cho giáo dục cơ bản, cao hơn so với mức 1,8 tỷ đô la Mỹ vào năm 1999 và 2000

chính phủ tại các quốc gia đang phát triển tài trợ nhiều hơn cho giáo dục bậc tiểu học và trung học so với bậc đại học. Tuy nhiên, các hộ gia đình vẫn phải đóng góp tới 20% chi phí giáo dục tại bậc tiểu học và trung học.

Mặc dù những quy định hiến pháp yêu cầu phải thực hiện giáo dục tiểu học miễn phí, hầu hết trẻ em tại các trường tiểu học công vẫn phải đóng một số loại chi phí, thường là chi phí đồng phục, thiết bị, đi lại, đóng góp cho hội cha mẹ học sinh và chi phí cải thiện trang thiết bị trường học. Những điều tra gần đây cho thấy trong số 94 quốc gia, chỉ có 16 nước hoàn toàn không thu bất cứ loại phí nào tại bậc tiểu học. Những chi phí này có thể chiếm tới một phần ba thu nhập của hộ gia đình, trở thành gánh nặng đối với những gia đình nghèo nhất. Tại hầu hết các quốc gia, các hộ gia đình nghèo thường phân bổ chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn là các gia đình khá giả hơn. Những nỗ lực tài chính cần thiết để tiếp tục học lên trên tiểu học thường là vấn đề đáng kể hơn đối với những hộ gia đình có thu nhập thấp. 'Thiếu tiền', 'vấn đề kinh tế', 'cần phải làm việc', 'gia đình không đủ khả năng chi trả chi phí học đường' là những nguyên nhân chủ yếu trong những cuộc điều tra về nguyên nhân trẻ bỏ học. Tại Uganda, 71% trẻ em được điều tra về lý do bỏ học trước khi chế độ học phí được bãi bỏ đều cho rằng chi phí đi học là nguyên nhân chính.

Bi đede do ảnh hưởng của những chi phí này, nhiều hộ gia đình có xu hướng đầu tư ít hơn cho những đứa con mà họ cho rằng giá trị của việc đi học là không đáng kể hoặc khi những chuẩn mực về văn hóa dẫn đến sự phân biệt đối xử với những đứa trẻ trong cùng một hộ gia đình. Khi phải đặt ra sự ưu tiên thì các bé gái và những đứa con lớn hơn trong gia đình phải chịu thiệt thòi.

Viện trợ nước ngoài cho GDCMN

Hội nghị Dakar năm 2000 đã thúc đẩy hơn nữa tập trung vào PCGDTH và giáo dục cơ bản, đồng thời kêu gọi gia

tăng sự hỗ trợ của các nhà tài trợ. Trong những năm tiếp ngay sau đó, tổng giá trị cam kết hỗ trợ phát triển chính thức (ODA) cho giáo dục tăng lên nhanh chóng, đạt mức 10,7 tỷ đô la Mỹ trong năm 2004 so với mức chỉ có 6,5 tỷ đô la Mỹ trong năm 2000, mức tăng 65% về giá trị thực (xem Hình 4.1). Tuy nhiên, năm 2005, nguồn này giảm mất 2 tỷ đô la Mỹ, khiến tổng mức viện trợ cho giáo dục giảm xuống bằng mức năm 2002. Tỷ trọng viện trợ phân bổ cho khu vực giáo dục vẫn ổn định vào khoảng 13% cho các nước đang phát triển và 16% cho các nước có thu nhập thấp.

Tổng mức viện trợ cho giáo dục cơ bản tại các nước đang phát triển tăng với tỷ lệ thâm chí cao hơn vào giai đoạn 2000 và 2004, tăng 90%, từ 2,7 tỷ lên 5,1 tỷ đô la Mỹ nhưng cũng phải chịu chung mức suy giảm 27% vào năm 2005. Rất khó để đánh giá liệu sự sụt giảm trong nguồn viện trợ này có phải là theo chu kỳ biến động thông thường hay thể hiện một sự thay đổi trong thái độ của các nhà tài trợ đối với vấn đề giáo dục. Năm 2004, một số nhà tài trợ lớn nhất đã cam kết mức viện trợ rất cao cho giáo dục, đặc biệt cho giáo dục cơ bản tại một số nước lớn.

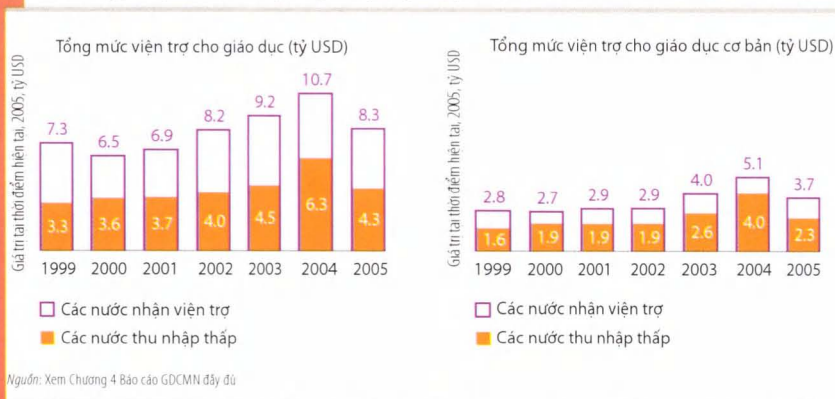
Việc giải ngân các nguồn viện trợ đo lường việc chuyển giao các nguồn lực tài chính và chi tiêu ODA cho hệ thống giáo dục tại các nước nhận viện trợ trên thực tế. Hoạt động giải ngân cho giáo dục trên tất cả các quốc gia đang phát triển đạt con số 6,7 tỷ đô la Mỹ trong năm 2005, cao hơn so với mức 4,4 tỷ năm 2002 (tăng 11% một năm). Tỷ trọng phân bổ cho giáo dục cơ bản là 2,8 tỷ đô la Mỹ trong cả hai năm 2004 và 2005. Do những cam kết viện trợ trong năm 2005 giảm đáng kể, hoạt động giải ngân chắc chắn sẽ chỉ ở cùng một mức độ hoặc thấp hơn trong vài năm tới.

Chú trọng nhiều hơn đến các nước có thu nhập thấp

Tổng mức viện trợ cho giáo dục tăng lên kể từ 1999 đã mang lại lợi ích đặc biệt cho các nước có thu nhập thấp. Viện trợ cho giáo dục tại những quốc gia này ở mức trung bình 5,3 tỷ đô la Mỹ trong năm 2004 và 2005, cao hơn so với mức trung bình 3,5 tỷ đô la Mỹ hàng năm thời kỳ 1999 và 2000. Tỷ trọng trong tổng viện trợ cho giáo dục tăng từ 50% lên 56%. Xu hướng này thậm chí bộc lộ rõ hơn trong việc phân bổ viện trợ cho giáo dục cơ bản. Năm 2004 và 2005, các nước thu nhập thấp nhận được trung bình 3,1 tỷ đô la Mỹ viện trợ mỗi năm, chiếm ba phần tư viện trợ cho giáo dục cơ bản tại tất cả các nước đang phát triển, cao hơn so với mức 1,8 tỷ đô la Mỹ vào năm 1999 và 2000.

Phân bổ tài trợ cho giáo dục trong khu vực cũng thay đổi kể từ 2000. Mặc dù các nước Châu Phi cận Sahara tiếp tục nhận được nguồn tài trợ lớn nhất cho giáo dục và

Hình 4.1: Tổng giá trị cam kết tài trợ cho giáo dục và giáo dục cơ bản, 1999 - 2005



giáo dục cơ bản, tỷ trọng cho Tây và Nam Á cũng tăng từ 12% lên 20% đối với viện trợ cho giáo dục và từ 16% lên 31% đối với giáo dục cơ bản.

Điều này không có nghĩa là viện trợ cho giáo dục cơ bản đã đến được với các nước cần đến nguồn này nhất trong số các nước nghèo nhất. Hai so sánh đơn giản cho thấy điều này. Các quốc gia có tỷ lệ trẻ em thất học cao (Burundi, Chad, Bờ Biển Ngà, Mali, Ni-giê) nhận được mức viện trợ khá thấp đối với giáo dục cơ bản trên một trẻ em độ tuổi tiểu học. Cũng như vậy, một số nước có thu nhập trên đầu người khá cao lại nhận được số viện trợ giáo dục cơ bản trên đầu một trẻ em độ tuổi tiểu học tương đối lớn trong khi một số quốc gia nghèo lại nhận được rất ít nguồn tài trợ. Ba mươi lăm nước yếu kém chỉ nhận được 14% từ tổng mức viện trợ cho giáo dục cơ bản trong năm 2005, tương đương tỷ trọng dành cho các nước này vào năm 1999

Quay trở lại với 15 nước nhận được nhiều viện trợ giáo dục nhất trong năm 2004 và 2005, bốn quốc gia thuộc Tây và Nam Á (Afghanistan, Bangladesh, Ấn Độ và Pakistan) nhận được 17%, năm nước Châu Phi cận Sahara (Burkina Faso, Mô-zăm-bích, Xê-nê-gan, Uganda và Cộng hòa Tanzania) nhận được 10%. Bốn nước nhận tài trợ lớn nhất đối với giáo dục cơ bản đều nằm ở Tây và Nam Á, trong đó riêng Ấn Độ nhận được 11% tổng mức tài trợ phân bổ cho giáo dục cơ bản thời kỳ 2004–2005. Tỷ trọng phân bổ cho giáo dục cơ bản trong tổng mức tài trợ cho giáo dục của 10 nước nhận viện trợ lớn nhất đều tăng lên kể từ 1999

Những chiến lược của nhà tài trợ đối với giáo dục

Ưu tiên dành cho giáo dục trong tổng số viện trợ khác nhau rất nhiều tùy theo từng nhà tài trợ song phương Pháp là nước đóng góp nhiều nhất cho lĩnh vực giáo dục



Dưới con mắt dõi theo của thầy giáo, cô bé làm phép tính công tại một trường học lớp ghép, In-đô-nê-xi-a

Biểu 4.2: Viện trợ cho giáo dục và giáo dục cơ bản của các nhà tài trợ, tính trung bình giai đoạn 1999 - 2000 và 2004 - 2005

	Tổng viện trợ cho giáo dục		Tổng viện trợ cho giáo dục cơ bản		% viện trợ GDCB trên tổng viện trợ giáo dục		% viện trợ GDCB trên tổng ODA phân bổ cho khu vực	
	TB năm 1999 - 2000	TB năm 2004 - 2005	TB năm 1999 - 2000	TB năm 2004 - 2005	TB năm 1999 - 2000	TB năm 2004 - 2005	TB năm 1999 - 2000	TB năm 2004 - 2005
	Giá trị tại thời điểm hiện tại 2005 Triệu USD	Giá trị tại thời điểm hiện tại 2005 Triệu USD	(%)	(%)	(%)	(%)		
Pháp	1 548	1 537	354	279	23	18	9	7
Nhật	517	1 047	213	281	41	27	2	3
Đức	829	760	119	146	14	19	3	3
Mỹ	355	672	194	563	55	84	3	3
Vương quốc Anh	435	646	320	540	74	84	8	13
Hà Lan	272	570	176	375	65	66	12	13
Canada	95	223	48	173	51	78	6	11
Na Uy	137	186	85	117	62	63	8	9
Tây Ban Nha	225	155	68	59	30	38	6	7
Bỉ	89	155	15	35	17	23	3	4
Đan Mạch	69	137	42	82	61	60	4	6
Thụy Điển	68	129	44	66	65	51	5	4
Úc	239	127	63	57	26	45	6	5
Áo	122	89	5	4	4	5	2	2
I-ta-li-a	53	86	15	39	29	46	3	9
Phần Lan	26	66	12	40	44	61	7	10
Ai-len	17	61	9	38	51	63	14	12
Bồ Đào Nha	36	60	9	8	26	14	4	4
New Zealand	0	58	0	31		54		19
Thụy Sĩ	45	35	19	16	43	45	3	2
Hỳ Lạp	0	30	0	4		14		3
Luxembourg	0	26	0	12		46		11
Tổng tài trợ song phương	5 180	6 812	1 811	2 944	35	43	5	6
Hiệp hội Phát triển Quốc tế	787	1 355	406	822	52	61	7	9
Ủy ban Châu Âu	709	762	451	351	64	46	7	4
Quỹ Phát triển Châu Á	125	308	9	78	7	25	1	5
Quỹ Phát triển Châu Phi	74	141	46	55	62	39	7	4
Quỹ nhi đồng LHQ	28	64	28	63	100	99	16	14
Sáng kiến Hành động nhanh	0	44	0	44		100		100
Quỹ đặc biệt Ngân hàng Phát triển Liên Mỹ	5	35	3	15	50	42	1	4
Tổng cam kết tài trợ đa phương	1 734	2 709	945	1 428	55	53	6	6
Tổng cộng	6 914	9 520	2 756	4 373	40	46	5	6

Lưu ý () là không có số liệu

Nguồn: Xem Chương 4 Báo cáo GDCMN đầy đủ

Một số các nhà tài trợ lớn nhất trong lĩnh vực giáo dục lại chỉ phân bổ ít hơn một phần ba tổng viện trợ giáo dục cho bậc giáo dục cơ bản

trong thời gian 2004–2005 cam kết 1,5 tỷ đô la Mỹ một năm, hoặc 40% tổng mức viện trợ cho tất cả các lĩnh vực. Các nhà tài trợ lớn tiếp theo là Nhật và Mỹ, với mức cam kết trung bình tương ứng là 1 tỷ và 0,7 tỷ đô la Mỹ một năm. Tuy nhiên, những con số này tương đối thấp so với tổng mức tài trợ mà họ cam kết Nhật phân bổ khoảng 12% tiền tài trợ cho lĩnh vực giáo dục (tăng từ 5% vào năm 1999 và Mỹ cam kết ít hơn 4%). Trong số các nhà tài trợ đa phương, Hiệp hội Phát triển Quốc tế (IDA) của Ngân hàng Thế giới (WB) và Ủy ban Châu Âu là những người đóng góp nhiều nhất cho giáo dục giai đoạn 2004 và 2005 (tương ứng 1,4 tỷ và 0,8 tỷ đô la Mỹ một năm).

Các nhà tài trợ song phương cũng có những chiến lược rất khác nhau đối với giáo dục cơ bản. Một số nước, bao

gồm Canada, Đan Mạch, Phần Lan, Ai-len, Hà Lan, Na Uy, Vương quốc Anh và Mỹ đặt giáo dục cơ bản lên ưu tiên hàng đầu trong tài trợ lĩnh vực giáo dục và dành hơn một nửa viện trợ giáo dục của mình cho bậc học này. Nhưng một số các nhà tài trợ lớn nhất trong lĩnh vực giáo dục, bao gồm Pháp, Đức và Nhật bản lại chỉ phân bổ ít hơn một phần ba tổng viện trợ giáo dục cho bậc giáo dục cơ bản (Xem biểu 4.2). Những nhà tài trợ này phân bổ một tỷ trọng đáng kể cho bậc giáo dục sau trung học. Rõ ràng là những nhà tài trợ này cũng dành rất ít nguồn viện trợ cho giáo dục mầm non và xóa mù chữ cho người lớn.

Trung bình, các nhà tài trợ đa phương dành khoảng 53% tổng tài trợ của họ cho giáo dục cơ bản trong năm 2004 và 2005, so với mức 43% của các nhà tài trợ song phương.

Tuy nhiên, tài trợ song phương có thấy mức tăng 8% trong thời kỳ 1999–2000. Quỹ Catalytic của Sáng kiến Hành động nhanh (dành cho các nước có ít nhà tài trợ) đã phân bổ toàn bộ nguồn viên trợ của mình cho giáo dục cơ bản. Vào cuối tháng 6/2007, các nhà tài trợ đã cam kết thực hiện tổng số 930 triệu đô la Mỹ cho giai đoạn 2003–2007 và 130 triệu đô la Mỹ đã được giải ngân cho 18 nước nhận tài trợ.

Trong số những nhà tài trợ đóng góp nhiều nhất cho giáo dục, có sự suy giảm rõ rệt trong tài trợ cho giáo dục cơ bản vào năm 2005. Anh và IDA đã giảm tương ứng khoảng 70% và 80% cam kết tài trợ của mình. Các nhà tài trợ giảm mức viên trợ giáo dục nhiều nhất vào năm 2005 là những quốc gia hoặc tổ chức đã tập trung cao độ những đóng góp của họ trong năm 2004, khi Ấn Độ và Bangladesh nhận tới ba phần tư viên trợ cho giáo dục cơ bản từ Anh và một nửa viên trợ của IDA. Những nhà tài trợ khác có xu hướng rải đều các nguồn viên trợ của họ trên một phạm vi rộng. Pháp, Mỹ và Ủy ban Châu Âu có một nhóm nước nhận tài trợ chủ yếu được họ phân bổ nguồn viên trợ giáo dục cơ bản mỗi năm, phần còn lại được chia cho một số nước khác. Ứng xử của một số nhà tài trợ trong việc tập trung các khoản viên trợ của mình vào một vài quốc gia trong năm 2004 giải thích việc cắt giảm tài trợ mạnh mẽ trong năm 2005. Nếu như việc cắt giảm này lặp lại trong tương lai, nó có thể trở thành một vấn đề nghiêm trọng.

Những chương trình giảm nợ cũng mang lại lợi ích cho một số nước có thu nhập thấp. Để có thể hưởng lợi từ Sáng kiến Hỗ trợ các nước nghèo mắc nợ cao, các quốc gia phải chuẩn bị một chiến lược xóa đói giảm nghèo. Trong số 30 quốc gia được hưởng chương trình giảm nợ này, các chỉ tiêu về xóa đói giảm nghèo đã tăng trung bình từ 6,4% lên 8,5% GDP giữa 1999 và 2005. Tại Mali, trong bình 37% số tiền tiết kiệm được từ việc giảm nợ được chuyển trực tiếp vào ngân sách giáo dục cơ bản từng năm trong thời kỳ 2001 và 2005. Kết quả là chỉ tiêu cho giáo dục cơ bản cũng tăng thêm 15% trong thời kỳ này.

Hoạt động viện trợ hiệu quả hơn

Tại hai mươi trong số sáu mươi tám quốc gia kém phát triển nhất, có ít nhất 8 nhà tài trợ chính hoạt động trong lĩnh vực giáo dục thời gian 2003 và 2005, và mười nước trong số đó có ít nhất 12 nhà tài trợ. Kể từ 2000, những động thái nhằm cải thiện những tác động của viện trợ thông qua đạt được mối quan hệ hài hòa hơn giữa các nhà tài trợ và giữa chính sách ưu tiên của chính phủ với chiến lược của nhà tài trợ đã được thúc đẩy. Hỗ trợ ngày càng được các nhà tài trợ tăng cường đối với những

chương trình tiếp cận tới toàn ngành giáo dục hơn là tài trợ trực tiếp cho những dự án cụ thể. Cách tiếp cận này làm giảm chi phí giao dịch đối với các nước nhận tài trợ hơn khi các tổ chức phát triển “làm một mình” những dự án đơn lẻ của họ.

Đồng thái tiến tới một cơ chế hợp tác tốt hơn giữa các nhà tài trợ được hoàn tất trong Tuyên bố Pari về Hiệu quả Tài trợ, được ký kết bởi 107 quốc gia và 26 tổ chức quốc tế vào năm 2005. Tuyên bố này đưa ra những chỉ số về tiến độ và các tiêu chuẩn về thông lệ tốt đối với 5 nội dung xác định tính hiệu quả của một khoản tài trợ: tính sở hữu, tính hài hòa, sự liên kết, kết quả và trách nhiệm chung. Những nguyên tắc này cũng là trọng tâm của Sáng kiến Hành động nhanh GDCMN, tập trung vào việc thông qua một kế hoạch phát triển giáo dục do các nhóm nhà tài trợ quốc gia thực hiện.

Tuyên bố Pari đã nêu rõ vào năm 2010, 66% viên trợ sẽ được cung cấp thông qua các chương trình hơn là các dự án. Đối với toàn bộ ngành giáo dục tại tất cả các quốc gia, viên trợ cho các chương trình giáo dục đã tăng từ 6% trong giai đoạn 1999–2000 lên 18% trong giai đoạn 2004–2005, trong khi các khoản tài trợ dự án chỉ chiếm một tỷ lệ ổn định từ 11% đến 12% (hầu hết tài trợ dưới dạng hợp tác kỹ thuật, bao gồm cả học bổng giáo dục sau trung học). Đối với giáo dục cơ bản, sự thay đổi còn đáng kể hơn nữa: sự hỗ trợ theo chương trình của ngành tăng từ 20% lên 34% và hỗ trợ theo dự án giảm từ 20% xuống 13%. Xu hướng này rõ rệt hơn ở các quốc gia nghèo nhất. Ca-na-đa, Đan Mạch, Phần Lan, Na Uy và Thụy Điển mỗi nước đều dành trên 40% nguồn viên trợ của mình cho giáo dục dưới dạng các hỗ trợ cho toàn ngành giáo dục trong giai đoạn 2004–2005.

Những điều kiện nhất định là cần thiết để việc tài trợ cho những cải cách trong toàn ngành giáo dục trở nên có hiệu quả. Các chính phủ phải có quyền ‘sở hữu’ những cuộc cải cách này và bộ tài chính cần phải hài thuận cho chính phủ. Các bộ ngành tại các nước nhận tài trợ cần có đủ năng lực để đảm bảo rằng các quyết định được đưa ra và thực hiện một cách hữu hiệu.

Những phương thức mới của hoạt động viện trợ đang phát huy tác dụng đến mức độ nào tại các quốc gia nhận tài trợ? Tại Cộng hòa Tanzania, khoảng 50% tổng số viên trợ dưới dạng hỗ trợ trực tiếp vào ngân sách được 14 nhà tài trợ cung cấp. Các đánh giá cho thấy mức chi tiêu cao hơn cho cả giáo dục và y tế. Tuy nhiên, năm 2004, nước này vẫn còn 110 dự án hỗ trợ giáo dục được nước ngoài tài trợ với ngân sách trung bình khoảng 1 triệu đô la Mỹ. Tại Bangladesh, một đánh giá về Chương trình Phát triển

Kể từ 2000, những động thái nhằm cải thiện những tác động của viện trợ thông qua đạt được mối quan hệ hài hòa hơn giữa các nhà tài trợ và giữa chính sách ưu tiên của chính phủ với chiến lược của nhà tài trợ đã được thúc đẩy

Giáo dục Tiểu học, do 10 nhà tài trợ cung cấp tài chính, cho thấy sự phối hợp của các nhà tài trợ và chính phủ rất yếu kém. Nhân viên của cơ quan tài trợ khẳng định rằng về cơ bản các nhà tài trợ phớt lờ chương trình cải cách giáo dục tiểu học lên vai chính phủ. Bên cạnh đó, tại nhiều nước được điều tra, đối thoại chính sách giữa chính phủ và nhà tài trợ thường không được thực hiện trong những lĩnh vực như là chất lượng giáo dục.

Một số nhà tài trợ đã tiến hành những đánh giá định tính về các chương trình hỗ trợ giáo dục cơ bản. Một đánh giá về hỗ trợ của Ngân hàng Thế giới cho giáo dục tiểu học giai đoạn 1990 - 2005 đã kết luận rằng những dự án giúp các quốc gia tăng số học sinh nhập học nhưng lại không làm được việc giảm tỷ lệ học sinh bỏ học và cải thiện kết

quả học tập, đặc biệt là đối với những trẻ em thiệt thòi. Chỉ có khoảng 60% trong số 700 dự án được đánh giá được xếp hạng là có tính bền vững. Một báo cáo đánh giá hai phần ba dự án giáo dục do Ngân hàng Phát triển Châu Á tài trợ phát hiện ra rằng những dự án thành công nhất là những dự án dựa trên cách tiếp cận có sự tham gia và cùng sở hữu.

Để tóm lược toàn cảnh bức tranh tài trợ giáo dục, kể từ năm 2000 các chính phủ và nhà tài trợ đã tăng cường những cam kết tài chính cho GDCMN trên toàn cầu, tuy nhiên với nhiều mức độ khác nhau. Tại một số quốc gia, chính phủ và các nhà tài trợ thực hiện những phương thức mới hữu hiệu hơn để phối hợp với nhau, trong khi ở một số nước khác, những điều kiện cần thiết để thực hiện sự phối hợp chưa tồn tại

||| Chương 5. Con đường phía trước



Giờ ra chơi trong một trường học tại khu ổ chuột, Yemen

Bởi chúng ta đã vượt qua quá nửa con đường từ Dakar đến năm 2015, cần phải đặt ra những câu hỏi chính. Dầu là triển vọng của cuộc hành trình theo đuổi các mục tiêu GDCMN? Làm thế nào để chính phủ và những người tham gia ở các cấp có thể đẩy nhanh tiến trình thực hiện giáo dục chất lượng cho tất cả mọi người?

Những con số dư báo của các quốc gia có đầy đủ số liệu cho thấy: nếu không có sự tăng tốc hơn nữa:

- 58 trong số 86 quốc gia chưa đạt được PCGDTH vẫn sẽ không đạt được mục tiêu này vào năm 2015;
- 72 trong số 101 quốc gia sẽ không thành công trong việc giảm được một nửa số người lớn mù chữ vào năm 2015;
- Chỉ có 18 trong 113 chưa đạt được cân bằng giới ở cấp tiểu học và trung học vào năm 2005 sẽ đạt được điều đó vào năm 2015

Đến năm 2015, cần phải tuyển dụng thêm hơn 18 triệu giáo viên mới trên toàn thế giới

Các quốc gia có tiến bộ đáng kể trong việc phổ cập giáo dục tiểu học có xu hướng tăng chi tiêu ngân sách cho giáo dục trong GNP. Tại các quốc gia có tiến độ chậm hơn thì tỷ trọng ngân sách bình quân cho giáo dục giảm xuống.

Đến năm 2015, cần phải tuyển dụng thêm hơn 18 triệu giáo viên mới trên toàn thế giới. Châu Phi cận Sahara phải đối mặt với thách thức lớn nhất: để đạt được PCGDTH, số lương giáo viên hiện tại cần phải tăng từ 2,4 triệu năm 2004 lên 4 triệu năm 2015. Bên cạnh đó cần có 2,1 triệu giáo viên mới để thay thế cho những người ra khỏi lực lượng này.

Tăng trưởng kinh tế gần đây tại những quốc gia thu nhập thấp đã tạo ra triển vọng tiềm năng hơn về chi tiêu ngân sách cao hơn cho các mục tiêu GDCMN, như là hiện nay nhiều chính phủ tại Châu Á và Châu Phi cận Sahara đã tăng chi tiêu từ thu nhập quốc gia cho giáo dục. Nhưng các chính phủ cũng phải đối mặt với nhu cầu chi tiêu nhiều hơn cho giáo dục trung học và đại học cũng như cho GDCMN.

Số viện trợ cho giáo dục cơ bản dành cho các nước thu nhập thấp trong thời gian 2004 và 2005 – trung bình 3,1 tỷ đô la Mỹ một năm – rõ ràng là dưới mức ước tính 11 tỷ đô la Mỹ cần thiết để đạt được các mục tiêu GDCMN. Một số lượng đáng kể viện trợ đã được thực hiện thành công tại nhiều quốc gia, bao gồm Bangladesh, Ấn Độ, Môzambic và Cộng hòa Tanzania, cho thấy những cơ hội để tăng tốc vẫn tồn tại và có thể mở rộng.

Sự ưu tiên mà nhiều nhà tài trợ song phương lựa chọn đối với giáo dục cơ bản cần được tăng cường hơn nữa. Một số nhà tài trợ phân bổ cho giáo dục cơ bản ít hơn 10% số viện trợ của mình cho toàn bộ các lĩnh vực (Biểu 4.2). Không quốc gia nào trong số ba nhà tài trợ lớn nhất – Mỹ, Nhật và Đức – phân bổ hơn 4% cho giáo dục cơ bản năm

2004. Nếu các nhà tài trợ song phương thực hiện các cam kết năm 2005 về tăng tổng mức viện trợ và tăng tỷ trọng viện trợ cho giáo dục cơ bản trong tổng số tài trợ cho toàn ngành lên ít nhất 10%, thì tài trợ song phương cho giáo dục cơ bản có thể đạt 8,6 tỷ đô la Mỹ vào năm 2010. Công với tài trợ đa phương, tài trợ cho giáo dục cơ bản có thể tăng lên tổng số 10 tỷ đô la Mỹ.

Việc phân bổ các mức tài trợ tăng lên cho giáo dục cơ bản có một tầm quan trọng đặc biệt. Không đến 2% viện trợ cho giáo dục cơ bản đến được với giáo dục mầm non và các bằng chứng cho thấy các nhà tài trợ có rất ít mối quan tâm đến các chương trình xóa mù chữ cho thanh thiếu niên và người lớn.

Những con số dư báo về giáo dục tiểu học và tỷ lệ người biết đọc biết viết nói lên điều gì về việc phân bổ các nguồn tài trợ trong tương lai cho các quốc gia để đạt được mục tiêu GDCMN? Nhìn chung, ba mươi hai nước có thu nhập thấp được coi là có mức độ phát triển giáo dục thấp nhất chỉ nhận được một phần ba tổng mức viện trợ cho giáo dục cơ bản giai đoạn 2004–2005, gần như không khác gì trước hội nghị Dakar. Mười lăm nước đã có kế hoạch được Sáng kiến Hành động nhanh phê duyệt và dự kiến 9 nước nữa sẽ được phê duyệt trong năm 2008. Một vấn đề cơ bản là làm thế nào để đưa viện trợ đến với 8 nước còn lại, tất cả (trừ hai trong số đó) là những quốc gia yếu kém. Sáu trong số ba mươi hai quốc gia nhận được mức viện trợ dưới trung bình cho giáo dục cơ bản trên đầu một trẻ thuộc lứa tuổi tiểu học trong năm 2004–2005 và tại bốn quốc gia mức viện trợ tính trên một trẻ em độ tuổi đến trường đã giảm đáng kể tính từ 1999–2000.

Hướng tới một chương trình hành động nhằm đạt được GDCMN

Toàn cầu:

- Mọi bên liên quan cần đảm bảo rằng GDCMN vẫn là một ưu tiên hàng đầu trong quá trình giải quyết những vấn đề mới nổi lên như là biến đổi khí hậu hay sức khỏe công đồng, và trong tâm không chỉ là PCGDTH;
- Chính sách và việc thực thi chính sách cần phải nhấn mạnh vào việc hòa nhập mọi đối tượng, xóa mù chữ, chất lượng, phát triển năng lực và tài chính;
- Cơ cấu quốc tế cần được thực hiện một cách hữu hiệu, hướng đến mọi hoạt động trong khuôn khổ GDCMN

Các chính phủ quốc gia cần phải:

- Chiu trách nhiệm hoàn toàn về các mục tiêu GDCMN, cho dù không phải mọi dịch vụ giáo dục đều được cung cấp thông qua khu vực công;
- Mở rộng sự hỗ trợ đến các trẻ em nghèo nhất và bị gạt ra bên lề xã hội thông qua việc xây dựng cơ sở vật chất trường học tốt hơn, bỏ học phí, cung cấp hỗ trợ tài chính cho các hộ gia đình nghèo nhất, thực hiện các mô hình học tập linh hoạt cho thanh thiếu niên và trẻ em phải đi làm, thực hiện giáo dục hòa nhập cho trẻ em khuyết tật, người dân bản xứ và những nhóm công đồng thiệt thòi khác;
- Đảm bảo duy trì cân bằng giới và hướng tới bình đẳng về giới;
- Tuyển dụng và đào tạo giáo viên với quy mô lớn;
- Tăng cường sự đa dạng trong các chương trình giáo dục cho thanh thiếu niên và người lớn;
- Phát triển rộng rãi những chương trình phổ cập chữ viết cho người lớn,
- Đảm bảo rằng trẻ em tiểu học nắm bắt được những kỹ năng cơ bản thông qua chú trọng đào tạo giáo viên, xây dựng môi trường học tập an toàn và lành mạnh, giảng dạy bằng tiếng mẹ đẻ và cung cấp đầy đủ học liệu;
- Duy trì mức chi tiêu cho giáo dục và tăng chi tiêu cho những hoạt động cần thiết;
- Cải thiện năng lực quản lý của chính quyền các cấp;
- Tạo điều kiện để xã hội dân sự chính thức tham gia vào quá trình xây dựng, thực thi và giám sát các chính sách về giáo dục.

Xã hội dân sự nên:

- Tăng cường hơn nữa những tổ chức xã hội cho phép người dân đóng góp và ủng hộ GDCMN, khiến chính phủ và công đồng quốc tế phải chiu trách nhiệm về các hoạt động phát triển giáo dục;

- Đảm bảo sự tham gia kịp thời và thường xuyên với chính phủ trong việc phát triển, thực thi và giám sát các chính sách giáo dục;
- Khuyến khích việc đào tạo các thành viên của các tổ chức xã hội dân sự về phân tích chính sách và tài chính giáo dục

Các nhà tài trợ song phương và đa phương cần phải:

- Tăng số lượng viên trợ cho giáo dục cơ bản và thực hiện tài trợ theo một phương thức khác;
- Tăng ít nhất 10% trong tổng khối lượng tài trợ giáo dục song phương cho giáo dục cơ bản và tăng cường hơn nữa tài trợ đa phương cho giáo dục cơ bản;
- Cam kết dài hạn nhằm cho phép các bộ trưởng tài chính có thể thông qua những chính sách lớn về giáo dục;
- Chú trọng khu vực Châu Phi cận Sahara và những nước yếu kém;
- Phân bổ viên trợ nhiều hơn cho các chương trình mầm non, xóa mù chữ, những chương trình giáo dục khác cho thanh thiếu niên và người lớn, phát triển năng lực;
- Tiếp tục những nỗ lực liên kết nguồn viên trợ với các kế hoạch về giáo dục do quốc gia thực hiện.

Những bằng chứng từ sau Hội nghị Dakar rất hiển nhiên: những chính phủ có quyết tâm đã đạt được những tiến bộ trên khắp các khu vực và nguồn viên trợ tăng lên tỏ ra có hiệu quả trong thúc đẩy những tiến bộ đó. Dòng lực này cần được duy trì và tăng cường hơn nữa nếu muốn đạt được mục tiêu người dân ở mọi lứa tuổi đều có quyền được hưởng giáo dục trong khoảng thời gian ngắn ngủi còn lại trước năm 2015.

Giáo dục cho Mọi người Mục tiêu có đạt được vào 2015?

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN năm nay đánh dấu một nửa chặng đường mà chúng ta đã đi qua để thực hiện cam kết quốc tế về cung cấp giáo dục chất lượng cho tất cả mọi người vào năm 2015. Báo cáo đã đánh giá tiến độ mở rộng những chương trình giáo dục mầm non, đạt được phổ cập giáo dục tiểu học bắt buộc và miễn phí, thực hiện cân bằng giới và bình đẳng giới trong giáo dục, giảm số người lớn mù chữ và cải thiện chất lượng giáo dục.

Đã có những thành tựu nhất định, nhất là số trẻ em được đi học bậc tiểu học đã tăng lên. Nhiều chính phủ đã thực hiện những biện pháp nhằm giảm chi phí học đường và đối phó với những trở ngại đối với giáo dục của các em gái. Nhưng những thách thức lớn vẫn còn đó. Không có đủ trường lớp, giáo viên và học liệu. Nghèo đói và hoàn cảnh thiệt thòi vẫn là những trở ngại chính đối với hàng triệu trẻ em và thanh thiếu niên. Những chính sách hiện nay đều hướng đến cả hai mục đích là tiếp cận và chất lượng giáo dục, nhưng chúng cần được thực thi mạnh mẽ hơn, từ những trẻ em lứa tuổi nhỏ nhất, đến với những cộng đồng dễ bị tổn thương nhất, đồng thời mở rộng nhanh chóng những chương trình xóa mù chữ cho thanh thiếu niên và người lớn. Viện trợ cho giáo dục cần được đẩy mạnh hơn nữa để thực hiện cam kết mà những nhà tài trợ đã đưa ra trong năm 2000.

Báo cáo Tóm tắt này cũng nhấn mạnh những dự án và chiến lược cải cách, đồng thời nâng cao tính cấp thiết của việc thúc đẩy một chương trình hành động chung mạnh mẽ hơn nhằm đạt được các mục tiêu GDCMN.



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
Объединённых Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتنمية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织



www.unesco.org/publishing

Ảnh bìa:

Trẻ em đi học tại Trường Kishori Kendra tại
Bang Bihar, Ấn độ.

© Ảnh của AMI VITALE/PANOS

