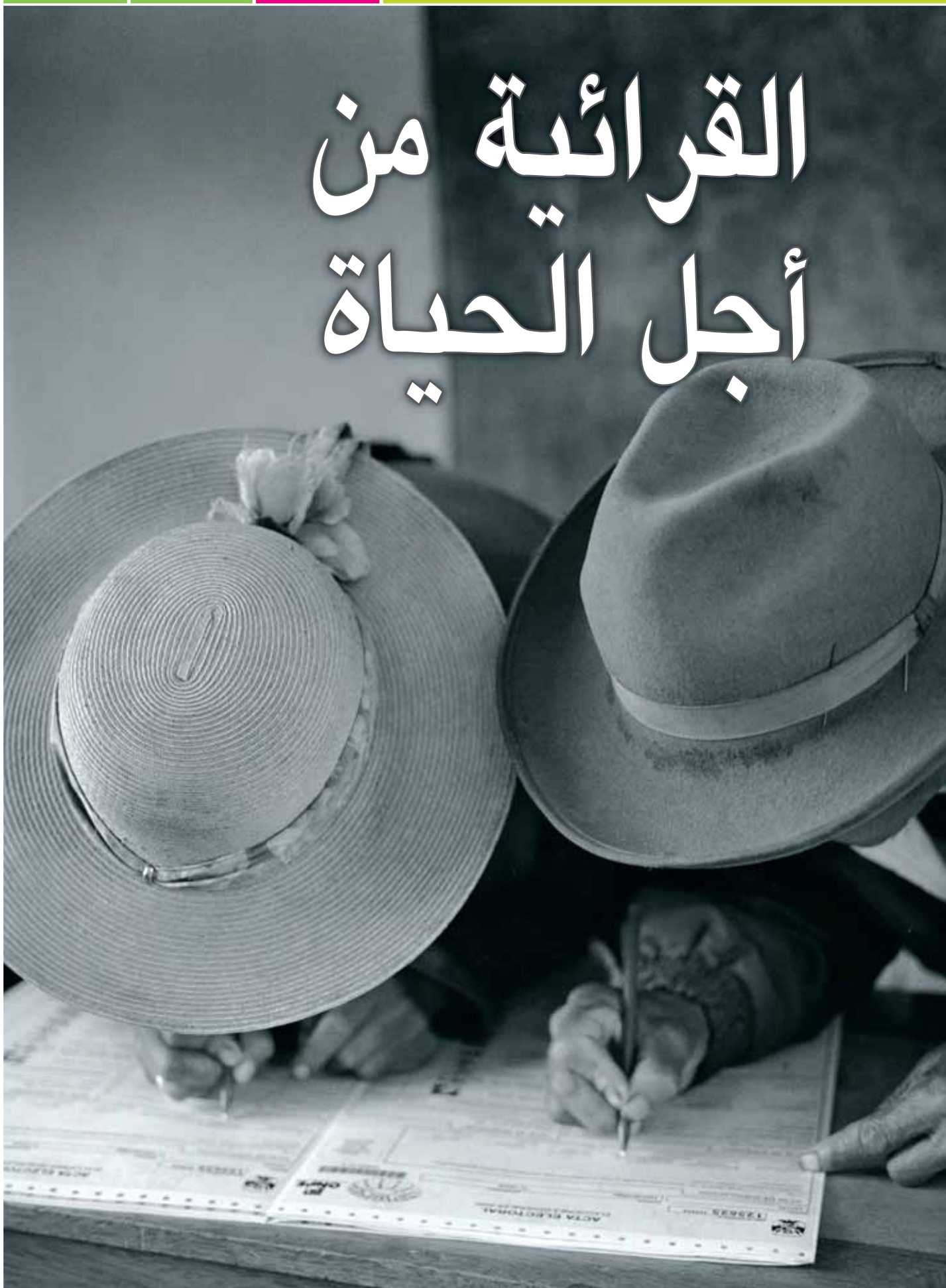
2006

التقرير العالمي
لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع

القرائية من أجل الحياة



التعليم للجميع

القرائية من أجل الحياة

التعليم للجميع

القرائية من أجل الحياة

منشورات اليونسكو

إن التحليل والتوصيات الأساسية الواردة في هذا التقرير لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو. فهذا التقرير مطبوع مستقل تولت اليونسكو إصداره لمصلحة المجتمع الدولي. وهو عبارة عن نتاج لعمل تعاوني شارك فيه «فريق التقرير» وعدد كبير آخر من الأشخاص والوكالات والمؤسسات والحكومات. ويتحمل مدير التقرير المسؤولية العامة عن وجهات النظر والآراء المعرب عنها في التقرير.

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

صدر عام 2006 عن منظمة
الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: سيلفين بينز
تنفيذ التصميم الطباعي: واكيم خوري
الصور والأشكال الإيضاحية: دلفين غايار
الخرائط: INDID
طباعة النسخة الانجليزية: شركة غرافوبرينت، باريس
ISBN 92-3-104008-1

© اليونسكو 2006
طبع في فرنسا

توطئة

إن هذا التقرير العالمي السنوي الرابع لرصد التعليم للجميع، الذي أعده فريق مستقل يعمل في مقر اليونسكو، يدعونا إلى إيلاء عناية متجددة وصريحة للتحدي العالمي المتعلق بمحو الأمية.

وثمة أسباب وجيهة تبرر إعطاء محو الأمية هذه المكانة التي يحتلها في صلب حركة التعليم للجميع. فالتعليم الأساسي الجيد يزود التلاميذ بمهارات القرائية اللازمة للحياة ولمواصلة التعليم؛ والآباء المتعلمون يكونون عادة أكثر ميلا لإرسال أبنائهم إلى المدرسة؛ والأشخاص المتعلمون هم أكثر قدرة على الانتفاع بفرص التعليم المستمر؛ والمجتمعات المتعلمة تكون أكثر استعداداً لمواجهة التحديات الإنمائية الملحّة.

غير أن محو الأمية يمثل أحد أهداف التعليم للجميع التي تعرضت لأكبر قدر من الإهمال. فوجود زهاء 770 مليونا من الراشدين – قرابة خُمس السكان الراشدين في العالم – الذين لا يملكون مهارات القراءة والكتابة هو أمر واقع لا يمكن تبريره من الناحية الأخلاقية، فضلا عن أنه يمثل خسارة مروعة على مستوى القدرة البشرية والطاقة الاقتصادية. وهذا التقرير يوفر حجة قوية لإنهاء حالة الإهمال هذه، وذلك من خلال التأكيد على أن محو الأمية يعتبر حقا في حد ذاته، وأنه ضروري لتحقيق كافة أهداف التعليم للجميع، وأنه يكتسي أهمية بالغة بالنسبة لتحقيق التنمية. ومع ظهور مجتمعات المعرفة أصبح محو الأمية يتسم بقدر من الأهمية أكبر مما كان عليه الحال في الماضي. فنشر القرائية على نطاق واسع لا يتسنى تحقيقه إلا في سياق عملية بناء مجتمعات متعلمة تشجع الأفراد على اكتساب مهارات القرائية وعلى استخدامها.

وإن اليونسكو ما فتئت، منذ تأسيسها، تضطلع بدور رائد في تحديد مفهوم محو الأمية وتعمل جاهدة على تأكيد أهمية محو الأمية بالنسبة للتنمية، وعلى دعم المبادرات القطرية الرامية إلى توسيع نطاق تعلم الكبار. وقد أحُرز تقدم ملموس خلال السنوات الستين الماضية. وإن التحدي الخطير الذي ما زال قائما في هذا الصدد هو مسؤولية تقع عل عاتقنا جميعا. واليونسكو هي الوكالة الرائدة وهيئة التنسيق الدولية لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003–2012) الذي ينص القرار المتعلق به على أن «تعميم القراءة والكتابة هو لُبّ عملية توفير التعليم الأساسي للجميع، وأن إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة والسلام والديمقراطية». وإننا نقدم دعما ملموسا للعقد من خلال برامجنا، وعلى الأخص من خلال «مبادرة محو الأمية لتعزيز القدرات» (LIFE) التي أعُلن عن الشروع في تنفيذها في تشرين الأول/أكتوبر 2005 أثناء الدورة الثالثة والثلاثين للمؤتمر العام لليونسكو، وبشكل أوسع، من خلال اضطلاعنا بتنسيق حركة التعليم للجميع على الصعيد الدولي، وهي حركة نبذل حاليا قصارى جهدنا من أجل تعزيزها.

ويشكل العقد إطارا لتعزيز الجهود الدولية والإقليمية والوطنية الرامية إلى تمكين الملايين من الشباب والكبار من التمتع بمزيد من الفرص لاكتساب مهارات القرائية. ولبلوغ هذا الهدف، يتعين على البلدان

أن تلتزم، على أعلى المستويات السياسية، بتحقيق محو الأمية، وأن تخصص مزيدا من الموارد لبرامج محو الأمية لصالح الشباب والكبار. وكما يبين لنا التقرير فإن برامج محو الأمية لا تحظى عادة إلا بنسبة 1% فقط من الميزانية الوطنية المخصصة للتعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعونة الدولية المقدمة لمحو الأمية لا تمثل إلا جزءا ضئيلا من المعونة المقدمة للتعليم الأساسي والتي تعتبر في حد ذاتها قليلة جدا. إن الأمر يتطلب الآن، وعلى وجه السرعة، إبداء تعهدات أكثر جرأة إلى حد كبير إذا ما كانت هنالك حقا رغبة في الوفاء بأهداف التعليم للجميع.

وكما كان عليه الحال في السنوات السابقة فإن التقرير يستعرض التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع. وقد كانت سنة 2005 هامة بوجه خاص. فمن جهة أولى، بات من الواضح الآن، وكما يؤكد التقرير، أنه لم يتم الوفاء بالهدف المتمثل في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وذلك على الرغم مما تحقق من تقدم سريع جدا، ولاسيما في عدد من البلدان ذات الدخل المنخفض. إنه لمن الواجب علينا أن نجدد التزامنا في هذا المجال وأن نمضي قدما في هذا السبيل. ومن جهة أخرى، فإن الموارد المخصصة للتعليم الأساسي تشهد تزايدا مطردا: فالإنفاق الحكومي على التعليم آخذ في التزايد في البلدان النامية، كما أن المجتمع الدولي وعد بزيادة الدعم الذي يقدمه، ولاسيما لبلدان منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهذا ما يتجلى من خلال قمة مجموعة البلدان الصناعية الثمانية G8 في غلينيغلز في تموز/يوليو 2005 وفي القمة العالمية للأمم المتحدة في نيويورك في أيلول/سبتمبر 2005. وأصبح التحدي يتمثل الآن في تحويل تلك الالتزامات العامة إلى أنشطة محددة في البلدان النامية وفي تسريع وتيرة التغيير في كل مكان. ذلك أنه لم يبق أمامنا سوى عشر سنوات، وإنه لمن واجبنا أن نتجنب الإخفاق.

وإني لواثق من أن هذا التقرير يوفر أساسا متينا لتجديد التزامنا بتحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع وللعمل، على وجه الخصوص، على أن تكون القرائية حقيقة واقعة لجميع الناس في العالم.

كويشيرو ماتسورا

شكر

لقد استهل المدير السابق كريستوفر كولكلوف العمل من أجل إعداد هذا التقرير.

ونحن مدينون لبيتر سميث، مساعد المدير العام للتربية في اليونسكو، ولعائشة باه ديالو، مساعدة المدير العام السابقة للتربية بالإنابة، ولأبهيمانيو سينغ، مدير قسم التنسيق الدولي ورصد التعليم للجميع، ولزملائهم، على الدعم الذي قدموه.

واستفاد التقرير كثيرا من المشورة التي أسدتها هيئة التحرير الدولية ورئيسها إنغمار غوستافسون، كما استفاد من التوجيه السديد الذي قدمه فريق استشاري صغير مؤلف من هيلين أبدازي وأنيتا ديغه وسونجا فاغربرغ–ديالو وفيرا ماساغاو ريبيرو وألما روبنسون–بانت وألان روجرز، وشيغيرو آوياجي وآداما واني، وكلاهما من العاملين في اليونسكو. واستفاد التقرير أيضا من إسهامات أكثر من 120 شخصا شاركوا في المشاورة التي أجريت على شبكة الويب بشأن المخطط التمهيدي، ويمكن الاطلاع على تعليقاتهم على الموقع التالي: www.efareport.unesco.org

ويرتكز تقرير التعليم للجميع إلى حد كبير على عمل معهد اليونسكو للإحصاء. وقد أسهم كل من المديرة السابقة دونيز ليغسلي ومايكل ميلوارد، المدير بالإنابة، وسعيد بلقشلا ومايكل برونفورث وبريان بوفيت وسيمون إيليس وأليسون كينيدي وأوليفييه لابه وألبرت موتيفانس وباسكال راتوفوندراهونا ولوليا سيمينتشوك ومامادو تيام وسوبرامانيام فينكاترامان وبيتر واليت ويانهونغ تشانغ وزملائهم إسهاما كبيرا في إعداد هذا التقرير، ولاسيما في إعداد الفصلين 2 و3 والجداول الإحصائية.

ولابد من توجيه شكر خاص إلى جميع من أعدوا البحوث الأساسية والملاحظات والأطر اللازمة للتقرير. وهؤلاء هم التالية أسماؤهم:

ماريفات أبدولّايفا، وهيئة ActionAid، وكارلوس آجيو، ومارك أغرانوفيتش، وجون أيتشنسون، وماسيمو أماديو، وجوان ب. آريين، وديفيد بيكر، وجيل باليسكوت، ويمبو باتشولون، وأنطونيو أوغوستو، وغوميس باتيستا، وجوليان بايو، وراجا بنتاويت–كتان، وألان بنتوليلا، وآن برنارد، وكورين بيتون، وك. بيسوال، وهـ. س. بهولا، ومحمد بوغروم، وجنيفر باوزر، وشوشان بروش–فايتتز، ودون بوندي، وغريس بوني، وروي كار–هيل، وجون كاميرون، ونالياني شهيتري، ومنير أحمد شوذري، وروزيه كوسو، وآيمي داميبا، وأندريه ديلوك، ومارك دي ماير، وكيندرا ديروسو، وكمال ديزاي، وكريس ديوك، وفرانسواز دي بوجيه، وجان إلدريد، وكارين إريكسون، وماخومي فال، وعفت فرح، وبنجامين فرناندیز، وبيرغر فريدريكسن، وجوناس فريستر، وبرنو جيرمان، وكريستين غلانس، والحملة العالمية من أجل التعليم، وكريستوف غويل، ور. غوفيندا، وتلمادجي س. غي، وأورور هاجيل، وحسن حمومود، وأولريكه هانيمان، وهيريبرت هينزين، ونور ليلى اسكندر، وفاسلي جلال، وجينغجينغ لو، وماثيو جيوكس، ومحمد عبد اللطيف قيسامي، وبيديا ناث كويرالا، وتاتيانا كوكه، وهانكه كوبمان، وليزا كرولاك، وإيلين لاميتا، وميرنا لورنس، وأليزا لازرسون، وليزلي ليماج، وولفغانغ لوتس، وبريان مادوكس، وماريا إستر مانسيبو، وجان–كلود مانت، وأ. ماثيو، وماركوس ماورير، وآن ماك جيل فرانزين، وكارولين ميديل–أنونويغو، وماريو موزينهو، وخولان مونخ–إرديني، وديبورا ناندجا، وأبو نابون، ووزارة الخارجية الهولندية، وبيورن نوردتفيت، وباي أوبانيا، وكيشي أوغاوا، وأنطوني أوكيش، وأداما واني، وحسين أوجور، وإيلا باتيل، وجاسون بينيلس، وماستين برينسلو، ونورمان رينولدز، وفيرا ماساغاو ريبيرو، وليزا ماريا رينا، وكلينتون روبنسون، وآنا روبنسون–بانت، وألان روجرز، وهيدي روس، وبيتر رول، وأولغا ريباكوفا، وصمويل ساندويدي، وساليماتا سانو، ونينا سارد جوناني، وكلود سوفاجيو، وجولي شافنر، وأماندا سيل، ولين سيرجنت، وإينون شينكر، ومامو كيبدي شينكوت، وماريكو شيوهاتا، ورونالد سيبيس، ودافيد سيفوينتس، وماريا تيريزا سينيسكالكو، وبيني سميث، وجون سميث، وماري–أندريه سومرس، وبريان ستريت، ونيلي ستروموكويست، وإيمانويل سوزو، وشايزادا تاسبولاتوفا، ولوسي ثورنتون، وروزا ماريا توريس، ومامي أومایاهارا، ويان فان رافنس، وكونسويلو فيلاس دي ميدرانو، وأسونسيون فالديراما، ودانييل فاغنر، وفوبيا واخونغا، ولينغ وانغ، ويايكاه جينغ، ويانغ ليجينغ، وتيداو شانغ.

واستفاد التقرير أيضا استفادة كبيرة من المشورة والدعم اللذين قدمهما الأفراد والأقسام والوحدات داخل قطاع التربية في اليونسكو، ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، ومكتب التربية الدولي لليونسكو، ومعهد اليونسكو للتربية، بما في ذلك عن طريق إجراء مشاورة بشأن المخطط التمهيدي. وأسدت مكاتب اليونسكو الإقليمية مشورة مفيدة بشأن الأنشطة

التي يضطلع بها على الصعيد القطري، وساعدت على تيسير إجراء الدراسات المعدة خصيصا لأغراض التقرير. وقدمت سو وليامز، من مكتب إعلام الجمهور في اليونسكو، مشورة قيمة ودعما متواصلا للترويج للتقرير ونشره.

وإننا نعرب عن امتناننا لروز ماري بيلو ولوك–شارل غاكونول ولورا غريغوري، من أعضاء أمانة مبادرة المسار السريع، ولجوليا بين وفاليري غافو وسيمون سكوت، من لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD/DAC)، على ما يقدمونه من دعم متواصل ومشورة مفيدة فيما يخص التعاون الدولي وبيانات المعونة.

وأسهم بعض الأفراد أيضا في هذا العمل من خلال تقديم مشورات وملاحظات قيمة. وفيما يلي أسماء هؤلاء الأشخاص:

نامتيب أكسورنكول، وماسيمو أماديو، وشيجيرو آوياجي، وديفيد آرشر، وديفيد أتشوارينا، وفرانسواز كايو، وكلير كالوشي، وجون كومينغ، وبريدجيت كرامبتون، وروزيه كوسو، وستيفاني دولاتا، وماري دورليان، وبيرغر فريدريكسن، وماريا كاريالينن، وكريستين غلانس، وفيرنر موش، وأداما واني، وتايكو أوكيتسو، وموريل بواسون، وكينيث روس، وميوكوسايتو، وبيير رونر، ومارغاريت ساكس–إسرائيل، وغوراف سيدهو، ورونالد سيبيس، وسوزان ستامب، ونكان ويلسون. ونتوجه بشكر خاص إلى جون ريان الذي قدم ملاحظات قيمة بشأن مشروعات الفصول.

واستفاد القائمون على إنتاج هذا التقرير استفادة كبيرة من خبرة ريبيكا برايت وبريان سميث في مجال التحرير. وقدمت ويندا ماك نيفين وأليسون كلايتون وكريمة بيريس أيضا دعما قيما في هذا المجال. ونود أن نشكر أيضا سونيا فرنانديز–لاورو وآن مولر وفوزية جوو–بيلامي وكاترين جينيستي وجوديت روكا وزملاءهن في مركز التوثيق التربوي في اليونسكو على ما قدموه من دعم قيّم طوال السنة فيما يخص موقع الويب والتوزيع، فضلا عن تقديم المساعدة في العديد من المسائل. ونشكر لطفي بن خليفة الذي اضطلع بدور فعال في توزيع التقرير في الوقت المناسب. ونشكر أيضا ماري كونين وكريسانتي كوليا على ما قدمتاه من دعم لوجستي. ونتوجه بشكر خاص إلى ريتشارد كاديو وفنسنت ديغورني وإيغور نوك وفابيين كواديو الذين يسروا عملية المشاورة بالاتصال الالكتروني المباشر، بالتعاون مع زملاء من مركز التوثيق التربوي.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير
نيكولاس بورنيت

ستيف باكر (نائب المدير)، نيكول بيلا، آرون بينافوت، لينه بوشيرت، فاضلة كايو، فيتوريا كافيكيوني، فاليري جيوز، آنا فونت–جينير، جود فرانسمان، سينثيا غوتمان، كيث هينكليف، فرانسوا لوكلير، دلفين نسينجيمانا، بانداي نزوميني، أولريكا بيبلر باري، ميشيل فيليبس، إيكوكو سوزوكي، إدنا ياهيل، أليسون كينيدي، (رئيس مرصد التعليم للجميع، معهد اليونسكو للإحصاء)، أنييتا ليند (مستشارة خاصة في محو الأمية)

للحصول على المزيد من المعلومات عن التقرير،
يرجى الاتصال بأحد العناوين التالية:
The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO,
7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
عنوان البريد الإلكتروني: efareport@unesco.org
الهاتف: 28 21 68 45 1 33+
الفاكس: 41 56 68 45 1 33+
العنوان على الانترنيت: www.efareport.unesco.org

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

2005، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
2003–2004، قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002، التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

المحتويات

لمحة عن التقرير 16

ملخص تنفيذي 18

الفصل 1 محو الأمية: جوهر التعليم للجميع 27

نهج شمولي لمعالجة موضوع التعليم للجميع 28
محو الأمية من أجل تأمين الحقوق وتعزيز القدرات وتحقيق التنمية 30
الأفراد المتعلمون والمجتمعات المتعلمة 31
المخطط العام للتقرير 34

الفصل 2 التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع: إلى أين وصلنا؟ 37

التعليم: الصورة العالمية، 1998–2002 38
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 38
التعليم الابتدائي 41
التعليم الثانوي والتعليم العالي 51
نتائج التعلم 58
محو الأمية 63
تقييم التقدم العام نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع 68
الاستنتاج 71

الفصل 3 الجهود القطرية: زيادة الزخم 75

التخطيط للتعليم للجميع 76
تمويل التعليم للجميع 79
المعلمون من أجل التعليم للجميع 84
ضرورة الاستيعاب 91
التكيّف مع السياق 96
مدارس مأمونة وصحية 101

الفصل 4 التعهدات الدولية: حان وقت العمل 105

زخم دولي جديد في عام 2005 ولكنه غير أكيد 106
تدفقات المعونة المقدمة للتعليم 107
فرص تحسين التنسيق الدولي في ميدان التعليم للجميع 119
سنة 2005 وما بعدها: من التعهد إلى الفعل 130

الفصل 5 أهمية محو الأمية 135

محو الأمية باعتباره حقا من الحقوق 136
منافع محو الأمية 137
الاستنتاج 145

الفصل 6 مفاهيم محو الأمية 147

تعريف محو الأمية وتحديد مفهومه 148
مفاهيم محو الأمية في المجتمع الدولي 153
رُؤى أخرى لمحو الأمية 156
هل هناك «توافق على الصعيد العالمي» بشأن محو الأمية؟ 159

الفصل 7 تحديد أبعاد التحدي العالمي لمحو الأمية 160

تقييم مستويات القرائية ورصدها 162
التحدي العالمي المتغيّر جسامة ونطاقاً 164
أين يُعتبر التحدي المتمثل في نشر القرائية أكثر إلحاحاً ؟ 167
أوجه التفاوت الاجتماعية والديموغرافية في ما يخص معدلات انتشار القرائية .. 170
ما هي الظروف الشخصية الأكثر تأثيراً على القرائية ؟ 175
انتشار القرائية بين أفراد الفئات المهمشة 175
نحو فهم أوسع نطاقاً لظاهرة القرائية 179
نشر القرائية على الصعيد العالمي: التحدي الجديد 187

الفصل 8 تكوين المجتمعات المتعلمة 188

مقدمة 190
محو الأمية في المنظور التاريخي 190
العوامل الكبرى المحددة للتحولات في مجال محو الأمية 193
اللغات ومحو الأمية 200
ممارسات محو الأمية 205
البيئات المؤاتية للتعلم ومحو الأمية 207
الاستنتاج 212

الفصل 9 السياسات الجيدة، والممارسة الجيدة 215

أربعة توجهات سياسية 216
ثلاثة اعتبارات استراتيجية 216
النهوض بالممارسات الجيدة في مجال تعلم القرائية وتعليمها 217
تعزيز برامج محو أمية الكبار: دور الحكومة 230
إضفاء المزيد من الاتساق على السياسات الوطنية لمحو الأمية 238
اجتذاب دعم المجتمع الدولي 241

الفصل 10 تحديد أولويات العمل 247

بيان حصيلة التعليم للجميع 248
أولويات العمل 249

الملحق 251

الذيول 252
الملحق الإحصائي 263
الملحق الخاص ببيانات المعونة 408
مسرد 418
المراجع 424
المختصرات 445

قائمة الأشكال والجداول وأطر النصوص

الأشكال

2.1: نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم قبل الابتدائي ، 2002 38
2.2: التغير الذي طرأ في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي بين عامي 1998 و2002 40
2.3: المعدلات الإجمالية والصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي، 2002 42
2.4: المستجدون بالتعليم الابتدائي بحسب الفئة العمرية، 2002 42
2.5: نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم الابتدائي، 2002 44
2.6: نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي، 1998 و2002 45
2.7: التغييرات التي طرأت في معدلات الحضور بحسب الفئات السكانية في بنين، 1996 و2001 46
2.8: معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي، 1998/1999 و2001/2002 48
2.9: معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الأخير من المدرسة الابتدائية، والنسبة المئوية للتلاميذ الذين أكملوا التعليم الابتدائي، في بلدان مختارة، 2001 48
2.10: التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، 1998 و2002 49
2.11: التغيرات التي طرأت على أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في عامي 1998 و 2002 50
2.12: النسبة المئوية للراسبين في التعليم الابتدائي، 2002 51
2.13: معدلات الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام، 1998/1999 و2001/2002 52
2.14: التغييرات التي طرأت على نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي بين عام 1998 وعام 2002 53
2.15: التغيرات التي طرأت في نسب القيد الإجمالية بين 1998 و2002 54
2.16: مقارنة أوجه التفاوت بين الجنسين في نهاية التعليم الابتدائي وفي الانتقال إلى التعليم الثانوي، 2001 55
2.17: التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية والناتج القومي الإجمالي للفرد، 2002 56
2.18: التغيرات التي طرأت على التفاوت بين الجنسين في النسب الإجمالية للقيد في التعليم العالي بين 1998 و2002 57
2.19: نتائج SACMEQ II (2000–2002): المهارات الحسابية لتلاميذ الصف السادس في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى 58
2.20: نتائج TIMSS 2003: تحصيل تلاميذ الصف 8 في الرياضيات 59
2.21: نتائج PISA 2003: المهارات في الرياضيات للطلبة في الخامسة عشرة من العمر 59
2.22: تطور نتائج TIMSS بين عامي 1995 و2003 60
2.23: تطور نتائج PISA بين عامي 2000 و2003: القراءة 60
2.24: نتائج SACMEQ II (2000–2002): أوجه التفاوت بين الجنسين في معرفة القراءة في بلدان افريقيا جنوب الصحراء الكبرى 61
2.25: نتائج البرنامج الخاص بتحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد الدولي PISA 2003: الفوارق في التحصيل الدراسي بين الجنسين في الرياضيات 61
2.26: الفوارق بين الجنسين في المواقف تجاه القراءة، الدراسة الدولية عن التقدم المحرز في تعلم القراءة، PIRLS 2001 62
2.27: الفوارق بين الجنسين في الرياضيات وفي المواقف إزاء تعلم الرياضيات، 2003 62
2.28: المعدلات التقديرية لقرائية الكبار (+15): 1990، 2000–2004، والهدف المنشود لعام 2015 66
2.29: مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2002 وتطوره منذ عام 1998 في البلدان ذات المؤشر المنخفض 69
3.1: التزامات السياسة العامة المتعلقة بأهداف التعليم للجميع في التقارير المقدمة إلى المؤتمر في دورتي 2001 و2004 من تسعة وستين بلدا 78
3.2: استراتيجيات وأنشطة تتصل بقضايا تمس أهداف التعليم للجميع قدم تسعة وستون بلدا تقارير بشأنها إلى دورتي المؤتمر في 2001 و2004 78
3.3: الإنفاق العام الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، 2002 79
3.4: الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي، 2002 80
3.5: الإنفاق على التعليم العام كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، 1998 و2002 80
3.6: نصيب التعليم العام من الإنفاق بحسب المستوى، 2002 82
3.7: نصيب التعليم الابتدائي والثانوي من إجمالي الإنفاق العام الجاري على التعليم، النسبة المئوية للتغيير فيما بين 1998 و2002 82
3.8: حصة الإنفاق على كل من التعليم العام والخاص بحسب المستوى، 2002 84

3.9: التكاليف الأسرية للتلميذ الواحد، بحسب الصف والمنطقة، 2004 85
3.10: حصة التكاليف الشخصية من إجمالي المصروفات العامة الجارية على التعليم بحسب مستوى الدخل القومي، 2002 86
3.11: معدلات النمو السنوية والمُسقطة لأعداد المعلمين، 1998–2002 و2015 88
3.12: النسبة المئوية لمعلمي المرحلة الابتدائية المدربين، 1998 و2002 89
3.13: مرتبات معلمي الابتدائي ومقارنة بنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي: المستوى عند الالتحاق وبعد خمسة عشر عاما من الخبرة (بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية، 1999) 90
3.14: متوسط حصة المعلمات في مختلف مستويات التعليم بحسب المناطق، 2002 91
3.15: التعليم والنزاعات المسلحة 96
4.1: إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية، 1990–2003 (المدفوعات الصافية بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002) 108
4.2: نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة لأقل البلدان نمواً إلى إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، 1990–2003 ... 108
4.3: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم، 1990–2003 (مبالغ مقدرة بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002 وحصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية) 109
4.4: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم الأساسي، 1990–2003 (مبالغ مقدرة بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002 وحصة التعليم الأساسي من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية) 109
4.5: المساهمة الفردية لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم، 1999–2003 109
4.6: المساهمة الفردية لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي، 1999–2003 109
4.7: التعهدات الثنائية للتعليم: التوزيع بحسب القطاعات الفرعية باستثناء فئة «التعليم، دون تحديد المستوى»، 1999–2003 111
4.8: الأولويات النسبية التي يعطيها كل بلد مانح ثنائي للتعليم والتعليم الأساسي، الفترة 1999–2003 111
4.9: المعونة المقدمة للتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، المعدلات الوسطية السنوية لخمسة أعوام ، الفترة 1999–2003 111
4.10: نسبة دعم الميزانية إلى إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، الفترة 1999–2003، حسب الجهة المانحة 112
4.11: حصة المدفوعات في عام 2003 لصالح التعليم المقدمة من استراليا والسويد والمملكة المتحدة حسب السنة الأصلية للتعهدات. 112
4.12: توزيع المعونة الثنائية المقدمة للتعليم حسب المناطق، الفترة 1999–2003 113
4.13: قروض البنك الدولي لصالح التعليم، كمبلغ وكنسبة مئوية من إجمالي الإقراض السنوي للبنك الدولي، الفترة 1963–2004 115
4.14: تركيب إجمالي قروض البنك الدولي لصالح التعليم للفترة 1990–2004 116
4.15: توزيع قروض البنك الدولي لصالح التعليم حسب المناطق (تعهدات جديدة) معدلات وسطية سنوية، الفترة 1990–2004 116
4.16: المساعدة الإنمائية الرسمية لأعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: 1990–2004 وعمليات المحاكاة لعام 2006 و2010 133
5.1: التفاوت في الدخل وفي محو الأمية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 1994–1998 144
7.1: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص التكافؤ بين الجنسين خلال الفترة من عام 1970 إلى 2000–2004 166
7.2: معدلات انتشار القرائية بين الشباب والكبار في عدد من البلدان المختارة خلال الفترة من عام 2000 إلى 2004 167
7.3: توزيع الأميين من الكبار في العالم خلال الفترة 2000–2004 167
7.4: بيان معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب الجنسين في خمسة وخمسين من البلدان النامية ذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية، خلال الفترة 2000–2004 168
7.5: العلاقة بين معدلات انتشار القرائية والفقر 169
7.6: العلاقة بين انتشار القرائية بين الكبار ومتوسط إنفاق الأسرة في الهند في ولايات مختارة 169
7.7: معدلات انتشار القرائية بين الأفراد من فئات عمرية مختارة، خلال الفترة 2000–2004 170
7.8: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب محل الإقامة في المناطق الحضرية أو الأرياف، خلال الفترة 2000–2004 171
7.9: مقارنة معدلات انتشار القرائية بين الكبار بحسب الفئات الأقل والأكثر ثراءً 173
7.10: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب ثلاثة مستويات تعليمية: الأفراد غير الملتحقين بالمدرسة، الأفراد الذين استكملوا فترة تتراوح بين سنة و3سنوات من التعليم المدرسي، الأفراد الذين استكملوا فترة تتراوح بين 4 و6سنوات من التعليم المدرسي 174
7.11: توزيع الكبار بحسب مستويات إتقانهم للقراءة خلال الفترة الممتدة بين عامي 1994–1998 183
8.1: اتجاهات معدلات محو الأمية في البلدان النامية، 1900–1950 192
8.2: معدلات محو الأمية التقديرية لمجموعة معينة من البلدان في نحو العام 1950 193
8.3: متوسط معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية غير المعدلة في المناطق النامية، من 1880 إلى 1935–1940 195
8.4: الربط بين معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية غير المعدل (1935–1940) وبين معدل محو أمية الكبار (نحو العام 1950)، في 39 بلدًا أو إقليمًا. 195
8.5: النسبة المئوية لتلاميذ الصف الرابع القاطنين في بيئات منزلية متعلمة عالية المستوى (HLE) وذوي نتائج تحصيل قرائي متوسطة، في كل بلد، 2001 208

8.6: تقارير تلاميذ الصف السادس حول كميات الكتب في منازلهم في 15 نظامًا تربويًا إفريقيًا، 2000 208
8.7: مدى انتشار الصحف والمجلات وأجهزة التلفزيون في منازل الطلاب في 15 نظامًا تربويًا إفريقيًا، 2000 209
8.8: النسبة المئوية لتلاميذ الصف السادس الملتحقين بمدارس غير مجهزة بمكتبات مدرسية أو فصلية، في كل بلد ومنطقة إقامة، 2000 209
8.9: النسبة المئوية لتلاميذ الصف السادس في صفوف لا تتوفر فيها الكتب، في كل بلد ومنطقة إقامة، 2000 210

الجداول

2.1: متوسط طول الحياة الدراسية المتوقعة بحسب المناطق في عام 2002، والتغيير الذي طرأ منذ 1998 38
2.2: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي، 2002 41
2.3: القيد في التعليم الابتدائي حسب المناطق، 1998 و2002 44
2.4: عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية، 1998 و2002 46
2.5: نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي بحسب الجنسين وبحسب المناطق، 1998 و2002 50
2.6: تقديرات عدد الأميين الكبار ومعدلات القرائية (بين السكان في سن +15) بحسب المناطق، 1990 و2000–2004 63
2.7: توزيع البلدان بحسب قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع في كل منطقة، 2002 68
2.8: احتمالات تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي على الصعيد القطري بحلول عام 2015 70
2.9: احتمالات تحقيق هدف محو أمية الكبار عل الصعيد القطري بحلول عام 2015 71
2.10: احتمالات تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005 وعام 2015، بحسب البلدان 72
3.1: تغطية أهداف التعليم للجميع المشروطة بآجال محددة في وثائق التخطيط الخاصة باثنين وثلاثين بلدا 77
3.2: نسب القيد الصافية في المرحلة الابتدائية، والإنفاق على التعليم والمعلمين، 1998 و2002 81
3.3: التوزيع الإقليمي للسكان والإنفاق على التعليم العام 83
3.4: لا تزال الرسوم قائمة في عدد كبير من البلدان 84
3.5: تجميع البلدان بحسب نسب التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية، 2002 86
3.6: تأثير فيروس/مرض الإيدز على التعليم في خمسة بلدان جنوبي الصحراء، 2005 88
3.7: إطار استراتيجي لتأمين المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015 93
3.8: التكاليف السنوية للفرد لعمليات تدخل المعلمين في المدارس بشأن الرعاية الصحية والتغذية 103
4.1: التقارير الدولية الرئيسية لعام 2005 106
4.2: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم الأساسي، 1990–2003 (مبلغ وحصة التعليم الأساسي من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية) 110
4.3: مقارنة التعهدات بالمدفوعات (ملايين الدولارات الأمريكية بالأسعار الجارية) 112
4.4: المعدل السنوي للمعونة الثنائية المقدمة للتعليم والتعليم والأساسي لصالح البلدان التي يكون فيها مؤشر تنمية التعليم للجميع أقل من 0،8%، للفترة 1999–2003 (بالسعر الثابت للدولار لعام 2002) 114
4.5: المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف: تعهدات الجهات المانحة الرئيسية، المعدلات الوسطية السنوية لخمسة أعوام، الفترة 1999–2003 115
4.6: محفزات نقطة الإتمام الخاصة بمبادرة HIPC لصالح التعليم في أربعة بلدان أفريقية فقيرة مثقلة بالديون 117
4.7: إجمالي المساعدة الإنمائية المقدمة للتعليم والتعليم الأساسي، المعدلات الوسطية السنوية لخمسة أعوام للفترة 1999–2003 (مليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002) 118
5.1: المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية ومحو الأمية بين النساء النيباليات 139
5.2: دعائم اليونسكو الأربع للتعلّم فيما يخص الشعوب الأصلية 141
5.3: تكاليف محو الأمية بالمقارنة بتكاليف التعليم الابتدائي 145
6.1: التعاريف الوطنية لمحو الأمية/للأمية 157
6.2: تعاريف محو الأمية التي تضعها وكالات المعونة 158
7.1: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص أعداد الأميين خلال الفترة من عام 1950 إلى 2000–2004 165
7.2: النسب المئوية لتوزيع الأميين في العالم بحسب مستوى تنمية البلدان، وبحسب المناطق والجنس والعمر 165
7.3: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص معدلات انتشار القرائية بين الكبار خلال الفترة من 1950 إلى 2000–2004 166
7.4: معدلات انتشار القرائية بين الشباب بحسب مستوى تنمية البلدان وبحسب المناطق، خلال الفترة من عام 1970 إلى 2000–2004، مع بيان نسبة ارتفاع هذه المعدلات في كل عقد 166
7.5: تغيُّر أعداد الأميين في البلدان التي يتركزون فيها خلال الفترة من عام 1990 إلى 2000–2004 167
7.6: تفاقم تحدي القرائية: العديد من الأميين، ومعدلات منخفضة لانتشار القرائية بين الكبار، الفترة 2000–2004 166
7.7: تفاقم تحدي محو الأمية: العلاقة بين الأمية والفقر 169
7.8: المغرب: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب الجنسين ومحل الإقامة في المناطق الحضرية أو الريفية خلال الفترتين 1990/91 و1998/99 171
7.9: العوامل المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعدلات انتشار القرائية بين الكبار في ثمانية وعشرين من البلدان النامية: النتائج المستمدة من التحليلات المتعددة المتغيرات، عام 2000 175
7.10: معدلات انتشار القرائية بين الكبار في نيبال موزعة بحسب الطبقة الاجتماعية/الانتماء الإثني، لسنتي 1991 و2001 176

7.11: الاستقصاءات المستندة إلى الأسر التي نُفّذت في البلدان النامية، والتي تشتمل على عمليات للتقييم المباشر للقرائية 180
8.1: العلاقة المتبادلة بين تدابير التوسع التربوي والتحصيل الدراسي وبين معدلات محو الأمية (عدد البلدان بين قوسين) 195
8.2: احتياجات محو الأمية واللغات المستخدمة فيه 203
8.3: معدلات محو الأمية المعلنة والفعلية في بابوا غينيا الجديدة، 1996 212
9.1: ثلاثة نهوج من أجل اكتساب القرائية 218
9.2: ترتيب الحوافز في 67 برنامجا، باستثناء الحوافز المتعلقة بالأجر الأساسي لمعلمي محو الأمية 227
9.3: أمثلة عن الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي ومحو الأمية 234
9.4: الكلفة الفردية للدارس في برامج محو الأمية 235
9.5: مدى التحدي الذي يطرحه هدف داكار، بحسب المناطق ومستوى التنمية 237
9.6: التكاليف التقديرية لإنجاز عنصر محو الأمية في الهدف الرابع من أهداف داكار 237
9.7: نهجان لتمويل برامج محو الأمية 241
9.8: أهداف محو أمية الكبار في خمسة وعشرين بلدا من البلدان النامية والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية 242
9.9: محو الأمية في سياسات هيئات المعونة الثنائية والبنوك الإنمائية 243
9.10: متوسط التمويل السنوي لمحو الأمية، بعض الوكالات المختارة 244
9.11: الاتجاهات فيما يتعلق بالمشروعات والبرامج الرئيسية الممولة من خلال المعونة الدولية 245

أطر النصوص

1.1: إطار عمل داكار والأهداف الإنمائية للألفية 28
1.2: تفسير الهدفين 3 و4 للتعليم للجميع 29
1.3: تنمية المهارات للشباب والكبار في السنغال 30
1.4: اهتمام متجدد بمحو الأمية 32
1.5: بناء المجتمعات المتعلمة: اليابان وكوبا وألمانيا 32
2.1 : سد الثغرات في المشاركة في التعليم الابتدائي: حالة بنين 46
2.2: ما هو عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؟ 47
2.3: قياس التقدم نحو تحقيق هدف محو أمية الكبار 66
2.4: التفاوت بين الجنسين في نسب القيد 72
3.1: الاستراتيجيات الوطنية التي تتناول بعض أهداف التعليم للجميع: عدد من الأمثلة القطرية 77
3.2: مشاركة المجتمع المدني في تخطيط ومراقبة التعليم للجميع 79
3.3: المساءلة الاجتماعية لتحسين الإنفاق على التعليم في أوغندا 83
3.4: الإنصاف في الإنفاق على التعليم العام في موزمبيق 83
3.5: نفقات التعليم على مستوى الأسر في كمبوديا 84
3.6: تأثير فيروس/ مرض الإيدز على النظم التعليمية في خمسة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 88
3.7: مرتبات المعلمين وظروف العمل في أمريكا اللاتينية 90
3.8: برنامج مدارس المجتمع المحلي للمناطق الشمالية في باكستان 94
3.9: استراتيجية النيجر لإزالة التمييز بين الجنسين في المدرسة 96
3.10: تأثير تسونامي عام 2004 على النظم التعليمية 98
3.11: مبادئ التعليم في حالات الطوارئ 99
3.12: الصدمات الاقتصادية ونوعية التعليم: حالة الأرجنتين 100
4.1: مقايضة الدين بالتعليم في الأرجنتين 117
4.2: مبادرة المسار السريع – إنشاء اتفاق دولي 120
4.3: تعبئة الموارد وبناء القدرات من خلال مبادرة المسار السريع 121
4.4: دعم هولندا وفرنسا لمبادرة المسار السريع 122
4.5: مبادرة المسار السريع في موزمبيق – وجهة نظر الجهات المانحة 123
4.6: استفادة اليمن من مبادرة المسار السريع 123
4.7: الشراكات الصامتة تنشط في مالي وملاوي 125
4.8: بناء القدرات لتلبية الطلب 127
4.9: العمل معاً من أجل تعليم أكثر جودة 128
4.10: مبادرة الأمم المتحدة العشرية لتعليم الفتيات 129
4.11: بوادر فرص من خلال المبادرات التي تقودها اليونسكو 131
4.12: تسعة مشروعات طليعية في مجال التعليم للجميع 132
5.1: الحق في اختيار لغة التعلم 137
5.2: تأثيرات محو الأمية على أنشطة وقت الفراغ وحرمة الحياة الشخصية في باكستان 141
5.3: الاستثمار ومحو الأمية في فيتنام 144

6.1: المصطلحات الفرنسية الدالة على «محو الأمية» 148
6.2: التعبير الشفهي 149
6.3: أوضاع الحساب 150
6.4: الرياضيات الإثنية 151
6.5: باولو فرايري: قراءة العالم 152
6.6: اليونسكو ومحو الأمية اليوم 155
6.7: تعزيز محو الأمية لدى الرابطات الإقليمية 156
6.8: مفاهيم محو الأمية في عدد من البلدان 156
6.9: مختلف مفاهيم محو الأمية لدى المنظمات غير الحكومية 158
7.1: تحديد مستويات القرائية استناداً إلى البيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني 164
7.2: السجناء 176
7.3: جماعة الروما في أسبانيا 178
7.4: التقييم المباشر «للقرائية باعتبارها تمثل مجموعة من المهارات» 181
7.5: الاستقصاءات المعنية بالقرائية في بتسوانا والبرازيل 182
7.6: تقييم القرائية في إطار الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) 183
7.7: الأمور التي ينبغي مراعاتها لدى قياس مستويات القرائية ورصدها 186
8.1: حملات محو الأمية الشاملة: جمهورية تنزانيا المتحدة والصومال وإثيوبيا وتايلاند والبرازيل 197
8.2: ركود محو الأمية والتجديد في أوغندا ومنغوليا 199
8.3: الأمية في اليابان 200
8.4: اللغة العربية 201
8.5: تنوّع الكتابات 201
8.6: لغة الإشارات 202
8.7: تنوع ممارسات محو الأمية في غانا 206
8.8: البيئات المتعلمة في الصين 210
8.9: هل تتأثر معدلات محو الأمية بأهمية المواد المطبوعة والوسائط الإعلامية الشاملة والتكنولوجيات المتقدمة؟ 211
9.1: برنامج نيجيرا سيخي لمحو الأمية في بنغلاديش 218
9.2: استجابات ثلاث للدليل الأم لبرنامج Reflect في جنوب آسيا 220
9.3: قضية الجنسين في «المنهج المستتر» 221
9.4: نماذج التعلم القائم على الدارس في مجال محو الأمية 222
9.5: بعض الآراء فيما يتعلق بتشكيل مجموعات التعلم في أوغندا 223
9.6: النهوج المتبعة في مجال تدريب معلمي محو الأمية 225
9.7: التجديدات في تدريب معلمي محو أمية الكبار 227
9.8: مشروعات رئيسية للتعليم عن بعد في أربعة من البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان 228
9.9: الأسلوب المسمى «Yo, si puedo» في كوبا 228
9.10: مجموعة وسائل لاكتساب القرائية 229
9.11: بعض الدروس المستفادة من حملة محو الأمية في إكوادور 232
9.12: نماذج الشراكات في مجال محو الأمية في البرازيل 233
9.13: تمويل تدريب معلمي محو الأمية ومدربيهم 236
9.14: «بيانات المؤشرات المرجعية» التي وضعتها الحملة العالمية من أجل التعليم / ActionAid للمساعدة على رسم سياسات محو الأمية 239
9.15: ثلاث استراتيجيات وطنية لمحو الأمية 241

لمحة عن التقرير

التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع

أُحرز تقدم متواصل منذ عام 1998، لاسيما نحو تعميم التعليم الابتدائي (UPE) وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في أشد البلدان فقرا، بيد أن وتيرة هذا التقدم ليست كافية لبلوغ الأهداف المحددة في السنوات العشر الباقية من الفترة الممتدة حتى عام 2015.

وتشمل الاتجاهات التي تمثل إنجازات هامة في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض العناصر التالية:

- شهدت أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائي زيادات كبيرة في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، فكان هناك زهاء 20 مليون طالب جديد في كل منطقة.
- على الصعيد العالمي، تمكّن 47 بلدا من تعميم التعليم الابتدائي (من 163 بلدا توافرت بيانات بشأنها).
- تشير التوقعات إلى أن هناك 20 بلدا إضافيا (من 90 بلدا تتوافر بيانات ملائمة بشأنها) في سبيلها إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015؛ و44 بلدا تحرز تقدما جيدا ولكن من غير المرجح أن تتمكن من تحقيق هذا الهدف بحلول عام 2015.
- ازدادت بسرعة أيضا أعداد البنات الملتحقات بالتعليم الابتدائي، ولاسيما في بعض البلدان صاحبة أدنى مستوى من الدخل في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا.
- أصبحت التدابير المتعلقة بقضيتي التكافؤ بين الجنسين وجودة التعليم تزداد وضوحاً في الخطط الوطنية الخاصة بالتعليم.
- ازداد الإنفاق الحكومي على التعليم كنصيب من الدخل القومي في زهاء 70 بلدا (من 110 بلدان توافرت بيانات بشأنها).
- ازدادت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بأكثر من الضعف في الفترة ما بين عامي 1999 و2003، ويمكن أن ترتفع إلى 3.3 مليار دولار أمريكي سنويا بحلول عام 2010 بعد قمة البلدان الثمانية (G8).
- برزت «مبادرة المسار السريع» كآلية رئيسية للتنسيق بين وكالات المعونة.

وتظل التحديات الرئيسية أمام التعليم للجميع تتمثل في ما يلي:

- **عدم ضمان تعميم التعليم الابتدائي:**
  - مازال زهاء 100 مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي، 55% منهم من الفتيات.
  - هناك 23 بلدا يحتمل ألا تتمكن من تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، نظرا لتدنّي نسب القيد فيها.
  - الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي، التي تمثل عائقا كبيرا أمام الالتحاق بالمدارس، مازالت تدفع في 89 بلدا (من الـ 103 بلدان التي شملها الاستقصاء).
  - مازالت معدلات الخصوبة المرتفعة، وفيروس/مرض الأيدز (السيدا)، والنزاعات، تمارس ضغوطا على النظم التعليمية في المناطق التي تواجه أضخم التحديات فيما يخص التعليم للجميع.
- **أخفق 94 بلدا، من 149 بلدا توافرت بيانات بشأنها، في تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005:**
  - هناك 86 بلدا يُحتمل ألا تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين حتى بحلول عام 2015.
  - ثمة 76 بلدا، من مجموع 180 بلدا، لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، وما زالت أوجه التفاوت فيها معاكسة على الدوام تقريبا لمصالح البنات.
  - في 115 بلدا (من 172 بلدا توافرت بيانات بشأنها) ما زالت هناك أوجه تفاوت على مستوى التعليم الثانوي، وما زال الصبيان غير ممثلين على نحو كاف في قرابة نصف هذه البلدان، وذلك في تناقض واضح مع الوضع في التعليم الابتدائي.
- **الانخفاض المفرط في مستوى الجودة:**
  - ظلت نسب الالتحاق ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ثابتة.
  - أقل من ثلثي تلاميذ المدارس الابتدائية يصلون إلى الصف الأخير في 41 بلدا (من 133 بلدا توافرت بيانات بشأنها).
  - في العديد من البلدان يتعين أن تزداد أعداد معلمي المدارس الابتدائية بنسبة 20% سنويا لكي يمكن تخفيض نسب التلاميذ إلى المعلمين إلى 1:40 وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.
  - العديد من معلمي المدارس الابتدائية يفتقرون إلى المؤهلات المناسبة.
- **لا يحظى محو الأمية إلا بالقليل من العناية:**
  - يعيش 771 مليون شخص ممن تبلغ أعمارهم 15 سنة فأكثر محرومين من المهارات الأساسية للقرائية.
  - لا تخصص الحكومات ووكالات المعونة أولوية وتمويلا كافيين لبرامج محو الأمية للشباب والكبار.
- **ما زالت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي قليلة جدا:**
  - المعونة الثنائية للتعليم البالغة 4.7 مليار دولار في 2003 – مازال يخصص 60% منها للتعليم بعد الثانوي – تمثل زيادة منذ 1998 ولكنها تظل أقل بكثير من المستوى المرتفع الذي بلغته في عام 1990 وكان بمقدار 5.7 مليون دولار.
  - تمثل المعونة الإجمالية المقدمة للتعليم الأساسي 2.6% فقط من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية؛ وفي هذه الفئة من التعليم لا يحظى تعليم الكبار إلا بنصيب ضئيل.
  - لئن كان من المرجح أن تزداد المعونة للتعليم الأساسي، تماشيا مع زيادة المعونة في مجملها، فإنه يتعين أن تتضاعف حصتها للوصول إلى المبلغ المقدر بـ 7 ملايين دولار اللازم توفيره سنويا لمجرد تحقيق هدفي تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين.
  - تخصص مقادير غير متناسبة من المعونة الثنائية لبلدان ذات دخل متوسط توجد فيها معدلات عالية نسبيا للقيد في التعليم الابتدائي.
  - في منتصف عام 2005 لم تكن مبادرة المسار السريع قد أسفرت إلا عن تعهدات بمبلغ 298 مليون دولار فقط.

محو الأمية

إن محو الأمية هو:

- حق ما زال محروما منه زهاء خُمس السكان الراشدين في العالم.
- عامل أساسي لتحقيق كل هدف من أهداف التعليم للجميع.
- ظاهرة تخص المجتمع والفرد معا، وتتطلب إيلاء العناية لكلا البعدين.
- عامل حاسم للمشاركة والتنمية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، لاسيما في مجتمعات المعرفة المعاصرة.
- عنصر أساسي لتعزيز القدرات البشرية، مع مزايا واسعة النطاق تشمل التفكير النقدي، وتحسين الصحة، وتنظيم الأسرة، والوقاية من فيروس/مرض الأيدز (السيدا)، وتربية الأطفال، والحد من الفقر، والمواطنة النشطة.

وينطوي التحدي المتعلق بمحو الأمية على بُعدين، بُعد مطلق وبُعد نسبي، وهو يؤثر بوجه خاص على الفقراء، والنساء والفئات المهمشة، كما أنه أكبر بكثير مما تشير إليه المقاييس التقليدية:

- من حيث الأرقام المطلقة، فإن الأشخاص الذين لا يملكون مهارات القرائية يعيشون بصورة رئيسية في مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، وشرق آسيا والمحيط الهادي. وتتوقف إمكانيات الوفاء بهدف عام 2015 إلى حد كبير على مدى التقدم الذي يحرزه الـ 12 بلدا حيث يعيش 75% من الأشخاص الذين يملكون مهارات القرائية.
- ومن حيث الأرقام النسبية، فإن المناطق التي توجد فيها أدنى معدلات للقرائية هي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، التي تساوي معدلات القرائية فيها جميعا نحو 60% فقط، على الرغم من تحقيق زيادات بأكثر من 10 نقاط مئوية منذ 1990.
- ترتبط الأمية إلى حد كبير بحالة الفقر المدقع.
- النساء أقل تعلما من الرجال: فعلى المستوى العالمي هناك 88 امرأة راشدة متعلمة مقابل كل 100 رجل راشد متعلم، وتقل الأعداد عن ذلك كثيرا في البلدان ذات الدخل المنخفض مثل بنغلاديش (62 امرأة مقابل كل 100 رجل) وباكستان (57 امرأة مقابل كل 100 رجل).
- 132 مليونا، من الـ 771 مليون شخص الذين لا يملكون مهارات القرائية، تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة، وذلك على الرغم من تحقيق زيادة في معدل محو الأمية لهذه الفئة إلى 85%، بارتفاع من معدل 75% في عام 1970.
- يشير الاختبار المباشر للقرائية إلى أن التحدي العالمي في هذا المجال أكبر بكثير مما توحي به الأرقام التقليدية، التي تستند إلى تقييمات غير مباشرة، وأن هذا التحدي يواجه البلدان المتقدمة والبلدان النامية على حد سواء.

ولا يتسنى التصدي لتحدي محو الأمية إلا إذا تحقق ما يلي:

- التزام القادة السياسيين على أعلى مستوى بالعمل لتحقيق هذه الغاية.
- قيام البلدان باعتماد سياسات صريحة لمحو الأمية من أجل ما يلي:
  - التوسع في توفير تعلم جيد على مستوى التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛
  - تعزيز البرامج الخاصة بمحو أمية الشباب والكبار؛
  - تهيئة بيئات متعلمة ثرية.

ويتطلب تعزيز برامج محو الأمية للشباب والكبار ما يلي:

- اضطلاع الحكومات بمسؤوليات فعالة فيما يخص السياسة العامة والتمويل لمحو أمية الكبار، وذلك في إطار تخطيط قطاع التربية في مجمله.
- وضع أطر واضحة لتنسيق مبادرات القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني الخاصة بتوفير برامج محو الأمية.
- زيادة المخصصات من الميزانيات والمعونات. فبرامج محو الأمية لا تحظى إلا بنسبة 1% من ميزانية التعليم في العديد من البلدان. ويرجح أنه سيكون من الضروري توفير مبلغ 2.5 مليار دولار إضافي كل سنة حتى عام 2015 لإحراز تقدم معقول نحو تحقيق هدف داكار المتعلق بمحو الأمية.
- وضع البرامج استناداً إلى إدراك لاحتياجات الدارسين، ولا سيما لخياراتهم اللغوية وللحوافز التي تدفعهم إلى حضور الدروس، وذلك بالتشاور مع الجماعات المحلية.
- مناهج دراسية ترتكز على هذه الاحتياجات، مع تحديد واضح لأهداف التعلم وتوفير مواد تعليمية مناسبة.
- تأمين مستويات كافية من الأجور والوضع المهني وفرص التدريب لمعلمي محو الأمية.
- اعتماد سياسات لغوية ملائمة، نظرا لأن معظم البلدان التي تواجه تحديات صارخة في مجال محو الأمية هي بلدان متنوعة من الناحية اللغوية. وإن استعمال اللغة الأم يعتبر إجراء بيداغوجيا سليما، بيد أنه يجب أن يتيح إمكانية الانتقال السلس إلى فرص التعلم باللغات الإقليمية والرسمية.

تتطلب تهيئة البيئات والمجتمعات المتعلمة إيلاء عناية معززة للأمور التالية:

- السياسات اللغوية.
- السياسات الخاصة بنشر الكتب.
- السياسات الخاصة بوسائل الإعلام.
- إمكانيات الوصول إلى المعلومات.
- السياسات الخاصة بتوفير الكتب ومواد القراءة في المدارس والمنازل.

إن اكتساب مهارات القرائية وتحسينها واستخدامها تتم في جميع مراحل التعليم وفي سياقات نظامية وغير نظامية متعددة. وإن تحقيق كل هدف من أهداف التعليم للجميع يعتمد بقوة على السياسات الرامية إلى تعزيز المجتمعات المتعلمة وإلى وضع معايير عالية للقرائية، وهما عنصران يشكلان الأساس للمزيد من التعلم.

ملخص تنفيذي

يركز هذا الإصدار الرابع من «التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع» على موضوع محو الأمية، وهو أحد الأهداف التي تعرضت لأكبر قدر من الإهمال من بين الأهداف الستة التي اعتمدها 164 بلدا في «المنتدى العالمي للتربية» المعقود في داكار (السنغال) في عام 2000. ويشدد التقرير على ضرورة تكريس المزيد من العناية على مستوى السياسة العامة والمزيد من الموارد لمحو الأمية، ويؤكد على المنافع التي يوفرها محو الأمية للأفراد والجماعات والأمم (الفصل 5). وتعتبر مهارات القرائية عاملا أساسيا في حياة مجتمعات المعرفة المعاصرة. وقد تطورت مفاهيم القرائية خلال السنوات الخمسين الماضية لتعكس تلك الاحتياجات التي ما فتئت تزداد تعقيدا وإلحاحا (الفصل 6). ويستند التقرير إلى مجموعة من مصادر البيانات في تحليل نطاق التحدي المتعلق بمحو الأمية (الفصل 7). وهناك لمحة عامة تاريخية تتضمن تحليلا للكيفية التي انتقلت بها المجتمعات المختلفة إلى حالة القرائية الواسعة النطاق، مع استعراض السياق الاجتماعي الأوسع نطاقا الذي يحفز الأفراد على اكتساب مهارات القرائية والعمل على إدامتها (الفصل 8).

إن بناء المجتمعات المتعلمة يتطلب اعتماد إستراتيجية تقوم على عناصر ثلاثة هي التعليم المدرسي الجيد، وبرامج التعلم للشباب وللراشدين، وتعزيز البيئات الملائمة للتعليم (الفصل 9). وهذا النهج يبرز الترابط القائم بين أهداف التعليم للجميع التي يستعرض التقرير مدى ما أُحرز من تقدم نحو تحقيقها، ولاسيما فيما يخص الهدف المتعلق بتحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005 (الفصل 2). ومن أجل تسريع وتيرة التغيير فإن من الضروري اعتماد سياسات وطنية سليمة (الفصل 3). ويتعين على المجتمع الدولي أن يساند هذه الجهود، ذلك أنه على الرغم من تزايد حجم المعونة المقدمة للتعليم الأساسي فإنها تظل أقل بكثير من مستوى الاحتياجات (الفصل 4). وينتهي التقرير إلى تسليط الضوء على التدابير ذات الأولوية التي يتعين اتخاذها للتوصل إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع خلال السنوات العشر القادمة (الفصل 10).

الفصل 1

محو الأمية: جوهر التعليم للجميع

ينطوي التعليم للجميع على ستة أهداف مترابطة تجسد في مجملها تصورا شموليا لعملية تنمية التعليم. وقد تركز القسم الأكبر من الاهتمام حتى الآن على الأهداف المتصلة بالتعليم المدرسي وهي: تعميم التعليم الابتدائي (UPE)، والتكافؤ بين الجنسين، والجودة.

وكانت هناك ثلاثة عوامل رئيسية أسهمت في الإهمال الذي تعرضت له الأهداف المتعلقة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وبرامج التعلم للشباب وللراشدين، ومحو الأمية. فمن ناحية أولى، تتعلق هذه الأهداف بتوفير فرص تعليمية جديدة، وغالبا ما يكون ذلك من خلال مؤسسات غير نظامية. ومن ناحية أخرى، نزعت الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي إلى افتراض أن الاستثمار في التعليم الابتدائي والثانوي والبرامج المتصلة بهما يدر عائدات أكبر حجما على الصعيدين السياسي والاقتصادي. وأدى الاقتصار على إدراج هدفين فقط من أهداف التعليم للجميع ضمن الأهداف الإنمائية للألفية إلى تفاقم هذا الإهمال. وأخيرا فإن من الصعب وضع تحديد دقيق لهذه الأهداف التي تعرضت للإهمال، وعلى ذلك فإن الإشارة إليها تتناول جوانبها النوعية وليس الكمية. وبالمقابل فإن من الصعب رصد وقياس التقدم المحرز نحو تحقيق هذه الأهداف.

إن الطريقة التي صيغ بها هدف محو الأمية (الهدف 4) تتسم بحد ذاتها بطابع إشكالي: فمن حيث المبدأ، يتعذر تحقيق تحسين بنسبة 50% في مستويات محو الأمية بالنسبة للبلدان التي توجد فيها بالفعل معدلات لمحو الأمية تزيد على 67%. ولذلك فإن هذا التقرير ينحو منحى عمليا فيفسر هذا الهدف على أنه يعني تخفيضا بنسبة 50% في معدلات الأمية، وذلك تمشيا مع الصياغة والمقاصد المعتمدة في مؤتمر جومتيين المعقود في عام 1990 والذي تم فيه استهلال حركة التعليم للجميع برمتها.

ووفقا للطرق التقليدية للقياس فإن زهاء 771 مليونا من الراشدين هم أميون، وتشكل النساء ثلثي هؤلاء الأشخاص. وهذا الواقع يمثل انتهاكا خطيرا للحقوق الإنسانية لنحو خُمس السكان الراشدين في العالم. وإن محو الأمية يعزز قدرات الأفراد والأسر والمجتمعات على الاستفادة من فرص الرعاية الصحية والفرص التعليمية والسياسية والاقتصادية والثقافية. ويعتبر محو أمية النساء عاملا بالغ الأهمية في معالجة اللامساواة بين الجنسين.

وكما ينص القرار المتعلق بإعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003–2012)، فإن «تعميم القراءة والكتابة هو لُبّ عملية توفير التعليم الأساسي للجميع، وإن إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيه الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة والسلام والديمقراطية».

إن المجتمع «المتعلم» هو أكثر من مجرد مجتمع توجد فيه مستويات عالية للقرائية. ذلك أنه يُفترض في المجتمعات المتعلمة أن تمكن الأفراد والجماعات من اكتساب وتطوير وإدامة واستخدام مهارات ملائمة للقرائية عن طريق توفير تعليم أساسي ذي نوعية جيدة، وبرامج تعلّم لصالح الشباب والكبار، وبيئات يحظى فيها محو الأمية بالتقدير من جانب الأفراد والأسر والمدارس والمجتمعات المحلية. وإن هذا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يهدف إلى تجديد الوعي الوطني والدولي بالأهمية القصوى لمحو الأمية في تحقيق جميع أهداف التعليم للجميع، وبشكل أعم في إدخال تحسينات كبيرة على ظروف الحياة للملايين البشر الذين يعيشون في فقر مدقع.

الفصل 2

التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع: إلى أين وصلنا؟

يتضمن هذا الفصل تقييما للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، باستخدام أحدث البيانات العالمية عن التعليم للسنة الدراسية 2002/2003.

فقد كان التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي بطيئا بوجه عام منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار. وإن مجموع عدد الأطفال المقيدين في المدارس الابتدائية في عام 2002 بلغ 671 مليونا، وذلك بارتفاع من العدد المناظر في 1998 البالغ 655 مليونا. بيد أنه في جميع أنحاء مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، تشهد نسب القيد تزايدا سريعا، كما أن التفاوت بين الجنسين أخذ في التقلص ببطء، وذلك على الرغم من أن هناك بلداناً عديدة ما زالت تجمع بين نسب القيد المنخفضة وعدم كفاية القدرة على استيعاب جميع الأطفال في المدارس. وعلى الرغم من تزايد أعداد الملتحقين بالمدارس، فقد كان لا يزال هناك 100 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية في عام 2002، منهم 55% من البنات. وكان 70% من هؤلاء الأطفال غير الملتحقين بالمدارس موجودين في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا. ويظل التحدي القائم هنا يتمثل في

كيفية تأمين بقاء الأطفال في المدرسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي. وفي ما يناهز ثلث البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات، فإن أقل من ثلثي التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية يصلون بالفعل إلى الصف الأخير.

تشهد النظم التعليمية في الوقت الحاضر توسعا سريعا خارج نطاق التعليم الابتدائي. فقد ازداد عدد طلاب المدارس الثانوية في العالم بسرعة تبلغ أربعة أضعاف سرعة الزيادة في عدد تلاميذ المدارس الابتدائية. وهذا التوسع يفرض ضغوطا متزايدة على النظم التعليمية. وتشير البيانات المنشورة حديثا عن نتائج التعليم إلى أن متوسط مستويات التحصيل الدراسي انخفض خلال السنوات الأخيرة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وعلى الرغم من التقدم السريع الذي شهدته عدة بلدان فقيرة ذات نسب منخفضة للقيد في المدارس، فإن أكثر من تسعين بلدا قد أخفقت في تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين المحدد لعام 2005. ويتركز التفاوت بين الجنسين في مناطق الدول العربية، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث ما زالت الفتيات يتعرضن لتمييز حاد في مجال الانتفاع بالتعليم. وفي التعليم الثانوي يقل عدد الصبيان عن عدد البنات في أكثر من خمسين بلدا. ويعتبر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي حالة استثنائية، ولوحظ وجوده في أربعة بلدان فقط من الـ 142 بلدا التي توافرت بيانات عنها.

وتعيش الغالبية العظمى من الـ 771 مليون أمي في العالم في ثلاث مناطق هي: جنوب وغرب آسيا، وشرق آسيا والمحيط الهادي، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومازالت النساء يمثلن أغلبية الأميين في العالم: بنسبة تساوي 64%، وهي نسبة لم تتغير منذ عام 1990. وعلى الصعيد العالمي تعتبر 88 امرأة متعلمة مقابل كل 100 رجل متعلم. والمناطق التي توجد فيها مؤشرات منخفضة نسبيا للتكافؤ بين الجنسين في مجال محو أمية الكبار (GPI) هي جنوب وغرب آسيا (0.66) والدول العربية (0.69) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (0.76). وأما منطقتا أمريكا اللاتينية والكاريبي، وشرق آسيا والمحيط الهادي، فتوجد فيهما مؤشرات للتكافؤ بين الجنسين في مجال محو أمية الكبار تزيد على المتوسط العالمي البالغ 0.88.

ويتضح التقدم نحو تحقيق محو الأمية على صعيد جماعي في أوساط فئة العمر 15–24 سنة، حيث ساعد التوسع في توفير فرص الالتحاق بالتعليم النظامي على رفع معدل القرائية في العالم من 75% إلى 88% في الفترة ما بين 1970 و2000–2004؛ وكان المعدلان المناظران بالنسبة للبلدان النامية 66% و85%.

يوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) قياسا سريعا لوضع أي بلد فيما يخص التعليم للجميع. ويغطي هذا المؤشر الأهداف الأربعة التالية: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، وجودة التعليم. وقد حُسب المؤشر لعام 2002 على العناصر الأربعة جميعها بالنسبة للبلدان التي توافرت بشأنها بيانات والبالغ عددها 123 بلدا. وكانت التغييرات التي طرأت على مؤشر تنمية التعليم للجميع في الفترة ما بين عامي 1998 و2002 تغييرات معتدلة. وفي المتوسط، زادت البلدان درجة مؤشرها بنسبة 1.2%. وهناك ثمانية وعشرون بلداً توجد فيها قيم منخفضة جدا لمؤشر تنمية التعليم للجميع، ويوجد منها ستة عشر بلدا في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ويخلص هذا الفصل إلى تحليل إمكانيات تحقيق أهداف تعميم التعليم الابتدائي، والمساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، وتخفيض مستويات أمية الكبار، بحلول عام 2015.

الفصل 3

الجهود القطرية: زخم متزايد

إن تسريع وتيرة التغيير للوفاء بأهداف التعليم للجميع خلال فترة عشر سنوات يتطلب المسارعة إلى إيلاء عناية مكثفة للتخطيط، ولإعداد استراتيجيات لمعالجة قضيتي الحصول على التعليم وتأمين جودته، ولتخصيص موارد كافية على الصعيد الوطني.

وقد أظهرت دراسة أجريت مؤخرا للخطط التعليمية الوطنية في اثنين وثلاثين بلدا أن البلدان الموجودة منها في منطقتي جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تعطى أولوية قصوى لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي. وازداد الإنفاق الحكومي على التعليم كحصة من الدخل القومي خلال الفترة ما بين عامي 1998 و2002 في زهاء ثلثي البلدان التي توافرت بشأنها بيانات، بل إنه تضاعف تقريبا في بعض الحالات. بيد أن زيادة مستويات الإنفاق الوطني بحد ذاتها لا تكفل الممارسة السليمة والنوعية الجيدة. فالعامل الرئيسي هنا يتمثل في مستوى الفعالية من حيث كيفية استخدام الموارد المتاحة في النظام التعليمي. وقد اتخذت عدة بلدان مبادرات ترمي إلى مساءلة الجهات المعنية بتوفير التعليم عن مستوى أدائها وضمان وصول الموارد المالية إلى المدارس المستهدفة.

وعلى الرغم من تزايد الاعتراف بالمكاسب الناجمة عن إلغاء الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي، فإن هذه الرسوم ما زالت تُدفع في 89 بلدا من الـ 103 بلدان التي توافرت بشأنها معلومات عن هذا الموضوع، وبعض هذه الرسوم قانوني وبعضها الآخر غير قانوني. وإن تخفيف أعباء التعليم، من خلال إزالة هذه التكاليف وتوفير نقل مجاني أو قليل التكلفة ووجبات مدرسية، يشكل حافزا قويا يدفع الآباء إلى إرسال أبنائهم – ولاسيما بناتهم – إلى المدارس.

وتشكل قضية معالجة النقص في أعداد المعلمين وتدريبهم أولوية قصوى للبلدان التي مازالت بحاجة إلى توسيع كبير لنطاق نظم التعليم الابتدائي فيها. ففي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تتجاوز نسبة التلاميذ إلى المعلمين عموما 1/40 وتصل إلى 1/70 في بعض البلدان. وتشير التوقعات إلى أنه سيتعين، في بعض البلدان، زيادة عدد المعلمين بنسبة 20% كل سنة لتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 وتخفيض نسبة التلاميذ إلى المعلمين إلى 1/40. ولم يتلق جميع معلمي المدارس الابتدائية، أو معظمهم، تدريبا بيداغوجيا إلا في ربع البلدان النامية البالغ عددها قرابة 100 بلد والتي توافرت بشأنها بيانات في عام 2002.

وثمة أيضا شواهد قوية على أن الصحة والتغذية الجيدتين تعتبران شرطين أساسيين لضمان التعلم الفعال. فنقص الحديد في الجسم يعاني منه 50% من جميع الأطفال في البلدان النامية، كما أن الإصابات بداء الديدان المعوية منتشرة بين 20–35% من كافة الأطفال. ويمكن

في هذا الصدد الاضطلاع بمبادرات قليلة التكلفة يكون لها تأثير كبير في الحد من هذه الخسائر التعليمية والبشرية، فتؤدي إلى تحسين الالتحاق بالمدارس ورفع مستوى التحصيل الدراسي في مجمله.

إن «التعليم للجميع» يعني توفير التعليم **لجميع** الأطفال والشباب والكبار. وإن الاستبعاد المتواصل للأطفال غير المسجلين عند الولادة، والأطفال الريفيين، والأطفال العاملين، والأطفال المعوقين، والبنات من الأوساط الاجتماعية المحرومة، يتطلب اتخاذ تدابير محددة لتمكين هؤلاء الأطفال من الالتحاق بالمدارس. والاستراتيجيات الناجحة التي تؤدي إلى زيادة نسب القيد للفتيات هي عادة الاستراتيجيات التي تركز على اتخاذ تدابير ملائمة لهذا الغرض داخل المدارس وفي إطار المجتمع المحلي وعلى الصعيد المجتمعي الأوسع نطاقا. ويعتبر وجود المعلمات، ومجانية التعليم، ووجود المدارس على مقربة من منازل الأطفال مع تزويدها بتجهيزات الصرف الصحي الأساسية وبمراحيض منفصلة للجنسين، وتوفير الحماية من العنف الجنسي، وتأمين دعم المجتمع لتعليم البنات، عناصر أساسية في أي إستراتيجية ترمي إلى تحقيق قدر أكبر من المساواة بين الجنسين.

وثمة عائق كبير يقوم حائلا أمام تحقيق أهداف التعليم للجميع وهو العدد الكبير من البلدان التي تشهد حاليا، أو شهدت منذ فترة قريبة، نزاعات أو كوارث طبيعية أو تقلبات اقتصادية. وإن الاستمرار في تشغيل النظم التعليمية أثناء النزاعات وغيرها من حالات الطوارئ يعتبر عاملا أساسيا لتزويد الأطفال ببعض الاستقرار والحياة الطبيعية والأمل في المستقبل. ومن المتوقع أن يؤدي وباء فيروس/مرض الأيدز وغيره من الأمراض والنزاعات السياسية إلى تيتّم عُشر الأطفال في السن المدرسية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحلول عام 2010، وذلك مما يتطلب الاضطلاع بأنشطة خاصة لتزويد هؤلاء الأطفال بما يلزم من دعم وفرص للتعلم.

الفصل 4

التعهدات الدولية: حان وقت العمل

كان الهدف العام المتمثل في تخفيض عدد الناس الذين يعيشون في فقر مدقع إلى النصف حافزا للهمم في أوساط المجتمع الدولي في عام 2005. وهناك بوادر تشير إلى حدوث تطورات إيجابية هامة بهذا الصدد. فقد وافقت مجموعة البلدان الصناعية الثمانية (G8) على إعفاءات من الديون لصالح البعض من أشد البلدان فقرا في العالم. وقطعت الجهات المانحة تعهدات يمكن أن تسفر عن زيادة بأكثر من 50% في حجم المعونة الإجمالية بحلول عام 2010. ويُفترض أن يستفيد التعليم من هذه التطورات، ولكن حجم التمويل يظل مع ذلك أقل من المستوى اللازم لتحقيق حتى عدد محدود من أهداف التعليم للجميع في أشد البلدان فقرا في العالم.

وقد بلغت المعونة الثنائية المقدمة للتعليم 4.65 مليار دولار أمريكي في عام 2003، بزيادة على مستواها المنخفض في عام 2000 البالغ 3.55 مليار دولار، ولكنها ظلت أقل بكثير من مستواها المرتفع في عام 1990 البالغ 5.71 مليار دولار [حسبت كل هذه المبالغ بالأسعار الثابتة لعام 2002]. وزاد المبلغ المخصص للتعليم الأساسي على الضعف في الفترة ما بين عامي 1998 و2003، ولكنه ظل يمثل أقل من 2% من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية. وبصورة عامة فإن 60% من تعهدات المعونة الثنائية للتعليم ما زالت تخصص للتعليم بعد الثانوي. وكان متوسط حصة التعليم الأساسي يساوي 28.3%. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يجري تخصيص مقادير غير متناسبة من المعونة لبلدان ذات دخل متوسط ومؤشرات اجتماعية جيدة نسبيا، بما في ذلك على مستوى الالتحاق بالمدارس الابتدائية. وهناك ثلاثة بلدان فقط تخصص أكثر من 20% من معونتها لبلدان منطقة جنوب وغرب آسيا التي تواجه أكبر تحد للتعليم للجميع من حيث أعداد السكان.

وقدمت الوكالات الرئيسية للمعونة الثنائية 15.9 مليار دولار في المتوسط كل عام في الفترة ما بين عامي 1999 و2003، وخصص 9.3% من هذا المبلغ للتعليم. وتلقى التعليم الأساسي 60% من هذه الحصة. وبالجمع بين المصادر الثنائية والمصادر متعددة الأطراف، فإن المعونة للتعليم الأساسي تكون قد زادت على الضعف في الفترة ما بين عامي 1999 و2003 ولكنها ظلت لا تمثل سوى 2.6% تقريبا من إجمالي المعونة في عام 2003.

وهناك عدد قليل من الجهات المانحة وبنوك التنمية التي تشير صراحة إلى موضوع محو الأمية ضمن سياساتها الخاصة بالمعونة. وثمة مبرر قوي لإقامة حوار دولي جديد بشأن محو الأمية ، بما في ذلك الأهمية التي ينبغي أن يحظى بها في السياسات الخاصة بالوكالات وفي المناقشات الثنائية ومتعددة الأطراف التي تجرى مع الحكومات.

وعلى افتراض أن حصة التعليم الأساسي من التمويل ستظل ثابتة، فإن زيادة تدفقات المعونة الإجمالية التي تم التعهد بتقديمها خلال مؤتمر القمة لمجموعة البلدان الصناعية الثمانية (G8) يمكن أن تؤدي بحلول عام 2010 إلى بلوغ مستوى للمعونة الإجمالية السنوية للتعليم الأساسي يساوي قرابة 3.3 مليار دولار، وهو مبلغ يظل أقل بكثير من مبلغ الـ 7 مليارات دولار الذي يقدر أنه سيكون من الضروري توفيره كل عام لمجرد تحقيق هدفي تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين دون غيرهما من الأهداف. وللوصول إلى المبلغ الإجمالي المطلوب، فإنه سيتعين زيادة حصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونة إلى أكثر من الضعف، بحيث ترتفع من نسبتها الحالية البالغة 2.6% إلى أكثر من 5.5%.

إن بلدان العالم الأشد فقرا تحتاج إلى معونة طويلة الأجل ويمكن التنبوء بها لإنجاز إصلاحات أساسية على مستوى سياساتها العامة. وتكتسي هذه المعونة أهمية بالغة بوجه خاص لمواجهة التكاليف المتكررة – المرتبات والكتب المدرسية والمواد التعليمية والنفقات الإدارية اليومية – في البلدان التي تملك دخلا كافيا لتمويل التدابير التي يتعين اتخاذها لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وفي عام 2005 أعطى مشروع الألفية للأمم المتحدة ، ولجنة المملكة المتحدة لأفريقيا، وبيان قمة مجموعة البلدان الصناعية الثمانية في غلينيغلز، تأييدا قويا لمبادرة المسار السريع (FTI). وعلى الرغم من أن هذه المبادرة كانت رائدة في تحسين التنسيق بين الجهات المانحة، فإنها لم تؤد مباشرة إلى تعبئة موارد إضافية كبيرة من أجل التعليم للجميع. وينبغي للجهود الرامية إلى تنسيق المعونة أن تشمل على الدوام الاهتمام بمسألة المساعدة التقنية والتعاون، ولاسيما على الصعيد القطري، حيث يتواصل التكاثر في مصادر الخبرة. وينبغي إيلاء العناية لتحسين قاعدة المعارف ولتقاسم المعارف بين البلدان التي تواجه مشكلات متماثلة.

الفصل 5

أهمية محو الأمية

يندرج الحق في محو الأمية ضمن الحق في التعليم الذي أقر به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948. ومنذ ذلك الحين نصت على هذا الحق من جديد اتفاقيات وإعلانات دولية أخرى. وهناك عدة وثائق تقنينية تركز الاهتمام على اللغة التي يتم بها محو الأمية. والعديد من هذه الوثائق يفسح المجال للتوسع في تفسير مفهوم محو الأمية بحيث يتجاوز مجرد اكتساب مهارات القراءة والكتابة ليشمل، على سبيل المثال، الانتفاع بالمعارف العلمية والتقنية، والمعلومات القانونية، والثقافة، ووسائل الإعلام. وأخيرا، وهذا هو الأمر الأهم، فقد تم الاعتراف بمحو الأمية باعتباره آلية تساعد على التمتع بحقوق الإنسان الأخرى.

ويمكن ربط محو الأمية بطيف واسع من المنافع. وترتبط المنافع البشرية لمحو الأمية ارتباطا وثيقا بتقدير الفرد لذاته وثقته بنفسه وتعزيز قدراته. ويرتبط بذلك أيضا زيادة المشاركة في الحياة المدنية – سواء في نقابات العمال أو في الأنشطة الاجتماعية أو في السياسة – التي تبين أنها ترتبط بدورها بالمشاركة في برامج محو أمية الكبار. وتؤدي برامج محو الأمية التي تستخدم فيها لغات الأقليات إلى تعزيز التنوع الثقافي، إذ إنها تحسن قدرة الناس على الانخراط في ثقافتهم الخاصة. وتشير البحوث المضطلع بها إلى أن النساء اللواتي يشاركن في برامج محو الأمية يملكن معارف أفضل عن الصحة وتنظيم الأسرة، وهن أكثر استعدادا لاتخاذ تدابير الوقاية الصحية كالتلقيح المناعي أو التماس المساعدة الطبية لهن ولأبنائهن. وبات من الثابت وجود علاقة بين التعليم وانخفاض معدل الولادات، على الرغم من قلة البحوث التي تتناول تأثير برامج محو أمية الكبار في السلوك الإنجابي. فالآباء المتعلمون، ولاسيما الأمهات – سواء تلقوا تعليمهم من خلال برامج التعليم النظامي أو برامج محو أمية الكبار – يميلون أكثر من غيرهم إلى إرسال أبنائهم إلى المدرسة وإلى مساعدتهم في دراساتهم.

وقد دُرست العائدات الاقتصادية للتعليم دراسة موسعة، ولاسيما من حيث الدخل الفردي والنمو الاقتصادي، وحاولت عدة دراسات الفصل بين تأثير محو الأمية وتأثير عدد سنوات التعليم على النمو. فعلى سبيل المثال، بينت دراسة أجريت على أربعة وأربعين بلدا أفريقيا أن محو الأمية يمثل أحد المتغيرات ذات التأثير الإيجابي على نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. وتشير بعض الأدلة المتفرقة إلى أن عائدات الاستثمار في برامج محو أمية الكبار قابلة للمقارنة بوجه عام بعائدات الاستثمار في التعليم الابتدائي.

الفصل 6

مفاهيم محو الأمية

توسعت تعاريف ومفاهيم محو الأمية إلى حد كبير خلال السنوات الخمسين الماضية نتيجة للبحوث الأكاديمية وتبعاً لجداول أعمال السياسات الدولية والأولويات الوطنية. وفي جميع هذه المفاهيم يشمل محو الأمية اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وأما الحساب فينظر إليه عادة على انه عنصر إضافي أو عنصر أساسي من عناصر محو الأمية، وفي الستينات والسبعينات انتشر مفهوم «محو الأمية الوظيفي» الذي شدد على الروابط بين محو الأمية والإنتاجية والتنمية الاجتماعية الاقتصادية الشاملة. وبرزت في الآونة الأخيرة وجهات نظر تتناول أوجه استخدام محو الأمية وممارسته في بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة. وذهب العديد من المربين إلى اعتبار محو الأمية عملية تعلم فاعلة تشمل الوعي الاجتماعي والتفكير النقدي، ومن شأنها تمكين الأفراد والجماعات من تعزيز التغيير الاجتماعي.

ومنذ الخمسينات، اضطلعت بعض المنظمات الدولية – ولاسيما اليونسكو– بدور فاعل في رسم السياسات الخاصة بمحو الأمية، بالاعتماد على المحاولات الناشئة لفهم الأسس النظرية لهذا المجال. وخلال الستينات والسبعينات شددت الأوساط الدولية المعنية بالسياسات على دور محو الأمية في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية الوطنية، ولاسيما في البلدان التي حصلت على استقلالها منذ عهد قريب. وفي تعبير عن هذا الفهم الناشئ للمسألة، اعتمد المؤتمر العام لليونسكو في عام 1978 تعريفا لمحو الأمية الوظيفي لا يزال يستخدم في الوقت الحاضر وهو: «يعد متعلما وظيفيا كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع أيضا مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه». وخلال الثمانيات والتسعينات اتسعت تعاريف محو الأمية لتواجه تحديات العولمة، بما في ذلك تأثير التكنولوجيا الجديدة ووسائل تداول المعلومات وظهور اقتصادات المعرفة. وتم أيضا إيلاء المزيد من العناية للغة أو اللغات التي يجري بها تعليم وممارسة القراءة والكتابة.

وتعبيرا عن هذه الشواغل، فإن «الإعلان العالمي حول التربية للجميع»، الصادر في جومتيين عام 1990، قد وضع تحدي محو الأمية ضمن الإطار الأوسع لموضوع تلبية احتياجات التعلّم الأساسية لكل طفل وشاب وراشد. وثمة الآن وعي متنام بالسياق الاجتماعي الأوسع نطاقا الذي يجري فيه تشجيع محو الأمية واكتسابه وتطويره والحفاظ عليه: فمحو الأمية لم يعد يُفهم على أنه ظاهرة فردية، بل أصبح يُنظر إليه باعتباره ظاهرة تتعلق بالبيئة والمجتمع.

الفصل 7

تحديد أبعاد التحدي العالمي لمحو الأمية

يبين هذا الفصل الاتجاهات والأنماط الرئيسية لمحو أمية الكبار والشباب على الصعيد العالمي والإقليمي والوطني والمحلي. وهو يعتمد في ذلك على مجموعة من قياسات القرائية، بما في ذلك القياسات التي تستند إلى عمليات التقييم التقليدية وغير التقليدية. وتعتمد المقارنات التقليدية، على الصعيد الوطني بوجه عام، على التقديرات الإحصائية الوطنية الرسمية التي لا يتم الحصول عليها من خلال الاختبار المباشر لمهارات القرائية. فالإحصاءات تتباين إلى حد كبير من حيث كيفية تصنيفها للأشخاص على أنهم متعلمون، والأشخاص الذين تتناولهم ضن فئة السكان الراشدين، وتواتر إجراء هذه الإحصاءات. ولهذه الأسباب ينبغي توخي الحذر في التعامل مع الأرقام المتعلقة بالقرائية والمستمدة من الإحصاءات السكانية.

تشير البيانات التقليدية عن محو الأمية إلى أن معدل محو الأمية على الصعيد العالمي قد ارتفع من 56% في عام 1950 إلى 70% في عام 1980، و 75% في عام 1990، و82% في الفترة 2000–2005. ومن المتوقع أن يبلغ هذا المعدل زهاء 86% بحلول عام 2015. وفي جميع أنحاء العالم، ارتفع معدل محو أمية الكبار في السبعينات بسرعة أكبر من سرعة ارتفاعه في العقود اللاحقة. وفي مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، ارتفعت معدلات محو الأمية بأكثر من 10% في الفترة ما بين عامي 1990 و2000.

ويتركز معظم الراشدين غير القادرين على القراءة والكتابة والبالغ عددهم 771 مليونا في مناطق جنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وشرق آسيا والمحيط الهادي. وإن إمكانيات تحقيق هدف محو الأمية تتوقف إلى حد كبير على مدى التقدم الذي يتم إحرازه في البلدان الاثني عشر حيث يعيش 75% من الأشخاص الذي يفتقرون إلى هذه المهارات.

وتميل الأمية إلى الانتشار الواسع في البلدان ذات الدخل المنخفض التي يعم فيها الفقر المدقع. ويمكن أيضا دراسة الروابط بين الفقر والأمية على صعيد الأسرة، حيث تشير الشواهد المستمدة من ثلاثين بلدا ناميا إلى أن مستويات محو الأمية ترتبط ارتباطا متلازما بالصحة. وتبين أيضا أن بعض العناصر الاجتماعية والديمقراطية – وهي العمر والجنس والإقامة الحضرية/الريفية والتعليم – تتسم بدلالة كبيرة.

وفي البلدان التي تتسم فيها معدلات محو أمية الكبار بانخفاض نسبي، يلاحظ وجود أوجه تفاوت كبيرة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية وداخل هذه المناطق ذاتها. وإن الفئة السكانية المتمثلة في الرعاة والرحل، الذين يصل عددهم إلى عشرات الملايين في الأراضي الأفريقية الجافة وفي الشرق الأوسط وفي أجزاء من آسيا، تتسم بمستويات لمحو الأمية أدنى بكثير من مستوياتها لدى سائر السكان الريفيين. وتندرج جماعات السكان الأصليين والأقليات اللغوية والمهاجرين والأشخاص المعوقين ضمن الفئات السكانية التي توجد فيها معدلات منخفضة لمحو الأمية، وذلك مما يدل على أن هذه الجماعات مستبعدة من مجمل المجتمع وأنها لا تحظى إلا بفرص محدودة للانتفاع بالتعليم النظامي وببرامج محو الأمية.

ومنذ الثمانينات تزايدت الشواغل بشأن جودة إحصاءات محو الأمية. وثمة أساليب بديلة لقياس القرائية تدمج عمليات تقييم مباشرة لاختبار مهارات القرائية على درجات مختلفة. وبموجب هذه الأساليب، يُنظر إلى القرائية باعتبارها ظاهرة متعددة الأبعاد تشمل عدة مجالات خاصة بالمهارات. وتبين من التقييمات المقارنة، مثل «الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار»، التي أجريت في نحو عشرين بلدا متقدما، أن نسبا كبيرة من السكان الراشدين ليس لديهم سوى مهارات ضعيفة نسبيا في مجال القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.

ويتضح من الشواهد المستمدة من عمليات التقييم المباشرة للقرائية أن أساليب التقييم التقليدية غالبا ما تعطي القرائية مستويات أعلى من مستوياتها الحقيقية. وفي الوقت الحاضر تقوم عدة بلدان نامية، من بينها البرازيل والصين وبوتسوانا، بتصميم استقصاءات للقرائية بهدف توفير معلومات أكثر دقة في هذا المجال. ومن أجل مساعدة البلدان على اتخاذ قرارات واعية في مجال السياسة العامة، فإنه يتعين إجراء المزيد – وعلى نحو أكثر انتظاما – من عمليات التقييم المباشرة، بيد أن هذه العمليات يجب أن تكون بسيطة نسبيا وسريعة وقليلة التكلفة.

الفصل 8

تكوين المجتمعات المتعلمة

تفيد التقارير حاليا أن أكثر من 80% من مجموع سكان العالم فوق سن الخامسة عشرة يملكون على الأقل الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة، وهذا يعكس تحولا اجتماعيا لم يسبق له مثيل منذ منتصف القرن التاسع عشر، حيث كان قرابة 10% فقط من سكان العالم الراشدين قادرين على القراءة أو الكتابة. وقد حدثت هذه الزيادة الهائلة في معدلات محو أمية الكبار على الرغم من أن عدد سكان العالم تضاعف خمس مرات فارتفع من نحو 1.2 مليار نسمة في عام 1850 إلى ما يربو على 6.4 مليار نسمة في الوقت الحاضر.

وقد كان لانتشار التعليم النظامي، وحملات محو الأمية المنظمة بصورة جيدة، والسياسات التي تدعم فرص التعليم للكبار، دور فعال في تمكين الناس من اكتساب المهارات الأساسية للقرائية. وبالمثل، كان للسياق الاجتماعي الأوسع نطاقا أثر فعال: ذلك أن الحوافز التي

تدفع الفرد إلى أن يصبح متعلما، وأن يظل كذلك، ترتبط ارتباطا وثيقا بجودة وتنوع البيئات المؤاتية للتعلم الموجودة داخل الأسرة وفي موقع العمل وفي إطار المجتمع. وكان للسياسات الخاصة بمجال اللغات تأثير حاسم أيضا في انتشار القرائية.

ويمثل توسيع نطاق التعليم النظامي وحده أهم العوامل التي أدت إلى انتشار القرائية في العالم أجمع خلال القرنين الماضيين، ولاسيما خلال السنوات الخمسين الماضية. ويمتد تأثير هذا التوسع عبر الحقب التاريخية والمناطق الجغرافية. فقد كانت المدارس، ولا تزال، تشكل المجال الذي يكتسب فيه معظم الناس مهاراتهم الأساسية في القرائية.

وقد قامت بلدان كثيرة أيضا بتنظيم حملات جماهيرية للنهوض بمحو الأمية، وغالبا ما تم ذلك في سياق البناء الوطني والتحول المجتمعي وإزالة الاستعمار. وكانت حكومات البلدان الاشتراكية (مثل الاتحاد السوفييتي السابق والصين وفيتنام وكوبا) نشيطة بوجه خاص في مجال النهوض بمحو الأمية الجماهيري، شأنها في ذلك شأن حكومات بعض البلدان غير الاشتراكية (مثل تايلاند والبرازيل). بيد أنه كان هناك تفاوت كبير في مدى فعالية هذه الحملات في رفع معدلات القرائية. واشتملت الحملات الناجحة في الغالب على مبادرات للمتابعة ترمي إلى إثراء البيئات التثقيفية وتزويد الكبار بفرص دائمة للتعلّم.

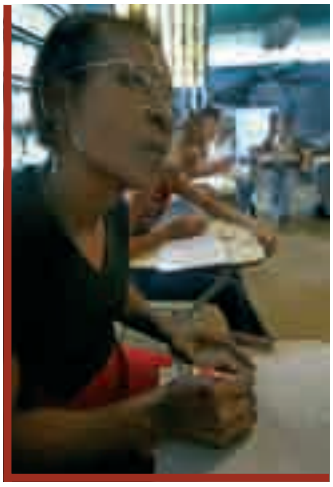
ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار نشر محو الأمية على نطاق واسع قضية يمكن كسبها حتما. فقد يؤدي الهبوط الاقتصادي والأزمات السياسية إلى ركود في معدلات التعليم ومحو الأمية، حتى في البلدان التي تملك بنى أساسية متينة للتعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه مازالت هناك جيوب للأمية في مجتمعات تتسم بأعلى المعدلات في مجال التثقيف والتعليم. وتبين الاستقصاءات الدولية بشأن مهارات القرائية في البلدان المتقدمة أنه لئن كان الأداء جيدا لدى معظم السكان الراشدين فإن زهاء 10% منهم يملكون مستويات من المهارات أدنى من المستوى العادي، ويعزى ذلك في أكثر الأحيان إلى عوامل كالفقر، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، وسوء الصحة، والإصابة بالإعاقات.

وقد كان للسياسات والممارسات اللغوية في الماضي، ولا يزال لها في الوقت الحاضر، دور هام في محو الأمية وفي بناء المجتمعات المتعلمة. ويمكن للسياسات اللغوية الوطنية – تحديد لغة رسمية، واختيار لغة للتعليم في المدارس وفي برامج التعلم للكبار – أن تكون عامل تيسير أو عامل إعاقة للتنمية اللغوية ولاكتساب مهارات القرائية. وتشير البحوث بصورة ثابتة إلى أن تعلم القراءة والكتابة باللغة الأم يعزز فرص الدارس في اكتساب القرائية في لغات أخرى. بيد أن الجهود المتعلقة بمحو الأمية في كثير من البلدان ما زالت تفتقر إلى سياسة واضحة في مجال اللغات.

وإن توافر المواد المطبوعة والمرئية في نطاق الأسر والمجتمعات المحلية والمدارس ومواقع العمل والمجتمع بوجه عام يشجع الأفراد على تعلم القراءة والكتابة ودمج المهارات التي اكتسبوها في هذا المجال في حياتهم اليومية. وتبين الدراسات المقارنة بشأن التحصيل الدراسي أن لكمية الموارد المخصصة لمحو الأمية وأوجه استخدامها تأثيرا على مستويات التحصيل الدراسي والكفاءة في القراءة والكتابة. وتؤدي السياسات المتعلقة بنشر الكتب، ووسائل الإعلام، والوصول إلى المعلومات، دورا فاعلا في تهيئة بيئات مؤاتية يمكن أن تزدهر فيها القرائية.

الفصل 9

السياسات الجيدة، والممارسة الجيدة



إن محو الأمية هو أكثر من مجرد هدف وحيد منعزل: فهو يندرج في صميم الجهود الشاملة الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع. ولذلك فإن هذا التقرير يدعو إلى وضع إستراتيجية ثلاثية المناحي تشمل (أ) توفير التعليم الجيد لجميع الأطفال، (ب) تعزيز برامج محو الأمية لصالح الشباب والكبار، (جـ) تهيئة بيئات من شأنها أن تؤدي إلى استخدام أفضل للقرائية. ومع ذلك، فليس هناك سوى عدد قليل نسبيا من الحكومات التي توجد لديها سياسات وطنية لمحو الأمية متسقة وطويلة الأجل تشمل الاهتمام بإدارة الشؤون العامة، وتصميم البرامج وإنجازها، وحشد الموارد البشرية والمالية، وتعزيز البيئات التي تشجع الأفراد على تعلم القراءة والكتابة والحفاظ على مهاراتهم في هذا المجال على نحو مستدام.

وتضطلع وزارات التربية بالمسؤولية الأساسية في السياسات الخاصة بمحو الأمية: فهي الجهات المؤهلة أكثر من غيرها لدمج محو الأمية في إطار الإستراتيجيات الخاصة بقطاع التعليم، وتعزيز التعلم مدى الحياة، وتنسيق البرامج والشراكات التي تمولها الحكومات، وضبط نظم اعتماد المعاهدة التعليمية. ولكن على الصعيد العملي، فإن عدة وزارات تشترك في كثير من الأحيان في الاضطلاع بالمسؤولية عن أنشطة محو الأمية. وينبغي أن ترتبط عمليات الإشراف المركزي والتنسيق ارتباطا وثيقاً بعمليات التنفيذ على الصعيد المحلي وبملكية المجتمع المحلي للمشروعات.

ويتسم تنظيم حملات محو الأمية، وتنفيذ البرامج الوطنية، وإقامة الشراكات واسعة النطاق، بالتعقيد: فالأمر يقتضي إقامة البنى الإدارية على الصعيد الوطني والإقليمي والمحلي، وتطوير المواد التعليمية، وتعيين وتدريب المنسقين والمكلفين بتسهيل تنفيذ الأنشطة في هذا المجال. وتتسم الشركات بشدة تنوعها وبأهميتها الحيوية، ولكنها كثيراً ما تتعرض للتهديد بسبب جوانب التشتت أو حتى عوامل التنافس. ومن الأمور الأساسية، فيما يتعلق بوضع برامج فعالة لمحو الأمية، إدراج هذه القضية في جميع جداول الأعمال، وتوضيح أدوار ومسؤوليات مختلف الوكالات، وإنشاء آليات للتنسيق على الصعيد الوطني في أوساط الجهات العاملة على توفير هذا التعليم، وفيما بينها.

وينبغي أن تستند برامج التعليم للكبار إلى معارف الدارسين ورغباتهم التي تشكل نقطة الانطلاق لهذه البرامج، وتلك هي بديهية لا تطبق على نحو منتظم. وثمة حاجة لمراعاة الخلفية الثقافية

للدارس الراشد، وللغته الأم، وللخبرة التي اكتسبها في حياته. وإن المنهج الدراسي الملائم للواقع والذي يستند إلى احتياجات الدارسين وظروفهم من شأنه أن يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم. وينبغي أن يوضح المنهج الدراسي أهداف التعلم وأن يوازن بين ملاءمته للسياق المحلي وتجاوبه مع الفرص الأوسع نطاقا. ويجب أن تتضمن البرامج جداول أوقات معقولة وأن تراعي عامل السن وقضايا الجنسين.

ويعتمد نجاح برامج محو الأمية بصورة أساسية على المعلمين، ولكن أجورهم المنتظمة، إن وُجدت، هي أجور ضئيلة، كما أنهم يفتقرون إلى الأمن الوظيفي، ولا يتاح لهم سوى القليل من فرص التدريب، ونادرا ما يستفيدون من دعم مهني متواصل. وما لم يكن هناك اهتمام جدي بالتطوير المهني لمعلمي محو الأمية ومدربيهم، فإن التقدم نحو بناء مجتمعات أكثر تعلما سيواجه عقبات خطيرة. وغالبا ما يتم تدريب معلمي محو الأمية، إذا ما تحقق، باللغة الوطنية أو الرسمية، في حين أنهم يؤدون عملهم باللغات المحلية. وفي جميع أنحاء العالم، تتسم ظروف عمل معلمي محو الأمية بكونها بالغة السوء، ولاسيما بالمقارنة بظروف عمل المعلمين في قطاع التعليم النظامي. ويفضي هذا الوضع إلى حركات استبدال متكررة للمعلمين، مع ما يترتب على ذلك من آثار خطيرة بالنسبة لجودة البرامج.

ويمكن أن يوفر التعلم عن بُعد وتكنولوجيا المعلومات والاتصال فرصا للتعليم غير الرسمي وغير النظامي في مجال محو أمية الكبار، على الرغم من أن الانتفاع بالتكنولوجيا يتفاوت إلى حد بعيد في بيئات عديدة. وإن الإمكانات المباشرة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتعليم عن بعد تتمثل في إتاحة تطوير مهارات معلمي محو الأمية وليس في توفير إمكانيات إدارة البرامج بحد ذاتها.

وتتسم أغلب البلدان التي تواجه تحديات كبيرة في مجال محو الأمية بالتنوع اللغوي. ومن الواجب أن توازن القرارات المتخذة بشأن اللغة بين الاعتبارات السياسية والإثنية والفعالية التعليمية وتكاليف التعليم وميول الدارسين. وينبغي موازنة التكاليف الإضافية اللازمة لتدريب المعلمين وإعداد المواد التعليمية في لغات متعددة في مقابل عدم فعالية التدريس بلغات لا يفهمها الدارسون. وينبغي أيضا للسياسة الخاصة بالتعددية اللغوية أن تكفل للدارسين فرصا لاكتساب مهارات القرائية بلغة ثانية/رسمية يمكن أن تكون أكثر استعمالا.

وفي العديد من البلدان لا تمثل برامج محو الأمية سوى 1% من إجمالي الميزانية الوطنية المخصصة لقطاع التعليم. ويتعين على واضعي السياسات أن يقدموا أرقاما أساسية تكفل توسعا كبيرا في البرامج الوطنية. وتشمل التكاليف الأساسية لبرامج محو الأمية ذات النوعية الجيدة النفقات الأولية، والتدريب، وإعداد وطبع الكتب التعليمية، ودفع مرتبات معلمي محو الأمية، والتكاليف التشغيلية. ففيما يتعلق بعينة أخذت مؤخرا تمثل تسعة وعشرين برنامجا لمحو الأمية، بلغ متوسط التكاليف الخاصة بكل دارس 68 دولارا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و32 دولارا في آسيا و83 دولارا في أمريكا اللاتينية. ويتبين من دراسة أولية موجزة تم إجراؤها أن الأمر يقتضي تخصيص 26 مليار دولار لتمكين أكثر من 550 مليون شخص (يعيش نصفهم تقريبا في جنوب وغرب آسيا) من إتمام دراستهم في إطار برنامج لمحو الأمية يدوم 400 ساعة. وهذا يعني تخصيص ما لا يقل عن 2.5 مليار دولار سنويا من الآن حتى عام 2015، وهو ما يمثل مبلغا باهظا بالنسبة للبلدان والمجتمع الدولي.

الفصل 10

تحديد أولويات العمل

لم يبق أمامنا سوى عشر سنوات لتحقيق أهداف التعليم للجميع. بيد أنه ما زالت هناك احتياجات ضخمة على جميع مستويات التعليم، النظامي وغير النظامي. وكما يبين هذا التقرير، فإنه ينبغي أن يمثل محو الأمية أولوية سياسية مستعرضة في صميم التعليم للجميع. وإذا ما استخدمت قياسات مباشرة لتقييم مهارات القرائية، فإن عدد الراشدين ذوي المهارات الضعيفة أو الذين لا تتوافر لديهم أي مهارات سيرتفع إلى مستوى يزيد كثيرا على العدد المعروف حاليا والبالغ 771 مليونا وفقا لأساليب القياس التقليدية.

ويقترح هذا الفصل تسعة مجالات يتعين الاهتمام بها إذا ما أريد تحقيق التعليم للجميع، وهي:

1 – تركيز الاهتمام على تحسين نوعية التعليم، وتعميم التعليم الابتدائي والتعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، من خلال إلغاء الرسوم المدرسية، وإيصال التعليم إلى أشد الفئات السكانية حرمانا، وتدريب المعلمين، وتطبيق تدابير قليلة التكلفة في مجال الصحة والتغذية في المدارس.

2 – تجديد الالتزام بتحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين.

3 – زيادة الإنفاق الحكومي الفعال على التعليم.

4 – إعطاء مكانة أعلى لبرامج تعليم الشباب والكبار في جداول الأعمال الوطنية والدولية.

5 – التركيز على المجتمعات المتعلمة وليس فقط على الأفراد المتعلمين.

6 – وضع تحديد واضح لمسؤولية الحكومات فيما يخص برامج التعلم للشباب والكبار.

7 – مضاعفة المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بحيث تبلغ 7 مليارات دولار.

8 – تركيز المعونة على البلدان الأشد احتياجا في مجال التعليم.

9 – استكمال التدفقات المالية بدعم تحليلي ومعرفي.

وينبغي أن يتحول النمو التلقائي للدعم من أجل تخفيض عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر مدقع إلى النصف في العقد القادم إلى تعهدات طويلة الأجل تسلم بالدور الأساسي الذي يؤديه التعليم – ومحو الأمية المدرج في صميمه – في تحسين حياة الأفراد وحياة مجتمعاتهم وأممهم.

© Radu Sigheti / REUTERS

الفصل 1

محو الأمية: جوهر التعليم للجميع

SIPA/EPA

أتاح تطبيق مجانية التعليم الابتدائي في كينيا لهذا الرجل البالغ من العمر 84 عاما أن يلتحق بالصف الأول حيث يشاهد وهو يتعلم القراءة والكتابة.

يركز «التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع» لهذه السنة على موضوع محو الأمية، وهو أحد الأهداف التي تعرضت لأكبر قدر من الإهمال من بين الأهداف الستة التي اعتمدها 164 بلداً في «المنتدى العالمي للتربية» المعقود في داكار (السنغال) في عام 2000. بيد أن محو الأمية يعتبر حقا من حقوق الإنسان، كما أنه يندرج في صميم التعليم للجميع. وتعتبر مهارات القرائية عاملاً أساسياً في حياة مجتمعات المعرفة المعاصرة، وهي توفر منافع للأفراد والجماعات والأمم. ويستطلع هذا الفصل بعض الأسباب التي أدت إلى إهمال محو الأمية ويشير إلى بعض الدلائل على تجدد الاهتمام بهذا الموضوع. وهو يستعرض أيضاً التغيرات التي طرأت على مفهوم محو الأمية بحيث تحول من مفهوم تم تحديده على نطاق ضيق إلى مفهوم ينطوي على نظرة شمولية لتنمية التعليم تتضمن بناء المجتمعات المتعلمة. وفي نهاية المطاف فإن الدور الحاسم الذي يؤديه محو الأمية في تحقيق كل هدف من الأهداف الأخرى للتعليم للجميع يمكن أن يكون أيضا عاملا أساسياً في تحسين الظروف الحياتية لملايين البشر الذين يعيشون في فقر مدقع، ولاسيما للنساء منهم.

نهج شمولي لمعالجة موضوع التعليم للجميع

إطار عمل داكار يضم تصوراً شموليا لتنمية التعليم

اليوم، وبعد مرور خمس سنوات على قيام 164 بلدا بالاتفاق على إطار العمل الصادر في داكار، فقد حان الوقت ليس فقط لتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع ولكن أيضا، وهذا هو الأمر الهام، لنتذكر أن إطار العمل المذكور لا يعنى فقط بتعميم التعليم الابتدائي وبالتكافؤ بين الجنسين (اللذين يمثلان أيضا هدفين من الأهداف الإنمائية للألفية)، بل إنه يشمل أيضا مجموعة مؤلفة من ستة أهداف تضم، في مجموعها، تصوراً شمولياً لتنمية التعليم (الإطار 1.1). غير أنه جرى منذ عام 2000 إيلاء القسم الأكبر من العناية لأهداف التعليم للجميع الثلاثة التي تتعلق بتوسيع وتحسين نظم التعلم الابتدائي النظامي، وهذه الأهداف الثلاثة هي التالية:

- تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)؛
- الهدف الخاص بتحقيق التكافؤ بين الجنسين (الهدف 5، وهو موضوع التقرير لعامي 2003–2004، وقد أصبح يكتسي الآن أهمية خاصة نظراً لأن موعده المستهدف الأول هو عام 2005)؛
- الهدف الخاص بجودة التعليم، الذي بدأ يحظى بالاهتمام في فترة أقرب عهداً (الهدف 6، وهو موضوع التقرير لعام 2005).

وأما الأهداف الثلاثة الأخرى للتعليم للجميع (الأهداف 1 و3 و4) فقد تعرضت لإهمال نسبي. وهناك عدة عوامل أسهمت في التسبب في هذا الإهمال.

- فبدلاً من الاهتمام بتعزيز النظم القائمة للتعليم النظامي للأطفال في السن المدرسية، فإن الأهداف 1 و 3 و 4 تعنى باستحداث فرص تعليمية جديدة للأطفال الصغار (أي الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة)، وكذلك للشباب والكبار (برامج التعلم واكتساب المهارات الحياتية، والتعليم الأساسي والتعليم المستمر، وبرامج محو الأمية)، وذلك في أغلب الأحيان عن طريق مؤسسات غير نظامية. ونتيجة لذلك، فإن المسؤولية عن التنفيذ لا تندرج بشكل قاطع، في معظم البلدان، ضمن مهام وزارة التربية، بل هي موزعة بين عدة وزارات.
- وكان لدى الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي نزوع إلى افتراض أن العائدات السياسية والاقتصادية للاستثمار في تعليم الأطفال الصغار والشباب والكبار أقل من عائدات الاستثمار في تعليم الأطفال في السن المدرسية. وتفاقم الإهمال الناجم عن هذا الوضع نتيجة للاقتصار على إدراج هدفين فقط من أهداف التعليم للجميع ضمن الأهداف الإنمائية للألفية، وللقرار القاضي بالحد من نطاق مبادرة المسار السريع الخاصة بالتعليم للجميع، وهي الوسيلة الوحيدة لتأمين قدر معقول من المعونة متعددة الأطراف،[1] وجعلها تقتصر على تمكين جميع الأطفال من إتمام التعليم الابتدائي.
- وتبيّن أن الفكرة التي لا تستند إلى أساس سليم والقائلة بأن التعليم الابتدائي أكثر جدوى، من حيث التكاليف، من برامج التعلم للشباب والكبار قادرة على أن تفرض نفسها جزئيا، ففي الوقت الذي شهدت فيه الميزانية والقروض والمنح المخصصة للتعليم الابتدائي تزايداً سريعا، كان هناك تناقص في التمويل الحكومي لبرامج التعليم الخاصة بالكبار، وتم في أكثر الأحيان نقل المسؤولية عن هذه البرامج من القطاع العام إلى المنظمات غير الحكومية. وهذا يعكس اعتقاداً مضللاً مفاده أن المنظمات غير الحكومية، وليس الحكومة، هي المسؤولة عن تنفيذ هذه البرامج، وأدى هذا الاعتقاد إلى حدوث خلط بين آليات تقديم الخدمات –التي تضطلع فيها المنظمات غير الحكومية بدور هام– وبين التدابير الأوسع نطاقا المتعلقة بالسياسة العامة وبالجوانب المالية والتي تندرج ضمن مسؤولية الحكومة.
- وعلى الرغم من أن التركيز على التعليم الابتدائي كان أمراً مسوغاً –نظراً لأن هذا هو السبيل الرئيسي لتحقيق التعليم للجميع– فإنه ظل محدوداً أيضاً نظراً لأنه انطوى على إهمال لقضية أولئك الذين لم يتلقوا أي تعليم مدرسي أو أنهم زاولوا تعليمهم في المدرسة ولكن دون أن يصبحوا متعلمين.[2]
- إن من الصعب وضع تحديد دقيق للأهداف 1 و3 و4، كما أن الإشارة إليها تتناول جوانبها النوعية وليس الكمية. وعلى ذلك فإن من الصعب أيضا رصد وقياس التقدم المحرز نحو تحقيق هذه الأهداف. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يتضمن تعبير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (وهما موضوع التقرير للسنة القادمة) قضايا الصحة والتغذية وأنشطة التربية والرعاية، ومع ذلك فإنه لا يوجد تعريف قياسي متفق عليه بهذا الشأن. بل إن الأمر الأصعب من ذلك هو عملية التحديد، ومن ثم القياس والرصد، لجميع أهداف

الإطار 1.1 إطار عمل داكار وأهداف التنمية

أهداف داكار الستة للتعليم للجميع

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

2 – العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات وعلى الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة.

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

1 - ظلت مبادرة المسار السريع إلى عهد قريب تعنى بالتعليم الابتدائي على سبيل الحصر (انظر الفصل 4).

2 - انظر الفصل 3. على الرغم من توفير المزيد من المدارس فإن العديد من الآباء يعيشون في فقر شديد يجعلهم غير قادرين على تحمل التكاليف (المباشرة وغير المباشرة) لتعليم أبنائهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من الأطفال الفقراء لا يبلغون المستوى المنشود في التعلم لأسباب تتعلق بسوء الحالة الصحية، وسوء التغذية، وعدم وجود بيئة مؤاتية للتعلم في نطاق الأسرة أو المجتمع المحلي، ووجود المدارس على مسافة بعيدة جداً من منازل التلاميذ، واستخدام لغة في التدريس غير مألوفة للتلاميذ، وما إلى ذلك. وعلى هذا، فإنه بالإضافة إلى الأطفال الذين لا يلتحقون بالمدارس أصلاً، فإن هناك الكثير من الأطفال الآخرين الذين لا يكملون التعليم الابتدائي؛ وسيصبح هؤلاء جميعا شباباً وراشدين غير متعلمين يحتاجون إلى تعليم أساسي، بما في ذلك إلى مهارات القرائية.

للألفية

4 – تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

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

6 – تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفا بها ويمكن قياسها، لاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية.

المصدر: UNESCO (2000*b*)

- **الأهداف الإنمائية للألفية**
  - الهدف 2: تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

الغاية 3: كفالة تمكن الأطفال في كل مكان، سواء الذكور أو الإناث منهم، من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بحلول عام 2015.

  - الهدف 3: تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة

الغاية 4: إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، ويفضل أن يكون ذلك بحلول عام 2005، وبالنسبة لجميع مراحل التعليم في موعد لا يتجاوز عام 2015.

المصدر: United Nations General Assembly, Resolution A/56/326, 6 Septembre 2001.

توجد لدى البلدان تفسيرات مختلفة لتعبير «المهارات الحياتية»، وذلك مما يعقد عملية الرصد

الإطار 1.2 تفسير الهدفين 3 و4 للتعليم للجميع

لقد طرأ اختلاف على تفسير الهدفين 3 و4 للتعليم للجميع –ومن ثم على عملية رصدهما (حتى فيما بين التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع)، وذلك بسبب عدم وجود توافق في الآراء بشأن كيفية تعريف وقياس مصطلحي «محو الأمية» و «الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية».

الهدف 3: يجري توفير التعلم واكتساب المهارات الحياتية في إطار برامج للتعليم النظامي أو غير النظامي. وتطبق الأعداد الغفيرة من المؤسسات العاملة في توفير هذه البرامج التعليمية مبادئ توجيهية شديدة التنوع. ومن أجل الحد من العوائق التي تحول دون الانتفاع بالتعليم، فإنه يتعين على هذه المؤسسات أن تتيح خيارات مرنة للفئات السكانية (المختلفة بالنسبة لكل بلد) التي كانت محرومة من فرص التعلم. والأمر الذي يزيد في تعقيد عملية الرصد هو أنه توجد لدى البلدان تفسيرات مختلفة لتعبير «المهارات الحياتية»، بحيث أن كل بلد يعطي أولويات مختلفة لهذه المهارات. فعلى سبيل المثال، تنظر بعض البلدان إلى المهارات الحياتية على أنها المهارات العملية والتقنية، في حين يرى البعض الآخر أنها تتمثل في مهارات القراءة والكتابة، وهناك طائفة ثالثة من البلدان ترى أن هذه المهارات تشمل المهارات السيكولوجية الاجتماعية. وتميل بلدان في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، على سبيل المثال، إلى التشديد (أكثر مما تفعل البلدان الأخرى) على المهارات النقدية والتصورية لحل المشكلات، معتبرة أن هذه المهارات هي الأكثر أهمية بالنسبة للحياة اليومية. ويمكن أن ينظر أيضا إلى «المهارات الحياتية» باعتبارها تمثل تلك الأدوات (مثل المعارف الصحية) التي يتعين أن يملكها الفرد لكي يغير سلوكه، وذلك مما يثير التساؤل حول ما إذا كان ينبغي أن تتركز عملية الرصد على المهارات أو على التغييرات في السلوك. وباختصار، فقد تبين أن من المشكوك فيه أن يتم التوصل إلى تفسير موحد ورصد شامل للهدف 3.

الهدف 4: كان هناك تقليديا (وكذلك في تقرير عام 2005) عاملان توليا تحديد المؤشرات لمعدلات محو الأمية المعلنة في إطار الهدف 4 وهما: (أ) تعريف اليونسكو لمحو الأمية على أنه يتمثل في «قدرة الشخص على أن يقرأ ويكتب بفهم بيانا قصيراً وبسيطا عن حياته اليومية»، (ب) البيانات المتاحة عن التحصيل الدراسي. واشتملت طرائق تقديم المعلومات على التبليغ الذاتي وعلى ردود أرباب الأسر على الاستقصاءات، بالإضافة إلى التقديرات المتعلقة بالصفوف التعليمية التي يتم الوصول إليها، بيد أن هذه الطريقة تستبعد القياس الموضوعي وكذلك أي اعتبار للسياق (انظر الفصل 7).

ويمكن أن يكون تفسير عبارات مثل «حاجات التعلم» و «التعلم الملائم» و «المهارات الحياتية» موضع نقاش، ولكن جوهر الهدفين 3 و4 يظل يتعلق بالانتفاع المتكافئ بالتعليم. ومن هذا المنطلق، ينبغي لعملية رصد هذين الهدفين أن تشمل على الأقل جمع بيانات عن معدلات محو الأمية ومستوى المشاركة في البرامج التعليمية (معدلات القيد) كمؤشرات للانتفاع المتكافئ بالتعليم. وسوف تتضمن التقارير العالمية المقبلة لرصد التعليم للجميع مزيداً من البحث بشأن رصد الهدفين 3 و4.

المصدر: Maurer (2005), OECD (2005*b*).

التعليم للجميع المتعلقة بالانتفاع المتكافئ ببرامج للتعلم واكتساب المهارات الحياتية، وببرامج للتعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار (الهدف 3 والجزء الثاني من الهدف 4 من أهداف التعليم للجميع). وقد عبرت التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع عن هذه الأهداف بأشكال متباينة، كما أن هناك في الواقع مفاهيم كثيرة مختلفة لهذه الأهداف (الإطار 1.2)؛ ويعتزم فريق التقرير وضع طرائق ملائمة لرصد هذه الأهداف

الإطار 1.3 تنمية المهارات للشباب والكبار في السنغال

في السنغال، يرمي برنامج تنمية المهارات للشباب والكبار إلى وضع تحديد أكثر دقة للهدف 3 للتعليم للجميع، وذلك من أجل تعزيز الإنصاف والدمج الاجتماعي الاقتصادي الملح للفئات السكانية المحرومة من فرص التعلم. وعلى ضوء تجربة السنغال المحدودة في توفير التعليم للشباب والكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس، بدأت وزارة التربية، ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية (IIEP)، وقسم التعليم الثانوي والتقني والمهني في اليونسكو بإنشاء مركز للتنسيق خارج عن إدارة التخطيط والإصلاح التربوي في السنغال، بهدف جمع آراء مختلف المشاركين في البرامج.

وقد أجريت دراسة أولية للبرامج الموجهة إلى ثلاث فئات سكانية – المهنيات (في قطاع الأغذية والزراعة)، والشباب في الداراس (المدارس القرآنية)؛ والمتمهّنين وأولئك الذين لم ينخرطوا بعد بالتدريب المهني – وساعدت هذه الدراسة في تحديد مدى ملاءمة المبادرات لفئات مختلفة من الدارسين. وتبين من الاستقصاء الأولي أنه ينبغي للبرامج أن تولي العناية أيضاً لعوامل مثل العمر، والجنس، وجمع البيانات، ونشر البيانات على الانترنيت، والشراكات. وإن الدعم الذي يقدمه معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية يستهدف على وجه الخصوص الشباب غير المتمهّنين، مع السعي إلى إيجاد حلول لأوضاعهم، وتتمثل إحدى نقاط القوة لبرنامج تنمية المهارات للشباب والكبار في شبكته التي تضم شركاء له في مختلف القطاعات، بما في ذلك ممثلو الحرفيين، والإدارات، والسلطات المحلية، والرابطات، والجهات المانحة.

المصدر: Delluc (2005).

الهامة ولكن المفتقرة إلى الدقة، وذلك بما يتمشى مع تزايد الاهتمام بهذه الأهداف لدى البلدان النامية. ففي السنغال، على سبيل المثال، جرت مناقشات حية في عام 2004 في إطار «برنامج تنمية المهارات للشباب والكبار (الإطار 1.3).

محو الأمية من أجل تأمين الحقوق وتعزيز القدرات وتحقيق التنمية

وفقا لما ذكر أعلاه، فإن الموضوع الخاص للتقرير لهذه السنة هو محو الأمية الذي يشكل أيضاً موضوع الجزء الأول من الهدف 4.

تعريف محو الأمية

لا يوجد تعريف دولي قياسي لمحو الأمية يلم بكافة جوانبه. وثمة في الواقع مفاهيم عديدة مختلفة لمحو الأمية، بل إن بعضها يتسم بالتناقض.[3] ولئن كان هذا التقرير يعترف بأن هناك مفاهيم أخرى لمحو الأمية تساعد على توضيح أبعاده، فإنه يعتمد، لأغراض عملية، التعريف الذي وضعته اليونسكو (1978) لمصطلح «محو الأمية الوظيفي» على النحو التالي: «يعد متعلما وظيفيا كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع أيضا مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه». ولذلك فإن عبارة «محو الأمية» تشير، في هذا التقرير، إلى كمية متصلة، ومرتبطة بسياق معين، من مهارات القراءة والكتابة والحساب التي تم اكتسابها وتطويرها من خلال عمليات للتعلم والتطبيق داخل المدارس وفي بيئات أخرى ملائمة للشباب والكبار.

وحتى مع اعتماد هذا التعريف العملي، فإنه لا يوجد هناك قياس موحد وقابل للمقارنة على الصعيد الدولي فيما يخص محو الأمية؛ وكما يوضح الفصل 6 أيضا، فإن معدلات محو الأمية التي يوردها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تعتبر من بين البيانات الإحصائية الدولية الأقل دقة في مجال التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، توجد مشكلتان أخريان تتعلقان بصياغة الهدف الخاص بمحو الأمية. فأولاً، تتجاهل هذه الصياغة المسألة الحيوية المتعلقة باللغة (أي محو الأمية بأي لغة؟).[4] وثانيا، هناك مشكلة تعريفية تتعلق بالصياغة الدقيقة للهدف: فمن حيث المبدأ، يتعذر تحقيق تحسين بنسبة 50% في معدلات محو الأمية بالنسبة للبلدان التي توجد فيها بالفعل معدلات لمحو الأمية تزيد على 67%. ولذلك فإن هذا التقرير ينحو منحى عمليا فيفسر هذا الهدف على أنه يعني تخفيضا بنسبة 50% في معدلات الأمية، وذلك تمشيا مع الصياغة والمقاصد المعتمدة في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع المعقود في جومتيين عام 1990 والذي تم فيه استهلال حركة التعليم للجميع برمتها.[5]

وفي الوقت الحاضر، ووفقا للطرق التقليدية للقياس، فإن زهاء 771 مليونا من الراشدين هم أميون، وتشكل النساء ثلثي هؤلاء الأشخاص.[6] وهذا ما يمثل، بالنسبة لخمس الراشدين من سكان العالم، انتهاكا خطيراً لحقوق الإنسان. وهو يشكل أيضا عائقا كبيراً أمام تعزيز القدرات البشرية وتحقيق الإنصاف والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولاسيما بالنسبة للنساء.

منافع محو الأمية

إن التعلم يعطي قيمة إضافية لحياة الشخص المعني. ومحو الأمية يمكن أن يؤدي دوراً مؤثراً في السعي إلى تحقيق التنمية – على المستوى الشخصي وعلى صعيد الأسرة والمجتمع المحلي، وكذلك على المستويات الأوسع نطاقاً للأمم والمناطق والعالم بأسره.

وإن حرمان الطفل من الحق في الحصول على تعليم ابتدائي جيد لا يعني حرمانه في مرحلة الطفولة فحسب: فهذا الطفل سيبقى معوقاً طوال العمر – حيث أنه سيكون عاجزاً عن التعامل مع أوضاع تتطلب منه معرفة القراءة والكتابة والحساب – إلا إذا أتيحت له إمكانية الانتفاع بفرص تعليمية في مرحلة الشباب أو مرحلة الرشد. وثمة علاقة وثيقة بين عدم التعلم وحالة الفقر، بالمعنى الاقتصادي

3 - انظر الفصل 6.

4 – يرد تحليل موسع لمسألة اللغة في الفصول 6 و8 و9.

5 – دعت «هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية» التي تم الاتفاق عليها في جومتيين، تايلاند، إلى «تخفيض معدل الأمية بين الكبار بحلول عام 2000 إلى نصف مستواه في عام 1990».

6 – إن قياس محو الأمية، ومن ثم رصده، ليسا من الأمور اليسيرة. ويناقش الفصل 7 هذه المسألة؛ ويقدم الفصلان 2 و7 بيانات أساسية عن محو الأمية في العالم، بالنسبة للوقت الحاضر وعبر التاريخ.

وبالمفهوم الأوسع المتمثل في الحرمان من القدرات. فمحو الأمية يعزز قدرات الأفراد والأسر والجماعات على الانتفاع بالفرص الصحية والتعليمية والسياسية والاقتصادية والثقافية وبالخدمات المتاحة. ويكتسي محو أمية النساء والفتيات أهمية كبرى بالنسبة لمعالجة قضية اللامساواة بين الجنسين. ولئن كانت المنافع التي يكفلها التعليم النظامي للنساء معروفة إلى حد كبير، فإن هناك قدراً أقل من المعرفة للمنافع التي يوفرها لهن التعليم غير النظامي؛ ذلك أن محو الأمية يسهم على نحو إيجابي في تمكين النساء، وقد ذكر العديد من النساء اللواتي استفدن من برامج التعليم الأساسي ومحو الأمية للكبار أنه تكوّن لديهن، نتيجة لذلك، شعور بتعزز قدراتهن الشخصية.

وفي الواقع فإن محو الأمية يندرج في صميم التعليم، ولاسيما التعليم للجميع بما فيه من تركيز على التعليم الأساسي. ومحو الأمية يمكن الناس من فهم المعلومات المجردة واللغة، سواء اللغة الشفهية أو المكتوبة. ومن هذا المنطلق، فإنه يمهد السبيل إلى مزيد من التعلم، ووفقا لما نصت عليه المادة 1 من الإعلان العالمي حول التربية للجميع[7] (جومتيين، تايلاند، 1990) وجرى التأكيد عليه من جديد في داكار (السنغال، 2000)، فإن الإلمام بالقراءة والكتابة والقدرة على إجراء العمليات الحسابية يعتبران أداتين رئيسيتين للتعلم في إطار التعليم الأساسي. وقد جرى إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003–2012) نظراً لأن «تعميم القراءة والكتابة هو لُب عملية توفير التعليم الأساسي للجميع، وأن إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة والسلام والديمقراطية» (United Nations, 2002*b*).

ويعد محو الأمية أيضا عاملا هاماً في تحقيق الأهداف الأخرى للتعليم للجميع. ويرجح أن تكون الأمهات المتعلمات أكثر نزوعاً إلى إرسال أبنائهن إلى المدرسة من الأمهات اللواتي لم يتلقين أي تعليم (Schultz, 1993;Comins et al., 1992). ويصدق هذا القول أيضا بالنسبة للآباء الذين شاركوا في برامج لمحو أمية الكبار. وقد ازداد التحاق الأطفال بالمدارس عندما التحق آباؤهم بصفوف محو الأمية في بنغلاديش (Cawthera, 1997) ونيبال (Burchfield, 1997). ويكون الآباء المتعلمون في أكثر الأحيان قادرين على دعم أبنائهم بطرق عملية، مثل مقابلة المعلمين والتحادث مع أبنائهم بشأن التقدم المحرز، وذلك كما يشاهد في نيبال (Burchfield et al., 2002a) وأوغندا (Car-Hill et al., 2001). وتزداد استفادة الأطفال من التعليم عندما تتضمن دورات محو الأمية تثقيفاً للآباء بشأن الطرق التي يمكنهم اتباعها لمساعدة أبنائهم في دروسهم، بالإضافة إلى معلومات عن مضمون المنهج الدراسي، وذلك كما يلاحظ في نيبال وجنوب أفريقيا وتركيا (Bekman, 1998; Oxenham, 2004*a*).

بيد أن من المهم أن نلاحظ هنا أن هذه التأثيرات ليست تلقائية، بل هي تتحقق فقط عندما يكون الأفراد قادرين على ممارسة مهاراتهم المتعلقة بالقرائية، وهذا يقتضي وضع وتطبيق سياسات أوسع نطاقا في مجال التنمية والحقوق. وفي الواقع، فإن محو الأمية في حد ذاته ليس هو الحل الوحيد للعلل الاجتماعية كالفقر وسوء التغذية والبطالة، ولكنه يعد عاملاً من العوامل التي تساعد في التغلب عليها.

الحق في محو الأمية

إن محو الأمية حق من الحقوق، وهو يعد بالفعل جزءاً أساسياً من حق كل فرد في الحصول على التعليم، الذي يقر به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.[8] ويشكل محو الأمية أيضاً وسيلة لتحقيق حقوق إنسانية أخرى. فالأشخاص الذين يستطيعون استخدام مهارات القرائية للدفاع عن حقوقهم المشروعة يتمتعون بميزة إضافية كبيرة بالمقارنة بأولئك الذين لا يملكون هذه القدرة. وبالفعل، ففي أغلب الأحيان يكون الأشخاص الأشد فقراً والأكثر استبعاداً على الصعيد الاجتماعي والأقل تعلما (ولاسيما النساء منهم) هم الذين تنتهك حقوقهم من جانب الأشخاص الأكثر نفوذاً. ذلك أن عجزهم عن القراءة والكتابة والحساب يحرمهم من معرفة حقوقهم ومعرفة سبل المطالبة بها. وهو يحد من قدرتهم على المشاركة في الحياة السياسية لمجتمعهم. وأخيراً فهو يحرمهم من إسماع صوتهم.

إن محو الأمية حق من الحقوق، وهو يعد بالفعل جزءاً أساسياً من حق كل فرد في الحصول على التعليم

هل يتجدد التأكيد على محو الأمية؟

ثمة دلائل على أن محو الأمية يحظى الآن باهتمام متزايد. وكما ذُكر أعلاه، فقد أعلنت الأمم المتحدة الفترة 2003–2012 باعتبارها عقد محو الأمية. وأعد البنك الدولي من جانبه في السنوات الأخيرة عدة بحوث عن محو الأمية. وبالإضافة إلى المنظمات الدولية، بدأت بعض البلدان تولي في الآونة الأخيرة عناية متزايدة لمحو الأمية (الإطار 1.4)، ملتحقة بذلك ببلدان أخرى مثل بنغلاديش والصين والهند التي حققت كلها نتائج ملموسة خلال عقد التسعينات.

الأفراد المتعلمون والمجتمعات المتعلمة

لقد جرى التعبير عن أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية المتعلقة بالتعليم من حيث صلتها بالأفراد؛ وبالفعل، فإن الجزء المتعلق بمحو الأمية من الهدف 4 قد صيغ على أساس تحقيق زيادة كمية في معدلات محو الأمية. بيد أن التعليم –ومن ضمنه محو الأمية– لا يعني الأفراد فحسب، كما قد يوحي بذلك إطار منفرد للحقوق

7 – «ينبغي تمكين كل شخص – سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً – من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم. وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلم»

8 – حققت الهيئات المعنية بالمعاهدات والهيئات القضائية بعض التقدم في إعداد المتطلبات – وتحديد الانتهاكات – لحق جميع البشر في التعليم. وكما سيبين الفصل 5 فإن الحق في التعليم يرتبط في معظم الحالات، بصورة صريحة أو ضمنية، بالحق في محو الأمية.

الإطار 1.4 اهتمام متجدد بمحو الأمية

تشمل التطورات التي طرأت مؤخراً على الصعيد الوطني، والمندرجة في إطار عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، ما يلي:

- قيام البرازيل في 2003 بالشروع في تنفيذ برنامج متسارع باسم «البرنامج البرازيلي لمحو الأمية» بمشاركة هامة من الحكومات المحلية والمنظمات غير الحكومية؛
- قيام بوركينا فاسو بإنشاء صندوق لمحو الأمية وللتعليم غير النظامي في عام 2001، وإنشاء وزارة لمحو الأمية وللتعليم غير النظامي في عام 2002؛
- قيام رئيس إندونيسيا في عام 2004 بالإعلان عن بدء تنفيذ حركة وطنية لمحو الأمية؛
- قيام المغرب في عام 2002 بإنشاء كتابة الدولة المكلفة بمحو الأمية والتربية غير النظامية؛
- قيام موزمبيق بإعادة إنشاء مديرية وطنية لمحو أمية الكبار في عام 2000، ثم باستهلال استراتيجية جديدة لمحو أمية الكبار؛
- قيام نيكاراغوا بزيادة حصة تعليم الكبار من الميزانية الإجمالية للتعليم من 15% في 2000 إلى 2.2% في 2002؛
- قيام رواندا بنقل المسؤولية عن محو أمية الكبار إلى وزارة التربية في عام 2004، وإجراء حصر للموارد المتاحة لمحو الأمية، ووضع الخطوط العامة لسياسة واستراتيجية جديدتين لمحو الأمية؛
- مواصلة السنغال التزامه القوي باتباع نهج قائم على الشراكة بين القطاع الخاص والقطاع العام (يسمى «الحفز على تأدية الأعمال») للنهوض بمحو أمية الكبار؛
- شروع فنزويلا في تنفيذ حملة ميسيون روبنسون لتوفير محو الأمية لجميع الشباب والكبار وتوفير التعليم حتى الصف السادس على الأقل لجميع الأطفال.

ويتضمن الفصل 9 معلومات تفصيلية بشأن العديد من الأمثلة التي أشير إليها بإيجاز في هذا الإطار.

الإطار 1.5 بناء المجتمعات المتعلمة: اليابان

اليابان

تمثل اليابان مجتمعا على درجة عالية من التعلم، مع معدلات محو شامل للأمية تقريبا وبيئة مؤاتية للتعلم إلى حد كبير. وخلال التاريخ الطويل لهذا البلد (أكثر من ألف وخمسمائة عام) تطورت القرائية اليابانية عبر عدة مراحل من تطويع الحروف المستوردة. وقد جاء فن الكتابة إلى اليابان في البداية في شكل «الكانجي»، أو اللغة الصينية المكتوبة. وخلال عدة قرون كان هناك تطور أدى إلى ظهور كتابة جديدة تسمى «الكانا»، وذلك في محاولة لتبسيط الحروف الصينية بحيث تدل على أصوات وليس على معان. وبحلول القرن السادس عشر، الذي اطلع فيه اليابانيون لأول مرة على الحروف الهجائية من الطراز الغربي، كان قد ترسخ نمط إملائي يضم خليطاً من الكانجي والكانا. وقد اتخذت مبادرات عديدة لتوحيد اللغة اليابانية المكتوبة وتبسيطها، ولاسيما بعد تكثيف الاتصالات مع الغرب في القرن التاسع عشر، وأدرجت بعض الحروف الهجائية الرومانية في الكتابة اليابانية. بيد أنه لم يجر قط اعتماد الكتابة الهجائية ولا التخلي تماما عن النظم القديمة للكتابة.

ولكن مع ظهور التكنولوجيات الجديدة لمعالجة النصوص وللمعلومات والاتصال بات يتعين أن ينظر إلى الحروف الهجائية كجزء لا غنى عنه في القراءة اليابانية. ومن ثم فإن الوسائط الإلكترونية في اليابان قد قامت على هذا النحو بترويج الحروف الهجائية وتعزيز نظام الكتابة التقليدي في آن معاً.

ويستنتج من التجربة اليابانية الأمران التاليان: أولاً، أن نظم الكتابة تتطور ليس فقط وفقا للاحتياجات العملية في مجال تسجيل المعلومات واستعادتها؛ بل كذلك استجابة لمتطلبات أخرى، مثل السيطرة الاجتماعية؛ وثانيا، أن «القرائية» لا تعني مجرد معرفة «كتابة» معينة. ففي اليابان توجد عدة أنماط من الكتابة، ولكل منها مكانته الخاصة؛ ومن ثم فإن نظام الكتابة يظل يتسم بتعقيد مفرط، وذلك مما يجعل من الصعب الإبقاء على تعميم القرائية بدون توفير التعليم المدرسي على نطاق واسع.

والقدرات، بل هو ينطوي أيضا على بعد اجتماعي بالغ الأهمية. فمدخلات التعليم (مثل الموارد المادية والبشرية)، ونتائجه (مثل اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب)، وعملياته (مثل المناهج الدراسية وأساليب التعليم) ذات الصلة بالأفراد تتأثر إلى حد كبير بالبيئة الاجتماعية. وعلاوة على ذلك، فإن المدى الذي يبلغه المجتمع في تيسير تحقيق النتائج التعليمية وتعزيزها وإدامتها يؤثر تأثيراً هائلاً على حجم الطلب على هذه المهارات وعلى القيمة التي تعطى لها.

ومن ثم فإن «المجتمع المتعلم» هو أكثر من مجرد مجتمع تتوافر فيه معدلات عالية لمحو الأمية؛ فهو بالأحرى مجتمع «تشكل فيه الجوانب الهامة للحياة الاجتماعية، كالاقتصاد والقانون والعلوم والإدارة، ما يمكن أن نطلق عليه تسمية 'المؤسسات النصية'» (Olson and Torrence, 2001). ويقدم الإطار 1.5 ثلاثة أمثلة على بلدان نجحت، بطرق مختلفة، في بناء مجتمعات متعلمة.

وعلى الرغم من أن مفهوم المجتمع المتعلم يرتبط إلى حد كبير بسياق محدد، كما يدل على ذلك الإطار 1.5، فقد تم استخلاص بعض الدروس العامة في هذا المجال. فأولاً، ينبغي للمجتمعات المتعلمة أن تمكن الأفراد والجماعات من اكتساب مهارات القرائية الملائمة وتنميتها واستخدامها. وقد تحقق ذلك بوجه عام من خلال تشكيلة من ثلاث استراتيجيات[9] تشمل حتما كل هدف من الأهداف الستة للتعليم للجميع:

- تمكين الأطفال من اكتساب القرائية من خلال تعليم ابتدائي جيد: السبيل الرئيسي لاكتساب القرائية يكون عن طريق مدارس ابتدائية جيدة تجري فيها

9 – انظر الفصل 9 للاطلاع على مزيد من المعلومات عن هذه الاستراتيجيات.

وكوبا وألمانيا

كوبا

في عام 1961 نظمت في كوبا حملة لمحو الأمية استهدفت (أ) توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال في السن المدرسية، بهدف القضاء على الأمية في المستقبل، (ب) شن حملة لمحو الأمية على الصعيد الوطني، (جـ) شن حملة لما بعد محو الأمية للحيلولة دون الارتداد إلى الأمية نتيجة للانقطاع عن استعمال مهارات القرائية، ومن أجل تأمين تعليم منتظم مدى الحياة. وخلال سنة واحدة تم محو الأمية لأكثر من 700 000 شخص (في بلد لا يتجاوز عدد سكانه 7.5 مليون نسمة).

واستمدت هذه الحملة زخماً قوياً من التوجه القائم على العدالة الاجتماعية، وتم خلالها توفير أعداد كبيرة من قاعات الدراسة: ففتحت 10 000 قاعة في يوم واحد، وعين للعمل فيها معلمون مؤهلون من غير الموظفين، بالإضافة إلى الآلاف من الشباب من ذوي المستوى التعليمي الجيد الذين لبوا الدعوة الثورية للخدمة في أي مكان (مثل المناطق الجبلية النائية التي يصعب الوصول إليها) كمعلمين متطوعين. وبالإضافة إلى ذلك، قام الآباء والجيران ومنظمو المجتمع المحلي، والتلاميذ والمعلمون أنفسهم، بالمساعدة في تهيئة أماكن وقطع أثاث بسيطة.

واليوم، وبعد التحرر من الأمية (كما أعلن فيدل كاسترو في كانون الأول/ديسمبر 1961)، فقد أخذت المدارس الكوبية طابعا مغايراً تماماً؛ فالمعلمون أصبحوا مؤهلين بشكل جيد وبات التعليم مكفولاً للجميع. وعلاوة على ذلك، أصبحت توجد هناك «بيئة مؤاتية للتعلم» ذات تأثير قوي، مع توافر الموارد اللازمة لإدامة القرائية وتنميتها، واستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال (من خلال الإذاعة والتلفزيون والفيديو بصورة رئيسية).

ألمانيا

لم يكن في ألمانيا تجانس لغوي في أي وقت من الأوقات. بيد أنه في القرن السادس عشر بدأ يسود في البلاد نوع من اللغة الألمانية العالية بعد انتقال المراكز الاقتصادية إلى الجنوب. ولم يبدأ استخدام نوع من اللغة الألمانية العالية الشفهية على نطاق واسع إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الذي شهد إعادة توزيع السكان بعد عملية التصنيع والتحول الحضري. وتسارعت هذه الحركة في القرن الماضي بتأثير وسائل الإعلام الجماهيرية – الإذاعة أولاً، ثم التلفزيون.

وثمة عاملان كان لهما تأثير كبير في تنمية القرائية في ألمانيا وهما: إضفاء الطابع القومي على الثقافة (مما أسفر عن اتخاذ اللغة الألمانية العالية لغة رسمية للإدارة والتعليم بعد المرحلة الابتدائية، وإلى اتخاذها – مع اللغة اللاتينية – لغة للكنيسة وللآداب)، وإشراف الحكومة على التعليم (الذي تركز بصورة رئيسية على القراءة، ولكنه بدأ منذ أواخر القرن السابع عشر يشمل المحاسبة والمزيد من استخدام الكتابة في أنشطة مثل تحرير الصحف والرسائل).

وفي القرن التاسع عشر تضاءل استخدام اللغة اللاتينية وتم إقرار نمط إملائي للغة الألمانية ووضع قواعد له بصورة رسمية. وعلى أثر تطبيق مبدأ التعليم الإلزامي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ارتفعت معدلات محو الأمية بين السكان فأصبحت تتراوح بين 90% و95% . وكان من بين العوامل الرئيسية التي أتاحت تحقيق هذه المعدلات العالية لمحو الأمية اعتماد نظام للكتابة يستند إلى معرفة اللغة الوطنية وأنواع من اللغات المحلية على حد سواء. ولئن كانت أوجه الاستعمال الأكثر رسمية للغة الألمانية العالية تتيح الوصول إلى البنى المتعلمة، فإن الأنواع الإقليمية للغة الألمانية العالية تظل شائعة الاستعمال.

المصدر: Coulmas (2001) and Maas (2001), in Olson and Torrance (2001); Keeble (2001).

المدرسة اليوم لا تحل مشكلة تحقيق القرائية لجميع الأطفال

عملية التعلم. وهذا يتطلب إلحاق جميع الأطفال – البنات والصبيان على السواء – بالمدارس الابتدائية، مع ضمان التكافؤ والإنصاف بين الجنسين في الالتحاق الأولي بالمدارس[10]، ومواصلة القيد وتحقيق نتائج دراسية، وتحسين نوعية التعليم[11] في هذه المدارس (بصورة مباشرة وغير مباشرة، وذلك، على سبيل المثال، من خلال الهدف 1 للتعليم للجميع –توفير برامج للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تتيح للأطفال من الأوساط المحرومة أن يلتحقوا بالمدارس الابتدائية بعد أن يكونوا قد حصلوا على إعداد جيد).

- تمكين الشباب والكبار من اكتساب القرائية وتنميتها (بما في ذلك في إطار الاستجابة للطلب على مهارات جديدة للقرائية) من خلال برامج التعلم للشباب والكبار: فالمدرسة اليوم لا تحل مشكلة تحقيق القرائية لجميع الأطفال، بل أقل من ذلك بالنسبة للعدد الضخم من الشباب والكبار الذين حرموا من الحصول على المهارات الأساسية للقرائية، أو الذين تعلموا القراءة والكتابة والحساب ولكنهم لا يستطيعون استخدام مهاراتهم المتعلقة بالقرائية أو أنهم فقدوا هذه المهارات بمرور الزمن. ويشدد الهدفان 3 و4 للتعليم للجميع على ضرورة توفير

10 – انظر التقرير لعامي 2003/2004 الذي يركز على الهدف 2: تحقيق التكافؤ والإنصاف بين الجنسين في مجال التعليم.

11 – انظر التقرير لعام 2005 الذي يركز على الهدف 6: ضمان جودة التعليم، ولا سيما على مستوى التعليم الابتدائي.

برامج لمحو الأمية وخطط لتعليم/ تدريب الكبار استجابة لهذه التحديات.

- تهيئة **بيئات يمكن أن يزدهر فيها محو الأمية** وتحظى قيمته بالتقدير من جانب الأفراد والأسر والمدارس والمجتمعات المحلية.

وثانيا، ينبغي للمجتمعات المتعلمة أن تقوم بتوفير وتنمية محو للأمية يلائم المواطنين والجماعات المحلية والأمة، وأن تقر في الوقت ذاته بالاحتياجات والأولويات المتنوعة لمختلف الفئات السكانية– ولاسيما الفئات المحرومة والمستبعدة.[12] وينبغي أن يستند توفير محو الأمية وتنميته إلى الأسس التالية:

- الاستجابة المدروسة للطلب على محو الأمية، مع مراعاة بعض العوامل مثل الجنس، والعمر، والظروف الريفية والحضرية، ومستويات الحفز، واللغة؛
- اتخاذ قرارات متأنية بشأن اللغة– بما في ذلك استخدام نمط إملائي يعكس المهارة اللفظية للدارسين ويستند إلى أسس متينة من القرائية الأولية باللغة الأم؛
- استخدام منهج دراسي ملائم وأساليب مناسبة للتعليم والتعلم؛
- اعتماد استراتيجية وطنية لمحو الأمية محددة على نحو جيد وتعالج مسائل من بينها قضايا اللغات، والكتب، وغير ذلك من الوسائط والمعلومات.

ينبغي للمجتمعات المتعلمة أن تقوم بتوفير وتنمية محو للأمية يلائم المواطنين والجماعات المحلية والأمة

ومن ثم فإن محو الأمية يندرج في صميم التعليم للجميع، كما أن الحاجة الضمنية لبناء مجتمعات متعلمة تشكل عاملاً للربط بين أهداف التعليم للجميع الستة في مجملها. ويشكل محو الأمية في الوقت ذاته نتيجة (مثل معرفة القراءة والكتابة والحساب)، وعملية (حيث يجري التعليم والتعلم في إطار برامج التعليم النظامي أو التعليم غير النظامي أو في شبكات التعليم غير الرسمية)، ومدخلاً (لأنه يمهد السبيل إلى: تنمية المهارات المعرفية؛ والمشاركة في فرص التعلم مدى الحياة، بما في ذلك فرص التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، والتعليم المستمر؛ وتوفير تعليم أفضل للأطفال؛ وإجراء عمليات تنمية مجتمعية أوسع نطاقا).

المخطط العام للتقرير

يتضمن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الأمور التالية:

- تقييما للتقدم المحرز (على غرار ما ورد في التقارير السابقة) نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع في كافة أنحاء العالم، ولاسيما في البلدان النامية والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، يبين أن التقدم متواصل ولكنه يظل غير كاف إذا ما أريد تحقيق الأهداف المحددة، وخاصة في مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية (الفصل 2)؛
- دراسة للالتزامات الوطنية بتحقيق التعليم للجميع – ولاسيما من خلال النظر في الخطط ومستويات التمويل الوطنية وفي سياسات إعداد المعلمين – واستعراضاً للقضايا الأساسية المتعلقة بتحقيق التعليم للجميع، وخاصة سياسات الاستيعاب (ولاسيما استيعاب الفتيات والنساء)، ومعالجة عدم الاستقرار (سواء كان ناجما عن النزاعات أو عن عوامل اقتصادية)، وإنشاء مدارس تتوافر فيها شروط الأمن والصحة ويستطيع الأطفال أن يتعلموا فيها، والتعامل مع وباء فيروس الأيدز (الفصل 3)؛
- استعراضا للالتزامات الدولية بتمويل التعليم للجميع على ضوء التعهد المقطوع في إطار عمل داكار من أن «نقص الموارد لن يثني أيا من البلدان الملتزمة جديا بالتعليم للجميع عن تحقيق هذا الهدف» يتبين منه أنه حتى في حالة الوفاء بشتى التعهدات المقطوعة خلال عام 2005 بشأن زيادة المعونات – ولاسيما التعهدات المقطوعة في قمة مجموعة البلدان الصناعية الثمانية G 8 في غلينيغلز – فسوف يظل هناك نقص في الموارد اللازمة (الفصل 4)؛
- عرضا موجزا للأهمية القصوى لمحو الأمية باعتباره حقاً من حقوق الإنسان وكذلك من حيث إسهاماته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الفصل 5)؛

12 انظر الفصل 7 للحصول على لمحة عامة عن هذه الفئات.

- إشارة إلى أن من المهم أن يفهم مصطلح «محو الأمية» ليس فقط على أنه اكتساب مجموعة من مهارات القراءة والكتابة والحساب، بل كذلك باعتباره يمثل مجموعة من المهارات التي تنطوي على قيمة اجتماعية من حيث طرائق اكتسابها وتطبيقها (أو «ممارستها») (الفصل 6)؛ وكما ذكر أعلاه فإن الهدف لا يتعلق فقط باكتساب مهارات القرائية على صعيد الأفراد، بل يشمل أيضا بناء مجتمعات متعلمة تساعد على تنمية واستخدام هذه المهارات، وتستمد الدعم من خلال هذه التنمية وهذا الاستخدام؛
- عرضا موجزاً للبيانات المتاحة عن حالة محو الأمية في أرجاء العالم، استناداً إلى جهود الرصد التقليدية التي تميل إلى التركيز على مدى توافر مهارات القرائية لدى الأفراد أو افتقارهم إليها (الفصل 7)؛
- التوسع خارج إطار هذه البيانات للنظر في شروط القرائية وفي العناصر المحددة لها، من خلال وضع هذه الشروط والعناصر ضمن سياق اجتماعي معين، وذلك انطلاقا من أن بناء «مجتمعات متعلمة» نشيطة يشكل عاملاً رئيسيا في تعزيز القرائية (للأفراد وللمجتمعات على حد سواء) (الفصل 8)؛
- وانطلاقا من أن الهدف النهائي هو بناء المجتمعات المتعلمة، فإن التقرير يقترح نهجا ثلاثي المناحي لتناول سياسة محو الأمية يشمل التوسع في توفير التعليم (مع تجديد الالتزام بضمان جودته)، وإعداد برامج تعلم للشباب والكبار، وتعزيز ورعاية بيئات ثرية بالعناصر المؤاتية للتعلم (الفصل 9)؛
- الانتهاء إلى تقديم عرض موجز لبعض الأنشطة التي يتعين الاضطلاع بها على سبيل الأولوية على الصعيدين الوطني والدولي، إذا ما أريد التوصل إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع، ولاسيما محو الأمية، خلال السنوات العشر المتبقية حتى عام 2015 (الفصل 10).

© REUTERS

© EPA/SIPA

الفصل 2

التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع: إلى أين وصلنا؟

يقدم هذا الفصل تقييما لمدى التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، استنادا إلى أحدث البيانات عن التعليم في العالم للعام الدراسي 2003/2002. فما الذي حدث منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار عام 2000؟ وهل ثمة دلائل على أن هدف تكافؤ فرص الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي تحقق في عام 2005؟ وهل العالم سائر على طريق تحقيق التعليم للجميع في عام 2015؟

بعد تقديم خلاصة عن الوضع العالمي في عام 2002 ومقارنته بعام 1998، يدرس الفصل (أ) اتجاهات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ و (ب) التقدم المحرز في مجال تعميم التعليم الابتدائي، بما في ذلك التحدي المستمر فيما يتعلق بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس ؛ و(جـ) ارتفاع معدل المشاركة في التعليم الثانوي والجامعي؛ و(د) آخر عمليات تقييم نتائج التحصيل في التعليم المدرسي النظامي؛ و(هـ) تطور معدلات محو أمية الكبار. وأوليت قضايا الجنسين اهتماما خاصا في كل قسم من هذه الأقسام. ويقدم القسم الأخير خلاصة للتقدم الشامل من خلال مؤشر تنمية التعليم للجميع. كما استند إلى عمليات إسقاط من أجل تحليل التوقعات القطرية فيما يتعلق بتحقيق أهداف تعميم التعليم الابتدائي، وتحقيق المساواة بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وزيادة معدلات محو أمية الكبار، بحلول عام 2015.

التعليم: الصورة العالمية، 2002–1998

يمكن الحصول على قياس جامع جيد لنماذج القيد، ومن ثم لتطور النظام التعليمي في العالم، عن طريق إجراء مقارنات بين نسب القيد بحسب السن في مختلف مستويات النظام التعليمي. ويمثل المؤشر الناتج عن هذه العملية، وهو متوسط طول الحياة المدرسية، متوسط عدد السنوات التي يمكن أن يتوقع الفرد أن يصرفها في الدراسة.[1]

ويعرض الجدول 2.1 المتوسطات الإقليمية لطول الحياة المدرسية منذ التعليم الابتدائي وحتى التعليم الجامعي في عام 2002 مع التغيير الذي طرأ منذ عام 1998. والمتوسط العالمي يتراوح بين 10.5 سنة، منها 9.4 سنة في التعليم الابتدائي والثانوي، و1.1 سنة في التعليم بعد الثانوي. ويبين هذا الجدول أن متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة للطفل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يقل بخمس إلى تسع سنوات عن متوسط الحياة المدرسية للطفل في أوروبا الغربية أو في القارة الأمريكية. وطول الحياة المدرسية المتوقعة لأطفال جنوب وشرق آسيا والبلدان العربية هي أقل من ذلك بكثير. وثمة اختلافات هامة في داخل المناطق؛ ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي الدول العربية، يلاحظ أن الفارق في متوسط طول الحياة الدراسية بين البلدان ذات المعدلات العليا والبلدان ذات المعدلات الدنيا يزيد على أربعة أضعاف. (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 4).

وبصورة إجمالية، زاد متوسط طول الحياة المدرسية لأطفال العالم بمقدار 0.7 سنوات بين 1998 و2002. ومن المشجع أن أكبر تقدم في هذا المجال يلاحظ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث زاد المتوسط بمقدار 1.1 سنة، تليها أوروبا الوسطى والشرقية، وشرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية حيث بلغت الزيادة سنة لكل منها. أما منطقتا أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، حيث يبلغ مؤشر طول الحياة الدراسية أعلى مستوياته، فقد شهدتا أدنى زيادة في متوسط الحياة المدرسية (0.2 سنة).

1 – ينبغي توخي الحيطة في تفسير هذا المؤشر. فهو يتأثر،على غرار نسب القيد الإجمالية، بمدى إعادة الصفوف. وفي أكثر من عشرين بلدا تسهم إعادة الصفوف بزيادة أكثر من سنة في متوسط طول الحياة المدرسية، وحتى سنتين في الجزائر والبرازيل وغابون ورواندا وتوغو (معهد اليونسكو للتربية، 2004)

الجدول 2.1: متوسط طول الحياة الدراسية المتوقعة بحسب المناطق في عام 2002، والتغيير الذي طرأ منذ 1998

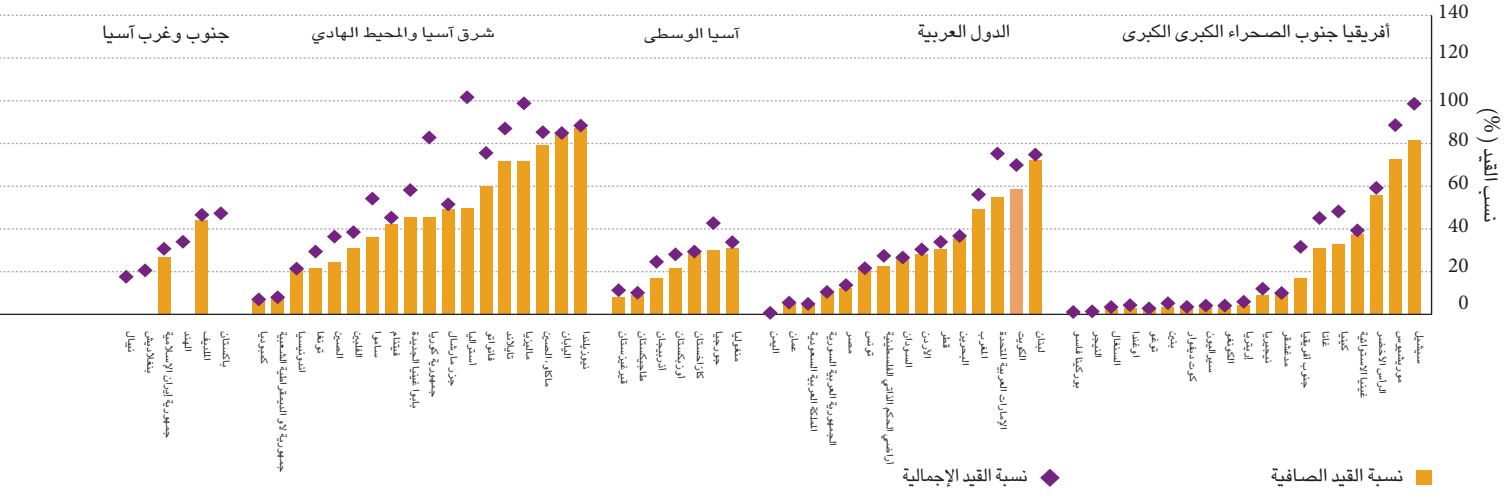
	متوسط طول الحياة المدرسية، بالسنوات 2002			التغيير 1998–2002		
	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث
العالم	10.5	10.8	10.2	0.7+	0.5+	0.8+
البلدان النامية	9.9	10.3	9.4	0.8+	0.6+	0.9+
البلدان المتقدمة	16.1	15.2	16.6	0.4+	0.2–	0.5+
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	12.6	12.4	12.8	0.7+	0.6+	0.7+
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	7.8	8.5	7.0	1.1+	1.1+	1.0+
الدول العربية	10.2	10.7	9.6	0.4+	0.2+	0.5+
آسيا الوسطى	11.5	11.6	11.4	0.7+	0.6+	0.7+
شرق آسيا والمحيط الهادي	11.2	11.3	11.0	1.0+	0.9+	1.1+
جنوب وغرب آسيا	9.1	9.7	8.4	0.6+	0.3+	1.0+
أمريكا اللاتينية والكاريبي	13.1	12.8	13.3	1.0+	0.7+	1.1+
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	16.4	15.3	17.0	0.2+	0.5–	0.4+
أوروبا الوسطى والشرقية	12.8	12.8	12.8	1.0+	0.9+	1.0+

المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 4.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تشمل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة طائفة واسعة من البرامج التي تسعى جميعها إلى تحقيق النمو البدني والذهني

الشكل 2.1: نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم قبل الابتدائي، 2002



ملاحظة: لا ترد في هذا الجدول سوى البلدان التي تقل فيها نسبة القيد الصافية عن 95% والتي تتوافر بشأنها نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية معا (باستثناء بنغلاديش والهند ونيبال وباكستان). انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.

المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 3.

والاجتماعي للطفل منذ ولادته حتى دخوله المدرسة الابتدائية. وتختلف الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة اختلافا كبيرا فيما بين البلدان من حيث مضمونها والفئة العمرية التي تشملها، ومدتها بعدد السنوات وعدد ساعات الحضور. ولكنها لم تصبح بعد من أولويات السياسة العامة في بعض البلدان التي تعتبرها ميدانا يدخل في إطار المبادرات الخاصة. وفي المقابل فإن طائفة جد متنوعة من البلدان، مثل الدنمارك وإسرائيل ولاتفيا وميانمار وعشرة بلدان في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، تفرض التعليم قبل الابتدائي الإلزامي لمدة سنة واحدة على الأقل (انظر Umayahara, 2005 و UNESCO-OREALC 2004).

رصد الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

استندنا في دراستنا لعنصر التربية في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى البيانات الخاصة بالتعليم قبل الابتدائي التي تضمنتها استقصاءات اليونسكو بشأن التعليم منذ أواخر الخمسينات. والتعليم قبل الابتدائي هو المستوى الصفر وفقا لتعريف التصنيف الدولي المقنن للتعليم[2] (إسكد) ويقدم عادة للأطفال ابتداء من الثالثة من العمر. وهو يشكل العنصر النظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. بيد أن رصد الجانب الخاص بالرعاية في نشاط الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة يطرح صعوبة أكبر نظراً لندرة البيانات. ويركز هذا القسم على التغييرات التي طرأت في مجال المشاركة في التعليم قبل الابتدائي بين عامي 1998 و2002، وذلك تكميلا للبحث الوارد في تقرير عام 2005 بشأن نوعية الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتمهيداً للتحليل الشامل للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الذي سيكون موضوع تقرير عام 2007.

المشاركة في التعليم قبل الابتدائي

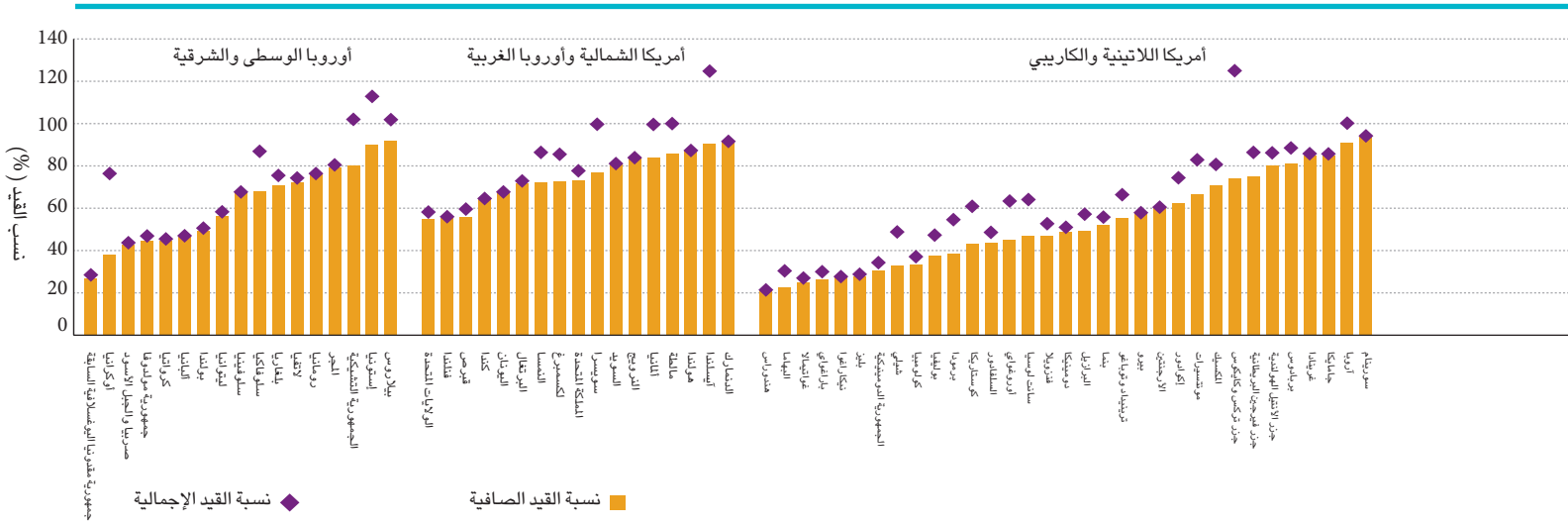
تتباين معدلات المشاركة في التعليم قبل الابتدائي تباينا كبيرا فيما بين المناطق المعنية بالتعليم للجميع وفي داخل كل منطقة. ويتجلى ذلك في الشكل 2.1 الذي يبين نسب القيد الإجمالية ونسب القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي. ونسبة القيد الإجمالية هي نسبة جميع الأطفال الملتحقين في مستوى معين من التعليم إلى مجموع الأطفال من الفئة العمرية المشمولة عادة بهذا المستوى (أي 3–5 سنوات للتعليم قبل الابتدائي، و6–11 سنة للتعليم الابتدائي). ويمكن أن تزيد هذه النسبة على 100 % نظراً لأنها تشمل أطفالا أصغر التحقوا في وقت أبكر، وأطفالا أكبر تأخروا في الالتحاق أو أعادوا الصف. أما النسبة الصافية فلا تأخذ في الحسبان إلا الأطفال في السن النظامية.

والتعليم قبل الابتدائي متطور جدا في معظم بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا، وفي عدة بلدان بأمريكا اللاتينية والكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادي. ولكنه متخلف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى حيث يقل متوسط نسب القيد الإجمالية عن 10 %، وفي الدول العربية (حيث يبلغ هذا المتوسط 18 %)، وآسيا الوسطى (29 %)، وجنوب وغرب آسيا (32 %) (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 3).

وكان التقدم في الفترة من 1998 إلى 2002 محدودا (الشكل 2.2)، بل لوحظ انخفاض محسوس في نسبة القيد الإجمالية في عدة بلدان، منها خاصة بنغلاديش، وبروني دار السلام، والعراق، والكويت، والمغرب، وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية. وبالمقابل لوحظت زيادة حادة في نسبة القيد الإجمالية (بنحو عشر نقاط مئوية) في بلدان شديدة التنوع مثل جمهورية إيران

تتباين معدلات المشاركة في التعليم قبل الابتدائي تباينا كبيرا فيما بين المناطق المعنية بالتعليم للجميع، وفي داخل كل منطقة

2 – انظر الشرح في المسرد

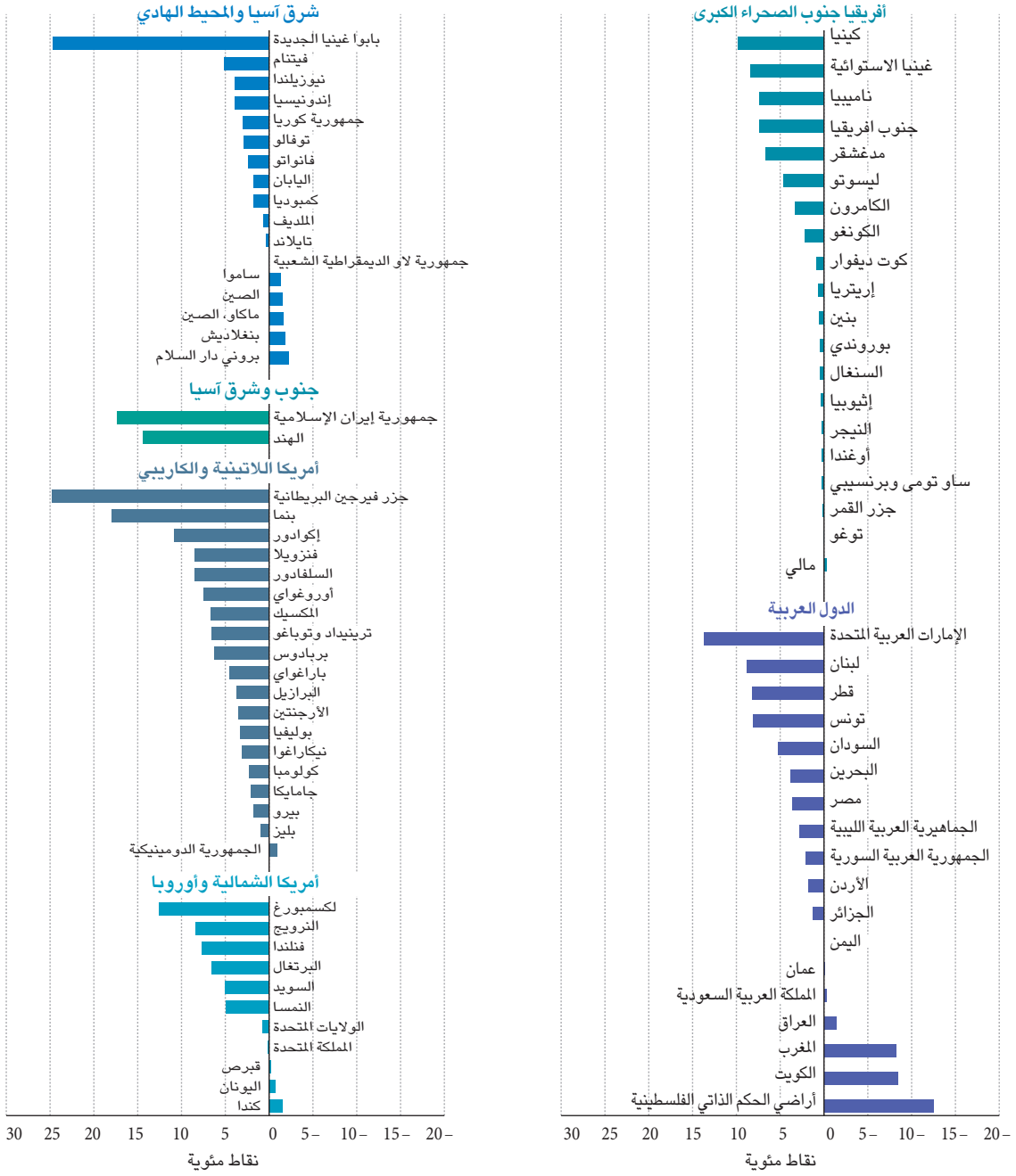


الإسلامية وبنما وبابوا غينيا الجديدة والإمارات العربية المتحدة. كما أن الهند، حيث تبذل الجهود من أجل توسيع خدمات التعليم قبل الابتدائي من خلال المرافق المتكاملة لتنمية الطفل وعدة برامج أخرى، سجلت أيضاً تقدما ملحوظا إذ ارتفعت نسبة القيد الإجمالية فيها من 19.5 % إلى 34 %.

التفاوت بين الجنسين في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

إن التفاوت بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي (الجدول 2.2)، حسبما يقاس بمؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI)، أقل حدة في هذا المستوى منه في مستويات التعليم

الشكل 2.2: التغير الذي طرأ في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي بين عامي 1998 و2002



ملاحظة: لم تدرج في هذا الجدول البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين (أي التي يتراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03).
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 3.

الأخرى. وفي جميع البلدان التي تتوافر عنها بيانات في منطقة الدول العربية وفي أوروبا الوسطى والشرقية، يلاحظ أن الفارق هو لصالح الفتيان، بينما هو لصالح الفتيات في الكثير من بلدان شرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية والكاريبي وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وينخفض هذا المؤشر بصفة خاصة (0.90) في المغرب وعمان والسودان في منطقة الدول العربية، وفي نيبال وباكستان في منطقة جنوب آسيا، وإن أحرز بعض هذه البلدان تقدما ملحوظا منذ عام 1998. فقد ارتفع المؤشر في المغرب من 0.52 في عام 1998 إلى 0.62 في عام 2002 (مع أن المغرب يظل يحتل الدرجة الدنيا في الجدول)، وارتفع في نيبال من 0.73 إلى 0.86 (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 3).

التعليم الابتدائي

كان التقدم على طريق تعميم التعليم الابتدائي بطيئا في العالم أجمع منذ داكار، إذ لم تزد نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي إلا بنقطة مئوية واحدة، من 83.6 % في عام 1998 إلى 84.6 % في عام 2002 (الجدول 2.3). ولا يزال هناك نحو 100 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية، وتظل نوعية التعليم من المشكلات الكبرى في العالم أجمع كما جاء في تقرير عام 2005. كما أن معظم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية لا تزال تجمع بين ضعف المشاركة في التعليم وعدم كفاية المدارس. ومع ذلك فإن هذه المناطق شهدت الزيادة الأسرع في نسب القيد وثمة دلائل على أن التفاوت بين الجنسين يضيق فيها، وإن كان لا يضيق بسرعة تكفي لبلوغ هدف داكار الخاص بتحقيق التكافؤ في الالتحاق بمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2015.

الالتحاق بالتعليم الابتدائي

إن ضمان التحاق جميع الأطفال في الوقت المناسب بالصف الأول أمر لا بد منه إذا أريد بلوغ هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. والمعدل الإجمالي للمستجدين (GIR) هو مجموع الملتحقين الجدد بالصف الأول من التعليم الابتدائي أيا كان عمرهم، معبرا عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان الذين هم في السن الرسمية لدخول المدرسة الابتدائية. وقد يزيد هذا المعدل على 100 % إذا كان الكثير من الأطفال يلتحقون في سن أصغر أو أكبر من السن الرسمية. أما المعدل الصافي للمستجدين (NIR) فهو لا يشمل سوى المستجدين الذين يلتحقون في السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وهو بالتالي يمثل مقياسا أدق للالتحاق بالمدرسة الابتدائية في السن المناسبة.[3]

ووجود تفاوت كبير بين المؤشرين يعني أن القواعد التي تحدد السن الرسمية للالتحاق لا تطبق بصرامة أو أن هناك عقبات

الجدول 2.2: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي، 2002

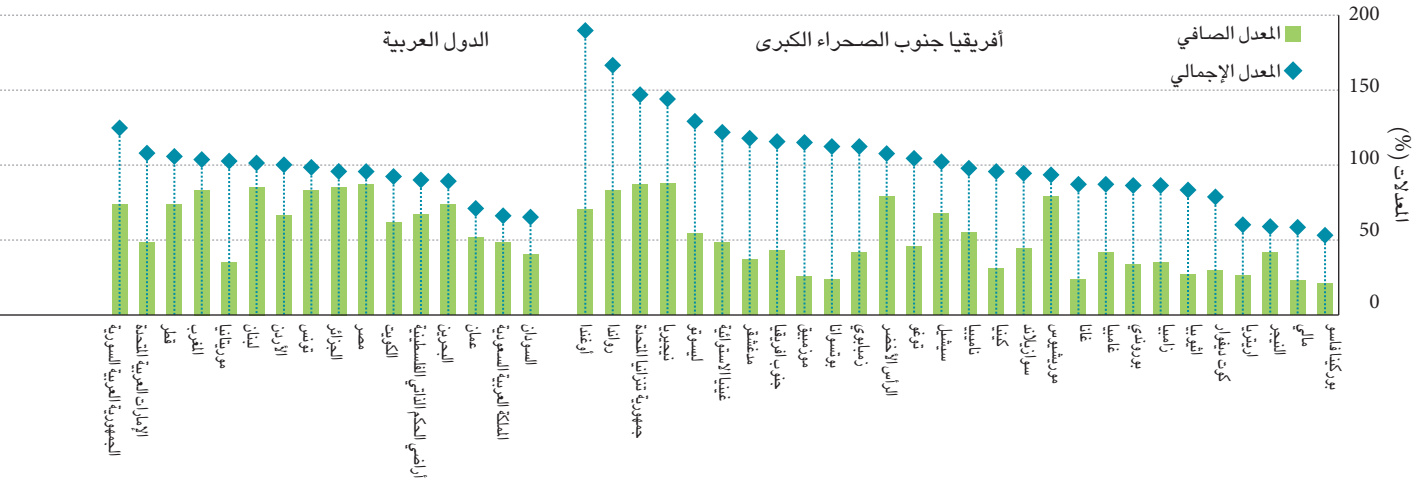
التفاوت لصالح الذكور (34 بلدا)		التفاوت لصالح الإناث (29 بلدا)	
البلدان	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	البلدان	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى			
جزر القمر	0.91	أوغندا	1.04
بوركينا فاسو	0.92	زمبابوي	1.04
ليسوتو	0.94	جمهورية افريقيا الوسطى	1.05
نيجيريا	0.94	غينيا بيساو	1.05
بنين	0.95	الكونغو	1.06
سيشيل	0.96	السنغال	1.10
		ساو تومي وبرنسيبي	1.11
		ناميبيا	1.30
الدول العربية			
المغرب	0.62		
عمان	0.84		
السودان	0.86		
قطر	0.92		
الأردن	0.93		
اليمن	0.93		
المملكة العربية السعودية	0.94		
الجمهورية العربية السورية	0.94		
البحرين	0.94		
مصر	0.95		
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	0.96		
الجماهيرية العربية الليبية	0.96		
آسيا الوسطى			
اوزبكستان	0.94	جورجيا	1.06
طاجيكستان	0.94	أرمينيا	1.07
قرغيزستان	0.95	منغوليا	1.14
شرق آسيا والمحيط الهادي			
الصين	0.92	الفلبين	1.04
بابوا غينيا الجديدة	0.93	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.05
فيتنام	0.94	كمبوديا	1.05
ماكاو، الصين	0.95	ماليزيا	1.08
		اندونيسيا	1.09
		بالاو	1.12
		توفالو	1.16
		تونغا	1.21
		نيوي	1.23
		ساموا	1.24
جنوب وشرق آسيا			
نيبال	0.86	بنغلاديش	1.07
باكستان	0.88	جمهورية إيران الإسلامية	1.12
أمريكا اللاتينية والكاريبي			
سان كيتس ونيفيس	0.90	جامايكا	1.05
جزر فيرجين البريطانية	0.95	هندوراس	1.05
		السلفادور	1.06
		بليز	1.07
		سانت لوسيا	1.14
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية			
ألمانيا	0.95	اليونان	1.04
أوروبا الوسطى و الشرقية			
تركيا	0.94		
لاتفيا	0.94		
الاتحاد الروسي	0.94		
سلوفينيا	0.96		

ملاحظة: لم تدرج في هذا الجدول البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين (أي التي يتراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03).
انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 3.

إن ضمان التحاق جميع الأطفال في الوقت المناسب بالصف الأول أمر لا بد منه إذا أريد بلوغ هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015

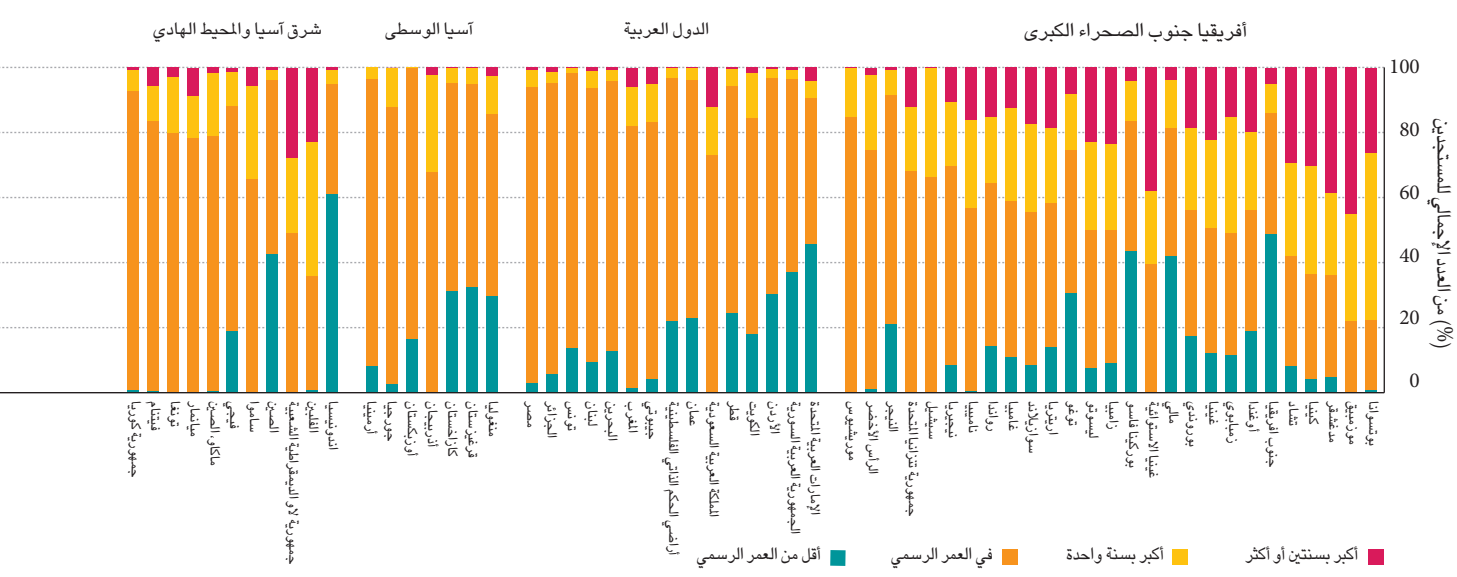
3 – ولكن عندما لا تكون السن الرسمية للالتحاق هي السن الغالبة للالتحاق بالمدرسة، فإن المعدل الصافي للمستجدين يمكن أن يقدر الالتحاق بالتعليم بأقل من مستواه الحقيقي بكثير.

الشكل 2.3: المعدلات الإجمالية والصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم قبل الابتدائي، 2002



ملاحظة: لا ترد في هذا الجدول سوى البلدان التي تقل فيها نسبة القيد الصافية عن 95 % والتي تتوافر بشأنها نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية معا (باستثناء بنغلاديش والهند ونيبال وباكستان).
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 4.

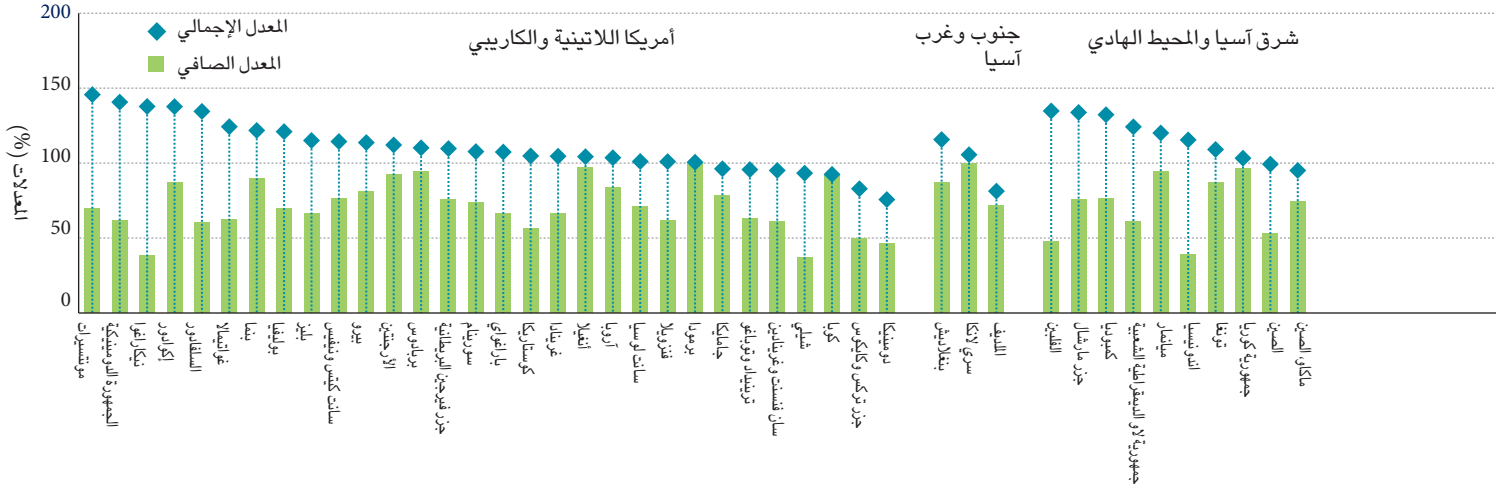
الشكل 2.4: المستجدون في التعليم الابتدائي بحسب الفئة العمرية، 2002



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تعترض الالتحاق بالتعليم، مثل ارتفاع التكاليف أو عدم وجود العدد الكافي من المدارس. ويلاحظ أن المعدلات الإجمالية للمستجدين التي تفوق 100 % هي القاعدة وليست الاستثناء (الشكل 2.3). وكثيرا ما تجمع بعض البلدان بين معدل إجمالي للمستجدين يزيد على 100 % ومعدل صافٍ يقل عن 50 %، لا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (مثل بوتسوانا وغينيا الاستوائية ومدغشقر وموزمبيق وجنوب افريقيا وتوغو وزمبابوي)، وكذلك في بعض الدول العربية (موريتانيا والإمارات العربية المتحدة) وفي بعض البلدان التي تملك نظما تعليمية متطورة إلى حد ما (مثل إندونيسيا ونيكاراغوا والفلبين). ويلاحظ أن الالتحاق المتأخر ظاهرة منتشرة جدا، لاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية والكاريبي، في حين أن الالتحاق المبكر منتشر أيضا في بلدان كثيرة في جميع المناطق (الشكل 2.4).

والمعدل الإجمالي للمستجدين (GIR) يقل عن 95 % في 40 % من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوافر عنها البيانات، وهذا يعني أن الالتحاق بالمدارس الابتدائية فيها لا يزال يمثل مشكلة. وهو مشكلة بالأخص بالنسبة لأطفال الريف الفقراء (لاسيما الفتيات). والمعدل الإجمالي المنخفض للمستجدين أكثر انتشارا في البلدان الناطقة بالفرنسية



(ففي بوركينا فاسو والكونغو وجيبوتي ومالي والنيجر يقل هذا المعدل عن 60 %). بيد أن هذه المعدلات ارتفعت في معظم البلدان بين عامي 1998 و2002. وهذا يصح بصفة خاصة في بعض البلدان ذات المعدلات الدنيا والتي شهدت تقدما مدهشا خلال الفترة المذكورة: فقد زادت هذه المعدلات في غينيا والنيجر والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة بنسبة 30 % وأكثر (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 4). وتستثنى من هذا الاتجاه إلى الزيادة بعض البلدان مثل عمان التي انخفض هذا المعدل فيها بأكثر من 12 %.

الالتحاق بالمدرسة

في الفترة من 1998 إلى 2002 ارتفع العدد الإجمالي للملتحقين بالتعليم الابتدائي من 655 مليون إلى 671 مليون طفل (الجدول 2.3). ومن المشجع أن أكبر زيادة شهدتها أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، حيث بلغ عدد الملتحقين في كل من المنطقتين نحو 20 مليون طفل، الأمر الذي يترجم إلى ارتفاع في نسبة القيد الإجمالية (GER) قدره 11.2 نقطة مئوية في المنطقة الأولى و7.4 نقطة مئوية في المنطقة الثانية. وتظل مشكلة الالتحاق مشكلة حادة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تواجه نسبة خصوبة عالية: فمن

بحلول 2010 يحتمل أن يتيتّم 10 % من الأطفال في السن المدرسية في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى من جراء فيروس / مرض الأيدز وغير ذلك من الأمراض، ومن جراء النزاعات المسلحة

الجدول 2.3: القيد في التعليم الابتدائي حسب المناطق، 1998 و2002

	مجموع المقيدين				نسب القيد الإجمالية			نسب القيد الصافية		
	1998	2002	الفارق		1998	2002	الفارق	1998	2002	الفارق
	(بالآلاف)			%	%	%	(نقطة مئوية)	%	%	(نقطة مئوية)
العالم	655 343	671 359	16 015	2	101	104	3.1	83.6	84.6	1.0
البلدان النامية	569 072	589 291	20 219	4	100	104	3.6	82.0	83.2	1.2
البلدان المتقدمة	70 399	67 880	2 519 –	4 –	102	101	1.5 –	96.6	95.6	0.9 –
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	15 872	14 187	1 685 –	11 –	101	106	5.1	85.4	89.1	3.7
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	81 319	100 670	19 351	24	80	91	11.2	56.2	63.5	7.3
الدول العربية	34 725	37 137	2 411	7	90	94	4.1	78.1	82.6	4.5
آسيا الوسطى	6 891	6 396	495 –	7 –	99	102	2.7	88.9	89.9	1.0
شرق آسيا والمحيط الهادي	217 317	207 054	10 263 –	5 –	112	111	0.6 –	95.7	92.1	3.7 –
جنوب وغرب آسيا	158 096	175 527	17 431	11	95	102	7.4	78.6	82.5	3.9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	78 656	69 498	9 158 –	12 –	121	119	2.0 –	94.4	96.4	2.0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	52 856	51 945	911 –	2 –	103	101	1.8 –	96.3	95.3	1.0 –
أوروبا الوسطى والشرقية	25 484	23 133	2 351 –	9 –	97	99	2.1	87.2	89.0	1.7

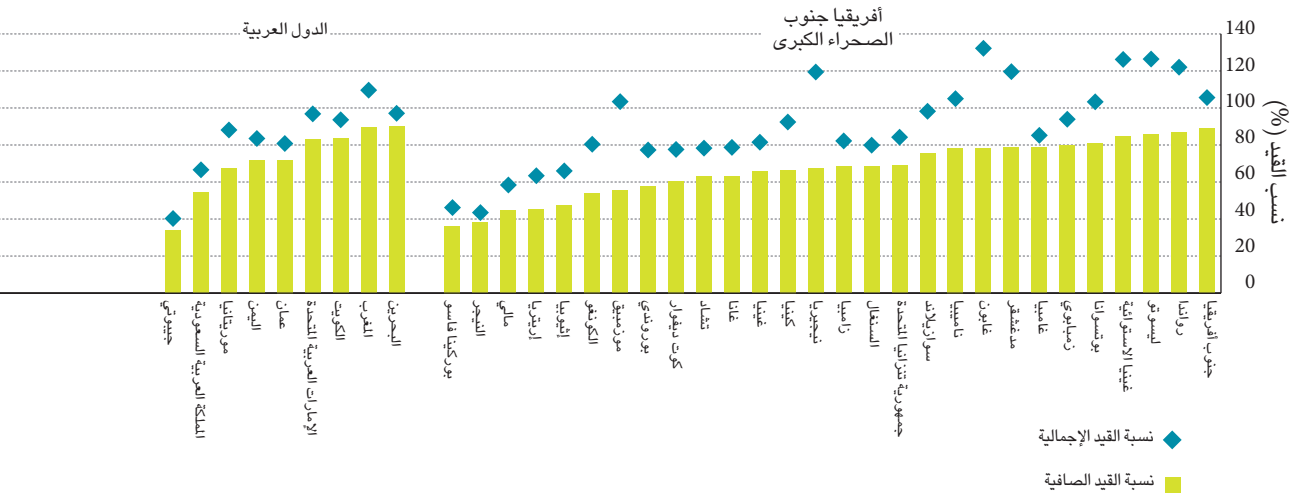
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5.

المتوقع أن يزداد عدد السكان في السن المدرسية بمقدار 34 مليون طفل، أي 32 %، بين عامي 2000 و2015. كما يتوقع أن يتيتم عشر هؤلاء بحلول 2010 من جراء وباء فيروس الأيدز وغيره من الأمراض، ومن جراء النزاعات (Fredrikson,2005b). كما يتوقع أن تطرأ خلال هذه الفترة زيادات ملحوظة على عدد السكان في السن المدرسية في جنوب وشرق آسيا وفي الدول العربية.

ومن المتوقع في تلك الفترة أن يظل عدد السكان في السن المدرسية على حاله في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وأن ينخفض في شرق آسيا والمحيط الهادي (بنسبة 4 %)، وفي أوروبا الوسطى والشرقية (بنسبة 17 %)، وفي وسط آسيا (بنسبة 23 %). وقد انخفض القيد بالفعل بين 1998 و2002 في شرق آسيا والمحيط الهادي، وذلك يرجع جزئيا إلى انخفاض معدل الولادات في الصين. كما يلاحظ مثل هذا الانخفاض في الفترة ذاتها في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وإن كان السبب هنا يعود إلى تغيير تعريف التعليم الابتدائي في البرازيل.[4]

ويقدم الشكل 2.5 مقارنة بين نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي بحسب البلدان (انظر أيضا الملحق الإحصائي، الجدول 5). ويمكن تعريف نسبة القيد الإجمالية بأنها قياس الطاقة الإجمالية للنظم المدرسية على استيعاب التلاميذ، وذلك من الزاوية الكمية البحتة. إن النظم

الشكل 2.5: نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم الابتدائي، 2002



ملاحظة: لا ترد في هذا الشكل البلدان التي تتجاوز فيها نسبة القيد الصافية 90 %. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5.

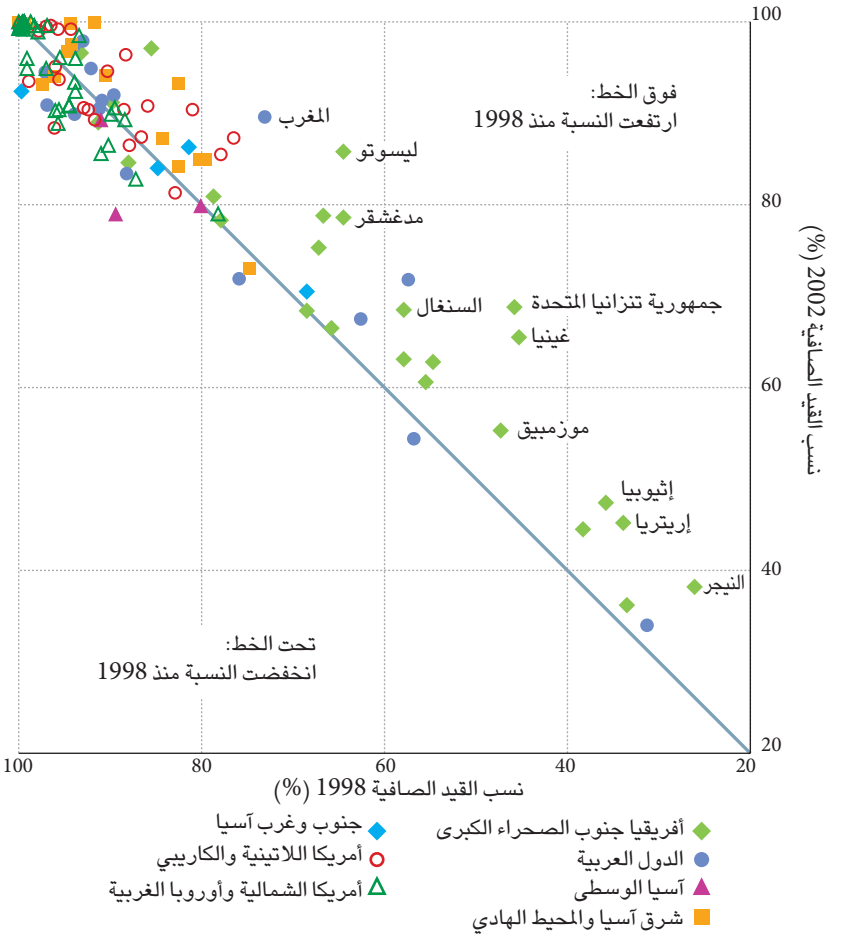
4 – كان التعليم الابتدائي في البرازيل يشمل ست سنوات في عام 1998 وأصبح في عام 2002 يشمل أربع سنوات ولذا لم يعد بالإمكان إجراء مقارنة بين العامين.

المدرسية التي تساوي نسب القيد الإجمالية فيها 100 % أو تزيد على ذلك يمكن اعتبارها قادرة على استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي، حتى إذا كانت لا تستوعبهم فعلا، أي إذا كانت نسبة القيد الصافية فيها تقل عن 100 %. ويشير الفارق الكبير بين نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية إلى أن الأطفال الملتحقين لا ينتقلون بانتظام من صف إلى آخر وأن بالإمكان تحسين الكفاءة الداخلية للنظام. وهذه هي الحال في عدد كبير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (مثل غينيا الاستوائية وغابون وليسوتو ومدغشقر وموزمبيق ونيجيريا ورواندا، وكذلك الهند ونيبال).

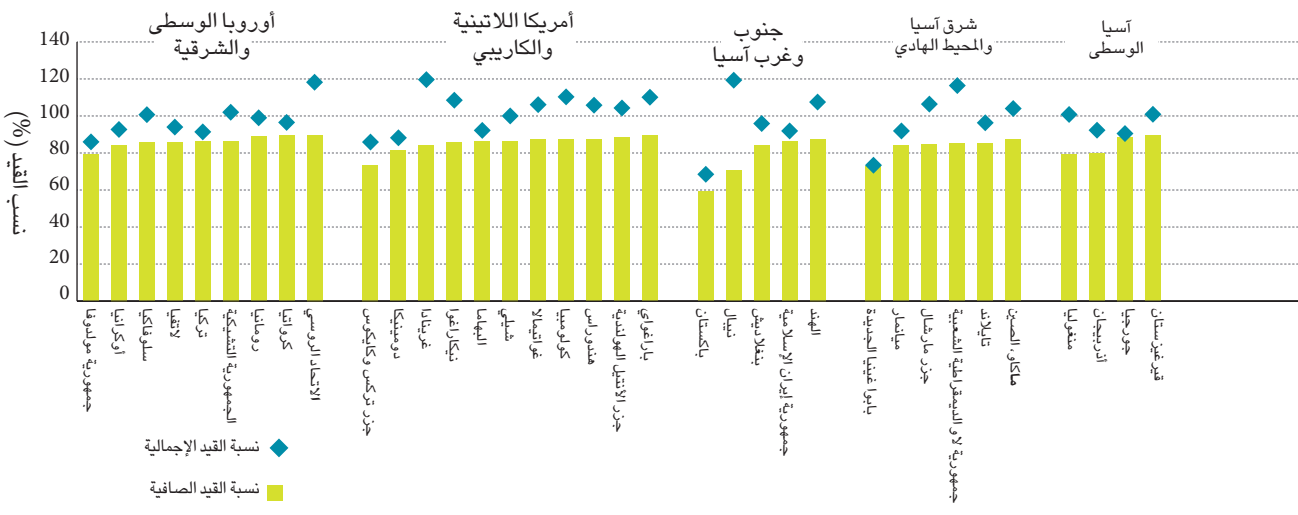
ويلاحظ أن نسبة القيد الإجمالية في بلدان كثيرة تقل بكثير عن 100 % بينما تبلغ نسبة القيد الصافية فيها 50 % أو أقل، مثل بوركينا فاسو وجيبوتي وإريتريا وإثيوبيا ومالي والنيجر.

وسجل نحو ثلثي البلدان التي تتوافر عنها بيانات زيادة في نسب القيد الصافية، بما يشمل جميع البلدان تقريبا التي كانت نسب القيد الصافية فيها تزيد على 80 % في عام 1998 (الشكل 2.6). وكانت الزيادات كبيرة جدا (فوق 20 %) في سبعة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (إريتريا وإثيوبيا وغينيا وليسوتو ومدغشقر والنيجر وجمهورية تنزانيا المتحدة) وفي دولتين عربيتين (المغرب واليمن). وقد ألغيت الرسوم الجمركية مؤخرا في عدد من البلدان التي شهدت زيادة في هذه النسب، ومنها غينيا وليسوتو وجمهورية تنزانيا المتحدة. وفي النيجر، ارتفعت نسبة القيد الصافية بنحو النصف، من 26 % إلى 38 %، بعد أن اتخذت الحكومة تدابير لزيادة الخدمات التعليمية في المناطق التي لا يوجد فيها ما يكفي من هذه الخدمات، على الرغم من أن نسبة عام 2002 في هذا البلد تظل من أخفض النسب في العالم. وتوفر بنين مثالا هاما آخر على الجهود السياسية المبذولة تجاه تحسين الالتحاق بالمدارس في صفوف المحرومين (الإطار 2.1).

الشكل 2.6: نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي، 1998 و2002



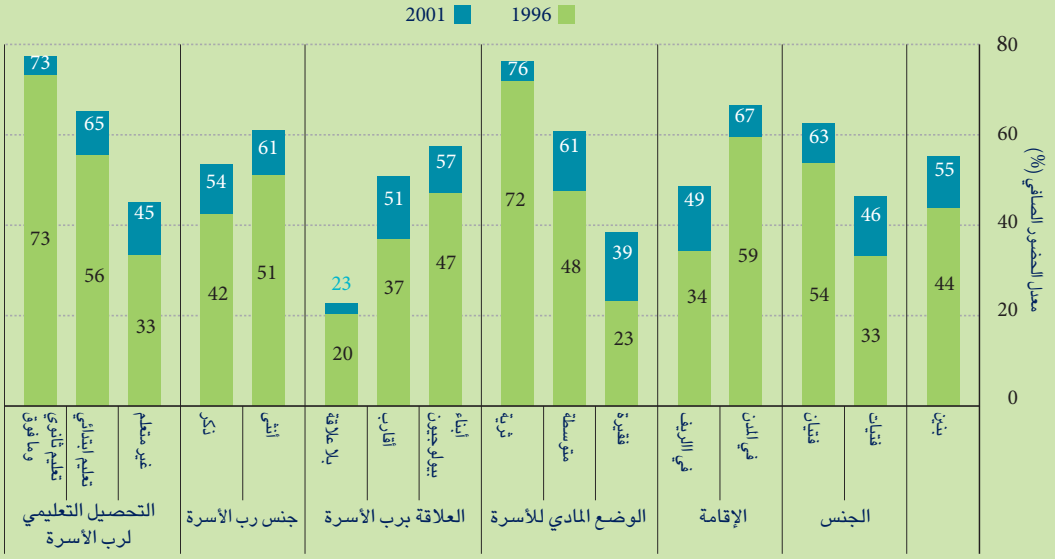
ملاحظة: انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5.



الإطار 2.1 سد الثغرات في المشاركة في التعليم الابتدائي: حالة بنين

زاد معدل الحضور في المدارس للأطفال بين السادسة والرابعة عشرة من العمر من 44 % إلى 55 % في عام 2001، الأمر الذي خفض الفوارق الاجتماعية الاقتصادية في الحضور (الشكل 2.7). واستفاد من هذه الزيادة على وجه الخصوص الفتيات، وأبناء الريف، والأطفال الفقراء، والأطفال الذين يعيشون في أسر حصل رب الأسرة فيها على تعليم ابتدائي. وقد يكون هذا التحسن نتيجة لعملية إصلاح التعليم الابتدائي التي بدأت في عام 1992 والتي ركزت على تعزيز تعليم الفتيات والنساء. وفي عام 1996، ألغيت الرسوم المدرسية للفتيات الريفيات، كما أنشئت شبكات من الأهالي والمعلمين والمنظمات غير الحكومية والطلبة وقادة المجتمع المحلي من أجل تغيير مواقف الأسرة إزاء التحاق الفتيات بالتعليم المدرسي.

الشكل 2.7: التغييرات التي طرأت في معدلات الحضور بحسب الفئات السكانية في بنين، 1996 و2001



ملاحظة: بالنسبة للوضع المادي للأسرة، تشير عبارة الأسر «الفقيرة» إلى الأسر الأكثر فقرا (40 %)، وتشير عبارة الأسر «المتوسطة» إلى الشريحة التي تليها (40 %)، والأسر «الثرية» إلى الأسر الأكثر ثراء (20 %).
المصدر: الاستقصاء الديموغرافي والصحي، بنين 1966 و2001؛ بنين (2001)

الجدول 2.4: عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية، 1998 و2002

المجموع	1998				2002			
	المجموع	ذكور	إناث	إناث %	المجموع	ذكور	إناث	إناث %
	بالآلاف				بالآلاف			
العالم	106 724	45 316	61 408	58	99 876	45 030	54 846	55
البلدان النامية	102 052	42 971	59 081	58	95 459	42 701	52 758	55
البلدان المتقدمة	2 367	1 210	1 157	49	2 949	1 593	1 356	46
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	2 304	1 135	1 170	51	1 468	736	732	50
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	44 581	20 648	23 933	54	40 370	18 367	22 003	55
الدول العربية	8 491	3 501	4 991	59	6 906	2 882	4 025	58
آسيا الوسطى	775	375	400	52	635	294	341	54
شرق آسيا والمحيط الهادي	8 309	4 158	4 151	50	14 782	7 410	7 372	50
جنوب وغرب آسيا	35 722	12 534	23 189	65	30 109	12 698	17 411	58
أمريكا اللاتينية والكاريبي	3 620	1 623	1 997	55	2 084	858	1 226	59
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 885	967	918	49	2 421	1 320	1 101	45
أوروبا الوسطى والشرقية	3 340	1 510	1 830	55	2 569	1 203	1 366	53

ملاحظة: قد لا تتطابق الأرقام مع المجاميع بسبب تدوير الأرقام.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية

على الرغم من تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائي فإن الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في عام 2002 (الجدول 2.4) بلغ عددهم 100 مليون طفل تقريبا، وإن طرأ انخفاض في أعدادهم بنحو 7 ملايين منذ عام 1998. ونحو 55 % من الأطفال غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي في العالم هم من الإناث وكانت نسبتهن 58 % في عام 1998، ويوجد 70 % من العدد الإجمالي لهؤلاء الأطفال في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا معا. ويوجد أكثر من مليون طفل خارج المدرسة الابتدائية في ثمانية عشر بلدا، منها عشرة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (مما يمثل تحديا هائلا بالنسبة للبلدان القليلة السكان نسبيا مثل بوركينا فاسو ومالي والنيجر) وأكبر ثلاثة بلدان في جنوب آسيا (الهند وباكستان وبنغلاديش).

غير أن هذه الأرقام تزيد قليلا عن العدد الفعلي للأطفال خارج المدرسة الابتدائية إذ تشمل الأطفال الملتحقين بمستويات أخرى من التعليم. وتبذل الجهود لتحسين هذه الإحصاءات كما يتضح من الإطار 2.2.

الإطار 2.2 ما هو عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؟

رغم أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يعتبر الرقم الأكثر تكرارا في إحصاءات التعليم، فإنه يظل من الصعب حسابه بدقة. فالأعداد الواردة في الجدول 2.4 مثلا تمثل جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم لم يقيدوا في المدارس الابتدائية، سواء كانوا خارج النظام التعليمي بالفعل، أو كانوا ملتحقين بمستويات أخرى من التعليم. وبالتالي فهي تقديرات مبالغ فيها.

ويسعى معهد اليونسكو للإحصاء بالتعاون مع اليونيسيف إلى تحسين هذه التقديرات:

- استنادا إلى البيانات الإدارية، قدر معهد اليونسكو للإحصاء أنه، في عام 2002، كان 0.8 % من جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي، ملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي، و2.3 % ملتحقين بالمدارس الثانوية. فينبغي إذن، كخطوة أولى، استبعاد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم ملتحقون في الواقع بالتعليم الثانوي من الإحصاءات الخاصة بالأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية، مما يؤدي إلى تخفيض الرقم الإجمالي إلى 85.5 مليون طفل في عام 2002. ولكن نقص البيانات الموثوقة يحول للأسف دون إجراء نفس عملية الاستبعاد هذه بالنسبة للأطفال الملتحقين بالمدارس قبل الابتدائية.
- وستستكمل البيانات الإدارية كلما أمكن ذلك ببيانات مستمدة من الاستقصاءات المنزلية التي قد تكون أكثر دقة نظرا لأنها تعنى بالحضور الفعلي (في مقابل القيد الذي يقاس بعدد الأطفال المسجلين في بداية السنة الدراسية). ولكن، خلافا للمصادر الإدارية، لا تتوافر على أساس سنوي استقصاءات أسرية تكون ذات دلالة على الصعيد الوطني وتقدم بيانات عن التعليم قابلة للمقارنة. وهذا يجعل من الصعب إنتاج البيانات المسلسلة زمنيا اللازمة لرصد التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي.

الكفاءة الداخلية لنظام التعليم الابتدائي

إعادة الصفوف

بعد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية، يفترض أن ينتقل معظمهم بانتظام من صف إلى آخر إذا كانت المدرسة ذات مستوى جيد. فيمكن إذن أن يعتبر معدل إعادة الصفوف معيارا لقياس نوعية المدرسة والتحصيل الدراسي للطلبة، وإن كانت ممارسة إعادة الصفوف ترتهن إلى حد كبير بالسياسات المتبعة في الترقي، مما يجعلها شديدة الارتباط بالسياق. وهناك الكثير من الجدل حول الفائدة التربوية لإعادة الصفوف. ففي بعض البلدان ينتقل التلاميذ تلقائيا من صف إلى آخر، بينما تطبق بلدان أخرى قواعد صارمة على الانتقال إلى الصف الأعلى استنادا إلى النتائج التي يحرزها التلميذ، كما جاء في تقرير عام 2005. ومع ذلك فإن معدل إعادة الصفوف مسألة تستحق الدراسة، ويعتبر تخفيض هذا المعدل من الأولويات السياسية في عدد كبير من الخطط التعليمية الوطنية. وكانت النسبة المئوية للراسبين في التعليم الابتدائي أقل من 3 % في عام 2002 في معظم البلدان التي تتوافر عنها بيانات (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 6). ولكنها تزيد على ذلك إلى حد كبير – بأكثر من 15 %– في أكثر من نصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وتبلغ أشدها في غابون (34 %) وفي غينيا الاستوائية (40 %). وتقارب معدلات الراسبين 20 % أو أكثر في البرازيل، وغواتيمالا، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وموريتانيا، والمغرب، ونيبال.

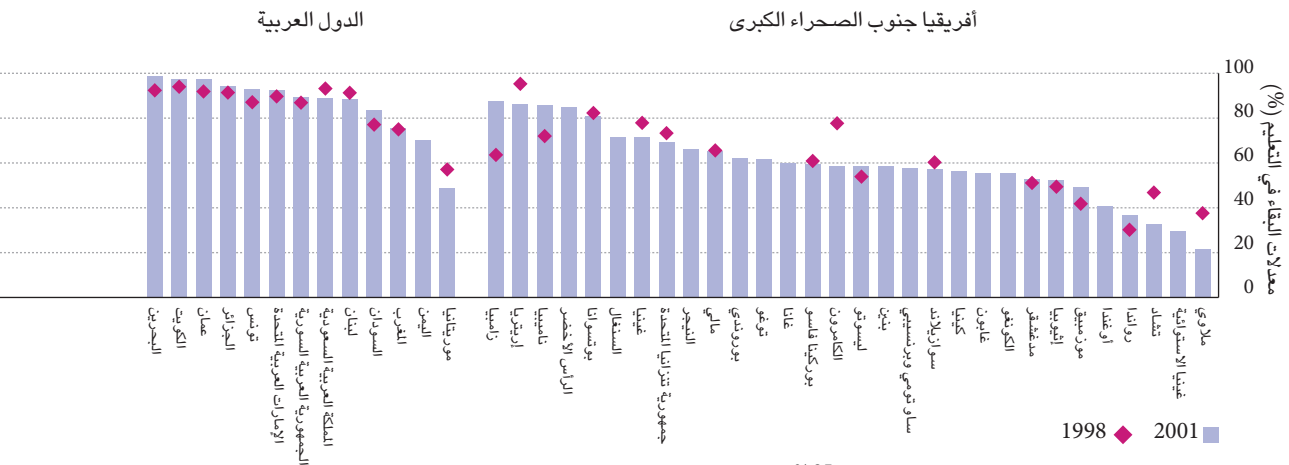
واتخذت عدة بلدان مبادرات لتخفيض معدلات إعادة الصفوف. فحاولت بوركينا فاسو ومالي والنيجر مثلا تخفيض هذه النسبة إلى 10 % عن طريق استحداث ثلاث مراحل فرعية في إطار مرحلة التعليم الابتدائي، على أن تكون إعادة الصفوف محظورة ضمن كل مرحلة فرعية، ومحدودة فيما بين المراحل الفرعية (Damiba, 2005b). ونجحت النيجر وحدها في تحقيق الهدف المنشود إذ إنها خفضت معدلات الراسبين من 12.2 % في 1998 إلى 7.3 % في 2002. وكان انخفاض المعدلات في بوركينا فاسو معتدلا (من 17.7 % إلى 15.1 %) في حين ارتفعت في الواقع معدلات الراسبين بالنسبة لمجموع القيد في مالي (من 17.4 % إلى 19.8 %)، مما يدل على أن القواعد الجديدة لم تطبق بصورة فعالة.

البقاء في التعليم

إن استبقاء الأطفال في المدرسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي هو من التحديات الكبرى الأخرى المطروحة أمام السياسة التعليمية. ففي نحو ثلث البلدان التي تتوافر عنها بيانات تشمل عام 2001، يلاحظ أن ثلثين فقط من فوج التلاميذ الملتحقين بالمدرسة الابتدائية وصلوا إلى الصف الأخير. وهذه المعدلات الضئيلة نجدها في 70 % من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى، كما نجدها في بنغلاديش، وكمبوديا، والهند، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ونيبال، وبابوا غينيا الجديدة، وفي بضعة بلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبي. وأدنى هذه المعدلات نجده في ملاوي (2 %).

إن استبقاء الأطفال في المدرسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي هو من التحديات الكبرى الأخرى المطروحة أمام السياسة التعليمية

الشكل 2.8: معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي، 1998/1999 و2001/2002



ملاحظة: لم تدرج في هذا الجدول سوى البلدان التي يقل فيها معدل البقاء في التعليم عن 95 %. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 7.

يتضح من الشكل 2.8 أن التغيرات التي طرأت منذ عام 1998 كانت محدودة على الرغم من التحسن الملحوظ الذي شوهد في عدة بلدان، مثل كمبوديا، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وناميبيا، ورواندا، وزامبيا. وفي المقابل طرأ انخفاض حاد في هذه المعدلات في الكامرون، وتشاد، وملاوي، وبابوا غينيا الجديدة.

إكمال التعليم المدرسي

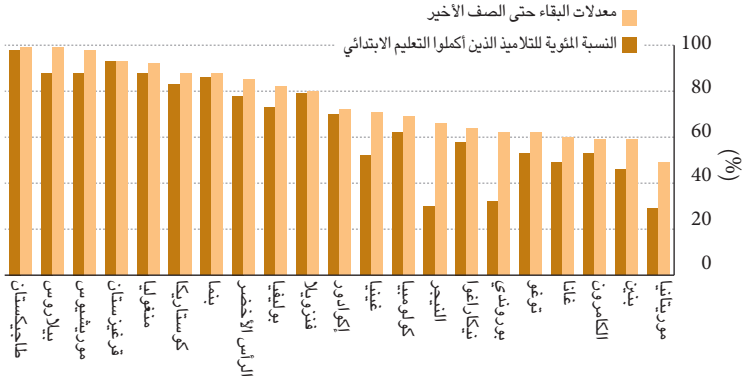
لن يتحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي إلا عندما يستطيع جميع الأطفال الالتحاق بالمدرسة وإكمال التعليم الابتدائي فيها. ويثير تقدير معدلات إكمال التعليم مشكلات منهجية؛ فلا يوجد توافق فيما يتعلق بذات مفهوم إكمال التعليم. فهل يعتبر جميع التلاميذ الذين وصلوا إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي قد أكملوا تعليمهم في هذا المستوى، أم يجب أن يكونوا قد نجحوا في هذا الصف الأخير؟ وكيف ينبغي التعامل مع الاختلافات في تعريف «النجاح» فيما بين البلدان؟

وبالإضافة إلى ذلك، فإن معظم مؤشرات إكمال التعليم المتاحة حاليا هي عبارة عن معدلات إجمالية تشمل جميع أطفال فوج معين ولا تميز بين الأطفال الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي لأنهم لم يتمكنوا منذ البداية من الالتحاق به، وأولئك الذين التحقوا به ولكنهم فشلوا في الوصول إلى الصف الأخير أو إتمامه. والأخيرون هم وحدهم الذين ينبغي أخذهم في الحسبان في تقييم الكفاءة الداخلية للنظام المدرسي؛ وأسوة بحساب معدلات البقاء في التعليم، من الأفضل التركيز على الأطفال الذين التحقوا فعلا بالتعليم، ثم تقدير عدد الذين أتموا هذا التعليم بنجاح.[5]

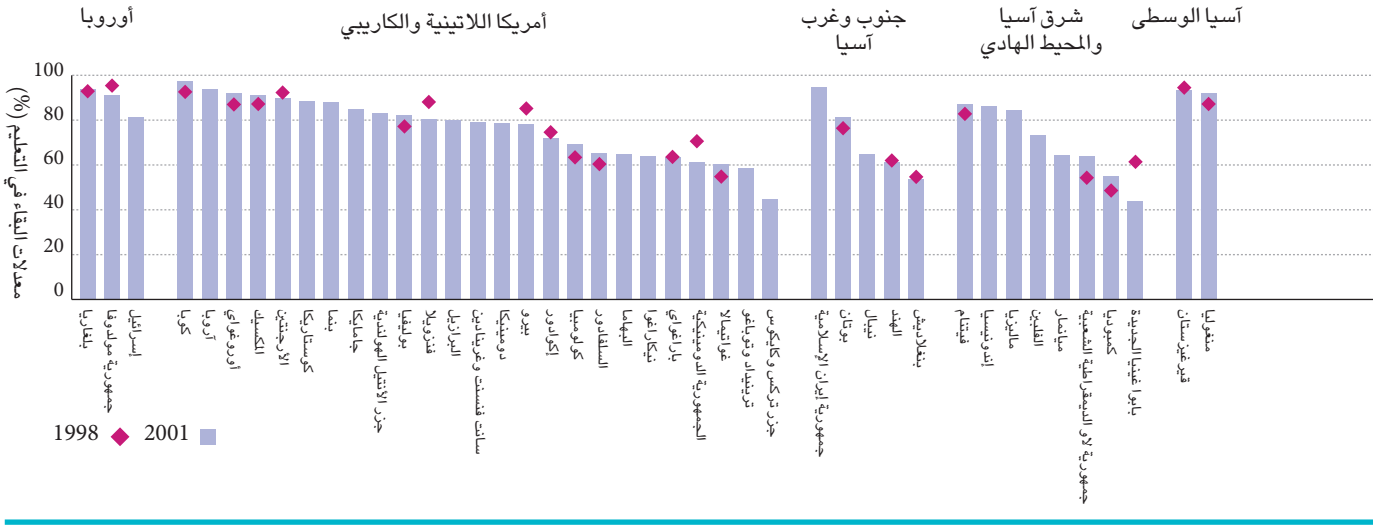
ويبين الشكل 2.9، فيما يتعلق ببلدان مختارة، معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الأخير من المدرسة الابتدائية ونسبة تلاميذ الصف الأخير الذين نجحوا في إتمامه في عام 2001. ويلاحظ في معظم البلدان أن جميع التلاميذ الذين يصلون إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي لا يكملون هذا الصف. وأشد ما تبرز هذه الظاهرة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى. وكثيرا ما يكون البقاء في التعليم وإكماله دلالة على نوعية التعليم، ولكن إكمال التعليم الابتدائي قد يدل أيضا، في بعض البلدان، على تطبيق سياسات انتقائية صارمة نظرا لقلة عدد المقاعد المتاحة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي. ولذلك فإن تحسين نوعية التعليم وتوسيع نطاق الالتحاق بالتعليم الثانوي هما شرطان ضروريان لكي يتسنى التحقيق الكامل لهدف تعميم التعليم الابتدائي.

5 – وفقا لهذا النهج، تحسب معدلات إتمام التعليم فيما يخص فوجا ما من التلاميذ كحاصل ضرب نسبة المتخرجين من المدرسة الابتدائية (محسوبة بعدد الخريجين مقسوما على النسبة المئوية للمستجدين في الصف الأخير) بمعدلات البقاء في التعليم الابتدائي حتى الصف الأخير.

الشكل 2.9: معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الأخير من المدرسة الابتدائية، والنسبة المئوية للتلاميذ الذين أكملوا التعليم الابتدائي، في بلدان مختارة، 2001



المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 7؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

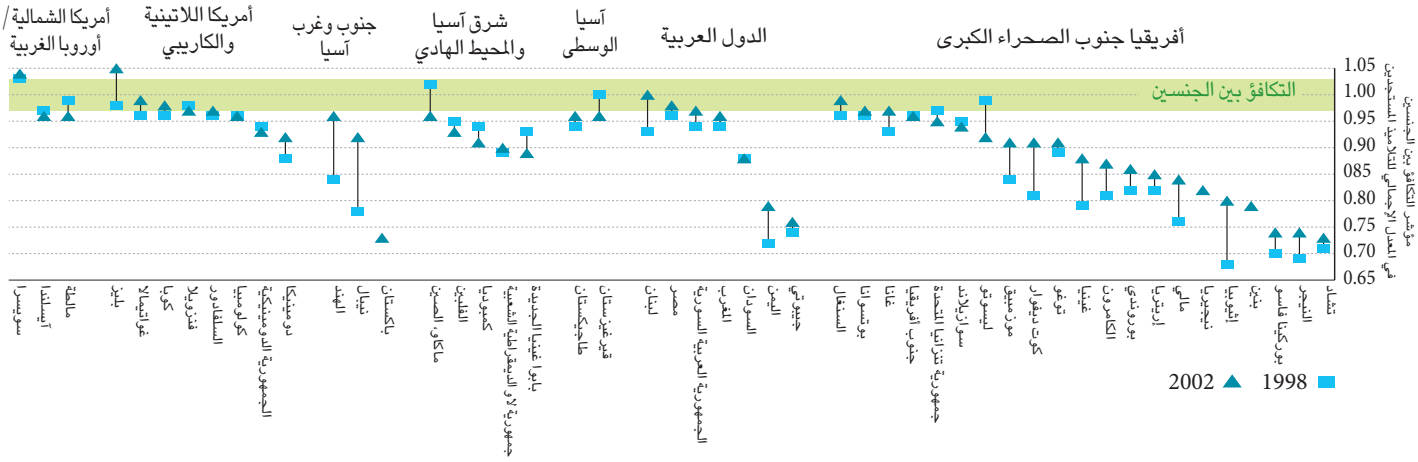


التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي

إن التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي هو أولا وقبل كل شيء نتيجة التفاوت في الالتحاق بالصف الأول من هذا التعليم. وإن 60 % من البلدان الـ 159 التي تتوافر عنها بيانات حققت التكافؤ بين الجنسين في معدلات التلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي في عام 2002 (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 4). ومعظم هذه البلدان تقع في مناطق أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وأوروبا الوسطى والشرقية، وأمريكا اللاتينية والكاريبي، وآسيا الوسطى، وشرق آسيا والمحيط الهادي. ولا تزال الفوارق حادة في معدلات الالتحاق في بلدان مثل بوركينا فاسو، وجمهورية افريقيا الوسطى، وتشاد، والنيجر التي تسجل مؤشرات تكافؤ بين الجنسين منخفضة جدا (أقل من 0.75 %). ومع ذلك يتضح من الشكل 2.10 أن تقدما هائلا قد أحرز بين عامي 1998 و2002 في عدة بلدان، لاسيما كوت ديفوار، وإثيوبيا، وغينيا، ولبنان، ومالي، وموزمبيق، واليمن. وهناك اختلافات كبيرة في مؤشر التكافؤ بين الجنسين بين بلدان جنوب وغرب آسيا: فتسجل باكستان واحداً من أدنى المؤشرات (0.73)؛ وأحرز المؤشر تقدما كبيرا في الهند ونيبال منذ عام 1998 وبات هذان البلدان قريبين جدا من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في 2002 (ارتفع المؤشر في الهند من 0.84 إلى 0.96، وفي نيبال من 0.78 إلى 0.92)؛ كما حققت بنغلاديش وجمهورية إيران الإسلامية والمليديف وسري لانكا التكافؤ بين الجنسين منذ عام 1998.

إن التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي هو أولا وقبل كل شيء نتيجة للتفاوت في الالتحاق بالصف الأول من هذا التعليم

الشكل 2.10: التفاوت بين الجنسين في المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الإبتدائي، 1998 و2000



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان التي كان فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين أقل من 0.97 أو أكثر من 1.03 في سنة واحدة على الأقل من السنتين المذكورتين. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 4.

عندما تلتحق الفتيات بالتعليم فإن أداءهن يكون عادة أفضل من أداء الفتيان

أحرز تقدم في التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم، إذ يلاحظ أن 104 بلدان من أصل البلدان الـ 180 التي تتوافر بيانات بشأنها عن عام 2002 قد حققت هذا التكافؤ في التعليم الابتدائي وفقا لمقياس مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية (انظر الملحق الإحصائي، الجدول5). وأشد أوجه التفاوت التي تعاني منها البنات تتركز حاليا في الدول العربية، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، على الرغم من أن الأوضاع قد تحسنت كثيرا في هذا المجال منذ عام 1998 (الجدول 2.5).

الجدول 2.5: نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي بحسب الجنسين وبحسب المناطق، 1998 و2002

	نسب القيد الإجمالية					
	1998			2002		
	ذكور %	إناث %	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	ذكور %	إناث %	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
العالم	104.5	96.3	0.92	106.6	100.4	0.94
البلدان النامية	104.9	95.5	0.91	107.3	100.3	0.93
البلدان المتقدمة	101.8	102.3	1.00	100.7	100.4	1.00
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	101.1	99.9	0.99	106.0	105.1	0.99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	86.8	73.1	0.84	97.9	84.3	0.86
الدول العربية	95.7	83.5	0.87	98.6	88.8	0.90
آسيا الوسطى	99.5	98.4	0.99	102.5	100.7	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	112.1	111.0	0.99	111.7	110.2	0.99
جنوب وغرب آسيا	102.9	85.6	0.83	106.2	97.5	0.92
أمريكا اللاتينية والكاريبي	122.9	119.9	0.98	120.8	118.0	0.98
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	102.1	103.0	1.01	100.9	100.7	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	99.3	95.3	0.96	100.8	98.1	0.97

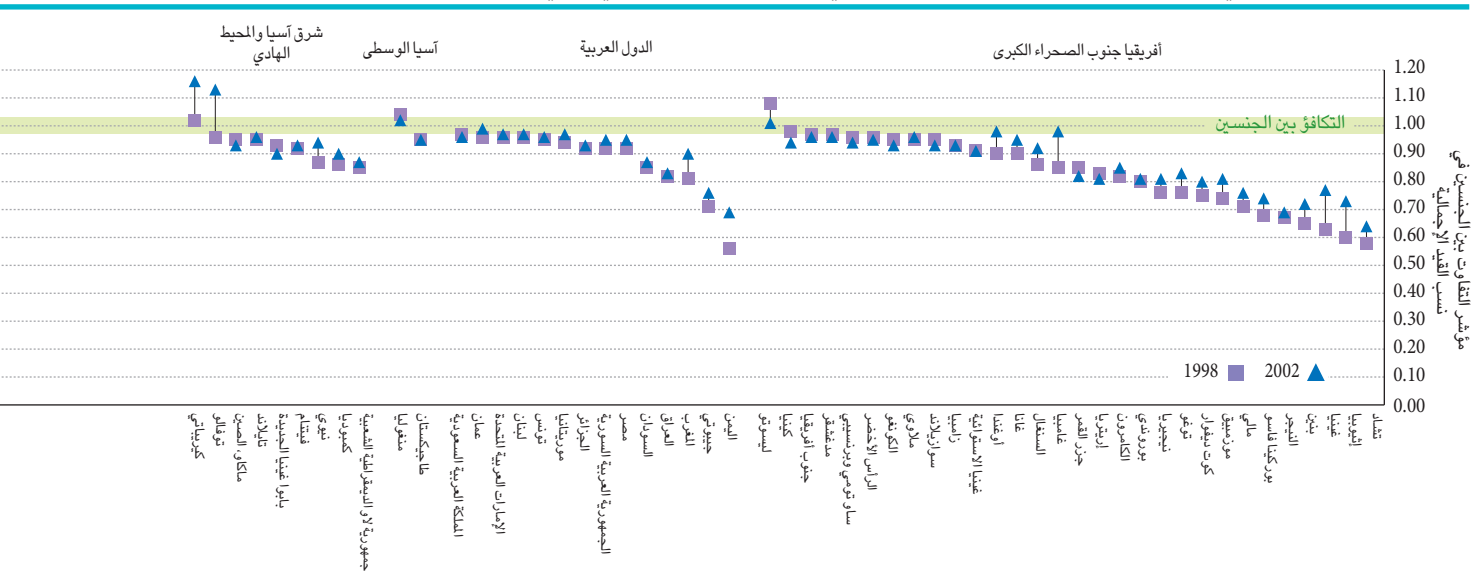
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5.

ويتضح من الشكل 2.11 أن بالإمكان تحقيق تقدم سريع جدا نحو التكافؤ بين الجنسين في البلدان الفقيرة ذات نسب القيد المنخفضة، بدليل ما حصل في أفغانستان وبنين وتشاد وإثيوبيا وغامبيا وغينيا والهند والمغرب ونيبال واليمن. وعلى الرغم من هذا التقدم فإن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في عدد من هذه البلدان لا يزال أقل من 0.08 من نسب القيد الإجمالية فيها. ومستوى هذا المؤشر في أفغانستان هو أدنى مستوى في العالم، على الرغم من أنه ارتفع من 0.08 في عام 1998 إلى 0.52 في عام 2002.

وعندما تلتحق الفتيات بالتعليم فإن أداءهن يكون عادة أفضل من أداء الفتيان. وربما يعبر ذلك عن اختلاف في المواقف إزاء التعلم بين الفتيات والفتيان، أو قد يرجع ببساطة إلى أن الفتيات اللائي يلتحقن بالتعليم في البلدان التي يقل فيها التحاق الفتيات عن الفتيان، يأتين في المتوسط من خلفيات اجتماعية اقتصادية أكثر حظوة من خلفيات متوسط الفتيان. ويبين الشكل 2.12 أن معدلات الرسوب أعلى بين الفتيان منها بين الفتيات، بل أن التأثير السلبي لهذا التفاوت على الفتيات يكاد يكون معدوما في بعض بلدان المناطق الثلاث التي تسجل التفاوت الأشد حدة لصالح الفتيان (أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى والدول العربية وجنوب وغرب آسيا). ففي أمريكا اللاتينية والكاريبي على وجه الخصوص، يلاحظ أن ارتفاع معدلات الرسوب بين الفتيان وانخفاض معدلات بقائهم في التعليم، أديا إلى وجود أغلبية من الفتيات في التعليم الثانوي والعالي (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 7).

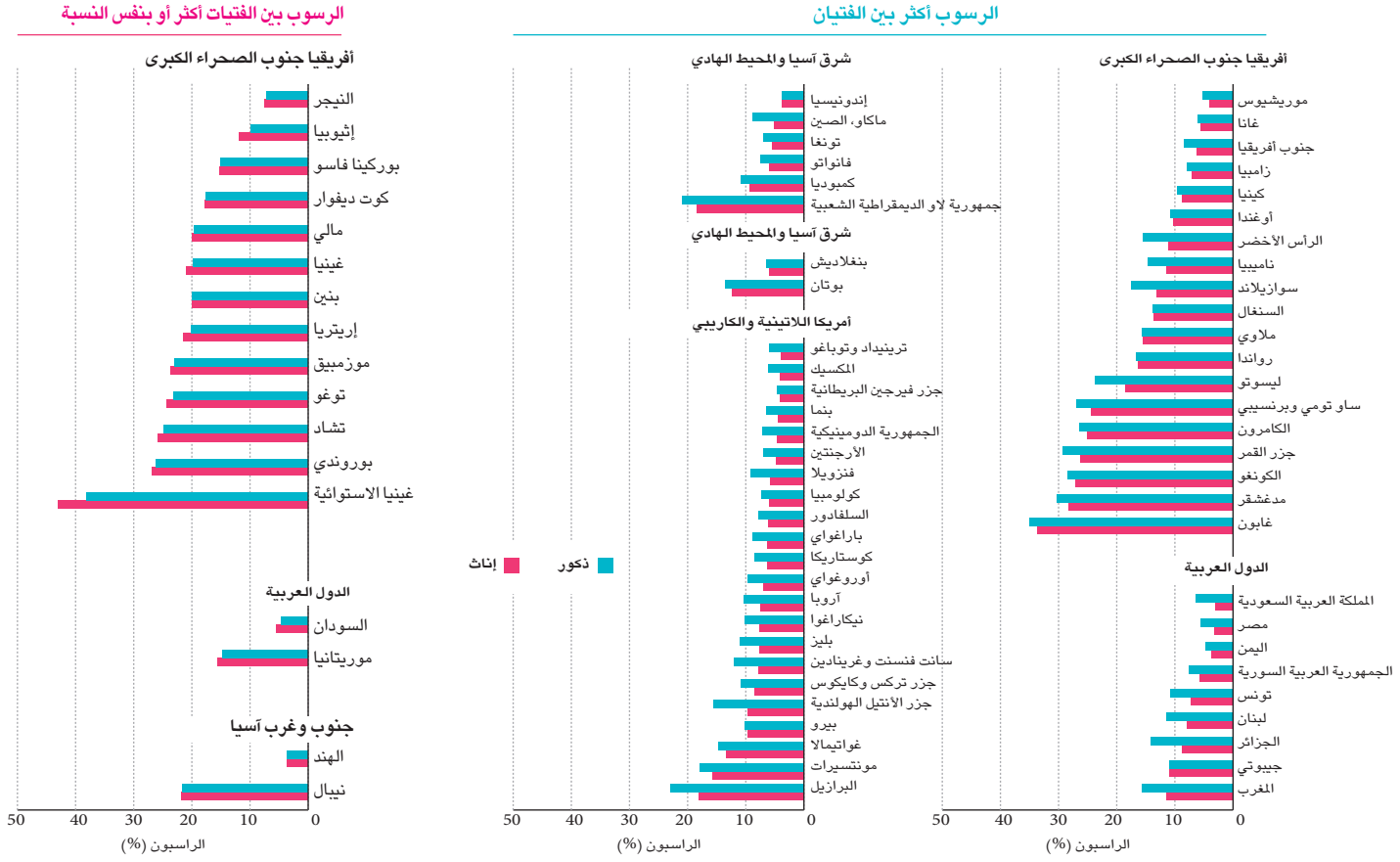
كما أن معدلات البقاء في التعليم أعلى بين الفتيات منها بين الفتيان في جميع المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ووسط آسيا، حيث معدلات بقاء الفتيان في التعليم أعلى في أغلبية البلدان (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 7).

الشكل 2.11: التغيرات التي طرأت على أوجه التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في عامي 1998 و 2002

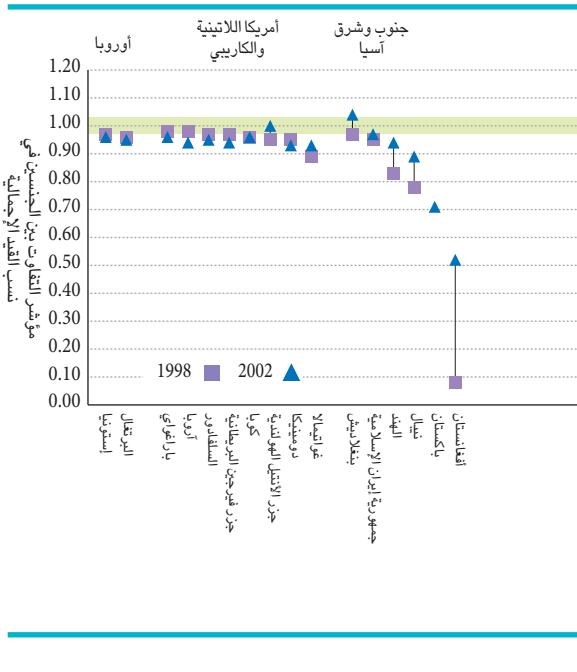


ملاحظة: لم تدرج في هذا الشكل البلدان التي يتراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيها بين 0.97 و1.03 لعام 1998 أو لعام 2002. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 5.

الشكل 2.12: النسبة المئوية للراسبين في التعليم الابتدائي، 2002



ملاحظة: لم تدرج في هذا الشكل البلدان التي تقل فيها نسبة الرسوب عن 3 %. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 6.



وقد طرأت زيادات هامة بين عامي 1998 و2002 في نسب القيد ومؤشرات التكافؤ بين الجنسين، مما أحدث تغييرا في الصورة العامة إذ أفضى إلى شدة الطلب على التعليم الثانوي والعالي. وسوف تمثل تلبية هذا الطلب تحديا كبيرا ينبغي أن تواجهه السياسات التعليمية في العقود المقبلة.

التعليم الثانوي والتعليم العالي

إن تحقيق التعليم للجميع يرتهن بالتقدم المحرز في التعليم الثانوي والتعليم العالي، إضافة إلى التعليم الأساسي. فأهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية تشتمل على هدف تحقيق التكافؤ بين الفتيات والفتيان في الالتحاق بمستوى التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وهدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين في شتى مستويات التعليم بحلول عام 2015.

إن تحقيق التعليم للجميع يرتهن بالتقدم المحرز في التعليم الثانوي والتعليم العالي، إضافة إلى التعليم الأساسي.

التعليم الثانوي

زاد عدد طلاب المدارس الثانوية في العالم بصورة ملحوظة بين عام 1998 وعام 2002 حيث ارتفع من 430 مليونا إلى قرابة 500 مليون، أي أكثر من الزيادة في عدد طلاب المدارس الابتدائية بأربعة أضعاف. وارتفعت نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في العالم من 60 % إلى 65 % نتيجة لزيادة عدد الأطفال الذين يتمون المرحلة الابتدائية ونسبة من ينتقل منهم إلى المدارس الثانوية.

زاد عدد طلاب المدارس الثانوية في العالم بصورة ملحوظة بين عام 1998 وعام 2002، حيث ارتفع من 430 مليونا إلى قرابة 500 مليون

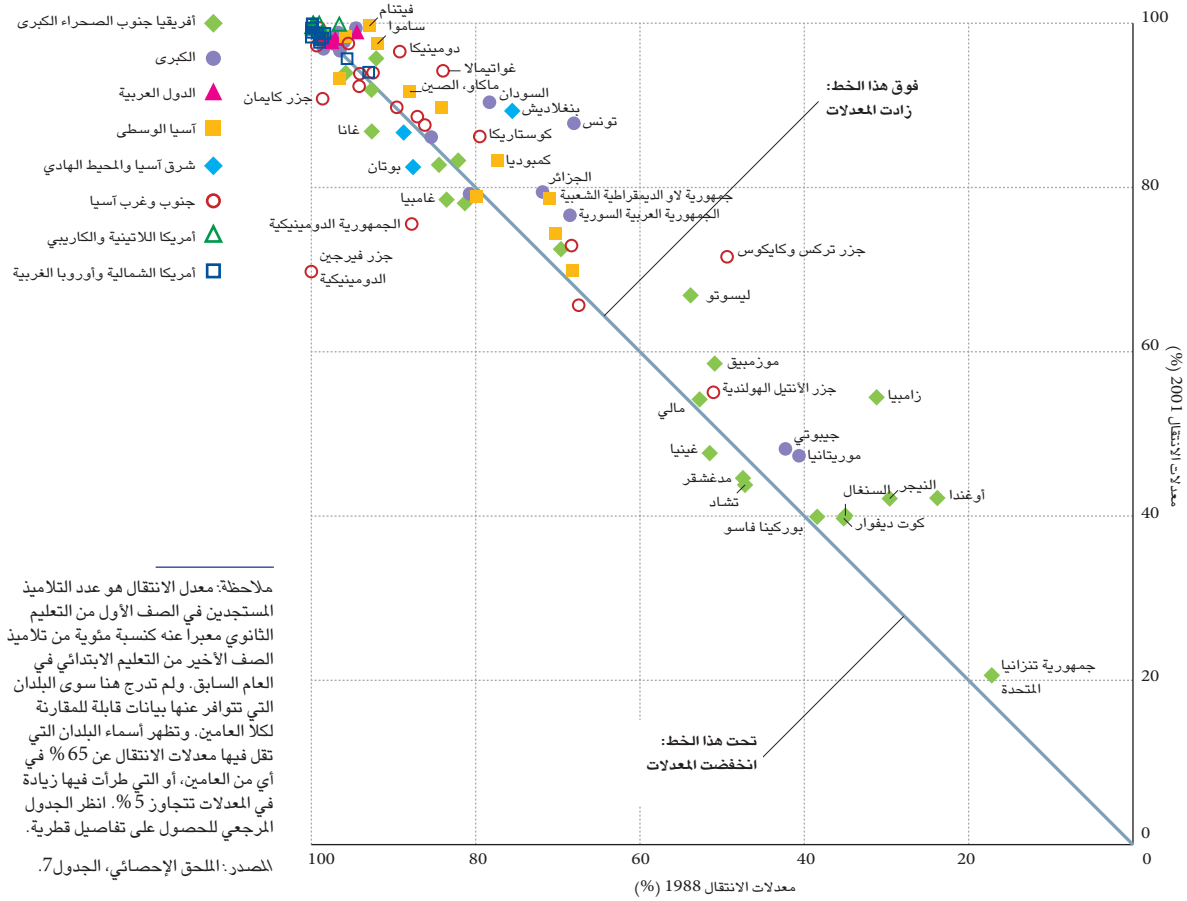
الانتقال إلى التعليم الثانوي والمشاركة فيه

ارتفعت نسب المنتقلين إلى التعليم الثانوي في معظم البلدان من عام 1998 إلى عام 2002 (الشكل 2.13). والملاحظ أن نسب الانتقال العالية باتت اليوم واسعة الانتشار. فهذه النسب تزيد على 80 % في نصف البلدان النامية التي تتوافر بيانات بشأنها، وتتجاوز عموما 90 % في البلدان المتقدمة وفي البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية. ولا تزال هذه النسب في مجموعة قليلة من البلدان أقل من 70 % لعام 2002، حتى إنها تصل إلى 20 % في جمهورية تنزانيا المتحدة. كما انخفضت هذه النسب بشكل ملحوظ في الجمهورية الدومينيكية وغانا وغينيا ومدغشقر.

والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي إلزامية في ثلاثة من كل أربعة بلدان في العالم، أي بالنسبة لـ 80 % من الأطفال في سن التعليم الثانوي (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 4). ومع ذلك فإن نسب الانتقال إلى التعليم الثانوي تقل عن 90 % في 41 بلدا من البلدان الـ 109 التي تتوافر عنها بيانات، والتي تفرض التعليم الثانوي الإلزامي في مرحلته الدنيا.

والنماذج الإقليمية للمشاركة في التعليم الثانوي شبيهة بالنماذج الملاحظة في التعليم الابتدائي، ولكنها أشد تباينا. فقد أوشكت بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) على تحقيق تعميم التعليم الثانوي. وتوجد أيضا نسب قيد إجمالية عالية في التعليم الثانوي في أوروبا الوسطى والشرقية، وآسيا الوسطى، وأمريكا اللاتينية والكاريبي. وتتباين مستويات المشاركة إلى حد كبير في الدول العربية (حيث يبلغ المتوسط الإقليمي 65 %)، وشرق آسيا والمحيط الهادي (71 %). وأدنى المتوسطات الإقليمية لنسب القيد الإجمالية نجدها في أفريقيا

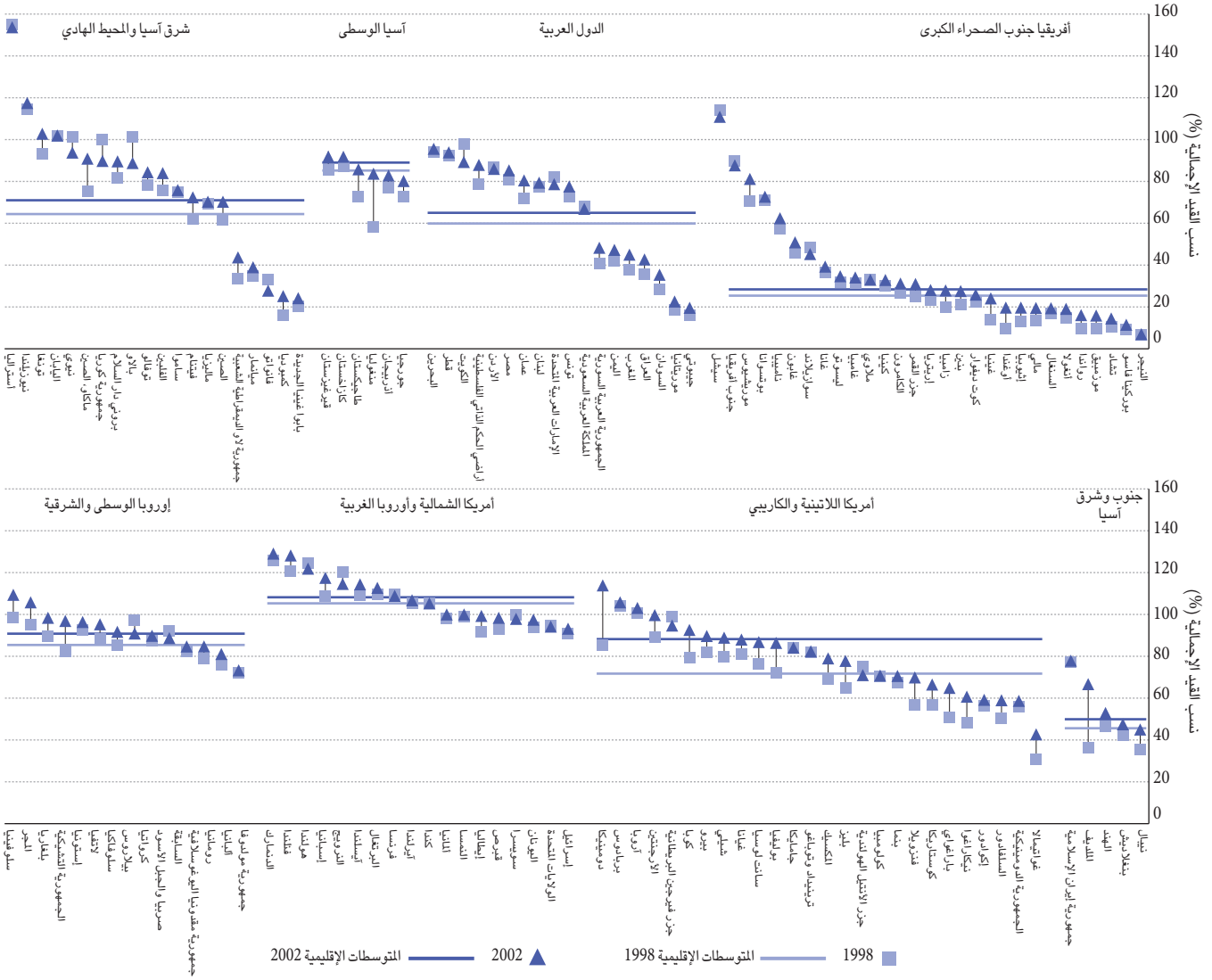
الشكل 2.13: معدلات الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام، 1999/1998 و2002/2001



ملاحظة: معدل الانتقال هو عدد التلاميذ المستجدين في الصف الأول من التعليم الثانوي معبراً عنه كنسبة مئوية من تلاميذ الصف الأخير من التعليم الابتدائي في العام السابق. ولم تدرج هنا سوى البلدان التي تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة لكلا العامين. وتظهر أسماء البلدان التي تقل فيها معدلات الانتقال عن 65 % في أي من العامين، أو التي طرأت فيها زيادة في المعدلات تتجاوز 5 %. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.

المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 7.

الشكل 2.14: التغيرات التي طرأت على نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي بين عام 1998 وعام 2002



ملاحظة: لا تظهر في هذا الشكل سوى البلدان ذات البيانات القابلة للمقارنة لكلا العامين. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 8.

جنوب الصحراء الكبرى (28 %)، وجنوب وغرب آسيا (50 %)، (انظر الملخص الإحصائي، الجدول 8).

ويبين الشكل 2.14 التغيرات التي طرأت على نسب القيد الإجمالية بين عامي 1998 و2002 على الصعيدين القطري والإقليمي. فقد طرأت زيادات تتجاوز خمس نقاط مئوية في نحو نصف البلدان. وشوهدت أعلى الزيادات في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وشرق آسيا والمحيط الهادي. وزادت نسب القيد الإجمالية في أكثر من نصف بلدان منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بأكثر من 15 %، بما يشمل إثيوبيا، وغينيا، ومالي، وموزمبيق، ورواندا، وزامبيا، وتضاعفت مرتين في أوغندا، وإن كان ذلك انطلاقا من مستوى منخفض جدا. وعلى نقيض الاتجاهات العالمية، سُجل انخفاض ملحوظ في هذه المعدلات في بعض البلدان التي كانت نسب القيد فيها منخفضة في عام 1998، ومنها سوازيلاند وفانواتو.

الرسوب في التعليم الثانوي

يعتبر الرسوب مشكلة قائمة في التعليم الثانوي كما في التعليم الابتدائي. وبصفة عامة فإن البلدان التي تسجل معدلات رسوب عالية في التعليم الابتدائي تسجل أيضا معدلات رسوب عالية في التعليم الثانوي (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 8). والرسوب

معدلات النمو في التعليم العالي في البلدان النامية تفوق، في المتوسط، ضعف المعدلات المسجلة في البلدان المتقدمة

ظاهرة منتشرة بصفة خاصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى حيث تتجاوز نسبة الراسبين 10 % في نصف بلدان المنطقة. ففي بوركينا فاسو وبوروندي والكونغو، أعاد قرابة ثلث تلاميذ التعليم الثانوي صفهم في عام 2002.

التعليم العالي

استمر عدد طلاب التعليم العالي في التزايد بسرعة في العالم، فارتفع من 90 مليونا في 1998 إلى 121 مليونا في 2002، أي بمعدل سنوي يزيد على 7 %. ومعدلات النمو في هذا المجال في البلدان النامية تفوق، في المتوسط، ضعف المعدلات المسجلة في البلدان المتقدمة. ومعدل النمو في الصين الذي يبلغ في المتوسط 24 % في السنة يمثل أكثر من ثلث الزيادة العالمية.

ويتسع نطاق الانتفاع بالتعليم الثانوي في الغالبية العظمى من البلدان التي تتوافر عنها بيانات. وسجل ثلثا البلدان زيادة في نسب القيد الإجمالية بأكثر من نقطتين مئويتين بين عام 1998 وعام 2002 (الشكل 2.15). وأعلى الزيادات المطلقة نجدها في البلدان النامية، ولكن تلاحظ زيادات بأكثر من عشر نقاط مئوية في الأرجنتين والبحرين وكوبا ومنغوليا وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية والإمارات العربية المتحدة.

التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي والتعليم العالي

التعليم الثانوي

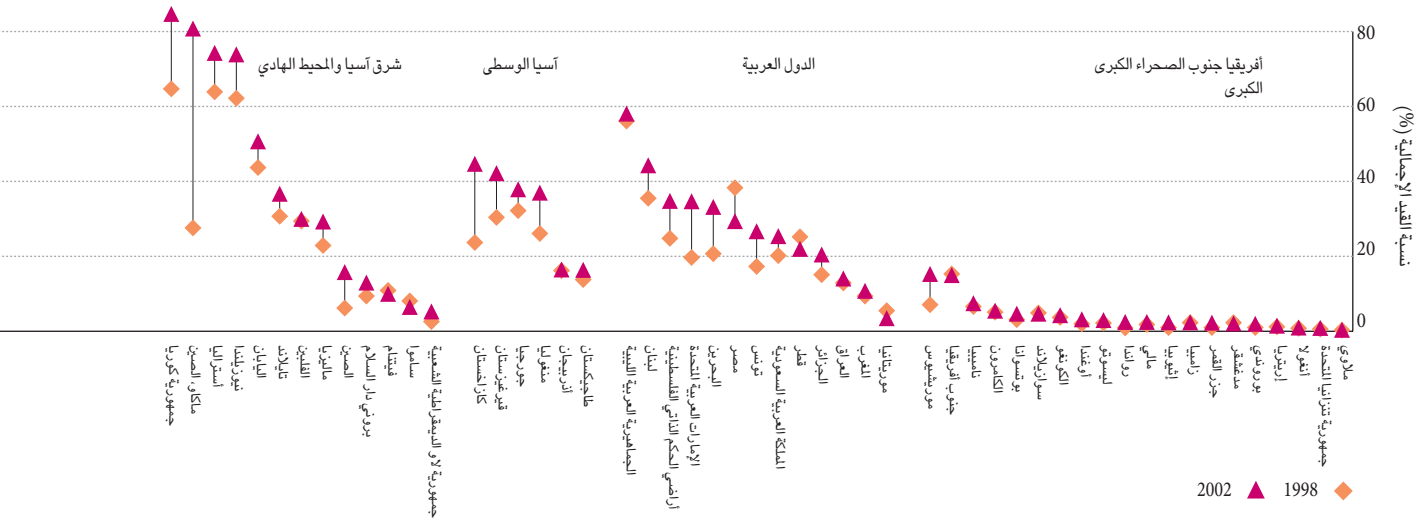
إن التفاوت الملاحظ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي هو نتيجة للتفاوت الملاحظ في التعليم الابتدائي وكذلك في معدل الانتقال إلى التعليم الثانوي. ويبين الشكل 2.16 العلاقة بين التفاوت بين الجنسين في نسب القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي، ومعدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.[6] فمن بين البلدان الـ 134 التي تتوافر عنها بيانات عن عام 2001، حقق 89 بلدا التكافؤ بين الجنسين في معدل الانتقال أو أوشك على تحقيقه. وقد تحقق التكافؤ بين الجنسين في الانتقال إلى التعليم الثانوي حتى في بعض البلدان ذات النظم التعليمية الضعيفة، مثل بنين وغواتيمالا وموزمبيق والسودان، كما يلاحظ في العديد من البلدان وجود فوارق بين الجنسين لصالح الفتيات (الهند والمغرب وأوغندا).

وفي نفس الوقت نجد أن هناك عددا من البلدان التي سجل فيها قبول الفتيات في الصف الأخير من التعليم الابتدائي وانتقالهن إلى التعليم الثانوي معدلات أدنى من معدلات الفتيان. وهي نفس البلدان التي سبق أن تبين أن نظم التعليم الابتدائي فيها لا تزال متخلفة، مثل بوركينا فاسو، وكمبوديا، وتشاد، وجيبوتي، وإريتريا، وإثيوبيا، ومالي، وموريتانيا، والنيجر. والملاحظ أن التفاوت بين الجنسين في معدل الانتقال إلى التعليم الثانوي أقل حدة من التفاوت الملاحظ في شتى المتغيرات الداخلة في الحسبان في التعليم الابتدائي. وفرص الفتيان في إتمام التعليم الابتدائي في بوركينا فاسو وإثيوبيا والنيجر، أعلى من فرص الفتيات بمقدار 1.5 مرة، ولكن فرصهم في الانتقال إلى التعليم الثانوي أعلى بمقدار 1.1 مرة فقط.

غير أن التقدم المحرز منذ عام 1998 كان بطيئا عموما في البلدان التي لا تزال تسجل فوارق بين الجنسين في معدلات الانتقال (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 7). فالتفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية منتشر جدا في التعليم الثانوي، ولكن يمكن أن يكون هذا التفاوت مؤاتيا للفتيات أو

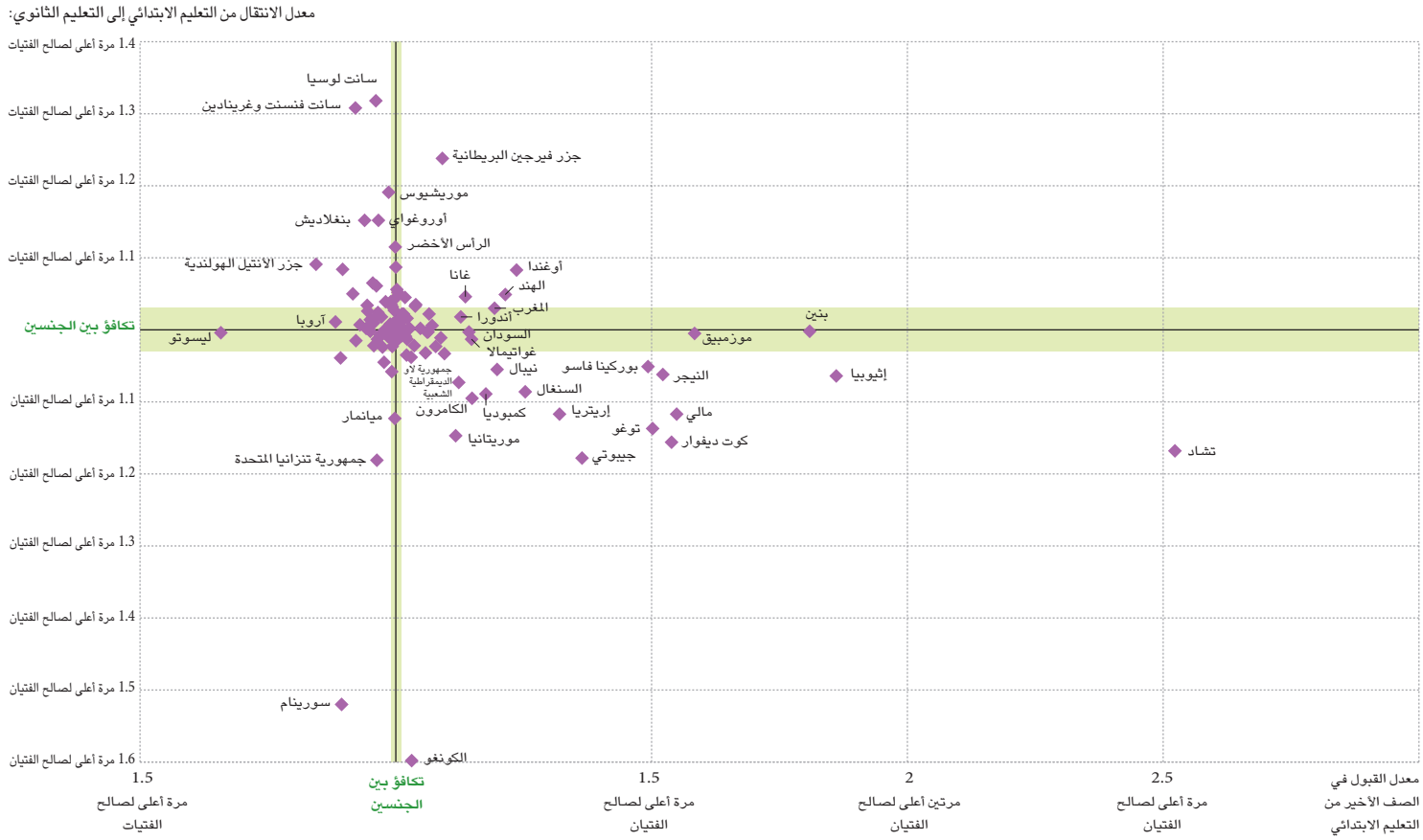
6 – راجع المسرد للحصول على تعاريف تفصيلية.

الشكل 2.15: التغيرات التي طرأت في نسب القيد الإجمالية بين 1998 و 2002



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان التي تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة. وأوردت البلدان بحسب الترتيب التصاعدي لنسب القيد الإجمالية لعام 2002. انظر الجدول المرجعي للحصول على المزيد من التفاصيل القطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 9 ألف.

الشكل 2.16: مقارنة أوجه التفاوت بين الجنسين في نهاية التعليم الابتدائي وفي الانتقال إلى التعليم الثانوي، 2001



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان التي تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة لكلا العامين. وحُسب التفاوت وفقا لمقياس مماثل لكلا الجنسين: فحسب التفاوت المؤاتي للإناث كمعدل نسب الإناث إلى نسب الذكور، بينما حسب التفاوت المؤاتي للذكور كمعدل نسب الذكور إلى نسب الإناث. وذكرت أسماء البلدان التي يزيد التفاوت فيها على 1.1 لأي من المؤشرين.

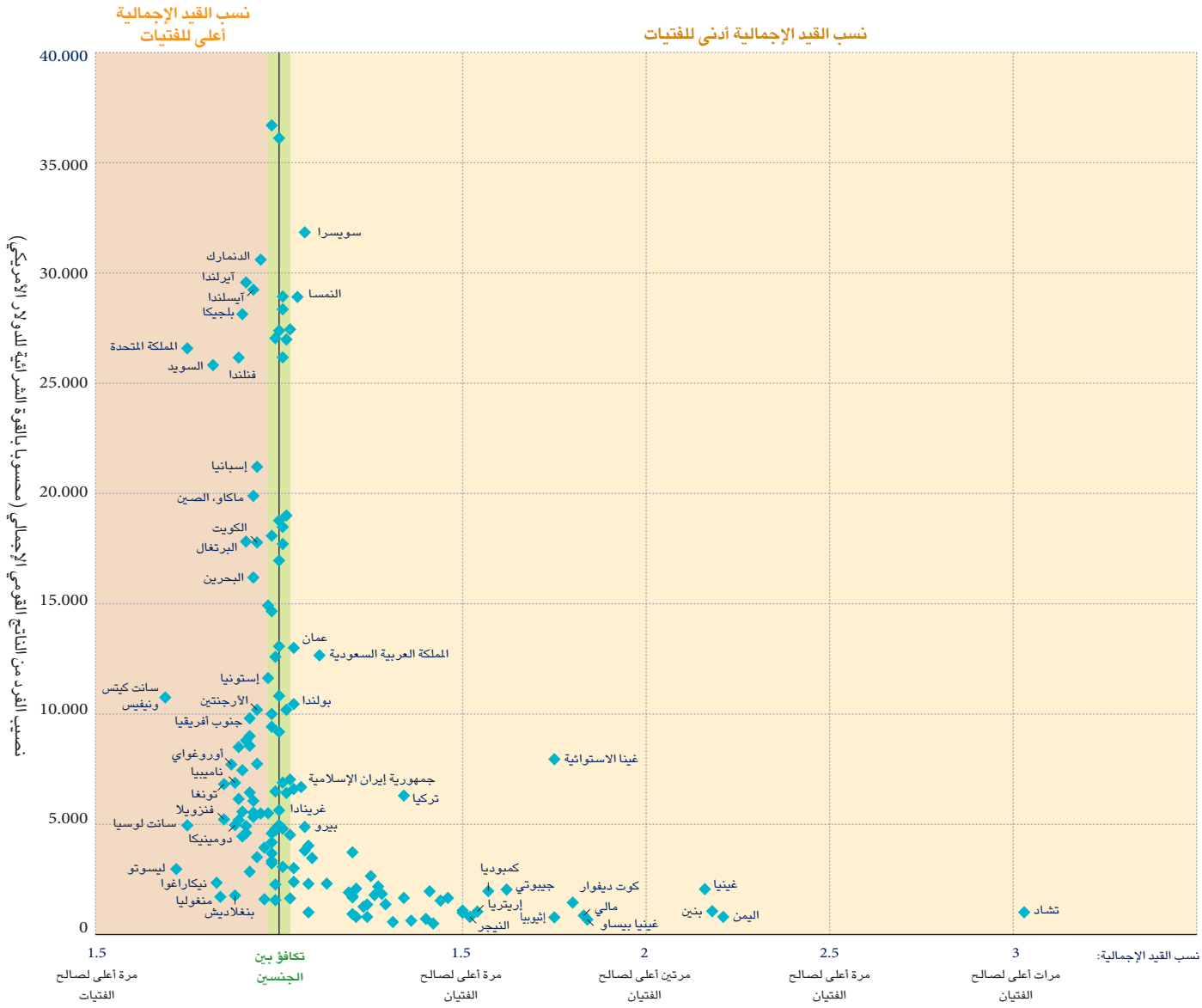
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 7؛ معهد اليونسكو للإحصاء (2005)، الجدول 4.

لم يتحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي سوى في 57 بلدا من البلدان الـ 172 التي تتوافر عنها بيانات

مؤاتياً للفتيان. ولم يحقق التكافؤ بين الجنسين في عام 2002 سوى في 57 بلدا من أصل البلدان الـ 172 التي تتوافر عنها بيانات؛ وأغلب هذه البلدان تقع في أوروبا الوسطى والشرقية، وشرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية والكاريبي، وأمريكا الشمالية وأوروبا الغربية.

يعرض الشكل 2.17 توزيع مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية بحسب نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي. والنماذج الناتجة عن هذا التوزيع لافتة للنظر. فيتبين أولا أن وجود فوارق بين الجنسين لصالح الفتيان يكاد ينحصر في البلدان ذات الدخل المحدود وحدها. وتزيد نسب القيد الإجمالية للفتيان على نسب القيد الإجمالية للفتيات بأكثر من 10 نقاط مئوية فقط في البلدان التي يقل فيها نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي للفرد عن 3800 بالقيمة الشرائية للدولار الأمريكي (باستثناء بلدين هما غينيا الاستوائية وتركيا). ويتضح، ثانيا، أن التفاوت بين الجنسين لصالح الفتيات يشاهد في بلدان كثيرة متنوعة جدا من حيث مستوى نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي – ابتداء من ليسوتو وحتى الدنمارك – مما يؤكد أن ظاهرة التفاوت بين

الشكل 2.17: التفاوت بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية ونصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي، 2002



ملاحظة: لم تدرج أسماء 25 بلدا لا تتوافر بيانات عن نصيب الفرد من ناتجها القومي الإجمالي، منها تسعة بلدان حققت التكافؤ بين الجنسين، وإثنا عشر بلدا سجلت نسب قيد إجمالية أعلى للفتيات، وأربعة بلدان سجلت نسب قيد إجمالية أعلى للفتيان. انظر الجداول المرجعية للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدولان 1 و8.

الجنسين ليست واحدة بالنسبة لكلا الجنسين. فالتفاوت المؤاتي للفتيان تفاوت شاسع وأكثر ما يشاهد في البلدان الفقيرة ذات النظم المدرسية المتخلفة. أما التفاوت المؤاتي للفتيات فهو أقل بكثير، وأكثر ما يشاهد في البلدان ذات النظم المدرسية المتطورة (أكثر البلدان ذات نسب القيد الاجمالية العالية تسجل تفاوتا بين الجنسين لصالح الإناث). وعندما تكون فرص الالتحاق بالمدارس محدودة بسبب ارتفاع التكاليف المباشرة وغير المباشرة، فإن الفتيات يكون حظهن أقل من الفتيان في المشاركة بالتعليم الثانوي. وعندما لا تكون هناك صعوبات على مستوى الموارد تعوق الالتحاق بالتعليم، فإن مشاركة الفتيات تكون أكبر من مشاركة الفتيان في التعليم، وبالأخص في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2005، الجدول 5)، ويكون أداؤهن أفضل. وعلى سبيل المثال، ففي البلدان المشاركة في الدراسة التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) (انظر أدناه)، لوحظ أن احتمالات وجود إناث ضمن الطلبة ذوي أدنى مستويات الأداء أقل بكثير من احتمالات وجود الذكور (OECD, 2004). ويميل الذكور أكثر من الإناث إلى المشاركة في برامج أقصر ذات طابع أكاديمي أقل، ولا تفضي إلى التعليم العالي، ومن ثم يكونون أميل إلى ترك النظام المدرسي في وقت أبكر (OECD, 2001).

وهكذا نجد أن النمو السريع الذي شهده القيد في التعليم الثانوي، قد تجسد في تقدم ملحوظ نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين بين عامي 1998 و2002، الأمر الذي أدى إلى بعض التقارب بين البلدان ذات نسب القيد الإجمالية المنخفضة والبلدان ذات نسب القيد الإجمالية العالية: فقد تحسن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في عام 2002 في قرابة أربعة من أصل كل خمسة بلدان كان فيها هذا المؤشر في نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي أقل من 0.80 في عام 1988، وبالأخص في كمبوديا، وتشاد، وغينيا، والهند، وأوغندا، واليمن. ولكن حدث العكس من ذلك في جيبوتي، وغينيا الاستوائية، وإريتريا، وإثيوبيا، ورواندا، وكذلك في ميانمار وعمان اللذين كانا قد حققا التكافؤ بين الجنسين في عام 1998.

وينعكس ارتفاع مستوى أداء الفتيات في التعليم الثانوي في انخفاض معدلات رسوبهن (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 8). فالرسوب يكون عموما أكثر بين الفتيان منه بين الفتيات. وأكثر الاستثناءات نجدها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وخاصة في البلدان التي يكون فيها التفاوت بين الجنسين في القيد أيضا لصالح الفتيان.

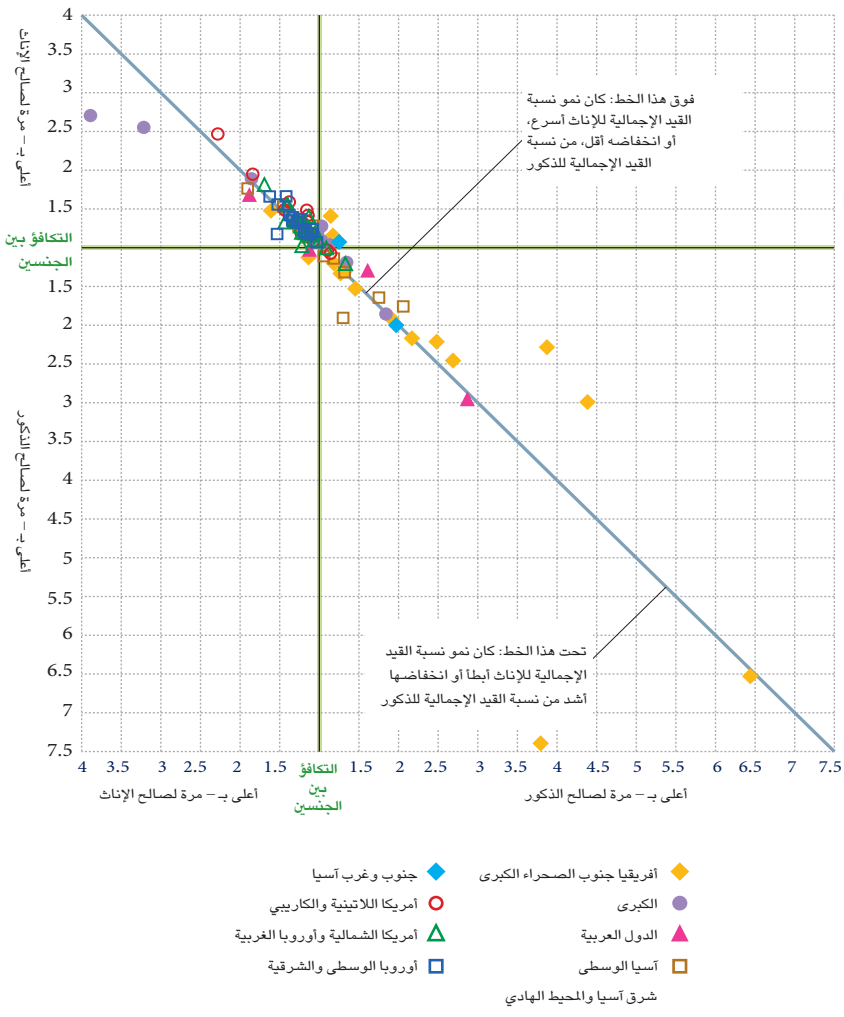
التعليم العالي

يلاحظ عموما أن عدد الطلبة من الإناث والذكور في التعليم العالي يكاد يكون متكافئا على الصعيد العالمي؛ ولكن التكافؤ بين الجنسين على الصعيد القطري حالة استثنائية، ولا نجده سوى في 4 من البلدان الـ142 التي تتوافر عنها بيانات لعام 2002 (قبرص، جورجيا، ألمانيا، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية).

كما أن التفاوت بين الجنسين لصالح الفتيات نجده في التعليم العالي أكثر مما نجده في التعليم الثانوي، ولكنه يتبع نماذج مماثلة: فنسبة قيد الإناث أعلى من نسبة قيد الذكور في نصف البلدان النامية (47 من أصل 93)؛ وهي أعلى بنسبة 50 % في بلد واحد من أصل كل ستة بلدان. وعلى غرار النماذج الموجودة على مستويي التعليم الابتدائي والثانوي، فإن أوجه التفاوت المؤاتية للذكور موجودة في معظم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، وفي بعض الدول العربية وفي عدد قليل من بلدان آسيا الوسطى. وبصفة عامة كان التوسع في التعليم العالي بين عامي 1998 و2002 مؤاتيا للإناث بوجه خاص، كما يتبين من الشكل 2.18.

يعتبر التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي حالة استثنائية

الشكل 2.18: التغيرات التي طرأت على التفاوت بين الجنسين في النسب الإجمالية للقيد في التعليم العالي بين 1998 و2002



ملاحظة: لم تدرج سوى البلدان ذات البيانات القابلة للمقارنة عن كلا العامين. انظر الجدول المرجعي للحصول على تفاصيل قطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 9 ألف.

نتائج التعلم

إن تحقيق التعليم للجميع يقتضي، إلى جانب إحراز تقدم على صعيد المشاركة في التعليم المدرسي، إدخال التحسينات على نوعية التعلم في النظام المدرسي بأسره. ولما كانت نوعية التعليم الموضوع الرئيسي لتقرير عام 2005، فسوف نكتفي هنا بمناقشة آخر البيانات المنشورة عن نتائج التعلم، التزاما بالتركيز على نتائج التعلم القابلة للقياس في صياغة الهدف السادس للتعليم للجميع. وهذه البيانات مستمدة من استقصاء 2002–2001 الذي أجراه تجمّع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II)[7]، ومن جولات TIMSS لعام 2003 (اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم)[8]، وبرنامج التقييم الدولي لتحصيل الطلاب (PISA).[9]

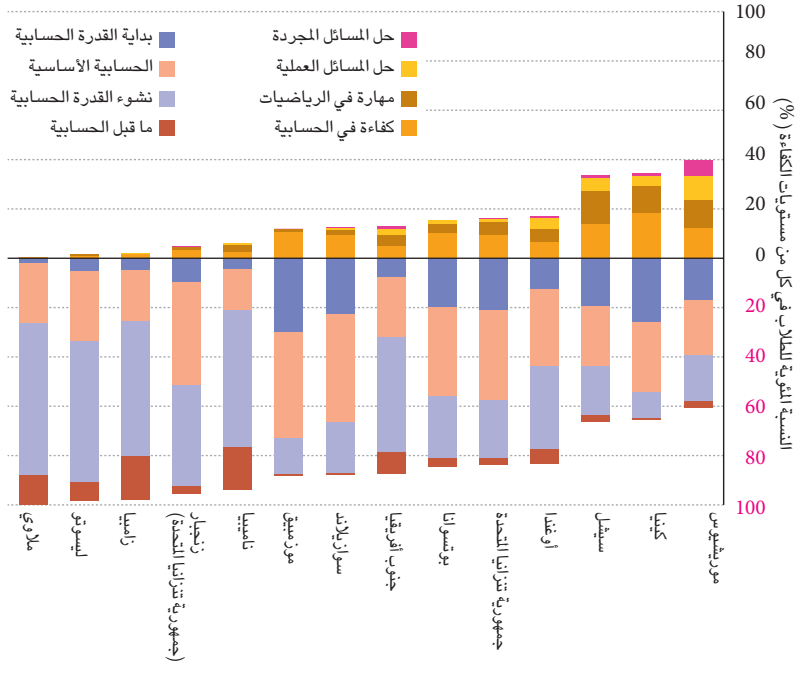
إن تحقيق التعليم للجميع يقتضي إدخال تحسينات على نوعية التعلم في النظام المدرسي بأسره

ولئن كانت نوعية التعليم لا تنحصر فقط في نتائج التعلم، فإن الهدف النهائي لأي نظام تعليمي هو بالتأكيد بلوغ أعلى مستويات الأداء. ويتضح من بيانات SACMEQ II (الشكل 2.19) أن النوعية تطرح مشكلة كبرى في جميع بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى المشمولة بالاستقصاء، وإن بدرجات مختلفة. فبينما لم يستطع أي تلميذ من المشاركين في الاستقصاء في ملاوي أو في ليسوتو أو في زامبيا أن يبلغ أيا من المستويات الأربعة العليا في سلم SACMEQ في مجال الحساب، فقد حقق ذلك أكثر من ثلث التلاميذ المشاركين في كينيا وموريشيوس وسيشيل. وكما يتبين من الأقسام السابقة، فإن المؤشرات الكمية في البلدين الأخيرين أفضل بكثير من المؤشرات الملاحظة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى الواقعة في بر القارة.

ويثير انخفاض مستويات التحصيل مشكلة أيضا في المستويات العليا من التعليم. فبيانات TIMSS لعام 2003 (الشكل 2.20) الخاصة بتلاميذ الصف الثامن، أي ما يناظر المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، تظهر تباينا كبيرا بين البلدان التي تجمع بين ارتفاع نسب القيد وارتفاع مستويات التحصيل (وخاصة بلدان أوروبا، وأمريكا الشمالية، وبعض بلدان شرق آسيا)[10]، والبلدان التي يقترن فيها انخفاض المشاركة في التعليم بتحصيل دراسي أضعف بكثير. وأغلب التلاميذ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (بوتسوانا، وغانا، وجنوب افريقيا) أو في شيلي، والمغرب، والفلبين، والمملكة العربية السعودية، لم يحصلوا على الدرجات الدنيا في الرياضيات. ولا توجد مشكلة تدني التحصيل فقط في البلدان النامية الأخرى المشاركة، ولكن أيضا في أوروبا الوسطى والشرقية، حيث أن نحو 20 % أو أكثر من تلاميذ الصف الثامن في بعض هذه البلدان يمكن اعتبارهم من ذوي التحصيل المنخفض في الرياضيات.

وتتمخض بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2003 أيضا عن نتائج مماثلة (الشكل 2.21)، ويتضح منها أن تحسين التحصيل الدراسي في البلدان المنخفضة الدخل لا يزال يحتاج إلى الكثير من الجهود. فقد كانت درجة تحصيل 21 % من مجموع التلاميذ في الخامسة عشرة من العمر تعادل المستوى 1 أو أقل في مقياس PISA الخاص بالرياضيات، ولكن هؤلاء التلاميذ يمثلون 40 % من مجموع التلاميذ في هذه السن في البرازيل، واندونيسيا، والمكسيك، وصربيا والجبل الأسود، وتايلاند، وتونس، وتركيا، وأوروغواي. ولكن البلدان

الشكل 2.19: نتائج 2002–2000) SACMEQ II): المهارات الحسابية لتلاميذ الصف السادس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى



ملاحظة: فرزت البلدان وفقا للترتيب التصاعدي لنسبة الحاصلين على درجات في المستويات الأربعة الدنيا.
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء استنادا إلى قاعدة بيانات SACMEQ II.

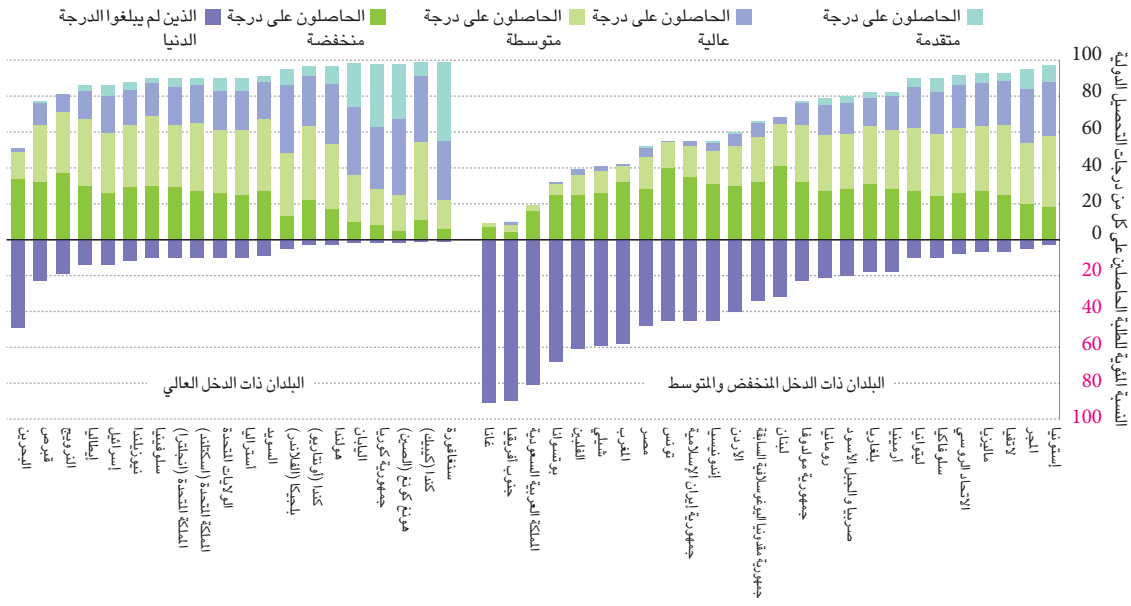
7 – انبثق تجمّع أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ) عن استقصاء أجري في زمبابوي عام 1991 ثم امتد إلى ثلاثة عشر بلدا وإقليم واحد. وأجريت السلسلة الأولى من الاستقصاءات (SACMEQ I) في عام 1995 وعام 1996. وأجريت السلسلة الثانية (SACMEQ II) بين عامي 2000 و2002 لتقييم التحصيل في مجال القراءة والحساب لتلاميذ الصف السادس، وشملت نحو 2300 مدرسة و42000 تلميذ.

8 – إن برنامج TIMSS، الذي نفذته في الأعوام 1995، و1999، و2003 الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي (IEA)، يقيم تحصيل تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية في مجال الرياضيات والعلوم. والبيانات المقدمة في هذا القسم تخص تلاميذ الصف الثامن البالغين عادة الرابعة عشرة من العمر؛ وتشتمل عينة عام 2003 على عدد يتراوح بين 2200 و7000 من هؤلاء التلاميذ في كل من البلدان المشاركة البالغ عددها 46 بلدا.

9 – إن برنامج PISA الذي نفذته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عامي 2000 و2003، يقيس المهارات في مجال الرياضيات والعلوم والقراءة للتلاميذ البالغين من العمر 15 عاما. وهو يستهدف تقدير «استعدادهم لخوض الحياة كراشدين» في أواخر التعليم المدرسي الإلزامي، أي «قدرتهم... على تطبيق المعارف والمهارات في بعض المجالات الأساسية، وعلى التحليل، وتحكيم العقل، والتعبير بصورة فعالة لدى طرح المسائل وحلها وتفسيرها في أوضاع متنوعة» (ذكره Siniscalco, 2005). وفي عام 2003، اشترك في هذا البرنامج أكثر من 275000 تلميذ من 40 بلدا (منها كافة البلدان الثلاثين الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي).

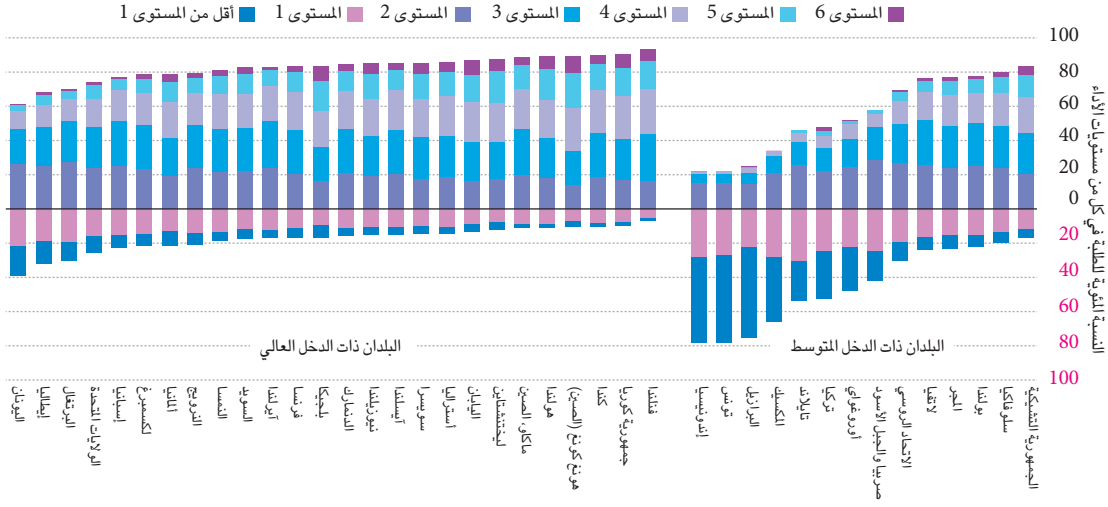
10 – تتميز هونغ كونغ (الصين)، واليابان، وجمهورية كوريا، وسنغافورة، بارتفاع نسبة التلاميذ الحاصلين على الدرجات العليا في الرياضيات.

الشكل 2.20: نتائج TIMSS 2003: تحصيل تلاميذ الصف 8 في الرياضيات



ملاحظة: رتبت البلدان بالترتيب التصاعدي لنسبة الطلبة الذين لم يبلغوا درجة التحصيل الدنيا.
المصدر: Mullis et al. (2004), p. 64.

الشكل 2.21: نتائج PISA 2003: المهارات في الرياضيات للطلبة في الخامسة عشرة من العمر



ملاحظة: فرزت البلدان بحسب الترتيب التصاعدي لنسبة الحاصلين على المستوى 1 وأقل منه.
المصدر: OECD. (2004), p. 91.

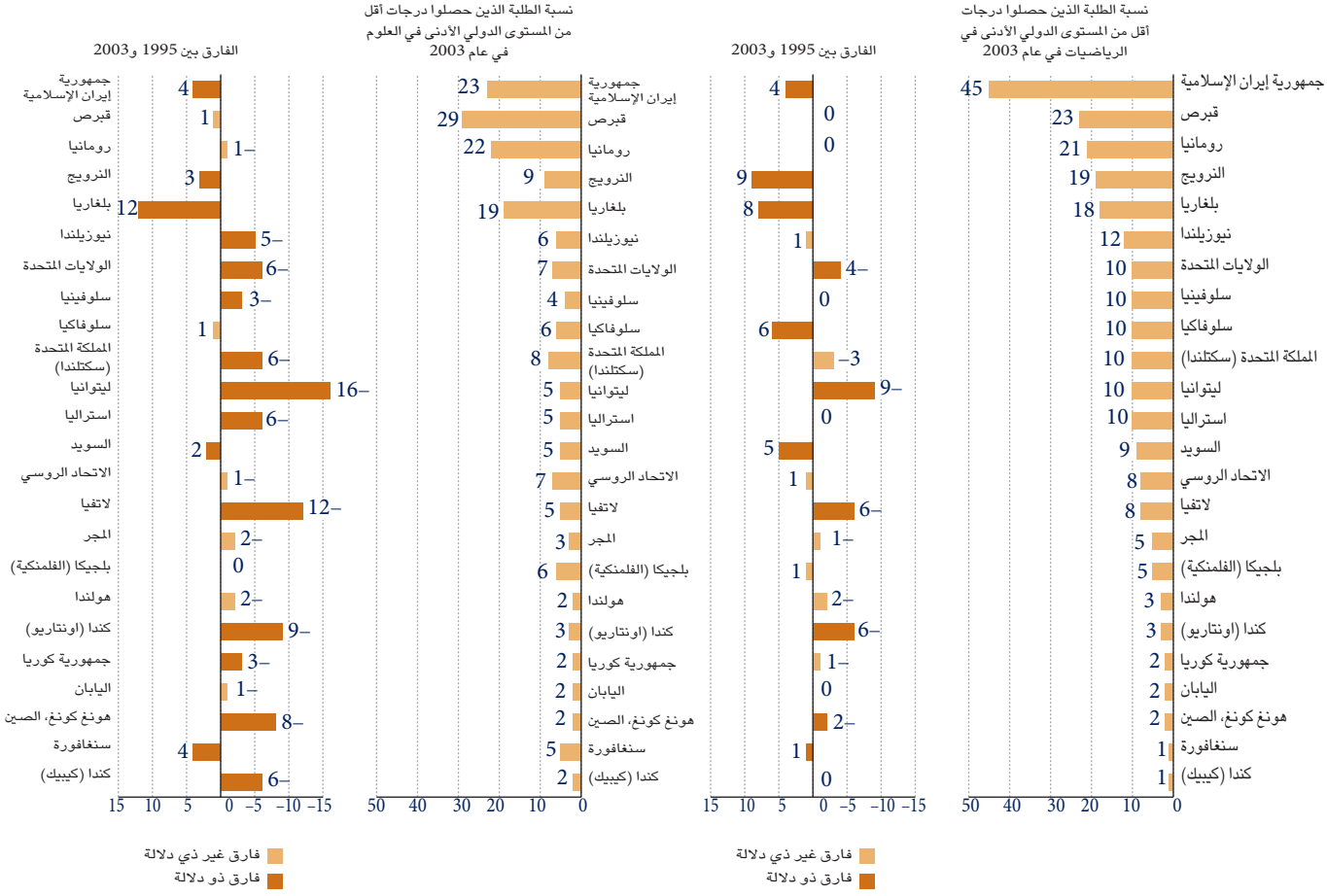
ذات الدخل العالي ليست بمنأى عن مشكلة انخفاض مستويات التحصيل في القرائية. ففي ثمانية من البلدان والأقاليم الستة والعشرين ذات الدخل العالي، كان أداء 20 % أو أكثر من الطلبة في سن الخامسة عشرة في المستوى 1 أو أقل منه. وفي الرياضيات، تمثل فئة ذوي الأداء المنخفض ما يعادل الثلث وحتى أكثر من الربع في اليونان وإيطاليا والبرتغال والولايات المتحدة.

التطور الذي شهدته نتائج التعلم في السنوات الأخيرة

لم يظهر اتجاه واضح على الصعيد الدولي فيما يخص نتائج التعلم في السنوات الأخيرة. فمن بين البلدان الأربعة والعشرين التي شاركت في TIMSS في عامي 1995 و2003، مثلا، يلاحظ أن نسبة طلبة الصف الثامن الذين حصلوا على درجات أقل من المستوى الأدنى في الرياضيات لم تتغير تغيرا يذكر في ثلاثة

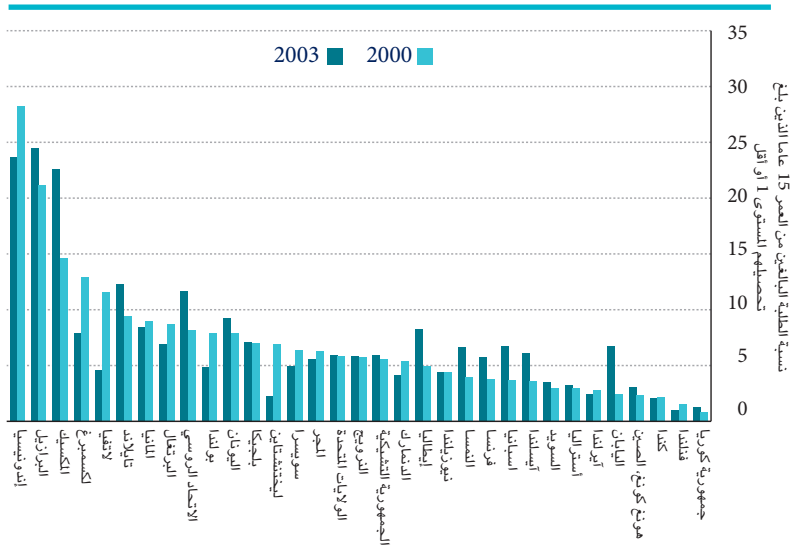
لم يظهر اتجاه واضح على الصعيد الدولي فيما يخص نتائج التعلم في السنوات الأخيرة

الشكل 2.22: تطور نتائج TIMSS بين عامي 1995 و2003



المصدر: حسابات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء بالاستناد إلى Mullis et al. (2004) و Martin et al. (2004).

الشكل 2.23: تطور نتائج PISA بين عامي 2000 و2003: القراءة



ملاحظة: رتبت البلدان ترتيبا تصاعديا بحسب نسبة الطلبة الذين بلغ تحصيلهم المستوى 1 أو أقل

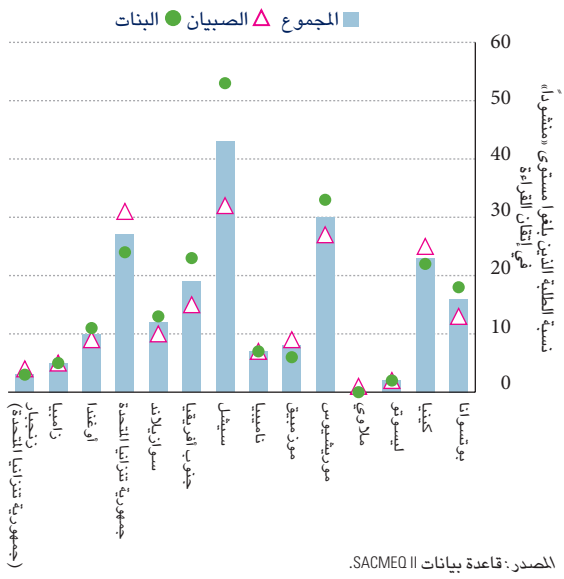
المصدر: OECD/UNESCO Institute of Statistics (2003), p. 274؛ و OECD (2004), p. 443.

عشر بلدا، وزادت في سبعة بلدان، وانخفضت في أربعة بلدان (الشكل 2.22). والوضع أفضل قليلا فيما يتعلق بالعلوم، حيث انخفضت نسبة الحاصلين على درجات أقل من المستوى الأدنى انخفاضا ملحوظا في أحد عشر بلدا، وإن لم تكن من البلدان التي كانت هذه النسبة فيها أعلى في عام 2000. وبالمثل فإن المقارنة بين نتائج PISA لعامي 2000 و2003 (الشكل 2.23) تظهر تغيرات معتدلة إجمالا، وإن كانت هذه النسبة قد شهدت انخفاضا ملحوظا في بضعة بلدان كانت فيها مرتفعة نسبيا في عام 2000 (مثل لاتفيا وإندونيسيا)، مما يوحي بوجود بعض التحسن في نوعية النظام التعليمي خلال هذه الفترة.

ومن الجدير بالملاحظة أن الشكلين 2.22 و2.23 لا يحتويان إلا على عدد قليل من البلدان النامية. وثمة دلائل أكيدة على أن مستويات التحصيل قد انخفضت في السنوات الأخيرة في عدة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وكما يتضح من تقرير عام 2005، فإن نتائج SACMEQ II كانت أسوأ بكثير من نتائج SACMEQ I في خمسة من البلدان والأقاليم الستة التي

شاركت في كلتا الجولتين – ملاوي، وموريشيوس، وناميبيا، وزامبيا، وزنجبار (جمهورية تنزانيا المتحدة) – ولم يطرأ أي تحسن في كينيا. وبصورة أعم، فإن عدد البلدان التي شملتها التقييمات الدولية لتحصيل الطلبة كان أقل من أن يسمح بظهور اتجاهات واضحة على النطاق العالمي. ولا تزال البيانات التي تسمح برصد نوعية التعليم غير متوافرة بصورة كافية.

الشكل 2.24: نتائج SACMEQ II (2000-2002): أوجه التفاوت بين الجنسين في معرفة القراءة في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكبرى



المصدر: قاعدة بيانات SACMEQ II.

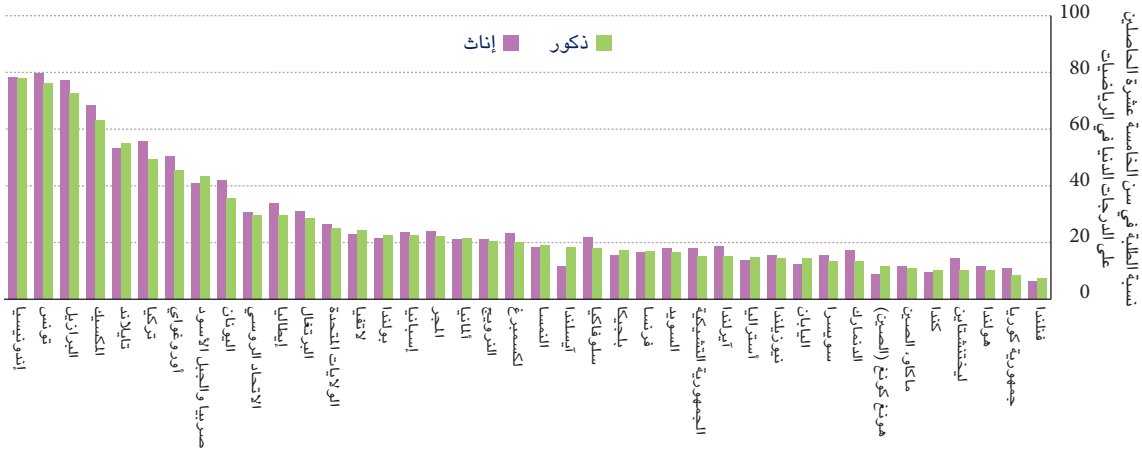
الفوارق بين الجنسين في التحصيل الدراسي

أثبتت البحوث، حسبما جاء في تقرير 2003/2004، أن أداء الفتيات يميل إلى أن يكون أفضل من أداء الفتيان في البلدان التي يتكافأ فيها الجنسان في الالتحاق بالنظام التعليمي (كما يحسب مثلا بمؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد)، أيا كان مستوى دخل البلد المعني.[11] وحتى في البلدان التي تتيح للفتيات فرصا أقل في الالتحاق بالتعليم، فإن الفوارق بين الجنسين في التحصيل الدراسي تكون غالبا ضئيلة أو غير ذات شأن. ففي البلدان والأقاليم الأربعة عشر التي شملها استقصاء SACMEQ II، يلاحظ أن نسب الفتيات اللائي حصّلن المستوى «المنشود» في مجال إتقان القراءة أعلى (بأكثر من نقطة مئوية واحدة) من نسبة الفتيان في ستة بلدان، وأدنى منها في ثلاثة بلدان فقط (الشكل 2.24). غير أن تقدم الفتيات على الفتيان يشاهد في مجال القراءة. أما في الرياضيات، على سبيل المثال، فإن أداء الفتيان والفتيات متماثل في معظم البلدان المشاركة في برنامج تحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد العالمي (PISA) (الشكل 2.25).

ترتبط نماذج التحصيل الدراسي للجنسين بموقف الطلبة إزاء التعلم، وهو أمر حاولت عدة دراسات قياسه في الآونة الأخيرة.[12] وعلى سبيل المثال، تشير نتائج الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة لعام 2001 (PIRLS)[13] إلى وجود فوارق في المواقف إزاء القراءة فيما بين طلبة الصف الرابع (الشكل 2.26). وفي البلدان الخمسة والثلاثين المشاركة جميعها تقريبا، أبدت البنات أكثر من الصبيان مواقف وتصورات شخصية إيجابية جدا فيما يتعلق بالقراءة، وكان أداء الطلبة الذين أبدوا مثل هذه المواقف أفضل في اختبارات تقييم التحصيل، وإن كانت العلاقة السببية في هذا المقام قابلة للمناقشة.

ترتبط نماذج التحصيل الدراسي للجنسين بموقف الطلبة إزاء التعلم

الشكل 2.25: نتائج البرنامج الخاص بتحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد الدولي (PISA) 2003: الفوارق في التحصيل الدراسي بين الجنسين في الرياضيات



ملاحظة: يعرض الشكل نسبة الطلبة في الخامسة عشرة الذين حصلوا على المستويات الدنيا في الأداء وفقا لمقياس PISA الخاص بالرياضيات. وترد البلدان وفقا للترتيب التصاعدي لنسبة الطلبة الحاصلين على درجات في المستوى 1 أو أقل.

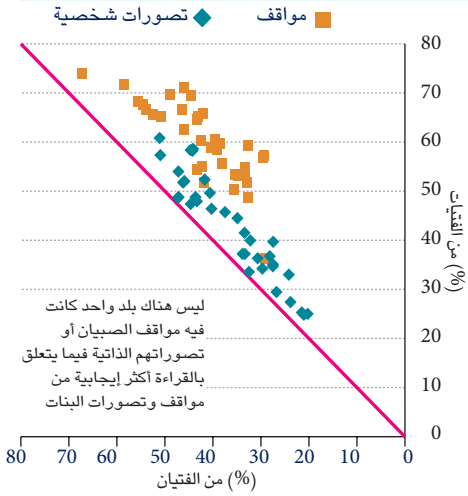
المصدر: OECD (2004).

11 – انظر UNESCO (2003b), pp.102-5.

12 – ينبغي توخي الحذر في تفسير مثل هذه البيانات نظرا لأنها تستند إلى تقارير ذاتية وتتأثر من ثم بالظروف الثقافية الخاصة بكل بلد.

13 – إن الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة PIRLS، مثل برنامج TIMSS (اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم)، هي عبارة عن استقصاء أجرته الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي (IEA)؛ وهي تركز على تعلم القراءة، كما يشير إلى ذلك اسمها.

الشكل 2.26: الفوارق بين الجنسين في المواقف تجاه القراءة، الدراسة الدولية عن التقدم المحرز في تعلم القراءة، (PIRLS) 2001



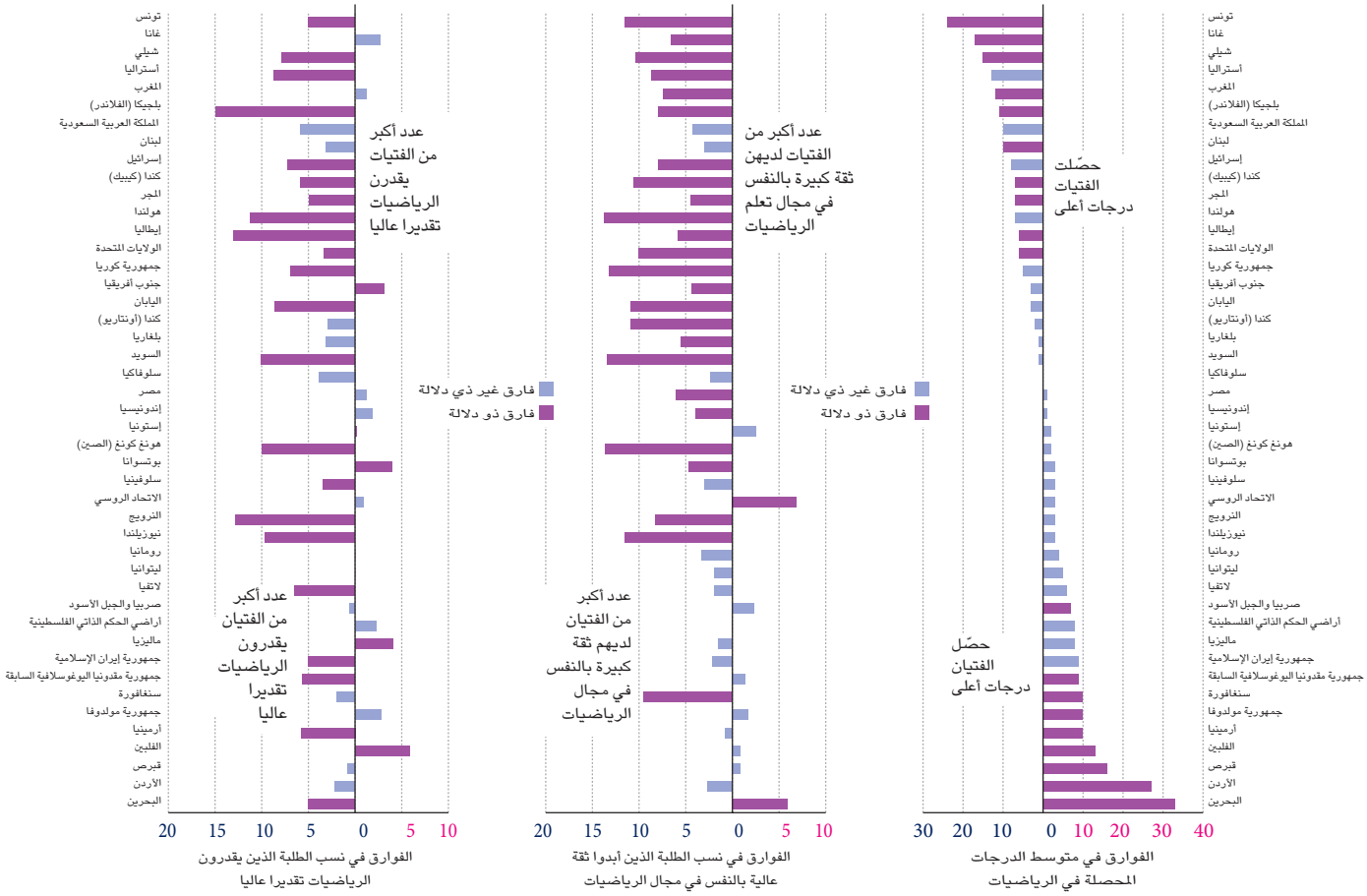
ملاحظة: تمثل الأرقام نسبة تلاميذ الصف الرابع الذين أظهروا «مواقف» و«تصورات شخصية» إيجابية جدا إزاء القراءة. وحددت الفوارق فيما يتعلق بـ«المواقف» استنادا إلى درجة موافقة الطالب على المقولات التالية: «لا أقرأ إلا إذا اضطررت إلى ذلك»؛ «أحب التحدث عن الكتب مع الآخرين»؛ و«أكون سعيدا لو قدم لي كتاب كهدية»؛ و«أعتقد أن القراءة مملة»؛ و«أتمتع بالقراءة». أما الفوارق فيما يتعلق بـ«التصور الذاتي» فتحدد بناء على درجة موافقة الطالب على المقولات التالية: «أجد القراءة سهلة جدا»؛ و«قراءتي أقل جودة من قراءة التلاميذ الآخرين في صفي»؛ و«يشق علي أن أقرأ بصوت مرتفع».

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء استنادا إلى قاعدة بيانات PIRLS 2001.

ومن المفارقات الهامة أن الفتيات أقل ثقة من الفتيان إزاء الرياضيات في معظم البلدان التي شاركت في TIMSS 2003 (الشكل 2.27)، حتى وإن لم يترجم ذلك إلى فوارق في التحصيل. ومن بين البلدان الخمسة والأربعين المشاركة، كان أداء الفتيات أفضل في تسعة بلدان وأداء الفتيان أفضل في عشرة، في حين لم تكن الاختلافات ذات شأن في البلدان الستة والعشرين المتبقية. ومع ذلك صرحت الفتيات بأن الثقة بالنفس لديهن أقل من الثقة لدى الفتيان في خمسة وعشرين بلدا، وقلن إن تقديرهن للرياضيات أقل في اثنين وعشرين بلدا. ولم تكن ثقة الفتيات بالنفس أكبر إلا في بلدين فقط، وتقديرهن للرياضيات أعلى إلا في أربعة بلدان.

وما يتضح هنا من عدم انسجام الاختلافات بين الجنسين في التحصيل في مجال الرياضيات مع الاختلافات بينهما في الموقف المعلن إزاء تعلم الرياضيات، يتجلى أيضا في نتائج برنامج PISA لعام 2003، حيث بدا أداء الطلبة في الرياضيات

الشكل 2.27:الفوارق بين الجنسين في الرياضيات وفي المواقف إزاء تعلم الرياضيات، 2003



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء استنادا إلى قاعدة بيانات TIMSS 2003.

متواضعا بصفة عامة، ولكن الفتيان أظهروا اهتماما واستمتاعا بتعلم الرياضيات أكبر بكثير من الفتيات. كما أن ثمة اقتناعاً أرسخ لدى الفتيان بأن تعلم الرياضيات سوف يساعدهم في حياتهم المهنية في المستقبل؛ وهم عموما ينظرون بصورة إيجابية أكثر من الفتيات إلى مقدرتهم في مجال الرياضيات؛ وتبين هذه النتائج أيضاً أن الفتيات تعتريهن أكثر من الفتيان حالات القلق والإحباط والضغط النفسي في دروس الرياضيات (OCDE, 2004).

محو الأمية

إن محو الأمية هو الموضوع الأساسي للتقرير العالمي هذا **لرصد التعليم للجميع**، ويجري تحليله في الفصول من 5 إلى 9. ويكتفي هذا القسم باستعراض النماذج الرئيسية لمحو أمية الكبار في سياق التقييم العام الذي يجريه هذا الفصل للتقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وكما يأتي شرحه في الفصل 7، ينبغي التعامل مع البيانات المستخدمة هنا بشيء من الحذر، إذ إنها تعتمد على أساليب تقليدية في التقييم، ولذا فهي تنزع أحيانا إلى المبالغة في تقدير المستويات الحقيقية لمحو الأمية في البلدان.

النماذج العالمية لمحو أمية الكبار

يعرض الجدول 2.6 آخر التقديرات لأعداد الأميين الكبار، بالإضافة إلى معدلات القرائية بين السكان البالغين من العمر 15 عاما وأكثر. وأعدت التقديرات على أساس البيانات التي وفرتها البلدان عن السنة الأخيرة من الفترة المرجعية 2000–2004. فيقدر عدد الأميين الكبار في العالم بـ 771 مليون أمي، أي 18 % من مجموع سكان العالم الراشدين. ويكاد جميع الكبار الذين لم يحصلوا على الحد الأدنى من مهارات القرائية يعيشون في البلدان النامية، وخاصة في بلدان جنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والدول العربية، حيث تقارب معدلات محو الأمية 60 % (انظر خريطة محو أمية الكبار في العالم في الصفحتين التاليتين). وعلى الرغم من أن معدلات محو الأمية في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي تعد من أعلى المعدلات في المناطق النامية (91 %)، تظل هذه المنطقة، بسبب ارتفاع عدد سكانها، تضم 17 % من الأميين الكبار في العالم.

وقد ارتفع معدل محو أمية الكبار منذ عام 1990 من 75 % إلى 82 % وانخفض عدد الأميين بمقدار 100 مليون، ويرجع ذلك بصفة رئيسية إلى الانخفاض الشديد الذي طرأ في الصين (بمقدار 94 مليوناً). وقد انخفض عدد الأميين، وإن بصورة أقل بكثير، في جميع المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وكذلك في الدول العربية، ولكن على نحو محدود أكثر. وعلى الرغم من ارتفاع معدلات القرائية بمقدار عشر نقاط مئوية أو أكثر في المنطقتين الأخيرتين، فإن أعداد الأميين المطلقة واصلت ارتفاعها بسبب ارتفاع معدلات النمو السكاني فيهما. وبالمقابل، يلاحظ في جنوب وغرب آسيا أن عدد الأميين الكبار انخفض انخفاضا ضئيلا (0.3 %)، ولكن معدلات القرائية ارتفعت بما يعادل إحدى عشرة نقطة مئوية خلال الفترة نفسها، ومع ذلك يظل معدل القرائية بين الكبار (59 %) في هذه المنطقة أدنى المعدلات بين مناطق العالم، ويعود ذلك بصفة رئيسية إلى المستويات المنخفضة جدا التي نجدها في بنغلاديش وباكستان (41 % و49 % على التوالي).

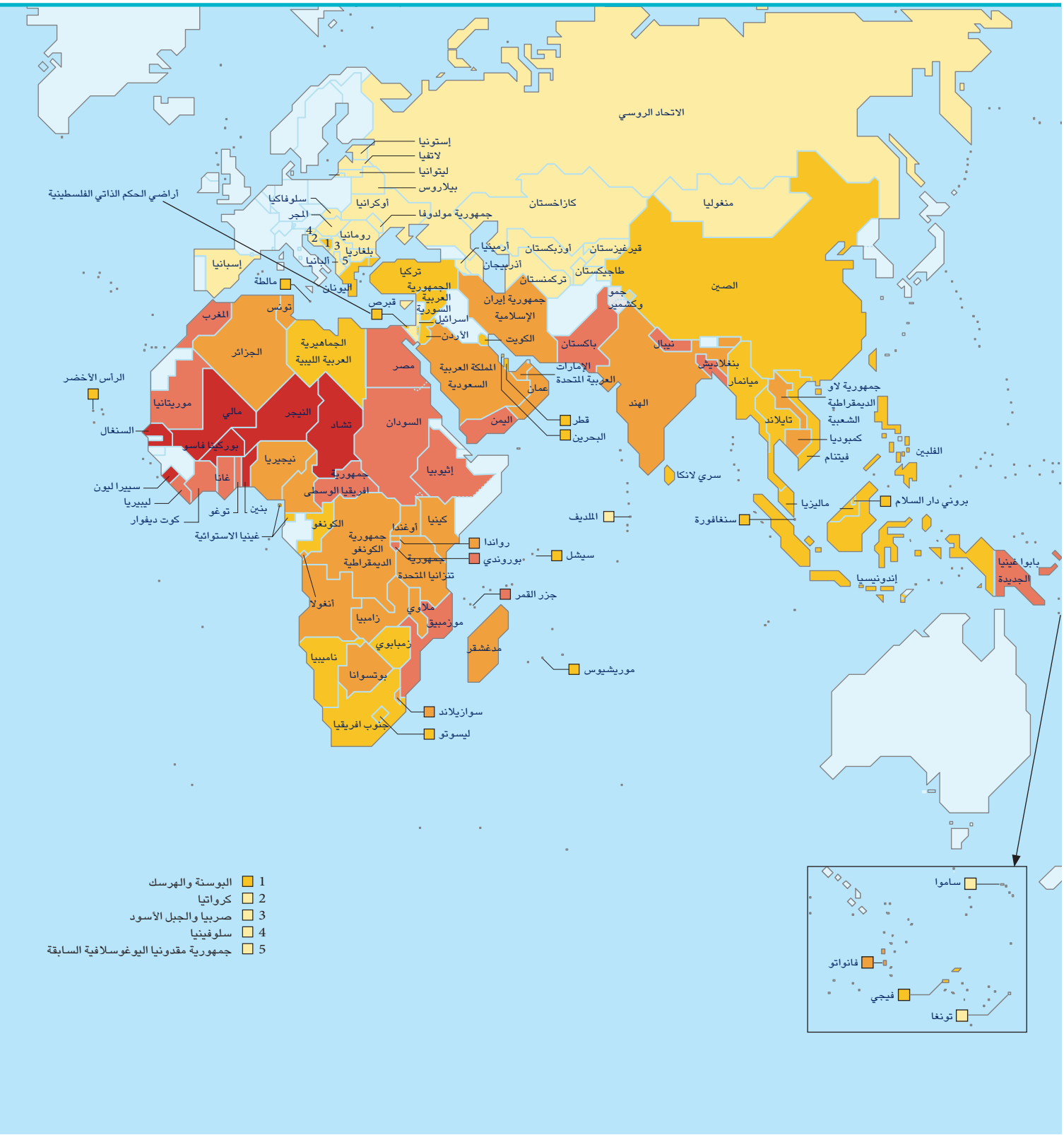
ينظر الفتيان عموما بصورة إيجابية أكثر من الفتيات إلى مقدرتهم في مجال الرياضيات

الجدول 2.6: تقديرات عدد الأميين الكبار ومعدلات محو الأمية (بين السكان في سن +15) بحسب المناطق، 1990 و2000–2004

	عدد الأميين (بالآلاف)		معدلات محو الأمية (%)		التغيير الذي طرأ بين العام 1990 والفترة 2000–2004 في: عدد الأميين		
	1990	2000–2004	1990	2000–2004	(بالآلاف)	(%)	معدلات محو الأمية (نقطة مئوية)
العالم	871 750	771 129	75.4	81.9	100 621–	12–	6.4
البلدان النامية	855 127	759 199	67.0	76.4	95 928–	11–	9.4
البلدان المتقدمة	14 864	10 498	98.0	98.7	4 365–	29–	0.7
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1 759	1 431	99.2	99.4	328–	19–	0.2
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	128 980	140 544	49.9	59.7	11 564	9	9.8
الدول العربية	63 023	65 128	50.0	62.7	2 105	3	12.6
آسيا الوسطى	572	404	98.7	99.2	168–	29–	0.5
شرق آسيا والمحيط الهادي	232 255	129 922	81.8	91.4	102 333–	44–	9.6
جنوب وغرب آسيا	382 353	381 116	47.5	58.6	1 237–	0.3–	11.2
أمريكا اللاتينية والكاريبي	41 742	37 901	85.0	89.7	3 841–	9–	4.7
أوروبا الوسطى والشرقية	11 500	8 374	96.2	97.4	3 126–	27–	1.2
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	11 326	7 740	97.9	98.7	3 585–	32–	0.8

ملاحظة: قد لا تتطابق الأرقام مع المجاميع بسبب تدوير الأرقام.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 2 ألف.

معدلات محو أمية الكبار في الفترة 2000–2004



إن الخطوط الحدودية والأسماء المبينة والمصطلحات المستخدمة في هذه الخريطة لا تعني أن اليونسكو تؤيدها أو تقبلها رسمياً.

أعدت هذه الخريطة استنادا إلى خريطة الأمم المتحدة

تحيل البيانات الخاصة بمحو الأمية إلى البيانات المتاحة عن آخر سنة في الفترة المحددة. وقد استخدم فيها تعريف اليونسكو التقليدي لمحو الأمية (أي قدرة الشخص على أن يقرأ، و/أو يكتب، بفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن الحياة اليومية)، وأعدت استنادا إلى واحد من أساليب التقييم غير المباشرة التالية:

(أ) التقييم الذاتي لمستوى القرائية الذي يقوم به الشخص المعني في إطار الرد على استبيان إحصائي أو أي وسيلة استقصائية أخرى (التقييم الذاتي)؛

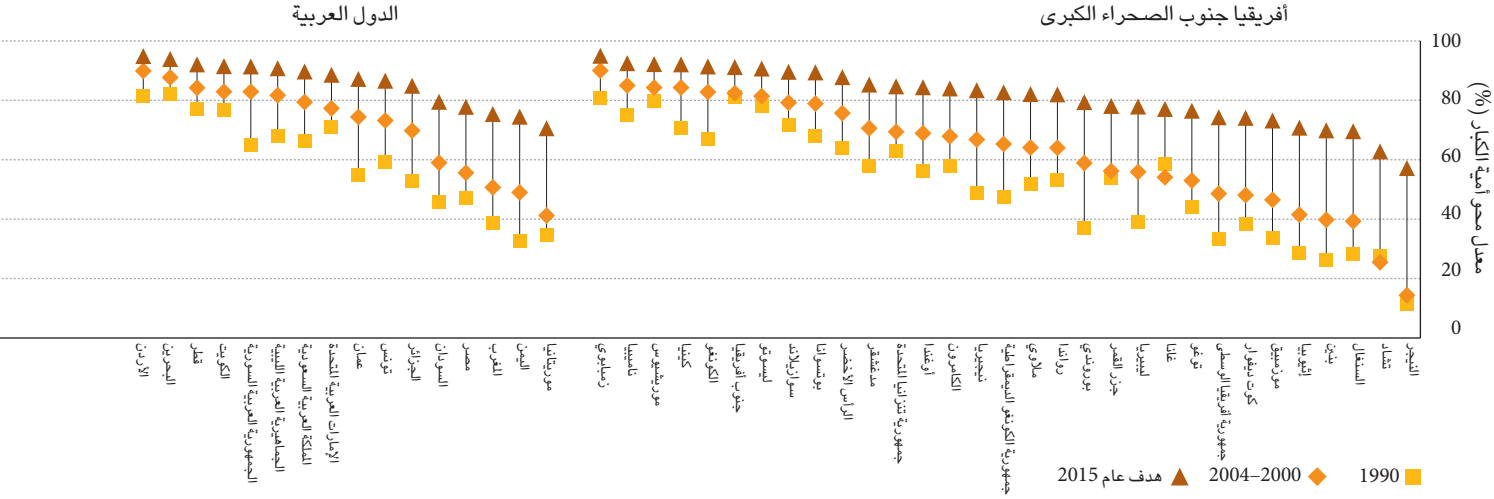
(ب) يقيّم رب الأسرة (أو راشد آخر) مستوى القرائية لكل فرد من أفراد الأسرة (تقييم الطرف الثالث)؛

(جـ) يستخدم عدد سنوات الدراسة التي يكملها الفرد للتمييز بين «المتعلم» و«غير المتعلم» (معيار بديل للتحصيل الدراسي).

ولما كانت البيانات المبلغة لا تعطي تقييما مباشرا للمستوى الحقيقي للمهارات القرائية والحسابية للسكان الراشدين المعنيين، فهي تميل إلى المبالغة في تقدير مستويات القرائية، ولذا ينبغي توخي الحذر في التعامل معها. وتجمع بيانات القرائية بين المعدلات الخاصة بالذكور والإناث. راجع في الصفحة (184) خريطة للتحديات المطروحة في مجال القرائية في بلدان وأقاليم مختارة، أعدت استنادا إلى أساليب التقييم المباشرة.

جمو وكشمير: إن الخط المنقوط يرسم بشكل تقريبي خط الرقابة المتفق عليه بين الهند وباكستان. ولم يتفق الطرفان بعد على الوضع النهائي لجمو وكشمير.

الشكل 2.28: المعدلات التقديرية لمحو أمية الكبار (+15): 1990، 2000–2004، والهدف المنشود لعام 2015

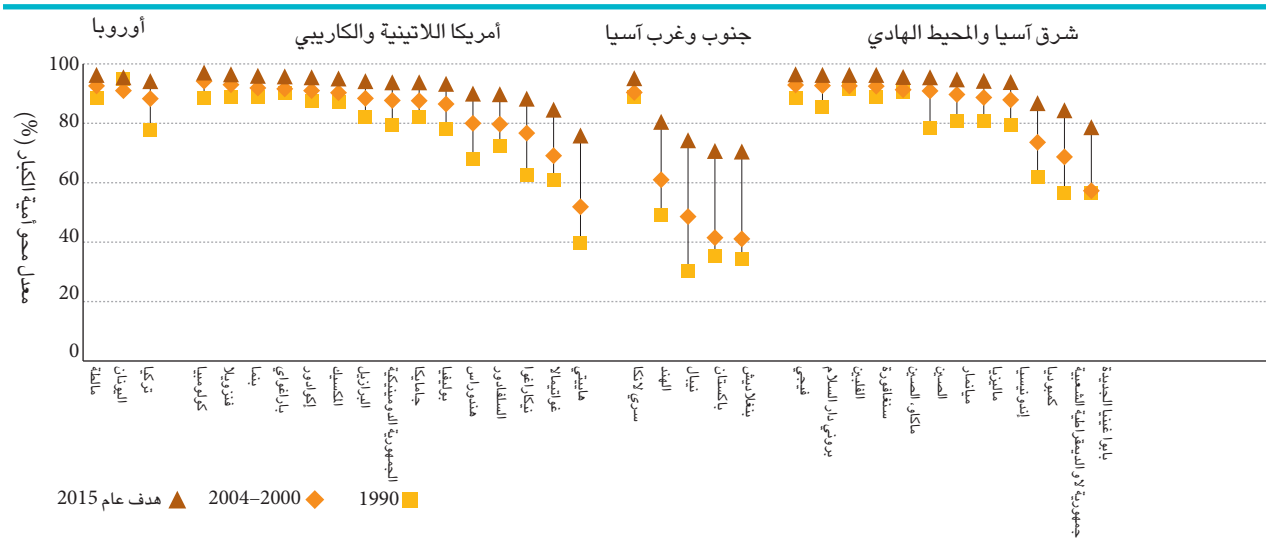


ملاحظة: حسبت أهداف عام 2015 على أساس تخفيض معدلات الأمية بنسب 50 % (انظر الإطار 2.4). وقد أدرجت البلدان التي تتوافر عنها بيانات بشأن كل من عام 1990 والفترة 2004–2000 معا، باستثناء البلدان التي تزيد فيها معدلات القرائية في 2004–2000 على 95 %. انظر الجدول المرجعي للحصول على مزيد من التفاصيل القطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 2 ألف.

الإطار 2.3 قياس التقدم نحو تحقيق هدف محو أمية الكبار

كانت الصياغات الأولى لهدف محو الأمية التي وضعها المجتمع الدولي تنصب على تخفيض أعداد الأميين الكبار. ففي الفقرة 8 من إطار عمل جومتيين لعام 1990 اقترحت عدة «أهداف» قد ترغب البلدان في السعي إلى تحقيقها في التسعينات، بضمنها هدف يتعلق بالأمية فيما يلي نصه: «تخفيض نسبة الأميين الكبار (على أن يحدد كل بلد الفئة العمرية المقصودة) بما يعادل، مثلا، نصف مستواه في عام 1990، بحلول عام 2000، مع التركيز بقدر كاف على محو أمية النساء سعيا إلى الحد من التفاوت القائم بين معدلات الأميين من الذكور والإناث». ولكن في عام 2000، أدرج في إطار عمل داكار الذي اعتمده المنتدى العالمي للتربية الهدف التالي: «تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار».

وصياغة هذا الهدف على هذا النحو يمكن أن تعني (كما جاء شرحه في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2003/2004) أن على البلدان التي تقل معدلات القرائية بين الكبار فيها عن 66 % أن تسعى إلى رفع هذه المعدلات بنسبة 50 % في عام 2015، بينما يتعين على البلدان التي تبلغ معدلات القرائية فيها أكثر من 66 % أن تحقق تعميم القرائية بحلول عام 2015، وهذا لا يتفق مع هدف التعليم للجميع وربما يكون غير واقعي. وفيما يتعلق بإمكانية تحقيق هدف داكار الخاص بمحو الأمية، فإن النص التالي المستمد من أول مطبوع لليونسكو عن الإحصاءات الدولية لمحو الأمية، يبدو ملائماً تماماً، إذ جاء فيه ما يلي: «سواء من الناحية النظرية أو من الناحية العملية، من غير الممكن تحقيق تقدم مستمر على الدوام يقاس بارتفاع النسبة المئوية لمحو الأمية، إذ إنه عندما تبلغ هذه الزيادة حدها الأقصى، أي 100 %، يصبح التقدم بأي نسبة مئوية إضافية مستحيلا. ومن ناحية أخرى، فإن بالإمكان مواصلة التقدم إلى ما لا نهاية بأي معدل يحسب استنادا إلى انخفاض النسبة المئوية للأميين، إذ إن الحد الأدنى، وهو الصفر في المائة، يمكن الاقتراب منه دائما دون الوصول إليه. وهذا يتفق مع الوضع الحالي فيما يتعلق بالأمية، حيث ستبقى على الدوام نسبة مئوية دنيا من الأمية المستعصية في أي بلد أو ضمن أي فئة عمرية» (اليونسكو، 1953). ولكي يتسنى رصد التقدم نحو تحقيق هدف محو الأمية في جميع البلدان، أيا كان مستوى القرائية فيها، اختار فريق تقرير الرصد العالمي إذن، قياس التقدم بمقياس انخفاض معدل الأمية بين الكبار، وفقا للصياغة الأقدم للهدف الخاص بمحو الأمية: أي تخفيض مستوى الأمية إلى النصف، بدلا من رفع مستويات محو أمية الكبار بنسبة 50 %. ولكن لا بد من الإقرار بأن هذا التفسير يعني أن البلدان التي ينبغي أن تبذل أكبر الجهود هي البلدان التي تعاني من أدنى مستويات القرائية، وهو ما يؤكد صعوبة تحديد أهداف واقعية وملائمة.



ويبين الشكل 2.28 التقدم المحرز على الصعيد الوطني في معدلات محو الأمية منذ عام 1990، وكذلك الجهود التي يتعين على كل بلد بذلها لكي يتمكن من تحقيق هدف التعليم للجميع في مجال محو الأمية بحلول عام 2015. وكما جاء شرحه في الإطار 2.3، فإن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يفسر التقدم المحرز نحو تحقيق هدف التعليم للجميع الخاص بمحو أمية الكبار ويقيس هذا التقدم على ضوء الصياغة التي جاء بها في إطار عمل جومتيين، أي تخفيض معدلات الأمية بين الكبار بنسبة 50 %. فبينما يبرز هذا التفسير أن القدر الأعظم من الجهود هي الجهود المطلوبة من البلدان ذات مستويات محو الأمية المنخفضة، فهو يسمح أيضا برصد تحقيق الهدف في جميع البلدان بصورة فردية بصرف النظر عن معدلات محو الأمية الحالية فيها.

وقد شهدت جميع البلدان تقريبا تحسنا في معدلات قرائية الكبار منذ عام 1990، بيد أن معدلات التقدم السابقة هي، في حالات كثيرة، غير كافية لبلوغ هدف التعليم للجميع الخاص بمحو الأمية بحلول عام 2015. وهذا ينطبق بصفة خاصة على البلدان التي تقل فيها معدلات القرائية حاليا عن 50 %. ومع أن عدة بلدان تتراوح فيها معدلات القرائية بين 50 % و65 % – مثل الجزائر وبوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية ونيجيريا وعمان – قد حققت تقدما هائلا، غير أنه يظل من الصعب عليها، على ضوء الاتجاهات الراهنة، تحقيق هدف التعليم للجميع المتعلق بمحو الأمية بحلول عام 2015.

التفاوت بين الجنسين

تمثل النساء نسبة 64 % من الراشدين غير القادرين على القراءة والكتابة بفهم في العالم، وهي نسبة بقيت ثابتة تقريبا منذ عام 1990 (63 %). فعلى المستوى العالمي هناك 88 امرأة راشدة متعلمة مقابل كل 100 رجل راشد متعلم. والمناطق التي يبلغ فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين أدنى مستوياته هي جنوب وغرب آسيا (0.66)، والدول العربية (0.69) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (0.76). أما في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي فإن مؤشر التكافؤ بين الجنسين (0.92) هو أعلى من المتوسط العالمي، بينما تحقق التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار في بقية مناطق العالم. وقد شهدت جميع مناطق العالم ارتفاعا في مؤشر التكافؤ بين الجنسين، وأهم الزيادات نجدها في المناطق الثلاث التي تجمع بين ارتفاع معدلات الأمية وارتفاع مستوى التفاوت بين الجنسين، وهي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 2 ألف).

وعلى الرغم من التقدم الثابت نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين في معدلات محو أمية الكبار في معظم البلدان، فلا تزال توجد فوارق هامة بين الراشدين والراشدات في هذا المجال. ففي نحو ثلث البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات تفصيلية عن محو الأمية، يقل عدد النساء المتعلمات عن 80 امرأة مقابل كل 100 رجل. ومعظم هذه البلدان تقع في غرب ووسط افريقيا؛ وينطبق ذلك أيضاً على بنغلاديش ونيبال واليمن. وفي عدة حالات يلاحظ أن التفاوت بين الجنسين يكون لصالح الإناث: مثل حالة بوتسوانا (1.07)، وجامايكا (1.09)، وليسوتو (1.23)، والإمارات العربية المتحدة (1.07). وثمة دلائل متزايدة على وجود هذا الاتجاه في أماكن أخرى، لا سيما بين الفئات الأحدث سنا (انظر الفصل 7).

تمثل النساء نسبة 64 % من الراشدين غير القادرين على القراءة والكتابة بفهم في العالم

تقييم التقدم العام نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

يحاول هذا القسم تقييم التقدم العام نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع بطريقتين: من خلال مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI)، الذي يقدم صورة عن الشوط الذي قطعته البلدان في هذا المجال حتى الآن؛ وعن طريق تحليل توقعات البلدان فيما يتعلق بتحقيق الأهداف الثلاثة بحلول عام 2015.

يقدم مؤشر تنمية التعليم للجميع صورة عن الشوط الذي قطعته البلدان في هذا المجال حتى الآن

مؤشر تنمية التعليم للجميع

إن مؤشر تنمية التعليم للجميع هو مؤشر مركب يوفر مقياسا سريعا لتحديد وضع أي بلد فيما يخص التعليم للجميع ككل. وبصورة مثالية، ينبغي أن يستند هذا المؤشر إلى التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة جميعها. ولكن بالنظر إلى أن البيانات التي يعول عليها وتقبل المقارنة فيما يخص تحقيق الهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة) غير متوافرة بالنسبة لمعظم البلدان، ولأنه من غير اليسير قياس ورصد الهدف 3 (حاجات التعلم للنشء والكبار)، فإن هذا المؤشر يركز على ما يلي:

- تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، محسوباً بإجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي؛[14]
- محو أمية الكبار (الهدف 4)، محسوبا بمعدل القرائية بين الأشخاص البالغة أعمارهم 15 سنة أو أكثر؛[15]
- التكافؤ بين الجنسين (الهدف5) محسوبا بمؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس (GEI)، وهو متوسط حسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ومعدل محو أمية الكبار؛
- نوعية التعليم (الهدف 6)، محسوبة بمعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس.

ويعطي مؤشر تنمية التعليم للجميع وزنا واحدا للأهداف الأربعة. ولما كانت العناصر الأربعة جميعها يعبر عنها بالنسبة المئوية، فإن قيمة هذا المؤشر تتراوح من صفر إلى 1، حيث يشير الرقم 1 إلى تحقيق التعليم للجميع كما يعبر عنه المؤشر بصورة إجمالية. ويقدم الذيل 1 شرحا تفصيليا للأساس المنطقي لهذا المؤشر ومنهجيته.

14 – إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي يشمل الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي سواء كانوا ملتحقين بالمدرسة الابتدائية أو الثانوية.

15 – تستند بيانات محو الأمية إلى أساليب التقييم «التقليدية»، كما أشير إليها آنفا، ومن ثم ينبغي توخي الحذر في تفسيرها، إذ إنها لا تعتمد على أي اختبار، ويمكن أن تبالغ في تقدير مستوى القرائية. انظر الفصل 7 للمزيد من الشرح.

16 – انظر الذيل 1، للحصول على معلومات تفصيلية عن منهجية استشراف المستقبل.

يبين الجدول ألف 1.1 من الذيل 1 مؤشر تنمية التعليم للجميع لعام 2002، وهو العام الذي أمكن فيه حساب المؤشر بالنسبة لـ 121 بلدا. ويلخص الجدول 2.7 هذه المعلومات، عن طريق توزيعها بحسب الفئة وبحسب المنطقة، مما يؤكد النماذج التي نوقشت في الأقسام السابقة:

- يملك أربعة وأربعون بلدا (أكثر من ثلث البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها) مؤشرا لتنمية التعليم للجميع يزيد على 0.95، وتدخل من ثم في فئة البلدان التي حققت أهداف التعليم للجميع، أو توشك على تحقيقها. ويوجد معظم هذه البلدان في أمريكا الشمالية وأوروبا، حيث كان التعليم إلزاميا على مدى عقود.
- هناك تسعة وأربعون بلدا، في جميع المناطق، تتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها بين 0.80 و 0.94 وتظل مسألة النوعية (محسوبة بمعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس) قضية مطروحة، ولاسيما في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وكذلك في الدول العربية بالنسبة لمحو أمية الكبار.
- تقلّ قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع عن 0.80 في ثمانية وعشرين بلدا. ويوجد أكثر من نصف هذه البلدان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي هذه البلدان يسجل مؤشر تنمية التعليم للجميع، بعناصره الأربعة كافة، مستويات منخفضة. وتحقيق أهداف التعليم للجميع في هذه البلدان يقتضي بذل الجهود على مستوى النظام المدرسي بأسره.

إن التغيرات في مؤشر تنمية التعليم للجميع كانت معتدلة في الفترة ما بين 1998 و2002. فزادت المؤشرات في المتوسط بنسبة 1.2 % وظل ترتيب البلدان ثابتا. وتم تحقيق تقدم ملموس (بنسبة تزيد على 10 %) في كمبوديا وكوت ديفوار وإثيوبيا وموزمبيق (الشكل 2.29). وشهدت عدة بلدان، مثل تشاد وغيانا وبابوا غينيا الجديدة وترينيداد وتوباغو، انخفاضا حادا في هذا المؤشر (بين 5 % و11 %) نتيجة لتدهور معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وفي أكثر من ثلاثة أرباع البلدان الثمانية والخمسين التي شملها التحليل، انتقل مؤشر واحد على الأقل في الاتجاه المعاكس للمؤشرات الأخرى (انظر الملحق الإحصائي، الجدول 3).

الجدول 2.7: توزيع البلدان بحسب قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع في كل منطقة، 2002

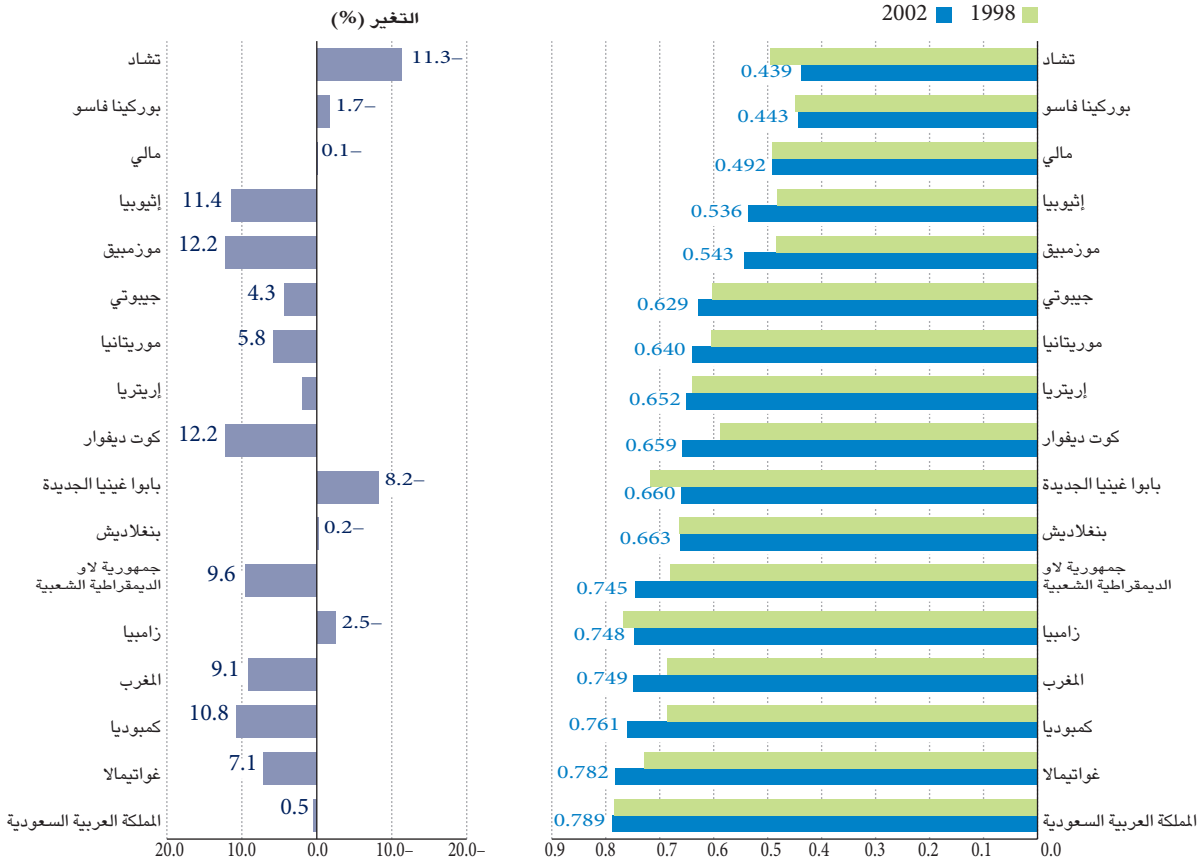
	التعليم للجميع بعيد التحقيق: المؤشر أقل من 0.80	في مرحلة متوسطة: المؤشر بين 0.80 و0.94	التعليم للجميع وشيك التحقيق: المؤشر بين 0.95 و0.97	تحقيق التعليم للجميع: المؤشر بين 0.98 و1.00
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	16	7	1	
الدول العربية	5	10	1	
آسيا الوسطى		2	1	2
شرق آسيا والمحيط الهادي	3	7	2	1
جنوب وغرب آسيا	3	1		
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1	20	4	1
أمريكا الشمالية/أوروبا الغربية		1	7	8
أوروبا الوسطى والشرقية		1	12	4
المجموع	**28**	**49**	**28**	**16**

المصدر: الذيل 1، الجدول ألف 1

توقعات تحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015

إن إحدى الطرائق التي تسمح بوضع توقعات مستقبلية هي إجراء استشراف لعام 2015 انطلاقا من عامي 1990 و2002،[16] وقد أجريت توقعات فيما يتعلق بتعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ومحو أمية الكبار (الهدف 4) والتكافؤ بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي (الهدف 5). ونتائج هذه التوقعات ليست بمثابة تنبؤات، كما أنها لا تعكس ربما تأثير التغييرات الأخيرة في السياسات؛ ولكنها تعتبر مع ذلك أداة مفيدة للرصد.

الشكل 2.29: مؤشر تنمية التعليم للجميع في عام 2002 وتطوره منذ عام 1998 في البلدان ذات المؤشر المنخفض



ملاحظة: أدرجت في هذا الجدول البلدان التي كان مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها أقل من 0.800 في عام 2002.
المصدر: الذيل 1، الجدول ألف 1.3

تعميم التعليم الابتدائي

كما في حالة مؤشر تنمية التعليم للجميع، يحسب التقدم نحو تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بنسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي. ومن ضمن البلدان الـ 163 التي تتوافر بيانات بشأنها عن عام 2002، حقق 47 بلدا، معظمها في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي، هدف تعميم التعليم الابتدائي في ذلك العام. ويمكن إجراء توقعات مستقبلية بشأن نحو 90 بلدا من البلدان المتبقية البالغ عددها 116 بلداً. ويبين الجدول 2.8 نتائج هذه الإسقاطات:

- هناك عشرون بلدا فقط يرجّح أن تحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. ففي كولومبيا مثلا ارتفعت نسبة القيد الصافية من 70 % إلى 90 % بين 1990 و2002، مما يجعل من المرجح أن يحقق هذا البلد هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وكانت إندونيسيا قد حققت هذا الهدف في عام 1990 ولكن نسبة القيد الإجمالية انخفضت فيها إلى 95 % في عام 1999 بسبب الأزمة الاقتصادية والسياسية؛ وإذا ما خرجت من هذه الأزمة فيرجح أن تستطيع إندونيسيا تحقيق هذا الهدف من جديد في عام 2015.
- ثمة أربعة وأربعون بلدا، معظمها بدأت من مستويات قيد منخفضة، يمكن ألا تحقق تعميم التعليم الابتدائي، على الرغم من أنها بصدد إحراز تقدم جيد. فعلى سبيل المثال، ازدادت نسبة القيد الصافية في بوركينا فاسو بسرعة، من 26 % إلى 36 % ما بين عامي 1990 و2002، ولكنها مازالت منخفضة جدا. وارتفعت نسبة القيد الصافية في بنغلاديش من 78 % في 1990 إلى 88 % في 1998، ولكنها ظلت راكدة بعد ذلك.
- هناك عشرون بلداً يُحتمل ألا تحقق هذا الهدف بسبب تناقص نسب القيد الصافية فيها. ومعظم هذه البلدان هي بلدان تمر بمرحلة انتقالية في أوروبا الوسطى والشرقية، وفي آسيا الوسطى التي يتعين أن تخرج نظمها التعليمية من الصعوبات التي واجهتها منذ عام 1990.

هناك عشرون بلداً فقط يرجّح أن تحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015

الجدول 2.8: احتمالات تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي على الصعيد القطري بحلول عام 2015

الشوط الباقي لتحقيق نسبة قيد صافية تبلغ 100 %		بلدان بعيدة عن تحقيق الهدف	في اتجاه تحقيق الهدف
		التغير الذي طرأ خلال الفترة من 1990 إلى 2002	
في مرحلة قريبة أو وسيطة		**الربع الأول** احتمال عدم تحقيق الهدف 20 بلدا ألبانيا، البحرين، جزر فيرجين البريطانية، الجمهورية التشيكية، غينيا الاستوائية، أستونيا، جورجيا، الكويت، قرغيزستان، سلوفينيا، الملديف، ماليزيا، جزر الأنتيل الهولندية، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، باراغواي، رومانيا، جنوب افريقيا، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، أوروغواي، فيتنام	**الربع الثاني** فرصة كبيرة في تحقيق الهدف 20 بلدا الجزائر، بيلاروس، بوليفيا، بلغاريا، كمبوديا، كولومبيا، كوبا، غواتيمالا، إندونيسيا، ايرلندا، جامايكا، الأردن، ليسوتو، ليتوانيا، مالطة، موريشيوس، المغرب، نيكاراغوا، فانواتو، فنزويلا
في مرحلة وسيطة أو بعيدة عن تحقيق الهدف		**الربع الرابع** احتمال قوي في عدم تحقيق الهدف 3 بلدان أذربيجان، بابوا غينيا الجديدة، المملكة العربية السعودية	**الربع الثالث** فرصة ضعيفة في تحقيق الهدف 44 بلدا بنغلاديش، بنين، بوتسوانا، بوركينا فاسو، بوروندي، تشاد، شيلي، كوستاريكا، كوت ديفوار، كرواتيا، جيبوتي، مصر، السلفادور، إريتريا، إثيوبيا، غامبيا، غانا، غينيا، جمهورية إيران الإسلامية، كينيا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، لاتفيا، لبنان، ماكاو (الصين)، مدغشقر، مالي، موريتانيا، منغوليا، موزمبيق، ميانمار، ناميبيا، النيجر، عمان، جمهورية مولدوفا، سانت فنسنت وغرينادين، السنغال، سوازيلاند، تايلاند، ترينيداد وتوباغو، الإمارات العربية المتحدة، جمهورية تنزانيا المتحدة، اليمن، زامبيا، زمبابوي

إن احتمالات تحقيق هدف محو الأمية بحلول عام 2015 ضئيلة جداً في ثلاثين بلداً، منها الهند وباكستان

- هناك ثلاثة بلدان تواجه احتمالا كبيرا في ألا تتمكن من تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، وهي أذربيجان وبابوا غينيا الجديدة والمملكة العربية السعودية التي تقل فيها نسب القيد الصافية عن 80 %، وهي آخذة في التناقص.

محو أمية الكبار

لأغراض هذا التحليل، اعتبرت البلدان التي تزيد فيها معدلات محو الأمية على 97 % قريبة من تحقيق هدف «القرائية للجميع» (واستند هنا أيضا إلى بيانات مستمدة من تقييمات غير مباشرة وبدون اختبار)، وبالتالي لم يشملها التحليل. وتشكل هذه البلدان أقل من 30 % من البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها عن الفترة 2004–2000. ويقع معظمها في آسيا الوسطى، وأوروبا الوسطى والشرقية، وأوروبا الغربية. وبالمقابل لا يوجد أي بلد من الدول العربية أو من جنوب وغرب آسيا أو من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ضمن البلدان القريبة من تحقيق هدف «القرائية للجميع». وهذه البلدان، كما أسلفنا، هي التي تسجل أدنى معدلات محو أمية الكبار في المتوسط.

ولما كانت معدلات محو أمية الكبار ترتفع في كل مكان، فقد تم التمييز بين البلدان التي تحرز تقدما بطيئا نسبيا (ذات الأداء البطيء) أو تقدما سريعا نسبيا (ذات الأداء السريع) نحو تحقيق معدلات مرتفعة في محو الأمية. ومن الممكن إجراء توقعات مستقبلية فيما يتعلق باثنين وتسعين بلدا، منها تسعة عشر بلدا حققت معدلات محو أمية أعلى من 97 % (يقع معظمها في أوروبا وآسيا الوسطى). ويعرض الجدول 2.9 النتائج الخاصة بالبلدان الثلاثة والسبعين الباقية.

- إن احتمالات بلوغ الهدف 4 كبيرة جدا في ثلاثة وعشرين بلدا، إذ بلغت معدلات محو الأمية فيها بالفعل مستويات عالية نسبيا وتشهد تزايدا سريعا.
- يُحتمل ألا يتمكن عشرون بلدا، يقع معظمها في أمريكا اللاتينية والكاريبي، من تحقيق هذا الهدف، نظرا لوتيرة الزيادة في معدلات محو الأمية الحالية في تلك البلدان، حتى وإن كانت هذه المعدلات مرتفعة بالفعل.
- إن احتمالات تحقيق الهدف بحلول عام 2015 ضئيلة جدا في ثلاثين بلدا لأن معدلات محو الأمية فيها منخفضة للغاية ولا تتزايد بالسرعة الكافية. وتقع معظم هذه البلدان في أفريقيا، ولكنها تضم أيضا باكستان والهند ونيبال وعدة بلدان في أمريكا اللاتينية.

التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

تقدر احتمالات تحقيق البلدان للتكافؤ بين الجنسين على أساس توقع اتجاهات نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي بحسب الجنس، لعامي 2005 و2015، بما يتسق مع صياغة الهدف 4. ويعرض الجدول 2.10 نتائج هذا التوقع فيما يتعلق بـ 149 بلدا.

الجدول 2.9: احتمالات تحقيق هدف محو أمية الكبار عل الصعيد القطري بحلول عام 2015

مستوى معدل محو الأمية بين الكبار في الفترة 2000–2004		بطيئة الأداء	سريعة الأداء
		الزيادة التي طرأت بين 1990 و2000–2004	
معدل محو الأمية مرتفع (بين 80 % و97 %)		**الربع الأول** احتمال عدم تحقيق الهدف 20 بلدا البرازيل، كولومبيا، الجمهورية الدومينيكية، إكوادور، هندوراس، ماليزيا، موريشيوس، ميانمار، ناميبيا، بنما، بيرو، الفلبين، قطر، سانت لوسيا، سري لانكا، سورينام، سوازيلاند، الجمهورية العربية السورية، تركيا، فيتنام	**الربع الثاني** فرصة كبيرة في تحقيق الهدف 23 بلدا البحرين، بوليفيا، البوسنة والهرسك، بروني دار السلام، شيلي، الصين، قبرص، غينيا الاستوائية، اليونان، اسرائيل، الأردن، ماكاو (الصين)، الملديف، المكسيك، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، باراغواي، جمهورية مولدوفا، المملكة العربية السعودية، صربيا والجبل الأسود، سنغافورة، تايلاند، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، فنزويلا
في مرحلة وسيطة أو بعيدة عن تحقيق الهدف		**الربع الرابع** احتمال قوي في عدم تحقيق الهدف 30 بلدا الجزائر، أنغولا، بليز، بنين، بوروندي، كمبوديا، جمهورية وسط أفريقيا، تشاد، كوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، السلفادور، غواتيمالا، الهند، كينيا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، مدغشقر، موريتانيا، نيبال، نيكاراغوا، النيجر، باكستان، بابوا غينيا الجديدة، رواندا، السنغال، سيراليون، السودان، توغو، تونس، جمهورية تنزانيا المتحدة، زامبيا	**الربع الثالث** فرصة ضعيفة في تحقيق الهدف صفر

ثمة حاجة إلى مواصلة التركيز بشدة على مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية

تبرز هنا الفئات الثلاث التالية:

- حقق تسعة وأربعون بلدا التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي في عام 2002. وجميع المناطق المعنية بالتعليم للجميع ممثلة في هذه المجموعة من البلدان، كما أن هذه الفئة تضم بلدانا آسيوية كبيرة مثل الصين وإندونيسيا. وثمة ستة بلدان يرجح أن تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي في عام 2005، وثمانية بلدان أخرى يحتمل أن تحقق ذلك بحلول عام 2015.
- حقق ثلاثة وأربعون بلدا التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي في عام 2002 (واثنا عشر بلدا آخر يرجح أن تحقق هذا التكافؤ في عام 2005 أو بحلول عام 2015)، ولكن يحتمل ألا تتمكن من تحقيق هذا الهدف في التعليم الثانوي. والتفاوت بين الجنسين في معظم هذه البلدان الخمسة والخمسين هو لصالح الفتيات: فنسبة القيد في حالات كثيرة مرتفعة لكلا الجنسين كما أن ارتفاع معدل النجاح في التعليم الابتدائي يترتب عليه تسجيل معدلات أعلى في الانتقال إلى التعليم الثانوي وفي البقاء فيه بالنسبة للفتيات (الإطار 2.4). وثمة أيضاً بلدان، مثل الهند، تشهد تزايدا سريعا في التحاق البنات بالتعليم الابتدائي، ولكن معدلات انتقال الإناث إلى التعليم الثانوي تظل فيها منخفضة.
- هناك أربعة وأربعون بلدا يرجح ألا تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في أي من هاتين المرحلتين بحلول عام 2015. وأوجه التفاوت في هذه البلدان مؤاتية للصبيان، كما أن نظمها التعليمية متخلفة على مستويي التعليم الابتدائي والثانوي كليهما.[17]

وعلى ذلك، فمن بين البلدان المائة التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي أو في التعليم الثانوي أو في كليهما في عام 2002، ثمة ستة بلدان فقط يحتمل أن تحقق هذا التكافؤ في هاتين المرحلتين من التعليم بحلول عام 2005، وثمانية بلدان أخرى بحلول عام 2015، في حين أن هناك 86 بلدا يحتمل ألا تحقق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2015 (7 في التعليم الابتدائي، و55 في التعليم الثانوي، و 24 في كليهما). ويظل التفاوت بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم القاعدة وليس الاستثناء، كما أن الاتجاهات الحالية لا تكفي لكي تتحقق أهداف داكار.

الاستنتاج

يستنتج مما جاء في هذا الفصل أن هناك تقدماً ثابتاً نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع ولكنه تقدم غير كاف. ويتبين على وجه الخصوص أن هدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين في عام 2005 لم يتحقق، حتى وإن كانت آخر البيانات ترجع للعام الدراسي 2003/2002. ولم يطرأ تغيير كبير في احتمالات تحقيق البلدان لمجمل الأهداف منذ التقريرين السابقين. وتؤكد التوقعات المستقبلية التي أجريت هذا العام الملاحظات السابقة المتعلقة بوجود نموذج من البلدان التي يحتمل، أو لا يحتمل، أن تحقق أهداف تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، حتى وإن تعذّر إجراء توقعات

17 – ثمة أيضا سبعة بلدان حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي، أو أنها قد تحققه بحلول عام 2015، ولكن مع احتمال ألا تتمكن من تحقيقه في التعليم الابتدائي.

الجدول 2.10: احتمالات تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005 وعام 2015، بحسب البلدان

		هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي				عدد البلدان
		تحقق في 2002	يحتمل أن يتحقق في 2005	يحتمل أن يتحقق في 2015	يحتمل ألا يتحقق الهدف في 2015	
التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي	تحقق في 2002	ألبانيا، أنغيلا، أرمينيا، أذربيجان، البهاما، بربادوس، بيلاروس، بلغاريا، كندا، شيلي، الصين، كرواتيا، قبرص، الجمهورية الشيكية، إكوادور، فرنسا، جورجيا، ألمانيا، اليونان، المجر، إندونيسيا، إسرائيل، إيطاليا، جامايكا، اليابان، الأردن، كازاخستان، قرغيزستان، لاتفيا، ليتوانيا، مالطة، موريشيوس، هولندا، النرويج، عمان، جمهورية كوريا، جمهورية مولدوفا، رومانيا، الاتحاد الروسي، صربيا والجبل الأسود، سيشيل، سلوفاكيا، سلوفينيا، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، أوكرانيا، الإمارات العربية المتحدة، الولايات المتحدة، أوزبكستان 49	النمسا، بوليفيا، غيانا، كينيا 4	سويسرا، الأرجنتين، بليز، بوتسوانا 4	غامبيا، موريتانيا، ميانمار، بيرو، بولندا، رواندا، أوغندا، زمبابوي، البحرين، بنغلاديش، بلجيكا، بروني دار السلام، كولومبيا، كوستاريكا، الدنمارك، الجمهورية الدومينيكية، فنلندا، آيسلندا، الكويت، ليسوتو، لكسمبرغ، ماليزيا، الملديف، المكسيك، منغوليا، ناميبيا، جزر الأنتيل الهولندية، نيوزيلندا، نيكاراغوا، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، الفلبين، قطر، سانت لوسيا، سانت فنسنت وغرينادين، ساموا، اسبانيا، سورينام، تونغا، ترينيداد وتوباغو، المملكة المتحدة، فانواتو، فنزويلا 43	100
	يحتمل أن يتحقق في 2005	ايستونيا 1	جمهورية إيران الإسلامية 1	غانا، المملكة العربية السعودية 2	الهند، الجمهورية العربية السورية، لبنان، بنما، تونس 5	9
	يحتمل أن يتحقق في 2015	كوبا 1	مصر 1		نيبال، السنغال، طاجيكستان، توغو، زامبيا، البرازيل، البرتغال 7	9
	يحتمل ألا يتحقق الهدف في 2015	السلفادور، سوازيلاند، باراغواي 3		الكامرون، ماكاو(الصين)، جنوب افريقيا، فيتنام 4	بنين، بوركينا فاسو، بوروندي، كمبوديا، تشاد، جزر القمر، كوت ديفوار، جيبوتي، إريتريا، إثيوبيا، غواتيمالا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ملاوي، مالي، المغرب، موزمبيق، النيجر، بابوا غينيا الجديدة، السودان، تركيا، اليمن، الجزائر، آروبا، جزر فيرجين البريطانية 24	31
عدد البلدان		54	6	10	79	149

ملاحظة: البلدان الملونة باللون الأزرق هي البلدان التي يلحظ فيها وجود تفاوت في القيد بين الجنسين على حساب الصبيان، على مستوى التعليم الثانوي.

الإطار 2.4 التفاوت بين الجنسين في نسب القيد

في جزء كبير من العالم يظل التحدي الأكبر فيما يتعلق بتحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين يتمثل في زيادة فرص التحاق الفتيات بالمدارس. ولكن نسب قيد الفتيات باتت، في عدد متزايد من البلدان، أعلى من نسب قيد الفتيان، وخاصة في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي. وعادة ما تكون هذه البلدان، فيما عدا بعض الاستثناءات، إما من البلدان المتقدمة، أو من البلدان النامية القريبة من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. ومن بين البلدان التسعة والسبعين التي يرجح ألا تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام 2015، تقل نسب قيد الصبيان في اثنين وأربعين بلدا عن نسب قيد الفتيات. وتبين البحوث ونتائج تقييم تحصيل الطلبة في العالم أجمع أن الفتيان أميل من الفتيات إلى سوء الأداء وإعادة الصفوف والفشل في الامتحانات، وإلى ترك النظام التعليمي في وقت أبكر. وهذا الوضع الذي يستوجب عناية خاصة على مستوى السياسات، هو السبب في أن بعض البلدان المتقدمة، مثل الدنمارك، وفنلندا، والمملكة المتحدة، تظهر في الجدول 2.10 ضمن فئة البلدان التي يحتمل ألا تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام 2015. وباتت هذه المشكلة تنتشر أيضا في البلدان النامية، لاسيما في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي.

ومن الجدير بالملاحظة أن ظاهرة ارتفاع نسب قيد الفتيات على نسب قيد الصبيان يمكن أن تتزامن مع استمرار ممارسة اللامساواة ضد الفتيات، سواء في إطار النظام التعليمي ذاته (ممارسات التدريس، والمناهج الدراسية، الخ.) أو في إطار المؤسسات الأخرى مثل سوق العمل، حيث كثيرا ما يطلب من النساء مؤهلات أعلى من الرجال للحصول على نتائج مماثلة. ولذلك فإن السياسات العامة الرامية إلى تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم يجب أن تتجاوز المبادرات التي تركز على نسب القيد وحدها.

خاصة ببعض البلدان الرئيسية، ولذا كانت القوائم المدرجة في هذا الفصل غير شاملة. وبصفة عامة، لا تزال جميع الدلائل تشير إلى الحاجة إلى مواصلة التركيز بشدة على مناطق افريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، بالإضافة إلى أقل البلدان نموا في المناطق الأخرى. وعلى البلدان المعرضة لأعظم احتمالات الفشل أن تضاعف جهودها في بعض المجالات الرئيسية لسياساتها العامة، لاسيما تعبئة الموارد الداخلية (انظر الفصل 3)، كما تحتاج إلى المزيد من المساعدة الخارجية (انظر الفصل 4). ■

الفصل 3

الجهود القطرية: زيادة الزخم

إن التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع مستمر ولكن بوتيرة بطيئة بالنسبة إلى الآجال المحددة لتحقيق هذه الأهداف، ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وشرق آسيا والدول العربية. والهدف الأول من هذه الأهداف المشروطة بأجل زمني محدد، وهو التكافؤ بين الجنسين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، لم يتحقق بحلول عام 2005. أما التعجيل بوتيرة التغيير بما يكفي لبلوغ الأهداف المحددة لعام 2015 فيقتضي إيلاء مزيد من العناية للتخطيط والاستراتيجيات والموارد وقضايا السياسة العامة في العديد من البلدان. ويتناول هذا الفصل عناصر مختارة من عملية معاينة أجريت لعدد من الخطط الوطنية للتعليم للجميع، ويدرس التمويل العام، وتكاليف معيشة الأسر (مع معلومات مستوفاة عن الرسوم في المستوى الابتدائي)، ويواصل الاهتمام بالمعلمين على غرار تقرير عام 2005، مع التركيز بوجه خاص على الحاجات المقدرة للمستقبل. ويؤكد على ضرورة الإبقاء على الزخم لتحقيق التكافؤ بين الجنسين على الرغم من الإحباط الناجم عن الإخفاق في تحقيق هذا الهدف والضرورة العاجلة لمعالجة غير ذلك من القضايا الحاسمة، مثال ذلك الاستيعاب الاجتماعي والتعليم في الظروف القطرية الصعبة ومواجهة جائحة فيروس/مرض الإيدز وتأمين صحة التلاميذ وسلامتهم.

تعليم الجغرافية لرعاة صغار، في لاداخ، بالهند.

© Olivier FOLLMI / RAPHO

التخطيط للتعليم للجميع

أولويات السياسات الوطنية والتعليم للجميع

ينبغي أن تتناول خطط التعليم الوطنية كافة أهداف التعليم للجميع

دعا إطار عمل داكار الصادر في عام 2000 إلى وضع خطط وطنية شاملة للتعليم للجميع بحلول عام 2002. ويجب أن تتضمن هذه الخطط المشروطة بآجال زمنية والموجهة نحو العمل إجراء إصلاحات معيّنة تتناول كل هدف من الأهداف الستة للتعليم للجميع وتقترن بإطار مالي مستدام[1]. وتتناول دراسات استراتيجية الحدّ من الفقر[2] الأهداف الإنمائية للألفية بغرض مماثل. ويدعو أحد تقريري مشروع الألفية المعنيين بالتعليم والتكافؤ بين الجنسين حكومات البلدان النامية إلى وضع استراتيجيات قوية بحلول عام 2006، ويوصي بمواءمة دراسات استراتيجية الحدّ من الفقر مع الأهداف الإنمائية للألفية (Millennium Project, 2005a).

تناولت التقارير العالمية لرصد التعليم للجميع السابقة جوانب معينة من خطط التعليم للجميع ودراسات استراتيجية الحدّ من الفقر. واتضح من استعراض سبع عشرة من هذه الدراسات حتى تموز/يوليو 2002 أن التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية المتعلقة بالتعليم تلقى اهتماما متزايدا في إطار خطط التعليم والتخفيف من وطأة الفقر (Bagai,2002). أما تقرير 2003–2004 فقد استعرض مضمون الدراسات فيما يتعلق بالتعليم وقضايا الجنسين، وأشار إلى الشواهد التي تدل على أن البلدان آخذة في تحديد أهداف وطنية تتعلق بالتعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية (Whitehead, 2003). وسلّط تقرير 2005 الضوء على السياسات القطرية الطموحة الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع والاستخدام الفعال للمعونة لصالح الخطط الوطنية. ويدرس الفصل التاسع من هذا التقرير إدماج محو الأمية في دراسات استراتيجية الحدّ من الفقر (UNESCO-IIEP, 2005a). وأنجزت في أيار/مايو 2003 دراسة (Caillods and Hallak, 2004) بشأن المضامين المتعلقة بالتعليم في العدد الثامن عشر من الدراسات، وخلصت إلى أنه رغم أن الفصول المتعلقة بالتعليم في هذه الدراسات قد تحسّنت واتسمت مع الوقت بقدر أكبر من الواقعية، يظل هناك قصور في تكييف أولويات السياسة العامة للظروف القطرية لكل بلد من البلدان، وأن الفصول المتعلقة بالتعليم لا تندمج جيدا في الاستراتيجيات الأوسع نطاقا. كذلك تطرح مسألة الاستدامة المالية للخطط التعليمية الواردة في تلك الدراسات، فهي تبدو مفرطة في التفاؤل بشأن التمويل المحلي مع اعتمادها في الوقت ذاته اعتمادا كبيرا على المعونة الخارجية؛ وعلاوة على ذلك تكاد هذه الخطط لا تولي اهتماما لمحو الأمية أو الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

يقتضي استعراض الخطط تحليل كل دراسة من الدراسات على حدة، إذ لا توجد قاعدة بيانات تشمل كامل الأهداف والاستراتيجيات والتمويل أو غير ذلك من عناصر خطط التعليم للجميع، وأيضا تحليل دراسات استراتيجية الحدّ من الفقر وسائر الوثائق المتصلة بالخطط القطرية في مجال التعليم كالخطط القطاعية مثلا. ولا تقوم اليونسكو بتجميع البيانات الخاصة بخطط التعليم للجميع إلا في حالات محددة[3]. وستدرس التقارير القادمة دراسات استراتيجية الحدّ من الفقر وغيرها من الوثائق المتعلقة بالتخطيط على الصعيد الوطني.

وكخطوة أولى يستعين هذا التقرير بمصدرين جديدين يردان من معهدين من معاهد اليونسكو: استقصاء أجراه المعهد الدولي لتخطيط التربية بشأن خطط التعليم للجميع في خمسة وثلاثين بلدا[4]، وتحليل أجراه مكتب التربية الدولي لأغراض الدراسات القطرية المعدّة لدورتي المؤتمر الدولي للتربية في عامي 2001 و2004. غير أن أيا من الاستقصاءين لا يوفر معلومات بشأن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية أو تمويلها أو الدعم العام الذي تتلقاه من جانب الحكومات أو المجتمع المدني.

إن معظم خطط التعليم للجميع حديثة العهد نسبيا وطويلة الأجل: فقد اعتُمد 79 % منها فيما بين عامي 2001 و2005، ويغطي 58 % منها فترات مدتها عشر سنوات، ولا سيما خطط بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية[5].

يبيّن الجدول 3.1 مدى تغطية أهداف التعليم للجميع في اثنتين وثلاثين خطة. ومن الواضح أن الذي يحظى بأعلى درجات الأولوية هو تعميم التعليم الابتدائي، وذلك عن طريق التوسع في التعليم الجماهيري في جنوب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وعن طريق استهداف الفئات المحرومة في مناطق أخرى تعتبر معدلات القيد فيها عالية نسبيا. وإن الهدف الثالث الرامي إلى تلبية حاجات التعلّم لدى النشء والكبار بتأمين تكافؤ فرص انتفاعهم بالبرامج الملائمة في مجال التعلّم واكتساب المهارات الحياتية، هو فيما يبدو أقل الأهداف موضعا للاهتمام، إذ لم يرد ذكر له إلا في ثلث البلدان المدرجة في العيّنة. ومن بين البلدان الاثنين والثلاثين لا يوجد إلا لدى اندونيسيا وأوزبكستان وباراغواي وبنين والسودان وكينيا والهند خطط تتضمن الأهداف الستة جميعها، في حين يتضح أن كلا من البرازيل وبنغلاديش وكوت ديفوار ومنغوليا وميانمار ونيبال والنيجر ونيكاراغوا تقوم بإيلاء العناية لخمسة على الأقل من هذه الأهداف. ويتبيّن من الإطار 3.1 عدد من الاستراتيجيات التي تعتمدها هذه البلدان الخمسة عشر.

ويتضح من دراسة معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية أن مستويات تمويل الحكومات المركزية قد لا تواكب

1 – كلّفت اليونسكو بإجراء دراسة تقييمية بشأن دورها في دعم تنمية خطط التعليم للجميع، من المقرر لها أن تنجز مع نهاية عام 2005.

2 – حتى يوليو/تموز 2005 كان هناك 56 بلدا أعد دراسات نهائية أو مرحلية لاستراتيجية الحد من الفقر؛ راجع الموقع www.imf.org/external/np/prsp/prsp.asp

3 – راجع استقصاءات اليونسكو بشأن خطط التعليم للجميع في موقع http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL_ID=9328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4 – اختيرت البلدان من ثلاث مجموعات بناء على عمل أجري لتقرير عام 2002 (UNESCO, 2002b): تلك التي لديها فرص كبيرة لتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015، وتلك التي تواجه احتمال الإخفاق في تحقيق أحد الأهداف بحلول عام 2015، وتلك التي تواجه احتمالا خطيرا في ألا تحقق أيا من هذه الأهداف الثلاثة بحلول عام 2015.

5 – جمع أيضا استقصاء المعهد الدولي لتخطيط التربية التابع لليونسكو معلومات بشأن بلدان حولت خططها طويلة الأجل إلى خطط عمل تشمل من ثلاثة إلى خمسة أعوام، مثال ذلك خطة عمل المغرب متوسطة الأجل للفترة 2004–2007، و"الأولويات الاستراتيجية للفترة 2005–2008" لنيكاراغوا، اللتان صدرتا عام 2004 (UNESCO-IIEP, 2005b).

الجدول 3.1: تغطية أهداف التعليم للجميع المشروطة بآجال محددة في وثائق التخطيط الخاصة باثنين وثلاثين بلدا

المنطقة	عدد البلدان في العيّنة	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي	الهدف 3 تعلّم النشء / الكبار	الهدف 4 محو الأمية	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين	الهدف 6 النوعية	عدد البلدان التي تتناول الأهداف الستة	عدد البلدان التي تتناول خمسة أهداف على الأقل
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	10	5	10	3	6	8	9	2	4
الدول العربية	4	3	4	2	4	1	2	1	1
آسيا الوسطى	3	3	3	2	3	2	2	1	2
شرق آسيا والمحيط الهادي	3	3	3	1	3	2	3	1	2
جنوب وغرب آسيا	5	4	5	1	4	3	5	1	3
أمريكا اللاتينية والكاريبي	7	6	7	3	5	2	6	1	3
المجموع	**32**	**24**	**32**	**12**	**25**	**18**	**27**	**7**	**15**

المصدر: UNESCO-IIEP (2005b) .

الإطار 3.1 الاستراتيجيات الوطنية التي تتناول بعض أهداف التعليم للجميع: عدد من الأمثلة القطرية

- إن الاستراتيجيات الرئيسية التي اعتمدها بعض أو كل البلدان الخمسة عشر الواردة في عيّنة المعهد الدولي لتخطيط التربية، والتي تتناول خططها بشأن التعليم للجميع خمسة على الأقل من أهداف التعليم للجميع الستة، تشمل ما يلي:
- استراتيجيات بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تركز على الاستيعاب وتكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم للفئات شديدة الحرمان مثل أطفال الشوارع (أحد عشر بلدا). وفي الهند تشمل الاستراتيجيات التي تستهدف الأطفال العاملين التوسع في عمليات مثل معسكرات التأهيل للعودة إلى المدارس، والمدارس الصيفية، والدروس التعويضية، وتوفير الدعم التعليمي والنفسي المستمر للأطفال بعد التحاقهم بالمدارس، وبرامج مثل المشروع الوطني للأطفال العاملين الذي أنشأته وزارة العمل من أجل توفير التعليم للأطفال العاملين.
- استراتيجيات للحد من الأمية (ثمانية بلدان). ويتضمن الأسلوب الشامل المتبع في بنين اتخاذ تدابير لزيادة الطلب وتحسين نوعية برامج محو الأمية وزيادة التمويل وتعزيز نظم الإدارة اللامركزية.
- استراتيجيات لزيادة فرص التحاق النساء والفتيات بالتعليم (عشرة بلدان)، ولا سيما حوافز للتقليل من التكاليف الخاصة وتوفير مرافق إقامة منفصلة وزيادة تشغيل الإناث في التدريس وإزالة قوالب التحيز الجنساني من المواد التعليمية وتوعية المعلمين والإداريين بحاجات الفتيات وظروفهن. أما كوت ديفوار فتقر بأهمية الأطر القانونية وأطر السياسة العامة فيما يتعلق بمعالجة الجوانب المتعددة للامساواة.
- استراتيجيات رامية إلى تحسين النوعية (البلدان الخمسة عشر جميعها). وتذكر كل من بنغلاديش وبنين وكوت ديفوار وكينيا والنيجر والهند ضرورة تجديد قاعات الدرس وإعادة تأثيثها. وتركز الخطة المعنية بنوعية التعليم في البرازيل على المعلمين بما في ذلك طرق تحسين مؤهلات المعلمين غير المؤهلين، وحشدهم، والتنمية المهنية على مستوى القطر ولا سيما في مجال اللغة البرتغالية والرياضيات فيما يتعلق بمعلمي المرحلة الابتدائية.

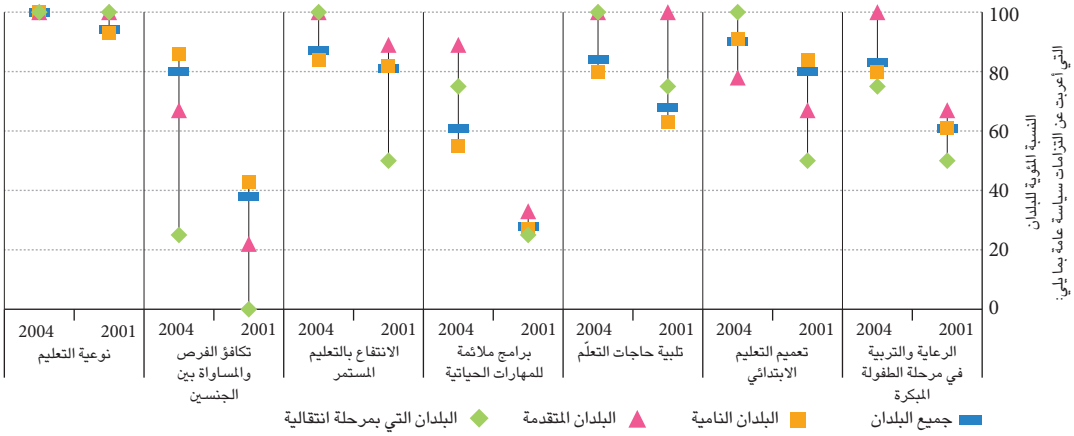
المصدر: UNESCO-IIEP (2005b).

تركز الخطة المعنية بنوعية التعليم في البرازيل على المعلمين

الأهداف الوطنية الطموحة. وفيما يتعلق بالبلدان الثلاثين التي أمكن الحصول على بيانات مالية بشأنها ثمة عشرة بلدان تبلغ فيها نسبة الإنفاق على التعليم أقل من 3 % من ناتجها المحلي الإجمالي، وفي أربعة عشر بلدا تتراوح هذه النسبة بين 3 % و5 %، وفي ستة بلدان بين 5 % و9 %. وفيما يتعلق بالبلدان الثلاثين الذين أمكن دراسة اتجاهاتها في مجال الإنفاق على التعليم في الفترة 2000–2004 زادت المخصصات بشكل عام في أمريكا اللاتينية ولكنها تناقصت في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

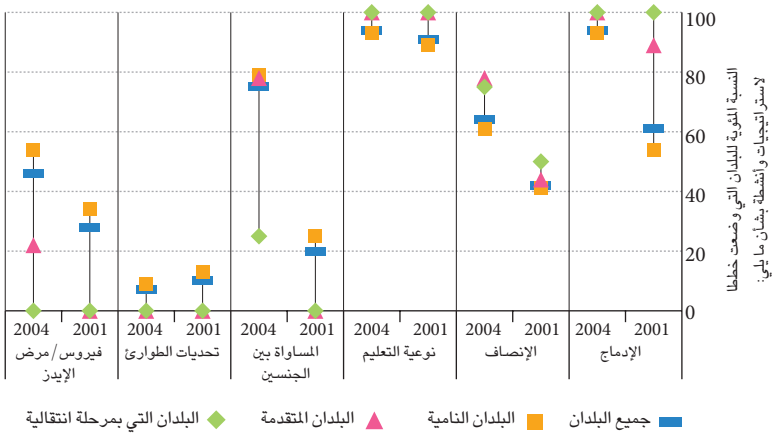
يحلّل استقصاء مكتب التربية الدولي التقارير (وليس وثائق التخطيط) التي أعدتها تسعة وستون بلدا شاركت في دورتي المؤتمر الدولي للتربية عام 2001 و عام 2004 (Amadio et al., 2005). واعتبرت جميع البلدان تقريبا تعميم التعليم الابتدائي ونوعية التعليم موضوعين على درجة عالية من الأولوية في كلا

الشكل 3.1: التزامات السياسة العامة المتعلقة بأهداف التعليم للجميع في التقارير المقدمة إلى المؤتمر في دورتي 2001 و2004 من تسعة وستين بلدا



المصدر: Amadio et al. (2005), drawing on reports to International Conference on Education

الشكل 3.2: استراتيجيات وأنشطة تتصل بقضايا تمس أهداف التعليم للجميع قدم تسعة وستون بلدا تقارير بشأنها إلى دورتي المؤتمر في 2001 و2004



المصدر: Amadio et al. (2005), drawing on reports to International Conference on Education

الحالتين (الشكل 3.1). وفيما بين عامي 2001 و2004 ازداد بشكل ملحوظ الاهتمام بمسائل التكافؤ والمساواة بين الجنسين والمهارات الحياتية والبرامج المخصصة للنشء والكبار، ولا سيما في أوروبا الوسطى والشرقية وشرق آسيا والمحيط الهادي وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى[6]. كذلك تزايدت الإشارة إلى أهمية الأهداف الإنمائية للألفية. ويتزايد أيضا الاهتمام بقضايا الإدماج والإنصاف والنوعية والمساواة بين الجنسين وحالات الطوارئ وفيروس/مرض الإيدز (الشكل 3.2).

إسهام المجتمع المدني

إن ضمان التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة الاستراتيجيات الوطنية وتنفيذها ومراقبتها اعتُبر في داكار بمثابة الاستراتيجية الحاسمة فيما يتعلق بتحقيق التعليم للجميع (UNESCO, 2000b). وثمة أدلة متزايدة في شتى المناطق على تزايد مشاركة المجتمع المدني في عمليات صياغة السياسات التربوية ولا سيما إعداد الخطط الوطنية المتعلقة بالتعليم للجميع (Schnuttgen and Khan, 2004; UNESCO, 2003b). وتشكل بنغلاديش مثلا ملفتا للانتباه في هذا الصدد (الإطار 3.2)، ولكن هناك أيضا تطورات في أمريكا اللاتينية حيث تشارك منظمات المجتمع المدني في البرازيل والسلفادور في مراقبة الإنفاق العام على التعليم (Schnuttgen and Khan, 2004)، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث استهلت الحملة العالمية من أجل التعليم أنشطة في غرب أفريقيا، كذلك تقوم منظمات المجتمع المدني في شتى البلدان (ولا سيما في أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وملاوي) بمراقبة الميزانيات وبنود الإنفاق المتعلقة بسياسات الحد من الفقر، خاصة ما يتعلق منها بالتعليم.

وعلى الرغم من تلك المبادرات تظل التحديات قائمة أمام المشاركة الكاملة لمنظمات المجتمع المدني. ومن أهم هذه التحديات مدى الفرص والمجال الذي توفره الحكومات في هذا الصدد. فهذا الأمر غير متوافر في عدد من البلدان؛ وعلى سبيل المثال إن منظمات واتحادات المعلمين في الكثير من البلدان غير منخرطة انخراطا تاما في ما يجري من مناقشات حول السياسات الوطنية (راجع أدناه القسم المتعلق بالمعلمين من أجل التعليم للجميع). وحتى إذا نشأت مثل هذه المجالات فإنها غالبا ما تقتصر على مشاورات تخضع لحدود زمنية وتقتصر على موضوعات معيّنة بدلا من أن تشمل حوارا مؤسسيا مستداما بشأن سياسات التعليم الوطنية برمتها. وعلاوة على ذلك إن العديد من منظمات المجتمع المدني تنقصها القدرات والموارد اللازمة للمشاركة في نقاشات تقنية مطوّلة بشأن هذه السياسات. وبصورة عامة يظل من غير المؤكد أن تتسم السنوات العشر الأولى من هذا

6 – إن الاختلاف الظاهر بين ما خلص إليه تقرير مكتب التربية الدولي من زيادة مستوى أولوية فرص التعلم وبرامج المهارات الحياتية، وبين تحليل المعهد الدولي لتخطيط التربية الذي لا يشير إلى مثل هذا الاتجاه يرجع غالبا إلى طبيعة وثائق المؤتمر التي تبيّن موضوعات المؤتمر أكثر مما توفر تغطية شاملة.

الإطار 3.2 مشاركة المجتمع المدني في تخطيط ومراقبة التعليم للجميع

في بنغلاديش إن الحملة الشعبية للتربية، وهي تحالف وطني من المنظمات غير الحكومية، تشتهر بالتجديد والتغطية الشاملة للقضايا التي تمس التعليم. وكانت رائدة في إنشاء مشروع رصد التعليم الذي يسعى إلى تقفي فعالية التعليم الابتدائي ومحو الأمية في بنغلاديش. وقد صدر أول تقرير عن منظمة رصد التعليم في 1999. وكان هذا التقرير وما تلاه من تقارير بمثابة أدوات قوية لتجميع ونشر عمليات تقييم التقدم المحرز في إصلاح التعليم. وتضمنت الموضوعات الرئيسية في تلك التقارير الفعالية الداخلية ونوعية التعليم ومحو الأمية. وصدر أحدث تقرير بعنوان: «الجودة مع التكافؤ: جدول أعمال التعليم الابتدائي». وإن هذه المنظمة المستقلة عن الحكومة توفر قاعدة بيانات غنية للسياسات البديلة التي تصوغها المنظمات غير الحكومية. وحملة التربية الشعبية لا تعمل على نحو وثيق مع مؤسسات البحوث والمنظمات غير الحكومية في بنغلاديش فحسب، وإنما قامت أيضا بدعوة منظمات حكومية أخرى في جنوب آسيا وكذلك شبكة إقليمية، هي المكتب الآسيوي لجنوب المحيط الهادي المعني بتعليم الكبار، إلى مشاركتها في توسيع نطاق البرنامج ليشمل جنوب آسيا.

المصادر: Campaign of Popular Education (1999, 2001, 2002, 2003, 2005); Schnuttgen and Kahn (2004).

يتسم مستوى الإنفاق العام على التعليم بأهمية سياسية كبرى

القرن بأسلوب مشاركة أوسع نطاقا مما كان عليه الحال في التسعينات (UNESCO, 2002b and 2003b).

تمويل التعليم للجميع

أهمية التمويل العام

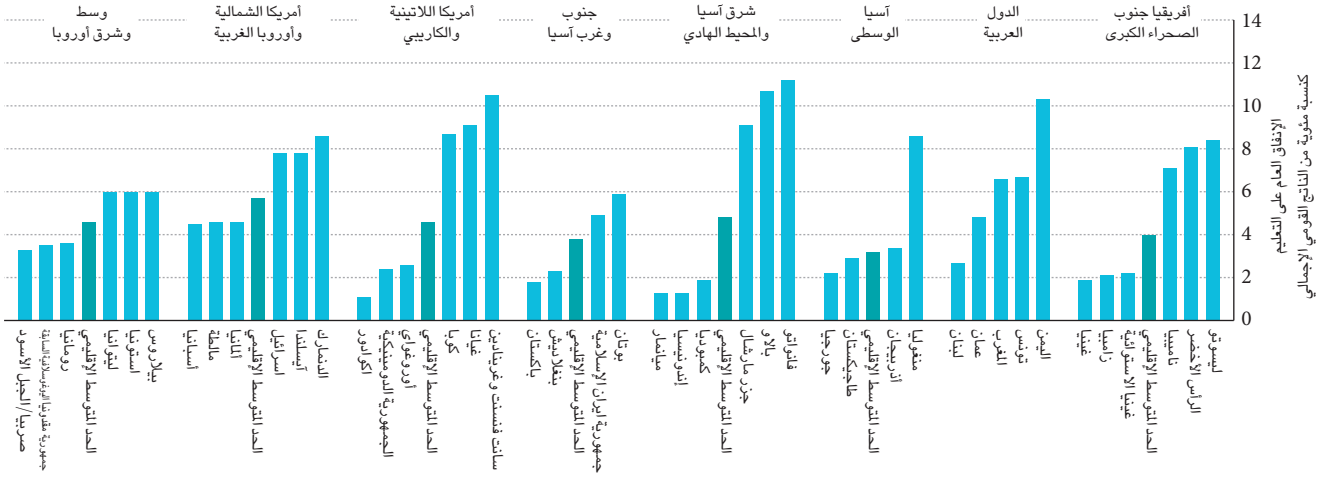
إن بلوغ أهداف التعليم للجميع يقتضي أن يُرصد للتعليم تمويل كاف ومنتظم (Colclough with Lewin, 1993; Bruns et al., 2003). وقد ارتئي أن الحكومات يجب أن تخصص 6 % على الأقل من ناتجها القومي الإجمالي للتعليم (Delors et al., 1996). وعمليا يتوقف المستوى الملائم من الإنفاق على عدة عوامل منها ظروف البلد السكانية والاقتصادية والسياسية والتعليمية، وحجم الإنفاق الخاص. غير أن هناك مستوى أدنى إذا نزلت الحكومات دونه فهي تعرض نوعية التعليم لخطر جسيم وفقا لما يشير إليه تقرير 2005[7]. وعلاوة على ذلك يُفسر مستوى الإنفاق العام في الكثير من الأحوال بأنه دليل على التزام الحكومات بالتعليم ومن ثم يتسم بأهمية سياسية كبيرة.

يوفر الشكل 3.3 صورة إجمالية لحجم الإنفاق العام على التعليم بالنسبة إلى مستوى الدخل القومي[8]. وفي حين يوجد تفاوت ملحوظ بين المناطق فإن الحدود المتوسطة الإقليمية

7 – راجع خاصة الفصل 4 (UNESCO, 2004a).

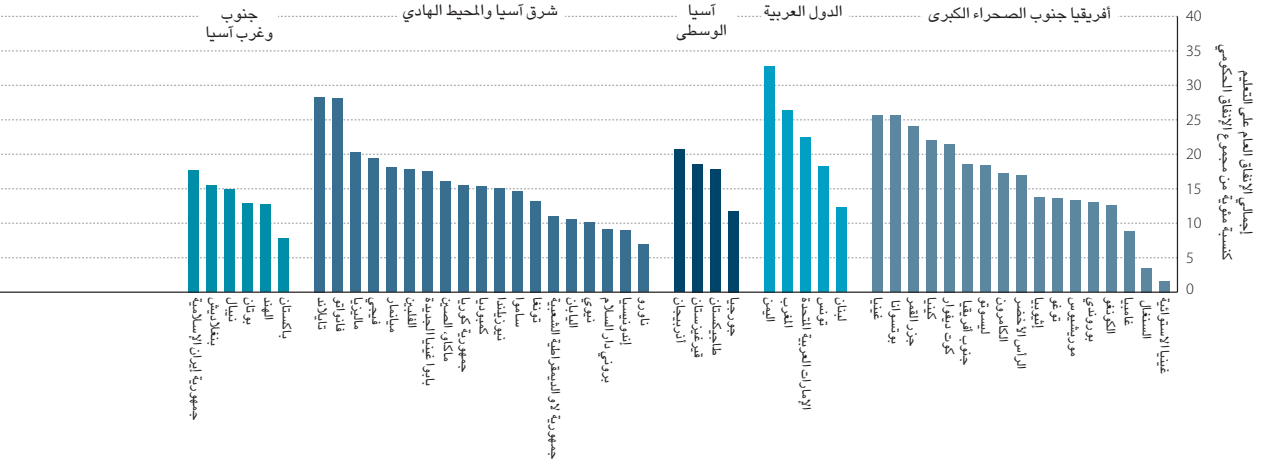
8 – نظرا لأن تقديم التقارير القطرية بشأن البيانات المالية إلى معهد اليونسكو للإحصاء ضعيف نسبيا فإن تغطية موضوع تمويل التعليم في هذا القسم أضيق نطاقا مما هو عليه في مناقشة موضوع القيد الوارد في الفصل 2. وبالإضافة إلى ذلك نظرا لأن التمويل من جهات حكومية أدنى يستثنى عادة فإن التمويل العام يقدر بأقل من مستواه الفعلي في عدد من البلدان، ولا سيما تلك البلدان ذات النظم الفدرالية.

الشكل 3.3: الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، 2002



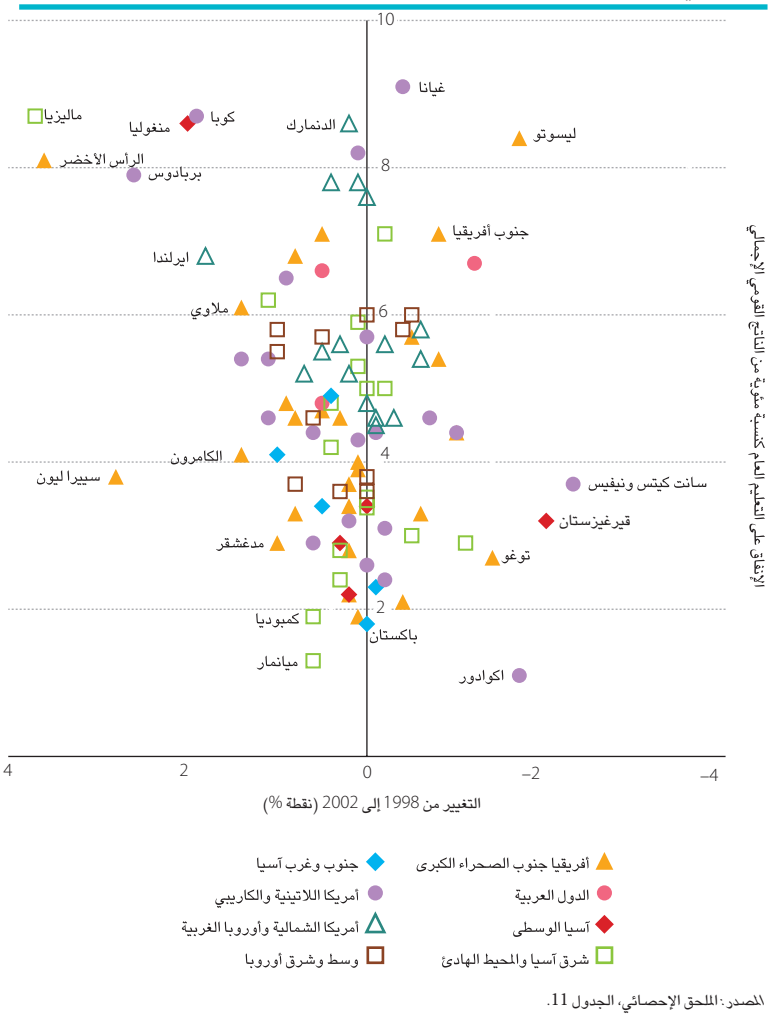
ملاحظة: يشير الرقم إلى الحدود المتوسطة الإقليمية والبلدان ذات القيم الأعلى والأدنى. لم يحسب الحد المتوسط للدول العربية لأن البيانات كانت متاحة لقلة قليلة من البلدان.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 11.

الشكل 3.4: الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي، 2002



ملاحظة: راجع الجدول المرجعي فيما يتعلق بالمعلومات القطرية التفصيلية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول ١١.

الشكل 3.5: الإنفاق على التعليم العام كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، 1998 و2002



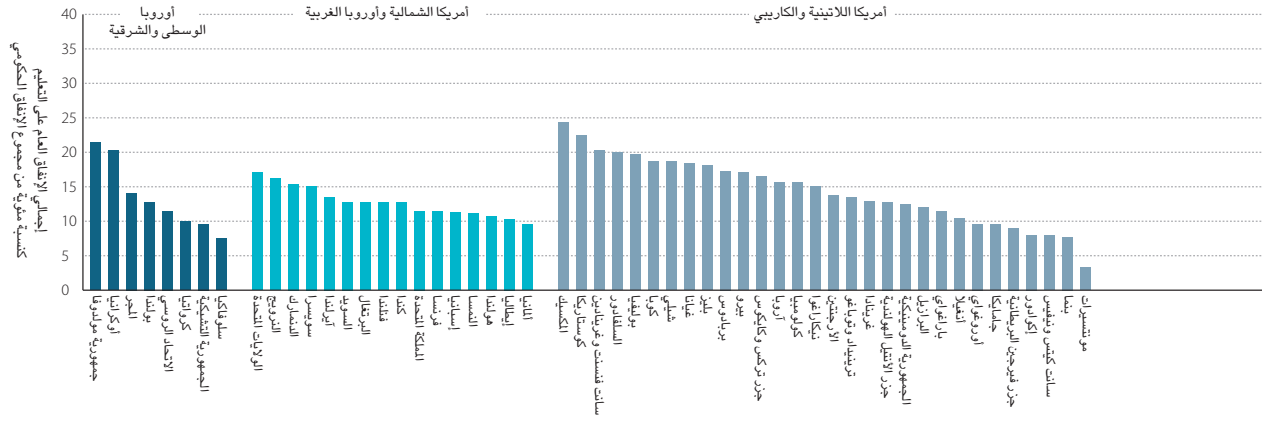
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 11.

أعلى في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وفي شرق آسيا والمحيط الهادي. ويناهز مجموع الإنفاق العام 2 % من الناتج القومي الإجمالي في كل من اكوادور واندونيسيا وباكستان وجورجيا وغينيا وغينيا الاستوائية وكمبوديا وميانمار، ولكنه يتجاوز 6 % من الناتج القومي الإجمالي في حوالى ربع البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها (راجع الملحق الإحصائي، الجدول 11).

إن النسبة المئوية من المخصصات المالية الحكومية المرصودة للتعليم تستكمل الصورة الخاصة بالتزام الحكومات إزاء التعليم، بما يدل على درجة الأولوية التي توليها للتعليم بالمقارنة بسائر بنود الإنفاق على الصعيد الوطني. ويتضح من الشكل 3.4 أن حصة الإنفاق الحكومي المخصصة للتعليم تتراوح بين 10 % و30 % تقريبا. وفي حين يندر أن تبلغ نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم 15 % في بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية ذات الدخول المرتفعة، فإن أكثر من نصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوافر بيانات بشأنها قليلا ما تتجاوز هذا المستوى. ويمثل التعليم الربع أو يزيد من مجموع ميزانية الحكومة في كل من بوتسوانا وتايلاند وغينيا وفانواتو والمغرب والمكسيك واليمن. ومما يسترعي الانتباه أن بعض البلدان، مثل بوتسوانا وغينيا، التي ترصد للتعليم قسطا ضئيلا من ناتجها القومي الإجمالي تولي التعليم أولوية عالية في ميزانياتها الحكومية.

ازداد الإنفاق على التعليم منذ عام 1998

ازداد نصيب التعليم من الدخل القومي (الناتج القومي الإجمالي) فيما بين عامي 1998 و2002 في حوالى ثلثي البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها (الشكل 3.5). وبلغ أكثر من الضعف في كل من الرأس الأخضر وسانت فنسنت وغرينادين والكامرون وماليزيا ومدغشقر. وبالمثل ازداد



الجدول 3.2: نسب القيد الصافية في المرحلة الابتدائية، والإنفاق على التعليم والمعلمين، 1998 و2002

	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)		الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الميزانية الحكومية		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
النيجر	26	38	غ.م.	غ.م.	12.9	15.9	01:41	01:42
إثيوبيا	36	47	4.3	*4.6	**13.8	غ.م.	01:46	01:65
غينيا	45	66	1.8	1.9	25.8	**25.6	01:47	01:45
جمهورية تنزانيا المتحدة	46	68	3.0	غ.م.	***21.1	***24.4	01:38	01:53
ليسوتو	65	86	10.2	8.4	25.5	18.4	01:44	01:47
مدغشقر	65	79	1.9	2.9	10.2	غ.م.	01:47	01:52

ملاحظة: غ.م. = غير متوافر؛ * = 2001؛ ** = 2000؛ *** = بيانات البنك الدولي.
المصادر: الملحق الإحصائي، الجداول 5، 10 ألف ،11؛ قاعدة بيانات البنك الدولي (2004).

إن مستوى الموارد العامة المخصصة للتعليم حاسم لتحقيق التعليم للجميع، كذلك توزيع الموارد له أهميته

نصيب التعليم في الميزانيات الحكومية في أكثر من نصف البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها (راجع الملحق الإحصائي، الجدول 11). وتؤيد هذا الاتجاه البيانات المجمّعة من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي. وبعد أن دخلت تدابير تخفيف الدين حيّز التنفيذ قامت سبعة عشر بلدا من تسعة عشر من البلدان الفقيرة ذات المديونية العالية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بزيادة إنفاقها على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي، وقامت تسعة منها بزيادته كحصة من الإنفاق الإجمالي للحكومة (Hinchliffe, 2004).

غير أن هذا الاتجاه الإيجابي عامة قابله شيء من الانخفاض في الإنفاق في عدد من البلدان. وكان الانخفاض في حصص الإنفاق ملحوظا على نحو خاص في كل من اكوادور وتوغو وجنوب أفريقيا وسانت كيتس ونيفيس والكونغو، وذلك فيما يتعلق بكلا المؤشرين.

وحسّن عدد من البلدان، من بينها غينيا وليسوتو (الجدول 3.2)، فرص الالتحاق بالتعليم دون زيادة الإنفاق العام على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي أو من الميزانية الحكومية. وقامت بتحقيق ذلك أساسا عن طريق رفع نسب التلاميذ إلى المعلمين، كما حدث على نطاق واسع في إثيوبيا وجمهورية تنزانيا المتحدة.

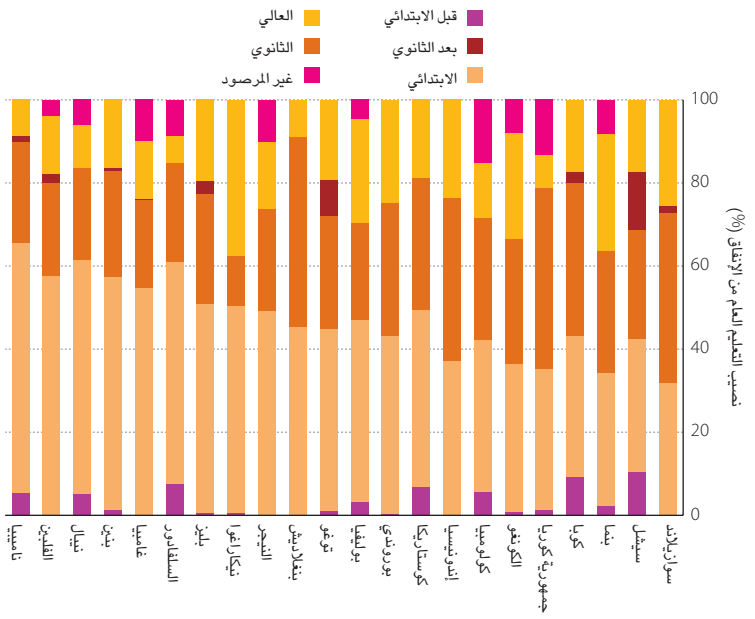
إن توزيع الموارد على مستويات التعليم له أيضا أهميته

إن كان مستوى الموارد العامة المخصصة للتعليم جوهريا لتحقيق أهداف التعليم للجميع فإن توزيعها له أهميته أيضا. ويبيّن الشكل 3.6 توزيع الإنفاق على التعليم بحسب القطاعات الفرعية[9]. وإن مجموعة البلدان ذات معدلات القيد المنخفضة في التعليم الابتدائي ترصد حصة عالية نسبيا من مجموع إنفاقها العام لهذا القطاع الفرعي، بينما تخصص البلدان القريبة من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي حصة أقل لهذا التعليم.

يوضح الشكل 3.7 تحولا ناشئا من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي فيما بين 1998 و2002 في البلدان التي حققت

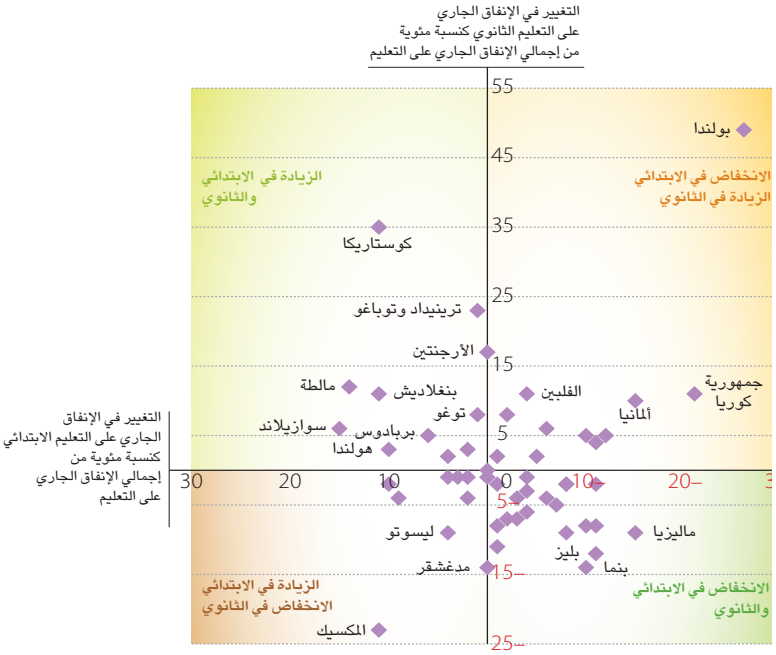
9 – توجد بيانات قابلة للمقارنة فيما يتعلق باثنين وعشرين بلدا فقط.

الشكل 3.6: نصيب التعليم العام من الإنفاق بحسب المستوى، 2002



ملاحظة: يرد ترتيب البلدان بحسب زيادة حصة الإنفاق على التعليم الابتدائي
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 3.7: نصيب التعليم الابتدائي والثانوي من إجمالي الإنفاق العام الجاري على التعليم، النسبة المئوية للتغيير فيما بين 1998 و2002



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

تعميم التعليم الابتدائي. فثمة بلدان مثل بولندا وكوريا من الواضح أنها رفعت درجة الأولوية التي توليها لتمويل التعليم الثانوي. وغيرها مثل توغو استطاعت أن تزيد حصة التعليم الثانوي من الإنفاق على التعليم العام مع الإبقاء على حصة التعليم الابتدائي.

الفعالية يمكن أن تطلق الموارد

إلى جانب قضايا التوزيع والتكافؤ ينبغي النظر في الطرق الكفيلة بزيادة الفعالية. فأينما يمكن تحسين الفعالية يمكن إطلاق الموارد من أجل مجالات متزايدة الأهمية مثل الاستثمارات في جودة التعليم وفرص الالتحاق بالتعليم، وفي التعليم الثانوي وفي تعليم الكبار الأساسي وأيضا في التعليم الابتدائي. إن الفعالية الداخلية ترتبط بطريقة استخدام الموارد في النظام التعليمي. فهي تتضمن التسرب والاستبقاء (الموضوعين الواردة مناقشتهما في الفصل 2) وكذلك تخصيص الموارد داخل مستويات التعليم للمعلمين وللمدخلات غير المرتبات مثل الكتب والمواد التعليمية (الواردة مناقشتها في تقرير 2005 الذي يؤكد على الجودة).

ترتبط الفعالية المؤسسية بالسياق المؤسسي الذي يتم في إطاره الإنفاق العام. وتتطلب إيلاء قدر من الأهمية لقطاع التعليم أكبر مما أولي له حتى الآن. فإن موارد وزارات التربية المركزية لا تصل دائما إلى المدارس التي تخصص لها هذه الموارد. وإن نسبة الإنفاق العام على التعليم، باستثناء المرتبات، التي وصلت إلى المدارس المخصص لها بلغت 16 % في السنغال (World Bank, 2004a) و40 % زامبيا (World Bank, 2004b). وتوجد عدة عوامل وراء هذه المشكلة بما فيها الفساد (UNESCO, 2004a). ومما قد يساعد على الحد من تسرب الموارد وبالتالي زيادة فعالية التعليم مساءلة المسؤولين عن التعليم بشأن أدائهم.

وثمة الكثير من الأمثلة في أدبيات التعليم تؤيد الفكرة القائلة بأن مشاركة المجتمع المحلي تفضي إلى تحسين نوعية الخدمات وتضمن أن يؤدي القائمون بتلك الخدمات عملهم بالوجه اللازم (Mookherjee, 2001). ومن الأمثلة المثيرة في هذا الصدد مثل أوغندا (الإطار 3.3).

تنطوي مختلف أبعاد الفعالية على مبادئ الإنصاف. فإن لم يتركز الإنفاق العام أينما تركز السكان جغرافيا فلا يكون منصفا ولا فعالا. وإن كان يدعم الأغنياء على حساب الفقراء فلا يكون منصفا ولا فعالا. ومثل هذه النماذج للتعليم غير المنصف وغير الفعال نماذج واسعة الانتشار. ويوضح الإطار 3.4 هذه المشكلة بناء على مثال موزمبيق.

الإطار 3.3 المساءلة الاجتماعية لتحسين الإنفاق على التعليم في أوغندا

أطلق في 1996 استقصاء تقفي الإنفاق العام في أوغندا، وهو يمثل أول مبادرة من نوعها في العالم، لأنه رغم زيادة ملحوظة في الإنفاق العام على التعليم، أوضحت التقارير الرسمية أنه لا توجد زيادة في نسب القيد بالتعليم الابتدائي. ووفر الاستقصاء صورة واضحة تماما لواقع الإنفاق العام. في الفترة 1995–1991، كان يختلس في المتوسط 87 % من الإنفاق السنوي (للطالب الواحد) للكسب الخاص أو يستخدمه موظفو المقاطعة لأغراض لا علاقة لها بالتعليم. وزهاء 70 % من المدارس تلقت قدرا ضئيلا أو لا شيء. وتحسنت الصورة بعض الشيء مع الوقت ولكن حتى في عام 1995 لم يصل المدارس من تمويل الحكومة المركزية سوى 20 % من إجمالي نصيب الفرد الواحد.

وعلى إثر نشر هذه النتائج أخذت الحكومة المركزية في الإعلان عن بيانات التحويل الشهري للأموال العامة بين الجهات الحكومية في الصحف الرئيسية وعلى الموجات الإذاعية، وطلبت من المدارس الابتدائية إصدار معلومات بشأن ما تتلقاه من مبالغ. واتضح من استقصاء جديد للتقفي قيّم الحملة الإعلامية أن تحسنا كبيرا قد حدث. وإن كانت المدارس لم تتلق في المتوسط الإعانات كاملة واستمرّ التأخير فقد تم مع ذلك انخفاض في سوء استعمال المبالغ من 78 % عام 1995 إلى 18 % عام 2001. وإن تقييما للوضع قبل وبعد، قارن بين المخرجات في المدارس ذاتها في عامي 1995 و2001 ورصد طائفة واسعة من العوامل الخاصة بكل مدرسة، أوضح أن الحملة الإعلامية قد تفسر ثلثي هذا التحسّن العظيم.

وعن طريق هذا الفعل السياسي غير المكلّف نسبيا –أي توفير المعلومات على المستوى الجماهيري– استطاعت أوغندا أن تخفض تخفيضا عظيما النفقات المبددة في برنامج عام يرمي إلى التوسع في التعليم الابتدائي. وإن المدارس الفقيرة التي لم يكن في وسعها قبل الحملة أن تطالب بحقها من مسؤولي المقاطعة هي أكثر من استفاد من الحملة الإعلامية.

المصدر: Dehn et al. (2003).

تثير خصخصة التعليم العالي قضايا الإنصاف

دور التمويل الخاص

تشكل المساهمات الخاصة التي يقدمها الآباء والمجتمعات المحلية جزءا لا يتجزأ مما يستثمره المجتمع في التعليم. والمساهمات الخاصة لا تتجه إلى المدارس الخاصة فقط ولكنها كثيرا ما تتجه إلى المدارس والمؤسسات العامة. فمثلا في مجموعة من سبعة بلدان مختلفة إن حصة الإنفاق الخاص من مجموع الإنفاق على المستويين الابتدائي والثانوي تتراوح بين 7 % في الولايات المتحدة و47 % في جامايكا (الشكل 3.8). ويلاحظ أن المساهمات الخاصة تزداد إلى حدّ كبير في التعليم العالي بنسبة تصل إلى 81 % في شيلي. وتدل هذه النسبة على عملية لخصخصة التعليم العالي على نطاق واسع، تثير قضايا تكافؤ الفرص ولا سيما عندما لا يتاح للفقراء النفاذ إلى الأسواق المالية. وفي الهند إن المساهمات الخاصة أعلى في المستويين الابتدائي والثانوي منها في مستوى التعليم العالي. وقد يستخلص من ذلك أن الإعانات الحكومية المقدمة لقطاع التعليم العالي تتم على حساب تحسين فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي وجودته.

لا تزال الرسوم عقبة رئيسية

يدعو إطار عمل داكار إلى توفير التعليم الابتدائي الجيّد المتاح مجانا والإجباري، بناء على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 الذي يقرر أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، وعلى اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 التي تؤكد

الإطار 3.4 الإنصاف في الإنفاق على التعليم العام في موزمبيق

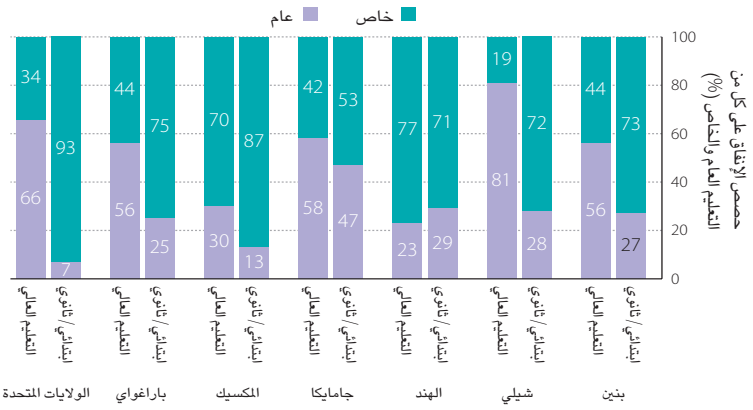
إن الإنفاق على التعليم العام في موزمبيق غير متكافئ جغرافيا أو من حيث التوزيع بين مختلف فئات الدخول. ويكاد الإنفاق على المستوى الأدنى من المرحلة الابتدائية أن يكون موزعا بصورة متكافئة على مختلف فئات الدخول مع حصول الشريحة الأفقر التي تعادل 50 % على نسبة 51 % من الإنفاق. ولكن الصورة تتبدل تماما مع ارتفاع مستوى التعليم إذ تحصل الشريحة الأفقر التي تعادل 50 % على نسبة 35 % فقط من الإنفاق على المستوى الأعلى من المرحلة الابتدائية، و19 % فقط من الإنفاق على المرحلة بعد الابتدائية. كذلك لا يتكافأ الإنفاق جغرافيا مع التجمعات السكانية (الجدول 3.3). فإن مابوتو العاصمة تشمل نحو 6 % من السكان ولكنها تتلقى الثلث تقريبا من إجمالي الإنفاق على التعليم. أما مناطق الشمال وخاصة مناطق الجنوب فيعوزها التمويل بشكل خطير نسبيا حتى إذا افترضنا أن الإنفاق في مابوتو ينصرف بعضه على المؤسسات التعليمية الوطنية وليس الإقليمية، مثل المدارس الثانوية والجامعة.

الجدول 3.3: التوزيع الإقليمي للسكان والإنفاق على التعليم العام

الحصة (%)	الشمال	الوسط	الجنوب باستثناء مابوتو	مدينة مابوتو	المجموع
السكان	32.5	42.6	18.8	6.1	100
التعليم	18.8	26.2	22.7	32.2	100

المصدر: Dehn et al. (2003).

الشكل 3.8: حصة الإنفاق على كل من التعليم العام والخاص بحسب المستوى، 2002



ملاحظة: تتعلق بيانات المكسيك والولايات المتحدة بعام 2001.
المصدر: UNESCO Institute for Statistics/OECD (2005)

الإطار 3.5 نفقات التعليم على مستوى الأسر في كمبوديا

استهل برنامج « العمل ذو الأولوية» في كمبوديا على أساس رائد في عشر محافظات عام 2000 ثم جرى توسيع نطاقه بحيث شمل البلد بأسره عام 2001. وكان أحد أهدافه بالتحديد هو «التخفيف على أفقر السكان من وطأة التكاليف من أجل زيادة مشاركة أبنائهم في الصفوف من الأول إلى التاسع (Cambodia Ministry of Education, Youth and Sport, (2001. ومنعت رسوم التسجيل بعد أن كانت عادية وكذلك غيرها من المساهمات الإجبارية. ونتيجة للبرنامج انخفضت انخفاضا كبيرا حصة النفقات الخاصة المنتظمة ولا سيما فيما يخص أفقر الأسر.

ومع ذلك يظل على الأسر تحمل مصروفات شتى تتعلق بما يلي:

- التسجيل: يتطلب أحيانا صورا ضوئية لبطاقات الهوية التي ترتفع تكلفتها ويكثر طلبها في المناطق الريفية أكثر من المناطق الحضرية؛
- الزيّ الموحد: يطلب في معظم المدارس وإن كان يطبق على نحو أقل صرامة في المدارس الابتدائية عنه في المدارس الثانوية، وفي المناطق الريفية النائية عما هو الحال في المناطق الحضرية؛
- اللوازم: وهي للألعاب الرياضية وتُطلب في المناطق الحضرية وشبه الحضرية؛
- مواد التعلّم: أدوات مثل الدفاتر والكراسات وأقلام الحبر وأقلام الرصاص؛

في مادتها 28 أن على الأطراف في الاتفاقية[10] «جعل التعليم الابتدائي إلزاميا ومتاحا مجانا للجميع».

على الرغم من التسليم المتزايد بالمكتسبات الناجمة عن إلغاء الرسوم في المستوى الابتدائي، والعديد من الحالات المعروفة لتخفيض الرسوم (مثلا في أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا)، هناك 89 من 103 بلدان[11] شملها استقصاء البنك الدولي لأغراض هذا التقرير (Bentaouet-Kattan, 2005) لا يزال لديها شكل من أشكال الرسوم في التعليم الابتدائي، سواء قانوني أو غير قانوني (الجدول 3.4).

منذ عام 2000 قامت عدة بلدان بتخفيض أو إلغاء الرسوم المدرسية للمرحلة الابتدائية؛ ومنها بيرو وجمهورية تنزانيا المتحدة والرأس الأخضر وزامبيا والسنغال وغواتيمالا وكوستاريكا وكينيا ونيبال. وقد أعلنت الصين عن إجراء تغيير في سياستها العامة في المناطق الريفية. وحتى عند إلغاء الرسوم المباشرة يمكن مع ذلك أن تظل التكاليف التي تتكبدها الأسر عالية (Boyle et al., 2002). ففي كمبوديا على سبيل المثال تحول عدة أنواع من التكاليف التي تقع على عاتق الأسر دون الالتحاق بالتعليم والتعلّم (الإطار 3.5).

10 – صدقت على الاتفاقية 192 بلدا – أي جميع البلدان الموقعة عليها باستثناء الصومال والولايات المتحدة.

11 – يشمل الاستقصاء فقط البلدان التي أمكن بشأنها تجميع المعلومات المتعلقة بالرسوم.

12 – راجع خاصة القسم المتعلق بالمعلمين الأفضل في الفصل 4 (UNESCO, 2004a).

الجدول 3.4: لا تزال الرسوم قائمة في عدد كبير من البلدان

رسوم قانونية	ألبانيا؛ الأرجنتين؛ أرمينيا؛ أذربيجان؛ بنين؛ بوتان؛ البوسنة والهرسك؛ بلغاريا؛ بوروندي؛ الكامرون؛ الرأس الأخضر؛ تشاد؛ جزر القمر؛ كوستاريكا؛ كوت ديفوار؛ دومينيكا؛ الجمهورية الدومينيكية؛ مصر؛ السلفادور؛ إريتريا؛ غرينادا؛ غينيا؛ غينيا بيساو؛ غيانا؛ هايتي؛ الهند؛ جمهورية إيران الإسلامية؛ الأردن؛ لبنان؛ مدغشقر؛ الملديف؛ موريتانيا؛ المغرب؛ النيجر؛ بابوا غينيا الجديدة؛ باراغواي؛ بيرو؛ الفلبين؛ رومانيا؛ الاتحاد الروسي؛ رواندا؛ جزر سليمان؛ جنوب أفريقيا؛ سوازيلاند؛ طاجيكستان؛ تايلاند؛ جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة؛ تيمور – ليشتي؛ توغو؛ ترينيداد وتوباغو؛ تركيا؛ أوروغواي
رسوم غير قانونية	بوليفيا؛ البرازيل؛ كولومبيا؛ إثيوبيا؛ غانا؛ هندوراس؛ جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية؛ ليسوتو؛ ليبيريا؛ المكسيك؛ موزمبيق؛ ناميبيا؛ نيجيريا؛ بنما؛ تونغا؛ أوغندا؛ أوكرانيا؛ فيتنام
النوعان من الرسوم	بوركينا فاسو؛ الصين؛ جمهورية الكونغو الديمقراطية؛ جيبوتي؛ إكوادور؛ جورجيا؛ إندونيسيا؛ كينيا؛ قيرغيزستان؛ لاتفيا؛ مالي؛ موريشيوس؛ منغوليا؛ نيكاراغوا؛ أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية؛ جمهورية مولدوفا؛ فانواتو؛ فنزويلا؛ اليمن

ملاحظة: جمعت البيانات بصورة غير رسمية من أفرقة عمل البنك الدولي وقد لا تعكس أحدث التغيرات في مجال السياسات والممارسات على المستوى القطري.
المصدر: Bentaouet-Kattan (2005).

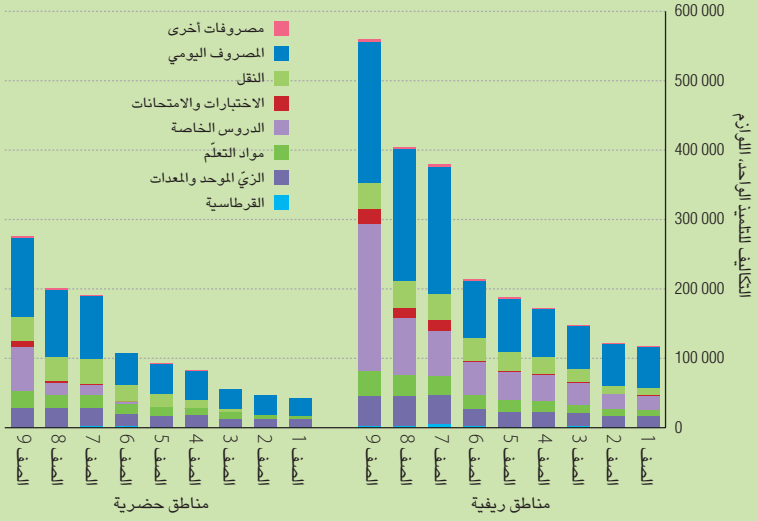
المعلمون من أجل التعليم للجميع

يضطلع المعلمون بدور مركزي فيما يتعلق بتحقيق التعليم للجميع وفقا لما أكد عليه تقرير 2005 [12]. وإن الرؤية طويلة الأجل والريادة الحكومية القوية وتوفير العدد الكافي من المعلمين المتحمسين للعمل والحائزين على الاحترام والدعم والإشراف جميعها عوامل أساسية لنجاح سياسات وإصلاحات التعليم التي تركز على زيادة التوسع في التعليم وتحسين نوعيته (UNESCO, 2004a). ويشكل المعلمون أيضا القسط الأكبر من الإنفاق العام على التعليم (الشكل 3.10)، وإن توفير المعلمين في المستقبل قضية حاسمة فيما يتعلق بتقييم كل من جودة التعليم والاستقرار المالي. ومن الجوانب الهامة الأخرى مسألة توفير المدخلات التعليمية غير المرتبات. وأحيانا يصبح

- الدروس الخاصة: كثيرا ما يحتاج إليها في المناطق الحضرية؛ وتتباين تكلفتها حيث تبلغ الحد الأقصى في الصف السادس من المدارس الابتدائية وفي الصف التاسع من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛
- الاختبارات والامتحانات: أعباء مواد الاختبار ورسوم الامتحانات التي تفرضها وزارة التربية والشباب والرياضة؛ تم خفض مجمل التكاليف عن طريق برنامج «العمل ذو الأولوية» غير أنها لا تزال مرتفعة ولاسيما في الصفوف الأخيرة؛
- النقل: صيانة وإصلاح الدراجات، مع تكاليف تتفاوت بحسب المناطق وطريقة استعمال الدراجة وجنس المستخدم؛ يسفر سوء حالة الطرقات في المناطق النائية والريفية عن تكاليف أعلى مما هي عليه في المناطق الحضرية وشبه الحضرية؛
- المصروف اليومي: يشمل المأكولات الخفيفة والإفطار وأحيانا الغداء مع تكاليف تتفاوت تفاوتا كبيرا بحسب الفئة الاجتماعية الاقتصادية؛ يمكن تعويضه عن طريق برامج الوجبات المدرسية مثل الوجبات التي يوفرها برنامج الأغذية العالمي مستهدفا المجتمعات المحلية الريفية الفقيرة؛
- مصروفات أخرى: هدايا للمعلمين وجمع النقود أثناء مختلف المهرجانات والاحتفالات.

كما يتبيّن من الشكل 3.9 تزداد مصروفات التلاميذ مع مستويات الصفوف وتختلف فيما بين المناطق الحضرية والريفية.

الشكل 3.9: التكاليف الأسرية للتلميذ الواحد، بحسب الصف والمنطقة، 2004



المصدر: Bray (2005)

هذا العامل مهملا في البلدان النامية حيث كثيرا ما تتجاوز تكاليف الموظفين 90 % من إجمالي الإنفاق على التعليم العام. ويدرس هذا القسم قضايا توفير المعلمين وتوفير الجودة ولا سيما في المستوى الابتدائي بما في ذلك التوقعات حتى عام 2015.

نسب التلاميذ إلى المعلمين

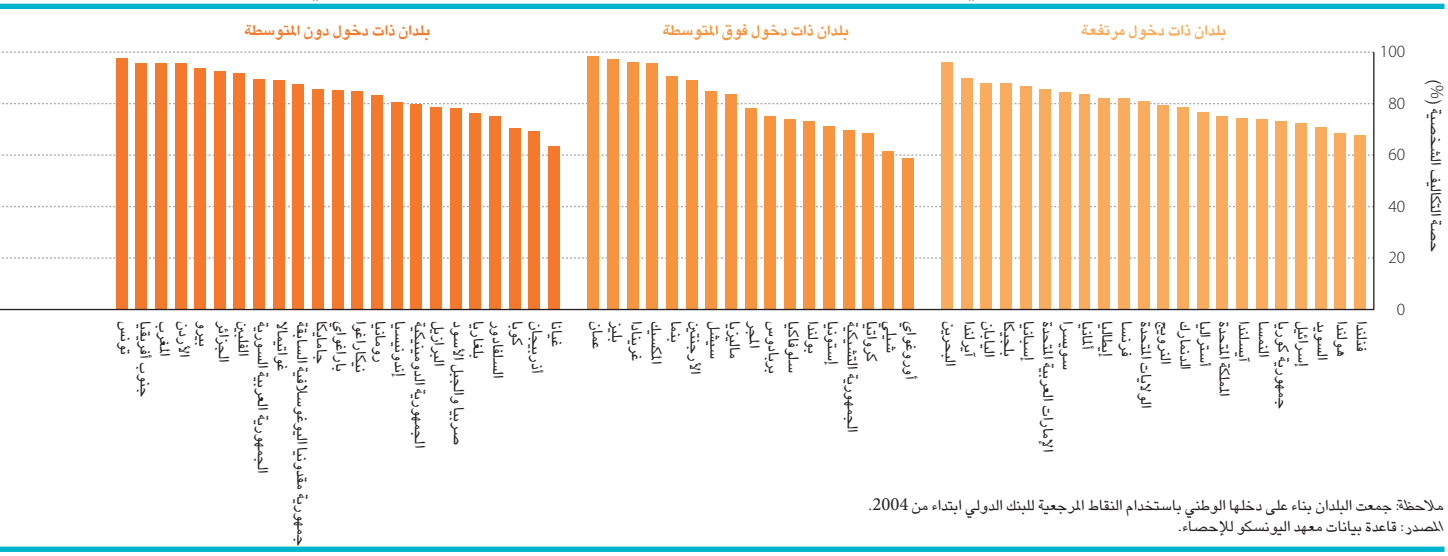
في حين يظل تأثير حجم الصفوف على النتائج التعليمية موضع نقاش ويتوقف على الاستراتيجيات التعليمية والتربوية، فإن نسبة التلاميذ إلى المعلمين[13] مؤشر هام على جودة التعليم. وبصورة عامة تبلغ هذه النسبة أقل من عشرين تلميذا للمعلم الواحد في معظم بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية ووسط وشرق أوروبا وآسيا الوسطى، وهي أيضا مناطق ترتفع فيها معدلات القيد (الجدول 3.5).

ومعظم بلدان مناطق كل من الدول العربية، وشرق آسيا والمحيط الهادي، وأمريكا اللاتينية والكاريبي لديها ما بين عشرين وأربعة وثلاثين تلميذا لكل معلم. أما أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فنسب التلاميذ إلى المعلمين فيها أعلى بكثير، فهي تتجاوز عامة 40:1 بل تكاد تبلغ 70:1 في بعض البلدان ومنها تشاد والكونغو وموزمبيق. وهذه النسب العالية تجعل من الصعب توفير تعليم ابتدائي جيّد.

وقد انخفض عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم فيما بين عامي 1998 و2002 في أكثر من ثلثي البلدان البالغ عددها 143والتي تتوافر بيانات بشأنها (راجع الملحق الإحصائي، الجدول 10 ألف). وكان الانخفاض ملحوظا في البلدان التي سبق لها تحقيق نسب منخفضة من التلاميذ إلى المعلمين، ولكنه حدث أيضا في بلدان ذات نسب عالية مثل توغو وجيبوتي وغابون ونيبال. غير أن هذا الاتجاه العالمي الإيجابي بشكل عام فيه بعض الاستثناءات الهامة. إذ أن نسب التلاميذ إلى المعلمين كانت أدنى من 1:40 عام 1998 في أفغانستان وجمهورية تنزانيا المتحدة والهند، ولكنها تجاوزت كثيرا هذه النسبة بحلول عام 2002. فتضاعفت النسبة من 1:32 إلى 1:61 في أفغانستان حيث التحقت بالمدارس الابتدائية أعداد كبيرة من التلاميذ ولا سيما البنات اللاتي كن مستبعدات في الماضي، ولكن تمّ تعيين عدد قليل من المعلمين الجدد. كذلك ارتفعت تلك النسب في البلدان التي ألغت أو خفضت الرسوم المدرسية مثل إثيوبيا وبنين وكمبوديا والكونغو. وبالإضافة إلى ذلك يظل عدد المعلمين يمثل مشكلة في البلدان التي هي في أشد الحاجة إلى التوسع توسعا كبيرا في نظمها الخاصة بالتعليم الابتدائي.

13 – ينبغي مراعاة عدة حدود عند مقارنة أعداد المعلمين والنسب المئوية للمعلمين المدرّبين ونسب التلاميذ إلى المعلمين. فمثلا تتوقف نسبة التلاميذ إلى المعلمين على التعداد الدقيق للمعلمين ذوي مسؤولية التدريس. ففي بعض البلدان والمناطق قد يعمل جزء من المعلمين نصف الوقت ولا يتوافر دائما العدد المناظر من العاملين كل الوقت. وفي العديد من البلدان ذات الموارد المقيّدة قد لا تؤخذ في الحسبان أشكال من التنظيم المدرسي مثل الصفوف المتعددة والفترتين، فيما يتعلق بنسبة التلاميذ إلى المعلمين التي تعادل متوسطا وطنيا. وقد تشمل بيانات المعلمين موظفين آخرين في مجال التعليم، ومن الصعب تجميع بيانات منفصلة عن هذه الفئة الأخيرة على المستوى الدولي.

الشكل 3.10: حصة التكاليف الشخصية من إجمالي المصروفات العامة الجارية على التعليم بحسب مستوى الدخل القومي، 2002

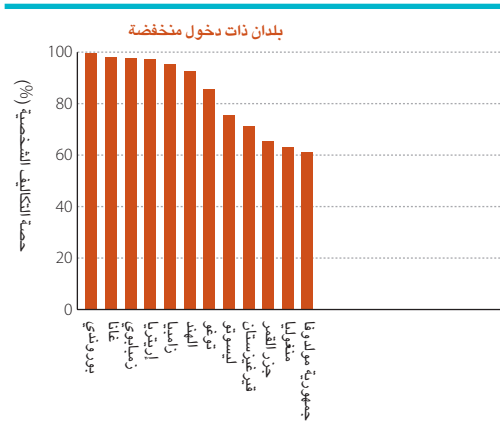


ملاحظة: جمعت البلدان بناء على دخلها الوطني باستخدام النقاط المرجعية للبنك الدولي ابتداء من 2004.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 3.5: تجميع البلدان بحسب نسب التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية، 2002

المناطق	تحت 15	15–24	24–34	35–44
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (40)	سيشل (1)		موريشيوس، بوتسوانا، الرأس الأخضر، ناميبيا، سوازيلاند، غانا، ساو تومي وبرنسيبي، كينيا (8)	جنوب أفريقيا، توغو، غابون، جزر القمر، سيرا ليون، غامبيا، زمبابوي، نيجيريا، النيجر، كوت ديفوار، زامبيا، غينيا، الاستوائية، غينيا بيساو (13)
الدول العربية (3)	قطر، المملكة العربية السعودية، الكويت (3)	الإمارات العربية المتحدة، البحرين، لبنان، العراق، الأردن، عمان، تونس، مصر، الجمهورية العربية السورية. (9)	الجزائر، المغرب، السودان، جيبوتي (4)	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، موريتانيا (2)
آسيا الوسطى (7)	جورجيا (1)	أذربيجان، أرمينيا، كازاخستان، طاجيكستان، قيرغيزستان (5)	منغوليا (1)	
شرق آسيا والمحيط الهادي (25)	بروني دار السلام، نيوي (2)	جزر مارشال، نيوزيلندا، جزر كوك، ماليزيا، اليابان، إندونيسيا، تايلاند، الصين، تونغا، كيريباتي (10)	فيتنام، توفالو، ماكاو، ساموا، فيجي، فانواتو، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، جمهورية كوريا، ميانمار (9)	الفلبين، بابوا غينيا الجديدة (2)
جنوب وغرب آسيا (9)		الملديف، سري لانكا، جمهورية إيران الإسلامية (3)		نيبال، بوتان، باكستان، الهند (4)
أمريكا اللاتينية والكاريبي (37)	برمودا، كوبا، جزر فيرجين البريطانية، جزر كايمان (4)	جزر تركس وكايكوس، أنغيلا، بربادوس، البهاما، الأرجنتين، سانت كيتس ونيفيس، سانت فنسنت وغرينادين، آروبا، ترينيداد وتوباغو، مونتسيرات، غرينادا، دومينيكا، سورينام، جزر الأنتيل الهولندية، بليز، أوروغواي، سانت لوسيا، كوستاريكا، بوليفيا، إكوادور، بنما (21)	بيرو، البرازيل، غيانا، المكسيك، كولومبيا، باراغواي، جامايكا، غواتيمالا، شيلي، هندوراس (10)	نيكاراغوا، الجمهورية الدومينيكية (2)
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (24)	الدنمارك، النرويج، آيسلندا، إيطاليا، البرتغال، السويد، لكسمبرغ، بلجيكا، اليونان، أندورا، النمسا، سويسرا، إسبانيا، ألمانيا، إسرائيل، الولايات المتحدة (16)	موناكو، فنلندا، المملكة المتحدة، كندا، مالطة، فرنسا، آيرلندا، قبرص (8)		
أوروبا الوسطى والشرقية (18)	المجر، بولندا، سلوفينيا، لاتفيا، إستونيا (5)	ليتوانيا، بيلاروس، الجمهورية التشيكية، الاتحاد الروسي، بلغاريا، رومانيا، كرواتيا، سلوفاكيا، أوكرانيا، جمهورية مولدوفا، صربيا والجبل الأسود، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، ألبانيا (13)		
المجموع	**32**	**69**	**32**	**23**

ملاحظة: ترد البلدان بالترتيب التصاعدي لنسبة التلاميذ إلى المعلمين. راجع الجدول المرجعي فيما يتعلق بالتفاصيل القطرية.
المصدر: الملحق الإحصائي، الجدول 10 ألف.



	54–45	55 وما فوق
	بوركينا فاسو، غينيا، إريتريا، ليسوتو، السنغال، بوروندي، مدغشقر، أوغندا، جمهورية تنزانيا المتحدة (9)	الكامرون، مالي، رواندا، بنين، ملاوي، إثيوبيا، الكونغو، موزمبيق، تشاد (9)
	تيمور – ليشتي (1)	كمبوديا (1)
		بنغلاديش، أفغانستان (2)
	10	12

هل هناك ما يكفي من المعلمين لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي؟

من أجل تعميم التعليم الابتدائي سيتعيّن على النيجر زيادة أعداد معلميها أربعة أمثال خلال عشرة أعوام

عامة ما تكون أعداد المعلمين شديدة الانخفاض ونسب التلاميذ إلى المعلمين شديدة الارتفاع في أكثر البلدان بعدا عن تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي. وتشير التوقعات المتعلقة بالبلدان ذات النسب العالية من التلاميذ إلى المعلمين إلى أن نقصا كبيرا في المعلمين على وشك الحدوث في تلك البلدان (Motivans, 2005). فإن مجرد الحفاظ على معدلات القيد الراهنة مع الاتجاه نحو تحقيق نسبة للتلاميذ إلى المعلمين تعادل 1:40 في موعد أقصاه 2015 إنما يتطلب في العادة معدل نمو لأعداد المعلمين أسرع مما تحقق في معظم تلك البلدان فيما بين عامي 1998 و2002. ويتضح أولا من هذا الوضع أن الفئات العمرية في سن المدرسة لا تزال تتزايد ولاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فيغدو من الضروري مثلا تحقيق معدلات نمو سنوية تتجاوز 9 % في كل من إثيوبيا وأوغندا والكونغو ومالي (الشكل 3.11).

إن أعداد المعلمين الإضافية اللازمة لتبلغ نسب القيد الإجمالية 100 % ولتحقيق نسبة 1:40 من التلاميذ إلى المعلمين بحلول عام 2015 إنما هي أعداد كبيرة بدرجة يبدو معها أن هذا الأمر يستحيل في العديد من البلدان. فتحتاج كل من بوركينا فاسو ومالي والنيجر، حيث لا تزال نسب القيد الإجمالية منخفضة، إلى زيادة سنوية في أعداد المعلمين تبلغ 20 %. ويلزم أن تزداد أعداد المعلمين في النيجر بقرابة أربعة أمثال أي من 20 000 إلى 80 000 خلال السنوات العشر القادمة. وحتى في البلدان التي تحتاج إلى زيادة معتدلة في معدلات نمو أعداد المعلمين مثل بنغلاديش (4 %) والكامرون (3 %)، يلزم تحقيق زيادات ضخمة بالأرقام المطلقة: من 49 000 إلى 71 000 معلم في الكامرون ومن 315 000 إلى 482 000 في بنغلاديش.

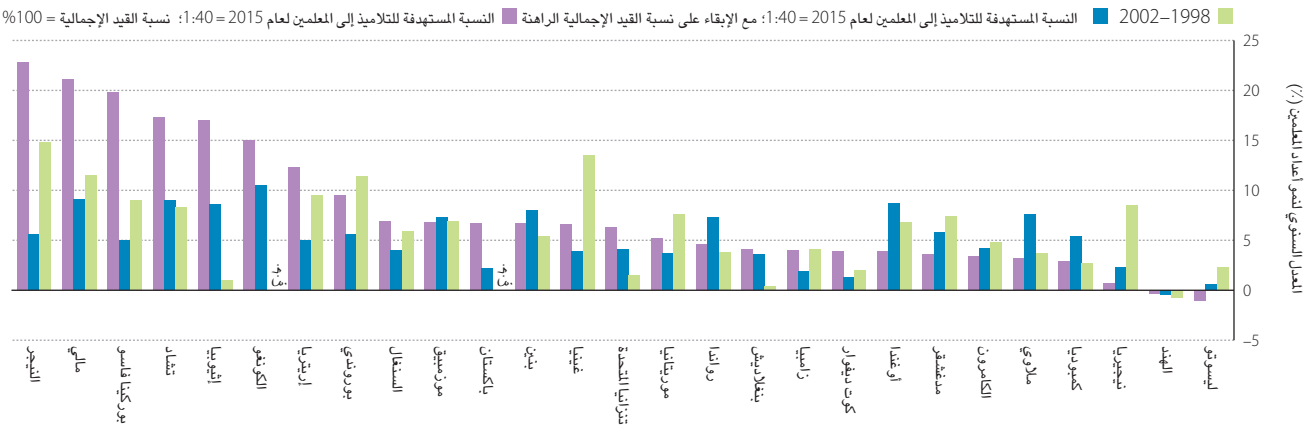
إن جائحة فيروس/مرض الإيدز تزيد من حدّة مشكلة النقص في المعلمين في أفريقيا (Desai and Jukes, 2005). ويحتدم النقاش حاليا بشأن تأثير فيروس/مرض الإيدز على تزويد النظم التعليمية بالموظفين، وذلك وفقا لما تشير إليه مختلف مصادر البيانات الخاصة بمعدلات وفيات المعلمين (Boler, 2003)[14]. ويتضح من دراسة جديدة أجريت بشأن إريتريا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا وموزمبيق أن الفيروس/المرض يمكن أن يفاقم من معدلات دوران المعلمين وأن يحدث ضغوطا على متطلبات وزارات التربية من الموارد البشرية، بما قد يؤدي إليه في أسوأ الظروف من مضاعفة معدلات الوفيات بين المعلمين (الإطار 3.6). ومن الضروري توفير بيانات أفضل عن انتشار فيروس/مرض الإيدز ومعدلات الوفيات المرتبطة به في صفوف المعلمين، وفي الوقت الراهن لا يتضمن سوى 45 % من المشروعات التي ترعاها إحدى الجهات المانحة الرئيسية في أفريقيا مؤشرات خاصة بالفيروس/ المرض (Boler, 2003).

مؤهلات المعلمين وتدريبهم

إن قضية المعلمين ليست مجرد قضية أعداد وإنما هي أيضا قضية تدريب وظروف خدمة. ووفقا لما يشير إليه تقرير

14 – يوجد صنفان من الأدلة: الحقائق المستمدة من الاستقصاءات المستندة إلى المدارس وسجلات موظفي التعليم، والتقديرات المستقاة من نماذج التوقعات، وهي مصدر مستقل للحقائق. ولم يسفر حتى الآن أي من النهجين عن اتفاق في الرأي بشأن التأثير المحتمل لفيروس/مرض الإيدز على النظم التعليمية (Bennell, 2005a and 2005b).

الشكل 3.11: معدلات النمو السنوية والمتوقعة لأعداد المعلمين، 1998–2002 و2015



ملاحظة: غ.م. = غير متوافر. لم تدرج سوى البلدان التي تتجاوز لديها نسبة التلاميذ إلى المعلمين 1:40.
المصدر: حسابات تستند إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الإطار 3.6 تأثير فيروس/مرض الإيدز على النظم التعليمية في خمسة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

إن أكثر الحقائق المستندة إلى البيانات شيوعا بشأن تأثير فيروس/ مرض الإيدز على المعلمين صادرة من معدلات الوفيات المستمدة من نظم معلومات إدارة التعليم التي تتضمن سجلات الموظفين وكشوف المرتبات. ويرد شكل آخر من أشكال البيانات الأولية من الاستقصاءات التي تجرى في المدارس حيث يُطلب من مديري المدارس والموظفين في وزارات التربية الذين يختارون عشوائيا الرد على استبيانات بشأن حالات تغيب ووفيات المعلمين. وتتسم نماذج التوقع بأهمية جوهرية من أجل إتاحة القياس الكمي المستقل للأثر المحتمل للفيروس/المرض. وقد تم تطبيق نموذج توقعي على إريتريا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا وموزمبيق.

اتساقا مع منهجية برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز اعتُمد نهج للنمذجة تراوحت فيه معدلات الإصابة بين المعلمين من النصف إلى الضعف بالنسبة إلى تلك المعدلات بين السكان كافة. وأمكن تقدير مستوى انتشار الفيروس/المرض في المستوى الأساسي للسكان بين الحدّين الأدنى والأعلى من أحدث تقديرات البرنامج. وأينما توافرت تقديرات مستقلة أدرجت في المتوسط بين الحد الأدنى والحد الأعلى من وفيات المعلمين المرتبطة بالفيروس المرض.

وفي أحسن الأحوال سوف تفقد كل من جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا 600 معلم من جراء الإيدز في عام 2005 وحده، وستفقد موزمبيق أكثر من 300 معلم، وذلك على أساس ~0.5 % من الوفيات السنوية بسبب الإيدز وهو أقل المعدلات احتمالا في هذه البلدان. وفي أسوأ الأحوال سوف يفقد كل من جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا 1500 إلى 3000 معلم من جراء الإيدز في عام 2005 وحده، وستفقد موزمبيق أكثر من 1100 معلم، وذلك على أساس نسبة تبلغ 3.1 % من الوفيات السنوية بسبب الإيدز وهو أعلى المعدلات احتمالا في هذه البلدان.

يشكل تغيّب المعلمين مشكلة جادة ومتزايدة في العديد من قطاعات الخدمات ولكن البحوث المستندة إلى البيانات لا يمكنها قياس هذه المشكلة بوضوح أو إرجاعها إلى الإيدز فقط. وفي استقصاءات مديري المدارس في أفريقيا الجنوبية يرى مدير واحد من بين كل خمسة مديرين أن التغيّب بسبب الإيدز يعتبر مشكلة خطيرة فيما يتعلق بجودة التعليم. ويفيدون بأن 47 % من حالات الغياب يعزى إلى حضور الجنازات و30 % منها إلى المرض. وإن كانت البيانات الموثوق بها بشأن التغيّب بسبب فيروس/مرض الإيدز نادرة فذلك على أقل تقدير نتيجة لما يسببه للشخص تصريحه بالإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية من وصم وفقدان للمزايا.

الجدول 3.6: تأثير فيروس/مرض الإيدز على التعليم في خمسة من بلدان جنوب الصحراء الكبرى، 2005

	إريتريا			كينيا			موزمبيق			جمهورية تنزانيا المتحدة			زامبيا		
	متوسط	متدن	عال	متوسط	متدن	عال	متوسط	متدن	عال	متوسط	متدن	عال	متوسط	متدن	عال
مجموع وفيات المعلمين نتيجة للإيدز	35	7.0	130	1 620	700	3 020	675	340	1 150	1 290	605	2 010	1 030	580	1 500
إجمالي التناقص %	12.4	2.1	30.9	18.0	7.5	29.6	33.2	16.6	43.1	19.9	9.3	31.0	40.4	23.3	48.8
المعدلات السنوية لوفيات المعلمين نتيجة للإيدز	0.3	0.07	1.5	0.8	0.4	1.8	1.4	0.7	2.3	1.1	0.5	1.9	2.1	1.2	3.1
سنوات تغيب المعلمين نتيجة للإيدز	37	7	130	1 590	690	2 930	730	370	1 240	1 290	610	2 200	1 090	605	1 580
النسبة المئوية لمجموع سنوات التعليم	0.4	0.1	1.5	0.8	0.4	1.8	1.5	0.8	2.9	1.1	0.5	2.3	2.2	1.3	3.9

2005 ثمة أعداد كبيرة من معلمي المرحلة الابتدائية يفتقرون إلى المؤهلات الأكاديمية والتدريب والتمكن من المضامين، ولاسيما في البلدان النامية (UNESCO, 2004a). وتؤيد البيانات الجديدة هذا الأمر. فقط في ربع البلدان النامية المائة التي توافرت بيانات بشأنها في 2002 تلقى جميع معلمي المرحلة الابتدائية تقريبا بعض الإعداد التربوي على الأقل (راجع الملحق الإحصائي، الجدول 10 ألف). ويفتقر أكثر من 20 % من معلمي المرحلة الابتدائية إلى التدريب في أكثر من نصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وأكثر من 30 % في نصف بلدان جنوب وغرب آسيا. وفي جنوب آسيا، على الرغم من تدني الحد الأدنى من المؤهلات المطلوب في عدة بلدان، ثمة الكثير من المعلمين الذين لم يفوا بالمتطلبات الدنيا (Govinda and Biswal, 2005).

ومع ذلك فإن أوضاع إعداد المعلمين في تحسن. فقد زادت نسبة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي المدربين فيما بين عامي 1998 و2002 في غالبية البلدان الثمانية والأربعين

الشكل 3.12: النسبة المئوية لمعلمي المرحلة الابتدائية المدربين، 1998 و2002

ملاحظة: البيانات الخاصة ببليز والكونغو والنيجر وجورجيا تعود إلى عام 1999. والبيانات الخاصة برواندا تعود إلى عام 2001.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ترد في الجدول 3.6 تقديرات بشأن حالات التغيّب المرتبطة بالإيدز. وفي أحسن الأحوال سوف تمس من 600 إلى 700 سنة عمل للمعلمين من الغياب بسبب المرض الناجم عن فيروس/ مرض الإيدز كلا من جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا في عام 2005 فقط، بينما ستعاني موزمبيق من فقدان زهاء 400 سنة عمل للمعلمين. وفي أسوأ الأحوال سوف تتكبد هذه البلدان خسارة تعادل من 1200 إلى 3000 سنة غياب للمعلمين.

كان بالإمكان تقدير التأثير المالي لفيروس/ مرض الإيدز على وزاراتي التربية في موزمبيق وزامبيا. ففي موزمبيق ستبلغ غالبا تكلفة غياب المعلمين بسبب مرضهم المرتبط بالإيدز 3.3 ملايين دولار أمريكي في عام 2005 وحده، بالإضافة إلى مبلغ 0.3 مليون دولار أمريكي للتكاليف المتزايدة لتدريب المعلمين. وفي أسوأ الأحوال قد تبلغ التكاليف 6.0 ملايين دولار أمريكي في السنة، في غياب أي تغييرات في السلوك أو توفير العقاقير المضادة للفيروسات الرجعية من أجل العاملين في مجال التعليم. وفي زامبيا تبلغ الأرقام المناظرة 1.7 مليون دولار أمريكي لحالات التغيّب في عام 2005، و0.7 مليون دولار أمريكي لتدريب المعلمين في عام 2005، و3.4 ملايين دولار أمريكي في أسوأ الحالات. وتشير باستمرار مؤشرات التوقع إلى أن تكلفة التغيّب بالنسبة إلى أصحاب العمل أكبر بكثير من تكلفة تدريب وتعيين الموظفين ليحلوا محل الموظفين المفقودين بسبب الإيدز: وتتراوح تقديرات التغيّب فيما بين 24 % و89 % من إجمالي تكاليف الفيروس/المرض بالنسبة لأصحاب العمل، وتقديرات التدريب والتعيين بين 17 % و24 %.

المصدر: Desai and Jukes (2005).

التي تتوافر بيانات بشأنها. وزادت بمقدار 30 % أو أكثر في كل من جزر تركس وكايكوس وجنوب أفريقيا ورواندا وموزمبيق وناميبيا (الشكل 3.12). وعلى الرغم من هذا التقدم العام حدث في عدة بلدان بما فيها أنغيلا وبليز وغانا والكونغو والنيجر ونيبال[15] انخفاض في نسبة المعلمين المدربين. وانخفضت في النيجر نسبة معلمي مرحلة التعليم الابتدائي المدربين من 97 % إلى 72 % فيما بين 1999 و2002 نتيجة للسياسة التي اتبعتها الحكومة بغية تلبية الطلب المتزايد على التعليم الابتدائي، مع الإبقاء على استقرار التكاليف عن طريق تعيين أعداد كبيرة من المعلمين المتطوعين الذين لم يحصلوا على تدريب قبل الخدمة وبمرتبات أقل بكثير من مرتبات سائر المعلمين، ثم تدريبهم أثناء الخدمة لرفع مستوى مؤهلاتهم. وتبذل جهود مماثلة في العديد من البلدان الأخرى في غرب أفريقيا (Wallet, 2005).

وفي المقابل، اعتمدت موزمبيق سياسة تنطوي على تخفيض الحد الأدنى المطلوب من معايير إعداد معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من تسعة إلى سبعة أعوام من التعليم مع

15 – في نيبال إن الانخفاض الخطير في عدد المعلمين المدربين من 52 % إلى 16 % يشير إلى تعريف أدق للتدريب. وتشمل أحدث البيانات فقط المعلمين الذين تلقوا تدريبا لمدة عشرة أشهر على الأقل، في حين شملت البيانات في الماضي المعلمين الذين لم يحصلوا إلا على شهرين ونصف من التدريب.

إدخال برنامج معجّل لتدريب المعلمين، مما أدّى إلى زيادة أعداد المعلمين المدربين من 33 % إلى 60 % (European Association for International Education, 2003; International Association of Universities/UNESCO, 2005). ولئن استهدفت سياسات موزمبيق والنيجر تخفيض تكاليف التوسع في التعليم الابتدائي فإن نتائجها تظل غير مؤكدة من حيث الجودة والتعلّم (Wallet, 2005).

زادت رواندا نسبة معلميها المدربين من 49% إلى 81%

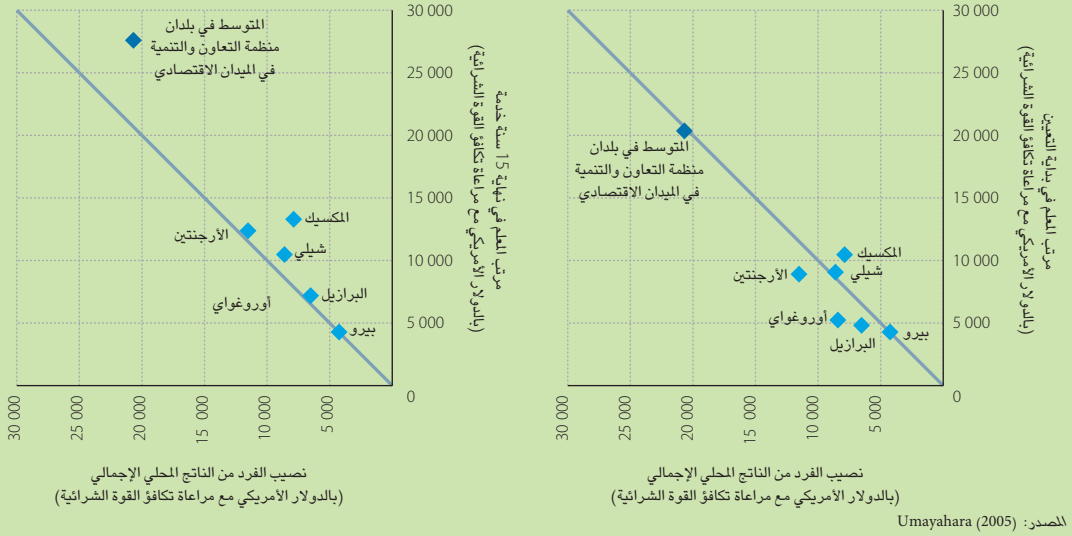
غير أن هناك بلدانا أخرى استطاعت أن تحقق زيادة في أعداد المعلمين المدربين دون تخفيض المعايير. فقد زادت رواندا أعداد معلميها المدربين من 49 % إلى 81 % عن طريق إعادة تنظيم مؤسسات إعداد المعلمين وفتح كليات جديدة لإعداد المعلمين وتقديم الإعانات لمؤسستي تدريب كنائسيتين تخرجان معا زهاء 1 500 معلم لمرحلة التعليم الابتدائي في السنة (MINEDUC, 2003). ومع ذلك وإن كان إعداد المعلمين قد تحسن فإن أعدادهم لا تزال غير كافية إذ زادت نسبة التلاميذ إلى المعلمين من 1:54 إلى1:60، بما ينطوي عليه هذا الوضع من نتائج على نوعية التدريس والتعلّم.

ويتسم بالقدر نفسه من الأهمية التي تتسم بها مؤهلات المعلمين وضع المعلمين وضرورة إشراكهم في رسم السياسات وتطبيقها، وفقا لما يشير إليه تقرير 2005. كذلك تطرح المرتبات مشكلة مستمرة. ففي استونيا مثلا، على الرغم من زيادة المرتبات في السنوات الأخيرة، لم يبلغ مرتب المعلم الشاب حتى مستوى المتوسط الوطني للمرتبات

الإطار 3.7 مرتبات المعلمين وظروف العمل في أمريكا اللاتينية

إن مناقشات واستراتيجيات السياسات الوطنية المتعلقة بالمعلمين تركز على ثلاثة عناصر: ظروف العمل، والإعداد والتدريب، وتقييم الأداء. في المتوسط، مرتبات المعلمين في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بما فيها المكسيك، تبدأ عند مستوى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي وتنمو بانتظام لتبلغ 140 % من الناتج المحلي الإجمالي للفرد بعد خمسة عشر عاما من الخبرة في التدريس. أما المعلمون في بلدان أمريكا اللاتينية غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، باستثناء شيلي، فيلتحقون بالعمل بمرتبات تتراوح بين 60 % (أوروغواي) و90 % (بيرو) من نصيب الفرد الواحد من إجمالي الناتج المحلي. وبعد خمسة عشر عاما من الخدمة، تبلغ المرتبات 1.4 مرة مستوى البداية في الأرجنتين، و1.5 مرة في البرازيل، بينما في شيلي وأوروغواي لا تزداد المرتبات بين بداية المسار الوظيفي ومنتصفه إلا بنسبة 1.2. أما بيرو فلا يوجد لديها زيادة في المرتبات الأساسية طوال مدة الخدمة (الشكل 3.13). إن التدرج الوظيفي للمعلمين في أمريكا اللاتينية محدود جدا حيث لا يوفر سوى فرص قليلة للمعلم كي يصبح مديرا ثم مفتشا. وشيلي هو البلد الوحيد في أمريكا اللاتينية الذي يجري تقييما دوريا للمدارس الحكومية ومعلميها (المدارس التي تديرها الدولة والمدارس التي تديرها جهات خاصة ولكنها تحصل على معونة من الدولة). ويقدم مكافآت مالية للمدارس والمعلمين ممن يقيم أداؤهم بأنه ممتاز. وفي عمليتي تقييم الأداء الأخيرتين (2003 و2004) اعتُبر 10 % من المعلمين ممتازين و52 % أكفاء و37 % في المستوى الأساسي و3 % في مستوىغير مرض.

الشكل 3.13: مرتبات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ومقارنة بنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي: المستوى عند الالتحاق وبعد خمسة عشر عاما من الخبرة (بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية، 1999)



المصدر: Umayahara (2005)

(Koke, 2005). وبالمثل يصعب في أمريكا اللاتينية اجتذاب أفضل المرشحين مع ضآلة مرتبات المعلمين (الإطار 3.7). وبينما قد يكون المعلمون الطرف الأساسي في إصلاح التعليم، «يستمر بشكل عام في مناطق كثيرة تجاهلهم تجاهلا كبيرا فيما يتعلق بالحوار حول السياسات ورصدها وتطبيقها» (World Economic Forum, 2005)، ومع ذلك يحاول عدد من البلدان تحسين وضع المعلمين. فالصين قامت بزيادة المرتبات وأنشأت شبكة تعليمية وطنية للمعلمين من أجل توفير «قاعدة تعلّم مدى الحياة» لتعزيز المهارات المهنية (Bernard, 2005).

المعلمات وهدف التكافؤ بين الجنسين

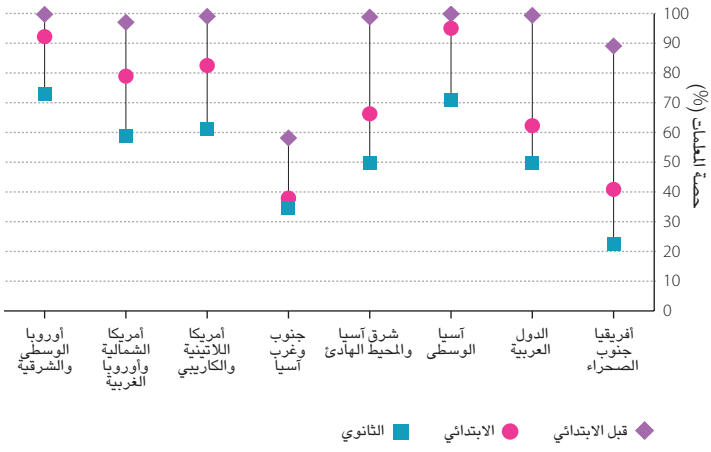
تُعتبر نسبة المعلمين من النساء مؤشرا هاما فيما يتعلق بالنتائج التي تحققها الإناث في المدرسة. وبصورة عامة تغلب نسبة النساء بين المعلمين، وترتفع في مرحلة التعليم قبل الابتدائي وتنخفض بعض الشيء في المستويين الابتدائي والثانوي. وتوجد فروق كبيرة بين المناطق (الشكل 3.14): فنسبة المعلمات أدنى في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث يفوق عدد المعلمين عدد المعلمات في كلا المستويين الابتدائي والثانوي. وفي كل من بنين وتشاد تبلغ نسبة النساء أقل من خمس العدد الإجمالي لمعلمي المرحلة الابتدائية. وفي بلدان مثل إريتريا وبنين وبوركينا فاسو وجزر القمر والسنغال والكونغو تبلغ نسبة المعلمات من مجموع المعلمين في المرحلة الثانوية أقل من 15 %.

ويقل عدد المعلمات في البلدان التي تتدنى فيها مستويات القيد الإجمالية وترتفع فيها مستويات التفاوت بين الجنسين لصالح البنين. وإن تحقيق التوازن بين المعلمين والمعلمات من شأنه أن يعزز قيد البنات في تلك البلدان (UNESCO, 2004a). غير أن الاتجاه إلى تحقيق نسبة عالية جدا من المعلمات قد يتم على حساب البنين، وهي الظاهرة التي تتسم بها عدة بلدان في منطقة الكاريبي وكذلك المملكة المتحدة ومنغوليا ونيكاراغوا.

ضرورة الاستيعاب

وفقا لما أشير إليه في الفصل 1، إن التعليم للجميع يتعلق بالأهداف الستة جميعها ولا يقتصر على الالتحاق بالمدارس. وهو يتعلق أيضا بجميع الناس، أي الأطفال والنشء والراشدين، والنساء والرجال، والمقيمين في الأرياف وفي المدن، والفقراء والميسورين، والأقليات والأغلبيات العرقية واللغوية، والمعوقين والسليمين، والمرضى والأصحاء، و المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية وغير المصابين به، والجياع المزمنين والمصابين بسوء التغذية وأيضا الذين يتمتعون بما يكفيهم من الغذاء. وعلى

الشكل 3.14: متوسط حصة المعلمات في مختلف مستويات التعليم بحسب المناطق، 2002



المصدر: الملحق الإحصائي، الجدولان 10 ألف و10 باء.

مستوى المدرسة، نظرا للتقدم الكبير (وإن كان غير كاف) المحرز في تحقيق هدفي القيد في المرحلة الابتدائية والتكافؤ بين الجنسين، أصبح تحدي التعليم للجميع يتمثل في تعزيز الجودة (وهو ما يركز عليه تقرير 2005) وتوسيع نطاق الالتحاق بالتعليم كي يشمل الجميع. وفي صفوف النشء والراشدين تمس الأمية بوجه خاص الفئات المستبعدة ولاسيما النساء المنتميات إلى هذه الفئات. ويتناول الفصل 7 القرائية بين السكان الأصليين والمهاجرين والمعوقين، بينما يتناول هذا القسم ثلاثة أنماط أخرى من الاستبعاد تتسم بأهمية خاصة على مستوى المدرسة، ألا وهي استبعاد الأطفال ساقطي القيد والأطفال الريفيين والبنات.

إن نسبة المعلمات أدنى في جنوب وغرب آسيا وفي افريقيا جنوب الصحراء الكبرى

الأطفال ساقطو القيد

وفقا لبيانات اليونيسيف ثمة 48 مليون ولادة لم تسجل في عام 2003 في جميع أنحاء العالم، أي 30 % من مجموع الولادات المقدرة. ففي جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لم يسجل على التوالي 63 % و55 % من مجموع الولادات. وتتباين أسباب عدم قيد المواليد: فكثيرا ما لا ينظر إلى هذا الأمر باعتباره واجبا وحقا أساسيا، وقد يقتضي دفع رسوم يصعب على الأسرة تحملها (كما في إندونيسيا)، وأحيانا يتطلب الأمر السفر بعيدا (كما هي الحال في بعض أنحاء ألبانيا)، وفي أحيان كثيرة يصعب الأمر بشكل خاص على الأقليات العرقية وفئات معيّنة من السكان الأصليين (مثل الأكراد في الجمهورية العربية السورية) (UNICEF, 2002 and 2005c). وأخيرا في الكثير من البلدان المعنية بهذه المشكلة تكون نظم قيد المواليد إما منعدمة أو غير فاعلة.

كثيرا ما يقتضي القيد بالمدارس إبراز شهادة ميلاد كما هو الحال مثلا في السودان والكامرون وليسوتو واليمن. وفي بلدان أخرى قد لا تلزم الشهادة للقيد بالمدرسة ولكنها لازمة للحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية. ومن ثم ينبغي اتخاذ تدابير من أجل التشجيع على قيد المواليد وعلى ضمان التحاق الأطفال ساقطي القيد من الالتحاق بالمدارس. إن حق الطفل في أن يسجل بعد ولادته فورا مكرس في اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 ويجب ضمانه لجميع الأطفال.

الوصول إلى الناس في الأرياف

قرابة 70 % من أفقر الناس في العالم يعيشون في الأرياف

قرابة 70 % من أفقر الناس في العالم يعيشون في الأرياف. وعادة ما يكون توفير التعليم لسكان الريف غير كاف. فمثلا المدارس الحضرية في أفريقيا مزودة بالمعدات على نحو أفضل من المدارس الريفية ولا سيما فيما يتعلق بالكهرباء والإمدادات المائية (Monitoring Learning Achievement Project, 2002). وكثير من مدارس الأرياف لا توفر العدد الكامل من صفوف المرحلة الابتدائية وتقرر مناهج لا تتلاءم مع ظروف الأرياف[16]. وقد تختلف لغة التدريس عن اللغة الأم للأطفال. كذلك يحظى أطفال الريف بدرجة أقل من الإشراف ويتلقون قدرا من المساعدة أقل من قبل آبائهم بالمقارنة بأطفال المدن، وفقا لما خلصت إليه الاستقصاءات التي أجريت في المكسيك وفي الهند. وقد يكون الطلب على الالتحاق بالمدارس محدودا في المناطق الريفية وذلك خاصة بسبب التكاليف البديلة الناجمة عن الذهاب إلى المدرسة بدلا من العمل في الحقل أو البيت. ويمكن أيضا أن يكون الطلب متقلبا بحسب التكاليف البديلة الموسمية والظروف الزراعية والاقتصادية والمشكلات الصحية والغذائية. ويوجد حلول لجميع هذه المشكلات المرتبطة بالعرض والطلب، ومنها البرامج غير النظامية مثل برنامج لجنة الترقية الريفية (BRAC) في بنغلاديش ومدارس المجتمع المحلي في مالي وبرنامج المدرسة الجديدة في كولومبيا. وقد كان لبرامج التعليم غير النظامي تأثير ملحوظ ومع ذلك لا يتوقع لها أن تبلغ المستوى المطلوب لتلبية حاجات التعلّم لدى أعداد كبيرة من أطفال الريف. ولتحقيق هذا الغرض ينبغي إجراء بحوث بشأن برامج التعليم النظامي، وهو ما كان الدافع وراء المبادرة الطليعية للتعليم للجميع المشتركة بين الوكالات والمعنية بالتعليم من أجل سكان الريف، التي استهلت عام 2002 بقيادة اليونسكو ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة[17].

نظرا لأن الغالبية العظمى من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والأطفال الذين لا يتلقون القسط اللازم من التعليم المدرسي يعيشون في المناطق الريفية، يغدو من الصائب تركيز الاهتمام على احتياجات الأطفال والراشدين من أهل الريف كما تفعل المبادرة الطليعية. غير أن هذا التركيز ينبغي أن يتجنب ثلاثة أشراك ممكنة. ويتمثل الشرك الأول في تجاهل أطفال المدن وهم ليسوا على أي الأحوال أحسن تعليما من أقرانهم في الريف ولا سيما الذين يقطنون منهم أطراف المدن. أما ثاني هذه الأشراك فهو اعتبار المناطق الريفية متجانسة على عكس ما هو الحال في الواقع. ولا يوجد تعريف متفق عليه دوليا لمصطلح «ريفي»، وعليه لا يمكن إجراء تحليلات إحصائية ريفية حضرية مقارنة على الصعيد الدولي. فإن بلدانا مختلفة تقصد معاني مختلفة بمصطلحي «ريفي» و «حضري». وعلاوة على ذلك قد تتفاوت على نحو ملحوظ كثافة السكان في المناطق الريفية من البلد الواحد، الأمر الذي تترتب عليه آثار هامة على التكاليف الخاصة بالمدارس الريفية. وفي المناطق النائية في كثير من البلدان يصعب الوصول إلى القرى. ونتيجة لذلك تصبح تكلفة الطالب الواحد عالية إما لأن حجم الصفوف يكون صغيرا أو بسبب تكاليف الانتقال من أجل استبقاء الأطفال في المدارس الإقليمية. لذلك يغدو من الأهمية بمكان إدراك أنه من الضروري التركيز على سكان الريف، بل إن تنفيذ أي سياسة لاستيعاب سكان المناطق الريفية النائية تنطوي على تكاليف للفرد الواحد أعلى من المتوسط. وتوجد حلول في هذا الصدد مثل تعليم المستويات المتعددة وتوفير الوجبات، ولكن بعضها لاقى حتى وقت قريب المقاومة في المناطق التي لا خبرة لها بها كما في آسيا الوسطى. أما النقطة الثالثة، التي تتواءم مع مفهوم التعليم للجميع، فهي تتعلق بالحرص على ألا تكون الاستراتيجيات الرامية إلى بلوغ سكان الريف وتعليمهم مع مراعاة ظروفهم الجغرافية استراتيجيات تتضمن مناهج خاصة، ولئن كانت مطوّعة لأطفال الريف فهي تعرضهم للتزوّد بتعليم مهني الطابع، قد يكون أقل مرونة، ومن المحتمل أيضا أن يكون أقل جودة من التعليم الموفر لغيرهم من الأطفال، أو قد يحرمهم من الخيارات المتاحة للآخرين.

التحدي المستمر لتحقيق المساواة بين الجنسين

أكدت التقارير السابقة، ولا سيما تقرير 2003/2004، على التكافؤ والمساواة بين الجنسين مشيرة إلى أن العنصر الأول إنما هو هدف كمي في جوهره والثاني هدف كيفي. وعلى الرغم من أن بيانات عام 2005 لم تتوافر بعد فإن النتائج الواردة في الفصل 2 تشير إلى الإخفاق في بلوغ هدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين في 2005، ولا سيما في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بل وفي غيرهما من المناطق. ومع ذلك هناك بعض البلدان بما فيها عدد من أشدها فقرا نجحت في السنوات الأخيرة في التقليل إلى حد بعيد من الفوارق فيما يتعلق بالقيد في المدارس واستكمال الدراسة. ومن أجل التشديد على وجود استراتيجيات ناجحة يستند هذا القسم إلى التجارب القطرية في إلحاق البنات بالمدارس وإبقائهن فيها[18]. وإن عناصر الاستراتيجيات اللازمة في هذا الصدد معروفة خير معرفة، مثل ضرورة تحقيق التكامل بين الأنشطة

16 – يجدر ملاحظة أن العديد من الآباء يعترضون على دراسة أبنائهم لمنهج ريفي خاص باعتباره دون المستوى (Mouton, 2001).

17 – للاطلاع على التفاصيل راجع www.fao.org/sd/erp/index_en.htm

18 – لا يعني التركيز هنا على البنات في التعليم الابتدائي أن التعليم الثانوي أقل أهمية أو أنه لا توجد قضايا متعلقة بالمساواة بين الجنسين فيما يخص البنين. والواقع أن زيادة التحاق البنات بالمرحلة الثانوية استراتيجية مهمة لزيادة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية. وفي البلدان ذات الدخول المتوسطة، وفقا لما يتبيّن في الفصل 2، تبرز قضايا قيد البنين وتعلّمهم بالمقارنة بهذه القضايا فيما يتعلق بالبنات.

الجدول 3.7: إطار استراتيجي لتأمين المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015

داخل قاعة الدرس	خارج قاعة الدرس
العنصر 1: تأمين بيئة مؤاتية للبنات في جميع مستويات المجتمع	
	• التقليل من التمييز في المرتبات والوظائف على أساس الجنس في سوق العمل • الالتزام في أعلى المستويات بتعزيز حقوق النساء في التعليم
العنصر 2: جعل المدارس مؤاتية للبنات	
• تزويد المدارس بالمرافق الصحية الأساسية ومراحيض منفصلة • ضمان احترام المدارس لسلامة البنات وخصوصيتهن • تيسير عودة الفتيات الحوامل إلى المدرسة • حماية البنات من العنف في المدرسة	• تشجيع مشاركة المجتمع المحلي ومساندة الآباء • تشييد المدارس في أماكن أقرب إلى مساكن البنات وفي مناطق تنتمي إلى نفس التجمعات
العنصر 3: جعل الدراسة تراعي البعد الجنساني	
• القضاء على التحيز الجنساني في سلوك المعلمين تجاه البنات، عن طريق التدريب • تعيين معلمات متعلمات ومدربات بما يكفي • تأمين اتسام المواد التعليمية بمراعاة البعد الجنساني، وإزالة القوالب النمطية القائمة على نوع الجنس • توفير المناهج الدراسية التي تراعي حاجات البنات في الحاضر وفي المستقبل	
العنصر 4: جعل المدارس يسيرة المنال	
• إلغاء التكاليف المباشرة المتمثلة في الرسوم وأيضا التكاليف غير المباشرة المتحملة لشراء الزيّ المدرسي أو الكتب • توفير وسائل الانتقال إلى المدرسة مجانا أو بتكلفة زهيدة • توفير الإفطار أو الوجبات في المدرسة	• تقليل أعباء العمل المنزلي من على عاتق التلميذات • توفير منح دراسية للبنات ولاسيما للدراسة الثانوية

التي تتم داخل المدرسة وتلك التي تتم خارجها على المستوى المحلي وعلى مستوى المجتمع بأسره. وإن الإطار الاستراتيجي المستخدم في هذا القسم والوارد في الجدول 3.7 يتسم بميزتين: (أ) فهو يشمل عوامل العرض والطلب مع الإقرار بأنها تتفاعل بطرق مركّبة بما يصعب معه التمييز بينها عمليا؛ (ب) ويتناول بوضوح الأنشطة المنفذة خارج المدرسة بما يدل على أن تدخل المدرسة وحده وإن كان مهما لن يضمن تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين. ومن ثم يستند هذا الإطار إلى التحليل الوارد في تقرير 2003/2004.

بيئة ملائمة للبنات في جميع مستويات المجتمع

تشكل البيئة غير المؤاتية للنساء عائقا رئيسيا أمام انتشار تعليم البنات (Millenium Project, 2005a). وينبغي اتخاذ تدابير وإجراء إصلاحات واسعة النطاق، بما يتجاوز النظام التعليمي، من أجل تعزيز حقوق النساء وتمكينهن وقدرتهن القيادية. وإن هذه الأمور منشودة في حدّ ذاتها كما هي ضرورية لتيسير التكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم. فإن المواقف (بل القوانين واللوائح) إزاء أدوار النساء في سوق العمل وفي المجتمع - وإزاء تقسيم العمل القائم على التمييز بين الجنسين في محيط الأسرة وفي المزرعة - تؤثر على القرارات التي تتخذ بشأن الالتحاق بالمدرسة. وأينما تواجه النساء إمكانيات محدودة في مجال العمالة وفرص إدرار الدخل، لا ترحب الأسر بالاستثمار في تعليم البنات. وإن تغيير المواقف المتحيزة ضد النساء وتعزيز تمكين النساء في جميع مستويات المجتمع، وهو الشرط الأساسي لتحقيق المساواة بين الجنسين في مجال التعليم، يقتضي الالتزام السياسي في أرفع المستويات.

ومع ذلك، وكما يتبيّن من الشكل 3.1، لا يتم بانتظام إدراج هدف التكافؤ بين الجنسين في الخطط الوطنية للتعليم للجميع، وإن كان في تزايد. وثمة 18 فقط من أصل 32 خطة وطنية أدرجت هذا الهدف، وقد يرجع ذلك في بعض الحالات مثل بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي إلى أن التكافؤ بين الجنسين تحقق بالفعل على نطاق واسع في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وثمة 10 من أصل 15 بلدا جزريا في المحيط الهادي لم تدرج الهدف 5 في خططها وهي: بابوا غينيا الجديدة وبالاو وتوفالو وتونغا وجزر كوك وجزر مارشال وكيريباتي وولايات ميكرونيزيا الموحدة وناورو ونيوي. وفي جميع هذه البلدان باستثناء ناورو يقل عدد البنات المقيدات في المدارس الابتدائية عن عدد البنين، بالإضافة إلى أن نصيب البنات من إجمالي القيد في المرحلة الثانوية ليس فقط أدنى من نصيب البنين في تلك البلدان العشرة، بل إنه أيضا أدنى من نصيبهم في المستوى الابتدائي في كل من بابوا غينيا الجديدة وبالاو وناورو ونيوي. ومع أنه في عدة بلدان من بلدان المحيط الهادي قد تفوق أعداد قيد البنين أعداد قيد البنات فقد بدأ في الظهور اتجاه إلى انخفاض مستويات تحصيل البنين. وهذه القضية في طريقها إلى الانتشار عبر أنحاء العالم (راجع الفصل 2) وظلت موضع إهمال شديد في خطط التعليم للجميع حتى وقت قريب (Lameta, 2005). وحتى البلدان التي حققت هدف التكافؤ بين الجنسين لا تزال بعيدة عن تحقيق المساواة بينهما في مجال التعليم، ومن ثم إن استبعاد التكافؤ بين الجنسين من خطط التعليم للجميع في الكثير من هذه البلدان أمر يبعث على القلق.

ينبغي اتخاذ تدابير وإجراء إصلاحات واسعة النطاق بما يتجاوز النظام التعليمي من أجل تعزيز حقوق النساء

مدارس مؤاتية للبنات

إن المدارس شأنها شأن المجتمع ككل يجب أن تكون مؤاتية للبنات. فكثيرا ما تكون الممارسات التمييزية مدغمة في ثقافة المدرسة. وقد سعت البحوث في السنوات العشر الأخيرة إلى فهم العلاقة القائمة بين السياق المدرسي و«البيئة المدرسية غير النظامية» والتفرقة الجنسانية في مجال التعليم[19]. ومن الأمثلة الهامة في هذا الصدد قضية السلامة (ترد مناقشتها في القسم الأخير من هذا الفصل). إن خشية الآباء على سلامة أبنائهم قد تثنيهم عن إرسالهم، وخاصة البنات، إلى المدرسة، ولا سيما إذا كان الذهاب إلى المدرسة يستلزم قطع مسافات طويلة. وأتاح تشييد المدارس في مواقع أقرب من مساكن البنات تزايد مشاركة البنات في العديد من البلدان (Herz and Sperling, 2003). وبالمثل يبدو أن وجود المدرسة في مجتمع محلي معيّن يتساوى في الأهمية مع المسافة الفعلية بل يفوقها (Lehman, 2005). ويمكن أن تتخذ مشاركة المجتمع المحلي أشكالا مختلفة من تعيين المعلمين إلى تصميم المناهج ومناقشة طرائق التربية، ومن شأنها أن تقلل من تردد الآباء في إرسال بناتهم إلى المدرسة (الإطار 3.8). ويستفيد بالطبع جميع الأطفال وليس البنات فقط من توثيق العلاقات بين المدارس والمجتمع المحلي.

تحتاج البنات إلى المرافق الصحية المنفصلة في المدارس وكذلك إلى تدابير تؤمن حماية خصوصيتهن وسلامتهن وتفي بالمعايير الثقافية للمجتمع المحلي. ويتضح من الخبرة المكتسبة في ثلاثين بلدا أفريقيا أن معظم الفتيات لا يواظبن على الذهاب إلى المدرسة في فترات الحيض بسبب غياب المراحيض المنفصلة (Herz and Sperling, 2003). وفي بعض البيئات الثقافية يجب اتخاذ تدابير تتجاوز مجرد المرافق الصحية المنفصلة مثل الجدران الفاصلة لمدارس البنات أو أوقات للبنات وأوقات للبنين في مبان مدرسية مشتركة. ويتبيّن مرة أخرى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقة أساسية.

وثمة عامل هام آخر ألا وهو موقف المدرسة من الفتيات المتزوجات أو الحوامل. ويتضح من استعراض عدة دراسات قطرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن نسبة التسرب في صفوف البنات التي تتراوح بين 8 % و25 % مرجعها حمل الفتيات (Eloundou-Enyegue et al., 2000)؛ وثمة فتيات أخرى ينصرفن بعد الزواج. ويمكن لسياسات إعادة القبول أن توفر حلا بالسماح للفتيات الحوامل بالعودة إلى المدرسة بعد الوضع، وللمتزوجات بالاستمرار في الدراسة. كما أن العنف الموجه ضد الإناث، الذي يناقش أدناه، من شأنه أن يحدّ من مشاركة البنات.

التعلّم الذي يراعي قضايا الجنسين

إن التحيز الجنساني في الكتب المدرسية وفي رؤى المعلمين، وغياب النماذج السلوكية يؤثران في كيفية قيام

إن خشية الآباء على سلامة أبنائهم قد تثنيهم عن إرسال البنات إلى المدرسة

الإطار 3.8 برنامج مدارس المجتمع المحلي للمناطق الشمالية في باكستان

في منطقة نائية من شمال باكستان كان للفقر المدقع والطابع المحافظ للمجتمع والنقص في المرافق دور كبير في استبقاء معظم الأطفال خارج المدرسة، ومن بينهم نسبة كبيرة جدا من البنات. ففي بداية التسعينات كان قرابة 82 % من المدارس الحكومية مخصصة للبنين فقط، وكان 86 % من المعلمين في المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة من الذكور. والقليل جدا من المدارس كان مزوّدا بالمرافق الصحية والمياه الجارية.

وفي أواسط التسعينات قام برنامج أغا خان للدعم الريفي بمبادرة من أجل «مدارس المجتمع المحلي» بالتعاون مع منظمات القرى بناء على اتفاق متبادل. فيقيم البرنامج مدارس ابتدائية مشتركة أو للبنات في المناطق (أ) التي لا يوجد فيها مدارس، أو (ب) التي لا يسمح صغر حجمها بتلبية الحاجة، أو (جـ) التي لا يوجد فيها سوى مدارس للبنين لا يود الآباء إرسال بناتهم إليها،أو (د) التي توجد فيها قيود جغرافية أو سياسية أو طائفية تمنع الأهالي من إرسال أبنائهم إلى المدرسة المحلية. ذلك على أن توفر المجتمعات المحلية المباني لقاعات الدرس وتعين معلمين يلبون معايير الإدارة التعليمية للمناطق الشمالية. وتتضمن هذه المعايير تفضيل المعلمات إلا إذا لم تتوافر الإناث التي تلبي الحد الأدنى من الشروط الأكاديمية. ووافقت الإدارة على المساعدة على دفع مرتبات المعلمين وتدريبهم والإشراف عليهم.

وجاءت الاستجابة للبرنامج بالغة الإيجابية. وفيما بين كانون الثاني/يناير و تشرين الأول/أكتوبر 1995 افتتحت مجموعة أولى من 250 من مدارس المجتمع المحلي. وبحلول آذار/مارس 1996 كانت أعداد القيد قد بلغت 12088 طالبا مما يعادل نحو 16 % من نسبة القيد في المرحلة الابتدائية في النظام الحكومي العادي. ومن بين التلاميذ حديثي القيد بلغت نسبة البنات زهاء 6 %. وبلغ عدد المعلمات النصف تقريبا. وبدا معظم الآباء مرتاحين إزاء التعليم المشترك ما دام المعلم يختاره المجتمع المحلي. ومنذ ذلك الحين تم افتتاح 250 مدرسة أخرى من مدارس المجتمع المحلي بمساعدة الإدارة التعليمية.

المصدر: World Bank (1999c).

19 – راجع خاصة Gordon (1995), Maimbolwa-Sinyangwe and Chilangwa (1995), Kutnick et al/ (1997), Miske and Van Belle-Prouty (1997), Sey (1997) and Swainson et al/ (1998).

الآباء والتلاميذ أنفسهم باتخاذ القرارات بشأن الالتحاق بالمدرسة. ولا يزال من الضروري بذل جهود عظيمة في العديد من البلدان لمراجعة المواد التعليمية التي تعرض نماذج سلوكية قوية للبنين وأدوار قليلة أو ضعيفة للبنات، وجعل المناهج الدراسية في جميع المستويات تراعي البعد الجنساني وتستجيب له.وأحيانا قد لا تلقى البنات الاهتمام الكافي من المعلمين الذين قد يكون لديهم إدراك سلبي منمّط لقدرات البنات الأكاديمية. وينزع البنون إلى قيادة المجموعات ولديهم فرص أكثر لطرح الأسئلة والإجابة عنها فيحصرون البنات في أدوار سلبية (Herz and Sperling, 2003). ومن شأن سلوك المعلمين وتوقعاتهم أن يكون له تأثير عميق على نتائج تعلّم البنات واختيارهن لمواد الدراسة وبالتالي الإمكانيات التي تتاح لهن بعد المدرسة. وكثيرا ما تؤدي التصورات المنمطة بشأن الجنسين إلى ثني البنات عن الالتحاق بدروس في المجالين التقني والعلمي مثلا، كما تؤدي إلى إنقاص فرص الحصول على عمل، وإلى تعزيز استبعاد الفتيات في سوق العمل (USAID, 1999).

يشكل تدريب المعلمين جزءا من حلّ هذه المشكلة. فإن وجود المعلمات من شأنه أن يؤدي إلى اجتذاب عدد أكبر من البنات إلى المدرسة. وقد تبيّن من تقييم عشوائي لبرنامج مخصص لتعيين المعلمات في المدارس غير النظامية أن أعداد البنات الملتحقات بهذه المدارس ازداد بمقدار النصف عندما تم تعيين المعلمات (Banerjee and Kremer, 2002). ومن المهم زيادة نسبة المعلمات في البلدان التي يشكلن فيها أقلية بين المعلمين ولاسيما في الأرياف. وإن النقص العام في المعلمين حول العالم (الواردة مناقشته أعلاه في القسم المخصص للمعلمين)، الذي تزداد حدّته في جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يوفر فرصة لمعالجة هذا الوضع دون تعريض وظائف المعلمين القائمة للخطر. ويمكن أن تشمل التدابير الملائمة فرض الحصص وإلغاء أي قيود عمرية وتشجيع التوظيف والتعيين على المستوى المحلي وإقامة مؤسسات إعداد المعلمين في الأرياف مع مرافق خاصة بالنساء.

جعل المدارس أقرب منالا

إن التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم النظامي التي سبق مناقشتها أعلاه تشكل عقبة كبيرة أمام التوسع في التحاق الفقراء بالتعليم الابتدائي ولاسيما البنات. وإن دخل الأسرة وتكاليف توفير التعليم عناصر تؤثر في مدى استعداد الأسر لإرسال البنات إلى المدرسة أكثر مما يؤثر ذلك في استعدادهن لإرسال البنين. وعلاوة على ذلك قد تكون تكاليف الالتحاق بالمدرسة أكثر فيما يتعلق بالبنات. ففي باكستان وبيرو وغانا والفلبين وماليزيا والهند على سبيل المثال تعتبر المسافة إلى المدرسة عائقا أكبر لإرسال البنات إلى المدرسة مما هي بالنسبة للبنين (King and Alderman, 2001)؛ وقد يتعين على الآباء دفع تكاليف أكثر لنقل البنات إذا كانوا لا يودون أن تقطع بناتهم مسافات طويلة أو أن يسرن بمفردهن في طريقهن إلى المدرسة. وقد تكون تكاليف الملابس أو الزي المدرسي أعلى حيثما يتردد الآباء في إرسال البنات إلى المدرسة بدون الملابس الملائمة. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة مثلا تبلغ الزيادة في إنفاق الأسر على إرسال البنات إلى المدرسة 14 % مقارنة بالإنفاق على إرسال البنين (King and Alderman, 2001).

تشهد البلدان التي ألغت الرسوم المدرسية أو غيرها من تكاليف التعليم المباشرة زيادة ملحوظة في مستويات قيد البنات. وأدّى برنامج تعميم التعليم الابتدائي في أوغندا الذي بدأ في 1997 إلى قفزة في نسبة القيد الصافية للبنات من 63 % إلى 83 %. وعليه كادت تتلاشى الفجوة بين الجنسين في التعليم الابتدائي (Deininger, 2003). وقد شدّد أيضا تقرير 2003/2004 على أهمية إلغاء الرسوم المدرسية في إطار تعليم البنات ولاسيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وهناك أسلوب آخر معتمد على نطاق واسع ألا وهو إعطاء منح للآباء لتغطية تكاليف القيد. واستُخدمت بنجاح برامج المنح المدرسية للبنات في العديد من البلدان ومنها بنغلاديش[20].

كذلك إن تكاليف الفرص المتاحة للأطفال في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة كثيرا ما تكون أعلى بالنسبة إلى البنات منها إلى البنين، ولا سيما في المناطق الفقيرة والريفية، حيث توجد معايير صارمة لمهام الجنسين في محيط الأسرة وحيث تنزع البنات إلى العمل لساعات أكثر من البنين في إطار الشغل في السوق وفي غير السوق. وإن الاستثمار في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وفي مراكز رعاية الطفولة في المدارس والمجتمعات المحلية مثلا من شأنه إتاحة القيد بالمدارس للبنات المنتميات إلى الأسر الفقيرة. فإن هذا الاستثمار يخفف من على عاتق البنات رعاية الإخوة بل إنه يعود بالفائدة المباشرة على الصغار. وقد ثبت في كل من بوركينا فاسو وغامبيا ونيبال أن أشكالا أخرى من الاستثمار مثل أفران الخشب الاقتصادية وآبار المياه القريبة وطواحين الحبوب الآلية البسيطة تتيح تقليل استغلال أوقات البنات ويسمح لهن بالالتحاق بالمدرسة (World Bank, 1993).

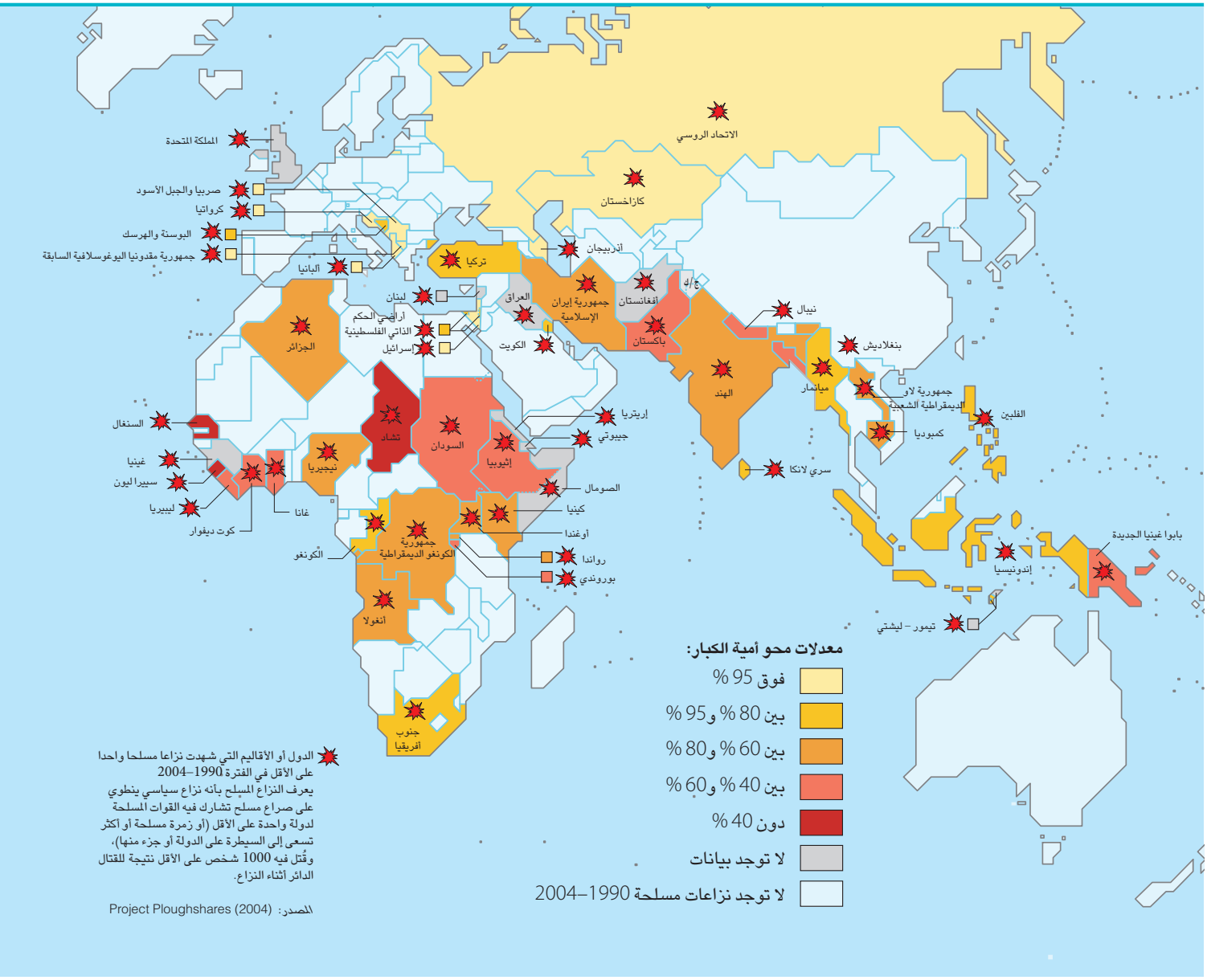
شهدت البلدان التي ألغت الرسوم المدرسية زيادات هائلة في قيد البنات

الأولويات والتحديات

إن مختلف التدابير التي ناقشها هذا القسم لا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا كانت جزءا من استراتيجية متكاملة. وتبيّن التجربة أن ما يحقق النجاح هو اتخاذ مجموعة من التدابير الرامية إلى التشجيع على تعليم البنات. ويتضح من خطة التعليم للجميع في النيجر كيفية تطبيق هذا الأسلوب المتكامل (الإطار 3.9). وينبغي ألا يغيب عن الذهن أن في بعض البلدان الصبيان هم الذين يشكلون الفئة المحرومة. وأينما

20 – راجع UNESCO (2003b) فيما يتعلق بهذا المثال وغيره.

الشكل 3.15 : التعليم والنزاعات المسلحة



بناء على خريطة للأمم المتحدة

كانت الموارد شحيحة جدا من المعقول بذل جهود خاصة للنفاذ إلى أكثر الفئات حرمانا –سواء من البنات أو البنين – نظرا لأن أوجه التفاوت بين الجنسين كثيرا ما تغلب عند الفقراء (World Bank، 2001؛ Filmer، 1999). كذلك ينبغي أن يتم تفضيل حالات الطوارئ وسياقات ما بعد النزاعات لدى تنفيذ الأولويات الاستراتيجية وتخصيص الموارد.

التكيّف مع السياق

لقد امتد النقاش في هذا الفصل حتى الآن إلى الظروف العادية، مفترضا ضمنيا أن الحكومات والاقتصادات مستقرة بصورة معقولة. ولكن إحدى العقبات الكأداء في سبيل تحقيق التعليم للجميع تتمثل في النسبة العالية من البلدان التي تكون في الواقع منخرطة في نزاعات أو خارجة منها أو من كوارث طبيعية، مثل التسونامي الذي حدث في المحيط الهندي في كانون الأول/ديسمبر 2004 أو من اضطراب اقتصادي. وبالإضافة إلى ذلك تواجه معظم البلدان، ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، جائحة فيروس/مرض الإيدز. ويستهل هذا القسم نقاشا حول تلك القضايا التي سوف تتناولها أيضا التقارير المقبلة.

الإطار 3.9 استراتيجية النيجر لإزالة التمييز بين الجنسين في المدرسة

تتضمن استراتيجية النيجر لتحسين مشاركة البنات في المرحلتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ثمانية عناصر:

- ثلاث حملات فيما بين عامي 2003 و2015 لتوعية الآباء وشركاء المدرسة بفوائد قيد البنات في المدارس مع التشديد على القضايا المتعلقة بالتسجيل والاستبقاء ومعدلات التخرج وتقاسم تكاليف التعليم؛
- خطط عمل محلية للتشجيع على قيد البنات بالمدارس في المناطق الريفية التي تنخفض فيها معدلات قيد البنات، مع البدء بمرحلة تجريبية تضم 480 مدرسة ثم التوسع فيها لتشمل 1280 قرية؛
- التعليم الإفرادي لخفض معدلات التسرب في 1350 مدرسة لديها أكثر مؤشرات الاستبقاء تدنيا؛
- التدريب القائم على التكافؤ بين الجنسين والذي يشمل 5410 معلمين و 60 مشرفا أكاديميا؛
- مراجعة النصوص المتعلقة بحماية الطالبات؛
- جوائز ومنح مدرسية من أجل 400 من البنات اللاتي يحرزن أفضل النتائج في المواد العلمية في شهادة إتمام التعليم الابتدائي؛
- بناء المرافق وتوفير الدعم للأسر التي تستضيف البنات من الأوساط الفقيرة طوال مدة التحاقهن بالمدرسة؛
- بناء القدرات في الإدارة المعنية بالنهوض بقيد البنات في المدارس.

المصدر: Damiba (2005), citing the 2004 action plan of the Niger for its 2000-2015 national plan.

الطوارئ والتعليم للجميع

إن الحروب والنزاعات يتزايد نشوبها داخل البلدان أكثر مما تندلع بين البلدان. ففي عام 2003 على سبيل المثال نشب ستة وثلاثون نزاعا مسلحا معظمها حروب أهلية في ثمانية وعشرين بلدا تكاد تكون جميعها بلدانا نامية منخفضة الدخل؛ وكان 90 % من ضحاياها من المدنيين (Project Ploughshares, 2004). ويبيّن الشكل 3.15 موقع هذه النزاعات على خريطة العالم.

إن النزاعات لها تأثير كبير على التعليم للجميع وذلك لسببين. أولا إن أبعد البلدان عن تحقيق التعليم للجميع هي البلدان المنخفضة الدخل ومعظم النزاعات تنشب اليوم في أفقر البلدان. ثانيا تؤثر النزاعات وعواقبها تأثيرا مباشرا على النظم التعليمية. إذ إن المدارس وغيرها من المباني المتعلقة بنظام التعليم أهداف عادية لأنها كثيرا ما تعتبر مفتاحا للسلطة. كذلك تعتبر المدارس ساحات للقتال في إطار محاولة كسب العقول والقلوب. والآباء يترددون في إرسال أبنائهم وخاصة البنات إلى المدرسة عندما لا يكون الأمن مستتبا. بل قد يجري تجنيد الأطفال. وقد حدث أن قصفت المدارس في بلاد الشيشان أثناء ساعات الدرس (Nicolai and Triplehorn, 2003). وفي أعقاب الإبادة الجماعية في رواندا لم يبق صالحا للعمل سوى ثلث المدارس البالغ عددها 1836 مدرسة، ولم يبق سوى 45 % من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي (Obura, 2003). وفي تيمور–ليشتي تم تدمير 95 % من قاعات الدرس أثناء موجة العنف التي أعقبت الاستقلال (Buckland, 2005). والمعلمون أهداف للقتل والتهديد والتشريد في كولومبيا حيث قُتل 83 معلما في عام 2003 (Women's Commission for Refugee Children and Women, 2004). وإن الخوف من الخطف والاغتصاب والألغام الأرضية والنيران المتقاطعة يجعل الذهاب إلى المدرسة مخاطرة ويجعل الآباء يخشون ذهاب أبنائهم إلى المدرسة أثناء النزاعات. وكثيرا ما تكون المدارس

مراكز تدريب عسكري وتجنيد للأطفال، مثلا من قبل فئات المتمردين في شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية. وثمة 300 000 طفل دون الثامنة عشرة، بل منهم من لم يتجاوز السابعة، يشاركون فعلا في نزاعات مسلحة حول العالم (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2001).

إن من الجوهري الإبقاء على تسيير النظم التعليمية أثناء النزاعات وغيرها من حالات الطوارئ مثل الكوارث الطبيعية إذ إن التعليم يوفر بعض الاستقرار وبعض الشعور بالاعتيادية و شيئا من الأمل في المستقبل (الإطار 3.10).

وكثيرا ما يحدث أن تبدأ الجماعات التي تشرد أثناء النزاعات في تنظيم مدارس بدائية في الأقبية أو تحت الأشجار، ويكون ذلك في أحيان كثيرة بلا تمويل أو معلمين أو مواد تعليمية. فمثلا في غواتيمالا قامت ما تسمى بجماعات السكان المقاومة بالاستمرار في تشغيل المدارس أثناء الحرب الأهلية. وإن التعلّم الذي يجري في حالات الطوارئ من شأنه أن يعدّ للمستقبل وأن يكون ذا فائدة مباشرة كما هو الحال فيما يتعلق بالتحذير من الألغام الأرضية والتوعية بفيروس/مرض الإيدز. ويوضح الإطار 3.11 المبادئ التي تتسم بأهمية خاصة في أوقات الأزمات، وإن كانت تنطبق على أوقات السلم.

من الأسهل طبعا قول إن التعليم ينبغي أن يستمر في أوقات الطوارئ من القيام بتأمين ذلك، ولا سيما حيث يكون جهاز الدولة، الذي تقع على عاتقه مسؤولية توفير التعليم، إما ضعيفا أو منهارا. وكما يلاحظ Sommers and Buckland (2004)، «إن التحدي الأساسي لتحقيق أهداف التعليم للجميع في البلدان التي تشهد نزاعات مسلحة هو غياب السياسات أو الاستراتيجيات الفاعلة التي تحظى بالقبول على نطاق واسع من أجل معالجة مشكلتي ضعف الحكومات في مناطق الحرب وغياب التحديد الواضح للمهام ولخطط العمل المنسقة لأغراض الاستجابة الدولية». ومن ثم يغدو العمل الذي تؤديه الوكالات الدولية والمنظمات غير الحكومية من الأهمية بمكان. ويزداد ما يمكن الاستشهاد به من الأمثلة المشجعة على نجاح الجهود الدولية، بما فيها توزيع المواد التعليمية وتنمية إعداد المعلمين عن طريق برنامج اليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء في الصومال واليمن وجيبوتي وإثيوبيا؛ والدعم المقدم من المراكز المجتمعية التابعة لليونيسيف في جنوب السودان والذي يشمل التعليم؛ ومشروعات منظمة إنقاذ الطفولة بكندا التي تنفّذ في كولومبيا. وقامت الشبكة المشتركة بين الوكالات المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ، وهي شبكة عالمية تضم أكثر من 100 منظمة و800 شخص، بتحديد المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ، بهدف تحسين عمليات التنسيق بين جميع الأطراف المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ.

وإن ضرورة إعادة بناء نظم التعليم في أعقاب النزاعات وغيرها من حالات الطوارئ تنطوي على إمكانية هائلة للتجديد والتحسين. فيمكن مثلا أن يصبح تغيير السياسات سهلا نسبيا نظرا لتصدع الهياكل القديمة. وفي الوقت ذاته لا يمكن إعادة بناء النظم التعليمية بأسلوب إنمائي اعتيادي (Buckland, 2005) وذلك بسبب ما تخلفه النزاعات من المؤسسات الضعيفة والمجتمعات المدنية المضطربة والبنى

ثمة 300 000 طفل دون الثامنة عشرة، بل منهم من لم يتجاوز السابعة، يشاركون في نزاعات مسلحة

الإطار 3.10 تأثير تسونامي عام 2004 على النظم التعليمية

وفقا للتقديرات الرسمية لقد أودى زلزال وتسونامي عام 2004 بحياة 280 000 شخص. ففي إندونيسيا وتايلاند وسري لانكا وماليزيا والمليديف وميانمار والهند دمرت المنازل والمدارس والجسور والطرقات. وتقدر اليونيسيف بما يبلغ 1.5 مليون طفل عدد الأطفال الذين تأثروا بالكارثة، وكان ثلث الذين قتلوا من الأطفال. وبعد شهر من الكارثة قدر البنك الدولي الخسائر والمفقودات في قطاع التعليم في إندونيسيا بمبلغ 128.4 مليون دولار أمريكي. وقد دمرت أو تهدمت قرابة 1000 مدرسة في إندونيسيا. وأصاب التسونامي نظام التعليم في سري لانكا بأضرار تبلغ 21 مليون دولار أمريكي؛ وقد تهدمت فيها 168 مدرسة. وتقدر اتحادات المعلمين أن 75 000 معلم تضرروا من التسونامي. وفي أسيه بأندونيسيا قتل زهاء 2 500 معلم، وظل 3 000 معلم بلا مأوى لمدة ثلاثة أشهر. وفي مدينة أسيه وجزيرة نياس قتل 45 000 طالب. وعلى الرغم من هذه المآسي فإن نحو 750 000 طفل في المناطق التي اجتاحها التسونامي عادوا إلى المدرسة في غضون شهرين من حدوث الكارثة، على حد قول اليونيسيف. وفي مدينة أسيه وجزيرة نياس تم تدريب 1 200 معلم ابتدائي مؤقت وبدأوا التدريس في شهر تموز/يوليو مع بداية العام الدراسي هناك. وفي العديد من الحالات بدأت إعادة إصلاح المدارس بمبان مؤقتة شيدت بعد الكارثة مباشرة، بهدف الحفاظ على استمرار التعليم. وقد بدأ الانتقال إلى مبان ثابتة، ولكن قبل الشروع في البناء جديا ينبغي معالجة قضايا مثل الحقوق المتعلقة بالأراضي ولوائح السلامة، واتخاذ التدابير اللازمة لضمان اتسام عمليات إعادة البناء بالعدل والاستدامة.

المصدر: UNICEF (2005d); World Bank (2005c).

الإطار 3.11 مبادئ التعليم في حالات الطوارئ

الحصول على التعليم

- يجب تأمين الحق في الحصول على التعليم والترفيه وما يرتبط بهما من أنشطة.
- يجب أن يتبع الحصول السريع على التعليم والترفيه وما يرتبط بهما من أنشطة التحسين المستمر في النوعية والتغطية، بما في ذلك الانتفاع بالتعليم في جميع مستوياته والاعتراف بالدراسات.
- يجب أن تراعي البرامج التعليمية أبعاد المساواة بين الجنسين وأن تكون متاحة ومستوعبة لجميع الفئات.
- يجب أن يكون التعليم بمثابة أداة لحماية الأطفال ووقايتهم من الأذى.

الموارد

- ينبغي أن تعتمد البرامج التعليمية أسلوبا يقوم على مشاركة المجتمع المحلي مع التشديد على بناء القدرات.
- ينبغي أن تتضمن البرامج التعليمية عنصرا تدريبيا هاما للمعلمين والمربين من الشباب والكبار، وأن توفر الحوافز لتلافي تناوب المعلمين.
- ينبغي أن تقوم البرامج التعليمية الخاصة بالأزمات والإنعاش بتنمية وتوثيق معايير محلية ملائمة فيما يخص الموارد، تكفي لتحقيق أهداف البرنامج التعليمية والنفسية.

الأنشطة والمناهج

- ينبغي أن ينتفع بالتعليم والترفيه وما يرتبط بهما من أنشطة جميع الأطفال والشباب المتضررين من الأزمة، من أجل المساعدة على تلبية حاجاتهم النفسية في الأجلين القصير والطويل.
- ينبغي أن تدعم سياسات وضع المناهج تطور الطلاب وتطور المجتمع على المدى الطويل، وفيما يتعلق بالمهجرين أن تدعم الحلّ المستدام وهو عادة ما يتمثل في الإعادة إلى الوطن.
- ينبغي أن تضاف إلى البرامج التعليمية المهارات الحياتية المتعلقة بالصحة والسلامة والتوعية بالبيئة.
- ينبغي أن تضاف إلى البرامج التعليمية المهارات الحياتية المتعلقة بالسلام وحل النزاعات والتسامح وحقوق الإنسان والمواطنة.
- ينبغي ربط برامج التدريب المهني بفرص ممارسة المهارات المكتسبة في أماكن العمل.

التنسيق وبناء القدرات

- ينبغي أن تقوم الحكومات ووكالات المعونة بتعزيز التنسيق بين جميع الوكالات والأطراف المعنية.
- ينبغي أن تتضمن برامج المعونة الخارجية عمليات بناء القدرات الرامية إلى تعزيز إدارة النظام المتسمة بالشفافية والمساءلة والاستيعاب من جانب الأطراف الفاعلة المحلية.

المصدر: Sinclair (2003).

الأساسية المدمرة والأطفال فوق سن التعليم غير الملتحقين بالمدارس و الأطفال الجنود المسرحين وما إلى ذلك. وفوق كل ذلك ثمة ضرورة ملحة لتلافي معاودة العنف.

وتشير التجربة إلى أن أنجع الاستراتيجيات هي الاستراتيجيات المبنية على المشاركة التي يجري إعدادها بالحوار الكامل مع الفئات المتضررة (INEE, 2004). فهي بالإضافة إلى إعادة بناء النظم التعليمية تؤدي دورا فيما يتعلق بصنع الاتساق الاجتماعي وتيسير الانتعاش الاقتصادي. وإن إعادة بناء مجتمعات تخلو من التمييز والتحيز العرقي تمثل تحديا يقوم في أماكن متعددة بما فيها آيرلندا الشمالية وجنوب أفريقيا ورواندا وموزمبيق وفي بلدان يوغسلافيا السابقة، وجميعها يحاول الانسلاخ عن نظم الفصل العرقي والتحول إلى النظم التعليمية الاستيعابية.

الاضطرابات الاقتصادية والتعليم للجميع

إن الأزمات الاقتصادية لها تأثير على النظم التعليمية. فتتدهور المالية العامة وتنخفض الموارد المخصصة للتمويل العام للتعليم. ويتدهور دخل الأسر وتتضاءل أمامها الموارد الخاصة التي ترصدها للتعليم، وإن لم تكن جميع آثار الأزمات الاقتصادية تمس التعليم: فيمكن خاصة أن يؤدي انخفاض الأجور في سوق العمل إلى التقليل من التكلفة البديلة لالتحاق الأطفال بالعمل بدلا من إلحاقهم بالمدرسة. ومن ثم من شأن الأزمة الاقتصادية والمالية أن تؤدي إلى التسرب من المدارس ولكن ليس في جميع الأحيان. ففي كوستا ريكا أدت الأزمات الاقتصادية إلى التقليل بشكل ملحوظ من معدلات الحضور في المرحلة الثانوية ولا سيما في المناطق الريفية (Funkhouser, 1999). وفي باكستان أدى الانخفاض الشديد في الدخول إلى زيادة التسرب من المدارس الثانوية وبقدر أقل من المدارس الابتدائية. وفي المقابل لم يؤد الانخفاض الشديد المماثل في الدخول في البرازيل إلى انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس، فمع انخفاض أجور الأطفال انخفضت أيضا التكاليف التي تتحملها الأسر لإرسال أبنائها إلى المدرسة (Duret and Arends-Kuenning, 2001). أما المكسيك فشهد كلا شكلي التأثير ولكن انخفاض الدخل كان أكبر من انخفاض التكاليف البديلة ومن ثم انخفض معدل الالتحاق بالمدارس (Binder, 1999). ووجدت أيضا أنماط شبيهة في شرق آسيا أثناء الأزمة

في كوستا ريكا أدّت الأزمات الاقتصادية إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الحضور في المدارس الثانوية

الاقتصادية والاجتماعية الحادة التي ألمت بهذه المنطقة في أواخر التسعينات.

إن الأزمات الاقتصادية في حين يكون لها تأثير مختلط على المواظبة المدرسية فإن تأثيرها على نوعية التعليم يكون دائما سلبياً. وقد يكون الآباء راغبين في استبقاء أبنائهم في المدرسة وكي يسعهم ذلك يرسلونهم إلى مدارس أزهد ثمنا ويلجأون عادة إلى مجرد تخفيض الإنفاق على اللوازم المدرسية، كما حدث في الأرجنتين عام 2002 (الإطار 3.12). لذلك يصبح مهما جدا الإبقاء قدر الإمكان على الموارد العامة المخصصة لمدخلات الجودة في التعليم على الرغم من الانكماش الاقتصادي.

فيروس/مرض الإيدز والتعليم للجميع

إن فيروس/مرض الإيدز، الذي تسبب في 3.1 مليون من الوفيات في عام 2004 (UNAIDS/WHO, 2004)، له تأثير عميق على التعليم ومن ثم على تحقيق أهداف التعليم للجميع، ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولكن التعليم ينطوي أيضا على إمكانية المساعدة على تخفيف الجائحة. أما التأثير على التعليم فينجم خاصة عن تزايد أعداد الأيتام الذين يجب أن تتولاهم النظم التعليمية ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كما ينجم عن آثار الجائحة على العاملين في النظام التعليمي بمن فيهم المعلمون (الذين سبق تناول المسائل المتعلقة بهم أعلاه) والقائمون بالإدارة. ويمكن أن يساعد التعليم على تخفيف الجائحة عن طريق توفير المعلومات للطلاب بشأن فيروس/مرض الإيدز وتنمية قدرتهم على مواجهته.

إن فيروس/مرض الإيدز الذي تسبب في 3.1 مليون من الوفيات في 2004 له تأثير عميق على التعليم

الإطار 3.12 الصدمات الاقتصادية ونوعية التعليم: حالة الأرجنتين

شهدت الأرجنتين أزمة اقتصادية واجتماعية كبرى في عام 2002. فقد انخفض دخل الأسرة إلى الثلث تقريبا بالقيمة الحقيقية، وشهدت قرابة نصف الأسر انهيارا في دخلها الإسمي. وتنامت الفئة السكانية المصنفة فقيرة بنسبة تناهز 15 %، وبلغ عدد الفقراء المدقعين فيما بين تشرين الأول/أكتوبر 2001 وأيار/مايو 2002 الضعف تقريبا. وحاولت الأسر ما وسعها استبقاء الأطفال في المدارس (De Ferranti et al., 2000). غير أنها أجرت أشكالا من التكيّف كان لها تأثير على النوعية، فاختارت المدارس الخاصة الأزهد ثمنا (3 %)، وانتقلت من المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية (2 %)، وخفضت المشتريات من اللوازم المدرسية (72 %)، وهو خيار لجأ إليه الفقراء خاصة: ففي حين خفض 90 % من الأسر المندرجة في الخمس الأدنى من الدخول الإنفاق على اللوازم المدرسية، لم يفعل بالمثل سوى 43 % من الأسر المندرجة في الخمس الأعلى.

المصدر: (Fiszbein et al., 2002).

التأثير على نظم التعليم

لقد خلّفت أزمة فيروس/مرض الإيدز العديد من الأطفال الأيتام (الذين فقدوا أحد أبويهما أو كليهما). وأكثر المناطق تأثرا هما شرق أفريقيا والجنوب الأفريقي حيث تتراوح نسبة أيتام الإيدز بين 31 % و77 % من مجموع الأيتام بالمقارنة بنسبة تتراوح بين 4 % و39 % في سائر أفريقيا (Desai and Jukes, 2005). ويتجاوز عدد الأطفال الذين فقدوا أمهاتهم عدد الذين فقدوا آباءهم مما يحدث ثغرة خاصة في استمرارية رعاية الطفولة والاهتمام بالشؤون المنزلية. وقد يتعذر على أيتام الإيدز الالتحاق بالمدرسة بسبب عجزهم أو عجز أعضاء الأسرة التي ترعاهم عن تحمل التكاليف في هذا الصدد؛ وحتى عندما يلتحقون بالمدارس فإنهم في حاجة إلى مجموعة واسعة من خدمات الدعم بالمقارنة بالأطفال الذين ينعمون بأبويهما، كما قد تنقصهم المساندة الأبوية في تعلّمهم.

على الرغم من أن حاجات الأيتام وتأثير فيروس/مرض الإيدز على المعلمين تم التطرق إليها على نطاق واسع، فثمة نقص ملحوظ يتعلق بتأثير الفيروس/المرض على الإدارات التعليمية واستجابتها للجائحة. وعلى غرار ما يحدث بالنسبة للمعلمين إن التأثير الناجم على الإدارات يسببه غياب المرضى أكثر مما تسببه التكاليف المباشرة للاستبدال والتدريب التي تعقب وفاة العاملين. و«يتباين تقدير التغيّب بين 24 % و89 % من مجموع التكاليف التي يتكبدها أرباب العمل من جراء الفيروس/المرض، وتقدير تكاليف التدريب والتعيين بين 17 % و24 %» (Desai and Jukes, 2005, citing Grant et al., 2004, and Grassly et al., 2003). غير أنه لا توجد فيما يبدو تقديرات بشأن تأثير فيروس/مرض الإيدز على الإدارات التعليمية بالتحديد.

ما هو مدى استعداد النظم التعليمية لمواجهة الإيدز؟ يتضح من استقصاء حديث أن 43 % فقط من البلدان ذات نظم المعلومات الخاصة بإدارة التعليم عدلت هذه النظم بحيث تشمل مؤشرات حساسة لفيروس/مرض الإيدز باتخاذ تدابير مثل عمليات التعداد المدرسي السنوية لرصد المرض والوفيات في صفوف المعلمين والأيتام وأسباب تناقص المعلمين وتسرب التلاميذ (HEARD and MTT, 2005). ومن بين البلدان البالغ عددها واحدا وسبعين، بلغت نسبة البلدان التي لا تمتلك قطّ نظاما للمعلومات المتعلقة بإدارة التعليم 12 %، ومن ثم لا تمتلك أي نظام مطوّع للمعلومات الخاصة بفيروس/مرض الإيدز.

تأثير التعليم على فيروس/مرض الإيدز

يعتقد عامة أنه كلما ارتفع مستوى التعليم الذي يبلغه الأفراد في فئة سكانية، انخفض في صفوفها معدل الإصابة بفيروس الإيدز. ولكن الوضع أكثر تعقيدا في الواقع. وإن العلاقة بين التعليم والفيروس/المرض تختلف فيما يبدو بحسب مدى تطور الجائحة. ففي مراحلها الأولى

يتعرض للإصابة أعداد أكبر من المتعلمين. ولكن متى أتيحت المعلومات، فمن المتوقع أن يحصل عليها ويستوعبها أعضاء المجتمع المتعلمون. ويؤكد هذا السلوك استقصاء أجري في البلدان الأفريقية ولا سيما في أوغندا (Desai and Jukes, 2005). ونتيجة لهذه الاتجاهات إن البلدان الأفريقية التي لديها مستويات أعلى من التعليم تشهد في البداية معدلات أعلى من الإصابة بفيروس/مرض الإيدز بالمقارنة بالبلدان ذات المعدلات الأدنى، ولكن هذا النموذج بدأ يتغير. وكانت معدلات الإصابة أعلى بين المتعلمين بسبب خصائص اجتماعية اقتصادية أخرى لهؤلاء السكان، مثل الدخول الأعلى والحراك الجغرافي والعدد الأكبر من شركاء العلاقة الجنسية وسهولة الحصول على شركاء العلاقة الجنسية مقابل المال. بيد أنه مع انتشار المعلومات بشأن موضوعات جوهرية مثل طرق نقل الإيدز وأساليب الوقاية منه أخذ المتعلمون في الاستجابة.

وتؤيد التطورات الحديثة هذا النموذج. فمثلا كشفت دراسة أجريت في ستة وثلاثين بلدا أن فرص النساء غير الأميات أكبر ثلاثة أمثال من فرص الأميات في معرفة أن الشخص الذي يبدو أنه في صحة جيدة يمكن أن يكون مصابا بفيروس الإيدز، وأربعة أمثال في معرفة أهم طرق تلافي الإيدز (Vandermoortele and Delamonica, 2000). وفي تايلاند – حيث انتشرت المعلومات قبل ظهور المرض، على العكس من معظم بلدان أفريقيا – أيدت عدة دراسات كبيرة بشأن انتشار الإيدز في صفوف المجندين في الجيش أن الأكثر تعليما تنخفض بينهم معدلات الإصابة بالإيدز (Desai and Jukes, 2005). وفي زامبيا انخفضت معدلات الإصابة بالإيدز بنسبة النصف تقريبا بين النساء المتعلمات، ولكنها لم تنخفض كثيرا بين النساء اللاتي لم يحصلن على تعليم نظامي (Schenker, 2005). وفي أوغندا في أواخر التسعينات كان من المتوقع للنساء والرجال الذين أتموا الدراسة الثانوية أن تكون فرصهم في الإصابة بالإيدز أقل سبعة أمثال من الذين لم يلتحقوا بالمدرسة إلا قليلا أو لم يلتحقوا بها نهائياً (Millenium Project, 2005b). وفي زمبابوي ثبت أن الفتيات في سن 15–18 سنة الملتحقات بالمدارس ينتشر بينهن الإيدز بنسبة 1.3 %، أي بنسبة السدس من نسبة انتشاره (7.2 %) بين الفتيات في العمر ذاته اللاتي تسربن من المدرسة (Gregson et al. 2001).

يتضح إذا أن التحصيل الدراسي يقلل من خطر الإصابة بالإيدز. ولكن المدارس يمكنها أن تفعل أكثر من ذلك للقضاء على انتشار المرض. ومن الأهمية بمكان توفير المعلومات الموثوق بها بشأن فيروس/مرض الإيدز، وأيضا التدابير الوارد وصفها أعلاه والرامية إلى تشجيع الفتيات على الالتحاق بالمدرسة والبقاء فيها. ويوفر التعليم المدرسي النظامي للتلاميذ الفرصة لاكتساب المعلومات العلمية والعملية بشأن الفيروس/المرض، ومن ثم يوفر للمجتمع إمكانية حمل الناس على تغيير سلوكهم الجنسي (Schenker, 2005). ويشكل استبقاء البنات في المدارس استراتيجية هامة إذ من شأنه أن يؤخر التجربة الجنسية الأولى. فمثلا في ثمانية بلدان من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إن النساء اللاتي تلقين ثمانية أعوام من التعليم المدرسي أو أكثر تقل فرصتهن في إقامة علاقة جنسية قبل بلوغهن الثامنة عشرة من العمر بنسبة تتراوح بين 47 % و87 % بالمقارنة بالنساء اللاتي لم يتلقين تعليما مدرسيا (Schenker, 2005). ويتضح من تحليل يستند إلى بيانات صادرة من أوغندا أن تعميم التعليم الابتدائي من شأنه أن ينقذ 700 000 من الشباب الراشدين من الإصابة بالإيدز. ويشير تحليل آخر من جمهورية تنزانيا المتحدة إلى أن الاستثمار في توسيع نطاق قيد البنات بالمدارس ذو مردود لمجرد ما سيكون لهذه الزيادة في أعداد القيد من أثر على وباء الإيدز (Desai and Jukes, 2005).

تشير البيانات الواردة من أوغندا إلى أن تعميم التعليم الابتدائي يمكن أن ينقذ 700 000 من الشباب الراشدين من الإصابة بالإيدز

مدارس مأمونة وصحية

لئن كانت الاستشارة الطوعية والتدريب يمثلان طريقة يمكن للمدارس أن تساعد بها على تأمين صحة تلاميذها، فإن هناك طرائق أخرى ذات أهمية كبيرة في البلدان النامية، ومنها ضمان أمن المدارس بحيث يمكن للتلاميذ أن يلتحقوا بها ويتعلموا، والحفاظ على صحة التلاميذ حتى يتسنى لهم التعلم. وفي هذا القسم الفرعي يجري استرعاء الانتباه إلى ضرورة إزالة العنف من المدارس بما في ذلك العقاب الجسدي، وإلى أهمية اتخاذ تدابير بسيطة ومجدية في مجال الصحة والتغذية من شأنها أن تحسن عملية التعلّم ومن ثم التحصيل الدراسي وجودته.

الحفاظ على مدارس مأمونة

أينما وجد العنف في المدارس فإنه يكون عقبة كأداء تحول دون تحقيق التعليم للجميع، نظرا لما له من تأثير سلبي على المشاركة والتحصيل. وهو أيضا بطبيعة الحال انتهاك خطير لحقوق الإنسان. وإن الأطفال يتعرضون في الكثير جدا من الأحوال للعنف والتحرش (Human Rights Watch, 1999): العقاب الجسدي والعدوان اللفظي والتحرش الجنسي بل والاغتصاب من جانب المعلمين. وعلى عكس الاعتقاد الشائع يكون الصبية أكثر عرضة للعنف في المدرسة من البنات باستثناء العنف الجنسي.

وفقا للعديد من الدراسات إن العقاب البدني من أكثر أشكال العنف في المدارس انتشارا في العالم. وهو يحدث حتى في البلدان التي تحظره مثل زمبابوي (Leach and Machakanja, 2000). وقد سجلت حالات معلمين يجبرون

التلاميذ على تأديب أقرانهم عن طريق العقاب البدني (Anderson-Levitt et al.,1998). وقد تمت الإفادة عن حالات مفرطة من العقاب البدني مثل ليّ الأذن والضرب. وفي الهند حدث أن اعتدى معلمون ينتمون إلى الطبقات العليا اعتداء بدنيا ولفظيا على تلاميذ من الطبقات الدنيا، كما أفيد عن أطفال في بنغلاديش وباكستان قيدوا بالسلاسل والأغلال (UNICEF, 2001). ويكثر أيضا العدوان اللفظي ولا سيما بين المعلمات اللاتي قد يكنّ أقل ميلا إلى اللجوء إلى العقاب البدني. وكثيرا ما يعتبر التلاميذ العدوان اللفظي أكثر إيلاما من العقاب البدني إذ قد يؤدي إلى فقدان الكرامة الشخصية.

إن العنف ضد الإناث يجوز أن يكون صريحا أو ضمنيا. فالعنف الصريح يمكن أن يمارسه المعلمون والطلاب على السواء بموافقة المعلم. وفي حين تأتي معظم الأدلة الموثقة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد تم الإبلاغ أيضا عن حالات من العنف الصريح في بلدان أخرى من بينها أستراليا والبرازيل والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (Homel, 1999; Dunne et al., 2005; AAUW, 2001). أما العنف الكامن فأكثر تعقيدا وينجم عن ثقافة مدرسية عامة تديم الفوارق والتفاوت بين الجنسين حتى إن المدرسة تعزز حدودا غير ملائمة للعلاقات بين الجنسين باعتبارها القاعدة (Leach, 2003).

من الضروري إيجاد طائفة واسعة من الاستراتيجيات بما فيها السياسات الوطنية وقواعد الانضباط المدرسي ومدونات السلوك للمعلمين من أجل مكافحة جميع أشكال العنف في المدارس. وفي السنوات الأخيرة قام كل من أستراليا وجنوب أفريقيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة بمعالجة هذه القضية على الصعيد الوطني (Mirsky, 2003). ووضعت عدة بلدان مدونات للانضباط المدرسي ومدونات سلوك للمعلمين ولكنها لا تزال غير مطبقة. وكثيرا ما يتردد مديرو المدارس في الإبلاغ عن الحالات لعلمهم بأنها ستنشر وتسترعي انتباه وسائل الإعلام، وهو أمر غير مستحب. وبالمثل كثيرا ما يتردد الآباء في رفع القضايا بسبب ارتفاع تكاليف الإجراءات القضائية. ويتبين من مشروع بحثي أجري في زمبابوي وغانا وملاوي أن الأسلوب العملي ينطوي على الجمع بين المعلمين والآباء والطلاب والموظفين الحكوميين وممثلي المجتمع المدني (Leach, 2003). وإن البرنامج التدريبي المعنون «الخطوات الأولى» والذي يرعاه برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز يوفر أسلوبا ناجحا لتناول قضية العنف الجنسي. وهو يطبق منذ 1995 في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية لتعزيز التكافؤ بين الجنسين والاحترام بين الأجيال والتضامن مع الأشخاص المصابين بالفيروس وذلك في إطار حقوق الإنسان.

الحفاظ على مدارس صحية

تعتبر الرعاية الصحية والتغذية الجيدتان شرطين أساسيين لضمان التعلّم الفعال. وثمة شواهد قوية على تأثيرهما المباشر على الإدراك والتعلّم والتحصيل الدراسي (Jukes et al., forthcoming). وإن تعزيز الرعاية الصحية والتغذية يدعم ليس فقط التعلم الفعال وإنما يدعم أيضا الاستيعاب الاجتماعي نظرا لأن أفقر الفئات هي أكثر من يعاني من سوء التغذية واعتلال الصحة.

إن الأمراض المعدية التي تصيب الأطفال الذين هم في سن المدرسة تشمل داء الديدان الذي يحول مباشرة دون التعلّم (من 25 % إلى 35 % من جميع الأطفال في البلدان النامية مصابون بالديدان)؛ والملاريا التي تؤدي إلى مشكلة تغيب ضخمة؛ والتهابات الجهاز التنفسي الحادة؛ وفيروس/مرض الإيدز. وينتشر في البلدان النامية سوء التغذية والجوع، ويطرح النقص في المغذيات الدقيقة مشكلة خطيرة. فنقص الحديد في الجسم، الذي تسببه الملاريا والديدان الشصية، يعاني منه 50 % من جميع الأطفال في البلدان

النامية. كذلك ينتشر بينهم نقص اليودين وفيتامين أ. وعموما يشير انخفاض الأداء في الاختبارات إلى أن إجمالي الخسائر الناجمة عن إصابة الأطفال في البلدان النامية بالتقزّم وفقر الدم وداء الديدان تعادل وحدها ما يتراوح تقريبا بين 600 و1800 من نقاط مُعامل الذكاء، بالإضافة إلى ما يتراوح بين 15 و45 مليون حالة إضافية من التخلف العقلي، وما يتراوح بين 200 و524 عاما من سنوات الدراسة الابتدائية (Bundy et al., forthcoming).

ومع ذلك إن عمليات التدخل الزهيدة الثمن التي يقوم بها المعلمون (الجدول 3.8) يمكن أن تؤدي إلى انخفاض كبير في هذه الخسائر التعليمية والبشرية الفادحة، وذلك بتحسين مُعامل الذكاء بما يتراوح بين 4 و6 نقاط، والمواظبة المدرسية بنسبة 10 %، والتحصيل الدراسي بوجه عام. وإذا اضطلعت المدارس بهذه المهام تكون التكاليف أقل بكثير مما تكون عليه إذا تحملها النظام المدرسي، وإن كانت هذه المقارنة لا تشمل التكلفة الإضافية لتدريب المعلمين. إن كل تدخل من عمليات التدخل الواردة في الجدول سوف ينجم عنه زيادة في الانحراف المعياري لمعامل الذكاء تبلغ على الأقل0.25، وزيادة مقدارها 2.5 سنوات دراسة للتلميذ الواحد في التعليم الابتدائي (Bundy et al., forthcoming). وإن الجمع بين التكلفة المنخفضة والتأثير الشديد لعمليات التدخل هذه يجعلها ذات جدوى عالية بالمقارنة بالمدخلات التعليمية التقليدية مثل الكتب (Miguel and Kremer, 2004).

إن «تركيز الموارد من أجل صحة مدرسية فعالة» (FRESH) إطار طليعي للتعليم للجميع يشمل تلك الأشكال من التدخل وغيرها. ومن ثم يمكن أن يسفر توفير الخدمات الجماعية، مثل القضاء على الديدان وتوفير المكملات الغذائية، عن تلافي التكلفة العالية لكشف الأمراض بالتشخيص الذي يصاحب توفير الخدمات الفردية. فيمكن إذاً أن يكون لبرامج الصحة والتغذية المدرسية واسعة النطاق تأثير كبير على مستوى التعلّم. ويتزايد تسليم البلدان النامية بهذا الأمر ولكنه أبعد ما يكون عن التطبيق. ■

الجدول 3.8: التكاليف السنوية للفرد لعمليات تدخل المعلمين في المدارس بشأن الرعاية الصحية والتغذية

الظروف	التدخل	التكلفة بالدولار الأمريكي
ديدان معوية	ألبندازول أو ميتابندازول	0.20–0.03
داء البلهارسيات	برازيكوانتل	0.71–0.20
نقص فيتامين أ	مكمل فيتامين أ	0.04
نقص اليود	مكمل اليود	0.40–0.30
نقص حديد وفقر دم	مكمل فولات الحديد	0.1
أخطاء البصر الانكسارية	نظارات	3.50–2.50
حالات مشخصة سريريا	فحص جسمي	11.5
سوء تغذية، جوع	تغذية في المدرسة	151.20–21.30

المصدر: (Bundy et al., forthcoming).

يمكن أن يكون لبرامج الصحة والتغذية المدرسية واسعة النطاق تأثير كبير على مستوى التعلّم

الفصل 4

التعهدات الدولية: حان وقت العمل

تجلت السمة البارزة للاجتماعات الدولية المعقودة عام 2005 في زيادة التوقعات بأن الالتزامات والتعهدات السياسية الرئيسية بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، ومن بينها تخفيض عدد الفقراء في العالم إلى النصف، ستترجم إلى زيادة ملحوظة في مستوى تنسيق المعونات وتوجيهها واستشرافها على نحو أفضل. ومنذ أن أصبح التعليم الأساسي أولوية من أولويات هذه الالتزامات، صارت برامج التعليم للجميع من أهم البرامج المستفيدة من الجهود الدولية المتجددة في هذا المجال. وجرى، إلى الآن، تقديم وعود بدعم التعليم للجميع لسنوات خمس. ولم يبق أمامنا سوى عشر سنوات قبل حلول عام 2015. ويتعين تحويل هذه الالتزامات إلى عمل دولي ملحوظ. في هذا السياق، يستعرض هذا الفصل الأداء المحقق مؤخراً فيما يتعلق بالمعونة المقدمة للتعليم ويبحث في إمكانية تنسيق المساعدة الدولية الموجهة إلى التعليم للجميع تنسيقاً أفضل. ويجب الآن مضاعفة هذه المعونات وتحسين نوعيتها.

في نهاية يوم دراسي، يغادر التلاميذ صفوفهم الدراسية المكوّنة من حافلات قديمة، في كونو، بجنوب أفريقيا.

© AFP PHOTO / Alexander JOE

زخم دولي جديد في عام 2005 ولكنه غير أكيد

ازدادت التوقعات في عام 2005 بأن المجتمع الدولي سيشرع في بلورة دعمه الرامي إلى القضاء على الفقر وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. إذ دعا عدد من التقارير البارزة إلى تقديم المزيد من المعونات وتنسيقها وتوجيهها على نحو أفضل. (الجدول 4.1). وتعهدت مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً والجهات المانحة الأخرى بزيادة المعونة الإنمائية بما يقارب 50 مليار دولار سنوياً بحلول عام 2010 مقارنة بعام 2004 حيث بلغ إجمالي المعونة الثنائية ما يقارب 80 مليار دولار أمريكي. كما وافقت مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً على إلغاء جميع ما تبقى من الديون المتعددة الأطراف، المستحقة على البلدان الفقيرة المثقلة بالديون. وكان الهدف من القمة العالمية للأمم المتحدة التوصل إلى مجموعة من الاتفاقات الجماعية لتخفيض عدد الفقراء في العالم إلى النصف بحلول عام 2015.

وافقت البلدان الثمانية الكبرى على إلغاء جميع ما تبقى من الديون المتعددة الأطراف المستحقة على البلدان الفقيرة المثقلة بالديون

وينبغي أن يستفيد التعليم من هذه التطورات ومن التطورات الأخرى المماثلة. فعلى سبيل المثال، هدفت مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً إلى إعطاء الأولوية للتعليم الأساسي ودعم مبادرة المسار السريع كآلية لتشجيع زيادة المعونة لصالح التعليم للجميع وتحسينها. ويستعرض هذا الفصل الجهود التي بذلتها الجهات المانحة والإنجازات التي حققتها منذ انعقاد منتدى داكار بهدف الالتزام بتقديم موارد مالية إضافية من أجل توسيع نطاق التعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض وتطوير البنية التحتية المؤسسية فيها بحيث تستجيب للدعوات التي تنادي بزيادة المعونات وتنسيقها وتوجيهها على نحو أفضل. ويتناول القسم الأول إجمالي تدفقات المعونة المقدمة من الجهات المانحة الثنائية والوكالات المانحة المتعددة الأطراف على حد سواء، لصالح قطاع التعليم عموماً والتعليم الأساسي خصوصاً. وبالإضافة إلى العرض المتعلق بالاختلافات في الأولويات النسبية التي تعطيها الجهات المانحة الفردية للتعليم، هناك حساب للتوزع الجغرافي لهذا النوع من المعونات. وترد في نهاية هذا القسم إشارة إلى الآثار المحتملة لزيادة مستوى التخفيف من وطأة الفقر على نفقات التعليم، ودعوة إلى رفع مستويات المعونة القابلة للاستشراف على نحو أفضل ولأجل أطول. ويتناول القسم الثاني مجموعة من المسائل متساوية في أهميتها تتعلق بتنسيق المعونات وفعاليتها. ولقد اتخذت مبادرات هامة خلال

الجدول 4.1: التقارير الدولية الرئيسية لعام 2005

التقارير الدولية الرئيسية لعام 2005	البنود المنتقاة ذات الصلة بالتعليم للجميع
المنتدى الاقتصادي العالمي: مبادرة الحكم العالمي، التقرير السنوي 2005	• كانت الأنشطة غير كافية في مجال تحقيق أهداف التعليم (فقد أجريت ثلاثة أنشطة من أصل عشرة وردت في تقرير مبادرة الحكم العالمي لعام 2004). أما الآن، ومع بقاء مهلة عقد واحد فقط من الزمن لتمكين جميع الأطفال من الالتحاق بالتعليم الابتدائي لفترة تتراوح بين ستة وثمانية أعوام، فتعتبر سنة 2005 سنة حاسمة للوفاء بالتعهدات السياسية والمالية اللازمة لذلك.
البنك الدولي: تقرير الرصد العالمي لعام 2005. الأهداف الإنمائية للألفية: من توافق الآراء إلى توليد الزخم	• في حال عدم التقدم بسرعة أكبر، ستتعرض الأهداف الإنمائية للألفية لخطر كبير. فأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لا تزال متخلفة عن الركب في جميع الأهداف. • يجب ترسيخ الأنشطة الرامية إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في الاستراتيجيات المنفذة على الصعيد القطري. • يتعين رفع مستوى الخدمات التعليمية والصحية بشكل كبير. • يتعين رفع مستوى الخدمات التعليمية: زيادة سريعة في توفير الخدمات المتخصصة؛ وزيادة في تخصيص تمويل مرن فيما يتعلق بالخدمات المتكررة ذات التكاليف الباهظة؛ وإدارة عملية تقديم الخدمات بحيث تحقق النتائج المرجوة منها. • يتعين تعزيز مبادرة المسار السريع. وينبغي أن يقطع الشركاء عهوداً طويلة الأجل قابلة للرصد من أجل زيادة سنوية كبيرة في تمويل التعليم الابتدائي.
اللجنة الأفريقية: مصلحتنا المشتركة، تقرير اللجنة الأفريقية	• ينبغي أن تفي الجهات المانحة والحكومات الأفريقية بتعهداتها في ميدان التعليم للجميع لضمان التحاق جميع الأطفال بالمدارس. • ينبغي أن تقدم الجهات المانحة مبالغ إضافية تقدر بسبعة إلى ثمانية مليارات دولار أمريكي سنوياً لتمويل الخطط الوطنية الشاملة التي تعدها الحكومات الأفريقية لتوفير التعليم الجيد.
مشروع الألفية: الاستثمار في التنمية: خطة عملية لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.	• ينبغي أن تعد حكومات البلدان النامية استراتيجيات إنمائية بحلول عام 2006، تكون واضحة بما فيه الكفاية لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. • تتطلب هذه الاستراتيجيات رفع مستوى الاستثمارات الحكومية، وبناء القدرات، وتعبئة الموارد المحلية، والمساعدة الإنمائية. وينبغي أن توفر هذه الاستراتيجيات إطاراً لتعزيز طريقة الإدارة والترويج لحقوق الإنسان وإشراك المجتمع المدني والنهوض بالقطاع الخاص. • ينبغي أن تحدد الجهات الدولية المانحة 12 بلداً من البلدان المشمولة بمبادرة «المسار السريع» والتي تطبق فيها الأهداف الإنمائية للألفية من أجل تحقيق زيادة سريعة في المساعدات الإنمائية الرسمية في عام 2005. • ينبغي أن تشرع الحكومات في اتباع استراتيجيات «الكسب السريع» (مثال: إلغاء الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي)، على أن يعوض ذلك من خلال زيادة المعونة المقدمة من الجهات المانحة حسب الاقتضاء، وذلك في مهلة أقصاها نهاية 2006. • ينبغي أن تزيد البلدان ذات الدخل المرتفع نسبة مساعداتها الإنمائية الرسمية بحيث تصل إلى 0.44% من الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام 2006 وإلى 0.54% بحلول عام 2010، من أجل مساعدة البلدان ذات الدخل المنخفض من خلال تحسين نوعية المساعدة الإنمائية الرسمية. وينبغي أن تصل كل جهة مانحة إلى نسبة 0.7% في مهلة أقصاها عام 2015 . • ينبغي للأمين العام للأمم المتحدة ومجموعة الأمم المتحدة الإنمائية تعزيز التنسيق بين وكالات الأمم المتحدة وصناديقها وبرامجها لدعم الأهداف الإنمائية للألفية على مستوى المقار والمستوى القطري.

المصادر: ActionAid (2005); Commission for Africa (2005); IMF/World Bank (2005); Millennium Project (2005a); OECD-DAC (2005e); UNAIDS (2005); UNICEF (2005b); United Nations (2005); World Economic Forum (2005); World Bank (2005b).

السنة الماضية. وتحتاج هذه المبادرات إلى توسيع نطاقها وتطبيقها باتساق حتى تحقيق النتائج الكاملة المرجوة منها. وهناك أيضاً وصف لهذه المبادرات بالإضافة إلى الاقتراحات المتعلقة بتطويرها.

تدفقات المعونة المقدمة للتعليم

يقوم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع سنوياً بتحليل مستوى وطريقة توزيع المعونة الموجهة للتعليم ولاسيما للتعليم الأساسي.[1]

بدايةً، ينبغي أن نوضح أن بعض الممارسات التي تتبعها الجهات المانحة في إعداد التقارير، والتي تشمل في الوقت نفسه عدة أمور منها تمويل المشروعات الصغيرة والدعم المقدم لقطاعات واسعة وكذلك دعم الميزانية، قد صعبت هذه التحليلات الموضحة في الأقسام الفرعية الواردة أدناه. ومع أن هذه الصعوبات ليست كبيرة إلى درجة تؤدي إلى إبطال النتائج الرئيسية للتقرير، لكن بذل المزيد من الجهود من أجل إعداد تقرير أكثر دقة عن تدفقات المعونة من شأنه أن يزيد من دقة تقييم الاحتياجات والفوارق المتعلقة بالمعونات، كما من شأنه أن يعطي صورة أوضح عن الدعم المقدم من الجهات المانحة من أجل تحقيق التعليم للجميع. وفيما يخص مسرد المصطلحات المتعلقة بنوع المعونة والجهات المانحة وعرض البيانات، انظر مقدمة ملحق بيانات المعونة (ص 408).

المعونة الإجمالية موجهة بالاتجاه الصحيح

ازداد إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الصافية بنسبة 4% من حيث القيمة الحقيقية بين عامي 2002 و2003 (الشكل 4.1) وبما يزيد عن 5% (البيانات الأولية) بين عامي 2003 و2004.[2] وسجلت المساعدة الإنمائية الرسمية لعام 2004، البالغة 79 مليار دولار أمريكي (مقدرة بالأسعار الجارية) أعلى مستوى لها من حيث القيمة الحقيقية والاسمية على حد سواء،[3] بيد أن نسبة هذه المساعدة إلى الدخل القومي الإجمالي للبلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (البالغة 0.25%) لا تزال أدنى من المعدل الوسطي للمستويات المسجلة في بداية التسعينات، حيث بلغت 0.33%. وتقدم البلدان المانحة ثلاثة أرباع إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية مباشرة، بينما تقدم الوكالات المتعددة الجنسيات الربع الرابع. وتجاوزت نسبة مساهمات الجهات المانحة الممثلة في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC) 95% من تدفقات المعونة الإنمائية.[4]

سجلت المساعدة الإنمائية الرسمية لعام 2004، البالغة 79 مليار دولار أمريكي، أعلى مستوى لها.

التقارير الدولية الرئيسية لعام 2005	البنود المنتقاة ذات الصلة بالتعليم للجميع
تقرير الأمين العام للأمم المتحدة : في جو من الحرية أفسح: صوب تحقيق التنمية والأمن وحقوق الإنسان للجميع	• ينبغي القيام بأنشطة واسعة النطاق لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية ومضاعفة إجمالي المساعدة الإنمائية في غضون السنوات المقبلة. • على الدول المتقدمة أن تضع جدولاً زمنياً لتحقيق الهدف المنشود المتمثل في نسبة تبلغ 0.7% من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية في مهلة أقصاها عام 2005 مع الشروع في رفع ملحوظ لمعونتها في مهلة أقصاها عام 2006 و الوصول إلى 0.5% بحلول عام 2009.
لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC): إعلان باريس بشأن فعالية المعونة	• تعميق الأنشطة القابلة للرصد لإصلاح الطرائق المتبعة في تقديم المعونة وإدارتها في الوقت الذي نقترب فيه من استعراض الأمم المتحدة لإعلان الألفية والأهداف الإنمائية للألفية بعد أن مضى عليها خمس سنوات. • تسريع خطى التغيير من خلال تنفيذ ما يتعلق بشراكة التعهدات (الخاصة بالملكية والمواءمة والاتساق والإدارة القائمة على النتائج) في أجواء تسودها روح المساءلة المتبادلة. • ونحن ندعو إلى شراكة بين الجهات المانحة والشركاء من البلدان على الصعيد الدولي، وذلك من أجل توسيع نطاق مشاركة البلدان الشريكة واقتراح تدابير بحلول نهاية عام 2005 لرصد إعلان التعهدات.
برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الأيدز): الأيدز في أفريقيا؛ ثلاثة سيناريوهات لعام 2025.	• ستكون هناك حاجة إلى رفع كبير في الإنفاق للوصول إلى نتائج تحد من تفشي فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب وكذلك إلى توسيع نطاق الحصول على العلاج والتخفيف من عواقب المرض. غير أن زيادة الموارد دون تنسيق فعّال قد تكون ضارة أكثر مما تكون مفيدة. • هناك حاجة إلى اتخاذ تدابير لتحسين أوضاع المرأة كالتعليم الشامل للفتيات. • لقد كانت مرونة المجتمعات المحلية في تقديم الرعاية للأطفال اليتامى كبيرة غير أن الطبيعة الحلقية الراهنة لأزمة مرض الأيدز تشير إلى أن هذا النوع من الرعاية قد يزول. وإن عملية الاستثمار في مجال الأطفال بوصفهم مورداً للمستقبل، وكذلك حماية آبائهم وأمهاتهم من المرض وضمان بقائهم على قيد الحياة، لها أثر كبير على المحصلة النهائية لهذا الوباء.
اليونيسيف: التقدم من أجل الأطفال : تقرير دوري عن التكافؤ بين الجنسين والتعليم الابتدائي	• مازال من الممكن أن يتم بحلول عام 2015 تمكين كل فتاة وفتى من الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإكماله. ويبقى الاختبار الأساسي متمثلا في القضاء على التمييز بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول نهاية عام 2005 أو في أسرع وقت ممكن بعد هذا التاريخ. • هناك ثلاث مبادرات رئيسية تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التعليم وتكمل كل منها الأخرى وهي مبادرة المسار السريع ومبادرة اليونيسيف «25 بحلول 2005» ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات.
هيئة ActionAid الدولية: المعونة الحقيقية؛ دليل للقيام بأعمال المعونة.	• يجب أن تتعهد الجهات المانحة للمعونة بتقديم 0.7% على الأقل من دخلها القومي على شكل «معونة حقيقية» في مدة أقصاها عام 2010. ويجب أن يكون هناك اتفاق دولي جديد للمعونة يكون المانحون والمتلقون بموجبه خاضعين للمساءلة المتبادلة.

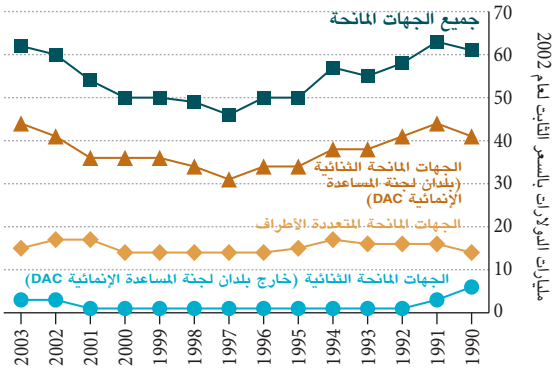
1 – استند التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بصورة أساسية إلى قواعد البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للإحصائيات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC)؛ وقاعدة بيانات DAC وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS). وفي هذه السنة استفاد التحليل من التعاون الوثيق مع أمانة مبادرة المسار السريع (FTI) الواقعة في البنك الدولي.

2 – في هذا التقرير،وما لم يرد خلاف ذلك، تقدَّر بيانات المعونة بالسعر الثابت للدولار لعام 2002 (لمزيد من التفاصيل، انظر مقدمة الملحق الخاص ببيانات المعونة).

3 – وفقاً للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC) في 11نيسان/أبريل 2005 (OECD-DAC,2005d). وتعزى هذه الزيادة بصورة أساسية إلى المساهمات الجديدة التي قدمتها بلدان لجنة المساعدة الإنمائية إلى المنظمات الدولية، والمعونة الموجهة إلى العراق وأفغانستان وكذلك زيادة الهبات في ميدان التعاون التقني.

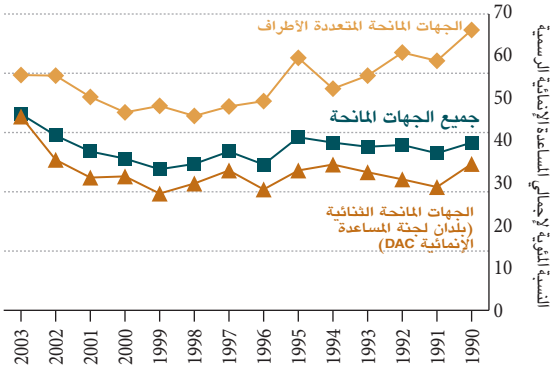
4 – من المهم أن نلاحظ أن الصين والهند تبدوان وكأنهما تقدمان معونة متزايدة، غير أنهما أفصحتا فقط عن أرقام غير كاملة.

الشكل 4.1: إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية، 1990–2003 (المدفوعات الصافية بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002)



المصدر: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية – DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 2a).

الشكل 4.2: نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة لأقل البلدان نمواً إلى إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، 1990–2003



المصدر: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية – DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 2a).

تتلقى أقل البلدان نموا ثلث إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية فقط

لقد شكل تخفيف الديون والتعاون التقني الجزء الأكبر من الزيادة في المساعدة الإنمائية الرسمية لفترة ما بين 2001 و2003، رغم أنهما لا يزيدان بالضرورة الموارد المتاحة للبلدان النامية مباشرة.

وازدادت نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة لأقل البلدان نموا في عام 2003 بمقدار 3.6 نقطة مئوية (الشكل 4.2)[5]، وتعزى هذه الزيادة بدرجة كبيرة إلى زيادة المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية المقدمة لأقل البلدان نموا بمقدار 7.3 نقطة مئوية. غير أن حصة المعونة التي تتلقاها أقل البلدان نموا من الوكالات المانحة المتعددة الأطراف أكبر من الحصة التي تتلقاها من الجهات المانحة الثنائية، وتتلقى أقل البلدان نموا بوجه عام ثلث إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية فقط. وتعتبر أقل البلدان نموا، باستثناء بعضها، أفقر البلدان فيما يتعلق بمؤشرات التعليم للجميع.

المعونة الثنائية للتعليم – انتعاش جزئي منذ عام 2000

مضت خمسة أعوام على منتدى التربية العالمي الذي عقد في داكار عام 2000، إلا أن البيانات الخاصة بالتعليم متوافرة حتى عام 2003 ضمنا فقط. رغم ذلك، تتيح هذه البيانات إجراء تقييم أولي لمعرفة ما إذا كانت التعهدات الدولية التي قطعت في داكار وفي مؤتمر قمة الألفية وقمة مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدما في كاناناسكيس[6] وفي توافق آراء مونتيري[7]، قد أدت إلى زيادة تدفقات المعونة. أما التعهدات التي قطعت مؤخراً في عام 2005، فقد جرى تقييمها في القسم الأخير من هذا الفصل.

وكما توقع تقرير العام الماضي، فقد ازدادت المعونة الثنائية المقدمة للتعليم في عام 2003 لتبلغ 4.65 مليار دولار أمريكي، أي بزيادة حقيقية نسبتها 31% مقارنة بعام 2000 حيث بلغت هذه المعونة 3.55 مليار دولار، ورغم هذه الزيادة فإن هذه المعونة لا تزال أقل بكثير من المعونة التي قدمت في عام 1990 والتي بلغت 5.71 مليار دولار (الشكل 4.3). ورغم ارتفاع المستويات المطلقة والحقيقية، انخفضت نسبة حصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية من 8.8% في عام 2002 إلى 7.4% في عام 2003، وهي أقل نسبة مسجلة خلال السنوات العشر الماضية.

وكان وضع المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي مشابهاً. ففي فترة ما بين 1998 و2003، ازدادت هذه المعونة في قيمتها الحقيقية بمقدار ثلاث مرات تقريباً (من 0.42 مليار دولار إلى 1.16 مليار دولار). وبالمقارنة بإجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، ازدادت هذه المعونة من 1.0% إلى 2.2% قبل أن تهبط قليلاً في عام 2003 (الشكل 4.4). وبوجه عام لا تزال حصة التعليم الأساسي من إجمالي تدفقات المعونة الثنائية حصة صغيرة.

ولا تزال الأولوية التي يتمتع بها التعليم عموماً والتعليم الأساسي خصوصاً تختلف اختلافاً كبيراً وفقاً للجهة المانحة. (الجدول 4.2). وفي الفترة من 1999 إلى 2003 [8]، كان المعدل الوسطي لحصة المعونة المقدمة للتعليم يساوي 9.7% من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، إذ تراوحت هذه الحصة بين 2.8% (الولايات المتحدة الأمريكية) و35.7% (نيوزيلندا) (الجدول4.2) وكان المعدل الوسطي لحصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم 28.3%، إذ تراوحت هذه الحصة بين 1.4% (إيطاليا) و 88.6 (المملكة المتحدة). ولئن كان الاتجاه العام للمعونة المقدمة للتعليم الأساسي يميل إلى الارتفاع، فإن ذلك لا ينعكس بالوتيرة نفسها على ممارسات المعونة التي يتبعها جميع أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية.

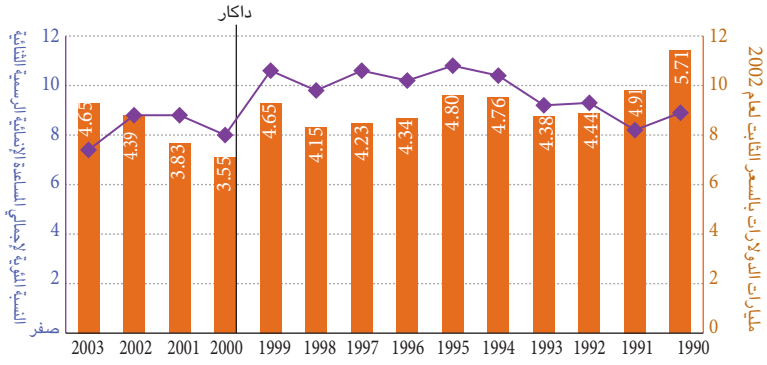
5 – هناك خمسون بلداً من أقل البلدان نمواً حسب تصنيف الأمم المتحدة وهي مدرجة في القائمة التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية للبلدان المتلقية للمعونة. والبيانات الواردة في هذا التقرير تستند إلى قائمة بتاريخ الأول من كانون الثاني/يناير 2003 (http://www1.oecd.org/scripts/cde/members/DACAuthenticate.asp)

6 – في قمة مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً في كاناناسكيس في كندا عام 2002، اتفق على أن تقدم البلدان الثمانية مساعدة للبلدان النامية لتحقيق هدفي تمكين جميع الأطفال من الحصول على التعليم الابتدائي، وتأمين فرص متكافئة للفتيات للانتفاع بالتعليم. وكصدى لأهداف داكار، فإن المعونة الثنائية قد تزيد بشكل ملحوظ لصالح الدول التي تبدي سياسة قوية وذات مصداقية وكما ستزيد التعهدات المالية للأهداف (Canada, 2003).

7 – الأمم المتحدة (2002).

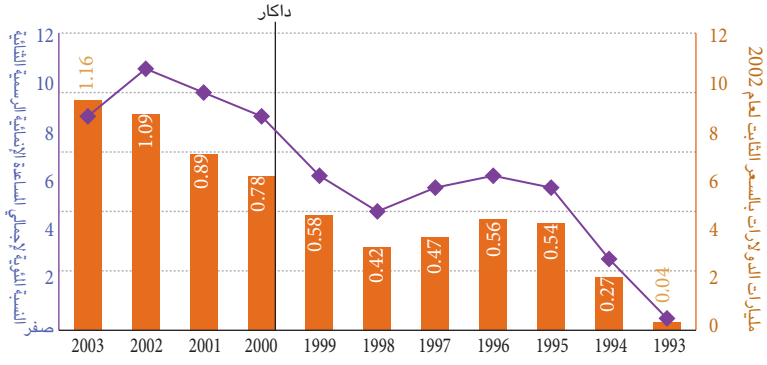
8 – التقارير الماضية كانت تستخدم معدلات وسطية سنوية لسنتين أما البيانات الحالية فهي تسمح بحساب المتوسطات السنوية لخمسة أعوام. سيؤدي ذلك نوعاً ما إلى توازن أثر التقلبات التي تشهدها بيانات المعونة السنوية وإلى تقييم أكثر دقة للتوجهات الحاصلة حسب المانحين وكذلك بين المانحين.

الشكل 4.3: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم، 1990–2003 (مبالغ مقدرة بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002 وحصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية)



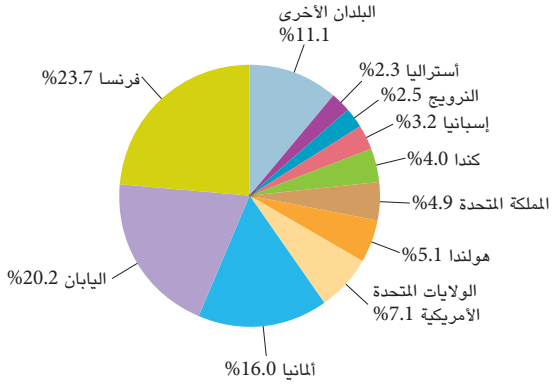
المصدر: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 5)

الشكل 4.4: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم الأساسي، 1993–2003 (مبالغ مقدرة بمليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002 وحصة التعليم الأساسي من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية)



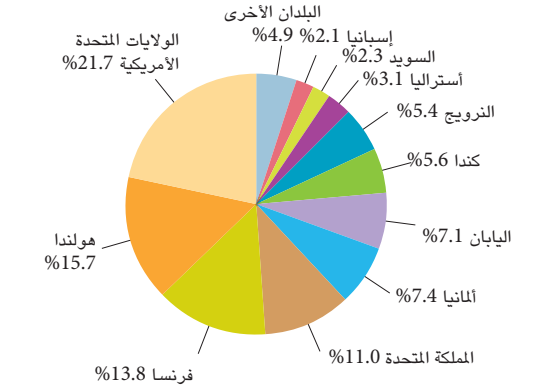
المصدر: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 5)

الشكل 4.5: المساهمة الفردية لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم، 1999–2003



ملاحظة: البلدان الأخرى هي النمسا، بلجيكا، الدنمارك، فنلندا، اليونان، البرتغال، السويد، سويسرا. وقد ساهم كل بلد من هذه البلدان بأقل من 2% من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم. ولا تتوافر بيانات مماثلة عن لكسمبرغ.
المصدر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية – DAC online database (OECD-DAC 2005 c, Table 5).

الشكل 4.6: المساهمة الفردية لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي، 1999–2003



ملاحظة: البلدان الأخرى هي النمسا، بلجيكا، الدنمارك، فنلندا، اليونان، البرتغال، السويد، سويسرا. وقد ساهم كل بلد من هذه البلدان بأقل من 2% من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم. ولا تتوافر بيانات مماثلة عن لكسمبرغ.
المصدر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية – DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 5).

ومن الضروري تسجيل المستويات الحالية للمعونة ولمستوى الأولويات النسبية المعطاة للتعليم والتعليم الأساسي. ففي الفترة من 1999 إلى 2003 قدمت فرنسا واليابان وألمانيا ما يقارب 60% من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم (الشكل 4.5)، بينما قدمت الولايات المتحدة الأمريكية وهولندا وفرنسا والمملكة المتحدة مجتمعة 62% من إجمالي المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي (الشكل 4.6). وتركزت المعونة في كلتا الفئتين تركزا كبيرا على مجموعة صغيرة من البلدان.

وبوجه عام، يحظى التعليم بعد الثانوي[9] بنسبة 60% من تعهدات المعونة الثنائية، أي ضعف ما يحظى به التعليم الأساسي (الشكل 4.7). وقد خصصت أربعة بلدان لوحدها (وهي الدنمارك وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية) معدلا وسطيا يزيد عن 60% من معونتها القطاعية لصالح التعليم الأساسي في الفترة من 1999 إلى 2003، بينما كانت نسبة التعهدات التي قطعتها خمسة عشر بلدا من بلدان لجنة المساعدة الإنمائية أقل من 50%.

وتعطي ستة بلدان (وهي المملكة المتحدة وهولندا والولايات المتحدة الأمريكية والدنمارك والسويد والنرويج) أولوية كبيرة نسبياً للتعليم الأساسي من إجمالي معونة تعطي التعليم أولوية صغيرة نسبياً (الشكل 4.8). وعلى العكس من ذلك، فإن ألمانيا وفرنسا والنمسا ونيوزيلندا تعطي التعليم أولوية عالية نسبياً،

9 – ويشمل التعليم بعد الثانوي التعليم العالي والتدريب التقني المتقدم والتدريب الإداري (OECD, 2002).

الجدول 4.2: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم الأساسي، 1990 – 2003
(مبلغ وحصة التعليم الأساسي من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية)

	المبلغ (المتوسط السنوي، ملايين الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002)			الحصة (%)		الأولوية النسبية[3] الممنوحة	
	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية	التعليم الأساسي [2]	التعليم ككل	حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي التعليم[2]	حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المعونة[1]	للمعونة المقدمة للتعليم الأساسي	للمعونة المقدمة للتعليم
فرنسا	996.6	123.5	4 473.0	24.3	15.4	2.5	0.5
اليابان	851.4	63.1	11 636.1	7.9	12.7	0.8	0.4
ألمانيا	673.9	66.0	4 024.8	19.0	10.3	2.0	0.4
الولايات المتحدة الأمريكية	298.2	194.0	12 708.0	2.8	67.4	0.3	2.4
هولندا	212.6	140.3	2 930.4	8.1	78.4	0.8	2.8
المملكة المتحدة	207.9	98.1	3 057.3	7.3	88.6	0.8	3.1
كندا	166.7	50.0	1 421.4	12.8	41.2	1.3	1.5
إسبانيا	133.5	18.5	1 069.2	13.6	21.7	1.4	0.8
النرويج	103.1	48.1	1 156.0	10.0	56.1	1.0	2.0
أستراليا	94.8	27.7	742.6	14.9	31.4	1.5	1.1
النمسا	73.8	1.9	423.2	18.3	2.7	1.9	0.1
بلجيكا	73.1	5.4	695.9	11.5	9.0	1.2	0.3
السويد	58.6	20.3	1 190.0	5.6	59.6	0.6	2.1
الدنمارك	43.0	17.3	848.5	5.6	66.6	0.6	2.4
إيطاليا	40.5	0.2	865.5	5.1	1.4	0.5	0.1
آيرلندا4	38.4	...	217.3	18.7	–	1.9	–
البرتغال	34.1	3.1	236.2	16.5	11.5	1.7	0.4
سويسرا	31.0	10.1	741.6	5.8	43.1	0.6	1.5
نيوزيلندا	288.0	2.2	94.6	35.7	7.8	3.7	0.3
فنلندا	26.3	3.2	279.2	11.3	39.6	1.2	1.4
لكسمبرغ5	19.3	5.3	90.7	21.9	47.0	2.3	1.7
اليونان 5	18.6	13.2	112.6	17.8	44.0	1.8	1.6
المجموع لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية	4 224.8	911.5	49 014.1	9.7	28.3	1.0	1.0

ملاحظة: البلدان مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب مبلغ المعونة المقدم للتعليم.

1 – لا يبين هذا الجدول حصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية بعد طرح قيمة المعونة غير القابلة للتخصيص لصالح القطاع، أي المعونة المتعددة القطاعات ومساعدة البرنامج العام. وهذه البيانات مختلفة عن حصة التعليم المبينة في الشكل 4.3 التي تستند إلى إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية دون تمييز للمعونة غير القابلة للتخصيص لصالح القطاع.

2 – إن المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في هذا الجدول هي المبلغ الوارد مباشرة تحت هذه الفئة. ولا يشمل هذا المبلغ تعهدات التعليم الأساسي التي ربما كانت قد سجلت في فئة «التعليم، دون تحديد المستوى»، وبناء عليه، فإن حصة التعليم الأساسي كنسبة من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم لا تشمل فئة «التعليم، دون تحديد المستوى». انظر الجدول 1.1 في الملحق المخصص للمعونة للاطلاع على مجموع مبالغ «التعليم، دون تحديد المستوى» بالنسبة لكل جهة مانحة ثنائية.

3 – الأولوية النسبية هي نسبة الجزء الذي تخصصه كل وكالة للتعليم أو للتعليم الأساسي من إجمالي المعونة إلى الحد المتوسط لجميع الوكالات. ويحسب المؤشر كما يلي:

$$\text{الأولوية النسبية المعطاة للمعونة المقدمة للتعليم} = \frac{EA_i / TA_i}{\sum_{i=1}^{22} EA_i \Big/ \sum_{i=1}^{22} TA_i}$$

حيث: i = بلد عضو في لجنة المساعدة الإنمائية
EA = المعونة المقدمة للتعليم
TA = إجمالي المعونة

وبالتالي يكون المعدل الوسطي لجميع الجهات المانحة مساوياً لواحد. وإن كانت نتيجة الجهة المانحة أكبر من واحد فإن ذلك يدل على أنها تعطي التعليم أولوية أعلى من المعدل الوسطي لجميع الجهات المانحة. وإن كان نتيجتها أصغر من واحد فإن ذلك يدل على أنها تعطي التعليم أولوية أدنى من المعدل الوسطي لجميع الجهات المانحة.

4 – لا يتوافر توزيع البيانات بحسب القطاعات الفرعية بالنسبة لآيرلندا.

5 – البيانات المتعلقة بلكسمبرغ واليونان محدودة؛ وبالتالي فإنه لا يمكن مقارنة الأرقام الواردة هنا والخاصة بهما بأرقام الجهات المانحة الأخرى. (بالنسبة للكسمبرغ: تستخدم أرقام عامي 1999 و 2000 للتعليم والتعليم الأساسي. وبالنسبة لليونان: : تستخدم أرقام عامي 2000 و2003 كمتوسط للتعليم الأساسي).

المصدر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 5).

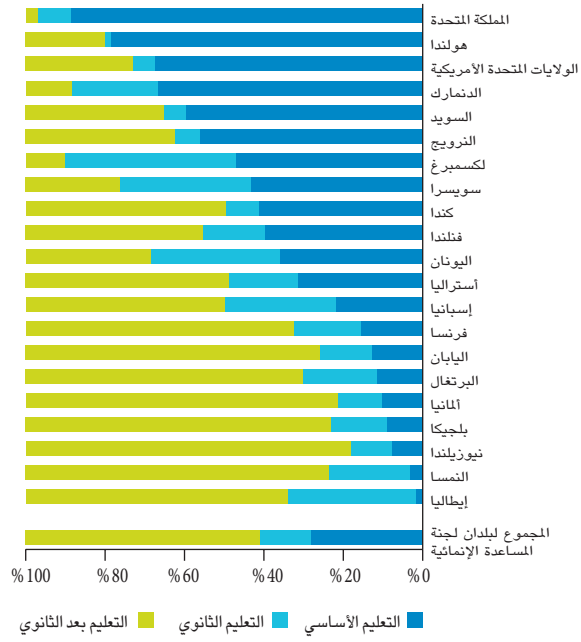
غير أن التعليم الأساسي يحظى بأولوية منخفضة نسبياً. وتعطي كندا وفنلندا وأستراليا أولوية عالية نسبياً للتعليم والتعليم الأساسي[10]. وإن قيام فرنسا وألمانيا واليابان بتحول كبير نحو التعليم الأساسي قد يكون له أثر واضح على مجمل مستويات الموارد. ومثل هذا التحول حاصل الآن في فرنسا (الإطار 4.4). وإذا رفعت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وألمانيا واليابان معونتها المقدمة للتعليم إلى أكثر من 0.04% من الدخل القومي الإجمالي، وهي النسبة التي وصلت إليها لكسمبرغ وفرنسا ونيوزيلندا والنرويج وهولندا وآيرلندا (الشكل 4.9)، فإن الأثر سيكون هائلاً[11].

وبالتالي، تشير التحليلات فيما يتعلق بالتعهدات الدولية إلى أن الأولويات التي يحظى بها التعليم بوجه عام والتعليم الأساسي بوجه خاص، لم تنعكس على المستوى الحالي للمعونة الثنائية. ولكن هناك عدة أسباب تشير إلى أن البيانات المذكورة أعلاه ربما جرى تصغير قيمتها بقدر ملحوظ فيما يتعلق بالبلدان المانحة التي وجهت حصة كبيرة نسبياً من معونتها

10 – تؤكد هذه البيانات المستندة إلى معدلات وسطية سنوية لخمسة أعوام بوجه عام التحليلات الواردة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2005 والذي كان يستند إلى معدلات وسطية سنوية لسنتين (انظر UNESCO, 2004a, p.191-2).

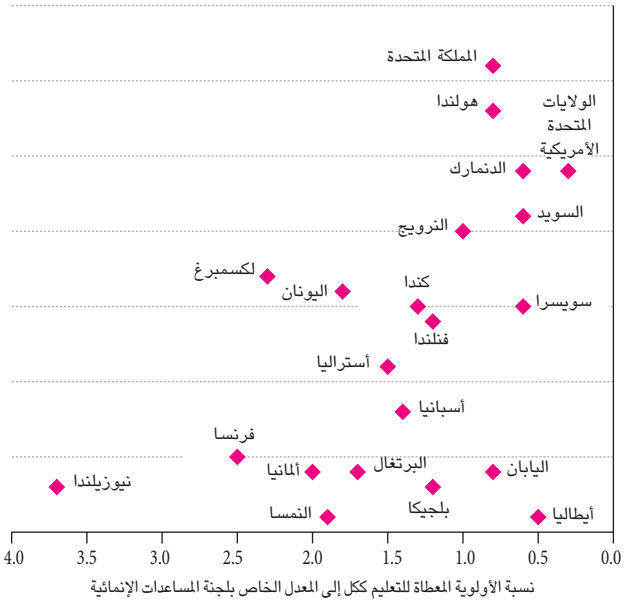
11 – نظراً للتغطية المحدودة، ينبغي توخي الحذر عند تفسير البيانات المتعلقة بلكسمبرغ.

الشكل 4.7: التعهدات الثنائية للتعليم: التوزيع بحسب القطاعات الفرعية باستثناء فئة «التعليم، دون تحديد المستوى»، 1999–2003



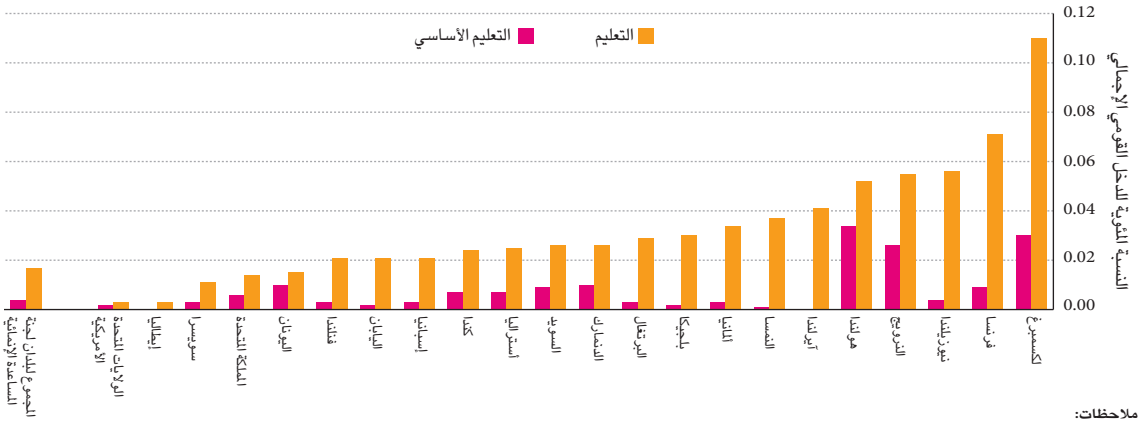
ملاحظة: بالنسبة للكسمبرغ،البيانات المتوافرة تتعلق بعامي 1999 و2000 فقط؛ وبالنسبة لليونان تتعلق البيانات المتوافرة بعامي 2000 و2003 فقط. ولا تتوافر بالنسبة لأيرلندا بيانات موزعة بحسب القطاعات الفرعية.
المصدر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية – DAC online database (OECD-DAC 2005c, Table 5).

الشكل 4.8: الأولويات النسبية التي يعطيها كل بلد مانح ثنائي للتعليم والتعليم الأساسي، الفترة 1999–2003



ملاحظة: بالنسبة للكسمبرغ،البيانات المتوافرة تتعلق بعامي 1999 و2000 فقط؛ وبالنسبة لليونان تتعلق البيانات المتوافرة بعامي 2000 و2003 فقط. ولا تتوافر بالنسبة لأيرلندا بيانات موزعة بحسب القطاعات الفرعية.
المصدر: الجدول 4.2.

الشكل 4.9: المعونة المقدمة للتعليم إجمالاً وللتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، المتوسطات السنوية لخمسة أعوام، 1999–2003

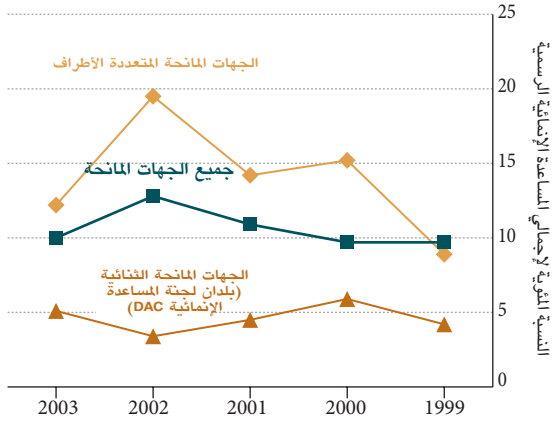


ملاحظات:
–1 لا تشمل المعونة المقدمة للتعليم الأساسي مخصصات «التعليم، دون تحديد المستوى». : بالنسبة للكسمبرغ، البيانات المتوافرة تتعلق بعامي 1999 و2000 فقط؛ وبالنسبة لليونان تتعلق البيانات المتوافرة بعامي 2000 و2003 فقط. ولا تتوافر بيانات بالنسبة لأيرلندا فيما يتعلق بالتعليم الأساسي.
–2 جرى استخدام الدخل القومي الإجمالي عوضاً عن الناتج المحلي الإجمالي لأسباب تتعلق بالبيانات المتوافرة. بالنسبة لبلدان لجنة المساعدة الإنمائية، الرقمان متقاربان جداً.
المصادر: OECD-DAC (2005b)، الملحق الإحصائي لتقرير التعاون الإنمائي 2004، الجدول 4؛ OECD-DAC (2005c), DAC online database. وقاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية، الجدول 5.

إلى دعم الميزانية[12]. وبوجه عام، بلغت نسبة دعم الميزانية 5% من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية في الفترة من 1999 إلى 2003، حيث أنفق قسم منها على التعليم الأساسي (الشكل 4.10). وقدرت أمانة مبادرة المسار السريع أن 15% من المساعدة يمكن أن تكون موجهة للتعليم، ونصف هذه النسبة مخصصة للتعليم الأساسي (FTI Secretariat, 2004). واستنادا إلى المعلومات المتاحة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة فيما يتعلق بدعم الميزانية، فإن

12 – انظر مقدمة ملحق بيانات المعونة.

الشكل 4.10: نسبة دعم الميزانية إلى إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، الفترة 1999–2003، حسب الجهة المانحة



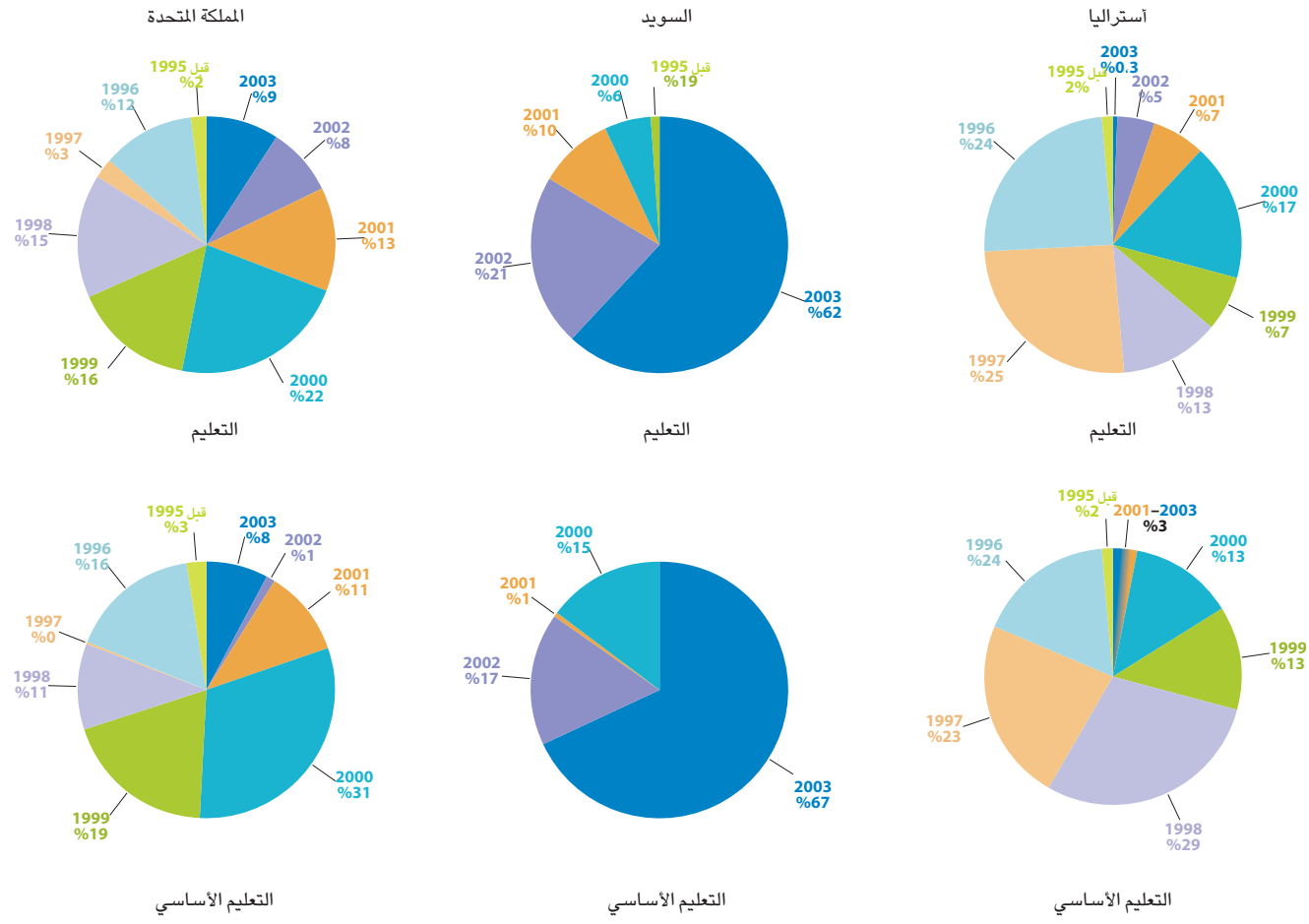
المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، الجدولان 1 و2 CRS database (OECD-DAC, 2005c, Tables 1 and 2).

الجدول 4.3: مقارنة التعهدات بالمدفوعات (ملايين الدولارات الأمريكية بالأسعار الجارية)

	التعهدات			المدفوعات		
	المتوسط السنوي					
	2000–1999	2002–2001	2003	2001	2002	2003
المعونة المقدمة للتعليم						
أستراليا	160.4	46.9	100.8	116.7	90.8	81.2
النمسا	91.1	63.4	75.6	72.0	20.9	76.4
ألمانيا	645.9	633.0	982.3	223.6	630.7	1 001.8
هولندا	159.5	267.6	126.6	85.2	213.8	187.3
السويد	34.1	55.6	153.6	41.5	50.0	74.0
المملكة المتحدة	232.5	157.3	313.0	106.7	101.4	173.4
المعونة المقدمة للتعليم الأساسي						
أستراليا	43.8	20.4	66.4	22.8	21.0	25.8
النمسا	2.5	0.9	3.4	0.7	10.4	3.1
ألمانيا	72.0	58.0	86.5	69.7	60.4	84.0
هولندا	85.89	195.6	44.5	36.8	142.5	97.5
السويد	18.3	23.2	43.7	18.6	12.7	26.7
المملكة المتحدة	167.5	85.1	241.6	64.3	63.5	120.3

المصدر: OECD-DAC (2005a).

الشكل 4.11: حصة المدفوعات في عام 2003 لصالح التعليم المقدمة من أستراليا والسويد والمملكة المتحدة حسب السنة الأصلية للتعهدات.



المصدر: OECD-DAC (2005a).

هذا الدعم الذي يمثل مبلغاً إضافياً قدره 466 مليون دولار أمريكي من بلدان لجنة المساعدة الإنمائية و377 مليون دولار أمريكي من الجهات المانحة المتعددة الأطراف، خصص كله للتعليم عام 2003.

بالإضافة إلى ذلك، ذكرت اثنا عشر بلداً أنها قد خصصت معدلا وسطيا يزيد عن 20% من معونتها المقدمة للتعليم كدعم عام للميزانية أو «للتعليم، دون تحديد المستوى» في الفترة 1999–2003[13]، وهذه النسبة هي أعلى من الثلث بالنسبة للمملكة المتحدة واليابان والسويد والدنمارك، وتصل إلى 70% تقريباً بالنسبة لفنلندا[14]. ونكرر مرة أخرى أن حساب ما يمكن تخصيصه من هذه النسبة للتعليم الأساسي يعتبر مشكلة[15]. واقترحت أمانة مبادرة المسار السريع (2004) أن يخصص معظم هذه النسبة أو أن تخصص كلها للتعليم الأساسي، ولكن بما أن التعليم المستمر والمنح الدراسية تدرج غالبا في هذه الفئة، فإن الأمر يبدو مثيراً للجدل.

كما أن المعونة المقدمة للتعليم ممثلة بأقل مما هي عليه لأن اتساع نطاق هذه المعونة لصالح التعليم والأنشطة التدريبية في القطاعات الأخرى غير مدرج في إجمالي المعونة. ويشير تقييم لعام 2003 إلى أن إدراج المعونة المقدمة للتعليم، الواردة في قطاعات أخرى، من شأنه أن يزيد إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة للتعليم بنسبة 10% (و13% من عام 2001 إلى 2003)[16].

وطرحت البيانات مشكلة أخرى تتعلق بمقارنة مستويات التعهدات والمدفوعات[17]. وفي الجدول 4.3، تبين عينات البلدان الستة جميعها تفاوتاً واضحاً بين مستويات التعهدات والمدفوعات. ويتبين من الجدول أن المملكة المتحدة كانت قد دفعت أقل مما تعهدت به خلال السنوات الثلاث من 2001 إلى 2003، بينما لا توجد هناك صفة ظاهرة مشتركة بين البلدان الأخرى. ويرجع قسم من المعونة التي دفعتها المملكة المتحدة في عام 2003 إلى تعهدات كانت قد قطعتها في التسعينات (الشكل 4.11). ويدل ذلك على أن المملكة المتحدة قادرة على قطع تعهدات طويلة الأجل، وهو أمر لا يبدو ممكناً في بلدان أخرى كالسويد التي وفت بأكثر من 50% من تعهداتها لعام 2003 في العام نفسه[18].

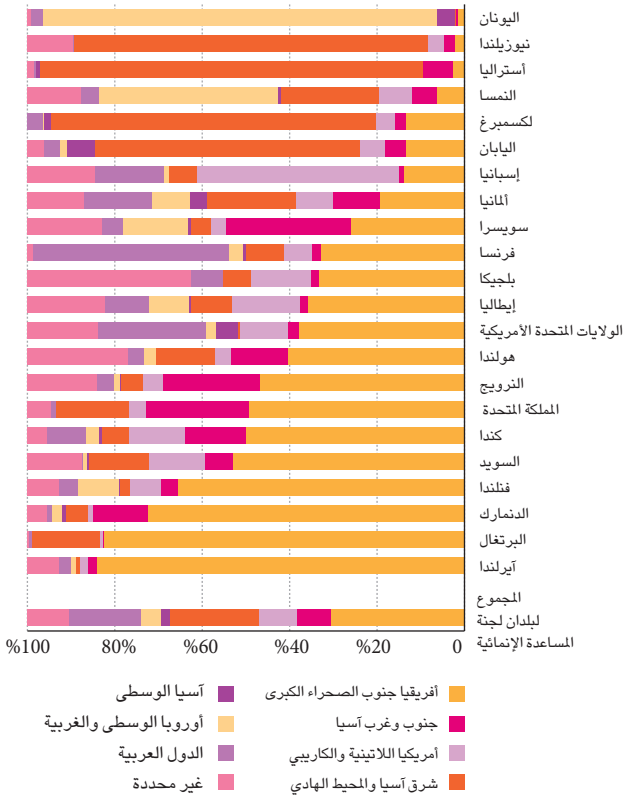
ونظراً لأهمية البيانات الصحيحة في تقييم الاحتياجات المتعلقة بتدفقات المعونة واستشرافها، ينبغي أن تستمر لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في تشجيع أعضائها على البحث عن طرائق أكثر دقة وإحكاماً لإعداد التقارير عن معونتها المقدمة للتعليم. وربما تؤدي الممارسات الحالية إلى تقييم دعم الجهات المانحة للتعليم الأساسي بأقل مما هو عليه، وهذا وضع تتمنى حكومات البلدان المانحة بالتأكيد أن يبقى كما هو.

توزيع المعونة الثنائية المقدمة للتعليم: البلدان الأكثر احتياجاً هي المظلومة

تعبر الأولويات التي تعطيها معظم الجهات المانحة حسب المناطق عن عوامل تاريخية وسياسية وعن سياستها المتعلقة بالمعونة. فقد خصصت تسعة بلدان أكثر من 40% من معونتها المقدمة للتعليم لصالح أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بينما أعطت ثلاثة بلدان، هي أستراليا ونيوزيلندا واليابان، الأولوية لشرق آسيا والمحيط الهادي. وتوزع بعض بلدان لجنة المساعدة الإنمائية، كألمانيا، معونتها على نطاق أوسع (الشكل 4.12). وما يثير الاهتمام هو أن ثلاثة بلدان مانحة فقط، هي النرويج

تعبر الأولويات التي تعطيها معظم الجهات المانحة حسب المناطق عن عوامل تاريخية وسياسية وعن سياستها المتعلقة بالمعونة

الشكل 4.12: توزيع المعونة الثنائية المقدمة للتعليم حسب المناطق، 1999–2003



ملاحظة: رتبت البلدان ترتيباً تنازلياً استناداً إلى حصة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم.
المصدر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى البيانات المتعلقة بنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) (OECD-DAC, 2005c, Table2).

13 – انظر مقدمة ملحق بيانات المعونة لتعريف «التعليم، دون تحديد المستوى» في قاعدة بيانات الإحصائيات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS).

14 – بلغت حصة فئة «التعليم، دون تحديد المستوى» من إجمالي المعونة التي تقدمها بلدان لجنة المساعدة الإنمائية 20% خلال الفترة 1999-2003 (وتراوحت هذه الحصة بين 69% لفنلندا إلى 3.5% للولايات المتحدة الأمريكية). بالنسبة للبلدان الستة الأولى المقدمة للمعونة لصالح التعليم الأساسي تبلغ حصة الولايات المتحدة منها 3.5% فقط بينما بلغت حصة المملكة المتحدة 47%.

15 – بعض أنشطة المعونة الواردة في فئة «التعليم، دون تحديد المستوى»، يمكن إدراجها في قطاعات التعليم الفرعية.

16 – هذه البيانات مستمدة من حسابات FTI بالاستناد إلى تحليلات مستمدة من قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS).

17 – الأمر الذي عقد العملية هو تبليغ بعض الجهات المانحة عن أرقام الدفع بينما بلّغت جهات مانحة أخرى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عن تعهداتها.

18 – ويمكن تفسير هذه الخواص من خلال عدة عوامل منها تباطؤ الدفع والتأخير في التنفيذ والجدولة الزمنية المتأنية للبرامج الطويلة الأجل.

وسويسرا والمملكة المتحدة، تخصص 20% من معونتها المقدمة للتعليم لجنوب وغرب آسيا، ويشكل هذا الأمر تحدياً هائلاً فيما يتعلق بالتعليم للجميع، بينما تقدم معظم البلدان أقل من 10%.

ويبين تحليل لتوزيع المعونة المقدمة للتعليم حسب البلدان المتلقية لهذه المعونة تفاوتاً كبيراً مقارنة باحتياجاتها. وإن استخدام مؤشر تنمية التعليم للجميع الخاص بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (EDI) كمؤشر للاحتياجات يوضح أن البلدان التي يكون فيها هذا المؤشر هو الأكثر انخفاضاً لا تحظى بالضرورة بالأولوية فيما يتعلق بالمعونة المقدمة للتعليم (الجدول 4.4). وتؤكد هذه البيانات التحليلات الأخرى التي تشير إلى أن المعونة لا تُقدم بالضرورة لأفقر البلدان ولأكثرها احتياجاً، إذ تُقدم نسب كبيرة من المعونة إلى بلدان ذات دخل متوسط وتتمتع نسبياً بمؤشرات اجتماعية أفضل بما في ذلك القيد في التعليم الابتدائي (Baulch, 2004; OECD-DAC, 2005b; Jones et al., 2004). وقد يشكل الحد من الفقر هدفاً، غير أنه بالنسبة للعديد من الجهات المانحة ليس سوى هدف من بين أهداف عدة متنافسة تؤدي فيها الاعتبارات الجغرافية السياسية والإقليمية دوراً حاسماً (Jones et al. 2004).

وعلاوة على ذلك، تعبر بعض الجهات المانحة عن تعهدات لصالح مجموعات من البلدان بعينها. وبالنسبة لبعض الجهات المانحة كاليابان وألمانيا، تشارك عدة وكالات ذات مهام وتعهدات مختلفة في عملية صنع السياسة في هذا الصدد ويؤدي ذلك إلى التنافس على الأولويات فيما يتعلق بمخصصات المعونة.

وعلى الرغم من أن المعونة المقدمة للتعليم الأساسي مع التركيز على قضايا الجنسين تراجعت في الفترة من 1999 إلى 2002، فإنها ارتفعت ارتفاعاً ملحوظاً في عام 2003. وذكرت دراسة أجرتها مؤخراً بلدان لجنة المساعدة الإنمائية أن 13% وسطياً من المعونة المقدمة للتعليم الأساسي تمثل فيها المساواة بين الجنسين هدفاً رئيسياً، بينما تمثل هدفاً مهماً في 50% منها (OECD, 2005a). ولكن ليس من السهل طبعاً تجزئة المعونة حسب قضايا الجنسين وبالتالي قد تكون الصورة غير كاملة[19].

الجدول 4.4: المعدل السنوي للمعونة الثنائية المقدمة للتعليم والتعليم الأساسي لصالح البلدان التي يكون فيها مؤشر تنمية التعليم للجميع أقل من 0.8، 1999–2003 (بالسعر الثابت للدولار لعام 2002)

البلد	مؤشر تنمية التعليم للجميع (2002)	المعونة المقدمة للتعليم		المعونة المقدمة للتعليم الأساسي	
		متوسط المبلغ المتلقى (مليار)	لكل نسمة	متوسط المبلغ المتلقى (مليار)	لكل طفل في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي
تشاد	0.439	16.0	1.9	12.5	8.8
بوركينا فاسو	0.443	38.9	3.1	31.7	14.5
النيجر	0.458	23.0	2.0	20.0	10.2
مالي	0.492	57.4	4.5	50.9	23.0
إثيوبيا	0.536	54.0	0.8	38.0	3.3
موزمبيق	0.543	87.1	4.7	65.6	25.1
اليمن	0.622	33.5	1.7	28.6	8.1
جيبوتي	0.629	17.8	25.8	9.6	85.0
موريتانيا	0.640	25.3	9.0	20.4	45.6
إريتريا	0.652	21.5	5.4	18.4	32.5
نيبال	0.652	32.1	1.3	20.4	6.2
بوروندي	0.653	4.9	0.7	3.8	3.3
السنغال	0.653	71.9	7.3	50.2	31.1
كوت ديفوار	0.659	42.1	2.6	26.1	9.9
بابوا غينيا الجديدة	0.660	39.6	7.1	30.7	34.7
غانا	0.662	56.9	2.8	39.7	12.4
بنغلاديش	0.663	135.9	0.9	77.7	4.2
غينيا الاستوائية	0.689	5.7	11.9	4.0	62.1
رواندا	0.715	23.3	2.8	18.4	13.7
الكونغو	0.717	13.9	3.8	7.0	11.0
كينيا	0.731	41.2	1.3	31.8	5.2
الهند	0.741	225.6	0.2	138.0	1.2
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.745	20.8	3.8	7.0	9.2
زامبيا	0.748	71.1	6.6	66.3	31.5
المغرب	0.749	163.9	5.5	68.2	18.2
كمبوديا	0.761	27.3	2.0	18.8	8.4
غواتيمالا	0.782	21.0	1.7	13.7	7.0

ملاحظة: لا تشمل المعونة المقدمة للتعليم والتعليم الأساسي الواردة في هذا الجدول دعم الميزانية العامة ولا فئة «التعليم، دون تحديد المستوى».
المصادر: EDI:Annex Table A1; population: statistical annex Table 1; primary-school-age population: statistical annex Table 5 (2002 figures); aid to education and basic education: CRS online database (OECD-DAC 2005c, Table 2).

المعونة المتعددة الأطراف المقدمة للتعليم، تركيز أكبر على التعليم الأساسي

في الفترة ما بين 1990 و2003 بلغ إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية ما بين 13 و18 مليار دولار أمريكي سنوياً (الشكل 4.1). وفي الفترة ما بين 1999 و2003، بلغ متوسط التعهدات التي قطعتها الوكالات الرسمية المتعددة الأطراف 15.9 مليار دولار أمريكي (الجدول 4.5).

وبلغ متوسط المعونة المقدمة للتعليم 1.3 مليار دولار أمريكي (1999–2003) أي ما يعادل 9.3% من إجمالي المعونة الإنمائية الرسمية وهي نسبة تشبه إلى حد ما نسبة الوكالات الثنائية البالغة 7.4%. غير أن النسبة المقدمة للتعليم الأساسي مرتفعة وتزيد عن 62.6%. وأهم جهة مانحة متعددة الأطراف تقدم المعونة للتعليم هي البنك الدولي، ويتم ذلك عن طريق المؤسسة الدولية للتنمية (IDA)، التي بلغ المتوسط السنوي لتعهداتها 543 مليون دولار أمريكي في الفترة من 1999 إلى 2003، أي ما يعادل 40% من إجمالي التعهدات المتعددة الأطراف. ومن الصعب الوصول إلى تحليل دقيق بالنسبة للوكالات المتعددة الأخرى بسبب قلة البيانات. ولاسيما بالنسبة لمانح مهم كالمفوضية الأوروبية، التي تزداد معونتها المقدمة من خلال دعم الميزانية، وبالتالي يصعب متابعتها حسب القطاع. وفيما يلي مناقشة أكثر تفصيلاً لقروض البنك الدولي. تتعلق البيانات الخاصة بالبنك الدولي ومؤسسته الدولية للتنمية (IDA)، والواردة في الجدول 4.5، بالمعونة المقدمة بشروط ميسرة فقط. وعند إضافة القروض المقدمة بدون شروط ميسرة، ترتفع الأرقام المسجلة إلى

19 – لا تبلغ بعض الجهات المانحة عن مستوى التوعية بالمساواة بين الجنسين في أنشطة المعونة الخاصة بها؛ ويفتقر هذا الميدان أيضاً إلى البيانات التي يمكن الاعتماد عليها (انظر أيضاً: Braithwaite et al., 2003, on European Commission aid; and Rose and Subrahamanian, 2005, on DFID).

مثليها أو ثلاثة أمثالها حسب السنة المعنية (الشكل 4.13)[20]. وشهد إجمالي القروض السنوية توجهاً عاماً نحو الارتفاع إلا أنه خضع نوعا ما لبعض التقلبات. فعلى سبيل المثال، بعد الانخفاض الحاد الذي سجلته هذه القروض في عام 2000 حيث بلغت 728 مليون دولار أمريكي، ارتفعت ارتفاعاً كبيراً لتصل إلى 2.35 مليار دولار أمريكي في عام 2003 ثم انخفضت من جديد في عام 2004 إلى 1.68 مليار دولار أمريكي. وحصل الشيء نفسه بالنسبة لحصة التعليم من إجمالي القروض، إذ ارتفعت هذه الحصة من 4.8% في عام 2000 إلى 12.7% في عام 2003 ثم عادت وهبطت إلى 8.4% في عام 2004.

كما أن التقلبات في الإقراض كانت واضحة بالنسبة لمخصصات القطاعات الفرعية (الشكل 4.14). وانخفضت حصة التعليم الابتدائي (وليس التعليم الأساسي الأوسع الوارد في بيانات لجنة المساعدة الإنمائية) إلى ما دون 40% في السنوات التي تلت مباشرة الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع في جومتيين (1990) ثم ارتفعت إلى 50% من الإجمالي في منتصف التسعينات قبل أن تعود وتهبط في السنوات الأخيرة إلى مستوياتها المسجلة في عام 1990. أما فيما يتعلق بالقروض المقدمة للتعليم العام فقد قفزت نسبتها من 5.8% من إجمالي القروض في عام 1990 إلى زهاء 40% في عام 2001. ويدل ذلك على زيادة الإقراض لصالح برامج القطاع التي تتضمن التعليم الابتدائي والأشكال الأخرى من التعليم الأساسي.

الجدول 4.5: المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف: تعهدات الجهات المانحة الرئيسية، المتوسطات السنوية لخمسة أعوام، 1999–2003.

الجهات المانحة[1]	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (ملايين الدولارات بالسعر الثابت للدولار لعام 2002)	المعونة المقدمة للتعليم		المعونة المقدمة للتعليم الأساسي	
		المبلغ (ملايين الدولارات بالسعر الثابت للدولار لعام 2002)	التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية[2]	المبلغ (ملايين الدولارات بالسعر الثابت للدولار لعام 2002)	التعليم الأساسي كنسبة مئوية من المعونة المقدمة للتعليم[3]
المؤسسة الدولية للتنمية[4]	6 783.6	542.9	8.5	196.9	57.8
المفوضية الأوروبية	6 695.7	347.1	6.3	128.8	50.8
صندوق التنمية الآسيوي	1 240.7	135.4	12.7	36.9	33.8
صندوق التنمية الأفريقي	968.5	90.7	10.4	39.4	73.5
اليونسيف	601.8	52.2	11	52.2	100
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	460.2	11	2.7	1.8	46.4
الصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية[4]	391.1	21	6.3	6	74.6
الأونروا	358.5	179.5	55.5	154.4	90.3
صندوق دول الشمال للتنمية[4]	64.6	2.5	4.1	0	0
بنك الكاريبي للتنمية[4]	47.9	5.3	19.2	1	25
المجموع[5]	**15 886.2**	**1 307.2**	**9.3**	**589.8**	**62.6**

الملاحظات: لا تتوافر بيانات بالنسبة للمفوضية الأوروبية للعامين 2001 و2002. أما بالنسبة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، فالبيانات المتوافرة تخص عام 1999 فقط. وقد لا يتطابق مجموع الخط مع مجموع أرقام كل جهة مانحة، وذلك بسبب نقص في البيانات.

1 – ليست هناك بيانات مشابهة فيما يتعلق بالمعونة التي تقدمها اليونسكو للتعليم. وفي الفترة ما بين 1998 و2003، بلغ المعدل الوسطي للإنفاق السنوي على التعليم والتعليم الأساسي 13.8 و7.6 مليون دولار أمريكي على التوالي. (استناداً إلى وثائق الميزانية لفترة العامين). ولا تشمل هذه الأرقام مرتبات الموظفين والميزانيات المخصصة لمعاهد اليونسكو.

2 – التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية بعد طرح قيمة المعونة متعددة القطاعات ومساعدة البرنامج العام (غير الواردة في هذا الجدول).

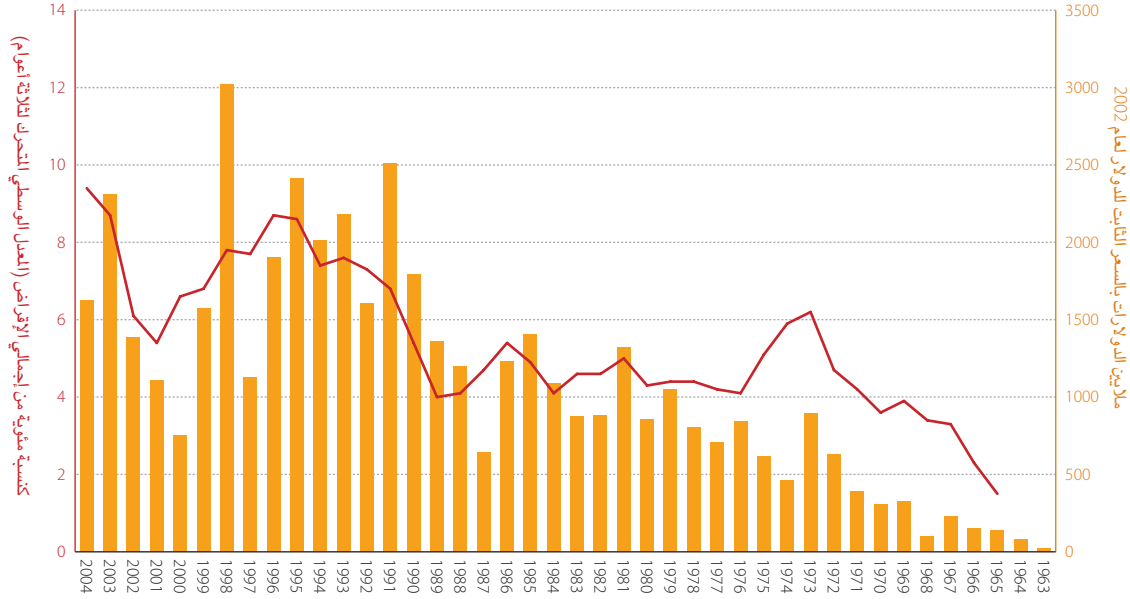
3 – التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بعد طرح قيمة فئة «التعليم، دون تحديد المستوى» (غير الواردة في هذا الجدول).

4 – بيانات بشأن الهبات والقروض المقدمة بشروط ميسرة لصالح البلدان النامية. (المؤسسة الدولية للتنمية تابعة للبنك الدولي؛ وصندوق التنمية الأفريقي تابع لبنك التنمية الأفريقي؛ وصندوق التنمية الآسيوي تابع لبنك التنمية الآسيوي؛ والصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية تابع لبنك التنمية للدول الأمريكية).

5 – يتعلق هذا المجموع بالجهات المانحة الواردة في هذا الجدول. وتستند هذه البيانات إلى التعهدات وهي مختلفة عن المدفوعات المبينة في الشكل 4.1.

المصادر: بالنسبة للمؤسسة الدولية للتنمية وصندوق التنمية الآسيوي وصندوق التنمية الأفريقي، والصندوق الخاص لبنك التنمية للدول الأمريكية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر لنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات المانحة (OECD-DAC, 2005c, Table2). أما بالنسبة للجهات المانحة فالمصدر هو: قاعدة البيانات المتاحة بالاتصال الشبكي المباشر للجنة المساعدة الإنمائية (OECD-DAC, 2005c, Table 5).

الشكل 4.13: قروض البنك الدولي لصالح التعليم، كمبلغ وكنسبة مئوية من إجمالي الإقراض السنوي للبنك الدولي، الفترة 1963–2004

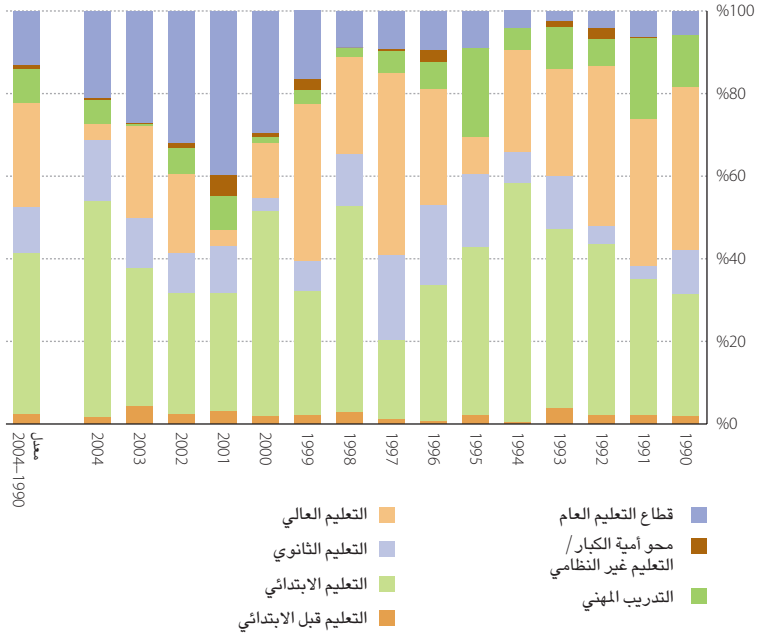


ملاحظة: هناك انقطاع في السلسلة في عام 1990 يعزى إلى إدخال نظام ترميز جديد على تحليلات القطاع للسنة المالية 2003، مع تأريخ هذا النظام في عام 1990. وقد استخدم مُعامل الانكماش المعتمد لدى لجنة المساعدة الإنمائية بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية بهدف التوصل إلى مجموعات أسعار ثابتة.

المصادر: حُسبت هذه البيانات استناداً إلى بيانات البنك الدولي (2005a). الانكماش: OECD statistical annex of the 2004 Development Co-operation Report, Table 36 (OECD-DAC, 2005b).

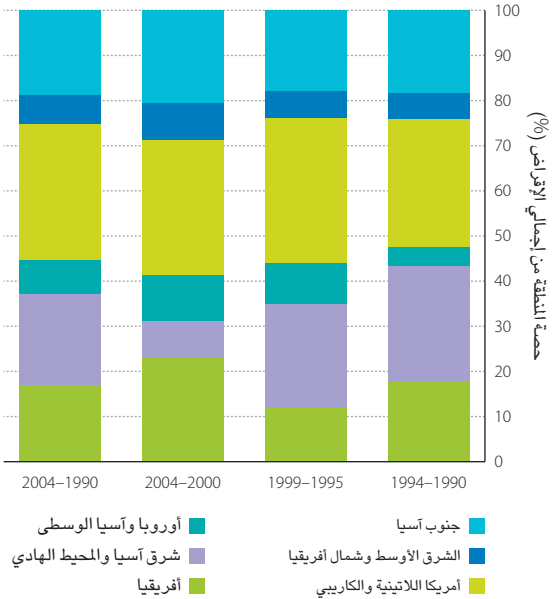
20 – تنقسم قروض البنك الدولي إلى قروض بشروط ميسرة (المساعدة الإنمائية الرسمية) وقروض لا تخضع لشروط ميسرة (المساعدة الرسمية). الفئة الأولى من القروض تقدمها المؤسسة الدولية للتنمية IDA أما الفئة الثانية فيقدمها البنك الدولي للإنشاء والتعمير.

الشكل 4.14: توزيع إجمالي قروض البنك الدولي لصالح التعليم للفترة 1990–2004



ملاحظة: يشمل قطاع التعليم العام القروض المقدمة لأكثر من قطاع فرعي واحد.
المصدر: World Bank (2005a)

الشكل 4.15: توزيع قروض البنك الدولي لصالح التعليم حسب المناطق (تعهدات جديدة)، المتوسطات السنوية، 1990–2004



ملاحظة: المناطق الواردة هنا هي المناطق المستخدمة في تقارير البنك الدولي وهي مختلفة عن مناطق التعليم للجميع الواردة في أماكن أخرى من هذا التقرير. بالنسبة للتوزيع داخل كل منطقة انظر الموقع:
http://www1.worldbank.org/education/regions.asp
المصدر: World Bank (2005a).

غير أن هذه الحصة بدأت تنخفض منذ فترة قريبة لأسباب غير ظاهرة مباشرة. ويلاحظ في سياق هذا التقرير المستوى المنخفض جداً للقروض في ميدان محو أمية الكبار والتعليم غير النظامي. (انظر الفصل 9). ويبين توزيع القروض بشروط ميسرة وغير ميسرة على حد سواء، منذ عام 1990، أن منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي قد تلقت الحصة الكبرى منها، التي تبلغ نحو 30%. أما منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي التي كانت تتلقى عادة حصة تساوي 25% من إجمالي القروض، هبطت حصتها إلى 8% خلال السنوات الخمس الماضية، بينما ارتفعت حصة أفريقيا منها إلى اكثر من 20% (الشكل 4.15). أما منطقة جنوب آسيا فلم تتجاوز حصتها قط 20% منذ عام 1990.

تخفيف عبء الديون، مكسب غير مباشر

جرى تقديم 5.9 مليار دولار من الزيادة الاسمية للمعونة الثنائية في الفترة بين 2001 و2003 في شكل تخفيف لعبء الديون. (world bank, 2005b). ويمكن أن يستفيد التعليم للجميع من تخفيف عبء الديون. ولكي تحصل البلدان على تخفيف أكيد لديونها في إطار مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون (HIPC)، عليها أن تطبق سياسة إصلاحية في القطاع الاجتماعي وأن تعتمد معايير أداء مرتبطة بذلك من أجل الوصول إلى ما يسمى « نقطة الإتمام» [21].

وبالتالي، يتمثل أحد التدابير المحتملة والمفيدة لتخفيف عبء الديون في زيادة الإنفاق الوطني على التعليم زيادة حقيقية. وعلى المستوى الكلي، زادت عدة بلدان فقيرة مثقلة بالديون نفقاتها الحكومية للحد من الفقر [22]، وأشارت إلى أنها قد تستخدم تقريباً 40% من نسبة تخفيف الديون في قطاع التعليم. غير أن المقارنات الأولية بين إجمالي تخفيف الديون والزيادات في النفقات التعليمية لم تعبر عن نتيجة واضحة. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، كان لمبادرة HIPC أثر إيجابي واسع النطاق على مستويات التمويل للتعليم والصحة على حد سواء ولكن النقص الموجود في البيانات لا يتيح إقامة علاقة مباشرة وسببية بين هذين الأمرين (Hinchliffe, 2004) [23].

21 – وفقاً للوثيقة World Bank (2005b)، في آذار/مارس 2005 وصل خمسة عشر بلداً إلى «نقطة الإتمام» الخاصة بكل منها وسبعة وعشرون بلداً إلى «نقطة القرار» الخاصة بكل منها، وهي النقطة التي يتلقى عندها البلد المعني تخفيضاً مؤقتاً لديونه.

22 – وتقدر زيادة الانفاق في ميدان الحد من الفقر لدى عشرين من البلدان الفقيرة المثقلة بالديون بما يساوي 2.3 مليار دولار أمريكي في الفترة بين 1999 و2003. وتحجب هذه الأرقام الكلية تغيرات كبيرة حصلت بين البلدان وعلى مر السنين. وقد أبدى ثلاثة عشر بلداً زيادة ملحوظة في مستوى النفقات المتعلقة بالفقر بينما كان هناك انخفاض في هذا المستوى في تشاد، وغانا، وساوتومي وبرنسيبي، وزامبيا (IMF/IDA, 2003, 2004, cited in Hinchliffe, 2004).

23 – بالنسبة لاختيار البلدان الأفريقية الفقيرة المثقلة بالديون، في الفترة من 1998 إلى 2002، ارتفعت نسبة الناتج المحلي الإجمالي المخصصة للتعليم بانتظام من 3.0 % إلى 4.2 % (معدل وسطي لتسعة عشر بلداً) وارتفعت حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي من 12.8 % إلى 15.5 % (معدل وسطي لواحد وعشرين بلداً). ويدل ذلك على أنه في الفترة منذ الإصلاح المتعلق بمبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون لعام 1999، ازدادت النفقات الخاصة بالتعليم والصحة في معظم البلدان الأفريقية من HIPC على نحو أسرع من ازدياد مجموع الإنفاق الحكومي ومجموع النشاط الاقتصادي (Hinchliffe, 2004, P. 16).

ويمكن أن تظهر فوائد أخرى لتخفيف الديون في نتائج العمليات المتعلقة بهذه السياسة. ويبين الشكل 4.6 المؤشرات المتعلقة بالتعليم (أو المحفزات) الموافق عليها لإتمام مبادرة HIPC في أربعة بلدان تنتمي إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويجري التركيز بوضوح على التعليم الابتدائي. وإذا تم الوفاء بهذه التعهدات فمن المتوقع أن تؤدي عملية HIPC إلى زيادة الموارد التي ستصبح متاحة لصالح التعليم الأساسي.

غير أن بعض المحللين يتساءلون عن مدى فعالية مبادرة HIPC المعززة لتخفيف الديون في زيادة الموارد المالية لصالح أكثر البلدان احتياجاً (Killick, 2004)، ويشيرون إلى أنه، على الرغم من مراعاة مبدأ المعونة التي ستضاف إلى المعونة الموجودة والمخطط لها، فإن التخفيف المتزايد للديون أدى في الواقع إلى انخفاض في صافي التحويلات[24]. كما يلاحظ هؤلاء المحللون أن استمرار عملية تخفيف الديون لعدة سنوات مع ارتفاع النفقات الحكومية في القطاع الاجتماعي من المرجح أن تؤدي إلى بعض الخسارة[25].

وهناك نهوج أخرى في ميدان تخفيف الديون والتعليم أكثر مباشرة، إذ تشجع بعض حكومات أمريكا اللاتينية بنشاط على مقايضة الديون بالتعليم[26]. وتقدم الأرجنتين مثالاً مهما وحديثاً على ذلك (الإطار 4.1).

الجدول 4.6: محفزات نقطة الإتمام الخاصة بمبادرة HIPC لصالح التعليم في أربعة بلدان أفريقية فقيرة مثقلة بالديون

بنين	• وضع برنامج إنفاق متوسط الأجل لزيادة الموارد لصالح التعليم الأساسي. • إلغاء الرسوم المدرسية، وتوفير منح للمدارس لتعويض نقصان الدخل. • توفير منح للمدارس في المجتمعات المحلية لتوظيف المدرسين. • إلغاء الرسوب في الصف الأول.
بوركينا فاسو	• اعتماد وقبول تدابير التنظيم والميزانية الخاصة بإصلاح الخدمة المدنية لعام 1998. • إلغاء الربط بين معاهد تدريب المدرسين والتوظيف في الخدمة المدنية. • وضع فئات جديدة من المدرسين للتوظيف المحلي. • تعزيز الرابط بين النهوض بالمدرسة وإعادة الصفوف.
ملاوي	• تحديد الهدف فيما يتعلق بحصة التعليم من إجمالي الميزانية المتكررة. • تحديد الهدف فيما يتعلق بعدد المدرسين الذين ينبغي تدريبهم وكذلك الذين ينبغي تدريبهم أثناء الخدمة. • إعادة تخصيص اعتمادات الإقامة الداخلية بحيث يستفاد منها في مواد التعليم/التعلم. • ينبغي أن يرسل المزودون الكتب المدرسية المقدمة من المانحين إلى المدارس مباشرة.
رواندا	• تحديد الهدف فيما يتعلق بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي. • تشغيل ستة معاهد لتدريب المدرسين. • وضع إطار لمشاركة المجتمع المحلي في المدارس الابتدائية والثانوية. • إعداد وتنفيذ برنامج لبناء القدرات من أجل إدارة التعليم.

المصدر: Hinchliffe (2004).

الإطار 4.1 مقايضة الديون بالتعليم في الأرجنتين

عند منعطف القرن الماضي، مرت الأرجنتين بأزمة اقتصادية كبيرة، انخفض فيها دخل الفرد إلى 20%، وارتفع التضخم وهبط سعر البيزو مقابل الدولار، وأصيب النظام المصرفي بالشلل، وتخلفت الحكومة عن تسديد ديونها. فكانت النتيجة انهيار النظام الاجتماعي. وفي عام 2003، كان إجمالي النفقات الحكومية على التعليم يساوي ثلثي المستوى الذي وصلت إليه في عام 1998.

وكانت من نتائج هذه الأزمة أن بدأت الأرجنتين تدرس فكرة إلغاء الديون المستحقة عليها لصالح الجهات المانحة الدولية مقابل تعهدها بحشد موارد إضافية محلية لصالح التعليم. وفي عام 2004، عبرت إسبانيا عن دعمها لهذه الفكرة وصرحت عن نيتها بالشروع في استبدال ديونها بدعم للتنمية الاجتماعية والتعليم الابتدائي بوجه خاص. وأدرجت بعد ذلك هذه السياسة في السياسة الإسبانية في ميدان التنمية للفترة 2005–2008.(أ)

وتمثلت إحدى التطبيقات المبكرة لهذه السياسة في عام 2005 في إبرام اتفاق تحول الحكومة الأرجنتينية بموجبه 100 مليون دولار أمريكي إلى حساب خاص ومحمي للتعليم مقابل مدفوعاتها المستحقة لصالح إسبانيا.(ب)

وسينفق هذا المبلغ خلال أربع سنوات على برنامجين حاليين للمنح الدراسية: البرنامج الوطني للمنح الطلابية والبرنامج الوطني للالتحاق بالمدرسة. وسيجري استخدام هذه الأموال لمساعدة 215 000 طالب في ثلاث من المناطق الأكثر فقراً في الأرجنتين (الشمالية الشرقية والشمالية الغربية وضواحي بوينوس آيرس) لسد الفجوة الحاصلة بسبب انخفاض التعليم الثانوي، وذلك عن طريق تحويل نقدي بقيمة 400 بيزو (ما يعادل 140 دولاراً أمريكياً حسب سعر الصرف لشهر آب/أغسطس 2005) إلى كل طالب سنوياً ولمدة ثلاث سنوات، وستدفع هذه الأموال مباشرة للعائلات.

ومقارنة بإجمالي ديون الأرجنتين (يبلغ دينها لإسبانيا وحدها 1.3 مليار دولار أمريكي) وبميزانيتها الوطنية للتعليم الأساسي (3.3 مليار دولار) يبدو مبلغ 100 مليون دولار مبلغاً صغيرا، ولكن عند مقارنته بإجمالي العناصر الخارجة عن المرتبات لميزانية التعليم فإنه ليس مبلغا بسيطا.

وتقول وزارة التربية والثقافة في الأرجنتين إنه على الرغم من أن مقايضة الديون ليس هو الحل للمشكلات المتعلقة بتمويل التعليم ولكنها وسيلة سليمة لتأمين الموارد من أجل تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة.

ملاحظات:
(أ) وافقت كذلك إسبانيا على مقايضة دين يبلغ 50 مليون دولار لصالح التعليم والصحة في الاكوادور.
(ب) وفقاً لقواعد نادي باريس، يتعلق هذا الاتفاق بامتلاك البلد المدين لبرنامج ملائم يوافق عليه صندوق النقد الدولي (IMF). وإلى الآن، لم يوافق بعد صندوق النقد الدولي على إعادة هيكلة ديون الأرجنتين.

المصدر: Agio (2005).

24 – وجدت دراسة أجرتها إدارة تقييم العمليات التابعة للبنك الدولي (2003, cited in Killick, 2004, and Hinchfille, 2004) تراجعاً كبيراً في صافي التحويلات في الفترة من 1995 إلى 1997، وزيادة في عام 1999، وهبوطاً في عام 2000 إلى مستوى 1997. غير أنه ووفقاً لصندوق النقد الدولي والمؤسسة الدولية للتنمية IMF/IDA , (2003, 2004, cited in Hinchfille, 2004) فإن المجموعات الكلية للقروض والهبات والديون المخففة في سبعة وعشرين من البلدان الفقيرة المثقلة بالديون قد ارتفعت من 8 مليار دولار أمريكي في عام 1997 إلى زهاء 12 ملياراً في عام 2002. ويدل ذلك على عدم وجود أثر عكسي لتخفيف الديون على إجمالي تدفقات المعونة.

25 – ويتساءل Killick (2004) عن المنطق من وراء تحويل الموارد الحكومية إلى القطاع الاجتماعي على الاستثمار في التنمية الاقتصادية وهو أمر لن يحل المشكلات الأساسية للفقر.

26 – إن مقايضة الديون أو المسمى أحياناً بصرف الديون أو تبديله، تعني تبديلاً طوعياً، من جانب الدائن إزاء المدين، للدين بالنقود أو بأصل آخر أو بمستحقات جديدة وفقاً لشروط دفع مختلفة (Moye, 2001). وبينما في البداية جرى التركيز على مقايضة الدين التجاري، استخدمت هذه الآلية فيما بعد لتمويل حماية الطبيعة وبرامج التنمية. وقد أدت المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة دوراً هاماً في تشجيع وتنفيذ عملية مقايضة الديون لصالح التنمية في التسعينات.

المعونة الطويلة الأجل والقابلة للاستشراف أمر أساسي

وعلى الرغم من أن بيانات المعونة المقدمة للتعليم تطرح بعض الإشكاليات، فإنها تتيح استخلاص بعض الاستنتاجات العامة والواسعة النطاق (الجدول 4.7). ففي فترة ما بين 1999 و2003، الفاصلة بين المنتدى العالمي للتربية وقمة الألفية، بلغ متوسط إجمالي المعونة المقدمة للتعليم 5.5 مليار دولار أمريكي، خُصص منها 1.5 مليار دولار للتعليم الأساسي. وكانت الأرقام المسجلة لعام 2003 والمتعلقة بالتعليم والتعليم الأساسي على حد سواء أعلى في كلتا الفئتين (6.3 مليار دولار و2.1 مليار دولار على التوالي)، فدلت بالتالي على ميل كامن كبير إلى الارتفاع.

لا تزال هناك فجوة واسعة في التمويل الخارجي للتعليم للجميع

وبالإضافة إلى ذلك، وللأسباب المذكورة أعلاه، لم تشمل هذه الأرقام المعونة المقدمة للتعليم من خلال دعم الميزانية ولا فئة «التعليم، دون تحديد المستوى» وهما فئتان كانتا في طور توسعي. وكذلك لم يشمل الجدول 4.7 الجهات المانحة الثنائية من خارج لجنة المساعدة الإنمائية DAC ولا القروض غير الميسرة المقدمة من الوكالات المانحة المتعددة الأطراف والتدفقات الخاصة والمعونة المقدمة للتعليم في القطاعات الأخرى. وإذا أضيفت تقديرات مبادرة المسار السريع الواردة أعلاه بشأن دعم الميزانية إلى المجموع الكلي في الجدول 4.7، فسيرتفع إجمالي المعونة المقدمة للتعليم في عام 2003 إلى ما يقارب 800 مليون دولار أمريكي. وإن خُصص نصف هذا المبلغ للتعليم الأساسي وكذلك إن خصص إجمالي معونة «التعليم، دون تحديد المستوى» التي تقدمها الجهات المانحة الثنائية المنتمية إلى لجنة المساعدة الإنمائية DAC (بالاستناد إلى المتوسطات المسجلة في الفترة 1999–2003) لصالح التعليم الأساسي – كما اقترحت أمانة مبادرة المسار السريع – فسيحظى التعليم الأساسي بعلاوة تبلغ 1.2 مليار دولار في عام 2003، بحيث يصل المبلغ الإجمالي إلى ما يقارب 3.3 مليار دولار. ولكن ينبغي تناول هذه الأرقام بكثير من الحذر للأسباب المذكور سابقاً.

وبغض النظر عن ارتفاع أو انخفاض التقييمات، لا تزال هناك فجوة واسعة في التمويل الخارجي للتعليم للجميع. وفي عام 2002، قدر هذا التقرير أن هناك حاجة إلى 7 مليارات دولار سنويا لتحقيق الأهداف المتعلقة بتعميم التعليم الابتدائي (UPE) والمساواة بين الجنسين. ويتطلب ذلك مبلغاً إضافياً سنوياً يبلغ 5.6 مليار دولار أمريكي يضاف إلى أعلى المستويات التي وصلت إليها المعونة في بداية هذا العقد. وبالتالي، حتى الأرقام المرتفعة للتعليم الأساسي في عام 2003 لا تزال أقل بكثير من الاحتياجات المقدرة لتحقيق هدفين من أهداف التعليم للجميع، باستثناء محو أمية الكبار والأهداف الأخرى للتعليم (UNESCO, 2002b).

وليست المعونة عصا سحرية تستطيع تحقيق أهداف التعليم للجميع وإنما الحل يكمن في الموارد المحلية . غير أن المعونة تبقى مهمة، ومنذ منتدى داكار، كان هناك ترحيب بزيادة التعهدات لصالح التعليم الأساسي. وكما أن الطريق مازالت طويلة للوفاء الكامل بالتعهدات ولتمكّن البلدان المحتاجة من الاعتماد على تدفق للمعونة يكون قابلاً للاستشراف حتى تضمن دفع التكاليف الضرورية المتكررة المترتبة عليها (Sperling and Blau, 2005).

ويعتبر هذا الأمر مهماً بوجه خاص في البلدان الأفريقية التي ليست لديها عائدات ضريبية كافية لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي وتوفير تمويل حكومي للتعليم الثانوي وإحراز أهداف التعليم للجميع، وكذلك لخلق سوق عمل معاصرة لتوظيف خريجي المدارس. ويشكل انخفاض المهارات الأساسية عائقاً أمام النمو الاقتصادي، كما يحد النمو المنخفض من فرص التمويل لتحسين مستوى المهارات ومن الفرص السياسية لإجراء الإصلاحات اللازمة لتحقيق التعليم للجميع (Fredriksen, 2005a). وفي مثل هذه الظروف، يمكن للمعونة مساعدة الحكومات في اتخاذ قرارات بشأن إصلاح القطاعات ذات الحساسية السياسية طالما كانت قابلة للاستشراف، لأجل طويل، ويمكن كذلك استخدام هذه المعونة لدفع التكاليف المتكررة. وتشمل هذه القرارات:

- إلغاء الرسوم المدرسية: تمّكن المعونة الحكومات من تمويل عملية الانتقال إلى التعليم الابتدائي المجاني الذي يشكل حلاً لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي.
- مفاضلات الميزانية: يمكن للمعونة (المقترنة بسياسة حوار بشأن الحد من الفقر) أن تتيح للحكومات أن تعد ميزانية حكيمة تسمح لها بتقديم مخصصات تكون أكثر إنصافاً ولاسيما في المناطق الريفية.
- مرتبات المعلمين: يمكن للمعونة تحقيق مطالب نقابات المدرسين بزيادة المرتبات التي شهدت انخفاضاً في الدخل الحقيقي خلال الثلاثين سنة الماضية (UNESCO, 2004a)، كما تمكن هذه المعونة الحكومات من توظيف معلمين جدد هي في أمس الحاجة إليهم. وفي المناطق التي يتم فيها توظيف معلمين جدد بمرتبات أدنى من مستوى مرتبات الخدمة المدنية، يمكن للمعونة تمويل التأهيل المهني لهؤلاء المعلمين الجدد الذين يكونون عادة غير مؤهلين.
- التعليم الثانوي والتعليم العالي: يمكن للمعونة أن تيسر توسيع وتمويل التعليم الثانوي والخدمات التي لا تضر بتمويل التعليم الأساسي. (وبالطبع ستبقى السياسات

الجدول 4.7: إجمالي المساعدة الإنمائية المقدمة للتعليم والتعليم الأساسي، المتوسطات السنوية لخمسة أعوام لفترة 1999–2003 ولعام 2003 (مليارات الدولارات بالسعر الثابت لعام 2002)

	متوسط فترة 1999–2003		2003	
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم	التعليم الأساسي
الجهات المانحة الثنائية (بلدان DAC)	4.22	0.91	4.65	1.16
الجهات المانحة المتعددة الأطراف الرئيسية	1.31	0.59	1.66	0.94
مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية	**5.53**	**1.50**	**6.31**	**2.10**

ملاحظة: الجهات المانحة المتعددة الأطراف هي الجهات الواردة في الجدول 4.5.
المصدر: الملحق الخاص ببيانات المعونة، الجدولان 1.1 و 2.

المتعلقة بالقضايا الرئيسية. هل سيكون الحصول على المعونة مفتوحاً أم انتقائياً ؟ وهل سيُدعم الطلاب أم سيطالبون بدفع الرسوم والأعباء؟)[27]

وتشير بعض الآراء في بعض الأوساط إلى أنه لا ينبغي زيادة المعونة لأن القدرة الاستيعابية للبلدان محدودة أو لأن المعونة تستخدم استخداما سيئا من خلال ممارسات فساد. ومن الواضح أن تقديم معونات إضافية لا معنى له في المناطق التي يسودها الفساد. ولكن منع الإعانة بحجة أن القدرة الاستيعابية ضعيفة لا يسهم أبداً في إيجاد حلول طويلة الأجل، إذ إن المعونة الطويلة الأجل المتوقعة، التي تسمح بدفع التكاليف المتكررة، تتيح للحكومات تنفيذ سياسة تغيير جوهرية لصالح التعليم للجميع وإلا لن يكون بوسعها التحمل. وتتناول الأسئلة المتعلقة بالقدرة الاستيعابية بحد ذاتها نوعية المعونة وتنسيقها ومدى مساهمتها في بناء القدرات، ولا تستهدف تأجيل المساعدة أو منعها. وسيبدأ هذا الفصل في دراسة هذه القضايا.

فرص تحسين التنسيق الدولي في ميدان التعليم للجميع

هناك حاجة إلى المزيد من المعونة المقدمة للتعليم الأساسي. والزيادات التي طرأت مؤخرا ولاسيما فيما يتعلق بالمعونة التي تقدمها الجهات المانحة الثنائية، هي زيادات واعدة ولكنها غير كافية. وبما أن قدرة الكثير من الوكالات الثنائية على زيادة حجم مساعدتها بفعالية لا تزال محدودة، فإنه ينبغي إيلاء اهتمام أكبر لما يلي:

- تنسيق أفضل للمعونة؛
- الاستخدام الفعال للطرائق المتعددة الأطراف ولاسيما مبادرة المسار السريع،
- تعزيز الشراكات الصامتة؛
- تحسين المساعدة التقنية؛
- تعزيز دور اليونسكو؛

ويجري تناول هذه الموضوعات الرئيسية في هذا القسم.

الحاجة إلى تنسيق المعونة المقدمة للتعليم

يقدم هذا التقرير حججاً قوية تبين أنه ينبغي للجهود المبذولة لتحسين التنسيق الدولي في ميدان التعليم للجميع أن تكون مدرجة ضمن نطاق دولي أوسع لتعزيز فعالية المعونة. إن عمل لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC والذي حقق تقدماً ملحوظاً مع إعلان باريس بشأن فعالية المعونة. (OECD-DAC, 2005e)، مهم في هذا السياق.[28] وقد جرت صياغة الإعلان لتعزيز المساءلة المتبادلة بين حكومات البلدان النامية والجهات المانحة لدعم الحصول على سياسات إنمائية وطنية، والقيام بتنسيق أفضل لممارسات المانحين والتركيز بشكل كبير على الإدارة الرامية إلى تحقيق النتائج. وقد جرى تطوير مؤشرات التقدم المحرز والممارسة الجيدة وتحديد الأهداف لعام 2010 كي تعتمدها الأمم المتحدة في جلستها الخاصة حول الأهداف الإنمائية للألفية في أيلول/سبتمبر 2005.[29]

يتمتع هذا العمل بأهمية مباشرة لتحقيق التعليم للجميع. والتعليم عنصر هام من عناصر المساعدة الإنمائية الرسمية، وينبغي أن يكون نشاط المعونة في القطاع التعليمي مدرجاً ضمن نطاق أوسع للمعونة الإنمائية. وكانت مبادرة المسار السريع نشيطة في هذا الصدد وكان لها دور ريادي في الإطار التوجيهي للجهات المانحة (DIF) لصالح التعليم (مجموعة عمل مبادرة المسار السريع، FTI Harmonization Working Group, 2005).[30] وقد أعد الإطار التوجيهي للجهات المانحة (DIF) لمساعدة المانحين على الوفاء بتعهداتهم بحيث يكون حجم المعونة المقدمة للتعليم أكبر وأفضل تنسيقاً، ولكي تساعدها في قياس مستويات التنسيق (على الصعيدين الوطني والدولي) وكذلك لتعزيز قطاع الحوار والممارسة الجيدة داخل هذه البلدان. وأكد استخدام الإطار التوجيهي للجهات المانحة (DIF) – في برامج رائدة في عام 2004 في بوركينا فاسو وإثيوبيا وموزمبيق والنيجر – أن المواءمة مع سياسة الأولويات، والميزانية التي يجري إدارتها وتنفيذها على نحو جيد، وبناء قدرات قيادة البلد والمدفوعات المستندة إلى الأداء، تشكل كلها أساساً لرصد التنسيق. وحدد البرنامج الرائد أيضاً مقدار الحاجة إلى مؤشر لقياس مستوى تنسيق الحوار بين دراسات استراتيجية الحد من الفقر (PRSP) وخطط التنمية والتعليم،[31] كما اقترح أنه ينبغي أن يكون الإطار التوجيهي للجهات المانحة مرناً وخاصاً بالبلد المعني. (FTI Harmonization Working Group, 2004) وهناك في الوقت نفسه زيادة في مواءمة المسار السريع مع عمل لجنة المساعدة الإنمائية في ميدان التنسيق، وهذا تطور يحظى بالترحيب.[32]

ينبغي أن يكون نشاط المعونة في القطاع التعليمي مدرجاً ضمن نطاق أوسع للمعونة الإنمائية

27 – وينعكس الاهتمام المتزايد بالتعليم الثانوي في تقرير استراتيجي صادر عن البنك الدولي يحمل عنوان «توسيع الفرص المتاحة وبناء الكفاءات: أجندة جديدة للتعليم الثانوي» Expanding Opportunities and Building Competencies: A New (Agenda for Secondary Education) (World Bank, 2005d). انظر أيضا: Lewin and Caillods (2001).

28 – اعتمد أكثر من مئة بلد إعلان باريس. وشارك في المنتدى عشرون منظمة بما فيها مبادرة المسار السريع الخاص بالتعليم للجميع ومجموعة الأمم المتحدة الإنمائية. استند الإعلان إلى المؤتمر الدولي لتمويل التنمية (United Nations, 2002a) وإعلان روما بشأن التنسيق (Aid Harmonization and Alignment 2003) والطاولة المستديرة الثانية بشأن الإدارة المستندة إلى النتائج التي عقدت في مراكش عام 2004.

29 – مشروع مؤشرات التقدم المحرز والملاحظات المنهجية المرتبطة بها موجودة في ذيل إعلان باريس بشأن فعالية المعونة (OECD-DAC, 2005e) وجرى تطوير مؤشرات أساسية وتحديد عملية الرصد (انظر DAC Working Party on Aid Effectiveness and Donor Practice, http://www.oecd.org/dac/effectiveness).

30 – استندت أعمال مبادرة المسار السريع إلى الأعمال السابقة التي قامت بها المفوضية الأوروبية والدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي (European Commission, 2003).

31 – درست الوكالة النرويجية للتعاون من أجل التنمية NORAD، في استعراض عام بشأن النهوج المختلفة التي تتبعها الجهات المانحة للفصل بين قطاع الدعم وقطاع الحوار، وهو أمر يتزايد الجدل بشأنه في عدد من الوكالات (NORAD, 2004).

32 – توصلت اللجنة التقنية لمبادرة المسار السريع FTI إلى ما يلي: (أ) ينبغي أن تعمل FTI بتعاون وثيق مع DAC Working Party on Aid Effectiveness؛ (باء) ينبغي أن تكون مؤشرات الإطار التوجيهي للجهات المانحة مواءمة مع المؤشرات المتفق عليها في إعلان باريس؛ (ج) ينبغي أن يتم إعداد تقرير عن الدروس المستخلصة من التنسيق على الصعيد القطري؛ (د) في المستقبل، ينبغي أن يكون التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وسيلة لإعداد تقارير تفصيلية عن التقدم الذي تحققه الجهات المانحة والتنسيق. والمناقشات جارية مع أمانة مبادرة المسار السريع من أجل إعطاء دفعة لهذا المقترح الأخير وذلك من خلال إيلائها أهمية خاصة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007.

تحقيق أكبر قدر من الفعالية في مبادرة المسار السريع

يعكس أداء مبادرة المسار السريع في مراقبة مستوى فعالية المساعدات دورها البارز في تعزيز الحوار بشأن السياسات العامة واستحداث إجراءات تقنية لمجموعة من القضايا التربوية، فيما يتجاوز أهدافها الأولية المتمثلة في تعبئة الموارد من أجل تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي (الإطار 4.2). وكانت مبادرة المسار السريع محط اهتمام ودعم متزايدين ضمن مشروع الألفية في عام 2005 (2005c)، ولجنة التنمية المشتركة بين البنك الدولي وصندوق النقد الدولي (IMF/World Bank, 2005)، واللجنة المعنية بأفريقيا (2005) وقمة مجموعة البلدان الصناعية الثمانية (G8) التي ورد في بيانها الصادر في غلينيغلز ما يلي: «إننا نهدف إلى تمكين كل بلد معتمد في مبادرة المسار السريع من تطوير قدراته وامتلاك الموارد الضرورية لتنفيذ استراتيجياته التربوية المستدامة (G8 Gleneagles, 2005). كما أن الجهات الحكومية المانحة على المستوى الفردي أدلت بتصريحات لافتة دعماً لهذه المبادرة.[33]

وعلى الرغم من أن هذه المواقف الداعمة منحت مبادرة المسار السريع موقعاً مميزاً في عملية تنسيق التعليم للجميع، بيد أنها لم تؤدّ حتى الآن إلى زيادة هامة في حجم المساعدات المخصصة للتعليم الأساسي. وبدءاً من آذار/مارس 2005، تم التعهد بتقديم

الإطار 4.2 مبادرة المسار السريع – إنشاء اتفاق دولي

تشكل مبادرة المسار السريع في مجال التعليم للجميع شراكة عالمية بين البلدان النامية والبلدان المتقدمة ووكالات التمويل والمساعدة التقنية. وقد أنشئت بمبادرة من لجنة التنمية المشتركة بين البنك الدولي وصندوق النقد الدولي في عام 2002 لتسريع وتيرة التقدم نحو تعميم إتمام التعليم الابتدائي الجيد بحلول عام 2015، وهي تمثل استجابة مباشرة للوعد المقطوع في داكار الذي مفاده «أن نقص الموارد لن يثني أيا من البلدان الملتزمة جدياً بالتعليم للجميع عن تحقيق هذا الهدف (UNESCO, 2000b).

وقد صممت مبادرة المسار السريع على شكل اتفاق مماثل للاتفاق المبرم في مؤتمر الأمم المتحدة بشأن تمويل التنمية (United Nations, 2002a) الذي يلزم الحكومات باعتماد إصلاحات على مستوى المؤسسات والسياسات العامة، ويخضعها للمساءلة عن النتائج المحرزة، التي تحدد تبعا لها إمكانية تلقي هذه الحكومات للمساعدات الخارجية الإضافية وتحسين التنسيق دعماً لخططها الإنمائية. وتسعى مبادرة المسار السريع أيضا إلى التأثير على سلوك الوكالات والبلدان الشريكة بالوسائل التالية:

- ينبغي للوكالات أن تقوم بما يلي: (أ) زيادة الدعم على نحو يمكن التنبؤ به؛ (ب) تكييف دعمها وفقا للأولويات الإنمائية القطرية؛ (جـ) تنسيق الدعم بشأن خطة تعليمية واحدة؛ (د) توحيد الإجراءات قدر الإمكان.
- ينبغي للبلدان الشريكة: (أ) وضع برامج سليمة لقطاع التعليم من خلال مشاورات واسعة النطاق؛ (ب) إثبات النتائج على قاعدة مؤشرات رئيسية للأداء؛ و(جـ) ممارسة دور قيادي في إعداد البرامج وتنفيذها، وتنسيق الذي تقدمه الوكالات التقنية ووكالات التمويل.

يفوق عدد شركاء التنمية في إطار مبادرة المسار السريع 30 من الوكالات الثنائية ومتعددة الأطراف والبنوك الإنمائية الإقليمية التي تضطلع بأدوار مختلفة. وتتحمل التزامات متفاوتة فيما يخص مستوى التمويل والتأثير النسبي في إعداد جدول أعمال مبادرة المسار السريع وإدارتها.

وباتت مبادرة المسار السريع مفتوحة أمام جميع البلدان ذات الدخل المنخفض (المؤهلة لتلقي مساعدات المؤسسة الدولية للتنمية IDA) التي تلاقي استراتيجيتها للحد من الفقر وخطة قطاعها التربوي التأييد والدعم على المستوى القطري من خلال عملية بقيادة وكالة تنسيق متفق عليها. ويجب أن تخضع عملية الدعم لإجراءات تقييمية تبعاً للخطوط التوجيهية التي تم إقرارها في عام 2005. وتشجع هذه الخطوط الحوار بشأن المسائل الأساسية للسياسة العامة على مستوى البلد نفسه، بما يشمل البيانات، والمعارف، والتمويل، والثغرات القائمة على صعيد القدرات، والملكية، والاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في مجال التعليم. وتندرج في صلب عملية التقييم هذه سبعة معايير مرجعية للسياسة العامة ينبغي تطبيقها بمرونة، بعيداً عن الأساليب الصارمة، وعلى نحو يتناسب مع ظروف البلد المعني.

وتخضع مبادرة المسار السريع لاجتماعات الشراكة السنوية بحضور ممثلين عن الوكالات والبلدان والمنظمات غير الحكومية التي تتولى تحديد التوجه الاستراتيجي للمبادرة. ويجري النظر في عملية التنفيذ الجارية للمبادرة خلال اجتماعات الوكالات التقنية التي تدعمها أفرقة عمل مشتركة بين عدة وكالات تعنى بموضوع توحيد السياسات ومسائل التمويل والاتصالات. وتدعم لجنة توجيهية اجتماعات الشراكة والاجتماعات التقنية، ويتألف أعضاؤها من البنك الدولي واليونسكو وشريكين في رئاستها من البلدان المانحة (وأحدهما من بلد غير عضو في مجموعة البلدان الصناعية الثمانية – G8) والرئيس المشارك الأخير المنتهية ولايته. وتتولى الأعمال اليومية أمانة مبادرة المسار السريع التي يوجد مقرها في البنك الدولي في واشنطن. ومنذ صدور التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في العام الماضي، عقد اجتماع شراكة واحد نظم بالتزامن مع اجتماع الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع في برازيليا (تشرين الثاني/نوفمبر 2004) واجتماعان تقنيان (برازيليا، تشرين الثاني/نوفمبر 2004 ولندن، آذار/مارس 2005). وسيعقد اجتماع الشراكة المقبل بالتزامن مع اجتماع الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع (بكين، تشرين الثاني/نوفمبر 2005).

المصدر: موقع الويب لمبادرة المسار السريع
http://www.worldbank.org/education/efafti

تتوقع البلدان النامية أن توفر لها مبادرة المسار السريع موارد جديدة

33 – على سبيل المثال، ذكرت عن إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة أن مبادرة المسار السريع تشكل وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في مجال التعليم، وتؤسس نهوجاً جديدة تماماً فيما يخص التمويل من الجهات المانحة. ومن شأن هذه النهوج تلبية الحاجة إلى القدرة على التنبؤ وإلى الشفافية وتأمين القيادة على المستوى القطري (IMF/World Bank, 2005).

ما يعادل 292 مليون دولار أمريكي للصندوق الحفاز لمبادرة المسار السريع لفترة الأعوام 2003–2007 (الإطار 4.3);[34] كما أن صندوق تنمية برامج التعليم تلقى 6 ملايين دولار أمريكي للفترة 2005–2007. ولا شك أن هذا المستوى المتدني نسبياً من التمويل يحدّ جدياً من إمكانات معالجة عجز تمويل مبادرة التعليم للجميع. لكن من المهم الإشارة إلى أن مبادرة المسار السريع قد تسهم في تخصيص أموال إضافية للتعليم الأساسي من جانب الوكالات الفردية (انظر الإطار 4.4 فيما يخص، فرنسا وهولندا).

وكان للخطوط التوجيهية لمبادرة المسار السريع وعمليات التخطيط المقترحة بعض التأثير على الخطط القطاعية في موزمبيق واليمن (أنظر الإطار 4.5 والإطار 4.6)، اللتين تلقتا موارد من الصندوق الحفاز لمبادرة المسار السريع. بيد أن البلدان النامية بوجه عام تظل تتوقع أن تشكل مبادرة المسار السريع قناة أساسية لتوفير موارد جديدة وإضافية. لكن هذا الأمر لم يتحقق حتى الآن. وقد أعربت بوركينا فاسو عن قلقها خلال اجتماع الشراكة لمبادرة المسار السريع في عام 2004 حيال عدم استقطاب مبادرة المسار السريع للتمويل الإضافي الذي من شأنه إحداث التغيير المطلوب لتنفيذ خطتها الوطنية. كما أن إثيوبيا رأت أن عملية الالتزام بعملية المسار السريع تنطوي على إشكالية، في حين أن باكستان شعرت بالإقصاء (Fast Track Initiaive, 2004).

وإذا كانت قدرة مبادرة المسار السريع على تعبئة موارد إضافية هامة لا تزال غير مضمونة، فإن دورها في تعزيز التنسيق ما بين الجهات المانحة على المستوى الدولي أصبح أكثر أهمية إلى حد بعيد. وبات من الواضح أنها تشكل الآلية الرئيسية لتنسيق مساعدات الجهات المانحة للتعليم على الصعيد الدولي لصالح البلدان ذات الدخل المحدود. ويجري حالياً الاضطلاع بعمل تقني مشترك، ذي قيمة كبيرة، ولو بتكاليف مرتفعة نسبياً، وذلك من أجل ما يلي:

- مساعدة البلدان، من خلال صندوق تنمية برامج التعليم التابع لمبادرة المسار السريع، على الانتفاع بالمساعدة التقنية ووضع خطط معقولة لقطاع التعليم، بما يسهل اجتذاب معونات إضافية[35]؛
- وضع معايير مرجعية لتوجيه العملية التي يتم من خلالها دعم انضمام البلدان ذات الدخل المحدود إلى سياق مبادرة المسار السريع (FTI Secretariat, 2005b)؛
- الإحاطة جيداً بإجراءات التمويل، بما يشمل دعم الميزانية، والاضطلاع بالعمل التقني اللازم لوضع تقديرات لتكاليف الأهداف الإنمائية للألفية[36] في مجال التعليم، وتحليل البيانات المتعلقة بالمعونة بهدف التوصل إلى فهم أفضل لطبيعة وتوجهات المعونة المقدمة للتعليم.
- تحليل وضع البلدان ذات الدخل المحدود التي تواجه ظروفا صعبة، مع الاعتراف بالحاجة لإيلاء اهتمام أكبر لتحليل العناصر المتعلقة بقضايا الجنسين وسرعة الاستجابة وفيروس/مرض الإيدز (السيدا) وجودة التعليم.

وبدأ توسع مبادرة المسار السريع في هذه الاتجاهات يستجيب للشواغل التي كانت قد أثارتها بشأن تجاهله للبلدان غير القادرة على الوفاء بالمعايير المحددة لأهلية الانضمام إلى مبادرة المسار السريع، واتخاذها موقفاً محدوداً بشأن تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي، وعدم واقعيتها إزاء إمكانيات إصلاح السياسات العامة المحلية في العديد من البلدان، ولاسيما البلدان التي تواجه ظروفا صعبة وتعاني من حالات الطوارئ وفيروس/مرض الإيدز (السيدا) (UNESCO, 2002b,2003b).

لكن هذه التطورات الإيجابية على المستوى الدولي لا توازيها حتى الآن تطورات مماثلة على المستوى القطري. وثمة انتقادات (بعضها نظري) رُويت عن مستشارين تربويين يعملون لدى وكالات على مستوى البلدان ويضعون موضع الشك القيمة المضافة للمبادرة، من حيث التمويل الإضافي والحوار بين الوكالات والحكومات الوطنية بشأن السياسات المرتبطة بمبادرة المسار السريع (Fast Track Initiative, 2005b). وقد تكون هذه مشكلة تتعلق

الإطار 4.3 تعبئة الموارد وبناء القدرات من خلال مبادرة المسار السريع

يتم منح موارد الصندوق الحفاز* لمبادرة المسار السريع للبلدان المشمولة بهذه المبادرة في شكل مساعدة انتقالية لفترات تتراوح ما بين عام واحد وثلاثة أعوام. ومنذ حزيران/يونيو 2005، صُرف 35.5 مليون دولار أمريكي من المبلغ المخصص للفترة 2003–2004 بقيمة 45 مليون دولار، فضلاً عن 4 ملايين دولار من الأموال المخصصة لعام 2005 والتي تبلغ قيمتها 53 مليون دولار. وضمن المجموعة الأولى من البلدان المشمولة بمبادرة المسار السريع، تلقت أربعة بلدان (غيانا وموريتانيا ونيكاراغوا واليمن) مجمل الأموال المخصصة لها لعام 2004. وفي غامبيا وغيانا والنيجر، تكفي المساعدة التي يتم توفيرها لتغطية الاحتياجات التمويلية المحددة في إطار الخطط الوطنية لمبادرة المسار السريع. أما في موريتانيا ونيكاراغوا واليمن، فإن الفجوة التمويلية تظل قائمة حتى بعد تلقي مساعدة مبادرة المسار السريع. وبالنسبة إلى بلدان المجموعة الأولى التي لم تتلق بعد مساعدة مباشرة من الصندوق الحفاز – وهي موزمبيق وإثيوبيا وفيتنام – فإن الفجوات التمويلية تتراوح ما بين 100 و200 مليون دولار أمريكي. وثمة سؤال جوهري مطروح بقوة في هذا الصدد بالنسبة إلى مبادرة المسار السريع، وهو معرفة مدى قدرة الصندوق الحفاز على سد هذه الفجوات (أو بالأحرى واجبه في القيام بهذه المهمة)، بغض النظر عن مسألة المساعدة في تعبئة مبالغ إضافية من مصادر ثنائية ومتعددة الأطراف.

وبالإضافة إلى محدودية الموارد الإجمالية المتوافرة للصندوق الحفاز، فإنه واجه بعض التأخير بين تاريخ الإعلان عن التعهدات بالمساعدة، والتلقي الفعلي للأموال من الجهات المانحة، وتخصيص المبالغ للبلدان وصرفها لها. وحرصاً على اتخاذ القرارات الملائمة بشأن خيارات البلدان، تخصص الأموال مرة واحدة في السنة، مما يؤدي إلى صرفها بحكم الواقع في السنة التالية. ومن مجموع المبالغ التي جرى التعهد بتقديمها لعام 2005، والتي تساوي 80 مليون دولار أمريكي، فإن مجموع المساهمات الواردة حتى حزيران/يونيو 2005 كان يساوي 37.7 مليون دولار فقط. وتسعى مبادرة المسار السريع لاعتماد مبدأ صنع القرار السنوي الواحد بالنسبة إلى المبالغ المخصصة لعام 2006 إذا ما اتضح أن الطلب سيتجاوز حجم الأموال المتاحة، وذلك ضماناً للإنصاف في توزيع الأموال.

وتجري حالياً مناقشات بشأن وضع استراتيجية للخروج من الصندوق بعد ثلاثة أعوام من الالتزام. وهي تشمل الاعتبارات المرتبطة بتعبئة تمويل بديل للبلدان التي لم يتم سد فجوتها التمويلية، وإمكانية الحد من تقديم تمويل من الصندوق الحفاز للعام الثالث (Fast Track Initiative, 2005a).

* العنوان الإلكتروني للصندوق الحفاز لمبادرة المسار السريع:
http://www1.worldbank.org/education/efafti/catalytic_fund.asp

34 – منذ آذار/مارس 2005، أعلنت حكومة المملكة المتحدة أنها ستسهم بمبلغ إضافي مقداره 40 مليون جنيه إسترليني (زهاء 59 مليون يورو) لصالح مبادرة المسار السريع للفترة 2006–2007 و2008–2009 يخصص بشكل رئيسي للصندوق الحفاز. كما أعلنت هولندا أنها ستسهم بمبلغ إضافي مقداره 22.96 مليون دولار أمريكي للصندوق الحفاز.

35 – يتلقى صندوق تنمية برامج التعليم تمويلاً محدوداً من جانب عدد صغير من الوكالات، مع تعهدات من النرويج (عبر صندوق الودائع النرويجي للتعليم في المنطقة الأفريقية) والمملكة المتحدة بمبلغ 5.8 مليون دولار أمريكي في عام 2005 (FTI Secretariat, 2005a).

36 – يمكن الاطلاع على منتج فريق العمل المعني بالشؤون المالية التابع لمبادرة المسار السريع على العنوان التالي: http://www1.worldbank.org/education/efafti/finance_wg.asp

الإطار 4.4 دعم هولندا وفرنسا لمبادرة المسار السريع

التعهدات الهولندية لصالح التعليم الأساسي ومبادرة المسار السريع

في عام 2002، اعتمد البرلمان الهولندي اقتراحا بشأن التعليم الأساسي في البلدان النامية، ينص على أن «التعليم الجيد المتاح للجميع، من صبيان وفتيات، يشكل عنصراً حاسماً للحد من الفقر وتحقيق التنمية المستدامة على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، مما سيدفع بهولندا لإنفاق 15% من المساعدة الإنمائية الرسمية على التعليم الأساسي بحلول عام 2005».

وكان هذا الاقتراح حافزا لنمو الإنفاق على التعليم الأساسي الذي من المقرر أن يبلغ نسبة 15% بحلول عام 2007. وفيما كانت الميزانية المخصصة للتعليم الأساسي تبلغ 156 مليون يورو في عام 2000، فمن المرتقب أن ترتفع إلى 600 مليون يورو بحلول عام 2007، مع صرف 70% من مجموع الميزانية السنوية المخصصة للتعليم الأساسي، من خلال الدعم الثنائي، من أجل ما يلي:

- إصلاح التعليم في 16 بلداً شريكاً (270 مليون يورو)؛
- الصندوق الحفاز التابع لمبادرة المسار السريع (82 مليون يورو): تعترف هولندا بالحاجة إلى الحصول على دعم إضافي لصالح البلدان التي لا تظل تعاني من فجوة تمويلية بعد حصولها على التمويل قصير الأمد في إطار مبادرة المسار السريع. وتشجع هولندا على العمل لتحديد جهات مانحة جديدة، وزيادة حجم الدعم للشراكات الصامتة، وفتح نافذة ثانية للصندوق الحفاز الذي خصصت له بالفعل اعتمادا ماليا؛
- الشراكات الصامتة (56 مليون يورو)؛
- دعم الميزانية العامة لنفقات التعليم (49 مليون يورو).

التعهدات الفرنسية لصالح التعليم الأساسي ومبادرة المسار السريع

قامت فرنسا بإعادة هيكلة برنامج مساعداتها بما يتماشى والأهداف الإنمائية للألفية، وتعهدت بزيادة حجم مساعدتها الإنمائية الرسمية من 0.42% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2004 إلى 0.5% في عام 2007 و0.7% في عام 2012. وسيتضاعف حجم المساعدات المخصصة للتعليم الأساسي، والذي يبلغ حاليا 80 مليون يورو سنوياً، ليصل إلى 160 مليون يورو في عام 2007. ويتركز 90% من المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية على البلدان ذات الدخل المحدود في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وخصوصاً على البلدان الناطقة بالفرنسية.

وتدعم فرنسا شراكة مبادرة المسار السريع، بوصفها جزءاً من توافق آراء مونتيري، وذلك من خلال ما يلي: (أ) زيادة تمويلها للتعليم الأساسي؛ (ب) دعم الجهود الرامية إلى تحسين التنسيق وتوحيد الإجراءات في مجال المساعدة؛ (جـ) مساعدة البلدان المستفيدة في إعداد استراتيجيات قطاعية معقولة ومستدامة. ويجري حالياً توفير دعم تقني ومالي بقيمة 54 مليون يورو على مدى ثلاثة أعوام لبوركينا فاسو وموريتانيا والنيجر. وسيتواصل هذا الالتزام مع قيام مبادرة المسار السريع باعتماد دول جديدة. وسيتم توفير الأموال لدعم البرامج تحت رعاية مبادرة المسار السريع.

تقوم فرنسا حاليا بالتحول من دعم المشاريع إلى اعتماد نهج قطاعي وتشجيع دمج السياسات التربوية ضمن الاستراتيجيات الأوسع نطاقا للتنمية والحد من الفقر. بيد أن دعم المشاريع يبقى ضرورياً بالنسبة إلى البلدان التي تفتقر إلى سياسة قطاعية متناسقة ومستدامة. ومنذ عام 2002، قامت فرنسا بتقديم المعونة للبرامج في شكل «سلة تمويل» أو مساعدات للميزانية إلى موريتانيا (9.76 مليون يورو في عام 2002) وإلى جمهورية تنزانيا المتحدة (4.25 مليون يورو في عام 2004).

المصادر:
Netherlands Ministry of Foreign Affairs (2005) and Mantes (2005)

يتمثل السؤال في معرفة ما إذا كانت البلدان النامية تحصل على قيمة مضافة من مبادرة المسار السريع

بالتواصل داخل الوكالات، أو أنها تعكس بشكل رئيسي قلة الحاجة لمبادرة المسار السريع في بلدان توجد لديها برامج قطاعية وحوار راسخ بشأن السياسة العامة.

أصبحت مبادرة المسار السريع تشكل اليوم آلية تنسيق هامة بالنسبة إلى الوكالات العاملة في مجال التعليم. وبالفعل، فهي تؤدي الآن جزءاً كبيراً من الدور التنسيقي المسند إلى اليونسكو فيما يخص التعليم للجميع. كما أن المعرفة التي تقوم مبادرة المسار السريع بإنتاجها وتنظيمها من خلال أمانتها وأفرقة عملها تخدم الجهات المانحة مباشرةً، وتساعدها في رسم اتجاه سياساتها وأعمالها الفردية. لكن السؤال الأساسي، على الأمد البعيد، هو معرفة ما إذا كانت البلدان النامية تحصل على قيمة مضافة هامة من مبادرة المسار السريع. فالبلدان الشريكة لا تتمتع بتأثير كبير في الحوار التقني الدائر في إطار هذه المبادرة. ويكمن قلقها الرئيسي في معرفة ما إذا كانت المبادرة ستكون قادرة على توفير المزيد من المساعدات في ظل تنسيق أفضل (بشكل مباشر أو من خلال جهود التعبئة)، بما يتماشى مع خطط وطنية معقولة، ومن ثم يكفل الوفاء بالتزام داكار واتفاق مونتيري. وهذا ينطبق بالأخص على البلدان التي تفتقر إلى القدرات والموارد. ومن الواضح أيضاً أن هذا ما يتم توخيه من خلال التقارير الرئيسية والتصريحات السياسية لعام 2005.

الإطار 4.5 مبادرة المسار السريع في موزمبيق – وجهة نظر الجهات المانحة

في موزمبيق، تزامن اقتراح إعداد خطة لمبادرة المسار السريع مع الجهود القائمة لإعداد استراتيجية خمسية جديدة (الخطة الاستراتيجية الثانية لقطاع التربية) في عام 2003. وقد وفر إطار العمل الدلالي لمبادرة المسار السريع إطاراً مرجعياً ناجعاً لتقييم إنجازات الخطة الخمسية الأولى والمسائل الرئيسية التي تنتظر المعالجة.

وتم الاتفاق بين وزارة التربية والشركاء المتعاونين على ضرورة أن تكون مبادرة المسار السريع جزءاً أساسيا من الخطة الاستراتيجية الثانية الجديدة لقطاع التربية وأن تكون خطتها قاعدة للتعليم الابتدائي في إطار الاستراتيجية الأوسع نطاقا. وجرى الاتفاق أيضاً على أن أي تمويل إضافي تجري تعبئته بدعم من مبادرة المسار السريع ينبغي أن يتم تخصيصه عن طريق القنوات الحكومية القائمة – ومن الأفضل أن يكون ذلك من خلال الصندوق القطاعي المشترك – وليس من خلال آليات جديدة يتم استحداثها.

وأسهمت عملية مبادرة المسار السريع إيجابياً في الحوار بشأن المسائل الرئيسية كإعداد المعلمين وتوزيعهم جغرافياً، وتكاليف بناء المدارس، ونسبة المعلمين إلى التلاميذ في سياق تأمين الوصول فعلياً إلى الفقراء.

وفي حين أن عملية مبادرة المسار السريع أسهمت بشكل كبير في تنشيط الحوار بشأن السياسة العامة، فإن الأثر الذي أحدثته على تعبئة الموارد أقل وضوحاً. وبعد بلوغ نقطة إتمام مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون، ازداد إجمالي الاعتمادات المالية الحكومية المخصصة للتعليم (ولقطاعات اجتماعية أخرى)، وتعزز من خلال المساعدات للميزانية، علماً بأنه لا يمكن أن يعزى أي من هذين الحدثين بصورة مباشرة إلى مبادرة المسار السريع. وعلى المستوى القطاعي، أدّت المصادقة على مبادرة المسار السريع في عام 2003 بالفعل إلى الحصول على تعهدات إضافية من بعض الجهات المانحة، لكن أزمة ثقة بشأن الإدارة المالية برزت على مستوى الوزارة في مطلع عام 2004 وأثرت على المستوى العام لعمليات الصرف في ذلك العام. وحتى وإن قامت الجهات المانحة بزيادة حجم التعهدات المالية لصالح هذا القطاع بعد استكمال الخطة الاستراتيجية الثانية لقطاع التربية، فلن يكون واضحاً ما إذا كان الأثر الإيجابي المحرز يعزى مباشرة إلى مبادرة المسار السريع.

لكن ثمة توافق في الآراء لدى الشركاء المتعاونين بأنه حتى مع (أ) الزيادات المطردة في اعتمادات الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم، (ب) وتعزيز مستوى الفعالية الداخلية لأداء القطاع (انخفاض معدلات التسرب والرسوب، على سبيل المثال)، (جـ) وتحسين الإدارة المالية والفعالية في تخصيص موارد وزارة التربية، (د) وتعزيز فعالية المساعدات، فإن الفجوة المالية ستظل قائمة بين الموارد المتوافرة والموارد المطلوبة من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع في إطار مبادرة المسار السريع. ولهذا الغرض، يسعى الشركاء المتعاونون للحصول على توضيحات بشأن كيفية أو إمكانية إسهام عملية مبادرة المسار السريع في تعبئة موارد إضافية لصالح التعليم في موزمبيق.

المصدر: نص مقتبس من مذكرة أعدتها وصادقت عليها الجهات المانحة العاملة في مجال التعليم في موزمبيق في عام 2005.

الإطار 4.6 استفادة اليمن من مبادرة المسار السريع

كانت اليمن الدولة العربية الوحيدة ضمن المجموعة الأولى من البلدان التي دعيت إلى المشاركة في مبادرة المسار السريع. ومنذ عام 2004، رصدت مبادرة المسار السريع 20 مليون دولار أمريكي لليمن من خلال صندوقها الحفاز.

وفي عام 2002، قام البنك الدولي وهولندا بمهمة مشتركة في سياق مبادرة المسار السريع للتوصل إلى توافق في الآراء بين الشركاء على صعيدي الحكومة والجهات المانحة، والاتفاق بشأن المؤشرات الأساسية والفرضيات المعتمدة في إعداد تقديرات العجز المالي. وفي البداية، لم يتم استقبال مبادرة المسار السريع بحماسة بسبب تركيزها الظاهر على الصفوف 1–6، بدلاً من دورة الصفوف الكاملة للتعليم الأساسي 1–9. بيد أنه تم التوصل إلى اتفاق وقامت وزارة التربية بإعداد مشروع اقتراح بشأن مبادرة المسار السريع بدعم تقني من البنك الدولي. وجرت مراجعة الاقتراح والمصادقة عليه من جانب الجهات المانحة المحلية في شباط/فبراير 2003، ثم من جانب الجهات المانحة الدولية في باريس. وتم توفير 10 ملايين دولار أمريكي من الصندوق الحفاز لمبادرة المسار السريع (آب/أغسطس 2004)، ومن المتوقع توفير 10 ملايين دولار أخرى لعام 2005.

وقد استخدم الإطار الإرشادي لمبادرة المسار السريع في تحديد أهداف لرصد وتقييم التقدم المحرز في مشروع تنمية التعليم الأساسي في اليمن. وهذا ما ساعد الحكومة في تحديد مجالات العمل ذات الأولوية وللشروع في عمليات التخطيط على مستوى المحافظات. وقد أسهمت الأموال التي قدمها الصندوق الحفاز في المساعدة في بناء المدارس وإعداد المعلمين وبناء القدرات. وأسهمت مبادرة المسار السريع في إعداد مذكرة تفاهم بهدف توحيد جهود الجهات المانحة وتقديم الدعم لوزارة التربية سعياً للانتقال إلى «سلة دعم» مشتركة. وقامت كل من إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة وهولندا بتقييم مشروع تنمية التعليم الأساسي، بالتعاون مع البنك الدولي، في حزيران/يونيو 2004، كما أن برنامجاً بقيمة 120 مليون دولار أمريكي سينفذ بتمويل مشترك. وقد شجعت مساهمة مبادرة المسار السريع الجهات المانحة على دعم عناصر محددة للقطاع الفرعي الخاص بالتعليم الأساسي.

المصدر: Ogawa (2005)

فعالية الشراكات الصامتة

يُقصد بالشراكات الصامتة [37] تلك التي تقوم جهات مانحة من خلالها بتحويل بعض من أموالها الخاصة، عن طريق وكالات أخرى، لدعم البرامج الإنمائية لبلد معين لا وجود لها فيه. وفي قطاع التعليم، يشكل هذا النوع من الترتيبات تطوراً جديداً نسبياً، وكانت الوكالات الاسكندنافية أول من بدأ باعتماده بعد انعقاد منتدى داكار، بقصد التخفيف من عبء إجراءات المعونة وسعياً إلى تشجيع المزيد من التنسيق لتلك العمليات[38]. وتعتبر الشراكة الصامتة على وجه الخصوص ترتيبا ملائما للبلدان الصغيرة التي تعتمد ميزانياتها على المساعدات إلى حد بعيد.

لا يوجد للمساعدة التقنية سجل حافل بالنتائج المحرزة

وهناك عدد من الفوائد التي يمكن الحصول عليها من هذه الشراكات. فبعد الاستثمارات الأولية في الوقت، تصبح تكاليف المعاملات محدودة بالنسبة للبلدان الشريكة. أما بالنسبة إلى الشركاء المانحين النشطين في البلد المعني، فإن العمل على ترتيب هذا النوع من الشراكة ينطوي على تكاليف أولية، لكن «التعلم من خلال العمل» يحدّ من تلك التكاليف بالنسبة إلى الشراكات الجديدة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن من المرجح أن يؤدي الحوار بشأن السياسة العامة وعمليات الاستعراض والمفاوضات إلى تعزيز موقف الجهات المانحة النشطة في البلد. وتتمثل الفائدة بالنسبة للشريك الصامت في إمكانية تقديم المساهمات المالية من دون نشر موظفين وخبراء ولا إنشاء بنية أساسية في البلد المعني. كما أن هذا النشاط لا يستتبع تسديد أي أجور، وحيثما تكون المعونة في شكل دعم للميزانية، يمكن تحديد مواعيد الدفع سلفاً، وإطلاق الأموال تبعاً لمؤشرات للتقدم متفق عليها بصورة مشتركة.[39]

ويبين الإطار 4.7 شراكتين صامتتين تشملان هولندا، ويشير إلى بعض الدروس المستخلصة منهما.[40] وتستفيد الشراكات الجديدة التي يتم إنشاؤها حالياً من هذه التجارب الأولى. وتنوي النرويج دعم قطاع التربية في مالي من خلال الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية (SIDA) ضمن إطار الترتيب القائم مع هولندا. وقد أبدت الوكالة الكندية للتنمية الدولية (CIDA) واللجنة الأوروبية اهتماماً باعتماد هذا الأسلوب في السنغال وناميبيا ونيكاراغوا وغانا. وتقوم وزارة الخارجية الفرنسية وإدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة (DFID) حالياً بتطوير شراكة استراتيجية إنجليزية–فرنسية لمبادرة المسار السريع في النيجر، مما يشكل انطلاقة جديدة لكلا البلدين مستوحاة للعمل معاً ضمن مبادرة المسار السريع.

تحسين المساعدة التقنية – الحالة الأفريقية

لقد شكلت المساعدة التقنية جزءاً لا يتجزأ من المعونة الإنمائية منذ بداياتها. ذلك أن أكثر من ربع المعونة الثنائية الموفرة لأفريقيا تستخدم مباشرة في عمليات لبناء القدرات (Commission for Africa, 2005). لكن المساعدة التقنية ليس لها سجل حافل بالنتائج المحرزة. وهي تحتاج إلى توجيه بحيث يجري تقديمها بطرائق من شأنها أن تعزز التقدم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع، وأن تسهم في الوقت ذاته في تعزيز القدرات.

ويتبين من استعراض عام أجري مؤخرا بشأن المساعدة التقنية في أفريقيا أنه «قد يكون هناك تراجع في قدرة المجتمع الدولي على توفير الدعم التقني العالي الجودة بطريقة منسقة على نحو جيد» (Fredriksen, 2005a).[41] وفي ظل انتقال العديد من وكالات التمويل إلى تقديم الدعم المباشر للميزانية، فقد واجهت القدرات التقنية والاستشارية تراجعاً على المستوى القطري، تماماً كما تراجع عدد المستشارين التربويين الاختصاصيين العاملين داخل البلدان المعنية. وفي الوقت ذاته، هناك تكاثر في عدد الموردين على المستوى الفردي في سوق المساعدة التقنية، علماً أنهم ليسوا جميعاً على اطلاع على الأساليب الجديدة لتقديم المعونة، كما أن بعضهم على علاقة وثيقة بالوكالات المانحة في بلدانهم الأصلية.[42]

ونتيجة لهذه الاتجاهات، تواجه الحكومات صعوبات متزايدة في اتخاذ القرارات الواعية بشأن الخبرات التي تناسب احتياجاتها.[43] ومع ورود الدعم للميزانية، بات يتعين

37 – أتت التعريفات الأولى «للشراكات الصامتة» من السويد (Sida, 2000, 2002). وتحدد هولندا الشراكة الصامتة على أنها «ترتيب بين وكالتين أو أكثر من وكالات التمويل ذات التوجهات المتماثلة، بما يسمح لشريك واحد أو لعدة شركاء بإيصال مساهمة مالية إلى قطاع التعليم لبلد معين لا تربطه بهذه الوكالات علاقة ثنائية، وذلك عن طريق شريك ينشط في هذا البلد وفي القطاع المشار إليه [حيث]... يكون البلد الشريك المعني موافقاً تماماً على هذا الترتيب وبحاجة إلى الدعم المالي» (Netherlands Ministry of Foreign Affairs, 2000). وتوجد عبارة أكثر شمولية تعرف بـ «التعاون المفوض». وهنا تقوم جهة مانحة («جهة مانحة رائدة») بالتحرك نيابة عن جهة مانحة واحدة أو أكثر («الجهات المانحة المفوضة» أو «الشركاء الصامتون»). وقد يتراوح مستوى وشكل التفويض ما بين المسؤولية عن عنصر واحد لدورة المشروع ضمن مشروع محدد، وبرنامج قطاعي كامل أو حتى برنامج على المستوى القطري (OECD-DAC, 2003).

38 – توجد لدى البلدان الاسكندنافية سياسات متشابهة في قطاع التعليم، ودرجة عالية من الثقة المتبادلة، ورغبة مشتركة باعتماد المرونة، وبالعمل بسرعة وفعالية، وبالأخص حيثما (أ) يشكل قطاع التربية أولوية في دراسات استراتيجية الحد من الفقر، (ب) ترمي الخطط القطاعية إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع، (ج) توجد فجوة تمويلية واقعية وقابلة للمعالجة، (د) يتم التمويل من خلال دعم ميزانية القطاع (الفرعي) أو آلية تمويل مشتركة (Koopman, 2005).

39 – في مثال ملاوي (الإطار 4.7)، لا تجري الأمور على هذا النحو. فلقد تم تحديد مؤشرات التقدم على المستوى الجزئي في مختلف البرامج. ونتيجة لذلك، فإن عمليات دفع المبالغ من جانب الشركاء النشطين والصامتين على السواء شهدت تأخراً.

40 – كان يتعين على الجهات المانحة تطوير إجراءات قانونية جديدة تتيح للشريك النشط التصرف نيابة عن الشريك الصامت. وفي السويد، اقتضى الأمر إعداد تفويض فيما يخص إحالة الأموال ودمجها ضمن اتفاقات الشراكة. لكن التعاون بين بريطانيا وهولندا في ملاوي شهد تعثراً بسبب الإجراءات المالية الداخلية للنظام المصرفي التي كان على إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة التعامل معه لدمج المساعدة الهولندية ضمن المشروع البريطاني. وكان على السويد وهولندا تجاوز المخاوف الأولية بشأن تفويض السفارات والوكالات، من جهة، والمقر من جهة ثانية. وكان يتعين على المشاركين على المستوى الميداني الاعتياد على أدوارهم ومسؤولياتهم الجديدة.

41 – يلاحظ فريدريكسن تراجع اليونسكو بهذا الخصوص. ويقول إنه في حين تواصل اليونسكو توفير دعم تقني جيد وملائم على الصعيد الميداني عن طريق معاهدها ومكاتبها الإقليمية، فإن قدرتها الإجمالية شهدت تراجعاً حاداً بسبب ميزانيتها المحدودة وكثرة المشروعات والبرامج الصغيرة التي تعنى بها.

42 – جاء في تقرير صدر أخيراً عن الوكالة الدولية غير الحكومية ActionAid، وكان موضع العديد من ردود الفعل، أن الكثير من المساعدات هي «مساعدات وهمية» بمعنى أنها لا تفيد فعلياً من هم بحاجة إليها وإنما ترتبط بمجموعة من التكاليف والخدمات المتصلة بالجهات المانحة، وذلك مما يقلل من قيمتها. كما ورد في التقرير أن المساعدة التقنية مرتبطة بقوة بشركات البلدان المانحة، وأن تكلفتها مرتفعة بصورة مفرطة، وأنها غالباً ما تكون غير فعالة وغير مناسبة. كما ورد أيضا في التقرير أن 75% من المساعدة التقنية هي «مساعدة وهمية» بقيمة 13.8 مليار دولار أمريكي سنوياً (ActionAid, 2005).

43 – وهذه مشكلة أفريقية إلى حد كبير، ولكن ليس على سبيل الحصر. وقد نجح العديد من البلدان الآسيوية والأمريكية اللاتينية في إنشاء القدرات التقنية الوطنية والمحافظة عليها من خلال عملية تنمية نظمها التعليمية. وإن اعتماد بلدان هاتين المنطقتين على الخبرات الخارجية قليل جدا بالمقارنة بالوضع في بلدان المناطق الأخرى.

الإطار 4.7 الشراكات الصامتة تنشط في مالي وملاوي

■ هولندا والسويد في مالي

أبدت السويد رغبة في دعم التعليم في مالي. وكان لهولندا بالفعل برنامج إنمائي في هذا البلد، ولذا طلبت السويد من هولندا أن تتولى إدارة دعمها الجديد المقترح لصالح التعليم.

وكانت مالي قد وضعت خطة عشرية لقطاع التربية، وكانت تعمل على إعداد استراتيجية استثمارية، كما أنها كانت تتوقع حدوث نقص في التمويل على الرغم من زيادة ميزانيتها الخاصة بالتعليم والإفادة من تعهدات مالية أكبر حجماً من جانب الجهات المانحة. وأبدت مالي اهتماماً بتوحيد جهود الجهات المانحة وتحسين التنسيق للحد من تكاليف معاملاتها وتعزيز الفعالية الداخلية على المستوى الوطني. في أيلول/سبتمبر 2001، وقع إطار شراكة (مدونة سلوك) بين حكومة مالي وغالبية الجهات المانحة. وقد أدّى هذا الإجراء إلى ضبط عمليات الاستعراض المشتركة، وكرّس إقامة نهج قطاعي بوصفه مبدأً توجيهياً للمشروعات والبرامج، مع الإشارة إلى نية العمل باتجاه دعم القطاع (الفرعي) للخطة العشرية لتنمية التعليم. وضمن إطار العمل هذا، كان تركيز الهولنديين على تحسين نوعية التعليم وتوسيع إمكانيات الانتفاع به، وتحسين الإدارة اللامركزية من خلال خطة الاستثمار القطاعية الخاصة بمالي للفترة من عام 2001 إلى عام 2004. وكان لهم مستشار تربوي في مالي، كما أنه كان للسفارة الهولندية في باماكو تفويض بشأن المعونة الهولندية لمالي.

وقد تم تحليل السياسات العامة والأولويات وإجراءات المساعدة السويدية والهولندية في مجال التعليم في كل من ستوكهولم ولاهاي. وقامت الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية (SIDA) بدراسة أساليب المساعدة الهولندية، بما في ذلك ممارساتها في مجالي المراقبة والتقييم. واستناداً إلى تلك الاستنتاجات، وافق المراقب المالي الرئيسي في الوكالة على أن تقوم هولندا بالإشراف على الترتيبات الإدارية والمالية عن طريق السفارة الهولندية في مالي. واتفق على أن يتم استخدام الآليات الإدارية والمالية الخاصة بمالي من أجل تحويل الدعم السويدي والهولندي إلى بند منفصل في الميزانية في وزارة المالية بمالي.

ثم جرى الاتفاق على مجموعة من الواجبات المتبادلة:

- تتفق البلدان على مستويات تمويل المرحلة الأولى من الخطة الاستثمارية.
- يفتح حساب مصرفي مدرّ للفوائد في هولندا لتلقي مساهمة الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية، وتديره السفارة الهولندية في باماكو.
- ترفع طلبات رسمية مرتين سنوياً بهدف تحويل المبالغ من السويد بناءً على طلب لصرف الأموال من حكومة مالي.
- تتلقى السويد التقرير السنوي لمراجعة الحسابات من مالي عن طريق السفارة الهولندية.
- تقدم وزارة التربية في مالي تقارير بشأن التقدم المحرز وتقارير تقييمية.
- تشارك البلدان الثلاثة في عمليات الاستعراض السنوية المشتركة للبرنامج القطاعي.
- تنظم هولندا والسويد اجتماعات سنوية.

وفي الفترة ما بين عامي 2002 و2005 بلغ الدعم المالي الهولندي 44 مليون يورو والدعم المالي من الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية 10 ملايين يورو على فترة ثلاثة أعوام. وبلغت حصة الشراكة من تمويل خطة التعليم 35%، وهذا ما يمثل 22% من مجموع التمويل الخارجي في عام 2004، وهي أكبر مساهمة فردية خارجية إلى قطاع التعليم في مالي.

■ هولندا والمملكة المتحدة في ملاوي

ليس لهولندا أي وجود دبلوماسي في ملاوي أو علاقات ثنائية مع هذا البلد. ولكن بموجب السياسة الهولندية العامة، يمكن دعم التعليم خارج البلدان التي يتم التركيز عليها عادةً على اعتبار أن التعليم الأساسي يشكل أولوية وأن الشراكة الصامتة أسلوب مقبول لتقديم المساعدة.

وترتبط ما بين إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة وملاوي علاقة تعاون وتنمية قديمة وواسعة النطاق في مجال التنمية، بما يشمل قطاع التعليم. وكانت حكومة ملاوي قد أشارت إلى حاجتها لتعاون أكبر من جانب الجهات المانحة. وقامت عشر جهات مانحة بدعم التعليم، وجرى تأمين غالبية هذا الدعم من خلال المشروعات. وجرى الترحيب بإمكانية إقامة شراكة صامتة بوصفها خطوة نحو نهج قطاعي أكثر تناسقاً. وقامت مجموعة الجهات المانحة باستعراض مشترك للتقدم المحرز وبوضع مدونة سلوك مشتركة.

وتمنح خطة قطاع التربية الأولوية للتعليم الأساسي. وتركز إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة على دعم مكونات رئيسية ثلاثة للخطة وهي: تعزيز قدرات التخطيط والإدارة في وزارة التربية والعلم والتكنولوجيا؛ وتحسين تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الابتدائية؛ واعتماد نظام اللامركزية في التعليم الابتدائي وإدارة شؤونه على مستوى المقاطعات. وقد تم تمويل البرنامج العام عن طريق حساب حكومي خاص بالتعليم الأساسي.

وتم الاتفاق على تحويل الأموال الهولندية إلى إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة، التي تقوم بدورها بتحويل هذه المبالغ، إلى جانب المبالغ التي تقدمها هذه الإدارة ذاتها. وشكلت هذه الخطوة إجراء جديداً بالنسبة إلى إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة. وقد نص هذا الترتيب على أساليب المراقبة ووضع التقارير والتقييم، فضلاً عن عقد اجتماع سنوي بين الجهتين المانحتين في ملاوي.

وبلغ دعم إدارة التنمية الدولية في المملكة المتحدة للتعليم 78.7 مليون جنيه إسترليني (حوالى 125 مليون يورو) على فترة سبعة أعوام، فيما التزمت هولندا بتقديم 29.2 مليون يورو على فترة أربعة أعوام. ويشكل مجموع المساهمتين ثاني أكبر التزام للجهات المانحة في ملاوي والأول من حيث عمليات صرف المبالغ في الفترة 2003–2004.

المصدر: Koopman (2005).

أكثر فأكثر على وزارات التربية أن تجد تدريجياً وسائل للانتفاع بالمساعدة التقنية العالية الجودة وتمويلها مباشرة من ميزانية قطاع التربية وليس من خلال مشروعات منفصلة للمساعدة التقنية. وإذا كان هذا يمثل تحولاً إيجابياً من نواحٍ عدة على الأمد القصير فإن تأمين المبالغ قد يكون أمراً صعباً، ولاسيما إذا كانت أنشطة بناء القدرات لا تشكل جزءاً من الاستراتيجيات العامة للتعليم أو في حال عدم توفر اعتمادات مرصودة لها في الميزانية.

الخيارات المتاحة أمام التغيير

قد تكون هناك حاجة لاعتماد إصلاح جوهري ولزيادة المرتبات من أجل الحفاظ على القدرات الوطنية

ثمة حاجة إلى نمط جديد من التفكير بشأن سبل استخدام المساعدة التقنية بهدف تعزيز قدرات قطاع التعليم. فما هي الخيارات المتاحة؟

أولاً، يجب أن تكون الاستراتيجيات لتعزيز القدرات الحالية عنصرا أساسياً من عناصر السياسة القطاعية. وفي حال تلقي مساعدات إضافية على شكل دعم للميزانية، ينبغي تخصيص اعتماد في الميزانية لأنشطة بناء القدرات. وثمة أدلة على أن بناء القدرات لا يحظى بالاهتمام اللازم ضمن الخطط القطاعية، أو أنه يُحدد بشكل رئيسي بتحسين إعداد المعلمين. ولكن تحويل بناء القدرات والإنماء المؤسسي إلى جزء أساسي من السياسة القطاعية يمكن أن يحسن العلاقة القائمة بين الجهات المانحة والحكومة، التي ستصبح أكثر مراعاة لمصلحة الزبون وتسهم في تعزيز الإصلاح على مستوى النظم (Bossuyt, 2001).

ثانياً، يجب أن تشكل المساعدة التقنية والتعاون جزءاً هاماً من جهود تنسيق المعونات، خصوصاً على المستوى القطري، حيث يتواصل تكاثر مصادر الخبرات المختلفة. وتشير الدراسات الأخيرة إلى أهمية تجميع أموال وموارد المساعدة التقنية، ووضع أطر مشتركة لتصميم وإدارة ومراقبة المساعدة التقنية لتنمية القدرات (على سبيل المثال: Baser and Morgan, 2002; Browne, 2002; Fukuda-Parr et al., 2001). ولا شك أن هذا النوع من العمل في قطاع التعليم لا يمكن أن يتجاهل الصعوبات البنيوية الكبرى التي تواجه القطاع العام ككل (أنظر، على سبيل المثال Pavignani and Hauck, 2002).[44]

ثالثاً، يتعين إعادة تحديد الأهداف والممارسات في مجال المساعدة التقنية بغية التركيز على العوائق الماثلة أمام تطوير السياسة القطاعية وتنفيذ البرامج، وعلى إمكانية توسيع نطاق استراتيجيات التعليم للجميع. وينبغي أن تركز المساعدة التقنية مزيدا من الاهتمام على تحسين القاعدة المعرفية، وتقاسم المعارف بين البلدان التي تواجه مشكلات متماثلة، والمحافظة على عملية الحوار القائمة على التعاون، وتقاسم التجارب. وتلك ليست بالأفكار الجديدة،[45] لكنها لا تحتل أي منها مكاناً مركزياً في الممارسات الحالية للمساعدة التقنية. ويظهر مثالان لهذا النهج الجديد المعتمد حالياً في أفريقيا في الإطارين 4.8 و4.9.

ويعرض هذان المثالان السبل المناسبة لتوفير الدعم التقني اللازم لتعبئة وتعزيز واستخدام القدرات المحلية القائمة. وهما لا يدعيان معالجة كيفية الحفاظ على تلك القدرات. فحتى عندما تتوافر الكفاءات الوطنية العالية، فإن وجود عوامل مثل ظروف العمل السيئة، وتدني الرواتب، والقيود على الميزانية، يجعل من الصعب على وزارات التربية وغيرها الحفاظ على العناصر البارزة ومواصلة التقدم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعض التدابير المطلوبة، لا تتسم أساسا بطابع اقتصادي. ويحدث الفرق من خلال النهوج المؤسسية والإدارية الجديدة في مجال التوظيف والترقية وضمان العمل، فضلاً عن اتخاذ القرارت «استنادا إلى الشواهد». لكن توجد في بعض البلدان حاجة لمزيد من الإصلاحات الجوهرية، بشرط أن تدعمها مساعدة مالية خارجية على الأمد البعيد بهدف تأمين رواتب «مقبولة» خلال فترة انتقالية لهيئة أساسية من الموظفين والمربين (وهذا مثال آخر على الحاجة إلى مزيد من المساعدات لتغطية التكاليف المتكررة دورياً).

وثمة حاجة لإطلاق نقاش دولي أكثر تركيزاً بشأن سبل تحسين تنسيق المساعدة التقنية وبناء القدرات في مجال التعليم، من خلال إلقاء الضوء على كيفية تعبئة وتعزيز واستخدام القدرات الوطنية والإقليمية القائمة.[46] وضمن هذا السياق، يجب على وكالات المعونة أن تدرس الوسائل المثلى لبناء القدرات القائمة ضمن برامجها العامة للمساعدة، وسبل تحسين الإدارة الدولية للمساعدة التقنية[47]، وكيفية اضطلاع اليونسكو بدور أكثر مركزية.[48]

44 – يشير Gunnarsson (2001) إلى أن الجهود الرامية إلى تعزيز القدرات المؤسسية يجب أن تراعي أيضاً الأطر التنظيمية للحكومات، بما في ذلك الأطر المتصلة بالخدمة المدنية. وإن تغيير السلوك الإداري والتنظيمي لا يأتي بالتنمية في حد ذاته. ومن هنا كانت ضرورة مراعاة استمرارية الأنظمة ككل.

45 – يمكن الاطلاع مثلاً على عمل أمانة دول الكومنولث بشأن المعلمين والإدارة المدرسية: http://publications.thecommonwealth.org/publications/html/DynaLink/cat_id/29/subcat_id/29/category_details.asp.

46 – أنشأت اللجنة التقنية لمبادرة المسار السريع فريق عمل خاصا مؤلفاً من عدة وكالات ومكلفاً بمهمة تعزيز فكرة إنشاء شبكة لبناء القدرات (Fast Track Initiative, 2005b). وقام معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية بإعداد بعض الاقتراحات من أجل توسيع نطاق التدريب على التخطيط والإدارة في مجال التعليم (UNESCO-IIEP, 2005d). أنظر أيضاً نشاط برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بشأن القدرات 2015 على موقع الويب التالي: http://www.capacity.undp.org/.

47 – يقترح Fredriksen (2005a) أن تبحث وكالات المساعدة في إنشاء فريق خاص مؤلف من كبار الأخصائيين التربويين المعنيين بأفريقيا، يتم تصميمه كجزء أساسي من المساعدة العامة التي توفرها الوكالات. ويمكن أن يضم الفريق من ثلاثة إلى خمسة من كبار الأخصائيين في خمسة إلى سبعة مجالات يتم التركيز عليها وحيث تكون قيود التنفيذ صارمة. ويجب أن يكون للفريق وظيفة متينة «للمنفعة العامة». كما يجب أن تكون تكاليفه السنوية متدنية مقارنة بمجموع المساعدات التعليمية إلى أفريقيا. ومن دون هذه المساعدة، من المرجح أن يكون الأثر المتوقع للزيادات في المساعدات المالية دون التوقعات. وتتوقف سرعة التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع بشكل كبير على قدرة البلد المعني على استخدام المساعدة التقنية المحلية والخارجية بشكل فعال.

48 – ركز هذا التحليل الموجز على أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لكن قسماً كبيراً منه قابل للتطبيق في مناطق وبلدان أخرى حيث تشكل المساعدات جزءاً لا يستهان به ضمن الميزانيات والبرامج الخاصة بالتعليم. وفي هذا السياق، يمكن الاطلاع على عمل وحدة السياسة والإصلاح في مجال التعليم في آسيا التابعة لمكتب اليونسكو في بانكوك: http://www.unescobkk.org/index.php?id=9 ؛ وبرنامج بنك التنمية الآسيوي بشأن الإدارة من أجل تحقيق النتائج الإنمائية على العنوان: http://www.adb.org/MfDR/default.asp.

الإطار 4.8 بناء القدرات لتلبية الطلب

صندوق الوسائل النرويجي للتعليم (NETF): الدعم التقني للبرامج القطاعية[أ]

أجريت دراسة بدعم من صندوق الوسائل النرويجي للتعليم (NETF) أسفرت عن تحديد ستة مجالات يمكن للصندوق أن يقدم فيها دعماً تقنياً للبلدان الأفريقية بهدف تنفيذ العناصر الأساسية لبرامجها القطاعية: الكتب المدرسية والمواد التدريبية؛ وتدريب المعلمين وتوفير الدعم لهم؛ والإدارة على صعيد النظام التعليمي وعلى مستوى المدرسة؛ وتأثير فيروس/مرض الإيدز (السيدا) على التعليم؛ ونماذج المحاكاة التربوية لإعداد البرامج القطاعية والميزانيات؛ واللامركزية. ويكتسي كل مجال أهمية حاسمة بالنسبة لتحسين النوعية والإسراع في تنفيذ البرامج القطاعية. ويشهد العمل تقدماً في المجالات الخمسة الأولى، بالتعاون الوثيق مع شركاء آخرين، بما في ذلك الرابطة المعنية بتطوير التعليم في أفريقيا (ADEA).[ب]

ويُظهر البرنامج بشأن الكتب المدرسية والمواد التدريبية بوضوح النهج المعتمد في صندوق الوسائل النرويجي للتعليم. ويهدف هذا النهج إلى مساعدة البلدان في وضع نظم مستدامة لإعداد الكتب المدرسية واقتنائها وتمويلها وتوزيعها واستخدامها على مستوى المدارس. فبعد تلقي الدعم من الجهات المانحة طوال عقود، ما زالت غالبية البلدان ذات الدخل المحدود في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تعاني من نقص حاد في مواد التعلم. ولا يتمثل العائق الرئيسي في التمويل (فمعظم البرامج القطاعية توفر الدعم وكان من الممكن توفير المزيد منه لو كانت عملية التنفيذ أفضل أداءً) بل في السياسات الهشة، وقدرات النشر الوطنية الضعيفة، والدعم غير الكافي من جانب الناشرين الخارجيين لتنمية القدرات في أفريقيا، وقدرات التنفيذ الضعيفة في وزارات التربية.

واستخدمت عملية استعراض رئيسية للدعم الذي قدمه البنك الدولي لصالح الكتب المدرسية بين عامي 1985 و2000 (World Bank, 2002b) كأداة للعمل مع البلدان ضمن حلقات عمل إقليمية (بوركينا فاسو في عام 2003؛ وأوغندا في عام 2004؛ وموزمبيق في عام 2005) لمعالجة مكامن الضعف وإعداد خطط وطنية لضمان توفير «ملائم» للمواد على فترة تتراوح ما بين عامين و ثلاثة أعوام. وتنفذ الخطط كجزء من البرامج القطاعية القائمة على مستوى البلدان. وبعد انتهاء حلقات العمل، يوفر صندوق الوسائل النرويجي للتعليم الدعم لإجراء متابعة منهجية على المستوى القطري، وخلال حلقات العمل الوطنية في البلدان الكبرى، والدعم الظرفي لأفرقة وطنية من خلال عمل اثنين من الأخصائيين في إعداد الكتب المدرسية، كان قد تم توظيف أحدهما لمساعدة البلدان في حل المشكلات التي تواجهها في تنفيذ البرامج الوطنية.

ويسعى نهج صندوق الوسائل النرويجي للتعليم إلى تحقيق ما يلي:

- خلق الملكية الوطنية: من خلال منح الأولوية في المساعدة للبلدان المنهمكة في حل مشكلة معينة في مجال حيوي بالنسبة إلى نجاح برنامجها التعليمي.
- تقديم العون للبلدان عندما تكون برامجها بحاجة إلى المساعدة: من خلال تأمين مساعدة تتسم بدرجة عالية من الجودة، ويمكن الحصول عليها بسهولة، ويجري تمويلها بالكامل عن طريق المنح، وتشكل رديفا لدعم آخر يتم الحصول عليه في إطار البرامج القطاعية. ويمكن لفريق الجهات المانحة المحلي أن يسهم في تحديد العقبات التي تواجه تنفيذ البرامج التي تستدعي دعماً تقنياً.
- الإسهام في تعبئة وتعزيز واستخدام القدرات المتوفرة من خلال ما يلي : (أ) توفير مساعدة آنية (وليس دائمة) عن طريق أخصائي أو فريق من الأخصائيين «الجاهزين للعمل عند الطلب»، على مدى عدة أعوام إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك، بهدف تقديم المساعدة عندما يكون هناك فريق وطني بحاجة إلى الدعم؛ (ب) الاستعانة، قدر الإمكان، بالأخصائيين والمؤسسات الموجودين على المستويين الوطني والإقليمي؛ (جـ) تعزيز التعاون الإقليمي وتبادل المعارف (على سبيل المثال، من خلال تسهيل بناء «شبكات جيدة من نقاط الاتصال» بين البلدان التي تعمل على معالجة مشكلة محددة في مجال التنفيذ).

ملاحظات:

أ) أنشئ صندوق الوسائل النرويجي للتعليم في عام 1998، وهو يدعم إعداد برامج تنمية قطاع التعليم العالية الجودة والمركزة على الفقر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتشرف على الصندوق إدارة التنمية البشرية لمنطقة أفريقيا التابعة للبنك الدولي. وله ثلاثة أهداف على الأمد المتوسط: (أ) تعزيز الالتزام السياسي للحكومات والإجماع الوطني والملكية؛ (ب) دعم تنمية القدرات التقنية والتحليلية؛ و(ج) تعزيز القدرات المؤسسية والتنظيمية للتنمية القطاعية. وبلغ مجموع إيرادات الصندوق 34.5 مليون دولار (حزيران/يونيو 2004) صرف منها 29.4 مليون دولار (85%). للاطلاع على عمل صندوق الوسائل النرويجي للتعليم كاملاً، أنظر World Bank (2004b).

ب) أنشئت رابطة تطوير التعليم في أفريقيا في عام 1988، وهي شبكة تضم وزراء تربية ووكالات تنمية وأخصائيين تربويين وباحثين ومنظمات غير حكومية، وتتخذ من معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية التابع لليونسكو في باريس مقراً لها، ويمكن الاطلاع على نشاطها على العنوان التالي: http://www.adeanet.org/about/en_aboutADEA.html

المصدر: Fredriksen (2005a).

ما زالت اليونسكو حريصة على تأدية مهامها في الاضطلاع بدور قيادي دولي في مبادرة التعليم للجميع

تعزيز دور اليونسكو

ما زالت اليونسكو حريصة على تأدية مهامها في الاضطلاع بدور قيادي دولي في مبادرة التعليم للجميع، على الرغم مما أوحى به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع من أن اليونسكو تعطي لدورها هذا تفسيرا يتسم بشيء من الحذر (UNESCO, 2002b)، وأنها أضاعت بعض الفرص لإنشاء قاعدة مؤثرة سياسياً لصالح التعليم للجميع (UNESCO, 2003b)، وأنه يتعين عليها أن تتخذ موقفا أكثر ثباتا على الصعيد الدولي (UNESCO, 2004a). وقد تم التعبير عن هذه الأحكام مع تفهم للقيود المفروضة على الموارد والتي تعمل اليونسكو في ظلها، وللاهتمام المتزايد الذي توليه للتعليم للجميع ضمن برامجها الوطنية والإقليمية، وللصعوبات الملازمة لعملية التنسيق لمجموعة متنوعة جداً من الجهات المعنية بالتعليم للجميع.

الإطار 4.9 العمل معاً من أجل تعليم أكثر جودة

بعد عقد مؤتمر فترة العامين «للرابطة المعنية بتطوير التعليم في أفريقيا (ADEA) في موريشوس (كانون الأول/ديسمبر 2003)، أطلق مشروع رائد بشأن نوعية التعليم. وقبل انعقاد المؤتمر، أجرت هذه الرابطة دراسة موسعة بشأن عمليات تحسين النوعية في المدارس الأفريقية (فرسبور، تصدر قريباً). وعلى أثر المناقشات التي تناولت استنتاجات الدراسة، أجرت الرابطة استقصاء في البلدان الأعضاء بهدف تحديد مجالات الاهتمام التي يمكن الاضطلاع فيها بأنشطة للمتابعة، مع اضطلاع الرابطة بتيسير الدعم التقني لهذا الغرض. وتم تحديد خمسة مجالات رئيسية هي: تنمية القدرات المهنية للمعلمين وتجديد الأساليب التعليمية؛ وتنفيذ الإصلاحات على مستوى المدرسة والصفوف الدراسية؛ واللامركزية/تنويع سبل توفير التعليم؛ والمناهج الدراسية/لغة التعليم؛ والإنصاف في تمويل التعليم. وقد بدأ العمل لإنشاء «نقاط اتصال جيدة» بهدف تسهيل التعاون بين البلدان التي تبدي اهتماماً بالعمل حول موضوع محدد، وإقامة الاتصال بينها وبين المؤسسات التي يمكن أن توفر الدعم التقني المطلوب. وسيتم كذلك تقديم تقرير عن التقدم المحرز في هذا المشروع الرائد خلال مؤتمر فترة العامين المقبل للرابطة في عام 2006.

المصدر: Fredriksen (2005a).

يوفر فريق عمل التعليم للجميع قاعدة عريضة لمناقشة القضايا المرتبطة بالتعليم للجميع

سعت اليونسكو، منذ عقد «المنتدى العالمي للتربية»، إلى تأدية مهامها في مجال التنسيق الدولي بطريقتين رئيسيتين. فقامت أولاً، في الفترة من عام 2000 إلى عام 2002، بإعداد أطر لتوجيه نشاط المجتمع الدولي نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد صمّم أحد هذه الأطر، وهو «المبادرة العالمية نحو التعليم للجميع: إطار للتفاهم» (اليونسكو، 2001) بهدف توفير قوة دافعة للمبادرة العالمية التي تمت الدعوة إليها في إطار عمل داكار.[49] وفي حين أن إطار العمل الثاني، وهو الاستراتيجية الدولية لوضع إطار عمل داكار بشأن توفير التعليم للجميع موضع التنفيذ (UNESCO, 2002a)، يستند إلى الإطار الأول، فإنه حدد أنشطة واستراتيجيات ملموسة للمجتمع الدولي. بيد أن أياً من الوثيقتين لم تخلق الزخم القوي المطلوب للتحرك، على الرغم من أن بعض الأفكار الكامنة في إطار العمل الأول باتت مستخدمة في مبادرة المسار السريع.

ثانياً، بدلاً من العمل انطلاقا من متضمنات الأطر المذكورة ومن الإحاطة بالأسباب التي تفسر عدم نجاح هذه الأطر، فقد استثمرت اليونسكو معظم جهودها في فريق العمل المعني بالتعليم للجميع (بدءاً من عام 2000) والفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع (بدءاً من عام 2001). ويوفر فريق العمل، وهو منتدى إعلامي، قاعدة عريضة لمناقشة القضايا المتعلقة بالتعليم للجميع. ومن خلال إنشاء فريق رفيع المستوى للمعاونين (عشرة أعضاء يمثلون الوكالات الدولية والمنظمات غير الحكومية والبلدان المتقدمة والبلدان النامية)، فإنه يجري حالياً بناء جسر للتواصل مع الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع. ويسعى هذا الفريق إلى تحقيق التزام سياسي مستدام بالتعليم للجميع ووضع بعض الاتجاهات الاستراتيجية للنشاط الدولي. وقد وفر كلّ من الفريق الرفيع المستوى وفريق العمل بعض الزخم للتنسيق الدولي على الصعيد العام ومع إبراز صورته في مناسبات سنوية، ولكن أياً منهما لم ينجح حتى الآن في تأمين التزامات دولية محددة ضمن منظومة الأمم المتحدة أو خارجها. وفي حين أن خطاب الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع سجل تحولاً إيجابياً منذ عام 2001، فإن افتقاره للنتائج البارزة يحدّ من تأثيره على الصعيد العالمي.

لكن محدودية هذه الإنجازات لم تؤثر على موقف المجتمع الدولي الذي مفاده أنه ينبغي لليونسكو أن تعزز دورها القيادي والتنسيقي. وخلص الاجتماع الرابع للفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع في برازيليا في عام 2004 إلى أنه ينبغي لليونسكو أن تتشاور مع الجهات المعنية الرئيسية لتحقيق قدر أكبر من الوضوح والتماسك والاعتراف المتبادل فيما يخص دور كلّ من تلك الجهات بوصفها جهات شريكة في بلوغ أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية في مجال التعليم... [و] تسهيل الإعداد لخريطة شاملة وخطة تنفيذ للمساهمات الحالية والمستقبلية لكل شريك من أجل تحقيق تلك الأهداف (UNESCO, 2004a).

وطالب المجلس التنفيذي لليونسكو بأن تكثف اليونسكو مشاوراتها مع الجهات المعنية الدولية الرئيسية – وبالأخص البنك الدولي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، وصندوق الأمم المتحدة للسكان (UNFPA)، – بهدف الاتفاق حول الأدوار والمسؤوليات والمساهمات المحددة لكل جهة معنية للفترة من عام 2005 إلى عام 2015، وإعداد «خطة عالمية موجزة لبلوغ أهداف التعليم للجميع، بما في ذلك تعبئة الموارد» (UNESCO, 2005b). وتلك تطلعات كبرى – وربما غير واقعية – لليونسكو للأسباب الرئيسية الثلاثة التالية:

أولاً، بخلاف مرحلة ما قبل داكار، فإن الوكالات الخمس المجتمعة بمناسبة انعقاد المنتدى العالمي للتربية (وهي اليونسكو، والبنك الدولي، واليونيسيف، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وصندوق الأمم المتحدة للسكان) لم تعد تضطلع بمسؤولية مشتركة عن تنسيق المتابعة من خلال أمانة عامة مشتركة. فقد نزعت اليونيسيف والبنك الدولي إلى التركيز على برامجهما وآليات تنسيقهما الخاصة، وأما صندوق الأمم المتحدة للسكان فقد اتخذ موقفا أقل حماسا،

49 – دعت المبادرة العالمية في إطار عمل داكار للتعليم للجميع إلى: زيادة التمويل الخارجي للتعليم، وبالأخص التعليم الأساسي، وتأمين مزيد من القدرة على التنبؤ بتدفق المساعدات الخارجية، وتيسير تنسيق أكثر فعالية بين المانحين؛ وتعزيز نهوج تشمل قطاع التعليم بكامله؛ والعمل في وقت أبكر وعلى نحو أعمق وأشمل على التخفيف من عبء الديون و/أو إلغائها بهدف الحد من الفقر، مع التزام قوي بالتعليم الأساسي؛ والاضطلاع برصد أكثر فعالية وانتظاماً لما يحرز من تقدم نحو تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع، بما في ذلك إجراء عمليات تقييم دورية (UNESCO, 2000b).

ولكنه كان موقفا داعما، في حين أن برنامج الأمم الإنمائي كان غائباً تماماً. وقد أعرب الأمين العام للأمم المتحدة، كوفي أنان، عن دعمه القوي للتعليم للجميع في داكار، مجدداً التأكيد على أهمية تفويض اليونسكو ودورها بوصفها الوكالة التقنية المختصة بالتعليم. ولكن كما لاحظت دراسة أجريت مؤخرا عن الأمم المتحدة والتعليم، فإن هناك تنوعا في الدوافع والمبادئ التي يقوم عليها عمل الأمم المتحدة في مجال التعليم، وفي حين أن العديد من نهوجها التعليمية تعتبر متكاملة فيما بينها، فإن البعض الآخر يبدو وكأنه في موضع التنافس (Jones with Coleman, 2005)[50].

ثانياً، إن الأنشطة التي تدعم الأهداف الإنمائية للألفية وجدول أعمال التعليم للجميع بصورة أعم، ليست متساوية. فالبنك الدولي واليونيسيف يركزان، وبشكل صريح، على الأهداف الإنمائية للألفية في مجال التعليم، وقد عززا موقعهما الريادي ضمن المبادرتين الدوليتين اللتين يتحملان مسؤوليات مباشرة إزاءهما، وهما مبادرة المسار السريع (FTI) ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات (UNGEI). لكن هناك محاولات للسعي إلى تحقيق التكامل بين هاتين المبادرتين من خلال المناقشات التي تجري أثناء اجتماعات التنسيق بين مبادرة المسار السريع واليونسكو. والجدير بالذكر أن العديد من الصعوبات التي واجهتها اليونسكو في معرض تعزيز النشاط والتنسيق على الصعيد الدولي واجهتها أيضا مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات، التي لم تكن أهدافها واضحة تماماً، كما أنه لم يكن من السهل تمييزها عن عمل وبرنامج اليونيسيف (الإطار 4.10).

ثالثاً، يمكن القول إن طلب القيام بمزيد من عمليات التخطيط المفصل وبأنشطة التخطيط على الصعيد الدولي قد تجاوزته الأحداث. فقد قام العديد من البلدان بالفعل بإعداد خطط قطاعية، وتقوم مبادرة المسار السريع حالياً بتحديد احتياجات البلدان. ويقوم هذا التقرير برصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، فيما تضطلع مبادرة المسار السريع بالجانب التقني التفصيلي الخاص بتدفق المساعدات وتوزيعها. وقد حددت غالبية الوكالات سياساتها وأولوياتها. ومن ثم فإذا كان لعملية التخطيط المفصل أن تضيف بعض القيمة إلى البرمجة الدولية للتعليم للجميع، فإنها يجب أن تكون عملية شاملة، وأن تستند إلى بيانات متينة وموثوقة، وأن تتعزز بمرور الزمن، وينبغي أن تحظى بتأييد واضح من مجمل الشركاء الرئيسيين باعتبارها أداة أساسية لتحسين النشاط الدولي.

لا تحظى الأهداف الإنمائية للألفية وجدول أعمال التعليم للجميع بصورة أعم بدعم متكافىء

الإطار 4.10 مبادرة الأمم المتحدة العشرية لتعليم الفتيات

أعلن الأمين العام للأمم المتحدة عن الشروع في تنفيذ مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات (UNGEI)، في المنتدى العالمي للتربية بداكار في عام 2000، وعن تعيين اليونيسيف كوكالة رائدة لها. وهذه المبادرة هي عبارة عن آلية شراكة ترمي إلى تعزيز العمل في مجال تعليم الفتيات بهدف تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية، وخصوصاً تلك المتعلقة بالتكافؤ بين الجنسين. ويذكر من وسائل عملها المعلنة إقامة الشبكات، وبناء الشراكات، والنشاط الترويجي، وإنتاج المعارف وتقاسمها، وأنشطة البرامج والمشروعات في البلدان المعنية.

وقامت مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات في الآونة الأخيرة بتعزيز نشاطها على المستويات الثلاثة التي تعمل فيها، العالمي والإقليمي والوطني. فبالإضافة إلى اللجنة الاستشارية العالمية، باتت هناك الآن لجنة استشارية إقليمية معنية بأفريقيا، مع منسقين على المستويين الإقليمي ودون الإقليمي تعينهم اليونيسيف في أفريقيا وآسيا. وتحدد هاتان اللجنتان الاتجاه الاستراتيجي وتوصيان باعتماد برامج محددة ضمن الخطط الحكومية وعمليات التقييم القطري المشترك – إطار الأمم المتحدة للمساعدة الإنمائية. وقد اتخذت الخطوات لإجراء تحديد أفضل لمبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات بوصفها شراكة، وكمبادرة منفصلة عن نشاط اليونيسيف في مجالات تعليم الفتيات. وتشمل هذه الخطوات استراتيجية لمبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات وخطة للتنفيذ، ومعدات اتصالات، وموقع ويب خاصا بالمبادرة، واجتماعات تقنية حول المبادرة، وتقارير ودراسات، فضلاً عن جهود مستمرة لتعزيز أمانة مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات في مقر اليونيسيف.

وقد استغلت مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات اجتماعات الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع في نيودلهي (تشرين الثاني/نوفمبر 2003) وبرازيليا (تشرين الثاني/نوفمبر 2004) بهدف تنظيم أنشطة فرعية لإلقاء الضوء على أهمية تعليم الفتيات والسعي للحصول على التزام أكبر من جانب أصحاب القرار. وستواصل المبادرة نشاطها هذا خلال اجتماع الفريق الرفيع المستوى في بكين (تشرين الثاني/نوفمبر 2005). وأدرجت مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات مسألة تعليم الفتيات على جدول أعمال مبادرة المسار السريع بما يضمن الاعتراف ضمن الوثائق التقييمية لمبادرة المسار السريع بالتخطيط لمراعاة قضايا الجنسين كما ورد في خطة التعليم للجميع.

وعلى الرغم من هذه الجهود، ما زالت بعض الصعوبات قائمة على المستويين الإقليمي والوطني. ولم يتم حتى الآن إنشاء لجنة استشارية عالمية تابعة لمبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات ومعنية بآسيا. وما زال بعض الشركاء غير قادرين على التمييز بين اليونيسيف و مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات. أما المسألة الأهم، كما هي الحال بالنسبة إلى مبادرة المسار السريع، فتكمن في معرفة ما الذي يشكل قيمتها المضافة عالمياً، بالنسبة إلى الشركاء الفرديين و الحكومات.

50 – تعترف الدراسة بالتوتر الذي كان قائما داخل منظمة اليونسكو منذ إنشائها، فيما يخص التركيز الذي تم إيلاؤه للتأمل والعمل والنشاط التقنيني، لكنها لا تطبق هذا التحليل صراحة على التعليم للجميع منذ عقد منتدى داكار. وتحدد الدراسة أيضا التحدي الماثل أمام اليونسكو وهي تعمل في مجال التعليم في الوقت الذي تقوم فيه هيئات أخرى تابعة لمنظومة الأمم المتحدة (تتمتع بتمويلها الخاص) بإدراج قطاع التعليم ضمن مجالات عملها.

خمس فرص أمام اليونسكو

ستتاح لليونسكو، ضمن دورها التنسيقي والتقني، بعض الفرص المحددة، لوضع مبادرة التعليم للجميع في صدارة الجهود الدولية الرامية إلى تحقيق أهداف الألفية (لا سيما على ضوء التغيرات على مستوى الإدارة العليا للتعليم) وإلى تشجيع اعتماد تدابير أكثر جرأة. ويبرز بعض هذه الفرص في عام 2005.

أولاً، تتمتع اليونسكو ضمن مجموعة الأمم المتحدة الإنمائية، وبدعم الأمين العام للأمم المتحدة، بموقع جيد للدفاع بفعالية عن مبادرة التعليم للجميع على المستوى العالمي، ولاسيما في الجمعية الخاصة للأمم المتحدة بشأن أهداف الألفية المزمع عقدها في أيلول/سبتمبر 2005.[51] وينبغي تحديد الفوائد الناجمة عن التعليم الأساسي للحد من الفقر والدفاع عنها باستمرار في المنتديات الدولية. وتلك وظيفة حيوية تندرج ضمن مهام اليونسكو التنسيقية. ولا يوجد أي جهة دولية أخرى قادرة على تأدية هذا الدور.[52]

ثانياً، يمكن تقوية الروابط بين اليونسكو، ومبادرة المسار السريع، ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات، ومجموعة البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (E-9)[53] وغيرها من آليات التنسيق، بما في ذلك تصميم اجتماعات الفريق الرفيع المستوى وتطويرها. وكان تنظيم اجتماع الشراكة بين الفريق الرفيع المستوى ومبادرة المسار السريع في برازيليا في عام 2004 خطوة جيدة إلى الأمام. وقد بات من المطلوب الآن دمج أكبر للأهداف والحوار، وفي الوقت المناسب، دمج للأفرقة المنفصلة. ولا شك أن اليونسكو هي المؤهلة أكثر من غيرها لتعزيز هذا النهج.

ثالثاً، يمكن للفريق الرفيع المستوى أن يحقق، بشكل جريء وقاطع، ما تمثله الأحداث والالتزامات لعام 2005 بالنسبة إلى التعليم للجميع. ويمكنه أيضا أن يترجم قرارات مجموعة البلدان الصناعية الثمانية (G8) ونتائج الجمعية الخاصة للأمم المتحدة إلى مجموعة محددة جيداً من الأنشطة الدولية لصالح التعليم للجميع على مدى الأعوام العشرة المقبلة. ويمكن دمج ذلك ضمن خطة العمل المشتركة للتعليم للجميع التي تقوم اليونسكو حاليا بإعدادها كي تتم المصادقة عليها خلال اجتماع الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع في تشرين الثاني/نوفمبر 2005.

رابعاً، ينبغي لليونسكو، بوصفها الوكالة المتخصصة الرائدة في مجال التربية، أن تضطلع بدور طليعي في تعزيز الجهود الرامية إلى تعزيز التنسيق والممارسة الجيدة في مجال التعاون التقني، بالتشاور الوثيق مع مبادرة المسار السريع. وكما ذُكر أعلاه، فإن هناك الآن مبررا قويا لإطلاق حوار دولي بشأن تحسين نوعية المساعدة التقنية بشكل منسق. ويجدر في هذا السياق إيلاء الاهتمام لقضايا تجميع المساعدات، وبناء القدرات الإقليمية، وإعادة بناء موقع اليونسكو في هذا المجال.

خامساً، تضطلع اليونسكو بدور الوكالة الرائدة لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية 2003–2012، وعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2005–2014، ولثلاثة برامج رئيسية هي: مبادرة محو الأمية من أجل تعزيز القدرات، ومبادرة تدريب المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والمبادرة العالمية بشأن فيروس/مرض الأيدز والتعليم (الإطار4.11). وتقوم اليونسكو أيضا بمهام القيادة والتنسيق للبرامج الطليعية في مجال التعليم للجميع (الإطار 4.12). وهذه البرامج تتيح لليونسكو أن تثبت بطريقة عملية جداً أن المبادرات المنفصلة يمكن أن تكون منسقة جيداً على الصعيد الدولي ومدرجة ضمن الخطط والبرامج الوطنية. بيد أن القيام بذلك يقتضي الاضطلاع بعملية كبرى لتطوير القدرات التقنية لليونسكو.

يمكن للفريق الرفيع المستوى أن يحقق، بشكل جريء وقاطع، ما تمثله الأحداث والالتزامات لعام 2005 بالنسبة إلى التعليم للجميع

سنة 2005 وما بعدها: من التعهد إلى الفعل

هناك إشارات واعدة بأن الأعوام المقبلة سوف تشهد تزايد الالتزامات وإحراز المزيد من التقدم. ويجري حالياً التعهد بتقديم مزيد من الموارد الدولية (الإطار 4.16) إلى ما يقارب 120 مليار دولار أمريكي (بأسعار 2003) سنوياً بحلول عام 2010.[54] وهذا من شأنه أن يكفل زيادة في مستوى

51 – في هذا السياق توجد فرص من خلال نشاط المجلس الاقتصادي والاجتماعي واجتماعه الرفيع المستوى لإعداد إعلان للجمعية الخاصة للأمم المتحدة. انظر: http://www.un.org/docs/ecosoc/

52 – على سبيل المقارنة، تقوم اللجنة الأوروبية بإعداد مساهمة لعملية استعراض الأهداف الإنمائية للألفية في الجمعية الخاصة للأمم المتحدة التي يجري فيها التركيز على العقود الطويلة الأمد للأهداف الإنمائية للألفية بين الجهات المانحة لبلدان مختارة لتأمين إمكانية التنبؤ بتدفقات المعونة. ويجب أن تكون اليونسكو قادرة على إعداد نهوج تشمل جدول أعمال التعليم للجميع بكامله ضمن الأساليب الجديدة لتقديم المعونة.

53 – انظر www.unesco.org/education/e9/index.shtml.

54 – في مطلع عام 2005، حددت اللجنة الأوروبية هدفاً جديداً لأقدم 15 دولة عضوا لديها: رصد 0.51% من دخلها القومي الإجمالي للمساعدة الإنمائية الرسمية بحلول عام 2010، و0.7% بحلول عام 2015 (EUROPA, 2005). وإذا ما تم الإيفاء بهذا الالتزام، سيتوفر 20 مليار يورو إضافية بحلول عام 2010 (مقابل 43 مليار يورو في عام 2005). وفي تموز/يوليو الماضي، اتفق قادة مجموعة البلدان الثمانية الصناعية على إلغاء 100% من الديون المتبقية على البلدان الفقيرة المثقلة بالديون والمؤهلة للاستفادة من مساعدات صندوق النقد الدولي، والمؤسسة الدولية للتنمية، وصندوق التنمية الأفريقي. وعلى أساس هذين الالتزامين، استنتجت مجموعة البلدان الثمانية أن المساعدة الإنمائية الرسمية لأفريقيا ستزيد بقيمة 20 مليار دولار أمريكي سنوياً بحلول عام 2010 (أي ضعف عمليات صرف عام 2004) وأن من المتوقع أن ترتفع المساعدة الإنمائية الرسمية عموماً بحوالى 50 مليار دولار بحلول العام ذاته. وبالإضافة إلى ذلك، فإن (أ) فرنسا تنوي بلوغ 0.7% من دخلها القومي الإجمالي علاوة على التزاماتها للجنة الأوروبية بحلول عام 2007 (يذهب ثلثان منها إلى أفريقيا)؛ (ب) تسعى المملكة المتحدة إلى بلوغ 0.7% من دخلها القومي الإجمالي بحلول عام 2013 (مما سيضاعف حجم الإنفاق الثنائي في أفريقيا للفترة ما بين 2003–2004 و2007–2008)؛ (جـ) تقترح الولايات المتحدة مضاعفة مساعداتها إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين عامي 2004 و2010 (ومن المرتقب أن يوفر حساب تحدي الألفية نحو 5 مليارات دولار سنوياً)؛ كما التزمت الولايات المتحدة بمضاعفة تمويلها لمبادرة التعليم الأفريقية (400 مليون دولار أمريكي) من أجل تدريب 000 500 معلم وتقديم المنح الدراسية إلى 000 300 شاب (للفتيات بشكل رئيسي) على مدى الأعوام الأربعة المقبلة (US Department of State, 2005)؛ (د) تنوي اليابان زيادة مساعدتها الإنمائية الرسمية بحوالى 10 مليارات دولار في غضون الأعوام الخمسة المقبلة ومضاعفة حجم التزاماتها لأفريقيا خلال ثلاثة أعوام؛ (هـ) تقوم كندا بمضاعفة مساعدتها الإنمائية الرسمية (من 2001 إلى 2010)، ومضاعفة مساعدتها لأفريقيا في الفترة من 2003–2004 إلى 2008–2009؛ (و) ستقوم روسيا بإلغاء ديون بقيمة 750 مليون دولار (G8 Gleneagles, 2005).

الإطار 4.11 بوادر فرص من خلال المبادرات التي تقودها اليونسكو

عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية 2003–2012

النتائج المتوقعة:

- تقدم ملموس نحو تحقيق أهداف داكار المحددة لعام 2015 (3 و4 و5)، وبالأخص زيادة ملحوظة في العدد المطلق للمتعلمات بين النساء (مشفوعة بانخفاض في التفاوت بين الجنسين)؛ جيوب مستثناة في البلدان التي تتسم من نواح أخرى بنسب مرتفعة لمحو الأمية؛ والمناطق الأشد احتياجاً (أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب آسيا، والبلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (E-9).
- اكتساب جميع المتعلمين، بمن فيهم الأطفال في المدارس، مهارات القراءة والكتابة والحساب والتفكير النقدي وقيم المواطنة الإيجابية وغيرها من المهارات الحياتية.
- تهيئة بيئات دينامية مؤاتية للتعلم، وبخاصة في المدارس وفي أوساط الفئات ذات الأولوية، بما يتيح استدامة محو الأمية وتوسيع نطاقه إلى ما بعد عقد محو الأمية.
- تحسين نوعية الحياة (الحد من الفقر، وزيادة الدخل، وتحسن الصحة، وتعزيز المشاركة، وتنمية الحس بالمواطنة، ومراعاة قضايا الجنسين) لدى المشاركين في مختلف البرامج التعليمية في إطار مبادرة التعليم للجميع.

عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2005–2014

يرمي العقد عموماً إلى ما يلي:

- إعطاء صورة أفضل عن الدور المركزي للتعليم والتعلم في الجهود المشتركة لتحقيق التنمية المستدامة.
- تسهيل التواصل والربط الشبكي وعمليات التبادل والتفاعل بين الجهات المعنية في مجال التعليم من اجل التنمية المستدامة.
- إتاحة مجال وفرصة لتحسين وتعزيز الرؤية المتعلقة بالتنمية المستدامة والانتقال إليها، من خلال جميع أشكال التعلم وتوعية الجمهور.
- تشجيع تحسين نوعية التعليم والتعلم في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- وضع استراتيجيات على كل المستويات لتعزيز القدرات في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة.

مبادرة محو الأمية من أجل تعزيز القدرات 2005–2015

- تعزيز سياسات وممارسات محو الأمية ضمن الأطر الوطنية القائمة للتعليم والتنمية (في نحو 34 بلداً).
- تزويد فئات مستهدفة بعينها بفرص جيدة وملائمة للتعلم مرتبطة ببرامج التنمية.

مبادرة تدريب المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 2006 – 2015

تشمل هذه المبادرة قرابة 46 بلداً بهدف:

- ربط السياسات العامة المتعلقة بالمعلمين بأهداف التنمية الوطنية بشكل مباشر.
- تحسين نوعية إعداد المعلمين.
- تحسين وسائل توفير الإعداد الجيد للمعلمين.
- زيادة عدد المعلمين الذين يجري تعيينهم واستبقاؤهم، بغية الحفاظ عليهم للتصدي لظاهرة نقص المعلمين.

المبادرة العالمية بشأن فيروس/مرض الأيدز والتعليم

- دعم الحكومات (حوالى 30 بلداً بحلول عام 2010) لإعداد استجابة تربوية شاملة لمكافحة فيروس ومرض الأيدز، مع التركيز على عنصري المخاطر وقابلية الإصابة.
- التخفيف من أثر فيروس ومرض الأيدز على التعليم.
- معالجة الأسباب البنيوية لقابلية الإصابة في بيئة التعلم وفي محيطها.

المصادر: UNESCO (2003f, 2005b, 2005c).

يتعين توفير موارد إضافية بطرائق تكون أكثر قابلية للتنبؤ بها وأكثر تنسيقاً وأفضل توجيهاً

الموارد المخصصة للتعليم عموماً وللتعليم الأساسي بصورة خاصة. ولكن إذا بقيت نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية للتعليم الأساسي على مستوياتها المتواضعة الراهنة، فإن الزيادة لن تكون كافية لتلبية ما يقدر بـ 7 مليارات دولار من المساعدات سنوياً، وهو المبلغ المطلوب منذ عام 2000 لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين في المدارس. ومن هنا تنشأ ضرورة القيام بالتزامات جريئة إضافية. فمن شأن مضاعفة المساعدات للتعليم الأساسي أن تقرّب المجتمع الدولي من الوفاء بالتزاماته وتحقيق أهداف التعليم للجميع لعام 2015. ومن ثم، فإن من الحيوي أن يتم الدفاع بقوة عن التعليم للجميع في عملية متابعة قرارات مجموعة البلدان الثمانية الصناعية G8 ونتائج الجمعية الخاصة للأمم المتحدة. وعلى اليونسكو أن تضطلع بدور بارز في هذا الخصوص.

ويتعين توفير هذه الموارد الإضافية بطرائق تكون أكثر قابلية للتنبؤ بها وأكثر تنسيقا وأفضل توجيها، وذلك لصالح البلدان التي وضعت استراتيجيات وبرامج فعالة. والقدرة على التنبؤ مطلوبة لضمان فعالية التخطيط واتخاذ القرارات ذات الانعكاسات الطويلة الأمد، بما يشمل التكاليف المتكررة؛ كما ينبغي تحسين التنسيق والتوجيه للحد من ازدواجية العمل والحاجة على تقديم التقارير بالنسبة للبلدان المتلقية للمساعدات، وضمان أن تكون المساعدات موجهة إلى البلدان الأكثر

الإطار 4.12 تسعة مشروعات طليعية في مجال التعليم للجميع

أعُلن في داكار عن الشروع في تنفيذ تسعة برامج طليعية في مجال التعليم للجميع بهدف تدعيم التعاون الدولي بشأن المحاور التي حددت بوصفها حيوية لتحقيق اهداف التعليم للجميع (UNESCO, 2002b, 2003b) وهي: المبادرة الخاصة بفيروس ومرض الأيدز والتعليم؛ والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وحق المعوقين في التعليم: نحو تحقيق التعليم الجامع؛ وتعليم سكان الأرياف؛ والتعليم في حالات الطوارئ والأزمات؛ وتركيز الموارد على الصحة المدرسية الجيدة (FRESH)؛والمعلمون وجودة التعليم؛ ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات (UNGEI)؛ ومحو الأمية في إطار عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (UNLD).

وقد قامت اليونسكو الآن بدمج الأنشطة التي تضطلع بها في إطار عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية؛ والتعليم وفيروس ومرض الأيدز؛ وإعداد المعلمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ضمن البرنامج الرئيسي للتعليم للجميع. وتسلك اليونيسيف والفاو – اللتان تمثلان على التوالي الوكالتين الرائدتين لمبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات وتعليم سكان الأرياف – اتجاهاً مماثلاً.

كما أن المبادرة الخاصة بفيروس ومرض الأيدز والتعليم تعمل على تسريع استجابة قطاع التعليم لمكافحة فيروس ومرض الأيدز في ثلاثين بلداً أفريقياً. وقد أجري استقصاء عن قدرات واستعداد 71 بلداً في التعامل مع تأثير فيروس ومرض الأيدز على نظمها التعليمية (UNESCO-IIEP, 2005c). واستكملت دراسة لـ 18 بلداً من هذه البلدان، من زاوية المجتمع المدني، نتائج الاستقصاء المذكور (Global Campaign of Education, 2005). وستوفر التقارير أول معيار دولي لدراسة الاستجابات الرسمية في التصدي للتهديد الذي تواجهه النظم التربوية والتحدي للتعليم والتعلم عبر أرجاء العالم.

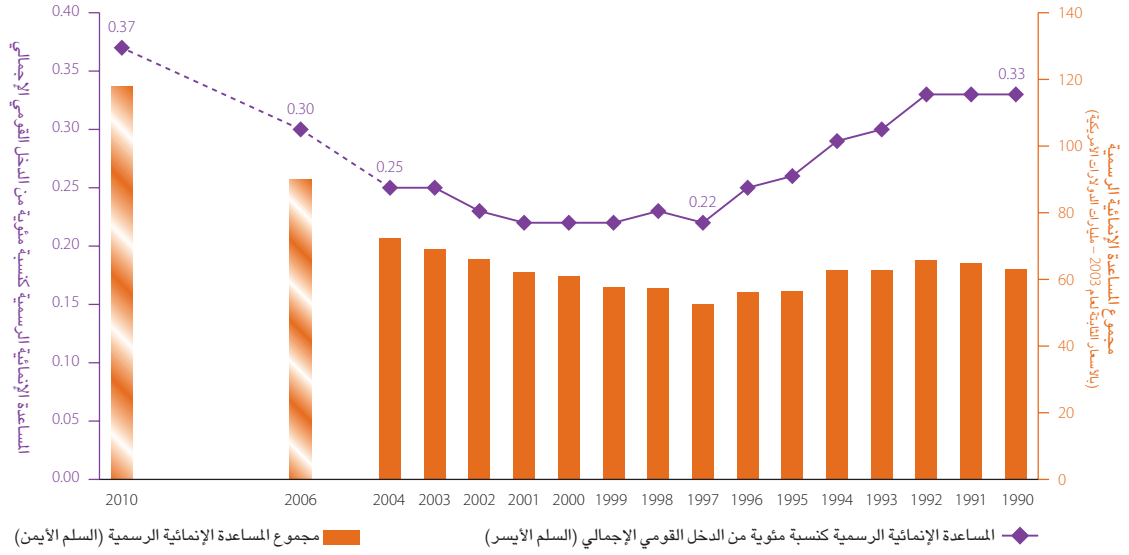
ويشكل مشروع «حق المعوقين في التعليم: نحو تحقيق التعليم الجامع» عاملا حفازا لضمان الحق في التعليم وتحقيق أهداف إطار عمل داكار للأفراد الذين يعانون من إعاقات (Lawrence, 2004). ويعتمد هذا المشروع على جهود فريق العمل الدولي المعني بالإعاقة والتنمية، وهو عبارة عن تحالف مؤلف من عشرين وكالة ومنظمة غير حكومية، من بينها اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي. ويشجع هذا التحالف الوكالات على تحديد رؤية مشتركة والدفاع عنها والعمل على تحقيقها. وتوفر اتفاقية حقوق الإنسان الجديدة بشأن الإعاقات (التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في حزيران/يونيو 2003) في المادة 17 منها بشأن التعليم مرجعاً شاملاً وموثوقاً للقوانين والسياسات المحلية، وآليات للمراقبة، كما أنها تؤسس معياراً تقييميا ومرجعاً لرصد الإنجازات، وتوفر إطارا للتعاون الدولي. ويجري حاليا استعراض مؤشرات الإعاقة والاحتياجات الخاصة ضمن عمل تعاوني يهدف إلى توفير صورة شاملة بشأن قضايا الإعاقة في مجال التعليم.

تعليم سكان الأرياف: يجري تنفيذ هذا البرنامج تحت قيادة الفاو، وقد اضطلع في إطاره بأنشطة في مجال تقديم الخدمات الاستشارية وبناء القدرات في آسيا، وتسعة بلدان في أمريكا اللاتينية، وكوسوفو، وموزمبيق، لصالح أصحاب القرار في وزارات الزراعة والتربية، ووكالات المعونة والمنظمات غير الحكومية. وله برنامج مطبوعات مشترك مع معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية.

احتياجاً. ويمكن كذلك القيام بالكثير بهدف تحسين الوسائل المعتمدة من جانب المجتمع الدولي لدعم التعليم للجميع. ومن الضروري في هذا السياق إطلاق آليات عمل مشتركة، فضلاً عن ربط أو دمج المبادرات المتوازية والمتنافسة.

لقد مرت خمسة أعوام على انعقاد منتدى داكار. وتمّ إحراز بعض التقدم، لكن ليس بالسرعة الكافية. ■

الشكل 4.16: المساعدة الإنمائية الرسمية لأعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي [1]: 1990–2004[2] وعمليات المحاكاة لعامي 2006 و2010[3]
(المبالغ بالأسعار الثابتة لعام 2003، بمليارات الدولارات الأمريكية والنسبة المئوية من الدخل القومي الإجمالي).



ملاحظات:
1 – المساعدة الإنمائية الرسمية لأعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هي حصيلة الجمع بين المساعدات الثنائية والمساهمات المقدمة إلى الجهات المانحة المتعددة الأطراف. ولذا، فإن الأرقام مختلفة عن مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية في الجدول 4.1 الذي يظهر مجموع المساعدة المتلقاة من الجهات المانحة في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ومن الجهات المانحة المتعددة الأطراف، ومن الجهات المانحة الثنائية غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية.
2 – يستثني مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لأعوام 1991 و1992 و1993 الإعفاء من الدين وطلبات الاسترداد من غير المساعدة الإنمائية الرسمية. وهو مدرج في بيانات المانحين الفرديين، ومن ثم فإن مجموع المساعدة الواردة من المانحين الفرديين عن هذه الأعوام ستفوق الأرقام الواردة في هذا الرسم البياني.
3 – تستند عمليات المحاكاة إلى تعهدات المساعدة الإنمائية الرسمية للجهات المانحة وتقديرات معدلات النمو.
المصدر: Communication from OECD-DAC, August 2005.

طلاب وآباء يتصفحون كتباً مستعملة معروضة للبيع في باك نينه، فيتنام.

© AFP PHOTO / HOANG DINH Nam

الفصل 5

أهمية محو الأمية

يستطلع هذا الفصل السبب الداعي إلى إعطاء أهمية لمحو الأمية، ولاسيما بالنسبة للشباب والكبار. وهو يتضمن عرضا موجزاً للأسس التي يستند إليها الحق في محو الأمية من خلال استعراض للاتفاقيات الدولية، مع الإشارة إلى أن محو الأمية يمثل في حد ذاته حقا من الحقوق ووسيلة للتمتع بحقوق أخرى. ثم يستعرض هذا الفصل المنافع الأوسع نطاقا التي يوفرها محو الأمية على الصعيد البشري والاقتصادي والاجتماعي والثقافي. ولما كان محو الأمية يشكل حصيلة للتعليم فإن من الصعب فصل الحق في محو الأمية عن الحق في التعليم، أو فصل منافع محو الأمية عن منافع التعليم.

محو الأمية باعتباره حقا من الحقوق

محو الأمية حق من الحقوق. وهو يندرج ضمن الحق في التعليم. وقد تم الاعتراف به صراحة كحق للأطفال وللكبار في بعض الاتفاقيات الدولية. وهو مدرج أيضا في الإعلانات الدولية الرئيسية.

ويقرّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948 بالحق في التعليم، كما تقر به اتفاقيات دولية ملزمة أخرى. وتشمل هذه الاتفاقيات «العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية»، و«العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية»، المعتمدين كليهما في عام 1966 واللذين أعلنت الأمم المتحدة أنهما يشكلان، مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الشرعة الدولية لحقوق الإنسان. وتشمل الوثائق التقنينية الأخرى اتفاقية عام 1979 الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الطفل.[1]

ينبغي أن يُفهم محو الأمية في إطار نهج قائم على الحقوق وضمن مبادئ الاستيعاب من أجل التنمية البشرية

ويقر إعلان برسيبوليس لعام 1975، واتفاقية حقوق الطفل، والاتفاقية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، بمحو الأمية، وليس فقط التعليم، كحق من الحقوق. وتعالج «اتفاقية عام 1960 الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم» على وجه التحديد قضية الأشخاص الذين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائي أو لم يكملوه. وينص إعلان برسيبوليس على أن «محو الأمية ليس غاية في حد ذاته، وأنه حق من حقوق الإنسان الأساسية» (UNESCO, 1975a). وتشير كل من اتفاقية حقوق الطفل والاتفاقية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة إلى تعزيز القرائية والقضاء على الأمية. فعلى سبيل المثال، تقر المادة 10 (هـ) من الاتفاقية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، التي دخلت حيز النفاذ في 1981، بحق الكبار في محو الأمية، وتدعو الأطراف المتعاقدة إلى كفالة حصول الرجال والنساء على «نفس الفرص للوصول إلى برامج التعليم المتواصل، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي». وتحدد اتفاقية حقوق الطفل مفهوم القرائية على أنها مهارة أساسية يحق للأطفال أن يكتسبوها، وتشدد على ضرورة تخليص العالم من الأمية (UNHCHR, 1989). ويتمثل أحد الأهداف الاستراتيجية لإعلان ومنهاج عمل بكين الصادرين في عام 1995 في «القضاء على الأمية بين النساء». وتدعو «الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم» الدول إلى «العمل، بطرائق ملائمة، على تشجيع وتكثيف تعليم الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم ابتدائي أو الذين لم يكملوا مرحلة التعليم الابتدائي بكاملها، ومواصلة تعليمهم على أساس قدراتهم الفردية» (UNESCO, 1960). وتدعو هذه الاتفاقية أيضاً إلى كفالة توفير المزيد من الفرص لمحو الأمية عن طريق التعليم المستمر.

وثمة الآن مطالبة ملحة بالتأكيد من جديد على محو الأمية بوصفه حقا من الحقوق. وينص إعلان هامبورغ في القرار 11 منه على ما يلي: «إن محو الأمية – المراد به بوجه عام توفير المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للجميع في عالم سريع التغير – يعتبر حقا من حقوق الإنسان الأساسية» (UNESCO, 1997).

ويوصي تقرير اجتماع المائدة المستديرة الذي نظمته اليونسكو بعنوان «معرفة القراءة والكتابة صورة من صور الحرية» بأن يُفهم محو الأمية في إطار نهج قائم على الحقوق وضمن مبادئ الاستيعاب من أجل التنمية البشرية (UNESCO, 2003c).

بيد أن مفهوم محو الأمية كان أقل وضوحاً من الحق في محو الأمية في مختلف هذه الاتفاقيات والإعلانات. فصياغة هذا الحق من حيث أنه يتمثل بصورة رئيسية في القضاء على الأمية، كما ورد في الاتفاقية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وفي إعلان بكين، تعني التسوية بين محو الأمية والمعرفة أو بين الأمية والجهل. بيد أنه عندما يكون محو الأمية، من حيث أنه حق من الحقوق، ناشئا من الحق في التعليم، فإنه يُنظر إليه بالأحرى على أنه مجموعة من المهارات التي تشكل «التعليم الأساسي»، وفقاً لما قصدته الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم. ومنذ تأسيس اليونسكو ظل تعبير «التعليم الأساسي» يعني مهارات القراءة والكتابة والحساب، مع تشديد كبير على القراءة والكتابة (UNESCO, 2003d). ولئن كان ذكر الحساب يرد عادة إلى جانب محو الأمية في الوثائق القانونية، فإن عبارة «محو الأمية» ذاتها تقتصر في الغالب على مهارات القراءة والكتابة. وتشير الملاحظة العامة 1 لاتفاقية حقوق الطفل (المادة 29)، على سبيل المثال، إلى أن «المهارات الأساسية لا تشمل محو الأمية والحساب فقط، بل تشمل أيضاً المهارات الحياتية» (UNHCHR, 1989). وفي هذا السياق فإن «محو الأمية» يعني معرفة القراءة والكتابة فحسب. ويدرج «الإعلان العالمي حول التربية للجميع» (جومتيين، تايلاند، 1990) في المادة 11 منه «القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات» باعتبارها وسائل التعلم الأساسية التي تندرج ضمن حاجات التعلم الأساسية لكل شخص (UNESCO, 1990).

وتعتبر مسألة اللغة التي يتم بها تعلم القراءة والكتابة عاملاً رئيسياً في تفسير محو الأمية على أنه يتمثل في اكتساب مهارات القراءة والكتابة. فالحق في تعلم لغة ما يختلف تماما عن الحق في التعلم بتلك اللغة. فالمادة 27 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية تبين حق الأشخاص المنتسبين إلى الأقليات في استخدام اللغة الخاصة بهم؛ وهذا من شأنه أن يعني على الأقل الحق في التحدث بلغات الأقليات في الاتصالات الخاصة. وينص القانون الدولي بوضوح على أنه يحق للدولة أن تحدد اللغات الرسمية، وهو إجراء نادراً ما يضم كل لغات الأقليات أو القسم الأكبر منها. ويمكن عمليا توفير التعليم الحكومي بمجموعة متنوعة من اللغات غير اللغات الرسمية. ففي ناميبيا، على سبيل المثال، يتضمن البرنامج

1 – انظر الفصل 1 من التقرير لعامي 2004/2003 للاطلاع على بحث مفصل بشأن الحق في التعليم.

الوطني لمحو الأمية ثلاث مراحل، ويجري التعليم في المرحلتين الأوليين باللغة الأم، وتستخدم اللغة الانجليزية الأساسية في المرحلة الثالثة، وبذلك يتسنى استيعاب دارسين ذوي مستويات مختلفة من القرائية. وفي الحالات التي يجري فيها توفير التعليم باللغات الرسمية فقط، ينبغي الإقرار، على نحو أوسع نطاقاً، بأن معايير حقوق الإنسان تفترض إمكانية التعددية في التعليم، وفي لغة التعليم كذلك، مع ضمان الحرية في إنشاء مدارس خاصة آمنة. وكان للتأكيد المتزايد على التعلم النظامي ثنائي اللغة (الإطار 5.1) تأثيره أيضا على برامج تعليم الكبار والشباب في القطاع غير النظامي.

وهناك العديد من الوثائق، ومن بينها إعلانا برسيبوليس وهامبورغ، التي تفسح المجال لتفسير موسع لمحو الأمية يتجاوز اكتساب مهارات القراءة والكتابة. فمحو الأمية يمكن أن يشمل الانتفاع بالمعارف العلمية والتقنية، والمعلومات القانونية، ووسائل التمتع بمنافع الثقافة، واستخدام وسائل الإعلام، سواء بالنسبة للأشخاص الذين ينشدون المزيد من فرص الانتفاع أو بالنسبة لأولئك المحرومين من هذا الانتفاع أصلاً (Organization of American States, 1948; United Nations, 1995; UNHCHR, 1969). ومحو الأمية يفسر أيضا على أنه مهارة حياتية أساسية عامة بالنسبة لأولئك الذين يعيشون في ظروف غير مؤاتية؛ ومن ذلك، على سبيل المثال، أن المادة 22 من الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين تكفل للاجئين «نفس المعاملة الممنوحة للمواطنين فيما يخص التعليم الابتدائي» (UNHCHR, 1951). ومحو الأمية، بوصفه أداة، يمكنه أن يلبي احتياجات الناس الأكثر حيوية وأن يحفز المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، ولاسيما من جانب الفئات السكانية المحرومة. ويعكس التشديد على توفير التعليم الجامع مدى الحياة اعتراف المجتمع الدولي بحاجة الناس جميعا إلى محو الأمية وحقهم فيه (UNESCO, 1975b and 1997).

وثمة اتجاه آخر جدير بالملاحظة يخص محو الأمية من حيث علاقته بالتكنولوجيا، والانخراط في الحياة المدنية، والتعلم مدى الحياة. وتهدف مبادرة بابل B@bel التي استحدثتها اليونسكو إلى تشجيع نشر المعلومات، مع التشديد بوجه خاص على الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيات الاتصال للحفاظ على التنوع الثقافي واللغوي وتعزيزه (UNESCO, 2005a). ويؤكد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) أن حيازة المعارف، وامتلاك إمكانية الحصول على الموارد اللازمة لتأمين مستوى لائق من العيش، والمشاركة في الحياة الاجتماعية، تمثل كلها قدرات أساسية من أجل التنمية البشرية (UNDP, 2004a). وإن توافر فرص الحصول على هذه الأدوات والمهارات يعزز إلى حد كبير إمكانيات تنمية محو الأمية. ويرتبط محو الأمية ارتباطا وثيقا بعملية التعليم المستمر أو التعلم مدى الحياة.

وأخيراً، فقد تم الإقرار بمحو الأمية ليس باعتباره حقاً من الحقوق فحسب، بل كذلك بوصفه آلية للتمتع بحقوق الإنسان الأخرى، تماماً كما أن التثقيف في مجال حقوق الإنسان يشكل وسيلة لمكافحة الأمية. ويدعو إعلان وبرنامج عمل فيينا الدول إلى القضاء على الأمية، ويربطان هذه الجهود بالمزيد من الاحترام والحماية لحقوق الإنسان وللحريات الشخصية؛ وهما يؤكدان أيضا على استخدام التثقيف القائم على الوعي بحقوق الإنسان كوسيلة لمكافحة الأمية (UNHCHR, 1993). ومن الأمور ذات الأهمية الخاصة في هذا المجال حقوق النساء اللواتي يشكلن حاليا أغلبية الأميين في العالم.

الإطار 5.1 الحق في اختيار لغة التعلم

تقوم اليونسكو بالترويج للتعليم ثنائي اللغة ليس فقط لأنه يشجع التعددية اللغوية، بل كذلك لأنه يتيح لأطفال الأقليات وجماعات السكان الأصليين أن يتلقوا التعليم إلى جانب أطفال جماعات الأغلبية (UNESCO, 2003a). بيد أن الترويج للتعليم ثنائي اللغة يختلف عن مقولة وجود حق في تعليم ثنائي اللغة أو تعليم باللغة الأم؛ فهاتان قضيتان موضع خلاف حاد، كما أن المعاهدات الدولية تتوخى مزيداً من الحذر في تناولهما. ويتمثل الحكمان الرئيسيان المتعلقان بالحقوق اللغوية في التعليم في المادة 14 من اتفاقية مجلس أوروبا الإطارية لعام 1995 بشأن حماية الأقليات الوطنية، والمادة 28 من الاتفاقية 169 لعام 1989 لمنظمة العمل الدولية المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة. وتنص الاتفاقية الثانية على ما يلي:

- يعلّم أبناء الشعوب المعنية، حيثما أمكن ذلك عمليا، القراءة والكتابة بلغتهم الأصلية، أو باللغة التي يكون استخدامها أكثر شيوعا في الجماعة التي ينتمون إليها. وإذا تعذر ذلك، تجري السلطات المختصة مشاورات مع هذه الشعوب بغية اعتماد تدابير لتحقيق هذه الغاية.
- تتخذ تدابير مناسبة لضمان أن تتاح لهذه الشعوب إمكانية التكلّم بطلاقة باللغة الوطنية أو بإحدى اللغات الرسمية للبلد.
- تتخذ تدابير للحفاظ على اللغات الأصلية للشعوب المعنية ولتشجيع تطورها واستخدامها.

منافع محو الأمية[2]

تتمثل مسوغات الاعتراف بمحو الأمية بوصفه حقا من الحقوق في جملة المنافع التي يوفرها للأفراد والأسر والجماعات والأمم. وفي الواقع فإن الاعتقاد السائد على نطاق واسع هو أنه، في المجتمعات الحديثة «تعتبر مهارات القرائية شرطا أساسيا للتوصل إلى اتخاذ قرارات واعية، ولتعزيز القدرات الشخصية، وللمشاركة النشطة والسلبية في الأنشطة الاجتماعية على الصعيدين المحلي والعالمي (Stromquist, 2005, p. 12). بيد أنه، كما أشير في الفصل 1، فإن منافع محو الأمية لا تتحقق إلا عندما تكون هناك حقوق

تتمثل مسوغات الاعتراف بمحو الأمية بوصفه حقاً من الحقوق في جملة المنافع التي يوفرها للأفراد والأسر والجماعات والأمم.

2 – يستند هذا القسم إلى البحوث التالية التي أعدت لهذا التقرير: Cameron and Cameron (2005), Farah (2005), Patel (2005), Robinson-Pant (2005) and Strompquist (2005).

وأطر للتنمية أوسع نطاقاً وتعمل على نحو فعال، فالمنافع الفردية، على سبيل المثال، تتحقق فقط عندما تتوافر المواد المكتوبة للشخص حديث العهد بالقرائية، ولا تتحقق المنافع الاقتصادية العامة إلاّ عندما تكون هناك إدارة سليمة على مستوى الاقتصاد الكلي، واستثمار في البنية الأساسية، وغير ذلك من التدابير الملائمة في مجال السياسة الإنمائية. وبالمثل، فإن بعض المنافع، مثل تمكين المرأة، ستتحقق فقط إذا كانت البيئة الاجتماعية الثقافية مؤاتية لهذا الغرض.

وثمة خلاف حاد بشأن مدى وجود آثار سلبية لمحو الأمية، ولكنه خلاف يتصل بكيفية اكتساب القرائية أكثر مما يتعلق بمفهوم محو الأمية ذاته – وهذا عامل هام للتذكير بأن المنافع تعتمد أيضا على طبيعة القنوات التي يتم من خلالها اكتساب القرائية وممارستها. وبعض هذه القنوات يمكن أن تكون لها آثار يعتبرها البعض ضارة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يؤدي اكتساب القرائية باللغات الرسمية حصراً إلى فقدان اللغات الشفهية. ويمكن أن تشكل برامج محو الأمية والمواد المكتوبة آلية لحمل الناس على المشاركة في نظام سياسي بعينه دون تمييز (Graff, 1987a). وتوجد هنا أحكام قيمية معقدة يكتفي هذا التقرير بالإشارة إليها من دون الخوض في تفاصيلها.

يؤدي النجاح في إكمال برامج محو أمية الكبار إلى تحقيق منافع مماثلة لتلك التي يوفرها التعليم المدرسي النظامي

وإنه لمن السهل تقديم عرض منهجي مستند إلى الشواهد لمنافع محو الأمية، وذلك لأسباب متعددة.

- لم تفرّق معظم البحوث بين منافع محو الأمية في حد ذاته ومنافع الالتحاق بالمدارس أو المشاركة في برامج محو أمية الكبار. وبوجه أعم، هناك «اتجاه لدمج مفاهيم الالتحاق بالمدارس، والتعليم، ومحو الأمية، والمعرفة» (Robinson-Pant, 2005).
- لم يكن هناك سوى القليل من البحوث التي تتناول برامج محو أمية الكبار (كمقابل للتعليم المدرسي النظامي)، كما أن الدراسات الموجودة تركز بصورة رئيسية على موضوع النساء؛ وعلى ذلك فإن منافع اكتساب القرائية في مرحلة الرشد ليست محددة بنفس القدر من الوضوح الذي تتسم به منافع اكتساب المهارات المعرفية من خلال التعليم في مرحلة الطفولة.
- ركزت البحوث على تأثير القرائية على الفرد: ولم يكن هناك إلا القليل من المؤلفين الذين بحثوا في تأثير القرائية على الأسرة والمجتمع، وعلى الصعيد الوطني أو الدولي.
- إن من الصعب، من الناحية الفعلية، تحديد وقياس بعض تأثيرات القرائية، مثل تأثيراتها على الثقافة.
- ليس هناك تحديد واحد متسق لمفهوم القرائية في مختلف الدراسات، كما أن البيانات المتعلقة بالقرائية هي بيانات مشوبة بالعيوب في أكثر الأحيان.[3]

وعلى ذلك فإن هذا القسم يكرر التطرق بإيجاز إلى منافع التعليم بوجه عام[4] ويبحث، كلما أمكن ذلك، في المنافع المحددة لبرامج محو أمية الكبار. ويتبين من الأدلة القليلة المتاحة أنه، فيما يخص النتائج المعرفية، يؤدي النجاح في إكمال برامج محو أمية الكبار إلى تحقيق منافع مماثلة لتلك التي يوفرها التعليم المدرسي النظامي. بيد أنه يوجد هناك تحفظ يتعلق بقلة التقييمات الدقيقة التي أجريت لبرامج محو أمية الكبار من حيث مستوى التحصيل المعرفي؛ كما أنه لم تجر عموما أي محاولة لتقييم مدى دوام الآثار بعد انتهاء البرامج (Oxenham and Aoki, 2002). ومن الواضح أنه ينبغي أن يكون توفير هذه الأدلة من بين الأولويات للبحوث. وبالإضافة إلى ذلك، تستطيع برامج محو أمية الكبار أن تفضي إلى نتائج تخص الكبار أكثر من غيرهم، مثل الوعي السياسي، والتمكين، والتفكير النقدي، والعمل الاجتماعي، وهي نتائج ليس من الواضح مدى علاقتها بالتعليم المدرسي النظامي. وفي الواقع، فإن تصريحات الدارسين بشأن منافع المشاركة في برامج محو أمية الكبار تشمل التجارب الإيجابية التي تكتسبها مجموعات محو الأمية من هذه العملية ومن حيز اللقاء الاجتماعي.[5] وهناك منافع أخرى أقل قابلية للقياس تخص أبعاد التنمية البشرية، بما في ذلك التلاحم الاجتماعي، والاستيعاب الاجتماعي، والرصيد الاجتماعي.

ويمكن تصنيف منافع محو الأمية بصورة ملائمة، ولكن اعتباطية، على أنها منافع بشرية،وسياسية، وثقافية، واجتماعية[6]، واقتصادية.

المنافع البشرية

تتعلق المنافع البشرية لمحو الأمية في العوامل التي يمكن أن تترتب على المشاركة في برامج محو أمية الكبار وممارسة القرائية، مثل تحسين تقدير الذات، وتعزيز القدرات الشخصية، والإبداع، والتفكير النقدي. وتنطوي المنافع البشرية على قيمة عالية بحكم طبيعتها، كما أنها يمكن أن تكون وسيلة فعالة لتحقيق منافع أخرى لمحو الأمية: مثل تحسين الظروف الصحية، وزيادة المشاركة في الحياة السياسية، وما إلى ذلك.[7]

تقدير الذات

لقد وردت إشارات كثيرة جداً للتأثير الإيجابي لمحو الأمية على تقدير الذات. فقد أشير إلى التحسن الذي تحقق في مجال تقدير الذات في دراسات تتعلق ببرامج محو الأمية في البرازيل والهند ونيجيريا والولايات المتحدة، وفي عدة بلدان في أفريقيا وجنوب آسيا.[8] ويمكن الاطلاع أيضا على أمثلة عديدة في هذا الصدد من خلال استعراض لأربع وأربعين دراسة عن التغيرات السلوكية المرتبطة بأنشطة محو الأمية (Bown, 1990). ومن الأمثلة النموذجية بهذا الشأن ما نقله Caniesco-Doronila (1996) في دراسة للوضع في الفلبين من أقوال مثل «أصبح لدي الآن مزيد من الثقة بنفسي».

تعزيز القدرات الشخصية

يمكن أن يؤدي محو الأمية إلى تعزيز قدرات الدارسين – ولاسيما النساء منهم – على الاضطلاع بأنشطة فردية وجماعية في بيئات مختلفة، كالأسرة ومقر العمل والمجتمع المحلي، بطريقتين مترابطتين. أولاً، يمكن أن يتم تصميم وتنفيذ برامج محو الأمية ذاتها بحيث يتولى المشاركون فيها «صياغة تعلّمهم وإعداد معارفهم والمشاركة في الحوار بشأن الأوضاع القصوى في حياتهم» (Easton, 2005).

3 – انظر الفصل 7 للاطلاع على بحث مفصل بشأن البيانات المتعلقة بالقرائية.

4 – يتمثل أحد المصادر الرئيسية للمعلومات المتعلقة بمنافع التعليم في Hannum and Buchmann (2003).

5 – أنظر، على سبيل المثال، Robinson-Pant (2005) and Stromquist (2005).

6 عبارة المنافع «الاجتماعية» المستعملة هنا تشمل المنافع الصحية والتعليمية، ويجري بحث هذا الموضوع أيضا في الفصل 1 (التعليم) والفصل 3 (فيروس/ مرض الأيدز).

7 – انظر Drèze and Sen (2002, pp. 38-41) للاطلاع على مناقشة أشمل للقيمة الجوهرية والأدوار الفعالة للصحة والتعليم، بالنسبة للفرد وللمجتمع معاً، وهو ما ينطبق أيضا على محو الأمية.

8 – انظر، على وجه الخصوص، Young et al. (1980, 1994), Bingman (2000), Greenleigh Associates (1968), Beder (1999), Stromquist (1997), Egbo (2000), Farrel (2004), Abadzi (2003a) and Lauglo (2001).

وثانيا، يمكن أن تسهم برامج محو الأمية في العمليات الاجتماعية الاقتصادية الأوسع نطاقاً لتعزيز القدرات، شريطة أن تجري هذه العمليات في إطار بيئات داعمة. وثمة أدلة حديثة على ذلك بالنسبة لتركيا ونيبال والهند وبوليفيا (على التوالي): (Kagitcibasi et al., 2005; Burtchfield, 1996; Dighe, 2004; and Burchfield et al., 2002b).[9]

وقد أوضح كثير من الدارسين من كلا الجنسين، الذين جرى استقصاء لهم في ناميبيا، الأسباب التي تجعلهم يرغبون في أن يصبحوا قادرين على قراءة وكتابة الرسائل، والتعامل مع النقود، وإتقان اللغة الانجليزية، فذكروا أنهم يرغبون في تحقيق الاعتماد على الذات، وفي التحكم في أوضاع الحياة اليومية، وأوردوا كمثال على ذلك القدرة على «الاحتفاظ بالأسرار» وعدم الرغبة في أن يكونوا «ضحايا لعمليات الغش» (Lind, 1996).

المنافع السياسية

إن القدرة التمكينية التي يوفرها محو الأمية يمكن أن تأخذ شكل زيادة في المشاركة في الحياة السياسة، فتسهم بذلك في تحسين نوعية السياسات العامة وفي تحقيق الديمقراطية.

المشاركة في الحياة السياسية

إن العلاقة بين التعليم والمشاركة في الحياة السياسية قد تم إثباتها بصورة مؤكدة. فالأشخاص المتعلمون يكونون إلى حد ما أكثر ميلاً للمشاركة في عمليات التصويت وللتعبير عن مواقف أكثر تسامحاً وعن قيم ديمقراطية (Hannum and Buchman, 2003). وثمة أيضا علاقة وثيقة بين المشاركة في برامج محو أمية الكبار وتزايد المشاركة في أنشطة النقابات والعمل الاجتماعي وفي الحياة السياسية الوطنية، ولاسيما عندما يكون تعزيز القدرات عنصراً أساسياً في تصميم البرنامج التعليمي. فعلى سبيل المثال:

- أسهم برنامج لمحو أمية الكبار، أنشأه العمال في أحد مواقع البناء، في زيادة مشاركتهم في أنشطة النقابة (Ireland, 1994).
- ذكر المشاركون في برنامج محو الأمية في الولايات المتحدة أنه كانت هناك زيادة في مشاركتهم في الحياة الاجتماعية (Greenleigh Associates, 1968; Becker et al., 1976) وأنهم كانوا أكثر استعداداً من غير المشاركين للتسجيل من أجل التصويت، على الرغم من أنهم لم يصوتوا عمليا بنسبة أكبر من نسبة تصويت غير المشاركين (Boggs et al., 1979).
- كانت مشاركة خريجي برامج محو الأمية في كينيا في الانتخابات وفي الرابطات المحلية أكبر من مشاركة الأميين (Carron et al., 1989).
- كانت المشاركة في التصويت وفي أنشطة المنظمات الاجتماعية في تركيا من جانب النساء اللواتي تلقّين التعليم في إطار برامج محو الأمية أكبر من مشاركة الأميات (Kagitcibasi et al., 2005).
- من بين النساء النيباليات، أظهرت النساء اللواتي قضين سنتين في برامج لمحو الأمية تديرها الدولة معرفة سياسية أوسع من معرفة النساء غير المشاركات في تلك البرامج وأنهن أكثر ميلاً للإيمان بقدرتهن على الاضطلاع بمهام التمثيل السياسي (Burchfield et al., 2002a). ويتبين من القياسات المختلفة التي أجريت للمشاركة في الحياة السياسية أنه كلما كانت المشاركة في برنامج لمحو الأمية أوسع نطاقا ازدادت نسبة النساء اللواتي يتحدثن عن حدوث تغييرات في مواقفهن السياسية، باستثناء ما يتعلق بالتسجيل في قوائم الاقتراع (الجدول 5.1). وكانت هناك نتائج مماثلة بالنسبة لبرامج محو الأمية التي تديرها منظمات غير حكومية في بوليفيا (Burchfield et al., 2002b).
- تظهر الدراسات الكمية نتائج مماثلة لهذه التحليلات. فقد ذكرت النساء في نيجيريا، على سبيل المثال، أنهن كن يملكن ثقة كافية بأنفسهن للمشاركة في الاجتماعات التي تعقد على مستوى المجتمع المحلي، وذلك خلافا للوضع فيما يخص النساء الأميات (Egbo, 2000).
- طالبت النساء اللواتي شاركن في برامج لمحو الأمية في السلفادور بأن يكون لهن صوت في الاجتماعات التي تعقد على مستوى المجتمع المحلي، وكانت الكثيرات منهن قادرات على المشاركة في تحليلات اجتماعية سياسية معقدة (Purcell-Gates and Waterman, 2000).

القدرة التمكينية التي يوفرها محو الأمية يمكن أن تأخذ شكل زيادة في المشاركة في الحياة السياسية

الجدول 5.1: المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية ومحو الأمية بين النساء النيباليات

	المشاركة في برامج محو أمية الكبار			
	مستوى المشاركة			غير المشاركات
	منخفض	متوسط	مرتفع	
الوعي السياسي والمشاركة في الحياة السياسية				
تعرف السياسة الوطنية بشأن انتخاب الممثلات	82	84	95	78
تعرف العمر الأدنى المحدد للتصويت	24	31	41	14
تعرف اسم عضو البرلمان في منطقتها	24	42	53	19
تعرف اسم لجنة التنمية القروية	84	85	94	94
سجلت اسمها في قائمة الاقتراع	97	95	94	94
تعتقد أنه يمكنها أن تصبح ممثلة سياسية محلية	24	31	35	13
يهمها أن تصبح ممثلة سياسية	21	18	20	11
المشاركة في الحياة الاجتماعية				
عضو في مجموعة اجتماعية	33	40	56	16
تشارك في أنشطة التنمية الاجتماعية	12	16	21	12

ملاحظة: يمثل كل رقم النسبة المئوية للنساء، من كل فئة من فئات المشاركة في برامج محو الأمية، اللواتي ينطبق عليهن البيان الوارد في العمود الأيمن بشأن المشاركة في الحياة السياسية أو الاجتماعية.

المصدر: Burchfield et al., 2002a.

الديمقراطية

إن التوسع في التعليم يسهم في توسيع نطاق الديمقراطية، والعكس بالعكس، بيد أن الطبيعة الحقيقية للعلاقة بين التعليم والديمقراطية تظل غير واضحة ويصعب قياسها على نحو دقيق (Hannum and Buchmann, 2003) .

فعلى سبيل المثال، أظهرت مقارنة بين البلدان على مدى الفترتين 1965–1980 و1980–1988 أنه لم يكن هناك

9 – ذُكر أن هذا ينطبق أيضا على طريقة Reflect في بنغلاديش والسلفادور وليسوتو وأوغندا، ولكن الدليل على ذلك هو موضع خلاف إلى حد ما (Riddell, 2001).

كلما كان الطلاب أكثر معرفة للمؤسسات الديمقراطية كانوا أكثر استعداداً للتخطيط لمشاركتهم في عمليات التصويت عندما يبلغون مرحلة الرشد

تأثير للتوسع في التعليم الابتدائي والثانوي على مختلف القياسات المتعلقة بالديمقراطية والتحكم في بعض العوامل مثل التنمية الاقتصادية والتجانس الإثني (Benavot, 1996). ومن ناحية أخرى فإن دور التربية الوطنية في حد ذاتها ليس واضحا كذلك، على الرغم من أن التربية الوطنية تدرج عادة ضمن المنهج الدراسي للمدارس النظامية ولبرامج محو أمية الكبار. وتبين من خلال «الدراسة المتعلقة بالتربية الوطنية» التي أجرتها «الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي» (IEA)، وشملت طلابا في الرابعة عشرة من العمر في ثمانية وعشرين بلداً في عام 1977، وطلابا تراوحت أعمارهم بين 17 و 19 سنة في ستة عشر بلداً في عام 2000، أنه كلما كان الطلاب أكثر معرفة للمؤسسات الديمقراطية كانوا أكثر استعداداً للتخطيط لمشاركتهم في عمليات التصويت عندما يبلغون مرحلة الرشد. وبينت هذه الدراسة أيضا أن الممارسات الديمقراطية في قاعة الدراسة تشكل أنجع وسيلة لتعزيز المعارف الوطنية والالتزام في أوساط الطلاب. ويمكن الحدس، وإن كان ذلك غير مثبت، بأن هذا الوضع ينطبق أيضا على برامج التعليم الخاصة بالشباب والكبار.

المساواة الإثنية

لا يبدو أن هناك بحوثا تتناول تأثير القرائية أو المشاركة في برامج محو أمية الكبار على المساواة الإثنية. بيد أنه ربما كان من المعقول أن نفترض أن يكون تأثير محو الأمية مماثلا لتأثير التوسع في التعليم، أي أنه قادر على توفير منافع للفئات الإثنية المحرومة، ولكن الأمر لن يكون كذلك حتما. وهناك طائفة من التجارب التي يبدو أنها تدعم المقولة التي مفادها أنه «ليس من الحكمة أن نفترض أن توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم سيتيح للأقليات المحرومة أن «تلتحق» بركب الفئات الإثنية المتقدمة أصلاً، في الأجل القصير على الأقل» (Hannum and Buchmann, 2003, p. 11).

- استمرت أوجه التفاوت الإثني في التعليم النظامي في إسرائيل ونيبال والصين، على سبيل المثال (على التوالي: Shavit and Kraus, 1990; Stash and Hannum, 2001; and Hannum, 2002). وبالمثل، فإن التعليم لا يقلل على نحو ثابت من اللامساواة المهنية.
- تناقصت اللامساواة العرقية تبعا للتوسع في التعليم في البرازيل، وذلك بالنسبة لمعظم الحرف، ولكنها ازدادت في إطار المهن وغيرها من الوظائف المكتبية (Telles, 1994).
- يفسر تزايد أوجه التفاوت الإثني في شمال غربي الصين بأنه يعزى إلى تزايد الفوارق الإثنية في مجال التعليم، على الرغم من تحسين فرص الانتفاع بالتعليم للأقليات الإثنية (Telles, 1994; Hannum and Xie, 1998).

أوضاع ما بعد النزاع

إن محو الأمية يمكن أن يكون له تأثير في إحلال السلام وتحقيق المصالحة في أوضاع ما بعد النزاع. فعلى سبيل المثال، تشدد المنظمة الكولومبية غير الحكومية CLEBA، التي توفر برامج لمحو الأمية في ماديلين، على نهج «التعليم القائم على النص» الذي يقوم فيه الدارسون بتحرير نصوص مستمدة من تجاربهم الشخصية. وقد شارك زهاء 900 رجل وامرأة، ممن نزحوا إلى ماديلين من المجتمعات الريفية التي كانت تعاني كثيراً من النزاع المسلح، في مشروع لمحو أمية الكبار يستند إلى موضوعين رئيسين هما المواطنة والتربية من أجل السلام (Proliteracy Worldwide, 2004). وقد بدا أن تعبئة قدرات الناس على التكيف، من خلال تشجيعهم على تدوين تجاربهم الشخصية وتبادلها مع غيرهم، يعتبر نهجا واعداً، حيث تتم مساعدتهم على تجاوز آثار الصدمات العديدة التي تعرضوا لها والانتقال إلى العمل البنّاء (Hanemann, 2005b).

المنافع الثقافية

يعتبر التحديد الواضح للمنافع الثقافية لمحو الأمية أكثر صعوبة منه بالنسبة للمنافع السياسية. فبرامج محو أمية الكبار يمكن أن تيسّر نقل بعض القيم وأن تعزز تحويل قيم ومواقف وأنماط سلوك أخرى من خلال التفكير النقدي. وهي توفر أيضا فرصاً للوصول إلى الثقافة المكتوبة، التي يمكن أن يرغب حديثو العهد بتعلم القراءة والكتابة في الاطلاع عليها خارج نطاق التوجهات الثقافية لبرامج محو الأمية التي شاركوا فيها. وبذلك فإن برامج محو أمية الكبار يمكن أن تكون عاملاً مؤثراً في صون وتعزيز الانتفاع والتنوع في المجال الثقافي. بيد أن «أي تأثير قد يكون لمحو الأمية على ثقافة الفرد أو الجماعة (أي على معتقدات الناس وطرائق عملهم) سيكون بطيئا، ولن يكون من اليسير تمييزه فوراً، وسيكون من الصعب تحديده باعتباره نتيجة لنشاط بعينه، كبرنامج لمحو الأمية أو لتعليم الكبار، على سبيل المثال» (Farah, 2005).

التغير الثقافي

يمكن أن تساعد برامج محو الأمية في مراجعة المواقف وأنماط السلوك. وفي الواقع فإن هذا النوع من التحول الثقافي يشكل عنصراً أساسيا في نهج فرايري الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي (Freire, 1985). وكثيراً ما يستخدم هذا النهج بالتلازم مع «التعلم التجريبي» النشط أو التعلم من خلال العمل (Mezirow, 1996). وثمة أيضا العديد من البرامج التي ترمي إلى تعزيز بعض القيم مثل الإنصاف، واحترام التنوع الثقافي، والسلام، والديمقراطية الفاعلة. ولكن التحول يكون محدوداً بوجه عام.

- في أوغندا، لوحظ أن الاختلاف في المواقف بين المشاركين وغير المشاركين كان أقل من الاختلاف في المعارف (Carr-Hill et al., 2001).

■ في نيبال، أثّرت برامج محو أمية الكبار على مواقف النساء إزاء موضوع تنظيم الأسرة وجعلتهن أكثر استعداداً للتحدث صراحة عن ضرورة التغيير. بيد أن قدرة النساء على ترجمة مواقفهن الجديدة إلى ممارسات جديدة في مجال الخصوبة ظلت محدودة بسبب البنى الأسرية. (Robinson-Pant 2001).

وقد أكدت هاتان الفئتان من المواقف إمكانية تأثير برامج محو أمية الكبار على العلاقات بين الجنسين. وفي باكستان، أدى تعلّم النساء للقراءة والكتابة إلى نشوء عُرف جديد لحرمة الحياة الشخصية لم يكن موجوداً من قبل ضمن الثقافة (الإطار 5.2).

صون التنوع الثقافي

يمكن أن تساعد برامج محو أمية الكبار في صون التنوع الثقافي. وعلى وجه الخصوص، تتسم برامج محو الأمية التي تستخدم لغات الأقليات بإمكانية تحسين قدرات الناس على المشاركة في ثقافتهم الخاصة. وقد لوحظ ذلك في البرامج التي تضمنت نتائجها تحرير قصص شعبية في بوتسوانا (Chebanne et al., 2001) ، وفي إحدى جماعات أورانغ آسلي في ماليزيا (Chupil, 2003)، ولدى جماعة كارين في ميانمار (Norwood, 2003)، وجماعة ليمبو في نيبال (Subba and Subba, 2003) ، وجماعة الماوري في نيوزيلندا (Tarawa, 2003).

وقام معهد اليونسكو للتربية بتفسير «الدعائم الأربع للتعلّم مدى الحياة من أجل القرن الحادي والعشرين»، المعروضة في تقرير اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين (Delors et al., 1996) ، من حيث حالة حقوق الإنسان للشعوب الأصلية. وتوفر «الدعائم الأربع» مبادئ ينبغي تطبيقها في تصميم برامج لمحو أمية الكبار تتسم بالتخطيط المدروس والملاءمة الثقافية وتهدف إلى الإسهام في حماية الحقوق الثقافية للشعوب الأصلية (الجدول 5.2).

الإطار 5.2 تأثيرات محو الأمية على أنشطة وقت الفراغ وحرمة الحياة الشخصية في باكستان

يتبين من دراستين أجريتا لمجتمعين ريفيين مختلفين في باكستان أنه عندما تصبح النساء قادرات على القراءة والكتابة بلغة الأوردو (اللغة الوطنية) وبالانجليزية، تطرأ تغيرات على نوعية أنشطتهن الخاصة بوقت الفراغ ويقمن بوضع عُرف جديد لحرمة الحياة الشخصية. وتقوم النساء الشابات باستحداث أنشطة لوقت الفراغ عندما يصبحن قادرات على قراءة الأنباء، والقصص الرومانتيكية، والمجلات النسائية، وعلى كتابة اليوميات. ولا تظل القراءة والكتابة مجرد نشاطين من أنشطة وقت الفراغ، بل تتحولان إلى وسيلتين لخلق مجال شخصي، ولتحرير الخيال، وللانخراط في عمليات التأمل والتعبير العاطفي. ومن خلال ممارسة القراءة والكتابة في أوقات الفراغ تبدأ النساء في التساؤل بشأن القيم وبشأن الأدوار المسندة إليهن، وكذلك في الاعتراض على هذه القيم والأدوار ومناهضتها وإعادة التفاوض بشأنها.

المصدر: Zubair (2001, 2004) .

الجدول 5.2 دعائم اليونسكو الأربع للتعلّم فيما يخص الشعوب الأصلية

التعلم للوجود: الحق في تعريف الذات وفي تحديد الهوية الذاتية	حق أبناء الشعوب الأصلية في تفسير تاريخهم الخاص وكذلك حقهم في التعلم بلغاتهم الخاصة.
التعلم للمعرفة: الحق في معرفة الذات	للشعوب الأصلية نظمها الخاصة للتعلّم غير النظامي التي تتناسب مع نظم عيشها. وفي أكثر الأحيان كانت الشعوب الأصلية محرومة من الحصول على هذه المعرفة ضمن إطار التعليم النظامي وكانت تُفرض على مجتمعاتها قيم غريبة عنها.
التعلّم للعمل: الحق في تنمية القدرات الذاتية	ترتبط مفاهيم الشعوب الأصلية للتنمية ارتباطا وثيقا بالثقافة والتعليم والبيئة وتقرير المصير. ولا يتسنى تحقيق التنمية للشعوب الأصلية إلا إذا تم توفير الحماية للغاتها وثقافاتها.
التعلّم للعيش مع الآخرين: الحق في تقرير المصير	هذا يعني الحق في القدرة على تنظيم العلاقات بين الشعوب الأصلية والمجتمع الأوسع نطاقا، ليس وفقا لشروط يحددها المجتمع المهيمن بصورة أحادية، بل وفقا لشروط يتم تحديدها بالتشاور مع الشعوب الأصلية ذاتها.

المصدر: معهد اليونسكو للتربية UIE (1997a).

المنافع الاجتماعية

يمكن أن يكون لممارسة القرائية تأثير فعال في اكتساب الناس لمجموعة من القدرات المتعلقة بمجالات مثل الحفاظ على ظروف صحة جيدة والعيش لفترة أطول، والتعلم طوال الحياة، والتحكم في السلوك الإنجابي، وتنشئة أطفال أصحاء وتوفير التعليم لهم. ومن ثم فإن تحسين مستويات محو الأمية يمكن أن يسفر عن منافع كبيرة مثل زيادة متوسط العمر المتوقع، والحد من وفيات الأطفال، وتحسين صحة الأطفال. وكانت الشواهد تركز في أكثر الأحيان على منافع التعليم، في مقابل محو الأمية في حد ذاته، بيد أن الشواهد بدأت تتجمع فيما يخص برامج محو أمية الكبار.

الصحة

ثمة عدد متزايد من البحوث المستفيضة لتقييم المنافع الصحية لبرامج محو الأمية، وهي بحوث تشير إلى وجود تأثير مماثل لتأثير التعليم، وفي الواقع إلى وجود تأثير أكبر في بعض الحالات. فعلى سبيل المثال، كان معدل وفيّات الرضّع أقل، بمقدار إحصائي كبير، في أوساط الأمهات في نيكاراغوا اللواتي شاركن في حملة لمحو أمية الكبار، بالمقارنة بالأمهات اللواتي لم يشاركن في حملة كهذه، وكان هذا الانخفاض أكبر بالنسبة للأمهات اللواتي تعلّمن القراءة والكتابة في حملة محو الأمية منه بالنسبة للأمهات اللواتي تلّقين تعليمهن في المدارس الابتدائية (Sandiford et al., 1995). وأظهرت

النساء البوليفيات اللواتي شاركن في برامج لمحو الأمية وللتعليم الأساسي بعض المكتسبات فيما يخص المعارف وأنماط السلوك المتعلقة بالصحة، وذلك خلافاً للنساء اللواتي لم يشاركن في مثل تلك البرامج؛ فقد كانت المجموعة الأولى أكثر استعداداً، على سبيل المثال، لالتماس المساعدة الطبية لهن ولأطفالهن المرضى، وللأخذ بالتدابير الصحية مثل التمنيع، وأكثر معرفة بأساليب تنظيم الأسرة (Burchfield et al., 2002b). وخلص استقصاء أجري في نيبال إلى وجود آثار مماثلة ولكنه لم يتمكن من ربطها بالمشاركة في برامج محو الأمية، نظراً لأن النساء في المجموعة المشمولة بالاستقصاء وغير المشاركة في البرامج كنّ مستهدفات ببرامج إذاعية وأنشطة أخرى تتعلق بالصحة، شأنهن في ذلك شأن النساء المشاركات في برامج محو الأمية (Burchfield et al., 2002a). وفي المكسيك، كانت متابعة الشروح الصحية الشفهية التي يقدمها العاملون الطبيون تمثل أكبر صعوبة تواجهها النساء غير المتعلمات أو ذوات المستوى التعليمي المنخفض (Dexter et al., 1998).

في المكسيك، كانت متابعة الشروح الصحية الشفهية التي يقدمها العاملون الطبيون تمثل أكبر صعوبة تواجهها النساء غير المتعلمات أو ذوات المستوى التعليمي المنخفض

وثمة دراسات نوعية محدودة النطاق تقدم شواهد على كيفية تأثير محو الأمية على المعتقدات التي تؤثر بدورها على الصحة، مثل مسألة ختان الإناث في نيجيريا (Egbo, 2000). بيد أن الدراسات تشير إلى أن برامج محو الأمية التي تحاول بذاتها أن تنقل معلومات صحية لم تحقق نجاحا مميزاً نظراً لأن المشاركين فيها يُعنون بتعلم القراءة والكتابة أكثر مما يهتمون بتلقّي المعارف الطبية (Robinson-Pant, 2005). إن التغير في السلوك يعتمد على تغير المواقف أكثر مما يعتمد على اكتساب معارف جديدة. ويبحث الفصل 3 في العلاقة بين التعليم ومحو الأمية وفيروس/مرض الأيدز.

السلوك الإنجابي

إن العلاقة المتبادلة السابقة بين التعليم (ولاسيما تعليم الإناث) والخصوبة أصبحت علاقة ثابتة. وقد أوضحها عمليا كوشرين و ويلر (Cochrane, 1979 and Wheeler, 1980) وورد ذكرها منذ ذلك الحين وبصورة مستمرة في الدراسات التي أجريت داخل البلدان وفيما بينها. فعلى سبيل المثال، يتبيّن من دراسات تستند إلى الاستقصاءات الديموغرافية والصحية أنه، في المتوسط، يؤدي التوسع بمقدار 10 % في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي إلى تخفيض معدل الخصوبة الإجمالي بمقدار 0.1 طفل وأن الزيادة بمقدار 10 % في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي تخفض معدل الخصوبة الإجمالي بمقدار 0.2 طفل (Hannum and Buchmann, 2003, p. 13). بيد أن هناك الكثير من النقاش بشأن كيفية نشوء هذه العلاقة المتبادلة ومدى إمكانية اعتبارها علاقة سببية. وإن الآليات التي يمكن بها للتعليم أن يخفض معدل الخصوبة تشمل تأثيراته استقلالية النساء، ومعدل وفيات الرضّع وصحة الأطفال، واختيار الزوج، وسن الزواج، وعمل الإناث خارج المنزل، وتكاليف تعليم الأطفال.

ويمكن أن ينطبق بعض هذه الآليات ذاتها أيضاً على برنامج محو أمية الكبار، تبعا لأعمار المشاركين. ولكن من المؤسف أنه لم يجر سوى القليل من البحوث بشأن تأثير برامج محو أمية الكبار على معدلات الخصوبة.

التعليم

ينطوي محو الأمية على منافع تعليمية هامة. وقد ورد بحث مفصل لهذه المنافع في الفصل 1 حيث تم إثبات الترابط بين أهداف التعليم للجميع الستة كلها، ولاسيما حقيقة أن الآباء المتعلمين، سواء كانوا قد تلقوا تعليمهم من خلال التعليم المدرسي أو عن طريق برامج تعليم الكبار، يكونون أكثر استعداداً لإرسال أبنائهم إلى المدارس وأكثر قدرة على مساعدة أطفالهم خلال فترة دراستهم.

وقد كان هناك اعتقاد سائد بأن محو الأمية يسهم في تنمية التفكير التجريدي. بيد أن هذا الاعتقاد يبدو الآن أقل ثباتا. فالدراسات التي أجريت في ليبيريا والمغرب والفلبين والولايات المتحدة تشير، بالأحرى، إلى أن التفكير التجريدي ينجم عن التعليم المدرسي النظامي (على التوالي: (Scribner and Cole, 1981; Wagner, 1993; Bernardo, 1998; and Heath, 1983). وبوجه عام فإن «من الأرجح أن تتحدد تأثيرات محو الأمية بواسطة عوامل التعليم النظامي، والتنشئة الاجتماعية، والممارسات الثقافية في مجتمع بعينه أكثر مما تتحدد من خلال محو الأمية في حد ذاته» (Patel, 2005).[10] بيد أن محو الأمية يساعد الناس على فهم المعلومات المجردة من السياق، واللغة، سواء كانت شفهية أو مكتوبة.

المساواة بين الجنسين

لقد كانت معظم برامج محو الأمية تستهدف النساء وليس كلا الجنسين، وذلك مما كان يحد من الطرق التي يمكن بها معالجة مسألة المساواة بين الجنسين بصورة شاملة ومباشرة من خلال البرامج ذاتها. وبذلك فإن البرامج كانت تنزع إلى التركيز على اللامساواة للنساء بدلا من التركيز على المساواة بين الجنسين. فالمشاركة في برامج محو أمية الكبار لا تمكّن النساء من الدخول والمنافسة في مجالات الذكور، وذلك على سبيل المثال، من خلال الدخول في مجالات العمل التي يهيمن عليها الذكور، وتعلّم اللغات ذات النفوذ التي كانت في السابق مرتبطة بالرجال (حيث كان التعليم النظامي متاحا للرجال فقط)، والمشاركة في تدبير الشؤون المالية للأسرة. ومن بين الأمثلة على اللغات النخبوية التي أصبحت متاحة للنساء في الآونة الأخيرة اللغة الانجليزية في أوغندا ولغة «بوش بانغلا» في بنغلاديش (Fiedrich and Jellema, 2003). وفي بعض الأسر في بنغلاديش أتاح محو الأمية للنساء أن يشاركن في إدارة الشؤون المالية للأسرة، وهو مجال كان في السابق حكراً على الرجال (Maddox, 2005). وفي الهند، أُجري تقييم لبرنامج لمحو الأمية يستخدم فيه نهج «الحملة الشاملة لمحو الأمية»، وتبيّن من خلاله أن «النساء الدارسات كانت لديهن رغبة قوية في التعلم. وكنّ يرغبن في الذهاب إلى صفوف محو الأمية لأن هذا يتيح لهن الفرصة للقاء الآخرين وللدراسة بصورة جماعية. وعلى ذلك، فإن صفوف محو الأمية كانت توفر للنساء حيزاً اجتماعيا، بعيداً عن منازلهن»

١٠ – يثير هذا الاستنتاج أسئلة هامة بشأن تصميم برامج محو أمية الكبار، حيث يُعتبر أن من المستحسن أن تعمل هذه البرامج أيضا على تنمية التفكير التجريدي.

(Patel in UNESCO, 2003c, p. 142). وذكرت نساء كثيرات أن اكتساب القرائية والمشاركة في صف دراسي يشكلان في حد ذاتهما تهديداً للعلاقات القائمة حاليا بين الجنسين (Horsman, 1990; Rockhill, 1987).

ويمكن أن يكتسب المشاركون في برامج محو الأمية مزيداً من التأثير في المناقشات التي تدور داخل الأسرة، وذلك من خلال خبرتهم في التحدث في الحيز «العام» للصف الدراسي، علما بأن هذا التأثير قد يختلف تبعا للظروف ولنوع القرارات المطلوب اتخاذها. وتشير دراسات الحالات التي استعرضها روبنسون–بانت (Robinson-Pant, 2005) أن المرأة الحديثة العهد بتعلّم القراءة والكتابة قد تصبح قادرة على اتخاذ القرار بشأن إرسال ابنتها إلى المدرسة، على سبيل المثال، ولكنها قد لا تشعر بأنها قادرة على فرض إرادتها فيما يخص تنظيم الأسرة. وبالمثل، فإن النساء يمكن أن يصبحن واعيات بالإمكانيات الإضافية التي تتيحها لهن برامج محو الأمية فيما يخص التعليم واستقاء المعلومات عن سبل الوقاية من مرض الأيدز، ولكنهن يجدن مع ذلك صعوبة في إدخال تغييرات حقيقية في حياة أسرهن. وإن نفس الحواجز الاجتماعية التي حالت منذ البداية دون التحاق هؤلاء النساء بالمدارس يمكن، على سبيل المثال، أن تعوق حصولهن على التعليم بعد إكمال برامج محو الأمية. غير أن هناك العديد من حالات التعبئة الاجتماعية التي تُعزى لقيام برامج محو الأمية بتناول قضايا الجنسين على مستوى المجتمع المحلي، بما في ذلك تنظيم حملات ضد استهلاك الرجال للكحول في الهند (Dighe, 1995; Khandekar, 2004) واستخدام تدابير قانونية لمعالجة سوء المعاملة (D'Souza, 2003; Monga, 2000).

المنافع الاقتصادية[11]

لقد دُرست العائدات الاقتصادية للتعليم دراسة موسعة، ولاسيما من حيث زيادة الدخل الفردي والنمو الاقتصادي.

النمو الاقتصادي

لقد أشيع على الدوام أن التعليم يمثل عاملاً رئيسيا في تحديد مستوى الدخل الفردي، إلى جانب الخبرة المهنية. وفي حين يظل عدد سنوات التعليم المدرسي هو المؤشر الأكثر استعمالا، فإن الدراسات الحديثة تنحو أيضا إلى استخدام عمليات تقييم المهارات المعرفية، التي تتمثل عموما في علامات اختبارات القراءة والكتابة والحساب. وتبيّن هذه الدراسات أن لمحو الأمية تأثيراً إيجابيا على كسب المال يتعدّى تأثير عدد السنوات التي يقضيها الطالب في المدرسة؛ ولكن الدراسات التي تتناول تأثير برامج محو أمية الكبار تعتبر نادرة جداً. وقد اتضح بشكل عام أن من الصعب تحديد العلاقة بين التوسع في التعليم والنمو الاقتصادي، وذلك لعدة أسباب. ويرى هانوم وبوكمان (Hannum and Buchman, 2003)، في استعراضهما للمؤلفات بشأن هذه المسألة، أن ما يبدو من عدم الاتساق في الاستنتاجات يمكن أن يكون ناجما عن «صعوبة التمييز بين تأثيرات النمو الاقتصادي على التعليم وتأثيرات التعليم على النمو الاقتصادي، وأنه يمكن أن تكون هناك عوامل أخرى تؤثر على التوسع في التعليم وعلى النمو الاقتصادي معاً». ويرى كروغر وليندال (Krueger and Lindahl, 2000) أن المسألة تتعلق عمليا بأخطاء في قياس البيانات الخاصة بالتعليم، وبالأفق الزمني: وهما يبيّنان أن زيادة ما في مدة التعليم المدرسي قد لا يكون لها تأثير على النمو في الأجل القصير، ولكن يكون لها تأثير هام من الناحية الإحصائية في الأجل الطويل (من عشر سنوات إلى عشرين سنة). غير أن هناك عدة دراسات تشير إلى أن الاقتصادات التي يتوافر فيها رصيد كبير من الطاقات البشرية، أو معدل مرتفع لتراكم هذه الطاقات، تشهد بالفعل نمواً أكثر سرعة.[12] ولكن ثمة دراسة مؤثرة أعدها كروغر وليندال (Krueger and Linduhl, 2000) تخلص إلى أن التوسع في التعليم أخفق في الإسهام في تحقيق النمو الاقتصادي بسبب الافتقار إلى البيئة المؤسسية الملائمة.

وكان هناك عدة دراسات تولّت المهمة الصعبة المتمثلة في محاولة للتمييز بين تأثير محو الأمية وتأثير التعليم على النمو الاقتصادي. وفي فترة أقرب عهداً اضطلع كولومب وآخرون (Coulombe et al., 2004) بدراسة، استندت إلى بيانات مستمدة من «الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار» (IALS)[13]، لتقصّي العلاقة بين مهارات القرائية والنمو الاقتصادي، وخلصت هذه الدراسة إلى أن الفروق في المستويات المتوسطة للمهارات بين البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) تفسر تماما 55 % من الفروق في معدلات النمو الاقتصادي خلال الفترة 1960–1994. وهذا يعني أن الاستثمار في رفع المستوى المتوسط للمهارات يمكن أن يحقق عائدات اقتصادية كبيرة. وبالإضافة إلى ذلك، بيّنت هذه الدراسة أن القياسات المباشرة للرصيد البشري، المستندة إلى نتائج محو الأمية، هي أكثر فعالية من مؤشرات عدد سنوات التعليم المدرسي فيما يخص تفسير حصيلة النمو الاقتصادي للفرد الواحد وللعامل الواحد.

وتشمل الدراسات الأخرى التي تناولت على وجه التحديد العلاقة بين محو الأمية والنمو الاقتصادي الدراسات التالية:

- دراسة بارّو (Barro, 1991) التي استخدمت فيها بيانات مشتركة بين البلدان للفترة 1960–1985 وخلصت إلى أن معدلات محو أمية الكبار، وكذلك معدلات الالتحاق بالمدارس، تؤثر بصورة إيجابية على النمو الاقتصادي؛
- دراسة بشير ودرّات (Bashir and Darrat, 1994) التي خلصت إلى وجود نفس العلاقة ولنفس الفترة بالنسبة لاثنين وثلاثين بلداً نامياً إسلامياً؛
- دراسة هانوشيك وكيمكو (Hanushek and Kimko, 2000) التي تحدد وجود علاقة متينة وواضحة، في واحد وثلاثين بلداً، بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في الرياضيات والعلوم من جهة، والنمو الاقتصادي من جهة أخرى. بيد أن هذه العلاقة الظاهرية تفقد قدراً من قيمتها: (أ) عندما تُستثنى من التحليل كل من كوريا الجنوبية وسنغافورة وهونغ كونغ وتايوان التي سجلت خلال الفترة المعنية معدلات مرتفعة للنمو الاقتصادي والتحصيل الدراسي؛ (ب) بالنسبة للفترة القريبة العهد التي شهد فيها العديد من البلدان الآسيوية مرحلة من التباطؤ في النمو الاقتصادي. وهذا يعني أن العلاقة

يمكن أن يكتسب المشاركون في برامج محو الأمية مزيداً من التأثير في المناقشات التي تدور داخل الأسرة، وذلك من خلال خبرتهم في التحدث في الحيز «العام» للصف الدراسي

11 – يستند هذا القسم إلى: (Cameron and Cameron 2005).

12 – انظر على سبيل المثال: Barro (1991), Petrakis and Stamatakis (2002), Poot (2002), Sylwester (2000) and Loening (2002).

13 انظر الفصل 7 للاطلاع على عرض «للاستقصاء الدولي لمحو الأمية» ولاستقصاءات أخرى بشأن محو الأمية.

المستوى المتوسط لمحو الأمية في جماعة سكانية معينة يعتبر مؤشراً للنمو أفضل من النسبة المئوية للسكان ذوي المستويات التعليمية العالية

العامة بين مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم، والنمو الاقتصادي، قد لا تكون علاقة سببية (Ramirez et al., 2003).

- دراسة نوده (Naudé, 2004) التي استخدمت فيها بيانات مجمعة عن أربعة وأربعين بلداً أفريقيا للفترة 1970–1990، وخلصت إلى أن محو الأمية كان من بين العوامل التي أثرت بصورة إيجابية على نمو حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.

وثمة دراستان أخريان تبيّنان أن تأثير محو الأمية على النمو الاقتصادي يعتمد على مستوى التعليم الأولي. فقد توصّل أزرياديس ودرازين (Azariadis and Drazen, 1990) إلى نتيجة حدّية مفادها أن البلدان التي شهدت نمواً اقتصاديا سريعاً يستند إلى عمليات نقل التكنولوجيا كانت قد حققت أولاً معدلاً لمحو الأمية لا يقل عن 40 %، وهو استنتاج يعيد إلى الأذهان دراسات التحديث في التاريخ الاقتصادي للستينات.[14] ووجد ساكس و وارنر (Sachs and Warner, 1997) أن هناك علاقة في شكل حرف (S) ذات دلالة إحصائية مع تأثير أقصى عندما لم تكن معدلات محو الأمية مرتفعة جداً ولا منخفضة جداً. وهذا يعني أن التغيرات الصغيرة عند المستوى المرتفع أو المستوى المنخفض قد لا يكون لها تأثير على النمو الاقتصادي، ولكن التغيرات الصغيرة عند المستويات الوسطى السائدة في العديد من البلدان النامية تنطوي بالفعل على تأثير كبير.

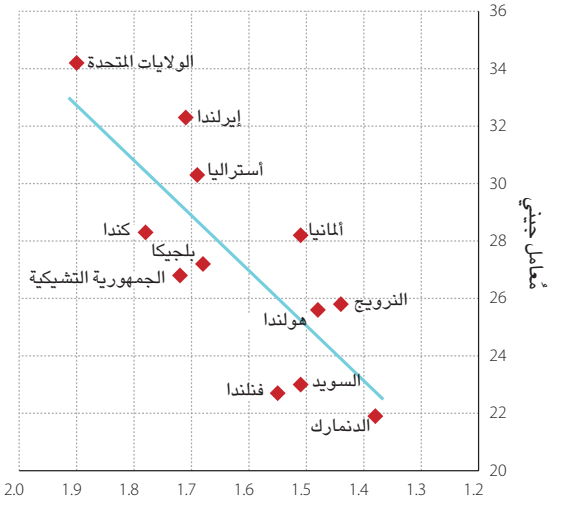
وعلى ذلك، فلئن كان هناك دليل على وجود علاقة بين محو الأمية والتعليم من جهة، والنمو الاقتصادي، من جهة أخرى، فإنه لا يوجد تفسير واضح للآليات التي يتم بها التأثير. وفي الوقت الحاضر يعتمد إسهام التعليم في تحقيق الفعالية الاقتصادية إلى حد معين على طبيعة عملية النمو ذاتها، حيث تكّمل التكنولوجيا الجديدة واليد العاملة المؤهلة كل منهما الأخرى. ويوضح الإطار 5.3 أهمية محو الأمية بالنسبة لنقل التكنولوجيا واستخدامها في حالة فيتنام. وقد أصبحت الاقتصادات ترتكز بصورة متزايدة على المعارف وبقدر أقل على الرصيد المادي أو الموارد الطبيعية، وأصبحت المعارف تتسم بتأثيرات قوية متشابكة. فكلما ازدادت فرص انتفاع الناس بالمعارف ازدادت إمكانيات تحقيق منافع اقتصادية. وعلى ذلك، فإن المستوى المتوسط لمحو الأمية في جماعة سكانية معينة يعتبر مؤشراً للنمو أفضل من النسبة المئوية للسكان ذوي المستويات التعليمية العالية (Coulombe et al., 2004). وبعبارة أخرى فإن البلد الذي يركز اهتمامه على ترويج مهارات قوية للقرائية على نطاق واسع بين سكانه سيكون أكثر نجاحا في تعزيز النمو والرفاهية من البلد الذي يوجد فيه تفاوت كبير بين الفئة السكانية ذات المهارات العالية والفئة السكانية ذات المهارات المنخفضة.

وبالإضافة إلى ما لمحو الأمية من علاقة بالنمو الاقتصادي، فإن له أيضا علاقة بالتفاوت الاقتصادي، كما يوضح الشكل 5.1 بالنسبة للبلدان الإثني عشر التي شاركت في الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار: فكلما ازداد التباين في معدلات محو الأمية بين العُشير الأكثر ثراء والعُشير الأشد فقراً ازدادت درجة التفاوت في الدخل. وهذه الظاهرة يمكن أن تعكس وجود تأثير لمحو الأمية على اللامساواة، أو أن تشير ببساطة إلى أن البلدان الأقل تسامحا إزاء التفاوت الاقتصادي يرجح أن تكون أيضا هي البلدان التي تعتمد سياسات أكثر حزما تستفيد منها الفئات المحرومة.

عائدات الاستثمار

إن السؤال المتعلق بمعرفة ما إذا كانت عائدات الاستثمار في التعليم الأساسي للكبار أعلى من عائدات الاستثمار في التعليم المدرسي النظامي هو أحد الأسئلة الهامة التي مازال

الشكل 5.1: التفاوت في الدخل وفي محو الأمية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 1994–1998



ملاحظة: مُعامل جيني هو مؤشر للتفاوت في الدخل. ويقاس التفاوت في محو الأمية بنسبة معدل محو الأمية للعُشير التاسع في سلّم توزيع الدخل إلى معدل محو الأمية للعُشير الأول.

المصدر: International Adult Literacy Survey, 1994-98, OECD (1999).

الإطار 5.3 الاستثمار ومحو الأمية في فيتنام

إن الأجور المنخفضة، إلى جانب المستوى المرتفع للقرائية، قد جعلا بعض المناطق في فيتنام أكثر من غيرها اجتذابا للاستثمارات. ويتبين من تحليل للفروق في الاستثمارات بين المناطق، ولمعدلات محو الأمية خلال الفترة 1988–1993، أن هناك علاقة بين هذين العنصرين. وعلى الرغم من أن فيتنام وفرت التعليم الأساسي لقسم كبير من السكان عموما، فإن هناك تفاوتا في التدريب والتحصيل الدراسي بين الأقاليم والمناطق في هذا البلد (فعلى سبيل المثال، يحتل جنوب البلد مرتبة أدنى من شماله). ومن ثم فإن الأجزاء المختلفة لهذا البلد تتباين من حيث قدرة القوى العاملة فيها على المشاركة في القطاعات الحديثة التي تستقطب الاستثمارات الأجنبية المباشرة. ويبدو أن المستثمرين الأجانب كانوا يعطون الأولوية القصوى لوجود بنية أساسية جيدة، ولكنهم ظلّوا يهتمون بالاعتبارات المتعلقة برأس المال البشري: وعلى ذلك فإن الأقاليم التي كانت توجد فيها أعلى معدلات محو الأمية حظيت بأكبر قدر من الاستثمارات المزمعة.

المصدر: Anh and Meyer (1999).

14 – انظر، على سبيل المثال Rostow (1960).

من الصعب الإجابة عنها استناداً إلى نتائج البحوث القائمة. ففي بعض البلدان يكون أداء الكبار الذين قضوا سنة في دورة للتعليم الأساسي أعلى من أداء أطفال من الصفين الثالث والرابع من التعليم الابتدائي في اختبارات معيارية. (Oxenham and Aoki, 2002). وعلى ذلك، فإن التعليم الأساسي للكبار يمكن أن يكون مجديا تماما من حيث التكلفة بالنظر إلى أن تكاليفه محدودة نسبيا. وفي الواقع، رُئي أن مستوى التحصيل المعرفي للأشخاص الذين تلقوا تدريبا في إطار برامج محو الأمية يعادل مستوى التحصيل المعرفي الناتج من أربع سنوات من التعليم المدرسي (Oxenham, 2003).

واستناداً إلى استعراض أُجري لأربعة مشروعات لمحو الأمية في ثلاثة بلدان (بنغلاديش وغانا والسنغال) في الفترة ما بين عامي 1997 و 2002، قُدر أن التكلفة لكل دارس ناجح تتراوح بين 13 % و 33 % من تكلفة أربع سنوات من التعليم الابتدائي (الجدول 5.3). غير أن الأمر يحتاج عمليا إلى أكثر من أربع سنوات لإكمال أربع سنوات من التعليم الابتدائي في معظم البلدان، وهذا مما يزيد بالفعل في تكلفة التعليم المدرسي. ومن الجدير بالاهتمام أن هذه النتائج تتفق، ولو أنها أقل بروزاً، مع نتائج مقارنة التكاليف النسبية قبل ثلاثين عاما خلال البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (UNESCO/UNDP, 1976): في سبعة من بين ثمانية بلدان كانت تكلفة محو الأمية للدارس الناجح الواحد أقل بفروق كبيرة تتراوح بين 85 % و 2 %؛ وكان التعليم الابتدائي أقل تكلفة في بلد واحد فقط.

وكانت العائدات النسبية للاستثمار في التعليم الابتدائي، بالمقارنة بمستويات التعليم الأخرى، موضع خلافات حادة في الآراء في السنوات الأخيرة؛ وذلك بالإضافة إلى أنه ربما كانت هناك مبالغة في تقدير عائدات التعليم. ومع ذلك، فإنه يتبيّن من استعراض أجري حديثا للمؤلفات في هذا المجال أن تأثير التعليم على الدخل الفردي هو تأثير إيجابي وكبير على نحو لا ريب فيه، بالمقارنة بعائدات الاستثمارات الأخرى (Harmon et al., 2003) . وتشمل إحدى المحاولات القليلة لتقدير العائدات الخاصة ببرامج محو أمية الكبار ثلاثة بلدان تنفذ فيها مشروعات ممولة من البنك الدولي (Oxenham, 2003). فقد كان للبرنامج الوطني لمحو الأمية في غانا لعام 1999 معدل عائد شخصي يساوي 43 % للنساء و 24 % للرجال ، مع معدلين اجتماعيين يساويان على التوالي 18 % و 14 % ؛ وقد قدّرت المنافع على أساس عوامل التفاضل في إمكانيات تحقيق الإيرادات. وحقق أحد البرامج في إندونيسيا عائدات تناهز 25 % ، بالمقارنة بعائدات مقدارها 22 % بالنسبة للتعليم الابتدائي، على الرغم من أنه تم تقدير العائدات في هذه الحالة من خلال قياس معدل نمو الدخل الفردي بالمقارنة بمعدل عائد وسطي شخصي مرتفع مقداره 37 % . وأيّاً كان افتقار هذه التقديرات إلى الدقة فإنها تدل، من ناحية أولى، على أن الاستثمارات منتجة، ومن ناحية ثانية، على أن ما يتعلمه الفقراء في إطار برامج محو الأمية يساعدهم بالفعل على زيادة دخلهم وعلى التحرر من ربقة الفقر. وثمة دليل آخر بهذا الشأن مستمد من دراسة للتأثيرات الناجمة عن المشاركة في برنامج لمحو الأمية بالنسبة للاستهلاك الأسري في غانا. ولم تُحدث المشاركة في البرنامج أي فرق بالنسبة للأسر التي كان واحد على الأقل من أفرادها قد تلقّى بالفعل قدراً من التعليم النظامي. بيد أن الفرق كان كبيراً للغاية بالنسبة للأسر التي لم يتلق أي من أفرادها أي قدر من التعليم النظامي: فقد كان استهلاك الأسر التي يشارك أحد أفرادها في برنامج لمحو الأمية أكبر بنسبة 57 % من استهلاك الأسر التي لا يشارك أي من أفرادها في مثل هذا البرنامج، بصرف النظر عن كل العوامل الأخرى (Blunch and Pörtner, 2004). وفي غانا بوجه عام، يبدو أن المستوى التعليمي للعضو الأكثر تعلما في الأسرة هو فقط الذي ينطوي على تأثير بالنسبة لإدرار الدخل (Joliffe, 2004).

الجدول 5.3: تكاليف محو الأمية بالمقارنة بتكاليف التعليم الابتدائي

البلد	التكلفة لكل دارس ناجح (بالقيمة الثابتة للدولار الأمريكي لعام 1996)	التكلفة لكل دارس ناجح كنسبة إلى تكلفة أربع سنوات من التعليم الابتدائي
بنغلاديش	20.40	33.3
غانا – البرنامج 1	27.59	13.3
غانا – البرنامج 2	37.07	17.8
السنغال	97.78	15.0

المصدر: Oxenham (2003) .

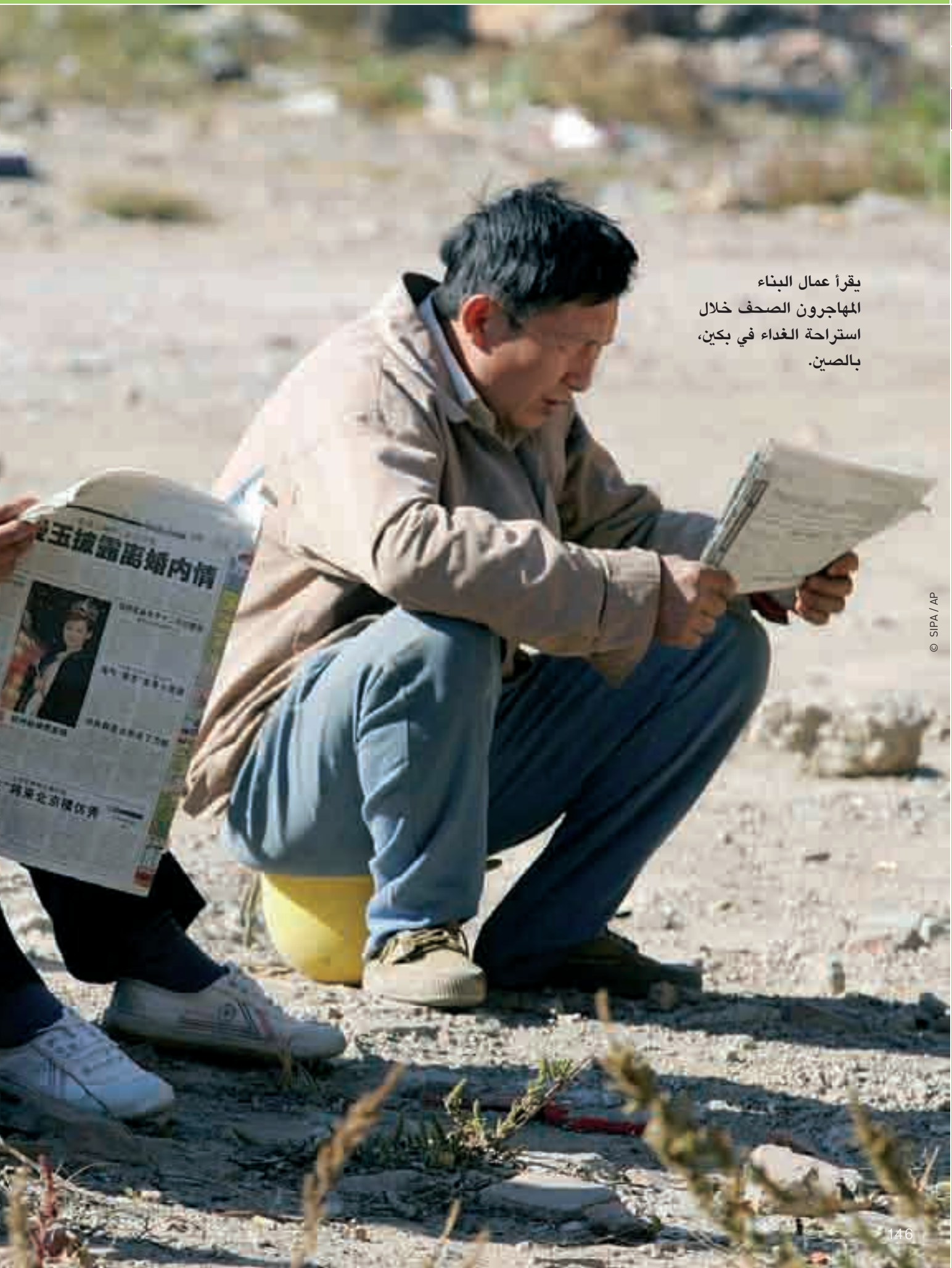
ومن ثم فإن الشواهد القليلة المتوافرة تشير إلى أن عائدات الاستثمار في برامج محو أمية الكبار تعتبر بوجه عام قابلة للمقارنة، بل وعلى نحو مؤات لها، بعائدات الاستثمار في التعليم الابتدائي. ومن الناحية العملية، فإن تكلفة إتاحة الفرصة لالتحاق طفل بالمدرسة هي عادة أقل من تكلفة إتاحة فرصة لمشاركة شخص راشد في برنامج لمحو الأمية. بيد أن فرصة تحقيق المنافع تعد أقرب منالاً بالنسبة للشخص الراشد المنخرط بالفعل على نحو ما في عالم العمل.

برامج محو أمية الكبار تدر منافع تتجاوز المنافع الناجمة عن التعليم المدرسي

الاستنتاج

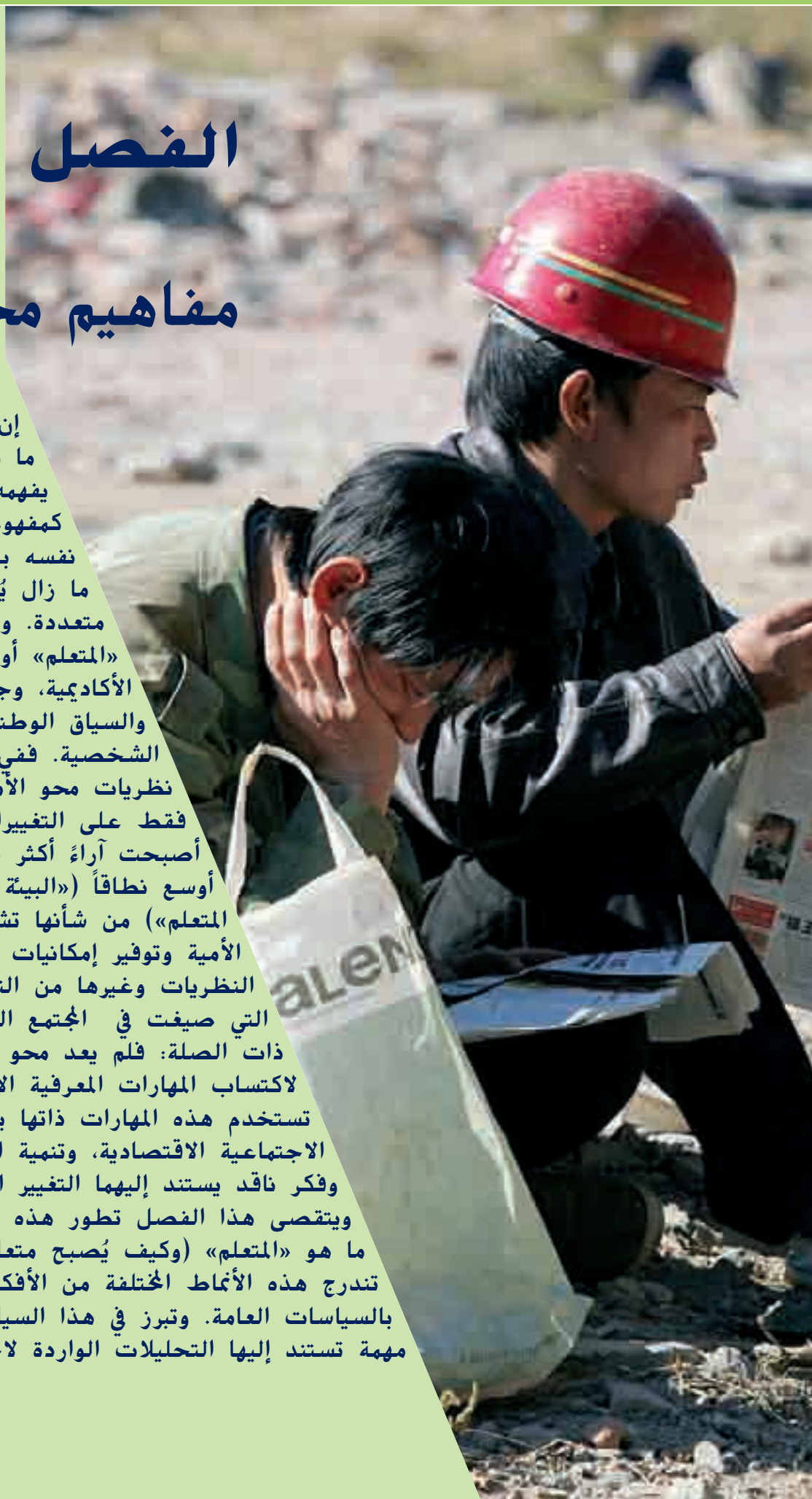
وفقا لما يتبين من هذا الفصل فإن محو الأمية يعتبر حقاً من الحقوق ويوفر منافع واضحة، سواء تم تحقيقه من خلال التعليم المدرسي أو عن طريق المشاركة في برامج محو أمية الكبار. ويبدو أن برامج محو أمية الكبار تدر بعض المنافع، لاسيما فيما يخص تقدير الذات وتعزيز القدرات الشخصية، التي تتجاوز المنافع الناجمة عن التعليم المدرسي؛ وتشير الشواهد القليلة المتوافرة أيضا إلى أن برامج محو أمية الكبار تضاهي التعليم الابتدائي من حيث فعالية التكاليف، مما يثير تساؤلات هامة عن السبب في الإهمال النسبي الذي ظل يواجهه الاستثمار في برامج محو أمية الكبار حتى عهد قريب.[15] ■

١٥ – انظر الفصل ١ للاطلاع على بحث بشأن الإهمال النسبي الذي تعرض له هدف التعليم للجميع الخاص بمحو الأمية بالإضافة إلى بعض الأهداف الأخرى للتعليم للجميع.



يقرأ عمال البناء المهاجرون الصحف خلال استراحة الغداء في بكين، بالصين.

© SIPA / AP



الفصل 6

مفاهيم محو الأمية

إن «محو الأمية»، على ما يبدو لأول وهلة، مصطلحٌ يفهمه الجميع. ولكن محو الأمية كمفهوم تبين أنه يتسم في الوقت نفسه بالتعقيد والدينامية، فهو ما زال يُفسَّر ويُعرَّف بطرائق متعددة. وأفكار الناس عما يعنيه لفظ «المتعلم» أو «الأمي» متأثرة بالبحوث الأكاديمية، وجداول الأعمال المؤسسية، والسياق الوطني، والقيم الثقافية والتجارب الشخصية. ففي الأوساط الأكاديمية تطورت نظريات محو الأمية؛ فبعد أن كانت تركز فقط على التغييرات التي يخضع لها الأفراد، أصبحت آراءً أكثر تعقيداً تشمل بيئات اجتماعية أوسع نطاقاً («البيئة المؤاتية للتعلم» و«المجتمع المتعلم») من شأنها تشجيع أنشطة وممارسات محو الأمية وتوفير إمكانيات تحقيقها. وكحصيلة لهذه النظريات وغيرها من التطورات، اتسع نطاق المفاهيم التي صيغت في المجتمع الدولي المعني بوضع السياسات ذات الصلة: فلم يعد محو الأمية مجرد عملية بسيطة لاكتساب المهارات المعرفية الأساسية، وإنما تحول إلى عملية تستخدم هذه المهارات ذاتها بطرائق تساهم في التنمية الاجتماعية الاقتصادية، وتنمية القدرات لخلق وعي اجتماعي وفكر ناقد يستند إليهما التغيير الشخصي والاجتماعي.

ويتقصى هذا الفصل تطور هذه المفاهيم المختلفة التي تحدد ما هو «المتعلم» (وكيف يُصبح متعلماً)، كما أنه يُبيّن كيف تندرج هذه الأنماط المختلفة من الأفكار في الخطابات الخاصة بالسياسات العامة. وتبرز في هذا السياق أيضا عدة فروق نظرية مهمة تستند إليها التحليلات الواردة لاحقا في هذا التقرير.

تعريف محو الأمية وتحديد مفهومه

يختلف المعنى الأصلي للكلمة الإنجليزية «literacy» («محو الأمية»/ «القرائية») عن ترجمته في العديد من اللغات الأخرى

إن كلمة «متعلم» في معظم تاريخها في اللغة الإنجليزية كانت تعني «أن يكون الشخص مطلعاً على الأدب»، أو أن يكون، بصفة أعم، حَسَن التعليم أو حَسَن المعرفة. ومنذ أواخر القرن التاسع عشر على وجه التحديد، أصبحت هذه الكلمة تشير أيضا إلى القدرة على قراءة نص وكتابته، مع احتفاظها بمعناها الأوسع، ألا وهو «الشخص حَسَن الإطلاع أو الشخص الذي تلقى تعليماً في ميدان أو ميادين خاصة من المعارف». لذلك فإن المعنى الأصلي للكلمة الإنجليزية «literacy» («محو الأمية»/«القرائية») يختلف عن ترجمته في العديد من اللغات الأخرى (انظر الإطار 6.1 فيما يتعلق بالمصطلحات الفرنسية).

ومنذ منتصف القرن العشرين، أولى الباحثون اهتماماً كبيراً لصياغة تعريف لمحو الأمية، وترتبت على جهودهم في هذا المضمار آثار مباشرة بالنسبة إلى النهوج المتبعة في مجال الممارسات والسياسات العامة (Fransman, 2005)[1]. وشارك أكاديميون متخصصون في فروع علمية مختلفة كعلم النفس، والاقتصاد، وعلم اللغة، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والفلسفة، والتاريخ، في مناقشات حامية الوطيس بشأن معنى وتعريف مصطلح «محو الأمية» وكيفية ارتباط هذا المصطلح بالمفاهيم الأوسع نطاقاً للتعليم والمعرفة. ويُقدّم هذا القسم أربعة مفاهيم متميّزة لمحو الأمية، مع مراعاة تلك المناقشات المتجددة، بما في ذلك التقاليد الرئيسية، والانتقادات والنهوج المتبعة في هذا الصدد:

- محو الأمية باعتباره مجموعة مستقلة من المهارات؛
- محو الأمية ومجالات تطبيقه وممارسته وتحديد وضعه؛
- محو الأمية باعتباره عملية تعلم؛
- محو الأمية باعتباره نصاً.

وتشمل هذه المجالات العامة جميع أوجه فهم محو الأمية تقريبا[2].

الإطار 6.1 المصطلحات الفرنسية الدالة على «محو الأمية»

يُستخدم مصطلح alphabétisme ومصطلح analphabétisme في اللغة الفرنسية للدلالة على «محو الأمية» و «الأمية»، في حين أن مصطلح alphabétisation يعني «تعليم القراءة والكتابة»، ويُستخدم في فرنسا للدلالة على عملية اكتساب القراءة والكتابة. وحتى أوائل الثمانينات، كانت فرنسا تعتبر الأمية قضيةً تخص الفئات السكانية التي هاجرت من بلدان شمال أفريقيا وبلدان منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومع ذلك، لئن كان الفرنسيون يستخدمون مصطلح analphabétisme (الأمية) ومصطلح alphabétisation (تعليم القراءة والكتابة) للإشارة إلى ما يعتبرونه مشكلة تخص محو أمية المهاجرين، فإن القضية تمثلت في واقع الأمر في كونها تتعلق بتدني مستوى مهارات القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية باعتبارها لغةً ثانية (تخص الجيل الثاني من المهاجرين وبدرجة أقل المهاجرين والمواطنين الفرنسيين الناطقين بلغة إقليمية، مثل الباسكيين، والكتالونيين والبريتانيين).

وفي عام 1981، أكد تقرير أوهيكس (Oheix) عن الفقر على قلة مهارات القراءة والكتابة لدى العديد من المواطنين الفرنسيين. وفي الوقت نفسه، فإن المؤسسة الخيرية الفرنسية ATD ـ العالم الرابع نحتت كلمة illettrisme (حالة الشخص الأمي الذي يعجز عن فهم نص مكتوب فهماً جيداً)، حتى لا يعتقد الفرنسيون الفقراء ذوو المهارات المحدودة في القراءة والكتابة أنه يتم مقارنتهم بالعمال المهاجرين الذين يُصنفون في فئة الأميين. ثم تطور مصطلح illettrisme، وأصبح يدل على الأشخاص الذين التحقوا بمرحلة أو بجميع مراحل النظام التعليمي الابتدائي الفرنسي دون أن يكتسبوا المهارات المناسبة. وفيما بعد، أنشئت هيئة وزارية (المجموعة الوزارية الدائمة المعنية بمكافحة الأمية) للتصدي لهذه القضية.

وفي تاريخ أقرب عهداً، ساهمت خطابات دولية (وبخاصة الخطابات الأنجلوفونية) في وضع مفاهيم جديدة لمحو الأمية، ووفر استقصاء دولي لمحو أمية الكبار أجري في كندا معنى جديداً لمصطلح alphabétisme (محو الأمية). ووفق هذا المصطلح، فإن مفهوم «محو الأمية» يدل على عملية تعلم أوسع نطاقاً، ويُشير إلى التمكن من المعلومات «من أجل العمل في نطاق مجتمعات المعرفة (المعلومات) التي ستسود في القرن الحادي والعشرين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD، 1997). ووفق هذه الرؤية، يقوم محو الأمية بدور وظيفي واضح في سياق عالم آخذ في العولمة.

وقد برز أحدث تعديل للمفهوم الفرنكوفوني لمحو الأمية (في مقاطعة الكيبيك أولاً) من خلال مصطلح littératie، وبدرجة أقل عموماً، من خلال مصطلح littératies. ففي حين أن المصطلح الأول مشتقٌ من المفاهيم الأنجلوفونية لمحو الأمية التي تحظى بتأييد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (من حيث الكفاءات التي تُعتبر مهمة بالنسبة إلى «مجتمعات المعلومات»)، فإن المصطلح الثاني (الذي يستخدمه مثلاً مركز البحوث والتنمية في مجال التعليم التابع لجامعة مونكتون Moncton، في نيوبرونسويك New Brunswick) يُماثل المفهوم الأنجلوفوني لمحو الأمية المتعدد الذي استحدثته حركة الدراسات الجديدة في مجال محو الأمية. (انظر القسم الخاص بمحو الأمية ومجالات تطبيقه وممارسته وتحديد وضعه).

وفي آب/أغسطس 2005، اعتمدت فرنسا مصطلح littérisme لتدل به على «القدرة على قراءة وفهم نص بسيط، واستخدام ونقل معلومات مكتوبة عن الحياة اليومية». وبالتالي فإن مصطلح littérisme، الذي يعني نقيض مصطلح illettrisme، يُعادل تماماً المفهوم الإنجليزي لتعلم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى الحساب.

المصادر: Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la culture et de la communication (2005), OECD/HRDC/Statistics Canada (1997).

1 – يعتمد هذا القسم اعتماداً كبيراً على البحوث الأكاديمية المستندة إلى التقاليد الأنجلوفونية التي كان لها أعظم تأثير على السياسات الدولية. وهناك تقاليد نظرية بارزة أخرى تأتي من البلدان الناطقة باللغة الإسبانية، والبلدان الناطقة باللغة البرتغالية، والبلدان الناطقة باللغة الصينية.

2 – تُستبعد من ذلك نظرية بعد حداثية لمحو الأمية تعتبر أن محو الأمية أداة لفرض السلطة والقهر، وإضفاء المشروعية على الخطابات السلطوية وتعريض اللغات والثقافات والمعارف المحلية للخطر. وهذا الرأي، الذي يعتبر محو الأمية أداة لإعطاء معنى، يُولي اهتماماً للرؤية الأساسية «لمشروع محو الأمية»، واتجاهه الذي يرمي، تبعا لهذا الرأي ذاته، إلى وضع مفهوم غربي موحد للتعليم (Shikshantar, 2003).

محو الأمية باعتباره إكسابا للمهارات

القراءة والكتابة والمهارات الشفهية

يتمثل المفهوم الأكثر عموماً لمحو الأمية في مجموعة من المهارات الملموسة – وبخاصة المهارات المعرفية للقراءة والكتابة – المستقلة عن السياق الذي تُكتسب فيه وخلفية الشخص الذي يكتسبها. وتتواصل الخلافات بين الباحثين بشأن تحديد أفضل الطرائق لتعلم القراءة والكتابة؛ فبعضهم يُحبّذ الأخذ بالنهج «الصوتي»، في حين أن بعضهم الآخر يُفضّل نهج «القراءة من أجل المعنى»، مما أفضى إلى ما أطلق عليه في بعض الأحيان «حروب القراءة» (Adams, 1993; Goodman, 1996; and see discussion in Street, 2004). ومنذ وقت قريب، أسفر التأكيد على المعنى عن إيلاء اهتمام «علمي» لعلم الأصوات، وتمييز الكلمات، وتعليم التهجي ومفردات اللغة. وبعد ذلك، تحوّل هذا النهج إلى بحوث في مجال العلوم المعرفية فيما يتعلق بالمقومات المهمة للذاكرة البشرية (مثال ذلك: كيفية قيام المخ البشري بمعالجة أنماط القراءة) وتقنيات كالتدريب على التوعية الفونولوجية وإعطاء مهام تقضي بالقراءة على نحو متزايد السرعة (Abadzi, 2003b, 2004).

وثمة اتجاه لتعزيز المبادئ العلمية لعلم الأصوات أسفر عن آراء مفادها أن الكتابة تتمثل في تدوين الكلام، وهو ما يعني أنها «تفوقه قيمةً». وبالمثل، فإن بعضهم يرى أن النظام الأبجدي يفوق من الناحية التقنية الأشكال الأخرى للكتابة، إذ إن هذا النظام هو نظام صوتي، أكثر من كونه يعتمد على الصور للدلالة على المعنى (Olson, 1994). ويلاحظ استريت (Street, 2004) أن آراء كثيرة من هذا النوع تستند إلى افتراضات متعمقة بشأن النتائج المعرفية لتعلم القراءة والكتابة. وقد ارتبطت الحجج المعرفية بالتنمية المجتمعية الأوسع نطاقاً، بحيث صار محو الأمية شرطاً (أو وسيلة) لتحقيق النمو الاقتصادي، وإحراز «التقدم» والانتقال من الثقافات «الشفهية» إلى «الثقافات المؤاتية للتعلم» (Goody, 1977; Ong, 1982; Olson, 1977, 1994).

إن الانتقال من الأساليب الشفهية إلى الأساليب التثقيفية يؤثر تأثيراً أساسياً على ملكات الإدراك البشرية، لأن هذا الانتقال لا يتيح تصوير الكلمات في شكل علامات فحسب، وإنما يعطي أيضا شكلاً للفكر يسير في اتجاه خطي واحد، مما يوفر إطاراً نقدياً للتفكير التحليلي. ولئن كانت ملكات الإدراك العقلاني تعتبر في أكثر الأحيان خيراً مفترضاً، فإنها تُشتق من مجال معرفي كلاسيكي قد يكون أقل ملاءمةً للمجتمعات القائمة على أنماط مختلفة من الفكر والتفاعل. وتبعاً لذلك، فإن مفهوم محو الأمية الذي يركز نوعاً ما على المهارات الشفهية أمر مرغوب فيه (انظر الإطار 6.2).

وفي السبعينات، رأى بعض الأخصائيين في مجال علم النفس الاجتماعي أن العديد من الافتراضات الخاصة بمحو الأمية على وجه العموم ترتبط بالكتابة المعتمدة على التعليم المدرسي، وهو ما أدى إلى قصور شديد في التقارير الخاصة بمحو الأمية، ولاسيما فيما يتعلق بقدرته على تحسين ملكات التفكير (Scribner and Cole, 1977).

المهارات الحسابية

إن العمليات الحسابية – وما تشمله من كفاءات – تُعتبر عادةً مهارات مضافة إلى مجموعة المهارات التي يتضمنها «محو الأمية» أو مكوناً من مكونات محو الأمية ذاته. وخلص استعراض بحثي حديث إلى أن المصطلح الإنجليزي «numeracy» («الحسابية»/«تعلم الحساب») تم نحته لأول مرة في عام 1959 (في تقرير Crowther المقدم إلى وزارة التربية بالمملكة المتحدة) باعتباره «الصورة المعكوسة» للقرائية/محو الأمية، وذلك للإشارة إلى مستوى معقد نسبياً لما نطلق عليه الآن «محو الأمية العلمي» (Coben, et al., 2003).

ومن المسلم به أن الحساب مرهون في الأغلب بتوفير تعليم متين للرياضيات، وأن عدم الإلمام به يعد نتيجة لتعليم متدني المستوى. وهذا المفهوم الذي يخص «القدرة المحدودة»

يتمثل المفهوم الأكثر عموما لمحو الأمية في مجموعة من المهارات الملموسة، وبخاصة المهارات المعرفية للقراءة والكتابة

الإطار 6.2 التعبير الشفهي

إن الأفكار التي نشأت فيما مضى بشأن «الفجوة الكبرى» بين المجتمعات الشفهية والمجتمعات المتعلمة أفضت إلى وضع مفهوم «التواصل» بين أساليب الاتصالات في مختلف المجتمعات، إضافة إلى التفاعل الدينامي الجاري بين وسائل الإعلام المتنوعة (Finnegan, 1988). وفي إطار مجتمع منفرد، توجد طائفة متنوعة من أساليب «التقليد الشفهي» و «التقليد التعلمي». بل إن ممارسات الأفراد في استخدامهم لهذه الأساليب قد تتفاوت من وضع إلى آخر.

وتفضي مراعاة الكفاءات الشفهية وكذلك مهارات القراءة والكتابة إلى نتائج مهمة فيما يتعلق بضمان الانتفاع ببرامج محو الأمية. وعلى سبيل المثال، بالنظر إلى أن الجهود المبذولة لتمكين النساء والفتيات ترمي إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهن (أي اكتساب الجرأة على الكلام)، فينبغي لهن الاعتماد على المعرفة الشفهية التي يمتلكنها بالفعل (Robinson, 2003). وفي مجال الحساب، فإن معظم الدارسين الراشدين يجيدون بالفعل عمليات العدّ الشفهية وبعض التراكيب الرياضية، كما أنهم يتمتعون بمهارات في عمليات الحساب الذهنية تتلاءم على التقريب مع احتياجات حياتهم اليومية؛ والواقع أن العديد من الراشدين «الأميين» (ولاسيما من يعمل منهم في مجال التجارة) يجيدون العمليات الحسابية الذهنية على نحو يتجاوز قدرات كثير من الأشخاص «المتعلمين» في هذا المضمار (Archer and Cottingham, 1996a). ومن ثم، فإن من الواجب أخذ هذه المهارات في الاعتبار والاعتماد عليها.

ومن الممكن أن يشكل الإبقاء على المهارات الشفهية وتنميتها وسيلة من وسائل الحفاظ على اللغة، إذ إن العديد من اللغات لا يتوافر لها نصوص مكتوبة تساويها أو إنها أقل تلاؤما من غيرها مع النصوص المكتوبة، وبذلك فهي تتعرض للانقراض نظراً لأن الأجيال الشابة تتكيّف مع اللغات المكتوبة المستخدمة في المدارس.

على اكتساب المهارات الحسابية، ويؤكد على ضرورة توفير الحد الأدنى من المهارات للقوى العاملة، ما زال سائداً؛ وقد اعتمده العديد من الوكالات الوطنية والدولية المعنية بعمليات التقييم (Coben et al., 2003).

ويلاحظ المعترضون على هذه الرؤية أن إطار العمل القائم على الكفاءات في مجال تعليم الراشدين الرياضيات/الحساب محدودٌ للغاية (FitzSimons, 2002, cited in Coben et al., 2003). فهم يميزون بين مفاهيم الحساب المفضية إلى نتائج تعلمية محددة على نحو دقيق، والتي يصفونها بأنها تناول للحساب من منظور الموارد البشرية، والنهوج التي تسمح بتنمية روح المواطنة النقدية (Johnston et al., 2002, cited in Coben et al., 2003).

رأى بعض الباحثين أن مفهوم محو الأمية المتعدد يلائم الواقع أكثر من غيره

وفي تاريخ أقرب عهداً، استخدم «الحساب» للإشارة إلى القدرة على معالجة وتفسير وتبليغ المعلومات العددية والكمية والمكانية والإحصائية، بما في ذلك المعلومات الرياضية، بطرائق تناسب مجموعة متنوعة من الظروف (الإطار 6.3). ويدل هذا المصطلح بصورة متزايدة على الكفاءة التي تتيح مزيداً من المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية ذات الصلة (Evans, 2000).

المهارات التي توفر إمكانيات الانتفاع بالمعارف والمعلومات

لقد تم توسيع دلالة تعبير «محو الأمية» أكثر من ذي قبل ليصبح مجازاً يدل على أنواع كثيرة من المهارات والكفاءات، منها على سبيل المثال «معرفة المعلومات»، و «المعرفة البصرية»، و«معرفة وسائل الإعلام»، و «المعرفة العلمية». وقامت منظمات دولية – ولاسيما منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) من خلال منشورات مثل محو الأمية في عصر المعلومات (الصادر في عام 2000) ومهارات محو الأمية من أجل مجتمع المعرفة (الصادر في عام 1997) – بتوفير الزخم لاستخدام هذه المصطلحات، مما أدى في نهاية المطاف إلى نحت مصطلح فرنسي جديد هو: littératie – أي محو الأمية – (Fernandez, 2005). ويميل معنى هذه المفاهيم إلى التنوع والتغير: فهو يتراوح بين الرأي القائل بأن محو الأمية هو مجموعة من المهارات يغلب عليها الطابع التقني (منظور منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)، والفكرة القائلة بأن هذه المهارات ينبغي أن تُطبق بطرائق نقدية من أجل دراسة البيئة التي يعيش المرء فيها (مثال ذلك: مكان العمل ووسائل الإعلام)، وأن تحث على إحداث تغيير اجتماعي (Hull, 2003). وعلى سبيل المثال، تشير «معرفة المعلومات» بصفة عامة إلى القدرة على الانتفاع بطائفة متنوعة من مصادر المعلومات واستخدامها من أجل تلبية احتياجات معينة في مجال المعلومات. ومع ذلك، فإن من الممكن أيضا تعريف هذا المفهوم بأنه تنمية لمجموعة معقدة من المهارات النقدية التي توفر للناس القدرة على التعبير عن تدفق الأفكار وكشفه والتساؤل عنه وتبليغه وفهمه، وذلك في أوساط الأفراد والجماعات التي تعيش في بيئات تقنية سريعة التغير.

وقد رأى بعض الباحثين أن مفهوم محو الأمية المتعدد – الذي يتعلق بطرائق «قراءة العالم» من خلال مجالات معينة هي: مجالات التكنولوجيا، والصحة، والمعلومات، ووسائل الإعلام، والبصريات، والعلوم وغيرها – يلائم الواقع أكثر من غيره (انظر Street, 2003; Cope and Kalantzis, 2000). وقد تم، منذ عهد قريب، الأخذ بهذا المفهوم الجديد في بلدان العالم الناطقة بالفرنسية (ولاسيما في مقاطعة كيبيك) من خلال مصطلح littératies («محو الأمية المتعدد»)، كما أنه استخدم لفهم الأشكال المتعددة لمحو الأمية في أوساط الجماعات السكانية التي تنتمي إلى الأقلية وتتسم بأنماط متغيرة للذاتية الثقافية (انظر الأعمال المذكورة في كتاب: Fernandez, 2005).

ومع ذلك، فإن مفهوم محو الأمية المتعدد ليس بمأمن من إثارة الجدل، لأن «محو الأمية» أصبح، بسبب القائمة الطويلة من التحفظات التي يستدعيها، مصطلحاً مبتذلاً، وتقوضت دلالته الأساسية على مهارات القراءة (Jones, 1997; Hull, 2003). ويرد بعضهم على هذه الانتقادات بالتأكيد على أن

الإطار 6.3 أوضاع تعلّم الحساب

يرد في نهج وُضع حديثاً لمشكلة تعلم الحساب وصفٌ لثلاثة أنماط مختلفة «لأوضاع تعلم الحساب» (Gal, 2000):

- أوضاع منتجة: وهي التي توجب أن يقوم الناس بإجراء عمليات العد والقياس والحساب، وأن يقوموا، من جهة أخرى، بمعالجة الأعداد، والكميات، ومواد أو عناصر بصرية تستلزم جميعها مهارات لغوية بدرجات متفاوتة.
- أوضاع تفسيرية: وهي التي توجب أن يدرك الناس معنى رسائل شفهية أو رسائل مكتوبة لا تتطلب معالجة الأعداد، ولكنها تستند في الوقت نفسه إلى بيانات كمية.
- أوضاع اتخاذ القرار: وهي التي «توجب أن يجد الناس نماذج متعددة من المعلومات وأن يدرسوها من أجل تحديد مجرى الأحداث، وأن يتم ذلك في العادة عند وجود أغراض متعارضة أو قيود أو عوامل عدم اليقين».

إن تعليم الراشدين الحساب يرمي إلى تمكينهم من «استخدام أنماط متعددة لأوضاع الحساب على نحو فعال». وينبغي اعتبار الحساب بمعناه الدقيق مجالاً شبه مستقل يقع في مفترق الطرق بين محو الأمية والرياضيات، ويعالج ليس فقط القضايا المعرفية البحتة، وإنما أيضا ميول الطلاب وأساليبهم المعرفية.

المصادر: Gal (2002), Coben et al. (2003).

القراءة، بأوسع معاني الكلمة، ما زالت تشكل جزءاً لا يتجزأ من مفهوم محو الأمية. والقراءة، بناءً على ذلك، قد لا تعني فك رموز الكلمات وفهمها فحسب، بل تعني أيضا تفسير العلامات، والرموز، والصور، والأصوات التي تتنوع وفقاً للسياق الاجتماعي (Cope and Klantzis, 2000). وخلاصة القول هي أن ظروف الحياة اليومية تثير متطلبات وتصورات لمحو الأمية، وأنواعاً من علاقات القوى، ومراتب معرفية مختلفة (Barton et al., 1999; Street, 2003).

محو الأمية ومجالات تطبيقه وممارسته وتحديد وضعه

انطلاقاً من الإقرار بمحدودية نهج محو الأمية القائم على إكساب المهارات فقط، حاول بعض الباحثين تركيز الاهتمام على تطبيق هذه المهارات بطرائق «مسايرة للواقع». وتمثلت أولى الجهود المنسقة للقيام بذلك في وضع مفهوم «محو الأمية الوظيفي». وفي الستينات والسبعينات، ركز هذا المفهوم في البداية على تأثير محو الأمية في مجال التنمية الاجتماعية الاقتصادية[3]. وفي الغالب، فإن الآراء الخاصة بمحو الأمية الوظيفي افترضت أن من الممكن تعليم القراءة والكتابة كمجموعة شاملة من المهارات (قابلة للتطبيق في كل مكان)، وأن هناك نمطاً واحداً فقط لمحو الأمية ينبغي لكل فرد أن يستوعبه وفقا لطريقة واحدة. واعتُبر محو الأمية بمثابة عامل محايد ومستقل عن السياق الاجتماعي.

وقد تطور هذا المفهوم لأن بعض الباحثين رأوا أن الطرائق التي تتم بموجبها ممارسة محو الأمية تختلف تبعاً لاختلاف السياق الاجتماعي والثقافي (Barton, 1994). وكان للبحوث الإثنوغرافية في مجال ممارسات محو الأمية في ظروف معينة تأثير كبير، بصفة خاصة في صياغة النهج الذي يُطلق عليه عادة تعبير «الدراسات الجديدة الخاصة بمحو الأمية» (NLS) (Gee, 1999; Barton and Hamilton, 1999; Collins, 1995; Heath, 1993; Street, 1998). وبدلاً من اعتبار محو الأمية مهارةً تقنية مستقلة عن سياقها، فإن هذا النهج يرى أنها ممارسة اجتماعية مندرجة في الأوضاع الاجتماعية، بل يعدها، فيما يبدو، مهارة «موضوعية» كالحساب يمكن وضعها في السياق الاجتماعي (الإطار 6.4).

ومن بين المفاهيم الأساسية في هذه الرؤية لمحو الأمية، هناك الأحداث الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة («ويُقصد بالأحداث أيّ مناسبة من المناسبات تندرج من خلالها مادة مكتوبة تشكل جانبا أساسياً من جوانب طبيعة تفاعلات المشاركين وما يقومون به من عمليات تفسيرية») وممارسات محو الأمية («الممارسات الاجتماعية والمفاهيم الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة») (Street, 1984). ومن شأن نهج محو الأمية ومجالات تطبيقه وممارسته وتحديد وضعه أن يطرح للمناقشة مدى صحة تمييز الأفراد باعتبارهم «متعلمين» أو «أميين»، إذ إنه ثبت أن العديد من الأشخاص المصنفين في فئة الأميين يستخدمون بقدر كبير معرفتهم للقراءة والكتابة من أجل تحقيق أغراض معينة في حياتهم اليومية (Doronilla, 1996).

الإطار 6.4 الرياضيات الإثنية

يدل مصطلح «الرياضيات الإثنية» على كل من «الرياضيات التي تُمارس في أوساط الفئات السكانية الثقافية التي يمكن التعرف إليها» (Coben et al., 2003) والنهوج التعليمية التي تتكيف مع هذه الأشكال من الرياضيات. ويشكل ذلك ميداناً للبحوث الأنثروبولوجية والسياسية والتعليمية، وممارسات عملية قام بتأييدها منذ منتصف السبعينات عالِم التربية البرازيلي أوبيراتان دامبروسيو Ubiratan D'Ambrosio، وطوّرها منذ ذلك الحين باولوس جيرديس Paulus Gerdes، وجيلسا كنيجنيك Gelsa Knijnik، وغيرهم من الباحثين في هذا المضمار.

وعلى الرغم من أن الرياضيات تُعتبر في بعض الأحيان بمثابة لغة عالمية، فإن جوانب عديدة من تعليم الرياضيات تعتمد على الافتراضات والقيم الغربية. وشجع استحداث الرياضيات الإثنية كمجال فاعل للبحوث والممارسات العملية على التسليم بصورة متزايدة بأن الرياضيات، مثلها مثل محو الأمية، يمكن أن تُشكل جزءاً لا يتجزأ من طائفة من الممارسات. وعلى سبيل المثال، فقد تم في إطار الدراسات الخاصة بالرياضيات الشعبية فحص الأساليب التي يكتسب بموجبها أفراد من فئات السكان الأصليين المهارات الحسابية. فمثلا، يكتسب الراشدون في منطقة تاميل نادو الريفية، المصنفين في فئة الأميين حسب البيانات الرسمية، مهارات حسابية معقدة، بما في ذلك القدرة على حساب الوقت والتغييرات الموسمية بالاستناد إلى طول ظل الشمس؛ وبالمثل، يتعين على النساء معرفة كيفية العد من أجل رسم نماذج هندسية معقدة لنوع من الحلوى مصنوع من عجينة الأرز يُطلق عليه اسم كولومس Kolums.

المصادر: Coben et al. (2003), Dighe (2004).

ومع ذلك، انتقد بعض الباحثين هذا النهج مُدّعين أنه يعطي المتطلبات المحلية مستويات أعلى من مستوياتها الحقيقية، وأنه يعجز عن الإقرار بكيفية تأثير القوى الخارجية (مثل الإدارات الاستعمارية، والبعثات التبشيرية، ووسائل الاتصالات الدولية والعولمة الاقتصادية) في الخبرات «المحلية» لكل جماعة من الجماعات السكانية (Brandt and Clinton, 2002; Collins and Blot, 2003). أما مادوكس (Madox, 2001) وستروموكويست (Stromquist, 2004)، فإنهما يطرحان للمناقشة معارضة مناصري هذا النهج لدراسة الإمكانيات التي يشملها محو الأمية لمساعدة الناس على الخروج من الأوضاع «المحلية» والانخراط على أتم نحو في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

من الممكن اعتبار محو الأمية عملية تعلم فعالة وعريضة القاعدة

محو الأمية باعتباره عملية تعلم

عندما يتعلم الأفراد، فإنهم يكتسبون صفة المتعلم. تلك هي الفكرة التي تندرج في صميم النهج الثالث الذي يعتبر محو الأمية عملية تعلم فاعلة وعريضة القاعدة، لا مجرد نتيجة لنشاط تعليمي يتسم بمزيد من المحدودية والتركيز. واستناداً إلى البحوث العلمية التي طوّرها كل من الفيلسوف الأمريكي جون ديوي Dewey والمفكر السويسري جان بياجيه Piaget، يُركز المعلمون البنيويون على الطرائق التي يفهم بمقتضاها الدارسون، وبخاصة الأطفال، ما ترمي إليه خبرات التعلم التي اكتسبوها. وفي مجال تعليم الكبار، يعتبر بعض الباحثين أن الخبرة الشخصية هي الوسيلة

3 – تطور فيما بعد هذا المصطلح فشمل أبعاداً أخرى (كالأبعاد الشخصية والثقافية والسياسية).

المحورية لعملية التعلم. كما أن الخبرة تعد مبدأ من المبادئ الخمسة التي وضعها نوليس (Knowles, 1980) لما أسماه «andragogy»، أي «نظرية تعلم الكبار»، التي يبرر فيها صحة العملية التعليمية المرتكزة على الدارس، والمقترنة بتأمل ناقد باعتباره عنصراً محورياً. واستحدث كولب (Kolb, 1984) دورة تعلمية تجريبية تصاحبها «خبرة ملموسة» كنقطة بداية لعملية تعلم تستند إلى تأمل ناقد.

وفي تاريخ أقرب عهداً، استخدم الأخصائيون في مجال علم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيون مصطلحات مثل «التعلم التعاوني»، و «التعلم الموزَّع»، و«مجتمعات الممارسة» من أجل أن يتحول التركيز على المقدرة العقلية للأفراد إلى التركيز على مزيد من الممارسات الاجتماعية تستند إلى أحدث مفاهيم محو الأمية (Rogoff and Lave, 1984; Lave, 1988; Rogoff, 2003; Lave and Wenger, 1991). وعلى سبيل المثال، يُميز روجرز (Rogers, 2003) بين التعلم «المعتمد على الوعي بالمهام»، الذي يُقيّم عادة باختبار إنجاز المهام و«التعلم المعتمد على الوعي بالتعلم» الذي يُقيّم من منظور الدارس. وفي الغالب، فإن أساليب تعلم الأطفال (تعلم اختبار «الوعي بالمهام») تُستخدم للراشدين، كما يتبين ذلك في العديد من برامج محو أمية الكبار.

وقد يكون باولو فرايري أكثر المربين شهرةً في مجال محو أمية الكبار، إذ شملت أعماله مفاهيم التعلم الفاعل ضمن ظروف اجتماعية ثقافية معينة (الإطار 6.5). فقد أكد هذا الباحث على أهمية إدخال الأوضاع الواقعية للدارس في إطار عملية التعلم ذاتها، واستخدام هذه العملية بالتالي للتصدي لهذه الأوضاع الاجتماعية. ويمثل مفهوم «محو الأمية النقدي» عنصراً محورياً في الدراسات التربوية التي أنجزها فرايري، وهو هدف ينبغي تحقيقه جزئياً من خلال تكريس وقت للكتب والنصوص الأخرى، ولكن على نحو أكثر تعمقاً، من خلال «قراءة» نص (أي: تفسيره، والتأمل فيه، والتساؤل عنه، وتنظيره، والاستقصاء بشأن ما يحتويه، والكشف عنه، وسبر غوره، وطرحه للبحث)، ومن خلال «كتابة» العالم الاجتماعي (أي التأثير فيه وتطويره من الناحية اللغوية).

يُمثل مفهوم «محو الأمية النقدي» عنصراً محورياً في الدراسات التربوية التي أنجزها فرايري

وقد استخدمت أفكار فرايري كأدوات تربوية لدعم الدارسين الذين كانوا يتعرضون لعوامل القهر، والاستبعاد والحرمان، التي تُعزى إلى قضايا الجنسين، أو إلى الأصول الإثنية أو الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية. وفي بلدان أفريقيا الناطقة بالفرنسية، فإن بعض الباحثين، مثل جوزيف كي–زيربو Joseph Ki-Zerbo، وهو من بوركينا فاسو، قاموا بتوثيق حشد الجهود من أجل تحقيق محو أمية ذي «طابع أفريقي» من شأنه أن يستجيب على نحو مباشر للاحتياجات الملحة في مجال الاتصالات في القارة الأفريقية. ودفعت هذه الحركة بعدة منظمات غير حكومية إلى الأخذ بالمنهجيات التي وضعها فرايري في هذا الصدد (Fernandez, 2005).

الإطار 6.5 باولو فرايري: قراءة العالم

كل قراءة للكلمة تسبقها قراءة للعالم. وانطلاقاً من قراءة العالم التي يوردها القارئ في برامج محو الأمية (قراءة تحددها عوامل اجتماعية وطبقية)، فإن قراءة الكلمة تعيد القارئ إلى قراءته للعالم التي هي في الواقع قراءة جديدة.

Paulo Freire, *Pedagogy of the City*
(1993, translated by D. Macedo)

ووفق نظرية باولو فرايري، فإن من شأن الحوار أن يربط بين الأشكال الشفهية والأشكال التعليمية الخاصة بتفسير العالم وفهمه وتطويره. فالأمر لا يتعلق بالمخاطبة ، ثم بتطوير مهارات القراءة، وأخيرا بتعلم الكتابة؛ بل إن المخاطبة، والقراءة، والكتابة هي على الأصح جوانب لعملية تعلم فاعلة وتطوير اجتماعي يرتبط بعضها ببعض. أما الكلمات التي يستخدمها الناس لإعطاء معنى لحياتهم، فإن العالم الذي يعيشون فيه هو الذي يضعها ويصوغها ويحددها.

المصادر: Freire (1995), Gadotti (1994).

محو الأمية باعتباره نصا

ثمة طريقة رابعة – لفهم محو الأمية تتمثل في دراسته من حيث «موضوع البحث» (Bhola, 1994) ونوعية النصوص التي ينتجها ويستهلكها أفراد متعلمون. وتتفاوت النصوص تبعاً لتفاوت موضوعاتها وأنماطها (من أمثلة ذلك: الكتب المدرسية، والمطبوعات التقنية/المهنية والنصوص الروائية)، وتعقّد اللغة المستخدمة والمضامين الإيديولوجية (صريحة كانت أم مضمرة)[4].

ويولي هذا النهج اهتماماً خاصاً لتحليل فقرات منفصلة في نص ما يعتبرها اللغويون الاجتماعيون بمثابة «خطاب». وبالنظر إلى أن هذا النهج قد تأثر بنظريات اجتماعية أوسع نطاقاً (كتلك النظريات التي استحدثها المفكر الفرنسي ميشيل فوكو Michel Foucault)، فإنه يُدرج محو الأمية في إطار ممارسات اجتماعية سياسية منفتحة تُكوّن البنى السلطوية القائمة، وتُضفي عليها المشروعية، وتعيد إنشاءها، انظر (Gee, 1990; Fairclough, 1991)[5]. وتمثل اللغة أسلوباً من أساليب عدة تتم من خلالها الاتصالات (Kress and van Leeuwen, 2001). والسؤال الأوسع نطاقاً في مجال السياسات العامة الذي يطرحه هذا العمل يتعلق بما إذا كانت أنماط محو الأمية التي تُدرّس في المدارس والبرامج المخصصة للكبار مناسبة لحياة الدارسين في الحاضر والمستقبل (Gee et al.,1996)[6]. وخلاصة القول هي أن هذه النهوج الأربعة تعكس بصورة عامة تطور معنى «محو الأمية» في تقاليد تعليمية مختلفة. ولئن كانت السياسات الدولية لم تتطور بحيث تستجيب على نحو مباشر لهذه الآراء، فقد كان هناك تأثير متبادل بين النظريات المتجددة والنهوج الموجهة إلى السياسات العامة لمحو الأمية، كما سيتبين في الجزء التالي من هذا الفصل.

4 – اعتمدت بعض التحليلات اللغوية الحديثة الرأي القائل بأن اللغة تتكون تاريخياً، ثم تتكون مرة أخرى عندما يتعلمها الدارس، وأنه يُعاد تكوينها كلما استخدمها أي شخص من الأشخاص (Barton, 1994). ولما كان القارئ يتكون بدوره (لأن هناك موضوعات معينة له)، فإن النصوص لها قوة تستطيع بها أن تضفي المشروعية على أوجه التفاوت الاجتماعي، وأن تعيد إنشاءها، مثل العلاقات بين الجنسين.

5 – انظر (الإطار 9.3) الخاص بالمنهج الدراسي المخبأ.

6 – تؤكد مثل هذه النهوج النقدية لمحو الأمية على أن الحركة الرامية إلى تعميم محو الأمية قد تسفر عن آثار سلبية: مثال ذلك أن هذه الحركة قد تميز الناس وتصنفهم عن غير قصد، وتحد من التنوع الثقافي، كما أنها قد تحصر دوافع التعلم في اجتياز الامتحانات، والحصول على الشهادات الدراسية، والعثور على وظيفة (Shikshantar, 2003).

مفاهيم محو الأمية في المجتمع الدولي

ومنذ الخمسينات، اضطلعت بعض المنظمات الدولية بتشجيع المناقشات واتخاذ القرارات في مجال – السياسات العامة التي أدرجت بطرائق مختلفة المفاهيم النظرية لمحو الأمية التي كانت موضع الفحص أعلاه. واضطلعت اليونسكو على وجه الخصوص بدور قيادي في رسم السياسات الدولية الخاصة بمحو الأمية، كما كان لها تأثير في تغيير الخطاب السياسي بين الأطراف المعنية في المجتمع الدولي. وفيما يتعلق ببرامج وحملات تعزيز محو الأمية، فقد كانت المسألة الأساسية في المجتمع الدولي تتمثل في تحديد الأولوية من حيث الاهتمام والتمويل التي يتعين درجها في جداول أعمال السياسات الدولية. وحتى عندما صار محو الأمية نقطة التركيز في المؤتمرات الدولية، فقد كان هناك عادةً فجوة بين الطابع الخطابي للبيانات السياسية المتعلقة بمحو الأمية وحقائق الاستثمار في تنفيذ برامج محو الأمية وتقييمها. وتتضمن المناقشة المفصلة أدناه اهتماماً خاصاً بمفاهيم محو الأمية، كما تبينت بوضوح في المناقشات الخاصة بالسياسات الرسمية في بعض المنظمات الدولية. ويرد في الفصل 9 من هذا التقرير استكشاف للتطبيق العملي لهذه المفاهيم.

«القضاء على الأمية» (بين الخمسينات والستينات)

بعد الحرب العالمية الثانية، دعمت اليونسكو الحملة الدولية لنشر محو الأمية في إطار جهودها المنسقة التي ترمي إلى تعزيز التعليم الأساسي[7]. وفي عام 1947، أقرت اليونسكو عدداً كبيراً من المهارات، بما في ذلك تعلم القراءة والكتابة باعتباره جانباً من الجوانب الأساسية للارتقاء بالفرد وحقوق الإنسان (UNESCO, 1947). ودعمت اليونسكو فكرة «التعليم الأساسي» المرتكز بصفة رئيسية على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وقد وردت هذه الفكرة في بيان اليونسكو (الصادر في عام 1958) الذي جاء فيه «يُعد متعلماً كل شخص يستطيع أن يقرأ ويكتب، بفهم، بياناً قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية». وأفضى نشوب الحرب الباردة وما ترتب عليها من توترات سياسية إلى إضعاف الاهتمام بإجراء حملات عالمية من أجل تعميم محو الأمية[8]. ومع ذلك، فإن المجتمع الدولي أقرّ بضرورة «القضاء على الأمية» وتعزيز الطرائق الكفيلة بمساعدة الأفراد على اكتساب مجموعة أساسية من مهارات محو الأمية القائمة بذاتها (Jones, 1990b; Chabbott, 2003; UNESCO, 2004b).

وأثناء المؤتمر الدولي الثاني المعني بتعليم الكبار المعقود في مونتريال، كندا، في عام 1960، شهدت الجهود الدولية الرامية إلى تعميم محو الأمية تطوراً مهماً. فقد قام المشاركون في هذا المؤتمر بالدعوة إلى تنظيم حملة دولية كبيرة ترمي إلى «القضاء على الأمية خلال سنوات قليلة لا أكثر»، يكون من شأنها دعم الجهود الوطنية المنعزلة في البلدان النامية، على أن توفر البلدان الصناعية دعماً مالياً لهذا الغرض. وإضافة إلى ذلك، فقد سعت الاتفاقية والتوصية الصادرتان عن المؤتمر العام لليونسكو المعقود في عام 1960 «إلى تشجيع وتكثيف تعليم الأشخاص الذين لم يلتحقوا قط بالتعليم الابتدائي، باللجوء إلى أساليب ملائمة» (Yousif, 2003). وعلى الرغم من صدور هذه القرارات والتوصيات، فإن الأنشطة المنفذة على الأرض كانت محدودة، باستثناء حملات وطنية منعزلة (في كوبا، عام 1961 على سبيل المثال).

محو الأمية الوظيفي والبرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (بين الستينات والسبعينات)

وخلال الستينات والسبعينات، تخلت معظم المنظمات الدولية عن دعم الحملات الجماهيرية لمحو الأمية، وتبنت نماذج تستند إلى مفهوم رأس المال البشري. غير أن محو الأمية اعتبر بصورة متزايدة شرطاً لا غنى عنه للنمو الاقتصادي والتنمية الوطنية. ومثال ذلك أن المؤتمر العالمي لوزراء التربية المعني بالقضاء على الأمية (المعقود في طهران في عام 1965) أكد للمرة الأولى على العلاقات المتداخلة بين محو الأمية والتنمية، وأبرز مفهوم محو الأمية الوظيفي، ومفاده أن «من الواجب عدم اعتبار محو الأمية غاية في حد ذاته، بل ينبغي اعتباره طريقة لإعداد الإنسان لكي يؤدي دوراً على المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية يتجاوز التدريب على مبادئ محو الأمية الذي يقتصر على تدريس القراءة والكتابة» (فقرة مأخوذة من: cited in Yousif, 2003)[9].

وأصبح مفهوم محو الأمية الوظيفي عنصراً محورياً لبرنامج اليونسكو التجريبي العالمي لمحو الأمية (EWLP)، الذي استهله المؤتمر العام لليونسكو المعقود في عام 1966، وقامت اليونسكو بتنفيذه في أحد عشر بلداً قبل أن توقفه في عام 1973[10]. وكان الهدف من هذا البرنامج، الذي قام بتمويله برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) ووكالات أخرى، هو إكساب القرائية عن طريق الاختبار والتعلم الموجه إلى العمل. وبالمثل، فإن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي قام بدور قيادي في تمويل المساعدة التقنية التي أدمجت أفكاراً تخص محو الأمية الوظيفي (Jones, 1990b).

وعلى الرغم من أن مفهوم محو الأمية الوظيفي ركز في البداية على تعزيز عوامل الفعالية والإنتاجية، فقد تم توسيع دلالته في وقت لاحق في ضوء الخبرات المكتسبة في إطار البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية ليشمل مجموعة أوسع نطاقاً من شواغل البشر وطموحاتهم:

بدأت في الخمسينات الجهود الرامية إلى تعزيز تعميم محو الأمية

7 – شهدت أيضا فترة ما بعد الحرب حركات وطنية للتحرر من السيطرة الاستعمارية. وكانت الهند من أولى البلدان التي انخرطت في الكفاح من أجل الحصول على الاستقلال، حيث كان محو الأمية والتعليم الأساسي هما لبّ برنامج واسع النطاق للتنمية المجتمعية تحت رعاية المهاتما غاندي (Yousif, 2003).

8 – يرى سميث (Smith, 2005) أن ممثلي البلدان الغربية لدى الهيئتين الرئاسيتين لليونسكو وأعضاء ذوي نفوذ في البنك الدولي ربطوا الحملات الجماهيرية لمحو الأمية بثقافة وسياسات بلدان الكتلة الشرقية. أما القرار الذي يخص بالذات خفض تمويل الحملات الدولية الكبيرة «لمحو الأمية»، فيرجع سببه جزئياً إلى افتراض أن المضامين السياسية للحملات الجماهيرية لمحو الأمية قد تساعد على نشر الشيوعية.

9 – إن نقص الحياد فيما يتعلق بالجنسين في جميع أجزاء هذا الفصل يبين التقاليد المتبعة في الاتفاقات والإعلانات الدولية التاريخية.

10 – تم في عام 1967 تنفيذ أربعة مشروعات (في الجزائر وإكوادور وجمهورية إيران الإسلامية ومالي)، وخمسة مشروعات في عام 1968 (في إثيوبيا وغينيا ومدغشقر وجمهورية تنزانيا المتحدة وفنزويلا)، ومشروعين في عام 1971 (في الهند والجمهورية العربية السورية). وأولى البرنامج العالمي التجريبي لمحو الأمية اهتماماً خاصاً لمجالات التنظيم والمنهجية والتمويل والتعاون الدولي والرصد والتقييم (Yousif, 2003)؛ ولسوء الحظ، فإن هذا البرنامج ككل اعتبر بوجه عام برنامجا فاشلا.

تعتمد النظرة إلى دور التدريب في مجال محو الأمية، كما تعتمد أشكاله، على جميع المهام التي يؤديها الناس، سواء كانوا مواطنين أو منتجين أو أرباب أسر في أسرهم، أو قراهم، أو المناطق المجاورة لهم، أو كانوا أفراداً يبحثون عن أجوبة عما يطرحونه من أسئلة بشأن العالم المادي والاجتماعي والأخلاقي والفكري الذي يعيشون في كنفه. ومن هذا المنطلق يُعد محو الأمية الوظيفي مرادفاً للتعلم مدى الحياة، لأن هذا المفهوم الأخير يشمل أيضا كل ما يدخل في إطار الحياة (UNESCO/UNDP, 1976, cited in Yousif, 2003).

وفي عام 1978، اعتمد المؤتمر العام لليونسكو تعريفاً لمحو الأمية الوظيفي لا يزال يُستخدم حتى يومنا هذا: «يُعد مُتعلماً وظيفياً كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع أيضاً مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه».

قل اهتمام الوكالات الدولية ببرامج محو الأمية خلال الثمانينات وأوائل التسعينات

باولو فرايري ومحو الأمية كعامل من عوامل التغيير (السبعينات)

إن نظرية «التوعية»، التي طرحها باولو فرايري خلال السبعينات والتي اعتبرت – ضمن جملة أمور – أن الوعي الاجتماعي والاستقصاء النقدي عاملان رئيسيان من عوامل التغيير الاجتماعي، اكتسبت شعبية في البلدان النامية. وكان لهذه النظرية أيضا تأثير كبير في صياغة مفاهيم متجددة لمحو الأمية لدى اليونسكو والمنظمات الدولية الأخرى. وفي عام 1975، أثناء الندوة الدولية المعنية بمحو الأمية – والمعقودة في بيرسيبوليس (إيران)، منحت اليونسكو فرايري جائزة محمد رضا بهلوي لمحو الأمية. وعكس إعلان بيرسيبوليس تأثير هذه النظرية، وأقر بأن محو الأمية ينبغي أن يتجاوز عملية تعلم مهارات القراءة، والكتابة والحساب، وأن يُسهم في «تحرير الإنسان» والنهوض به على نحو كامل.

ووفق هذا التصور، فإن محو الأمية يضع الشروط التي لا غنى عنها لاكتساب وعي نقدي بعوامل التناقض الكامنة في المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان، وفي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؛ وإضافة إلى ذلك، فإن محو الأمية يحث على اتخاذ المبادرات ومشاركة الناس في استحداث مشروعات من شأنها التأثير على العالم، وتغييره، وتحديد أهداف عملية حقيقية للتنمية البشرية. كما ينبغي أن يُمهد محو الأمية السبيل للتمكن من التقنيات وتنظيم العلاقات الإنسانية. فمحو الأمية ليس غاية في حد ذاته، بل إنه يُشكل حقاً أساسياً من حقوق الإنسان (Bataille, 1976).

وخلال هذه الفترة، كان نهج محو الأمية لفرايري مُعترَفاً به على نطاق واسع في المجتمع الدولي.

انخفاض الاستثمارات وتأثير إعلان جومتيين (الثمانينات – التسعينات)

وخلال الثمانينات وأوائل التسعينات، قل اهتمام الوكالات الدولية ببرامج محو الأمية، وانخفض مستوى تمويلها لهذه البرامج. وقام البنك الدولي على وجه الخصوص بالتركيز بقدر كبير على التعليم الابتدائي بالمقارنة بتعليم الكبار الذي تم إهماله نسبياً. وانخفض مستوى الاستثمارات في مجال التعليم غير النظامي وبرامج محو أمية الكبار بسبب تزايد الضغوط على الموازنات الوطنية، بينما زادت الاستثمارات المخصصة لبرامج التعليم الابتدائي (Torres, 2004). وفي عام 1982، أقامت اليونيسيف واليونسكو فريق عمل بشأن «تعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية» أسفر عن تنظيم اجتماعات تشاورية سنوية تشمل المنظمات غير الحكومية، وتُعنى في نهاية المطاف بالتركيز من جديد على محو الأمية والتعليم للجميع (Chabbott, 2003).

وفي أواخر الثمانينات، اتسعت تعاريف محو الأمية لتواجه متطلبات العولمة، بما في ذلك التقنيات الجديدة وغيرها من وسائل تداول المعلومات المهمة. وجاء في الإعلان الصادر عن حلقة العمل المعنية بمحو الأمية في البلدان الصناعية، المعقودة في تورونتو عام 1987، أن: «محو الأمية يتجاوز مجرد القدرة على القراءة والكتابة والحساب. ذلك أن المتطلبات الناجمة عن التقنيات المتقدمة تستلزم مستويات عالية من المعرفة والمهارات والفهم من أجل بلوغ الأهداف الأساسية لمحو الأمية» (cited in Yousif, 2003).

وخلال هذه الفترة، وُضعت توضيحات نظرية مهمة بالتزامن مع العام الدولي لمحو الأمية (عام 1990)، والإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع، الذي اعتمد في جومتيين، بتايلاند (عام 1991). فعلى سبيل المثال، ميزت اليونسكو بين محو الأمية باعتباره مهارة ومحو الأمية باعتباره مجموعة من الممارسات التي تتحدد وفق الأوضاع الثقافية والاجتماعية، وأيدت بعد ذلك الجهود الرامية إلى تعزيز اكتساب القرائية – وفق تصور جديد لها مفاده أنها «احتياجات التعلم الأساسية» – في عملية مستمرة تشمل التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، وتستهدف الأفراد من جميع فئات العمر (UNESCO, 2004b). وفي واقع الأمر، اكتسبت قيمة التعلم مدى الحياة زخماً عندما وافق التقرير الصادر في عام 1996 عن اللجنة الدولية المعنية بالتعليم للقرن الحادي والعشرين، وإعلان هامبورغ لعام 1997 على أن محو الأمية يُعتبر عاملا أساسياً من عوامل التعلم مدى الحياة وحافزاً على مشاركة جماعية فاعلة (UNESCO, 1997, 2004b). ومع ذلك، لا يتوافر قدر يُذكر من الدلائل على أنه كان لتلك التوضيحات والموافقات تأثير على أرض الواقع (Yousif, 2003). وجاء في التقرير الختامي لمنتدى منتصف العقد المعني بالتعليم للجميع (عمان، الأردن، 1996) ما يلي: «لئن أُحرز تقدمٌ في معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية، فإن الشباب والراشدين الأميين غير الملتحقين بالمدارس ما زالوا عرضة للإهمال». وظل المجتمع الدولي

يركز اهتمامه على التعليم الابتدائي، وحتى اليونسكو لم يكن بمقدورها الحفاظ على مستوى دعم محو الأمية الذي كانت تقدمه قبل صدور إعلان جومتيين (Yousif, 2003).

من منتدى داكار إلى الوقت الحاضر

منذ عام 2000، تمحورت مشاركة المجتمع الدولي في مجال محو الأمية حول أهداف داكار الستة والأهداف الإنمائية للألفية (MDGs) (انظر الفصل الأول من هذا التقرير). والتزم صندوق النقد الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي والأمم المتحدة بالسعي نحو بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية، ومن ثم تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، وتعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين النساء في جميع مستويات التعليم. وبعد اعتماد إطار عمل داكار، فإن المناقشات المتعلقة بمحو الأمية التي دارت في أوساط المخططين والأطراف المعنية على الصعيد الدولي اتسمت بتركيزها على تحسين مستويات القرائية والمفاهيم الجديدة لمحو الأمية (UNESCO, 2003b). وقد أقرت وكالات دولية ومنظمات غير حكومية عديدة بالمشكلات التي تطرحها الأمية، كما أنها تسعى في الوقت الحاضر إلى تحسين فرص الانتفاع بالقرائية (منظمة العمل الدولية (الآيلو)، ILO, 2004؛ ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، OECD,2004؛ واليونسكو UNESCO, 2004b، واليونيسيف، UNICEF, 2004a؛ والبنك الدولي، World Bank, 2003؛ وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، UNDP, 2004). وربما كان إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية أقوى تأكيد على التعهدات المتجددة إزاء محو الأمية (الإطار 6.6). ولئن ازدادت عوامل المناصرة والفعالية في المجالات الدولية، فإن الجهود الرامية إلى تحقيق محو الأمية (فضلاً عن التعاريف والتدابير الخاصة بالقرائية والمستفيدين منها) تتفاوت من منظمة إلى أخرى. فمن شأن عوامل عدة، مثل اللغة، وقضايا الجنسين، وانتشار فيروس/مرض الأيدز (السيدا)، وحالات الطوارئ وأوضاع النزاعات، أن تعمل على تعقيد وتقوية الحاجة إلى فهم القرائية وتعزيزها وضمان توفيرها للجميع. وإضافة إلى ذلك، فإن هذه العوامل تجعل من الصعب وضع نهج موحد في مجال السياسات العامة الخاصة بمحو الأمية.

ومنذ منتصف القرن العشرين، تطورت مفاهيم محو الأمية على نحو يعكس في أكثر الأحيان الاتجاهات التي هيمنت إلى حد كبير على البحوث الأكاديمية الأنجلوفونية. كما أن المجتمع الدولي المعني بوضع السياسات ذات الصلة بقيادة اليونسكو لم يعد يعتبر القرائية مجموعة مهارات قائمة بذاتها، وإنما اتجه إلى التأكيد على محو الأمية باعتباره نشاطاً وظيفياً يُدمج المبادئ التي استحدثها فرايري؛ كما أنه تبنّى – منذ فترة أقرب عهداً – مفهوم محو الأمية المتعدد، ومفهوم محو الأمية باعتباره عملية مستمرة، مع مراعاة البيئات والمجتمعات المؤاتية للتعلم. وقامت شبكات إقليمية بالتأكيد على مفاهيم لمحو الأمية ترتبط على نحو أكثر صلة بأولويات السياسات الوطنية. ويرد في القسم التالي من هذا التقرير تلخيص لمفاهيم محو الأمية وفق جهات فاعلة أخرى في المجتمع الدولي المعني بوضع السياسات ذات الصلة، بما في ذلك الحكومات الوطنية ووكالات المعونة وأعضاء المجتمع المدني.

الإطار 6.6 اليونسكو ومحو الأمية اليوم

في عام 2000، أعلنت الأمم المتحدة عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية 2003–2012* . ويقر المجتمع الدولي في القرار 116/56 ذي الصلة بأن محو الأمية يندرج في صميم عملية التعلم مدى الحياة، مؤكداً أن: «الإلمام بالقراءة والكتابة مهم لتحصيل كل طفل وشاب وراشد مهارات الحياة الأساسية التي تمكنهم من التغلب على التحديات التي يمكن أن يواجهوها في الحياة، وتمثل خطوة ضرورية في التعليم الأساسي، وهو وسيلة لا غنى عنها للمشاركة الفعلية في المجتمعات والاقتصادات في القرن الحادي والعشرين» (United Nations, 2002b).

وعلاوة على ذلك، شدد المجتمع الدولي في هذا القرار على البعد الاجتماعي لمحو الأمية، مقراً بأن «إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة والسلام والديمقراطية». وتؤكد اليونسكو على هدف تعميم محو الأمية تحت شعار «معرفة القراءة والكتابة صورة من صور الحرية»، وهو ما يُبيّن تطور مفهوم محو الأمية:

> يتجاوز هذا المفهوم مجرد كونه مفهوماً لمجموعة من المهارات التقنية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب... ليصير مفهوماً متعدد الجوانب يشمل معاني وأبعاد هذه الكفاءات التي لا شك في أهميتها الحاسمة. وهذه الرؤية، التي تستجيب للتحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الحديثة، بما في ذلك العولمة، وتقدم تقنيات المعلومات والاتصال، تقر بأن هناك ممارسات متعددة لمحو الأمية تشكل جزءاً لا يتجزأ من العمليات الثقافية المختلفة، والظروف الشخصية، والبنى الجماعية (UNESCO, 2004b).

ويرمي عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية إلى تحقيق النتائج الأربع التالية بحلول عام 2012:

- إحراز تقدم ملموس في تحقيق أهداف داكار 3 و4 و5؛
- بلوغ جميع الدارسين، بما في ذلك أطفال المدارس، مستوى الإتقان في القرائية والمهارات الحياتية؛
- تهيئة بيئات متعلمة قابلة للاستمرار والاتساع؛
- تحسين نوعية الحياة.

ولئن كانت اليونسكو تدعو إلى وضع مفهوم لمحو الأمية يستند إلى «التعددية» ، فإنها تستبعد مع ذلك من هذا التعريف مهارات مثل «محو الأمية في مجال الحاسوب» و«محو الأمية في مجال وسائل الإعلام»، و«محو الأمية في مجال الصحة»، و«محو الأمية الإيكولوجية» و«محو الأمية العاطفية» (UNESCO, 2004b).

* فيما يتعلق بالقرار 116/56 الذي اتخذته الجمعية العامة بناءً على تقرير اللجنة الثالثة [A/56/572]، انظر:
http:/portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL-DO=DO-PRINTPAGE&URL-SECTION=201.html

يمثل إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية تأكيدا قويا على التعهدات المتجددة إزاء محو الأمية

الإطار 6.7 تعزيز محو الأمية لدى الرابطات الإقليمية

إن رابطة عموم أفريقيا الجديدة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، التي تدعمها اليونسكو والمجلس الدولي لتعليم الكبار، تعمل خصيصاً من أجل تحقيق أهداف داكار لمحو الأمية. وفي عام 1993، أعلنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) هدفها المتمثل في تحرير المنطقة من «الأمية اللغوية والثقافية»؛ وتشمل الأولويات في الوقت الحاضر مجموعة من القضايا تتراوح بين توفير التدريب لمعلمي المدارس الابتدائية والرؤى المعاصرة لمحو الأمية الوظيفي. وفي آسيا والمحيط الهادي، يشارك مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية مع مركزه الثقافي في أنشطة التعليم غير النظامي، وإنتاج المواد اللازمة لتدريس القراءة والكتابة، وللمتعلمين حديثي العهد والعاملين في مجال محو الأمية. وفي عام 1951، أنشئ مكتب التعاون الإقليمي لتعليم الكبار في أمريكا اللاتينية والكاريبي. كما أن «المشروع الرئيسي في مجال التربية بأمريكا اللاتينية والكاريبي» سعى، منذ إنشائه في عام 1979، إلى زيادة إمكانيات الانتفاع بالتعليم الأساسي وبرامج محو أمية الكبار طوال الثمانينات، وتحقيق تكافؤ الفرص وتحسين جودتها في التسعينات (UNESCO/OREALC, 2001). وعلى الرغم من انخفاض معدلات الأمية في المنطقة، فإن استمرار عوامل عدم الإنصاف أفضى إلى ضرورة تصميم «مشروع التربية الإقليمي لأمريكا اللاتينية والكاريبي 2002ـ2007» الجديد للتصدي لمشكلات تعليم الشباب والكبار.

المصدر: Torres (2004).

رُؤى أخرى لمحو الأمية

التعاريف الإقليمية والوطنية

علاوة على المبادرات المؤسسية العالمية الكبرى لتعزيز محو الأمية، تم إنجاز برامج على الصعيد الإقليمي تتفق بصفة عامة مع مفاهيم محو الأمية التي اعتمدتها اليونسكو (الإطار 6.7).

وتميل أيضا مفاهيم محو الأمية التي تصاغ على المستوى القطري إلى تكرار الموضوعات النظرية التي لُخصت أعلاه، وخاصة خلال العقد الماضي، رغم أن هناك بعض الاختلافات المهمة (الإطار 6.8).

ويُبيّن الجدول 6.1، بالاستناد إلى البيانات التي جمعها معهد اليونسكو للإحصاء، التعاريف الوطنية لمحو الأمية، المستمدة من وسائل متنوعة للتقييم، بما في ذلك

الإطار 6.8 مفاهيم محو الأمية في عدد من البلدان

البرازيل

- وفق التعريف الذي وضعه المعهد البرازيلي للجغرافيا والإحصاء: يُعد «متعلماً وظيفياً» كل شخص أتم أربعة صفوف دراسية؛ ويُعد «أمياً وظيفياً» كل شخص لم يتم أربعة صفوف دراسية. وقد مارست منظمات غير حكومية وجماعات مناصرة التربية ضغوطاً على السلطات كي تعيد تعريف محو الأمية الوظيفي بالاستناد إلى فترة ثمانية أعوام دراسية، وهي الفترة التي يكفلها الدستور لجميع المواطنين.

الهند

- وفق الإحصاءات الوطنية، يُعد «متعلما» كل شخص يستطيع أن يقرأ ويكتب بأي لغة من اللغات.

إسرائيل

- يُعرَّف محو الأمية بأنه القدرة على «اكتساب المعارف والمهارات الأساسية التي تُمكن (الأفراد) من المشاركة على نحو فعال في جميع الأنشطة التي تستلزم الإلمام بالقراءة والكتابة».
- تستخدم وزارة التربية، في التوجيهات والوثائق الرسمية، المصطلحين المحليين oryanut (فهم القراءة، والكتابة والمهارات اللغوية الأخرى) وboryanut (أي الشخص الذي يفتقر إلى التعليم والمعرفة، أو الذي لم يتعلم شيئاً أصلا، أو الذي لا يستطيع أن يقرأ ويكتب - أي الأمي).

كينيا

- وفق الاستقصاء الذي أجراه المكتب المركزي للإحصاء في عام 1994، يُعد «متعلمين» الأشخاص البالغ عمرهم خمس عشرة سنة فما فوق، الذين يفيدون بأنهم يستطيعون القراءة والكتابة.
- جمع الإحصاء الوطني لعام 1999 بيانات عن التعليم وفرت معلومات بشأن معرفة القراءة والكتابة؛ وخلصت الآراء إلى أن من الضروري تخصيص أربع سنوات من التعليم الابتدائي من أجل تطوير القرائية على نحو مستدام.

نيبال

- جرت العادة على اعتبار محو الأمية قائما على ثلاث ركائز: القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى الجانب الوظيفي.
- وفق برنامج التعليم الابتدائي الأساسي، يُعرَّف محو الأمية بأنه: معرفة القراءة والكتابة معرفة أساسية، وتحديث المهارات، ومواصلة التعليم.
- ينبغي تعليم القراءة والكتابة باللغة النيبالية، على الرغم من أن مجلس التعليم غير النظامي، وهو الهيئة المسؤولة عن رسم السياسات في مجال محو الأمية، يُقر بتعليم القراءة والكتابة باللغة الأم.

المصادر: Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005), Brosh-Vaitz (2005), Govina and Biswal (2005b), Koirala and Aryal (2005).

الجدول 6.1: التعاريف الوطنية لمحو الأمية/للأمية

	«القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة»
	أنغولا، البوسنة والهرسك، بوروندي، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، الكوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، غينيا الإستوائية، كينيا، مدغشقر، ميانمار، جمهورية مولدوفا، رواندا، سييرا ليون، السودان، سورينام، سوازيلاند، توغو، زامبيا
	القدرة على قراءة وكتابة جُمل بسيطة
معايير اللغة	• عدم ذكر اللغة: الجزائر، البحرين («يُعد أميّا كل شخص لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب، وكذلك كل شخص يستطيع أن يقرأ فقط، ومثال ذلك الأشخاص الذين درسوا القرآن الكريم»)، بيلاروس، بلغاريا، ماكاو (الصين)، كولومبيا، كوبا، قبرص، الجمهورية الدومينيكية، إكوادور، مصر، هندوراس، ليسوتو، مالطة، موريشيوس، المكسيك، نيكاراغوا، الاتحاد الروسي، طاجيكستان • القدرة على قراءة وكتابة جُمل بسيطة بلغات معينة: الأرجنتين، أذربيجان («يُسمح بتعلم القراءة والكتابة بأي لغة مكتوبة»)، الكامرون (بالفرنسية أو الإنجليزية لمن هم في سن الخامسة عشرة فما فوق)، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ملاوي، موريتانيا («باللغة التي يتم تعيينها»)، النيجر، سري لانكا (باللغة السينهالية واللغة التاميلية واللغة الإنجليزية)، الجمهورية العربية السورية (باللغة العربية)، تركيا (فيما يخص المواطنين الأتراك: تُستخدم الأبجدية التركية الحالية؛ وفيما يتعلق بالأفراد غير المواطنين، تُستخدم لغتهم الأصلية) • القدرة على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات: بنين، البرازيل، بروني دار السلام، بوركينا فاسو، كمبوديا، كرواتيا، جمهورية إيران الإسلامية («باللغة الفارسية أو بأي لغة أخرى»)، جمهورية الملديف (باللغة الدهيفيهية، والإنجليزية، والعربية، وغيرها)، منغوليا، باكستان، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية ، بابوا غينيا الجديدة، الفلبين، المملكة العربية السعودية (مع تخصيص حصة للتعلم بطريقة براي للمكفوفين)، السنغال، تونغا، جمهورية تنزانيا المتحدة، فيتنام
معايير السن	تايلاند (فوق 5 سنوات)؛ أرمينيا؛ غواتيمالا؛ الهند وتركمنستان (فوق 7 سنوات)؛ السلفادور (فوق 10 سنوات)؛ جمهورية سيشل (فوق 12 سنة)؛ بوليفيا والأردن (فوق 15 سنة)
	التحصيل المدرسي (عن طريق رفع مستويات التحصيل)
إستونيا	أطلقت عبارة «لم يحصّل أي تعليم ابتدائي، وهو أمي» على الشخص الذي لم يتم المستوى المقابل للتعليم الابتدائي ولا يستطيع أن يقرأ ويكتب، بفهم، نصاً بسيطاً عن حياته اليومية بلغة واحدة على الأقل.
ليتوانيا	يُعد متعلماً (دون أن يتلقى تعليماً نظامياً) كل شخص لا يحضر في مدرسة، ولكنه يستطيع أن يقرأ (بفهم) و/أو يكتب جملة بسيطة عن أمور تخص الحياة اليومية.
مالي	يُعد أميّاً كل شخص لم يحضر قط في مدرسة حتى ولو كان يستطيع أن يقرأ ويكتب.
أوكرانيا	[المتعلمون] «هم الأشخاص الذين وصلوا إلى مستوى محدد من التعليم. وفيما يتعلق بالأشخاص الذين لا يتلقون تعليماً، يعد متعلما من لديه القدرة على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات، أو القدرة على القراءة فقط».

	التحصيل المدرسي (عن طريق رفع مستويات التحصيل)
سلوفاكيا	[الأميون] «بيانات عن عدد الأشخاص الذين لا يتلقون تعليماً نظامياً».
ماليزيا	[المتعلمون] «الأشخاص البالغ عمرهم 10 سنين فما فوق والذين التحقوا بالمدارس للتعلم بأي لغة من اللغات».
المجر	«يُعد أميين الأشخاص الذين لم يتموا الصف الأول من التعليم العام (الابتدائي)».
باراغواي	«الأميون هم الأشخاص البالغ عمرهم 15 سنة فما فوق والذين لم يصلوا إلى الصف الثاني من التعليم».
جمهورية مقدونيا	«يُعد متعلمين الأشخاص الذين أتموا أكثر من ثلاثة صفوف من التعليم الابتدائي. وإضافة إلى ذلك، يُعد متعلماً كل شخص لا يملك تأهيلا دراسيا ولكنه أتم ثلاثة صفوف من التعليم الابتدائي، إذا كان يستطيع أن يقرأ ويكتب موضوع إنشاء (نصاً) يتعلق بالحياة اليومية، بأي لغة من اللغات».
إسرائيل	[المتعلمون] «الأشخاص الذين أتموا مرحلة التعليم الابتدائي على الأقل».
اليونان	«يُعد أميين الأشخاص الذين لم يلتحقوا قط بالمدارس [الأميون العضويّون]، وكذلك الأشخاص الذين لم يتموا ستة أعوام من التعليم الابتدائي [الأميون الوظيفيون]».
سانت لوسيا	البيانات المقدمة تستند إلى 7 أعوام من التعليم.
بليز	«الأميون: هم الأشخاص البالغ عمرهم 14 سنة فما فوق والذين أتموا على الأكثر سبعة أو ثمانية أعوام من التعليم الابتدائي».
رومانيا	«المتعلمون»: هم الأشخاص الذين أتموا المستوى الابتدائي + المستوى الثانوي + المستوى بعد الثانوي، وكذلك الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة. والأميون: هم الأشخاص الذين يعرفون القراءة، ولكن ليس بمقدورهم أن يكتبوا، وكذلك الأشخاص الذين لا يستطيعون القراءة ولا الكتابة.
	تعاريف أخرى
الصين	«في المناطق الحضرية: يُعد متعلماً الشخص الذي يعرف ما لا يقل عن 2000 رمز لغوي. وفي المناطق الريفية: يُعد متعلماً الشخص الذي يعرف ما لا يقل عن 1500 رمز لغوي».
ناميبيا	«[القرائية:] القدرة على الكتابة بفهم بأي لغة من اللغات. وصُنف الأشخاص الذين يستطيعون القراءة دون الكتابة في فئة غير المتعلمين. وبالمثل، صُنف الأشخاص الذين يستطيعون الكتابة دون القراءة في فئة غير المتعلمين».
سنغافورة	معرفة القراءة والكتابة تدل على قدرة الشخص على أن يقرأ بفهم صحيفة بلغة معينة.
تونس	يُعد متعلماً كل شخص يعرف القراءة والكتابة بلغة واحدة على الأقل.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

الاستقصاءات الأسرية وعمليات إحصاء السكان التي أُجريت في 107 بلدان مختلفة من عام 1995 إلى عام 2004. وفي معظم الحالات، تُؤخذ البيانات الوطنية عن طريق عمليات تقييم غير مباشرة تستند إلى التصريح الذاتي، أو الاستقصاءات الأسرية، أو وثائق التحصيل الدراسي[11]. ويُعطي ما يقرب من 80% من البلدان المسجلة تعريفاً لمحو الأمية مفاده أنه القدرة على قراءة و/أو كتابة بيانات بسيطة سواء باللغة الوطنية أو باللغة الأصلية[12].

وكالات المعونة

كانت التعاريف التي وضعتها وكالات المعونة الثنائية لمحو الأمية بصفة عامة متسقة نسبياً مع مفهوم محو الأمية المتجدد الذي اعتمدته اليونسكو (انظر الجدول 6.2)؛ ورغم ذلك، ونظراً لما حددته هذه الوكالات من أهداف، فإن التعاريف التي استحدثتها هي في الغالب أضيق نطاقاً وأقرب إلى «الطابع العملي». وفيما يخص بلدان العالم الصناعية، فإن التأكيد ينصبّ بقدر أكبر على نمط مهارات القرائية الملائم للاقتصاد العالمي. ففي عام 1997 على سبيل المثال، ورد في تقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عن مهارات القرائية من أجل مجتمع المعرفة التعريف التالي لمحو الأمية: «القرائية مهارة خاصة تعني القدرة على فهم واستخدام معلومات مطبوعة في الأنشطة اليومية التي تُنفذ في المنزل وموقع العمل والمجتمع المحلي، من أجل تحقيق أغراض الأفراد، وتنمية معارفهم وإمكانياتهم». وبالنظر إلى

11 – أنظر الفصل 7 الذي ترد فيه مناقشة متعمقة بشأن قياس محو الأمية.

12 – من الملاحظ أن الجدول 6.1 يُبيّن مجموعة ثانية من تعاريف محو الأمية وضعتها ثلاثة بلدان ضمن البلدان الخمسة المندرجة في الإطار 6.8، وهي إسرائيل والبرازيل والهند. وتدل هذه التعاريف المتداخلة التي قد يناقض بعضها بعضا على تنوع مفاهيم محو الأمية وطرائق قياسه، بل على صعوبة عقد مقارنات لمحو الأمية بين شتى المناطق داخل البلد، فضلا عن عقدها فيما بين البلدان المختلفة.

الجدول 6.2: تعاريف محو الأمية التي تضعها وكالات المعونة

المنظمة	تعريف محو الأمية
اليونيسيف	محو الأمية الوظيفي هو القدرة على استخدام مهارات القراءة، والكتابة والحساب لكي يؤدي الفرد وظيفته ويتطور في المجتمع على نحو فعال. والتعريف الذي اعتمدته اليونسكو لمحو الأمية هو: «يُعد متعلماً كل شخص يستطيع أن يقرأ ويكتب بفهم بيانا قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية».
إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)؛ وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة؛ البنك الدولي	محو الأمية مجموعة أساسية من المهارات (القراءة والكتابة والحساب) أو الكفاءات.
الوكالة الكندية للتنمية الدولية؛ الوكالة الدنمركية للتنمية الدولية؛ وكالة نيوزيلندا للتنمية الدولية	محو الأمية مهارة من المهارات التي ينبغي أن يُوفرها التعليم الأساسي، أو مكون من مكونات التعليم الأساسي.
BMZ (وزارة التعاون الاقتصادي والتنمية في ألمانيا الاتحادية)؛ هولندا	يمثل محو الأمية مهارات القراءة والكتابة، كما أنه يدل على القدرة على مواصلة التعلم.
الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية	يتعلق محو الأمية بتعلم القراءة والكتابة (النصوص والأعداد)، كما أنه يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب من أجل تعلم وتنمية هذه المهارات واستخدامها لتلبية الضرورات الرئيسية على نحو فعال.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

الواقع أن أغلب المنظمات غير الحكومية التي تعطي الأولوية لقضايا التربية تميل إلى إهمال محو أمية الكبار وتعليمهم

أن هذا التعريف يشير إلى مجموعة عامة من كفاءات معالجة المعلومات، فإنه يدل على مهارات عديدة للقرائية تتميز بها البلدان الصناعية المتقدمة.

المجتمع المدني

اعتمد عدد من المنظمات غير الحكومية مفاهيم لمحو الأمية تختلف اختلافاً أساسياً عن تلك التي تمت مناقشتها أعلاه. والواقع أن أغلب المنظمات غير الحكومية التي تعطي الأولوية لقضايا التربية تميل إلى إهمال محو أمية الكبار وتعليمهم. فعلى سبيل المثال، وضعت لجنة أكسفورد للإغاثة في حالات المجاعة (أوكسفام) سياساتها التربوية في إطار الأهداف الإنمائية للألفية، وركزت، تبعاً لذلك، على تحقيق المساواة بين الجنسين وتمويل التعليم الابتدائي، ولكنها لم تول اهتماماً يُذكر لمحو أمية الشباب أو الكبار. ومن بين بعض المنظمات غير الحكومية القليلة التي تشدد على محو أمية الكبار، يُركز معظمها على مهارات القراءة والكتابة، بينما يهتم عدد أقل بمجال محو الأمية الوظيفي، وتؤكد أقلية على التفسيرات «التحويلية» (الإطار 6.9).

الإطار 6.9 مختلف مفاهيم محو الأمية لدى المنظمات غير الحكومية

منظمة Plan Philippine: تركز هذه المنظمة جزئياً على نظام التعلم البديل للبرنامج الأساسي لمحو الأمية، ساعية بذلك إلى توفير «المهارات الأساسية لمحو الأمية في مجال القراءة والحساب للأطفال والراشدين على حد سواء».

وينصب تركيز البرامج الأساسية للمنظمة على مجالين – هما التعلم الأساسي والمهارات الحياتية – لكي يحقق الدارسون إمكانياتهم بالكامل ويساهموا في تنمية مجتمعاتهم.

منظمة World Vision: توفر هذه المنظمة برامج محو الأمية باستخدام نهج عام للتعليم من شأنه أن يُشجع دعم الشباب غير الملتحقين بالمدارس والراشدين المستضعفين. وتركز هذه البرامج على التعليم المهني الذي يوفر سبل العيش، كما أنها تستهدف الأطفال الذين يواجهون الأزمات، وكذلك الشباب، والنساء والراشدين.

منظمة ActionAid's Reflect (محو الأمية المتجدد بطريقة فرايري القائمة على تقنيات تمكين المجتمع المحلي): كان لبرنامج هذه المنظمة تأثير كبير في سياسات وممارسات محو الأمية الخاصة بالمنظمات غير الحكومية في جميع أرجاء العالم. وفي معرض مناقشة «المفاهيم الجديدة لمحو الأمية: النهج الإيديولوجي»، يذكر دليل هذه المنظمة في طبعته الصادرة في عام 1996 أنه:

> «لم يعد من الممكن اعتبار القرائية مجرد مهارة أو كفاءة، بل إنها تُعد عملية تطويرية. وهي تتجاوز مجرد التقنية التي تتيح معرفتها في الوقت الراهن (القلم، أو الورق، أو الحاسوب، أو غير ذلك من التقنيات)... وقام فرايري بوضع تحليل اجتماعي وسياسي واقتصادي للعمليات التي تؤثر في معارف الناس ومعتقداتهم (وهو ما يُشكل «التوعية» بوضعهم). ويرى فرايري أنه من غير الممكن أن تتسم عملية تعليمية أو إنمائية بالحياد (Archer and Cottingham, 1996a).

المصادر:
EFA Global Monitoring Report Team; Archer and Cottingham, (1996a).

هل هناك «توافق آراء عالمي» بشأن محو الأمية؟

لقد اتسع نطاق تعاريف محو الأمية ومفاهيمه إلى حد كبير خلال الخمسين سنة الماضية. ومنذ عام 1949، قدّرت الأمم المتحدة أن الحد الأدنى من احتياجات التعليم الأساسي يشمل المهارات الوطنية، ومعرفة الثقافات الأخرى، وفرصة لتطوير الخصائص الشخصية مثل عوامل المبادرة والحرية (Jones, 1990b). وقد فُهمت الجوانب النظرية الأعمق لمحو الأمية لسنوات عديدة على الرغم من أنها لم تتبين بوضوح في التعاريف الوطنية الرسمية أو في التعاريف الدولية. وبالنظر إلى أن تعاريف محو الأمية تحولت من مجرد مجموعة منفصلة من المهارات التقنية، لتصير مهارات تتعلق بالموارد البشرية اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي، وقدرات تخص التغيير الاجتماعي الثقافي والسياسي، فإن المنظمات الدولية أقرت مفاهيم أوسع نطاقاً لمحو الأمية تشمل «التوعية»، وممارسات القرائية، والتعلم مدى الحياة، والمهارات الشفهية، وتعلم تقنيات المعلومات والاتصالات.

إن الوعي المتزايد بالبيئات الاجتماعية الأوسع نطاقاً التي يتم فيها تشجيع القرائية واكتسابها وتطويرها ودعمها يتسم بأهمية خاصة. والواقع أن القرائية لم تعد تُفهم باعتبارها تحوّلاً شخصياً لا غير، وإنما أصبحت تُعتبر تحولاً سياقياً ومجتمعياً. ويُشار، بصورة متزايدة، إلى أهمية تهيئة بيئات متعلمة ثرية، مثل الأوساط العامة والأوساط الخاصة التي تمتلك عدداً وافراً من الوثائق (كالكتب، والمجلات والصحف)، أو المواد البصرية (كالعلامات، والملصقات، والإعلانات اليدوية)، أو وسائل الاتصال والوسائط الإلكترونية (كوسائل البث الإذاعي والتلفزيوني، والحواسيب والهواتف المحمولة). وسواء تعلق الأمر بالأسر، أو المجتمعات المحلية، أو أماكن العمل، فإن نوعية البيئات المؤاتية للتعلم تؤثر في كيفية ممارسة مهارات القرائية، وطريقة فهم محو الأمية.

وعندما تشكل النصوص المكتوبة جزءاً لا يتجزأ من المؤسسات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية الأساسية – كما في المكاتب والمحاكم والمكتبات والمصارف ومراكز التدريب – فإن مفهوم «المجتمعات المتعلمة» يصبح عندئذ وثيق الصلة بالواقع (انظر على سبيل المثال Olson and Torrance, 2001). فالمجتمعات المتعلمة ليست مجرد أماكن لتوفير فرص الانتفاع بالمواد المطبوعة، والسجلات المكتوبة، والمواد التثقيفية المرئية، والتقنيات المتقدمة. ولكن ينبغي لها، في الوضع الأمثل، أن تُتيح التبادل الحر للمعلومات القائمة على النصوص، وأن توفر مجموعة من الفرص للتعلم مدى الحياة. وتسمح هذه المفاهيم الأوسع نطاقاً بتكوين أرضية خصبة لإجراء مزيد من البحوث، وخلق عوامل للتجديد، وإحراز تقدم نحو وضع برامج فعالة لمحو الأمية. وهذه المفاهيم هي التي ستشكل مضامين الفصول الثلاثة التالية. ■

تتيح المجتمعات المتعلمة التبادل الحر للمعلومات القائمة على النصوص، كما أنها توفر مجموعة من الفرص للتعلم مدى الحياة

الفصل 7

تحديد أبعاد التحدي العالمي لمحو الأمية

إن تعزيز المهارات والممارسات الخاصة بالقرائية لدى جميع الأفراد في العالم يمثل الغاية المنشودة في إطار الهدف المتعلق بمحو الأمية ضمن أهداف التعليم للجميع، مع التركيز بشكل خاص على البلدان النامية. واستناداً إلى مجموعة من عمليات القياس والتقييم، يبرز هذا الفصل أهم الاتجاهات والأنماط السائدة في مختلف المناطق والدول والأقاليم المحلية في ما يتعلق بمحو أمية الكبار والشباب. وعلى الرغم من كون الاتجاهات إيجابية، فإنها لا تكفي لتحقيق الهدف الخاص بمحو الأمية.

فما زالت الأمية متفشية بين النساء، والمسنين، وأفراد المجتمعات الريفية، وكذلك أفراد الأسر الفقيرة. وإن فرص اكتساب مهارات القرائية محدودة، ولاسيما فيما يخص الفئات المهمشة اجتماعياً مثل السكان الأصليين، والرُحّل، والمهاجرين، والمشردين، والنازحين داخلياً، والمعوقين. ومع اعتماد أساليب جديدة ومباشرة لقياس مستويات القرائية على نحو يتجاوز مدى القياسات التقليدية - التي كانت تعتمد بشكل كبير على التقييم الذاتي وعلى التصنيف الثنائي في فئتين، إما فئة «الأميين» أو فئة «المتعلمين» - ثبت أن التحدي المتمثل في محو الأمية على الصعيد العالمي إنما هو أكثر جسامة وأوسع نطاقاً مما كان مُقدّراً من قبل.

© AFP PHOTO / Leila GORCHEV

سيدة أردنية «تبصم» للتسجيل على قائمة الناخبين في أحد مراكز الاقتراع في عام 2003.

إن أهم التحديات التي يطرحها الهدف المتعلق بمحو الأمية، في إطار عملية نشر التعليم للجميع، يتمثل في تقليص رقعة انتشار كافة أشكال الأمية تقليصاً ملحوظاً، وتمكين الأفراد، شباباً كانوا أم كباراً، من إثراء مهاراتهم وممارساتهم الخاصة بالقرائية. ولمواجهة هذه التحديات الضخمة، ينبغي أن تتوافر لواضعي السياسات على الصعيدين القطري والدولي أحدث المعلومات عن حالات تحقيق هدف محو الأمية، بتفاوت درجات نجاحها، وعن الأسباب الكامنة وراء نجاح بعض الفئات دون غيرها في اكتساب مهارات قرائية راسخة. فإن فهم حالات القرائية يعتبر عاملاً أساسياً لتمكين الأطراف المعنيين من بلوغ أهداف داكار الخاصة بالتعليم للجميع بحلول عام 2015.

إن فهم حالات القرائية يعتبر عاملاً أساسياً لتمكين الأطراف المعنيين من بلوغ أهداف داكار الخاصة بالتعليم للجميع بحلول عام 2015

وتحقيقاً لهذه الأغراض، يتناول هذا الفصل أنماط القرائية على الصعيد العالمي، والإقليمي، والوطني، والمحلي، ويدرس تطور البعض منها على مر الزمن.[1] كما يبين الطرق «التقليدية» المتبعة لتقييم ظاهرتي القرائية والأمية من خلال تصنيف الأفراد في إحدى الفئتين على أساس التقييم الذاتي، أو رأي طرف ثالث أو مسؤول عن التعليم. وتجري مناقشة أسباب الطعن في صلاحية البيانات التقليدية الخاصة بالقرائية وقابليتها للمقارنة، ويولى اهتمام خاص لتقنيات التقييم الجديدة. ثم يرد تلخيص لأهم ما توصلت إليه استراتيجيات القياس البديلة، بما في ذلك تلك التي اعتمدت نهج التقييم المباشر في البلدان النامية، وكذلك دراسات المقارنة الواسعة النطاق المنفذة في البلدان المتقدمة.

تقييم مستويات القرائية ورصدها

مجموعات البيانات الدولية الخاصة بالقرائية

خلال الخمسينات والستينات، كان الجامعيون والمنظمات الدولية يستخدمون البيانات المقارنة الخاصة بانتشار القرائية بين الكبار باعتبارها أداة لتقييم مدى التقدم الاقتصادي ومستوى التنمية على الصعيد الوطني.[2] وقد كانت الإحصاءات المتعلقة بالقرائية تعتبر مؤشراً هاماً ينم عن مدى قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في نشاط الاقتصاد المتحول بفعل الحداثة، وفي حياة المجتمع، وقدرتهم على الانتفاع منهما. فعلى سبيل المثال، كان بلوغ مستوى أدنى من القرائية على الصعيد الوطني يُعد شرطاً حاسماً لكفالة «الانطلاق» الاقتصادي والتحديث (Rostow, 1960). وفي المنظمات الدولية، فإن «الفصل» بين «الأميين» و«المتعلمين» قد أتاح لواضعي السياسات العامة تحديد المناطق والفئات الاجتماعية الأكثر احتياجاً إلى اتخاذ التدابير بشأنها، وتنفيذ البرامج لمحو الأمية فيها. وبالفعل، أصبح شعار «محو الأمية» نداءً وحد صفوف المجتمع الدولي (Smyth, 2005).

وفي الخمسينات، قامت اليونسكو بتلبية الطلب المتزايد للحصول على البيانات المقارنة الخاصة بمحو الأمية. وفي عداد أولى المطبوعات في هذا المجال تأتي وثيقة بعنوان Progress of Literacy in Various Countries (1953)، (التقدم المحرز في مجال محو الأمية في مختلف البلدان) التي اشتملت على بيانات مستمدة من نحو ثلاثين عملية تعداد سكاني تم إجراؤها على الصعيد الوطني قبل الحرب العالمية الثانية. أما الوثيقة بعنوان World Illiteracy at Mid-Century (1957)، (الأمية في العالم في منتصف القرن)، فوردت فيها بيانات مستمدة من عمليات تعداد سكاني أجريت في أكثر من ستين بلداً وتم تجميع أغلبها بعد عام 1945، كما جاءت فيها معدلات تقديرية لانتشار الأمية في كافة بلدان العالم. وفي المطبوعات التالية تم استيفاء التقديرات الوطنية، وإدراج الاتجاهات المتوقعة عالمياً وإقليمياً (اليونسكو 1970، 1977، 1980، 1988، 1995).

وقد ساهمت المطبوعات الأولى في تحديد تعريف موحد للأمية/القرائية اعتمده المؤتمر العام لليونسكو في عام 1958 كالآتي: «المتعلم/ الأمي هو الذي يستطيع/لا يستطيع، عن فهم، قراءة وكتابة جملة قصيرة بسيطة عن حياته اليومية.» وقد غدا هذا التعريف مرجعاً تستند إليه عمليات التعداد الوطنية، وقد ساعد على إنتاج إحصاءات عن القرائية تعتبر أكثر قابلية للمقارنة فيما بينها.

وعليه، واستناداً إلى معايير القياس المذكورة، عُرّفت القرائية على أنها تمثل الإلمام بمجموعة محدودة من المهارات المعرفية (مثل القدرة على قراءة وكتابة نص مطبوع) التي يكتسبها الفرد بطرق مختلفة (لاسيما في المدرسة، ولكن أيضاً من خلال «حملات» محو الأمية، والبرامج الدراسية غير النظامية)، والتي يمكن قياسها بغض النظر عن الظروف التي اكتُسبت فيها. (انظر الفصل السادس).

وقد كانت مطبوعات اليونسكو بشأن القرائية تصبو دائماً إلى تحقيق تغطية عالمية. وإن هذه الإحصاءات قد جعلت واضعي السياسات العامة والمحللين يتغاضون عن الشكوك في مدى صلاحيتها (هل تسمح هذه الإحصاءات فعلاً بقياس ما تدّعي قياسه؟) وقابليتها للمقارنة (هل يمكن مقارنة هذه الإحصاءات بين الدول وداخلها؟). وكان التحدي الرئيسي المطروح أمام اليونسكو يتمثل في التأكد من أن ما يُنشر من بيانات عن القرائية يعطي فكرة دقيقة قدر الإمكان عن الاتجاهات العالمية والأنماط الإقليمية الخاصة بالأمية.

وقد جاءت مجموعات البيانات الخاصة بالأمية لتؤكد توافق الآراء الدولي المتنامي الذي يُقر بأن الأمية ظاهرة توجد في أغلب البلدان، وتطرح مشكلة خطيرة لها تبعات اجتماعية واقتصادية لا يُستهان بها.[3] أما القرائية، فكانت تمثل مفهوماً أكثر إبهاماً. فما هو مستوى القرائية المطلوب؟ ولأي غرض ينبغي توجيه مهاراتها؟ ففي البلدان التي أصبح فيها كافة الكبار من المتعلمين (وفقاً لمعايير التقييم التقليدية)، تحول التحدي المتمثل في «محو الأمية» إلى انشغالات أكثر تعقيداً من قبيل نشر «القرائية الوظيفية»، وتقييم القرائية باعتبارها مجموعة متواصلة من المهارات التي تسمح لكل

1 – يركز هذا الفصل على الاتجاهات والأنماط الخاصة بالقرائية والسائدة في كنف مختلف المجتمعات، ولا يتناول إلا بشكل غير مباشر فعل الأطر المعزّزة للقرائية (مثل المدارس، وبرامج تعليم الكبار، وحملات محو الأمية، و«الأوساط المؤاتية للتعلّم») والقوى الاجتماعية الأوسع نطاقاً التي أثرت على تطور القرائية في الماضي، فهذه الأمور يرد شرح وافٍ لها في الفصل الثامن.

2 – انظر مثلاً المراجع التالية: Cipolla (1969), UNESCO (1957), McCelland (1961, 1966), Anderson and Bowman (1965, 1976)

3 – لقد جرت العادة على وصف الأمية بأنها آفة ينبغي استئصالها، أو مرض يتعين شفاء البؤساء منه. ولم يتم الانتباه إلى أن هذه الدلالات السلبية للغاية المرتبطة بمفهوم الأمية قد أدت إلى تهميش ذوي المهارات الكتابية الرديئة، وساهمت في إرساء التصنيف الثنائي (إما متعلم أو أمي) بدلاً من الإقرار بوجود طيف للقرائية (أي عدة مستويات).

فرد بتلبية احتياجاته التعلُّمية الأساسية، وتتيح له فرص التعلُّم مدى الحياة.

وخلاصة القول هي أن انتشار الأمية –لا القرائية– ظل محور تركيز السياسات الدولية حتى أواخر الثمانينات.[4] وحتى إن كان على الصعيد الدولي العديد ممن كانوا يُقرون بأن اكتساب مهارات القرائية والحسابية يستحق أن يحظى باهتمام مستدام، ما كان إلا بعد انعقاد مؤتمري جومتيين (1990) وداكار (2000) أن تم إدراج تحدي محو الأمية في سياق أوسع نطاقاً يشمل تلبية احتياجات التعلُّم الأساسية لكافة الأطفال والكبار (Smyth, 2005).

نُهُج القياس والرصد

إلى وقت غير ذي بعيد، كانت جميع عمليات تقييم مستويات القرائية عبر البلدان تستند إلى البيانات الرسمية المستمدة من عمليات التعداد السكاني الوطنية. ولم يتم إلا نادراً استخدام مصادر بديلة للبيانات (مثل الاستقصاءات الديموغرافية أو الاقتصادية التي تشتمل على قدر محدود من المعلومات الخاصة بالقرائية، أو الدراسات المتخصصة عن القرائية)[5].

وعلى الصعيد العملي، كان الخبراء يحددون مستوى قرائية أي فرد باستخدام أحد الأساليب الثلاثة التالية:

- يُفيد الأفراد بمستوى قرائيتهم في إطار الرد على استبيان التعداد أو استمارة الاستقصاء (التقييم الذاتي).
- يقوم شخص آخر، عادةً رب الأسرة، بالإفادة بمستوى قرائية أفراد العائلة (التقييم على يد طرف ثالث).
- يتم احتساب عدد الصفوف الدراسية التي يستكملها الفرد في المدرسة كمقياس غير مباشر للتمييز بين «المتعلمين» و«غير المتعلمين» (الأسلوب غير المباشر للقياس المستند إلى المدى التعليمي).

وقد سمح كل من هذه الأساليب «التقليدية» بتقدير إجمالي عدد «المتعلمين» و«الأميين» في مجتمع ما. وتجدر الإشارة إلى أنه حتى وإن كان الأسلوب المستخدم يصنف الأفراد في عدة فئات لتقييم مهاراتهم القرائية، فإن البيانات النهائية عادة ما تُصهر في فئتين متقابلتين لا ثالثة لهما، إما فئة المتعلمين أو الأميين.

ولحساب معدلات انتشار القرائية بين الكبار، كان يتم استخدام الأرقام التي تفيد بعدد «المتعلمين» (البالغين أكثر من 10 أو 15 سنة في الغالب) والمستمدة من عمليات التعداد السكاني المنفذة على الصعيد الوطني، ثم تُقسم هذه الأرقام على إجمالي عدد الكبار من نفس الفئة العمرية. وفي أغلب الحالات كانت المعدلات الإجمالية توزع بعد ذلك بحسب الجنسين، والعمر، ومحل الإقامة في المناطق الحضرية أو الريفية. وعلى مر عقود من الزمن، وفرت معدلات انتشار القرائية «القابلة للمقارنة فيما بينها» أساساً معقولاً لوضع الاستراتيجيات من أجل رصد تفشي الأمية عبر الدول والمناطق، وبين أفراد بعض الفئات الاجتماعية المختارة، وكذلك من أجل الوقوف على التغيرات على مر الزمن.[6]

واعتباراً من الثمانينيات، بدأ تنامي التساؤلات عن درجة مصداقية الإحصاءات الخاصة بالقرائية والمستندة إلى عمليات التعداد، وعن مدى قابليتها فعلاً للمقارنة فيما بينها (انظر الإطار 7.1)[7]. فتم بشدة انتقاد الأساليب التقليدية المستخدمة لرصد القرائية استناداً إلى التقييم غير المباشر المُعتمد لتصنيف الكبار في إحدى الفئتين (المتعلمين أو الأميين). ونظراً لأن عدداً قليلاً فقط من البلدان كان قد توخى الدقة في قياس المهارات الفعلية للأفراد باستخدام عينات سكانية مناسبة من حيث العدد أو النطاق، فإن صلاحية وموثوقية مستويات القرائية المبلَّغ عنها كانت غير أكيدة (Wagner, 2004).[8]

ومنذ الثمانينات، تم إجراء مجموعة من الاستقصاءات على صعيد الأسر في بعض البلدان النامية. وكان بعض هذه الاستقصاءات يتعلق مباشرة بالقرائية (انظر أدناه)، بينما كان البعض الآخر يتطرق ضمن أمور أخرى إلى عدد من المسائل ذات الصلة بالقرائية (مثل الاستقصاء عن معدلات الخصوبة في العالم، والدراسة المعنية بقياس مستويات المعيشة، والاستقصاء بشأن السكان والصحة). ومن مزايا هذه الاستقصاءات أنها كانت تتسم بفعاليتها من حيث التكاليف وبمراعاة معايير الكفاءة والتوقيت المناسب والمرونة. وقد كانت الاستقصاءات ذات الصلة بالقرائية تتميز كذلك بأنها مصممة لدراسة أحوال فئات اجتماعية مستهدفة (كثيراً ما تتألف من المحرومين)، أو التحقق من جدوى الأولويات المحددة حديثاً في مجال السياسة العامة. وكانت بعض هذه الاستقصاءات تشتمل في آن معاً على اختبارات مباشرة لمهارات القرائية، وعلى عمليات تقييم تقليدية، موفّرة بذلك أدوات إضافية للقياس والرصد (Schaffner, 2005).[9]

إن المجموعات الدولية للإحصاءات المعنية بالقرائية لم تستند إلى الاستقصاءات التي تُجرى على صعيد الأسر إلا في السنوات الخمس الأخيرة. والآن، فإن قرابة 40 % من المعدلات الرسمية للقرائية الواردة في ملحق الإحصاءات المرفق بهذا التقرير تعتمد على استقصاءات تم إجراؤها على صعيد الأسر. ومن الأسباب التي أدت إلى هذا التغيير تذكر العيوب التي كانت تعتري تقدير معدلات انتشار القرائية استناداً إلى عمليات التعداد السكاني، وتوافر المزيد من مصادر البيانات الجديدة الأكثر موثوقية، وتنامي طلب الحصول على بيانات دولية شاملة ومستوفاة بشأن القرائية.

ويظل التنوع اللغوي يطرح معضلة خاصة لدى تقييم مستويات القرائية ومقارنتها داخل البلدان وفي ما بينها.

إلى وقت غير ذي بعيد، كانت جميع عمليات تقييم مستويات القرائية عبر البلدان تستند إلى البيانات الرسمية المستمدة من عمليات التعداد السكاني الوطنية

4 – انظر مثلاً المرجعين التاليين: Bataille (1976)، ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في أفريقيا (1983)

5 – كلا النوعين من الاستقصاءات يعتمد عادة على نماذج تدرس عينات من الأسر، ولذا يُطلق عليها اسم «الاستقصاءات المستندة إلى الأسر».

6 – يلاحظ Wagner (2004) أن مفهوم *monitoring* (الرصد) باللغة الانجليزية مشتق من كلمة *monere* باللغة اللاتينية بمعنى «التحذير» أو المراقبة. وعليه، فنظراً لاستخدام الإحصاءات الدولية عن القرائية في الماضي لجمع معلومات كافية لتحديد ما إذا كانت هنالك مشكلة تتطلب التحذير منها، فإنه يمكن القول إن هذه الإحصاءات كانت تؤدي وظيفة رصد. وإن البيانات المستمدة من التقييم الذاتي، والتقييم على يد الآخرين، وتلك الناتجة عن استخدام أدوات القياس غير المباشر، تكاد لا تعطي أدنى فكرة عن مهارات القرائية الفعلية للأفراد والمجموعات، ولذا فإن استخدامها يطمس طبيعة المشكلة قيد الرصد ومدى خطورتها.

7 – في عام 1986، قامت اليونسكو، بالتعاون مع مكتب الأمم المتحدة للإحصاء، بعقد حلقة تدارس مشتركة بباريس لمناقشة استخدام الاستقصاءات المستندة إلى الأسر من أجل تحسين عملية جمع المعلومات الإحصائية المتعلقة بانتشار القرائية بين الكبار (انظر مكتب الأمم المتحدة للإحصاء، 1989). وقد توالى عقد نقاشات مماثلة على مر العقدين التاليين (انظر مثلاً اليونسكو/المعهد الدولي لمحو الأمية UNESCO/ILI 1999, 2001, 2002a, 2002b)

8 – على الرغم من اتفاق العديد من الأخصائيين على أن الاعتماد الكلي على الأساليب التقليدية غير المباشرة لقياس مستويات القرائية قد تشوبه العيوب، تجدد النقاش حول جدوى هذه الأساليب، إذ أنها قد تكون كافية وأقل كلفة من غيرها. (Desjardins and Murray (in press) ; Murray, 1997).

9 – إن الاستقصاءات المستندة إلى الأسر لا تخلو من العيوب ومنها بعض المشكلات المذكورة أعلاه (Carr-Hill, 2005a).

الإطار 7.1 تحديد مستويات القرائية استناداً إلى البيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني

إن الاستخدام الشائع للبيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني من أجل تقدير مستويات القرائية (أو الأمية) لا يخلو من المشكلات الجوهرية والمنهجية على حد سواء. ومن بين هذه المشكلات –التي تختلف بحسب البلدان، والتي تضاءلت خلال السنوات الأخيرة– يُذكر ما يلي:

- **قلة البيانات التي يمكن استخلاصها من عمليات التعداد السكاني:** توجد هذه المشكلة بشكل خاص في البلدان ذات المعدلات المرتفعة في ما يخص القرائية، حيث أن بعضها لم يدرج أية أسئلة بشأن القرائية في أي من الاستقصاءات المستخدمة في عمليات التعداد (مثل هولندا، والسويد، وسويسرا)، والبعض الآخر كفّ في وقت ما عن طرح مثل هذه الأسئلة (مثل أستراليا، والنمسا، ونيوزيلندا). كما أن العديد من البلدان النامية المعروف تفشي الأمية فيها لم تبدأ في إدراج أدوات لقياس مدى انتشارها إلا في العقود الأخيرة.
- **التفاوت الكبير بين التعريفات المستخدمة عملياً:** في عداد تعريفات القرائية المستخدمة حالياً في عمليات التعداد يُذكَر تلك التي تصنف شخصاً ضمن المتعلمين إن كان «يستطيع القراءة أو الكتابة» (في بلغاريا، والسلفادور، ومصر مثلاً)؛ أو «إن كان يستطيع قراءة جريدة وكتابة رسالة بسيطة» (في باكستان مثلاً)؛ أو «إن كان يستطيع قراءة وكتابة وفهم نص مكتوب بلغة ما من اللغات المكتوبة» (أذربيجان)؛ أو «إن كان يستطيع القراءة والكتابة، أو القراءة فقط بغض النظر عن اللغة المستخدمة» (تركمنستان)؛ أو «إن كان يستطيع كلاً من القراءة والكتابة عن فهم بأي لغة كانت» (الهند). وفي عمليات التعداد المنفذة في الماضي، كانت قدرة الشخص على التوقيع باسمه تعتبر أحياناً دليلاً كافياً على أنه متعلم. وبحسب البلدان، فإن الشخص الذي يستطيع القراءة فقط أو الكتابة فقط قد يُصنف إما ضمن فئة المتعلمين أو الأميين أو شبه المتعلمين (اليونسكو، 1953). وقد تغيّرت التعريفات المستخدمة في عمليات التعداد تغيراً سريعاً حتى داخل البلد الواحد، ففي باكستان مثلاً تم استخدام تعريف مختلف للقرائية في كل عملية من عمليات التعداد السكاني التي تم إجراؤها على الصعيد الوطني (Choudhry, 2005). وبصفة عامة، يتضح أنه على الرغم من استمرار تغيُّر التعريفات المستخدمة عملياً، فإن مدى التفاوت بين البلدان قد تناقص خلال السنوات الأخيرة نظراً لإستتباب استخدام التعريفات الدولية.
- **اختلاف تحديد فئة السكان «الكبار»:** إن أغلب عمليات التعداد تعرف الكبار على أنهم الأفراد الذين يبلغ عمرهم 15 سنة أو أكثر. إلا أنه في بعض الحالات، تم تحديد السن الأدنى للتصنيف في فئة الكبار بعمر 10 أو 7 أو حتى 5 سنوات. كما أن الأشخاص المجهول عمرهم قد يتم شملهم أو استثناؤهم لدى حساب العدد الإجمالي للمتعلمين أو الأميين. وفي بعض الحالات لم يتم تحديد أي عمر، أي أن الحساب كان يشمل حتى الأطفال قبل سن الكلام (اليونسكو، 1953). وثمة مشكلة أخرى هي ندرة عمليات التعداد، ومن ثم الاعتماد على بيانات قديمة. ففي البلدان المتقدمة، تجري العادة على إجراء عمليات التعداد مرة كل عشر سنوات، أما في العديد من البلدان النامية فتكون الوتيرة أقل. وعليه، فإن الإحصاءات الخاصة بالقرائية تكون قديمة وبعضها قد يعود إلى عقدين ماضيين.
- **التقييم غير المباشر مقابل التقييم المباشر:** إن استراتيجيات القياس التقليدية لا تقيّم مباشرة المستوى الفعلي لمهارات وممارسات القرائية لدى الأفراد محل الدراسة، بل تعتمد على التقييم الذاتي أو التقييم على يد طرف ثالث، وهما أسلوبان غير مباشرين للقياس. وعليه، فإنها تعطي فكرة عن مستويات القرائية تفتقر إلى الدقة وتشوبها عدة نواقص. ومن شأن هذه الاستراتيجيات كذلك أن تؤدي إلى تقدير مستويات القرائية فوق حدها. ولذا، ووفقاً لما يرد أدناه، فإن أساليب التقييم المباشر لمهارات القراءة والكتابة تعطي بصفة عامة فكرة أكثر واقعية عن مستويات قرائية الأفراد وتوزيعها داخل المجتمع.
- **صلاحية استخدام المدى الدراسي كأداة للقياس غير المباشر:** إن العديد من عمليات التعداد تعتبر أن عدد سنوات التعليم المدرسي (في العادة أربع أو خمس سنوات) يمثل أداة صالحة للقياس غير المباشر لتحديد مستويات القرائية. ولكن، سيُبين لاحقاً أن تقدير عدد الأميين/المتعلمين على أساس المدى الدراسي يعتبر إشكالياً بدرجة متزايدة. ذلك أن بعض التلاميذ يبلغون مستوى «القرائية» (وفقاً للتقييم التقليدي) قبل إنهاء السنة الرابعة من التعليم المدرسي، بينما يظل البعض الآخر «أمياً» على الرغم من قضائه خمس سنوات أو أكثر بالمدرسة.

ففي العديد من الظروف، فإن اللغات التي يتم قياس مهارات القرائية فيها ترتبط بقضايا حساسة ومثيرة للجدل في كثير من الأحيان.[10]

التحدي العالمي المتغيّر جسامة ونطاقاً[11]

في أول استقصاءات اليونسكو «العالمية» عن القرائية وردت تقديرات بأن 44% من الكبار (15 سنة وأكثر) في العالم – أي بين 690 و 720 مليون نسمة – لا يُلِمّون بالحد الأدنى من مهارات القرائية اللازمة للتعامل بلغة مكتوبة (اليونسكو، 1957). وقد تركزت أعلى معدلات انتشار الأمية في العالم في آسيا (74%)، ولاسيما في الصين، وباكستان، والهند، ونيبال، وأفغانستان، وسريلانكا. وكان بقية الكبار الأميين في العالم يعيشون في أفريقيا (15%)، والأمريكتين (7%)، وأوروبا، وأوقيانيا، والاتحاد السوفيتي السابق (4%).

وقد قدرت عمليات تقييم تالية أن إجمالي عدد الأميين قد ازداد من 700 مليون نسمة عام 1950 إلى 871 مليون عام 1980 (انظر الجدول 7.2). وفي الثمانينات، استقر عدد الأميين، ثم أخذ يتناقص في التسعينات، فانخفض من 872 مليون نسمة عام 1990 إلى 771 مليون اليوم.[12]

10 – تناول الفصل السادس السياسات الوطنية المتبعة حالياً من أجل تقييم مستويات الإلمام بقواعد اللغة والقرائية. وترد دراسة مستفيضة لعلاقة الترابط بين الإلمام بقواعد اللغة والقرائية في الفصل الثامن.

11 – يدرس هذا الجزء الاتجاهات والأنماط الخاصة بالقرائية استناداً إلى البيانات التي جمعتها اليونسكو والمستمدة من التقديرات الوطنية لمستويات القرائية باستخدام أساليب التقييم التقليدية (أي التصنيف في فئتين، وأساليب التقييم غير المباشر)، وتتناول الأجزاء اللاحقة النتائج التي خلصت إليها أساليب التقييم الأخرى.

12 – بصفة عامة، تحسنت درجة الموثوقية والقابلية للمقارنة في ما يتعلق بالبيانات الخاصة بالقرائية والمستمدة من عمليات التعداد السكاني خلال تلك الفترة، كما تزايد عدد البلدان التي تجمع مثل هذه البيانات، مما أدى إلى تعزيز نوعية تقديرات اليونسكو الخاصة بالقرائية. إلا أنه فضلاً عن المشكلات المشار إليها في الإطار 7.1، فإن تحليل الاتجاهات الخاصة بمعدلات انتشار القرائية (أو الأمية) أو بأعداد الأميين، يتطلب دمج بيانات مستمدة من عمليات تقييم مختلفة قد تكون استندت إلى أساليب ومصادر متباينة. وعليه، ينبغي توخي الحذر لدى تأويل ما يرد في هذا الجزء من بيان تطور انتشار القرائية على مر الزمن، نظراً للقيام لدى إعداد الرسم البياني بالاعتماد على بيانات غير قابلة للمقارنة مثة بالمثة.

وفي ما يلي يرد بيان لأهم الاتجاهات في ما يخص عدد الأميين في العالم (الجدول 7.2):

- إن الأغلبية الساحقة من الأميين تتركز في البلدان النامية.
- لقد تزايدت نسبة الأميين الذين يعيشون في جنوبي وغربي آسيا، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي الدول العربية، وذلك منذ عام 1970 نتيجة للنمو السكاني ضمن أسباب أخرى، بينما تناقصت معدلات انتشار الأمية بشكل ملحوظ في شرقي آسيا والمحيط الهادي بفضل الجهود والإنجازات الصينية ضمن عوامل أخرى.[13]
- ما زالت النساء يمثلن أغلبية الأميين، فقد تزايدت نسبتهن من 58 % عام 1960 إلى 64 % اليوم.
- ويمثل الشباب من الكبار (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) أقلية متضائلة من الأميين، إذ تناقصت نسبتهم من 20 % تقريباً في عام 1970 إلى 17 % اليوم.

وقد تم تكريس الجزء الأكبر من هذا الفصل لتحليل ظاهرة الأمية في البلدان النامية، أما تحدي الأمية الضئيل نسبياً والذي ما زال قائماً في البلدان المتقدمة، فترد مناقشته أدناه في معرض الحديث عن الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) ، ثم في الفصل الثامن كذلك.

الاتجاهات الخاصة بمعدلات انتشار القرائية أثناء الفترة من 1950 إلى 2004

لقد تزايدت معدلات انتشار القرائية بين الكبار على الصعيد العالمي طوال الفترة التالية لعام 1950، فارتفعت من 56 % عام 1950 إلى 70 % عام 1980، ثم إلى 82 % في أحدث فترة (انظر الجدول 7.3).[14] وبينما سجلت أكثر البلدان تقدماً معدلات لانتشار القرائية بين الكبار بنسبة 90 % منذ الخمسينات، فإن متوسط معدلات انتشار القرائية في البلدان النامية كان آنذاك أقل من 50 % ولكنه زاد منذ ليفوق 75 %. وفي المتوسط، تزايدت نسب القرائية في العالم خلال السبعينات بوتيرة أسرع من تزايدها خلال العقود التالية. واستناداً إلى الاستشرافات الحالية، يُتوقع أن يبلغ معدل انتشار القرائية بين الكبار نحو86 % في عام 2015 (انظر الفصل الثاني).

لقد تزايدت معدلات انتشار القرائية بين الكبار بوتيرة سريعة نسبياً في المناطق التي سُجلت فيها أدنى المعدلات، ولاسيما في السبعينات، فقد تضاعفت هذه المعدلات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وفي الدول العربية، وفي جنوبي وغربي آسيا، في الفترة بين عامي 1970 و2000. وقد زاد المعدل الإقليمي لانتشار القرائية في شرقي آسيا والمحيط الهادي من 58 % إلى 91 %، فيما كانت زيادته أقل في أمريكا اللاتينية والكاريبي (من 74 % إلى 90 %) بسبب الارتفاع النسبي للمعدل منذ البداية.

13 – وفقاً للتقديرات المبنية على عمليات التعداد السكاني الرسمية، فإن عدد الكبار الذين لا يتقنون استخدام 1500 رمز باللغة الصينية على الأقل (تعريف الأمية المستخدم عملياً) قد تناقص من 320 مليون نسمة في عام 1949 إلى 230 مليونا عام 1982، ليبلغ 87 مليونا حالياً (Zhang and Wang, 2005). غير أن العديد من الجامعيين قد شككوا في دقة الإحصاءات في فترة ما قبل التسعينات. (e.g. Banister, 1987; Hagemann, 1988; Henze, 1987; Seeberg, 2000; World Bank, 1983).

14 – إن ارتفاع معدلات انتشار القرائية بين الكبار في الماضي لم يؤدِ إلى انخفاض العدد الإجمالي من الأميين قبل التسعينات بسبب النمو السكاني المطرد.

الجدول 7.1: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص أعداد الأميين خلال الفترة من عام 1950 إلى 2000–2004

	عدد الأميين من الكبار (البالغين من العمر 15 سنة أو أكثر) (بالملايين)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2000–2004
العالم	700	735	847	871	872	771
البلدان النامية	...	...	804	839	855	759
البلدان المتقدمة وتلك التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	43	32	17	12
مناطق مختارة						
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	108	120	129	141
الدول العربية	...	19	48	55	63	65
شرقي آسيا والمحيط الهادي	...	...	295	267	232	130
جنوبي وغربي آسيا	...	...	301	344	382	381
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	43	44	42	38

ملحوظة: انظر الديباجة في ملحق الإحصاءات حيث يرد شرح أوفى للتعريفات الوطنية للقرائية، ومصادر البيانات، والسنوات المرجعية.

المصادر: البيانات الخاصة بعامي 1950 و1960: اليونسكو (1978) التقديرات والاستشرافات الخاصة بالأمية، CSR-E-29. تشير البيانات إلى تقييم عام 1972 وهي ليست بالضرورة قابلة للمقارنة مع البيانات الخاصة بالسنوات التالية. البيانات الخاصة بعامي 1970 و1980: التقييم الذي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء عام 2000 على أساس التقديرات والإسقاطات السكانية للأمم المتحدة (تقييم عام 2000). لعام 1999 والفترة 2000–2004: البيانات الواردة في ملحق الإحصاءات المرفق بهذا التقرير، الجدول 2 ألف.

الجدول 7.2: النسب المئوية لتوزيع الأميين في العالم بحسب مستوى تنمية البلدان، وبحسب المناطق والجنس والعمر

	عدد الأميين من الكبار (البالغين من العمر 15 سنة أو أكثر)					
	1950	1960	1970	1980	1990	2002–2004
العدد التقديري للأميين في العالم (بالملايين)	700	735	847	871	872	771
التوزيع (%)						
البلدان النامية	...	...	94.9	96.3	98.1	98.4
البلدان المتقدمة وتلك التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	5.1	3.7	1.9	1.6
مناطق مختارة						
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	12.8	13.8	14.8	18.3
الدول العربية	...	2.6	5.7	6.3	7.2	8.4
شرقي آسيا والمحيط الهادي	...	...	34.8	30.7	26.6	16.9
جنوبي وغربي آسيا	...	...	35.5	39.5	43.8	49.4
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	5.1	5.1	4.8	4.9
الجنس						
رجال	...	58.0	61.0	62.0	63.0	64.0
نساء	...	42.0	39.0	38.0	37.0	36.0
العمر						
الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة	...	...	19.8	19.1	17.9	17.2
بقية الكبار البالغين من العمر 25 سنة وأكثر	...	...	80.2	80.9	82.1	82.8

المصادر: المصادر ذاتها المستخدمة للجدول 7.1.

أوجه التفاوت بين الجنسين في ما يتعلق بالقرائية خلال الفترة بين عامي 1970 و2004

خلال العقود الثلاثة الماضية كان ثلاثة أخماس أو أكثر من الكبار الأميين من النساء، إلا أن ذلك لا يعطي فكرة دقيقة عن أوجه التفاوت بين الجنسين، إذ أن عدد النساء قد يفوق عدد الرجال بسبب تباين معدلات الوفيات بين الجنسين مع تقدم العمر. ولذا، يُفضل استخدام مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) كأداة للقياس.[15]

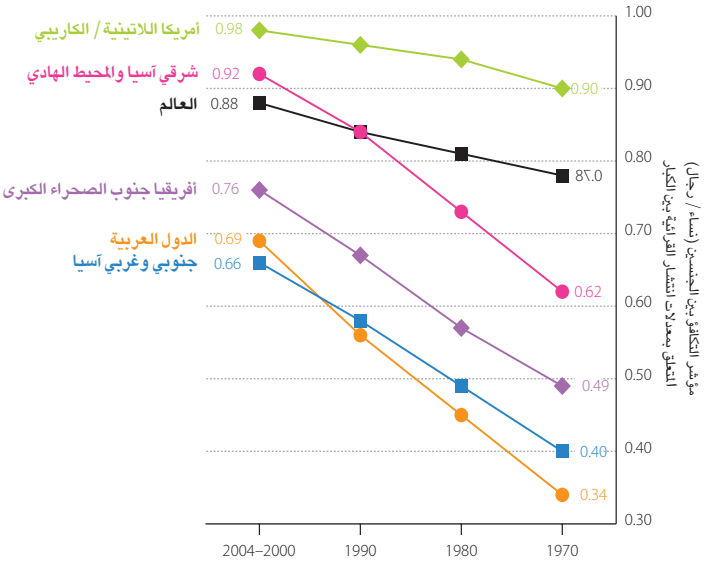
15 – إن مؤشر التكافؤ بين الجنسين يحسب النسبة بين معدلات القرائية الخاصة بالنساء وتلك الخاصة بالرجال. فعندما يساوي المؤشر 1، فإن ذلك يعني التكافؤ بين الجنسين، أما إذا كان يساوي أقل أو أكثر من 1، فإن ذلك يعني أن معدلات القرائية الخاصة بالرجال أعلى من تلك الخاصة بالنساء أو أدنى منها على التوالي.

الجدول 7.3: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص معدلات انتشار القرائية بين الكبار خلال الفترة من 1950 إلى 2000–2004

	معدلات انتشار القرائية بين الكبار (%)						نسبة ارتفاع معدلات القرائية (%)		
	1950	1960	1970	1980	1990	2000–2004	1970 إلى 1980	1980 إلى 1990	1990 ألى 2000–2004
العالم	55.7	60.7	63.4	69.7	75.4	81.9	9.9	8.2	8.5
البلدان النامية	...	...	47.7	58.0	67.0	76.4	21.6	15.6	14.0
البلدان المتقدمة وتلك التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	94.5	96.4	98.6	99.0	2.0	1.8	0.5
مناطق مختارة									
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	27.8	37.8	49.9	59.7	36.0	32.1	19.6
الدول العربية	...	18.9	28.8	39.2	50.0	62.7	36.1	27.7	25.3
شرقي آسيا والمحيط الهادي	...	...	57.5	70.3	81.8	91.4	22.3	16.4	11.7
جنوبي وغربي آسيا	...	...	31.6	39.3	47.5	58.6	24.4	20.8	23.5
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	73.7	80.0	85.0	89.7	8.5	6.3	5.5

المصادر: المصادر ذاتها المستخدمة للجدول 7.1.

الشكل 7.1: الاتجاهات العالمية والإقليمية في ما يخص التكافؤ بين الجنسين خلال الفترة من عام 1970 إلى 2000–2004



المصادر: المصادر ذاتها المستخدمة للجدول 7.1.

وقد خفت حدة التفاوت بين الجنسين في ما يتعلق بالقرائية بشكل ملحوظ عالمياً منذ عام 1970، إذ ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.78 إلى 0.88 (الشكل 7.1). وقد شهدت كافة المناطق تحسناً في هذا الشأن، ولاسيما الدول العربية، وجنوبي وغربي آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. فقد كان مؤشر التكافؤ بين الجنسين في هذه المناطق الثلاث يبلغ أقل من 0.50 في عام 1970، وأصبح اليوم يفوق 0.65 في كل منها. أما معدلات انتشار القرائية بين الكبار في أمريكا اللاتينية والكاريبي (مؤشر التكافؤ بين الجنسين = 0.98)، وفي شرقي آسيا والمحيط الهادي (المؤشر = 0.92)، فتقترب من بلوغ التكافؤ بين الجنسين.

تحسن معدلات انتشار القرائية بين الشباب

إن التقدم المحرز مؤخراً في ما يخص انتشار القرائية يعتبر ملحوظاً بشكل خاص بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة. فإن توسيع نطاق القيد بالمدارس النظامية قد ساهم في رفع معدلات انتشار القرائية عالمياً بين الشباب من 75% إلى 88% في الفترة من 1970 إلى 2000–2004 (انظر الجدول 7.4). وفي البلدان النامية، ارتفع المعدل من 66% إلى 85% خلال الفترة ذاتها. وقد أصبح جميع الشباب تقريباً من المتعلمين في شرقي آسيا والمحيط الهادي، وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي. إلا أن أكثر من 132 مليون من الشباب في العالم ما زالوا غير قادرين على التفاهم بلغة مكتوبة.

الجدول 7.4: معدلات انتشار القرائية بين الشباب بحسب مستوى تنمية البلدان وبحسب المناطق، خلال الفترة من عام 1970 إلى 2000–2004، مع بيان نسبة ارتفاع هذه المعدلات في كل عقد

	معدلات انتشار القرائية بين الشباب (%)				نسبة ارتفاع معدلات القرائية (%)		
	1970	1980	1990	2000–2004	1970 إلى 1980	1980 إلى 1990	1990 ألى 2000–2004
العالم	74.7	80.2	84.3	87.5	7.4	5.1	3.8
البلدان النامية	66.0	74.4	80.9	85.0	12.7	8.7	5.1
البلدان المتقدمة وتلك التي تمر بمرحلة انتقالية	99.0	99.3	99.5	99.7	0.3	0.2	0.2
مناطق مختارة							
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	41.3	54.3	67.5	72.0	31.5	24.3	6.6
الدول العربية	42.7	54.7	66.6	78.3	28.1	21.8	17.6
شرقي آسيا والمحيط الهادي	83.2	91.3	95.4	97.9	9.7	4.5	2.6
جنوبي وغربي آسيا	43.3	52.6	61.5	73.1	21.6	16.8	18.9
أمريكا اللاتينية والكاريبي	84.2	89.5	92.7	95.9	6.2	3.6	3.4

المصادر: المصادر ذاتها المستخدمة للجدول 7.1.

إن وتيرة زيادة معدلات انتشار القرائية بين الشباب كانت في المتوسط أبطأ من تلك الخاصة بمعدلات انتشار القرائية بين الكبار، بسبب ارتفاع المعدل الخاص بالشباب منذ البداية. ففي البلدان النامية، تزايدت معدلات انتشار القرائية بين الشباب بنسبة 13 و9 و5% تقريباً خلال كل عقد من العقود الثلاثة الأخيرة على التوالي، وذلك مقابل 22 و16 و14% في ما يخص الزيادة المناظرة في معدلات انتشار القرائية بين الكبار. ويعتبر التفاوت بين الجنسين في مجال القرائية أقل حدة بين الشباب منه بين الكبار، إذ بلغ المؤشر العالمي للتكافؤ بين الجنسين 0.93 في ما يخص الشباب خلال الفترة 2000–2004.

وفي مختلف بلدان العالم النامي، تفوق معدلات انتشار القرائية بين الشباب تلك الخاصة بالكبار، مما يُبشّر بمزيد من التقدم في هذا المجال مستقبلاً. إلا أن معدلات انتشار القرائية بين الشباب تختلف إلى حد كبير بين البلدان ذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية بين الكبار (الشكل 7.2). وفي العديد من الحالات، لا سيما في البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى (مثل بوركينا فاسو، والنيجر، ومالي)، تعتبر معدلات انتشار القرائية بين الشباب والكبار على حد سواء منخفضة للغاية، ومن المتوقع أن يكون تحسن هذه المعدلات بطيئاً. وفي العديد من هذه الحالات ما زالت الفتيات تفتقرن إلى الحد الأدنى من مهارات القرائية. ففي بنين، وبوركينا فاسو، وتشاد، ومالي، والنيجر، واليمن مثلاً، تقل مؤشرات التكافؤ بين الجنسين عن 0.60 في ما يخص جيل الشباب (انظر ملحق الإحصاءات، الجدول 12).

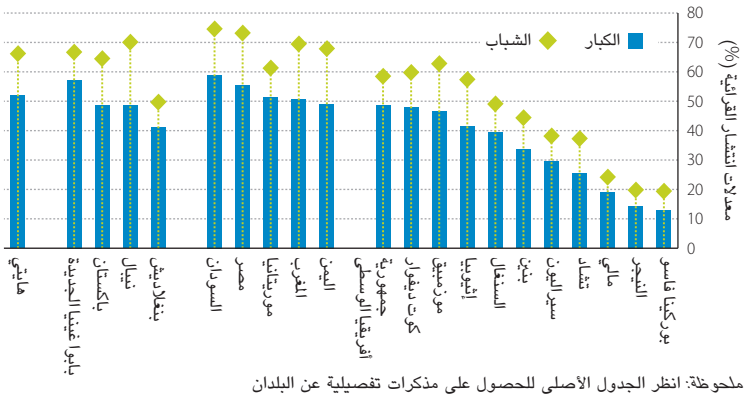
وبصفة عامة، شهد العالم تقدماً ملحوظاً في ما يخص معدلات انتشار القرائية بين الشباب والكبار خلال الخمسين سنة الماضية. إلا أن التحدي المتمثل في تحسين مستويات القرائية كمّاً وكيفاً على الصعيد العالمي لم تتضاءل ضخامته. فبالفعل، ما لم يتم دفع عجلة التقدم بشكل ملحوظ، لن تتحقق الأهداف المنشودة لعام 2015 والتي تم تحديدها في داكار (انظر الفصل الثاني). وللوقوف على نحو أفضل على أوجه التفاوت الشاسع السائد بين المناطق في ما يتعلق بالاتجاهات والأنماط الخاصة بالقرائية، يعرض الجزء التالي معلومات وتحليلات على الصعيدين القطري والمحلي.

أين يُعتبر التحدي المتمثل في نشر القرائية أكثر إلحاحاً؟

إن الغالبية العظمى من الكبار الذين يفتقرون إلى الحد الأدنى من مهارات القرائية، والذين يُقدَّر عددهم بنحو 771 مليون نسمة، يعيشون في ثلاث مناطق هي منطقة جنوبي وغربي آسيا، ومنطقة شرقي آسيا والمحيط الهادي، ومنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وكما يبين الشكل 7.3، فإن ثلاثة أرباع الأميين في العالم يتركزون في اثني عشر بلداً فقط.[16]

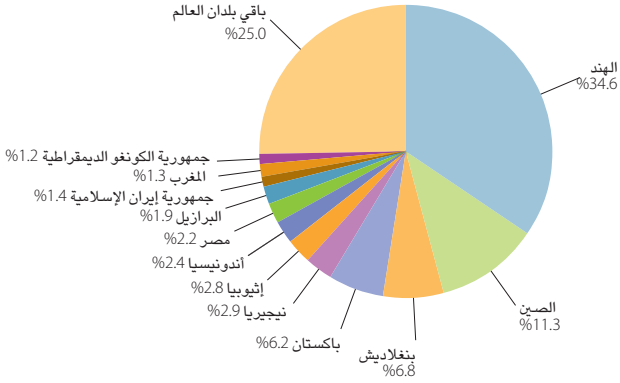
16 – ويلي هذه البلدان الاثني عشر في الترتيب التنازلي بحسب أعداد الأميين كل من السودان، فنيبال، فالمكسيك، فالجزائر، فجمهورية تنزانيا المتحدة، فتركيا، فموزمبيق، فغانا، فاليمن، ففيتنام، فالنيجر، فبوركينا فاسو، فجنوب أفريقيا، فمالي، فكوت ديفوار، فكينيا، فأوغندا، فالفلبين، حيث يقدر عدد الأميين بعدد يتراوح بين 3 و8 ملايين نسمة في كل بلد من هذه البلدان. وتبين التوقعات المستندة إلى بيانات سابقة عن القرائية أن أفغانستان والعراق يجدر كذلك إدراجهما على القائمة.

الشكل 7.2: معدلات انتشار القرائية بين الشباب والكبار في عدد من البلدان المختارة خلال الفترة من عام 2000 إلى 2004



ملحوظة: انظر الجدول الأصلي للحصول على مذكرات تفصيلية عن البلدان
المصدر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف

الشكل 7.3: توزيع الأميين من الكبار في العالم خلال الفترة 2000–2004



المصدر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف.

الجدول 7.5: تغيُّر أعداد الأميين في البلدان التي يتركزون فيها خلال الفترة من عام 1990 إلى 2000–2004

البلد	المجموع		النسبة من العدد الإجمالي العالمي		التغيُّر خلال الفترة من 1990 إلى 2000–2004
	1990 بالآلاف	2000–2004 بالآلاف	1990 %	2000–2004 %	بالآلاف
الهند	272 279	267 002	31.2	34.6	5 277–
الصين	181 331	87 038	20.8	11.3	94 293–
بنغلاديش	41 606	52 209	4.8	6.8	10 603
باكستان	41 368	47 577	4.7	6.2	6 209
نيجيريا	23 678	22 167	2.7	2.9	1 511–
إثيوبيا	18 993	21 955	2.2	2.8	2 962
أندونيسيا	23 800	18 432	2.7	2.4	5 368–
مصر	17 432	17 270	2.0	2.2	162–
البرازيل	17 336	14 870	2.0	1.9	2 466–
جمهورية إيران الإسلامية	11 506	10 543	1.7	1.8	963–
المغرب	9 089	10 108	1.4	1.7	1 019
جمهورية الكونغو الديمقراطية	10 400	9 131	1.6	1.6	1 269–
المجموع	668 818	578 302	77.8	76.2	90 516–

ملحوظة: انظر الجدول الأصلي للحصول على مذكرات تفصيلية عن البلدان
المصدر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف

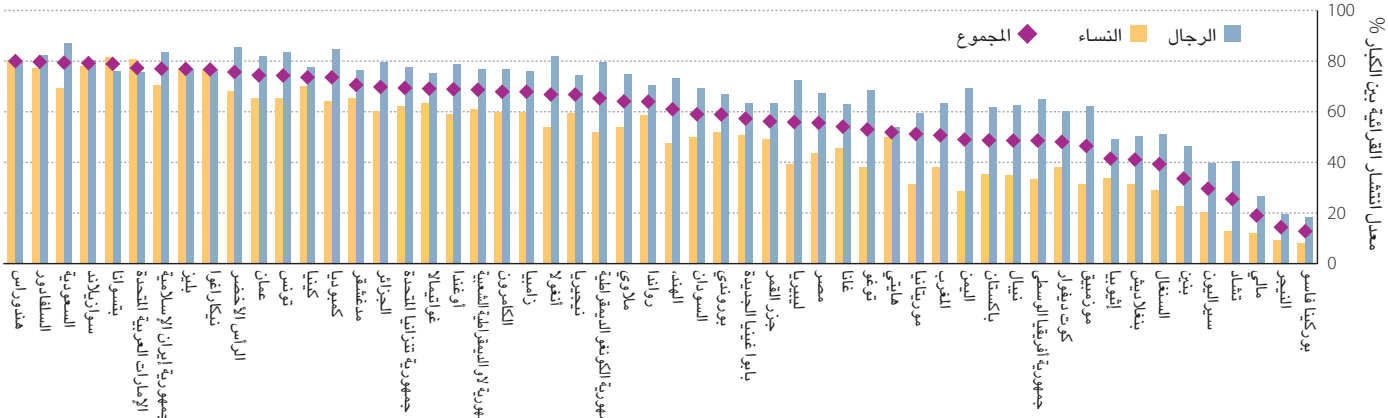
إن معدلات انتشار القرائية بين الكبار لا تزال منخفضة نسبياً في مناطق جنوبي وغربي آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والدول العربية

ومنذ عام 1990، تناقص عدد الأميين في ثمانية من هذه البلدان الاثني عشر (انظر الجدول 7.5). إلا أن هذا الانخفاض لم يكن ملحوظاً سوى في الصين. ففي البرازيل، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، ومصر، والهند، وأندونيسيا، ونيجيريا، وجمهورية إيران الإسلامية، تم تسجيل معدلات انخفاض ضئيلة. وعلى نقيض ذلك، فقد تزايدت أعداد الأميين في بنغلاديش، وإثيوبيا، والمغرب، وباكستان، منذ عام 1990، على الرغم من تحسن معدلات انتشار القرائية بين الكبار في هذه البلدان، مما يدل على أن التقدم المحرز في مجال القرائية لم يكن كافياً لإلغاء تأثير النمو السكاني المطرد.

ما هي البلدان التي تسجل فيها معدلات منخفضة جداً لانتشار القرائية بين الكبار ؟

إن معدلات انتشار القرائية بين الكبار قد تحسنت في كافة مناطق العالم، إلا أنها لا تزال منخفضة نسبياً (60 %) في مناطق جنوبي وغربي آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والدول العربية. وتتفاوت معدلات انتشار القرائية بين الكبار إلى حد كبير من بلد إلى آخر داخل هذه المناطق. ففي جنوبي وغربي آسيا مثلاً، تُسجل معدلات منخفضة جداً في بنغلاديش، ونيبال، وباكستان، مقابل معدلات عالية نسبياً في الملديف وسريلانكا. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تُعتبر معدلات انتشار القرائية منخفضة للغاية في بنين، وبوركينا فاسو، وتشاد، ومالي، وموزمبيق، والسنغال، وسيراليون، بينما تُسجل مستويات مرتفعة نسبياً في الكونغو، وغينيا الاستوائية، وليسوتو، وموريشيوس، وناميبيا. وتنتشر مهارات القرائية على نطاق محدود جداً في مصر، وموريتانيا، والمغرب، والسودان، واليمن، ولكنها أكثر انتشاراً في البحرين، والأردن، وقطر، والجمهورية العربية السورية. وفي الشكل 7.4، يرد ترتيب البلدان الخمسة والخمسين ذات أقل المعدلات في ما يخص انتشار القرائية بين الكبار –تتراوح المعدلات بين 13 % (بوركينا فاسو) و80 % (هندوراس) – وعليه، فإن هذه البلدان قد لا تستطيع تحقيق الهدف المنشود لعام 2015.

الشكل 7.4: بيان معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب الجنسين في خمسة وخمسين من البلدان النامية ذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية، خلال الفترة 2000–2004



ملحوظة: انظر الجدول الأصلي للحصول على مذكرات تفصيلية عن البلدان
المصدر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف

الجدول 7.6: تفاقم تحدي القرائية: العديد من الأميين، ومعدلات منخفضة لانتشار القرائية بين الكبار، الفترة 2000–2004

	معدل انتشار القرائية <63 %	معدل انتشار القرائية >63 %
البلدان التي يفوق عدد الأميين فيها 5 ملايين نسمة	بنغلاديش، مصر، إثيوبيا،غانا، الهند، المغرب، موزمبيق، نيبال، باكستان، السودان، اليمن	أفغانستان،[1] الجزائر، البرازيل، الصين، جمهورية الكونغو الديمقراطية، أندونيسيا، العراق،[2] جمهورية إيران الإسلامية، المكسيك، نيجيريا، تركيا، جمهورية تنزانيا المتحدة
البلدان التي يتراوح عدد الأميين فيها بين مليون و5 ملايين نسمة	بنين، بوركينا فاسو، بوروندي، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، كوت ديفوار، هايتي، مالي، النيجر، بابوا غينيا الجديدة، السنغال، سيراليون، توغو	أنغولا، كمبوديا، الكاميرون، غواتيمالا، كينيا، مدغشقر، ملاوي، ماليزيا، ميانمار، بيرو، رواندا، السعودية، جنوب أفريقيا، الجمهورية العربية السورية، تونس، أوغندا، زامبيا
البلدان التي يقل فيها عدد الأميين عن مليون نسمة	جزر القمر، ليبيريا، موريتانيا	البحرين، بليز، بوليفيا، بتسوانا، الرأس الأخضر، الكونغو، الجمهورية الدومينيكية، السلفادور، غينيا الاستوائية، هندوراس، جامايكا، الأردن، الكويت، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ليسوتو، الجماهيرية العربية الليبية، مالطة، موريشيوس، ناميبيا، نيكاراغوا، عمان، قطر، سورينام، سوازيلاند، الإمارات العربية المتحدة، فانواتو

ملحوظة: إن اختيار نسبة 63 % للتمييز بين البلدان ذات المعدلات المرتفعة وتلك ذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية، يستند إلى دراسة توزيع كافة البلدان ذات المعدلات التي تقل عن 95 %، وحساب المعدل المتوسط. انظر الجدول المرجعي للحصول على مذكرات تفصيلية عن البلدان.

1 – تستند البيانات الخاصة بأفغانستان إلى تقديرات مستمدة من CIA (2005).

2 – تستند البيانات الخاصة بالعراق إلى تقديرات مستمدة من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP, 2004c)

المصدر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف.

من خلال مقارنة عدد الأميين في كل بلد بالمعدل العام لانتشار القرائية بين الكبار، يمكن تحديد البلدان التي تواجه تحديات أكبر من غيرها في ما يخص محو الأمية. وتندرج في تلك الفئة بلدان مثل الهند، وبنغلاديش، وإثيوبيا، ومصر، وغانا، والمغرب، وموزمبيق، ونيبال، وباكستان، والسودان، واليمن، إذ تضم هذه البلدان أعداداً كبيرة نسبياً من الأميين (أكثر من 5 ملايين نسمة)، كما تعتبر معدلات انتشار القرائية بين الكبار فيها منخفضة نسبياً (أقل من 63 %) (انظر الجدول 7.6). وثمة بلدان أخرى مثل بوركينا فاسو، وتشاد، وكوت ديفوار، وهايتي، والنيجر، وبابوا غينيا الجديدة، والسنغال، ذات معدلات منخفضة في ما يخص انتشار القرائية، ولكن عدد الأميين فيها أقل (1–5 ملايين).

العلاقة بين الأمية والفقر

إن ضخامة التحدي الخاص بنشر القرائية والمطروح أمام العديد من البلدان اليوم تزداد تعقيداً بسبب العلاقة الوثيقة التي تربط بين الأمية والفقر. فثمة تناسب عكسي واضح بين مستويات الفقر ومعدلات انتشار القرائية بين الكبار على الصعيدين الدولي (الشكل 7.5) والمحلي في بلدان مثل الهند (الشكل 7.6). أي أنه كلما ارتفعت مستويات الفقر، انخفضت معدلات انتشار القرائية. وفي عِداد الاستثناءات الجديرة بالذكر تأتي بلدان مثل جمهورية إيران الإسلامية، والمغرب، وتونس، ذات المعدلات المنخفضة نسبياً لكل من الفقر وانتشار القرائية.

وترد في الجدول 7.7 معلومات إضافية تبرهن على وجود علاقة بين الأمية والفقر، إذ يبين الجدول التقديرات الخاصة بالدخل الفردي ومعدلات الفقر في البلدان ذات الأعداد الكبيرة من الأميين، وذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية بين الكبار. ويتضح من هذا الجدول أن

كلما ارتفعت مستويات الفقر، انخفضت معدلات انتشار القرائية

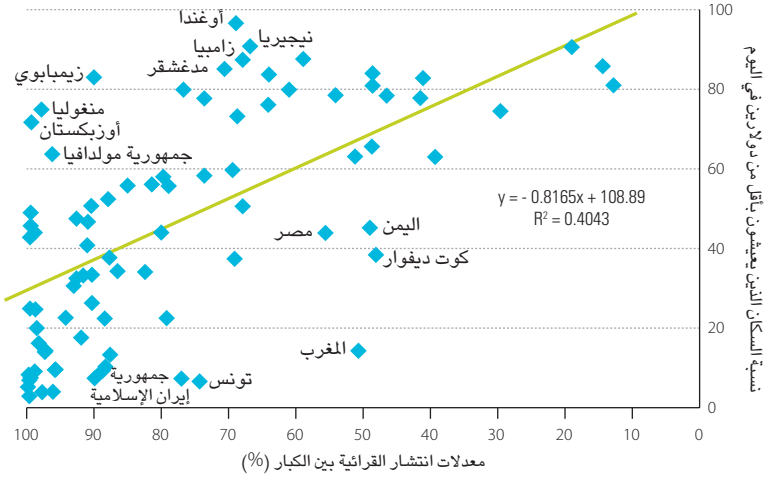
الجدول 7.7 تفاقم تحدي محو الأمية: العلاقة بين الأمية والفقر

	إجمالي الدخل الفردي على الصعيد الوطني في عام 2003 (على أساس تكافؤ القوة الشرائية بالدولار الأمريكي)	نسبة السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين في اليوم (وفقاً لأحدث البيانات)	البلد يندرج في فئة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون
عدد الأميين أكثر من 5 ملايين نسمة ومعدل انتشار القرائية بين الكبار <63%			
بنغلاديش	1 870	83	
مصر	3 940	44	
إثيوبيا	710	78	X
غانا	2 190	79	X
الهند	2 880	81	
المغرب	3 940	14	
موزمبيق	1 060	78	X
نيبال	1 420	81	
باكستان	2 040	66	
السودان	1 760	–	X
اليمن	820	45	
عدد الأميين أكثر من 5 ملايين نسمة ومعدل انتشار القرائية بين الكبار <63%			
الجزائر	5 930	15	
البرازيل	7 510	22	
الصين	4 980	–	
جمهورية الكونغو الديمقراطية	660	–	X
إندونيسيا	3 210	52	
جمهورية إيران الإسلامية	7 000	7	
المكسيك	8 980	26	
نيجيريا	900	91	
تركيا	6 710	10	
عدد الأميين يتراوح بين مليون و5 ملايين نسمة ومعدل انتشار القرائية بين الكبار <63%			
بوركينا فاسو	1 170	81	X
كوت ديفوار	1 400	38	X
مالي	960	91	X
النيجر	830	86	X

ملحوظة: تصنيف البلدان في هذا الجدول يستند إلى البيانات الواردة في الجدول 7.6.

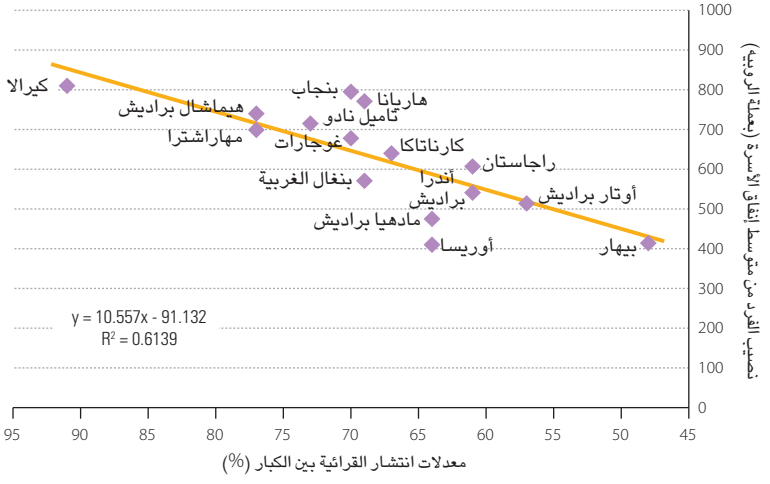
المصدر: قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بمؤشرات التنمية البيانات مستمدة من الموقع على الانترنت بعنوان http://worldbank.org/prem/poverty/data/ بتاريخ نيسان/أبريل 2005.

الشكل 7.5: العلاقة بين معدلات انتشار القرائية والفقر



المصادر: ملحق الإحصاءات، الجدول 2 ألف، و قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بمؤشرات التنمية البيانات مستمدة من الموقع على الانترنت بعنوان http://worldbank.org/prem/poverty/data بتاريخ أبريل/نيسان 2005.

الشكل 7.6: العلاقة بين انتشار القرائية بين الكبار ومتوسط إنفاق الأسرة في الهند في ولايات مختارة



المصدر: Drèze and Sen (2002).

الأمية غالباً ما تنتشر في البلدان ذات الدخل المنخفض والمثقلة بالديون في كثير من الأحيان، حيث يتفشى الفقر بين الأسر.

أوجه التفاوت الاجتماعية والديموغرافية في ما يخص معدلات انتشار القرائية

العامل الجنساني

إن البلدان التي تبلغ فيها معدلات انتشار القرائية بين الكبار 95% أو أكثر، تتسم بالمساواة بين الجنسين أو بوجود تفاوت ضئيل جداً بينهما. أما في أغلب البلدان الأخرى، فإن مهارات الرجال في مجال القراءة والكتابة تفوق مهارات النساء. وفي المتوسط، فإن أكبر تباين في مستويات القرائية بين الرجال والنساء من الكبار يُسجل في منطقة جنوبي وغربي آسيا (70% مقابل 46%)، ثم الدول العربية (73% مقابل 51%)، ثم منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (68% مقابل 52%). وتتسع الهوة الفاصلة بين النساء والرجال في ما يخص معدلات انتشار القرائية في البلدان التي تنخفض فيها بصفة عامة معدلات انتشار القرائية بين الكبار (الشكل 7.4).[17]

وتجدر الإشارة إلى أن التفاوت لصالح الفتيات مقارنة بالشبان (في فئة العمر من 15 إلى 24 سنة) في ما يخص القرائية يظهر في عدد متزايد من البلدان. فمثلاً في بوتسوانا، وهندوراس، وجامايكا، ومالطة، ونيكاراغوا، والإمارات العربية المتحدة، تفوق مؤشرات التكافؤ بين الجنسين 1.03 (GPI) في ما يتعلق بالشباب. وبصفة عامة، فإن البلدان (التي تتوافر عنها البيانات في هذا الشأن) التي ترجح فيها مؤشرات التكافؤ بين الجنسين كفة الفتيات على كفة الشبان، قد تزايد عددها من 15 إلى 22 خلال الفترة من عام 1990 إلى 2000–2004. وتتضح هذه الظاهرة بشكل خاص في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وفي شرقي وجنوبي أفريقيا، وفي البلدان ذات المعدلات الأعلى في ما يخص انتشار القرائية.[18]

العمر

في كافة البلدان تتفاوت معدلات انتشار القرائية بحسب الفئات العمرية. فإن مستويات قرائية الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و34 سنة تكون في العادة أعلى من مستويات نظرائهم البالغين من العمر 45 سنة أو أكثر، مما يرجع إلى حد كبير إلى اتساع رقعة التعليم للجميع في مختلف أنحاء العالم. وتسجل بعض البلدان انخفاضاً ضئيلاً في معدلات انتشار القرائية بين الفئات الأصغر عمراً، ثم انحداراً حاداً في المعدلات الخاصة بالفئات الأكبر سناً، ولاسيما فوق 45 سنة. وفي حالات أخرى، فإن انخفاض معدلات انتشار القرائية على مر الفئات العمرية يتخذ مساراً يمكن اعتباره إلى حد كبير خطياً. وبطبيعة الحال، فإن أوجه التفاوت بين الفئات العمرية تكون أخف وطأة في البلدان ذات المعدلات المرتفعة في ما يخص انتشار القرائية، وأكثر حدة في البلدان ذات المعدلات المنخفضة. ففي البلدان ذات المستويات المنخفضة نسبياً في ما يخص انتشار القرائية (مثل أنغولا، وبوروندي، وغامبيا، وجمهورية لاو الشعبية الديمقراطية، ونيبال، وباكستان، ورواندا، وزامبيا)، فإن معدلات انتشار القرائية بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و 34 سنة تبلغ ضعف المعدلات الخاصة بالأفراد البالغين من العمر 65 سنة وأكثر.

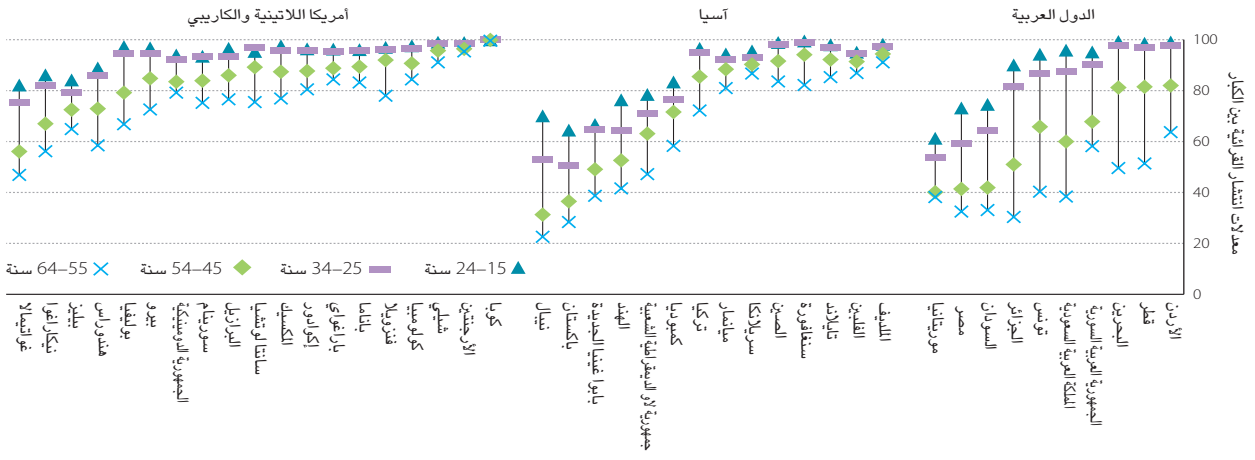
ويرد في الشكل 7.7 مزيد من المعلومات عن أوجه التفاوت المتعلقة بالعمر في ما يخص معدلات انتشار القرائية بين الكبار، إذ يبين الشكل معدلات انتشار القرائية بين الأفراد من أربع فئات عمرية مختارة في عدة بلدان نامية. ويتضح أن التفاوت المتعلق بالعمر أكثر حدة في الدول العربية مقارنة بآسيا أو أمريكا اللاتينية والكاريبي.

وثمة ستة بلدان في شرقي وجنوبي أفريقيا (أنغولا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وزامبيا، وجمهورية تنزانيا المتحدة، ومدغشقر، وكينيا) تبلغ فيها معدلات انتشار القرائية بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24

17 – من بين البلدان النامية تجدر الإشارة إلى عدة استثناءات لقاعدة انتشار القرائية بين النساء بمعدلات أقل من معدلات انتشارها بين الرجال. فمثلاً في البرازيل، وكولومبيا، وهندوراس، وجامايكا، وليسوتو، ومالطة، ونيكاراغوا، والفلبين، وسانتا لوشيا، وسيشل، يكون الفرق بين المعدلات الخاصة بالرجال وتلك الخاصة بالنساء إما طفيفاً أو لصالح النساء (انظر الفصل الثاني).

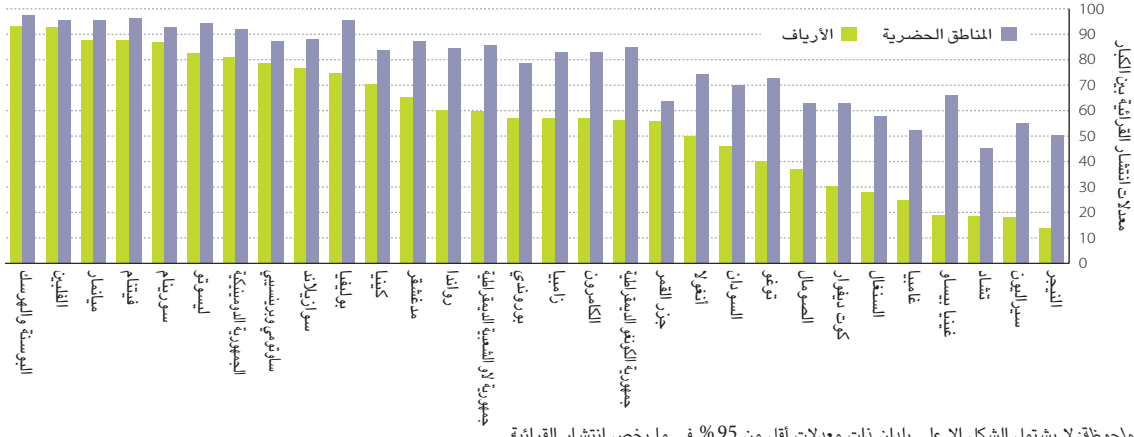
18 – إن هذا الاتجاه الجديد الذي يرجح كفة الفتيات ينبغي ربطه باتجاهات مماثلة في ما يخص التحصيل الدراسي والمدى التعليمي، بما في ذلك معدلات إنهاء المرحلة الابتدائية.

الشكل 7.7: معدلات انتشار القرائية بين الأفراد من فئات عمرية مختارة، خلال الفترة 2000–2004



المصدر: الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (MICS) التي أجرتها اليونيسيف عام 2000، اقتباساً من مرجع Carr-Hill (2005a).

الشكل 7.8: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب محل الإقامة في المناطق الحضرية أو الأرياف، خلال الفترة 2000–2004



ملحوظة: لا يشتمل الشكل إلا على بلدان ذات معدلات أقل من 95 % في ما يخص انتشار القرائية.
المصدر: الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (MICS) التي أجرتها اليونيسيف عام 2000، اقتباساً من مرجع Carr-Hill (2005a).

سنة مستويات **أدنى** من المستويات المسجلة لفئة العمر من 25 إلى 34 سنة. وتنتشر هذه الظاهرة الاستثنائية بشكل خاص بين الشباب من الرجال.[19] إذ يبدو أن ثمة ظروفاً سياسية واقتصادية صعبة قد ساهمت في تدهور مستويات انتشار القرائية، ومنها اندلاع النزاعات المسلحة، وتفشي البطالة، وارتفاع التكاليف التي تتكبدها الأسر بسبب الرسوم المدرسية، والتصور السائد بأن التعلُّم لن يفتح إلا آفاقاً محدودة للرزق (انظر الفصل الثامن).

أوجه التفاوت الجغرافية

إن مستويات انتشار القرائية بين سكان الأرياف تعتبر أدنى من مستويات انتشارها بين سكان المناطق الحضرية، سواء أتم قياسها استناداً إلى البيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني (انظر مثلاً مرجع Wagner، 2000) أو تلك المستندة إلى الأسر (الشكل 7.8).[20] وفي العادة، تكون أوجه التفاوت بين سكان المناطق الحضرية والريفية أكبر في البلدان الفقيرة ذات المعدلات المنخفضة نسبياً في ما يخص انتشار القرائية بصفة عامة. وإن التأثير الإيجابي للمناطق الحضرية على اكتساب مهارات القرائية والحفاظ عليها يعود إلى حد كبير إلى تميُّز هذه المناطق عن المناطق الريفية من حيث أنها تتيح فرص الالتحاق بالتعليم النظامي، وتتوافر فيها خدمات التعليم الأفضل نوعية وبرامج التعليم غير النظامي. كما أن سكان المناطق الحضرية، بخلاف سكان الأرياف، يعيشون غالباً في بيئة مؤاتية أكثر للتعلُّم حيث يكون الفرد أكثر حاجة إلى مهارات القرائية باللغات المكتوبة، وتنفعه هذه المهارات منفعة أكبر مما لو كان يتقنها في الأرياف (انظر الفصل الثامن).

وإن أوجه التفاوت بين الأقاليم والمقاطعات في ما يخص انتشار القرائية يتضح بشكل خاص في البلدان ذات الأعداد الكبيرة من الأميين. ففي باكستان مثلاً، تشير بيانات التعداد السكاني إلى أن معدلات انتشار القرائية بين الكبار تبلغ 72 % في المناطق الحضرية (مثل منطقة العاصمة إسلام آباد)، مقارنة بمعدل قدره 44 % في المناطق الريفية مثل بالوشستان وسند (Choughry, 2005). وإن هذه النسبة بين الأرياف والمناطق الحضرية التي تساوي 0.61، على الرغم من انخفاضها النسبي، قد تضاعفت تقريباً منذ سنة 1972 حيث كانت تبلغ 0.34 فقط. وفي إثيوبيا، تتفاوت الأقاليم في ما يخص انتشار القرائية، فتتراوح المعدلات بين 83 % في منطقة أديس أبابا و25 % في منطقة أمهارا. ويقدر المعدل الإجمالي لانتشار القرائية بين سكان الأرياف في إثيوبيا بنسبة 23 %، مما يعادل الثلث فقط من المعدل المسجل في المناطق الحضرية والبالغ 74 % (Shenkut, 2005). وفي

في المغرب، تتفاوت الأرياف والمناطق الحضرية تفاوتاً كبيراً في ما يخص انتشار القرائية، ويتفاقم هذا التفاوت عند توزيعه بحسب الجنسين

الجدول 7.8: المغرب: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب الجنسين ومحل الإقامة في المناطق الحضرية أو الريفية خلال الفترتين 1990/91 و1998/99

		معدلات انتشار القرائية بين الكبار			مؤشر التكافؤ بين الجنسين (النساء/الرجال)
		%			
		المعدل الإجمالي	الرجال	النساء	
جميع أنحاء البلاد	91/1990	45.3	60.5	31.7	0.52
	99/1998	51.7	66.2	38.1	0.58
المناطق الحضرية	91/1990	63.3	76.5	51.4	0.67
	99/1998	66.3	79.0	54.5	0.69
المناطق الريفية	91/1990	28.2	45.3	12.8	0.28
	99/1998	33.1	50.1	17.0	0.34
النسبة بين المناطق الحضرية والريفية	91/1990	0.45	0.59	0.25	0.42
	99/1998	0.50	0.63	0.31	0.49

المصدر: إدارة الإحصاءات المذكورة في مرجع Bougroum et al.(2005).

19 – تستند هذه التحليلات إلى البيانات المستمدة من الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (MICS) التي أجرتها اليونيسيف عام 2000، وتعتمد البيانات الخاصة بالقرائية على تقييم المستجوبين الذاتي لقدرتهم على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.

20 – يختلف تعريف المناطق الحضرية والريفية إلى حد كبير وفقاً لعمليات التعداد السكاني التي تشتمل بشكل متزايد على فئة ثالثة –المحيط الحضري أو الضواحي– لمزيد من التمييز بين الوحدات الجغرافية التي تختلف عن المناطق الريفية والحضرية البحتة. وتعتمد العديد من البلدان في تعريفها للمناطق الحضرية على عدد (أدنى) من السكان، علماً بأن التعريف يختلف من بلد إلى آخر، إذ يتراوح العدد المرجعي بين 1000 و2000 ساكن على الأقل (في كندا وبوليفيا على التوالي)، و10000 (أسبانيا)، و20000 (تركيا)، ليصل إلى 50000 على الأقل (جمهورية كوريا). وفي بلدان أخرى يتطلب تحديد المناطق الحضرية صدور قرار قانوني مُلزم يجري اعتماده من خلال عمليات تشريعية وبيروقراطية. وفي هذه الحالة أيضاً تختلف التعريفات. وبسبب الافتقار إلى تعريف موحد تصعب مقارنة معدلات انتشار القرائية في المناطق الحضرية بين البلدان، كما يتعذر مقارنة أوجه التفاوت بين الأرياف والمناطق الحضرية.

المغرب، تتفاوت الأرياف والمناطق الحضرية تفاوتاً كبيراً في ما يخص انتشار القرائية، ويتفاقم هذا التفاوت عند توزيعه بحسب الجنسين (انظر الجدول 7.8). ولم تخف حدة التفاوت إلا قليلاً خلال التسعينات. وتوجد اتجاهات مماثلة في العراق، حيث تبلغ نسبة النساء المتعلمات في منطقة بغداد 72% مقابل 46% في الإقليم الشمالي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP, 2004d).

وفي الصين، كان ولايزال التفاوت قائماً بين الأقاليم. وتتركز الأمية في المناطق الريفية والغربية، حيث تعيش نسبة عالية من الأقليات، وحيث تنخفض مستويات التنمية الاقتصادية.[21] وتوجد أعلى مستويات القرائية في الصين في البلديات الحضرية الثلاث شنغهاي، وبكين، وتيانجين، وفي مقاطعة غوانغدونغ التي تتميز بتطورها الاقتصادي، وكذلك المقاطعات الثلاث الواقعة في شمالي شرقي البلاد، والتي استفادت من الانتشار السريع للتصنيع في الماضي.

وقد تفاوتت مستويات انتشار القرائية بين الكبار في ما بين ولايات الهند، فتراوحت في عام 2001 بين 91% في ولاية كيرالا، و48% في ولاية بيهار (Biswal and Govinda, 2005). وكانت أوجه التفاوت أكثر بروزاً على صعيد المقاطعات. فوفقاً للتعداد السكاني الذي أُجري عام 2001، فإن المتعلمين كانوا يمثلون أقل من نصف السكان الكبار في نحو خُمس المقاطعات[22] البالغ عددها 591؛ وإن معدلات انتشار القرائية كانت تتراوح بين 50 و60% في خُمس آخر من المقاطعات، بينما كانت تتراوح بين 60 و70% في 29% من المقاطعات، أما بقية المقاطعات فكانت معدلات انتشار القرائية فيها تفوق 70% (Biswal and Govinda,2005).

ويمكن الوقوف بشكل أوضح على الأوضاع عند تجاوز التصنيف الثنائي التقليدي للمناطق إلى فئتين، إما حضرية أو ريفية. ففي العديد من البلدان النامية قد تتفاوت معدلات انتشار القرائية بشكل ملحوظ داخل كل من المناطق الحضرية والريفية، مثلها مثل تفاوتها بين المناطق الحضرية وبين الريفية منها. ففي الصين مثلاً، خلص الاستقصاء المعني بانتشار القرائية بين الكبار في الصين إلى وجود تفاوت ملحوظ في ما يخص مهارات القرائية لدى العمال بحسب كونهم من السكان المقيمين أصلاً في خمس من المدن، أو كونهم من المهاجرين إليها (Giles et al., 2003).[23] وفي المتوسط، فإن مستويات القرائية الخاصة بالرجال والنساء المقيمين في المناطق الحضرية كانت أعلى من المستويات الخاصة بالمهاجرين والمهاجرات إليها بمقدار ربع درجة انحراف.

وفي بلدان أخرى، فإن أوجه التفاوت داخل المناطق الحضرية في ما يخص انتشار القرائية تتبع أنماط التوزيع بين المركز والمحيط، إذ تنتشر القرائية بمعدلات أعلى في الأحياء الحضرية المركزية عنها في الضواحي حيث تقيم الأسر الفقيرة والمهاجرون. ففي مصر مثلاً، فإن المهاجرين ذوي المهارات الضعيفة في مجال القرائية توافدوا من الأرياف إلى القاهرة، وإلى المناطق المحيطة بالمدن، بحثاً عن فرص العمل، ولكنهم غالباً ما صاروا يعيشون في مساكن دون المستوى اللائق، ويعملون ساعات طويلة في القطاع غير الرسمي حيث تقل فرصهم للحصول على تدريب أو قرض أو التمتع بشبكات ضمان اجتماعي، كما أن فرصهم لاكتساب مهارات القرائية والنهوض بمستواها كانت محدودة جداً (Iskandar, 2005). وفضلاً عن ذلك، فإن العديد من سكان الضواحي الحضرية يعيشون في مناطق غير شرعية، أو غير مرخص بالسكن فيها، مما يجعلها في العادة تُستبعد من العينات التي تحللها الاستقصاءات المستندة إلى الأسر (Carr-Hill, 2005a). وفي هذه الحالات قد تكون معدلات انتشار القرائية في المناطق الحضرية أعلى من مستواها الفعلي بسبب عدم أخذ السكان الفقراء والمهاجرين من الأرياف بعين الاعتبار لدى احتسابها.

ويخفي التصنيف الثنائي بين مناطق حضرية ومناطق ريفية وجود اختلافات على صعيد الأرياف عينها بحسب الأقاليم. ففي مصر مثلاً، تعتبر معدلات انتشار القرائية في أرياف الجنوب (الوجه القبلي أو الصعيد) (47%) أقل بكثير من تلك المسجلة في شمال البلاد (الوجه البحري أو الدلتا) (62%)[24] (Iskandar, 2005) . كما أن السكان الرُحل (مثل البدو في الدول العربية) عادة ما تكون مستويات قرائيتهم أدنى من غيرهم من سكان الأرياف، كما أن نسبة قيدهم بالمدارس أقل، ومعدلات تسربهم أعلى (Hammoud, 2005). وينطبق ذلك أيضاً على أبناء الرعاة في المناطق القاحلة وشبه القاحلة بكينيا، إذ تكون نسب قيدهم بالمدرسة أقل من الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية الأخرى (Bunyi, 2005).

وخلاصة القول هي أن أوجه التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية في ما يخص انتشار القرائية تخفي تفاصيل على قدر ما تكشف أخرى. ويتضح من البيانات، وإن كان توافرها محدوداً، أن أوجه التفاوت الجغرافية في ما يخص انتشار القرائية أكثر تعقيداً مما توصف به في العادة.

ثراء الأسر وفقرها

إن العلاقة التي تربط بين الفقر والأمية، والتي ورد النظر فيها آنفاً على الصعيد الوطني، يمكن كذلك دراستها على صعيد الأسر. فثمة بيانات وفيرة يتضح منها أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر يرتبط ارتباطاً وثيقاً باكتساب مهارات القرائية والحفاظ عليها. فالأفراد الذين يعيشون (أو ينشأون) في كنف أسر محدودة الدخل، ويفتقرون إلى الغذاء الكافي أو فرص الحصول على المياه النظيفة، تكون احتمالات اكتسابهم لمهارات القرائية واستخدامهم إياها أقل من غيرهم.

وإن توزيع معدلات انتشار القرائية بين الكبار بحسب فئات ثراء الأسر[25] في ثلاثين من البلدان النامية يتضح منه أن الفئات الأفقر تسجل معدلات أدنى من انتشار القرائية ، بينما تسجل الفئات الأغنى معدلات أعلى[26] (Carr-Hill, 2005a). وفضلاً عن ذلك، يتضح من الشكل 7.9 أن التفاوت بين الأسر من الفئات الأفقر

لقد تراوحت مستويات انتشار القرائية بين الكبار في الهند في عام 2001 بين 91% في ولاية كيرالا، و48% في ولاية بيهار

21 – في عام 2000، بلغ معدل انتشار القرائية على الصعيد الوطني 93.3%، بينما بلغت المعدلات في كل من التبت، وقينغهاي، وغانزو، وغيزو، ونينغكسيا 67.5%، و81.9%، و85.7%، و86.1%، و86.6%، على التوالي.

22 – لقد تم إجراء عملية التعداد السكاني في الهند عام 2001 في 591 مقاطعة من أصل 593 مقاطعة (Biswal and Govinda), 2005.

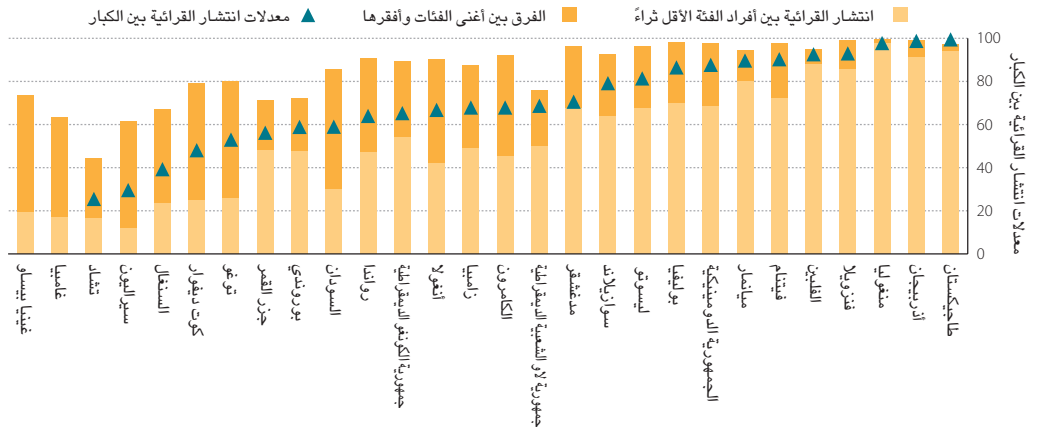
23 – كان الاستقصاء المعني بانتشار القرائية بين الكبار في الصين عبارة عن تقييم مباشر لانتشار مهارات القرائية بين الرجال والنساء الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و60 سنة والمقيمين في شنغهاي، وشنيانغ، وزيان، ووهان، وفوزون.

24 – إلا أن التفاوت بين هذين الإقليمين يعتبر طفيفاً في ما يخص معدلات انتشار القرائية في المناطق الحضرية في كل منهما (80% مقابل 82%).

25 – إقراراً بصعوبة مقارنة الأصول التي تمتلكها الأسر في ما بين البلدان وداخل البلد الواحد (بسبب اختلاف المناخ، والبنية التحتية، والمفاهيم الثقافية المتصلة بالملكية)، قامت الدراسات التي أجرتها اليونيسيف بتجميع الأصول التي تملكها الأسر لتحديد مقياس لثروة الأسر، ثم قامت بتقسيم الأسر إلى فئات على هذا الأساس، وتبين هذه الفئات الثراء النسبي (أو الفقر النسبي) للأسر. أي أن كافة الأفراد الذين يعيشون في كنف أسر تندرج في الفئة ذاتها، يعتبر وضعهم المادي النسبي متساوياً بغض النظر عن البلد الذي يقيمون فيه، حتى وإن كانت مستويات الدخل أو قيمة الأصول التي يمتلكونها متفاوتة إلى حد كبير.

26 – في كل من تشاد، وغينيا، ومدغشقر، وساوتومي وبرينسيبي، وجمهورية لاو الشعبية الديمقراطية، وميانمار، كان التناسب بين الفقر/الثراء والقرائية عكسياً ولكن ليس خطياً.

الشكل 7.9: مقارنة معدلات انتشار القرائية بين الكبار بحسب الفئات الأقل والأكثر ثراءً



ملحوظة: المعدلات الرسمية الخاصة بانتشار القرائية بين الكبار في غينيا بيساو وغامبيا لم تكن متوافرة.
المصدر: الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات التي أجرتها اليونيسيف في عام 2000، البيانات مقتبسة من مرجع Carr-Hill (2005a).

ترتفع معدلات انتشار القرائية بشكل ملحوظ مع ارتفاع المستوى الدراسي

وتلك من الفئات الأغنى في ما يخص معدلات انتشار القرائية بين الكبار يعتبر شاسعاً، ولاسيما في البلدان ذات المعدلات المنخفضة في ما يخص انتشار القرائية. ففي بلدان مثل كوت ديفوار، وغينيا بيساو، ورواندا، والسنغال، وسيراليون، والسودان، وتوغو، يبلغ الفرق في معدل انتشار القرائية بين أفقر الأسر وأغناها أكثر من أربعين نقطة بمقارنة النسب المئوية. وحتى البلدان التي يفوق فيها المعدل الإجمالي لانتشار القرائية نسبة 90%، لا تخلو من أوجه التفاوت بين الأسر بحسب ثرائها (مثل أذربيجان، والفلبين، وفنزويلا).[27]

والفرق في مستويات القرائية بين أفقر الفئات وأغناها يكاد دائماً أن يكون أكبر في ما يخص النساء مقارنة بالرجال.[28] بعبارة أخرى، فإن النساء اللائي يعشن في كنف أسر ثرية يكتسبن مهارات في مجال القرائية على نحو أرسخ من النساء اللائي يعشن في كنف أسر فقيرة. ويكون هذا التفاوت القائم على الثراء/الفقر أقل حدة في ما يخص الرجال.

القرائية والتعليم المدرسي

ترتفع معدلات انتشار القرائية بشكل ملحوظ مع ارتفاع المستوى الدراسي. فثمة علاقة وثيقة تربط بين المستوى التعليمي الذي يبلغه الفرد ومستوى قرائيته في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء.[29] فكم عدد سنوات التعليم المدرسي اللازمة لاكتساب المهارات الأساسية في مجال القرائية والحفاظ عليها؟ في الماضي، أكد الكثيرون على أن الحد الأدنى من القرائية يبلغه الأفراد الذين يستكملون على الأقل أربع أو خمس سنوات من التعليم الابتدائي.[30] ووفقاً لتقرير صدر مؤخراً عن التعليم في أمريكا اللاتينية (بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في شيلي واليونسكو/المكتب الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي، 2002)، فإن اكتساب مهارات القرائية الوظيفية يتطلب استكمال ست أو سبع سنوات على الأقل من التعليم المدرسي. وقد اتضح من البيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني في العديد من البلدان أن معدل انتشار القرائية يبلغ 90% (على أساس التقييم الذاتي) بين الأفراد الذين استكملوا بين أربع وست سنوات من التعليم المدرسي. وقد اتُخذت هذه الاستنتاجات أساساً لتحديد مستوى تعليمي أدنى لتقدير عدد المتعلمين/الأميين.

وفي الواقع، فإن عدد سنوات التعليم المدرسي يؤثر بشكل مباشر ومتباين على التقييم الذاتي للأفراد في ما يخص القرائية، وذلك على نحو لم يكن متصوراً من قبل. ترد في الشكل 7.10 معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب ثلاثة مستويات من التعليم المدرسي (عدم الالتحاق بالمدرسة، استكمال ما يتراوح بين صف و3 صفوف من التعليم المدرسي، واستكمال ما يتراوح بين 4 و6 صفوف) في أكثر من ثلاثين من البلدان النامية.

ويتضح من هذا الشكل ما يلي:

- ترتفع معدلات انتشار القرائية بين الكبار ارتفاعاً حاداً عند الانتقال من فئة الكبار الذين لم يلتحقوا قط بالمدرسة إلى فئة الكبار الذين بيّنوا أنهم استكملوا ما بين صف وثلاثة صفوف فقط من التعليم الابتدائي.
- وفي بعض البلدان (مثل ألبانيا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، والنيجر، والسنغال، وسيراليون، والسودان، وزامبيا) يظل العديد من الأفراد على أميتهم على الرغم من قضائهم فترة تمتد من أربع إلى ست سنوات بالمدرسة.
- إن نسبة عالية من الأفراد المستجوَبين يبينون أنهم قادرون على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة (أي أنهم متعلمون) على الرغم من عدم التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، أو عدم إنهائهم الصف الأول.

لا يمكن إذن استخلاص استنتاجات حاسمة على ضوء هذه التحليلات، ولكنها تعزز الفكرة القائلة بأن نوعية التعليم المدرسي تؤثر على القرائية، وأنه ينبغي توخي الحذر لدى استخدام حد أدنى موحد من سنوات التعليم المدرسي كمرجع للقياس.

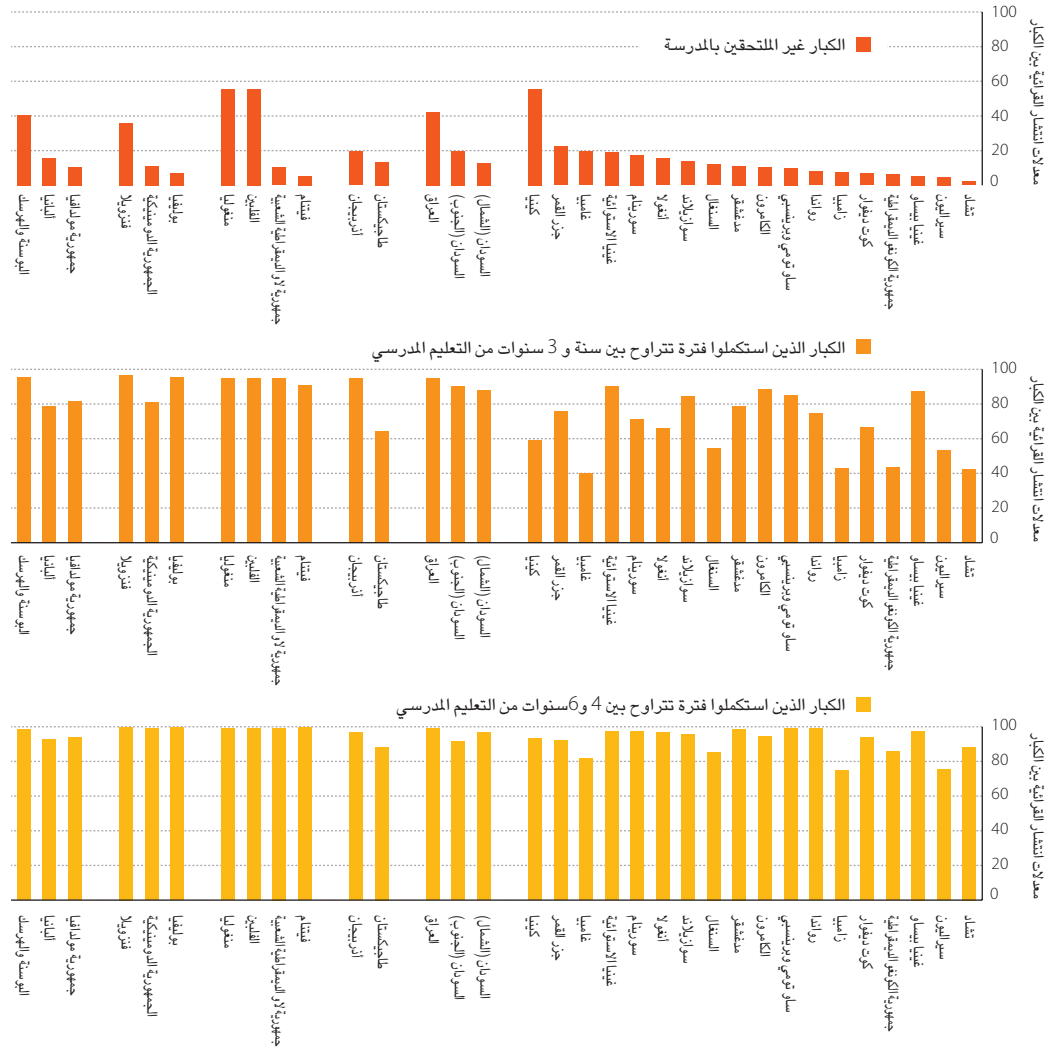
27 – إن الفرق في مستويات القرائية بين أفقر الأسر وأغناها يتناقص مع اقتراب المعدل الوطني لانتشار القرائية من 100% (تأثير «الحد الأقصى»). وتبين دراسة Carr-Hill هذا التناسب العكسي القوي بين المعدل الإجمالي لانتشار القرائية في بلد ما وأوجه التفاوت بين الأفراد بحسب ثرائهم أو فقرهم.

28 – ثمة ثلاث حالات استثنائية هي تشاد، والنيجر، وسيراليون، حيث يكون الفرق أكبر بين الرجال مقارنة بالنساء.

29 – إن استخدام خبراء التعداد والإحصاء لعدد سنوات التعليم المدرسي كأداة غير مباشرة لقياس مستوى قرائية الأفراد يرجع إلى افتراضهم ضمناً وجود ارتباط وثيق بين العمليتين.

30 – يبدو أن ذلك يعود إلى العشرينات حيث كان يتعين على المقيمين في ولاية نيويورك تقديم شهادات لإثبات قرائيتهم من أجل التمتع بحقهم في التصويت. وقد تم تعيين لجنة لوضع اختبار للقراءة يكون النجاح فيه شرطاً لمنح شهادات إثبات القرائية للمقيمين. وقد خلصت هذه اللجنة إلى أن المستوى المطلوب الذي يجعل الناخب قادراً على استيعاب ما يقرأ، وعلى الكتابة بشكل مفهوم، هو مستوى التحصيل الدراسي المتوسط لتلاميذ الصف الرابع الملتحقين بمدارس المدن. (اليونسكو، 1957)

الشكل 7.10: معدلات انتشار القرائية بين الكبار موزعة بحسب ثلاثة مستويات تعليمية: الأفراد غير الملتحقين بالمدرسة، الأفراد الذين استكملوا فترة تتراوح بين سنة و3سنوات من التعليم المدرسي، الأفراد الذين استكملوا فترة تتراوح بين 4 و6سنوات من التعليم المدرسي



المصدر: الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات التي أجرتها اليونيسيف في عام 2000، البيانات مقتبسة من مرجع Carr-Hill (2005a).

كل سنة إضافية يقضيها الفرد في المدرسة بعد التحاقه بها من شأنها أن تؤثر بشكل مستديم على الحد من الأمية

وبصفة عامة، يمكن التوصل إلى استنتاج أولي مفاده أن كل سنة إضافية يقضيها الفرد في المدرسة بعد التحاقه بها من شأنها أن تؤثر بشكل مستديم على الحد من الأمية وفقاً للتقييم التقليدي.[31] إلا أن هذا الاستنتاج يعتريه عدم اليقين من ناحيتين. أولاً، قد لا يكون البيان الذاتي لسنوات التعليم المدرسي المستكملة دقيقاً، إذ أن بعض الأفراد المستجوبين قد يخلطون بين سنوات **التردد** على المدرسة، وسنوات **استكمال** الصفوف التعليمية. وبتحليل تأثير كل سنة من سنوات التعليم الابتدائي على معدلات القرائية، يتضح أن هنالك فرقاً شاسعاً في مستوى القرائية بين الأفراد بحسب استكمالهم سنة، أو سنتين، أو ثلاث، أو أربع من التعليم المدرسي تقريباً في كافة البلدان المندرجة في العينة المدروسة.[32] وينطبق ذلك على الرجال والنساء على حد سواء. ثانياً، ينبغي التأكد من أن تأثير سنوات التعليم المدرسي الإضافية ما زال قائماً حتى بعد استبعاد فِعل العوامل الأخرى مثل العامل الجنساني، والعمر، والمستوى المادي (انظر أدناه).

31 – ثمة تفسيرات أخرى محتملة كالآتي: أ) العديد من قليلي التعليم المدرسي والأميين لم يؤخذوا بعين الاعتبار في العينات المختارة من الأسر. ب) عند قياس مستوى التعليم المدرسي يُحتسب عدد الصفوف الدراسية التي يُنهيها الفرد وليس عدد السنوات التي يقضيها في المدرسة، وبالتالي فإن معدلات الرسوب العالية والانقطاع عن الدراسة قد تؤثر على مهارات القرائية التي يكتسبها الأفراد الذين يستكملون بضع سنوات فقط من التعليم المدرسي. جـ) وفقاً للمعايير الثقافية، يعتبر كل فرد ملتحق بالمدرسة من المتعلمين، ولا يجوز للأفراد الملتحقين بالمدارس أن يصفوا أنفسهم بأنهم أميون.

32 – وثمة حالات استثنائية لا يزيد فيها معدل انتشار القرائية مع كل سنة إضافية من التعليم المدرسي (أي بين الصفوف من الأول إلى الرابع) ومنها أذربيجان، وبنسبة أقل الكاميرون، وجزر القمر، وليسوتو، وسيراليون.

ما هي الظروف الشخصية الأكثر تأثيراً على القرائية؟

يستند هذا الجزء من التقرير إلى التحليلات المتعددة المتغيرات والمستويات المستخدمة من أجل بحث أهمية العامل الجنساني، والعمر، وحجم الأسرة، ومحل الإقامة، والسيرة المدرسية، وأعلى الصفوف الدراسية المستكملة، والفئة الاجتماعية المحددة على أساس الثراء المادي، وتأثير هذه العوامل على التقييم الذاتي لمستوى القرائية في ثمان وعشرين من البلدان النامية، وذلك باستخدام قاعدة البيانات التابعة لاستقصاء اليونيسيف الجامع المتعدد المؤشرات. (Carr-Hill, 2005a).[33] ويتضح أنه في كافة البلدان تقريباً، تمثل المتغيرات الاجتماعية الديموغرافية الرئيسية أداة تسمح إلى حد كبير بالتنبؤ بمستوى الأمية، مع وجود درجة عالية من التفاوت بين البلدان بحسب الظروف الخاصة بكل منها (انظر الجدول 7.9).

وتأتي نتائج التحليلات لتأكيد الاستنتاجات السابقة، إذ تبين أنه مع ثبات العوامل الأخرى يمكن ملاحظة ما يلي:

- إن حالات الأمية أكثر تفشياً بكثير بين النساء مقارنة بالرجال.
- وفي كافة الحالات تقريباً، يُعد العمر عاملاً هاماً، علماً بأن حالات الأمية أكثر شيوعاً بين الأفراد الأكبر سناً مقارنة بالشباب. (إلا أن هذه العلاقة أقل وطأة من تأثير العامل الجنساني).
- في أغلب البلدان لم يتم الربط بين القرائية وحجم الأسرة، إلا أنه في عدد محدود من الحالات يُلاحظ أن الأفراد الذين يعيشون في كنف أسر كبيرة الحجم كثيراً ما يكونون من الأميين.
- إن القرائية أكثر انتشاراً بين أفراد الأسر الغنية مقارنة بأفراد الأسر الفقيرة، إلا أن وقع هذا العامل وأهميته يختلف من حالة إلى أخرى.
- إن القرائية أكثر انتشاراً بين المقيمين في المناطق الحضرية مقارنة بالمقيمين في المناطق الريفية، وإن كان تأثير هذا العامل أضعف من غيره.
- إن أهم العوامل وأقواها تأثيراً على مستويات القرائية هو التحاق الفرد بالمدرسة مقارنة بعدمه. ومن بين العاملَيْن الآخرين المتعلقين بالتعليم المدرسي، أي مجموع سنوات التعلُّم بالمدرسة (مثلاً صفر، من 1 إلى 3، ومن 4 إلى 6)، وأعلى الصفوف الدراسية التي يتم بلوغها، يعتبر العامل الثاني أكثر أهمية من الأول.[34]

وأخيراً، فإن هذه النتائج لا تتغير كثيراً عند القيام بتحليل نماذج متعددة المستويات لكل بلد، مما يدل على أن العوامل المرتبطة بعمليات تقييم المستويات الفردية للقرائية لا تختلف كثيراً عن تلك المستخدمة على صعيد الأسر أو مجموعات «العينات» (Carr-Hill, 2005a).[35]

الجدول 7.9: العوامل المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعدلات انتشار القرائية بين الكبار في ثمانية وعشرين من البلدان النامية: النتائج المستمدة من التحليلات المتعددة المتغيرات، عام 2000

العامل الاجتماعي الديموغرافي	عدد البلدان التي **يرتبط** فيها العامل **ارتباطاً وثيقاً** بمعدلات انتشار القرائية بين الكبار		عدد البلدان التي **لا يرتبط** فيها العامل بمعدلات انتشار القرائية بين الكبار
	ارتباط إيجابي	ارتباط سلبي	
كون الفرد رجلاً	23	صفر	5
العمر	1	20	7
حجم الأسرة	4	7	17
الإقامة في المناطق الحضرية	16	3	9
استكمال سنة على الأقل من التعليم المدرسي	26	0	2
مجموع المستويات التي بلغها الفرد في التعليم النظامي	17	3	8
أعلى الصفوف التي استكمل الفرد دراسته فيها	24	1	3
فئة تصنيف الأسرة بحسب ثرائها	18	1	9

المصدر: الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات التي أجرتها اليونيسيف في عام 2000، البيانات مقتبسة من مرجع Carr-Hill (2005a).

انتشار القرائية بين أفراد الفئات المهمشة

يركز هذا الجزء على دراسة مجموعة من الفئات المنبوذة من عامة المجتمع –لأسباب اجتماعية، أو ثقافية، أو سياسية معقدة– والتي تظل مهاراتها وممارساتها محدودة للغاية في ما يخص استخدام اللغات المكتوبة.[36] وقد يعود التهميش الاجتماعي إلى عدة عوامل منها الإعاقة، والخصائص الملازمة للأفراد مثل الانتماء الإثني، أو الطبقي، أو الديني (بالإضافة إلى العامل الجنساني والعمر)، والخصائص «المكتسبة» مثل الفقر، والهجرة، والنزوح، والسجن. ففي مجتمعات منغلقة نسبياً ومعتمدة على نظام الطبقات، مثلما هو الحال في نيبال، يوجد عدد من الصفات الاجتماعية الملازمة للفرد مثل بيان طبقته (كونه داليت مثلاً)، وانتمائه الإثني (كونه جاناجاتي مثلاً)، والديانة (كونه مسلماً مثلاً)، وكلها (فضلاً عن العامل الجنساني، وعامل الإقامة في المناطق الريفية) تشكل عقبات تحول دون اكتساب مهارات القرائية (انظر الجدول 7.10).

وقد يكون النبذ من عامة المجتمع ناتجاً عن عدم الاعتراف بالتراث الثقافي لمجموعة ما أو عدم احترامه، أو مترتباً على الصور النمطية السلبية التي تلصق بأفراد هذه المجموعات صفات التخلف، والبدائية، والرجعية أو الهمجية.

إن القرائية أكثر انتشاراً بين المقيمين في المناطق الحضرية مقارنة بالمقيمين في المناطق الريفية

33 – تستخدم النماذج المتعددة المستويات لأن العوامل المختلفة قد تكون أقل أو أكثر أهمية بحسب الوحدة المعتمدة للتحليل، أي الفرد، أو الأسرة، أو البلد.

34 – لمزيد من الإيضاح لتأثير كل من المتغيرات التعليمية على التقييم الذاتي للقرائية انظر مرجع Carr-Hill, 2005a.

35 – إن الاستقصاءات المستندة إلى الأسر والتي تستخدم التقييم على يد طرف ثالث لتحديد مستويات القرائية، قد لا تكون موضوعية، إذ قد يقوم فرد واحد فقط من بين المستجوَبين (رب الأسرة في العادة) بتقييم مستوى قرائية سائر أفراد الأسرة تقييماً غير دقيق. وقد خلصت التحليلات الخاصة بالقرائية والمعتمدة على عدة مستويات (أي مستوى الفرد، والأسرة، ومجموعات العينات) إلى ما يلي: أ) إن إشارة المعامِلات المرتبطة بأهم المتغيرات المستقلة، وكذلك حجمها ودلالتها الإحصائية، متشابهة في كافة المستويات، سواء أكان مستوى الأسرة، أو «المجموعة»، أو الفرد (انظر Carr-Hill, 2005a) (ويعتبر ذلك أمراً متوقعاً نظراً لكبر حجم العينات المستخدمة). ب) وبمقارنة التغيرات المتصلة بكل من المستويات الثلاثة، يتضح أن التغير المتصل بمستوى الأسرة يعتبر دائماً أصغر من التغير المتصل بمستويي الفرد والمجموعة. وقد ينم ذلك، ولكن دون تأكيد، عن أن انعدام الموضوعية المشار إليه آنفاً بخصوص المستوى المعتمد على الأسر يعتبر طفيفاً نسبياً.

36 – إن أغلب الوثائق تشير إلى مجموعة البيانات الخاصة بالأقليات المعرضة للخطر (MAR) (http://www.cidcm.umd.edu/inscr/mar/) والتي تقدر عدد الأشخاص المعرضين لشكل من أشكال التهميش بنحو 900 مليون نسمة في العالم (أي فرد من بين كل 7 أفراد). إلا أن التعريف الوارد في هذه البيانات لتحديد الفئات المهمشة لا يتسق مع التعريف المستخدم في هذا التقرير.

الجدول 7.10: معدلات انتشار القرائية بين الكبار في نيبال موزعة بحسب الطبقة الاجتماعية/الانتماء الإثني، لسنتي 1991 و2001

الطبقة الاجتماعية/الانتماء الإثني*	معدلات انتشار القرائية بين الأفراد البالغين من العمر 6 سنوات أو أكثر (%)		نسبة الزيادة في معدلات انتشار القرائية (بنقاط النسب المئوية)
	1991	2001	
هيل/تيراي باء/جيم+	53.1	67.5	14.4
طبقة تيراي المتوسطة	29.6	41.7	12.1
داليت	22.6	33.8	11.2
جناجاتي	39.9	53.6	13.6
الأقليات الدينية	23.1	34.5	11.3
غير ذلك	25.6	50.1	24.5
المجموع	40.1	53.7	13.7

* هيل/تيراي باء/جيم+ تشير إلى الطبقات العليا، داليت تشير إلى 22 من الطبقات «النجسة»، وجناجاتي تشير إلى ستين من مجموعات السكان الأصليين.
المصدر: Koirala and Ayral, 2005.

إن التمييز في حق الأفراد المنتمين للمجموعات المهمشة من شأنه أن يجعلهم رهينة دوامة الأمية

وإن التمييز المستتر أو الصريح في حق الأفراد المنتمين لهذه المجموعات كثيراً ما يؤدي إلى الحد من فرص انتفاعهم بالتعليم النظامي وببرامج محو الأمية، مما يجعلهم رهينة دوامة الأمية. إلا أن المعلومات المتوافرة عن مستويات قرائية هذه المجموعات محدودة، إذ أن عمليات تقييم القرائية المستندة إلى التعداد السكاني أو إلى الأسر كثيراً ما لا تكشف وجود هذه الفئات أو تغفلها (Carr-Hill, 2005a). فالمشردون، والمهاجرون غير الشرعيين، وأطفال الشوارع مثلاً، يتعذّر عليهم الاستفادة من الخدمات العامة، بما في ذلك التعليم، ولا تشملهم العينات المنتقاة من بين الأسر. وثمة فئة أخرى يتم إغفالها ألا وهم الأفراد الذين يعيشون في مؤسسات، سواء أكانوا يقيمون في مرافق للرعاية الصحية، أو في قواعد عسكرية، أو في السجون (انظر الإطار 7.2 بشأن السجناء). وفي عِداد الأمثلة الأخرى من الفئات غير المحتسبة أو المهمشة، يُذكر النازحون داخلياً، واللاجئون، وكذلك الرُحل، والرعاة، والسكان كثيرو التنقل.

وحتى في الحالات التي تغطي فيها عمليات تقييم القرائية هذه المجموعات المهمشة، فإن معدلات الرد كثيراً ما تكون ضئيلة من جراء عدة عوامل منها المخاوف الأمنية، وصعوبة المواصلات، وعدم استقرار الأسر بسبب فيروس/مرض الإيدز، والهجرة، والكوارث الطبيعية. ففي آسيا، وأمريكا اللاتينية، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، غالباً ما تكون الأسر الفقيرة المقيمة في المناطق المحيطة بالمدن ممثلة دون النصاب في عمليات التعداد السكاني الوطنية.

إن الأسر غير المستقرة أو صعبة البلوغ تحول دون قياس مستويات القرائية ورصدها، إذ أنها تجعل قائمة العينات المختارة من الأسر بحاجة إلى استيفاء سريع.[37] كما أن الظروف التي تجري في ظلها عملية التقييم (مثل المنازل المكتظة التي تسودها الفوضى والضجيج) من شأنها

الإطار 7.2 السجناء

يبلغ عدد السجناء في العالم نحو 10 ملايين نسمة. وتوجد أكبر الأعداد من السجناء في الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، والاتحاد الروسي، والبرازيل، والهند، وأوكرانيا، والمكسيك، وجنوب أفريقيا (المركز الدولي للدراسات المعنية بالسجون، 2005). ويمثل السجناء فئة من الأفراد الذين لم تُتح لهم سوى فرص محدودة للتعلُّم، والذين كثيراً ما ينتمون إلى مجموعات مهمشة اجتماعياً قبل دخولهم السجن. ويُلاحظ أن أغلب السجناء من الفقراء والرجال. وبطبيعة الحال، تعتبر المستويات التعليمية للسجناء أدنى من المتوسط الوطني. ففي كندا مثلاً، فإن ثمانية من أصل عشرة سجناء لم يُكمِّلوا تعليمهم الثانوي. وفي المملكة المتحدة والبرتغال، فإن أغلبية السجناء لم يحصلوا إلا على التعليم الابتدائي. وفي رومانيا والبرازيل، يعتبر أغلب السجناء من الأميين، أو ممن لم يكمل التعليم الابتدائي. وأخيراً، فإن الأجانب والأقليات الوطنية يمثلون نسبة عالية جداً من السجناء. ففي ماليزيا، والسعودية، والاتحاد الأوروبي يشكل الأجانب ربع العدد الإجمالي من السجناء (المنتدى الأوروبي لتوظيف الجناة، 2003).

ويتعذر الحصول على بيانات دولية عن برامج محو الأمية أو البرامج التعليمية المنظمة في السجون، كما أنها، في حال توافرها، نادراً ما تكون قابلة للمقارنة. ويشارك العديد من الأطراف في تلك البرامج، بما في ذلك المدربين التابعين لوزارة التعليم، والعاملين في مجال الخدمة الاجتماعية والدينية، والمتطوعين. إن نشر القرائية بين السجناء تكتنفه التحديات. وإن الأنشطة التعليمية المتاحة في السجون غالباً ما ينظمها المتطوعون، أو في حالات خاصة، تقوم بتنظيمها الجمعيات التابعة للمجتمعات المحلية، والمنظمات غير الحكومية، والمجموعات الدينية، ومنظمات المجتمع المدني. وفي العادة، لا يتم محو الأمية أو تدريس المهارات الأساسية باللغة الأم. وفي بعض البلدان (مثل المملكة المتحدة، ونيوزيلاندا، وجنوب أفريقيا) تُفرض على السجناء رسوم لمتابعة الدروس، مما يشكل عامل تثبيط إضافياً. وفي أنحاء أخرى (مثل البرازيل، وفرنسا، ونيوديلهي)، تدعي السلطات أن فرص التعلُّم متاحة لجميع السجناء، إلا أن معدلات المشاركة الفعلية في البرامج التعليمية تتفاوت بدرجة كبيرة (Hanemann and Mauch, 2005). وبخلاف البرامج التقليدية لمحو الأمية بين الكبار، فإن الأنشطة التعليمية المنظمة في السجون نادراً ما تستوفي الحد الأدنى من الشروط المطلوبة لنجاح عملية التعلُّم (de Maeyer, 2005). إن اكتظاظ السجون، والافتقار إلى القاعات المناسبة لعقد الدروس، واستخدام مواد غير مناسبة لمحو الأمية، كلها عوامل غير مؤاتية لا لتعلُّم مهارات القرائية ولا لممارستها.

37 – ويذكر في عِداد هذه الأسر ما يلي: أرباب أسرة متقدمون في العمر ومعهم أطفال صغار؛ أسر تضم الجدود؛ أسر كبيرة تضم أطفالاً بالتبني أو أيتاماً؛ أسر يعولها أطفال؛ أسر ذات ولي أمر وحيد، إما الأم أو الأب؛ مجموعات تحظى بالرعاية بالتبني، أي مجموعة من الأطفال الذين تتكفل بهم أسر من الجيران الكبار بشكل رسمي أو غير رسمي؛ أطفال يُتبنّون للخدمة أو الاستغلال أو يتعرضون لسوء المعاملة؛ الأطفال المتنقلون أو النازحون أو المشردون؛ الأطفال المُهملون أو النازحون الذين يعيشون في مجموعات أو عصابات (Hunter and Fall,1998).

كذلك أن تؤثر سلباً على نوعية البيانات. ولكن من ناحية أخرى، إذا ما طُلب من الأفراد المستجوَبين أن يذهبوا إلى مراكز التقييم –حيث تسود ظروف «معيارية»– فإن معدلات الرد ستنخفض. ويمكن اللجوء إلى تسويات لحل بعض هذه المشكلات، إلا أن عمليات تقييم مستوى قرائية الفئات المهمشة نادراً ما تكون كاملة أو عالية الجودة.

السكان الأصليون[38]

يتراوح عدد السكان الأصليين في العالم بين 300 و350 مليون نسمة تقريباً، وهم يتكلمون بلغات يتراوح عددها بين 400 و500 لغة، ويعيشون في أكثر من 70 بلداً، ويمثلون 5 % من سكان العالم (UNDP, 2004a).[39] ويعيش أكثر من 60 % من السكان الأصليين أو أهل القبائل في آسيا، ونحو 17 % في أمريكا اللاتينية، والبقية في أفريقيا وأوروبا وأمريكا الشمالية (UNDP, 2004a). وتضم الهند مثلاً 90 مليون من السكان الأصليين (نحو 8 % من عدد السكان)، الذين ينتمون إلى نحو 400 مجموعة قبلية (معهد اليونسكو للتربية، 1999). وتعيش مجموعات كبيرة من السكان الأصليين في المكسيك، وبوليفيا، وبيرو، وإكوادور، وغواتيمالا، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية (UNDP, 2004a). ويعيش العديد من السكان الأصليين الآخرين في أماكن متفرقة من أوقيانيا، ولاسيما في بابوا غينيا الجديدة.

وكثيراً ما لا يؤخذ الانتماء الإثني للسكان بعين الاعتبار في عمليات التعداد، أو لا يُسمح بتقييمه، مما يقلل فرص الحصول على المعلومات بشأن انتشار القرائية بين أفراد هذه المجموعات، وبشأن ظروفهم التعليمية.[40] ويتضح من البيانات المتاحة أن ثمة تفاوتاً كبيراً بين السكان الأصليين وغيرهم. فعلى سبيل المثال، بلغ معدل انتشار القرائية على الصعيد الوطني في إكوادور 91 % (على أساس البيانات المستمدة من تعداد سنة 2001)، بينما لم يتجاوز 72 % في ما يخص السكان الأصليين (Torres, 2005). وفي بنغلاديش كان 18 % فقط من السكان الأصليين متعلمين (وفقاً للبيانات المستمدة من تعداد سنة 2001) مقابل 40 % من المتعلمين على الصعيد الوطني (Raoand Robinson-Pant,2003). وفي ناميبيا يناهز معدل انتشار القرائية بين الكبار من أصل سان 20 % مقابل 95 % بين الكبار من أصل أفريكانز (UNDP,2004a). ويبلغ معدل انتشار القرائية على الصعيد الوطني في فيتنام 87 %، إلا أن معدل انتشار القرائية بين أفراد بعض جماعات السكان الأصليين مثل اللولو لا يتجاوز 4 %. ويعتبر معدل انتشار القرائية بين الأفراد من أصل داليت في نيبال أقل بكثير من المعدل الخاص بغيرهم من السكان (انظر الجدول 7.10).[41] ووفقاً للاستقصاء الخاص بانتشار القرائية بين الكبار، والذي أُجري في عام 1996 في نيوزيلاندا، فإن الأفراد من أصل ماوري سجلوا مستويات من القرائية دون الحد الأدنى المطلوب لتلبية الاحتياجات المعقدة (قراءةً وكتابةً وحساباً)[42] أثناء الحياة اليومية وفي العمل. كما أن معدلات انتشار القرائية بين أفراد جماعة الروما في أوروبا الوسطى أقل من تلك الخاصة بأغلبية السكان (Ringold et al.,2004).

في ناميبيا يناهز معدل انتشار القرائية بين الكبار من أصل سان 20 % مقابل 95 % بين الكبار من أصل أفريكانز

وثمة فرق شاسع أيضاً بين الجنسين في ما يخص انتشار القرائية بين أفراد مجموعات السكان الأصليين. ففي كمبوديا مثلاً، فإن معدلات انتشار القرائية بين النساء من السكان الأصليين في مقاطعتي راتاناكيري ومونولكيري لا تتجاوز 2 % مقابل 20 % للرجال. وفي فيتنام، تسجل أدنى معدلات انتشار القرائية بين الفتيات والنساء من السكان الأصليين (اليونسكو/المكتب الإقليمي الرئيسي لآسيا والمحيط الهادي، 2001). وفي إقليم راجاستان بالهند، بلغت معدلات انتشار القرائية بين النساء من السكان الأصليين 8 % مقابل 39 % بين الرجال من السكان الأصليين. (Raoand Robinson-Pant, 2003) وكذلك، فإن معدلات انتشار القرائية بين النساء من السكان الأصليين في بيرو وبوليفيا أقل بكثير من تلك الخاصة بالرجال. (اليونسكو/المكتب الإقليمي للتربية في أمريكا اللاتينية والكاريبي، 2004).

إن انعدام (أو قلة) فرص الانتفاع بالتعليم النظامي قد أدى بشكل واضح إلى تدني مستويات القرائية بين السكان الأصليين. وفي المتوسط، يُنهي السكان الأصليون (البالغون من العمر 24 سنة أو أكثر) في إكوادور 3.3 سنوات من التعليم المدرسي النظامي مقابل 7.3 سنوات في ما يخص غيرهم من السكان (Torres, 2005). سبعة عشر في المئة من السكان الأصليين في كندا من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 سنة، أفادوا بأنهم لم يلتحقوا بالتعليم النظامي، أو لم يصلوا إلى الصف التاسع، مقابل 6 % في ما يخص غيرهم من السكان. ويبين مرجع Ningwakwe (2002) أن ثمة تفاوتاً أكبر في ما يتعلق بالمدى التعليمي على صعيد الأفراد من الفئات الأكبر سناً. ويتضح من البيانات المستمدة من عملية تعداد أُجريت مؤخراً في أستراليا، أن 3 % من الكبار بين السكان الأصليين لم يترددوا على المدرسة قط، مقابل 1 %

38 – السكان الأصليون هم الأفراد المنحدرون من السكان الأوائل في منطقة ما قبل تعرضها للاستعمار، وهم أفراد احتفظوا ببعض أو كل خصائصهم اللغوية والثقافية والتنظيمية. وإن المنظمات الدولية، بما في ذلك الأمم المتحدة، ومنظمة العمل الدولية، والبنك الدولي، قد قامت بتحديد أربعة معايير تميز السكان الأصليين عن غيرهم كالآتي:
- إنهم يعيشون عادة داخل أراضي أجدادهم المميزة جغرافياً، أو يرتبطون بها بعلاقة حميمة.
- كثيراً ما تكون لديهم مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية خاصة بهم داخل أراضيهم.
- إنهم في العادة يسعون إلى الحفاظ على تميُّزهم عن غيرهم على الصعيد الثقافي، والجغرافي، والمؤسساتي، بدلا من الانصهار تماما في المجتمع الوطني.
- إنهم يعتبرون أنفسهم أصليين أو قبليين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2005).

إن الشعور بالانتماء إلى فئة السكان الأصليين يمثل شرطاً أساسياً للتمتع بالوضع الخاص للسكان الأصليين، وهو وضع تُطالب به العديد من المجموعات الإثنية المهمشة سياسيا، والمرتبطة بأراضٍ معينة، والتي تختلف ثقافياً عن أغلبية سكان البلد الذي تعيش فيه.

39 – تمثل لغات المجموعات الأصلية نحو ثلثي العدد الإجمالي من اللغات الموجودة في العالم وقدره 700 9 لغة أغلبها شفهية (Skutnabb-Kangas, 2001).

40 – يُذكر من أهم الاستثناءات حالة بوليفيا، والبرازيل، والمكسيك، وبيرو. وتعتبر ناميبيا هي البلد الوحيد الذي يحسب مؤشر التنمية البشرية موزعاً بحسب المجموعات اللغوية (UNDP, 2004a). لقد أكدت منظمات السكان الأصليين مراراً وتكراراً على أن عمليتي جمع البيانات وتوزيعها تمثلان أداتين مهمتين في مجال الترويج ووضع السياسات في ما يخص قضايا السكان الأصليين مثل القرائية (انظر مثلاً الموقع التالي على شبكة الويب: http://www.unhchr.ch/indigenous/forum.htm).

41 – إن اللجنة الوطنية المعنية بطبقة الداليت تعرف الداليت بأنهم يمثلون المجتمعات المحلية التي تعتبر أقل تقدماً من غيرها على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والسياسي والديني، والتي تُهدر كرامتها، وتُحرم من التمتع بالعدالة الاجتماعية، وذلك بسبب التمييز ضدها على أساس الانتماء الطبقي وصفة «النجاسة» المنسوبة إليها (UNDP, 2004a).

42 – إن النسب المئوية للأفراد من أصل ماوري الذين حققوا نتائج أقل من المستوى الأدنى المطلوب هي التالية: في مجال القراءة 67 %، وفي مجال الكتابة 72 %، وفي مجال الحساب 72 %، علماً بأن النسب المناظرة لغيرهم من الأفراد هي 42 % و47 % و46 % على التوالي. Statistics New Zealand [Te Tari Tatau], http://www.stats.govt.nz/. البيانات مستمدة من الموقع المذكور بتاريخ 16 شباط/فبراير 2005.

من غيرهم من الكبار (المكتب الأسترالي للإحصاء، 2003). كما أن الأفراد من جماعة الروما الموجودين في مختلف أنحاء أوروبا يترددون على المدارس بنسب أقل من غيرهم (Ringold et al., 2003) (انظر الإطار 7.3)

الإطار 7.3 جماعة الروما في أسبانيا

تعيش جماعة الروما في أسبانيا منذ ستة قرون، ولكنها لا تزال مهمشة من المجتمع. ويبلغ عدد أفراد جماعة الروما في أسبانيا 650 000 نسمة، نصفهم دون سن الثامنة عشرة، وذلك من أصل العدد الإجمالي للسكان البالغ 40 مليون نسمة. وتعتبر مستويات المدى التعليمي للأطفال الروما متدنية بسبب تأخرهم في الالتحاق بالمدرسة، وترددهم عليها بشكل غير منتظم، وتسربهم منها في مرحلة مبكرة. إلا أنه منذ عام 1994 تحسنت نسبة التردد على المدارس الابتدائية، إذ أصبح 90 % من الأطفال الروما يلتحقون رسمياً بالحضانة أو المدرسة الابتدائية. وتقرر عائلات الروما بشكل متزايد بنفسها إلحاق أبنائها بالمدرسة بدلاً من القيام بذلك بناءً على توجيه من مرافق الخدمة الاجتماعية. وقد تزايد عدد الشباب من الروما الملتحقين بالمدارس الثانوية، إلا أن نسب تسربهم ما زالت مرتفعة بسبب اضطرارهم إلى مساندة أسرهم والاضطلاع بمسؤوليات الكبار.

السكان الرُحل أو الرعاة

إن الرُحل أو الرعاة، الذين يبلغ عددهم عشرات الملايين، هم جماعات متنقلة جغرافياً تعيش أساساً في الأراضي الجافة بأفريقيا، وفي الشرق الأوسط، وفي بعض أنحاء آسيا. ففي نيجيريا مثلاً، يعتبر نحو 10 ملايين من السكان (8 % من العدد الإجمالي) من الرُحل الرعاة أو من الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات الصيادين المتنقلة، بما في ذلك نحو 3.6 مليون طفل في سن الالتحاق بالمدرسة. ووفقاً لتقدير اللجنة الوطنية المعنية بتعليم الرُحل في نيجيريا، فإن معدل انتشار القرائية بين الرُحل بنيجيريا قد بلغ 0.02 % في عام 1990، و2 % بين الصيادين المتنقلين. وفي منطقة عفر بإثيوبيا، بلغ معدل انتشار القرائية بين الكبار 25 % عام 1999، ولكنه لم يتجاوز 8 % في المناطق الرعوية الريفية (Carr-Hill, 2005b).

وبصفة عامة، فإن حياة التنقل قد حالت دون انتفاع جماعات الرُحل بالتعليم (Ezeomah, 1997). فبسبب انخفاض الكثافة السكانية، وارتفاع تكاليف توفير خدمات التعليم النظامي لأبناء الرُحل والرعاة، قامت العديد من البلدان، مثل منغوليا، باستخدام التعليم كأداة للتوطين وفرض الاستقرار (Kratli, 2000). ويمثل إنشاء المدارس الداخلية والنُزُل (مثلما هو الحال في كينيا) استراتيجية أخرى لبلوغ هؤلاء الأطفال. وقد تم الإقرار بالخسارة الثقافية المترتبة على مثل هذه البرامج، إلا أنه لم تتم الاستجابة إلا نادراً لاحتياجات هذه المجتمعات (Carr-Hill, 2005a).

المهاجرون

لقد ازدادت حركة الهجرة في مختلف أنحاء العالم زيادة ملحوظة في العقود الأخيرة. ووفقاً لمنظمة الهجرة الدولية، تزايد عدد المهاجرين على الصعيد الدولي من 76 مليون في عام 1960 إلى أكثر من 185 مليون اليوم، مع زيادة عدد بلدان المغادرة وبلدان الاستقبال (UNDP, 2004a). ويظل السعي إلى تحسين الظروف الاقتصادية هو الدافع الأول للهجرة بأعداد غفيرة من بلدان الجنوب إلى بلدان الشمال. كما أن انحلال الاتحاد السوفييتي السابق، وزيادة الترابط الاقتصادي، وتوافر فرص أسهل للانتقال بكلفة أقل، وارتفاع عدد اللاجئين والنازحين بسبب الحروب والنزاعات السياسية، كلها عوامل كان لها تأثير ملحوظ أيضاً.

وفي العادة، تفوق حركة الهجرة الداخلية تلك التي تُسجّل على الصعيد الدولي. ففي الصين مثلاً، هاجر 120 مليون من الأفراد المقيمين في المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، بينما لم يبلغ عدد الصينيين الذين يعيشون ويعملون بالخارج «سوى» 550 000 نسمة (منظمة الهجرة الدولية، 2005). وتنتشر ظاهرة الهجرة الداخلية أيضاً في بنغلاديش، وكمبوديا، وإثيوبيا، والهند، ومنغوليا، وباكستان، وفيتنام، وأغلب بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (منظمة الهجرة الدولية، 2003).[43]

تؤدي حركة الهجرة إلى زيادة الحاجة إلى مهارات القرائية، سواء أكان ذلك بين المهاجرين أو أفراد أسرهم الذين ظلوا بالوطن

وتؤدي حركة الهجرة إلى زيادة الحاجة إلى مهارات القرائية، سواء أكان ذلك بين المهاجرين أو أفراد أسرهم الذين ظلوا بالوطن. فالرجال السنغاليون المغتربون في فرنسا يراسلون أسرهم باللغة الفرنسية. وفي كثير من الأحيان تضطر الزوجات اللائي لا يستطعن قراءة الفرنسية إلى الاستعانة بغيرهن من أفراد مجتمعاتهن لكي يترجموا لهن رسائل أزواجهن. واليوم، نظراً لانخفاض تكاليف المكالمات الهاتفية الدولية، يزداد استخدام أسر المهاجرين للهواتف النقالة لإرسال رسالات قصيرة مكتوبة، مما يساهم في زيادة الحاجة إلى مهارات القرائية.

إلا أنه يصعب التعميم في ما يخص الظروف التي تكتنف القرائية واحتياجات التعلُّم، نظراً لاختلاف المهاجرين بعضهم عن بعض. فعدد الكبار الذين لا تعتبر اللغة الإنجليزية لغتهم الأصلية يتراوح بين 500 000 ومليون نسمة في المملكة المتحدة مثلاً (الإدارة المعنية بالتعليم والمهارات، 2001). ويتباين هؤلاء الأفراد من حيث مهارات القرائية ومستوى اللغة الثانية، بحسب بلد منشئهم، وكذلك كونهم من الرجال أو النساء. فمن بين الأفراد من أصل

43 – ينبغي توخي الحذر لدى استخدام البيانات الخاصة بالهجرة الداخلية، إذ أن الانتقال إلى المدن لا يخضع لقوانين واضحة في أغلب البلدان، ولا يبرز للعيان.

صومالي في المملكة المتحدة يستطيع 90 % من الرجال القراءة باللغة الصومالية، مقابل 60 % فقط من النساء. إلا أن أغلب الدورات الدراسية لتعليم اللغات مصممة على أساس أن المشاركين يتمتعون بمهارات القرائية بلغتهم الأم، أو انطلاقاً من أن المهاجرين من الكبار الأميين يستطيعون تعلُّم القراءة والكتابة باللغة الانجليزية بالتزامن مع اكتسابهم لمهارات القرائية بلغتهم الأصلية (Martinez Nateras, 2003).

ثمة عوامل مختلفة قد تحول دون تدريب المهاجرين على الصعيد الدولي على مهارات القرائية، ويُذكر من بين هذه العوامل التدريس بلغة أجنبية، والافتقار إلى المرونة في البرامج التعليمية، وعوامل تتصل بمكان وطريقة عقد الدروس. ومن شأن المشكلات المتعلقة بالوضع القانوني للمهاجرين وخوفهم من الترحيل أن تشكل رادعاً عن المشاركة في دورات محو الأمية. وتنطبق العديد من هذه المشكلات كذلك على المهاجرين على الصعيد الداخلي، إذ يواجهون صعوبات بالغة عند الانتقال من إقليم إلى آخر. فمن شأن فرد متعلم من أصل ريفي أن يجد نفسه أمياً بعد الهجرة إلى المناطق الحضرية التي تُستخدم فيها لغات مكتوبة مختلفة ونظم للاتصال تعتمد على تكنولوجيا أكثر تقدماً. ومثال عملي على ذلك هو تدهور مستوى قرائية أهل الريف من أصل تاميل عند انتقالهم إلى نيوديلهي إن لم يستطيعوا القراءة والكتابة باللغة الهندية. وفي بعض البلدان، فإن المهاجرين على الصعيد الداخلي الذين يعيشون في مناطق حضرية فقيرة معرضون على المدى البعيد لعدم الاستقرار، مما لا يشجعهم على استثمار جهودهم في برامج تعليمية طويلة الأجل. وعليه، فعلى الرغم من أن تنظيم وإدارة برامج محو الأمية في المناطق الحضرية أسهل مما هو الحال عليه في المناطق الريفية، فإن تأثير هذه البرامج قد يظل ضئيلاً (Sharma et al., 2002).

المعوقون

أكثر من 600 مليون شخص (نحو 10 % من سكان العالم) مصابون بشكل من أشكال الإعاقة، ويعيش ثلثهم في البلدان المحدودة الدخل. وتبين منظمة الصحة العالمية أن عدد المعوقين في العالم سيزداد بسبب المخاطر التي تهدد الصحة مثل الفقر، وسوء التغذية، والنزاعات المسلحة، والكوارث الطبيعية، بالإضافة إلى زيادة طول العمر المتوقع في البلدان الصناعية (منظمة الصحة العالمية، 2005). وقد صنفت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أشكال الإعاقة إلى ثلاث فئات كالآتي: أشكال الإعاقة التي تتناولها اتفاقات تقنينية (مثل كفاف البصر، والصمم، والتخلف العقلي الحاد)، وأشكال الإعاقة التي تسبب صعوبات في التعلُّم، وتلك التي تنتج عن أوجه النقص الاجتماعي الاقتصادي والثقافي واللغوي.44 وتأخذ الأمم المتحدة هذه الاحتياجات المتعددة بعين الاعتبار من خلال صياغة اتفاقية لحماية وتعزيز حقوق المعوقين وكرامتهم.

وكثيراً ما لا يظهر المعوقون في الإحصاءات الرسمية. وحسب التقديرات، فإن نحو 35 % من العدد الإجمالي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس مصابون بأشكال من الإعاقة (Erickson, 2005)، وأقل من 2 % من الأطفال المعوقين ملتحقون بالمدارس (Disability Awareness in Action [DAA], 2001). وفي أفريقيا، فإن أكثر من 90 % من الأطفال المعوقين لم يترددوا قط على المدرسة (Balescut, 2005). وفي كندا وأستراليا، فإن أكثر من 40 % من الأطفال المعوقين لم يستكملوا سوى مرحلة التعليم الابتدائي (DAA,1998).

ويؤثر العامل الجنساني كذلك على العلاقة بين الإعاقة والأمية، فثمة بيانات محدودة تبين أن أوجه التفاوت بين الجنسين في ما يخص معدلات انتشار القرائية تكون أكبر على صعيد المعوقين (DAA,1994). ففي عام 1998 مثلاً، ظلت الأمية متفشية بين نسبة كبيرة من الفتيات الكفيفات البصر وذوات الإعاقات الأخرى في جنوبي آسيا، على الرغم من الارتفاع الملحوظ الذي شهدته المعدلات العامة لانتشار القرائية بين النساء في كافة بلدان الجنوب الآسيوي. وفي السنة ذاتها في الهند، ظل 95 % من الأطفال الذكور المعوقين محرومين من التعليم. إلا أن أغلب الظن هو أن التهميش في مجال التعليم يعاني منه الأطفال المعوقون من البنات بنسب أعلى من الأولاد (DAA,1998).

لا تتوافر سوى معلومات قليلة قابلة للمقارنة في ما يخص مستويات القرائية بين الطلاب المعوقين. إذ يتضح من عمليات التقييم المنفذة على الصعيد الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية أن نصف الطلاب فقط من الذين يحصلون على خدمات تعليمية خاصة قد شاركوا في التقييم الوطني المعني بالتقدم التعليمي (NAEP)، بل أن عدد المشاركين في الاختبارات على نطاق الولايات كان حتى أقل من ذلك (Elliot et al., 1995).

كثيراً ما لا يظهر المعوقون في الإحصاءات الرسمية

نحو فهم أوسع نطاقاً لظاهرة القرائية

إن التحدي المتمثل في نشر القرائية إنما هو أكبر بكثير، كماً وكيفاً، مما قد يوحي به التحليل المعروض حتى الآن في هذا الفصل. ذلك أن النتائج تستند استناداً شبه كلي على عمليات التقييم غير المباشر التقليدية، وعلى التصنيف الثنائي إلى فئتين، إما فئة المتعلمين أو الأميين، علماً بأن هذه الأدوات تعتبر الآن بدرجة كبيرة غير دقيقة ومفرطة التبسيط، بحيث لم تعد تعتمد عليها الاستقصاءات الواسعة النطاق المعنية بانتشار القرائية بين الكبار.

ويوضح هذا الجزء أساليب قياس وتقييم بديلة في ما يخص القرائية، ويسعى إلى إثبات قيمة النُّهُج غير التقليدية التي تتسم بما يلي:

- أنها تشتمل على أدوات مباشرة (بدلاً من الأدوات غير المباشرة) لتقييم مستويات القرائية.

44 – ينبغي توخي الحذر لدى تطبيق الإطار المذكور، إذ أنه قد يسمح للسلطات بأن تدعي أنها تلبي مختلف احتياجات هذه الفئات، بينما لا تقوم في الحقيقة إلا بتناول قشور الأمور. وما لم يتم إيلاء اهتمام خاص لمجموعة الاحتياجات الخاصة بكل فئة، قد يُساء استغلال عملية التصنيف لتهميش الأفراد الأكثر احتياجاً.(Erickson, 2005).

- وأنها تقيس مستويات القرائية بدرجات ترتيبية أو متواصلة (بدلاً من اعتماد التصنيف الثنائي).
- وأنها تعتبر القرائية ظاهرة متعددة الأبعاد (وليست أحادية البعد).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات غير التقليدية والأحدث عهداً بشأن القرائية ما زالت تشبه إلى حد كبير البحوث السابقة. فعمليات التقييم المقارن التي أُجريت مؤخراً ما زالت تعتبر أن القرائية بمثابة مجموعة من المهارات المعرفية التي يكتسبها الأفراد، والتي يمكن قياسها بشكل مستقل بغض النظر عن الظروف التي اكتنفت عملية اكتساب هذه المهارات. ويختلف النهج الجديد عن غيره من حيث التفاصيل، إذ يتم التركيز بشكل متزايد على تطبيق مهارات القرائية في الحياة اليومية، أو على كيفية استغلال الكبار للمعلومات المطبوعة والمكتوبة (مثل مقالات الأخبار، وكلمات المحررين، وقصائد الشعر، والاستمارات، والكتب، والخرائط، والجداول الزمنية لوسائل المواصلات، واستمارات الترشيح لشغل الوظائف الشاغرة) للتعامل مع المجتمع (OECD/HRDC,1997). وحتى إن كان مفهوم القرائية الوظيفية قد انتشر على نطاق واسع منذ السبعينات، فإنه لم يتم قبل الآن تقييمه عملياً بأبعاد متعددة يُقاس كل منها بدرجات متواصلة.

عمليات التقييم المباشر لمستويات القرائية في البلدان النامية

طوال أكثر من عقد من الزمن ترددت النداءات الداعية إلى اعتماد أدوات محسنة لقياس مستويات القرائية، ولاسيما في ما يخص البلدان النامية (مثل مراجع Terryn, 2003؛ ومكتب الأمم المتحدة للإحصاء، 1989؛ وWagner, 2005). كما انتشر الإقرار بضرورة اعتماد استراتيجيات للقياس تكون أبسط وأقل كلفة من تلك المستخدمة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Wagner, 2003). إلا أنه إلى عهد غير ذي بعيد، لم تتفق الآراء لتحديد أفضل السبل لقياس القرائية ورصدها في العالم النامي.

عمليات التقييم غير المباشر عادةً ما تُضخّم المستويات «الحقيقية» للقرائية

وفي الوقت ذاته، قامت مختلف البلدان والوكالات بإجراء استقصاءات مستندة إلى الأسر، باستخدام أدوات للتقييم المباشر للقرائية (انظر الجدول 7.11 والإطار 7.4). وقد تطورت عمليات التقييم المذكورة بشكل متفرق، وتم إجراء أغلبها في ظل ظروف تتسم بشح الموارد. وبالتالي، فمن الطبيعي أن تتفاوت نوعية التقارير المنبثقة عن هذه العمليات، وألا يرد فيها غالباً إلا معلومات محدودة عن تصميم الاستقصاء وتنفيذه (Schaffner, 2005).

وعلى الرغم من العيوب المذكورة، فإن هذه الدراسات تبين بوضوح أن عمليات التقييم غير المباشر عادةً ما تُضخّم المستويات «الحقيقية» للقرائية. ففي المغرب، أفاد 45 % من أفراد العينة المستجوبة أنهم متعلمون (التقييم الذاتي)، إلا أن 33 % منهم فقط أثبتوا تمتعهم فعلاً بالكفاءات الأساسية في مجال القرائية، و24 % منهم فقط أثبتوا أنهم يتحلون بكامل كفاءات القرائية. وفي بنغلاديش، فإن 83 % فقط ممن ادعوا قدرتهم على القراءة نجحوا في بلوغ المستوى الأدنى المطلوب عند إجراء اختبار قراءة بسيط. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، كانت التقارير الخاصة بالأسر تميل إلى المبالغة في تقييم معدلات انتشار القرائية (Schaffner, 2005).

وهذه المبالغة الناجمة عن استخدام أدوات للتقييم غير المباشر للقرائية تكون أكثر انتشاراً بخصوص الأفراد الذين لم يترددوا على المدرسة إلا لسنوات قليلة. ففي الاستقصاءات المعنية بالسكان والصحة[45] والتي أُجريت في إثيوبيا (2000) ونيكاراغوا (2001)، كانت أدوات التقييم غير التقليدية تميل بشدة إلى المبالغة في تقدير مستويات القرائية الخاصة بالسكان الأقل ترددا على المدرسة من غيرهم. فإن عمليات التقييم المستندة إلى الأسر احتسبت 59 % من الإثيوبيات

الجدول 7.11: الاستقصاءات المستندة إلى الأسر التي نُفِّذت في البلدان النامية، والتي تشتمل على عمليات للتقييم المباشر للقرائية

الاستقصاء	السنة*
الاستقصاء المعني بالقرائية في زيمبابوي	1986
الاستقصاء المعني بالقرائية في كينيا	1988
الاستقصاء المعني بقياس مستويات المعيشة في غانا	89–1988
الاستقصاء المعني بالقرائية في المغرب	92–1991
بنغلاديش: تقييم مهارات التعلم الأساسية	1992
بتسوانا: الاستقصاء الوطني بشأن القرائية	1993
الاستقصاء المعني بالموارد البشرية في جمهورية تنزانيا المتحدة	1993
ناميبيا: انتشار القرائية بين الكبار في أوندانغوا ووندهوك	1994
الاستقصاء المعني بحياة الأسر في أندونيسيا (Wave3)	2000
الاستقصاء المعني بالسكان والصحة في إثيوبيا	2000
الاستقصاء المعني بالسكان والصحة في نيكاراغوا	2001
الاستقصاء المعني بالقرائية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2001
الاستقصاء المعني بالأسر والمدارس في غانا	2003
استقصاءات إضافية تشتمل على عمليات للتقييم المباشر	
الاستقصاء الوطني عن القرائية في جامايكا	1994
الاستقصاء الوطني عن القرائية في ترينيداد وتوباغو	1995
الاستقصاء المعني بانتشار القرائية بين الكبار في جامايكا	1999
الاستقصاء الدولي المعني بانتشار القرائية بين الكبار في شيلي	1998
الاستقصاء الوطني عن القرائية في مالطة	1999
الاستقصاء الوطني عن القرائية في كمبوديا	1999
التعداد السكاني في برمودا	2000

* ملحوظة: تشير خانة السنة إلى السنة التي أُجري فيها الاستقصاء، وليس إلى سنة إصدار التقارير/المطبوعات المستندة إلى بيانات الاستقصاء المذكور.
المصادر: للبيانات العامة: Schaffner (2005)، انظر كذلك Chilisa (1990) Knight and Sabot (2003)؛ للبيانات الخاصة ببنغلاديش: Greaney et al. (1998)؛ برمودا: Blum et al. (2001)؛ بتسوانا: Commeyras andChilisa (2001)؛ كمبوديا: مركز اليونسكو الثقافي في آسيا والمحيط الهادي (1999) ACCU؛ شيلي: Blum et al. (2001)؛ إثيوبيا: http://measuredhs.com؛ غانا: الإدارة المعنية بتقييم العمليات (2004)؛ البنك الدولي (1999)؛ أندونيسيا: Strauss et al. (2004)؛ جامايكا: معهد جامايكا للإحصاء (1995)؛ جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية: وزارة التعليم، الإدارة المعنية بالتعليم غير النظامي (2004)؛ مالطة: Mifsud et al. (2000a, 2000b)؛ المغرب: Lavy et al. (1995)؛ ناميبيا: وزارة التعليم والثقافة في ناميبيا، وجامعة ناميبيا (1994)؛ نيكاراغوا: http://www.measuredhs.com؛ جمهورية تنزانيا المتحدة: http://worldbank.org/html/prdph/lsms/country/tza/tanzdocs.html؛ ترينيداد وتوباغو: St Bernard and Salim (1995)؛ زيمبابوي وكينيا: مكتب الأمم المتحدة للإحصاء (1989).

45 – إن برنامج الاستقصاءات المعنية بالسكان والصحة (DHS)، الذي تموله وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية (USAID)، وتديره هيئة ORC Macro، تم في إطاره تنفيذ ما يناهز 200 استقصاء مستند إلى الأسر في أكثر من سبعين بلداً منذ عام 1984 (http://measuredhs.com). وإن أغلب الأدوات المستخدمة في الاستقصاءات المعنية بالسكان والصحة قبل عام 2000، لم تجمع سوى التقارير الخاصة بالأسر في مجال القرائية. وبعد القيام بتنقيح جوهري لنموذج الاستبيانات في عام 2000، أصبحت أدوات الاستقصاء تشتمل على عمليات بسيطة للتقييم المباشر لمهارات القرائية. إذ يُطلب من الأفراد قراءة جملة بسيطة بلغتهم الأم، ويسجل المستجوب إذا ما استطاع الفرد المعني قراءة بعض الجمل، أو كلها، أو لم يستطع قراءة أي منها على الإطلاق. ومن بين الجمل المستخدمة يُذكر ما يلي: الآباء يحبون أبناءهم، الفلاحة عمل شاق، الطفل يقرأ كتاباً، الأطفال مجدّون في المدرسة.. ووفقاً لما يرد من معلومات في الوثائق ذات الصلة بالاستقصاءات المعنية بالسكان والصحة، فإن عملية تنقيح الاستبيانات قد شارك فيها عدد كبير من الخبراء والمستخدمين من مختلف المنظمات الدولية.

الإطار 7.4 التقييم المباشر «للقرائية باعتبارها تمثل مجموعة من المهارات»

يعتبر الكثيرون أن القرائية عبارة عن إتقان الفرد للمهارات المتعلقة بتفسير اللغة والرموز المكتوبة واستخدامها. إلا أن تعريف «القرائية باعتبارها مجموعة من المهارات» يختلف بحسب نوع ومستوى المهارات التي ينبغي أن يتقنها الفرد ليُعدّ في صفوف المتعلمين. وفي العادة، تتبع عمليات التقييم المباشر للقرائية نهجاً يتألف من مرحلتين كالآتي: في البداية، يتم تحديد مجالات المهارات، ثم يتم تصنيف هذه المهارات لتحديد مستويات القرائية.

لتحديد مجالات المهارات ينبغي اختيار ما يتعين أن تتصل به المهارات المطلوبة من بين القدرات التالية:

- القراءة والكتابة والحساب الشفهي أو التحريري، أم تفسير المعلومات المرئية الأخرى غير الكلمات؛
- المهام التي تجري العادة على الاضطلاع بها في الأوساط المدرسية، أم تلك التي يؤديها الفرد في الحياة اليومية؛
- استخدام «أي» لغة مكتوبة (بما في ذلك مختلف اللغات الأم)، أم فقط استخدام لغة رسمية محددة من اللغات الوطنية أو الدولية.

وبعد ذلك، وفي إطار كل مجال من مجالات المهارات، يتم تصنيف الأفراد في أحد المستويات أو الفئات العديدة وفقاً لإتقانه هذه المهارات. فعلى سبيل المثال، فإن الأفراد القادرين على التعرف على الحروف ولفظ الكلمات، وقراءة جملة بسيطة جهراً، أو قراءة رسالة عن فهم، يمكن إدراجهم على التوالي في فئات «ما قبل القرائية»، و«القرائية الأساسية»، و«القرائية الوظيفية». أما الأفراد غير القادرين على الاضطلاع بأي من المهام المذكورة، فيجوز اعتبارهم «أميين».

وثمة استراتيجيات بديلة تعتبر القرائية بمثابة مجموعة من المهارات المتواصلة، وبالتالي فإنها تقيس مستويات القرائية بدرجات متواصلة في ما يخص كل مجال من مجالات المهارات. في ما يلي ترد بعض الدروس الهامة المستفادة من عمليات التقييم المباشر لمهارات القرائية:

- إن مجالات المهارات الرئيسية التي تسمح بتقييم القرائية هي ما يلي: القراءة/الكتابة باللغة الرسمية، والقراءة/الكتابة باللغة المحلية، والحساب الشفهي والتحريري. وتمثل هذه المجالات الستة كفاءات محددة ومتباينة.
- إن تأويل النتائج الخاصة بإحدى مهارات القرائية بعينها، على أساس عنصر اختبار واحد فقط، يعتبر مسألة إشكالية للغاية. ينبغي بالأحرى استخدام عدة أسئلة لقياس كل مجال من مجالات المهارات.
- إن تصنيف المستجوَبين بتوزيعهم على عدد محدود وواضح التحديد من الفئات بحسب مستوى إتقانهم للمهارات، يتضح أنه أنجع من إجراء عمليات تقييم تستهدف منح درجات متواصلة للمستجوَبين بعد قياس مهاراتهم المعرفية.
- إن تحديد قدرة الفرد على «فك رموز» لغة مكتوبة، من خلال الاستماع إليه وهو يقرأ جملة بسيطة جهراً، يمثل أسلوب تقييم بسيط ومعقول من حيث الدقة. أما محاولة تقييم المستويات الأعلى من المهارات المتعلقة بفهم وتفسير البيانات الشفهية أو الوثائق، فتعتبر عملية أكثر تعقيداً، لاسيما عندما يكون الهدف هو مقارنة هذه المهارات بين البلدان أو المجموعات الإثنية اللغوية. وبإيجاز، فإن ثمة تناسباً عكسياً بين نوعية عمليات التقييم المباشر للقرائية وسهولتها وقابليتها للمقارنة، وبين مستوى ومدى إتقان مهارات القرائية المراد قياسها.
- ينبغي وضع إطار واضح لاختبارات القرائية، حتى لا يظل إلا هامش أدنى لتدخل القائمين بالاستجواب أو الاختبار. كما يتعين إجراء الاختبارات الأولية على نطاق واسع في ظل الظروف المحلية.

المصدر: Schaffner (2005).

لقد تم احتساب 59 % من الإثيوبيات اللائي قضين سنة واحدة بالمدرسة في عِداد المتعلمات، بينما لم تنجح سوى 27 % منهن في اختبار بسيط

اللائي قضين سنة واحدة بالمدرسة في عِداد المتعلمات، بينما لم تنجح سوى 27 % منهن في اختبارٍ بسيط للقراءة. وفي ما يخص الرجال الإثيوبيين الذين قضوا سنة واحدة بالمدرسة، فإن معدل انتشار القرائية بينهم قد قُدر بنسبة 65 % وفقاً لعمليات التقييم المستندة إلى الأسر، وبنسبة 33 % فقط وفقاً لعمليات التقييم المباشر. وفي نيكاراغوا كانت معدلات انتشار القرائية المقاسة بأدوات التقييم غير المباشر أعلى من تلك المقاسة بأدوات التقييم المباشر في ما يخص كافة الفئات التعليمية. وحتى إن كان الفرق بين المعدلات أقل مقارنة بإثيوبيا، فإن التفاوت كان كبيراً جداً في ما يخص الأفراد الذين ترددوا على المدرسة لبضع سنوات فقط. إلا أن ذلك لا ينسحب على كافة البلدان، ففي بتسوانا مثلاً، لم يفشل في اختبار المهارات المباشر سوى 2 % ممن ادعوا قدرتهم على القراءة أو الكتابة باللغة الانجليزية أو لغة سيتسوانا المحلية (Schaffner, 2005).

وخلاصة القول هي أن أدوات التقييم غير المباشر لمستويات القرائية تتفاوت درجة مبالغتها في تقييم المهارات الفعلية للقراءة والكتابة بحسب البلدان. وتبين المعلومات أن هذه المبالغة تتفاقم في البلدان التي تنخفض فيها المستويات التعليمية التي يبلغها السكان، والتي تكون فيها نوعية المدارس رديئة. وفضلاً عن ذلك، ففي البلدان التي تميل فيها أدوات التقييم التقليدية إلى المبالغة المفرطة في تقدير مستويات انتشار القرائية بين الكبار تكون المبالغة أشد في ما يخص الرجال مقارنة بالنساء. وينطبق ذلك حتى وإن اعتمد التقييم المباشر على أدوات بسيطة لقياس مهارات القراءة الأساسية.

الإطار 7.5 الاستقصاءات المعنية بالقرائية في بتسوانا والبرازيل

■ إن العديد من المحاولات الرامية إلى إدراج أسئلة تتعلق بالقرائية ضمن الأسئلة المطروحة أثناء عمليتي التعداد السكاني اللتين تم إجراؤهما على الصعيد الوطني في بتسوانا عامي 1981 و1991، قد قوبلت بالرفض بدعوى أن ذلك سيجعل الاستبيانات مفرطة الطول. وعليه، تم إجراء أول استقصاء وطني لتحديد معدل انتشار القرائية في بتسوانا في عام 1993، وشمل الاستقصاء ما مجموعه 1.5 مليون من السكان (46 % منهم من الذكور، و54 % من الإناث). وقد اعتمد الاستقصاء على تعريف «القرائية الموضوعية» بأنها تتمثل في «قدرة الفرد على القراءة والكتابة، إما بلغة ستسوانا، أو باللغة الإنجليزية، أو بكلتا اللغتين؛ وقدرته على أداء عمليات حسابية بسيطة». وقد تم التأكد من هذه «القدرات» من خلال إجراء اختبارات للقرائية، بحيث تم تصنيف المستجوَبين في فئة المتعلمين شريطة نجاحهم في 50 % على الأقل من الاختبارات. وفي الاستقصاء الوطني الثاني بشأن القرائية الذي تلا الأول بعشر سنوات، تم توسيع نطاق الفئة المستهدفة بالاستجواب لتشمل كافة المواطنين الذين تتراوح أعمارهم بين 10سنوات و70 سنة. وقد تم تقييم قدرات عدد إجمالي من السكان قدره 1.9 مليون نسمة (47 % منهم من الذكور، و53 % من الإناث). وقد تم انتقاء ما مجموعه7280 من الأسر (46 % منها تقيم في الأرياف، و 54 % في المناطق الحضرية) لإجراء الاستقصاء، وبلغ معدل الرد على الاستبيانات 94 %. ويمثل الاستقصاءان المذكوران إنجازاً أساسياً في إطار الجهود المبذولة من أجل إعداد قاعدة بيانات موثوق فيها، لوضعها في متناول رجال السياسة وأصحاب القرار، وكذلك المسؤولين عن إدارة برنامج بتسوانا الوطني الخاص بالقرائية. كما ينم هذان الاستقصاءان عن اعتماد سياسة عامة مبتكرة قائمة على الرصد المنتظم لتطور انتشار القرائية في البلاد. وتتبع بتسوانا الآن سياسة عامة تقضي بإجراء استقصاء عن القرائية كل عشر سنوات، عندما تتوافر البيانات الجديدة المستمدة من التعداد الوطني للسكان.

■ وفي البرازيل، فإن الاستقصاءات بشأن تقييم مستويات قرائية السكان من الكبار استناداً إلى اختبارات المهارات، يتم إجراؤها بمبادرة من الهيئة المعنية بالمؤشر الوطني لمحو الأمية الوظيفية (NFLI) .وتقوم هذه الهيئة، منذ عام 2001، بنشر نتائج الاستقصاءات السنوية المستندة إلى الأسر، والتي تدرس عينات من المجموعات التي تمثل سكان البرازيل ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و64 سنة، وذلك بغية استحداث نقاش بشأن قضية القرائية وإستقطاب الاهتمام العام بها (Masagão Ribeiro, 2003; Fonseca, 2004). وقد أُجريت أربعة من هذه الاستقصاءات، اثنان منها بشأن القراءة والكتابة، والآخران بشأن الحساب. وفضلاً عن اختبارات المهارات، اشتملت الاستقصاءات على استبيانات تفصيلية بشأن ممارسة مهارات القراءة والكتابة والحساب في إطار مختلف السياقات، مثل المنزل، والعمل، والأنشطة الدينية، والمشاركة في حياة المجتمع المحلي، ومتابعة التعليم. وتعتمد الهيئة مفهوماً شاملاً للقرائية باعتبارها تمثل المهارات التي ينطوي عليها استخدام لغة مكتوبة والحساب بالأرقام، كما تهتم الهيئة بالاستخدام العملي لمهارات القرائية في إطار الممارسات الاجتماعية، وتدرس كذلك مدى اهتمام الأفراد والمجموعات بتطوير تلك المهارات والممارسات.

المصادر: Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005); Hanemann (2005a).

إن عمليات التقييم المباشر يتضح منها أنه لا يوجد مستوى أدنى تعليمي موحد يرتقي عنده 90 % من الكبار إلى فئة المتعلمين

لقد أثبتت عمليات التقييم المباشر للقرائية كذلك صعوبة تحديد عدد سنوات التعليم المدرسي الضرورية لاكتساب مهارات القرائية والحفاظ عليها. فكما تبيّن أعلاه، فإن تصنيف الأفراد بين فئتي «المتعلمين» و«الأميين» على أساس استكمال مستوى أدنى محدد من التعليم (أربع، أو خمس، أو ست سنوات من الدراسة مثلاً)، يعتبر عملية تشوبها الكثير من أوجه انعدام الدقة. فإن عمليات التقييم المباشر للقرائية، المنفذة في ظل ظروف مختلفة، يتضح منها أنه لا يوجد مستوى أدنى تعليمي موحد يرتقي عنده 90 % من الكبار إلى فئة المتعلمين. ففي بعض الحالات، تبلغ الغالبية العظمى من الكبار مستوى القرائية الأساسية بعد إنهاء أربع سنوات من التعليم المدرسي، وفي حالات أخرى، لا يتحقق ذلك إلا بعد تسع سنوات. وتتوقف المدة اللازمة إلى حد كبير على نوعية التعليم المدرسي المتبع. وباختصار، فإن عمليات التقييم المباشر للقرائية يتضح منها ما يلي:

أ) لا توجد أداة مشتركة بين البلدان النامية للتقييم غير المباشر لمستويات القرائية على أساس المدى التعليمي،

ب) وإن المستوى التعليمي الأدنى المطلوب لانتشار القرائية على نطاق واسع كثيراً ما يكون أعلى مما كان يُفترض أنه عليه من قبل.

الاستقصاءات الواسعة النطاق المعنية بمقارنة مستويات قرائية الكبار

إن الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) يمثل أوسع الاستقصاءات نطاقاً على الإطلاق في ما يخص مقارنة مستويات قرائية الكبار. وقد تم إجراء هذا الاستقصاء على ثلاث مراحل (في عام 1994، و1996، و1998) في نحو عشرين من البلدان المتقدمة[46]، وهو يشتمل على كافة العناصر «غير التقليدية» المشار إليها أعلاه (انظر الإطار 7.6).

وتبين نتائج الاستقصاء أن الكثير من السكان الكبار في العديد من البلدان المتقدمة لم يبلغوا إلا مستويات متدنية في ما يخص إتقان مهارات القرائية (مثل القدرة على قراءة وفهم الصحف والمنشورات) التي يعتبرها الكثيرون ضرورية

46 – تم إجراء أول الاستقصاءات في عام 1994، وقد شمل تسعة بلدان كالآتي: كندا (السكان الناطقين بالانجليزية والناطقين بالفرنسية)، وفرنسا، وألمانيا، وأيرلندا، وهولندا، وبولندا، والسويد، وسويسرا (الأقاليم الناطقة بالألمانية والفرنسية)، والولايات المتحدة الأمريكية، علماً بأن فرنسا انسحبت من الاستقصاء في تشرين الثاني/نوفمبر 1994. وقد تم إجراء استقصاء ثان في عام 1996، اشتمل على عينات من النمسا، والمجتمع الناطق باللغة الفلمنكية في بلجيكا، ونيوزيلاندا، والمملكة المتحدة. ثم أُجريت جولة ثالثة من جمع البيانات (1998) في شيلي، والجمهورية التشيكية، والدانمارك، وفنلندا، والمجر، وإيطاليا، والنرويج، والإقليم الناطق بالإيطالية في سويسرا.

الإطار 7.6: تقييم القرائية في إطار الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)

لقد تم اختيار عينات من الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 سنة، والذين يمثلون السكان على الصعيد الوطني، وطُلب منهم الرد على استبيانين، أحدهما لقياس مستوى المعارف والمهارات الخاصة بالقرائية في ثلاثة مجالات (القراءة، والكتابة، والحساب)، والآخر للاطلاع على معلومات خلفية بشأن التعليم، والمشاركة في القوى العاملة، والدخل، ومدى إتقان اللغات والممارسات الخاصة بالقرائية. وقد نفذ مستجوبون مدربون مرحلتي الاستقصاء في دار المستجوَبين. وكان ذلك يستغرق في العادة خمس وأربعين دقيقة للرد على الأسئلة عن الخلفية، وستين دقيقة لإجراء اختبارات القرائية. فلكل مجال من مجالات القرائية، أعد الاستقصاء مجموعة من الاختبارات سعياً إلى الحد قدر الإمكان من أوجه التفاوت الثقافية واللغوية. وقد أصبحت هذه الاختبارات أساساً لتقييم الأفراد بدرجات متواصلة تتراوح بين صفر و500 نقطة. وبحسب الدرجات المُحصّلة، كان يتم تصنيف الأفراد في خمسة مستويات للقرائية، علماً بأن المستويين 1و2 يضمان الأفراد ذوي المهارات الرديئة نسبياً في ما يخص القرائية، والمستويين 4 و5 يشملان الأفراد الذين يتقنون مهارات أرفع مستوى في ما يخص معالجة المعلومات. ويبلغ الفرد مستوى إتقان القرائية في كل مجال من المجالات عندما تُقدّر فرصته بنسبة 80 % في ما يخص النجاح في أداء مجموعة من الاختبارات المتفاوتة الصعوبة.

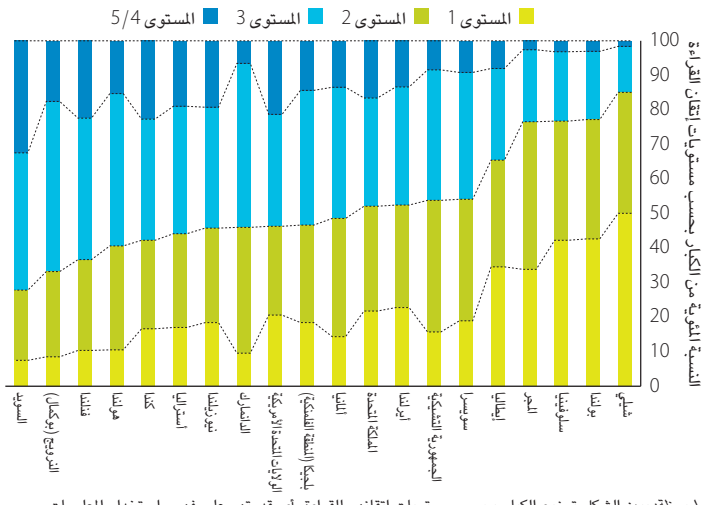
المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) / هيئة إحصاءات كندا (2000).

لتحقيق الإنتاجية في العمل، والازدهار في المجتمعات القائمة على المعرفة (انظر الشكل 7.11). وحتى في بلدان الشمال الأوروبي، حيث حقق أغلب الكبار نتائج طيبة في مجالات القرائية الثلاثة (أي القراءة والكتابة والحساب)، فإن نسب عالية منهم لم تتجاوز المستوى الأدنى المطلوب من المهارات إلا بقدر طفيف جداً. وفي أنحاء أخرى، ولا سيما في أوروبا الوسطى وشيلي، فإن أكثر من ثلثي الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و65 سنة يتمتعون بمهارات ضئيلة نسبياً في ما يخص القرائية والحسابية، كما أن مستويات القرائية تكون غالباً موزعة على نحو متفاوت للغاية (انظر الخريطة بعنوان تحديات القرائية في بلدان مختارة، ص 184).

وثمة مشروع آخر أحدث عهداً قام بمقارنة مستويات قرائية الكبار في ستة بلدان في عام 2003 بعنوان استقصاء محو الأمية والمهارات الحياتية لدى الكبار (ALL).[47] وعلى غرار الاستقصاء الدولي (IALS)، قام الاستقصاء المذكور بتعريف القرائية والحسابية من الناحية العملية، وبتوضيح توزيع ما يتصل بهما من مهارات بين

47 – البلدان المشاركة هي برمودا، وكندا، وإيطاليا، والنرويج، وسويسرا، والولايات المتحدة الأمريكية. وقد تراوحت أعمار المستجوَبين بين 16 و65 سنة (Statistics Canada/OECD, 2005). ويجري حالياً الإعداد لإجراء مرحلة ثانية من استقصاء محو الأمية والمهارات الحياتية لدى الكبار (ALL).

الشكل 7.11: توزيع الكبار بحسب مستويات إتقانهم للقراءة خلال الفترة الممتدة بين عامي 1994–1998



ملحوظة: يبين الشكل توزيع الكبار بحسب مستويات إتقانهم للقراءة، أي قدرتهم على فهم واستخدام المعلومات المستمدة من النصوص المكتوبة، مثل مقالات الأخبار أو الخيال. وقد تم تصنيف الأفراد بحسب النتائج التي حققوها في خمسة مستويات مختلفة (المستوى1 هو أدنى المستويات، والمستوى 5 هو أعلاها)، وذلك على أساس تحليل المهارات التي تنطوي عليها الاختبارات التي نجح فيها القارئ. وترد أسماء البلدان بالترتيب التصاعدي انطلاقاً من متوسط النتائج المحققة في مجال القراءة.

المصدر: OECD/Statistics Canada (2000).

الكبار في كل من البلدان المشاركة.[48] وإن جُلّ الاستنتاجات التي خلص إليها استقصاء ALL يشبه بدرجة كبيرة ما توصل إليه استقصاء IALS.

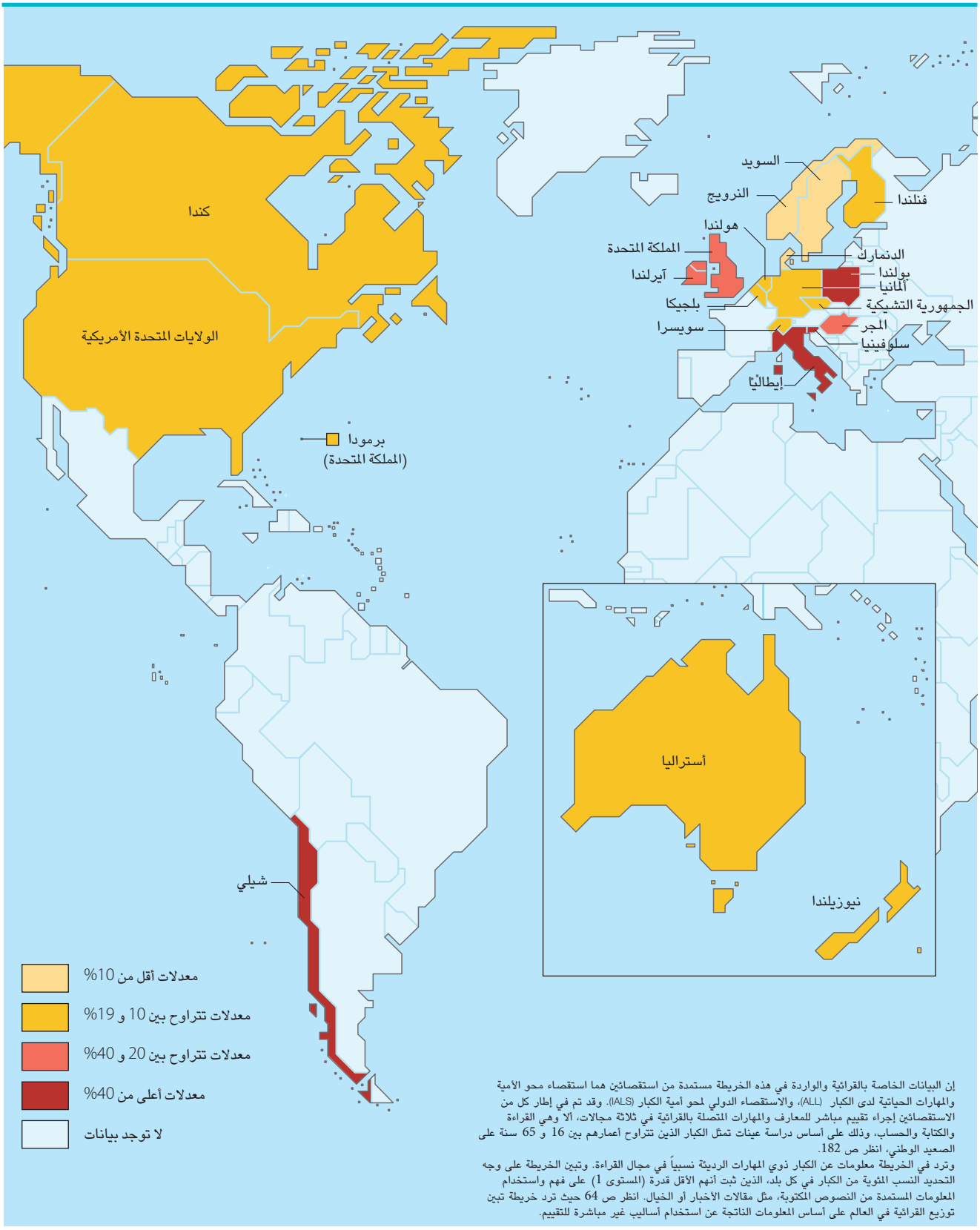
إن توزيع مهارات القرائية والحسابية بين الكبار في البلدان الصناعية يرتبط إلى حد بعيد بتوزيع مستويات التعليم المدرسي التي يبلغها الأفراد في كل بلد (Somers, 2005).[49] وثمة تفاوت كبير بحسب البلدان بين الأفراد ذوي المستويات التعليمية المنخفضة، وذلك في ما يخص مدى إتقان مهارات القرائية، في حين أن الأفراد ذوي المستويات التعليمية العالية يتقنون مهارات القرائية بشكل جيد أيّاً كان البلد الذي يعيشون فيه. وإن البلدان التي تضم أعداداً كبيرة من المهاجرين، والعديد من الأقليات اللغوية، والتي تُسجّل فيها معدلات منخفضة من حيث مشاركة القوى العاملة، وتكون فيها الفرص محدودة في ما يتعلق بتوفير التعليم للكبار، كثيراً ما تكون مهارات القرائية لدى الكبار فيها دون المستويات المتوقعة قياساً بالتعليم المدرسي (Somers, 2005). وعليه، فإن النهوض بنوعية المدارس التي تستقبل الفئات الاجتماعية الاقتصادية الأقل حظاً، وتوفير تدريب لغوي رفيع المستوى للمهاجرين وأبنائهم (وكذلك لغيرهم من الأقليات اللغوية)، وتحسين فرص انتفاع الكبار بخيارات تدريبية قليلة الكلفة، والترويج لأهمية التعلّم مدى الحياة،

حتى في بلدان الشمال الأوروبي لم تتجاوز نسب عالية من الكبار المستوى الأدنى المطلوب من المهارات إلا بقدر طفيف جداً

48 – تم تعريف القرائية باعتبارها تمثل المعارف والمهارات اللازمة لفهم واستخدام المعلومات الواردة في نص مكتوب، أو أي شكل آخر من المعلومات التحريرية. وتم تعريف الحسابية باعتبارها تمثل المعارف والمهارات اللازمة لتلبية الاحتياجات الحسابية في مختلف الحالات.

49 – إن شكل وقوة العلاقة التي تربط بين المدى التعليمي والقرائية يتفاوتان بحسب عناصر القرائية وبحسب البلدان.

التحديات المتصلة بالقرائية في بلدان وأقاليم مختارة
النسبة المئوية من الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 سنة، والذين تعتبر مستوياتهم متدنية للغاية في مجال القراءة



إن البيانات الخاصة بالقرائية والواردة في هذه الخريطة مستمدة من استقصائين هما استقصاء محو الأمية والمهارات الحياتية لدى الكبار (ALL)، والاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS). وقد تم في إطار كل من الاستقصائين إجراء تقييم مباشر للمعارف والمهارات المتصلة بالقرائية في ثلاثة مجالات، ألا وهي القراءة والكتابة والحساب، وذلك على أساس دراسة عينات تمثل الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 65 سنة على الصعيد الوطني، انظر ص 182.

وترد في الخريطة معلومات عن الكبار ذوي المهارات الرديئة نسبياً في مجال القراءة. وتبين الخريطة على وجه التحديد النسب المئوية من الكبار في كل بلد، الذين ثبت أنهم الأقل قدرة (المستوى 1) على فهم واستخدام المعلومات المستمدة من النصوص المكتوبة، مثل مقالات الأخبار أو الخيال. انظر ص 64 حيث ترد خريطة تبين توزيع القرائية في العالم على أساس المعلومات الناتجة عن استخدام أساليب غير مباشرة للتقييم.

إن استخدام الحدود والأسماء والتسميات في هذه الخريطة لا يعني أن اليونسكو تؤيدها أو تقبلها رسمياً.

تستند هذه الخريطة إلى خريطة الأمم المتحدة.

إنما يمثل كله سبلاً للارتقاء بمستويات القرائية لدى الكبار في البلدان المتقدمة ، وتحسين توزيعها على نحو متكافئ.

انتشار القرائية بين الكبار في المناطق الحضرية بالصين

في كانون الأول/ديسمبر من عام 2001، تم إجراء استقصاء شبيه بالاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) في خمس من المدن الصينية، من أجل تقييم مهارات القرائية لدى العمال الصينيين (بما في ذلك المهاجرون) في المناطق الحضرية، وذلك في إطار استقصاء عن القوى العاملة (Giles et al.,2003). وقد قام الاستقصاء المعني بانتشار القرائية بين الكبار في الصين (CALS) بقياس مستويات القراءة والكتابة والحساب، باستخدام نهج الدرجات المتواصلة. ويعتبر هذا الاستقصاء الأول من نوعه في الصين.[50] ومن بين أمور أخرى، بيّن الاستقصاء مستوى المهارات لدى مختلف الفئات السكانية التي تتألف منها القوى العاملة الصينية في المناطق الحضرية، وقام بتوزيعها بين الجنسين، وبحسب وضع المهاجرين، وبحسب المناطق. كما أبرز الاستقصاء المناطق التي يعاني فيها المهاجرون والنساء من التمييز ضدهم في سوق العمل. وفضلاً عن تحديد الآليات التي تسمح بزيادة فرص التعلُّم مدى الحياة، أشار الاستقصاء إلى أهم ما ينبغي أن تراعيه السياسات العامة في ما يخص تدريب الكبار على المهارات، ولا سيما الفئات الأقل حظاً في سوق العمل (Ross et al., 2005).

برنامج تقييم ورصد محو الأمية

إن برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP) هو مشروع أعده معهد اليونسكو للإحصاء من أجل التقييم المباشر لمستويات القرائية ومقارنتها بين البلدان، ولاسيما النامية منها. وإجمالاً، يرمي هذا البرنامج إلى تحقيق هدفين كالآتي: أولاً، توفير تقديرات جديرة بالثقة وقابلة للمقارنة في ما يخص مستويات المهارات المتعلقة بالقرائية الوظيفية والحسابية وتوزيعها؛ وثانياً، الإسهام في تلبية الاحتياجات المتصلة بعمليتي وضع السياسات العامة على الصعيد الوطني والدولي، واتخاذ القرارات. وبعد دخول البرنامج حيز التنفيذ الكامل، من المعتزم أن تحل الاستقصاءات التابعة له محل عمليات التقييم غير المباشر للقرائية التي تتم من خلال إجراء الاستقصاءات المستندة إلى التعداد السكاني أو الأسر. ومن المخطط أن يتم إجراء الاستقصاءات في إطار البرنامج (LAMP) على أساس تجريبي في عدة بلدان (السلفادور، وكينيا، ومنغوليا، والمغرب، والنيجر) قرب نهاية عام 2005، وبعدها، يُعتزم توسيع نطاق البرنامج ليشمل بلداناً أخرى.

التقييم بعين ناقدة

إن استخدام العمليات البديلة لتقييم القرائية قد أدى إلى توسيع نطاق نظام التصنيف التقليدي ليتجاوز حدود التصنيف الثنائي بين متعلّمين وأميين، وذلك من خلال القياس المباشر لمهارات القرائية في عدة مجالات، باستخدام درجات ترتيبية أو متواصلة. وقد أتاحت عمليات التقييم المذكورة إجراء المقارنات داخل البلدان وفي ما بينها على مر الزمن. وبخلاف التقييم الذاتي والتقييم على يد طرف ثالث، فإن عمليات التقييم المباشر تزود المعنيين بالقرائية بمعلومات أدق عن الاتجاهات والأنماط الخاصة بها. وفضلاً عن ذلك، فإن البلدان التي تشارك في الاستقصاءات الواسعة النطاق، من قبيل الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)، أو برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP)، تستفيد كذلك في ما يخص بناء القدرات المطلوبة لتصميم هذه الاستقصاءات، وتنفيذها، ونشرها. فإن مؤيدي إجراء مثل هذه الاستقصاءات بشأن القرائية يُقرّون بأن ثمة ثماراً تُجنى بعد عناء القيام بعمليات التقييم المعقدة والمكلّفة نظراً لما تتطلبه من موارد بشرية ومالية ضخمة، ونظراً لطول الوقت الذي يستغرقه إعداد عناصر الاستبيان، وجمع البيانات، وإعداد التقارير، وكذلك نظراً لتعقيد المنهجيات المستخدمة.

إن عمليات التقييم المباشر توفر معلومات أدق عن الاتجاهات والأنماط الخاصة بالقرائية

وغالباً ما يجري انتقاد عمليات التقييم البديلة الواسعة النطاق بسبب ما يترتب عليها من تكاليف باهظة (بما في ذلك التكاليف الخفية التي تتكبدها الحكومات الوطنية)، وبسبب ضعف الشعور «بملكيتها» من جانب الوكالات المحلية والوطنية.[51] ومن ناحية أخرى، يعرب البعض عن انشغالهم بسبب القضايا المتعلقة باللغة المستخدمة والترجمة (Blum et al., 2001)، ويشيرون إلى المشكلات المتصلة بإعداد أُطُر العينات، وتحديد التعريفات العملية، وتفاوت معدلات الرد (Carey, 2000). وإن طول الوقت الذي يستغرقه إجراء عمليات التقييم الواسعة النطاق يحول دون تمكين الحكومات وأصحاب القرار من الاستجابة في كل الحالات لاحتياجات القرائية بوضع السياسات المناسبة في حينها.[52]

وثمة من ينتقدون بعض الافتراضات التي تقوم عليها عمليات التقييم المنفذة أو المقترح إجراؤها، مثل الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)، وبرنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP). فعلى سبيل المثال، يعتبر بعض الجامعيين أنه لا يمكن إعداد أداة قياس مشتركة لمقارنة الأفراد المنخرطين في نُظم تعليمية

50 – تم إعداد الاستقصاء المعني بانتشار القرائية بين الكبار في الصين بدعم من البنك الدولي، والأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية، وجامعة ميتشيغان، وجامعة ولاية ميتشيغان. وقد أجريت الدراسة في المدن ذاتها التي شاركت في الدراسة المعنية باليد العاملة في المناطق الحضرية بالصين في عام 2001. وقد استلهم الفريق الصيني، في جزء من أجزاء الدراسة، من مشروع الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) التابع لهيئة إحصاءات كندا. (يرد شرح مفصل للاستقصاء في مرجع Giles et al., 2003).

51 – تُقدَّر تكاليف إجراء الاستقصاءات في إطار الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) بعشرات الملايين من الدولارات الأمريكية. وقد تم تقدير تكلفة إجراء الاستقصاء الوطني عن القرائية في زيمبابوي في عام 1989 بمبلغ 000 100 دولار أمريكي (Wagner, 2003).

52 – يشير مرجع Wagner (2003) إلى أنه لدى إعداد أدوات للتقييم في البلدان النامية، ينبغي مراعاة ثلاثة بارامترات كالآتي: يجب أن تكون الأداة أصغر، وأسرع، وأرخص.

الإطار 7.7 الأمور التي ينبغي مراعاتها لدى قياس مستويات القرائية ورصدها

لقد تطورت عمليتي قياس ورصد كل من القرائية والأمية تطوراً ملحوظاً خلال الخمسين سنة الماضية. واليوم، ينبغي أكثر من أي وقت مضى مراعاة ما يلي:

- توضيح المقصود بمفهوم «القرائية»، بما في ذلك التمييز بين مختلف أنواع القرائية ومستوياتها.
- تحسين عملية قياس مستويات القرائية في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء، من خلال القيام، ضمن أمور أخرى، بالانتقال من استخدام البيانات المستندة إلى التعداد السكاني إلى استعمال البيانات المستندة إلى الاستقصاءات.
- تعزيز التقييم المباشر لمهارات القرائية وممارساتها.
- النهوض بالقدرات التقنية اللازمة لقياس مستويات القرائية لدى الكبار ورصدها في البلدان النامية.

وتعتبر البنية الأساسية المتاحة حالياً لقياس مستويات القرائية وتقييمها غير مناسبة لرصد القرائية على الصعيد العالمي. وإن اقتراحات معهد اليونسكو للإحصاء في هذا الشأن، ولاسيما استراتيجية برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP)، تتيح تحقيق قدر عالٍ من الدقة العلمية، وتسمح بمقارنة الحالات في ما بينها، إلاّ أنها تثير تساؤلات جادة حول مدى جدواها. فإن هذه الاقتراحات لا تساهم إلا بدرجة ضئيلة جداً في رصد التقدم المحرز باتجاه تحقيق هدف التعليم للجميع المتصل بمحو الأمية، وفي توسيع رقعة الظروف المؤاتية للتعلّم، وفي الحفاظ على كفاءات القرائية وممارساتها. ومن المفيد أن يتم إيجاد حل وسط وإضفاء الشرعية عليه. فالمطلوب هو حل يتجاوز حدود النُهُج التقليدية المتبعة لقياس مستويات القرائية، ويتيح وضع استراتيجية مجدية لدراسة التقدم المحرز في ما يخص تحسين معدلات انتشار القرائية بين الكبار بشكل ملحوظ بحلول عام 2015.

وفي محاولة لتحقيق ذلك، ينادي التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بإعداد عدة أنواع من الوحدات المرنة الخاصة بالقرائية والقائمة بذاتها، وذلك للقيام بما يلي:

- تبديد الانشغالات التي تساور واضعي السياسات على الصعيد الوطني ووكالات الرصد الدولية، من خلال توفير استراتيجيات متعددة للقياس والتقييم.
- إدراج هذه الوحدات المرنة بسهولة في الاستقصاءات المستندة إلى الأسر، والتي مازالت قيد التنفيذ (مثل تلك المعنية بدراسة مستويات المعيشة، والقوى العاملة، والاستهلاك) في البلدان النامية.
- قياس مستويات القرائية والحسابية لدى جميع الكبار (البالغين من العمر 15 سنة وأكثر).
- الحد قدر الإمكان من تهميش المجموعات التي كثيراً ما تستبعدها الاستقصاءات المعنية بالقرائية.
- إعداد أداة تقييم سريعة نسبياً (يستغرق تطبيقها من 20 إلى 30 دقيقة) ولكنها رفيعة المستوى، وذلك على أساس ما تراكم من دراية في هذا المجال.

ويتماشى ذلك مع المبادرات الجديدة التي اتخذها معهد اليونسكو للإحصاء من أجل توفير أدوات لتقييم مستويات القرائية تقوم باستيفاء برنامج تقييم ورصد محو الأمية (LAMP). وتجدر الإشارة على وجه الخصوص إلى مشروع الوحدة المرنة للاستبيانات الخاصة بالقرائية، وهي تتألف من نحو عشرة أسئلة لرصد اتجاهات القرائية، يمكن إرفاقها بالاستقصاءات القائمة (المستندة إما إلى عمليات التعداد أو إلى الأسر). ومن المعتزم إدراج عناصر بشأن التقييم الذاتي واستخدام مهارات القرائية، والبيئة واللغات المؤاتية للتعلّم، بالإضافة إلى اختبارين بسيطين أو ثلاثة.

بعض اختبارات القرائية لا تراعي البعد الثقافي المميز لمهارات القرائية وممارساتها، وتنطوي دون قصد على أوجه من الانحياز الثقافي

متباينة باستخدام الترجمة العادية والتقنيات المعتمدة على درجات القياس التي تراعي العوامل النفسية (Goldstein, 2004). وثمة آخرون ينتقدون عمليات تقييم مستويات القرائية ومقارنتها بين البلدان، لأنها تنطلق من افتراض خاطئ مفاده أن مهارات القرائية وممارساتها تحمل الدلالة ذاتها في جميع الثقافات، ويبين هؤلاء النقاد أن محاولات ترجمة عناصر الاستقصاءات الخاصة بالقرائية على أرض الواقع قد باءت بالفشل في مختلف البلدان (Street, 2005). كما تُعاب هذه الاستقصاءات كذلك لأن اختبارات القرائية الشبيهة بتلك المندرجة في إطار الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS) لا تراعي البعد الثقافي المميز لمهارات القرائية وممارساتها، ولأنها قد تنطوي دون قصد على أوجه من الانحياز الثقافي (Hamilton and Barton, 2000; Street,1996).

وإجمالاً، فإن إعداد إحصاءات دولية قابلة للمقارنة في ما يخص القرائية، من أجل رصد التقدم المحرز (أو انعدامه) في هذا المجال، يطرح مشكلات خاصة ستظل موضوع نقاش بين الجامعيين، والجهات المانحة، وواضعي السياسات. ورداً على الانشغالات التي سبق الإعراب عنها بشأن صلاحية البيانات المتوافرة عن القرائية وموثوقيتها وقابليتها للمقارنة، تم تطوير أساليب مبتكرة ومصادر جديدة للبيانات. وتتفق الآراء إلى حد كبير على ضرورة استيفاء عمليات التقييم التقليدية بمعلومات إضافية عن القرائية تكون أكثر تفصيلاً وتمييزاً. فمن أجل تقدير التحديات العظمى المتعلقة بالأمية حق التقدير، ومواجهتها على نحو شافٍ، يجب أن يُصرّ أصحاب الشأن والمحللون على إجراء عمليات تقييم للقرائية تتسم بالجدوى، والملاءمة الزمنية، والكلفة المعقولة، والأساس العلمي الراسخ.

نشر القرائية على الصعيد العالمي: التحدي الجديد

لقد بيّن هذا الفصل أن معدلات انتشار القرائية بين الكبار التي تم قياسها بالأدوات التقليدية، ظلت ترتفع على مر العقود الأخيرة، إلا أن ثمة تحديات جسيمة ما زالت مطروحة، ولا سيما في منطقة جنوبي وغربي آسيا، والدول العربية، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. كما اتضح في هذا الفصل أن الأدوات التقليدية لقياس مستويات القرائية تبالغ في تقييم مهارات القراءة والكتابة الفعلية للأفراد في مختلف أنحاء العالم، مما يعطي فكرة مُهوَّنة عن التحدي العالمي الضخم المتمثل في نشر القرائية. ولذا، ينبغي إجراء المزيد من عمليات التقييم المباشر للقرائية على نحو أكثر انتظاماً، لتمكين البلدان من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن اعتماد السياسات البديلة في مجال القرائية؛ إلا أن عمليات التقييم المعنية يجب أن تكون بسيطة نسبياً وقليلة الكلفة.

وفضلاً عن ذلك، فإن ثمة حاجة متزايدة إلى تحسين مهارات القرائية للنهوض بها إلى مستويات أعلى من الحد الأدنى الضروري، وذلك نتيجة لعدة عوامل منها على وجه الخصوص العولمة الاقتصادية، وزيادة حركة الهجرة الداخلية والدولية، والتغيُّر التكنولوجي السريع (بما في ذلك ما يخص تكنولوجيا المعلومات والاتصال)، والاتجاه نحو مجتمعات قائمة على المعرفة. وتتطلب هذه الاتجاهات العالمية التركيز بشكل أكبر على الحد من الأمية، ولاسيما في ما يخص البلدان الفقيرة والمجموعات المهمشة أينما كانت، وذلك تماشياً مع هدف التعليم للجميع المتعلق بمحو الأمية. إلا أنه ينبغي كذلك القيام على نحو مطرد بالنهوض بنوعية مهارات القرائية لدى كافة الكبار. وسيبحث الفصل الثامن السياق الاجتماعي الأوسع نطاقاً الذي يكتنف القرائية، كما سيتناول تأثير مختلف العوامل على التغيرات التي طرأت على القرائية عبر التاريخ. ■

الفصل 8

تكوين المجتمعات المتعلمة

في أواسط القرن التاسع عشر، كان 10% فقط من سكان العالم الكبار يجيدون القراءة أو الكتابة. وفي مطلع القرن الحادي والعشرين، تقدّر منظمة اليونسكو أن أكثر من 80% من الكبار في العالم يجيدون القراءة أو الكتابة بحد أدنى على الأقل. وقد جرى هذا التحول الاجتماعي الفريد من نوعه على الرغم من ارتفاع عدد سكان العالم بنسبة خمسة أمثال إذ ارتفع من 1.2 مليار نسمة في عام 1850 إلى أكثر من 6.4 مليار حاليا.

ولم يكن التحول نحو محو الأمية الشامل متكافئا عبر المجتمعات، بحسب ما تبرهنه النظرة التاريخية الشاملة التي ينطوي عليها هذا الفصل. إن انتشار التعليم الرسمي وحملات محو الأمية المنظمة وتوسيع إطار فرص التعليم للكبار كلها عوامل أدت دورها في هذا التحول، غير أن السياق الاجتماعي الشامل يكتسي طابعا مماثلا من الأهمية: فالحوافز لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة، وإمكانية الحفاظ عليها، ترتبط ارتباطا وثيقا ببيئات القرائية المتواجدة في المنزل ومكان العمل وفي المجتمع بشكل أكثر عموما. وينكشف الطابع الاجتماعي لمحو الأمية في تنوع مجموعة الطرائق – واللغات – التي تستخدم لممارسته. فمحو الأمية اليوم، بأشكاله العديدة، أصبح مجموعة من الكفاءات والممارسات المتداخلة ضمن نسيج المجتمعات المعاصرة.

مسؤول مكتبة متنقلة في غاريسا –كينيا– يقوم بتنزيل حمولة جمله من الكتب.

© AFP / Alexander Joe

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى أمرين، فهو يسترجع أولا تاريخ تحولات البلدان المختلفة إلى محو الأمية الشامل، فيفصّل العوامل التي سرّعت هذه العملية (كالتعليم الرسمي، وحملات محو الأمية، وفرص تعليم الكبار)، كما ينظر، بشكل أسرع، في العوامل المعيقة (كالنزاعات الطويلة، والتدهور الاقتصادي، والتفكك الاجتماعي). وفي مرحلة ثانية، سيتعمق هذا الفصل في فحص السياق الاجتماعي الأوسع لمحو الأمية، أي كيفية اكتسابه وممارسته ضمن أطر اجتماعية محددة واستعماله في لغات معيّنة، وكيف يخدم الأهداف الفردية والمجتمعية المختلفة، ومدى تأثره بالسياسات العامة والظروف العائلية. ويركّز هذا الفصل، بشكل خاص، على مسائل اللغة وممارسات محو الأمية والبيئات المؤاتية للتعلّم.

تعود جذور محو الأمية إلى آلاف السنين

محو الأمية في المنظور التاريخي

نشوء محو الأمية

تعود جذور محو الأمية إلى آلاف السنين من خلال حضارات ومؤسسات متعددة (Collins, 2000)، فقد طوّرت الحضارتان السومرية والبابلية النقش المسماري لأهداف إدارية في بلاد ما بين النهرين. وفي القرن السادس قبل عصرنا هذا، تمخّضت الحركة الكونفوشية الصينية عن مجتمعات من الأنصار ذوي هوية مميّزة يعرفون باسم «جو ju» (أي الدارسون). وعلى الرغم من أن أولئك لم يكونوا الوحيدين الذين يجيدون القراءة والكتابة ضمن المجتمع الصيني، فقد كانوا أمناء لمؤلفات وتعاليم قيّمة. أمّا في بلاد الإغريق، فقد نشأت الأخويات الدينية (مثل الفيثاغوريين والأبيقوريين) على شكل مجتمعات منغلقة للتعلم. وكان السفسطائيون أول من مارس التعليم كمهنة – بما يشمل دفع الأجور والعلاقات القصيرة الأمد مع التلاميذ –. وما لبثت المدارس المنظمة بشكل رسمي، التي كان قد أسسها العديد من تلاميذ سقراط لتعليم الكبار، أن حلت محل التدريب العسكري والرياضي والتزييني الذي كان مخصصا للمراهقين. وفي الهند القديمة، أقام كهنة البراهمين جمعيات شهدت تلاوات لنصوص خلال الاحتفالات؛ وفي وقت لاحق، في ظل البوذية واليانية، تحولت جمعيات الكهنة هذه إلى أطر يقوم ضمنها المعلمون والطلاب بدراسة نصوص «فيدا» القديمة ومناقشتها. أمّا الجماعات اليهودية في المهجر، التي انقطعت روابطها مع القيادات الروحية في المعابد، فطوّرت طبقة من القادة المثقفين – أو الحاخامين – الذين كانوا يمتلكون معارف في التوراة وفي مجموعة متزايدة من النصوص التفسيرية، التي تم تقنينها لاحقا في التلمود.

ومع انتشار الحضارة الإسلامية، أُسّست مراكز للتعليم العالي، أو المدارس، التي وفّرت للطلاب تعاليم معمّقة في الشريعة الإسلامية واللغة والآداب العربية، وبشكل أقل أهمية، في مواضيع علمانية مثل الفلسفة والرياضيات والعلوم (Herrera, 2006)[1]. وفي الوقت ذاته، عمل المفكرون المسلمون وأطباء البلاط الكبار على المساهمة في الحفاظ على المعارف الجديدة وتطويرها. أمّا في أوروبا المسيحية، وابتداء من القرن الحادي عشر، فقد حصلت جماعات من المدرّسين على حقوق احتكارية من البابا لتعليم عدد من المهن. ومع حلول عام 1600، كانوا قد أسسوا أكثر من 30 جامعة، بما فيها جامعات بولونيا وباريس وأكسفورد وكمبريدج وسالامانكا وبادوا وتولوز وكويمبرا وكراكوف ولايبزيغ. وابتداء من القرن الخامس عشر، تم تأسيس الجامعات المانحة للدرجات في كل من تركيا (1453) وسانتو دومينغو (1538) وبيرو (1551) والفلبين (1611).[2] ولم تكتفِ غالبية الجامعات بمنح الشهادات المهنية، بل أصبحت أيضا مراكز للتعليم العالي في الدين والقانون والفلسفة والإدارة العامة وعدد من الحقول العلمية.[3]

وقام التجار عبر الصحراء الكبرى وعلى طول طرق قوافل الحرير الآسيوية والأنهر الأوروبية، كما على طول السواحل الافريقية، قاموا بتطوير واستخدام مجموعة من مهارات القرائية والحسابية (Curtin, 1990, 2000b). وأخيرا، نتيجة لتنامي بيروقراطيات الدول (والإمبراطوريات)، ونظرا لتشديدها على الحفاظ على السجلات واستنساخ النصوص ومسك الحسابات، تزايد الطلب على الإداريين والموظفين الرسميين القادرين على القراءة والكتابة.

ومع ذلك، ورغم هذه المجموعة الواسعة من النشاطات في مجال محو الأمية ورغم تزايد الاهتمام بالاستفسار التعلّمي، بقي انتشار مهارات القراءة والكتابة والحساب محدودا. يقول غراف (Graff (1987*b*: «في الأزمنة الغابرة، كانت القدرة على القراءة والكتابة محصورة جدا وكانت تشكل مهنة تفتقر نسبيا إلى الاعتبار؛ إذ لم تكن بعد قد اكتسبت ارتباطها بالثراء والسلطة والمرتبة والمعارف. كانت في البداية أداة مفيدة للوفاء باحتياجات الدولة والبيروقراطية والكنيسة والتجارة.» وباختصار، وحتى القرن الثامن عشر، انحصر انتشار مهارات القراءة والكتابة أساسا على القادة الروحيين والموظفين الحكوميين وتجار القوافل وأعضاء الجماعات المتخصصة وبعض النبلاء. أمّا الأغلبية الساحقة من الكبار، فلم تكن ذات اهتمام يذكر بالنصوص المخطوطة، سواء كانت دينية أو علمانية.

أوروبا وأمريكا الشمالية

كانت أوروبا وأمريكا الشمالية من المناطق الأولى التي شهدت التحولات من مجتمعات تسودها الأمية بشكل كبير إلى مجتمعات ذات غالبية تجيد القراءة والكتابة. وباستخدام مصادر واسعة النطاق،[4] توصل المؤرخون الاجتماعيون لمحو

1 – كانت أول مدرسة تحتوي على أكثر من 6000 مجلد، وقد أسسها الخلفاء الفاطميون في عام 1005 في مصر.

2 – في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، أسست جامعات متنوعة في الهند (1857) ولبنان (1866) واليابان (1877) وكوريا (1885–86) وهونغ كونغ (1910) وتايلاند (1917) وإسرائيل (حاليا) (1925)، مع العلم أن العديد منها كان في البداية كليات تبشرية.

3 – إن مؤسسات تعليم عال أخرى لم تكن تمنح في البداية شهادات جامعية كانت قد أنشئت حتى قبل ذلك في الصين (نانجينغ) ومصر (الأزهر).

4 – وتشمل عمليات التعداد السكاني، والسجلات العسكرية، والوصايا، والسندات، والإفادات، والطلبات، وسجلات الزواج، والكتب، والرسائل المبعوثة بالبريد، وطلبات العمل، والسجلات التجارية، وفحوصات الدراسات الدينية. كما تشمل أيضا «المصادر المدمجة للبيانات» مثل المسوحات التربوية، وتقارير المجتمعات الإحصائية، والمسوحات الاجتماعية، واللجان الحكومية، وسجلات السجون.

الأمية[5] إلى تحديد ثلاث حقبات تاريخية (ما قبل 1800، ما بين 1800 و1860، وما بعد 1860) وثلاث مجموعات من الدول لمناقشة تاريخ هذه التحولات في مجال محو الأمية (Graff, 1987*b*; Vincent, 2000).

وكانت مهارات القراءة (ولكن ليس دائما الكتابة) منتشرة انتشارا واسعا قبل عام 1800، في عدة بلدان شمال أوروبية (مثل الدنمارك، وفنلندا، وأيسلندا، واسكتلندا، والسويد، وبروسيا) بالإضافة إلى إنجلترا وفرنسا وسويسرا. وفي مجموعة ثانية من البلدان – ضمت كلا من بلجيكا وآيرلندا وهولندا والأجزاء المتبقية من إنجلترا وفرنسا وسويسرا – انحصر استعمال مهارات القراءة والكتابة بأفراد الطبقات الاجتماعية العليا وكان هذا الاستعمال محدود النطاق بين الطبقات الاجتماعية الأخرى، ما عدا ضمن جماعات متفرقة، وفي الأديرة والعائلات التي تملك كتبا أو غيرها من المطبوعات. وأخيرا، في غالبية مناطق أوروبا الشرقية والجنوبية (روسيا ودول البلقان والإمبراطورية النمساوية المجرية وشبه الجزيرة الإيبيرية وجنوب إيطاليا)، كانت الأمية واسعة الانتشار، لاسيما خارج المدن والبلدات، كما كانت المواد المكتوبة شبه معدومة. وفي جميع أنحاء أوروبا، كان انعدام التكافؤ بين الجنسين في مجال محو الأمية هو المعيار.

وما بين عامي 1800 و1860، تمكنت البلدان الأوروبية الأكثر تقدّما وصناعية من تحقيق بعض التقدم في مجال تقليص انتشار الأمية، إذ ازداد عدد الكبار القادرين على توقيع اسمهم الكامل (بدلا من وضع علامات مميّزة) على المستندات القانونية، وتوفير الإجابات الخطية على الاستفسارات الإحصائية، والنجاح في امتحانات إجادة القراءة والكتابة في مراكز التجنيد العسكري. وفي الفترة ذاتها، شهدت بلدان أخرى في أوروبا الشمالية والغربية انخفاضا ملموسا في معدلات الأمية لدى الذكور، إلى جانب انخفاضات مشابهة (على الرغم من كونها متقلبة) في معدلات الأمية لدى الإناث (Vincent, 2000). ولم يشهد ترتيب الدول النسبي في نطاق محو الأمية أي تغيير يذكر (على الرغم من أن السويد، التي عانت من إهمال مهارات الكتابة في البداية بسبب تشديد الكنيسة البروتستانتية على أهمية القراءة، تمكنت من تجاوز هذا الإهمال في القرن التاسع عشر). وفي أوائل الستينات من القرن التاسع عشر، كانت أقلية من الكبار في البلدان الصناعية ما زالت تفتقد المهارات الأولية في مجال الكتابة والقراءة، غير أن سرعة التغيرات في محو الأمية داخل بلدان أوروبا الشرقية والجنوبية كانت بطيئة وشملت، بشكل رئيسي، عددا من المهن وأفراد النخبة في المجتمع.

وفي العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، تسارع انتشار محو أمية الكبار في غالبية دول أوروبا الشمالية والغربية، إلاّ أنه، وفي عدد من البلدان مثل بلجيكا وآيرلندا، كان ثلاثة أرباع الذكور فقط قادرين على التوقيع باسمهم الكامل. وفي أوائل القرن العشرين، كانت معدلات معرفة القراءة والكتابة في كل من المجر وإيطاليا وروسيا وإسبانيا ودول البلقان أقل بكثير منها في أجزاء أخرى من أوروبا. وأثناء الحرب العالمية الأولى، شجع العديد من البلدان الأوروبية اكتساب المجنّدين العسكريين لمهارات القراءة والكتابة بغية تمكينهم من قراءة التعليمات المتعلقة باستعمال الأسلحة وتبادل الرسائل مع عائلاتهم (Limage, 2005*b*).

وفي حين أن مستويات محو الأمية تحسّنت في مناطق أوروبية كثيرة أثناء القرن التاسع عشر، فقد استمر انعدام التكافؤ على أساس الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية والعرق ومكان الإقامة. وعلى سبيل المثال، كانت المناطق الحضرية متفوقة على المناطق الريفية في مجال محو الأمية. فالكتب – والمؤسسات الاجتماعية التي تشجع استخدام الكتب – كانت أكثر انتشارا في المدن والبلدات منها في المجتمعات الريفية، كما أن أشكال التعليم الديني والعلماني والمهني والخاص كانت متوافرة بصورة أكبر لسكان المناطق الحضرية، مثلها في ذلك مثل توافر المطبوعات. وقد كان لانتشار وسائل محو الأمية الأوسع في المناطق الحضرية بدوره أثر على طبيعة سوق العمل وعلى حجم الصفقات التجارية. وبالتالي، فإن ديناميكية اكتساب المعارف في مجال القراءة والكتابة وقوى التطور الصناعي والحضري قد ساهم كل منهما في تعزيز مكانة الآخر (Limage, 2005*b*).

قبل عام 1800، كانت مهارات القراءة منتشرة انتشارا واسعا في عدة بلدان شمال أوروبية

وفي أوائل القرن العشرين، ارتفعت مستويات محو الأمية في كافة أنحاء أوروبا، ولم يشهد ترتيب البلدان في هذا المجال سوى تبدلات طفيفة. وفي أواسط القرن، قيل إن أوروبا الوسطى والشمالية حققتا مستويات محو أمية فاقت 95 %، في حين أن هذه المستويات فاقت 80 % في أوروبا الغربية، و70 % في النمسا والمجر، و50 % في إيطاليا وبولندا وإسبانيا. أمّا في البرتغال والبلدان الشرقية الأورثوذكسية، فلم تتجاوز معدلات محو أمية الكبار ما نسبته 25 %؛ ولم تمتد القدرة على استعمال اللغات المكتوبة إلى العموم سوى بعد عام 1945 (Johansson, cited in Graff, 1987*b*; Vincent, 2000).

وفي الولايات المتحدة وكندا، شهدت مستويات محو الأمية تزايدا مطّردا خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. إذ قدّرت نسبة الكبار المتعلمين في الولايات المتحدة بثمانين في المئة في عام 1870 وبأكثر من 95 % في عام 1940؛ أمّا في كندا، فقد ارتفعت نسبة محو الأمية من 83 % في عام 1901، لتبلغ 95 % في عام 1931 (UNESCO, 1957)، غير أن انعدام التكافؤ استمر في مستويات محو الأمية لدى الكبار على أساس العرق والمنطقة ومساهمة اليد العاملة والوضع الاقتصادي الأسري والولادة في البلدان الأجنبية. ومع حلول الستينات من القرن العشرين، كان انعدام التكافؤ هذا قد تقلص، باستثناء مجموعات معيّنة مثل المعوقين وسكان أمريكا الأصليين.

وبشكل عام، يبدو من السجلات التاريخية في أوروبا وأمريكا الشمالية أن طرقا عديدة أدّت إلى الاتساع الشامل في انتشار محو الأمية. ففي العديد من البلدان الشمالية والمناطق البروتستانتية، كانت مستويات مهارات القراءة

5 – راجع، مثلا، العمل الرائد الذي قام به Stone (1969) وCipolla (1969)، بالإضافة إلى دراسات هامة مثل دراسة Furet and Ozouf (1977) وGraff (1987*b*, 1991) وHouston (1985) وJohansson (1977, 1981) وSchofield (1968) وLockridge (1974). وبالإضافة إلى تحديد الاتجاهات الزمنية الرئيسية لمحو الأمية، يسعى باحثو التاريخ إلى تطوير التفسيرات ذات الأسس التاريخية للنماذج المتغيرة في محو الأمية في أماكن مختلفة وإلى التحقق من الصلات بين محو الأمية وبين التطور الاجتماعي والاقتصادي.

والكتابة قد سبقت توسع التعليم الرسمي، كما أنها شكلت انعكاسا للميول والضغوط الدينية. أمّا في مناطق أخرى، فإن التوفير المتزايد للتعليم العام والخاص، المقدم بواسطة دُوَل–أُمَم مركزية أو منظمات دينية، ساهم في نشر محو الأميّة. ولدى أوائل البلدان الصناعية، كان الانتقال إلى محو شامل للأمية عملية تدريجية استغرقت قرونا عدة؛ أما في البلدان التي باتت صناعية في وقت متأخر، فقد جاء انتشار محو الأمية لاحقا غير أنه كان أكثر سرعة. ولم تتقلص هوّات انعدام التكافؤ بين الدول الصناعية القديمة والحديثة إلا في القرن العشرين، مع تزايد الطلب الشعبي على محو الأمية وتزايد توفيره للعموم (Mitch, 1992).

افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية والدول العربية

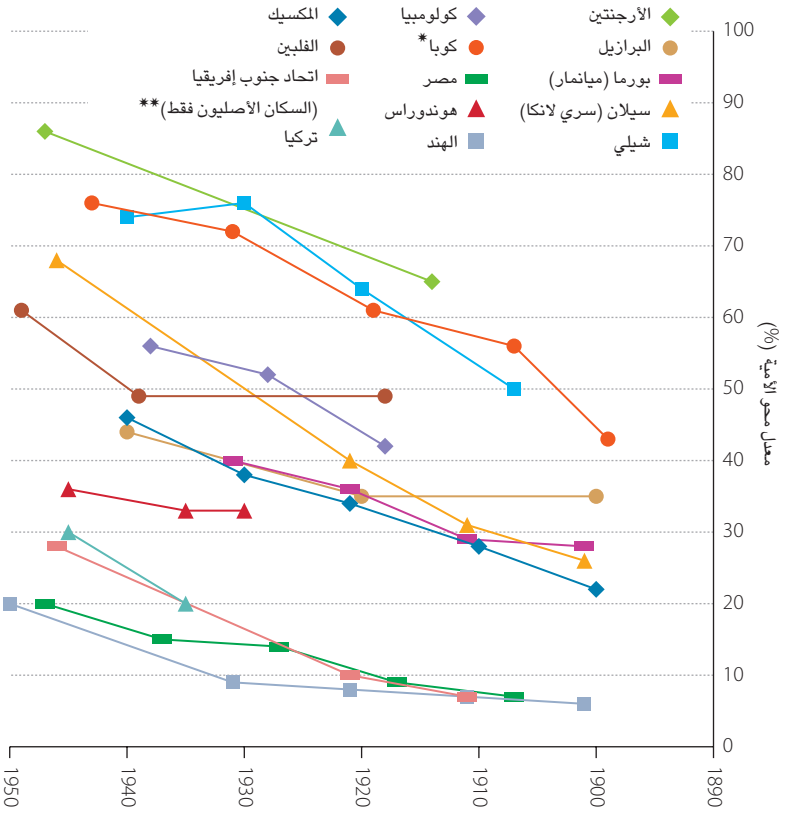
إن المعلومات التاريخية المتعلقة باتجاهات محو الأمية في مناطق أخرى من العالم محدودة، حيث كان العديد منها خاضعا للحكم الاستعماري في القرنين التاسع عشر والعشرين، كما أن الإحصاءات السكانية – التي تعتبر مصدرا هاما للبيانات المتعلقة بمحو الأمية – كانت تجرى عادة بعد حصول البلاد المعنية على استقلالها (Barret and Frank, 1999)، علما بأن القليل منها فقط كان ينفذ في أراضي الإمبراطوريات الأوروبية. لذا، فإن البيانات التاريخية المتعلقة بمحو الأمية لا تتوافر إلا لبعض من أجزاء افريقيا وآسيا والشرق الأوسط، وبشكل أوسع نسبيا بالنسبة إلى أمريكا اللاتينية.

وترد الاتجاهات التي شهدتها معدلات محو أمية الكبار بين عامي 1900 و1950، استنادا إلى الأرقام الإحصائية[6] التي جمعتها اليونسكو (1953، 1957)، في الشكل 8.1. وقد كان عدد قليل من البلدان (مثل الأرجنتين وشيلي وكوبا) قد حقق مستويات محو أمية تراوحت بين 35 % و45 % في بداية القرن العشرين، وقد تزايدت هذه المعدلات باطّراد على مدى العقود الخمسة التالية. أمّا في بلدان أخرى (البرازيل وسيلان (سري لانكا) وكولومبيا والمكسيك والفلبين وتركيا)، فقد بلغت هذه المعدلات نسبا أقل (20 % إلى 35 %) قبل الحرب العالمية الأولى، وشهدت ارتفاعا طفيفا في فترة ما بين الحربين. وفي غالبية البلدان النامية الأخرى، كان التغيير بطيئا: ففي بورما (ميانمار) وهندوراس، شهدت معدلات محو الأمية ارتفاعا طفيفا في فترة ما بين الحربين؛ أمّا في مصر والهند واتحاد جنوب افريقيا، فكانت مستويات محو الأمية شديدة الانخفاض ولم يتم إحراز أي تقدم يذكر.

إلى جانب ذلك، فإن ارتفاع معدلات انتشار مهارات القراءة والكتابة في الفترة ما بين عامي 1900 و1950 لم يخفض بالضرورة عدد السكان الأميين. ففي العديد من الحالات، كانت الارتفاعات الطفيفة في مستويات انتشار مهارات القراءة والكتابة (أقل من 10 % على مدى عشرة أعوام)، تتضافر مع التنامي المطرّد في عدد السكان، لينتج عنها في الحقيقة **ازدياد** في عدد الأميين.[7] وكانت النتائج مختلطة بين البلدان التي أفادت بتحسن معتدل في مستويات محو الأمية. على سبيل المثال، وفي حين ارتفع معدل انتشار مهارات القراءة والكتابة من 47 % إلى 65 % في الأرجنتين بين عامي 1895 و1914، فقد ارتفع عدد الأميين بأكثر من 450 ألفا في الفترة ذاتها. ولم يشهد عدد الأميين انخفاضا فعليا إلا في البلدان التي حققت ارتفاعا ملموسا في معدلات انتشار مهارات القراءة والكتابة (أي بما لا يقل عن 25 %).[8]

ومع حلول عام 1950، بات في الإمكان إجراء تقييم أكمل للفوارق الإقليمية والوطنية في معدلات محو أمية الكبار. ويبين الشكل 8.2، الذي يظهر ما جمعته اليونسكو (1957) من معدلات انتشار مهارات القراءة والكتابة لدى الكبار، أن بلدانا عديدة حققت خطوات هائلة في أواسط القرن. فالأرجنتين وبربادوس وغيانا البريطانية (غيانا)

الشكل 8.1: اتجاهات معدلات محو الأمية في البلدان النامية، 1900–1950



ملاحظة: بالنسبة إلى سيلان (سري لانكا)، يتم تعريف الكبار ابتداء من سن الخامسة؛ أما في بورما (ميانمار) وشيلي وكولومبيا وكوبا ومصر والهند والمكسيك والفلبين وتركيا واتحاد جنوب إفريقيا، فيضم الكبار كل من تجاوز سن العاشرة؛ وفي الأرجنتين والبرازيل وهندوراس، يشمل تعريف الكبار كل من تجاوز سن الخامسة عشرة.
* في عمليات التعداد السكاني التي أجريت في 1899 و1907 و1919، اعتُبر كل الذين تجاوزوا سن العاشرة والملتحقين بالمدارس متعلمين.
** بلغ معدل محو الأمية لدى السكان البيض الكبار نحو 95 % في 1904 و98 % في 1918.
المصدر: UNESCO, 1957.

6 – بسبب قلة البيانات الإحصائية التاريخية، استبعد العديد من البلدان التي تتضمن أعدادا كبيرة من الأميين (مثل الصين) من هذا الرقم. بالإضافة إلى ذلك، ننصحكم بالتزام الحذر عند مقارنة معدلات محو الأمية بين البلدان المختلفة، نظرا إلى اختلاف التعريفات العملية لمعنى عبارة «السكان البالغين» وعبارة «محو الأمية».

7 – صح ذلك بالنسبة إلى البرازيل وبورما وسيلان وشيلي وكولومبيا وكوبا ومصر وهندوراس والهند والمكسيك والبرتغال وغالبية سكان اتحاد جنوب افريقيا.

8 – تشمل الأمثلة شيلي وكوبا، بالإضافة إلى (في أوروبا) بلجيكا وبلغاريا وفنلندا وفرنسا والمجر وإيطاليا وإسبانيا و(في أمريكا الشمالية) كندا والولايات المتحدة.

وسيلان (سري لانكا) وشيلي وكوستاريكا وكوبا وإسرائيل واليابان وبنما وترينيداد وتوباغو حققت كلها معدلات محو أمية لدى الكبار فاقت 75 % في عام 1950. وفي أجزاء من آسيا (بورما) (ميانمار) والصين وفيجي وشبه الجزيرة الكورية وماليا (التي تشكل اليوم جزءا من ماليزيا) والفلبين وتايلاند) وبقية دول أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، بلغت معدلات محو الأمية نسبا متوسطة (بين 35 % و75 %). وكانت هذه المعدلات منخفضة نسبيا في أفغانستان والهند وإيران وباكستان وفي كافة أنحاء افريقيا (باستثناء جزيرة موريشيوس) والدول العربية.

واستنادا إلى تقديرات عام 1950، أفادت اليونسكو (1957) أيضا بأن:

- معدلات اكتساب مهارات القراءة والكتابة كانت، تقريبا من دون استثناء، أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث. وبشكل متوسط، كانت الفوارق المرتبطة بالجنس في أمريكا اللاتينية أقل منها في افريقيا أو آسيا.
- انتشار محو الأمية، ومعدلات ارتفاعه، كان أوسع في المناطق الحضرية منه في الأرياف.
- الدول النامية التي توافرت فيها بيانات داخلية حول معدلات محو الأمية شهدت وجود فوارق في مستويات محو الأمية بين المجموعات اللغوية والإثنية والدينية والعرقية المختلفة.[9]

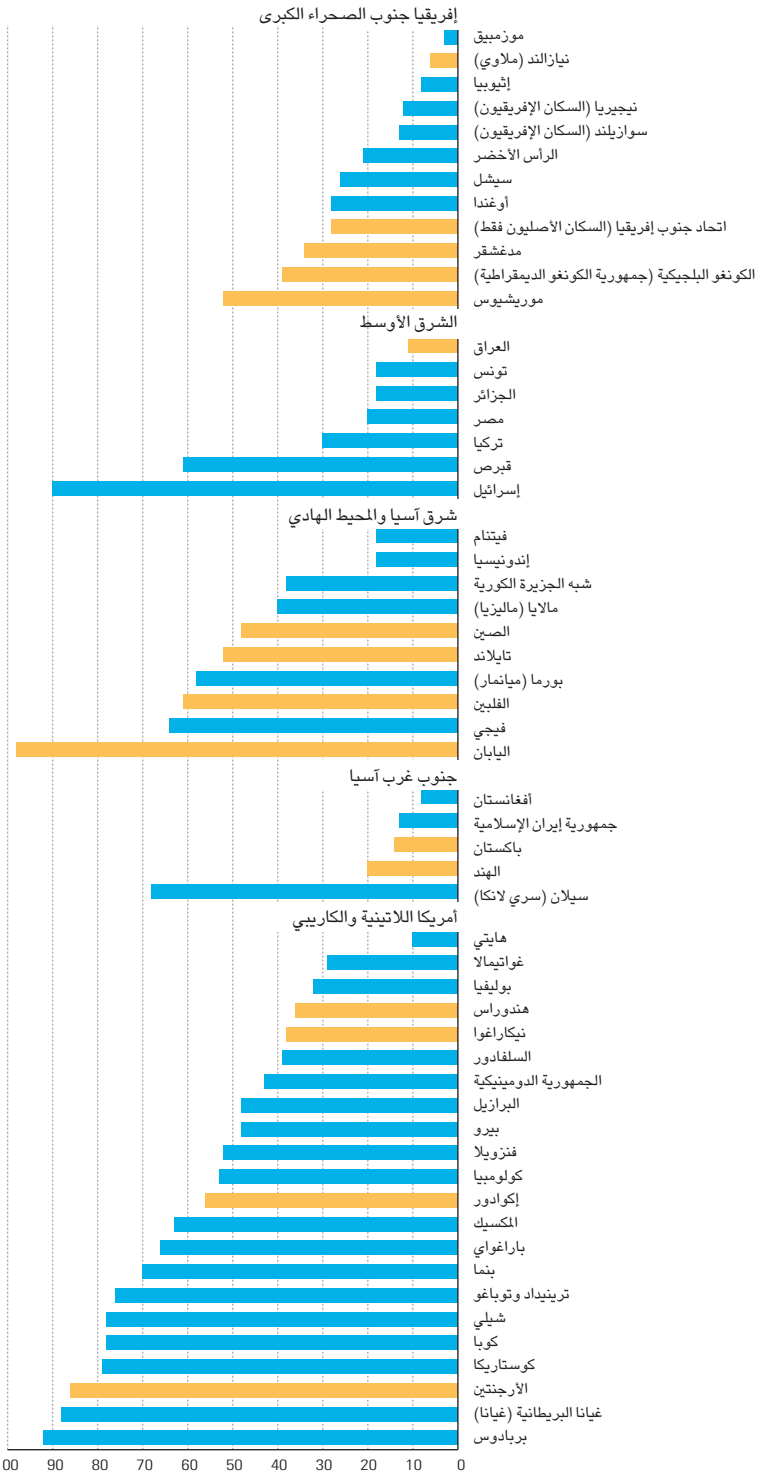
وعلى وجه العموم، تشير البراهين التاريخية إلى وجود اختلافات ملموسة في التحول نحو محو الأمية بين المناطق وداخل كل منها وذلك قبل عام 1950، في آسيا وافريقيا والدول العربية وأمريكا اللاتينية. وفي أمريكا اللاتينية، أدى الاستقلال السياسي إلى تغيرات في مستويات محو أمية الكبار ولكن مع تلكؤ دام حتى القرن العشرين. وفي مناطق أخرى، انحصر التقدم في محو أمية الكبار، على وجه العموم، في المسائل المعيّنة المذكورة أعلاه. فبالنسبة إلى الغالبية العظمى من الكبار القاطنين في تلك المناطق، كان الانتفاع بفرص اكتساب مهارات القراءة والكتابة محدودا، إن لم يكن معدوما.

العوامل الكبرى المحددة للتحولات في مجال محو الأمية

ومع مراعاة جذور محو الأمية المتنوعة والمعقدة، يعالج هذا القسم العوامل التي عمّمت الانتفاع بفرص اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتميّزت بشكل بارز في ابتداع المجتمعات المتعلمة (سواء على المستوى التاريخي أو في الماضي غير البعيد)، مثل إنشاء التعليم الرسمي وتوسيعه،

9 – على سبيل المثال، في اتحاد افريقيا الجنوبية في عام 1904، كان 5 % من السكان السود متعلمين بالمقارنة مع 95 % من السكان البيض. وفي الولايات المتحدة، في عام 1900، كان معدل التعلم 95 % بالنسبة إلى البيض المولودين في الولايات المتحدة و86 % بالنسبة إلى البيض غير المولودين في الولايات المتحدة و55 % بالنسبة إلى السود؛ ومع حلول عام 1920، ارتفعت هذه المعدلات لتبلغ 98 % و87 % و77 % على التوالي. وفي عام 1920بلغ معدل التعلم ، بين البلغاريين الكبار الذين تجاوزوا سن العاشرة، 48 % للبلغاريين و7 % للأتراك وشعوب التتر والروما، و73 % لليهود؛ وارتفعت هذه المعدلات مع حلول عام 1934 لتبلغ 75 % و18 % و82 % على التوالي.

الشكل 8.2: معدلات محو الأمية التقديرية لمجموعة معينة من البلدان في نحو عام 1950



ملاحظات:

1 – ترتكز معدلات محو الأمية الواردة بالأزرق على الأرقام الواردة في نتائج الإحصاءات الوطنية وقد تم حسابها على أساس النسبة المئوية من الكبار في مستويات العمر المدرجة الذين كانوا يجيدون القراءة والكتابة معا، وذلك استنادا إلى الإفادات الشخصية أو إلى تقييمات الأطراف الأخرى. أمّا المعدلات الواردة بالبرتقالي فهي تقييمات حضرها أخصائيو الإحصاء لدى اليونسكو في أواسط الخمسينات على أساس مصادر متنوعة.

2 – تختلف تركيبة مناطق العالم عن التركيبة المعتمدة لدى الأمم المتحدة في الخمسينات من القرن العشرين، كما تختلف عن مناطق التعليم للجميع السارية حاليا.

المصدر: UNESCO (1957)

وحملات محو الأمية الشاملة، وسياسات وبرامج التعليم والتعلم لدى الكبار. كما ينظر في الظروف التي أعاقت التحولات نحو محو الأمية وأدت إلى ركود محو الأمية وظهور بؤر أمّية. أمّا تأثير اللغة في محو الأمية، فستتم مناقشته لاحقا (أنظر قسم «اللغات ومحو الأمية»).[10]

إنشاء المدارس وزيادة معدلات الالتحاق

إن العامل الأهم الذي أثر في نشر محو الأمية على الصعيد العالمي على مدى القرنين الفائتين كان انتشار التعليم الرسمي

إن العامل الأهم الذي أثر في نشر محو الأمية على الصعيد العالمي على مدى القرنين الفائتين كان انتشار التعليم الرسمي. فالمدارس كانت، ولا تزال، الأماكن التي يكتسب فيها غالبية الناس مهارات القرائية الأساسية، كالقراءة والكتابة و«الحساب».

غير أن هذا النمط شهد استثناءات تاريخية. فأثناء القرن السابع عشر، دعمت الكنائس البروتستانتية في عدد من البلدان الشمالية والإمارات الألمانية والمستعمرات الأمريكية الشمالية، التربية الإلزامية (وليس التعليم) للأطفال بغية ضمان تقوى العائلات. وبدافع الاعتقاد الديني، كان الأهل يصرون على أن يتعلم أولادهم القراءة والكتابة في المنزل (مع معلم أو من دونه) وفي الكنيسة. هنا، ظهر التحول التاريخي نحو محو الأمية **قبل** إقامة أنظمة المدارس الرسمية.

ولم تبدأ المجتمعات في النرويج والمقاطعات السويسرية المختلفة والأقاليم الهولندية والمقاطعات الألمانية بتأسيس المدارس المحلية سوى في القرن الثامن عشر، متّبعين مناهج دينية، بجزئها الأكبر، تشدد على إجادة القراءة ومعارف الكتاب المقدس والأخلاق. وكان هذا التحرك باتجاه **التعليم الشامل** يهدف إلى أن يكون بديلا للتعليم في المنزل والكنيسة. وفي ما بعد، أي في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، أنشئت أنظمة التعليم الشامل الإلزامي، أولا في أوروبا الغربية ثم في الشرقية (Ramirez and Boli, 1994; Benavot and Resnik, 2005).

ومن خلال تطبيق مبدأ إلزامية الحضور قانونيا، عملت الدول الناشئة على إقامة نظام المدارس وضمانه وإدارته. في الوقت ذاته، في الولايات المتحدة، أصدرت الولايات الشمالية والأقاليم الغربية قوانين تفرض على الأهل إرسال أولادهم إلى المدرسة، على الرغم من أن معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية، حتى في المناطق الريفية، كانت قد بلغت نسبا عالية نسبيا. وما لبثت الولايات الجنوبية أن حذت الحذو ذاته في القرن العشرين (Richardson, 1980). وهكذا، وباستثناء المناطق ذات الأغلبية البروتستانتية المذكورة أعلاه، ومع انتشار التعليم الرسمي وارتفاع معدلات الالتحاق خلال القرن التاسع عشر، بدأت معدلات محو أمية الكبار بالتزايد شيئا فشيئا.

وفي أماكن أخرى، تطورت العلاقة المترابطة بين التعليم الإلزامي وتزايد معدلات الالتحاق ومحو أمية الكبار تطورا مختلفا، إذ أصدر عدد من بلدان أمريكا الجنوبية والوسطى مثلا قوانين الحضور الإلزامي في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، غير أن وقائع الالتحاق تلكأت بعيدا خلف الأهداف المثالية التشريعية (Benavot and Riddle, 1988)، إذ لم يتم العمل في الكثير من هذه البلدان، على فرض الالتزام بهذه القوانين (Garcia Garrido, 1986). وبشكل عام، كان الترابط الدولي بين إصدار قوانين إلزامية التعليم ومعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية ضعيفا (Ramirez and Ventresca, 1992). وتشير البراهين إلى أن البلدان تتجه نحو إصدار قوانين التربية الإلزامية غداة الاستقلال السياسي، وهي حركة قانونية تعكس النوايا الرسمية ولكنها تبقى ذات أثر محدود على ارتفاع معدلات الالتحاق الفعلية.[11]

وفي آسيا وافريقيا والعالم العربي، كانت هناك أشكال متنوعة من التعليم الرسمي قائمة قبل بدء التواصل مع الغرب (Collins, 2000; Craig, 1981; Herrera, 2004). فالمدارس المحلية غير الغربية (مثل المدارس القرآنية، والباغوده، والهياكل والمدارس الوطنية) موجودة منذ أجيال عديدة على الرغم من أن الالتحاق بها كان ينحصر عادة بالفتيان الصغار. وهذه الأشكال من التعليم المحلي، الموجّهة في الغالب نحو ترسيخ المعارف والمُثُل الدينية والثقافية التقليدية، تحوّلت أو اندمجت أو تحطمت نتيجة لاتصالها بالنماذج المدرسية الأوروبية التي أدخلتها المجموعات التبشيرية أو السلطات الاستعمارية.[12] وفي أجزاء من آسيا، كيّفت أنظمة الحكم الساعية إلى تحديث نفسها النماذج الأوروبية مع السياقات المحلية (مثلا اليابان في سبعينات القرن التاسع عشر وشبه الجزيرة الكورية بين عامي 1885 و1910). وتشير السجلات التاريخية إلى أن التواصل بين نماذج التربية المحلية والأوروبية (على الرغم من عدم تكافؤ القوى بينها) أطلق عملية توسيع الانتفاع بالتعليم الرسمي، ولاسيما بالنسبة إلى الأطفال المنحدرين من أسر لا تجيد القراءة والكتابة. وهكذا، يمثل هذا التواصل مرحلة رئيسية من مراحل الانتقال نحو محو الأمية الواسع الانتشار.

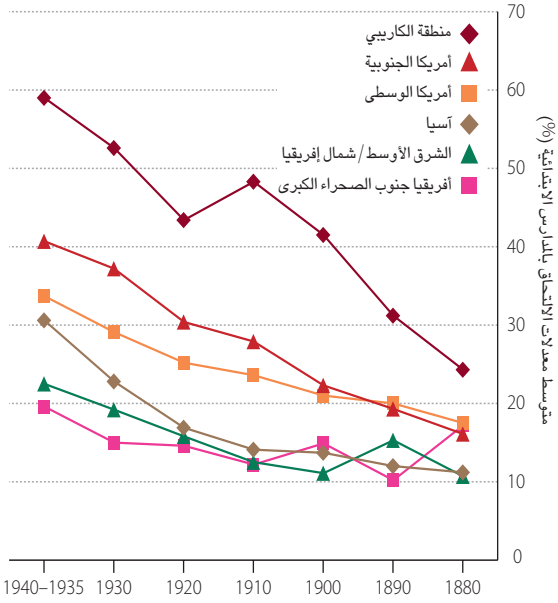
ويورد الشكل 8.3 تجسيدا للدينامية الجامحة للوصول المتزايد إلى أشكال التعليم العام والخاص «الحديثة».

10 – لم يعالج هذا القسم العديد من العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية والديمغرافية التي يرتبط بعضها بفوارق عابرة للحدود في معدلات محو أمية الكبار. إن الفقر (أو الناتج الفردي) والتحضر، مثلا، يرتبطان ارتباطا متبادلا بمستويات محو الأمية وقد تمت مناقشتهما بشكل أكثر تفصيلا في الفصل 7. وقد أخرت ظروف ارتفاع الخصوبة والتنامي السكاني السريع ارتفاع معدلات محو الأمية. وفي عدد من الحالات، ساهمت في ارتفاع عدد السكان الأميين. إن آثار التصنيع وارتفاع مستويات المعيشة والتوافر المتزايد للصحف والكتب غير المكلفة كانت مختلفة، في أوروبا على الأقل (Graff, 1987b; Mitch, 1992). وباختصار، تم الربط بين مجموعات مختلفة من العوامل ضمن سياقات مختلفة تؤثر في الانتقال إلى محو الأمية الواسع الانتشار (أو عدم توافره). وهنا تم التشديد على المحددات الرئيسية لمحو الأمية، تلك التي كانت ذات أثر ملموس ومستمر عبر سياقات متعددة.

11 – من بين البلدان الستين التي كانت قد استقلت بحلول عام 1945، أصدرت 60% منها قوانين فرضت إلزامية التعليم. وفي الفترة بين عامي 1945 و2004، حصلت 125 مستعمرة ومقاطعة غير حاكمة على استقلالها في أفريقيا وآسيا وأوروبا وأجزاء من أمريكا الشمالية والجنوبية؛ وأصدر 85% من هذه الدول قوانين تفرض إلزامية التعليم بحلول عام 2000 (Benavot and Resnik, 2005). ويظهر تقرير Ramirez and Boli (1982) أن التأخر بين حلول الاستقلال وإقرار إلزامية التعليم تقلص مع كل موجة من موجات الاستقلال السياسي. إذ كان هذا التأخر يتراوح بين 25 و50 سنة في القرن التاسع عشر وانخفض إلى أقل من 6 سنوات في النصف الأول من القرن العشرين. وبعد الحرب العالمية الثانية، أصدرت غالبية الدول قوانينها الخاصة بفرض إلزامية التعليم في غضون سنة واحدة من حصولها على الاستقلال.

12 – إن انتشار وتأثير النماذج المدرسية القائمة على منوال مدارس الولايات المتحدة كانا محدودين من الناحية الجغرافية.

الشكل 8.3: متوسط معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية غير المعدلة في المناطق النامية، من 1880 إلى 1935–1940



ملاحظة: تشير معدلات الالتحاق غير المعدّلة إلى عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس الابتدائية مقسوما على عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و14 عاما.

المصدر: Benavot and Riddle (1988)

ويجسّد هذا الشكل التقديرات الإقليمية لمعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية بين عامي 1880 و1940،[13] في أمريكا الجنوبية والوسطى، كان اثنان تقريبا من أصل عشرة أطفال في سن الدراسة يرتادان المدرسة في عام 1880، بينما كان ثلاثة إلى أربعة منهم يرتادونها مع حلول عام 1940. أمّا في منطقة الكاريبي فقد بلغت الزيادات في معدلات الالتحاق في الفترة ذاتها مستويات أعلى (بين 24 % و59 %)، لاسيما في المستعمرات البريطانية.

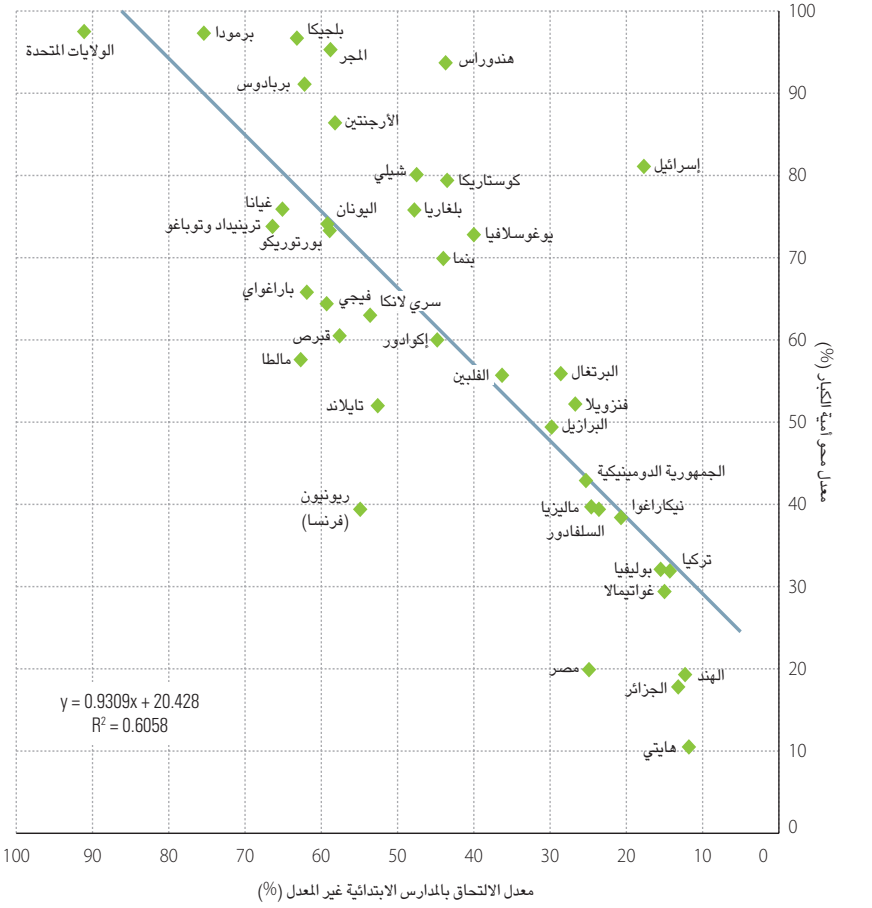
وفي افريقيا وآسيا والشرق الأوسط، حيث كان الحكم الاستعماري مهيمنا، كان انتشار المدارس الابتدائية بطيئا. ولكن عددا من البلدان (سيلان (سري لانكا) واليابان ولبنان وليسوتو وملاوي وموزمبيق والفلبين وسيشل وتايلاند) شهدت انتشارا سريعا نسبيا للمدارس قبل 1940. وما لا يثير الدهشة هو أن معدلات محو أمية الكبار تزايدت في العديد من هذه البلدان.

ويعرض الشكل 8.4 براهين عن الترابط الوثيق بين انتشار التعليم ومستويات محو أمية الكبار، حيث يظهر العلاقة بين معدلات الالتحاق التاريخية بالمدارس الابتدائية (في أواخر الثلاثينات) وبين معدلات محو أمية الكبار اللاحقة (نحو عام 1950) في تسعة وثلاثين بلدا أو إقليما.

ويورد الجدول 8.1 براهين معاصرة عن العلاقة بين التربية ومحو الأمية، ويُظهر الجدول أن:

- هناك ترابطا وثيقا بين معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية وتدابير تحقيق محو أمية الكبار وبين معدلات محو أمية الكبار والشباب على حد سواء.

الشكل 8.4: الربط بين معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية غير المعدل (1935–1940) وبين معدل محو أمية الكبار (نحو عام 1950)، في 39 بلدا أو إقليما.



المصادر: Benavot and Riddle (1988)، UNESCO (1957)

الجدول 8.1: العلاقة المتبادلة بين تدابير التوسع التربوي والتحصيل الدراسي وبين معدلات محو الأمية (عدد البلدان بين قوسين)

	معدلات محو أمية الكبار 2004–2000			معدلات محو أمية الشباب 2004–2000		
	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث
معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية الصافي، 1998 (ع = 52)	0.83	0.78	0.86	0.85	0.79	0.88
النسبة المئوية من السكان المعنيين غير الملتحقين بالمدارس، نحو عام 1990 (ع = 74–78)	0.92–	0.85–	0.94–	0.85–	0.79–	0.85–
النسبة المئوية من السكان المعنيين الذين حصلوا بعض التعليم الابتدائي، نحو عام 1990 (ع = 74–78)	0.60	0.42	0.72	0.56	0.38	0.65
النسبة المئوية من السكان المعنيين الذين أكملوا التعليم الابتدائي، نحو عام 1990 (ع = 74–78)	0.56	0.46	0.58	0.51	0.40	0.52

ملاحظة: تشير عبارة السكان المعنيين إلى واحدة من مجموعات ثلاث: كافة الكبار، الكبار الذكور، الكبار الإناث. بالتالي، وعلى سبيل المثال، تشير العلاقة المتبادلة –0.94 إلى ترابط عبر الدول بين النسبة المئوية من كافة الإناث اللواتي لم يتابعن أي تعليم ومعدل محو أمية الكبار الإناث.

المصادر: معدلات محو أمية الكبار والشباب هي أحدث تقديرات توصل إليها معهد اليونسكو للإحصاء. ووردت البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي (للسكان الذين تجاوزوا سن الخامسة عشرة) من Barro and Lee (1990). أما نسب الالتحاق الصافية فهي تقديرات توصل إليها معهد اليونسكو للإحصاء في عام 1998.

13 – المناطق في هذا الشكل تختلف عن مناطق التعليم للجميع.

- معدلات محو الأمية متصلة أشد اتصال بالأشخاص الذين كانت لهم تجربة ولو بسيطة في التعليم الرسمي.
- إن الترابط المتبادل بين تدابير فرض التعليم ومعدلات محو الأمية أوثق لدى النساء منه لدى الرجال.[14]

وتوصلت الدراسات الحديثة عن تحولات محو الأمية، التي تستخدم نماذج ذات متغيرات متعددة، إلى الاستنتاج بأن الانتشار التربوي كان أحد أهم (إن لم يكن الأهم على الإطلاق) العوامل المحددة للارتفاعات في معدلات محو الأمية (Verner, 2005; Wils, 2002).[15]

ومن دون مراعاة عدد من التحذيرات المنهجية (أنظر الفصل 7)، فإن التأثير الملموس لتوسع المدارس الشامل في انتشار محو الأمية يغطي أكثر من حقبة زمنية واحدة وقد تجاوز الحدود الجغرافية.

وعلى وجه العموم، يوحي السجل التاريخي بأن ظهور أنظمة التعليم الرسمي وتعزيزها وانتشارها شكل قوة رئيسية ساهمت في تخفيض الأمية لدى الكبار، باستثناء أجزاء محدودة من أوروبا وأمريكا الشمالية. وفي غالبية أقطار العالم، كان انتشار التعليم الابتدائي الشامل في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين قد أصبح المحرك وراء ارتفاع محو أمية الكبار.

العمل من أجل محو الأمية الشامل: الحملات المنظمة

روّجت بلدان كثيرة لمحو الأمية من خلال تنظيم حملات شاملة. وسينظر هذا الفصل في نوعين من الأعمال – حملات محو الأمية المستمرة على مدى عدة سنوات وحملات محو الأمية القصيرة الأمد أو الآنية – وقد كمّلت كلا الوسيلتين الأثر الناتج عن توفير التعليم الابتدائي. وسعت حملات محو الأمية الشاملة إلى توليد تحسينات واسعة النطاق في مهارات القراءة والكتابة لدى الكبار الذين لم يتمكنوا في السابق من الانتفاع بخدمات محو الأمية أو الاستفادة منها. وبعكس التأثير الناتج عن فرض التعليم، فإن تأثير حملات محو الأمية بقي محصورا في حالات معيّنة وضمن فترات زمنية محددة.

وبالإضافة إلى تعليم مهارات القراءة والكتابة الأساسية، تضمنت حملات محو الأمية الشاملة مجموعة من الإجراءات الحكومية، مثل إعادة صياغة سياسات محو الأمية، وإصلاح السلطة الإدارية في ما يختص بأنشطة محو الأمية، وإنشاء مؤسسات وطنية أو إقليمية جديدة لتدريب المعلمين في مجال محو الأمية، ووضع قوانين جديدة لدعم محو الأمية، واستحداث الشراكات الهادفة مع الجامعات والمدارس والمنظمات غير الحكومية. وكانت البلدان تطلق حملات محو الأمية الشاملة عادة كوسيلة للدعوة إلى بناء الأمة وتحقيق الوحدة الوطنية وتوسيع قاعدة سلطتها المعنوية.[16]

وقد أطلقت غالبية حملات محو الأمية الشاملة المستمرة حكوماتٌ اشتراكية/شيوعية و/أو جاءت هذه الحملات غداة رفع نير الاستعمار. وكانت حملة محو الأمية السوفييتية التي جرت بين عامي 1919 و1939 هي الأولى من نوعها، كما كانت إحدى الحملات الأكثر فعالية في هذا المجال (Bhola, 1984). وفي عام 1919، كان 30 % فقط من الشعب السوفييتي يجيدون القراءة والكتابة؛ وقد ارتفعت هذه النسبة عند نهاية الحملة لتبلغ 85 % (94 % من الرجال و82 % من النساء).[17] كما أن فيتنام أطلقت أربع حملات محو أمية متكاملة بشكل جيد، ثلاث منها في الشمال (1945–1958) وواحدة في الجنوب، جاءت في وقت لاحق، (1976–1978)، ووفّرت هذه الحملات فرص تعلم موسّعة وتدريب في مجال المهارات الأساسية لغالبية الكبار (Bhola, 1984; Limage, 2005*b*). ونظمت الصين عدة حملات بين الخمسينات والثمانينات من القرن الماضي لمكافحة الأمية المنتشرة بشكل واسع.[18] ونُظّمت حملات مستمرة أخرى في كل من الجزائر والبرازيل وإثيوبيا وإندونيسيا واليابان والمكسيك وموزمبيق والصومال وجمهورية تنزانيا المتحدة وتايلاند (أنظر الإطار 8.1).

وتنوعت فعالية الحملات الشاملة في رفع معدلات محو الأمية تنوعا شديدا. فبالإضافة إلى الحملات المنظمة في الاتحاد السوفييتي السابق، نجحت الحملات في كل من الصين وجمهورية تنزانيا المتحدة وفيتنام في بلوغ شرائح عريضة من السكان الكبار الأميين. أمّا في بلدان أخرى، فلم تكن المشاركة في مثل هذه الحملات بالقدر ذاته من الشمولية (Graff, 1987*b*). وفي حالات عديدة، لم يتم تحقيق الأهداف على الإطلاق أو أن ما تم تحقيقه كان مبالغا به بشكل هائل. فعلى سبيل المثال، نظمت موزمبيق أربع حملات متتالية بين عامي 1978 و1982؛ وفيما فاق عدد المشاركين في الحملتين الأوليين 500 ألف مشارك راشد، فقد انخفض هذا العدد انخفاضا شديدا في الحملتين الأخيرتين (Lind, 1988). وفي حين كان من المفترض بحملة محو الأمية المنظمة بين 1971 و1972 في الفلبين أن توفر التعليم لمليوني شخص، فإن 200 ألف شخص فقط أضحوا متعلمين في تلك الفترة (Unesco, 1978).

أمّا النوع الثاني من أنواع الحملات الشاملة، أي حملات محو الأمية القصيرة الأمد أو الآنية، فقد أدت أحيانا إلى تخفيضات ملموسة في معدلات الأمية ضمن إطار زمني قصير نسبيا. فعلى سبيل المثال، ارتفعت معدلات التعلم في كوبا (1961) من 76 % إلى 96 %؛ وفي الصومال (1974–1975) من 5 % إلى 20 %؛ وفي فيتنام الجنوبية (1976–1978) من 75 % إلى 86 %؛ وفي نيكاراغوا (1980) من 50 % إلى 77 %؛ وفي إكوادور (1988، 1989) من نحو 85 % إلى 89 %. ويبدو أن شروطا عدة تضافرت لتساهم في نجاح حملات آنية معيّنة (Lind and Johnston, 1990): فأولا، وباستثناء الصومال، كانت مستويات محو الأمية في البداية مرتفعة نسبيا وكان قد تم تحديد الفئات السكانية قبل بدء الحملات. وثانيا، غالبا ما كانت هذه الحملات تنظمها

14 – إن أحد التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة هو أن القيود الثقافية قلصت إمكانية وصول النساء وتفاعلهن مع المواد المكتوبة والمرئية في البيئة العامة المحيطة. وبالتالي، أصبح التعليم يشكل سياقا أكثر خطورة لاكتساب مهارات القرائية وممارستها بالنسبة إلى النساء مقارنة بالرجال، الذين يتواصلون مع مجموعة أوسع من الخلفيات المعززة لمحو الأمية.

15 – يستنتج Wils بأن «المفتاح الرئيسي وراء ارتفاع معدلات محو أمية الكبار كان، على مدى السنين، التحاق الأطفال بالمدارس، علما بأن برامج تعليم الكبار أدت دورا ثانويا مسانداً». إن المتغيرات الإضافية، ولكن الأقل أهمية، التي تسهل ارتفاع معدلات محو أمية الكبار، تشمل التقسيم العمري لفئات السكان، ومستويات الإنفاق التعليمي عن كل طفل في سن الدراسة، والكبار ذوي المستويات التربوية التي تتعدى التعليم الابتدائي عموما، وأولئك الذين يصبحون معلمين على وجه الخصوص.

16 – تمت مناقشة تاريخ هذه الحملات ودوافعها الإيديولوجية وحوافزها بشكل أكثر تفصيلا في تقريري Arnove and Graff (1987) و(1984) Bhola. أمّا العوامل الأخرى التي أثرت، من وقت لآخر، في هذا النوع من الحملات – مثل التنمية الصناعية والتوسع الحضري وانتشار الديمقراطية – فتقع خارج نطاق هذا التقرير.

17 – تم فرض التعليم الإلزامي العام في الاتحاد السوفييتي السابق في عام 1930. وفي عام 1927، كان نصف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و11 سنة فقط يرتادون المدرسة؛ ومع حلول عام 1932، ارتفعت هذه النسبة لتبلغ 98 % (Shadrikov and Pakhomov, 1990). وشكلت التجربة الروسية نقطة مرجعية لحملات لاحقة أجريت في كوبا ونيكاراغوا (Kenez, 1982). بشأن كوبا، راجع Leiner (1987) و(1984) Bhola؛ وبشأن نيكاراغوا، راجع Arnove (1987) و(1985) Miller و(2005) Arrien.

18 – (1984) Bhola تنقسم أنشطة مكافحة الأمية في الصين إلى ثلاث مراحل منفصلة: (1) من 1949 إلى أواسط عام 1966؛ (2) أيار/مايو 1966 إلى تشرين الأول/أكتوبر 1976 (الثورة الثقافية)؛ و(3) من تشرين الأول/أكتوبر 1976 حتى الوقت الحاضر. ويستعمل آخرون تقسيمات زمنية مختلفة (مثل Hayford, 1987 ; Ross et al., 2005).

الإطار 8.1 حملات محو الأمية الشاملة: جمهورية تنزانيا المتحدة والصومال وإثيوبيا وتايلاند والبرازيل

■ في عام 1970، بعد ثماني سنوات من وصول جوليوس نييريري إلى سدة الرئاسة، أعلن هذا الأخير أنه ينبغي لأميي جمهورية تنزانيا المتحدة البالغ عددهم 5.5 مليون نسمة (56 % منهم كانوا من النساء) أن يتعلموا القراءة والكتابة. فوُظّف المعلمون وغيرهم من المربّين في مجال محو الأمية، وطبعت كميات كبيرة من الكتب والوثائق، ووهبت السيارات والدراجات الهوائية، ووُزّع مليون زوج نظارات (UNESCO, 1980). وتقدمت هذه الحملة ذات الحجم الهائل – التي نشأت عن إيديولوجية إنمائية اشتراكية تشدد على التربية ومحو الأمية – بمساعدة ملموسة من الدول الشمالية وألمانيا. وتوسع التعليم الابتدائي، ومع حلول عام 1980، كان أكثر من 90 % من الأطفال في سن الدراسة يرتادون المدرسة. ومن المقدّر أن يكون معدل محو الأمية قد ارتفع من 33 % في 1967 إلى 61 % مع حلول عام 1975 (Bhola, 1984).*

■ كانت حملة محو الأمية في الصومال تعتمد اعتماداً كبيراً على السياسات اللغوية والإنمائية (Bhola, 1984). ووضعت الحكومة في عام 1973 أصول اللغة الصومالية المكتوبة وأطلقت «الحملة الوطنية لمحو الأمية». وتم تجنيد الصوماليين المتعلمين تحت شعار «إن كنت تعرف عَلّم؛ وإن لم تكن تعرف تعَلَّم» (UNESCO, 1980). وعلى الرغم من الصعوبات التنظيمية وقلّة المعلمين المهرة والنقص في غرف الصفوف والكتب، أكمل نحو 400 ألف من الكبار بنجاح تدريبهم في مجال محو الأمية خلال الحملة الأولى. وقد تم بالتالي تمديد البرنامج الإجمالي لمدة خمس سنوات أخرى بغية تخفيض الأمية بصورة أكبر(Mohamed, 1975; UNESCO, 1980).

■ كانت حملة محو الأمية في إثيوبيا (1979–1983) مرتبطة، هي أيضا، بالسياسات اللغوية التي كانت، حتى عام 1974، تعطي الأولوية للغة الأمهرية دون غيرها من اللغات. وعند قيام الثورة عام 1974، كان معدل محو أمية الكبار (من تراوحت أعمارهم بين 10 سنوات و45 سنة) يبلغ 40 % في المناطق الحضرية و8 % في الأرياف (National Literacy Campaign Coordination Committee [Ethiopia], 1984). وأسست الحملة ما يزيد عن 450 ألف مركز لمحو الأمية وطالت ما يفوق 22 مليون نسمة (52 % منهم من النساء)، وقد نجح أكثر من 20 مليون منهم (51 % من النساء) في امتحان محو الأمية للمبتدئين. وقد أنتجت الحملة أكثر من 5 ملايين كتاب تدريب في أكثر من 12 لغة، بالإضافة إلى توزيع كمية ضخمة من المواد التعليمية (ألواح جدارية، دفاتر تمارين) (Department of Adult Education and National Literacy Campaign Office [Ethiopia], 1989, cited in Shenkut, 2005). وانتقلت الغالبية العظمى من المشاركين في الحملة إلى مرحلة ما بعد محو الأمية وأكملت البرنامج بنجاح (Mammo, 2005).

■ وتوفر تايلاند مثالا لبلد غير اشتراكي نجح في تنفيذ عدة حملات محو أمية شاملة (Sunanchai, 1988, 1989; Varavarn, 1989). في عام 1937، كان نحو 30 % فقط من السكان يتمتعون بمهارات دنيا في مجال القراءة والكتابة. وأثناء الحملة الوطنية الأولى (1942–1945)، تمكن 1.4 مليون نسمة من تعلم القراءة. وتم تنظيم حملة ثانية في الفترة 1983–1987.

■ خلال القرن العشرين، نفذت البرازيل عدة مبادرات تعليم للكبار وحملات محو أمية شملت حصصا قصيرة الأمد وجنّدت مراقبي محو أمية غير محترفين. ومن أهم هذه الحملات، نذكر تلك التي جرت بين 1947 و1950، والتي شارك فيها أكثر من 800 ألف من الكبار (Beisiegel, 1974)، والحركة البرازيلية لمحو الأمية 1970–1972 (Mobral) التي شارك فيها 7.3 مليون من الكبار (Corrêa, 1973). وبحسب الأرقام والإحصائيات، قدّر معدل محو الأمية بنحو 35 % في عام 1920 و49 % في عام 1950 و64 % في عام 1970 و74 % في عام 1980. ولم يبدأ عدد الأميين بالتراجع إلا في السنوات العشرين الأخيرة. وتشير الدلائل إلى أن الحملات العظمى لمحو الأمية كانت ذات أثر محدود في مجال زيادة معدلات المتعلمين (Ferraro, 2002). والأحرى هو أن ارتفاع معدلات إجادة مهارة القراءة والكتابة جاء، بالدرجة الأولى، نتيجة للتوسع المستمر الذي شهدته أنظمة التعليم العام في البرازيل، وبالمرتبة الثانية، نتيجة للارتفاعات التدريجية في مجال تعليم الكبار (Masagão Ribeiro and Gomes Batista, 2005).

لمناقشة آثار هذه الحملات وفعاليتها في نتائج محو الأمية، راجع الفصل 9.

* للحصول على تحليل ناقد لحملة محو الأمية في جمهورية تنزانيا المتحدة، راجع Unsicker (1987).

أنظمة سياسية قائمة منذ فترات قصيرة، أي أن درجة الحماس الجماهيري كانت عالية. ثالثا، جرت هذه الحملات في بلدان لديها لغة رئيسية واحدة معممة، ممّا سهّل عملية تعيين المعلمين وتحضير مواد محو الأمية. وأخيرا، فإن العديد من الحملات الآنية تضمنت مبادرات متابعة محو الأمية لزيادة فرص تعلم الكبار.

السياسات العامة الهادفة إلى دعم تعليم الكبار

بالإضافة إلى توسع نطاق التعليم الابتدائي وحملات محو الأمية الشاملة، أدى اتّباعُ نهج ثالث دورا في تخفيض معدلات الأمية، ألا وهو نهج تَوسيعِ تعليم الكبار وفرص التعلم.[19] وكما كانت الحال مع حملات محو الأمية الشاملة، فإن تأسيس وتوسيع فرص تعلم الكبار كمّلا الأثر الناتج عن توسيع فرص التعليم الابتدائي بشكل طبيعي. ولكن، على عكس تلك الحملات التي تميّزت (عموما) بالحماس الإيديولوجي وبالإحساس بضرورة التخلص من نير الأمية، فإن وضع برامج تعليم الكبار الواسعة النطاق نسبيا في كل من بوتسوانا والبرازيل وبوركينا فاسو وكاب فيردي والهند وكينيا والمكسيك وزمبابوي، سعى إلى توسيع إمكانية انتفاع الكبار بفرص التعلم تدريجيا ضمن سياق خطط تنمية أو سياسات ثقافية أو مبادرات مختلفة في مجال حقوق الإنسان (Lind and Johnston, 1990). وشكلت هذه البرامج جزءا من سياسات حكومية أوسع شمولاً لمعالجة أهداف متعددة، بما فيها رفع مستويات محو الأمية.

19 – تضمنت صيغة سابقة سياسات أو مشاريع إنمائية وطنية اشتملت على مكوّن محو أمية. وفي الستينات والسبعينات من القرن العشرين، ولاسيما بعد مؤتمر طهران في عام 1965، أطلقت عدة بلدان نامية (مثل بوركينا فاسو وغابون والعراق والنيجر وباكستان) مبادرات تنمية ريفية شملت جهودا لرفع مستويات محو الأمية. وفي الجزائر وتونس، شملت مشاريع التنمية الزراعية والصناعية جهودا تستهدف محو الأمية.

وفي حالات أخرى، طُبِّقت سياسات أو مشاريع داعمة لمحو الأمية ضمن نطاق أضيق، وذلك بالارتباط أحيانا مع أهداف سياسة أخرى (Lind and Johnston, 1990). وتشمل الأمثلة مشاريع تشاركية لامركزية تدمج بين مؤسسات تقليدية محلية في مناطق من مدغشقر ومالي وبيرو والفلبين. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، اضطلعت قرية «الجماعة» Ujamaa Village – وهي وحدة ريفية ديمقراطية صغيرة – مباشرة بالمسؤولية عن نشاطات محو الأمية (UNESCO, 1975*b*). وركّزت بلدان أخرى (مثل غينيا والمكسيك وفيتنام) على دور اللغة (أنظر قسم «اللغات ومحو الأمية» أدناه) وأقامت البرامج في لغات الأقليات لدعم انتفاع الطالب بسبل محو الأمية. وعلى سبيل المثال، بدأت مالي بتنظيم حصص محو الأمية بلغات بامبارام Bambaram ومانديه Mandé وبول Peul وسونغاي Songhay وتاماشق Tamasheq. وفي كل من بوروندي والنيجر وتوغو، حُضّرت نصوص محو الأمية في لغات محلية مختلفة. وفي الصومال، استعملت الأحرف اللاتينية لكتابة اللغة المحلية، ممّا سهّل قراءتها. واستخدمت زامبيا سبع لغات لأهداف التعليم، كما اعتمدت بيرو، في عدد من مناطقها، نظاما تربويا لمحو الأمية بدأ باستعمال لغة كيتشوا Quechua المحلية ثم انتقل إلى استعمال اللغة الإسبانية.

وكانت البرامج الضيقة النطاق، بطبيعتها، موجّهة نحو فئات محددة، غالبا ما كانت مستبعدة، من الكبار، لذا فإن دورها في عملية محو الأمية بقي محدودا، إلا إذا تم دمجها بسياسة توسيع التعليم الرسمي وغيرها من السياسات العامة. وقد وسّعت هذه البرامج إمكانية الوصول إلى محو الأمية على أساس قائم، بشكل أكبر، على الإرادة الذاتية والاندفاع الشخصي (أنظر الفصل 9).

ركود محو الأمية وبؤر مستعصية من الأمية

بعد إطلاق عملية التحول إلى محو الأمية الواسع النطاق، لا تكون هذه العملية محتومة، بل يمكنها أن تعاني من الركود. علاوة على ذلك، فإن سرعة تحولات محو الأمية يمكن أن تشهد تغيّرات ملموسة نتيجة لعوامل مجتمعية مثل التصنيع وتوسع المدن والاستقلال السياسي، وكذلك نتيجة لسياسات متعلقة بالتعليم الرسمي وحملات محو الأمية الشاملة وطلب الحصول على فرص تعلم الكبار وتوفيرها. بالإضافة إلى ذلك، ثمة بؤر ضخمة ما زالت ترزح تحت نير الأمية، حتى ضمن مجتمعات ذات مستويات عالية من التعلّم والالتحاق بالمدارس، وغالبا ما يتم تجاهل هذه البؤر أو التغاضي عنها في النقاشات المتعلقة بتحولات محو الأمية.[20] ويركز هذا القسم على هذه المسائل ويسلط الضوء على العوامل التي أدت إلى إبطاء التقدم نحو محو الأمية الواسع النطاق أو التي ساهمت في قيام بؤر الأمية. ومن بين الأمثلة الهامة على هذه العوامل، نجد النزاعات السياسية الطويلة الأمد، والحروب المدنية والإثنية، والتدهور الاقتصادي المزمن والتفككات الاجتماعية.

وقد يحصل ركود محو الأمية على المستوى الوطني أو ضمن مجموعات اجتماعية أو ديموغرافية معيّنة. وقد عالج الفصل 7 بعض الأمثلة الواضحة في هذا الشأن بين زمر من الشباب في ستة بلدان هي أنغولا، وجمهورية كونغو الديمقراطية، وكينيا، ومدغشقر، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزامبيا. ومن المرجّح أن عمليات مماثلة تحدث في بلدان (مثل أفغانستان والعراق) لا تتوافر بشأنها أي بيانات إحصائية. ويشير الإطار 8.2 إلى أمثلة عن ركود محو الأمية وتجدده في أوغاندا ومنغوليا.

لقد حصل مؤخرا نوع من الركود في مجال محو الأمية، في منطقتي القوقاز وآسيا الوسطى اللتين كانتا تتمتعان، قبل انهيار الاتحاد السوفييتي، بمستويات عالية من محو الأمية. وقد ساهمت عدة عوامل مترابطة في نشوء هذه الأزمة، إذ انخفض أولا الناتج الصناعي بشكل خطير. ومن ثم حل التضخم والتدهور الاقتصادي في جزء كبير من المنطقة. وأدى التراجع الاقتصادي إلى تخفيضات جذرية في الإنفاق الحكومي في مجالي التربية والصحة، وإلى زيادات في معدلات الفقر وأوجه انعدام التكافؤ الاقتصادي.[21] وثانيا، عطلت النزاعات المسلحة في عدد من المناطق (مثل جورجيا وطاجيكستان ومنطقة ناغورني كاراباخ) أعمال توفير الخدمات التربوية والبرامج التدريبية. وثالثا، أدت القوانين الجديدة التي تحكم السياسة اللغوية إلى تحول جذري عن الاستخدام الواسع للغة الروسية، لاسيما في أماكن العمل، والعودة إلى استعمال اللغات الوطنية. وقد هاجرت عائلات عديدة تتكلم اللغة الروسية، مما ساهم في خسارة المنطقة لمهنيين يتمتعون بكفاءات عالية. وأصبح المتكلمون باللغات الوطنية، على أسس نسبية، «أميين وظيفيا»، إذ إن لغاتهم كانت تفتقر غالبا إلى المصطلحات العلمية المتخصصة ولم يتوافر لديهم المترجمون المهرة ولا المواد التربوية الضرورية لتسهيل الانتقال من اللغة الروسية في مجموعة واسعة من الميادين الاقتصادية والاجتماعية (Abdulleva, 2005).

أثر النزاعات المسلحة والأزمات السياسية

أنتجت الأزمات الاقتصادية والنزاعات العنيفة آثارا ضارة على نوعية التعليم وإمكانية الوصول إليه (World Bank, 2005c). ولكن من النادر أن يسبب هذا النوع من الصدمات الاقتصادية أو السياسية خسائر لا يمكن تعويضها بالنسبة إلى جيل كامل (UNESCO, 2000a). غير أن النزاعات المسلحة الطويلة قد تتسبب في تضرر مباني المدارس أو تدميرها، وتهجير المعلمين المؤهلين أو إصابتهم بجروح، ومنع الأهل من إرسال أولادهم (ولاسيما بناتهم) إلى المدارس نتيجة

بعد إطلاق عملية التحول إلى محو الأمية الواسع النطاق، لا تكون هذه العملية محتومة ويمكنها أن تعاني من الركود

20 – مهارات القرائية الرديئة لدى أفراد المجموعات المستبعدة، التي تمت مناقشتها بشكل مفصل في الفصل 7، تشكل أمثلة واضحة عن بؤر الأمية المستعصية.

21 – الاستثناء الوحيد في المنطقة هو أوزبكستان، حيث بلغ معدل الإنفاق التربوي في عام 2000 نحو 70% من معدلات ما قبل الاستقلال (UNESCO, 2000a). للحصول على معلومات حول محو الأمية في هذه المنطقة على وجه العموم، راجع Meredith and Steele (2000).

الإطار 8.2 ركود محو الأمية والتجديد في أوغندا ومنغوليا

■ بعد حصول أوغندا على الاستقلال في عام 1962، قامت بتطوير نظام تعليم رسمي جيد التنظيم نسبيا، وعلى الرغم من أن التربية لم تكن مجانية أو إلزامية، فقد بدأت مستويات محو الأمية بالتزايد. وفي عام 1964، أطلقت حملة محو أمية وطنية شاملة، غير أن الاضطرابات المدنية والتدهور الاقتصادي أثناء السبعينات والثمانينات أضعفا الحملة بشكل ملموس ممّا أدى إلى تعطيل التقدم المحقق.

وفي التسعينات، أعلنت الحكومة الأوغندية عن عدة تدابير مخصصة لمعالجة موضوع ركود محو الأمية. فتم الترويج لحملات محو الأمية في ثماني مقاطعات تمثيلية من البلاد ابتداء من عام 1992. وأصبح التعليم الابتدائي شاملا في عام 1997 نتيجة لإلغاء نفقات التعليم. وبعد أن كانت هذه المجانية مقتصرة في البداية على أربعة أطفال فقط في كل عائلة، تم توسيعها لاحقا لتشمل كافة أطفال العائلة. فارتفع معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية من 2.9 مليون في 1996 ليتجاوز 7 ملايين في عام 2000. وقد ساهمت هذه التدابير كلها في توسيع مجال اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

■ عانت **منغوليا** من انعكاسات في مجال الالتحاق بالمدارس ومستويات محو الأمية غداة التغييرات السياسية والاقتصادية الضخمة التي شهدتها البلاد ابتداء من عام 1990. فانخفضت النفقات التربوية العامة انخفاضا ملموسا، ممّا أدى (ضمن أشياء أخرى) إلى إغلاق المهاجع التي كانت مخصصة للتلاميذ الغجر. وفي المناطق الريفية، غادر العديد من الأطفال مدارسهم لمساعدة عائلاتهم في الاعتناء بالمواشي المخصخصة. وأدى ذلك إلى انهيار في قيمة التعليم ومحو الأمية. وارتفعت معدلات التسرب من المدارس وبلغت نسبة قصوى قاربت 9 % في العام الدراسي 1992/1993. إلى جانب ذلك، تراجعت معدلات محو الأمية بين صغار الراشدين (بين 15 و19 عاما)، وبحلول عام 2000، كانت هذه المعدلات أقل منها بالنسبة إلى البالغين الكبار.[أ]

وأطلقت الحكومة المنغولية عدة مبادرات للحد من هذه الاتجاهات السلبية. فركّزت البرامج الجديدة على الطلاب الريفيين الذين يصعب الوصول إليهم والمنتشرين على مسافات بعيدة. وفي عام 1993، قامت الحكومة، بالشراكة مع منظمة اليونسكو والوكالة الدنماركية للتنمية الدولية، بتطوير مشروع نساء «غوبي» لتطوير القدرات الوطنية من خلال التعليم غير الرسمي، والتعلم المفتوح وعن بعد.[ب] فوزّعت الكتب وأجهزة الراديو على النساء. وكان التعليم يحصل عبر الإذاعة، بالإضافة إلى زيارات للمتابعة يقوم بها معلمون متطوعون. وبفضل الإنجازات التي حققها كبار البالغين في مجال محو الأمية، وبفضل بيئة متعلمة متطورة نسبيا، تمكنت منغوليا من النهوض مجددا بعد الصدمات التي تكبدتها وعادت معدلات محو الأمية تتحسن حاليا. وتشمل التحديات الباقية توفير فرص محو الأمية في المناطق الريفية النائية وإنشاء نظام لامركزي للتعليم مدى الحياة ضمن سياق تاريخي من التخطيط والتحكم المركزيين.

ملاحظات:
أ – للأرقام التربوية، راجع اليونسكو (2005a).
ب – راجع موقع الإنترنت http://www.unescobkk.org/index.php?id=1625. أو Undrakh (2005).
المصادر: Batchuluun and Khulan (2005); Okech et al. (2001).

لعدم توافر الأمن. إن النزاعات المسلحة المزمنة التي شهدتها أجزاء من بوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية والصومال وجنوب السودان أدت إلى تخفيض ملموس في إمكانية الانتفاع بالتعليم. وقد بلغت نسب الالتحاق بالمدارس الابتدائية في الصومال، عام 2001، 21 % للفتيان الذين هم في سن الدراسة و13 % للفتيات فقط؛ ومن بين أولئك الذي التحقوا بالمدارس، لم يصل 80 % قط إلى الصف الخامس (Sommers, 2002). في مثل هذه السياقات، تعاق جهود معالجة أهداف التعليم للجميع.

إن النزاعات المسلحة الطويلة الأمد والخوف من الاضطهاد دفع ملايين العائلات إلى الفرار من منازلهم والسعي وراء الأمان في مخيمات اللاجئين أو المهجرين الخاضعة لتنسيق المجتمع الدولي (Hanemann and Mauch, 2005; Sommers, 2002; Waters and Leblanc, 2005). ولا نستغرب، في ظل هذه الظروف، أن تتأثر إمكانية انتفاع الأطفال بالخدمات التربوية تأثراً سلبياً جداً. إن مشروع مؤشرات التربية لدى اللاجئين وتحليل الفوارق التي وضعتها الأمم المتحدة مؤخرا (UNHCR, 2004)، وهو مشروع يغطي أكثر من 118 مخيم لاجئين في 23 دولة لجوء، يضع معيارا أساسيا لخمسة مؤشرات تربوية[22] ويقيس الفارق بين البرامج التربوية الحالية وهذه المعايير. وكما هو متوقع، فما من التزام بأي من المعايير في أي من المؤشرات الخمسة. فعلى سبيل المثال، التزم ثلثا المخيمات فقط بمعيار تمكين 90 % من التلاميذ من إتمام السنة الدراسية بنجاح. وقد تسرب ما يناهز 50 ألف طفل لاجئ من المدارس أثناء العام الدراسي، مما ساهم في زيادة معدلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والأميين. وقد بلغت معدلات التسرب مستويات خطيرة في العديد من المخيمات في جمهورية الكونغو الديمقراطية وغينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة. وفقط ربع المدارس التي غطتها الدراسة والبالغ عددها 860 مدرسة طبّقت مبادرات حجز الفتيات لمنعهن من التسرب خارج المدرسة نتيجة لمسؤولياتهن المنزلية أو التزامهن في المساهمة بدخل عائلاتهن أو نتيجة لواجبات دينية أو ثقافية.

تسرب ما يناهز 50 ألف طفل لاجئ من المدارس أثناء العام الدراسي، مما ساهم في زيادة معدلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والأميين

بؤر مستعصية من الأمية

تشهد المجتمعات ذات المستويات العالية من محو الأمية والتعليم مشكلة أخرى، إذ إن بؤراً مستعصية من الأمية تستمر قائمة فيها من جيل إلى جيل (Limage, 1986; Vélaz de Medrano, 2005; Guy, 2005). وعلى الرغم من أن هذه البلدان أكملت بشكل كبير انتقالها باتجاه محو

22 – النسبة المئوية من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة والذين التحقوا بالمدارس (المعيار: 100 %)؛ النسبة المئوية من التلاميذ الذين أكملوا بنجاح السنة الدراسية (المعيار: 90 %)؛ عدد التلاميذ لكل معلم (المعيار: 40 لكل 1)؛ النسبة المئوية من المعلمين المؤهلين أو المدرّبين (المعيار: 80 %)؛ والنسبة المئوية من المدارس التي لديها مبادرات منظمة لإبقاء الفتيات في المدارس (المعيار: 80 %) (UNHCR, 2004).

الأمية، وعلى الرغم من أنها وضعت أنظمة شاملة للتعليم الابتدائي (بالإضافة إلى التعليم العالي)، فإن عددا كبيرا من خريجي المدارس لا يملكون سوى مهارات بدائية في مجال القراءة والكتابة. والحق يقال إن دراسات دولية أجريت مؤخرا أظهرت أن نسبا ملموسة من الكبار في هذه البلدان المتعلمة تمتلك مهارات دون المعيارية في مجال القراءة والكتابة (أنظر الفصل 7)، وقد أثارت هذه النتائج الدهشة والاستغراب لدى العموم ولدى المسؤولين الحكوميين (Guy, 2005; Baily, 2004).

اكتساب مهارات القراءة والكتابة في البلدان ذات المستويات العالية من التعليم أو محو الأمية ينبغي ألا يعتبر أمراً مفروغاً منه

ويمكن لعدة عوامل أن تساهم في قيام بؤر الأمية هذه. فعلى سبيل المثال، عادة ما يكون للكبار الذين يتكلمون بلغة أم مختلفة عن لغة التعليم مستويات محو أمية دون مستويات الفئات الأخرى؛ وعادة ما يكون المهاجرون الوافدون (سواء كانوا شرعيين أو غير شرعيين) مضطرين لمواجهة هذه المشكلة. وتتفاقم الأمية أيضا لدى الكبار غير الأجانب الذين يكونون قد اضطروا لمحاربة الفقر أو المرض أو التمييز العنصري (الإطار 8.3). ويشكل المعوقون، والسجناء (تمت مناقشة أمرهم في الفصل 7) أمثلة إضافية عن مجموعات تعاني من المشاكل في مجال محو الأمية. إن معدلات التسرب العالية والتعليم ذي النوعية الرديئة ونقص الدعم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تأتي كلها لتزيد من حدة المشاكل المرتبطة بمحو الأمية لدى هذه المجموعات (Bailey, 2004; Benseman and Tobias, 2003).

وباختصار، فإن اكتساب مهارات القراءة والكتابة في البلدان ذات المستويات العالية من التعليم أو محو الأمية ينبغي ألا يعتبر أمرا مفروغا منه. فالضرر الناتج عن تفويت فرص اكتساب مهارات القراءة والكتابة المستدامة أثناء مرحلتي الطفولة والمراهقة قد يتفاقم خلال سن الرشد، لاسيما بين أولئك الذين يفتقرون إلى فرص عمل كافية.

الإطار 8.3 الأمية في اليابان

ينحدر «البوراكومين» من طبقة اجتماعية منبوذة نشأت خلال الفترة الإقطاعية من تاريخ اليابان وهم جزء من 50 ألف نسمة يعيشون في مقاطعة أوساكا (8.8 مليون نسمة في عام 2000) ويعانون من مصاعب هائلة في القراءة والكتابة على أساس يومي. وعلى الرغم من أن الطبقة المذكورة ألغيت في عام 1871، فما زال «البوراكومين» يعانون من التمييز الاجتماعي ولاسيما في مجال التعليم والتوظيف، كما أنهم يعيشون ضمن ظروف فقر صعبة. إن معدلات الاكتساب العلمي ومتوسط دخل أفراد هذه المجموعة تبلغ مستويات أقل من المعدل الوطني. واستنادا إلى دراسة أجريت في عام 1980، فاقت معدلات الأمية ضمن هذه المجموعة، في مقاطعة أوساكا، ما نسبته 8 %. ويشكل وضعهم مثالا عن كيفية مساهمة التمييز في التقليل من فرص محو الأمية ومن حوافز اكتساب مهارات القراءة والكتابة ضمن فئات اجتماعية محرومة داخل مجتمعات تتمتع بمستويات عالية من القرائية.

المصادر: Shikiji Nihongo Center, 2005; Burakukaihou Jinken Kenkyusho, 2005; new Media Jinken Kikou, 2005.

وضع محو الأمية ضمن سياق اجتماعي

أدى كل من انتشار التعليم الرسمي وفرص تعليم الكبار و(في عدد من البلدان) حملات محو الأمية المنظمة دورا أساسيا في التحولات التاريخية لمحو الأمية. وفي المقابل، أدت النزاعات السياسية والحروب والتدهورات الاقتصادية إلى إعاقة التقدم باتجاه محو الأمية الشامل. واليوم، لا تزال الأمية تؤثر سلبا في الفئات التي حرمت من فرص اكتساب مهارات القراءة والكتابة في الماضي. وعادة ما تشكل هذه الفئات، في المناطق الأكثر تطورا، أقلية من السكان. أمّا في الدول النامية حيث يكون الانتفاع بالتربية محدودا وحيث تنتشر عادات النبذ الاجتماعي انتشارا واسعا، فتشكل هذه الفئات الغالبية.

ومن الناحية العملية، تتأثر مهارات القراءة والكتابة وكفاءاتها تأثرا شديدا بالعلاقة المتبادلة بين الحوافز الخاصة بكل فرد وبين فرص التعليم المتوافرة. وتخضع هذه الصلة ذاتها، بين طلب فرص محو الأمية وعرضها، لتأثير السياق الاجتماعي الأوسع. وتناقش الأقسام التالية ثلاث مسائل حساسة وهي تعدد اللغات والتنوع اللغوي، والطابع الاجتماعي لممارسات محو الأمية، وأهمية البيئات المؤاتية للتعلم، وذلك بغية تسليط الضوء على السياقات الاجتماعية لمحو الأمية واقتراح التحسينات على السياسات القائمة (أنظر الفصل 9).

اللغات ومحو الأمية

أدت السياسات والممارسات اللغوية – وما زالت تؤدي – دورا هاما في تحولات محو الأمية وفي تطوير المجتمعات المتعلمة. ورغم أنه يتم، من الناحية العملية، **تطبيق** مهارات القرائية أو **استعمالها** باستخدام لغة معينة، فإن غالبية التعريفات تعتبر أن محو الأمية هو كناية عن مجموعة من المهارات التي يمكن مقارنتها بين لغة وأخرى. ووفقا لهذا الرأي الغالب، فإنه لا فرق يذكر بين اكتساب فرد ما أو ممارسته للمهارات القرائية بلغة الأوردو أو اللغة العربية المعيارية الحديثة أو الصينية الرسمية (المندرينية) أو السواحلية أو البرتغالية أو الأمهرية أو الإنجليزية. ونظرا للاهتمام البعيد الأمد في قياس مستويات محو الأمية ومراقبتها ومقارنتها عبر سياقات لغوية متنوعة، يمكننا أن نتفهم هذا الموقف.

غير أن طبيعة محو الأمية ليست، في الحقيقة، متجانسة بين اللغات كلها، مثلها في ذلك مثل مزايا اللغات المختلفة. وبالتالي، فإن اللغويين يستعملون مفهوم «تطوير اللغة» للحديث عن مستوى لغة ما ووضعها، مثلا لمعرفة ما إذا كانت مكتوبة أم لا، ومدى انتشار استعمالها، ووضعها الرسمي أو غير الرسمي

(أنظر Walter, 2004; Sadembouo and Watters, 1987). إن غالبية اللغات الحية في افريقيا وآسيا تُنْطَق ولكنها لا تُكْتَب. وعلى نقيض ذلك، ثمة لغات لم تعد تستعمل شفهيا ولكنها تبقى في شكلها المكتوب (مثل اللغة القبطية واللغة اللاتينية). وثمة لغات أخرى تُكتَب لعدد من الأغراض (مثل الطقوس الدينية) ولكن ليس لأغراض أخرى. وأحيانا يستخدم الشكل المنطوق للغة معيّنة (مثل اللغة العربية) لغرض مختلف عن غرض الشكل المكتوب، بحيث أن المهارات المستخدمة عادة في الشكل المنطوق لا توفر بالضرورة مدخلا إلى الشكل المكتوب للغة ذاتها (الإطار 8.4). وبالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات الفعلية المطلوبة لقراءة نص ما أو كتابته تتوقف على اللغة التي يتم تطبيق هذه المهارات عليها. كما أن اكتساب ملكة أنظمة خطية مختلفة يتطلب مهارات مختلفة (مثلا الأبجديات مقابل الرموز الكتابية) (الإطار 8.5). وأخيرا، فإن الأنظمة الرمزية غير التقليدية الأخرى – لا سيما لغة الإشارات وطريقة براي الخاصة بالمكفوفين – تتيح التواصل وإمكانية إيصال المعنى من دون استعمال الخطوط التقليدية (الإطار 8.6).

الإطار 8.4 اللغة العربية

اللغة العربية هي إحدى لغات الأمم المتحدة الرسمية منذ عام 1974 وينطق بها أكثر من 200 مليون نسمة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا وفي بلدان ذات نسب كبيرة من السكان المسلمين. وثمة ثلاثة أنواع من اللغة العربية: التقليدية (التي نجدها في القرآن والنصوص الدينية) والمعيارية الحديثة (التي يستخدمها العديد من البلدان كلغة وطنية أو رسمية) وأكثر من ثلاثين شكلا من أشكال اللغة العربية العامية أو المنطوقة الحديثة. ولا يفهم المتكلمون باللغات العربية المحلية المختلفة بعضهم بعضا بالضرورة؛ لذا فإن على الكثيرين أن يتعلموا اللغة العربية المعيارية الحديثة أو أن يستعملوا لغة أخرى للتواصل فيما بينهم. ولكن، على الرغم من أن اللغة العربية المعيارية الحديثة هي اللغة الرسمية في الدول العربية، فإتقانها ليس في متناول العديد من السكان العرب. ففي السودان مثلا، اللغة العربية المعيارية الحديثة هي اللغة الرسمية، وتستعمل في غالبية المواد الخطية ويتم تدريسها في المدارس العامة. إلاّ أن اللغة السودانية المحكية تختلف اختلافا جذريا عن اللغة العربية المعيارية الحديثة. والعديد من السودانيين لا يجيدون أيا من هاتين اللغتين، بل يستعملون، بدلا عنها، اللغات المحلية والعامية. ويعني ذلك أن على الراغبين في التعلم أن يقوموا بعمليتين مختلفتين كليا: إذ عليهم أولا أن يتعلموا الشكل المعياري أو التقليدي من اللغة العربية؛ ثم عليهم ثانيا أن يجيدوا مهارات تشفير اللغة الشفهية وتحويلها إلى لغة مكتوبة ومن ثم فك هذه الشيفرة انطلاقا من الصيغة المخطوطة (Maamouri, 1998). وبالنسبة إلى الكبار الذين يتابعون حصص محو أمية قصيرة، يمثل نقص التطابق بين اللغتين المحكية والمكتوبة مشكلة خاصة مميّزة.

المصادر: Gordon, 2005; Hammoud, 2005.

الإطار 8.5 تنوّع الكتابات

يتمتع كل نوع رئيسي من الكتابات – الرمزية (الصينية) والمقطعية (اللغات الإثيوبية، و إلى حد معيّن، اللغة البورمية) والأبجدية (اللاتينية والسيريلية والديفاناغارية وغيرها من الأبجديات الهندية) – بتاريخ طويل. ويتعقد اكتساب مهارات القراءة والكتابة لا نتيجة التحديات الناشئة عن أنواع معينة من الكتابات فحسب، بل نتيجة الضرورة الشائعة التي تقضي بإجادة عدد من الكتابات المختلفة. وفي ما يلي بعض الأمثلة على تنوّع الكتابات:

- الصين: على الرغم من أن اللغات الصينية تستخدم كلها الكتابة الرمزية ذاتها، فإن كلا منها يستلزم معرفة 2000 رمز أساسي لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة (1500 رمز لسكان الأرياف). ويتمكن الأطفال من اكتساب هذه القدرة في هذا النوع من الكتابة من خلال نسخ اللغة المندرينية بالأحرف الرومانية (Putonghua) علما بأن المندرينية هي اللغة التي اعتمدت كلهجة وطنية في الخمسينات وهي تستخدم، منذ ذلك الوقت، في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. ويكتب أفراد أقلية «باي» Bai لغة خاصة بهم، مستخدمين الكتابة اللاتينية، فيما يتعلمون الكتابة الرمزية للغة الصينية.

- ميانمار: تكتب أقلية «لاهو» Lahu لغتها الخاصة بالأحرف اللاتينية وتتعلم اللغة البورمية (بالكتابة البورمية)، بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية. وتستعمل أقليات أخرى الكتابة البورمية للغاتها الخاصة.

- إثيوبيا: يمكن لشخص من قبيلة «وولايتا» Wolaita أن يتعلم لغة وولاتيغنا Wolatigna باستعمال المقاطع الإثيوبية أو الكتابة اللاتينية، كلاهما مستعمل: فالمسنين يستعملون الكتابة الإثيوبية فيما يتعلم الأطفال اللغة باستخدام الأبجدية اللاتينية. ومن المرجح أن يتعلم التلاميذ أيضا اللغتين الأمهرية (بالكتابة الإثيوبية) والإنجليزية. وقد اختار عدد من المجموعات اللغوية، بما فيها المجموعة الكبرى «أورومو» Oromo، استبدال المقطعية الإثيوبية بالأبجدية اللاتينية، وذلك بغية إبراز الفارق الواضح مع الماضي حين كانت اللغة الأمهرية هي المهيمنة (ولا تزال اللغة الغالبة).

- منغوليا: يتم اليوم استخدام الأبجدية السيريلية على الرغم من وجود أبجدية منغولية أكثر قدما (الوحيدة المكتوبة عموديا من الأعلى إلى الأسفل ومن يمين الصفحة إلى يسارها). وفي التسعينات، أدخلت المدارس التعليم بهدف محو الأمية باستخدام الكتابة المنغولية الأقدم ولكن كان من الصعب الاستمرار في هذه العملية ضمن بيئة تهيمن عليها الأبجدية السيريلية. وعادت الكتابة السيريلية تستعمل اليوم في التدريب على مهارات القراءة والكتابة الأساسية ولكن الأطفال يتعلمون أيضا الكتابة المنغولية.

أدّت عوامل ثقافية وسياسية دورا في اختيار أشكال الكتابة والحفاظ عليها وتبسيطها وتطورها. ويعد استخدام الكتابات اللاتينية شاهدا على أثر اللغات الأوروبية؛ وعلى صعيد أضيق، تعكس الكتابة السيريلية التأثيرات الروسية. وفي جمهورية كوريا، جاءت رموز صينية وكلمات أجنبية لزيادة تنوّع الكتابة واللغة، في حين شهدت جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية «عودة إلى جذور اللغة الكورية».

وفي حين أن كتابات اللغة قد تطرح بعض الصعوبات بالنسبة إلى مكتسبي العلم، فإنها نادرا ما تكون العائق الأساسي في عملية اكتساب اللغة. فحماس مكتسب العلم والممارسة وفرص استعمال اللغة هي عوامل أكثر تأثيرا في تحقيق محو الأمية والحفاظ عليه.

المصدر: Robinson, 2005.

الإطار 8.6 لغة الإشارات

تشكل مجتمعات الصم أقلية لغوية هامة، وتستخدم هذه المجتمعات مجموعة من لغات الإشارات المختلفة، التي لا يمكننا تحديد عددها بدقة. عند اكتساب طفل أصم لغة إشارات في فترة مبكرة من حياته، تصبح هذه اللغة «لغته الأم» وتساهم في اكتسابه للغات أخرى، سواء كانت لغات إشارات أم لا. وضمن بيئة واحدة معيّنة، تعتبر لغة الإشارات مختلفة اختلافا تاما عن اللغة المحكية (مثلا لغة الإشارات البريطانية واللغة الإنجليزية البريطانية)، فلكل منهما قواعدها وبناها اللغوية. ويمكن أيضا لشخص أصم أن يكتسب اللغة المحكية من خلال قراءة الشفاه، واستخدامها بمثابة لغة ثانية. ولا يحظى العديد من الأطفال الصم بفرصة تعلم لغة إشارات في سن مبكرة ويضطرون بالتالي إلى متابعة مراحل التعليم ذاتها مثل الأطفال غير الصم، مع ما يتضمنه ذلك من آثار سلبية على التعلّم ومحو الأمية.

المصادر: Skutnabb-Kangas, 2000.

إن للسياسات اللغوية الوطنية أثرا ملموسا على تطور اللغة واكتساب مهارات القراءة والكتابة

إن للسياسات اللغوية الوطنية – ولاسيما تحديد اللغة (أو اللغات) الرسمية، واختيار اللغات المستعملة في التعليم المدرسي وفي برامج تعلّم الكبار، واللغات التي يطلب من التلاميذ تعلمها – أثرا ملموسا على تطور اللغة واكتساب مهارات القراءة والكتابة. غير أن المدهش في الأمر هو ندرة المعارف المفصلة بشأن السياسات اللغوية الوطنية وتطبيقها ضمن الأطر التربوية.[23] وتعطي البلدان الأولوية للغات معيّنة من خلال اختيارها كلغات وطنية أو إقليمية أو رسمية (UNESCO, 2003a). وينعكس تأثير لغةٍ «وطنية» أو «رسمية» في استخدامها على نطاق واسع في القضايا الحكومية والأنشطة القانونية والمؤسسات العامة. وإن لغالبية البلدان لغة واحدة أو لغتين رسميتين، كما قد يصل عدد هذه اللغات إلى ثلاث أو أكثر.[24] وفي الماضي، كان تحديد لغةٍ رسميةٍ يشكل مسألة مثقلة بالمعاني السياسية ومثيرة للنزاعات، إذ إنها تعكس الصلات الاستعمارية السابقة وعلاقات النفوذ القائمة واللغات التي تستخدمها مجموعات إثنية وثقافية مهيمنة (Ouane, 2003). وما زال الأمر على حاله اليوم.

لقد أعاقت السياسات اللغوية الاستعمارية، لاسيما في افريقيا، تطور محو الأمية (Coulmas, 1992; Mazrui, 1996). ففي حين طورت لغات افريقية عديدة قواعدها الإملائية أثناء فترة الاستعمار، غالبا ما بقي استعمالها محصورا في المجال الديني (بما يشمل البرامج التربوية التبشيرية). وفي المقابل، خدمت اللغات الأوروبية مجموعة أوسع من الأهداف، وتمتعت بكميات أكبر من المواد المكتوبة، وسهّلت عملية إقامة العلاقات الدولية؛ وبالتالي، فقد تم اختيار العديد منها كلغات رسمية بعد الاستقلال. وشاعت هذه السياسة في كافة أنحاء العالم الاستعماري السابق؛ وبالنسبة إلى الكثيرين، باستثناء أقلية من النخبة، كان محو الأمية يعني أولا اكتساب مهارات القراءة والكتابة في لغة جديدة (أوروبية عموما).

ولطالما اعتبر تعميم اللغة الموحدة كوسيلة أساسية تهدف إلى توحيد المجتمعات المتنوعة ثقافيا (كما كان الأمر في فترة مبكرة من تاريخ فرنسا الحديثة). وعلى الرغم من وجود أكثر من 800 لغة مختلفة في إندونيسيا، فقد اختارت هذه الدولة لغة «باهاسا–إندونيسيا» – وهي خليط هجين من عدة لغات – كلغة رسمية للدولة.[25] وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، كان المتوقع من اللغة السواحلية أن تؤدي دورا مشابها. وفي إسرائيل، انعكست عملية «اللغة كأساس لبناء الأمة» في *ulpans* – وهي مجموعة برامج لتعليم اللغة العبرية للكبار – التي ساعدت في إيجاد هوية وطنية بين المجموعات المختلفة من المهاجرين اليهود، الذين كان الكثيرون منهم أميين (Brosh-Vaitz and Lazerson, 2005).[26] وتابعت السلطات الصينية، من جانبها، سياسة لغة واحدة قائمة على اللغة المندرينية (Putonghua) لتمكين جماعات الأقليات من التواصل مع المجتمع الصيني (Han) والاندماج به، وأيضا لجمع شمل المتكلمين بلغات مختلفة من عائلة Han. وفي عدد من البلدان، شهد التحرك من أجل اعتماد لغة وطنية وحيدة (مثل اللغة الهندية في الهند والأوردو في باكستان) مقاومة من جانب المتكلمين بلغات أخرى. وفي إثيوبيا، أعطت عملية التحديث في البداية الأولوية للغة الأمهرية كلغة وطنية، إلاّ أن الأولويات اللغوية تبدلت نتيجة للتغييرات المتلاحقة في نظام الحكم (Shenkut, 2005).

وعلى الرغم من محاولات توحيد اللغة، يبقى التنوع اللغوي عاملا مهما في مجال السياسات اللغوية واكتساب مهارات القراءة والكتابة (Spolsky, 2004).[27] وعلى المستوى الوطني، حيث يتم وضع السياسات اللغوية، نادرا ما كانت أحادية اللغة معتمدة، فغالبية

23 – Kosonen (2004) يعالج موضوع السياسات اللغوية في الإطار التربوي في شرق وجنوب شرق آسيا. المثير للدهشة هو أن أبحاثا قليلة درست العلاقة بين السياسات اللغوية وبين اكتساب مهارات القرائية في المدارس أو بواسطة برامج محو أمية الكبار في البلدان النامية (Robinson, 2005). ويؤكد Williams and Cooke (2002) أن أبحاثا قليلة أجريت حول موضوع السياسات اللغوية والإنمائية.

24 – بالإجمال، هناك 225 لغة يعتبر كل منها لغة «رسمية» في بلد واحد على الأقل (UNESCO, 2000b, Table 6). وتشمل البلدان التي لديها ثلاث لغات رسمية أو أكثر الهند (19 لغة) وإفريقيا الجنوبية (11 لغة) وسنغافورة وسويسرا (4 لغات لكل منهما) وبلجيكا وبوليفيا ومصر وسري لانكا (3 لغات لكل منها).

25 – «باهاسا–إندونيسيا» هي ثمرة جهود هادفة إلى بناء الأمة: فهي لغة مصنوعة وفقا لمواصفات معيّنة، مصممة للوفاء باحتياجات مجتمع متعدد اللغات ولتوحيده. هذه اللغة مزيج من عدة لغات وطنية مع قواعد لغوية مبسطة وهي سهلة الاستعمال نسبيا.

26 – اللغة العربية هي أيضا لغة رسمية في إسرائيل.

27 – Ethnologue مرجع رئيسي يصنف لغات العالم، وهو يقدّر عدد اللغات الحية بأكثر من 6900 لغة في العالم. تُلث هذه اللغات يأتي من آسيا و 30% منها إفريقي المنشأ و19% من منطقة المحيط الهادي و14% من الأمريكتين و4% من أوروبا. غالبية اللغات الحية العالمية لا تتضمن شكلا مكتوبا وتستخدمها شعوب قليلة العدد. وفي الواقع، فإن عدد مستخدمي أكثر من نصف اللغات الحية لا يتعدى 10 آلاف متكلم بلغة أم؛ وعدد مستخدمي ربعها يتراوح بين 10 و100 ألف متكلم. ومن منظور آخر، ثمة عدد قليل من اللغات المشتركة المهيمنة: إذ إن 85 لغة تشكل اللغة الأولى بالنسبة إلى 80% من سكان العالم. إن العديد من اللغات الشفهية فقط هي على طريق الزوال، ممّا يؤدي إلى تدهور التنوع اللغوي على المستوى العالمي. (تم رصد هذه البيانات على موقع الإنترنت: http://www.ethnologue.com/ (تاريخ زيارة الموقع 10 تموز/يوليو 2005) (راجع Gordon, 2005). ووفقا للتقديرات الجارية، فإن 10 لغات تنقرض كل سنة كما أن عدد المتكلمين بلغات أم لا يتجاوز عدد مستخدميها 10 آلاف مستخدم ينخفض بسرعة (Wurm, 2001 ; UNESCO, 2003e).

الجدول 8.2: احتياجات محو الأمية واللغات المستخدمة فيه

البلد	النسبة المئوية من سكان العالم غير المتعلمين	معدل محو أمية الكبار (15 عاما فاكثر)* – (%)	عدد اللغات الحية	اللغات الرسمية	
				عددها	أسماؤها
اثنا عشر بلدا تضم 75% من سكان العالم غير المتعلمين					
الهند	34.6	60.1	415	19	أسامي، بنغالي، إنجليزي، غوجاراتي،هندي، كانادا، كشميري، كونكاني، مالايالام، مانيبوري، ماراثي، نيبالي، أوريا، بنجابي، سنسكريتي، سندي، تاميل، تيلوغو، أوردو
الصين	11.3	90.9	235	1	مندرين
بنغلاديش	6.8	41.1	39	1	بانغلا
باكستان	6.2	48.7	72	2	أوردو، إنجليزي
نيجيريا	2.9	66.8	510	1	إنجليزي
إثيوبيا	2.8	41.5	84	1	أمهري
إندونيسيا	2.4	87.9	737	1	باهاسا–إندونيسيا
مصر	2.2	55.6	11	3	عربي، إنجليزي، فرنسي
البرازيل	1.9	88.4	188	1	برتغالي
جمهورية إيران الإسلامية	1.4	77.0	75	1	فارسي
المغرب	1.3	50.7	9	1	عربي
جمهورية الكونغو الديمقراطية	1.2	65.3	214	1	فرنسي
خمسة بلدان ذات معدلات دنيا في محو أمية الكبار				1	
بوركينا فاسو		12.8	68	1	فرنسي
النيجر		14.4	21	1	فرنسي
مالي		19.0	50	1	فرنسي
بنين		33.6	54	1	فرنسي
السنغال		39.3	36	1	فرنسي

* في كافة البلدان الواردة في القائمة تقريبا، ترتكز معدلات محو الأمية على مهارات القرائية في لغة رسمية واحدة و/أو على الأقل لغة غير رسمية واحدة.

المصادر: معدلات محو الأمية وردت في الملحق الإحصائي، الجدول الثاني؛ عدد اللغات الحية، من Gordon (2005)؛ اللغات الرسمية واللغات ذات الاستعمال اليومي، من UNESCO (2000c).

إن البدء باستخدام التعليم باللغة الأم يتمتع بميزات إيجابية في مجالات المعرفة وعلم النفس والمجالات التربوية

البلدان تعتمد اليوم عدة لغات.[28] وحتى في الأماكن التي تم فيها تعميم لغة موحدة، ما زالت اللغات الإقليمية قائمة (مثل البروتانية والباسك والأوكسيتان). وتشكل المجتمعات المهاجرة والأقليات اللغوية والمبعدون عن أوطانهم مصادر هامة للتنوع اللغوي المستمر حاليا.

ويجسّد الجدول 8.2 هذه المسائل عن طريق عرض بيانات مقارنة حول التنوع اللغوي في البلدان المحددة التي أشار الفصل 7 إلى أنها تواجه تحديات ضخمة في مجال محو الأمية. ويمتاز كل من البلدان المذكورة بالتنوع اللغوي (ويمتد هذا التنوع بين 9 لغات محكية في المغرب و737 لغة في إندونيسيا)، مع العلم أن هناك فصلا بين العدد الهائل من اللغات المحكية في بلد ما وبين العدد القليل نسبيا من اللغات المنتشرة التي اكتسبت وضعا «رسميا». وفي بعض هذه البلدان ذات التنوع اللغوي، تتكلم الأغلبيات الكبرى بلغات وطنية أو «رسمية»: ففي جمهورية إيران الإسلامية، يتكلم أكثر من 70% من السكان الفارسية الغربية، و95% من سكان البرازيل يتكلمون البرتغالية، و98% من سكان بنغلادش يتكلمون لغة «بنغلا» Bangla. وهكذا، فإن التنوّع اللغوي في العديد من البلدان يتركز في مناطق معيّنة أو ضمن مجتمعات أقلية معيّنة.

إن اللغة ومحو الأمية والتعليم تتصل فيما بينها اتصالا وثيقا. فاللغات المستخدمة في المدرسة (لغات التعليم) تحدد بشكل رسمي أو قانوني. وتتم مناصرة التعليم باللغة الأم على أنه أحد حقوق الإنسان، إذ إن ثمة إقراراً بأن اللغة تشكل جزءا لا يتجزّأ من الهوية الثقافية للفرد (UNESCO, 2003*a*, 2003*b*). وبالإضافة إلى ذلك، يُعتقد أن اكتساب وسائل محو الأمية باللغة الأم يسهّل المشاركة الاجتماعية من جانب الأقليات.

وقد أظهرت الأبحاث بشكل مستمر أن تعلم القراءة والكتابة باللغة الأم يسهل الوصول إلى اكتساب مهارات القراءة والكتابة في لغات أخرى (Ouane, 2003; Brock-Utne, 2000; Goody and Bennet, 2001; Heugh, 2003; Grin, 2005; Reh, 1981; Geva and Ryan, 1993).

إن وسائل محو الأمية التي تبدأ باستخدام التعليم باللغة الأم ثم تنتقل إلى لغة ثانية تتمتع بميزات إيجابية في مجالات المعرفة وعلم النفس والمجالات التربوية. وتتم مناصرة التعليم باللغة الأم كسياسة مفضّلة في البلدان النامية (راجع Ouane, 2003). وتشكل بابوا غينيا الجديدة مثالا مثيرا للاهتمام إذ إن عدد اللغات المنطوقة فيها يفوق 800 لغة، كما أن وسائل التربية باللغات المحلية تنتشر فيها انتشارا واسعا. فتلاميذ المدارس الابتدائية يبدأون تعلمهم بلغتهم الأم، ثم ينتقلون تدريجيا إلى اللغة الإنجليزية (راجع UNESCO, 2004*a*, pp. 156-7). ويظهر هذا المثال أن التنوع اللغوي لا يؤدي بالضرورة إلى إعاقة اكتساب مهارات محو

28 – يمكن تصنيف هذه اللغات تصنيفا مفيدا في جدول من 3 خانات: فئة من اللغات المحلية المستخدمة للتبادلات الاجتماعية اليومية؛ وفئة ثانية من اللغات الإقليمية أو اللغات المشتركة المستخدمة في التجارة والتواصل ضمن مناطق جغرافية واسعة؛ وفئة ثالثة من اللغات الوطنية، التي تكون في العادة «رسمية»، علما بأن لبعضها بعدا دوليا.

الأمية، لاسيما إذا تمت المعايرة بين اللغة وبين سياسات محو الأمية.

ولكن هذه السياسة اللغوية المزدوجة المراحل، على الرغم من قيمتها المعترف بها، لا تُنَفَّذ دائما بنجاح وأحيانا لا يتم تنفيذها على الإطلاق (Dutcher and Tucker, 1997; Benson, 2004). وإن النقص في التدريب المتخصص والمواد التوجيهية المخصصة للمعلمين المطلوب منهم تنفيذ التعليم باللغة الأم في المدرسة يشكل مسألة خطيرة، لاسيما في البلدان النامية (Chatry-Komarek, 2003). والمسألة الأكثر خطورة تتركز حول كيفية تسهيل الانتقال من محو الأمية بلغة أم إلى محو الأمية بلغة وطنية أو رسمية (Walter, 2004).

غالبا ما يفضل طلاب محو الأمية تعلم لغات إقليمية أو وطنية

إن صعوبة تعلم مهارات القرائية في لغات أقلية قد تفوق صعوبة تعلمها في لغات مهيمنة (راجع Walter, 2004). لذا ينتهي الأمر ببعض الأقليات اللغوية إلى اكتساب مهارات محو أمية ضعيفة في كلا اللغتين، اللغة الأم واللغة الثانية (Gordon, 2005). وفي الأماكن التي تعتبر فيها برامج محو الأمية باللغة الأم مفرطة الكلفة، تضطر الأقليات اللغوية إمّا إلى تعلم القراءة والكتابة بلغتهم الثانية أو إلى عدم تعلمهما إطلاقا، ممّا يؤدي إلى بقاء العديد منهم أميين (راجع Walter, 2004). ومن جهة ثانية، في حال كانت اللغة الأم هي اللغة الوحيدة المستعملة في التعليم، وفي حال بلغت معدلات إبقاء التلاميذ في المدارس نسبا منخفضة، فإن ذلك قد يؤدي إلى:

- وصول محدود إلى مصادر معلومات أكثر اتساعا، بما فيها الوسائل الإلكترونية؛
- قيام عوائق تحول دون مشاركة أوسع في حياة البلد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛
- إمكانية قيام «معازل» تعيش فيها أقليات تتكلم لغة معينة؛
- انخفاض مستويات التواصل بين الثقافات والتعلم؛
- تفاقم خطر استغلال الوضع من وسطاء يفتقرون إلى الأخلاقيات ضمن المجتمع الأوسع (الوسطاء الاقتصاديين مثلا).

اللغة ومحو أمية الكبار

يكمن أحد التحديات الكبرى التي تواجه جهود محو أمية الكبار في غياب سياسة لغوية واضحة لبرامج محو الأمية. ففي حين أن برامج محو أمية الكبار تتمتع عادة بمرونة تفوق مرونة المدارس في اختيار لغة التعليم، غالبا ما تكتنف هذه المسألة مشاكل عملية وحساسيات سياسية بالنسبة إلى صانعي القرار الوطنيين. وينتهي الأمر بالعديد من الطلاب إلى متابعة دروس تُلقى بلغة ليست لغتهم. نتيجة لذلك، يتم المزج بين اكتساب المعارف واكتساب مهارات القرائية، ممّا يخفض من اندفاع الطالب وإنجازاته، ويساهم في رفع معدلات التسرب (Robinson, 2005).

وثمة دوافع عديدة تدعو إلى اعتماد اللامركزية والاختبارات على المستوى المحلي، بمشاركة منظمات غير حكومية، ممّا قد يتيح للطلاب اختيار اللغة (اللغات) المستعملة في التعليم (راجع الفصل 9). وترتدي مسألة طلب اللغة في برامج محو الأمية طابعا من التعقيد. إذ يرجح أن الطلاب المحتملين يفضلون متابعة التعلم بلغتهم الأم، في البداية على الأقل. وقد يتضمن ذلك استعمال لغات محلية غير مكتوبة في الصف، بغية تسهيل اكتساب مهارات القرائية في لغة أخرى (إقليمية أو وطنية مثلا)؛ كما أنه قد يتضمن تطوير المواد المكتوبة بلغة محلية. إلى جانب ذلك، فإن أفراد الأقليات الذين تتعرض لغتهم للخطر ربما يفضلون أيضا التعلم بلغتهم الخاصة (مثل السكان المتحدثين بلغة «كيتشوا» Qechua في بلدان الأنديز).

ومن جهة أخرى، يفضل الطلاب المحتملون في برامج محو أمية الكبار، في الغالب، تعلم اللغات الإقليمية والوطنية، التي قد تنتج قدرا أهم من الفوائد الفورية والتي قد يكون تعليمها أسهل من غيرها، نظرا لتوافر قدر أكبر من مواد التعليم ولوجود بيئة مؤاتية للتعلم أكثر تطورا. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة مثلا، برهنت برامج محو الأمية باللغة السواحلية عن أنها تتمتع بشعبية تفوق بكثير شعبية البرامج المنظمة باللغات المحلية. وفي بوليفيا، يفضل الكثير من الطلاب الكبار التعلم باللغة الإسبانية.

تعدد اللغات ومحو الأمية

لا يكمن السؤال الأساسي في معرفة ما إذا كان تعدد اللغات مهيمنا في البلدان التي تواجه تحديات في مجال محو الأمية، فذلك أمر أكيد. بل تكمن المسألة الجوهرية في تحديد كيفية دمج تعدد اللغات في المدارس الرسمية وفي برامج محو الأمية بغية تحسين توقعات الجميع في مجال محو الأمية. إن سياسات محو الأمية وتعدد اللغات أمران متداخلان تداخلا وثيقا، إذ إنه يمكن لسياسات محو الأمية أن تكون أداة للسياسات اللغوية، إمّا من خلال الدعوة إلى تعدد اللغات أو فرض اللغة الواحدة. ولا يمكن للسياسات اللغوية إلاّ أن تؤثّر في سياسات محو الأمية (والمثال الأعظم على ذلك يكمن في اللغات المستبعدة من مجال الملك العام، بما يشمل وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية). وباختصار، ونظرا للرابط الوثيق بين اللغة ومحو الأمية، يجب أن ترتكز القرارات المتعلقة بالسياسة على بيانات موثوق بها في هذا المجال، مع أخذ الأسئلة التالية في الاعتبار:

- ما هو عدد اللغات التي تتوافر فيها فرص محو الأمية؟
- أي مجموعات تستعمل اللغات الرئيسية لاكتساب المهارات والكفاءات في مجال محو الأمية؟
- ما هي المجتمعات التي ينبغي اعتبارها أقليات لغوية والتي ينبغي بالتالي أن تتمكن من اكتساب مهارات القرائية بلغتها الخاصة؟

وفي الوقت الحاضر، ما يزال تعدد اللغات القائم في غالبية المجتمعات غائبا عن المدارس وعن برامج محو الأمية. واللغات التي ينطق بها عدد قليل نسبيا من الأشخاص تُستبعد بشكل كبير من الأطر التربوية التي تحظى بالدعم العام. وتظهر البيانات المتاحة بواسطة Ethnologue (Walter, 2004) أن حجم مجموعة لغوية معينة يؤدي دورا مهما في الانتفاع بالتعليم باللغة الأم. وبعبارة أخرى، تتمتع المجتمعات التي تتكلم لغات الأقليات بفرص أقل بكثير لتلقي العلم بلغتها الأم.

وتكمن المشكلة الجوهرية في أن واقع التعليم يبقى معقدا، على الرغم من أن تعليم القرائية باللغة الأم يحظى بالدعم في الأبحاث، وغالبا في السياسة العامة. فالمدارس وبرامج تعليم الكبار تجهل، في الغالب، أي لغات أقلية يتكلمها التلاميذ، وغالبا ما تفتقر إلى المعلمين ومواد التعليم والممارسات التربوية في اللغات المعنية، كما أنها غالبا ما تكتشف أن الدارسين أنفسهم (أو ذويهم) يفضلون اكتساب مهارات القرائية باللغات الرسمية أو الوطنية أو حتى الأجنبية، التي تُعتبر ذات قيمة أكبر. وعلى الرغم من أن برامج تعليم «مهارات قرائية انتقالية باللغة الأم» قد تشكل مقاربة جيدة، تبرز الحاجة إلى المزيد من الأبحاث حول كيفية تنفيذ البرامج المعنية، بما يضمن انتقالا خاليا من المشاكل نحو محو الأمية باستعمال لغات أخرى (Spolsky, 2004).

وباختصار مفيد، يعتبر التنوع اللغوي عموما جزءا من الأصول الثقافية الهامة، إلاّ أنه يتسبب بالمتاعب بالنسبة إلى سياسات محو الأمية: فتدريب المعلمين بلغات متعددة قد يكون صعبا وتطوير المواد التعليمية بلغات متعددة عملية باهظة التكاليف. ومع ذلك، يجب قياس مدى أهمية هذه المصاعب بالمقارنة بانعدام كفاءة التعليم بلغات لا يفهمها الطلاب وبالإمكانيات الابتكارية التي يولدها التعليم بلغات متعددة والتي تستنسخ الأوضاع التي قد يواجهها الطلاب في حياتهم اليومية.

ممارسات محو الأمية

كيف يستعمل الناس عادةً مهارات القرائية التي يكونون قد اكتسبوها في لغة معينة؟ ما هي طرق الممارسة الفعلية لمهارات القرائية في بيئات مختلفة: كالمنزل، والأسواق، والعمل، وأثناء المشاركة في النشاطات الدينية أو في الحركات السياسية، والمكاتب الحكومية، وأثناء الحروب؟ كيف تتطور ممارسات محو الأمية هذه؟ وكيف تقوم المجتمعات بتنظيم ممارسة محو الأمية وما هي الوسائل التي تنتهجها في ذلك؟ من يتوقع منه القيام بممارسات محو الأمية المختلفة وما هي المعاني التي تعطى لكل من هذه الممارسات؟

يعالج هذا الجزء باقتضاب هذه الأسئلة كلها، من خلال إيلاء اهتمام خاص للاستخدامات والتطبيقات الفعلية لمحو الأمية ضمن سياقات مختلفة. ويستند تحليلنا إلى أبحاث إثنية، ليرسم صورة عن مدى أهمية العواقب الناتجة عن الإدماج الاجتماعي لمحو الأمية بالنسبة إلى كل من صانعي القرارات ومنفذي السياسات، على المستوى الدولي والوطني والمحلي.[29] لقد أدرجنا في ما يلي مقتطفات أساسية من هذه الدراسات.

يقوم الأفراد بتطبيق مهارات القرائية لتلبية أهداف متعددة في حياتهم

إلى جانب استخدام مهارات القرائية لأهداف عملية (مثل التواصل مع مكاتب الحكومة ومسؤوليها، وقراءة التعليمات الطبية، وملء الطلبات، وتسديد الفواتير، واستخراج المعلومات من الصحف)، فإنها تمارس أيضا لتلبية مجموعة واسعة من الأهداف الثقافية والاجتماعية والعاطفية (الإطار 8.7). يستعمل الناس مهاراتهم القرائية لقراءة النصوص الدينية، وتعزيز أواصر العلاقة مع العائلة والأصدقاء، وقراءة المؤلفات الأدبية، وحفظ المذكرات، والعمل في المجال السياسي، واكتشاف المعلومات المتعلقة بأسلافهم وإرثهم الحضاري. وتشكل هذه الممارسات جزءا لا يتجزأ من حياة الناس وتساهم في حسهم بالهوية وبقيمتهم الذاتية.

تنظم المجتمعات والجماعات ممارسة مهارات القرائية، النساء بشكل خاص.

تاريخيا، استبعدت فئات اجتماعية عديدة (وما زالت مستبعدة) من فرص الانتفاع بخدمات محو الأمية في اللغات المكتوبة. أمّا اليوم، فتبرز أشكال جديدة من الاستبعاد: فالعديد من الأفراد يتمتعون بفرص عديدة لاكتساب مهارات القرائية ولكنهم يكتشفون لاحقا أن ممارستهم غير ملائمة أو غير مناسبة أو حتى غير مشروعة في بعض الحالات.

وكثيرا ما يكون التنظيم الاجتماعي لممارسات محو الأمية مرتكزا على الجنس: ففي العديد من المجتمعات، يتوقع من الرجال، وليس من النساء، ممارسة معارفهم في مجال القراءة والكتابة علانية (في المكاتب الحكومية والمؤسسات الدينية مثلا)، فيما تكتفي النساء بممارسة مهاراتهن في الخفاء. وفي بنغلاديش مثلا، قد يؤدي اكتشاف الكتابات الشخصية لامرأة ما ونشرها إلى إهانتها أو حتى الاعتداء عليها جسديا (Maddox, 2005). ويمكن للتمييز الجنسي أو العرقي في سوق العمل أن يؤدي أيضا إلى تحديد طريقة ومكان ممارسة مهارات القرائية.

ممارسات محو الأمية تؤثر في مهارات القرائية التي يأمل الأفراد اكتسابها وفي دوافعهم لاكتسابها.

تسلط الدراسات الضوء على كيفية تأثير ممارسة محو الأمية في كافة أوجه حياة الناس، ولاسيما حس الهوية

يمكن للتمييز الجنسي أو العرقي في سوق العمل أن يؤدي إلى تحديد طريقة ومكان ممارسة مهارات القرائية

29 – غالبية الدراسات الإثنولوجية المتعلقة بمحو الأمية المنشورة على مدى العقدين الماضيين تندرج ضمن ما يعرف باسم «دراسات محو الأمية الجديدة». (ويستند هذا الجزء إلى الأعمال التالية Barton, 1994؛ Barton and Hamilton, 1998; Barton et al., 2000؛ Bett, 2003; Dyer and Choksi, 2001; Kell, 1995, 1999; Maddox, 2005; Papen, 2004, 2005; Robinson-Pant, 2000؛ وStreet, 1993, 2001a, 2001b, 2003).

الإطار 8.7 تنوّع ممارسات محو الأمية في غانا

تختلف أسباب تطبيق الأفراد الغانيين لمهاراتهم القرائية اختلافا واسعا، لاسيما على أساس الجنس والعمر والوضع العائلي والطبقة الاجتماعية ومكان الإقامة. ويمكن لمهارات القرائية أن تخدم أهدافا عملية أو سياسية أو دينية أو ثقافية على سبيل المثال لا الحصر. وقد وفرت دراسة أجريت مؤخرا في غانا بواسطة SIL UK، وهي منظمة غير حكومية، وفرت أمثلة عن كيفية استعمال الطلاب للمهارات المكتسبة على المستوى العملي:

- استعمال لغتهم الأم لكتابة القصص والأغاني وأسماء الأطفال والرسائل إلى العائلة والأصدقاء ومراسلة الصحف؛
- استعمال عيادات التلقيح، وارتياد عيادات العناية قبل الولادة وبعدها، وممارسة الإرضاع بالثدي حصرا؛
- إعطاء الأدوية إلى أولادهم بشكل صحيح؛
- مساعدة أولادهم في تحضير فروضهم المدرسية ومتابعة تقدمهم الدراسي من خلال قراءة بيانات العلامات؛
- الإطلاع على قوانين غانا واكتساب المزيد من المعلومات بشأن حقوقهم وواجباتهم؛
- فهم السياسات الحكومية وحقوق المواطنين؛
- فهم برامج تخطيط الأسرة وزيادة الوعي في موضوع مرض الإيدز والأمراض المتناقلة جنسيا؛
- استعمال الأسمدة والكيماويات بشكل صحيح في الزراعة؛
- قراءة الإنجيل بأنفسهم؛
- رؤية كشف الراتب الخاص بالزوج وقراءته حتى لا يتمكن الزوج من الإدعاء بأنه لم يتلقّ راتبه؛
- تحدي أقرباء الزوج بعد وفاته، حتى لا تقع الأرملة ضحية الاحتيال فتخسر ممتلكات زوجها أو ممتلكاتها الخاصة؛
- استخدام النقد؛ قراءة الأسعار والفواتير والإيصالات؛ حساب النفقات؛ مسك الدفاتر الحسابية الصحيحة؛ تطوير موازنات الأسرة؛
- تحسين فرص الحصول على قرض والحفاظ على سجلات خطية بالمدفوعات وفتح حسابات التوفير؛
- التفاعل ضمن المجتمع الأوسع ومع المجتمعات المحلية الأخرى؛
- تعلم لغات أخرى (مثل اللغة الإنجليزية، للتمكن من المشاركة في مناقشات لا تجري إلاّ باللغة الإنجليزية).

المصادر: SIL UK (2004), Street (2003).

فوائد ممارسة مهارات القرائية الحقيقية تكمن في قوتها التحويلية

الخاصة والاجتماعية. وفي غينيا، كما في العديد من البلدان الأخرى،[30] تعلن النساء اللواتي يشاركن في فصول محو الأمية عن ارتفاعات في مستويات الثقة بالنفس والمسؤولية والاستقلالية (Aide et Action, 2005). وهذا الطلب القوي على محو الأمية يعود بشكل كبير إلى كون ممارسات محو الأمية تؤثر في جوانب أساسية من حياة الناس وهويتهم الاجتماعية. فالتعلم واكتساب مهارات القرائية يعبران عن آمال الفرد (وعائلته) وتطلعاته وخططه المستقبلية. وفي الواقع، يشير العديد من الدراسات إلى أن فوائد ممارسة مهارات القرائية الحقيقية تكمن في قوتها التحويلية وفي طرق تمكينها للأفراد من «قراءة» (أو إعادة قراءة) عالمهم. وكما برهن فرايري، فإن لبرامج محو الأمية القدرة الكامنة على قلب موازين القوى الأوسع من خلال تقوية مصادر قوة الفقراء وإمكانياتهم، بالإضافة إلى تعزيز حس اكتساب السلطة لديهم (Freire and Macedo, 1987).

يمكن للمعرفة بشأن ممارسات محو الأمية أن تحسّن عملية تصميم السياسات من أجل دعم اكتساب مهارات القرائية والحفاظ عليها.

يولد التعليم الرسمي وبرامج تعليم الكبار افتراضات عديدة بشأن ممارسات محو الأمية، حتى لو كان ذلك ضمنيا فقط. فالمدارس تشدد عادة على مهارات مثل مهارة فهم المواد التدريسية (أي ما يشار إليه «بمحو الأمية المدرسي») وإثبات هذه المعرفة أثناء الامتحانات. ويتم عادة التشديد بشكل أقل بكثير (إن كان هذا التشديد موجودا) على المهارات المستخدمة في الحياة اليومية. وعلى العكس من ذلك، فإن البرامج التي تستهدف الشباب والكبار غير الملتحقين بالمدارس تعتمد توجهات أكثر مراعاة للاعتبارات العملية و/أو السياسية، مثل توفير المهارات القابلة للتسويق، وتعزيز التضامن السياسي، والمساعدة في توليد الدخل، وتحسين الصحة التناسلية والعناية بالأطفال.

إن التحليلات الخاصة بممارسات محو الأمية، والسياقات الاجتماعية التي تجري فيها هذه الممارسات، توفّر لصانعي السياسات ومصممي البرامج المعلومات المتعلقة بمتطلبات الطلاب وحوافزهم. ومن الأرجح أن تتمكن المدارس وبرامج محو أمية الكبار من تعزيز مشاركة الطلاب والنتائج التي يحققونها إذا ما تمت ملاءمة المحتويات مع توقعات الطلاب. وقد أعطى الطلاب في افريقيا الجنوبية الأولوية للحصول على القدر ذاته من المنزلة ومن فرص العمل المتاحة لأولئك الملتحقين بالتعليم الرسمي، بدلا من اكتساب مهارات القرائية للاحتياجات اليومية. وفي السلفادور (Bett, 2003)، والهند (Dyer and Choksi, 2001)، وجنوب افريقيا (Mpopiya and Prinsloo, 1996)، شدّد العديد من المشاركين في برامج محو الأمية على ضرورة الحصول على تعليم شبيه بتعليم المدارس، مع ما يرافقه من فوائد، ويدل ذلك على أهمية التعليم الرسمي في مجتمعاتهم.

30 – أنظر الفصل 5 للمزيد من الأمثلة.

البيئات المؤاتية للتعلم ومحو الأمية

يمكن وصف البيئتين الاجتماعية والثقافية اللتين يعيش فيهما الأفراد ويعملون بأنهما توفران درجة أعلى أو أدنى من الدعم لاكتساب مهارات القرائية وممارستها. وما لا شك فيه هو أنه يفترض بالمدارس أن توفر بيئة داعمة بشكل مميّز، إذ تحتوي على مختلف المواد المكتوبة والبصرية، مما يساعد على اكتساب مهارات القرائية وممارستها. ولكن ماذا عن البيئات الأخرى؟ ما هي أهمية وقيمة المواد المطبوعة والبصرية المتوافرة في المنازل وأماكن العمل والمجموعات المهنية والمجتمعات المحلية؟ وهل تساهم هذه البيئات مساهمة ملموسة في نشر محو الأمية؟ وإلى أي مدى تقوم البيئات المؤاتية للتعلم، التي تمتلك كميات متفاوتة من الوثائق المكتوبة والمواد البصرية، بتشجيع الأفراد على أن يصبحوا متعلمين وبمساعدتهم في الحفاظ على مهاراتهم المكتسبة مؤخرا وإدماجها في حياتهم اليومية؟[31]

وتختلف محتويات كل من البيئات المؤاتية للتعلم باختلاف مكانها. فعلى سبيل المثال، في المنزل، تكون البيئة المؤاتية للتعلم محفّزة إذا ما كانت مليئة بالمواد المقروءة (مثل الكتب أو المجلات أو الصحف) و/أو وسائل الاتصالات والوسائط الإلكترونية (مثل أجهزة الراديو أو الهواتف المحمولة أو أجهزة التلفزيون أو الحواسيب). أما في الأحياء والمجتمعات المحلية، فتكون البيئة المؤاتية للتعلم غنية إذا كانت تتضمن أعدادا كبيرة من اللوحات الإعلانية والملصقات والمنشورات، بالإضافة إلى المؤسسات المروّجة لمحو الأمية مثل المدارس والمكاتب والمحاكم والمكتبات والمصارف ومراكز التدريب. وعلى الرغم من ذلك، فإن البيئات المؤاتية للتعلم هي أكثر من مجرد أماكن تتيح إمكانية الوصول إلى المنشورات المطبوعة أو السجلات الكتابية أو المواد البصرية أو التكنولوجيات المتقدمة؛ وينبغي لهذه البيئات في الحالات المثلى أن تتيح التبادل الحر للمعلومات وتوفر تشكيلة كبيرة من فرص التعلم مدى الحياة. وبالفعل، سواء كانت البيئات المؤاتية للتعلم منتشرة في المنازل أو الأحياء أو أماكن العمل أو المجتمعات المحلية، فإنها لا تؤثر في أولئك المعرّضين لها مباشرة فحسب، بل إنها تؤثر أيضا في غيرهم من أفراد المجتمع.

وفي البلدان ذات الدخل العالي، تنتشر البيئات المؤاتية للتعلم الغنية انتشارا واسعا، فيما تتنوع البيئات المؤاتية للتعلم تنوعا ملموسا في البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسط، وذلك بين البلدان المذكورة وفي داخل كل منها. إن الثقافات الداعية إلى القراءة والكتابة تتركز، في غالب الأحيان، بين أفراد المجتمع الميسورين (مثل الزعماء السياسيين والمهنيين المثقفين وأفراد النخبة في مجالي الثقافة والدين). وفي العديد من البلدان النامية، يتم توزيع المنشورات المطبوعة توزيعا غير متكافئ فيما يكون إنتاج منشورات جديدة محدودا (Altbach, 1992). فعلى سبيل المثال، يعيش في افريقيا 12 % من سكان العالم ولكن هذه القارة لا تنتج سوى 2 % من الكتب في العالم (Krolak, 2005). وفي العديد من المجتمعات الريفية النائية في افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، يبقى تداول الصحف والكتب والمجلات وحتى الملصقات محدودا جدا. وتشكل المدارس أمكنة خاصة – وفي بعض الأحيان، الأمكنة الوحيدة – التي تتوافر فيها (أو ينبغي أن تتوافر فيها) الكتب والمطبوعات بسهولة، على الرغم من أن الوصول إليها قد يكون محدودا بالنسبة إلى الكبار والشباب غير الملتحقين بالمدارس، ممّا يساهم أكثر في إفقار بيئتهم المتعلمة.[32]

وقد شهد الاهتمام الدراسي بآثار البيئات المؤاتية للتعلم ارتفاعا في السنوات الأخيرة، على الرغم من أن الظروف التي تنتشر في ظلها البيئات المؤاتية للتعلم وتحافظ على محو الأمية (والآليات المعنية بذلك) ما زالت لا تحظى بالقدر الكافي من الدراسة (Chhetri and Baker, 2005). ويربط العديد من المعلّقين بين توافر البيئات المؤاتية للتعلم المحفّزة وبين الطلب على محو الأمية: أي أن الأفراد القاطنين في بيئات كهذه يكونون أكثر حماسا ليصبحوا متعلمين ويمارسوا مهاراتهم القرائية (Oxenham et al., 2002). أمّا كيفية قيام هذه الروابط في العائلات والمجتمعات المحلية والفئات اللغوية وخلفيات العمل والمجتمعات المختلفة، فتبقى مفهومة بشكل أقل وقائمة على أسس تجريبية.

وبشكل عام، يبقى قياس البيئات المؤاتية للتعلم وتحديد أثرها مصدرا للحيرة، ويعزى ذلك بشكل كبير إلى تعريفات مفاهيمية وتشغيلية مختلفة. وإلى جانب ذلك، فإن الدراسات التي تتضمن تحديدات واضحة للبيئات المتعلمة تشير إلى أن نتائج التعلم تتنوّع تنوّعا هائلا ضمن المجتمعات المحلية ذات الدخل المنخفض (Neuman and Celano, 2001). ومع مراعاة ذلك، تعيد الأقسام التالية النظر في التبصرات الأساسية التي توصلت إليها الدراسات حول طبيعة البيئات المؤاتية للتعلم وأثرها، مع إلقاء نظرة على ملاءمة مبادرات السياسة الوطنية وفعاليتها في هذا المجال.

ينبغي للبيئات المؤاتية للتعلم أن تتيح التبادل الحر للمعلومات وتوفر تشكيلة كبيرة من فرص التعلم مدى الحياة

البيئات المؤاتية لاكتساب القرائية لدى الأطفال الذين هم في سن الدراسة

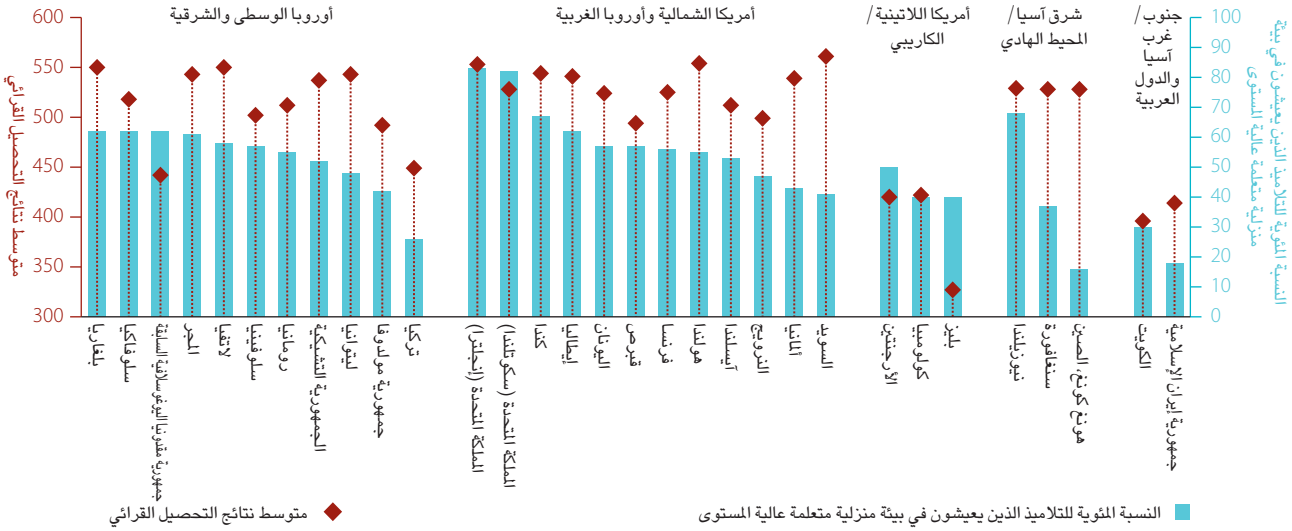
أظهرت الدراسات المقارنة للإنجازات التربوية في البلدان المتطورة أن التلاميذ المنبثقين من أسر يتوافر فيها قدر أكبر من موارد محو الأمية، بما يشمل الكتب والمجلات والحواسيب، يحققون إنجازات في مجال القراءة وغيرها من المواضيع أعلى من تلك التي يحققها أولئك الآتون من أسر تتوافر فيها هذه الموارد بكميات أقل (مثلا Elley, 1992).

ووفقا للدراسة التي أجرتها مؤخرا الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التربوي تحت عنوان «التقدم في الدراسة الدولية المتعلقة بمحو الأمية في مجال القراءة»، فإن التعرض لأنشطة محو أمية قائمة على أساس الأسرة (أي بلوغ واستخدام مواد

31 – استخدم مصطلح البيئة المؤاتية للتعلم كثيرا في المؤلفات المتعلقة بتنمية الطفل المبكرة وهو يصف تأثير البيئة المحيطة بالأطفال على نتائج القرائية مثل اكتساب اللغة والجاهزية للمدرسة ومهارات القراءة (Dickinson and Tabors, 2001; Nielsen and Monson, 1996). وقد أولي اهتمام كبير للدور الجذري الذي تضطلع به البيئة المنزلية لدى الأطفال دون سن الدراسة، حيث أن تعلم اللغة يبدأ في المنزل (Burgess, 1999). وبالإضافة إلى المحيط الحسي للأطفال، تشير المؤلفات المتعلقة بتنمية الأطفال إلى أن العلاقات الإنسانية تحدد متى يستعمل الأطفال أدوات القرائية التي يكونون قد اكتسبوها ومدى استعمالهم لها وفي ظل أي ظروف يستعملونها (Neuman and Ruskos, 1997).

32 – أنظر موقع الإنترنت الخاص بمبادرة اليونسكو/دانيدا لمواد التعليم الأساسي: http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php

الشكل 8.5: النسبة المئوية لتلاميذ الصف الرابع القاطنين في بيئات منزلية متعلمة عالية المستوى (HLE) وذوي نتائج تحصيل قرائي متوسطة، في كل بلد، 2001



ملاحظة: تم التوصل إلى مؤشر نشاطات محو الأمية المنزلية المبكرة المستعمل في الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة استنادا إلى تقارير الأهل في ما يختص بستة نشاطات: قراءة الكتب، وتلاوة القصص، وإنشاد الأغاني، واللعب بألعاب أبجدية، وممارسة ألعاب الكلمات، وقراءة اللافتات والملصقات بصوت عالٍ.

المصدر: Mllis et al. (2004*a*).

القراءة والألعاب المرتبطة بمحو الأمية والبرامج التلفزيونية التي تشدد على أهمية القراءة والكتب المرجعية وتكنولوجيات المعلومات والحواسيب) كان أكيد الارتباط بإنجازات الصف الرابع في مجال القراءة (أنظر الشكل 8.5).

وفي أمريكا اللاتينية، أظهرت النتائج التي تمخضت عنها دراسة Primer Estudio Internacional Comparativo التي جرت تحت رعاية اليونسكو، أن أهم عاملين منذرين بالإنجازات في مجال اللغة والرياضيات هما مستوى الوالدين التعليمي ووجود عشرة كتب أو أكثر في البيت (Willms and Somers, 2001, 2005; Carnoy and Marshall, 2005).

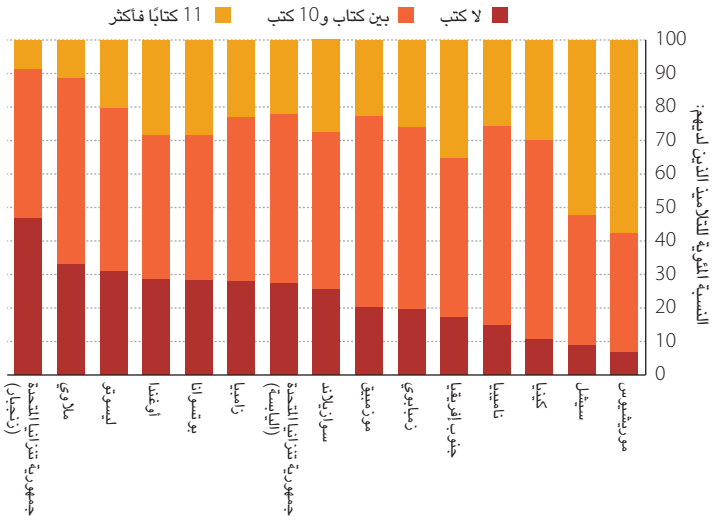
وباختصار، ثمة براهين ملموسة تفيد بأن للبيئات الأسرية التي تتوافر فيها موارد محو أمية كثيرة أثرا إيجابيا على اكتساب التلاميذ لمهارات القرائية.

ولكن الواقع هو أن بيئات العديد من المنازل في الدول النامية لا يتوافر فيها العديد من موارد محو الأمية. فعلى سبيل المثال، قام تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم (أنظر الفصل 2) بجمع البيانات المتعلقة بأهمية الكتب والصحف والمجلات وأجهزة الراديو والتلفزيون في منازل تلاميذ الصف السادس.[33] وتوصل مسح تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم إلى استنتاج مفاده أن الغالبية العظمى من الأسر تملك جهاز راديو، إذ إن 80 % من أسر التلاميذ تملك جهاز راديو(في كافة البلدان الافريقية الخاضعة للدراسة باستثناء ثلاثة فقط). وبالمقارنة، كان امتلاك الكتب محدودا: ففي 12 من أصل 15 من الحالات، أعلن ما لا يقل عن 70 % من التلاميذ أنهم يملكون أقل من عشرة كتب في منزلهم (الشكل 8.6). وفي موريشيوس وسيشل و(بدرجة أقل) جنوب افريقيا فقط كانت أسر التلاميذ تملك عددا كبيرا من الكتب (11 أو أكثر).

وفي كافة البلدان، ما عدا موريشيوس، كانت الصحف موجودة في منازل التلاميذ أكثر من المجلات، مع اختلافات شاسعة من بلد لآخر (الشكل 8.7). وتراوحت نسبة وجود

33 – لا توفر بيانات علامات تلاميذ الصف السادس القدر ذاته من المعلومات في البلدان التي تكون فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية منخفضة نسبيا (مثل موزمبيق وبقدر أقل، جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا).

الشكل 8.6: تقارير تلاميذ الصف السادس حول كميات الكتب في منازلهم في 15 نظاما تربويا إفريقيا، 2000*



* هناك 10 نظم تربوية مختلفة تضم 14 بلدا. وترد كافة البيانات من محفوظات تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم 2 (2000) في ما عدا زمبابوي التي وردت بياناتها من محفوظات تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم 1 (1995).

المصدر: Ross et al. (2004).

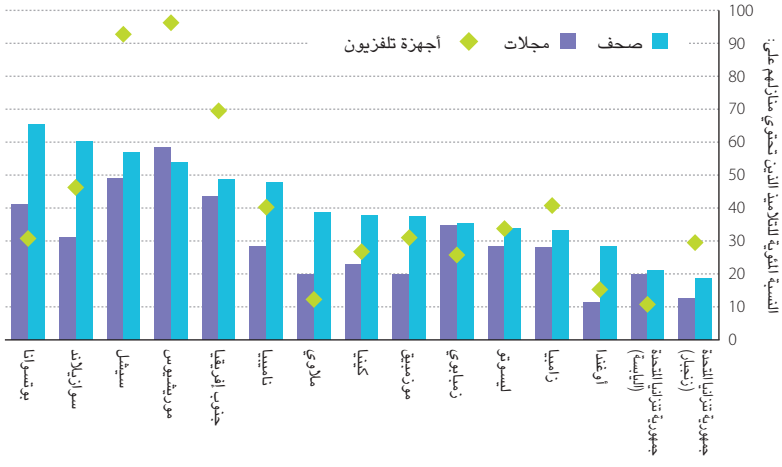
الصحف في منازل التلاميذ بين 20 % (جمهورية تنزانيا المتحدة) وبين أكثر من 60 % (في بوتسوانا وسوازيلاند)؛ أمّا الفارق في نسبة توافر المجلات فكان أكبر بقليل (من 10 % في أوغندا إلى 60 % تقريبا في موريشيوس). وفي حين كانت أهمية الصحف والمجلات متشابهة نسبيا في كل من البلدان، تنوّعت أهمية التلفزيون بشكل أكبر بكثير، وعلى الأرجح أن ذلك يعزى إلى تفاوت نسب اشتراك الأسر بخدمات توفير الكهرباء. وتظهر النتائج أيضا أنه، بين عامي 1995 و2000، انخفضت نسبة توافر المجلات والصحف لدى الأسر الافريقية الجنوبية، في حين ارتفعت النسبة المئوية للأسر التي تملك جهاز تلفزيون.

ووفر مسح تجمع افريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم أيضا معلومات حول البيئات المؤاتية للتعلم في المدارس، دارسا، على سبيل المثال، ما إذا كانت المدرسة تضم مكتبة (استنادا إلى تقارير التلاميذ) وعدد الكتب في كل صف (استنادا إلى تقارير المعلمين). ويوفر القياس الأول مؤشرا عن البيئة المؤاتية للتعلم الشاملة الخاصة بالمدرسة فيما يتيح الثاني تقييم مدى توافر موارد محو الأمية في مكان إتمام عملية التدريس. وكما يظهر من الشكل 8.8، ففي موريشيوس وسيشل وأوغندا و(بنسبة أقل) ناميبيا، ترتاد غالبية تلاميذ الصف السادس مدارس لديها مكتبات. أمّا في البلدان الأخرى، فنسبة تلاميذ الصف السادس الذين يرتادون مكتبة مدرسية أو فصلية تتراوح بين 20 % و40 % فقط، مع فوارق شاسعة بين المجتمعات الريفية والبلدات الصغيرة والمدن الكبيرة.

وما يثير قدرا أكبر من القلق هو النسب العالية من تلاميذ الصف السادس الذين لا تضم صفوفهم أي كتب على الإطلاق (الشكل 8.9). وفي الواقع، فإن أكثر من نصف تلاميذ الصف السادس في كينيا وملاوي وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا وزامبيا يتعلمون في صفوف ليس فيها أي كتب على الإطلاق. لذا، ففي حين أن البحوث تظهر بوضوح أن البيئات المنزلية والمدرسية المؤاتية للتعلم تؤثر تأثيرا ملموسا في تحصيل التلاميذ في مجال القراءة واللغة، تبقى البيئات المدرسية المؤاتية للتعلم فقيرة جدا بالنسبة إلى العديد من التلاميذ الذين يفتقرون إلى الحد الأدنى من المواد المكتوبة، وهذا الوضع يؤثر سلبا في اكتسابهم لمهارات القرائية والاحتفاظ بها.

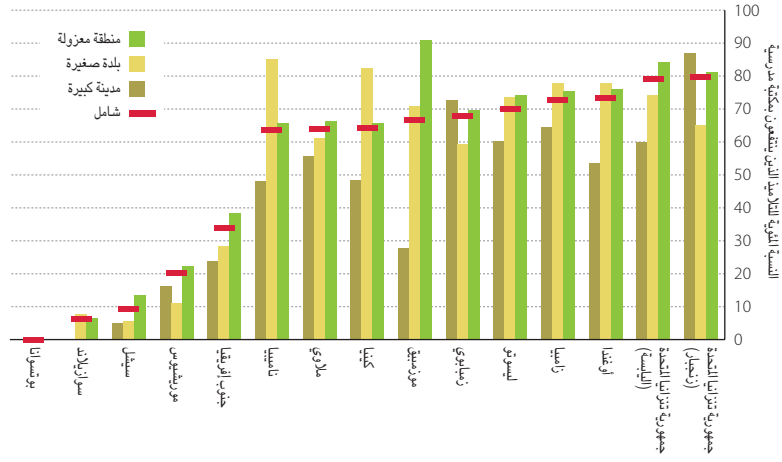
إن تحسين عملية نشر وتوفير الكتب المدرسية في الدول النامية يرد على جداول أعمال وكالات الغوث منذ عقود خلت (Limage, 2005c). غير أن ما من برهان يشير إلى وجود استراتيجية استثمار في مجال نشر الكتب على أي من المستويين الوطني أو الإقليمي (Read, 1995). وغالبا ما شكلت الاستثمارات في مجال إنتاج الكتب المدرسية مشاريع يتيمة قصيرة الأمد، ذات أثر ضئيل في الحفاظ على قدرات النشر المحلية على المدى البعيد. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التحقق من أن العدد الكافي من الكتب المدرسية

الشكل 8.7: مدى انتشار الصحف والمجلات وأجهزة التلفزيون في منازل الطلاب في 15 نظاما تربويا إفريقيا، 2000*



* أنظر ملاحظة الشكل 8.6
المصدر: Ross et al. (2004).

الشكل 8.8: النسبة المئوية لتلاميذ الصف السادس الملتحقين بمدارس غير مجهزة بمكتبات مدرسية أو فصلية، في كل بلد ومنطقة إقامة، 2000*

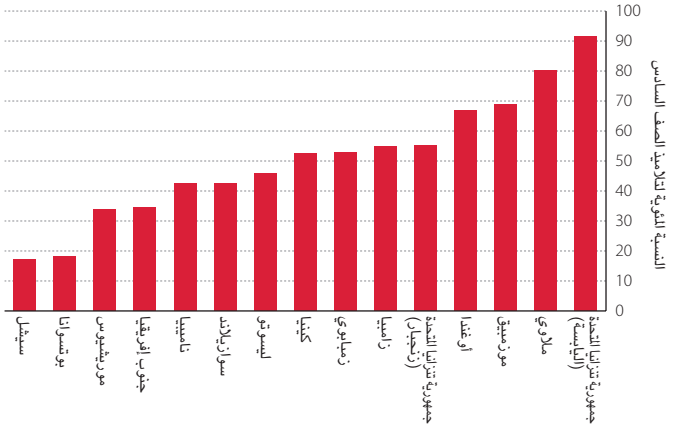


* أنظر ملاحظة الشكل 8.6
المصدر: Ross et al. (2004).

يجد طريقه إلى أيدي الطلاب ما زال هدفا صعب المنال في أماكن عديدة. وقد أشارت الدراسات مثلا إلى أن نحو ثلث عدد تلاميذ المدارس الابتدائية في بوليفيا والبرازيل وشيلي وكولومبيا وإكوادور وبنما وبيرو وفنزويلا فقط كانوا قادرين على الحصول على كتب مدرسية (Montagnes, 2000). إن محو الأمية المستدام والتعلم الفعلي يتطلبان استعمالا مكثفا للمواد المكتوبة والبصرية؛ ومع ذلك فإن صفوفا كثيرة في الدول النامية مضطرة للاستغناء عنها.

البيئات المدرسية المؤاتية للتعلم فقيرة جدا بالنسبة إلى العديد من التلاميذ

الشكل 8.9: النسبة المئوية لتلاميذ الصف السادس في صفوف لا تتوافر فيها الكتب، في كل بلد ومنطقة إقامة، 2000*



* أنظر ملاحظة الشكل 8.6
المصدر: Ross et al. (2004).

البيئات لمحو الأمية بين الكبار

لقد نظر الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار في العوامل المرتبطة بقدرات محو الأمية – بما يشمل الخلفية الاقتصادية/الاجتماعية والتحصيل الدراسي وخبرة القوة العاملة والأنشطة المنزلية والمهنية المتنوعة التي تعكس غنى البيئات المؤاتية للتعلم الخاصة بالمعنيين – في 20 بلدا عضوا في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD, 2000).[43] وفي ما يتعلق بالبيئة المنزلية، أدلى الخاضعون للدراسة بمعلومات حول مساهمتهم في أنشطة داعمة لمحو الأمية (مثل قراءة الكتب والصحف وزيارة المكتبات العامة)، وتوافر المنشورات المطبوعة المختلفة والوقت الذي أمضوه في مشاهدة التلفزيون. أمّا بالنسبة إلى مكان عملهم، فقد أدلوا بمعلومات متعلقة بتواتر أنشطة القراءة والكتابة والحساب وتنوعها. وقد أظهرت دراسة الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار أن ممارسات محو الأمية في العمل والمنزل (بالإضافة إلى التحصيل الدراسي الرسمي، ومساهمة القوة العاملة وتدريب الكبار الرسمي) كانت مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبراعة في مجال محو الأمية. وتوصلت هذه الدراسة إلى الاستنتاج بأن البيئات المنزلية والمهنية، التي تتضمن أنشطة دائمة تتطلب استعمال مهارات القرائية، تؤدي إلى مستويات عليا من القدرة على الكتابة والقراءة والحساب.

البيئات الوطنية المؤاتية للتعلم ومحو الأمية

في الماضي، حاولت بلدان عديدة أن تنشئ بيئات مستدامة لمحو الأمية من خلال المنشورات المطبوعة والبرامج الإذاعية (يصف الإطار 8.8 الوضع الصيني). وقد طوّر عدد لا بأس به من البلدان منشورات خاصة للأفراد ذوي القدرات الدنيا في استعمال اللغة المكتوبة (UNESCO, 1975*b*). وفي تايلاند وتونس وجمهورية تنزانيا المتحدة وفنزويلا وزامبيا، حضرت الصحف مقالات خاصة «للمتعلمين الجدد». وفي خلال الستينات والسبعينات من القرن العشرين، تم تطوير العديد من المنشورات الدورية بغية توسيع مهارات القرائية باللغات المحلية.[35] وفي البرازيل، قامت حركة موبرال لمحو الأمية بنشر صحيفتين هما Journal do Mobral (مليونا نسخة) للطلاب في صفوف محو الأمية وIntegração للمتعلمين الجدد (Bataille, 1976).

وتضمنت إحدى الاستراتيجيات الشائعة الأخرى تجنيد الوسائل الإعلامية الشاملة لدعم محو الأمية وبرامج محو الأمية. وفي الثلاثينات من القرن العشرين، قام مخرجون مثل سيرجيه آيزنشتاين بإنتاج أفلام شعبية تهدف إلى الترويج لحملة محو الأمية السوفييتية. وفي الفترة ما بين 1965 و1972، ارتفع عدد البلدان النامية التي استخدمت البرامج الإذاعية والتلفزيونية بالتزامن مع برامج محو الأمية ليبلغ أكثر من مثلي ما كان عليه (من عشرة إلى اثنين وعشرين). وشكلت بلدان أمريكية لاتينية مجموعات إصغاء (مثل ACPO في كولومبيا) لرفع آثار البرامج الإذاعية في محو الأمية إلى حدها الأقصى. كما أُطلقت النوادي الإذاعية ومجموعات الإصغاء في كل من كوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية وغانا والنيجر ونيجيريا والسنغال وتوغو وجمهورية تنزانيا المتحدة (Bataille, 1976).

وقليلة هي الدراسات التي عالجت الفعالية الشاملة للتغييرات في البيئة المؤاتية للتعلم الخاصة بأمة ما. ويصف الإطار 8.9 دراسة شملت بلداناً عدة بشأن تأثير المواد المطبوعة أو الوسائل الشاملة أو التكنولوجيات المتقدمة على معدلات محو الأمية.

الإطار 8.8 البيئات المؤاتية للتعلم في الصين

شهدت البيئات المؤاتية للتعلم في الصين تطورا ملموسا في العقود المنصرمة. فعلى سبيل المثال، ارتفع عدد المنشورات الدورية في الصين من نحو 250 في عام 1949، ليتجاوز 8 500 في عام 2001. وعلى مدى نصف القرن الفائت، ارتفع عدد الصحف بنحو عشرة أمثال. وينشر اليوم في الصين ما يفوق 400 صحيفة يومية، بعدد نسخ يتراوح بين 80 و85 مليون نسخة. وتضم الصين نحو 560 دار نشر تضع في الأسواق نحو 100 ألف عنوان كتاب (جديد وقديم) كل سنة. كما أنها تضم أعدادا هائلة من وحدات النشر الإلكترونية وآلاف المحطات الإذاعية والتلفزيونية، علما بأن عدد الصحفيين العاملين فيها يفوق نصف مليون صحفي. وتدل تقديرات السنة الجارية إلى أن الصين تضم أكثر من 40 مليون جهاز حاسوب مربوط بشبكة الإنترنت ونحو 200 مليون فرد يستخدم البيانات والوسائط المتعددة والإنترنت.
(Ross et al., 2005).

34 – لا نستغرب من أن مستوى التحصيل الدراسي في التعليم الرسمي شكّل العنصر المحدد الأساسي للقدرات في مجال محو الأمية، إذ إنه أول وأهم المؤشرات المنذرة في 17 من أصل 20 بلدا معنيا، علما بأن كل سنة تعليم إضافية ترفع نتيجة محو الأمية بما معدله عشر نقاط. وقد شكل العمر والمهنة أيضا عنصرين رئيسيين محددين لمحو الأمية.

35 – تشمل الأمثلة مجلة Bekham Bidan في أفغانستان وSengo في جمهورية الكونغو الديمقراطية وUjala في الهند وRuz-Now في جمهورية إيران الإسلامية وNews For All في جامايكا وNew-Day في ليبيريا وKibaru في مالي وSaabon Ra'avili في النيجر وGame-Su في توغو وElimu-Haina-Mwishe في جمهورية تنزانيا المتحدة.

الإطار 8.9 هل تتأثر معدلات محو الأمية بأهمية المواد المطبوعة والوسائط الإعلامية الشاملة والتكنولوجيات المتقدمة؟

في إطار دراسة استكشافية أجريت مؤخرا في أكثر من 100 بلد، تم النظر في العلاقات المشتركة بين تدابير البيئات الوطنية المؤاتية للتعلم وبين معدلات محو الأمية. وشملت مؤشرات جودة البيئات المؤاتية للتعلم، أولا، أهمية مواد القراءة والتعلم، التي تم قياسها بناء على عدد نسخ كل صحيفة وعدد الكتب المنشورة ومستخدمي المكتبات العامة المسجلين في كل ألف نسمة؛ وثانيا، توافر تكنولوجيات المعلومات والاتصال (ICT)، التي يتم قياسها على أساس النسبة المئوية من الأسر التي تملك أجهزة راديو وتلفزيون، إلى جانب عدد الحواسيب الشخصية لكل 1 000 شخص. وقد وجدت هذه الدراسة، في قياسها لمعدلات الالتحاق الصافية بالمدارس الابتدائية، أن ثمة علاقة إيجابية بين ارتفاع أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال (أجهزة التلفزيون والإذاعة وأجهزة الكمبيوتر)، وبين معدلات محو الأمية لدى الكبار أو الصغار، علما بأن الترابط بين معدلات محو أمية الكبار وبين أهمية انتشار التلفزيون كان الأقوى، ليليه استخدام الحاسوب الشخصي ومن ثم استعمال أجهزة الراديو.وتشير هذه النتائج الأولية إلى أن الوسائط البصرية قد تكون ذات أثر أعظم من أثر الوسائط القائمة على الصوت فقط (لاسيما في البلدان النامية) على الرغم من أن الآليات المعنية تحتاج إلى المزيد من الدراسة.

ويعتبر الانتشار الواسع للكتب والصحف والمكتبات، منذ زمن بعيد، مؤشرا رئيسيا على البيئات السليمة المؤاتية للتعلم، كما يعتبر أساسيا بالنسبة إلى عمليات اكتساب محو الأمية واستدامته. ولكن، في ما يتعلق بالكتب، تشير الدراسات المتعددة المتغيرات أن مؤشرات إنتاج الكتب الوطنية لا ترتبط بمعدلات محو الأمية سوى ارتباط ضعيف. وربما كان التواجد العارم لأشكال المنشورات والمخطوطات العصرية (أي استمارات تقديم الطلبات والنشرات التفسيرية واللافتات واليافطات والرسائل والتوجيهات الطبية) ذا أثر أهم على محو الأمية من أثر الأدبيات والكتب المتخصصة. غير أن ثمة علاقة إيجابية وطيدة بين عدد نسخ الجرائد مقارنة بعدد السكان وبين معدلات محو الأمية. ولا عجب في ذلك، نظرا لانخفاض كلفة الجرائد وكثرة توافرها واتساع نطاق توزيعها.

وعلى أساس شامل، تفيد الأدلة بأن البيئات المؤاتية للتعلم المحفزة تشجع الأفراد على أن يصبحوا متعلمين وتوفر للمتعلمين الجدد أساسا للحفاظ على ممارسات محو الأمية وتطويرها على مدى حياتهم. وإن تحليلات إضافية لأثر البيئات المؤاتية للتعلم قد تستعرض هذه الإجراءات بين مجموعات مختلفة قائمة على أساس العرق والعمر والمواقع الجغرافية والفئات المهنية، وقد تتطلب بيانات مفصلة بشأن تخصيص موازنات برامج محو الأمية.

المصادر: Chhetri and Baker (2005).

وعلى وجه العموم، تفيد الأدلة بأن الآثار على مستويات محو الأمية الإجمالية تختلف باختلاف مكوّنات البيئات المؤاتية للتعلم.

مسائل التكافؤ: الانتفاع بمحو الأمية في الأسر والمجتمعات المحلية

في العالم المتحضر، يشكل انتشار محو الأمية المعيار العادي: فقد اكتسب كل الكبار تقريبا مهارات أساسية في مجال القراءة والكتابة، على الرغم من أن نوعية هذه المهارات وتواتر ممارستها يتفاوتان بشكل كبير (تماما كما هي الحال بالنسبة إلى المهارات الحسابية). أمّا في العالم النامي، حيث الاحتياجات إلى محو الأمية هي الأمسّ، فالتوزيع الجغرافي والاجتماعي لمهارات القرائية يشوبه قدر كبير من انعدام التكافؤ (أنظر الفصل 7). ويركّز هذا القسم على الجغرافيا الاجتماعية لمحو الأمية، ويسبر الانعدام النسبي لإمكانية الانتفاع بوسائل محو الأمية للأسر في المجتمعات المفتقرة إلى العلم، كما أنه ينظر في مدى تفاعل الأفراد ذوي القدر الأدنى من مهارات القرائية مع أولئك الذين يمتلكون مستوى أفضل من المهارات، ومدى التواصل في ما بين الفئتين.

وباستثناء المجتمعات الريفية البالغة الفقر أو النائية جدا حيث لا يجيد أي من الكبار على الإطلاق القراءة أو الكتابة، فإن غالبية الناس يعيشون ضمن مجتمعات محلية يتمتعون فيها بإمكانية الانتفاع بمهارات الآخرين القرائية. يشير Basu and Foster (1998) إلى أفراد المجموعة الأولى بعبارة الأميين المعزولين[36]، وإلى أفراد المجموعة الثانية بعبارة الأميين التقريبيين. ونظرا لكون الأميين التقريبيين يميلون إلى طلب مساعدة الآخرين ذوي مهارات القرائية الأفضل، فإنه يمكنهم فعلا أن ينفّذوا بعض مهام محو الأمية «المتطلبة» أو المعقدة (مثل ملء الاستمارات وفهم الوثائق الإدارية الرسمية وقراءة التوجيهات الطبية وكتابة الرسائل إلى إفراد العائلة).[37] وعلى سبيل المثال، كثيرا ما يطلب الكبار المسنين ذوي مهارات القرائية الضعيفة من أفراد أسرتهم الأصغر سنا أن يقوموا بتنفيذ المهام التي تتطلب مهارات قرائية. وفي شكل مماثل، يمكن للوافدين الأجانب أن يطلبوا مساعدة مرتبطة بمهارات القرائية من الشبكات العائلية الموسّعة أو من الجمعيات الإثنية. وقد قام Gibson (1998) بدراسة ديناميكية محو الأمية ضمن الأسر وبرهن على أن وجود فرد واحد متعلم في أسرة «أمية» قد يتمخض عن فوائد خارجية مختلفة. وبرهن Gibson (2001) أيضا

غالبية الناس يعيشون ضمن مجتمعات محلية يتمتعون فيها بإمكانية الانتفاع بمهارات الآخرين القرائية

36 – في الوقت الراهن، قليلة هي الدراسات التي عالجت بالتفصيل خصائص الأميين المعزولين أو السبل الممكنة للتغلب على تحديات محو الأمية التي تواجهها مجتمعاتهم.

37 – طلب مسح الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار من الأفراد الخاضعين للدراسة أن يشيروا إلى تواتر طلبهم لمساعدة الآخرين من أجل إتمام مهام متنوعة مرتبطة بمحو الأمية (OECD, 2000).

كيف أن المراتب الإقليمية لمعدلات محو أمية الكبار في بابوا غينيا الجديدة تتبدّل في حال إدراج الأميين التقريبيين في المعادلة واحتساب معدل محو أمية «فعلي».

ويبين الجدول 8.3 أن معدل محو الأمية في منطقة الساحل الجنوبي في بابوا غينيا الجديدة يفوق معدل محو الأمية في منطقة الساحل الشمالي، غير أن المستوى أدنى في ما يتعلق بمعدل محو الأمية الفعلي.

ومن النادر أن تنظر الدراسات في توزيع الأفراد المتعلمين عبر الأسر المختلفة. وفي حال كان الأفراد ذوو مهارات القرائية الأساسية موزعين توزيعا متكافئا عبر الأسر المختلفة، فإن النسبة المئوية للأسر التي تتمتع بإمكانية الانتفاع بمهارات القرائية يمكنها أن تصل إلى 100 %، على الرغم من أن محو الأمية على المستوى الفردي قد يكون أدنى بكثير. ومن جهة أخرى، وفي حال كان الأفراد المتعلّمون «مركزين بشكل مثالي» ضمن الأسر، وفي حال كانت أحجام الأسر كلها متشابهة، فإن النسبة المئوية للأسر التي تتضمن أفرادا متعلّمين قد تكون مساوية لنسبة الأفراد المتعلمين. وفي حال كانت النسبة المئوية للأسر التي تتضمن أي فرد متعلم أعلى بقليل من نسبة الأفراد المتعلمين، فإن ذلك قد يعني تركيزا عاليا لمحو الأمية ضمن الأسر و«انتشارا» منخفضا لمحو الأمية على مستوى عدد السكان الشامل. ومن المفيد أن نتعرف إلى أسباب هذا التركيز وآثاره.[38]

في غضون أقل من قرنين، شهدت طبيعة محو الأمية ووظائفه الاجتماعية تغييرات جذرية

الجدول 8.3: معدلات محو الأمية المعلنة والفعلية في بابوا غينيا الجديدة، 1996

المنطقة	النسبة المئوية من السكان الكبار الذين هم:				معدل محو أمية الكبار الفعلي (%)
	متعلمون	أميون تقريبيون	أميون معزولون	الفارق الجنساني في محو الأمية	
إقليم العاصمة الوطنية	85.8	12.1	2.1	5.3	95.0
جزر غينيا الجديدة	77.7	15.2	7.1	5.8	89.3
الساحل الجنوبي (بابوا)	59.0	23.4	17.6	15.8	76.7
الساحل الشمالي	56.3	28.6	15.1	25.1	78.0
الأراضي العالية	34.6	37.7	27.7	17.8	63.2
بابوا غينيا الجديدة	51.9	29.1	19.0	18.2	74.0

المصدر: المسح الخاص بأسر بابوا غينيا الجديدة لعام 1996، كما اقتبس في Gibson (2001).
التقديرات تخص السكان الذين تجاوزوا سن الخامسة عشرة.

الاستنتاج

في غضون أقل من قرنين، شهدت طبيعة محو الأمية ووظائفه الاجتماعية تغييرات جذرية: إذ انتقل من مجرد كونه وسيلة لفهم المبادئ الدينية واختيار المجندين العسكريين ليصبح حجر زاوية في عملية معالجة المعلومات وتحديد إنتاجية العاملين؛ وتحول من أداة متخصصة يستفيد منها التجار والمديرون والمهنيون إلى وسيلة حيوية تتيح التواصل الثقافي والتجارة العالمية؛ وتبدّل من مجرد طريقة لتنفيذ العقود القانونية وتحديد حقوق التصويت وبات يشكل قاعدة لربط الأفراد والعائلات بالمؤسسات العامة والشبكات الدولية. إن اكتساب مهارات القرائية أصبح اليوم حاجة ماسة.

ومثل نشر التعليم الرسمي أهم العوامل على الإطلاق التي أدت إلى التحولات السابقة نحو محو الأمية الواسع الانتشار. ولأسباب اجتماعية وثقافية واقتصادية، حصلت هذه التحولات أولا في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية. وفي الماضي الأقرب، شكلت حملات محو الأمية المنظمة وزيادة فرص تعلّم الكبار وتعليمهم (في أمريكا اللاتينية وافريقيا وآسيا مثلا) عاملين إضافيين تضافرا مع توسيع نظام المدارس للمساهمة في رفع معدلات محو الأمية. ومن جهة ثانية، فقد أدت النزاعات السياسية المزمنة والتدهور الاقتصادي الحاد إلى ركود معدلات محو الأمية؛ في حين أن الاستبعاد والتمييز ما زالا يساهمان في قيام بؤر من الأمية، حتى داخل البلدان المتطورة.

38 – استفادت هذه المناقشة من تعليقات تقدمت بها جولي شافنر Julie Schaffner.

تؤكد مسائل اللغة وممارسات محو الأمية والبيئات المؤاتية للتعلم أهمية السياق الاجتماعي الأوسع الذي يتم في ظله اكتساب محو الأمية والحفاظ عليه. وتبين الأدلة ما يلي:

- ثمة فائدة من توفير فرص تعلم للشباب والكبار تكون أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم في مجال محو الأمية وتعكس الاستخدامات الفعلية لمهارات القرائية في مجتمعاتهم الخاصة.
- يكمن التحدي في القيام بذلك بطرق تعالج باهتمام الأوضاع اللغوية المعقدة بالنسبة إلى كل من المعلم والمتعلمين، فيما تمكن المتعلمين من إثراء مهاراتهم القرائية في لغتهم الأم وفي لغات إضافية على حد سواء.
- إن إقامة بيئة متعلمة محفّزة (والحفاظ عليها) تشكل طريقة فعالة لتوليد الاندفاع تجاه اكتساب مهارات القرائية والتشجيع على استعمالها وممارستها.

يناقش الفصل 9 آثار هذه النتائج على رسم السياسات وإعداد البرامج. ■

امرأة منسجمة انسجاماً عميقاً في أحد صفوف محو الأمية في فنزويلا، وهو صف مندرج في إطار الحملة الوطنية لمحو الأمية.

© AFP / Juan Barreto

الفصل 9

السياسات الجيدة، والممارسة الجيدة

بيّنت الفصول السابقة، لاسيما الفصلان 2 و7، حجم التحدي الذي تواجهه عملية محو الأمية على الصعيد العالمي حيث لا يزال مئات الملايين من البشر يفتقرون لمهارات القرائية. وعليه، ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار ضخامة حجم العملية عند وضع السياسات اللازمة لمواجهة هذا التحدي الذي لا يقتصر فقط على هذا الجانب الكمي الهام، وإنما ينطوي أيضا على جانب آخر يتمثل في اتساع نطاق العملية ومداها. والأمر الذي يروم هذا التقرير تبيانه هو أن سياسات محو الأمية ينبغي ألا تستهدف الأفراد فقط وإنما المجتمعات برمتها، حيث يكون بمقدور الناس جميعا الاستفادة من القراءة والكتابة لنيل الحقوق واغتنام الفرص المتاحة وتنمية القدرات الذاتية، وحيث يمكن للقرائية الإسهام في تنمية الاقتصاد والمجتمع. ويحدد هذا الفصل أولويات السياسات والممارسات الجيدة في هذا الصدد على المستوى القطري، وكذلك بالنسبة للمجتمع الدولي ككل من حيث تقديم المساعدة للبلدان المعنية لمواجهة تحدي محو الأمية. كما يدعو هذا الفصل إلى اعتماد نهج ثلاثي الأبعاد لمحو الأمية يتمثل في توفير التعليم الجيد، والنهوض ببرامج محو الأمية لصالح الشباب والكبار، وتنمية بيئات أفضل لاكتساب مهارات القرائية. ويركز هذا الفصل بشكل خاص على برامج محو الأمية لصالح الشباب والكبار، نظرا لأن مسألة توفير التعليم الجيد قد بحثت في تقرير 2005 بينما ناقش الفصل 8 أهمية البيئة المؤاتية للتعلم.

أربعة توجهات سياسية

يقترح هذا التقرير أربعة توجهات رئيسية في مجال وضع السياسات موجهة للحكومات والأطراف المعنية بالقرائية، لاسيما في البلدان النامية، هي التالية: اعتبار سياسة محو الأمية ذات أهمية مركزية بالنسبة لمجمل إطار عمل التعليم للجميع؛ وضع سياسة ثلاثية الأبعاد لمجتمعات القرائية؛ مراعاة التعددية اللغوية؛ إدراج القرائية بصورة راسخة ضمن خطط قطاع التعليم واستراتيجيات الحد من الفقر.

تتمتع سياسة محو الأمية بأهمية مركزية بالنسبة لمجمل إطار التعليم للجميع

تقع القرائية في صميم حركة التعليم للجميع وذلك بوصفها أداة للتعلم وعملية تعلم ونتيجة للتعلم، وكل ذلك يسهم في تحقيق الأهداف العريضة للتنمية البشرية.

إن وضع سياسة ثلاثية الأبعاد لمجتمعات القرائية مسألة أساسية. وإذا أريد للجيل القادم من الكبار أن يحوز بأكمله مهارات القرائية فلا بد من توفير تعليم جيد للأطفال، وهو أمر لا يعني فقط تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإنما أيضا تعميم إنجاز مرحلة التعليم الابتدائي وتوفير التعليم الابتدائي الجيد. كما أنه من الضروري النهوض ببرامج محو الأمية لصالح الشباب والكبار إذا أريد أن تتوافر لمئات الملايين من الكبار الوسائل اللازمة لحيازة مهارات القرائية واستخدامها. ولا يكفي لهذا الغرض مجرد الانتظار حتى يتم تعميم إنجاز مرحلة التعليم الابتدائي ولا تنفع كذلك الحلول النمطية وإنما ينبغي وضع استراتيجيات تلبي مختلف الاحتياجات وتتواءم مع مختلف السياقات. وإن وجود بيئات خصبة للتعلم مسألة ضرورية لحيازة مهارات القرائية والاحتفاظ بها واستخدامها؛ وتعتمد هذه البيئات بدورها على اللغة والكتاب ووسائل الإعلام والسياسات الإعلامية. وتتباين الأهمية الممنوحة لكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة بحسب البلدان وبما ينسجم مع الاحتياجات والموارد المتاحة. ومما يزيد المشكلة تعقيدا أن البلدان التي يعاني معظم الراشدين فيها من انعدام الحد الأدنى من مهارات القرائية هي نفسها التي لا يزال تحقيق التعليم الأساسي الجيد لجميع الأطفال فيها بعيد المنال، وذلك وفق معدلات التقدم الحالية. وتقع معظم هذه البلدان في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا.

وتشكل التعددية اللغوية عاملا حاسما في سياسة محو الأمية بأبعادها الثلاثة. وإن استخدام اللغات الأم أمر سليم من الناحية التربوية ويشجع التعبئة على صعيد المجتمعات المحلية، والتنمية الاجتماعية، ويقوي الخطاب السياسي. وتوجد في الوقت نفسه رغبة قوية في تعلم اللغات السائدة من أجل زيادة الفرص الاقتصادية والحراك والمشاركة في عمليات التنمية الوطنية. ويجب أن تتسم السياسات على صعيد اللغة والقرائية والتعليم بالاتساق والانسجام.

ولا يحتمل أن تتوافر الموارد المؤسسية والبشرية والمالية اللازمة إلا إذا وضع محو الأمية وهدف تحقيق مجتمعات التعلم في صميم خطط قطاع التعليم واستراتيجيات الحد من الفقر. وهذا التوجه مهم أيضا إذا أريد أن يعترف المجتمع الدولي بأهمية المهمة وتعقيدها ويدرج محو الأمية في أطر برامج المعونة.

ثلاثة اعتبارات استراتيجية

إن تطبيق التوجهات السياسية المذكورة أعلاه يتطلب مراعاة ثلاثة اعتبارات استراتيجية هامة. فأولا يعد وجود التزام سياسي قوي وثابت بمحو الأمية أمرا جوهريا. فغياب هذا الالتزام بشكل عام وما يترتب عليه من نقص في الموارد اللازمة لتطوير سياسات شاملة لمحو الأمية يفسر جزئيا الفشل في رفع مستويات القرائية (Jones, 1990; Lind and Johnston, 1990). وفي التقييم الذي أجري للبرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (1967-1973)، استنتجت اليونسكو أن برامج القرائية منفردة لن تصيب حظا كبيراً من النجاح ما لم تكن الإرادة السياسية لتنفيذ برامج محو الأمية موجودة صراحة على الصعيدين النظري والعملي (UNESCO/UNDP, 1976) ورد في Lind and Johnston, 1990)[1].

وتجدر الإشارة إلى أن مستوى قرائية الكبار ارتفع بشكل ملحوظ على الصعيد الوطني حيثما كان القادة الوطنيون والمحليون يشددون على أهمية اكتساب القرائية من أجل بناء الوطن و/أو تحقيق جوانب محددة من التنمية البشرية والاقتصادية، وحيثما تم رصد الموارد المالية وغيرها وتشاطر المسؤوليات، وحظي تعلم الكبار بدعم الجمهور. ويصدق ذلك على جمهورية تنزانيا المتحدة بعد الاستقلال[2] وموزمبيق في السبعينات، ويصدق اليوم على البلدان التي تشهد نموا وتحولا اقتصاديا سريعا، ومنها الصين والهند.

وقادة المجتمع المحلي بحكم موقعهم مؤهلون لمعرفة الصعوبات الحقيقية التي تعترض مشاركة الناس في أنشطة محو الأمية. ففي حملة لمحو الأمية في إندونيسيا، مثلا، حشد الدعم لمجموعات التعلم من خلال تعبئة زعماء القرى. ولوحظ أن مجموعات التعلم حققت نتائج طيبة عندما كان الزعماء واعين بالحاجة إلى القرائية، في حين كانت أقل نجاحا بكثير عندما لم يفعلوا (Downing, 1987 ورد في Lind and Johnston, 1996).

أما الاعتبار الاستراتيجي الثاني فهو إقامة الشراكات. فتتسم برامج القرائية التي توفر خارج المدرسة بتنوعها وبتنوع الجهات التي توفرها وبافتقارها عادة إلى الأمن المؤسسي. ولكنها تستمد قوتها من مشاركة وسائل الإعلام، والجامعات، والوزارات الأخرى غير وزارة التربية، والسلطات المحلية، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص، كما

1 – إن معظم الذين اكتسبوا مهارات القرائية من الدارسين المسجلين في البلدان الأحد عشر المشاركة في البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية ، كانوا في جمهورية تنزانيا المتحدة: 900 96 من أصل 000 120، أو 81 % (Lind and Johnston, 1990).

2 – وضعت جمهورية تنزانيا المتحدة محو الأمية في مقدمة أولوياتها الوطنية. وكان الرئيس جوليوس نيريري مناصرا قويا لمحو الأمية. فانخفض معدل الأمية من 67 % إلى 20 % بين عام 1971 وعام 1983 (Lind and Johnston, 1990).

أنها تحتاج إلى أنواع مختلفة من الكفاءات والقدرات. ولذا فإن إقامة الشراكات الوطنية لتعزيز التنمية المؤسسية وتحسين استمرارية البرامج وتسليط المزيد من الأضواء على نشاط محو الأمية، يمكن أن تضفي المزيد من الاتساق على جهود محو الأمية على الصعيد الوطني. كما أن إيضاح أدوار ومسؤوليات الوكالات، والتنسيق بين موفري البرامج على الصعيدين الوطني والمحلي، من شأنهما تعزيز قاعدة الموارد الوطنية اللازمة لمحو الأمية.

ويتمثل الاعتبار الاستراتيجي الثالث في الأهمية القصوى التي تتسم بها الاستجابة لمتطلبات محو الأمية وإيجاد الحوافز لتعلم القرائية. فمن المبادئ الأساسية التي ينبغي تطبيقها في مجال تعليم الكبار، وإن اتخذ تطبيقها أشكالا مختلفة، هو أن معارف الدارسين ورغباتهم هي التي يجب أن ترشد برامج محو الأمية وتكون نقطة انطلاقها. فالجنس والعمر والبيئة الحضرية أو الريفية وشدة الحوافز واللغة، تمثل كلها جوانب هامة من الطلب على محو الأمية، شأنها شأن التطلعات المنشودة في الأجل الطويل. وكانت رغبات الدارسين في أوغندا بعد إتمام المرحلة الأولى من برامج محو الأمية مواصلة التعليم في المرحلة المتقدمة، ودراسة الإنجليزية، واكتساب مهارات مهنية، وتعلم الأساليب الزراعية الحديثة (Carr-Hill, 2001). كما أن الأشخاص الذين لم يسبق لهم اكتساب مهارات القرائية يحتاجون إلى قنوات مختلفة عن أولئك الذين يتطلعون إلى مواصلة تعليمهم بعد المدرسة. ومن الأهمية بمكان مد الجسور بين برامج محو الأمية والتعليم المستمر.

وعلى ضوء التوجهات والاعتبارات الاستراتيجية المبينة أعلاه، يولي هذا الفصل اهتماما خاصا للتحدي الذي يطرحه أحد الأبعاد الثلاثة لسياسة محو الأمية، وهو الاستثمار في محو أمية الشباب والكبار. ويركز الفصل على ما يلي:

- النهوض بالممارسات الجيدة في مجال تعلم وتعليم القرائية؛
- تعزيز برامج محو أمية الكبار؛
- إضفاء المزيد من الاتساق على السياسات الوطنية لمحو الأمية؛
- اجتذاب دعم المجتمع الدولي.

وليس المقصود هنا الغض من شأن بيئة التعلم التي يتناولها الفصل 8 من التقرير. كما أن الأقسام التالية تتناول بانتظام مسألة الصلة بين محو أمية الكبار والبيئات التي يستعمل فيه الدارسون مهاراتهم القرائية. فالعلاقة بين بيئات التعلم ومختلف أنواع ومستويات قرائية الكبار علاقة مركبة ولا تتجلى دائما للوهلة الأولى، ولكن يبدو واضحاً أن البيئات المؤاتية للتعلم تشجع الأفراد على اكتساب القرائية وتتيح لحديثي العهد بهذه المهارات المحافظة عليها وتطويرها (انظر الإطار 8.9).

ويرى بعض المختصين ضرورة توفير فرص استعمال وتطوير مهارات القرائية قبل الشروع في برامج محو الأمية، على اعتبار أن مهارات القرائية مهارات تكتسب وتطور طوال الحياة في المجتمعات المتعلمة.[3] والاحتفاظ بالمهارات المكتسبة في مجال القرائية والحساب يرتهن، في هذه الحالة، بمواصلة استعمال هذه المهارات أكثر من اعتماده على الالتحاق بدورات دراسية إضافية (Lauglo, 2001). ولذا فإن توفير وتوزيع مواد القراءة المعدة للكبار حديثي العهد بمحو الأمية يتسم بأهمية حاسمة، لاسيما عندما تكون فرص استعمال مهارات القرائية الجديدة محدودة (Carron et al., 1989 وCarr-Hill, 2001). وأكدت دراسات كثيرة على نقص مواد المطالعة باللغات المحلية في البيئات متعددة اللغات (Riddell, 2001 وLind and Johnston, 1996).

كما تؤدي السياسات الخاصة بنشر الكتب،[4] ووسائل الإعلام، والنفاذ إلى المعلومات، دورا في التأثير على تنمية البيئات المؤاتية لازدهار القرائية. ولا يناقش هذا التقرير السياسات بشكل تفصيلي، وذلك لاعتبارات مختلفة منها شدة خصوصيتها وارتباطها بسياقات وبلدان معينة. ولكنها ينبغي أن تستقطب اهتمام صناع القرار.

إن إقامة مجتمعات متعلمة يتطلب طائفة واسعة من السياسات والأنشطة. فهي تتطلب وجود مدارس جيدة في كل مجتمع محلي، وتشجيع عادة القراءة والاعتراف بأهميتها.[5] كما تتطلب إتاحة الانتفاع بوسائل الإعلام، وبالمواد المطبوعة عموما، على نطاق واسع، وإتاحة وقت للقراءة والكتابة للنساء والرجال، وتشجيع إقامة الصلات بين الثقافات الشفهية والكتابية وبين اللغات المختلفة، وتقديم الدعم من أجل النهوض بالقرائية البصرية. ولا بد من إتاحة قنوات متعددة للتعلم وإيجاد بيئات متعلمة وبيئات مؤاتية للتعلم. (الإطار 9.1)

توفير وتوزيع مواد القراءة المعدة للكبار حديثي العهد بمحو الأمية يتسم بأهمية حاسمة

النهوض بالممارسات الجيدة في مجال تعلم القرائية وتعليمها

لكي توضع سياسات وخطط سليمة في مجال القرائية لا بد من فهم ما هي الممارسة الجيدة في تعلم القرائية وتعليمها. فتنوع ممارسات التعلم في المدرسة، وفي صفوف محو أمية الكبار، وفي المنازل، وفي مقار العمل، وفي أماكن الاجتماعات، يطرح تحديا أمام المسؤولين الحكوميين عن رسم السياسات والتخطيط الذين ألفوا اتباع نهج أحادي في توفير التعليم النظامي. ومن الأهمية بمكان إدراك هذه الحقيقة كنقطة انطلاق لتطوير السياسات.

3 – انظر مثلا Dumont (1990)، وOuane (1989) ، وLind and Johnston (1990).

4 – على الرغم من المشروعات الكثيرة لإعداد الكتب الدراسية وتطوير المناهج التعليمية التي نفذت في التسعينات، فإن إنشاء شبكات لتوفير الكتب لم ينجح في العديد من البلدان النامية (Salzano, 2002) . وقد ارتفعت الأصوات للمطالبة بإنشاء أجهزة وطنية لتطوير الكتاب وبرسم سياسات وطنية للكتاب تشجع على إعداد ونشر وتوزيع المواد المطبوعة (انظر Montagnes, 2000؛ وSalzano, 2000؛ وUNESCO, 2004a)

5 – إن القراءة المنتظمة لمواد يختارها المرء بنفسه تقترن بتعزيز المهارات في مجال المفردات والفهم، وبتنمية عادة القراءة والخيال المبدع. كما توفر خبرة في استعمال واسترجاع المعلومات، وهي أمور أساسية لحل المشكلات والتعلم مدى الحياة (Rosenberg, 2000).

الإطار 9.1: برنامج نيجيرا شيخي لمحو الأمية في بنغلاديش

في تقييم أجري لتأثير برنامج محو الأمية الذي نظمته حركة نيجيرا شيخي الشعبية في بنغلاديش، اتضح أن معظم الدارسين اكتسبوا مهارات وظيفية ومستدامة في القرائية والحساب حتى عندما كانت القرى تفتقر إلى مواد القراءة. وتبين أن المرحلة الثالثة من البرنامج وهي مرحلة «ما بعد محو الأمية» كانت عاملا أساسياً في احتفاظ الدارسين بمكتسباتهم. وتتكون هذه المرحلة من أفرقة منظمة للتعلم الذاتي يقرأ فيها الدارسون ويعاون بعضهم بعضا على قراءة كتب تتناول موضوعات تنموية. وتشكل الكتب الواحد والستون التي توفرها حركة نيجيرا شيخي «مكتبة مصغرة» تديرها «لجنة التعليم الجماهيري» المحلية وتقدم خدماتها بمشاركة واسعة من القرية بأسرها.

المصدر: Cawthera (1997 and 2003).

وتنتظم برامج محو أمية الكبار عادة حول واحد أو أكثر من الأهداف الرئيسية الثلاثة التالية: محو الأمية من أجل اكتساب مهارات القرائية الأساسية؛ القرائية لاستعمالها في مجالات وتطبيقات معينة؛ والقرائية من أجل التمكين أو «التوعية»، وهو نهج تحويلي إزاء التعلم يشجع العمل الجماعي، والالتزام الاجتماعي والسياسي.[6] وهي نهوج متداخلة إذ إن الأول يدعم أو يرشد بالضرورة النهجين الآخرين.

ويمكن أيضاً تجميع برامج محو الأمية بحسب الاستراتيجيات المتبعة. فبعضها تستهدف القرائية في حد ذاتها وتركز في المقام الأول على المهارات الأساسية للقرائية. وبعضها الآخر يتوجه أساسا من خلال القرائية إلى تحقيق أهداف أوسع مثل تحسين الصحة، والتنمية الريفية، والعمالة الذاتية، وتمكين المرأة. أما أنشطة اكتساب القرائية وإدامتها، فتستهدف التشجيع على استخدام القرائية وتطوير ممارستها، وقد تشمل دعم القرائية من خلال استخدام وسائل الإعلام، والكتب، ولغات متعددة، وتكنولوجيات المعلومات والاتصال، وأنشطة ثقافية تعتمد على القرائية. وهنا أيضا لا يوجد أي تمايز بين الفئات.

ويمكن دمج هذه الأغراض والاستراتيجيات في إطار أساسي لإقامة الحوار بشأن سياسات تعليم وتعلم القرائية (الإطار 9.1). ويقترح هذا الإطار طريقة للمقابلة بين هدف اكتساب المهارات الأساسية وبعض الاستراتيجيات الهادفة إلى اكتساب القرائية في حد ذاتها، وبين هدف اكتساب القرائية لاستخدامها في تطبيقات معينة والاستراتيجيات المرتبطة ببرامج القرائية الرامية إلى تحقيق أغراض أوسع. وليس المقصود بهذا الإطار تصنيف البرامج في فئات ثابتة بل أن يكون أداة للمساعدة على تحديد المفاهيم، وقد استخدم في هذا الفصل لهذه الغاية. فالقليل من برامج محو الأمية يندرج بدقة في إطار تصنيفي مبسط. ويلاحظ، على سبيل المثال، أن برامج القرائية الموجهة للأسر تجمع بين التجربة قبل المدرسية للأطفال مع التركيز على المكتسبات المعرفية اللازمة للتهيؤ لدخول المدرسة من جهة، ومهارات رعاية الطفل والقرائية للآباء من جهة أخرى.[7]

كما أن الإطار يحدد أهدافا أوسع نطاقا وبعض الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية لمحو الأمية. وهذا لا يعني أن محو الأمية في حد ذاته يمكن أن يحقق أهدافا محددة أخرى غير القرائية. ومع وجود صلات هامة بالفعل بين الأمرين إلا أن محو الأمية في حد ذاته لا يمكنه تحقيق التنمية دون وجود سياسات اقتصادية واجتماعية (Lauglo, 2001).

وأيا كانت الأهداف والاستراتيجيات، فإن برامج محو الأمية تستوجب جميعها الاهتمام بما يلي: (أ) المنهج التعليمي لمحو الأمية؛ (ب) أساليب التدريس؛ (جـ) تشكيل وتنظيم مجموعات التعلم؛ (د) حشد وإعداد معلمي ومدربي محو الأمية واستخدامهم وتطويرهم المهني؛ (هـ)تكنولوجيات التعلم؛ (و) اللغة. وسوف نناقش هذه العناصر في الأقسام التالية.

المنهج التعليمي لمحو الأمية

إن اختلاف أهداف برامج محو الأمية يؤدي إلى اختلاف المطلوب من مناهج تعلم القرائية، سواء من حيث مضمون الموضوع المراد تدريسه أو من حيث خبرة التعلم ككل، المباشرة وغير المباشرة.[8] وتكتسب خبرات التعلم المباشرة من خلال المناهج الدراسية المقررة. وينبغي أن تتوخى

6 – راجع على سبيل المثال Lind and Johnston (1996) وBeder (2003).

7 – تكتسب مهارات القرائية أهمية متزايدة في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان الصناعية، كما يجري اختبارها في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض. ويخدم هذا النهج شرائح اجتماعية واسعة بدلا من استهداف الدارسين بصورة فردية.

8 – إن خبرات التعلم غير المباشرة، التي تسمى أحيانا «المنهج الدراسي المستتر»، يمكن أن تشمل أي شيء يجري تدريسه أو تعليمه بشكل غير مقصود. ويمكن أن يحصل ذلك بسبب الانحيازات والمسلمات الاجتماعية الثقافية للمعلم أو للكتب التعليمية. انظر مثالا على ذلك في الإطار 9.3 فيما يتعلق بقضية الجنسين.

الجدول 9.1: ثلاثة نهوج من أجل اكتساب القرائية

	نتائج التعلم	الاستراتيجيات	الأهداف السياسية الأوسع
مهارات القرائية	مهارات القراءة والكتابة والحساب بلغة أو بلغات معينة	يعتمد هذا النهج إلى حد كبير على التعليم المدرسي النظامي والبرامج والحملات الوطنية لمحو أمية الكبار. وهدفه الأول هو القرائية.	محو الأمية على الصعيد الجماهيري؛ تكافؤ الفرص؛ التنمية وحقوق الإنسان
تطبيق القرائية لتحقيق أغراض معينة	تطبيق المهارات لتلبية احتياجات وأولويات محددة؛ المهارات الحياتية.	تعتمد إلى حد كبير على البرامج غير النظامية الموجهة للكبار. وغالبا ماتسعى من خلال القرائية إلى تحقيق أهداف أوسع كجزء من البرامج الإنمائية.	قوى عاملة قادرة على المنافسة؛ المشاركة السياسية والمواطنة؛ القدرة على الاستجابة لمتطلبات العولمة؛ مجموعة من المنافع السياسية.
التمكين والتحويل	التمكين؛ المهارات التخصصية؛ التحول الاجتماعي.	تقنيات فرايري أو التقنيات التشاركية؛ محورها الدارس؛ يستهدف القرائية في حد ذاتها أو أهدافا أوسع.	التمكين البشري والاجتماعي؛ المواطنة الناشطة؛ المشاركة الاجتماعية؛ التعبئة الاجتماعية.

هذه المناهج عرض خيارات متنوعة للتعلم على المشاركين المختلفين، على أن يتم ذلك بطريقة محكمة ومرنة، مع استخدام موارد تستجيب مباشرة لاحتياجات واهتمامات الدارسين. وينبغي أن تستجيب استراتيجيات التعليم والتعلم لما ينشده التعلم من نتائج وأهداف تشكل المسوغ الأساسي لبرنامج محو الأمية.[9]

إن المنهج الدراسي الجيد التصميم هو منهج يحترم متطلبات محو الأمية ودوافعها. وهو يراعي ظروف الشباب والكبار، بما فيها ظروف الفقر التي يعيش فيها الكثير من الدارسين. وكثيرا ما يتعين مواجهة حالات الإعاقة، والإصابة بمرض الإيدز، والنزاعات وغير ذلك من حالات الطوارئ، والهجرة والاستبعاد، وهي حالات يتناولها الفصل 7. ومن الجوهري أن يكون المنهج الدراسي مفيدا وملائما للدارسين في حياتهم اليومية.[10] ولا شك أن التعلم يفضي إلى نتائج أفضل إذا استخدم فيه منهج دراسي ملائم.

وسواء كان المنهج الدراسي يستهدف القرائية في حد ذاتها، أو يدرج القرائية في إطار أوسع، أو يستهدف المحافظة على القرائية، فإنه ينبغي أن يراعي الخلفيات الفردية والاجتماعية الكامنة وراء الرغبة في اكتساب القرائية وأن يعتمد عليها. ومن ذلك مثلا مراعاة ما يعرفه الدارس بالفعل وما يريد أن يتعلمه وما يرغب في إضافته إلى خبرته التعليمية؛ واللغة الأم للدارس وما يعرفه من لغات أخرى؛ وخلفيته الثقافية (كالأسرة، والثقافة المحلية، والموروث الشفهي، والمعارف المحلية) وعلاقتها بمكتسبات القرائية؛ وهوية الدارس فيما يخص الجنس، والطبقة الاجتماعية، والدين، والعرق (Ouane and Glanz, 2005). ويؤكد بعض المعلقين أيضا على أهمية مساعدة الدارسين على الخروج من الإطار الذي يعيشون فيه، وذلك مثلا عن طريق معرفة لغة رسمية أو لغة دولية. ومن التحديات الكبرى المطروحة في مجال تصميم المناهج التوصل إلى التوازن المناسب بحيث يكون المنهج ملائما للسياق المحلي ويوسع في الوقت ذاته الفرص المتاحة للدارس.

واستجابة لهذه الاحتياجات والدوافع المتنوعة، ينبغي وضع أهداف واضحة ومناسبة وواقعية تحدد مسوّغات المنهج «لماذا» (Hendricks, 1996). ثم توضع على هذا الأساس ماهية المنهج «ماذا»، أي تزويد الدارسين بمعلومات واضحة عن الأهداف والنتائج المحددة المنشودة، من حيث المهارات التي سيكتسبونها وتطبيقها أو من حيث الالتزام الاجتماعي الأوسع (Hendricks, 1996؛ وPosner and Rudnitsky ذكر في Otto, 1997).

ومن المهم أيضا معرفة «من» يقوم بهذه العلميات. فبينما يقوم الأخصائيون على الأغلب بتحديد البرامج الوظيفية أو القائمة على المهارات، فإن النهج المتبع عادة في الأنشطة التحويلية يكون أكثر اتساما بالطابع التشاركي وأقل إلزاما. وعندما يكون الهدف الأول هو تطوير مهارات ذات صلة بنشاط مهني معين من خلال القرائية، فإن أخصائي الموضوع المهني هو الذي يحدد عادة المنهج الدراسي (Otto, 1997). ويتعين اتباع نهج أوسع يعتمد على العمل الجماعي عندما يستهدف البرنامج اكتساب مجموعة من المهارات. ويمكن أن تشارك أطراف أخرى في تصميم مناهج تعليم القرائية منها المسؤولون الحكوميون، وخبراء محو الأمية أو التعليم، وممثلو منظمات المجتمع المدني، والمعلمون (المدرسون، ومعلمو محو الأمية، والمدربون، والمشرفون) والدارسون. وثمة نهج آخر يتبع بشكل متزايد يتمثل في إدماج تعليم الكبار (بما فيه برامج القرائية ذات الهدف الأوسع) في إطار التعليم النظامي وتوسيع نطاق الاعتراف بشهادات تعليم الكبار. ويتطلب ذلك أن تسهم هيئات التعليم النظامي بدرجة أكبر في تحديد المناهج.

وعادة ما يتبع في جميع السياقات أسلوب واحد في تدريس المقرر الأساسي لمحو الأمية، الذي يستهدف في الغالب معرفة القراءة والكتابة والحساب.[11] ويمكن الاعتراض على التركيز على هذا النهج إذا ما كانت النتائج المرجوة من التعلم هي في المقام الأول التحليل النقدي وبناء الثقة، وإذا ما شارك الدارسون في تحديد أهداف البرنامج (Streumer and Tuijnman, 1966). والهدف من مبادرة هيئة AtionAid المسماة Reflect (إحياء نهج فرايري في محو الأمية باستخدام تقنيات تمكين المجتمع المحلي) هو العمل على أن تتولى المجتمعات المحلية المضيفة أمر برامج محو الأمية كليا.[12] ويتطلب ذلك اتباع أسلوب أكثر انفتاحا بكثير في إعداد المناهج التعليمية، ولكنه يتطلب أيضاً توافر أعداد كبيرة من المعلمين والمدربين المتفانين والمؤهلين تأهيلا جيدا، الأمر الذي يصعب تحقيقه عندما تكون الموارد محدودة.

ويؤثر المسوغ الأساسي للبرنامج على اختيار المادة الدراسية وتحديد مراحل تدريسها، والاستخدامات التي وضعت من أجلها الكتب التمهيدية، وأدلة المعلم، وسائر المواد التعليمية. وهنا أيضا تتأثر الخيارات بمدى اعتبار القراءة والكتابة والحساب غايات في حد ذاتها أو وسائل لتحقيق أهداف أخرى. فالبرامج الموجهة نحو التمكين يمكن أن تعطي الأولوية للقرائية والتربية المدنية والحقوق والمسؤوليات. والبرامج الموجهة نحو الحد من الفقر يمكن أن تركز على التربية الصحية أو غير ذلك من المهارات الحياتية. وينبغي أن تنعكس هذه الأهداف الواسعة في تصميم واختيار مواد التعلم.

والكثير من برامج محو الأمية، لاسيما في افريقيا، تصف نفسها بأنها 'وظيفية'. وتقترن القرائية فيها بالممارسات الصحية والزراعة والتسويق وقضايا البيئة وغيرها من المهارات الحياتية أو المهارات المتعلقة بأسباب العيش. فبرنامج محو أمية النساء في السنغال (1996–2001) جمع بين التعليم الأساسي وفرص التدريب على الأنشطة المدرة للدخل، مثل صنع الصابون، والصباغة، وتربية الدواجن، وإدارة المحال التجارية، وغير ذلك

إن المنهج الدراسي الجيد التصميم هو منهج يحترم متطلبات محو الأمية ودوافعها

9 – انظر مثلا Bondi and Bondi (1989، ذكر في Otto, 1997)

10 – وهو ما تؤيده، لفظاً على الأقل، جميع الدراسات القطرية الأساسية تقريبا التي أجريت من أجل إعداد هذا التقرير.

11 – كثيرا ما يتبع في تدريس المهارات الأساسية أساليب الاستظهار والتلقين الكثيرة الاستخدام في المدارس.

12 – تجمع مبادرة Reflect (وهو مختصر شرحه «إحياء نهج فرايري في محو الأمية باستخدام تقنيات تمكين المجتمع المحلي») بين أساليب فرايري والأساليب التشاركية. وقد بدأت بمشروعات رائدة نفذت في بنغلاديش والسلفادور وأوغندا في عام 1995، واعتمدتمها منذ ذلك الحين أكثر من 350 منظمة في أكثر من 60 بلدا.

من الأعمال التي يقترحها الدارسون. وأتيح للدارسين الخيار فيما يتعلق بلغة التعلم والجدول الزمني للدراسة (Nordveit, 2005*b*).

وتتنوع برامج محو الأمية الوظيفية. فبعضها ينفذ أنشطة محو الأمية بالتوازي مع أنشطة مدرة للدخل، وبعضها يفصل بين هذين النوعين من الأنشطة. والخطأ الشائع المشاهد فيما يبدو هو الجمع بين الاثنين في دورات قصيرة جدا يطلب فيها من معلمين ليسوا على درجة كافية من التأهيل القيام بالنشاطين معا. فكل من العنصرين يحتاج إلى وقت كاف للتعلم، وينبغي إقامة تعاون مشترك بين القطاعات أو متعدد القطاعات لكي يتسنى تزويد كل مجموعة من الدارسين بمعلمين مختلفين لكل من العنصرين (Oxenham et al., 2002). كما يبدو من الأسهل تقديم تدريب في المهارات الحياتية لمن اكتسب بالفعل المهارات القرائية الأساسية.

تظل كتب القرائية الرفيعة المستوى مفتاح نجاح برامج محو الأمية

ويمكن أن يصبح استخدام الكتب التمهيدية وأدلة المعلم، الشائعة الاستخدام في برامج عديدة، عاملا مقيدا إلى حد كبير (Riddell, 2001).[13] ويظل توافر الكتب التمهيدية وأدلة المعلم الرفيعة المستوى، وكيفية تفسيرها من جانب معلمين مدربين تدريبا جيدا، مفتاح نجاح برنامج محو الأمية، على عكس المواد التعليمية ذات الأسلوب التوجيهي الصارم والتي لا تستجيب بما فيه الكفاية للاحتياجات والأولويات المحلية. وإن الدليل المرجعي (أو الدليل الأم) الذي أعدته هيئة ActionAid في إطار مبادرة Reflect يراد به أن يكون مصدرا تتمخض عنه أدلة جديدة يتم انتاجها محليا وتلائم البيئة المحلية. وقد أبرزت تجربة جنوب آسيا (الإطار 9.2) في اختبار هذا النهج أهمية توخي المرونة في التطبيق للاستجابة للحاجات والقدرات المحلية، وأهمية التوافق والاتساق بين المنهج التعليمي والبيداغوجيا والتدريب.

وحتى عندما تتبع البرامج نهجا يستند إلى كتب تمهيدية حسنة التصميم، تعترض تدريس القرائية صعوبات ناشئة عن قلة النصوص أو ندرة مواد التعلم. ففي السنغال كثيرا ما تقدم دروس محو الأمية شفهيا. والكتب القليلة المتوافرة سيئة التصميم والتحرير. وتفتقر دروس الرياضيات بصفة خاصة إلى المواد التعليمية الجيدة، ويرجع سوء التحصيل في هذا المجال بدرجة كبيرة إلى سوء المواد وضعف تدريب المعلمين الذين يفشلون في تدريس مختلف أساليب الحساب بصورة واضحة وتدريجية (Fagerberg-Diallo, 1999).

وعادة ما تغفل مناهج تعليم الحساب، أكثر حتى من مناهج القراءة والكتابة، الواقع الذي يعيشه الدارسون. فمعظم الكبار يملكون مهارات حسابية، بما فيها العدّ الشفهي. ولديهم بعض المعرفة بالبنى الرياضية والقدرات على الحساب الذهني التي تتلاءم إلى حد ما مع متطلبات حياتهم اليومية. وهذه المعارف مهمة ويجب رصدها (وهو نادرا ما يحدث) قبل وضع برامج تعليم الحساب (Archer and Cottingham, 1996a). ولكن من المهم أيضا اكتساب مهارات الحساب الكتابية. فالناس يدركون حدود الذاكرة في تعاملهم مع الأعداد المركبة وإدارة شؤون حسابات الأسرة. أما تدريس العمليات الحسابية ذات الصلة بالمهام الاجتماعية والنصوص التي يصادفها الدارس

الإطار 9.2: استجابات ثلاث للدليل الأم لبرنامج Reflect في جنوب آسيا

دأبت برامج محو الأمية القائمة على الكتب التمهيدية في **نيبال** لسنوات طويلة على إصدار الأدلة والكتب الإرشادية لمعلمي محو الأمية. وقد صرفت أموال كثيرة في إصدار أدلة المعلم، ولكن لم يصرف الكثير من أجل تنمية قدرات الممارسين الريفيين الذين كان ينتظر منهم، بعد أسبوعين من التدريب، أن يتمكنوا من تشغيل مراكز محو الأمية بلا عون يذكر. وواجهت البرامج نتيجة لذلك مشكلات التسرب وضعف مستوى الأداء، مما أدى بسرعة إلى الشعور بخيبة الأمل بين المعلمين ومن ثم إلى تركهم التدريس.

ويقترح الدليل الأم المذكور أن يقوم فريق محلي بإعداد دليل محلي لمعلمي محو الأمية، وحشد المعلمين وتدريبهم على استخدامه. وقد رُفض هذا النهج في نيبال إذ خُشي أن يسفر عن دليل لا يختلف عن الأدلة المعمول بها حيث يملى على المعلمين العمل وفقا لطريقة معينة نادرا ما يكونون قادرين على تطبيقها. وجرى التركيز بالمقابل على تدريب معلمي محو الأمية بمقتضى الأفكار والأساليب المقترحة في الدليل الأم بحيث يستوعبون النهج ويتبنونه.

أما في **بنغلاديش** فقد جرى بالعكس الاعتماد بشدة على الدليل الأم لبرنامج Reflect وعلى الدليل الذي تمخض عنه هذا البرنامج الرائد في انتاج الأدلة المحلية، مع قدر قليل من التعديل أو التطويع. ويجري التركيز حاليا على التنويع، الأمر الذي يدل على أن الوزن الذي يمثله وجود «دليل نهائي» يشوّه ذات الفلسفة التي يقوم عليها الدليل.

وسلكت **الهند** طريقا ثالثا. فالمعلمون ينتجون بأنفسهم دليلهم المحلي الخاص في أثناء تدريبهم الأولي والمستمر. فبعد تدريب المعلمين على استخدام الأدوات التشاركية، يقومون بتطويعها للقضايا المحلية الهامة عند كتابة دليلهم الخاص. ونظرا لقيامهم بأنفسهم بتحرير الدليل، فإنهم أقل ميلا إلى اعتباره مكرسا وأقدر على تطويع النهج وفقا للسياق الذي يدرسون فيه. ويعدون التوجيهات على أوراق منفصلة بحيث يستطيعون تحديثها وتعديلها، ولكي لا تصبح أبدا نصا ثابتا جامدا.

المصدر: Gautam (1998).

13 – الكتاب التمهيدي هو كتاب تعليمي موجه للدارسين، والدليل هو كتاب موجه للمعلم. وتؤكد هيئة ActionAid أن استخدام دليل المعلم لم يكن في حالات كثيرة عاملا مساعدا على التعليم بشكل خلاق. وتضيف أن استخدام الدليل يجعل منه فرضا واجبا بدلا من أن يكون مرشدا نحو الممارسة الجيدة للتعليم بما يتفق مع السياق.

بالفعل فهي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام، وتتطلب توفير تدريب إضافي لمعلمي محو الأمية، تدعمه مناهج تعليمية تنمي خبرتهم في مجال الحساب (Coben et al., 2003).

ولا تنجو مناهج محو الأمية من التعرض لوجود «المنهج المستتر»، وهو موضوع درس جيدا في التعليم النظامي ولكنه أغفل إلى حد كبير في تعليم الكبار.[14] وكما هي الحال في أي نشاط تعليمي، ينبغي أن تفحص مواد التعلم بإمعان للوقوف على الصور والرموز والرسائل التي يمكن أن تكرس ضروب اللامساواة. وفي تحليل لمواد محو الأمية أجرته منذ عدة سنوات رابطة التربية العالمية، وهي منظمة دولية غير حكومية، تبين أن هذه المواد أدامت فكرة الخضوع والتبعية، على الرغم من أنها كانت تستخدم على الدوام مصطلحات فرايري (Kidd and Kumar, 1981، ذكر في Digue, 2004). وينظر الإطار 9.3 إلى قضية «المنهج المستتر» في مناهج محو الأمية من خلال منظار قضايا الجنسين.

وفي عام 1988، قام مكتب اليونسكو في بانكوك، استنادا إلى التجربة الهندية، بتحديد ستة أبعاد هامة في مناهج محو الأمية: الوعي، والطابع الوظيفي، والمرونة، والتنوع، وملاءمة العلاقات في إطار التعلم، والتوجه العملي. وتجمع هذه الأبعاد بين النهج القائم على المهارات، والنهج الوظيفي، والنهج التحويلي. وهي تؤكد على أهمية السياق ولكنها تفسح المجال للطموح نحو الارتقاء الاجتماعي والاقتصادي. كما أنها تعترف بالحاجة الضرورية إلى الاتساق بين **ما الذي** يجري تعليمه وتعلّمه، **وكيف** يتم ذلك.

النهج التربوي (البيداغوجيا) في مجال تعليم الكبار

تختلف طريقة تدريس الكبار عن طريقة تدريس الأطفال. وتؤكد دراسة فن تدريس الكبار أن الكبار:

- يحتاجون إلى معرفة لماذا ينبغي لهم أن يتعلموا شيئا ما قبل البدء في تعلّمه؛
- يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن حياتهم ويريدون أن يعاملهم الآخرون على هذا الأساس؛
- ينخرطون في النشاط التعليمي وهم يملكون طائفة من الخبرات في الحياة؛
- على استعداد لأن يتعلموا كيفية التعامل بفعالية مع أوضاع من واقع الحياة؛
- يركزون على مهام معينة أو مشاكل معينة (خلافا للأطفال الذين يتم توجيههم صوب موضوعات معينة)؛
- يستجيبون لدافع خارجي (عمل أفضل، أو ترقية أو زيادة في الدخل) ولكنهم يستجيبون أكثر أيضا لدافع داخلي (مثل زيادة الاعتزاز بالنفس، وتحسين نوعية الحياة، والحس بالمسؤولية، والرضا عن العمل) (Knowles, 1989، ذكر في Dighe, 2004).

الإطار 9.3: قضية الجنسين في «المنهج المستتر»

يتميز مضمون الكتب التمهيدية للقرائية بالتكرار في عرض الصور والموضوعات. وبينت دراسة هندية أن هذه الكتب قد أهملت صورة النساء في عالم العمل وركزت عليهن كزوجات وأمهات. فعززت الفكرة التقليدية عن النساء وروجت للصورة المثالية للمرأة الهندية كامرأة سلبية خانعة ومتفانية. ولم تتضمن أي محاولة للاعتراض على تقسيم العمل بين الجنسين والممارسات التمييزية ضد النساء في المجتمع، أو وضعها محل تساؤل (Bhasin, 1984; Patel, 1987).

وجاء على لسان أحد الباحثين حول مضمون كتاب تعليمي يستخدم في مجال محو الأمية في مصر ما يلي:

«تصفحت الكتاب كله للعثور على صور للنساء فلم أجد سوى صورة واحدة مع أن كل نص كان مصحوبا بصورة. وفي هذه الصورة كانت كل النساء إما حوامل أو معهن أطفال صغار أو الاثنين معا. فسألت عما يقوله النص فقيل لي إنه عن موضوع تنظيم الأسرة. أما عمل النساء المصريات في الزراعة، ومشاركتهن في القوى العاملة المأجورة بشتى الأشكال، والطبخ، والعمل المنزلي، وعمل الجعة وغير ذلك من الأعمال بشتى أنواعها، فقد أغفلها الكتيب تماما» (Greenberg, 2002).

المصدر: Dighe (2004).

ومن المهم اكتناه هذه المفاهيم. فهي تدل على أهمية الأساليب التشاركية التي تركز على الدارس في تعليم وتعلّم الكبار، والتي تتجسد في عدد من نماذج التعلم (انظر أمثلة على ذلك في الإطار 9.4)

ولئن كانت هذه النهوج منشودة من حيث المبدأ، فإن نجاحها يعتمد بشدة على مهارات وقدرات معلمي محو الأمية ونوعية تدريبهم. ويتمثل أحد الدروس التي خلصت إليها الدراسات في ضرورة معاملة الكبار باحترام وصبر؛ وإذا كان الأسلوب المختار خارج نطاق قدرات المعلمين، فإنه يزيد من خطر «ارتداد المعلم بسهولة أكبر إلى ممارسة الأساليب التي يتذكرها من تجربته الخاصة في حياته المدرسية» (Lind and Johnston, 1990).

ويتناول جزء كبير من هذا النقاش مسألة القراءة والكتابة والنصوص المكتوبة. وقد أشرنا آنفا إلى أن أساليب تعليم وتعلم الحساب تحظى في الواقع بقدر أقل بكثير من الاهتمام على الرغم من اعتبار الحساب عنصرا هاما من عناصر القرائية.

كما أن الإهمال يطال أيضا تعليم وتعلم القرائية البصرية. وقد زعزعت البحوث التي تناولت القرائية البصرية الافتراض القائل بأن الناس أسرع إلى فهم الملصقات والمنشورات المصورة من فهمهم للكلام. فالناس الذين لا تتاح لهم فرصة رؤية الصور ذات البعدين ولا يألفون اصطلاحاتها قد تبدو لهم الصور الفوتوغرافية معقدة ومناظيرها مربكة، كما قد تبدو لهم الرسوم الخطية والقصص المصورة مليئة بالأشكال الاصطلاحية «الغريبة»

إن النجاح يعتمد بشدة على مهارات وقدرات معلمي محو الأمية ونوعية تدريبهم

14 – إن معظم الدراسات التي أجريت بشأن النقل الانتقائي للقيم والمعتقدات وتكرارها سلطت الأضواء على الطريقة التي تتسلل فيها أوجه اللامساواة الطبقية والعرقية والجنسية من خلال مضمون وتنظيم المنهج التعليمي المدرسي (Apple, 1996).

الإطار 9.4: نماذج التعلم القائم على الدارس في مجال محو الأمية

■ **التعلم النقدي**

تعلم النساء

استنادا إلى نظريات التعلم النقدي، يؤكد المنظرون في مجال تعليم النساء أن التركيز على القمع الطبقي قد أغفل النظم القمعية القائمة على الجنس والعرق وعلى عدة عوامل متشابكة (Dighe, 2004). ومن هذا المنطلق لم يول الاهتمام المناسب لكيفية تعلم النساء والعقبات التي تقف في وجه تعلمهن. ومن المعروف أن النساء اللواتي يبدأن أو يستأنفن التعليم، يعانين من عدم الثقة بالنفس ومن ضعف تقديرهن لأنفسهن. ولكي تتعلم المرأة بصورة فعالة عليها أن تعرف أنها ذكية وقادرة على التعلم، وينبغي أن يدرب المعلمون على تعزيز ثقتها بنفسها. كما يتضح من البحوث الأخيرة أن تعلم النساء يكون أفضل في بيئات التعلم التي تقدّر فيها المعارف المنبثقة من تجارب الحياة (Belenky et al., 1986) وفي برنامج ماهيلا ساماخيا للتعليم من أجل مساواة النساء في الهند، قامت النساء بإعداد موادهن التعليمية بأنفسهن استنادا إلى خبراتهن. كما أن منظمة نيرانتر غير الحكومية الهندية قامت بالتعاون مع نساء القرية بإعداد منهج تعليمي حول القضايا التي تؤثر على حياتهن (Windows to the World, 1997; Dighe, 2004).

التعلم الثقافي

يؤكد هذا النهج أن النظريات التقليدية لتعليم الكبار تغفل أنواع التعلم المؤاتية لذوي الانتماءات العرقية والخلفيات الاجتماعية المختلفة، وللعاطلين عن العمل، الخ. وتعتبر الثقافة عاملا أساسيا في العمليات التعليمية. فطريقة الناس في التفكير والاتصال والتعلم والتواصل مع الآخرين هي نتيجة للقيم السائدة في منزلهم ومجتمعهم المحلي وثقافتهم، كما أن المنتمين إلى ثقافات مختلفة يفكرون ويتعلمون بصور مختلفة (Dighe, 2004). ويمكن أن تفضي البحوث الإثنوغرافية (Street, 2001b) إلى مناهج تعليمية تختلف عن تلك المستخدمة في البرامج التقليدية. كما أن «أشكال القرائية المحلية» التي تستخدمها الجماعات المهمشة في حياتها اليومية، تساعد على تحديد مهارات في مجال القرائية تركز على المهام الفورية. ومن أمثلة ذلك الرياضيات الإثنية التي تكشف عن أساليب محلية لاكتساب مهارات الحساب. فالكثيرون من سكان تاميل نادو الأميين مثلا يملكون أساليب متطورة في الحساب، بما فيها القدرة على رسم أشكال هندسية معقدة (Rampal et al., 1997) (الإطار 6.4).

مثل بالونات الحوار والأسهم.[15] ولوحظ أن الناس «يتعلمون كيف تقرأ الصور تماما كما يتعلمون كيف تقرأ صفحات الكتاب. وهذه الحقيقة لا يعترف بها لأن تعليم قراءة الصور لا يدخل في إطار التعليم النظامي، وإنما يجري بصورة تلقائية في المجتمعات التي تعرض فيها طائفة متنوعة من الصور يوميا من خلال وسائل إعلام متنوعة. أما في البيئات الاجتماعية التي لا توجد فيها تقاليد في التصوير أو لا يعرض فيها إلا القليل من الصور فإن تعلّم قراءة الصور لا يخطر على البال» (Fuglesang, 1982 ذكر في Archer and Cottingham, 1996*a*).

وعلى الرغم من قوة الحجة المؤيدة للبرامج التشاركية القائمة على الدارس، فإن النهج التقليدي المستند إلى اكتساب «المهارات الأساسية» في القرائية والذي يركز خاصة على تدريس القراءة والكتابة والحساب، لا يزال واسع الانتشار.[16] ويعتبر اتقان هذه المهارات نوعا من القرائية يمكن تعميمه في سياقات مختلفة. وتقاس النوعية بدرجة السرعة والفعالية التي يتم بها تعلم المهارات الأساسية. واتصاف التعلم بالفعالية أمر هام لأن الكثير من الدارسين قد لا يشاركون إلا في عدد قليل من ساعات التدريس (Beder, 2003). وهذه الفلسفة تتجسد بجلاء في المرحلة الأولى من البرنامج المشترك للنهوض بالتعليم الأساسي لجميع الأطفال في مدغشقر.[17]

وقد حللت تقنيات اكتساب القرائية (لا سيما القراءة) القائمة على الفعالية من زاوية علم المعرفة. وشمل هذا البحث بعض السمات الهامة للذاكرة البشرية، وهو حقل قلما يعرفه معلمو محو الأمية. وبيّن استعراض أجري لهذا البحث أنه حسن فهمنا لكيفية معالجة الدماغ لأنماط عملية القراءة، وأن مطالبة الدارس بالقراءة بسرعة متزايدة تزيد من القدرة على استيعاب الرسائل وفهم معانيها، وأن

15 – انظر مثلا Murray Bradley (1994) وFuglesang (1982)، ذكر في Archer and Cottingham (1966*a*).

16 – إن الكتابات الكثيرة الخاصة بالأساليب التقليدية لتدريس القراءة والكتابة للأطفال لم تستعرض هنا إلا من أجل التمييز بين تعليم القراءة من خلال التركيز أولا على مختلف العناصر المكونة للكلمات وكيفية نطقها كمدخل للتعرف على الكلمات من جهة، واستخدام الكلمات أو الوحدات اللغوية الأكبر من أجل التركيز أولا على معنى النص المقروء من جهة أخرى؛ انظر Gray (1969).

17 – إن هذا البرنامج الذي ترعاه منظمة الأمم المتحدة وحكومة مدغشقر (وتقدم له اليونسكو المساعدة والتنسيق التقني) يسمح للأطفال غير الملتحقين بالمدارس وللكبار الأميين بإكمال مرحلة التعليم الابتدائي التقليدية في غضون عشرة أشهر بدلا من خمس سنوات. فيلتحق الكبار والمراهقون بدورات «مكثفة لمحو الأمية الوظيفية من أجل التنمية». وفي الدورة الأولى التي تستغرق ثمانية وأربعين يوما، يتعلم الدارسون مبادئ القراءة والكتابة والحساب؛ وتركز المرحلة الثانية (ستة وثلاثون يوما) على التدريب التقني والمهني الأساسي. وبيّن تقييم في منتصف البرنامج أن 76.4% من الذين أكملوا المرحلة الأولى يمكن اعتبارهم أصبحوا متعلمين وأن 35.5% وصلوا إلى المرحلة المتقدمة (UNESCO, 2004*c*).

جهل المعلمين لهذه القضايا والتقنيات هو من العوامل التي ساهمت في الفشل النسبي لكثير من برامج محو الأمية (Abadzi, 2003*a* and 2004).

تنظيم مجموعات التعلم

إن تنظيم برامج محو الأمية على نحو يمكن النساء والرجال من المشاركة فيها بالطرق والأوقات المؤاتية لاحتياجاتهم وظروفهم أمر بالغ الأهمية لكي تحقق البرامج الفعالية المنشودة. فجل الدارسين الكبار يشاركون طوعا في هذه البرامج، ويمكن أن تؤثر واجباتهم العملية والمنزلية على المواظبة في الدورات والتسرب منها. كما أن الأطوار الموسمية للحياة الريفية تفرض تحديد أوقات التعلم بصورة معقولة وعملية. هذا بالإضافة إلى أن الكبار يختارون عادة الالتحاق بدروس محو الأمية لأسباب عملية محددة، ويتركونها عندما يشعرون أنهم حققوا أهدافهم منها أو أنها لا تلبي احتياجاتهم.

وقد استخدم بعض المعلقين معدلات التسرب كمؤشر على عدم كفاءة البرامج (Abadzi, 2003*b*). ولكن قياس هذه المعدلات ينبغي أن يولى عناية خاصة، إذ إن من الشائع أن يكون الحضور أحيانا غير منتظم، مع تعاقب فترات الحضور والانقطاع. وأيا كانت الظروف، يجب أن تسعى استراتيجيات تنظيم هذه الدورات إلى توزيع الدارسين في مجموعات ملائمة، وتنظيم وقتهم تنظيما معقولا، وانتقاء مواقع مريحة وملائمة لتقديم الدروس.

وللاعتبارات الخاصة بالجنسين أهمية كبرى. ففي المجتمعات التي يكون فيها الرجال أصحاب القرار الرئيسي في الأسرة، كثيرا ما يكون كسب موافقتهم على مشاركة زوجاتهم أو بناتهم في دروس محو الأمية لا يقل أهمية عن اجتذاب النساء أنفسهن للالتحاق بها. وينبغي تفهم الضغوط الثقافية التي يتصرف في إطارها الرجال والنساء. وفي بعض البقاع الريفية في المغرب، قد يشعر الرجل بالمهانة إذا ما علم أن زوجته تحضر دورات يدرس فيها رجل، أو لا تؤمّن تدابير حماية أخرى. وفي معظم الحالات، لا يعارض الزوج التحاق زوجته بدروس محو الأمية، ولكنه يطالب بأن تحترم هذه الدروس أعراف وعادات المجتمع المحلي. وفي حال عدم توافر مدرّسة أنثى، يظل بالإمكان تقديم الدروس في الجامع أو في منزل أحد قادة المجتمع المحلي الذين يحظون بالاحترام (Bougroum, 2005).

وفي أوغندا، يعتبر تدريب النساء لكي يصبحن معلمات محو أمية شرطا أساسيا للتمكن من اجتذاب النساء إلى هذه الدروس، لاسيما في المناطق الريفية الأكثر تحفظا. وقد وضع هذا البلد خطة لتدريب 40 000 معلم في مجال محو الأمية يتعين أن يكون نصفهم على الأقل من النساء، وذلك للتصدي لأوضاع تشكل فيها النساء 70 % من الأميين الكبار، في حين أن معظم المدرسين هم من الرجال (Okech, 2005). وبالمقابل، كان معظم الدارسين والمعلمين في البرنامج الوطني لمحو الأمية في ناميبيا في التسعينات من النساء (Lind, 1996). وفي هذه الحالة، كان الرجال يحجمون عن المشاركة في الدروس بسبب كثرة النساء الدارسات؛ بالإضافة إلى أنه كان ينظر إلى الدروس على أنها نشاط موجه إلى النساء، حيث يجري التركيز على رعاية الطفل والتغذية والصحة.

كان معظم الدارسين والمعلمين في البرنامج الوطني لمحو الأمية في ناميبيا في التسعينات من النساء

ويعتبر موضوع الجنسين جوهريا، ولكن اعتبارات السن، والخبرة التعليمية السابقة، والعوامل الاجتماعية الثقافية لها أهميتها أيضاً. فبرنامج التعليم الأساسي البديل في كاراموجا، بأوغندا، يخدم الكبار والصغار معاً، وإن كان يستهدف الصغار بالدرجة الأولى. وبينت دراسة أوغندية أخرى أن آراء الدارسين كانت متباينة فيما يتعلق بملاءمة تحقيق التجانس في الفصل (الإطار 9.5).

وينبغي توخي المرونة في تحديد مدة التعليم، فتكون من الطول بحيث تكفي لتحقيق النتائج المقررة ومن القصر بحيث لا تؤدي إلى عدم الانتظام في الحضور وإلى الانقطاع عن الدراسة (Lind and Johnston, 1996). وفي بوركينا فاسو، يستجيب جدول الحصص لاحتياجات النساء المشاركات، كما توفر خدمات رعاية الأطفال لتمكين الأمهات من التركيز على الدراسة (Napon and Senou/Zerbo, 2005). وفي إريتريا، ينظم البرنامج بحيث يقدم في مواعيد مختلفة أثناء السنة تنسجم مع الظروف المناخية والنشاط

الإطار 9.5 بعض الآراء فيما يتعلق بتشكيل مجموعات التعلم في أوغندا

يعتقد بعض الدارسين أن العمل في الصف يكون أفضل عندما يكون الدارسون متقاربين في الأعمار والخلفيات. «أكثر الدارسين في فصلنا نساء تتراوح أعمارهن بين 30 و40 سنة. ونحن نتعامل معا بحرية ويمكننا أن نطرح على المعلمين ما شئنا من الأسئلة». ويرى بعضهم الآخر أن اختلاط الأعمار في الصف يعتبر ميزة: «إن اختلاط الأعمار خلق بيننا جوا من التعاون والمحبة، فالصغار يساعدون الكبار والعكس بالعكس.» ولكن بعض أفراد المجموعة الأخيرة رأوا أن اختلاف الأعمار يعرقل التعلم، فالصغار يقولون إن الكبار يؤخرونهم، في حين لاحظ الكبار ما يلي: «يتصف بعض الصغار من الذكور بالعناد ويرفضون التفاعل معنا ويتهموننا بالجمود».كما أن المشاركين الأصغر سنا يشعرون بالحرج عندما تناقش في الفصل بعض الشؤون العائلية. ورأى بعضهم أن مجموعات التعلم لا تفيد إلا الأكبر سنا. وارتأى بعض الدارسين أن من الأفضل تخصيص أيام أو صفوف منفصلة للفئات العمرية المختلفة، فيخصص مثلا صف للدارسين الأكبر سنا والأبطأ تعلما، وصف آخر للأصغر سنا والأسرع تعلماً، وأن من الأفضل أن يتولى التدريس معلمان. وطرح أيضا موضوع الثقة بالنفس: «الكبار هم الذين يجيبون دائما عن الأسئلة، أما الصغار فإنهم يشعرون بالخجل على الدوام. والأشخاص الذين سبق لهم التعلم في المدرسة أقدر على التفكير المنطقي منا نحن الذين لم نذهب إلى المدرسة. أما في الأمور المنزلية، كشؤون الطبخ مثلا، فالنساء هن اللواتي يجبن عن الأسئلة دائما».

المصدر: Carr-Hill (2001).

الزراعي. وتستغرق الدورات عادة في المناطق الريفية مدة ستة أشهر بواقع ساعتين في اليوم وخمسة أيام في الأسبوع. وتكون مدة الدراسة أقصر في المناطق النائية التي يكون فيها السكان منتشرين في مساحات واسعة وكثيري التنقل. أما في المناطق الحضرية، وفي إطار الجيش، فتقدم الحصص يوميا طوال السنة (Ghebrezghi, 2003).

ونظرا للتباين الشديد في بيئات برامج محو الأمية، فإن من الصعب تطبيق معايير عامة على الجدول الزمني للبرامج ومدتها وكثافتها. وتشير البيانات الخاصة ببنغلاديش وغانا والسنغال أن معظم برامج محو الأمية تستغرق نحو 300 إلى 400 ساعة (Oxenham, 2004*b*). وثمة استقصاء آخر توصل إلى نتائج مماثلة بالنسبة للمرحلة الأولى من برامج محو الأمية، ولكنه خلص إلى أن بلوغ مستوى ثابت لمحو الأمية يقتضي تكريس نحو 600 ساعة للبرنامج. (الحملة العالمية من أجل التعليم ActionAid/ (GCE) International, 2005).[18]

وفيما يتعلق بكيفية توزيع هذه الساعات، فقد سئل مديرو البرامج في إطار الاستقصاء المذكور عن المدة التي يستغرقها برنامجهم، فتبين من الردود أنها في المتوسط تزيد على سنتين،[19] حيث تدوم مرحلة محو الأمية الأولى من تسعة أشهر إلى اثني عشر شهرا في ستة عشر برنامجا، ومن ثمانية عشر إلى ثلاثين شهرا في عشرين برنامجا.

ومن العوامل الهامة أيضا عامل انتظام الدروس. ويتبين من الاستقصاء أن النموذج الأكثر انتشارا هو حصتان أو ثلاث حصص في الأسبوع. وخلص إلى أن تنظيم الدروس بواقع حصتين أو ثلاث حصص أسبوعية مدة كل منها ساعتان لفترة سنتين أو ثلاث سنوات، يمثل ممارسة جيدة في البرامج الجيدة. ولكن الكثير من البرامج تحاول بصعوبة تحقيق ذلك، إما بسبب نقص الموارد المالية و/أو لأن البرامج تعتمد على جهات مانحة خارجية ترهن المعونة بمشروعات معينة مقيدة بآجال محددة (GCE/ActionAid, 2005).

وفيما يتعلق بمكان تقديم دروس محو الأمية، فقد وجد استقصاء أجري مؤخرا في رواندا أن الكثير من هذه الدروس تقدم في ظروف أقل ما يقال فيها إنها ليست مثالية: «تنظم الدروس في: كنائس/مساجد 33 %؛ مكاتب قطاعية 26 %؛ مدارس 13 %؛ ملاجئ خاصة 6 %؛ في منزل شخص ما 4 %؛ أماكن أخرى 4 %. ونسبة 32 % من الردود فقط اعتبرت المكان مناسباً، لاسيما فيما يتعلق بسهولة الوصول إليه وتجهيزاته» (MINEDUC, 2005).

ويعتبر توفير بيئة آمنة أمرا في غاية الأهمية بالنسبة للنساء اللواتي يلتحقن لأول مرة. وفي الهند، وجد برنامج النهوض بالمرأة في راجاستان (Sharma and Srivastava, 1991; Patel, 1991) وبرنامج ماهيلا ساماخايا في دائرة باندا في أتار براديش (Nirantar 1997) استراتيجية فعالة لمحو أمية النساء تتمثل في تنظيم مخيمات سكنية لمحو الأمية لمدة عشرة أيام، إذ تسمح هذه المخيمات للنساء بأن يتحررن من أعبائهن العائلية. ولكن عندما يتعذر على النساء ترك بيوتهن، لا بد من تقديم الدروس في مركز مخصص لذلك، وينبغي تنظيمها في هذه الحالة في أوقات مناسبة واستخدام أساليب تعليم/تعلم تجديدية ومواد تعليمية تركز على الدارس (Patel, 2001).

ورغم أن المكتبات ومراكز التعلم المجتمعية تعاني من نقص الموارد في أغلب الأحوال، فإنها قادرة على توفير جميع المواد اللازمة لتنظيم برنامج لمحو أمية الكبار، بما في ذلك الكتب المطبوعة والمسجلة، والمجلات الملائمة لمختلف مستويات معرفة القراءة، وأفلام الفيديو، والصحف. كما يمكن أن توفر الأمكنة اللازم للدارسين والمعلمين، وعادة ما يكون موقعها مركزيا يسهل الوصول إليه بالمواصلات العامة. وكثيرا ما يحفظ الكبار ذوي مستويات القرائية المنخفضة بعض الذكريات السيئة عن المدرسة ويكون موقفهم سلبياً إزاء التعليم النظامي، ولكن يمكن دعوتهم إلى المكتبات للقيام بأنشطة ممتعة لا تعتمد على المواد المطبوعة مثل حضور المحاضرات والأفلام السينمائية والاشتراك في مجموعات النقاش لتشجيعهم على استئناف التعلم. فقد أنشئت في بوتسوانا قاعات للمطالعة في القرى من أجل تقديم الخدمات المكتبية إلى خريجي برامج محو الأمية حيثما لا تتوافر مكتبات تقليدية. وتُعد المكتبات مجالا مثاليا لتقديم برامج محو الأمية لأفراد الأسرة، إذ توفر مواد وخدمات لكافة الفئات العمرية ومستويات القراءة. وأتاحت المكتبات العامة في سلوفينيا تنظيم عمليات تعلم مدى الحياة مشتركة بين الأجيال شملت الصغار والشباب والكبار الذين ترددوا عليها سوية وتعلم بعضهم من بعض عن طريق تبادل المعارف والخبرات ووجهات النظر (Adams et al., 2002).

معلمو محو الأمية[20]

يؤدي القائمون على التعليم في الصف أو في إطار مجموعات التعلم، دورا أساسيا في نجاح برامج محو أمية الكبار. «لا شك أن نوعية وفعالية أي برنامج لمحو أمية الكبار تعتمدان بصورة أساسية على «عرق جبين» المدرسين أو الموجهين: فهم الذين يقومون فعلا بتعليم المنتفعين المستهدفين والتعامل معهم» (John Oxenham, in Rogers, 2005). ولكن هذه الفئة من المعلمين تحظى بأقل قدر من الدعم في العالم أجمع. فهم يتقاضون أجوراً ضئيلة (إن وجدت)، ويفتقرون إلى الأمن الوظيفي، ولا يتوافر لهم سوى القليل

18 – إن استقصاء الحملة العالمية من أجل التعليم GCE/ActionAid جمع بيانات من سبعة وستين برنامجا تنفذ في خمسة وثلاثين بلدا وتشمل 4 ملايين دارس. ووصف أخصائيون في محو الأمية من كل أنحاء العالم هذه البرامج بأنها ذات نوعية جيدة. وكان خمسون منها برامج تابعة لمنظمات غير حكومية، وشمل ستة وعشرون برنامجا 300 مجموعة تعلم.

19 – تقسم البرامج في الغالب إلى مرحلتين، مرحلة محو الأمية، ومرحلة ما بعد محو الأمية، ولم يكن من السهل توحيد البيانات. وطرح في الاستقصاء سؤال عن عدد الساعات في المرحلة الأولى، ولكن لم يطرح نفس السؤال فيما يخص مرحلة ما بعد محو الأمية، ولذلك جاءت البيانات عن المدة الكلية لبرامج محو الأمية ذات النوعية الجيدة غير كاملة.

20 – يعتمد هذا القسم إلى حد بعيد على وثيقة أساسية أعدت لهذا التقرير (Rogers, 2005) تتناول تدريب مدربي مدرسي محو أمية الكبار. وانسجاما مع ما جاء في هذه الوثيقة، فإن القائمين على تعليم القرائية للكبار (وتطلق عليهم أسماء متنوعة مثل الموجه، أو المنشط، أو المرشد، وغيرها) يشار إليهم في الغالب باسم «مدرسو محو أمية الكبار»، ولا يسمى «معلم» سوى الشخص الذي تلقى تدريبا نظاميا ومنح شهادة كمعلم في مجال تعليم الكبار. واستخدمت عبارة «المدرب» للإشارة إلى الأشخاص الذين يدربون مدرسي محو أمية الكبار.

الإطار 9.6 النهوج المتبعة في مجال تدريب معلمي محو الأمية

ثمة نهوج كثيرة تتبع في مجال تدريب معلمي محو أمية الكبار وهي تختلف باختلاف نوع المدرّس المراد تدريبه (المتطوعون أو المعلمون غير المتفرغين الذين لا يملكون مؤهلات رسمية، أو معلمو المدارس المؤهلون الذين يدرسون الكبار خارج أوقات عملهم، أو المعلمون ذوو المؤهلات الرسمية في مجال محو أمية الكبار، أو موظفو المنظمات غير الحكومية غير المؤهلين في مجال التعليم) ونوع التدريب (تدريب غير نظامي غير معترف به رسميا في الغالب، أو تدريب نظامي ومعترف به رسميا). ويقسم Rogers, 2005 هذه النهوج إلى فئتين رئيسيتين.

تدريب معلمي محو أمية الكبار

إن التنوع الهائل المشاهد في برامج تدريب معلمي محو أمية الكبار يعكس، فيما يبدو، (أ) تنوع إيديولوجيات مختلف القائمين على توفير هذه البرامج؛ و (ب) سعي أكثر الجهات الموفرة لهذا التعليم إلى تطويع الدروس للاحتياجات التي يلمسونها لدى المتدربين؛ و (جـ) الطابع الطوعي للدورات، وضرورة اجتذاب المتدربين واستبقائهم. ومعظم الدورات هي عبارة عن أنشطة قصيرة، ومكثفة، تقدم دفعة واحدة لمدة أسبوع أو أسبوعين لوقت كامل أو لبعض الوقت.

وهذا التدريب لا يتوج عموما بشهادة. ومع أن برنامج التضامن في مجال محو الأمية في البرازيل يمنح شهادات ولكن لا يجوز تعيين المعلمين إلا لمدة ستة أشهر كحد أقصى، كما قد لا يستطيع هؤلاء الحصول على شهادة تسمح لهم بالعمل كمعلمين نظاميين.

غير أن في البرازيل برنامجاً آخر يمنح الطلبة الذين يكملون الدورات التدريبية التي تقدمها شبكة Unitrabalho المشتركة بين الجامعات، شهادة كمعلمين مختصين في تعليم الكبار والصغار. وقلما تستخدم البرامج شكلا من أشكال تقييم التحصيل، بيد أن معلمي محو الأمية في بوتسوانا وبعض البلدان الافريقية الأخرى يخضعون لاختبار للتأكد من قدرتهم على التعليم.

تدريب معلمي «التعليم والتدريب الأساسي للكبار»

تتخذ البرامج في هذه الفئة شكلين رئيسيين: التدريب المؤسسي من جهة، والتعلم المفتوح والتعلم عن بعد من جهة أخرى. وقلما توجد برامج تجمع بين الشكلين. وأكثرها تمنح شهادة بعد سنة، ودبلوما بعد سنتين، ودرجة بعد ثلاث سنوات، وتقدم في مؤسسات التعليم التكميلي أو العالي. وتقدم مثل هذه الدورات النظامية منذ وقت طويل في جنوب افريقيا وبعض أنحاء أمريكا اللاتينية، ويجري استهلالها في بعض أنحاء آسيا في إطار برامج التعليم النظامي. كما يوجد بعضها أيضا في افريقيا الناطقة باللغة الفرنسية، حيث يتم التركيز على علم النفس الاجتماعي. ويخضع المتدربون في هذه البرامج لعمليات تقييم رسمية ويمنح المتخرجون شهادات رسمية. وقد يعترف هذا النوع من التدريب بالخبرة التعليمية السابقة للمتدربين، وتوجد في بعض الحالات صلات بينه وبين إعداد معلمي التعليم الابتدائي.

المصدر: Rogers (2005).

من فرص التدريب، ونادراً ما يستفيدون من دعم مهني متواصل. وكل ذلك يوفر أساسا واهيا يصعب معه إدخال تحسينات هامة على محو أمية الكبار. وما لم يكن هناك اهتمام جدي بالتطوير المهني لمعلمي محو الأمية ومدربيهم، فإن التقدم نحو بناء المزيد من المجتمعات المتعلمة سوف يواجه عقبات خطيرة.

ويشكل معلمو محو الأمية مجموعة متنوعة، وينتمي الكثير منهم إلى المجتمعات المحلية التي يدرسون فيها. ويمكن تقسيمهم عموما إلى الفئات الأربع التالية:

- فئة السكان المحليين الذين ليست لديهم مؤهلات رسمية ويعينون لبعض الوقت وعلى أساس غير منتظم، وهي أكبر الفئات الأربع. والكثير منهم ليست لديهم خبرة سابقة في التدريس.[21] وبعضهم لا يتلقون أجرا. وتضم هذه الفئة طلابا يعملون للحصول على وحدات دراسية في إطار برامج التعليم النظامي. وربما يكون مستوى التعليم النظامي لهؤلاء محدودا، ولكن بعضهم تلقوا تعليما جيدا.
- فئة موظفي المنظمات غير الحكومية المتفرغين أو غير المتفرغين، مثل موظفي الخدمات الامتدادية الذين يدرسون محو الأمية بصورة عرضية. وبعض هؤلاء الموظفين جاؤوا إلى التعليم عبر الحركات الاجتماعية ويكونون عادة متفانين في العمل (في جنوب افريقيا وأمريكا اللاتينية مثلا) في حين دفع الآخرون دفعا إلى الخدمة. ومؤهلاتهم تكون عادة في مجالات أخرى غير محو أمية الكبار.
- فئة المعلمين المتفرغين العاملين في قطاعات تعليمية أخرى، الذين يقومون بالتدريس في مجال محو أمية الكبار متطوعين أو ضمن إطار واجبات وظيفتهم. وهم من معلمي المدارس المؤهلين ولكن مؤهلاتهم ليست في مجال تعليم الكبار.
- فئة المدرسين المتفرغين والمؤهلين رسميا لتعليم الكبار، وهم يعينون في إطار برامج أوسع للتعليم والتدريب الأساسي للكبار أو التعليم غير النظامي.

التطوير المهني[22]

إن البحوث المتوافرة بشأن إعداد مدربي معلمي محو الأمية قليلة نسبيا. وتبين تقارير التقييم، حيثما وجدت، أن التدريب هو من نقاط الضعف الرئيسية. فلكي يؤخذ

تبين تقارير التقييم أن التدريب هو من نقاط الضعف الرئيسية

21 – تبين نتائج استقصاء أجري لحملات محو الأمية الكامل في الهند «أن أكثر من 70 % من المعلمين المتطوعين الذين تمت مقابلتهم... ليس لديهم خبرة سابقة في تعليم القرائية» (Rogers, 2005).

22 – جميع النصوص المقتبسة الواردة في هذا القسم الفرعي مستمدة من Rogers (2005).

التدريب محمل الجد، لا بد من وجود سياسات تأخذ في الحسبان «متوسط مستوى الكفاءات، ونوع ومدة التدريب اللازم لضمان تبني العادات التعليمية المناسبة، وضرورة القيام باستعراضات دورية وتقديم الدعم والمساندة المعنوية». ويكمن مفتاح النجاح في القدرة على تقديم الدعم من أجل تحقيق أهداف برنامجية فردية. وإذا كان التدريب العام لا ينسجم مع أهداف برنامجية محددة، فإن نوعية نتائج التعلم يصيبها الركود في أفضل الأحوال، وتتدهور في أسوئها. فالتدريب الشكلي والجامد مثلا، لا يفيد في البرامج التشاركية التي تستهدف النهوض بالأنشطة المجتمعية. وحتى إذا كان مزودو البرامج هم الذين يقومون مباشرة بأنشطة التدريب، فكثيرا ما تفشل في التوفيق بين أهداف البرنامج ومدى أهلية معلمي محو الأمية وقدرتهم على تحقيقها. وثمة اتجاه إلى الأخذ بنهج واحد يلائم كل الحالات. وعلى سبيل المثال بينت مقارنة أجريت في بنغلاديش «بين المقررات الدراسية والمنهجيات وبرامج التدريب التي تقدمها المنظمات غير الحكومية والهيئات الحكومية، أنه لا يوجد فارق أساسي بين برامج التدريب التي يقدمها مزودون مختلفون للمعلمين من المستوى الأول».

حتى في حال وجود سياسات تدريبية تشير الدلائل إلى أن التطبيق يظل معيبا

وثمة دلائل أخرى تشير إلى أنه حتى في حال وجود سياسات تدريبية فإن تطبيقها يكون معيبا. وفي أوغندا، على سبيل المثال، يتلقى المعلمون العاملون في إطار البرنامج الحكومي لمحو الأمية الوظيفي للكبار تدريبا محدوداً جداً: «إن العديد من المعلمين لم يدربوا إلا مرة واحدة لمدة ثلاثة أيام، ولم يجدد تدريبهم البتة. وهذا النقص في التدريب يتسم بخطورة خاصة لأن المعلمين لا يتلقون دعما يذكر من الجهة المشرفة. كما أن المشرفين أنفسهم لم يحصلوا، في معظم الحالات،... على تدريب في تعليم الكبار أو منهجية محو الأمية.»

وكما في برامج محو الأمية عموما، تعتبر لغة التدريب موضوعا شائكا. فكثيرا ما يتم تدريب معلمي محو الأمية بلغة متفق عليها على الصعيد الوطني، وهي غالبا لغة دولية، في حين أنهم يقومون بعملهم عادة بلغة محلية. ويؤدي ذلك إلى «طرح مشكلة مربكة وصعبة، حيث يطلب من معلمي محو الأمية أن يتدربوا بلغة ثم يطبقوا تدريبهم بلغة أخرى، دون إرشادهم إلى كيفية تنفيذ هذه العملية». ويندر أيضاً تقديم تدريب في مجال الحساب. وينبغي أن يكون معلمو محو الأمية قادرين على أن يتجاوزوا الحواجز الثقافية في تدريس الرياضيات بما يتفق والمعايير المحلية، ولكنهم نادرا ما يدربون على كيفية القيام بذلك. وهذه الصعوبات تؤكد أيضاً على الأهمية القصوى التي يتسم بها ضمان اتساق المضامين والمنهجيات والنتائج المتوقعة من التدريب مع مقاصد وأهداف برامج محو الأمية والاحتياجات المحددة محليا في هذا المجال.

ومن العوامل الهامة أيضا الربط بين منح الشهادات ونوعية التعليم ولكنه غير دقيق. فالمؤهلات ليست بالضرورة مرادفة لجودة التعليم والتعلم، لاسيما عندما لا يكون لدى مدربي معلمي محو الأمية أنفسهم خبرة مباشرة في تعليم القرائية للكبار.

وعلى الرغم من ذلك، هناك نهوج تجديدية مثيرة للاهتمام تطبق حاليا في مجال التدريب (الإطار 9.7). ويمثل التعليم عن بعد وتكنولوجيات المعلومات والاتصال وسيلة جديدة نسبيا لتدريب معلمي محو الأمية ودعمهم. ومن منافع هذا النهج أنه يمكن أن يوفر باستمرار إمكانيات التطوير المهني والدعم (Pennells, 2005).

وتشتمل بعض البرامج التدريبية على عنصري متابعة التدريب واستمرار الدعم وهما عنصران يعترف على نطاق واسع بأهميتهما الأساسية: «إذا كانت تتخلل التدريب الأولي ثغرات هامة، كما هو شائع في تدريب معلمي الشباب والكبار، فلا بد من توفير تدريب مستمر ذي مستوى رفيع جدا يكون عونا مفيدا للدارسين في تحسين أدائهم.» ويمكن أن تشتمل المتابعة على اجتماعات شهرية للمدرسين تتناول مجالا محددا؛ ودورات تجديدية؛ وحلقات عمل منتظمة أو غير منتظمة تنصب على موضوعات معينة؛ وتوفير مواد للتعليم المستمر.

ومن ضمن البرامج الستين التي ردت على الاستقصاء المشترك بين الحملة العالمية من أجل التعليم وActionAid، قدم أكثر من ثلث البرامج قدراً من المتابعة وتجديد التدريب مرة كل ثلاثة أشهر، بينما قام أربعة عشر برنامجا بأنشطة من هذا النوع مرة في الشهر على الأقل. وأكد العديد من الردود على أن متابعة التدريب بشكل نظامي أقل أهمية من توفير بنى غير نظامية للدعم تتيح للمعلمين عقد اجتماعات منتظمة في بداية الأمر (حتى مرة في الأسبوع) ثم أقل انتظاما مع استقرار العمل بالبرامج الجديدة. فبالإضافة إلى أن هذه الاجتماعات تسمح للمعلمين بتبادل الرأي مع زملائهم بشأن المشكلات التي تعترضهم، فهي تجعلهم أيضا يشعرون بالانتماء إلى بنية أوسع (GCE/ActionAid, 2005).

ومن الواضح أن التطوير المهني لمعلمي محو الأمية، وكذلك لمدربيهم والمشرفين عليهم، يستحق أن يولى اهتماما أكبر بكثير في السياسات والممارسات الوطنية لمحو الأمية. فإن العمل على تنمية قدرات المؤسسات الوطنية للبحوث في مجال محو الأمية بشكل مستديم، يساعد على تسهيل عملية إعداد واختبار المناهج التدريبية، والمواد التعليمية، واستراتيجيات التدريب.

الحوافز والتشجيع

يعمل معلمو الكبار عادة في ظروف سيئة. فأكثر المعلمين والمدربين في مجال محو أمية الكبار غير متفرغين. وناميبيا مثال للبلد الذي يعمل فيه جميع معلمي محو الأمية بموجب

عقود (وإن كان التعاقد معهم على أساس سنوي وللعمل غير المتفرغ). ومعظم معلمي محو الأمية في جميع أنحاء العالم لا يضمنون تعيينهم في فصل جديد بعد إتمام الفصل الدراسي الذي يعملون فيه. ويعود ذلك جزئيا إلى النهج السائد القاضي بأن يجري تعيين معلمي محو الأمية محلياً (من قبل المجتمع المحلي في كثير من الأحيان)، وليس مركزياً» (Rogers, 2005). ويفضي هذا الوضع إلى حركات استبدال كبرى للمعلمين، مع ما يترتب على ذلك من تأثير أكيد على نوعية البرامج.

ومن المسائل المرتبطة بذلك مسألة أجور معلمي محو الأمية وهي قضية بالغة الحساسية في النقاش بشأن سياسات محو الأمية. وفي حين أشاد الكثير من حملات محو الأمية بالروح التطوعية، فإن التطوع للعمل في برامج محو الأمية التي تفتقر إلى التمويل الكافي يمكن أن يصبح ضرورة اقتصادية وليس مذهبا فكريا.

وقد بيّن استقصاء الحملة العالمية من أجل التعليم GCE/ActionAid، الذي شمل 67 برنامجا نُفذت في جميع أنحاء العالم، أن نصف معلمي محو الأمية يتلقون مكافأة شرفية أو مرتباً، و25% يتقاضون الأجر الأدنى على الصعيد الوطني، وأن نحو 20% منهم يعملون بلا أجر. وتدفع معظم البرامج أجوراً تتراوح قيمتها بين ربع ونصف الراتب الأساسي الذي يحصل عليه المعلم بالمدارس الابتدائية (لقاء ساعات العمل الفعلية)؛ وأجر الباقين جميعا يقل عن 25%. وإزاء أجور بهذه المستويات لا غرابة في أن الكثير من البرامج تعاني من كثرة تبديل المعلمين. (GCE/Action Aid, 2005; Rogers, 2005).

وكما يتضح من الجدول 9.2، تقدم البرامج لمعلميها أشكالا أخرى من المكافآت أو الحوافز. ورغم أهمية الفوائد غير المادية، بما فيها ارتقاء الوضع الاجتماعي، فهي ليست بالضرورة الدافع الأول للعمل في المدى الطويل. وردا على السؤال المتعلق بأولويات الاستثمار، ذكر المجيبون عن هذا الاستقصاء «تحسين مستوى أجور معلمي محو الأمية» ضمن الاهتمامات الرئيسية الثلاثة إلى جانب التدريب ومواد المطالعة (GCE/ActionAid, 2005). ولا ريب أن الأخذ بنهج أكثر اتساقا فيما يتعلق بأجور معلمي محو الأمية على المستوى الوطني أمر ضروري، على أن يتيح المجال للتنوع مع التشجيع على دفع أجور تكفي للعيش.

تقنيات التعلم الجديدة

بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا في برامج التعليم النظامي المقدمة للكبار، حيث تعتبر المهارات الحاسوبية وغيرها من عناصر «محو الأمية الرقمية» أهدافا للتعلم، فإن التعليم عن بعد وتكنولوجيات الاتصال والمعلومات يمكن أن توفر فرصا هامة أمام تعلم القرائية المستمر النظامي وغير النظامي في إطار برامج التعليم الأساسي للكبار والشباب، وهو ما تثبته بعض الأمثلة المستمدة من البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان (الإطار 9.8).

الإطار 9.7: التجديدات في تدريب معلمي محو أمية الكبار

قامت مجموعة من النساء غير المتعلمات في عام 1994 بتأسيس رابطة زمبابوي للدارسين الكبار. وقد اكتسبت هذه الرابطة شهرة واسعة في مجال تدريب معلمي محو الأمية إلى حد أنها باتت تعير خدمات المتدربين فيها للهيئات الحكومية وللمنظمات غير الحكومية. ولم يؤد ذلك فقط إلى تحسين صورة الرابطة وإنما أدى أيضا إلى «التقليل من احتكار الحكومة للإشراف عل مناهج محو الأمية».

وثمة تجديد آخر يتعلق برفع مستوى التعليم النظامي لمعلمي محو الأمية. ففي موزمبيق، يتاح لمعلمي محو الأمية الذين أتموا الصف السابع (المدرسي) أن يرفعوا مستوى تعليمهم النظامي إلى الصف التاسع، عن طريق إلحاقهم بدورة دراسية لوقت كامل، وأن يتلقوا تدريباً كمعلمين لمحو الأمية، ثم يعينوا في نهاية المطاف كمعلمين متفرغين في برامج محو الأمية».

والنهج الحالي لبرنامج Reflect (إحياء نهج فرايري في محو الأمية باستخدام تقنيات تمكين المجتمع المحلي) في مجال التدريب، يركز على أهمية تعلم كل من فئتي المتدربين والمشاركين معا للإسهام في بيئة التعلم بشكل عام، والتأكيد على قدرة الفئتين على توليد المعرفة. ويشمل هذا النهج جميع أشكال التدريب، بدءا من فترة التوجيه والتدريب قبل الخدمة أو أثناءها (التي تستمر عادة إثني عشر يوما) وحتى الدعم المتواصل من خلال منتديات Reflect وتبادل الزيارات والتدريب التجديدي فيما يتعلق ببعض الموضوعات مثل تحليل قضايا الجنسين ومهارات التعليم.

المصدر: Rogers (2005).

الجدول 9.2: ترتيب الحوافز في 67 برنامجا، باستثناء الحوافز المتعلقة بالأجر الأساسي لمعلمي محو الأمية

الحوافز الرئيسية	أدرجت في أول القائمة*
مبلغ إضافي مقابل النتائج المحققة	8
الالتحاق بوحدة دراسية	7
الالتحاق بالتعليم الإضافي	8
منح شهادات تدريب	8
ارتقاء الوضع الاجتماعي	11
إظهار الدارسين لتقديرهم للمعلم	20
وجبة طعام	5

* عدد البرامج التي أدرجت الحافز في أول القائمة، بعد الأجر المنتظم.
المصدر: GCE/ActionAid (2005)

إن تقنيات التعليم عن بعد وتكنولوجيات المعلومات والاتصال تمكّن من التفاعل والممارسة العملية، واستخدام مواد يطورها الدارسون أنفسهم، وحفز الوعي وخلق الدوافع لدى الدارسين، ودعم العاملين في محو الأمية وتدريبهم، وتيسير توزيع المواد والمعلومات على المراكز المتخصصة، وجمع المعلومات المرتدة من المراكز ومن الدارسين فيما يتعلق بالبرامج والمواد المتاحة (Pennells, 2005). ولكن يندر أن تدار برامج محو أمية الكبار فقط بواسطة هذه الوسائل التي تستخدم في المقام الأول لدعم البرامج التقليدية، كما يتضح في المثال الكوبي الموصوف في الإطار 9.9.

يقر بعض الباحثين بأن امتلاك التكنولوجيا لا يكفل استخدامها بصورة مجدية أو مفيدة في تعزيز المهارات.

يندر أن تدار برامج محو أمية الكبار بواسطة تقنيات التعليم عن بعد وتكنولوجيات المعلومات والاتصال دون غيرها

الإطار 9.8: مشروعات رئيسية للتعليم عن بعد في أربعة من البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان

الصين

الجمهور | الغرض: التعليم الأساسي للكبار (برامج معادلة الدراسات والتعليم غير النظامي)
المشروع | المؤسسة والتاريخ: جامعة لياويوان للإذاعة والتلفزيون (برامج تلفزيونية عن طريق السواتل)، 1986–1997
النطاق: تدريب 150 000 شخص من الريفيين الكبار كل سنة، أصبح 137 500 منهم عمالا زراعيين مؤهلين (الشهادة الخضراء)
النتائج: مواد تدريبية لأكثر من 2000 ساعة لاكتساب مهارات مهنية وتقنية في النشاط الريفي العملي

الهند

الجمهور | الغرض: التعليم الأساسي للكبار (برامج لمعادلة الدراسات والتعليم غير النظامي)
المشروع | المؤسسة والتاريخ: –1 المدرسة الوطنية المفتوحة، 1989؛ –2 مشروع التعليم الأساسي المفتوح، 1999
النطاق: (المدرسة الوطنية المفتوحة وحدها) في 1998–1999، التحاق نحو 130 000 طالب من معظم الولايات وأقاليم الاتحاد في الهند؛ 900 مركز للدراسة و8 مراكز إقليمية.

النتائج:

- المدرسة الوطنية المفتوحة: دورات دراسية من اختيار الدارسين في موضوعات أكاديمية ومهنية على المستويات الأساسي والمتوسط والعالي من التعليم الثانوي، تستهدف طلبة من الجماعات المحرومة تتراوح أعمارهم بين 14 و 29 سنة، أكثرهم بين 18 و24 عاما. افتتاح مراكز دراسية في دبي وأبو ظبي. إنتاج نحو 6.5 مليون كتاب في 1998–1999؛ منح شهادات لـ 140 796 طالبا في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي في عام 1998. تكاليف كل طالب: 10 دولارات أمريكية.
- مشروع التعليم الأساسي المفتوح: برنامج لمعادلة الدراسات موجه للكبار.

الإطار 9.9 : الأسلوب المسمى «Yo, si puedo» في كوبا

انبثق أسلوب «Yo, si puedo» (نعم، أنا أستطيع) عن حملة لمحو الأمية بدأت في كوبا عام 1961. والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا الأسلوب هو استخدام وسائل البث والفيديو كنهج شامل لتعليم القرائية للجميع. ويفترض، من حيث المبدأ، أن يكتسب الدارس مهارات القرائية الأساسية في خمس وستين حصة خلال شهرين بواقع ساعتين في اليوم كحد أقصى. ويبدأ تعليم القرائية وفقا لهذا الأسلوب بتعليم الأرقام التي يفترض أن الدارسين يألفونها من خلال تعاملهم اليومي مع النقود.

ويعرض في كل حصة شريط فيديو مدته ثلاثون دقيقة موجه للدارسين والمعلمين في نفس الوقت. ثم يستخدم دليل للمعلم وكتب مستقلة للتمارين العملية لتوجيه عملية الاستكشاف (التفكير)، والتجريب (الممارسة العملية) والتعميم (توليف وتقييم المهارات). ويقوم المعلمون بتدريس مجموعات لا تزيد على عشرين طالبا، ويشجعونهم على التفكير في دروس الفيديو ومناقشتها في علاقتها مع حياتهم اليومية، الأمر الذي يجعل التعليم وثيق الصلة بالبيئة. ويجري إعداد بعض البرامج التي تجمع بين لغتين وثقافتين، ولكنها تستغرق أكثر من شهرين. ومن الأمور الأساسية لنجاح هذا الأسلوب العلاقة التي تقوم بين الدارس والمعلم والمواظبة على حضور الدروس لخلق الشعور بالانسجام مع البيئة الاجتماعية الثقافية.

وقد بدأ تطبيق هذا الأسلوب في إطار مشروعات رائدة في الأرجنتين، وإكوادور، والمكسيك، ونيوزيلندا، وفنزويلا (حيث اعتمد على الصعيد الوطني وتعلم في إطاره مليون شخص القراءة والكتابة في الفترة من تموز/يوليو إلى كانون الأول/ديسمبر 2003)، كما أدخل مؤخرا في بوليفيا وموزمبيق ونيجيريا. وتبلغ تكاليفه في المتوسط 33 دولارا عن كل طالب. وفي نيسان/أبريل 2005، أعلن اقليم كوتاكاشي في إكوادور انعتاقه من الأمية بعد تطبيق برامج «Yo, si puedo» لسنة واحدة. وتنسب لأسلوب «Yo, si puedo» نسبة نجاح تناهز 90 %.

المصادر: Cuban Libraries Solidarity Group (2004)؛ Juventud Rebelde (2005)؛ عرض لأسلوب «Yo, si puedo» قدم في اليونسكو بباريس بتاريخ 29 آذار/مارس 2005.

ويتمثل التحدي الحقيقي في الانتقال من اكتساب المهارات التقنية إلى معرفة «كيف تستخدم التكنولوجيات الرقمية لتمكين الناس والجماعات من مزاولة أنشطة اجتماعية معينة» (Hayes, 2003). والتأكيد على التعليم الفردي والامتلاك الفردي للتكنولوجيا يمكن أن يوسع بدل من أن يسد «الفجوة الرقمية». وبالنظر إلى هذه القيود المتعلقة بالبيداغوجيا والموارد، فإن الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيات المعلومات والاتصال والتعلم عن بعد ذات تأثير مباشر أكثر على التطوير المهني لمعلمي محو الأمية من تأثيرها على برامج محو الأمية في حد ذاتها.

والتفاوت في فرص الحصول على التكنولوجيا يحد من استخدامها في بيئات عديدة. فمعظم الدارسين في دورات محو الأمية لا تصلهم الكهرباء، ناهيك عن التكنولوجيات الجديدة. لذا فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وسائر الوسائط التي تستخدم الكهرباء ينبغي أن يدرس ضمن السياق المعني (الإطار 9.10). ومع ذلك، فإن أسلوب «Yo, si puedo» في كوبا يعطينا مثالا هاما عن كيفية استخدام الإذاعة والتلفزيون والكاسيتات السمعية والفيديو كوسائل أساسية في برامج محو الأمية.

لغة محو الأمية

ينبغي للسياسات الوطنية أن تراعي السياق اللغوي لأنشطة نشر القرائية والمحافظة عليها، وهي أنشطة ذات أغراض واستراتيجيات عديدة ومختلفة، كما جاء بيانه تفصيلا في الفصل 8. وإن سياسات محو الأمية التي

المكسيك

الجمهور | الغرض: التعليم الأساسي للكبار (معادلة المرحلة الأولى من التعليم الثانوي)

المشروع | المؤسسة والتاريخ: 1 – Secundaria a distancia para adultos، منذ عام 1998؛ 2 – التعليم من أجل المجتمع منذ عام 1999؛ 3 – برنامج SEPa لتعليم الإنجليزية، منذ عام 1998

النطاق:
- التعليم من أجل المجتمع: مشروع وطني (يبث على محطة تلفزيونية تجارية)
- SEPa: 22 ولاية، 183 مستشارا؛ 000 9 منتفع في إطار 358 مجموعة

النتائج:
- Secundaria a distancia para adultos: مواد نصية للتعلم الذاتي + مستشارين وبرامج تلفزيونية. مستويان (مبتدئ ومتقدم) في خمسة موضوعات
- التعليم من أجل المجتمع: برامج تلفزيونية عن المواطنة موجهة للجمهور العام
- SEPa: 61 برنامجا تلفزيونيا لتعلم الانجليزية على أربعة مستويات، 60 من الكاسيتات السمعية و 000 600 مجموعة للتعلم الذاتي

نيجيريا

الجمهور | الغرض: (تعليم غير نظامي) للكبار والشباب الرحّل

المشروع | المؤسسة والتاريخ: برنامج تعليم الرحّل، 1999

النطاق: دورة رائدة لمدة سنة في كادونا

النتائج: مجموعات استماع إلى الإذاعة من أجل محو الأمية الوظيفية والحساب، أنشطة مدرة للدخل، خدمات زراعية، مواطنة، مهارات مهنية. أجهزة راديو، سينما متنقلة، جداول متتالية الصفحات، مطبوعات، كاسيتات سمعية. متابعة منتظمة. مراكز للترويج والدعم لإقامة الاتصالات وتوزيع المواد.

المصدر: Creed and Perraton (2001).

الإطار 9.10: مجموعة وسائل لاكتساب القرائية

إن البت في أي الوسائل الأكثر نفعا وفعالية أمر يتوقف على تكاليف هذه الوسائل وإمكانية الانتفاع بها والتحكم فيها، بالإضافة إلى قيمتها وفوائدها التعليمية.

وتشهد البنى الأساسية للاتصالات اللاسلكية واستخدامها انتشارا سريعا. ونظرا لشعبية الرسائل النصية على الهاتف النقال وقلة تكاليفها، فيمكن استخدامها مثلا لتوزيع الرسائل بأعداد ضخمة على الدارسين وللاتصال عن بعد فيما بينهم وفيما بين الدارسين والمعلمين. ولكن أجهزة الهاتف النقال وتكاليف مدة المكالمات، حتى الأرخص ثمنا، تظل بعيدة المنال بالنسبة لمعظم الأميين، كما أنه ليس في مقدور برامج محو الأمية توفيرها للمشاركين. والكثيرون محرومون من استخدام الهواتف النقالة بسبب تكاليفها (بما في ذلك رسوم الاستيراد، والضرائب وسائر الأعباء التي تفرضها الحكومة)، والافتقار إلى المهارات اللازمة، وإلى الكهرباء (لشحن البطاريات) وعدم وجود تغطية شبكية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن أشكال تعليم القرائية من خلال قراءة وكتابة الرسائل النصية على الهاتف النقال، محدود للغاية على الرغم من فائدتها المحتملة.

وتظل الإذاعة من الوسائل التي تنطوي على إمكانيات كبيرة فيما يتعلق بتعليم القرائية. ومن شأن برامج التعليم الإذاعية التفاعلية المنتجة محليا والتي تبث من خلال محطة إذاعية مجتمعية مخصصة للدعم المحلي للبرنامج المعني، أن تعزز التبادل بين الدارسين ومقدمي البرنامج، ولاسيما بالنسبة للجماعات المبعثرة في أنحاء شتى من البلد أو الجماعات المتنقلة (كجماعات الرحّل).

وتوفر الكاسيتات إمكانيات غنية جدا وتعد وسيلة بيداغوجية حقيقية تثري التعليم متعدد الوسائط في مجال محو الأمية الوظيفية. بل يمكن في بعض الحالات استخدامها مباشرة كأداة لتعليم مهارات القرائية الأساسية. ويعتمد الدعم بواسطة الكاسيتات على تكنولوجيا بسيطة نسبيا، وإن كانت تشتمل على نظام لتسجيل الكاسيتات وتوزيعها. كما تحتاج إلى تنظيم زيارات إضافية يقوم بها المنسقون/المشرفون المحليون لتوزيع الكاسيتات، ولكن يمكن استخدام هذه الكاسيتات أيضا لأغراض أخرى على صعيد الدعم أثناء الخدمة.

وتقوم جنوب أفريقيا في الوقت الحالي بتجريب برامج حاسوبية في مجال تدريس القراءة والكتابة تقترن بدعم يقدمه المعلم. ولكن تعليم القرائية بمساعدة الحاسوب في البلدان القادرة على استخدام هذه التكنولوجيا وتوفير الدعم اللوجستي لها، يظل خيارا يصعب نشره على نطاق واسع في البلدان التي تشهد أدنى معدلات القرائية وتكون فيها الاحتياجات إلى مثل هذه البرامج على أشدها.

وعلى الرغم من أن الكثير من سكان العالم ليس بمقدورهم الانتفاع بالتلفزيون، فإن هذه الوسيلة تصل بالفعل إلى جماهير عريضة في العديد من البلدان، وتنطوي على إمكانيات هائلة من أجل تعزيز محو الأمية.

المصدر: Pennells (2005)؛ Lauglo (2001).

تظل الإذاعة من الوسائل التي تنطوي على إمكانيات كبيرة فيما يتعلق بتعليم القرائية

تمكن الناس من التعلم بلغة تيسّر التواصل اليومي، وبرامج محو الأمية التي تقدم التعليم الأساسي باللغة الأم ثم تضيف إليه لغة ثانية، لها مزايا اجتماعية ومعرفية ونفسية وبيداغوجية.

يفترض في أي سياسة شاملة للتعددية اللغوية، أن تأخذ في الاعتبار احتياجات المجموعة اللغوية المعنية والموارد المتاحة، وأن تشتمل على العناصر الرئيسية التالية وتطبيقها بطرائق تنسجم مع السياق المحلي (Robinson, 2005):

- إجراء دراسات بشأن الأوضاع اللغوية والاجتماعية اللغوية تتخذ أساسا للبت في اللغة التي ينبغي استخدامها في التعليم. وينبغي أن تشمل هذه الدراسات معلومات عن مواقف المجتمعات المحلية حيال اللغات التي تستخدمها؛
- إجراء مشاورات مع أفراد المجتمعات المحلية من أجل إقامة الصلات بين موفري التعليم في مجال محو الأمية والمؤسسات المحلية، على أن يستفاد من هذه المشاورات في التعلم والإدارة المحلية لبرامج تعليم الكبار وتدبير شؤونها على نحو سليم؛
- يجب الاعتماد على تحرير وإنتاج المواد التعليمية محليا، توخيا لنمو بيئة التعلم على نحو مستدام، وإدماج المعارف المحلية في مضمون التعلم؛
- ثمة مسائل محددة تتعلق بالبنية اللغوية واستخدام اللغات لا بد من دراستها عند تصميم برامج التعليم باللغات الثانية (والثالثة، وهلم جرا)، بحيث يكون التعلم بلغة إضافية، في شكلها الشفهي والمكتوب، في متناول أعداد كبيرة من الناس. وبعبارة أخرى، يجب أن تؤخذ في الحسبان النماذج والمهارات والمعارف اللغوية للدارسين لدى إضافة لغات تعليم جديدة.

إن تحقيق التقدم يحتاج إلى قيادة قوية، وإدارة رشيدة، وتنظيم فعال، وتمويل كاف

الاستنتاج

إن تنوع عمليات اكتساب القرائية القائمة على السياق وعلى خلفيات الدارس والمدرس يطرح من التحديات التقنية، على صعيد المناهج وأساليب التعليم والتعلم، ما يستوجب اهتماما مهنيا أكبر بكثير على المستوى الوطني. وينبغي إيلاء المزيد من الاهتمام لتجربة الكبار التعليمية وخبرة الدارسين ومعارفهم ودوافعهم في برامج محو أمية الكبار التي تستهدف القرائية بذاتها والقرائية الموسعة. ولكي يتسنى مواجهة التحديات المطروحة ينبغي زيادة الاستثمار في الموارد البشرية ونظم التدريب المستدامة إلى حد كبير، لكي يتوافر العدد اللازم من المعلمين والمدربين والمشرفين في مجال محو الأمية الذين يتقاضون أجرا مناسبا ولديهم المؤهلات والحوافز اللازمة. كما ينبغي التأكيد بشدة على أهمية المتابعة والتقييم والبحوث، وكذلك على أهمية التحلي بروح التجربة التي تحفز على تطويع عمليات التعليم والتعلم وتحسينها على الدوام.

تعزيز برامج محو أمية الكبار: دور الحكومة

تبين في الفصل 8 أن الحملات الجماهيرية لمحو الأمية، سواء اتخذت شكل نشاط مستديم عبر الزمن أو برامج قصيرة ومحددة، كان لها في ظل ظروف معينة تأثيرها على مستويات القرائية. فالالتزام والتوجيه السياسي، والحماسة الشعبية، والأهداف الواقعية، والعناية باختيار لغة التعليم، كلها عوامل أدت دورا في هذا الصدد. وفي أماكن أخرى اعتبر إدراج البرامج الوطنية ضمن إطار مبادرات إنمائية أوسع الوسيلة المفضلة لإحداث التغيير.

وأيا كانت الطرق التي يقع عليها الاختيار، فإن تعزيز برامج محو أمية ينبغي أن يكون جزءا من مجهود وطني كبير، حتى إذا وجد تعبيره العملي في طائفة متنوعة من الأنشطة البرنامجية. فلا سبيل إلى تحقيق مستوى من التقدم ينسجم مع هدف داكار بدون اضطلاع الحكومة بجهد في الاتجاهات الأربعة المذكورة في بداية هذا الفصل. وهذا يحتاج بالمقابل إلى قيادة قوية، وإدارة رشيدة، وتنظيم فعال، وتمويل كاف للاستراتيجيات الوطنية لمحو الأمية.

من يتسلم زمام القيادة؟

تضطلع وزارات التربية عادة بمسؤولية أساسية فيما يتعلق بسياسات محو الأمية، وتنسيق تطبيقها. ولكن نشاط محو أمية الكبار لا يدخل دائما، من الناحية العملية، في إطار وزارة التربية[23]. وحتى عندما يفعل، فقد يكون ضعيف القدرة، محدود التأثير، وضئيل الموارد. كما قد يتغير مكان محو الأمية في داخل الوزارة، بل قد ينقل من وزارة إلى أخرى. بيد أن الالتزام حقا برفع مستوى القرائية بين الشباب والكبار يتطلب ضمان استقرار هذا النشاط في مقر آمن مزود بموارد كافية داخل الحكومة. وتشير الدلائل لحسن الحظ إلى وجود أو ظهور ممارسات جيدة في هذا الصدد.

فقد ضم المغرب قسم محو أمية الكبار الذي كان تابعا لوزارة الشغل والشؤون الاجتماعية، إلى قسم التعليم غير النظامي في وزارة التربية، وأنشأ وزارة دولة لشؤون محو الأمية والتعليم غير النظامي، تسعى إلى التنسيق بين الوكالات المعنية بتوفير الخدمات الخاصة بمحو الأمية التابعة للقطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني. وهي ذات بنية لامركزية تشتمل على لجان للتنسيق على المستويين الوطني والمحلي تعمل برئاسة سلطات سياسية عليا (Bougroum, 2005). وفي **البرازيل**، حيث النظام التعليمي لامركزي، تتولى برامج محو أمية الشباب والكبار ست وعشرون إدارة للتعليم

23 – وفي بعض البلدان، مثل إريتريا وبوتسوانا وتايلاند وناميبيا، أنشأت وزارات التربية وحدات لتعليم الكبار أو للتعليم غير النظامي تتولى الإشراف على برامج محو الأمية. وأقامت بوركينا فاسو مؤخرا وزارة مستقلة لمحو الأمية والتعليم غير النظامي. أما في مدغشقر وكينيا مثلا، فتتولى وزارة السكان ووزارة الشؤون الاجتماعية على التوالي المسؤولية الشاملة عن برامج محو أمية الكبار.

المدرسي في الولايات و000 5 بلدية، تستعين بمدرسين من التعليم النظامي. كما تقوم الحكومة الاتحادية، وبعض الحكومات الإقليمية، والمجتمع المدني، أيضاً بإدارة برامج لمحو أمية الكبار، تستخدم مدرسين غير مهنيين (Masagão Ribeiro and Gomes Batista, 2005). وأطلق رئيس **إندونيسيا** عام 2004 حركة لمحو الأمية تستهدف تعزيز التعاون في إطار الحكومة، وتشجيع المجتمع المحلي على المشاركة، وتعزيز الوعي السياسي بأهمية محو الأمية[24]. (Jalal and Sardjunani, 2005)

وكثيرا ما تتمثل البرامج التي تتولى تنفيذها وزارات التربية في دورات تمهيدية لمحو الأمية أو أنشطة تستهدف اكتساب مهارات القرائية في حد ذاتها. أما البرامج التي تستلزم معرفة القراءة والكتابة أو الأكثر توجها نحو التنمية، وكذلك تعليم الكبار المستمر وأنشطة المحافظة على مكتسبات محو الأمية، فعادة ما تتولاها قطاعات حكومية أخرى بالاتصال مع مشروعات مجتمعية، وأنشطة ثقافية، وخدمات المكتبات، والتدريب المهني، والمدارس الليلية للكبار. والسبب في ذلك أن بعض وزارات التربية، وبعض المنظمات غير الحكومية المعنية بمحو الأمية، تفتقر إلى الموارد والخبرة اللازمة للاضطلاع ببرامج تطمح إلى أكثر من مجرد تعليم المهارات الأولية الأساسية (Ridell, 2001; Govinda and Biswall, 2005*b*). فضلا عن أن البرامج التي تستلزم معرفة القراءة والكتابة غالبا ما تسعى إلى تحقيق أهداف تدخل ضمن مسؤوليات قطاعات أخرى غير قطاع التربية.

وفي **بوتسوانا**، تتعاون وزارة التربية مع المكتبة الوطنية من أجل دعم القرائية باستخدام قاعات المطالعة الريفية التي تؤدي، بصفة أساسية، دور مكتبات صغيرة في المناطق الريفية. وتقوم لجنة مشتركة بين الوكالات بتحضير مواد المطالعة الموجهة للكبار الحديثي العهد بمحو أميتهم بلغة سيستوانا، وهي اللغة الوطنية، وبالإنجليزية المبسطة للبرامج التكميلية لمحو الأمية. وهو أسلوب ناجح وإن خلص تقييم أجري حديثا لبرنامج محو الأمية إلى أن بالإمكان إدماج قاعات المطالعة على نحو أفضل في دورات محو الأمية، وأوصى بإنشاء مراكز للموارد تضم قاعات المطالعة وأنشطة أخرى (معهد اليونسكو للتربية، UIE, 2004).

وفي بلدان أخرى، تقوم وكالات وطنية مستقلة بالإشراف على محو أمية الكبار. ففي آيرلندا تتولى منظمة تعمل بتمويل حكومي ولا تسعى إلى الربح، هي الوكالة الوطنية لمحو أمية الكبار، الإشراف على التنسيق والتوجيه والتدريب(Bailey, 2004؛ انظر www.nala.ie). وتعتمد أنشطة هذه الوكالة على مشاركة الدارس والمعلم، وهي تنفذ من خلال شبكة من لجان التعليم المهني ذات الصلة بالرابطة الآيرلندية للتعليم المهني، وهي هيئة تمثل أرباب العمل. وعلى هذا النحو تقيم الرابطة الاتصال بين دارسي محو الأمية وفرص التدريب ومواصلة التعليم المتاحة في سوق العمل.

ولكن وزارة التربية هي الأقدر، في معظم البلدان النامية، على دمج محو الأمية في السياسة العامة لقطاع التربية، وتعزيز استراتيجيات التعلم مدى الحياة، وتنسيق برامج التعليم غير النظامي للكبار التي تمولها الحكومة وتديرها منظمات المجتمع المدني، ووضع قواعد لضبط الاعتراف بالتعلم السابق وببرامج التعليم المنظمة، والتصديق عليها، واعتمادها.[25]

وفي الوقت ذاته، فإن من شأن إدماج تعلم وتعليم الكبار في السياسات العامة وتشاطر المسؤوليات في هذا المجال عبر مجموعة من القطاعات، كما في سياسات التعلم مدى الحياة التي تتبعها بعض البلدان الأوروبية، أن يساعد على تطوير سياسات أكثر فعالية لمحو الأمية (Duke and Hinzen, 2005). وتعطي تجربة اسبانيا الحديثة مثالا يوضح هذه النقطة.[26] كما أنه ينبغي توخي المرونة المناسبة لإتاحة التنفيذ على المستوى المحلي من خلال إقامة الشراكات المحلية والتنسيق كعنصر مكمل للقيادة الحكومية وليس بديلا عنها.

استراتيجيات تخطيط وتنظيم محو الأمية

إن تخطيط وتنظيم حملات كبرى لمحو الأمية وإقامة شراكات واسعة النطاق على الصعيد الوطني عملية معقدة. فالتخطيط الجيد يحتاج إلى وقت وموارد. وتنظيم الإدارة على الصعيد الوطني والإقليمي والمحلي، وإنشاء البنى اللازمة للتنفيذ، أمور تتطلب الكثير من الجهد على الصعيد السياسي والتقني، خاصة في حال إجراء إصلاحات حكومية واسعة تتعلق باللامركزية والتعاقد من الباطن لتنفيذ الخدمات.

وبعد إرساء استراتيجية واضحة وتحديد الإطار المؤسسي، يتعين تدريب المدربين والمنسقين، وتطوير المناهج التعليمية، وتحرير الكتب الدراسية وأدلة المعلم وطباعتها وتوزيعها، وتوفير سائر مواد التعلم، وإنشاء لجان المتابعة المحلية، والقيام بأنشطة ترويجية لتعبئة الموارد وحشد الشركاء والجهات التي ستوفر التعليم، والمعلمين والدارسين. ويتعين على المنسقين المحليين أن يعينوا ويدربوا المعلمين الذين يتعين عليهم بدورهم أن يحشدوا الدارسين، وينظموا مجموعات التعلم، ويوزعوا المواد ويتابعوا البرامج.

وقد ركزت الحملات الشاملة لمحو الأمية التي بدأت في الهند في عام 1992 على محو الأمية في مرحلته الأولى. وحددت أهداف هذه الحملات بدقة وحشدت لها الموارد من المجتمعات المحلية، ودعمت بآليات للتنسيق على مستوى الولايات وعلى المستوى المحلي.[27] وقدمت مراكز تعمل بإدارة المجتمعات المحلية برامج للتعليم في مرحلة ما بعد محو الأمية والتعليم المستمر. وفي **إكوادور**، نظمت حملة وطنية لمحو الأمية في ظرف

24 – وضعت وزارة التربية في إندونيسيا استراتيجية لتنفيذ أربع سياسات من أجل (أ) ضمان تعلم جميع الأطفال القراءة والكتابة من خلال التعليم النظامي وغير النظامي؛ (ب) تحقيق تكافؤ فرص جميع الكبار في الحصول على مستوى تعليمي معادل للتعليم الابتدائي والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي؛ (جـ) توفير «محو الأمية الوظيفية» لمن هم فوق الخامسة عشرة من العمر، بما في ذلك في مجال «تحسين الإنتاجية» و «رعاية الأطفال»؛ (د) الاحتفاظ بمهارات القرائية من خلال توفير مواد للمطالعة ومكتبات للمجتمع المحلي (Jalal and Sardjunani, 2005).

25 – إن سياسات التعلم مدى الحياة وتعليم الكبار مطالبة أكثر فأكثر بالاستجابة لمطالب الدارسين المتمثلة في منحهم شهادات وتوخي المرونة في نقاط الدخول إلى التعلم والخروج منه. ورغم بطء التقدم في هذا المضمار، فإن بعض البلدان النامية، مثل جنوب افريقيا، أنشأت هيئات وطنية لمنح المؤهلات (Duke and Hinzen, 2005). وفي موزمبيق، فتح باب التقدم إلى امتحانات التعليم المدرسي وتعليم الكبار للجمهور العام، لكي يتسنى اختبار واعتماد التعلم الذاتي والدراسة التي تستأنف بعد انقطاع.

26 – بموجب قانون عام 2002 بشأن المؤهلات والتدريب المهني، الذي رعته وزارة التربية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية في اسبانيا، أنشئ نظام قائم على مبدأ التعلم مدى الحياة، يقيم صلة مباشرة بين التدريب والعمالة. وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى برامج اعتماد تدريب الكبار، والخبرة المهنية، والتدريب الإلزامي أثناء الخدمة، وإنشاء مرفق للإعلام والتوجيه.

27 – بحلول آذار/مارس 2003، يقدر أن 98 مليون نسمة من الكبار اكتسبوا القرائية، منهم 57% عن طريق الحملات الشاملة لمحو الأمية و25% بوسائل أخرى (Govinda and Biswal, 2005b). ولئن كانت هذه التقديرات تبدو عالية، إلا أن من الواضح أن هذه الحملات أحدثت تأثيرا كبيرا.

ثمانية أشهر ونفذت في أربعة إلى خمسة أشهر في 1988/1989 (Torres, 2005)، فدرب نحو 70 000 معلم محو أمية، في دورات تدريبية بعضها مباشر (بمساعدة شرائط فيديو لشرح منهجية التعليم) وبعضها عن بعد. كما أنشئ أكثر من 25 000 مركز لمحو الأمية في المنازل ومقار العمل. وبلغ عدد الدارسين نحو 300 000 متعلم، منهم 200 000 أكملوا الدورات، وحصل 85 % من هؤلاء على نتائج مرضية في الاختبار الكتابي النهائي. وتمخضت هذه الحملة عن دروس مستفادة هامة فيما يتعلق بالتعبئة، وأساليب التدريس، والتزام الطلبة الشباب بالعمل في مجال محو الأمية (الإطار 9.11).

في إكوادور، تم تدريب 70 000 معلم لتنفيذ حملة وطنية لمحو الأمية

بعد استقلال **ناميبيا** في عام 1990، وضعت وزارة التربية توجيهات سياسية، وأعدت كتبا وأدلة لتعليم مبادئ القراءة والكتابة، وعينت خمسين منظما لمحو الأمية على مستوى الإدارات المحلية ودربتهم لمدة ثلاثة أشهر ثم عينتهم في مراكز منتشرة في مختلف أنحاء البلاد لكي يتولوا حشد معلمي محو الأمية والتعاقد معهم وتدريبهم. وقد اتسم البرنامج بجودة تنظيمه وتمويله، ولكنه لم يوفر لهؤلاء المعلمين الدعم المتواصل اللازم (Lind, 1996). وفي **إريتريا** يستهدف البرنامج المعزز لمحو أمية الكبار (2002–2006) تطوير المهارات الأساسية في مجال القرائية والحساب لـ 450 000 راشد بلغتهم الأم. وتبذل جهود خاصة لضمان مشاركة المعوقين، والنساء، والمهجرين في داخل البلاد، واللاجئين العائدين من السودان، والمسرحين من قوات الدفاع الإريترية. ويتولى قسم تعليم الكبار في وزارة التربية تخطيط وإدارة ومتابعة وتقييم البرنامج بالتشارك مع وزارات أخرى، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية المحلية والدولية، وبالتعاون مع شركاء من القطاعين العام والخاص. ويجري التعلم بدعم من الإذاعة التعليمية والمكتبات الريفية الصغيرة وقاعات المطالعة الريفية (Ghebrezghi, 2003).

وتتعلق الأمثلة الآنفة الذكر ببرامج وطنية واسعة النطاق. غير أن هناك العديد من أنشطة محو الأمية الصغيرة والمعزولة نسبيا التي تتولاها المنظمات غير الحكومية والهيئات الدينية ومنظمات المجتمع المحلي. ومع أن هذه الأنشطة ربما تكون علاقتها أشد مع الدارسين، فإنها تواجه تحديات شبيهة بتلك التي تواجهها البرامج الكبيرة، أي البحث عن تمويل ثابت، وتدريب العاملين وزيادة دوافعهم، والحصول على المواد المناسبة، وبالأخص، اجتذاب دعم المجتمع المحلي.

وثمة تحدّ أكبر أيضا يتمثل في توسيع نطاق النشاط الذي يتم على المستوى المحلي. وكما تبين من تجربة Reflect (إحياء نهج فرايري في محو الأمية باستخدام تقنيات تمكين المجتمع المحلي) فإن المحافظة على نوعية الموظفين وقدراتهم في مجال التدريب، ومواصلة الانتفاع بمواد التعلم، والتعامل مع اتساع المسافات بين المنسقين ومجموعات التعلم، كلها أمور تطرح مشكلات حقيقية. وفي **غانا** تبين أن نهج Reflect في التدريب والإشراف يصبح ذا تكلفة عالية يصعب تحملها إذا ما طبق على برنامج واسع النطاق. ولا بد من توافر دعم سياسي قوي إذا ما أريد تطبيق الحوافز التي استخدمت في البرنامج الرائد، مثل الإعانات المقدمة لتأمين المواصلات والطعام، على برامج أخرى واسعة النطاق، كما أن ارتفاع معدل تبديل المعلمين يصبح مشكلة خطيرة في حالة البرمجة على نطاق واسع (Riddell, 2001).

ويلاحظ وجود اختلافات كبيرة فيما يتعلق بمدى التنسيق بين مختلف البرامج والأنشطة ودمجها في سياسة وطنية شاملة. فالتجزئة، بل حتى المنافسة، تعرقل إقامة شراكات حقيقية يكون محو الأمية في إطارها شأنا يهم الجميع. ومن ثم فإن كيفية تشاطر الموارد وتقسيم الأدوار والمسؤوليات بين مختلف الأطراف تعد من الأمور الأساسية الواجب وضعها في الاعتبار لدى تخطيط وتصميم سياسات واستراتيجيات محو الأمية.

وأكد تقييم لبرامج محو الأمية أجري مؤخرا بدعم من البنك الدولي على أهمية التدريب الحكومي المكثف والإشراف على المنظمات غير الحكومية: «لئن كان الكثير من المنظمات غير الحكومية قادرة على الاضطلاع ببرامج محو أمية ذات مستوى جيد، فهناك منظمات أخرى تحتاج إلى قدر كبير من الدعم والمتابعة (Abadzi, 2003a). ويخشى بعض المعلقين من أن تصبح المنظمات القائمة على المجتمع المحلي معتمدة تماما على التمويل الحكومي، وتضطر من ثم إلى اتباع ممارسات تتعارض مع المبادئ التي يقوم عليها برنامجها (Duke and Hinzen, 2005).

الإطار 9.11: بعض الدروس المستفادة من حملة محو الأمية في إكوادور

- إن تنظيم حملات جماهيرية لمحو الأمية تشارك فيها بحماس قطاعات واسعة من السكان أمر ممكن في المجتمعات ذات الحكومات المنتخبة ديمقراطيا أو الحكومات الشعبية.
- يمكن تحقيق نتائج مقبولة في مجال تعلم القراءة والكتابة إذا ما تم التركيز بما فيه الكفاية على المسائل البيداغوجية بدلا من المسائل الإيديولوجية، وإذا كانت النوعية تحظى بنفس القدر على الأقل من الاهتمام المولى للكمية.
- يمكن تحويل الطلبة الشباب إلى معلمين أكفاء ومنظمين متحمسين لبرامج محو الأمية، إذا ما قدم لهم التوجيه الكافي، والتدريب اللازم في أساليب التعليم، ونفحوا ما يلزم من الثقة بالنفس.
- يمكن كسب الرأي العام ومشاركة الناس من خلال تمثل الممارسات الجيدة.

المصدر: Torres (2005).

شجعت الحكومة الأوغندية تطبيق مبدأ التعددية في تقديم الخدمات التعليمية. وأسفرت هذه السياسة عن قيام العديد من المبادرات الصغيرة المستقلة ذات التغطية الضئيلة، التي تعمل إلى حد كبير في عزلة فيما بينها. ويوجد إطار متفق عليه للتعاون بين الحكومة والمجتمع المدني في مجال محو الأمية، ولكن هناك جماعات كثيرة تعمل خارج هذا الإطار. ونتيجة لذلك فإن عملها لا يضيف شيئا يذكر إلى الجهود الحكومية الشاملة لمحو الأمية. ويمكن أن يكون لكل هذه المبادرات تأثير أكبر لو عززت عملها المشترك، وأقامت بنية مشتركة لتوفير التعليم (Okech, 2005) .

ويمكن أن تتخذ الشراكات طابعا غير رسمي إلى حد ما. ففي **السنغال**، تدير النموذج القائم على التعاقد الخارجي المسمى «الحفز على تأدية الأعمال» وكالة خارجية تشجع قيام المنظمات غير الحكومية والمقاولين الصغار بتوفير محو الأمية. وهذا النهج التشاركي بين القطاع العام والخاص آخذ في الانتشار في غرب أفريقيا. وإن ما شهده في البداية من نجاح في السنغال يرجع إلى حد كبير إلى «التزام الحكومة القوي بهذا النهج، وبمحو الأمية. ومن ثم فإن نهج التعاقد الخارجي ليس بديلا عن مشاركة القطاع العام» (Nordtveit, 2004، أورده Duke and Hinzen, 2005). ولكن عانى البرنامج من انخفاض في النوعية لأن «بعض موفري محو الأمية كانوا مهتمين بتحصيل الأموال أكثر من اهتمامهم بتوفير دورات محو أمية عالية الجودة» (Nordtveit, 2005*b*). وفي **البرازيل**، شملت الشراكات السلطات المحلية، والجامعات، والمنظمات غير الحكومية الكبرى، والشركات ومنظمات المجتمع المحلي (الإطار 9.12). وأظهر ذلك، بحسب Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005)، الحاجة إلى ما يلي:

- زيادة الموارد الحكومية الموجهة للمناطق الفقيرة؛
- تقديم معونة تقنية لمساعدة السلطات المحلية على إدارة وتقديم ومتابعة وتقييم البرامج؛
- مشاركة أكبر من جانب المجتمع المدني تكملة لجهود الدولة، وذلك لتشجيع المراقبة المستقلة للسياسات العامة، والمساعدة على الوصول إلى الجماعات المستهدفة المهمشة، ولأنه من الأسهل على الحكومة المحلية القيام بدور الوسيط فيما يتعلق بعقد الشراكات مع منظمات قائمة على المجتمع المحلي.
- تركيز أقل على المنظمات الكبيرة ذات الصلة بالشركات والكنائس.

ويمكن لمراكز التعلم المجتمعية أن تقيم شراكات بنّاءة بين مختلف القطاعات وبين الحكومة والمجتمع المدني. وفي آسيا، قدم الدعم لمثل هذه المراكز وزودت بالوثائق من خلال برنامج آسيا والمحيط الهادي للتعليم للجميع التابع لليونسكو، وهي» تجمع بين أنشطة التعليم وأنشطة تنمية المجتمع المحلي، ويفضل أن يكون ذلك بمشاركة قوية من جانب الناس، كبارا وصغارا، بما في ذلك صفوف محو الأمية، والتدريب على اكتساب المهارات، ضمن شبكة من البنى التقليدية والحديثة التابعة للحكومة والمنظمات غير الحكومية» (Duke and Hinzen, 2005).

ومن الواضح أنه لا يوجد نموذج واحد للحملات والبرامج والشراكات يمكن تطبيقه في كل مكان. فيجب تطويع النهج المتبع للبيئة التي يطبق فيها. وأيا كان النموذج المطبق، لا بد من توافر التزام سياسي متواصل على المستوى الوطني والمحلي، ومشاركة مجتمعية قوية. ويعتبر الاستثمار في نوعية الموارد البشرية أمراً أساسيا، وكذلك التزام منظمات المجتمع المدني (لا سيما على صعيد المجتمع المحلي)، والسلطات المحلية، ومؤسسات التعليم العالي، بالعمل على تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات الوطنية.

يمكن أن تقيم مراكز التعلم المجتمعية شراكات بين الحكومة والمجتمع المدني

تمويل محو الأمية

إن تعزيز برامج محو الأمية بصورة ملحوظة يحتاج إلى تمويل إضافي. وعلى الرغم من ندرة البيانات الخاصة بمستويات تمويل محو أمية الشباب والكبار، فإن الدلائل المتاحة تشير إلى أنها منخفضة جدا في معظم البلدان

الإطار 9.12 نماذج الشراكات في مجال محو الأمية في البرازيل

انطلقت حركة محو الأمية، بإشراف باولو فرايري، في مدينة ساو باولو في أوائل التسعينات. وأقيمت شراكات أسندت إلى منظمات المجتمع المحلي مسؤولية حشد الدارسين والمعلمين، وتوفير أماكن الاجتماعات. وقدم المجلس البلدي الأموال لتسديد أجور المعلمين وتولي مسؤولية الإشراف التربوي والمتابعة. وفي عام 1992، اشترك نحو 18 000 دارس راشد في البرامج التي نفذتها 72 منظمة مجتمعية. وبعد توقف البرنامج بسبب التغييرات التي طرأت على إدارة البلدية، تم إحياؤه من جديد في عام 2001 وانتشر في المدن الأخرى مع تطويعه للسياقات المحلية وعقد شراكات مع جهات جديدة مثل نقابات العمال والشركات.

وفي عام 1996، استهلت الحكومة الاتحادية برنامج التضامن في مجال محو الأمية في إطار سياساتها الرامية إلى الحد من الفقر، مع قيام مؤسسات التعليم العالي بتنسيق العمل على مستوى البلديات، وتدريب المعلمين والإشراف عليهم؛ وقامت السلطات البلدية بحشد الدارسين وتوفير التسهيلات اللازمة. وفي عام 1998 تحول برنامج التضامن في مجال محو الأمية إلى منظمة غير حكومية ولكنه واصل تلقي معظم تمويله من الحكومة الاتحادية. وفيما بين 1997 و2004، شاركت فيه 2050 بلدية، و144 شركة، و209 مؤسسة للتعليم العالي. وبلغت تكاليف الدارس الواحد 62 دولارا، بما يشمل الإعانات المقدمة للمعلمين والمنسقين المحليين، ووجبات الطعام، والكتب الدراسية الخاصة بالدارسين، وتكاليف التدريب والتقييم.

وفي عام 2003، أطلقت الحكومة البرازيلية الجديدة مبادرة مكثفة، تحت اسم «البرازيل المتعلمة»، ترمي إلى تقديم الأموال للوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية ذات الخبرة في تعليم الكبار لتمكينها من توسيع نطاق عملها. وفي عام 2004، وسعت المبادرة شراكاتها مع الحكومات المحلية. وتقرر إضفاء المزيد من اللامركزية عليها في عام 2005.

المصدر: Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005).

النامية، سواء بصورة عامة أو من حيث الأولوية المعطاة لهذه البرامج في الميزانية الوطنية وفي الميزانية المخصصة لقطاع التربية.[28] ولا تمثل برامج محو الأمية في بلدان كثيرة سوى 1 % من الميزانية الوطنية المخصصة للتربية (DFID, 2000). وتوجد بعض الاستثناءات،[29] ولكن الأمثلة المبينة في الجدول 9.3 تشير إلى القاعدة العامة في هذا الصدد.

لا تمثل برامج محو الأمية في بلدان كثيرة سوى 1% من الميزانية الوطنية المخصصة للتربية

يصعب حساب الدعم المالي الإجمالي المقدم لمحو الأمية، إذ يمكن أن تقوم الحكومات بتوزيع الأموال على عدة وزارات، وثمة اتجاه متزايد إلى إسناد مسؤولية تعبئة الموارد إلى مستويات دنيا في الإدارة الحكومية. وبالإضافة إلى ذلك يكاد يكون من المستحيل حساب مجمل التمويل الآتي من المنظمات غير الحكومية وأرباب العمل والجهات المانحة.[30] وصحيح أن الإنفاق على محو الأمية يفوق ما توحي به الأرقام التي تقدمها الحكومات، ولكن ذلك لا ينفي حاجة هذا النشاط إلى موارد جديدة إضافية.

ما هي خيارات واستراتيجيات التمويل التي يتعين اعتمادها؟ وكيف يمكن تطوير استراتيجيات تمويلية مستدامة وطويلة الأجل؟ إن الرد على هذين السؤالين يتطلب تقدير بعض العناصر الأساسية للتكاليف الخاصة ببرامج محو الأمية ذات النوعية الجيدة، والاهتمام باستراتيجيات تعبئة الموارد.

الجدول 9.3: أمثلة عن الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي ومحو الأمية

بوتسوانا	تتحمل الحكومة كافة تكاليف البرنامج الوطني لمحو الأمية. وتلتمس المساعدة لبعض الأنشطة ولكن لا يبذل أي جهد لاستدرار الدخل من الدارسين، أو المجتمعات المحلية، أو المنظمات غير الحكومية. وكانت الميزانية الإجمالية لإدارة التعليم غير النظامي تتجاوز بنسبة 1 % فقط تقديرات وزارة التربية للفترة 2000–2004؛ ويخصص 43 % من هذه الميزانية لكلية بوتسوانا للتعليم عن بعد والتعلم المفتوح، وللرابطة الأفريقية للتعليم بالمراسلة (Hanemann, 2005).
البرازيل	في عام 1995، تلقى تعليم الشباب والكبار نسبة 1.4 % من الإنفاق العام على التعليم، موزعة على النحو التالي: المستوى الاتحادي، 9.2 %؛ مستوى الولايات، 62.3 %؛ مستوى البلديات، 28.4 % (لا توجد بيانات عن السنوات اللاحقة تسمح بإجراء مثل هذا التوزيع). وأنشئ في عام 1996 صندوق تنمية التعليم الابتدائي والنهوض بالتدريس بهدف تعزيز الإنصاف في توفير التعليم الابتدائي. وقد أدى ذلك إلى تخفيض الإنفاق الحكومي والبلدي على تعليم الكبار. ومنذ عام 2001، بدأت وزارة التربية مفاوضات مع الإدارات الحكومية والبلدية من أجل إنشاء صندوق لتمويل جميع مستويات التعليم الأساسي، بما في ذلك محو أمية الشباب والكبار.
نيبال	منذ العام الدراسي 1995/1996 حتى العام الدراسي 2002/2003، تراوحت الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم غير النظامي بين 0.50 % و1.48 % (ولمحو أمية الكبار بين 0.50 % و0.75 %) (Koirala and Aryal, 2005).
نيكاراغوا	أنفقت وزارة التربية والثقافة والرياضة نسبة 1.5 % من ميزانيتها (22 مليون دولار) على تعليم الكبار في عام 2000 و2.2 % (34.4 مليون دولار) في عام 2002. وكان برنامج محو الأمية والتعليم الأساسي للكبار يمول من جهات مانحة اسبانية في الفترة من 1997 إلى 2003، ثم تولت الحكومة هذا التمويل وضمنت استمراره بواسطة قرض من بنك التنمية للدول الأمريكية بمبلغ 10 ملايين دولار للفترة 2004–2006 (Arrien, 2005).

ملاحظة: يصعب فصل الإنفاق على محو الأمية عن الإنفاق على تعليم الكبار بشكل عام.
المصادر: نفس المصادر المذكورة في الجدول.

حساب تكاليف برامج محو الأمية

إن العناصر المكونة لأي برنامج لمحو الأمية لا تختلف في معظم جوانبها عن مكونات سائر الأنشطة التعليمية. فتشتمل على تكاليف الاستهلال، وتدريب المعلمين والموجهين ودفع مرتباتهم، وإعداد وطبع الكتب التعليمية، والتكاليف التشغيلية.[31] (Oxenham et al., 2002; Abadzi, 2003a). وإذا كان محو الأمية يقدم في إطار أنشطة إنمائية أوسع، تتعلق مثلا بتحسين الصحة أو سبل العيش، فإنه يتطلب مصروفات أخرى، وذلك مثلا للاستعانة بمعلمين «مختصين» في مجالات غير مجال محو الأمية، وتوفير خدمات الادخار والإقراض (Oxenham and al., 2002).

وليس من السهل تنميط التكاليف.[32] فهي تختلف بحسب مستوى المرتبات التي تدفع للمدربين والمعلمين، وأنواع مواد التعلم، ومدة البرامج، وتكاليف التدريب، ووجود أو عدم وجود دعم إضافي، ومدى توفير إمكانيات التعليم المستمر. وفي حال الاستعانة بالتكنولوجيا الجديدة، فهذا أيضا من البنود التي تحتاج الى تمويل. والتكاليف تختلف أيضا في داخل البلد الواحد وفيما بين البلدان.

وينبغي توخي الحيطة في مقارنة الأرقام فيما بين البلدان نظراً لاختلاف القوة الشرائية وأنواع البرامج، ولكن من المفيد الوقوف على نتائج بعض هذه المقارنات. ففيما يتعلق بعينة صغيرة تمثل 29 برنامجا لمحو الأمية، بلغ متوسط التكاليف الخاصة بكل دارس 47 دولارا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و30 دولارا في آسيا و61 دولارا في أمريكا اللاتينية (GCE/ActionAid, 2005).[33] وعندما تحسب التكاليف بالنسبة للدارسين «الناجحين» أو الذين أتموا الدراسة، تصبح هذه المتوسطات 68 دولاراً، و32 دولاراً و83 دولاراً على

28 – في الاستعراض الأخير لمحو الأمية الذي أعد لهذا التقرير في إطار «دراسات استراتيجية الحد من الفقر» لم ترد أي إشارة تذكر إلى مستويات تمويل محو الأمية (UNESCO-IIPE, 2005a).

29 – خصص كل من جمهورية تنزانيا المتحدة (1961–1986) والرأس الأخضر (1975–1999) للتعليم غير النظامي نحو 10 % من الميزانية الوطنية للتربية.

30 – إن جمع بيانات عن تمويل الجهات المانحة لمحو الأمية لا يقل صعوبة عن جمع البيانات عن التمويل الحكومي لها. فإن قواعد بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC) لا تسمح باستخلاص المعلومات الخاصة بمحو الأمية. وقد تراوحت قروض البنك الدولي لتعليم الكبار كنسبة مئوية من إجمالي القروض المقدمة للتعليم بين 1 % و9 % خلال الفترة 1992–2002 (Abadzi, 2003a).

31 – مع أن برامج محو أمية الكبار لا تستلزم تشييد أبنية مدرسية، فهي قد تحتاج إلى مراكز للموارد بالإضافة ربما إلى مرافق لتقديم التدريب.

32 – قد يرى بعضهم أن هناك بعض «الأساسيات» الواجب توافرها مثل السبورات، والطباشير، والكتب، والقرطاسية، وكتب التمارين، والنظارات للدارسين الذين يعانون من صعوبات في النظر.

33 – من بين البرامج السبعة والستين التي شملها استقصاء الحملة العالمية من أجل التعليم (GCE/ActionAid)، استطاع تسعة وعشرون برنامجا فقط تقديم بيانات مالية تسمح بإجراء نوع الحساب المبين في الجدول 9.4، وهذه النتائج ليست بالضرورة قابلة للمقارنة. وبالنسبة لعدد كبير من البرامج، أشير إلى أنها تعمل دون المستوى المطلوب بسبب نقص الموارد.

التوالي (الجدول 9.4). وتتراوح تكاليف الفرد بالنسبة للدارسين المقيدين في البرامج (باستثناء البلدان المتقدمة) بين 16 و167 دولارا، وبالنسبة للدارس الناجح، بين 18 و199 دولارا. وفي إطار برنامج محو الأمية والحد من الفقر في السنغال، تصل التكلفة الفردية لكل دارس من الكبار إلى 50 دولارا (مما يساوي بالإجمال تكاليف سنة واحدة في التعليم الابتدائي).

ولئن كانت هذه الأرقام مفيدة لإعطاء فكرة عن التمويل على المستوى الدولي، فهي غير ذات فائدة كبرى لمن يحتاجون إلى تحديد التكاليف الدنيا بهدف توسيع نطاق برنامج وطني لمحو الأمية. فهل توجد مبادئ توجيهية أو مؤشرات يمكن أن تساعد في هذا الصدد؟ ثمة معيار أساسي يتمثل في التكلفة المرتبطة بتدريب معلمي محو الأمية. فهذا البند يشكل التكلفة الرئيسية إذا لم يكن المعلمون متطوعين. وفي حين يطري الكثيرون على الروح التطوعية، فإن الغالبية ترى أن ضمان الاستمرارية في المدى الطويل يعتمد على دفع مستوى من المرتبات يكفي لاستبقاء معلمي محو الأمية وتطوير مهاراتهم.[34] فينبغي دفع أجور للمعلمين، وينبغي تمويل تدريبهم.

وخلصت دراسة (GCE/ActionAid) إلى أنه ينبغي دفع مرتبات لمعلمي محو الأمية لا تقل عن الحد الأدنى لمرتبات المعلمين بالمدارس الابتدائية لكل ساعات العمل، بما يشمل ساعات التدريب والمتابعة. غير أن هذا الحد الإرشادي يثير مشكلات صعبة بالنظر إلى الصعوبات التي تواجهها حكومات كثيرة لدفع مرتبات مناسبة لمعلمي المدارس الابتدائية. ولكي يتخذ محو أمية الكبار مكانته كعنصر هام في السياسة التعليمية وفي السياسة الإنمائية بشكل عام، يجب أن تخصص له اعتمادات مالية تكفي لحصول البرامج الحكومية وغير الحكومية على الموارد اللازمة لتحسين نوعية التعليم. وهذه المسألة تتجاوز نطاق السياسة الخاصة بمحو الأمية وحدها لتدخل في إطار الحوار بشأن السياسة والميزانية على الصعيد الوطني.

«إن نجاح محو أمية الكبار والتعليم الأساسي للكبار يعتمد إلى حد كبير على المعلمين، كما تعتمد فعالية المعلمين على التدريب الذي يتلقونه» (Rogers, 2005). ويتطلب ذلك بلا ريب حدا أدنى من التدريب الأولي. وتوصي دراسة GCE/ActionAid بأن يقدم للمعلمين تدريب أولي لا يقل عن أربعة عشر يوما ويلتحقوا بدورات منتظمة لإعادة التأهيل، وتتاح لهم فرص إجراء مبادلات مستمرة مع سائر المعلمين. وتختلف التكاليف اختلافا كبيرا فيما بين البلدان. وفي إحدى الميزانيات الأخيرة لأفغانستان ما بعد الحرب خصص نفس القدر من الاعتمادات لتكاليف التدريب ولتكاليف المواد التعليمية. واقترحت الحكومة البرازيلية مؤخرا بأن يخصص للتدريب نسبة 20 % إلى 30 % من الاعتمادات المخصصة لتكاليف الموظفين. وتشكل تكاليف التدريب على هذا المستوى بندا هاما من بنود الاستثمار

الجدول 9.4: الكلفة الفردية للدارس في برامج محو الأمية

المنطقة/البلد	الدارس الملتحق دولار	الدارس الناجح دولار	المنظمة أو البرنامج
آسيا والمحيط الهادي			
المتوسط (4 برامج)	**30**	**32**	
نيبال	16	18	منحة نيبال الدولية
باكستان	30	30	مجلس المجتمع المحلي لمحو الأمية في بنياد
جزر سليمان	40	40	رابطة جزر سليمان لمحو الأمية
فيتنام	35	38	هيئة ActionAid في فيتنام
أمريكا اللاتينية والكاريبي			
المتوسط (12 برنامجا)	61	83	
بوليفيا	20	29	Educacion IRFA
بوليفيا	22	27	Fondacion de Poblacion
بوليفيا	167	199	Ayuda en Accion
البرازيل	38	38	وزارة التربية
البرازيل	57	73	Servico Social da Industria (SESI)
البرازيل	125	167	Projeto Escola Zé Peao
البرازيل	56	58	Centro Josué de Castro: Estudos e Pesquisas
إكوادور	31	40	Centgro de Alfabetizacion
غواتيمالا	19	53	Comité Nacional de Alfabetizacion
بيرو	61	125	National Literacy Programme
بيرو	90	110	Fundacion Ayuda en Accion
بيرو	67	72	Escuela Campesina de Education y Salud (ESCAES)
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى			
المتوسط (14 برنامجا)	47	68	
أنغولا	30	36	AAEA
بوركينا فاسو	20	...	TinTua
غامبيا	60	80	مشروع المجتمع المحلي لتطوير المهارات
غانا	20	31	ActionAid
كينيا	43	80	EPID
ليسوتو	118	178	University of the Witwatersrand
ملاوي	63	100	Work for Rural Health
مالي	55	89	Jeunesse et Développement
النيجر	39	118	VIE
السنغال	32	38	Tostan
الصومال	28	...	Africa Educational Trust
السودان	75	115	ADRA
جمهورية تنزانيا المتحدة	50	51	ActionAid International
زامبيا	22	31	People's Action Forum
أخرى			
بلجيكا	1 423	...	Lire et Ecrire
كندا	2 646	2 646	East End Literacy
آيرلندا	742	742	NALA

ملاحظة: ينبغي التعامل مع هذه البيانات بحذر، لاسيما عندما تتماثل تكاليف الدارس الملتحق والدارس «الناجح»، ولكنها تعطينا فكرة عن تكاليف الفرد في مجموعة من البرامج الناجحة نسبيا.

المصدر: GCE/ActionAid (2005).

34 – أشار Abadzi (2003a) إلى برنامج إندونيسي اعتمد على 000 170 متطوع ولكن معدل استبدالهم كان عاليا وكان من الصعب مطالبتهم ببذل المزيد من وقتهم. «لم يجر تقييم منهجي لمدى فعالية البرامج الأقل تكلفة في مقابل البرامج الأكثر تكلفة، ولكن تشير التجربة إلى أن القليل من البرامج اقترن فيها انخفاض تكلفة الفرد المشارك بحسن أداء المعلمين وثباتهم في عملهم. فينبغي دراسة العلاقة بين تكلفة البرامج وفعاليتها في إطار استراتيجية بعيدة الأجل لتجنب الوقوع في شرك انخفاض التكاليف مع انخفاض الفعالية».

الخاص بتعزيز البرامج، ومن ثم يتعين على الحكومات أن تتحمل هذه التكاليف أو أن تحث القطاع الخاص وجهات أخرى، بما فيها الجهات المانحة، على المشاركة كممولين رئيسيين في التدريب (الإطار 9.13).

ويُشكل إنتاج مواد التعلم بندا هاما آخر من بنود التكاليف. وتتفاوت هذه التكاليف إلى حد كبير تبعا للأساليب التعليمية المستخدمة، ولمدى الإنتاج الذاتي لموارد التعلم أثناء عملية التعلم، وتوافر المواد المتاحة، واستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الاستثمار في بيئة التعلم يكتسب أهمية كبرى إذا ما أريد ضمان توفير النصوص وسائر مواد التعلم على نطاق أوسع بكثير. ولئن كان بعض هذه المواد يمكن إدماجها في البرامج الفردية لمحو الأمية، فإن الكثير منها لا يدخل في هذا الإطار. وفي هذه الحالة، يرتهن توافر مثل هذه المواد بمدى استعداد الحكومة والأطراف المعنية الأخرى للاستثمار في مجال توفير الصحف المجانية أو المدعومة، وإصدار طبعات من المواد المعنية باللغة المحلية والوطنية، وتوفير خدمات المكتبات المتنقلة، وما إلى ذلك. وينبغي إضافة هذه التكاليف إلى التكاليف العادية للبرامج في حد ذاتها.

يُشكل إنتاج مواد التعلم بندا هاما آخر من بنود التكاليف

وثمة تكاليف أخرى ينبغي أخذها أيضا في الاعتبار، وهي التكاليف التمهيدية والتنظيمية والنفقات الإدارية، علاوة على عمليات الرصد والتقييم التي نادرا ما تتوافر في برامج محو الأمية. وقد توصل Abadzi, (2003a) إلى أن التكاليف التنظيمية تكاليف كبيرة لا ينبغي الاستهانة بها. كما أنها يمكن أن تصبح بندا هاما ومنتظما إذا نظر إلى محو الأمية بمنظار أبعد مدى على اعتبار أن فوائد برامج محو الأمية القصيرة الأجل يمكن أن تمتد إلى التعليم غير النظامي المستمر. «إن البلدان التي تقرر الانخراط في جهود محو الأمية للكبار يجب أن تفكر في أن تلتزم التزاما طويل الأجل وأن تحدد مدى استعدادها لتمويل برامج أكثر فعالية وغالبا ما تكون أيضا أكثر تكلفة (نسبيا)». (Abadzi, 2003a).

وهنا أيضا يصعب تنميط أي من عناصر التكاليف هذه، ولكن سعيا إلى معرفة المزيد عن حجم التكاليف الإضافية التي يمكن أن تصبح ضرورية إذا ما أريد إحراز تقدم كبير نحو بلوغ هدف داكار لمحو الأمية، تم التكليف لأغراض هذا التقرير بإجراء دراسة تمهيدية بالتنسيق مع مشروع اليونسكو/مرفق المبادرة المحلية للبيئة الحضرية (UNESCO-LIFE) (Van Ravens and Agio, 2005). وتم الجمع في إطار هذه الدراسة بين مجموعتين من البيانات. فوضعت أولا تقديرات تقريبية استنادا إلى عدد الأشخاص المسجلين كأميين والذين قد يحتاجون إلى اكتساب المهارات القرائية الأساسية لكي يتسنى تحقيق هدف داكار المتعلق بمحو الأمية. ويعرض الجدول 9.5 هذه البيانات التي يتبين منها أن المستهدفين على الصعيد العالمي يبلغ عددهم أكثر من 550 مليون نسمة يعيش ما يقرب من نصفهم في جنوب وغرب آسيا.

وانصرف الشطر الثاني من التحليل إلى حساب تكاليف الدارس الذي يتم برنامجا محدود الأجل لمحو الأمية، كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي بحسب البلدان. ويبين الجدول 9.6 النتائج الإجمالية لهذا العمل على الصعيدين الإقليمي والعالمي. وفيما يتعلق بعدة عناصر، توصلت الدراسة إلى متوسط إقليمي لتكاليف الدارس الواحد الذي يكمل البرنامج لا يختلف عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الحملة العالمية لمحو الأمية (GCE/ActionAid)، أي: 41 دولارا في افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (47 :ActionAid دولارا)، و60 دولارا في أمريكا اللاتينية (61 :ActionAid دولارا)، و 30 دولارا في آسيا (30 :ActionAid دولارا).

وتنم البيانات الواردة في الجدول 9.6 عن ضرورة توفير مبلغ قدره 26 مليار دولار، أي نحو ملياري دولار سنوياً على مدى الثلاث عشرة سنة الباقية حتى عام 2015 إذا أريد تمكين 550 مليون شخص من إتمام دراستهم في إطار برنامج لمحو الأمية يدوم 400 ساعة. ونظرا لانقضاء عدة سنوات منذ ذلك الحين، يحتاج الأمر إلى 2.5 مليار دولار سنويا. ورغم أن هذه التكاليف لن تكون دائمة، فسوف يترتب عليها طلب متزايد على التعليم التكميلي وتوفير المزيد من البيئات المساندة للتعلم. وعلى الصعيد الإقليمي، يتبين أن منطقة جنوب وغرب آسيا تواجه التحدي الأكبر على المستوين العددي والمالي، ولكن المنطقة التي تتطلب التكاليف النسبية العليا هي منطقة الدول العربية.

وهذه التقديرات تقريبية للغاية. وأي تغيير في الافتراضات سيترتب عليه تغيير كبير في الأرقام النهائية. وعلى سبيل المثال، إذا طبقت تكلفة موحدة مقدارها 20 دولارا للفرد (على افتراض أن تكاليف المعلمين متدنية جدا)، فإن مجموع التقدير الإجمالي للتكاليف يتجاوز بقليل ثلث المجموع الوارد في الجدول. وكلما زادت المساهمات و/أو

الإطار 9.13: تمويل تدريب معلمي محو الأمية ومدربيهم

كثيرا ما تقدم الجهات المانحة جانبا كبيرا من الأموال المخصصة للتدريب. وترصد الحكومات في المحيط الهادي عادة ميزانية خاصة للتدريب، ولكن جانبا هاما من التكاليف تمولها الوكالات الدولية مثل اليونسكو (المكتب الإقليمي الرئيسي لآسيا والمحيط الهادي (PROAP) ومركز اليونسكو الثقافي في آسيا والمحيط الهادي (ACCU))، وهيئة IIZ/DVV الألمانية، والصندوق الياباني لأموال الودائع. كما يتلقى التدريب دعما من المنظمات غير الحكومية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ومن شركات النفط والمطاط والهواتف المحمولة في البرازيل، ومن هيئات اليانصيب والأعمال الخيرية في آيرلندا، ومن قطاع الأعمال في جنوب افريقيا. وفي بعض الحالات، تتولى المجتمعات المحلية ومدربو معلمي محو الأمية جمع الأموال اللازمة لأنشطتهم التدريبية، بينما تستخدم الحكومات والمنظمات غير الحكومية موظفيها للقيام بالتدريب.

المصدر: (Rogers, 2005).

الجدول 9.5: مدى التحدي الذي يطرحه هدف داكار، بحسب المناطق ومستوى التنمية

	نسبة الأمية بين الكبار 2000–2004 (المتوسط البسيط)	عدد الأميين الكبار 2000–2004 (بالآلاف)	تحدي داكار	
			نسبة القرائية المستهدفة (المتوسط)	عدد الأميين الواجب بلوغه (بالآلاف)
الدول العربية (13)	30.2	54 662	92.2	38 191
أوروبا الوسطى والشرقية (18)	2.2	8 180	100.0	8 180
آسيا الوسطى (8)	1.0	385	100.0	385
شرق آسيا والمحيط الهادي (15)	13.9	123 742	99.1	123 306
أمريكا اللاتينية والكاريبي (24)	12.5	37 171	99.1	36 061
جنوب وشرق آسيا (7)	33.7	385 974	85.6	265 021
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى (37)	40.4	132 083	82.3	86 538
البلدان النامية (122)	**22.0**	**742 196**	**92.7**	**557 681**

ملاحظة: حسبت استنادا إلى البيانات الواردة في جداول الملحق الإحصائي. يرد بين قوسين عدد البلدان في كل مجموعة وهو يختلف عن العدد الوارد في الجدول 2.6.
المصدر: Van Ravens and Agio (2005)

يعد الاستثمار في بيئة التعلم الأوسع أمرا مهما

تحسنت نوعيتها بصورة ملحوظة، ارتفعت التكاليف تبعا لذلك. وإن تقدير التكاليف بين 10 مليارات و50 مليار دولار على مدى عشر سنوات يعطينا فكرة عن تباين حجم هذه المساهمات ونطاقها.

وتتمثل ميزة هذا العمل، شأنه شأن دراسة GCE/ActionAid، في أنه يوفر إطاراً توجيهياً لحفز النقاش السياسي على الصعيدين العالمي والقطري، إذ يمكن تعديل الافتراضات وتطبيقها تبعا للسياق[35].

تعبئة موارد إضافية لمحو الأمية

إن ضعف قدرة سكان البلدان منخفضة الدخل على دفع تكاليف الأنشطة التعليمية يجعل من الواجب وضع استراتيجيات لتعبئة الموارد، وبالأخص ما يلي (Oxenham et el., 2002):

- ينبغي زيادة اعتمادات الميزانية المخصصة لمحو الأمية، سواء باعتباره نشاطا مستقلا أو جزءا من الاهتمام الأوسع بالتعليم المستمر للكبار، على ألا يكون ذلك **على حساب** الاستثمار في نوعية التعليم المدرسي. ومن شأن تنويع مصادر التمويل الحكومي أن يفيد في رفع مستويات التمويل الإجمالية، ولكنه يؤثر تأثيرا سلبيا على مستوى التنسيق. ومن الأهمية بمكان أيضاً الاستثمار في بيئة التعلم الأوسع لحفز إنتاج وتوزيع طائفة واسعة من المواد المناسبة لحديثي العهد بالقراءة.
- ينبغي قدر الإمكان تطوير آليات لتعبئة الموارد على المستويات الدنيا من الإدارة الحكومية وفي إطار المجتمعات المحلية، على أن يتم ذلك بطرائق لا تحرم أي شخص من الانتفاع ببرامج محو الأمية بسبب تكاليفها.
- وتستطيع الحكومات، في بلدان كثيرة، وربما المنظمات غير الحكومية الوطنية، أن تكوّن اتحادات مالية أو شراكات مع القطاع الخاص، والوكالات المانحة، والمنظمات غير الحكومية الدولية. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى قيام شراكات بين القطاع العام والقطاع الخاص من النوع الموجود في السنغال («الحفز على تأدية الأعمال») وفي غامبيا وغينيا[36]. ومن البدائل الممكنة على الصعيد الدولي أن تقوم الجهات المانحة بملء الثغرات في التمويل، انسجاما مع التعهد المقطوع في إطار عمل داكار والقاضي بأن «لا يتسبب نقص الموارد في إحباط مساعي أي من البلدان الملتزمة جديا بالتعليم للجميع، الرامية إلى تحقيق هذا الهدف». وقد استخدمت هذه العبارة كثيرا فيما يتعلق بتعميم التعليم الابتدائي، ولكنها قلما استخدمت، وربما لم تستخدم قط، فيما يخص محو الأمية.

الجدول 9.6: التكاليف التقديرية لإنجاز عنصر محو الأمية في الهدف الرابع من أهداف داكار

المنطقة	إجمالي التكاليف (بملايين الدولارات الأمريكية)
الدول العربية (13)	4 017
آسيا الوسطى (8)	11
شرق آسيا والمحيط الهادي (15)	6 552
أمريكا اللاتينية والكاريبي (24)	4 948
جنوب وغرب آسيا (7)	7 214
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (37)	3 208
المجموع للبلدان النامية	**25 951**
المتوسط السنوي للبلدان النامية*	**1 996**

* حُسب هذا المتوسط للسنوات الثلاث عشرة حتى عام 2015.
المصدر: Van Ravens and Aggio (2005).

ويمكن تحقيق التوازن فيما بين هذه الاستراتيجيات في أي بلد و/أو بالنسبة لأي برنامج محدد تبعا للسياق. ولكن من الواضح أن تعزيز برامج محو أمية الصغار والكبار في البلدان الفقيرة يحتاج إلى استراتيجية وطنية للتمويل لكي تستمد الموارد اللازمة من مصادر متنوعة بطرائق منسقة. وتصبح هذه الضرورة ملحة بشكل خاص إذا ما تعين على محو أمية الكبار أن يتحمل أيضا مسؤولية تلبية احتياجات أولئك الذين خذلهم التعليم المدرسي لسبب أو لآخر (Abadzi, 2003a).

35 – يمكن الاطلاع على عرض ديناميي لدراسة Van Ravens/Agio على الموقع www.efareport.unesco.org. وهو يسمح للقارئ بتعديل افتراضات التكاليف لكل بلد من البلدان على جدول ووضع تقديرات مضبوطة لتكاليف بلوغ هدف دكار لمحو الأمية.

36 – تنطوي الشراكات بين القطاع العام والخاص بالتأكيد على بعض العيوب، ومنها أن انخفاض التكاليف الثابتة للمعاملات يقابله ارتفاع التكاليف المتغيرة للمعاملات (الالتزام بالعقود، والإشراف والمراقبة، وتكاليف الإعلام، واختيار الموفرين، الخ.) واحتمال قيام الجهات الموفرة باستغلال ضعف القيادة والإدارة الحكومية ، وذلك مثلا لكي تستبعد من التعليم الفئات السكانية التي تكون كلفة الفرد منها على أعلى مستوى. كما أن بعض النقاد يؤكدون أن مثل هذه الترتيبات يمكن أن تؤدي إلى إضعاف مهام منظمات المجتمع المدني (Nordveit, 2005a).

لقد أبرز هذا القسم ندرة البيانات والبحوث المتعلقة بتمويل محو الأمية. فالحاجة ماسة إلى وجود أساس معرفي متين بشأن نهوج مجدية من حيث التكاليف ومستدامة لتوفير برامج جيدة النوعية لمحو الأمية ولتعزيز بيئات التعلم. وتوجد أمثلة عن هذا النوع من النشاط في كل من بنغلاديش والبرازيل والمكسيك وجنوب افريقيا. وينبغي الاضطلاع على نحو منهجي بنشاط رئيسي لبناء القدرات الخاصة بالمتابعة والتقييم في مجال برامج محو الأمية وذلك على كافة المستويات المعنية في النظم الوطنية (Bhola, 2005). وإن دعم هذا العمل سوف يمثل إسهاما قيما من عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية وفيه.

لم يضع إلا عدد قليل من الحكومات سياسات وطنية متسقة وطويلة الأجل لمحو الأمية

إضفاء المزيد من الاتساق على السياسات الوطنية لمحو الأمية

قدمت الحكومات تعهدات فيما يتعلق برفع مستويات قرائية الكبار، ولكن لم يضع إلا عدد قليل نسبيا منها سياسات وطنية متسقة وطويلة الأجل لمحو الأمية، إما لأن ذلك لم يعتبر من الأولويات الوطنية لأسباب سياسية أو اقتصادية، أو لأن مهمة تنسيق مختلف أنشطة توفير برامج محو الأمية و/أو إنشاء بيئات أجدى وأكثر فعالية للتعلم بدت مهمة صعبة ومعقدة وربما مكلفة. ولهذا يلاحظ في معظم البلدان أن سياسة محو الأمية أقل فعالية من حصيلة أجزائها. ولا بد من اتباع نهج متماسك وشامل من أجل تعزيز القرائية وتحقيق مجتمعات متعلمة، على أن يندرج ذلك بصورة راسخة في الاستراتيجيات الوطنية للتعليم والحد من الفقر. فكيف السبيل إلى تنشيط مثل هذه العملية السياسية؟

إن الإطار الإرشادي الذي وضعه البنك الدولي بغية تشجيع إقامة حوار مركز بشأن السياسات والتخطيط من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي من خلال مبادرة المسار السريع، كان محل نقاش هام في شتى أنحاء العالم (الفصل 4). ويعد هذا الإطار أداة مفيدة لوضع السياسات على الرغم من الخلافات التي نشأت حول اختيار المؤشرات المرجعية وقيمتها كأساس للمقارنة. ويجدر ربما وضع إطار مماثل لحفز الحوار بشأن محو الأمية بشكل عام ومحو أمية الكبار بشكل خاص. وقد أعدت الحملة العالمية من أجل التعليم وهيئة ActionAid إثني عشر بيانا للمؤشرات المرجعية بشأن الممارسات الجيدة لخدمة هذا الغرض يرد بيانها في الإطار 9.14.

ومن المؤكد أن عملية وضع المؤشرات هذه عملية مفيدة جدا ولكنها بالضرورة غير كافية. فالمفاهيم المعروضة في البيانين 1 و2 تنسجم تماما مع محور التركيز في هذا التقرير. وكذلك الأمر بالنسبة للبيان 3 وإن كانت نتائجه بالنسبة لبناء قدرات الموارد البشرية يتعين إدماجها في السياسة الوطنية، مع التأكيد على أهمية العمل بصورة فعالة مع المجتمع المدني[37]. وهناك حجة قوية لصالح اللامركزية على اعتبار أن الوسط المحلي أدرى باحتياجات محو الأمية، ولكن ينبغي توخي الحذر في هذا الصدد نظرا لأن اللامركزية لم تحقق دائما النجاح المنشود في عدة ميادين.

أما التركيز على تقييم برامج محو الأمية (البيان 4) فيمثل أمراً حصيفا فضلاً عن أنه يسلط الضوء على مكمن الضعف في الكثير من برامج محو الأمية ذات الموارد والمعارف المحدودة (Bhola, 2005).

ويعد النهج الموحد المقترح في مجال الاستثمار في الموارد البشرية (البيانات 5 و6 و7) من مراكز الثقل في هذا الإطار. ويقوم ذلك على الفرضية القائلة بأن الممارسات الجيدة يمكن أن تتوافر في بعض البرامج الفردية ولكن لا بد مع ذلك من نهج وطني شامل لتعزيز وإدامة التحسينات في مجال محو الأمية. ولما كان اعتماد مثل هذا النهج يتطلب موارد إضافية وزيادة هامة في القدرات التدريبية، فقد يصبح بمثابة اختبار لمدى رغبة الحكومات في القيام بشكل جدي بمبادرات جديدة واسعة النطاق في مجال محو الأمية، لاسيما عندما يعتمد بقاء الكثير من برامج محو الأمية على الخدمات التطوعية والمكافآت الشرفية. ويعني ذلك بإيجاز الاعتراف بإطار مهني جديد للعاملين في التعليم.

أما البيانات الخاصة بالتعليم والتعلم (8 و9 و10)، فهي تكرر الكثير من الحجج الواردة في هذا التقرير وتؤثر على جوانب أخرى من السياسات الحكومية، بما فيها السياسة اللغوية والحق في الحصول على المعلومات والكتب، وكلها مجالات مشحونة بالاعتبارات السياسية والتحديات التقنية.

وينبغي بذل جهد أكثر تعمقا لتقدير التكاليف الأساسية (11). وتعترف الدراسة ذاتها بأن اقتراح تكريس نسبة 3 % على الأقل من ميزانية التربية الوطنية لبرامج محو الأمية (البيان 12) اقتراح اعتباطي. وثمة حجج أقوى بكثير تؤيد توجيه الاستراتيجيات والسياسات استنادا إلى الحاجة الوطنية، وليس إلى مجموعة من الأرقام.

وتعتور الإطار المقترح أربع نقاط ضعف هامة. فهو أولا لا يعير الاهتمام الكافي لقضايا الجنسين ولأهمية الاستراتيجيات المتعلقة بالجنسين في سياسات محو الأمية.[38] ويفترض، ثانيا، استقرار الظروف الوطنية إلى حد ما، ومن ثم يقلل من أهمية احتمالات وقوع نزاعات وحالات طوارئ أخرى، وإلى درجة أقل، المتطلبات العاجلة التي قد تستجد نتيجة لانتشار مرض الأيدز. وثالثا، لا يضع الإطار ترتيبا للأولويات بين مختلف المؤشرات. فمن غير الواقعي تبني دورات محو أمية أمدها ثلاث سنوات، مع ما يترتب على ذلك من تكاليف، كما أن من غير المجدي

37 – أكد ممثلو برامج محو الأمية المشاركة في دراسة /GCE ActionAid (وأكثرهم من المنظمات غير الحكومية) على أن العلاقات بين الحكومة ومنظمات المجتمع المدني يجب ألا تكون في اتجاه واحد، أي أن تملي الحكومة على هذه المنظمات كيف ينبغي توفير البرامج. إذ إن لمنظمات المجتمع المدني خبرة ومعرفة بالبيئة المحلية يؤهلانها لتقديم إسهام هام في تحديد وتصميم استراتيجيات محو الأمية. كما أكد ممثلو البرامج أن التنسيق الذي تتولاه الحكومة يمكن أن يكون له تأثير سلبي إذا كانت العلاقات بين الحكومة والمجتمع المدني ضعيفة أو متوترة.

38 – فيما يتعلق مثلا بأن يكون المعلمون في الفصول غير المختلطة من جنس الدارسين (ذكور لتعليم الذكور وإناث لتعليم الإناث)، وبتوفير مواد للتعليم والتعلم منصفة للجنسين.

الإطار 9.14 «بيانات المؤشرات المرجعية» التي وضعتها الحملة العالمية من أجل التعليم / ActionAid للمساعدة على رسم سياسات محو الأمية

ألف – مفهوم القرائية

1 – القرائية: هي اكتساب واستعمال مهارات القراءة والكتابة والحساب، وبالتالي تنمية مواطنة نشطة، وتحسين سبل المعيشة، والمساواة بين الجنسين. ويجب أن تعكس أهداف برامج محو الأمية هذا المفهوم.

2 – القرائية: هي عملية متواصلة تحتاج إلى التعلم والممارسة باستمرار. وينبغي أن تشجع سياساتها وبرامجها المشاركة المستمرة وتشيد بالإنجازات التي تتحقق أولا بأول.

باء – إدارة شؤون القرائية

3 – تتولى الحكومات المسؤولية الأولى عن إعمال الحق في القرائية وتوفير القيادة والأطر السياسية والموارد لهذه الغاية. ويتعين عليها القيام بما يلي:

- تأمين التعاون بين الوزارات المعنية وإقامة الصلات مع جميع البرامج الإنمائية المعنية؛
- التعاون بصورة منهجية مع منظمات المجتمع المدني ذات الخبرة في هذا المجال؛
- تأمين الصلات بين جميع الأطراف المعنية المذكورة، لاسيما على الصعيد المحلي؛
- ضمان ارتباط المسائل المدروسة بحياة الدارسين عن طريق تعزيز اللامركزية في الميزانيات والقرارات بشأن المناهج والأساليب والمواد.

جيم – تقييم برامج القرائية

4 – من الأهمية بمكان الاستثمار في آليات المتابعة والتقييم، والتنظيم المنهجي للبيانات، والبحث الاستراتيجي. وينبغي أن تركز عمليات التقييم على التطبيق العملي للمعارف المكتسبة، وتأثيرها على المواطنة النشطة، وتحسين الصحة وأسباب العيش، والمساواة بين الجنسين.

دال– المعلمون والمشرفون والمدربون

5 – ينبغي أن يتقاضى معلمو محو الأمية أجورا معادلة على الأقل للمرتبات الدنيا لمدرسي التعليم الابتدائي عن جميع ساعات العمل (بما فيها ساعات الوقت المخصص للتدريب والإعداد والمتابعة).

6 – ينبغي أن يكون معلمو محو الأمية من السكان المحليين وأن يتلقوا تدريبا أوليا متينا وتدريبا تجديديا منتظما، وأن تتاح لهم أيضا فرص إقامة مبادلات مع أقرانهم من المعلمين. وينبغي أن تضع الحكومات إطارا للتطوير المهني للقطاع، بما يشمل المدربين/المشرفين، على أن يتاح لمعلمي محو الأمية الانتفاع الكامل به (من خلال التعليم عن بعد مثلا).

7 – ينبغي أن يكون هناك معلم واحد على الأقل لكل ثلاثين دارسا ومدرب/مشرف واحد على الأقل لكل خمس عشرة مجموعة من الدارسين (10:1 في المناطق النائية)، على أن تنظم زيارات دعم بواقع زيارة في الشهر كحد أدنى. وينبغي أن تنظم الجداول الزمنية للبرامج على نحو مرن بحيث تنسجم مع الحياة اليومية للدارسين، على أن يظل الاتصال منتظما ومستمرا (كأن تنظم الدروس مثلا مرتين في الأسبوع لمدة لا تقل عن سنتين).

هاء – التعليم والتعلم وبيئة التعلم الأوسع

8 – من الأهمية بمكان، في البيئات المتعددة اللغات، أن يعطى الدارسون في جميع مراحل التعلم، فرصة الاختيار الفعلي للغة التي يودون التعلم بها. وينبغي بذل جهود فعلية لتشجيع ومواصلة التعلم بلغتين.

9 – ينبغي استخدام مجموعة واسعة من الأساليب التشاركية في عملية التعلم لضمان انخراط الدارسين فعلا في العملية وارتباطها بحياتهم. وينبغي استخدام هذ الأساليب التشاركية ذاتها على كافة مستويات تدريب المعلمين والمدربين.

10 – ينبغي أن تتولى الحكومات مسؤولية حث السوق على إنتاج وتوزيع طائفة متنوعة من المواد الملائمة للدارسين، وذلك مثلا عن طريق العمل مع الناشرين ومنتجي الصحف. وينبغي لها أن تردف هذا النشاط بالتمويل اللازم لإنتاج المواد محليا، لاسيما من قبل الدارسين والمعلمين والمدربين.

واو – تمويل محو الأمية

11 – ينبغي الانطلاق من افتراض مفاده أن توفير برامج لمحو الأمية تكون ذات نوعية جيدة وتلتزم بجميع هذه المؤشرات المرجعية سوف يتطلب تكاليف تتراوح بين 50 و100 دولار سنويا للدارس الواحد على مدى ثلاث سنوات على الأقل (سنتين للتعليم الأولي مع ضمان إتاحة فرص مواصلة التعلم للجميع).

12 – ينبغي للحكومات أن تكرس لبرامج محو الأمية التي تصمم وفقا لهذه «المؤشرات المرجعية» نسبة 3 % على الأقل من الميزانيات الوطنية للتعليم. وحيثما تحقق الحكومات هذا الهدف، فإن الجهات المانحة سوف تسد أي نقص يبقى في الموارد (بما في ذلك، مثلا، عن طريق إدراج محو أمية الكبار في مبادرة المسار السريع).

ملاحظة: انظر الوثيقة المرجعية للاطلاع على النص الكامل لـ «بيانات المؤشرات المرجعية».

المصدر: GCE/ActionAid (2005).

وضع أهداف مالية لا تقوم على أساس ملموس. ورابعا، قد يكون الإطار أداة عظيمة الفائدة للبلدان التي تعاني من عجز كبير في مجال القرائية، ولكنه أقل جدوى في البلدان التي تستهدف تلبية حاجات مجموعات صغيرة نسبيا ومتنوعة من السكان.

وعلى الرغم من نقاط الضعف هذه، فإن الإطار يمكن أن يشكل أداة مساعدة على حفز النقاش في مجال السياسات. وهو لا يمثل في حد ذاته حلا، وإنما يسهم في الحوار الواجب إجراؤه ضمن أطر سياسية أوسع. وإن محو أمية الشباب والكبار، والنهوض ببيئات متعلمة، هما السبيل الأساسي للحد من الفقر وتنمية قطاع التعليم وسائر استراتيجيات تنمية الموارد البشرية. وما لم يتم الاعتراف بهذه الحقيقة والعمل بمقتضاها، فلن تثمر هذه الجهود.

محو الأمية والاستراتيجيات الحكومية

دراسات استراتيجية الحد من الفقر (PRSPs)[39]

جرى تقدير مدى اندراج محو الأمية[40] في السياسات الإنمائية في إطار تحليل أجري في النصف الأول من عام 2005 لست وخمسين دراسة استراتيجية مستوفاة للحد من الفقر (ثلاثون منها تخص افريقيا جنوب الصحراء الكبرى) وإحدى عشرة دراسة مؤقتة (UNESCO-IIPE, 2005a).

وينبغي توخي الحذر في تفسير هذا التحليل. فهذه الدراسات لا تولي اهتماما متكافئا لمختلف سياسات محو الأمية. فقد يحصل أن تركز خطط قطاع التعليم على مجالات معينة بينما تغفلها الدراسات. ومن ناحية أخرى، يمكن القول بأن عدم اندراج سياسات محو الأمية في دراسات استراتجية الحد من الفقر قد يرجع إلى أن هذه السياسات لا تحتل درجة عالية من الأولوية.

وفي أكثر من 80 % من الدراسات الاستراتيجية المستوفاة والمؤقتة للحد من الفقر تبدو القرائية من المؤشرات الداخلة في تشخيص الفقر، وتعتبر الأمية عاملا هاما لاستدامة الفقر. وجاء في الدراسة الخاصة بمالي أن «الأمية صفة ملازمة للفقر». وتعترف كمبوديا بأن الأمية تستبعد الناس من التنمية. وترى جيبوتي في الأمية عاملا مفسرا للفقر في الريف. وترتبط موزمبيق بين معدل وفيات الأطفال وبين الأمية وأوجه التفاوت بين الجنسين.

وتدرج بعض البلدان (مثل بوروندي وتشاد وموريتانيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية) محو الأمية ضمن أهدافها الإنمائية الشاملة. وتلاحظ كمبوديا التي تعتزم إرساء مجتمع مترابط اجتماعيا ومتقدم تربويا ونابض بالحياة الثقافية، أن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى «التصدي لمشكلات الفقر والأمية والصحة». كما أن بعض استراتيجيات التنمية البشرية تسعى إلى سد الفجوة في قرائية الجنسين، وذلك مثلا عن طريق إنشاء مراكز تعلم مخصصة للنساء في مالي، وزيادة المنح الدراسية المقدمة للفتيات في نيبال، وتقديم برامج لمحو الأمية الوظيفية للفتيات والنساء في زامبيا. وترتبط نيكاراغوا وبوليفيا قضايا الجنسين ومحو الأمية بتحسين التغذية.

وأكثر الإشارات إلى محو الأمية تظهر في القسم المخصص للتعليم. والبلدان التي تعطي قدرا من الأولوية لمحو الأمية تشير إلى محو أمية الشباب (فيما يخص أولا تعميم التعليم الابتدائي) ومحو أمية الكبار كليهما. ويعالج محو أمية الكبار بعض الحالات في إطار أقسام أخرى (قضايا الجنسين، والصحة والتغذية، وفي حالات أندر، التنمية الزراعية والعمالة). وفي هندوراس وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، يشار إلى العلاقة بين محو الأمية والحكم الرشيد، وإلى العلاقة بين رفع الحس المدني والمشاركة، وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وملاوي يشار إلى العلاقة بين محو الأمية والبيئة.

وفيما يتعلق بالإقرار باحتياجات جماعات معينة من السكان، انصب الجانب الأكبر من الاهتمام على أوجه التفاوت بين الجنسين. وتكاد جميع دراسات استراتيجية الحد من الفقر ترى في الافتقار إلى القرائية عاملا يحول دون تمكين النساء. كما وردت الإشارة أحيانا إلى الجماعات التي تعاني بشكل خاص من الحرمان. فبوليفيا تربط بين الفقر في المدن، والسكان الأصليين، ومستويات التعليم. وتقيم البوسنة والهرسك مثل هذا الربط فيما يتعلق بسكانها من غجر الروما.

وإن تقصي الدراسات الاستراتيجية بحثا عن إشارة أكثر دقة إلى استراتيجيات لمحو الأمية، لا يسفر إلا عن القليل نسبيا من التفاصيل بهذا الشأن. فالجانب الأعظم من الاهتمام ينصب على تحسين نوعية التعليم المدرسي لجميع الأطفال. ويبين الإطار 9.15 بعض النهوج العامة المتبعة في ثلاثة بلدان يحظى فيها محو الأمية بقدر من التركيز.

وتضمنت اثنتا عشرة دراسة خططا لتنظيم حملات لمحو الأمية، وكلها في البلدان التي سجلت معدلات قرائية منخفضة. وتشير الدراسة الخاصة بتشاد إلى «ضعف الموارد البشرية في تشاد»، وإلى أن «أكثر من 80 % من السكان أميون وأن نسبة ضئيلة فقط من السكان فوق الخامسة عشرة من العمر قد تلقوا تعليما» وتؤكد أن «هناك من ثم حاجة ملحة إلى تنظيم حملة واسعة النطاق لمحو الأمية».

وأجرى عدد قليل من دراسات استراتيجية الحد من الفقر تحليلا لتكاليف الخطط وللاقتراحات التي تضمنتها، رغم أن ثماني عشرة دراسة أوردت إشارة إلى عمليات تحديد التكاليف ووفرت اثنتا عشرة دراسة بيانات رقمية، وكان أكثرها تفصيلا في هذا الصدد الدراسة الخاصة بموزمبيق. ويبين الإطار 9.7 البلدان التي عبرت عن عزمها على تخصيص اعتمادات لمحو الأمية في ميزانياتها و/أو لمشروعات تعتمد بصفة رئيسية على التمويل الخارجي.

والصورة التي تعطيها هذه الدراسات صورة مختلطة. فنجدها تأخذ في الحسبان عنصر محو الأمية بشكل لا بأس به في تشخيص الفقر، ولكنها لا تركز بنفس القدر على الاستثمار في محو أمية الشباب والكبار، سواء كنشاط في حد ذاته أو كجزء من استراتيجية ثلاثية الأبعاد من النوع المبين في هذا التقرير.

خطط قطاع التربية

في إطار تحليل خطط قطاع التربية التي نوقشت في الفصل 3، انصب الاهتمام على مدى تغطية الحكومات لكامل أهداف التعليم للجميع، بما في ذلك محو الأمية وتعليم الكبار. ونعود هنا إلى إلقاء نظرة سريعة على هذا الموضوع لمعرفة إلى أي مدى نجحت خطط قطاع التربية في إبراز قضية محو الأمية مقارنة بما تفعله دراسات استراتيجية الحد من الفقر. ويتضح من التفاصيل المتعلقة بالبلدان الخمسة والعشرين المبينة في الجدول 9.8 أن عددا كبيرا منها حدد في مجال محو الأمية أهدافا واضحة وغالبا طموحة، قصيرة ومتوسطة الأجل، لا يمكن تحقيقها عن طريق التعليم المدرسي وحده.

ويورد الجدول إعلانات النوايا التي صرحت بها الحكومات والتي يمكن مساءلتها بشأنها. وليس من الواضح

39 – وهي الوثائق الاستراتيجية والتنفيذية الخاصة بالاستراتيجيات الوطنية للحد من الفقر. وهي تقدم تشخيصا للفقر، وتحدد الاستراتيجيات الأساسية لتحقيق النمو، والحد من الفقر، وللتنمية البشرية، وترسي النهوج اللازمة للدعم المؤسسي. ويحظى التعليم ومحو الأمية عادة بالقدر الأكبر من الاهتمام في الفصل الخاص بالتنمية البشرية. وأعدت دراسات استراتيجية الحد من الفقر في الأصل في إطار المبادرة الخاصة بالبلدان الفقيرة المثقلة بالديون لتخفيف عبء الديون.

40 – إن عددا قليلا من دراسات استراتيجية الحد من الفقر أوردت تعريفا لمحو الأمية، وحتى الدراسات الإحدى عشرة التي فعلت ذلك لم يكن تعريفها غاية في الدقة. وتمثل النهجان الرئيسيان في هذا الصدد في معادلة القرائية بمستوى معين من التعليم المدرسي (فتعادل في الكاميرون مثلا خمس سنوات من التعليم الابتدائي) أو في استعمال تعريفات تشير صراحة إلى محو أمية الكبار (ألبانيا، جيبوتي، اثيوبيا، النيجر، السنغال، سيراليون، سري لانكا) ومهارات القراءة والكتابة. واعتمد النهجان معا في مدغشقر وباكستان. وتشير بضعة بلدان، أكثرها من البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، إلى محو الأمية في مجال تكنولوجيا المعلومات، وفي الدراسة الخاصة بكينيا اعتبرت القرائية شرطا أساسيا يجب أن يفي به موظفو الخدمة المدنية لكي يتمكنوا من توفير الخدمات الحكومية الإلكترونية.

ما إذا كانت هذه الأهداف المعلنة تستند إلى تقديرات حقيقية لطبيعة الأمية ونطاقها، وتقييمات واقعية لما يمكن فعله في غضون فترة قصيرة نسبيا، إذ إن هدف داكار في بعض الحالات يمثل في حد ذاته السياسة الوطنية.

وعلى الرغم من قلة البيانات المستمدة من دراسات استراتيجية الحد من الفقر ومن خطط القطاع، فإن الاتجاهات الرئيسية توحي بأن محو الأمية، بما في ذلك محو أمية الصغار والكبار، يمكن أن يكون بصدد اجتذاب اهتمام ورعاية متجددين.[41] ولكن من غير الواضح إلى أي مدى توجد بالفعل سياسات وطنية وافية لضمان تحقيق الغايات والأهداف المحددة في مجال محو الأمية بطرائق تستند إلى استراتيجيات واقعية جيدة التصميم وطويلة الأجل، وإلى أي مدى يوجد بالفعل حوار سياسي من النوع المقترح أعلاه.

الاستنتاج

ينبغي أن تبذل معظم الحكومات جهودا أكبر بكثير في مجال البحث والتمويل والتعزيز والتنفيذ والتنسيق والمتابعة، فيما يخص سياسات وممارسات القرائية في المدارس وفي برامج محو أمية الصغار والكبار والبيئات المؤاتية للتعلم. والمطلوب في مجال محو أمية الكبار وجود استراتيجية وطنية لمحو أمية الكبار وتعلم الكبار والبيئة المؤاتية للتعلم، تدرج ضمن الإطار الأوسع للخطط التعليمية والإنمائية. وإن هذه الاستراتيجية، سواء نفذت من خلال حملة جماهيرية، أو برامج وطنية لمحو الأمية، أو تنسيق أفضل للبرمجة والاستثمار الحكوميين في مجال محو الأمية، أو من خلال إقامة شراكات قوية ومنسقة تنسيقا جيدا (رأسيا وأفقيا) مع مجموعة واسعة من الأطراف المعنية – أو نفذت من خلال تركيبة من مختلف هذه النهوج – فإنها ترتهن بتوافر الالتزام السياسي، والقدرة التقنية، ومستوى التمويل اللازم، وبقوة الدعم العام. وأيا كان الخيار المعتمد، يجب أن يتم التنفيذ بلا إبطاء في اتجاه تحقيق الغايات الطموحة التي تعمل حكومات كثيرة على تحديدها.

اجتذاب دعم المجتمع الدولي

إن تنفيذ النهج الثلاثي الأبعاد لمحو الأمية في البلدان الفقيرة سوف يحتاج إلى مساعدة المجتمع الدولي. ولكن محو الأمية لا يحتل درجة عالية من الأولوية في برامج معظم الوكالات الدولية، فيما يتجاوز الدعم القوي المقدم لتعميم التعليم الابتدائي. واتضح من استقصاء أجري للجهات المانحة الثنائية والبنوك الإنمائية أن القليل من سياسات المعونة تتضمن إشارة صريحة إلى محو الأمية[42]. فهيئات الأمم المتحدة تدرج محو الأمية في إطار التعليم غير الرسمي وغير النظامي، في حين تركز المنظمات الدولية غير الحكومية على التعليم المدرسي أو تعتبر محو الأمية جزءا من نهج قائم على الحقوق إزاء التعليم للجميع لفائدة الجماعات الأكثر فقرا في المجتمع.[43]

الإطار 9.15 ثلاث استراتيجيات وطنية لمحو الأمية

- **إن حجم موريتانيا** ونمط حياة سكانها الذين يمثل الرحّل جانبا كبيرا منهم، يحدان من فعالية حملات محو الأمية التي تستهدف في الأجل الطويل القضاء على الأمية؛ أما هدفها في الأجل القصير فهو تخفيض نسبة الأمية إلى 20 % من خلال تعزيز الموارد المالية واللوجستية الأساسية، ورفع مستوى مهارات العاملين في حملة محو الأمية، وتحسين المقرر الدراسي لبرامج محو الأمية، واجتذاب المدارس القرآنية إلى زيادة مشاركتها في هذا النشاط عن طريق الخدمات الامتدادية والتدريب والدعم اللوجستي. ويتوقع أن تشارك منظمات المجتمع المدني على نطاق واسع في تصميم برامج محو الأمية وتنفيذها ومتابعتها. ومن المزمع إنشاء عشرة مراكز جديدة لمحو الأمية الوظيفية، وتجهيز 10 000 قاعة دراسية لمحو الأمية كل سنة، وإنشاء صندوق تشجيعي خاص لرعاة محو الأمية.

- وتعتزم **ملاوي** تحسين نوعية وملاءمة برامج التعليم الابتدائي مع التركيز على القرائية والحساب والمهارات الحياتية. كما تعتزم رفع مستويات معرفة القراءة والكتابة والحساب بين الكبار عن طريق تيسير الالتحاق بصفوف أكفأ لمحو أمية الكبار وتحقيق الانصاف في مشاركة النساء. وستقوم وزارة قضايا الجنسين والشباب والخدمات المجتمعية بتقديم مواد التعلم والمكافآت الشرفية المناسبة للمدربين، واستعراض سياسة محو الأمية، وحشد المعلمين وتدريبهم، وتعزيز المتابعة، وطباعة الكتب التعليمية وتوزيعها، وافتتاح المزيد من مراكز التعليم الريفية في المباني العامة في المجتمع المحلي.

- وتعتزم **نيبال** تحسين أسباب العيش من خلال إدماج برامج محو الأمية في منظمات المجتمع المحلي وأنشطتها المدرة للدخل. وسيؤدي الالتزام المتزايد لمنظمات المجتمع المحلي، والمنظمات غير الحكومية المحلية وسائر الهيئات المحلية، إلى تعزيز حملات محو الأمية. كما سيجري توسيع مراكز التعلم.

المصدر: UNESCO-IIEP (2005a).

الجدول 9.7: نهجان لتمويل برامج محو الأمية

أموال تخصص صراحة لمحو الأمية في الميزانيات المقترحة	مشروعات لمحو الأمية تعتمد على التمويل الخارجي
بوركينا فاسو، كمبوديا، جيبوتي[1]، غانا، غينيا[2]، هندوراس، ملاوي، موزمبيق، نيبال، نيكاراغوا، رواندا، أوغندا	بوركينا فاسو، جيبوتي، إثيوبيا، غانا، غيانا، ملاوي، موريتانيا، موزمبيق، نيبال، نيكاراغوا، باكستان، رواندا، اليمن

1 – أموال متاحة لمحو أمية البنات
2 – أموال متاحة لقطاع النمو والتنمية الريفية
المصدر: UNESCO-IIEP (2005a).

وكما يتضح من الجدول 9.9، فإن معظم الوكالات الثنائية والبنوك الإنمائية تعتبر محو الأمية أداة لتحقيق أغراض أخرى، مثل القضاء على الفقر (كاللجنة الأوروبية، ونيوزيلندا، والنرويج). وتضع النرويج محو الأمية في صميم التعليم الأساسي وفي كل جهد يسعى إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكنها تعتبره أيضا جزءا من الاحتياجات الأوسع في مجال التعليم الأساسي للكبار والأنشطة التعليمية (Sida, 2003). ومعظم الجهات المانحة تتبنى التعليم للجميع دون إشارة صريحة إلى محو

41 – تجدر الإشارة مع ذلك إلى أن تحليل التقارير القطرية التسعة والستين التي قدمت إلى المؤتمر الدولي للتربية في عامي 2001 و2004 لا يبدو أنه يؤيد ذلك. فقد خلصت الدراسة التوليفية إلى أن الأهداف المتعلقة بتوفير برامج خاصة بالمهارات الحياتية لجميع الشباب والكبار، والوفاء بالاحتياجات التعليمية للشباب، قد شهدت زيادة في التركيز في الفترة ما بين الدورتين، ولكن لم تورد أي إشارة محددة إلى محو الأمية في حد ذاته (Mancello, 2005).

42 – وهو استقصاء أجراه فريق تقرير الرصد العالمي في الفترة من تشرين الثاني/نوفمبر 2004 إلى كانون الثاني/يناير 2005. وقد تم الاتصال بسبعين منظمة، ووردت ردود من خمس عشرة وكالة ثنائية (قدم سبع منها ردودا جزئية)، وثلاثة بنوك إنمائية، وست وكالات للأمم المتحدة، وتسع منظمات غير حكومية.

43 – تستخدم ألمانيا ونيوزيلندا والسويد وهولندا تعاريف خاصة لمحو الأمية. وتعرف المملكة المتحدة والولايات المتحدة والبنك العالمي محو الأمية كمجموعة أساسية من المهارات. وتشير كندا والدنمارك وألمانيا ونيوزيلندا والولايات المتحدة إلى محو الأمية في سياق التعليم الأساسي. وتدرجه هولندا في إطار تعليم الكبار. وتربط السويد مهارات القرائية بالتنمية الاجتماعية. أما هيئات الأمم المتحدة فتعتمد تعريف اليونسكو لمحو الأمية.

الجدول 9.8: أهداف محو أمية الكبار في خمسة وعشرين بلدا من البلدان النامية والبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية

بنغلاديش	رفع معدلات القرائية بالنسبة لجميع الأعمار من 53% (2002) إلى 81% (2015)؛ وبالنسبة للبالغين من العمر بين 15 و45 سنة، من 56% إلى 90%، من خلال تدابير تجمع بين تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي الجيد والتعليم المستمر لجميع الكبار.
بنين	رفع معدل قرائية الكبار بنسبة 50% بحلول عام 2015. ضمان تكافؤ فرص الالتحاق ببرامج التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
البرازيل	إنشاء برامج لمحو الأمية من أجل 10 ملايين من الصغار والكبار في غضون خمس سنوات، والقضاء على الأمية في عام 2015.
الصين	بلوغ مستوى قرائية بنسبة 95% للكبار والشباب بحلول عام 2015.
كوت ديفوار	رفع مستوى القرائية الحالي بنسبة 50% وضمان تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي للراشدين والمسنين بحلول عام 2015.
مصر	تخفيض مستوى الأمية الحالي بنسبة 50% بين الكبار البالغين من العمر 15 عاما فما فوق بحلول عام 2016/2015. إعطاء الأولوية للفئات العمرية الأصغر، وللنساء والفتيات، ولسكان المناطق الريفية والحضرية الفقيرة.
غواتيمالا	تخفيض معدل الأمية من 29% إلى 22% بين عامي 2004 و2008، بما في ذلك من خلال التدريب في مرحلة ما بعد محو الأمية.
الهند	تحقيق مستوى مستدام من القرائية بنسبة 75% في عام 2007 وتحسين مستويات القرائية بين الكبار بمعدل 50% بحلول عام 2015.
إندونيسيا	تخفيض معدلات الأمية بنسبة 50% بحلول عام 2015. وتخفيض معدلات الأمية بين السكان فوق سن الخامسة عشرة من 10.81% (15.5 مليون نسمة) في عام 2000 إلى 5.41% (9.9 مليون نسمة) في عام 2015 (تخفيضها من 6.7% إلى 3.3% للذكور ومن 14.7% إلى 7.3% للإناث).
كازاخستان	رفع مستويات محو أمية الكبار بنسبة 50% بحلول عام 2010، وخاصة بين النساء، وتحقيق تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
كينيا	رفع مستويات محو أمية الكبار بنسبة 50% بحلول عام 2010، وتعميم محو أمية الكبار (لاسيما النساء) في عام 2015.
منغوليا	58.8% من السكان الأميين سيصبحون متعلمين في عام 2005.
المغرب	تخفيض نسبة الأمية إلى أقل من 20% في عام 2010 والقضاء عليها في عام 2015.
ميانمار	سترفع نسبة القرائية بين الكبار (92.8% في عام 2002) إلى 99% في عام 2015. وقد وضعت أهداف وسيطة لعامي 2005 و2010. وتحقيق تحسن ملحوظ في مستويات القرائية الوظيفية والتعليم المستمر للجميع في عام 2015.
نيبال	تحقيق أهداف محو الأمية في نهاية الخطة العشرية بحيث تصبح نسبة القرائية 63% (السن +15)، مع نسبة قرائية للإناث بمعدل 55%.
نيكاراغوا	تخفيض نسبة الأمية من 18.7% في عام 2004 إلى 10% في عام 2015.
النيجر	رفع معدلات الأمية بين البالغين من العمر أكثر من 15 سنة إلى 20% في عام 2002 وإلى 40% في عام 2015.
نيجيريا	تسعى سياسة تعميم التعليم الأساسي إلى القضاء على الأمية بحلول عام 2015.
باكستان	تهدف خطة قطاع التربية إلى رفع مستوى القرائية من 50.5% (63% بين الذكور، و38% بين النساء، و 39% في الريف، و70% في المدن) إلى 61% في عام 2005، و71% في عام 2010 و86% بحلول عام 2015. ومن المزمع تحقيق المساواة بين الجنسين (معدل قرائية بنسبة 86% للذكور والإناث على حد سواء) في نهاية فترة خطة القطاع. كما أن من المقرر تخفيض معدل الأمية بنسبة 50% في عام 2010 مع التركيز على رفع معدلات القرائية في الريف من 38% إلى 83% بحلول عام 2015.
باراغواي	زيادة عدد المتعلمين الكبار بين سن 15 و24 سنة عن طريق برامج التعليم مدى الحياة من أجل العمل بواقع 450 6 شخصا في الفترة 2003–2005، و600 17 شخص في الفترة 2011–2015. وتخفيض الأعداد الإجمالية للأميين فوق سن الخامسة عشرة بمعدل 700 76، و000 96، و000 102 على التوالي. وتخفيض مستوى الأمية بين النساء الريفيات من 15.4% (2001/2000) إلى 12.5% وللريفيين الذكور من 10.7% إلى 8.5% في عام 2005، ثم إلى 8.2% و6.4% في عام 2010 وإلى 5.2% و4.4% بحلول عام 2015.
السودان	رفع معدلات القرائية بين البالغين من العمر 15 سنة فما فوق إلى 60% في عام 2007، وإلى 82.5% بحلول عام 2105.
تونس	تخفيض معدل الأمية الإجمالي من 20% (المستهدف لعام 2004) إلى 16% في عام 2006، ثم إلى 10% في عام 2010. والقضاء على الأمية بين البالغين من العمر أقل من 30 عاما بحلول عام 2006.
أوزبكستان	تحقيق محو الأمية الوظيفية بنسبة 100% من الكبار في عام 2015، وخاصة من النساء، وتمتع جميع الكبار بفرص متكافئة للالتحاق بالتعليم الأساسي والتعليم المستمر.
فنزويلا	القضاء على الأمية بحلول عام 2015.
زمبابوي	رفع معدل القرائية بين الكبار من 87% إلى 100% بحلول عام 2015.

المصدر: UNESCO-IIPE (2005a).

الأمية، رغم أن بعضها يعتبر معرفة القراءة والكتابة الهدف الأول للتعليم المدرسي الجيد (مثل كندا، واللجنة الأوروبية، والمملكة المتحدة) أو يعتبر القرائية من المهارات الأساسية للتعليم الأساسي (مثل الولايات المتحدة).أما الوكالات الدنماركية والألمانية واليابانية، والبنك الدولي، وبنك التنمية الآسيوي، فهي تعالج محو الأمية ضمن سياق التعليم غير النظامي، حتى عندما يكون تعميم التعليم الابتدائي ضمن أولوياتها، ولا ترى أية صلة تآزر واضحة بين الإثنين. وترى الدنمارك أن يدرج محو أمية الصغار والكبار في إطار البرمجة الخاصة بقطاعات أخرى. وتشدد الوكالة اليابانية للمعونة على أهمية محو الأمية من أجل دفع المشروعات الإنمائية إلى الأمام، في حين تسترشد الوكالة السويدية بأولويات قطاع التعليم مع التأكيد على أهداف التعليم للجميع؛ وإحدى هذه الأولويات هي «تعزيز القرائية للجميع –أطفالا وشبابا وكبارا– من خلال التعليم النظامي وغير النظامي، وكذلك من خلال الوسائل غير النظامية، مثل الكتب والصحف والمكتبات» (Sida, 2001).

أما وكالات الأمم المتحدة فهي تتناول محو الأمية بطبيعة الحال من زاوية علاقته باختصاصاتها. فأهمية محو الأمية بالنسبة للصندوق الدولي للسكان تندرج في إطار تزايد الطلب على خدمات الصحة الإنجابية وتمكين النساء. والقرائية بالنسبة لمنظمة العمل الدولية هي من المهارات الأساسية اللازمة للعمل. وتعتبر اليونيسيف القرائية من النتائج الهامة المترتبة على التعليم الجيد، وخاصة بالنسبة للفتيات. وتجتمع هذه المقاربات وغيرها

الجدول 9.9: محو الأمية في سياسات هيئات المعونة الثنائية والبنوك الإنمائية

البلدان	الوكالات	كيفية تناول محو الأمية في سياسات المعونة
كندا	الهيئة الكندية للتنمية الدولية	تدعم كندا التعليم للجميع على الصعيد العالمي وبالتعاون مع شركاء من البلدان النامية. وتسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية، هي: (أ) تعميم إتمام التعليم الابتدائي؛ (ب) المساواة بين الجنسين؛ (جـ) تحسين نوعية التعلم، على نحو ينعكس في حصول جميع الدارسين من كل الأعمار على نتائج معترف بها وقابلة للقياس، لاسيما في مجال القرائية والحساب والمهارات الحياتية (CIDA, 2002).
الدنمارك	الوكالة الدنماركية للتنمية الدولية	تحتل أهداف التعليم للجميع مكانا محوريا في الدعم الذي تقدمه الدنمارك للتعليم. وترى الوكالة الدنماركية للتنمية الدولية (دانيدا) أن التعليم الأساسي ينمّي المهارات الأساسية اللازمة للحياة الاجتماعية والاقتصادية، وهي: معرفة القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحياتية (أي المرتبطة بالتغذية، والصحة الجنسية والإنجابية، وتأمين أسباب العيش)، ومهارات التفكير النقدي والتأملي، والمهارات المجتمعية.
ألمانيا	الوزارة الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية	تسترشد المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بالالتزامات الدولية (أي أهداف داكار، والأهداف الإنمائية للألفية، وعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية). وتعرّف ألمانيا محو الأمية بأنه أحد الجوانب الأساسية للتعليم الأساسي. وتعتبر برامج محو أمية الشباب والكبار جزءا من مشروعات التعليم غير النظامي (BMZ, 2004).
اليابان	البنك الياباني للتعاون الدولي	بحسب ما جاء في الاستراتيجية المتوسطة الأجل للتعاون الاقتصادي عبر البحار، يستهدف الدعم تنمية الموارد البشرية من أجل الحد من الفقر وتحقيق التنمية البشرية. ويندرج محو الأمية ضمنا في إطار تنمية الموارد البشرية 0(JBIC, 2002)
	وزارة الخارجية	تستهدف مبادرة التعليم الأساسي من أجل النمو (BEGIN) المساعدة على تحقيق أهداف التعليم للجميع.. ويتمثل أحد المجالات ذات الأولوية في هذا الإطار في إتاحة فرص الانتفاع بالتعليم، بما فيه التعليم غير النظامي. ويجري تعزيز مشروعات محو الأمية مع التركيز إلى حد ما على رفع مستويات القرائية بين النساء واستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال في مجال التعليم، وذلك مثلا في المناطق النائية (2002).
	الوكالة اليابانية للتعاون الدولي	في وثيقة استراتيجية بشأن التعليم غير النظامي، اعتبر محو الأمية ضمن أولويات التعاون في مجال التعليم الأساسي. كما اعتبر محو الأمية – الأساسي والوظيفي – من المهارات الحياتية الأساسية بصرف النظر عن الجنس أو السن أو الأصل الإثني أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي (2004).
نيوزيلندا	وكالة نيوزيلندا للتنمية الدولية	تستهدف المعونة الإنمائية مساعدة البلدان الشريكة في تحقيق أهداف التعليم للجميع. كما تستهدف الوكالة التأثير على المناقشات الدائرة على الصعيد الدولي بشأن التعليم للجميع والتعلّم منها (INZAID, 2002).
النرويج	الوكالة النرويجية للتنمية الدولية	تؤدي الوكالة دورا في تنفيذ الاستراتيجية النرويجية لتحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015، التي تسمي التعليم «المهمة رقم 1» من أجل القضاء على الفقر. وقد أعدت الاستراتيجية بالاستناد إلى خطة عمل داكار، وتتضمن إشارات صريحة إلى التدريب في مجال القرائية (الوزارة النرويجية للشؤون الخارجية، 2003).
السويد	الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية	تعتمد سياسة الوكالة في مجال التعليم على اتفاقيات وإعلانات الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الإنسان، بما فيها إطار عمل داكار. وهدفها في هذا الصدد هو: «تعزيز الحق في ... تلقي تعليم يمكّن الفقراء والشرائح المستبعدة من السكان من المشاركة كمواطنين فاعلين وواعين في جميع مناحي التنمية» (Sida, 2001b).
المملكة المتحدة	إدارة التنمية الدولية	تدعم الإدارة أهداف التعليم للجميع من خلال تعزيز الالتزام والعمل على الصعيد الدولي، وتنفيذ البرامج القطرية، ودعم الاستراتيجيات الخاصة بالمعارف والبحوث. وهي تشدد على التعليم النظامي، ولاسيما تعميم التعليم الابتدائي، باعتباره حجز الزاوية لبناء القرائية، وتعترف بأهمية برامج محو أمية الكبار. كما أنها تؤيد الخطط الوطنية لقطاع التعليم التي يمكن أن يكون محو أمية الكبار من مكوناتها الأساسية (DFID, 2001).
الولايات المتحدة الأمريكية	وكالة التنمية الدولية للولايات المتحدة الأمريكية	يقع في صميم الاستراتيجية التعليمية للوكالة دعم التعليم الأساسي وتيسير اكتساب المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب والتفكير النقدي، بما يشمل الكبار والشباب غير الملتحقين بالمدارس. كما أن الحكومة الأمريكية تساند عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (USAID, 2005).
الاتحاد الأوروبي	اللجنة الأوروبية	تعتبر أهداف التعليم للجميع جزءا من سياسة الاتحاد الأوروبي الإنمائية في مجال التعليم. ويأتي دعم محو الأمية من خلال التركيز على التعليم الأساسي، لاسيما التعليم الابتدائي النظامي. وتشدد السياسة على الاستراتيجيات القطاعية الشاملة، بما يشمل التعليم المهني ومحو أمية الكبار (اللجنة الأوروبية، 2002).
البنك الدولي		يقدم البنك الدولي دعمه للبلدان في مجال تنفيذ الإصلاحات والبرامج المقررة في إطار قطاع التعليم والخطط الإنمائية الدولية. ويرى أن تحقيق التعليم للجميع مهمة متعددة الأبعاد تشمل محو أمية الكبار والتعليم غير النظامي لجميع الأطفال والكبار، ويعدّ القرائية من المهارات الأساسية التي تشمل الحساب والقدرة على التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية، كما يعتبرها من المكونات الأساسية للتعليم غير النظامي للشباب والكبار (البنك الدولي، 1999). (www1.worldbank.org/education/adultoutreach/introduction.asp).
بنك التنمية الآسيوي		تشير سياسة البنك في مجال التعليم إلى الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (جومتيين، تايلاند، 1990) وتكرر دعمها لأهداف التعليم للجميع (ADB, 2003). ويعتبر محو الأمية والتعليم غير النظامي من المجالات ذات الأولوية. وتوضع مساندة محو أمية الصغار والكبار (لاسيما النساء) في سياق الحد من الفقر. كما يقترح التعاون مع المنظمات غير الحكومية.
بنك التنمية للدول الأمريكية		تشير استراتيجية البنك المقبلة في مجال التعليم إلى الأهداف الإنمائية للألفية والتحديات التي يطرحها تحقيقها في شتى أنحاء منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي.

ملاحظة: تعتمد المعلومات المقدمة في هذا الجدول على الوثائق المشار إليها و/أو على ردود الوكالات على استقصاء أجري في الفترة من تشرين الثاني/نوفمبر 2004 إلى كانون الثاني/يناير 2005. وحيثما لم ترد إحالة معينة، أوردنا تاريخ استقاء المعلومات، في حال توافره، بين قوسين في آخر العرض.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

في إطار خطة عمل عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (United Nations, 2002c)، حيث تعتبر القرائية عنصرا أساسيا من الحق في التعليم. وتقدم العينة الصغيرة من المنظمات غير الحكومية الدولية نموذجا لنهج يعتمد بقوة على البرامج المنفذة ميدانيا مع التركيز على النساء وعلى محو الأمية من أجل تحسين سبل العيش.

قليل جدا من الوكالات لديها بيانات عن المدفوعات التي تخصصها لمحو الأمية

إن تقدير كيفية ترجمة هذه البيانات العامة إلى برامج ومخصصات مالية ليس بالأمر السهل. فيكاد يستحيل استخلاص بيانات تتعلق ببرامج محو الأمية أو البرامج ذات الصلة بها من قواعد بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، نظرا لأن محو الأمية هو جزء من «المهارات الأساسية للشباب والكبار» وأن بعض الجهات المانحة تدعمه ضمن إطار مشروعات متكاملة أوسع نطاقا. ولدى القليل جدا من الوكالات بيانات عن مدفوعات مخصصة لمحو الأمية (مثل الوكالات اليابانية والوكالة النرويجية). وتواجه وكالات الأمم المتحدة صعوبات مماثلة. وتعطي البيانات الواردة في الجدول 9.10 صورة عن مستوى التمويل الذي تقدمه بعض الوكالات لطائفة من الأنشطة، بما فيها محو الأمية. ويجب توخي الحذر في تفسير هذه البيانات، نظراً لأن كل وكالة استخدمت معايير مختلفة.

كانت البيانات الأصلية الخاصة باليابان والنرويج مقدمة بالعملتين الوطنيتين لهذين البلدين ثم حولت إلى الدولار بسعر الصرف لنيسان/أبريل 2005: 1 ين ياباني = 107 دولارات أمريكية؛و1 كرون نرويجي = 6.08 دولار أمريكي.

الجدول 9.10: متوسط التمويل السنوي لمحو الأمية، بعض الوكالات المختارة

	المبلغ (بآلاف الدولارات)	الفترة	ملاحظات
الوزارة اليابانية للشؤون الخارجية	553	2004–1995	مدفوعات مقدمة لدعم محو الأمية من خلال المنظمات غير الحكومية. يتخذ القرار بناء على وصف موجز للمشروعات.
الوكالة اليابانية للتعاون الدولي	17 802	2003–1996	مدفوعات مقدمة للتعليم غير النظامي؛ تشمل تعليم الكبار ومحو الأمية، وتوفير الإعلام والتعليم للجمهور العام (مثل المتاحف، والمكتبات)
الوكالة النرويجية للتعاون من أجل التنمية	5 072	2003–1999	بناء على البيانات الرقمية التي تقدمها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فئة «المهارات الأساسية للشباب والكبار».
البنك الدولي	11 089	2003–1995	مدفوعات مسجلة تحت فئة «محو أمية الكبار والتعليم غير النظامي».
بنك التنمية الأسيوي	10 000	2003–2001	حدد الرقم بناء على الارتباطات
اليونيسيف	2 803	2003–1995	مدفوعات مدرجة في فئات «تعليم الشباب والكبار» و«التعليم الابتدائي» و«المبادرات الخاصة بالفتيات الصغار».
اليونسكو	2 829 (الميزانية العادية) 5 087 (موارد خارجة عن الميزانية)	2005–2000 2003–1999	الميزانية العادية: التزامات؛ الموارد الخارجة عن الميزانية: على أساس المدفوعات.

ملاحظة: بيانات مستمدة من ردود الوكالات على استقصاء أجري بين تشرين الثاني/نوفمبر 2004 وكانون الثاني/يناير 2005. كانت البيانات الأصلية الخاصة باليابان والنرويج مقدمة بالعملتين الوطنيتين لهذين البلدين ثم حولت إلى الدولار بسعر الصرف لنيسان/أبريل 2005: دولار أمريكي واحد = 6.08 كرون نرويجي، ودولار أمريكي واحد = 107 ينات يابانية.
المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

وثمة مشكلات مماثلة تعترض تقييم مشروعات وبرامج محو الأمية. فقد أعد الجدول 9.11 بناء على معلومات وفرتها الوكالات عن برامج أساسية مكرسة خصيصا لمحو أمية الكبار. وهنا أيضا ينبغي توخي الحذر في التعامل مع هذه البيانات، وإن يبدو أن ثمة تركيزاً شديداً على النساء والفتيات، لاسيما في البرامج التي تدعمها وكالات الأمم المتحدة. وقد يأتي التركيز على الأطفال في السن الدراسية تعبيرا عن تأكيد الوكالات على تعميم التعليم الابتدائي. وكانت افريقيا جنوب الصحراء الكبرى المستفيد الرئيسي من المشروعات، في حين أن المنظمات غير الحكومية كانت الموفر الرئيسي للبرامج في ثلث هذه المشروعات.

ويستشف بوضوح من هذه البيانات المحدودة أن محو الأمية بمعناه الواسع كسياسة في المجتمعات المتعلمة لم تتبناه الوكالات المانحة على نطاق واسع. فلم تعتبر بعض هذه الوكالات محو أمية الشباب والكبار وتعزيز بيئات التعلم من أولويات ميزانيات المعونة. في حين اعتبر بعضها الآخر أن محو الأمية هو مجرد أداة لتحقيق غايات إنمائية محددة، أو أنه لا يحظى سوى باهتمام ثانوي في السياسات والبرامج، كما في دراسات استراتيجية الحد من الفقر والخطط القطاعية. وأيا كانت الأسباب، فإن عدم قدرة أي من الوكالات التي شملها الاستقصاء على تقديم رقم مؤكد واحد يبين مستوى تمويل محو الأمية يبرهن بحد ذاته على تدني محو الأمية في سلم أولويات ميزانيات الدعم.

توجد مسوغات قوية لإجراء نقاش دولي جديد بشأن محو الأمية يتناول مكانته في سياسات الوكالات والحوار الذي تقيمه قطاعاتها التعليمية مع الحكومات، ومدى الدعم الذي يمكن أن تقدمه الوكالات لمحو أمية الكبار وبيئات التعلم، بحيث يتناسب إلى حد كبير مع حجم ونطاق التحدي المطروح في خطة عمل داكار في مجال محو الأمية.

وتقوم اليونسكو بدور قيادي في هذا الحوار على صعيدين. وذلك أولا على صعيد عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003–2012) الذي وضع أهدافاً دولية أساسية تغطي كافة الأهداف الواردة في هذا التقرير (انظر الإطار 4.11). كما أن خطة العمل الدولية لهذا العقد (منظمة الأمم المتحدة، United Nations, 2002c) تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات ومجالات عمل رئيسية تشتمل على الدعم والتنسيق على الصعيد الدولي. وقد جاء في هذه الخطة ما يلي:

سوف تعمل اليونسكو في إطار آلية تنسيق التعليم للجميع القائمة ... لتحديد العناصر الخاصة بمحو الأمية في البرامج الإنمائية الجارية في شتى الوكالات الدولية والثنائية، ولضمان التعبئة المشتركة والاستخدام الأقصى للموارد بين هذه الوكالات دعما للعقد ... وبالتشاور مع وكالات الأمم المتحدة سوف تسعى اليونسكو إلى إقامة

شراكات قوية لتحقيق أهداف محددة... كما سيعمل البنك الدولي مع اليونسكو في مجال تقييم محو الأمية وتحليل تكاليف وتمويل محو الأمية، وهو عمل يمكن أن تسهم فيه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونيسيف أيضاً كشريكين رئيسيين.

وينطوي هذا العمل على إمكانيات هامة، كما يشكل برنامج اليونسكو الخاص الرامي إلى محو الأمية وتعزيز بيئات التعلم، وتأمين القرائية للجميع، عنصرا قيّما آخر في هذا المجال. وإذا ما نجح عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية في إبراز الأهمية السياسية والتقنية لمحو الأمية على الصعيد العالمي، وعزز البحوث القائمة على الشواهد، وساعد في حشد التأييد لمحو الأمية في إطار قطاع التعليم واستراتيجيات مكافحة الفقر، فإنه سيكون قد قدم إسهاما رائعا في رد محو الأمية إلى مكانه الطبيعي في صلب عملية التعليم للجميع.

أما الفرصة الثانية التي توفرها اليونسكو فتتمثل في برنامجها الخاص بمبادرة محو الأمية لتعزيز القدرات (LIFE) (2005-2015)، المقرر تنفيذه في إطار عقد محو الأمية. والهدف الرئيسي لهذا البرنامج هو العمل من خلال محو الأمية على تمكين النساء والفتيات في أربعة وثلاثين بلدا تقل معدلات القرائية فيها عن 50 % أو يزيد عدد سكانها الذين يفتقرون إلى المهارات القرائية الأساسية على 10 ملايين نسمة. وهو برنامج طموح يعتمد على الأنشطة الترويجية وبناء القدرات وتشجيع التجديد، وينبغي أن ينسق تنسيقا متينا في إطار السياسات الوطنية لقطاع التعليم، وسوف يحتاج بالتأكيد إلى زيادات كبيرة في حجم التمويل الإضافي إذا أريد له أن يحقق التأثير المنشود. ويصعب أن ينجح كنموذج قياسي ولكنه يمكن أن يفيد كإطار تشغيلي مرن في مختلف البلدان. وثمة فرص أكيدة للعمل مع مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات (UNGEI) وكذلك مع الهيئات والمبادرات الإقليمية، مثل رابطة تطوير التعليم في افريقيا (ADEA) والاتحاد الافريقي.

الاستنتاج

لا أحد يشكك في أهمية هدف إقامة مجتمع متعلم، بيد أن أعدادا كبيرة من الناس لا تزال محرومة من المشاركة في تحقيق هذا المجتمع والاستفادة منه. ويوجد في مختلف أنحاء العالم دلائل كافية – ماضية وحاضرة – تشير إلى أن هذا الهدف يمكن تحقيقه إذا ما وضعت السياسات المناسبة، وحشد لهذا المسعى ما يكفي من الطاقات والموارد الوطنية والدولية والسياسية والعامة والمهنية. وليست السياسات مجرد عنصر إضافي ملحق بالأهداف الإنمائية للألفية وإنما هي جزء ضروري لتحقيق هذه الأهداف. كما أنها تقع في صميم عملية التعليم للجميع. ■

الجدول 9.11: الاتجاهات فيما يتعلق بالمشروعات والبرامج الرئيسية الممولة من خلال المعونة الدولية

الاستقصاء	المجموع	الهيئات الثنائية والبنوك	وكالات الأمم المتحدة
الفئة المستهدفة[1]			
النساء	65	25	40
الفتيات	36	11	25
الشباب	35	21	4
الأطفال	33	19	14
الكبار	23	11	12
السن المدرسية	17	17	0
الريفيون	15	14	1
غير الملتحقين بالمدارس	12	1	11
المعلمون	9	7	2
الفقراء	8	8	0
الصبيان	6	6	0
المدربون	6	6	0
السكان الأصليون	5	4	1
الأقليات	4	4	0
الوزارة	3	3	0
الآباء	2	0	2
اللاجئون	2	1	1
المحرومون	2	0	2
التوزيع بحسب المناطق[2]			
الدول العربية	19	6	13
آسيا الوسطى	3	1	2
أوروبا الوسطى والشرقية	8	0	8
شرق آسيا والمحيط الهادي	65	35	30
أمريكا اللاتينية والكاريبي	36	19	17
افريقيا جنوب الصحراء الكبرى	93	57	36
جنوب وغرب آسيا	43	33	10
مشترك بين المناطق	27	12	15
غير متوافر	4	0	4
نوع الشريك/المنظمة المنفذة[3]			
الحكومة	92	42	50
منظمات غير حكومية	99	84	15
الحكومة والمنظمات غير الحكومية	14	5	9
منظمات مهنية وطنية	5	5	0
الأمم المتحدة[4]	59	9	50
أنواع أخرى غير معروفة	29	18	11

1 – حددت الفئة المستهدفة استنادا إلى عدد المرات التي يتكرر فيها ورود عبارات تصف السكان المستهدفين في نص مواصفات 208 مشروعات. واستهدف بعض المشروعات أكثر من فئة واحدة.
2 – حددت البلدان والمناطق تبعا لتصنيف مناطق التعليم للجميع.
3 – «الحكومة» = الإدارات الحكومية المركزية والمحلية والمؤسسات الحكومية؛ المنظمات غير الحكومية = منظمات المجتمع المدني المحلية والدولية.
4 – إن 48 مشروعا من أصل 50 مشروعا للأمم المتحدة هي من برامج اليونسكو الخارجة عن الميزانية التي تمولها جهات مانحة خاصة أو ثنائية أو متعددة الأطراف وتنفذها اليونسكو. وبعض من هذه المشروعات تنفذه الحكومات أو المنظمات غير الحكومية.
المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

في دكا، ببنغلاديش، تساعد أم ابنتها في درس القراءة

© REUTERS

الفصل 10

تحديد أولويات العمل

لم يبق سوى عشر سنوات على حلول عام 2015، وهو التاريخ المحدد لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وحملت سنة 2005 أحد التطورات الواعدة التي يجب أن تجنى ثمارها الآن. وأصبح من البديهي أنه قد تم إحراز بعض التقدم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع، ولا سيما في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض. وجدد المجتمع الدولي تركيز اهتمامه على الفقر في العالم، وخاصة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتجلت أهمية التعليم للجميع بمزيد من الوضوح في ظروف العولمة ونشوء مجتمع المعرفة. ووعد مؤتمر قمة البلدان الثمانية الأكثر تقدما في غلينيغلز والاجتماع السنوي للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي بزيادة الدعم الدولي، بما في ذلك زيادة المعونة وتحقيق المزيد من تخفيف عبء الديون. أما الذي يجب فعله الآن لدعم التعليم للجميع فهو تحويل هذه التحركات الكبيرة المؤيدة للتنمية على الصعيد العالمي إلى تدابير محددة لقطاع التربية داخل كل بلد على حدة. ويقترح هذا الفصل تحديد بعض المناطق ذات الأولوية العليا من حيث احتياجها إلى التدابير الوطنية والدولية، إن كان يراد تحقيق أهداف التعليم للجميع، بما في ذلك هدف محو الأمية. ولا يزال بلوغ هذه الأهداف بحلول عام 2015 ممكنا، ولكن لا يتسنى تحقيق ذلك إلا إذا تمت فوراً زيادة سرعة الإنجاز الحالية.

بيان حصيلة التعليم للجميع

استعرض التقرير التغيرات التي حصلت في مجال التعليم للجميع منذ عقد المنتدى العالمي للتربية في عام 2000 (في داكار، بالسنغال) من خلال مقارنة بيانات عام 2002 (أي أحدث البيانات المتوافرة) ببيانات عام 1998. وقد تم تحقيق بعض التقدم، ولا سيما لدى الفتيات، مما أدى إلى تحسين في التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي. والأمر المشجع هو أن هذا التقدم يتجلى بأقصى درجات الوضوح في عدة بلدان من منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ومنطقة جنوب وغرب آسيا. فقد حقق سبعة وأربعون بلدا تعميم التعليم الابتدائي، ومن المرجح أن يحقق عشرون بلداً آخر هذا الهدف بحلول عام 2015. وبالإضافة إلى ذلك، ثمة أربعة وأربعون بلداً في طور تحقيق تقدم كبير في هذا المجال إلا أنها لن تبلغ هدف تعميم التعليم الابتدائي إلا بعد مرور عام 2015. وقد اتسع نطاق التعليم الثانوي بسرعة كبيرة، مما يدل دلالة جزئية على النجاح المحرز سابقا في التعليم الابتدائي. وازداد الاهتمام بنوعية التخطيط الوطني. وارتفع نصيب الإنفاق على التعليم من الدخل القومي في ثلثي البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها. وبلغت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي مثلي ما كانت عليه في عام 1999، ومما يدعو إلى التفاؤل أنها قد تبلغ 3.3 مليار دولار أمريكي في السنة بحلول عام 2010، وفقاً لنتائج مؤتمر قمة مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً. وإن مبادرة المسار السريع الخاصة بالتعليم للجميع، التي لا يرجع تاريخ استهلالها سوى لعام 2002، قد برزت بالفعل كآلية رئيسية لتنسيق عمل وكالات المعونة.

ليس من المؤكد تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فلا يزال هناك نحو 100 مليون طفل غير مقيدين في المدارس الابتدائية، ومنهم 55% من الفتيات

بيد أن هذه التطورات الإيجابية – على الرغم من أنها واعدة – لن تكون كافية لتحقيق جميع أهداف التعليم للجميع الستة. ومن العاجل الآن أن يتم تحقيق هذه الأهداف، لأن الاقتصاد العالمي ومجتمع المعرفة الناشئين يجعلان التعليم – ومحو الأمية – من الاحتياجات التي تزداد إلحاحاً. كما أن المشاركة الكاملة في مجتمع المعرفة والاقتصاد – مما يؤدي إلى الحد من الفقر وإلى النهوض بالمواطنة – تعتمد على التعليم، وعلى قلبه المتمثل في محو الأمية.

وتقتضي ضرورة بناء المجتمعات المتعلمة اتخاذ تدابير متزامنة على ثلاث جبهات:

(1) الاستمرار في زيادة نسب القيد مع تقليص التفاوت بين الجنسين وتحسين نوعية التعليم الأساسي (على الأقل في مستويي التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)؛

(2) النهوض ببرامج محو أمية الشباب والكبار؛

(3) الاستثمار في البيئات المؤاتية للتعلم في المنزل والمدرسة، وفي جميع أوساط المجتمعات المحلية.

ولن يكون ذلك سهلاً، فلا تزال تحديات التعليم للجميع هائلة، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

- ليس من المؤكد تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. فلا يزال هناك نحو 100 مليون طفل غير مقيدين في المدارس الابتدائية، ومنهم 55% من الفتيات. وفي 23 بلدا، يتواصل انخفاض نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي. ولا تزال تُحصَّل الرسوم المدرسية على مستوى التعليم الابتدائي في 89 بلدا من بين الـ 103 بلدان التي أجري فيها الاستقصاء. وتستمر معدلات الخصوبة العالية وفيروس/مرض الأيدز (السيدا) في إلقاء عبئها على النظم التعليمية في المناطق التي تواجه أكبر تحديات التعليم للجميع.
- ولم يتحقق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005. فلم يتمكن أربعة وتسعون بلدا من تحقيق هذا الهدف، ويحتمل ألا يحقق هذا الهدف ستة وثمانون بلدا حتى بحلول عام 2015. وفي المدارس الابتدائية التي لم يتحقق فيها التكافؤ بين الجنسين، تكمن المشكلة الرئيسية في نسب قيد الفتيات. أما في مستوى التعليم الثانوي، فإن الفتيات يمثلن الأغلبية في نحو نصف البلدان التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين، مما يدل على معدلات تسرب عالية لدى الفتيان.
- ونوعية التعليم متدنية المستوى. ففي واحد وأربعين بلدا، يقل عدد التلاميذ الذين يبلغون الصف الأخير من التعليم الابتدائي عن ثلثي تلاميذ هذه المرحلة. وهناك أعداد غير كافية من المعلمين والمعلمات ومن المعلمين المدربين والمؤهلين؛ وفي العديد من البلدان، ينبغي أن يزداد عدد معلمي المدارس الابتدائية بنسبة 20% سنوياً لتخفيض نسبة التلاميذ إلى المعلمين إلى 1:40 وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وفضلا عن ذلك، لم يزد القيد في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة زيادة كبيرة، وهي برامج بالغة الأهمية لتحسين الأداء في التعليم الابتدائي.
- ولقد أهمل محو الأمية. فلا يزال أكثر من 770 مليون شاب وراشد – أي نحو خمس الراشدين من سكان العالم – يفتقرون إلى مهارات القرائية الأساسية، ومعظمهم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي آسيا. وكما يبين هذا التقرير، يمثل هذا الرقم في الواقع تقديراً أدنى مما يمثله حجم المشكلة العالمية، لأنه يعتمد على طرائق تقليدية في تقييم القرائية تتسم بالقصور. ففي معظم خطط التعليم، لا يعتبر محو الأمية عنصراً بارزاً، إذ إنه يمثل 1% فقط من الإنفاق الحكومي على التعليم. لذلك فإن هذا الهدف يعد جوهريا من أجل تحقيق سائر أهداف التعليم للجميع.
- وإن المعونة المقدمة للتعليم الأساسي غير كافية: فعلى الرغم من الزيادات التي طرأت مؤخراً، فلا تزال هذه المعونة تمثل نحو 2.6% فقط من المساعدة الإنمائية الرسمية (وداخل هذه النسبة، تعد المعونة المخصصة لمحو أمية الكبار ضئيلة). وهي أدنى بكثير من المبلغ المقدر بسبعة ملايين دولار أمريكي واللازم سنويا لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين فقط. ولا يخصص ما يكفي من المعونة للبلدان التي هي بأمس الحاجة إليها، من حيث الأعداد المطلقة للأطفال والشباب الذين يواجهون تحدي التعليم للجميع، ومن حيث مرتبة هذه البلدان وفق مؤشر تنمية التعليم للجميع. ولم تفض مبادرة المسار السريع، التي استهلت في عام 2002، سوى إلى تعهدات جديدة حتى أواسط عام 2005 قدرها 298 مليون دولار أمريكي، على الرغم من إمكانية الحصول على بعض التمويلات الثنائية الإضافية.

أولويات العمل

لمواجهة هذه التحديات ولتعزيز التقدم المحرز سابقا، ينبغي معالجة الأمور في تسعة مجالات:

تدابير التعليم للجميع الواسعة النطاق

1 – الإسراع في بذل الجهود الرامية إلى تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق الجودة في هذا التعليم. من المهم أن تولى الأمور التالية جُلّ الاهتمام: (أ) تقليص الرسوم وإلغاؤها؛ (ب) رسم سياسيات لاستيعاب الأطفال الريفيين والأقليات والمصابين بفيروس/مرض الأيدز (السيدا) والمعوقين؛ (جـ) توفير عدد أكبر من المعلمين وتحسين تدريب المعلمين؛ (د) توسيع نطاق القيد في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ولاسيما للمعوقين؛ (هـ) اتخاذ تدابير منخفضة التكاليف في مجالي الصحة المدرسية والتغذية من شأنها زيادة الانتفاع بالتعليم والنهوض به.

2 – تجديد الالتزام بهدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين. على الرغم من الإخفاق في تحقيق الهدف المحدد لعام 2005، فقد تم إحراز تقدم كبير في هذا المسعى، وغالباً في البلدان التي يبلغ فيها هذا التحدي أقصى مستوياته. ويجب الاحتفاء بهذا التقدم وتعزيزه. ولذا فمن المهم أن تجدد حركة التعليم للجميع التزامها بهدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين والمضي قدما في هذا الاتجاه.

3 – زيادة الإنفاق على التعليم، وزيادة فعالية الإنفاق. يشهد الإنفاق على التعليم تزايدا، إلا أنه لا يزال منخفضا كنسبة مئوية من الدخل القومي. وفي بعض البلدان، يبيّن هذا الأمر انخفاض نصيب الإنفاق الحكومي من الدخل القومي بوجه عام، وينبغي اتخاذ تدابير واسعة النطاق لزيادة هذا الدخل بدلا من اتخاذ تدابير مقتصرة على قطاع التعليم. وفي بلدان أخرى، تبقى مخصصات التعليم في مستويات منفضة جدا. أما في العديد من البلدان، فإن تحسين فعالية الإنفاق أيضا يمكن أن يفضي إلى كثير من النتائج الإيجابية.

تدابير محو الأمية

4 – إضفاء درجة أعلى من الأولوية على محو أمية الشباب والكبار في جداول الأعمال الوطنية والدولية. لكي يتحقق محو الأمية، من المهم جدا أن يكون هناك التزام سياسي بذلك على أعلى المستويات وسياسات حكومية واضحة تدرج محو الأمية في خطط قطاع التعليم وفي غيرها من الوثائق ذات الصلة، مثل دراسات استراتيجية الحد من الفقر. وهناك مؤشرات تغيير مشجعة في بعض البلدان، ولكنها تبقى قليلة جدا. وعلى الصعيد الدولي، لا تزال الوكالات المعنية بتقديم المعونة تهمل محو الأمية إهمالا بالغا، كما أن عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية لا يزال يحتاج إلى اتخاذ شكل محدد، على الرغم من وجود بوادر تنبئ بإمكانية حدوث تغيير في هذا المجال.

5 – التركيز على المجتمعات المتعلمة، لا على الأفراد المتعلمين فحسب. من الواضح جدا أن أهداف التعليم للجميع لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تطوير المجتمعات المتعلمة، التي يتمتع فيها جميع الأفراد المتعلمين بالوسائل والفرص اللازمة للاستفادة من البيئات الغنية والدينامية المؤاتية للتعلم، إلى جانب التعليم المدرسي والبرامج التي تضمن تحويل الشباب والراشدين إلى أناس متعلمين. ويمكن أن تتضمن هذه السياسات دعما للمكتبات والصحف المكتوبة باللغات المحلية، ولنشر الكتب، وانتفاع الراشدين بالمكتبات المدرسية، ولمجموعات الاستماع إلى الإذاعات.

6 – تحديد مسؤولية الحكومة في محو أمية الشباب والكبار. يجب على الحكومات أن تحدد بوضوح مسؤوليتها في محو أمية الكبار، وهي مسؤولية غالبا ما تكون موزعة على عدة وزارات، كما أنها تستلزم العديد من الشراكات على جميع مستويات الحكومة ومع منظمات المجتمع المدني. ويحتاج ذلك إلى تمويل مناسب من القطاع العام. ومن المهم جدا الارتقاء بمعلمي محو الأمية إلى المستوى المهني المطلوب وتزويدهم بما يلائم من أجور وتدريب.

لكي يتحقق محو الأمية، من المهم جدا أن يكون هناك التزام سياسي بذلك على أعلى المستويات وسياسات حكومية واضحة

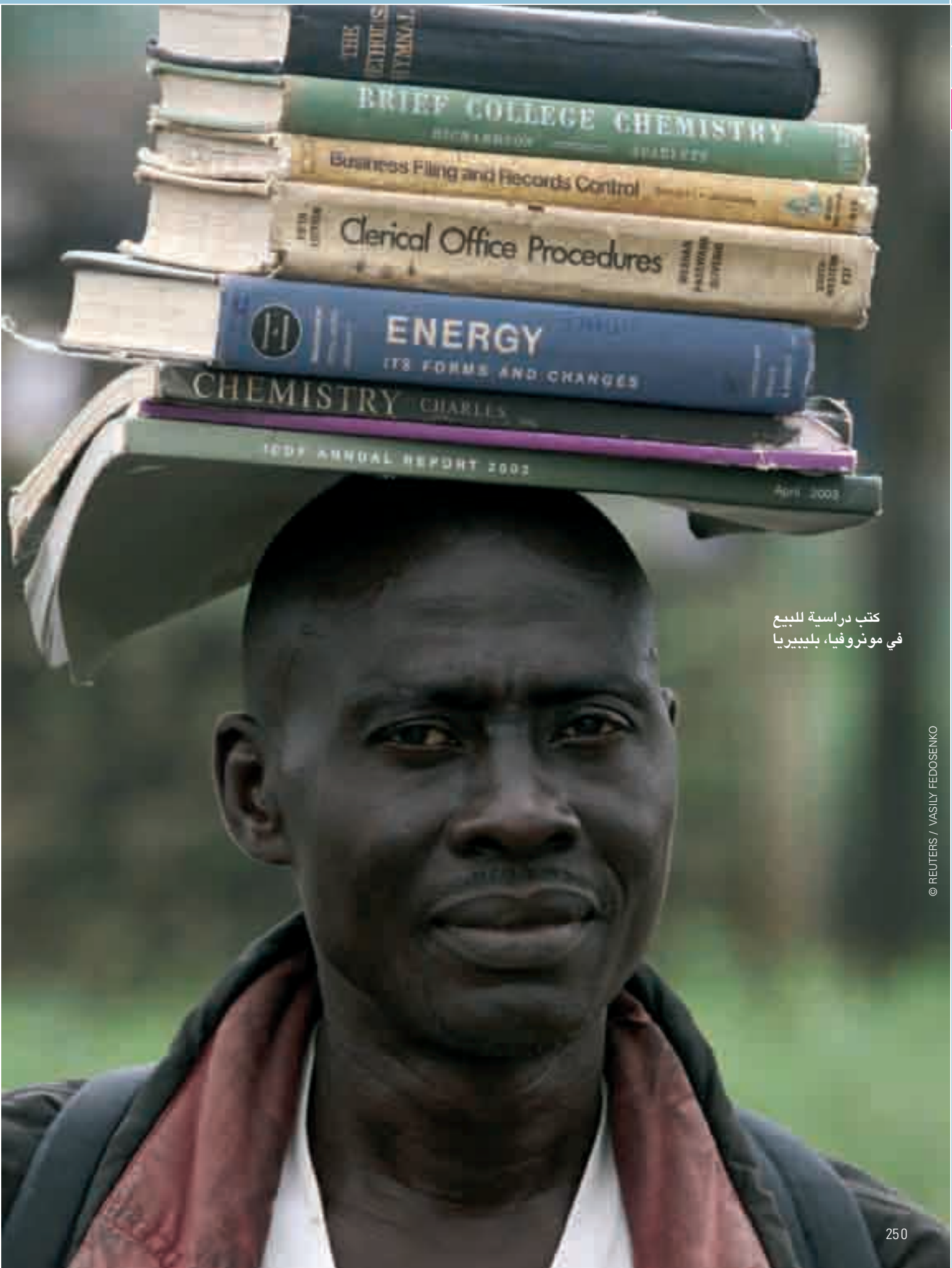
التدابير الدولية

7 – مضاعفة المعونة المقدمة للتعليم الأساسي بحيث تصل إلى سبعة مليارات دولار أمريكي. تحتاج زيادات المعونة التي أعلن عنها خلال عام 2005 إلى تخصيص بحسب القطاعات. ومن المهم جدا أن يزداد نصيب التعليم الأساسي – بما في ذلك محو الأمية – بسرعة أكبر من السرعة التي تزداد بها المعونة ككل. وينبغي أن يصل على الأقل إلى الضعف، أي أن ينتقل من 2.6% إلى أكثر من 5% من إجمالي المعونة.

8 – توجيه المعونة نحو تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات التعليم. يجب تكييف المعونة بحيث تصبح أكثر تلاؤما مع الاحتياجات، ويجب أن تكون أكثر قابلية للتوقع على المدى الطويل، كما ينبغي أن تتدفق كميات أكبر من هذه المعونة إلى أبعد البلدان عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. ويتعين الاستمرار في تنسيق المعونة الموجهة إلى التعليم، بما في ذلك من خلال مبادرة المسار السريع.

9 – تقديم الدعم المعرفي والتقني استكمالاً لتدفق الأموال. فيما يخص العديد من أهداف التعليم للجميع، ولا سيما محو الأمية، تحتاج البلدان النامية إلى الانتفاع بالمعارف والخبرات التقنية. وتتاح أمام اليونسكو وغيرها من الوكالات إمكانيات كبيرة للاضطلاع بدور أكبر في تنظيم هذا الدعم المعرفي والتقني المكمّل للمعونة المالية التي تقدمها الجهات المانحة.

ويعد حالياً تحقيق التعليم للجميع – الذي يحتل محو الأمية مركز الصدارة فيه – أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى. فالاحتياجات واضحة، وتقع على عاتق المجتمع الدولي مسؤولية تلبية هذه الاحتياجات. ■



كتب دراسية للبيع
في مونروفيا، بليبيريا

© REUTERS / VASILY FEDOSENKO

الملحق

الذيول: مؤشر تنمية التعليم للجميع وآفاق تحقيق التعليم للجميع

الذيل 1 – مؤشر تنمية التعليم للجميع 252

الذيل 2 – آفاق تحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام 2015: المنهجية 260

الملحق الإحصائي

مقدمة 263

الجداول

الجدول 1: إحصاءات أساسية 272
الجدول 2 ألف: محو الأمية لدى الكبار والشباب 280
الجدول 2 باء: بيئة مؤاتية للتعلم 288
الجدول 3: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 296
الجدول 4: الانتفاع بالتعليم الابتدائي 304
الجدول 5: المشاركة في التعليم الابتدائي 312
الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي 320
الجدول 7: الفعالية الداخلية: البقاء في التعليم الابتدائي والانتقال إلى التعليم الثانوي 328
الجدول 8: المشاركة في التعليم الثانوي وبعد الثانوي2 غير المندرج في إطار التعليم العالي 336
الجدول 9 ألف: المشاركة في التعليم العالي 344
الجدول 9 باء: التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجال دراستهم وحصص الإناث في كل مجال دراسي، 2002/2003 352
الجدول 10 ألف: هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي 360
الجدول 10 باء: هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي 368
الجدول 11: القيد في المدارس الخاصة والشؤون المالية الخاصة بالتعليم 376
الجدول 12: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و 2 و 3 384
الجدول 13: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق هدفي التعليم للجميع 4 و 5 392
الجدول 14: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع ... 400

الملحق الخاص ببيانات المعونة

مقدمة 408

الجداول

الجدول 1.1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية الصادرة عن بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، والمعونة المخصصة للتعليم، والمعونة المخصصة للتعليم الأساسي وللتعليم عموما، ومستوى المساعدة غير المحدد (التعهدات) 410
الجدول 1.2: المعونة الثنائية المخصصة للتعليم والصادرة عن بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: التعهدات الخاصة بالتعليم والتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي 410
الجدول 2: المساعدة الإنمائية الرسمية الصادرة عن الجهات المانحة المتعددة الأطراف: إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، وإجمالي المعونة المخصصة للتعليم والمعونة المخصصة للتعليم الأساسي (التعهدات)
أولا – المتوسطات السنوية لفترة 1999–2003 411
ثانيا – البيانات السنوية 412
الجدول 3: المعونة المخصصة للتعليم بوجه عام وللتعليم الأساسي بحسب البلد المتلقي: المبالغ الإجمالية ونصيب الفرد منها/ نصيب الطفل الذي هو في سن التعليم الابتدائي 414

مسرد 418

المراجع 424

قائمة المختصرات 445

الذيول:
مؤشر تنمية التعليم للجميع
وآفاق تحقيق التعليم للجميع

الذيل ١
مؤشر تنمية التعليم للجميع

لئن كان كل هدف من أهداف التعليم للجميع الستة هاما في حد ذاته، فمن المفيد أيضا أن تكون هناك وسيلة لقياس التقدم المحرز باتجاه تحقيق التعليم للجميع في مجمله. ويمثل مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI)، الذي يتألف من مجموعة منوعة من المؤشرات الملائمة، إحدى الوسائل لتحقيق هذا الغرض، على الأقل فيما يخص أربعة من هذه الأهداف: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، وجودة التعليم.

والهدفان اللذان لا يشملهما مؤشر تنمية التعليم للجميع هما الهدفان 1 و 3. فليس من السهل إدراج الهدف 1 (الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة) في نطاق هذا المؤشر لأن البيانات الوطنية ليست على قدر كاف من التوحيد، ولأنه ليس هناك، فيما يخص معظم البلدان، بيانات جديرة بالثقة وقابلة للمقارنة. أما الهدف 3 (احتياجات التعلم لدى الشباب والكبار)، فلم يصل بعد إلى الحد الكافي من التحديد لكي تُجرى عليه قياسات كمية.

ووفقا لمبدأ تساوي جميع هذه الأهداف من حيث الأهمية، يستخدم مؤشر واحد كمقياس معتمد لكل عنصر من العناصر الأربعة لمؤشر تنمية التعليم للجميع[1]، وينسب إلى كل عنصر نفس الوزن الذي ينسب إلى المؤشر الإجمالي. ولذلك فإن قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع لكل بلد من البلدان تمثل المتوسط الحسابي للقيم المسجلة فيما يتعلق بكل عنصر من عناصر المؤشر. وبالنظر إلى أنه يعبَّر عن جميع العناصر بالنسب المئوية، فإن قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع يمكن أن تتراوح بين صفر و100 %، أو بين صفر و1 إذا تم التعبير عنها بالنسب غير المئوية. وكلما اقتربت قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع الخاصة ببلد ما من الحد الأقصى، ازداد مدى إنجاز هذا البلد للتعليم للجميع واقترب البلد من تحقيق هدف التعليم للجميع في مجمله.

1 – يعد عنصر التكافؤ بين الجنسين عنصرا مركبا في حد ذاته.

اختيار المؤشرات كقياسات معتمدة لعناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع

لدى اختيار المؤشرات، ينبغي تحقيق توازن بين ملاءمة المؤشر وتوافر البيانات.

تعميم التعليم الابتدائي

المؤشر المختار لقياس تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2) هو نسبة القيد الصافية في مجمل التعليم الابتدائي، التي تبين النسبة المئوية للأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والمقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية. وتتراوح قيم هذا المؤشر بين صفر و100 %. وإذا بلغت نسبة القيد الصافية 100 %، فهذا يعني أن جميع الأطفال المعنيين مقيدون في المدارس.

محو أمية الكبار

يستخدم معدل محو أمية الكبار كمؤشر لقياس التقدم المحرز باتجاه تحقيق الهدف 4. وليست البيانات المتاحة بشأن محو الأمية مرضية تماما. ولكن يجري حاليا إعداد منهجيات جديدة (انظر الفصل 7). وفضلا عن ذلك، بالنظر إلى أن مؤشر محو أمية الكبار يمثل بيانا عن مخزون الثروة البشرية، فإنه لا يتغير إلا ببطء، وبالتالي فمن الممكن أن يتذرع بعضهم بأن هذا المؤشر ليس «مؤشرا رئيسيا» جيدا لقياس التقدم السنوي باتجاه تحسين مستويات محو الأمية. وإن توفير مجموعة جديدة من البيانات الجيدة عن جميع البلدان عملية تستغرق العديد من السنوات؛ وعليه فإن معدلات محو الأمية المستخدمة حاليا تمثل أفضل البيانات المتوافرة في الوقت الحاضر على الصعيد الدولي.

جودة التعليم

تستخدم قياسات نتائج تعلم الطلاب استخداما واسعا كمؤشر لقياس جودة التعليم، ولا سيما لدى البلدان التي تتسم بمستويات

تنمية متشابهة. وهذه القياسات غير كاملة لأنها لا تشمل القيم والقدرات والمهارات غير المعرفية التي تعد أيضا من أهداف التعليم الهامة الخارجة عن المهارات المعرفية (UNESCO, 2004a: pp. 43-44)، كما أنها لا تقدم أي معلومات عن القيمة المعرفية التي يضيفها التعليم المدرسي، (بالمقارنة بما يقدمه المنزل من خلفية معرفية)، ولا عن توزيع القدرات لدى الأطفال المقيدين في المدارس.[2] وعلى الرغم من هذه السلبيات، يمكن اعتبار نتائج التعلم أنسب مؤشر منفرد لقياس متوسط جودة التعليم، ولكن بالنظر إلى أن هذه النتائج غير متوافرة كبيانات قابلة للمقارنة بالنسبة لعدد كبير من البلدان، فإنه لا يزال من غير الممكن استخدام هذه النتائج في مؤشر تنمية التعليم للجميع.

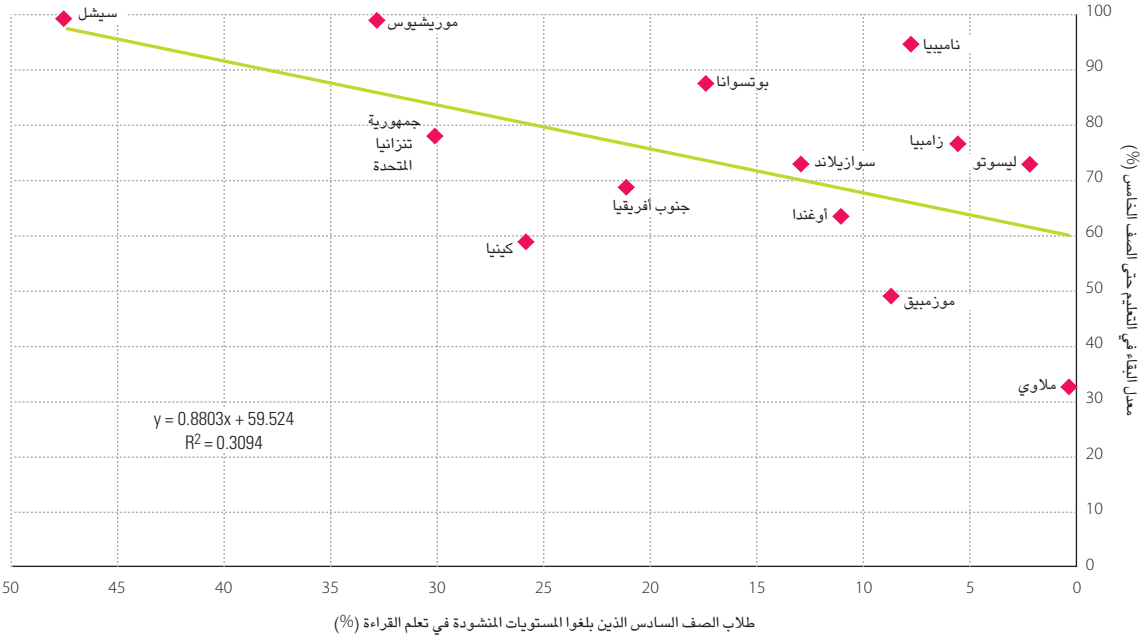
ومن بين المؤشرات القابلة للاستخدام والمتوافرة بالنسبة لعدد كبير من البلدان، تم اختيار معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس كأفضل مؤشر متوافر لقياس عنصر جودة التعليم في مؤشر تنمية التعليم للجميع.[3] ويبين الشكل ألف 1.1 أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين معدلات البقاء في التعليم هذه والتحصيل الدراسي في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى المشاركة في التقييم الذي أجراه تجمع أفريقيا الجنوبية الثاني لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II). ويبلغ مُعامل التحديد نحو 31 %. فالنظم التعليمية القادرة على إبقاء نسبة كبيرة من تلاميذها حتى الصف الخامس تحقق وسطيا أداء أفضل في الاختبارات الدولية.

ويتم الجمع بين معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم بمزيد من القوة في الصفوف الدنيا من التعليم الثانوي. ويبين الشكل ألف 1.2 أن التفاوت في متغير واحد يفسر نحو 38 % من تفاوت المتغير الآخر في نتائج اتجاهات الدراسة الدولية الثالثة الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS)، وتصل هذه النسبة إلى 68 % في الدراسة التي أجراها برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA).

وثمة مؤشر ممكن آخر لقياس جودة التعليم، وهو نسبة التلاميذ إلى المعلمين (PTR). ففي بلدان تجمع أفريقيا الجنوبية الثاني لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II)، تبلغ نسبة التغير في نتائج التعلم التي تفسرها نسبة التلاميذ إلى المعلمين (35 %) مستوى أعلى بقليل مما تبلغه النسبة التي تفسرها معدلات البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (31 %). ولكن العديد من الدراسات الأخرى تقدم أدلة أكثر غموضا بكثير عن العلاقة بين نسبة التلاميذ إلى المعلمين ونتائج التعلم (UNESCO, 2004a). ففي الظروف الخاضعة لتعدد المتغيرات، تربط بعض الدراسات بين نسبة التلاميذ إلى المعلمين وارتفاع معدلات التعلم، ولكن العديد من الدراسات الأخرى لا تثبت هذا الرابط. وفضلا عن ذلك، يبدو أن هذه العلاقة تتغير بتغير مستوى متوسط نتائج الاختبارات. ففي المستويات الدنيا من هذه النتائج، يؤثر انخفاض عدد الطلاب لكل معلم تأثيرا إيجابيا في نتائج التعلم، ولكن بالنسبة للمستويات العليا من هذه النتائج، ليس لزيادة عدد المعلمين سوى تأثير محدود. ولهذه الأسباب، تم اختيار معدل البقاء في التعليم كمؤشر مأمون لنتائج التعلم، وبالتالي لجودة التعليم.[4]

الشكل ألف 1.1: معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في مستوى التعليم الابتدائي

البلدان المشاركة في تجمع أفريقيا الجنوبية الثاني لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ)، 2000



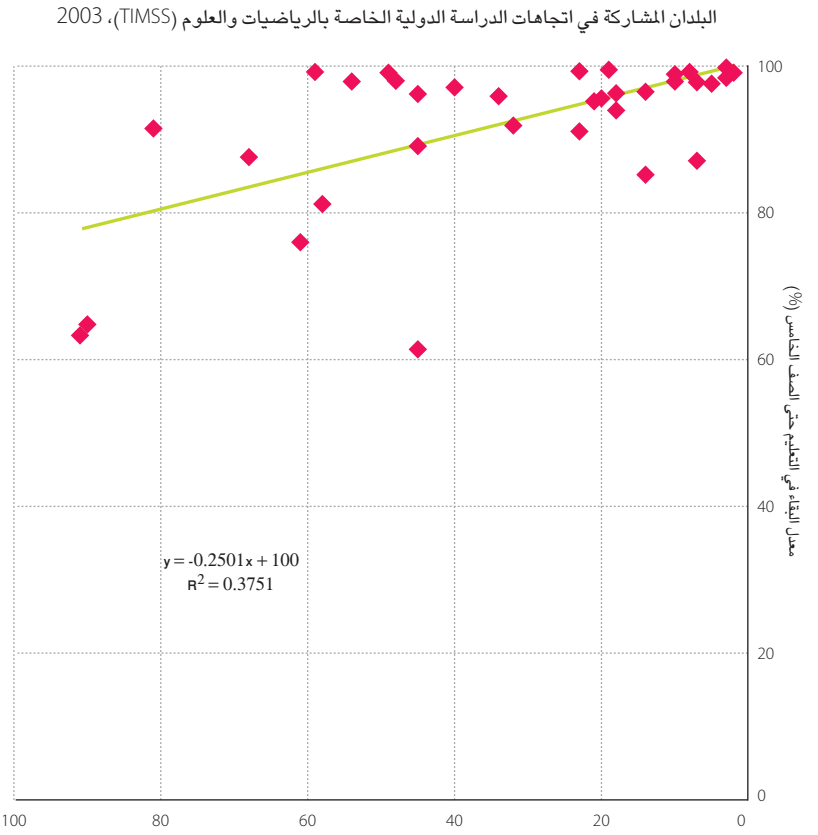
المصادر: العمليات الحسابية التي أجراها معهد اليونسكو للإحصاء بالاستناد إلى قاعدة بيانات تجمع أفريقيا الجنوبية الثاني لمراقبة نوعية التعليم (SACMEQ II)؛ والجدول 7 من الملحق الإحصائي.

2 – بدقيق العبارة، لعله من الضروري مقارنة المستويات المتوسطة للتحصيل المعرفي لدى التلاميذ الذين يتمون صفا من الصفوف المدرسية في البلدان التي يتقارب دخلها من حيث المستوى والتوزيع، والتي تتقارب لديها نسب القيد الصافية، بحيث يمكن الاعتماد على المؤثرات المجتمعة للخلفية المعرفية المنزلية وقدرات التلميذ.

3 – انظر الذيل 2 من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2003/2004 للاطلاع على خلفية هذا الموضوع.

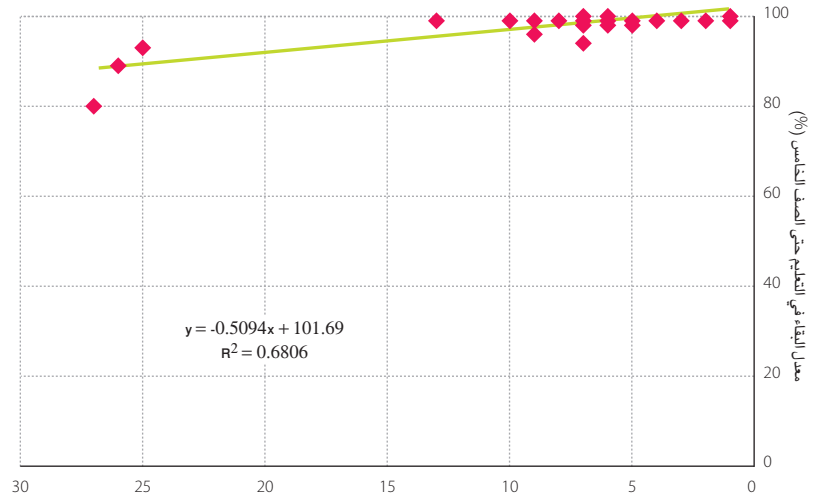
4 – ثمة سبب آخر، وهو أن معدلات البقاء في التعليم، خلافا لنسب التلاميذ إلى المعلمين، تتراوح بين صفر و100%، شأنها شأن سائر عناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع. لذلك فإن استخدام معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس يلغي الحاجة إلى تعديل مقياس البيانات.

الشكل ألف 1.2: معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس ونتائج التعلم في المستوى الأدنى من التعليم الثانوي



المصادر: Mullis et al. (2004)؛ والجدول 7 من الملحق الإحصائي.

الشكل ألف 1.2 (تابع)



النسبة المئوية للطلاب البالغة أعمارهم 15 سنة والذين لا يزال أداؤهم أدنى من المستوى الأول في تعلم القراءة

المصادر: OECD (2004)؛ والجدول 7 من الملحق الإحصائي.

التكافؤ بين الجنسين

يستخدم مؤشر مركب لقياس العنصر الرابع من عناصر مؤشر تنمية التعليم للجميع، وهو مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GEI). وفي الحالة المثالية، ينبغي أن يتجلى في هذا المؤشر كامل الهدف المتعلق بالتكافؤ بين الجنسين في إطار أهداف التعليم للجميع، وهو الهدف الذي يدعو إلى «إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد». وبالتالي هناك هدفان فرعيان: التكافؤ بين الجنسين (تحقيق المساواة في مشاركة الفتيات والفتيان في التعليم الابتدائي والثانوي) والمساواة بين الجنسين (ضمان المساواة في التعليم بين الفتيان والفتيات).

وتستخدم مؤشرات التكافؤ بين الجنسين لقياس الهدف الفرعي الأول من خلال نسب القيد الإجمالية في المستويين الابتدائي والثانوي. وقد برهن تقرير عامي 2004/2003 (UNESCO, 2003b) أنه من الصعب قياس الجوانب الأوسع لجودة التعليم ورصدها. وبصورة رئيسية، ثمة حاجة إلى قياس نتائج التعلم في عدة مستويات تعليمية، مع تقسيمها بحسب الجنسين. ولا تتوافر مثل هذه القياسات القابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. ولكن كخطوة في هذا الاتجاه، يتضمن مؤشر التكافؤ بين الجنسين معلومات عن هذه المسألة في إطار محو أمية الكبار. ويتم الحصول على مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال حساب متوسط ثلاثة مؤشرات، وهي: مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي، والمؤشر ذاته في معدل محو أمية الكبار. وهذا يعني أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين لا يبين الجانب الثاني في هدف التعليم للجميع الخاص بالجنسين، وهو جانب المساواة بين الجنسين.

وعندما يعبَّر عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسبة الإناث إلى الذكور في نسب القيد أو في معدل محو الأمية، فقد يصل هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الفتيات/النساء المقيدات في التعليم أو الخاضعات لمحو الأمية أكثر من عدد الفتيان/الرجال. ولأغراض هذا المؤشر، تُعكس صيغة الإناث/الذكور بحيث تصبح الذكور/الإناث عندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين أعلى من 1. ويحل هذا الأمر، من الناحية الرياضية، مشكلة إدراج مؤشر التكافؤ بين الجنسين المتعلق بالتعليم للجميع في مؤشر تنمية التعليم للجميع (عندما يكون الحد الأقصى النظري لجميع العناصر 1 أو 100%)، مع الاحتفاظ بقدرة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع على إظهار هذا التكافؤ. ويبين الشكل ألف 1.3 كيف تمكنت «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوَّلة» من إبراز أوجه التفاوت بين الجنسين التي لم تكن في صالح الذكور. وبعد أن تحسب قيم مؤشر التكافؤ بين الجنسين الثلاث وتحوَّل إلى «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوَّلة» (من 1 إلى 10) عند الاقتضاء، يتم الحصول على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال عملية حسابية بسيطة تتمثل في حساب متوسط هذه القيم الثلاث، التي يجري ترجيح كل منها بالتساوي.

ويبين الشكل ألف 1.4 هذا الحساب الذي أجري في تونس باستخدام بيانات عام 2002. وقد بلغت مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وفي محو أمية الكبار 0.964 و1.082 و0.784 على التوالي، ونتج عن ذلك مؤشر للتكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع قيمته 0.891:

حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع

يمثل مؤشر تنمية التعليم للجميع المتوسط الحسابي لعناصره الأربعة: إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ومعدل محو أمية الكبار، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، ومعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وبالنظر إلى أن مؤشر تنمية التعليم للجميع يمثل متوسطا بسيطا، فإنه يمكن أن يحجب بعض المتغيرات الهامة من بين عناصره: فعلى سبيل المثال، إن النتائج الخاصة بالأهداف التي لم يحقق فيها البلد سوى تقدم قليل قد تحجب أوجه التقدم التي حققها فيما يتعلق بأهداف أخرى. وبالنظر إلى أن جميع أهداف التعليم للجميع تتساوى من حيث الأهمية، فإن مؤشرا مركبا مثل مؤشر تنمية التعليم للجميع يعد ذا فائدة كبيرة، إذ إنه يوفر معلومات تستند إليها مناقشات السياسة العامة بشأن أهمية جميع أهداف التعليم للجميع، ويبرز التآزر بين هذه الأهداف.

ويبين الشكل ألف 1.5 طريقة حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع، ويستخدم أيضا كمثال البيانات الخاصة بتونس. فقد بلغ إجمالي نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي، ومعدل محو أمية الكبار، وقيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، ومعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس، في عام 2002، 0.984 و0.743 و0.891 و0.962 على التوالي، وبلغت بذلك قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع 0.895:

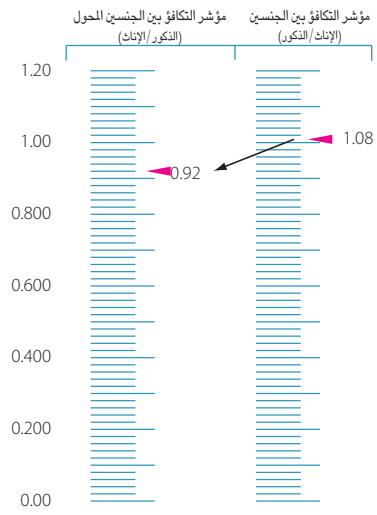
مؤشر تنمية التعليم للجميع = 1/4 (نسبة القيد الصافية)
+ 1/4 (معدل محو أمية الكبار)
+ 1/4 (مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع)
+ 1/4 (معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس)
مؤشر تنمية التعليم للجميع = 1/4 (0.984) + 1/4 (0.743) + 1/4 (0.891) + 1/4 (0.962)
= 0.895

مصادر البيانات والبلدان التي تشملها

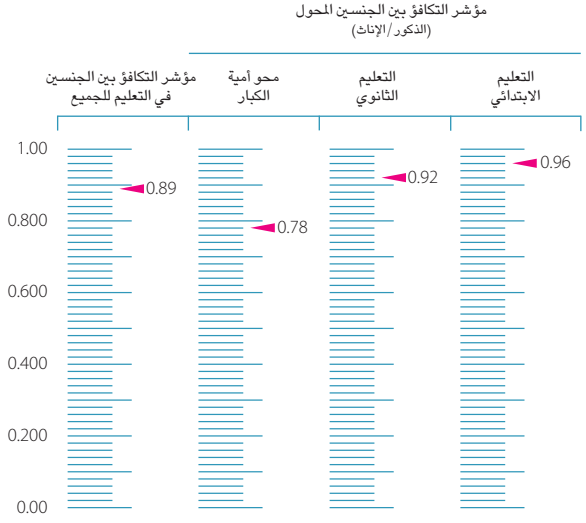
استمدت جميع البيانات المستخدمة في حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع لعامي 1998 و2002 (أو 2001 في حال عدم توافر بيانات أحدث عهدا) من قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، مع استثناء واحد. أما بيانات محو أمية الكبار المتعلقة ببعض بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التي لا يتوافر لدى معهد اليونسكو للإحصاء تقديرات بشأنها، فإنها تستند إلى نتائج الاستقصاء الأوروبي الخاص بالقوة العاملة لعام 2003.

ولا يشمل هذا التحليل سوى الـ 121 بلدا التي تتوافر بشأنها مجموعة كاملة من المؤشرات اللازمة لحساب مؤشر تنمية التعليم للجميع. وبالتالي فإن العديد من البلدان لا تدخل في نطاق مؤشر تنمية التعليم للجميع. وبالإضافة إلى استبعاد الهدفين 1 و3، لا يزال مؤشر تنمية التعليم للجميع غير قادر على توفير لمحة إجمالية عن التقدم العام نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

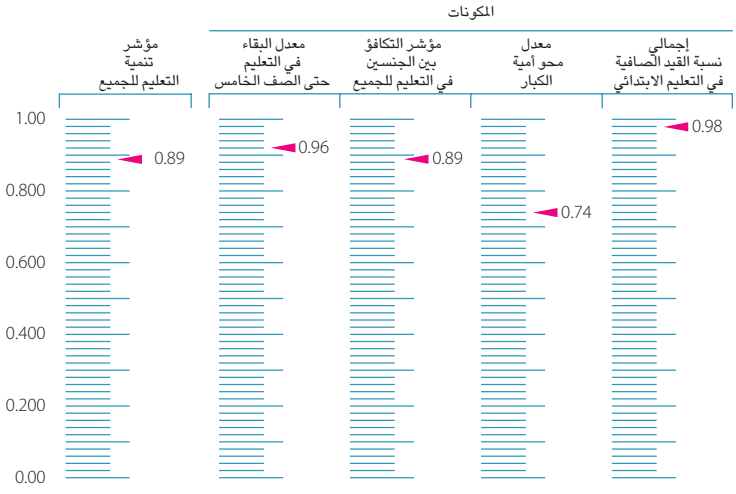
الشكل ألف 1.3: حساب «مؤشرات التكافؤ بين الجنسين المحوَّلة»



الشكل ألف 1.4: حساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع



الشكل ألف 1.5: حساب مؤشر تنمية التعليم للجميع



الجدول ألف 1.1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته، 2002

التصنيف بحسب مستوى مؤشر تنمية التعليم للجميع	البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي1	معدل محو أمية الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى						
1	بربادوس	0.994	1.000	0.997	**0.991**	0.988
2	النرويج	0.993	1.000	0.983	**0.993**	0.995
3	فرنسا	0.992	0.999	0.987	**0.993**	0.990
4	سويسرا	0.992	1.000	1.000	0.977	0.990
5	فنلندا	0.991	1.000	1.000	**0.965**	0.999
6	جمهورية كوريا	0.990	0.998	0.980	0.991	0.991
7	بلجيكا	0.989	1.000	1.000	**0.965**	0.990
8	كازاخستان	0.989	0.982	0.995	0.996	0.982
9	المجر	0.987	0.980	0.993	0.997	0.976
10	إستونيا	0.984	0.976	0.998	0.977	0.984
11	سلوفينيا	0.983	0.954	0.997	0.995	0.989
12	أرمينيا	0.983	0.991	0.994	**0.983**	0.963
13	قبرص	0.983	0.986	0.968	0.984	0.993
14	بولندا	0.983	0.980	0.978	0.979	0.993
15	إسبانيا	0.982	0.997	0.971	**0.969**	0.990
16	المملكة المتحدة	0.980	1.000	0.997	**0.932**	0.990
17	آيرلندا	0.979	0.960	0.993	**0.973**	0.992
18	الدنمارك	0.979	1.000	0.950	**0.976**	0.990
19	بيلاروس	0.978	0.949	0.996	**0.984**	0.985
20	كرواتيا	0.978	0.951	0.981	0.985	0.996
21	كوبا	0.976	0.947	0.969	0.980	0.979
22	سيشل	0.975	0.996	0.919	0.993	0.993
23	إيطاليا	0.971	1.000	0.940	0.981	0.965
24	صربيا والجبل الأسود	0.970	0.979	0.964	0.980	0.956
25	اليونان	0.970	1.000	0.910	0.978	0.990
26	ليتوانيا	0.976	0.936	0.996	0.991	0.979
27	الأرجنتين	0.968	0.998	0.972	**0.981**	0.922
28	قيرغيزستان	0.965	0.953	0.987	0.985	0.935
29	ساموا	0.965	0.975	0.987	**0.959**	0.938
30	لكسمبرغ	0.964	0.913	0.975	**0.979**	0.990
31	لاتفيا	0.961	0.877	0.997	0.991	0.978
32	أوكرانيا	0.958	0.858	0.994	0.995	0.986
33	رومانيا	0.957	0.921	0.973	0.981	0.952
34	ألبانيا	0.957	0.949	0.987	0.992	0.900
35	الجمهورية التشيكية	0.956	0.865	0.998	**0.986**	0.977
36	بلغاريا	0.956	0.923	0.982	0.980	0.939
37	سلوفاكيا	0.956	0.855	0.996	0.992	0.979
38	الصين	0.954	0.957	0.909	0.959	0.990
39	مالطة	0.954	0.961	0.879	**0.982**	0.993
40	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	0.952	0.908	0.961	0.980	0.959
41	شيلي	0.952	0.865	0.957	**0.985**	0.999
42	سانت لوسيا	0.950	0.998	0.901	**0.935**	0.966
43	إسرائيل	0.950	0.993	0.969	0.984	0.852
44	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	0.950	0.948	0.919	0.952	0.979
مؤشر متوسط المستوى						
45	الأردن	0.946	0.955	0.899	0.959	0.971
46	المكسيك	0.946	0.994	0.903	**0.957**	0.930
47	فيجي	0.944	0.998	0.929	**0.965**	0.885
48	بنما	0.944	0.996	0.919	**0.964**	0.898
49	موريشيوس	0.943	0.966	0.843	0.973	0.989
50	أوروغواي	0.941	0.907	0.977	**0.952**	0.929
51	البرتغال	0.938	1.000	0.842	0.922	0.990
52	كوستاريكا	0.938	0.905	0.958	**0.971**	0.916
53	أذربيجان	0.932	0.799	0.988	0.974	0.966
54	غيانا	0.930	0.992	0.987	0.971	0.772
55	البحرين	0.930	0.909	0.877	0.944	0.991
56	ماكاو، الصين	0.928	0.873	0.913	0.928	0.997
57	جزر الأنتيل الهولندية	0.927	0.889	0.967	**0.968**	0.885
58	إندونيسيا	0.923	0.968	0.879	0.956	0.891
59	جامايكا	0.923	0.954	0.876	**0.963**	0.897
60	البهاما	0.921	0.998	0.956	**0.980**	0.752
61	منغوليا	0.916	0.822	0.978	**0.946**	0.920
62	الكويت	0.914	0.884	0.829	**0.969**	0.975
63	البيرو	0.911	0.997	0.877	0.935	0.836

الجدول ألف 1.1: مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته، 2002

التصنيف بحسب مستوى مؤشر تنمية التعليم للجميع	البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي1	معدل محو أمية الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر متوسط المستوى						
64	فنزويلا	0.911	0.926	0.930	**0.947**	0.842
65	فيتنام	0.910	0.941	0.903	0.927	0.871
66	جمهورية مولدوفا	0.910	0.790	0.962	**0.977**	0.911
67	لبنان	0.909	0.926	0.869	**0.923**	0.919
68	إكوادور	0.908	0.995	0.910	0.984	0.744
69	الجمهورية العربية السورية	0.908	0.997	0.829	0.892	0.914
70	ماليزيا	0.908	0.931	0.887	**0.943**	0.871
71	البرازيل	0.905	0.983	0.884	**0.954**	0.799
72	بوليفيا	0.904	0.965	0.865	0.940	0.844
73	ترينيداد وتوباغو	0.904	0.955	0.985	**0.963**	0.712
74	الفلبين	0.898	0.943	0.926	**0.964**	0.760
75	تونس	0.895	0.984	0.743	0.891	0.962
76	بليز	0.888	0.992	0.769	**0.975**	0.815
77	الإمارات العربية المتحدة	0.886	0.886	0.773	**0.959**	0.925
78	ناميبيا	0.883	0.784	0.850	**0.949**	0.947
79	الرأس الأخضر	0.879	0.992	0.757	0.889	0.880
80	الجزائر	0.877	0.969	0.698	0.872	0.970
81	كولومبيا	0.876	0.901	0.942	**0.969**	0.694
82	جمهورية إيران الإسلامية	0.874	0.863	0.770	0.917	0.946
83	باراغواي	0.870	0.899	0.916	0.970	0.697
84	الجمهورية الدومينيكية	0.865	0.964	0.877	**0.928**	0.691
85	بوتسوانا	0.859	0.811	0.789	**0.959**	0.876
86	عمان	0.843	0.736	0.744	0.914	0.980
87	السلفادور	0.842	0.923	0.797	0.959	0.689
88	جنوب أفريقيا	0.840	0.937	0.824	**0.952**	0.648
89	ميانمار	0.834	0.842	0.897	0.951	0.646
90	مصر	0.828	0.932	0.556	0.844	0.980
91	نيكاراغوا	0.817	0.908	0.767	**0.947**	0.648
92	ليسوتو	0.817	0.862	0.814	**0.861**	0.730
93	سوازيلاند	0.810	0.756	0.792	0.961	0.732
مؤشر منخفض المستوى						
94	المملكة العربية السعودية	0.789	0.560	0.794	0.887	0.915
95	غواتيمالا	0.782	0.886	0.691	0.900	0.652
96	كمبوديا	0.761	0.935	0.736	0.765	0.609
97	المغرب	0.749	0.898	0.507	0.778	0.812
98	زامبيا	0.748	0.699	0.679	0.848	0.767
99	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.745	0.850	0.687	0.801	0.641
100	الهند	0.741	0.937	0.610	0.802	0.614
101	كينيا	0.731	0.676	0.736	0.923	0.590
102	الكونغو	0.717	0.540	0.828	0.837	0.663
103	رواندا	0.715	0.870	0.640	0.883	0.466
104	غينيا الاستوائية	0.689	0.850	0.842	0.770	0.295
105	بنغلاديش	0.663	0.875	0.411	0.828	0.539
106	غانا	0.662	0.639	0.541	0.835	0.633
107	بابوا غينيا الجديدة	0.660	0.730	0.573	0.829	0.506
108	كوت ديفوار	0.659	0.617	0.481	0.663	0.876
109	السنغال	0.653	0.690	0.393	0.729	0.800
110	بوروندي	0.653	0.575	0.589	0.771	0.675
111	نيبال	0.652	0.732	0.486	0.741	0.649
112	إريتريا	0.652	0.456	0.576	0.712	0.863
113	موريتانيا	0.640	0.679	0.512	0.763	0.606
114	جيبوتي	0.629	0.343	0.665	0.705	0.802
115	اليمن	0.622	0.723	0.490	0.518	0.759
116	موزمبيق	0.543	0.553	0.465	0.661	0.492
117	إثيوبيا	0.536	0.482	0.415	0.662	0.587
118	مالي	0.492	0.445	0.190	0.585	0.746
119	النيجر	0.458	0.385	0.144	0.611	0.691
120	بوركينا فاسو	0.443	0.366	0.128	0.614	0.662
121	تشاد	0.439	0.629	0.255	0.429	0.443

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
ملاحظة: تشير البيانات المطبوعة باللون الأزرق إلى أن التفاوت بين الجنسين ليس لصالح الفتيان والرجال، ولا سيما في مستوى التعليم الثانوي.
المصادر: الملحق الإحصائي، الجداول 2 ألف و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ واستقصاء عام 2003 الخاص بالقوة العاملة الأوروبية.

الجدول ألف 1.2: ترتيب البلدان وفقا لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته، 2002

البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	معدل محو أمية الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
بربادوس	1	10	8	11	25
النرويج	2	8	25	6	5
فرنسا	3	11	23	7	14
سويسرا	4	2	1	36	14
فنلندا	5	2	1	52	2
جمهورية كوريا	6	12	28	12	11
بلجيكا	7	2	1	50	14
كازاخستان	8	32	13	2	29
المجر	9	34	17	1	39
إستونيا	10	36	4	37	28
سلوفينيا	11	49	9	3	24
أرمينيا	12	28	15	22	45
قبرص	13	29	38	20	9
بولندا	14	33	29	32	8
إسبانيا	15	19	35	46	14
المملكة المتحدة	16	9	7	80	14
آيرلندا	17	44	16	42	10
الدنمارك	18	1	46	38	14
بيلاروس	19	53	12	18	27
كرواتيا	20	51	27	16	4
كوبا	21	55	37	30	33
ليتوانيا	22	60	10	10	35
سيشل	23	21	54	5	7
أيطاليا	24	2	48	25	44
صربيا والجبل الأسود	25	35	40	27	48
اليونان	26	2	57	34	14
الأرجنتين	27	15	34	26	58
قيرغيزستان	28	50	20	17	54
ساموا	29	37	21	62	53
لكسمبرغ	30	69	32	33	22
لاتفيا	31	82	6	13	36
أوكرانيا	32	90	14	4	26
رومانيا	33	68	33	24	49
ألبانيا	34	52	19	9	65
الجمهورية التشيكية	35	86	5	14	37
بلغاريا	36	67	26	29	52
سلوفاكيا	37	91	11	8	34
الصين	38	45	59	59	13
مالطة	39	43	68	23	6
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	40	71	42	31	47
شيلي	41	87	44	15	1
سانت لوسيا	42	14	62	78	43
إسرائيل	43	24	36	21	77
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	44	54	53	69	32
الأردن	45	47	63	58	40
المكسيك	46	23	61	64	55
فيجي	47	16	50	51	70
بنما	48	20	52	54	66
موريشيوس	49	40	76	41	23
أوروغواي	50	73	31	67	56
البرتغال	51	2	78	86	14
كوستاريكا	52	74	43	43	61
أذربيجان	53	97	18	40	42
غيانا	54	25	22	44	86
البحرين	55	70	69	75	12
ماكاو، الصين	56	84	56	82	3
جزر الأنتيل الهولندية	57	78	39	49	69
إندونيسيا	58	39	67	65	68
جامايكا	59	48	72	55	67
البهاما	60	13	45	28	90
منغوليا	61	95	30	74	59
الكويت	62	81	79	47	39
بيرو	63	17	71	79	80
فنزويلا	64	65	49	72	79
فيتنام	65	57	60	83	75
جمهورية مولدوفا	66	98	41	35	64
لبنان	67	64	73	85	60
إكوادور	68	22	58	19	92
الجمهورية العربية	69	18	80	90	63
ماليزيا	70	63	65	76	74
البرازيل	71	31	66	66	85
بوليفيا	72	41	74	77	78
ترينيداد وتوباغو	73	46	24	56	95
الفلبين	74	56	51	53	88
تونس	75	30	94	91	46
بليز	76	27	90	39	81
الإمارات العربية المتحدة	77	79	88	61	57
ناميبيا	78	99	75	71	50
الرأس الأخضر	79	26	92	92	71
الجزائر	80	38	97	95	41
كولومبيا	81	75	47	48	97
جمهورية إيران الإسلامية	82	88	89	87	51
باراغواي	83	76	55	45	96
الجمهورية الدومينيكية	84	42	70	81	98
بوتسوانا	85	96	87	63	73
عمان	86	101	93	88	31
السلفادور	87	66	84	60	100
جنوب أفريقيا	88	59	82	68	107
ميانمار	89	94	64	70	108
مصر	90	62	107	98	30
نيكاراغوا	91	72	91	73	106
ليسوتو	92	89	83	96	94
سوازيلاند	93	100	86	57	93
المملكة العربية السعودية	94	113	85	93	62
غواتيمالا	95	80	98	89	104
كمبوديا	96	61	96	108	112
المغرب	97	77	110	105	82
زامبيا	98	105	100	97	87
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	99	93	99	104	109
الهند	100	58	103	103	111
كينيا	101	108	95	84	114
الكونغو	102	115	81	99	102
رواندا	103	85	102	94	119
غينيا الاستوائية	104	92	77	107	121
بنغلاديش	105	83	116	102	116
غانا	106	109	108	100	110
بابوا غينيا الجديدة	107	103	106	101	117
كوت ديفوار	108	111	113	114	72
السنغال	109	106	117	111	84
بوروندي	110	112	104	106	101
نيبال	111	102	112	110	105
إريتريا	112	117	105	112	76
موريتانيا	113	107	109	109	113
جيبوتي	114	121	101	113	83
اليمن	115	104	111	120	89
موزمبيق	116	114	114	116	118
إثيوبيا	117	116	115	115	115
مالي	118	118	119	119	91
النيجر	119	119	120	118	99
بوركينا فاسو	120	120	121	117	103
تشاد	121	110	118	121	120

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
المصادر: الملحق الإحصائي، الجداول 2 ألف و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ واستقصاء عام 2003 الخاص بالقوة العاملة الأوروبية.

الجدول ألف 1.3: تغيّر مؤشر تنمية التعليم للجميع ومكوّناته بين عامي 1998 و 2002

البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع		التغيّر	تغيّر مكوّنات مؤشر تنمية التعليم للجميع بين عامي 1998 و 2002 (بالقيم النسبية المئوية)			
	1998	2002	2002–1998	مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي[1]	معدل محو أمية الكبار	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس
مؤشر مرتفع المستوى							
بربادوس	0.979	0.994	1.6	0.3	0.1	1.1	5.0
جمهورية كوريا	0.976	0.990	1.5	5.8	0.6	0.5	0.8-
إستونيا	0.991	0.984	0.7-	2.4-	0.0	0.1	0.7-
قبرص	0.971	0.983	1.2	0.6	0.2	0.8	3.3
كرواتيا	0.977	0.978	0.1	0.0	0.1	0.4	0.1-
كوبا	0.967	0.976	1.0	5.2-	0.6	1.2	4.4
ليتوانيا	0.989	0.976	1.3-	3.9-	0.1	0.1-	1.5-
إيطاليا	0.985	0.971	1.3-	0.0	4.4-	0.9-	0.1-
ساموا	0.936	0.965	3.1	0.5	0.2	0.3-	13.5
لاتفيا	0.969	0.961	0.8-	5.4-	0.0	1.0	0.9
رومانيا	0.980	0.957	2.3-	7.8-	0.6-	0.2-	0.4-
بلغاريا	0.967	0.956	1.2-	5.5-	0.0	0.1-	1.0
شيلي	0.952	0.952	0.0	1.6-	0.3	1.0	0.1
مؤشر متوسط المستوى							
الأردن	0.936	0.946	1.1	2.6	1.6	0.9	0.6-
المكسيك	0.940	0.946	0.6	0.2-	0.2-	1.4-	4.5
موريشيوس	0.934	0.943	1.0	3.6	0.8	0.1	0.6-
غيانا	0.979	0.930	5.0-	1.8	0.5	1.5-	20.8-
البحرين	0.936	0.930	0.7-	5.8-	1.2	0.4	1.7
منغوليا	0.923	0.916	0.7-	10.7-	0.6-	3.2	5.5
بيرو	0.927	0.911	1.7-	0.0	1.5-	0.7-	4.8-
فنزويلا	0.907	0.911	0.5	6.0	1.2	2.1	7.3-
فيتنام	0.909	0.910	0.1	2.3-	2.0-	0.2	5.1
جمهورية مولدوفا	0.929	0.910	2.0-	1.0	2.5-	1.5-	4.5-
لبنان	0.892	0.909	1.9	3.5	2.3	1.1	0.7
إكوادور	0.910	0.908	0.2-	1.0	0.2	0.7	3.4-
الجمهورية العربية السورية	0.858	0.908	5.8	3.9	14.1	7.5	0.3-
بوليفيا	0.882	0.904	2.5	0.6-	2.9	2.2	6.3
ترينيداد وتوباغو	0.979	0.904	7.7-	1.6-	0.4	0.3-	28.8-
تونس	0.859	0.895	4.1	4.0	8.5	0.6	4.4
بليز	0.906	0.888	2.0-	3.5	17.0-	1.3	4.8
الإمارات العربية المتحدة	0.857	0.886	3.4	10.0	3.0	1.2	0.2
ناميبيا	0.841	0.883	5.0	0.5	5.5	0.6	13.5
كولومبيا	0.849	0.876	3.2	0.7	3.4	1.3	9.4
باراغواي	0.879	0.870	1.0-	2.4-	1.2-	0.1	0.5-
الجمهورية الدومينيكية	0.850	0.865	1.8	7.4	5.8	0.7	7.9-
بوتسوانا	0.841	0.859	2.1	2.9	4.7	1.2	0.1
عمان	0.824	0.843	2.4	5.2-	8.7	1.8	4.5
السلفادور	0.792	0.842	6.3	13.0	2.7	0.5-	12.4
جنوب أفريقيا	0.878	0.840	4.3-	2.4-	2.4-	0.5	14.7-
ليسوتو	0.740	0.817	10.3	33.6	1.3-	7.3	6.0
سوازيلاند	0.814	0.810	0.5-	9.5	1.4	0.9-	10.2-
مؤشر منخفض المستوى							
المملكة العربية السعودية	0.785	0.789	0.5	2.2-	7.0	1.7	4.0-
غواتيمالا	0.730	0.782	7.1	14.2	3.0	3.4	7.9
كمبوديا	0.687	0.761	10.8	13.2	10.6	10.1	8.3
المغرب	0.686	0.749	9.1	22.3	8.1	7.6	0.7-
زامبيا	0.768	0.748	2.5-	1.6	11.0-	1.2	1.9-
جمهورية لاو الديمقراطية	0.680	0.745	9.6	6.0	8.8	8.0	18.0
بنغلاديش	0.664	0.663	0.2-	0.6-	5.7	1.6-	1.5-
بابوا غينيا الجديدة	0.718	0.660	8.2-	2.3-	8.2-	0.8	25.6-
كوت ديفوار	0.588	0.659	12.2	9.4	3.2	5.4	26.8
إريتريا	0.640	0.652	1.9	33.5	6.8	1.7-	9.5-
موريتانيا	0.605	0.640	5.8	8.3	30.6	1.9	7.1-
جيبوتي	0.603	0.629	4.3	9.0	6.7	0.2-	4.5
موزمبيق	0.484	0.543	12.2	16.8	11.4	5.5	17.7
إثيوبيا	0.482	0.536	11.4	32.7	12.6	3.9	5.3
مالي	0.492	0.492	0.1-	15.2	21.3-	4.9	4.7-
بوركينا فاسو	0.450	0.443	1.7-	9.1	42.2-	9.4	3.0-
تشاد	0.496	0.439	11.3-	15.0	35.2-	12.4-	19.6-

1 – يشمل مجموع نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية، سواء كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
المصادر: الملحق الإحصائي، الجداول 2 ألف و 5 و 7 و 8؛ وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ واستقصاء عام 2003 الخاص بالقوة العاملة الأوروبية.

الذيل 2

آفاق تحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام 2015: المنهجية

يتضمن الفصل 2 توقعات لما سيحقق حتى عام 2015 فيما يخص ثلاثة من أهداف التعليم للجميع الستة: تعميم التعليم الابتدائي، والتكافؤ بين الجنسين، ومحو أمية الكبار. وتستند التوقعات الوطنية المتعلقة بتحقيق كل من هذه الأهداف الثلاثة إلى التوقعات الخاصة بنسب القيد وبمعدلات محو أمية الكبار.

منهجية استشراف آفاق تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين

تستند التوقعات الخاصة بتحقيق هدفي التعليم للجميع هذين إلى استشراف الاتجاهات المستقبلية لنسب القيد بين عامي 1990 و2002 (للاطلاع على مزيد من التفاصيل، انظر المرجع التالي: Bayou et al., 2005). وقد تم تركيز الاهتمام بوجه خاص على اتجاهات الفترة الأحدث عهدا، وهي فترة 1998–2002، التي توفر تصورا عن الآثار التي يمكن أن تخلفها سياسات التعليم المطبقة منذ انعقاد منتدى داكار في عام 2000. ولا ترمي هذه التوقعات إلى التنبؤ بمعدلات القيد، كما لا تدعي القيام بذلك، ولكنها ترمي فقط إلى إظهار طريقة تغير المعدلات في المستقبل إذا كان من المرجح استمرار الاتجاهات السابقة. ولذلك فإن هذه التوقعات لا تضع في الاعتبار التغيرات الناجمة عن التطبيق الحديث العهد للسياسات التعليمية، والتي يمكن أن تؤثر في نسب القيد، إلا أنها لم تؤثر فيها حتى الآن. وعلى الرغم من هذا الجانب السلبي، فإن استشراف الاتجاهات المستقبلية مفيد كأداة للتحليل والرصد وكنهج أساسي يبين التغيرات التوجيهية التي قد تحتاج إليها البلدان لتحقيق مختلف أهداف التعليم للجميع.

ولم يُدرج في هذه التوقعات، بوجه عام، سوى البلدان التي لديها مجموعة كاملة من البيانات والتي لم تحقق بعد هدفي تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي. وقد بلغ عدد هذه البلدان 90 بلدا فيما يخص الهدف الأول و150 بلدا فيما يخص الهدف الثاني.

استشراف آفاق نسب القيد الصافية

تمثل نسبة القيد الصافية أحد أهم مؤشرين من المؤشرات الواسعة الاستخدام لقياس التقدم المحرز باتجاه تعميم التعليم الابتدائي، والمؤشر الثاني هو معدل إتمام التعليم الابتدائي. وقد عُقد العزم على الاستناد في التقديرات الاستشرافية إلى نسبة القيد الصافية لجميع الذين هم في سن التعليم الابتدائي (N1)، وهي النسبة التي تأخذ في الحسبان جميع أطفال هذه السن الملتحقين بالمدارس الابتدائية (N1P) أو بالمدارس الثانوية (N1S). بالنظر إلى أن الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي والملتحقين بالمداس الثانوية قد سبق لهم، بطبيعة الحال، أن واظبوا على المدارس الابتدائية، فإن وضعهم في الاعتبار يمثل مراعاة لحقيقة تعميم التعليم الابتدائي أكثر مما تمثل ذلك نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي. وجرى استشراف آفاق نسب القيد الصافية للذكور والإناث بصورة منفصلة، وذلك باستخدام الدالة المنطقية، ولا سيما عندما تكون المعدلات في ارتفاع. ويستند اختيار هذه الطريقة إلى الطبيعة الحقيقية للمعدلات، التي تميل إلى الحد الأقصى الطبيعي، أي 100%، الذي لا يجوز أن تتجاوزه. وفضلا عن ذلك، ينخفض المعدل الهامشي لارتفاع هذه المعدلات عندما يقترب البلد من نسبة 100% فيما يخص تعميم التعليم الابتدائي. أما بالنسبة إلى البلدان التي تنخفض فيها هذه المعدلات، فقد استخدمت التوقعات انحدارا خطيا لتحول دون هبوط المعدلات المتوقعة إلى مستويات دنيا غير واقعية، كما يبدو أنه حدث لدى استخدام الدالة المنطقية. وبعد أن تم توقع N1. حسبت توقعات N1P وN1S بالاستناد إلى نصيب كل منهما من N1 في عام 2002.

استشراف آفاق مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي

فيما يخص تحقيق التكافؤ بين الجنسين، يبدو أن المؤشر الخاص بقياس ذلك قد تراوح بين 0.97 و1.03 (الفصل 2). وتتيح نسبة التسامح في القياس الإحصائي البالغة 3% تقبّل حدوث بعض الأخطاء، ولكنها لا تفترض ضمنا أي حكم على إمكانية القبول بأي مستوى من عدم التكافؤ بين الجنسين (UNESCO, 2003). ويجري تقييم التوقعات القطرية لتحقيق التكافؤ بين الجنسين بالاستناد إلى استشراف اتجاهات نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي في عامي 2005 و2015، موزعة حسب الانتماء إلى الجنسين. ثم يعاد بناء نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي بحسب الانتماء إلى الجنسين استنادا إلى توقعات N1P مع مراعاة هذا الانتماء. وبالنظر إلى أن العلاقة بين نسب القيد الإجمالية وN1P كانت ثابتة تماما بين عامي 1990 و2002 فيما يتعلق بمعظم البلدان، فلم يتم اللجوء إلى التوقعات وإنما استخدمت نسب عام 2002 لعام 2015 أيضا، وفقا للصيغة التالية:

نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي

$N1P_{2015} = N1P_{2015} * (\text{نسبة القيد الإجمالية}_{2002} / N1P_{2002})$.

وبعد أن يجري استشراف نسبة القيد الإجمالية بحسب الجنسين، يُحسب مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسبة الفتيات إلى الفتيان.

أما نسب القيد الإجمالية بحسب الجنسين في التعليم الثانوي، فإنها تحسب مباشرة باستخدام انحدار خطي.

منهجية استشراف آفاق محو أمية الكبار

يجري استشراف معدلات محو أمية الكبار في عام 2015 باستخدام منهجية الاستشراف السكاني الموحدة، المتمثلة في طريقة عنصر الفوج وامتدادها إلى التوقعات المتعددة الحالات. وبعبارة أخرى، تُستنتج نسب المتعلمين، في معظمها، من التوزيع بحسب الأعمار للسكان الخاضعين لمحو الأمية، بالإضافة إلى الافتراضات الصريحة بشأن معدلات الانتقال إلى محو الأمية لدى الأفواج الأصغر سنا. وثمة مبدآن هامان في هذا النهج السكاني، وهما: (أ) المراعاة الصريحة لتوزيع السكان بحسب العمر والجنس والتقدم المحرز في القرائية في مراحل زمنية مختلفة؛ (ب) التمييز الواضح بين المخزونات (السكان المتعلمون) والتدفقات (الانتقال من الأمية إلى القرائية).

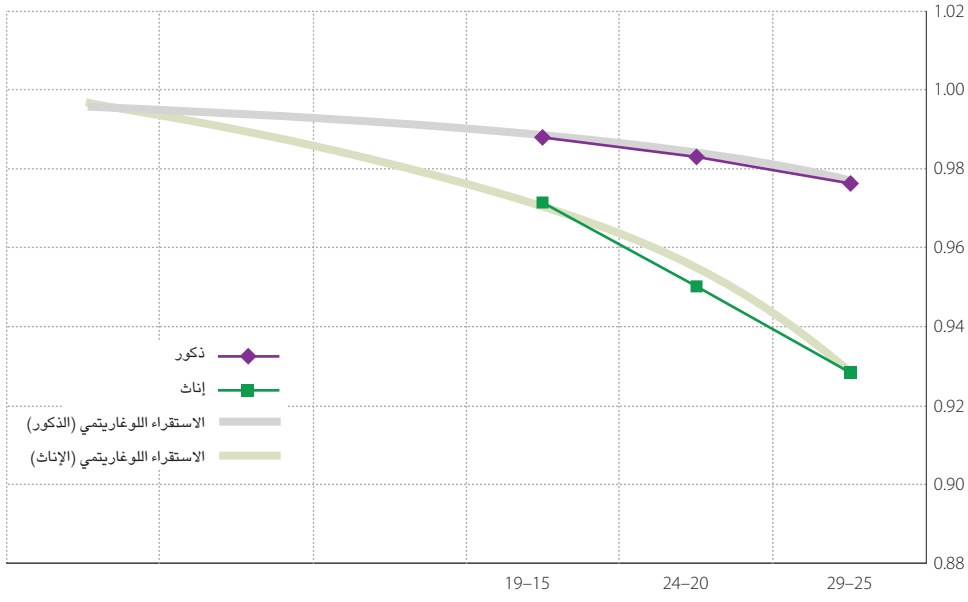
وبمزيد من التحديد، تستند التوقعات الخاصة بمحو أمية الكبار إلى تصور الاتجاهات الذي يفترض أن معدلات الانتقال إلى محو الأمية في المستقبل سترتفع بنفس المعدل الذي ارتفعت به في الماضي، أي أن الزيادة في نسبة المتعلمين من الفئات العمرية الأكبر إلى الأصغر تُستخدم كمؤشر لقياس معدلات الانتقال عبر الزمان. وتم استكشاف الاتجاهات الخاصة بنسب المتعلمين في عام 2000 (لدى الرجال والنساء بصورة منفصلة) لدى الفئات العمرية 25–29 و20–24 و15–19 عاما فقط، لأن الفئات العمرية الأكبر لا يتجلى فيها تأثير التغييرات الحديثة العهد في السياسات.

ويبين الشكل ألف 2.1 هذا الأمر بالاستناد إلى استقراء لوغاريتمي تنتج عنه نسب المتعلمين في الفئة العمرية 15–19 عاما خلال فترات السنوات الخمس 2000–2005 و2005–2010 و2010–2015. وتتمثل نتيجة هذا التوقع في هرم كامل للأعمار (يبدأ من عمر 15 عاما) يبين السكان الأميين والمتعلمين بحسب الفئات العمرية الخمسية وبحسب الجنس، حتى عام 2015.

تحليل آفاق تحقيق الأهداف

إن المنهجية المستخدمة في تقدير فرص البلدان في تحقيق أهداف التعليم للجميع تأخذ في الحسبان بعدين، أحدهما ثابت والآخر متحرك. ويمثل الأول الوضع الراهن للبلد: فلعله حقق هذا الهدف أو ذاك، أو اقترب من تحقيقه، أو لا يزال بعيدا عن ذلك. وكذلك فإن كل بلد يتجه نحو الهدف أو يبتعد عنه، وهذا هو البعد المتحرك. ويجري دمج هذين البعدين ومقارنتهما بالاستناد إلى معايير واضحة، مما يؤدي إلى جدول يضم أربعة أرباع (الجدول ألف 2.1).

الشكل ألف2.1 نسبة المتعلمين في الفئة العمرية 15–19 حتى عام 2015



المصدر: Lutz and Goujon (2005).

والبلدان التي حققت فعلا أحد الأهداف لا يرد ذكرها في الجدول لدى تناول هذا الهدف، باستثناء هدف التكافؤ بين الجنسين (انظر الجدول 2.10)، الذي يستهدف تاريخين: عام 2005 وعام 2015.

ويبين التقسيم الرباعي أيضا فرصة البلد في تحقيق هذا الهدف أو ذاك بحلول التاريخ المحدد في داكار. وبذلك فإن الربع الثاني، المعنون «فرص كبيرة في تحقيق الهدف»، يشمل البلدان التي أصبحت قريبة من تحقيق الهدف أو لم تقترب منه وإنما هي متجهة نحوه. أما الربع الثالث فيضم البلدان التي لديها فرص ضئيلة في تحقيق هذا الهدف أو ذاك لأنها بعيدة حاليا عن الهدف المعني، إلا أنها تتجه نحوه. وثمة بلدان أخرى بعيدة عن الهدف ولا تسير في الاتجاه الصحيح (أي أنها تبتعد عنه)، وهذه البلدان واردة في الربع الرابع، المعنون «تعرض بالغ لخطر عدم تحقيق الهدف». وأخيرا، يضم الربع الأول البلدان التي تعد قريبة من الهدف إلا أنها تبتعد عنه وتتعرض بذلك لخطر عدم تحقيق هذا الهدف.

أما هدف محو أمية الكبار فقد استخدمت معه منهجية مختلفة قليلا لتحديد البعد المتحرك في التقسيم الرباعي.

فبالنظر إلى أن معظم البلدان قد حدت من معدلات الأمية لديها من عام 1990 إلى فترة 2000–2004، فلم يتم التمييز بين حركة التوجه نحو الهدف وحركة الابتعاد عنه. ويرجع سبب ذلك بالتحديد إلى أن هدف عام 2015 – المتمثل في تخفيض معدلات الأمية – يتفاوت في الكم من بلد إلى بلد وفقا للمعدل الذي كان عليه في عام 2000.

فعلى سبيل المثال، إن البلد الذي كان يبلغ فيه معدل محو الأمية 70 % في عام 2000 سيتمثل هدفه في تحقيق معدل 85 % بحلول عام 2015؛ أما البلد الذي بلغ في البداية معدل 80 % فسيتمثل هدفه في تحقيق معدل 90 % بحلول عام 2015، وهكذا دواليك. لذا فإن معدل التقدم يُستخدم كمعيار للبعد المتحرك في هذا التحليل. وبالاستناد إلى المستويات الحالية لمحو الأمية، تعتبر البلدان التي تتقدم بسرعة كافية لبلوغ الهدف في عام 2015 «جهات سريعة الأداء»، أما البلدان التي تتعرض لدرجة متوسطة أو بالغة من خطر عدم تحقيق الهدف، بالنظر إلى وتيرتها الحالية في التقدم، فتعتبر «جهات بطيئة الأداء».

الجدول ألف 2.1: الإطار التحليلي

البعد عن الهدف في عام 2002		بعيدا عن الهدف	نحو الهدف
قريب		**الربع الأول** عرضة لخطر عدم تحقيق الهدف بلدان قريبة من الهدف ولكنها تتجه بعيدا عنه	**الربع الثاني** فرص كبيرة في تحقيق الهدف بلدان قريبة من الهدف وتتجه نحوه
بعيد		**الربع الرابع** تعرض بالغ لخطر عدم تحقيق الهدف بلدان بعيدة عن الهدف وتتجه بعيدا عنه	**الربع الثالث** فرص ضئيلة في تحقيق الهدف بلدان بعيدة عن الهدف ولكنها تتجه نحوه
		التغير خلال الفترة الممتدة من عام 1990 إلى عام 2002	

الملحق الإحصائي

مقدمة

إن أحدث البيانات المتوافرة بشأن التلاميذ والطلاب والمعلمين والنفقات المعروضة في هذه الجداول الإحصائية تشير إلى العام الدراسي 2002/2003. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الاستقصاء التي قدمت إلى معهد اليونسكو للإحصاء في نهاية أيار/مايو 2005. وستستخدم البيانات التي ترد بعد هذا التاريخ في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان (شيلي، وجيبوتي، وإثيوبيا، وغانا، وجمهورية كوريا، وسري لانكا، و تايلاند، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وزمبابوي) بيانات عن سنوات أقرب إلى الحاضر، وتعرض هذه البيانات بالأحرف الثخينة في الجداول الإحصائية. وتشير هذه الإحصائيات إلى جميع أشكال المدارس سواء أكانت عامة أم خاصة بحسب مستوى التعليم. ويضاف إلى هذه البيانات إحصائيات سكانية واقتصادية جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD) والبنك الدولي.

وترد في الجداول الإحصائية بلدان وأقاليم يبلغ مجموعها 203 بلدان وأقاليم. وقدم معظمها تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية أصدرها المعهد. بيد أنه فيما يخص بعض البلدان، تجمع بيانات التعليم عن طريق استقصاءات تجري برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)، الذي يموله البنك الدولي، أو تقدمها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات).

السكان

جرى حساب المؤشرات المتعلقة بالانتفاع بالجداول الإحصائية والمشاركة فيها باستخدام تقديرات لعدد السكان وضعتها شعبة السكان في الأمم المتحدة في مراجعتها لعام 2002. وعليه نظرا إلى وجود فروق محتملة بين تقديرات عدد السكان الوطنية وتقديرات الأمم المتحدة، فقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تنشرها فرادى البلدان أو منظمات أخرى. ولا توفر شعبة السكان في الأمم المتحدة بيانات مرتبة بحسب كل سنة من سنوات العمر بالنسبة للبلدان التي يقل إجمالي عدد سكانها عن 80 000 نسمة. وعندما لم تتوافر تقديرات صادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة، تم استخدام الإحصاءات السكانية الوطنية، حيثما كانت متاحة، لحساب نسب القيد.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)

إن بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء متماشية مع مراجعة التصنيف الدولي المقنن للتعليم لعام 1997. وفي بعض الحالات جرى تعديل البيانات لتمتثل لتصنيف إسكد لعام 1997. وقد تكون بيانات فترة 1991/1990 متطابقة مع الصيغة السابقة للتصنيف، إسكد 1976، ولذلك فقد يتعذر مقارنتها في بعض البلدان ببيانات للسنوات التي تلت عام 1997. ويستخدم التصنيف الدولي المقنن للتعليم لتنسيق البيانات وإدراج مزيد من عمليات المقارنة الدولية فيما بين نظم التعليم الوطنية. وقد يكون للبلدان تعاريفها الخاصة لمستويات التعليم، التي لا تطابق تعاريف إسكد، ومع ذلك فإن الفروق الكثيرة بين نسب القيد المذكورة على المستويين الوطني والدولي قد تعزى إلى استخدام مستويات تعليم محددة على الصعيد الوطني عوضا عن تقنين إسكد، فضلا عن مسألة عدد السكان التي أثيرت أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم الأساسي

لا يعمل التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد) على تصنيف برامج التعليم بحسب العمر. فعلى سبيل المثال، إن أي برنامج يعادل محتواه التعليم الابتدائي أو إسكد 1 يمكن أن يصنف في مستوى إسكد 1 حتى وإن كان البرنامج مقدما للكبار. بيد أن التوجيه الذي يقدمه معهد اليونسكو للإحصاء إلى أصحاب الردود على استقصاء التعليم السنوي المنتظم يتمثل في دعوة البلدان إلى استبعاد «البيانات الخاصة بالبرامج المعدة للأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم السن النظامية للتعليم المدرسي». أما التوجيه الخاص بالاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)، فإنه يفيد بأن 'الأنشطة المصنفة في إطار «التعليم المستمر» و«تعليم الكبار» أو «التعليم غير النظامي» ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار' إن كانت 'تضم مقررات دراسية تشبه برامج التعليم النظامي من حيث المضمون' أو إن 'كانت البرامج القائمة عليها تتيح الحصول على مؤهلات' شبيهة بالمؤهلات التي تتيح الحصول عليها البرامج النظامية.

ونتيجة لهذه الفوارق فإن البيانات المستمدة من بلدان مشروع المؤشرات العالمية للتعليم وتلك التي تجمع إحصاءات بشأنها عن طريق استبيانات المكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية، وبخاصة فيما يتعلق بالتعليم الثانوي، قد تتضمن برامج للطلاب الكبار. وعلى الرغم من تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء فإن البيانات المستمدة من البلدان التي يشملها الإحصاء المنتظم للمعهد قد تتضمن أيضا تلاميذ تفوق أعمارهم فعليا العمر الرسمي للتعليم الأساسي.

بيانات محو الأمية

طالما عرفت اليونسكو محو الأمية بأنه القدرة على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلق بالحياة اليومية للفرد.

وفي العديد من الحالات، تعتمد الإحصاءات الجارية التي يقوم بها معهد اليونسكو للإحصاء في مجال محو الأمية على هذا التعريف، كما تعتمد بدرجة كبيرة على طريقة التصريح الذاتي، التي يطلب فيها من المجيبين أن يعربوا عما إذا كانوا متعلمين أم لا، بدلا من أن يطرح عليهم سؤال أشمل من هذا أو أن يطلب منهم إثبات مهاراتهم. وتفترض بعض البلدان أن الأطفال الذين ينهون مستوى معينا من التعليم قد أصبحوا متعلمين. وبما أن التعاريف والمنهجيات المستخدمة لجمع البيانات تختلف من بلد لآخر، فيلزم توخي الحذر في استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات محو الأمية الراشدين الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما فما فوق والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما. وتشير إلى عام 1990 وفترة 2000–2004 وعام 2015.

1) تمثل بيانات عام 1990 تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء المستخدمة في تقارير التعليم للجميع السابقة، والمعدلة وفق مراجعة إحصاء الأمم المتحدة السكاني لعام 2002. ويمكن الاطلاع على منهجيات التقدير الخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء على موقع المعهد على شبكة الويب (www.uis.unesco.org).

2) إن البيانات الخاصة بالفترة 2000–2004 مستمدة من تقييم محو الأمية للمعهد الذي جرى في أيار/مايو عام 2004 والذي يستخدم مباشرة الأرقام الوطنية المقدمة إلى جانب تقديرات المعهد. وتنشر التقديرات الوطنية الخاصة بمحو الأمية في الجداول الإحصائية كلما كانت متيسرة. ويحصل عليها من الإحصاءات أو الاستقصاءات الوطنية التي جرت في الفترة ما بين عام 1995 و2004؛ وتعرض السنة المرجعية فضلا عن تعريف محو الأمية لكل بلد بعد هذه المقدمة. وسيستعاض عن الأرقام التي يعود تاريخها إلى ما قبل عام 2000 حالما يحصل المعهد على تقديرات وطنية أحدث عهدا. وفيما يخص البلدان التي لم تفد ببيانات عن محو الأمية للفترة المرجعية 2000–2004، تنشر الجداول تقديرات المعهد لعام 2002 التي تم وضعها في تموز/يوليو 2002 والتي تقوم على بيانات وطنية جمعت قبل عام 1995. وتستند جميع أرقام محو الأمية من جديد إلى مراجعة إحصاء الأمم المتحدة السكاني لعام 2002.

3) وأجريت التوقعات الممتدة حتى عام 2015 باستخدام المعلومات التجريبية التي تقدمها البلدان عن أعداد السكان المتعلمين/الأميين على الصعيد الوطني. ويرد شرح لمنهجية استشراف آفاق محو الأمية في الصفحة 261 من الذيل 2.

ويبدي العديد من البلدان اهتماما متناميا بتقييم مهارات محو الأمية لدى السكان. وتلبية لهذه الحاجة، يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بإعداد منهجية وأداة جديدتين لجمع البيانات تسمى «برنامج تقييم ورصد محو الأمية» (لامب – LAMP)). واقتداء بمثال الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار (IALS)، يستند برنامج لامب إلى إجراء تقييم فعال ووظيفي لمهارات القرائية. ويهدف إلى تقديم بيانات عن محو الأمية عالية الجودة ومتماشية مع مفهوم التدرج المتواصل في مهارات القرائية عوضا عن الفصل الثنائي الشائع ما بين المتعلم والأمي.

التقديرات وثغرات البيانات

تعرض الأرقام الفعلية والتقديرات في مختلف الجداول الإحصائية. وفي الحالات التي لم يزود فيها معهد اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، فإن الاعتماد على التقديرات أصبح في أغلب الأحيان أمرا ضروريا. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما يتسنى ذلك، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنية. وعندما لا يتسنى ذلك، يجري المعهد تقديراته الخاصة عندما يتوافر له ما يكفي من معلومات إضافية.

وقد يلاحظ أيضاً وجود بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان متسمة بعدم الترابط. ويبذل معهد اليونسكو للإحصاء كل ما في وسعه ليحل هذه المشكلات مع البلدان المعنية، ولكنه يحتفظ بالحق في اتخاذ القرار النهائي فيما يخص إغفال البيانات التي يرى أنها تطرح بعض المشكلات.

ولسد الثغرات القائمة في جداول الملحق جرى إدراج بيانات متعلقة بالسنوات الدراسية السابقة عندما لم تكن المعلومات الخاصة بفترة 2002/2003 متوافرة. ويشار إلى حالات من هذا القبيل في الحاشية.

الجدول الزمني لتجهيز البيانات

يرد فيما يلي الجدول الزمني لجمع البيانات ونشرها المستخدم في هذا التقرير:

- حزيران/يونيو 2003: انتهاء السنة الدراسية الأخيرة في فترة جمع البيانات؛
- تشرين الثاني/نوفمبر 2003 فيما يخص معهد اليونسكو للإحصاء وأيار/مايو 2004 فيما يخص اليونسكو/منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI): أرسلت استبيانات إلى البلدان مع دعوة إلى تقديم البيانات في مهلة أقصاها 31 آذار/مارس 2004، و30 أيلول/سبتمبر 2004، و1 آب/أغسطس 2004 على التوالي؛
- حزيران/يونيو 2004: بدأ معهد اليونسكو للإحصاء بمعالجة البيانات وحساب المؤشرات عقب إرسال رسائل تذكير بالبريد الإلكتروني والفاكس والبريد؛
- كانون الأول/ديسمبر 2004: أعدت الجداول الإحصائية المؤقتة وأرسلت مشروعات المؤشرات إلى الدول الأعضاء؛
- شباط/فبراير 2005: أعد المشروع الأول للجداول التي ستنشر في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع؛
- نيسان/أبريل 2005: أرسلت الجداول الإحصائية النهائية إلى فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

المتوسطات الإقليمية

إن الأرقام الإقليمية لنسب القيد الإجمالية والصافية ومتوسط طول الحياة المدرسية تمثل متوسطات مرجحة في الإجمال تراعي الحجم النسبي لعدد السكان في السن المدرسية لكل بلد في كل منطقة. وتستمد المتوسطات على السواء من البيانات المنشورة والتقديرات الواسعة النطاق التي لا تتوافر بشأنها بيانات جديرة بالثقة. وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان التي فيها عدد أكبر من السكان لها تأثير أعظم على العدد الإجمالي الإقليمي. وحيثما لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوق بها لوضع متوسط مرجح إجمالي، يحسب الرقم المتوسط للبلدان باستخدام البيانات المتوافرة في الجداول الإحصائية.

الأرقام ذات الحد الأقصى المحدد

توجد حالات ينبغي فيها نظريا ألا يتجاوز المؤشر رقم 100 (نسبة القيد الصافية، على سبيل المثال)، ومع ذلك، قد تفضي أوجه عدم الاتساق في البيانات إلى تجاوز الحد النظري للمؤشر. وفي هذه الحالات، يوقف المؤشر عند الحد الأقصى البالغ 100 مع المحافظة على التوازن بين الجنسين (فتحدد القيمة القصوى، سواء كانت للذكور أو للإناث، بما يعادل 100 ويعاد عندئذ حساب المؤشرين الآخرين) بحيث يتساوى مؤشرا التكافؤ بين الجنسين في الأرقام ذات الحد الأقصى المحدد والأرقام ذات الحد الأقصى غير المحدد).

وتقدم الحواشي الخاصة بالجداول، مع المسرد الذي يرد بعد المراجع، عونا إضافيا لتفسير البيانات والمعلومات.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية

*	تقديرات وطنية
**	تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء
...	بيانات غير موجودة
–	مقدار صفر أو قيمة ضئيلة يمكن إغفالها
.	فئة لا تنطبق
%	بيانات مدرجة في إطار فئة أخرى
0	بلدان جمعت بياناتها التعليمية عن طريق استبيانات اليونسكو/ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/ مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
w	بلدان مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI)

تركيبة الأقاليم

التصنيف العالمي

- البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية:
البلدان الأعضاء في كومنولث الدول المستقلة الذي يضم 4 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقية (الاتحاد الروسي وأوكرانيا وبيلاروس وجمهورية مولدوفا) وبلدان آسيا الوسطى (ما عدا منغوليا).
- البلدان المتقدمة:
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية (ما عدا قبرص وإسرائيل)؛ وأوروبا الوسطى والشرقية (ما عدا الاتحاد الروسي وأوكرانيا

وبيلاروس وتركيا وجمهورية مولدوفا)؛ وأستراليا وبرمودا ونيوزيلندا واليابان.

■ البلدان النامية:
الدول العربية؛ وشرق آسيا والمحيط الهادي (ما عدا أستراليا ونيوزيلندا واليابان)؛ وأمريكا اللاتينية والكاريبي (ما عدا برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وإسرائيل وتركيا وقبرص ومنغوليا.

أقاليم التعليم للجميع

■ الدول العربية (20 بلدا/إقليما)
الأردن[W]، والإمارات العربية المتحدة والبحرين وتونس[W]، والجزائر والجماهيرية العربية الليبية والجمهورية العربية السورية وجيبوتي والمملكة العربية السعودية والسودان والعراق وعمان وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية وقطر والكويت ولبنان ومصر والمغرب وموريتانيا واليمن.

■ أوروبا الوسطى والشرقية (20 بلدا)
الاتحاد الروسي[W]، واستونيا[0]، وألبانيا[0]، وأوكرانيا وبلغاريا[0]، والبوسنة والهرسك[0]، وبولندا[0]، وبيلاروس وتركيا[0]، والجمهورية التشيكية[0]، وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة[0]، وجمهورية مولدوفا ورومانيا[0]، وسلوفاكيا وسلوفينيا[0]، وصربيا والجبل الأسود وكرواتيا ولاتفيا[0]، وليتوانيا[0]، والمجر[0].

■ آسيا الوسطى (9 بلدان)
أذربيجان وأرمينيا وأوزبكستان وتركمنستان وجورجيا وطاجيكستان وقيرغيزستان وكازاخستان ومنغوليا.

■ شرق آسيا والمحيط الهادي (33 بلدا وإقليما)
أستراليا[0]، وإندونيسيا وبابوا غينيا الجديدة وبروناي دار السلام وبالاو وتايلاند[W]، وتوفالو وتونغا وتوكيلاو وتيمور-ليشتي وجزر سليمان وجزر كوك وجزر مارشال وجمهورية كوريا[0]، وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وساموا وسنغافورة والصين[W]، وفانواتو والفلبين[W]، وفيتنام وفيجي وكمبوديا وكيريباتي وماكاو (الصين) وماليزيا[W]، وميانمار وولايات ميكرونيزيا المتحدة وناميبيا وناورو ونيوزيلندا[0]، ونيوي واليابان[0]، واليونان.

■ أمريكا اللاتينية والكاريبي
(41 بلدا/إقليما)
الأرجنتين[W]، وآروبا، واكوادور، وجزر الأنتيل الهولندية، وأنتيغوا وبربودا، وأنغيلا، وأوروغواي[W]، وباراغواي[W]، والبرازيل[W]، وبروبادوس، وبليز، وبنما، والبهاما، وبوليفيا، وبيرو[W]، وبيرمودا، وترينيداد وتوباغو، وجامايكا[W]، وجزر تركس وكايكوس، وجزر كايمان، وجزر فيرجين البريطانية، والجمهورية الدومينيكية، ودومينيكا، وسانت فنست وغرينادين، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، والسلفادور، وسورينام، وشيلي[W]، وغرينادا، وغواتيمالا، وغيانا، وفنزويلا، وكوبا، وكوستاريكا، وكولومبيا، والمكسيك[0]، ومونتسيرات، ونيكاراغوا، وهاييتي، وهندوراس.

■ أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
(26 بلدا)
إسبانيا[0]، وإسرائيل[0]، وألمانيا[0]، وأندورا، وآيرلندا[0]، وآيسلندا[0]، وإيطاليا[0]، والبرتغال[0]، وبلجيكا[0]، والدنمارك[0]، وسان مارينو، والسويد[0]، وسويسرا[0]، وفرنسا[0]، وفنلندا[0]، وفيتنام، وقبرص[0]، وكندا[0]، ولكسمبرغ[0]، ومالطة[0]، والمملكة المتحدة[0]، وموناكو، والنرويج[0]، والنمسا[0]، وهولندا[0]، والولايات المتحدة[0]، واليونان[0].

■ جنوب وغرب آسيا (9 بلدان)
أفغانستان، وجمهورية إيران الإسلامية، وباكستان، وبنغلاديش، وبوتان، وسري لانكا[W]، والملديف، ونيبال، والهند[W].

■ أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (45 بلدا)
إثيوبيا، وإريتريا، وأنغولا، وأوغندا، وبنين، وبوتسوانا، وبوركينا فاسو، وبوروندي، وتشاد، وتوغو، وجزر القمر، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وجمهورية تنزانيا المتحدة، وجمهورية الكونغو الديمقراطية الشعبية، وجنوب أفريقيا، والرأس الأخضر، ورواندا، وزامبيا، وزمبابوي[W]، وساوتومي وبرنسيبي، والسنغال، وسوازيلاند، وسيشل، وسيراليون، والصومال، وغابون، وغامبيا، وغانا، وغينيا، وغينيا الاستوائية، وغينيا بيساو، والكاميرون، وكوت ديفوار، والكونغو، وكينيا، وليبيريا، وليسوتو، ومالي، ومدغشقر، وملاوي، وموريشيوس، وموزمبيق، وناميبيا، والنيجر، ونيجيريا.

بيانات وصفية عن البيانات الوطنية الخاصة بمحو الأمية

السنة	البلد	مصدر البيانات	تعريف محو الأمية/القرائية	الوسيلة
2001	ألبانيا	التعداد السكاني	المتعلم شخص يكتسب مهارتي القراءة والكتابة بمفرده ولا يحضر أبدا أي نوع من البرامج التعليمية. ويعتبر كذلك متعلما كل من يكتسب هذه الكفاءات من خلال التعليم المدرسي أو برامج محو الأمية.	تصريح الأسرة
2002	الجزائر	الاستقصاء الخاص بالصحة	القدرة على القراءة والكتابة	التصريح الذاتي
2001	أنغولا	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2001	الأرجنتين	التعداد السكاني	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة باللغة الإسبانية	تصريح الأسرة
2001	أرمينيا	التعداد السكاني	المتعلمون أفراد تبلغ أعمارهم 7 سنوات فما فوق ويستطيعون قراءة نص وفهمه في أي لغة.	تصريح الأسرة
1999	أذربيجان	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص قادرون على قراءة وكتابة نص وعلى فهم هذا النص. ويمكن أن يتم محو الأمية بأي لغة لديها كتابة.	تصريح الأسرة
2001	البحرين	التعداد السكاني	الأشخاص الذين يعرفون القراءة أو الكتابة، أو الذين يعرفون القراءة فقط، كالذين درسوا القرآن.	تصريح الأسرة
1999	بيلاروس	التعداد السكاني	ينتمي إلى فئة الأميين الأشخاص الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2000	بليز	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص تبلغ أعمارهم 14 عاما وما فوق، وقد أمضوا مدة 7 أو 8 سنوات في التعليم الابتدائي.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
2002	بنين	التعداد السكاني	القدرة على القراءة والكتابة مع الفهم في أي لغة.	تصريح الأسرة
2001	بوليفيا	التعداد السكاني	النسبة المئوية للأفراد الذين يبلغون من العمر 15 عاما فما فوق والذين يعرفون القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2000	البوسنة والهرسك	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2003	البرازيل	الاستقصاء الخاص بالأسرة	المتعلم شخص قادر على أن يقرأ ويكتب على الأقل بيانا بسيطا في لغة يعرفها.	التصريح الذاتي
2001	بروني دار السلام	التعداد السكاني	قدرة الشخص على قراءة وكتابة رسالة بسيطة أو قراءة عمود في صحيفة بلغة أو لغتين.	تصريح الأسرة
2001	بلغاريا	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص يعرفون القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
1996	بوركينا فاسو	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص صرحوا بأنهم يستطيعون القراءة والكتابة إما بلغة وطنية أو بلغة أجنبية.	تصريح الأسرة
2000	بوروندي	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2004	كمبوديا	الاستقصاء القائم على التعداد السكاني الجامع	القدرة على القراءة والكتابة مع الفهم في أي لغة. ويعد الشخص متعلما عندما يصبح قادرا على قراءة وكتابة رسالة بسيطة بأي لغة أو لهجة. أما الشخص الذي لا يستطيع قراءة وكتابة رسالة بسيطة فيعتبر أميا، كما يعتبر أميا الشخص الذي لا يستطيع سوى كتابة اسمه أو رقم هاتفه، وكذلك الشخص الذي يستطيع القراءة دون الكتابة. ويعتبر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين صفر وتسع سنوات أميين بحكم التعريف، حتى وإن كان عدد قليل منهم يستطيعون القراءة والكتابة.	التصريح الذاتي
2001	الكاميرون	الاستقصاء الثاني الخاص بالأسرة	تمثل القرائية القدرة على القراءة والكتابة بالفرنسية أو الانجليزية لدى الأشخاص البالغين من العمر 15 عاما فما فوق	التصريح الذاتي
2000	جمهورية أفريقيا الوسطى	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2000	تشاد	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2002	شيلي	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2000	الصين	التعداد السكاني	في المناطق الحضرية: تشير تسمية «متعلم» إلى شخص يعرف 2000 رمز لغوي على الأقل. أما في المناطق الريفية فتشير تسمية «متعلم» إلى شخص يعرف 1500 رمز لغوي على الأقل.	تصريح الأسرة

(تابع)

السنة	البلد	مصدر البيانات	تعريف محو الأمية / القرائية	الوسيلة
2003	كولومبيا	الاستقصاء الخاص بالأسرة	القدرة على القراءة والكتابة	التصريح الذاتي
2000	كوت ديفوار	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2001	كرواتيا	التعداد السكاني	المتعلم شخص التحق بالمدرسة أو لم يلتحق بها، وأصبح قادرا على قراءة وكتابة نص متعلق بالحياة اليومية، وعلى قراءة وكتابة رسالة، بصرف النظر عن الشكل اللغوي الشفهي أو الكتابي الذي يستطيع قراءته أو كتابته.	تصريح الأسرة
2002	كوبا	التعداد السكاني	المتعلم شخص قادر على أن يقرأ ويكتب على الأقل نصا بسيطا متعلقا بوقائع من الحياة اليومية. أما الأمي فهو شخص لا ينطبق عليه التعريف السابق، وهو بالتالي غير قادر على قراءة أو كتابة نص بسيط متعلق بوقائع من الحياة اليومية.	تصريح الأسرة
2001	قبرص	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص قادرون على قراءة وكتابة جمل بسيطة.	تصريح الأسرة
2001	جمهورية الكونغو الديمقراطية	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2002	الجمهورية الدومينيكية	التعداد السكاني	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2001	إكوادور	التعداد السكاني	القدرة على القراء والكتابة.	تصريح الأسرة
1996	مصر	التعداد السكاني	المتعلمون أشخاص قادرون على القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2000	غينيا الاستوائية	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2000	إستونيا	التعداد السكاني	أطلقت تسمية «بلا تعليم ابتدائي، أو أمي» على كل شخص لم يتم الدراسة في مستوى التعليم الابتدائي، ولا يستطيع أن يقرأ ويكتب بفهم نصا بسيطا عن حياته اليومية بلغة واحدة على الأقل.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
1996	فيجي	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2000	غانا	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2003	اليونان	الاستقصاء الخاص بالقوة العاملة	يصنف في عداد الأميين الأشخاص الذين لم يلتحقوا بالمدرسة على الإطلاق (الأميون العضويون)، وكذلك الأشخاص الذين لم يتموا سنوات التعليم الابتدائي الست (الأميون الوظيفيون).	التحصيل الدراسي
2002	غواتيمالا	التعداد السكاني	المتعلم شخص يستطيع القراءة والكتابة بلغة محددة. وتشمل هذه القدرة الأشخاص الذين يبلغون من العمر سبع سنوات فما فوق.	تصريح الأسرة
2001	هندوراس	التعداد السكاني	تشير تسمية «متعلم» إلى الشخص الذي يستطيع القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2001	المجر	التعداد السكاني	يصنف في عداد الأميين الأشخاص الذين لم يتموا الصف الأول من التعليم الابتدائي العام.	التحصيل الدراسي
2001	الهند	التعداد السكاني	كل شخص يبلغ من العمر سبع سنوات فما فوق ويستطيع القراءة والكتابة، مع الفهم، بأي لغة من اللغات.	تصريح الأسرة
2002	جمهورية إيران الإسلامية	الاستقصاء الخاص بالأسرة	المتعلم شخص قادر على قراءة وكتابة جملة بسيطة بالفارسية أو بأي لغة أخرى.	التصريح الذاتي
2003	إسرائيل	الاستقصاء الخاص بالقوة العاملة	السكان الذين أتموا على الأقل مرحلة التعليم الابتدائي.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
2003	الأردن	الاستقصاء الخاص بمصروف الأسرة ودخلها	المتعلمون أشخاص يبلغون من العمر 15 عاما فما فوق، ويستطيعون القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات.	التصريح الذاتي
1999	كازاخستان	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2000	كينيا	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
1999	قيرغيزستان	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2001	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	الاستقصاء الوطني لمحو الأمية	يعرف المتعلم بأنه شخص قادر على قراءة وكتابة وفهم جمل بسيطة باللغة اللاوية، كما أنه قادر على إجراء عمليات حسابية بسيطة (الإلمام بالحساب). وقد سئل أفراد الأسر الذين يبلغون من العمر ست سنوات فما فوق عما إذا كانوا قادرين على القراءة والكتابة وعلى إجراء عمليات حسابية بسيطة.	التصريح الذاتي

(تابع)

السنة	البلد	مصدر البيانات	تعريف محو الأمية/القرائية	الوسيلة
2000	لاتفيا	التعداد السكاني	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
2001	ليسوتو	الاستقصاء السكاني	المتعلمون أشخاص قادرون على القراءة والكتابة.	التصريح الذاتي
2001	ليتوانيا	التعداد السكاني	المتعلم (الذي لم يلتحق بالتعليم النظامي) شخص لا يواظب على المدرسة ولكنه قادر على قراءة و/أو كتابة (وفهم) جملة بسيطة عن موضوعات الحياة اليومية.	تصريح الأسرة
2001	ماكاو، الصين	التعداد السكاني	يعرَّف الشخص كمتعلم عندما يكون قادرا على قراءة وكتابة (وفهم) جملة قصيرة وبسيطة عن حياته اليومية.	تصريح الأسرة
2000	مدغشقر	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
1998	ملاوي	التعداد السكاني	قدرة الفرد على قراءة وكتابة جملة بسيطة بلغة تشيتشوا أو بالانجليزية أو بأي لغة أخرى.	تصريح الأسرة
2000	ماليزيا	التعداد السكاني	السكان الذين يبلغون من العمر 10 سنوات فما فوق والذين تلقوا تعليما مدرسيا بأي لغة من اللغات.	تصريح الأسرة
2000	الملديف	التعداد السكاني	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة (مع الفهم) بأي لغة من اللغات: كالملديفية (لغة دهيفيهي) أو الانجليزية أو العربية أو غيرها.	تصريح الأسرة
1998	مالي	التعداد السكاني	الأمي شخص لم يلتحق بالمدرسة مطلقا حتى وإن كان قادرا على القراءة والكتابة.	تصريح الأسرة
1995	مالطة	التعداد السكاني	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على القراءة والكتابة. والمتعلم هو الشخص الذي يستطيع أن يقرأ ويكتب ويفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته اليومية. أما الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ ويكتب ويفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته اليومية، فيعتبر أميا.	تصريح الأسرة
2000	موريتانيا	التعداد السكاني	جميع الأشخاص القادرين على القراءة والكتابة بلغة معينة يعدون متعلمين.	تصريح الأسرة
2000	موريشيوس	التعداد السكاني	يعد الشخص متعلما إذا كان قادرا على قراءة وكتابة وفهم بيان بسيط عن حياته اليومية.	تصريح الأسرة
2002	المكسيك	الاستقصاء الخاص بالأسرة	المتعلم هو عضو الأسرة القادر على قراءة وكتابة رسالة باللغة الإسبانية.	التصريح الذاتي
2000	منغوليا	التعداد السكاني	يصنف في عداد المتعلمين الأفراد الذين لم يتلقوا تعليما ولكنهم قادرون على قراءة وكتابة وفهم جمل قصيرة وبسيطة باللغة المنغولية أو بأي لغة أخرى.	تصريح الأسرة
2000	ميانمار	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2001	ناميبيا	التعداد السكاني	القدرة على الكتابة مع الفهم بأي لغة من اللغات. والأشخاص الذين يستطيعون القراءة دون الكتابة يصنفون في عداد غير المتعلمين. وبالمثل، فإن الأشخاص القادرين على الكتابة دون القراءة يعدون غير متعلمين أيضا.	تصريح الأسرة
2001	نيبال	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2001	نيكاراغوا	الاستقصاء الوطني	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة، أما الأمي فهو شخص يستطيع القراءة فقط أو لا يستطيع القراءة ولا الكتابة.	التصريح الذاتي
2001	النيجر	التعداد السكاني	يعد الشخص متعلما عندما يكون قادرا على قراءة وكتابة وفهم نص بسيط (بالفرنسية أو العربية أو بأي لغة أخرى) عن الحياة اليومية.	تصريح الأسرة
2004	باكستان	الاستقصاء الخاص بالقوة العاملة	تطلق تسمية «متعلمين» على الأشخاص الذين يبلغون من العمر 10 سنوات فما فوق وهم قادرون على القراءة والكتابة، مع الفهم، بأي لغة من اللغات.	التصريح الذاتي
2003	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	الاستقصاء الخاص بالأسرة	المتعلم شخص قادر على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات.	التصريح الذاتي
2000	بنما	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.

(تابع)

السنة	البلد	مصدر البيانات	تعريف محو الأمية / القرائية	الوسيلة
2000	بابوا غينيا الجديدة	التعداد السكاني	تعريف محو الأمية: إكساب القدرة على القراءة والكتابة، مع الفهم، بأي لغة من اللغات.	تصريح الأسرة
2001	باراغواي	الاستقصاء الخاص بالأسرة	يعرَّف الأميون كأشخاص بلغوا من العمر 15 عاما أو أكثر ولم يبلغوا الصف الثاني من التعليم الابتدائي.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
2004	بيرو	الاستقصاء الخاص بالأسرة	غ.م.	غ.م.
2000	الفلبين	التعداد السكاني	حسب تعداد عام 2000: القرائية البسيطة هي القدرة على قراءة وكتابة رسالة بسيطة. ويعد الإنسان متعلما عندما يكون قادرا على قراءة وكتابة رسالة بسيطة بأي لغة أو لهجة. أما الشخص الذي يعرف القراءة والكتابة ولكنه لم يعد، في وقت إجراء التعداد، قادرا على القراءة أو الكتابة بسبب بعض أوجه الخلل أو المرض، فيعتبر متعلما. ويدخل في عداد المتعلمين أيضا المعوقون القادرون على القراءة والكتابة بأي وسيلة من الوسائل، مثل طريقة براي الخاصة بالمكفوفين.	تصريح الأسرة
2004	قطر	الاستقصاء الخاص بالأسرة	غ.م.	غ.م.
2000	جمهورية مولدوفا	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2002	رومانيا	التعداد السكاني	المتعلمون هم الأشخاص الذين بلغ تحصيلهم الدراسي المستوى الابتدائي أو الثانوي أو ما بعد الثانوي، بالإضافة إلى الذين يعرفون القراءة والكتابة. أما الأميون فهم الأشخاص الذين يعرفون القراءة دون الكتابة، أو لا يعرفون لا القراءة ولا الكتابة.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
2002	الاتحاد الروسي	التعداد السكاني	الأشخاص الذين يصرحون بأنهم لا يعرفون القراءة ولا الكتابة والذين يوصفون بالأميين.	تصريح الأسرة
2000	رواندا	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2001	سانت لوسيا	التعداد السكاني	ارتكزت البيانات المقدمة على مرحلة تعليمية مدتها سبع سنوات، ولم تُطرح أي أسئلة عن محو الأمية.	التحصيل الدراسي
2000	المملكة العربية السعودية	الاستقصاء الخاص بالأسرة	يعد الشخص متعلما إذا كان قادرا على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات. أما الإنسان المكفوف فيعتبر متعلما إذا كان يستطيع القراءة والكتابة باستخدام رموز «براي».	تصريح الأسرة
2002	السنغال	الاستقصاء الخاص بالأسرة	المتعلمون هم الأشخاص القادرون على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات.	التصريح الذاتي
2002	صربيا والجبل الأسود	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2003	سيشل	التعداد السكاني	المتعلم شخص يبلغ من العمر 12 عاما أو أكثر ويستطيع قراءة وكتابة جملة بسيطة بأي لغة من اللغات.	تصريح الأسرة
2000	سييرا ليون	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2000	سنغافورة	التعداد السكاني	تشير القرائية إلى قدرة الشخص على قراءة وفهم صحيفة، على سبيل المثال، بلغة معيّنة.	تصريح الأسرة
2001	سلوفاكيا	التعداد السكاني	بيانات عن عدد الأشخاص الذين لم يلتحقوا بالتعليم النظامي.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة
1996	جنوب أفريقيا	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2001	سري لانكا	التعداد السكاني	أتاح الجدول الزمني للتعداد تسجيل القدرة على الكلام والقراءة والكتابة باللغة السينهالية أو التاميلية أو الانجليزية. ويعتبر الشخص قادرا على القراءة والكتابة بلغة معينة إذا كان يستطيع قراءة وفهم وكتابة رسالة قصيرة أو مقطع قصير بهذه اللغة. ويعتبر الشخص متعلما عندما يكون قادرا على القراءة والكتابة بلغة واحدة على الأقل.	تصريح الأسرة
2000	السودان	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2000	سورينام	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي

(تابع)

السنة	البلد	مصدر البيانات	تعريف محو الأمية/القرائية	الوسيلة
2000	سوازيلاند	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
2002	الجمهورية العربية السورية	الاستقصاء الخاص بالقوة العاملة	القرائية هي القدرة على القراءة والكتابة. والمتعلم هو كل عربي سوري يقرأ ويكتب باللغة العربية.	التصريح الذاتي
2000	طاجيكستان	التعداد السكاني	الشخص المتعلم فرد يستطيع القراءة والكتابة	تصريح الأسرة
2000	تايلاند	التعداد السكاني	يعرَّف المتعلمون بأنهم أشخاص يبلغون من العمر خمس سنوات فما فوق ويستطيعون قراءة وكتابة وفهم بيانات بسيطة بأي لغة من اللغات. وإن كان الشخص يستطيع القراءة ولا يستطيع الكتابة، فإنه يصنف في عداد الأميين.	تصريح الأسرة
2002	جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	التعداد السكاني	الأشخاص الذين أتموا أكثر من ثلاثة صفوف في التعليم الابتدائي يعتبرون متعلمين. وفضلا عن ذلك، فإن الشخص الذي لم يحصل على مؤهل مدرسي، وإنما أتم السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، يعتبر متعلما إذا كان يستطيع أن يقرأ ويكتب نصا متعلقا بالحياة اليومية، أي أن يقرأ ويكتب رسالة، بصرف النظر عن اللغة والأبجدية التي يستطيع قراءتها.	مؤشرات التحصيل الدراسي المعتمدة/ تصريح الأسرة
2000	توغو	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي
1996	تونغا	التعداد السكاني	لكي يعتبر الشخص متعلما في لغة ما، يجب أن يكون قادرا على القراءة والكتابة بهذه اللغة.	تصريح الأسرة
2004	تونس	التعداد السكاني	المتعلم شخص يعرف القراءة والكتابة بلغة واحدة على الأقل.	تصريح الأسرة
2003	تركيا	الاستقصاء الخاص بالقوة العاملة	ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على القراءة والكتابة بالأبجدية التركية. أما الشخص الذي ليس من مواطني جمهورية تركيا، فينبغي أن يعرف القراءة والكتابة بلغته الأم لكي يعتبر متعلما. والشخص الذي يعرف القراءة ولا يعرف الكتابة باللغة التركية لا يعتبر متعلما، كما أن الشخص الذي يعرف القراءة والكتابة بالأبجدية التركية القديمة لا يعتبر متعلما. ولمعرفة القراءة والكتابة، لا يُشترط أن يكون الشخص قد أتم أي مرحلة من مراحل التعليم النظامي. فمن المحتمل أن يكون قد تعلم القراءة والكتابة من خلال دورات دراسية أو غيرها من أساليب التعلم، أو أن يكون قد تعلم بنفسه.	التصريح الذاتي
1995	تركمنستان	التعداد السكاني	المتعلم شخص يبلغ من العمر سبع سنوات فما فوق ويستطيع القراءة والكتابة، بصرف النظر عن اللغة المستخدمة؛ أما الأمي فهو شخص لا يعرف القراءة.	تصريح الأسرة
2001	أوكرانيا	التعداد السكاني	المتعلمون هم أولئك الذين بلغوا مستوى محددا من التعليم. أما الأميون فهم الأشخاص الذين لم يلتحقوا بالتعليم، ولا يملكون القدرة على القراءة أو الكتابة بأي لغة، أو يعرفون القراءة فقط (على الأقل ببطء).	التحصيل الدراسي/ تصريح الأسرة
2002	جمهورية تنزانيا المتحدة	التعداد السكاني	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط عن الحياة اليومية. ويمكن أن تكون القدرة على القراءة والكتابة بأي لغة من اللغات.	تصريح الأسرة
1999	فانواتو	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
2001	فنزويلا	التعداد السكاني	غ.م.	غ.م.
1999	فيتنام	التعداد السكاني	المتعلم شخص يعرف قراءة وكتابة وفهم جمل بسيطة بلغته الوطنية أو الإثنية، أو بأي لغة أجنبية.	تصريح الأسرة
1999	زامبيا	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات	تعرَّف القرائية بأنها القدرة على قراءة رسالة أو صحيفة بسهولة أو بصعوبة.	التصريح الذاتي

الجدول 1
إحصاءات أساسية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية [1]						فيروس/مرض الأيدز (السيدا) [2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%)	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)		معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	معدل وفيات الأطفال (‰)	معدل تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) (%) لدى الراشدين (15–49)		عدد الأطفال اليتيمين بسبب مرض الأيدز (السيدا) (بالآلاف)
	2002	2005–2000	2005–2000		2005–2000	2005–2000	2003		2003
			المجموع	الإناث			المجموع	% الإناث	
الدول العربية									
الجزائر	31 266	1.7	69.7	71.3	2.8	43.9	0.1	15.6	...
البحرين	709	2.2	74.0	75.9	2.7	14.2	0.2	...	...
جيبوتي	693	1.6	45.7	46.8	5.7	102.4	2.9	56.0	5
مصر	70 507	2.0	68.8	71.0	3.3	40.6	0.1>	13.3	...
العراق	24 510	2.7	60.7	62.3	4.8	83.3	0.1>	...	...
الأردن	5 329	2.7	71.0	72.5	3.6	23.9	0.1>	...	...
الكويت	2 443	3.5	76.6	79.0	2.7	10.8	...	...	...
لبنان	3 596	1.6	73.5	75.1	2.2	17.2	0.1	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	5 445	1.9	72.8	75.4	3.0	20.7	0.3	...	...
موريتانيا	2 807	3.0	52.5	54.1	5.8	96.7	0.6	57.3	2
المغرب	30 072	1.6	68.7	70.5	2.7	42.1	0.1	...	...
عمان	2 768	2.9	72.4	74.4	5.0	19.7	0.1	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3 433	3.6	72.4	74.0	5.6	20.7	...	...	...
قطر	601	1.5	72.2	75.4	3.2	12.3	...	...	...
المملكة العربية السعودية	23 520	2.9	72.3	73.7	4.5	20.6	...	...	...
السودان	32 878	2.2	55.6	57.1	4.4	77.0	2.3	57.9	...
الجمهورية العربية السورية	17 381	2.4	71.9	73.1	3.3	22.3	0.1>	...	...
تونس	9 728	1.1	72.8	74.9	2.0	23.3	0.1>	...	...
الإمارات العربية المتحدة	2 937	1.9	74.7	77.4	2.8	13.6	...	...	...
اليمن	19 315	3.5	60.0	61.1	7.0	70.6	0.1	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	3 141	0.7	73.7	76.7	2.3	25.0	...	...	...
بيلاروس	9 940	0.5-	70.1	75.3	1.2	11.3	...	...	...
البوسنة والهرسك	4 126	1.1	74.0	76.7	1.3	13.5	0.1>	...	...
بلغاريا	7 965	0.8-	70.9	74.6	1.1	15.2	0.1>	...	...
كرواتيا	4 439	0.2-	74.2	78.1	1.7	8.1	0.1>	...	...
الجمهورية التشيكية	10 246	0.1-	75.4	78.7	1.2	5.6	0.1	32.0	...
إستونيا	1 338	1.1-	71.7	76.8	1.2	9.4	1.1	33.8	...
المجر	9 923	0.5-	71.9	76.0	1.2	8.8	0.1	...	...
لاتفيا	2 329	0.9-	71.0	76.2	1.1	14.2	0.6	33.3	...
ليتوانيا	3 465	0.6-	72.7	77.6	1.3	8.7	0.1	...	...
بولندا	38 622	0.1-	73.9	78.0	1.3	9.1	0.1	...	...
جمهورية مولدوفا	4 270	0.1-	68.9	72.2	1.4	18.1	0.2	...	...
رومانيا	22 387	0.2-	70.5	74.2	1.3	20.0	0.1>	...	...
الاتحاد الروسي	144 082	0.6-	66.8	73.1	1.1	15.9	1.1	33.7	...
صربيا والجبل الأسود	10 535	0.1-	73.2	75.6	1.7	13.0	0.2	20.0	...
سلوفاكيا	5 398	0.1	73.7	77.6	1.3	8.0	0.1>	...	...
سلوفينيا	1 986	0.1-	76.3	79.8	1.1	5.5	0.1>	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2 046	0.5	73.6	75.8	1.9	16.0	0.1>	...	...
تركيا	70 318	1.4	70.5	73.2	2.4	39.5	...	...	...
أوكرانيا	48 902	0.8-	69.7	74.7	1.2	13.8	1.4	33.3	...
آسيا الوسطى									
أرمينيا	3 072	0.5-	72.4	75.6	1.2	17.3	0.1	36.0	...
أذربيجان	8 297	0.9	72.2	75.5	2.1	29.3	0.1>	...	...
جورجيا	5 177	0.9-	73.6	77.6	1.4	17.6	0.1	33.3	...
كازاخستان	15 469	0.4-	66.3	71.9	2.0	51.7	0.2	33.5	...
قيرغيزستان	5 067	1.4	68.6	72.3	2.6	37.0	0.1	...	...
منغوليا	2 559	1.3	63.9	65.9	2.4	58.2	0.1>	...	...
طاجيكستان	6 195	0.9	68.8	71.4	3.1	50.0	0.1>	...	...
تركمنستان	4 794	1.5	67.1	70.4	2.7	48.6	0.1>	...	...
أوزبكستان	25 705	1.5	69.7	72.5	2.4	36.7	0.1	33.6	...
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	19 544	1.0	79.2	82.0	1.7	5.5	0.1	7.1	...
بروني دار السلام	350	2.3	76.3	78.9	2.5	6.1	0.1>	...	...
كمبوديا	13 810	2.4	57.4	59.5	4.8	73.2	2.6	30.0	...
الصين	1 294 867	0.7	71.0	73.3	1.8	36.6	0.1	22.9	...

الجدول 1

البلد أو الأراضي	الديون الخارجية [3]					المعونة والفقر [4]		GPN [3]			
	إجمالي تكاليف خدمة الديون كنسبة مئوية من الصادرات	الخدمة الحكومية للديون كنسبة مئوية من الدخل الحكومي الجاري	إجمالي الديون، كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	إجمالي تكاليف خدمة الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	إجمالي الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم (%)	المعونة الصافية للفرد (بالدولار الأمريكي)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي			
								تكافؤ القوة الشرائية بالدولار الأمريكي		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2002	2002	2002	2002	2002	2002–1990 [5]	2002	1998	2002	1998	2002
الدول العربية											
الجزائر	...	21.3 [z]	7.8	4 166	22 800	15.1	11.5	4 850	5 530	1 560	1 720
البحرين	...	...	...	...	...	...	99.5	14 180	16 190	9 610	10 500
جيبوتي	...	...	2.0	12	335	...	112.3	1 950	2 040	790	850
مصر	10.3	...	2.3	2 066	30 750	43.9	18.2	3 210	3 810	1 270	1 470
العراق	...	...	...	...	...	...	5.1 [z]	...	...	...	...
الأردن	8.7	26.0 [z]	6.3	585	8 094	7.4	100.3	3 730	4 180	1 590	1 760
الكويت	...	...	...	...	...	...	1.9	19 020	17 780	17 390	16 340
لبنان	51.0	...	12.0	2 188	17 077	...	126.8	4 400	4 600	3 670	3 990
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	1.9	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	8.2	64	2 309	63.1	126.6	1 560	1 790	420	280
المغرب	23.9	...	10.4	3 691	18 601	14.3	21.2	3 350	3 730	1 260	1 170
عمان	...	14.7 [z]	8.8	1 748	4 639	...	14.7	11 620	13 000	6 420	7 830
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	...	...	...	470.9	...	...	...	...
قطر	...	...	...	...	...	...	3.7	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	1.1	12 320	12 660	8 120	8 530
السودان	0.8	...	0.2	23	16 389	...	10.7	1 400	1 740	340	370
الجمهورية العربية السورية	3.0	...	1.3	258	21 504	...	4.7	3 250	3 470	930	1 130
تونس	13.5	...	7.2	1 438	12 625	6.6	48.8	5 320	6 440	2 050	1 990
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	1.4	22 620	...	19 550	...
اليمن	3.3	...	1.9	171	5 290	45.2	30.2	710	800	390	490
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	3.4	...	1.2	58	1 312	...	100.9	3 210	4 960	890	1 450
بيلاروس	2.1	5.4 [z]	1.4	197	908	...	4.0	4 220	5 500	1 560	1 360
البوسنة والهرسك	6.9	...	2.7	158	2 515	...	142.3	...	...	1 190	1 310
بلغاريا	15.9	19.1 [z]	9.0	1 368	10 462	...	47.9	5 380	7 030	1 270	1 770
كرواتيا	25.9	16.9 [z]	13.8	3 018	15 347	...	37.5	8 450	10 000	4 690	4 540
الجمهورية التشيكية	9.5	9.7 [z]	6.9	4 534	26 419	...	38.3	12 650	14 920	5 160	5 480
إستونيا	13.7	2.3 [z]	12.7	783	4 741	...	51.5	8 830	11 630	3 490	4 190
المجر	33.9	...	23.1	14 870	34 958	...	47.5	10 410	13 070	4 480	5 290
لاتفيا	15.8	4.9 [z]	7.8	650	6 690	...	37.1	6 610	9 190	2 430	3 480
ليتوانيا	16.6	11.1 [z]	9.4	1 281	6 199	...	42.4	7 990	10 190	2 700	3 670
بولندا	22.5	11.4 [z]	7.2	13 489	69 521	...	30.0	8 780	10 450	3 860	4 570
جمهورية مولدوفا	19.9	29.4	12.9	229	1 349	...	33.2	1 320	1 600	470	460
رومانيا	18.6	16.4 [z]	6.8	3 088	14 683	...	31.3	5 490	6 490	1 520	1 870
الاتحاد الروسي	11.3	12.0 [z]	4.2	14 330	147 541	...	9.0	5 770	8 080	2 140	2 130
صربيا والجبل الأسود	2.8	...	1.0	150	12 688	...	122.6 [z]	...	...	...	1 400
سلوفاكيا	19.3	14.0 [z]	14.5	3 377	13 013	...	35.1	10 490	12 590	4 000	3 970
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	86.1	14 660	18 480	9 740	10 370
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	15.8	...	6.3	238	1 619	...	135.2	5 790	6 420	1 920	1 710
تركيا	46.8	26.0 [z]	15.2	27 604	131 556	10.3	9.0	6 150	6 300	3 060	2 490
أوكرانيا	13.7	8.2 [z]	7.9	3 243	13 555	...	9.9	3 590	4 800	850	780
آسيا الوسطى											
أرمينيا	8.8	...	3.0	74	1 149	...	95.5	2 150	3 230	570	790
أذربيجان	6.5	...	3.3	187	1 398	...	42.1	2 000	3 010	510	710
جورجيا	11.0	18.0	3.8	129	1 838	...	60.4	1 780	2 270	700	650
كازاخستان	34.4	18.6 [z]	17.4	4 115	17 538	...	12.2	3 580	5 630	1 350	1 520
قيرغيزستان	25.3	...	11.2	173	1 797	...	36.7	1 330	1 560	350	290
منغوليا	6.7	11.6 [z]	4.7	52	1 037	50.0	81.5	1 510	1 710	410	430
طاجيكستان	10.2	25.5 [z]	6.9	79	1 153	...	27.2	660	930	180	180
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	8.5	2 500	...	580	...
أوزبكستان	24.3	...	9.4	733	4 568	...	7.4	1 360	1 640	490	310
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	23 730	27 440	21 240	19 530
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	5.0-	...	...	...	...
كمبوديا	0.8	...	0.5	21	2 907	77.7	35.3	1 510	1 970	290	300
الصين	8.2	...	2.4	30 616	168 255	46.7	1.1	3 240	4 520	740	960

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية [1]						فيروس/مرض الأيدز (السيدا) [2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%)	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)		معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	معدل وفيات الأطفال (‰)	معدل تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) (%) لدى الراشدين (49–15)		عدد الأطفال الميتمين بسبب مرض الأيدز (السيدا) (بالآلاف)
	2002	2005–2000	2005–2000		2005–2000	2005–2000	2003		2003
			المجموع	الإناث			المجموع	% الإناث	
جزر كوك	18	0.2	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	22 541	0.5	63.1	66.0	2.0	45.1	...	...	...
فيجي	831	1.0	69.8	71.5	2.9	17.8	0.1	...	...
إندونيسيا	217 131	1.3	66.8	68.8	2.4	41.6	0.1	13.6	...
اليابان	127 478	0.1	81.6	85.1	1.3	3.2	0.1>	24.2	...
كيريباتي	87	1.4	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5 529	2.3	54.5	55.8	4.8	88.0	0.1	...	...
ماكاو، الصين	460	0.9	78.9	81.2	1.1	8.6	...	...	...
ماليزيا	23 965	1.9	73.1	75.7	2.9	10.1	0.4	16.7	...
جزر مارشال	52	1.2	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	108	0.8	68.6	69.1	3.8	33.9	...	...	...
ميانمار	48 852	1.3	57.3	60.2	2.9	83.5	1.2	30.3	...
ناورو	13	2.3	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	3 846	0.8	78.3	80.7	2.0	5.8	0.1	...	...
نيوي	2	1.2-	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	20	2.1	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	5 586	2.2	57.6	58.7	4.1	62.1	0.6	30.0	...
الفلبين	78 580	1.8	70.0	72.0	3.2	29.0	0.1>	22.5	...
جمهورية كوريا	47 430	0.6	75.5	79.3	1.4	5.0	0.1>	10.8	...
ساموا	176	1.0	70.0	73.4	4.1	26.1	...	...	...
سنغافورة	4 183	1.7	78.1	80.3	1.4	2.9	0.2	24.4	...
جزر سليمان	463	2.9	69.2	70.7	4.4	20.7	...	...	...
تايلاند	62 193	1.0	69.3	73.5	1.9	19.8	1.5	35.7	...
تيمور – ليشتي	739	4.0	49.5	50.4	3.8	123.7	...	...	...
توكيلاو	2	0.1-	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	103	1.0	68.6	69.1	3.7	33.9	...	...	...
توفالو	10	1.2	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	207	2.4	68.8	70.5	4.1	28.5	...	...	...
فيتنام	80 278	1.3	69.2	71.6	2.3	33.6	0.4	32.5	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	12	1.7	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	73	0.5	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	37 981	1.2	74.2	77.7	2.4	20.0	0.7	20.0	...
آروبا	98	2.0	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	310	1.1	67.1	70.3	2.3	17.7	3.0	48.1	...
بربادوس	269	0.4	77.2	79.5	1.5	10.9	1.5	32.0	...
بليز	251	2.1	71.4	73.0	3.2	31.1	2.4	37.1	...
برمودا	81	0.7	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	8 645	1.9	63.9	66.0	3.8	55.6	0.1	27.1	...
البرازيل	176 257	1.2	68.1	72.6	2.2	38.4	0.7	36.9	...
جزر فيرجين البريطانية	21	1.8	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	39	3.0	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	15 613	1.2	76.1	79.0	2.4	11.6	0.3	33.5	...
كولومبيا	43 526	1.6	72.2	75.3	2.6	25.6	0.7	34.4	...
كوستاريكا	4 094	1.9	78.1	80.6	2.3	10.5	0.6	33.3	...
كوبا	11 271	0.3	76.7	78.7	1.6	7.3	0.1	33.3	...
دومينيكا	78	0.3	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	8 616	1.5	66.7	69.2	2.7	35.7	1.7	27.1	...
إكوادور	12 810	1.5	70.8	73.5	2.8	41.5	0.3	34.0	...
السلفادور	6 415	1.6	70.7	73.7	2.9	26.4	0.7	34.3	...
غرينادا	80	0.3-	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	12 036	2.6	65.8	68.9	4.4	41.2	1.1	41.9	...
غيانا	764	0.2	63.2	66.3	2.3	51.2	2.5	55.5	...
هاييتي	8 218	1.3	49.5	50.0	4.0	63.2	5.6	57.7	...
هندوراس	6 781	2.3	68.9	71.4	3.7	32.1	1.8	55.9	...
جامايكا	2 627	0.9	75.7	77.8	2.4	19.9	1.2	47.6	...
المكسيك	101 965	1.5	73.4	76.4	2.5	28.2	0.3	33.1	...
مونتسيرات	3	0.3	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	219	0.8	76.3	79.2	2.1	12.6	...	...	...

الجدول 1

البلد أو الأراضي	الديون الخارجية [3]					المعونة والفقر [4]		GPN [3]			
	إجمالي تكاليف خدمة الديون كنسبة مئوية من الصادرات	الخدمة الحكومية للديون كنسبة مئوية من الدخل الحكومي الجاري	إجمالي الديون، كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	إجمالي تكاليف خدمة الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	إجمالي الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم (%)	المعونة الصافية للفرد (بالدولار الأمريكي)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي			
								تكافؤ القوة الشرائية بالدولار الأمريكي		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2002	2002	2002	2002	2002	5 2002–1990	2002	2002	1998	2002	1998
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	5.9	...	1.5	28	210	...	41.0	5 330	4 580	2 130	2 300
إندونيسيا	24.8	z 22.4	10.3	16 971	132 208	52.4	6.0	3 070	2 660	710	670
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	27 380	24 760	34 010	33 780
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	960	1 150
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	2.8	45	2 665	73.2	50.3	1 660	1 350	310	310
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	z 19 890	18 470	z 14 600	15 220
ماليزيا	7.3	...	9.1	8 082	48 557	9.3	3.6	8 500	7 220	3 540	3 630
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2 380	2 110
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 970	1 910
ميانمار	...	...	...	113	6 556	...	2.5	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	20 550	17 000	13 260	15 310
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	10.2	278	2 485	...	36.4	2 180	2 200	530	840
الفلبين	20.2	z 49.4	11.1	9 192	59 343	46.4	7.1	4 450	3 850	1 030	1 080
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	2>	1.7-	16 960	12 240	9 930	8 500
ساموا	...	...	3.0	8	234	...	214.2	5 570	4 560	1 430	1 380
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	1.8	23 730	20 200	20 690	23 510
جزر سليمان	...	...	2.4	6	180	...	56.8	1 590	2 210	580	870
تايلاند	23.1	z 24.3	15.8	19 738	59 212	32.5	4.8	6 890	5 620	2 000	2 110
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	297.6	...	...	520	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	5.9	...	2.0	3	74	...	217.2	6 820	5 640	1 440	1 720
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	1.0	2	84	...	133.0	2 850	3 000	1 070	1 240
فيتنام	6.0	16.1	3.4	1 181	13 349	63.7	15.9	2 300	1 760	430	350
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	192.1	10 390	8 970	9 720	8 430
الأرجنتين	18.3	z 43.6	6.1	5 826	132 314	14.3	4.0 z	10 190	12 220	4 220	8 230
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	17.2	...	14 640	...	12 940
بربادوس	...	...	...	...	...	...	12.8	14 660	13 780	8 790	8 230
بليز	36.5	...	24.7	188	835	...	88.6	5 490	4 580	2 970	2 700
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	27.7	z 17.4	6.3	476	4 867	34.3	78.8	2 390	2 270	900	990
البرازيل	68.9	...	11.9	51 632	227 932	22.4	2.1	7 450	6 740	2 830	4 610
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	32.9	z 8.0	12.6	7 729	41 945	9.6	1.5-	9 420	8 530	4 250	4 890
كولومبيا	40.2	...	8.9	6 921	33 853	22.6	10.1	6 150	6 040	1 820	2 410
كوستاريكا	8.9	z 16.9	4.1	670	4 834	9.5	1.3	8 560	7 500	4 070	3 590
كوبا	...	...	...	...	...	...	5.4	...	...	...	...
دومينيكا	7.9	...	5.1	11	207	...	381.7	4 960	5 000	3 000	3 270
الجمهورية الدومينيكية	6.4	...	3.3	671	6 256	2.0>	18.2	...	5 030	...	1 870
إكوادور	28.7	...	9.7	2 193	16 452	40.8	16.9	3 340	3 170	1 490	1 800
السلفادور	7.7	...	3.2	453	5 828	58.0	36.4	4 790	4 340	2 110	1 860
غرينادا	13.6	...	6.8	26	339	...	117.5	6 600	5 760	3 530	3 150
غواتيمالا	7.5	...	1.8	412	4 676	37.4	20.7	4 030	3 710	1 760	1 660
غيانا	10.7	...	11.7	78	1 459	...	84.9	3 940	3 600	860	860
هايتي	...	...	0.8	28	1 248	...	18.9	1 610	1 600	440	430
هندوراس	12.3	...	6.2	397	5 395	44.4	64.1	2 540	2 400	930	740
جامايكا	18.4	z 21.6	11.6	842	5 477	13.3	9.2	3 680	3 380	2 690	2 450
المكسيك	23.2	...	7.0	43 536	141 264	26.3	1.3	8 800	7 820	5 920	4 020
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية [1]						فيروس/مرض الأيدز (السيدا) [2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%)	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)		معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	معدل وفيات الأطفال (‰)	معدل تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) (%) لدى الراشدين (49–15)		عدد الأطفال اليتيمين بسبب مرض الأيدز (السيدا) (بالآلاف)
	2002	2005–2000	2005–2000		2005–2000	2005–2000	2003		2003
			المجموع	الإناث			المجموع	% الإناث	
نيكاراغوا	5 335	2.4	69.5	71.9	3.7	35.7	0.2	33.9	...
بنما	3 064	1.8	74.7	77.4	2.7	20.6	0.9	41.3	...
باراغواي	5 740	2.4	70.9	73.1	3.8	37.0	0.5	26.0	...
بيرو	26 767	1.5	69.8	72.4	2.9	33.4	0.5	33.8	...
سانت كيتس ونيفيس	42	0.3-	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	148	0.8	72.5	74.1	2.3	14.8	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	119	0.6	74.1	75.6	2.2	15.7	...	...	...
سورينام	432	0.8	71.1	73.7	2.5	25.7	1.7	34.0	...
ترينيداد وتوباغو	1 298	0.3	71.3	74.4	1.6	14.1	3.2	50.0	...
جزر تركس وكايكوس	20	3.5	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3 391	0.7	75.3	78.9	2.3	13.1	0.3	32.8	...
فنزويلا	25 226	1.9	73.7	76.7	2.7	18.9	0.7	32.0	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	69	2.6	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	8 111	0.05	78.5	81.5	1.3	4.7	0.3	22.0	...
بلجيكا	10 296	0.2	78.8	81.9	1.7	4.2	0.2	35.0	...
كندا	31 271	0.8	79.3	81.9	1.5	5.3	0.3	23.6	...
قبرص	796	0.8	78.3	80.5	1.9	7.7	...	...	...
الدنمارك	5 351	0.2	76.6	79.1	1.8	5.0	0.2	18.0	...
فنلندا	5 197	0.2	78.0	81.5	1.7	4.0	0.1	...	...
فرنسا	59 850	0.5	79.0	82.8	1.9	5.0	0.4	26.7	...
ألمانيا	82 414	0.1	78.3	81.2	1.4	4.5	0.1	22.1	...
اليونان	10 970	0.1	78.3	80.9	1.3	6.4	0.2	20.0	...
آيسلندا	287	0.8	79.8	81.9	2.0	3.4	0.2	...	...
آيرلندا	3 911	1.1	77.0	79.6	1.9	5.8	0.1	30.8	...
إسرائيل	6 304	2.0	79.2	81.0	2.7	5.9	0.1	...	...
إيطاليا	57 482	0.1-	78.7	81.9	1.2	5.4	0.5	32.1	...
لكسمبرغ	447	1.3	78.4	81.4	1.7	5.4	0.2	...	...
مالطة	393	0.4	78.4	80.7	1.8	7.1	0.2	...	...
موناكو	34	0.9	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	16 067	0.5	78.3	81.0	1.7	4.5	0.2	20.0	...
النرويج	4 514	0.4	78.9	81.9	1.8	4.5	0.1	...	...
البرتغال	10 049	0.1	76.2	79.6	1.5	6.1	0.4	19.5	...
سان مارينو	27	1.0	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	40 977	0.2	79.3	82.8	1.2	5.1	0.7	20.8	...
السويد	8 867	0.1	80.1	82.6	1.6	3.4	0.1	25.7	...
سويسرا	7 171	0.0	79.1	82.3	1.4	4.8	0.4	30.0	...
المملكة المتحدة	59 068	0.3	78.2	80.7	1.6	5.4	0.2	29.8	...
الولايات المتحدة	291 038	1.0	77.1	79.9	2.1	6.7	0.6	25.5	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	22 930	3.9	43.1	43.3	6.8	161.7	...	...	...
بنغلاديش	143 809	2.0	61.4	61.8	3.5	64.0	...	...	...
بوتان	2 190	3.0	63.2	64.5	5.0	53.6	...	...	...
الهند	1 049 549	1.5	63.9	64.6	3.0	64.5	0.9	38.0	...
جمهورية إيران الإسلامية	68 070	1.2	70.3	71.9	2.3	33.3	0.1	12.3	...
الملديف	309	3.0	67.4	67.0	5.3	38.3	...	...	...
نيبال	24 609	2.2	59.9	59.6	4.3	70.9	0.5	26.7	...
باكستان	149 911	2.4	61.0	60.9	5.1	86.5	0.1	12.2	...
سري لانكا	18 910	0.8	72.6	75.9	2.0	20.1	0.1>	17.1	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	13 184	3.2	40.1	41.5	7.2	140.3	3.9	59.1	110
بنين	6 558	2.6	50.6	53.0	5.7	92.7	1.9	56.5	34
بوتسوانا	1 770	0.9	39.7	40.5	3.7	56.6	37.3	57.6	120
بوركينا فاسو	12 624	3.0	45.7	46.2	6.7	93.2	4.2	55.6	260
بوروندي	6 602	3.1	40.9	41.4	6.8	107.4	6.0	59.1	200
الكاميرون	15 729	1.8	46.2	47.4	4.6	88.1	6.9	55.8	240
الرأس الأخضر	454	2.0	70.2	72.8	3.3	29.7	...	...	...

الجدول 1

البلد أو الأراضي	الديون الخارجية [3]					المعونة والفقر [4]		GPN [3]			
	إجمالي تكاليف خدمة الديون كنسبة مئوية من الصادرات	الخدمة الحكومية للديون كنسبة مئوية من الدخل الحكومي الجاري	إجمالي الديون، كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	إجمالي تكاليف خدمة الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	إجمالي الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم (%)	المعونة الصافية للفرد (بالدولار الأمريكي)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي			
								تكافؤ القوة الشرائية بالدولار الأمريكي		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2002	2002	2002	2002	2002	2002–1990 [5]	2002	2002	1998	2002	1998
نيكاراغوا	11.7	…	4.0	151	6 485	79.9	97.0	2 350	1 930	710	380
بنما	19.7	…	13.9	1 677	8 298	17.6	11.5	6 060	5 520	4 020	3 590
باراغواي	10.5	z 22.7	6.0	327	2 967	30.3	9.9	4 590	4 660	1 170	1 810
بيرو	32.8	z 20.5	6.1	3 357	28 167	37.7	18.4	4 880	4 430	2 020	2 210
سانت كيتس ونيفيس	22.6	…	12.4	38	255	…	683.8	10 750	9 650	6 540	5 750
سانت لوسيا	7.2	…	4.2	26	415	…	226.5	4 950	5 090	3 750	3 700
سانت فنسنت وغرينادين	7.6	…	3.9	13	206	…	40.1	5 190	4 710	2 820	2 590
سورينام	…	…	…	…	…	…	26.9	…	…	1 940	2 310
ترينيداد وتوباغو	5.7	…	2.9	265	2 672	39.0	5.6-	9 000	7 370	6 750	4 540
جزر تركس وكايكوس	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروغواي	40.0	z 26.3	10.7	1 280	10 736	3.9	4.0	7 710	8 900	4 340	6 620
فنزويلا	25.6	z 23.1	8.2	7 487	32 563	32.0	2.3	5 220	5 780	4 080	3 540
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
النمسا	…	…	…	…	…	…	…	28 910	25 130	23 860	27 040
بلجيكا	…	…	…	…	…	…	…	28 130	24 460	22 940	25 590
كندا	…	…	…	…	…	…	…	28 930	24 200	22 390	20 000
قبرص	…	…	…	…	…	…	62.3	z 18 080	15 150	z 12 320	12 110
الدنمارك	…	…	…	…	…	…	…	30 600	26 450	30 260	32 770
فنلندا	…	…	…	…	…	…	…	26 160	22 040	23 890	24 750
فرنسا	…	…	…	…	…	…	…	27 040	23 200	22 240	24 770
ألمانيا	…	…	…	…	…	…	…	26 980	23 920	22 740	26 630
اليونان	…	…	…	…	…	…	…	18 770	15 140	11 660	12 130
آيسلندا	…	…	…	…	…	…	…	29 240	25 150	27 960	27 390
آيرلندا	…	…	…	…	…	…	…	29 570	21 080	23 030	20 630
إسرائيل	…	…	…	…	…	…	119.6	19 000	17 950	16 020	16 730
إيطاليا	…	…	…	…	…	…	…	26 170	22 810	19 080	20 560
لكسمبرغ	…	…	…	…	…	…	…	53 290	42 620	39 470	44 810
مالطة	…	…	…	…	…	…	28.8	17 710	15 340	9 260	8 790
موناكو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هولندا	…	…	…	…	…	…	…	28 350	24 920	23 390	25 160
النرويج	…	…	…	…	…	…	…	36 690	32 400	38 730	35 240
البرتغال	…	…	…	…	…	…	…	17 820	15 290	10 720	11 030
سان مارينو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إسبانيا	…	…	…	…	…	…	…	21 210	17 850	14 580	14 840
السويد	…	…	…	…	…	…	…	25 820	21 570	25 970	28 710
سويسرا	…	…	…	…	…	…	…	31 840	28 770	36 170	40 820
المملكة المتحدة	…	…	…	…	…	…	…	26 580	22 820	25 510	22 790
الولايات المتحدة	…	…	…	…	…	…	…	36 110	31 790	35 400	30 700
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	…	…	…	…	…	…	z 14.7	…	…	…	…
بنغلاديش	7.3	…	1.5	722	17 037	82.8	6.3	1 770	1 450	380	360
بوتان	4.6	6.1	1.2	6	377	…	33.5	…	…	600	450
الهند	14.9	z 13.1	2.6	13 128	104 429	79.9	1.4	2 650	2 150	470	420
جمهورية إيران الإسلامية	4.1	…	1.3	1 460	9 154	7.3	1.7	6 690	5 440	1 720	1 650
الملديف	4.5	10.1	3.7	22	270	…	88.9	…	…	2 170	1 950
نيبال	8.8	14.9	1.8	98	2 953	82.5	14.9	1 370	1 220	230	220
باكستان	17.8	19.6	4.8	2 844	33 672	65.6	14.3	1 960	1 760	420	470
سري لانكا	9.8	z 19.5	4.4	716	9 611	45.4	18.2	3 510	3 060	850	850
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	10.0	…	8.9	863	10 134	…	32.0	1 840	1 520	710	520
بنين	9.6	…	2.4	63	1 843	…	33.6	1 060	890	380	390
بوتسوانا	2.0	…	1.2	60	480	50.1	21.2	7 740	6 220	3 010	3 290
بوركينا فاسو	16.0	…	1.7	53	1 580	81.0	37.4	1 090	950	250	250
بوروندي	59.0	…	3.3	23	1 204	89.2	26.1	630	600	100	140
الكاميرون	…	…	4.1	358	8 503	50.6	40.2	1 910	1 620	550	600
الرأس الأخضر	7.6	…	3.6	22	414	…	203.1	4 920	4 050	1 250	1 300

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية [1]						فيروس/مرض الأيدز (السيدا) [2]		
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%)	متوسط العمر المتوقع عند الولادة (بالسنوات)		معدل الخصوبة الإجمالي (عدد الأطفال لكل امرأة)	معدل وفيات الأطفال (‰)	معدل تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) (%) لدى الراشدين (49–15)		عدد الأطفال الميتمين بسبب مرض الأيدز (السيدا) (بالآلاف)
	2002	2005–2000	2005–2000		2005–2000	2005–2000	2003		2003
			المجموع	الإناث			المجموع	% الإناث	
جمهورية أفريقيا الوسطى	3 819	1.3	39.5	40.6	4.9	100.4	13.5	54.2	110
تشاد	8 348	3.0	44.7	45.7	6.7	115.3	4.8	55.6	96
جزر القمر	747	2.8	60.8	62.2	4.9	67.0	...	...	...
الكونغو	3 633	2.6	48.2	49.7	6.3	84.0	4.9	56.3	97
كوت ديفوار	16 365	1.6	41.0	41.2	4.7	101.3	7.0	56.6	310
جمهورية الكونغو الديمقراطية	51 201	2.9	41.8	42.8	6.7	119.6	4.2	57.0	770
غينيا الاستوائية	481	2.6	49.1	50.5	5.9	100.9	...	...	...
إريتريا	3 991	3.7	52.7	54.2	5.4	73.0	2.7	56.4	39
إثيوبيا	68 961	2.5	45.5	46.3	6.1	100.4	4.4	55.0	720
غابون	1 306	1.8	56.6	57.5	4.0	56.8	8.1	57.8	14
غامبيا	1 388	2.7	54.1	55.5	4.7	80.5	1.2	57.1	2
غانا	20 471	2.2	57.9	59.3	4.1	57.8	3.1	56.3	170
غينيا	8 359	1.6	49.1	49.5	5.8	101.7	3.2	55.4	35
غينيا بيساو	1 449	2.9	45.3	46.9	7.1	120.0	...	...	...
كينيا	31 540	1.5	44.6	45.6	4.0	69.3	6.7	65.5	650
ليسوتو	1 800	0.1	35.1	37.7	3.8	92.1	28.9	56.7	100
ليبيريا	3 239	4.0	41.4	42.2	6.8	147.4	5.9	56.3	36
مدغشقر	16 916	2.8	53.6	54.8	5.7	91.5	1.7	58.5	30
ملاوي	11 871	2.0	37.5	37.7	6.1	115.4	14.2	56.8	500
مالي	12 623	3.0	48.6	49.1	7.0	118.7	1.9	59.2	75
موريشيوس	1 210	1.0	72.0	75.8	1.9	16.0	...	...	...
موزمبيق	18 537	1.8	38.1	39.6	5.6	122.0	12.2	55.8	470
ناميبيا	1 961	1.4	44.3	45.6	4.6	59.8	21.3	55.0	57
النيجر	11 544	3.6	46.2	46.5	8.0	125.7	1.2	56.3	24
نيجيريا	120 911	2.5	51.5	51.8	5.4	78.8	5.4	57.6	1 800
رواندا	8 272	2.2	39.3	39.7	5.7	111.5	5.1	56.5	160
ساو تومي وبرنسيبي	157	2.5	69.9	72.8	4.0	31.6	...	...	...
السنغال	9 855	2.4	52.9	55.1	5.0	60.7	0.8	56.1	17
سيشل	80	0.9	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	4 764	3.8	34.2	35.5	6.5	177.2	...	...	...
الصومال	9 480	4.2	47.9	49.5	7.3	117.7	...	...	...
جنوب أفريقيا	44 759	0.6	47.7	50.7	2.6	47.9	21.5	56.9	1 100
سوازيلاند	1 069	0.8	34.4	35.4	4.5	78.3	38.8	55.0	65
توغو	4 801	2.3	49.7	51.1	5.3	81.5	4.1	56.3	54
أوغندا	25 004	3.2	46.2	46.9	7.1	86.1	4.1	60.0	940
جمهورية تنزانيا المتحدة	36 276	1.9	43.3	44.1	5.1	99.8	8.8	56.0	980
زامبيا	10 698	1.2	32.4	32.1	5.6	104.8	16.5	56.6	630
زمبابوي	12 835	0.5	33.1	32.6	3.9	58.4	24.6	58.1	980
	المجموع	المتوسط المرجح					المتوسط المرجح		
العالم	6 210 815	1.2	67.0	69.2	2.7	43.9	1.1	47.6	15 000
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	280 970	0.3-	68.1	73.3	1.4	21.7	...	...	...
البلدان المتقدمة	992 756	0.4	77.8	80.9	1.6	6.2	...	...	...
البلدان النامية	4 937 089	1.5	64.7	66.4	2.9	52.8	...	...	...
الدول العربية	289 938	2.2	66.9	68.6	3.7	46.2	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	405 457	0.1-	69.8	74.5	1.4	18.4	...	...	...
آسيا الوسطى	76 336	0.8	69.1	72.7	2.3	39.4	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 059 455	0.9	70.7	73.2	2.0	34.4	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	530 734	1.4	70.6	74.0	2.5	31.2	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	720 962	0.6	78.0	80.9	1.8	5.7	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 480 287	1.7	63.4	64.0	3.3	66.3	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	647 645	2.3	46.1	47.0	5.4	91.6	...	...	12 000

1 – إحصاءات شعبة السكان في الأمم المتحدة، مراجعة عام 2002، المتغير المتوسط.
2 – برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز).
3 – إحصاءات البنك الدولي.
4 – تقرير التنمية البشرية لعام 2004.
5 – تشير الأرقام إلى البيانات المتوافرة عن أحدث سنة من سنوات الفترة المعنية.
(z) تخص هذه البيانات عام 2001.

الجدول 1

البلد أو الأراضي	الديون الخارجية [3]					المعونة والفقر [4]		GPN [3]			
	إجمالي تكاليف خدمة الديون كنسبة مئوية من الصادرات	الخدمة الحكومية للديون كنسبة مئوية من الدخل الحكومي الجاري	إجمالي الديون، كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	إجمالي تكاليف خدمة الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	إجمالي الديون، (بملايين الدولارات الأمريكية)	السكان الذين يعيشون بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم (%)	المعونة الصافية للفرد (بالدولار الأمريكي)	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي			
								تكافؤ القوة الشرائية بالدولار الأمريكي		بالسعر الجاري للدولار الأمريكي	
	2002	2002	2002	2002	2002	2002–1990 [5]	2002	2002	1998	2002	1998
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	0.1	1	1 066	84.0	15.7	1 170	1 080	250	290
تشاد	...	...	1.5	29	1 281	...	27.9	1 010	890	210	220
جزر القمر	...	...	1.9	5	270	...	43.5	1 690	1 640	390	410
الكونغو	1.0	z 9.2	1.1	24	5 152	...	115.5	710	670	610	530
كوت ديفوار	14.1	z 16.6	7.5	832	11 816	50.4	65.3	1 450	1 520	620	780
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	16.8	927	8 726	...	15.8	630	710	100	110
غينيا الاستوائية	...	...	...	4	260	...	42.0	z 7 950	3 530	z 930	1 060
إريتريا	4.7	...	1.2	9	528	...	57.7	1 040	1 100	190	220
إثيوبيا	9.7	...	1.8	108	6 523	80.7	18.9	780	630	100	110
غابون	11.7	...	9.8	410	3 534	...	55.1	5 530	5 590	3 060	3 870
غامبيا	...	...	5.5	19	573	82.9	43.6	1 660	1 520	270	330
غانا	8.0	...	3.5	211	7 338	78.5	31.9	2 080	1 770	270	380
غينيا	13.6	...	4.3	136	3 401	6.1	29.9	2 060	1 820	410	520
غينيا بيساو	...	...	7.6	15	699	...	41.0	680	660	130	140
كينيا	13.6	...	3.7	452	6 031	58.6	12.5	1 010	990	360	360
ليسوتو	11.8	...	7.7	67	637	56.1	42.5	2 970	2 650	550	690
ليبيريا	0.6	...	0.2	1	2 324	...	z 11.5	...	...	140	110
مدغشقر	9.9	...	1.7	73	4 518	83.3	22.0	730	760	230	260
ملاوي	7.6	...	1.9	36	2 912	76.1	31.8	570	560	160	220
مالي	7.0	...	2.9	90	2 803	90.6	37.4	860	720	240	250
موريشيوس	8.2	z 15.8	5.5	251	1 803	...	19.8	10 820	8 640	3 860	3 760
موزمبيق	6.1	...	2.2	76	4 609	78.4	111.0	990	760	200	200
ناميبيا	...	...	...	...	...	55.8	68.9	6 880	6 370	1 790	2 160
النيجر	...	...	1.3	28	1 797	85.3	25.9	800	780	180	200
نيجيريا	8.6	...	3.7	1 490	30 476	90.8	2.6	800	760	300	260
رواندا	14.9	...	1.3	22	1 435	84.6	43.1	1 260	990	230	250
ساو تومي وبرنسيبي	31.8	...	13.1	6	333	...	166.	...	...	300	270
السنغال	12.6	z 20.0	4.5	219	3 918	67.8	45.5	1 540	1 340	470	520
سيشل	2.6	...	2.3	15	253	...	97.8	...	...	6 780	7 300
سييرا ليون	...	...	3.1	23	1 448	74.5	74.2	500	480	140	150
الصومال	...	...	...	0.2	2 688	...	z 16.4	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	12.5	z 8.1	4.6	4 692	25 041	23.8	14.7	9 810	8 850	2 500	3 290
سوازيلاند	1.7	...	1.6	20	342	...	23.1	4 730	4 350	1 240	1 400
توغو	2.5	...	1.0	13	1 581	...	10.6	1 450	1 450	270	330
أوغندا	7.1	z 4.9	1.4	79	4 100	...	25.5	1 360	1 110	240	290
جمهورية تنزانيا المتحدة	8.9	...	1.6	145	7 244	59.7	34.0	580	480	290	230
زامبيا	27.1	...	8.7	309	5 969	87.4	59.9	800	700	340	330
زمبابوي	...	...	...	58	4 066	64.2	15.6	z 2 310	2 660	z 480	560
	المتوسط المرجح					المتوسط المرجح		المتوسط المرجح			
العالم	...	...	...	...	...	...	9.7	7 820	6 730	5 120	5 060
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	8.8	...	...	...	...
الدول العربية	9.6	...	...	21459	189 010	...	24.2	5 670	4 960	2 240	2 080
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	31.2	...	...	...	...
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	12.1	...	4.9	86 335	497 354	...	3.9	4 280	3 200	960	800
أمريكا اللاتينية والكاريبي	30.7	...	8.5	136 709	727 944	...	8.6	6 950	6 590	3 280	3 860
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	10.5	...	4.2	12 422	210 350	...	26.3	1 700	1 550	450	520

الجدول 2 ألف

محو الأمية لدى الكبار والشباب[1]

	البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
		1990			2000 – 2004[2]			2015			1990		2000 – 2004[2]		2015	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
	الدول العربية															
1	الجزائر	52.9	64.3	41.3	* 69.8	* 79.5	* 60.1	79.8	87.4	72.1	6 799	62	6 280	* 66	5 596	69
2	البحرين	82.1	86.8	74.6	* 87.7	* 92.5	* 83.0	93.2	95.6	90.1	60	55	55	* 60	47	60
3	جيبوتي	53.0	66.8	39.7	...	...	...	...	...	...	141	65	...	...	...	...
4	مصر	47.1	60.4	33.6	* 55.6	* 67.2	* 43.6	...	...	...	17 432	63	17 270	* 64	...	...
5	العراق	35.7	51.3	19.7	...	...	...	...	...	...	6 208	62	...	...	...	...
6	الأردن	81.5	90.0	72.1	* 89.9	* 95.1	* 84.7	95.2	97.8	92.3	320	72	336	* 74	229	77
7	الكويت	76.7	79.3	72.6	82.9	84.7	81.0	...	...	...	317	47	301	42	...	...
8	لبنان	80.3	88.3	73.1	...	...	...	...	...	...	347	72	...	...	...	...
9	الجماهيرية العربية الليبية	68.1	82.8	51.1	81.7	91.8	70.7	...	...	...	773	71	685	77	...	...
10	موريتانيا	34.8	46.3	23.9	* 51.2	* 59.5	* 31.3	58.9	65.7	52.4	743	60	732	* 60	955	59
11	المغرب	38.7	52.7	24.9	50.7	63.3	38.3	...	...	...	9 089	62	10 108	63	...	...
12	عمان	54.7	67.3	38.3	74.4	82.0	65.4	...	...	...	457	57	423	55	...	...
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	* 91.9	* 96.3	* 87.4	96.6	98.3	94.8	...	...	156	* 77	104	75
14	قطر	77.0	77.4	76.0	* 89.2	...	...	91.4	...	...	78	28	50	...	48	...
15	المملكة العربية السعودية	66.2	76.2	50.2	* 79.4	* 87.1	* 69.3	89.2	93.7	84.0	3 287	59	2 776	* 65	2 315	68
16	السودان[3]	45.8	60.0	31.5	* 59.0	* 69.3	* 49.9	71.3	79.3	63.4	7 836	63	7 621	* 62	7 757	64
17	الجمهورية العربية السورية	64.8	81.8	47.5	* 82.9	* 91.0	* 74.2	89.6	95.3	84.0	2 351	75	1 864	* 74	1 622	77
18	تونس	59.1	71.6	46.5	* 74.3	* 83.4	* 65.3	82.2	89.7	74.8	2 081	65	1 864	* 68	1 532	71
19	الإمارات العربية المتحدة	71.0	71.2	70.6	77.3	75.6	80.7	...	...	...	421	28	497	25	...	...
20	اليمن	32.7	55.2	12.9	49.0	69.5	28.5	...	...	...	3 820	66	5 032	70	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية															
21	ألبانيا	77.0	86.8	66.7	* 98.7	* 99.2	* 98.3	...	...	...	509	71	28	* 67	...	...
22	بيلاروس	99.5	99.7	99.3	* 99.6	* 99.8	* 99.4	99.8	99.8	99.8	42	76	33	* 77	16	54
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	* 94.6	* 98.4	* 91.1	97.3	99.1	95.6	...	...	172	* 85	99	83
24	بلغاريا	97.2	98.3	96.2	* 98.2	* 98.7	* 97.7	98.4	98.7	98.1	195	70	122	* 66	100	62
25	كرواتيا	96.9	99.0	94.9	* 98.1	* 99.3	* 97.1	99.0	99.5	98.6	121	85	68	* 83	36	73
26	الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	إستونيا	99.8	99.8	99.8	* 99.8	* 99.8	* 99.8	99.8	99.8	99.8	3	53	3	* 56	2	55
28	المجر	99.1	99.3	98.9	* 99.3	* 99.4	* 99.3	99.4	99.4	99.4	78	63	54	* 57	49	53
29	لاتفيا	...	...	...	* 99.7	* 99.8	* 99.7	99.8	99.8	99.8	...	...	5	* 63	4	55
30	ليتوانيا	99.3	99.5	99.1	* 99.6	* 99.6	* 99.6	99.7	99.7	99.7	20	67	10	* 54	8	55
31	بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	جمهورية مولدوفا	97.5	99.1	96.1	* 96.2	* 97.5	* 95.0	98.5	98.6	98.5	80	83	126	* 69	53	53
33	رومانيا	97.1	98.6	95.6	* 97.3	* 98.4	* 96.3	97.7	98.3	97.2	519	77	501	* 71	421	63
34	الاتحاد الروسي	99.2	99.6	98.9	* 99.4	* 99.7	* 99.2	99.7	99.7	99.7	857	76	672	* 75	346	54
35	صربيا والجبل الأسود	...	...	...	* 96.4	* 98.9	* 94.1	98.4	99.3	97.5	...	...	302	* 85	139	79
36	سلوفاكيا	...	...	...	* 99.6	* 99.7	* 99.6	99.6	99.6	99.6	...	...	16	* 54	18	52
37	سلوفينيا	99.6	99.6	99.5	99.7	99.7	99.6	...	...	...	7	58	6	56	...	...
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	* 96.1	* 98.2	* 94.1	97.6	98.8	96.5	...	...	62	* 77	41	74
39	تركيا	77.9	89.2	66.4	* 88.3	* 95.7	* 81.1	92.4	97.4	87.4	8 066	75	5 768	* 81	4 686	83
40	أوكرانيا	99.4	99.7	99.2	* 99.4	* 99.7	* 99.2	99.8	99.8	99.7	237	77	232	* 80	77	81
	آسيا الوسطى															
41	أرمينيا	97.5	98.9	96.1	* 99.4	* 99.7	* 99.2	99.9	99.9	99.8	63	80	14	* 74	3	104
42	أذربيجان	...	...	...	* 98.8	* 99.5	* 98.2	99.7	99.9	99.5	...	...	66	* 79	22	87
43	جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	كازاخستان	98.8	99.5	98.2	* 99.5	* 99.8	* 99.3	99.8	99.8	99.8	136	79	55	* 77	24	53
45	قيرغيزستان	...	...	...	* 98.7	* 99.3	* 98.1	99.6	99.7	99.4	...	...	41	* 74	18	77
46	منغوليا	...	...	...	* 97.8	* 98.0	* 97.5	97.6	97.1	98.1	...	...	36	* 56	54	40
47	طاجيكستان	98.2	99.2	97.2	* 99.5	* 99.7	* 99.3	99.9	99.9	99.9	55	77	19	* 68	5	50
48	تركمنستان	...	...	...	* 98.8	* 99.3	* 98.3	...	...	...	...	...	31	* 73	...	...
49	أوزبكستان	98.7	99.5	97.9	99.3	99.6	98.9	...	...	...	164	80	122	74	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
50	أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	بروني دار السلام	85.5	91.0	79.4	* 92.7	* 95.2	* 90.2	95.9	97.3	94.4	24	66	17	* 65	14	66
52	كمبوديا	62.0	77.7	48.8	* 73.6	* 84.7	* 64.1	79.6	87.4	72.4	2 032	73	2 235	* 72	2 351	70
53	الصين	78.3	87.2	68.9	* 90.9	* 95.1	* 86.5	95.7	97.8	93.4	181 331	70	87 038	* 73	48 626	76
54	جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 ألف

	الأميون الشباب (15 – 24)						معدل المتعلمين الشباب (15 – 24) (%)								
	2015		2005 – 2000 [2]		1990		2015			2005 – 2000 [2]			1990		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
1	51	397	*69	673	69	1 158	93.9	94.4	94.1	* 86.1	* 94.1	* 90.1	68.1	86.1	77.3
2	48	0.2	*43	0.8	54	3	99.9	99.9	99.9	* 99.3	* 99.2	* 99.3	95.0	96.2	95.6
3	...	...	...	...	67	28	...	...	...	...	...	...	64.2	82.2	73.2
4	...	...	*61	3 286	62	3 970	...	...	...	* 66.9	* 79.0	* 73.2	51.0	70.9	61.3
5	...	...	...	...	62	2 063	...	...	...	...	...	...	24.9	56.4	41.0
6	37	5	*61	10	66	23	99.7	99.6	99.6	* 98.9	* 99.3	* 99.1	95.3	97.9	96.7
7	...	...	40	25	51	46	...	...	...	93.9	92.2	93.1	87.2	87.9	87.5
8	...	...	...	...	71	48	...	...	...	...	...	...	88.6	95.5	92.1
9	...	...	97	39	94	78	...	...	...	94.0	99.8	97.0	82.7	98.9	91.0
10	56	258	*58	199	59	214	62.5	70.3	66.4	* 55.5	* 67.7	* 61.3	36.1	55.5	45.8
11	...	...	62	1 923	64	2 254	...	...	...	61.3	77.4	69.5	42.0	68.0	55.3
12	...	...	87	8	82	43	...	...	...	97.3	99.6	98.5	75.4	95.4	85.6
13	29	11	*51	9	...	...	99.4	98.7	99.0	* 98.6	* 98.7	* 98.7	...	...	...
14	...	0.4	...	1	29	6	...	...	99.6	...	...	* 98.6	93.0	88.3	90.3
15	49	12	*76	162	68	446	99.8	99.9	99.8	* 93.7	* 98.1	* 95.9	78.6	91.2	85.4
16	59	1 546	*62	1 526	65	1 752	78.1	85.2	81.7	* 69.2	* 81.6	* 74.6	54.0	75.6	65.0
17	58	117	*70	199	81	520	96.8	97.8	97.3	* 93.0	* 97.1	* 95.2	66.9	92.2	79.9
18	53	39	*67	117	77	264	97.6	97.9	97.8	* 92.2	* 96.4	* 94.3	75.2	92.8	84.1
19	...	...	25	36	27	48	...	...	...	95.0	88.2	91.4	88.6	81.7	84.7
20	...	...	75	1 244	73	1 134	...	...	...	50.9	84.3	67.9	25.0	73.5	50.0
أوروبا الوسطى والشرقية															
21	...	...	*42	3	75	34	...	...	...	* 99.5	* 99.4	* 99.4	91.9	97.4	94.8
22	49	2	*40	3	50	3	99.8	99.7	99.8	* 99.8	* 99.8	* 99.8	99.8	99.8	99.8
23	48	0.5	*41	2	...	...	99.9	99.9	99.9	* 99.7	* 99.6	* 99.6	...	...	...
24	53	19	*52	21	59	7	97.2	97.6	97.4	* 98.1	* 98.3	* 98.2	99.3	99.5	99.4
25	37	2	*48	2	52	2	99.7	99.6	99.6	* 99.7	* 99.6	* 99.6	99.6	99.7	99.6
26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	48	0.2	*40	0.5	42	0.5	99.8	99.7	99.8	* 99.8	* 99.7	* 99.8	99.8	99.7	99.8
28	49	5	*39	7	56	4	99.5	99.5	99.5	* 99.6	* 99.4	* 99.5	99.7	99.8	99.7
29	32	0.7	*43	0.8	...	...	99.8	99.7	99.7	* 99.8	* 99.7	* 99.7	...	...	...
30	49	0.8	*42	1.5	45	1	99.8	99.8	99.8	* 99.7	* 99.7	* 99.7	99.8	99.8	99.8
31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	30	7	*34	10	48	1	99.2	98.2	98.7	* 99.1	* 98.3	* 98.7	99.8	99.8	99.8
33	45	65	*49	79	54	28	97.4	97.1	97.2	* 97.8	* 97.7	* 97.8	99.2	99.3	99.3
34	33	43	*41	64	47	42	99.8	99.6	99.7	* 99.8	* 99.7	* 99.7	99.8	99.8	99.8
35	48	8	*51	10	...	...	99.4	99.4	99.4	* 99.3	* 99.4	* 99.4	...	...	...
36	49	4	*42	3	...	...	99.4	99.4	99.4	* 99.7	* 99.6	* 99.6	...	...	...
37	...	...	50	0.6	45	0.7	...	...	...	99.8	99.8	99.8	99.8	99.7	99.8
38	56	4	*59	4	...	...	98.5	98.9	98.7	* 98.5	* 99.0	* 98.7	...	...	...
39	76	338	*76	466	79	838	96.3	98.8	97.6	* 94.8	* 98.4	* 96.6	88.3	97.1	92.7
40	49	10	*42	14	43	11	99.8	99.7	99.8	* 99.8	* 99.8	* 99.8	99.9	99.8	99.8
آسيا الوسطى															
41	49	0.4	*35	1	63	3	99.9	99.9	99.9	* 99.9	* 99.8	* 99.8	99.4	99.7	99.5
42	49	2	*44	2	...	...	99.9	99.9	99.9	* 99.9	* 99.9	* 99.9	...	...	...
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	49	4	*40	4	45	6	99.8	99.8	99.8	* 99.9	* 99.8	* 99.8	99.8	99.8	99.8
45	50	4	*42	3	...	...	99.6	99.6	99.6	* 99.7	* 99.7	* 99.7	...	...	...
46	30	20	*34	12	...	...	97.7	94.9	96.3	* 98.4	* 97.0	* 97.7	...	...	...
47	49	1	*49	2	55	2	99.9	99.9	99.9	* 99.8	* 99.8	* 99.8	99.8	99.8	99.8
48	...	...	*49	2	...	...	...	...	...	* 99.8	* 99.8	* 99.8	...	...	...
49	...	...	59	17	57	14	...	...	...	99.6	99.7	99.7	99.6	99.7	99.6
شرق آسيا والمحيط الهادي															
50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	95	0.1	*48	0.7	43	1	99.8	99.9	99.9	* 98.9	* 98.9	* 98.9	98.1	97.6	97.9
52	62	367	*63	555	65	476	87.8	92.8	90.3	* 78.9	* 87.9	* 83.4	65.6	81.5	73.5
53	47	985	*63	2 260	72	11 709	99.5	99.5	99.5	* 98.5	* 99.2	* 98.9	93.1	97.5	95.3
54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
		1990			2004 – 2000 [2]			2015			1990		2004 – 2000 [2]		2015	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	88.6	91.6	85.5	92.9 *	94.5 *	91.4 *	...	...	...	51	63	36	*60	...	...
57	إندونيسيا	79.5	86.7	72.5	87.9	92.5	83.4	...	...	...	23 800	68	18 432	69	...	...
58	اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	56.5	70.3	42.8	68.7 *	77.0 *	60.9 *	76.8	82.2	71.5	1 017	67	970	*64	1 067	62
61	ماكاو، الصين	90.5	94.6	86.8	91.3 *	95.3 *	87.8 *	95.1	97.2	93.1	26	73	31	*75	22	75
62	ماليزيا	80.7	86.9	74.4	88.7 *	92.0 *	85.4 *	93.3	95.2	91.4	2 190	66	1 723	*64	1 442	64
63	جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	80.7	87.4	74.2	89.7 *	93.7 *	86.2 *	93.3	95.0	91.7	4 905	68	3 224	*69	2 733	64
66	ناورو[4]	30.4	47.4	14.0	...	...	...	...	...	...	7 546	61	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوي[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	بالاو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	56.6	64.4	48.2	57.3 *	63.4 *	50.9 *	62.9	66.2	59.5	1 046	57	1 330	*56	1 755	53
71	الفلبين	91.7	92.2	91.2	92.6 *	92.5 *	92.7 *	94.2	93.7	94.6	2 986	53	3 500	*50	3 919	47
72	جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	ساموا	98.0	98.5	97.4	98.7	98.9	98.4	...	...	...	2	61	1	57	...	...
74	سنغافورة	88.8	94.4	83.2	92.5 *	96.6 *	88.6 *	96.4	98.1	94.7	265	75	232	*77	148	74
75	جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند	...	...	...	92.6 *	94.9 *	90.5 *	95.7	96.9	94.5	...	...	3 298	*66	2 334	66
77	تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	...	...	...	98.9 *	98.8 *	99.0 *	...	...	...	...	...	0.7	*46	...	...
80	توفالو[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	فانواتو	...	...	...	74.0 *	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...
82	فيتنام	...	...	...	90.3 *	93.9 *	86.9 *	93.8	94.7	92.9	...	...	4 887	*69	4 386	58
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
83	أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	95.7	95.9	95.6	97.2 *	97.2 *	97.2 *	98.1	98.0	98.2	964	54	764	*52	624	49
86	آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	البهاما	94.4	93.6	95.2	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
88	بربادوس	99.4	99.4	99.3	99.7	99.7	99.7	...	...	...	1	57	0.6	50	...	...
89	بليز	...	...	...	76.9 *	76.7 *	77.1 *	81.9	81.6	82.2	...	...	34	*49	39	49
90	برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	بوليفيا	78.1	86.8	69.8	86.5 *	92.9 *	80.4 *	93.4	96.8	90.0	862	71	693	*74	480	77
92	البرازيل	82.0	82.9	81.2	88.4 *	88.3 *	88.6 *	92.3	91.9	92.6	17 336	53	14 870	*51	11 807	50
93	جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي	94.0	94.4	93.6	95.7 *	95.8 *	95.6 *	97.2	97.3	97.2	550	55	483	*52	385	51
96	كولومبيا	88.4	88.8	88.1	94.2 *	93.7 *	94.6 *	95.2	94.8	95.6	2 584	53	1 765	*47	1 829	47
97	كوستاريكا	93.9	93.9	93.8	95.8	95.7	95.9	...	...	...	121	50	118	48	...	...
98	كوبا	95.1	95.2	95.1	99.8 *	99.8 *	99.8 *	99.9	99.9	99.9	398	51	18	*52	8.3	63
99	دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	الجمهورية الدومينيكية	79.4	79.8	79.0	87.7 *	88.0 *	87.3 *	92.6	92.0	93.3	894	50	684	*51	537	45
101	إكوادور	87.6	90.2	85.1	91.0 *	92.3 *	89.7 *	94.1	94.8	93.4	775	60	753	*57	652	56
102	السلفادور	72.4	76.1	69.1	79.7	82.4	77.1	88.5	90.3	86.8	835	59	847	58	614	59
103	غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	غواتيمالا	61.0	68.8	53.2	69.1 *	75.4 *	63.3 *	77.9	83.2	72.9	1 843	60	2 103	*60	2 242	62
105	غيانا	97.2	98.0	96.4	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
106	هاييتي	39.7	42.6	36.9	51.9	53.8	50.0	...	...	...	2 328	54	2 407	54	...	...
107	هندوراس	68.1	68.9	67.3	80.0 *	79.8 *	80.2 *	86.0	84.8	87.2	851	51	779	*49	816	46
108	جامايكا	82.2	78.0	86.1	87.6	83.8	91.4	...	...	...	274	40	223	36	...	...
109	المكسيك	87.3	90.6	84.3	90.3 *	92.0 *	88.7 *	94.6	95.8	93.4	6 471	64	6 640	*60	4 755	63
110	مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	95.6	95.6	95.7	96.7	96.7	96.7	...	...	...	6	53	6	53	...	...
112	نيكاراغوا	62.7	62.7	62.8	76.7 *	76.8 *	76.6 *	84.0	82.6	85.4	764	51	701	*51	732	46
113	بنما	89.0	89.7	88.4	91.9 *	92.5 *	91.2 *	94.3	95.0	93.7	171	53	164	*54	157	55
114	باراغواي	90.3	92.4	88.3	91.6 *	93.1 *	90.2 *	94.8	95.4	94.2	237	60	285	*59	262	56

الجدول 2 ألف

	الأميون الشباب (15 – 24)						معدل المتعلمين الشباب (15 – 24) (%)								
	2015		2004 – 2000 [2]		1990		2015			2004 – 2000 [2]			1990		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	*39	1	54	3	...	...	...	* 99.4	* 99.1	* 99.3	97.6	98.1	97.8
57	...	...	62	834	65	1 873	...	...	...	97.6	98.5	98.0	93.4	96.6	95.0
58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	59	238	*59	225	66	235	80.8	86.8	83.9	* 74.7	* 82.6	* 78.5	60.56	79.47	70.1
61	49	0.1	*26	0.3	88	2	99.9	99.9	99.9	* 99.8	* 99.4	* 99.6	95.8	99.2	97.2
62	45	66	*48	120	55	179	98.9	98.6	98.8	* 97.3	* 97.2	* 97.2	94.2	95.3	94.8
63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	41	340	*60	531	58	972	97.3	96.1	96.7	* 93.2	* 95.6	* 94.4	86.2	90.1	88.2
66	...	...	...	...	67	1 867	...	...	...	...	...	...	27.3	67.0	46.6
67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	47	504	*52	343	60	277	68.8	66.3	67.5	* 64.1	* 69.1	* 66.7	62.4	74.4	68.6
71	40	946	*43	759	46	342	95.9	94.2	95.0	* 95.7	* 94.5	* 95.1	97.4	97.1	97.3
72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	50	0.2	50	0.3	...	...	...	99.5	99.4	99.5	98.9	99.1	99.0
74	16	2	*38	2	39	6	99.9	99.4	99.7	* 99.6	* 99.4	* 99.5	99.2	98.8	99.0
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	49	147	*53	236	...	...	98.6	98.6	98.6	* 97.8	* 98.1	* 98.0	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	*45	0.1	...	...	...	...	...	* 99.4	* 99.2	* 99.3	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	44	727	...	...	54	801	96.1	95.1	95.6	...	...	...	93.6	94.5	94.1
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	43	55	*40	72	44	97	99.3	99.0	99.2	* 99.1	* 98.7	* 98.9	98.4	98.0	98.2
86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	...	...	...	...	34	2	...	...	...	...	...	...	97.5	95.4	96.5
88	...	...	50	0.1	49	0.1	...	...	...	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8
89	45	8	*48	8	...	...	88.0	85.8	86.9	* 84.5	* 83.9	* 84.2	...	...	...
90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	49	22	*72	43	74	98	99.0	99.1	99.0	* 96.1	* 98.5	* 97.3	89.0	96.2	92.6
92	21	455	*34	1 180	42	2363	99.4	97.9	98.6	* 97.7	* 95.6	* 96.6	93.1	90.5	91.8
93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	42	20	*40	26	44	48	99.4	99.1	99.3	* 99.2	* 98.8	* 99.0	98.3	97.9	98.1
96	19	167	*32	201	44	369	99.3	97.1	98.2	* 98.4	* 96.7	* 97.6	95.5	94.3	94.9
97	...	...	42	12	43	15	...	...	...	98.7	98.1	98.4	97.7	97.1	97.4
98	51	0.6	*51	0.7	51	17	100.0	100.0	100.0	* 100.0	* 100.0	* 100.0	99.2	99.3	99.3
99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	24	72	*41	100	46	184	98.0	93.9	95.9	* 95.0	* 93.1	* 94.0	88.2	86.8	87.5
101	43	91	*48	91	56	95	97.1	96.3	96.7	* 96.5	* 96.4	* 96.4	94.9	96.0	95.5
102	44	60	53	143	55	172	96.2	95.1	95.7	88.1	89.6	88.9	82.6	85.1	83.8
103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	58	437	*60	440	63	457	84.6	89.4	87.0	* 78.4	* 86.4	* 82.2	66.2	80.5	73.4
105	...	...	...	...	51	0.3	...	...	...	...	...	...	99.8	99.8	99.8
106	...	...	49	637	51	580	...	...	...	66.5	65.8	66.2	53.8	55.8	54.8
107	32	160	*40	153	47	201	94.3	88.2	91.2	* 90.9	* 86.9	* 88.9	80.8	78.5	79.7
108	...	...	19	27	28	42	...	...	...	97.8	91.3	94.5	95.2	87.1	91.2
109	50	254	*57	486	58	889	98.8	98.9	98.8	* 97.3	* 97.9	* 97.6	94.4	95.9	95.2
110	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	...	...	50	0.6	46	0.7	...	...	...	98.5	98.2	98.3	97.7	97.3	97.5
112	28	134	*40	154	50	246	94.8	87.1	90.9	* 88.8	* 83.6	* 86.2	68.7	67.7	68.2
113	52	23	*55	21	54	24	96.2	96.6	96.4	* 95.6	* 96.5	* 96.1	94.8	95.7	95.3
114	48	43	*47	41	53	36	97.2	97.0	97.1	* 96.5	* 96.2	* 96.3	95.2	95.9	95.6

الجدول 2 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
		1990			2004 – 2000 [2]			2015			1990		2004 – 2000 [2]		2015	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
115	بيرو	...	...	...	* 87.7	* 93.5	* 82.1	92.4	96.0	88.9	...	...	2 271	*73	1 762	73
116	سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	سانت لوسيا	...	...	...	* 90.1	* 89.5	* 90.6	93.0	92.3	93.6	...	...	10	*49	8	47
118	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*...	...	...
119	سورينام	...	...	...	* 88.0	* 92.3	* 84.1	90.0	92.6	87.5	...	...	34	*68	34	63
120	ترينيداد وتوباغو	96.8	98.1	95.6	98.5	99.0	97.9	...	...	...	26	70	15	67	...	...
121	جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	أوروغواي	96.5	96.0	97.0	97.7	97.3	98.1	...	...	...	80	46	57	42	...	...
123	فنزويلا	88.9	90.1	87.7	* 93.0	* 93.3	* 92.7	95.7	95.4	96.0	1 340	55	1 154	*52	972	47
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
124	أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	قبرص	94.3	97.7	91.0	* 96.8	* 98.6	* 95.1	98.6	99.4	98.0	29	80	19	*79	10	72
129	الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	اليونان	94.9	97.6	92.3	* 91.0	* 94.0	* 88.3	95.7	97.3	94.1	419	77	836	*67	408	70
134	آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	إسرائيل	91.4	94.9	88.0	* 96.9	* 98.3	* 95.6	98.0	99.0	97.1	267	71	145	*73	117	74
137	إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	مالطة	88.4	87.9	88.9	* 87.9	* 86.4	* 89.2	...	...	...	32	49	36	*45	...	...
140	موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	...	...	...	* 97.1	* 98.1	* 96.1	...	...	...	...	...	1 030	*69	...	...
146	السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا															
150	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	34.2	44.3	23.7	41.1	50.3	31.4	...	...	...	41 606	56	52 209	57	...	...
152	بوتان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	الهند[4]	49.3	61.9	35.9	* 61.0	* 73.4	* 47.8	69.7	79.5	59.5	272 279	61	267 002	*65	273 107	65
154	جمهورية إيران الإسلامية	63.2	72.2	54.0	* 77.0	* 83.5	* 70.4	...	...	...	11 506	61	10 543	*64	...	...
155	الملديف	94.8	95.0	94.6	* 96.3	* 96.2	* 96.4	97.5	97.4	97.7	6	50	6	*47	6.7	46
156	نيبال	30.4	47.4	14.0	* 48.6	* 62.7	* 34.9	63.4	75.5	51.5	7 546	61	7 308	*63	7 548	65
157	باكستان	35.4	49.3	20.1	* 48.7	* 61.7	* 35.2	57.1	68.8	44.8	41 368	60	47 577	*62	54 259	63
158	سري لانكا[3]	88.7	92.9	84.7	* 90.4	* 92.2	* 88.6	92.8	93.6	92.1	1 262	65	1 331	*57	1 169	54
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
159	أنغولا	...	...	...	* 66.8	* 82.1	* 53.8	70.2	81.1	59.8	...	...	2 174	*73	2 993	69
160	بنين	26.4	38.1	15.5	* 33.6	* 46.4	* 22.6	42.9	55.7	30.1	1 773	59	2 352	*61	3 006	63
161	بوتسوانا	68.1	65.7	70.3	78.9	76.1	81.5	...	...	...	234	49	223	45	...	...
162	بوركينا فاسو	...	...	...	* 12.8	* 18.5	* 8.1	...	...	...	...	...	4 726	*56	...	...
163	بوروندي	37.0	48.4	26.6	* 58.9	* 66.8	* 51.9	69.7	74.0	65.6	1 929	61	1 338	*62	1 615	58
164	الكاميرون	57.9	68.7	47.5	* 67.9	* 77.0	* 59.8	...	...	...	2 701	64	2 807	*64	...	...
165	الرأس الأخضر	63.8	76.2	54.3	75.7	85.4	68.0	...	...	...	67	71	64	72	...	...
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	33.2	47.1	20.7	* 48.6	* 64.8	* 33.5	55.9	68.9	43.5	1 119	63	1 093	*68	1 206	66
167	تشاد	27.7	37.0	18.8	* 25.5	* 40.6	* 12.7	37.9	54.3	21.9	2 299	58	3 097	*61	4 031	64
168	جزر القمر	53.8	61.4	46.4	56.2	63.5	49.1	...	...	...	129	59	187	58	...	...
169	الكونغو	67.1	77.1	57.9	82.8	88.9	77.1	...	...	...	443	66	330	68	...	...
170	كوت ديفوار	38.5	50.5	25.7	* 48.1	* 60.1	* 38.2	58.2	67.3	48.8	4 119	57	4 579	*59	5 200	60

	معدل المتعلمين الشباب (15 – 24) (%)									الأميون الشباب (15 – 24)					
	1990			[2] 2004 – 2000			2015			1990		[2] 2004 – 2000		2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
115	94.5	96.9	92.1	* 96.8	* 97.8	* 95.7	97.9	97.8	97.9	243	71	174	*66	124	49
116	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	...	...	...	* 95.4	* 94.8	* 95.9	93.0	92.5	93.5	...	...	1	*44	2	45
118	...	...	...	* ...	* ...	* ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	...	...	...	* 93.5	* 95.1	* 92.1	92.1	91.4	92.8	...	...	6	*61	7	45
120	99.6	99.7	99.6	99.8	99.8	99.8	...	...	...	0.8	51	0.6	50	...	...
121	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	98.7	98.3	99.1	98.8	99.1	99.4	...	...	...	6	34	5	33	...	...
123	96.0	95.4	96.6	* 97.2	* 96.3	* 98.1	97.8	96.9	98.8	153	42	136	*34	122	27
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
124	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	99.7	99.5	99.8	* 99.8	* 99.7	* 99.8	99.9	99.9	99.9	0.3	29	0.3	*40	0.1	48
129	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	99.5	99.4	99.7	* 99.5	* 99.4	* 99.5	99.1	99.2	99.1	7	37	7	*43	10	48
134	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	98.7	99.0	98.4	* 99.6	* 99.7	* 99.4	99.8	99.8	99.8	10	61	5	*66	2	49
137	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	97.5	96.0	99.1	* 96.0	* 94.4	* 97.8	...	...	...	1	18	2	*27	...	...
140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	...	...	...	* 99.6	* 99.6	* 99.6	...	...	...	...	...	21	*54	...	...
146	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا														
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	42.0	50.7	33.2	49.7	57.8	41.1	...	...	...	12 842	56	14 740	57	...	...
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	64.3	73.4	54.2	* 76.4	* 84.2	* 67.7	83.7	87.9	79.2	58 555	61	45 781	*65	37 517	62
154	86.3	91.7	80.8	...	...	...	...	...	...	1 425	68	...	...	...	...
155	98.1	98.1	98.1	* 98.2	* 98.0	* 98.3	98.3	98.0	98.6	0.7	48	1	*46	1	41
156	46.6	67.0	27.3	* 70.1	* 80.6	* 60.1	82.5	88.0	76.8	1 867	67	1 370	*66	1 133	64
157	47.4	62.5	30.6	* 64.5	* 74.8	* 53.9	72.1	78.9	64.9	10 697	63	11 122	*63	11 318	61
158	95.1	95.9	94.2	* 95.6	* 95.1	* 96.0	97.0	96.5	97.6	157	57	157	*44	91	39
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
159	...	...	...	* 71.4	* 82.7	* 62.6	70.3	76.9	63.8	...	...	669	*69	1 148	61
160	40.4	56.6	24.7	* 44.4	* 58.2	* 32.5	52.6	65.0	39.9	497	64	750	*62	891	63
161	83.3	79.3	87.2	89.1	85.5	92.8	...	...	...	48	38	43	33	...	...
162	...	...	...	* 19.4	* 25.5	* 14.0	...	...	...	...	...	1 753	*54	...	...
163	51.6	58.4	44.8	* 72.3	* 75.6	* 69.5	78.0	77.7	78.4	517	57	358	*56	420	49
164	81.1	86.4	75.9	...	...	...	...	...	...	414	64	...	...	...	...
165	81.5	87.1	76.2	89.1	92.0	86.3	...	...	...	13	65	11	64	...	...
166	52.1	65.6	39.4	* 58.5	* 70.3	* 46.8	61.8	70.3	53.5	258	65	306	*65	389	62
167	48.0	58.4	37.7	* 37.3	* 55.4	* 23.1	46.0	61.4	30.5	569	60	912	*63	1 305	64
168	56.7	63.8	49.6	59.0	65.6	52.2	...	...	...	45	58	64	58	...	...
169	92.5	94.9	90.3	97.8	98.4	97.3	...	...	...	36	66	14	64	...	...
170	52.6	64.9	40.3	* 59.8	* 69.5	* 51.5	65.5	71.6	59.3	1 046	62	1 326	*61	1 449	59

الجدول 2 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
		1990			2004 – 2000 [2]			2015			1990		2004 – 2000 [2]		2015	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	47.5	61.4	34.4	* 65.3	* 79.8	* 51.9	67.1	76.3	58.1	10 400	64	9 131	*71	12 885	64
172	غينيا الاستوائية	73.3	85.8	61.1	* 84.2	* 92.1	* 76.4	91.8	93.9	89.7	55	74	41	*76	31	64
173	إريتريا	46.4	58.5	34.8	...	...	...	...	...	...	900	62	...	...	...	...
174	إثيوبيا	28.6	37.3	19.8	41.5	49.2	33.8	...	...	...	18 993	57	21 955	57	...	...
175	غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	غامبيا	25.6	31.7	19.7	...	...	...	...	...	...	397	55	...	...	...	...
177	غانا	58.5	70.1	47.2	* 54.1	* 62.9	* 45.7	...	...	...	3 455	65	5 290	*60	...	...
178	غينيا	27.2	42.3	12.9	...	...	...	...	...	...	406	61	...	...	...	...
179	غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	كينيا	70.8	80.9	60.8	* 73.6	* 77.7	* 70.2	77.4	78.2	76.5	3 489	68	4 523	*58	5 294	52
181	ليسوتو	78.0	65.4	89.5	* 81.4	* 73.7	* 90.3	...	...	...	184	28	182	*32	...	...
182	ليبيريا	39.2	55.4	22.8	55.9	72.3	39.3	...	...	...	691	64	765	69	...	...
183	مدغشقر	58.0	66.4	49.8	* 70.6	* 76.4	* 65.2	70.6	73.5	67.8	2 768	60	2 583	*60	4 111	55
184	ملاوي	51.8	68.8	36.2	* 64.1	* 74.9	* 54.0	...	...	...	2 450	69	2 137	*66	...	...
185	مالي	...	...	...	* 19.0	* 26.7	* 11.9	...	...	...	...	...	4 647	*56	...	...
186	موريشيوس	79.8	84.8	75.0	* 84.3	* 88.2	* 80.5	89.7	91.4	88.0	150	62	138	*63	109	59
187	موزمبيق	33.5	49.3	18.4	46.5	62.3	31.4	...	...	...	4 867	65	5 637	68	...	...
188	ناميبيا	74.9	77.4	72.4	* 85.0	* 86.8	* 83.5	90.3	90.0	90.6	201	57	164	*58	133	49
189	النيجر	11.4	18.0	5.1	* 14.4	* 19.6	* 9.4	19.2	24.8	13.4	3 391	54	4 765	*53	7 440	53
190	نيجيريا	48.7	59.4	38.4	66.8	74.4	59.4	...	...	...	23 678	61	22 167	61	...	...
191	رواندا	53.3	62.9	44.0	* 64.0	* 70.5	* 58.8	73.3	76.1	70.8	1 660	61	1 514	*63	1 594	57
192	ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	السنغال	28.4	38.2	18.6	* 39.3	* 51.1	* 29.2	46.3	56.4	36.6	2 822	58	3 345	*60	4 308	60
194	سيشل	...	...	...	* 91.9	* 91.4	* 92.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195	سيبيرا ليون	...	...	...	* 29.6	* 39.8	* 20.5	36.4	45.5	27.5	...	...	1 735	*58	2 275	58
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	81.2	82.2	80.2	* 82.4	* 84.1	* 80.9	...	...	...	4 252	54	4 666	*56	...	...
198	سوازيلاند	71.6	73.7	69.9	* 79.2	* 80.4	* 78.1	86.3	85.8	86.8	129	58	121	*57	89	50
199	توغو	44.2	60.5	28.7	* 53.0	* 68.5	* 38.3	70.6	80.5	61.1	1 049	65	1 193	*67	1 115	67
200	أوغندا	56.1	69.3	43.5	68.9	78.8	59.2	...	...	...	3 940	66	3 889	67	...	...
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	62.9	75.5	51.0	* 69.4	* 77.5	* 62.2	75.4	79.7	71.1	5 128	68	6 017	*64	6 757	59
202	زامبيا	68.2	78.6	58.7	* 67.9	* 76.1	* 59.7	68.7	73.2	64.1	1 400	67	1 779	*64	2 194	57
203	زمبابوي	80.7	86.6	75.0	90.0	93.8	86.3	...	...	...	1 085	66	730	69	...	...

		المتوسط المرجح									المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث
I	العالم	75.4	81.8	69.1	81.9	86.9	76.8	85.8	89.6	82.0	871 750	63	771 129	64	764 475	63
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99.2	99.6	98.8	99.4	99.7	99.1	99.7	99.7	99.7	1 759	78	1 431	75	683	53
III	البلدان المتقدمة	98.0	98.5	97.5	98.7	99.0	98.4	98.9	99.4	98.3	14 864	64	10 498	62	9 684	77
IV	البلدان النامية	67.0	75.9	57.9	76.4	83.2	69.5	82.4	87.2	77.5	855 127	63	759 199	64	754 109	63
V	الدول العربية	50.0	63.7	35.6	62.7	73.8	51.1	75.5	82.8	68.2	63 023	63	65 128	64	62 245	64
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	96.2	98.0	94.6	97.4	98.9	96.2	97.9	99.1	96.9	11 500	75	8 374	79	6 994	78
VII	آسيا الوسطى	98.7	99.4	98.0	99.2	99.6	98.9	99.6	99.7	99.5	572	79	404	73	258	64
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	81.8	88.9	74.5	91.4	95.0	87.7	94.9	97.0	92.8	232 255	69	129 922	71	91 851	70
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	85.0	86.7	83.3	89.7	90.5	88.9	93.5	93.9	93.1	41 742	56	37 901	55	30 780	54
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	97.9	98.4	97.4	98.7	99.0	98.4	99.4	99.6	99.1	11 326	64	7 740	62	3 821	77
XI	جنوب وغرب آسيا	47.5	59.7	34.4	58.6	70.5	46.2	67.2	76.7	57.3	382 353	60	381 116	64	416 647.5	64
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	49.9	60.0	40.3	59.7	68.2	51.8	69.4	75.0	63.9	128 980	61	140 544	61	151 879	59

ملاحظة عامة: تم إحصاء عدد الأميين لدى السكان استناداً إلى تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة (مراجعة عام 2002). أما بالنسبة للبلدان التي لديها بيانات وطنية خاصة بمحو الأمية، فقد تم الاستناد إلى عدد السكان في السنة التي أجري فيها التعداد أو الاستقصاء. وبالنسبة للبلدان التي أصدر معهد اليونسكو للإحصاء تقديرات بشأنها، تم الاستناد إلى عدد السكان في عام 2002.

1 – بالنسبة للبلدان المشار إليها بنجمة (*)، تم استخدام البيانات الوطنية الخاصة بمحو الأمية. أما بالنسبة لجميع البلدان الأخرى، فقد تم استخدام تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الخاصة بمحو الأمية (التقدير الذي أجري في تموز/يوليو 2002).

الجدول 2 ألف

	الأميون الشباب (15 – 24)						معدل المتعلمين الشباب (15 – 24) (%)								
	2015		2004 – 2000 [2]		1990		2015			2004 – 2000 [2]			1990		
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
171	57	4 868	*63	3 132	68	2 213	61.8	71.3	66.5	* 61.1	* 76.7	* 68.7	57.6	80.3	68.9
172	33	7	*51	5	77	5	96.6	93.2	94.9	* 93.7	* 93.9	* 93.8	88.8	96.6	92.7
173	...	...	...	...	65	236	...	...	...	...	...	...	49.3	72.5	60.9
174	...	...	57	5 751	58	5 326	...	...	...	51.8	63.0	57.4	34.1	51.5	43.0
175	...	...	*59	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	...	...	...	...	58	95	...	...	...	...	...	...	34.1	50.5	42.2
177	...	...	...	...	67	538	...	...	...	...	...	...	75.4	88.2	81.8
178	...	...	...	...	66	107	...	...	...	...	...	...	26.5	62.2	44.1
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	43	1 880	*49	1 374	65	473	80.2	74.3	77.2	* 80.7	* 79.8	* 80.3	86.7	92.9	89.8
181	...	...	...	...	12	38	...	...	...	...	...	...	97.1	77.2	87.2
182	...	...	76	189	71	176	...	...	...	55.4	86.3	70.8	38.6	75.4	57.2
183	51	1 520	*54	912	60	635	68.0	69.0	68.5	* 68.1	* 72.4	* 70.1	66.6	77.8	72.2
184	...	...	*63	501	68	643	...	...	...	* 70.7	* 82.1	* 76.3	51.2	75.7	63.2
185	...	...	*55	1 720	...	...	...	...	...	* 16.9	* 32.3	* 24.2	...	...	...
186	29	7	*42	12	49	18	98.0	95.2	96.6	* 95.4	* 93.7	* 94.5	91.1	91.2	91.1
187	...	...	69	1 363	68	1 365	...	...	...	49.2	76.6	62.8	31.7	66.1	48.8
188	37	38	*42	29	44	36	94.9	91.3	93.1	* 93.5	* 91.2	* 92.3	89.0	85.9	87.4
189	53	2 767	*53	1 724	54	1 211	15.5	28.3	22.1	* 14.2	* 26.2	* 19.8	9.3	24.9	17.0
190	...	...	58	2 779	63	4 243	...	...	...	86.5	90.7	88.6	66.5	80.8	73.6
191	50	473	*56	386	60	363	78.7	78.1	78.4	* 75.9	* 77.2	* 76.5	67.4	78.0	72.7
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	57	1 264	*59	1 025	58	829	45.7	59.6	52.7	* 41.0	* 58.5	* 49.1	30.2	50.0	40.1
194	...	...	...	...	...	...	...	...	...	* 99.4	* 98.8	* 99.1	...	...	...
195	56	753	*57	523	...	...	35.1	49.1	42.1	* 29.9	* 46.9	* 38.2	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	*47	518	51	882	...	...	...	* 94.3	* 93.5	* 93.9	88.4	88.6	88.5
198	42	32	*45	27	52	25	90.6	87.0	88.8	* 89.4	* 86.8	* 88.1	85.5	84.7	85.1
199	60	218	*69	246	72	242	80.4	87.1	83.7	* 63.3	* 83.1	* 74.0	47.7	79.4	63.5
200	...	...	66	1 000	66	1 003	...	...	...	74.0	86.3	80.2	60.5	79.8	70.1
201	50	2 236	*56	1 634	69	882	78.3	77.8	78.1	* 76.2	* 80.9	* 78.4	77.2	89.2	83.1
202	52	1 000	*55	656	64	311	65.3	68.2	66.8	* 66.1	* 72.6	* 69.4	76.2	86.4	81.2
203	...	...	78	73	72	128	...	...	...	96.2	98.9	97.6	91.3	96.6	93.9

	المتوسط المرجح								
	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع			
I	57	128 364	61	132 909	62	156 430	87.5	91.4	89.5
II	33	105	43	125	49	332	99.8	99.7	99.7
III	53	672	49	419	51	471	99.4	99.6	99.5
IV	57	127 587	61	132 364	62	155 627	85.7	90.1	88.0
V	55	8 230	64	12 212	66	14 203	86.8	89.6	88.2
VI	61	592	66	710	75	1 023	98.5	99.2	98.8
VII	49	44	47	46	50	281	99.7	99.6	99.7
VIII	48	5 045	59	7 146	68	17 383	98.5	98.5	98.5
IX	38	2 370	46	4 164	50	6 351	98.3	97.4	97.8
X	49	191	49	217	49	310	99.8	99.8	99.8
XI	60	67 962	64	72 329	61	87 276	74.9	84.6	79.9
XII	55	43 931	58	36 085	61	29 603	72.9	78.3	75.6

	المتوسط المرجح								
	2015			2004 – 2000 [2]			1990		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
I	84.2	90.5	87.5	80.1	88.2	84.3			
II	99.8	99.7	99.7	99.8	99.7	99.7	99.2	99.2	99.2
III	99.7	99.7	99.7	99.6	99.7	99.7			
IV	81.1	88.7	85.0	75.8	85.8	80.9			
V	71.9	84.7	78.3	55.3	77.3	66.6			
VI	98.6	99.3	98.9	97.4	99.2	98.3			
VII	99.7	99.7	99.7	97.7	97.8	97.7			
VIII	97.4	98.3	97.9	93.6	97.2	95.4			
IX	96.3	95.6	95.9	92.7	92.7	92.7			
X	99.8	99.8	99.8	99.7	99.7	99.7			
XI	64.8	81.0	73.1	51.0	71.1	61.5			
XII	67.5	76.6	72.0	60.2	74.8	67.5			

2 – تشير الأرقام إلى البيانات المتوافرة عن أحدث سنة من سنوات الفترة المعنية. انظر مقدمة الملحق الإحصائي للحصول على شرح أوفى للتعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه، ومصادر بياناته وسنوات إعدادها.

3 – إن بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

4 – لقد استُمدت معدلات محو الأمية لأحدث سنة من الأعداد المطلقة للأميين والمتعلمين، التي حصل عليها معهد اليونسكو للإحصاء من خلال استبيانه الخاص بمحو الأمية.

الجدول 2 باء

بيئة مؤاتية للتعلم

	البلد أو الأراضي	تداول الدوريات [1]								
		الصحف اليومية			الصحف غير اليومية			الدوريات الأخرى		
			التداول			التداول			التداول	
		عدد العناوين 2000	المجموع (بالآلاف) 2000	لكل 1000 نسمة 2000	عدد العناوين 2000	المجموع (بالآلاف) 2000	لكل 1000 نسمة 2000	عدد العناوين 2000	المجموع (بالآلاف) 2000	لكل 1000 نسمة 2000
	الدول العربية									
1	الجزائر	24 v	796 v	27	82 v	909 v	31 v	106 v	...	...
2	البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	مصر	16 x	2 080 x	31	45 x	1 371 x	21 x	235 x	2 773 x	42 x
5	العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	الأردن	5	352 v	74	20	155 v	33 v	270 v	148 v	31 v
7	الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	لبنان[3]	13	220	63	7	...	...	49	...	...
9	الجماهيرية العربية الليبية	4**,v	71 **,v	14	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	المغرب[4]	23	846	29	507	108 4	141	364	4 956	170
12	عمان	5 v	...	...	...	...	...	29 v	...	...
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3	...	...	13	058 2	645	62	1 854	581
14	قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	السودان	...	...	...	11 v	5 644 v	188 v	54 v	68 v	2 v
17	الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	تونس	7	180	19	29	940	99	182	525	55
19	الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية									
21	ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	بيلاروس[5]	20 v	1 559 v	154 v	600	10 339	1 030	318 v	1 687 v	167
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا[3]	43	1 400	173	527 x	2 649 x	325 x	619 x	1 247 x	153 x
25	كرواتيا[3,5]	12	595	134	229	568 v	128 v	2 003	...	...
26	الجمهورية التشيكية	103	...	...	712	...	...	2 437	...	...
27	إستونيا[3]	13	262	192	93	...	...	956	2 144	1 569
28	المجر[3,5,6]	40	1 625	162	167	...	...	433 v	...	...
29	لاتفيا	26	327	138	201	1 754	739	325	1 856	782
30	ليتوانيا	22	108	31	339	949	271	753	...	...
31	بولندا	42	3 928	102	24	583	15	5 468	67 820	1 754
32	جمهورية مولدوفا	6 v	660 v	153 v	170	915	214	99	258	60
33	رومانيا	145 **	...	...	* 320	...	...	*1 608	...	...
34	الاتحاد الروسي[3,5]	333	...	...	10 188	...	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	سلوفاكيا	16	705	131	435	2 651	492	1 014	13 823	2 564
37	سلوفينيا	5	335	168	200	...	...	278 1	...	...
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	5	108	54	33	121	60	116	235	116
39	تركيا	542	...	...	688	...	...	1 635	...	...
40	أوكرانيا	61	8 683	175	2 606	38 985	785	1 245	3 988	80
	آسيا الوسطى									
41	أرمينيا	8	...	...	83	...	...	41	114	36
42	أذربيجان[3,5]	15 x	80 x	10 x	329 x	122 x	15	38 v	50 v	6 v
43	جورجيا	35	26	5	122 x	...	...	149	728	138
44	كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	قيرغيزستان	3	...	...	181	...	...	36	170	35
46	منغوليا[3,5]	5	44	18	27	94 v	38 v	38	85	34
47	طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	تركمنستان	2	32	7	22	338	73	20	47	10
49	أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي									
50	أستراليا[3,5]	48	3 083	161	97	381	20	...	...	...
51	بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 باء

	إنتاج الكتب[1]		المكتبات الوطنية[1]			تكنولوجيا المعلومات والاتصال							
						أجهزة الاستقبال الإذاعية			أجهزة الاستقبال التلفزيونية				
	عدد عناوين المنشورات المطبوعة غير الدورية (الكتب والكتيبات)		عدد المجلدات الكتب (بالآلاف)	المتقعون المسجلون (بالآلاف)	الإعارات للمنتفعين (بالآلاف)	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك مذياعاً[2]	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك تلفازاً[2]	عدد الحواسيب[2] لكل 1000 نسمة	عدد المنتفعين بالإنترنيت (على وجه التقدير)[2] لكل 1000 نسمة
	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة											
	1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
	الدول العربية												
1	133	0.4	...	...	3	7 100	246	71	3 100	107	88	8	16
2	[v] 92	[v] 14	...	...	...	338	541	[x] 99	275	441	95	151	173
3	...	...	...	...	...	52	86	57	28	46	41	14	6
4	[v] 1 410	[v] 2	[v] 1 001	[v] 456	...	20 500	320	88	7 700	120	89	16	27
5	...	...	...	...	...	4 850	227	...	1 750	82	...	8	1
6	...	...	...	...	...	1 660	362	[x] 83	500	109	93	38	58
7	** 219	10	270	...	...	1 175	643	...	875	478	95	117	102
8	[v] 289	[v] 9	...	...	...	2 850	864	[z] 98	1 180	358	93	76	111
9	...	...	...	...	...	1 350	273	[x] 91	730	148	[y] 95	24	23
10	...	...	...	...	...	360	148	50	62	26	21	10	4
11	386	1	...	...	...	6 640	239	89	3 100	112	76	17	23
12	12	0.5	115	** 15	194	1 400	586	79	1 600	670	79	34	65
13	...	...	...	...	...	...	...	83	...	...	94	...	...
14	...	...	...	...	...	256	469	...	230	421	90	183	116
15	...	...	...	...	...	6 250	310	[x] 90	5 100	253	99	128	60
16	...	...	...	...	...	7 550	257	80	2 380	81	49	6	3
17	...	...	...	85	162	4 150	270	...	1 050	68	80	19	13
18	1 260	13.4	...	...	...	2 060	224	77	920	100	92	34	52
19	...	...	1 000	15	365	820	311	[x] 91	310	117	86	153	346
20	...	...	...	...	...	1 050	64	[x] 60	470	29	43	8	5
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	...	...	...	...	...	810	258	82	405	129	90	11	4
22	[v] 6 073	[v] 60	...	...	...	3 020	297	48	2 520	248	[z] 88	...	81
23	...	...	...	...	...	940	267	...	1	0.3	87	...	24
24	4 971	61	2 522	22	758	4 510	544	...	3 310	400	[z] 79	51	79
25	2 309	52	2 505	220	738	1 510	342	[x] 94	1 220	277	[y] 94	171	178
26	12 551	122	5 603	36	597	8 270	802	80	5 470	530	99	176	254
27	3 265	237	2 285	60	486	1 010	718	97	605	430	92	213	332
28	10 352	103	7 554	28	2	7 010	691	[x] 93	4 420	436	[y] 96	111	161
29	2 178	91	[v] 2 185	[v] 43	[v] 3 042	1 760	723	80	1 220	501	79	172	133
30	4 097	117	5 761	15	1 562	1 900	539	[x] 98	1 700	482	97	110	144
31	19 192	50	2 731	40	543	20 200	522	[y] 95	13 050	337	91	106	230
32	1 166	27	2 666	27	1 392	3 220	746	[x] 70	1 260	292	...	18	35
33	7 874	35	19 035	77	738	7 200	319	41	5 250	233	97	80	98
34	...	...	73 632	100	22 729	61 500	417	...	60 500	411	98	90	42
35	...	...	[v] 5 977	[v] 295	[v] 512	3 150	298	...	2 750	260	92	28	61
36	3 153	59	6 035	31	863	3 120	580	90	2 620	487	100	180	160
37	3 450	173	1 360	11	228	805	403	92	710	356	91	302	378
38	733	36	[v] 2 983	[v] 760	[v] 947	410	206	...	510	257	[y] 82	...	49
39	2 920	4	1 553	27	...	11 300	173	[x] 49	20 900	321	...	43	61
40	6 282	13	4 122	26	2 645	45 050	885	...	18 050	355	97	19	18
	آسيا الوسطى												
41	516	16	6 847	2 088	2	850	264	42	825	256	91	20	20
42	[v] 444	[v] 6	3 695	27	796	175	22	...	170	21	...	...	36
43	697	13	...	447	...	3 020	568	82	2 570	483	76	30	14
44	1 223	8	3 780	41	2 180	6 470	400	[x] 41	3 880	240	[x] 92	...	16
45	[v] 420	[v] 9	...	...	...	520	111	[x] 45	210	45	[x] 84	13	30
46	...	...	3 272	53	...	360	148	...	118	48	29	27	20
47	...	...	...	2	14	850	144	...	20	3	[z] 79	...	0.5
48	...	...	...	...	...	1 225	279	[y] 46	820	186	[y] 94	...	[z] 2
49	...	...	...	...	...	10 800	457	[x] 61	6 400	271	[x] 90	...	11
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
50	...	...	...	...	...	25 500	1 377	96	10 150	548	96	568	537
51	[v] 38	[v] 12	...	...	...	93	299	...	77	248	[z] 98	77	[z] 102
52	...	...	...	...	...	1 340	110	[x] 43	94	8	41	2	2

الجدول 2 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	تداول الدوريات [1]					
		الصحف اليومية			الصحف غير اليومية		
		عدد العناوين	التداول		عدد العناوين	التداول	
			المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة		المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة
		2000	2000	2000	2000	2000	2000
53	الصين[3, 5]	909	75 603	59	1 098	103 284	81
54	جزر كوك[7]	...	...	...	...	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	...	...	...	...	...	...
57	إندونيسيا[3, 5]	x 396	x 4 782	x 23	746	x 7 758	x 37
58	اليابان[3]	110	71 896	566	...	...	...
59	كيريباتي[7]	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...
61	ماكاو، الصين	10	167	372	7	20	44
62	ماليزيا[3]	31	2 191	95	...	...	...
63	جزر مارشال	...	...	...	...	...	...
64	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	v 4	v 400	v 9	...	...	...
66	ناورو[7]	...	...	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	28	765	202	123	3 076	813
68	نيوي[7]	...	...	...	...	...	...
69	بالاو	...	...	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...
71	الفلبين	...	...	...	...	...	...
72	جمهورية كوريا[3, 5]	116	...	...	4 708	...	...
73	ساموا	...	...	...	...	...	...
74	سنغافورة[3, 5]	9	1 096	273	3	115	29
75	جزر سليمان	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند[3]	v 34	v 11 753	v 197	...	...	...
77	تيمور – ليشتي[3, 5]	1	...	...	1	...	...
78	توكيلاو[7]	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	...	...	...	...	...	...
80	توفالو[7]	...	...	...	...	...	...
81	فانواتو	...	...	...	...	...	...
82	فيتنام	x 5	x,** 450	x,** 6	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي						
83	أنغيلا[7]	...	...	...	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا[7]	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين[3]	106	1 500	40	...	v 1 933	v 53
86	آروبا[7]	...	...	...	...	...	...
87	البهاما	...	...	...	...	...	...
88	بربادوس	...	...	...	...	...	...
89	بليز	...	...	...	...	...	...
90	برمودا[7]	1	15	...	3	29	...
91	بوليفيا	v 29	v,* 788	v 99	v 10	v 7 884	v 988
92	البرازيل[3, 5]	465	7 883	46	2 020	...	...
93	جزر فيرجين البريطانية[7]	...	...	...	...	...	...
94	جزر كايمان[7]	...	...	...	...	...	...
95	شيلي[3, 5]	53	...	...	9	...	...
96	كولومبيا[3, 5]	x 24	x 1 093	x 26	x 4	x 131	x 3
97	كوستاريكا[3]	6	275	70	27	...	...
98	كوبا	2	600	54	31	923	82
99	دومينيكا[7]	...	...	...	...	...	...
100	الجمهورية الدومينيكية	9	230	28	8	215	26
101	إكوادور	36	1 220	98	40	v 175	v 15
102	السلفادور	v 4	v 171	v 29	...	...	...
103	غرينادا	...	...	...	...	...	...
104	غواتيمالا	...	...	...	...	...	...
105	غيانا	2	57	75	4	48	63
106	هايتي	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	...	...	...	...	...	...
108	جامايكا	...	...	...	...	...	...
109	المكسيك	311	9 251	94	26	614	6
110	مونتسيرات[7]	...	...	...	v 1	v 1	...

	البلد أو الأراضي	تداول الدوريات [1]		
		الدوريات الأخرى		
		عدد العناوين	التداول	
			المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة
		2000	2000	2000
53	الصين[3, 5]	...	...	...
54	جزر كوك[7]	...	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...
56	فيجي	...	...	...
57	إندونيسيا[3, 5]	v 266	v 4 156	v 20
58	اليابان[3]	...	...	...
59	كيريباتي[7]	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...
61	ماكاو، الصين	188	...	...
62	ماليزيا[3]	...	...	...
63	جزر مارشال	...	...	...
64	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...
65	ميانمار	v 38	3 397	v 74
66	ناورو[7]	...	...	...
67	نيوزيلندا	v 188	5 500	v 1 479
68	نيوي[7]	...	...	...
69	بالاو	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...
71	الفلبين	...	...	...
72	جمهورية كوريا[3, 5]	...	...	...
73	ساموا	...	...	...
74	سنغافورة[3, 5]	...	...	...
75	جزر سليمان	...	...	...
76	تايلاند[3]	...	...	...
77	تيمور – ليشتي[3, 5]	...	...	...
78	توكيلاو[7]	...	...	...
79	تونغا	...	...	...
80	توفالو[7]	...	...	...
81	فانواتو	...	...	...
82	فيتنام	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي			
83	أنغيلا[7]	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا[7]	...	...	...
85	الأرجنتين[3]	113	4 936	133
86	آروبا[7]	...	...	...
87	البهاما	...	...	...
88	بربادوس	...	...	...
89	بليز	...	...	...
90	برمودا[7]	...	...	...
91	بوليفيا	...	...	...
92	البرازيل[3, 5]	...	...	...
93	جزر فيرجين البريطانية[7]	...	...	...
94	جزر كايمان[7]	...	...	...
95	شيلي[3, 5]	...	...	...
96	كولومبيا[3, 5]	...	...	...
97	كوستاريكا[3]	306	...	...
98	كوبا	205	1 166	104
99	دومينيكا[7]	...	...	...
100	الجمهورية الدومينيكية	188	v 6 274	v 776
101	إكوادور	27	1 086	87
102	السلفادور	...	...	...
103	غرينادا	...	...	...
104	غواتيمالا	...	...	...
105	غيانا	24	131	173
106	هايتي	...	...	...
107	هندوراس	...	...	...
108	جامايكا	...	...	...
109	المكسيك	278	20 362	206
110	مونتسيرات[7]	...	...	...

الجدول 2 باء

	إنتاج الكتب[1]		المكتبات الوطنية[1]			تكنولوجيا المعلومات والاتصال							
						أجهزة الاستقبال الإذاعية			أجهزة الاستقبال التلفزيونية				
	عدد عناوين المنشورات المطبوعة غير الدورية (الكتب والكتيبات)		عدد المجلدات الكتب (بالآلاف)	المتقعون المسجلون (بالآلاف)	الإعارات للمنتفعين (بالآلاف)	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك مذياعاً[2]	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك تلفازاً[2]	عدد الحواسيب[2] لكل 1000 نسمة	عدد المنتفعين بالإنترنيت (على وجه التقدير)[2] لكل 1000 نسمة
	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة											
	1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
53	...	...	...	...	...	417 000	336	...	400 000	322	89	27	46
54	...	...	...	...	...	14	...	...	4	...	...	...	...
55	...	...	...	...	...	3 360	154	...	1 200	55	...	...	–[z]
56	...	...	...	...	...	500	636	93	21	27	57	48	60
57	121	0.1	...	...	...	31 500	155	74	13 750	68	56	12	21
58	...	...	7 312	...	...	120 500	955	[x]99	86 500	686	100	382	449
59	...	...	...	...	...	17	...	56	1	...	24	...	...
60	...	...	...	...	...	730	148	[x]52	52	11	30	3	3
61	340	77	...	...	...	...	...	[x]68	...	...	93	200	250
62	5 084	23	...	...	...	9 100	425	[y]77	3 600	168	89	150	327
63	...	...	...	...	...	82	217	...	66	174	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	51	...	...	15	...	11
65	227	0.5	...	...	...	4 200	92	2	260	6	3	5	0.5
66	...	...	...	...	...	7	...	...	1	...	...	...	...
67	5 405	144	...	...	...	3 750	1 018	99	1 926	523	98	424	496
68	...	...	...	...	...	1	...	...	–	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	410	83	25	42	8	9	57	13
71	1 380	2	...	...	...	11 500	161	83	3 700	52	76	28	45
72	...	...	...	...	...	47 500	1 037	...	15 900	347	92	496	554
73	...	...	...	...	...	178	1 057	99	11	62	96	7	23
74	...	...	5 420	1 720	24 757	2 550	689	[x]98	1 330	360	99	619	502
75	...	...	...	...	...	57	143	74	3	6	4	39	5
76	...	...	...	...	...	13 959	236	[y]77	15 190	257	92	40	77
77	...	...	...	...	...	18	22	...	–	–	...	...	...
78	...	...	...	...	...	1	...	...	–	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	61	608	...	2	21	...	20	28
80	...	...	...	...	...	4	...	...	–	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	62	341	...	2	13	6	15	34
82	...	...	...	...	...	8 200	109	[x]53	3 570	48	83	10	19
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
83	...	...	...	...	...	3	...	...	1	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	36	...	[x]90	31	...	[z]91	...	...
85	[v]11 991	[v]33	...	...	...	24 300	681	[x]81	7 950	223	[z]97	79	108
86	...	...	...	...	...	50	...	...	20	...	...	...	...
87	...	...	...	...	...	215	736	...	67	229	...	...	193
88	...	...	...	...	...	237	896	[y]99	76	287	93	104	111
89	...	...	...	...	...	133	591	[x]80	41	183	37	140	120
90	...	...	...	...	...	82	...	...	66	...	...	...	...
91	...	...	125	18	38	5 250	672	[x]85	900	115	[y]46	22	31
92	[v]21 689	[v]13	...	...	...	71 000	430	88	36 500	221	90	74	81
93	...	...	...	...	...	9	...	...	4	...	...	...	...
94	...	...	...	...	...	36	...	...	7	...	...	...	...
95	1 443	10	101	...	447	5 180	354	99	3 150	215	95	115	229
96	...	...	429	5	...	21 000	525	...	4 590	115	92	49	46
97	[v]1 464	[v]39	825	...	225	980	268	[x]100	525	144	[z]84	200	195
98	952	9	3 000	9	173	3 900	352	...	2 640	238	...	32	[z]11
99	...	...	...	...	...	46	...	[z]87	6	...	[z]76	...	...
100	...	...	...	...	...	1 440	181	[x]71	770	97	[x]77	...	58
101	996	8	...	...	...	4 150	351	...	1 550	131	89	31	42
102	[v]663	[v]11	...	...	...	2 750	467	...	4 000	679	[z]85	25	47
103	...	...	...	...	...	113	271	[y]94	118	283	[y]94	...	...
104	...	...	...	...	...	835	79	[x]80	640	61	[z]40	14	33
105	...	...	...	...	...	420	561	...	46	61	...	31	164
106	...	...	...	...	...	415	54	52	38	5	26	...	10
107	...	...	...	...	...	2 450	411	[z]74	570	96	47	13	25
108	...	...	...	...	...	1 215	483	...	460	183	70	54	228
109	[v]6 952	[v]7	539	...	29	31 000	329	[y]82	25 600	272	94	82	98
110	...	...	...	...	...	7	...	...	3	...	...	...	...

الجدول 2 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	تداول الدوريات [1]								
		الصحف اليومية			الصحف غير اليومية			الدوريات الأخرى		
			التداول			التداول			التداول	
		عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة
		2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000
111	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	بنما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
115	بيرو[3]	57 v	570 v	23 v	...	...	...	43 v	...	...
116	سانت كيتس ونيفيس[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117	سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سورينام	2 v	28 v	67 v	9 v	63 v	152 v	8 v	8 v	20 v
120	ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	جزر تركس وكايكوس[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	أوروغواي[3]	4	...	...	...	...	...	...	...	...
123	فنزويلا[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
124	أندورا[7]	2	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا[3، 5، 9]	16	2 503	309	120	...	...	2 685 v	...	...
126	بلجيكا[3]	29	1 568	153	...	...	...	...	...	...
127	كندا[3]	104	5 167	168	...	...	...	...	...	...
128	قبرص[7]	8	87	...	38	200	...	50	372	...
129	الدنمارك	33	1 507	283	10	1 415	266	117	...	...
130	فنلندا[10، 11، 12]	55	2 304	445	149	924	178	5 711	...	...
131	فرنسا[3، 5، 12]	84	8 424	142	245 x	2 236 x	38 x	...	...	...
132	ألمانيا[3، 5]	382	23 946	291	25	120 2	25	...	...	...
133	اليونان[5، 12]	207 v	...	...	14	441	40	...	...	...
134	آيسلندا[3، 5]	3	91	322	20	57	202	938 x,**	...	...
135	آيرلندا[3، 5، 12]	6	564	148	61	1 354	355	...	...	...
136	إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	إيطاليا[3]	89	6 273	109	...	...	...	...	...	...
138	لكسمبرغ[3، 5]	5	120	276	10	86 x	200 x	...	...	...
139	مالطة	4 v	...	11 v	...	...	...	523 v	...	...
140	موناكو[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا[3، 5، 12]	35	4 443	279	49	317	20	...	...	...
142	النرويج[13]	82	2 545	569	70	367	82	...	...	...
143	البرتغال[3، 5]	28	1 026	102	242 x	1 134	113	1 065 x	15 762 x	1 577 x
144	سان مارينو[7]	3 v	2 v	...	8 v	12 v	...	...	...	...
145	إسبانيا	87	4 003	98	11 x	5 371 x	132 x	...	...	...
146	السويد	90	3 627	410	71	382	43	389	22 112	2 497
147	سويسرا[3]	104	2 666	372	120 x	1190 x	166 x	...	...	...
148	المملكة المتحدة[3، 5]	108	19 159	326	467	6 246	106	...	...	...
149	الولايات المتحدة[3]	1476	55 945	196	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا									
150	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بوتان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	الهند[14]	5 221 v	59 023 v	60 v	38 607 v	67 826 v	69 v	...	...	...
154	جمهورية إيران الإسلامية	112	...	...	906	...	...	...	...	...
155	الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	نيبال	...	...	...	2 288 v	...	...	...	...	...
157	باكستان[3]	306	5 600	39	560 x	1 782 x	13 x	559 x	1 713	12 x
158	سري لانكا[3، 5]	12	536	29	36	1 322	71	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
159	أنغولا	5 v,**	133 v,**	11 v,**	...	...	...	...	...	...
160	بنين	13 x	33 x	5 x	2 x	44 x	7 x	62 x	110 x	18 x
161	بوتسوانا	1 v,**	41 v,**	25 v,**	...	...	...	...	...	...
162	بوركينا فاسو	4 v,**	15 v,**	1 v,**	...	...	...	...	...	...
163	بوروندي	1	15 v,**	2 v,**	5 v	8 v	1 v	...	...	...
164	الكاميرون[5]	2 v,**	92 v,**	6 v,**	12 v	69 v	5 v	...	...	...

الجدول 2 باء

	إنتاج الكتب[1]		المكتبات الوطنية[1]			تكنولوجيا المعلومات والاتصال					
	عدد عناوين المنشورات المطبوعة غير الدورية (الكتب والكتيبات)					أجهزة الاستقبال الإذاعية			أجهزة الاستقبال التلفزيونية			
	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد المجلدات الكتب (بالآلاف)	المتقعون المسجلون (بالآلاف)	الإعارات للمنتفعين (بالآلاف)	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك مذياعاً[2]	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك تلفازاً[2]	عدد الحواسيب[2] لكل 1000 نسمة	عدد المنتفعين بالإنترنيت (على وجه التقدير)[2] لكل 1000 نسمة
	1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
111	...	...	...	...	...	217	1 034	...	69	329	...	...	x 9
112	...	...	...	...	...	1 240	265	x 78	320	68	z 60	28	17
113	...	...	...	...	...	815	293	83	510	183	77	38	61
114	...	...	...	...	...	925	182	...	515	101	z 69	35	17
115	v 1 942	v 8	...	...	...	6 650	269	z 74	3 060	124	z 65	43	90
116	...	...	...	...	...	28	...	z 90	10	...	z 71	...	...
117	...	...	...	...	...	111	775	z 93	32	221	z 79	162	z 89
118	...	...	...	...	...	77	666	...	18	157	...	118	59
119	...	...	...	...	...	300	724	x 79	63	152	66	z 47	46
120	...	...	...	...	...	680	534	z 98	425	334	88	80	106
121	...	...	...	...	...	8	...	...	–	...	...	...	...
122	674	20	...	...	...	1 970	603	z 95	782	239	z 93	z 110	z 119
123	...	...	...	...	...	10 750	471	85	4 100	179	83	61	51
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
124	173	...	...	...	...	16	...	...	27	...	...	...	...
125	...	...	...	...	...	6 080	751	87	4 250	525	98	371	412
126	...	...	...	...	...	8 075	793	z 71	4 720	463	99	272	330
127	22 941	75	6 955	5	81	32 300	1 079	x 99	21 500	718	z 99	489	515
128	931	...	66	7	14	310	407	99	248	325	97	243	264
129	14 455	272	4 617	...	483	6 020	1 143	y 93	3 121	592	z 97	579	515
130	13 173	255	2 150	...	451	7 700	1 498	96	3 200	622	91	443	511
131	39 083	66	...	...	...	55 300	944	...	34 800	594	95	346	313
132	v 78 042	v 95	34 688	v 169	...	77 800	948	76	46 500	567	94	432	437
133	...	...	...	...	...	5 020	472	...	2 540	239	z 98	82	135
134	v 1 796	v 650	840	5	83	260	951	z 97	98	359	97	452	649
135	...	...	...	...	...	2 550	692	95	1 470	399	97	423	282
136	v 1 969	v 34	...	...	...	3 070	544	...	1 690	299	93	255	317
137	32 365	56	13	v 592	v 1 081	50 500	879	...	30 300	527	z 97	227	346
138	...	...	800	45	20	285	683	z 99	163	391	94	593	369
139	v 237	v 62	...	...	...	255	666	...	280	731	93	257	306
140	72	...	...	...	...	34	...	...	25	...	...	...	...
141	...	...	v 2 656	...	...	15 300	978	99	8 100	518	99	470	510
142	4 985	112	1 841	146	60	4 030	915	z 99	2 030	461	100	533	310
143	v 2 186	v 22	2 684	67	v 423	3 020	303	y 88	3 310	333	z 100	139	199
144	...	...	...	...	...	16	...	...	9	...	...	...	...
145	59 174	146	v 5 822	...	...	13 100	325	z 95	16 200	402	99	195	192
146	v 12 547	v 142	v 3 663	...	130	8 250	931	93	4 600	519	94	627	578
147	18 273	255	3 109	12	98	7 100	991	y 91	3 310	462	100	720	356
148	v 110 965	v 190	27 900	66	...	84 500	1 454	z 79	30 500	525	z 98	406	423
149	...	...	...	...	...	575 000	2 084	y 99	219 000	794	98	653	546
	جنوب وغرب آسيا												
150	...	...	...	...	...	2 750	136	z 58	270	13	z 6	...	–
151	...	...	...	...	...	6 150	48	32	770	6	29	3	1
152	...	...	...	...	...	37	19	21	11	6	3	5	5
153	v 14 085	v 1	...	...	...	116 000	120	35	63 000	65	32	7	16
154	14 783	23	...	...	...	17 000	265	83	4 610	72	77	72	47
155	...	...	...	...	...	34	128	...	7	28	68	65	49
156	...	...	...	...	...	840	38	z 43	130	6	z 13	3	3
157	...	...	...	...	...	13 500	102	35	3 100	24	39	z 4	10
158	4 655	25	...	...	...	3 850	213	63	1 530	84	32	13	11
	افريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
159	...	...	...	...	...	630	55	18	150	13	9	2	3
160	v 9	v 0.2	...	...	...	620	107	91	60	10	20	2	8
161	...		...	...	...	237	146	92	31	19	15	40	34
162	...	...	...	...	...	370	34	65	100	9	7	2	2
163	...	...	...	...	...	440	72	61	25	4	14	0.8	1
164	* 52	0.4	...	...	...	2 270	161	54	450	32	18	6	4

الجدول 2 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	تداول الدوريات [1]								
		الصحف اليومية			الصحف غير اليومية			الدوريات الأخرى		
			التداول			التداول			التداول	
		عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد العناوين	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة
		2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000
165	الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	3 v,**	6 v,**	2 v,**	...	...	...	...	...	...
167	تشاد	2	2 v,**	0.2 v,**	10 v	...	...	32 v	...	...
168	جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	الكونغو	6 v,**	21 v,**	6 v,**	...	...	...	...	...	...
170	كوت ديفوار	12 v,**	238 v,**	16 v,**	...	...	...	...	...	...
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	9 v,**	129 v,**	3 v,**	...	...	...	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	1 v,**	2 v,**	5 v,**	...	...	...	...	...	...
173	إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	إثيوبيا	2 v	23 v	0.4 v	78 v	402 v	6 v	15	688 v	11 v
175	غابون	2 v,**	35 v,**	29 v,**	...	...	...	...	...	...
176	غامبيا	1 v	2 v,**	2 v,**	...	...	...	...	...	...
177	غانا	4 v,**	260 v,**	14 v,**	...	...	...	...	...	...
178	غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	غينيا بيساو	1 v,**	6 v,**	5 v,**	...	...	...	...	...	...
180	كينيا[3, 5]	4 x	250 x	8 x	10 x	110 x	4 x	...	...	...
181	ليسوتو	2 v,**	16 v,**	9 v,**	...	...	...	...	...	...
182	ليبيريا	6 v,**	37 v,**	14 v,**	...	...	...	...	...	...
183	مدغشقر	5 v,**	68 v,**	5 v,**	...	...	...	...	...	...
184	ملاوي	5 v,**	26 v,**	2 v,**	...	...	...	...	...	...
185	مالي	3 v,**	13 v,**	1 v,**	...	...	...	...	...	...
186	موريشيوس	5	138	116	33	150	127	64	65	55
187	موزمبيق	12 v	43 v	3 v	40 v	206 v	12 v	32 v	83 v	5 v
188	ناميبيا	4 v,**	31 v,**	17 v,**	...	...	...	...	...	...
189	النيجر	1 v,**	2 v,**	0.2 v,**	...	...	...	...	...	...
190	نيجيريا	25 v,**	760 2 v,**	25 v,**	...	...	...	...	...	...
191	رواندا	1 v,**	1 v,**	0.1 v,**	8	13	2	10**	...	...
192	ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	السنغال	5 v	...	...	...	...	...	...	...	...
194	سيشل[7]	5 v,**	46 v,**	...	...	...	...	...	...	...
195	سيرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا[3, 5]	16	1 118	25	261	4 230	96	...	...	...
198	سوازيلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	توغو	1	10	2	52	5 184	1 136	24	2 496	547
200	أوغندا[3, 5]	3	63	3	9	...	...	...	...	...
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	زامبيا	...	228	22	...	...	...	...	...	...
203	زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	العالم	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ملاحظة عامة: إن البيانات الخاصة بإنتاج الكتب، والمكتبات الوطنية، وأجهزة الاستقبال الإذاعية والتلفزيونية تستند في المقام الأول إلى نتائج الاستقصاءات الواردة إلى معهد اليونسكو للإحصاء. أما البيانات الخاصة بتداول الصحف فتجمع بين نتائج الاستقصاءات الواردة إلى معهد اليونسكو للإحصاء ونتائج الاستقصاءات الصادرة عن الرابطة العالمية للصحف (WAN, 2004). وتستخدم كلتا المؤسستين منهجيات وتعاريف متشابهة. وأما البيانات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال (باستثناء ما يتعلق منها بأجهزة الاستقبال الإذاعية والتلفزيونية) فإنها مستمدة من قاعدة بيانات مؤشرات الاتصالات، التابعة للاتحاد الدولي للاتصالات (ITU, 2004).

1 – معهد اليونسكو للإحصاء، قاعدة بيانات الثقافة والاتصال.
2 – ITU 2004.
3 – البيانات الخاصة بعناوين الصحف اليومية وتداولها مأخوذة عن الرابطة العالمية للصحف.
4 – لا تشمل البيانات الصحف غير اليومية التي تصدر مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع.
5 – البيانات الخاصة بعناوين الصحف غير اليومية وتداولها مأخوذة عن الرابطة العالمية للصحف. وهي لا تشمل الصحف التي تصدر يوم السبت فقط.
6 – تشمل البيانات عددا من مجلدات الكتب والدوريات، والمخطوطات، والمستنسخات المصغرة، والوثائق السمعية البصرية، وغيرها من المواد المكتبية.

الجدول 2 باء

	إنتاج الكتب[1]		المكتبات الوطنية[1]			تكنولوجيا المعلومات والاتصال					
	عدد عناوين المنشورات المطبوعة غير الدورية (الكتب والكتيبات)					أجهزة الاستقبال الإذاعية			أجهزة الاستقبال التلفزيونية				
	المجموع (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	عدد المجلدات الكتب (بالآلاف)	المتقعون المسجلون (بالآلاف)	الإعارات للمنتفعين (بالآلاف)	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك مذياعاً[2]	المجموع[1] (بالآلاف)	لكل 1000 نسمة	النسبة المئوية للأسر التي تملك تلفازاً[2]	عدد الحواسيب[2] لكل 1000 نسمة	عدد المنتفعين بالإنترنيت (على وجه التقدير)[2] لكل 1000 نسمة
	1999	1999	1999	1999	1999	1997	1997	2002	1997	1997	2002	2002	2002
165	...	...	...	...	...	73	179	66	2	4	40	77	35
166	...	...	...	...	...	283	80	51	18	5	2	2	1
167	...	...	...	...	...	1 670	233	44	10	1	2	2	2
168	...	...	...	...	...	90	139	59	1	2	11	6	4
169	...	...	...	...	...	341	108	32	33	11	6	4	1
170	...	...	...	...	...	2 260	151	79	900	60	35	9	5
171	...	...	...	...	...	18 030	391	15	6 478	140	2	...	1
172	...	...	...	...	...	180	427	...	4	10	...	7	4
173	...	...	...	...	...	345	103	76	1	0.4	13	3	2
174	444	0.7	...	...	...	11 750	194	21	320	5	2	1	0.7
175	...	...	...	...	...	208	178	77	63	54	54	19	19
176	[v] 10	[v] 0.8	...	...	...	196	164	73	4	4	12	14	18
177	[v] 7	[v] –	...	...	...	4 400	240	57	1 730	94	21	4	8
178	...	...	...	...	...	357	46	56	85	11	9	5	4
179	...	...	...	...	...	49	39	28	–	–	26	...	10
180	...	...	...	...	...	3 070	107	87	730	25	17	6	13
181	...	...	...	...	...	104	60	29	54	31	17	...	12
182	...	...	...	...	...	790	330	...	70	29	...	...	[z] 0.3
183	...	...	...	...	...	3 050	209	41	325	22	8	4	3
184	...	...	...	...	...	2 600	248	56	–	–	2	1	2
185	[v] 33	[v] 0.3	...	...	...	570	52	71	45	4	15	1	2
186	[v] 55	[v] 5	...	...	...	420	365	90	258	224	93	149	103
187	...	...	...	...	...	730	43	46	90	5	6	4	3
188	...	...	...	...	...	232	133	89	60	34	39	68	25
189	...	...	...	...	...	680	70	33	125	13	5	0.6	1
190	...	...	...	...	...	23 500	223	62	6 900	65	26	7	3
191	...	...	1	...	0.1	601	102	41	0.6	0.1	2	...	3
192	...	...	9	...	0.2	38	273	54	23	163	36	...	70
193	...	...	...	...	...	1 240	142	73	361	41	29	20	11
194	...	...	...	...	...	42	...	93	11	...	89	...	...
195	...	...	20	10	...	1 120	270	53	53	13	7	...	2
196	...	...	...	...	...	470	61	17	135	17	8	...	9
197	...	...	...	...	...	13 750	325	73	5 200	123	54	74	69
198	...	...	...	...	...	155	158	58	21	21	18	23	19
199	[v] 5	[v] 0.1	...	...	...	940	228	86	73	18	51	31	42
200	...	...	...	...	...	2 600	121	54	315	15	6	3	4
201	...	...	...	...	...	8 800	270	52	103	3	14	4	2
202	...	...	...	...	...	1 030	105	61	277	28	26	7	5
203	...	...	101	13	31	1 140	94	64	370	30	26	47	39
I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

7 – لم تحسب المؤشرات بسبب عدم توافر بيانات سكانية عن السنة المعنية.
8 – يمثل عدد عناوين المنشورات المطبوعة غير الدورية الطبعات الأولى فقط.
9 – ليست البيانات متاحة للمنتفعين المسجلين. وتشير البيانات إلى عدد الزيارات، بما في ذلك الزيارات إلى المعارض.
10 – لا تشمل البيانات الخاصة بعناوين الصحف اليومية سوى الأعضاء في الرابطة الفنلندية للصحف.
11 – لا تشمل البيانات الخاصة بعناوين الصحف غير اليومية سوى الأعضاء في الرابطة الفنلندية للصحف (الصحف غير الأعضاء: 9 صحف غير يومية في عام 2000).
12 – ليست البيانات متاحة للمنتفعين المسجلين. وتشير البيانات فقط إلى عدد الزيارات إلى المكتبة.
13 – لا تشمل عناوين الصحف اليومية إصدارات يوم الأحد.
14 – تشمل البيانات الخاصة بتداول الصحف اليومية الصحف التي تصدر كل ثلاثة أسابيع وكل أسبوعين.

(z) تخص هذه البيانات عام 2001.
(y) تخص هذه البيانات عام 2000.
(x) تخص هذه البيانات عام 1999.
(w) تخص هذه البيانات عام 1998.

الجدول 3

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية /2002 2003	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) 2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
	الدول العربية													
1	الجزائر	5-4	2.5	2.5	2.5	1.01	3.8	3.8	3.8	0.99	…	…	…	…
2	البحرين	5-3	32.9	33.7	32.0	0.95	36.7	37.7	35.5	0.94	35.8	36.6	34.9	0.95
3	جيبوتي	5-3	0.4	0.4	0.5	1.50	**1.2**	**1.2**	**1.2**	**0.99**	**1.2**	**1.2**	**1.2**	**0.99**
4	مصر	5-4	10.1	10.4	9.8	0.95	13.7	14.1	13.3	0.95	12.5	12.9	12.1	0.94
5	العراق	5-4	5.2	5.3	5.2	0.98	3.8	3.9	3.8	0.98	…	…	…	…
6	الأردن	5-4	28.6	29.9	27.2	0.91	30.4	31.5	29.2	0.93	28.0	28.9	26.9	0.93
7	الكويت	5-4	78.3	77.8	78.8	1.01	69.9	70.0	69.8	1.00	58.4	58.4	58.4	1.00
8	لبنان	5-3	66.0	66.9	65.0	0.97	74.8	75.4	74.1	0.98	72.4	72.7	72.0	0.99
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	5.0	5.0 **	4.9 **	0.98 **	7.8**	8.0**	7.7 **	0.96 **	…	…	…	…
10	موريتانيا	5-3	…	…	…	…	1.9	…	…	…	…	…	…	…
11	المغرب	5-4	64.3	83.9	44.0	0.52	56.1	69.1	42.5	0.62	49.2	60.3	37.7	0.62
12	عمان	5-4	5.6	6.0	5.2	0.87	5.5	5.9	5.0	0.84	4.7	5.1	4.3	0.83
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	5-4	39.9	40.6	39.1	0.97	27.4	27.9	26.8	0.96	22.7	23.5	22.0	0.94
14	قطر	5-3	25.6	26.0	25.3	0.98	33.9	35.3	32.4	0.92	30.6	31.8	29.3	0.92
15	المملكة العربية السعودية	5-3	5.1	5.4	4.9	0.91	4.9	5.0**	4.7 **	0.94 **	4.9	5.0 **	4.7 **	0.94 **
16	السودان	5-4	21.3	…	…	…	26.6	28.4	24.6	0.86	26.6	28.4	24.6	0.86
17	الجمهورية العربية السورية	5-3	8.4	8.8	7.9	0.90	10.5	10.9	10.2	0.94	10.5	10.9	10.2	0.94
18	تونس	5-3	13.5	13.9	13.2	0.95	21.6**	21.7**	21.5 **	0.99 **	21.6**	21.7 **	21.5 **	0.99 **
19	الإمارات العربية المتحدة	5-4	61.6	62.4	60.8	0.97	75.3	75.8	74.8	0.99	54.9	55.3	54.5	0.98
20	اليمن	5-3	0.7	0.7	0.6	0.87	0.7	0.7	0.7	0.93	0.5**	0.5 **	0.4 **	0.94 **
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	5-3	41.7 **	40.0 **	43.5 **	1.09 **	47.0	46.4	47.7	1.03	47.0	46.4	47.7	1.03
22	بيلاروس	5-3	81.2	84.5	77.7	0.92	101.9	102.7	101.0	0.98	91.7	92.1	91.2	0.99
23	البوسنة والهرسك	5-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	بلغاريا	6-3	64.3	64.7	63.8	0.99	75.5	76.3	74.8	0.98	70.9	71.6	70.1	0.98
25	كرواتيا	6-3	41.1	41.6	40.6	0.98	45.5	46.1	44.9	0.97	44.5	45.1	43.9	0.97
26	الجمهورية التشيكية	5-3	90.5	87.8	93.4	1.06	102.0	102.1	101.9	1.00	80.4	80.4	80.3	1.00
27	إستونيا	6-3	86.8	87.5	86.0	0.98	112.9	113.1	112.5	0.99	90.1	89.9	90.4	1.01
28	المجر	6-3	79.4	80.1	78.6	0.98	80.5	81.5	79.4	0.97	79.3	80.2	78.4	0.98
29	لاتفيا	6-3	50.9	52.1	49.6	0.95	74.3	76.5	72.0	0.94	72.0	73.8	70.1	0.95
30	ليتوانيا	6-3	50.2	51.0	49.4	0.97	58.3	59.1	57.4	0.97	56.4	56.9	55.8	0.98
31	بولندا	6-3	49.8	49.7	50.0	1.01	50.6	50.5	50.6	1.00	49.4	49.3	49.5	1.00
32	جمهورية مولدوفا	6-3	40.3	41.1	39.5	0.96	46.9	47.5	46.2	0.97	44.5	45.1	43.8	0.97
33	رومانيا	6-3	61.8	61.1	62.6	1.02	76.4	75.2	77.6	1.03	76.4	75.2	77.6	1.03
34	الاتحاد الروسي	6-4	…	…	…	…	93.9	96.6**	91.1 **	0.94 **	…	…	…	…
35	صربيا والجبل الأسود[1]	6-3	44.1	44.3	43.8	0.99	43.7ɣ	43.5ɣ	44.0 ɣ	1.01 ɣ	42.7ɣ	42.4 ɣ	43.0 ɣ	1.01 ɣ
36	سلوفاكيا	5-3	81.7	…	…	…	86.9	87.9	85.8	0.98	68.1	68.3	68.0	1.00
37	سلوفينيا	6-3	72.0	75.3	68.6	0.91	67.7	69.0	66.3	0.96	67.7	69.0	66.3	0.96
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-3	27.3	27.2	27.5	1.01	28.5	28.3	28.7	1.01	26.8	26.5	27.0	1.02
39	تركيا	5-3	6.0	6.2	5.8	0.94	7.6	7.8	7.3	0.94	…	…	…	…
40	أوكرانيا	5-3	47.5	47.9	47.1	0.98	76.4	77.2	75.4	0.98	37.9	38.1	37.6	0.99
	آسيا الوسطى													
41	أرمينيا	6-3	…	…	…	…	34.6	33.5	35.7	1.07	…	…	…	…
42	أذربيجان	5-3	20.9	22.0	19.6	0.89	24.6	24.6	24.6	1.00	16.8	16.7	17.1	1.02
43	جورجيا	5-3	35.4	35.6	35.3	0.99	42.7	41.4	44.0	1.06	30.3	29.1	31.6	1.09
44	كازاخستان	6-3	13.9	14.3	13.6	0.95	29.4	29.7	29.1	0.98	28.5	28.7	28.2	0.99
45	قيرغيزستان	6-3	10.5	11.8	9.2	0.78	11.3	11.6	11.1	0.95	8.2	8.4	8.0	0.95
46	منغوليا	7-3	24.7	22.4	27.1	1.21	33.8	31.6	36.0	1.14	30.8	…	…	…
47	طاجيكستان	6-3	8.5	9.6	7.3	0.76	10.1	10.4	9.8	0.94	9.0	9.3	8.8	0.94
48	تركمنستان	6-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
49	أوزبكستان	6-3	…	…	…	…	28.1	29.0	27.1	0.94	21.6	22.3 **	20.8 **	0.94 **
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
50	أستراليا	4-4	…	…	…	…	101.7	101.5	101.8	1.00	49.9	49.7	50.0	1.01
51	بروني دار السلام	5-3	50.6	50.0	51.3	1.03	48.5	48.3	48.6	1.01	…	…	…	…
52	كمبوديا	5-3	5.2 **	5.1 **	5.3 **	1.03 **	7.0	6.8	7.2	1.05	6.3	6.2	6.5	1.05
53	الصين	6-4	37.9	38.5	37.2	0.97	36.4	37.8	34.9	0.92	24.5**	…	…	…
54	جزر كوك	4-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 3

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)						نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
1	3.8	3.9	3.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	75.2	65.9	70.5	...	...	...	0.94	37.5	40.0	38.8	...	...	...	...
3	3.5 y	2.2 y	2.7 y	...	...	...	**0.99**	**1.2**	**1.2**	**1.2**	1.50	0.5	0.4	0.4
4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	42.1	46.2	44.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
7	83.7	84.4	84.1	86.5	87.8	87.2	...	...	...	...	...	...	...	...
8	94.1	93.9	94.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	0.62	43.6	70.4	57.2	0.53	45.1	84.9	65.4
12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13	71.6 y	81.0 y	76.4 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	45.6	45.6	45.6	...	...	...	0.86	24.6	28.4	26.6	...	...	...	21.3
17	12.3	12.0	12.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	74.3	74.0	74.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	1.6	1.5	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية														
21	...	...	...	...	...	...	1.03	47.7	46.4	47.0	** 1.09	** 43.5	** 40.0	** 41.7
22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	0.98	74.8	76.3	75.5	0.99	63.8	64.7	64.3
25	* 98.0	* 98.0	* 98.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	...	...	...	...	...	...	1.00	101.9	102.1	102.0	1.06	93.4	87.8	90.5
27	...	...	...	...	...	...	0.99	112.5	113.1	112.9	0.98	86.0	87.5	86.8
28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29	...	...	...	...	...	...	0.94	72.0	76.5	74.3	0.95	49.6	52.1	50.9
30	...	...	...	...	...	...	0.97	57.4	59.1	58.3	0.97	54.6	56.3	55.5
31	...	...	...	...	...	...	1.00	50.6	50.5	50.6	1.01	50.0	49.7	49.8
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	...	...	...	...	...	...	1.03	77.6	75.2	76.4	1.02	62.6	61.1	61.8
34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	1.01	31.5	31.2	31.3	1.01	31.2	30.9	31.0
39	...	...	...	...	...	...	0.94	7.3	7.8	7.6	0.94	5.8	6.2	6.0
40	...	...	45.8 z	...	...	38.9	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى														
41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	9.2	8.5	8.8	...	...	...	1.00	24.9	25.0	24.9	0.89	19.8	22.4	21.1
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	7.8	7.5	7.7	* 7.6	* 9.7	* 8.7	...	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي														
50	...	...	...	...	...	...	1.00	101.8	101.5	101.7	...	...	...	...
51	87.6	87.8	87.7	* 90.1	* 86.5	* 88.2	...	...	...	...	...	...	...	...
52	13.2	10.7	11.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية / 2002 2003	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) 2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	5-3	15.4 **	15.2 **	15.5 **	1.02 **	...	...	...	...	...	...	...	...
57	إندونيسيا	6-5	17.5 **	17.5 **	17.6 **	1.01 **	21.4	20.5	22.3	1.09	21.4	20.5	22.3	1.09
58	اليابان	5-3	83.1	82.2 **	84.0 **	1.02 **	84.9	83.8**	86.1 **	1.03 **	84.8	83.7 **	86.0 **	1.03 **
59	كيريباتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	7.9	7.5	8.3	1.11	8.0	7.8	8.2	1.05	7.5	7.3	7.7	1.06
61	ماكاو، الصين	5-3	86.9	89.0	84.7	0.95	85.3	87.6	82.9	0.95	79.0	80.6	77.2	0.96
62	ماليزيا	5-5	109.5	110.2	108.8	0.99	98.8	95.3	102.5	1.08	71.9	69.9	74.0	1.06
63	جزر مارشال[1]	5-4	...	...	...	...	z 51.5	z 52.1	z 50.8	z 0.97	z 49.3	z 50.0	z 48.6	z 0.97
64	ميكرونيزيا	5-3	36.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	4-3	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ناورو[1]	5-5	140.9 **	143.9 **	137.9 **	0.96 **	...	...	...	...	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	4-3	84.5	84.3	84.6	1.00	88.4	88.0	88.7	1.01	87.0	86.6	87.5	1.01
68	نيوي[1]	4-4	128.6	120.8	138.9	1.15	z 147.8	z 133.3	z 163.6	z 1.23	...	...	...	...
69	بالاو[1]	5-3	62.5	56.2	69.2	1.23	y,** 65.5	y,** 61.9	y,** 69.5	y,** 1.12	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	6-6	33.5	34.3	32.6	0.95	58.2	60.1	56.1	0.93	z 45.6	z 48.5	z 42.5	z 0.88
71	الفلبين	5-5	30.7	30.0	31.5	1.05	38.5	37.8	39.3	1.04	31.1 **	31.6 **	30.6 **	0.97 **
72	جمهورية كوريا	5-5	79.8	79.8	79.8	1.00	**85.8**	**85.4**	**86.3**	**1.01**	**47.1**	**46.6**	**47.6**	**1.02**
73	ساموا	4-3	55.5	51.9	59.3	1.14	** 54.2	**48.6	** 60.1	** 1.24	z,**36.2	z,** 33.1	z,** 39.5	z,** 1.19
74	سنغافورة	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	5-5	...	...	...	...	20.5	...	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند	5-3	86.6	87.5	85.6	0.98	**88.2**	**88.5**	**87.8**	**0.99**	**85.1**	**85.5**	**84.8**	**0.99**
77	تيمور – ليشتي	5-4	...	...	...	...	z 11.2	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	4-3	21.7	20.2	23.3	1.15	y,** 29.4	y,**26.7	y,** 32.2	y,** 1.21	y,**21.6	y,** 14.1	y,** 29.4	y,** 2.08
80	توفالو[1]	5-3	79.5 **	71.2 **	89.2 **	1.25 **	z 82.4	z 76.6	z 89.2	z 1.16	...	...	...	...
81	فانواتو	5-4	73.2 **	69.6 **	77.1 **	1.11 **	z 75.6	z 74.6	z 76.8	z 1.03	z 60.1	z 59.0	z 61.4	z 1.04
82	فيتنام	5-3	40.2	41.5	38.8	0.94	45.3	46.6	43.9	0.94	z 42.3	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
83	أنغيلا[1]	4-3	...	...	...	...	z 116.1	z 117.8	z 114.6	z 0.97	z,**95.0	z,** 95.8	z,** 94.3	z,** 0.98
84	أنتيغوا وبربودا[2]	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	5-3	57.0	56.3	57.6	1.02	60.5	60.0	60.9	1.01	60.2	59.7	60.6	1.02
86	آروبا[1]	5-4	96.9	96.8	97.0	1.00	100.2	100.8	99.6	0.99	z 90.9	z 93.5	z 88.2	z 0.94
87	البهاما	4-3	...	...	...	...	** 30.4	** 30.6	** 30.2	** 0.99	z 22.5	z 23.2	z 21.8	z 0.94
88	بربادوس	4-3	82.2	82.9	81.5	0.98	88.5	88.3	88.7	1.00	81.0	80.3	81.7	1.02
89	بليز	4-3	27.8	27.4	28.2	1.03	28.8	27.7	29.8	1.07	27.8	26.8	28.8	1.07
90	برمودا[1]	4-4	...	...	...	...	y 54.6	...	...	...	y 38.6	...	...	...
91	بوليفيا	5-4	44.1	43.9	44.3	1.01	47.3	46.9	47.8	1.02	37.7	37.3	38.2	1.02
92	البرازيل	6-4	53.5	53.3	53.7	1.01	57.2	57.2	57.2	1.00	49.2	...	...	...
93	جزر فيرجين البريطانية[1]	4-3	61.6	57.0	66.3	1.16	86.4	88.4	84.3	0.95	75.0	75.3	74.7	0.99
94	جزر كايمان[2]	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي	5-3	73.6	74.0	73.3	0.99	**45.8**	**46.1**	**45.6**	**0.99**	**31.3**	**31.4**	**31.3**	**1.00**
96	كولومبيا	5-3	34.8	34.4	35.2	1.02	37.1	37.0	37.3	1.01	33.5	** 33.3	** 33.6	** 1.01
97	كوستاريكا	5-4	80.5	79.8	81.2	1.02	60.9	60.4	61.4	1.02	43.3	42.7	44.0	1.03
98	كوبا	5-3	102.0	100.2	103.9	1.04	114.6	115.4	113.8	0.99	100.0	...	...	...
99	دومينيكا[1]	4-3	76.1	72.1	80.3	1.11	51.0	54.2	47.9	0.88	**48.6	** 51.7	** 45.6	** 0.88
100	الجمهورية الدومينيكية	5-3	35.2	35.0	35.4	1.01	34.3	34.1	34.5	1.01	30.6	30.6	30.6	1.00
101	إكوادور	5-5	63.6	62.5	64.7	1.04	74.4	73.3	75.6	1.03	62.5	61.7	63.3	1.03
102	السلفادور	6-4	40.2	39.3	41.1	1.05	48.6	47.3	50.1	1.06	43.6	** 42.3	** 45.0	** 1.07
103	غرينادا[1]	4-3	...	...	...	...	85.8	86.3	85.2	0.99	84.8	85.2	84.4	0.99
104	غواتيمالا	6-5	* 37.3	* 37.5	* 37.1	* 0.99	z 55.2	z 54.8	z 55.6	z 1.01	z 41.1	z 41.0	z 41.2	z 1.00
105	غيانا	5-4	120.2	120.6	119.9	0.99	120.2	**120.4	** 120.0	** 1.00	z,**95.3	z,** 95.6	z,** 95.1	z,** 1.00
106	هاييتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	6-4	...	...	...	...	z,** 21.4	z,**20.9	z,** 22.0	z,** 1.05	z,**21.4	...	...	...
108	جامايكا	5-3	83.6	80.5	86.8	1.08	85.7	83.7	87.7	1.05	**85.0	** 83.2	** 87.0	** 1.05
109	المكسيك	5-4	74.0	73.1	74.9	1.02	80.7	79.9	81.6	1.02	70.6	70.1	71.2	1.02
110	مونتسيرات[1]	4-3	...	...	...	...	z 82.9	...	...	...	z 66.7	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	5-4	100.3	99.0	101.6	1.03	** 86.2	** 86.5	** 85.9	** 0.99	** 80.0	** 79.7	** 80.4	** 1.01
112	نيكاراغوا	6-3	24.7	24.4	24.9	1.02	27.7	27.3	28.2	1.03	27.7	27.3	28.2	1.03
113	بنما	5-4	** 37.7	** 38.5	** 36.9	** 0.96	55.8	55.5	56.1	1.01	52.0	51.7	52.3	1.01
114	باراغواي	5-3	25.5	25.1	25.9	1.03	30.0	29.9	30.1	1.01	26.3	25.9	26.6	1.03

الجدول 3

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)						نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)								
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998				
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
60	8.6	7.2	7.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
61	95.8	96.2	96.0	96.2	96.6	96.4	...	...	...	...	...	...	...	...	
62	80.9	76.0	78.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
67	...	...	...	...	...	...	1.01	88.7	88.0	88.4	1.00	84.6	84.3	84.5	
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
70	z 45.1	z 42.8	z 43.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
71	57.1	56.5	56.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
72	...	...	...	...	...	...	**1.01**	**86.3**	**85.4**	**85.8**	...	...	...	...	
73	y 64.6	y 55.6	y 59.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
80	...	...	...	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
83	z 100.0	z 100.0	z 100.0	100.0	100.0	100.0	...	...	...	...	...	...	...	...	
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
85	89.4	88.8	89.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
86	89.0	88.7	88.8	85.1	84.7	84.9	...	...	...	...	...	...	...	...	
87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
88	100.0	100.0	100.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
90	y 54.8	y 45.6	y 50.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
91	60.0	59.9	59.9	...	...	...	1.02	47.8	46.9	47.3	1.01	44.3	43.9	44.1	
92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
93	88.9	72.1	79.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
94	z 88.1	z 90.5	z 89.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
97	85.3	84.8	85.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
98	99.4	99.5	99.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
99	100.0	100.0	100.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
100	...	...	...	...	...	...	1.01	34.5	34.1	34.3	1.01	35.4	35.0	35.2	
101	54.4	52.0	53.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
102	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
104	81.6	78.4	79.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
106	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
109	...	...	...	...	...	...	1.02	81.6	79.9	80.7	1.02	74.9	73.1	74.0	
110	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
111	...	...	...	** 100.0	** 100.0	** 100.0	...	...	...	...	...	...	...	...	
112	* 40.3	* 37.6	* 38.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
113	62.6	59.6	61.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
114	75.5	72.5	74.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 3 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2002/2003	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) 2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) 2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
115	بيرو	5-3	56.1	55.5	56.8	1.02	57.9	57.3	58.5	1.02	57.9	57.3	58.5	1.02
116	سانت كيتس ونيفيس[1]	4-3	...	...	...	...	163.5	172.1	154.5	0.90	...	...	...	...
117	سانت لوسيا	4-3	85.2	85.6	84.8	0.99	64.1	60.0	68.5	1.14	46.9	43.8	50.3	1.15
118	سانت فنسنت وغرينادين	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سورينام	5-4	...	...	...	...	94.2 **	95.1 **	93.2 **	0.98 **	94.2 **	95.1 **	93.2 **	0.98 **
120	ترينيداد وتوباغو	4-3	59.8 **	59.5 **	60.2 **	1.01 **	66.4 *	65.4 **	67.4 **	1.03 **	55.2 **	53.6 **	56.9 **	1.06 **
121	جزر تركس وكايكوس[1]	5-4	...	...	...	...	125.0	124.9	125.1	1.00	74.1	72.9	75.2	1.03
122	أوروغواي	5-3	56.0	55.6	56.4	1.01	63.4	62.8	64.1	1.02	45.1	44.7	45.6	1.02
123	فنزويلا	5-3	44.2	43.6	44.7	1.03	52.7	52.4	52.9	1.01	47.0	46.6	47.5	1.02
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
124	أندورا[2]	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا	5-3	81.5	81.7	81.3	0.99	86.4	86.4	86.3	1.00	72.4	71.7	73.2	1.02
126	بلجيكا	5-3	109.9	110.7	109.1	0.99	116.1	116.5	115.6	0.99	99.8	100.0	99.6	1.00
127	كندا	5-4	66.0	65.8	66.3	1.01	64.6 Z,**	65.1 Z,**	64.1 Z,**	0.98 Z,**	64.6 Z,**	65.1 Z,**	64.1 Z,**	0.98 Z,**
128	قبرص[1]	5-3	59.8	59.2	60.4	1.02	59.6	59.5	59.8	1.00	55.8	55.4	56.2	1.02
129	الدنمارك	6-3	91.0	90.9	91.0	1.00	91.6	91.6	91.5	1.00	91.6	91.6	91.5	1.00
130	فنلندا	6-3	48.3	48.5	48.1	0.99	56.0	56.2	55.8	0.99	55.5	55.6	55.5	1.00
131	فرنسا	5-3	110.6	110.7	110.6	1.00	112.7	112.7	112.7	1.00	100.0	100.0	99.9	1.00
132	ألمانيا	5-3	93.6	94.4	92.7	0.98	99.6	101.9	97.2	0.95	83.8	84.8	82.7	0.98
133	اليونان	5-4	68.4	67.8	69.1	1.02	67.7	66.5	69.0	1.04	67.7	66.5	69.0	1.04
134	آيسلندا	5-3	108.3	108.7	108.0	0.99	124.8	123.4	126.3	1.02	90.5	89.3	91.7	1.03
135	آيرلندا	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	إسرائيل	5-3	106.0	106.8	105.2	0.98	112.2	112.1	112.3	1.00	97.4	97.0	97.8	1.01
137	إيطاليا	5-3	95.4	96.1	94.6	0.98	101.4	102.2	100.5	0.98	99.2	99.9	98.4	0.98
138	لكسمبرغ	5-3	72.9	73.4	72.4	0.99	85.5	85.0	85.9	1.01	72.7	71.9	73.6	1.02
139	مالطة	4-3	102.7	103.0	102.4	0.99	100.0	98.8	101.3	1.03	85.8	84.8	86.8	1.02
140	موناكو[2]	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا	5-4	97.8	98.3	97.3	0.99	87.3	87.8	86.8	0.99	87.3	87.7	86.8	0.99
142	النرويج	5-3	75.4	73.4	77.6	1.06	83.9	...	...	...	83.5			
143	البرتغال	5-3	66.3	66.4	66.1	1.00	72.9	72.1	73.6	1.02	71.9	70.9	73.0	1.03
144	سان مارينو[2]	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	5-3	99.4	99.8	99.0	0.99	111.3	111.6	111.1	1.00	98.9	98.9	98.9	1.00
146	السويد	6-3	76.1	75.7	76.5	1.01	81.1	81.2	80.9	1.00	80.7	80.8	80.7	1.00
147	سويسرا	6-5	93.9	94.5	93.2	0.99	99.7	99.8	99.7	1.00	76.8	77.2	76.5	0.99
148	المملكة المتحدة	4-3	77.5	77.1	77.9	1.01	77.7	77.4	77.9	1.01	73.3	73.1	73.4	1.00
149	الولايات المتحدة	5-3	57.4	58.3	56.5	0.97	58.2	...	...	...	54.9	57.7	51.8	0.90
	جنوب وغرب آسيا													
150	أفغانستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	5-3	22.3	21.6	23.2	1.08	20.6	19.9	21.3	1.07	...	...	...	...
152	بوتان[3]	5-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	الهند	5-3	19.5	19.6	19.4	0.99	34.0	33.8	34.1	1.01	...	...	...	...
154	جمهورية إيران الإسلامية	5-5	13.3	13.0	13.6	1.05	30.7	29.0	32.4	1.12	26.9	25.3	28.5	1.13
155	الملديف	5-3	45.9	46.0	45.9	1.00	46.6	46.2	47.1	1.02	43.9	43.5	44.4	1.02
156	نيبال	4-3	12.1 **	13.9 **	10.2 **	0.73 **	17.6	18.8	16.2	0.86	...	...	...	...
157	باكستان	4-3	...	...	...	...	47.3	50.1	44.3	0.88	...	...	...	...
158	سري لانكا	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
159	أنغولا	5-3	25.5	33.5	17.6	0.53	...	...	...	...	...	...	...	...
160	بنين	5-4	4.6	4.7	4.5	0.94	5.2	5.4	5.1	0.95	3.4 **	3.6 **	3.3 **	0.93 **
161	بوتسوانا	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	بوركينا فاسو	6-4	1.7	1.7	1.7	1.01	1.1 Z,**	1.1 Z,**	1.1 Z,**	0.92 Z,**	1.1 Z,**	1.1 Z,**	1.1 Z,**	0.92 Z,**
163	بوروندي	6-4	0.8	0.8	0.8	1.01	1.3	1.3	1.3	0.98	...	...	...	...
164	الكاميرون	5-4	11.6	11.9	11.3	0.95	14.9	14.9	15.0	1.01	...	...	...	...
165	الرأس الأخضر	5-3	...	...	...	...	59.2	58.6	59.9	1.02	56.0	55.2	56.8	1.03
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	5-4	...	...	...	...	2.6	2.5	2.6	1.05	...	...	...	...
167	تشاد	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	جزر القمر	5-3	2.2	2.1	2.2	1.07	2.4	2.5	2.3	0.91	...	...	...	...
169	الكونغو	5-3	1.8	1.4	2.2	1.59	4.1 **	4.0 **	4.2 **	1.06 **	4.1 **	4.0 **	4.2 **	1.06 **
170	كوت ديفوار	5-3	2.6	2.6	2.5	0.97	3.5 *	3.5 *	3.4 *	0.97 *	3.5 *	3.5 *	3.4 *	0.97 *

الجدول 3

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)						نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)								
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998				
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	
115	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
116	...	...	...	...	...	...	0.91	181.1	197.9	189.6	...	...	...	...	
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
118	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
119	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
120	78.8	76.3	77.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
121	100.0	100.0	100.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
122	95.0	95.0	95.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
123	...	...	...	...	...	...	1.01	56.8	56.3	56.6	1.02	53.2	52.4	52.8	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
124	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
126	...	...	...	...	...	...	0.99	115.6	116.5	116.1	0.99	109.1	110.7	109.9	
127	...	...	...	...	...	...	z,** 0.98	z,** 64.1	z,** 65.1	z,** 64.6	1.01	66.3	65.8	66.0	
128	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
129	...	...	...	...	...	...	1.00	91.5	91.6	91.6	1.00	91.0	90.9	91.0	
130	...	...	...	...	...	...	0.99	55.8	56.2	56.0	0.99	48.1	48.5	48.3	
131	...	...	...	...	...	...	1.00	112.7	112.7	112.7	1.00	110.6	110.7	110.6	
132	...	...	...	...	...	...	0.95	97.2	101.9	99.6	0.98	92.7	94.4	93.6	
133	...	...	...	...	...	...	1.04	69.0	66.5	67.7	1.02	69.1	67.8	68.4	
134	...	...	...	...	...	...	1.02	126.3	123.4	124.8	0.99	108.0	108.7	108.3	
135	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.6	
136	...	...	...	...	...	...	1.00	112.3	112.1	112.2	0.98	105.2	106.8	106.0	
137	...	...	...	...	...	...	0.98	100.5	102.2	101.4	0.98	94.6	96.1	95.4	
138	...	...	...	...	...	...	1.01	85.9	85.0	85.5	0.99	72.4	73.4	72.9	
139	...	...	...	...	...	...	1.03	101.3	98.8	100.0	0.99	102.4	103.0	102.7	
140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
141	...	...	...	...	...	...	0.99	86.8	87.8	87.3	0.99	97.3	98.3	97.8	
142	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83.9	1.06	77.6	73.4	75.4	
143	...	...	...	...	...	...	1.02	73.6	72.1	72.9	1.00	66.1	66.4	66.3	
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
145	...	...	...	...	...	...	1.00	111.1	111.6	111.3	0.99	99.0	99.8	99.4	
146	...	...	...	...	...	...	1.00	80.9	81.2	81.1	1.01	76.5	75.7	76.1	
147	...	...	...	...	...	...	1.00	99.7	99.8	99.7	0.99	93.2	94.5	93.9	
148	...	...	...	...	...	...	1.01	77.9	77.4	77.7	1.01	77.9	77.1	77.5	
149	...	...	...	...	...	...	0.88	54.6	61.7	58.2	0.97	56.5	58.3	57.4	
	جنوب وغرب آسيا														
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
151	22.3	24.3	23.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
153	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
154	** 21.2	** 21.4	** 21.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
155	89.5	90.5	90.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
156	10.6	8.7	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
160	...	...	...	...	...	...	0.95	5.8	6.1	5.9	0.94	4.5	4.7	4.6	
161	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
162	y 4.7	y 3.7	y 4.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
163	z 3.1	z 2.4	z 2.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
164	...	...	...	...	...	...	1.01	15.0	14.9	14.9	0.95	11.3	11.9	11.6	
165	75.2	71.9	73.5	...	...	...	1.02	59.9	58.6	59.2	...	...	...	...	
166	...	...	...	...	...	...	1.05	2.6	2.5	2.6	...	...	...	...	
167	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
168	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
169	13.9	13.1	13.5	...	...	...	** 1.06	** 4.2	** 4.0	** 4.1	1.59	2.2	1.4	1.8	
170	y,** 12.6	y,** 10.5	y,** 11.4	...	...	...	* 0.97	* 3.4	* 3.5	* 3.5	0.97	2.5	2.6	2.6	

الجدول 3 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية / 2002 2003	نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%) 2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	...	...	...	...	0.8 z,**	0.8 z,**	0.8 z,**	0.98 z,**	...	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	6-3	30.9	30.2	31.5	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...
173	إريتريا	6-5	5.3	5.6	5.0	0.89	5.9	6.0	5.9	1.00	4.2	4.2	4.3	1.01
174	إثيوبيا	6-4	1.5	1.5	1.5	0.97	**2.1**	**2.1**	**2.0**	**0.95**	...	...	...	...
175	غابون	5-3	...	...	...	...	13.9 z,**	...	...	...	...	...	...	...
176	غامبيا	6-3	19.7	20.7	18.7	0.91	18.3	18.1	18.6	1.03	...	...	...	...
177	غانا	5-3	37.0	37.2	36.9	0.99	**47.0**	**47.7**	**46.3**	**0.97**	**31.2**	**31.0**	**31.4**	**1.01**
178	غينيا	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	غينيا بيساو	6-4	3.2 **	3.1 **	3.3 **	1.05 **	3.2 y,**	3.1 y,**	3.3 y,**	1.05 y,**	...	...	...	...
180	كينيا	5-3	38.3	37.1	39.6	1.07	48.2	48.4	48.0	0.99	32.7	32.5	33.0	1.02
181	ليسوتو	5-3	24.9	23.4 *	26.5 *	1.13 *	29.6	30.5	28.6	0.94	...	...	...	...
182	ليبيريا	5-3	43.3	49.8	36.8	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...
183	مدغشقر	5-3	3.4 **	3.3 **	3.4 **	1.02 **	10.0	...	...	...	10.0	...	...	...
184	ملاوي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	مالي	6-4	1.9	1.8	1.9	1.08	1.6**	1.6**	1.6 **	1.00 **	...	...	...	...
186	موريشيوس	4-3	98.0	97.1	99.0	1.02	88.6	88.2	89.0	1.01	72.9	72.5	73.2	1.01
187	موزمبيق	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	ناميبيا	5-3	20.1 **	19.1 **	21.2 **	1.11 **	27.5	24.0	31.1	1.30	...	...	...	...
189	النيجر	6-4	1.1	1.1	1.1	1.03	1.4	1.4	1.4	1.01	1.2	1.2	1.2	1.01
190	نيجيريا	5-3	...	...	...	...	12.0	12.4	11.7	0.94	8.9	9.3	8.5	0.92
191	رواندا	6-4	...	...	...	...	2.5 z,**	2.5 z,**	2.5 z,**	0.99 z,**	...	...	...	...
192	ساو تومي وبرنسيبي	6-3	25.5 **	24.8 **	26.2 **	1.06 **	25.8**	24.5**	27.1 **	1.11 **	...	...	...	...
193	السنغال	6-4	2.9	2.9	2.9	1.00	3.4	3.2	3.5	1.10	2.6 y	2.4 y	2.7 y	1.14 y
194	سيشل [1]	5-4	112.8	111.3	114.3	1.03	98.6	100.6	96.5	0.96	81.4	82.8	80.1	0.97
195	سيراليون	5-3	...	...	...	...	4.1 y	...	...	...	4.1 y	...	...	...
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	6-6	24.2 *	24.3 *	24.1 *	0.99 *	31.6	31.2	32.0	1.02	17.1	16.6	17.5	1.05
198	سوازيلاند	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	توغو	5-3	2.7	2.7	2.7	1.00	2.8	2.8	2.8	0.99	2.8	2.8	2.8	0.99
200	أوغندا	5-4	4.0	4.0	4.0	1.00	4.3	4.2	4.4	1.04	2.8	2.8	2.9	1.04
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	...	...	...	...	**23.9**	**24.0**	**23.8**	**0.99**	**22.8**	**22.9**	**22.7**	**0.99**
202	زامبيا	6-3	2.3 *	2.1 *	2.5 *	1.19 *	...	...	...	...	...	...	...	...
203	زمبابوي	5-3	...	...	...	...	**39.8**	...	...	...	...	...	...	...
I	العالم [4]	...	42.5	43.9	43.8	1.00	48.6	47.8	49.3	1.03	47.0	46.4	47.7	1.03
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	28.1	28.8	27.4	0.95	34.6	33.5	35.7	1.07	28.5	28.7	28.2	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	76.1	75.7	76.5	1.01	81.1	81.2	80.9	1.00	73.0	72.5	73.5	1.0
IV	البلدان النامية	...	32.9	33.7	32.0	0.95	34.3	34.1	34.5	1.01	30.6	30.6	30.6	1.00
V	الدول العربية	...	13.5	13.9	13.2	0.95	17.7	17.9	17.4	0.98	17.1	17.3	16.8	0.97
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	50.5	51.6	49.5	0.96	74.3	76.5	72.0	0.94	67.7	69.0	66.3	0.96
VII	آسيا الوسطى	...	17.4	18.2	16.6	0.91	28.8	29.4	28.1	0.96	21.6	22.3	20.8	0.94
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	53.1	51.0	55.3	1.08	56.2	54.4	58.1	1.07	45.6	46.9	44.1	0.94
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58.4	57.9	58.9	1.02	60.9	60.4	61.4	1.02	50.6	...	...	...
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	81.5	81.7	81.3	0.99	86.8	87.1	86.6	0.99	80.7	80.8	80.7	1.00
XI	جنوب وغرب آسيا	...	19.5	19.6	19.4	0.99	32.3	31.4	33.3	1.06	...	...	...	...
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	4.6	4.7	4.5	0.94	5.6	5.7	5.5	0.98	...	...	...	...

1 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.
2 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.
3 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.

الجدول 3

	نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)						نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)									
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998					
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع		
171	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
172	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	31.5	30.2	30.9		
173	...	...	...	...	...	...	1.00	5.9	6.0	5.9	0.89	5.0	5.6	5.3		
174	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
175	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
177	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
178	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
179	...	...	...	...	...	...	1.05 **,y	3.3 **,y	3.1 **,y	3.2 **,y	1.05	3.3 **	3.1 **	3.2 **		
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
181	...	...	...	...	...	...	0.94	28.6	30.5	29.6	1.13 *	26.5 *	23.4 *	24.9		
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
183	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
184	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
186	100.0 y	100.0 y	100.0 y	...	...	...	1.01	89.0	88.2	88.6	1.02	99.0	97.1	98.0		
187	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
189	19.2	18.9	19.0	...	...	...	1.01	1.4	1.4	1.4	1.03	1.1	1.1	1.1		
190	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
191	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
193	...	...	...	...	...	...	1.10	3.6	3.2	3.4	...	...	...	...		
194	100.0	100.0	100.0	...	...	...	0.96	96.5	100.6	98.6	1.03	114.3	111.3	112.8		
195	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
199	2.1 y	1.7 y	1.9 y	...	...	...	0.99	2.8	2.8	2.8	1.00	2.7	2.7	2.7		
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
202	13.5	12.1	12.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		

I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
III	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
VI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
IX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		

4 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004 .

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 4

الانتفاع بالتعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
						1999/1998				2003/2002			
				1999/1998	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
	الدول العربية												
1	الجزائر[2]	16-6	نعم	745	646	101.3	102.2	100.2	0.98	95.8	97.0	94.5	0.97
2	البحرين	...	نعم	13	13	95.9	94.3	97.5	1.03	89.3	89.2	89.4	1.00
3	جيبوتي	15-6	لا	6	**8**	32.1	36.9 **	27.3**	0.74 **	**40.7**	**44.7**	**36.8**	**0.82**
4	مصر[3]	13-6	نعم	1 449 **	1 541 **	88.8**	90.5 **	87.1**	0.96 **	95.7 **	96.5 **	94.8 **	0.98 **
5	العراق	11-6	نعم	709 **	720 **,y	112.1**	119.3 **	104.5**	0.88 **	111.0 **,y	117.9 **,y	103.8 **,y	0.88 **,y
6	الأردن[2]	16-6	نعم	126	139	99.0	98.9	99.2	1.00	100.2	99.8	100.5	1.01
7	الكويت[2]	14-6	نعم	35	40	99.0	98.9	99.0	1.00	92.4	91.9	93.0	1.01
8	لبنان[2,3]	12-6	نعم	71	71	96.5	100.0	92.8	0.93	101.4	101.4	101.3	1.00
9	الجماهيرية العربية الليبية[2]	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا[3]	14-6	نعم	...	84	...	...	...	...	102.7	102.8	102.6	1.00
11	المغرب[3]	14-6	نعم	731	638	115.8	119.2	112.2	0.94	103.7	105.9	101.5	0.96
12	عمان	...	نعم	52	49	81.1	81.2	80.9	1.00	71.1	71.6	70.5	0.98
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	15-6	...	95	96	104.2	103.5	104.9	1.01	90.1	90.3	90.0	1.00
14	قطر[3]	14-6	نعم	11 **	12 **	113.8**	115.0 **	112.4**	0.98 **	105.8 **	105.7 **	106.0 **	1.00 **
15	المملكة العربية السعودية[3]	11-6	نعم	379	407	65.2	65.5	64.9	0.99	66.2	66.6	65.8	0.99
16	السودان[3]	13-6	نعم	...	584	...	...	...	...	65.3	69.4	61.0	0.88
17	الجمهورية العربية السورية[2]	12-6	نعم	466	537	107.6	110.7	104.4	0.94	124.8	126.4	123.1	0.97
18	تونس	16-6	نعم	204	182 z	100.6	100.8	100.5	1.00	98.5 z	97.8 z	99.3 z	1.01 z
19	الإمارات العربية المتحدة[3]	15-6	نعم	47	54	89.7	91.0	88.4	0.97	108.0	107.9	108.2	1.00
20	اليمن[3]	14-6	نعم	440	653	77.3	89.8	64.3	0.72	102.8	114.7	90.3	0.79
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	13-6	نعم	67 **	60	99.9**	100.6 **	99.2**	0.99 **	100.4	101.1	99.6	0.99
22	بيلاروس[3]	16-6	نعم	173	96	130.6	131.4	129.6	0.99	102.7	103.7	101.8	0.98
23	البوسنة والهرسك[3]	...	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا[2,3]	16-7	نعم	93	77	97.9	98.8	96.9	0.98	100.8	101.1	100.4	0.99
25	كرواتيا	15-7	نعم	50	49	97.1	98.3	96.0	0.98	99.4	100.5	98.3	0.98
26	الجمهورية التشيكية	15-6	نعم	124 **	95	100.8**	101.8 **	99.9**	0.98 **	93.5	94.1	93.0	0.99
27	إستونيا	15-7	نعم	18	13	99.7	100.5	98.8	0.98	97.3	97.0	97.6	1.01
28	المجر	16-7	نعم	127	112	104.0	105.7	102.3	0.97	100.0	100.4	99.5	0.99
29	لاتفيا[3]	15-7	نعم	32	22	96.2	96.5 **	95.9**	0.99 **	88.4	89.5	87.3	0.98
30	ليتوانيا[2]	16-7	نعم	54	41	104.0	104.5	103.5	0.99	93.6	93.6	93.6	1.00
31	بولندا[2,4]	18-7	نعم	535	434	100.6	...	...	...	95.4	...	...	...
32	جمهورية مولدوفا[3]	16-6	نعم	62	51	85.1	85.3 **	85.0**	1.00 **	90.6	91.2	89.9	0.99
33	رومانيا[3]	14-7	نعم	269	235	93.7	94.1	93.4	0.99	104.9	105.4	104.4	0.99
34	الاتحاد الروسي[3]	15-6	نعم	1 659	1 393	87.2	...	...	...	99.8	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود[5]	14-7	...	...	92 y	...	...	...	...	98.3 y	98.0 **,y	98.6 **,y	1.01 **,y
36	سلوفاكيا[2]	16-6	نعم	75	60	101.5	102.1	100.8	0.99	95.3	96.4	94.2	0.98
37	سلوفينيا[2]	15-7	نعم	21	22	95.3	95.7	94.9	0.99	117.1	118.2	115.9	0.98
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[2,3]	15-7	نعم	32	28	103.3	103.3	103.2	1.00	94.7	95.8	93.6	0.98
39	تركيا[3]	14-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	أوكرانيا[3]	17-6	نعم	623	500	93.6	94.0	93.2	0.99	105.3	105.6	105.1	0.99
	آسيا الوسطى												
41	أرمينيا[3]	15-7	نعم	...	41	...	...	...	...	97.8	98.5	97.1	0.99
42	أذربيجان[3]	17-6	نعم	172	143	91.0	90.2	91.8	1.02	88.2	89.7	86.7	0.97
43	جورجيا[3]	14-6	نعم	74	58	98.0	97.3 **	98.7**	1.01 **	94.1	95.6	92.5	0.97
44	كازاخستان	17-7	نعم	305	259	93.7	92.7	94.8	1.02	102.6	102.7	102.5	1.00
45	قيرغيزستان[3]	15-7	نعم	120 *	116	103.6*	103.3 *	103.8*	1.00 *	107.3	109.6	105.0	0.96
46	منغوليا	16-8	لا	70	64	110.4	110.4	110.4	1.00	115.0	114.7	115.3	1.00
47	طاجيكستان[3]	15-7	نعم	177	184	105.8	108.8	102.7	0.94	120.5	122.9	118.1	0.96
48	تركمنستان	15-7	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان[3]	16-7	نعم	...	622	...	...	...	...	104.9	104.9	105.0	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
50	أستراليا	15-5	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	بروني دار السلام	16-5	لا	8	7	109.8	110.6	108.9	0.99	98.6	98.7	98.4	1.00
52	كمبوديا[3]	...	نعم	404 **	521	111.4**	114.6 **	108.1**	0.94 **	132.3	138.2	126.3	0.91
53	الصين[3,6]	14-6	نعم	...	19 528	...	...	...	...	99.3	99.8	98.7	0.99
54	جزر كوك[7]	15-5	...	0.7	0.6 **,y	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4

	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)						المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية														
1	…	…	12.4 **	…	…	…	0.98	84.5	86.2	85.4	0.97	76.6	78.7	77.7
2	14.2 **	12.9**	13.5 **	13.4 **	12.3 **	12.8 **	0.99	73.6	74.2	73.9	1.05	83.3	79.2	81.2
3	**3.8 ** **	**5.1 **	**4.4 **	…	…	3.5 **	**0.80**	**28.5**	**35.7**	**32.1**	0.75	20.1	27.0	23.6
4	…	…	11.6 **	…	…	12.4 **	0.98 **	86.0 **	87.9**	87.0**	…	…	…	…
5	…	…	…	7.5 **	10.1 **	8.9 **	0.91 y,**	79.8 y,**	88.1y,**	84.0y,**	0.90 **	81.8 **	91.1 **	86.5 **
6	13.0 **	12.7**	12.8 **	…	…	…	1.02	67.1	65.7	66.3	1.02 **	67.2 **	65.9 **	66.5 **
7	…	…	…	14.3 **	12.9 **	13.5 **	1.04	62.8	60.3	61.5	0.96	61.8	64.1	63.0
8	13.5 **	12.9**	13.2 **	12.7 **	12.4 **	12.6 **	1.00	85.2	85.5	85.4	0.96 **	69.6 **	72.6 **	71.1 **
9	17.0 **	15.9**	16.4 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	6.7 **	7.4**	7.1 **	…	…	6.9 **	0.96	34.0	35.4	34.7	…	…	…	…
11	9.2 **	10.5**	9.9 **	7.3 **	9.1 **	8.2 **	0.95	81.4	85.4	83.4	0.93	50.4	54.4	52.4
12	10.4 z,**	10.5z,**	10.4 z,**	…	…	…	0.99	51.8	52.3	52.0	1.01	65.9	65.3	65.6
13	13.1	12.4	12.9	11.9	11.7	11.9	0.97 **	66.4 **	68.2**	67.3**	…	…	…	…
14	13.7 **	12.6**	13.1 **	14.3 **	12.6 **	13.3 **	1.01 **	73.8 **	73.4**	73.6**	…	…	…	…
15	9.5 **	9.7**	9.6 **	9.5 **	9.8 **	9.7 **	0.96	47.4	49.3	48.3	0.68	32.2	47.2	39.9
16	…	…	…	…	…	5.1 **	0.88	37.8	43.0	40.5	…	…	…	…
17	…	…	…	…	…	…	0.99	73.2	73.7	73.5	0.98	60.1	61.3	60.7
18	13.6 **	13.0**	13.3 **	12.5 **	12.8 **	12.7 **	1.01 z	83.6 z	82.8z	83.2z	0.99 **	85.1 **	86.0 **	85.5 **
19	13.1 **	11.4**	12.1 **	12.1 **	10.7 **	11.2 **	1.01	48.9	48.3	48.6	1.00	46.7	46.7	46.7
20	…	…	…	4.9 **	10.6 **	7.8 **	…	…	…	…	0.68	20.8	30.4	25.7
أوروبا الوسطى والشرقية														
21	11.6	11.2	11.4	…	…	…	1.00 y,**	78.9 y,**	79.2y,**	79.0y,**	1.00 **	77.5 **	77.7 **	77.6 **
22	14.6	13.7	14.2	14.0 **	13.6 **	13.8 **	0.98	84.7	86.3	85.5	0.99	75.5	76.6	76.1
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	12.8	12.7	12.8	13.1	12.2	12.7	1.00 z	82.3 z	81.9z	82.1z	…	…	…	…
25	13.3	12.8	13.1	12.6	12.2	12.5	0.95	70.9	74.5	72.7	0.97	68.7	71.2	70.0
26	15.1	14.6	14.9	…	…	…	1.14 y,**	53.7 y,**	47.1y,**	50.3y,**	…	…	…	…
27	16.7	14.4	15.8	14.6	13.2	13.9	1.01 z,**	79.3 z,**	78.4z,**	78.8z,**	…	…	…	…
28	16.1	14.9	15.6	14.3 **	13.8 **	14.0 **	0.96 **	64.6 **	67.4 **	66.0 **	…	…	…	…
29	16.1	13.8	15.2	14.4	12.8	13.7	1.00 z,**	69.0 z,**	69.0z,**	69.0z,**	…	…	…	…
30	16.5	14.9	15.8	…	…	…	0.98 z,**	71.1 z,**	72.9z,**	72.0z,**	…	…	…	…
31	16.1	14.9	15.6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	10.4	9.8	10.1	10.1 **	9.7 **	9.9 **	…	…	…	…	…	…	…	…
33	13.0	12.3	12.7	12.0	11.6	11.8	0.99 z	76.2 z	77.2 z	76.7 z	…	…	…	…
34	…	…	13.5 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
35	13.1 y,**	12.7y,**	12.9 y,**	13.4	13.2	13.3	1.01 y,**	89.2 y,**	88.5y,**	88.8y,**	…	…	…	…
36	14.1	13.7	14.0	13.3 **	13.0 **	13.1 **	1.08 **	52.7 **	48.6**	50.6**	1.12 **	56.5 **	50.6 **	53.5 **
37	16.8 **	15.5**	16.3 **	14.8 **	13.6 **	14.3 **	…	…	…	…	…	…	…	…
38	11.5 **	11.0**	11.2 **	11.9	11.9	11.9	0.98 z	73.2 z	75.0 z	74.1z	…	…	…	…
39	9.9 **	11.8**	10.9 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
40	13.7 *	13.0*	13.4	…	…	…	0.99	73.2	73.6	73.4	…	…	…	66.5
آسيا الوسطى														
41	11.2	10.5	10.9	…	…	…	1.00	86.2	86.3	86.3	…	…	…	…
42	10.4	10.7	10.6	9.9	10.1	10.0	0.95	58.1	61.2	59.7	…	…	…	…
43	11.3 **	11.2**	11.3 **	10.9 **	10.6 **	10.8 **	0.99	79.9	80.4	80.2	1.01 **	68.0 **	67.1 **	67.5
44	13.9 **	13.1**	13.5 **	11.7	11.3	11.5	0.96 **	64.5 **	66.8**	65.7**	…	…	…	…
45	13.1	12.5	12.8	11.8	11.3	11.6	0.92	64.1	69.8	66.9	0.98 *	60.0 *	61.4 *	60.7 *
46	11.9	10.0	11.0	9.6 **	7.8 **	8.7 **	1.00	64.3	64.4	64.3	1.00	82.0	82.4	82.2
47	10.2	12.2	11.3	9.1 **	10.7 **	9.9 **	…	…	…	…	0.95	69.0	73.0	71.0
48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
49	11.4 **	11.8**	11.6 **	…	…	…	1.00 **	87.4 **	87.2**	87.3	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي														
50	20.8	19.4	20.6	19.9 **	19.0 **	19.6 **	…	…	…	…	…	…	…	…
51	13.8 **	13.1**	13.4 **	13.4 **	12.7 **	13.1 **	…	…	…	…	…	…	…	…
52	8.3 **	9.9**	9.1 **	…	…	…	0.95	74.5	78.3	76.5	0.96 **	64.0 **	66.5 **	65.3 **
53	10.6 **	10.9**	10.8 **	…	…	…	…	…	…	53.2**	…	…	…	…
54	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 4 (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
						1999/1998				2003/2002			
				1999/1998	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	15-6	لا	22 **	20 **,z	122.5**	123.9 **	121.0**	0.98 **	111.7 **,z	114.7 **,z	108.5 **,z	0.95 z
57	إندونيسيا	15-7	لا	...	4 985	...	...	...	...	115.5	115.3	115.7	1.00
58	اليابان[4]	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	كيريباتي	15-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	10-6	لا	180	193	121.0	127.8	114.0	0.89	124.2	130.7	117.4	0.90
61	ماكاو، الصين	14-5	...	6	5	88.1	87.4	88.8	1.02	95.1	97.0	93.1	0.96
62	ماليزيا	...	لا	...	525	...	...	...	...	92.4	92.5	92.2	1.00
63	جزر مارشال[2,5]	14-6	لا	1	2 z	...	...	...	...	133.8 z	140.8 z	126.8 z	0.90 z
64	ميكرونيزيا	13-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	9-5	لا	1 226	1 289	113.9	112.7	115.0	1.02	120.1	119.4	120.8	1.01
66	ناورو[5]	16-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	نيوزيلندا[4]	16-5	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوي[5]	16-5	...	0.04	0.03z	95.3	112.5	73.7	0.65	110.0 z	123.1 z	100.0 z	0.81 z
69	بالاو[2,5]	17-6	نعم	0.4	...	120.2	119.8	120.7	1.01	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	14-6	لا	152	151	106.6	110.5	102.3	0.93	94.3	99.7	88.5	0.89
71	الفلبين[3]	12-6	نعم	2 551 **	2 637	133.5**	136.8 **	129.9**	0.95 **	134.8	139.7	129.6	0.93
72	جمهورية كوريا[2,4]	15-6	نعم	711	**668**	105.9	105.0	106.9	1.02	**103.0**	**103.2**	**102.8**	**1.00**
73	ساموا	14-5	لا	5	6 z	107.9	107.3	108.5	1.01	116.3 z	115.5 z	117.1 z	1.01 z
74	سنغافورة	16-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند	14-6	لا	1 037 **	...	97.4**	101.0 **	93.6**	0.93 **	...	...	...	...
77	تيمور – ليشتي	15-7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	14-6	لا	3	3 z	110.4	111.0	109.7	0.99	109.1 z	110.6 z	107.6 z	0.97 z
80	توفالو[5]	14-7	لا	0.2**	...	86.0**	84.8 **	87.5**	1.03 **	...	...	...	...
81	فانواتو	12-6	لا	6 **	7 **,z	104.9**	101.3 **	108.8**	1.07 **	121.2 **,z	118.9 **,z	123.8 **,z	1.04 **,z
82	فيتنام[3]	14-6	نعم	2 035	1 649 **	108.4	112.5	104.2	0.93	99.2 **	102.2 **	96.2 **	0.94 **
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
83	أنغيلا[5]	17-5	...	0.2	0.2z	...	...	...	...	104.3 z	88.2 z	127.3 z	1.44 z
84	أنتيغوا وبربودا	16-5	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين[2,3]	15-5	نعم	793	777	116.2	115.7	116.8	1.01	112.1	112.1	112.1	1.00
86	آروبا[5]	16-6	...	1	2	106.2	109.4	102.9	0.94	103.6	103.3	103.9	1.01
87	البهاما	16-5	لا	...	7 **	...	...	...	...	113.4 **	117.0 **	109.6 **	0.94 **
88	بربادوس	16-4	نعم	4	4	109.3	109.8	108.9	0.99	110.2	110.8	109.6	0.99
89	بليز	14-5	نعم	8	8	129.0	130.3	127.8	0.98	115.1	112.4	118.0	1.05
90	برمودا	16-5	...	...	1 z	...	...	...	...	100.6 z	...	...	...
91	بوليفيا[3]	13-6	نعم	272	282	122.7	122.8	122.6	1.00	121.0	120.8	121.3	1.00
92	البرازيل[3]	14-7	نعم	4 227	4 067	125.5	...	...	...	124.6	130.3 **	118.7 **	0.91 **
93	جزر فيرجين البريطانية[5]	16-5	...	0.4	0.4	105.7	108.6	102.7	0.95	109.7	119.6	99.4	0.83
94	جزر كايمان[7]	16-5	...	0.6	0.6 z	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي[2]	14-6	نعم	288	**266**	97.7	98.2	97.2	0.99	**92.2**	**92.9**	**91.4**	**0.98**
96	كولومبيا[2,3]	15-5	لا	1 258 **	1 234	135.1**	137.7 **	132.4**	0.96 **	128.9	131.7	126.0	0.96
97	كوستاريكا[3]	15-6	نعم	86	86	101.9	102.6	101.1	0.98	104.8	104.6	105.1	1.01
98	كوبا	14-6	نعم	161 **	135	97.2**	99.1 **	95.3**	0.96 **	92.5	93.4	91.6	0.98
99	دومينيكا[5]	16-5	لا	2	1	105.1	111.4	98.6	0.88	75.7	79.0	72.6	0.92
100	الجمهورية الدومينيكية3	13-5	نعم	259	258 **	139.6	144.0	135.0	0.94	140.7 **	145.7 **	135.5 **	0.93 **
101	إكوادور[3]	14-5	نعم	374	394	132.1	132.4	131.9	1.00	137.7	138.4	136.9	0.99
102	السلفادور[3]	15-4	نعم	186	205	128.2	130.6	125.8	0.96	134.5	136.8	132.2	0.97
103	غرينادا[5]	16-5	لا	...	2	...	...	...	...	104.6	106.6	102.5	0.96
104	غواتيمالا	15-7	نعم	393 **	430	123.8**	126.2 **	121.2**	0.96 **	124.3	125.0	123.6	0.99
105	غيانا[3]	15-6	نعم	18	24 **,z	121.0	118.0	124.1	1.05	154.5 **,z	156.1 **,z	152.9 **,z	0.98 **,z
106	هايتي	11-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس[2,3]	13-6	نعم	...	257 **,z	...	...	...	...	138.7 **,z	138.7 **,z	138.8 **,z	1.00 **,z
108	جامايكا	11-6	لا	...	52	...	...	...	...	96.2	97.3 **	95.2 **	0.98 **
109	المكسيك[3]	15-6	نعم	2 509	2 440	111.3	111.2	111.5	1.00	108.3	108.0	108.5	1.01
110	مونتسيرات[5]	14-5	...	0.1	0.1**	...	...	...	...	145.7 **	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	15-6	...	4 **	3 **	100.8**	97.5 **	104.1**	1.07 **	90.7 **	86.9 **	94.6 **	1.09 **
112	نيكاراغوا[3]	16-6	نعم	...	210	...	...	...	...	137.8	142.0	133.5	0.94
113	بنما[3]	11-6	نعم	...	78	...	...	...	...	121.8	123.5	120.0	0.97
114	باراغواي[3]	14-6	نعم	173	162	120.4	121.7	119.1	0.98	107.4	108.6	106.2	0.98

الجدول 4

	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)						المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	0.95 **,z	75.1 **,z	79.3 **,z	77.3 **,z	0.98 **	79.9 **	81.2 **	80.5 **
57	11.0	11.3	11.1	...	...	...	0.99 **	38.8 **	39.4 **	39.1	...	...	...	...
58	14.5 **	14.8 **	14.7 **	14.2 **	14.5 **	14.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	8.1 **	10.1 **	9.1 **	7.4 **	9.4	8.4 **	0.97	60.1	61.7	60.9	0.96	53.7	55.7	54.7
61	14.0	13.9	15.1	11.9 **	12.3 **	12.1 **	0.98	73.7	75.1	74.4	1.07	64.7	60.3	62.5
62	12.8	11.8	12.3	12.2 **	11.7 **	12.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
63	...	...	...	...	...	...	0.99 z	75.5 z	75.9 z	75.7 z	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	...	...	7.4 **,z	...	...	...	1.01	94.7	93.7	94.2	...	...	...	78.0 **
66	...	...	...	...	...	8.1 **	...	...	...	...	...	...	...	...
67	...	...	18.9	17.9 **	17.0 **	17.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...
68	12.4 z	13.3 z	12.8 z	...	...	12.3	...	...	...	...	...	...	...	95.3
69	15.6 **,y	14.5 **,y	15.0 **,y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	5.3 **	6.1 **	5.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...
71	12.3 **	11.7 **	12.0 **	11.9 **	11.4 **	11.7 **	1.10	49.9	45.5	47.6	0.95 **	45.3 **	47.7 **	46.5 **
72	**15.9**	**17.5**	**16.9**	14.0 **	15.7 **	14.9 **	**1.01 **	**94.9 **	**94.2 **	**94.5 **	1.02	100.0	98.2	99.1
73	12.0 **,z	11.6 **,z	11.8 **,z	12.0 **	11.5 **	11.7 **	1.06 **,z	78.6 **,z	74.1 **,z	76.3 **,z	0.95	77.2	81.5	79.4
74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	8.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	12.3 **,y	12.7 **,y	12.5 **,y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	11.4 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	13.7 **,z	13.3 **,z	13.5 **,z	...	...	...	1.05 z	89.1 z	84.9 z	87.0z	1.02	61.6	60.4	60.9
80	11.1 z	10.6 z	10.8 z	...	...	10.9 **	...	...	...	...	1.03 **	87.5 **	84.8 **	86.0 **
81	...	...	9.4 **,z	...	...	...	1.04 **,z	56.3 **,z	54.1 **,z	55.1 **,z	...	...	...	...
82	10.1 **	11.0 **	10.6 **	9.8 **	10.9 **	10.4 **	...	...	...	82.9 **,z	...	...	...	80.8
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
83	...	...	12.5 z	...	...	...	...	...	...	96.8z	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	17.2	15.2	16.4	15.6 **	14.3 **	14.9 **	1.00	92.3	92.3	92.3	...	...	...	...
86	13.7 z	13.2 z	13.5 z	13.4 **	13.2 **	13.3 **	0.98	82.7	84.5	83.6	0.98	86.5	88.6	87.6
87	...	...	...	...	...	...	0.99 **,z	80.6 **,z	81.1 **,z	80.8 **,z	...	...	...	...
88	15.1 **,y	13.6 **,y	14.3 **,y	15.6 **	14.4 **	15.0 **	1.01	94.4	93.9	94.1	0.99 **	84.9 **	85.8 **	85.4 **
89	12.7 **	12.4 **	12.5 **	...	...	...	1.06 **	68.0 **	64.2 **	66.1 **	0.96 **	77.2 **	80.6 **	78.9 **
90	...	...	15.3 **,z	...	...	...	...	...	...	100.0 z	...	...	...	...
91	...	...	14.2 **	12.1 **	13.5 **	12.8 **	1.01	70.3	69.8	70.0	1.01 **	64.4 **	63.9 **	64.2 **
92	15.0	14.1	14.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	15.8 **	13.7 **	14.7 **	...	...	15.8 **	1.01 **	76.2 **	75.1 **	75.7 **	1.09 **	76.4 **	70.3 **	73.3 **
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	**14.9 **	**15.2 **	**15.0 **	12.6 **	12.8 **	12.7 **	1.02 **	37.2 **	36.5 **	36.9 **	1.02 **	38.1 **	37.3 **	37.7 **
96	11.3 **	10.8 **	11.0 **	11.3 **	10.9 **	11.1 **	0.96 **,z	55.9 **,z	58.5 **,z	57.3 **,z	...	...	...	55.8 **
97	10.9 **	10.6 **	10.7 **	10.3 **	9.9 **	10.1 **	1.04	57.5	55.5	56.5	1.02 **	59.4 **	58.2 **	58.8 **
98	13.4 **	13.1 **	13.3 **	...	...	12.1 **	0.98	90.8	92.7	91.8	0.96 **	93.6 **	97.0 **	95.4 **
99	13.6 **	12.6 **	13.1 **	...	...	11.8 **	0.92	44.6	48.6	46.5	0.94	73.8	78.4	76.2
100	13.6 **	11.9 **	12.7 **	...	...	...	0.92 **	59.3 **	64.2 **	61.8 **	1.01	61.2	60.9	61.0
101	...	...	...	...	...	...	1.01	87.5	86.9	87.2	1.01	83.3	82.3	82.8
102	11.1 **	11.4 **	11.3 **	10.6 **	10.8 **	10.7 **	1.01 **	60.9 **	60.4 **	60.6 **	...	...	...	...
103	...	...	...	...	...	...	0.99 **	65.9 **	66.4 **	66.1 **	...	...	...	...
104	8.7 **	9.5 **	9.1 **	...	...	...	0.99	62.4	63.1	62.7	...	...	...	...
105	...	...	...	...	...	...	0.98 **,y	88.0 **,y	90.0 **,y	89.0 **,y	1.04 **	89.6 **	86.4 **	88.0 **
106	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	...	...	...	...	...	...	1.00 **,z	48.6 **,z	48.6 **,z	48.6 **,z	...	...	...	...
108	12.3 **	11.3 **	11.8 **	...	...	...	1.04 **	79.6 **	76.8 **	78.1 **	...	...	...	...
109	12.7	12.3	12.6	11.7 **	11.8 **	11.8 **	1.04 **,z	84.8 **,z	81.5 **,z	83.1 **,z	...	...	...	...
110	...	...	13.6 z	...	...	...	...	...	...	69.6 **	...	...	...	...
111	11.9 z	11.0 z	11.5 z	12.6 **	12.0 **	12.3 **	1.25 **,z	68.4 **,z	54.8 **,z	61.5 **,z	1.15 **	74.0 **	64.6 **	69.2 **
112	10.8 **	10.3 **	10.5 **	...	...	...	0.95	37.1	39.1	38.1	...	...	...	...
113	13.8 **	12.6 **	13.2 **	...	...	...	1.02 **	90.5 **	89.1 **	89.8 **	...	...	...	...
114	12.3 **	12.0 **	12.1 **	...	...	...	1.03	67.5	65.3	66.4	1.03 **	71.9 **	69.8 **	70.8 **

الجدول 4 (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
						1999/1998				2003/2002			
				1999/1998	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
115	بيرو[3]	16-6	نعم	726	696	120.1	119.7	120.5	1.01	113.7	113.4	114.1	1.01
116	سانت كيتس ونيفيس[5]	16-5	لا	...	0.9	...	...	...	...	114.4	112.4	116.5	1.04
117	سانت لوسيا	16-5	لا	4 **	3	106.1**	106.0 **	106.3**	1.00 **	101.1	100.2	102.1	1.02
118	سانت فنسنت وغرينادين	15-5	لا	...	2	...	...	...	...	95.1	96.4	93.7	0.97
119	سورينام[3]	11-6	نعم	...	10 **	...	...	...	...	107.7 **	115.0 **	100.1 **	0.87 **
120	ترينيداد وتوباغو[3,2]	12-5	نعم	20	17	97.2	96.7 **	97.6**	1.01 **	95.7	95.1	96.3	1.01
121	جزر تركس وكايكوس[5]	16-4	...	0.3**	0.3	...	...	...	...	82.9	94.5	72.2	0.76
122	أوروغواي[3]	15-6	نعم	57	61	102.1	99.3	105.0	1.06	108.2	108.9	107.4	0.99
123	فنزويلا[3]	15-6	نعم	547 **	562	99.1**	100.2 **	97.8**	0.98 **	101.0	102.4	99.5	0.97
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
124	أندورا[7,2]	16-6	...	...	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا[4,2]	15-6	نعم	100	100 **,y	105.3	106.4	104.2	0.98	106.4	107.6	105.2	0.98 **,y
126	بلجيكا[4]	18-6	نعم	...	122	...	...	...	...	103.6	103.2	104.0	1.01
127	كندا	16-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	قبرص[5,2]	15-6	نعم	...	10	...	...	...	...	99.1	99.1	99.0	1.00
129	الدنمارك	16-7	نعم	66 **	69	100.2**	100.2 **	100.2**	1.00 **	100.1	99.9	100.3	1.00
130	فنلندا	16-7	نعم	65 **	63	100.4**	100.4 **	100.4**	1.00 **	98.9	99.5	98.2	0.99
131	فرنسا	16-6	نعم	736	...	100.8	...	...	...	...	...	...	...
132	ألمانيا	18-6	نعم	869 **	807	100.3**	100.5 **	100.2**	1.00 **	100.6	100.7	100.4	1.00
133	اليونان[2]	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	آيسلندا	16-6	نعم	4	4	98.4	99.8	96.8	0.97	96.5	98.3	94.7	0.96
135	آيرلندا	15-6	نعم	51	56	100.9	101.6	100.1	0.99	106.4	105.5	107.4	1.02
136	إسرائيل[3]	15-5	نعم	...	116	...	...	...	...	97.7	97.0	98.5	1.02
137	إيطاليا[2]	16-6	نعم	558 **	532	100.0**	100.6 **	99.3**	0.99 **	97.9	98.4	97.3	0.99
138	لكسمبرغ	15-6	نعم	...	6 **,z	...	...	...	...	99.9 **,z	99.4 **,z	100.4 **,z	1.01 **,z
139	مالطة[2]	16-5	نعم	5	5	102.0	102.2	101.7	0.99	100.0	101.8	98.0	0.96
140	موناكو[2]	16-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا[4,2]	17-6	نعم	199	194	99.9	100.6	99.2	0.99	97.5	98.4	96.7	0.98
142	النرويج	16-6	نعم	61 **	62	100.3**	101.1 **	99.6**	0.99 **	101.9	101.9	102.0	1.00
143	البرتغال[2]	15-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	سان مارينو[2]	16-6	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	16-6	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	السويد	16-7	نعم	127 **	114 z	103.9**	104.9 **	102.9**	0.98 **	98.5 z	98.3 z	98.7 z	1.00 z
147	سويسرا	15-7	نعم	82 **	77	97.6**	96.0 **	99.3**	1.03 **	95.7	94.0	97.5	1.04
148	المملكة المتحدة	16-5	نعم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	الولايات المتحدة	17-6	لا	4 322	...	103.4	106.0	100.6	0.95	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا												
150	أفغانستان	12-7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	10-6	نعم	986 3 **	356 4	111.1**	112.6 **	109.6**	0.97 **	115.7	115.0	116.5	1.01
152	بوتان[8,3]	16-6	نعم	12	13 z	...	...	...	...	...	...	...	...
153	الهند[3]	14-6	نعم	29 639	31 184	127.7	138.5	116.2	0.84	131.6	134.0	129.1	0.96
154	جمهورية إيران الإسلامية	10-6	نعم	1 563	1 199 **	90.3	90.5	90.0	0.99	86.7 **	85.9 **	87.6 **	1.02 **
155	الملديف	12-6	لا	8 **	7	102.4**	103.0 **	101.7**	0.99 **	81.3	80.9	81.8	1.01
156	نيبال	10-6	نعم	641 **	798	102.4**	114.9 **	89.1**	0.78 **	116.5	121.3	111.4	0.92
157	باكستان	9-5	لا	...	891 3 **,y	...	...	...	...	93.9 **,y	108.1	78.8 **,y	0.73 **,y
158	سري لانكا[2]	14-5	نعم	346	**323**	107.7	107.5	107.9	1.00	**106.7**	**107.1**	**106.4**	**0.99**
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
159	أنغولا[3,2]	14-6	نعم	348	...	94.4	107.5	81.4	0.76	...	...	...	...
160	بنين	11-6	لا	...	231	...	...	...	...	115.2	128.4	102.0	0.79
161	بوتسوانا	15-6	نعم	51	53 **	110.3	112.6	108.0	0.96	112.4 **	114.4 **	110.5 **	0.97 **
162	بوركينا فاسو	15-6	لا	154	213	43.5	51.0	35.9	0.70	53.2	61.0	45.3	0.74
163	بوروندي	12-7	لا	146 **	173	74.2**	81.3 **	67.1**	0.82 **	86.4	92.8	80.1	0.86
164	الكاميرون	11-6	لا	335 **	454	77.4**	85.3 **	69.4**	0.81 **	100.2	107.0	93.3	0.87
165	الرأس الأخضر[2]	16-6	لا	13 **	13	106.3**	107.4 **	105.2**	0.98 **	107.7	109.1	106.4	0.97
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	15-6	لا	...	71 *,z	...	...	...	...	64.4 *,z	76.1 *,z	52.9 *,z	0.70 *,z
167	تشاد[2,3]	14-6	نعم	175	239 **	75.9	88.9	62.8	0.71	91.0 **	105.1 **	76.9 **	0.73 **
168	جزر القمر[2]	14-6	لا	13	17 z	69.5	75.6	63.3	0.84	80.5 z	87.3 z	73.4 z	0.84 z
169	الكونغو[3]	15-6	نعم	...	64	...	...	...	...	55.5	57.0	54.0	0.95
170	كوت ديفوار	15-6	لا	309	354 *	69.0	76.4	61.6	0.81	78.8 *	82.3 *	75.2 *	0.91 *

الجدول 4

	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)						المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
115	13.8 **	13.8**	13.8 **	...	...	...	1.00	81.1	81.0	81.0	...	...	...	...
116	...	...	15.9 **,y	...	...	...	1.02	76.9	75.6	76.3	...	...	...	...
117	...	...	...	...	...	...	1.03 **	72.2 **	69.9**	71.0**	1.02 **	75.5 **	74.0 **	74.8 **
118	...	...	...	...	...	...	1.01 **	61.4 **	60.5**	61.0**	...	...	...	...
119	13.4 **,z	11.6**,z	12.5 **,z	...	...	...	0.96 **	72.4 **	75.4**	73.9**	...	...	...	...
120	12.1 **	11.6**	11.8 **	12.0 **	11.5 **	11.8 **	1.04 **	64.6 **	62.1**	63.3**	1.04 **	70.5 **	68.0 **	69.2
121	13.3 **,z	12.2**,z	12.8 **,z	...	...	...	0.69	40.9	59.1	49.7	...	...	...	...
122	15.8 **	14.0**	14.9 **	...	...	...	1.09 **,z	36.4 **,z	33.4 **,z	34.8 **,z	1.11 **	40.1 **	36.2 **	38.1 **
123	12.0 **	11.5**	11.8 **	...	...	...	1.01	61.9	61.2	61.5	1.01 **	61.2 **	60.8 **	61.0 **
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
124	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	15.1	14.5	14.9	15.1 **	15.2 **	15.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
126	19.9	18.3	19.2	18.2 **	17.4 **	17.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...
127	16.4 **,z	15.7**,z	16.0 **,z	16.3 **	15.7 **	16.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
128	13.5	13.3	13.4	12.7	12.3	12.5	1.02 z	91.8 z	90.3 z	91.0 z	...	...	...	...
129	17.6	15.8	16.9	16.6 **	15.6 **	16.1 **	1.00 z	100.0 z	99.7 z	99.8 z	...	...	...	...
130	19.1	16.8	18.3	18.2 **	16.7 **	17.5 **	1.02 **	95.0 **	93.6**	94.3**	...	...	...	...
131	15.9	15.1	15.6	15.8 **	15.3 **	15.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...
132	15.7	15.5	15.8	15.8 **	16.2 **	16.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
133	16.0	15.5	15.8	14.4 **	14.0 **	14.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...
134	19.4	16.6	18.3	17.3 **	16.0 **	16.7 **	0.96	94.5	98.2	96.4	...	...	...	...
135	17.7	16.1	17.0	16.7 **	15.6 **	16.3 **	1.14 **	52.6 **	46.2**	49.3**	...	...	...	...
136	16.0	14.7	15.6	15.2 **	14.4 **	14.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...
137	16.0 **	15.1**	15.6	14.9 **	14.5 **	14.7 **	1.00	95.7	96.0	95.8	...	...	...	...
138	13.7 **	13.3**	13.5 **	...	...	...	1.01 **,z	86.3 **,z	85.5 **,z	85.9 **,z	...	...	...	...
139	14.6	14.1	14.5	...	...	...	0.95 **	67.8 **	71.4**	69.7**	...	...	...	...
140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	16.6	16.4	16.6	16.2 **	16.7 **	16.5 **	0.98	96.7	98.4	97.5	0.99	98.6	100.0	99.3
142	18.5	16.4	17.8	18.0 **	16.9 **	17.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...
143	16.6	15.3	16.1	16.1 **	15.4 **	15.8 **	...	...	...	...	...	...	...	...
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	16.6	15.5	16.2	16.0 **	15.4 **	15.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...
146	20.7	16.8	19.1	20.8 **	17.3 **	19.0 **	0.99 z	94.8 z	95.3z	95.1 z	...	...	...	...
147	15.6	15.8	15.9	15.0 **	16.0 **	15.5 **	1.01	58.6	58.2	58.4	...	...	...	...
148	23.5	19.8	22.0	20.7 **	19.3 **	20.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...
149	16.3 **	14.4**	15.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا													
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	8.5	8.2	8.4	8.2 **	8.7 **	8.5 **	1.03	88.5	85.6	87.0	1.00 **	83.2 **	83.5 **	83.3 **
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	8.9 **	10.3**	9.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	11.1 **	12.1**	11.6 **	10.9 **	12.2 **	11.6 **	0.97 **,y	40.8 **,y	41.9 **,y	41.4 **,y	0.97 **	43.2 **	44.3 **	43.8 **
155	12.1	11.8	11.9	...	...	11.6	1.00	71.7	71.9	71.8	...	...	...	...
156	8.8 **	10.6**	9.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	4.5 **	6.3**	5.4 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.8**	1.01	95.7	94.5	95.1
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
159	...	...	...	4.6 **	5.8 **	5.2 **	...	...	...	...	0.80 **	22.9 **	28.7 **	25.8 **
160	...	...	...	5.1 **	8.7 **	6.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...
161	11.3 **	11.2**	11.3 **	11.5 **	11.3 **	11.4 **	1.14 **	25.6 **	22.4**	24.0**	1.14	22.9	20.2	21.5
162	3.0 **	4.3**	3.7 **	...	...	...	0.73	17.9	24.6	21.3	0.69	15.2	21.9	18.6
163	4.9 **	6.3**	5.6 **	...	...	...	0.98	33.4	34.1	33.7	...	...	...	...
164	8.4 **	10.0**	9.2 **	...	...	7.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...
165	11.8 **	11.8**	11.8 **	...	...	...	1.02	80.0	78.4	79.2	1.03 **	69.5 **	67.8 **	68.6 **
166	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	...	...	...	...	...	...	0.73 z	25.7 z	35.3z	30.5z	0.71	19.1	26.8	23.0
168	7.2 **	8.7**	7.9 **	5.9 **	7.0 **	6.5 **	...	...	...	...	0.70 **	12.7 **	18.2 **	15.5
169	7.0 **,z	8.4**,z	7.7 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	...	...	...	5.1 **	7.7 **	6.4 **	0.94 *	28.9 *	30.7*	29.8*	0.80	25.0	31.4	28.2

الجدول 4 (تابع)

	البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
						1999/1998				2003/2002			
				1999/1998	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية[3]	6-13	نعم	767	...	52.2	50.5	54.0	1.07	...	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	7-11	نعم	...	z 16	...	...	...	...	z 121.9	z 135.2	z 108.6	z 0.80
173	إريتريا	7-13	لا	57	72	54.9	60.3	49.3	0.82	60.2	65.0	55.2	0.85
174	إثيوبيا	7-12	لا	1 537	**2 026**	81.6	96.8	66.3	0.68	**95.9** **	**101.0** **	**90.8** **	**0.90** **
175	غابون	6-16	لا	...	35 **	...	...	...	...	95.8 **	95.9 **	95.7 **	1.00 **
176	غامبيا	...	نعم	30	32 **	89.5	91.6	87.4	0.95	87.2 **	85.1 **	89.2 **	1.05 **
177	غانا[2, 3]	6-15	نعم	469	**495** **	87.9	90.9	84.9	0.93	**89.2** **	**89.5** **	**89.0** **	**0.99** **
178	غينيا	6-12	لا	119	195	53.6	59.6	47.3	0.79	81.1	86.2	75.8	0.88
179	غينيا بيساو[3]	7-12	نعم	36 **	...	93.1**	110.0 **	76.3**	0.69 **	...	...	...	...
180	كينيا[3]	6-13	نعم	916	826 **	104.6	107.3	101.9	0.95	95.7 **	96.5 **	94.9 **	0.98 **
181	ليسوتو	6-12	لا	52	60	108.9	109.3	108.5	0.99	129.2	134.2	124.1	0.92
182	ليبيريا[2]	6-16	لا	50	...	63.0	77.0	48.8	0.63	...	...	...	...
183	مدغشقر[3]	6-14	نعم	495	z 586	109.4	110.6	108.2	0.98	z 117.9	z 119.4	z 116.4	z 0.98
184	ملاوي	6-13	نعم	...	658	...	...	...	...	172.2	169.5	174.9	1.03
185	مالي[3]	7-15	نعم	173 **	235	48.5**	55.0 **	41.9**	0.76 **	58.5	63.4	53.4	0.84
186	موريشيوس[3]	...	نعم	22	20	104.3	104.0	104.5	1.00	93.5	92.4	94.7	1.02
187	موزمبيق	6-12	لا	521 **	631	100.5**	109.0 **	92.0**	0.84 **	115.1	120.2	110.0	0.91
188	ناميبيا[3]	6-15	نعم	55	58	101.2	100.3	102.0	1.02	97.9	98.4	97.3	0.99
189	النيجر[3]	7-12	نعم	133	216	42.1	49.6	34.4	0.69	59.0	67.8	49.9	0.74
190	نيجيريا[3]	6-11	نعم	...	5 291	...	...	...	...	144.1	158.4	129.4	0.82
191	رواندا[3]	6-12	نعم	295	404	153.7	136.0	171.3	1.26	166.6	166.3	166.9	1.00
192	ساو تومي وبرنسيبي	7-12	نعم	4	z 5	105.5	107.9	103.1	0.96	z 109.3	z 112.1	z 106.5	z 0.95
193	السنغال	7-12	نعم	190	266	71.0	72.5 **	69.4**	0.96 **	94.5	95.1	93.9	0.99
194	سيشل[5]	6-15	نعم	2	2	113.4	111.2	115.7	1.04	102.2	102.2	102.2	1.00
195	سييرا ليون	...	لا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	الصومال	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	7-15	لا	1 265	1 169	123.6	126.0	121.1	0.96	115.7	117.9	113.5	0.96
198	سوازيلاند	6-12	لا	31	30	101.0	103.6	98.4	0.95	94.5	97.2	91.7	0.94
199	توغو	6-15	لا	139	149	107.7	113.9	101.3	0.89	104.5	109.6	99.4	0.91
200	أوغندا	...	لا	...	1 613	...	...	...	...	189.8	187.4	192.2	1.03
201	جمهورية تنزانيا المتحدة[3]	7-13	نعم	669	**1 332** **	65.9	66.8	65.0	0.97	**120.1** **	**123.3** **	**116.9** **	**0.95** **
202	زامبيا	7-13	لا	249	286	82.2	83.1	81.3	0.98	86.4	86.4	86.5	1.00
203	زمبابوي	6-12	لا	...	**417**	...	...	...	...	**112.4**	**113.9**	**110.9**	**0.97**

						الوسطي							
I	العالم	...	...	...	...	101.1	102.0	100.2	0.98	101.1	100.2	102.1	1.02
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	93.7	92.7	94.8	1.02	102.6	102.7	102.5	1.00
III	البلدان المتقدمة	...	...	...	...	100.3	101.1	99.6	0.99	99.4	100.5	98.3	0.98
IV	البلدان النامية	...	...	...	...	104.2	104	104.7	1.01	104.3	106	102.1	0.96
V	الدول العربية	...	...	...	...	99.0	98.9	99.0	1.00	98.5	97.8	99.3	1.01
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	99.7	100.5	98.8	0.98	98.8	99.2	98.4	0.99
VII	آسيا الوسطى	...	...	...	...	100.8	100.3	101.3	1.01	103.8	103.8	103.7	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	108.4	112.5	104.2	0.93	110.8	115.0	108.0	0.94
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	111.3	111.2	111.5	1.00	109.0	111.4	109.1	0.98
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	100.4	100.8	100.0	0.99	99.5	99.3	99.7	1.00
XI	جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	105.1	111.2	98.5	0.89	105.6	108.1	105.6	0.98
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	88.7	91.3	86.1	0.94	95.8	98.4	94.9	0.96

1 – المصدر: Tomasevsky (2003). ويمثل هذا المصدر إحدى الدراسات المرجعية التي استند إليها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2003/2004.

2 – المعلومات الخاصة بالتعليم الإلزامي مستمدة من التقارير المعدة في إطار معاهدات الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الإنسان.

3 – لا تزال تفرض رسوم على التعليم الابتدائي على الرغم من الضمان القانوني لمجانية التعليم (World Bank, 2002a; Bentaouet-Kattan, 2005).

4 – لا تُفرض رسوم دراسية ولكن تشير التقارير إلى وجود بعض التكاليف المباشرة (World Bank, 2002a; Bentaouet-Kattan, 2005).

الجدول 4

	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)						المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
171	...	...	...	...	...	** 4.4	...	...	...	...	1.09	24.5	22.5	23.5
172	...	...	...	...	...	...	z 0.58	z 35.3	z 61.2	z 48.3	...	...	...	...
173	** 4.3	**5.9	** 5.1	** 3.7	** 5.0	** 4.4	0.89	25.1	28.2	26.6	0.90	16.5	18.3	17.4
174	**4.8	**6.9	**5.9	** 3.0	** 5.0	** 4.0	0.88	25.4	28.8	27.1	0.80	19.0	23.8	21.4
175	...	...	...	** 11.7	** 12.5	** 12.1	...	...	...	...	...	...	...	...
176	...	...	...	...	...	...	** 1.06	** 43.1	**40.7	**41.9	** 0.96	** 42.2	** 43.8	** 43.0
177	** 6.9	**7.7	** 7.3	...	...	...	**1.02	**24.8	**24.2	**24.5	** 0.97	** 29.4	** 30.2	** 29.8
178	...	...	...	...	...	...	z 0.90	z 26.2	29.0z	27.6z	0.86	18.9	21.9	20.4
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	z,** 8.3	z,**8.7	z,** 8.5	...	...	...	** 1.06	** 31.9	**30.1	**31.0	** 1.03	** 31.0	** 30.0	** 30.5
181	** 11.1	10.5	** 10.8	10.3	9.2	9.7	1.04	55.8	53.7	54.7	0.97	17.9	18.3	18.1
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	...	...	...	** 6.0	** 6.3	** 6.2	z 1.06	z 38.2	z 36.1	z 37.1	...	...	...	...
184	** 10.4	**11.4	** 10.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	...	...	** 4.9	...	...	** 3.9	0.81	20.3	25.0	22.7	...	...	...	...
186	** 12.8	**12.5	** 12.7	** 11.8	** 11.9	** 11.9	1.03	80.4	78.0	79.2	1.01	76.6	75.9	76.3
187	...	...	...	...	...	...	0.98	25.2	25.7	25.5	** 0.93	** 16.8	** 18.1	** 17.4
188	** 11.6	**11.4	** 11.5	** 12.3	** 12.0	** 12.1	1.05	56.3	53.5	54.9	1.06	57.6	54.6	56.1
189	z,** 2.3	z,**3.5	z,** 2.9	...	...	...	0.71	34.4	48.3	41.4	0.67	21.3	32.0	26.8
190	** 9.0	**11.3	** 10.2	...	...	...	** 0.84	** 80.2	**95.0	**87.8	...	...	...	...
191	** 8.4	**8.9	** 8.6	...	...	** 7.9	1.03	84.5	81.9	83.2	...	...	...	...
192	z,** 9.2	z,**10.0	z,** 9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	...	...	...	...	...	** 5.6	...	...	...	...	** 0.96	** 38.6	** 40.3	39.5
194	** 13.5	**13.3	** 13.4	...	...	13.4	1.09	70.9	65.0	67.9	1.02	68.7	67.6	68.2
195	y,** 5.7	y,**7.9	y,** 6.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	** 13.1	**12.8	** 13.1	** 13.7	** 13.3	** 13.5	0.96	42.0	43.9	43.0	1.02	47.1	46.4	46.8
198	** 9.3	**9.9	** 9.6	** 10.1	** 10.8	** 10.4	1.01	44.4	43.8	44.1	1.06	39.9	37.4	38.7
199	...	...	...	** 8.5	** 13.1	** 10.8	0.89	43.4	48.5	46.0	0.88	40.9	46.4	43.7
200	** 11.7	**12.3	** 12.0	** 11.0	** 12.7	** 11.9	1.05	72.3	68.9	70.6	...	...	...	...
201	...	...	...	** 4.9	** 5.1	** 5.0	**0.98	**80.5	**82.1	**81.3	1.15	12.2	10.5	11.3
202	y,** 6.5	y,**7.3	y,** 6.9	** 6.5	** 7.4	** 6.9	1.06	36.1	34.0	35.1	1.04	37.5	36.2	36.9
203	...	...	**10.1	...	...	...	**1.03	**43.0**	**41.6**	**42.3**	...	...	...	...

	المتوسط المرجح						الوسطي							
I	10.2	10.8	10.5	9.4	10.3	9.8	...	...	...	69.6	...	...	...	...
II	12.8	12.4	12.6	12.0	11.8	11.9	0.99	76.6	77.0	76.8	...	...	...	...
III	16.6	15.2	16.1	16.1	15.4	15.7	1.01	79.3	78.4	78.8	...	...	...	...
IV	9.4	10.3	9.9	8.5	9.7	9.1	1.01	64.6	64.2	65.2	1.01	61.2	60.8	61.0
V	9.6	10.7	10.2	9.0	10.6	9.8	0.99	70.1	70.8	70.4	0.99	63.8	64.7	64.3
VI	12.8	12.8	12.8	11.8	11.9	11.8	0.98	73.2	74.7	73.8	...	...	...	...
VII	11.4	11.6	11.5	10.8	11.0	10.9	0.92	64.5	69.8	66.9	...	...	...	...
VIII	11.0	11.3	11.2	9.9	10.4	10.2	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	13.3	12.8	13.1	12.2	12.1	12.2	...	...	...	69.6	...	...	...	...
X	17.0	15.3	16.4	16.6	15.8	16.2	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	8.4	9.7	9.1	7.4	9.4	8.4	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	7.0	8.5	7.8	6.0	7.4	6.7	0.91	37.2	40.9	41.6	0.82	24.8	30.1	27.5

5 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.

6 – يمكن أن يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية في السنة السادسة أو السابعة من عمرهم.

7 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.

8 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004 .

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.

(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 5

المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2002/2003	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2002	القيد في التعليم الابتدائي 1999/1998 المجموع (بالآلاف)	1999/1998 % للإناث	2003/2002 المجموع (بالآلاف)	2003/2002 % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	1999/1998 الذكور	1999/1998 الإناث	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع	2003/2002 الذكور	2003/2002 الإناث	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
	الدول العربية														
1	الجزائر	11-6	4 242	4 779	47	4 613	47	106.8	111.4	102.0	0.92	108.7	112.8	104.5	0.93
2	البحرين	11-6	84	76	49	82	49	100.7	100.4	101.0	1.01	97.1	97.2	97.0	1.00
3	جيبوتي	11-6	113	38	41	**49**	**44**	38.1	44.6	31.5	0.71	**42.5**	**47.5**	**37.4**	**0.79**
4	مصر	10-6	8 085	8 086 **	47 **	7 874 **	48 **	98.6**	102.9**	94.2**	0.92 **	97.4**	100.0**	94.7**	0.95 **
5	العراق	11-6	3 887	3 604	44	4 281	44	99.5	109.2	89.3	0.82	110.1	120.1	99.8	0.83
6	الأردن	11-6	794	706	49	786	49	96.5	96.4	96.7	1.00	99.1	98.7	99.5	1.01
7	الكويت	9-6	165	140	49	154	49	101.9	101.5	102.2	1.01	93.6	93.4	93.7	1.00
8	لبنان	11-6	435	395	48	449	48	106.7	108.9	104.3	0.96	103.4	105.0	101.7	0.97
9	الجماهيرية العربية الليبية	11-6	652	822	48	744 **	49 **	115.7	116.6	114.8	0.98	114.1**	114.2**	114.1**	1.00 **
10	موريتانيا	11-6	447	346	48	394	48	86.5	89.1	83.9	0.94	88.1	89.4	86.9	0.97
11	المغرب	11-6	3 742	3 462	44	4 101	46	89.2	98.2	79.9	0.81	109.6	115.3	103.7	0.90
12	عمان	11-6	389	316	48	314	48	85.7	87.2	84.1	0.96	80.8	81.3	80.2	0.99
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	9-6	406	368	49	401	49	105.7	104.9	106.4	1.01	98.8	98.6	99.0	1.00
14	قطر	11-6	63	61	48	66	48	108.0	109.9	106.1	0.97	105.7	107.0	104.3	0.97
15	المملكة العربية السعودية	11-6	3 514	2 260	48	2 342	48	68.7	69.9	67.6	0.97	66.6	67.8	65.4	0.96
16	السودان	11-6	5 034	2 513 **	45 **	3 028	46	54.5**	58.7**	50.1**	0.85 **	60.2	64.3	55.8	0.87
17	الجمهورية العربية السورية	11-6	2 598	2 738	47	2 985	48	103.6	108.0	98.9	0.92	110.7	118.1	111.6	0.95
18	تونس	11-6	1 154	1 443	47	1 277	48	114.9	118.0	111.6	0.95	114.9	112.6	108.6	0.96
19	الإمارات العربية المتحدة	10-6	256	270	48	248	48	89.1	90.9	87.2	0.96	96.8	98.3	95.4	0.97
20	اليمن	11-6	3 535	2 303	35	2 950	40	73.3	93.2	52.5	0.56	83.5	98.3	68.0	0.69
	أوروبا الوسطى والشرقية														
21	ألبانيا	9-6	244	287 **	48 **	253	48	108.2**	108.7**	107.7**	0.99 **	103.5	104.6	102.4	0.98
22	بيلاروس	9-6	429	632	48	437	48	108.9	109.8	108.0	0.98	101.9	102.6	101.1	0.99
23	البوسنة والهرسك	9-6	188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	10-7	332	412	48	333	48	103.4	104.7	102.0	0.97	100.3	101.4	99.1	0.98
25	كرواتيا	10-7	199	203	49	192	49	95.7	96.4	94.9	0.98	96.5	96.9	96.2	0.99
26	الجمهورية التشيكية	10-6	556	655	49	567	48	104.0	104.5	103.5	0.99	102.0	102.8	101.1	0.98
27	إستونيا	12-7	99	127	48	100	48	102.2	104.0	100.4	0.97	100.7	102.5	98.8	0.96
28	المجر	10-7	463	503	48	464	48	103.5	104.4	102.5	0.98	100.3	100.9	99.6	0.99
29	لاتفيا	10-7	110	141	48	103	48	99.1	100.1	98.0	0.98	94.0	95.2	92.7	0.97
30	ليتوانيا	10-7	187	220	48	184	49	101.5	102.3	100.6	0.98	98.1	98.7	97.5	0.99
31	بولندا	12-7	2 998	...	...	2 983	49	...	...	...	...	99.5	99.8	99.2	0.99
32	جمهورية مولدوفا	10-7	251	262	49	215	49	84.3	84.2	84.4	1.00	86.0	86.3	85.7	0.99
33	رومانيا	10-7	1 001	1 285	49	991	48	104.3	105.2	103.3	0.98	99.0	100.1	97.9	0.98
34	الاتحاد الروسي[1]	9-7	4 582	6 138	49	5 417	49	100.5	101.0	99.9	0.99	118.2	118.2	118.3	1.00
35	صربيا والجبل الأسود[2]	10-7	...	418	49	380 y	49 y	103.9	104.6	103.1	0.99	98.3y	98.3 y	98.3y	1.00 y
36	سلوفاكيا	9-6	268	317	49	270	48	102.5	103.3	101.8	0.99	100.7	101.5	100.0	0.99
37	سلوفينيا	10-7	81	92	48	87	49	97.7	98.2	97.2	0.99	107.8	108.2	107.4	0.99
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	10-7	121	130	48	117	48	101.8	102.7	100.8	0.98	96.5	96.4	96.6	1.00
39	تركيا	11-6	8 647	...	...	7 904 **	47 **	...	...	...	...	91.4**	94.5**	88.2**	0.93 **
40	أوكرانيا	9-6	2 116	2 200	49	1 961	49	105.7	106.4	105.0	0.99	92.7	92.6	92.7	1.00
	آسيا الوسطى														
41	أرمينيا	9-7	137	...	...	135	48	...	...	...	...	98.5	99.6	97.4	0.98
42	أذربيجان	9-6	689	691	49	636	48	90.9	90.9	90.9	1.00	92.3	93.6	90.8	0.97
43	جورجيا	9-6	263	302	49	238	48	95.3	95.3	95.4	1.00	90.5	91.4	89.6	0.98
44	كازاخستان	10-7	1 103	1 249	49	1 120	49	93.0	93.0	93.0	1.00	101.5	101.9	101.1	0.99
45	قيرغيزستان	10-7	445	470	49	449	49	101.1	102.0	100.2	0.98	100.9	102.2	99.6	0.97
46	منغوليا	11-8	237	251	50	239	50	98.2	96.4	99.9	1.04	100.8	99.8	101.9	1.02
47	طاجيكستان	10-7	628	690	48	695	48	102.8	105.7	99.9	0.95	110.6	113.5	107.7	0.95
48	تركمنستان	9-7	346	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان	10-7	2 447	...	...	2 513	49	...	...	...	...	102.7	103.0	102.3	0.99
	شرق آسيا والمحيط الهادي														
50	أستراليا	11-5	1 866	1 870	49	1 934	49	100.8	100.9	100.8	1.00	103.6	103.7	103.6	1.00
51	بروني دار السلام	11-6	42	45	47	45	48	114.5	115.7	113.1	0.98	106.1	106.1	106.1	1.00
52	كمبوديا	11-6	2 239	2 127	46	2 772	47	96.5	103.5	89.2	0.86	123.8	130.0	117.4	0.90
53	الصين[3,4]	11-7	105 580	...	...	121 662	47	...	...	...	...	115.2	115.4	115.0	1.00
54	جزر كوك[5]	10-5	...	3	48	3 y,**	46 y,**	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)						نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)							
	2003/2002			1999/1998			2003/2002				1999/1998			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية													
1	132	86	218	215	138	353	0.97	93.6	96.0	94.9	0.96	90.2	94.0	92.1
2	4	5	9	2	3	5	1.02	90.6	89.2	89.9	1.02	94.9	93.0	93.9
3	**39**	**35**	**74**	37	32	69	**0.80**	**31.7**	**39.5**	**35.6**	0.72	26.2	36.3	31.3
4	** 409	** 283	** 692	** 496	** 250	** 746	** 0.96	**89.7	** 93.1	**91.4	** 0.93	** 87.6	**94.0	**90.9
5	y,** 308	y,** 46	y,** 355	287	33	320	y,** 0.85	y,**83.2	y,** 97.6	y,**90.5	0.85	83.8	98.2	91.2
6	28	35	63	36	40	76	1.02	92.7	91.3	92.0	1.01	89.9	89.2	89.6
7	13	15	27	8	8	16	1.02	84.4	82.4	83.4	1.00	88.3	88.1	88.2
8	21	20	41	** 26	** 21	** 46	0.99	90.4	90.8	90.6	** 0.97	** 85.9	**89.0	**87.5
9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	74	71	145	** 78	** 71	** 150	0.97	66.6	68.4	67.5	** 0.94	** 60.7	**64.5	**62.6
11	243	145	388	622	422	1 045	0.94	86.8	92.4	89.6	0.86	67.3	78.6	73.1
12	53	56	109	44	45	89	1.01	72.2	71.6	71.9	1.00	75.8	76.0	75.9
13	18	19	37	4	6	11	1.00	90.9	90.8	90.9	1.01	97.4	96.5	96.9
14	1.7	1.7	3.5	1	1	2	1.00	94.3	94.6	94.5	1.01	97.7	96.6	97.1
15	786	815	1 602	725	695	1 420	0.99	54.2	54.7	54.4	0.93	54.8	58.7	56.8
16	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
17	54	–	54	** 137	** 48	** 185	0.96	95.7	100.0	97.9	** 0.93	** 89.5	**96.4	**93.0
18	15	16	31	44	32	75	1.00	97.3	97.3	97.3	0.98	92.9	95.1	94.0
19	22	21	43	34	32	66	0.98	82.3	83.9	83.1	0.98	77.3	79.1	78.2
20	701	296	997	883	453	1 337	0.71	59.4	83.6	71.8	0.59	42.4	71.8	57.4
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	7	5	12	** 2	** 1	** 2	0.98	94.0	95.8	94.9	** 0.99	** 98.7	**99.4	**99.1
22	** 13	** 12	25	…	…	…	** 0.99	**93.9	** 94.7	94.3	…	…	…	…
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	16	15	32	10	7	17	0.99	89.9	90.9	90.4	0.98	94.8	96.5	95.6
25	11	10	21	13	12	25	0.99	88.8	89.8	89.3	0.98	87.6	89.0	88.4
26	36	38	75	29	33	61	1.00	86.6	86.5	86.5	1.01	90.6	89.9	90.2
27	3	2	5	** 2.3	** 1.4	** 3.7	0.99	94.5	95.3	94.9	** 0.98	** 96.1	**97.9	**97.0
28	23	21	44	26	25	51	0.99	90.0	91.1	90.6	0.99	89.2	89.8	89.5
29	8	8	16	7	6	13	0.99	85.2	86.0	85.6	0.99	90.5	91.6	91.0
30	8	9	17	6	6	12	1.00	90.8	91.0	90.9	0.99	94.0	95.0	94.5
31	28	35	63	…	…	…	1.00	98.1	97.7	97.9	…	…	…	…
32	26	26	53	…	…	** 68	0.99	78.6	79.4	79.0	…	…	…	**78.2
33	56	55	111	28	25	53	0.99	88.5	89.4	88.9	0.99	95.4	96.0	95.7
34	** 214	** 260	** 474	…	…	…	** 1.02	**90.4	** 88.9	**89.7	…	…	…	…
35	y 8	y 8	y 16	…	…	…	y 1.00	95.9y	y 95.7	95.8y	…	…	…	…
36	19	20	39	…	…	…	1.01	85.8	85.2	85.5	…	…	…	…
37	2.7	2.6	5.3	3	3	6	0.99	93.1	93.6	93.4	0.99	93.5	94.4	93.9
38	5	6	11	4	3	7	1.00	90.8	90.8	90.8	0.98	93.4	95.6	94.5
39	702	477	1 179	…	…	…	0.94	83.5	89.1	86.4	…	…	…	…
40	** 161	** 170	331	…	…	…	** 1.00	**84.4	** 84.3	84.3	…	…	…	…
	آسيا الوسطى													
41	4.4	3.3	7.6	…	…	…	0.98	93.5	95.3	94.4	…	…	…	…
42	72	67	139	** 73	** 78	** 151	0.97	78.6	81.1	79.9	** 1.00	** 80.2	**80.0	**80.1
43	15	14	30	…	…	…	0.98	88.0	89.5	88.7	…	…	…	…
44	49	46	94	…	…	…	0.99	91.0	91.9	91.5	…	…	…	…
45	27	20	48	* 23	* 19	* 42	0.96	87.6	90.9	89.3	* 0.98	* 90.0	*92.0	*91.0
46	23	27	50	11	16	27	1.03	80.0	78.0	79.0	1.04	91.1	87.8	89.4
47	…	…	…	29	10	38	…	…	…	…	0.94	91.3	97.2	94.3
48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
49	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
50	26	35	60	45	55	99	1.01	97.2	96.4	96.8	1.01	95.1	94.3	94.7
51	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
52	100	51	151	** 236	** 151	** 387	0.95	90.9	95.5	93.3	** 0.91	** 78.4	**86.5	**82.5
53	z,**2 558.1	z,**3 261.8	**5 819.9	…	…	…	z,**1.01	z,**95.0	z,** 94.3	z,**94.6	…	…	…	…
54	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2002/2003	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2002	القيد في التعليم الابتدائي 1999/1998 المجموع (بالآلاف)	1999/1998 % للإناث	2003/2002 المجموع (بالآلاف)	2003/2002 % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	6-9	1 624	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	6-11	106	116 **	48 **	115 z,**	48 z,**	110.5 **	111.0 **	110.0 **	0.99 **	108.8 z,**	109.1 z,**	108.6 z,**	1.00 z,**
57	إندونيسيا	7-12	26 011	...	...	29 051	49	...	...	...	...	...	...	110.6	0.98
58	اليابان	6-11	7 240	7 692	49	7 269	49	101.4	101.4	101.3	1.00	100.4	100.3	100.5	1.00
59	كيريباتي[2]	6-11	...	18	49	15	51	130.8	129.6	132.1	1.02	110.9	102.9	119.7	1.16
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	752	828	45	875	46	116.7	126.0	107.0	0.85	116.4	124.4	108.1	0.87
61	ماكاو، الصين	6-11	40	47	47	42	47	99.1	101.4	96.6	0.95	104.0	107.9	99.9	0.93
62	ماليزيا	6-11	3 232	2 877	49	3 009	49	97.4	97.4	97.4	1.00	93.1	93.1	93.1	1.00
63	جزر مارشال[2]	6-11	...	8	48	9 z	47 z	...	...	...	...	106.4 z	110.0 z	102.6 z	0.93 z
64	ميكرونيزيا	6-11	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	5-9	5 321	4 733	49	4 889	50	90.1	90.9	89.3	0.98	91.9	91.5	92.3	1.01
66	ناورو[2]	6-11	...	2 **	51 **	...	...	81.0 **	79.6 **	82.4 **	1.04 **	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	5-10	356	362	49	362	48 **	102.6	102.7	102.4	1.00	101.7	102.0 **	101.3 **	0.99 **
68	نيوي[2]	5-10	...	0.3	43	0.2 z	46 z	102.9	109.6	95.3	0.87	117.6 z	121.0 z	113.8 z	0.94 z
69	بالاو[2]	6-10	...	2	47	2 y,**	48 y,**	113.8	118.0	109.4	0.93	115.8 y,**	119.8 y,**	111.8 y,**	0.93 y,**
70	بابوا غينيا الجديدة	7-12	885	581	45	628 z	45 z	74.8	77.4	71.8	0.93	73.4 z	77.2 z	69.3 z	0.90 z
71	الفلبين	6-11	11 533	12 503	49	12 971	49	113.1	113.3	113.0	1.00	112.5	113.2	111.7	0.99
72	جمهورية كوريا	6-11	3 994	3 845	47	**4 185**	**47**	95.3	94.9	95.8	1.01	**105.5**	**105.8**	**105.2**	**0.99**
73	ساموا	5-10	29	27	49	30 **	48 **	99.4	98.9	99.9	1.01	105.4 **	107.0 **	103.7 **	0.97 **
74	سنغافورة	6-11	389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	6-11	77	...	...	55	...	...	...	...	...	71.6	...	...	...
76	تايلاند	6-11	6 342	6 120	48	**6 113**	**48**	94.1	96.5	91.8	0.95	**96.8**	**98.8**	**94.7**	**0.96**
77	تيمور-ليشتي	6-11	123	...	...	184 z	...	...	...	...	...	143.3 z	...	...	...
78	توكيلاو	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	5-10	15	16	46	17	47	110.4	112.2	108.5	0.97	112.3	113.8	110.7	0.97
80	توفالو[2]	6-11	...	1 **	46 **	1 z	50 z	103.6 **	105.8 **	101.1 **	0.96 **	102.2 z	96.2 z	109.0 z	1.13 z
81	فانواتو	6-11	33	34	48	37	48	110.4	111.0	109.7	0.99	112.7	112.7	112.7	1.00
82	فيتنام	6-10	8 749	10 250	47	8 841	47	109.4	113.8	104.9	0.92	101.0	104.6	97.4	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
83	أنغيلا[2]	5-11	...	2	50	1	50	...	...	...	...	99.9	99.3	100.6	1.01
84	أنتيغوا وبربودا	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	6-11	4 116	4 821	49	4 914	49	119.7	119.6	119.8	1.00	119.4	119.5	119.3	1.00
86	آروبا[2]	6-11	...	9	49	10	48	112.2	113.5	110.8	0.98	115.1	118.6	111.6	0.94
87	البهاما	10-5	37	...	...	34 **	50 **	...	...	...	...	92.2 **	91.6 **	92.8 **	1.01 **
88	بربادوس	10-5	21	28	49	23	49	104.3	104.8	103.8	0.99	108.7	109.4	108.0	0.99
89	بليز	10-5	39	44	48	47	49	118.1	119.8	116.3	0.97	122.0	123.1	120.9	0.98
90	برمودا[2]	10-5	...	...	...	5 z	50 z	...	...	...	...	102.2 z	...	...	...
91	بوليفيا	6-11	1 339	1 400	49	1 544	49	112.5	113.7	111.2	0.98	115.3	115.9	114.7	0.99
92	البرازيل[w]	7-10	13 188	...	...	19 380	48	...	...	...	...	147.0	150.8	143.0	0.95
93	جزر فيرجين البريطانية[2]	5-11	...	3	49	3	48	111.6	113.5	109.8	0.97	106.6	109.7	103.3	0.94
94	جزر كايمان[5]	5-10	...	3	47	4 z	49 z	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي	6-11	1 754	1 777	48	**1 714**	**48**	102.7	104.1	101.2	0.97	**98.0**	**99.2**	**96.7**	**0.97**
96	كولومبيا	6-10	4 708	5 136	48	5 193	49	113.7	115.3	112.0	0.97	110.3	110.8	109.8	0.99
97	كوستاريكا	6-11	507	530	49	546	48	104.3	104.5	104.1	1.00	107.6	108.5	106.7	0.98
98	كوبا	6-11	946	1 074	48	925	48	105.3	107.2	103.2	0.96	97.8	99.7	95.8	0.96
99	دومينيكا[2]	5-11	...	12	48	10	48	98.8	101.2	96.3	0.95	88.2	91.4	85.0	0.93
100	الجمهورية الدومينيكية	6-11	1 106	1 315 **	49 **	1 375 **	50 **	116.7 **	117.7 **	115.6 **	0.98 **	124.3 **	123.2 **	125.5 **	1.02 **
101	إكوادور	6-11	1 700	1 899	49	1 987	49	113.4	113.5	113.3	1.00	116.9	117.1	116.8	1.00
102	السلفادور	7-12	878	926	48	988	48	111.6	113.3	109.9	0.97	112.5	115.5	109.4	0.95
103	غرينادا[2]	5-11	...	...	...	17	50	...	...	...	...	...	120.6	118.6	0.98
104	غواتيمالا	7-12	1 956	1 685 *	46 *	2 076	47	94.0 *	99.3 *	88.4 *	0.89 *	106.1	109.7	102.4	0.93
105	غيانا	6-11	90	107	49	112	49 **	116.9	117.9	115.9	0.98	124.8	126.2 **	123.4 **	0.98 **
106	هايتي	6-11	1 243	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	7-12	1 073	...	...	1 116 z,**	50 z,**	...	...	...	...	105.8 z,**	104.8 z,**	106.9 z,**	1.02 z,**
108	جامايكا	6-11	326	316 **	49 **	325	49	95.4 **	95.6 **	95.3 **	1.00 **	99.8	100.0	99.5	0.99
109	المكسيك	6-11	13 459	14 698	49	14 857	49	110.9	111.7	110.1	0.99	110.4	110.7	110.0	0.99
110	مونتسيرات[2]	5-11	...	0.4	44	0.5 **	45 **	...	...	...	...	118.3 **	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	6-11	22	25	48	23 **	49 **	115.5	118.2	112.7	0.95	104.3 **	104.2 **	104.4 **	1.00 **
112	نيكاراغوا	7-12	851	783	50	923	49	99.9	98.6	101.2	1.03	108.5	109.0	108.0	0.99
113	بنما	6-11	375	391 **	48 **	420	48	108.1 **	109.9 **	106.3 **	0.97 **	112.0	113.7	110.2	0.97
114	باراغواي	6-11	874	909 **	49 **	963	48	109.6 **	110.4 **	108.7 **	0.98 **	110.1	112.1	108.1	0.96

الجدول 5

	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)						الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)					
	1999/1998			2003/2002			1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	**99.4	**99.3	**99.5	z,**99.8	z,**99.6	z,**100.0	z,**1.00	**0.6	**0.4	**0.2	z,**0.2	z,**0.2	z,**–
57	...	...	...	92.4	93.3	91.5	0.98	...	...	...	1 970	884	1 085
58	100.0	100.0	99.9	99.9	99.8	100.0	1.00	3	–	3	6	6	–
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	80.2	83.6	76.6	85.0	88.2	81.6	0.93	141	59	82	113	45	68
61	84.3	83.9	84.6	87.2	87.9	86.4	0.98	7.4	3.9	3.5	5.2	2.5	2.7
62	97.4	97.4	97.4	93.1	93.1	93.1	1.00	76	39	38	223	114	109
63	...	...	...	z84.4	z85.0	83.8z	z0.99	...	...	...	z1.3	z0.6	z0.7
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	**82.5	**83.1	**81.8	84.2	83.8	84.5	1.01	**921	**448	**472	843	436	407
66	**81.0	**79.6	**82.4	...	...	...	**1.04	**0.4	**0.2	**0.2	...	...	...
67	...	...	...	**99.7	**100.0	**99.4	**0.99	...	...	...	**1	**–	**1
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	**96.8	**99.4	**93.9	y,**96.1	y,**100.0	y,**92.1	y,**0.92	**0.05	**0.00	**0.05	y,**0.1	y,**–	y,**0.1
70	*74.8	*77.4	*71.8	z,**73.0	z,**76.8	z,**68.9	z,**0.90	*196	*93	*103	z,**231	z,**104	z,**127
71	...	...	...	93.7	92.9	94.6	1.02	...	...	...	722	416	306
72	94.3	93.9	94.8	**99.8**	**100.0**	**99.5**	**1.00**	229	129	99	**9**	**–**	**9**
73	94.2	93.2	95.2	**97.5	**98.6	**96.4	**0.98	2	1	1	**0.7	**0.2	**0.5
74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	**79.6	**81.6	**77.6	**85.4	**86.6	**84.1	**0.97	**1 327	**606	**721	**922	**427	**495
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	91.7	91.9	91.6	z99.9	z100.0	z99.7	z1.00	1.2	0.6	0.6	0.02z	z–	z0.02
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	**90.5	**90.3	**90.7	**94.1	**93.0	**95.2	**1.02	**3	**2	**1	**2	**1	**1
82	96.1	...	...	z,**94.0	...	...	...	361	...	...	z,**544	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
83	...	...	...	95.2	94.4	96.1	1.02	...	...	...	0.1	0.04	0.03
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	97.8	97.4	98.1	99.0	99.7	98.2	0.99	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1
87	...	...	...	**86.4	**85.1	**87.6	**1.03	...	...	...	**5	**3	**2
88	**99.7	**100.0	**99.3	100.0	99.9	100.0	1.00	**0.1	–	**0.1	0.01	0.01	–
89	**94.3	**94.5	**94.1	99.2	98.4	100.0	1.02	**2	**1	**1	0.3	0.3	–
90	...	...	...	z,**100.0	...	...	...	...	...	...	z,**–	...	...
91	96.0	96.3	95.7	95.1	94.9	95.3	1.00	50	23	27	66	35	31
92	...	...	...	97.3	...	...	...	...	...	...	359	...	...
93	**95.6	**94.5	**96.7	93.7	94.5	92.9	0.98	**0.1	**0.07	**0.04	0.2	0.1	0.1
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	87.9	88.4	87.4	**84.8**	**85.4**	**84.3**	**0.99**	210	102	107	**265**	**130**	**135**
96	86.6	...	...	87.4	**87.9	**86.9	**0.99	603	...	...	593	**291	**302
97	**88.5	**87.6	**89.6	90.4	89.7	91.2	1.02	**58	**32	**26	49	27	22
98	98.9	100.0	97.8	93.5	94.1	92.9	0.99	11	–	11	62	29	33
99	**82.9	**85.9	**79.9	81.3	83.4	79.2	0.95	**2	**1	**1	2	1	1
100	**88.3	**87.5	**89.2	96.4	**98.7	**94.1	**0.95	**131	**72	**60	40	**8	**32
101	97.0	96.4	97.5	99.5	99.1	100.0	1.01	51	30	20	8	8	–
102	81.0	74.7	87.5	90.4	90.4	90.4	1.00	158	107	51	84	43	41
103	...	...	...	y,**84.2	y,**88.7	y,**79.7	y,**0.90	...	...	...	y,**3	y,**1	y,**2
104	**76.5	**79.0	**73.8	87.3	88.8	85.7	0.97	**422	**192	**230	249	112	137
105	**95.7	**96.2	**95.2	**99.2	**100.0	**98.4	**0.98	**4	**2	**2	**1	**–	**1
106	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	...	...	...	z,**87.4	z,**86.7	z,**88.3	z,**1.02	...	...	...	z,**132	z,**72	z,**61
108	**90.3	**90.2	**90.4	94.6	94.4	94.8	1.00	**32	**16	**16	18	9	8
109	99.5	99.1	100.0	99.4	98.8	100.0	1.01	61	61	–	83	83	–
110	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	96.1	95.7	96.5	**88.4	**86.1	**90.7	**1.05	0.9	0.5	0.4	**3	**2	**1
112	**77.9	**76.9	**79.0	85.5	85.7	85.3	1.00	**173	**92	**81	124	62	62
113	**96.5	**96.7	**96.2	99.6	100.0	99.2	0.99	**13	**6	**7	1	–	1
114	**91.7	**91.3	**92.1	89.3	89.1	89.5	1.00	**69	**37	**32	93	48	45

الجدول ٥ (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2002	القيد في التعليم الابتدائي 1999/1998 المجموع (بالآلاف)	1999/1998 % للإناث	2003/2002 المجموع (بالآلاف)	2003/2002 % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	1999/1998 الذكور	1999/1998 الإناث	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع	2003/2002 الذكور	2003/2002 الإناث	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
115	بيرو	11-6	3 616	4 299	49	4 283	49	122.6	123.4	121.7	0.99	118.4	118.7	118.2	1.00
116	سانت كيتس ونيفيس[2]	11-5	...	...	...	6	49	...	...	...	...	111.8	108.9	114.9	1.06
117	سانت لوسيا	11-5	22	26	49	25	48	114.8	115.9	113.6	0.98	111.8	112.0	111.5	1.00
118	سانت فنسنت وغرينادين	11-5	17	...	...	19	49	...	...	...	...	107.3	108.8	105.9	0.97
119	سورينام	11-6	51	...	...	65 **	49 **	...	...	...	...	125.8**	126.7**	124.8**	0.98 **
120	ترينيداد وتوباغو	11-5	141	172	49	141	49	101.7	102.3	101.1	0.99	100.1	101.4	98.7	0.97
121	جزر تركس وكايكوس[2]	11-6	...	2	49	2	49	...	...	...	...	85.9	87.9	83.8	0.95
122	أوروغواي	11-6	334	365	49	365	48	112.8	113.5	112.2	0.99	109.3	110.4	108.1	0.98
123	فنزويلا	11-6	3 322	3 261	49	3 450	48	100.3	101.2	99.4	0.98	103.9	104.9	102.8	0.98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
124	أندورا[5]	11-6	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا	9-6	368	389	48	380	49	102.2	102.6	101.8	0.99	103.2	103.4	103.1	1.00
126	بلجيكا	11-6	723	763	49	762	49	103.8	104.3	103.2	0.99	105.3	105.8	104.8	0.99
127	كندا	11-6	2 420	2 404	49	2 482 z,**	49 z,**	97.7	97.7	97.7	1.00	101.3 z,**	101.1 z,**	101.6 z,**	1.00 z,**
128	قبرص[2]	11-6	...	64	48	63	49	97.4	97.6	97.2	1.00	97.6	97.4	97.8	1.00
129	الدنمارك	12-7	404	372	49	420	49	101.9	102.1	101.8	1.00	103.9	103.9	103.9	1.00
130	فنلندا	12-7	385	383	49	393	49	99.2	99.4	99.0	1.00	102.0	102.3	101.6	0.99
131	فرنسا	10-6	3 635	3 944	49	3 792	49	105.6	106.2	104.9	0.99	104.3	104.8	103.8	0.99
132	ألمانيا	9-6	3 323	3 767	49	3 304	49	105.7	106.0	105.3	0.99	99.4	99.6	99.2	1.00
133	اليونان	11-6	647	646	48	652	48	95.5	95.7	95.3	1.00	100.8	100.9	100.7	1.00
134	آيسلندا	12-6	32	30	48	31	48	98.5	99.4	97.6	0.98	99.7	100.1	99.3	0.99
135	آيرلندا	11-4	424	457	49	448	48	104.1	104.2	103.9	1.00	105.6	105.5	105.7	1.00
136	إسرائيل	11-6	686	722	49	770	49	112.9	113.4	112.3	0.99	112.2	112.3	112.1	1.00
137	إيطاليا	10-6	2 748	2 876	48	2 779	48	102.5	103.1	102.0	0.99	101.1	101.5	100.7	0.99
138	لكسمبرغ	11-6	34	31	49	34	49	99.6	99.0	100.3	1.01	99.2	99.4	98.9	0.99
139	مالطة	10-5	30	35	49	32	48	106.3	106.0	106.7	1.01	104.4	105.1	103.7	0.99
140	موناكو[5]	10-6	...	2	50	2 y	49 y	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا	11-6	1 196	1 268	48	1 291	48	108.3	109.5	107.0	0.98	107.9	109.2	106.6	0.98
142	النرويج	12-6	427	412	49	433	49	101.1	101.1	101.0	1.00	101.3	101.3	101.4	1.00
143	البرتغال	11-6	666	815	48	768	48	123.1	125.7	120.3	0.96	115.3	118.0	112.4	0.95
144	سان مارينو	10-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	11-6	2 313	2 580	48	2 488	48	107.4	108.4	106.4	0.98	107.6	108.6	106.6	0.98
146	السويد	12-7	701	763	49	775	49	109.7	106.9	111.3	1.03	110.5	109.1	112.0	1.03
147	سويسرا	12-7	497	530	49	536	49	106.3	106.9	105.7	0.99	107.7	108.1	107.2	0.99
148	المملكة المتحدة	10-5	4 484	4 661	49	4 488	49	101.8	101.4	102.3	1.01	100.1	100.1	100.0	1.00
149	الولايات المتحدة	11-6	25 329	24 938	49	24 849	49	100.6	99.3	102.0	1.03	98.1	97.9	98.3	1.00
	جنوب وغرب آسيا														
150	أفغانستان	12-7	3 540	1 046	7 **	3 267	33	32.7	59.0**	4.5**	0.08 **	92.3	119.9	62.8	0.52
151	بنغلاديش	10-6	18 320	18 361	48	17 562	50	106.0	107.7	104.2	0.97	95.9	94.1	97.7	1.04
152	بوتان[6]	12-6	...	78	45	91 **	47 **	...	...	...	...	...	...	...	...
153	الهند	10-6	116 787	110 986	43	125 569	47	97.9	106.9	88.2	0.83	107.5	110.6	104.2	0.94
154	جمهورية إيران الإسلامية	10-6	7 648	8 667	47	7 029	48	95.6	98.1	93.0	0.95	91.9	93.3	90.4	0.97
155	الملديف	12-6	58	74	49	68	48	134.1	133.5	134.6	1.01	118.0	119.0	117.0	0.98
156	نيبال	9-5	3 294	3 349 **	42 **	3 929	45	112.3**	125.7**	97.9**	0.78 **	119.3	126.1	112.0	0.89
157	باكستان	9-5	20 508	...	...	14 045	40	...	...	...	...	68.5	79.6	56.6	0.71
158	سري لانكا	9-5	1 569	1 802	48	**1 702**	**49**	109.2	110.7	107.6	0.97	**110.5**	**110.8**	**110.1**	**0.99**
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
159	أنغولا	9-6	1 564	1 342	46	...	...	97.1	106.1	88.1	0.83	...	...	...	...
160	بنين	11-6	1 128	872	39	1 233	42	82.7	100.4	65.0	0.65	109.3	126.9	91.6	0.72
161	بوتسوانا	12-6	321	321	50	331 **	50 **	102.8	102.8	102.9	1.00	103.3**	103.2**	103.4**	1.00 **
162	بوركينا فاسو	12-7	2 192	816	40	1 012	42	41.8	49.6	34.0	0.68	46.2	53.1	39.2	0.74
163	بوروندي	12-7	1 158	702 **	44 **	895	45	62.7**	69.7**	55.8**	0.80 **	77.3	85.7	69.0	0.81
164	الكاميرون	11-6	2 601	2 134	45	2 799	46	87.5	95.9	79.0	0.82	107.6	116.1	99.0	0.85
165	الرأس الأخضر	11-6	73	92	49	88	49	125.6	128.5	122.7	0.96	120.6	123.6	117.5	0.95
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	11-6	633	...	...	415	41	...	...	...	...	65.5	77.9	53.3	0.68
167	تشاد	11-6	1 429	840	37	1 119 **	39 **	67.0	84.8	49.3	0.58	78.3**	95.3**	61.4**	0.64 **
168	جزر القمر	11-6	119	83	45	107 **	44 **	75.2	81.2	69.0	0.85	89.6**	98.3**	80.7**	0.82 **
169	الكونغو	11-6	634	276	49	510	48	49.6	50.8	48.4	0.95	80.4	83.3	77.5	0.93
170	كوت ديفوار	11-6	2 637	1 911	43	2 046 *	44 *	73.1	83.7	62.4	0.75	77.6**	86.3*	68.8*	0.80 *

الجدول 5

	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)					
	1999/1998				2003/2002				1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
115	99.8	100.0	99.6	1.00	99.7	99.7	99.8	1.00	7	–	7	9	5	4
116	…	…	…	…	100.0	…	…	…	…	…	…	–	…	…
117	…	…	…	…	99.4	98.9	100.0	1.01	** 0.04	** –	** 0.04	0.1	0.1	–
118	…	…	…	…	90.0	90.3	89.7	0.99	…	…	…	2	1	1
119	…	…	…	…	**97.0	** 95.8	**98.2	** 1.02	…	…	…	** 1.5	** 1	** 0.5
120	92.9	92.9	92.9	1.00	90.6	90.9	90.3	0.99	12	6	6	13	7	7
121	…	…	…	…	73.5	74.3	72.7	0.98	…	…	…	0.6	0.3	0.3
122	92.4	92.1	92.7	1.01	90.4	90.2	90.5	1.00	25	13	12	32	17	15
123	85.9	85.5	86.4	1.01	90.8	90.5	91.1	1.01	457	241	217	307	162	145
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
124	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
125	89.9	89.2	90.5	1.01	89.9	89.0	90.8	1.02	39	21	18	37	21	16
126	99.4	99.5	99.4	1.00	100.0	100.0	99.9	1.00	4	2	2	0.3	–	0.3
127	96.9	96.9	96.9	1.00	,y,**99.6	,y,** 99.5	,y,**99.7	,y,** 1.00	75	39	37	,y,** 10	,y,** 6	,y,** 4
128	95.5	95.5	95.5	1.00	96.1	96.0	96.3	1.00	3	2	1	2	1	1
129	99.4	99.4	99.4	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	2	1	1	0.03	0.03	–
130	98.7	98.9	98.5	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	5	2	3	0.03	–	0.03
131	100.0	100.0	99.9	1.00	99.3	99.3	99.4	1.00	1	–	1	24	14	11
132	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
133	93.4	93.5	93.3	1.00	98.5	98.5	98.5	1.00	45	23	22	10	5	5
134	98.3	99.2	97.5	0.98	99.6	100.0	99.3	0.99	0.5	0.1	0.4	0.1	–	0.1
135	93.8	93.3	94.4	1.01	96.0	95.2	96.8	1.02	27	15	12	17	10	7
136	99.9	100.0	99.8	1.00	99.3	99.1	99.4	1.00	0.7	–	0.7	5	3	2
137	99.7	100.0	99.3	0.99	99.5	99.7	99.2	0.99	10	–	10	14	4	11
138	96.0	95.1	97.0	1.02	90.3	90.1	90.6	1.01	1.3	0.8	0.5	3.3	1.7	1.6
139	99.1	98.3	100.0	1.02	96.0	96.2	95.8	0.99	0.3	0.3	–	1.2	0.6	0.6
140	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
141	99.5	100.0	98.9	0.99	99.2	99.8	98.6	0.99	6	–	6	9.7	1.4	8.3
142	100.0	100.0	99.9	1.00	100.0	99.9	100.0	1.00	0.2	–	0.2	0.1	0.1	–
143	…	…	…	…	99.5	100.0	99.1	0.99	…	…	…	3	–	3
144	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
145	99.6	100.0	99.2	0.99	99.7	100.0	99.3	0.99	9	–	9	8	–	8
146	99.8	100.0	99.5	1.00	99.7	100.0	99.4	0.99	2	–	2	2	–	2
147	97.9	98.4	97.4	0.99	98.9	99.1	98.6	0.99	10	4	6	5.6	2.2	3.4
148	99.6	99.2	100.0	1.01	100.0	100.0	99.9	1.00	20	20	–	2	–	2
149	93.8	93.8	93.8	1.00	92.4	91.9	93.0	1.01	1 527	782	745	1 922	1 057	865
	جنوب وغرب آسيا													
150	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
151	**84.8	**85.6	** 83.9	** 0.98	84.0	82.4	85.7	1.04	** 2 632	** 1 277	** 1 355	2 925	1 652	1 273
152	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
153	…	…	…	…	(g)87.5	(g) 90.0	(g)84.8	(g) 0.94	…	…	…	14 586	6 040	8 546
154	**81.4	**82.6	** 80.2	** 0.97	86.3	87.5	85.0	0.97	** 1 682	** 807	** 875	1 048	489	559
155	**99.7	**99.4	** 100.0	** 1.01	92.4	92.2	92.6	1.00	** 0.2	** 0.2	** –	4	2	2
156	*68.5	*76.1	* 60.3	* 0.79	,y,**70.5	,y,** 74.6	,y,**66.0	,y,** 0.88	* 940	* 370	* 570	,y,** 918	,y,** 408	,y,** 510
157	…	…	…	…	,y,**59.1	,y,** 67.5	,y,**50.0	,y,** 0.74	…	…	…	,y,** 8 145	,y,** 3 332	,y,** 4 813
158	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
159	**61.3	**65.8	** 56.8	** 0.86	…	…	…	…	** 536	** 235	** 300	…	…	…
160	*55.4	*66.7	* 44.0	* 0.66	…	…	…	…	* 470	* 175	* 295	…	…	…
161	78.7	77.0	80.4	1.04	**80.9	** 79.2	**82.7	** 1.04	67	36	30	** 61	** 34	** 28
162	33.5	39.8	27.1	0.68	36.2	41.7	30.6	0.73	1 299	590	709	1 398	643	756
163	…	…	…	…	57.4	62.4	52.3	0.84	…	…	…	494	218	276
164	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
165	**99.1	**100.0	** 98.3	** 0.98	99.2	100.0	98.4	0.98	** 0.6	** –	** 0.6	0.6	–	0.6
166	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
167	54.7	67.6	41.8	0.62	**62.8	** 74.9	**50.6	** 0.68	568	203	365	** 532	** 180	** 352
168	49.2	53.2	45.1	0.85	…	…	…	…	56	26	30	…	…	…
169	…	…	…	…	54.0	55.1	52.9	0.96	…	…	…	292	142	149
170	55.5	63.2	47.8	0.76	*60.6	* 67.1	*54.0	* 0.81	1 163	483	681	* 1 040	* 435	* 605

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية 2002/2003	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2002	القيد في التعليم الابتدائي 1999/1998 المجموع (بالآلاف)	1999/1998 % للإناث	2003/2002 المجموع (بالآلاف)	2003/2002 % للإناث	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%) 1999/1998 المجموع	1999/1998 الذكور	1999/1998 الإناث	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع	2003/2002 الذكور	2003/2002 الإناث	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	11-6	8 696	4 022	47	...	...	49.6	52.2	47.1	0.90	...	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	11-7	64	75	48**	78 z	48 z	131.3	137.5**	125.0**	0.91**	126.2 z	132.2 z	120.2 z	0.91 z
173	إريتريا	11-7	567	262	45	359	44	53.2	58.0	48.4	0.83	63.4	69.9	56.8	0.81
174	إثيوبيا	12-7	11 557	5 168	38	**8 270**	**43**	49.9	62.1	37.6	0.60	**70.0**	**78.9**	**61.0**	**0.77**
175	غابون	11-6	212	265	50	280	49	134.1	134.1	134.1	1.00	132.2	132.6	131.8	0.99
176	غامبيا	12-7	209	150	46	178	49**	79.9	86.2	73.6	0.85	85.2	86.0**	84.4**	0.98**
177	غانا	11-6	3 203	2 377	47	**2 679**	**47**	76.8	81.0	72.5	0.90	**83.0**	**86.7**	**79.2**	**0.91**
178	غينيا	12-7	1 317	727	38	1 073	43	58.4	71.3	45.1	0.63	81.5	92.1	70.6	0.77
179	غينيا بيساو	12-7	238	...	...	155 y,**	40 y,**	...	...	...	...	69.7 y,**	83.6 y,**	55.9 y,**	0.67 y,**
180	كينيا	12-6	6 050	5 481	49	5 590	48	90.2	90.9	89.5	0.98	92.4	95.1	89.7	0.94
181	ليسوتو	12-6	331	370	52	419	50	109.2	104.9	113.6	1.08	126.4	125.5	127.3	1.01
182	ليبيريا	11-6	549	396	42	...	...	89.6	102.9	76.2	0.74	...	...	...	...
183	مدغشقر	10-6	2 389	2 012	49	2 856	49	95.6	97.3	93.9	0.97	119.6	122.0	117.1	0.96
184	ملاوي	11-6	2 032	2 525	49**	2 847	49	146.2	150.1**	142.3**	0.95**	140.1	142.7	137.3	0.96
185	مالي	12-7	2 217	959	41	1 295	43	48.8	56.9	40.5	0.71	58.4	66.1	50.5	0.76
186	موريشيوس	10-5	128	131	49	132	49	107.6	107.5	107.6	1.00	103.8	103.4	104.2	1.01
187	موزمبيق	10-6	2 617	1 968**	42**	2 705	45	81.2**	93.2**	69.1**	0.74**	103.4	113.9	92.7	0.81
188	ناميبيا	12-6	385	387	50	405	50	113.9	113.5	114.3	1.01	105.0	104.5	105.5	1.01
189	النيجر	12-7	1 971	530	39	858	40	30.9	37.0	24.7	0.67	43.5	51.2	35.5	0.69
190	نيجيريا	11-6	20 572	16 046**	42**	24 563	44	86.1**	97.5**	74.3**	0.76**	119.4	131.6	106.8	0.81
191	رواندا	12-7	1 341	1 289	50	1 637	50	118.6	120.2	117.1	0.97	122.0	121.9	122.2	1.00
192	ساو تومي وبرنسيبي	12-7	23	24	49	29 z,**	48 z,**	107.1	109.3	104.9	0.96	126.4 z,**	130.4 z,**	122.4 z,**	0.94 z,**
193	السنغال	12-7	1 611	1 034	46**	1 287	48	68.6	73.6**	63.5**	0.86**	79.9	83.1	76.6	0.92
194	سيشل2	11-6	...	10	49	9	49	112.8	113.8	111.8	0.98	109.6	110.2	108.9	0.99
195	سيراليون	11-6	761	...	...	554 y	42 y	...	...	...	...	78.9 y	92.9 y	65.2 y	0.70 y
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	13-7	7 067	7 998*	49*	7 466	49	114.4*	116.1*	112.8*	0.97*	105.6	107.5	103.7	0.96
198	سوازيلاند	12-6	213	212	49	209	48	104.3	107.1	101.4	0.95	98.2	102.0	94.4	0.93
199	توغو	11-6	804	954	43	975	45	132.3	150.2	114.3	0.76	121.2	132.3	110.0	0.83
200	أوغندا	12-6	5 226	6 591	47	7 354	49	143.3	150.4	136.1	0.90	140.7	142.0	139.5	0.98
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	13-7	7 107	4 043	50	**6 563**	**49**	61.8	61.9	61.6	0.99	**90.8**	**92.8**	**88.8**	**0.96**
202	زامبيا	13-7	2 107	1 557	48	1 732	48	81.2	84.3	78.1	0.93	82.2	85.1	79.3	0.93
203	زمبابوي	12-6	2 555	...	...	**2 362**	**49**	...	...	...	...	**92.9**	**93.6**	**92.1**	**0.98**

			المتوسط	المتوسط	% للإناث	المتوسط	% للإناث	المتوسط المرجح							
I	العالم	...	648 064	655 343	47	671 359	47	100.5	104.5	96.3	0.92	103.6	106.6	100.4	0.94
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	13 437	15 872	49	14 187	49	100.5	101.1	99.9	0.99	105.6	106.0	105.1	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	67 488	70 399	49	67 880	49	102.1	101.8	102.3	1.00	100.6	100.7	100.4	1.00
IV	البلدان النامية	...	567 139	569 072	46	589 291	47	100.3	104.9	95.5	0.91	103.9	107.3	100.3	0.93
V	الدول العربية	...	39 593	34 725	46	37 137	46	89.7	95.7	83.5	0.87	93.8	98.6	88.8	0.90
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	23 255	25 484	48	23 133	48	97.3	99.3	95.3	0.96	99.5	100.8	98.1	0.97
VII	آسيا الوسطى	...	6 296	6 891	49	6 396	49	98.9	99.5	98.4	0.99	101.6	102.5	100.7	0.98
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	186 616	217 317	48	207 054	48	111.6	112.1	111.0	0.99	110.9	111.7	110.2	0.99
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58 162	78 656	49	69 498	48	121.4	122.9	119.9	0.98	119.5	120.8	118.0	0.98
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	51 542	52 856	49	51 945	49	102.5	102.1	103.0	1.01	100.8	100.9	100.7	1.00
XI	جنوب وغرب آسيا	...	172 133	158 096	44	175 527	46	94.5	102.9	85.6	0.83	102.0	106.2	97.5	0.92
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	110 467	81 319	45	100 670	46	80.0	86.8	73.1	0.84	91.1	97.9	84.3	0.86

1 – في البلدان التي توجد فيها بنيتان تعليميتان أو أكثر، حُسبت المؤشرات استناداً إلى البنية الأكثر شيوعاً أو انتشاراً. ففي الاتحاد الروسي، ثلاثة صفوف في التعليم الابتدائي يلتحق بها التلاميذ ابتداء من السنة السابعة من عمرهم. بيد أن هناك بنية أخرى تقوم على أربعة صفوف، وتضم قيودها نحو ثلث تلاميذ المرحلة الابتدائية. لذلك فإن نسب القيد الإجمالية قد تُقدر بأكثر مما هي في الواقع.

2 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.

3 – يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية في السنة السادسة أو السابعة من عمرهم. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالمدرسة هو في السابعة من العمر، فقد حُسبت نسب القيد استناداً إلى الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة، فيما يخص القيد والسكان على حد سواء.

الجدول 5

	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)					
	1999/1998				2003/2002				1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
171	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	88.0	96.4**	79.7**	0.83**	84.6z	91.4z	77.8z	0.85z	7	1**	6**	10z	3z	7z
173	33.9	36.2	31.6	0.87	45.2	48.7	41.7	0.86	325	158	167	310	147	164
174	35.8	42.4	29.2	0.69	**51.1**	**55.2**	**46.9**	**0.85**	6 651	2 987	3 664	**5 780**	**2 653**	**3 126**
175	...	...	...	...	78.3y,**	78.9y,**	77.8y,**	0.99y,**	...	...	...	45y,**	22y,**	23y,**
176	66.7	71.0	62.3	0.88	78.8**	79.3**	78.2**	0.99**	63	27	35	44**	22**	23**
177	57.9**	59.8**	55.9**	0.93**	**59.0**	...	...	...	1 304**	626**	679**	**1 323**	...	...
178	45.3	53.6	36.7	0.69	65.5	72.6	58.1	0.80	681	293	388	455	183	272
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	65.8**	65.3**	66.3**	1.01**	66.5	66.4	66.5	1.00	2 077**	1 057**	1 020**	2 030	1 019	1 010
181	64.5	68.7	60.3	1.14	85.8	82.9	88.6	1.07	120	67	53	47	28	19
182	43.9	49.7	38.1	0.77	...	...	...	...	248	111	136	...	...	...
183	64.5	64.3	64.8	1.01	78.6	78.4	78.7	1.00	746	375	371	511	258	254
184	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	38.3**	44.5**	32.0**	0.72**	44.5	50.2	38.7	0.77	1 212**	553**	660**	1 231	559	671
186	93.2	93.1	93.2	1.00	96.6	95.6	97.6	1.02	8	4	4	4	3	2
187	47.3**	51.6**	43.0**	0.83**	55.3	57.7	52.7	0.91	1 277**	589**	687**	1 171	555	616
188	77.9	75.4	80.4	1.07	78.3	75.7	80.9	1.07	75	42	33	84	47	37
189	26.1	31.3	20.8	0.66	38.2	45.1	31.1	0.69	1 264	598	667	1 218	551	668
190	...	...	...	...	67.2**	73.9**	60.2**	0.82**	...	...	...	6 754**	2 731**	4 023**
191	...	...	...	...	86.7	85.1	88.3	1.04	...	...	...	178	99	79
192	85.5	86.5	84.4	0.98	97.1z,**	100.0z,**	94.2z,**	0.94z,**	3.2	1.5	1.2	0.7z,**	–z,**	0.7z,**
193	57.9	61.5**	54.1**	0.88**	68.5	71.2	65.8	0.92	635	293**	343**	507	234	273
194	99.1	100.0	98.3	0.98	99.6	100.0	99.1	0.99	0.1	–	0.1	0.04	–	0.04
195	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	91.3*	90.8*	91.8*	1.01*	89.0	88.7	89.3	1.01	608*	322*	286*	778	402	376
198	67.2	66.5	67.9	1.02	75.3	75.1	75.4	1.00	67	34	33	53	26	26
199	89.8	100.0	79.5	0.80	91.2	98.9	83.3	0.84	74	–	74	71	4	67
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	45.8	45.1	46.6	1.03	**77.4** **	**78.3** **	**76.4** **	**0.98** **	3 545	1 803	1 742	**1 635** **	**786** **	**849** **
202	68.5	69.6	67.4	0.97	68.4	69.1	67.7	0.98	604	292	312	666	326	339
203	...	...	...	...	**79.2**	**78.5**	**79.8**	**1.02**	...	...	...	**530**	**274**	**256**

	المتوسط المرجح				المتوسط			
	1999/1998				2003/2002			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
I	83.6	86.5	80.6	0.93	84.6	86.5	82.6	0.96	106 724	45 316	61 408	99 876	44 030	54 846
II	85.4	85.9	84.9	0.99	89.1	89.3	88.9	1.00	2 304	1 135	1 170	1 468	736	732
III	96.6	96.6	96.6	1.00	95.6	95.4	95.9	1.01	2 367	1 210	1 157	2 949	1 593	1 356
IV	82.0	85.2	78.6	0.92	83.2	85.3	80.9	0.95	102 052	42 971	59 081	95 459	42 701	52 758
V	78.1	82.3	73.7	0.90	82.6	85.7	79.2	0.92	8 491	3 501	4 991	6 906	2 882	4 025
VI	87.2	88.7	85.7	0.97	89.0	89.9	88.0	0.98	3 340	1 510	1 830	2 569	1 203	1 366
VII	88.9	89.4	88.3	0.99	89.9	90.8	89.0	0.98	775	375	400	635	294	341
VIII	95.7	95.9	95.6	1.00	92.1	92.4	91.8	0.99	8 309	4 158	4 151	14 782	7 410	7 372
IX	94.4	95.1	93.7	0.99	96.4	97.1	95.7	0.99	3 620	1 623	1 997	2 084	858	1 226
X	96.3	96.3	96.3	1.00	95.3	95.0	95.6	1.01	1 429	718	711	1 848	1 012	836
XI	78.6	85.5	71.3	0.83	82.5	85.7	79.1	0.92	35 722	12 534	23 189	30 109	12 698	17 411
XII	56.2	59.6	52.7	0.88	63.5	66.9	59.9	0.90	44 581	20 648	23 933	40 370	18 367	22 003

4 – ريثما يتم الاتفاق على البيانات السكانية، فإن نسب القيد الصافية الخاصة بالتعليم الابتدائي في الصين تُنشر هنا على سبيل الإعلام فقط.
5 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.

6 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.
(g) تقديرات على المستوى الوطني (593 مقاطعة) تستند إلى بيانات مصنفة بحسب الأعمار، جُمعت بشأن المستوى 1 وفق تصنيف إسكد ضمن عيّنة تشمل 193 مقاطعة في إطار نظام المعلومات الخاص بالتعليم على مستوى المقاطعات.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2004/2003 .
(z) تخص هذه البيانات فترة 2002/2001.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2001/2000.

الجدول 6

الفعالية الداخلية : الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي[1] 2003/2002	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001											
			الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصف الرابع		
			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية													
1	الجزائر	6	10.9	12.3	9.3	9.8	11.6	7.7	9.5	11.9	6.7	10.9	13.6	7.9
2	البحرين	6	0.4 **	0.4 **	0.4 **	3.4 **	3.2 **	3.5 **	3.1 **	3.4 **	2.8 **	4.2 **	4.7 **	3.7 **
3	جيبوتي	6	**2.5** **	**2.7** **	**2.4** **	**16.8** **	**16.2** **	**17.6** **	...	...	...	...	...	...
4	مصر	5	–	–	–	3.1 **	3.8 **	2.4 **	3.7 **	4.6 **	2.7 **	5.8 **	7.2 **	4.3 **
5	العراق	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	الأردن	6	0.3	0.3	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.5	0.4	0.5
7	الكويت	4	3.7	3.8	3.5	1.9	1.9	1.9	3.1	3.6	2.6	1.6	1.9	1.3
8	لبنان	6	4.7	5.5	3.8	6.3	7.6	4.9	6.7	8.2	5.1	18.8	21.7	15.6
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	6	13.7	13.2	14.2	15.2	14.9	15.6	16.1	16.0	16.3	14.9	14.4	15.3
11	المغرب	6	17.2	18.2	16.1	14.9	16.6	12.9	15.4	17.7	12.8	12.4	14.8	9.4
12	عمان	6	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	1.2	1.5	0.9
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	0.8	0.6	1.0	1.2	1.3	1.2	0.4	0.4	0.4	2.4	2.6	2.3
14	قطر	6	3.0 **	3.4 **	2.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	المملكة العربية السعودية	6	7.7	9.9	5.4	4.9	7.3	2.2	5.3	7.8	2.5	4.2	5.3	3.2
16	السودان	6	5.3	4.6	6.2	4.7	3.9	5.6	4.8	4.6	5.0	5.7	5.4	6.0
17	الجمهورية العربية السورية	6	12.9	14.0	11.8	8.9	10.1	7.5	5.8	6.6	4.8	4.2	5.1	3.2
18	تونس	6	0.2	0.2	0.2	10.2	11.7	8.6	11.1	13.1	8.9	9.5	11.5	7.4
19	الإمارات العربية المتحدة	5	2.8	2.9	2.7	2.4	2.6	2.2	2.1	2.3	1.9	3.1	4.3	1.8
20	اليمن	6	3.6	3.8	3.5	4.1	4.2	4.0	4.9	5.2	4.3	5.5	6.0	4.7
	أوروبا الوسطى والشرقية													
21	ألبانيا	4	5.2 x	5.6 x	4.7 x	4.2 x	5.0 x	3.3 x	3.0 x	3.4 x	2.7 x	3.3 x	3.8 x	2.8 x
22	بيلاروس	4	0.6	0.6	0.6	0.3	0.3	0.3	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
23	البوسنة والهرسك	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	4	1.0	1.1	0.8	3.2	3.7	2.6	2.1	2.4	1.7	2.5	2.8	2.2
25	كرواتيا	4	0.9	1.0	0.8	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1
26	الجمهورية التشيكية	5	1.6	1.8	1.5	1.0	1.2	0.8	0.8	0.9	0.7	0.9	1.1	0.8
27	إستونيا	6	1.4	1.6	1.2	0.9	1.3	0.6	1.7	2.3	1.0	2.0	2.7	1.1
28	المجر	4	4.8	5.5	4.0	2.0	2.3	1.7	1.5	1.8	1.1	1.3	1.7	1.0
29	لاتفيا	4	3.7	4.9	2.5	1.4	1.8	0.9	1.1	1.4	0.7	1.0	1.4	0.7
30	ليتوانيا	4	1.3	1.6	1.0	0.3	0.4	0.3	0.3	0.4	0.2	0.4	0.6	0.2
31	بولندا	6	0.7	...	...	0.3	...	...	0.4	...	...	0.7	...	...
32	جمهورية مولدوفا	4	0.6	0.6	0.6	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4
33	رومانيا	4	4.9	5.6	4.2	1.9	2.4	1.4	1.7	2.1	1.3	2.0	2.4	1.6
34	الاتحاد الروسي	3	0.9	...	...	0.7	...	...	0.6	...	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود	4	1.4 x,**	1.4 x,**	1.4 x,**	1.3 x,**	1.3 x,**	1.3 x,**	0.8 x,**	0.8 x,**	0.8 x,**	0.7 x,**	0.6 x,**	0.7 x,**
36	سلوفاكيا	4	4.6	4.9	4.2	2.1	2.3	1.9	1.4	1.6	1.2	1.5	1.7	1.3
37	سلوفينيا	4	0.9	1.0	0.7	0.6	0.7	0.4	0.4	0.6	0.3	0.5	0.6	0.4
38	السابقة	4	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1	0.1	0.2	0.0	0.2	0.2	0.1
39	تركيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	أوكرانيا	4	0.3	0.3	0.2	0.1	0.1 **	0.1 **	0.1	0.1	0.1	...	...	...
	آسيا الوسطى													
41	أرمينيا	3	–	–	–	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	.	.	.
42	أذربيجان	4	0.3	0.3	0.2	0.4	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3
43	جورجيا	4	0.2	0.3	0.2	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.2	0.3	0.1
44	كازاخستان	4	0.1	0.1	0.0	0.2	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
45	قيرغيزستان	4	0.1	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
46	منغوليا	4	1.3	1.4	1.2	0.7	0.7	0.6	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3
47	طاجيكستان	4	0.2	0.2	0.2	0.4	0.4 **	0.4 **	0.3	0.3 **	0.3 **	0.4	0.4 **	0.4 **
48	تركمنستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
49	أوزبكستان	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	شرق آسيا والمحيط الهادي													
50	أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	بروني دار السلام	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
52	كمبوديا	6	17.9	18.5	17.1	11.0	11.9	9.9	8.0	9.0	6.8	5.5	6.2	4.6
53	الصين	5	1.4	1.6 **	1.3 **	0.2	0.2 **	0.1 **	0.1	0.2 **	0.1 **	0.1	0.1 **	0.1 **
54	جزر كوك	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

الجدول 6

	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001												الراسبون في جميع الصفوف (%)					
	الصف الخامس			الصف السادس			الصف السابع			1999/1998			2003/2002					
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث			
الدول العربية																		
1	11.2	14.0	8.0	15.9	19.0	12.4	.	.	.	11.9	14.6	8.7	11.6	14.1	8.8			
2	3.9 **	4.4 **	3.4 **	2.5 **	3.4 **	1.4 **	.	.	.	3.8	4.6	3.1	2.9	3.2	2.5			
3	…	…	…	…	…	…	.	.	.	16.6	16.7 **	16.4 **	**18.0**	**17.4**	**18.7**			
4	9.6 **	11.8 **	7.2 **	.	.	.	.	.	.	6.0 **	7.1 **	4.6 **	4.5 **	5.6 **	3.3 **			
5	…	…	…	…	…	…	.	.	.	10.0	10.7	9.2	…	…	…			
6	0.9	1.0	0.9	1.0	1.1	1.0	.	.	.	0.7	0.7	0.7	0.5	0.5	0.4			
7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3.3	3.4	3.1	2.5	2.8	2.3			
8	9.7	11.2	8.1	9.5	10.9	8.1	.	.	.	9.1	10.5	7.7	9.7	11.4	7.9			
9	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…			
10	11.8	11.5	12.2	28.1	26.2	30.1	.	.	.	…	…	…	15.2	14.8	15.5			
11	10.6	13.0	7.6	9.4	11.5	6.7	.	.	.	12.4	14.1	10.2	13.7	15.6	11.5			
12	1.0	1.3	0.7	0.7	0.8	0.6	.	.	.	8.0	9.5	6.4	0.5	0.7	0.4			
13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2.1	2.2	2.0	1.2	1.2	1.2			
14	…	…	…	4.6 **	7.0 **	2.0 **	.	.	.	2.7 **	3.5 **	1.9 **	…	…	…			
15	4.6	6.0	3.2	1.9	2.5	1.3	.	.	.	5.4	6.6	4.2	4.8	6.5	3.0			
16	6.0	5.8	6.2	5.8	5.7	6.0	.	.	.	…	…	…	5.1	4.7	5.5			
17	3.3	3.8	2.7	3.7	4.2	3.2	.	.	.	6.5	7.2	5.6	6.8	7.6	5.8			
18	12.1	14.2	9.7	8.0	9.6	6.3	.	.	.	18.3	20.0	16.4	9.2	10.8	7.3			
19	3.1	4.2	2.0	.	.	.	.	.	.	3.5	4.4	2.5	2.6	3.2	2.1			
20	5.4	6.0	4.3	4.6	5.2	3.5	.	.	.	10.6	11.7 *	8.7 *	4.3	4.8	3.7			
أوروبا الوسطى والشرقية																		
21	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3.9 **	4.6 **	3.3 **	2.8	3.2	2.4			
22	…	…	…	…	…	…	.	.	.	0.5	0.5	0.5	0.2	0.2	0.2			
23	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…			
24	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3.2	3.7	2.7	2.3	2.6	1.9			
25	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.4	0.5	0.3	0.4	0.4	0.3			
26	0.9	1.1	0.6	.	.	.	.	.	.	1.2	1.5	1.0	1.1	1.3	0.9			
27	2.3	3.6	1.0	3.5	5.4	1.3	.	.	.	2.5	3.5	1.4	2.3	3.3	1.1			
28	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2.2	2.1	2.2	2.4	2.9	2.0			
29	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2.1	2.7 **	1.3 **	1.9	2.5	1.3			
30	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.9	1.3	0.5	0.6	0.8	0.4			
31	0.8	…	…	0.6	…	…	.	.	.	1.2	…	…	0.6	…	…			
32	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.9	0.9 **	0.9 **	0.4	0.4	0.4			
33	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3.4	4.1	2.6	2.8	3.3	2.2			
34	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.2	…	…	0.8	…	…			
35	.	.	.	.	.	.	.	.	.	…	…	…	1.0 ٧	1.0 **,٧	1.0 **,٧			
36	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2.3	2.6	2.0	2.5	2.7	2.2			
37	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.0	1.3	0.7	0.6	0.7	0.4			
38	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.1			
39	…	…	…	…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…			
40	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.8	…	…	0.1	0.2	0.1			
آسيا الوسطى																		
41	.	.	.	.	.	.	.	.	.	…	…	…	0.1	0.1	0.1			
42	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3			
43	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.3	0.5 **	0.2 **	0.2	0.2	0.1			
44	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.3	…	…	0.1	0.2	0.1			
45	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.3	0.4	0.2	0.1	0.2	0.1			
46	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.9	1.0	0.8	0.6	0.7	0.6			
47	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.5	0.5 **	0.6 **	0.3	0.3 **	0.3 **			
48	.	.	.	.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…			
49	.	.	.	.	.	.	.	.	.	–	–	–	–	–	–			
شرق آسيا والمحيط الهادي																		
50	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…			
51	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			
52	3.7	4.2	3.0	1.9	2.0	1.7	.	.	.	24.6 **	25.5 **	23.5 **	10.1	10.8	9.3			
53	0.1	0.1 **	0.1 **	.	.	.	.	.	.	…	…	…	0.3	0.4	0.3			
54	…	…	…	…	…	…	.	.	.	0.6	0.9 **	0.2 **	…	…	…			
55	.	.	.	.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…			
56	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي[1] 2003/2002	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001											
			الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصف الرابع		
			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
57	إندونيسيا	6	7.5	7.4	7.7	4.6	4.6	4.7	3.9	3.9	3.9	3.0	3.0	3.0
58	اليابان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	كيريباتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	34.7	35.2	34.2	20.0	21.7	17.8	13.2	14.6	11.5	8.3	9.8	6.6
61	ماكاو، الصين	6	3.3	3.6	3.0	3.6	4.1	3.0	5.8	7.5	3.9	8.3	10.7	5.5
62	ماليزيا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
63	جزر مارشال	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
64	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	5	1.2	1.2	1.2	0.7	0.7	0.7	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	0.5
66	ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوي	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
69	بالاو	5	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧
70	بابوا غينيا الجديدة	6	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧	– ٧
71	الفلبين	6	4.6	5.5	3.7	2.4	3.2	1.6	1.7	2.3	1.1	1.2	1.7	0.7
72	جمهورية كوريا	6	**0.4**	**0.4**	**0.4**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**
73	ساموا	6	2.6 ٧	3.0 ٧	2.2 ٧	0.7 ٧	1.1 ٧	0.4 ٧	0.4 ٧	0.4 ٧	0.5 ٧	0.6 ٧	0.9 ٧	0.4 ٧
74	سنغافورة	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
75	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
80	توفالو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	فانواتو	6	10.6 ٧	11.8 ٧	9.3 ٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فيتنام	5	5.4 **	6.2 **	4.4 **	2.6 **	3.0 **	2.1 **	1.7 **	2.0 **	1.3 **	1.6 **	1.9 **	1.2 **
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
83	أنغيلا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	–	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	6	9.9	11.4	8.4	7.1	8.3	5.8	6.2	7.3	5.0	5.2	6.3	4.1
86	آروبا	6	14.7	18.1	10.9	11.7	12.3	11.1	9.0	10.9	6.9	7.9	8.8	7.0
87	البهاما	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	بربادوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
89	بليز	6	15.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	برمودا	6	–	–	–	.	.	.	.	.	.	.	.	.
91	بوليفيا	6	**2.0**	**2.0**	**1.9**	**1.8**	**1.9**	**1.7**	**1.9**	**2.1**	**1.8**	**1.9**	**2.0**	**1.7**
92	البرازيل	4	29.3	32.0 **	26.2 **	19.7	21.6 **	17.6 **	15.4	17.4 **	13.4 **	13.5	15.4 **	11.5 **
93	جزر فيرجين البريطانية	7	7.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	جزر كايمان	6	0.4 **,٧	0.3 **,٧	0.4 **,٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي	6	0.9	1.0	0.8	3.0	3.5	2.5	0.6	0.7	0.5	2.2	2.7	1.7
96	كولومبيا	5	11.8	12.8	10.8	6.3	6.9	5.7	5.2	5.7	4.7	4.1	4.7	3.6
97	كوستاريكا	6	14.1	15.4	12.7	7.9	9.0	6.7	6.7	7.8	5.7	8.1	9.6	6.5
98	كوبا	6	–	–	–	1.9	2.5	1.3	2.0	–	–	1.5	2.1	0.9
99	دومينيكا	7	8.1	9.6	6.5	5.4	7.4	3.3	2.0	2.9	1.0	1.3	2.0	0.6
100	الجمهورية الدومينيكية	6	2.5 **	2.9 **	2.1 **	2.8 **	3.3 **	2.4 **	12.2 **	...	...	7.3 **	...	...
101	إكوادور	6	3.9	4.2	3.6	2.7	3.0	2.4	1.8	2.1	1.5	1.4	1.7	1.2
102	السلفادور	6	15.9	17.0	14.6	6.2	7.1	5.2	4.6	5.2	3.8	4.1	4.8	3.5
103	غرينادا	7	4.2	5.6	2.7	2.0	2.1	1.9	2.2	3.1	1.4	1.9	2.6	1.2
104	غواتيمالا	6	27.6	28.7	26.5	14.8	15.6	14.0	11.4	12.1	10.7	8.1	8.7	7.3
105	غيانا	6	2.5 ٪	2.7 ٪	2.3 ٪	1.6 ٪	2.0 ٪	1.3 ٪	1.8 ٪	2.1 ٪	1.4 ٪	1.3 ٪	1.7 ٪	0.8 ٪
106	هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	6	12.0 **,٧	12.0 **,٧	12.0 **,٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	جامايكا	6	3.7	4.1 **	3.3 **	1.1	1.2 **	1.0 **	0.9	...	...	4.0	3.4 **	4.6 **
109	المكسيك	6	8.1	9.3	6.8	8.0	9.3	6.6	5.5	6.5	4.3	4.6	5.6	3.6
110	مونتسيرات	7	12.3 **	8.3 **	16.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	6	18.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	نيكاراغوا	6	15.5	16.7	14.2	9.0	10.3	7.6	9.2	10.6	7.7	7.6	9.0	6.3
113	بنما	6	9.3	10.6	7.9	8.3	9.5	6.9	6.0	7.1	4.9	4.1	5.1	2.9
114	باراغواي	6	13.6	15.2	11.8	10.3 **	11.9 **	8.6 **	7.5 **	8.7 **	6.2 **	5.4 **	6.3 **	4.4 **
115	بيرو	6	5.2	5.4	5.0	16.6	17.0	16.2	13.5	13.8	13.2	9.6	9.8	9.4
116	سانت كيتس ونيفيس	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	سانت لوسيا	7	5.6	7.0	4.2	1.1	1.4	0.8	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001									الراسبون في جميع الصفوف (%)					
	الصف الخامس			الصف السادس			الصف السابع			1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
57	2.1	2.1	2.1	0.3	0.3	0.3	.	.	.	...	...	...	3.8	3.8	3.8
58	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
60	5.3	6.4	4.0	.	.	.	.	.	.	20.9	22.4	19.1	19.8	21.0	18.4
61	...	...	...	...	...	...	.	.	.	6.3	7.3	5.1	7.1	8.9	5.1
62	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
63	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
64	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
65	0.3	0.3	0.3	.	.	.	.	.	.	1.7	1.7 **	1.7 **	0.7	0.7	0.7
66	...	...	...	...	...	...	.	.	.	0.7 **	0.9 **	0.5 **	...	...	...
67	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
68	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
69	– y	– y	– y	.	.	.	.	.	.	–	–	–	–	–	–
70	– y	– y	– y	– y	– y	– y	.	.	.	–	–	–	–	–	–
71	1.0	1.4	0.5	0.5	0.7	0.3	.	.	.	1.9	2.4	1.4	2.1	2.7	1.4
72	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	**0.2**	.	.	.	.	.	.	**0.2**	**0.2**	**0.2**
73	0.6 y	...	0.3 y	...	...	...	.	.	.	1.7	2.4 **	0.9 **	0.9 z	1.1 z	0.7 z
74	–	–	–	–	–	–	.	.	.	–	–	–	–	–	–
75	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	.	.	.	3.5	3.4	3.5	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	. y	. y	. y
79	.	.	28.5 **	31.0 **	25.4 **	.	.	.	.	7.4	7.9	6.9	6.2 z	6.9 z	5.4 z
80	...	...	...	...	...	...	.	.	.	6.5 **	7.4 **	5.4 **	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	.	.	.	10.9 **	11.5 **	10.2 **	6.7 z	7.5 z	5.9 z
82	0.2 **	0.2 **	0.2 **	...	...	...	.	.	.	3.8	4.2	3.2	2.4 **	2.8 **	1.9 **
	أمريكا اللاتينية والكاريبي														
83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.3	0.8 **	1.0 **	0.6 **
84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	4.3	5.2	3.3	3.6	4.5	2.7	.	.	.	5.3	6.2	4.3	5.9	7.0	4.8
86	7.7	8.8	6.6	3.5	3.9	3.2	.	.	.	7.7	9.5	5.9	9.0	10.3	7.5
87	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
89	...	...	8.8 **	...	...	...	.	.	.	9.7	10.8	8.4	9.4 **	11.0 **	7.7 **
90	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.
91	1.9	2.0	3.8	4.4	3.2	.	.	.	.	6.5	6.9	6.2	2.1	2.3	1.9
92	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	20.6	23.0 **	18.1 **
93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.3 **	4.3 **	4.2 **	4.4	4.6	4.2
94	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
95	**2.4**	**3.1**	**1.6**	**2.2**	**2.9**	**1.5**	.	.	.	3.2	3.8	2.6	**2.0**	**2.4**	**1.5**
96	3.1	3.5	2.6	...	...	...	.	.	.	4.6	5.0	4.2	6.6	7.3	5.9
97	6.3	7.4	5.1	0.6	0.7	0.6	.	.	.	8.7 **	9.6 **	7.7 **	7.5	8.5	6.3
98	0.8	1.1	0.5	0.2	0.4	0.3	.	.	.	1.9	2.6	1.1	0.8	1.1	0.5
99	0.9	1.1	0.6	1.1	1.7	0.3	6.9	8.9	4.7	3.6	3.8	3.5	3.8	5.0	2.5
100	5.5 **	...	4.3 **	...	...	...	.	.	.	4.1 **	4.5 **	3.7 **	5.9 **	7.1 **	4.6 **
101	0.9	1.1	0.8	0.5	0.6	0.4	.	.	.	2.7	3.0	2.4	2.0	2.3	1.8
102	3.3	4.0	2.6	3.0	3.7	2.4	.	.	.	7.5	8.3	6.7	7.0	7.8	6.1
103	1.4	...	...	2.1	...	...	4.0	...	...	...	...	...	2.7	3.3	2.1
104	5.1	5.6	4.4	1.8	2.1	1.5	.	.	.	14.9 **	15.8 **	13.8 **	14.1	14.8	13.4
105	1.1 x	1.4 x	0.8 x	1.3 x	1.4 x	1.1 x	.	.	.	3.1	3.6	2.5	1.6 y	1.9 y	1.3 y
106	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
107	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
108	1.0	...	...	6.2	...	...	.	.	.	...	...	...	2.8	...	...
109	3.1	3.9	2.3	0.5	0.6	0.4	.	.	.	6.6	7.6	5.5	5.1	6.1	4.1
110	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.9	...	–	17.0 **	18.0 **	15.7 **
111	...	...	...	...	...	...	.	.	.	12.0 **	14.5 **	9.3 **	12.6 **	15.6 **	9.6 **
112	5.5	6.6	4.4	3.1	4.0	2.3	.	.	.	8.1	9.0	7.2	8.9	10.1	7.7
113	2.6	3.3	1.9	1.0	1.3	0.8	.	.	.	...	...	...	5.4	6.4	4.4
114	3.4 **	4.1 **	2.6 **	1.7 **	2.1 **	1.2 **	.	.	.	9.0 **	10.4 **	7.6 **	7.6	8.8	6.3
115	8.1	8.4	7.8	3.9	4.1	3.8	.	.	.	9.8	10.0	9.5	9.9	10.2	9.7
116	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.4 **	2.8 **	2.0 **	2.7	3.4	1.9

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة التعليم الابتدائي[1] 2003/2002	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001											
			الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصف الرابع		
			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
118	سانت فنسنت وغرينادين	7	8.8 **	...	...	4.8 **	...	...	8.7	...	...	7.6	...	...
119	سورينام	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	ترينيداد وتوباغو	7	6.6 **,y	7.6 **,y	5.6 **,y	3.2 **,y	4.1 **,y	2.2 **,y	2.6 **,y	3.2 **,y	2.1 **,y	1.8 **,y	2.2 **,y	1.3 **,y
121	جزر تركس وكايكوس	6	9.4	8.7	9.9	5.1	11.5	–	5.6	3.1	8.2	4.6	4.8	4.4
122	أوروغواي	6	17.0	19.3	14.3	10.7	12.2	9.1	8.0	9.3	6.5	6.2	7.4	5.0
123	فنزويلا	6	11.7	13.6	9.6	9.0	10.8	7.1	8.8	10.7	6.7	6.7	8.4	4.9
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
124	أندورا	6	...	...	...	...	–	–	–	–	–	–	–	–
125	النمسا	4	1.8 x,**	2.1 x,**	1.5 x,**	1.7 x,**	1.9 x,**	1.5 x,**	1.4 x,**	1.7 x,**	1.1 x,**	1.2 x,**	1.4 x,**	1.0 x,**
126	بلجيكا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	كندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	قبرص	6	1.3	1.6	1.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	–
129	الدنمارك	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
130	فنلندا	6	0.8	1.0	0.6	0.9	1.1	0.7	0.4	0.4	0.3	0.2	0.3	0.2
131	فرنسا	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	ألمانيا	4	1.5	1.6	1.4	2.2	2.2	2.1	1.6	1.7	1.5	1.1	1.2	1.0
133	اليونان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	آيسلندا	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
135	آيرلندا	8	1.0	1.1	0.8	2.1	2.4	1.8	1.7	2.0	1.4	0.9	1.0	0.8
136	إسرائيل	6	2.2 **	3.0 **	1.4 **	1.1 **	1.4 **	0.8 **	1.2 **	1.5 **	0.8 **	1.2 **	1.6 **	0.9 **
137	إيطاليا	5	0.4 y	0.5 y	0.3 y	0.3 y	0.4 y	0.2 y	0.2 y	0.3 y	0.2 y	0.2 y	0.3 y	0.1 y
138	لكسمبرغ	6	6.7 **,y	7.4 **,y	5.8 **,y	5.1 **,y	6.1 **,y	4.1 **,y	6.6 **,y	8.1 **,y	5.1 **,y	4.0 **,y	4.8 **,y	3.2 **,y
139	مالطة	6	0.8	0.8	0.8	0.7	0.9	0.5	0.7	0.6	0.7	0.8	0.9	0.6
140	موناكو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	هولندا	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
142	النرويج	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
143	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	سان مارينو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	السويد	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	سويسرا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	المملكة المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	الولايات المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا													
150	أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	5	6.4	6.6	6.3	5.5	5.6	5.3	7.8	7.4	8.2	6.1	6.3	5.8
152	بوتان	7	14.8 y	15.5 y	14.0 y	13.7 y	14.4 y	12.9 y	14.0 y	14.8 y	13.1 y	11.5 y	12.5 y	10.4 y
153	الهند	5	3.9	3.6	4.3	2.8	2.6	3.1	4.2	4.0	4.6	4.4	4.4	4.6
154	جمهورية إيران الإسلامية	5	5.5 **	6.5 **	4.4 **	3.4 **	...	...	2.3 **	...	...	2.3 **	...	...
155	الملديف	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
156	نيبال	5	36.8	36.9	36.6	17.2	16.4	18.3	13.7	13.6	13.9	14.0	13.6	14.6
157	باكستان	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	سري لانكا	5	**0.4** **	**0.5** **	**0.4** **	**0.7** **	**0.7** **	**0.6** **	**0.8** **	**0.9** **	**0.7** **	**0.9** **	**1.1** **	**0.8** **
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
159	أنغولا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	بنين	6	16.8	17.0	16.6	16.8	16.4	17.4	18.5	17.8	19.3	23.5	22.5	25.0
161	بوتسوانا	7	4.0 **	4.6 **	3.4 **	2.2 **	2.5 **	1.8 **	2.1 **	2.6 **	1.5 **	10.8 **	13.1 **	8.3 **
162	بوركينا فاسو	6	10.1 **	10.2 **	10.0 **	10.9 **	11.0 **	10.8 **	15.3 **	15.5 **	15.1 **	14.6 **	14.4 **	14.7 **
163	بوروندي	6	27.1	26.4	28.0	26.6	26.4	26.8	24.8	24.2	25.6	24.3	23.5	25.2
164	الكاميرون	6	31.5 **	31.9 **	31.1 **	21.9 **	22.7 **	21.0 **	30.6 **	30.9 **	30.2 **	21.6 **	22.1 **	20.9 **
165	الرأس الأخضر	6	0.8	0.9	0.6	26.8	30.8	22.3	0.7	0.8	0.6	23.8	27.1	20.4
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	تشاد	6	29.4 **	29.3 **	29.5 **	26.3 **	26.0 **	26.8 **	26.1 **	25.9 **	26.5 **	24.2 **	23.4 **	25.5 **
168	جزر القمر	6	34.5 **,y	35.3 **,y	33.5 **,y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	الكونغو	6	30.0	30.6	29.4	20.3	20.1	20.5	34.3	35.1	33.4	29.5	30.6	28.4
170	كوت ديفوار	6	13.3 **	14.0 **	12.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	5	48.1 **,y	44.6 **,y	51.7 **,y	40.2 **,y	38.1 **,y	42.2 **,y	33.6 **,y	32.8 **,y	34.4 **,y	32.5 **,y	33.0 **,y	32.0 **,y
173	إريتريا	5	29.8	29.4	30.3	19.6	19.2	20.1	19.0	18.2	20.0	22.5	21.5	23.7
174	إثيوبيا	6	**20.3** **	**21.4** **	**18.9** **	**8.2** **	**7.3** **	**9.5** **	**6.9** **	**5.9** **	**8.4** **	**9.6** **	**8.1** **	**11.7** **

الجدول 6

	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001									الراسبون في جميع الصفوف (%)						
	الصف الخامس			الصف السادس			الصف السابع			1999/1998			2003/2002			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
118	11.2	...	...	12.2	...	...	18.3	...	...	...	...	...	10.0	12.0	7.8	
119	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
120	1.9 y,**	2.1 y,**	1.7 y,**	3.7 y,**	3.9 y,**	3.5 y,**	9.0 y,**	8.2 y,**	9.8 y,**	4.7	4.9	4.4	5.0	5.9	4.0	
121	4.3	5.4	3.2	18.0	20.0	15.7	.	.	.	...	...	...	9.7	10.9	8.5	
122	5.0	6.1	3.8	2.2	2.6	1.8	.	.	.	8.4	9.9	6.9	8.4	9.7	6.9	
123	4.6	5.7	3.4	1.8	2.3	1.2	.	.	.	6.7 **	8.1 **	5.2 **	7.5	9.1	5.8	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
124	–	–	–	–	–	–	.	.	.	...	...	...	–	–	–	
125	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.5	1.8	1.3	...	...	...	
126	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
127	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
128	0.01	0.04	0.02	0.1	0.1	0.1	.	.	.	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	
129	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
130	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	.	.	.	0.4	0.6	0.3	0.5	0.6	0.3	
131	...	...	...	...	...	...	.	.	.	4.2	4.2 **	4.2 **				
132	...	...	...	...	...	...	.	.	.	1.7	1.9	1.5	1.6	1.7	1.5	
133	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
134	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
135	0.6	0.7	0.6	0.7	0.6	0.8	0.6	0.6	0.6	1.8	2.1	1.6	1.1	1.2	0.9	
136	1.5 **	1.8 **	1.0 **	1.0 **	1.2 **	0.8 **	.	.	.	...	...	...	1.8	2.2	1.3	
137	0.3 y	0.4 y	0.3 y	...	...	...	.	.	.	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	
138	4.1 y,**	5.2 y,**	2.9 y,**	0.4 y,**	0.5 y,**	0.4 y,**	.	.	.	...	...	...	4.5 z,**	5.4 z,**	3.6 z,**	
139	0.7	0.8	0.5	9.0	9.9	7.9	.	.	.	2.1	2.4	1.8	2.4	2.6	2.1	
140	...	...	...	.	.	.	.	.	.	–	–	–	–	–	–	
141	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
142	–	–	–	–	–	–	...	...	...	...	...	...	–	–	–	
143	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
144	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
145	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
146	...	...	...	2.1 x	2.1 x	2.1 x	.	.	.	.	.	.	...	...	...	
147	...	...	...	...	...	...	.	.	.	1.8	1.9	1.6	1.6	1.8	1.5	
148	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
149	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
	جنوب وغرب آسيا															
150	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
151	5.0	6.1	4.0	.	.	.	.	.	.	6.7	6.9	6.5	6.2	6.5	6.0	
152	15.0 y	15.6 y	14.4 y	11.9 y	11.6 y	12.2 y	11.8 y	11.0 y	12.8 y	13.0	13.8	12.1	12.9 **	13.5 **	12.3 **	
153	4.6	4.5	4.7	...	...	...	.	.	.	4.0	4.0	4.1	3.6	3.6	3.6	
154	1.1 **	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	3.0 **	3.6 **	2.5 **	
155	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	
156	11.0	10.9	11.1	...	...	...	.	.	.	24.5 **	23.8 **	25.5 **	21.7	21.6	21.8	
157	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
158	**1.0** **	**1.3** **	**0.8** **	.	.	.	.	.	.	5.1	6.0	4.2	**0.8** **	**0.9** **	**0.7** **	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
159	.	.	.	.	.	.	.	.	.	29.5 **	29.3 **	29.8 **	...	...	...	
160	28.9	27.6	31.0	34.6	34.5	34.7	.	.	.	...	...	...	19.9	19.9	20.0	
161	1.4 **	1.8 **	1.1 **	1.1 **	1.4 **	0.7 **	0.1 **	0.2 **	0.1 **	3.1	3.7	2.5	3.2 **	4.0 **	2.5 **	
162	16.7 **	15.7 **	18.2 **	33.9 **	33.1 **	35.1 **	.	.	.	17.7	17.5	18.0	15.1	15.0	15.2	
163	34.9	34.0	36.1	45.3	44.5	46.4	.	.	.	20.3 **	20.3 **	20.4 **	26.5	26.2	26.9	
164	25.6 **	26.2 **	25.0 **	22.8 **	24.7 **	20.6 **	.	.	.	26.7 **	26.8 **	26.5 **	25.8	26.4	25.1	
165	0.8	1.0	0.6	15.3	17.2	13.4	.	.	.	11.6 **	12.8 **	10.3 **	13.4	15.5	11.2	
166	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
167	20.1 **	19.3 **	21.7 **	23.3	23.8	22.0	.	.	.	25.9	25.7	26.3	25.3 **	24.8 **	25.9 **	
168	...	...	...	29.5 y,**	32.4 y,**	26.1 y,**	.	.	.	26.0	26.4	25.5	28.0 **	29.3 **	26.3 **	
169	27.3	28.0	26.6	12.6	13.5	11.7	.	.	.	...	...	...	27.8	28.4	27.2	
170	...	...	...	...	...	...	.	.	.	23.7	22.8 **	24.9 **	17.6 *	17.5 *	17.7 *	
171	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	
172	33.5 y,**	32.0 y,**	35.0 y,**	.	.	.	.	.	.	...	...	...	40.5 z	38.1 z	43.0 z	
173	16.1	15.1	17.3	.	.	.	.	.	.	19.4	18.2	20.8	20.7	20.1	21.5	
174	**9.3** **	**7.3** **	**12.5** **	**5.6** **	**4.5** **	**7.6** **	.	.	.	10.6	9.8	11.9	**10.6** **	**10.1** **	**11.2** **	

الجدول 6 (تابع)

	البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي 2003/2002	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001											
			الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الصف الرابع		
			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
175	غابون	6	48.1 **	49.1 **	47.0 **	33.2 **	33.7 **	32.6 **	37.0 **	38.3 **	35.6 **	24.8 **	25.1 **	24.5 **
176	غامبيا	6	14.1 **	14.6 **	13.7 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غانا	6	**8.9** **	**9.1** **	**8.7** **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	غينيا	6	22.5	22.3	22.8	17.9	16.9	19.3	19.9	18.8	21.4	20.3	18.7	22.7
179	غينيا بيساو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	كينيا	7	8.2 **	9.5 **	6.9 **	7.9 **	8.3 **	7.6 **	8.2 **	8.4 **	8.0 **	9.3 **	10.2 **	8.4 **
181	ليسوتو	7	27.1	28.9	24.9	25.1	27.8	22.2	25.5	29.2	21.6	19.7	22.8	16.7
182	ليبيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	مدغشقر	5	41.2	42.4	39.9	31.3	33.0	29.3	33.1	34.4	31.8	26.6	27.1	26.1
184	ملاوي	6	17.5	17.9	17.0	17.0	17.3	16.7	15.3	14.4	16.5	12.2	10.8	14.1
185	مالي	6	13.1	12.9	13.3	14.1	13.7	14.7	21.9	21.8	22.0	23.8	22.9	25.0
186	موريشيوس	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
187	موزمبيق	5	25.8	25.4	26.1	25.0	24.7	25.4	25.2	24.5	26.2	22.0	21.1	23.3
188	ناميبيا	7	15.2	15.9	14.5	11.9 **	14.1 **	9.6 **	11.4 **	13.7 **	9.1 **	13.0 **	...	...
189	النيجر	6	0.9	0.9	0.8	5.5	5.3	5.7	7.2	7.0	7.7	8.4	8.1	9.0
190	نيجيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	رواندا	6	19.3	19.6	19.0	14.8	15.2	14.5	15.3	15.4	15.2	17.9	17.6	18.2
192	ساو تومي وبرنسيبي	6	32.6 ز	34.6 ز	30.2 ز	28.9 ز	30.0 ز	27.7 ز	23.7 ز	23.7 ز	23.6 ز	18.2 ز	18.7 ز	17.7 ز
193	السنغال	6	10.7	10.7	10.6	12.4	12.4	12.4	12.1	12.1	12.2	14.3	14.1	14.5
194	سيشل	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
195	سيراليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	7	9.2 **	9.5 **	9.0 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	سوازيلاند	7	18.6	21.1	15.9	15.3	18.4	11.8	17.7	20.9	14.2	15.6	18.0	13.0
199	توغو	6	28.9	29.2	28.6	23.1	22.8	23.4	25.0	24.4	25.8	20.4	19.5	21.4
200	أوغندا	7	13.8	14.1	13.4	10.0	10.3	9.8	10.8	10.9	10.6	10.6	10.7	10.5
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	**9.2** **	**9.2** **	**9.2** **	**7.0** **	**6.9** **	**7.0** **	**4.6** **	**4.4** **	**4.7** **	**12.1** **	**11.4** **	**12.8** **
202	زامبيا	7	5.4 **	5.5 **	5.3 **	6.7 **	...	...	6.9 **	...	...	7.9 **	0.7	0.7
203	زمبابوي	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
I	العالم[2]		4.0	4.6	3.4	2.6	2.7	2.6	2.1	2.5	1.6	2.7	3.0	2.5
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية		0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1
III	البلدان المتقدمة		1.0	1.1	0.8	0.9	1.1	0.7	0.7	0.6	0.7	0.7	...	...
IV	البلدان النامية		7.6	8.7	6.5	5.4	7.4	3.3	5.4	6.0	4.8	5.4	6.3	4.5
V	الدول العربية		3.7	3.8	3.5	4.7	3.9	5.6	4.9	5.2	4.3	5.5	6.0	4.7
VI	أوروبا الوسطى والشرقية		1.1	1.4	0.9	0.8	...	...	0.7	...	...	0.8	...	...
VII	آسيا الوسطى		0.1	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.3	0.1
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي		0.6	0.6	0.6	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي		8.1	9.3	6.8	5.0	...	...	5.2	5.7	4.7	4.1	4.7	3.5
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية		0.8	1.0	0.8	0.5	0.6	0.4	0.3	0.4	0.2	0.2	0.3	0.2
XI	جنوب وغرب آسيا		5.9	6.5	5.3	4.5	...	...	6.0	5.7	6.4	5.3	5.3	5.2
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى		16.8	17.0	15.9	15.3	18.4	11.8	15.3	14.4	16.5	17.9	17.6	18.2

1 – حُددت المدة الواردة في هذا الجدول وفقاً لتصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة الواردة في البيانات القطرية.
2 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2002 فيما يتعلق بمعدلات الرسوب في كل صف، كما تخص فترة 2004/2003 فيما يتعلق بالنسب المئوية للراسبين (في جميع الصفوف).

(ز) تخص هذه البيانات فترة 2002/2001.
(ي) تخص هذه البيانات فترة 2001/2000.
(x) تخص هذه البيانات فترة 2000/1999.

الجدول 6

	معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي بحسب الصفوف (%)، 2002/2001									الراسبون في جميع الصفوف (%)					
	الصف الخامس			الصف السادس			الصف السابع			1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
175	** 27.7	** 27.4	** 28.0	** 19.3	** 19.0	** 19.6	.	.	.	...	...	...	** 34.4	** 35.1	** 33.7
176	...	...	...	...	...	...	.	.	.	10.6	10.7	10.5	...	...	...
177	...	...	...	...	...	...	.	.	.	4.2	4.3	4.1	** **5.9**	** **6.1**	** **5.7**
178	21.9	20.6	23.9	32.4	31.5	34.1	.	.	.	26.2	25.5	27.4	20.3	19.8	21.0
179	...	...	...	...	...	...	.	.	.	** 24.0	** 23.6	** 24.5	...	...	...
180	** 9.6	...	...	** 8.2	...	...	** 11.1	...	...	...	...	...	** 9.2	** 9.7	** 8.7
181	14.7	17.1	12.6	12.6	13.9	11.6	11.9	11.4	12.2	20.3	23.3	17.4	21.2	23.8	18.6
182	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
183	31.1	31.1	31.1	.	.	.	.	.	.	** 28.3	** 29.2	** 27.4	29.3	30.3	28.3
184	9.6	8.3	11.6	9.9	8.7	11.5	.	.	.	14.6	14.6	14.6	15.6	15.7	15.5
185	28.9	28.2	30.0	29.9	29.3	30.9	.	.	.	17.4	17.2	17.7	19.8	19.6	20.0
186	.	.	.	22.6	25.0	19.9	.	.	.	3.6	3.9	3.3	4.7	5.3	4.0
187	21.3	20.1	23.2	.	.	.	.	.	.	** 23.8	** 23.3	** 24.4	23.2	22.9	23.6
188	** 18.7	...	...	** 11.3	...	...	** 10.2	...	...	12.1	13.6	10.6	** 13.1	** 14.6	** 11.5
189	12.5	11.9	13.4	27.9	27.3	28.7	.	.	.	12.2	12.4	11.8	7.3	7.2	7.5
190	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2.6	2.5	2.6
191	19.8	19.2	20.4	20.8	20.4	21.1	.	.	.	29.1	29.2	29.0	16.5	16.7	16.4
192	y,** 18.5	y,** 18.9	y,** 18.2	y,** 35.6	y,** 37.1	y,** 34.1	.	.	.	30.7	32.6	28.7	z,** 25.8	z,** 27.0	z,** 24.5
193	16.0	15.6	16.5	27.9	27.4	28.5	.	.	.	14.4	** 14.5	** 14.2	13.8	13.9	13.6
194	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
195	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	* 8.0	* 9.0	* 6.9	7.4	8.5	6.3
198	14.0	15.3	12.7	13.3	14.2	12.5	8.5	9.0	8.0	15.3	17.7	12.8	15.5	17.5	13.2
199	21.5	20.6	22.7	19.0	17.6	21.0	.	.	.	31.2	30.9	31.6	23.7	23.2	24.3
200	10.5	10.4	10.7	11.0	10.8	11.1	8.9	9.7	7.8	...	...	...	10.5	10.8	10.3
201	** **0.4**	** **0.5**	** **0.3**	** **0.7**	** **0.7**	** **0.7**	**0.01**	** **0.01**	** **0.01**	2.9	2.9	3.0	** **5.5**	** **5.4**	** **5.6**
202	** 7.9	...	...	** 9.0	...	...	...	...	...	5.8	6.1	5.6	7.6	8.0	7.1
203	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
I	1.4	...	...	1.1	1.4	0.7	.	.	.	3.6	3.8	3.5	3.0	3.4	2.5
II	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.5	0.5	0.5	0.2	0.2	0.1
III	.	.	.	–	–	–	.	.	.	1.2	1.5	1.0	0.8	0.9	0.7
IV	4.1	4.2	4.1	3.5	3.9	3.2	.	.	.	6.5	7.1	5.8	6.2	6.5	6.0
V	5.7	6.0	5.2	4.6	7.0	2.0	.	.	.	6.5	7.2	5.6	4.8	5.6	3.7
VI	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.2	...	...	0.9	...	...
VII	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.3	0.5	0.2	0.2	0.2	0.1
VIII	–	–	–	...	...	...	.	.	.	1.2	1.3	0.7	0.3	0.4	0.3
IX	2.8	3.4	2.2	1.8	2.2	1.4	.	.	.	4.7	4.9	4.4	5.6	6.7	4.5
X	...	...	...	...	...	...	.	.	.	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2
XI	4.8	5.3	4.4	...	...	...	.	.	.	6.7	6.9	6.5	4.9	5.0	4.8
XII	16.1	15.1	17.3	17.1	17.4	17.2	.	.	.	17.4	17.5	17.4	15.6	16.7	15.5

الجدول 7

الفعالية الداخلية : البقاء في التعليم الابتدائي والانتقال إلى التعليم الثانوي

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي 2003/2002	معدلات التسرب، في جميع الصفوف (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	2002/2001 المجموع	الذكور	الإناث	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	2002/2001 المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية													
الجزائر	6	8.6	10.2	6.9	5.5	6.5	4.4	95.0	93.9	96.1	97.0	96.5	97.5
البحرين	6	7.6 **	8.7 **	6.6 **	1.3 **	2.4 **	–	97.4 **	96.9 **	97.9 **	99.1 **	98.2 **	100.0 **
جيبوتي	6	…	…	…	…	…	…	76.7	71.2	84.9	80.2 **	…	…
مصر	5	…	…	…	2.0 **	3.8 **	–	…	…	…	98.0 **	96.2 **	100.0 **
العراق	6	50.6 **	48.7 **	52.8 **	…	…	…	65.6 **	67.4 **	63.3 **	…	…	…
الأردن	6	3.1	3.0	3.2	4.2	4.7	3.6	97.7	98.0	97.4	97.1	96.6	97.7
الكويت	4	6.0	7.1	4.9	2.5	3.8	1.2	…	…	…	…	…	…
لبنان	6	8.7	11.8	5.2	11.5	14.6	8.4	91.3	88.2	94.8	91.9	89.9	94.0
الجماهيرية العربية الليبية	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
موريتانيا	6	42.9 **	40.1 **	45.8 **	51.3	50.6	52.0	65.2 **	67.9 **	62.4 **	60.6	60.8	60.3
المغرب	6	25.0	25.4	24.5	24.5	24.0	25.1	81.9	81.7	82.0	81.2	82.0	80.4
عمان	6	8.1	8.3	7.9	2.7	2.7	2.6	93.7	93.7	93.8	98.0	97.9	98.1
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	4	0.6	–	1.2	2.1	2.3	1.8	…	…	…	…	…	…
قطر	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
المملكة العربية السعودية	6	6.8	7.1	6.5	10.9	9.5	12.3	95.3	95.2	95.4	91.5	92.3	90.7
السودان	6	22.9 **	26.4 **	18.5 **	16.4	19.6	12.3	84.1 **	80.7 **	88.4 **	84.3	81.0	88.4
الجمهورية العربية السورية	6	13.1	12.9	13.2	10.4	10.7	10.1	91.8	92.0	91.5	91.4	90.7	92.3
تونس	6	12.9	14.0	11.7	6.9	7.8	5.8	92.1	91.4	92.9	96.2	95.6	96.7
الإمارات العربية المتحدة	5	10.3	9.9	10.7	7.5	7.4	7.5	92.4	92.8	91.9	92.5	92.6	92.5
اليمن	6	…	…	…	29.9	26.0	35.6	…	…	…	75.9	79.6	70.7
أوروبا الوسطى والشرقية													
ألبانيا	4	…	…	…	10.0 x	13.5 x	6.2 x	…	…	…	…	…	…
بيلاروس	4	0.8	1.0	0.6	1.5	2.2	0.7	…	…	…	…	…	…
البوسنة والهرسك	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بلغاريا	4	7.1	7.4	6.7	6.1	5.9	6.4	…	…	…	…	…	…
كرواتيا	4	0.3	0.6	–	0.4	0.9	–	…	…	…	…	…	…
الجمهورية التشيكية	5	1.7	2.0	1.4	2.3	2.7	1.9	98.3	98.0	98.6	97.7	97.3	98.1
إستونيا	6	1.5	2.2	0.7	2.3	2.9	1.6	99.1	98.6	99.5	98.4	97.6	99.2
المجر	4	…	…	…	2.4	3.0	1.8	…	…	…	…	…	…
لاتفيا	4	3.0	3.4	2.6	2.2	1.9	2.5	…	…	…	…	…	…
ليتوانيا	4	0.7	1.3	–	2.1	1.9	2.4	…	…	…	…	…	…
بولندا	6	1.7	…	…	0.8	…	…	98.6	…	…	99.3	…	…
جمهورية مولدوفا	4	4.6	…	…	8.9	9.1	8.7	…	…	…	…	…	…
رومانيا	4	4.3	5.0	3.6	4.8	4.9	4.5	…	…	…	…	…	…
الاتحاد الروسي	3	…	…	…	0.8 y	…	…	…	…	…	…	…	…
صربيا والجبل الأسود	4	…	…	…	4.4 **,x	5.2 **,x	3.5 **,x	…	…	…	…	…	…
سلوفاكيا	4	3.1	3.7	2.4	2.1	1.6	2.7	…	…	…	…	…	…
سلوفينيا	4	…	…	…	1.1	1.6	0.7	…	…	…	…	…	…
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	4	2.5	4.2	0.7	4.1	4.6	3.6	…	…	…	…	…	…
تركيا	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوكرانيا	4	4.0 **	…	…	1.4 y	1.1 **,y	1.8 **,y	…	…	…	…	…	…
آسيا الوسطى													
أرمينيا	3	…	…	…	3.7	3.8	3.6	…	…	…	…	…	…
أذربيجان	4	1.6	2.5	0.6	3.4	2.1	4.7	…	…	…	…	…	…
جورجيا	4	0.6	1.2	–	1.8	0.8	2.9	…	…	…	…	…	…
كازاخستان	4	…	…	…	1.8	2.2	1.4	…	…	…	…	…	…
قيرغيزستان	4	5.5 *	4.9 *	6.1 *	6.5	7.9	5.1	…	…	…	…	…	…
منغوليا	4	12.8	15.3	10.3	8.0	8.2	7.7	…	…	…	…	…	…
طاجيكستان	4	3.3	0.3 **	6.4 **	1.1	–	2.3 **	…	…	…	…	…	…
تركمنستان	3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	4	…	…	…	3.9 **	3.7 **	4.2 **	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي													
أستراليا	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بروني دار السلام	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	93.0 y	92.5 y	93.7 y
كمبوديا	6	51.4 **	48.1 **	55.0 **	45.0	45.8	44.1	56.3 **	58.3 **	54.0 **	60.9	59.6	62.3
الصين	5	2.7	2.9	2.4	1.0	–	2.0 **	97.3	97.1	97.6	99.0	100.0 **	98.0 **
جزر كوك	6	53.1	50.0	56.7	…	…	…	51.5	55.7	46.8	…	…	…
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
فيجي	6	16.7 **	18.3 **	14.8 **	15.2 **,y	20.1 **,y	9.6 **,y	92.0 **	90.5 **	93.7 **	88.5 **,y	85.2 **,y	92.1 **,y

الجدول 7

البلد أو الأراضي	الانتقال إلى التعليم الثانوي (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	2002/2001			1999/1998			2002/2001			1999/1998		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية												
الجزائر	83.0	76.3	79.4	76.1 **	68.3 **	71.9 **	95.6	93.5	94.5	93.1	89.8	91.4
البحرين	98.6 **	95.3 **	96.9 **	100.0 **	97.2 **	98.5 **	100.0 **	97.6 **	98.7 **	93.4 **	91.3 **	92.4 **
جيبوتي	**57.0** **	**58.8** **	**58.0** **	41.9	42.6	42.3	...	...	...	...	...	...
مصر	86.3 **	82.6 **	84.3 **	...	...	...	100.0 **	96.2 **	98.0 **	...	...	...
العراق	...	...	...	64.2 **	78.9 **	72.6 **	...	...	...	47.2 **	51.3 **	49.4 **
الأردن	98.2	96.6	97.4	97.2	97.1	97.1	96.4	95.3	95.8	96.8	97.0	96.9
الكويت	100.0	97.8	98.9	96.1	97.4	96.7	98.8	96.2	97.5	95.1	92.9	94.0
لبنان	88.9	83.5	86.1	87.1	83.7	85.4	91.6	85.4	88.5	94.8	88.2	91.3
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	44.0	50.5	47.3	38.5	42.5	40.6	48.0	49.4	48.7	54.2 **	59.9 **	57.1 **
المغرب	80.5	78.2	79.2	82.8	79.3	80.7	74.9	76.0	75.5	75.5	74.6	75.0
عمان	98.7	100.0	99.4	96.6	92.7	94.6	97.4	97.3	97.3	92.1	91.7	91.9
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	96.7	96.6	96.7	97.5	95.6	96.5	98.2	97.7	97.9	98.8	100.0	99.4
قطر	100.0 x,**	91.4 x,**	95.5 x,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	97.3	99.5	98.4	93.6	100.0	96.9	87.7	90.5	89.1	93.5	92.9	93.2
السودان	90.2	90.5	90.4	...	...	78.3 **	87.7	80.4	83.6	81.5 **	73.6 **	77.1 **
الجمهورية العربية السورية	76.2	77.0	76.6	66.8	70.0	68.5	89.9	89.3	89.6	86.8	87.1	86.9
تونس	90.1	85.7	87.8	69.6 **	66.6 **	68.0 **	94.2	92.2	93.1	88.3	86.0	87.1
الإمارات العربية المتحدة	99.5	96.1	97.7	97.5	94.6	96.0	92.5	92.6	92.5	89.3	90.1	89.7
اليمن	...	...	...	...	...	...	64.4	74.0	70.1	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	94.9 x	93.2 x	94.0 x	93.3 **	92.8 **	93.0 **	93.8 x	86.5 x	90.0 x	...	...	...
بيلاروس	99.8	100.0	99.9	100.0	99.7	99.9	99.3	97.8	98.5	99.4	99.0	99.2
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	95.3	96.2	95.8	...	...	...	93.6	94.1	93.9	93.3	92.6	92.9
كرواتيا	100.0	99.8	99.9	99.8	100.0	99.9	100.0	99.1	99.6	100.0	99.4	99.7
الجمهورية التشيكية	99.1	99.0	99.1	...	...	...	98.1	97.3	97.7	98.6	98.0	98.3
إستونيا	98.4	93.2	95.7	98.1	93.4	95.7	98.4	97.1	97.7	99.3	97.8	98.5
المجر	99.0	98.6	98.8	98.6	99.9	99.3	98.2	97.0	97.6	...	...	...
لاتفيا	98.9	98.6	98.8	98.8	98.0	98.3	97.5	98.1	97.8	97.4	96.6	97.0
ليتوانيا	98.7	99.1	98.9	100.0	99.9	100.0	97.6	98.1	97.9	100.0	98.7	99.3
بولندا	...	...	98.3	...	...	100.0	...	...	99.2	...	...	98.3
جمهورية مولدوفا	98.6	97.4	98.0	99.0 **	99.0 **	99.0	91.3	90.9	91.1	...	...	95.4
رومانيا	98.0	97.5	97.7	...	...	...	95.5	95.1	95.2	96.4	95.0	95.7
الاتحاد الروسي	...	...	90.0	...	...	...	...	...	99.2 y	...	...	...
صربيا والجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	96.5 x,**	94.8 x,**	95.6 x,**	...	...	...
سلوفاكيا	98.3	98.1	98.2	98.8 **	98.5 **	98.6 **	97.3	98.4	97.9	97.6	96.3	96.9
سلوفينيا	99.5	99.2	99.3	...	...	...	99.3	98.4	98.9	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	97.3	98.0	97.7	98.1	99.8	99.0	96.4	95.4	95.9	99.3	95.8	97.5
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	100.0 y,**	98.9 y,**	99.4 y	...	...	100.0 **	98.2 y,**	98.9 y,**	98.6 y,**	...	...	96.0 **
آسيا الوسطى												
أرمينيا	97.1	98.6	97.9	...	...	...	96.4	96.2	96.3	...	...	...
أذربيجان	97.3	98.1	97.8	98.6	96.4	97.5	95.3	97.9	96.6	99.4	97.5	98.4
جورجيا	98.5	98.1	98.3	99.1	97.5	98.3	97.1	99.2	98.2	100.0	98.8	99.4
كازاخستان	99.4	99.5	99.4	...	...	...	98.6	97.8	98.2	...	...	...
قيرغيزستان	100.0	96.8	98.4	100.0 *	97.1 *	98.5 *	94.9	92.1	93.5	93.9 *	95.1 *	94.5 *
منغوليا	99.6	98.3	99.0	96.4	92.5	94.4	92.3	91.8	92.0	89.7	84.7	87.2
طاجيكستان	96.6 **	99.7 **	98.2	96.9 **	97.2 **	97.1	97.7 **	100.0 **	98.9	93.6 **	99.7 **	96.7
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	99.2 **	100.0 **	99.6 **	...	...	...	95.8 **	96.3 **	96.1 **	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	93.1	93.4	93.3	95.5	97.6	96.6	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	79.3	86.4	83.2	71.4 **	81.8 **	77.4 **	55.9	54.2	55.0	45.0 **	51.9 **	48.6 **
الصين	91.6 **	91.6 **	91.6	...	...	...	98.0 **	100.0 **	99.0	97.6	97.1	97.3
جزر كوك	...	...	...	81.6	94.0	87.7	...	...	...	43.3	50.0	46.9
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	96.6 y,**	100.0 y,**	98.4 y,**	93.7 **	97.8 **	95.8 **	90.4 y,**	79.9 y,**	84.8 y,**	85.2 **	81.7 **	83.3 **

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	معدلات التسرب، في جميع الصفوف (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
		1999/1998			2002/2001			1999/1998			2002/2001		
	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
إندونيسيا	6	...	...	...	13.6	14.3	12.9	...	...	...	89.1	88.3	89.9
اليابان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	45.7	45.1	46.4	35.9	36.4	35.3	54.3	54.9	53.6	64.1	63.6	64.7
ماكاو، الصين	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.7	99.4	100.0
ماليزيا	6	...	...	...	15.7	15.9	15.5	...	...	...	87.1	86.9	87.3
جزر مارشال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	5	...	...	...	35.4	36.3	34.4	...	...	...	64.6	63.7	65.6
ناورو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	6	...	...	...	...	...	...	75.8	...	...	...	...	...
بالاو	5	15.8	7.8	24.2	...	...	...	84.2	92.2	75.8	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6	38.6	38.5	38.8	56.2 ي	55.3 ي	57.3 ي	68.0	67.8	68.2	50.6 ي	51.5 ي	49.5 ي
الفلبين	6	...	...	...	26.6	31.2	21.5	...	...	...	76.0	72.2	80.2
جمهورية كوريا	6	0.2	–	0.4	**0.1**	**0.2**	–	99.9	100.0	99.7	**99.9**	**99.8**	**100.0**
ساموا	6	19.8	...	...	...	...	...	82.6	...	...	93.8 ي	96.0 ي	91.5 ي
سنغافورة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	6	8.1 **	10.3 **	5.8 **	...	...	...	94.1 **	92.3 **	96.0 **	...	...	...
تيمور – ليشتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	6	9.9 **	...	...	31.1 x	33.0 x	29.0 x	95.3 **	...	...	72.1 x	72.4 x	71.8 x
فيتنام	5	17.2	20.1	13.8	12.9 **	12.6 **	13.3 **	82.8	79.9	86.2	87.1 **	87.4 **	86.7 **
أمريكا اللاتينية والكاريبي													
أنغيلا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	6	7.7	9.5	5.8	10.1	11.7	8.4	94.7	93.3	96.1	92.2	91.1	93.4
آروبا	6	...	...	...	6.0	7.9	4.1	96.8	97.4	96.2	95.0	93.9	96.1
البهاما	6	...	...	...	35.2 **	...	...	...	...	...	75.2 **	...	...
بربادوس	6	...	...	...	3.2 ي	...	...	94.1	96.4	91.8	98.8	99.9	97.7
بليز	6	23.1	22.5	23.7	20.5 x	21.4 x	19.5 x	77.8	76.2	79.5	81.5 x	81.5 x	81.5 x
برمودا	6	...	...	...	4.8 ي	...	...	...	...	...	96.3 ي	...	...
بوليفيا	6	22.8	20.4	25.3	17.7	15.8	19.7	79.4	80.4	78.3	84.4	85.2	83.7
البرازيل	4	...	...	...	20.1 ي	24.2 **ي	15.5 **ي	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	6	0.5	1.0	–	**1.3**	**0.8**	**1.8**	99.8	99.6	100.0	**99.2**	**100.0**	**98.4**
كولومبيا	5	36.6	43.8	27.8	30.6	33.7	27.2	63.4	56.2	72.2	69.4	66.3	72.8
كوستاريكا	6	...	...	...	11.6	13.0	10.1	...	...	...	91.6	90.2	93.1
كوبا	6	7.4	7.8	7.0	2.7	3.0	2.3	93.7	93.6	93.9	97.9	97.9	97.9
دومينيكا	7	...	...	...	21.3	25.1	17.2	...	...	...	83.7	80.3	87.2
الجمهورية الدومينيكية	6	29.4 **	33.7 **	24.8 **	38.5 **	...	...	75.1 **	71.4 **	79.1 **	69.1 **		
إكوادور	6	25.4	25.7	25.1	27.9	28.6	27.2	77.0	76.8	77.2	74.4	73.9	75.0
السلفادور	6	39.6 **	39.8 **	39.4 **	34.7	36.7	32.6	61.3 **	60.4 **	62.3 **	68.9	67.1	70.8
غرينادا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.0	73.0	85.4
غواتيمالا	6	45.2 **	41.7 **	49.0 **	39.6	38.1	41.3	60.4 **	64.1 **	56.4 **	65.2	66.6	63.6
غيانا	6	7.3	...	...	34.9 x	38.5 x	31.1 x	97.4	...	...	77.2 x	71.1 x	84.0 x
هاييتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	6	...	...	...	15.1	...	...	...	...	...	89.7	...	...
المكسيك	6	12.8	14.0	11.5	8.7	9.6	7.7	89.0	88.0	90.0	93.0	92.3	93.7
مونتسيرات	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	6	...	...	...	16.9 ي	...	...	...	...	...	88.5 ي	...	...
نيكاراغوا	6	...	...	...	36.1	38.6	33.5	...	...	...	64.8	62.5	67.3
بنما	6	...	...	...	12.0	13.2	10.7	...	...	...	89.8	89.0	90.6
باراغواي	6	36.4 **	37.7 **	35.0 **	36.4 **	38.2 **	34.6 **	70.0 **	68.9 **	71.2 **	69.7 **	68.3 **	71.2 **
بيرو	6	14.8	14.5	15.1	21.9	20.6	23.3	87.9	88.2	87.6	83.6	84.5	82.7
سانت كيتس ونيفيس	7	...	...	...	27.5 ي	24.3 ي	29.8 ي	...	...	...	78.4 ي	74.5 ي	83.3 ي
سانت لوسيا	7	...	...	...	...	...	...	90.1 **	...	...	96.6 ي	...	...

الجدول 7

البلد أو الأراضي	الانتقال إلى التعليم الثانوي (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	2002/2001			1999/1998			2002/2001			1999/1998		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
إندونيسيا	82.8	80.2	81.5	...	...	...	87.1	85.7	86.4	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	75.6	81.2	78.7	67.8	73.5	71.0	64.7	63.6	64.1	53.6	54.9	54.3
ماكاو، الصين	92.5	87.2	89.8	85.2	83.3	84.2	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	99.5 ٧	100.0 ٧	99.7 ٧	...	...	...	84.5	84.1	84.3	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	65.8	73.9	69.9	70.6	65.9	68.2	65.6	63.7	64.6	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	90.9	92.0	91.5	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75.8	92.2	84.2
بابوا غينيا الجديدة	73.5 **,٧	75.2 **,٧	74.4 **,٧	69.4	70.9	70.3	42.7 ٧	44.7 ٧	43.8 ٧	61.2	61.5	61.4
الفلبين	96.8	98.2	97.5	...	...	...	78.5	68.8	73.4	...	...	...
جمهورية كوريا	**99.2**	**99.0**	**99.1**	...	...	100.0	**100.0**	**99.8**	**99.9**	99.6	100.0	99.8
ساموا	99.4 ٧	95.7 ٧	97.5 ٧	91.8	92.1	91.9	...	...	...	...	...	80.2
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	92.2 **,٧	91.2 **,٧	91.7 **,٧	89.2 **	86.8 **	88.0 **	...	...	...	94.2 **	89.7 **	91.9 **
تيمور – ليشتي	...	...	82.1 **,٧	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	77.6 **,٧	80.1 **,٧	78.9 **,٧	85.0	75.7	79.9	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	43.4 ٧	42.0 ٧	42.7 ٧	...	...	...	71.0 x	67.0 x	68.9 x	...	...	90.1 **
فيتنام	100.0 **	99.4 **	99.7 **	...	...	92.9	86.7 **	87.4 **	87.1 **	86.2	79.9	82.8
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	95.0	92.7	93.9	95.5 **	92.7 **	94.1 **	91.6	88.3	89.9	94.2	90.5	92.3
آروبا	97.8	96.7	97.3	100.0	98.7	99.3	95.9	92.1	94.0	...	...	...
البهاما	77.9 **	81.0 **	79.4 **	...	...	...	...	...	64.8 **	...	...	...
بربادوس	98.9	100.0	99.5	100.0	98.2	99.1	...	...	96.8 ٧	...	...	...
بليز	88.1 **	87.2 **	87.6 **	89.6	83.1	86.2	80.5 x	78.6 x	79.5 x	76.3	77.5	76.9
برمودا	...	...	100.0 ٧	...	...	...	...	...	95.2 ٧	...	...	...
بوليفيا	90.8	88.8	89.8	90.5	88.8	89.6	80.3	84.2	82.3	74.7	79.6	77.2
البرازيل	...	...	88.7 **	...	...	...	84.5 **,٧	75.8 **,٧	79.9 ٧	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	77.5 **,٧	62.6 **,٧	69.8 **,٧	...	...	100.0	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	92.9 ٧	89.0 ٧	90.8 ٧	97.4 *	100.0 *	98.6 *	...	...	...	...	...	...
شيلي	**97.7**	**95.3**	**96.5**	96.8 **	94.2 **	95.5 **	**98.2**	**99.2**	**98.7**	100.0	99.0	99.5
كولومبيا	92.2 **	92.4 **	92.3 **	94.1	94.3	94.2	72.8	66.3	69.4	72.2	56.2	63.4
كوستاريكا	85.3	87.1	86.2	79.2 **	79.8 **	79.5 **	89.9	87.0	88.4	...	...	...
كوبا	98.3	97.5	97.9	96.2	92.4	94.3	97.7	97.0	97.3	93.0	92.2	92.6
دومينيكا	97.4	95.8	96.5	88.3	90.3	89.2	82.8	74.9	78.7	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	78.6 **	72.4 **	75.6 **	90.2 **	85.3 **	87.8 **	...	...	61.5 **	75.2 **	66.3 **	70.6 **
إكوادور	70.8	75.0	72.9	66.3 *	70.3 *	68.3 *	72.8	71.4	72.1	74.9	74.3	74.6
السلفادور	92.5	93.4	92.9	...	...	...	67.4	63.3	65.3	60.6 **	60.2 **	60.4 **
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	93.5	94.8	94.2	82.6 **	85.1 **	84.0 **	58.7	61.9	60.4	51.0 **	58.3 **	54.8 **
غيانا	...	...	...	70.7	64.7	67.6	68.9 x	61.5 x	65.1 x	...	...	92.7
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	97.1	...	...	...	...	...	84.9	...	...	...
المكسيك	91.7	94.0	92.9	...	...	...	92.3	90.4	91.3	88.5	86.0	87.2
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	57.3 **	52.6 **	55.1 **	55.0	46.8	51.1	...	...	83.1 ٧	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	66.5	61.4	63.9	...	...	...
بنما	58.0 **	55.5 **	56.7 **	...	...	...	89.3	86.8	88.0	...	...	...
باراغواي	88.2 **	89.0 **	88.6 **	87.4 **	86.8 **	87.1 **	65.4 **	61.8 **	63.6 **	65.0 **	62.3 **	63.6 **
بيرو	92.2	95.7	94.0	91.3	93.6	92.5	76.7	79.4	78.1	84.9	85.5	85.2
سانت كيتس ونيفيس	...	...	100.0 x	...	...	...	...	...	72.5 ٧	...	...	...
سانت لوسيا	74.6 **	56.6 **	65.7 **	77.2 **	57.4 **	67.5 **	...	...	...	...	...	...

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي 2003/2002	معدلات التسرب، في جميع الصفوف (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	2002/2001 المجموع	الذكور	الإناث	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%) 1999/1998 المجموع	الذكور	الإناث	2002/2001 المجموع	الذكور	الإناث
سانت فنسنت وغرينادين	7	...	...	...	20.9	...	...	...	...	...	88.0	...	...
سورينام	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	7	...	...	...	41.3 x,**	44.7 x,**	38.4 x,**	100.0	...	...	71.2 y,**	66.5 y,**	76.2 y,**
جزر تركس وكايكوس	6	...	...	...	55.2	...	...	...	...	...	45.9	41.8	51.4
أوروغواي	6	13.0	17.4	8.3	7.9	9.8	5.9	88.3	85.7	91.1	92.9	91.3	94.5
فنزويلا	6	11.9	15.7	7.9	19.6	22.9	16.1	90.8	87.6	94.3	84.2	81.5	87.1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
أندورا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	4	...	...	...	6.1 x,**	7.5 x,**	4.7 x,**	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	6	4.0	5.3	2.6	...	...	...	96.1	94.8	97.4	99.3	98.6	100.0
الدنمارك	6	–	–	–	...	...	...	100.0	100.0	100.0	...	...	...
فنلندا	6	0.1	–	0.2	...	...	...	99.8	100.0	99.7	99.9	99.8	100.0
فرنسا	5	2.0	1.6 **	2.5 **	...	...	...	98.0	98.4 **	97.5 **	...	...	...
ألمانيا	4	0.5	0.8	0.2	1.0	1.6	0.4	...	...	...	...	...	...
اليونان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	7	...	...	...	0.4	...	...	99.8	100.0	99.7	99.7	100.0	99.4
آيرلندا	8	...	...	...	...	...	...	95.1	93.7	96.6	99.2	98.4	100.0
إسرائيل	6	...	...	...	18.7 **	18.3 **	19.2 **	...	...	...	85.2 **	85.7 **	84.7 **
إيطاليا	5	3.4	...	...	3.5 y	4.0 y	3.0 y	96.6	...	...	96.5 y	96.0 y	97.0 y
لكسمبرغ	6	...	...	...	12.4 y,**	13.2 y,**	11.7 y,**	...	...	...	99.0 y,**	99.2 y,**	98.7 y,**
مالطة	6	–	...	...	1.0	1.4	0.5	99.4	100.0	98.8	99.3	98.8	99.9
موناكو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	6	0.2	–	0.5	...	...	...	99.9	99.8	100.0	99.8	99.7	100.0
النرويج	7	...	...	...	0.6	–	1.3	...	...	...	99.5	100.0	99.1
البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السويد	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا													
أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	5	45.3	49.9	40.0	46.1	50.7	41.0	54.7	50.1	60.0	53.9	49.3	59.0
بوتان	7	23.6	25.6	21.1	18.7 y	22.0 y	14.9 y	87.5	86.3	88.8	91.0 y	89.2 y	93.2 y
الهند	5	38.0	36.7	39.6	38.6 y	40.3 y	36.5 y	62.0	63.3	60.4	61.4 y	59.7 y	63.5 y
جمهورية إيران الإسلامية	5	...	...	...	5.4 **	...	...	...	...	...	94.6 **	...	...
الملديف	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	5	...	...	...	35.1	36.7	33.1	...	...	...	64.9	63.3	66.9
باكستان	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	5	...	...	...	**1.6** **	**2.1** **	**1.1** **	...	...	...	**98.4** **	**97.9** **	**98.9** **
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
أنغولا	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	6	...	...	...	41.4	38.5	45.7	...	...	...	68.3	70.3	65.6
بوتسوانا	7	17.7	21.9	13.1	19.1 **	23.1 **	14.8 **	87.6	84.2	91.1	87.6 **	84.9 **	90.5 **
بوركينا فاسو	6	39.1	40.6	36.7	40.5 **	42.5 **	37.6 **	68.3	66.9	70.4	66.2 **	64.9 **	68.2 **
بوروندي	6	...	...	...	37.6	38.9	35.9	...	...	...	67.5	65.8	69.7
الكاميرون	6	22.3 **	...	...	41.2 **	40.4 **	42.1 **	80.7 **	...	...	63.7 **	63.9 **	63.5 **
الرأس الأخضر	6	...	...	...	15.2	14.3	16.3	...	...	...	88.0	87.6	88.2
جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	6	53.2	49.8	59.1	67.3 **	60.5 **	76.7 **	55.1	58.1	50.0	44.3 **	50.8 **	35.4 **
جزر القمر	6	...	...	...	34.5 x,**	...	...	...	...	...	71.7 x,**	69.1 x,**	74.8 x,**
الكونغو	6	...	...	...	44.6	44.7	44.6	...	...	...	66.3	65.4	67.2
كوت ديفوار	6	38.1	33.3	44.4	14.4 x,**	12.2 x,**	17.8 x,**	69.1	72.6	64.6	87.6 x,**	88.3 x,**	86.7 x,**
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	5	...	...	...	70.5 y,**	66.4 y,**	75.0 y,**	...	...	...	29.5 y,**	33.6 y,**	25.0 y,**
إريتريا	5	4.7	2.5	7.2	13.7	10.5	17.9	95.3	97.5	92.8	86.3	89.5	82.1
إثيوبيا	6	50.6	51.6	48.5	**46.7** **	**45.6** **	**47.9** **	55.8	55.2	57.0	**61.5** **	**63.0** **	**59.7** **

الجدول 7

البلد أو الأراضي	الانتقال إلى التعليم الثانوي (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	2002/2001			1999/1998			2002/2001			1999/1998		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
سانت فنسنت وغرينادين	57.8	44.2	51.1	...	...	...	...	...	79.1	...	...	...
سورينام	10.0 **	15.2 **	12.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	97.6 **	97.3	94.3	95.8	61.6 **,y	55.3 **,y	58.7 **,y	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	71.1	72.0	71.6	59.4	40.0	49.4	...	...	44.8	...	...	...
أوروغواي	87.5	76.0	81.7	...	...	...	94.1	90.2	92.1	91.7	82.6	87.0
فنزويلا	96.7	96.5	96.6	94.1	94.4	94.2	83.9	77.1	80.4	92.1	84.3	88.1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	95.1	93.4	94.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	95.3 **,x	92.5 **,x	93.9 **,x	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	98.9	99.8	99.4	100.0	99.7	99.8	...	...	...	97.4	94.7	96.0
الدنمارك	99.1	100.0	99.6	100.0	99.9	99.9	...	...	...	...	...	...
فنلندا	99.8	100.0	99.9	100.0	99.5	99.7	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	98.9 x	98.3 **	99.1 **	98.7 **	...	...	...	97.5 **	98.4 **	98.0
ألمانيا	99.4 y	100.0 y	99.7 y	99.6	99.6	99.6	99.6	98.4	99.0	99.8	99.2	99.5
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيسلندا	100.0	99.2	99.6	99.5	100.0	99.8	...	...	99.6	...	...	...
آيرلندا	...	...	100.0	100.0	98.1	99.0	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	69.3 **	69.1 **	69.2 **	...	...	...	80.8 **	81.7 **	81.3 **	...	...	...
إيطاليا	99.8	100.0	99.9	100.0	93.4	96.6	97.0 y	96.0 y	96.5 y	...	...	96.6
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	88.3 **,y	86.8 **,y	87.6 **,y	...	...	...
مالطة	92.0	89.6	90.7	...	...	...	99.5	98.6	99.0	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	100.0 x	97.9 x	98.9 x	...	...	...	...	...	...	...	...	99.8
النرويج	...	...	...	...	...	...	98.7	100.0	99.4	...	...	...
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السويد	99.9 y	100.0 y	100.0 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	100.0	100.0	100.0	100.0	99.6	99.8	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	95.7	83.0	89.3	81.7	69.9	75.5	59.0	49.3	53.9	60.0	50.1	54.7
بوتان	82.6 y	82.4 y	82.5 y	87.4	87.8	87.6	85.1 y	78.0 y	81.3 y	78.9	74.4	76.4
الهند	89.0	84.9	86.7	86.1	90.7	88.8	63.5 y	59.7 y	61.4 y	60.4	63.3	62.0
جمهورية إيران الإسلامية	94.9	97.0	96.0	...	...	...	...	...	94.6 **	...	...	...
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	75.9	80.1	78.2	...	...	...	66.9	63.3	64.9	...	...	...
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	**97.7** **	**96.4** **	**97.0** **	...	...	...	**98.9** **	**97.9** **	**98.4** **	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	51.0	51.1	51.1	...	...	...	54.3	61.5	58.6	...	...	...
بوتسوانا	94.3 **	93.6 **	93.9 **	96.4	95.2	95.8	85.2 **	76.9 **	80.9 **	86.9	78.1	82.3
بوركينا فاسو	38.7 **	40.7 **	39.9 **	37.8	38.9	38.4	62.4 **	57.5 **	59.5 **	63.3	59.4	60.9
بوروندي	...	...	32.3 **,y	...	...	...	64.1	61.1	62.4	...	...	...
الكامرون	25.4 x	27.8 x	26.7 x	...	...	...	57.9 **	59.6 **	58.8 **	...	...	77.7 **
الرأس الأخضر	76.2	68.3	72.2	...	...	...	83.7	85.7	84.8	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	39.0 **,x	45.6 **,x	43.8 **,x	43.8	48.4	47.2	23.3 **	39.5 **	32.7 **	40.9	50.2	46.8
جزر القمر	59.6 **	57.0 **	58.2 **	...	...	...	...	...	65.5 **,x	...	...	...
الكونغو	46.0	73.6	60.0	...	...	...	55.4	55.3	55.4	...	...	...
كوت ديفوار	36.3 y	41.9 y	39.7 y	28.3	39.5	35.2	82.2 **,x	87.8 **,x	85.6 **,x	55.6	66.7	61.9
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	25.0 **,y	33.6 **,y	29.5 **,y	...	...	...
إريتريا	77.6	86.7	82.8	81.5	86.9	84.5	82.1	89.5	86.3	92.8	97.5	95.3
إثيوبيا	**91.4** **	**95.0** **	**93.7** **	93.1	91.5	92.1	**52.1** **	**54.4** **	**53.3** **	51.5	48.4	49.4

الجدول 7 (تابع)

البلد أو الأراضي	مدة[1] التعليم الابتدائي	معدلات التسرب، في جميع الصفوف (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
		1999/1998			2002/2001			1999/1998			2002/2001		
	2003/2002	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
غابون	6	...	...	...	44.5 **	46.3 **	42.6 **	...	...	...	69.3 **	67.9 **	70.7 **
غامبيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	6	...	...	...	40.0	44.7	34.7	...	...	...	63.3	61.8	64.7
غينيا	6	22.1	15.9	31.4	28.6	22.8	35.8	86.9	92.5	79.1	79.7	85.4	72.7
غينيا بيساو	6	72.5 **	69.5 **	76.6 **	...	...	...	38.1 **	41.2 **	33.8 **	...	...	...
كينيا	7	...	...	...	43.8 **	...	...	...	...	...	59.0 **	60.9 **	57.2 **
ليسوتو	7	46.1	53.9	38.3	41.3	50.1	32.2	68.9	61.7	76.1	73.0	65.8	80.5
ليبيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	5	48.9	49.3	48.4	47.1	47.6	46.6	51.1	50.7	51.6	52.9	52.4	53.4
ملاوي	6	62.4	59.9 **	64.9 **	78.2	83.4	69.1	44.1	49.5 **	38.8 **	32.8	29.2	38.1
مالي	6	34.4 **	32.5 **	37.2 **	34.5	30.0	40.3	78.3 **	79.2 **	77.1 **	74.6	77.9	70.5
موريشيوس	6	0.7	1.4	–	2.4	3.8	0.9	99.4	98.9	100.0	98.9	98.2	99.5
موزمبيق	5	58.2	54.8	62.5	50.8	47.3	55.1	41.8	45.2	37.5	49.2	52.7	44.9
ناميبيا	7	28.0	31.9	23.9	14.1 **	...	...	83.4	79.8	87.1	94.7 **	...	...
النيجر	6	...	...	...	33.9	33.2	35.1	...	...	...	69.1	70.5	67.2
نيجيريا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	6	69.8	...	...	63.4	64.0	62.8	45.4	...	...	46.6	44.9	48.3
ساو تومي وبرنسيبي	6	...	...	...	42.3 **,y	48.5 **,y	35.8 **,y	...	...	...	61.5 **,y	58.3 **,y	64.7 **,y
السنغال	6	...	...	...	28.6	25.7	31.7	...	...	...	80.0	82.6	77.2
سيشل	6	–	...	...	1.3	–	2.6	100.0	...	...	99.3	100.0	98.6
سييرا ليون	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	7	32.4 *	34.1 *	30.8 *	42.6 x	41.5 x	43.7 x	75.9 *	75.1 *	76.7 *	64.8 x	65.2 x	64.2 x
سوازيلاند	7	39.7	51.6	24.6	42.7	39.8	45.8	81.5	76.0	87.1	73.2	77.1	69.2
توغو	6	...	...	...	38.3	32.7	44.8	...	...	...	68.6	72.6	64.1
أوغندا	7	...	...	...	59.3	58.6	60.1	...	...	...	63.6	62.9	64.4
جمهورية تنزانيا المتحدة	7	26.7	29.5	23.8	**26.1** **	**26.0** **	**26.1** **	80.9	78.6	83.3	**82.0** **	**81.6** **	**82.5** **
زامبيا	7	36.4	28.7	43.9	12.5 **	...	...	78.2	83.5	73.0	76.7 **,y	78.7 **,y	74.8 **,y
زمبابوي	7	...	...	...	**37.9** **	**38.4** **	**37.5** **	**...**	**...**	**...**	**69.7** **	**68.2** **	**71.2** **
العالم[2]	...	...	...	...	15.1	...	...	...	...	...	89.7	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	3.3	0.3	6.4	1.8	0.8	2.9	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	2.3	2.8	1.7	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	25.5	27.6	23.3	...	...	...	81.2	82.0	80.4
الدول العربية	...	8.7	11.8	5.2	7.2	7.6	6.6	91.3	88.2	94.8	94.3	94.1	94.6
أوروبا الوسطى والشرقية	...	2.5	4.2	0.7	2.2	2.4	2.0	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى	...	3.3	0.3	6.4	3.5	3.0	4.1	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	20.5	21.4	19.5	...	...	...	83.9	80.9	87.1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	35.1	36.7	33.1	...	...	...	64.9	63.3	66.9
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	40.5	42.5	37.6	...	...	...	68.6	72.6	64.1

1 – حُددت المدة الواردة في هذا الجدول وفقاً لتصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة الواردة في البيانات القطرية.
2 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2002/2003 .

(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.
(x) تخص هذه البيانات فترة 1999/2000.

الجدول 7

البلد أو الأراضي	الانتقال إلى التعليم الثانوي (%)						معدل البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)					
	2002/2001			1999/1998			2002/2001			1999/1998		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
غابون	...	...	...	...	...	...	57.4 **	53.7 **	55.5 **	...	...	...
غامبيا	79.8 **,y	77.5 *,y	78.5 **,y	82.7	84.2	83.5	...	...	...	...	...	...
غانا	**85.5**	**96.5** **	**91.0** **	93.3	92.1	92.6	65.3	55.3	60.0	...	...	...
غينيا	45.5	48.8	47.7	48.9	52.6	51.5	64.2	77.2	71.4	68.6	84.1	77.9
غينيا بيساو	...	...	...	58.4 **	65.5 **	62.9 **	...	...	...	23.4 **	30.5 **	27.5 **
كينيا	70.4 **	74.6 **	72.5 **	67.2	72.1	69.6	...	...	56.2 **	...	...	...
ليسوتو	66.7	67.0	66.9	52.6	55.7	53.8	67.8	49.9	58.7	61.7	46.1	53.9
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	43.7	45.6	44.6	46.2	48.8	47.5	53.4	52.4	52.9	51.6	50.7	51.1
ملاوي	...	...	...	77.7 **	82.6 **	80.3	30.9	16.6	21.8	35.1 **	40.1 **	37.6
مالي	50.6	56.5	54.2	52.1 **	53.1 **	52.7 **	59.7	70.0	65.5	62.8 **	67.5 **	65.6 **
موريشيوس	68.4	57.4	62.7	...	...	...	99.1	96.2	97.6	100.0	98.6	99.3
موزمبيق	58.4	58.7	58.6	52.4	50.0	50.9	44.9	52.7	49.2	37.5	45.2	41.8
ناميبيا	85.2 **	81.2 **	83.3 **	83.3	80.9	82.1	...	...	85.9 **	76.1	68.1	72.0
النيجر	40.6	43.1	42.1	28.9	30.0	29.6	64.9	66.8	66.1	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	37.2	36.0	36.6	...	...	30.2
ساو تومي وبرنسيبي	62.6 **,y	66.4 **,y	64.5 **,y	...	...	...	64.2 **,y	51.5 **,y	57.7 **,y	...	...	...
السنغال	38.2	41.5	40.1	33.5 **	36.1 **	35.0	68.3	74.3	71.4	...	...	...
سيشل	99.1	98.9	99.0	97.2	100.0	98.6	97.4	100.0	98.7	...	...	100.0
سييرا ليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	93.0 x	90.7 x	91.9 x	...	...	92.7 **	56.3 x	58.5 x	57.4 x	69.2 *	65.9 *	67.6 *
سوازيلاند	79.6	76.6	78.1	82.4	80.2	81.3	54.2	60.2	57.3	75.4	48.4	60.3
توغو	57.8	65.7	62.5	...	...	...	55.2	67.3	61.7	...	...	...
أوغندا	44.1	40.7	42.2	25.2	22.9	23.8	39.9	41.4	40.7	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	**17.9** **	**19.8** **	**18.8** **	16.5 **	17.9 **	17.2 **	**73.9** **	**74.0** **	**73.9** **	76.2	70.5	73.3
زامبيا	55.6 **	53.5 **	54.5 **	31.7 **	30.8 **	31.2 **	61.7 **,y	68.7 **,y	65.2 **,y	56.1	71.3	63.6
زمبابوي	**70.2** **	**69.3** **	**69.7** **	...	...	...	**62.5** **	**61.6** **	**62.1** **	...	...	...

العالم[2]	92.2	91.2	91.7	91.8	92.1	91.9	...	...	84.9	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98.5	98.1	98.3	100.0	97.1	98.5	97.1	99.2	98.2	93.6	99.7	96.7
البلدان المتقدمة	99.4	98.5	98.9	...	...	...	98.3	97.2	97.7	...	...	...
البلدان النامية	82.3	83.8	83.3	81.5	86.9	84.5	76.7	72.4	74.5	...	...	...
الدول العربية	90.2	90.5	90.4	85.0	81.5	83.1	93.4	92.4	92.8	94.8	88.2	91.3
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	98.3	98.4	99.9	99.1	98.0	97.6	97.8	99.3	95.8	97.5
آسيا الوسطى	98.9	98.5	98.3	98.6	96.4	97.5	95.9	97.0	96.5	93.6	99.7	96.7
شرق آسيا والمحيط الهادي	92.0	89.4	90.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	92.9	89.0	90.8	90.5	88.8	89.6	80.5	78.6	79.5	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99.6	99.6	99.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	89.0	83.0	86.7	...	...	...	66.9	63.3	64.9	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	46.0	73.6	60.0	52.6	55.7	53.8	62.4	57.5	59.5	...	...	...

الجدول 8

المشاركة في التعليم الثانوي[1] وبعد الثانوي[2] غير المندرج في إطار التعليم العالي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية /2002 2003	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) 2002	القيد في التعليم الثانوي						نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
				إجمالي القيد				القيد في التعليم التقني والمهني		1999/1998			
				1999/1998		2003/2002		2003/2002					
				المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
	الدول العربية												
1	الجزائر	17-12	4 438	...	...	3 548	51	356	40	...	...	...	...
2	البحرين	17-12	70	59	51	67	50	15	41	93.9	90.2	97.8	1.08
3	جيبوتي	18-12	107	16	42	**27**	**40**	**2**	**49**	16.2	18.9	13.5	0.72
4	مصر	16-11	9 828	7 671 **	47 **	8 384 **	47 **	2 514 **	45 **	**80.8**	**84.3	77.2 **	0.92 **
5	العراق	17-12	3 460	1 105	38	1 478	40	63	19	35.7	43.6	27.5	0.63
6	الأردن	17-12	713	579	49	613	49	35	46	86.9	85.8	88.0	1.03
7	الكويت	17-10	292	235 **	49 **	261	50	14	41	**97.8	**96.8	98.8	1.02 **
8	لبنان	17-12	441	372	52	350	51	46	40	77.5	74.1	80.9	1.09
9	الجماهيرية العربية الليبية	17-12	762	...	...	798 **	50 **	178 **	53 **	...	...	...	...
10	موريتانيا	17-12	373	63 **	42 **	84	44	3	35	**18.7	**21.7	15.8 **	0.73 **
11	المغرب	17-12	3 904	1 470	43	1 758	45	106	42	37.7	42.0	33.3	0.79
12	عمان	17-12	347	229	49	279	48	.	.	71.7	71.9	71.5	0.99
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	17-10	663	444	50	583	50	4	29	78.8	77.5	80.3	1.04
14	قطر	17-12	55	44	50	52	49	0.6	.	92.3	89.6	95.1	1.06
15	المملكة العربية السعودية	17-12	2 981	1 774	46	1 995	46	68	10	67.9	72.7	62.9	0.87
16	السودان	16-12	3 650	965 **	...	1 291	45	29	36	**28.5	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	17-12	2 656	1 030	47	1 284	47	122	45	40.6	42.5	38.7	0.91
18	تونس	18-12	1 481	1 059	49	1 149	51	18	37	72.9	72.3	73.6	1.02
19	الإمارات العربية المتحدة	17-11	348	202	50	273	49	2	.	82.1	79.0	85.5	1.08
20	اليمن	17-12	2 903	1 042	26	1 373	30	9	5	41.9	60.3	22.5	0.37
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	17-10	489	363 **	49 **	396	48	20	49	**75.8	**74.7	77.1 **	1.03 **
22	بيلاروس	16-10	1 098	1 143	49	998	50	5	34	97.2	97.4	97.0	1.00
23	البوسنة والهرسك	17-10	490	...	...					...	...	...	...
24	بلغاريا	17-11	719	700	48	707	48	199	39	89.4	90.3	88.5	0.98
25	كرواتيا	18-11	445	416	49	400	49	146	46	87.6	86.8	88.4	1.02
26	الجمهورية التشيكية	18-11	1 032	928	50	1 000	49	391	47	82.5	80.9	84.3	1.04
27	إستونيا	18-13	128	116	50	123	50	17	34	92.7	91.0	94.6	1.04
28	المجر	18-11	973	1 007	49	1 030	49	67	39	95.3	94.5	96.0	1.02
29	لاتفيا	18-11	290	255	50	276	49	39	39	88.4	86.8	90.1	1.04
30	ليتوانيا	18-11	437	407	45	448	49	37	35	95.7	95.5	96.0	1.01
31	بولندا	18-13	3 727	...	...	3 895	48	1 181	39	...	...	...	...
32	جمهورية مولدوفا	17-11	560	415	50	411	50	23	37	72.2	71.8	72.6	1.01
33	رومانيا	18-11	2 620	2 218	49	2 218	49	650	44	78.9	78.3	79.4	1.01
34	الاتحاد الروسي	16-10	15 245	...	...	14 486 **	...	1 949 **	...	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود[3]	18-11	...	814	49	٧ 761	٧ 49	٧ 267	٧ 47	92.3	92.0	92.6	1.01
36	سلوفاكيا	18-10	730	674	50	670	49	218	47	85.2	84.3	86.2	1.02
37	سلوفينيا	18-11	199	220	49	218	49	87	45	98.7	97.4	100.1	1.03
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	18-11	258	219	48	219	48	59	43	82.3	83.4	81.1	0.97
39	تركيا	16-12	7 263	...	...	5 742 **	42 **	1 261	36 **	...	...	...	...
40	أوكرانيا	16-10	4 980	...	...	4 824	49	326	33	...	...	...	...
	آسيا الوسطى												
41	أرمينيا	16-10	423	...	...	368	50	5	41	...	...	...	...
42	أذربيجان	16-10	1 322	929	49	1 094	48	21	34	76.9	77.2	76.7	0.99
43	جورجيا	16-10	562	440	49	450	49	9	27	72.8	73.1	72.3	0.99
44	كازاخستان	17-11	2 252	1 966	49	2 067	49	91	36	87.4	87.8	87.1	0.99
45	قيرغيزستان	17-11	805	633	50	739	50	26	36	85.4	84.3	86.4	1.02
46	منغوليا	17-12	374	205	55	313	53	17	50	58.3	51.4	65.2	1.27
47	طاجيكستان	17-11	1 105	769	46	948	45	26	29	72.6	78.0	67.0	0.86
48	تركمنستان	16-10	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان	17-11	4 363	...	...	4 161	49	367	44	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
50	أستراليا	17-12	1 635	2 433	50	2 514	48	1 102	46	154.8	151.7	158.0	1.04
51	بروني دار السلام	18-12	43	33	51	39	49	2	36	81.6	77.7	85.6	1.10
52	كمبوديا	17-12	2 222	318 **	34 **	560	38	15	34	**16.0	**20.8	11.0 **	0.53 **

الجدول 8

	التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي		الفعالية الداخلية			نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
	إجمالي القيد		الراسبون في التعليم الثانوي العام (%)			2003/2002				1999/1998				2003/2002			
	2003/2002		2003/2002														
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية																	
1	50	40	…	…	…	** 1.05	** 68.5	**65.1	**66.8	…	…	…	…	1.07	82.7	77.4	80.0
2	33	4	3.2	7.3	5.2	1.08	90.3	83.9	87.0	1.09	87.6	80.7	84.1	1.07	98.8	92.7	95.6
3	**24**	**0.3**	** 5.8	** 6.1	** 6.0	**0.69**	**17.3**	**25.0**	**21.2**	…	…	…	…	**0.68**	**19.8**	**28.9**	**24.3**
4	51	152	** 6.1	** 8.7	** 7.4	z,** 0.95	z,** 78.5	z,**83.1	z,**80.8	…	…	…	…	** 0.94	**82.4	**88.1	**85.3
5	…	…	…	…	…				…	0.66	24.8	37.7	31.4	0.71	35.3	49.8	42.7
6	.	.	0.8	1.1	1.0	1.03	81.1	78.9	79.9	** 1.07	** 81.0	**76.0	** 78.5	1.02	86.9	85.1	86.0
7	68	16	6.4	9.2	7.8	z,** 1.05	z,** 79.3	z,**75.2	z,**77.2	** 1.02	** 88.8	**87.3	** 88.0	1.06	91.8	86.9	89.3
8	** 41	**1	10.5	11.9	11.2	…	…	…	…	…	…	…	…	1.09	82.8	76.1	79.4
9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	** 1.06	**108.0	**101.5	**104.7
10	61	1	14.6	14.0	14.3	**0.77	** 14.0	**18.2	**16.1	…	…	…	…	0.79	20.0	25.3	22.6
11	44	72	13.7	18.6	16.4	** 0.86	** 32.9	**38.5	**35.7	…	…	…	…	0.83	40.8	49.1	45.0
12	…	…	4.8	10.7	7.9	1.01	69.6	68.9	69.3	1.03	62.5	60.8	61.6	0.96	78.7	82.1	80.5
13	…	…	1.5	2.0	1.8	1.05	86.0	81.7	83.8	1.04	77.2	74.2	75.6	1.06	90.5	85.4	87.9
14	.	.	…	…	…	** 1.06	** 84.9	**79.8	**82.3	1.08	81.2	74.9	78.0	1.04	95.8	92.2	93.9
15	z,** 41	z 36	5.8	9.5	7.8	** 0.96	** 51.6	**53.9	**52.7	** 0.83	** 48.3	**58.1	** 53.3	0.90	63.4	70.3	66.9
16	.	.	…	…	…				…	…	…	…	…	0.84	32.2	38.5	35.4
17	58	40	5.6	8.9	7.3	0.93	41.3	44.4	42.9	0.92	34.8	37.9	36.4	0.92	46.2	50.4	48.3
18	39	3	11.5	16.9	14.1	1.11	67.8	61.3	64.5	…	…	…	…	1.08	80.7	74.6	77.6
19	.	.	3.6	7.3	5.5	1.03	72.0	70.0	71.0	1.08	77.2	71.7	74.4	1.03	80.0	77.5	78.7
20	٧ 16	٧ 19	…	…	…				…	* 0.41	* 18.6	*45.8	* 32.6	0.45	29.2	64.5	47.3
أوروبا الوسطى والشرقية																	
21	.	.	3.8	4.5	4.2	1.02	77.7	76.4	77.0	** 1.03	** 72.7	**70.5	** 71.5	1.00	81.3	80.9	81.1
22	38	128	0.2	0.2	0.2	** 1.04	** 86.5	**83.3	84.8	…	…	…	…	1.03	92.3	89.6	90.9
23			…	…	…				…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	47	3	1.1	2.1	1.6	0.98	86.5	88.5	87.5	0.98	82.5	83.8	83.2	0.97	97.0	99.8	98.4
25	.	.	0.3	0.8	0.5	1.02	87.4	85.8	86.6	1.02	84.9	83.5	84.2	1.02	90.5	89.1	89.8
26	49	74	0.7	1.3	1.0	1.03	91.6	89.4	90.5	…	…	…	…	1.03	98.2	95.7	96.9
27	63	12	2.8	5.6	4.1	1.04	90.2	86.5	88.3	…	…	…	…	1.03	98.1	94.8	96.4
28	53	84	1.6	2.9	2.3	1.00	93.8	93.7	93.8	** 1.01	** 85.2	**84.2	** 84.7	1.00	106.0	105.6	105.8
29	66	7	0.7	1.4	1.1	1.01	88.2	87.7	88.0	** 1.03	** 86.2	**83.8	** 85.0	1.00	95.2	95.4	95.3
30	62	8	0.4	1.2	0.8	1.01	94.3	93.8	94.0	** 1.01	** 91.1	**90.2	** 90.6	0.98	101.6	103.3	102.5
31	59	216	…	…	1.4	1.02	92.6	90.5	91.5	…	…	…	…	0.96	102.3	106.6	104.5
32	.	.	0.4	0.4	0.4	1.04	70.5	67.6	69.0	…	…	…	** 68.8	1.04	74.7	72.0	73.3
33	62	62	1.2	2.8	2.0	1.03	81.6	79.5	80.5	** 1.02	** 75.3	**73.6	** 74.4	1.01	85.3	84.1	84.7
34	59	234	…	…	٧,** 0.8	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**95.0
35	٧ 5	٧ 7	٧,** 2.1	٧,** 2.1	٧,** 2.1	٧,** 1.01	٧,** 88.1	٧,**87.0	٧,**87.6	…	…	…	…	٧ 1.01	٧89.2	٧88.3	٧ 88.7
36	60	6	1.0	1.7	1.4	1.01	88.4	87.6	88.0	…	…	…	…	1.01	92.1	91.4	91.7
37	67	2	0.4	2.5	1.4	1.01	93.8	92.7	93.2	1.04	91.1	87.9	89.5	0.99	109.0	109.7	109.4
38	6	0.3	0.3	0.7	0.5	…	…	…	…	** 0.97	** 78.0	**80.1	** 79.1	0.98	83.8	85.6	84.7
39	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	** 0.75	**67.4	**90.3	**79.1
40	53	176	** 0.0	** 0.1	0.1	** 1.01	** 84.8	**84.3	84.6	…	…	…	…	0.99	96.3	97.4	96.9
آسيا الوسطى																	
41	68	29	0.1	0.3	0.2	1.03	84.6	82.1	83.3	…	…	…	…	1.02	88.0	85.9	86.9
42	69	51	0.5	0.8	0.6	0.98	74.9	76.7	75.9	* 1.01	* 74.2	*73.5	* 73.8	0.96	81.2	84.3	82.8
43	61	28	0.1	0.4	0.3	1.01	78.0	77.3	77.6	1.00	71.1	71.2	71.1	1.01	80.4	79.9	80.2
44	56	211	0.1	0.3	0.2	1.00	86.9	86.7	86.8	…	…	…	…	1.00	91.9	91.7	91.8
45	65	26	0.1	0.2	0.1	…	…	…	…	…	…	…	…	1.01	92.3	91.5	91.9
46	46	3	0.1	0.1	0.1	1.16	83.3	71.6	77.4	** 1.27	** 62.0	**49.0	** 55.4	1.16	89.9	77.6	83.7
47	51	25	** 0.5	** 0.5	0.5	** 0.85	** 76.4	**90.0	**83.3	0.89	63.8	72.1	68.0	0.83	77.8	93.7	85.8
48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
49	…	…	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	0.97	94.0	96.7	95.4
شرق آسيا والمحيط الهادي																	
50	51	176	…	…	…	** 1.02	** 89.1	**87.0	**88.0	…	…	…	…	0.97	151.5	155.8	153.7
51	60	0.1	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.06	92.1	87.3	89.6
52	32	9	4.4	7.7	6.4	** 0.64	** 18.9	**29.7	**24.4	** 0.54	** 10.0	**18.6	** 14.3	0.64	19.5	30.8	25.2

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي						نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
				إجمالي القيد				القيد في التعليم التقني والمهني		1999/1998			
				1999/1998		2003/2002		2003/2002					
		2003/2002	2002	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
53	الصين	17-12	136 109	77 436	...	95 625	47	11 298	48	61.7	...	...	...
54	جزر كوك[4]	18-11	...	2	50	2 y,**	50 y,**	.	.	...	...	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	15-10	2 364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	18-12	119	...	...	96 z,**	50 z,**	3 z,**	37 z,**	...	...	...	...
57	إندونيسيا	18-13	26 141	...	...	15 873	49	2 100	43	...	...	...	...
58	اليابان	17-12	7 971	8 959	49	8 131	49	1 048	44	101.8	101.1	102.4	1.01
59	كيريباتي[3]	16-12	...	...	...	10	52	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	16-11	809	240	40	353	42	5	40	33.4	39.4	27.3	0.69
61	ماكاو، الصين	17-12	49	32	51	44	50	3	48	75.5	71.8	79.4	1.10
62	ماليزيا	18-12	3 273	2 154	51	2 300	51	141	42	69.4	65.9	73.1	1.11
63	جزر مارشال[3]	17-12	...	6	50	6 z	50 z	.	.	...	...	...	...
64	ميكرونيزيا	17-12	17	19	...	...	...	...	...	109.2	...	...	...
65	ميانمار	15-10	6 116	2 059	50	2 383	48	–	–	34.9	35.0	34.8	0.99
66	ناورو[3]	17-12	...	0.7**	51 **	...	...	...	...	53.9**	52.3**	55.6 **	1.06 **
67	نيوزيلندا	17-11	411	433	50	483	...	56	...	114.3	110.9	117.8	1.06
68	نيوي[3]	16-11	...	0.3	47	0.2 z	50 z	.	.	101.4	111.9	91.7	0.82
69	بالاو[3]	17-11	...	2	49	2 y,**	48 y,**	.	.	101.2	98.2	104.5	1.07
70	بابوا غينيا الجديدة	18-13	723	133	40	185	41	17	27	20.4	23.2	17.3	0.75
71	الفلبين	15-12	7 226	5 117	51	6 069	51	.	.	75.8	72.5	79.3	1.09
72	جمهورية كوريا	17-12	4 076	4 368	48	**3 646**	**47**	**546**	**48**	99.9	99.9	99.9	1.00
73	ساموا	17-11	30	22	50	23 **	50 **	.	.	74.9	71.2	78.9	1.11
74	سنغافورة	15-12	235	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	18-12	75	...	...	46	...	...	...	...	...	...	...
76	تايلاند	17-12	6 596	...	...	**5 010**	**50**	**625**	**45**	...	...	...	...
77	تيمور – ليشتي	17-12	138	...	...	47 z	...	– z	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	16-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	16-11	14	14	51	15	50	...	...	93.3	87.8	99.3	1.13
80	توفالو[3]	17-12	...	0.8 **	45 **	0.9 z	46 z	...	...	78.3**	83.1**	73.1 **	0.88 **
81	فانواتو	18-12	35	10 **	43 **	10	50	...	...	33.1**	36.1**	29.9 **	0.83 **
82	فيتنام	17-11	12 794	7 401	47	9 266	47	310	51	61.9	65.1	58.6	0.90
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
83	أنغيلا[3]	16-12	...	1	53	1 **	51 **	0.1 **	58 **	...	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا	16-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	17-12	3 986	3 556	51	3 976	51	1 271	52	89.0	85.7	92.5	1.08
86	آروبا[3]	16-12	...	6	51	7	52	1	38	100.6	98.6	102.7	1.04
87	البهاما	16-11	35	...	...	32 **	50 **	.	.	...	...	...	...
88	بربادوس	15-11	20	22 **	51 **	21	50	0.1	23	104.0**	101.3**	106.7 **	1.05 **
89	بليز	16-11	36	22	51	28 **	51 **	1 **	59 **	64.8	62.3	67.4	1.08
90	برمودا[3]	17-11	...	...	...	5 z	51 z	.	.	...	...	...	...
91	بوليفيا	17-12	1 154	756	48	997 **	48 **	40 **	66 **	72.3	74.9	69.7	0.93
92	البرازيل	17-11	24 345	...	...	26 789	52	484	70	...	...	...	...
93	جزر فيرجين البريطانية[3]	16-12	...	2	47	2	54	0.3	53	98.8	103.3	94.1	0.91
94	جزر كايمان[4]	16-11	...	2	48	2 z	50 z	.	.	...	...	...	...
95	شيلي	17-12	1 684	1 246	50	**1 557**	**49**	**387**	**46**	79.6	78.0	81.3	1.04
96	كولومبيا	16-11	5 261	3 549	52	3 723	52	286	55	70.6	66.9	74.5	1.11
97	كوستاريكا	16-12	435	227	51	289	50	54	50	56.8	54.5	59.2	1.09
98	كوبا	17-12	1 013	740	50	938	48	272	39	79.4	77.1	81.8	1.06
99	دومينيكا[3]	16-12	...	7	53	8	52	0.4	61	85.5	78.5	92.8	1.18
100	الجمهورية الدومينيكية	17-12	1 122	610 **	55 **	658 **	54 **	30 **	55 **	56.1**	49.5**	63.0 **	1.27 **
101	إكوادور	17-12	1 643	904	50	973	50	216	53	56.4	55.7	57.2	1.03
102	السلفادور	18-13	784	402	49	463	50	91 **	52 **	50.2	50.4	50.0	0.99
103	غرينادا[3]	16-12	...	...	...	15	49	1	29	...	...	...	...
104	غواتيمالا	17-13	1 426	400 *	47 *	608	47	174	51	30.7*	31.9*	29.5 *	0.92 *
105	غيانا	16-12	73	66	50	69 **	50 **	...	...	81.1	80.5	81.8	1.02
106	هاييتي	18-12	1 490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	18-13	940	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	جامايكا	16-12	273	231 **	50 **	230	50	0.4	42	84.1**	83.2**	85.1 **	1.02 **
109	المكسيك	17-12	12 890	8 722	50	10 188	51	1 592	59	69.1	68.3	69.9	1.02

الجدول 8

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)								الفعالية الداخلية			التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي	
	2003/2002				2003/2002				1999/1998				الراسبون في التعليم الثانوي العام (%) 2003/2002			إجمالي القيد 2003/2002	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
53	70.3	71.2	69.2	0.97	…	…	…	…	…	…	…	…	0.3	0.3	0.2	612	38
54	…	…	…	…	4.3 y,**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.04 y,**	69 y,**
55	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
56	80.4 **z	77.6 **z	83.2 **z	1.07 **z	76.0 **z	73.4 **z	78.7 **z	1.07 **z	…	…	…	…	.	.	.	.	.
57	60.7	61.1	60.3	0.99	54.0	54.3	53.6	0.99	…	…	…	…	0.4	0.7	0.2	.	.
58	102.0	101.8	102.2	1.00	99.8 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	14	63
59	104.4	98.0	111.1	1.13	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
60	43.7	50.0	37.2	0.74	35.1	38.3	31.8	0.83	0.79	23.5	29.9	26.7	2.0	2.8	1.0	20	42
61	90.9	88.0	94.0	1.07	74.3	70.7	78.0	1.10	1.12	65.6	58.4	61.9	11.2	13.3	9.1	.	.
62	70.3	66.7	74.1	1.11	70.0	66.4	73.8	1.11	1.11	72.6	65.4	68.9	…	…	…	173	46
63	75.7 z	75.0 z	76.4 z	1.02 z	64.9 z	63.7 z	66.2 z	1.04 z	…	…	…	…	3.1 z,**	3.1 z,**	3.2 z,**	0.05 z	27 z
64	…	…	…	…	. z	. z	. z	…	…	…	…	…	. z	. z	. z	…	…
65	39.0	40.1	37.8	0.94	35.1	36.2	33.9	0.94	0.99 **	31.0 **	31.4**	31.2 **	2.2	2.2	2.3	.	.
66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
67	117.5	…	…	…	92.7	91.3	94.1	1.03	1.01	92.6	91.5	92.1	…	…	…	45	53
68	93.8 z	94.6 z	93.0 z	0.98 z	93.8 z	94.6 z	93.0 z	0.98 z	…	…	…	…	.	.	.	.	.
69	88.8 y,**	88.6 y,**	88.9 y,**	1.00 y,**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
70	25.5	28.4	22.3	0.79	23.7 z,**	26.3 z,**	20.7 z,**	0.79 z,**	0.75 *	17.3 *	23.2*	20.4 *	_ z	_ z	_ z	.	.
71	84.0	79.9	88.2	1.10	59.3	54.2	64.6	1.19	1.09	53.1	48.6	50.8	2.3	3.6	1.1	452	46
72	**90.5**	**90.3**	**90.7**	**1.00**	**87.9**	**87.8**	**88.0**	**1.00**	1.00	96.6	96.4	96.5	**0.3**	**0.3**	**0.2**	.	.
73	75.9 **	72.5 **	79.5 **	1.10 **	62.1 **	59.1 **	65.4 **	1.11 **	1.10	69.1	62.9	65.8	2.2 z	2.4 z	2.0 z	0.2	60
74	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	_ y	_ y	_ y	…	…
75	61.5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	.	.
76	**76.7**	**76.6**	**76.7**	**1.00**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**17**	**72**
77	34.6 z	…	…	…	20.3 y,**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	.	.
78	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	.	.
79	102.8	96.1	110.7	1.15	71.7 z,**	67.5 z,**	76.7 z,**	1.14 z,**	1.14	73.2	64.2	68.5	5.7 z	5.8 z	5.6 z	1 z	40 z
80	84.4 z	87.2 z	81.3 z	0.93 z	…	…	…	…	…	…	…	…	6.3 z,**	5.8 z,**	6.8 z,**	…	…
81	27.8	26.8	28.9	1.08	27.5 z	…	…	…	…	…	…	…	.	.	.	2 z	37 z
82	72.4	75.2	69.6	0.93	65.3 z,**	…	…	…	…	…	…	55.2 **	1.3 **	1.9 **	0.7 **	.	.
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
83	108.3 **	108.4 **	108.2 **	1.00 **	100.0 **	…	…	…	…	…	…	…	–	–	–	0.1	73
84	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	_ z	_ z	_ z	…	…
85	99.7	96.9	102.7	1.06	81.3	78.8	83.8	1.06	1.07 **	76.3 **	71.0**	73.6 **	8.3	10.0	6.5	.	.
86	103.1	99.5	106.7	1.07	75.3	71.9	78.7	1.09 z	1.07	82.1	76.4	79.3	14.7	15.5	14.0	.	.
87	91.3 **	90.0 **	92.6 **	1.03 **	75.8 **	74.4 **	77.3 **	1.04 **	…	…	…	…	.	.	.	…	…
88	105.8	105.0	106.6	1.02	89.8	89.9	89.7	1.00	1.04 **	90.0 **	86.4**	88.2 **	–	–	–	4	50
89	77.8 **	75.8 **	79.8 **	1.05 **	69.0 **	67.3 **	70.7 **	1.05 **	1.08 **	58.7 **	54.2 **	56.4 **	7.0	7.7	6.3	2	59
90	86.1 z	…	…	…	86.1 z	…	…	…	…	…	…	…	.	.	.	.	.
91	86.4 **	87.9 **	84.8 **	0.97 **	71.2 **	71.9 **	70.5 **	0.98 **	…	…	…	…	3.5	4.1	2.8	…	…
92	110.0	104.9	115.3	1.10	74.9	71.9	77.9	1.08	…	…	…	…	17.4	…	…	.	.
93	94.7	87.8	101.5	1.16	77.6 **	71.4 **	83.7 **	1.17 **	0.97 **	78.4 **	81.1 **	79.8 **	9.5 **	12.3 **	7.1 **	0.8 **	69 **
94	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.04 z,*	54 z,*
95	**91.2**	**90.6**	**91.8**	**1.01**	**80.8**	**80.2**	**81.4**	**1.01**	1.05	71.9	68.8	70.3	**2.2**	**2.7**	**1.7**	.	.
96	70.8	67.3	74.4	1.11	55.3 **	52.7 **	57.9 **	1.10 **	…	…	…	54.0 **	4.5 **	5.3 **	3.7 **	.	.
97	66.5	64.1	69.0	1.08	52.7	50.3	55.1	1.09	1.09 **	50.7 **	46.5**	48.5 **	9.5	10.8	8.3	.	.
98	92.6	93.5	91.6	0.98	86.2	86.4	86.1	1.00	1.11	79.3	71.4	75.2	1.4	1.8	1.0	24	79
99	113.9	107.7	120.2	1.12	91.8 **	86.0 **	97.8 **	1.14 **	1.36	75.7	55.7	65.5	7.4	9.0	5.9	2	60
100	58.7 **	52.6 **	65.0 **	1.23 **	35.5 **	30.5 **	40.8 **	1.34 **	1.29 **	44.7 **	34.6 **	39.5 **	3.1 **	4.0 **	2.4 **	.	.
101	59.2	58.7	59.7	1.02	50.4	49.6	51.2	1.03	1.03	46.8	45.4	46.1	3.9	4.7	3.1	.	.
102	59.0	58.8	59.2	1.01	48.6 **	48.0 **	49.2 **	1.02 **	0.99 **	39.4 **	39.9 **	39.6 **	2.4 z,**	3.1 z,**	1.7 z,**	.	.
103	148.7	151.9	145.5	0.96	100.0 **	…	…	…	…	…	…	…	8.5	10.7	6.3	1	66
104	42.7	44.3	41.0	0.93	29.7	30.4	28.9	0.95	0.96 **	20.8 **	21.7 **	21.3 **	3.1	3.5	2.5	.	.
105	94.7 **	91.9 **	97.7 **	1.06 **	76.4 y,**	75.0 y,**	77.9 y,**	1.04 y,**	1.06 **	76.3 **	72.2 **	74.2 **	7.2 y	8.6 y	5.8 y	1 z,**	73 z,**
106	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	.	.
108	84.1	83.1	85.1	1.02	75.4 **	73.9 **	77.0 **	1.04 **	1.02 **	80.2 **	78.8 **	79.5 **	1.6	2.3 **	0.8 **	42 z	59 z
109	79.0	75.6	82.6	1.09	62.6	61.3	63.9	1.04	1.00 **	54.8 **	55.1 **	54.9 **	1.9	2.5	1.3	.	.

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي						نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
				إجمالي القيد				القيد في التعليم التقني والمهني		1999/1998			
				1999/1998		2003/2002		2003/2002					
		2002/2003	2002	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
110	مونتسيرات[3]	16-12	...	0.3	47	0.3 **	49 **	.	.	...	...	...	...
111	جزر الأنتيل الهولندية	17-12	21	15	54	15 **	52 **	6 **	54 **	74.9	69.0	80.9	1.17
112	نيكاراغوا	17-13	631	287 **	54 **	383	53	19	56	48.4**	44.3**	52.5 **	1.18 **
113	بنما	17-12	356	229 **	51 **	251	51	103	49	67.5**	65.0**	70.1 **	1.08 **
114	باراغواي	17-12	799	368	50	519	50 **	45	48 **	50.8	49.6	52.1	1.05
115	بيرو	16-12	2 832	2 212	48	2 540	48	.	.	81.7	84.0	79.4	0.95
116	سانت كيتس ونيفيس[3]	16-12	...	...	...	4	55	.	.	...	...	...	...
117	سانت لوسيا	16-12	15	12	57	13	56	0.3	40	76.4	66.6	86.1	1.29
118	سانت فنسنت وغرينادين	16-12	14	...	...	10	52	2	34	...	...	...	...
119	سورينام	17-12	56	...	...	41 **	56 **	18 **	52 **	...	...	...	...
120	ترينيداد وتوباغو	16-12	131	117 **	52 **	108 **	51 **	3 **	53 **	81.7**	78.5**	85.0 **	1.08 **
121	جزر تركس وكايكوس[3]	16-12	...	1	51	1 **	49 **	0.1 **	49 **	...	...	...	...
122	أوروغواي	17-12	314	...	...	332	52	28	45	...	...	...	...
123	فنزويلا	16-12	2 670	1 439	54	1 866	53	57	51	56.9	51.2	62.8	1.23
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
124	أندورا[4]	17-12	...	...	...	3	50	0.2	46	...	...	...	...
125	النمسا	17-10	765	748	48	764	47	267	43	98.8	100.9	96.6	0.96
126	بلجيكا	17-12	735	1 033	51	1 181	51	693	51	142.4	137.3	147.7	1.08
127	كندا	17-12	2 514	2 565	49	2 622 z,**	49 z,**	102 z,**	36 z,**	105.3	105.6	105.0	0.99
128	قبرص[3]	17-12	...	63	49	65	49	4	18	93.2	91.8	94.7	1.03
129	الدنمارك	18-13	346	422	50	447	50	118	46	125.6	122.1	129.2	1.06
130	فنلندا	18-13	388	480	51	497	51	178	50	120.9	115.8	126.2	1.09
131	فرنسا	17-11	5 379	5 955	49	5 859	49	1 457	45	109.6	109.5	109.6	1.00
132	ألمانيا	18-10	8 447	8 185	48	8 447	48	1 730	43	98.2	99.0	97.3	0.98
133	اليونان	17-12	732	771	49	714	49	134	41	93.9	93.3	94.5	1.01
134	آيسلندا	19-13	30	32	50	35	50	7	38	109.4	106.2	112.7	1.06
135	آيرلندا	16-12	300	346	50	321	51	.	.	105.4	102.2	108.7	1.06
136	إسرائيل	17-12	647	569	49	603	48	125	42	90.8	91.0	90.6	1.00
137	إيطاليا	18-11	4 561	4 450	49	4 528	48 **	699	45	91.7	92.2	91.1	0.99
138	لكسمبرغ	18-12	36	...	...	35	50	12	48	...	...	...	...
139	مالطة	17-11	40	...	...	38	48	2	24	...	...	...	...
140	موناكو[4]	17-11	...	3	51	3 y	48 y	0.5 y	44 y	...	...	...	...
141	هولندا	17-12	1 161	1 365	48	1 415	49	489	47	124.4	127.1	121.6	0.96
142	النرويج	18-13	336	378	49	385	49	124	45	120.3	118.9	121.7	1.02
143	البرتغال	17-12	680	848	51	766	51	106	46	109.5	105.3	114.0	1.08
144	سان مارينو	18-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	17-12	2 599	3 299	50	3 053	50	410	48	108.9	105.4	112.6	1.07
146	السويد	18-13	662	964	55	918	53	258	53	160.1	141.0	180.2	1.28
147	سويسرا	19-13	568	544	47	556	47	175	40	99.9	103.8	95.8	0.92
148	المملكة المتحدة	17-11	5 437	8 053	52	9 706	54	5 302	58	156.9	148.3	165.7	1.12
149	الولايات المتحدة	17-12	25 336	22 445	...	23 854	49	.	.	94.9	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا												
150	أفغانستان	18-13	3 012	...	...	362 z	– z	– z	– z	...	...	...	...
151	بنغلاديش	17-11	23 212	9 134	47	11 024	51	126	26	42.4	43.3	41.5	0.96
152	بوتان5	16-13	...	17	44	29 **	45 **	0.5 **	39 **	...	...	...	...
153	الهند	17-11	153 514	67 090	39	81 050	43	710	15	46.6	54.4	38.1	0.70
154	جمهورية إيران الإسلامية	17-11	12 869	9 727	47	10 024	47	819	38	77.4	80.2	74.4	0.93
155	الملديف	17-13	38	12	51	25	53	...	...	36.5	35.7	37.3	1.05
156	نيبال	16-10	4 047	1 265	40	1 822	42	16	22	35.5	41.2	29.3	0.71
157	باكستان	16-10	25 462	...	...	5 734	40	83	18	...	...	...	...
158	سري لانكا	17-10	2 721	...	...	**2 320 **	**51**	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
159	أنغولا	16-10	2 241	292 *	44 *	414 z	44 z	77 z	39 z	14.7*	16.5*	13.0 *	0.78 *
160	بنين	18-12	1 131	213	31	312	32	29	25	21.1	29.1	13.2	0.45
161	بوتسوانا	17-13	218	148	52	159 **	51 **	5 **	30 **	71.2	67.7	74.6	1.10
162	بوركينا فاسو	19-13	2 062	173	38	237	40	18	50	9.4	11.8	7.1	0.60

الجدول 8

	التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي		الفعالية الداخلية			نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
	إجمالي القيد		الراسبون في التعليم الثانوي العام (%)			2003/2002				1999/1998				2003/2002			
	2003/2002		2003/2002														
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
110	** 50	**0.02	** 0.7	–	** 0.3	…	…	…	96.3[2]	…	…	…	…	…	…	…	**103.4
111	** 84	** 0.4	–	–	–	** 1.12	** 66.7	**59.6	**63.1	1.17	76.3	65.2	70.8	** 1.11	**74.8	**67.4	**71.0
112	.	.	5.2	7.8	6.4	1.18	42.2	35.8	39.0	…	…	…	…	1.17	65.5	55.9	60.7
113	56	4	[2] 3.8	[2] 6.4	[2] 5.1	** 1.11	** 66.3	**59.8	**63.0	** 1.07	** 62.2	**58.2	** 60.1	1.07	72.9	68.3	70.6
114	…	*1	0.7	1.4	1.1	1.06	52.6	49.7	51.1	** 1.07	** 43.5	**40.8	** 42.1	** 1.02	**65.7	**64.2	64.9
115	[2] 66	[2] 264	4.6	6.4	5.6	0.97	68.1	70.2	69.2	0.98	61.6	62.9	62.2	0.93	86.5	92.8	89.7
116	** 48	**1	2.6	2.3	2.5	…	…	…	94.7	…	…	…	…	1.31	120.7	92.4	105.9
117	62	2	** 0.2	** 0.2	** 0.2	** 1.25	** 84.7	**67.6	**76.1	1.17	70.4	60.3	65.4	1.25	96.5	77.0	86.8
118	69	1	13.5	19.7	16.2	1.09	60.8	55.9	58.4	…	…	…	…	1.11	72.7	65.8	69.2
119	.	.	–	–	–	** 1.38	** 74.1	**53.6	**63.7	…	…	…	…	** 1.34	**84.8	**63.2	**73.8
120	63	8	1.0	0.9	0.9	** 1.08	** 74.7	**69.4	**72.0	** 1.07	** 74.9	**70.0	** 72.5	** 1.08	**85.6	**79.2	**82.4
121	67	0.6	1.6	2.2	1.9	** 1.02	** 79.9	**78.3	**79.1	…	…	…	…	** 0.99	**93.7	**94.3	**94.0
122	35	3	[2] 9.9	[2] 15.3	[2] 12.4	1.10	76.8	69.8	73.2	…	…	…	…	1.13	112.1	99.4	105.6
123	.	.	7.5	10.9	9.1	1.16	63.8	54.8	59.2	1.24	53.2	43.0	48.0	1.15	74.9	65.1	69.9
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
124	.	.	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
125	61	55	…	…	…	0.99	88.5	89.3	88.9	…	…	…	…	0.95	97.5	102.3	100.0
126	49	54	…	…	…	1.01	97.8	96.7	97.2	…	…	…	…	1.10	168.9	153.1	160.8
127	[2,**] 42	[2,**] 298	…	…	…	[y,**] 1.00	[y,**] 97.9	[y,**] 97.4	[y,**] 97.6	** 0.99	** 93.7	**94.3	** 94.0	[2,**] 0.99	[2,**] 104.9	[2,**] 105.7	[2,**] 105.3
128	.	.	0.9	2.6	1.7	1.03	94.3	91.4	92.8	1.04	89.6	86.2	87.8	1.02	99.3	97.6	98.4
129	25	1	.	.	.	1.04	97.6	94.3	95.9	** 1.03	** 90.4	**87.6	** 89.0	1.05	132.4	125.9	129.1
130	46	11	0.3	0.4	0.3	1.01	95.0	94.2	94.6	** 1.01	** 95.2	**94.5	** 94.9	1.11	134.9	121.7	128.2
131	62	33	…	…	[y,**] 8.7	1.02	95.3	93.5	94.4	** 1.02	** 94.3	**92.5	** 93.3	1.01	109.5	108.4	108.9
132	49	463	2.6	3.5	3.1	1.00	88.2	87.8	88.0	** 1.0	** 88.0	**87.6	** 87.8	0.98	99.1	100.8	100.0
133	55	33	…	…	…	1.02	87.1	85.2	86.1	** 1.03	** 86.4	**83.5	** 84.9	1.00	97.3	97.6	97.5
134	40	1	–	–	–	1.05	88.1	84.0	86.0	** 1.06	** 87.2	**82.3	** 84.7	1.07	118.6	110.4	114.4
135	55	51	2.6	2.1	2.4	1.08	86.6	80.4	83.4	1.05	84.1	80.1	82.1	1.09	111.6	102.2	106.8
136	51	14	0.9	3.0	1.9	1.00	88.9	89.1	89.0	** 1.01	** 87.3	**86.3	** 86.8	0.98	92.3	94.2	93.2
137	64	46	** 1.8	** 2.9	2.4	1.01	91.8	90.9	91.4	** 1.01	** 85.2	**84.4	** 84.8	** 0.99	**98.6	**100.0	99.3
138	21	1	…	…	…	1.07	82.9	77.3	80.0	…	…	…	…	1.06	99.1	93.1	96.0
139	20	0.3	0.3	0.4	0.4	1.02	87.8	85.8	86.8	…	…	…	…	0.99	94.6	95.3	94.9
140	.	.	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
141	18	6	3.4	4.0	3.7	1.01	89.3	88.5	88.9	** 1.01	** 92.7	**91.8	** 92.2	0.99	121.0	122.8	121.9
142	20	6	…	…	…	1.01	96.6	95.5	96.0	** 1.01	** 96.5	**95.7	** 96.1	1.02	115.8	113.4	114.6
143	.	.	[y,**] 2.0	[y,**] 2.0	[y,**] 2.0	1.11	89.5	80.9	85.1	** 1.09	** 89.0	**81.8	** 85.3	1.09	117.7	108.0	112.7
144	…	…	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
145	.	.	…	…	…	1.04	97.6	93.7	95.6	…	…	…	…	1.06	120.7	114.4	117.5
146	50	11	…	…	…	1.01	99.8	99.2	99.5	** 1.05	** 100.0	**95.7	** 97.8	1.18	150.6	127.3	138.7
147	69	29	2.1	2.4	2.2	0.95	84.5	89.3	87.0	** 0.93	** 85.0	**91.3	** 88.2	0.94	94.7	100.9	97.9
148			…	…	…	1.03	96.6	93.8	95.2	1.00	94.9	94.7	94.8	1.25	199.1	159.0	178.5
149	66	423	…	…	…	1.01	89.0	87.7	88.4	…	…	…	88.3	1.00	94.1	94.2	94.2
	جنوب وغرب آسيا																
150	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	[z] –	[z] –	[z] 24.0	[z] 12.5
151	42	23	5.1	5.8	5.4	1.11	46.9	42.1	44.5	0.95	38.5	40.3	39.4	1.12	50.2	45.0	47.5
152	** 35	** 4	[2] 12.6	[2] 9.2	[2] 10.7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
153	25	**522	4.3	5.2	4.8	…	…	…	…	…	…	…	…	0.80	46.7	58.5	52.8
154	** 16	881	[y] 4.1	[y] 9.8	[y] 7.1	…	…	…	…	…	…	…	…	0.94	75.4	80.2	77.9
155	…	[2] 0.2	…	…	…	** 1.15	** 54.9	**47.9	**51.4	…	…	…	…	1.15	71.3	62.2	66.7
156	.	.	** 12.9	** 10.8	** 11.7	…	…	…	…	…	…	…	…	0.78	39.2	50.4	45.0
157	[y,*] 45	[y,*] 924	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.71	18.6	26.2	22.5
158	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**1.06**	**88.9**	**84.2**	**86.5**
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
159	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	[z] 0.78	16.8[z]	21.4[z]	[z] 19.1
160	…	…	23.8	22.8	23.1	[y,**] 0.48	[y,**] 12.9	[y,**] 27.2	[y,**] 20.1	** 0.46	** 9.9	**21.5	** 15.7	0.46	17.4	37.9	27.6
161	[z] 49	[z] 14	** 0.9	** 0.1	** 0.5	** 1.15	** 57.4	**49.9	**53.6	** 1.19	** 57.4	**48.2	** 52.7	** 1.06	**74.9	**70.5	**72.7
162	.	.	29.2	26.5	27.6	0.67	7.2	10.8	9.0	0.58	6.1	10.5	8.3	0.67	9.2	13.8	11.5

الجدول 8 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي						نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
				إجمالي القيد				القيد في التعليم التقني والمهني		1999/1998			
				1999/1998		2003/2002		2003/2002					
		/2002 2003	2002	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
163	بوروندي	19-13	1 183	...	...	131	42	12	31	...	...	...	...
164	الكاميرون	18-12	2 627	626 **	45 **	820	45	151	40	26.5**	29.1**	24.0 **	0.82 **
165	الرأس الأخضر	17-12	71	...	...	50	52	2	39	...	...	...	...
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	18-12	617	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	تشاد	18-12	1 316	123	21	191 **	25 **	4 **	32 **	10.7	17.1	4.4	0.26
168	جزر القمر	18-12	124	29	44	38	45	0.1	10	24.8	27.4	22.2	0.81
169	الكونغو	18-12	589	...	...	183 z,**	42 z,**	18 z,**	52 z,**	...	...	...	...
170	كوت ديفوار	18-12	2 891	592 **	35**	737 z,**	36 z,**	...	...	22.5**	29.2**	15.7**	0.54**
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	17-12	7 322	1 235	34	...	...	...	...	18.4	24.2	12.7	0.52
172	غينيا الاستوائية	18-12	74	20	38**	21 z,**	36 z,**	1 z	20 z	31.0	38.5**	23.5**	0.61**
173	إريتريا	17-12	575	115	41	161	39	2	23	23.3	27.6	19.1	0.69
174	إثيوبيا	18-13	9 440	1 060	40	**2 141**	**36**	**87**	**47**	12.9	15.4	10.4	0.67
175	غابون	18-12	212	87	46	105 z,**	...	8 z	...	45.7	49.2	42.3	0.86
176	غامبيا	18-13	176	48	39	60**	41**	0.4**	67**	31.4	38.4	24.5	0.64
177	غانا	17-12	2 979	1 024	44	**1 277**	**45**	**19**	**15**	36.7	41.2	32.2	0.78
178	غينيا	19-13	1 289	172 **	26**	310**	31**	...	...	13.9**	20.2**	7.3**	0.36**
179	غينيا بيساو	17-13	159	...	...	27 y,**	35 y,**	0.9 y,**	27 y,**	...	...	...	...
180	كينيا	17-13	4 222	1 156 **	47**	1390	48**	28	47	29.9**	31.5**	28.3**	0.90**
181	ليسوتو	17-13	237	72	58	82	56	1	45	31.7	26.5	36.9	1.39
182	ليبيريا	17-12	463	114	39	...	...	...	...	30.5	37.0	23.9	0.65
183	مدغشقر	17-11	2 721	347 **	49**	...	...	...	...	14.3**	14.6**	14.0**	0.96**
184	ملاوي	17-12	1 567	473	41**	518**	44**	.	.	32.9	38.8**	27.1**	0.70**
185	مالي	18-13	1 801	218	34	351	35	40	42	13.6	17.7	9.4	0.53
186	موريشيوس	17-11	138	102 **	49**	112	49	12	29	70.8**	70.7**	70.9**	1.00**
187	موزمبيق	17-11	3 128	270 **	40**	499	40	22	28	9.8**	11.7**	8.0**	0.68**
188	ناميبيا	17-13	221	110	53	138	53	.	.	57.3	53.2	61.4	1.15
189	النيجر	19-13	1 783	105	38	125	39	0.9	24	6.7	8.1	5.2	0.63
190	نيجيريا	17-12	1 7328	...	...	6313	44	–	–	...	...	...	...
191	رواندا	18-13	1 174	91	50	189	47	...	...	9.6	10.2	9.0	0.88
192	ساو تومي وبرنسيبي	17-13	19	...	...	7 z,**	45 z,**	0.04 z	25 z	...	...	...	...
193	السنغال	19-13	1 601	239 **	39**	310	41	4	45	16.7**	20.2**	13.0**	0.64**
194	سيشل3	16-12	...	8	49	8	50	.	.	114.0	114.1	113.9	1.00
195	سيراليون	17-12	637	...	...	156 y	42 y,**	21 y	44 y,**	...	...	...	...
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	18-14	4 917	4 244 *	53*	4312**	52**	203**	42**	89.8*	84.5*	95.1*	1.13*
198	سوازيلاند	17-13	138	61	50	63	50	1.1	72	48.4	48.4	48.5	1.00
199	توغو	18-12	782	232	29	...	...	...	...	33.6	47.9	19.2	0.40
200	أوغندا	18-13	3 487	304	39	688**	45**	32**	30**	9.8	12.0	7.7	0.64
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	19-14	5 086	250 **	45**	...	...	...	...	5.5**	6.1**	5.0**	0.82**
202	زامبيا	18-14	1 261	226	43**	351	45	6	6	19.8	22.4**	17.1**	0.77**
203	زمبابوي	18-13	2 057	...	...	**758**	**48**	.	.	...	...	...	...

			المجموع	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح			
I	العالم	...	75 9758	427 000	47	495 499	47	49 638	46	59.7	62.6	56.6	0.90
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	33 537	31 127	50	31 112	49	2 862	35	88.9	88.3	89.5	1.01
III	البلدان المتقدمة	...	84 466	87 519	49	90 084	49	17 951	49	103.4	103.0	103.8	1.01
IV	البلدان النامية	...	641 754	308 354	46	374 303	47	28 825	46	51.8	55.4	47.9	0.86
V	الدول العربية	...	39 473	22 209	46	25 643	46	3 583	43	59.9	63.6	56.1	0.88
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	42 535	38 743	49	39 240	48	7 044	39	85.4	86.2	84.7	0.98
VII	آسيا الوسطى	...	12 028	9 688	49	10 707	48	576	41	85.7	87.0	84.5	0.97
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	219 238	133 696	47	155 620	48	17 323	47	64.4	66.8	61.9	0.93
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	66 486	41 894	51	58 662	51	5 355	55	71.7	68.6	74.9	1.09
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	61 767	63 593	49	66 840	50	12 394	51	105.3	105.0	105.7	1.01
XI	جنوب وغرب آسيا	...	225 084	95 949	41	112 336	44	1 935	29	45.6	52.1	38.7	0.74
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	93 147	21 228	46	26 452	44	1 427	37	24.5	27.2	21.8	0.80

1 – يشير ذلك إلى التعليم الثانوي بمرحلتيه الدنيا والعليا (المستويان 2 و 3 في إسكد).
2 – يعادل ذلك المستوى 4 في تصنيف إسكد. وهو يتضمن – شأنه في ذلك شأن التعليم الثانوي – برامج للتعليم العام والتعليم التقني والمهني.
3 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.
4 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.

الجدول 8

	التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي		الفعالية الداخلية			نسبة القيد الصافية في التعليم الثانوي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (%)			
	إجمالي القيد		الراسبون في التعليم الثانوي العام (%)			2003/2002				1999/1998				2003/2002			
	2003/2002		2003/2002														
	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الإناث	الذكور	المجموع
163	.	.	43.0	31.7	36.6	** 0.78	** 7.6	**9.7	**8.6	…	…	…	…	0.73	9.4	12.8	11.1
164	…	…	17.8	17.2	17.5	…	…	…	…	…	…	…	…	0.84	28.5	33.9	31.2
165	66	0.8	19.1	21.9	20.4	1.11	61.1	55.0	58.0	…	…	…	…	1.09	72.7	66.8	69.7
166	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
167	.	.	y,** 16.1	y,** 16.1	y,** 16.1	…	…	…	**10.4	0.29	3.4	11.6	7.5	** 0.33	**7.2	**21.9	**14.5
168	46	0.7	18.7	18.3	18.5	…	…	…	…	…	…	…	…	0.83	28.1	33.8	31.0
169	…	…	30.0	30.3	30.2	…	…	…	…	…	…	…	…	z,** 0.71	z,**26.6	z,**37.4	z,**32.0
170	…	…	z 15.8	z 15.8	z 15.8	z,** 0.57	15.1 **	z,**26.5	z,**20.8	** 0.53	** 12.6	**23.8	** 18.2	z,** 0.56	z,**18.5	z,**33.2	z,**25.9
171	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
172	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	z,** 0.57	z,**21.6	z,**37.8	z,**29.7
173	11	1	26.3	15.5	19.7	0.74	18.4	24.8	21.6	** 0.80	** 16.8	**20.8	** 18.8	0.65	22.1	34.0	28.1
174	**39**	**29**	14.9	9.5	11.4	**0.57 **	**13.4 **	**23.4 **	**18.4 **	0.71	9.4	13.3	11.4	**0.57**	**15.9**	**27.8**	**21.9**
175	…	…	…	…	z,** 21.7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	z,**50.9
176	…	…	…	…	…	** 0.68	** 26.5	**38.8	**32.7	0.67	20.7	31.1	25.9	** 0.69	**27.8	**40.5	**34.1
177	** 29	**19	** 2.5	** 2.4	** 2.4	**0.85 **	**33.3 **	**39.1 **	**36.2 **	** 0.82	** 28.0	**34.1	** 31.1	**0.81**	**38.0**	**46.8**	**42.4**
178	…	…	21.8	26.1	24.8	** 0.48	** 13.4	**28.0	**20.8	** 0.38	** 6.5	**17.2	** 12.0	** 0.46	**15.2	**32.7	**24.1
179	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	y,** 0.54	y,**12.5	y,**23.0	y,**17.8
180	…	…	.	.	.	** 0.98	** 24.3	**24.7	**24.5	…	…	…	…	** 0.92	**31.6	**34.2	32.9
181	–	–	8.7	8.7	8.7	** 1.53	** 27.2	**17.8	**22.5	** 1.89	** 18.3	**9.7	** 14.0	1.28	38.9	30.4	34.7
182	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
183	z,** 34	z,** 17	16.3	16.5	16.4	…	…	…	…	** 1.03	** 11.6	**11.3	** 11.5	…	…	…	…
184	y 35	y 14	…	…	…	** 0.81	** 25.5	**31.5	**28.5	** 0.78	** 23.5	**30.3	** 26.9	** 0.76	**28.7	**37.5	**33.0
185	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.55	13.8	25.1	19.5
186	**4	** 23	10.9	14.0	12.4	** 1.00	** 74.5	**74.3	**74.4	** 1.01	** 62.6	**62.1	** 62.3	1.00	81.1	81.2	81.2
187	.	.	23.6	20.6	21.8	0.70	10.0	14.4	12.2	** 0.72	** 6.6	**9.3	** 7.9	0.66	12.7	19.1	15.9
188	z 2	z 27	** 8.6	** 6.9	** 7.8	1.29	49.7	38.7	44.2	1.47	36.1	24.6	30.3	1.12	65.9	58.9	62.4
189	3	36	24.4	18.9	21.0	0.67	4.9	7.3	6.1	** 0.65	** 4.6	**7.0	** 5.8	0.66	5.5	8.4	7.0
190	…	…	3.5	3.7	3.6	0.80	25.9	32.2	29.1	…	…	…	…	0.81	32.5	40.3	36.4
191	.	.	z,** 15.0	z,** 11.5	z,** 13.2	…	…	…	…	…	…	…	…	0.81	14.5	17.9	16.1
192	…	…	z,** 26.8	z,** 20.7	z,** 23.5	z,** 0.83	z,** 26.2	z,**31.6	z,**28.9	…	…	…	…	z,** 0.84	z,**35.9	z,**42.4	z,**39.2
193	…	…	11.5	11.3	11.4	…	…	…	…	…	…	…	…	0.69	15.8	22.8	19.4
194	2	56	.	.	.	1.00	99.7	100.0	99.9	1.01	100.0	98.8	99.4	1.00	111.0	110.8	110.9
195	y 40	y 57	y 8.9	y 7.0	y 7.8	…	…	…	…	…	…	…	…	y,** 0.70	y,**21.8	y,**31.0	y 26.4
196	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
197	356	40	13.1	13.8	13.4	** 1.09	** 68.4	**62.7	**65.5	* 1.15	* 63.4	*55.4	* 59.4	** 1.08	**90.9	**84.5	**87.7
198	0.4	28	z 12.5	z 12.6	z 12.5	** 1.21	** 35.6	**29.3	**32.4	1.10	38.8	35.3	37.1	1.01	45.6	45.0	45.3
199	…	…	24.0	24.2	24.2	…	…	…	…	0.44	14.1	32.1	23.1	…	…	…	…
200	.	.	2.0	1.9	2.0	** 0.90	** 15.6	**17.4	**16.5	…	…	…	…	** 0.80	**17.6	**21.9	**19.7
201	–	–	**3.9 **	**2.4 **	**3.1 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
202	…	…	z,** 13.4	z,** 11.4	z,** 12.3	** 0.83	** 20.6	**24.9	**22.8	** 0.84	** 14.6	**17.3	** 15.9	0.83	25.3	30.5	27.9
203	**11**	**0.9**	**.**	**.**	**.**	**0.93**	**32.6**	**35.1**	**33.8**	…	…	…	…	**0.91**	**34.6**	**38.1**	**36.3**

			الوسطي			المتوسط المرجح								المتوسط المرجح			
I	…	…	1.9	2.9	2.4	** 0.94	** 54.4	**57.8	**56.1	0.91	47.7	52.7	50.2	0.94	63.3	67.0	65.2
II	…	…	0.2	0.2	0.2	1.00	84.5	84.8	84.7	1.02	82.3	81.0	81.6	0.98	91.7	93.8	92.8
III	…	…	0.4	2.5	1.4	1.01	91.6	90.3	91.0	1.00	89.4	89.0	89.2	1.03	108.1	105.3	106.6
IV	…	…	4.6	6.4	5.6	0.92	48.0	52.2	50.1	0.86	39.7	45.9	42.8	0.92	55.9	60.7	58.3
V	…	…	5.8	9.0	7.6	0.93	54.0	58.1	56.1	0.90	48.5	53.9	51.2	0.91	61.7	68.1	65.0
VI	…	…	0.9	1.6	1.2	** 0.97	** 82.2	**84.5	**83.4	0.99	77.8	78.6	78.2	0.95	89.8	94.6	92.3
VII	…	…	0.1	0.3	0.2	0.97	82.2	84.7	83.4	0.98	80.1	81.5	80.8	0.97	87.5	90.5	89.0
VIII	…	…	0.7	1.9	1.3	0.98	63.8	64.8	64.3	0.94	51.7	54.9	53.4	0.98	70.2	71.7	71.0
IX	…	…	2.5	3.8	3.1	1.06	67.7	63.7	65.7	1.09	55.0	50.7	52.8	1.08	91.5	85.1	88.2
X	…	…	0.9	2.8	1.8	1.02	91.3	89.9	90.6	1.00	89.3	89.5	89.4	1.04	110.2	106.3	108.2
XI	…	…	5.1	9.2	7.1	0.82	39.2	47.6	43.6	0.74	33.9	46.1	40.2	0.84	45.3	54.2	49.9
XII	…	…	13.1	13.8	13.4	0.80	19.7	24.5	22.1	0.83	16.2	19.6	17.9	0.78	24.9	31.9	28.4

5 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004 .
(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 9 ألف

المشاركة في التعليم العالي

	البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي								
		مجموع الطلاب المقيدين (بالآلاف)						نسبة القيد الإجمالية (%)		
		1999/1998			2003/2002			1999/1998		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
	الدول العربية										
1	الجزائر	456 **	...	...	683 **	...	...	15.1 **	...	...	...
2	البحرين	11	4 **	7 **	19	7	12	20.7	15.0 **	27.8 **	1.86 **
3	جيبوتي	0.2	...	...	**1.1**	**0.6**	**0.5**	0.3	...	...	...
4	مصر	2 447 **	...	...	2 154	...	...	38.3 **	...	...	...
5	العراق	272	179	93	318 z,**	210 z,**	108 z,**	12.9	16.7	9.1	0.54
6	الأردن	...	...	...	186	91	95	...	...	...	...
7	الكويت	32 **	10 **	22 **	...	...	...	20.9 **	12.2 **	31.6 **	2.58 **
8	لبنان	113	56	57	144	66	78	35.5	35.1	35.9	1.02
9	الجماهيرية العربية الليبية	308	158 **	150 **	375 **	182 **	193 **	56.1	56.8 **	55.4 **	0.98 **
10	موريتانيا	13	...	...	9 **	7 **	2 **	5.5	...	...	...
11	المغرب	273	159	114	336	185	151	9.4	10.8	8.0	0.74
12	عمان	...	...	...	20 z,**	8 z,**	12 z,**	...	...	...	...
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	66	36	30	105	53	52	24.8	26.2	23.3	0.89
14	قطر	9 **	3 **	6 **	8	2	6	25.2 **	11.7 **	45.7 **	3.89 **
15	المملكة العربية السعودية	350	150	199	525	219	306	20.2	16.8	23.8	1.41
16	السودان	201	106	95	...	...	...	6.8	7.1	6.5	0.92
17	الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	تونس	157 **	81 **	76 **	263	119	145	17.3 **	17.5 **	17.0 **	0.97 **
19	الإمارات العربية المتحدة	40 **	13 **	27 **	68 **	23 **	45 **	19.7 **	10.6 **	34.0 **	3.22 **
20	اليمن	164	130	34	...	...	...	11.2	17.1	4.8	0.28
	أوروبا الوسطى والشرقية										
21	ألبانيا	...	...	...	44	16	27	...	...	...	...
22	بيلاروس	353	155	198	489	210	279	48.4	41.6	55.4	1.33
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	270	109	161	231	109	122	43.5	34.5	52.9	1.53
25	كرواتيا	96	45	51	122	57	65	31.9	29.6	34.2	1.16
26	الجمهورية التشيكية	231	116	115	287	142	145	26.1	25.7	26.5	1.03
27	إستونيا	49	21	28	64	24	39	51.0	42.3	60.0	1.42
28	المجر	279	128	151	390	169	221	33.4	29.9	37.1	1.24
29	لاتفيا	82	32	51	119	46	73	50.5	38.5	62.6	1.63
30	ليتوانيا	107	43	64	168	67	101	45.5	36.1	55.0	1.52
31	بولندا	1 399	601	798	1 983	837	1 147	45.7	38.5	53.1	1.38
32	جمهورية مولدوفا	104	46	58	114	50	64	29.4	25.8	33.1	1.28
33	رومانيا	408	200	208	644	294	350	21.3	20.4	22.1	1.08
34	الاتحاد الروسي	...	...	...	8 151 **	3 572 **	4 579 **	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود[2]	197	92	106	209 ٧	97 ٧	112 ٧	34.0	31.1	37.0	1.19
36	سلوفاكيا	123	59	64	158	74	84	26.5	25.2	27.9	1.11
37	سلوفينيا	79	35	44	101	44	57	52.8	45.3	60.7	1.34
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	35	16	19	46	20	26	22.0	19.3	24.7	1.28
39	تركيا	...	...	...	1 918	1 108	811	...	...	...	...
40	أوكرانيا	1 737	821	916	2 296	1 061 *	1 235 *	47.3	44.1	50.5	1.15
	آسيا الوسطى										
41	أرمينيا	...	...	...	79	35	44	...	...	...	...
42	أذربيجان	108	66	42	121	67	54	16.2	20.0	12.4	0.62
43	جورجيا	130	63	68	155	80	76	32.2	30.4	34.1	1.12
44	كازاخستان	324	151	173	603	261	342	23.7	22.0	25.5	1.16
45	قيرغيزستان	131	65	67	201	92	109	30.4	29.8	30.9	1.04
46	منغوليا	65	23	42	98	37	61	26.1	18.1	34.1	1.88
47	طاجيكستان	76	57	19	97	73	24	13.8	20.3	7.1	0.35
48	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان	...	...	...	394	221	173	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي										
50	أستراليا	869	399	470	1 012	466	547	63.9	57.4	70.7	1.23
51	بروني دار السلام	3	1	2	4.4	1.6	2.8	9.4	6.5	12.4	1.90
52	كمبوديا	...	...	...	43	31 **	12 **	...	...	...	...

الجدول 9 ألف

	القيد في التعليم العالي				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد						الطلاب الأجانب (بالآلاف)					
	نسبة القيد الإجمالية (%)				مجموع الطلاب (%)			نسبة الإناث في كل مستوى			1999/1998			2003/2002		
	2003/2002				2003/2002			2003/2002								
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية															
1	20.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	33.2	23.5	44.4	1.89	82.1	17.9	0.02	63.6	54.0	50.0	...	...	...	1.3	0.9	0.4
3	**1.8**	**2.0**	**1.6**	**0.81**	**55.2**	**38.4**	**6.3**	**42.5**	**48.9**	**40.3**	–	–	–	– z	– z	– z
4	29.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	14.1 **,z	18.2 **,z	9.8 **,z	0.54 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	34.8	33.2	36.6	1.10	84.7	14.5	0.8	49.2	63.5	26.1	...	...	...	16	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	44.3	40.4	48.2	1.19	84.7	14.4	1.0	56.1	43.5	32.2	15.6	...	...	12.2	6.1	6.1
9	58.1 **	55.5 **	60.7 **	1.09 **	72.1 **	25.7 **	2.2 **	52.4 **	49.6 **	38.0 **	...	...	...	...	...	...
10	3.5 **	5.5 **	1.5 **	0.27 **	94.1 **	4.9 **	0.9 **	21.8	18.5 **	5.8	...	...	...	0.2	...	...
11	10.8	11.7	9.9	0.84	84.6	10.8	4.6	45.5	45.5	32.4	4.2	3.5	0.7	5.1	4.2	0.9
12	7.5 **,z	5.7 **,z	9.6 **,z	1.67 **,z	98.5 **,z	z .	1.5 **,z	58.5 **,z	z .	22.2 **,z	...	...	...	...	...	...
13	34.8	34.2	35.5	1.04	92.4	7.6	...	49.1	54.1	...	2.8	2.0	0.8	0.4 y	0.2 y	0.1 y
14	22.0	11.9	32.3	2.71	98.5	1.3	0.2	72.7	81.9	23.1	...	...	...	1.6	0.7	1.0
15	25.4	20.7	30.4	1.47	84.8	13.1	2.1	65.4	15.6	34.0	6.1	4.5	1.5	11.0	7.9	3.1
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	26.7	23.5	30.0	1.28	73.3	19.3	7.4	...	...	...	j 2.7	...	...	2.3	...	...
19	34.7 **	20.7 **	52.8 **	2.55 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية															
21	16.2	11.7	20.9	1.78	98.7	1.3	1./.	62.1	81.4	1./.	...	...	...	0.5	0.4	0.1
22	61.6	51.7	72.1	1.39	65.8	32.9	1.3	57.5	56.6	49.3	2.7	...	...	1.0	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	39.0	35.9	42.2	1.18	91.7	6.4	1.9	52.5	56.9	50.9	8.4	4.9	3.5	8.0	4.7	3.3
25	39.4	36.1	42.8	1.18	65.5	34.3	0.2	55.2	49.5	36.5	j 0.5	...	...	2.8	1.5	1.3
26	35.5	34.3	36.8	1.07	82.4	10.3	7.3	50.0	66.9	36.1	...	...	...	10.3	4.3	6.1
27	66.4	50.1	83.4	1.66	...	...	...	...	...	...	0.8	0.3	0.5	1.1	...	...
28	51.1	43.3	59.2	1.37	94.3	3.8	1.9	56.8	60.9	43.6	j 8.9	4.1	4.8	12.2	6.6	5.7
29	72.5	54.7	90.9	1.66	80.1	18.8	1.1	63.4	54.9	58.3	j 1.8	0.7 **	1.1 **	2.4	...	...
30	71.6	56.2	87.5	1.56	70.0	28.7	1.3	59.2	62.1	58.2	0.5	0.4	0.1	0.7	0.5	0.2
31	59.9	49.6	70.6	1.42	97.4	1.0	1.6	57.8	80.3	46.7	j 5.7	3.0	2.7	7.6	3.5	4.1
32	29.8	25.7	34.0	1.32	84.9	13.4	1.7	56.1	57.5	59.3	1.7	...	...	2.4	1.6	0.8
33	34.9	31.3	38.7	1.24	87.8	7.9	4.2	54.0	60.2	49.9	13.3	8.0	5.3	9.7	5.4	4.3
34	69.4 **	60.2 **	78.8 **	1.31 **	72.9	25.1 **	...	57.5	53.1 **	...	41.2	...	...	z 71	...	...
35	36.0 y	32.8 y	39.4 y	1.20 y	75.3 y	24.4 y	0.3 y	55.4 y	48.6 y	35.7 y	1.3	0.8 y	0.5	0.8 y	0.5 y	0.3 y
36	33.7	31.0	36.4	1.17	89.7	3.9	6.4	52.6	80.8	42.8	...	...	...	1.7	1.0	0.6
37	68.4	58.4	79.0	1.35	49.8	50.2	–	59.6	52.9	–	0.7	0.4	0.3	1.0	0.5	0.5
38	27.5	23.6	31.6	1.34	93.6	6.4	–	56.8	46.8	–	0.3	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1
39	28.0	31.9	24.1	0.76	68.8	30.0	1.2	42.1	42.8	37.4	v 18.3	13.1	5.2	12.7	7.9	4.8
40	61.8 *	56.5 *	67.2 *	1.19 *	73.5	25.4	1.2	54.1 *	53.1 *	49.7	18.3	...	...	18.2	...	...
	آسيا الوسطى															
41	27.3	24.2	30.5	1.26	98.3	.	1.7	55.8	.	35.4	...	...	...	3.0	...	...
42	16.5	18.6	14.4	0.78	99.1	.	0.9	44.8	.	29.4	1.7	1.1	0.6	1.9	1.4	0.5
43	37.9	38.3	37.5	0.98	98.9	.	1.1	48.6	.	61.1	0.3	...	...	0.9	...	...
44	44.7	38.7	50.7	1.31	99.1	.	0.9	56.6	.	61.1	7.5	...	...	6.5	...	...
45	42.2	38.5	45.9	1.19	99.0	.	1.0	54.0	.	61.9	1.1	0.5 **	0.6 **	13.4	7.2	6.3
46	37.0	27.6	46.5	1.69	94.2	4.1	1.6	62.2	69.1	59.4	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1
47	16.4	24.4	8.3	0.34	99.1	.	0.9	24.9	.	36.6	5.0	3.7 **	1.3 **	2.2	1.8	0.4
48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	15.7	17.5	13.9	0.80	59.0	40.2	0.8	38.9	51.4	38.9 **	...	...	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
50	74.3	66.8	82.2	1.23	77.9	18.8	3.3	55.1	50.3	48.5	...	...	...	179.6	94.6	85.0
51	13.0	9.5	16.7	1.76	64.5	35.3	0.2	63.2	63.5	28.6	0.1	0.05	0.05	0.04	0.02	0.02
52	3.4	4.9 **	2.0 **	0.40 **	100.0	.	–	28.8 **	.	–	0.02	0.02	0.01	z 0.04	z 0.02	z 0.02

الجدول 9 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي							
		مجموع الطلاب المقيدين (بالآلاف)						نسبة القيد الإجمالية (%)	
		1999/1998			2003/2002			1999/1998	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
53	الصين	6 366	...	...	15 186	8 529	6 657	6.2	...	...	...
54	جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	إندونيسيا	...	...	...	3 441	1 930	1 511	...	...	...	...
58	اليابان	3 941	2 180	1 760	3 984	2 169	1 816	43.7	47.3	40.0	0.85
59	كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12	8	4	28	18	10	2.6	3.4	1.7	0.49
61	ماكاو، الصين	7	4	3	26	17	10	27.6	31.4	24.1	0.77
62	ماليزيا	443	216	226	632	284	348	22.9	22.0	23.8	1.08
63	جزر مارشال[2]	...	...	...	z 0.9	z 0.4	z 0.5	...	...	...	...
64	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	2	...	...	...	...	...	15.3	...	...	...
65	ميانمار	...	...	...	z,** 555	...	...	...	...	...	...
66	ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
67	نيوزيلندا	161	67	94	185	76	109	62.2	50.9	73.9	1.45
68	نيوي	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
69	بالاو[2]	...	...	...	z,** 0.5	z,** 0.2	z,** 0.3	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	10	6	4	...	...	...	2.1	2.8	1.5	0.54
71	الفلبين	2 209	995	1 213	2 427	1 086	1 341	29.4	26.0	32.8	1.26
72	جمهورية كوريا	2 636	1 713	923	**3 223**	**2 045**	**1 178**	64.7	81.8	46.7	0.57
73	ساموا	1.5	0.8	0.7	z,** 1.2	z,** 0.7	z,** 0.5	8.1	8.3	7.8	0.95
74	سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
76	تايلاند	1 814	846	969	**2 251**	**1 043**	**1 208**	30.7	28.6	32.8	1.15
77	تيمور – ليشتي	...	...	...	z,* 6	z,* 3	z,* 3	...	...	...	...
78	توكيلاو	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...
79	تونغا	...	...	...	z,** 0.4	z,** 0.2	z,** 0.2	...	...	...	...
80	توفالو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
81	فانواتو	...	...	...	z 0.7	...	...	...	...	...	...
82	فيتنام	810	462	348	** 797	** 456	** 341	10.9	12.4	9.4	0.76
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
83	أنغيلا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
84	أنتيغوا وبربودا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
85	الأرجنتين	1 527	632 **	894 **	2 027	825	1 202	46.9	** 38.5	** 55.5	** 1.44
86	آروبا[2]	1.4	0.6	0.8	1.7	0.7	1.0	26.3	24.5	28.0	1.14
87	البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	بربادوس	7	2	5	y 8	y 2	y 6	32.0	19.6	44.6	2.28
89	بليز	...	...	...	0.5	* 0.2	* 0.3	...	...	...	...
90	برمودا[2]	...	...	...	z,** 2.0	z,** 0.9	z,** 1.1	...	...	...	...
91	بوليفيا	228	** 148	** 80	311	...	...	30.9	** 40.0	** 21.8	** 0.55
92	البرازيل	2 204	992	1 211	3 579	1 558	2 021	13.6	12.3	15.0	1.22
93	جزر فيرجين البريطانية	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
94	جزر كايمان[3]	**0.4	** 0.1	** 0.3	y 0.4	y 0.1	y 0.3	...	...	...	...
95	شيلي	407	219	187	**567**	**296**	**271**	33.8	36.0	31.5	0.88
96	كولومبيا	** 823	** 400	** 423	990	480	509	** 21.2	** 20.4	** 21.9	** 1.07
97	كوستاريكا	** 58	** 27	** 30	77	37	40	** 16.8	** 15.5	** 18.2	** 1.18
98	كوبا	* 156	** 74	** 82	236	103	133	* 18.9	** 17.6	** 20.4	** 1.16
99	دومينيكا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
100	الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	287	111	176	...	...	...	...
101	إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	السلفادور	118	53	65	113	52	62	18.3	16.4	20.2	1.23
103	غرينادا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
104	غواتيمالا	...	...	...	112	64	48	...	...	...	...
105	غيانا	...	...	...	5	** 2	** 3	...	...	...	...
106	هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	78	** 35	** 43	z,** 97	z,** 42	z,** 54	13.5	** 11.9	** 15.2	** 1.27
108	جامايكا	...	...	...	** 46	** 14	** 32	...	...	...	...
109	المكسيك	1 838	950	888	2 237	1 126	1 110	18.3	19.2	17.4	0.91
110	مونتسيرات	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

الجدول 9 ألف

	القيد في التعليم العالي				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد						الطلاب الأجانب (بالآلاف)						
	نسبة القيد الإجمالية (%)				مجموع الطلاب (%)			نسبة الإناث في كل مستوى			1999/1998			2003/2002			
	2003/2002				2003/2002			2003/2002									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
53	15.8	17.1	14.4	0.84	50.8	48.5	0.7	44.0	44.0	28.1	...	...	...	...	...	...	
54	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
57	16.4	18.2	14.5	0.80	72.4	25.9	1.7	42.4	48.8	34.7	0.3	...	...	z 0.4	...	...	
58	50.7	53.9	47.4	0.88	73.8	24.5	1.7	39.7	64.4	27.9	56.6	32.0	24.5	87	45	42	
59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
60	5.3	6.7	3.8	0.57	32.6	67.4	.	38.4	34.5	.	0.08	0.07	0.01	0.10	0.09	0.01	
61	80.8	107.5	56.4	0.52	88.2	11.2	0.6	33.1	64.0	30.5	...	...	...	17.5	13.0	4.5	
62	29.3	25.7	33.0	1.28	48.8	50.5	0.7	58.1	52.5	34.0	j 3.1	...	...	28	...	...	
63	z 18.1	z 15.8	z 20.4	z 1.29	z 13.6	z 86.4	.	z 56.9	z 56.4	.	...	...	...	...	...	...	
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
65	z,** 11.5	...	...	...	z,** 99.3	z,** 0.5	z,** 0.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
66	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
67	73.9	58.8	90.1	1.53	72.5	25.5	2.0	58.7	59.8	48.7	...	...	...	17.7	8.8	8.9	
68	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
69	z,** 39.3	z,** 26.5	z,** 54.4	z,** 2.05	z,** 100.0	.	.	z,** 63.4	.	.	...	...	...	y 0.01	...	...	
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	0.2	0.1	...	...	...	
71	30.0	26.4	33.8	1.28	90.1	9.4	0.4	55.4	53.3	61.8	3.5	...	...	4.7	...	...	
72	**85.4**	**105.1**	**64.5**	**0.61**	**58.8**	**40.0**	**1.1**	**36.9**	**36.2**	**29.5**	...	...	...	**8**	**4**	**4**	
73	z,** 6.5	z,** 6.8	z,** 6.2	z,** 0.90	z,** 19.6	z,** 80.4	z,** –	z,** 39.8	z,** 45.5	z,** –	0.1	0.08	0.03	y 0.1	...	...	
74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
75	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
76	**38.8**	**35.8**	**41.8**	**1.17**	**82.6**	**17.0**	**0.3**	**54.3**	**50.4**	**62.2**	j 1.9	...	...	j,q z 4.1	...	...	
77	z,* 12.0	z,* 9.7	z,* 15.3	z,* 1.58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
78	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
79	z,** 3.6	z,** 3.0	z,** 4.2	z,** 1.40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
80	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	
81	z 4.0	...	...	...	z 98.8	.	z 1.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
82	** 10.0	** 11.4	** 8.6	** 0.76	** 69.6	** 27.7	** 2.7	** 51.7	** 21.1	** 36.7	0.5	0.4	0.1	z 0.9	z 0.7	z 0.2	
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
83	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
84	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
85	59.8	48.1	71.7	1.49	74.0	25.7	0.3	55.6	70.0	57.3	l 2.8	...	...	3	...	...	
86	30.3	25.0	35.4	1.42	22.8	77.2	.	79.0	53.5	.	...	...	...	0.09	** 0.08	**0.01	
87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
88	y 38.1	y 22.1	y 54.6	y 2.47	y 49.4	y 45.0	y,** 5.6	y 66.1	y 77.3	y,** 57.8	...	...	...	y 0.6	y,** 0.2	y,** 0.4	
89	2.0	* 1.4	* 2.6	* 1.91	100.0	.	.	* 64.9	.	.	.	.	.	.	.	.	
90	z,** 62.4	...	...	...	.	z,** 100.0	.	...	z,** 55.1	...	...	...	...	...	...	...	
91	39.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.1	...	...	...	...	...	
92	20.6	17.8	23.4	1.32	...	...	2.8	...	...	55.4	...	...	...	...	...	...	
93	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
94	...	...	...	...	y 79.5	y 20.5	.	y 71.6	y 86.3	.	...	...	...	y 0.1	...	...	
95	**45.4**	**46.7**	**44.1**	**0.94**	**83.0**	**16.7**	**0.3**	**48.2**	**46.2**	**39.9**	...	...	...	**5**	...	...	
96	24.3	23.4	25.4	1.09	** 74.8	19.2	** 6.0	** 53.0	46.1	** 49.2	...	...	...	...	...	...	
97	19.4	18.0	20.8	1.16	85.2	14.6	0.1	54.0	42.6	53.1	...	...	...	0.9	** 0.4	0.5	
98	33.7	28.9	38.7	1.34	98.9	.	1.1	56.4	.	36.6	hf 3.7	...	...	17.2	...	...	
99	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
100	34.5	26.0	43.4	1.67	91.0	8.4	0.6	64.8	25.1	39.5	...	...	...	...	...	...	
101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
102	17.4	15.8	19.1	1.21	...	...	...	...	...	...	0.6	...	...	0.5	0.2	0.3	
103	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
104	9.3	10.5	8.2	0.78	95.4	4.6	.	41.9	66.1	.	...	...	...	...	...	...	
105	6.1	** 4.7	** 7.5	** 1.58	90.3	9.7	–	** 61.8	** 53.0	–	...	...	...	...	...	...	
106	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
107	z,** 15.2	z,** 13.2	z,** 17.3	z,** 1.31	z,** 93.2	z,** 5.1	z,** 1.7	z,** 56.2	z,** 58.7	z,** 41.0	...	...	...	...	...	...	
108	** 17.5	** 10.4	** 24.6	** 2.36	** 36.5	** 56.2	** 7.2	** 72.7	** 68.0	** 71.1	0.6	...	...	...	...	...	
109	22.4	22.8	22.1	0.97	96.6	2.9	0.5	50.0	40.7	39.2	2.3	...	...	z 1.9	...	...	
110	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	

الجدول 9 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي							
		مجموع الطلاب المقيدين (بالآلاف)						نسبة القيد الإجمالية (%)	
		1999/1998			2003/2002			1999/1998	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
111	جزر الأنتيل الهولندية	2	1	1	z 2.3	z 0.9	z 1.4	14.4	13.3	15.4	1.16
112	نيكاراغوا	...	...	...	100	48	52	...	...	...	...
113	بنما	...	...	...	118	45	73	...	...	...	...
114	باراغواي	...	...	...	147 **	62 **	85 **	...	...	...	...
115	بيرو	...	...	...	831 **	407 **	425 **	...	...	...	...
116	سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	سانت فنسنت وغرينادين	.	.	.	...	...	...	.	.	.	.
119	سورينام	...	...	...	z 5	z 2	z 3	...	...	...	...
120	ترينيداد وتوباغو	7.6	3.2	4.3	12	5	8	6.0	5.0	7.0	1.38
121	جزر تركس وكايكوس[2]	0.03	–	0.03	0.01	**0.01	**0.00	...	...	...	...
122	أوروغواي	94**	34**	60**	99**	34**	64**	34.8**	24.6**	45.3**	1.84**
123	فنزويلا	...	...	...	983**	482**	502**	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
124	أندورا[3]	...	...	...	0.3	0.2	0.1	...	...	...	...
125	النمسا	253	126	127	230	108	122	52.8	51.6	54.1	1.05
126	بلجيكا	352	168	183	375	175	200	55.9	52.6	59.2	1.13
127	كندا	1 193	529	664	z,**1 193	z,**525	z,**668	58.9	51.0	67.1	1.31
128	قبرص[2]	11	5	6	18	9	9	21.9	19.7	24.0	1.22
129	الدنمارك	190	83	107	202	85	117	54.6	46.8	62.7	1.34
130	فنلندا	263	121	142	292	136	156	83.3	75.1	91.9	1.22
131	فرنسا	2 012	917	1095	2 119	953	1 166	51.4	46.1	57.0	1.24
132	ألمانيا	2 185 **	1 163 **	1 022 **	2 335	1 191	1 144	48.4**	50.4**	46.3**	0.92**
133	اليونان	388	193	195	561	275	286	49.0	47.5	50.6	1.07
134	آيسلندا	8	3	5	13	5	8	40.4	30.1	51.0	1.69
135	آيرلندا	151	70	81	182	80	101	44.5	40.5	48.7	1.20
136	إسرائيل	247	105	142	301	134	168	49.1	40.5	58.2	1.44
137	إيطاليا	1 797	806	991	1 913	837	1 076	45.3	39.9	50.9	1.28
138	لكسمبرغ	2.7	1.3	1.4	3	1	2	10.3	9.9	10.8	1.09
139	مالطة	6	3	3	9	4	5	19.8	18.6	21.1	1.13
140	موناكو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	هولندا	470	238	232	527	258	269	48.9	48.6	49.1	1.01
142	النرويج	187	80	108	212	86	127	64.8	54.2	75.8	1.40
143	البرتغال	357	157	199	401	174	227	43.9	38.3	49.6	1.30
144	سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	إسبانيا	1 787	839	948	1 841	863	978	52.9	48.6	57.5	1.18
146	السويد	335	142	193	415	168	247	62.3	51.8	73.3	1.42
147	سويسرا	156	91	65	186	104	82	38.6	43.9	33.0	0.75
148	المملكة المتحدة	2 081	974	1107	2 288	1 009	1 279	59.2	55.2	63.2	1.15
149	الولايات المتحدة	13 769	6 106**	7 663**	16 612	7 202	9 410	73.4	63.7**	83.6**	1.31**
	جنوب وغرب آسيا										
150	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	709	480	229	877	596	281	5.6	7.3	3.7	0.51
152	بوتان[4]	1.3**	0.9**	0.4**	z,**1.9	z,**1.3	z,**0.6	...	...	...	...
153	الهند	...	...	...	1 1295	6 953	4 342	...	...	...	...
154	جمهورية إيران الإسلامية	1 308	740	568	1 714	844	870	20.2	22.4	17.9	0.80
155	الملديف	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
156	نيبال	...	...	...	125	95	30	...	...	...	...
157	باكستان	...	...	...	401	228	173	...	...	...	...
158	سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
159	أنغولا	8	5	3	13	*8	*5	0.8	0.9	0.6	0.69
160	بنين	16	13	3	...	...	...	3.3	5.3	1.4	0.26
161	بوتسوانا	5.5	3.1	2.4	**9	**5	**4	3.1	3.5	2.8	0.79
162	بوركينا فاسو	...	...	...	**16	**12	**4	...	...	...	...
163	بوروندي	5	4	1	**12	**8	**4	1.0	1.5	0.6	0.40
164	الكاميرون	67	...	...	81	50**	32**	5.1	...	...	...

الجدول 9 ألف

	القيد في التعليم العالي				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد						الطلاب الأجانب (بالآلاف)					
	نسبة القيد الإجمالية (%)				مجموع الطلاب (%)			نسبة الإناث في كل مستوى			1999/1998			2003/2002		
	2003/2002				2003/2002			2003/2002								
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
111	14.0 z	11.3 z	16.7 z	1.48 z	15.1 z	64.2 z	20.7 z	44.2 z	59.1 z	72.9 z	...	...	...	...	...	...
112	18.3	17.5	19.2	1.10	95.5	4.5	.	51.8	59.3	.	...	...	...	...	...	...
113	43.2	32.2	54.6	1.69	86.2	13.8	0.0	64.2	49.1	63.0	...	...	...	...	...	...
114	27.0 **	22.6 **	31.5 **	1.39 **	79.1 **	20.6 **	...	54.7 **	68.6 **	...	...	...	...	...	...	...
115	31.9 **	30.8 **	33.0 **	1.07 **	54.1 **	45.8 **	–	47.0	55.9	–	...	...	...	...	...	...
116	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
119	12.2 z	9.2 z	15.4 z	1.69 z	62.7 z,**	37.3 z,**	.	49.1 z,**	83.6 z,**	.	...	...	...	...	...	...
120	8.9	6.9	10.9	1.59	54.5	27.9	17.6	60.0	66.1	56.5	1.0	0.5	0.5	1.2 z	0.4 z,*	0.8 *z
121	0.7	1.0 **	0.4 **	0.44 **	.	100.0	.	.	33.3 **	.	.	.	.	.	.	.
122	37.4 **	25.5 **	49.7 **	1.95 **	76.3 **	23.6 **	...	59.9	82.9	...	...	...	...	2.1 y	...	...
123	40.2 **	38.8 **	41.8 **	1.08 **	61.6 **	34.3 **	4.1 **	47.3 **	57.6 **	...	...	...	...	0.1	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
124	...	...	...	...	28.1	71.9	.	64.0	42.7	.	...	...	...	0.03 **	...	...
125	48.9	44.5	53.5	1.20	81.9	11.4	6.7	51.9	65.7	44.6	29.8	15.2	14.6	31	15	16
126	61.1	55.9	66.5	1.19	46.7	51.5	1.7	50.4	56.5	39.0	36.1	18.9	17.2	42	...	...
127	57.7 z,**	49.6 z,**	66.2 z,**	1.34 z,**	72.5 z,**	25.4 z,**	2.2 z,**	57.7 z,**	52.3 z,**	44.6 z,**	35.5 j	20.0	15.6	...	...	...
128	32.3	31.9	32.8	1.03	19.5	80.0	0.5	76.7	42.9	41.8	1.9	1.1	0.7	5	4	1
129	66.9	55.2	79.2	1.43	88.9	8.7	2.4	59.9	41.7	42.2	12.3	4.8	7.5	18	8	10
130	87.5	79.8	95.6	1.20	93.0	0.2	6.8	53.8	40.0	49.7	4.8	2.8	2.0	7	4	3
131	55.5	48.9	62.5	1.28	71.4	24.0	4.6	55.5	55.2	46.6	± 131.0	...	...	222	114	108
132	51.0	51.1	51.0	1.00	81.5	14.6	...	47.3	61.5	...	178.2	96.2	82.0	241	122	119
133	74.2	70.8	77.7	1.10	64.0	32.5	3.4	52.5	48.7	42.8	...	...	...	12	...	...
134	62.7	44.8	81.2	1.81	94.1	5.6	0.3	64.5	50.9	53.3	0.2	0.1	0.1	0.6	0.2	0.4
135	51.6	44.6	59.0	1.32	62.2	35.7	2.1	57.1	53.8	46.9	eo 7.2	...	...	10	5	5
136	57.4	49.5	65.8	1.33	77.7	19.6	2.6	57.0	50.7	52.7	...	...	...	...	...	...
137	56.9	48.9	65.3	1.34	97.3	1.1	1.6	56.2	65.5	50.9	23.5	11.7	11.8	36	16	20
138	12.1	11.2	13.0	1.17	59.6	39.5	0.9	54.1	52.1	51.9	j 0.7	...	...	...	...	...
139	30.2	25.3	35.4	1.40	78.0	21.6	0.5	55.8	61.5	38.1	j 0.3	0.1	0.2	0.4	0.2	0.2
140	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	58.1	55.7	60.6	1.09	97.5	1.3	1.3	51.0	59.6	41.0	13.6	7.4	6.3	21	9	11
142	80.7	63.5	98.7	1.55	94.7	3.4	2.0	60.4	51.2	41.9	9.0	4.2	4.8	11	6	5
143	55.7	47.5	64.2	1.35	94.7	1.4	4.0	56.7	53.0	54.6	...	...	...	15	8	8
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	61.9	56.6	67.4	1.19	82.6	13.5	4.0	53.7	50.5	51.0	33.0	16.2	16.7	54	24	30
146	83.3	65.7	102.0	1.55	91.3	3.5	5.2	60.8	46.6	46.5	24.4	13.5	11.0	32	18	14
147	48.7	53.1	44.1	0.83	71.4	20.6	8.0	45.7	41.5	38.3	25.3	14.2	11.1	33	18	15
148	64.3	56.8	71.9	1.27	63.6	32.7	3.7	54.1	60.8	43.0	232.5	124.2	108.3	255	132	123
149	83.2	70.5	96.4	1.37	74.8	23.3	1.8	56.9	56.3	50.5	451.9	262.6	189.4	586	...	...
	جنوب وغرب آسيا															
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	6.2	8.2	4.1	0.50	90.7	9.1	0.2	33.8	14.4	28.3	...	...	...	0.4	...	...
152	...	...	...	...	23.5 z,**	76.5 z,**	.	31.9 z,**	34.3 z,**	.	...	...	...	...	...	...
153	11.9	14.1	9.6	0.68	98.6	0.8	0.6	38.5	35.0	36.5	...	...	...	7.7	...	...
154	21.1	20.4	21.9	1.07	75.6	23.6	0.8	53.9	41.7	23.4	...	...	...	1.5	0.9	0.6
155	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
156	5.3	7.7	2.7	0.34	99.4	.	0.6	24.2	.	20.1	...	...	...	...	...	...
157	2.8	3.1	2.5	0.81	97.8	0.1	2.1	43.4	32.7	31.0	...	...	...	0.4	...	...
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	–	–	–
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
159	1.0	1.2 *	0.8 *	0.65 *	100.0	.	.	39.9 *	.	.	0.05	0.02	0.03	...	...	...
160	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	4.7 **	5.4 **	4.0 **	0.75 **	88.5 **	11.4 **	0.1 **	44.6 **	28.5 **	60.0 **	...	...	...	...	...	...
162	1.4 **	2.1 **	0.7 **	0.34 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	2.0 **	2.8 **	1.3 **	0.45 **	...	...	...	...	...	...	0.1	...	...	0.5 z	...	...
164	5.5	6.7 **	4.2 **	0.63 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 ألف (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في التعليم العالي							
		مجموع الطلاب المقيدين (بالآلاف)						نسبة القيد الإجمالية (%)	
		1999/1998			2003/2002			1999/1998	
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
165	الرأس الأخضر	...	...	...	2.2	1.0	1.2	...	...	...	...
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	5	1	...	...	...	1.9	3.3	0.6	0.18
167	تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	جزر القمر	0.6	0.4	0.3	1.7	1.0	0.7	1.0	1.2	0.9	0.75
169	الكونغو	11 **	8 **	2 **	12 **	10 **	2 **	3.7 **	5.8 **	1.5 **	0.26 **
170	كوت ديفوار	97	71	25	...	...	...	7.1	10.4	3.7	0.36
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	60 **	...	...	...	...	...	1.4 **	...	...	...
172	غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	إريتريا	4	3	1	6 **	5 **	1 **	1.2	2.2	0.3	0.16
174	إثيوبيا	52	43	10	**172**	**129**	**43**	1.0	1.6	0.4	0.23
175	غابون	7.5	4.8	2.7	...	...	...	6.8	8.9	4.8	0.54
176	غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غانا	...	...	...	**70**	**48**	**22**	...	...	...	...
178	غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	كينيا	...	...	...	99 z,**	64 z,**	34 z,**	...	...	...	...
181	ليسوتو	4	1	3	6	2	4	2.2	1.7	2.7	1.61
182	ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	مدغشقر	31	17	14	33	18	15	2.3	2.5	2.1	0.84
184	ملاوي	3.2	2.3	0.9	4.5	3.2	1.3	0.3	0.5	0.2	0.37
185	مالي	19	...	...	28 **	...	...	1.8	...	...	...
186	موريشيوس	7.6	4.1	3.5	17	7	10	7.1	7.6	6.6	0.87
187	موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	ناميبيا	11	5	6	14 **	7 **	6 **	6.6	6.2	7.1	1.14
189	النيجر	...	...	...	14 z,**	10 z,**	3 z,**	...	...	...	...
190	نيجيريا	...	...	...	948	568 **	380 **	...	...	...	...
191	رواندا	6	...	...	20	13	7	0.9	...	...	...
192	ساو تومي وبرنسيبي	.	.	.	0.2 z,**	0.1 z,**	0.1 z,**	.	.	.	.
193	السنغال	29	...	...	...	...	...	3.7	...	...	...
194	سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
195	سييرا ليون	...	...	...	9 z,**	6 z,**	3 z,**	...	...	...	...
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	634	293	341	675	312	363	15.3	14.2	16.3	1.15
198	سوازيلاند	5	3	2	5 **	2 **	3 **	4.9	5.3	4.5	0.85
199	توغو	15	12	3	...	...	...	3.8	6.4	1.3	0.21
200	أوغندا	41	27 **	14 **	74 **	49 **	26 **	2.0	2.7 **	1.4 **	0.52 **
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	19	15	4	31	22	10	0.6	1.0	0.3	0.26
202	زامبيا	23	16	7	25 y,**	17 y,**	8 y,**	2.3	3.2	1.5	0.46
203	زمبابوي	...	...	...	56 **	34 **	22 **	...	...	...	...

		المجموع				الوسطي			
I	العالم	...	...	...	...	...	...	21.2	20.4	21.9	1.07
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	29.9	27.8	32.0	1.15
III	البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	48.4	43.9	52.9	1.21
IV	البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	11.0	14.7	7.1	0.48
V	الدول العربية	...	...	...	...	...	...	19.7	10.6	34.0	3.22
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	...	...	...	...	38.7	32.8	43.8	1.34
VII	آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	24.9	21.1	28.2	1.33
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	49.1	40.5	58.2	1.44
XI	جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	2.3	2.5	2.1	0.84

1 – هذه البيانات مدرجة في المستوى 5 (ألف) من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).
2 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.
3 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.
4 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.
(eo) بالدوام الكامل فقط.
(hf) تشير هذه البيانات إلى المستوى 5 (ألف) فقط من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).
(j) تشير هذه البيانات إلى المستويين 5 (ألف) و 6 فقط من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).

الجدول 9 ألف

	القيد في التعليم العالي				توزيع الطلاب بحسب مستويات تصنيف إسكد					الطلاب الأجانب (بالآلاف)					
	نسبة القيد الإجمالية (%)				مجموع الطلاب (%)			نسبة الإناث في كل مستوى		1999/1998			2003/2002		
	2003/2002				2003/2002			2003/2002							
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	الصف 6	الصف 5 ألف	الصف 5 باء	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
165	4.6	4.4	4.7	1.09	100.0	.	.	52.9	.	...	...	...	...	...	...
166	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	2.3	2.6	2.0	0.77	68.0	32.0	.	39.0	52.1	.	.	.	...	...	...
169	3.8 **	6.5 **	1.2 **	0.19 **	84.4 **	15.0 **	0.6 **	16.3 **	12.5 **	31.2 **	...	...	...	...	...
170	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	1.5 **	2.6 **	0.4 **	0.15 **	100.0 **	.	.	13.3 **	.	0.1	0.08	0.02	...	...	...
174	**2.7**	**4.1**	**1.4**	**0.33**	**100.0**	.	**0.0**	**25.2**	.	...	...	...	...	...	...
175	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	...	...	...	...	...
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	**3.2**	**4.3**	**2.0**	**0.46**	**86.7**	**13.0**	**0.3**	**32.5**	**25.6**	**17.0**	...	...	...	...	...
178	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	2.9 z,**	3.8 z,**	2.0 z,**	0.53 z,**	47.0 z,**	49.6 z,**	3.4 z,**	39.2 z,**	31.0 z,**	25.4 z,**	...	...	...	...	...
181	3.0	2.4	3.5	1.48	50.9	49.1	.	53.1	69.9	.	0.5	0.5	1.0	0.06	0.05
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	2.1	2.3	1.9	0.83	77.3	20.3	2.4	45.5	45.0	45.2	...	...	1.1	z 0.9	z 0.3
184	0.4	0.6	0.2	0.41	100.0	.	.	...	29.2	...	...	...	...	...	...
185	2.5 **	...	...	...	99.0 **	.	1.0 **	...	...	...	...	...	1.2	...	...
186	15.3	12.8	18.0	1.41	39.8	59.4	0.7	44.7	67.1	40.0	...	...	...	...	...
187	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	7.5 **	7.9 **	7.0 **	0.89 **	55.3 **	44.7 **	0.0 **	57.1 **	35.0 **	20.0	...	...	...	...	...
189	1.5 z,**	2.2 z,**	0.7 z,**	0.34 z,**	84.3 z,**	14.9 z,**	0.7 z,**	23.9 z,**	30.0 z,**	25.2 z,**	...	...	...	...	...
190	8.2	9.7 **	6.7 **	0.69 **	61.0	37.7	1.3	37.1	44.8	44.8 **	...	...	...	...	...
191	2.5	3.6	1.7	0.46	96.4	3.6	.	37.3	23.4	.	...	...	0.07	y 0.06	y 0.03
192	1.0 z,**	1.3 z,**	0.7 z,**	0.56 z,**	100.0 z,**	.	.	36.1 z,**	.	.	.	.	.	.	.
193	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.3	...	...
194	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.
195	2.2 z,**	3.1 z,**	1.2 z,**	0.40 z,**	43.9 z,**	56.1 z,**	.	16.0 z,**	38.8 z,**	.	...	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	15.0	14.0	16.1	1.15	86.6	12.2	1.1	52.3	65.7	38.7	* 8.4	* 7.1	15.5	...	...
198	4.7 **	4.3 **	5.0 **	1.16 **	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	z 0.1	...
199	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	0.2	0.5	...	...
200	3.2 **	4.3 **	2.2 **	0.52 **	57.2 **	42.7 **	0.1 **	37.5 **	30.5 **	–	...	...	...	...	...
201	0.9	1.3	0.6	0.44	70.6	25.4	4.0	32.0	25.4	40.7	...	...	...	0.4	0.1
202	2.4 y,**	3.3 y,**	1.5 y,**	0.46 y,**	58.4 y,**	40.8 y,**	0.8 y,**	37.7 y,**	23.3 y,**	14.4 y,**	...	...	...	...	...
203	**3.9**	**4.7**	**3.0**	**0.63**	**37.5**	**59.2**	**3.3**	**32.1**	**43.7**	...	...	...	...	...	...
	الوسطي				الوسطي					المجموع					
I	26.7	23.5	30.0	1.28	82.1	17.9	0.02	53.7	45.2	50.4	...	...	...	...	...
II	37.9	38.3	37.5	0.98	98.3	.	1.7	54.1	.	49.5	...	...	...	...	...
III	57.7	49.6	66.2	1.34	79.0	20.2	0.8	55.5	55.0	44.6	...	...	...	...	...
IV	13.0	9.5	16.7	1.76	82.3	17.5	0.1	49.1	54.1	...	...	...	...	...	...
V	26.0	22.1	30.2	1.37	84.7	14.4	0.9	52.4	48.6	29.2	...	...	...	...	...
VI	39.4	36.1	42.8	1.18	81.2	14.5	4.2	56.5	56.7	46.7	...	...	...	...	...
VII	32.2	26.0	34.0	1.31	98.9	.	1.1	51.3	.	49.1	...	...	...	...	...
VIII	16.4	18.2	14.5	0.80	72.5	25.5	2.0	51.7	...	...	...	...	...	...	...
IX	23.4	23.1	23.7	1.03	62.7	37.3	.	55.6	56.8	39.5	...	...	...	...	...
X	57.7	49.6	66.2	1.34	77.8	20.6	1.6	63.5	52.2	44.6	...	...	...	...	...
XI	6.2	8.2	4.1	0.50	94.3	4.6	1.1	36.1	33.5	25.9	...	...	...	...	...
XII	2.5	3.6	1.7	0.46	84.4	15.0	0.7	37.6	26.9	7.2	...	...	...	...	...

(l) تشير هذه البيانات إلى المستوى 5 (باء) فقط من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)
(v) لا تشمل هذه البيانات المستوى 6 من التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد).
(q) تشمل هذه البيانات 80% من الطلاب فقط.

± بيانات جزئية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 9 باء – التعليم العالي: توزيع الطلاب بحسب مجال دراستهم وحصص الإناث في كل مجال دراسي، 2002 / 2003

البلد أو الأراضي	إجمالي القيد (بالآلاف)	إجمالي القيد % للإناث	توزيع النسب المئوية بحسب المجالات الدراسية: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
الدول العربية											
الجزائر	683 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	19	62	3	7	50	10	11	.	7	3	7
جيبوتي	**1.1**	**45**	.	**21**	**51**	**20**	**2**	.	.	**6**	–
مصر	2 154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
العراق	318 ** z	34 ** z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	186	51	15	15	26	18	12	1	10	1	2
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	144	54	3	19	39	16	12	0.4	8	3	0.5
الجماهيرية العربية الليبية	375 **	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	9 **	21 **	3 **	24 **	57 **	10 **	–	0.2 **	1 **	–	5 **
المغرب	336	45	2	26	47	15	4	1	4	1	1
عمان	20 ** z	58 ** z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	105	49	22	17	29	11	8	0.5	12	–	0.3
قطر	8	73	17	15	41	12	4	.	3	.	8
المملكة العربية السعودية	525	58	53	14	11	8	8	1	4	–	1
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	263	55	1	21	27	22	9	2	7	–	11
الإمارات العربية المتحدة	68 **	66 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية											
ألبانيا	44	62	33	10	32	3	9	3	9	2	...
بيلاروس	489	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	231	53	9	9	41	5	22	2	6	6	0.1
كرواتيا	122	53	5	10	35	7	17	4	8	15	...
الجمهورية التشيكية	287	51	12	9	27	10	20	4	13	4	0.4
إستونيا	64	62	10	11	38	10	12	2	10	7	...
المجر	390	57	13	7	40	7	14	3	7	7	...
لاتفيا	119	62	15	7	53	7	10	2	4	4	...
ليتوانيا	168	60	15	7	37	6	20	3	9	4	...
بولندا	1 983	58	13	9	42	6	14	2	3	6	7
جمهورية مولدوفا	114	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	644	54	3	11	43	5	22	3	6	3	3
الاتحاد الروسي	8 151 **	56 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 z
صربيا والجبل الأسود	209 y	54 y	4 y	10 y	33 y	5 y	24 y	5 y	12 y	7 y	0.3 y
سلوفاكيا	158	53	16	6	28	9	18	4	12	7	...
سلوفينيا	101	56	10	7	44	5	17	3	7	7	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	46	56	13	11	28	8	20	5	10	6	...
تركيا	1 918	42	12	5	17	7	14	3	5	3	34
أوكرانيا	2 296	54 *	8	5	42	4	22	5	6	5	2
آسيا الوسطى											
أرمينيا	79	55	17	4	35	0.3	6	2	8	2	26
أذربيجان	121	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	155	49	7	19	32	4	23	3	8	3	0.0
كازاخستان	603	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	201	54	25	5	42	6	10	1	3	8	...
منغوليا	98	62	12	11	35	7	19	3	7	5	1
طاجيكستان	97	25	14 z	39 z	20 z	11 z	8 z	3 z	4 z	1 z	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	394	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي											
أستراليا	1 012	54	8	11	36	13	11	2	13	4	2
بروني دار السلام	4.4	63	55	11	13	4	3	.	12	.	3
كمبوديا	43	29 **	1 z	11 z	57 z	14 z	3 z	3 z	3 z	5 z	3 z
الصين	15 186	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال دراسي								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
الدول العربية									
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	67	69	84	.	24	71	60	83	67
جيبوتي	–	**52**	.	.	**25**	**18**	**52**	**52**	.
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	45	84	50	–	30	51	37	66	79
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	78	31	64	49	21	42	56	72	94
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	19 **	–	6	60	–	14	23	24	13
المغرب	32	46	64	25	22	34	45	51	55
عمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	31	–	42	18	35	49	34	61	71
قطر	55	.	100	.	16	72	65	93	91
المملكة العربية السعودية	8	–	40	32	1	41	30	31	86
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	–	...	...	...	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	–	50	65	48	26	63	56	72	77
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	55	45	64	43	34	52	58	60	69
كرواتيا	–	29	72	43	25	46	65	71	92
الجمهورية التشيكية	2	38	74	51	21	34	57	61	73
إستونيا	–	49	87	50	28	39	63	75	88
المجر	...	56	77	46	20	35	64	65	72
لاتفيا	–	49	86	44	22	33	64	80	84
ليتوانيا	–	45	82	50	28	37	67	74	78
بولندا	69	51	73	55	22	43	63	69	73
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	40	52	66	38	29	59	62	66	75
الاتحاد الروسي	57 ز	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا والجبل الأسود	36 ٧	32 ٧	73 ٧	41 ٧	29 ٧	59 ٧	60 ٧	75 ٧	85 ٧
سلوفاكيا	.	36	77	36	29	34	59	54	75
سلوفينيا	.	45	78	54	23	30	63	73	79
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	.	43	73	34	29	58	61	68	77
تركيا	46	29	58	35	19	39	44	56	49
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى									
أرمينيا	69	10	50	25	27	38	48	46	76
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	73	11	72	25	31	70	39	77	64
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	–	17	56	16	31	56	50	61	82
منغوليا	61	35	83	64	48	50	65	72	75
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	52	52	76	46	20	35	56	65	74
بروني دار السلام	56	.	75	.	40	48	60	51	67
كمبوديا	22 ز	41 ز	30 ز	14 ز	4 ز	17 ز	32 ز	32 ز	31 ز
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	إجمالي القيد (بالآلاف)	إجمالي القيد % للإناث	توزيع النسب المئوية بحسب المجالات الدراسية: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	3 441	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100
اليابان	3 984	46	7	17	30	3	17	2	11	7	7
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	28	36	29	.	20	1	7	9	2	4	28
ماكاو، الصين	26	36	4	4	82	3	2	–	4	1	...
ماليزيا	632	55	7	13	27	16	24	2	4	0.2	7
جزر مارشال	0.9 [z]	56 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	555 **[z]	...	1 [y]	32 [y]	23 [y]	37 [y]	5 [y]	1 [y]	1 [y]	0.0 [y]	...
ناورو	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	185	59	10	19	30	13	6	1	11	4	5
نيوي	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	0.5 **[z]	63 **[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	2 427	55	17	3	31	12	12	3	9	4	7
جمهورية كوريا	**3 223**	**37**	**6**	**18**	**20**	**10**	**31**	**1**	**7**	**7**	–
ساموا	1.2 **[z]	44 **[z]	23 [y]	8 [y]	34 [y]	9 [y]	5 [y]	11 [y]	3 [y]	3 [y]	5 [y]
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	**2 251**	**54**	...	...	...	...	...	...	...	...	100 [z]
تيمور – ليشتي	6 *[z]	53 *[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	0.4 **[z]	58 **[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	0.7 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	797 **	43 **	23 [z]	4 [z]	39 [z]	– [z]	20 [z]	6 [z]	4 [z]	– [z]	5 [z]
أمريكا اللاتينية والكاريبي											
أنغيلا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	. [z]
أنتيغوا وبربودا	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	. [z]
الأرجنتين	2 027	59	3	7	35	7	7	3	10	1	26
آروبا	1.7	59	11	.	44	.	26	.	19	.	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	8 [y]	71 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	0.5	65 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	2.0 **[z]	55 **[z]	. [y]	12 [y]	17 [y]	8 [y]	. [y]	. [y]	. [y]	. [y]	63 [y]
بوليفيا	311	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	3 579	56	...	...	...	...	...	...	...	...	100
جزر فيرجين البريطانية	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	0.4 [y]	75 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	**567**	**48**	**14**	**6**	**35**	**2**	**30**	**5**	**9**	–	–
كولومبيا	990	51	11 [z]	3 [z]	43 [z]	3 [z]	29 [z]	2 [z]	9 [z]	...	...
كوستاريكا	77	52	20	7	28	12	14	3	6	1	9
كوبا	236	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	287	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	113	54	10	1	51	10	12	...	14	0.1	...
غرينادا	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	112	43	13	1	44	2	17	2	6	.	16
غيانا	5	61 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	97 **[z]	56 **[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	46 **	70 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 [z]
المكسيك	2 237	50	11	4	42	13	19	2	8	2	0.3
مونتسيرات	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	2.3 [z]	60 [z]	5 [y]	. [y]	41 [y]	. [y]	32 [y]	. [y]	22 [y]	. [y]	...
نيكاراغوا	100	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال دراسي								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر كوك	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	44
اليابان	71	67	34	25	12	41	64	80	50
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	40	.	41	36	10	18	57	17	40
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	65	61	68	50	31	66	70	64	67
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	82	65	57	40	32	47	80	51	45
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	75	57	65	54	30	52	73	15	16
جمهورية كوريا	**70**	**57**	**36**	**31**	**16**	**29**	**62**	**34**	–
ساموا	[y] 67	[y] 57	[y] 37	[y] 41	[y] 4	[y] 29	[y] 81	[y] 12	[y] 44
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	[z] 52
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	[z] 56	[z] 69	[z] 49	[z] –	[z] 14	[z] 34	[z] 40	[z] –	[z] 43
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أنتيغوا وبربودا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
الأرجنتين	78	63	58	45	30	43	67	47	69
آروبا	92	.	66	.	14	.	88	.	.
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	[y] .	[y] 67	[y] 72	[y] 4	[y] .	[y] .	[y] .	[y] .	[y] 55
بوليفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	...	...	...	...	...	...	...	...	56
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	**73**	**55**	**54**	**48**	**22**	**44**	**68**	–	–
كولومبيا	[z] 64	[z] 47	[z] 58	[z] 52	[z] 33	[z] 36	[z] 71	...	...
كوستاريكا	74	57	54	35	25	35	65	47	63
كوبا	...	...	...	...	...	...	...	...	.
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	74	44	57	41	25	...	70	36	.
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	61	53	45	72	19	24	55	.	44
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	[z] 69
المكسيك	68	55	57	41	24	30	62	55	45
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	[y] 95	[y] .	[y] 72	[y] .	[y] 15	[y] .	[y] 85	[y] .	[y] .
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	إجمالي القيد (بالآلاف)	إجمالي القيد % للإناث	توزيع النسب المئوية بحسب المجالات الدراسية: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
بنما	118	62	16	7	42	4	18	1	7	3	2
باراغواي	147 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 **
بيرو	831 **	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 **
سانت كيتس ونيفيس	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	5 z	62 z	38 z	3 z	35 z	8 z	10 z	1 z	. z	1 z	3 z
ترينيداد وتوباغو	12	61	11 z	12 z	25 z	14 z	21 z	4 z	11 z	2 z	0.0 z
جزر تركس وكايكوس	0.01	33**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	99**	65**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنزويلا	983**	51**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	0.3	49	–	4	43	31	–	–	22	–	...
النمسا	230	53	15	12	36	12	14	1	9	2	0.3
بلجيكا	375	53	13	10	30	8	11	2	17	1	8
كندا	1 193 z,**	56 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	18	49	12	10	44	13	3	0.1	4	14	...
الدنمارك	202	58	11	17	24	9	11	2	25	2	...
فنلندا	292	53	5	15	22	12	27	2	13	4	...
فرنسا	2 119	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	2 335	49	7	16	26	14	15	1	14	2	...
اليونان	561	51	7 z	14 z	32 z	16 z	14 z	6 z	7 z	5 z	...
آيسلندا	13	64	20	14	35	11	7	1	12	2	...
آيرلندا	182	56	5	18	20	14	11	1	10	4	17
إسرائيل	301	56	16	11	34	12	19	0.5	6	–	1
إيطاليا	1 913	56	6	15	38	8	16	2	12	2	0.2
لكسمبرغ	3	53	22 z	13 z	41 z	10 z	8 z	...	7 z	...	...
مالطة	9	57	20	11	37	5	8	0.3	18	1	...
موناكو	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	527	51	14	8	41	6	10	2	16	2	2
النرويج	212	60	15	10	31	11	6	1	18	3	4
البرتغال	401	57	12	9	32	8	21	2	11	5	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	1 841	53	8	11	34	13	18	3	9	5	0.2
السويد	415	60	15	13	26	10	17	1	16	2	0.2
سويسرا	186	44	10	13	38	12	14	1	9	3	0.4
المملكة المتحدة	2 288	56	8	16	25	13	8	1	17	–	13
الولايات المتحدة	16 612	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	877	32	3	41	38	11	2	1	2	0.1	2
بوتان	1.9 z,**	34 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند	11 295	38	1 z	– z	52 z	15 z	5 z	– z	1 z	– z	25 z
جمهورية إيران الإسلامية	1 714	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيبال	125	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	401	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	13	40*	35	.	37	10	9	.	7	.	3
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	9**	43**	26 z	22 z	29 z	14 z	4 z	1 z	2 z	0.4 z	...
بوركينا فاسو	16**	25**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوروندي	12**	32**	25 z	14 z	28 z	5 z	5 z	4 z	6 z	. z	13 z
الكاميرون	81	39**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	2.2	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال دراسي								
	غير معروف أو غير محدد	الخدمات	الصحة والرعاية الصحية	الزراعة	الهندسة والصناعة والبناء	العلوم	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم الإنسانية والآداب	التربية
بنما	79	67	78	33	29	53	67	65	79
باراغواي	58 **	.	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	51	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	69 z	79 z	. z	67 z	33 z	67 z	69 z	81 z	60 z
ترينيداد وتوباغو	100 z	72 z	57 z	58 z	27 z	57 z	70 z	78 z	74 z
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	–	–	86	–	–	15	50	92	–
النمسا	58	52	67	60	20	35	55	65	75
بلجيكا	45	47	73	50	20	30	53	59	71
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	–	38	70	–	8	32	47	59	89
الدنمارك	–	23	81	51	33	32	49	63	70
فنلندا	...	67	84	49	19	42	63	71	81
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	54	73	46	19	33	47	65	69
اليونان	. z	42 z	72 z	43 z	27 z	37 z	54 z	73 z	68 z
آيسلندا	.	83	83	40	28	37	59	66	84
آيرلندا	56	53	79	41	18	43	60	66	81
إسرائيل	64	–	76	58	23	45	58	65	83
إيطاليا	68	48	65	44	27	49	57	74	88
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	.	33	65	30	28	33	53	58	74
موناكو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
هولندا	38	52	75	48	12	23	47	56	74
النرويج	62	44	82	53	24	32	56	62	78
البرتغال	.	51	77	56	27	50	60	64	83
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	44	60	76	45	27	36	59	62	77
السويد	74	58	82	56	29	43	61	63	78
سويسرا	43	54	66	43	14	26	44	59	70
المملكة المتحدة	55	–	78	58	19	36	56	62	72
الولايات المتحدة	57	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	31	28	41	19	11	25	32	35	38
بوتان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند	35 z	– z	41 z	– z	25 z	39 z	42 z	– z	43 z
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	...	.	...	.	...	...	...	.	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	. z	34 z	68 z	14 z	16 z	24 z	44 z	56 z	52 z
بوركينا فاسو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوروندي	39 z	. z	23 z	15 z	9 z	18 z	40 z	19 z	33 z
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	إجمالي القيد (بالآلاف)	إجمالي القيد % للإناث	توزيع النسب المئوية بحسب المجالات الدراسية: التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر القمر	1.7	43	9	29	38	11	.	.	8	4	...
الكونغو	12 **	16 **	8 z	27 z	34 z	10 z	1 z	3 z	4 z	0.2 z	13 z
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	6 **	13 **	19 z	1 z	27 z	17 z	– z	6 z	4 z	– z	26 z
إثيوبيا	**172**	**25**	**24**	**3**	**42**	**9**	**10**	**6**	**5**	**0.3**	**1**
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	**70**	**32**	**11**	**39**	**12**	**15**	**12**	**4**	**4**	**2**	**1**
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	99 ***z	35 ***z	23 y	8 y	21 y	10 y	19 y	7 y	9 y	1 y	1 y
ليسوتو	6	61	41	6	24	6	–	4	0.3	–	18
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	33	45	3	10	54	13	7	2	9	0.1	1
ملاوي	4.6	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	28 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	17	58	37	15	20	12	13	1	0.4	1	0.3
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	14 **	47	32 z	3 z	40 z	6 z	4 z	2 z	5 z	3 z	3 z
النيجر	14 ***z	25 ***z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	948	40 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	20	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	0.2***z	36 ***z	49 y	21 y	30 y	y.	y.	y.	y.	y.	...
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سييرا ليون	9 ***z	29 ***z	43 y	18 y	11 y	7 y	1 y	15 y	4 y	1 y	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	675	54	21 y	7 y	47 y	11 y	7 y	1 y	5 y	1 y	...
سوازيلاند	5 **	54 **	14 y,**	17 y,**	32 y,**	5 y,**	6 y,**	5 y,**	4 y,**	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	74 **	34 **	44 y	5 y	33 y	2 y	5 y	3 y	3 y	3 y	2 y
جمهورية تنزانيا المتحدة	31	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	25 y,**	32 y,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	**56** **	**39** **	...	...	...	...	...	...	...	...	100

العالم[1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	...	10	7	44	5	17	3	7	7	...
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	...	...	3	13	44	13	11	0.2	8	3	4
أوروبا الوسطى والشرقية	...	...	12	7	22	9	17	3	9	3	17
آسيا الوسطى	...	...	14	39	20	11	8	3	4	1	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	12	10	44	13	3	0.1	4	14	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

(1) تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

البلد أو الأراضي	نسبة الإناث في كل مجال دراسي								
	التربية	العلوم الإنسانية والآداب	العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق	العلوم	الهندسة والصناعة والبناء	الزراعة	الصحة والرعاية الصحية	الخدمات	غير معروف أو غير محدد
جزر القمر	53	36	47	27	.	.	55	57	.
الكونغو	ز 9	ز 13	ز 16	ز 16	ز 10	ز 31	ز 24	ز 44	ز 19
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	ز 9	ز 32	ز 19	ز 7	ز –	ز 10	ز 12	ز –	ز 15
إثيوبيا	**19**	**26**	**33**	**24**	**11**	**18**	**26**	**39**	**17**
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	**36**	**37**	**42**	**27**	**8**	**20**	**37**	**22**	...
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	٪ 42	٪ 33	٪ 48	٪ 28	٪ 13	٪ 27	٪ 44	٪ 35	٪ 24
ليسوتو	68	53	50	30	–	46	94	–	76
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	45	59	49	31	20	37	52	51	40
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	71	69	55	51	22	57	22	26	53
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	ز 55	ز 60	ز 56	ز 40	ز 16	ز 35	ز 81	ز 62	ز 50
النيجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	٪ 26	٪ 61	٪ 35	٪ .	٪ .	٪ .	٪ .	٪ .	٪ .
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	.	.	.	.	.
سييرا ليون	٪ 33	٪ 31	٪ 21	٪ 27	٪ 25	٪ 20	٪ 29	٪ 34	٪ .
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	٪ 71	٪ 65	٪ 53	٪ 43	٪ 17	٪ 37	٪ 72	٪ 75	...
سوازيلاند	٪ 43	٪ 62	٪ 48	٪ 41	٪ 15	٪ 33	٪ 72	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	٪ 33	٪ 38	٪ 38	٪ 24	٪ 18	٪ 17	٪ 42	٪ 56	٪ 48
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	41

العالم [1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتقدمة	75	65	59	47	25	49	66	52	49
البلدان النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول العربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	77	72	56	63	26	48	65	50	–
آسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	76	63	57	35	24	53	71	56	51
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10 ألف

هيئة التدريس في مرحلتي التعليم قبل الابتدائي والابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي											
	إجمالي المعلمين				المعلومون المدرَّبون (%)						نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998			2003/2002				
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999/1998	2003/2002
الدول العربية												
الجزائر	1.3	93	1.8	83	...	...	...	...	...	...	28	28
البحرين	0.7	100	0.8 **	99 **	18	–	18	...	...	...	21	21 **
جيبوتي	0.01	100	**0.04**	**77**	...	...	...	**87**	**67**	**93**	29	**21 **
مصر	13.7**	99 **	18.9	99	...	...	...	86 ***,٧	...	...	24 **	24
العراق	4.6	100	3.6	100 **	...	...	...	...	...	...	15	15
الأردن	3.3	100	4.2	98	...	...	...	...	...	...	22	20
الكويت	3.8	100	4.7	100	100	100	100	100	100	100	15	13
لبنان	10.7	95	8.3	100	...	...	...	11	17	11	13	18
الجماهيرية العربية الليبية	1.2	100	1.8 **	99 **	...	...	...	...	...	...	8	10 **
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	40.1	40	41.1	52	...	...	...	...	...	...	20	17
عمان	0.4	100	0.4	100	93	.	93	92 ***,z	. **,z	92 **,z	20	21
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	2.7	100	2.4	99	...	...	...	...	...	...	29	25
قطر	0.4**	96 **	0.7	95	...	...	...	...	...	...	21 **	16
المملكة العربية السعودية	8.7	100	9.2	100	...	...	...	72 z	. z	72 z	11	10
السودان	12.3**	84 **	14.2	83	...	...	...	46	...	...	30 **	35
الجمهورية العربية السورية	4.6	96	6.4	94	87	84	87	...	...	...	24	22
تونس	3.9	95	5.7 **	95 **	...	...	...	100 ***,٧	...	...	20	19 **
الإمارات العربية المتحدة	3.5	100	3.9	100	59	71	59	61 z	80 z	61 z	19	19
اليمن	0.8	93	1.0	98	...	...	...	...	...	...	17	15
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	3.9**	100 **	3.9	100	...	...	...	...	...	...	21 **	21
بيلاروس	53.6	...	43.7	99	...	...	...	58	100	58	5	6
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	19.3	100 **	17.1	100	...	...	...	...	...	...	11	12
كرواتيا	6.4	100	7.1	100	76	86	76	84	100	84	13	12
الجمهورية التشيكية	17.0	100 **	22.4	100	...	...	...	...	...	...	18	13
إستونيا	6.9	100	6.9	100	...	...	...	...	...	...	8	8
المجر	32.0	100	34.5	96	...	...	...	...	...	...	12	10
لاتفيا	1.3	100	1.2	98	...	...	...	...	...	...	46	51
ليتوانيا	12.7	99	11.1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
بولندا	77.1**	...	66.9 **		...	...	...	...	...	...	12 **	13 **
جمهورية مولدوفا	13.2	100	9.6	100	92 **	–	92 **	93	–	93	8	10
رومانيا	36.6	100 **	34.3	100	...	...	...	...	...	...	17	18
الاتحاد الروسي	618.3	99 **	490.1 **	...	...	...	...	...	...	...	...	7
صربيا والجبل الأسود	11.8	100	11.9 ٧	100 ٧	96	–	96	95 ٧	– ٧	95 ٧	14	14 ٧
سلوفاكيا	16.3	100	15.5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
سلوفينيا	3.2	99 **	2.7	100	...	...	...	...	...	...	18	18
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3.2	99	2.9	99	...	...	...	...	...	...	10	11
تركيا	17.1	99 **	18.9	95	...	...	...	...	...	...	15	17
أوكرانيا	142.6	100	119.3	99	...	...	...	...	...	...	8	8
آسيا الوسطى												
أرمينيا	...	...	5.4	100	...	...	...	56	–	56	...	9
أذربيجان	11.9	100	11.0	100	78	...	78	83	100	83	9	10
جورجيا	5.8	100	7.2	100	...	...	...	98	–	98	13	10
كازاخستان	18.5	...	23.1	99	...	...	...	...	...	...	9	12
قيرغيزستان	2.6	100	2.3	100	32	–	32	36	33	36	18	21
منغوليا	3.0	100	3.3	99	99	75	99	98 ٧	...	...	25	27
طاجيكستان	5.2	100	4.4	100	...	...	...	85	–	85	11	13
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	65.8	95	...	...	...	100	100	100	...	10
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	0.5*	82 *	0.6 **	85 **	...	...	...	...	...	...	21 *	19 **
كمبوديا	2.2**	99 **	3.5	99 **	...	...	...	94 z	...	...	27 **	25
الصين	875.4	94	856.5 ٧	94 ٧	...	...	...	...	...	...	27	26 ٧
جزر كوك	0.03	...	0.03 **,٧	100 **,٧	...	...	...	...	...	...	15	14 **,٧

الجدول 10 ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين		المعلمون المدرَّبون (%)						إجمالي المعلمين			
	2003/2002	1999/1998	2003/2002			1999/1998			2003/2002		1999/1998	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
الدول العربية												
الجزائر	28	28	99	97	98	96	92	94	49	167.5	46	169.5
البحرين	16 z,**	...	...	...	...	...	...	...	76 z,**	5.0 z,**	...	...
جيبوتي	34 z,**	40	...	...	...	...	...	...	30 z,**	1.3 z,**	28	1.0
مصر	22 **	23 **	...	...	100 ٧,**	...	...	...	54 **	354.9 **	52 **	346.0 **
العراق	19	25	...	...	...	...	...	...	...	220.4	72	141.5
الأردن	20 **	...	...	...	...	...	...	...	64 **	39.4 **	...	...
الكويت	13	13	100	100	100	100	100	100	83	11.6	73	10.4
لبنان	17	14	...	...	14	...	...	...	87	26.4	82	28.4
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	41	47	...	...	...	...	...	...	25 **	9.6	26	7.4
المغرب	28	28	...	...	...	...	...	...	44	145.6	39	123.0
عمان	21 **	25	100 z,**	100 z,**	100 z,**	99	100	100	57 **	14.9 **	52	12.4
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	36	...	...	...	...	...	...	...	62	11.1	...	...
قطر	12	13	...	...	...	...	...	...	83	5.7	75	4.6
المملكة العربية السعودية	12	12	87 ٧	100 ٧	93 ٧	...	...	...	51	198.2	54	184.8
السودان	29 **	...	...	...	...	...	...	...	62 **	105.1 **	...	...
الجمهورية العربية السورية	24 z,**	25 **	89 ٧	87 ٧	88 ٧	...	...	...	68 z,**	120.9 z,**	68 **	110.5 **
تونس	22	24	...	...	94 ٧,**	...	...	...	50	59.3	50	60.5
الإمارات العربية المتحدة	15	16	...	...	...	...	...	...	80	16.3	73	16.9
اليمن	...	30 **	...	...	...	...	...	...	...	...	21 **	77.2 **
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	21	23 **	...	...	...	...	...	...	76	11.8	75 **	12.7 **
بيلاروس	16	20	98	98	98	...	...	...	99	27.4	99	32.4
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	17	18	...	...	...	...	...	...	92	19.4	91 **	23.0
كرواتيا	18	19	100	100	100	100	100	100	90	10.8	89	10.6
الجمهورية التشيكية	17	18	...	...	...	...	...	...	84	33.7	85 **	35.8
إستونيا	14 z,**	16	...	...	...	...	...	...	...	7.7 z,**	...	8.1
المجر	10	11	...	...	...	...	...	...	84	48.4	85	47.3
لاتفيا	14	15	...	...	...	...	...	...	97	7.5	97	9.2
ليتوانيا	16	17	...	...	...	...	...	...	98	11.8	98	13.3
بولندا	11 **	...	...	...	...	...	...	...		273.6 **	...	...
جمهورية مولدوفا	19	21	...	...	...	...	...	...	96	11.1	96	12.4
رومانيا	17	19 **	...	...	...	...	...	...	87	56.6	85 **	68.6 **
الاتحاد الروسي	17	18 **	...	...	...	...	...	...	97 **	321.1 **	98 **	349.0 **
صربيا والجبل الأسود	20 ٧	20 **	100 ٧	100 ٧	100 ٧	100 **	100 **	100 **	82 ٧	19.2 ٧	82 **	20.8 **
سلوفاكيا	18	19	...	...	...	...	...	...	92	14.7	93	16.9
سلوفينيا	13	14	...	...	...	...	...	...	96	6.9	96	6.5
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	20	22	...	...	...	...	...	...	69	5.8	66	5.9
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	19	20	...	...	100	...	...	...	99	102.6	98	107.4
آسيا الوسطى												
أرمينيا	18	...	...	...	...	...	...	...	99	7.6	...	...
أذربيجان	15	19	100	99	100	100	100	100	85	41.7	83	36.8
جورجيا	14	17	...	...	97	...	...	...	95	16.5	92	17.4
كازاخستان	19	...	...	...	...	...	...	...	98	60.5	...	...
قيرغيزستان	24	24	52	52	52	48	49	48	97	18.4	95	19.2
منغوليا	31	32	93 ٧	93 ٧	93 ٧	...	...	...	93	7.8	93	7.8
طاجيكستان	22	22	...	...	82	...	...	...	62	31.1	56	31.4
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104.6
بروني دار السلام	13 **	14 *	...	...	...	...	...	...	71 **	3.5 **	66 *	3.2 *
كمبوديا	56	48 **	...	...	96 z	...	...	...	40	49.3	37 **	44.5 **
الصين	21	...	...	...	97 z,**	...	...	...	53	5 778.9	50 **	6 751.9
جزر كوك	18 ٧,**	19	...	...	...	...	...	...	86 ٧,**	0.1 ٧,**	...	0.1

الجدول 10 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي											
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرَّبون (%)						نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998			2003/2002			1999/1998	2003/2002
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث		
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	90.5**	98 **	137.1	98	...	...	...	71 ***,y	...	...	17 **	13
اليابان	96.0	...	102.0	98 **	...	...	...	...	...	...	31	30
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2.1	100	2.4	100	86	100	86	82	100	82	18	16
ماكاو، الصين	0.5	100	0.5	100	93	–	93	98	.	98	31	27
ماليزيا	23.1	100	25.1	99	...	...	...	...	...	...	25	23
جزر مارشال	0.1	...	0.1 z	60 z	...	...	...	100 z	100 z	100 z	11	12 z
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	8.8	99	...	...	...	...	...	...	...	11
نيوي	0.0	100	0.01 z	100 z	...	...	...	100 z	. z	100 z	14	6 z
بالاو	...	...	0.1 **,y	98 **,y	...	...	...	...	...	...	...	10 **,y
بابوا غينيا الجديدة	1.4	41	2.5 z	42 z	100	100	100	100 z	100 z	100 z	34	30 z
الفلبين	18.0	...	23.7	96	100 **	...	...	...	...	...	33	32
جمهورية كوريا	22.7	100	**26.1**	**99**	...	...	...	...	...	...	24	**21**
ساموا	...	...	0.1 **	94 **	...	...	...	...	...	...	...	41 **
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	111.3	79	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.1	100	0.1 **,y	100 **,y	50	–	50	...	...	...	10	18 **,y
توفالو	...	...	0.04 z	100 z	...	...	...	33 z	. z	33 z	...	18 z
فانواتو	...	...	0.8 z	99 z	...	...	...	42 z	– z	43 z	...	10 z
فيتنام	94.0	100	103.2	100 **	44	–	44	56 y	. y	56 y	23	21
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	0.03	100	0.04	97	38	–	38	55	100	54	18	12
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	55.0	96	53.5	97	...	...	...	83 ***,y	...	...	21	24
آروبا	0.1	100	0.1	99	100	–	100	99	100	99	26	22
البهاما	...	...	0.3 **	100 **	...	...	...	60 z	. z	60 z	...	11 **
بربادوس	0.3**	99 **	0.4 **	99 **	84 **	–	85 **	84 **	– **	85 **	17 **	16 **
بليز	0.2	98	0.2	99	...	...	...	68 **	50 **	68 **	19	18
برمودا	...	...	0.1 z	100 z	...	...	...	100 z	. z	100 z	...	7 z
بوليفيا	4.8**	93 **	5.1	95	...	...	...	84	66	85	42 **	44
البرازيل	265.7	98	297.5	96	...	...	...	87 ***,y	...	...	20	19
جزر فيرجين البريطانية	0.1	98	0.1	100	...	...	...	20	.	20	7	13
جزر كايمان	0.1	96	0.1 z	98 z	...	...	...	97 z	100 z	97 z	9	10 z
شيلي	...	...	**17.2**	**99**	...	...	...	91 ***,y	...	...	...	**23**
كولومبيا	58.3	94 **	50.7	95	...	...	...	...	...	...	17	21
كوستاريكا	3.3	97	5.6	96	...	...	...	79	...	...	20	18
كوبا	25.7	98	26.6	100	98	–	100	100	.	100	19	18
دومينيكا	0.1	100	0.1	100	75	–	75	75	.	75	18	12
الجمهورية الدومينيكية	8.2	95	7.1 **	96 **	...	...	...	75 z	75 z,***	75 z,***	24 **	27 **
إكوادور	10.2	90	12.3	88	...	...	...	71	60	72	18	17
السلفادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرينادا	...	...	0.2	99	...	...	...	32	–	33	...	15
غواتيمالا	9.2*	...	17.0	...	...	...	...	100 z	...	...	* 27	23
غيانا	2.1	99	2.2 z,**	99 z,**	38	41	38	40 y	10 y	40 y	18	16 z,**
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	6.3 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	19 z,**
جامايكا	5.5	...	6.5	99	...	...	...	67 **,y	...	...	25	21
المكسيك	150.1	94	163.3	...	...	...	...	...	...	...	22	22
مونتسيرات	0.01	100	0.01 **	100 **	...	...	...	100 z	. z	100 z	12	11 **
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	0.3 **	100 **	100	100	100	100 z	100 z	100 z	21	19 **
نيكاراغوا	4.7	97	7.2	97	35	24	36	30	15	30	31	25
بنما	2.1**	97 **	3.5	97	...	...	...	54	...	...	22 **	20

الجدول 10 ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين		المعلمون المدرَّبون (%)						إجمالي المعلمين			
	2003/2002	1999/1998	2003/2002			1999/1998			2003/2002		1999/1998	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	28 z,**	23 **	98 y,**	97 y,**	97 y,**	98 **	97 **	97 **	57 z,**	4.1 z,**	57 **	5.1 **
إندونيسيا	20	...	...	...	94 y,**	...	...	...	54	1 431.5	...	...
اليابان	20	21	...	...	...	...	...	...	65 **	371.7	...	366.6
كيريباتي	22	24	...	...	...	...	...	...	71	0.7	64	0.7
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	31	31	86	71	78	85	69	76	44	28.6	43	27.1
ماكاو، الصين	26	31	92	74	90	84	62	81	89	1.6	87	1.5
ماليزيا	19	22	...	...	...	...	...	97 **	68	159.0	63	132.4
جزر مارشال	17 z	15	...	...	...	...	...	...	34 z	0.5 z	...	0.6
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	33	31	65	65	65	60	60	60	77	149.0	73	154.7
ناورو	...	23 **	...	...	...	...	...	...	...	...	82 **	0.1 **
نيوزيلندا	18	19	...	...	...	...	...	...	87 **	20.4	88	18.7
نيوي	15	24	100 z	.	100 z	...	...	...	...	0.02	100	0.01
بالاو	...	15	...	...	...	...	...	...	...	...	82	0.1
بابوا غينيا الجديدة	35 z	36	100 z	100 z	100 z	100	100	100	39 z	17.7 z	38	16.1
الفلبين	35	35	...	...	...	...	...	100 **	89	371.4	87	360.4
جمهورية كوريا	**30**	31	...	...	...	...	...	...	**73**	**139.1**	64	124.4
ساموا	27 **	25 **	90 y	94 y	91 y	...	...	...	54 **	1.1 **	73 **	1.1 **
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	21 **	21	...	...	...	...	...	...	58 **	295.5 **	63	297.6
تيمور – ليشتي	51 z	...	...	...	...	...	...	...	30 z	3.6 z	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	22	22	100 z	100 z	100 z	93	75	87	70	0.8	70	0.8
توفالو	25 z	...	...	...	...	...	...	...	84 z	0.1 z	...	...
فانواتو	29 z	22 **	100 z	100 z	100 z	...	...	...	58 z	1.2 z	44 **	1.6 **
فيتنام	25	30	87 z	87 z	87 z	78	75	78	78	358.6	78	336.8
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	16	22	60	75	62	76	78	76	91	0.1	87	0.1
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	17	21	...	...	67 y,**	...	...	...	86	283.4	89	234.1
آروبا	18	19	100	100	100	100	100	100	92	0.5	78	0.5
البهاما	17 **	...	95 z	90 z	95 z	...	...	...	93 **	2.0 **	...	...
بربادوس	16 **	20 **	75 **	88 **	78 **	87 **	76 **	84 **	77 **	1.4 **	75 **	1.4 **
بليز	21	24 **	43 **	37 **	41 **	...	...	...	69	2.3	64 **	1.9 **
برمودا	9 z	...	100 z,**	100 z,**	100 z	...	...	...	88 z	0.5 z	...	...
بوليفيا	24 **	...	77 y,**	70 y,**	74 y,**	...	...	...	62 **	65.3 **	...	...
البرازيل	25 **	...	...	...	92 y,**	...	...	...	90 **	767.8 **	...	...
جزر فيرجين البريطانية	14	18	79	78	79	75	55	72	89	0.2	86	0.2
جزر كايمان	15 z	15	99 z	98 z	99 z	...	...	...	81 z	0.2 z	89	0.2
شيلي	**34**	33	...	...	92 y,**	...	...	...	**77**	**50.3**	78	53.5
كولومبيا	27	23	...	...	...	...	...	...	77	193.6	77 **	220.5
كوستاريكا	23	28	...	...	88	...	...	...	80	24.1	81	19.2
كوبا	11	12	100	100	100	100	100	100	78	86.6	79	91.2
دومينيكا	19	20	63	45	60	68	49	64	84	0.6	77	0.6
الجمهورية الدومينيكية	39 z,**	39 **	58 z,**	58 z,**	58 z,**	...	...	...	82 z,**	35.9 z,**	75 **	33.7 **
إكوادور	24	27	70	70	70	...	...	...	69	83.7	68	70.6
السلفادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرينادا	19	...	68	66	68	...	...	...	78	0.9	...	...
غواتيمالا	30	36 *	...	...	100 z	...	...	...	...	68.9	...	46.5 *
غيانا	26 z,**	27	53 y	53 y	53 y	52	52	52	85 z,**	4.2 z,**	86	4.0
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	34 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	32.8 z,**	...	...
جامايكا	30	...	...	...	80 y,**	...	...	...	90	11.0	...	...
المكسيك	27	27	...	...	...	...	...	...	...	557.3	66 **	539.9
مونتسيرات	19 **	21	91 z	100 z	91 z	...	...	...	92 **	0.03 **	84	0.02
جزر الأنتيل الهولندية	20 **	20	100 z	100 z	100 z	100	100	100	86 **	1.1 **	86	1.3
نيكاراغوا	35	37	79	53	74	76	62	74	82	26.2	83	21.1
بنما	24	26 **	73	81	75	...	...	...	76	17.3	75 **	15.1 **

الجدول 10 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي											
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرَّبون (%)						نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998			2003/2002				
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999/1998	2003/2002
باراغواي	4.6**	92 **	5.4	88	...	...	...	...	...	...	25 **	26
بيرو	35.2	96	39.8	98	...	...	...	...	...	...	29	27
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.3	100	...	...	...	60 **	. **	60 **	...	9
سانت لوسيا	0.5	100	0.3	100	...	...	...	58 **	. **	58 **	12	11
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	0.7 **	99 **	...	...	...	100 z	100 **,z	100 **,z	...	24 **
ترينيداد وتوباغو	1.7**	100 **	1.8 *	100 *	20 **	–	20 **	20 *	. *	20 *	13 **	13 *
جزر تركس وكايكوس	0.1**	97 **	0.1	94	72 **	50 **	72 **	77 **	50 **	79 **	14 **	12
أوروغواي	3.1	98 **	3.7	...	...	...	...	...	...	...	31	29
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	...	...	0.2	93	...	...	...	...	...	...	...	15
النمسا	14.1	99	14.5	99	...	...	...	...	...	...	16	15
بلجيكا	...	...	28.1	99	...	...	...	...	...	...	...	14
كندا	29.4	68 **	27.9 **,z	68 **,z	...	...	...	...	...	...	18	18 **,z
قبرص	1.0	99	0.9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
الدنمارك	45.2	92	45.4 y		...	...	...	...	...	...	6	6 y
فنلندا	10.4	96	11.3	97	...	...	...	...	...	...	12	12
فرنسا	128.4	78	137.2	81	...	...	...	...	...	...	19	18
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	9.0	...	10.7		...	...	...	...	...	...	16	13
آيسلندا	2.8	98	3.6	97	...	...	...	...	...	...	5	5
آيرلندا	0.2	92	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	119.2	99	134.2	99	...	...	...	...	...	...	13	12
لكسمبرغ	...	...	1.1	98	...	...	...	...	...	...	...	14
مالطة	0.9	99	1.1 z	99 z	...	...	...	...	...	...	12	8 z
موناكو	0.1**	100 **	0.1 y,**	100 y,**	...	...	...	...	...	...	18 **	18 y
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	...	...	14.4	92 **	...	...	...	...	...	...	...	17
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	67.5	93	89.6	88	...	...	...	...	...	...	17	14
السويد	...	...	33.2		...	...	...	...	...	...	...	10
سويسرا	9.7	99	9.6 **,z	99 **,z	...	...	...	...	...	...	16	16 **,z
المملكة المتحدة	...	...	44.2	97	...	...	...	...	...	...	...	24
الولايات المتحدة	326.6	95	387.6	91	...	...	...	...	...	...	22	19
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	64.7	32	61.6	34	...	...	...	...	...	...	38	38
بوتان	0.02	81	0.04**	58 **	88	...	...	72 z	73 z	71 z	22	16 **
الهند	...	...	600.4	...	...	...	...	...	...	...	...	40
جمهورية إيران الإسلامية	9.5	98	15.6	90 **	...	...	...	79 **	...	...	23	26
الملديف	0.4	90	0.6	93	47	25	49	47	45	47	32	23
نيبال	9.9**	31 **	12.2 **	41 **	–	–	–	–	–	–	24 **	20 **
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	14.1**	24 **	...	...	...	...	...	...	...	...	22 **	...
بنين	0.6	61	0.6	65	100	100	100	100	100	100	28	34
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	0.5 **,z	66 **,z	...	...	...	...	...	...	...	29 **,z
بوروندي	0.2**	99 **	0.3 *	90 *	...	...	...	...	...	...	28 **	30 *
الكاميرون	4.4	97	5.9	97	...	...	...	100	100	100	23	24
الرأس الأخضر	...	...	0.8	100	...	...	...	8	.	8	...	26
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	0.1**	94 **	0.1	95	...	...	...	...	...	...	26 **	26

الجدول 10 ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين		المعلمون المدرَّبون (%)						إجمالي المعلمين			
	2003/2002	1999/1998	2003/2002			1999/1998			2003/2002		1999/1998	
			الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
باراغواي	27	19 **	...	...	...	...	...	...	72	35.7	76 **	48.9 **
بيرو	25	25	...	...	78 ** ,y	...	...	...	67	170.7	60	170.2
سانت كيتس ونيفيس	17	...	56 **	55 **	56	...	...	...	85	0.4	...	...
سانت لوسيا	22	22	75	93	77	...	...	...	85	1.1	84 **	1.2
سانت فنسنت وغرينادين	18 **	...	76 **	64 **	73 **	...	...	...	73 **	1.1 **	...	...
سورينام	19 **	...	100 z	100 z	100 z	...	...	...	85 **	3.3 **	...	...
ترينيداد وتوباغو	19	21	84	81	83	71	74	71	75	7.6	76	8.1
جزر تركس وكايكوس	15	20 **	...	...	80 **	60 **	67 **	61 **	87	0.1	93 **	0.1 **
أوروغواي	21	21	...	...	...	...	...	...	...	17.2	92 **	17.7
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	12	...	...	...	...	...	...	...	78	0.3	...	...
النمسا	13	13	...	...	...	...	...	...	90	28.8	89	28.9
بلجيكا	12	...	...	...	...	...	...	...	78	64.1	...	...
كندا	17 z,**	15	...	...	...	...	...	...	68 z,**	142.5 z,**	67	156.9
قبرص	19	18	...	...	...	...	...	...	83	3.3	67	3.5
الدنمارك	10 y	10	...	...	...	...	...	...	64 y	39.9 y	63	37.1
فنلندا	16	17	...	...	...	...	...	...	75	24.0	71	22.2
فرنسا	19	19	...	...	...	...	...	...	81	203.4	78	208.6
ألمانيا	14	17	...	...	...	...	...	...	...	235.2	82	221.3
اليونان	12	14	...	...	...	...	...	...	...	54.6	...	47.7
آيسلندا	11 **	11 **	...	...	...	...	...	...	78 **	3.0 **	76 **	2.7 **
آيرلندا	19	22	...	...	...	...	...	...	...	24.0	85	21.1
إسرائيل	15	13	...	...	...	...	...	...	87	52.5	...	53.9
إيطاليا	11	11	...	...	...	...	...	...	95	256.7	95	253.7
لكسمبرغ	11	...	...	...	...	...	...	...	69	3.0	...	...
مالطة	18	20	...	...	...	...	...	...	85	1.7	87	1.8
موناكو	16 y	16	...	...	...	...	...	...	87 y	0.1 y	87	0.1
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	10	...	...	...	...	...	...	...	73 **	41.4	...	...
البرتغال	11	...	...	...	...	...	...	...	79 **	69.1	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	14	15	...	...	...	...	...	...	70	179.3	68	171.5
السويد	11	12	...	...	...	...	...	...	80	69.3	80	61.9
سويسرا	14 z,**	13	...	...	...	...	...	...	73 z,**	39.4 z,**	72	39.5
المملكة المتحدة	17	19	...	...	...	...	...	...	81	262.4	76	244.5
الولايات المتحدة	15	15	...	...	...	...	...	...	88	1 677.4	86	1 617.8
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	61	32	...	...	...	...	...	...	24	53.4	–	32.6
بنغلاديش	56	59	68	66	67	64	62	63	38	315.1	31	309.6
بوتان	38 **	38	91 z	92 z	92 z	100	100	100	36 **	2.4 **	41	2.1
الهند	41	...	...	...	...	...	...	...	44	3 038.2	33 *	3 135.3 *
جمهورية إيران الإسلامية	24	27	100	100	100	...	...	...	54 **	297.7	53	327.0
المالديف	20	26	64	64	64	68	71	69	63	3.4	58	2.8
نيبال	36	41 **	13	17	16	41 **	55 **	52 **	29	110.2	22 **	82.0 **
باكستان	40	...	...	...	...	...	...	...	36	347.2	...	...
سري لانكا	23 **	...	...	...	...	...	...	...	**79**	**72.7**	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	...	42	...	...	...	...	...	...	...	...	24	32.1
بنين	62	53	72	60	62	77	52	58	19	19.8	23	16.3
بوتسوانا	27 **	28	91 **	84 **	89 **	93	87	92	80 **	12.4 **	82	11.7
بوركينا فاسو	45	49	90	86	87	...	...	...	27	22.7	25	16.7
بوروندي	50	57 **	...	...	...	...	...	...	54	17.9	54 **	12.3 **
الكاميرون	57	52	71	67	68	...	...	...	33	49.0	36	41.1
الرأس الأخضر	28	29 **	74	61	69	...	...	...	65	3.1	62 **	3.2 **
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	68 **	68	...	...	...	...	...	...	11 **	16.5 **	9	12.4
جزر القمر	37 **	35	...	...	...	...	...	...	...	2.9	26	2.4

الجدول 10 ألف (تابع)

البلد أو الأراضي	إجمالي المعلمين				التعليم قبل الابتدائي							
	1999/1998		2003/2002		المعلمون المدرَّبون (%)						نسبة التلاميذ إلى المعلمين	
					1999/1998			2003/2002				
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	1999/1998	2003/2002
الكونغو	0.6	100	1.0 **	100 **	...	...	...	34 **	– **	34 **	10	15 **
كوت ديفوار	1.6	96	2.2 *	80 *	...	...	...	100 *	100 *	100 *	23	22 *
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	1.6 z,**	88 z,**	...	...	...	...	...	...	...	25 z,**
غينيا الاستوائية	0.4	36	0.6	80	...	...	...	36	46	33	43	39
إريتريا	0.3	97	0.4	95	65	22	66	66	58	66	36	36
إثيوبيا	2.5	93	**4.3**	**91**	63	37	65	**74**	**60**	**75**	36	**32**
غابون	...	...	0.5 z,**	98 z,**	...	...	...	...	...	...	...	30 z,**
غامبيا	...	...	0.8 **	56 **	...	...	...	...	...	...	...	38 **
غانا	24.2**	92 **	**29.3**	**79**	27 **	16 **	28 **	**12**	**10**	**12**	25 **	**28**
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	0.2**	73 **	0.2 y,**	73 y,**	...	...	...	...	...	...	21 **	21 y,**
كينيا	37.8	99	54.5 **	48 **	...	...	...	44 **	...	...	27	23 **
ليسوتو	2.0	100	2.0	99 **	–	–	–	–	–	–	18	20
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	3.4	91	...	...	...	...	...	...	...	48
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	1.0 **	73 **	...	...	...	...	...	...	...	21 **
موريشيوس	2.6	100	2.4	100	100	–	100	91	.	91	17	15
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	1.3**	88 **	1.6 z,**	89 z,**	...	...	...	–	–	–	27 **	27 z,**
النيجر	0.5	98	0.7	98	...	...	...	96	92	96	22	25
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	0.6 z,**	86 z,**	...	...	...	...	...	...	...	35 z,**
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	0.2 **	94 **	...	...	...	55 z	75 z	53 z	...	25 **
السنغال	1.3	78	1.4	82	...	...	...	100 z	100 z	100 z	19	21
سيشل	0.2	100	0.2	100	88	–	88	81 **	.	81 **	17	14
سيراليون	...	...	0.9 y	83 y	...	...	...	76 y	95 y	73 y	...	19 y
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	7.0**	79 **	...	...	66 **	68 **	65 **	...	...	...	36 **	...
سوازيلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	0.6	97	0.7	91	...	...	...	67	70	67	20	18
أوغندا	2.6**	70 **	3.2	84	...	...	...	81	56	77	25 **	25
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	**10.2** **	**59** **	...	...	...	...	...	...	...	**55** **
زامبيا	0.7	57	...	...	100	100	100	...	...	...	* 43	...
زمبابوي	...	...	**19.6**	**100**	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[1]	...	99	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	100	...	100	...	...	...	84	–	84	9	10
البلدان المتقدمة	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
البلدان النامية	...	98	...	97	...	...	...	...	...	...	25	21
الدول العربية	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
أوروبا الوسطى والشرقية	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	12
آسيا الوسطى	...	100	...	100	...	...	...	85	–	85	11	11
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	19
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	98	...	99	...	...	...	77	63	76	20	18
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
جنوب وغرب آسيا	...	81	...	58	...	...	...	...	...	...	24	24
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	94	...	89	...	...	...	...	...	...	25	25

1 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 10 ألف

البلد أو الأراضي	التعليم الابتدائي											
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين		المعلمون المدرَّبون (%)						إجمالي المعلمين			
			2003/2002			1999/1998			2003/2002		1999/1998	
	2003/2002	1999/1998	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)
الكونغو	65	61	71	47	57	...	...	...	43	7.8	42	4.5
كوت ديفوار	* 42	43	* 100	* 100	* 100	...	...	...	* 24	* 48.3	20	44.7
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	21	154.6
غينيا الاستوائية	43 ***,y	...	...	...	...	...	...	...	24 ***,y	1.8 ***,y	...	...
إريتريا	47	47	68	88	81	69	75	73	36	7.7	35	5.6
إثيوبيا	**67	46	**87	**65	**72	...	...	...	**34	**124.2	28	112.4
غابون	36	44	100	100	100	...	...	...	45	7.8	42	6.0
غامبيا	38 **	33	83 y	69 y	73 y	72 **	72 **	72	29 **	4.7 **	29	4.6
غانا	**32	30	**84	**58	**68	89	64	72	**39	**82.8	32	80.3
غينيا	45	47	...	...	...	...	...	...	24	23.9	25	15.5
غينيا بيساو	44 ***,y	...	...	...	...	...	...	...	20 ***,y	3.5 ***,y	...	...
كينيا	34 **	...	...	...	44 **	...	...	...	41 **	166.8 **	...	...
ليسوتو	47	44 **	76	59	73	77 **	74 **	77 **	80	8.9	80 **	8.3 **
ليبيريا	...	39	...	...	...	...	...	...	...	...	19	10.0
مدغشقر	52	47	...	...	...	...	...	...	60	55.3	58	42.7
ملاوي	62	63 **	49 y	52 y	51 y	43 **	48 **	46 **	44	45.8	40 **	39.9 **
مالي	57	62 *	...	...	...	...	...	...	24	22.6	23 *	15.4 *
موريشيوس	25	26	100	100	100	100	100	100	57	5.3	53	5.1
موزمبيق	67	...	66	57	60	33	33	33	28	40.2	24	31.5
ناميبيا	28 **	32	49 **	50 **	50 **	29	29	29	61 **	14.3 **	67	12.0
النيجر	42	41	68	73	72	...	...	...	35	20.6	31	12.9
نيجيريا	42	31 **	83	70	76	...	...	...	48	590.7	38 **	516.7 **
رواندا	60	54	82 z	81 z	81 z	46	52	49	50	27.3	55	23.7
ساو تومي وبرنسيبي	33 **,z	36	...	...	...	...	...	...	62 **,z	0.9 **,z	...	0.7
السنغال	49 **	49	72 z	96 z	91 z	...	...	...	23 **	26.3 **	23 **	21.3
سيشل	13	15	74 **	97 **	77 **	84	78	84	86	0.7	88	0.7
سييرا ليون	37 y	...	73 y	83 y	79 y	...	...	...	38 y	14.9 y	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	35	37 **	79	91	81	62 **	66 **	63 **	80	211.0	78 **	216.0 **
سوازيلاند	31	33	91	89	91	92	89	91	75	6.7	75	6.4
توغو	35	41	65 z	83 z	81 z	...	...	...	12	27.5	13	23.1
أوغندا	53	60	83	79	81	...	...	...	37	139.5	33	109.7
جمهورية تنزانيا المتحدة	**56	38	100	100	100	...	...	...	**46	**116.4	44	106.3
زامبيا	43	45	100	100	100	92	86	89	49	40.5	47	34.8
زمبابوي	**39	...	...	...	95 **,z	...	...	...	**51	**61.3**	...	...
العالم [1]	22	23	...	...	...	...	...	...	73	...	72	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	18	20	...	...	98	...	...	...	97	...	95	...
البلدان المتقدمة	14	17	...	...	...				82	...	85	...
البلدان النامية	28	28	82	81	81	...	...	...	62	...	62	...
الدول العربية	21	25	...	...	...	...	...	...	62	...	52	...
أوروبا الوسطى والشرقية	17	19	...	...	...	...	...	...	92	...	92	...
آسيا الوسطى	19	22	93	93	93	...	...	...	95	...	92	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	25	23	...	...	...	...	...	...	66	...	66	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	21	22	...	...	78				82	...	78	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	14	15	...	...	...	...	...	...	79	...	78	...
جنوب وغرب آسيا	38	35	68	66	67	...	...	...	38	...	33	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	43	43	73	83	79	...	...	...	41	...	35	...

الجدول 10 باء

هيئة التدريس في التعليم الثانوي والتعليم العالي

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي[1]					
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرّبون (%)	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية							
الجزائر	...	...	170.3 **	48 **	...	...	...
البحرين	...	...	5.2 z,**	54 z,**	...	...	...
جيبوتي	0.7	22	0.7 z,**	23 z,**	...	...	...
مصر	454.0**	41 **	485.2 **	41 **	...	...	...
العراق	56.1**	69 **	84.1	...	...	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	22.3**	56 **	23.7 z,**	56 z,**	100 **	100 **	100 **
لبنان	42.1**	51 **	46.2	53	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	2.4	10	3.2	12	...	...	...
المغرب	87.9**	33 **	97.1 **	33 **	...	...	...
عمان	12.9	50	16.9 **	50 **	100	100	100
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	22.4	46	...	...	...
قطر	4.4**	57 **	5.1	56	...	...	...
المملكة العربية السعودية	138.8	55	171.3	49	...	...	...
السودان	...	...	50.6 **	55 **	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	70.2**	47 **	62.8 y,**	51 y,**	...	...	...
تونس	56.5**	40 **	58.3 z,**	46 z,**	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	16.3	55	20.1	54	52	46	56
اليمن	73.8**	19 **	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية							
ألبانيا	22.2**	54 **	22.4	56	...	...	...
بيلاروس	106.9	77	105.9	79	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	56.0	73 **	57.5	77	...	...	...
كرواتيا	33.4	64	36.8	67	100	100	100
الجمهورية التشيكية	72.3	62 **	93.1	67	...	...	...
إستونيا	11.1	...	12.3 z,**	...	...	...	...
المجر	100.2	71	94.0	74	...	...	...
لاتفيا	24.8	80	24.8	82	...	...	...
ليتوانيا	36.3**	79 **	41.2 **	80 **	...	...	...
بولندا	...	...	315.2 **	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	33.0	72	31.0	75	...	...	...
رومانيا	177.3**	64 **	164.6	66	...	...	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...
صربيا والجبل الأسود	58.8**	58 **	55.9 y	61 y	100 **	100 **	100 **
سلوفاكيا	53.7**	72 **	51.8	73	...	...	...
سلوفينيا	16.8	69	15.8	70	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13.4	49	14.0	52	...	...	...
تركيا	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	367.4	78	...	...	...
آسيا الوسطى							
أرمينيا	...	...	36.0	84	...	...	...
أذربيجان	118.5	63	125.4	65	100	100	100
جورجيا	57.8	77	49.0	82	...	...	...
كازاخستان	...	...	176.1	84	...	...	...
قيرغيزستان	48.1	68	52.7	71	...	...	...
منغوليا	11.0	69	14.5	70	...	...	...
طاجيكستان	46.9	42	54.9	45	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي							
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	3.1*	47 *	3.5	53	...	...	...
كمبوديا	18.1**	27 **	23.7	30	...	...	...
الصين	...	...	138.0 5	43	...	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10 باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 2003/2002	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 1999/1998	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الإناث	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الذكور	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: المجموع
الدول العربية									
الجزائر	46 **	57.7 **	...	...	21 **	...	...	...	...
البحرين	36	0.9	...	...	12 z,**	...	...	...	...
جيبوتي	**19**	**0.1**	30	0.02	28 z,**	23	...	...	...
مصر	...	72.6	...	...	17 **	17 **	...	...	83 ي,**
العراق	...	14.7 z,**	31	11.8	18	20 **	...	...	...
الأردن	20	6.9	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	...	...	...	2.2 **	10 z,**	11 **	100 ي,**	100 ي,**	100 ي,**
لبنان	29	11.2	28	8.9	8	9 **	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	15.7 **	13 **	11.7	...	...	...	...	...
موريتانيا	4	0.4	...	...	26	26 **	...	...	...
المغرب	23	18.0	23	16.2	18 **	17 **	...	...	...
عمان	11 z	0.6 z	...	...	16 **	18	100 z,**	100 z,**	100 z,**
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	15 **	4.0	13	3.2	26	...	...	...	...
قطر	31	0.7	32 **	0.7 **	10	10 **	...	...	...
المملكة العربية السعودية	34	23.4	36	19.7	12	13	...	...	...
السودان	...	...	23	4.4	26 **	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	18 ي,**	15 **	...	...	...
تونس	38	12.9	...	5.9	20 z,**	19 **	...	...	64 ي,**
الإمارات العربية المتحدة	...	2.9 z,**	...	...	14	12	54 z	49 z	52 z
اليمن	...	...	1	4.9	...	14 **	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	41	1.7	...	...	18	16 **	...	...	...
بيلاروس	54	43.2	51	30.3	9	11	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	44	19.1	41 **	24.4	12	13	...	...	...
كرواتيا	37	8.1	35	6.7	11	12	100	100	100
الجمهورية التشيكية	39	22.1	...	19.2	11	13	...	...	...
إستونيا	...	6.6	49	6.2	10 z,**	10	...	...	...
المجر	39	23.8	...	21.3	11	10	...	...	...
لاتفيا	55	5.4	52	5.6	11	10	...	...	...
ليتوانيا	53	13.5	50	15.2	11 **	...	...	...	...
بولندا	...	86.5	...	...	12 **	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	54	7.2	50	7.1	13	13	...	...	...
رومانيا	41	29.6	37	26.0	13	13 **	...	...	...
الاتحاد الروسي	63 **	615.7 **	56 **	525.2 **	...	...	...	...	...
صربيا والجبل الأسود	38 ي	11.6 ي	36	12.8	14 ي	14 **	100 ي	100 ي	100 ي
سلوفاكيا	40	12.6	38 **	11.3 **	13	13 **	...	...	...
سلوفينيا	30	3.1	21	2.5	14	13	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	44	2.6	42	2.7	16	16	...	...	...
تركيا	37	76.1	...	60.1	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	177.6	...	132.9	13	...	...	...	...
آسيا الوسطى									
أرمينيا	46	12.1	...	...	10	...	...	...	...
أذربيجان	46	13.2	36	13.2	9	8	100	100	100
جورجيا	39	17.2	49 **	13.5	9	8	...	...	...
كازاخستان	59	37.6	58	27.1	12	...	...	...	...
قيرغيزستان	48	13.2	32	7.7	14	13	72	71	72
منغوليا	53	5.4	47 **	5.7	22	19	...	...	...
طاجيكستان	30	6.5	29	5.9	17	16	...	...	94
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	38	24.5	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	34	0.5	28	0.5	11	11 *	...	...	...
كمبوديا	18 **	2.5	19	1.1	24	18 **	99 z,**	99 z,**	99 z
الصين	45 **	850.2 **	...	503.9	19	...	...	...	...
جزر كوك	.	.	.	.	...	...	...	...	...

الجدول 10 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي[1]					
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرّبون (%)	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	5.8 z,**	49 z,**	...	...	...
إندونيسيا	...	...	115.1 1	41	...	...	...
اليابان	629.8	...	615.2	31 **	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	11.8	40	13.8	42	98	97	98
ماكاو، الصين	1.4	56	1.8	57	59	50	66
ماليزيا	111.2**	60 **	129.8	63	...	...	...
جزر مارشال	0.3	...	0.4 z	39 z	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	68.4	76	73.1	78	69 **	73 **	69 **
ناورو	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	24.8	64	36.5 z	59 z	...	...	...
نيوي	0.02	60	0.02 z,**	50 z,**	...	...	...
بالاو	0.2	51	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	6.0	35	7.6 z	36 z	100	100	100
الفلبين	150.2	76	163.6	51	100 **	...	...
جمهورية كوريا	192.5	40	**206.2**	**49**	...	...	...
ساموا	1.1**	56 **	1.1 **	59 **	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	241.7	60	215.8 **	54 **	...	...	...
تيمور – ليشتي	...	...	1.6 z	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	1.4	32	1.0 y,**	50 y,**	59	45	90
توفالو	...	...	0.04 z	83 z	...	...	...
فانواتو	0.4**	47 **	0.4 y	49 y	...	...	...
فيتنام	258.3	65	362.1	65	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي							
أنغيلا	0.1**	65 **	0.1 **	63 **	60 **	65 **	57 **
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	257.8	69	229.2	66	...	...	...
آروبا	0.4**	49 **	0.5	50	100 **	100 **	100 **
البهاما	...	...	2.1 **	67 **	...	...	...
بربادوس	1.2**	58 **	1.4 **	59 **	64 **	63 **	64 **
بليز	0.9**	62 **	1.2 **	65 **	...	...	...
برمودا	...	...	0.7 z	67 z	...	...	...
بوليفيا	...	...	41.0 **	51 **	...	...	...
البرازيل	...	...	401.1 1	79	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	0.1**	62 **	0.2	65	...	...	...
جزر كايمان	0.2**	51 **	0.2 z,**	55 z,**	...	...	...
شيلي	...	...	**47.1 **	**63 **	...	...	...
كولومبيا	184.6**	50 **	177.9	50	...	...	...
كوستاريكا	12.0	53	15.4	54	...	...	...
كوبا	64.9	60	80.4	57	94	94	94
دومينيكا	0.3**	68 **	0.5	61	30 **	27 **	31 **
الجمهورية الدومينيكية	22.1**	58 **	24.7 z,**	72 z,**	...	...	...
إكوادور	53.9**	50 **	73.3 *	49 *	...	...	...
السلفادور	...	...	...	...	...	...	...
غرينادا	...	...	0.7 **	63 **	...	...	...
غواتيمالا	27.2*	...	44.4	...	...	...	...
غيانا	3.6**	63 **	3.4 **	70 **	58 **	59 **	58 **
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	...	...	11.3	67	...	...	...
المكسيك	...	...	594.4	...	...	...	...
مونتسيرات	0.03 **	69 **	0.03**	55 **	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	1.0	53	1.2 **	55 **	100	100	100
نيكاراغوا	7.7*	58 *	11.3 *	56 *	44 *	36 *	50 *
بنما	14.3**	55 **	15.6	57	...	...	...

الجدول 10 باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 2003/2002	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 1999/1998	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الإناث	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الذكور	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: المجموع
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	[z,**] 17	...	[y,**] 83	[y,**] 80	[y,**] 82
إندونيسيا	39	233.4	...	...	14	...	...	...	[y,**] 53
اليابان	...	490.1	...	465.1	13	14	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	35	1.8	31	1.1	26	20	99	98	98
ماكاو، الصين	33	1.2	...	0.7	25	23	73	50	63
ماليزيا	44	35.0	...	...	18	** 19	...	...	[y,**] 53
جزر مارشال	[z] 52	0.05[z]	...	...	[z] 17	22	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	0.1	...	...	...	...	...
ميانمار	[y,**] 70	[y] 10.5	...	...	33	30	67	69	68
ناورو	.	.	.	.	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	** 45	13.4	42	10.5	[z] 13	17	...	...	...
نيوي	.	.	.	.	[z,**] 12	14	...	...	...
بالاو	[z,**] 46	[z,**] 0.05	...	...	...	13	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	20	1.1	[z] 22	22	[z] 100	[z] 100	[z] 100
الفلبين	55	110.0	...	93.7	37	34	...	...	...
جمهورية كوريا	**29**	**172.6**	25	126.6	**18**	23	...	...	...
ساموا	[z,**] 43	[z,**] 0.1	37	0.2	** 21	** 19	[y] 84	[y] 83	[y] 84
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	.	.	.	...	...	...	...	...
تايلاند	** 47	** 65.5	53	50.2	**25	...	...	...	...
تيمور – ليشتي	[z,**] 9	[z,**] 0.1	...	...	[z] 28	...	...	...	...
توكيلاو	.	.	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	[y,**] 22	[y,**] 0.1	** 21	** 0.1	[y,**] 15	10	...	...	...
توفالو	.	.	.	.	[z] 25	...	...	...	...
فانواتو	...	[z] 0.03	40	0.01	[y] 27	** 27	[y] 70	[y] 100	[y] 85
فيتنام	40	38.6	37	28.0	26	29	[z,**] 92	[z,**] 91	[z,**] 92
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	.	.	.	.	** 14	** 16	** 63	** 72	** 66
أنتيغوا وبربودا	.	.	.	.	...	...	...	...	...
الأرجنتين	50	127.1	53	116.1	17	14	...	...	[y,**] 65
آروبا	46	0.2	43	0.2	15	** 16	97	95	96
البهاما	...	...	...	...	** 15	...	[z,**] 100	[z,**] 100	[z,**] 100
بربادوس	[y,**] 51	[y,**] 0.6	** 41	** 0.6	** 15	** 18	** 77	** 78	** 78
بليز	** 47	0.1	...	...	** 23	** 24	** 43	** 38	** 41
برمودا	[z,**] 55	[z,**] 0.1	...	...	[z] 7	...	[z] 100	[z] 100	[z] 100
بوليفيا	...	16.3	...	11.5	** 24	...	[y,**] 80	[y,**] 74	[y,**] 77
البرازيل	53	242.5	42	165.1	19	...	...	...	[y,**] 79
جزر فيرجين البريطانية	.	.	.	.	10	** 10	77	63	72
جزر كايمان	[y] 32	[y] 0.02	42	0.02	[z,**] 10	** 9	[z,**] 100	[z,**] 100	[z,**] 100
شيلي	...	...	...	...	33	...	...	...	[y,**] 87
كولومبيا	33	83.3	...	...	21	** 19	...	...	...
كوستاريكا	...	[z] 3.9	...	...	19	19	...	...	84
كوبا	37	44.7	47	23.5	12	11	84	85	85
دومينيكا	...	...	.	.	17	** 22	35	21	30
الجمهورية الدومينيكية	41	11.1	...	...	[z,**] 31	** 28	[z,**] 63	[z,**] 67	[z,**] 64
إكوادور	...	[y] 15.3	...	...	* 13	** 17	* 76	* 64	* 70
السلفادور	32	7.3	** 32	7.2	...	...	...	...	...
غرينادا	.	.	...	...	** 20	...	** 29	** 34	** 31
غواتيمالا	...	4.0	...	...	14	* 15	...	...	[z] 100
غيانا	...	...	...	...	**20	** 19	[y,**] 61	[y,**] 58	[y,**] 60
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	[z,**] 36	[z,**] 5.5	...	5.5	...	...	...	...	...
جامايكا	** 60	** 2.0	...	1.5	20	...	...	...	...
المكسيك		231.6	...	192.4	17	...	...	...	...
مونتسيرات	.	.	.	.	** 9	** 10	[z,**] 78	[z,**] 33	[z,**] 58
جزر الأنتيل الهولندية	[z,**] 34	[z,**] 0.3	** 42	** 0.2	** 13	15	[z,**] 100	[z,**] 100	[z,**] 100
نيكاراغوا	46	6.5	...	...	* 34	** 37	* 75	* 53	* 65
بنما	52	8.4	...	6.3	16	** 16	85	76	81

الجدول 10 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي[1]					
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرّبون (%)	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث
باراغواي	...	...	43.8	61	...	...	...
بيرو	128.4**	41 **	134.3	44	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.4 **	67 **	...	...	...
سانت لوسيا	0.7**	64 **	0.8 **	63 **	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	0.4 **	59 **	...	...	...
سورينام	...	...	2.7 **	61 **	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	5.4**	59 **	5.7 **	61 **	56 **	58 **	54 **
جزر تركس وكايكوس	0.1**	61 **	0.1 **	64 **	...	...	...
أوروغواي	15.9	...	18.4 **	...	...	...	...
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية							
أندورا	...	...	0.4	56	...	...	...
النمسا	72.6	57	72.6	60	...	...	...
بلجيكا	...	...	117.7	57	...	...	...
كندا	136.7	...	148.0 z,**	68 z,**	...	...	...
قبرص	4.9**	51 **	5.3	60	...	...	...
الدنمارك	44.2	45	43.9 ٧	48 ٧	...	...	...
فنلندا	39.3	64	...	...	...	...	...
فرنسا	495.2	57	510.9	58	...	...	...
ألمانيا	532.6	51	595.4	...	...	...	...
اليونان	74.7	...	83.0	...	...	...	...
آيسلندا	2.5**	58 **	2.8 **	62 **	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	54.9	...	60.9	71	...	...	...
إيطاليا	422.1	65	428.2	65	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	3.3	43	...	...	...
مالطة	3.6	48	3.8	53	...	...	...
موناكو	0.4	61	0.4 ٧	61 ٧	...	...	...
هولندا	...	...	108.1	43	...	...	...
النرويج	...	...	41.9	58 **	...	...	...
البرتغال	...	...	87.3	69 **	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	274.8	...	...	...	...
السويد	63.1	...	72.1	56	...	...	...
سويسرا	50.3	39	48.0 z,**	40 z,**	...	...	...
المملكة المتحدة	469.5	56	483.8	60	...	...	...
الولايات المتحدة	503.9 1	56	599.3 1	61	...	...	...
جنوب وغرب آسيا							
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	251.5	13	320.8	14	28	26	43
بوتان	0.5	33	0.9 **	39 **	100	100	100
الهند	...	...	490.6 2	35	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	322.0	45	352.5	48 **	...	...	...
الملديف	0.7	24	1.7	33	76	75	79
نيبال	39.9	9	52.5	14	...	...	...
باكستان	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	**117.9 **	**63 **	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى							
أنغولا	16.0*	33 *	...	...	...	...	...
بنين	9.0**	12 **	11.9 ٧,**	11 ٧,**	...	...	...
بوتسوانا	8.5	46	...	...	80	83	78
بوركينا فاسو	6.2**	...	7.6	11	...	...	...
بوروندي	...	...	6.9	21	...	...	...
الكاميرون	26.4**	28 **	38.8	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	2.1	41	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	3.6	5	4.4 ٧,**	4 ٧,**	...	...	...
جزر القمر	...	...	3.4	11	...	...	...

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 2003/2002	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 1999/1998	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الإناث	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الذكور	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: المجموع
باراغواي	...	...	...	...	12	...	...	...	...
بيرو	...	56.1	...	54.5	19	** 17	...	...	** 76 ,y
سانت كيتس ونيفيس	.	.	...	...	** 10	...	** 36	** 45	** 39
سانت لوسيا	...	...	...	...	** 16	** 18	** 59	** 63	** 61
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	.	.	** 22	...	...	...	...
سورينام	** 48	** 0.6	...	...	** 15	...	** ,z 100	** ,z 100	z 100
ترينيداد وتوباغو	33	1.0	31	0.5	** 19	** 21	** 56	** 61	** 58
جزر تركس وكايكوس	** 20	** 0.01	33	0.01	** 10	** 9	** 100	** 100	** 100
أوروغواي	...	12.0	...	12.7	** 18	...	...	...	...
فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	50	0.1	...	...	7	...	...	...	...
النمسا	29	28.7	...	25.7	11	10	...	...	...
بلجيكا	39	25.4	...	...	10	...	...	...	...
كندا	** ,z 41	** ,z 131.3	...	125.5	** ,z 18	** 19	...	...	...
قبرص	41	1.3	34	1.1	12	** 13	...	...	...
الدنمارك	...	...	...	...	y 10	10	...	...	...
فنلندا	45	18.0	** 46	** 17.5	...	12	...	...	...
فرنسا	34	134.1	...	102.3	11	12	...	...	...
ألمانيا	33	284.1	...	271.7	14	15	...	...	...
اليونان	...	23.8	...	17.2	9	10	...	...	...
آيسلندا	** 48	2.0	43	1.4	**12	** 13	...	...	...
آيرلندا	38	12.7	33	10.3	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	10	10	...	...	...
إيطاليا	33	87.2	...	73.0	11	11	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	11	...	...	...	...
مالطة	22	0.6	25	0.7	10	...	...	...	...
موناكو	.	.	.	.	y 8	8	...	...	...
هولندا	34	44.1	...	...	13	...	...	...	...
النرويج	...	15.2	...	14.1	9	...	...	...	...
البرتغال	41	36.2	...	...	9	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	38	136.4	...	107.7	11	...	...	...	...
السويد	...	36.4	...	28.9	13	15	...	...	...
سويسرا	28	37.7	...	26.1	,z** 11	11	...	...	...
المملكة المتحدة	36	101.0	...	92.2	20	17	...	...	...
الولايات المتحدة	42	167.3 1	** 41	991.8	15	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	–	y 1.5	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	15	61.3	14	44.9	34	36	42	27	29
بوتان	** ,y 27	** ,y 0.2	...	...	** 34	39	** ,z 89	** ,z 88	** ,z 89
الهند	37	428.1	...	...	33	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	18	84.2	17	65.4	28	30	** 100	** 100	100
الملديف	.	.	.	.	15	17	86	79	81
نيبال	...	** ,y 4.6	...	** 3.0	35	32	z 21	z 29	z 28
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	** 20	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	** 20	** 1.3	...	0.8	...	* 18	...	...	...
بنين	...	...	...	...	** ,y 22	** 24	...	...	...
بوتسوانا	...	...	** 28	** 0.5	...	17	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	...	...	31	** 28	...	...	...
بوروندي	...	** 0.8	...	0.4	19	...	28	39	37
الكامرون	...	* 3.2	...	2.6	21	** 24	...	...	...
الرأس الأخضر	...	0.3	...	...	24	...	65	60	62
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	5	0.3	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	** ,y 32	34	...	...	...
جزر القمر	14	0.1	10	0.1	11	...	...	...	...

الجدول 10 باء (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي[1]					
	إجمالي المعلمين				المعلمون المدرّبون (%)	
	1999/1998		2003/2002		1999/1998	
	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الكونغو	...	...	7.7 **,y	9 **,y	...	...	...
كوت ديفوار	20.1**	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	89.5	10	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	0.9**	5 **	...	...	...	...	...
إريتريا	2.3	12	3.0	11	56	55	66
إثيوبيا	...	...	**45.1 **	**9 **	...	...	...
غابون	3.1**	16 **	...	...	...	...	...
غامبيا	2.4**	15 **	2.4 **	17 **	66 **	65 **	66 **
غانا	52.2	22	**67.9**	24 **	74	70	89
غينيا	5.8**	11 **	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	44.3**	35 **	48.0 **,y	35 **,y	93 **	91 **	96 **
ليسوتو	3.1**	51 **	3.5	54 **	84 **	85 **	84 **
ليبيريا	6.6	16	...	...	...	...	...
مدغشقر	20.4**	44 **	...	...	...	...	...
ملاوي	7.5**	47 **	11.4 **	24 **	...	...	...
مالي	7.7*	14 *	...	...	...	...	...
موريشيوس	5.1**	46 **	5.9	50	...	...	...
موزمبيق	...	...	14.8 z	19 z	...	...	...
ناميبيا	5.1**	47 **	5.6 **	58 **	...	...	...
النيجر	4.3	18	4.1	19	...	...	...
نيجيريا	...	...	180.3	38	...	...	...
رواندا	...	...	7.1	19	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	9.4**	14 **	10.7 z,**	14 z,**	...	...	...
سيشل	0.6	53	0.5	55	88	85	89
سييرا ليون	...	...	5.8 y	27 y	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	143.8**	50 **	146.5 **	51 **	89 **	86 **	93 **
سوازيلاند	3.4**	46 **	3.9 **	47 **	99 **	99 **	99 **
توغو	6.6	13	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	31.0 y	21 **,y	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	10.0	26	9.9 **	27 **	...	...	...
زمبابوي	...	...	**34.0**	**40**	...	...	...
العالم	...	51	...	55	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	70	...	78	...	...	...
البلدان المتقدمة	...	61	...	61	...	...	...
البلدان النامية	...	47	...	50	...	...	...
الدول العربية	...	48	...	50	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	...	70	...	73	...	...	...
آسيا الوسطى	...	68	...	71	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	...	56	...	50	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58	...	61	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	56	...	59	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	24	...	35	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	22	...	22	...	...	...

1 – يشير ذلك إلى التعليم الثانوي بمرحلتيه الدنيا والعليا (المستويان 2 و 3 في إسكد).
2 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 10 باء

البلد أو الأراضي	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 2003/2002: المجموع (بالآلاف)	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: % للإناث	التعليم العالي: إجمالي المعلمين 1999/1998: المجموع (بالآلاف)	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 2003/2002	التعليم الثانوي[1]: نسبة التلاميذ إلى المعلمين 1999/1998	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الإناث	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: الذكور	التعليم الثانوي[1]: المعلمون المدرّبون (%) 2003/2002: المجموع
الكونغو	...	** 0.9	** 5	** 0.4	٪,** 26	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	** 29	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	6	3.8	...	14	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	13	0.2	13	0.2	54	51	٪ 68	٪ 61	٪ 62
إثيوبيا	**9**	**4.8**	6	2.2	**** 47**	...	...	...	...
غابون	...	...	17	0.6	...	** 28	...	...	...
غامبيا	...	...	13	0.1	** 25	** 20	٪,** 93	٪,** 87	٪,** 88
غانا	**14**	**3.9**	** 13	** 2.3	**19**	20	٪ 87	٪ 70	٪ 74
غينيا	...	...	...	...	...	** 30	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	٪,** 26	** 26	...	...	...
ليسوتو	** 50	0.5	** 45	0.4	23	** 23	–	–	–
ليبيريا	٪,** 16	٪,** 0.8	...	...	...	17	...	...	...
مدغشقر	26	1.9	31	1.5	...	** 17	...	...	...
ملاوي	** 44	0.5	25	0.5	** 46	** 63	...	...	...
مالي	...	...	...	1.0	...	* 28	...	...	...
موريشيوس	...	...	** 26	** 0.6	19	** 20	...	...	...
موزمبيق	...	...	...	...	ز 27	...	ز 65	ز 55	ز 57
ناميبيا	31	0.9	...	0.6	** 24	** 22	...	...	...
النيجر	٪,** 15	٪ 0.8	...	...	31	24	ز 63	ز 68	ز 67
نيجيريا	** 42	35.1	...	...	35	...	...	...	...
رواندا	13	1.3	10	0.4	27	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيبي	ز,** 33	ز,** 0.03	.	.	...	...	...	...	...
السنغال	...	...	...	...	ز,** 27	** 25	...	...	...
سيشل	.	.	.	.	14	14	ز 82	ز 87	ز 84
سييرا ليون	ز,** 15	ز,** 1.2	...	...	٪ 27	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	49	40.8	...	...	** 29	** 30	** 90	** 88	** 89
سوازيلاند	** 35	** 0.3	32	0.2	** 16	** 18	** 93	** 73	** 83
توغو	...	...	10	0.4	...	35	...	...	...
أوغندا	** 18	** 5.1	17	2.2	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	17	2.2	14	2.1	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	** 36	23	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	**** 22**	...	...	...	ز,** 79
العالم[2]	38	...	...	...	17	17	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	47	...	50	...	12	12	...	...	...
البلدان المتقدمة	39	...	...	...	11	13	...	...	...
البلدان النامية	...	...	...	...	20	19	...	...	...
الدول العربية	26	...	26	...	18	16	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	41	...	42	...	12	13	...	...	...
آسيا الوسطى	46	...	42	...	12	13	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي	41	...	...	...	21	20	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	46	...	...	...	17	17	...	...	77
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	38	...	...	...	11	12	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	...	...	...	...	33	32	86	79	81
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	18	...	...	...	26	24	...	...	...

الجدول 11

القيد في المدارس الخاصة والشؤون المالية الخاصة بالتعليم

	البلد أو الأراضي	القيد في المدارس الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد						الشؤون المالية الخاصة بالتعليم							
		التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		التعليم الثانوي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002	
		1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
	الدول العربية														
1	الجزائر	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
2	البحرين	100	99	19	22	13	15	...	...	...	...	...	...	...	1 731 **
3	جيبوتي	100	**77**	9	**15**	14	**21**	3.4**	...	...	...	...	...	...	...
4	مصر	54	48**,z	7**	8**,y	4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	العراق	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
6	الأردن	100	97 z	29	29	17	16	6.2**	...	...	...	...	...	216	239
7	الكويت	24	32	32	31	27**	27	...	...	...	...	...	...	...	...
8	لبنان	78	76	66	64	55	51	...	2.7	...	12.3	...	96.5	...	...
9	الجماهيرية العربية الليبية	.	15**	.	3**	.	3**	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	...	...	2	4	...	9	4.0**	...	16.6**	...	...	...	...	...
11	المغرب	100	100	4	5	5	5	6.1	6.6	26.1	26.4	90.8	92.3	210	217
12	عمان	100	100	5	4	0.9	1	4.3	4.8**	...	...	93.1	87.3**	800	880 **
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	100	100	9	8	5	4	...	...	...	...	...	...	...	...
14	قطر	100	96	37	43	26	32	...	...	...	...	93.9*	...	...	...
15	المملكة العربية السعودية	50	48	6	7	5	8	8.2	...	...	...	...	...	...	...
16	السودان	90**	90	2**	4	9**	13**	...	...	...	...	...	...	...	...
17	الجمهورية العربية السورية	67	71	4	4	5	4	...	...	...	...	...	...	...	131
18	تونس	88	86 z	0.7	0.9	8	4	7.9	6.7	...	18.2z	...	88.4	...	346 **
19	الإمارات العربية المتحدة	68	70	44	54	31	38	...	...	...	22.5**	...	93.2**	...	1 532
20	اليمن	37	45	1	2	1	2	...	10.3z,**	...	32.8y	...	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية														
21	ألبانيا	.	2 y	.	2	.	3	...	...	...	...	...	...	...	...
22	بيلاروس	.	.	0.1	0.1	0.04	0.1	6.0**	6.0**,y	...	...	...	...	...	...
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	0.1	0.3	0.3	0.4	0.6	0.8	3.3	3.6z	...	...	...	98.9**,z	223	305 **,z
25	كرواتيا	5	8	0.1	0.2	0.7	1	...	4.6	...	10.0	...	90.2	...	1 054 **
26	الجمهورية التشيكية	2	2	0.8	1	6	7	4.0	4.6	...	9.6z	85.4	89.8	623	814
27	إستونيا	0.7	1	1	2	1	2	6.4	6.0	...	...	...	86.1	605	935
28	المجر	3	4	5	5	6	10	4.9	5.8	...	14.1y	91.3**	90.0	932 **	1 287
29	لاتفيا	1	3	1	0.9	0.8	1	6.3	5.8	...	...	...	94.2**,y	...	677 **,y
30	ليتوانيا	...	0.3	...	0.3	...	0.3	...	6.0	...	...	...	95.9	...	...
31	بولندا	3	6	...	1	...	6	...	5.7	...	12.8	...	93.8	...	1 121
32	جمهورية مولدوفا	...	0.8	...	1	...	1	...	4.5	...	21.4	...	92.7	...	65 **
33	رومانيا	...	1	...	0.1	...	0.6	3.6**	3.6	...	...	...	90.9	...	211 **
34	الاتحاد الروسي	...	2**	...	0.4	0.3	0.3**	3.8**	3.8	...	11.5z	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود	.	.	.	.	0.01	0.02 y	...	3.3y	...	...	94.8	...	733	...
36	سلوفاكيا	0.4	0.7	4	4	5	6	...	4.4	...	7.5z	...	94.4	520	...
37	سلوفينيا	1	1	0.1	0.1	0.8	2	...	...	...	...	...	...	...	...
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	.	.	.	.	...	0.5	...	3.5	...	...	...	...	...	...
39	تركيا	6	3.0	...	2**	...	2**	2.9	3.7z	...	...	...	94.4**,z	...	286 **,z
40	أوكرانيا	0.04	0.3	0.3	0.4	...	0.4	4.5	5.5	14.6	20.3	97.1	...	77 **	...
	آسيا الوسطى														
41	أرمينيا	...	2	...	0.9	...	0.7**	...	3.1**	...	...	...	98.6z	...	36 **,z
42	أذربيجان	–	0.1	–	0.1	–	0.3	3.4	3.4	22.0	20.7	99.2**	98.0	...	54 **
43	جورجيا	0.1	–	0.5	3	0.7	3	2.0	2.2	10.4	11.8	...	...	...	...
44	كازاخستان	10	5	0.5	0.6	0.8	0.8	...	3.2	...	...	...	...	...	...
45	قيرغيزستان	1	1	0.2	0.3	0.2	0.2	5.2	3.2**	...	18.6z	95.2	98.7**	...	...
46	منغوليا	4	3 z,**	0.5	2	0.1	2	6.5	8.6	...	...	...	95.1	...	157
47	طاجيكستان	.	.	.	.	.	.	2.6	2.9	...	17.8	...	96.0	...	...
48	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي														
50	أستراليا	...	66	27	28	24	24 z	4.9	5.0	...	...	95.9**	96.0	2 844 **	3 346
51	بروني دار السلام	66	65	36	35	12	11	3.0	...	9.3**	9.1**,y	94.8	98.3y	...	...
52	كمبوديا	22 **	24	2	0.9	0.6**	0.4z	1.3	1.9	10.2	15.3z	63.8	95.3z	7	18 z

الجدول 11

	الشؤون المالية الخاصة بالتعليم																	
	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		تكاليف الكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم		مرتبات جميع العاملين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات جميع العاملين في التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998
الدول العربية																					
1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**92.8	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z96.0	88.8	...
3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	477	561	1.9	2.0	13.0	13.5	...	...	...	...	...	...	...	89.3	...	...	...	95.6	...	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98.3	...
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	561	679	2.3	2.5	18.6	18.4	...	...	...	41.0	41.1	...	...	...	...	...	...	95.8	95.2	91.9	89.6
12	1 572	** 1 466	1.5	**1.5	12.0	**12.8	...	**1.4	...	38.8	**35.0	...	...	**83.8	...	...	...	**98.6	...	...	...
13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	388	...	2.1	...	12.0	...	4.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.5	...	...	...
18	...	** 1 088	...	**2.2	...	**16.5	...	...	...	**36.7	...	...	...	...	...	...	...	y97.8	...	y 90.4	...
19	...	...	...	...	...	...	...	1.0	...	**36.4	...	...	...	82.7	...	...	...	85.7	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية																					
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	796	**,z 1 213	0.7	z,**0.7	14.6	z,**17.1	...	...	...	z,**20.8	...	z53.3	...	z45.2	...	z76.2	...	z69.4	...	...	...
25	...	** 2 148	...	**0.9	...	**21.1	...	...	...	**22.0	...	...	...	...	...	**68.4	...	69.8	...	...	...
26	1 452	1 887	0.6	0.7	9.6	11.9	...	...	...	15.8	17.9	49.8	...	44.1	...	69.8	...	62.3	...	...	...
27	1 440	2 390	1.4	1.4	14.9	18.6	...	...	...	27.1	...	...	...	...	...	71.3	...	66.2	...	...	...
28	** 2 173	2 660	** 0.9	1.0	** 17.9	20.8	** 20.1	...	...	18.6	...	...	...	...	...	78.3	...	74.1	...	...	...
29	...	**,y 1 705	...	y,**1.1	...	y,**20.0	...	...	...	y,**20.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	...	2 418	...	1.8	...	23.0	...	...	...	33.4	...	...	...	...	...	73.0	...	65.7	...	...	...
32	...	** 251	...	**0.8	...	**15.3	...	...	...	**18.6	...	...	...	...	...	**61.2	...	48.3	...	...	...
33	...	** 673	...	**0.5	...	**10.4	...	...	...	**14.2	...	...	...	...	...	**83.4	...	68.1	...	...	...
34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	46.0	...	...	...	...	...	...	...	...	y78.4	...	y 71.8	...	...	...
36	...	1 515	...	0.6	...	11.8	...	14.1	...	...	...	62.0	...	53.7	...	74.1	...	70.1	...	...	...
37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**87.6	...	88.9	...	...	...
39	...	** 800	...	z,**1.4	...	z,**11.8	...	z,**40.0	...	...	...	...	...	z69.3	...	...	...	z 89.6	...	...	...
40	** 337	...	** 0.5	...	** 11.3	...	** 11.2	...	...	...	...	...	...	y23.9	...	...	...	y 41.2	49.3	...	...
آسيا الوسطى																					
41	...	** 143	...	z,**0.2	...	z,**5.1	...	z,**7.9	...	...	...	...	...	69.9	...	...	...	97.8	...	...	...
42	...	** 235	...	**0.6	...	**7.7	...	**18.0	...	...	...	...	...	...	...	**69.5	...	63.9	...	...	...
43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63.7	...	...	...
45	...	...	** 0.9	...	** 9.4	...	** 18.8	...	z,**1.2	...	z,**55.7	...	z35.0	...	...	z,**71.5	...	z 51.5	...	...	...
46	...	586	...	3.2	...	34.0	...	39.0	0.2	y0.1	...	...	...	...	56.1	y63.1	39.8	y 43.8	...	...	...
47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي																					
50	** 3 513	4 542	** 1.5	1.6	** 15.3	16.1	** 32.1	33.2	...	...	...	60.9	...	...	...	76.7	...	...	...	...	...
51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	37	z 115	0.5	z1.3	2.8	z6.6	56.7	z73.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11 (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في المدارس الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد						الشؤون المالية الخاصة بالتعليم						
		التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		التعليم الثانوي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002
		1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	2002
53	الصين	...	...	...	...	...	...	2.0	...	...	...	...	...	...
54	جزر كوك	26	...	15	...	11	...	0.4	...	**13.1	...	98.6	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	...	...	...	...	...	...	**5.8	z,**5.9	**16.2	z,**19.4	...	...	...
57	إندونيسيا	99 **	99	...	16	43	...	...	1.3	...	**9.0	...	87.8	25
58	اليابان	65	65	0.9	0.9	19	...	3.5	z3.5	9.3	y10.5	...	y,**88.8	y,**5 962
59	كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	18	19	2	2	0.8	0.7	2.5	**2.8	...	**11.0	...	z40.3	z 13
61	ماكاو، الصين	94	92	94	** 95	94	94	3.5	z3.0	10.8	16.1	...	91.0	...
62	ماليزيا	53	41	0.9	0.9	3	...	5.1	8.7	14.0	20.3	**73.9	58.7	479 ** 366
63	جزر مارشال	...	z 18	...	z 24	z 34	...	14.3	**9.1	...	...	...	z97.2	z 539
64	ميكرونيزيا	...	...	...	...	...	...	**5.1	z,**6.2	...	...	...	...	...
65	ميانمار	90	...	.	–	.	–	0.6	y1.3	8.1	y,**18.1	63.8	y66.5	...
66	ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	**7.0	z,**6.9	...	y,**95.3	...
67	نيوزيلندا	...	49	2	2	z11	9	7.3	7.1	...	15.1	**95.1	99.7	2 779 ** 413 2
68	نيوي	.	z .	z .	.	z .	.	...	...	...	z10.1	99.7	z97.3	...
69	بالاو	24	...	...	18	...	27	**8.6	z,**10.7	...	...	...	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	...	z1	z1	...	z2	...	**2.1	y,**2.4	**17.5	y,**17.5	...	...	...
71	الفلبين	47	46	7	8	20	26	4.0	2.9	...	17.8	90.4	96.9	105 121
72	جمهورية كوريا	75	**78**	**1**	2	**36**	41	3.8	4.2		15.5		80.0	1 523
73	ساموا	100	z100	z17	15	z32	...	4.5	z,**4.8	13.3	z,**14.6	98.9	y100.0	y 159 ...
74	سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	3.3	y,**3.4	**15.4	...	...	...	...
76	تايلاند	19	**22	**15**	13	**9**	...	5.2	**4.7**	...	**27.5**	...	y,**93.1	y,**312 ...
77	تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	...	...	z9	...	...	...	**5.2	**5.0	**15.0	**13.2	...	z77.5	z 171 ...
80	توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	فانواتو	...	z100	z4	...	z13	...	8.9	**11.2	17.4	**28.1	...	z59.3	z 176 ...
82	فيتنام	49	60	0.3	0.3	**11	11	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي													
83	أنغيلا	100	100	10	5	.	.	...	...	14.4	**10.4	95.1	93.6	... ...
84	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	4.0	...	...	...	96.2	... ...
85	الأرجنتين	29	28	20	20	25	25	4.1	4.3	...	13.8	98.6	**99.4	364 **290
86	آروبا	83	79	80	83	92	91	...	...	17.5	15.6	73.9	87.6	2 467 ...
87	البهاما	...	**79	**25	...	z28	...	...	...	...	...	...	...	... ...
88	بربادوس	18	20	11	9	5	**8	5.3	7.9	15.4	17.3	91.6	89.9	**1 955 **1 031
89	بليز	100	100	87	**87	**74	54	**5.7	**5.7	**17.1	18.1	...	90.9	513 ...
90	برمودا	...	.	z35	...	z41	...	...	...	17.0	...	73.5	...	... ...
91	بوليفيا	7	23	20	7	**28	**14	5.6	6.5	25.0	19.7	86.5	96.7	138 ** 102
92	البرازيل	...	27	9	...	z11	...	5.3	z4.4	12.3	z12.0	94.1	z92.7	z 256 ...
93	جزر فيرجين البريطانية	100	100	15	13	3	...	...	...	...	z9.0	...	z79.8	... ...
94	جزر كايمان	88	z92	z38	36	z25	25	...	...	...	...	...	...	... ...
95	شيلي	45	**46**	47	44	y50	46	3.8	**4.3**	16.1	**19.1**	...	**90.3**	608 486
96	كولومبيا	45	38	17	20	24	33	4.0	5.4	*18.1	15.6	...	92.9	**263 ...
97	كوستاريكا	**10	15	7	**7	12	**15	...	5.2	...	22.4	...	80.2	656 ...
98	كوبا	.	.	.	.	.	.	6.8	y8.7	12.2	18.7	...	83.5	... ...
99	دومينيكا	100	100	28	24	32	27	7.6	...	...	...	*65.4	...	* 633 ...
100	الجمهورية الدومينيكية	45	45	**15	**12	**24	**32	**2.6	2.4	**15.7	12.4	...	91.1	... ...
101	إكوادور	39	46	28	21	33	24	2.7	z,**1.1	14.2	z,**8.0	...	y94.8	... ...
102	السلفادور	22	19	10	11	20	25	2.4	2.9	16.4	20.0	96.8	95.3	**210 ** 182
103	غرينادا	...	58	76	...	60	...	...	5.7	...	12.9	...	**87.1	**393 ...
104	غواتيمالا	**23	19	12	**15	74	...	...	...	...	...	...	...	z 147 ...
105	غيانا	1	z,**0.7	z,**0.9	1	y1	0.8	**9.5	9.1	**18.4	18.4	...	84.4	194 ...
106	هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	... ...
107	هندوراس	...	...	...	...	...	...	**4.2	...	...	...	...	...	... ...
108	جامايكا	88	89	5	...	2	...	...	5.3	...	9.5	...	94.1	413 ...
109	المكسيك	9	10	8	7	16	15	4.3	5.4	...	z24.3	**94.4	97.3	882 ** 554

الجدول 11

	الشؤون المالية الخاصة بالتعليم																	
	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		تكاليف الكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم		مرتبات جميع العاملين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات جميع العاملين في التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998
53	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
54	…	…	…	…	…	0.2	…	…	…	…	…	…	53.0	…	…	…	…	…	…	…	…	…
55	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
56	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	…	98	…	0.4	…	…	…	3.2	…	38.7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	80.8	…	89.6
58	…	4 124 **	…	1.1 **,y	…	…	…	18.9 **,y	…	35.3 **,y	…	…	…	…	…	…	…	…	…	88.1 z	…	86.5 z
59	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
60	…	68 z	…	0.7 z	…	…	…	4.5 z	…	54.3 z	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
61	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	88.9	…	…
62	858 **	1 119	1.4 **	1.6	…	…	…	13.0	10.7 **	31.8	37.5 **	71.2	…	55.6	…	83.8	…	…	…	67.3	…	…
63	…	…	…	4.0 z	…	…	…	23.0 z	…	45.0 z	…	68.6 z	…	59.6 z	…	78.9 z	…	…	…	76.9 z	…	…
64	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
65	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	45.6 **,y	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
67	3 014 **	4 062	1.8 **	1.8	…	…	…	19.2	19.0 **	25.5	26.7 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
68	…	…	…	…	…	…	…	…	…	29.1 z	31.9	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
69	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
70	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
71	496	449	2.2	1.6	12.6	9.9	…	…	…	57.6	59.8	…	…	83.0 y	…	87.5 y	…	…	…	92.0	…	89.6
72	2 580	…	1.2	…	13.2	…	63.8	…	…	…	34.2	…	56.1	…	73.2	…	68.0					
73	…	596 y	…	1.8 y	…	11.2 y	…	…	…	42.9 y	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
74	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
75	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	…	985 **,y	…	1.7 **,y	…	16.4 **,y	…	…	…	33.6 **,y	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
77	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
78	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
79	…	807 z	…	2.2 z	…	13.2 z	…	…	…	59.1 z	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
81	…	472 z	…	2.8 z	…	15.4 z	…	1.2 z	…	43.9 z	…	98.8 z	…	94.5 z	…	98.8 z	…	…	…	97.9 z	…	…
82	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																					
83	…	…	…	…	…	…	…	…	…	39.5	26.1	…	…	…	…	…	…	…	…	95.2	…	91.6
84	…	…	…	1.1	…	…	…	…	…	28.3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	93.5	…	73.3
85	551	1 173 **	1.4	1.5 **	10.8	11.7 **	…	…	…	35.4 **	35.2	…	…	…	…	…	…	…	…	89.3	…	89.6
86	…	…	…	…	…	…	…	…	…	29.3	31.2	…	…	…	…	…	…	…	…	95.9	…	94.8
87	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
88	1 630 **	3 173 **	1.2 **	1.8 **	11.1 **	21.6 **	…	…	0.1	25.9 **	24.4 **	…	…	…	93.9	75.0 **	98.1	77.9	…	…	…	…
89	…	936	…	2.8	…	15.1	…	0.8 y	…	54.8	…	…	…	…	…	97.5 **	…	77.3 **	…	…	…	…
90	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	43.0	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
91	224 **	383	2.0 **	2.8	11.3 **	15.8	…	…	…	44.9	40.8 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	…	663 z	1.6	1.2 z	…	10.6 z	…	…	…	29.5 z	32.8	…	…	…	…	78.7 z	…	80.3 z	…	…	…	…
93	…	…	…	…	…	…	…	…	…	29.5 z	…	…	…	…	…	96.1 z	…	…	…	…	…	…
94	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
95	864	1 452	1.5	**1.6**	12.5	**14.6**	…	…	…	**40.5**	…	…	…	…	…	**72.2**	…	**66.4**	…	…	…	…
96	…	906 **	…	1.8 **	…	14.8 **	…	…	…	35.2 **	…	…	…	91.0 z	…	…	…	…	…	…	…	…
97	…	1 357	…	2.2	…	16.5	…	…	…	52.2	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
98	…	…	…	2.9 **,y	…	32.0 **,y	…	1.3	…	34.4	…	…	…	…	…	…	…	60.1	…	70.6	…	…
99	935 *	…	3.0 *	…	19.1 *	…	…	…	…	…	61.0 *	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
100	…	…	…	1.1 z,**	…	6.4 z,**	…	1.7 z	…	45.5 z,**	…	…	…	65.6	…	79.7 z	…	82.2	…	…	…	…
101	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	82.4 y	…	…	…	…
102	402 **	462 **	1.3 **	1.5 **	8.6 **	9.7 **	…	…	…	53.4 **	58.1 **	…	…	…	…	75.1 **	…	73.5	…	…	…	…
103	…	705 **	…	1.7 **	…	10.6 **	…	…	…	35.3 **	…	…	…	79.6	…	96.1	…	90.8	…	…	…	…
104	…	330 z	…	1.3 z	…	7.7 z	…	1.8 z	…	…	…	…	…	…	…	89.1 z	…	97.5 y	…	…	…	…
105	…	884	…	3.2	…	22.2	…	…	…	42.4	…	63.5	…	61.5	…	63.5	…	64.2	…	…	…	…
106	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
107	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	…	547	…	1.7	…	13.8	…	…	…	34.5	…	77.4	…	63.1 z	…	85.5	…	79.5 z	…	…	…	…
109	1 011 **	1 252	1.5 **	2.1	9.5 **	14.2	…	…	…	39.3	35.6 **	85.7	…	77.6	…	95.9	…	90.9	…	…	…	…

الجدول 11 (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في المدارس الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد						الشؤون المالية الخاصة بالتعليم						
		التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		التعليم الثانوي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002
		1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	2002
111	جزر الأنتيل الهولندية	75	75**	74	73**	79	81**	...	...	...	12.8[z]	...	93.4[z]	...
112	نيكاراغوا	17 **	16	16 **	16	32 **	29	3.0	3.2	8.2	15.0	...	90.8	...
113	بنما	23 **	18	10 **	10	16 **	15	5.3**	4.6	...	7.7	96.1**	96.5[z]	535 ** 425 [z]
114	باراغواي	32	28	15 **	16	29	26	4.5	4.4	...	11.4	...	95.7	... 112
115	بيرو	...	16	...	14	...	17	3.3	3.1	...	17.1	86.2	93.8	136 134
116	سانت كيتس ونيفيس	...	61	...	15	...	3	6.0	3.7	13.8	7.9**	...	99.7	... 603
117	سانت لوسيا	100	100	2 **	3	...	5**	8.1	8.2**	20.7	...	81.4	...	... ...
118	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	5	...	33	4.9	10.5	6.5	20.3	...	93.0	... 604
119	سورينام	...	46**	...	48**	...	21**	...	...	...	...	...	...	... ...
120	ترينيداد وتوباغو	100 **	100*	5	28	8 **	28**	3.5	4.6**	13.1	13.4[z]	90.2	90.6[z]	581 994 [z,**]
121	جزر تركس وكايكوس	47	64	18	24	9	12**	...	...	13.6	16.5	91.1	78.7	... ...
122	أوروغواي	23	19	15	13	...	11	2.6	2.6	...	9.6	...	100.0[z,**]	... 441 [z,**]
123	فنزويلا	20	17	15	14	30	25	...	...	...	...	...	...	... ...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
124	أندورا	...	2	...	1	...	4	...	...	...	...	...	...	... ...
125	النمسا	25	26	4	4	8	9	6.4	5.8	...	11.1[z]	93.0**	96.2	5 481 ** 5 683
126	بلجيكا	56	53	55	54	...	57	...	6.2	...	...	...	...	... 4 382 [z,**]
127	كندا	5	8[z,**]	5	6[z,**]	6	6[z,**]	6.0	5.4[y]	...	12.7[y]	98.4**	98.1[y,**]	... ...
128	قبرص	54	42	4	5	10	12	...	6.4	...	...	...	88.4	... 2 757
129	الدنمارك	...	...	11	11[z]	12	11[z]	8.4	8.6	...	15.4[z]	95.2**	93.6	7 475 ** 7 100
130	فنلندا	10	8	1	1	6	8	...	6.4	...	12.7[z]	...	92.4	... 3 977
131	فرنسا	13	13	15	15	25	25	5.8	5.6	...	11.4[y]	87.6	91.6	3 345 3 809
132	ألمانيا	54	59	2	3	7	7	4.7	4.6[z]	...	9.5[z]	91.9**	92.7[z,**]	3 739 ** 3 778 [z,**]
133	اليونان	3	3	7	8	5	6	3.3	...	...	...	80.2**	...	1 253 ** ...
134	آيسلندا	5	8	1	1	4	4	7.4	7.8**	...	...	87.5**	89.5**	... 6 429
135	آيرلندا	45	...	0.9	0.9	0.4	0.7	5.0	6.8	...	13.5[y]	93.3**	89.7	2593 ** 4 201
136	إسرائيل	7	4	...	.	...	.	7.7	7.8	...	...	91.5**	94.2	3076 ** 3 426
137	إيطاليا	30	31	7	7	6	5	4.8	4.8	...	10.3[z]	95.3**	93.4	4325 ** 4 775
138	لكسمبرغ	5	5	7	7	...	18	...	...	...	...	...	...	... ...
139	مالطة	37	38	36	37	...	28	4.9	4.6	...	...	90.3	95.6	908 1 497
140	موناكو	26	25[y]	31	30[y]	23	25[y]	...	...	...	...	...	93.5[y]	... ...
141	هولندا	69	69	68	69	85	83	7.6	5.2	...	10.7[z]	95.7**	94.6	3 545 ** 4 183
142	النرويج	40	40	1	2	7	6	7.6	7.6	...	16.2[y]	89.6	92.5	10 409 ** 7 595 **
143	البرتغال	52	49	9	11	12	15	...	...	...	12.7[z]	...	...	... ...
144	سان مارينو	...	.	...	.	...	.	...	...	...	...	...	...	... ...
145	إسبانيا	32	35	33	33	28	29	4.6	4.5	...	11.3[z]	91.1**	91.4	2 500 ** 2 809
146	السويد	10	14	3	5	2	4[z]	7.8	7.7	...	12.8[z]	...	100.0[z,**]	... 6 013 [z,**]
147	سويسرا	6	7	3	4	8	7	5.0	5.5**	...	15.1[y]	90.2**	91.0**	7 769 ** 8 069 **
148	المملكة المتحدة	6	7	5	5	53	58	4.6	5.2[z]	11.4	11.5[z]	...	...	... ...
149	الولايات المتحدة	34	40	12	11	10	9	5.4	5.6[z]	...	17.1[y]	...	...	... 7 516 [y,**]
	جنوب وغرب آسيا													
150	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	... ...
151	بنغلاديش	...	...	36	39	95	96	2.3	2.3	15.7	15.5	63.7	84.5	13 24
152	بوتان	100	100*[z,]	2	1[z]	–	0.3[z,**]	...	5.9[y]	...	12.9[y]	...	67.6[y]	... ...
153	الهند	...	4	...	17	...	42	3.2	4.1[y]	12.6	12.7[y]	...	99.5[y,**]	... 58[z,**]
154	جمهورية إيران الإسلامية	...	8	...	4**	...	6**	4.6	4.9	18.7	17.7	90.9	89.9	... 179
155	الملديف	27	41	...	2	...	11	3.9**	...	11.2**	...	76.4**	...	... ...
156	نيبال	...	80	...	15	...	28	2.9**	3.4	12.5**	14.9	73.6**	76.8	16 ** 18**
157	باكستان	...	25	...	29	...	25**	1.9**	1.8[y,**]	8.5**	7.8[y,**]	...	...	... ...
158	سري لانكا	...	...	...	2**	...	2**	3.1	...	...	...	82.7**	...	... ...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
159	أنغولا	23	...	5	...	18*	...	3.2	3.4[z,**]	...	...	88.7	93.7[z,**]	... ...
160	بنين	20	31[z,**]	7	6	18	19	2.5	3.3**	...	...	...	...	... 36**
161	بوتسوانا	...	...	4	5**	6	4**	...	2.3[y]	...	25.6[y]	...	...	... 147 [y]
162	بوركينا فاسو	34	...	11	13	33	34[z,**]	...	...	...	...	...	...	... ...
163	بوروندي	49	60	0.8**	1**	...	...	4.0**	4.0	...	13.0	...	90.9	... 10

الجدول 11

	الشؤون المالية الخاصة بالتعليم																	
	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		تكاليف الكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم		مرتبات جميع العاملين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات جميع العاملين في التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998
111	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	...	187	...	1.3	...	7.8	...	11.3 **	14.1 **	10.2	...	46.4	...	38.3 **	34.6 z	74.6 z	80.5 z	89.1 z	74.3	74.8	...	93.7	...	85.0	...	88.2	...
113	784 **	645 z	1.9 **	1.5 z	14.1 **	11.3 z	38.3 **	34.6 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90.6	...	86.0	...
114	...	518	...	2.0	...	11.7	...	46.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85.2	...	88.1	...
115	275	318	1.1	1.0	6.7	6.5	40.4	36.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.7	...	82.8	...
116	...	966	...	1.3	...	7.9	...	33.7	0.7	0.6 z,**	0.7	76.1 z,**	80.0	73.3 z,**	78.9	...	...	...	...	...	...	80.9 z,**	90.2	85.4 z	88.6
117	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	...	1 070	...	3.3	...	21.0	...	33.6	...	1.5	...	93.7	...	48.7	...	...	...	...	...	...	...	93.8	...	48.9	...
119	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	946	1 270 z,**	1.3	1.7 z	9.6	15.3 z,**	41.3	41.9 z	0.3	...	...	85.5	...	...	57.0	...	86.9	93.1 z	...	...	...	...	85.9	87.3 z	85.9
121	...	...	...	...	...	...	...	18.6 **	...	1.7 **	...	75.0 **	67.9 **	...	55.1	70.8	83.3	83.3 **	...	...	...	...	57.9	80.3	57.9
122	...	691 z,**	...	1.2 z,**	...	11.2 z,**	...	37.2 z,**	...	...	...	...	45.0	...	...	46.1	...	58.9	...	...	...	...	...	62.1	...
123	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																								
124	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.2	...	...	...	...	...	79.2	...	92.6	...	98.8	...	98.8	...	98.8	...
125	5 243 **	6 549	1.1 **	23.8 **	23.4	17.9 z,**	19.3 **	19.7	...	...	...	67.1	...	59.8	...	63.8	...	63.3	...	...	...	87.9	...	84.9	...
126	...	5 399 z,**	1.3 z,**	...	17.9 z,**	...	...	...	...	...	...	63.3	...	63.8	...	51.4 y	...	...	...	...	...	...	...	73.7 y	...
127	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80.4	...	79.8	...	30.3	...	19.4	...	89.9	...	89.4	...
128	...	...	1.7	...	19.4	...	...	30.3	...	...	...	...	...	50.9	...	51.3	...	21.7	22.2 **	22.4	25.2 **	78.6	...	78.3	...
129	6 143 **	6 827	1.8 **	25.2 **	22.4	16.3	...	20.8	...	...	...	...	...	48.7	...	57.7	...	...	...	...	...	67.9	...	65.2	...
130	...	4 117	...	1.2	...	16.4	15.2	20.2	19.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82.0	...	80.8	...
131	3 106	4 262	1.0	1.0	15.2	16.5 **	17.5 **	14.9 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83.7 z	...	82.4 z	...
132	3 446 **	4 511 z,**	0.8 **	0.6 z,**	16.5 **	15.5 z,**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	1 593 **	...	0.7 **	...	12.0 **	...	26.9 **	...	...	...	...	...	...	75.9 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	...	6 429	...	2.4	...	22.3	...	35.1 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74.4	...	73.4 z	...
135	2 613 **	4 930	1.5 **	2.0	12.4 **	17.3	32.8 **	32.5	...	...	...	...	...	68.2	...	79.8	...	...	...	...	...	89.9	...	80.0	...
136	3 291 **	4 237	2.4 **	2.6	19.2 **	21.2	34.1 **	35.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72.5	...	72.6	...
137	4 797 **	6 148	1.1 **	1.2	22.8 **	24.1	25.1 **	26.1	...	...	...	...	...	60.6	...	71.8	...	...	...	...	...	82.1	...	77.3	...
138	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70.0 z	...	75.5	...	...	...	...	...	85.4	...	86.4 z	...
139	1 560	2 709	1.0	1.1	10.5	13.4	21.7	24.7	...	...	...	...	...	59.9	...	60.5	...	...	...	...	...	93.4	...	85.8	...
140	...	...	...	...	...	...	...	16.2 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98.7 y	99.3	97.6 y	98.7
141	3 582 **	4 703	1.2 **	1.4	14.8 **	17.0	25.2 **	27.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68.6	...	70.6	...
142	10 045 **	6 622 **	2.4 **	1.7 **	26.2 **	18.0 **	35.7 **	24.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.6 **	...	76.0	...
143	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	3 061 **	3 776	1.1 **	1.1	17.9 **	18.4	27.4 **	27.1	...	...	...	...	...	72.5	...	78.0	...	...	...	...	...	86.7	...	83.9	...
146	...	6 177 z,**	...	2.0 z,**	...	22.7 z,**	...	27.3 z,**	...	...	...	...	...	...	...	52.6	...	...	...	...	...	70.9	...	63.9 z	...
147	5 651 **	6 600 **	1.4 **	1.5 **	19.5 **	20.5 **	31.6 **	30.5 **	...	...	...	...	...	67.2	...	71.3	...	...	...	...	...	84.4	...	83.1	...
148	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.1 z	...	54.3 z	...	...	...	...	...	...	...	75.0 z	...	75.7 z	...
149	...	7 423 y,**	1.8 y,**	...	20.8 y,**	...	...	...	...	...	...	55.5 z	...	47.6 z	...	...	...	...	...	...	...	81.1 z	...	74.2 z	...
	جنوب وغرب آسيا																								
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	51	114	0.6	0.8	4.2	6.8	38.9	43.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	...	321 z,**	...	1.4 z,**	...	12.4 z,**	...	37.6 y,**	...	...	...	87.5 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92.6 y	...	93.9 y	...
154	...	727	...	1.1	...	10.7	...	25.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	88 **	108 **	1.1 **	1.3 **	7.5 **	8.0 **	52.7 **	49.1 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																								
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	...	94 **	...	1.7 **	...	8.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	...	345 y	...	1.1 y	...	5.7 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	...	64	...	1.5	...	11.0	...	40.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.6	...	80.4	...

الجدول 11 (تابع)

	البلد أو الأراضي	القيد في المدارس الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد						الشؤون المالية الخاصة بالتعليم							
		التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		التعليم الثانوي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002	
		1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
164	الكامرون	57	62	28	23	32 **	31	**2.7	4.1	**10.9	17.3	…	85.2	40	…
165	الرأس الأخضر	–	–	–	–	–	–	**4.4	8.1	…	17.0	…	61.6	…	207
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	…	…	…	…	…	…	**1.9	…	…	…	…	…	…	…
167	تشاد	…	…	25	**34	14	**17	**1.7	…	…	…	…	…	…	…
168	جزر القمر	100	79	12	**10	46	42	3.8	3.9	23.5	24.1	…	100.0	…	** 40
169	الكونغو	85	**75	10	24	…	z**13	5.4	**4.4	21.2	z12.6	96.1	**85.9	…	** 66
170	كوت ديفوار	46	**46	12	**11	…	…	4.0	z,**4.8	…	y21.5	88.3	y94.0	94	…
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	…	z,**93	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
172	غينيا الاستوائية	37	z,**37	33	…	…	…	2.0	z2.2	…	z1.6	84.5	90.5	…	z,** 25
173	إريتريا	97	86	11	8	7	6	3.9	3.3	…	…	69.5	48.2	40	…
174	إثيوبيا	100	**100**	…	…	…	…	**4.3	z,**4.6	…	y13.8	…	z,**63.9	…	…
175	غابون	…	z,**73	17	29	29	z,**30	3.8	y,**4.6	…	…	87.3	…	208	…
176	غامبيا	…	100	…	3	…	**21	…	3.0	…	8.9	…	86.4	…	…
177	غانا	26	**36**	13	**18**	7	**11**	…	…	…	…	…	…	…	…
178	غينيا	…	…	15	20	…	**12	**1.8	y,**1.9	**25.8	y,**25.6	…	…	…	…
179	غينيا بيساو	** 62	y,**62	…	y,**19	…	y,**13	…	…	…	…	…	…	…	…
180	كينيا	…	10	…	…	…	…	6.6	7.1	…	22.1	95.5	92.8	…	…
181	ليسوتو	100	100	3	0.1	11	0.2	10.2	z,**8.4	25.5	y18.4	74.1	y,**92.0	74	z,** 80
182	ليبيريا	39	…	38	…	37	…	…	…	…	…	…	…	…	…
183	مدغشقر	** 93	90	22	20	…	…	1.9	z,**2.9	10.2	…	79.6	z,**71.7	11	z 15
184	ملاوي	…	…	…	…	…	…	4.7	6.1	24.6	…	81.8	81.8	…	20
185	مالي	…	…	…	…	…	20	3.0	…	…	…	89.6	…	38	…
186	موريشيوس	83	82	24	24	** 73	73	4.2	4.7	17.7	y13.3	91.1	71.2	348	359
187	موزمبيق	…	…	** 2	2	** 10	10	2.7	…	12.3	…	67.2	…	…	…
188	ناميبيا	** 100	100	4	4	5	4	7.9	7.1	…	…	93.9	y,**92.8	305	302
189	النيجر	33	29	4	4	16	15	…	**2.4	…	…	…	…	…	…
190	نيجيريا	…	44	…	7	…	21	…	…	…	…	…	…	…	…
191	رواندا	…	z,**100	…	0.8	49	z,**44	**2.6	y,**2.8	…	…	…	…	…	…
192	ساو تومي وبرنسيبي	–	–	–	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…
193	السنغال	68	62	12	11	** 28	z,**25	*3.5	3.7	…	3.5	…	91.8	…	z,** 47
194	سيشل	4	5	4	4	3	4	6.2	5.7	10.7	…	84.4	91.4	716	** 1 050
195	سيراليون	…	59	…	…	…	y2	1.0	y3.8	…	…	98.5	…	…	…
196	الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
197	جنوب أفريقيا	* 17	7	*0.9	2	* 1	**3	6.2	**5.4	22.2	z18.5	98.1	**98.1	* 315	z,** 317
198	سوازيلاند	…	…	…	–	…	–	6.0	6.8	…	…	100.0	80.8	99	124
199	توغو	53	59	36	41	18	…	4.1	2.7	24.4	13.6	96.8	95.2	26	y,** 27
200	أوغندا	…	99	…	11	** 58	…	…	…	…	…	…	…	…	…
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	…	**1**	0.2	**0.5**	…	…	**2.2	…	…	…	…	…	…	…
202	زامبيا	* 100	…	** 2	3	** 3	3	2.5	z,**2.1	17.6	…	99.4	…	…	…
203	زمبابوي	…	…	…	**87**	…	71	…	y,**4.9	…	…	…	…	…	z,** 112
I	العالم[1]	38	40	7	7	11	11	4.3	4.6	…	14.1	…	92.7	…	…
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	0.1	1	0.3	0.4	0.2	0.4	3.8	3.3	…	18.6	…	…	…	…
III	البلدان المتقدمة	10	8	4	4	6	7	5.0	5.5	…	12.7	…	93.4	…	3 794
IV	البلدان النامية	52	59	11	11	16	15	4.0	4.5	…	15.5	…	91.8	…	…
V	الدول العربية	89	86	7	13	8	9	…	…	…	…	…	…	…	…
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	1	1	0.3	0.9	0.6	1	4.5	4.6	…	…	…	93.3	…	677
VII	آسيا الوسطى	1	1	0.5	0.8	0.2	0.8	3.4	3.2	…	…	…	98.0	…	…
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	…	60	…	4	…	12	4.0	4.8	…	…	…	93.1	…	…
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	42	41	13	16	25	25	4.4	4.6	14.9	14.4	…	93.0	…	413
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	26	25	7	7	7	9	5.2	5.7	…	12.7	91.5	93.0	3 545	4 291
XI	جنوب وغرب آسيا	…	33	…	9	…	25	3.1	3.8	12.5	13.9	76.4	84.5	…	…
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	51	62	10	8	16	13	3.8	4.0	…	…	…	…	…	…

1 – تمثل جميع الأرقام الواردة قيماً وسطية.
تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.
(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

الجدول 11

	الشؤون المالية الخاصة بالتعليم																	
	الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		تكاليف الكتب الدراسية وسائر المواد التعليمية في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات المعلمين كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم		مرتبات جميع العاملين في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم الابتدائي		مرتبات جميع العاملين في التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي الجاري على التعليم	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
164	114	...	1.2	...	8.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	...	768	...	3.0	...	15.5	...	60.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	...	** 157	...	**1.7	...	**12.2	...	**45.2	...	...	...	...	...	...	...	65.5	...	...
169	...	** 78	...	**1.5	...	**10.9	...	**40.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	178	...	1.6	...	12.7	...	45.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	...	z,** 202	...	z,**0.4	...	z,**2.4	...	z,**27.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	194	...	1.3	...	17.8	...	49.1	...	...	...	...	...	...	...	...	97.2	...	78.2
174	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
175	343	...	1.3	...	5.8	...	38.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z 98.2	...	z 96.8
178	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	293	z,** 426	3.2	z,**3.9	15.3	z,**16.9	42.8	y,**46.7	–	...	84.5	y69.2	57.3	y56.3	91.7	y75.6	63.7	y 62.6
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	34	z 41	0.5	z0.7	4.0	z4.9	34.7	z,**34.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	...	66	...	3.1	...	13.0	...	62.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	110	...	1.3	...	15.6	...	48.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	848	1 039	1.2	1.0	11.0	9.6	31.9	31.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	940	1 281	4.4	4.0	20.6	19.5	59.4	y,**59.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194	...	** 155	...	z,**1.1	...	z,**9.2	...	z,**38.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195	...	...	1.1	**1.5	8.8	**13.5	20.8	**29.4	...	.	...	64.8	...	49.1	...	84.9	...	73.6
196	...	...	0.4	...	...	...	38.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	316	515	2.0	2.1	9.4	10.7	33.2	38.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	115	y,** 145	1.8	y,**1.8	7.9	y,**8.7	43.9	y,**44.2	...	y2.3	...	y85.6	...	y74.1	...	y85.6	...	79.9
200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	y95.3	...	y 96.5
203	...	z,** 376	...	z,**3.3	...	z,**16.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	z97.6	...	z 96.9

I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57.6
III	...	4 193	...	1.2	...	18.5	...	24.5	...	...	...	...	...	...	...	79.1		75.0
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	...	1 705	...	0.9	...	17.1	...	20.8	...	...	...	...	...	...	...	74.1	...	69.4
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	63.7
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	...	794	...	1.7	...	12.8	...	35.4	...	...	...	...	...	...	...	89.1	...	82.2
X	3 446	5 399	1.1	1.4	17.9	18.9	25.2	26.1	...	...	...	67.1	...	62.2	...	82.1	...	78.3
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 12

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 1 و2 و3

البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي: 1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية						
الجزائر	...	...	2.5	1.01	3.8	0.99
البحرين	27.1	1.02	32.9	0.95	36.7	0.94
جيبوتي	0.7	1.46	0.4	1.50	**1.2**	**0.99**
مصر	6.1	0.99	10.1	0.95	13.7	0.95
العراق	7.8	0.95	5.2	0.98	3.8	0.98
الأردن	20.8	0.88	28.6	0.91	30.4	0.93
الكويت	32.9	1.01	78.3	1.01	69.9	1.00
لبنان	...	...	66.0	0.97	74.8	0.98
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	5.0	**0.98	**7.8	**0.96
موريتانيا	...	...	...	...	1.9	...
المغرب	60.7	0.46	64.3	0.52	56.1	0.62
عمان	3.1	0.89	5.6	0.87	5.5	0.84
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	13.8	...	39.9	0.97	27.4	0.96
قطر	28.3	0.93	25.6	0.98	33.9	0.92
المملكة العربية السعودية	6.8	0.87	5.1	0.91	4.9	**0.94
السودان[2]	19.7	0.57	21.3	...	26.6	0.86
الجمهورية العربية السورية	6.2	0.88	8.4	0.90	10.5	0.94
تونس	7.7	...	13.5	0.95	**21.6	**0.99
الإمارات العربية المتحدة	53.0	0.97	61.6	0.97	75.3	0.99
اليمن	0.7	0.94	0.7	0.87	0.7	0.93
أوروبا الوسطى والشرقية						
ألبانيا	58.6	...	**41.7	**1.09	47.0	1.03
بيلاروس	84.1	...	81.2	0.92	101.9	0.98
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	91.6	1.01	64.3	0.99	75.5	0.98
كرواتيا	28.2	0.99	41.1	0.98	45.5	0.97
الجمهورية التشيكية	95.0	0.97	90.5	1.06	102.0	1.00
إستونيا	74.9	0.99	86.8	0.98	112.9	0.99
المجر	113.4	0.97	79.4	0.98	80.5	0.97
لاتفيا	44.7	1.01	50.9	0.95	74.3	0.94
ليتوانيا	57.5	1.01	50.2	0.97	58.3	0.97
بولندا	46.7	...	49.8	1.01	50.6	1.00
جمهورية مولدوفا	72.7	0.95	40.3	0.96	46.9	0.97
رومانيا	76.0	1.04	61.8	1.02	76.4	1.03
الاتحاد الروسي[3]	74.0	...	...	...	93.9	**0.94
صربيا والجبل الأسود[4]	...	...	44.1	0.99	[y] 43.7	[y] 1.01
سلوفاكيا	86.1	...	81.7	...	86.9	0.98
سلوفينيا	73.6	0.95	72.0	0.91	67.7	0.96
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	27.3	1.01	28.5	1.01
تركيا	4.2	0.92	6.0	0.94	7.6	0.94
أوكرانيا	85.0	0.92	47.5	0.98	76.4	0.98
آسيا الوسطى						
أرمينيا	36.6	...	...	...	34.6	1.07
أذربيجان	18.8	0.84	20.9	0.89	24.6	1.00
جورجيا	58.9	...	35.4	0.99	42.7	1.06
كازاخستان	72.4	...	13.9	0.95	29.4	0.98
قيرغيزستان	33.5	1.02	10.5	0.78	11.3	0.95
منغوليا	39.1	1.24	24.7	1.21	33.8	1.14
طاجيكستان	15.8	...	8.5	0.76	10.1	0.94
تركمنستان	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	73.1	...	...	...	28.1	0.94
شرق آسيا والمحيط الهادي						
أستراليا	71.3	1.00	...	...	101.7	1.00
بروني دار السلام	47.2	0.95	50.6	1.03	48.5	1.01
كمبوديا	3.9	0.90	**5.2	**1.03	7.0	1.05

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 3				الهدف 2					
	احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تعميم التعليم الابتدائي					
	معدل المتعلمين الشباب (15–24)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي					
	1990		[1]2004/2000		1991/1990		1999/1998		2003/2002	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية										
الجزائر	77.3	0.79	*90.1	*0.92	93.2	0.88	92.1	0.96	94.9	0.97
البحرين	95.6	0.99	*99.3	*1.00	99.0	1.00	93.9	1.02	89.9	1.02
جيبوتي	73.2	0.78	...	...	31.3	**0.71	31.3	0.72	**35.6**	**0.80**
مصر	61.3	0.72	*73.2	*0.85	**83.7	**0.84	**90.9	**0.93	**91.4	**0.96
العراق	41.0	0.44	...	...	**94.2	**0.88	91.2	0.85	٧,**90.5	٧,**0.85
الأردن	96.7	0.97	*99.1	*1.00	94.1	1.01	89.6	1.01	92.0	1.02
الكويت	87.5	0.99	93.1	1.02	**49.0	**0.93	88.2	1.00	83.4	1.02
لبنان	92.1	0.93	...	...	**77.8	**0.96	**87.5	**0.97	90.6	0.99
الجماهيرية العربية الليبية	91.0	0.84	97.0	0.94	**96.1	**0.96	...	...	...	...
موريتانيا	45.8	0.65	*61.3	*0.82	**35.3	**0.74	**62.6	**0.94	67.5	0.97
المغرب	55.3	0.62	69.5	0.79	56.8	0.70	73.1	0.86	89.6	0.94
عمان	85.6	0.79	98.5	0.98	69.3	0.95	75.9	1.00	71.9	1.01
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	*98.7	*1.00	...	...	96.9	1.01	90.9	1.00
قطر	90.3	1.05	*98.6	...	89.4	0.98	97.1	1.01	94.5	1.00
المملكة العربية السعودية	85.4	0.86	*95.9	*0.96	58.7	0.81	56.8	0.93	54.4	0.99
السودان [2]	65.0	0.71	*74.6	*0.85	**43.3	**0.75	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	79.9	0.73	*95.2	*0.96	92.3	0.91	**93.0	**0.93	97.9	0.96
تونس	84.1	0.81	*94.3	*0.96	93.9	0.92	94.0	0.98	97.3	1.00
الإمارات العربية المتحدة	84.7	1.08	91.4	1.08	99.1	0.98	78.2	0.98	83.1	0.98
اليمن	50.0	0.34	67.9	0.60	**51.7	**0.38	57.4	0.59	71.8	0.71
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	94.8	0.94	*99.4	*1.00	**95.1	**1.01	**99.1	**0.99	94.9	0.98
بيلاروس	99.8	1.00	*99.8	*1.00	**86.2	**0.95	...	...	94.3	**0.99
البوسنة والهرسك	...	...	*99.6	*1.00	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	99.4	1.00	*98.2	*1.00	86.1	0.99	95.6	0.98	90.4	0.99
كرواتيا	99.6	1.00	*99.6	*1.00	74.2	1.00	88.4	0.98	89.3	0.99
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	**86.7	**1.00	90.2	1.01	86.5	1.00
إستونيا	99.8	1.00	*99.8	*1.00	**99.5	**0.99	**97.0	**0.98	94.9	0.99
المجر	99.7	1.00	*99.5	*1.00	91.3	1.01	89.5	0.99	90.6	0.99
لاتفيا	...	...	*99.7	*1.00	**92.1	**0.99	91.0	0.99	85.6	0.99
ليتوانيا	99.8	1.00	*99.7	*1.00	...	...	94.5	0.99	90.9	1.00
بولندا	...	...	...	...	96.7	1.00	...	...	97.9	1.00
جمهورية مولدوفا	99.8	1.00	*98.7	*1.01	**88.8	**0.99	**78.2	...	79.0	0.99
رومانيا	99.3	1.00	*97.8	*1.00	**81.2	**1.00	95.7	0.99	88.9	0.99
الاتحاد الروسي [3]	99.8	1.00	*99.7	*1.00	**98.6	**1.00	...	...	**89.7	**1.02
صربيا والجبل الأسود [4]	...	...	*99.4	*1.00	69.4	1.02	...	...	٧ 95.8	٧ 1.00
سلوفاكيا	...	...	*99.6	*1.00	...	...	...	...	85.5	1.01
سلوفينيا	99.8	1.00	99.8	1.00	**99.7	**1.01	93.9	0.99	93.4	0.99
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	*98.7	*0.99	94.4	0.99	94.5	0.98	90.8	1.00
تركيا	92.7	0.91	*96.6	*0.96	89.5	**0.92	...	...	86.4	0.94
أوكرانيا	99.8	1.00	*99.8	*1.00	**80.2	**1.00	...	...	84.3	**1.00
آسيا الوسطى										
أرمينيا	99.5	1.00	*99.8	*1.00	...	...	...	...	94.4	0.98
أذربيجان	...	...	*99.9	*1.00	**100.0	**1.00	**80.1	**1.00	79.9	0.97
جورجيا	...	...	...	...	**97.1	**1.00	...	...	88.7	0.98
كازاخستان	99.8	1.00	*99.8	*1.00	**87.6	**0.99	...	...	91.5	0.99
قيرغيزستان	...	...	*99.7	*1.00	**92.3	**1.00	*91.0	*0.98	89.3	0.96
منغوليا	...	...	*97.7	*1.01	**90.1	**1.02	89.4	1.04	79.0	1.03
طاجيكستان	99.8	1.00	*99.8	*1.00	**76.7	**0.98	94.3	0.94	...	...
تركمنستان	...	...	*99.8	*1.00	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	99.6	1.00	99.7	1.00	**78.2	**0.99	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	99.2	1.00	94.7	1.01	96.8	1.01
بروني دار السلام	97.9	1.01	*98.9	*1.00	**89.7	**0.95	...	...	...	...
كمبوديا	73.5	0.81	*83.4	*0.90	**66.6	**0.83	**82.5	**0.91	93.3	0.95

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي					
	1991/1990		1999/1998		2003/2002	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الصين[6,5]	22.7	0.99	37.9	0.97	36.4	0.92
جزر كوك[7]	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...
فيجي	13.4	1.06	15.4**	1.02**	...	...
إندونيسيا	18.1	...	17.5**	1.01**	21.4	1.09
اليابان	48.1	1.02	83.1	1.02**	84.9	1.03**
كيريباتي	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	7.3	0.87	7.9	1.11	8.0	1.05
ماكاو، الصين	88.8	0.98	86.9	0.95	85.3	0.95
ماليزيا	35.0	1.02	109.5	0.99	98.8	1.08
جزر مارشال[4]	...	...	...	...	[z] 51.5	[z] 0.97
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	36.6	...	...	...
ميانمار	...	...	1.9	...	...	...
ناورو[4]	...	...	140.9**	0.96**	...	...
نيوزيلندا	74.5	1.00	84.5	1.00	88.4	1.01
نيوي[4]	...	...	128.6	1.15	[z] 147.8	[z] 1.23
بالاو[4]	...	...	62.5	1.23	[y,**] 65.5	[y,**] 1.12
بابوا غينيا الجديدة	0.4	1.00	33.5	0.95	58.2	0.93
الفلبين	11.7	...	30.7	1.05	38.5	1.04
جمهورية كوريا	55.4	0.98	79.8	1.00	**85.8**	**1.01**
ساموا	...	...	55.5	1.14	54.2**	1.24**
سنغافورة	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	32.1	0.93	...	...	20.5	
تايلاند	43.4	0.99	86.6	0.98	**88.2** **	**0.99** **
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	[z] 11.2	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	21.7	1.15	[y,**] 29.4	[y,**] 1.21
توفالو[4]	...	...	79.5**	1.25**	[z] 82.4	[z] 1.16
فانواتو	...	...	73.2**	1.11**	[z] 75.6	[z] 1.03
فيتنام	28.5	...	40.2	0.94	45.3	0.94
أمريكا اللاتينية والكاريبي						
أنغيلا[4]	...	...	...	...	[z] 116.1	[z] 0.97
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	57.0	1.02	60.5	1.01
آروبا[4]	...	...	96.9	1.00	100.2	0.99
البهاما	...	...	...	...	30.4**	0.99**
بربادوس	...	...	82.2	0.98	88.5	1.00
بليز	23.2	1.13	27.8	1.03	28.8	1.07
برمودا[4]	...	...	...	...	[y] 54.6	...
بوليفيا	31.5	1.00	44.1	1.01	47.3	1.02
البرازيل	46.5	...	53.5	1.01	57.2	1.00
جزر فيرجين البريطانية[4]	...	...	61.6	1.16	86.4	0.95
جزر كايمان[7]	...	...	...	...	...	...
شيلي	82.4	1.01	73.6	0.99	**45.8**	**0.99**
كولومبيا	13.0	...	34.8	1.02	37.1	1.01
كوستاريكا	60.1	1.01	80.5	1.02	60.9	1.02
كوبا	101.0	0.82	102.0	1.04	114.6	0.99
دومينيكا[4]	...	...	76.1	1.11	51.0	0.88
الجمهورية الدومينيكية	...	...	35.2	1.01	34.3	1.01
إكوادور	41.9	...	63.6	1.04	74.4	1.03
السلفادور	...	...	40.2	1.05	48.6	1.06
غرينادا[4]	...	...	...	...	85.8	0.99
غواتيمالا	...	...	37.3*	0.99*	[z] 55.2	[z] 1.01
غيانا	73.6	1.03	120.2	0.99	120.2	1.00**
هاييتي	34.2	0.95	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	...	[z,**] 21.4	[z,**] 1.05
جامايكا	78.1	1.03	83.6	1.08	85.7	1.05
المكسيك	64.5	1.03	74.0	1.02	80.7	1.02
مونتسيرات[4]	...	...	...	...	[z] 82.9	...

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 3				الهدف 2					
	احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تعميم التعليم الابتدائي					
	معدل المتعلمين الشباب (15–24)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي					
	1990		[1]2004/2000		2003/2002		1999/1998		1991/1990	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الصين [6.5]	95.3	0.95	*98.9	*0.99	[z,**]94.6	[z,**]1.01	...	...	97.4	0.96
جزر كوك [7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	97.8	1.00	*99.3	*1.00	[z,**]99.8	[z,**]1.00	**99.4	**1.00	**99.6	**1.01
إندونيسيا	95.0	0.98	98.0	0.99	92.4	0.98	...	...	96.7	0.96
اليابان	...	1.00	...	...	99.9	1.00	100.0	1.00	99.7	1.00
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	70.1	0.93	*78.5	*0.90	85.0	0.93	80.2	0.92	**62.6	**0.85
ماكاو، الصين	97.2	0.98	*99.6	*1.00	87.2	0.98	84.3	1.01	**81.1	**0.98
ماليزيا	94.8	1.00	*97.2	*1.00	93.1	1.00	97.4	1.00	**93.7	**1.00
جزر مارشال [4]	...	[z]0.99	...	...	[z]84.4	[z]0.99	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	88.2	1.01	84.2	*0.98	*94.4	*0.96	**82.5	**0.99	**97.8	**0.96
ناورو [4]	46.6	...	...	...	0.41	...	**81.0	**1.04	...	...
نيوزيلندا	...	**0.99	**99.7	...	...	...	...	...	99.6	0.99
نيوي [4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو [4]	...	[y,**]0.92	[y,**]96.1	...	...	...	**96.8	**0.94	...	...
بابوا غينيا الجديدة	68.6	[z,**]0.90	[z,**]73.0	*0.93	*66.7	*0.84	*74.8	*0.93	**66.0	**0.86
الفلبين	97.3	1.02	93.7	...	*95.1	1.00	...	...	**96.5	**0.99
جمهورية كوريا	...	**1.00**	**99.8**	...	...	...	94.3	1.01	99.7	1.01
ساموا	99.0	**0.98	**97.5	1.00	99.5	1.00	94.2	1.02	**95.6	**1.09
سنغافورة	99.0	...	...	*1.00	*99.5	1.00	...	...	**96.4	**0.99
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	**83.2	**0.86
تايلاند	...	**0.97**	**85.4**	*1.00	*98.0	...	**79.6	**0.95	**75.9	**0.97
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	[z]1.00	[z]99.9	*1.00	*99.3	...	91.7	1.00	91.8	0.96
توفالو [4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	**1.02	**94.1	1.01	98.4	1.01	**90.5	**1.00	**70.6	**1.01
فيتنام	94.1	...	[z,**]94.0	0.99	...	...	96.1	...	**90.5	**0.92
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا [4]	...	1.02	95.2	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	98.2	...	...	1.00	*98.9	*1.00	...	...	**1.00	**93.8
آروبا [4]	...	0.99	99.0	1.01	97.8	...	...	...	...	...
البهاما	96.5	**1.03	**86.4	1.02	...	...	...	...	**1.03	**89.6
بربادوس	99.8	1.00	100.0	1.00	99.8	1.00	**99.7	**0.99	**0.99	**80.1
بليز	...	1.02	99.2	*1.01	*84.2	...	**94.3	**1.00	**0.99	**94.0
برمودا [4]	...	...	[z,**]100.0	...	...	...	...	...	...	...
بوليفيا	92.6	1.00	95.1	*0.98	*97.3	0.93	96.0	0.99	90.8	0.92
البرازيل	91.8	...	97.3	*1.02	*96.6	1.03	...	...	85.6	**0.94
جزر فيرجين البريطانية [4]	...	0.98	93.7	...	...	...	**95.6	**1.02	...	...
جزر كايمان [7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	98.1	**0.99**	**84.8**	*1.00	*99.0	1.00	87.9	0.99	87.7	**0.98
كولومبيا	94.9	**0.99	87.4	*1.02	*97.6	1.01	86.6	...	**68.1	**1.15
كوستاريكا	97.4	1.02	90.4	1.01	98.4	1.01	**88.5	**1.02	87.3	1.01
كوبا	99.3	0.99	93.5	*1.00	*100.0	1.00	98.9	0.98	91.7	1.00
دومينيكا [4]	...	0.95	81.3	...	...	...	**82.9	**0.93	...	...
الجمهورية الدومينيكية	87.5	**0.95	96.4	*1.02	*94.0	1.02	**88.3	**1.02	**58.2	**2.20
إكوادور	95.5	1.01	99.5	*1.00	*96.4	0.99	97.0	1.01	**97.8	**1.01
السلفادور	83.8	1.00	90.4	0.98	88.9	0.97	81.0	1.17	**72.8	**1.02
غرينادا [4]	...	[y,**]0.90	[y,**]84.2	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	73.4	0.97	87.3	*0.91	*82.2	0.82	**76.5	**0.93	**64.0	**0.91
غيانا	99.8	**0.98	**99.2	1.00	...	1.00	**95.7	**0.99	88.9	1.00
هاييتي	54.8	...	...	1.01	66.2	0.96	...	...	22.1	1.05
هندوراس	79.7	[z,**]1.02	[z,**]87.4	*1.05	*88.9	1.03	...	...	**89.9	**1.02
جامايكا	91.2	1.00	94.6	1.07	94.5	1.09	**90.3	**1.00	95.7	1.00
المكسيك	95.2	1.01	99.4	*0.99	*97.6	0.98	99.5	1.01	98.8	**0.98
مونتسيرات [4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي					
	1991/1990		1999/1998		2003/2002	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	100.3	1.03	**86.2	**0.99
نيكاراغوا	12.1	1.09	24.7	1.02	27.7	1.03
بنما	53.4	1.00	**37.7	**0.96	55.8	1.01
باراغواي	27.1	1.03	25.5	1.03	30.0	1.01
بيرو	29.6	...	56.1	1.02	57.9	1.02
سانت كيتس ونيفيس[4]	...	...	...	...	163.5	0.90
سانت لوسيا	54.4	...	85.2	0.99	64.1	1.14
سانت فنسنت وغرينادين	44.6	1.11	...	...	...	...
سورينام	79.2	0.99	...	...	**94.2	**0.98
ترينيداد وتوباغو	8.8	1.02	**59.8	**1.01	*66.4	**1.03
جزر تركس وكايكوس[4]	...	...	...	...	125.0	1.00
أوروغواي	42.6	1.03	56.0	1.01	63.4	1.02
فنزويلا	40.8	1.02	44.2	1.03	52.7	1.01
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية						
أندورا[7]	...	...	...	...	...	...
النمسا	68.9	0.99	81.5	0.99	86.4	1.00
بلجيكا	104.0	1.00	109.9	0.99	116.1	0.99
كندا	60.8	1.00	66.0	1.01	z,**64.6	z,**0.98
قبرص[4]	48.0	0.99	59.8	1.02	59.6	1.00
الدنمارك	99.0	1.00	91.0	1.00	91.6	1.00
فنلندا	33.6	...	48.3	0.99	56.0	0.99
فرنسا	83.3	1.00	110.6	1.00	112.7	1.00
ألمانيا	...	...	93.6	0.98	99.6	0.95
اليونان	56.7	1.00	68.4	1.02	67.7	1.04
آيسلندا	...	...	108.3	0.99	124.8	1.02
آيرلندا	101.2	0.98	...	...	...	...
إسرائيل	85.4	...	106.0	0.98	112.2	1.00
إيطاليا	93.9	1.01	95.4	0.98	101.4	0.98
لكسمبرغ	92.4	...	72.9	0.99	85.5	1.01
مالطة	102.6	0.93	102.7	0.99	100.0	1.03
موناكو[7]	...	...	...	...	...	...
هولندا	99.2	1.01	97.8	0.99	87.3	0.99
النرويج	88.4	...	75.4	1.06	83.9	...
البرتغال	52.7	0.99	66.3	1.00	72.9	1.02
سان مارينو	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	59.4	1.03	99.4	0.99	111.3	1.00
السويد	64.7	...	76.1	1.01	81.1	1.00
سويسرا	59.7	1.00	93.9	0.99	99.7	1.00
المملكة المتحدة	53.2	0.99	77.5	1.01	77.7	1.01
الولايات المتحدة	62.7	0.97	57.4	0.97	58.2	...
جنوب وغرب آسيا						
أفغانستان	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	22.3	1.08	20.6	1.07
بوتان[8]	...	...	...	...	...	...
الهند[9]	3.4	0.89	19.5	0.99	34.0	1.01
جمهورية إيران الإسلامية	11.9	0.95	13.3	1.05	30.7	1.12
الملديف	...	...	45.9	1.00	46.6	1.02
نيبال	...	...	**12.1	**0.73	17.6	0.86
باكستان	...	...	...	...	47.3	0.88
سري لانكا[2]	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى						
أنغولا	54.4	0.51	25.5	0.53	...	...
بنين	2.6	0.83	4.6	0.94	5.2	0.95
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	0.7	1.01	1.7	1.01	z,**1.1	z,**0.92
بوروندي	...	...	0.8	1.01	1.3	0.98
الكاميرون	12.4	1.01	11.6	0.95	14.9	1.01

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 3				الهدف 2					
	احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تعميم التعليم الابتدائي					
	معدل المتعلمين الشباب (15–24)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي					
	1990		[1]2004/2000		2003/2002		1999/1998		1991/1990	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
جزر الأنتيل الهولندية	97.5	1.00	98.3	1.00	**88.4	**1.05	96.1	1.01	...	...
نيكاراغوا	68.2	1.01	*86.2	*1.06	85.5	1.00	**77.9	**1.03	72.2	1.04
بنما	95.3	0.99	*96.1	*0.99	99.6	0.99	**96.5	**0.99	91.5	1.00
باراغواي	95.6	0.99	*96.3	*1.00	89.3	1.00	91.7	1.01	92.8	0.99
بيرو	94.5	0.95	*96.8	*0.98	99.7	1.00	99.8	1.00	**87.8	**0.99
سانت كيتس ونيفيس [4]	...	...	...	...	100.0	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	*95.4	*1.01	99.4	1.01	...	...	**95.1	**0.97
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	90.0	0.99	...	...	...	...
سورينام	...	...	*93.5	*0.97	**97.0	**1.02	...	...	**78.4	**1.03
ترينيداد وتوباغو	99.6	1.00	99.8	1.00	90.6	0.99	92.9	1.00	90.9	0.99
جزر تركس وكايكوس [4]	...	...	...	...	73.5	0.98	...	...	...	...
أوروغواي	98.7	1.01	99.1	1.01	90.4	1.00	92.4	1.01	**91.9	**1.01
فنزويلا	96.0	1.01	*97.2	*1.02	90.8	1.01	85.9	1.01	88.1	1.03
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا [7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	89.9	1.02	89.9	1.01	**87.7	**1.02
بلجيكا	...	...	...	...	100.0	1.00	99.4	1.00	96.2	1.02
كندا	...	...	...	...	y,**99.6	y,**1.00	96.9	1.00	97.7	1.00
قبرص [4]	99.7	1.00	*99.8	*1.00	96.1	1.00	95.5	1.00	86.9	1.00
الدنمارك	...	...	...	...	100.0	1.00	99.4	1.00	98.3	1.00
فنلندا	...	...	...	...	100.0	1.00	98.7	1.00	**98.3	**1.00
فرنسا	...	...	...	...	99.3	1.00	100.0	1.00	100.0	1.00
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	99.5	1.00	*99.5	*1.00	98.5	1.00	93.4	0.99	94.6	0.99
آيسلندا	...	...	...	...	99.6	0.99	98.3	0.98	**99.6	**0.99
آيرلندا	...	...	...	...	96.0	1.02	93.8	1.01	90.4	1.02
إسرائيل	98.7	0.99	*99.6	*1.00	99.3	1.00	99.9	1.00	**91.9	**1.03
إيطاليا	...	...	...	...	99.5	0.99	99.7	0.99	**99.8	**1.00
لكسمبرغ	...	...	...	...	90.3	1.01	96.0	1.02	**81.4	**1.10
مالطة	97.5	1.03	*96.0	*1.04	96.0	0.99	99.1	1.02	97.0	0.99
موناكو [7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	99.2	0.99	99.5	0.99	95.3	1.04
النرويج	...	...	...	...	100.0	1.00	100.0	1.00	100.0	1.00
البرتغال	...	...	...	...	99.5	0.99	...	...	99.8	1.00
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	99.6	1.00	*99.6	*1.00	99.7	0.99	99.6	0.99	99.8	1.00
السويد	...	...	...	...	99.7	0.99	99.8	1.00	99.8	1.00
سويسرا	...	...	...	...	98.9	0.99	97.9	0.99	83.7	1.02
المملكة المتحدة	...	...	...	...	100.0	1.00	99.6	1.01	98.3	0.97
الولايات المتحدة	...	...	...	...	92.4	1.01	93.8	1.00	96.8	1.00
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	**26.5	**0.55
بنغلاديش	42.0	0.65	49.7	0.71	84.0	1.04	**84.8	**0.98	71.2	0.87
بوتان [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند [9]	64.3	0.74	*76.4	*0.80	(g) 87.5	(g) 0.94	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	86.3	0.88	...	...	86.3	0.97	**81.4	**0.97	**92.3	**0.92
المليف	98.1	1.00	*98.2	*1.00	92.4	1.00	**99.7	**1.01	**86.7	**1.00
نيبال	46.6	0.41	*70.1	*0.75	y,**70.5	y,**0.88	*68.5	*0.79	...	...
باكستان	47.4	0.49	*64.5	*0.72	y,**59.1	y,**0.74	...	...	...	...
سري لانكا [2]	95.1	0.98	*95.6	*1.01	...	...	...	...	**89.9	**0.96
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	*71.4	*0.76	...	...	**61.3	**0.86	**58.0	**0.95
بنين	40.4	0.44	*44.4	*0.56	...	...	*55.4	*0.66	**44.8	**0.52
بوتسوانا	83.3	1.10	89.1	1.09	**80.9	**1.04	78.7	1.04	84.9	1.09
بوركينا فاسو	...	...	*19.4	*0.55	36.2	0.73	33.5	0.68	26.2	0.63
بوروندي	51.6	0.77	*72.3	*0.92	57.4	0.84	...	...	**53.2	**0.85
الكاميرون	81.1	0.88	...	...	...	...	...	...	**73.6	**0.87

الجدول 12 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي					
	1991/1990		1999/1998		2003/2002	
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الرأس الأخضر	...	...	...	...	59.2	1.02
جمهورية أفريقيا الوسطى	5.7	...	...	...	2.6	1.05
تشاد	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	2.2	1.07	2.4	0.91
الكونغو	2.3	1.00	1.8	1.59	**4.1	**1.06
كوت ديفوار	0.9	0.94	2.6	0.97	*3.5	*0.97
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	z,**0.8	z,**0.98
غينيا الاستوائية	...	...	30.9	1.04	...	...
إريتريا	...	...	5.3	0.89	5.9	1.00
إثيوبيا	1.6	1.01	1.5	0.97	**2.1**	**0.95**
غابون	...	...	...	...	z,**13.9	...
غامبيا	...	...	19.7	0.91	18.3	1.03
غانا	...	...	37.0	0.99	**47.0**	**0.97**
غينيا	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	**3.2	**1.05	y,**3.2	y,**1.05
كينيا	32.9	1.13	38.3	1.07	48.2	0.99
ليسوتو	...	...	24.9	*1.13	29.6	0.94
ليبيريا	...	...	43.3	0.74	...	...
مدغشقر	...	...	**3.4	**1.02	10.0	...
ملاوي	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	1.9	1.08	**1.6	**1.00
موريشيوس	56.0	0.99	98.0	1.02	88.6	1.01
موزمبيق	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	14.2	1.13	**20.1	**1.11	27.5	1.30
النيجر	1.5	0.94	1.1	1.03	1.4	1.01
نيجيريا	...	...	...	...	12.0	0.94
رواندا	...	...	...	...	z,**2.5	z,**0.99
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	**25.5	**1.06	**25.8	**1.11
السنغال	2.4	1.04	2.9	1.00	3.4	1.10
سيشل[4]	...	...	112.8	1.03	98.6	0.96
سيراليون	...	...	...	...	y 4.1	...
الصومال	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	16.5	1.03	*24.2	*0.99	31.6	1.02
سوازيلاند	14.0	1.83	...	...	...	...
توغو	3.2	0.98	2.7	1.00	2.8	0.99
أوغندا	...	...	4.0	1.00	4.3	1.04
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	**23.9 **	**0.99 **
زامبيا	...	...	*2.3	*1.19	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	**39.8**	...
الوسطي						
العالم	...	...	42.5	1.00	48.6	1.03
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	72.4	...	28.1	0.95	34.6	1.07
البلدان المتقدمة	72.5	0.98	76.1	1.01	81.1	1.00
البلدان النامية	...	...	32.9	0.95	34.3	1.01
الدول العربية	10.8	...	13.5	0.95	17.7	0.98
أوروبا الوسطى والشرقية	74.0	...	50.5	0.96	74.3	0.94
آسيا الوسطى	37.9	...	17.4	0.91	28.8	0.96
شرق آسيا والمحيط الهادي	32.1	0.93	53.1	1.08	56.2	1.07
أمريكا اللاتينية والكاريبي	43.6	1.07	58.4	1.02	60.9	1.02
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	68.9	0.99	81.5	0.99	86.8	0.99
جنوب وغرب آسيا	...	...	19.5	0.99	32.3	1.06
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	4.6	0.94	5.6	0.98

1 – تشير الأرقام إلى البيانات المتوافرة عن أحدث سنة من سنوات الفترة المعنية. انظر مقدمة الملحق الإحصائي للحصول على شرح أوفى للتعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه، ومصادر بياناته وسنوات إعدادها.

2 – إن بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

3 – في البلدان التي توجد فيها بنيتان تعليميتان أو أكثر، حُسبت المؤشرات استناداً إلى البنية الأكثر شيوعاً أو انتشاراً. ففي الاتحاد الروسي، هناك ثلاثة صفوف في التعليم الابتدائي يلتحق بها التلاميذ ابتداء من السنة السابعة من عمرهم. بيد أن هناك بنية أخرى تقوم على أربعة صفوف، وتضم قيودها نحو ثلث تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.

5 – يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية في السنة السادسة أو السابعة من عمرهم. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالمدرسة هو في السابعة من العمر، فقد حُسبت نسب القيد استناداً إلى الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة، فيما يخص القيد والسكان على حد سواء.

الجدول 12

البلد أو الأراضي	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — معدل المتعلمين الشباب (15–24) — 1990 — المجموع (%)	1990 — مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2004/2000[1] — المجموع (%)	2004/2000[1] — مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — 1991/1990 — المجموع (%)	1991/1990 — مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 — المجموع (%)	1999/1998 — مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 — المجموع (%)	2003/2002 — مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الرأس الأخضر	81.5	0.87	89.1	0.94	**93.8	**0.95	**99.1	**0.98	99.2	0.98
جمهورية أفريقيا الوسطى	52.1	0.60	*58.5	*0.67	53.5	0.66	…	…	…	…
تشاد	48.0	0.65	*37.3	*0.42	**36.5	**0.45	54.7	0.62	**62.8	**0.68
جزر القمر	56.7	0.78	59.0	0.79	**56.7	**0.73	49.2	0.85	…	…
الكونغو	92.5	0.95	97.8	0.99	**79.3	**0.93	…	…	54.0	0.96
كوت ديفوار	52.6	0.62	*59.8	*0.74	45.6	**0.71	55.5	0.76	*60.6	*0.81
جمهورية الكونغو الديمقراطية	68.9	0.72	*68.7	*0.80	54.5	0.78	…	…	…	…
غينيا الاستوائية	92.7	0.92	*93.8	*1.00	**90.5	**0.97	88.0	**0.83	[z] 84.6	[z] 0.85
إريتريا	60.9	0.68	…	…	**16.1	**0.99	33.9	0.87	45.2	0.86
إثيوبيا	43.0	0.66	57.4	0.82	**23.3	**0.75	35.8	0.69	**51.1**	**0.85**
غابون	…	…	…	…	**86.0	**1.00	…	…	[y,**]78.3	[y,**]0.99
غامبيا	42.2	0.68	…	…	**48.0	**0.71	66.7	0.88	**78.8	**0.99
غانا	81.8	0.86	…	…	**52.4	**0.87	**57.9	**0.93	**59.0**	…
غينيا	44.1	0.43	…	…	**25.5	**0.51	45.3	0.69	65.5	0.80
غينيا بيساو	…	…	…	…	**38.0	**0.56	…	…	…	…
كينيا	89.8	0.93	*80.3	*1.01	**74.3	**1.00	**65.8	**1.01	66.5	1.00
ليسوتو	87.2	1.26	…	…	73.0	1.24	64.5	1.14	85.8	1.07
ليبيريا	57.2	0.51	70.8	0.64	…	…	43.9	0.77	…	…
مدغشقر	72.2	0.86	*70.1	*0.94	**64.8	**1.00	64.5	1.01	78.6	1.00
ملاوي	63.2	0.68	*76.3	*0.86	49.8	0.92	…	…	…	…
مالي	…	…	*24.2	*0.52	20.4	0.61	**38.3	**0.72	44.5	0.77
موريشيوس	91.1	1.00	*94.5	*1.02	94.9	1.01	93.2	1.00	96.6	1.02
موزمبيق	48.8	0.48	62.8	0.64	44.7	**0.76	**47.3	**0.83	55.3	0.91
ناميبيا	87.4	1.04	*92.3	*1.03	**83.2	**1.09	77.9	1.07	78.3	1.07
النيجر	17.0	0.37	*19.8	*0.54	24.0	0.58	26.1	0.66	38.2	0.69
نيجيريا	73.6	0.82	88.6	0.95	**59.9	**0.78	…	…	**67.2	**0.82
رواندا	72.7	0.86	*76.5	*0.98	67.4	0.99	…	…	86.7	1.04
ساو تومي وبرنسيبي	…	…	…	…	…	…	85.5	0.98	[z,**]97.1	[z,**]0.94
السنغال	40.1	0.60	*49.1	*0.70	**47.1	**0.74	57.9	**0.88	68.5	0.92
سيشل [4]	…	…	*99.1	*1.01	…	…	99.1	0.98	99.6	0.99
سيراليون	…	…	*38.2	*0.64	**41.0	**0.73	…	…	…	…
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	88.5	1.00	*93.9	*1.01	**87.9	**1.03	*91.3	*1.01	89.0	1.01
سوازيلاند	85.1	1.01	*88.1	*1.03	77.2	1.04	67.2	1.02	75.3	1.00
توغو	63.5	0.60	*74.0	*0.76	75.2	0.71	89.8	0.80	91.2	0.84
أوغندا	70.1	0.76	80.2	0.86	**52.7	**0.82	…	…	…	…
جمهورية تنزانيا المتحدة	83.1	0.87	*78.4	*0.94	49.6	1.02	45.8	1.03	**77.4	**0.98
زامبيا	81.2	0.88	*69.4	*0.91	**79.1	**0.96	68.5	0.97	68.4	0.98
زمبابوي	93.9	0.95	97.6	0.97	**85.7	**1.00	…	…	**79.2**	**1.02**
المتوسط المرجح										
العالم	88.2	0.91	87.5	0.93	81.7	0.88	83.6	0.93	84.6	0.96
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99.2	1.00	99.7	1.00	89.0	0.99	85.4	0.99	89.1	1.00
البلدان المتقدمة	99.7	1.00	99.7	1.00	96.2	1.00	96.6	1.00	95.6	1.01
البلدان النامية	85.8	0.88	85.0	0.91	79.5	0.86	82.0	0.92	83.2	0.95
الدول العربية	77.3	0.71	78.3	0.85	74.8	0.81	78.1	0.90	82.6	0.92
أوروبا الوسطى والشرقية	99.2	0.98	98.9	0.99	90.1	0.98	87.2	0.97	89.0	0.98
آسيا الوسطى	97.8	1.00	99.7	1.00	84.8	0.99	88.9	0.99	89.9	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	97.2	0.96	97.9	0.99	95.9	0.96	95.7	1.00	92.1	0.99
أمريكا اللاتينية والكاريبي	92.7	1.00	95.9	1.01	86.4	0.99	94.4	0.99	96.4	0.99
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	99.7	1.00	99.8	1.00	97.0	1.00	96.3	1.00	95.3	1.01
جنوب وغرب آسيا	71.1	0.72	73.1	0.80	72.7	0.67	78.6	0.83	82.5	0.92
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	74.8	0.80	72.0	0.88	54.5	0.86	56.2	0.88	63.5	0.90

6 – ريثما يتم الاتفاق على البيانات السكانية، فإن نسب القيد الصافية الخاصة بالتعليم الابتدائي في الصين تُنشر هنا على سبيل الإعلام فقط.

7 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.

8 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.

9 – لقد استُمدت معدلات محو الأمية لأحدث سنة من الأعداد المطلقة للأميين والمتعلمين، التي حصل عليها معهد اليونسكو للإحصاء من خلال استبيانه الخاص بمحو الأمية.

(g) تقديرات على المستوى الوطني (593 مقاطعة) تستند إلى بيانات مصنفة بحسب الأعمار، جُمعت بشأن المستوى 1 وفق تصنيف إسكد ضمن عيّنة تشمل 193 مقاطعة في إطار نظام المعلومات الخاص بالتعليم على مستوى المقاطعات.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2004/2003 .

(z) تخص هذه البيانات فترة 2002/2001.

(y) تخص هذه البيانات فترة 2001/2000.

الجدول 13

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق هدفي التعليم للجميع 4 و5

البلد أو الأراضي	الهدف 4 تحسين مستويات محو أمية الكبار — معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) 1990 المجموع (%)	1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2004/2000 [1] المجموع (%)	2004/2000 [1] مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية 1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية										
الجزائر	52.9	0.64	*69.8	* 0.76	100.5	0.85	106.8	0.92	108.7	0.93
البحرين	82.1	0.86	*87.7	* 0.90	110.0	1.00	100.7	1.01	97.1	1.00
جيبوتي	53.0	0.59	...	...	37.7	0.71	38.1	0.71	**42.5**	**0.79**
مصر	47.1	0.56	*55.6	* 0.65	91.5	0.83	** 98.6	** 0.92	**97.4	** 0.95
العراق	35.7	0.38			115.6	0.84	99.5	0.82	110.1	0.83
الأردن	81.5	0.80	*89.9	* 0.89	100.6	1.01	96.5	1.00	99.1	1.01
الكويت	76.7	0.91	82.9	0.96	60.2	0.95	101.9	1.01	93.6	1.00
لبنان	80.3	0.83	...	...	** 113.2	** 0.96	106.7	0.96	103.4	0.97
الجماهيرية العربية الليبية	68.1	0.62	81.7	0.77	104.7	0.94	115.7	0.98	**114.1	** 1.00
موريتانيا	34.8	0.52	*51.2	* 0.53	50.3	0.73	86.5	0.94	88.1	0.97
المغرب	38.7	0.47	50.7	0.61	65.2	0.69	89.2	0.81	109.6	0.90
عمان	54.7	0.57	74.4	0.80	84.9	0.92	85.7	0.96	80.8	0.99
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	*91.9	* 0.91	...	...	105.7	1.01	98.8	1.00
قطر	77.0	0.98	*89.2	* ...	100.5	0.93	108.0	0.97	105.7	0.97
المملكة العربية السعودية	66.2	0.66	*79.4	* 0.80	72.7	0.86	68.7	0.97	66.6	0.96
السودان[2]	45.8	0.53	*59.0	* 0.72	52.3	0.77	** 54.5	** 0.85	60.2	0.87
الجمهورية العربية السورية	64.8	0.58	*82.9	* 0.82	102.2	0.90	103.6	0.92	114.9	0.95
تونس	59.1	0.65	*74.3	* 0.78	113.7	0.89	114.9	0.95	110.7	0.96
الإمارات العربية المتحدة	71.0	0.99	77.3	1.07	110.8	0.97	89.1	0.96	96.8	0.97
اليمن	32.7	0.23	49.0	0.41	** 65.4	** 0.35	73.3	0.56	83.5	0.69
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	77.0	0.77	*98.7	* 0.99	100.2	1.00	** 108.2	** 0.99	103.5	0.98
بيلاروس	99.5	1.00	*99.6	* 1.00	96.0	** 0.96	108.9	0.98	101.9	0.99
البوسنة والهرسك	...	...	*94.6	* 0.93	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	97.2	0.98	*98.2	* 0.99	97.6	0.97	103.4	0.97	100.3	0.98
كرواتيا	96.9	0.96	*98.1	* 0.98	79.7	0.99	95.7	0.98	96.5	0.99
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	96.4	1.00	104.0	0.99	102.0	0.98
إستونيا	99.8	1.00	*99.8	* 1.00	110.8	0.97	102.2	0.97	100.7	0.96
المجر	99.1	1.00	*99.3	* 1.00	94.5	1.00	103.5	0.98	100.3	0.99
لاتفيا	...	...	*99.7	* 1.00	96.5	0.99	99.1	0.98	94.0	0.97
ليتوانيا	99.3	1.00	*99.6	* 1.00	94.0	0.95	101.5	0.98	98.1	0.99
بولندا	...	...	...	...	98.4	0.99	...	...	99.5	0.99
جمهورية مولدوفا	97.5	0.97	*96.2	* 0.98	93.1	1.00	84.3	1.00	86.0	0.99
رومانيا	97.1	0.97	*97.3	* 0.98	91.3	1.00	104.3	0.98	99.0	0.98
الاتحاد الروسي[3]	99.2	0.99	*99.4	* 1.00	109.2	1.00	100.5	0.99	118.2	1.00
صربيا والجبل الأسود[4]	...	...	*96.4	* 0.95	72.0	1.02	103.9	0.99	[y] 98.3	[y] 1.00
سلوفاكيا	...	...	*99.6	* 1.00	...	...	102.5	0.99	100.7	0.99
سلوفينيا	99.6	1.00	99.7	1.00	108.3	...	97.7	0.99	107.8	0.99
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	*96.1	* 0.96	99.3	0.98	101.8	0.98	96.5	1.00
تركيا	77.9	0.74	*88.3	* 0.85	99.1	0.92	...	...	**91.4	** 0.93
أوكرانيا	99.4	0.99	*99.4	* 0.99	88.8	1.00	105.7	0.99	92.7	1.00
آسيا الوسطى										
أرمينيا	97.5	0.97	*99.4	* 0.99	...	...	...	...	98.5	0.98
آذربيجان	...	...	*98.8	* 0.99	** 110.6	** 0.99	90.9	1.00	92.3	0.97
جورجيا	...	...	...	...	97.3	1.00	95.3	1.00	90.5	0.98
كازاخستان	98.8	0.99	*99.5	* 1.00	88.2	** 0.99	93.0	1.00	101.5	0.99
قيرغيزستان	...	...	*98.7	* 0.99	92.8	1.00	101.1	0.98	100.9	0.97
منغوليا	...	...	*97.8	* 1.00	97.2	1.02	98.2	1.04	100.8	1.02
طاجيكستان	98.2	0.98	*99.5	* 1.00	91.0	0.98	102.8	0.95	110.6	0.95
تركمنستان	...	...	*98.8	* 0.99	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	98.7	0.98	99.3	0.99	81.4	0.98	...	...	102.7	0.99
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	107.7	0.99	100.8	1.00	103.6	1.00
بروني دار السلام	85.5	0.87	*92.7	* 0.95	115.3	0.94	114.5	0.98	106.1	1.00
كمبوديا	62.0	0.63	*73.6	* 0.76	83.4	** 0.81	96.5	0.86	123.8	0.90

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي نسبة القيد الإجمالية 2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية						
الجزائر	80.0	1.07	...	...	60.9	0.81
البحرين	95.6	1.07	93.9	1.08	99.7	1.03
جيبوتي	**24.3**	**0.68**	16.2	0.72	11.6	0.66
مصر	85.3 **	0.94 **	80.8 **	0.92 **	70.8	0.79
العراق	42.7	0.71	35.7	0.63	49.0	0.64
الأردن	86.0	1.02	86.9	1.03	63.3	1.04
الكويت	89.3	1.06	97.8 **	1.02 **	42.9	0.98
لبنان	79.4	1.09	77.5	1.09	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	104.7 **	1.06 **	...	...	85.9	...
موريتانيا	22.6	0.79	18.7 **	0.73 **	13.4	0.46
المغرب	45.0	0.83	37.7	0.79	35.5	0.73
عمان	80.5	0.96	71.7	0.99	44.9	0.81
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	87.9	1.06	78.8	1.04	...	...
قطر	93.9	1.04	92.3	1.06	83.6	1.06
المملكة العربية السعودية	66.9	0.90	67.9	0.87	43.7	0.79
السودان[2]	35.4	0.84	28.5 **	...	21.5	0.79
الجمهورية العربية السورية	48.3	0.92	40.6	0.91	48.8	0.73
تونس	77.6	1.08	72.9	1.02	44.4	0.79
الإمارات العربية المتحدة	78.7	1.03	82.1	1.08	65.4	1.21
اليمن	47.3	0.45	41.9	0.37	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية						
ألبانيا	81.1	1.00	75.8 **	1.03 **	78.3	0.86
بيلاروس	90.9	1.03	97.2	1.00	95.3	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	98.4	0.97	89.4	0.98	75.2	1.04
كرواتيا	89.8	1.02	87.6	1.02	69.2	1.09
الجمهورية التشيكية	96.9	1.03	82.5	1.04	91.2	0.97
إستونيا	96.4	1.03	92.7	1.04	98.5	1.11
المجر	105.8	1.00	95.3	1.02	78.6	1.01
لاتفيا	95.3	1.00	88.4	1.04	91.0	1.00
ليتوانيا	102.5	0.98	95.7	1.01	91.7	...
بولندا	104.5	0.96	...	...	81.5	1.05
جمهورية مولدوفا	73.3	1.04	72.2	1.01	80.0	1.09
رومانيا	84.7	1.01	78.9	1.01	92.0	0.99
الاتحاد الروسي[3]	95.0 **	...	...	...	93.3	1.06
صربيا والجبل الأسود[4]	88.7 ؤ	1.01 ؤ	92.3	1.01	63.4	1.03
سلوفاكيا	91.7	1.01	85.2	1.02	...	...
سلوفينيا	109.4	0.99	98.7	1.03	91.1	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	84.7	0.98	82.3	0.97	55.7	0.99
تركيا	79.1 **	0.75 **	...	...	48.2	0.63
أوكرانيا	96.9	0.99	...	...	92.8	...
آسيا الوسطى						
أرمينيا	86.9	1.02	...	...	...	...
أذربيجان	82.8	0.96	76.9	0.99	87.5	1.01
جورجيا	80.2	1.01	72.8	0.99	94.9	0.97
كازاخستان	91.8	1.00	87.4	0.99	97.5	1.04
قيرغيزستان	91.9	1.01	85.4	1.02	100.1	1.02
منغوليا	83.7	1.16	58.3	1.27	82.4	1.14
طاجيكستان	85.8	0.83	72.6	0.86	102.1	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	95.4	0.97	...	...	99.4	0.91
شرق آسيا والمحيط الهادي						
أستراليا	153.7	0.97	154.8	1.04	81.7	1.04
بروني دار السلام	89.6	1.06	81.6	1.10	68.7	1.07
كمبوديا	25.2	0.64	16.0 **	0.53 **	28.9	0.43

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 4 تحسين مستويات محو أمية الكبار — معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) 1990 المجموع (%)	1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2004/2000 [1] المجموع (%)	2004/2000 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية 1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الصين[5]	78.3	0.79	*90.9	* 0.91	125.2	0.93	...	...	115.2	1.00
جزر كوك[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	88.6	0.93	*92.9	* 0.97	131.4	** 1.00	** 110.5	** 0.99	z,**108.8	z,** 1.00
إندونيسيا	79.5	0.84	87.9	0.90	114.3	0.98	...	...	111.7	0.98
اليابان	...	...	...	...	99.7	1.00	101.4	1.00	100.4	1.00
كيريباتي[4]	...	...	...	...	...	...	130.8	1.02	110.9	1.16
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	56.5	0.61	*68.7	* 0.79	103.4	0.79	116.7	0.85	116.4	0.87
ماكاو، الصين	90.5	0.92	*91.3	* 0.92	98.6	0.96	99.1	0.95	104.0	0.93
ماليزيا	80.7	0.86	*88.7	* 0.93	93.7	1.00	97.4	1.00	93.1	1.00
جزر مارشال[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	z 106.4	z 0.93
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	80.7	0.85	*89.7	* 0.92	108.6	0.95	90.1	0.98	91.9	1.01
ناورو[4]	30.4	0.30	...	...	...	...	** 81.0	** 1.04	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	105.6	0.98	102.6	1.00	101.7	** 0.99
نيوي[4]	...	...	...	...	...	...	102.9	0.87	z 117.6	z 0.94
بالاو[4]	...	...	...	...	...	...	113.8	0.93	y,**115.8	y,** 0.93
بابوا غينيا الجديدة	56.6	0.75	*57.3	* 0.80	66.2	0.86	74.8	0.93	z 73.4	z 0.90
الفلبين	91.7	0.99	*92.6	* 1.00	109.5	0.99	113.1	1.00	112.5	0.99
جمهورية كوريا	...	...	...	...	104.9	1.01	95.3	1.01	**105.5**	**0.99**
ساموا	98.0	0.99	98.7	0.99	121.7	1.09	99.4	1.01	**105.4**	** 0.97
سنغافورة	88.8	0.88	*92.5	* 0.92	103.7	0.97	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	85.8	0.86	...	...	71.6	...
تايلاند	...	...	*92.6	* 0.95	98.1	0.96	94.1	0.95	**96.8**	**0.96**
تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	z 143.3	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	*98.9	* 1.00	105.8	0.96	110.4	0.97	112.3	0.97
توفالو[4]	...	...	...	...	...	...	** 103.6	** 0.96	z 102.2	z 1.13
فانواتو	...	...	*74.0	* ...	96.0	0.98	110.4	0.99	112.7	1.00
فيتنام	...	...	*90.3	* 0.93	106.9	** 0.93	109.4	0.92	101.0	0.93
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	99.9	1.01
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	95.7	1.00	*97.2	* 1.00	106.3	** 1.04	119.7	1.00	119.4	1.00
آروبا[4]	...	...	...	...	...	...	112.2	0.98	115.1	0.94
البهاما	94.4	1.02	...	...	95.6	** 1.03	...	...	**92.2	** 1.01
بربادوس	99.4	1.00	99.7	1.00	93.0	1.00	104.3	0.99	108.7	0.99
بليز	...	...	*76.9	* 1.01	111.5	0.98	118.1	0.97	122.0	0.98
برمودا[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	z 102.2	...
بوليفيا	78.1	0.80	*86.5	* 0.87	94.8	0.91	112.5	0.98	115.3	0.99
البرازيل	82.0	0.98	*88.4	* 1.00	105.3	** 0.94	...	...	147.0	0.95
جزر فيرجين البريطانية[4]	...	...	...	...	...	...	111.6	0.97	106.6	0.94
جزر كايمان[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	94.0	0.99	*95.7	* 1.00	99.9	0.98	102.7	0.97	**98.0**	**0.97**
كولومبيا	88.4	0.99	*94.2	* 1.01	102.2	1.15	113.7	0.97	110.3	0.99
كوستاريكا	93.9	1.00	95.8	1.00	101.9	0.99	104.3	1.00	107.6	0.98
كوبا	95.1	1.00	*99.8	* 1.00	97.7	0.97	105.3	0.96	97.8	0.96
دومينيكا[4]	...	...	...	...	...	...	98.8	0.95	88.2	0.93
الجمهورية الدومينيكية	79.4	0.99	*87.7	* 0.99	** 94.8	** 1.02	** 116.7	** 0.98	**124.3	** 1.02
إكوادور	87.6	0.94	*91.0	* 0.97	116.5	** 0.99	113.4	1.00	116.9	1.00
السلفادور	72.4	0.91	79.7	0.94	81.1	1.01	111.6	0.97	112.5	0.95
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	119.6	0.98
غواتيمالا	61.0	0.77	*69.1	* 0.84	77.6	** 0.88	* 94.0	* 0.89	106.1	0.93
غيانا	97.2	0.98	...	...	93.6	0.98	116.9	0.98	124.8	** 0.98
هاييتي	39.7	0.87	51.9	0.93	47.8	0.94	...	...	...	...
هندوراس	68.1	0.98	*80.0	* 1.01	** 109.0	** 1.05	...	...	z,**105.8	z,** 1.02
جامايكا	82.2	1.10	87.6	1.09	101.3	0.99	** 95.4	** 1.00	99.8	0.99
المكسيك	87.3	0.93	*90.3	* 0.96	113.9	0.98	110.9	0.99	110.4	0.99
مونتسيرات[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	**118.3	...

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي نسبة القيد الإجمالية 2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الصين[5]	70.3	0.97	61.7	...	48.7	0.75
جزر كوك[6]	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...
فيجي	80.4 z,**	1.07 z,**	...	...	58.2 **	...
إندونيسيا	60.7	0.99	...	...	45.5	0.83
اليابان	102.0	1.00	101.8	1.01	97.1	1.02
كيريباتي[4]	104.4	1.13	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	43.7	0.74	33.4	0.69	24.4 *	0.62 *
ماكاو، الصين	90.9	1.07	75.5	1.10	65.1 *	1.11 *
ماليزيا	70.3	1.11	69.4	1.11	56.3	1.07
جزر مارشال[4]	75.7 z	1.02 z	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	109.2	...	...	...
ميانمار	39.0	0.94	34.9	0.99	22.4	0.98
ناورو[4]	...	...	53.9 **	1.06 **	...	...
نيوزيلندا	117.5	...	114.3	1.06	89.1	1.02
نيوي[4]	93.8 z	0.98 z	101.4	0.82	...	...
بالاو[4]	88.8 y,**	1.00 y,**	101.2	1.07	...	...
بابوا غينيا الجديدة	25.5	0.79	20.4	0.75	11.5	0.59
الفلبين	84.0	1.10	75.8	1.09	70.7	1.04
جمهورية كوريا	**90.5**	**1.00**	99.9	1.00	89.8	0.97
ساموا	75.9 **	1.10 **	74.9	1.11	36.1	1.22
سنغافورة	...	...	...	...	68.1	0.93
جزر سليمان	61.5	...	...	...	14.0	0.63
تايلاند	**76.7**	**1.00**	...	...	30.8	0.94
تيمور – ليشتي	34.6 z	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...
تونغا	102.8	1.15	1.13	93.3	97.1	1.01
توفالو[4]	84.4 z	0.93 z	0.88 **	78.3 **	...	...
فانواتو	27.8	1.08	0.83 **	33.1 **	16.7	0.79
فيتنام	72.4	0.93	0.90	61.9	32.2	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي						
أنغيلا[4]	108.3 **	1.00 **	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	99.7	1.06	1.08	89.0	...	71.1
آروبا[4]	103.1	1.07	1.04	100.6	...	...
البهاما	91.3 **	1.03 **	...	...	...	...
بربادوس	105.8	1.02	1.05 **	104.0 **	...	...
بليز	77.8 **	1.05 **	1.08	64.8	1.15	43.9
برمودا[4]	86.1 z	...	...	...	...	...
بوليفيا	86.4 **	0.97 **	0.93	72.3	0.85	36.7
البرازيل	110.0	1.10	...	...	...	38.4
جزر فيرجين البريطانية[4]	94.7	1.16	0.91	98.8	...	...
جزر كايمان[4]	...	...	...	...	...	...
شيلي	**91.2**	**1.01**	1.04	79.6	1.08	73.5
كولومبيا	70.8	1.11	1.11	70.6	1.13 *	49.8 *
كوستاريكا	66.5	1.08	1.09	56.8	1.05	43.0
كوبا	92.6	0.98	1.06	79.4	1.14	88.9
دومينيكا[4]	113.9	1.12	1.18	85.5	...	...
الجمهورية الدومينيكية	58.7 **	1.23 **	1.27 **	56.1 **	...	...
إكوادور	59.2	1.02	1.03	56.4	...	55.3 *
السلفادور	59.0	1.01	0.99	50.2	1.06 *	26.4 *
غرينادا	148.7	0.96	...	...	...	...
غواتيمالا	42.7	0.93	0.92 *	30.7 *	...	...
غيانا	94.7 **	1.06 **	1.02	81.1	1.06	78.7
هاييتي	...	...	...	...	0.96 *	20.6 *
هندوراس	...	...	...	...	...	...
جامايكا	84.1	1.02	1.02 **	84.1 **	1.06	65.3
المكسيك	79.0	1.09	1.02	69.1	1.01	53.3
مونتسيرات[4]	103.4 **	...	...	...	...	...

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 4 تحسين مستويات محو أمية الكبار — معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) 1990 المجموع (%)	1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2004/2000 [1] المجموع (%)	2004/2000 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية 1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
جزر الأنتيل الهولندية	95.6	1.00	96.7	1.00	...	...	115.5	0.95	104.3**	1.00 **
نيكاراغوا	62.7	1.00	*76.7	1.00 *	93.5	1.06	99.9	1.03	108.5	0.99
بنما	89.0	0.98	*91.9	0.99 *	106.4	0.96	108.1 **	0.97 **	112.0	0.97
باراغواي	90.3	0.96	*91.6	0.97 *	105.4	0.97	109.6 **	0.98 **	110.1	0.96
بيرو	...	...	*87.7	0.88 *	118.9	0.97 **	122.6	0.99	118.4	1.00
سانت كيتس ونيفيس[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	111.8	1.06
سانت لوسيا	...	...	*90.1	1.01 *	138.5	0.94	114.8	0.98	111.8	1.00
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	111.6	0.99	...	...	107.3	0.97
سورينام	...	...	*88.0	0.91 *	100.2	1.00	...	...	125.8**	0.98 **
ترينيداد وتوباغو	96.8	0.98	98.5	0.99	96.7	0.99	101.7	0.99	100.1	0.97
جزر تركس وكايكوس[4]	...	...	...	...	...	...	...	...	85.9	0.95
أوروغواي	96.5	1.01	97.7	1.01	108.6	0.99	112.8	0.99	109.3	0.98
فنزويلا	88.9	0.97	*93.0	0.99 *	95.7	1.03	100.3	0.98	103.9	0.98
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	100.7	1.00	102.2	0.99	103.2	1.00
بلجيكا	...	...	...	...	99.9	1.01	103.8	0.99	105.3	0.99
كندا	...	...	...	...	103.8	0.98	97.7	1.00	101.3 z,**	1.00 z,**
قبرص[4]	94.3	0.93	*96.8	0.96 *	90.0	1.00	97.4	1.00	97.6	1.00
الدنمارك	...	...	...	...	98.3	1.00	101.9	1.00	103.9	1.00
فنلندا	...	...	...	...	98.8	0.99	99.2	1.00	102.0	0.99
فرنسا	...	...	...	...	108.4	0.99	105.6	0.99	104.3	0.99
ألمانيا	...	...	...	...	101.0	1.01 **	105.7	0.99	99.4	1.00
اليونان	94.9	0.95	*91.0	0.94 *	98.4	0.99	95.5	1.00	100.8	1.00
آيسلندا	...	...	...	...	101.3	0.99 **	98.5	0.98	99.7	0.99
آيرلندا	...	...	...	...	102.5	1.00	104.1	1.00	105.6	1.00
إسرائيل	91.4	0.93	*96.9	0.97 *	97.9	1.03	112.9	0.99	112.2	1.00
إيطاليا	...	...	...	...	103.7	1.00	102.5	0.99	101.1	0.99
لكسمبرغ	...	...	...	...	90.2	1.09	99.6	1.01	99.2	0.99
مالطة	88.4	1.01	*87.9	1.03 *	107.9	0.96	106.3	1.01	104.4	0.99
موناكو[6]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	102.4	1.03	108.3	0.98	107.9	0.98
النرويج	...	...	...	...	100.4	1.00	101.1	1.00	101.3	1.00
البرتغال	...	...	...	...	123.0	0.95	123.1	0.96	115.3	0.95
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	...	...	*97.1	0.98 *	108.6	0.99	107.4	0.98	107.6	0.98
السويد	...	...	...	...	99.8	1.00	109.7	1.03	110.5	1.03
سويسرا	...	...	...	...	90.3	1.01	106.3	0.99	107.7	0.99
المملكة المتحدة	...	...	...	...	107.4	0.97	101.8	1.01	100.1	1.00
الولايات المتحدة	...	...	...	...	103.1	0.98	100.6	1.03	98.1	1.00
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	28.8	0.55	32.7	0.08 **	92.3	0.52
بنغلاديش	34.2	0.53	41.1	0.62	79.6	0.86	106.0	0.97	95.9	1.04
بوتان[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهند[8]	49.3	0.58	*61.0	0.65 *	98.6	0.76	97.9	0.83	107.5	0.94
جمهورية إيران الإسلامية	63.2	0.75	*77.0	0.84 *	109.3	0.90	95.6	0.95	91.9	0.97
الملديف	94.8	1.00	*96.3	1.00 *	134.1 **	0.97 **	134.1	1.01	118.0	0.98
نيبال	30.4	0.30	*48.6	0.56 *	113.8	0.61	112.3 **	0.78 **	119.3	0.89
باكستان	35.4	0.41	*48.7	0.57 *	...	...	...	...	68.5	0.71
سري لانكا[2]	88.7	0.91	*90.4	0.96 *	113.2	0.96	109.2	0.97	**110.5**	**0.99** **
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	...	...	*66.8	0.66 *	92.0	0.92 *	97.1	0.83	...	...
بنين	26.4	0.41	*33.6	0.49 *	58.6	0.50	82.7	0.65	109.3	0.72
بوتسوانا	68.1	1.07	78.9	1.07	103.0	1.08	102.8	1.00	103.3**	1.00 **
بوركينا فاسو	...	...	*12.8	0.44 *	32.5	0.63	41.8	0.68	46.2	0.74
بوروندي	37.0	0.55	*58.9	0.78 *	71.5	0.84	62.7 **	0.80 **	77.3	0.81
الكاميرون	57.9	0.69	*67.9	0.78 *	99.5	0.86	87.5	0.82	107.6	0.85

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي نسبة القيد الإجمالية 2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
جزر الأنتيل الهولندية	** 71.0	** 1.11	74.9	1.17	92.9	1.19
نيكاراغوا	60.7	1.17	** 48.4	** 1.18	40.4	1.37
بنما	70.6	1.07	** 67.5	** 1.08	61.4	1.07
باراغواي	64.9	** 1.02	50.8	1.05	30.9	1.04
بيرو	89.7	0.93	81.7	0.95	67.4	...
سانت كيتس ونيفيس[4]	105.9	1.31	...	...	...	...
سانت لوسيا	86.8	1.25	76.4	1.29	52.9	1.45
سانت فنسنت وغرينادين	69.2	1.11	...	...	58.4	1.24
سورينام	** 73.8	** 1.34	...	...	52.1	1.15
ترينيداد وتوباغو	** 82.4	** 1.08	** 81.7	** 1.08	80.4	1.05
جزر تركس وكايكوس[4]	** 94.0	** 0.99	...	...	...	...
أوروغواي	105.6	1.13	...	...	81.3	...
فنزويلا	69.9	1.15	56.9	1.23	34.7	1.38
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية						
أندورا[6]	...	...	...	...	...	...
النمسا	100.0	0.95	98.8	0.96	101.8	0.93
بلجيكا	160.8	1.10	142.4	1.08	101.8	1.01
كندا	z,** 105.3	z,** 0.99	105.3	0.99	100.8	1.00
قبرص[4]	98.4	1.02	93.2	1.03	72.1	1.02
الدنمارك	129.1	1.05	125.6	1.06	109.2	1.01
فنلندا	128.2	1.11	120.9	1.09	116.4	1.19
فرنسا	108.9	1.01	109.6	1.00	98.5	1.05
ألمانيا	100.0	0.98	98.2	0.98	98.2	0.97
اليونان	97.5	1.00	93.9	1.01	93.8	0.98
آيسلندا	114.4	1.07	109.4	1.06	99.6	0.96
آيرلندا	106.8	1.09	105.4	1.06	100.2	1.09
إسرائيل	93.2	0.98	90.8	1.00	88.1	1.08
إيطاليا	99.3	** 0.99	91.7	0.99	83.2	1.00
لكسمبرغ	96.0	1.06	...	...	76.5	...
مالطة	94.9	0.99	...	...	82.8	0.94
موناكو[6]	...	...	...	...	...	...
هولندا	121.9	0.99	124.4	0.96	119.5	0.92
النرويج	114.6	1.02	120.3	1.02	103.0	1.03
البرتغال	112.7	1.09	109.5	1.08	67.2	1.16
سان مارينو	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	117.5	1.06	108.9	1.07	104.1	1.07
السويد	138.7	1.18	160.1	1.28	90.2	1.05
سويسرا	97.9	0.94	99.9	0.92	99.1	0.95
المملكة المتحدة	178.5	1.25	156.9	1.12	88.0	1.00
الولايات المتحدة	94.2	1.00	94.9	...	92.1	1.01
جنوب وغرب آسيا						
أفغانستان	z 12.5	z –	...	...	10.2	...
بنغلاديش	47.5	1.12	42.4	0.96	20.2	0.52
بوتان[7]	...	...	...	...	...	...
الهند[8]	52.8	0.80	46.6	0.70	44.5	0.60
جمهورية إيران الإسلامية	77.9	0.94	77.4	0.93	57.5	0.75
الملديف	66.7	1.15	36.5	1.05	...	...
نيبال	45.0	0.78	35.5	0.71	33.1	0.44
باكستان	22.5	0.71	...	...	25.1	0.48
سري لانكا[2]	**86.5**	**1.06**	...	...	76.8	1.09
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى						
أنغولا	z 19.1	z 0.78	* 14.7	* 0.78	12.1	...
بنين	27.6	0.46	21.1	0.45	11.7	0.41
بوتسوانا	** 72.7	** 1.06	71.2	1.10	37.6	1.12
بوركينا فاسو	11.5	0.67	9.4	0.60	6.7	0.52
بوروندي	11.1	0.73	...	...	5.5	0.58
الكامرون	31.2	0.84	** 26.5	** 0.82	27.5	0.71

الجدول 13 (تابع)

البلد أو الأراضي	الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الكبار — معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) 1990 — المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2004/2000 [1] — المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	الهدف 5: التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي — نسبة القيد الإجمالية 1991/1990 — المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 — المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 — المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الرأس الأخضر	63.8	0.71	75.7	0.80	113.8	0.94 **	125.6	0.96	120.6	0.95
جمهورية أفريقيا الوسطى	33.2	0.44	48.6*	0.52 *	65.5	0.63	...	...	65.5	0.68
تشاد	27.7	0.51	25.5*	0.31 *	54.7	0.45	67.0	0.58	78.3**	0.64 **
جزر القمر	53.8	0.76	56.2	0.77	75.0	0.73	75.2	0.85	89.6**	0.82 **
الكونغو	67.1	0.75	82.8	0.87	116.8	0.90	49.6	0.95	80.4	0.93
كوت ديفوار	38.5	0.51	48.1*	0.64 *	65.1	0.71	73.1	0.75	77.6*	0.80 *
جمهورية الكونغو الديمقراطية	47.5	0.56	65.3*	0.65 *	70.6	0.75	49.6	0.90	...	...
غينيا الاستوائية	73.3	0.71	84.2*	0.83 *	162.6 **	0.95 **	131.3	0.91 **	126.2[z]	0.91 [z]
إريتريا	46.4	0.59	...	...	21.3	0.94	53.2	0.83	63.4	0.81
إثيوبيا	28.6	0.53	41.5	0.69	31.8	0.66	49.9	0.60	**70.0**	**0.77**
غابون	...	...	...	...	141.8 **	0.98 **	134.1	1.00	132.2	0.99
غامبيا	25.6	0.62	...	...	61.1	0.68	79.9	0.85	85.2	0.98 **
غانا	58.5	0.67	54.1*	0.73 *	72.1	0.83	76.8	0.90	**83.0**	**0.91**
غينيا	27.2	0.30	...	...	34.0	0.47	58.4	0.63	81.5	0.77
غينيا بيساو	...	...	...	...	49.9 **	0.55 **	...	...	69.7[y,**]	0.67 [y,**]
كينيا	70.8	0.75	73.6*	0.90 *	94.5	0.95	90.2	0.98	92.4	0.94
ليسوتو	78.0	1.37	81.4*	1.23 *	112.1	1.21	109.2	1.08	126.4	1.01
ليبيريا	39.2	0.41	55.9	0.54	...	...	89.6	0.74	...	...
مدغشقر	58.0	0.75	70.6*	0.85 *	93.6	0.98	95.6	0.97	119.6	0.96
ملاوي	51.8	0.53	64.1*	0.72 *	68.0	0.83	146.2	0.95 **	140.1	0.96
مالي	...	...	19.0*	0.44 *	25.3	0.60	48.8	0.71	58.4	0.76
موريشيوس	79.8	0.88	84.3*	0.91 *	109.2	1.00	107.6	1.00	103.8	1.01
موزمبيق	33.5	0.37	46.5	0.50	63.9	0.76	81.2 **	0.74 **	103.4	0.81
ناميبيا	74.9	0.94	85.0*	0.96 *	123.9	1.09	113.9	1.01	105.0	1.01
النيجر	11.4	0.28	14.4*	0.48 *	27.8	0.58	30.9	0.67	43.5	0.69
نيجيريا	48.7	0.65	66.8	0.80	91.9	0.78	86.1 **	0.76 **	119.4	0.81
رواندا	53.3	0.70	64.0*	0.84 *	71.3	0.98	118.6	0.97	122.0	1.00
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	107.1	0.96	126.4[z,**]	0.94 [z,**]
السنغال	28.4	0.49	39.3*	0.57 *	57.5	0.73	68.6	0.86 **	79.9	0.92
سيشل[4]	...	...	91.9*	1.01 *	...	...	112.8	0.98	109.6	0.99
سييرا ليون	...	...	29.6*	0.52 *	50.3	0.69	...	...	78.9 [y]	0.70 [y]
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	81.2	0.98	82.4*	0.96 *	106.6	0.99	114.4 *	0.97 *	105.6	0.96
سوازيلاند	71.6	0.95	79.2*	0.97 *	97.7	0.98	104.3	0.95	98.2	0.93
توغو	44.2	0.47	53.0*	0.56 *	110.0	0.66	132.3	0.76	121.2	0.83
أوغندا	56.1	0.63	68.9	0.75	68.7	0.80	143.3	0.90	140.7	0.98
جمهورية تنزانيا المتحدة	62.9	0.68	69.4*	0.80 *	67.2	0.98	61.8	0.99	**90.8**	**0.96**
زامبيا	68.2	0.75	67.9*	0.78*	93.7	0.91**	81.2	0.93	82.2	0.93
زمبابوي	80.7	0.87	90.0	0.92	103.6	0.99	...	...	**92.9**	**0.98**
	المتوسط المرجح				**المتوسط المرجح**					
العالم	75.4	0.84	81.9	0.88	99.1	0.89	100.5	0.92	103.6	0.94
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99.2	0.99	99.4	0.99	97.0	0.99	100.5	0.99	105.6	0.99
البلدان المتقدمة	98.0	0.99	98.7	0.99	101.9	0.99	102.1	1.00	100.6	1.00
البلدان النامية	67.0	0.76	76.4	0.83	98.8	0.87	100.3	0.91	103.9	0.93
الدول العربية	50.0	0.56	62.7	0.69	85.7	0.80	89.7	0.87	93.8	0.90
أوروبا الوسطى والشرقية	96.2	0.97	97.4	0.97	98.0	0.98	97.3	0.96	99.5	0.97
آسيا الوسطى	98.7	0.99	99.2	0.99	89.4	0.99	98.9	0.99	101.6	0.98
شرق آسيا والمحيط الهادي	81.8	0.84	91.4	0.92	116.9	0.94	111.6	0.99	110.9	0.99
أمريكا اللاتينية والكاريبي	85.0	0.96	89.7	0.98	104.3	0.98	121.4	0.98	119.5	0.98
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	97.9	0.99	98.7	0.99	104.0	0.99	102.5	1.01	100.8	1.00
جنوب وغرب آسيا	47.5	0.58	58.6	0.66	92.2	0.76	94.5	0.83	102.0	0.92
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	49.9	0.67	59.7	0.76	73.5	0.83	80.0	0.84	91.1	0.86

1 – تشير الأرقام إلى البيانات المتوافرة عن أحدث سنة من سنوات الفترة المعنية. انظر مقدمة الملحق الإحصائي للحصول على شرح أوفى للتعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه، ومصادر بياناته وسنوات إعدادها.

2 – إن بيانات محو الأمية الخاصة بأحدث سنة لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

3 – في البلدان التي توجد فيها بنيتان تعليميتان أو أكثر، حُسبت المؤشرات استناداً إلى البنية الأكثر شيوعاً أو انتشاراً. ففي الاتحاد الروسي، هناك ثلاثة صفوف في التعليم الابتدائي يلتحق بها التلاميذ ابتداء من السنة السابعة من عمرهم. بيد أن هناك بنية أخرى تقوم على أربعة صفوف، وتضم قيودها نحو ثلث تلاميذ المرحلة الابتدائية. لذلك فإن نسب القيد الإجمالية قد تُقدر بأكثر مما هي في الواقع.

4 – استخدمت البيانات السكانية القطرية في حساب نسب القيد.

الجدول 13

البلد أو الأراضي	الهدف 5 التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي نسبة القيد الإجمالية 1991/1990 المجموع (%)	1991/1990 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	1999/1998 المجموع (%)	1999/1998 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	2003/2002 المجموع (%)	2003/2002 مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الرأس الأخضر	* 20.9	...	...	...	69.7	1.09
جمهورية أفريقيا الوسطى	11.5	0.40	...	...	...	...
تشاد	7.0	0.20	10.7	0.26	** 14.5	** 0.33
جزر القمر	* 17.6	* 0.65	24.8	0.81	31.0	0.83
الكونغو	46.2	0.72	...	...	z,** 32.0	z,** 0.71
كوت ديفوار	21.3	0.48	** 22.5	** 0.54	z,** 25.9	z,** 0.56
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	18.4	0.52	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	31.0	** 0.61	z,** 29.7	z,** 0.57
إريتريا	...	...	23.3	0.69	28.1	0.65
إثيوبيا	13.5	0.75	12.9	0.67	**21.9**	**0.57**
غابون	...	...	45.7	0.86	z,** 50.9	...
غامبيا	18.4	0.49	31.4	0.64	** 34.1	** 0.69
غانا	34.7	0.63	36.7	0.78	**42.4**	**0.81**
غينيا	9.5	0.33	** 13.9	** 0.36	** 24.1	** 0.46
غينيا بيساو	...	...	...	...	y,** 17.8	y,** 0.54
كينيا	23.8	0.74	** 29.9	** 0.90	32.9	** 0.92
ليسوتو	25.4	1.47	31.7	1.39	34.7	1.28
ليبيريا	...	...	30.5	0.65	...	...
مدغشقر	17.6	0.97	** 14.3	** 0.96	...	...
ملاوي	8.0	0.46	32.9	** 0.70	** 33.0	** 0.76
مالي	6.6	0.51	13.6	0.53	19.5	0.55
موريشيوس	52.9	1.01	** 70.8	** 1.00	81.2	1.00
موزمبيق	6.9	0.57	** 9.8	** 0.68	15.9	0.66
ناميبيا	38.9	1.26	57.3	1.15	62.4	1.12
النيجر	6.5	0.43	6.7	0.63	7.0	0.66
نيجيريا	24.8	0.77	...	...	36.4	0.81
رواندا	8.2	0.76	9.6	0.88	16.1	0.81
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	z,** 39.2	z,** 0.84
السنغال	16.3	0.53	** 16.7	** 0.64	19.4	0.69
سيشل [4]	...	...	114.0	1.00	110.9	1.00
سييرا ليون	16.6	0.57	...	...	y 26.4	y,** 0.70
الصومال	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	66.3	1.16	* 89.8	* 1.13	** 87.7	** 1.08
سوازيلاند	41.3	0.93	48.4	1.00	45.3	1.01
توغو	22.7	0.34	33.6	0.40	...	...
أوغندا	12.5	0.56	9.8	0.64	** 19.7	** 0.80
جمهورية تنزانيا المتحدة	4.7	0.70	** 5.5	** 0.82	...	...
زامبيا	19.6	...	19.8	** 0.77	27.9	0.83
زمبابوي	46.9	0.87	...	...	**36.3**	**0.91**
	الوسطي		المتوسط المرجح			
العالم	56.3	1.07	59.7	0.90	65.2	0.94
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	95.1	...	88.9	1.01	92.8	0.98
البلدان المتقدمة	91.7	...	103.4	1.01	106.6	1.03
البلدان النامية	39.7	...	51.8	0.86	58.3	0.92
الدول العربية	48.8	0.73	59.9	0.88	65.0	0.91
أوروبا الوسطى والشرقية	86.3	1.03	85.4	0.98	92.3	0.95
آسيا الوسطى	97.5	1.04	85.7	0.97	89.0	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادي	52.5	0.91	64.4	0.93	71.0	0.98
أمريكا اللاتينية والكاريبي	53.3	1.01	71.7	1.09	88.2	1.08
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	98.5	1.05	105.3	1.01	108.2	1.04
جنوب وغرب آسيا	33.1	0.44	45.6	0.74	49.9	0.84
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	17.6	0.81	24.5	0.80	28.4	0.78

5 – يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية في السنة السادسة أو السابعة من عمرهم. ونظراً لأن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالمدرسة هو في السابعة من العمر، فقد حُسبت نسب القيد استناداً إلى الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة، فيما يخص القيد والسكان على حد سواء.

6 – لم تحسب نسب القيد بسبب عدم وجود بيانات سكانية من الأمم المتحدة مصنفة بحسب الأعمار.

7 – لم تحسب نسب القيد بسبب التناقض بين بيانات القيد والبيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة.

8 – لقد استُمدت معدلات محو الأمية لأحدث سنة من الأعداد المطلقة للأميين والمتعلمين، التي حصل عليها معهد اليونسكو للإحصاء من خلال استبيانه الخاص بمحو الأمية.

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004.

(y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001.

(z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002.

الجدول 14

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق الهدف 6 من أهداف التعليم للجميع

	البلد أو الأراضي	الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي															
		متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)									معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس						
		1991/1990			1999/1998			2003/2002			1991/1990		1999/1998		2002/2001		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
	الدول العربية																
1	الجزائر	10.3	...	...	...	...	...	12.4**	...	...	94.5	0.99	95.0	1.02	97.0	1.01
2	البحرين	13.5	13.2	13.7	12.8**	12.3**	13.4**	13.5**	12.9**	14.2**	89.2	1.01	97.4**	1.01**	99.1**	1.02**
3	جيبوتي	...	...	...	3.5**	...	...	**4.4**	**5.1**	**3.8** **	87.3		76.7	1.19	80.2**	...
4	مصر	9.7	10.8	8.5	12.4**	...	...	11.6**	...	...	...	...	...	...	98.0**	1.04**
5	العراق	...	...	...	8.9**	10.1**	7.5**	...	...	...	...	...	65.6**	0.94**	...	...
6	الأردن	12.5	12.4	12.7	...	...	...	12.8**	12.7**	13.0**	99.1	1.02	97.7	0.99	97.1	1.01
7	الكويت	...	...	...	13.5**	12.9**	14.3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	لبنان	...	...	...	12.6**	12.4**	12.7**	13.2**	12.9**	13.5**	...	...	91.3	1.07	91.9	1.05
9	الجماهيرية العربية الليبية	13.0	...	...	...	...	...	16.4**	15.9**	17.0**	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	4.1	5.0	3.2	6.9**	...	...	7.1**	7.4**	6.7**	75.3	0.99	65.2**	0.92**	60.6	0.99
11	المغرب	6.6	7.8	5.4	8.2**	9.1**	7.3**	9.9**	10.5**	9.2**	75.1	1.02	81.9	1.00	81.2	0.98
12	عمان	8.2	8.8	7.7	...	...	...	10.4**,z	10.5**,z	10.4**,z	96.9	0.99	93.7	1.00	98.0	1.00
13	أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	...	...	...	11.9	11.7	11.9	12.9	12.4	13.1	...	...	...	...	...	...
14	قطر	12.3	11.8	13.2	13.3**	12.6**	14.3**	13.1**	12.6**	13.7**	64.1	1.02	...	...	...	...
15	المملكة العربية السعودية	7.8	8.4	7.2	9.7**	9.8**	9.5**	9.6**	9.7**	9.5**	82.9	1.03	95.3	1.00	91.5	0.98
16	السودان	4.4	5.0	3.9	5.1**	...	...	...	...	...	93.8	1.09	84.1**	1.10**	84.3	1.09
17	الجمهورية العربية السورية	10.0	10.9	8.9	...	...	...	...	...	...	96.0	0.98	91.8	0.99	91.4	1.02
18	تونس	10.4	11.3	9.5	12.7**	12.8**	12.5**	13.3**	13.0**	13.6**	86.6	0.83	92.1	1.02	96.2	1.01
19	الإمارات العربية المتحدة	11.0	10.6	11.7	11.2**	10.7**	12.1**	12.1**	11.4**	13.1**	80.0	0.99	92.4	0.99	92.5	1.00
20	اليمن	...	...	...	7.8**	10.6**	4.9**	...	...	...	...	...	...		75.9	0.89
	أوروبا الوسطى والشرقية																
21	ألبانيا	11.5	11.7	11.3	...	...	...	11.4	11.2	11.6	...	...	...	...	...	...
22	بيلاروس	13.1	...	...	13.8**	13.6**	14.0**	14.2	13.7	14.6	...	...	...	...	...	...
23	البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	بلغاريا	12.3	12.3	12.3	12.7	12.2	13.1	12.8	12.7	12.8	90.6	0.99	...	...	...	...
25	كرواتيا	10.2	...	...	12.5	12.2	12.6	13.1	12.8	13.3	...	...	...	...	...	...
26	الجمهورية التشيكية	11.9	12.1	11.7	...	...	...	14.9	14.6	15.1	...	...	98.3	1.01	97.7	1.01
27	إستونيا	12.8	12.6	13.0	13.9	13.2	14.6	15.8	14.4	16.7	...	...	99.1	1.01	98.4	1.02
28	المجر	11.4	11.4	11.4	14.0**	13.8**	14.3**	15.6	14.9	16.1	97.6	...	...	...	...	...
29	لاتفيا	12.4	12.2	12.5	13.7	12.8	14.4	15.2	13.8	16.1	...	...	...	...	...	...
30	ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	15.8	14.9	16.5	...	...	...	...	...	...
31	بولندا	12.2	12.0	12.4	...	...	...	15.6	14.9	16.1	97.8	...	98.6	...	99.3	...
32	جمهورية مولدوفا	11.9	...	...	9.9**	9.7**	10.1**	10.1	9.8	10.4	...	...	...	...	...	...
33	رومانيا	11.5	11.5	11.4	11.8	11.6	12.0	12.7	12.3	13.0	...	...	...	...	...	...
34	الاتحاد الروسي	12.5	12.0	13.0	...	...	...	13.5**	...	...	...	...	...	...	...	...
35	صربيا والجبل الأسود	...	...	...	13.3	13.2	13.4	12.9**,y	12.7**,y	13.1**,y	...	...	...	...	...	...
36	سلوفاكيا	...	...	...	13.1**	13.0**	13.3**	14.0	13.7	14.1	...	...	...	...	...	...
37	سلوفينيا	...	...	...	14.3**	13.6**	14.8**	16.3**	15.5**	16.8**	...	...	...	...	...	...
38	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	11.0	11.0	11.0	11.9	11.9	11.9	11.2**	11.0**	11.5**	...	...	...	...	...	...
39	تركيا	8.5	9.5	7.4	...	...	...	10.9**	11.8**	9.9**	97.6	0.99	...	...	...	...
40	أوكرانيا	12.3	...	...	...	...	...	13.4	13.0*	13.7*	97.7	...	...	...	...	...
	آسيا الوسطى																
41	أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	10.5	11.2	...	...	...	...	...	...
42	أذربيجان	10.5	10.8	10.3	10.0	10.1	9.9	10.6	10.7	10.4	...	...	...	...	...	...
43	جورجيا	12.4	12.3	12.4	10.8**	10.6**	10.9**	11.3**	11.2**	11.3**	...	...	...	...	...	...
44	كازاخستان	12.4	...	...	11.5	11.3	11.7	13.5**	13.1**	13.9**	...	...	...	...	...	...
45	قيرغيزستان	10.4	...	...	11.6	11.3	11.8	12.8	12.5	13.1	...	...	...	...	...	...
46	منغوليا	9.4	8.8	10.0	8.7**	7.8**	9.6**	11.0	10.0	11.9	...	...	...	...	...	...
47	طاجيكستان	11.7	...	...	9.9**	10.7**	9.1**	11.3	12.2	10.2	...	...	...	...	...	...
48	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	أوزبكستان	11.6	...	...	...	...	...	11.6**	11.8**	11.4**	...	...	...	...	...	...
	شرق آسيا والمحيط الهادي																
50	أستراليا	13.2	13.0	13.4	19.6**	19.0**	19.9**	20.6	19.4	20.8	...	...	...	...	...	...
51	بروني دار السلام	...	...	...	13.1**	12.7**	13.4**	13.4**	13.1**	13.8**	...	...	...	...	93.0y	1.01y
52	كمبوديا	7.0	...	...	...	...	...	9.1**	9.9**	8.3**	...	...	56.3**	0.93**	60.9	1.05

الجدول 14

الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي

	نسبة التلاميذ إلى المعلمين			النسبة المئوية للمعلمات			المعلمون المدربون كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		
	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	2002	1998	1990	2002	1998	1990	2002	1998	1990
الدول العربية																	
1	28	28	28	49	46	39	98	94	…	…	…	…	…	…	…	…	…
2	z,** 16	…	19	z,** 76	…	54	…	…	**2.1	…	…	** 1 731	…	…	**2 701	…	…
3	z,**34	40	43	z,**30	28	37	…	…	…	…	2.0	…	…	411	…	…	…
4	**22	**23	24	**54	**52	52	y,**100	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
5	19	25	25	…	72	70	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
6	**20	…	25	**64	…	62	…	…	2.0	1.9	…	239	216	…	561	477	…
7	13	13	18	83	73	61	100	100	…	…	1.5	…	…	…	…	…	…
8	17	14	…	87	82	…	14	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
9	…	…	14	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	41	47	45	**25	26	18	…	…	…	…	1.3	…	…	50	…	…	111
11	28	28	27	44	39	37	…	…	2.5	2.3	…	217	210	…	679	561	…
12	**21	25	28	**57	52	47	z,**100	100	**1.5	1.5	1.7	**880	800	677	**1 466	1 572	988
13	36	…	…	62	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
14	12	13	11	83	75	72	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
15	12	12	16	51	54	48	y 93	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
16	**29	…	34	**62	…	51	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
17	z,**24	**25	25	z,**68	**68	64	y 88	…	2.1	…	…	131	…	…	388	…	…
18	22	24	28	50	50	45	y,**94	…	**2.2	…	…	**346	…	…	**1 088	…	…
19	15	16	18	80	73	64	…	…	…	…	…	1 532	…	…	…	…	…
20	…	**30	…	…	**21	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية																	
21	21	**23	19	76	**75	55	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
22	16	20	…	99	99	…	98	…	…	…	1.6	…	…	…	…	…	…
23	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
24	17	18	15	92	**91	77	…	…	z,**0.7	0.7	2.6	z,**305	223	…	z,**1 213	796	…
25	18	19	19	90	89	75	100	100	**0.9	…	…	**1 054	…	…	**2 148	…	…
26	17	18	23	84	**85	…	…	…	0.7	0.6	…	814	623	…	1 887	1 452	…
27	z,**14	16	…	…	…	…	…	…	1.4	1.4	…	935	605	…	2 390	1 440	…
28	10	11	13	84	85	84	…	…	1.0	**0.9	2.3	1 287	**932	1 110	2 660	**2 173	3 146
29	14	15	15	97	97	…	…	…	y,**1.1	…	…	y,**677	…	…	y,**1 705	…	…
30	16	17	18	98	98	94	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
31	**11	…	16	…	…	…	…	…	1.8	…	1.8	1 121	…	435	2 418	…	1 682
32	19	21	23	96	96	97	…	…	**0.8	…	…	**65	…	…	**251	…	…
33	17	**19	22	87	**85	84	…	…	**0.5	…	1.2	**211	…	501	**673	…	1 616
34	17	**18	22	**97	**98	99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
35	y 20	**20	…	y 82	**82	…	y 100	**100	…	…	…	…	733	…	…	…	…
36	18	19	…	92	93	…	…	…	0.6	…	…	520	…	…	1 515	…	…
37	13	14	…	96	96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
38	20	22	21	69	66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
39	…	…	30	…	…	43	…	…	z,**1.4	…	1.1	z,**286	…	212	z,**800	…	336
40	19	20	22	99	98	98	100	…	…	**0.5	…	…	**77	…	…	**337	…
آسيا الوسطى																	
41	18	…	…	99	…	…	…	…	z,**0.2	…	…	z,**36	…	…	z,**143	…	…
42	15	19	…	85	83	…	100	100	**0.6	…	…	**54	…	…	**235	…	…
43	14	17	17	95	92	92	97	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
44	19	…	21	98	…	96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
45	24	24	…	97	95	81	52	48	…	**0.9	…	…	…	…	…	…	…
46	31	32	28	93	93	90	y 93	…	3.2	…	…	157	…	…	586	…	…
47	22	22	21	62	56	49	82	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
48	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
49	…	…	24	…	…	79	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شرق آسيا والمحيط الهادي																	
50	…	18	…	…	…	…	…	…	1.6	**1.5	…	3 346	**2 844	…	4 542	**3 513	…
51	**13	*14	…	**71	*66	…	…	…	…	…	0.5	…	…	…	…	…	…
52	56	**48	33	40	**37	31	z 96	…	1.3[2]	0.5	…	z 18	7	…	z 115	37	…

الجدول 14 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي															
		متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)									معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس						
		1991/1990			1999/1998			2003/2002			1991/1990		1999/1998		2002/2001		
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
53	الصين	9.3	10.0	8.6	...	...	...	**10.8	**10.9	** 10.6	86.0	...	97.3	1.00	99.0	0.98
54	جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.5	0.84	...	...
55	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92.0 **	1.04 **	٧,**88.5	٧,**1.08
57	إندونيسيا	10.1	...	...	...	...	...	11.1	11.3	11.0	83.6	...	...	...	89.1	1.02
58	اليابان	13.4	13.7	13.1	**14.3	**14.5	**14.2	**14.7	**14.8	** 14.5	100.0	1.00	...	...	...	...
59	كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4	1.14	...	...	...	...
60	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	**8.4	9.4	**7.4	**9.1	**10.1	** 8.1	...	...	54.3	0.98	64.1	1.02
61	ماكاو، الصين	11.5	12.0	11.1	**12.1	**12.3	**11.9	15.1	13.9	14.0	...	...	...	...	99.7	1.01
62	ماليزيا	9.9	9.8	10.0	**12.0	**11.7	**12.2	12.3	11.8	12.8	98.2	1.00	...	...	87.1	1.00
63	جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	ميكرونيزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ميانمار	6.9	...	...	...	...	...	ز,**7.4	...	...	...	...	...	...	64.6	1.03
66	ناورو	...	...	**8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	نيوزيلندا	14.6	14.5	14.7	**17.5	**17.0	**17.9	18.9	...	...	92.2	1.02	...	...	...	...
68	نيوي	...	...	...	12.3	...	...	ز 12.8	ز 13.3	ز 12.4	...	...	75.8	...	...	...
69	بالاو	...	...	...	...	...	...	٧,**15.0	٧,**14.5	٧,** 15.6	...	...	84.2	0.82	...	...
70	بابوا غينيا الجديدة	...	...	**5.7	**6.1	**5.3	...	...	...	...	59.1	0.98	68.0	1.01	٧ 50.6	٧ 0.96
71	الفلبين	10.8	10.6	11.1	**11.7	**11.4	**11.9	**12.0	**11.7	** 12.3	...	...	...	...	76.0	1.11
72	جمهورية كوريا	13.7	14.4	12.9	**14.9	**15.7	**14.0	**16.9	**17.5	**15.9	99.5	1.00	99.9	1.00	**99.9**	**1.00**
73	ساموا	...	...	...	**11.7	**11.5	**12.0	ز,**11.8	ز,**11.6	ز,** 12.0	...	...	82.6	...	٧ 93.8	٧ 0.95
74	سنغافورة	11.9	12.3	11.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	8.7	...	...	84.9	...	...	...	...	...
76	تايلاند	...	...	...	...	...	...	٧,**12.5	٧,**12.7	٧,** 12.3	...	...	94.1 **	1.04 **	...	...
77	تيمور – ليشتي	...	...	...	...	...	...	ز,**11.4	...	...	...	...	...	...	...	...
78	توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	تونغا	...	...	...	...	...	...	ز,**13.5	ز,**13.3	ز,** 13.7	89.6	0.89	...	...	...	...
80	توفالو	...	...	...	**10.9	...	...	ز 10.8	ز 10.6	ز 11.1	...	...	...	...	...	...
81	فانواتو	...	...	...	...	...	...	ز,**9.4	...	...	...	...	95.3 **	... **	س 72.1	س 0.99
82	فيتنام	7.5	...	...	**10.4	**10.9	**9.8	**10.6	**11.0	** 10.1	...	...	82.8	1.08	**87.1	**0.99
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
83	أنغيلا	...	...	...	...	...	...	ز 12.5	...	...	...	...	...	...	...	...
84	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	الأرجنتين	...	...	...	**14.9	**14.3	**15.6	16.4	15.2	17.2	...	...	94.7	1.03	92.2	1.02
86	آروبا	...	...	...	**13.3	**13.2	**13.4	ز 13.5	ز 13.2	ز 13.7	...	...	96.8	0.99	95.0	1.02
87	البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**75.2	... **
88	بربادوس	...	...	...	**15.0	**14.4	**15.6	٧,**14.3	٧,**13.6	٧,** 15.1	...	...	94.1	0.95	98.8	0.98
89	بليز	...	...	...	...	...	...	**12.5	**12.4	** 12.7	67.4	0.96	77.8	1.04	س 81.5	س 1.00
90	برمودا	...	...	...	...	...	...	ز,**15.3	...	...	...	...	...	...	٧ 96.3	٧ ...
91	بوليفيا	10.1	...	...	**12.8	**13.5	**12.1	**14.2	...	...	...	...	79.4	0.97	84.4	0.98
92	البرازيل	10.3	...	...	...	...	...	14.7	14.1	15.0	...	...	...	...	...	...
93	جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	**15.8	...	...	**14.7	**13.7	** 15.8	...	...	...	...	...	...
94	جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	شيلي	...	...	...	**12.7	**12.8	**12.6	**15.0	**15.2	** 14.9	...	...	99.8	1.00	**99.2**	**0.98**
96	كولومبيا	8.8	8.3	9.4	**11.1	**10.9	**11.3	**11.0	**10.8	** 11.3	62.1	0.63	63.4	1.28	69.4	1.10
97	كوستاريكا	9.7	...	...	**10.1	**9.9	**10.3	**10.7	**10.6	** 10.9	82.4	1.04	...	...	91.6	1.03
98	كوبا	12.4	11.9	12.9	**12.1	...	...	**13.3	**13.1	** 13.4	91.6	...	93.7	1.00	97.9	1.00
99	دومينيكا	...	...	...	**11.8	...	...	**13.1	**12.6	** 13.6	...	...	...	...	83.7	1.09
100	الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	**12.7	**11.9	** 13.6	...	...	75.1 **	1.11 **	**69.1	...
101	إكوادور	11.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77.0	1.01	74.4	1.02
102	السلفادور	9.0	9.1	8.9	**10.7	**10.8	**10.6	**11.3	**11.4	** 11.1	...	...	61.3 **	1.03 **	68.9	1.06
103	غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.0	1.17
104	غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	**9.1	**9.5	** 8.7	...	...	60.4 **	0.88 **	65.2	0.95
105	غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.1	0.99	97.4	...	س 77.2	س 1.18
106	هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هندوراس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	جامايكا	11.0	11.0	11.1	...	...	...	**11.8	**11.3	** 12.3	...	...	...	...	89.7	...
109	المكسيك	10.8	11.0	10.6	**11.8	**11.8	**11.7	12.6	12.3	12.7	79.5	...	89.0	1.02	93.0	1.02
110	مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	ز 13.6	...	...	...	...	...	...	...	...

الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي

	نسبة التلاميذ إلى المعلمين			النسبة المئوية للمعلمات			المعلمون المدربون كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		
	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	2002	1998	1990	2002	1998	1990	2002	1998	1990
53	21	...	22	53	** 50	43	z,** 97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	y,** 18	19	...	** 86	...	...	...	...	...	0.2	...	...	...	...	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	z,** 28	** 23	34	** 57	** 57	...	y,** 97	** 97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	20	...	23	54	...	51	y,** 94	...	0.4	...	...	25	...	...	98	...	...
58	21	21	21	** 65	...	58	...	...	y,**1.1	...	...	y,**5 962	...	...	y,**4 124	...	...
59	22	24	29	71	64	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	31	31	27	44	43	38	78	76	z 0.7	...	...	z 13	...	...	z 68	...	...
61	26	31	...	89	87	...	90	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	19	22	20	68	63	57	...	**97	1.6	**1.4	...	479	**366	...	1 119	**858	...
63	z 17	15	...	z 34	...	...	...	...	z 4.0	...	...	z 539	...	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	33	31	48	77	73	62	65	60	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	**23	...	...	**82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	18	19	18	**87	88	79	...	...	1.8	**1.8	1.7	2 779	**2 413	1 985	4 062	**3 014	2 092
68	15	24	...	...	100	...	z 100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	15	...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	z 35	36	32	z 39	38	32	z 100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	35	35	33	89	87	...	...	**100	1.6	2.2	...	105	121	...	449	496	...
72	**30**	31	36	**73**	64	50	...	...	1.2	...	1.4	1 523		669	2 580		840
73	**27	**25	24	**54	**73	64	y 91	...	y 1.8	...	...	y 159	...	...	y 596	...	...
74	...	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	**21	21	22	**58	63	...	...	...	y,**1.7	...	1.7	y,**312	...	182	y,**985	...	430
77	z 51	...	...	z 30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	22	22	24	70	70	69	z 100	87	z 2.2	...	...	z 171	...	...	z 807	...	...
80	z 25	...	21	z 84	...	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	z 29	**22	27	z 58	**44	40	z 100	...	z 2.8	...	...	z 176	...	...	z 472	...	...
82	25	30	35	78	78	...	z 87	78	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
83	16	22	...	91	87	...	62	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...
85	17	21	...	86	89	...	y,**67	...	**1.5	1.4	...	**290	364	5	**1 173	551	9
86	18	19	...	92	78	...	100	100	...	...	...	2 467	...	...	...	...	...
87	**17	...	...	**93	...	...	z 95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	**16	**20	18	**77	**75	72	**78	**84	**1.8	**1.2	...	**1 955	**1 031	...	**3 173	**1 630	...
89	21	**24	26	69	**64	70	**41	...	2.8	...	2.7	513	...	290	936	...	469
90	z 9	...	...	z 88	...	...	z 100	...	...	...	1.1	...	...	...	...	...	...
91	**24	...	25	**62	...	57	y,**74	...	2.8	**2.0	...	138	**102	...	383	**224	...
92	**25	...	23	**90	...	...	y,**92	...	z 1.2	1.6	...	z 256	...	...	z 663	...	...
93	14	18	19	89	86	...	79	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	z 15	15	...	z 81	89	...	z 99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	**34**	33	29	**77**	78	75	y,**92	...	**1.6**	1.5	1.4	608	486	208	1 452	864	425
96	27	23	30	77	**77	...	...	...	**1.8	...	...	**263	...	...	**906	...	...
97	23	28	32	80	81	...	88	...	2.2	...	...	656	...	...	1 357	...	...
98	11	12	13	78	79	79	100	100	y,**2.9	...	1.5	...	...	...	...	...	...
99	19	20	29	84	77	81	60	64	...	*3.0	...	...	*633	...	...	*935	...
100	z,**39	**39	...	z,**82	**75	...	z,**58	...	z,**1.1	...	...	...	...	...	...	...	...
101	24	27	30	69	68	...	70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	...	...	...	...	...	...	...	...	**1.5	**1.3	...	**210	**182	...	**462	**402	...
103	19	...	...	78	...	...	68	...	**1.7	...	...	**393	...	...	**705	...	...
104	30	*36	...	...	...	...	z 100	...	z 1.3	...	0.4	z 147	...	46	z 330	...	148
105	z,**26	27	30	z,**85	86	76	y 53	52	3.2	...	...	194	...	...	884	...	...
106	...	...	23	...	...	45	...	...	...	...	0.8	...	...	57	...	...	244
107	z,**34	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	30	...	34	90	...	...	y,**80	...	1.7	...	1.6	413	...	295	547	...	482
109	27	27	31	**66	...	...	...	...	2.1	**1.5	0.6	882	**554	189	1 252	**1 011	365
110	**19	21	...	**92	84	...	z 91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 14 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي													
		متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)									معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس				
		1991/1990			1999/1998			2003/2002			1991/1990		1999/1998		2002/2001
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ / ذ)
111	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	12.3**	12.0**	12.6**	11.5z	11.0z	11.9z	...	...	...	...	88.5y	...
112	نيكاراغوا	8.3	7.7	8.8	...	...	...	10.5**	10.3**	10.8 **	45.6	...	...	...	64.8	1.08
113	بنما	11.2	...	...	...	...	...	13.2**	12.6**	13.8 **	...	...	...	...	89.8	1.02
114	باراغواي	8.6	8.7	8.5	...	...	...	12.1**	12.0**	12.3 **	70.5	1.04	70.0 **	1.03 **	69.7**	1.04**
115	بيرو	12.2	...	...	...	...	...	13.8**	13.8**	13.8 **	...	...	87.9	0.99	83.6	0.98
116	سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	15.9**,y	...	...	...	...	...	...	78.4y	1.12y
117	سانت لوسيا	12.9	12.6	13.1	...	...	...	...	...	...	...	...	90.1 **	... **	96.6y	...
118	سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88.0	...
119	سورينام	...	...	...	...	...	...	12.5z,**	11.6z,**	13.4z,**	...	...	...	...	...	...
120	ترينيداد وتوباغو	11.1	11.1	11.2	11.8**	11.5**	12.0**	11.8**	11.6**	12.1 **	97.9	1.04	100.0	...	71.2y,**	1.15y,**
121	جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	12.8z,**	12.2z,**	13.3z,**	...	...	...	...	45.9	1.23
122	أوروغواي	12.9	...	...	...	...	...	14.9**	14.0**	15.8 **	94.5	1.03	88.3	1.06	92.9	1.04
123	فنزويلا	10.8	...	...	...	...	...	11.8**	11.5**	12.0 **	86.1	1.09	90.8	1.08	84.2	1.07
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
124	أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	النمسا	13.8	14.2	13.4	15.2**	15.2**	15.1**	14.9	14.5	15.1	...	...	...	...	...	...
126	بلجيكا	14.0	14.0	14.1	17.8**	17.4**	18.2**	19.2	18.3	19.9	...	...	...	...	...	...
127	كندا	16.9	16.4	17.3	16.0**	15.7**	16.3**	16.0z,**	15.7z,**	16.4z,**	...	...	...	...	...	...
128	قبرص	10.3	10.3	10.4	12.5	12.3	12.7	13.4	13.3	13.5	99.9	...	96.1	1.03	99.3	1.01
129	الدنمارك	14.3	14.1	14.5	16.1**	15.6**	16.6**	16.9	15.8	17.6	94.2	1.00	100.0	1.00	...	...
130	فنلندا	15.2	14.5	16.0	17.5**	16.7**	18.2**	18.3	16.8	19.1	99.8	1.00	99.8	1.00	99.9	1.00
131	فرنسا	14.3	14.0	14.6	15.6**	15.3**	15.8**	15.6	15.1	15.9	96.4	...	98.0	0.99	...	...
132	ألمانيا	14.5	...	...	16.0**	16.2**	15.8**	15.8	15.5	15.7	...	...	...	...	...	...
133	اليونان	13.4	13.5	13.3	14.2**	14.0**	14.4**	15.8	15.5	16.0	99.7	1.00	...	...	...	...
134	آيسلندا	15.3	15.3	15.3	16.7**	16.0**	17.3**	18.3	16.6	19.4	...	...	99.8	1.00	99.7	0.99
135	آيرلندا	12.7	12.6	12.8	16.3**	15.6**	16.7**	17.0	16.1	17.7	99.5	1.01	95.1	1.03	99.2	1.02
136	إسرائيل	13.2	12.9	13.4	14.8**	14.4**	15.2**	15.6	14.7	16.0	...	...	...	...	85.2**	0.99**
137	إيطاليا	13.4	13.5	13.4	14.7**	14.5**	14.9**	15.6	15.1**	16.0 **	99.6	1.01	96.6	...	96.5y	1.01y
138	لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	13.5**	13.3**	13.7 **	...	...	...	...	99.0y,**	1.00y,**
139	مالطة	12.9	13.2	12.5	...	...	...	14.5	14.1	14.6	99.3	1.01	99.4	0.99	99.3	1.01
140	موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82.9	0.81	...	...	...	...
141	هولندا	15.2	15.6	14.9	16.5**	16.7**	16.2**	16.6	16.4	16.6	...	...	99.9	1.00	99.8	1.00
142	النرويج	14.4	14.1	14.7	17.5**	16.9**	18.0**	17.8	16.4	18.5	99.6	1.01	...	...	99.5	0.99
143	البرتغال	12.5	12.2	12.7	15.8**	15.4**	16.1**	16.1	15.3	16.6	...	...	...	...	...	...
144	سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88.1	1.27	...	...	...	...
145	إسبانيا	14.6	14.3	14.8	15.7**	15.4**	16.0**	16.2	15.5	16.6	...	...	...	...	...	...
146	السويد	13.1	12.8	13.4	19.0**	17.3**	20.8**	19.1	16.8	20.7	99.8	1.00	...	...	...	...
147	سويسرا	13.8	14.2	13.3	15.5**	16.0**	15.0**	15.9	15.8	15.6	79.7	0.98	...	...	...	...
148	المملكة المتحدة	14.2	14.4	14.0	20.0**	19.3**	20.7**	22.0	19.8	23.5	...	...	...	...	...	...
149	الولايات المتحدة	15.3	14.9	15.7	...	...	...	15.7**	14.4**	16.3 **	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا															
150	أفغانستان	2.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	بنغلاديش	5.6	6.4	4.7	8.5**	8.7**	8.2**	8.4	8.2	8.5	...	...	54.7	1.20	53.9	1.20
152	بوتان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87.5	1.03	91.0y	1.05y
153	الهند	8.1	9.6	6.6	...	...	...	9.7**	10.3**	8.9 **	...	...	62.0	0.95	61.4y	...
154	جمهورية إيران الإسلامية	9.7	10.7	8.6	11.6**	12.2**	10.9**	11.6**	12.1**	11.1 **	89.9	0.98	...	...	94.6**	... **
155	المالديف	...	...	...	11.6	...	...	11.9	11.8	12.1	...	...	...	...	...	...
156	نيبال	7.7	9.8	5.5	...	...	...	9.7**	10.6**	8.8 **	...	...	...	...	64.9	1.06
157	باكستان	4.7	6.1	3.2	...	...	...	5.4**	6.3**	4.5 **	...	...	...	...	...	...
158	سري لانكا	12.0	11.9	12.1	...	...	...	...	...	...	94.4	1.01	...	...	**98.4**	**1.01**
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
159	أنغولا	4.8	...	...	5.2**	5.8**	4.6**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	بنين	4.2	5.7	2.6	6.9**	8.7**	5.1**	...	...	...	55.1	1.02	...	...	68.3	0.93
161	بوتسوانا	9.4	9.1	9.8	11.4**	11.3**	11.5**	11.3**	11.2**	11.3 **	96.6	1.07	87.6	1.08	87.6**	1.07**
162	بوركينا فاسو	2.5	3.1	1.9	...	...	...	3.7**	4.3**	3.0 **	69.7	0.96	68.3	1.05	66.2**	1.05**
163	بوروندي	4.9	5.4	4.4	...	...	...	5.6**	6.3**	4.9 **	61.8	0.89	...	...	67.5	1.06

الجدول 14

الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي

	نسبة التلاميذ إلى المعلمين			النسبة المئوية للمعلمات			المعلمون المدربون كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		
	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	2002	1998	1990	2002	1998	1990	2002	1998	1990
111	...	...	...	** 86	86	...	z 100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	** 20	20	...	82	83	87	74	74	1.3	...	...	57	...	...	187	...	...
113	** 26	** 19	23	76	** 75	...	75	...	1.5z	** 1.9	1.8	z 425	** 535	354	z 645	** 784	586
114	** 19	25	25	72	** 76	...	...	...	2.0	...	0.5	112	...	33	518	...	100
115	25	25	29	67	60	...	y,** 78	...	1.0	1.1	...	134	136	...	318	275	...
116	17	...	22	85	...	74	56	...	1.3	...	...	603	...	...	966	...	...
117	22	22	29	85	** 84	83	77	...	...	...	2.6	...	...	396	...	...	551
118	** 18	...	20	** 73	...	67	** 73	...	3.3	...	...	604	...	...	1 070	...	...
119	** 19	...	22	** 85	...	84	z 100	...	...	...	5.0	...	...	534	...	...	...
120	19	21	26	75	76	70	83	71	1.7z	1.3	1.6	z,** 994	581	485	z,** 1 270	946	657
121	15	** 20	...	87	** 93	...	** 80	** 61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	21	21	22	...	** 92	...	...	...	z,**1.2	...	1.1	z,** 441	...	270	z,** 691	...	526
123	...	...	23	...	...	75	...	...	...	...	0.5	...	...	...	...	...	...
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
124	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	13	13	11	90	89	82	...	...	1.1	** 1.1	0.9	5 683	** 5 481	3 835	6 549	** 5 243	3 355
126	12	...	...	78	...	...	...	...	z,**1.3	...	1.1	z,** 4 382	...	3 220	z,** 5 399	...	2 946
127	z,**17	15	15	z,**68	67	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	19	18	21	83	67	60	...	...	1.7	...	1.1	2 757	...	1 039		...	1 273
129	y 10	10	...	y 64	63	...	...	...	1.8	**1.8	...	7 100	**7 475	...	6 827	**6 143	...
130	16	17	...	75	71	...	...	...	1.2	...	1.6	3 977	...	4 485	4 117	...	2 853
131	19	19	...	81	78	...	...	...	1.0	1.0	0.9	3 809	3 345	2 493	4 262	3 106	2 081
132	14	17	...	...	82	...	...	...	z,**0.6	**0.8	...	z,** 3 778	**3 739	...	z,** 4 511	**3 446	...
133	12	14	19	...	...	52	...	...	...	**0.7	0.7	...	**1 253	715	...	**1 593	947
134	**11	**11	...	**78	**76	...	...	...	2.4	...	2.5	6 429	...	5 106	6 429	...	4 151
135	19	22	27	...	85	77	...	...	2.0	**1.5	1.5	4 201	**2 593	1 634	4 930	**2 613	1 500
136	15	13	15	87	...	82	...	...	2.6	**2.4	1.9	3 426	**3 076	1 567	4 237	**3 291	1 784
137	11	11	12	95	95	91	...	...	1.2	**1.1	0.8	4 775	**4 325	2 710	6 148	**4 797	2 457
138	11	...	13	69	...	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	18	20	21	85	87	79	...	...	1.1	1.0	0.9	1 497	908	693	2 709	1 560	937
140	y 16	16	...	y 87	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	...	...	17	...	...	53	...	...	1.4	**1.2	0.9	4 183	**3 545	2 602	4 703	**3 582	2 353
142	10	...	...	**73	...	...	...	...	**1.7	**2.4	2.5	**7 595	**10 409	9 878	**6 622	**10 045	7 688
143	11	...	14	**79	...	82	...	...	...	...	1.6	...	...	1 414	...	...	2 109
144	...	...	6	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	14	15	22	70	68	73	...	...	1.1	**1.1	0.9	2 809	**2 500	1 501	3 776	**3 061	1 473
146	11	12	10	80	80	77	...	...	z,**2.0	...	3.4	z,** 6 013	...	10 157	z,** 6 177	...	6 043
147	z,**14	13	...	z,**73	72	...	...	...	**1.5	**1.4	2.0	**8 069	**7 769	12 542	**6 600	**5 651	8 676
148	17	19	20	81	76	78	...	...	...	...	1.2	...	...	2 938	...	...	2 833
149	15	15	...	88	86	...	...	...	y,**1.8	...	...	z,** 7 516	...	...	z,** 7 423	...	...
	جنوب وغرب آسيا																
150	61	32	41	24	–	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	56	59	63	38	31	19	67	63	0.8	0.6	...	24	13	...	114	51	...
152	**38	38	...	**36	41	...	z 92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	41	...	47	44	*33	28	...	...	z,**1.4	...	...	z,** 58	...	...	z,** 321	...	...
154	24	27	31	**54	53	53	100	...	1.1	...	...	179	...	...	727	...	...
155	20	26	...	63	58	...	64	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	36	**41	39	29	**22	...	16	**52	**1.3	**1.1	...	**18	**16	...	**108	**88	...
157	40	...	...	36	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	**23	...	29	**79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
159	...	42	32	...	24	...	...	...	...	...	4.2	...	...	...	...	...	...
160	62	53	36	19	23	25	62	58	**1.7	...	...	**36	...	...	**94	...	...
161	**27	28	32	**80	82	80	**89	92	1.1y	...	...	y 147	...	...	y 345	...	...
162	45	49	57	27	25	27	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	50	**57	67	54	**54	46	...	...	1.5	...	1.6	10	...	19	64	...	67

الجدول 14 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي											
		متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)								معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس			
		1991/1990			1999/1998			2003/2002			1991/1990	1999/1998	2002/2001
		المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)
164	الكاميرون	8.3	...	...	7.6**	...	...	9.2**	10.0**	8.4 **	...	...	63.7**
165	الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	11.8**	11.8**	11.8 **	...	...	88.0
166	جمهورية أفريقيا الوسطى	4.9	6.2	3.6	...	...	...	...	...	...	24.0	...	...
167	تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53.1	55.1	44.3**
168	جزر القمر	...	...	...	6.5**	7.0**	5.9**	7.9**	8.7**	7.2 **	...	...	71.7**,x
169	الكونغو	11.0	12.1	9.9	...	...	...	7.7z,**	8.4z,**	7.0 z,**	62.7	66.3	66.3
170	كوت ديفوار	...	...	...	6.4**	7.7**	5.1**	...	...	...	73.0	69.1	87.6**,x
171	جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	4.4**	...	...	...	...	...	54.7	...	...
172	غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29.5**,y
173	إريتريا	...	...	...	4.4**	5.0**	3.7**	5.1**	5.9**	4.3 **	...	95.3	86.3
174	إثيوبيا	2.8	3.4	2.3	4.0**	5.0**	3.0**	**5.9**	**6.9**	**4.8** **	...	55.8	**61.5**
175	غابون	...	...	...	12.1**	12.5**	11.7**	...	...	...	...	...	69.3**
176	غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غانا	6.5	7.5	5.6	...	...	...	7.3**	7.7**	6.9 **	80.5	...	63.3
178	غينيا	2.8	4.0	1.7	...	...	...	...	...	...	58.8	86.9	79.7
179	غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38.1 **	...
180	كينيا	8.4	8.8	7.9	...	...	...	8.5z,**	8.7z,**	8.3 z,**	...	...	59.0**
181	ليسوتو	9.8	8.8	10.8	9.7	9.2	10.3	10.8**	10.5	11.1 **	70.7	68.9	73.0
182	ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	مدغشقر	6.3	6.4	6.2	6.2**	6.3**	6.0**	...	...	...	21.7	51.1	52.9
184	ملاوي	6.3	7.1	5.5	...	...	...	10.9**	11.4**	10.4 **	64.5	44.1	32.8
185	مالي	2.0	2.5	1.4	3.9**	...	...	4.9**	...	...	72.5	78.3 **	74.6
186	موريشيوس	10.3	10.4	10.3	11.9**	11.9**	11.8**	12.7**	12.5**	12.8 **	98.4	99.4	98.9
187	موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32.9	41.8	49.2
188	ناميبيا	...	...	...	12.1**	12.0**	12.3**	11.5**	11.4**	11.6 **	...	...	94.7**
189	النيجر	2.2	...	...	...	...	...	2.9z,**	3.5z,**	2.3 z,**	62.4	1.06	69.1
190	نيجيريا	...	...	...	...	...	...	10.2**	11.3**	9.0 **	...	...	...
191	رواندا	...	...	...	7.9**	...	...	8.6**	8.9**	8.4 **	60.0	0.97	46.6
192	ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	...	...	...	9.6z,**	10.0z,**	9.2 z,**	...	...	61.5**,y
193	السنغال	4.8	...	...	5.6**	...	...	...	...	...	84.5	...	80.0
194	سيشل	...	...	...	13.4	...	...	13.4**	13.3**	13.5 **	...	100.0	99.3
195	سيراليون	4.8	...	...	...	...	...	6.8**,y	7.9**,y	5.7 y,**	...	...	...
196	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	جنوب أفريقيا	11.5	11.4	11.6	13.5**	13.3**	13.7**	13.1**	12.8**	13.1 **	75.3	1.09	64.8x
198	سوازيلاند	9.4	9.6	9.1	10.4**	10.8**	10.1**	9.6**	9.9**	9.3 **	76.2	1.05	73.2
199	توغو	8.8	11.3	6.3	10.8**	13.1**	8.5**	...	...	...	50.7	0.81	68.6
200	أوغندا	5.2	5.9	4.5	11.9**	12.7**	11.0**	12.0**	12.3**	11.7 **	...	...	63.6
201	جمهورية تنزانيا المتحدة	5.3	...	...	5.0**	5.1**	4.9**	...	...	...	78.9	1.05	**82.0**
202	زامبيا	7.8	...	...	6.9**	7.4**	6.5**	6.9**,y	7.3**,y	6.5 y,**	92.4	0.85	**69.7**
203	زمبابوي	9.8	...	...	...	...	...	**10.1**	...	...	...	...	...

		المتوسط المرجح								الوسطي			
I	العالم	9.3	9.9	8.4	9.8	10.3	9.4	10.5	10.8	10.2	...	...	...	...	89.7	...
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	12.2	11.9	12.8	11.9	11.8	12.0	12.6	12.4	12.8	...	...	...	...	...	...
III	البلدان المتقدمة	14.2	14.1	14.3	15.7	15.4	16.1	16.1	15.2	16.6	...	...	...	...	...	...
IV	البلدان النامية	8.4	9.2	7.4	9.1	9.7	8.5	9.9	10.3	9.4	...	...	...	...	81.2	0.98
V	الدول العربية	8.6	9.1	7.3	9.8	10.6	9.0	10.2	10.7	9.6	87.3	...	91.3	1.07	94.3	1.01
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	11.4	...	...	11.8	11.9	11.8	12.8	12.8	12.8	...	...	...	...	...	...
VII	آسيا الوسطى	11.6	...	...	10.9	11.0	10.8	11.5	11.6	11.4	...	...	...	...	...	...
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	9.6	10.4	9.2	10.2	10.4	9.9	11.2	11.3	11.0	...	...	...	...	...	...
IX	أمريكا اللاتينية والكاريبي	10.4	...	...	12.2	12.1	12.2	13.1	12.8	13.3	...	...	...	...	83.9	1.08
X	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	14.7	14.6	15.0	16.2	15.8	16.6	16.4	15.3	17.0	99.5	1.01	...	...	...	...
XI	جنوب وغرب آسيا	7.6	9.0	6.2	8.4	9.4	7.4	9.1	9.7	8.4	...	...	...	...	64.9	1.06
XII	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	6.0	6.6	5.5	6.7	7.4	6.0	7.8	8.5	7.0	64.5	0.80	...	...	68.6	0.88

تخص البيانات المطبوعة بأرقام ثخينة فترة 2003/2004 . (z) تخص هذه البيانات فترة 2001/2002. (y) تخص هذه البيانات فترة 2000/2001. (x) تخص هذه البيانات فترة 1999/2000.

الجدول 14

الهدف 6: ضمان الجودة في التعليم الابتدائي

	نسبة التلاميذ إلى المعلمين			النسبة المئوية للمعلمات			المعلمون المدربون كنسبة مئوية من إجمالي المعلمين		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002			الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ (التكلفة الفردية) في التعليم الابتدائي بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		
	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	1990/1991	2002/2003	1998/1999	2002	1998	1990	2002	1998	1990	2002	1998	1990
164	51	52	57	30	36	33	...	68	...	1.2	...	...	40	...	...	114	...
165	...	29 **	28	...	62 **	65	...	69	...	...	...	3.0	...	...	207	...	...	768
166	77	...	...	25	...	...	...	...	...	...	1.1	...	...	32	...	...	63	...
167	66	68	** 68	6	9	** 11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	37	35	** 37	...	26	...	...	...	...	...	...	**1.7	...	...	** 40	...	...	**157
169	65	61	65	32	42	43	57	...	...	...	...	**1.5	...	...	**66	...	...	**78
170	37	43	*42	18	20	*24	*100	...	...	1.6	...	...	94	...	...	178	...	...
171	40	26	...	24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	...	...	y,**43	...	...	y,**24	...	...	z,**0.4	...	...	z,**25	...	...	z,**202	...	...	...
173	...	47	47	45	35	36	73	81	...	1.3	...	...	40	...	...	194	...	...
174	36	46	** 67	24	28	** 34	...	** 72	...	...	1.5	...	...	24	...	...	74	...
175	...	44	36	...	42	45	...	100	...	1.3	...	...	208	...	...	343	...	...
176	31	33	**38	31	29	**29	72	y 73	...	...	1.3	...	...	35	...	...	150	...
177	29	30	**32**	36	32	**39**	72	**68**	...	...	0.8	...	...	16	...	...	53	...
178	40	47	45	23	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	...	...	y,**44	...	...	y,**20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	31	...	**34	38	...	**41	**44	...	...	...	3.2	...	...	57	...	...	143	...
181	55	**44	47	80	**80	80	**77	73	z,**3.9	3.2	...	z,**80	74	...	z,**426	293	...	...
182	...	39	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	40	47	52	...	58	60	...	...	0.7z	0.5	...	z 15	11	...	z 41	34	...	...
184	61	**63	62	31	**40	44	**46	y 51	3.1	...	1.1	20	...	11	66	...	20	...
185	47	*62	57	25	*23	24	...	...	...	1.3	...	...	38	...	...	110	...	...
186	21	26	25	44	53	57	100	100	1.0	1.2	1.2	359	348	235	1 039	848	550	...
187	55	...	67	23	24	28	33	60	...	...	1.0	...	...	13	...	...	40	...
188	...	32	**28	...	67	**61	**50	29	4.0	4.4	...	302	305	...	1 281	940	...	...
189	42	41	42	33	31	35	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	41	**31	42	43	**38	48	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	57	54	60	46	55	50	z 81	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	...	36	z,**33	...	...	z,**62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	53	49	**49	27	**23	**23	z 91	...	z,**1.1	...	1.7	z,**47	...	80	z,**155	...	117	...
194	...	15	13	...	88	86	**77	84	**1.5	1.1	2.3	**1 050	716	701	...	...	...	...
195	35	...	y 37	...	...	y 38	y 79	...	...	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	**37	35	...	**78	80	**63	81	z,**2.4	2.8	4.1	z,**317	*315	472	z,**1 227	*894	1 208	...
198	33	33	31	79	75	75	91	91	2.1	2.0	1.4	124	99	72	515	316	217	...
199	58	41	35	19	13	12	z 81	...	y,**1.8	1.8	1.6	y,**27	26	29	y,**145	115	82	...
200	29	60	53	30	33	37	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	35	38	**56**	41	44	** 46	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202	44	45	43	...	47	49	100	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	36	...	**39**	39	...	**51**	z,**95	...	z,**3.3	...	4.3	z,**112	...	164	z,**376	...	423	...
	الوسطي																	
I	27	23	22	57	72	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
II	22	20	18	94	95	97	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	18	17	14	77	85	82	...	...	1.2	...	1.4	3 794	...	...	4 193	...	...	...
IV	30	28	28	47	62	62	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
V	25	25	21	51	52	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	20	19	17	84	92	92	...	...	0.9	...	...	677	...	...	1 705	...	...	...
VII	21	22	19	85	92	95	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	26	23	25	...	66	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	25	22	21	...	78	82	78	...	1.7	...	...	413	...	...	794	...	...	...
X	15	15	14	77	78	79	...	...	1.4	1.1	1.2	4 291	3 545	2 656	5 399	3 446	2 405	...
XI	40	35	38	28	33	38	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	40	43	43	31	35	41	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

مقدمة لجداول الملحق الخاص ببيانات المعونة

معظم بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS)، الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ، وتسجل قاعدة البيانات المذكورة المعلومات التي توفرها سنويا البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). وتشمل هذه الإحصاءات قاعدة بيانات اللجنة المذكورة (البيانات الجامعة) ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، الذي يظهر البيانات المتعلقة بالمشروعات والأنشطة. وبيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) متاحة بالاتصال الشبكي المباشر على موقع الإنترنت التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

ويجري استيفاء هذه البيانات باستمرار. وقد تم تحميل البيانات الواردة في هذا التقرير بين كانون الثاني/يناير وحزيران/يونيو 2005.

ويقتصر النقاش هنا على تمويل القطاع العام للبلدان النامية. ويسمى هذا التمويل «المساعدة الإنمائية الرسمية». ويجري أدناه شرح هذا المصطلح وغيره من المصطلحات التي تصف البيانات الخاصة بالمعونة، وذلك للمساعدة على فهم جداول الملحق الواردة فيما يلي والبيانات المعروضة في الفصل 4.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

تمثل **المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA)** تمويلاً من القطاع العام للبلدان النامية يرمي إلى تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية لهذه البلدان. وهذه المساعدة هي من النوع التيسيري: أي إنها تتخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة منخفضة، مع مدة تسديد تكون عادة أطول من المدة المتوافرة في الأسواق. ويمكن أن تقوم حكومة بتقديم هذه المساعدة مباشرة **(المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية)**، أو أن يجري تقديمها عن طريق وكالة دولية **(المساعدة الإنمائية الرسمية المتعددة الأطراف)**. وتشمل المساعدة الإنمائية الرسمية التعاون التقني (انظر أدناه).

والبلدان النامية هي البلدان المدرجة على الجزء الأول من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التي تضم بصورة رئيسية جميع البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، وبعض بلدان أوروبا الوسطى والشرقية التي تمر بمرحلة انتقالية. أما سائر البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية وعدد من البلدان النامية المتقدمة نسبياً، فترد في الجزء الثاني من القائمة، ويطلق على المعونة المقدمة إلى هذه البلدان اسم «المعونة الرسمية» (OA). ولا تشمل البيانات الواردة في هذا التقرير المعونة الرسمية إلا إذا أشير إلى أنها تشملها.

وتمثل **الجهات المانحة الثنائية** بلداناً تقدم مساعدة إنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات (أستراليا، والنمسا، وبلجيكا، وكندا، والدنمارك، وفنلندا، وفرنسا، وألمانيا، واليونان، وآيرلندا، وإيطاليا، واليابان، ولكسمبرغ، وهولندا، ونيوزيلندا، والنرويج، والبرتغال، وإسبانيا، والسويد، وسويسرا، والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التي تمثل ملتقى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليتها. أما الجهات المانحة غير الأعضاء في هذه اللجنة، فتضم جمهورية كوريا والبلدان العربية. وتسهم الجهات المانحة الثنائية أيضاً في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجَّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

والجهات المانحة المتعددة الأطراف مؤسسات دولية حكومية تخصص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات بنوك التنمية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية) ووكالات الأمم المتحدة (مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونيسيف) والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية والوكالات العربية).

أنواع المعونة

المعونة غير المخصصة: بعض المساهمات لا تقبل التخصيص بحسب القطاعات، ويطلق عليها اسم **المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي**. ومن الأمثلة على ذلك المعونة لأغراض التنمية العامة، والدعم الخاص بميزان المدفوعات، والتدابير المتعلقة بالديون (بما في ذلك **تخفيف عبء الديون**)، والمساعدة في حالات الطوارئ.

التعليم الأساسي: يتفاوت تعريف التعليم الأساسي من وكالة إلى أخرى. ووفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، إنه يشمل

التعليم الابتدائي، ومهارات التعليم الأساسية لدى الشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

التعليم، دون تحديد المستوى: تشمل المعونة المخصصة للتعليم، وفقاً لما يرد في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، التعليم الأساسي والثانوي وبعد الثانوي، كما تشمل فئة فرعية تسمى «التعليم، دون تحديد المستوى». وتتضمن هذه الفئة الفرعية المعونة المتعلقة بالسياسات والبحوث الخاصة بالتعليم، والمعونة المخصصة للمباني ولتدريب المعلمين والتي لا يحدَّد فيها مستوى التعليم. وغالبا ما تدرِج الجهات المانحة في هذه الفئة الفرعية **تمويل الميزانية القطاعية**، أي المساهمات المالية المباشرة في ميزانيات وزارات التربية. وعلى الرغم من أن هذه المعونة يمكن أن تستخدم في الواقع لمستويات محددة من التعليم، فإن المعلومات المتعلقة بها غير متوافرة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). ويترتب على هذا النقص في المعلومات آثار على دقة تقدير الموارد المتاحة في مستوى معين.

التعاون التقني (ويشار إليه أحيانا باسم **المساعدة التقنية**): وفقاً لتوجيهات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، يتمثل التعاون التقني في توفير الدراية في شكل موظفين وتدريب وبحوث، مع ما يتصل بذلك من تكاليف. ويتضمن هذا التعاون ما يلي: (أ) تقديم منح لمواطني البلدان المتلقية للمعونة، الذين يتلقون إعداداً أو تدريباً داخل البلد أو خارجه؛ (ب) دفع أجور الخبراء الاستشاريين والمستشارين وغيرهم من الموظفين المشابهين، وكذلك المعلمين والإداريين العاملين في البلدان المتلقية (بما في ذلك تكاليف المعدات المتصلة بأنشطتهم). وعندما تكون هذه المساعدة متصلة بمشروع كبير محدد، فإنها تدخل في نطاق مصروفات المشروع والبرنامج، ولا يمكن اعتبارها منفصلة وإدراجها في فئة التعاون التقني. وتتفاوت أنشطة المعونة الفعلية المدرجة في هذه الفئة بحسب الجهة المانحة، نظراً لاتساع احتمالات تفسير التعريف المذكور.

تخفيف عبء الديون: يشمل ذلك التغاضي عن الديون، أي إلغاءها بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون، بما فيها مقايضة الديون وإعادة الشراء وإعادة التمويل. وفي قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، يعتبر التغاضي عن الديون منحة. وبذلك يرتفع إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية ولا يرتفع بالضرورة صافي هذه المساعدة.

البيانات الخاصة بالمعونة

التعهدات وعمليات الإنفاق: التعهد التزام قاطع صادر عن جهة مانحة، يعبر عنه كتابةً وتخصص له الاعتمادات اللازمة، بغية توفير مساعدة محددة لبلد أو منظمة متعددة الأطراف. ويسجَّل المبلغ المحدد كتعهد. أما الإنفاق فهو صرف الأموال أو شراء السلع أو الخدمات لصالح جهة متلقية؛ وبعبارة أخرى، يشير ذلك إلى المبلغ المنفق. وتسجل عمليات الإنفاق التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو للسلع أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وبالنظر إلى أن التعهد بتقديم المعونة في سنة معينة قد يتم الوفاء به لاحقاً، وقد يمتد هذا التأخير أحياناً إلى عدة سنوات، فإن الأرقام التي تمثل المعونة السنوية قد تتفاوت بين التعهدات والإنفاق الفعلي.

الإنفاق الإجمالي والإنفاق الصافي: يمثل الإنفاق الإجمالي مجموع المعونة المقدمة، أما الإنفاق الصافي فيمثل مجموع المساعدة المقدمة بعد طرح مبالغ القروض الرئيسية التي سددتها الجهات المتلقية أو ألغيت في إطار عملية التغاضي عن الديون.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يستخدم الدولار الأمريكي في التعبير عن الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). وعندما تحوَّل عملات أخرى إلى دولارات بأسعار الصرف السارية في الوقت الذي يتم فيه التحويل، فإن المبالغ الناتجة عن ذلك تكون بأسعار الصرف الجارية. وعندما تقارن الأرقام الخاصة بالمعونة بين سنوات مختلفة، فيتعين إجراء تسوية لتعويض التضخم وتبدلات أسعار الصرف. وتتيح هذه التسويات التعبير عن المبالغ بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي تثبَّت قيمته قياساً إلى سنة مرجعية معينة، مع مراعاة قيمة الدولار الخارجية بالنسبة إلى العملات الأخرى. وبذلك فإن سعر الدولار الثابت لعام 2002 يعبر عن المبالغ من حيث القوة الشرائية للدولار في عام 2002. وفي هذا التقرير، استخدم سعر الدولار الثابت لعام 2002 في عرض معظم البيانات. والمؤشرات المستخدمة لتسوية الفروق الناجمة عن تفاوت العملات والسنوات (والمسماة «معامِلات الانكماش») مستمدة من الجدول 36 الوارد في الملحق الإحصائي لتقرير عام 2004 الصادر عن لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC) (OECD-DAC, 2005b). أما الأرقام الواردة في الإصدارات السابقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، فقد اعتمدت على الأسعار الثابتة لسنوات مختلفة (اعتمد تقرير عام 2005 على الأسعار الثابتة لعام 2001)، وبالتالي فإن الأرقام الخاصة ببلد معين في سنة معينة تختلف عن الأرقام الواردة في التقرير الخاص بالسنة نفسها.

وللاطلاع على تعاريف أكثر تفصيلاً ودقةً للمصطلحات المستخدمة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC)، انظر توجيهات اللجنة المتاحة على موقع الإنترنت التالي:
www.oecd.org/dataoecd/36/32/31723929.htm#32,33

المصدر: OECD-DAC (2000, 2005a).

الجدول 1.1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية الصادرة عن بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، والمعونة

البلد	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الفرد من المساعدة الإنمائية الرسمية (بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)	إجمالي المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)					
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999	المتوسط السنوي 2003-1999	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999
أستراليا	678.9	753.1	713.7	773.7	793.8	742.6	38.2	131.7	135.0	82.5	63.5	61.4	94.8
النمسا	591.7	399.3	439.7	458.5	226.8	423.2	57.9	117.2	59.2	61.8	68.9	62.0	73.8
بلجيكا	431.9	527.4	557.2	741.0	1 221.8	695.9	58.4	56.0	68.3	70.0	89.9	81.4	73.1
كندا	1 175.5	1 362.6	1 230.2	1 722.4	1 616.1	1 421.4	46.5	95.4	135.3	118.5	211.5	272.8	166.7
الدنمارك	729.7	992.4	982.9	844.3	693.1	848.5	164.7	9.0	79.4	20.7	75.7	30.2	43.0
فنلندا	249.8	212.5	299.2	311.6	322.9	279.2	53.4	18.4	19.3	26.1	33.6	34.3	26.3
فرنسا	4 622.8	3 615.8	3 463.5	4 743.0	5 920.3	4 473.1	71.2	1 381.5	800.9	832.4	925.8	1 042.7	996.6
ألمانيا	4 004.3	3 123.2	3 734.2	4 596.7	4 665.4	4 024.8	48.7	670.7	582.1	613.4	692.3	811.5	674.0
اليونان	74.3	107.6	90.3	107.0	183.9	112.6	8.9	4.7	6.2	8.9	8.4	64.8	18.6
آيرلندا	152.0	174.4	204.5	267.1	288.5	217.3	55.1	24.2	33.5	41.3	51.8	41.5	38.5
إيطاليا	586.6	786.9	693.8	1 206.0	1 054.1	865.5	15.6	34.2	23.8	65.8	59.2	19.9	40.6
اليابان	11 781.4	11 545.5	11 071.1	9 348.7	14 433.9	11 636.1	83.5	1 022.0	611.2	752.5	932.8	938.7	851.4
لكسمبرغ	83.6	97.8	...	...	...	...	...	15.7	23.0	...	...	...	...
هولندا	1 837.6	3 157.4	2 601.5	4 456.4	2 599.0	2 930.4	206.5	152.1	183.6	228.1	315.3	183.9	212.6
نيوزيلندا	95.1	90.8	93.5	91.7	101.7	94.6	24.3	33.4	29.1	31.1	26.3	24.2	28.8
النرويج	1 315.3	881.0	1 205.4	1 101.8	1 276.6	1 156.0	249.8	136.2	54.0	84.7	124.9	115.6	103.1
البرتغال	284.7	358.8	201.7	186.1	149.8	236.2	24.3	20.7	28.4	34.4	35.9	51.3	34.1
إسبانيا	650.8	1 016.0	1 389.7	1 157.7	1 131.8	1 069.2	26.3	78.5	160.3	153.0	150.0	125.6	133.5
السويد	1 020.0	1 065.2	1 150.9	1 264.6	1 449.1	1 190.0	130.1	59.5	44.0	43.3	78.3	68.3	58.7
سويسرا	714.5	694.8	708.4	768.6	821.9	741.6	101.9	25.9	31.3	29.5	34.2	34.1	31.0
المملكة المتحدة	2 233.7	2 888.1	2 948.7	3 612.8	3 603.0	3 057.3	52.0	214.3	181.3	208.2	124.3	311.5	207.9
الولايات المتحدة	10 717.9	10 383.7	9 708.8	12 125.6	20 604.2	12 708.0	38.3	347.8	264.0	322.9	283.1	273.2	298.2
جميع بلدان الـ DAC*	**44 032.1**	**44 234.3**	**43 489.0**	**49 885.3**	**63 157.6**	**48 923.4**	**53.9**	**4 649.0**	**3 553.4**	**3 829.2**	**4 385.5**	**4 649.0**	**4 205.5**

المصادر: إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، والمعونة المخصصة للتعليم والمعونة المخصصة للتعليم الأساسي: قاعدة البيانات الخاصة بلجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. البيانات

* جميع بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

الجدول 1.2: المعونة الثنائية المخصصة للتعليم والصادرة عن بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: التعهدات الخاصة بالتعليم والتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي

البلد	تعهدات المساعدة الإنمائية الرسمية للتعليم كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي						تعهدات المساعدة الإنمائية الرسمية للتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي					
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999
أستراليا	0.037	0.037	0.022	0.016	0.015	0.025	0.006	0.009	0.009	0.007	0.007	0.007
النمسا	0.061	0.030	0.031	0.034	0.030	0.037	0.002	0.001	0.000	0.001	0.001	0.001
بلجيكا	0.024	0.028	0.028	0.036	0.033	0.030	0.001	0.002	0.003	0.002	0.002	0.002
كندا	0.015	0.020	0.017	0.029	0.037	0.024	0.002	0.002	0.006	0.010	0.015	0.007
الدنمارك	0.006	0.048	0.012	0.044	0.018	0.026	0.000	0.029	0.004	0.013	0.006	0.010
فنلندا	0.015	0.015	0.020	0.026	0.026	0.021	0.000	0.000	0.004	0.005	0.002	0.003
فرنسا	0.104	0.059	0.059	0.064	0.072	0.071	0.001	0.009	0.011	0.011	0.012	0.009
ألمانيا	0.035	0.030	0.031	0.035	0.041	0.034	0.004	0.003	0.002	0.004	0.004	0.003
اليونان	0.004	0.005	0.007	0.006	0.047	0.015	...	0.000	...	...	0.019	...
آيرلندا	0.030	0.037	0.043	0.052	0.040	0.041	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	0.003	0.002	0.006	0.005	0.002	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اليابان	0.026	0.015	0.019	0.023	0.023	0.021	0.001	0.001	0.002	0.002	0.001	0.002
لكسمبرغ	0.092	0.127	...	...	...	...	0.016	0.044	...	...	...	...
هولندا	0.038	0.044	0.054	0.077	0.045	0.052	0.018	0.026	0.043	0.052	0.031	0.034
نيوزيلندا	0.071	0.060	0.064	0.048	0.042	0.056	0.004	0.003	0.005	0.005	0.005	0.004
النرويج	0.077	0.029	0.045	0.065	0.060	0.055	0.048	0.009	0.009	0.032	0.032	0.026
البرتغال	0.019	0.024	0.029	0.030	0.043	0.029	0.000	0.003	0.003	0.004	0.003	0.003
إسبانيا	0.013	0.026	0.024	0.023	0.019	0.021	0.002	0.002	0.003	0.004	0.004	0.003
السويد	0.029	0.020	0.019	0.033	0.028	0.026	0.014	0.012	0.003	0.007	0.009	0.009
سويسرا	0.009	0.011	0.010	0.012	0.012	0.011	0.003	0.003	0.003	0.004	0.004	0.003
المملكة المتحدة	0.015	0.012	0.014	0.008	0.019	0.014	0.005	0.005	0.005	0.004	0.013	0.006
الولايات المتحدة	0.004	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.001	0.002	0.002	0.002	0.002	0.002
جميع بلدان الـ DAC*	**0.020**	**0.015**	**0.016**	**0.018**	**0.018**	**0.017**	**0.002**	**0.003**	**0.004**	**0.004**	**0.005**	**0.004**

ملاحظات:

- تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
- إن المعونة المخصصة للتعليم بوجه عام وللتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي لا تتضمن مساهمات الجهات المانحة الثنائية في الوكالات المتعددة الأطراف، أما إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، الوارد في الشكل 4.16، فيتضمن هذه المساهمات. ولذلك فإن البيانات غير قابلة للمقارنة.
- إن المعونة المخصصة للتعليم الأساسي كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي لا تتضمن الجزء المخصص للتعليم الأساسي في إطار «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى».
- لا تشمل المجاميع البلدان التي لا تتوافر بيانات بشأنها.

المصدر: بيانات مستمدة من الجدول 4 من الملحق الإحصائي للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2005).

* جميع بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

المخصصة للتعليم، والمعونة المخصصة للتعليم الأساسي وللتعليم عموماً، ومستوى المساعدة غير المحدد (التعهدات).

	المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)					
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003–1999	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003–1999
أستراليا	21.7	31.8	32.2	26.7	26.1	27.7	2.8	4.2	8.2	7.2	10.0	6.5
النمسا	3.1	1.8	0.6	1.2	2.8	1.9	1.8	3.8	3.4	3.6	2.3	3.0
بلجيكا	2.1	4.3	7.8	7.5	5.1	5.4	13.0	14.4	10.8	11.7	17.7	13.5
كندا	9.9	15.5	43.8	68.8	112.2	50.0	25.9	40.8	16.2	53.9	89.6	45.3
الدنمارك	0.7	47.3	6.6	22.6	9.5	17.3	3.2	11.6	2.7	51.1	16.4	17.0
فنلندا	0.4	0.5	5.7	6.9	2.6	3.2	15.1	13.1	18.0	22.4	22.5	18.2
فرنسا	12.0	119.7	152.6	161.1	172.2	123.5	658.6	49.3	186.4	29.4	44.1	193.5
ألمانيا	75.2	64.4	46.2	72.8	71.5	66.0	30.6	33.2	30.4	45.5	25.5	33.0
اليونان	...	0.0	...	...	26.4	...	1.6	1.4	3.3	3.5	9.7	3.9
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	24.2	33.5	41.3	51.8	41.5	38.5
إيطاليا	0.3	0.3	0.1	0.3	0.1	0.2	24.4	8.6	40.7	48.6	7.2	25.9
اليابان	45.3	37.3	76.7	101.3	54.9	63.1	764.7	540.8	162.3	107.2	198.6	354.7
لكسمبرغ	2.7	7.9	...	...	...	...	7.4	8.6	...	...	...	...
هولندا	72.4	108.9	181.3	214.0	124.8	140.3	39.5	48.1	21.2	37.7	22.0	33.7
نيوزيلندا	1.7	1.6	2.3	2.5	2.8	2.2	0.6	0.4	0.9	1.8	2.2	1.2
النرويج	85.2	15.7	17.2	60.8	61.5	48.1	23.2	9.6	7.9	21.1	25.7	17.5
البرتغال	0.1	3.6	3.9	4.6	3.3	3.1	6.6	6.2	10.6	8.6	2.6	6.9
إسبانيا	14.5	11.9	17.3	25.4	23.7	18.5	18.3	98.7	68.1	36.3	19.0	48.1
السويد	29.9	25.8	5.9	17.8	21.9	20.3	13.8	15.3	19.8	40.0	34.5	24.7
سويسرا	8.9	8.2	9.2	12.2	11.9	10.1	11.5	9.2	7.8	5.3	4.7	7.7
المملكة المتحدة	67.1	74.0	72.7	68.4	208.5	98.1	131.8	93.2	121.5	45.2	94.2	97.2
الولايات المتحدة	126.8	196.1	207.5	218.2	221.2	194.0	29.1	...	3.4	13.3	6.1	...
جميع بلدان الـ DAC*	**579.9**	**776.7**	**889.5**	**1 093.0**	**1 163.0**	**983.0**	**1 847.7**	**1 043.8**	**784.9**	**645.0**	**696.0**	**1 002.9**

السكانية: إحصاءات شعبة السكان في الأمم المتحدة، مراجعة عام 2002، المتغير المتوسط.

ملاحظات:
- إن البيانات الخاصة ببعض الجهات المانحة والمتعلقة ببعض السنوات قد تمثل مصروفات أو تعهدات.
- تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
- لا تشمل المجاميع البلدان التي لا تتوافر بيانات بشأنها.
- لا تُدخل المعونة المخصصة للتعليم في الحسبان النصيب الذي قد تخصصه البلدان المتلقية للتعليم من إجمالي دعم الميزانية
- لا تُدخل المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في الحسبان النصيب الذي قد يستفيد منه التعليم الأساسي من إجمالي الدعم المخصص لقطاع التعليم (الذي يدخل معظمه في فئة «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى»)
- يتضمن هذا الجدول البيانات الخاصة بلكسمبرغ وآيرلندا واليونان، والتي لم ترد في الجدول 4.2 من النص الرئيسي بسبب محدودية البيانات المتوافرة. لذلك فإن المجاميع الواردة في هذا الجدول فيما يخص بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أكبر من المجاميع الواردة في الجدول 4.2.

الجدول 2: المساعدة الإنمائية الرسمية الصادرة عن الجهات المانحة المتعددة الأطراف: إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، وإجمالي المعونة المخصصة للتعليم والمعونة المخصصة للتعليم الأساسي (التعهدات)

أولاً – المتوسطات السنوية لفترة 1999–2003

الجهات المانحة المتعددة الأطراف	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)	إجمالي المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)	حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية	المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)	حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم
صندوق التنمية الأفريقي	968.5	90.7	10.4	39.4	73.5
صندوق التنمية الآسيوي	1 240.7	135.4	12.7	36.9	33.8
بنك الكاريبي للتنمية	47.9	5.3	19.2	1.0	25.0
المفوضية الأوروبية	6 695.7	347.1	6.3	128.8	50.8
المؤسسة الدولية للتنمية	6 783.6	542.9	8.5	196.9	57.8
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	391.1	21.0	6.3	6.0	74.6
صندوق دول الشمال للتنمية	64.6	2.5	4.1	0.0	0.0
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	460.2	11.0	2.7	1.8	46.4
منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)	601.8	52.2	11.0	52.2	100.0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)	358.5	179.5	55.5	154.4	90.3
المجموع	**17 612.7**	**1 387.5**	**9.3**	**617.4**	**62.6**

ملاحظات:
- تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
- تُحسب حصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية بطرح قيمة «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى» من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية.
- أما الحصص المخصصة لمختلف مستويات التعليم من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم فتُحسب بطرح قيمة «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى» من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم.

المصادر: البيانات الخاصة بصندوق التنمية الأفريقي، وصندوق التنمية الآسيوي، والمؤسسة الدولية للتنمية، والصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي مستمدة من الجدول 2 من قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.
أما البيانات الخاصة ببنك الكاريبي للتنمية، والمفوضية الأوروبية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، وصندوق دول الشمال للتنمية، فمصدرها هو الجدول 5 من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الجدول 2 (تابع)

ثانياً – البيانات السنوية

الجهات المانحة المتعددة الأطراف	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)					إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
صندوق التنمية الأفريقي	511.9	858.7	1 274.4	885.1	1 312.2	69.6	45.7	67.6	81.5	189.2
صندوق التنمية الآسيوي	1 120.0	1 006.7	1 401.3	1 039.6	1 635.8	131.8	80.7	35.2	238.8	190.3
بنك الكاريبي للتنمية	38.2	58.2	…	…	47.4	4.5	7.4	…	…	4.0
المفوضية الأوروبية	…	7 748.4	6 067.2	5 938.6	7 028.6	…	420.1	235.4	253.9	478.8
المؤسسة الدولية للتنمية	5 426.4	5 927.0	7 194.7	8 108.4	7 261.7	641.0	398.4	545.1	605.5	524.6
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	242.2	341.9	473.3	400.4	497.7	9.0	0.0	34.1	30.0	31.8
صندوق دول الشمال للتنمية	40.5	40.2	82.2	71.7	88.5	0.3	0.0	6.3	5.8	0.0
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	460.2	…	…	…	…	11.0	…	…	…	…
منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)	601.3	600.4	612.2	571.4	623.9	45.5	53.4	57.2	47.8	57.0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)	302.3	311.4	363.5	392.2	423.2	172.3	177.0	176.3	183.1	188.8
المجموع	**8 743.1**	**16 893.0**	**17 468.6**	**17 407.4**	**18 919.0**	**1 085.0**	**1 182.9**	**1 157.2**	**1 446.4**	**1 664.6**

الجهات المانحة المتعددة الأطراف	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للتعليم (%)					حصة «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى» من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
صندوق التنمية الأفريقي	18.0	5.5	6.2	10.4	14.8	78.5	64.3	78.2	19.0	17.6
صندوق التنمية الآسيوي	15.8	9.0	2.9	25.2	13.0	0.0	38.0	0.0	24.6	21.5
بنك الكاريبي للتنمية	18.9	27.7	…	…	12.5	0.0	0.0	…	…	87.8
المفوضية الأوروبية	…	6.3	5.1	4.9	8.5	…	25.4	46.8	20.4	22.0
المؤسسة الدولية للتنمية	13.1	7.2	8.0	7.8	7.4	53.6	63.1	59.7	2.5	14.5
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	4.5	0.0	9.1	8.4	7.3	100.0	…	70.0	0.0	100.0
صندوق دول الشمال للتنمية	0.8	0.0	7.7	9.0	0.0	100.0	…	0.0	100.0	…
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	2.7	…	…	…	…	65.7	…	…	…	…
منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)	8.5	11.3	12.1	11.1	12.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)	64.4	64.3	53.7	51.2	48.6	3.1	5.4	6.2	4.7	4.5
المجموع	**14.3**	**7.9**	**7.7**	**9.2**	**9.9**	**38.7**	**36.2**	**45.2**	**10.7**	**18.0**

ملاحظات:

- تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
- تُحسب حصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية على النحو التالي: تؤخذ القيمة الإجمالية للمساعدة الإنمائية الرسمية وتُطرح منها قيمة المساعدات المشتركة بين عدة قطاعات/ المساعدات المستعرضة وغيرها من المساعدات الخاصة بالبرنامج العام وتوفير السلع.
- أما الحصص المخصصة لمختلف مستويات التعليم من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم فتُحسب بطرح قيمة «المعونة المخصصة للتعليم، دون تحديد المستوى» من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم.
- لا تشمل المجاميع البلدان التي لا تتوافر بيانات بشأنها.

المصادر: البيانات الخاصة بصندوق التنمية الأفريقي، وصندوق التنمية الآسيوي، والمؤسسة الدولية للتنمية، والصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي مستمدة من الجدول 2 من قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

أما البيانات الخاصة ببنك الكاريبي للتنمية، والمفوضية الأوروبية، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، و صندوق دول الشمال للتنمية، فمصدرها هو الجدول 5 من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

التعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)					التعليم الثانوي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)					التعليم بعد الثانوي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
15.0	16.3	12.7	66.0	86.9	0.0	0.0	0.0	0.0	38.2	0.0	0.0	2.0	0.0	31.0
0.0	0.0	14.3	100.4	69.8	125.7	50.0	20.8	14.0	28.1	6.1	0.0	0.0	65.8	51.5
0.0	3.1	…	…	0.0	0.0	0.0	…	…	0.0	4.5	4.3	…	…	0.5
…	277.0	32.3	20.6	185.4	…	21.9	15.3	84.3	54.0	…	14.5	77.7	97.3	133.9
182.3	59.6	219.5	143.6	379.7	67.7	22.5	0.0	376.9	33.3	47.7	64.7	0.0	70.0	35.6
0.0	…	0.0	30.0	0.0	0.0	…	0.0	0.0	0.0	0.0	…	10.2	0.0	0.0
0.0	…	0.0	0.0	…	0.0	…	6.3	0.0	…	0.0	…	0.0	0.0	…
1.8	…	…	…	…	1.5	…	…	…	…	0.6	…	…	…	…
45.5	53.4	57.2	47.7	56.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		0.0	0.1	0.1
149.0	150.2	149.1	159.4	164.3	1.1	1.5	1.3	1.6	1.4	16.9	15.7	14.9	13.6	14.6
393.6	**559.7**	**485.0**	**567.6**	**943.0**	**195.9**	**96.0**	**43.8**	**476.7**	**155.1**	**75.7**	**99.2**	**104.8**	**246.7**	**267.2**

حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم					حصة التعليم الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم					حصة التعليم بعد الثانوي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم				
1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
100.0	100.0	86.5	100.0	55.7	0.0	0.0	0.0	0.0	24.5	0.0	0.0	13.5	0.0	19.8
0.0	0.0	40.7	55.7	46.7	95.4	100.0	59.3	7.8	18.8	4.6	0.0	0.0	36.5	34.5
0.0	41.8	…	…	0.0	0.0	0.0	…	…	0.0	100.0	58.2	…	…	100.0
…	88.4	25.8	10.2	49.7	…	7.0	12.2	41.7	14.5	…	4.6	62.0	48.1	35.9
61.2	40.6	100.0	24.3	84.6	22.7	15.3	0.0	63.8	7.4	16.0	44.1	0.0	11.9	7.9
0.0	…	0.0	100.0	0.0	0.0	…	0.0	0.0	0.0	0.0	…	100.0	0.0	0.0
0.0	…	0.0	0.0	…	0.0	…	100.0	0.0	…	0.0	…	0.0	0.0	…
46.4	…	…	…	…	39.0	…	…	…	…	14.6	…	…	…	…
100.0	100.0	100.0	99.9	99.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
89.2	89.7	90.2	91.3	91.1	0.6	0.9	0.8	0.9	0.8	10.1	9.4	9.0	7.8	8.1
59.2	**74.1**	**76.5**	**44.0**	**69.1**	**29.5**	**12.7**	**6.9**	**36.9**	**11.4**	**11.4**	**13.1**	**16.5**	**19.1**	**19.6**

الجدول 3: المعونة المخصصة للتعليم بوجه عام وللتعليم الأساسي بحسب البلد المتلقي: المبالغ الإجمالية ونصيب الفرد منها/ نصيب الطفل الذي هو في سن التعليم الابتدائي

البلد	المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الفرد من المعونة المخصصة للتعليم (بالدولار الأمريكي)	المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الطفل الذي هو في سن التعليم الابتدائي من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بالدولار الأمريكي)
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999	المتوسط السنوي 2003-1999	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003-1999	المتوسط السنوي 2003-1999
الدول العربية														
الجزائر	67.0	64.7	66.5	72.0	96.1	73.3	2.4	0.0	0.0	0.2	0.0	0.3	0.1	0.0
البحرين	0.1	0.1	0.1	0.2	0.3	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	18.6	12.7	12.9	14.9	19.7	15.8	23.3	4.9	0.0	0.0	2.5	6.8	2.9	17.5
مصر	94.1	80.8	119.9	97.6	84.5	95.4	1.4	14.8	40.4	23.1	87.7	56.4	44.5	5.1
العراق	3.5	4.7	4.9	1.9	7.5	4.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.1	0.0
الأردن	16.8	13.3	44.7	5.3	19.1	19.8	3.8	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0	0.6	1.0
لبنان	20.5	23.9	25.3	19.2	27.2	23.2	6.6	1.1	0.0	0.7	0.1	0.4	0.4	1.0
الجماهيرية العربية الليبية	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	0.1	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	10.8	10.5	10.7	9.4	11.1	10.5	3.8	0.1	1.8	0.2	1.8	0.4	0.8	2.2
المغرب	124.4	137.2	159.9	168.6	193.3	156.7	5.3	3.5	3.5	3.5	6.7	4.6	4.4	1.1
عمان	0.1	0.4	0.1	0.2	0.3	0.2	0.1	...	...	...	...	...	...	...
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	38.9	46.7	26.3	35.1	41.4	37.7	11.4	22.5	18.5	7.9	3.7	20.1	14.5	35.6
المملكة العربية السعودية	1.0	0.9	1.0	0.7	2.9	1.3	0.1	...	...	...	...	...	...	...
السودان	8.1	8.4	12.2	5.7	11.1	9.1	0.3	0.4	0.8	4.3	1.2	3.5	2.0	0.3
الجمهورية العربية السورية	16.5	17.3	18.6	12.9	25.4	18.1	1.1	0.0	0.2	0.0	0.0	0.8	0.2	0.0
تونس	40.4	67.0	48.1	44.2	85.9	57.1	5.9	0.0	0.2	0.2	1.7	0.2	0.5	0.5
اليمن	4.1	14.5	25.0	8.6	21.6	14.7	0.8	0.5	11.1	19.9	5.1	17.3	10.8	2.7
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا	9.3	14.0	13.1	6.0	66.4	21.7	6.9	0.1	2.8	2.4	0.4	24.7	6.1	5.6
البوسنة والهرسك	15.3	14.3	27.0	16.9	19.0	18.5	4.6	1.0	2.1	2.2	11.3	0.2	3.4	21.8
كرواتيا	14.3	12.7	11.0	1.8	9.1	9.8	2.2	0.0	0.0	1.8	0.0	0.0	0.4	2.3
جمهورية مولدوفا	1.7	2.0	2.5	2.4	4.4	2.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	...
صربيا والجبل الأسود	22.8	32.3	34.3	19.6	27.0	27.2	2.6	0.0	0.8	3.4	5.0	0.9	2.0	...
سلوفينيا	3.9	3.9	3.8	0.6	2.7	3.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6.1	13.2	18.6	3.3	16.4	11.5	5.7	0.5	5.7	3.0	0.7	0.6	2.1	20.0
تركيا	68.6	55.3	56.5	22.1	71.7	54.8	0.8	0.4	2.2	1.6	1.3	1.3	1.3	0.2
آسيا الوسطى														
أرمينيا	6.1	6.0	5.8	1.5	6.1	5.1	1.6	0.0	0.1	0.0	0.0	1.4	0.3	0.1
أذربيجان	1.2	2.2	1.7	1.1	3.4	1.9	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
جورجيا	11.2	8.2	6.7	1.7	16.7	8.9	1.7	0.1	0.6	0.0	0.0	0.8	0.3	0.5
كازاخستان	19.7	6.1	5.5	0.7	6.0	7.6	0.5	0.0	2.8	2.5	0.0	0.1	1.1	1.1
قيرغيزستان	1.7	2.5	7.5	0.6	5.1	3.5	0.7	0.0	0.2	4.6	0.1	0.1	1.0	2.7
منغوليا	11.7	15.1	14.5	11.7	30.8	16.7	6.6	7.4	6.6	6.2	7.3	8.1	7.1	28.0
طاجيكستان	5.0	2.4	2.6	1.2	3.0	2.8	0.5	0.0	2.1	2.1	0.2	0.2	0.9	1.7
تركمنستان	4.9	0.6	1.1	0.2	0.5	1.5	0.3	0.0	0.8	0.4	0.0	0.0	0.2	0.8
أوزبكستان	14.1	5.5	59.3	5.1	17.0	20.2	0.8	0.0	2.1	1.2	0.0	0.1	0.7	0.3
شرق آسيا والمحيط الهادي														
كمبوديا	17.3	12.1	15.0	29.9	18.0	18.5	1.4	8.5	1.8	0.5	4.6	2.4	3.6	1.7
الصين	83.2	84.0	136.0	319.9	741.9	273.0	0.2	20.0	1.1	0.4	2.8	86.1	22.1	0.1
جزر كوك	0.1	0.0	0.0	1.1	1.1	0.5	25.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	0.8	0.9	0.7	0.8	1.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
فيجي	4.1	2.2	0.7	3.5	17.5	5.6	6.7	0.0	0.6	0.3	3.3	0.7	1.0	9.9
إندونيسيا	131.0	91.2	125.5	67.3	73.7	97.7	0.5	18.2	40.1	68.5	31.7	14.6	34.6	1.5
كيريباتي	2.2	6.2	1.9	2.0	1.4	2.7	32.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.1	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	9.1	23.9	12.1	22.4	13.8	16.2	3.0	0.6	0.8	0.6	14.2	4.0	4.0	5.4
ماليزيا	289.8	5.3	3.0	11.0	21.2	66.1	2.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
جزر مارشال	0.5	0.0	0.0	0.2	1.0	0.3	6.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	1.0	0.0	0.0	0.2	1.1	0.5	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.1	0.7
ميانمار	1.2	0.7	2.4	4.3	10.2	3.8	0.1	0.5	0.2	1.2	0.0	4.3	1.3	0.1
ناورو	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	128.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...
بالاو	0.4	0.0	0.0	0.2	1.0	0.4	17.5	0.0	0.0	0.0	0.5	0.1	...	
بابوا غينيا الجديدة	41.9	76.7	13.2	3.6	57.9	38.7	7.1	31.1	41.8	5.9	0.5	46.1	25.1	24.2
الفلبين	94.9	15.2	13.5	31.0	28.9	36.7	0.5	11.7	0.2	3.2	1.0	9.1	5.0	0.4
جمهورية كوريا	35.2	0.0	0.0	0.0	0.0	7.0	0.2	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	2.3	1.4	0.1	4.6	1.9	2.1	11.8	1.4	0.2	0.0	0.0	0.0	0.3	...
جزر سليمان	4.1	2.5	0.7	0.6	3.6	2.3	5.1	0.0	0.1	0.0	0.0	2.3	0.5	0.7
تايلاند	17.7	9.8	12.4	4.7	36.1	16.2	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0

الجدول 3 (تابع)

البلد	المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الفرد من المعونة المخصصة للتعليم (بالدولار الأمريكي)	المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الطفل الذي هو في سن التعليم الابتدائي من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بالدولار الأمريكي)
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 1999–2003	المتوسط السنوي 1999–2003	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 1999–2003	المتوسط السنوي 1999–2003
تيمور – ليشتي	2.3	7.2	10.1	10.6	10.7	8.2	11.1	0.9	0.7	0.2	0.3	5.4	1.5	3.1
توكيلاو	0.2	0.0	0.0	0.1	0.2	0.1	55.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	…
تونغا	1.7	0.9	0.2	1.5	2.6	1.4	13.3	0.0	0.4	0.0	0.0	0.4	0.1	…
توفالو	0.5	0.8	0.0	1.0	0.5	0.6	54.8	…	…	…	…	…	…	…
فانواتو	5.6	4.0	1.6	3.3	7.6	4.4	21.8	0.0	0.0	0.2	0.0	0.5	0.1	1.5
فيتنام	46.5	56.5	47.9	39.0	118.1	61.6	0.8	0.1	14.1	4.4	15.8	65.6	20.0	1.0
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا	4.3	0.3	0.0	0.6	0.1	1.0	92.8	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	…
أنتيغوا وبربودا	2.0	0.0	0.6	0.0	0.6	0.7	9.2	…	…	…	…	…	…	…
الأرجنتين	10.0	9.3	9.9	11.7	13.6	10.9	0.3	0.3	0.1	0.1	0.5	0.3	0.3	0.1
بربادوس	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.2	…	…	…	…	…	…	…
بليز	0.1	1.4	0.0	0.1	0.3	0.4	1.5	0.0	1.0	0.0	0.0	0.1	0.2	6.6
بوليفيا	30.2	29.2	24.3	23.3	25.7	26.5	3.1	21.7	22.0	14.7	13.6	11.9	16.8	13.8
البرازيل	24.0	27.8	29.3	22.8	38.2	28.4	0.2	3.7	2.9	1.5	1.0	1.9	2.2	0.2
شيلي	11.7	9.5	7.0	5.7	10.1	8.8	0.6	0.4	0.4	0.2	0.1	0.0	0.2	0.1
كولومبيا	26.3	16.2	17.1	17.7	23.7	20.2	0.5	4.5	0.5	0.5	1.0	1.5	1.6	0.4
كوستاريكا	2.7	2.2	13.2	1.8	3.0	4.6	1.1	0.3	0.0	0.1	0.4	0.0	0.2	0.4
كوبا	3.8	6.4	7.3	5.3	5.9	5.7	0.5	0.0	0.0	1.7	0.7	0.9	0.7	0.6
دومينيكا	0.3	0.2	0.3	0.2	0.3	0.2	3.0	…	…	…	…	…	…	…
الجمهورية الدومينيكية	4.2	6.6	12.2	9.9	5.5	7.7	0.9	1.7	0.2	8.9	6.5	1.4	3.7	3.9
إكوادور	7.2	5.8	9.7	22.3	13.6	11.7	0.9	0.9	0.2	1.9	1.3	1.8	1.2	0.6
السلفادور	14.6	8.5	12.8	13.5	7.8	11.5	1.8	6.1	4.2	8.7	9.8	4.3	6.6	8.4
غرينادا	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	…	…	…	…	…	…	…
غواتيمالا	26.7	17.9	21.0	21.6	16.7	20.8	1.8	18.0	7.9	6.6	10.3	9.4	10.4	5.7
غيانا	5.9	0.6	0.5	0.7	25.2	6.6	8.6	0.0	0.0	0.0	0.0	23.5	4.7	0.0
هاييتي	10.0	19.6	13.7	16.3	11.1	14.1	1.7	4.2	10.4	8.7	11.2	5.3	8.0	6.8
هندوراس	26.9	8.2	12.2	26.7	26.1	20.0	3.0	3.2	4.7	4.9	11.4	8.2	6.5	5.7
جامايكا	9.4	13.8	3.1	3.8	5.3	7.1	2.7	8.4	13.3	2.8	3.6	4.6	6.6	21.3
المكسيك	11.2	11.4	12.9	16.0	23.3	15.0	0.1	0.8	0.9	0.8	0.7	0.0	0.6	0.1
مونتسيرات	0.0	0.5	0.3	0.6	0.0	0.3	79.3	0.0	0.3	0.0	0.3	0.0	0.1	…
نيكاراغوا	23.5	33.2	16.4	12.6	15.4	20.2	3.9	10.2	25.1	4.6	2.2	5.9	9.6	13.0
بنما	14.7	3.3	1.5	2.9	6.5	5.8	1.9	0.2	1.0	0.1	0.2	0.0	0.3	1.1
باراغواي	2.7	2.9	2.8	2.6	6.5	3.5	0.6	0.9	1.1	0.7	1.0	1.8	1.1	1.1
بيرو	18.9	18.7	18.8	15.5	29.0	20.2	0.8	6.3	2.2	3.9	4.9	7.8	5.0	1.2
سانت كيتس ونيفيس	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	…	…	…	…	…	…	…
سانت لوسيا	0.6	0.1	0.2	0.2	0.6	0.3	2.3	0.4	0.0	0.0	0.0	0.3	0.2	4.8
سانت فنسنت وغرينادين	0.0	1.0	0.0	0.0	0.1	0.2	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	…
سورينام	0.7	0.8	2.6	0.7	1.3	1.2	2.8	0.0	0.0	1.9	0.0	0.0	0.4	9.5
ترينيداد وتوباغو	0.3	0.3	0.5	0.2	0.7	0.4	0.3	…	…	…	…	…	…	…
جزر تركس وكايكوس	2.4	0.0	0.0	0.1	0.0	0.5	28.3	2.4	0.0	0.1	0.0	0.0	0.5	…
أوروغواي	2.6	3.1	2.2	1.5	2.0	2.2	0.7	0.0	0.4	0.0	0.1	0.1	0.1	0.4
فنزويلا	5.4	22.1	5.6	13.5	6.1	10.6	0.4	0.0	0.5	0.0	0.3	0.3	0.2	0.1
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
مالطة	0.4	0.3	0.5	1.3	0.1	0.5	1.3	…	…	…	…	…	…	…
جنوب وغرب آسيا														
أفغانستان	5.1	3.9	4.7	23.8	25.3	12.5	0.5	0.4	0.3	0.2	4.6	16.4	4.4	0.4
بنغلاديش	42.8	55.2	32.6	34.3	109.1	54.8	0.4	32.2	38.9	16.5	10.4	91.6	37.9	1.4
بوتان	4.2	3.2	0.8	5.3	17.3	6.2	2.8	0.0	0.1	0.0	0.1	3.5	0.7	…
الهند	76.8	54.8	225.5	25.9	60.4	88.7	0.1	58.0	26.4	201.3	6.4	17.2	61.9	0.6
جمهورية إيران الإسلامية	62.7	45.1	40.4	7.5	42.6	39.7	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
الملديف	0.1	1.5	0.0	4.5	1.1	1.4	4.7	0.0	0.0	0.0	4.4	0.2	0.9	19.2
نيبال	41.6	14.7	11.0	5.8	20.2	18.7	0.8	34.9	7.7	7.0	0.6	8.3	11.7	4.0
باكستان	6.6	14.5	10.6	38.7	49.1	23.9	0.2	0.6	2.5	2.3	29.2	36.5	14.2	0.4
سري لانكا	18.0	3.1	6.8	7.2	14.3	9.9	0.5	10.6	0.2	1.8	1.1	0.5	2.9	2.1
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	11.3	11.9	15.2	22.4	15.9	15.3	1.2	1.9	2.6	8.9	12.2	4.8	6.1	4.2
بنين	17.5	17.2	21.4	20.8	34.2	22.2	3.4	8.6	6.2	7.1	8.3	18.2	9.7	6.9
بوتسوانا	2.5	1.0	0.6	0.6	1.1	1.2	0.7	0.2	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	0.2

الجدول 3 (تابع)

البلد	المعونة المخصصة للتعليم (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الفرد من المعونة المخصصة للتعليم (بالدولار الأمريكي)	المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بملايين الدولارات، بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2002)						نصيب الطفل الذي هو في سن التعليم الابتدائي من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي (بالدولار الأمريكي)
	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003–1999	المتوسط السنوي 2003–1999	1999	2000	2001	2002	2003	المتوسط السنوي 2003–1999	المتوسط السنوي 2003–1999
بوركينا فاسو	29.5	15.7	20.6	38.6	23.4	25.6	2.1	16.4	4.3	8.4	28.4	9.8	13.4	6.8
بوروندي	2.1	1.2	1.5	2.5	2.7	2.0	0.3	0.0	0.1	0.0	1.0	0.3	0.3	0.2
الكاميرون	51.9	50.4	63.5	34.4	78.4	55.7	3.6	8.2	0.7	8.5	8.6	12.1	7.6	2.5
الرأس الأخضر	14.3	10.1	8.9	17.6	30.2	16.2	36.1	2.3	0.1	0.8	0.3	0.6	0.8	12.1
جمهورية أفريقيا الوسطى	4.9	5.9	5.3	11.5	5.7	6.7	1.8	0.1	0.5	0.0	5.7	0.1	1.2	2.5
تشاد	6.0	6.1	4.6	7.5	5.2	5.9	0.7	1.9	2.1	0.8	3.2	0.7	1.7	1.5
جزر القمر	4.0	4.5	4.7	5.2	5.1	4.7	6.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
الكونغو	11.5	12.2	12.3	17.1	14.7	13.6	3.8	0.0	0.0	1.1	0.2	0.4	0.3	0.5
كوت ديفوار	34.8	31.6	22.2	28.1	25.2	28.4	1.8	11.9	3.6	2.4	2.0	1.3	4.2	1.9
جمهورية الكونغو الديمقراطية	7.6	9.2	9.6	17.3	17.8	12.3	0.2	0.6	0.6	0.3	1.1	2.4	1.0	0.1
غينيا الاستوائية	5.7	6.8	5.1	5.0	5.8	5.7	12.1	1.9	1.7	0.6	2.3	0.6	1.4	26.6
إريتريا	6.0	41.5	4.4	3.7	11.0	13.3	3.5	0.3	34.9	0.7	0.0	0.2	7.2	17.1
إثيوبيا	27.2	48.3	28.1	39.8	84.7	45.6	0.7	13.3	17.7	12.5	13.3	20.1	15.4	1.3
غابون	16.4	17.4	16.7	16.4	17.2	16.8	13.1	3.3	1.7	1.6	1.4	1.4	1.9	9.6
غامبيا	1.5	1.3	0.8	0.7	0.8	1.0	0.8	0.0	0.0	0.1	0.0	0.2	0.1	0.2
غانا	90.4	15.7	13.7	11.1	81.3	42.4	2.1	73.9	7.7	7.6	7.3	56.0	30.5	7.7
غينيا	21.5	20.1	11.3	26.2	20.2	19.8	2.4	13.3	5.6	6.0	19.0	13.1	11.4	8.5
غينيا بيساو	4.3	3.9	1.9	3.2	3.2	3.3	2.4	2.0	0.1	0.3	0.2	0.2	0.6	2.9
كينيا	13.7	35.0	19.7	9.1	37.7	23.0	0.7	7.1	26.3	0.3	4.4	22.9	12.2	1.6
ليسوتو	0.6	4.6	6.9	2.1	3.5	3.5	2.0	0.2	1.6	0.7	1.1	1.9	1.1	2.7
ليبيريا	0.9	1.3	0.6	0.9	0.5	0.8	0.3	0.2	0.8	0.0	0.1	0.1	0.3	0.6
مدغشقر	17.1	20.0	15.2	17.1	29.5	19.8	1.2	0.0	0.1	0.0	0.1	9.3	1.9	0.0
ملاوي	12.8	142.0	15.8	36.3	26.1	46.6	4.0	0.4	102.1	11.7	33.5	8.0	31.1	19.3
مالي	24.9	24.6	36.7	83.5	43.7	42.7	3.4	14.6	10.6	29.0	47.1	10.9	22.4	11.7
موريشيوس	7.9	9.4	9.1	9.7	10.5	9.3	7.8	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1
موزمبيق	30.1	59.5	48.2	88.9	64.0	58.1	3.2	11.5	32.5	24.6	26.0	23.6	23.6	9.2
ناميبيا	10.3	24.4	13.3	10.1	16.8	14.9	7.8	5.1	16.2	10.9	6.7	13.6	10.5	26.3
النيجر	5.0	7.2	9.9	10.0	21.0	10.6	0.9	0.4	3.7	2.6	6.4	17.0	6.0	1.7
نيجيريا	10.4	22.7	15.2	11.7	15.2	15.0	0.1	3.2	13.6	8.5	0.3	1.0	5.3	0.3
رواندا	13.7	12.5	32.0	11.1	9.5	15.7	2.0	2.9	3.2	0.6	1.3	2.5	2.1	1.6
ساو تومي وبرنسيبي	1.9	3.2	2.6	3.4	3.7	2.9	19.2	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.3	...
السنغال	28.0	42.9	37.4	91.6	69.7	53.9	5.5	0.8	9.3	4.9	45.6	13.8	14.9	9.5
سيشل	0.6	1.6	0.7	0.6	0.7	0.8	10.6	...	...	...	...	...	...	...
سييرا ليون	0.9	1.2	6.1	2.2	3.1	2.7	0.6	0.1	0.5	3.7	1.5	1.7	1.5	1.9
الصومال	5.7	0.7	14.0	2.9	2.4	5.1	0.6	0.1	0.0	0.1	2.4	0.7	0.7	...
جنوب أفريقيا	54.2	69.5	106.4	50.3	74.0	70.9	1.6	27.0	32.5	57.8	17.8	37.7	34.6	4.8
سوازيلاند	1.5	0.5	0.1	0.3	0.4	0.6	0.5	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.4
توغو	8.9	7.4	8.2	6.6	16.3	9.5	0.4	1.4	0.1	0.4	0.1	5.9	1.6	0.1
أوغندا	33.1	55.3	61.8	40.4	45.3	47.2	1.3	28.4	11.3	45.4	23.6	29.7	27.7	3.9
جمهورية تنزانيا المتحدة	17.7	19.8	46.0	154.5	78.2	63.2	13.3	10.2	4.0	27.8	130.2	12.4	36.9	54.0
زامبيا	54.9	11.3	23.5	64.7	124.2	55.7	5.2	42.6	4.7	16.6	29.8	1.4	19.0	11.5
زمبابوي	8.5	11.5	6.4	8.1	5.2	7.9	0.6	0.3	1.2	0.3	2.7	0.7	1.0	0.4
جهات متلقية أخرى[1]	2.5	0.2	1.9	0.3	7.5	2.5	3.6	0.0	0.0	1.5	0.0	0.0	0.3	...
المجموع	**2 776.1**	**2 498.0**	**2 643.3**	**2 628.2**	**3 979.7**	**2 907.5**	**0.6**	**698.5**	**746.2**	**793.9**	**849.9**	**1 016.7**	**821.0**	**1.4**
مجموع فئة «دون تحديد البلد»[2]	**333.8**	**387.5**	**345.6**	**519.6**	**398.3**	...	...	**56.5**	**79.3**	**81.8**	**84.3**	**93.7**	...	...

ملاحظات:

- تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة.
- لا تشمل المجاميع البلدان التي لا تتوافر بيانات بشأنها.

1 – هذه الجهات هي: بولينيزيا الفرنسية، وجبل طارق، ومايوت، وكاليدونيا الجديدة، وماريناس الشمالية، وسانت هيلانة، ووالليس وفوتونا، وهي مدرجة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولكنها لا ترد في الجدول.

2 – تشمل المعونة التي لا تحدد فيها حصص البلدان المعونة المقدمة لأقل البلدان نمواً بوجه عام، وللمناطق من دون تحديد البلدان ولا تحديد بقعة معينة (مثل منطقة الهند الغربية، وبلدان يوغوسلافيا السابقة).

المصادر:

التعهدات الصادرة عن جميع بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن تقديم معونات للتعليم الأساسي: نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، الجدول 2.
البيانات السكانية: إحصاءات شعبة السكان في الأمم المتحدة، مراجعة عام 2002، المتغير المتوسط.

مسرد

إجمالي تكاليف خدمة الديون. مجموع الأقساط والفوائد الرئيسية التي تسدد بالعملة الأجنبية أو بالسلع أو الخدمات وفاء للديون الطويلة الأجل، وكذلك الأقساط (للمشتريات والأعباء) التي تسدد لصندوق النقد الدولي.

احتياجات التعلم الأساسية. تمثل احتياجات التعلم الأساسية، وفقاً لتعريف الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع (جومتيين، تايلاند، 1990)، أدوات التعلم الأساسية (مثل القرائية، والتعلم الشفهي، وتعلم الحساب، وحل المشكلات) ومضامين التعلم الأساسية (كالمعارف والمهارات والقيم والمواقف) التي ينبغي أن يتعلمها الأفراد لتأمين بقائهم، وتطوير قدراتهم الشخصية، وتحسين مستوى معيشتهم، واتخاذ قرارات مدروسة، ومواصلة عملية التعلم. ويتفاوت نطاق احتياجات التعلم الأساسية، والطريقة التي ينبغي أن تلبى بها هذه الاحتياجات، بحسب البلدان والثقافات، وتتغير عبر الزمان.

أسعار ثابتة. طريقة للتعبير عن القيم واقعيا، مع إتاحة اللجوء إلى مقارنات خلال فترة زمنية تشمل عدة سنوات. ولقياس تغيرات الدخل أو الناتج الوطني الحقيقي، يستخدم الاقتصاديون الأسعار الاستهلاكية كمعاملات انكماش لتقدير الإنتاج الإجمالي في كل سنة بالأسعار الثابتة، أي بمجموعة الأسعار التي تطبق في سنة مرجعية مختارة.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية. الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية وهم في العمر المحدد رسميا للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

أمي. (انظر **متعلم**)

الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم. الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم، معبرا عنه كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم (الجاري والرأسمالي). ويشمل ذلك الإنفاق الحكومي على المؤسسات التعليمية المنتمية إلى كلا القطاعين العام والخاص. كما يشمل الإنفاق الجاري نفقات السلع والخدمات التي استهلكت في عام معين وجددت في العام التالي، كمرتبات العاملين ومزاياهم؛ والخدمات التي تم الحصول عليها بالتعاقد أو الشراء؛ وغير ذلك من الموارد، بما فيها الكتب والمواد التعليمية؛ وخدمات الرعاية وبنود الإنفاق الأخرى كالأثاث والمعدات والإصلاحات الصغيرة والوقود والاتصالات والأسفار والتأمين والاستئجار. أما الإنفاق الرأسمالي فيشمل الإنفاق على البناء وتجديد المباني والإصلاحات الكبيرة فيها وشراء المعدات الثقيلة أو المركبات.

الإنفاق الحكومي على التعليم. إجمالي الأموال الحكومية التي تخصصها للتعليم الحكومات المحلية والأقاليمية والوطنية، بما فيها البلديات. ولا تؤخذ في الحسبان مساهمات الأسر. ويشمل ذلك الإنفاق الجاري والرأسمالي على حد سواء.

الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي. إجمالي الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم في كل مستوى من مستويات الإدارة، أي الإنفاق الذي تقوم به السلطات المركزية والأقاليمية والمحلية، معبرا عنه كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي (على الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية وما إلى ذلك).

برامج ما بعد محو الأمية. برامج مصممة للمحافظة على مهارات القراءة والكتابة والحساب وتحسينها. وتتسم هذه البرامج عادة . شأنها شأن البرامج الأولية لمحو الأمية . بقصر مدتها (أقل من سنة واحدة)، وتنظَّم بهدف تطوير مهارات محددة لأغراض محددة. ولا يُقصد بعبارة «ما بعد» أن هناك حالة «ما قبل» وحالة «ما بعد» اكتساب مهارات القرائية وتنميتها، وإنما المقصود بها هو الإشارة إلى التسلسل التنظيمي للدورات والبرامج.

(برنامج) محو الأمية الأولي. برنامج يقدم مجموعة من فرص التعلم للشباب والراشدين الذين لا يملكون المهارات الأساسية. ويمكن أن يحدد هذا البرنامج من حيث ساعات التدريس ومضامين التعلم، أو من حيث مجموعة المهارات الأولى التي تعتبر بالغة الأهمية لمواصلة عملية تعلم القراءة والكتابة.

بيئة مؤاتية للتعلم. البيئة الغنية المؤاتية للتعلم بيئة عامة أو خاصة تتوافر فيها الوثائق المكتوبة بكميات كبيرة (مثل الكتب والمجلات والصحف)، أو المواد البصرية (مثل الإشارات والملصقات والنشرات الصغيرة)، أو وسائل الاتصال والوسائط الإلكترونية (كالمذياع والتلفاز والحاسوب والهاتف المحمول). وتؤثر نوعية البيئات المؤاتية للتعلم في طريقة اكتساب مهارات القرائية وممارستها، سواء كان ذلك في المنازل أو الأحياء أو المدارس أو أماكن العمل.

التحصيل الدراسي. الأداء في الاختبارات أو الامتحانات الموحدة التي تقيس المعرفة أو الكفاءة في مجال مواضيعي محدد. ويستخدم هذا المصطلح أحيانا كمؤشر على نوعية التعليم في نظام تعليمي معين أو لدى مقارنة مجموعة من المدارس.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد). نظام للتصنيف صمم ليستخدم كأداة مناسبة لجمع وترتيب وعرض مؤشرات وإحصاءات التربية القابلة للمقارنة ضمن البلدان المنفردة أو على الصعيد الدولي. وقد أنشئ هذا النظام في عام 1976، ثم روجع في عام 1997 (إسكد 97).

التعلّم الشفهي. نقل المعارف عن طريق الكلام من جيل إلى جيل. والمصطلح مستمد من علم وصف الشعوب (الإثنوغرافيا) وعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا).

التعلم مدى الحياة. مفهوم التعلم بوصفه عملية تتواصل في جميع مراحل الحياة لتلبية احتياجات التعلم لدى الأفراد. ويستخدم هذا المصطلح استخداما واسع النطاق في مجال تعليم الكبار للدلالة على عمليات التعلم في أشكالها ومستوياتها العديدة. انظر أيضا تعليم الكبار والتعليم المستمر.

التعليم الأساسي. المجموعة الكاملة للأنشطة التعليمية، المندرجة في أطر مختلفة (التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي)، والرامية إلى تلبية احتياجات التعلم الأساسية. ويمكن اعتبار المصطلح الإنجليزي basic education («التعليم الأساسي») متداخلاً مع مصطلح fundamental education («التعليم الأساسي»). وحسب التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)، يشمل التعليم الأساسي التعليم الابتدائي (المرحلة الأولى من التعليم الأساسي) والجزء الأدنى من التعليم الثانوي (المرحلة الثانية).

التعليم الإلزامي. البرامج التعليمية التي يُلزم الأطفال والشباب قانونيا باتباعها، والتي تحدد عادة بعدد من الصفوف أو بمجموعة من الأعمار أو بكليهما.

التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد). برامج مصممة عادة على أساس وحدة أو مشروع لمنح التلاميذ تعليما أساسيا مناسبا في القراءة والكتابة والرياضيات، وفهما أوليا لبعض الموضوعات كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفن والموسيقى. ويمكن أن يدرج أيضا التعليم الديني في هذه البرامج. وتفيد هذه الموضوعات في تنمية قدرة التلاميذ على استقاء واستخدام ما يحتاج إليه من معلومات عن منزلهم ومجتمعهم المحلي وبلدهم وما إلى ذلك.

التعليم التقني والمهني. البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنية أو التجارية). وإن إتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي عادة إلى نيل مؤهل مهني ذي صلة بسوق العمل، تعترف به السلطات المختصة (وزارة التربية ورابطات أرباب العمل وما إلى ذلك) في البلد الذي حصل فيه الطالب على هذا المؤهل.

التعليم الثانوي. البرامج الخاصة بالمستويين 2 و3 في تصنيف إسكد. وتصمم عادة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد) لمواصلة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على الموضوعات، مما يستلزم معلمين أكثر تخصصا لتغطية جميع المجالات الموضوعية المستهدفة. وغالبا ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية للتعليم الإلزامي. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد)، التي تعد في معظم البلدان المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، فغالبا ما ينظم التعليم أكثر فأكثر في محاور موضوعية، ويحتاج المعلمون بذلك إلى مؤهلات أعلى أو أكثر تخصصا مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

التعليم العالي. برامج ذات مضمون تعليمي أكثر تقدما من المضامين التي يوفرها المستويان 3 و4 في تصنيف إسكد. وتشمل المرحلة الأولى من المستوى 5 في إسكد المستوى 5 ألف، الذي يتألف من برامج ذات أساس نظري واسع يرمي إلى توفير مؤهلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدمة والمهن التي تستلزم مهارات عالية؛ والمرحلة 5 باء التي تضم عادة برامج تتسم بطابع أكثر عملية وبدرجة أكبر من التخصص التقني و/أو المهني. أما المرحلة الثانية من التعليم العالي، أي المستوى 6 في إسكد، فتشمل برامج مخصصة للدراسة المتقدمة والبحث الأصيل، وتؤدي إلى نيل مؤهل في البحث المتقدم.

التعليم العام. برامج مصممة بصورة رئيسية لتمكين الطلاب من تعميق فهمهم لموضوع ما أو لمجموعة من الموضوعات، ولاسيما – ولكن ليس بالضرورة – من أجل إعدادهم لمزيد من التعليم في المستوى نفسه أو في مستوى أعلى. وتعتمد هذه البرامج عادة على المدارس وقد تتضمن أو لا تتضمن عناصر مهنية. وإن إتمام هذا التعليم بنجاح قد يزود الطلاب أو لا يزودهم بمؤهل ملائم لسوق العمل.

تعليم الكبار. الأنشطة التعليمية التي توفَّر من خلال أطر التعليم النظامي أو غير النظامي أو غير الرسمي، والتي تستهدف الراشدين وترمي إما إلى تطوير التعليم والتدريب الأوليين أو إلى أن تكون بديلاً لهما. ويمكن أن يتمثل هدف هذا التعليم في ما يلي: (أ) استكمال مستوى معين من التعليم النظامي أو التأهيل المهني؛ (ب) اكتساب معارف ومهارات في مجال جديد (ليس بالضرورة للحصول على مؤهل دراسي)؛ و/أو (جـ) تجديد أو استيفاء بعض المعارف والمهارات. انظر أيضا تعريف «التعليم الأساسي والتعليم المستمر».

التعليم المستمر. مصطلح عام يشير إلى مجموعة كبيرة من الأنشطة التعليمية المصممة لتلبية احتياجات التعليم الأساسية لدى الراشدين. انظر أيضا «تعليم الكبار» و«التعلم مدى الحياة».

التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي (المستوى 4 في إسكد). البرامج التي تندرج بين المرحلة العليا من التعليم الثانوي والمستويات المندرجة في التعليم الجامعي من وجهة نظر دولية، على الرغم من أنها يمكن أن تعتبر بوضوح، على الصعيد القطري، مندرجة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي أو في التعليم العالي. وهي في

الغالب لا تفوق كثيرا في مستواها برامج المستوى 3 في تصنيف إسكد (المرحلة العليا من التعليم الثانوي)، ولكنها تفيد في توسيع معارف الطلاب الذين أتموا برنامجا في هذا المستوى التعليمي. ويكون هؤلاء الطلاب عادة أكبر سنا من طلاب المستوى 3 في إسكد. وتتراوح مدة برامج المستوى 4 في إسكد بين ستة أشهر وسنتين.

التعليم غير الرسمي. التعلم الذي يجري في الحياة اليومية دون أن تكون له أهداف محدودة بوضوح. ويشير هذا المصطلح إلى عملية التعليم مدى الحياة التي يكتسب فيها كل فرد بعض المواقف والقيم والمعارف من تجارب الحياة اليومية ومن التأثيرات والموارد التعليمية المتاحة في بيئته مثل الأسرة والجيران، والعمل واللعب، والسوق، والمكتبة، ووسائل الإعلام.

التعليم غير النظامي. أنشطة تعلم تنظم عادة خارج إطار التعليم النظامي. ويقابل هذا المصطلح عادة مصطلحي **التعليم النظامي والتعليم غير الرسمي**. وفي ظروف مختلفة، يشمل التعليم غير النظامي الأنشطة التعليمية الرامية إلى تعليم القراءة والكتابة للكبار، وتوفير التعليم الأساسي للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وإكساب مهارات الحياة، ومهارات العمل، والثقافة العامة. ويكون لهذه الأنشطة عادة أهداف تعلم واضحة، ولكنها تتفاوت من حيث المدة، ومن حيث منح الشهادات المناسبة لما تم تعلمه، كما تتفاوت من حيث البنية التنظيمية.

التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد). برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظم، وقد صممت أولا لتيسير انخراط الأطفال الصغار، الذين يبلغون من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية، ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. ويطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة منها «دور الطفولة» و«دور الحضانة» و«التعليم قبل المدرسي» و«رياض الأطفال» و«التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة»، ولكنها تعتبر رسميا جزءا مما يسمى «الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة». وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

تكافؤ القوة الشرائية. سعر صرف يأخذ في الحسبان فروق الأسعار بين البلدان، مما يتيح مقارنات دولية للدخل والإيرادات الفعلية.

التلاميذ المستجدون. التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى؛ أي الفارق بين عدد المقيدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

تلميذ. طفل ملتحق بالتعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي. أما الشباب والكبار الملتحقون بمستويات التعليم الأكثر تقدما فيطلق عليهم اسم «الطلاب».

حملة محو الأمية. مبادرة تنظمها الحكومة عادة وتصمم لإبراز أهمية مهارات القرائية الأساسية وتعزيز اكتسابها. وقد توفر هذه الحملات فرصاً قصيرة المدة لتعلم القراءة والكتابة، إما مع معلمين متطوعين أو مع معلمين فرديين مدربين/نظاميين. ويمكن أن تربط هذه الحملات بفرص أخرى للتعليم النظامي أو غير النظامي من أجل ضمان التعلم المستدام.

خرّيج. شخص أتم بنجاح السنة الأخيرة من مستوى رئيسي أو فرعي من مستويات التعليم. ويرهن إتمام المستوى في بعض البلدان بالنجاح في امتحان أو في مجموعة امتحانات. وفي بلدان أخرى، يرهن ذلك بإتمام عدد من الساعات الدراسية. ويطبق أحيانا كلا الشرطين في البلد نفسه.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. البرامج التي توفر الرعاية للأطفال وتزودهم بمجموعة منظمة وهادفة من أنشطة التعلم، سواء في إطار مؤسسة نظامية (التعليم قبل الابتدائي أو المستوى صفر في تصنيف إسكد) أو في إطار برنامج غير نظامي لتنمية الأطفال. وتصمم برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة عادة للأطفال ابتداء من عمر ثلاث سنوات، وتضم أنشطة تعلم منظمة تمثل وسطيا ما يعادل على الأقل ساعتين في اليوم و100 يوم في السنة.

السياسة اللغوية. القرارات الحكومية الرسمية المتعلقة باستخدام اللغة في مجالات القطاع العام، بما فيها المحاكم والمدارس والمكاتب الحكومية والمرافق الصحية.

صف. مستوى من مستويات التعليم يشمل عادة عاما دراسيا كاملا.

الطلاب الأجانب. الطلاب الملتحقون ببرنامج تعليمي في بلد لا يعتبرون مقيمين دائمين فيه.

عدد الأطفال الميتّمين بسبب فيروس/مرض الأيدز (السيدا). العدد التقديري للأطفال الذين لا يزيد عمرهم عن 14 عاما والذين فقدوا أحد أبويهم أو كليهما بسبب مرض الإيدز (السيدا).

عدد السكان في السن المدرسية. السكان المنتمون إلى فئة العمر المحددة رسميا لمستوى معين من مستويات التعليم، سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين حضروا دروسا تعادل ما لا يقل عن 200 ساعة من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، معبرا عنه كنسبة مئوية من العدد الإجمالي للمستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي.

العمر (الرسمي) للالتحاق بالتعليم. العمر الذي يلتحق فيه التلاميذ أو الطلاب ببرنامج أو مستوى تعليمي معين مع افتراض أنهم التحقوا بأدنى صف من صفوف التعليم في العمر الرسمي المحدد لذلك، وأنهم واصلوا دراستهم بدوام كامل وانتقلوا من صف إلى صف بلا أي رسوب أو تجاوز للصفوف. وقد يختلف العمر النظري للالتحاق بالتعليم

اختلافا كبيرا عن العمر الفعلي أو حتى العمر الأكثر شيوعا للالتحاق بالتعليم.

القيد. عدد التلاميذ أو الطلاب المقيدين في مستوى معين من مستويات التعليم بصرف النظر عن العمر. انظر أيضا نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية.

القيد في المدارس الخاصة. عدد الأطفال الملتحقين في مؤسسة تعليمية لا تديرها سلطات حكومية، بل تشرف عليها وتديرها هيئة من القطاع الخاص، تهدف أو لا تهدف إلى الربح، وقد تكون منظمة غير حكومية أو هيئة دينية أو مجموعة ذات مصلحة خاصة أو مؤسسة أو شركة تجارية.

لغة (أو وسيلة) التعليم. اللغة أو اللغات المستخدمة في توفير منهج دراسي محدد في إطار التعليم النظامي أو غير النظامي.

اللغة الأم. اللغة الرئيسية التي تستخدم في البيئة المنزلية والتي اكتُسبت كلغة أولى. وتسمى أحياناً لغة المنزل.

اللغة الوطنية. اللغة التي ينطق بها قسم كبير من سكان بلد ما، والتي قد تعتبر أو لا تعتبر لغة رسمية (أي لغة ينص القانون على استخدامها في المجالات المندرجة في الملك العام).

مؤشر التعليم للجميع الخاص بالتكافؤ بين الجنسين. مؤشر مركب لقياس التحقيق النسبي للتكافؤ بين الجنسين في المشاركة الكلية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وكذلك التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار. ويحسب مؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس كوسط حسابي لمؤشرات التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بالإضافة إلى معدل محو أمية الكبار.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين. القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور (أو الذكور إلى الإناث في بعض الحالات) قياسا إلى مؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يساوي 1، فهذا يعني أن هناك تكافؤا بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أعلى أو أدنى من 1، فهذا يدل على وجود تفاوت لصالح أحد الجنسين.

مؤشر تنمية التعليم للجميع. مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي، لا يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع سوى أهداف التعليم للجميع الأربعة الأكثر قابلية للقياس: تعميم التعليم الابتدائي كما يقاس بنسبة القيد الصافية، ومحو أمية الكبار كما يقاس بمعدل محو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين كما يقاس بمؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس، ونوعية التعليم كما تقاس بمعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتكمن قيمة هذا المؤشر في الوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

متعلم حديث العهد. فرد اكتسب منذ فترة قريبة مستوى أدنى من القرائية؛ كما يسمى أحياناً شخصاً حديث التعلم. ويشير المصطلح غالباً إلى الذين أنهوا منذ فترة قريبة برنامجاً تدريبياً في محو الأمية، وأثبتوا قدرتهم على مواصلة التعلم بمفردهم، من خلال استخدام المهارات والمعارف التي اكتسبوها، ودون توجيه مباشر من معلم.

متعلم سلبي. شاب أو راشد اكتسب القدرة على القراءة والكتابة والحساب، ولكنه لا يستخدم مهارات القرائية هذه.

متعلم/أمي. يشير هذا المصطلح، وفقا لاستخدامه الوارد في الملحق الإحصائي، إلى الشخص الذي يستطيع/لا يستطيع أن يقرأ ويكتب بفهم بياناً بسيطاً عن حياته اليومية (بالاستناد إلى تعريف اليونسكو لعام 1958).

متوسط العمر المتوقع عند الولادة. العدد النظري للسنوات التي يمكن أن يعيشها الطفل الوليد إذا بقيت النماذج المرجحة لمعدلات الوفيات في السنة التي ولد فيها على حالها خلال كامل حياته.

متوسط طول الحياة المدرسية. عدد السنوات التي من المتوقع أن يمضيها الطفل الذي بلغ عمر الالتحاق بالتعليم في المدرسة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويتمثل هذا العدد في مجموع نسب القيد الخاصة بكل عمر في التعليم الابتدائي، والثانوي، وبعد الثانوي غير المندرج في التعليم العالي، والتعليم العالي.

مجالات الدراسة في التعليم العالي.

التربية: إعداد المعلمين وعلم التربية.

العلوم الإنسانية والآداب: العلوم الإنسانية، والأديان واللاهوت، والفنون الجميلة والفنون التطبيقية.

العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والحقوق: العلوم الاجتماعية وعلم السلوك، والصحافة والإعلام، وإدارة الأعمال والإدارة العامة، والحقوق.

العلوم: علوم الحياة والفيزياء، والرياضيات، وعلم الإحصاء، وعلم الحاسوب.

الهندسة والصناعة والبناء: الهندسة وصنوف التجارة والصناعة والمعالجة المتعلقة بالهندسة، وهندسة العمارة والبناء.

الزراعة: الزراعة والغابات وصيد السمك والبيطرة.

الصحة والرعاية الصحية: العلوم الطبية والعلوم المتصلة بالصحة، والخدمات الاجتماعية.

الخدمات: الخدمات الفردية وخدمات النقل، وحماية البيئة، وخدمات الأمن.

مجتمع متعلم. مجتمع يتسم بما يلي: (أ) تقوم غالبيته العظمى باكتساب واستخدام مهارات القرائية الأساسية؛ (ب) وتحتوي أهم مؤسساته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية (كالمكاتب والمحاكم والمكتبات والمصارف) على كمية كبيرة من المواد المطبوعة، والسجلات المكتوبة، والمواد المرئية، وتركز اهتمامها على قراءة وكتابة النصوص؛ (جـ) ويجري فيه تيسير تبادل المعلومات القائمة على النصوص، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة.

محو أمية الأسرة (برامج محو أمية الأسرة). برامج تعليمية منظمة في أشكال تجمع بين تعلم الأم (أو أحد الأبوين) وتعلم طفلها جنبا إلى جنب. ويرتبط هذا المصطلح في الغالب بمصطلح «**برامج محو الأمية المشتركة بين الأجيال**» أو يستخدم عوضا عنه.

محو الأمية المتعدد. مفهوم تعدد المهارات مثل «محو الأمية الإعلامية» و«محو الأمية البصرية» و«محو الأمية في مجال وسائل الإعلام» و«محو الأمية العلمية».

محو الأمية المشترك بين الأجيال (وبرامج محو الأمية المشترك بين الأجيال). نهوج برامج محو الأمية، الشبيهة ببرامج محو أمية الأسرة، التي ترمي إلى إتاحة فرص التعليم للأمهات بوجه خاص. ويولي نهج محو أمية الأسرة محو الأمية المشترك بين الأجيال اهتماما شديدا للأنشطة التي تجري في المنزل أو في المراكز، والتي ترمي إلى زيادة الوعي بالمطبوعات و«الاستعداد لتعليم القراءة» في مرحلة الطفولة المبكرة. كما أنهما يشددان على أهمية البيئة المنزلية بالنسبة لنجاح الأطفال المدرسي اللاحق في تعلم القراءة والكتابة.

محو الأمية الوظيفية / الأمية الوظيفية. يعد الشخص متعلما وظيفيا أو أميا وظيفيا عندما يكون قادرا / غير قادر على الاضطلاع بجميع الأنشطة التي تستلزم معرفة القراءة والكتابة لتسيير شؤون الفئة أو الجماعة التي ينتمي إليها، وكذلك لتمكين الشخص المعني من مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تحقيق تنميته الذاتية وتنمية مجتمعه. (سبق أن تمت الموافقة على هذا التعريف عام 1978 في المؤتمر العام لليونسكو ولا يزال مستخدما حتى يومنا هذا.)

محو الأمية / القرائية. وفقا للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، محو الأمية هو قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب بفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته اليومية. وقد تطور مفهوم محو الأمية بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من مجالات المهارات، يصمَّم كل منها وفقاً لسلّم مستويات مختلف فيما يخص إتقان هذه المهارات، ويرمي إلى تحقيق أهداف مختلفة. انظر الفصل 6 للاطلاع على مناقشة مفصلة في هذا الشأن.

مدرب. في إطار تعليم الكبار، المدرب شخص يدرب معلمي محو الأمية، من خلال توفير تدريب قبل الخدمة أو أثناء الخدمة في مجال طرائق التعليم الخاصة بمحو أمية الكبار.

مشروعات / برامج محو الأمية. مبادرات محددة المدة مصممة لتحقيق التعليم الأولي أو المستمر للمهارات الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة و / أو الحساب.

مُعامل جيني. مقياس شائع الاستخدام لانعدام المساواة. ويتراوح هذا المعامل بين قيمة صفر، التي تدل على المساواة الكاملة، وقيمة 1، التي تدل على انعدام المساواة التام (كأن ينحصر كامل الدخل أو الاستهلاك في شخص واحد، دون أن يحظى الآخرون بأي شيء).

المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي بصرف النظر عن العمر، ويعبر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين هم في العمر المحدد رسميا للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

معدل الانتقال إلى التعليم الثانوي. المستجدون في الصف الأول من التعليم الثانوي في سنة معينة، معبرا عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في السنة السابقة.

معدل البقاء في التعليم بحسب الصفوف. النسبة المئوية لفوج التلاميذ الملتحقين بالصف الأول من مرحلة تعليمية في عام دراسي معين، والذين يُتوقع أن يبلغوا صفا محددا، بصرف النظر عن رسوبهم.

معدل التسرب بحسب الصف. النسبة المئوية للتلاميذ أو الطلاب الذين يتسربون من صف معين في سنة دراسية معينة. وتمثل هذه النسبة الفارق بين نسبة 100 % ومجموع معدلي النجاح والرسوب.

معدل الخصوبة الإجمالي. متوسط عدد الأطفال الذين يمكن أن تنجبهم امرأة إذا عاشت حتى نهاية فترة القدرة على الإنجاب (من عمر 15 إلى 49 عاما) وأنجبت أولادا في كل مرحلة من مراحل عمرها وفقا لمعدلات الخصوبة الخاصة بهذه المراحل.

معدل الرسوب في كل صف. عدد الراسبين في صف معين وعام دراسي معين، معبرا عنه كنسبة مئوية من عدد المقيدين في الصف نفسه في العام السابق.

المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي، الذين بلغوا العمر المحدد رسميا للالتحاق بالتعليم، معبرا عنه كنسبة مئوية من السكان الذين بلغوا هذا العمر.

المعدل الصافي للحضور في المدارس. عدد التلاميذ في فئة العمر المحددة رسميا لمستوى معين من مستويات التعليم، الذين يحضرون الدروس في هذا المستوى، معبرا عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى فئة العمر هذه.

معدل المتعلمين الشباب. عدد الملمين بالقراءة والكتابة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما، معبرا عنه كنسبة مئوية من إجمالي السكان المنتمين إلى فئة العمر نفسها.

معدل تفشي فيروس/مرض الأيدز (السيدا) في فئة عمرية معينة. العدد التقديري للأفراد المنتمين إلى فئة عمر معينة والمصابين بفيروس/مرض الإيدز (السيدا) في نهاية سنة معينة، معبرا عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان المنتمين إلى فئة العمر المناظرة.

معدل محو أمية الكبار. عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة فما فوق، ويعبر عن هذا العدد كنسبة مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه. وتفضي الطرائق المختلفة لتعريف محو الأمية وتقييمه إلى نتائج مختلفة فيما يخص عدد الأشخاص الذين تطلق عليهم صفة المتعلمين.

معدل وفيات الأطفال. عدد وفيات الأطفال الذين لم يتموا السنة الأولى من عمرهم، من بين كل 1000 مولود في سنة معينة.

معرفة الحساب. تتمثل معرفة الحساب عادة في القدرة على الجمع والطرح والضرب والتقسيم. ومن منظور أوسع نطاقا، تعني العبارة المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق الفعالية في إدارة وتلبية الاحتياجات التي تفرضها أوضاع مختلفة، والتي تشمل الأشياء والصور والأعداد والرموز والصيغ والرسوم البيانية والخرائط والأشكال البيانية والجداول والنصوص. وبالنظر إلى أن معرفة الحساب تشمل القدرة على الترتيب والفرز والعدّ والتقدير والحساب والقياس واتّباع النماذج، فإنها تقتضي الاستجابة لمعلومات متعلقة بالأفكار الرياضية التي يمكن أن تعرض باستخدام مجموعة من الطرائق المختلفة.

معلم فردي. معلم فردي في برنامج أو حملة لمحو الأمية بالاعتماد على المتطوعين، أو شخص يتلقى أجراً مقابل توفير تعليم مخصص لطفل خارج المدرسة.

معلم محو الأمية. معلم أو ميسّر يعمل في برنامج أو حملة لمحو أمية الكبار.

معلم مدرَّب. معلم تلقى الحد الأدنى من الإعداد المنظم الخاص بالمعلمين (قبل الخدمة وفي أثنائها) والمطلوب عادة لممارسة التدريس في المستوى الملائم في بلد معين.

المعلمون أو أعضاء هيئات التدريس. عدد الأشخاص المستخدمين بدوام كامل أو جزئي وبصفة رسمية لتوجيه وإدارة التجربة التعلمية للتلاميذ والطلاب، بصرف النظر عن مؤهلاتهم أو آلية أداء خدماتهم، أي التعليم وجها لوجه أو عن بعد. ولا يشمل ذلك العاملين في التعليم الذين لا يضطلعون بمهام تعليمية فعلية (أي الإداريون والإداريات والمديرون الذين لا يدرّسون) ولا الأشخاص الذين يعملون بصورة عرضية أو على أساس تطوعي.

ممارسات محو الأمية. الاستخدامات والتطبيقات الفعلية لمهارات القرائية في أوضاع اجتماعية محددة (مثل الأسر والأسواق وأماكن العمل والمكاتب العامة والاحتفالات الدينية والحركات السياسية).

المنهج الدراسي. هو مجموعة من الدروس المتبعة في المؤسسات التعليمية. ويتألف المنهج الدراسي من معارف مختارة تنظّم في خطة متسلسلة، وتنقلها المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها المدارس لتيسير التفاعل بين المربين والدارسين. وعندما يطبق هذا المصطلح على برامج التعليم غير النظامي ومحو الأمية، الخاصة بالكبار، فإنه يفترض في الغالب تنظيما لمواد وأساليب التعلم أقل تمسكا بالمعايير النظامية من المدارس ومؤسسات التعليم العالي. ففي البرامج الرامية إلى تمكين الأفراد وتحقيق التحول الاجتماعي، يمكن أن يعتمد إعداد المنهج الدراسي، في الحقيقة، على الحوار مع الدارسين وفيما بينهم.

المهارات الأساسية. تشير عادة إلى حد أدنى من المهارة في القراءة والكتابة والحساب (أي استخدام الأرقام). ويرادف هذا المصطلح في كثير من استخداماته مصطلح «احتياجات التعلم الأساسية».

الناتج القومي الإجمالي. الناتج المحلي الإجمالي مضافا إليه صافي الإيرادات الخارجية. ولما كان صافي هذه الإيرادات يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا، فإن الناتج القومي الإجمالي يمكن أن يزيد على الناتج المحلي الإجمالي أو أن ينقص عنه.

الناتج المحلي الإجمالي. مجموع القيم الإجمالية التي يضيفها جميع المنتجين المقيمين إلى الاقتصاد، بما في ذلك صنوف التجارة التوزيعية والنقل، يضاف إليها جميع رسوم الإنتاج ويطرح منها جميع الإعانات التي لا تتضمنها قيمة المنتجات.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين. متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم في مستوى معين من مستويات التعليم، ويقوم هذا الحساب على عدد الأفراد في فئتي التلاميذ والمعلمين.

نسبة القيد الإجمالية. إجمالي القيد في مستوى معين من مستويات التعليم، بصرف النظر عن العمر، ويعبر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى فئة العمر المحددة رسميا للالتحاق بهذا المستوى من مستويات التعليم. وفيما يخص التعليم العالي، تمثل شريحة السكان التي تناولها الإحصاء فئة السنوات الخمس التي تلي الفئة العمرية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب التأخر في الالتحاق بالتعليم و/أو الرسوب.

نسبة القيد الصافية. عدد الملتحقين بمستوى معين من مستويات التعليم في فئة العمر المحددة رسميا لذلك، معبرا عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى فئة العمر هذه.

النسبة المئوية للراسبين. عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف أو المستوى الذي كانوا فيه خلال السنة السابقة، معبرا عنه كنسبة مئوية من إجمالي القيد في هذا الصف أو المستوى.

نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي .الناتج القومي الإجمالي مقسما على عدد السكان.

References*/ المراجع

AAUW. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women.

Abadzi, H.-2003*a*. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Operations Evaluation Department. Washington, DC, World Bank.

Abadzi, H.-2003*b*. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development Series.)

Abadzi, H.-2004. Strategies and policies for literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Abdullaeva, M. 2005. Review of literacy in Central Asian countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

ActionAid. 2005. *Real Aid: An Agenda for Making Aid Work*. Johannesburg, ActionAid International.

ACCU. 1999. Cambodia national literacy survey. Tokyo, Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO. http://www.accu.or.jp/appreb/02/02-02/02-02country/02cam.html

Adams, M. 1993. Beginning to read: an overview. R. Beard (ed.), *Teaching Literacy Balancing Perspectives*. London, Hodder & Stoughton, pp.-204-15

Adams,-S., Krolak,-L., Kupidura, E.-and Pahernik, Z.-P. 2002. Libraries and resource centres: celebrating adult learners every week of the year. *Convergence*, Vol.-25 No.-2-3, pp. 27-39.

ADB. 2003. *Education: Our Framework Policies and Strategies*. Manila, Asian Development Bank. www.adb.org/Documents/Policies/Education/default.asp?p=educ

Aggio, C.-2005. Debt conversion for education: the case of Spain and Argentina. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Aide et Action. 2005. Aide et Action's literacy approaches. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Aid Harmonization and Alignment. 2003. Rome Declaration on Harmonization. http://www.aidharmonization.org/ah-wh/secondary-pages/why-RomeDeclaration

Altbach, P.-G. 1992. *Publishing and development in the Third World*. London, Hans Zell Publishers.

Amadio,-M., Frister J. and Sifuentes, D.-2005. Changing patterns in policies and strategies towards Education for All: an analysis of the National Reports presented at the 2001 and 2004 sessions of the International Conference on Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Anderson, A. C. and Bowman, M. J. (eds). 1965. *Education and Economic Development*. Chicago, Ill., Aldine.

Anderson, A. C. and Bowman, M. J. 1976. Education and economic modernization in historical perspective. L.-Stone (ed.), *Schooling and Society*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press, pp 3-19.

Anderson-Levitt, K. M., Bloch, M. and Soumaré, A. M. 1998. Inside classrooms in Guinea: girls' experiences. K. M. Bloch, J. A. Beoku-Betts and B.-R. Tabachnick (eds), *Women and Education in sub-Saharan Africa*. London, Lynne Rienner.

Anh, D.-N. and Meyer, D.-R. 1999. Impact of Human Capital on Joint-Venture Investment in Vietnam. *World Development*, Vol.-27, No.-8, pp.-1413-26.

Apple, M. 1996. *Cultural Politics and Education*. New York, Teachers' College Press.

Archer, D.-and Cottingham, S. 1996*a*. *Action Research Report on REFLECT*. DFID Educational Paper No.-17. London, UK Department for International Development.

Archer, D.-and Cottingham, S. 1996*b*. *The REFLECT Mother Manual: A New Approach to Adult Literacy*. London, ActionAid. http://217.206.205.24/resources/publications/mothermanual/background.htm

Arnove, R. 1987. The 1980 Nicaraguan literacy crusade. R. Arnove and H.-Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.

Arnove, R. and Graff, H.-(eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.

Arrien, J. B. 2005. La Alfabetización en Nicaragua [Literacy in Nicaragua]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Australian Bureau of Statistics. *Australian Indigenous Health Info Net 2003*. http://www.healthinfonet.ecu.edu.au/frames.htm

Azariadis, C.-and Drazen, A. 1990. Threshold externalities in economic development. *Quarterly Journal of Economics*, Vol.-105, No.-2, pp 501-26.

Bagai, D.-2002. Education for All and Poverty Reduction Strategy Papers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2002*.

Bailey, I.-2004. *Overview of the Adult Literacy System in Ireland and Current Issues in its Implementation*. Dublin, National Adult Literacy Agency.

Balescut, J. 2005. A historical perspective on disabilities: from Salamanca to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

* البحوث الأساسية التي استند إليها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006 متاحة على الإنترنت على العنوان التالي: www.efareport.unesco.org

Banerjee, A. and Kremer, M. 2002. Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India: a prospective evaluation. Cambridge, Mass., Harvard University. (Mimeograph)

Banister, J. 1987. *China's Changing Population*. Stanford, Calif., Stanford University Press.

Barrett, D.-and Frank, D.-J. 1999. Population control for national development: from world discourse to national policies. J. Boli and G.-M. Thomas (eds), *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*. Stanford, Calif., Stanford University Press.

Barro, R. 1991. Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, No.-106, pp.-407–43.

Barro, R. J. and Lee, J.-W. 1990. *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications* (Center for International Development at Harvard University, Working Paper No.-42). www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html

Barton, D.-1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK, Blackwell.

Barton, D.-and Hamilton, M. 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London, Routledge.

Barton, D.-and Hamilton, M. 1999. Literacy practices. D.-Barton, M. Hamilton. and R. Ivanic. (eds), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge, pp.-7–15.

Barton,-D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (eds). 1999. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge.

Baser, H.-and Morgan, P. 2002. *Harmonising the Provision of Technical Assistance: Finding the Right Balance and Avoiding the New Religion* (ECDPM Discussion Paper 36). Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management.

Bashir, A.-H. M. and Darrat, A. F. 1994. Human capital, investment and growth: some results from an endogenous growth model. *Journal of Economics and Finance*, Vol.-18, No.-1, pp.-67–80.

Basu, K. and Foster, J. 1998. On measuring literacy. *Economic Journal*, Vol.-108, pp.-1733–49.

Bataille, L.-(ed.). 1976. *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, UK, Pergamon.

Batchuluun Yembu and Khulan Munk-Erdene. 2005. Mongolia country study: policy options. Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Baulch, B.-2004. *Aid Distribution and the MDGs*. CPRC Working Paper 48. Brighton, UK, Institute of Development Studies.

Bayou,-J., Gouel, C.-and Sauvageot, C.-2005. Projection of primary school children net enrolment ratios and of gender parity indices in primary and secondary education in 2015. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Becker,-W., Wesselius, F.-and Fallon, R. 1976. *Adult Basic Education Follow-Up Study 1973–75*. Kenosa, Wis., Gateway Technical Institute.

Beder, H.-1999. *NCSALL Report No.-6. The Outcomes and Impacts of Adult Literacy in the United States*. Cambridge, Mass.: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, January 1999. htpp://gseweb.harvard.edu/~ncall/research/report6.pdf (Accessed 3-March 2005.)

Beder, H.-2003. *Quality Instruction in Adult Literacy Education: Summaries of Papers Presented at Twentieth Annual Rutgers Invitational Symposium on Education (RISE), National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL)*. Cambridge, Mass., Harvard Graduate School of Education.

Beisiegel, C.-1974. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira.

Bekman, S. 1998. *Fair Chance: Evaluation Study of the Mother Child Education Program*. Istanbul, Mother Child Education Foundation. http://www.acev.org/english/about/partners.asp

Belenky, M. F., Clinchy, B.-M., Goldberger, N.-R. and Tarule, J. M. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York, Basic Books.

Benavot, A. 1996. Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings. *Comparative Education Review*, Vol.-40, No.-4, pp.-377–402.

Benavot, A. and Resnik, J. 2005. A Comparative Socio-Historical Analysis of Universal Basic and Secondary Education. A. Benavot, J. Resnik and J. Corrales (eds), *Global Educational Expansion: Historical Legacies, Political Obstacles*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences. (Occasional Paper)

Benavot, A. and Riddle, P. 1988. The expansion of primary education 1870–1940. *Sociology of Education,* Vol.-61, July, pp.-190–210.

Benin. 2001. Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE (UNESCO). Cotonou, Ministère de l'Education nationale et de la recherche scientifique du Bénin.

Bennell, P.-2005*a*. The impact of the AIDS epidemic on teachers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol.-41, No.-3, pp.-44066.

Bennell P.-2005*b*. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol.-41, No.-3, pp.-467–88.

Benseman, J. and Tobias, R. 2003. *First Chance for a Real Education: An Impact Study of Adult Literacy. A Follow-Up study of Training Opportunities and Youth Training Adult Literacy Students in Christchurch, New Zealand*. Wellington, Tertiary Education Commission.

Benson, C.-2004. The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Bernard, A. 2005. Global Monitoring Report: East Asia Regional Analysis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Bernardo, A. B. I.-1998. *Literacy and the Mind: The Contexts and Cognitive Consequences of Literacy Practice*. Hamburg, Germany, Luzac Oriental.

Bett, J. 2003. Literacies and livelihood strategies: experience from Ulstan, El Salvador. *International Journal of Educational Development*, Vol.-23, No.-3, pp.-291–8.

Bhasin, K. 1984. The why and the how of literacy for women: some thoughts on the Indian context. *Convergence*, Vol.-17, No.-4, pp.-37-43.

Bhola, H.-S. 1984. *Campaigns for Literacy: Eight national Experiences of the Twentieth Century, with a memorandum to decision-makers*. Paris, UNESCO.

Bhola, H.-S. 1994. *A Sourcebook for Literacy Work: Perspective from the Grassroots*. Paris, UNESCO.

Bhola, H.-S. 2005. Approaches to monitoring and evaluation in literacy programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Binder, M. 1999. Trends in schooling indicators during Mexico's 'Lost Decade'. *Economics of Education Review*, Vol.-18, pp.-183–99.

Bingman, M. 2000. *'I've Come a Long Way.' Learner-Identified Outcomes of Participation in Literacy Programs*. NCALL Report No.-13, February. Boston, Mass., National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Biswal, K. and Govinda, R. 2005. Mapping literacy in India. Who are the illiterates and where do we find them? Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.-

Blum, A., Goldstein, H.-and Guèrin-Pace, F.-2001. International Adult Literacy Survey (IALS): an analysis of international comparisons of adult literacy. *Assessment in Education*, Vol.-8, No.-2, pp.-225–46.

Blunch, N.-H. and Pörtner, C.-C. 2004. Adult literacy programs in Ghana: an evaluation. Paper submitted at the conference Ghana's Economy at the Half Century. Institute of Statistical, Social and Economic Research (ISSER). http://www.isser.org/Adult%20Literacy.pdf

BMZ. 2004. *Position Paper: Basic Education for All as an International Development Goal – A Key Challenge for German Development Policy*. Bonn, Germany, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [Federal Ministry for Economic Cooperation and Development].

Boggs,-D., Buss, F.-and Yarnell, S. 1979. Adult basic education in Ohio: program impact evaluation. *Adult Education*, Vol.-29, No.-2, pp.-123–40.

Boler, T.-2003. *Approaches to examining the impact of HIV/AIDS on teachers*. UK Working Group on Education and HIV/AIDS. London, Save the Children and ActionAid International, pp.-1–8. (Policy and Research: Series 1.)

Bondi, J. and Bondi, J. 1989. *Curriculum Development: A Guide to Practice*, 3rd edn. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.

Bossuyt, J. 2001. *Mainstreaming Institutional Development: Why Is it Important and How Can it Be Done?* Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management.

Bougroum, M. 2005. Real options for policies and practices: Morocco. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Bougroum,-M., Oujour, H.-and Kissami, M. A. 2005. Country study: Real options for policies and practices: Morocco. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Bown, L.-1990. *Preparing the Future: Women, Literacy and Development*. ActionAid Development Report No.-4. London, ActionAid/ODA.

Boyle,-S., Brock, A., Mace, J. and Sibbons M. 2002. *Reaching the Poor: The Costs of Sending Children to School*. London, UK Department for International Development.

Braithwaite,-M., et. al. 2003. *Thematic Evaluation of the Integration of Gender in EC Development: Co-operation with Third Countries*. European Commission. (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol1.pdf) (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol2.pdf)

Brandt, D.-and Clinton, K. 2002. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as social practice. *Journal of Literacy Research*, Vol.-34, No.-3, pp.-337–56.

Bray, M. 2005. *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia, Monograph No.-4.* Hong Kong, University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.

Brock-Utne, B.-2000. *Whose Education For All?: The Recolonization of the African Mind*. New York, Falmer Press.

Brosh-Vaitz, S. 2005. On the state of literacy in Israel. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Browne, S. 2002. *Developing Capacity through Technical Cooperation*. New York, Earthscan/UNDP.

Bruns,-B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *A Chance for Every Child: Achieving Universal Primary Education by 2015*. Washington, DC, World Bank.

Buckland, P. 2005. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction.* Washington, DC, World Bank.

Bundy,-D., Shaeffer,-S., Jukes,-M., Beegle,-K., Gillespie, A., Drake,-L., Lee,-S., Hoffman, A-M., Jones,-J., Mitchell, A., Barcelona,-D., Camara,-B., Golmar,-C., Savioli,-L., Takeuchi, T., Sembene, M. and Wright, C.-2006. School-based health and nutrition programs. D.-Jamison, J. Breman, A. Measham, G.-Alleyne, M. Claeson, D.-Evans, P.-Jha, A. Mills, P.-Musgrove (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*, 2nd edn. Oxford and New York, Oxford University Press for the World Bank.

Bunyi, G.-W. 2005. Real options for literacy policy and practice in Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Burakukaihou - Jinken kenkyuusho (Buraku Liberation and Human Rights Research Institute). 2005. *Data ni miru Burakusabestu* [Marginalization of Buraku as appears in data]. http://blhrri.org/nyumon/nyumon_jittai_seikatsu_1.htm (In Japanese.)

Burchfield, S. 1996. *An Evaluation of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal.* Report for USAID ABEL project. Cambridge, Mass., Harvard Institute of International Development.

Burchfield, S. 1997. *An Analysis of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Cambridge, Mass., Harvard Institute for International Development.

Burchfield,-S., Hua,-H., Baral, D.-and Rocha, V.-2002*a*. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Nepal*. Boston, Mass., World Education; Washington, DC, United States Agency for International Development Office of Women in Development.

Burchfield,-S., Hua,-H., Iturry, T.-S. and Rocha, V.-2002*b*. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*. Boston, Mass., World Education; Washington, DC, United States Agency for International Development Office of Women in Development.

Burgess, S. R. 1999. The development of phonological sensitivity. *Reading Research Quarterly*, Vol.-34, pp.-2–4.

Caillods, F.-and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, International Institute for Educational Planning.

Cambodia Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). 2001. *Priority Action Program for Improving the Quality and Effectiveness of Basic education: Strategic Plan, Schedule of Activities and Budget Allocations*. Phnom Penh, MoEYS.

Cameron, J. and Cameron, S. 2005. Economic benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.

Campaign for Popular Education. 1999. *Hope Not Complacency: State of Primary Education in Bangladesh*. 1999 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.

Campaign for Popular Education, 2001. *A Question of Quality: State of Primary Education in Bangladesh* (Vols 1, 2 and 3). 2000 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.

Campaign for Popular Education. 2002. *Renewed Hope: Daunting Challenges – State of Primary Education in Bangladesh*. 2001 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd

Campaign for Popular Education. 2003. *Literacy in Bangladesh: Need for a New Vision – State of Primary Education in Bangladesh*. 2002 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.

Campaign for Popular Education. 2005. *Quality with Equity: The Primary Education Agenda*. 2003/4 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.

Canada, Government of. 2003. *The Kananaskis Summit Chair's Summary*. http://www.g8.gc.ca/2002Kananaskis/chairsummary-en.asp, last updated 14/07/2003

Canieso-Doronila, M. L. 1996. *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburg, Germany, UIE and Luzac Oriental.

Carey, S. (ed.). 2000. *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in European Context*. London, Office for National Statistics.

Carnoy, M. and Marshall, J. 2005. Cuba's academic performance in comparative perspective. *Comparative Education Review*. Vol.-49, No.-2, pp.-230–61.

Carr-Hill, R. (ed.). 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington, DC, World Bank.

Carr-Hill, R. 2005*a*. Assessment of international literacy and numeracy data (Phase II). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Carr-Hill, R. 2005*b*. *Draft of Education for Nomads in Eastern Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania, Uganda*. Paris, UNESCO-IIEP, UNESCO-IICBA. New York, UNICEF.

Carr-Hill, R., Okech, A., Katahoire, A., Kakooza, T., Ndidde, A. and Oxenham, J. 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Washington, DC, Human Development, Africa Region, World Bank.

Carron, G., Wriria, K. and Righa, G.-1989. *The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme*. IIEP Research Report No.-76. Paris, International Institute for Educational Planning.

Cawthera, A. 1997. *Let's Teach Ourselves: The Operation and Effectiveness of a People's Literacy Movement*. Manchester, UK, University of Manchester Centre for Adult and Higher Education.

Cawthera, A. 2003. *Nijera Shikhi and Adult Literacy: Impact on Learners after Five Years, Effectiveness When Operating as an NGO*. http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf

Chabbott, C.-2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. London, RoutledgeFarmer.

Chatry-Komarek, M. 2003. *Literacy at Stake: Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek, Namibia, Gamsberg Macmillan Publishers.

Chebanne, A., Nyati-Ramahobo, L.-and Youngman, F.-2001. The development of minority language for adult literacy in Botswana: towards cultural diversity. Paper presented at the International Literacy Conference, Cape Town, 13–17 November.

Chhetri, N.-and Baker, D.-P. 2005. The environment for literacy among nations: concepts, past research, and preliminary analysis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Chile Ministry of Education and UNESCO-OREALC. 2002. *Educational Panorama of the Americas*. Santiago, Chile, Proyecto Regional de Indicadores Educativos [Regional Education Indicators Project]. http://www.prie.cl/ingles/seccion/documento/panorama1_5.pdf

Chilisa, B.-M. 2003. Assessment of low levels of literacy in sub-Saharan Africa: conceptions and practices. Paper read at European Regional Meeting on Literacy, at Lyon, France, 2–5 April.

Choudhry, M. A. 2005. Country study: Pakistan — where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Chupil, T.-2003. *Creating Knowledge for Change: a Case Study of Sinui Pai Nanek Sengik's Educational Work with Orang Asli Communities in Malaysia*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE indigenous adult education case study series.)

CIA. World Factbook. 2005. http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/af.html

CIDA. 2001. *Cida's Action Plan on Basic Education*. Gatineau, Qué., Canadian International Development Agency.

Cipolla, C.-1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth, Penguin Books.

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2001. *Global Report*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.

Coben,-D., with contributions by Colwell,-D., Macrae,-S., Boaler,-J., Brown, M. and Rhodes, V.-2003. *Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature*. London, National Research and Development Centre.

Cochrane, S. H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.

Colclough,-C., with Lewin, K. M. 1993. *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford, UK, Clarendon Press.

Collins, J. 1995. Literacy and literacies. *Annual review of Anthropology*, Vol.-24, pp.-75–93.

Collins, J. and Blot, R. 2002. *Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity*. New York, Cambridge University Press.

Collins, R. 2000. Comparative and historical patterns of education. M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Kluwer.

Comings,-J., Shrestha, C.-K. and Smith, C.-1992. A secondary analysis of a Nepalese national literacy program. *Comparative Education Review*, Vol.-36, pp.-212–26.

Commeyras, M. and Chilisa, B.-2001. Assessing Botswana's first national survey on literacy with Wagner's proposed schema for surveying literacy in the 'Third World'. *International Journal of Educational Development*, Vol.-21, pp.-433–46.

Commission for Africa. 2005. *Our Common Interest: Report of the Commission for Africa*. London, Commission for Africa.

Cope, B.-and Kalanztis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*s. London, Routledge.

Corrêa, A. 1973. Mobral: Realizações e perspectivas. *Revista Educação*, Vol.-2, No.-7.

Coulmas, F.-1992. *Language and Economy*. Oxford, UK, Blackwell.

Coulmas, F.-2001. Literacy in Japan: Kanji, Kana, Romaji and Bits. D.-R. Olson and N.-Torrance (eds.), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.

Coulombe,-S., Tremblay, J. F. and Marchand, S. 2004. *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*. (Catalogue No.-89-552, No.-11). Ottawa, Ont., Human Resources and Skills Development Canada, Statistics Canada.

Craig, J. 1981. The expansion of education. D.-C. Berliner (ed.), *Review of Research in Education*. Washington, DC, American Educational Research Association.

Creed, C.-and Perraton, H.-2001. *Distance Education in the E-9 Countries: The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. Paris, UNESCO.

Cuban Libraries Solidarity Group. 2004. Cuba collaborates on literacy programs in New Zealand -20/11/2004. www.cubanlibrariessolidaritygroup.org.uk/articles.asp?ID=14

Curtin, P.-D. 1990. *The Rise and Fall of the Plantation Complex: Essays in Atlantic History*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Curtin, P.-D. 2000. *The World and the West: The European Challenge and the Overseas Response in the Age of Empire*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Damiba, A. 2005. Revue de plans d'action nationaux d'Education pour Tous: Pays francophones et lusophones d'Afrique et de la Guinée Equatorial. [Review of national Education for All-action plans: French- and Portuguese-speaking countries of Africa and Equatorial Guinea.] Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

De Ferranti,-D., Perry, G.-E., Gill, I.-and Servén, L.-2000. *Securing our Future in a Global Economy*. Washington, DC, World Bank.

Dehn,-J., Reinikka, R. and Svensson, J. 2003. Survey tools for assessing performance in service delivery. F.-Bourguignon and L.-Pereira da Silva (eds.), *The Impact of Economic Policies on Poverty and Income Distribution: Evaluation Techniques and Tools*. New York, Oxford University Press for the World Bank.

Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrolment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol.-22, No.-3, pp.-291–305.

Delluc, A. 2005. Education and training policy for disadvantaged youth and adults in Senegal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Delors,-J., Al Mufti,-I., Amagi,-I., Carneiro, R., Chung,-F., Geremek,-B., Gorham,-W., Kornhauser, A., Manley,-M., Padrón Quero,-M., Savané, M.-A., Singh,-K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. and Nanzhao, Z.-1996. *Learning: the Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/delors

De Maeyer, M. 2005. Literacy for special target groups: prisoners. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Department for Education and Skills (UK). 2001. *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London, UK Department for Education and Skills. http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/SFLLNES.pdf

Department of Adult Education and National Literacy Campaign Office (Ethiopia). 1989. *The Ethiopian National Literacy Campaign: Retrospect and Prospects (1979–1989).* Addis Ababa, Ethiopia. Cited in: Shenkute, M. K. 2005. Literacy in Ethiopia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Desai, K. and Jukes, M. 2005. Education and HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Desjardins, R. and Murray, R. S. 2004 (in press). Introduction to special issue on Literacy Proficiency: Investigations Using Direct Measures of Skills. *International Journal of Educational* Research, Vol.-39, No.-3, pp.-293–309.

DFID. 2000. *Literacy for Livelihoods*. Report on DFID Conference, Nepal. London, UK Department for International Development.

DFID. 2001. *Education for All: the challenge of Universal Primary Education.* Target Strategy Paper No.-6. London, UK Department for International Development.

Dickinson, D.-K. and Tabors, P.-O. 2001. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Md., Paul H.-Brooks.

Dighe, A. 1995. *Women and Literacy in India: A Study in a Re-Settlement Colony in Delhi.* Reading, UK, Education for Development. (Education for Development Occasional Papers, Series-1, No.-2, August.)

Dighe, A. 2004. Pedagogical approaches to literacy acquisition and effective programme design. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Direction de la Statistique (Morocco). 1991. *Enquête sur les niveaux de vie des ménages-: 1990/1991*. Rabat, Direction de la Statistique.

Disability Awareness in Action. 1994. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_1994_02.htm.

Disability Awareness in Action. 1998. http://www.daa.org.uk/publications/Reskit6.htm.

Disability Awareness in Action. 2001. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_2001_09.htm#7.

Doronilla, M. L. 1996. *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Education.

Downing, J. 1987. Comparative Perspectives on World Literacy. D.-Wagner (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World, Volume I*. Oxford, UK, Pergamon Press.

Drèze, J. and Sen, A. 2002. *India: Development and Participation*. New Delhi, Oxford University Press.

D'Souza, N.-2003. *Empowerment and Action: Laya's Work in Tribal Education*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Case Study Series.)

Duke, C.-and Hinzen, H.-2005. Basic and continuing adult education policies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Dumont, B.-1990. Post-literacy a Pre-requisite for Literacy. Geneva, UNESCO International Bureau of Education. (Literacy Lessons Series.)

Dunne,-M., Leach,-F., Chilisa,-B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor,-N., Dzama Forde, L.-and Asamoah, A., 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana.* Educational Papers. London, UK Department for International Development.

Duryea, S. and Arends-Kuenning, M. 2001. School attendance, child labor and local markets in urban Brazil. *World Development*, Vol.-31, No.-7, pp.-1165–78.

Dutcher, N.-and Tucker, G.-R.. 1997. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of International Experience.* Washington, DC, World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.

Dyer, C.-and Choksi, A. 2001. Literacy, schooling and development: Views of Rabari nomads, India. B.-Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.

Easton, P.-B. 2005. Literacy and empowerment: raising key issues. Paper presented at the Sixth Meeting of the Working Group on Education for All, UNESCO, 19–21 July 2005.

Egbo, B.-2000. Table in Limage, L. *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Cleveland/Buffalo/ Sydney, Multilingual Matters.

Elley, W.-B. 1992. *How in the World Do Students Read?* The Hague, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elliot, J. L., Shin,-H., Thurlow, M. L. and Ysseldyke, J. E. 1995. *A Perspective on Education and Assessment in Other Nations: Where are Students with Disabilities?* Minneapolis, Minn., National Center on Educational Outcomes. Cited in: Erickson, K. A. 2005. Literacy and persons with developmental disabilities: Why and how? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*

Eloundou-Enyegue,-P., et al. 2000. *The Effects of High Fertility on Human Capital Formation under Structural Adjustment in Africa*. Paper prepared by the RAND Corporation under the POLICY Project. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Erickson, K. A. 2005. Literacy and persons with developmental disabilities: why and how? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

European Association for International Education. 2003. *Mozambique Educational Structure*. Sixteenth Annual EAIE Conference, 15–18 September, Torino, Italy. http://www.eaie.nl/pdf/torino/905.pdf.

European Commission. 2002. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament on Education and Training in the Context of Poverty Reduction in Developing Countries.* Brussels, European Commission.

European Commission. 2003. *Tools for Monitoring Progress in the Education Sector*. Version 26.02.2003. http://europa.eu.int/comm/development/body/theme/human_social/docs/education/03-02_education_monitoring_tools_en.pdf

European Commission. 2005. *The European Commission Approves Proposals to Increase the Volume and Effectiveness of Development Aid*. Press Release IP/05/423. 12 April 2005. (http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/423&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en)

European Offenders Employment Forum. 2003. *What Works with Offenders? European Networking for the Identification of Successful Practices in Preparing Ex-Offenders for Employment Integration.* London, European Offenders Employment Forum. http://www.eoef.org/What%20Works%20with%20Offenders/EOEFreport03-English.pdf.

Evans, J. 2000. *Adults' Mathematical Thinking and Emotions: A Study of Numerate Practices.* London, Routledge/Falmer.

Ezeomah, C.-(ed.). 1997. *The Education of Nomadic Populations in Africa*. Dakar, UNESCO Regional Office in Dakar.

Fagerberg-Diallo, S. 1999. Searching for signs of success: enlarging the concept of-'education' to include Senegalese languages. Dakar, Associates in Research & Education for Development, Inc. (Mimeograph)

Fairclough, N.-1991. Discourse and text: linguistics – an intertextual analysis within discourse analysis. Fairclough,-N., *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language.* London, Longman, pp.-187–213.

Farah, I.-2005. The cultural benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006,* through the University of East Anglia, Norwich.

Farrell, G.-(ed.). 2004. *ICT and Literacy: Who Benefits? Experience from Zambia and India.* Final Report on the COL Literacy Project (COLLIT). Vancouver, BC, Commonwealth of Learning. http://www.col.org/Consultancies/04Literacy.htm. (Accessed 8 March 2005.)

Fast Track Initiative. 2004. EFA FTI Partnership Meeting Brasilia, 10–11 November, Minutes. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/PartnershipMeetingBrasilia_Minutes.pdf

Fast Track Initiative. 2005*a*. *EFA FTI Report on the Catalytic Fund*. July 2005. Washington, DC, EFA FTI Secretariat.

Fast Track Initiative. 2005*b*. *Report from the EFA FTI Technical Meeting*. Croydon, UK, 17–19 March. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/croydonreport.pdf

Fernandez, B.-2005. Literacy in francophone countries, situations and concepts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Ferraro, A. 2002. Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*, Vol.-23, No.-81, pp.-21–47.

Fiedrich, M. and Jellema, A. 2003. *Literacy, Gender and Social Agency: Adventures in Empowerment*. DFID Research Report 53, September. London, UK Department for International Development.

Filmer, D.-1999. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth.* Policy research report on gender and development, Working Paper. No.-5. Washington, DC, World Bank.

Finnegan, R. 1988. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. New York, Basil Blackwell.

Fiszbein, A., Giovagnoli, P.-and Adúriz, I.-2002. *Argentina's Crisis and its Impact on Household Welfare.* November, 2002. Washington, DC, World Bank.

FitzSimons, G.-E. 2002. *What Counts as Mathematics? Technologies of power in adult and vocational education (Vol.-28).* Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Cited in: Coben, D.-2003. *Adult Numeracy: Review of research and related literature*. London, National Research and Development Centre.

Fonseca, Maria Conceição Ferreira. 2004. Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo, Global.

Fransman, J. 2005. Understanding literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Fredriksen, B.-2005*a*. External aid to 'hard core' EFA countries: the need to accompany financial aid with technical support. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Fredriksen, B.-2005*b*. External aid to 'hard core' EFA countries: the need to redress the balance between technical and financial aid. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.

Freire, P. 1993. Pedagogy of the City. Translated by D.-Macedo. New York, Continuum.

Freire, P. 1995. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.

Freire, P.-and Macedo, D.-1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. Westport, Conn., Begin and Garvey.

FTI Harmonization Working Group. 2004. *Harmonization in Education: Synthesis and Recommendations of the DIF Pilot.* FTI Harmonization Working Group. Paper for the FTI Partnership Meeting, Brasilia, 10–12 November . Washington, DC, Fast Track Initiative.

FTI Harmonization Working Group. 2005. Donors indicative framework, draft. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/DIFjune04.xls

FTI Secretariat. 2004. *Education for All Fast Track Initiative, Status Report*. November 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/status_report_dec6.pdf

FTI Secretariat. 2005*a*. *Education Program Development Fund, Status Report*. March 2005. Prepared by the FTI Secretariat for the FTI Technical Meeting in 17–19 March 2003. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/EPDFstatusreport_march05.pdf

FTI Secretariat. 2005*b*. *Guidelines for Appraisal of the Primary Education Component of an Education Sector Plan*. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/assessmentguidelines.pdf (Accessed 17 July 2005)

Fuglesang, A. 1982. *About Understanding – Ideas and Observations on Cross-Cultural Communication.* Uppsala, Sweden, Dag Hammarskjold Foundation.

Fukuda-Parr,-S., Lopes, C.-and Malik, K. 2001. *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems.* New York, Earthscan/UNDP.

Funkhouser, E.-1999. Cyclical economic conditions and school attendance in Costa Rica. *Economics of Education Review*, Vol.-18, No.-1, pp.-31–50.

Furet, F.-and Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire: L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry.* Vols. 1 and 2. Paris, Editions de Minuit.

G8 Gleneagles. 2005. The Gleneagles Communiqué. http://www.fco.gov.uk/Files/kfile/PostG8_Gleneagles_Communique.pdf

Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work.* New York, SUNY Press.

Gal, I.-2000. The numeracy challenge. I.-Gal (ed.), *Adult Numeracy Development: Theory, Research and Practice.* Cresskill, NJ, Hampton Press, pp.-9–31.

Garcia Garrido, J. L. 1986. *International Yearbook of Education XXXVIII: Primary Education on the Threshold of the Twenty-First Century.* Paris, UNESCO, International Bureau of Education.

Gautam, K. 1998. An Encounter with a 17th Century Manual. *PLA Notes*. Issue No.-32, pp.-40–42. London, International Institute for Environment and Development.

Gee, J. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse.* London and Philadelphia, Falmer Press.

Gee, J. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method.* London, Routledge.

Gee,-J., Hull, G.-and Lankshear, C.-1996. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. London, Allen & Unwin.

Geva, E.-and Ryan, E.-B. 1993. Linguistic and academic correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, Vol.-43, pp.-5–42.

Ghebrezghi, D.-2003. The literacy programme, part and parcel of Eritrea's march towards Education for All. UNESCO (ed.), *Literacy as Freedom: a UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.

Gibson, J. 1998. Literacy and intra-household externalities on measuring literacies. *Economic Journal*, Vol.-108 (November), pp.-1733–49.

Gibson, J. 2001. Literacy and intrahousehold externalities. *World Development*, Vol.-29, No.-1, pp.-155–66.

Giles,-J., Hannum, E., Park, A. and Zhang, J. 2003. *Life Skills, Schooling, and the Labor Market in Urban China: New Insights from Adult Literacy Measurement*. Report to the International Centre for the Study of East Asian Development, Kitakyushu, Japan, ICSEAD. http://www.ssc.upenn.edu/china/lifeskills/documents/2003-21.pdf (Working Paper Series Vol.-2003-21.)

Global Campaign for Education. 2005. Deadly inertia? A cross-country study of educational responses to HIV/AIDS (working title). http://www.unesco.org/bpi/aids-iatt/deadly-inertia.pdf

Global Campaign for Education/ActionAid International. 2005. Global benchmarks for adult literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Goldstein, H.-2004. Education for All: the globalization of learning targets. *Comparative Education Review*, Vol.-40, N°.-1, pp.-7–14.

Goodman, K. 1996 *Ken Goodman on Reading.* Chapter 8: Learning and teaching reading and writing. Richmond Hill, Ont., Scholastic Canada Ltd., pp.-117–25

Goody, E.-and Bennett, J. 2001. Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana. D.-R. Olson and N.-Torrance (eds), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.

Goody, J. R. 1977. *The Domestication of the Savage Mind: Evolution and Communication*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp.-10–18

Gordon, R. 1995. *Causes of Girls' Academic Underachievement: The Influence of Teachers' Attitudes and Expectations on the Academic Performance of Secondary School Girls*. Harare, Zimbabwe, HRCC, University of Zimbabwe.

Gordon, R. 2005. *Ethnologue: Languages of the World*. 15th edn SIL International. http://www.ethnologue.com/.

Govinda, R. and Biswal, K. 2005*a*. EFA in South and West Asia: an overview of progress since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Govinda, R. and Biswal, K. 2005*b*. Literacy: real options for policy and practice in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Graff, H.-1987*a*. *The Labyrinths of Literacy*. New York, The Falmer Press.

Graff, H.-1987*b*. *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington, Ind., Indiana University Press.

Graff, H.-1991. Literacy: Myths and lessons. L.-Limage, L.-Oppenheim and K. Pearl. (eds), *Adult Literacy in International Urban Perspective*. Proceedings of a conference co-organized by UNESCO, Literacy Assistance Center of New York, Mayor's Office of New York, and the City University of New York. New York, Bloomington, Ind., Indiana University Press.

Grant, K. B., Gorgens, M. and Kinghorn, A. 2004. *Mitigating the Impact of HIV on Service Providers: What Has Been Attempted, What is Working, What Has Not Worked, Where and Why?* Johannesburg, Health and Development Africa.

Grassly, N.-C., Desai,-K., Pegurri, E., Sikazwe, A., Malambo,-I., Siamatowe, C.-and Bundy, D.-2003. The economic impact of HIV/AIDS on the education sector in Zambia. *AIDS*, Vol.-17, pp.-1–6.

Gray, W.-S. 1969. *The Teaching of Reading and Writing: an International Survey*. Glenview, Ill., UNESCO/Scott Foresman and Co.

Greaney, V., Khandker, S. R. and. Alam, M. 1998. *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Washington, DC and Dhaka, World Bank.

Greenberg, D.-2002. *Women and Literacy Special Collections Project*. Funded by the National Institute for Literacy. http://www.litwomen.org?Research/Greenberg.html

Greenleigh Associates. 1968. *Participants in the Field Test of Four Adult Basic Education Systems: A Follow-Up Study*. New York, Greenleigh Associates.

Gregson,-S., Waddell, H.-and Chandiwana, S. 2001. School education and HIV control in sub-Saharan Africa: from discord to harmony. *Journal of Internationl Development*, Vol.-13, p. 467–85.

Grin, F.-2005. The economics of language policy implementation: Identifying and measuring costs. N.-Alexander (ed.), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation*. Proceedings of a symposium held at the University of Cape Town, 16–19 October. Cape Town,Volkswagen Foundation and PRAESA.

Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. 1998. Illettrisme: de l'enjeu social a l'enjeu citoyen. Collection 'en toutes lettres'. Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme: La Documentation française.

Gunnarsson, C.-2001. *Capacity Building, Institutional Crisis and the Issue of Recurrent Costs.* Synthesis Report. Stockholm, Almkvist and Wiksell International.

Guy, T.-2005. Adult literacy in the United States: an overview of the federal system of adult education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Hagemann, E.-1988. *Statistik in China: ein Literaturbericht.* Berichte des Bundesinstituts für ostwissenshaftliche und internationale Studien, No. 5. Cologne.

Hamilton, M. and Barton, D.-2000. The international adult literacy survey: What does it really measure? *International Review of Education,* Vol.-46, No.-5, pp.-377–89.

Hammoud, H.-R. 2005. Illiteracy in the Arab world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Hanemann, U.-2005*a*. Literacy in Botswana. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Hanemann, U.-2005*b*. Literacy in Conflict Situations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Hanemann, U.-and Mauch, W.-2005. Literacy for special target groups. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Hannum, E.-2002. Ethnic differences in basic education in reform-era rural China. *Demography* Vol.-39, No.-1, pp.-95–117.

Hannum, E.-and Buchman, C.-2003. *The Consequences of Global Educational Expansion.* Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences.

Hannum, E.-and Xie, Y. 1998. Ethnic stratification in Northwest China: occupational differences between the Han Chinese and national minorities in Xinjiang, 1982–90. *Demography*, Vol.-35, No.-3, pp.-323–33.

Hanushek, E.-A. and Kimko, D.-D. 2000. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, Vol.-90, No.-5, pp.-1184–1208.

Harmon,-C., Oosterbeek, H.-and Walker, I.-2003. The returns to education: microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, pp. 115–56.

Hayes, E.-2003. Reconceptualizing adult basic education and the digital divide. A. Belzer and H.-Beder (eds.), *Defining and Improving Quality in Adult Basic Education: Issues and Challenges.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp.-27.

Hayford, C.-W. 1987. Literacy movements in modern China. R. Arnove and H.-Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.

HEARD and MTT. 2005. Report on the Education Sector Global HIV/AIDS Readiness Survey 2004: A Review of the Comparative Readiness of the Education Sectors in 71 Countries to Respond to, Manage and Mitigate the Impact of HIV/AIDS. Survey by the Health Economics & HIV/AIDS Research Division of the University of KwaZulu Natal and the Mobile Task Team on the Impact of HIV/AIDS on Education, for the UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. Paris, International Institute for Educational Planning.

Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Heath, S. B. 1993. The madness(es) of reading and writing ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol.-24, No.-3, pp.-256–68.

Heltberg, R., Simler, K. and Tarp, F.-2001. *Public Spending and Poverty in Mozambique*. IFPRI Discussion Paper No.-167. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.

Hendricks, P.-A. 1996. *Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model: Incorporating Developmentally Appropriate Learning Opportunities to Assess Impact of Life Skill Development.* Ames, Iowa, Iowa State University Extension.

Henze, J. 1987. Statistical documentation in Chinese education: where reality ends and the myths begin. *Canadian and International Education*, Vol.-16, No.-1, pp.-198–210.

Herrera, L.-2004. Education, Islam and modernity: beyond westernization and centralization. *Comparative Education Review*, Vol.-48, No.-43, pp.-318–26.

Herrera, L.-2006. Higher education in the Arab world. J. Forest and P.-Altbach (eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp.-409–21.

Herz, B.-K. and Sperling, G.-B. 2003. *What Works in Girls' Education, Evidence and Policies from the Developing World.* New York, Council on Foreign Relations.

Heugh, K. 2003. *Language Policy and Democracy in South Africa: the Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning.* Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.

Hinchliffe, K. 2004. *Notes on the Impact of the HIPC Initiative on Public Expenditures in Education and Health in African Countries.* Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper Series, No.-77.)

Homel, R. 1999. *Preventing Violence – A Review of the Literature on Violence and Violence Prevention.* New South Wales, Australia, Attorney General's Department. www.lawlink.nsw.gov.au/cpd.nsf/pages/violreport_index. (Accessed 27 May 2003.)

Horsman, J. 1990. *Something in My Mind Besides the Everyday: Women and Literacy*. Toronto, Ont., Women's Press.

Houston, R. 1985. *Scottish Literacy and Scottish Identity.* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Hull, G.-2003. Youth culture and digital media: new literacies for new times. *Research in the Teaching of English*, Vol. 38, No. 2, pp.-229-333.

Human Rights Watch. 1999. Kenya, Spare the Child: Corporal Punishment in Kenyan Schools. *Human Rights Watch Report*, Vol.-11, No.-6 (A).

Hunter, S. and Fall, D.-1998. *Orphans and HIV/AIDS in Zambia: An Assessment of Orphans in the Context of Children Affected by HIV/ AIDS*. Lusaka, UNICEF.

ILI/UNESCO. 1999. Assessing basic learning competencies in youth and adults in developing countries: analytic survey framework and implementation guidelines. *ILI/UNESCO Technical Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.

ILI/UNESCO. 2001. *LAP First Experts' Meeting Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.

ILI/UNESCO. 2002*a*. *Analytic Review of Four LAP Country Case Studies*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.

ILI/UNESCO. 2002*b*. *LAP Second Experts' Meeting Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.

ILO (World Commission on the Social Dimension of Globalization). 2004. *A Fair Globalization: Creating Opportunities for All*. http://www.ilo.org/public/english/fairglobalization/report/highlight.htm

IMF/IDA. 2003. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative – Status of Implementation*. Washington, DC, International Monetary Fund and International Development Association.

IMF/IDA. 2004. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative – Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund and International Development Association.

IMF/World Bank. 2005. *Development Committee Communiqué*. Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund on the Transfer of Real Resources to Developing Countries, 17 April 2005. Washington, DC, IMF/World Bank.

INEE. 2004. *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction: A Commitment to Access, Quality and Accountability*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. Paris, UNESCO.

International Association of Universities/UNESCO. 2005. *Country Reports: Mozambique.* IAU Online Databases. http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/

International Centre for Prison Studies. 2005. http://www.prisonstudies.org/ (Accessed 10-August 2005.)

International Organization for Migration. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, IOM.

Ireland, T.-D. 1994. Literacy skills as building bricks for trade union democracy: the experience of the construction workers trade union in Joao Pessoa, Brazil. *Adult Education and Development* Vol.-42, pp.-81–7.

Iskandar, L.-2005. Country study: Egypt: Where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Jalal, F.-and Sardjunani, N.-2005. Increasing literacy for a better and more promising Indonesia. Background paper *for EFA Global Monitoring Report 2006*.

JBIC. 2002. *Medium-term Strategy for Overseas Economic Cooperation Operations*. Tokyo, Japan, Bank for International Cooperation.

Johansson, E.-1977. The History of Literacy in Sweden, in comparison with some other countries. *Educational Reports Umeå*, No.-12. Umeå, Sweden, Umeå School of Education, University of Umeå, pp. 151–60.

Johansson, E.-1981. The history of literacy in Sweden. H.-Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Johnston,-B., FitzSimons, G., Maaβ,-J., and Yasukawa, K. 2002. Editorial. *Literacy and Numeracy Studies*, Vol.-11, No.-2, pp.-1–7. Cited in: Coben, D.-2003. *Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature*. London, National Research and Development Centre.

Joliffe, D.-2002. Whose education matters in the determination of household income? Evidence from a developing country. *Economic Development and Cultural Change*, Vol.-50, No.-2, pp. 287–312.

Jones, P.-1990*a*. *Literacy and Basic Education for Adults and Young people: Review of Experience*. Paris, UNESCO.

Jones, P.-1990*b*. UNESCO and the politics of global literacy. *Comparative Education Review*, Vol.-34, No.-1, pp.-41–60.

Jones, P. 1997. The World Bank and the literacy question: orthodoxy, heresy, and ideology. *International Review of Education*, Vol.-43, No.-4, pp.-367–75.

Jones,-P., with Coleman, D.-2005. *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalization.* London and New York, Routledge/Falmer.

Jones,-S., Riddell, R. and Katoglou, K. 2004. *Aid Allocation: Managing for Development Results and Difficult Partnerships*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.

Jukes,-M., Drake, L.-and Bundy, D.-Forthcoming. *Levelling the Playing Field: The Importance of School Health and Nutrition in Achieving Education for All*. Washington, DC, World Bank.

Juventud Rebelde. 2005. Libre de Analfabetismo Municipio de Ecuador con Programa Cubano. www.jrebelde.cubaweb.cu/2005/abril-junio/abril-25/libre.html

Kagitcibasi,-C., Goksen, F.-and Gulgoz, S. 2005. Functional adult literacy and empowerment of women: impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol.-48, No.-6, pp.-472–89.

Keeble, A. 2001. *In the Spirit of Wandering Teachers: Cuban Literacy Campaign, 1961*. Melbourne, Australia, Ocean Press.

Kell, C.-1995. Literacies of everyday life, development and schooling: a study of literacy practices in an informal settlement in South Africa. *Critical Forum*, Vol. 4, No.-1, pp.-2–42.

Kell, C.-1999. Teaching Letters: the recontextualisation of letter-writing practices in literacy classes for unschooled adults in South Africa. D.-Barton and N.-Hall (eds), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.

Kenez, P. 1982. Liquidating illiteracy in revolutionary Russia. *Russian History*, Vol.-9, No.-2/3, p.-173.

Khandekar, S. 2004. 'Literacy brought us to the forefront': Literacy and empowering process of the Dalit community women in a Mumbai slum. A. Robinson-Pant (ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative perspectives*. London, Routledge.

Kidd, R. and Khumar, K. 1981. Co-opting Freire. *Economic and Political Weekly*, Vol.-16, Nos.-1 and 2, pp.-27–40.

Killick, T.-2004. Politics, evidence and the new aid agenda. *Development Policy Review*, Vol.-22, No.-1, pp.-5–29.

King, E.-M. and Alderman, H.-2001. *Empowering Women to Achieve Food Security*. (2020 Vision Focus, 6). Washington, DC, International Food Policy Research Institute.

Knight, J. and Sabot, R. 1990. *Education, Productivity, and Inequality*: *The East African Natural Experiment*. Oxford and New York, Oxford University Press for the World Bank.

Knowles, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education*. New York, Association Press.

Knowles, M. S. 1989. *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.

Koirala, B.-N. and Aryal, B.-R. 2005. Options for policy and practice in Nepal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Koke, T.-2005. Baltic region: overview of progress towards EFA since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Kolb, D.-1984. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Koopman, H.-2005. Silent Partnership. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Kosonen, K. 2004. Local languages in education in Southeast Asia: comparative analysis. Paper read at Comparative and International Education Society (CIES) annual conference, Salt Lake City, Utah, March 9–12.

Kratli, S. 2000. The bias behind nomadic education. *UNESCO Courier*, October, 2000.

Kress, G.-and van Leeuwen, T.-2001. *Multimodal Discourse*. London, Arnold.

Krolak, L.-2005. The role of libraries for the creation of literate environments. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Krueger, A. B. and Lindahl, M. 2000. *Education for Growth: Why and for Whom?* Working Paper No.-429. Princeton, NJ, Princeton University Industrial Relations Section.

Kutnick,-P., Jules, V.-and Layne, A. 1997. *Gender and School Achievement in the Caribbean*. Education Report No.-21. London, UK Department for International Development.

Lameta, E.-2005. Pacific region: overview of progress towards EFA since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Lankshear, C.-and Knobel, M. 2003. New *Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, UK, Open University Press.

Lao People's Democratic Republic. Ministry of Education, Department of Non-formal Education. 2004. *Lao National Literacy Survey 2001. Final Report*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau of Education.

Lauglo, J. 2001. *Engaging with Adults – The Case for Increased Support to Adult Basic Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper Series.)

Lave, J. 1988. *Cognition in Practice*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Lave, J. and Wenger, E.-1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Lavy, V., Spratt, J. and Leboucher, N.-1995. *Changing Patterns of Illiteracy in Morocco: Assessment Methods Compared*. Washington, DC, World Bank. (Living Standards Measurement Study, Working Paper No.-115.)

Lawrence, J. 2004. *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Conceptual Paper, December. Paris, UNESCO.

Leach, F.-2003. Gender and violence in schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2003/4*.

Leach, F.-and Machakanja. 2000. *Preliminary Investigation of the Abuse of Girls in Zimbabwean Junior Secondary Schools*. DFID Education Research Report No 39. London, UK Department for International Development.

Leach,-F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E.-and Nacgajabga, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. DFID Educational Papers, No.-54. London, UK Department for International Development. http://www.id21.org/Education/e2fl1g2.html

Lehman, D.-2005. Shortening the distance to EFA in the African Sahel. World Bank Working Paper. (Mimeograph)

Leiner, M. 1987. The 1961 national literacy campaign. R. Arnove and H.-Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.

Lewin, K. M. and Caillods, F.-2001. *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris, International Institute for Educational Planning.

Limage, L.-1986. Adult literacy policy in industrialized countries. *Comparative Education Review*, Vol.-30, No.-1, pp.-50–72 [Also in: R. Arnove and H.-Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press, pp.-293–314.]

Limage, L.-2005*a*. Literacy Glossary for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Limage, L.-2005*b*. The growth of literacy in historic perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Limage, L.-2005c. The political economy and recent history of book publishing and print materials: considerations for literacy acquisition. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Lind, A. 1988. *Adult Literacy Lessons and Promises: Mozambican literacy campaigns 1978–1982*. Studies in comparative and international education, Vol.-12. Stockholm, Institute of International Education, University of Stockholm.

Lind, A. 1996. *Free to Speak Up – Overall Evaluation of the National Literacy Programme in Namibia*. Edited by Directorate of Adult Basic Education, Ministry of Basic Education and Culture. Windhoek, Namibia, Gamsberg MacMillan.

Lind, A. and Johnston, A. 1990. *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies.* Stockholm, Swedish Agency for International Development Cooperation.

Lind, A. and Johnston, A. 1996. Adult literacy programs in developing nations. A. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, UK, Pergamon Press.

Lockridge, K. 1974. *Literacy in Colonial New England*. New York, Norton.

Loening, L.-J. 2002. *The Impact of Education on Economic Growth in Guatemala*. Discussion Paper No.-87. Göttingen, Germany, Ibero-America Institute for Economic Research.

Lutz, W.-and Goujon, A. 2005. Method of projecting literacy. Paris, UNESCO.

Maamouri, M. 1998. Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Paper read at World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco, 3–6 September.

Maas, U.-2001. Literacy in Germany. D.-Olson and N.-Torrance (eds.), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.

Maddox, B.-2001. Literacy and the market: the economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh. B.-Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives.* London, Routledge, pp.-137–51.

Maddox, B.-2005. Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh: an ethnographic enquiry. *International Journal of Educational Development*, Vol.-25, No.-2, pp.-123–32.

Maimbolwa-Sinyangwe, I.-M. and Chilangwa, B.-Y. 1995. Learning from inside the classroom. Research Report for UNICEF and the Ministry of Education, Zambia.

Mammo, K. 2005. Where and who are the worlds illiterates: Ethiopia country study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Mancebo, M. E. 2005. Comparative study on national conceptions of literacy, numeracy and life skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO International Bureau of Education, Geneva.

Mantes, J. C. 2005. Les nouvelles orientations de la coopération française dans le domaine de l'education [The New Focus of France's Aid Programme in the Area of Education]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Martin, M. O., Mullis, I.-V.-S., Gonzalez, E.-J. and Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grade*s. Chestnut Hill, Mass., Boston College.

Martinez Nateras, M. 2003. CONFINTEA thematic review: migrants. Paper read at CONFINTEA Mid-term Review, August.

Masagão Ribeiro, V.-2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global.

Masagão Ribeiro, V.-and Gomes Batista, A. A. 2005. Commitments and challenges towards a literate Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Maurer, M. 2005. An exploration study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of National Reports. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Mazrui, A. 1996. Language policy and the foundations of democracy: an African perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, No.-118, pp.-107–24.

McClelland, D.-1961. *The Achieving Society*. Princeton, NJ, Van Nostrand.

McClelland, D.-1966. Does education accelerate economic growth? *Economic Development and Cultural Change*, Vol.-15, No.-3, pp.-257–78.

Mehrotra, S. 1998. Education for All: policy lessons from high-achieving countries. *International Review of Education*, Vol.-44, No.-5/6, pp.-1–24.

Meredith, K. and Steele, J. 2000. Education in transition: trends in Central and Eastern Europe. M. Kamill et al. (eds), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly,* Vol.-46, pp.-158–72.

Mifsud,-C., Milton,-J., Hutchinson,-D., and Brooks, G.-2000*a*. *Prediction of Reading Attainment at Age Seven without a Baseline Pretest*. Msida, Malta, University of Malta Literacy Unit.

Mifsud,-C., Milton,-J., Hutchinson, D.-and Brooks, G.-2000*b*. *Report on Using the Year 2 Reading Attainment Study as a Basis for a 'School Effectiveness' or 'Value Added' Study*. Msida, Malta, University of Malta Literacy Unit.

Miguel, E.-and Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol.-72, pp.-159–217.

Millennium Project. 2005*a*. *Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the Millennium Development Goals*. New York, UNDP. http://www.unmilleniumproject.org/reports/fullreport.htm

Millennium Project. 2005*b*. Taking action: achieving gender equality and empowering women. Task Force on Education and Gender Equality. London, Earthscan. www.unmillenniumproject.org/reports/reports2.htm

Millennium Project. 2005*c*. Toward universal primary education: investments, incentives, and institutions. Task Force on Education and Gender Equality. London, Earthscan. www.unmillenniumproject.org/reports/reports2.htm

Miller, V.-1985. *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*. Boulder, Colo., Westview Press.

MINEDUC. 2003. *Education Sector Strategic Plan 2003-2008*. First draft, April. Kigali, Rwanda, Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research.

MINEDUC. 2005. *Functional Literacy for Youth and Adults in Rwanda: National Policy and Strategy*. Kigali, Rwanda, Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research, Non-formal Education Unit.

Ministère de la culture et de la communication. 2005. Communiqué: Publication du terme littérisme au Journal officiel du 30 août 2005. Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/communique300805.htm

Mirsky, J. 2003. *Beyond Victims and Villains: Addressing Sexual Violence in the Education Sector.* London, Panos.

Miske, S. and Van Belle-Prouty, D.-1997. *Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation*. Washington, DC, USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development.

Mitch, D.-1992. The rise of popular education in Europe. B.-Fuller and R. Rubinson (eds), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Westport, Conn., Greenwood.

Mohamed, O. 1975. *From Written Somali to a Rural Development Campaign.* Mogadishu, Somali Institute of Development Administration and Management.

Monga, N.-2000. Knowing her rights: case study from India. *Beyond Literacy: Case Studies from Asia and the South Pacific*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education.

Monitoring Learning Achievement Project. 2002. Urban/rural disparities. Paris, UNESCO. (Mimeograph.)

Montagnes, I.-2000. *Textbooks & Learning Materials, 1990-1999: A Global Survey.* EFA 2000 Assessment. Thematic Studies for World Education Forum. Paris, UNESCO.

Mookherjee, D.-2001. Combating the crisis in government accountability: a review of recent international experience. R. C. Dutt Memorial Lectures. Calcutta, Center for Studies in Social Science.

Motivans, A. 2005. Countries with high pupil-teacher ratios: trends and projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Moulton, J. 2001. Improving education in rural areas: guidance for rural development specialists. Draft paper. Washington, DC, World Bank.

Moye, M. 2001. *Overview of Debt Conversion*. London, Debt Relief International. Publication No.-4.

Mpopiya, P.-and Prinsloo, M. 1996. Literacy, migrancy and disrupted domesticity: Khayelishan ways of knowing. M. Prinsloo and M. Breier (eds), *The Social Uses of Literacy*. Amsterdam, John Benjamins.

Mullis, I.-V.-S., Martin, M. O., Gonzalez, E.-J. and Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Mass., Boston College.

Mullis,-I., Martin,-M., Gonzalez, E.-and Kennedy, A. 2003*a*. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College.

Mullis,-I., Martin,-M., Gonzalez, E.-and Kennedy, A. 2003*b*. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Mass, Boston College.

Murray, T.-S. 1997. Proxy measurement of adult basic skills: lessons from Canada. A. Tuijnman, I.-Kirsch and D.-Wagner (eds), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*. Cresskill, NJ, Hampton Press.

Murray Bradley, S. 1994. Visual literacy: an annotated bibliography. (Unpublished.)

Namibia Ministry of Education and Culture and University of Namibia. 1994. *Adult Literacy in Ondangwa and Windhoek: A Survey of Adult Learners' Literacy Skills and Education*. Windhoek, Ministry of Education and Culture, Directorate of Adult and Continuing Education, and University of Namibia, Social Sciences Division, Multi-Disciplinary Research Centre.

Napon, A. and Sanou/Zerbo, S. 2005. L'alphabétisation: les options réelles sur les politiques et les pratiques du Burkina [Literacy: real options for policy and practice in Burkina Faso]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

National Literacy Campaign Coordinating Committee (Ethiopia). 1984. Every Ethiopian will be literate and will remain literate. Addis Ababa.

Naudé, W.-A. 2004. The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: an econometric study based on cross-section and panel data. *Journal of International Development*, Vol.-16, pp.-821–49.

Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2002. Policy paper on silent partnership. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2005. Dutch commitment to basic education: living up to promises. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Neuman, S. and Celano, D.-2001. Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, Vol.-36, No.-1, pp.-8–26.

Neuman, S. and Ruskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, Vol.-32, No.-1, pp.-10–32.

Nicolai, S. and Triplehorn, C.-2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Overseas Development Institute. (Humanitarian Practice Network Paper No.-42.)

Nielsen, D.C. and Monson, D.-L. 1996. Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children. *Journal of Educational Research,* Vol.-89, No.-5, pp.-259–71.

Ningwakwe / Rainbow Woman (Priscilla George). 2002. The Rainbow / Holistic Approach to Aboriginal Literacy. Paper read at Solidarity in Literacy Program, Literacy Week in Brazil, June 28, São Paulo.

Nirantar. 1997. Innovating for change: women's education for empowerment - an analysis of the Mahila Samakhya Program in Banda District (India). W.-Mauch and U.-Papen (eds), *Making a Difference: Innovations in Adult Education*. UNESCO Institute for Education, Hamburg; and German Foundation for International Development and Peter Lang, Frankfurt am Main, pp.-33–47

Norad. 2004. *From Earmarked Sector Support to General Budget Support: Development Partners' Experience*. Oslo, Direktoratet for utviklingssamarbeid [Norwegian Agency for Development Cooperation], Department for Governance and Macroeconomics, Public Finance Unit.

Nordtveit, B.-H. 2004. *Managing Public-Private Partnerships: Lessons from Literacy Education in Senegal*. Washington, DC, World Bank.

Nordtveit, B.-H. 2005*a*. Public-private partnerships and outsourcing. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Nordtveit, B.-H. 2005*b*. Senegal case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Norwegian Ministry of Foreign Affairs. 2003. Education – Job No.-1: Norwegian Strategy for Delivering Education for All by 2015. Oslo, Utanriksdepartementet [Ministry of Foreign Affairs].

Norwood, G.-2003. Fighting oppression through literacy: a case study of the Karen's Women's Organisation. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.

Nyuumedia Jinken Kikou [Newmedia Human Rights Organization]. 2005. Burakusabetsutte nandesuka? [What is Burakusabetsu?]. http://www.jinken.ne.jp/buraku/kihon/index.html (In Japanese.)

NZAID. 2002. Policy statement: towards a safe and just world free of poverty. Wellington, New Zealand Agency for International Development.

Obura, A. 2003. *Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris, International Institute for Educational Planning.

OECD. 1999. *Trends in Income Distribution and Poverty in the OECD Area*. Paris, OECD.

OECD. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD.

OECD. 2001. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris, OECD.

OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris, OECD.

OECD. 2005*a*. *Aid Activities in Support of Gender Equality 1999-2003*. Paris, OECD.

OECD. 2005*b*. *Promoting Adult Learning*. Paris, OECD. (Executive summary.).

OECD-DAC. 2000. DAC Statistical Reporting Directives. http://www.oecd.org/dataoecd/44/45/1894833.pdf

OECD-DAC. 2002. Reporting directives for the creditor system http://www1.oecd.org/scripts/cde/members/CRSAuthenticate.asp. OECD, Paris.

OECD-DAC. 2003. Report on harmonising donor practices for effective aid delivery. OECD, Paris.

OECD-DAC. 2005*a*. Comparison between commitments and disbursements. Personal communication, March 2005.

OECD-DAC. 2005*b*. 2004 development co-operation report, Vol. 6, No.-1. (*The DAC Journal* Development Co-operation Report 2004 (2005, Vol.-6, No.-1.). http://www.oecd.org/document/26/0,2340,en_2649_201185_34405978_1_1_1_1,00.html

OECD-DAC. 2005*c*. International development statistics. http://www.oecd.org/dataoecd/50/17/5037721.htm

OECD-DAC. 2005*d*. Official Development Assistance increases further - but 2006 targets still a challenge. Aid Statistics 11/04/2005. http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_34447_34700611_1_1_1_1,00.html

OECD-DAC. 2005*e*. Paris Declaration on Aid Effectiveness: Harmonisation, Alignment, Results and Mutual Accountability. High Level Forum on Aid Effectiveness. Paris, 28 February to 2 March. http://www.oecd.org/dataoecd/11/41/34428351.pdf

OECD/HRDC/Statistics Canada. 1997. *Littératie et société du savoir [Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey]*. Paris, OECD.

OECD/Statistics Canada. 1995. *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD and Ottawa, Statistics Canada.

OECD/Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD and Ottawa, Statistics Canada.

OECD/UNESCO Institute for Statistics. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

Ogawa, K. 2005. The EFA Fast Track Initiative: experience of Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Okech, A. 2005. Uganda case study of literacy in Education for All 2005: a review of policies, strategies and practices. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Okech, A., Carr-Hill, R., Katahoire, A. R., Kakooza, T., Ndidde, A. N. and Oxenham, J. 2001. Adult Literacy Programs in Uganda. Washington, DC, World Bank. Africa Region Human Development Series.

Olson, D.-1977. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, Vol.-47, pp.-257–81.

Olson, D.-1994. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Olson, D.-and Torrance, N.-(eds.) 2001. *The Making of Literate Societies*, Oxford, UK, Blackwell.

Ong, W.-J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York, Routledge.

Operations Evaluation Department. 2003. *Dept Relief for the Poorest: An OED Review of the HIPC Initiative*. Washington, DC, World Bank.

Operations Evaluation Department. 2004. *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support To Basic Education in Ghana.* Washington, DC, World Bank. (Report Number 28779.)

Organization of American States. 1948. Charter of the Organization of American States. http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=E&sLink=http://www.oas.org/juridico/english/charter.html

Otto, A. 1997. Curriculum development for nonformal education. 4-H Center for Youth Development. (Monograph.) http://www.rrz.uni-hamburg.de/UNESCO-UIE/literacyexchange/course/bookshel.html

Ouane, A. 1989. *Handbook on Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education.* Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Ouane, A. (ed.). 2003. *Towards a Multicultural Culture of Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Ouane, A. and Glanz, C.-2005. why first literacy in mother tongue is advantageous in multilingual settings: findings from a stocktaking research on subSaharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Oxenham, J. 2003. *Review of World Bank Supported Projects in Adult Basic Education and Literacy, 1977-2002: Comparison of Costs*. Washington, DC, World Bank.

Oxenham, J. 2004*a*. ABET vs poverty: what have we learned? *Adult Education and Development*, No.-63, pp.-83-102.

Oxenham, J. 2004*b*. The quality of programmes and policies regarding literacy and skills development. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.

Oxenham, J. and Aoki, A. 2002. Including the 900 million. Washington, DC, World Bank. (Draft.)

Oxenham,-J., Diallo, A., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi, A. and Sall, O. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences*. Washington, DC, World Bank. Africa Region Human Development Series.

Papen, U.-2004. Reading the Bible and shopping on credit: literacy practices and literacy learning in a township in Windhoek, Namibia. A. Rogers (ed.), *Urban Literacy and Development*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Papen, U.-2005. Literacy and development: what works for whom? or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development*, Vol.-25, pp.-5-17.

Patel, I.-1987. Non-formal education for rural women in Gujarat: for development or domestication? (Mimeograph.)

Patel, I.-1991. *A Study of the Impact of New Communication Technologies on Literacy in India*. Singapore, Asian Mass Communication Research and Information Centre.

Patel, I.-2001. Literacy as freedom for women in India. UNESCO, *Literacy as Freedom: A UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.

Patel, I.-2005. The human benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.

Pavignani, E and Hauck, V.-2002. *Polling of Technical Assistance in Mozambique: Innovative Practices and Challenges*. Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management. (ECDPM Discussion Paper 39.)

Pennells, J. 2005. Literacy, distance learning and ICT. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Petrakis, P.-E. and Stamatakis, D.-2002. Growth and education levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review*, Vol.-21, No.-5, pp.-513-21.

Poot, J. 2000. A synthesis of empirical research on the impact of government on long-run growth. *Growth and Change*, Vol.-31, No.-4, pp.-516-47.

Posner, G.-J. and Rudnitsky, A. N. 1982. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*, 2nd edn. New York, Longman.

Pritchett, L.-2001. Where has all the education gone? *World Bank Economic Review*, Vol.-15, No.-3 (August), pp.-367-91.

Project Ploughshares. 2004. *Armed Conflicts Report 2004*. http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm

ProLiteracy Worldwide. 2004. *Literacy in Action: Spreading the Light - International Programs Update 2004-05*. http://www.proliteracy.org/downloads/IP_04.pdf

Psacharopoulos, G.-and Patrinos, H.-2002. Returns to investment in education: a further update. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 2881.)

Purcell-Gates, V.-and Waterman, R. 2000. *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy Development in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Ramirez, F.-and Boli, J. 1982. Global patterns of educational institutionalization. P.-Altbach, R. Arnove and G.-Kelly (eds), *Comparative Education Review*. New York, Macmillan.

Ramirez, F.-and Boli, J. 1994. The political institutionalization of compulsory education: the rise of compulsory schooling in the western cultural context. J. A. Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*. London, Woburn.

Ramirez, F.-and Ventresca, M. 1992. Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world. B.-Fuller and R. Rubinson (eds), *The Political Construction of Education*. New York, Praeger.

Rampal, A., Ramanujan, R. and Saraswathi, L.-S. 1997. *Numeracy Counts! A Handbook for Literacy Activists and Resource Persons*. Mussoorie, India, National Literacy Resource Centre.

Rao, N.-and Robinson-Pant, A. 2003. CONFINTEA thematic review: adult learning and indigenous peoples. Paper read at CONFINTEA Mid-term Review, July.

Read, T.-1995. International Donor Agencies and Book Development. P.-G. Altbach and E.-S. Hoshino (eds), *International Book Publishing: An Encyclopedia*. London and Chicago, Fitzroy Dearborn Publishers.

Reh, M. (ed.). 1981. *Problems of Linguistic Communication in Africa*. Vol.-1, African linguistic bibliographies. Hamburg, Helmut Buske.

Richardson, J. G. 1980. Variation in date in enactment of compulsory school attendance laws: an empirical inquiry. *Sociology of Education*, Vol.-LIII, pp.-153–63.

Riddell, A. 2001. Review of 13 evaluations of Reflect. London, ActionAid International, International Reflect Circle. http://www.reflect-action.org.

Ringold,-D., Orenstein, M. A. and Wilkens, E.-2004. *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington, DC, World Bank.

Robinson, C.-2003. The ongoing debate. UNESCO, *Literacy as Freedom: A UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.

Robinson, C.-2005. Languages and literacies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Robinson-Pant, A. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying? Exploring the Link Between Women's Literacy and Development: A Nepal Perspective*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Robinson-Pant, A. 2005. The social benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.

Rockhill, K. 1987. Literacy as threat/desire: longing to be somebody. J. S. Gaskill and A. T. McLaren (eds), *Women in Education*. Calgary, Alta, Detselig.

Rogers, A. 2003. *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester, UK, National Institute of Adult Continuing Education.

Rogers, A. 2005. Training adult literacy educators in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Rogoff, B.-2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press.

Rogoff, B.-and Lave, J. 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Rose, P.-and Subrahmanian, R. 2005. *Evaluation of DFID Development Assistance: Gender Equity and Women's Empowerment - Phase II Thematic Evaluation: Education*. Glasgow, UK Department for International Development, Evaluation Department. (DFID Working Paper 11.) http://www.dfid.gov.uk/aboutdfid/performance/files/wp11.pdf

Rosenberg, D.-(ed.). 2000. *Books for Schools: Improving Access to Supplementary Reading Materials in Africa*. Paris, Association for the Development of Education in Africa, ADEA Working Group on Books and Learning Materials. (Perspectives on African Book Development Series, No.-9.)

Ross,-H., Lou,-J., Lijing, Y., Rybakova, O. and Wakhunga, P. 2005. Where and who are the world's illiterates: China. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Ross,-K., Saito,-M., Dolata,-S., Ikeda, M. and Zuze, L.-2004. Data archive for the SACMEQ I and SACMEQ II Projects. Paris, International Institute for Educational Planning.

Rostow, W.-W. 1960. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Sachs, J. and Warner, A. 1997. Sources of slow growth in African economies. *Journal of African Economics*, Vol.-6, No.-3, pp.-335–76.

Sadembouo, E.-and Watters, J. 1987. Proposition pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite. *Journal of West African Languages*, Vol.-1, pp.-35–59.

Salzano, C.-2002. *Making Book Coordination Work!* Paris, UNESCO/DANIDA/ADEA Working Group on Books and Learning Materials. (Perspectives on African Book Development Series, No.-13.)

Sandiford, P.-J., Cassel, M. and Sanchez, G.-1995 The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services. *Population Studies*, Vol.-49, pp.-5–17.

Schaffner, J. 2005. Measuring literacy in developing country household surveys: issues and evidence. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Schenker, I.-2005. HIV/AIDS literacy: an essential component in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Schnuttgen, S. and Khan, M. 2004. Civil society engagement in EFA in the post-Dakar period: a self-reflective review. Working document for the fifth EFA Working Group Meeting, Paris, UNESCO, 20-21 July.

Schofield, R. S. 1968. The measurement of literacy in pre-industrial England. J. Goody (ed.), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Schulz, T.-P. 1993. Returns to women's education. E.M. King and M.A. Hill (eds), *Women's Education in Developing Countries*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.

Scribner, S. and Cole, M. 1978. Unpackaging literacy. *Social Science Information*, Vol.-17, No.-1, pp.-19–39.

Scribner, S. and Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Seeberg, V.-2000. *The Rhetoric and Reality of Mass Education in Mao's China*. Lewiston, NY, Edwin Mellen Press.

Sey, H.-1997. *Peeking Through the Windows: Classroom Observations and Participatory Learning for Action Activities*, Arlington, Va., Institute for International Research.

Shadrikov, V.-and Pakhomov, N.-1990. From eradication of illiteracy to a new concept of literacy. Geneva, International Bureau of Education.

Sharma, J. and Srivastava, K. 1991. *Training Rural Women for Literacy*. Jaipur, India, Institute of Development Studies.

Sharma, R. K., Kumar, M. S. and Meher, S. 2002. Education, skills and the labour market in a globalised world: a case of India. *Indian Journal of Labour Economics*, Vol.-45, No.-4, pp. 1129–47.

Shavit, Y. and Kraus, V.-1990. Educational transition in Israel: a test of the industrialization and credentialism hypothesis. *Sociology of Education*, Vol.-63, No.-1, pp.-133–41.

Shenkut, M. K. 2005. Literacy in Ethiopia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Shikiji - Nihongo Sentaa (Centre for Adult Learning, Literacy and Japanese as a Second Language). 2005. Shikiji - Nihongo Sentaa donna tokoro? [Literacy and Japanese Centre: What is it?]. http://www.call-jsl.jp/annai/index.html (In Japanese.)

Shikshantar. 2003. The Dark Side of Literacy. R. M. Torres, D.-C. Soni, L.-Shlain, A. Meenakshi, P.-Dey, G.Esteva, M. S. Prakash, M. Fasheh, J. Ellul, D.-Stuchul, contributors. Udaipur, India, Shikshantar, The People's Institute for Rethinking Education and Development. http://www.swaraj.org/shikshantar/rethinking_literacy.htm

Sida. 2000. *Policy and Guidelines For Sector Programme Support*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

Sida. 2001*a*. *Education for All: A Human Right and Basic Need - Policy for Sida's Development Cooperation in the Education Sector*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency, Department for Democracy and Social Development, Education Division.

Sida. 2001*b*. *Education for All: A Way Out of Poverty.* Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

Sida. 2002. Principles and experiences of silent partnership: draft paper on activity levels in Sida's sector programmes. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

Sida. 2003. *Adult Basic Learning and Education (ABLE): Sida's Cooperation in the Education Sector*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.

SIL UK. 2004. Adult education and development in central and northern Ghana (CSCF 76): an evaluation: Unpublished. High Wycombe, UK, SIL UK.

Sinclair, M. 2003. Planning education in and after emergencies. Paris, International Institute for Educational Planning.

Siniscalco, M. 2005. Italy: some results from PISA 2003. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Skutnabb-Kangas, T.-2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. London, Lawrence Earlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T.-2001. The globalisation of (educational) language rights. *International Review of Education*, Vol.-47, pp.-2001–219.

Smyth, J. A. 2005. UNESCO's international literacy statistics 1950-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Somers, M.-A. 2005. Disentangling schooling attainment from literacy skills and competencies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Sommers, M. 2002. *Children, Education and War: Reaching EFA Objectives in Countries Affected by Conflict*. Washington, DC, World Bank Social Development Department, Conflict Prevention and Reconstruction Unit. (CPR Working Paper 1.)

Sommers, M. and Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. Paris, International Institute for Educational Planning.

Sperling, G.-and Balu, R. 2005. Designing a global compact on education. *Finance and Development*, Vol.-42, No.-2. http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/sperling.htm

Spolsky, B.-2004. *Language Policy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

St Bernard, G.-and Salim, C.-1995. *Adult Literacy in Trinidad and Tobago: A Study Based on the Findings of the National Literacy Survey 1995*. St. Augustine, Trinidad and Tobago, University of the West Indies, Institute of Social and Economic Research.

Stash, S. and Hannum, E.-2001. Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste and Ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*, Vol.-45, No.-3, pp.-354–78.

Statistical Institute of Jamaica. 1995. *National Literacy Survey 1994: Jamaica Final Report*. Kingston, Jamaica Movement for the Advancement of Literacy.

Statistics Canada/OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa, Statistics Canada and Paris, OECD.

Stone, L.-1969. Literacy and education in England, 1640-1900. *Past and Present*, Vol.-42, pp.-69–139.

Strauss,-J., Beegle,-K., Sikoki,-B., Dwiyanto, A., Herawati, Y. and Witoelar, F.-2004. The Third Wave of the Indonesia Family Life Survey (IFLS3): Overview and Field Report. Santa Monica, Calif., RAND Corporation. (WR-144/1-NIA/NICHD.)

Street, B.-1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Street, B.-(ed.). 1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Street, B.-1996. Literacy, Economy, and Society. *Literacy Across the Curriculum* Vol.-12, pp.-8–15.

Street, B.-1998. New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, Vol.-10, No.-1, pp.-1–24

Street, B.-2001*a*. Context for literacy work: the 'new orders' and the 'new literacy studies'. J. Crowther, M. Hamilton and L.-Tett (eds), *Powerful Literacies*. Leister, UK, National Institute for Adult Continuing Education.

Street, B.-(ed.). 2001*b*. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.

Street, B.-2003. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.-5, No.-2, 12-May. http://www.tc.columbia.edu/cice

Street, B.-2004. Understanding and defining literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Street, B.-(ed.). 2005. *Literacy Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia, Caslon.

Streumer, N.-and Tuijnman, A. C. 1996. Curriculum in adult education. A. C. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edn. Oxford, Elsevier Science.

Stromquist, N.-1997. *Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, NY, SUNY Press.

Stromquist, N.-2004. Women's rights to adult education as a means to citizenship. Paper for conference on Gender, Education and Development: Beyond Access, University of East Anglia, Norwich, June.

Stromquist, N.-2005. The political benefits of adult literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Subba, S. and Subba, D.-2003. *Learning in Our Own Language: Kirat Yakthung Chumlung Develop a Limbu Literacy Programme in Nepal*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.)

Sunanchai, S. 1988. Reading promotion in Thailand. *Adult Education and Development*, Vol.-31, September, pp.-63–9.

Sunanchai, S. 1989. Fifty years of adult education and non-formal education in Thailand. *Adult Education and Developmenti*, Vol.-33, September, pp.-7-26.

Swainson,-N., Bendera,-S., Gordon, R. and Kadzamira, E.-1998. Promoting Girls' Education in Africa: The Design and Implementation of Policy Interventions. London, UK Department for International Development.

Sylwester, K. 2000. Can educational expenditures reduce income inequality? *Economics of Education Review*, Vol.-21, No.-4, pp.-43–52.

Tarawa, N.-2003. *Reading our Land: a Case Study of Te Waka Pu Whenua, Maori Adult Education Center in New Zealand*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.)

Telles, E.-1994. Institutionalization and racial inequality in employment: the Brazilian example. American Sociological Review, Vol.-59, No.-1, pp.-46–63.

Terryn, B.-2003. The Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Paper read at Association for Educational Assessment Conference, Lyon, France, 6 November.

Torres, R. M. 2004. *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Stockholm, Swedish International Development Agency. (Sida Studies No.-11.)

Torres, R. M. 2005. Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica [Illiteracy and literacy education in Ecuador: real options for policy and practice]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

UIE. 1999. *Cultural Citizenship in the 21st Century: adult learning and indigenous people*. Hamburg, UNESCO Institute of Education.

UIE. 2004. *Sharpening the Focus, Evaluation of the Botswana National Literacy Programme*. Hamburg, UNESCO Institute of Education.

Umayahara, M. 2005. Regional overview of progress toward EFA since Dakar: Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

UNAIDS. 2005. *AIDS in Africa: Three Scenarios to 2025*. Geneva, UNAIDS.

UNAIDS/WHO. 2004. Global summary of the HIV and AIDS epidemic, December 2004. http://www.unaids.org/en/resources/epidemiology/epicore.asp

UNDP. 2004*a*. *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's World*. New York, UNDP.

UNDP. 2004*b*. Human Development Report. What is HD? HDR 2004. http://hdr.undp.org/hd/default.cfm

UNDP. 2004c. Iraq Living Conditions Survey: Volume I Tabulation Report. New York, UNDP.

UNDP. 2004*d*. Iraq Living Conditions Survey: Volume II Analytical Report. New York, UNDP.

UNDP. 2005. UNDP and Indigenous Peoples: A Practice Note on Engagement. http://www.undp.org/cso/policies/doc/IPPolicyEnglish

Undrakh, T.-2002. UNESCO project on non-formal education to meet basic learning needs of nomadic women in the Gobi Desert of Mongolia. http://www.literacyonline.org/products/ili/webdocs/undrakh.html

UNESCO. 1947. *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1953. *Progress of Literacy in Various Countries: A Preliminary Statistical Study of Available Census Data Since 1900*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1957. *World Illiteracy at Mid-Century: A Statistical Study*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1958. *Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics.* Paris, UNESCO.

UNESCO. 1960. Convention against Discrimination in Education. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1970. *Literacy 1967–1969: Progress Achieved in Literacy throughout the World*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1975*a*. Declaration of Persepolis. International Symposium for Literacy, Persepolis, 3–8 September. www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_E.PDF

UNESCO. 1975*b*. Literacy in the World since the 1965 Tehran Conference: Shortcomings, Achievements, Tendencies. L.-Bataille (ed.), *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, UK, Pergamon.

UNESCO. 1978. *Literacy in Asia: A Continuing Challenge.* Report of the UNESCO Regional Experts Meeting on Literacy in Asia (Bangkok, 22–28 November 1977). Bangkok, UNESCO Regional Office for Education in Asia and Oceania.

UNESCO. 1980. *Literacy 1972–1976: Progress Achieved in Literacy throughout the World*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1988. *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1990. World Declaration on Education for All.

UNESCO. 1995. *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1997. The Hamburg Declaration on Adult Learning (CONFINTEA V).

UNESCO. 2000*a*. *A Synthesis Report of Education for All 2000: Assessment in the Trans-Caucasus and Central Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO Regional office.

UNESCO. 2000*b*. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2000*c*. *World Culture Report: Cultural Diversity, Conflict and Pluralism*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2001. *The Global Initiative towards Education for All: A Framework for Mutual Understanding*. Paris. UNESCO

UNESCO. 2002*a*. *Education for All: An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation*. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2002*b*. *EFA Global Monitoring Report 2002: Education for All – Is the World on Track?* Paris, UNESCO.

UNESCO. 2003*a*. *Education in a Multilingual World*. UNESCO Education Position Paper. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2003*b*. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education for All – The Leap to Equality*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2003*c*. *Literacy as Freedom*. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823e.pdf

UNESCO. 2003*d*. *Literacy: a UNESCO Perspective*. Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf

UNESCO. 2003e. The mother-tongue dilemma. *Education Today*, Vol. 6 (July-September).

UNESCO. 2003*f*. United Nations Literacy Decade 2003-2012. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. 2004*a*. *EFA Global Monitoring Report 2005, Education for All – The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2004*b*. *The Plurality of Literacy and Its Implication of Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2004c. Republic of Madagascar, Tanindrazana-Fahafahana-Fandrosoana. Programme overview, Joint Malagasy Government-United Nations System Programme for the Promotion of Basic Education for All Malagasy Children. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2005*a*. B@bel Initiative. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19749&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. 2005*b*. *Report by the Director-General on the Follow-Up to the EFA Strategic Review and UNESCO's Strategy for the 2005-2015 Period*. (Paper 171 EX/8 17 March 2005. 171st Session. UNESCO Executive Board). Paris, UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138915e.pdf

UNESCO. 2005c. United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014. (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO-BREDA. 1983. *Eradication of Illiteracy in Africa through the Combined Development of Primary and Adult Education*. Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa.

UNESCO-IIEP. 2005*a*. An analysis of the place of literacy in poverty reduction papers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

UNESCO-IIEP, 2005*b*. Country templates synthesis report. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

UNESCO-IIEP. 2005c. *Report on the Education Sector: Global HIV/AIDS readiness Survey 2004*. UNAIDS Inter Agency Task Team on Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139972e.pdf

UNESCO-IIEP. 2005*d*. Scaling up training in educational planning and management for EFA. A note for the FTI Technical Meeting on 15-April. Paris, International Institute for Educational Planning.

UNESCO Institute for Statistics. 2004. *Global Education Digest 2004*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO Institute for Statistics. 2005. *Global Education Digest 2005*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO Institute for Statistics/OECD. 2005. *Education Trends in Perspective. World Education Indicators*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-OREALC. 2001. *Overview of the 20 Years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago, UNESCO/OREALC.

UNESCO-OREALC. 2004. *Education for All in Latin America: A Goal within Our Reach, Regional EFA Monitoring Report 2003*. Santiago, UNESCO/OREALC.

UNESCO-PROAP. 2001. *Final Report, Regional Workshop on Functional Literacy for Indigenous Peoples*. Kunming, Yunnan, People's Republic of China, October 2000. Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

UNESCO/UNDP. 1976. *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment*. Paris, UNESCO.

UNHCHR. 1951. Convention relating to the Status of Refugees. www.unhchr.ch/html/menu3/b/o_c_ref.htm

UNHCHR. 1969. Declaration on Social Progress and Development. http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/m_progre.htm

UNHCHR. 1989. Convention on the Rights of the Child. http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm

UNHCHR. 1993. Vienna Declaration and Programme for Action. http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.En?OpenDocument

UNHCR. 2004. *Refugee Education Indicators 2003: Education Indicators and Gap Analysis covering 118 Refugee Camps in 23 Asylum Countries based on initial data from the camp indicator report*. Geneva, United Nations Office of the High Commissioner on Human Rights.

UNICEF. 2001. *Corporal Punishment in Schools in South Asia*. Kathmandu, UNICEF, Regional Office for South Asia.

UNICEF. 2002. Birth registration right from the start. *Innocenti Digest*, No.-9, March.

UNICEF. 2005*a*. *Girls' Education: Literacy*. http://www.unicef.org/girlseducation/index_focus_literacy.html. (Accessed 15 March 2005.)

UNICEF. 2005*b*. *Progress for Children: A Report Card on Gender Parity and Primary Education*. New York, UNICEF

UNICEF. 2005*c*. *The 'Rights' Start to Life: A Statistical Analysis of Birth Registration*. New York, UNICEF.

UNICEF. 2005*d*. Tsunami disaster-countries in crisis. http://www.unicef.org/emerg/disasterinasia/24615_newsline.html

United Nations. 1995. Beijing Declaration and Platform for Action. New York, United Nations Division for the Advancement of Women. http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/

United Nations. 2002*a*. Final Outcomes of the International Conference on Financing for Development, The Monterrey Consensus. http://www.un.org/esa/ffd/0302finalMonterreyConsensus.pdf

United Nations. 2002*b*. Resolution 56/116 on United Nations Literacy Decade. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf

United Nations. 2002*c*. United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action; Implementation of General Assembly Resolution 56/116. Paris, UNESCO. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6caction+plan+English.pdf

United Nations. 2005. *In Larger Freedom: Towards Development, Security and Human Rights for All. Report of the Secretary-General*. General Assembly A/59/2005. New York, United Nations.

United Nations Statistical Office. 1989. *Measuring Literacy through Household Surveys*. New York, United Nations Statistical Office. (Document No.-DP/UN/INT-88-X01/10E.)

Unsicker, J. 1987. Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspectives. R. Arnove and H.-Graff (eds), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.

USAID. 1999. *Girls' Education: Good for Boys, Good for Development*. Gender Matters Information Bulletin, No.-5. Washington, DC, US Agency for International Development, Office of Women in Development.

USAID. 2005. *Education Strategy: Improving Lives through Learning*. Washington, DC, US Agency for International Development.

US Department of State. 2005. *Bush Malaria: Education Initiatives Support Africa's Future*. Briefing, 1 July. http://usinfo.state.gov/af/Archive/2005/Jul/01-739276.html

Vandermoortele, J. and Delamonica, E.-2000. The 'education vaccine' against HIV/AIDS. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.-3, No.-1 (December).

Van Ravens, J. and Aggio, C.-2005. The costs of goal 4 and LIFE. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Varavarn, K. 1989. Literacy campaigns and programmes in the context of literacy promotion: lessons learned from Thai experiences. *Adult Education and Development*, Vol.-33 (September), pp. 157–65.

Vélaz de Medrano, C.-2005. Literacy: real options for policy and practice in Spain. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Verner, D.-2005. *What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?* World Bank Policy Research Working Paper 3496. Washington, DC, World Bank.

Verspoor, A. M. (ed.). Forthcoming. The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in sub-Saharan Africa. Paris, Association for the Development of Education in Africa.

Vincent, D.-2000. *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge, Polity.

Wagner, D.-A. 1993. *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. New York, Cambridge University Press.

Wagner, D.-A. 2000. *EFA 2000: Thematic Study on Literacy and Adult Education*. Paris, UNESCO, International Literacy Institute.

Wagner, D.-A. 2003. Smaller, quicker, cheaper: alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade. *International Journal of Educational Research*, Vol.-39, pp.-293–309.

Wagner, D.-A. 2004. Monitoring and measuring adult literacy: different models for different purposes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Wallet, P. 2005. Educational expansion and primary teacher training. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Walter, S. L. 2004. Literacy, education, and language. Unpublished paper.

Waters, T.-and Leblanc, K. 2005. Refugees and education: mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review,* Vol.-49, No.-2, pp.-129–47.

Wheeler, D.-1980. *Human Resource Development and Economic Growth in Developing Countries: A Simultaneous Model*. Washington, DC, World Bank.

Whitehead, A. 2003. *Failing women, sustaining poverty: gender in poverty reduction strategy papers*. London, UK Gender and Development Network.

WHO. 2005. World Health Assembly Resolution WHA58.23 – Disability, including prevention, management and rehabilitation. http://www.who.int/ncd/disability/

Williams, E.-and Cooke, J. 2002. Pathways and labyrinths: language and education in development. *TESOL Quarterly*, Vol. 36, No. 3, pp. 297-322.

Willms, J. D. and Somers, M-A. 2001. Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, Vol.-12, No.-4, pp.-409–45.

Willms, J. D. and Somers, M-A. 2005. Raising the learning bar in Latin America: measuring student outcomes. *Policy Brief,* March, pp.-1–4. Fredericton, NB, Canada, Canadian Research Institute for Social Policy.

Wils, A. 2002. On accelerating the global literacy transition. *Research and Assessment Systems for Sustainability Program* (Discussion Paper 2002-18). Cambridge, Mass., Belfer Center for Science and International Affairs, Kennedy School of Government, Harvard University.

Windows to the World. 1997. *Developing a Curriculum for Rural Women*. New Delhi, Niranter.

Women's Commission for Refugees and Children. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies.* New York, Women's Commission for Refugees and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

World Bank. 1983. *China: Socialist Economic Development*. 3 vols. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 1993. *Barriers and Solutions to Closing the Gender Gap.* Human Resources Development and Operations Policy, Note number 18, November 29. Washington, DC, World Bank. http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/hcnote/hrn016.html

World Bank. 1999*a*. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank. www1.worldbank.org/education/strategy.asp

World Bank. 1999*b*. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 1987-88 and 1988-89: Basic Information.* Washington, DC, Poverty and Human Resources Division, World Bank.

World Bank. 1999*c*. *New Approaches to Education: The Northern Areas Community Schools Program in Pakistan*. http://lnweb18.worldbank.org/sar/sa.nsf/0/908fc48b5cc644238525687b0061aa19?OpenDocument

World Bank. 2001. *Educational Attainment and Enrollment: Educational Attainment and Enrollment Profiles*. Washington, DC, World Bank. http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm

World Bank. 2002*a*. User fees in primary education. Washington, DC, World Bank. (Mimeograph, review draft, February.)

World Bank. 2002*b*. *World Bank Support for Provision of Textbooks in sub-Saharan Africa*. Africa Region, Human Development Working Paper Series, No. 20. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2003*a*. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/lifelong_learning_GKE.asp.

World Bank. 2003*b*. *Zambia Public Expenditure Management and Financial Accountability Review*. Poverty Reduction and Economic Management, Report No.-26162-ZA. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2004*a*. *Senegal: Public Expenditure Review*. Report No.-29357. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2004*b*. *The Norwegian Education Trust Fund: Annual Report 2004*. Washington, DC, The World Bank, Africa Region, Human Development Department. http://www.worldbank.org/afr/netf/pdf/netf_04_AR.pdf

World Bank. 2005*a*. *Edstats*. htpp://devdata.worldbank.org/edstats

World Bank. 2005*b*. *Global Monitoring Report: Millennium Development Goals, from Consensus to Momentum.* Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2005c. Indonesia: preliminary damage and loss assessment, the December 26, 2004, natural disaster. http://siteresources.worldbank.org/INTINDONESIA/Resources/Publication/280016-1106130305439/damage_assessment.pdf

World Bank. 2005*d*. *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2005e. *Secondary Education in the 21st Century: New Directions, Challenges and Priorities.* Washington, DC, World Bank.

World Economic Forum. 2005. *Global Governance Initiative: Annual Report 2005*. London and Washington, DC, World Economic Forum.

Wurm, S. A. 2001. *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*, 2nd edn. Paris, UNESCO.

Young, M. B., Fitzgerald, N.-and Morgan, M. A. 1994. *National Evaluation of Adult Education Program's Fourth Interim Report: Learner Outcomes and Program Results.* Arlington, Va., Development Associates.

Young, M. B., Hipps,-J., Hanberry, G., Hopstoch, P.-and Golsmat, R. 1980. *An Assessment of the State-Administered Program of the Adult Education Act: Final Report.* Arlington, Va., Development Associates.

Yousif, A. A. 2003. Literacy: an overview of definitions and assessment. Paper presented to the Expert Meeting on Literacy Assessment, UNESCO, 10-12 June. Paris, UNESCO.

Zhang, T.-and Wang, L.-2005. China country study: where and who? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Zubair, S. 2001. Literacy, gender and power in rural Pakistan. B.-Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.

Zubair, S. 2004. Qualitative methods in researching women's literacy: a case study. A. Robinson-Pant (ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*. London, Routledge.

قائمة المختصرات

ACCU	مركز اليونسكو الثقافي في آسيا والمحيط الهادي
ADEA	رابطة تطوير التعليم في افريقيا
AfDF	صندوق التنمية الافريقي
AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب؛ الإيدز(السيدا)
AKRSP	برنامج آغا خان لدعم الريف
ALL	استقصاء محو الأمية والمهارات الحياتية لدى الكبار
APPEAL	برنامج آسيا والمحيط الهادي للتعليم للجميع
AsDF	صندوق التنمية الآسيوي
BCE	قبل عصرنا هذا
BEDP	مشروع تطوير التعليم الأساسي (اليمن)
BMZ	الوزارة الاتحادية للتعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ألمانيا
CAMPE	حملة التعليم الشعبي (بنغلاديش)
CDE	اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم
CEDAW	اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة
CIDA	الوكالة الكندية للتنمية الدولية
CLEBA	مركز لاوباتش للتعليم الأساسي الشعبي للكبار (كولومبيا)
CP	الشركاء المتعاونون
CRC	اتفاقية حقوق الطفل
CRS	نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة
CSO	منظمة من منظمات المجتمع المدني
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
Danida	الوكالة الدنماركية للتنمية الدولية
DFID	إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DIF	الإطار التوجيهي للجهات المانحة
EFA	التعليم للجميع
E-9	البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (بنغلاديش، البرازيل، الصين، مصر، الهند، إندونيسيا، المكسيك، نيجيريا، باكستان)
EC	المفوضية الأوروبية
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EQJA	التعليم التأهيلي للشباب والراشدين
ESD	التعليم من أجل التنمية المستدامة
ESSP2	الخطة الاستراتيجية الثانية لقطاع التربية (موزمبيق)
EU	الاتحاد الأوروبي
EWLP	البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية
FAO	منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (الفاو)

FRESH	تركيز الموارد من أجل صحة مدرسية فعلية
FTI	مبادرة المسار السريع
G8	مجموعة البلدان الثمانية الأكثر تقدماً (كندا، فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، اليابان، الاتحاد الروسي، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبي)
GCE	الحملة العالمية من أجل التعليم
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع
GER	نسبة القيد الإجمالية
GIR	المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GNP	الناتج القومي الإجمالي
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
HIPC	البلدان الفقيرة المثقلة بالديون
HIV/AIDS	فيروس/مرض الإيدز (السيدا)
IALS	الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار
IATT	فريق العمل المشترك بين الوكالات المعني بالتعليم (برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز))
IBE	مكتب التربية الدولي لليونسكو (متد)
ICCPR	العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصال
IDA	المؤسسة الدولية للتنمية (البنك الدولي)
IDB	بنك التنمية للدول الأمريكية
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
IEA	الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي
IIEP	معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية (مدخط)
IIZ/DVV	معهد التعاون الدولي التابع للرابطة الألمانية لتعليم الكبار
ILI	المعهد الدولي لمحو الأمية
ILO	مكتب العمل الدولي/ منظمة العمل الدولية (الآيلو)
IMF	صندوق النقد الدولي
INEE	الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في أوضاع الطوارئ
I-PRSP	الدراسات المرحلية لاستراتيجية الحد من الفقر
ISCED	التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)
LAC	أمريكا اللاتينية والكاريبي
LAMP	برنامج تقييم ورصد محو الأمية
LDCs	أقل البلدان نموا
LIFE	مبادرة محو الأمية لتعزيز القدرات (اليونسكو)
MDG	هدف من الأهداف الإنمائية للألفية
MICS	الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات (اليونيسيف)
MINED	وزارة التربية
NER	نسبة القيد الصافية
NETF	الصندوق الائتماني النرويجي للتعليم
NFLI	المؤشر الوطني لمحو الأمية الوظيفية (البرازيل)
NGO	منظمة غير حكومية

NIR	المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي
NLS	الدراسات الجديدة الخاصة بمحو الأمية
Norad	الوكالة النرويجية للتعاون من أجل التنمية (نوراد)
NZAID	وكالة نيوزيلندا للتنمية الدولية
OA	المساعدة الرسمية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
PAP	برنامج التدابير ذات الأولوية (كمبوديا)
PC	الحاسوب الشخصي
PIRLS	الدراسة الدولية عن التقدم في تعلم القراءة
PISA	البرنامج الخاص بتحصيل الطلاب الدراسي على الصعيد الدولي
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
PROAP	المكتب الإقليمي الرئيسي لآسيا والمحيط الهادي (اليونسكو)
PRODEC	البرنامج العشري للتعليم [خطة لتنمية التعليم مدتها عشر سنوات] (مالي)
PRSP	دراسات استراتيجية الحد من الفقر
PTR	نسبة التلاميذ إلى المعلمين
Reflect	محو الأمية المتجدد بطريقة فرايري القائمة على تقنيات تمكين المجتمع المحلي
SACMEQ	تجمع أفريقيا الجنوبية لمراقبة نوعية التعليم
Sida	الوكالة السويدية للتعاون الدولي من أجل التنمية
SLE	متوسط طول الحياة المدرسية
STD	الأمراض التي تنتقل بالاتصال الجنسي
TIMSS	اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم
UIE	معهد اليونسكو للتربية
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UNFPA	صندوق الأمم المتحدة للسكان
UNGEI	مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات
UNHCHR	مفوض الأمم المتحدة السامي لحقوق الإنسان
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)
UNLD	عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية
UOE	اليونسكو/ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/ مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
UPC	تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي
UPE	تعميم التعليم الابتدائي
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية
USSR	اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية/ الاتحاد السوفييتي
WEI	مشروع مؤشرات التعليم في العالم (معهد اليونسكو للإحصاء/ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
WHO	منظمة الصحة العالمية

التعليم للجميع
القرائية من أجل الحياة

القرائية حق من الحقوق، وهي الأساس لكل ضروب التعلّم الأخرى. فالقرائية تزوّد الناس بالأدوات والمعارف وبالثقة اللازمة لتحسين سبل عيشهم، وللمشاركة بمزيد من الفعالية في أنشطة مجتمعاتهم، ولاتخاذ خيارات واعية. وفي اقتصادات المعرفة المعاصرة، فإن مهارات القرائية تكتسي، أكثر من أي وقت مضى، أهمية بالغة.

بيد أن القرائية تظل اليوم حقاً محروماً منه زهاء 771 مليوناً من الراشدين، وذلك مما يزيد في تهميش أعداد كبيرة من البشر. وإن هذا الإصدار الرابع من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يقيّم التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع، مع التشديد على التحدي العالمي المتعلق بالقرائية. وهو يحدد الأبعاد الرئيسية للسياسة السليمة ويضع هدف زيادة معدلات القرائية بحلول عام 2015 ضمن الإطار الأوسع نطاقاً لبناء المجتمعات المتعلمة، حيث تحظى إمكانية الانتفاع بالمعلومات المكتوبة بالتقدير والتشجيع.

وسيكون الأمل ضعيفاً في تحقيق الأهداف الإنمائية التي حددتها أغلبية أمم العالم ما لم تسارع الحكومات والمجتمع الدولي إلى توسيع فرص التعلّم للشباب وللكبار، مع تأمين تعليم ذي نوعية جيدة لكل طفل.

صورة الغلاف
ملء بطاقة التسجيل للاقتراع في بيرو، 2000.
© JUAN MANUEL CASTRO PRIETO / AGENCE VU

ISBN 92-3-103976-8
9 789231 039768