

BÁO CÁO
THEO DÕI TOÀN CẦU GDCMN

2

0

1

5



GIÁO DỤC CHO MỌI NGƯỜI



GIÁO DỤC CHO MỌI NGƯỜI
2000-2015:
NHỮNG THÀNH TỰU VÀ THÁCH THỨC



Tổ Chức
Giáo Dục, Khoa Học và
Văn hóa của Liên Hợp Quốc

TÓM TẮT

**GIÁO DỤC CHO MỌI NGƯỜI
2000-2015:
NHỮNG THÀNH TỰU VÀ THÁCH THỨC**

TÓM TẮT



Tổ Chức
Giáo Dục, Khoa Học và
Văn hóa của Liên Hợp Quốc

UNESCO
Xuất bản

Báo cáo này là một ấn phẩm độc lập được UNESCO ủy thác thay mặt cho cộng đồng quốc tế. Đây là sản phẩm của nỗ lực hợp tác liên quan đến các thành viên của nhóm xây dựng báo cáo và nhiều người, nhiều cơ quan, tổ chức khác nhau và các chính phủ.

Việc sử dụng địa danh và trình bày các tài liệu trong ấn phẩm này không bao hàm sự thể hiện bất kỳ chủ kiến nào của UNESCO về tình trạng pháp lý hoặc cơ quan quản lý của bất kỳ quốc gia, lãnh thổ, thành phố hoặc vùng miền nào, hoặc liên quan đến việc phân định biên giới hay địa giới của quốc gia, lãnh thổ, thành phố hoặc vùng miền đó.

Nhóm xây dựng báo cáo Theo dõi toàn cầu Giáo dục cho Mọi người (GDCMN) chịu trách nhiệm hoàn toàn về sự lựa chọn và thể hiện các dữ liệu có trong cuốn sách này và các quan điểm được thể hiện ở đây không nhất thiết là quan điểm của UNESCO và không ràng buộc với UNESCO. Trách nhiệm cuối cùng về các quan điểm và nhận xét thể hiện trong Báo cáo này thuộc về trưởng nhóm.

Nhóm tác giả Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN 2015

Trưởng nhóm: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden, Felix Zimmermann and Asma Zubairi.

Các thành viên trước đây

Chúng tôi muốn cảm ơn các trưởng nhóm và thành viên trước đây đã có nhiều đóng góp từ năm 2002. Cảm ơn các trưởng nhóm Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose và Kevin Watkins, và cả các thành viên cũ của nhóm Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djoze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet và Edna Yahil.

Báo cáo theo dõi toàn cầu Giáo dục cho mọi người là một ấn bản thường niên độc lập. Báo cáo này được UNESCO hợp tác và hỗ trợ.

Để tìm hiểu thêm về Báo cáo này xin liên hệ:

EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
Mọi sai sót hay thiếu sót sau khi in sẽ được sửa trong bản trực tuyến tại www. efareport.unesco.org.
© UNESCO, 2015
In lần thứ nhất
Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa
Liên hiệp quốc xuất bản năm 2014
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Có thông tin xuất bản của Thư viện Quốc hội

Các báo cáo theo dõi toàn cầu GDCMN trước đây:

2013/14: Dạy và học: Hướng đến giáo dục chất lượng cho tất cả mọi người
2012. Thanh niên và kỹ năng: Từ giáo dục đến làm việc
2011. Cuộc khủng hoảng ngầm: Xung đột vũ trang và giáo dục
2010. Hướng tới những người bị cô lập
2009. Khắc phục bất bình đẳng: tại sao công tác quản lý lại quan trọng
2008: GDCMN vào năm 2015: Liệu chúng ta có làm được?
2007: Nền tảng vững chắc: Giáo dục và chăm sóc trẻ thơ
2006. Biết chữ để sống
2005. Giáo dục cho mọi người: Mệnh lệnh chất lượng
2003/4. Giới và Giáo dục cho mọi người: Bước nhảy tới bình đẳng
2002. Giáo dục cho mọi người: Thế giới có đi đúng đường?
Sắp chữ UNESCO
Thiết kế đồ họa FHI 360
Chế bản FHI 360
Ảnh bìa từ trái sang phải: Karel Prinsloo, Mey Meng, UNICEF/ NYHQ2004-0991/Pirozzi, Nguyen Thanh Tuan, UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyné, Magali Corouge, Benavot, Eva-Lotta Jansson, BRAC/ ShehzadNoorani, UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyné, Karel Prinsloo, Magali Corouge, Tutu Mani Chakma, Benavot, Amima Sayeed

Lời nói đầu

Tại Diễn đàn Giáo dục Thế giới tại Dakar, Senegal năm 2000, 164 chính phủ đã nhất trí về Khung hành động Dakar, Giáo dục cho Mọi người (GDCMN): Đáp ứng các cam kết tập thể của tất cả mọi người, phát động một lịch trình rộng khắp để đạt được sáu mục tiêu giáo dục chung vào năm 2015. Hòa cùng sự kiện đó UNESCO đã đưa ra sáng kiến xuất bản Báo cáo theo dõi toàn cầu GDCMN để giám sát tiến độ thực hiện, đánh dấu các khoảng cách còn lại và đưa ra các kiến nghị cho lịch trình phát triển bền vững toàn cầu sau 2015.

Từ năm 2000 đến nay thế giới đã có những tiến bộ to lớn – nhưng chúng ta chưa đi đến đích. Mặc dù các nỗ lực của các chính phủ, xã hội dân sự và cả cộng đồng quốc tế thế giới vẫn chưa đạt được Giáo dục cho Mọi người.

Về phía tích cực số thiếu nhi và trẻ vị thành niên không đến trường đã giảm gần một nửa từ năm 2000. Ước đã có thêm khoảng 34 triệu trẻ em được đến trường như là kết quả của tiến bộ nhanh hơn từ Dakar. Tiến bộ lớn nhất đã đạt được là cân bằng giới, đặc biệt trong giáo dục tiểu học, tuy rằng mất cân bằng giới vẫn còn ở khoảng một phần ba số nước có số liệu. Các chính phủ cũng đã gia tăng các nỗ lực để đo lường kết quả học tập thông qua các đánh giá quốc gia và quốc tế, sử dụng những kết quả này để đảm bảo rằng mọi trẻ em đều có được nền giáo dục có chất lượng như đã được hứa hẹn.

Và giờ đây, đáp lại toàn bộ tiến bộ này, kết quả theo dõi của 15 năm cho thấy các kết quả khiêm nhường.

Vẫn còn 58 triệu trẻ em ngoài nhà trường trên toàn cầu và khoảng 100 triệu trẻ em không hoàn thành giáo dục tiểu học. Bất bình đẳng trong giáo dục đã gia tăng, với số nghèo nhất và thiệt thòi nhất đang gánh chịu gánh nặng lớn nhất. Những trẻ em nghèo nhất thế giới có xác suất không đi học cao hơn 4 lần so với số trẻ em giàu nhất, và xác suất không hoàn thành giáo dục tiểu học cao gấp 5 lần. Xung đột vẫn là một rào cản lớn, với một tỷ lệ trẻ không đến trường sống tại các vùng xung đột. Nhìn tổng thể, chất lượng học tập kém ở tiểu học khiến cho hàng triệu trẻ em rời khỏi nhà trường mà không có được các kỹ năng cơ bản.

Hơn nữa giáo dục vẫn không được cung cấp tài chính đầy đủ. Nhiều chính phủ đã tăng chi nhưng không có nhiều nước ưu tiên giáo dục trong ngân sách quốc gia, và phần lớn vẫn còn chưa phân bổ đủ tỷ lệ 20% cần thiết để bù đắp các thiếu hụt kinh phí đã được khuyến cáo. Bức tranh với các nhà tài trợ cũng tương tự, sau khi gia tăng ngân sách viện trợ ban đầu đã cắt giảm viện trợ giáo dục từ năm 2010 và không tạo ưu tiên cho các nước cần nhất.

Bản báo cáo này dựa trên những thực tiễn như vậy để đưa ra các khuyến cáo mạnh mẽ về vị trí của giáo dục trong lộ trình phát triển bền vững toàn cầu trong tương lai. Các bài học rất rõ ràng. Các mục tiêu giáo dục mới phải cụ thể, phù hợp và đo được. Các nhóm bị cô lập và thiệt thòi, khó tiếp cận và vẫn chưa được hưởng quyền được giáo dục phải được ưu tiên. Cần có hành động mạnh mẽ hơn về tài chính từ mọi bên. Trong khi phần lớn chi phí sẽ do các chính phủ gánh vác, cộng đồng quốc tế phải góp thêm để duy trì và tăng thêm viện trợ cho

giáo dục – đặc biệt ở các nước thu nhập thấp và trung bình thấp những nơi có nhu cầu cao nhất. Lịch trình tương lai cũng cần các nỗ lực theo dõi mạnh hơn, bao gồm cả thu thập, phân tích số liệu và phổ biến kết quả, để tất cả các bên liên đới đều nắm được.

Trước khi tiến đến năm 2015 các Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN đóng vai trò chủ đạo trong hỗ trợ các nước, đưa ra các đánh giá và phân tích chắc chắn để hỗ trợ việc ra chính sách, cùng với một công cụ tuyên truyền có tính thuyết phục cho chính quyền và xã hội dân sự. Việc này sẽ tiếp diễn khi ta chuyển sang triển khai các Mục tiêu Phát triển Bền vững mới. Sau 2015 các Báo cáo này vẫn sẽ tiếp tục đưa ra tiếng nói tin cậy và độc lập về tình trạng giáo dục toàn cầu, đề xuất các kiến nghị mạnh mẽ đối với tất cả các nước và đối tác.

Dù đã đạt được nhiều thành tựu từ kể năm 2000 – chúng ta cần làm nhiều hơn nữa để đảm bảo giáo dục có chất lượng và học tập suốt đời cho mọi người. Đơn giản là không có khoản đầu tư nào mạnh mẽ hơn hay bền lâu hơn là đầu tư vào quyền và danh dự con người, vào hòa nhập xã hội và phát triển bền vững.



Irina Bokova

Tổng giám đốc UNESCO

Tóm tắt Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN 2015

Tại Diễn đàn Giáo dục Thế giới tại Dakar, Senegal năm 2000, chính phủ của 164 nước, cùng với đại biểu của các nhóm khu vực, các tổ chức quốc tế, các cơ quan tài trợ, các tổ chức phi chính phủ (NGO) và xã hội dân sự đã thông qua Khung hành động với các cam kết Giáo dục cho Mọi người (GDCMN). Khung Dakar bao gồm 6 mục tiêu chung và các mục tiêu cụ thể cần đạt được vào năm 2015, và 12 chiến lược mà mọi bên liên quan sẽ đóng góp vào.

Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN đã theo dõi trên cơ sở phân tích gần như thường niên tiến độ thực hiện các mục tiêu GDCMN và hai Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ (MDG) liên quan tới giáo dục. Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN 2015 đưa ra một đánh giá tổng thể tiến độ hoàn thành các mục tiêu đề ra trong Khung Daka từ năm 2000. Báo cáo này cũng rà soát xem thế giới có đạt được các mục tiêu GDCMN và các đối tác có giữ đúng cam kết của mình không. Báo cáo này giải thích các tác nhân có thể ảnh hưởng đến tốc độ đạt mục. Cuối cùng, báo cáo này xác định các bài học then chốt để xây dựng lộ trình giáo dục toàn cầu sau 2015.

Kiểm điểm tiến độ thực hiện các mục tiêu GDCMN

Mục tiêu 1 – Chăm sóc và giáo dục mầm non

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

- Mặc dù tỷ lệ chết của trẻ sơ sinh đã giảm gần 50%, năm 2013 có 6,3 triệu trẻ em dưới 5 tuổi bị chết vì những nguyên nhân có thể phòng tránh được.
- Đã có tiến bộ đáng kể trong cải thiện tình trạng dinh dưỡng của trẻ em. Tuy vậy trên toàn thế giới cứ bốn em có một em bị lùn so với lứa tuổi – một dấu hiệu của tình trạng thiếu triển miên các chất dinh dưỡng căn bản.
- Năm 2012 trên toàn thế giới có 184 triệu trẻ em nhập học mầm non, tăng gần hai phần ba từ 1999.

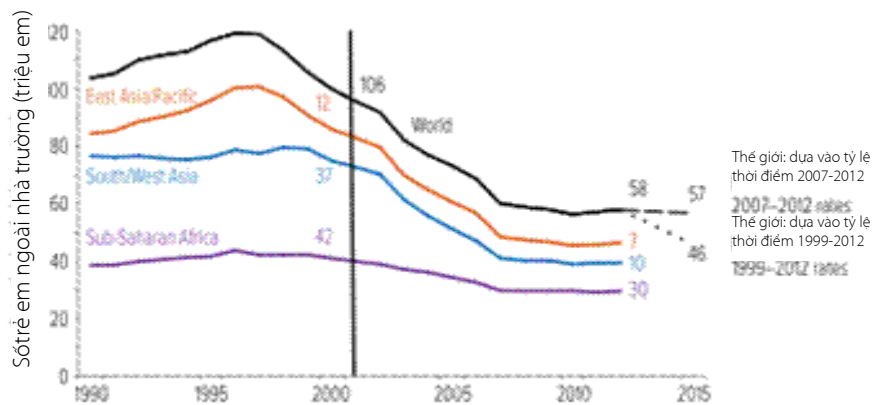
Mục tiêu 2 – Phổ cập Giáo dục tiểu học

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

- Tỷ lệ nhập học tiểu học tinh năm 1999 là 84% và ước sẽ đạt 93% năm 2015.
- Tỷ lệ nhập học tinh đã được cải thiện đáng kể, 17 nước đã tăng thêm ít nhất 20 phần trăm từ 1999 đến 2012, trong đó có 11 nước vùng hạ Sahara.
- Trong khi có dấu hiệu của một sự gia tăng nhất định về tỷ lệ nhập học năm 2012 vẫn còn gần 58 triệu trẻ em không đến trường.
- Mặc dù có tiến bộ về tiếp cận, bỏ học vẫn còn là một vấn đề:” trong số 32 nước, chủ yếu là ở châu Phi hạ Sahara vẫn còn ít nhất 20% trẻ em nhập học nhưng có thể sẽ không lên đến lớp cuối cấp.
- Tại thời hạn 2015 một phần sáu trẻ em ở các nước thu nhập thấp và trung bình – hay gần 100 triệu – sẽ không hoàn thành giáo dục tiểu học, và tuy tốc độ giảm có chậm lại.

Hình 1: Hàng triệu trẻ em vẫn sẽ không đến trường vào năm 2015

Số trẻ em trong độ tuổi tiểu học không đi học, thế giới và một số khu vực chọn lọc, 1999-2012 và 2015 (dự báo)



Nguồn: cơ sở dữ liệu UIS, Bruneforth (2015).

Mục tiêu 3 – Kỹ năng cho thanh niên và người trưởng thành

Đảm bảo nhu cầu học tập của tất cả thanh niên và người trưởng thành được đáp ứng thông qua tiếp cận công bằng đến các chương trình học tập và kỹ năng sống phù hợp

- Tỷ lệ nhập học thô trung học cơ sở đã tăng từ 71% năm 1999 lên 85% năm 2012, phản ánh tỷ lệ chuyển cấp và học tiếp cao hơn. Tình trạng tham gia giáo dục trung học cơ sở đã tăng nhanh từ 1999 ở Afghanistan, Trung quốc, Ecuador, Mali và Morocco với tỷ lệ nhập học thô trung học cơ sở đã tăng thêm ít nhất 25%.
- Bất bình đẳng trong chuyển cấp từ tiểu học lên trung học vẫn tồn tại. Ví dụ ở Philippines chỉ có 69% học sinh thuộc các gia đình nghèo nhất tốt nghiệp tiểu học tiếp tục học lên trung học cơ sở, so với 94% của các hộ giàu nhất.
- Từ năm 1999 đến nay phần lớn trong số 94 nước thu nhập thấp và trung bình có số liệu đã ra quy định pháp lý về giáo dục trung học cơ sở miễn phí. Trong đó 66 nước có những đảm bảo hiến định và 28 nước đã ban hành các biện pháp pháp lý. Đến 2015 chỉ còn một số ít nước còn thu học phí trung học cơ sở, gồm có Botswana, Guinea, Papua New Guinea, Nam Phi và Cộng hòa Tanzania thống nhất.

Mục tiêu 4 – Tỷ lệ biết chữ ở người lớn

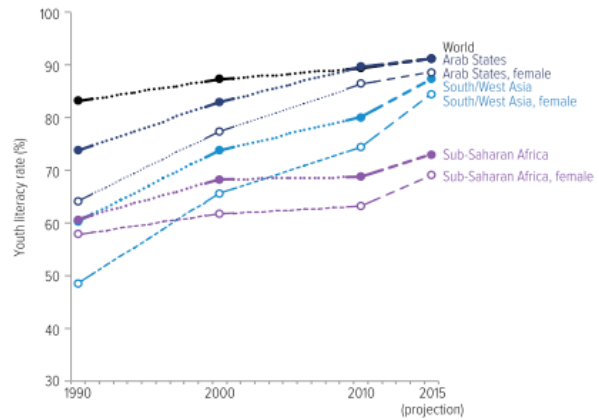
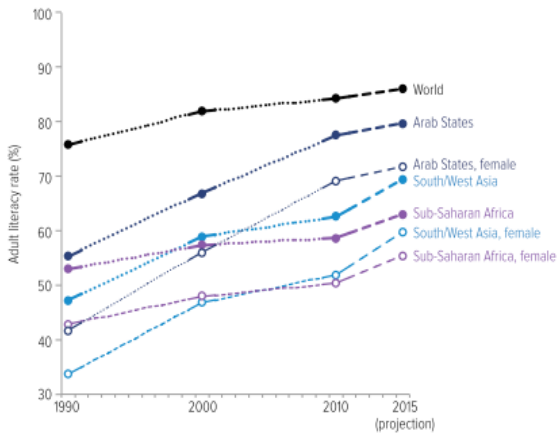
Đạt được mức cải thiện 50% về tỷ lệ biết chữ của người lớn vào năm 2015, đặc biệt đối với phụ nữ, và tiếp cận công bằng đến giáo dục cơ bản và thường xuyên cho tất cả mọi người.

- Có khoảng 781 triệu người lớn không biết chữ. Tỷ lệ không biết chữ đã giảm nhẹ, từ 18% năm 2000 xuống khoảng 14% năm 2015, có nghĩa là vẫn không đạt được mục tiêu Dakar về giảm một nửa tỷ lệ mù chữ.
- Chỉ có 17 trong số 73 nước có tỷ lệ biết chữ dưới 95% vào năm 2000 đã giảm được một nửa tỷ lệ mù chữ vào năm 2015.
- Đã có tiến bộ theo hướng cân bằng giới trong biết chữ nhưng chưa đủ. Tất cả 43 nước năm 2000 có chưa đến 90 phụ nữ biết chữ so với 100 nam giới đã có tiến bộ về cân bằng giới, nhưng chưa nước nào đạt được mục tiêu này vào năm 2015.

Hình 2: Thế giới vẫn còn cách xa các mục tiêu về biết chữ

a. Tỷ lệ người lớn biết chữ, thế giới và một số khu vực, 1990, 2000, 2010 và 2015 (dự báo)

b. Tỷ lệ thanh niên biết chữ, thế giới và một số khu vực, 1990, 2000, 2010 và 2015 (dự báo)



Ghi chú: Số liệu về biết chữ không được tập hợp hàng năm. Vì vậy số liệu khu vực và toàn cầu lấy theo thập niên điều tra. Con số này chỉ năm 1990 cho số liệu của thập niên điều tra 1985-1994; năm 2000 cho số liệu của thập niên điều tra 1995-2004, và năm 2000 cho số liệu mới nhất của giai đoạn 2005-2012.
 Nguồn: cơ sở dữ liệu UIS

Mục tiêu 5 – Công bằng giới

Xóa bỏ bất cân bằng giới trong giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005, và đạt được cân bằng giới trong giáo dục vào năm 2015, có chú ý tới việc đảm bảo cho trẻ em gái tiếp cận đầy đủ và công bằng và kết quả trong giáo dục cơ bản có chất lượng tốt.

- Ở cấp tiểu học 69% các nước có số liệu dự kiến sẽ đạt được cân bằng giới vào năm 2015. Tiến bộ trong giáo dục trung học chậm hơn, có 48% dự kiến sẽ đạt được cân bằng giới vào năm 2015.
- Đã có tiến bộ trong khắc phục bất cân bằng giới nghiêm trọng. Từ 1999 tới 2012 số nước có chưa đến 90 trẻ em gái nhập học so với 100 trẻ em trai đã giảm từ 33 xuống còn 16.
- Trong số trẻ em không đi học các em gái có xác suất không bao giờ đi học cao hơn các em trai (48% so với 37%) trong khi các em trai có xác suất nghỉ học cao hơn (26% so với 20%). Một khi đã nhập học các em gái sẽ dễ dàng lên lớp hơn.
- Ở các nước châu Phi hạ Sahara các em gái nghèo nhất là những người có khả năng không bao giờ đi học cao nhất. Năm 2000 ở Guinea và Niger có hơn 70% số em gái nghèo nhất chưa bao giờ đi học tiểu học, so với con số chưa đầy 20% của các em trai giàu nhất.

Gần hai phần ba các nước sẽ đạt được cân bằng giới trong giáo dục tiểu học vào năm 2015

Mục tiêu 6 – Chất lượng giáo dục

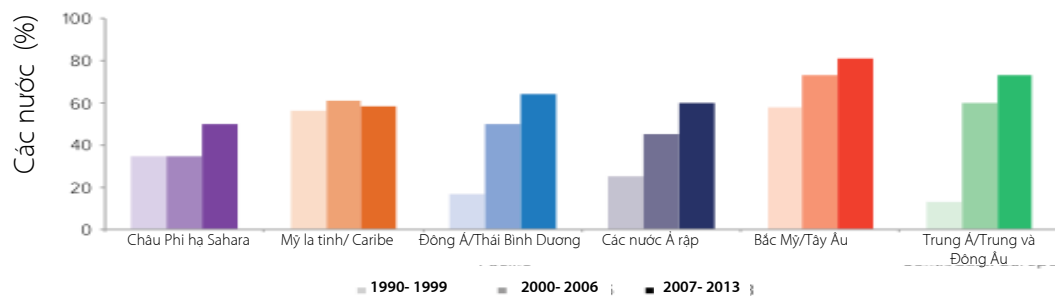
Cải thiện mọi khía cạnh của chất lượng giáo dục và đảm bảo sự hoàn hảo của tất cả để tất cả đạt được các kết quả đầu ra ghi nhận được và đo được, đặc biệt trong đọc, làm tính và các kỹ năng sống cơ bản

- Tỷ lệ học sinh/giáo viên đã giảm ở 83% của 146 nước có số liệu về giáo dục bậc tiểu học. Tuy vậy tại một phần ba nước có số liệu có chưa đầy 75% giáo viên tiểu học được đào tạo đúng chuẩn nước.
- Ở bậc trung học cơ sở 87 trong số 105 nước có số liệu có được tỷ lệ học sinh/giáo viên thấp hơn 30:1.
- Năm 1990 có 12 cuộc đánh giá học tập được tiến hành theo các chuẩn quốc gia, nhưng vào năm 2013 con số này đã tăng lên tới 101.

Có thêm 34 triệu trẻ em sẽ không được đi học lần đầu tiên nếu không có các mục tiêu GDCMN

Hình 3: Từ năm 2000 các nước ngày càng chú trọng đến việc đánh giá kết quả học tập

Tỷ lệ các nước đã tiến hành ít nhất một đợt đánh giá học tập, theo khu vực, 1990-1999, 200-2006 và 2007-2013

**Hộp 1: Liệu sau Dakar tiến bộ có nhanh hơn không?**

Tiến bộ về tỷ lệ nhập học mầm non thô đã được đẩy nhanh. Trong số 90 nước có số liệu, nếu nhập học tiếp tục phát triển với tốc độ của những năm 1990 thì tỷ lệ nhập học mầm non sẽ chỉ là 40% vào năm 2015; nhưng dự kiến sẽ đạt mức 57%.

Tiến bộ về phổ cập giáo dục tiểu học chậm hơn. Trong số 52 nước có số liệu về tỷ lệ nhập học tiểu học tinh, nếu giữ nguyên tốc độ gia tăng của những năm 1990 thì tỷ lệ nhập học tiểu học tinh bình quân sẽ là 82% năm 2015; nhưng thực tế dự kiến sẽ tăng lên đến 91%.

Bảng chứng của 70 nước về tỷ lệ hoàn thành lớp cuối của tiểu học cho thấy có một số gia tăng nhập học nhưng tiến độ bị chậm lại. Tỷ lệ hoàn thành có tăng tốc ở 23 nước nhưng bị chậm lại ở 37 nước khác. Tỷ lệ hoàn thành trên toàn thế giới năm 2015 dự kiến không cao hơn 76%, lẽ ra đã lên đến 80% nếu giữ được tốc độ của những năm 1990. Ước tính sẽ có thêm 34 triệu trẻ em sinh trước năm 2010 sẽ lần đầu được tiếp cận nhà trường vào năm 2015 nếu giữ được xu thế của giai đoạn trước. So với một dự báo dựa trên xu thế trước Dakar ước có thêm 20 triệu trẻ em sinh trước 2010 sẽ hoàn thành giáo dục tiểu học.

Tiến bộ theo hướng cân bằng giới trong giáo dục tiểu học cũng được cải thiện, tuy rằng sự cân bằng sẽ đạt được ở mức toàn cầu kể cả khi duy trì xu thế trước Dakar.

Tuyên bố của Khung Dakar là mục tiêu về GDCMN vào năm 2015 là 'một mục tiêu sát thực tế và có thể đạt được' có thể là hơi quá tham vọng, kể cả khi rút xuống thành một mục tiêu hẹp hơn như phổ cập giáo dục tiểu học. Tuy vậy, trong khi không đạt được mục tiêu toàn cầu nhưng đã đạt được những tiến bộ nhất định khi so sánh với các thành tích trước đây.

Diễn giải tiến bộ về GDCMN: Đánh giá vai trò của phong trào GDCMN ở cấp toàn cầu

Những hứa hẹn toàn cầu đưa ra trong Khung Dakar chỉ được thực hiện phần nào. Tuy vậy, một số cơ chế đã được hình dung ra khi đó đã có hiệu quả, thúc đẩy tình hình giáo dục từ năm 2000. Đây là cơ sở cho niềm tin vào khung giáo dục toàn cầu sau 2015.

Khung hành động Dakar đề xuất ba loại can thiệp toàn cầu để hỗ trợ các nước:

- Các cơ chế điều phối, một số đã có sẵn; số khác lần đầu tiên được phác họa trong Khung Dakar và được điều chỉnh về sau.
- Các chiến dịch dành riêng cho một số lĩnh vực cụ thể của GDCMN như thành tích đọc viết người lớn, hay các thách thức cụ thể, như xung đột.
- Các sáng kiến, một số đã được nêu ra trong Khung Dakar trong khi số khác được đưa ra sau đó, trên cơ sở đề xuất của các chủ thể tham gia.

Nếu triển khai thành công, hy vọng, các can thiệp này sẽ đưa đến năm kết quả trung hạn, giúp tăng tốc việc đạt được các mục tiêu GDCMN. Các can thiệp này dự kiến sẽ:

- Củng cố và duy trì cam kết chính trị đối với GDCMN
- Giúp truyền đạt và sử dụng các loại kiến thức, bằng chứng và hiểu biết chuyên sâu đa dạng
- Tác động lên và củng cố chính sách và thực tiễn GDCMN
- Huy động có hiệu quả các nguồn lực tài chính cho GDCMN
- Thiết lập hoạt động theo dõi và báo cáo độc lập về tiến bộ của các mục tiêu GDCMN

Khung Dakar đề xuất 12 chiến lược dự kiến để đạt được các mục tiêu này. Các đối tác GDCMN đã cùng nhau thực thi các chiến lược này ở cấp toàn cầu ra sao?

Chiến lược 1: Đầu tư đáng kể vào giáo dục cơ bản

Từ năm 1999 các nước thu nhập thấp và trung bình thấp đã dành một tỷ lệ GNP cao hơn cho giáo dục, và viện trợ cho giáo dục đã tăng gấp đôi trên con số thực. Tuy vậy, có ít bằng chứng về việc các can thiệp GDCMN ở cấp toàn cầu – như Sáng kiến GDCMN cấp tốc, sau này đổi thành Đối tác toàn cầu vì giáo dục – đưa đến mức chi quốc gia cao hơn cho giáo dục công lập hay viện trợ cho giáo dục.

Chiến lược 2: Chính sách GDCMN tích hợp tốt vào khung phát triển ngành gắn với xóa nghèo

Khung Dakar xác định rõ các kế hoạch GDCMN quốc gia cần là công cụ chính để biến cam kết thành hành động. So sánh hai làn sóng các kế hoạch quốc gia của 30 nước thu nhập thấp và trung bình thấp cho thấy chất lượng của các bản kế hoạch này đã được cải thiện. Kế hoạch tốt trên giấy, tuy vậy, có thể ít gắn với thực tế của các quá trình chính trị và hệ thống giáo dục của các nước.

Chiến lược 3: Sự tham gia của xã hội dân sự trong các chiến lược phát triển giáo dục

Xã hội dân sự ngày càng tham gia nhiều hơn là một đặc điểm chính của ngành giáo dục từ năm 2000. Tuy vậy, sự hỗ trợ này đôi khi chỉ có tác dụng hạn chế trong việc tạo ra các liên minh giáo dục quốc gia mạnh mẽ có khả năng tạo ra các thay đổi đáng kể.

Khung Dakar đã đề xuất 12 chiến lược để đạt được các mục tiêu GDCMN

Giáo dục trong tình huống khẩn cấp đã rất được quan tâm kể từ năm 2000 nhờ các nỗ lực tuyên truyền vận động

Chiến lược 4: Trách nhiệm giải trình trong quản trị và quản lý

Sự tham gia của địa phương và phân cấp được coi là những biện pháp chính để cải thiện quản trị giáo dục. Nhìn tổng thể, việc huy động sự tham gia của địa phương và làm cho nhà trường đáp ứng nhu cầu của học sinh, phụ huynh và cộng đồng, đặc biệt đối với các hộ gia đình nghèo không có nhiều thời gian để tham gia vẫn còn là thách thức. Ở các nước nghèo với năng lực kém, phân cấp và tự chủ của nhà trường có khi lại có hại hoặc không có ảnh hưởng gì đến việc dạy và học của học sinh và hệ thống giáo dục.

Chiến lược 5: Đáp ứng các nhu cầu của các hệ thống giáo dục bị tác động bởi xung đột và bất ổn định

Nhìn chung từ năm 2000 tới nay các thách thức của việc cung cấp giáo dục trong tình huống khẩn cấp đã được quan tâm nhiều hơn. Vi phạm nhân quyền trong các tình huống xung đột đã được quan tâm nhiều hơn. Việc tuyên truyền, vận động đã giúp việc thực hiện các vấn đề giáo dục trong tình huống xung đột và khẩn cấp đúng lộ trình. Điều này là nhờ các đối tác đã thực hiện các cam kết tương ứng tại Dakar.

Chiến lược 6: Các chiến lược tích hợp vì bình đẳng giới

Cơ chế toàn cầu dễ nhận thấy nhất gắn với bình đẳng giới là Sáng kiến Giáo dục cho trẻ em gái của Liên Hiệp Quốc (UNGEI). Một đánh giá đã ghi nhận sự đóng góp của sáng kiến này cho đối thoại và quảng bá chính sách toàn cầu, tuy nhiên, lại ít hơn ở cấp độ khu vực. Ở cấp độ quốc gia UNGEI, thông qua các quan hệ đối tác quốc gia, đã khẳng định vị trí của mình với tư cách là một chủ thể tham gia quan trọng, mạnh mẽ. Nhìn chung, các đối tác GDCMN đã quan tâm thích đáng đến bình đẳng giới để đóng góp cho tiến bộ về mục tiêu này.

Chiến lược 7: Hành động để phòng chống HIV và AIDS

Năm 2000 dịch AIDS đã đe dọa nền tảng của các hệ thống giáo dục ở nam và đông châu Phi. Năm 2015, dù chưa có chiến thắng trong trận chiến này, điều tồi tệ nhất đã được ngăn chặn. Các sáng kiến giáo dục đáp lại thách thức của HIV có ý nghĩa rất cấp thiết và đã phát triển được giáo dục giới tính toàn diện. Nhiều nước đã tiến hành các bước để áp dụng cách tiếp cận diện rộng này, đây có thể là những lĩnh vực đáng có các nỗ lực sau Dakar.

Chiến lược 8: Môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, hòa nhập và được đầu tư công bằng

Khung Dakar nhấn mạnh vào chất lượng của môi trường học tập đóng góp thế nào cho việc đạt được các mục tiêu liên quan tới bình đẳng giới và một nền giáo dục chất lượng tốt. Nhưng việc chiến lược này nhóm một loạt các vấn đề không đồng đẳng, từ sự phạm tới bảo hộ xã hội tới hạ tầng, cho thấy thiếu trọng tâm. Công việc ở tầm toàn cầu không giúp nhiều cho các nước trong thiết lập môi trường học tập lành mạnh.

Chiến lược 9: Địa vị, đạo đức và tinh chuyên nghiệp của giáo viên

Nhóm công tác quốc tế về giáo viên của GDCMN đã được thành lập vào năm 2008 để điều phối các nỗ lực quốc tế nhằm bù đắp thiếu hụt giáo viên. Một đánh giá cho thấy nhóm công tác này là phù hợp nhưng các mục tiêu cần được gắn chặt hơn với các nhu cầu của quốc gia. Ủy ban chuyên gia chung của UNESCO-ILO về việc áp dụng các khuyến cáo liên quan tới nhân lực dạy học không thể hiện được là một cơ cấu mạnh mẽ để thay đổi. Từ năm 2000 vẫn chưa có gì thay đổi trong việc theo dõi vị thế của giáo viên.

Chiến lược 10: Tận dụng công nghệ thông tin và truyền thông

Khung Dakar nhấn mạnh vào tiềm năng của Công nghệ thông tin và truyền thông (CNTTTT) để thực hiện GDCMN. Tham vọng này bị thách thức bởi tốc độ rùa bò trong phát triển hạ tầng tại các nước nghèo hơn, sự tiếp thu công nghệ chậm chạp và thiếu sự điều phối tổng thể toàn cầu của CNTTTT liên quan tới giáo dục.

Từ năm 2000 đã có cải thiện rõ ràng trong cách thức theo dõi việc thực hiện các mục tiêu GDCMN

Chiến lược 11: Theo dõi tiến độ thực hiện một cách có hệ thống

Khung Dakar yêu cầu phải có các số liệu thống kê giáo dục chắc chắn và tin cậy được. Một đánh giá đã ghi nhận đóng góp quan trọng của Viện thống kê UNESCO (UIS). Từ năm 2000 số liệu khảo sát hộ gia đình được cải thiện đáng kể đã cho phép theo dõi tình trạng bất bình đẳng. Số liệu về chỉ tiêu giáo dục công lập vẫn chưa hoàn chỉnh, nhưng đã có cải thiện quan trọng trong cách báo cáo chỉ tiêu của các nhà tài trợ. Đánh giá mới đây nhất cho thấy Báo cáo Theo dõi toàn cầu GDCMN được ‘coi như một báo cáo có chất lượng cao, dựa trên nghiên cứu và phân tích chắc chắn’. Nhìn chung, cách thức theo dõi và báo cáo tiến độ thực hiện các mục tiêu GDCMN đã có cải thiện rõ ràng từ năm 2000.

Chiến lược 12: Xây dựng dựa trên các cơ chế hiện hành

Chiến lược cuối cùng nhấn mạnh các hoạt động cần “dựa vào các tổ chức, mạng lưới và sáng kiến hiện hữu”. Một câu hỏi quan trọng là liệu các cơ chế hiện tại có thể buộc cộng đồng quốc tế thực hiện cam kết được không. Các cơ chế điều phối GDCMN toàn cầu rõ ràng không đóng được vai trò như vậy, tuy rằng, Đánh giá định kỳ chung, được thiết lập năm 2006, có thể được sử dụng để xem xét tiến độ thực hiện GDCMN. Trách nhiệm giải trình còn chưa được đưa vào chu trình GDCMN và là một vấn đề cần được giải quyết sau 2015.

Điều phối GDCMN toàn cầu

Phân tích mức độ thực thi các chiến lược của Khung Dakar ở tầm toàn cầu đòi hỏi đánh giá tổng thể công tác điều phối. Tiếc rằng thế báo cáo này không cho thấy kết quả tích cực. Nhìn chung, cơ chế điều phối GDCMN chính thức, do UNESCO chủ trì, không đảm bảo được cam kết chính trị liên tục và ít có tác dụng thu hút sự tham gia của các tổ chức và các bên liên đới khác. Đánh giá sắp tới về cơ chế điều phối toàn cầu GDCMN của bộ phận Giám sát Nội bộ của UNESCO dự kiến sẽ diễn giải nhiều điều về các vấn đề này.

Gắn kết các bằng chứng

12 chiến lược của Khung Dakar có đủ góp phần đạt năm kết quả trung hạn được kỳ vọng trong khuôn khổ GDCMN có hiệu quả hay không? Khi đánh giá xem cam kết chính trị đối với GDCMN có được khẳng định và duy trì trong suốt giai đoạn có thể thấy rõ là phong trào GDCMN bị ảnh hưởng khi các MDGs thống lĩnh chương trình nghị sự phát triển. Điều đó dẫn đến sự nhấn mạnh thái quá vào phổ cập giáo dục tiểu học. UNESCO tỏ ra thận trọng trong sự tham gia chính trị cấp cao của mình, cho nên diễn đàn về sự lựa chọn của các tác nhân chính sách toàn cầu trong giáo dục đã chuyển ra xa Nhóm cấp cao. Giả định rằng các hội nghị toàn cầu và khu vực sẽ đủ mạnh để ràng buộc các nước và cộng đồng quốc tế đã tỏ ra không đúng.

Từ năm 2000 đã tập hợp được, phổ biến và sử dụng nhiều loại tri thức, bằng chứng và kỹ năng chuyên sâu. Nhiều bằng chứng mới và nhiều sáng kiến chính sách và nghiên cứu không hẳn liên quan tới các hoạt động GDCMN, và khá nhiều xuất phát từ bên ngoài ngành giáo dục. Trong khi một số bằng chứng mới đã được đưa lên các cuộc họp điều phối GDCMN nhưng dường như chưa được sử dụng cho hoạch định chính sách.

Từ năm 2000 không thiếu kế hoạch giáo dục quốc gia. Tuy vậy, không rõ các tri thức hay công cụ mới có được dùng để xây dựng năng lực phù hợp cho công tác hoạch định chính sách quốc gia dựa trên bằng chứng hay có giúp củng cố chính sách và thực tiễn GDCMN của quốc gia hay không.

Một trong những kết quả kỳ vọng của quá trình Dakar là các kế hoạch tin cậy để giúp huy động có hiệu quả các nguồn lực tài chính cho GDCMN. Chi tiêu trong nước cho giáo dục của các nước thu nhập thấp có triển vọng gia tăng, nhưng nguyên nhân chính là sự huy động nguồn lực nội địa được tăng thêm chứ chưa phải là dành ưu tiên cho giáo dục. Viện trợ quốc tế đã tăng đáng kể về con số tuyệt đối nhưng khối lượng vẫn chưa đủ cho các nhu cầu.

Phong trào GDCMN bị ảnh hưởng khi các Mục tiêu phát triển thiên niên kỷ thống lĩnh lịch trình phát triển

Quyết định đưa ra một cơ chế độc lập để theo dõi và báo cáo tiến độ thực hiện các mục tiêu GDCMN có ý nghĩa quan trọng trong duy trì động lực và cam kết đối với GDCMN. Nhưng báo cáo chỉ được hoàn thiện khi chất lượng dữ liệu và phân tích được cải thiện đáng kể, mà các hoạt động này thường do các đối tác GDCMN hỗ trợ.

Kết luận

Các nỗ lực để đẩy mạnh giáo dục trên thế giới từ năm 2000 đã gần như trở thành đồng nghĩa với việc đảm bảo cho mọi trẻ em được đến trường. Mục tiêu của GDCMN (và mục tiêu thiên niên kỷ) về tiếp cận phổ cập giáo dục tiểu học có ý nghĩa đặc biệt ở các nước nghèo nhất nhưng không phù hợp lắm ở các nước khác. Trong khi đó chú trọng vào phổ cập tiểu học có nghĩa là ít chú ý hơn đến các lĩnh vực quan trọng khác như chất lượng giáo dục, chăm sóc và giáo dục mầm non, và biết chữ của người lớn.

Nhìn tổng thể, kể cả mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học cũng còn chưa đạt được, chưa nói đến các mục tiêu GDCMN khác nhiều tham vọng hơn, và những người thiệt thòi nhất vẫn là những người cuối cùng được hưởng lợi. Tuy nhiên, không nên đánh giá thấp những thành tích đã đạt được. Thế giới năm 2015 lẽ ra đã đạt được những điều mong đợi nếu xu hướng của những năm 1990 được duy trì. Và công tác theo dõi tiến bộ giáo dục từ Dakar được cải thiện và mở rộng.

Cuối cùng có thể mô tả phong trào GCMN như là một thành công xứng đáng, dù rằng các đối tác GDCMN không thực hiện hết những cam kết của họ. Bài học rút được qua 15 năm qua là các giải pháp kỹ thuật là quan trọng nhưng ảnh hưởng và tác động chính trị còn mạnh hơn và là điều cốt yếu để hiện thực hóa quy mô của cải cách và hành động cần để đạt được GDCMN ở cấp quốc gia. Cuộc thảo luận về chương trình nghị sự sau 2015 có thể tạo cơ hội để đạt được quy mô cần thiết.

Chương trình nghị sự sau 2015 là tạo ra cơ hội để mở rộng phạm vi cải cách và hành động ở cấp quốc gia

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 1 – Chăm sóc và giáo dục mầm non

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

Điểm toàn cầu* *của 148 nước có số liệu	Rất xa mục tiêu 20%	Xa mục tiêu 25%	Gần đạt mục tiêu 8%	Đạt được mục tiêu 7%
Thành công VV	Tỷ lệ chết trẻ em Năm 2015 giảm 39% so với năm 2000	Nhập học mầm non 184 triệu trẻ em đi học (2012)	Giáo dục mầm non bắt buộc ở 40 nước năm 2014	% đi học mầm non*số liệu 2012 Bắc Mỹ/Tây Âu: 89% Mỹ Latinh/Caribe: 74% Các nước Ả rập: 25% châu Phi hạ Sahara: 25%
Nỗ lực thực hiện V	Hiểu biết về nhu cầu của trẻ nhỏ đã thay đổi Sách Kích thích nhận thức Hiện diện của cha mẹ Các mô hình giáo dục nhảy cảm về văn hoá Chơi Đồ chơi học tập Không gian an toàn	Các phương pháp khác nhau để mở rộng tiếp cận Bỏ học phí (Ghana) Trợ cấp bằng tiền mặt (Trung quốc) Mẫu giáo di động (Mông cổ) Bắt đi học cưỡng bức (Mexico và Myanmar)		Nhu cầu gia tăng Các chiến dịch tuyên truyền nhận thức (Ghana và Thái lan)
Các thách thức tồn tại X	Tỷ lệ chết trẻ em Năm 2013 có 6,3 triệu trẻ em chết trước khi lên 5	Nhập học tiểu học Năm 2015 sẽ có một phần năm số nước có chưa đến 30% trẻ em nhập học	Chất lượng thấp Cần thêm nhiều giáo viên và bảo mẫu đã qua đào tạo	
Tiến bộ không đồng đều	Tỷ lệ chết trẻ em Trẻ em ở châu Phi hạ Sahara có xác suất chết trước khi lên 5 tuổi cao gấp 15 lần so với trẻ em khu vực phát triển	Địa điểm Năm 2000 trẻ em ở khu vực nông thôn có xác suất không bao giờ đi học cao gấp đôi trẻ em khu vực thành thị (Togo, Chad và Lào)	Giàu có Chênh lệch về tỷ lệ đi học giữa người giàu và nghèo năm 2013 lớn hơn năm 2000 là 2 lần (Niger, Togo, Cộng hoà Trung Phi, Bosnia/Herzegovina Và Mông Cổ)	Mầm non tư thực Số trẻ vào học mầm non tư thực tăng từ năm 1999
Khuyến cáo cho sau 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Giáo dục mầm non phải được mở rộng để tiếp cận được tất cả mọi trẻ em, đặc biệt là số bị thiệt thòi nhất 2. Cần có số liệu tốt hơn về mọi hình thức chăm sóc và giáo dục mầm non 3. Mọi trẻ em cần ít nhất một năm học mẫu giáo bắt buộc 			

Cần rõ trọng điểm hơn

Mục tiêu 1 – Chăm sóc và giáo dục mầm non

Tạo lập được nền tảng tốt sẽ mang lại nhiều lợi ích cho tương lai

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

Hỗ trợ sự phát triển của trẻ em ở những giai đoạn đầu tiên của cuộc đời có tác động to lớn đến kết quả giáo dục và phát triển xã hội về sau. Tỷ lệ hoàn vốn đầu tư trong giáo dục cao nhất ở giai đoạn niên thiếu. Các cộng đồng kém phát triển, đặc biệt ở các nước nghèo hơn thậm chí còn được những lợi ích lớn hơn nhiều, đây là một luận điểm ủng hộ cho sự đầu tư mạnh mẽ vào cấp học này.

Từ năm 2000 tỷ lệ nhập học các chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non của các trẻ em trên thế giới đã được cải thiện. Nhưng trẻ em thuộc các nhóm bị cô lập vẫn không tiếp cận được vì thiếu kinh phí, bất bình đẳng trong xã hội và thiếu quan tâm đến các vấn đề về chất lượng.

Vấn đề nuôi dưỡng đã có tiến bộ nhưng chất lượng chăm sóc vẫn còn thấp

Suy dinh dưỡng có thể dẫn đến chậm phát triển về vận động thô và tinh, và làm tăng nguy cơ chết non. Nhưng dinh dưỡng tốt không chưa đủ: cần có sự hợp tác giữa các dịch vụ y tế, giáo dục và bảo trợ xã hội để giảm các yếu tố rủi ro tương hỗ đi liền với nghèo đói.

Tỷ lệ chết của trẻ em đã giảm

Trong thời gian từ 1990 đến 2013 tỷ lệ chết của trẻ đã giảm từ 90 xuống 46 ca tử vong trên 1000 trường hợp sinh thành công. Tuy vậy, con số giảm gần 50% trong tỷ lệ chết trẻ sơ sinh chưa đủ để đạt mục tiêu MDG, được thiết lập vào năm 2000 ở mức giảm hai phần ba so với mức năm 1990. Trẻ em vẫn tiếp tục chết trước khi lên 5 tuổi – năm 2013 là 6,3

triệu – do các nguyên nhân có thể phòng ngừa được. Trẻ em sẽ bị rủi ro cao hơn nếu như được sinh ra trong cảnh nghèo đói, ở vùng nông thôn hay với một bà mẹ ít được giáo dục. Để khắc phục tình trạng chết của trẻ em ý chí chính trị và tài chính là những điều quan trọng.

Dinh dưỡng của trẻ đã được cải thiện – nhưng chưa đủ

Phần lớn các nước đã có tiến bộ trong giảm bớt tỷ lệ trẻ em bị suy dinh dưỡng chiều cao kể từ những năm 1990. Nhiều nước ở châu Phi hạ Sahara đã có tiến bộ mạnh mẽ kể từ 2000, nhưng khu vực này vẫn chiếm tỷ lệ trẻ em suy dinh dưỡng lớn nhất, dự kiến đạt mức 45% của thế giới vào năm 2020.

Chế độ nghỉ của cha mẹ và thực tế chăm sóc tốt có thể giúp cho sự phát triển của trẻ

Trẻ em cần được hỗ trợ để lớn lên chứ không chỉ đơn thuần sống sót. Ở nhiều nước thu nhập trung bình và cao nghỉ thai sản có lương trong những tháng đầu tiên của trẻ sơ sinh là điều có ý nghĩa quan trọng đối với sức khỏe và tinh thần của mẹ và bé. Dù rằng gần như tất cả các nước đều có quy định pháp lý về việc nghỉ như vậy nhưng chỉ có 28% phụ nữ có việc làm trên thế giới có thể được nhận tiền trợ cấp thai sản. Sự tham gia của người bố cũng cần cho sự phát triển của trẻ. Năm 2013 chế độ nghỉ của cha mẹ được quy định ở 78 trên số 167 nước có số liệu, trong đó nghỉ có lương là 70. Nhưng đàn ông thường không sẵn sàng nghỉ như vậy vì mức trợ cấp thường rất thấp.

Cha mẹ có thể cải thiện sự phát triển nhận thức và xúc cảm xã hội của trẻ em thông qua các chương trình ở nhà hay bên ngoài, theo nhóm hay cá nhân. Các chương trình

đến nhà tạo ra sự hỗ trợ một-một và có thể có nhiều lợi ích.

Nhiều nước đang tiến dần đến tiếp cận đa ngành trong các dịch vụ cho trẻ em

Kêu gọi các nước mở rộng và cải thiện công tác chăm sóc và giáo dục mầm non toàn diện, đặc biệt đối với số nghèo và bị cô lập, Khung hành động Dakar đã khuyến cáo các chính sách quốc gia đa ngành được hỗ trợ bằng các nguồn lực phù hợp. Vào năm 2014 có 78 nước đã ban hành các chính sách đa ngành và 23 nước đang chuẩn bị các chính sách như vậy. Các thành tố góp phần vào thành công của các chính sách đa ngành bao gồm điều phối, cách đo lường thành công được các bộ và các cơ quan nhất trí, và sự liên tục của nhân viên.

Các hệ thống giáo dục mầm non và mức độ nhập học đã tăng nhanh ở một số nước

Mở rộng tiếp cận giáo dục mầm non, thông qua cả các chương trình chính quy cũng như phi chính quy, là điều quan trọng để cải thiện cơ hội trong cuộc sống của trẻ em, tăng hiệu suất của hệ thống và các nguồn lực giáo dục, và giảm bất bình đẳng trong xã hội rộng hơn.

Số nhập học đã tăng gần hai phần ba chỉ trong hơn một thập kỷ nhưng vẫn còn bất bình đẳng đáng kể

Từ 1999 đến 2012, số nhập học giáo dục mầm non đã tăng thêm 64% (lên 184 triệu) với bất cân bằng giới không đáng kể. Một số nước đã mở rộng hệ thống giáo dục mầm non ở quy mô lớn, trong đó có Kazakhstan và Việt Nam. Tuy vậy, tiến bộ không đồng đều, có sự khác biệt đáng kể giữa vùng thành thị và nông thôn, và giữa các cộng đồng và khu vực trong nước. Bất bình đẳng giữa các nhóm giàu nghèo trong việc đi học tồn tại ở các nước như Cộng hòa dân chủ nhân dân Lào, Tunisia và Mông Cổ. Các giải pháp để đẩy nhanh việc nâng cao số học sinh nhập học bao gồm:

- Luật quy định sự tham gia. Năm 2014 có 40 nước đã quy định giáo dục mầm non bắt buộc.

- Chính sách gộp giáo dục mầm non vào chu trình giáo dục cơ bản. Nhiều nước đã có chính sách này nhưng không có hỗ trợ về tài chính cho việc triển khai.
- Xóa bỏ các khoản phí cho giáo dục mầm non. Các nước thực hiện điều này đã đạt được sự tăng trưởng mạnh mẽ về tỷ lệ đến lớp, tuy nhiên, nhiều chính phủ vẫn đang vất vả tìm kiếm các nguồn lực cần thiết.
- Hỗ trợ tài chính cho sự tham gia. Ở nông thôn Trung quốc trẻ em của các gia đình được miễn học phí và trợ cấp khi đến lớp, có xác suất đi học tiểu học cao hơn đến 20%.

Làm cho giáo dục mầm non hấp dẫn hơn đối với cha mẹ và trẻ em. Ở Thái Lan cung cấp dịch vụ rộng khắp và các chiến dịch nâng cao nhận thức đã nâng tỷ lệ tham gia chăm sóc và giáo dục mầm non cho trẻ 4 và 5 tuổi lên gần 93%.

Sự tham gia của khu vực tư nhân vẫn còn cao

Từ 1999 đến 2012 tỷ lệ nhập học giáo dục mầm non trong các cơ sở tư nhân của 100 nước có số liệu đã tăng từ 28% lên 31%. Tăng tỷ lệ nhập học tư thực trong giáo dục mầm non có hai vấn đề. Khi mà chăm sóc và giáo dục mầm non phụ thuộc vào việc trả phí nhiều em trong số nghèo nhất sẽ bị bỏ rơi. Và các nhà cung cấp tư nhân hiếm khi đi đến những nơi thưa dân cư và hẻo lánh. Bên cạnh đó, ở các nước thu nhập thấp và trung bình thấp nhiều trường tư giả rẻ hoạt động trong những điều kiện tồi tàn không đăng kí với chính quyền. Ngay cả ở các nước thu nhập cao, như Liên hiệp Anh, nhiều trẻ em nghèo bị rơi vào các cơ sở giáo dục mầm non tư thực chất lượng thấp, chi phí thấp thường hay gặp ở các vùng bị suy thoái.

Công cuộc kiểm tìm chất lượng chưa được giải quyết thoả đáng

Trẻ em không có được giáo dục mầm non có chất lượng tốt sẽ ít thành công hơn trong giáo dục tiểu học và sau nữa. Tuy rằng kể cả sự cung cấp tương đối nghèo nàn cũng mang lại một số lợi ích nhưng chất lượng càng cao thì lợi ích càng lớn.

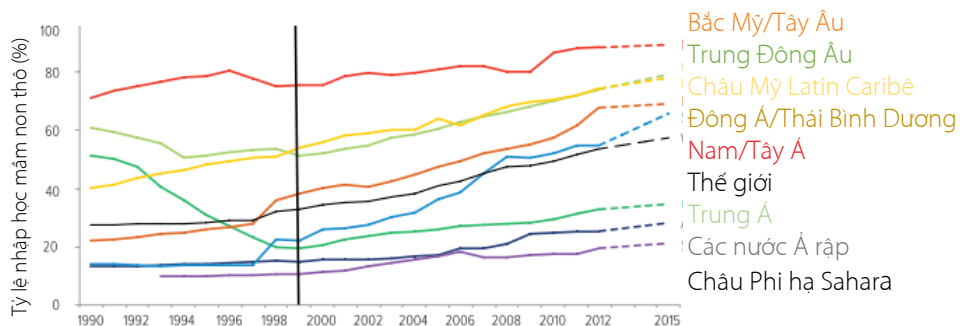
Năm 2014 có 40 nước đã quy định giáo dục mầm non bắt buộc

Chuẩn bị giáo dục mầm non là chìa khoá để gia tăng chất lượng, thế nhưng thường nhân viên được tuyển là những người chưa qua đào tạo, và địa vị và lương thấp dẫn đến thay đổi nhiều, làm ảnh hưởng đến kết quả học tập. Khu vực tư nhân thường trả lương giáo

viên ở mức thấp nhất có thể để giảm chi phí. Các nước như Kenya, Singapore và Colombia có quy định rõ ràng các yêu cầu về trình độ đào tạo của giáo viên mầm non, nhưng nhiều nước còn chưa đưa ra được các chuẩn tối thiểu chính thức.

Hình 4: Tỷ lệ nhập học mầm non dự báo sẽ tăng ba phần tư trong giai đoạn Dakar

Tỷ lệ nhập học mầm non thô mầm non, trên toàn thế giới và các khu vực, 1990–2012 và 2015 (dự báo)



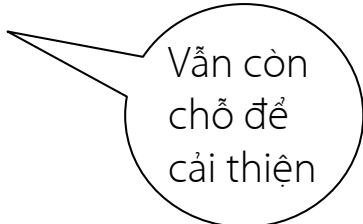
Nguồn: cơ sở dữ liệu UIS, Bruneforth (2015).

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 2 – Phổ cập giáo dục tiểu học

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

Điểm toàn cầu* *của 140 nước có số liệu	Rất xa mục tiêu 9%	Xa mục tiêu 29%	Gần mục tiêu 10%	Đạt được mục tiêu 52%
Thành công VV	Số trẻ nhập học tiểu học hiện là 91% = thêm 48 triệu so với 1999 (84%)	Hoàn thành tiểu học Tăng số hoàn thành tiểu học thêm 20%	Tăng 20% số HS hoàn thành tiểu học tại Ethiopia, Mozambic, Mali, Benin, Guinea và Serria Leon	
Nỗ lực thực hiện V	Bỏ học phí	Bảo trợ xã hội (ví dụ trợ cấp cho trẻ em thiệt thòi)	Trường học, cấp nước, điện và hạ tầng y tế	
Các thách thức tồn tại X	Không đi học Vẫn còn 58 triệu trẻ em không đi học Trong đó có 25 triệu sẽ không bao giờ đi học	Không học xong Mỗi năm có 34 triệu nghỉ học sớm Tỷ lệ trẻ em học hết cấp không được cải thiện Vùng Tây Nam Á: 1999- 2011 giữ nguyên mức 64% Châu Phi, hạ Sahara Á: 1999- 2011 giữ nguyên mức 58%		Rào cản 36% trẻ em không đi học đang ở các vùng bị ảnh hưởng bởi xung đột Giáo dục chất lượng thấp Giáo dục không phải là miễn phí đối với tất cả
Tiến bộ không đồng đều	Số trẻ em không đi học theo khu vực Phần còn lại của thế giới Châu Phi hạ Sahara Nam và Tây Á	Nông thôn/Thành thị ở các nước thu nhập trung bình thấp Năm 2000 khả năng không bao giờ đi học cao gấp 3 lần Năm 2008 khả năng không bao giờ đi học cao gấp 4 lần	Các nhóm bị cô lập bị bỏ qua Xung đột Việc làm Tàn tật Thiếu số sắc tộc/ngôn ngữ HIV Trẻ em gái	Nghèo nhất là khổ nhất Khả năng hoàn thành việc học thấp hơn nhóm giàu nhất 5 lần
Khuyến cáo cho sau 2015	1. Cần phải khắc phục tình trạng bị cô lập nếu muốn đạt phổ cập giáo dục tiểu học 2. Cần thu thập được dữ liệu tốt hơn để theo dõi tiến bộ của những nhóm thiệt thòi nhất			



Mục tiêu 2 – Phổ cập giáo dục tiểu học

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

Phổ cập giáo dục tiểu học là mục tiêu GDCMN nổi bật nhất, thể hiện qua việc nó được đưa vào trong các Mục tiêu Thiên niên kỷ. Mục tiêu này có được nguồn tài chính đầy đủ, với sự ủng hộ chính trị và theo dõi rộng khắp. Tuy vậy, mục tiêu này vẫn chưa đạt được vào năm 2015.

Những nước chưa vươn được tới những nhóm bị cô lập không thể đạt được phổ cập giáo dục tiểu học. Cần có những cải thiện để với đến những nhóm dân nghèo nhất, các nhóm thiểu số sắc tộc và ngôn ngữ, trẻ em gái nông thôn, trẻ em đang lao động, các cộng đồng du cư, trẻ em bị ảnh hưởng bởi HIV và AIDS, những cư dân của các khu ổ chuột, trẻ bị tật nguyền và trẻ sống trong tình huống khẩn cấp.

Theo dõi tiến độ thực hiện

Năm 2012, có gần 58 triệu trẻ em trong độ tuổi tiểu học không đi học. Lý do bao gồm áp lực dân số, tình hình xung đột, nhiều nhóm kinh tế-xã hội khác nhau bị đẩy ra ngoài lề xã

hội, và thiếu sự cam kết phù hợp ở một số nước có số dân ngoài nhà trường lớn.

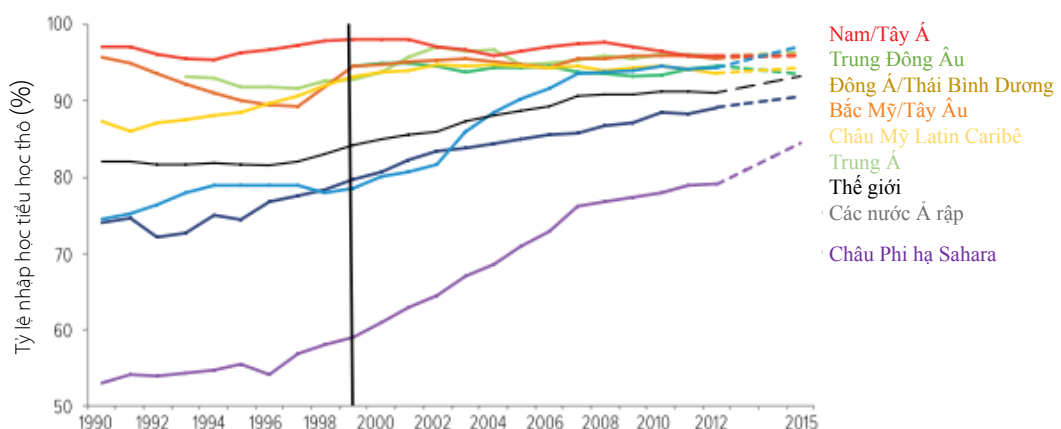
Mặc cho các thách thức này các nước gồm Burundi, Ethiopia, Morocco, Mozambique, Nepal và Cộng hòa Tanzania thống nhất đã đạt được tiến bộ căn bản, tuy không đồng đều, trong giảm bớt sự chênh lệch về giới và thu nhập trong tiếp cận giáo dục tiểu học, và trong tăng tỷ lệ nhập học tinh và duy trì đến lớp.

Tỷ lệ nhập học tinh đã được cải thiện đáng kể

Trong số 116 nước có số liệu, có 17 nước đã gia tăng tỷ lệ nhập học tiểu học tinh lên hơn 20% trong giai đoạn 1999 và 2012. Bhutan, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào và Nepal đã là những ví dụ sáng lạng về cải thiện tỷ lệ nhập học tinh ở châu Á. Ở Mỹ Latinh El Salvador, Guatemala và Nicaragua đã gia tăng tỷ lệ nhập học tinh lên hơn 10%. Ở châu Phi hạ Sahara tỷ lệ nhập học tinh của Burundi đã tăng từ chưa đầy 41% năm 2000 lên đến 94% năm 2010.

Hình 5: Tốc độ tăng trưởng của tỷ lệ nhập học tiểu học tinh đã tăng vào đầu những năm 2000 nhưng đã chậm lại sau 2007

Tỷ lệ nhập học tiểu học tinh đã được điều chỉnh, toàn thế giới và các khu vực, 1990–2012 và 2015 (dự báo)



Nguồn: cơ sở dữ liệu UIS, Bruneforth (2015).

Số trẻ em chưa bao giờ đi học giảm xuống

Tỷ lệ trẻ em chưa từng đến trường đã giảm ở đa số các nước. Trong số các nước năm 2000 có ít nhất 20% trẻ em không đi học, 10 nước đã giảm được một nửa tỷ lệ này. Tỷ lệ trẻ em chưa từng đi học đã giảm rất nhiều ở Ethiopia (từ 67% năm 2000 xuống 28% năm 2011) và Cộng hòa Tanzania thống nhất (từ 47% năm 1999 xuống 12% năm 2010).

Một số nước vẫn còn những nhóm dân cư ngoài nhà trường lớn

Năm 2012 các nước đông dân tiếp tục có số dân ngoài nhà trường lớn, Ấn độ đã nâng tỷ lệ nhập học tinh từ 86% lên 99% nhưng Nigeria và Pakistan không có được tiến bộ như mong đợi, phần nào vì xung đột sắc tộc và tôn giáo, dân chủ kém và tham nhũng trong lãnh đạo chính trị.

Đa phần các nước còn phải phấn đấu nhiều để hoàn thành tiểu học, đặc biệt đối với những người nghèo nhất

Tỷ lệ hoàn thành giáo dục tiểu học đã tăng ở đại đa số các nước. Có tám nước đã tăng tỷ lệ đi học tiểu học lên trên 20%: Benin, Cam pu chia, Ethiopia, Guinea, Mali, Mozambique, Nepal và Sierra Leone. Nhưng tiến bộ vẫn còn chưa đủ, báo hiệu các vấn đề dai dẳng về chi phí, chất lượng và tính phù hợp của giáo dục.

Tiến bộ của các nước không giống nhau

Bỏ học là một vấn đề nghiêm trọng ở các nước thu nhập thấp, đặc biệt trong số những học sinh đi học muộn và nghèo. Trong số 139 nước có đủ số liệu, 54 nước – chủ yếu ở Trung Á, Trung và Đông Âu, và Tây Âu – hầu như tất cả trẻ em đã đi học tiểu học sẽ theo đến lớp cuối cấp vào năm 2015. Nhưng ở 32 nước, chủ yếu ở châu Phi hạ Sahara sẽ có ít nhất 20% trẻ em sẽ bỏ học sớm.

Việc bãi bỏ học phí đã có tiến bộ đáng kể

Hiện hầu hết các nước đã bãi bỏ chế độ đóng học phí. Ở châu Phi hạ Sahara từ năm 2000 đã có 15 nước ban hành quy định pháp lý về việc bãi bỏ học phí. Xác nhận các rào cản về tiếp cận liên quan tới chi phí, việc bãi bỏ phí có tác động rất mạnh đến nhập

học ngay trong năm sau khi được thực thi. Tiến bộ như vậy phần nào nhờ vào khoản tài chính cho giáo dục được tăng thêm. Bãi bỏ phí cũng được thực hiện một phần nhờ động lực chính trị trong nước: đó là nhờ chương trình nghị sự bầu cử phổ thông đầu phiếu ở các nước thu nhập thấp ở châu Phi.

Sự gia tăng đột ngột về số nhập học sau khi bãi bỏ học phí có thể gây ra tình trạng căng thẳng cho các hệ thống giáo dục tiểu học, như kinh nghiệm của những năm 1990 đã cho thấy. Kết quả là các nước đã vận dụng cách làm dần dần. Tuy nhiên, kinh phí cấp theo đầu người để mở rộng hệ thống giáo dục thông qua các sáng kiến bãi bỏ học phí thường không đủ, phân bổ chậm và không đủ cho mục tiêu.

Một số cách tiếp cận thành công nhờ nhu cầu gia tăng

Đi học hiếm khi không mất tiền dầu rằng có các cam kết luật định và chính trị về bãi bỏ học phí, vì còn có nhiều chi phí khác đối với các gia đình. Các sáng kiến để gia tăng nhu cầu đi học tiểu học của gia đình là giảm các gánh nặng tài chính như chi phí đi lại, ăn trưa tại trường và đồng phục. Các chương trình trợ giúp xã hội bao gồm các biện pháp cải thiện giáo dục từ bên cầu, như hỗ trợ tiền mặt, chương trình ăn tại trường, học bổng, sinh hoạt phí và trợ cấp.

Các chương trình bữa ăn tại trường

Các sáng kiến thực phẩm cho giáo dục đã đến được với 368 triệu trẻ em ở 169 nước. Các chương trình bữa ăn tại trường không chỉ giúp đảm bảo trẻ em đi học có được sức khỏe mà những học sinh tham gia có được môi trường và sự học tập đồng đều hơn so với những học sinh không tham gia.

Các chương trình hỗ trợ tiền mặt

Hỗ trợ tiền mặt cho các hộ gia đình dễ bị tổn thương, được thực hiện đầu tiên ở Mỹ La Tinh, đã trở thành phổ biến ở các nước thu nhập trung bình và thấp châu Á và châu Phi hạ Sahara. Phần lớn các chương trình hỗ trợ tiền mặt đã đẩy mạnh việc nhập học và theo học, giảm số bỏ học. Tuy nhiên, hỗ trợ tiền mặt không phải lúc nào cũng giúp cải thiện kết quả giáo dục của các nhóm dễ bị tổn thương.

Tỷ lệ hoàn thành tiểu học đã tăng ở đại đa số các nước

Hiện vẫn còn tranh cãi về chuyện có nên hỗ trợ tiền mặt có điều kiện hay không. Các chương trình dễ có được sự hậu thuẫn về chính trị nếu có ràng buộc về việc đi học của trẻ. Sự hỗ trợ phụ thuộc vào việc theo học có ảnh hưởng đến giáo dục lớn hơn là hỗ trợ tiền mặt vô điều kiện.

Dịch vụ giáo dục tiểu học tư nhân ở nhiều nước đã tăng ít nhất là gấp đôi

Các can thiệp từ phía cung đã giúp tăng cường tiếp cận giáo dục tiểu học

Các dự án hạ tầng như xây dựng trường học và đường xá có ảnh hưởng mạnh đến tiếp cận giáo dục. Đã có gia tăng trong các can thiệp y tế có ảnh hưởng thiết yếu đến tiếp cận giáo dục. Và các thể chế phi chính phủ như các trường tư, cộng đồng và phi chính quy đang cùng với các trường công cung cấp nhiều hơn dịch vụ giáo dục.

Xây dựng trường lớp học

Có trường học thường được coi là bước đầu tiên để đảm bảo rằng trẻ em có thể đến trường. Ví dụ ở Mozambique, xoá bỏ học phí và tăng gấp ba số trường tiểu học và trung học trong giai đoạn 1992 đến 2010 đã giảm đáng kể số trẻ em chưa bao giờ đi học.

Cải thiện hạ tầng và ngành y tế

Nhiều nước đã cải thiện đáng kể đường xá, điện và cấp nước, qua đó gia tăng tiếp cận giáo dục. Số em gái nhập học đặc biệt tăng khi điều kiện đi lại và hạ tầng được cải thiện và Ấn độ là một ví dụ.

Trường tư và phi chính phủ đã trở thành những nhà cung cấp giáo dục quan trọng

Vai trò của trường tư trong giáo dục đã tăng lên trong hai thập kỷ vừa qua. Ở Nam Á khoảng một phần ba trẻ em 6 đến 18 tuổi đi học ở trường tư. Tỷ lệ nhập học trường tư đã tăng thêm ít nhất là hai lần ở hàng loạt các nước Ả rập, Trung và Đông Âu, và châu Phi hạ Sahara.

Các **trường cộng đồng** thường linh hoạt, có hiệu quả chi phí, hướng vào học sinh và phù hợp với nhu cầu địa phương hơn là các trường chính phủ. Nhiều trường thực hiện dạy học ở những nơi chính phủ chưa có đủ trường, ví dụ như ở Ghana, Cộng hoà Tanzania thống nhất và Zambia.

Các **trung tâm giáo dục phi chính quy** cung cấp các chương trình linh hoạt, tăng tốc như là cầu nối đến hệ thống chính quy dành cho thiếu niên không đi học được. Ở Bangladesh, BRAC, một tổ chức phi chính phủ lớn điều hành hàng ngàn trường học phi chính quy.

Đối với nhiều cha mẹ các **trường tôn giáo** cũng là một lựa chọn. Ở Afghanistan, Bangladesh, Indonesia và Pakistan, các trường Hồi giáo, được gọi là madrasas, từ lâu đã đóng một vai trò quan trọng trong cung cấp giáo dục cho các nhóm yếu thế. Mạng lưới Dòng Chúa Giêsu Fe y Alegria ở Mỹ La Tinh đã tăng thêm khoảng 1 triệu trẻ em nhập học ở 17 nước.

Vươn đến những người bị cô lập là điều thiết yếu đối với việc phổ cập giáo dục tiểu học.

Tiến bộ trong lập pháp và chính sách đã gia tăng sự tham gia giáo dục tiểu học của nhiều nhóm thiệt thòi. Tuy thế, các nhóm bị cô lập vẫn tiếp tục bị các rào cản đối với giáo dục do nghèo đói, giới tính, đẳng cấp, nguồn gốc sắc tộc và ngôn ngữ, chủng tộc, khuyết tật, vị trí địa lý và sinh kế. Trẻ em bị cô lập thường chịu thiệt vì nhiều điều bất lợi kết hợp với nhau.

Các nhóm thiểu số sắc tộc và ngôn ngữ

Tại nhiều nước có sự chênh lệch lớn trong việc đến trường và duy trì việc học giữa nhóm sắc tộc đa số, thường sử dụng ngôn ngữ chủ đạo, và các nhóm thiểu số nói các ngôn ngữ khác. Trong một số bối cảnh dạy học bằng ngôn ngữ mẹ đẻ và song ngữ được coi là biện pháp giúp cải thiện tiếp cận giáo dục cho các nhóm thiểu số ngôn ngữ sắc tộc. Tuy vậy, vẫn còn nhiều nghi vấn nghiêm túc về chất lượng giáo dục được cung cấp bằng các ngôn ngữ khác nhau.

Trẻ em làm việc

Lao động trẻ em ảnh hưởng đến duy trì việc học và kết quả giáo dục. Đảm bảo đủ trường lớp và thực thi tốt quy định pháp luật về giáo dục có thể giảm bớt lao động trẻ em, như vậy sẽ cải thiện kết quả giáo

Ở nhiều nước học sinh đi làm thua kém bạn bè cùng lứa

đục và giảm bớt đói nghèo. Số trẻ em 5 – 11 tuổi trong lực lượng lao động đã giảm từ 139 triệu năm 2000 xuống còn 73 triệu năm 2012. Ở nhiều nước học sinh đi làm khi 13 tuổi chậm lên lớp hơn so với bạn bè cùng lứa.

Các cộng đồng du cư

Các nhóm du mục vẫn là những người thua thiệt nhiều nhất về giáo dục trên thế giới. Từ năm 2000 các kế hoạch giáo dục dành riêng cho những người du cư đã được hình thành tại in Ethiopia, Nigeria, Sudan và Cộng hoà Tanzania thống nhất, nhưng không hẳn đã giúp gia tăng số nhập học. Học mở và học từ xa, có khả năng trở thành một mô hình có ích cho các cộng đồng du cư, nhưng vẫn còn ít cơ hội.

Trẻ bị ảnh hưởng bởi HIV và AIDS

Kể từ Hội nghị Dakar, gia tăng tài chính, chính sách và dịch vụ hỗ trợ liên quan tới trẻ em bị ảnh hưởng của HIV và AIDS đã tập trung vào chăm sóc, điều trị và phúc lợi xã hội cho các em nhưng chưa ưu tiên cho giáo dục. Những chính sách đầu tiên để cập đến tiếp cận giáo dục cho trẻ mồ côi và dễ bị tổn thương được hình thành từ giữa những năm 2000. Nhiều nước châu Phi hạ Sahara và Tây và Nam Á đã đưa ra các kế hoạch hành động quốc gia cho nhóm trẻ này.

Trẻ em trong các khu ổ chuột

Năm 2000, hầu hết các chính phủ còn mơ hồ trong cung cấp giáo dục tại các khu ổ chuột. Từ đó đến nay vấn đề cư dân ổ chuột đã trở nên lớn hơn với sự di cư từ các vùng nông thôn. Trong khi chính phủ thiếu chính sách và kế hoạch tương ứng, các tổ chức phi chính phủ và khu vực tư nhân đã đóng vai trò quan trọng. Các trường tư với chi phí thấp đã phát triển bùng nổ ở các nước như Ấn độ, Kenya và Nigeria.

Trẻ bị khuyết tật

Ước có khoảng 93 triệu đến 150 triệu trẻ em bị tật nguyên, điều này làm tăng nguy cơ chênh lệch trong giáo dục. Tại các nước đang phát triển khuyết tật thường đi với

nghèo đói, và nó cản trở tiếp cận đến giáo dục nhiều hơn cả yếu tố vị thế kinh tế-xã hội, địa điểm nông thôn hay giới tính. Các em gái bị khuyết tật đặc biệt bị bỏ rơi. Tiếp cận giáo dục của trẻ khuyết tật thường bị hạn chế bởi thiếu hiểu biết về các dạng khuyết tật khác nhau và nhu cầu của trẻ bị khuyết tật, và thái độ kì thị đối với tật nguyên và khác biệt.

Nhiều nước đã bắt đầu hoà nhập việc giáo dục trẻ bị khuyết tật vào hệ thống giáo dục chính thống, tuy một số nơi vẫn muốn tách biệt. Trên thực tế, phần lớn các nước đã có các chính sách kết hợp và đang dần triển khai thực tiễn hoà nhập. Cách tiếp cận có tham gia của cộng đồng, phụ huynh và bản thân trẻ em có triển vọng tạo ra các giải pháp bền vững, phù hợp và củng cố sự hoà nhập.

Giáo dục trong các tình huống khẩn cấp phức tạp là một vấn đề ngày càng nổi cộm

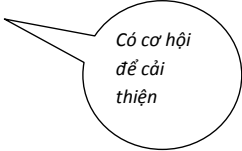
Giáo dục trong các tình huống khẩn cấp phức tạp – nhu tình trạng chiến tranh, rối loạn xã hội và di chuyển người quy mô lớn – là một vấn đề ngày càng nổi cộm, và nghiêm trọng. Các tình huống khẩn cấp có thể dẫn đến nhiều cuộc tấn công trường học hay bạo lực tình dục, tiếp tục cô lập các nhóm vốn đã thiệt thòi. Các em trai và gái có nguy cơ bị bắt lính, đôi khi ngay trên lớp, và bị lợi dụng làm lính chiến đấu, đánh bom tự sát hay nô lệ tình dục. Các em gái đặc biệt dễ bị tổn thương trong các tình huống xung đột.

Kể từ 2000 Mạng lưới liên tổ chức về giáo dục trong các tình huống khẩn cấp đã phát triển thành một mạng lưới rộng khắp của các tổ chức và cá nhân ở 170 nước. Bước quan trọng nhất là thiết lập chuẩn tối thiểu cho giáo dục trong tình huống khẩn cấp vào năm 2003; bước tiếp theo là Đối tác Toàn cầu vì Giáo dục cam kết cung cấp tài chính ngày càng tăng. Dù có các bước tiến như vậy thiếu hụt tài chính cho giáo dục trong hoạch định ngân sách viện trợ nhân đạo vẫn còn là một vấn đề rất lớn.

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 3 – Kỹ năng và giáo dục trung học cơ sở

Đảm bảo nhu cầu học tập của tất cả thanh niên và người trưởng thành được đáp ứng thông qua tiếp cận công bằng đến các chương trình học tập và kỹ năng sống phù hợp

Điểm toàn cầu* *của 75 nước có số liệu	Rất xa mục tiêu 11%	Xa mục tiêu 35%	Gần mục tiêu 9%	Đạt được mục tiêu 45%	
Thành công VV	Tỷ lệ nhập học trên toàn thế giới tăng 27%; Hơn gấp đôi ở châu Phi hạ Sahara so với năm 1999		Tỷ lệ nhập học thô tăng THCS từ 71% năm 1999 lên 85% năm 2012 THPT từ 45% năm 1999 lên 62% năm 2012		Số vị thành niên ngoài nhà trường giảm 1999: 99 triệu 2012: 63 triệu
Nỗ lực thực hiện V	Giáo dục THCS tại 94 nước đã miễn phí một số đưa vào giáo dục cơ bản 27 nước GDTHCS là bắt buộc từ 2000 Nhiều nước xoá bỏ các kỳ thi tuyển khó khăn			Phát triển việc đánh giá trực tiếp các kỹ năng PIAAC STEP	Hiểu biết tốt hơn về HIV/AIDS kể từ 2000
Các thách thức tồn tại X	Số vị thành niên ngoài nhà trường 63 triệu năm 2012	Hoàn thành THCS 1/3 trẻ vị thành niên ở các nước thu nhập thấp và trung bình sẽ không hoàn thành THCS vào năm 2015	Kỹ năng? Thiếu rõ ràng về loại kỹ năng	Thanh niên làm việc Con số không giảm	Cơ hội giáo dục lần hai Luôn luôn có nhu cầu mở rộng tiếp cận
Tiến bộ không đồng đều	Nhập học THCS/THPT Bắc Mỹ/Tây Âu: 103%/98% Trung Đông Âu: 97%/89% Trung Á: 96%/104% Châu Mỹ Latinh Caribe: 98%/76% Đông Á/Thái Bình Dương: 97%/73% Nam/Tây Á: 81%/51% Các nước Ả rập: 89%/58%		Giàu có Từ năm 2000 khoảng cách giữa HS giàu và nghèo trong chuyển tiếp từ THCS lên THPT hầu như không có gì thay đổi		Địa điểm Chỉ có ít nước đã giảm được đáng kể sự chênh lệch giữa nông thôn-thành thị trong tiếp cận THCS (đáng kể nhất là Việt Nam, Nepal và Ấn Độ)
Khuyến cáo cho sau 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trung học cơ sở phải được phổ cập 2. Các chương trình giáo dục cơ hội hai phải được mở rộng 3. Cần có định nghĩa rõ hơn về kỹ năng và các số liệu đi kèm sau 2015 				

Mục tiêu 3 – Thanh niên và Kỹ năng cho người lớn

Đảm bảo nhu cầu học tập của tất cả thanh niên và người trưởng thành được đáp ứng thông qua tiếp cận công bằng đến các chương trình học tập và kỹ năng sống phù hợp.

Mục tiêu thứ ba của GDCMN không chỉ tập trung vào giáo dục chính quy trong nhà trường mà cả vào các trải nghiệm ngoài nhà trường, như đào tạo tại chỗ làm việc và các cơ hội khác trong đời. Trọng tâm rộng của mục tiêu 3 đã làm giảm tính rõ ràng: thiếu mục tiêu cụ thể rõ ràng, đo lường được và gắn với kết quả đầu ra – kỹ năng sống – là điều có thể được hiểu theo nhiều cách thức.

Báo cáo theo dõi toàn cầu 2015 tập trung vào 3 loại kỹ năng. Các kỹ năng nền tảng là những kỹ năng cần để có được công việc hay đào tạo tiếp tục. Các kỹ năng chuyên giao được có thể được điều chỉnh cho các môi trường khác nhau, kể cả liên quan tới công việc. Các kỹ năng nghề và kỹ thuật là các hiểu biết cụ thể liên quan tới các hoạt động công việc nhất định.

Chỉ số quan trọng nhất của tiến bộ trong các cơ hội tiếp nhận các kỹ năng nền tảng là tiếp cận giáo dục trung học. Tuy đã có tiến bộ đáng kể để mở rộng tiếp cận trung học cơ sở và cả trung học phổ thông vẫn còn tồn tại bất bình đẳng liên quan tới thu nhập và địa bàn. Nhiều trẻ em, đặc biệt các em xuất thân từ gia đình nghèo, thường phải làm việc, ảnh hưởng không tốt đến việc theo học, học tiếp cũng như kết quả học tập ở bậc trung học. Địa vị pháp lý không rõ ràng của nhiều trẻ em nhập cư tạo ra thêm rủi ro bị cô lập hơn nữa nếu các nước không đảm bảo tiếp cận giáo dục trung học cho các em.

Các kỹ năng nền tảng: Sự tham gia trong giáo dục trung học đã tăng lên

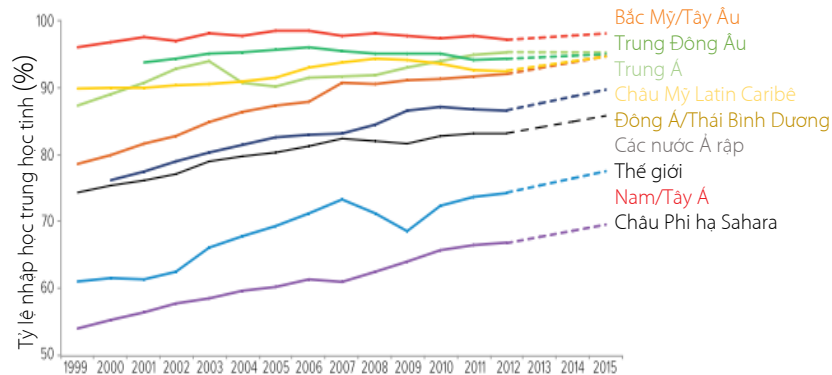
Các kỹ năng nền tảng bao gồm kỹ năng đọc viết và làm tính cần để có việc làm tốt được trả công đủ đáp ứng các nhu cầu thường ngày. Các kỹ năng cơ bản nhận được trong nhà trường trung học được xem là cần thiết đối với sự phát triển nghề nghiệp, vai trò công dân tích cực (active citizenship) và những lựa chọn an toàn về sức khoẻ cá nhân. Sự tham gia vào giáo dục trung học đã tăng nhanh từ năm 1999, với 551 triệu học sinh nhập học năm 2012. Tỷ lệ nhập học thô trong giáo dục trung học đã tăng cả ở các nước thu nhập thấp (từ 29% lên 44%) và trung bình (từ 56% lên 74%).

Việc bỏ học phí đã góp phần vào số nhập học trung học gia tăng. Trong số 107 nước thu nhập thấp và trung bình có số liệu 94 nước đã có quy định pháp lý về giáo dục trung học cơ sở miễn phí. Tỷ lệ hoàn thành tiểu học tăng lên cũng góp phần tạo điều kiện cho các nhóm độ tuổi lớn hơn được học tiếp lên cao.

Nhu cầu và quan tâm đối với các lựa chọn trường tư thay thế trong giáo dục trung học đã tăng lên. Từ 1999 đến 2012 tỷ lệ nhập học vào các cơ sở giáo dục trung học tư nhân ở các nước đang phát triển đã tăng từ 15% lên 17%; tỷ lệ này tăng đặc biệt mạnh ở các nước Ả rập và Đông Á.

Hình 6: Tỷ lệ trẻ vị thành niên trong nhà trường đã tăng thêm 12% trong giai đoạn thực hiện cam kết Dakar

Tỷ lệ nhập học tinh trung học cơ sở, trên toàn thế giới và các khu vực, 1999–2012 và 2015 (dự báo)



Nguồn: cơ sở dữ liệu UIS, Bruneforth (2015).

Vẫn còn bất bình đẳng trong giáo dục trung học

Khi tiếp cận giáo dục trung học dần trở thành phổ biến thì các nhóm ưu thế được tiếp nhận trước và sau đó mới là các nhóm bị cô lập, người nghèo và dân cư những vùng nông thôn. Tiếp cận giáo dục trung học cơ sở không bình đẳng thường đồng nghĩa với việc tiếp cận trung học phổ thông thường hay trở thành nguồn gốc dẫn đến bất bình đẳng. Tình trạng này thậm chí có thể thấy ở cả các nước hứa hẹn cơ hội giáo dục cho trẻ em không phụ thuộc khả năng chi trả.

Ngay cả khi mạng lưới nhà trường đã được mở rộng ở phần lớn các nước vẫn còn tỷ lệ đáng kể trẻ vị thành niên ở độ tuổi trung học tiếp tục làm việc ngoài nhà trường. Một số bỏ học hoàn toàn trong khi số khác vừa đi làm vừa đi học. Học sinh đi làm sẽ bị chậm hơn trong tiếp thu các kỹ năng nên tảng. Tỷ lệ học sinh đi làm trong khi đi học phần nhiều bị ước tính thấp hơn vì cha mẹ thường không chia sẻ với điều tra viên về việc con mình vừa đi làm vừa đi học.

Đáp ứng nhu cầu tiếp nhận các kỹ năng của thanh niên nhập cư đã trở thành mối quan tâm hàng đầu của mọi khu vực và đòi hỏi tài chính bổ sung. Khảo sát chính sách nhập cư của 14 nước phát triển và 14 nước đang phát triển cho thấy có 40% nhóm đầu và 50% nhóm sau không cho phép trẻ em với địa vị pháp lý không rõ ràng được đến

trường. Chính sách dạy tiếng phổ thông là điều thiết yếu đối với giáo dục thanh niên nhập cư và sự tham gia của họ vào thị trường lao động trong tương lai.

Cần có các lựa chọn giáo dục thay thế dành cho thanh niên và người trưởng thành ngoài nhà trường

Không chỉ mở rộng giáo dục chính quy các nước còn cam kết đáp ứng các nhu cầu giáo dục của thanh niên ngoài nhà trường và những người lớn bị cắt mất cơ hội giáo dục. Sau đây là một số ví dụ về các chương trình giáo dục thay thế, “cơ hội thứ hai” và không chính quy:

Ở Bangladesh, các chương trình BRAC nhằm đưa trẻ em ngoài nhà trường đi học tiểu học và chuẩn bị các em cho chương trình trung học. Hơn 97% học sinh tiểu học tốt nghiệp BRAC tiếp tục theo học các chương trình trung học chính quy.

Ở Ấn độ, Học Viện Học tập Mở Quốc gia cung cấp các chương trình giáo dục cơ bản mở cho những người 14 tuổi trở lên. Người học cũng được tiếp cận các khoá học nghề và các chương trình bồi dưỡng cuộc sống. Cho đến 2011, tổng số có khoảng 2,2 triệu học sinh được hưởng lợi từ các chương trình này.

Ở Thái lan, một kế hoạch hành động quốc gia kết hợp các mục tiêu 3 và 4 của GDCMN thành một mục tiêu tập trung vào tăng cường tỷ lệ biết chữ cho người lớn và giáo

dục cơ bản và thường xuyên cho tất cả người lớn. Điều này tạo ra một cơ hội thay thế cho nhiều nhóm bị thiệt thòi khác nhau, kể cả tù nhân và trẻ em đường phố.

Các kỹ năng có thể chuyển giao: Những năng lực tạo tiền đề cho tiến bộ xã hội

Bên cạnh cam kết với mục tiêu 3 đảm bảo cho thanh niên và người trưởng thành nhận được các cơ hội học tập và kỹ năng sống công bằng, Khung Hành động Dakar xác nhận: 'Mọi thanh niên và người trưởng thành đều phải có được cơ hội để tiếp nhận kiến thức và phát triển các giá trị, thái độ và kỹ năng thạo cho họ khả năng phát triển năng lực làm việc, tham gia đầy đủ vào xã hội, kiểm soát cuộc sống của bản thân và tiếp tục học tập'. Để theo dõi việc thực hiện mục tiêu tổng thể này đòi hỏi phải có thông tin về các chân giá trị, thái độ, và các kỹ năng không hàn lâm chưa được đánh giá ở phạm vi quốc tế hay có báo cáo ở phạm vi hệ thống giáo dục quốc gia.

Báo cáo Theo dõi 2015 làm rõ hai loại kỹ năng sống tương ứng với vấn đề sức khỏe và xã hội: hiểu biết về HIV và AIDS, và thái độ đối với bình đẳng giới.

Hiểu biết thức về HIV và AIDS đã tăng nhưng chưa phải là phổ cập: Các khảo sát gần đây chỉ ra bước tiến bộ về hiểu biết về HIV và AIDS trong số nam thanh niên ở 9 nước và nữ thanh niên ở 13 nước. Các nước có sự cải thiện nhiều nhất chính là các nước nơi HIV rất phổ biến. Có thể là nhà trường ở các nước này đã coi trọng hơn đến vấn đề giáo dục HIV, và giáo dục các kỹ năng sống có vai trò nhất định.

Thái độ đối với bình đẳng giới chưa được cải thiện đồng đều: Qua hơn 20 năm Khảo sát Giá trị Thế giới đã hỏi xem những người trả lời phiếu có đồng ý rằng giáo dục đại học cho nam quan trọng hơn nữ không. Trong những năm gần đây ở một số nước (ví dụ như Ukraine và Morocco) người trả lời dường như không nhất trí với phát biểu đó, và đã thể hiện thái độ tích cực về phụ nữ trong giáo dục đại học. Nhưng ở các nước khác không có sự thay đổi, và một số nước (ví dụ Kyrgyzstan và Pakistan) thái độ của người trả lời về bình đẳng giới còn có xu hướng tệ hơn.

Các kỹ năng nghề và kỹ thuật: Tiếp cận thay đổi

Các kỹ năng nghề và kỹ thuật có thể được tiếp nhận trong giáo dục trung học và giáo dục kỹ thuật và nghề chính quy, hay thông qua đào tạo tại chỗ làm việc, kể cả thực tập truyền thống và đào tạo trong các hợp tác xã nông nghiệp. Có 28 nước cho thấy có tăng hay giảm đáng kể tỷ lệ học sinh theo học các hướng nghề so với các xu thế chung, tính trên tổng số nhập học trung học; trong số này có 12 nước có tỷ lệ tăng và 16 có tỷ lệ giảm.

Năm 2000, không còn nhiều người vận động cho các kỹ năng kỹ thuật và nghề nghiệp tại Diễn đàn Giáo dục Thế giới Dakar, và vì thế mục tiêu 3 không được xác định rõ ràng. Tuy vậy, trong những năm gần đây đã có sự lưu tâm nhiều hơn đến giáo dục và đào tạo kỹ thuật và nghề nghiệp (TVET), nhất là từ phía Liên minh Châu Âu và OECD. Một lý do khác dẫn đến sự lưu tâm này là định nghĩa về kỹ năng đã mở rộng hơn là chỉ những gì liên quan tới sinh kế. Đa số những người ủng hộ hiện nay nhìn nhận đào tạo kỹ năng không phải là tách rời, mà là tích hợp với giáo dục phổ thông, tạo ra các kỹ năng nền tảng và có thể chuyển giao đồng thời với các kỹ năng công việc.

Giáo dục thường xuyên và giáo dục người lớn: Bốn ví dụ đối chọi

Nếu các cơ hội không được thiết kế cẩn thận thì giáo dục người lớn dường như sẽ mang lại lợi ích cho những người vốn đã được hưởng lợi từ giáo dục chính quy. Có bốn nước trong những năm vừa qua đã cố gắng giải quyết vấn đề đảm bảo cơ hội bình đẳng trong giáo dục cho người lớn, nhưng đã có kết quả khác nhau:

Chương trình Giáo dục kỹ năng cho thanh niên và người trưởng thành của Brazil nhằm vào những người trên 15 tuổi chưa hoàn thành giáo dục chính quy. Năm 2012, có trên 3 triệu người học đăng ký, kể cả người nhập cư, lao động nông thôn và những người nghèo hay gia đình lao động. Tuy vậy, chất lượng giáo dục nhận được không tốt và tỷ lệ bỏ học cao.

Năm 2006, Na Uy công bố một sáng kiến lớn phân bổ ngân quỹ đến các chủ sử dụng lao

động để cung cấp các khóa học cho người làm công còn ít kỹ năng chung về đọc viết, làm tính, CNTT và giao tiếp bằng lời. Hệ thống giáo dục người lớn của nước này rất đa dạng: các chương trình bên ngoài hệ thống chính quy cũng gồm cả các 'trường học nhân dân', các hiệp hội giáo dục, các trung tâm dạy ngôn ngữ cho người nhập cư và giáo dục từ xa.

Năm 2007, Hàn quốc điều chỉnh lại công tác điều phối, phát triển và triển khai giáo dục cho người lớn. Nhiều hoạt động được điều chỉnh để huy động các bên liên đới, như chiến dịch lựa chọn và xây dựng các thành phố học tập. Tỷ lệ tham gia đã tăng từ 26% năm 2008 lên gần 36% năm 2012. Chính phủ đã đưa ra 4 sáng kiến để thúc đẩy các kỹ năng liên quan tới công việc của người làm trong các doanh nghiệp nhỏ và vừa.

Ở Việt Nam, giáo dục phi chính quy dành cho người lớn và xoá mù cho người lớn là những thành tố chính của hệ thống giáo dục tổng thể năm 2005. Năm 2008, có gần 10 triệu người tham gia các chương trình học tập của người lớn và giáo dục không chính quy, so với chỉ hơn nửa triệu người năm 1999.

Nhiều nước đang thực hiện các biện pháp đo lường trực tiếp các kỹ năng cứng và mềm

Các kỹ năng xã hội-cảm xúc ('mềm') có thể học được thông qua các trải nghiệm tích cực ở nhà trường và có thể cũng quan trọng như các kỹ năng nhận thức ('cứng') trong

hiện thực hoá các kết quả đầu ra tích cực của thị trường lao động. Hai ví dụ về biện pháp đo lường trực tiếp các kỹ năng cứng và mềm là Chương trình quốc tế đánh giá năng lực người trưởng thành của OECD (PIAAC), và Nghiên cứu hiện nay của Ngân hàng thế giới Kỹ năng hướng đến việc làm và năng suất (STEP). Các kết quả này có thể được sử dụng để trả lời các câu hỏi về việc cách thức giáo dục đóng góp như thế nào cho kỹ năng và học tập, và các kỹ năng này gia tăng các cơ hội việc làm và sự tham gia của cá nhân các công dân ra sao.

PIAAC đánh giá các kỹ năng đọc viết và làm tính của người trưởng thành và khả năng giải quyết vấn đề của họ trong môi trường đậm chất công nghệ. Các bằng chứng cho thấy kỹ năng không chỉ có thể học được sau khi các cá nhân rời khỏi nhà trường mà cũng có thể mất đi nếu không được sử dụng thường xuyên. Kết quả nghiên cứu cho thấy những người tham gia các chương trình dạy nghề có mức kỹ năng thấp hơn những người học các chương trình phổ thông.

STEP dựa vào các mẫu hộ gia đình và doanh nghiệp chủ yếu ở các vùng đô thị tại các nước thu nhập trung bình. STEP khảo sát khả năng đọc thành thạo cũng như kỹ năng thực hiện nhiệm vụ cụ thể, kể cả làm tính và sử dụng máy tính trong và ngoài công việc. STEP khẳng định giá trị của kỹ năng mềm nói chung, và cụ thể hơn đã chỉ ra 'tinh cởi mở' nâng cao thu nhập, kể cả có xét đến số năm đi học.

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 4 – Tỷ lệ biết chữ và giáo dục cho người lớn

Đạt được mức cải thiện 50% về tỷ lệ biết chữ của người lớn vào năm 2015, đặc biệt đối với phụ nữ, và tiếp cận công bằng đến giáo dục cơ bản và thường xuyên cho tất cả mọi người.

Điểm toàn cầu* *của 73 nước có số liệu	Rất xa mục tiêu 32%	Xa mục tiêu 26%	Gần mục tiêu 19%	Đạt được mục tiêu 23%
Thành công VV	Tỷ lệ mù chữ của người lớn Xu thế toàn cầu: 2000: 18% 2015: 14%	Tỷ lệ mù chữ của người lớn ở Trung Á và Trung và Đông Âu dự kiến sẽ giảm một nửa vào năm 2015	So với năm 2000, tỷ lệ mù chữ năm 2015: Châu Mỹ Latin Caribe: 26% Đông Á/Thái Bình Dương: 38% Nam/Tây Á: 9% Các nước Ả rập: 32% Châu Phi: 3%	
Nỗ lực thực hiện V	Nhiều chiến dịch và cam kết toàn cầu CHÚNG TÔI MUỐN BIẾT CHỮ CHÚNG TÔI CẦN CÁC CỘNG ĐỒNG BIẾT CHỮ	Yêu cầu cao hơn về biết chữ CHÚNG TA PHẢI CẢI THIỆN TÌNH HÌNH BIẾT CHỮ CHO MỌI NGƯỜI	Đánh giá biết chữ 2000 Chủ quan Bạn có biết đọc không Có Không	Giờ đây Trực tiếp hãy đọc câu này và ký tên vào
Các thách thức tồn tại X	Ít nhất còn 781 triệu người lớn không có các kỹ năng đọc viết cơ bản	Năm 2015 phụ nữ sẽ chiếm 64% số người lớn mù chữ - không đổi từ năm 2000	Tiến bộ trong đọc viết của người lớn chủ yếu do số thanh niên có học lớn lên và trở thành người lớn	
Cơ hội	Thu thập dữ liệu tốt hơn	Công nghệ mới	Hiểu biết tốt hơn về kỹ năng đọc viết ở các mức độ khác nhau biết chữ không biết chữ	Hiểu biết tốt hơn về tác động của biết chữ đến sức khỏe, dân chủ, trao quyền
Khuyến cáo cho sau 2015	<p>1. Cần số liệu để phân ánh sự đồng thuận mới hình thành về các kỹ năng đọc viết với mức độ khác nhau chứ không phải hoặc biết chữ hoặc không</p> <p>2. Các nước cần thiết lập mức biết chữ chức năng, phù hợp với các đồng thuận quốc tế mà mọi người lớn đều phải đạt được</p>			

Cần thay đổi tư duy

Mục tiêu 4 – Tỷ lệ biết chữ người lớn

Đạt được mức cải thiện 50% trong mức độ biết chữ của người lớn vào năm 2015, đặc biệt đối với phụ nữ, và tiếp cận công bằng đến giáo dục cơ bản và thường xuyên cho tất cả mọi người.

Phải ghi nhận nhiều sự kiện tích cực trong tiếp cận đọc viết của người trưởng thành kể từ năm 2000. Có một xu thế rõ ràng trong đo lường các kỹ năng đọc viết với các mức độ khác nhau, trên một dải rộng thay vì cách đánh giá khái quát là biết chữ hay mù chữ đã ảnh hưởng đến việc xây dựng chính sách và chương trình ở nhiều nước. Tuy vậy, có rất ít nước đạt được mục tiêu GDCMN đến năm 2015 là giảm một nửa tỷ lệ mù chữ của người trưởng thành so với năm 2000.

Tiến bộ về mục tiêu 4 của GDCMN bị chậm hơn các mục tiêu khác. Gần 781 triệu người trưởng thành không có đủ các kỹ năng đọc viết. Số giảm tỷ lệ mù chữ người trưởng thành phần nào phản ánh sự gia nhập nhóm người trưởng thành của các nhóm thanh niên có học hơn, thay vì sự cải thiện ngay trong các nhóm người lớn đã qua tuổi đi học.

17 nước sẽ đạt được mục tiêu đọc viết vào năm 2015

Hầu hết các nước vẫn còn xa mới hoàn thành mục tiêu 4

Để theo dõi tỷ lệ người trưởng thành biết chữ phải có các thông tin nhất quán để có thể so sánh. Nhưng vì định nghĩa về biết chữ từ 2000 đến nay đã có những thay đổi, việc tập hợp các thông tin như vậy thực sự là một thách thức. Tập trung vào các nước có tỷ lệ biết chữ trong giai đoạn 1995-2004 dưới 95% và thông tin nhất quán dựa vào các công bố của họ, chỉ có 17 trong số 73 nước dự kiến sẽ giảm được một nửa tỷ lệ mù chữ người lớn vào năm 2015. Các nước nghèo sẽ chậm đạt mục tiêu 4 nhất. Phân tích số liệu của 73 nước này cho thấy sự thay đổi vào năm 2015 đối với nữ dự kiến sẽ nhiều hơn nam. Tất cả các nước vào năm hoặc khoảng năm 2000 chỉ có 90 nữ biết chữ so với 100 nam thì nay đã đạt cân bằng giới.

Khảo sát quốc gia và quốc tế giúp đánh giá trực tiếp tình hình biết chữ

Phần lớn các khảo sát hộ gia đình chuẩn đánh giá các kỹ năng đọc viết dựa trên sự phân định đơn giản giữa biết chữ và không biết chữ. Từ năm 2000 đến nay đã có xu hướng chấp nhận biết chữ như một giải liên tục của các kỹ năng. Các nước và các cơ quan quốc tế đã bắt đầu tiến hành các khảo nghiệm chi tiết hơn việc đo không chỉ 'biết chữ' hay 'không biết chữ' mà cả mức độ biết chữ của người lớn.

Từ năm 2000 hai chương trình khảo sát hộ gia đình quốc tế chính, Khảo sát Nhân khẩu và Sức khỏe và Khảo sát Cụm đa chỉ số đã thử nghiệm đánh giá trực tiếp mức độ biết chữ bằng cách yêu cầu người được hỏi đọc trực tiếp một câu từ thẻ hỏi. Theo các tỷ lệ dựa vào đánh giá trực tiếp dường như có nhiều người lớn thiếu kỹ năng đọc hơn là các tỷ lệ từ các số liệu tự khai.

Đánh giá PIAAC của OECD, khảo sát 166000 người tuổi từ 16 tới 65 ở 25 nước biết chữ cao, cho thấy có một thiếu số đáng chú ý, ngay cả ở các nước thu nhập cao, có khả năng đọc rất thấp. Ở các nước có cả Pháp, Italia và Tây Ban Nha, có hơn một phần tư người lớn có kỹ năng đọc viết kém.

Viện Thống kê UNESCO đã khởi xướng Chương trình Theo dõi và Đánh giá Đọc viết (LAMP) để làm rõ các khía cạnh đa dạng của biết chữ được đo qua đọc câu, đọc văn bản và làm tính. LAMP đã lấy mẫu là người lớn vùng thành thị và nông thôn ở Jordan, Mông Cổ, Palestine và Paraguay. Chương trình này định nghĩa ba mức biết chữ. Kết quả của Paraguay cho thấy người lớn vùng nông thôn có kỹ năng đọc câu kém hơn người thành thị, có thể vì có ít dân cư nông

thôn nhận tiếng Tây Ban Nha là tiếng mẹ đẻ.

Đánh giá quốc gia về biết chữ của người lớn

Nhiều nước có trình độ biết chữ thấp đã bắt đầu sử dụng cách đánh giá đọc viết theo một dải liên tục. Các đánh giá này cho ra các kết quả chính xác hơn các công bố khảo sát hộ gia đình về biết chữ và không biết chữ. Ví dụ Khảo sát quốc gia về biết chữ của người lớn năm 2006 phát hiện cách biệt lớn giữa nông thôn-thành thị và tỷ lệ biết chữ chung toàn quốc của nữ là 59%, thấp hơn số ước của UIS dựa vào các con số tự khai về khả năng đọc 13 điểm phần trăm. Kết quả của nam là 64%, thấp hơn số ước của UIS 15 điểm phần trăm.

So sánh nhóm độ tuổi cho thấy không có gia tăng thật sự về tình trạng biết chữ người lớn từ năm 2000

Giá trị của tỷ lệ người trưởng thành biết chữ để đánh giá thành công của các chương trình xóa mù bị ảnh hưởng bởi việc nó được tính theo các nhóm dân cư khác nhau vào các thời điểm khác nhau. Kết quả là, dù không có người lớn nào thay đổi tình trạng biết đọc viết của mình tỷ lệ người lớn biết chữ vẫn thay đổi – ví dụ nếu có những người trẻ có các kỹ năng đọc viết cao hơn gia nhập nhóm người trưởng thành trong khi những người già sẽ rời khỏi nhóm thì tỷ lệ sẽ tăng.

Mặt khác, nếu quan sát một nhóm người – hay nhóm độ tuổi – tâm 20-30 tuổi vào năm 2000 và 30-40 năm 2010 thì mọi thay đổi sẽ không phải do việc đi học mà là việc tiếp thu kỹ năng qua các chương trình xóa mù hay các cơ hội cuộc sống khác. Các phân tích mới của Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN 2015 đi theo cách tiếp cận này.

Kết quả là một số nước, dù chậm, nhưng đang tiếp tục cải thiện tỷ lệ biết chữ của nữ thanh niên, nhưng kết quả này sẽ không thấy rõ đối với nhóm độ tuổi nào đó. Ví dụ ở Malawi tỷ lệ biết chữ của nữ tuổi 20 đến 34 năm 2000 là 49% và năm 2010 là 63%. Tuy nhiên, tỷ lệ biết chữ của nhóm nữ từ 20 đến 34 năm 2000 và 30 đến 44 năm 2010 đều ở mức 49%.

Phần lớn trong số 30 nước được phân tích tỷ lệ biết chữ của mọi nhóm độ tuổi, tỷ lệ biết chữ người lớn đều bị chững lại, hay thậm chí là suy giảm vì các kỹ năng không được phát huy. Nepal là nước duy nhất duy trì được sự cải thiện ở mức nhóm độ tuổi qua cả ba kỳ khảo sát. Một lý do có thể là thành công của chính phủ khi đầu tư 35 triệu đô la Mỹ vào Chiến dịch xóa mù quốc gia năm 2008–2012.

Diễn giải tiến bộ hạn chế về tình trạng biết chữ của người trưởng thành

Nếu các kỹ năng đọc viết ở người trưởng thành đã quá tuổi đi học ở hầu hết các nước đang phát triển không được cải thiện thì sự nghi ngờ về tác động của các nỗ lực nhằm cải thiện các kỹ năng đọc viết của người trưởng thành từ 2000 đến nay là có lý. Có bốn yếu tố có thể giúp giải thích tiến độ chậm: mức cam kết chính trị toàn cầu, hiệu quả của các chiến dịch và chương trình xóa mù, phạm vi của các nỗ lực quảng bá các chương trình xóa mù tiếng mẹ đẻ và khả năng đáp ứng yêu cầu đọc viết của chương trình này.

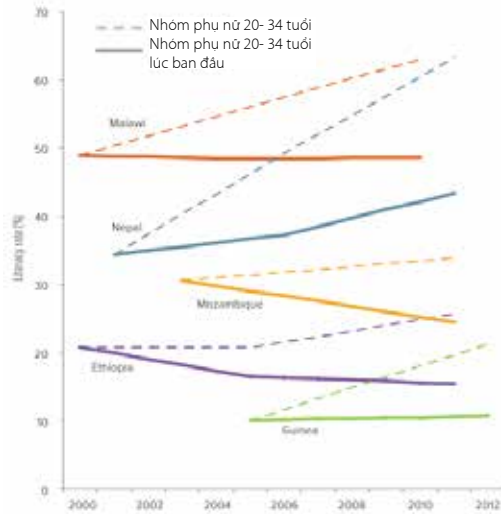
Cam kết toàn cầu đối với việc xóa mù cho người trưởng thành quá tham vọng

Trong một phần tư thế kỷ vừa qua cộng đồng quốc tế đã nhiều lần ra tuyên bố về tình hình biết chữ người trưởng thành. Các mục tiêu được đưa ra đã tạo ra hy vọng là tình hình mù chữ có thể diễn biến như bệnh bại liệt và có thể được “xóa sạch”. Báo cáo Theo dõi toàn cầu GDCMN phân tích kế hoạch giáo dục của 30 nước vào khoảng năm 2000 và sau 2007 phát hiện ra rằng công tác hỗ trợ cải thiện tình trạng biết đọc biết viết của người trưởng thành ít được chú trọng so với các mục tiêu GDCMN khác.

Mặc dù từ năm 2000 có nhiều sáng kiến toàn cầu để khôi lại câu chuyện biết chữ người trưởng thành và khởi động các chương trình (ví dụ như Sáng kiến xóa mù để tạo quyền) bao hàm cách hình dung mới, hiệu quả của các chương trình như vậy trong thực tế vẫn rất hạn chế. Nhiều chương trình còn thiếu một tầm nhìn dài hạn phù hợp với các chiến lược giáo dục quốc gia.

Hình 7: Ở các nước đang phát triển kỹ năng đọc viết của người trưởng thành hầu như không thay đổi

Tỷ lệ biết chữ của nữ, một số nước và nhóm tuổi, khoảng năm 2000 và 2010



Ghi chú:

- Tình trạng biết chữ được đánh giá trực tiếp.
 - Đối với mỗi nước đường liền mạch thể hiện xu hướng tăng/giảm tỷ lệ biết chữ của nhóm phụ nữ ở tuổi 20-34 vào thời điểm quan sát đầu tiên năm 2000 đến năm 2010 khi họ vào độ tuổi 30-44; ví dụ đường liền mạch ở Malawi thể hiện xu hướng tăng/giảm tỷ lệ biết chữ của nhóm phụ nữ 20-34 năm 2000 đến năm 2010 là 30-44 tuổi. Đường đứt đoạn thể hiện xu hướng tăng/giảm tỷ lệ biết chữ của các nhóm phụ nữ cùng nhóm tuổi; ví dụ đường đứt đoạn ở Malawi thể hiện xu hướng tăng/giảm tỷ lệ biết chữ của các nhóm phụ nữ 20-34 cả vào năm 2000 và năm 2010.
 - Năm 2001, Khảo sát dân số và sức khỏe Nepal chỉ khảo sát phụ nữ có gia đình, nhưng năm 2006 và 2011 tất cả mọi phụ nữ.
- Nguồn: Barakat (2015) và nhóm Báo cáo theo dõi toàn cầu GDCMN, dựa vào phân tích dữ liệu Khảo sát dân số và sức khỏe.

Các chiến dịch và chương trình xóa mù đã thay đổi nhưng tác động không rõ nét

Từ năm 2000 đến nay mối quan tâm của các tổ chức khu vực và chính phủ đối với việc phát động các chiến dịch xóa mù đã gia tăng, đặc biệt ở Mỹ La Tinh. Hầu hết các chiến dịch đều đưa ra các mục tiêu tham vọng, nhưng trong nhiều trường hợp thời hạn đã qua mà vẫn không đạt được mục tiêu.

Các chiến dịch lớn đều có rủi ro. Các chiến dịch này có thể mang đến kỳ vọng không

thực tế và không phải lúc nào cũng đảm bảo tính đa dạng. Ngôn ngữ của các chiến dịch thường thể hiện mù chữ như một tệ nạn xã hội' có thể 'đẹp bỏ' được bằng các can thiệp đúng. Điều này có thể làm cho việc không biết chữ trở thành xấu xa, làm những người có ít kỹ năng đọc viết cảm thấy xấu hổ và dẫn đến tình trạng che giấu thực tế mù chữ. Nhìn chung, các chiến dịch xóa mù từ năm 2000 tới nay không có tác động cải thiện kỹ năng đọc viết đáng kể nào trên toàn cầu.

Tiến bộ trong ghi nhận tầm quan trọng của tiếng mẹ đẻ

Từ năm 2000 các điều kiện để tập trung vào sử dụng tiếng mẹ đẻ làm ngôn ngữ dạy học trong các chương trình xóa mù cho người trưởng thành đã trở nên được quan tâm hơn ở nhiều nước có tỷ lệ biết chữ thấp. Tuy vậy, do các hạn chế về hậu cần hay sự mơ hồ của giới lãnh đạo chính trị, các chương trình này chưa có được đóng góp đáng kể nào ở quy mô lớn vào việc cải thiện kỹ năng đọc viết của người trưởng thành.

Thay đổi trong cuộc sống hàng ngày không đưa đến gia tăng mạnh mẽ nhu cầu biết chữ

Xóa mù không chỉ đòi hỏi có được các cơ hội học tập tốt hơn mà cả những cơ hội để dùng, cải thiện và duy trì các kỹ năng đọc viết. Các cơ hội như vậy đã tăng thêm từ năm 2000. Báo cáo theo dõi toàn cầu GDCMN 2015 đã kiểm tra các ví dụ trong tiếp thị nông nghiệp, can thiệp y tế, các sáng kiến tài chính vi mô và đầu tư quản lý nước. Mặc dù các chương trình xóa mù được thừa nhận là cần phải gắn với các cơ hội như vậy nhưng tác động của các kỹ năng đọc viết vẫn còn chưa thấy rõ.

Tuy vậy, một sự thay đổi khác, sự phát triển nhanh chóng của CNTT đã có triển vọng nhất định. Có thể tận dụng ưu thế từ tình hình sử dụng phổ biến điện thoại di động để thúc đẩy tạo ra môi trường xóa mù mạnh mẽ hơn và thực hiện việc đọc dù rằng chưa có các bằng chứng rõ ràng về tác động của CNTT đối với kỹ năng đọc viết.

CNTTTT và điện thoại di động có thể giúp thúc đẩy tạo lập môi trường xóa mù mạnh mẽ hơn

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 5 – Công bằng và bình đẳng giới

Xóa bỏ bất bình đẳng giới trong giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005, và đạt được bình đẳng giới trong giáo dục vào năm 2015, có chú ý tới việc đảm bảo cho trẻ em gái được tiếp cận đầy đủ và bình đẳng và kết quả trong giáo dục cơ bản có chất lượng tốt.

Điểm toàn cầu* *của 148 nước có số liệu	Rất xa mục tiêu Tiểu học: 0,6% Trung học: 10%	Xa mục tiêu Tiểu học: 21% Trung học: 35%	Gần mục tiêu Tiểu học: 10% Trung học: 7%	Đạt được mục tiêu Tiểu học: 69% Trung học: 48%
Thành công VV	Bất bình đẳng giới trong giáo dục trung học đang giảm dần Số nước có ít hơn 90 em gái nhập học so với 100 em trai giảm từ 30 năm 1999 19 (trong số 133 nước)		Đảm bảo quyền 40 trong số 59 nước thành viên trả lời có chỉ dẫn rõ ràng về đảm bảo quyền được giáo dục của phụ nữ	Số em gái hoàn thành giáo dục THCS Năm 2000 là 81 so với 100 em trai 2010 là 93 so với 100 em trai
Nỗ lực thực hiện V	Thúc đẩy giáo dục trẻ em gái ở tầm quốc gia và quốc tế	Các chương trình học bổng đã gia tăng số lượng em gái đi học ở một số nước	Nhiều giáo viên nữ hơn ví dụ ở Nepal 1999: 23% 2012: 42% (60% trong số này là giáo viên mới)	
Các thách thức tồn tại X	Kết hôn và mang thai ở trẻ em	Đào tạo giáo viên bằng các tiếp cận nhạy cảm về giới cần được mở rộng hơn	Bạo lực giới tại trường học Thế xác Tâm lý Tình dục	Bình đẳng giới Khó khăn trong xác định và đo lường
Tiến bộ không đồng đều	Các em gái nghèo nhất vẫn là những người ít đi học nhất Ở Pakistan có chưa tới 70 em gái đi học so với 100 em trai đi học	Kết quả học môn toán thấp của trẻ em gái và trẻ em trai trong môn đọc	Bất bình đẳng thể hiện các em trai học kém hơn trong giáo dục trung học ở Mỹ la tinh và vùng Caribe và một số nước nghèo (đặc biệt Bangladesh, Myanmar và Rwanda)	
Khuyến cáo cho sau 2015	<p>1. Trường học phải an toàn, hoà nhập và nhạy cảm giới, có giáo viên và sự học hướng đến tạo quyền cho học sinh và thúc đẩy quan hệ giới lành mạnh</p> <p>2. Nguồn lực phải được tập trung vào các cộng đồng bất bình đẳng giới cao</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 60%;"> <p>Cần nỗ lực hơn</p> </div>			

Mục tiêu 5 – Bình đẳng giới

Xóa bỏ bất bình đẳng giới trong giáo dục tiểu học và trung học vào năm 2005, và đạt được bình đẳng giới trong giáo dục vào năm 2015, có chú ý tới việc đảm bảo cho trẻ em gái được tiếp cận đầy đủ và bình đẳng và kết quả trong giáo dục cơ bản có chất lượng tốt.

Tiến bộ về bình đẳng giới trong giáo dục tiểu học từ năm 2000 không đều. Mục tiêu về bình đẳng giới trong nhập học tiểu học vào năm 2005 đã không đạt được, trong khi chỉ có 69% các nước sẽ đạt được mục tiêu này vào năm 2015. Ở cấp giáo dục trung học chỉ có 48% nước sẽ đạt được mục tiêu bình đẳng giới vào 2015.

Bình đẳng giới là vấn đề còn phức tạp hơn cân bằng giới và khó đo lường hơn. Nó đòi hỏi phải khám phá chất lượng trải nghiệm của nam và nữ trên lớp và trong cộng đồng nhà trường, kết quả học tập trong các cơ sở giáo dục và ước nguyện của các em về tương lai.

Bất bình đẳng giới trong hoàn thành tiểu học vẫn còn rất lớn trong số trẻ em nghèo nhất

Tiến bộ về cân bằng giới

Khác biệt về giới trong nhập học tiểu học đã giảm đáng kể từ 1999, nhưng không phải đã được xóa bỏ. Trong số 161 nước có số liệu của năm 1999 và 2012, số nước đạt được cân bằng giới – được đo bằng chỉ số cân bằng giới (GPI) vào khoảng 0,97 và 1,03 – đã tăng từ 83 lên 104. Số nước có GPI dưới 0,97 – ít trẻ gái đi học hơn trẻ trai – đã giảm từ 73 xuống còn 48. Trong số nước chưa đạt được cân bằng vào năm 2012, đa số có sự thiệt thòi của các em gái và chỉ có chín nước sự thiệt thòi thuộc về các em trai.

Đã có tiến bộ rõ rệt trong giảm bớt bất cân bằng giới trong nhập học tiểu học ở Nam và Tây Á, khi GPI tăng từ 0,83 năm 1999 lên 1,00 năm 2012. Mất cân bằng cũng được giảm ở các nước Ả rập (từ 0,87 lên 0,93) và châu Phi Hạ Sahara (từ 0,85 lên 0,92) những vẫn còn cách xa mức cân bằng.

Tiến bộ ở các nước mà trẻ em gái chịu thiệt thòi nhiều nhất

Từ năm 1999, đã có tiến bộ cơ bản trong giảm bớt gián cách giới trong nhập học tiểu học ở nhiều nước, những nơi mà các em gái chịu thiệt thòi nhiều nhất. Trong số 161 nước có số liệu có 33 nước – kể cả 20 nước ở châu Phi hạ Sahara – có chỉ số GPI dưới 0,90 năm 1999; năm 2012 con số này chỉ còn là 16.

Các em gái nghèo nhất ít có cơ hội nhập học nhất

Tại các nước có số lượng lớn trẻ em trong độ tuổi học tiểu học nhưng chưa bao giờ đi học, các em gái vẫn ít có cơ hội đi học hơn so với các em trai, đặc biệt trong số các trẻ em nghèo nhất. Khoảng 43% số trẻ em ở ngoài nhà trường không bao giờ đi học của thế giới 48% số em gái không đi học so với con số 37% của các em trai.

Một khi đã đi học các em gái sẽ cùng tiến bộ như các em trai

Khi đã vào học các em gái sẽ có cơ hội lên các lớp trên của tiểu học ngang bằng hay tốt hơn so với các em trai: ở nhiều nước tỷ lệ học tiếp lên đến lớp 5 của các em gái khá đồng đều bằng hay hơn các em trai. Trong số 68 nước có số liệu của cả hai năm, năm 2000 có 57 nước có được sự cân bằng ở tỷ lệ học đến lớp 5 hay GPI thiên về các em gái, và năm 2011 con số này là 58.

Nghèo đói làm tăng mất cân bằng giới trong hoàn thành tiểu học

Mất cân bằng giới trong hoàn thành tiểu học phổ biến hơn ở số trẻ em nghèo nhất so với số trẻ em giàu nhất. Ở các nước bao gồm CHDCND Lào, Mozambique và Uganda, những nơi đã đạt được cân bằng giới trong đi học tiểu học cho những em gái giàu nhất từ 1999 những em gái nghèo nhất vẫn còn tụt hậu so với các em trai nghèo nhất.

Mất cân bằng giới ở giáo dục trung học nghiêm trọng hơn và đa dạng hơn

Ở nhiều nước mất cân bằng giới trong giáo

Ở Mỹ la tinh và Caribe chỉ có 93 em trai nhập học so với 100 em gái

đục trung học được phát hiện là cao hơn so với trong giáo dục tiểu học. Vào năm 2012 63% nước có số liệu chưa đạt được cân bằng giới trong nhập học trung học. Tỷ lệ nước mất cân bằng giới thiên về các em trai và gái đều ở mức gần 32%. Ngược lại ở châu Phi hạ Sahara và Nam và Tây Á các em gái tiếp tục chịu thiệt hơn trong nhập học trung học. Ở Mỹ la tinh và Caribe chỉ có 93 em trai nhập học so với 100 em gái, giữ nguyên mức của năm 1999.

Thúc đẩy một môi trường mang tính khuyến khích

Sự ủng hộ liên tục trên toàn cầu trong những năm gần đây đã đưa đến sự hỗ trợ mạnh mẽ chưa từng có của các chính phủ và xã hội dân sự cho cân bằng và bình đẳng giới trong giáo dục. Các chính phủ đã thực hiện cải cách pháp lý và chính sách; đưa giới thành một phần chính trong các cấu trúc thể chế giáo dục, lập kế hoạch và ngân sách; và đã có được sự hỗ trợ lớn trong xã hội.

Lồng ghép giới và lập ngân sách làm cho vấn đề bình đẳng giới thành trọng tâm

Lồng ghép giới nhằm biến bình đẳng giới thành ý tưởng chính được phản ánh trong các bộ máy và cơ chế của các thể chế và cả xã hội thay vì chỉ là một vấn đề hay ngành riêng biệt. Quỹ Phát triển phụ nữ của Liên hiệp quốc, hiện là UN Women, quảng bá cách tiếp cận lập ngân sách nhạy cảm giới ở hơn 60 nước trên thế giới. Tuy thế, tại nhiều nước, nguồn lực để tạo nên thay đổi vẫn không đủ, các đơn vị về giới bên trong các thể chế không được quan tâm, hỗ trợ tuyên truyền không đầy đủ và việc triển khai bị giới hạn bởi sự phân biệt cố hữu.

Cải cách lập pháp và chính sách làm nền tảng cho tiến bộ

Trong một tổng quan mới đây của UNESCO, có 40 trong số 59 nước thành viên có báo cáo đã trích dẫn rõ ràng việc đảm bảo quyền được giáo dục của phụ nữ và em gái hay cấm các hình thức phân biệt đối xử dựa trên giới tính trong hiến pháp, pháp lý hay chính sách cụ thể. Tuy nhiên, các thể chế xã hội vẫn còn ngăn trở bình đẳng giới. Vẫn còn các luật hay thực tế thừa kế mang tính phân biệt, và sự phổ biến của tình trạng tảo hôn vẫn còn cao ở mức không chấp nhận được.

Gia tăng nhu cầu và hỗ trợ quyền được giáo dục

Các chính phủ, các tổ chức phi chính phủ và xã hội dân sự đã cố gắng khắc phục các rào cản kinh tế và xã hội-văn hoá của việc đi học và giảm giãn cách giới bằng ba cách chính: quảng bá các giá trị và thái độ tích cực đối với việc giáo dục các em gái thông qua huy động cộng đồng các chiến dịch tuyên truyền; đưa ra các biện pháp khuyến khích để bù đắp các chi phí đi học và chi phí cơ hội; và ngăn chặn nạn tảo hôn và mang thai của trẻ vị thành niên.

Thay đổi thái độ và huy động trợ giúp cho việc học của các em gái

Các chiến dịch quốc gia đã được dùng như một phần của các khung chính sách lớn hơn để thay đổi thái độ của cha mẹ và tạo đột phá trong hỗ trợ cho sự giáo dục của các trẻ em gái. Các chiến dịch tỏ ra khá hiệu quả trong lôi cuốn các đối tác từ các khu vực khác nhau, được hỗ trợ thông qua đối mới công tác kế hoạch và chính sách quốc gia, và có sự tham gia trực tiếp của các tổ chức cơ sở và cộng đồng.

Cắt giảm chi phí đi học

Chi phí liên quan trực tiếp đến đi học có thể tác động theo tỷ lệ nghịch đến các em gái. Giảm phí và học bổng theo đối tượng có thể giảm bớt các chi phí đi học trực tiếp, và trợ cấp tiền mặt có thể giảm thêm các chi phí bổ sung cho gia đình. Tuy thế, vấn đề bình đẳng vẫn còn là điều cần quan tâm. Ví dụ ở Bangladesh, mặc dù có được thành công theo tuyên bố của chương trình trợ cấp tiền đi học trung học cho các em gái nông thôn, con gái các gia đình giàu có, chủ đất vẫn được hưởng lợi nhiều hơn.

Tảo hôn và mang thai của trẻ vị thành niên

Kết hôn sớm và mang thai ở tuổi vị thành niên hạn chế tiếp cận và việc tiếp tục theo học của các em gái, nhưng tiến bộ theo hướng xoá nạn kết hôn trẻ em trên toàn cầu vẫn chậm. Số liệu của những năm 2000–2011 cho thấy ở 41 nước có 30% hay hơn phụ nữ tuổi 20-24 đã thành hôn hay có gia đình ở tuổi 18. Chỉ cải thiện hệ thống luật thôi chưa đủ để hạn chế thực tiễn này. Đánh giá Luật quốc gia về hôn nhân năm 1974 ở

Indonesia cho thấy không có thay đổi đáng kể trong xu thế kết hôn của trẻ em kể từ khi thông qua luật này. Tuy thế, hiện tượng kết hôn của trẻ em đã được giảm đáng kể ở một số nước. Ở Ethiopia, hiện tượng tảo hôn đã giảm được hơn 20% trong giai đoạn 2005 và 2011 do các thay đổi pháp luật, các chiến dịch tuyên truyền và cộng đồng.

Mở rộng và cải thiện hạ tầng trường học

Mục tiêu của cân bằng và bình đẳng giới đã có được sự hỗ trợ trực tiếp và gián tiếp từ các chính sách gia tăng số lượng và tính phù hợp của hạ tầng nhà trường. Tăng số trường, kể cả các trường chỉ dành cho nữ, và cải thiện các công trình nhà trường – đặc biệt nước và vệ sinh – có thể cải thiện tình trạng đi học của các em gái.

Rút ngắn khoảng cách đến trường

Xây trường học tại những cộng đồng ít được phục vụ giúp khắc phục các rào cản đối với giáo dục của các em gái liên quan tới cự ly. Ở tỉnh Ghor của Afghanistan, tại các làng được chọn ngẫu nhiên để xây trường tiểu học số nhập học chung đã tăng thêm 42 điểm phần trăm và số em gái nhập học đã tăng thêm 17 điểm phần trăm nhiều hơn so với số em trai, xoá bỏ chênh lệch về giới.

Cải thiện các công trình cấp nước và vệ sinh

Cung cấp các công trình cấp nước và vệ sinh tách biệt cho các em gái là một biện pháp then chốt trong cải thiện tình hình đi học của các em gái và thúc đẩy tạo môi trường nhà trường công bằng hơn. Trong thập kỷ vừa qua, ở nhiều nước đang phát triển, cung cấp nước và vệ sinh tại trường học đã được cải thiện, nhưng tiến bộ còn chậm: trong số 126 nước có số liệu, tỷ lệ bình quân trường tiểu học có hệ thống vệ sinh phù hợp đã tăng từ 59% năm 2008 lên 68% năm 2012.

Củng cố các chính sách để cải thiện sự tham gia của các em trai

Trong khi các em gái ít có cơ hội đi học hơn các em trai thì ở nhiều nước các em trai có nguy cơ không học xong cấp học. Tỷ lệ bỏ học cao trong số các em trai cũng có ảnh hưởng ngược lại mạnh đến quan hệ giới. Nghiên cứu ở Brazil, Chile, Croatia, Ấn độ, Mexico và Rwanda năm 2009 và 2010 cho thấy nam giới có học vấn thấp thể hiện

quan điểm phân biệt giới, có xác suất bạo hành trong gia đình cao hơn, và nếu trở thành bố sẽ ít tham gia vào chăm sóc con cái hơn.

Có nhiều yếu tố làm gia tăng nguy cơ bỏ học của các em trai

Có rất nhiều trẻ em trai bỏ học sớm vì nghèo và nghĩa vụ hay mong muốn đi làm, thường kết hợp với việc đi học muộn, kết quả kém và sau đó là sự không thích học, cũng như các tác nhân khác như sắc tộc và các dạng thức cô lập khác.

Hiếm chính sách đề cập đến vấn đề bỏ học của các em trai

Phát triển chính sách giáo dục quốc gia thường ít khi đề ý đến cải thiện việc đi học và hoàn thành cấp học của các em trai, kể cả ở các nước có vấn đề về mất cân bằng giới theo hướng thiệt cho các em trai. Các nước vùng Caribe đã tích cực chia sẻ các biện pháp và can thiệp như cố vấn, các sáng kiến cơ hội lần hai, đào tạo và đối thoại tại cộng đồng nhằm vào phản ứng lại với việc bỏ học,

Môi trường trường và lớp học bình đẳng

Bình đẳng giới trong giáo dục đòi hỏi không chỉ công bằng trong tiếp cận mà cả công bằng trong quá trình học tập và trong kết quả giáo dục và kết quả bên ngoài. Có bốn yếu tố quan trọng đối với việc cải thiện chất lượng học tập, đặc biệt của các em gái: tăng số lượng và chương trình giáo viên, kể cả giáo viên nữ; xóa bỏ định kiến giới trong chương trình và sách giáo khoa; làm cơ việc dạy học trên lớp trở thành nhạy cảm giới thông qua tập huấn và xử lý bạo lực giới.

Tuyển giáo viên nữ

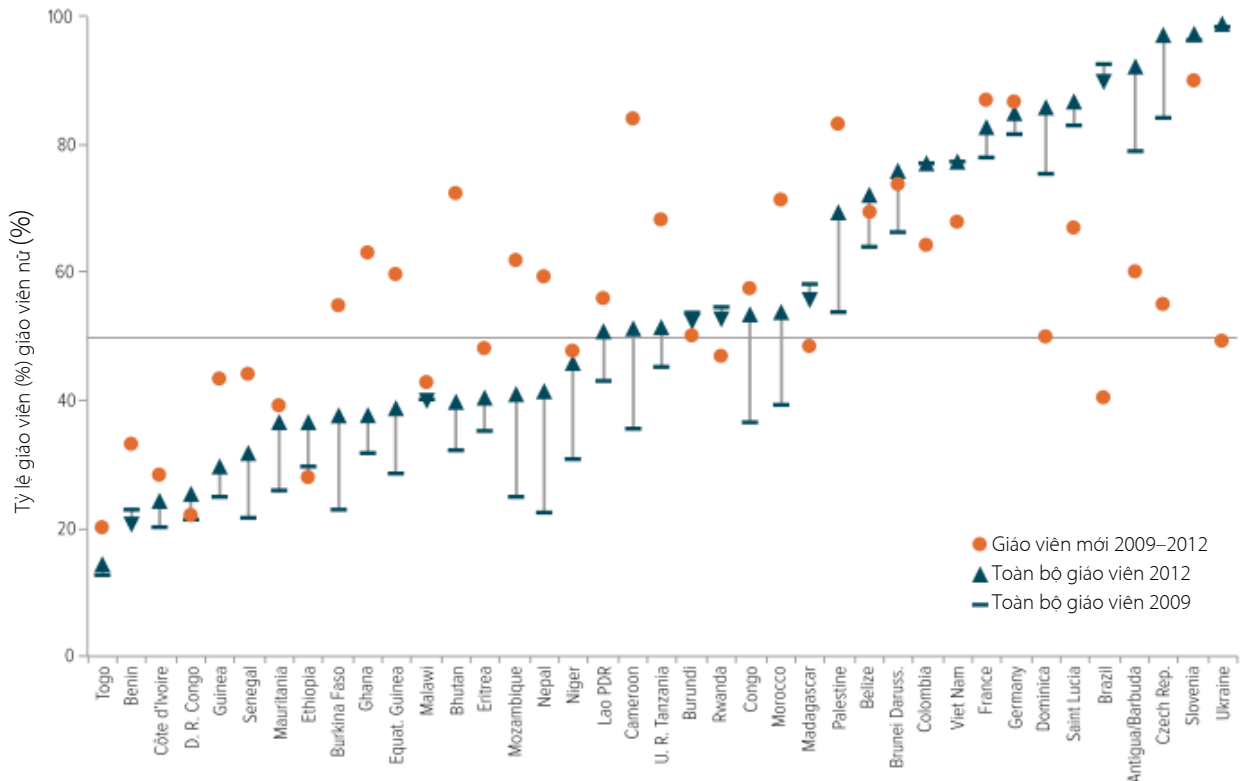
Sự hiện diện của giáo viên nữ có thể làm dịu đi nỗi lo an toàn của cha mẹ học sinh và gia tăng nhu cầu đi học của các em gái, đặc biệt ở các nước còn có rào cản văn hóa và xã hội đối với việc học của con gái. Trên toàn cầu tỷ lệ phụ nữ trong lực lượng giáo viên tiểu học từ 1999 đến nay đã tăng, từ 58% lên 63% năm 2012. Trong giáo dục trung học, tỷ lệ toàn cầu giữ nguyên không thay đổi mức 52%. Ngay cả khi đa số giáo viên là nữ thì số nữ đảm nhiệm cương vị lãnh đạo vẫn ít hơn so với nam.

Xây dựng trường học và cải thiện công trình của trường học có thể cải thiện việc đi học của các em gái

Chính sách giáo dục của các nước đang phát triển thường bỏ qua việc nhập học và hoàn thành chương trình giáo dục của các em trai

Hình 8: Từ năm 1999, tỷ lệ nữ trong đội ngũ giáo viên tiểu học đã tăng, và ở nhiều nước họ chiếm một tỷ lệ đáng kể trong số giáo viên mới

Tỷ lệ giáo viên nữ trong giáo dục tiểu học, 1999 và 2012; Tỷ lệ nữ giáo viên mới 2009–2012



Nguồn: Phụ lục, Bảng thống kê 8 (bản in) và 10A (Trang web GMR); Tính toán của nhóm Báo cáo Theo dõi Toàn cầu GDCMN toàn cầu (2014) sử dụng cơ sở dữ liệu của UIS.

Đào tạo nhạy cảm giới để thực hành trên lớp

Thái độ của giáo viên, thực tiễn và kỳ vọng của các em trai và gái trên lớp có thể lặp lại cách ứng xử giới phổ biến và ảnh hưởng đến động lực, sự chuyên cần và kết quả học tập của các em gái và trai. Trong nhiều hoàn cảnh dự giờ cho thấy giáo viên của cả hai giới thường tương tác nhiều hơn với các em trai, và như vậy, khuyến khích sự thụ động của các em gái. Đào tạo giáo viên về hoà nhập, sự phạm nhạy cảm giới và quản lý lớp học có thể giảm bớt thiên vị và tạo ra môi trường nhà trường có tính hỗ trợ cao hơn. Tuy vậy, ngay cả những nơi đã có chính sách, thiếu các chiến lược rõ ràng, triển khai và theo dõi không tốt, và đánh giá không đầy đủ cũng hạn chế hiệu quả của các chính sách.

Cài cách chương trình và sách giáo khoa để thúc đẩy bình đẳng giới

Mặc dù có các nỗ lực để gia tăng bình đẳng giới, thiên vị trong sách giáo khoa vẫn rất rõ nét ở nhiều nước, một phần vì thiếu ý chí chính trị và hỗ trợ ngay trong xã hội lớn. Chương trình nhạy cảm giới có khả năng hỗ trợ học tập và thúc đẩy quan hệ giới lành mạnh. Giáo dục giới tính toàn diện là một mảng chương trình quan trọng để thúc đẩy bình đẳng giới, nhưng các chương trình giáo dục giới có thể không khắc phục được biến động giới đi theo sức khoẻ giới và sinh sản.

Xử lý bạo hành giới trong trường học

Bạo hành giới trong trường học rất phổ biến. Các em trai dễ chứng kiến bạo lực thể xác trong khi các em gái thường là đối tượng của quấy rối và lạm dụng tình dục mà thủ phạm là học sinh và giáo viên nam.

Bắt nạt vì quan điểm đồng giới và bắt nạt trên mạng cũng là những lĩnh vực cần lưu tâm. Các nước châu Phi hạ Sahara là những nước tiên phong trong chính sách giải quyết bạo hành giới tại trường học, đặc biệt là bạo lực tình dục. Các câu lạc bộ và chương trình dành cho các em gái quảng bá phi bạo lực trong nam giới và trẻ em trai đã thể hiện được sự thay đổi tích cực về thái độ. Nhưng tổng thể còn có ít minh chứng về việc nhận thức cao về sự tồn tại của bạo hành giới trong trường học được chuyển thành hành động có hiệu quả để giảm bớt bạo lực.

Hỗ trợ bình đẳng giới trong kết quả học tập

Hướng tới bình đẳng giới trong giáo dục đòi hỏi không chỉ giảm bất cân bằng trong cơ hội giáo dục, mà cả trong kết quả học tập. Các đánh giá học tập khu vực và quốc tế cho thấy ở hầu hết các nước các em gái có kết quả chung tốt hơn trong môn đọc, các em trai trong môn toán, tuy rằng chênh lệch về kết quả học môn toán đang thu hẹp dần. Kết quả của môn khoa học rất khác nhau, không có sự khác biệt đáng kể giữa trẻ em trai và gái ở nhiều nước.

Trong những hoàn cảnh nghèo các trẻ em gái tiếp tục đối diện với sự thiệt thòi về kết quả học tập

Ở nhiều nước nghèo, nơi các em gái vốn đã bị nhiều rào cản trong tham gia giáo dục một cách bình đẳng, các em gái vẫn phải chịu thiệt thòi trong tiếp nhận các kỹ năng cơ bản quan trọng. Tại nông thôn Pakistan, chênh lệch giới trong học sinh lớp 5 không

lớn, đôi khi theo hướng có lợi cho các em gái. Tuy vậy, khi tính cả số em gái không đi học thì kết quả học tập tương đối của các em gái tệ đi trong số các em 10 đến 12 tuổi, đặc biệt ở các tỉnh và vùng nghèo, ít phát triển.

Khắc phục tình trạng kết quả học kém của các em trai

Mối quan ngại về kết quả học kém của các em trai, đặc biệt về môn đọc, đã tăng lên từ năm 2000. Hiện chỉ có một ít nước có khung chính sách tổng thể để giải quyết vấn đề này.

Các chiến lược và can thiệp quy mô nhỏ trong dạy và học có khả năng khắc phục tình trạng học kém của các em trai bao gồm nhấn mạnh vào các kỹ năng chuyển giao được, cách tiếp cận trên lớp củng cố học tập tích cực, kèm cặp và đặt mục tiêu cá nhân, và đặc trưng của nhà trường quảng bá sự tôn trọng và hợp tác.

Càng lên cấp học cao tỷ lệ giáo viên nữ càng giảm

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Mục tiêu 6 – Chất lượng giáo dục

Cải thiện mọi khía cạnh của chất lượng giáo dục và đảm bảo sự hoàn hảo của tất cả để tất cả mọi người đều đạt được các kết quả có thể đo lường được và được thừa nhận, đặc biệt về môn đọc, làm tính và các kỹ năng sống cơ bản

<p>Điểm toàn cầu*</p> <p>*của các nước có số liệu</p>	<p>Tỷ lệ học sinh trên giáo viên ở cấp tiểu học</p> <p>Bắc Mỹ/Tây Âu: 14%</p> <p>Mỹ Latin/Caribe: 21%</p> <p>Đông/Nam Âu: 17%</p> <p>Các nước Đông Á&TBD: 19%</p> <p>Trung Á: 16%</p> <p>Nam/Tây Á: 35%</p> <p>Các nước Ả rập: 19%</p> <p>châu Phi hạ Sahara: 42%</p>		<p>Tỷ lệ học sinh trên giáo viên được đào tạo ở cấp tiểu học</p> <p>Mỹ Latin/Caribe: 23%</p> <p>Các nước Đông Á&TBD: 24%</p> <p>Nam/Tây Á: 29%</p> <p>Châu Phi hạ Sahara: 55%</p>	
<p>Thành công VV</p>	<p>Tiếp cận và kết quả học tập không cần hy sinh mặt nọ để có mặt kia</p> <p>ví dụ Kenya</p> <p>trẻ em hoàn thành tiểu học tăng từ 42% (2000) lên 62% (2007)</p> <p>Trẻ em đạt được chuẩn tối thiểu về toán tăng từ 25% (2000) lên 39% (2007)</p>		<p>Tỷ lệ học sinh/giáo viên ở cấp tiểu học</p> <p>tỷ lệ học sinh/giáo viên giảm ở 121 trong 146 nước</p>	<p>Congo và Mali giảm tỷ lệ học sinh/giáo viên xuống 10 học sinh mỗi giáo viên trong khi nhân đôi số nhập học</p>
<p>Nỗ lực thực hiện V</p>	<p>Đánh giá quốc gia để đo kết quả học tập:</p> <p>1990- 1999: 283</p> <p>2000- 2013:1157</p>	<p>Các chương trình mục tiêu bảo vệ xã hội ở Mexico, dành cho cả trẻ em và người lớn, nhằm vào các gia đình thiệt thòi, đã giúp cải thiện kết quả đầu ra của học tập</p>		<p>Chính sách để nâng cấp công tác đào tạo giáo viên</p> <p>ở Nepal đã giảm tỷ lệ học sinh/giáo viên trong trường tiểu học: 260:1 (1999) xuống 28:1 (2013)</p>
<p>Các thách thức tồn tại X</p>	<p>Thiếu hụt giáo viên đã qua đào tạo</p> <p>Năm 2012 ở một phần ba số nước có chưa đến 75% giáo viên tiểu học được đào tạo</p>		<p>Học không đủ bắt đầu từ sớm</p> <p>Nhiều trẻ em không được học những điều cơ bản</p>	<p>Thiếu thốn vật chất về sách giáo khoa và tài liệu dạy học, cũng như bàn ghế trên lớp</p>
<p>Tiến bộ không đồng đều</p>	<p>Giáo viên đã qua đào tạo dưới 50% ở các nước Angola, Benin, Guinea xích đạo, Guinea-Bissau, Senegal và Nam Sudan</p>	<p>Giáo dục đa ngôn ngữ cần được duy trì để cải thiện việc học</p>	<p>Giãn cách thành thị-nông thôn đang cải thiện ở 8 nước Mỹ La tinh nhưng còn 6 nước vẫn còn tụt hậu trong học tập</p>	
<p>Khuyến cáo cho sau 2015</p>	<p>1. Cần nhiều giáo viên được đào tạo và đào tạo tốt hơn, tài liệu dạy học được cải tiến và chương trình giáo dục phù hợp</p> <p>2. Cần có đánh giá học tập để hỗ trợ giáo dục chất lượng tốt và kết quả học tập công bằng</p>			

Cần nỗ lực hơn

Mục tiêu 6 – Chất lượng giáo dục

Cải thiện mọi khía cạnh của chất lượng giáo dục và đảm bảo sự hoàn hảo của tất cả để tất cả mọi người đều đạt được các kết quả có thể đo lường được và được thừa nhận, đặc biệt trong các môn đọc, làm tính và các kỹ năng sống cơ bản

Trong khi nhiều nước đã có những bước tiến đáng kể trong tiếp cận giáo dục kể từ Dakar, việc cải thiện về chất lượng vẫn chưa tiến triển như vậy. Chuyển sang chú trọng mạnh mẽ hơn đến chất lượng và kết quả học tập có vẻ sẽ trở thành tâm điểm của khung toàn cầu sau 2015, vì, như Báo cáo theo dõi toàn cầu 2013/14 GMR cho thấy, 250 triệu trẻ em đã không có được cơ hội học những kiến thức cơ bản – dù rằng 130 triệu trong số đó đã đi học ít nhất là bốn năm.

Có thể cải thiện cùng lúc cơ hội tiếp cận và học tập công bằng

Khi số nhập học tăng, trẻ em của các nhóm bị cô lập, bị khuyết tật hay bị ảnh hưởng bởi suy dinh dưỡng và đói nghèo sẽ có khả năng đi học cao hơn. Những em mới này sẽ xuất thân từ các gia đình có cha mẹ ít biết chữ hơn hay những nơi không nói ngôn ngữ chính thức. Tác động của các yếu tố này sẽ tiên lượng mức kết quả học tập thấp hơn đi cùng với số nhập học tăng thêm. Tuy thế, kết quả của đa số các đánh giá học tập khu vực và quốc tế không thể hiện điều này.

Ở một số nước ở châu Phi hạ Sahara số trẻ em nhập học và hoàn thành việc học tăng trong khoảng 2000 và 2007. Cùng trong thời gian đó kết quả học tập đã được cải thiện hoặc được duy trì. Cả trong giáo dục trung

học đều có thể đồng thời cải thiện cơ hội tiếp cận và học tập công bằng. Ở Mexico, số trẻ em 15 tuổi đi học đã tăng gần 12 điểm phần trăm từ năm 2003 đến 2012 trong khi điểm toán trung bình trong Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế của OECD (PISA) tăng từ 385 lên 413.

Cần theo dõi tiến bộ về kết quả học tập

Các biện pháp có hiệu quả để đánh giá và theo dõi kiến thức và kỹ năng đòi hỏi phải thực hiện các đánh giá kết quả học tập quy mô lớn dựa trên khảo sát chọn mẫu cho ra thông tin toàn quốc về kết quả học tập. Từ sau Dakar đã có nhiều đánh giá quốc gia được thực hiện: tổng số là 283 đánh giá trong giai đoạn 1990-99 lên 1167 đánh giá trong giai đoạn 2000-13. Đánh giá được tiến hành không chỉ ở các nước khá giả mà cả ở những nước nghèo.

Hầu hết các đánh giá quốc gia đòi hỏi các cơ quan giáo dục cải thiện trình độ kiến thức và năng lực của học sinh. Xem xét 54 nghiên cứu cho thấy các chính sách giáo dục xuất phát từ sử dụng số liệu đánh giá quốc gia có phạm vi khá rộng, từ cải cách chương trình và điều chỉnh sách giáo khoa cho tới đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, phát triển tài liệu dạy học, sự tham gia của phụ huynh học sinh, chuẩn thực hiện và phân bổ nguồn lực để giúp đỡ các trường có kết quả kém.

Đánh giá do công dân chủ trì đã được phổ biến

Các tổ chức xã hội dân sự ngày càng tham gia nhiều hơn vào các hoạt động đánh giá

Đã có hơn 1000 đánh giá kết quả học tập quốc gia được thực hiện kể từ sau Dakar

để cung cấp thông tin cho các chính sách quốc gia về giáo dục. Các đánh giá kỹ năng đọc viết và làm tính do công dân chủ trì, dựa vào hộ gia đình bắt đầu ở Ấn độ năm 2005 và đã được tiếp nhận ở Pakistan (từ 2008), Kenya, Uganda và Cộng hoà Tanzania thống nhất (2009), Mali (2011) và Senegal (2012). Tổng hợp lại các đánh giá này đã được thực hiện với hơn 1 triệu học sinh năm 2012.

Đánh giá được dùng để xem xét kết quả học tập của các lớp dưới

Trong thời gian từ 2007 và khoảng giữa năm 2014, có hơn 60 nước đã tiến hành ít nhất một kỳ đánh giá kết quả đọc của các lớp đầu cấp (EGRAs). Vào giữa năm 2014, có thêm hơn 20 nước đã tiến hành kỳ đánh giá kết quả toán lớp đầu cấp (EGMAs). Các kết quả cho thấy một bức tranh đáng báo động: nhiều học sinh mất hai ba năm ở trường mà không học được cách đọc một từ, và nhiều trường học không dạy được cho học sinh những lớp đầu cấp các kiến thức cơ bản của số học. Kết quả EGRA/EGMA đã buộc các chính phủ và các nhà tài trợ nghĩ lại về chính sách để học sinh đạt được chuẩn học tập tối thiểu trong tập đọc và toán.

Các đánh giá khu vực và quốc tế góp phần đo lường tính công bằng trong học tập

Bên cạnh sử dụng nhiều hơn các kỳ đánh giá quốc gia, các nước cũng đã tham gia nhiều hơn vào các so sánh kết quả học tập của học sinh liên quốc gia và liên hệ thống. Các nghiên cứu của Mỹ La tinh PERCE, SERCE và TERCE 1 cho phép đánh giá các cấu phần liên quan tới độ thành thực học thuật của học sinh – tổ chức, chương trình và hoàn cảnh gia đình – và tiến bộ chung của quốc gia, kể cả về phía giảm bất bình đẳng. PISA của OECD tập hợp thông tin về các em 15 tuổi cho phép liên hệ bất bình đẳng trong nguồn gốc xã hội với các kỹ năng đọc viết và làm tính.

Đa số các nước OECD đã thực hiện cải cách và sáng kiến chính sách để phản ứng trực tiếp với các kết quả PISA. Đánh giá học tập cũng đã tác động đến cải cách chương trình và dạy học ở nhiều nước. Tuy vậy, các kỳ đánh giá khu vực và quốc tế có thể tạo ra các vấn đề. Công bố so sánh có thể ngăn cản sự tham gia của các nước nghèo nơi có ít học sinh học được những điều cơ bản. Một số nước đã thay đổi nội dung dự kiến của các môn học bắt buộc để nắm bắt được tốt hơn các năng lực liên chương trình được kiểm tra trong PISA.

Đầu tư vào giáo viên là quan trọng

Khung Dakar nhấn mạnh rằng, để đạt được GDCMN các chính phủ cần tăng cường đội ngũ giáo viên và phân bổ giáo viên có kỹ năng và có động lực. Để thu hút và giữ chân giáo viên tốt các nhà hoạch định chính sách cần cải thiện công tác đào tạo giáo viên, sử dụng giáo viên công bằng hơn, thực hiện khuyến khích dưới dạng lương tương xứng, và tạo ra con đường sự nghiệp quyến rũ.

Mặc dù có tiến bộ nhưng thiếu hụt giáo viên vẫn là một mối lo lớn

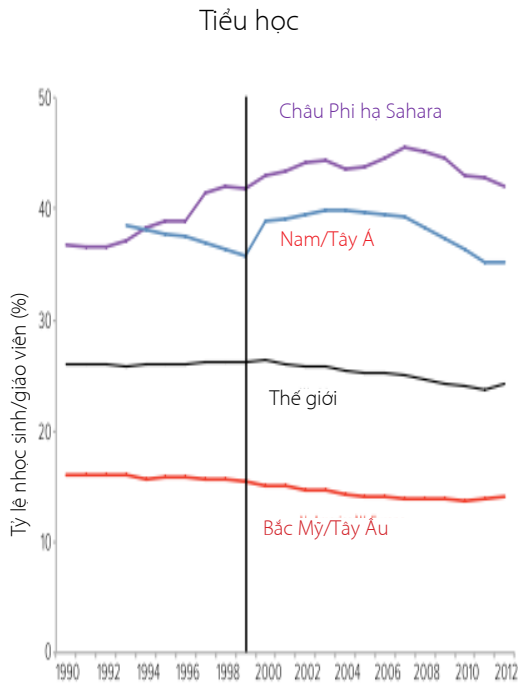
Mất cân bằng trong tỷ lệ học sinh / giáo viên của các khu vực vẫn còn lớn. Năm 2012, 29 trong số 161 nước có số liệu có tỷ lệ học sinh/giáo viên trong giáo dục tiểu học vượt quá 40:1. Trong số này 24 nước thuộc châu Phi hạ Sahara. Tỷ lệ học sinh/giáo viên tiểu học đã giảm ở 121 nước trong số 146 nước có số liệu của cả 1999 và 2012. Ở những nước vốn có tỷ lệ học sinh/giáo viên dưới 40:1 đã có nhiều cải thiện. Ở cấp trung học cơ sở, với 105 nước có số liệu của năm 2012, 18 có tỷ lệ này ở mức trên 30:1. Từ 1999 đến 2012, tỷ lệ này đã tăng thêm sáu học sinh trên mỗi giáo viên ở Ethiopia, Gambia, Guinea, Mali và Myanmar. Tỷ lệ học sinh/giáo viên trung học phổ thông trong thập kỷ vừa qua được duy trì hay giảm bớt ở hầu hết các nước có số liệu.

Thế giới thiếu 4 triệu giáo viên để mọi trẻ em có thể đến trường vào năm 2015

Hình 9: Mất cân bằng trong tỷ lệ học sinh/giáo viên ở các khu vực vẫn còn lớn

Tỷ lệ học sinh/giáo viên, thế giới và một số khu vực, 1990–2012

Phân bố giáo viên trong nước không đồng đều làm gia tăng bất bình đẳng



Nguồn: Cơ sở dữ liệu UIS.

Cần có bao nhiêu giáo viên tiểu học để phổ cập giáo dục tiểu học vào năm 2015?

Trong khoảng 2012 đến 2015, sẽ cần 4 triệu giáo viên để đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học: 2,6 triệu giáo viên để thay thế những người về hưu, đổi nghề, qua đời hay thôi việc vì sức khỏe, và 1,4 triệu để bù đắp số thiếu, đáp ứng sự mở rộng và duy trì tỷ lệ học sinh/giáo viên dưới 40:1. Một số khu vực và nước sẽ cần thêm nhiều giáo viên tiểu học hơn so với những nơi khác. Khu vực có thách thức lớn nhất, với giãn cách lớn, là châu Phi hạ Sahara, chiếm đến 63% số giáo viên thiếu. Trong số 93 nước cần bổ sung giáo viên chỉ có 29 làm được vào năm 2015, còn 64 nước vẫn bị thiếu.

Giáo viên đã qua đào tạo: thiếu hụt nghiêm trọng nhất

Chỉ cải thiện chất lượng giáo viên thôi

không đủ; chất lượng cũng cần được cải thiện, với đội ngũ giáo viên được đào tạo tốt và có động lực. Nhiều nước đã tăng nhanh số lượng giáo viên bằng cách tuyển người không có trình độ phù hợp. Trong số 91 nước có số liệu năm 2012 tỷ lệ giáo viên tiểu học được đào tạo theo chuẩn quốc gia giao động từ 39% ở Guinea-Bissau tới hơn 95% ở 31 nước. Dự báo của 46 nước cho thấy có 12 nước sẽ có chưa đến 75% lực lượng dạy học được đào tạo theo chuẩn quốc gia vào năm 2015.

Cần khắc phục khoảng cách bất công bằng cho học sinh về giáo viên

Tổng số giáo viên và tỷ lệ học sinh/giáo viên trung bình có thể ẩn giấu sự phân bố không đồng đều của giáo viên trong các nước, tạo nên các quan ngại về công bằng. Giữa các cơ sở thuộc nhà nước và không nhà nước có một khoảng cách đáng kể và lâu dài. Ở nhiều nước châu Phi hạ Sahara, kể cả Congo, Rwanda và Uganda, tỷ lệ học sinh/giáo viên của các trường tiểu học công lập vượt xa tỷ lệ của các trường tư ở con số 30 hoặc hơn. Học sinh các trường thiệt thòi thường được dạy học bởi các giáo viên không có sự chuẩn bị tốt bằng các trường giàu có. Trong thập kỷ vừa qua các chính phủ đã cố gắng để cập vấn đề triển khai giáo viên theo nhiều cách, kể cả phân công giáo viên tập trung; các khoản kích thích như nhà ở, phụ cấp tài chính và tăng bậc nhanh; và cả tuyển dụng tại chỗ.

Gia tăng sử dụng giáo viên hợp đồng nhưng cũng phức tạp

Để đáp ứng nhu cầu về giáo viên do tăng số nhập học chính phủ một số nước đang phát triển đã tuyển dụng số lượng lớn giáo viên hợp đồng. Đến cuối những năm 2000, một số nước châu Phi hạ Sahara đã có số giáo viên tạm tuyển nhiều hơn số giáo viên biên chế. Giáo viên hợp đồng có điều kiện làm việc, đảm bảo công việc và lương kém hơn giáo viên biên chế. Thường họ gần như không được đào tạo hay chỉ được tập huấn

không đến một tháng. Liệu giáo viên hợp đồng có được hiệu quả như giáo viên biên chế không? Ở Niger và Togo, giáo viên hợp đồng về cơ bản có tác động âm hay không rõ ràng đến kết quả học tập môn tiếng Pháp và toán lớp 5, tuy rằng ở Mali tác động lại có chiều tích cực. Giáo viên hợp đồng có xu hướng có hiệu quả chỉ khi có sự tham gia mạnh mẽ của phụ huynh hay cộng đồng.

Thành công của việc dạy và học phụ thuộc vào các nguồn lực có được

Có ba yếu tố hỗ trợ dạy và học chất lượng cao: (i) đội ngũ giáo viên, việc phân bổ giáo viên và sử dụng học liệu; (ii) môi trường vật chất an toàn, khả năng tiếp cận cùng các thiết bị phù hợp; và (iii) thời gian trên lớp.

Tăng cường sử dụng các tài liệu dạy và học phù hợp

Vai trò quan trọng của sách giáo khoa trong cải thiện kết quả học tập của học sinh có ảnh hưởng đến chính sách giáo dục và đã được kiểm chứng bởi ngày càng nhiều minh chứng. Các cơ chế mua sắm công và phân phối tập trung đang được thay thế bởi quan hệ hợp tác công tư. Cộng đồng quốc tế đóng vai trò quan trọng trong hỗ trợ biên soạn và phân phối sách giáo khoa ở nhiều nước. Cập nhật sách giáo khoa là việc làm quan trọng để có thể bám sát các phát triển mới nhất trong giáo dục và các lĩnh vực môn học.

Xây dựng môi trường nhà trường thân thiện với trẻ em

Nhiều trẻ em đến trường trong những điều kiện không có lợi cho học tập – thiếu nước sạch, trang bị chỗ rửa tay và nhà vệ sinh sạch sẽ, an toàn. Trẻ em cũng có thể phải đối mặt với sự kỳ thị, quấy rối và thậm chí bạo lực. Trong 15 năm qua nhiều nước đã chấp nhận mô hình trường học thân thiện với trẻ em, tuy nhiên đánh giá các trường học thân thiện với trẻ em ở Guyana, Nicaragua,

Nigeria, Philippines, Nam Phi và Thái Lan đã chỉ ra các thách thức của việc triển khai có hiệu quả. Hạ tầng trường học yếu kém, thiếu bảo dưỡng và cán bộ quản lý, giáo viên không được tập huấn đầy đủ là những vấn đề chính.

Tận dụng từng phút trên lớp

Tăng thời lượng dạy học đã được chứng minh là tăng thêm tiếp cận kiến thức cho người học và kết quả là học được nhiều hơn đáng kể. Các cơ quan quốc tế khuyến cáo các trường tiểu học nên hoạt động vào khoảng 850 đến 1.000 giờ mỗi năm, nhưng thời gian trung bình dành cho dạy học trên lớp ở tiểu học và trung học cơ sở trên toàn thế giới đã giảm nhẹ trong thập kỷ vừa qua xuống dưới 1000 giờ. Tại nhiều nước, đặc biệt ở các cộng đồng nghèo, thời gian lên lớp bị mất vì giáo viên vắng mặt, bổ nhiệm giáo viên muộn, bồi dưỡng tại chức, bãi công và xung đột vũ trang.

Quá trình dạy và học là điều quan trọng

Bốn khía cạnh của thực tiễn dạy và học đóng góp cho một nền giáo dục có chất lượng tốt là: chương trình phù hợp và hoà nhập; tiếp cận sự phạm hiệu quả và phù hợp; sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ; và sử dụng công nghệ phù hợp.

Phát triển chương trình phù hợp

Áp lực ngày càng tăng về cải thiện tính cạnh tranh kinh tế đã đưa các chính phủ đến cải cách chương trình theo những cách khá giống nhau, thường ít chú trọng đến nội dung kiến thức hơn mà tập trung vào năng lực. Bên cạnh đó còn có xu thế cải biên nội dung cho phù hợp hơn với nhu cầu hiện tại của các cá nhân, cộng đồng và xã hội. Tuy vậy, trong một số trường hợp, giáo viên không được tham dự vào lập kế hoạch chương trình, vô hiệu hoá họ thông qua cách tiếp cận trên-xuống. Chính vì vậy họ không hiểu về ý định của cải cách, và cải cách không bắt rễ vào thực tế trên lớp.

Có thể tạo ra môi trường học tập hướng vào người học bằng cách điều chỉnh chiến lược giáo viên cho phù hợp với hoàn cảnh địa phương

Tiếp nhận các chiến lược dạy học hiệu quả

Thập kỷ vừa qua đã chứng kiến việc từ bỏ các cách dạy do giáo viên làm chủ đạo sang sự phạm lấy người học làm trung tâm. Nhưng việc triển khai có thể có khó khăn. Các thách thức bao gồm thiếu môi trường hỗ trợ, đào tạo và chuẩn bị giáo viên, sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy, và quy mô lớp học quá lớn. Không có được sự hỗ trợ liên tục và thống nhất giáo viên sẽ vẫn dạy theo cách họ đã được dạy. Nhưng bằng cách thích ứng các chiến lược dạy học vào hoàn cảnh tại chỗ giáo viên có thể tạo ra môi trường học tập lấy người học làm trung tâm, thậm chí cả trong những hoàn cảnh bất lợi.

Chuyển hướng sang đa ngôn ngữ trong chính sách ngôn ngữ

Ngôn ngữ dạy học và các ngôn ngữ được dạy ở trường có ý nghĩa khá lớn đối với chất lượng dạy và học. Ở châu Phi hạ Sahara và phần lớn Đông Nam Á có xu thế chung chuyển sang sử dụng nhiều hơn các ngôn ngữ bản địa. Ở Mỹ La tinh hầu hết các nước đều có chính sách giáo dục song ngữ liên văn hoá. Thế nhưng cha mẹ và giáo viên thường coi ngôn ngữ địa phương không tạo đủ cơ hội để tiến bộ về giáo dục và việc làm.

Triển khai công nghệ để hỗ trợ học tập

CNTTTT có tiềm năng mở rộng dạy và học, nhưng các nghiên cứu vẫn còn mâu thuẫn về tác động của nó. Tích hợp có hiệu quả CNTT vào hệ thống giáo dục là việc làm phức tạp. Nhiều nước không thể hỗ trợ việc học tập có hỗ trợ của máy tính ở quy mô lớn chỉ vì các trường học thiếu tiếp cận internet hay điện. Hiệu quả của CNTT còn

phụ thuộc vào giáo viên được đào tạo. Điện thoại di động được cho là có tiềm năng lớn cho học tập dựa vào CNTT do chúng không đòi hỏi nhiều hạ tầng như máy tính, mạng lại phổ biến hơn, và nhiều thiết bị còn có khả năng internet và video.

Phi tập trung hoá quản trị giáo dục

Giao quyền ra quyết định cho nhà trường chuyển nhiều trách nhiệm hơn cho hiệu trưởng, giáo viên và cha mẹ. Phi tập trung hoá trong giáo dục nhằm cải thiện chất lượng thông qua củng cố trách nhiệm giải trình giữa nhà trường và cộng đồng địa phương. Trong thực tế, kết quả triển khai các chiến lược phi tập trung hoá không đồng đều. Kết quả phụ thuộc vào các tác nhân tại địa phương như phân bổ tài chính, nhân lực, sự lãnh đạo mạnh mẽ, sự tham gia của cha mẹ và sự hỗ trợ của các quan chức chính quyền.

Hệ quả của trường tư đến chất lượng giáo dục

Trường tư đã phát triển mạnh từ những năm 2000. Học sinh trường tư thường có kết quả tốt hơn trường công trong các đánh giá, có lẽ vì học sinh có hoàn cảnh thuận lợi hơn trường học trường tư. Học sinh giàu có hơn và có khả năng hơn và các trường có quan hệ tốt hơn thu được nhiều lợi nhất trong khi các trường công phục vụ các nhóm rất thiệt thòi nhiều hơn. Gắn như không có minh chứng cho thấy trường tư tạo ra các cách thức sáng tạo để cải thiện chất lượng giáo dục. Thực ra, các trường công cũng có thể có phạm vi rộng hơn trong chương trình để sáng tạo trong khi trường tư phải đáp ứng yêu cầu của cha mẹ về kết quả thi tốt.

Gần như không có minh chứng cho thấy trường tư cải thiện chất lượng giáo dục

THẺ BÁO CÁO 2000-2015

Tài chính

Huy động cam kết mạnh mẽ ở cấp quốc gia và quốc tế vì giáo dục cho mọi người, phát triển các kế hoạch hành động quốc gia và tăng cường đáng kể đầu tư cho giáo dục

Điểm toàn cầu* *của các nước có số liệu	Năm 1999 trong số 116 nước có số liệu 18 nước chi 6% GNP hay hơn cho giáo dục	Năm 2012 trong số 142 nước có số liệu 39 nước chi 6% GNP hay hơn cho giáo dục	
Thành công VV	Tăng chi cho giáo dục Nhiều chính phủ, đặc biệt là các nước nghèo (ví dụ Brazil, Ethiopia, Nepal) tăng chi cho GD	Sự tham gia mạnh mẽ của xã hội dân sự đưa đến thành công ví dụ phân phối sách giáo khoa hiệu quả hơn ở Philippines giúp tiết kiệm 1,84 triệu đô la Mỹ	Ưu tiên chi giáo dục 66% các nước đã đạt được điều này cùng với tăng trưởng kinh tế mạnh mẽ
Nỗ lực thực hiện V	Minh bạch và giải trình Các tổ chức xã hội dân sự đã giúp nhấn mạnh tầm quan trọng của việc này	Chi tiêu gia tăng ở 38 nước tăng chi 1% hoặc hơn thu nhập quốc dân cho giáo dục giai đoạn 1999-2012	Rút ngắn giãn cách mức chi tiêu bình quân cho học sinh giữa cấp tiểu học và trung học ở 30 nước
Các thách thức tồn tại X	Chi phí tài liệu học tập ở 12 nước châu Phi tài liệu học tập và dạy học chiếm tới 56% ngân sách hộ GD	Kinh phí của chính phủ và các nhà tài trợ Bên cạnh giáo dục tiểu học phần lớn kinh phí được chi cho các lĩnh vực ngoài GDCMN	Cứu trợ nhân đạo khẩn cấp Năm 2013, trong tổng số kinh phí dành cho mọi cứu trợ nhân đạo khẩn cấp, chỉ có 2% dành cho giáo dục.
Cơ hội	Cung cấp nguồn lực cân công bằng và hiệu quả hơn	Cung cấp viện trợ hiệu quả hơn	Cung cấp tài chính phi truyền thống trong thanh toán cho các lĩnh vực giáo dục ít tiền (ví dụ đầu tư tư nhân, hỗ trợ của các công ty, v.v..)
Khuyến cáo cho sau 2015	<ol style="list-style-type: none"> Các lĩnh vực giáo dục vốn bị quên lãng, như giáo dục mầm non, cơ hội lần hai và xóa mù người lớn, cần được các chính phủ và các nhà tài trợ ưu tiên. Cần có các công cụ chẩn đoán tốt hơn để biết kinh phí được giải ngân thế nào <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Cần có cam kết nhiều hơn</p> </div>		

CHƯƠNG 8 Tài chính

Huy động sự cam kết mạnh mẽ cấp quốc gia và quốc tế đối với giáo dục cho mọi người, phát triển các kế hoạch hành động quốc gia và tăng cường đáng kể đầu tư cho giáo dục cơ bản

Khung hành động Dakar kêu gọi gia tăng đáng kể cam kết tài chính từ phía các chính phủ quốc gia và các nhà tài trợ để thúc đẩy tiến độ thực hiện các mục tiêu GDCMN. Các nhà tài trợ được khuyến khích hỗ trợ các nỗ lực của các chính phủ quốc gia gia tăng viện trợ cho giáo dục cơ bản và cung cấp sao cho có hiệu quả. Khung hành động Dakar cũng kêu gọi các nước cần có trách nhiệm giải trình nhiều hơn nữa đối với công dân của mình.

Lời hứa tại Dakar rằng sẽ không để cho nước nào thất bại trong việc thực hiện các mục tiêu GDCMN vì thiếu nguồn lực là một trong thất bại lớn nhất của thời kỳ GDCMN. Các nhà tài trợ không thực hiện đúng lời hứa của mình. Các nỗ lực của chính phủ nhiều nước thu nhập thấp trong ưu tiên ngân sách giáo dục theo hướng giáo dục tiểu học là đáng được ca ngợi nhưng cần làm nhiều hơn để ưu tiên chi cho giáo dục nói chung. Hỗ trợ tài chính của các chính phủ và nhà tài trợ cho các mục tiêu GDCMN khác là không đáng kể và cũng rất ít tiến bộ.

Năm 2012, tỷ lệ chi giáo dục so với GNP là 5%

Thay đổi trong các cam kết tài chính quốc gia cho GDCMN kể từ Dakar

Khung Dakar đã thấy chi cho GDCMN chủ yếu là từ ngân sách của các chính phủ quốc gia. Kỳ vọng này thấy được ngay cả ở những khu vực phụ thuộc vào viện trợ: chi tiêu công nội địa không đáng là bao so với viện trợ bên ngoài.

Năm 2006, Nhóm công tác cấp cao GDCMN đã đề nghị các chính phủ nên chi từ 4% đến 6% tổng sản phẩm quốc nội (GNP) cho giáo dục và, trong chi ngân sách chính phủ,

từ 15% đến 20% nên dành cho giáo dục.

Tiến bộ trong ưu tiên cho giáo dục không đồng đều. Ở mức toàn cầu tỷ lệ ngân sách dành cho giáo dục so với GNP năm 2012 là 5%. Đối với các nước thu nhập thấp tỷ lệ trung bình là 4%. Trong số 142 nước có số liệu có 96 nước chi 4% GNP hay hơn cho giáo dục (kể cả 14 nước thu nhập thấp và 18 nước thu nhập trung bình thấp), và trong số 96 nước này có 39 chi 6% hay cao hơn cho giáo dục.

Chi tiêu cho giáo dục tăng/giảm không cùng nhịp với tăng trưởng kinh tế và tỷ lệ nhập học

Tăng trưởng kinh tế giai đoạn 1999–2012 đã đi liền với xu thế tăng thực tế chi tiêu công cho giáo dục. Tăng trưởng kinh tế bình quân ở mức 4.0% ở châu Phi hạ Sahara tụt hậu so với gia tăng chi tiêu công cho giáo dục ở mức bình quân 6,1% mỗi năm. Ngược lại ở Nam và Tây Á tăng trưởng kinh tế hàng năm trong giai đoạn 1999 đến 2012 bình quân 4,5%, trong khi chi tiêu công cho giáo dục tăng nhẹ ở mức trên 4,9% mỗi năm.

Giáo dục không được ưu tiên trong chi ngân sách của nhiều nước

Tỷ trọng chi tiêu cho giáo dục trong ngân sách chính phủ ít thay đổi từ năm 1999. Năm 2012 bình quân chung thế giới là 13,7%, thấp hơn mục tiêu 15% đến 20%. Châu Phi hạ Sahara là nơi các nước phân bổ tỷ lệ chi tiêu chính phủ lớn nhất cho giáo dục (18,4%), sau đó là Đông Á và Thái Bình Dương (17,5%). Nam và Tây Á phân bổ 12,6%.

Tỷ lệ ngân sách giáo dục chi cho giáo dục mầm non thấp

Tỷ lệ chi cho giáo dục mầm non trong tổng chi công cho giáo dục toàn cầu chỉ ở mức 4,9% năm 2012. Bắc Mỹ và Tây Âu phân bổ 8,8% ngân sách giáo dục cho giáo dục mầm non trong khi châu Phi hạ Sahara chỉ 0,3%.

Có khác biệt lớn trong xu thế cấp kinh phí cho giáo dục tiểu học

Các mục tiêu GDCMN và MDG về giáo dục nhấn mạnh nhu cầu mở rộng giáo dục tiểu học có chất lượng miễn phí, đòi hỏi đầu tư nhiều hơn và ưu tiên cho ngân sách giáo dục tiểu học. Tuy vậy, trong số 56 nước có số liệu về tỷ lệ chi tiêu nội địa của chính phủ cho giáo dục tiểu học trong năm 1999 và 2012, chỉ có 16 nước đã nâng được tỷ lệ này.

Ở nhiều nước nghèo lương giáo viên vẫn chiếm phần lớn nhất trong ngân sách giáo dục tiểu học

Lương giáo viên bình quân chiếm 82% tổng chi thường xuyên cho giáo dục tiểu học ở các nước thu nhập thấp và trung bình thấp. Ở các nước thu nhập cao và trung bình tỷ trọng này là 64%. Đối với nhiều nước nguồn lực cho các lĩnh vực khác, như đáp ứng các mục tiêu chất lượng hay hiệu quả còn lại rất ít. Một nghiên cứu của Ngân hàng Thế giới năm 2003 và khung chỉ báo 2004 của Sáng kiến Fast Track cho GDCMN khuyến cáo nên dành riêng một phần ba ngân sách chi thường xuyên cho các khoản chi ngoài lương. Năm 2012, ở 36 nước thu nhập thấp và trung bình có số liệu về tỷ lệ ngân sách chi thường xuyên của giáo dục tiểu học chi cho sách giáo khoa và các tài liệu dạy và học khác là 2%; 16 nước chi ít hơn 1%. Chỉ có Kuwait và Malawi chi gần hoặc hơn 5%.

Một số lớn các nước tăng chi cho giáo dục trung học

Số lượng lớn trẻ em tiếp tục học lên trung học đòi hỏi các nước phải bổ sung nguồn

lực. Trong số 61 nước có số liệu về chi tiêu công cho giáo dục trung học so với thu nhập quốc gia cả năm 1999 và 2012, có 38 nước đã tăng chi tiêu cho giáo dục trung học. Trong số này có 15 nước thu nhập thấp và trung bình thấp.

Tham nhũng vẫn tiếp tục bòn rút

Tham nhũng trong chính phủ đã được chứng minh là có tác động tiêu cực đến tính bình đẳng của các dịch vụ công, kể cả giáo dục. Khung Dakar đã ghi nhận 'Tham nhũng là nguồn bòn rút chính ảnh hưởng đến việc sử dụng có hiệu quả các nguồn lực cho giáo dục và cần phải được hạn chế quyết liệt.' Các tổ chức xã hội dân sự đóng một vai trò quan trọng trong ngăn cản các hành động tham nhũng. Dù đã có các hành động như vậy trong thập kỷ vừa qua tham nhũng trong giáo dục vẫn tiếp tục, và chi phí chủ yếu do người nghèo gánh chịu, những người thường có ít lựa chọn trong tiếp cận các dịch vụ bên ngoài khu vực công lập.

Công bằng và hòa nhập trong chi tiêu giáo dục

Chi đơn giản phân bổ nhiều nguồn lực nội địa cho giáo dục không chưa đủ; các nguồn lực phải được sử dụng công bằng. Điều này bao hàm hướng chi tiêu công vào các nhóm cách xa các mục tiêu GDCMN nhất, như những người nghèo nhất, những người bị khuyết tật và những người sống tại những nơi hẻo lánh và có nguồn gốc dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, nhiều nước vẫn tiếp tục giải ngân kinh phí trên cơ sở chia bình quân theo số trẻ em, và như vậy không xét đến sự khác biệt theo trường và vùng, và nhu cầu của các nhóm thiệt thòi.

Đối với phần lớn các nước thu nhập thấp, lý do mạnh mẽ cho chi tiêu nhiều hơn vào giáo dục tiểu học là vì đây là cấp học mà trẻ em con các gia đình nghèo sẽ tiếp cận nhiều. Nhưng trung bình năm 2012, các nước thu nhập thấp chi cho mỗi sinh viên đại học cao gấp 11 lần so với cho mỗi học sinh tiểu học, trong khi các nước thu nhập cao hệ số này chỉ bằng 1,3 lần. Ở các nước mà lẽ ra hỗ trợ người nghèo qua chi công,

Năm 2012, các nước thu nhập thấp đã chi cho sinh viên đại học cao gấp 11 lần so với chi cho học sinh tiểu học

các lợi ích của giáo dục, đặc biệt tại các bậc học mà người học chủ yếu là người giàu, tiếp tục được người giàu tận hưởng.

Hộ gia đình gánh vác nỗ lực giáo dục quốc gia, đặc biệt khi các chính phủ sa nhang chi tiêu

Vấn đề ở nhiều nước là chi cho giáo dục của quốc gia không đủ mà gia đình phải gánh vác phần lớn chi phí. Nhìn chung, quốc gia càng nghèo thì chi phí của hộ gia đình càng lớn. Trong số 50 nước thu nhập thấp, trung bình và cao có số liệu tại một thời điểm trong giai đoạn 2005–2012, chi từ hộ gia đình chiếm 31% tổng số chi cho giáo dục. Trong số 25 nước có khối lượng tài chính dành cho giáo dục thấp nhất, các hộ gia đình đóng góp 42% tổng chi phí, trong khi trong số 25 nước chi cho giáo dục nhiều nhất thì hộ gia đình chỉ đóng góp 27%.

Hỗ trợ phát triển quốc tế

Sau năm 2000, có rất nhiều kỳ vọng rằng cộng đồng tài trợ sẽ tăng hỗ trợ tài chính cho giáo dục, phù hợp với các mục tiêu đã xác định trong sáu mục tiêu lớn của GDCMN. Trong khi viện trợ cho giáo dục cơ bản tăng bình quân 6% một năm, tỷ trọng hỗ trợ cho giáo dục trong tổng số vốn hỗ trợ phát triển đã giảm không thay đổi, chưa bao giờ quá 10%. Ngược lại, tỷ trọng hỗ trợ cho y tế đã tăng từ 9% lên 14%. Nhìn chung, hỗ trợ cho giáo dục đã tăng đều cho tới 2010, nhưng từ 2010 tới 2012 đã giảm mất 10% (tức là bằng 1,3 tỷ đô la Mỹ).

Giải ngân viện trợ theo bậc học

Viện trợ cho giáo dục cơ bản, bao gồm năm trong số 6 mục tiêu lớn của GDCMN, đạt đỉnh vào năm 2009 và 2010. Sau đó, từ 2010 tới 2012, giải ngân viện trợ cho bậc học này đã giảm mất 15%, hay 921 triệu đô la Mỹ. Viện trợ cho giáo dục sau trung học, ngược lại, giảm mất 6%. Tính số tuyệt đối, viện trợ cho giáo dục sau trung học lớn hơn cho giáo dục cơ bản vào năm 2012.

Nguồn tài chính ngoài nước cho giáo dục

tập trung chủ yếu hỗ trợ giáo dục tiểu học, lãng quên các mục tiêu GDCMN khác. So với tổng số giải ngân cho giáo dục cơ bản, viện trợ cho các kỹ năng sống cơ bản của thanh niên và người trưởng thành và giáo dục mầm non đã giảm. Chiến lược của các nhà tài trợ ít chú ý tới giáo dục người lớn, học tập từ xa, giáo dục không chính quy hay giáo dục cho trẻ em có nhu cầu đặc biệt. Viện trợ cho giáo dục cơ bản đã bị giảm từ năm 2010

Giải ngân viện trợ theo khu vực

Viện trợ cho giáo dục cơ bản ở châu Phi hạ Sahara, nơi có đến một nửa số trẻ em ngoài nhà trường của thế giới, tăng đều đặn từ 2002 và từ 2009 trở đi lại giảm. Bình quân trong giai đoạn 2002–2004, 47% tổng viện trợ cho giáo dục cơ bản được chia cho châu Phi hạ Sahara, nhưng đến 2010–2012 mức này giảm xuống 31%. Tỷ trọng viện trợ cho giáo dục dành cho Nam và Tây Á trong giáo dục cơ bản được giữ khá ổn định, tăng từ 21% lên 22%.

Giải ngân viện trợ cần đến được tới người nghèo

Trong khi 93% người nghèo trên thế giới sống tại các nước thu nhập thấp vào đầu những năm 1990, năm 2012 có 72% sống tại các nước thu nhập trung bình. Hiện tại 59% số trẻ em ngoài nhà trường tập trung ở các nước thu nhập trung bình. Mặc dù vậy, các nước cần viện trợ cho các dịch vụ cơ bản nhất – các nước thu nhập thấp và các nhà nước non trẻ – vẫn cần được ưu tiên. Thế nhưng tỷ lệ viện trợ giáo dục cơ bản cho các nước thu nhập thấp trong một thập kỷ đã giảm từ 40% xuống 34%.

Toàn cảnh viện trợ thay đổi từ năm 2000

Viện trợ đã từng là đặc quyền của các nhà tài trợ OECD, nhưng từ năm 2000, các nền kinh tế mới nổi đã chính thức hoá các cơ chế toàn cầu khác cho hợp tác phát triển, như Quỹ IBSA xoá đói giảm nghèo, do Ấn Độ, Brazil và Nam Phi thành lập năm 2004, và Ngân hàng phát triển mới, do Brazil, Trung Quốc, Ấn Độ, Nga và Nam Phi khởi xướng.

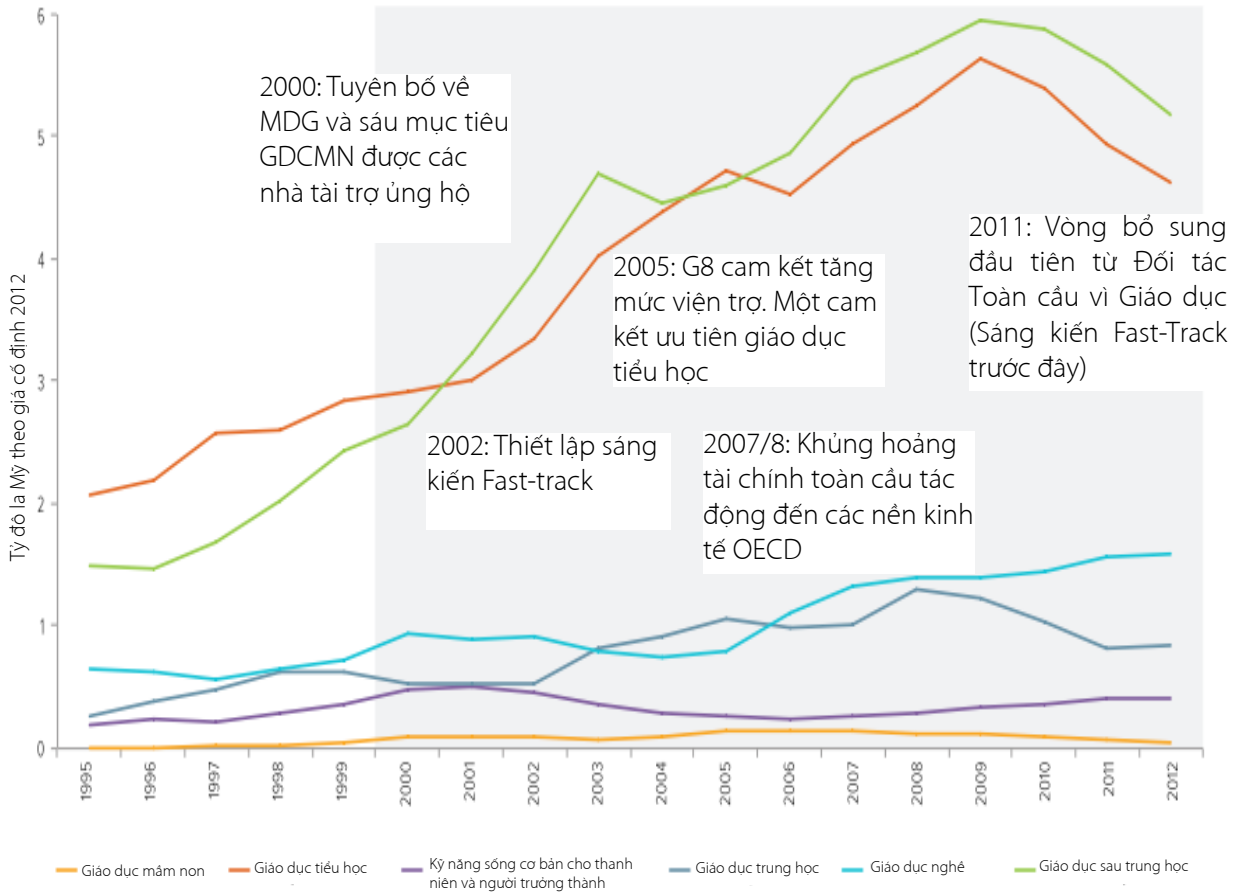
Viện trợ cho giáo dục cơ bản đã bị giảm từ năm 2010

Hình 10: Viện trợ cho các mục tiêu GDCMN ngoài tiểu học không tăng

Tổng viện trợ cho các cam kết giáo dục, trung bình động ba năm, 1995–2012

Tỷ đô la Mỹ giá cố định 2012

Ghi chú: Số liệu trước 2002 là số cam kết viện trợ vì không có số giải ngân. Do tính không ổn định của cam kết viện trợ đồ thị này thể hiện số liệu dưới dạng trung bình động ba năm.



Nguồn: OECD-DAC (2014).

Các nhà tài trợ không thực hiện đúng cam kết cung cấp viện trợ giáo dục có hiệu quả hơn

Kể từ Dakar, đã có cam kết chính trị mạnh mẽ hơn để cải thiện không chỉ số lượng mà cả công tác quản trị viện trợ quốc tế. Tuyên bố Paris về hiệu quả viện trợ năm 2005 đánh dấu một cam kết chưa từng có về cung cấp viện trợ tốt hơn. Nhưng 13 mục tiêu hiệu quả viện trợ chỉ có mục tiêu điều chỉnh và điều phối viện trợ kỹ thuật đạt được vào năm 2010.

Thiếu kiến trúc viện trợ toàn cầu hạn chế sự điều phối tài trợ có hiệu quả

Điều phối toàn cầu sẽ cho phép các nhà tài trợ giáo dục phân bổ viện trợ đến những

nơi cần nhất. Thế nhưng các cơ chế điều phối toàn cầu và quốc gia hiện nay dường như không giúp ích nhiều lắm. Diễn đàn cấp cao lần thứ tư về hiệu quả viện trợ họp tại Busan, Hàn Quốc, năm 2011, nhấn mạnh vào sử dụng các thể chế đa quốc gia và quỹ toàn cầu để tăng cường điều phối, nhưng đa phần viện trợ song phương cho giáo dục tiếp tục được chỉ định theo địa bàn và ngành.

Đối tác toàn cầu có khả năng giúp đỡ các nước cần thiết nhiều hơn

Quỹ Đối tác toàn cầu vì giáo dục (GPE) – trước đây là Sáng kiến Fast Track vì GDCMN – được thành lập năm 2002 – có thể đóng vai trò quan trọng trong điều phối viện trợ giáo dục toàn cầu, nhưng thiếu sự hỗ trợ tại

chính để làm việc này có hiệu quả. Thay vì vậy, thế mạnh và tiềm năng của tổ chức này là ở khả năng hướng đến các nước có nhu cầu. Bình quân trong giai đoạn 2010–2012, 81% tổng giải ngân của GPE dành cho các nước thu nhập thấp, so với 42% của các nước thành viên Ủy ban Hỗ trợ phát triển OECD.

Năm 2013, giáo dục chỉ nhận được 2% của viện trợ nhân đạo

Chiến lược viện trợ cần được mở rộng ra ngoài mục tiêu tăng cường khả năng tiếp cận

Kết quả cụ thể nhất của viện trợ giáo dục là mở rộng tiếp cận, đặc biệt đối với giáo dục cơ bản. Tác động của viện trợ nước ngoài lên cân bằng giới chỉ ở mức tối thiểu. Các yếu tố thách thức hàng đầu ngăn cản các em gái đi học – như các vấn đề liên quan tới nghèo đói, cự ly đến trường, chi phí cơ hội của việc các em gái đi học và niềm tin mang tính văn hoá – có thể được giải quyết bởi viện trợ có hiệu quả hơn của các nhà tài trợ. Năm 2013, giáo dục chỉ nhận được 2% của viện trợ nhân đạo

Vai trò của viện trợ nhân đạo đối với khu vực giáo dục

Trong thập kỷ vừa qua, khi các tình huống khẩn cấp kéo dài ngày càng nhiều, khu vực giáo dục đã cố thuyết phục khu vực viện trợ nhân đạo rằng đầu tư cho giáo dục sẽ là giải pháp sống còn. Tuy nhiên, viện trợ cho giáo dục tiếp tục bị quên lãng trong hệ thống viện trợ nhân đạo vốn thiếu nguồn lực. Năm 2012, các chính phủ, các cơ quan của Liên hiệp quốc, khu vực tư nhân và các tổ chức

xã hội dân sự kêu gọi tăng gấp đôi tỷ lệ viện trợ nhân đạo dành cho giáo dục lên ít nhất 4% của toàn bộ yêu cầu viện trợ nhân đạo. Mặc dù vậy năm 2013 khu vực này vẫn chỉ nhận được 2%.

Đường như các tổ chức phi chính phủ làm tốt hơn việc phân phối nguồn lực cho các mục tiêu GDCMN bị lãng quên

Tài chính của các NGO cho giáo dục chính quy đã tăng lên khoảng 2,6 tỷ và 5,2 tỷ đô la Mỹ. Các tổ chức phi chính phủ đã trở thành những cơ quan cung cấp dịch vụ cơ bản quan trọng ở một số nước, và chi tiêu của họ cho giáo dục cho thấy mục tiêu của họ cũng đúng theo hướng các mục tiêu GDCMN vốn bị các chính phủ và nhà tài trợ quên lãng, như giáo dục không chính quy và giáo dục mầm non.

Cung cấp tài chính không truyền thống có thể trở thành quan trọng hơn

Cung cấp tài chính không truyền thống đã tăng theo hàm mũ, lên tới trên 50 tỷ đô la Mỹ. Năm 2010, Nhóm chủ trì công tác tài chính sáng tạo cho phát triển đã khuyến cáo chín cơ chế để mở rộng tài chính giáo dục: thuế giao dịch tài chính, trái phiếu giáo dục bằng tiền nội tệ, quỹ mạo hiểm, trái phiếu di dân (diaspora bonds), đóng góp tự nguyện của người nhập cư, hoán nợ, phụ thu thể thao, hợp tác công-tư và đóng góp nhỏ. Các cơ chế tương tự đã tạo ra được hơn 7 tỷ đô la Mỹ trong tài chính y tế từ 2002, nhưng chưa được áp dụng nhiều trong cung cấp tài chính cho khu vực giáo dục.

Các kiến nghị

1 Chú trọng hơn vào giáo dục và chăm sóc mầm non

Tất cả các nước cần áp dụng chính sách một năm giáo dục mầm non bắt buộc như là một phần của chu kỳ giáo dục cơ bản và các chính phủ cần phải tạo ra các nguồn lực cần thiết.

Khi ngân sách của chính phủ không đủ để mở rộng dịch vụ cho mọi người thì nên tập trung cho các nhóm dân thiệt thòi nhất.

Các chương trình không chính quy và học sớm tại cộng đồng cần được hỗ trợ khi mà các chương trình chính quy không khả thi bằng.

Chăm sóc và dạy học cần có chất lượng tốt và nhân viên cần được đào tạo để phát triển trẻ em về nhận thức và cung cấp hỗ trợ xã hội-cảm xúc.

Các nước cần cố thu hút nhiều bảo mẫu và giáo viên tốt hơn bằng cách nâng cao địa vị của họ và trả lương cho họ ở mức của giáo viên tiểu học.

2 Làm mọi việc để giúp tất cả trẻ em có thể hoàn thành tiểu học

Các chính phủ cần xây dựng các chương trình hỗ trợ tiền mặt có tính thực tiễn, với điều kiện tối giản vào chương trình mục tiêu để giúp các gia đình nghèo thanh toán các chi phí đi học như các khoản phí không chính thức, đồng phục và tiền đi lại.

Để cải thiện sự tham gia giáo dục và giảm hiện tượng bỏ học các chính phủ cần triển khai các chương trình liên ngành trong các lĩnh vực như y tế và dinh dưỡng, cũng như đầu tư vào hạ tầng đường, nước và điện.

Các chính phủ cần chuẩn bị các kế hoạch dự phòng để đáp ứng nhu cầu giáo dục của trẻ em trong trường hợp khẩn cấp và các vùng xung đột vũ trang.

3 Cải thiện việc tiếp thu các kỹ năng lao động và kỹ năng sống của thanh niên và người trưởng thành

Các chính phủ cần đảm bảo rằng mọi thanh niên, đặc biệt những người ít ưu thế nhất, tiếp thu các kỹ năng nền tảng thông qua tiếp cận phổ cập giáo dục trung học cơ sở miễn phí và bắt buộc.

Ghi nhận việc kết hợp học tập và lao động có thể làm ảnh hưởng đến cơ hội tiếp thu các kỹ năng nền tảng của trẻ em, các nước cần phê chuẩn, quảng bá và thực thi Công ước 138 của Tổ chức lao động quốc tế, xác định độ tuổi tối thiểu được nhận vào làm việc.

Các nhà hoạch định chính sách cần xác định và ưu tiên các kỹ năng cần được tiếp thu vào cuối mỗi giai đoạn đi học chính quy.

Các chính phủ cần đánh giá xem loại hình giáo dục và đào tạo nào – kể cả các chương trình đào tạo tại nơi làm việc và thực tập nghề – có hiệu quả nhất và công bằng đối với tiếp nhận kỹ năng.

Để đáp ứng được nhu cầu của người lớn có ít trình độ giáo dục các chính phủ cần mở rộng các cơ hội cho giáo dục thường xuyên, giáo dục tiếp hay giáo dục người lớn.

4 Tạo điều kiện cho mọi người trưởng thành hiện thực hoá quyền được biết chữ và làm toán của họ

Các chính sách và giải pháp xoá mù cần gắn kết các chính sách phát triển hiện tại với nhu cầu của các cộng đồng, y tế, phát triển cộng đồng, đổi mới nông nghiệp và công dân tích cực.

Cần hỗ trợ việc sử dụng điện thoại di động và các CNTT khác cho xoá mù thông qua hợp tác giữa chính phủ và khu vực tư nhân.

Các nước cần củng cố các chương trình xoá mù bằng cách xác định mức kỹ năng người lớn cần đạt được và bằng cách đo lường và theo dõi tình hình đến lớp và kết quả học tập.

5 Chuyển trọng tâm từ cân bằng sang bình đẳng giới

Để môi trường học tập bình đẳng hơn cần tập trung các nguồn lực để đảm bảo có được tài liệu dạy học và các công trình nước và vệ sinh phù hợp.

Các chính phủ cần đảm bảo các chương trình đào tạo tiền nhiệm và tại chức có lồng ghép các chiến lược giới để giáo viên sử dụng trong dạy học và quản lý trên lớp. Các chương trình này cần được thiết kế cẩn thận trên cơ sở nghiên cứu tình trạng bất bình đẳng tại địa phương.

Chương trình cần mang tính nhạy cảm giới và bao gồm việc dạy về sức khoẻ sinh sản và giới tính.

6 Đầu tư vào chất lượng giáo dục

Các chính phủ cần đầu tư chắc chắn để cung cấp dịch vụ giáo dục chất lượng tốt. Chính sách cần nâng cao tính chuyên nghiệp của giáo viên và động lực cần được ưu tiên. Các rủi ro trong tuyển dụng giáo viên hợp đồng cần được cân nhắc kỹ.

Giáo viên cần được hỗ trợ thông qua nội dung chương trình phù hợp và hoà nhập giúp cải thiện học tập, cho phép các học sinh chậm có thể theo kịp.

Cần cung cấp đủ học liệu, đặc biệt là sách giáo khoa, cho tất cả mọi người.

Phong cách và phương pháp dạy học cần đáp ứng tốt hơn các bối cảnh văn hoá và lớp học đa dạng. Trong các xã hội đa ngôn ngữ chính sách ngôn ngữ trong giáo dục đặc biệt quan trọng đối với việc học tập có hiệu quả.

Các hệ thống quản trị cần kết hợp giữa bộ máy thể chế mạnh mẽ với cam kết về công bằng.

Các chính phủ cần phê chuẩn các chính sách phân bổ giáo viên phù hợp tại các khu vực thiếu giáo viên.

Có đủ thời gian ở trường với chất lượng tốt, với sự tham gia tích cực của giáo viên và học sinh trong học tập tích cực, là điều thiết yếu.

Các nước cần tăng cường năng lực để tiến hành đánh giá học tập có thể phản ánh các ưu tiên quốc gia và các nỗ lực hỗ trợ để đảm bảo chất lượng giáo dục tốt, dạy học có hiệu quả và kết quả học tập công bằng trong các lĩnh vực môn học đa dạng.

7 Tăng cường cung cấp tài chính và tập trung nguồn lực cho những đối tượng bị cô lập nhất

Các chính phủ cần huy động thêm nhiều nguồn lực nội địa để đảm bảo nguồn tài chính ổn định cho khung giáo dục sau 2015. Các nước thu nhập thấp và trung bình thấp sẽ cần chi 3,4% GDP cho giáo dục mầm non, tiểu học và trung học cơ sở hay 5,4% GDP cho mọi cấp học.

Nguồn lực giáo dục công cần được phân bổ lại cho giáo dục mầm non, học tập không chính quy và xoá mù người lớn vì ích lợi của các nhóm bị cô lập.

Các nhà tài trợ cần tăng nhiều nữa các khoản giải ngân cho giáo dục và đảm bảo là các khoản này được xác định sử dụng cho các mục đích tốt hơn. Điều phối viện trợ phát triển và nhân đạo toàn cầu không được phép bỏ rơi các nước rất cần hỗ trợ.

Với số ước thiếu hụt tài chính 22 tỷ đô la Mỹ các nhà tài trợ sẽ cần phải gia tăng khối lượng viện trợ cho giáo dục mầm non, tiểu học và trung học cơ sở tại các nước thu nhập thấp và trung bình thấp ít nhất lên bốn lần.

Đầu tư vào các công cụ chẩn đoán theo dõi mọi nguồn lực giáo dục sẽ giúp các chính phủ và nhà tài trợ đánh giá tốt hơn các nhóm thu nhập khác nhau hưởng lợi ra sao từ chi tiêu công, và đảm bảo rằng trẻ em nghèo nhất sẽ không bị bỏ quên.

8 Làm rõ hơn trọng tâm là công bằng trong giáo dục

Để giải quyết bài toán công bằng trước hết và trên hết, các chính phủ cần thay đổi cách sử dụng thông tin để lập kế hoạch can thiệp giáo dục.

Các chính phủ cần ưu tiên sử dụng số liệu phân tổ chi tiết từ các cuộc khảo sát nhà trường, hộ gia đình và thị trường lao động để hoàn thiện các kế hoạch giáo dục và phân phối nguồn lực đến những nơi cần thiết.

9 Khắc phục tình trạng thiếu số liệu nghiêm trọng để tiếp tục hoàn thiện công tác theo dõi

Điều quan trọng là phải cải thiện cơ sở tri thức của các hệ thống giáo dục quốc dân để khắc phục tình trạng thiếu số liệu nghiêm trọng về những vấn đề từ chất lượng, các kỹ năng đọc viết cho tới tài chính. Điều này đòi hỏi phải có các chuẩn chung, xây dựng năng lực và điều phối số liệu.

Cần hợp tác chặt chẽ hơn để theo dõi việc học qua các năm và giữa các nước, dựa trên các thông số có thể gắn kết với các đánh giá học tập quốc gia về các môn học.

Các chính phủ cần xây dựng khung theo dõi của mình để thu thập số liệu chi tiết về tình hình giáo dục của các nhóm dân cư khác nhau.

Cần mở rộng khả năng thu thập, độ tin cậy và tính so sánh của các số liệu về đọc viết để cải thiện công tác lập kế hoạch và xây dựng chính sách.

Trong khi vai trò của Báo cáo Theo dõi toàn cầu dần đến lúc kết thúc, nhưng vẫn còn có nhu cầu về một báo cáo theo dõi toàn cầu độc lập chuyên về giáo dục.

10 Khắc phục các thách thức để duy trì hỗ trợ chính trị cấp cao cho giáo dục

Các chiến lược triển khai chính sách giáo dục cần phải mạnh về kỹ thuật và hấp dẫn về chính trị.

Các chiến lược này phải có các mục tiêu rõ ràng và năng lực chiến lược và kỹ thuật dành riêng. Cần được cung cấp tài chính tập thể và được đánh giá định kỳ, có sự hỗ trợ chính trị mở và bảo đảm của các cơ quan có quyền lực.

Cần có một cơ chế giải trình rõ ràng để quy trách nhiệm của các chính phủ và các nhà tài trợ nếu họ không đạt được mục tiêu hay không thực hiện được lời hứa.

Giáo dục có vai trò then chốt để đạt được hầu hết các mục tiêu của chương trình nghị sự sau 2015, từ tiêu dùng bền vững đến sức khoẻ và xã hội hoà bình. Các chương trình và tiếp cận giáo dục cần được điều chỉnh để đạt được các mục tiêu này.

GIÁO DỤC CHO MỌI NGƯỜI 2000-2015: THÀNH TỰU VÀ THÁCH THỨC

Lần xuất bản thứ mười hai của Báo cáo Theo dõi toàn cầu GDCMN đánh dấu thời hạn 2015 của sáu mục tiêu đã được thiết lập tại Diễn đàn Giáo dục Thế giới tại Dakar, Senegal, năm 2000 –kiểm điểm toàn vẹn và thận trọng về tiến bộ toàn cầu. Khi cộng đồng quốc tế đang chuẩn bị cho một chương trình nghị sự phát triển và giáo dục mới, báo cáo này đã điểm lại các thành tựu trong quá khứ và tư duy về các thách thức trong tương lai.

Có nhiều dấu hiệu cho thấy có tiến bộ đáng kể. Tiến độ phổ cập giáo dục tiểu học đã được đẩy nhanh, tình trạng bất cân bằng giới đã giảm ở nhiều nước và các chính phủ đang tăng cường chú ý tới việc đảm bảo rằng trẻ em được giáo dục có chất lượng tốt. Tuy vậy, mặc dù có các nỗ lực này, thế giới đã thất bại trong việc thực hiện mọi cam kết của mình đối với Giáo dục cho Mọi người. Hàng triệu thiếu nhi và trẻ vị thành niên vẫn đang ở ngoài nhà trường, và những người nghèo nhất, thiệt thòi nhất là những người đang hứng chịu thất bại không đạt được mục tiêu GDCMN.

Giáo dục cho Mọi người 2000–2015: Báo cáo Thành tựu và thách thức đưa ra một đánh giá toàn diện về việc thực hiện các mục tiêu GDCMN của các nước và kiến nghị những việc còn phải làm. Báo cáo này cũng đánh dấu các chính sách có hiệu quả và đưa ra các kiến nghị về công tác theo dõi và đánh giá việc thực hiện các mục tiêu giáo dục sau 2015. Đây cũng là một nguồn tư liệu có uy tín cho các nhà hoạch định chính sách để thúc đẩy giáo dục thành một dấu mốc quan trọng trong kiến trúc phát triển toàn cầu sau 2015.

Báo cáo Theo dõi toàn cầu GDCMN là một ấn phẩm độc lập, dựa trên minh chứng, là một công cụ không thể thiếu của các chính phủ, các nhà nghiên cứu, các chuyên gia giáo dục và phát triển, báo chí và người học. Báo cáo đã đánh giá thường niên tiến bộ giáo dục ở gần 200 nước và vùng lãnh thổ từ 2002. Công việc này sẽ tiếp tục trong suốt quá trình thực thi nghị trình phát triển bền vững sau 2015 với tên gọi là Báo cáo Theo dõi Giáo dục Toàn cầu.

Một trong những cải cách quan trọng từ 2000 là chính sách buộc mọi trẻ em phải đến trường. Điều này giúp mọi người được hưởng thành quả giáo dục. Nó có thể lấy mất lực lượng lao động của người nông dân nhưng cho họ mầm của một cuộc sống tươi đẹp hơn trong tương lai.

– Sonam, giáo viên ở Bhutan

Cha mẹ có thể gặp khó khi không biết viết thư, sử dụng điện thoại di động hay máy ATMs nhưng họ làm tất cả để cho con cái được giáo dục để chúng không bao giờ bị cô lập vì mù chữ.

– Omovigho Rani Ebireri,
Đại học Maiduguri, Nigeria

Tôi bỏ đi vì những điều đã xảy ra, do quân nổi dậy. Họ phá trường học của chúng tôi, chúng tôi không đi học được nữa. Họ không thích cách ăn mặc của một số bạn gái. Họ gào lên với chúng tôi, nói rằng những thứ chúng tôi mặc không tốt. Họ phá bàn học, sách vở và các thứ khác ở trường. Trường học lẽ ra là nơi chúng tôi học các thứ.

– Sita, học sinh ở Nigeria

Mọi trẻ em dưới 5 tuổi phải đi mẫu giáo.
Giáo dục mầm non phải là ưu tiên quan trọng.

– Martha Isabel Castano,
giáo viên tiểu học, Colombia



UNESCO
Xuất bản

Tổ Chức
Giáo Dục, Khoa Học và
Văn hóa của Liên Hợp Quốc



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org