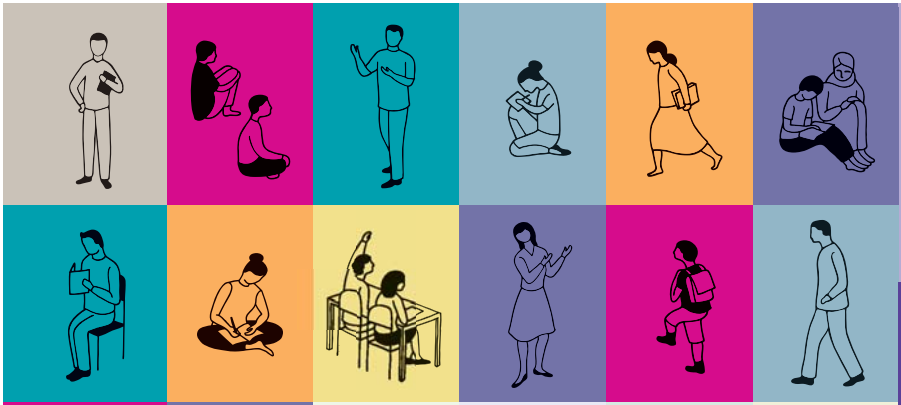
2012 التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع



الشباب والمهارات

تسخير التعليم لمقتضيات العمل

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

الشباب والمهارات:
تسخير التعليم لمقتضيات العمل

الشباب والمهارات:
تسخير التعليم لمقتضيات العمل

منشورات
اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

هذا التقرير مطبوع مستقل تولت اليونسكو إصداره باسم المجتمع الدولي. وهو نتاج عمل تعاوني شارك فيه الفريق المعني بإعداد التقرير وعدد كبير من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات.

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

ويتحمل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مسؤولية اختيار وطريقة عرض الموارد الواردة في هذا المصنف، كما يتحمل المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه والتي لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تُلزم المنظمة بشيء. كما يتحمل مدير التقرير كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

© اليونسكو، 2012
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى
صدر في عام 2012
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم الطباعي: FHI 360
تخطيط الصفحات: FHI 360

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
Typeset by UNESCO
التنضيد الطباعي: اليونسكو
الترقيم الدولي الموحد للكتب:
ISBN 978-92-3-604240-4

تصميم الغلاف:
© اليونسكو/سارة ويلكنز

توطئة

ما كان هذا الإصدار العاشر من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ليصدر في أي وقت أفضل من الوقت الراهن، إذ ينص الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع على ضمان توفير فرصة اكتساب المهارات لكل الشباب. وقد أصبح تحقيق هذا الهدف أمراً طارئاً وملحاً منذ العام 2000.

فالتراجع الاقتصادي العالمي يخلف أثراً ملحوظاً في معدلات البطالة إذ يبحث شاب من بين كل ثمانية شبان في العالم عن عمل. كما وأن نسبة الشباب في العالم مرتفعة وهي في تزايد متواصل. وتعتمد رفاهية الشباب وازدهارهم بشكل متزايد على المهارات التي يمكن اكتسابها من خلال التعليم والتدريب، فيشكل عدم تلبية هذه الحاجة هدراً للطاقات البشرية والقوى الاقتصادية، علماً أن المهارات الشبابية لم تكن يوماً على هذا المستوى من الحيوية.

يذكرنا التقرير العالمي الحالي بأن التعليم لا يقتصر على توفير فرصة الالتحاق بالمدرسة لكل طفل في العالم بل كذلك بإعداد الشباب لحياتهم بأسرها عبر منحهم فرصة إيجاد عمل لائق وكسب عيشهم والمساهمة في مجتمعاتهم وجماعاتهم وتحقيق كامل إمكاناتهم. وبصورة أوسع، يتعلق التعليم بمساعدة الدول على رعاية اليد العاملة التي تحتاجها لكي تنمو على صعيد الاقتصاد العالمي.

لقد سُجل تقدم ملحوظ نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع – بما فيها توسيع نطاق الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسين التكافؤ بين الجنسين من حيث الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ولكن مع بقاء ثلاث سنوات على المهلة النهائية المحددة بالعام 2015، ما زال العالم بعيداً عن المسار الصحيح. فإن التقدم نحو تحقيق بعض الأهداف متعثر وإذا بعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة يراوح مكانه لأول مرة منذ العام 2000. ومازالت جهود محو أمية الكبار وتحسين نوعية التعليم تتطلب تقدماً بوتيرة أسرع.

ومع التطورات الأخيرة التي يشهدها العالم، تزداد الحاجة الملحة إلى ضمان الانتفاع المتكافئ من البرامج المناسبة لتطوير المهارات. ونظراً للنمو السكاني السريع في المناطق الحضرية، خصوصاً في الدول ذات الدخل المنخفض، يحتاج الشباب إلى مهارات محددة للخروج من دوامة الفقر. أما في المناطق الريفية، فيستلزم الشباب آليات تأقلم جديدة لمواجهة التغير المناخي وتقلّص مساحات المزارع واستغلال فرص العمل خارج المزارع. ويكشف التقرير الحالي أن ثمة حوالى 200 مليون شاب يحتاجون إلى فرصة ثانية لاكتساب مهارات القرائية والحساب الأساسية الضرورية لتعلم المزيد من المهارات المستلزمة لسوق العمل. وفي خضم كل هذا، تواجه النساء والفقراء مشقات من نوع خاص.

علينا اعتبار تنامي أعداد الشباب العاطلين عن العمل أو العالقين في دوامة الفقر نداءً للتحرك – بهدف تلبية حاجاتهم بحلول العام 2015 والحفاظ على الزخم ما بعد انقضاء تلك المهلة. بوسعنا إنجاز تعميم التعليم الثانوي الأدنى بحلول عام 2030، لا بل يتوجب علينا ذلك.

قد يكون التزام الجهات المانحة في تراجع وهذا أمر مقلق للغاية إذ تواجه موازنات الحكومات اليوم ضغوطاً شديدة ومع ذلك، يتوجب علينا عدم المخاطرة بالمكاسب التي أنجزناها منذ العام 2000 عبر تقليص الالتزامات في المرحلة الراهنة. فالأدلة الواردة في هذا التقرير تبرهن أن الأموال التي تُنفق على التعليم تُثمر عشرة أضعاف تقريباً من حيث النمو الاقتصادي خلال حياة المرء. هذا هو الوقت الأنسب للاستثمار في المستقبل.

علينا التفكير بشكل خلاق واستخدام كل الموارد المتاحة بين أيدينا. وعلى الحكومات والجهات المانحة الاستمرار في إعطاء الأولوية للتعليم، كما يتعيّن على الدول الالتفات نحو مواردها الخاصة لإكساب ملايين الأطفال والشباب مهارات تلازمهم مدى الحياة. ومهما كان مصدر التمويل، يجب إيلاء الأولوية القصوى في كل استراتيجية معتمدة لحاجات المحرومين.

يتمتع الشباب في كل بقاع الأرض بإمكانيات هائلة – ولا بد من تطوير هذه الإمكانيات. آمل أن يكون هذا التقرير بمثابة محفز للجهود المتجددة عالمياً لتثقيف الأطفال والشباب فيتمكنون من مواجهة العالم بثقة كبيرة ويسعون إلى تحقيق طموحاتهم ليعيشوا الحياة التي يختارونها.

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

شكر وتقدير

ما كان هذا التقرير ليرى النور لولا دعم ونصائح العديد من الأشخاص والمنظمات. ويود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن يشكر كل الذين ساهموا في هذا العمل.

يلعب المجلس الاستشاري لـ التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع دوراً أساسياً في تأمين التوجيه والدعم في كل مراحل العمل على هذا التقرير. نود التوجه بخالص الشكر لكل أعضائه على الوقت الذي كرّسوه لنا وعلى الحيوية والاندفاع اللذين تحلوا بهما ونخص بالشكر هنا رئيسة المجلس الاستشاري السيدة أمينة ج. محمد. ولقد كان نشر هذا التقرير ممكناً بفضل الدعم المالي السخي لعدد من المولين.

إننا ممتنّون جداً على نصائح ودعم أفراد وأقسام ووحدات اليونسكو، من المقر الرئيسي أو المكاتب الميدانية. يلعب معهد اليونسكو للإحصاء دوراً محورياً في إعداد التقرير ونود في هذا السياق أن نتوجه بالشكر الحار إلى مدير المعهد وفريق عمله بمن فيهم رضوان أسعد وشينا بيل ومانويل كاردوسو وسيزار غوادالوبي وفريدريش هوبلر وأليسن كينيدي وألبرت موتيفنز وسيمون نورماندو وسعيد أولد أحمدو فوفل وباسكال راتوفوندراهونا ووينديي كزياودان وينغ.

كما نثني على دعم الزملاء من المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومكتب التربية الدولي ومعهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة ومركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال المهني والتقني.

والشكر موصول بصورة خاصة إلى الزملاء في قطاع التربية في اليونسكو وإلى الزملاء في قطاع العلاقات الخارجية وإعلام الجمهور الذين يلعبون دوراً حيوياً في دعم التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. كما أننا نعرب عن امتناننا لزملائنا في خدمات إدارة المعارف وكل من قسم إدارة الشؤون المالية والميزانية والموارد البشرية على تسهيلهم عملنا اليومي.

ونمد خالص امتناننا لكيفن واتكنز المدير السابق لـ تقرير الرصد العالمي الذي شارك في الإعداد الأولي لهذا التقرير.

ولقد أسخى علينا عدد من الخبراء بوقتهم في إعداد أوراق المسائل والمشاركة في الاجتماعات وتأمين التعليقات على مسودات التقرير. ونخص بالشكر أعضاء فريق الخبراء بمن فيهم أرفيل فان آدمز وبورهين شاكرون وكريستوفر كولكلو وكينيث كينغ وفوريو روزاتي. كما نود أن نشكر راجي أسعد ودايفيد أتشوارينا ورولاند بيكر وميشيلا باور ولورا برووير وغاريث كونيارد ومارتا إنسيناس مارتن وماري لوس فيو نيادا ومايكل هيرتل وماريا هارتل وكلوديا جاسينتو وإمانويل جيمينيز وسيمون جنكر ومارك كيز وماتياس بيلز وبيانكا رورباخ وكاتيا رومر ورولاند شوارتز ولو سونغ سينغ وكايت شوسميث ومادهو سينغ وبيرغت ثومان وريتشارد والتر ومايكل وارد.

ما كان هذا التقرير ليبصر النور من دون نصائح ودعم العديد من الباحثين الذين أعدوا الأوراق الخلفية وغيرها من المساهمات ليكون التحليل مرتكزاً على المعلومات. نود أن نشكرهم على مشاركتنا خبراتهم ووقتهم: أندرياس ميخيا أكوستا وبيتر أغلتن وصبحاش أغراوال ونادر ألتينوك ومونيكا أرينغ وشوبهاشانشا باكشي وفرزانا بارداي وبول بينيل وغابريال د. بلومبرغ وهونغ مين تشون وييكاتيرينا شزين ودايفيد كلارك وأوت كليمينت وآرن ه. إيدي وجاكوب إنغل وكيو شيول إيو وإيرنستو مارتنز فاريا ونينغواكوي جورج وأورسولا غرانت ولورنزو غارسيلو وإيريك أ. هانوشيك وكينيث هارتغن وجو هاولي وفرانسيس هانت وزوي جايمس وكايت جير ويوتسنا جيا هيروميشي كاتاياما وماريا كيت وهيجين كيم وإيرينا كوفاروفا وسكوت ليون وأنا ماكورد وسكوت موري وموريس موتيسيا وآن ماري نيفالا ولاندن نوبي ونيكول نيكولايدس وكريستوف نوردمن ولي إ. نوردستروم وموزس أوكيتش ولور باسكييه دومر وفرانشيسكو باستوري ومارو رانزاني وكاين روليستن وفيونا ساموليز ورولاند شوارتز ولوسيو

سيفيرو وكايت شوسميث وراتنا سودارشان ودانييلا أوليكنا وجاستن فان فلييت ونيرمين والي وكارين ويديغ ولودغر ووسمان وشوكو يامادا وكازوهيرو يوشيدا.

كما نعرب عن امتناننا لكل من معهد الدراسات الإنمائية وجي أيتش كاي كونسالتينغ أل تي دي ومركز سيتي أند غيلدز لتطوير المهارات ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومعهد التنمية ما وراء البحار و مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات و برنامج فهم عمل الأطفال وبرنامج حياة الشباب والبنك الدولي على الدعم المؤمّن لنا بهدف تحسين البحوث والتحاليل.

والشكر موصول إلى إنتر أكتيف ثينغز على تطويرهم قاعدة البيانات العالمية حول انعدام المساواة في التعليم كما نشكر غلوبسكان على تيسير نقاشات فريق التركيز مع الشباب من مختلف أنحاء العالم. كما أننا ممتنون جداً لساره ويلكينز على تصميم الغلاف والرسوم التوضيحية في هذا التقرير. شكر خاص نوجهه إلى الشباب الذين شاركوا في مدونة الشباب وفي المسابقة الفنية حول الشباب والمهارات والعمل. ونهنئ بصورة خاصة الفائز في المسابقة خالد محمد حمد الختيم من السودان.

شكر خاص إلى كل الذين عملوا من دون كلل على دعم إنتاج التقرير بمن فيهم سيلفين باينز وريبيكا برايت ولورا تشان أرامندي وأف أيتش أي 360 وجانا غو ودايفيد ماكدونالد وماكس ماكماستر وكاثي نولان وستيفاني شنيل. كما شارك العديد من الزملاء من داخل اليونسكو وخارجها في الترجمة وإنتاج هذا التقرير ونود أن نشكرهم جميعاً.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المديرة: بولين روز

كوامي أكييامبونغ، مانوس أنتونينيس، مادلين باري، نيكول بيلا، ستيوارت كاميرون، إرين شيميري، ديدريك دي جونغ، ماركوس ديلبراتو، هانس بوتنن إيدي، جوانا هيرما، أندرو جونستن، لينا كريشيوسكي، فرانسوا ليكليرك، إليز لوغو، ليلى لوبيس، ألاسدير ماكويليام، باتريك مونجوريديس، كارين مور، كلودين موكيزوا، جوديث راندرياناتوأفينا، كايت ريدمن، ماريا روينوف بيتيت، ماريسول سانجينيس، مارتينا سيميتي، أسمى زبيري.

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مطبوع سنوي مستقل تتولى اليونسكو تسهيله ودعمه.

للمزيد من المعلومات عن التقرير
يرجى الاتصال بـ

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
efareport.wordpress.com

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع

2011 الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم
2010 السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009 أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008 التعليم للجميع بحلول عام 2015– هل سنحقق هذا الهدف؟
2007 إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
2006 القرائية من أجل الحياة
2005 التعليم للجميع– ضرورة ضمان الجودة
2004/2003 قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002 التعليم للجميع – هل يسير العالم على الطريق الصحيح

أي خطأ أو سهو يرد في الطبعة الورقية من التقرير سوف يصحح في نسخته الإلكترونية المتاحة على الإنترنت على العنوان التالي:
www.efareport.unesco.org

المحتويات

توطئة i
شكر وتقدير iii
قائمة الأشكال والجداول
مقدمة 1

الجزء الأول رصد التقدّم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

الفصل الأوّل
الأهداف الستة للتعليم للجميع 37
الهدف الأوّل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 39
اللوحة 1–1: تشهد التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة تحسناً على المستوى العالمي ولكن التقدم يبقى بطيئاً ومتفاوتاً 41
اللوحة 1–2. مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، أداة جديدة لرصد الهدف الأوّل 45
تركيز السياسات: إعداد الأطفال للمدرسة عبر توسيع التعليم قبل الابتدائي 48

الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي 58
اللوحة 1–3: لقد توقف التقدم نحو الحد من عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 60
اللوحة 1–4: الالتحاق بالمدرسة في الوقت الملائم أساسي جداً 64
اللوحة 1–5: يختلف التقدم عبر مراحل التعليم الابتدائي ما بين الدول وفي الدولة الواحدة 66
محور تركيز السياسات: الحد من تكاليف التعليم الابتدائي عند الفقراء 69

الهدف 3 حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين 80
اللوحة 1–6: التقدم الواعد نحو قياس تطوير المهارات 82
محور تركيز السياسات: قد يساعد التعليم على مهارات الحياة على مواجهة فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز 84

الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار 90
اللوحة 1–7: كان التقدم نحو الحد من أمية الكبار بطيئاً 92
اللوحة 1–8: يحسّن برنامج تقييم ورصد القرائية فهم سياقات محو الأميّة 94
اللوحة 1–9: إنهاء المدرسة الابتدائية لا يضمن محو الأمية للجميع 96
تركيز السياسات: تعزيز محو أميّة الكبار في البلدان الغنية 98

الهدف 5 تقييم التكافؤ والمساواة بين الجنسين في ميدان التعليم 106
اللوحة 1–10: تواجه الفتيات عوائق لدى دخول المدرسة 108
اللوحة 1–11: استمرار التفاوت بين الجنسين على صعيد نتائج التعلم 111
محور تركيز السياسات: التصدي لتهميش وعدم الاهتمام بالصبيان في المرحلة الثانوية 113

الهدف 6 نوعية التعليم 122
اللوحة 1–12: يفشل ملايين الأطفال في سن التعليم الابتدائي في تعلّم المهارات الأساسية 124
اللوحة 1–13: يختلف التحصيل العلمي داخل البلدان باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي 127
محور تركيز السياسات: معالجة الأزمة في تدريس الصفوف الأولية 130

الفصل الثاني تمويل التعليم للجميع 138
رصد التقدم المحرز باتجاه تمويل التعليم للجميع 141
الاتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع، 1999 – 2010 142
هل بلغت المعونة التعليمية أوجها؟ 145
اتحدي تحقيق الفعالية 152
محور تركيز السياسات: تحويل «نقمة الموارد» إلى نعمة للتعليم 156
محور تركيز السياسات: الاستفادة إلى أقصى حد من قدرات المنظمات الخاصة 164
رسم خريطة مساهمات المنظمات الخاصة في التعليم العالمي 164
نادراً ما تتماشى المساهمات الخاصة مع أهداف التعليم للجميع 166
المصالح الخاصة والسياسات العامة: هل هناك ما يدعو للقلق؟ 167
نحو التزام أكثر إنتاجية 168
الخاتمة 169

الجزء 2 تسخير التعليم لمقتضيات العمل 170

الفصل الثالث الشباب والمهارات والعمل إرساء قواعد أقوى 174
نسبة عالية من الشباب تثير التحديات 177
نسبة كبيرة من الشباب تنقصهم المهارات الأساسية 179
المهارات القابلة للتحويل: الاستعداد لعالم العمل 187
انتقال خطر من المدرسة إلى العمل 190
الخاتمة 199

الفصل الرابع الاستثمار في المهارات من أجل الإزدهار 201
تنمية المهارات ضروريّة للحدّ من الفقر وتعزيز النمو 203
حكومات كثيرة تهمل المهارات، فتخسر الفئات المحرومة 208
تعزيز التمويل لتوفير المهارات للشباب المحرومين 213
من خلال الشراكات المنتجة 222
الخاتمة 224

الفصل الخامس التعليم الثانوي يمهد الطريق للعمل 227
التفاوتات العالمية في التعليم الثانوي 229
إزالة الحواجز أمام التعليم الثانوي 233
جعل التعليم الثانوي أكثر صلة بعالم العمل 236
تعزيز الروابط بين المدرسة والعمل 242
تأمين مسارات بديلة للذين يغادرون المدرسة باكراً 248
الخاتمة 253

الفصل السادس
المهارات للشباب في المدن – فرصة لبناء مستقبل أفضل 255
يتفشى الفقر في المدن ويزداد 257
تكمن معظم وظائف شباب المدن الفقراء في القطاع غير الرسمي 260
توسيع تغطية فرص التدريب على المهارات لتطال الشباب المحرومين 263
الخاتمة 275

الفصل السابع
مهارات لشباب الأرياف– مخرج من الفقر 276
الفقر في الأرياف يحدّ من فرص التعلّم وتحسين المعيشة 279
تلبية حاجات التدّريب في الأرياف 283
الخاتمة 294

مهارات الشباب: سبل نحو مستقبل أفضل 296
توفير فرصة ثانية للتعليم لأصحاب المهارات الأساسية الضعيفة أو المعدومة 299
مواجهة العوائق التي تحد من الانتفاع من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي 300
تعزيز انتفاع الأقل حظوة من المرحلة الثانية للتعليم الثانوي وتوثيق صلة هذه المرحلة بسوق العمل .300
تمكين شباب المدن الفقراء من الانتفاع من تدريب على المهارات لنيل وظائف أفضل 301
جعل السياسات والبرامج تستهدف الشباب في المناطق الريفية المحرومة 301
ربط التدريب على المهارات بالحماية الاجتماعية لأكثر الشباب فقرا ً 301
وضع حاجات التدريب لدى الشابات الأقل حظوة في أعلى سلم الأولويات 302
حشد طاقات التكنولوجيا لتعزيز فرص الشباب 302
تحسين التخطيط عبر تعزيز جمع البيانات وتنسيق برامج المهارات 302
تعبئة موارد مالية إضافية متأتية عن مصادر متنوعة لتلبية حاجات التدريب لدى الشباب
الأقل حظوة 303
الخاتمة 303

الملحق 305
مؤشر تنمية التعليم للجميع 306
الجداول الإحصائية 311
الجداول الخاصة بالمعونة 401
المسرد 414
المختصرات 417
المراجع 420

قائمة الأشكال والجداول والمساهمات الخاصة وأطر النصوص

الرسوم

الرسم 1–1: أحرز تقدم هائل في الحد من التقزّم ولكنّ هذا التقدم كان متفاوتاً 41
الرسم 1–2: يطرح سوء التغذية مشكلة أكبر في المناطق الريفية 42
الرسم 1–3: في معظم البلدان، تفوق الثغرة ما بين تغذية السكان الأغنى والأفقر تلك الكامنة ما بين المناطق الحضرية والريفية. 43
الرسم 1–4: تختلف التجارب القطرية المتعلقة بمكافحة سوء التغذية في المناطق الريفية بشكل كبير 44
الرسم 1–5: يختلف التقدم نحو تحقيق أهداف الطفولة المبكرة إلى حد بعيد بين الأبعاد الرئيسية. 45
االرسم 1–6: للتعليم قبل الابتدائي أثر إيجابي في نتائج التعلّم في المدرسة 48
الرسم 1–7: المشاركة في التعليم قبل الابتدائي أدنى مستوى مما يُتيحه النظام التربوي 50
الرسم 1–8: يختلف القيد في التعليم قبل الابتدائي إلى حد بعيد بين المناطق وداخلها 51
الرسم 1–9: تختلف المشاركة في التعليم قبل الابتدائي إلى حد كبير ما بين الدول 52
الرسم 1–10: تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في السنوات الأولى التي تلت داكار ولكنّ ذلك تبعته مرحلة ركود 60
الرسم 1–11: من المتوقع ألا يلتحق يوماً بالمدارس حوالى طفل من بين كل طفلين غير ملتحقين بالمدرسة. 61
الرسم 1–12: يقيم حوالى نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس في 12 بلداً فقط 61
الرسم 1–13: في نيجيريا، عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كبير وقد شهد ازدياداً 62
الرسم 1–14: اتبعت الدول التي تشهد أعداداً كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مسارات مختلفة. 63
الرسم 1–15: في إثيوبيا، الفتيات الريفيات الفقيرات أقل احتمالاً بالالتحاق بالمدارس 63
الرسم 1–16: تنتشر حالات الالتحاق المتأخر بالمدارس الابتدائية في الدول المتدنية الدخل والدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا. 64
الرسم 1–17: الالتحاق المتأخر بالمدرسة شائع أكثر بين الأطفال المحرومين 65
الرسم 1–18: التلاميذ الأكبر من السن القانونية لصفهم هم أكثر احتمالاً للتسرّب 65
االرسم 1–19. التفاوت كبير جداً في نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي 67
الرسم 1–20: قد تتواجد أنماط نفاذ وتقدم مختلفة في البلد الواحد. 68
الرسم 1–21: قد تحرز الدول تقدماً خلال فترة قصيرة ولكنها قد تسجل تراجعاً أيضاً 68
الرسم 1–22: أطفال الأسر الأفقر أكثر احتمالاً في عدم الالتحاق بالمدارس 70
الرسم 1–24: في نيجيريا، تنفق الأسر الغنية مبالغ أكبر لتحسين نوعية تجربة أطفالهم المدرسية 71
الرسم 1–23: في الدول الثماني، تستأثر الرسوم المدرسية بحوالى 15% من الإنفاق الأسري على التعليم 71
الرسم 1–25: رفع إلغاء الرسوم من نسبة المشاركة في المدارس الابتدائية 73
الرسم 1–26: في أوغندا، اتسعت الفجوة في الإنفاق التربوي بين الأسر الأفقر والأغنى بعد إلغاء الرسوم 74
الرسم 1–27: الأسر الأغنى أكثر احتمالاً في إنفاق مبالغ أكبر على الدروس الإضافية لأطفالها 76
الرسم 1–28: تختلف المعارف بشأن الإيدز وفيروسه باختلاف البلدان. 86
الرسم 1–29: يعيش قرابة ثلاثة أرباع الأميين الكبار في العالم في عشر بلدان وحسب. 92
الرسم 1–30: سيفوّت معظم البلدان تحقيق هدف محو أمية الكبار، بعضها بفارق كبير. 93
الرسم 1–31: حتى في البلدان التي تسجّل معدلات محو أميّة مشابهة، يستخدم الأفراد مهارات القرائية بطرق مختلفة 94
الرسم 1–32: خصائص المجتمع التي تساهم في الاختلاف الكبير في محو الأميّة بين الدول 95
الرسم 1–33: بالنسبة إلى العديد من الشباب، لا تكفي ست سنوات في المدرسة لبناء مهارات القرائية. 96
الرسم 1–34: لا تتحسن مهارات القرائية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 97
الرسم 1–35: في غانا، حتى التعليم الثانوي الأدنى لا يكفي لضمان محو الأمية 97
الرسم 1–36: يتمتع العديد من الراشدين في البلدان الغنية بمهارات متدنية في القرائية والحساب 99
الرسم 1–37: يفقد الكبار مهارات الحساب مع الوقت، ولكن تفقد هذه المهارات بشكل أسرع لدى الذين حّصلوا مستوى تعليم أدنى 100
الرسم 1–38: في كندا، يظهر السكان الأصليون مهارات قرائية أدنى 101
الرسم 1–39: تم إحراز تقدم على مستوى تخفيض التفاوت بين الجنسين ولكن الفتيات ما يزلن يواجهن عوائق كبيرة أمام انتفاعهن من المدرسة. 109
الرسم 1–40: تحظى الفتيات بفرص أقل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية 110
الرسم 1–41: تتفوق الفتيات على الصبيان في القراءة في حين غالباً ما يتفوق الصبيان على الفتيات في الرياضيات. 111
الرسم 1–42: توسعت الفجوة بين الجنسين في القراءة. 112
الرسم 1–43: في بنغلادش، يتزايد عدد الفتيات مقارنة بالصبيان في المدرسة الثانوية 115
الرسم 1–44: في ترينيداد وتوباغو، يواجه الصبيان- وخصوصاً فتيان الأسر الفقيرة والريفية- تفاوتاً حاداً على حسابهم في مجالي المشاركة والتحصيل 116
الرسم 1–45: الصبيان أكثر احتمالاً من الفتيات في الانخراط في النشاط الاقتصادي، ومن يعمل منهم هو أكثر احتمالاً في عدم المواظبة على الدراسة. . . 117
الرسم 1–46: في العديد من البلدان، يعزز الوضع الاجتماعي الاقتصادي الفوارق بين الجنسين على مستوى التحصيل الدراسي. 118
اللوحة 1–12: يفشل ملايين الأطفال في سن التعليم الابتدائي في تعلّم المهارات الأساسية. 124
الرسم 1–47: حتى لو تقدم العديد من الأطفال في المدرسة الابتدائية عبر الصفوف، لا يكتسبون دائماً المعارف والمهارات الأساسية 125
الرسم 1–48: التفاوتات ما بين البلدان من حيث نسب المشاركة في التعليم الابتدائي أدنى من التفاوتات
اللوحة 1–13: يختلف التحصيل العلمي داخل البلدان باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي 127
الرسم 1–49: يختلف التحصيل العلمي باختلاف الخلفية الاقتصادية والاجتماعية. 127

الرسم 1–50: التحصيل العلمي متدنٍ جداً لدى التلاميذ المحرومين في البلدان المتوسطة الدخل – ولكن الوضع قد يتحسن بسرعة 128
أوجه التفاوت المرتبطة بمستوى الثراء بين السكان تتزايد في البلدان التي تكافح من أجل إلحاق الأطفال بالمدارس 136
أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم تُفاقم من حدة أوجه التفاوت المرتبطة بمستوى الثراء 137
الرسم 2–1: تم زيادة الإنفاق على التعليم أو إبقاؤه على حاله في معظم البلدان 142
المربع 2–1: تقدير مساهمات الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة في الإنفاق على التعليم 145
الرسم 2–2: تشكل المعونة التعليمية حصة مهمة من الموارد للبلدان الفقيرة 146
الرسم 2–4: المانحون الثلاثة الذين قدموا أكبر الزيادات في المعونة في العام 2009 عادوا وخفضوها في العام 2010. 148
الرسم 2–3: المعونة التعليمية في حالة ركود في العام 2010 148
الرسم 2–5: لم يتم التوصل إلى هدف غلن إيغلز، حتى أن إجمالي المعونة انخفض في العام 2011 149
الرسم 2–6: خفض معظم المانحين المعونة كحصة من دخلهم القومي في العام 2011 150
الرسم 2–7: مستويات إجمالي المعونة تحلق بحسب الإسقاطات 151
الرسم 2–8: يتوقع لارتفاع إيرادات غانا تعزيز الإنفاق على الحد من الفقر 162
الرسم 2–9: يمكن لإيرادات الموارد الطبيعية زيادة ميزانيات التعليم بشكل ملحوظ. 163
الرسم 2–10: تختلف الدوافع وراء انخراط الشركات والمؤسسات الخاصة في التعليم من العمل الخيري إلى المصالح الخاصة 165
الرسم 2–11: يبدو حجم تمويل التعليم من أكبر المؤسسات صغيراً جداً مقارنة مع معونة المانحين 166
المربع 2–8: إعطاء زخم للموارد الخاصة لتحسين جودة التعليم 168
الرسم 3–1: في بلدان كثيرة، لا يتجاوز أكثر من نصف السكان سن الـ 25 178
الرسم 3–2: ستستمر نسبة الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالازدياد بسرعة كبيرة 179
الرسم 3–3: تعجز نسبة شباب كبيرة عن اكتساب المهارات الأساسية 181
الرسم 3–4: الشباب من الأسر الغنية هم أكثر احتمالاً في اكتساب المهارات الأساسية 183
الرسم 3–5: تتوسع الثغرة بين الثروات مع ارتفاع مستويات التعليم. 184
الرسم 3–6: الثغرات الجنسانية غالباً ما تكون أكبر بين الأكثر فقراً 185
الرسم 3–7: الشباب في المناطق الحضرية هم أكثر احتمالاً في اكتساب المهارات الأساسية 186
الرسم 3–8: الثغرة بين النوع الاجتماعي في المهارات الأساسية كبيرة في بعض الولايات في الهند. 186
الرسم 3–9: في البلدان الغنية، يعاني الشباب من قلة مهارات حل المسائل 188
الرسم 3–10: قد يحسّن التعليم من مهارات حل المسائل. 189
الرسم 3–11: تفوق معدلات بطالة الشباب ضعف معدلات بطالة الكبار في بلدان كثيرة 193
الرسم 3–12: تلقى الشباب ذوو مستويات التعليم الأدنى الضربة الأقوى في الأزمة الاقتصادية في أوروبا 195
الرسم 3–13: في الأردن وتركيا، لا تبحث شابات كثيرات عن عمل 195
الرسم 3–14: تولّد مستويات التعليم المنخفضة عمالاً فقراء 197
الرسم 3–15: البطالة مقابل العمال الفقراء في البرازيل والكاميرون. 198
الرسم 3–16: غالباً ما تكون الشابات مقيدات بعمل منخفض الأجر 199
المربع 4–1: منح الأولوية لتنمية المهارت عند مكافحة بطالة الشباب 204
الرسم 4–1: استثمار جمهورية كوريا في تنمية المهارات ساهم في تعزيز النمو الاقتصادي بشكل مدهش 205
االرسم 4–2: أنفقت الجهات المانحة حوالى 3 مليارات دولار أمريكي على المعونة المخصصة لتنمية المهارات 216
المربع 5–4 : قياس المعونة المخصصة لتنمية المهارات 217
الرسم 4–3: ارتفعت المعونة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني في العقد المنصرم 217
الرسم 4–4: تنمية المهارات جزء أساسي من معونة بعض الجهات المانحة 218
الرسم 4–5: لا تغادر نسبة كبيرة من «المعونة» بعض البلدان المانحة 219
الرسم 5–1 . لا يلتحق بعض الشباب بالتعليم الثانوي على الإطلاق والعديد من الشباب لا يكمّلونه 230
الرسم 5–2: لا يتقدّم العديد من دول الاتحاد الأوروبي نحو الحد من مغادرة المدرسة في مرحلة مبكرة –. 232
الرسم 5–3 : معدّل القيد في التعليم الثانوي الأدنى، وحصة التعليم التقني والمهني أصغر 238
الحضرية منه في المدارس الريفية 241
الرسم 6–1: تفاوتات شاسعة بين الأغنياء والفقراء في المناطق الحضرية 259
المربّع 6–1: يعاني العديد من الشباب المقيمين في أحياء نيروبي الفقيرة من غياب فرص التعليم والتدريب 259
المربّع 6–2: تعريف القطاع غير النظامي الحضري. 260
الرسم 6–2: يوظف القطاع غير النظامي الحضري أعداداً كبيرة من الأفراد في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل 261
الرسم 7–1: الشابات في المناطق الريفية هنّ الأكثر عرضة للافتقار إلى المهارات الأساسية. 280
الرسم 7–2: شباب الأرياف الذين حصلوا على تعليم أفضل يميلون إلى العمل غير الزراعي 283
الرسم 1.EDI: لقد أحرزت منذ العام 1999 البلدان الأبعد من تحقيق أهداف التعليم للجميع تحسناً، ولكن بشكل غير كافٍ 307

الجداول

الجدول 1–1: المؤشرات الرئيسية للهدف الأوّل. 39
لجدول 1–2: مؤشّر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE) ومكوناته، 2010. 46
الجدول 1–3: مؤشرات رئيسية للهدف 2. 58
الجدول 1–4: تلعب القيود المالية دوراً مهماً في اتخاذ الأسرة قراراً بعدم إرسال طفلها إلى المدرسة 69
الجدول 1–5: مؤشرات رئيسية للهدف 3. 80
الجدول 1–6: اقترحت خطة العمل المتعددة السنوات المتعلقة بالتنمية الخاصة بمجموعة العشرين مؤشرات لاكتساب المهارات 82
الجدول 1–7: المؤشرات الرئيسية للهدف 4 90
الجدول 1–8: المؤشرات الأساسية للهدف الخامس 106
الجدول 1–9: البلدان التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أدنى من 0.90 للعام 2010 108

الجدول 1–10: يكثر شيوع التفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان في المرحلة الثانوية في البلدان الأكثر ثراءً. 114
الجدول 1–11: المؤشرات الرئيسية للهدف 6 122
الجدول 1–12: خصائص عيّنة السكان في برنامج التقييم الدولي للطلبة، بلدان متوسطة الدخل مختارة وفقاً لتغطية منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 129
الجدول 2–1: الإنفاق العام على التعليم، بحسب المنطقة ومستوى الدخل، من 1999 إلى 2010 141
الجدول 2–2: إنفاق المعونة الإجمالي على التعليم والتعليم الأساسي، بحسب المنطقة ومستوى الدخل، من 2002 إلى 2010. 147
الجدول 2–3: الاتجاهات السائدة في المعونة التعليمية المتوقعة من أكبر عشر جهات مانحة لقطاع التعليم. 150
الجدول 2–4: يمكن للعديد من البلدان الغنية بالموارد بلوغ أهداف التعليم للجميع إذا ما حققت المزيد من الإيرادات وعززت تركيزها على التعليم 161
الجدول 2–5: التمويل المتأتي عن مؤسسات تدعم التعليم في البلدان النامية 166
الجدول 2–6: الشركات التي تنفق أكثر من 5 ملايين دولار امريكي سنوياً على التعليم (2010 أو السنة الأقرب التي تتوفر البيانات عنها). 167
الجدول 3–1: وضع التعليم الحالي للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة 180

المربعات

المربع 1–1: للتعليم قبل الابتدائي منافع بارزة من حيث الأداء المدرسي. 49
المربّع 1–2: الاختلافات في التعليم قبل الابتدائي في بيرو تزيد من انعدام المساواة 56
المربّع 1–3 : قانون الحق في التعليم في الهند 73
المربّع 1–4: يبقى الإيدز وفيروسه سائدين في بعض الدول. 84
المربّع 1–5: لا يتعلّم التلاميذ في جنوب وشرق أفريقيا بما يكفي عن الإيدز وفيروس نقص المناعة البشرية 86
المربّع 1–6: يزيد المنهاج في بوتسوانا من التوعية حول فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز. 87
المربّع 1–7: تعزيز التعليم على مهارات الحياة وفيروس نقص المناعة البشرية في الهند ونيجيريا 89
المربّع 1–8: محو أميّة الكبار بين الشعوب الأصلية في بلدان منظمة التعاون. 101
المربع 1–9: تهميش الصبيان على مستوى الالتحاق بالمرحلة الثانوية في بنغلادش. 115
المربع 1–10: في ترينيداد وتوباغو، يعاني الصبيان من التفاوت بين الجنسين في المرحلة الثانوية. 116
المربع 2–1: تقدير مساهمات الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة في الإنفاق على التعليم 145
المربع 2–2: تخفيض هولندا للمعونة يهدد بنسف مكاسب التعليم 149
المربع 2–3: فعالية المعونة والشراكة العالمية من أجل التعليم 153
المربع 2–4: الحصول على صفقة أفضل لموارد زامبيا المعدنية. 158
المربع 2–5: قانون تشاد غير الناجح حول إدارة إيرادات النفط 159
المربع 2–6: ثروة غانا الطبيعية: مصدر جديد لتمويل التعليم 162
المربع 2–7: الأوجه العدة للمساهمات الخاصة في التعليم 165
المربع 8–2: إعطاء زخم للموارد الخاصة لتحسين جودة التعليم. 168
المربع 3–1: قياس المهارات الأساسية لدى الشباب 180
المربع 3–2: المربع 2–3: كم شاباً وشابة يحتاجون إلى فرصة ثانية؟. 182
المربع 3–3: بناء الثقة بالنفس من خلال التعليم: أدلة من مومباي 190
المربع 3–4: العمل اللائق والمنتج للجميع: التوظيف في الأهداف الإنمائية للألفية 191
المربع 3–5: في الهند وباكستان، النساء العاملات اللواتي يتمتّعن بتحصيل علمي 196
المربع 3–6: بطالة مرتفعة في البرازيل، عمل بأجر منخفض في الكاميرون 198
لمربع 4–2: المهارات والنمو، مقارنة بين غانا وجمهورية كوريا. 207
المربع 4–3: تسعى إثيوبيا إلى تحقيق النمو من خلال مخطط مهارات شامل. 210
المربع 4–4: لا بدّ من أن تصل استراتيجية تشغيل الشباب في سيراليون إلى كل من يفتقر إلى المهارات الأساسية. 212
المربع 4–6: المؤسسات الخاصة تستطيع مساعدة الشباب المحرومين من خلال الشراكات المنتجة. 222
المربع 4–7: يوفر صندوق التدريب في تونس التدريب لأعداد كبيرة من الشباب العاطلين عن العمل 225
المربّع 5–1: تشكل مغادرة المدرسة باكراً تحدياً في أوروبا 232
المربّع 5–2: التحديات في ربط التعليم الابتدائي بالتعليم الثانوي في زامبيا 233
المربّع 5–3: إلغاء رسوم التعليم الثانوي في كينيا 235
المربّع 5–4: في غانا، تتمتع المواد التقنية والمهنية بموارد أفضل في المدارس 241
المربّع 5–5: علامَ يقوم نموذج ألمانيا الثنائي الناجح؟ 245
المربّع 5–6: نجحت مصر في اعتماد النموذج الألماني 246
المربّع 5–7: التكنولوجيا القديمة والجديدة المعقولة الكلفة قد تحسّن تعلّم المجموعات المحرومة 248
المربّع 5–8: الحد من التسرّب من التعليم الثانوي في الفيليبين عبر توفير التعليم المرن 249
المربّع 5–9: إعادة ربط الشباب بالمدرسة والعمل في مدينة نيويورك 250
المربّع 6–3: تعترف استراتيجية الهند لتطوير المهارات باحتياجات التدريب 264
المربّع 6–4: تعزيز نتائج برنامج الأشغال العامة الموسع في جنوب أفريقيا 268
المربّع 6–5: يساعد برنامج PROJoven في بيرو الشباب على العثور على وظائف أفضل 269
المربع 7–1: فرصة ثانية للمتسربين من مدارس ملاوي الابتدائية 285
المربع 7–2: تقديم المهارات إلى المراهقات في ريف مصر 286
المربع 7–3: منظمة براك تعالج أوجه الفقر المتنوعة من خلال التدريب 287
المربع 7–4: كامفيد تقدم مهارات الأعمال إلى الشابات الريفيات الفقيرات. 291

مقدمة

في الوقت الذي لم تبق فيه إلا ثلاث سنوات قبل حلول الأجل الذي حُدد في داكار، بالسنغال، لتحقيق أهداف التعليم للجميع، تقضي الضرورة على نحو عاجل وأساسي بأن يتم الوفاء بالالتزامات الجماعية التي تعهد بها 164 بلداً في عام 2000. كما ينبغي استخلاص الدروس من أجل الاستفادة منها في تحديد الأهداف الدولية للتعليم في المستقبل ومن أجل تصميم آليات لضمان وفاء جميع الشركاء بوعودهم.

فالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لهذا العام يبين، مع الأسف، أن وتيرة التقدم نحو تحقيق عدة أهداف من أهداف التعليم للجميع تتباطأ، وأن معظم هذه الأهداف قد لا يتم تحقيقها في الأجل المحدد لها. وعلى الرغم من كآبة آفاق الصورة العامة، فإن التقدم المحرز في بعض البلدان الأشد فقراً يدل على ما يمكن تحقيقه حين يتوافر الالتزام من جانب الحكومات الوطنية والجهات المانحة، ويشمل ذلك إلحاق مزيد من الأطفال بالتعليم قبل المدرسي، وتمكين المزيد من التلاميذ من إتمام التعليم الابتدائي والانتقال إلى التعليم الثانوي.

وينقسم *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لعام 2012 إلى قسمين، يعرض أولهما لمحة خاطفة عن التقدم المحرز في العمل من أجل تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع وفي مجال الإنفاق على التعليم لتمويل تحقيق هذه الأهداف. ويعنى القسم الثاني بالهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع، ويولي عناية خاصة للمهارات التي يحتاج إليها الشباب.

رصد أهداف التعليم للجميع

الأهداف الستة للتعليم للجميع

التوسع في توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تمثل مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة لإرساء أسس النجاح في التعليم وفي مراحل ما بعد التعليم، ولذلك ينبغي أن تندرج الرعاية والتربية في هذه المرحلة من مراحل الطفولة في صميم عملية التعليم للجميع وفي جداول العمل الخاصة بالجهود الإنمائية بوجه أعم.

فالأطفال الذين يعانون الجوع أو سوء التغذية أو المرض لا يكونون في وضع ييسر اكتسابهم للمهارات اللازمة لهم في التعلم والعمل في فترات لاحقة من العمر. وعلى الرغم من وجود إشارات تدل على حدوث تحسّن في صحة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فإن هذا التحسن يجري في بعض البلدان انطلاقاً من مستويات صحية متدنية للغاية، كما أنه لا يتم بالسرعة الكافية لتحقيق الأهداف الدولية في آجالها. فقد تسارع التراجع في المعدل السنوي لوفيات الأطفال إذ انخفض من 1.9% في الفترة 1990– 2000 إلى 2.5% في الفترة 2000 – 2010. وتشير تقديرات حديثة إلى أن ما يزيد بقليل على نصف الانخفاض في وفيات الأطفال يمكن أن يعزى إلى ارتفاع في المستوى التعليمي للنساء اللواتي هن في سن الإنجاب.

وإذا كان من المشجع أن عدد الأطفال الذين يبقون على قيد الحياة من بين كل 100 طفل يزيد اليوم بمقدار 3 أطفال على

© Giacomo Pirozzi/PANOS

عددهم في عام 1990، فلا يزال هناك 28 بلداً، يقع 25 بلداً منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يتوفى فيها 10 أطفال من بين كل 100 طفل قبل أن يبلغوا سن الخامسة من العمر.

ويُعد سوء التغذية أحد العوامل الهامة التي تودي بحياة الأطفال، كما أنه يعيق نموهم الذهني ويحد من قدرتهم على التعلم. ويشكل التقزم أو قصر القامة بالنسبة إلى العمر أوضح دلائل سوء التغذية. وقد بلغ عدد الأطفال الذين كانوا دون الخامسة من العمر ويعانون من التقزم بدرجة معتدلة أو شديدة 171 مليون طفل في العالم في عام 2010. وإذا ما استمرت الاتجاهات الراهنة على حالها، فإن عدد الأطفال الذين يعانون من التقزم سيظل مرتفعاً بحلول عام 2015، وسيتمثل في 157 مليون طفل، أو ما يقارب طفلاً واحداً من بين كل أربعة أطفال دون سن الخامسة.

وتزيد معاناة أطفال المناطق الريفية وأطفال الأسر الفقيرة على معاناة غيرهم من الأطفال لأن التغذية لا تقتصر على مجرد مسألة توافر الغذاء بصورة عامة، وإنما هي أيضاً مسألة القدرة على الحصول عليه، ووجود رعاية صحية جيدة، وتوافر الماء وخدمات الإصحاح، وهي أمور كثيراً ما يكون الفقراء محرومين منها. ففي نيبال مثلاً، كانت نسبة التقزم تبلغ 26% في صفوف أطفال الأسر الأغنى و56% في صفوف أطفال الأسر الأفقر؛ وكانت النسبتان المناظرتان لذلك في المناطق الحضرية هما 27% و42%. وفي ظل استمرار عدم استقرار أسعار المواد الغذائية، وتغير المناخ، ونشوب النزاعات، يُعد تحسين التغذية في أنحاء عديدة من العالم أمراً صعباً.

بيد أن تنوع التجارب في بلدان عديدة يبين أن بإمكان الالتزام السياسي أن يحقق تحسيناً ملحوظاً في التغذية. فقد تمكنت البرازيل في أقل من فترة عقدين من الزمن من القضاء على الفجوة الموجودة في مجال التغذية بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية وذلك من خلال الربط بين تحسين تعليم الأمهات وتيسير الانتفاع بالخدمات الصحية للأمهات والأطفال وتوفير الماء وخدمات الإصحاح وتقديم تحويلات نقدية اجتماعية لفئات محددة. و خلال الفترة ذاتها، بقيت معدلات سوء التغذية في بلدان أخرى، ولا سيما في المناطق الريفية في هذه البلدان – من أمثال الدول المتعددة القوميات، المتمثلة في بوليفيا وبيرو وغواتيمالا – أعلى من المستويات المتوقعة بالنسبة إلى مستوى الدخل فيها.

وتشكل البرامج الجيدة للتعليم قبل المدرسي عنصراً أساسياً أيضاً لإعداد الأطفال الصغار لارتياد المدارس. وثمة شواهد من مناطق مختلفة مثل أستراليا وأوروغواي وتركيا وموزمبيق والهند، تدل على فوائد التعليم قبل الابتدائي في الأجلين القصير والمتوسط. وتشمل هذه الفوائد تشكيلة من الأمور تبدأ بتمكين التلميذ من الشروع بشكل جيد في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتصل إلى تحسين قدرته على الانتباه وتحسين جهوده ومبادراته، وهي أمور تفضي إلى تحقيق تعليم أفضل ونتائج أفضل على صعيد العمالة.

وتشير شواهد حديثة تستند إلى الاستقصاء الذي أجري في عام 2009 في إطار البرنامج الخاص ببلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمعني بالتقييم الدولي للطلاب (PISA) إلى أن أداء التلاميذ الذين يبلغون من العمر 15 سنة وانتفعوا بالتعليم قبل الابتدائي لمدة سنة واحدة على الأقل كان يفوق، في ثمانية وخمسين بلداً من مجموع خمسة وستين بلداً، أداء التلاميذ الذين لم ينتفعوا بهذا التعليم، وذلك حتى بعد مراعاة ظروفهم الاجتماعية- الاقتصادية. وكان متوسط فائدة هذا التعليم بعد حساب اعتبارات الظروف الاجتماعية الاقتصادية، في كل من أستراليا وألمانيا والبرازيل، يعادل فائدة سنة واحدة من التعليم المدرسي.

وخلال الفترة منذ عام 1999، ازداد عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي بمقدار النصف تقريباً. غير أن هذا يعني أن أكثر من طفل واحد من بين كل طفلين ما زال لا ينتفع بهذا التعليم، وتصل هذه النسبة إلى خمسة من بين كل ستة أطفال في البلدان الأشد فقراً. والفئات التي يُفترض أن تستفيد أكثر من غيرها من هذا التعليم هي الفئات الأقل استفادة منه في الواقع. ففي نيجيريا، يحصل اثنان تقريباً من كل ثلاثة من أطفال أسر الـ 20% الأغنى من بين السكان على هذا النوع من التعليم، بالمقارنة مع أقل من واحد من كل عشرة من أطفال أسر الـ 20% الأفقر من بين السكان.

ويُعتبر النقص في الاستثمار سبباً رئيسياً لانخفاض مستوى انتشار التعليم قبل المدرسي. فيحظى هذا التعليم في معظم البلدان بأقل من نسبة 10% من ميزانية التعليم، وتنخفض هذه النسبة بوجه خاص في البلدان الفقيرة. فتنفق نيبال والنيجر أقل من 0.1% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم قبل المدرسي، وتنفق السنغال ومدغشقر أقل من 0.02%.

ومن نتائج انخفاض مستوى الاستثمار الحكومي في هذا التعليم أن نصيب القيد في المؤسسات الخاصة بالتعليم قبل المدرسي يبلغ في المتوسط 33%. وفي الجمهورية العربية السورية، التي تبلغ فيها نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي 10%، كان نصيب المؤسسات الخاصة في توفير هذا التعليم هو 72%؛ وهذا دليل على وجود طلب لا يلبيه القطاع العام.

ويبدو أن من غير المحتمل أن يؤدي توفير التعليم قبل المدرسي في مؤسسات خاصة مقابل رسوم إلى زيادة انتفاع أفقر الأسر بهذا التعليم، إذ إن احتمالات التحاق أطفال هذه الأسر بهذا التعليم منخفضة إلى أقصى حد. هذا في حين أن الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي في المناطق الريفية يبلغ أعلى مستوياته في صفوف أسر الـ 20% الأغنى من بين السكان في ولاية بندرا براديش في الهند، إذ يلتحق ثلث أطفال هذه الأسر تقريباً بهذا التعليم. ويكاد جميع أطفال الأسر الأفقر الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي أن يحصلوا عليه عن طريق جهات حكومية.

ويمكن أن يؤثر مكان إقامة الأطفال أيضاً في تحديد نوعية توفير التعليم. ففي المناطق الريفية في بيرو وجمهورية تنزانيا

المتحدة والصين، تزيد احتمالات الأطفال الذين يتمكنون من الانتفاع بالتعليم قبل المدرسي في أن يجدوا أنفسهم في صفوف دراسية مكتظة بالأطفال ويقل فيها عدد المعلمين المؤهلين وتقل فيها موارد التعلم.

فلكي يجني الأطفال ثمار التعليم قبل المدرسي، يتعين إجراء إصلاحات تتضمن التوسع في نشر المرافق وضمان توافر خدماتها بتكلفة معقولة، وتحديد السبل المناسبة للربط بين مؤسسات التعليم قبل المدرسي والمدارس الابتدائية، وتنسيق أنشطة التعليم قبل المدرسي مع إجراءات أوسع نطاقاً تتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة.

ويلقي المؤشر الجديد الذي أُعد لأغراض إعداد تقرير هذا العام، المزيد من الضوء على أهمية بذل جهود متوازنة لتحسين ظروف الأطفال الصغار، ويقيِّم هذا المؤشر التقدم المحرز في العمل من أجل تحقيق هذا الهدف بمكوناته الرئيسية الثلاثة، وهي الصحة والتغذية والتعليم.

وتكاد بعض البلدان تسجل مستويات متعادلة في جودة الأداء (كما في شيلي) أو في القصور في الأداء (كما في النيجر) في مجالات المؤشرات الثلاثة الخاصة بهذه المكونات. وتسجل بلدان أخرى مستوى عالياً جداً أو منخفضاً للغاية في أحد أبعاد وضعها العام الذي تحدده درجة البلد بحسب المؤشر، ويكون ذلك دليلاً على وجود صعوبات محددة فيها. فعلى سبيل المثال، تسجل كل من جامايكا والفلبين مستوى لمعدل وفيات الأطفال يتمثل في 30 حالة وفاة في كل ألف حالة ولادة موفقة، إلا أن أداء البلدين في التعليم مختلفان جداً. فقد كانت نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و7 سنوات من الملتحقين ببرامج التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي، لا تبلغ سوى 38% في الفلبين، مقابل 90% في جامايكا. ويُبرز هذا الأمر الحاجة إلى الاستثمار في نهوج متكاملة تولي قدراً متساوياً من الاهتمام لجميع جوانب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

تحقيق تعميم التعليم الابتدائي

وفقاً للاتجاهات الحالية، سيكون هناك تخلف كبير في تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في أجله المحدد. فقد تضاءل الاندفاع الكبير نحو إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس، الذي بدأ مع المنتدى العالمي للتربية الذي عُقد في داكار في عام 2000، حتى صار يتلاشى. فخلال الفترة منذ 1999، انخفض عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي وغير ملتحقين بالمدارس، من 108 ملايين نسمة إلى 61 مليون نسمة، لكن ثلاثة أرباع هذا الانخفاض حدث في الفترة بين عامي 1999 و2004. وخلال الفترة بين عامي 2008 و2010 توقف مسار التقدم تماماً.

فلقد بدأت الجهود في جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى انطلاقاً من أوضاع متماثلة في عام 1999 وكان عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي وغير ملتحقين بالمدارس عندئذ يبلغ قرابة 40 مليون نسمة، لكن التقدم حدث بعد ذلك بوتائر مختلفة للغاية. ففي الفترة بين عامي 1999 و2008 انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في جنوب وغرب آسيا بمقدار 29 مليون نسمة، بينما كان الانخفاض في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أقل من ذلك إذ بلغ 11 مليون نسمة. وفي الفترة بين عامي 2008 و2010 ازداد عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بمقدار 1.6 مليون نسمة، لكنه انخفض في جنوب وغرب آسيا بمقدار 0.6 مليون نسمة. وتضم منطقة أفريقيا جنوب الصحراء حالياً نصف عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم.

ومن بين البلدان التي تتوافر بيانات عنها، يضم اثنا عشر بلداً ما يقارب نصف عدد السكان غير الملتحقين بالمدارس في العالم. وتتصدر نيجيريا قائمة هذه البلدان إذ إنها تضم سدس هذا العدد، أي 10.5 مليون نسمة (الشكل 3). وقد كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فيها في عام 2010 يزيد بمقدار 3.6 مليون نسمة على عددهم في عام 2000. وبالمقارنة، تمكنت إثيوبيا والهند من تحقيق انخفاض كبير في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فيهما. وبلغ هذا الانخفاض في الهند في الفترة بين عامي 2001 و2008 مقدار 18 مليون نسمة.

وتشتمل أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على أطفال قد يلتحقون بالتعليم في سن متأخرة، وعلى أطفال ربما تسربوا من المدارس، وعلى كثير من الأطفال الآخرين الذين لم يلتحقوا بالمدارس قط. وفي عام 2010، كانت نسبة عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يُحتمل ألاّ يلتحقوا بالمدارس أبداً تبلغ 47%. وبلغت هذه النسبة أعلى مستوياتها في البلدان المنخفضة الدخل حيث يُتوقع ألاّ يلتحق 57% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بهذه المدارس أبداً. وكانت احتمالات عدم التحاق الفتيات أكبر من احتمالات عدم التحاق الصبيان في هذه الفئة.

وقبل حلول أجل عام 2015 بخمس سنوات فقط، كانت نسبة القيد الصافية في تسعة وعشرين بلداً تقل عن 85%، ومن غير المحتمل إلى حد كبير أن تحقق هذه البلدان هدف تعميم التعليم الابتدائي في الأجل المحدد.

فلن يمكن للأطفال الذين هم في السن الرسمية للالتحاق بالتعليم ولم يلتحقوا به بحلول عام 2010، أن يتموا مرحلة التعليم الابتدائي بحلول عام 2015. وكان يوجد في عام 2010 سبعون بلداً كانت نسبة القبول الصافية فيها تقل عن 80%.

ويكمن التحدي المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي في إلحاق الأطفال بالمدارس في السن المناسبة وتأمين تقدمهم في النظام التعليمي وإتمامهم للمرحلة التعليمية. ويبين التحليل الذي أجري لأغراض إعداد هذا التقرير، استناداً إلى البيانات المتوافرة من استقصاءات الأسر بين عامي 2005 و2010 في اثنين وعشرين بلداً، أن أعمار 38% من التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس كانت تزيد بسنتين أو أكثر على السن الرسمية.

وفي البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والتي شملها التحليل، كانت أعمار 41% من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي تزيد بسنتين أو أكثر على السن الرسمية للالتحاق بالتعليم.

ويكون عدد أطفال الأسر الفقيرة الذين يلتحقون بالتعليم في سن متأخرة أكبر من عدد غيرهم من الأطفال، ويعزى ذلك عادة إلى أنهم يعيشون في مناطق بعيدة جداً عن المدارس، ويعانون من وضع أسوأ على صعيد الصحة والتغذية و/أو إلى أن آباءهم قد يكونون أقل وعياً من غيرهم بأهمية إلحاق أطفالهم بالمدارس في السن المناسبة. ففي كولومبيا، تبلغ نسبة أطفال الأسر الأفقر من بين السكان والذين يلتحقون بالمدارس بعد سنتين أو أكثر من بلوغ السن الرسمية 42%، بينما تبلغ نسبة أطفال الأسر الأغنى من بين السكان 11%.

ويؤثر التأخر في الالتحاق بالتعليم في إمكانية إتمام الأطفال للمرحلة التعليمية. فعندما يبلغ الأطفال الصف الثالث، تكون احتمالات تسرب المتأخرين في الالتحاق بالتعليم أربعة أضعاف احتمالات تسرب الملتحقين بالتعليم في السن المناسبة.

ويؤثر الفقر كذلك تأثيراً سلبياً في احتمالات ترك الأطفال للتعليم بصورة مبكرة. ففي أوغندا، كان 97 في المائة من أطفال الخُميس الأغنى من بين السكان ملتحقين بالتعليم الابتدائي في عام 2006 وكان 80 في المائة من أطفال هذه الفئة قد وصلوا إلى الصف الأخير من المرحلة في تلك السنة؛ أما بالنسبة إلى أطفال الخُميس الأفقر من بين السكان، فقد كان 90 في المائة منهم ملتحقين بالمدارس ولكن لم يصل سوى 49 في المائة منهم إلى الصف الأخير.

إن معالجة الحواجز التي تعيق أطفال الفئات المحرومة عن الالتحاق بالمدارس في الوقت المناسب وعن التقدم في النظام التعليمي تتطلب إجراء إصلاحات على صعيد النظام في مجمله. وتشكل التكلفة، في بلدان كثيرة، السبب الأول الذي يدفع الآباء إلى عدم إلحاق أطفالهم بالمدارس أو إلى إخراجهم منها. وحتى في الحالات التي تم فيها رسمياً إلغاء الرسوم المدرسية، لا تزال توجد رسوم غير رسمية تمثل زهاء 15% من هذا النوع من الإنفاق في ثمانية بلدان تناولها التحليل الذي أجري لأغراض إعداد هذا التقرير.

وتملك الأسر الأغنى إمكانية الإنفاق بقدر أكبر بكثير من غيرها على تعليم أطفالها وتحسين فرص حصولهم على تعليم مدرسي أفضل. ويشمل ذلك إنفاقها بقدر أكبر على التعليم في مدارس خاصة أو على التعليم في دروس خصوصية. ففي نيجيريا، يزيد إنفاق أسر الـ 20% الأغنى من بين السكان على تمكين أطفالها من الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بأكثر من عشر مرات على إنفاق أسر الـ 20% الأفقر من بين السكان. وحتى التعليم في المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم هو أمر يتجاوز قدرة الأسر الأفقر. فإلحاق ثلاثة أطفال بالمدرسة في الأحياء الفقيرة في لاغوس يكلف 46% من مرتب الحد الأدنى للأجور. و يمثل إنفاق الأسر الأغنى في بنغلاديش ومصر على الدروس الإضافية أربعة أضعاف إنفاق الأسر الأفقر عليها، وتكون الأسر الأغنى أميل من حيث المبدأ إلى الاستثمار في هذا النوع من الدروس.

وقد كان إلغاء الرسوم الدراسية الرسمية خطوة أساسية في سبيل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. غير أن من المهم أيضاً أن تتخذ الحكومات تدابير إضافية، مثل تقديم إعانات للمدارس كي تساعدها على تغطية نفقاتها وحتى لا تفرض هذه المدارس رسوماً أخرى غير رسمية على الآباء. وتمثل تدابير الحماية الاجتماعية، مثل تقديم تحويلات نقدية، أمراً أساسياً لضمان امتلاك الأسر الفقيرة للوسائل المالية اللازمة لتغطية جميع التكاليف المدرسية بدون المساس بإنفاقها على سد احتياجاتها الأساسية الأخرى. كما ينبغي اتخاذ تدابير أخرى لضمان أن لا تؤدي قدرة الأسر الأغنى على الإنفاق بقدر أكبر على التعليم في المدارس الخاصة وعلى الانتفاع بدروس خصوصية إلى توسيع فجوة انعدام المساواة.

تعزيز التعلم واكتساب المهارات الحياتية لدى النشء والكبار

لقد ركزت الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية في السنوات الماضية الأخيرة الانتباه على توافر المهارات وفرص التعلم في صفوف الشباب. وكما يرد في تفاصيل القسم المواضيعي من هذا التقرير، فإن هذه الصعوبات تضفي طابع الحاجة العاجلة على تحقيق هدف هام لم يحظ بما يستحقه من اهتمام بسبب الغموض الذي شاب الالتزامات التي تم التعهد بها عند صياغة أهداف التعليم للجميع في عام 2000.

فالتعليم الثانوي النظامي هو من أنجع السبل لتنمية المهارات اللازمة للعمل وللحياة. وعلى الرغم من حدوث زيادة في عدد اليافعين الملتحقين بهذا التعليم في العالم، كانت نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي لا تزيد على 52% في البلدان المنخفضة الدخل في عام 2010، مما يعني أن هناك ملايين من الشباب العُزّل ظلوا يواجهون الحياة بدون أن يمتلكوا المهارات الأساسية اللازمة لكسب العيش بصورة لائقة. فقد كان عدد المراهقين الذين كانوا في سن التعليم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وغير ملتحقين بالمدارس في عام 2010 يبلغ 71 مليون نسمة في العالم. وقد ظل هذا العدد في مستواه منذ عام 2007. وتضم جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ثلاثة أرباع مجموع المراهقين غير الملتحقين بالمدارس.

ويزيد عدد اليافعين الملتحقين بالتعليم الثانوي اليوم بنسبة 25% على عددهم في عام 1999. وقد تضاعف عدد التلاميذ الذين التحقوا بهذا التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في الفترة نفسها، لكن هذه المنطقة تسجل أدنى مستوى في نسبة القيد العامة في التعليم الثانوي في العالم إذ كانت تبلغ 40% في عام 2010.

ويكتسب بعض اليافعين مهارات من خلال التعليم التقني والمهني. وقد ظلت نسبة تلاميذ التعليم الثانوي الملتحقين بالتعليم التقني والمهني تمثل 11% منذ عام 1999.

غير أن تنمية المهارات لا تتم في المدارس فقط. وتعتمد المنظمات الدولية تشكيلة من الأطر لتقسيم فئات المهارات وبرامج تنمية المهارات. لكن المجتمع الدولي، بعد مرور اثني عشر عاماً على صياغة أهداف التعليم للجميع في داكار، ما زال المجتمع الدولي بعيداً عن الاتفاق على المقصود بالتقدم في مجال "الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية" (وهي العبارة التي تشكل أساس الهدف 3)، وعن الاتفاق على مجموعة متسقة من المؤشرات القابلة للمقارنة على الصعيد الدولي، وتقييم ما إذا كان هناك تقدم جار في العمل. وثمة دلائل مبشرة على حدوث تغير ربما في هذا الوضع، لكن التطورات الحديثة لن تتيح ما يكفي من بيانات في الوقت الملائم كي يتم بالشكل المناسب قياس مسار العمل في تحقيق الهدف 3 قبل حلول أجله المحدد.

فينبغي في أي صياغة لأهداف دولية بشأن تنمية المهارات في فترة ما بعد عام 2015 أن تتم بمزيد من الدقة وأن يتم تحديد الكيفية التي يمكن بها قياس التقدم. وينبغي أن يجري ذلك بالاستناد إلى تقدير واقعي للمعلومات التي يمكن جمعها، وذلك من أجل تحاشي المشكلات التي تخللت جهود رصد العمل في سبيل تحقيق الهدف 3.

ولقد حدد إطار عمل داكار بعض المخاطر التي ينبغي حماية الشباب منها من خلال تنمية المهارات الحياتية الملائمة. وكان أحد هذه المخاطر يتمثل في ما يتعلق بفيروس ومرض نقص المناعة البشرية المكتسب (الإيدز). بيد أن المعارف المتعلقة بفيروس الإيدز لا تزال قليلة. وتشير تقديرات عالمية حديثة تستند إلى الوضع في 119 بلداً إلى أن 24% من الشابات و 36% من الشبان ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة قادرون على ذِكر سُبل الوقاية من انتقال فيروس الإيدز عن طريق الاتصال الجنسي وعلى دحض التصورات الخاطئة الرئيسية عن انتقال هذا الفيروس.

إن المعلومات المتاحة عن فيروس ومرض الإيدز قليلة حتى في البلدان التي يتفشى فيها هذا الوباء بشكل كبير. وقد أجري في عام 2007 تقييم لمدى معرفة زهاء 000 60 تلميذ (تقارب أعمارهم في المتوسط سن الثالثة عشرة) من 15 بلداً في أفريقيا الجنوبية والغربية بشأن فيروس ومرض الإيدز. وركز الاختبار على أطر المناهج التعليمية الرسمية الخاصة بالتعليم في مجال الإيدز والمعتمدة من وزارات التربية في البلدان المشاركة. وتشير النتائج إلى عدم فعالية تطبيق هذه المناهج الرسمية وإلى إمكانية أن تكون سيئة التصميم. فلم يسجل سوى 36% من التلاميذ المستوى الأدنى اللازم في امتلاك المعارف، وكانت نسبة التلاميذ الذين سجلوا المستوى المرغوب هي 7%.

لكن تعريف الشباب بكيفية حماية صحتهم وصحة غيرهم لا يكفي إن لم يكونوا يشعرون مثلاً بامتلاكهم للقدرات اللازمة للتصرف على النحو السليم في الوقت المناسب.

فتعليم المهارات الحياتية مع التركيز على التعليم بشأن فيروس ومرض الإيدز يشجع الشباب على اعتماد المواقف وأنماط السلوك الكفيلة بحماية صحتهم، وذلك مثلاً من خلال إعلامهم بشأن التعامل مع العلاقات الجنسية. ويؤدي هذا التعليم ذلك عن طريق الاهتمام بالمهارات النفسية ومهارات التواصل بين الأفراد، ومن ذلك نهج التواصل الحازم، وتنمية الاعتزاز بالنفس واتخاذ القرارات والقدرة على التفاوض. فينبغي اعتماد برامج لتنمية المهارات الحياتية تعالج قضايا حساسة بطرق تتيح مشاركة الطلاب، وذلك من أجل استكمال موضوعات المناهج الدراسية المتعلقة، مثلاً، بالتربية الصحية وبالتعليم في مجال فيروس ومرض الإيدز بوجه أعم.

خفض مستويات الأمية لدى الكبار بنسبة 50 في المائة

تُعد القرائية أمراً أساسياً لرفاه الكبار –ورفاه أطفالهم– من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك، فقد كان التقدم في سبيل تحقيق هذا الهدف محدوداً جداً، ويعزى السبب في ذلك بشكل كبير إلى لامبالاة الحكومات والجهات المانحة. وقد كان عدد الراشدين غير القادرين على القراءة أو الكتابة في عام 2010 يبلغ 775 مليون نسمة، كان نصفهم يقيم في جنوب وغرب آسيا، وأكثر من الخُمس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وتزداد نسبة الأميات على نسبة الأميين في 81 بلداً من البلدان التي تتوافر بيانات عنها ويبلغ عددها 146 بلداً. ومن البلدان الـ 81 هذه، يعاني واحد وعشرون بلداً من فرق شديد في مستوى الأمية بين الجنسين إذ يوجد فيها أقل من سبع نساء أميات مقابل كل عشرة رجال أميين.

ولقد ازدادت نسبة القرائية لدى الكبار في العالم خلال العقدين الماضيين فارتفعت من 76% في الفترة 1985– 1994 إلى 84% في الفترة 2005–2010. لكن ثلاثة بلدان فقط من مجموع البلدان الثلاثة والأربعين التي كانت نسبة القرائية لدى الكبار فيها تقل عن 90% في الفترة 1998–2001، ستحقق هدف خفض مستوى الأمية لدى الكبار بنسبة 50% بحلول عام 2015. ومن المحتمل أن تتخلف بعض البلدان إلى حد كبير عن تحقيق هذا الهدف. وعلى الرغم من أن بعض هذه البلدان قد حقق إنجازات كبيرة– مثل مالي التي ضاعفت نسبة القرائية فيها– فإن بلداناً أخرى منها، مثل مدغشقر، سجلت تراجعاً في هذا المجال في العقد الماضي.

ويعيش حوالي ثلاثة أرباع الأميين الكبار في عشرة بلدان فقط. فتضم الهند 37% من مجموع الأميين الكبار في العالم. وازداد عدد الأميين الكبار في نيجيريا بمقدار 10 ملايين نسمة خلال العقدين الماضيين ليبلغ 35 مليون نسمة.

وثمة سؤال هام يتمثل في ما إذا كانت هذه البيانات تعبر عن الحجم الكامل للمشكلة. فالتقدير قائم على الاستفسار من الكبار عما إذا كانوا قادرين على القراءة والكتابة، عوضاً عن الاستناد إلى اختبار قدرتهم على القراءة والكتابة. فالنهوج المباشرة لتقييم مهارات الكبار توفر بيانات أغنى عن مهارات القرائية.

ومن المفترض عموماً أن الأطفال يحتاجون إلى أربع أو خمس سنوات من التعليم كي يتمكنوا من القراءة والكتابة والحساب بسهولة. ويبين تحليل جديد أجري للاستقصاءات الأسرية من أجل إعداد هذا التقرير أن أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس في البلدان ذات الدخل المتوسط أو الدخل المنخفض ممن يتمون التعليم الابتدائي بدون أن يمتلكوا مهارات القرائية هي أكبر بكثير من الأعداد المتوقعة. ففي غانا مثلاً، كان أكثر من نصف عدد النساء وأكثر من ثلث عدد الرجال الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة والذين انتفعوا بست سنوات من التعليم المدرسي، لا يستطيع، في عام 2008، قراءة جملة واحدة. وبالإضافة إلى ذلك، كان 28% من النساء الشابات و33% من الشبان لا يستطيعون سوى قراءة جزء من جملة.

ويمكن أن تؤثر البيئة العامة التي يعيش فيها الناس على قدرتهم على اكتساب المهارات الأساسية للقرائية وعلى المحافظة عليها. وتشير نتائج أولية لبرنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية، في كل من الأردن وباراغواي وفلسطين ومنغوليا، إلى أن بإمكان نسب القرائية أن تحجب عن الأنظار وجود اختلافات كبيرة في نطاق الممارسات وفي البيئات العامة التي تكوِّن مهارات القرائية لدى الكبار.

وقد أدى تعميم التعليم المدرسي على نطاق واسع في البلدان ذات الدخل العالي إلى أن تصبح مسألة الأمية لدى الكبار من موضوعات الماضي البعيد. لكن هناك تقييمات مباشرة في هذه البلدان تشير إلى أن عدد الكبار الذين يمتلكون مهارات محدودة في القرائية يمثل خمس عدد الكبار فيها، أي ما يعادل قرابة 160 مليون نسمة- ممن لا يستطيعون القراءة والكتابة والحساب بصورة فعالة في حياتهم اليومية بغية تقديم طلبات، مثلاً، للحصول على عمل، أو لفهم المعلومات المدرجة على قنينة دواء. ومن بين الفئات التي تعاني من الحرمان الاجتماعي، يُعد الفقراء والمهاجرون وأفراد الأقليات الإثنية من المتأثرين بشكل خاص بهذا النقص في المهارات.

وكثيراً ما يتعرض ذوو المهارات المحدودة في القراءة والكتابة للوصم ويعانون من نقص في الثقة في النفس. ويطرح ذلك مشكلة كبيرة على صعيد المبادرات الخاصة بمحو أمية الكبار. وتتسم البرامج التي تساعد المشاركين فيها على الاستفادة من استخدام مهارات القرائية في الحياة اليومية بأنها تشجع الكبار على هذه المشاركة، مع الحرص على تجنيبهم أي وصم قد يقترن بذلك. وتتطلب معالجة هذه المسألة توافر الالتزام السياسي على مستوى رفيع، ووجود تصور متسق على صعيد السياسة العامة في الأجل الطويل، ووجود دعم من الموارد الكافية.

تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين

يُعَد التكافؤ والمساواة بين الجنسين في التعليم حقاً أساسياً من حقوق الإنسان ووسيلة هامة لتحسين نواتج اجتماعية واقتصادية أخرى. ويمثل تقليص الفرق بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي أحد أكبر جوانب النجاح في تحقيق التعليم للجميع منذ عام 2000. ومع ذلك، فثمة بلدان عديدة لا تزال معرضة لخطر عدم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بحلول عام 2015. وينبغي بذل المزيد من الجهود لتأمين توافر الإنصاف في الانتفاع بالتعليم وفي نتائج التعليم.

فلا يزال يوجد ثمانية وستون بلداً لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، وما زالت الفتيات يعانين من الحرمان في ستين بلداً من هذه البلدان. وفي حين حققت بلدان مثل إثيوبيا والسنغال تقدماً هائلاً، شهدت بلدان أخرى، بضمنها إريتريا وأنغولا، تراجعاً في هذا الصدد.

وقد انخفض عدد البلدان التي تعاني فيها الفتيات من حرمان شديد، أو التي يقل فيها مستوى مؤشر التكافؤ عن 0.70، وذلك من ستين بلداً في عام 1990 إلى أحد عشر بلداً في عام 2000، وإلى بلد واحد فقط – وهو أفغانستان – في عام 2010. وعلى الرغم من اندراج أفغانستان في آخر مرتبة في التصنيف بحسب المؤشر، فإنها أحرزت تقدماً كبيراً في السنوات الأخيرة الماضية.

ويسجل الحرمان الشديد – الذي يتمثل حدّه في تحقيق مؤشر للتكافؤ بين الجنسين يقل عن 0.90 – مستوى أقل مما كان عليه قبل عشر سنوات. فمن بين البلدان التي تتوافر بيانات عنها بخصوص العامين 1999 و2010 والبالغ عددها 167 بلداً، كان مؤشر التكافؤ بين الجنسين في ثلاثة وثلاثين بلداً منها يقل عن 0.90 في عام 1999، وكان واحد وعشرون بلداً في هذه الفئة يقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبحلول عام 2010، أصبحت هذه الفئة من البلدان تضم سبعة عشر بلداً فقط، كان اثنا عشر بلداً منها يقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وتبين البلدان التي أحرزت، مثل أوغندا وبوروندي والهند، ما يكفي من التقدم بحيث أصبحت بلداناً تتمتع بالتكافؤ بين الجنسين في التعليم فيها، ما يمكن تحقيقه عند تطبيق استراتيجيات لتحسين مشاركة الفتيات في التعليم المدرسي، وذلك مثلاً من خلال تعبئة المجتمعات المحلية، واستهداف الفتيات في تقديم الدعم المالي، وضمان استخدام أساليب ومواد تعليمية تراعي قضايا الجنسين، وتوفير بيئات مدرسية آمنة وصحية.

ومن الضروري أن يتم فهم أسباب انخفاض مستوى قيد الفتيات من أجل تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم. ويبين تحليل البيانات المستمَدة من الاستقصاءات الأسرية في تسعة بلدان والذي أجري لأغراض إعداد هذا التقرير أن الفتيات تواجهن عقبات أكبر من العقبات التي يواجهها الصبيان في الالتحاق بالتعليم الابتدائي، إلاّ أنهن يتمتعن بنفس الفرص في إتمام هذا التعليم بعد التحاقهن به. ففي غينيا على سبيل المثال، لا تُتم التعليم الابتدائي سوى 40 في المائة من فتيات الأسر الأفقر، في مقابل 52 في المائة من الصبيان. ويعود السبب في ذلك بشكل كبير إلى أن عدد الفتيات اللواتي تلتحقن بالمدارس هو منذ البداية أقل من عدد الصبيان، إذ تبلغ نسبتهن 44 في المائة بينما تبلغ نسبة الصبيان 57 في المائة.

وفي أكثر من نصف عدد البلدان السبعة والتسعين التي ينعدم فيها التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي، يقل عدد الصبيان عن عدد الفتيات في المدارس. وتكون هذه البلدان في الغالب أغنى وتسجل مستويات في القيد أعلى مما في غيرها، وتتركز في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وشرق آسيا ومنطقة المحيط الهادي. غير أن هناك ثلاثة بلدان منخفضة الدخل يقل فيها أيضاً عدد الصبيان عن عدد الفتيات في المدارس، وهذه البلدان هي بنغلاديش ورواندا وميانمار.

ويبدو أن الفقر والاندفاع نحو سوق العمل يشكلان العامل الرئيسي الذي يبعد الصبيان عن التعليم الثانوي، حسب ما يلاحَظ في أمريكا اللاتينية والكاريبي. ففي هندوراس مثلاً، كان ستة من كل عشرة صبيان ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و17 سنة يزاولون عملاً مأجوراً، وكان اثنان من الستة فقط ملتحقين بالتعليم. وبالمقارنة مع ذلك كانت فتاتان فقط من كل عشر فتيات تزاولان عملاً مأجوراً.

ويمكن أن يتسرب الصبيان من التعليم أيضاً بسبب البيئة المدرسية، بما في ذلك مواقف المعلمين. فعلى الرغم من أن الاختلافات في أساليب التعلم بين الصبيان والفتيات هي أقل أهمية من أوجه التشابه، ينبغي أن يكون المعلمون على وعي بهذه الاختلافات في حالة وجودها، وأن يكونوا مستعدين لتكييف أساليبهم في التعليم والتقييم بما يلائم الوضع. وهناك أسلوبان تم اختبارهما وتبيَّن عدم ملاءمتهما في بعض السياقات وهما أسلوب المدارس غير المختلطة وأسلوب توزيع الطلاب في الصفوف الدراسية بحسب مستويات أدائهم.

ويعاني الصبيان أيضاً من جوانب للنقص في نتائج التعلم، ولا سيما في القدرة على القراءة. وقد تزايد هذا التفاوت بين الصبيان والفتيات مع مرور الوقت لصالح الفتيات. إلا أن الصبيان ما زالوا يمتازون على الفتيات في الرياضيات، ولكن ثمة بعض الشواهد على أن هذا الفرق ربما بات يتضاءل.

فليس هناك اختلاف في الجوهر بين قدرات الفتيات وقدرات الصبيان على الأداء الجيد بصورة متكافئة في التعليم المدرسي. ومن أجل سد الفجوة بين الجنسين على صعيد القدرة على القراءة ينبغي أن يجد الآباء والمعلمون والمعنيون برسم السياسات طرقاً مبدعة لحث الصبيان على ممارسة المزيد من المطالعة، بما في ذلك توظيف اهتمامهم بالنصوص المرقمنة. ومن أجل سد الفجوة في مجال الرياضيات، يمكن أن تؤدي زيادة الإنصاف بين الجنسين خارج قاعات الدرس، وخصوصاً في فرص العمالة، دوراً كبيراً في الحد من أوجه التفاوت.

تحسين نوعية التعليم

لقد آن الأوان للتركيز على أن يتم، من بين الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي والبالغ عددهم 650 مليون طفل في العالم، تحديد الذين لا يصلون منهم إلى الصف الرابع والبالغ عددهم 120 مليون طفل وكذلك الأطفال الذين يواصلون ارتياد المدارس ولكنهم لا يتعلمون الأساسيات ويبلغ عددهم 130 مليون طفل.

ويمكن أن يساعد تحليل أنماط التفاوت في نتائج التعلم، وتحليل عوامل استمرار هذه الأنماط، في صياغة سياسات تُمكّن أطفال الأسر الفقيرة من تجاوز العقبات المرتبطة بظروفهم. ففي البلدان والنظم الاقتصادية الأربعة والسبعين التي شاركت في الاستقصاء الذي أجراه البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، في عام 2009، كان مستوى أداء الطلاب أفضل بحسب ما كان مستوى المؤشر الاجتماعي- الاقتصادي للرُّبيع الإحصائي الذي ينتمون إليه أعلى، وذلك بصورة متماثلة في صفوف الصبيان وفي صفوف الفتيات.

وكان مستوى أداء الطلاب في البلدان ذات الدخل المتوسط التي شاركت في التقييم، منخفضاً جداً: ففي المتوسط، سجّل ما لا يقل عن نصفهم مستوى أدنى من المستوى 2 في الرياضيات. ومع ذلك، تمكّنت بعض البلدان ذات الدخل المتوسط من أن ترفع مستوى الدرجات الوسطى وأن تقلل من التفاوت في نتائج التعلم فيها. فقد حققت البرازيل والمكسيك، في الفترة بين عامي 2003 و2009، انخفاضاً في النسبة المئوية للطلاب ذوي الأداء المنخفض من بين المنتمين إلى كل رُبيع اجتماعي- اقتصادي في البلدين. ومما يثير الدهشة في هذا الأمر بقدر أكبر أن المشاركة في التعليم الثانوي ازدادت إلى حد كبير في الفترة ذاتها. ولعل السياسات التي اتبعها هذان البلدان منذ أواخر التسعينات من القرن الماضي لتوفير الحماية الاجتماعية لفئات محددة، تمثل مصدر المكاسب التي حققها الطلاب المنتمين إلى الفئات المحرومة.

ويُعَد المعلمون أهم مورد لتحسين التعلم. ويشكل نقص المعلمين، وخصوصاً المدرَّبين منهم، عقبة رئيسية أمام تحقيق أهداف التعليم للجميع في مناطق كثيرة. وتشير أحدث التقديرات إلى وجود 112 بلداً تحتاج إلى زيادة القوة العاملة فيها بحلول عام 2015 بما يبلغ في المجموع 5.4 مليون معلم للتعليم الابتدائي. فيتطلب الأمر حشد معلمين جدد لشغل الوظائف الإضافية اللازمة لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي والبالغ عددها مليوني وظيفة، وكذلك حشد 3.4 مليون معلم لشغل وظائف المعلمين الذين يتركون المهنة. وتحتاج بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، لوحدها، إلى حشد أكثر من مليوني معلم إضافي من أجل تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

ويُعتبر عدد التلاميذ بالنسبة إلى كل معلم في التعليم الابتدائي أحد القياسات لتقييم مستوى نوعية التعليم. وقد انخفضت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في العالم انخفاضاً طفيفاً وذلك من نسبة 26 تلميذ لكل معلم في عام 1999، إلى نسبة 24 تلميذ لكل معلم في عام 2010. وعلى الرغم من حشد 1.1 مليون معلم إضافي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإن نسبة التلاميذ إلى كل معلم ارتفعت ارتفاعاً طفيفاً من 42 :1، إلى 43 :1، وذلك نتيجة لتسارع الزيادة في الالتحاق بالتعليم.

ومن بين 100 بلد تتوافر عنها بيانات بشأن التعليم الابتدائي، كانت نسبة المعلمين المدرَّبين وفقاً للمعايير الوطنية تقل عن

75% في ثلاثة وثلاثين بلداً. فينبغي أن يكون المعلمون مدرَّبين بالشكل الملائم لضمان أدائهم لمهامهم بصورة فعالة. وقد أظهرت التقييمات أن كثيراً من الأطفال في أفقر البلدان في العالم يمكن أن يقضوا عدة سنوات في المدرسة بدون أن يتعلموا قراءة كلمة واحدة. ففي مالي مثلاً، كان ثمانية من كل عشرة تلاميذ بالصف الثاني لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة في لغة وطنية. وقد أدت نتائج صاعقة من هذا النوع إلى تسليط الأضواء على أساليب تدريب المعلمين وعلى ما يلقونه من دعم بعد دخولهم قاعات الدرس.

وقد يفتقر المعلمون أنفسهم إلى المعارف اللازمة الخاصة بالمواد الدراسية عندما يجري قبولهم للتدريس في دور إعداد المعلمين، وبالتالي فإن دروس الإعداد تركز في كثير من الأحيان على مساعدة المعلمين في تنمية معلومات أساسية خاصة بالمواد الدراسية عوضاً عن التركيز على تعلّم كيفية التدريس بشكل فعال. وإضافة إلى ذلك، فإن مسار التطور المهني للمعلمين يتوقف في الغالب على حال مزاولتهم للعمل في قاعات الدرس.

فينبغي أن تتخذ الحكومات تدابير نشيطة لتعزيز التدريس في الصفوف الدراسية الأولى. وينبغي أن تزيد برامج التدريب قبل الخدمة التشديد على تقنيات العمل الفعال في قاعات الدرس. وبالمقابل، يمكن لبرامج التدريب أثناء الخدمة أن تشرك المعلمين في العمل بصورة تفاعلية لضمان تحوّل المعارف التي يمتلكونها إلى ممارسات أفضل في قاعات الدرس. وتكون الفوائد في الغالب أوضح للعيان عندما يكون التدريب مقترناً بتدابير أخرى مثل تحسين مواد التدريس.

مؤشر تنمية التعليم للجميع

يوفر مؤشر تنمية التعليم للجميع لمحة خاطفة عن إجمالي التقدم الذي تحرزه النظم التعليمية الوطنية في سبيل تحقيق التعليم للجميع. ويمكن ملاحظة التطور الذي حدث في مؤشر تنمية التعليم خلال الفترة منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار، في مجموعة فرعية من البلدان تضم اثنين وخمسين بلداً. فقد حدث تحسّن في هذا المؤشر بالنسبة إلى واحد وأربعين بلداً من بين هذه البلدان خلال عامي 1999 و2010. وتحقق ارتفاع كبير بوجه خاص في المؤشر في البلدان الاثني عشر الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والمندرجة في هذه الفئة. وكانت إثيوبيا وموزمبيق البلدين اللذين حققا أكبر ارتفاع في هذا الصدد.

ويمكن أن يحجب التساوي في درجة المؤشر بين البلدان اختلافات في حجم الجهود التي يبذلها هذا البلد أو ذاك من أجل تحقيق التعليم للجميع. فتسجل تونس وكولومبيا، مثلاً، مستوى واحداً في مؤشر تنمية التعليم. ولكن في الوقت الذي تسجل تونس مستوى عالياً للقيد في التعليم الابتدائي وفي نسب البقاء في التعليم وانخفاضاً في نسبة القرائية لدى الكبار، تسجل كولومبيا مستوى أعلى بكثير في نسبة القرائية لدى الكبار وانخفاضاً في نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي فيها، وتعاني نسبة البقاء في التعليم فيها من انخفاض كبير. ويعبر انخفاض نسبة القرائية لدى الكبار في تونس، في جزء منه، عن إرث تاريخي وليس عن حجم الجهود التي يبذلها البلد حالياً، بينما يشير انخفاض مستويات المؤشرات المرتبطة بسن التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي في كولومبيا إلى أن البلد يمكن أن يسجل مستويات أدنى في نسب القرائية لدى الكبار في المستقبل.

ويفضي توسيع نطاق مؤشر تنمية التعليم ليشمل المؤشر الخاص بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والذي تم وضعه لأغراض إعداد هذا التقرير، إلى تحديد البلدان التي تشدد بقدر أكبر على مرحلة الطفولة المبكرة. والنتيجة هي أن درجة بعض البلدان تنخفض في الترتيب – ولا سيما في آسيا الوسطى، مثل أوزبكستان وقيرغيزستان، وفي شرق آسيا، مثل إندونيسيا والفلبين – بينما تتحسن درجة بلدان أخرى، مثل جامايكا والمكسيك، في الترتيب.

وإن التعليم للجميع لن يتحقق ما لم يول الاهتمام بصورة متكافئة لجميع الأهداف الخاصة به. ويتطلب ذلك إيلاء عناية خاصة للأهداف التي تُعتبر أكثر الأهداف تعرضاً للإهمال، بما في ذلك الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعليم الكبار. فإن كسر دورة الحرمان من التعليم فيما بين الأجيال عن طريق توفير تعليم جيد لجميع الأطفال، بما يشمل سنوات المرحلة المبكرة من حياتهم، وكذلك لآبائهم، يمثل مسألة رئيسية.

تمويل التعليم للجميع: جوانب القصور والفرص

تبين تجربة العقد الماضي أن زيادة تمويل التعليم يمكن أن تسهم في التقدم كثيراً على طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع. ولكن بالنظر إلى عدم حدوث زيادة في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ثمة علامات مثيرة للقلق تشير إلى أن الجهات المانحة ربما أخذت تتباطأ أيضاً في تقديم مساهماتها. وإذا كان تزايد المال وحده لا يكفل تحقيق أهداف التعليم للجميع، فإن نقص المال سيكون مضراً بالتأكيد. وتقضي الضرورة العاجلة بأن تبذل الجهات التي تقدم الإعانات جهوداً جديدة ومنسقة. ومن الجوهري في الوقت ذاته أن يتم استكشاف إمكانات الاستعانة بمصادر جديدة لسد جوانب النقص في التمويل ولتعزيز الطرق التي يتم بها إنفاق الأموال التي تتيحها المعونة.

أهمية زيادة الإنفاق

لقد استمر الإنفاق الحكومي على التعليم يتزايد منذ انعقاد منتدى داكار. وحدثت أكبر زيادة في الإنفاق في بلدان منخفضة الدخل حيث بلغت نسبتها في المتوسط 7.2% سنوياً منذ عام 1999. وكانت نسبة الزيادة السنوية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي 5%. وعلى صعيد البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل والتي توجد عنها بيانات قابلة للمقارنة، زادت 63% منها في العقد المنصرم حصة ما كانت تنفقه على التعليم من الدخل الوطني.

وقامت معظم البلدان التي سارعت بالتقدم في العمل من أجل تحقيق التعليم للجميع خلال العقد الماضي بذلك سواء عن طريق زيادة الإنفاق بقدر كبير على التعليم أو عن طريق المحافظة على المستوى المرتفع الذي كان يتسم به هذا الإنفاق بالفعل. فعلى سبيل المثال ارتفع نصيب الإنفاق من الدخل الوطني على التعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه، وتضاعفت فيها نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي. وأدت زيادة نسبة الإنفاق في السنغال من 3.2% من الناتج القومي الإجمالي إلى 5.7%، إلى تحقيق نمو مدهش في القيد في التعليم الابتدائي وإلى القضاء على التفاوت بين الجنسين في هذا التعليم.

وعلى الرغم من هذا الاتجاه العام الواعد، احتفظت بعض البلدان المتخلفة بقدر كبير في العمل من أجل تحقيق التعليم للجميع، مثل باكستان وجمهورية أفريقيا الوسطى وغينيا، بالمستوى المنخفض لإنفاقها واستمرت تنفق أقل من 3% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم. ومع أن باكستان تضم، من بين البلدان، ثاني أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس – 5.1 مليون نسمة – فإنها خفضت نسبة إنفاقها على التعليم في خلال العقد من 2.6% إلى 2.3% من الناتج الوطني الإجمالي.

ويبدو أن المخاوف من إمكانية أن تؤدي أزمة المواد الغذائية والأزمة المالية اللتان حدثتا مؤخراً إلى لجم الاتجاه الإيجابي العام في الإنفاق على التعليم، لم تعد مبررة، وذلك على الرغم من ضرورة مواصلة مراقبة تأثير الأزمتين في الأجل الطويل. وقد استمر ثلثا البلدان ذات الدخل المنخفض وبلدان الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط، التي تتوافر بيانات عنها، في زيادة ميزانياتها الخاصة بالتعليم طوال فترة الأزمتين. لكن بعض البلدان الأبعد عن إمكانية تحقيق التعليم للجميع، مثل تشاد والنيجر، أجرت في عام 2010 اقتطاعات في هذه الميزانية على أثر تسجيل نمو اقتصادي سلبي في عام 2009.

ويحدد التحليل الجديد الذي أجري لأغراض إعداد هذا التقرير، مدى الاستفادة التي جناها بعض من أفقر البلدان من المعونة. ففي تسعة بلدان تقع كلها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تمول الجهات المانحة أكثر من ربع الإنفاق الحكومي على التعليم. وفي موزمبيق مثلاً، انخفض عدد غير الملتحقين بالمدارس من 1.6 مليون نسمة في عام 1999 إلى أقل من 0.5 مليون نسمة في عام 2010. وكانت المعونة تكفل خلال هذه الفترة نسبة 42% من مجمل ميزانية التعليم.

هل وصل مستوى تقديم المعونة إلى التعليم ذروته؟

سجل عام 2009 أعلى زيادة في المعونة المقدمة إلى التعليم منذ عام 2002. وقد نجم ذلك إلى حد كبير عن قيام البنك الدولي وصندوق النقد الدولي بالتسديد المبكر للمدفوعات الخاصة بالمبالغ التي تم التعهد بها لمساعدة البلدان الضعيفة على التكيف مع الآثار الممكنة للأزمة المالية. ومع ذلك، فقد شهد تقديم المعونة إلى التعليم حالة كساد، فلم تتجاوز هذه المعونة 13.5 مليار دولار أمريكي في عام 2010. وكان 5.8 مليار دولار أمريكي من هذا المبلغ مخصصاً للتعليم الأساسي. ومع أن حصة التعليم الأساسي هذه كانت تكاد تعادل ضعف الحصة المناظرة لها في عام 2002 – 2003، لم يُخصص منها للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل سوى مبلغ 1.9 مليار دولار أمريكي؛ وهو مبلغ لا يكفي لسد النقص الذي تواجهه هذه البلدان في التمويل ومقداره 16 مليار دولار أمريكي. وقد ازدادت المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل في عام 2012 بمقدار 14 مليون دولار أمريكي. بيد أن جميع البلدان لم تنتفع بالمعونة بصورة متكافئة. فقد تَركّزت الزيادة في المعونة بين عامي 2009 و2010 بشكل رئيسي على أفغانستان وبنغلاديش اللتين تلقيتا نسبة 55% من التمويل الإضافي الذي قُدم إلى البلدان الستة عشر المنخفضة الدخل التي شهدت زيادة. وفي مقابل ذلك، انخفض مستوى التمويل المقدم إلى تسعة عشر بلداً من البلدان المنخفضة الدخل.

© Chris Stowers/PANOS

وعلى الرغم من الزيادة التي حدثت في المعونة خلال العقد الماضي، أخفقت الجهات المانحة في الوفاء بما سبق وأن وعدت به في قمة غلينيغلز لمجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى التي عُقدت في عام 2005، بأن تزيد المعونة بمقدار 50 مليار دولار أمريكي بحلول عام 2010. ولم تتلق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سوى ما يقارب نصف الزيادة التي وُعدت بها. وعلى افتراض تخصيص حصة للتعليم مماثلة لحصته في السنوات السابقة، كانت نتيجة هذا الإخفاق في الوفاء بالوعد تمثل ما يعادل نقصاً بمبلغ 1.9 مليار دولار أمريكي في تمويل المدارس في تلك السنة، أو قرابة ثلث المعونة المعتادة للتعليم الأساسي.

ومما يدعو إلى الانشغال بقدر أكبر أن آفاق تقديم المعونة خلال الفترة حتى عام 2015 ليست إيجابية. فقد انخفض مجموع المعونة في عام 2011 بالقيم الحقيقية بنسبة 3%. وهذه هي المرة الأولى التي تنخفض فيها المعونة منذ عام 1997. فقد اختيرت الميزانيات المخصصة لتقديم المعونة من أجل إجراء اقتطاعات فيها نتيجة، بشكل جزئي، لتدابير التقشف التي اتُخذت في المقام الأول بسبب استمرار الانكماش في الوضع الاقتصادي للبلدان الغنية. ففي الفترة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2011، انخفض نصيب مبالغ المعونة التي تقدم من الميزانيات الوطنية في أربعة عشر بلداً من البلدان الثلاثة والعشرين في لجنة المساعدة الإنمائية، التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

ولا تكتفي بعض الجهات المانحة الرئيسية بخفض ميزانياتها العامة المخصصة لتقديم المعونة، وإنما يمكن أن تخفض أيضاً درجة الأولوية التي تمنحها إلى التعليم، وهو ما من شأنه أن يفضي إلى انخفاض المعونة التي تقدم إلى التعليم انخفاضاً أسرع من انخفاض مستويات إجمالي المعونة. فلم تعد هولندا، وهي إحدى أكبر الجهات المانحة الثلاثة التي كانت تقدم المعونة إلى التعليم الأساسي في العقد الماضي، تعتبر التعليم أحد مجالات الأولوية بالنسبة إليها، ومن المتوقع أن تخفض المعونة التي تقدمها إلى التعليم في الفترة بين عامي 2010 و2015 بنسبة 60%. ويمكن أن تترتب على ذلك آثار جدية في بعض من أفقر البلدان. كما أن هولندا في صدد الانسحاب، مثلاً، من بوركينا فاسو، وذلك في نفس الوقت الذي أعلنت فيه أربع جهات مانحة أخرى أيضاً اعتزامها على الانسحاب من مجال التعليم في هذا البلد.

ولقد ظهرت جهات مانحة أخرى، مثل البرازيل والصين والهند، أصبحت تحظى بمزيد من الاهتمام. لكن أحجام المعونة التي تقدمها ليست كبيرة، كما أنها لا تقدم المعونة لصالح التعليم الأساسي على سبيل الأولوية في البلدان ذات الدخل المنخفض.

الإنفاق الناجع لأموال المعونة

إن الأرقام الخاصة بالمعونة التي تقدم إلى التعليم لا تدل إلا على جزء من واقع الحال. فضمان الإنفاق الناجع لأموال المعونة لا يقل أهمية عن أهمية الجوانب الأخرى. ومن بين الأهداف الثلاثة عشر الخاصة بفعالية المعونة والتي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية، التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لم يتم تحقيق سوى هدف واحد منها بحلول الأجل المتفق عليه وهو عام 2010.

وقد كان قطاع التعليم في صدارة جدول الأعمال الخاص بفعالية المعونة. وفي أوغندا ورواندا وكينيا وموزمبيق، مثلاً، أسهمت مبالغ كبيرة من أموال المعونة، وُزِّع إنفاقها بالترابط مع الخطط الحكومية، في تحقيق زيادات لم يسبق لها مثيل في الانتفاع بالتعليم الابتدائي.

وعلى الرغم من هذه التجربة الإيجابية، ما زال الأمر يتطلب زيادة وتحسين الإنفاق من أموال المعونة بالنسبة إلى كثير من أفقر البلدان. وما زالت الشراكة العالمية من أجل التعليم (التي كانت تدعى سابقاً مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع) التي تُعد، من حيث المبدأ، وسيلة لضمان فعالية المعونة، لا تستخدم بالمستوى المفروض. ومع أنها تشكل آلية التمويل العالمية الوحيدة لتجميع المعونة التي تقدَّم إلى التعليم، فإنها لم تصرف في الفترة بين عامي 2003 و2011 سوى 1.5 مليار دولار أمريكي، أي ما يعادل 6% من الحصة المخصصة من مجموع المعونة التي تقدم إلى التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل وبلدان الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط. وبالمقارنة، فإن هذه الحصة تقل بقدر كبير عن المبالغ المناظرة التي خصصت لقطاع الصحة. وقد أنشئت الشراكة ليس فقط لزيادة مبالغ المعونة، وإنما أيضاً لسد جوانب النقص في التمويل التي تتركها الحكومات الوطنية والجهات المانحة. وينبغي الاضطلاع في السنوات المقبلة، عن كثب، برصد قدرة هذه الشراكة على ضمان تقديم المعونة على نحو أفضل تنسيقاً وفعالية، بغية الاستفادة من ذلك في صياغة إطار عمل للتمويل خاص بفترة ما بعد عام 2015.

وبوجه أعم، غدت الجهات المانحة، في ظل ظروف التضييق على الميزانيات وزيادة الضغط باتجاه المساءلة، تدعو إلى تسخير الاستثمارات القائمة على أموال المعونة لتحقيق نتائج ملموسة أكثر. وثمة نهج جديد يرمي إلى تقديم المعونة بالاستناد إلى النتائج، يلقي على عاتق حكومات البلدان المتلقية للمعونة مسؤولية أكبر عن تحقيق أهداف سياساتها التعليمية. وقد اختبرت المملكة المتحدة ، مثلاً، آلية تكميلية لتقديم المعونة كافأت بموجبها الحكومة الإثيوبية على أساس اجتياز كل تلميذ إضافي لامتحان للتعليم الثانوي. بيد أن هذا النهج ينطوي على مخاطر، ولا سيما بالنسبة إلى البلدان الفقيرة التي لن يمكنها تغطية تكاليف تحقيق هذه الأهداف إذا ما حالت عوامل خارجية دون التطبيق السلس لخطة ما.

تحويل "لعنة الموارد" إلى هبة مباركة لصالح التعليم

تمثل "لعنة الموارد" إحدى أكثر المفارقات إثارة للدهشة في مجال التنمية: فقد شهدت البلدان التي تتمتع بموارد طبيعية غير متجددة، كالنفط والمعادن، نمواً اقتصادياً أبطأ من النمو الاقتصادي في البلدان المحدودة الموارد. ويسجل العديد من بلدان الفئة الأولى تخلفاً في العمل من أجل تحقيق أهداف

التعليم للجميع وفي تحقيق أهداف إنمائية أخرى. غير أن بالإمكان الإفلات من هذه اللعنة إذا ما سُخّرت الموارد لأغراض الاستثمار لصالح أجيال المستقبل.

وتشكل نيجيريا أحد أكبر البلدان المصدرة للنفط والغاز، ولكنه تضم كذلك أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. أما تشاد، فقد وجّهت الثروة التي اكتشفت فيها مؤخراً، لفائدة أغراض لا ترتبط بقطاعات ذات أولوية كقطاع التعليم، وإنما خصصتها لأغراض عسكرية. وكان التنافس في سيراليون وليبيريا على الموارد الطبيعية يكمن في صميم النزاع المسلح الذي دار فيهما. كما يمكن أن يتخذ سوء إدارة عوائد الموارد الطبيعية أبعاداً جسيمة. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، مثلاً، يقدَّر أن سوء الإدارة هذا أدى إلى خسارة تعادل 450 مليون دولار أمريكي في عام 2008، وهو مبلغ يزيد على كامل ميزانية التعليم في البلد، ويكفي لإلحاق 7.2 مليون طفل بالتعليم الابتدائي.

وإن بإمكان الموارد الطبيعية إذا ما تم تحويلها إلى إيراد للحكومات واستُخدمت استخداماً ناجعاً، أن تساعد بلداناً عديدة على تحقيق أهداف التعليم للجميع. فقد مولت بوتسوانا التعليم خلال العقود القليلة الماضية بفضل ما تملكه من ثروة من الماس جعلتها أحد أغنى البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وهي لم تتوصل فقط إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي فيها، بل إن نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي فيها تبلغ أيضاً 82%، وهي ضعف متوسط النسب التي تسجلها القارة. وحققت غانا توافقاً سياسياً بشأن ضمان استخدام ثروتها على نحو فعال، بما في ذلك لأغراض الاستثمار في التعليم.

ويبين تحليل أجري لأغراض إعداد هذا التقرير أن هناك إمكانية لزيادة الإنفاق على التعليم في سبعة عشر بلداً هي إما بلدان غنية بالموارد بالفعل وإما بلدان على وشك أن تبدأ بتصدير النفط أو الغاز أو المعادن. وعلى افتراض الاستخدام الأمثل للإيراد الذي تدره مواردها الطبيعية غير المتجددة وتخصيص 20% من هذه الموارد الإضافية للتعليم، يمكن إتاحة أكثر من 5 مليارات دولار أمريكي في السنة لصالح القطاع. وبإمكان هذا المبلغ أن يمول إلحاق 86% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان والبالغ عددهم 12 مليون نسمة، وإلحاق 42% من المراهقين غير الملتحقين بالمدارس فيها والبالغ عددهم 9 ملايين نسمة. فبإمكان بلدان عديدة، من ضمنها أوغندا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وزامبيا وزمبابوي وغانا وغينيا وملاوي أن تحقق تعميم التعليم الابتدائي بدون حاجة إلى أي معونة إضافية من الجهات المانحة.

وبغية التشجيع على استخدام عوائد الموارد الطبيعية استخداماً منصفاً ومنتجاً، ينبغي أن يساند مناصرو التعليم تدابير ترمي إلى ضمان امتثال الحكومات لمعايير رفيعة المستوى للشفافية وفرض ضرائب عادلة. كما ينبغي أن يشاركوا في النقاشات الوطنية بشأن استخدام عوائد الموارد الطبيعية، وأن يتبنوا قضية التعليم باعتباره استثماراً أساسياً طويل الأجل يتيح تنويع الاقتصاد وتحاشي لعنة الموارد.

تسخير إمكانيات منظمات القطاع الخاص

بالنظر إلى شدة الحاجة إلى الموارد من أجل دعم التعليم للجميع وبسبب الآفاق المعتمة لإمكانية سد النقص في هذا المجال بفضل المعونة الدولية، بات يتزايد النظر إلى منظمات القطاع الخاص بوصفها مصدراً بديلاً ممكناً للتمويل. ويشير أحد التقديرات إلى أن مجموع المساهمات التي قدمها القطاع الخاص إلى البلدان النامية في الفترة بين عامي 2008 و2010 بلغ في المتوسط أكثر من 50 مليار دولار أمريكي، وذلك مقابل حوالي 120 مليار دولار أمريكي من المعونة الرسمية. لكن معظم هذه المساهمات قُدمت لقطاع الصحة. فعلى سبيل المثال، بلغت نسبة الإعانات التي قُدمت لقطاع الصحة زهاء 53% من مجموع الإعانات التي قدمتها مؤسسات في الولايات المتحدة في هذه الفترة، بينما لم تبلغ نسبة الإعانات التي قُدمت لقطاع التعليم من هذا المجموع سوى 8%.

ويبين تحليل جديد أجري لأغراض إعداد هذا التقرير بالاستناد إلى معلومات متوفرة للجمهور، أن المؤسسات والشركات الخاصة قد ساهمت بحوالي 683 مليون دولار أمريكي في السنة لصالح التعليم في البلدان النامية، وهو ما يعادل نسبة 5% من المعونة التي تقدمها إلى التعليم الجهات التابعة للجنة المساعدات الإنمائية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

وقد قدمت مؤسسات تسعى إلى تحقيق أهداف تتماشى على نحو وثيق مع أهداف الجهات المانحة التقليدية لتقديم المعونة، قرابة 20% من الموارد المذكورة أعلاه. ومن بين المؤسسات التي تناولها الاستعراض، لم تساهم سوى خمس مؤسسات بمبلغ يتجاوز 5 ملايين دولار أمريكي في السنة، وهو مبلغ يعادل المعونة التي يقدمها إلى التعليم بعض من أصغر الجهات المانحة الثنائية، مثل لكسمبرغ أو نيوزيلندا.

وعلى النحو ذاته، كان 71% من المساهمات المقدمة يأتي من خمس شركات فقط قدّم كل منها أكثر من 20 مليون دولار أمريكي في السنة. وتختص معظم الشركات التي تقدم أكبر المساهمات لصالح التعليم، بالعمل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال أو في مجال الطاقة.

ولا يُنفَق سوى جزء صغير من هذه المساهمات على تحقيق أهداف التعليم للجميع أو على البلدان الأكثر تخلفاً في العمل من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع. وعلى صعيد التمويل، يحظى التعليم العالي بالعناية القصوى، بينما تركز الشركات – ولا سيما الشركات العاملة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال – برامجها، من الناحية الجغرافية، على البلدان المتوسطة الدخل كالبرازيل والصين والهند، وهي بلدان تتسم بأهمية استراتيجية بالنسبة إلى هذه الشركات. وإضافة إلى ذلك، فإن أنشطة هذه الشركات تتصف في كثير من الأحيان بكونها قصيرة الأجل ومتجزئة.

ولقد اضطلعت عدة مؤسسات وشركات بأنشطة ناجحة بالفعل وكثيراً ما تكون مبتكرة في مجال التعليم، وذلك في ميادين تشمل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي، وتنمية مهارات اليافعين والشباب، وقياس نتائج التعلم. بيد أن من الصعب، عموماً، قياس درجة نجاح هذه الشركات، إذ إن منظمات القطاع الخاص تصدر في الغالب تصريحات رنانة عن فعالية برامجها بدون أن تقدم معلومات كافية أو تقييمات ملائمة عن تأثير هذه البرامج.

وتتيح مشاركة بعض الشركات في أنشطة خاصة بالتعليم للجميع إمكانية أن تؤثر في السياسات العامة بأشكال يمكن أن تخدم مصالحها التجارية. فعلى الرغم من إمكانية أن تعود هذه المشاركة بالفائدة على التعليم، ينبغي أن يتم النظر في أنشطة هذه الشركات عن كثب الشكل نفسه الذي يتم به ذلك بالنسبة إلى أنشطة الجهات المانحة.

وكخطوة أساسية أولى، ينبغي أن تقدم جميع منظمات القطاع الخاص التي تسعى إلى الإسهام في تحقيق التعليم للجميع معلومات عن التزاماتها، بما فيها معلومات عن مبالغ ما تحدده من مخصصات والكيفية التي يجري بها إنفاق هذه المبالغ. فمن شأن ذلك أن يتيح تدقيق الأمور لضمان عدم التداخل بين المصالح التجارية والأهداف الجماعية، مع توفير معلومات في الوقت ذاته عن مبالغ الموارد المتاحة لسد جوانب النقص في تمويل التعليم للجميع.

وستكون مساهمات هذه المنظمات أيضاً أكثر فعالية إذا ما كانت منسقة مع الحكومات وتلبي احتياجات البلدان. ويُعد التحالف العالمي للشركات من أجل التعليم وسيلة واعدة للتقدم إذ إنه يعمل في إطار تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ويشكل تصريف جزء من التمويل الذي تقدمه منظمات القطاع الخاص، من خلال آلية لتجميع الموارد طريقة أخرى يمكن أن تساند بها هذه المنظمات الجهود التي تبذلها الحكومات في مجال التعليم. وقد كانت الصناديق العالمية المعنية بالصحة، مثل الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، مثالاً ناجحاً في هذا الصدد. لكن الآلية الرئيسية القائمة في قطاع التعليم، وهي الشراكة العالمية من أجل التعليم، لم تضطلع بعد بهذا الدور بصورة فعالة. ويملك القطاع الخاص حالياً صلاحية المساهمة في تحديد اتجاه السياسة التي تتبعها هذه الشراكة، وذلك من خلال شغل مقعد في مجلس إدارتها، إلا أن التعهدات التي تلتزم بها المؤسسات والشركات في الاجتماعات الخاصة بتجديد أرصدة الشراكة العالمية هذه لن يتم صرفها من خلال آلية تجميع الموارد.

سد النقص

بعد انقضاء فترة شهدت زيادات في ميزانيات التعليم أسهمت في تحقيق بعض النتائج المذهلة، أخذت تلوح آفاق فترة مشوبة بانعدام اليقين. فقد أصبحت البلدان الأغنى تعاني من انحسار اقتصادي بات يؤثر في تقديم المعونة إلى البلدان الأفقر الأكثر تخلفاً في العمل على تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ومن المحتمل أن يؤدي الانخفاض في تقديم المعونة إلى تفاقم النقص في تمويل التعليم، وبالتالي، سيتطلب الأمر إيجاد حلول مبتكرة لتدارك هذا النقص. وتمثل المعونة التي تقدمها الجهات المانحة الناشئة، مثل البرازيل والصين والهند، مورداً ممكناً للاستفادة منه في هذا الصدد، إلا أن هذه المعونة ليست موجهة في الوقت الحالي بالقدر الكافي نحو أشد البلدان احتياجاً إلى المعونة، وهذا ما يسبب الحاجة إلى إيجاد مصادر أخرى للتمويل. وتشكل عوائد الموارد الطبيعية وإمكانات منظمات القطاع الخاص مصدرين ممكنين للتمويل، إلا أن ضمان فعالية هذه المساهمات يستوجب إيلاء المزيد من الانتباه للشفافية ولاتساق هذه المساهمات مع أهداف التعليم للجميع.

الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيـات العمل

إذا كان هناك مَن يمكن أن يزودني بالمهارات وبفرصة للعمل، فإنني واثقة من أنني سأحقق أهدافي.

– شابة من إثيوبيا

غدت الحاجة إلى تنمية مهارات الشباب من أجل أن يحصلوا على العمل حاجة عاجلة. وأصبحت الحكومات في شتى أنحاء العالم تواجه الآثار الطويلة الأجل للأزمة المالية والتحديات المرتبطة بتزايد استناد النظم الاقتصادية إلى استغلال المعارف. وإذا أرادت البلدان أن تنموا وأن تزدهر في عالم سريع التغير، وجب عليها أن تولي اهتماماً أكبر لتنمية قوى عاملة ماهرة. ويحتاج الشباب، أينما كانوا وأياً كانت خلفياتهم، إلى مهارات تهيؤهم للحصول على وظائف لائقة تمكنهم من الازدهار والمشاركة في حياة المجتمع على أتم وجه.

ولقد تم الاعتراف في إطار الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع بالحاجة الأساسية إلى تنمية مهارات الشباب، وهو الهدف الذي يركز على "احتياجات التعلم لجميع النشء والكبار". لكن الغموض الذي شاب صياغة هذا الهدف وانعدام الاتفاق على كيفية قياسه أديا إلى عدم حصوله على ما يستحقه من اهتمام من جانب الحكومات والجهات المانحة وأوساط التعليم والقطاع الخاص– إلا أنه أصبح هدفاً يتسم بأهمية حاسمة أكثر من أي وقت مضى.

فلقد ازدادت أعداد الشباب إلى حد لم يسبق له مثيل، وما فتئت أعدادهم تتزايد تزايداً سريعاً في بعض أنحاء العالم. وفي البلدان النامية وحدها، تجاوز عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة مستوى المليار نسمة في عام 2010. لكن استحداث الوظائف لا يجري بالسرعة الكافية لتلبية احتياجات هذا العدد من السكان الشباب. فيعاني حوالي واحد من كل ثمانية أشخاص

ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة من البطالة. وتزيد احتمالات البطالة بين الشباب على احتمالات البطالة لدى الكبار بمقدار ثلاثة أضعافها. ومع خطر استمرار تزايد هذه البطالة بين الشباب، يواجه الكثيرون منهم احتمال البقاء بدون عمل مأمون، على مدى سنوات عديدة مقبلة.

وأصبحت مسألة البطالة بين صفوف الشباب تشغل، عن وجه حق، مراتب أعلى في جدول أعمال المهام، وباتت تدفع المعنيين برسم السياسات إلى إيلاء الأولوية لاستحداث الوظائف في شركات القطاع الخاص. ومع أن لهذا التركيز ما يبرره، فإن احتياجات ملايين الشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب تظل عرضة للتجاهل. ومع أن الشباب من هذه الفئة يشغلون في كثير من الأحيان أعمالاً يزاولونها، فإنهم يتلقون أجوراً تجعلهم يعيشون دون خط الفقر في قطاع العمل غير الرسمي في المناطق الحضرية، أو يمارسون الزراعة في مزارع صغيرة في ظروف تتضاءل فيها إمكانيات الحصول على أراض. فينبغي في أي استراتيجية لتنمية المهارات أن تشتمل في صميمها على توفير فرص تتيح لهؤلاء الشباب إمكانية تحاشي الوظائف القائمة على امتلاك مهارات متدنية المستوى وعلى أجور منخفضة.

ولا يجري اكتساب المهارات، في أكثر الأحيان، بصورة غير متكافئة، وهو ما يسهم في إدامة وزيادة حدة مشاعر الحرمان المرتبطة بأوضاع الفقراء والإناث وأفراد الفئات المهمَّشة اجتماعياً. ويكون الشباب الذين ترعرعوا في ظروف الفقر والاستبعاد في الغالب أشخاصاً تلقوا قدراً قليلاً من التعليم أو سبق وأن تسربوا من المدارس. وبالتالي، فإنهم ينتفعون بفرص أقل لتنمية مهاراتهم من أجل الحصول على وظائف لائقة، ويتعرضون من ثم لخطر تفاقم معاناتهم من التهميش في سوق العمل. ولذلك، فإن هذا التقرير يولي اهتماماً خاصاً لتحديد وفهم أشكال انتفاع الشباب من الفئات المحرومة بإمكانيات تنمية المهارات التي يمكن أن تؤدي إلى حصولهم على وظائف أفضل – أعمال مضمونة توفر أجوراً تكفي لشراء الغذاء وامتلاك بعض المال، وتنتشلهم من براثن الفقر.

ويحدد هذا التقرير ثلاثة أنواع رئيسية من المهارات التي يحتاج إليها جميع الشباب – وهي المهارات الأساسية، والمهارات القابلة للنقل، والمهارات التقنية والمهنية- كما يحدد السياقات التي يمكن اكتساب هذه الأنواع من المهارات فيها؛ وذلك على النحو التالي:

المهارات الأساسية: تشتمل المهارات الأساسية، في أبسط أشكالها الأولية، على مهارات القراءة والكتابة والحساب اللازمة للحصول على عمل ذي أجر كاف لتلبية الاحتياجات اليومية للفرد. ويشكل امتلاك هذه المهارات أيضاً شرطاً مسبقاً لازماً لمواصلة التعليم والتدريب ولاكتساب المهارات القابلة للنقل والمهارات التقنية والمهنية التي تزيد إمكانيات الحصول على وظائف جيدة.

المهارات القابلة للنقل: تشمل المهارات القابلة للنقل القدرة على حل المشكلات والتعبير عن الأفكار وإبلاغ المعلومات بصورة فعالة، وملكة الإبداع، وإمكانية إظهار القدرة على القيادة، والحرص على حسن الأداء، وإبداء القدرة على مزاولة الأعمال الحرة. فالناس يحتاجون إلى هذه المهارات لكي يستطيعوا التكيف مع مختلف بيئات العمل وأن يزيدوا بذلك فرص استمرار انتفاعهم بأعمال مربحة.

المهارات التقنية والمهنية: ثمة وظائف عديدة تتطلب امتلاك دراية تقنية محددة، سواء كان ذلك في مجال زراعة الخضراوات، أو استخدام ماكنة خياطة، أو رصف قِطع الطوب، أو استخدام الحواسيب.

© G.M.B. Akash/PANOS

ويمكن أن يُستخدم الجزء المعنون "سبل لاكتساب المهارات" في هذا التقرير، كأداة لفهم الاحتياجات في مجال تنمية المهارات، ولتحديد المجالات التي ينبغي أن تستهدفها التدابير التي تُتخذ على صعيد السياسة العامة. فبإمكان الشباب أن يكتسبوا الأنواع الثلاثة من المهارات عن طريق التعليم النظامي العام وفرعه الخاص بالتعليم التقني والمهني. وفي حال تعذّر ذلك، يمكن للذين فاتتهم فرصة الانتفاع بالتعليم النظامي أن يستفيدوا من فرص التدريب على المهارات، التي تشتمل على أشكال تتدرج من صيغ الفرصة الثانية لاكتساب المهارات الأساسية، إلى صيغ التدرب في أماكن العمل، بما في ذلك فرص التدرب المهني في المؤسسات والمنشآت والتدرب في المزارع.

الشباب والمهارات والعمل: إرساء أسس أقوى

يُعد الشباب من أكبر الفئات السكانية على الإطلاق في الكثير من البلدان. ومن شأن هؤلاء الشباب أن يصبحوا بمثابة محرك للنمو إذا استطاعت البلدان أن توفر لهم ما يحتاجون إليه من فرص. ولكن ثمة كثيرين منهم لا يتم إعدادهم بالطريقة الملائمة للاضطلاع بهذا الدور. ويُشكل التفاوت في الانتفاع بالتعليم عاملاً يحكم على عدد كبير من الشباب، ولا سيما على الشابات المنتميات إلى الأسر الفقيرة، بحياة ملؤها الحرمان.

ولذا، فإن تأمين تكافؤ الفرص في التعليم المدرسي وتعزيز جودة التعليم في الوقت ذاته يشكلان خطوة هامة أولى لضمان تمتّع الشباب بالمجموعة الواسعة من المهارات التي يحتاجون إليها لتحسين آفاق حصولهم على عمل. ومع ذلك، لا يزال الكثير من الشباب يفتقرون إلى هذا النوع من الفرص، مما يجعلهم أكثر الفئات عرضةً للبطالة أو للعمل بأجور متدنية.

ازدياد أعداد الشباب ينطوي على تحديات

كل سنة، يزداد عدد الشباب العاطلين عن العمل بدلاً من أن يتراجع. وتؤدي الأعداد الكبيرة للطلاب الذين يغادرون المدارس كل سنة إلى ارتفاع عدد الشباب العاطلين عن العمل في حين تبقى فرص العمل على حالها.

– شاب من إثيوبيا

يبلغ سن واحد من بين كل ستة أشخاص في العالم تقريباً ما يتراوح بين 15 و24 سنة. وتتركز أعداد هائلة من الشباب في بعض أشد البلدان فقراً في العالم. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تبلغ أعداد الشباب مستويات عالية جداً وتتزايد تزايداً سريعاً. ويمثل الأشخاص دون سن الخامسة والعشرين حوالي ثلثي سكان القارة الأفريقية، في حين يقل عدد هؤلاء الأشخاص عن ثلث السكان في بلدان غنية مثل فرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية واليابان. ومن المتوقع أن يبلغ عدد الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحلول عام 2030 ما يزيد على عددهم في عام 1980 بمقدار ثلاثة أضعاف ونصف. كما توجد أعداد كبيرة من الشباب في الدول العربية وجنوب وغرب آسيا، وهي مناطق تقل أعمار 50% من الشباب فيها تقريباً عن 25 سنة.

ويستلزم استيعاب العدد المتزايد للشباب في الدول العربية، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، توفير 57 مليون وظيفة إضافية بحلول عام 2020 لمجرد تفادي ارتفاع معدلات البطالة عن مستوياتها الحالية.

بيد أنه يجب، في المقام الأول، أن تعالج الحكومات مشكلة النقص الحاد في المهارات الذي يحرم الشباب من إمكانية الحصول على عمل أو يحتم عليهم العمل لقاء أجر لا يكفي إلا لسد رمقهم. فلن يؤدي توفير المزيد من الوظائف إلى حل المشكلة إذا كانت نسبة كبيرة من الشباب تفتقر إلى المهارات اللازمة لشغل هذه الوظائف.

اتساع أوجه التفاوت يحرم الكثير من الشباب من إمكانية اكتساب المهارات الأساسية

عليّ أن أواصل الدراسة إذا كنت أريد أن أصبح شخصاً ذا مرتبة عالية في المجتمع. لكنني لا يسعني البقاء في المدرسة لأسباب اقتصادية. وقد فكرت في أن أترك المدرسة لأخفف من العبء المالي عن كاهل والدَي، وأن أبحث عن وظيفة لتأمين ما أحتاج إليه من مال. إلا أنني لا أستطيع الحصول على عمل؛ فكيف لي أن أواصل الدراسة؟

– شاب من المكسيك

ولكي يكون جميع الشباب مهيَّئين للاستخدام في عالم العمل، ينبغي أن يمتلكوا مهارات أساسية تُكتسب من خلال التعليم المتواصل لفترة تمتد إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل. ولكن تَبيّن أن ما لا يقل عن نصف عدد الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و19 سنة في ثلاثين بلداً من البلدان التسعة والخمسين التي شملتها الدراسة التحليلية التي أجريت لإعداد هذا التقرير، يفتقرون إلى المهارات الأساسية. وينطبق هذا الأمر على 23 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الثلاثين المعنية في مجموعة البيانات الخاصة بالتقرير.

وتختلف أسباب عدم اكتساب الطلاب للمهارات الأساسية من بلد إلى آخر، مما يستلزم استجابات مختلفة في مجال السياسات. وثمة بيانات تفيد بأن حوالى ثلاثة من كل خمسة شباب تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة في بوركينا فاسو ومالي والنيجر لم يلتحقوا بالمدرسة قط، وبالتالي، فإن احتمال حصولهم على فرصة الالتحاق بالمدارس ضئيل جداً. ويُلاحظ في الكثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن الأطفال الذين تسنت لهم فرصة الالتحاق بالمدرسة، كثيراً ما يتسربون منها قبل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي. ففي رواندا مثلاً، يلتحق معظم الأطفال بالتعليم الابتدائي لفترة أو لأخرى، إلا أن حوالي 50% منهم يتسربون من المدارس قبل نهاية المرحلة الابتدائية.

وتجدر الإشارة إلى أن عدداً كبيراً من الشباب في كثير من البلدان المنخفضة الدخل تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة ولا يزالون يواصلون الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي، في حين أن من المفترض أن يكونوا قد أتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل في هذه السن. وفيما يخص هذه الفئة من الشباب في أوغندا مثلاً، والذين تبلغ نسبتهم 35%، يكون احتمال انتقالهم إلى مستويات أعلى احتمالاً محدوداً.

ويُذكر أنه حتى في البلدان التي يكون فيها نصف عدد الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و19 سنة قد أتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، ومنها إندونيسيا والجمهورية العربية السورية والهند، توجد أعداد كبيرة من الشباب الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط، أو تسربوا منها قبل إتمام مرحلة التعليم الثانوي، أو لا يزالون في مرحلة التعليم الابتدائي.

ويُعد الفقر من العوامل التي تحول دون انتفاع الشباب بالتعليم واكتسابهم المهارات اللازمة. ففي مصر على سبيل المثال، يعجز طفل واحد من بين كل خمسة أطفال ينتمون إلى الأسر الأفقر عن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، في حين يتمكن جميع الأطفال المنتمين إلى الأسر الغنية من بلوغ المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

ويمارس كثير من الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس بسبب الفقر عملاً ما. ويقدَّر أن 115 مليون شخص في العالم تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنة كانوا يزاولون في عام 2008 أعمالاً تنطوي على مخاطر. وهؤلاء الأشخاص الذين لا تتوافر لهم إمكانية اكتساب المهارات اللازمة محكوم عليهم بالعمل لقاء أجور متدنية وفي ظروف غير آمنة طيلة حياتهم.

وتتزايد الفروق بين الأغنياء والفقراء مع تقدّم الأطفال في السن، وذلك لأن عدداً متزايداً من الأشخاص المنتمين إلى الفئات المحرومة يضطرون إلى المساهمة في دخل الأسرة عندما يتقدمون في السن. فيلتحق جميع الأطفال تقريباً في فيتنام وكولومبيا بالتعليم الابتدائي. ولكن، في حين يتمكن معظم الشباب المنتمين إلى الأسر الغنية من الانتقال إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فإن حوالى ثلثي الشباب المنتمين إلى الأسر الفقيرة في فيتنام ونصف عدد الشباب الفقراء في كولومبيا يتمكنون من بلوغ هذه المرحلة.

ويُعد احتمال اكتساب الفتيات للمهارات الأساسية أقل من احتمال اكتساب الصبيان لهذه المهارات في معظم البلدان الفقيرة. وفي البلدان المنخفضة الدخل، تكون أوجه التفاوت بين الجنسين في هذا الصدد كبيرة على صعيد الأسر الأغنى، في حين تكون الفرص محدودة للغاية بالنسبة إلى الصبيان والفتيات على حد سواء على صعيد الأسر الفقيرة. ففي بوركينا فاسو مثلاً، يتمكن ما يقارب 60% من الصبيان المنتمين إلى الأسر الأغنى من بلوغ المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، مقارنةً بنسبة 40% فيما يخص الفتيات. أما بالنسبة إلى الأسر الأفقر، فلا يتمكن إلا 5% من الأطفال من بلوغ المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، علماً بأن نسبة الفتيات الفقيرات اللواتي يلتحقن بالمدارس توازي نسبة الصبيان الفقراء الذين يلتحقون به.

والعكس صحيح في البلدان المتوسطة الدخل، إذ يحدث تمييز بين الجنسين في الأسر الأفقر في هذه البلدان، في حين يتمكن معظم الشباب المنتمين إلى الأسر الغنية، سواء أكانوا صبياناً وفتيات، من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة. فيوجد في تركيا تكافؤ بين الجنسين في هذا الصدد على صعيد الأسر الغنية، إلا أن الوضع يختلف على صعيد الأسر الفقيرة، إذ يتمكن 64% من الصبيان المنتمين إلى هذه الأسر من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة، مقارنةً بنسبة 30% فيما يخص الفتيات.

ويمكن أن يحدد مكان إقامة الشباب مدى الفرص المتاحة لانتفاعهم بالتعليم، علماً بأن حالات عدم التكافؤ بين الجنسين تزيد من حدة أوجه التفاوت بين الأرياف والمدن أو فيما بين المناطق. وتقل إلى أقصى حد احتمالات اكتساب الشابات الريفيات للمهارات الأساسية. ففي باكستان، تبلغ نسبة الفتيات المتراوحة أعمارهن بين 15 و19 سنة اللواتي تمكنّ من بلوغ المرحلة العليا من التعليم الثانوي ويسكنَّ في مناطق حضرية ضعف نسبتهنّ في المناطق الريفية. ومن الجدير بالذكر أن ما يناهز نصف عدد الإناث في المناطق الريفية في هذا البلد لم يلتحقن بالمدارس قط، في حين أن نسبة الذكور الذين لم يلتحقوا بالمدارس قط في المناطق الحضرية لا تتعدى 14%. وفي منطقة كيرالا بالهند، تتوافر فرص اكتساب المهارات الأساسية لجميع الفتيات والصبيان تقريباً إلا أن نسبة الفتيات والصبيان الذين ينتفعون بالفرص نفسها تبلغ 45% فقط ، في حين أن نسبة الانتفاع بهذه الفرص في بيهار تبلغ 57% لدى الصبيان و37% لدى الفتيات.

ولا شك في أن أنماط الفقر السائدة تُفسّر جزئياً وجود أوجه التفاوت هذه في إمكانية الانتفاع بالفرص. ولكن أوجه التفاوت هذه تدل أيضاً على وجود تفاوت في توزيع الموارد الحكومية. ففي الأحياء الفقيرة بكينيا على سبيل المثال، ثمة كثير من الأطفال الذين لا يمكنهم أن يأملوا في اكتساب المهارات الأساسية اللازمة، وذلك لسبب بسيط هو عدم وجود أي مدرسة في المناطق التي يعيشون فيها. ويسلط هذا الأمر الضوء على الحاجة إلى إعادة توزيع الموارد بطريقة تضمن عدم حرمان الشباب من إمكانية الدخول إلى سوق العمل لاعتبارات تتعلق بالوضع الاقتصادي للأسرة ونوع الجنس ومكان الإقامة.

يحتاج الشباب إلى فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب

لا املك حالياً مستوى تعليمياً كافياً وما يلزمني من مهارات. لكنني أعتقد أنني إذا ما استطعت المشاركة في دورة تدريبية في المستقبل، فسأتمكن من اكتساب ما أحتاج إليه من هذه المهارات [أي المهارات الأساسية].

– شابة من إثيوبيا

إن التحدي المتمثل في توفير فرص ثانية لجميع الشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية هو أكبر حجماً بكثير مما

تقر به حكومات عديدة. وتفيد الأرقام الخاصة بـ*التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لهذا العام بأن قرابة 200 مليون شخص ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة، أو ما يعادل شاباً واحداً من بين كل خمسة شباب في 123 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، لم يتمّوا مرحلة التعليم الابتدائي. وتمثل الإناث نسبة 58% من هؤلاء الشباب.

وعلى الصعيد الإقليمي، تشير البيانات إلى أن ما يقارب واحداً من كل ثلاثة أشخاص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وواحداً من كل خمسة أشخاص في الدول العربية يفتقرون إلى أبسط المهارات الأساسية. ويتركز أكثر من نصف المائتي مليون شخص المذكورين أعلاه في خمسة بلدان هي إثيوبيا وباكستان وبنغلاديش ونيجيريا والهند. وتعيش غالبية الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية في جنوب وغرب آسيا (91 مليون نسمة) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (57 مليون نسمة).

وعلى الرغم من وجود برامج مبتكرة كثيرة على الصعيد العالمي لتوفير فرصة ثانية للأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية، ومنها برامج عديدة توفرها منظمات غير حكومية، فإن أعداد الشباب المستفيدين من هذه البرامج محدودة للغاية. وتفيد نتائج عملية تقييم شملت بعضاً من أكبر برامج "الفرصة الثانية" في سبعة بلدان بأن عدد المستفيدين من هذه البرامج يناهز 2,1 مليون طفل وشاب. لكن التقديرات الخاصة بهذا التقرير تشير إلى أن 15 مليون شاب في هذه البلدان السبعة يحتاجون إلى فرصة ثانية لاكتساب أبسط المهارات الأساسية.

ولا تزال أكثر الوسائل فعاليةً من حيث التكاليف لتوفير المهارات الأساسية تتمثل في ضمان انتفاع جميع الأطفال بتعليم جيد في المدارس الابتدائية وضمان انتقالهم إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وطالما ظل هذا الهدف لم يتحقق بعد بالنسبة إلى الكثير من الأطفال، ثمة حاجة ماسة إلى تمكين جميع الشباب المتخلفين عن الركب من الانتفاع بفرصة ثانية من أجل تحقيق هذا الهدف.

المهارات القابلة للنقل: إعداد الشباب لعالم العمل

تعلّمنا المدرسة كيفية الاتصال مع الآخرين وما يمكن أن تكون عليه، بشكل ما، بيئة العمل.

– شابة من المملكة المتحدة

يطلب أرباب العمل ضمانات تؤكد لهم أن الشباب الذين يتقدمون بطلبات لشغل وظيفة معينة يتمتعون على الأقل بمهارات أساسية متينة ويمكنهم استخدام ما اكتسبوه من معارف لحل المشكلات واتخاذ مبادرات والاتصال مع الأعضاء الآخرين في أفرقة العمل، عوضاً عن الاكتفاء بإتمام المهام الروتينية المعتادة. لكن هذه "المهارات القابلة للنقل" لا تُدرَّس في الكتب المدرسية، وإنما يمكن اكتسابها من خلال التعليم الجيد. ومع ذلك، يفيد أرباب العمل في كثير من الأحيان بأن الأشخاص الجدد الوافدين إلى سوق العمل يفتقرون إلى هذه المهارات.

وتظهر أدلة مستمَدة من عدد من البلدان الغنية أن البقاء في المدرسة لمدة أطول يكفل اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات. ففي كندا مثلاً، يفتقر نحو 45% من الشباب الذين يتركون المدرسة قبل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى هذا النوع من المهارات. وتبلغ هذه النسبة 20% في صفوف الشباب الذين يُتمون المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

كما أن التعليم الجيد يفضي إلى زيادة ثقة الشباب في أنفسهم وشحذ دوافعهم. ويتيح التعليم النظامي إمكانية تنمية المهارات القابلة للنقل التي يمكن أن تساعد الكثير من الشباب الذين يعملون في القطاع غير الرسمي في البلدان الفقيرة على النجاح في حياتهم المهنية. ولا يزال هناك الكثير مما ينبغي القيام به لمساندة الشباب المحرومين في تنمية هذه المهارات. وإقراراً بهذا الواقع، قامت منظمة أكانكشا غير الحكومية في الهند بتوفير برامج مخصصة لأحياء مومباي الفقيرة تعنى بتحسين مشاعر الاعتزاز بالذات لدى أطفال الفئات المحرومة. وقد كان تأثير هذه البرامج إيجابياً وواسع النطاق، إذ سُجل تحسُّن كبير في الأداء المدرسي للأطفال المشاركين فيها، وفي مكاسبهم.

الانتقال من المدرسة إلى عالم العمل: عملية حرجة

عند البحث عن عمل يسألونك عما إذا كنت تملك شهادة التعليم الثانوي، لكنك لا تملك ذلك.

– شابة من المكسيك

يصعب على الكثير من الشباب الانتقال من المدرسة إلى عالم العمل. وتتجلى أوجه الحرمان التي غالباً ما يعاني منها الشباب في سوق العمل في قلة الوظائف وتردي نوعيتها، بما يشمل ظروف العمل غير الآمنة والأجور المتدنية. وكثيراً ما تكون العوامل المرتبطة بجوانب الحرمان في مجال التعليم، ومنها الفقر والتمييز بين الجنسين والعوق، مرتبطة أيضاً بظروف معاناة الحرمان في سوق العمل. وليس هذا الأمر شيئاً من قبيل الصدفة وإنما هو نتيجة لاقتران عدم التكافؤ في اكتساب المهارات بتأثير الأعراف الاجتماعية وممارسات التمييز في سوق العمل.

ويبقى الشباب في بعض البلدان، ولا سيما البلدان الغنية، عاطلين عن العمل لمدة طويلة بعد ترك المدرسة. فقد كان عدد الشباب العاطلين عن العمل في العالم في عام 2011 يناهز 13% من مجموعهم. وتمثل هذه النسبة 75 مليون شاب وشابة، مما يعني أن عدد الشباب العاطلين عن العمل ارتفع في عام 2011 بمقدار 4 ملايين نسمة تقريباً مقارنةً بما كان عليه قبل الأزمة الاقتصادية التي حدثت في عام 2007. وتزيد معدلات البطالة في صفوف الشباب بما يتراوح في المتوسط بين مرتين ونصف المرة إلى ثلاث مرات على ما هي عليه في صفوف البالغين. وتزيد هذه المعدلات عما هو مُسجل في صفوف البالغين بمقدار ستة أمثال في مصر، وبمقدار مرتين ونصف المرة في جنوب أفريقيا، وبمقدار أربعة أضعاف في إيطاليا.

وإذا كان بإمكان المرء أن يتوقع أن تكون احتمالات حصول الشباب العاطلين عن العمل على أول وظيفة لهم أقل من احتمالات حصول العاطلين عن العمل الأكبر سناً على عمل ما، فإن تخطّي العوائق التي تحول دون الحصول على وظيفة جيدة في الكثير من البلدان هو أمر شبه مستحيل بالنسبة إلى غالبية الشباب. وفي أواسط العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أي قبل حدوث الانحسار الاقتصادي، كان 17% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة في إيطاليا لا يزالون عاطلين عن العمل على الرغم من مرور خمس سنوات على تركهم للتعليم.

ومنذ أن أصبح الانحسار الاقتصادي واقعاً قائماً، تراجعت فرص العمل المتاحة للشباب، مما أثر تأثيراً كبيراً على الشباب ذوي المستويات التعليمية المتدنية. وانخفض عدد فرص العمل المتوافرة على الصعيد العالمي في عام 2011، مسجلاً تراجعاً بمقدار 29 مليون وظيفة تقريباً مقارنةً بما كان عليه قبل الأزمة الاقتصادية. وعلى سبيل المثال، شهدت معدلات البطالة في إسبانيا ارتفاعاً كبيراً بين عامي 2007 و2009، ولا سيما في صفوف الشباب الذين لم يُتمّوا مرحلة التعليم الثانوي.

لكن أرقام البطالة لا تعطي صورة كاملة عن المحنة التي يعيشها الكثير من الشباب. فهذه الأرقام تحجب الواقع المتمثل في أن بعض الشباب يعزفون عن البحث عن فرص عمل لاعتقادهم بعدم جدوى مسعاهم. وكثيراً ما يُصنَّف الأشخاص غير الملتحقين بالمدارس والعاطلون عن العمل والذين لا يبحثون عن وظيفة بنشاط، في فئة "غير العاملين"، على الرغم من أن أوضاعهم هذه تعبر عن الأوضاع السائدة في سوق العمل أكثر مما تعبر عن نقص في دوافعهم . ولو كانت معدلات البطالة في صفوف الشباب تشمل أعداد الأشخاص الذين ثبطت الظروف عزيمتهم على البحث عن عمل، لكانت هذه المعدلات قد ازدادت إلى حد كبير وسجلت ارتفاعاً بمقدار الضعف في الكامرون على سبيل المثال.

وكثيراً ما تمثل النساء أغلبية الأشخاص المصنفين في فئة "غير العاملين". ويكون التفاوت بين الجنسين في كثير من الأحيان كبيراً جداً في صفوف الشباب الذين تسربوا من النظام التعليمي بعد إتمام مرحلة التعليم الابتدائي. ففي الأردن على سبيل المثال، تشير البيانات إلى أن أكثر من 80% من الشابات الحاصلات على تعليم ابتدائي فقط لا يبحثن عن عمل بنشاط، مقارنةً بنسبة 20% في صفوف الشبان.

وكثيراً ما تعمل الشابات أيضاً لساعات طويلة في المنازل والقطاع غير الرسمي، إلا أن هذا العمل يكون أقل وضوحاً للعيان من غيره بالنسبة إلى المعنيين برسم السياسات. ويُبين التحليل الذي أُجري لأغراض إعداد هذا التقرير وشمل استقصاءات حديثة للقوى العاملة في تسعة بلدان أن عدد الشابات غير العاملات يفوق عدد الشبان غير العاملين في هذه البلدان، وذلك بنسبة كبيرة في كثير من الأحيان. ويزيد عدد النساء على عدد الرجال من بين الباحثين عن عمل، ويُعزى ذلك في كثير من الأحيان إلى انعدام المساواة في توزيع العمل المنزلي، وإلى التمييز الذي يشوب ممارسات التوظيف.

وغالباً ما تتقاضى النساء اللواتي ينجحن في الحصول على عمل أجوراً أقل من الأجور التي يتقاضاها الرجال. ففي باكستان والهند، تزيد أجور الرجال في المتوسط بنسبة 60% على أجور النساء. ويزداد الفرق في الأجور إلى أقصى حد عندما يتعلق الأمر بالنساء اللواتي لم يكتسبن إلا قدراً محدوداً من مهارات القراءة والكتابة والحساب. لكن من شأن التعليم أن يسهم إسهاماً كبيراً في زيادة الإيرادات التي تحققها النساء. ففي باكستان مثلاً، تزيد أجور النساء اللواتي يتمتعن بمستوى عالٍ من مهارات القرائية بنسبة 95% على أجور النساء اللواتي يفتقرن إلى هذه المهارات، في حين لا يتعدى هذا الفرق في الأجور نسبة 33% في صفوف الرجال.

ويواجه الشباب المعوقون صعوبات كبيرة في الانتفاع بالتعليم والحصول على عمل. وثمة عدد قليل جداً من الشباب المعوقين في كينيا الذين يواصلون تعليمهم بعد المرحلة الابتدائية. وتُعزى القيود التي يواجهها هؤلاء الأشخاص في سوق العمل إلى تدني مستواهم التعليمي، وقلة التدابير المتخذة لتكييف أماكن العمل مع حالتهم أو انعدام هذا النوع من التدابير، وقلة الآمال التي يعلقها عليهم أفراد أسرهم وأرباب العمل.

وثمة كثير من الشباب الذين لا يسعهم البقاء من دون عمل ويضطرون بالتالي إلى قبول وظائف متدنية النوعية وغير آمنة وذات أجور منخفضة وكثيراً ما تستلزم العمل لساعات طويلة. وقد يكون هذا الأمر بالنسبة إلى البعض وسيلة للحصول على وظيفة أكثر استقراراً تتيح لهم تحقيق ما يطمحون إليه. لكن هذا النوع من الوظائف يمثل بالنسبة إلى الكثيرين فخاً يصعب الإفلات منه.

وتفيد التقديرات بأن 152 مليون شاب وشابة، أو ما يمثل 28% من مجموع العاملين الشباب في العالم، يتقاضون أجراً يقل عن 1.25 دولار أمريكي في اليوم الواحد. وفي بلدان مثل إثيوبيا وأوغندا وبوركينا فاسو وكمبوديا، يُعد العمل لقاء أجر لا يتيح العيش فوق خط الفقر ظاهرة أكثر انتشاراً بكثير من ظاهرة البطالة.

وتزيد احتمالات حصول الشباب على أجور متدنيةً جداً على احتمالات حصول البالغين على هذا النوع من الأجور. ففي واغادوغو، ببوركينا فاسو، تزيد أجور البالغين الأكبر سناً بمقدار مرتين ونصف المرة تقريباً في المتوسط على أجور البالغين من الشباب. وفي حين يمكن أن يتوقع الشباب في العادةً أن ترتفع أجورهم مع تقدمهم في السن، فإن حصولهم على أجر يقل عن الحد الأدنى المعتمد يجعلهم يفتقرون إلى ما يكفيهم من موارد مالية لتلبية احتياجاتهم اليومية.

وفي البلدان المنخفضة الدخل، يمثل الشباب الحاصلون على قدر أقل من التعليم مقارنةً بأقرانهم ولا يسعهم الانتظار للحصول على الوظيفة المناسبة، أكثر الفئات عرضةً للعمل لقاء أجر متدن. وفي حين قد يُعزى هذا الأمر جزئياً إلى أن مستويات التعلّيم تكون متدنية عادةً في البلدان التي توجد فيها عوائق أخرى تحول دون الحصول على عمل يوفر أجراً

جيداً، فمن المرجح أيضاً أن يكون تدني المستوى التعليمي للشباب هو السبب الرئيسي الذي غالباً ما يحتم عليهم العمل لقاء أجر متدن. ففي كمبوديا مثلاً، يعمل 91% من الشباب غير الحاصلين على التعليم، لقاء أجر لا يتيح لهم العيش فوق خط الفقر. وتقل هذه النسبة عن 67% في صفوف الشباب الحاصلين على تعليم ثانوي.

أما بالنسبة إلى شباب الأرياف في البلدان الفقيرة، فإن احتمالات تسربهم من المدرسة في وقت مبكر وحصولهم على عمل لقاء أجر متدن تزيد على احتمالات بقائهم من دون عمل. ففي المناطق الريفية بالكامرون مثلاً، يبلغ معدل البطالة 1% تقريباً. ويوفر قطاع الزراعة فرص عمل لأعداد كبيرة من الشباب الحاصلين على قدر أقل من التعليم مقارنةً بأقرانهم، لكن كثيراً من هؤلاء الشباب يتقاضون أجوراً متدنية. ويعمل ثلثا شباب الأرياف غير الحاصلين على التعليم بأجر يقل عن 1,25 دولار أمريكي في اليوم الواحد، وتشكل النساء الريفيات غير الحاصلات على التعليم الفئة الأسوأ حالاً في هذا الصدد.

ومن الجدير بالذكر أن تأثير إتمام مرحلة التعليم الثانوي على إمكانية حصول الشباب على عمل ذي أجر لائق، يختلف حسب نوع الجنس. ففي نيبال مثلاً، تزيد احتمالات تقاضي الشبان الذين لم يُتمّوا مرحلة التعليم الثانوي أجراً لائقاً على احتمالات تقاضي النساء الشابات الحاصلات على قدر أكبر من التعليم أجراً من هذا النوع. فيتقاضى أكثر من 40% من هؤلاء الشبان أجراً يتيح لهم العيش فوق خط الفقر، بينما تقل هذه النسبة عن 30% بقليل في صفوف الشابات اللواتي أتممن مرحلة التعليم الثانوي.

الاستثمار في تنمية المهارات من أجل تحقيق الازدهار

ثمة نقص في الانتفاع بالتعليم، ويحول هذا الواقع دون حصولنا على عمل وتحسين نوعية حياتنا. فآفاق النمو معدومة بالنسبة إلينا.

– شاب من الهند

تُعَد أنشطة تنمية المهارات عاملاً بالغ الأهمية في خفض معدلات البطالة، والحد من أوجه التفاوت والفقر، وتعزيز النمو. وتمثل هذه الأنشطة استثماراً حصيفاً أيضاً لأن كل دولار يُنفق على التعليم يدرّ ما يتراوح بين 10 دولارات و15 دولاراً على صعيد النمو الاقتصادي. وإذا ما حققت أفقر بلدان العالم البالغ عددها ستة وأربعين بلداً ارتفاعاً بنسبة 75% في عدد الأشخاص البالغين من العمر 15 سنة والقادرين على بلوغ الحد الأدنى للمؤشر المرجعي الذي حددته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فيما يخص مادة الرياضيات، فمن شأن ذلك أن يفضي إلى تحسين النمو الاقتصادي بنسبة 2,1% قياساً إلى مستواه الأساسي، وإلى انتشال 104 ملايين شخص من براثن الفقر المدقع.

ولقد تحولت جمهورية كوريا من بلد فقير إلى بلد غني في خلال فترة لا تزيد على ثلاثين سنة، وهو أمر يُعزى جزئياً إلى تركيز هذا البلد على تنمية المهارات وعلى أنشطة التخطيط لتحقيق هذه التنمية. فقد تمكنت الدولة من تحسين مهارات جميع السكان عن طريق تعميم التعليم الابتدائي، ثم التعليم الثانوي. وركز هذا البلد بعد ذلك على دعم الصناعات الوطنية من خلال توفير دورات تدريبية لتنمية المهارات. وباختصار، فإن الدولة اضطلعت بدور رئيسي في التوفيق بين العرض والطلب في مجال المهارات.

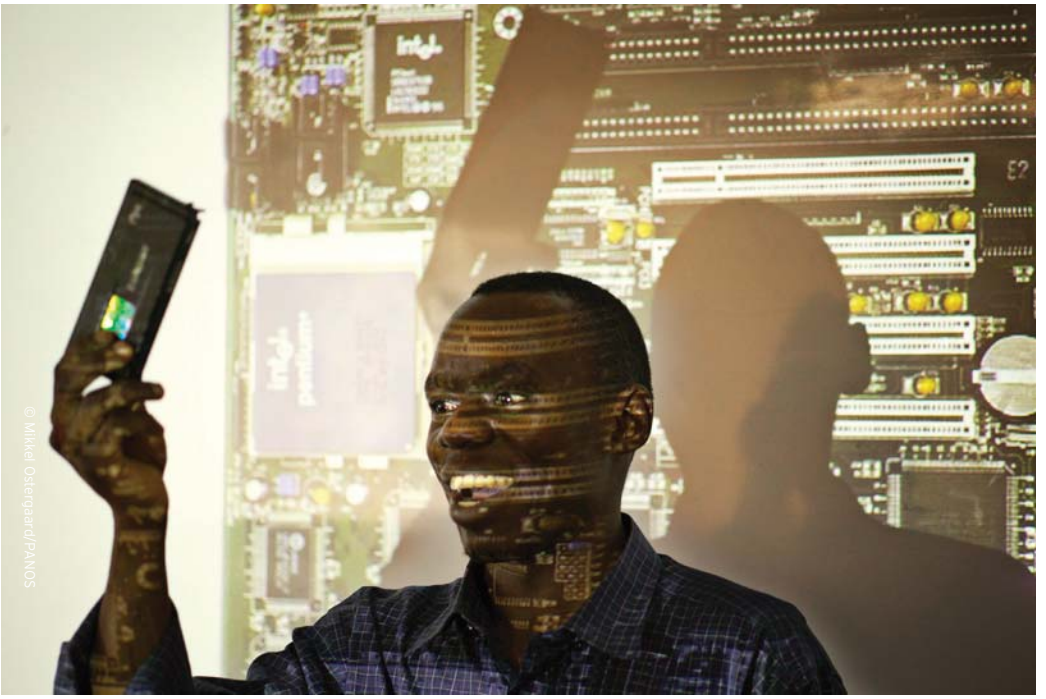
وبعد عقود من النمو الاقتصادي المتدني أو الركود، نجحت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في تحقيق نمو كبير في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وحقق أكثر من ثلث بلدان المنطقة معدلات نمو لا تقل عن 6%، وتأمل بعض دول المنطقة في أن تصبح من البلدان المتوسطة الدخل في غضون النصف الأول من القرن الحادي والعشرين. وتشير تجربة جمهورية كوريا وغيرها من البلدان المعروفة باسم "نمور" شرق آسيا إلى أن النجاح في تحقيق نمو اقتصادي مستدام في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سيتوقف على اعتماد سياسات اقتصادية سليمة ودعم هذه السياسات باستثمارات حكومية في مجال التعليم وفي التدريب على المهارات بما يتيح تلبية احتياجات سوق العمل.

ثمة حكومات كثيرة تهمل موضوع المهارات والخاسر الأكبر في ذلك هو الفئات المحرومة

على الرغم من توافر أدلة واضحة على جدوى الاستثمار في تنمية المهارات، ما زال الاهتمام بهذه المسألة لا يحظى بما يستحقه من أولوية. ويبيّن تحليل شمل ستة وأربعين بلداً تضم أعداداً كبيرةً من الشباب، ومعظمها من البلدان المنخفضة الدخل ومن الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، أن أكثر من نصف هذه البلدان بقليل أعد أو كان بصدد إعداد وثيقة توجيهية على صعيد السياسة العامة تركز على تنمية المهارات، سواء في شكل استراتيجية خاصة بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني أو في شكل استراتيجية أعم بشأن تنمية المهارات.

وفي البلدان التي تتوافر فيها خطط خاصة بتنمية المهارات، يكون الكثير من هذه الخطط مجزأً ويفتقر إلى التنسيق ولا يتماشى مع احتياجات سوق العمل ومع الأولويات الإنمائية للبلدان المعنية. وتكون مسؤولية تنمية المهارات في هذه الحالات مشتتة بين عدة وكالات، مما يطمس إمكانيات المساءلة.

ويدل النقص في التخطيط الاستراتيجي لأنشطة تنمية المهارات، بما في ذلك النقص في الأهداف الخاصة بالوصول إلى المحرومين، على أن الكثير من الاستراتيجيات الإنمائية ينمّ عن قصر نظر. ومن الجدير بالذكر أن أقل من نصف البلدان الستة والأربعين التي تم استعراضها لأغراض إعداد هذا التقرير، تعنى بتنمية مهارات الشباب العاملين في القطاع غير الرسمي. لكن عدداً قليلاً من هذه البلدان الستة والأربعين يقر بالحاجة إلى تنمية المهارات ويسعى إلى معالجة هذا الموضوع.



وعلى سبيل المثال، جعلت إثيوبيا مسألة تنمية المهارات حجر الأساس في استراتيجيتها الإنمائية الطموحة والجامعة التي أعدتها كي تصبح من البلدان المتوسطة الدخل بحلول عام 2025. وهي ترمي إلى تعميم الالتحاق بالتعليم الثانوي بحلول عام 2020 مع التركيز على تنمية المهارات اللازمة لقطاعي الزراعة والصناعة. كما يجري التشديد بقدر كبير على زيادة إنتاجية المؤسسات التجارية الصغرى والصغيرة التي يعمل فيها العديد من الشباب المنتمين إلى الفئات المحرومة.

ولا يرمي سوى ما يقارب ربع الاستراتيجيات القطرية التي تم تحليلها إلى تمكين الشباب الذين تسربوا من المدارس الابتدائية من الانتفاع بالتعليم أو التدريب. فأعدت سيراليون على سبيل المثال استراتيجية حسنة النية بشأن توظيف الشباب هدفها تزويد الشابات والشبان بدورات تدريبية لتنمية مهاراتهم في مجال مزاولة الأعمال التجارية. وفي سياق كانت نسبة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة ويتسربون من المدارس قبل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، تبلغ فيه ما يناهز 57%، لم تعطِ الاستراتيجية العناية الكافية للشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية والذين يحتاجون بالتالي إلى برامج توفر لهم فرصة ثانية في التعليم.

ونادراً ما يتمكن الشباب من الإسهام في عملية رسم السياسات، وذلك على الرغم من أهمية أن تصل أصواتهم إلى مسامع الجهات المعنية. فالشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة يمثلون حوالى سدس عدد سكان العالم وكثيراً ما يشكلون أكثر شرائح المجتمع حيويةً، وكذلك أكثرها ضعفاً وأقلها حيلةً. كما أنهم يفهمون وقائع حياتهم، بما في ذلك التجارب المرتبطة بالتعليم والتدريب وصعوبات الحصول على عمل جيد، وذلك أكثر مما يفهمها المعنيون برسم السياسات. وحتى في الحالات التي يُطلب فيها من الشباب التعبير عن آرائهم، يكون من غير المرجح أن تُسمع أصوات المنتمين منهم إلى الفئات المحرومة. وتطغى في الغالب أصوات الشباب المثقفين والميسوري الحال من المناطق الحضرية على المشاورات الخاصة بالشباب، ونادراً ما يُفسح المجال في هذه الفعاليات لأصوات الشباب من الأغلبية الفقيرة.

زيادة الموارد المالية لتزويد الشباب من الفئات المحرومة بالمهارات

من الملحّ أن تلتزم الجهات المانحة بتنمية مهارات الشباب بالطرائق الثلاث التالية: دعم البرامج القطرية لضمان بقاء جميع الشباب في المدارس إلى حين بلوغهم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل؛ ودعم برامج "الفرصة الثانية" الموجهة إلى الشباب الذين لم تتسنَ لهم فرصة اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب؛ وتوفير دورات تدريبية للشباب من الفئات المحرومة من أجل تحسين إمكانيات حصولهم على أجر لائق في سوق العمل.

ويستلزم هذا النهج زيادة الموارد المالية وتوجيهها على نحو أفضل صوب أهداف محددة. فتكلفة ضمان بقاء جميع الشباب في النظام التعليمي حتى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي قد تبلغ 8 مليارات دولار أمريكي في السنة. يُضاف إلى ذلك مبلغ 16 مليار دولار أمريكي وهو المبلغ اللازم لتحقيق تعميم التعليم الأساسي بحلول عام 2015. وبما أن معظم

الشباب الذين يحتاجون إلى التعليم والتدريب ينتمون بصورة رئيسية إلى الأسر الأفقر، ولا يمكنهم بالتالي تحمّل تكاليف ذلك بأنفسهم، ينبغي أن تعمد الحكومات، بدعم من الجهات المانحة للمعونة، إلى توفير قدر أكبر من المساعدة لضمان حصول جميع الشباب على فرص لاكتساب المهارات الأساسية من خلال التعليم النظامي أو من خلال برامج "الفرصة الثانية" في التعليم.

وعلى الرغم من أن حجم ما ينبغي القيام به يتجاوز من دون شك حجم ما يمكن فعله، قام عدد كبير من البلدان الفقيرة خلال العقد الماضي بزيادة الدعم المقدم إلى التعليم. ومع ذلك، فكثيراً ما يتم تقليص الإنفاق على التعليم الثانوي لصالح الإنفاق على التعليم العالي. إضافةً إلى ذلك، فإن بعض الجهات المانحة تقدّم دعماً كبيراً لتنمية المهارات الأساسية. ويقدَّر مجموع الأموال التي أنفقتها جميع الجهات المانحة خلال السنة الماضية لأغراض تنمية المهارات بمقدار 3 مليارات دولار أمريكي، وقد أُنفق حوالى 40% من هذا المبلغ على التعليم الثانوي العام والتدريب المهني في الإطار النظامي.

وتعطي بعض الجهات المانحة الأولوية للإنفاق على هذا المجال. وتحتل ألمانيا المرتبة الأولى من حيث المبالغ المنفقة في هذا الصدد، ويليها كل من البنك الدولي، وفرنسا، واليابان. وعمدت بعض الجهات المانحة الصغيرة أيضاً، ومنها سويسرا ولكسمبرغ ، إلى تركيز الدعم الذي تخصصه لمجال التعليم، على تنمية المهارات. واستفادت بلدان مثل اليابان من التجارب التي خاضتها لتحقيق نمو اقتصادي كبير عن طريق تنمية المهارات. وفي حين أن جزءاً كبيراً من التمويل الذي توفره فرنسا لا يصل إلى البلدان النامية، فإن منطقتين من مناطق الأراضي الفرنسية الواقعة ما وراء البحار حصلتا على أكثر من 60% من مبلغ 248 مليون دولار الذي صرفته فرنسا على التعليم الثانوي العام والتدريب المهني في عام 2010.

وتوجد وسيلتان يمكن استخدامهما لزيادة التمويل الخارجي المخصص للتعليم وهما إعادة توزيع الأموال التي تُنفق حالياً على المنح الدراسية التي تتيح لشباب البلدان النامية الالتحاق بالتعليم العالي في البلدان المتقدمة، وتشجيع الجهات المانحة الناشئة على المشاركة بمزيد من الفعالية في أنشطة تنمية المهارات، والتركيز بقدر أكبر على الشباب من الفئات المحرومة.

وفي حين يمكن للمعونة المخصصة للتعليم العالي أن تؤدي في بعض الحالات دوراً هاماً في دعم أنشطة تنمية القدرات، فإن هذه المعونة لا تصل مع الأسف إلا نادراً إلى البلدان النامية. وقد قامت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام 2012، وذلك للمرة الأولى منذ تاريخ إنشائها، بتوجيه طلب إلى الجهات المانحة دعتها فيه إلى تزويدها بمعلومات عن المبلغ الذي تخصصه من المعونة الموجهة إلى التعليم بعد الثانوي لتمويل المنح الدراسية وتغطية التكاليف المرتبطة بالطلاب (أي التكاليف التي تتحملها المؤسسات التعليمية في البلدان المانحة لاستقبال طلاب من البلدان النامية). وتجدر الإشارة إلى أن حوالي ثلاثة أرباع المعونة المباشرة التي تم تخصيصها للتعليم بعد الثانوي في عام 2010، أو ما يقارب 3,1 مليار دولار أمريكي، استُخدم لتمويل المنح الدراسية وتغطية تكاليف الطلاب (الشكل 13).

وخُصص حوالى 40% من المعونة المباشرة التي قدمتها اليابان إلى التعليم في عام 2010، لتمويل المنح الدراسية للطلاب الأجانب في اليابان. ويُذكر أن المبلغ اللازم لتمكين طالب نيبالي واحد من الانتفاع بمنحة للدراسة في اليابان يتيح التحاق ما مجموعه 229 شاباً وشابةً بالتعليم الثانوي في نيبال. وقد كانت مدفوعات المعونة المقدمة لتمويل المنح الدراسية وتغطية تكاليف الطلاب الحاصلين عليها تزيد على مبلغ المعونة المباشرة الذي أُنفق في إطار تقديم المعونة إلى التعليم الثانوي العام والتدريب المهني في عام 2010، بما يقارب أحد عشر ضعفاً في ألمانيا وبمقدار أربعة أضعاف في فرنسا. وإذا زودت الجهات المانحة البلدان النامية بجزء من المبلغ 3,1 مليار دولار أمريكي الذي تنفقه حالياً على المنح المقدمة إلى الطلاب للدراسة في بلدانها، فبإمكان ذلك أن يسد النقص الكبير الموجود في مجال المهارات الأساسية.

وبإمكان البلدان المانحة الناشئة مثل البرازيل والصين والهند أن تصبح من الجهات الفاعلة الهامة في توفير المعونة لأغراض تنمية المهارات. ومن أجل أن يتحقق ذلك، سيتعين على هذه البلدان أن تركز بدرجة أكبر على التعليم وأن توجه مساعداتها المالية إلى الشباب المنتمين إلى الفئات المحرومة، مستفيدةً في ذلك من تجاربها الخاصة في مجال ربط الاستثمارات في مجال تنمية المهارات بإجراء إصلاحات في سوق العمل وبتدابير خاصة بالحد من الفقر. ويُذكر أن 2% فقط من المبلغ الذي تعهدت الهند بتوفيره سنوياً للبلدان النامية الأخرى بين عامي 2008 و2010، والذي قارب 950 مليون دولار أمريكي، خُصص لمجال التعليم. وكما هو الحال مع جهات مانحة أخرى، فإن جزءاً كبيراً من هذه المعونة التي توفرها الهند وغيرها من البلدان المانحة الناشئة سيخصص لدعم المستويات التعليمية العليا التي يعجز الشباب من الفئات المحرومة عن بلوغها.

ويتعين على القطاع الخاص أيضاً أن يستثمر قدراً أكبر من الأموال في الدورات التدريبية الخاصة بتنمية المهارات، وخصوصاً لأن هذا القطاع هو الذي سيستفيد من توافر قوى عاملة تتمتع بالمهارات اللازمة لزيادة الإنتاجية وتعزيز القدرة التنافسية، مثلما استفادت الشركات في ألمانيا وسويسرا عندما استخدمت شباباً للعمل فيها في إطار فترات للتدرب المهني. وثمة مؤسسات خاصة توفر الدعم لمجموعة من المشروعات المبتكرة في هذا الصدد، ومنها بوجه خاص مؤسسة "ماستركارد" التي تموِّل برامج تساعد الشباب على اكتساب ما يحتاجون إليه من مهارات للحصول على عمل. لكن المبالغ التي توفرها المؤسسات الخاصة في الوقت الراهن صغيرة جداً قياساً إلى حجم التحدي القائم.

وبما أن الموارد المالية تأتي من مصادر مختلفة، يجب على الحكومات أن تضطلع بالتنسيق اللازم لتحقيق أقصى تأثير ممكن لهذه الموارد وضمان إيلاء الاهتمام الواجب للشباب من الفئات المحرومة. ويتمثل أحد سبل ترشيد الإنفاق في إنشاء

صناديق لتمويل أنشطة التدريب كي تتلقى الموارد المالية المتأتية من مصادر مختلفة، بما في ذلك الضرائب المخصصة لأغراض معينة والرسوم المفروضة على الشركات، والأموال الواردة من الجهات المانحة للمعونة، مع ضمان إدارة هذه الصناديق على نحو جيد. فيتيح ذلك للحكومات إدارة الموارد المالية وتوزيعها، في حين يتولى القطاع الخاص تقديم الدورات التدريبية. ويُعد صندوق التوظيف الذي أنشأته نيبال أحد الأمثلة على هذا النهج الرامي إلى توفير التدريب للشباب من الفئات المحرومة. ولقد تحققت نتائج إيجابية في كل مرة تمت فيها إدارة صناديق أنشطة التدريب إدارة جيدة. وقد عمدت تونس في عام 1999 إلى إنشاء صندوق لتمويل أنشطة التدريب أتاح تنمية مهارات أكثر من ربع عدد الشباب العاطلين عن العمل.

التعليم الثانوي يمهد الطريق للانتقال إلى عالم العمل

يؤدي التعليم الثانوي دوراً بالغ الأهمية في تمكين الشباب من اكتساب المهارات الكفيلة بتحسين إمكانيات حصولهم على وظيفة جيدة. وإن التعليم الثانوي الجيد الذي يولي الاهتمام لأوسع مجموعة ممكنة من القدرات والاهتمامات والخلفيات الاجتماعية للطلاب لا يُعتبر فقط عاملاً حيوياً في وضع الشباب على الطريق الصحيح للدخول إلى عالم العمل، وإنما يُعتبر أيضاً وسيلة توفر للبلدان ما تحتاج إليه من قوى عاملة متعلمة لتعزيز قدرتها التنافسية في عالمنا القائم على التكنولوجيا.

ويبلغ عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في العالم 71 مليون نسمة. وثمة أعداد كبيرة من الطلاب الذين يتركون المدارس في مرحلة مبكرة، وذلك حتى في البلدان التي تبلغ فيها نسب القيد الإجمالية مستويات عالية. ولا يتجاوز، في المتوسط، 14% من الشباب في بلدان الاتحاد الأوروبي مستوى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويتسرب واحد من بين كل ثلاثة طلاب من المدارس الثانوية في إسبانيا، وهو أمر مثير للقلق بالنظر إلى حدة الأزمة الاقتصادية في هذا البلد وارتفاع معدل البطالة في صفوف الشباب فيه إلى حد بلغ 51% في آذار/ مارس 2012. فينبغي أن تولي جميع البلدان العناية اللازمة لتأمين جدوى التعليم الثانوي بالنسبة إلى عالم العمل.

إزالة العوائق التي تحول دون الالتحاق بالتعليم الثانوي

لم يكن لدي ما يكفي من المال لشراء الكتب والزي المدرسي، وكانت أسرتي تعاني من وضع مالي سيء مما اضطرني إلى الإسهام في دخلها عن طريق العمل بأجر يومي من أجل مساعدتها على البقاء على قيد الحياة. لقد كان كسب المال بالنسبة إلي أهم من الذهاب إلى المدرسة.

– شاب من الهند

لا تزال المشكلة العاجلة في كثير من البلدان الفقيرة التي تحتاج إلى معالجة تدني نسب القيد في التعليم الثانوي فيها تتمثل في ضمان إتمام الأطفال لمرحلة التعليم الابتدائي. ففي النيجر مثلاً، يلتحق شخص واحد فقط من بين كل خمسة أشخاص بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، في حين أن نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي لا تتعدى 62%.

وتُعد رسوم المدارس الثانوية من العوامل التي يمكن أن تثني الآباء عن إلحاق أطفالهم بالتعليم الثانوي بعد إتمامهم لمرحلة التعليم الابتدائي. كما أن المدارس الثانوية كثيراً ما تتواجد في المناطق الحضرية، مما يحد من قدرة الأطفال المنتمين إلى الأسر الريفية الفقيرة على الالتحاق بها نتيجةً لعدم تمكّن ذويهم من تحمّل تكاليف النقل. ويمكن أن تمنع العوائق الاجتماعية والثقافية الفتيات من مواصلة تعليمهن المدرسي عند بلوغهن سن المراهقة. ولذلك ينبغي أن تقوم الحكومات بإصلاحات ترمي إلى إزالة هذه العوائق على وجه الخصوص بغية تمكين الشباب من تطوير مهاراتهم الأساسية.

وقد تمكنت بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من زيادة نسبة القيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي فيها عن طريق ربط التعليم الابتدائي بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ففي رواندا مثلاً، أفضى اعتماد نظام تمتد فيه مرحلة التعليم الأساسي إلى تسع سنوات، وإلغاء الرسوم المدرسية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في عام 2009، إلى ارتفاع عدد الطلاب الملتحقين بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بنسبة 25% في غضون سنة واحدة. وإضافةً إلى ذلك، أعيد تصميم المنهج الدراسي ليركز على عدد أقل من المواد الدراسية الأساسية، واعتُمد نظام جديد للتقييم.

وتؤثر الرسوم المدرسية، سواء أكانت رسمية أم غير رسمية، تأثيراً كبيراً على الشباب المنتمين إلى الأسر الفقيرة، إذ إنها تمنعهم من الالتحاق بالتعليم الثانوي والاستمرار فيه. وإذا لم تكن التدابير الخاصة بإلغاء الرسوم المدرسية تستهدف الوصول إلى الفئات المحرومة، فإنها ستعمل لصالح الفئات غير الفقيرة. وعلى سبيل المثال، أقدمت كينيا على إلغاء الرسوم في المدارس الثانوية، مما أدى إلى ارتفاع عدد الطلاب الملتحقين بهذه المدارس من 1.2 مليون طالب في عام 2007 إلى 1,4 مليون في عام 2008. وقدّمت الحكومات تعويضات للمدارس بمقدار 164 دولاراً أمريكياً عن كل طالب، وهو مبلغ يزيد على عشرة أضعاف مبلغ التعويض الذي تلقته المدارس الابتدائية عن كل طالب. وبما أن عدد الأطفال الفقراء الذين يتمكنون من بلوغ مرحلة التعليم الثانوي هو أقل من أطفال الفئات الأخرى، فإنهم يشكلون الفئة الأقل استفادة من هذه السياسة.

وكثيراً ما تضطر الشابات إلى ترك المدرسة بسبب مجموعة من العوائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية العميقة الجذور في المجتمع، ومنها الزواج المبكر. ويضطر كثير من الشابات إلى الانقطاع عن مواصلة تعليمهن عندما يصبحن أمهات، ويواجهن عقبات كبيرة تعيق عودتهن إليه. وتفيد بيانات

بأن أكثر من امرأة واحدة من بين كل عشر نساء تتراوح أعمارهن بين 15 و19 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية وجنوب آسيا هن شابات حوامل أو أمهات. وترتفع هذه النسبة إلى ما لا يقل عن 30% في بنغلاديش وليبيريا وموزمبيق.

ومن الجدير بالذكر أنه حتى في الحالات التي تضمن فيها القوانين حق الأمهات الشابات في التعليم، ما زال ينبغي بذل المزيد من الجهود لتمكينهن من ممارسة هذا الحق. وثمة مؤسسة في جامايكا تقدم الدعم، بما في ذلك تأمين المواد الغذائية وتغطية تكاليف النقل، من أجل مساعدة الفتيات الحوامل والأمهات المنتميات في أغلب الحالات إلى الفئات الفقيرة واللواتي تقل أعمارهن عن 16 سنة، على الالتحاق مجدداً بالمدرسة بعد الولادة. وقد أدى هذا النوع من برامج الدعم إلى ازدياد احتمالات إتمام الأمهات الشابات لمرحلة التعليم الثانوي من نسبة 20% من الحالات إلى نسبة 32%.

تعزيز جدوى التعليم الثانوي بالنسبة إلى عالم العمل

ينبغي أن يستند التعليم الثانوي إلى تطوير المهارات الأساسية وأن يكفل تكافؤ الفرص لصالح جميع الشباب بغية تمكينهم من اكتساب ما يحتاجون إليه من مهارات قابلة للنقل ومن مهارات تقنية ومهنية من أجل الحصول على وظائف جيدة أو الالتحاق بالتعليم العالي. وتساعد المناهج الدراسية المشتركة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على ضمان تكافؤ الفرص المتاحة للأطفال لتطوير مهاراتهم الأساسية. وتجدر الإشارة إلى أنه في الحالات التي يتم فيها تجميع أكثر الطلاب عرضةً للرسوب ووضعهم معاً في صف دراسي واحد، كثيراً ما يؤدي تدني سقف توقعات المعلمين من هؤلاء الطلاب، وافتقار البيئة التعليمية إلى ما يلزم لحفز الطلاب على التعلّم، وتأثير الأقران، إلى تدنّي مستوى تحصيلهم الدراسي. ولذا، قام عدد من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، مثل أوغندا وبوتسوانا وجنوب أفريقيا وغانا بإعداد إطار مشترك للمناهج الدراسية يشتمل على مجموعة جديدة من ممارسات تقييم الأداء ومن مواد التعلم والأنشطة الخاصة بتدريب المعلمين.

ويحتاج الطلاب الملتحقون بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى اكتساب مهارات قابلة للنقل تضمن سلاسة انتقالهم من المدرسة إلى عالم العمل، فضلاً عن اكتساب مهارات تقنية ومهنية تتيح لهم مزاولة أنشطة محددة أو العمل في قطاعات محددة. ويُعتبر المنهج الدراسي الذي يغطي جميع هذه المهارات بالتساوي ويضمن توافقها مع احتياجات سوق العمل المحلي منهجاً دراسياً متوازناً بشكل جيد ومن شأنه أن يفيد الجميع.

ويمكن أن يؤدي حث الطلاب ذوي الأداء المتدني على الالتحاق ببرامج التدريب في المجال التقني والمهني إلى تعزيز أوجه التفاوت الاجتماعي ويدفع بأرباب العمل إلى التقليل من أهمية هذه البرامج. وقد تَبيّن في 18 بلداً من البلدان الاثنين والعشرين التي شملها استقصاء عام 2009 الخاص ببرنامج التقييم الدولي للطلاب، أن الطلاب الملتحقين بالمدارس المهنية كانوا في المتوسط أسوأ حالاً على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي من أقرانهم الملتحقين بنظام التعليم العام. وكانت البلدان الأربعة التي سُجلت فيها أكبر فروق في الأداء بين طلاب التعليم الثانوي

© Stefan Erber/UNESCO

العام وطلاب التعليم التقني والمهني هي البلدان التي كانت توجد فيها أعلى نسبة من شباب الفئات المحرومة الملتحقين بالتعليم التقني والمهني.

وتشير تجارب عدد من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن اعتماد مواد دراسية تقنية ومهنية إلى جانب مواد دراسية عامة، وتعزيز جدوى الموضوعات التقنية والمهنية بالنسبة إلى سوق العمل، يمكن أن يؤديا إلى ارتفاع نسب القيد ونسب إتمام المرحلة التعليمية.

وكما أظهرت تجربة سنغافورة، فإن من شأن زيادة مرونة المناهج الدراسية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي من حيث المواد الدراسية التي يمكن اختيارها وتأمين الفرص اللازمة للالتحاق بالتعليم العالي أن يعودا بالفائدة على جميع الطلاب. غير أن هذا النهج يقترن بعدد من القيود. فثمة كثير من البلدان النامية تفتقر إلى القدر الكافي من الموارد المالية والمواد التعليمية والمعلمين المؤهلين لتأمين هذه المرونة في المناهج الدراسية بفعالية. وعلى سبيل المثال، أدى اعتماد غانا لمنهج دراسي متنوع للتعليم الثانوي إلى ارتفاع أعداد الطلاب في إطار الحصص الدراسية المهنية بنسبة تقارب 50%. لكن تكلفة توفير هذه الحصص الدراسية الجديدة في المدارس الريفية كانت أعلى بعشرين مرة من التكلفة المسجلة في المدارس الحضرية، على الرغم من أن نوعية الحصص في المناطق الريفية كانت متدنية. فالتدريب الذي يحصل عليه الطلاب في المناطق الريفية يمكن أن يكون متدني النوعية إذا تعذّر تدريب وتوفير ما يلزم من معلمين لتدريس المواد الدراسية التقنية والمهنية ولم يتم توزيع الموارد توزيعاً منصفاً.

تعزيز الروابط بين المدرسة وعالم العمل

يتعين على الكليات والمدارس أن تفعل المزيد، وأن لا تكتفي بتخصيص يوم واحد يخرج فيه الطلاب منها لاكتساب شيء من الخبرة العملية؛ فينبغي مثلاً أن تحدد يومين للدراسة وثلاثة أيام للتدريب في مواقع العمل، أو ما شابه ذلك بطريقة تكفل التوازن بين أيام الدراسة وأيام التدريب. فعلى هذا النحو يكون الطالب في المدرسة، ويتعلم ما يحتاج إلى تعلّمه، ويقضي كذلك وقتاً خارج المدرسة يسعى فيه إلى اكتساب بعض الخبرة العملية.

– شابة من المملكة المتحدة

كثيراً ما تُرفض طلبات التوظيف التي يتقدم بها أشخاص أتموا تعليمهم المدرسي، وذلك بسبب افتقارهم إلى خبرة عملية. وبالتالي، فإن ربط التعليم المدرسي ببرامج تنفَّذ بالاستناد إلى مواقع العمل عن طريق أنشطة للتدريب في المؤسسات وأنشطة التدرب المهني من شأنه أن يساعد الشباب على اكتساب مهارات عملية لحل المشكلات وعلى ممارسة مهارات أساسية خاصة بمواقع العمل. وقد كانت تجارب التدرب المهني موفقة للغاية في بعض السياقات. وعلى سبيل المثال، فإن النموذج الثنائي الألماني يمزج بين التدريب المنهجي المنظم في إطار الشركات ومتابعة دروس في المدرسة بدوام جزئي. وهو نموذج يحقق نتائج جيدة في ألمانيا بفضل الطابع المحكم للوائح التنظيمية والشراكات الوطيدة بين الحكومة وأرباب العمل والمستخدَمين.

وبالنظر إلى أن فرص التدرب المهني في مواقع العمل كثيراً ما تتيح الحصول على عمل، فإنها بإمكانها أيضاً أن تحفز الشباب على البقاء في المدرسة لإتمام تعليمهم. ففي فرنسا مثلاً، تُعد المشاركة في برامج التدرب المهني في مواقع العمل عاملاً يزيد احتمالات حصول الشباب على عمل خلال فترة ثلاث سنوات بعد إتمامهم لتعليمهم.

ومن شأن برامج التدرب المهني في مواقع العمل أن تعود بفوائد كبيرة على الشباب من الفئات المحرومة، إلا أنها يمكن أن تنطوي أحياناً على ممارسات تمييزية. ففي المملكة المتحدة، لا يلتحق بهذه البرامج سوى 32% من الشباب السود وغيرهم من الأقليات الإثنية، في حين ترتفع هذه النسبة إلى 44% في صفوف الشباب البيض. كما أن احتمالات نجاح النساء في الالتحاق بهذه البرامج تقل عن احتمالات نجاح الرجال في الالتحاق بها، وفي حالة التحاق النساء بها، تقل أجورهن عن أجور الرجال بنسبة 21%. ومن شأن خدمات الإرشاد المهني أن تساعد المزيد من الشباب من الفئات المحرومة على الالتحاق ببرامج التدرب المهني في مواقع العمل والبقاء فيها، أو أن تكفل سلاسة انتقالهم إلى عالم العمل، كما يتبين ذلك من تجربة اليابان في هذا الصدد.

وينطوي تنفيذ البرامج النظامية للتدرب المهني، في البلدان الأفقر، على صعوبات أكبر مما يكون عليه الحال في غيرها. لكن بإمكان هذه البرامج أن تسفر عن نتائج جيدة إذا ما توافرت الظروف المناسبة لذلك. فقد اضطلعت مصر بتطويع النموذج الألماني لخصائص أوضاعها وأعطت الرابطات التجارية دوراً رئيسياً في توفير أماكن التدريب. وتَمكّن ثلث الأشخاص الذين أتموا برنامج التدرب المهني في مصر من الحصول على عمل فوراً، واستمر حوالي 40% من المشتركين الآخرين في مواصلة التعليم. غير أن نظم التدريب المهني تعتمد اعتماداً كبيراً على مدى الثقة بين الحكومة وأرباب العمل، وهو أمر لا يسهل توافره في الكثير من البلدان المنخفضة الدخل التي يكون حجم القطاع غير الرسمي فيها كبيراً.

توفير المهارات القابلة للنقل للجميع: هدف منشود ولكن يصعب تحقيقه

ينبغي ألا تقتصر المهارات التي يكتسبها الطلاب من خلال التعليم المدرسي على الإلمام بالمواد الدراسية. فالقدرة على تطبيق المعارف في ظروف العمل الحقيقية، وتحليل المشكلات وحلها، والاتصال الفعال مع الزملاء، هي عناصر أساسية من المهارات التي يحتاج إليها الشباب للحصول على وظائف جيدة في سياق اقتصاد عالمي يزداد فيه الاستناد إلى التكنولوجيا يوماً بعد يوم. وإقراراً بهذا الواقع، تسعى بعض البلدان إلى تضمين مناهجها الدراسية المهارات القابلة للنقل. فتُعتبر مهارات حل المشكلات، مثلاً، من المجالات الرئيسية التي تشملها المناهج الدراسية المعتمدة في كل من الدنمارك ونيوزيلندا وهونغ كونغ (الصين).

ولا يفتأ استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في مجال التعليم يزداد رواجاً في جميع أنحاء العالم. فهذه تكنولوجيات لا تتيح فقط تحسين تجربة التعلّم وخفض معدلات التسرب، وإنما تتيح أيضاً إعداد الشباب للدخول إلى عالم العمل. ولئن كانت الحواسيب ربما نادرة أو باهظة الثمن بالنسبة إلى بعض المدارس، ولا سيما المدارس القائمة في البلدان الأفقر، فإن بالإمكان استخدام الإذاعات والهواتف المحمولة للوصول إلى أعداد كبيرة من الشباب في المناطق النائية. فالتعليم التفاعلي عبر الإذاعات، الذي اعتمده، مثلاً، جنوب السودان وهندوراس، يقدّم فرصاً لتحسين التعلّم في صفوف الفئات المحرومة، وذلك بتكلفة متدنية. وأتاح هذا النوع من التعليم تحسين أداء المشاركين فيه بنسبة تصل إلى 20%.

توفير سبل بديلة للطلاب الذين يتركون المدارس في مرحلة مبكرة

ثمة أعداد كبيرة من الشباب الذين يتركون المدارس قبل إتمام مرحلة التعليم الثانوي. وينطبق ذلك على الوضع حتى في البلدان المتوسطة الدخل والبلدان المرتفعة الدخل. وينتمي الطلاب الذين يتركون المدارس في مرحلة مبكرة في الغالب إلى الأسر الفقيرة والمحرومة. وعليه، فإن الأمر يتطلب تقديم الدعم على نحو محدد بغية تمكين هؤلاء الأشخاص من مواصلة تعلّمهم كي يكتسبوا المؤهلات والمهارات اللازمة للتمكن من الانتفاع بفرص العمل.

وقد اعتمدت مدارس في الفلبين وهولندا نهوجاً مرنةً لمساندة الطلاب المعرّضين للتسرب، بضمنها إمكانية إعادة قيد هؤلاء الطلاب بالمدرسة في أي مرحلة من العام الدراسي. وفي مدينة نيويورك حيث تشير البيانات إلى أن شخصاً واحداً من بين كل خمسة أشخاص تتراوح أعمارهم بين 17 و24 سنة يكون غير ملتحق بالتعليم وعاطلاً عن العمل، نُفّذ برنامجان يتيحان للشباب المنتمين إلى الفئات الضعيفة في ضواحي المدينة الالتحاق ببرامج مدفوعة الرسوم للتدرب في المؤسسات والانتفاع بخدمات الإرشاد الفردي والمشاركة في حلقات عمل. وساعد هذا النهج أكثر من نصف عدد الشباب المعنيين على الحصول على عمل في غضون تسعة أشهر وأتاح لحوالى خُمس الشباب الآخرين الالتحاق مجدداً بحصص دراسية لاكتساب المهارات الأساسية.

فينبغي في النهوج البديلة الرامية إلى تمكين الشباب من اكتساب المهارات خارج إطار المدارس الثانوية، ومنها التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والأنشطة المتاحة في مراكز التدريب التابعة للمجتمعات المحلية، أن تكون مكيَّفة بعناية مع احتياجات سوق العمل المحلي ومدعومة بالتزامات مالية طويلة الأجل. وعلاوةً على ذلك، يجب أن تكون المهارات المكتسبة مهارات يعترف بها أرباب العمل رسمياً.

ومن شأن الأطر الوطنية للمؤهلات أن تزوّد أرباب العمل بمعلومات عن المستوى التعليمي للشباب الذين اختاروا سبلاً بديلة للتعلّم. وإذا ما كانت هذه الأطر مصمَّمة بعناية، فمن شأنها أن تضفي المزيد من الوضوح على المعايير ونظم المؤهلات المعمول بها خارج إطار التعليم الثانوي النظامي والتي ستكون مشتتة في حال انعدام هذا التصميم. غير أن تطبيق هذه الأطر بفعالية ليس أمراً سهلاً إذ إنه يستلزم تعاوناً وثيقاً بين الجهات المعنية، بما فيها الحكومة والمؤسسات التدريبية وأرباب العمل ونقابات العمال.

توفير المهارات لشباب المناطق الحضرية: فرصة للانتفاع بمستقبل أفضل

يتمتع شباب المناطق الحضرية الذين وصلت أعدادهم حداً لم يسبق له مثيل ولا تزال تتزايد، بمستوى تعليمي أفضل من المستوى الذي كانت تتمتع به الأجيال السابقة، كما أنهم يشكلون محركاً قوياً للتغيير السياسي والاجتماعي وللنمو الاقتصادي أيضاً. وتشير التقديرات إلى أن التزايد الطبيعي للسكان وحركات النزوح من المناطق الريفية، ستؤدي إلى أن يتركز جميع سكان العالم تقريباً في المناطق الحضرية في خلال السنوات الثلاثين المقبلة، وأن عدد سكان المناطق الحضرية سيكون أكبر من عدد سكان المناطق الريفية في جميع البلدان النامية بحلول عام 2040.

الكثير من سكان المناطق الحضرية الفقراء يفتقرون إلى المهارات الأساسية

أدى التوسع العمراني السريع إلى ارتفاع معدلات الفقر ارتفاعاً كبيراً في المناطق الحضرية، وهو ما يدل عليه ازدياد الأحياء الفقيرة والمستقرات غير النظامية. وتفيد البيانات بأن شخصاً واحداً من بين كل ثلاثة أشخاص من سكان المدن يعيش اليوم في حي فقير. وترتفع هذه النسبة إلى شخصين من بين كل ثلاثة أشخاص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وإجمالاً، تشير أحدث الأرقام المتوافرة إلى أن أكثر من 800 مليون شخص يعيشون في أحياء فقيرة، ومن المتوقع أن يرتفع هذا الرقم إلى 889 مليون بحلول عام 2020. ويمثل الشباب نسبة كبيرة جداً من سكان هذه الأحياء. ولذا، فإن أنشطة التدريب والعمل الخاصة بتنمية المهارات يمكن أن تساعد هؤلاء الشباب على الخروج من الظروف الصعبة التي يعيشون ويكافحون فيها من أجل الحصول على عمل لائق.

وكثيراً ما يتم تجاهل حدة الحرمان الذي يعاني منه سكان المناطق الحضرية الفقراء في مجال التعليم. وتوجد في كثير من الأحيان فروق شاسعة فيما بين المناطق الحضرية، مما يدل على أن سكان الأحياء الفقيرة في المدن لا يعيشون بالضرورة في ظروف أفضل من الظروف التي يواجهها سكان المناطق الريفية الفقراء. كما أن تقدير نطاق انتشار الفقر وحدّته في المناطق الحضرية يكون دون الواقع.

وفي حين أن فرص التعليم تزيد في المناطق الحضرية على ما هي عليه في المناطق الريفية في الكثير من البلدان النامية، فإن الفروق في اكتساب المهارات الأساسية بين فقراء المناطق

الحضرية وفقراء المناطق الريفية ليست كبيرة. وتزيد احتمالات إتمام الميسورين من سكان المناطق الحضرية لتعليمهم حتى نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل، زيادة كبيرة على احتمالات إتمام الفقراء من سكان المناطق الحضرية لهذه المرحلة التعليمية في خمسة وأربعين بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل. بل تَبيّن في عشرة من هذه البلدان أن نسبة الأشخاص المتراوحة أعمارهم بين 15 و24 سنة الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية تزيد في صفوف الفقراء من سكان المناطق الحضرية على نسبتهم في صفوف الفقراء من سكان المناطق الريفية.

ففي كمبوديا مثلاً، تصل نسبة الشباب الفقراء من سكان المناطق الحضرية الذين لم يتمّوا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى 90%، مقارنةً بنسبة 82% فيما يخص الفقراء من سكان المناطق الريفية، وبنسبة 31% فيما يخص الميسورين من سكان المناطق الحضرية. وفي كينيا التي يعيش فيها 60% من سكان العاصمة نيروبي في أحياء فقيرة، يُعد تدني مستويات التعليم النظامي في صفوف الشباب بسبب النقص في توافر المدارس الثانوية من العوامل التي تحد من احتمالات حصول هؤلاء الشباب على عمل لائق.

يوفر القطاع غير الرسمي معظم العمل المتاح للشباب الفقراء في المناطق الحضرية

من الصعب الحصول على عمل يستمر لمدة طويلة. وأطول فترة عمل لا تتجاوز أسبوعاً واحداً. ويبلغ الأجر الذي أتقاضاه في اليوم الواحد 30 بيراً [أو ما يعادل 1,7 دولار أمريكي].

– شاب من إثيوبيا

إن النقص في المهارات والتعليم في صفوف الفقراء الساكنين في المناطق الحضرية يحتم على الأغلبية الكبرى منهم العمل في مؤسسات تجارية صغيرة وصغرى تعمل في القطاع غير الرسمي ولا تملك أي سجل تجاري أو وضع قانوني محدد أو أي لوائح تنظيمية. وتشمل الأعمال التي يزاولها عمال القطاع غير الرسمي أنشطة الكفاف المعيشي، مثل جمع النفايات، والبيع في الشوارع، والخياطة، وصنع الثياب، وتصليح السيارات، والبناء، والزراعة، وصنع المنتجات الحرفية. وكثيراً ما تكون هذه الأنشطة غير المنظمة في إطار القطاع غير الرسمي متاحة لقاء أجر متدنٍ وتتسم بعدم الاستقرار وتجري في ظروف عمل صعبة.

وفي حين يصعب تحديد مجموع الأشخاص الذين يزاولون أعمالاً غير منظمة في ظروف هشة في العالم تحديداً دقيقاً، تفيد تقديرات منظمة العمل الدولية بأن هذا العدد يبلغ 1,53 مليار نسمة. ويشمل القطاع غير الرسمي في بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى نسبة 70% من الأنشطة غير الزراعية. وتصل هذه النسبة إلى أكثر من 50% في البلدان الفقيرة في أمريكا اللاتينية. ويمثل القطاع غير الرسمي المستخدِم الرئيسي للكثير من العمال في جنوب وغرب آسيا.

ويؤدي التمييز في مجال التعليم وفي أسواق العمل على حد سواء إلى حرمان بعض الفئات من الفرص. فتمتلك الشابات في بعض السياقات قدرة محدودة على التنقل والانتفاع بالتعليم والتدريب والحصول على عمل مدفوع الأجر، في حين يتحملن عبء أداء الأعمال المنزلية غير المدفوعة الأجر. وفي خمسة وعشرين بلداً من البلدان التسعة والثلاثين التي شملها استقصاء حديث أجرته منظمة العمل الدولية، يزيد عدد النساء العاملات في القطاع غير الرسمي أو العاملات بطريقة غير رسمية في القطاع

© Sven Torfinn/PANOS

الرسمي على عدد الرجال الذين يعملون في الظروف عينها. وتبقى الأنشطة التي تزاولها النساء محدودة النطاق، إذ إن الكثيرات منهن يعملن في المنازل، فضلاً عن أن عدد النساء اللواتي يضطلعن بالأنشطة غير الرسمية الأقل استقراراً، ومنها جمع النفايات والبيع في الشوارع، يفوق إلى حد كبير عدد الرجال الذين يضطلعون بهذا النوع من الأنشطة. وغالباً ما تكون أجور النساء العاملات أقل من أجور الرجال العاملين. ففي منطقة بوينس آيرس على سبيل المثال، تقل الأجور التي تتقاضاها النساء في شركات القطاع غير الرسمي بنسبة 20% عن أجور الرجال.

ويمكن أن يصبح القطاع غير الرسمي خياراً أكثر جاذبية من القطاع الرسمي بالنسبة إلى الشباب الذين يتمتعون بالمهارات المناسبة. وتشير البيانات إلى أن الأشخاص العاملين في القطاع غير الرسمي في سبع من عواصم بلدان غرب أفريقيا والذين أتمّوا مرحلة التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يتقاضون في معظم الحالات أجوراً قد تزيد بنسبة تتراوح بين 20% و50% على أجور الأشخاص الذين لا يتمتعون بأي مؤهلات. لكن كثيراً من العمال الذي يدخلون إلى القطاع غير الرسمي يفتقرون إلى المهارات الأساسية. ففي رواندا، كان 12% فقط من الأشخاص العاملين في القطاع غير الرسمي في عام 2006 قد أتموا تعليمهم إلى ما بعد المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، مقارنةً بنسبة 40% في القطاع الرسمي.

توسيع نطاق الفرص المتاحة للشباب من الفئات المحرومة للتدريب على المهارات

في وقت لا يزال يعاني فيه العالم من آثار الانحسار الاقتصادي، لا ينفك يتزايد عدد الشباب الذين يتقاضون أجوراً لا تتيح العيش فوق خط الفقر وذلك عن أداء أعمال في القطاع غير الرسمي تقوم على امتلاك مستوى متدن من المهارات. فينبغي أن يحظى هؤلاء الشباب باهتمام كبير في الاستراتيجيات الوطنية لتنمية المهارات. ولكن نادراً ما يكون الأمر كذلك. ويُبيّن الاستعراض الذي أُجري لأغراض إعداد هذا التقرير وشمل ستة وأربعين بلداً من البلدان النامية أن معظم هذه البلدان لا تملك استراتيجية وطنية لتنمية المهارات تتعلق بشكل واضح بالقطاع غير الرسمي في المناطق الحضرية.

وتُعد الهند من البلدان القليلة التي تسعى إلى معالجة هذه المسألة، إذ إنها أعدت استراتيجية خاصة بعمال القطاع غير الرسمي ووضعت أيضاً سياسة وطنية بشأن باعة الشوارع تنص على أن يتلقى باعة الشوارع في الهند، البالغ عددهم 10 ملايين شخص يديرون مشروعات تجارية بالغة الصغر، تدريباً مناسباً يعزز مهاراتهم التقنية والتجارية ويمكّنهم من زيادة دخلهم والبحث عن فرص عمل بديلة.

وتؤدي برامج "الفرصة الثانية" دوراً حيوياً في تزويد الفقراء من سكان المناطق الحضرية بمهارات القراءة والكتابة والحساب. وعلى الرغم من النهوج المبتكرة الكثيرة التي تتّبعها المنظمات غير الحكومية، كثيراً ما تكون برامج "الفرصة الثانية" التي تنفَّذ في أشد أماكن العالم احتياجاً إليها برامج محدودة النطاق. وعادة ما تفتقر هذه البرامج إلى التنسيق الجيد وكثيراً ما لا تملك الحكومات سوى القليل من المعلومات عما تتضمنه من أنشطة.

ويمكن مساعدة الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة على الحصول على عمل مستقر عن طريق برامج تمكّنهم من اكتساب المهارات الأساسية وتوفر لهم الوقت ذاته تدريباً مهنياً. ومن الأمثلة على هذا النوع من البرامج، مشروع "التدريب من أجل التوظيف" الذي أُعد في نيبال لصالح الشباب غير الملتحقين بالمدارس. فقد نجح هذا المشروع في الوصول إلى الفئات المهمشة في نيبال، إذ كان 66% من الطلاب المستفيدين منه ينتمون إلى الطبقات المحرومة أو الأقليات الإثنية. وأشارت دراسة متابعة شملت 206 أشخاص أتمّوا التدريب المتاح في إطار المشروع إلى أن 73% منهم نجحوا في الحصول على عمل.

وتتمثل إحدى الوسائل الفعالة التي يمكن اعتمادها لتوفير التدريب على المهارات، في ربط هذا التدريب ببرامج التمويلات الصغيرة أو برامج الحماية الاجتماعية التي تساعد المستفيدين على أن يتخطوا في الأجل القصير ما يواجهونه من قيود بسبب الفقر. فيقوم برنامج "شيلي سوليداريو" الذي اعتُمد في عام 2002 على توفير تحويلات نقدية مع أشكال أخرى من الدعم، بما في ذلك إعطاء الأفضلية للفقراء في مجال التدريب بغية تعزيز إمكانية حصولهم على عمل، مع التركيز على النساء الفقيرات اللواتي لم ينتفعن إلا بقدر قليل من التعليم أو اللواتي لا يتمتعن سوى بخبرات مهنية محدودة أو يفتقرن إلى خبرات من هذا النوع. وقد ارتفعت نسبة التوظيف في صفوف النساء اللواتي شاركن في البرنامج في عام 2005 بما يتراوح بين أربع وست نقاط مئوية، وهو أمر يُعزى جزئياً إلى ازدياد المشاركة في البرامج التدريبية.

وثمة برامج حققت نجاحات في بعض أجزاء العالم، ولا سيما أمريكا اللاتينية والكاريبي، توفر دورات تدريبية في قاعات الدرس وتتيح اكتساب خبرات عملية في مجموعة من الأعمال العامة البسيطة أو المحددة، واكتساب مهارات حياتية، وتقدم المساعدة اللازمة للبحث عن عمل، فضلاً عن خدمات إرشادية ومعلومات مفيدة. ولقد نجحت هذه البرامج بوجه خاص في مساعدة الشباب من الفئات المحرومة بين سكان المناطق الحضرية، ولا سيما في مساعدة الشابات منهم. ففي كولومبيا مثلاً، سجلت أجور النساء اللواتي شاركن في برنامج "شباب يعمل" ارتفاعاً بنسبة تقارب في المتوسط 20%. كما ازدادت احتمالات حصولهن على عمل في القطاع الرسمي نتيجةً لانتفاعهن بتدريب في قاعات الدرس وفي أماكن العمل في إطار مجموعة واسعة من الأنشطة تم اختيارها بدقة لمراعاة احتياجات

سوق العمل. وأفضى "البرنامج المهني للشباب" في بيرو إلى تحسين احتمالات حصول الشبان على عمل بنسبة تصل إلى 13%. وبلغت هذه النسبة 21% في صفوف الشابات.

وأُدرج تنفيذ معظم "برامج الشباب" المضطلع بها في بلدان أمريكا اللاتينية في إطار المؤسسات العامة الوطنية للتدريب أو تمت الاستعاضة عنها ببرامج مماثلة، ومنها على وجه التحديد برنامج "إنترا 21". وتوفر هذه البرامج نموذجاً مفيداً للبلدان الأخرى، بما في ذلك الدول العربية، وتدل على أن البرامج الموجهة بطريقة جيدة إلى فئات محددة يمكن أن تسهم في تحسين احتمالات حصول الكثير من الشباب المحرومين على عمل. لكن هذه البرامج قد تكون باهظة التكلفة أحياناً وتستلزم مشاركة عدد كاف من الشركات القادرة على ذلك، وهو أمر قد لا يمكن توافره، مثلاً، في بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث يكون عدد المستخدَمين في القطاع الرسمي محدوداً.

الاهتمام بما هو أبعد من تزويد الشباب من الفئات المحرومة بالمهارات الأساسية

يتعين على الحكومات، في الحالات التي يكون فيها الشباب من سكان المناطق الحضرية قد اكتسبوا المهارات الأساسية، أن توفر أنشطة تدريبية ترمي إلى تنمية المهارات القابلة للنقل والمهارات التقنية وأن تدعم هذا النوع من الأنشطة، ولا سيما في إطار المؤسسات التجارية الصغيرة والمتوسطة الحجم العاملة في القطاع غير الرسمي والتي تملك القدرة على النمو. وتُعد الأساليب التقليدية للانتفاع بفرص التدرب المهني من النهوج التي يمكن اتّباعها لمساعدة أعداد كبيرة من الشباب العاملين في القطاع غير الرسمي. فبإمكان هذه البرامج أن تكون فعالة من حيث التكاليف وأن توفر مهارات عملية يمكن تطبيقها فوراً وكثيراً ما تؤدي إلى الحصول على عمل.

بيد أن من المهم أن يتم ضمان التكافؤ في الانتفاع بفرص التدرب المهني. ففي غانا على سبيل المثال، انتفع 11% فقط من الخُميس الأفقر من بين الشباب بتدريب من هذا النوع، مقارنةً بنسبة 47% من الخُميس الأغنى. وعلى النحو ذاته، كثيراً ما يجري الانتفاع بفرص التدرب المهني في إطار أعمال أكثر ملاءمةً للرجال، وتنطوي بالتالي على غبن للنساء.

وقد أجريت في التسعينيات من القرن الماضي والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين إصلاحات في عدة بلدان، منها بنين وتوغو، بغية تحويل النظم التقليدية للانتفاع بفرص التدرب المهني إلى نظم ثنائية تشتمل في آن معاً على أنشطة للتعلّم النظري وعلى تدريب عملي. ويقتضي هذا النهج وجود اتفاق بين الحكومة والجماعات التي تمثل العمال والحرفيين العاملين في القطاع غير الرسمي والمستعدة لقبول متدربين مهنيين. ومن شأن البرامج الثنائية للتدريب المهني أن تصبح جزءاً فعالاً ومستداماً من النظم الوطنية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني إذا ما تم تنفيذها بنجاح.

ففي بوركينا فاسو على سبيل المثال، بلغت تكاليف برامج التدرب المهني التي تم إصلاحها ما يقارب ثلث تكاليف الدورات التدريبية النظامية.

وتبيّن تجربة كل من السنغال والكامرون أن الاعتراف التدريجي بالطابع النظامي للأشكال التقليدية للتدرب المهني قد يكون على صعيد السياسة العامة بالنسبة إلى البلدان التي تتمتع بقدرات مؤسسية محدودة، خياراً أسهل من خيار تحويل هذه البرامج إلى برامج ثنائية تماماً. ويمكن أن تكون أمثال هذه المبادرات فعالة جداً إذا ما تم تصميمها وتنفيذها بالتعاون مع الرابطات أو غيرها من المنظمات المهنية في القطاع غير الرسمي.

ويمكن أن تشمل التدابير التي تتيح التوصل تدريجياً إلى إضفاء طابع نظامي على المؤهلات التي يكتسبها المنتفعون بفرص التدرب المهني، اعتماد لوائح تنظيمية تكفل حماية المنتفعين بهذه الفرص من ممارسات الاستغلال التي تشكل مصدر قلق عام في سياق النظم التقليدية. وتنص هذه اللوائح عادةً على حد أقصى لساعات العمل اليومية والأسبوعية، وسقفاً لعدد سنوات التدريب اللازمة لممارسة كل نوع من المهن، فضلاً عن مجموعة من تدابير السلامة. ومن شأن الاعتراف بالمهارات والخبرات العملية للمنتفعين بفرص التدرب المهني من خلال إطار وطني للمؤهلات أن يزيد من قيمة هذا النوع من التدريب وأن يعزز احتمالات حصول المشاركين فيه على عمل.

وتُعد العمالة الذاتية من الوسائل الأخرى التي تتيح الخروج من دائرة أنشطة الكفاف المعيشي. فالكثير من شباب المناطق الحضرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية يجدون في العمالة الذاتية خياراً وجيهاً. وقد أظهرت دراسة استقصائية أُجريت في مصر في عام 2008 أن ما يقارب 73% من الشباب يرغبون في مزاولة أعمال حرة. غير أن الشباب الفقراء من سكان المناطق الحضرية يفتقرون إلى المهارات اللازمة لمزاولة هذه الأعمال.

وتدل تجربة البوسنة والهرسك وغانا على أن تأثير التدريب في مجال مزاولة الأعمال الحرة يكون محدوداً عندما يفتقر المشاركون فيه إلى المهارات الأساسية وإلى إمكانية الانتفاع بأشكال أخرى من الدعم، بما في ذلك الموارد اللازمة للاضطلاع بأعمال حرة، تتيح لهم تطبيق المهارات التي اكتسبوها حديثاً.

ولذا، فإن عملية تصميم المناهج الدراسية للدورات التدريبية الخاصة بمزاولة الأعمال الحرة والموجهة إلى الشباب المحرومين في المناطق الحضرية ينبغي أن تهتم أيضاً بالتدريب الذي يتيح تنمية المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب وأن تربط ذلك بتمكّين الشباب من الحصول على الموارد اللازمة لإقامة مشروعات تجارية بغية إعطائهم فرصاً أفضل للنجاح.

تزويد شباب الأرياف بالمهارات سبيل إلى الإفلات من براثن الفقر

أنا من سكان الريف. ومن المعروف أن التعليم لا يحظى باهتمام كبير في المناطق الريفية، كما أن الأسر لا تشجع الأطفال على الذهاب إلى المدرسة. ولقد بدأت بتعلّم الأمور بنفسي لأنني كنت أرغب في ذلك. أما التحول إلى طالب، فإنه يجعلني في حاجة إلى مواد تعليمية ولم يكن بمقدوري شراء هذه المواد.

– شاب من إثيوبيا

تعيش أغلبية السكان الفقراء، أي ما يعادل 70% منهم أو حوالى مليار شخص، في مناطق ريفية تقع بصورة رئيسية في البلدان المنخفضة الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل. وتتركز أعداد كبيرة منهم على وجه الخصوص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا حيث يعتمد معظمهم على ممارسة مزيج من الأنشطة الزراعية المحدودة النطاق والأعمال الموسمية المؤقتة، وأنشطة تجارية محدودة النطاق للغاية لا تدر إلا إيرادات محدودة. وفي وقت يزداد فيه عدد سكان العالم على نحو مطرد، وفي سياق تزايد الطلب على المواد الغذائية مع حدوث انكماش في توافر الأراضي الصالحة للزراعة، تُعتبر أنشطة تنمية المهارات وسيلة حيوية لتمكين شباب الأرياف من تعلّم طرائق استخدام تكنولوجيات جديدة في مجال الزراعة ومن الانتفاع بمزيد من فرص العمل خارج إطار قطاع الزراعة.

الشابات الريفيات يعانين من الحرمان أكثر مما يعاني منه شبان الأرياف

يفتقر عدد كبير من الشباب الفقراء في المناطق الريفية، وبخاصة الشابات منهم، إلى المهارات الأساسية، مما يحكم عليهم بمزاولة أنشطة الكفاف المعيشي. ويشتد التفاوت بين الجنسين إلى أقصى حد في البلدان التي تعجز فيها أغلبية سكان المناطق الريفية عن إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ففي بنين وسيراليون والكامرون وليبيريا، على سبيل المثال، يفتقر حوالى 85% من الشابات الريفيات إلى المهارات الأساسية. وتقل هذه النسبة عن 70% في صفوف الشبان. ومع أن تركيا تُعتبر من البلدان المتوسطة الدخل، فإن الفروق بين الجنسين في الأرياف كبيرة فيها، إذ تصل نسبة الشابات الريفيات اللواتي لا يتممن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى 65%، مقارنةً بنسبة 36% في صفوف الشبان الريفيين.

ولا تقتصر أوجه التفاوت بين الجنسين على حصول النساء على قدر أقل من التعليم مقارنةً بالرجال. فالنساء يملكن أيضاً قدراً أقل من الموارد، وهنّ أقل قدرة على الهجرة. وكثيراً ما تضطر النساء إلى مزاولة أعمال تستلزم مستوى محدوداً من المهارات يرفض الآخرون الاضطلاع بها.

ولذا، فإن الأنشطة الرامية إلى تعزيز المستوى التعليمي والمهارات في صفوف الشباب من سكان المناطق الريفية، ولا سيما الشابات منهم، لا تتيح فقط زيادة الفرص المتاحة لهؤلاء الشباب، وإنما يمكنها أيضاً أن تزيد من إنتاجيتهم،

© Tim Dirven/PANOS

وهو أمر من شأنه أن يعود بالفائدة على أفراد أسرهم وعلى الاقتصاد بوجه عام. فقد تَبيّن في المناطق الريفية في الصين أن الأشخاص العاملين في المجال غير الزراعي ممن تلقوا تعليما يتجاوز مرحلة التعليم الابتدائي على الأقل يتقاضون أجوراً أعلى بكثير من الأجور التي يتقاضاها الأشخاص الحاصلون على قدر أقل من التعليم.

وتزداد احتمالات حصول شباب الأرياف على عمل في القطاع غير الزراعي عندما يكونون قد اكتسبوا المهارات الأساسية. ففي ثمانية بلدان تناولها تحليل أجري لأغراض إعداد هذا التقرير، اتضح أن ارتفاع المستوى التعليمي يزيد من احتمالات مزاولة الشباب لأعمال غير زراعية، وذلك في صفوف النساء وفي صفوف الرجال على حد سواء. ففي تركيا، تصل نسبة الأشخاص غير الحاصلين على التعليم الذين يزاولون أنشطة غير زراعية إلى 23%، بينما تبلغ هذه النسبة 40% في صفوف الأشخاص الحاصلين على تعليم ابتدائي، و64% في صفوف الأشخاص الذين أتموا مرحلة التعليم الثانوي على الأقل.

تلبية احتياجات سكان الأرياف في مجال التدريب

من بين البلدان الستة والأربعين التي تناولها تحليل أجري لأغراض إعداد هذا التقرير، لا تقر سوى ما يقارب 50% منها في خططها الوطنية باحتياجات سكان الأرياف الفقراء في مجال التدريب واكتساب المهارات، وهذا في حين أن البلدان التي تعطي الأولوية لاحتياجات الفقراء من سكان الأرياف يمكن أن تحقق قدراً من المكاسب. ففي الصين، أفضت التدابير التي اتخذت اعتباراً من السبعينيات من القرن الماضي لتعزيز إنتاجية المزارعين الذين يعملون في مؤسسات صغيرة والأشخاص الذين يعملون لحسابهم الخاص في القطاع غير الزراعي، إلى خفض عدد الأفراد الذين يعيشون تحت خط الفقر.

ويشكل تزويد جميع الشباب من سكان المناطق الريفية بالمهارات الأساسية تحدياً كبيراً جداً بسبب الأعداد الهائلة للشباب وتشتتهم الجغرافي. وعلى أي حال، فإن شباب الأرياف لن يتمكنوا من الانتفاع ببرامج التدريب إذا كانوا يفتقرون إلى المهارات الأساسية التي تتيح لهم فهم التكنولوجيات الجديدة وتطبيقها في مجال التجارة والزراعة. وتُمثل زيادة عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في إطار النظم الرسمية وتعزيز جدوى الأنشطة التعليمية في هاتين المرحلتين بالنسبة إلى خصائص المناطق الريفية أولويتين رئيسيتين. كما ينبغي التشديد على برامج "الفرصة الثانية" التي تتيح اكتساب المهارات الأساسية وتوفر في ذات الوقت تدريباً على المهارات المتعلقة بالأنشطة الزراعية وغير الزراعية التي يضطلع بها سكان الأرياف.

ففي ملاوي التي يعيش 85% من سكانها في مناطق ريفية ويتسرب حوالي نصف عدد الأطفال الذين يلتحقون فيها بالتعليم الابتدائي، حقق برنامج تدريبي خاص بتوفير فرصة ثانية لاكتساب المهارات نجاحاً مذهلاً. فقد انتهى أكثر من نصف عدد الدارسين الذين شاركوا في هذا البرنامج المخصص لسكان الأرياف الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط أو الذين تسربوا منها بعد التحاقهم بها، بإتمام التدريب أو بالالتحاق مجدداً بالتعليم الابتدائي. وكانت النتائج التي حققها المشاركون في البرنامج من حيث القراءة والكتابة والحساب أفضل من النتائج التي حققها الطلاب الملتحقون بالتعليم النظامي. وينبغي القيام بمبادرات مماثلة في الكثير من البلدان الفقيرة التي تضم أعداداً كبيرة من سكان الريف الحاصلين على قدر قليل من التعليم أو غير المتعلمين.

ويجب أن تعالج البرامج أيضاً ما تواجهه الشابات من صعوبات محددة. ففي مصر، كانت نسبة الريفيات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 17 و22 سنة والتحقن بالتعليم المدرسي لمدة تقل عن سنتين، تبلغ 20% في عام 2008. ويُرجح أن تتزوج كثير من الريفيات في سن مبكرة. ويرمي برنامج "إشراق" الذي أُعد في مصر إلى معالجة الأفكار النمطية الاجتماعية بطريقة مباشرة، وذلك عن طريق التعاون مع الأسر الريفية والقادة المحليين والمجتمعات المحلية بغية إشراكهم في تحديد مسوغات البرامج الرامية إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب في صفوف الفتيات. ومن الجدير بالذكر أن أكثر من تسعة أشخاص من بين كل عشرة أشخاص من أفراد الدفعة الأولى من خريجي برنامج "إشراق" نجحوا في الامتحانات النهائية.

ويفضي إدراج التدريب على مهارات القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المهارات، في برامج التمويلات الصغيرة وبرامج الحماية الاجتماعية الموجهة إلى النساء الفقيرات من سكان الأرياف، إلى تعزيز احتمالات خروجهن من دائرة الفقر. وتُعد لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف و"الحملة من أجل تعليم الإناث" في أفريقيا من الجهات التي اتخذت خطوات رائدة في هذا المجال. فتقدم لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف إلى الأسر الفقيرة في الأرياف مواد محددة (بقرة على سبيل المثال) لتعتمد عليها في معاشها. كما توفر اللجنة تدريباً في مجال التمويلات الصغيرة والتسويق لتحسين فعالية الاستثمارات من حيث التكاليف. وقد أدى ذلك إلى ازدياد دخل كل فرد من أفراد الأسر المعنية بمقدار ثلاثة أضعاف تقريباً. أما "الحملة من أجل تعليم الإناث"، فترمي إلى تزويد المراهقات من سكان الريف الفقراء بمهارات محددة في مجال إدارة الأعمال التجارية وتوفر لهن أيضاً منحة وقروضاً صغيرة وتتيح لهن تبادل الإرشاد فيما بينهن. ونتيجةً لهذا النهج، تمكنت نسبة تزيد على 90% من الشابات من تحقيق أرباح في الشركات التي أنشأتها.

توفير مهارات إضافية لشباب الأرياف

من أجل أن تكون الأعمال المتاحة في المناطق الريفية جذابة بالنسبة إلى الشباب، من الجوهري أن يتم توفير تدريب يتيح اكتساب مهارات أخرى غير المهارات الأساسية بغية تمكين المزارعين ذوي المزارع الصغيرة من تحسين إنتاجية أنشطتهم الزراعية، وتمكين العمال غير المزارعين من تعزيز مهاراتهم في مجال الأعمال التجارية والتمويل.

ومن شأن تشكيل الرابطات أن يساعد المزارعين ذوي المزارع الصغيرة على اكتساب المهارات اللازمة وعلى إسماع أصواتهم على نحو أفضل. ويُعد النهجان القائمان على إنشاء المدارس الميدانية للمزارعين وإنشاء التعاونيات من النهوج التي ثبتت فعاليتها. فقد أفضى إنشاء المدارس الميدانية للمزارعين في أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا إلى تحقيق تحسينات كبيرة. وعاد هذا النهج بالكثير من الفوائد على الأشخاص الذين لا يتمتعون إلا بقدر محدود من مهارات القرائية. فارتفعت قيمة محاصيل الفدّان الواحد في المتوسط بنسبة 32% في هذه البلدان الثلاثة، وبنسبة 253% فيما يخص الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم نظامي. كما ارتفع متوسط الدخل بنسبة 61% وبنسبة 224% فيما يخص الأسر التي لم يحصل أربابها على تعليم مسبق.

وتتمثل إحدى الوسائل الفعالة لتشجيع التعلّم المثمر والتطبيق العملي للمهارات الجديدة في إثبات جدوى هذين الأمرين باستخدام البث الإذاعي وتسجيلات الفيديو. وتبين تجربة كل من بوركينا فاسو والنيجر والهند الفوائد التي يمكن أن تتأتى من زيادة الدورات التدريبية القائمة على استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، التي تتيح الوصول إلى أعداد كبيرة من المزارعين من الفئات المحرومة، ومنها الإذاعات بوجه خاص.

ومن شأن برامج التدريب المبتكرة الخاصة بالأعمال غير الزراعية أن تساعد على تشجيع الشباب على البقاء في المناطق الريفية. فقد جرى في عدد من المناطق الريفية في أمريكا اللاتينية إعداد مجموعة من البرامج الواسعة النطاق ترمي إلى تنمية مهارات الشباب من الفئات المحرومة، بما في ذلك الشباب من السكان الأصليين، في مجال مزاولة الأعمال التجارية وإقامة المشروعات التجارية الصغيرة. وقد حقق العديد من هذه البرامج نتائج هامة.

واستُهلت في المكسيك في عام 2004 مبادرة "برنامج أصحاب المشروعات الريفيين من الشباب وصندوق الأراضي" بغية معالجة النقص في الفرص المتاحة للشباب للانتفاع بالأراضي، وإعداد جيل جديد من أصحاب المشروعات الشباب في الأرياف. وكان هدف هذه المبادرة التي كانت تتوجه إلى جماعات السكان الأصليين، تتمثل في تمكين المستفيدين منها من إقامة مشروعات زراعية مستدامة ومربحة. وقد زاد المشاركون في هذه المبادرة دخلهم بمقدار الخُمس في غضون سنة واحدة.

© Sven Torfinn/PANOS

ويجب تكييف الدورات التدريبية، سواء أكانت مخصصة للمزارعين أم لغير المزارعين، مع السياقات المحلية بغية سد الثغرات الواضحة في مجال المهارات على المستوى المحلي. ويقوم برنامج "التدريب من أجل التمكين الاقتصادي الريفي" الذي صممته منظمة العمل الدولية، على هذا النهج، إذ إنه يساعد على التوفيق بين العرض والطلب في سوق العمل. وقد أفضى هذا التدريب إلى تحقيق نجاحات بارزة في سياقات متنوعة جداً في قارات مختلفة. ففي بنغلاديش، أتاح التدريب للنساء أن يزاولن أعمالاً غير تقليدية مثل تصليح الأدوات والحواسيب. ويجمع هذا النهج بين الدورات التدريبية في المجال التقني والتجاري ودورات تدريبية تتعلق بقضايا الجنسين وبجلسات ترمي إلى توعية أسر المتدربين والمجتمعات المحلية والمنظمات الشريكة بأهمية المساواة بين الجنسين.

تزويد الشباب بالمهارات، سبل إلى تحقيق مستقبل أفضل

أصبحت الحاجة إلى اتخاذ تدابير لدعم الأنشطة الرامية إلى تنمية مهارات الشباب حاجة ملحّة. ويحدد *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لهذا العام أهم عشر خطوات ينبغي اتخاذها في هذا الصدد. ويمكن تكييف هذه الخطوات لمراعاة الظروف والاحتياجات الخاصة لمختلف البلدان.

1 *توفير برامج الفرصة الثانية في التعليم للأشخاص الذين يملكون قدراً محدوداً من المهارات الأساسية أو يفتقرون إلى هذا النوع من المهارات*

إن توفير برامج الفرصة الثانية في التعليم للأشخاص الذين لم يتمّوا التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، والبالغ عددهم 200 مليون نسمة، يتطلب توافر عدد أكبر بكثير من البرامج المنسقة جيداً والتي تحظى بقدر كاف من التمويل. وينبغي أن تجعل الحكومات، مع الدعم من جانب الجهات المانحة للمعونة، هذه المسألة من أولويات السياسات الحكومية، وذلك عن طريق إدراجها في الخطط الاستراتيجية لقطاع التربية التي تحدد تدابير معيّنة لتحقيق تخفيض كبير في العدد الهائل للشباب المفتقرين إلى المهارات الأساسية. وينبغي أن يتم تحديد الاعتمادات المالية اللازمة استناداً إلى أعداد الشباب من الفئات المحرومة الذين يحتاجون إلى فرصة ثانية في التعليم، وأن تُدرج هذه الاعتمادات في تقديرات الميزانية الوطنية.

© Jon Yamamoto/UNESCO

2 *معالجة العوائق التي تحد من إمكانية الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي*

يتعين على البلدان التي تضم أعداداً كبيرةً من الشباب المفتقرين إلى المهارات الأساسية أن تبدأ بمعالجة العوائق التي تمنع الكثير من الأطفال والمراهقين من الفئات المحرومة، من المشاركة في التعليم والتقدم فيه حتى نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل. وتشمل التدابير الرئيسية التي يمكن اتخاذها لتحسين إمكانية الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلغاء الرسوم المدرسية، وتوفير الدعم المالي لفئات محددة، وربط المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بمرحلة التعليم الابتدائي، وإعداد منهج دراسي أساسي مشترك يكفل تمكين جميع الأطفال من اكتساب المهارات الأساسية، وتأمين توافر ما يكفي من مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية، وضمان إمكانية الانتفاع بالتعليم في المناطق الريفية.

وينبغي تحديد هدف على الصعيد العالمي يتعلق بضمان انتفاع جميع الشباب بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي من أجل تحقيق الهدف المتمثل في تحقيق تعميم الانتفاع بتعليم ذي نوعية مقبولة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بحلول عام 2030. كما ينبغي تحديد الاستراتيجيات والموارد المالية اللازمة لتحقيق هذا الهدف في الخطط التربوية الطويلة الأجل.

3 *زيادة فرص التحاق الشباب من الفئات المحرومة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي وتعزيز جدوى التعليم في هذه المرحلة بالنسبة إلى عالم العمل*

يجب أن يكون التعليم في المرحلة العليا من التعليم الثانوي متماشياً مع المهارات المطلوبة في سوق العمل. فيتعين، أولاً، أن يوفر هذا التعليم توازناً بين المواد الدراسية التقنية والمهنية والمواد الدراسية العامة عن طريق توفير المرونة اللازمة في اختيار المواد وعن طريق إقامة الصلات اللازمة مع أماكن العمل.

وثانياً، ينبغي أن تركز الإصلاحات الخاصة بالمناهج الدراسية للمدارس الثانوية تركيزاً أكبر بكثير على تنمية قدرات الدارسين على حل المشكلات وأن تستغل الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات المطلوبة في سوق العمل الذي يزداد ارتكازه على التكنولوجيا.

وثالثاً، ينبغي توفير فرص مرنة للطلاب المعرضين للتسرب من التعليم الثانوي. ويمكن إنشاء مراكز للتعلّم عن بُعد ترمي إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للشباب من الفئات المحرومة. كما ينبغي توفير الاعتراف الملائم بالمهارات المكتسبة عن طريق سبل التعلّم البديلة التي تتيح للشباب الالتحاق مجدداً بالتعليم أو تزودهم بمؤهلات شبيهة بالمؤهلات المكتسبة في التعليم الثانوي ويُعترف بها في أماكن العمل.

4 توفير إمكانيات الانتفاع بالتدريب على المهارات للشباب الفقراء من سكان المناطق الحضرية بغية تمكينهم من الحصول على وظائف أفضل

ينبغي أن ترمي التدابير التي تتخذها السلطات العامة في إطار النظم التقليدية للتدرب المهني إلى تدعيم التدريب الذي يوفره الحرفيون المتمرسون، وتحسين الظروف التي يعمل فيها المنتفعون بفرص التدرب المهني، وضمان اضطلاع الأطر الوطنية للمؤهلات بالاعتراف بالمهارات المكتسبة. فيتيح هذا النوع من التدابير تعزيز الاعتراف الذي تحظى به الأشكال التقليدية للتدرب المهني، وضمان وفاء هذه البرامج بالمعايير المعتمدة في قطاعي الأعمال التجارية والصناعة، وتحسين إمكانية حصول المنتفعين بفرص التدرب المهني على مجموعة أوسع من الوظائف التي تتيح الحصول على أجور أفضل.

وينبغي ألا تقتصر الاستراتيجيات على توفير تدريب على المهارات للشباب الذين يطمحون إلى مزاولة أعمال حرة. فتمكين الشباب من الانتفاع بالأموال اللازمة لإقامة المشروعات التجارية يمكن أن يساعدهم على النجاح في تطبيق ما اكتسبوه من مهارات. ويمكن أن يشمل هذا النوع من الدعم تدابير ترمي إلى مساعدة الشباب على ضمان جودة عمليات الإنتاج والتسويق والبيع والمحاسبة.

5 تخصيص سياسات وبرامج محددة لصالح الشباب في المناطق الريفية المحرومة

يحتاج عدد كبير من شباب الأرياف إلى فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية وإلى دورات تدريبية خاصة بالتقنيات الزراعية التي يمكن أن تساعدهم على زيادة إنتاجيتهم. وتشكل الأنشطة التعليمية للمدارس الميدانية للمزارعين والدورات التدريبية التي تتم من خلال التعاونيات والتي تراعي الاحتياجات المحلية للمزارعين أمثلة ناجحة جداً في هذا الصدد. وبما أن الكثير من شباب الأرياف يعملون في القطاع غير الزراعي، فإن التدريب في مجال مزاولة الأعمال التجارية والإدارة المالية يمكن أن يوسع نطاق الفرص المتاحة لهم. ويتسم هذا الأمر بالأهمية بالنظر إلى قلة توافر مساحات الأراضي المتاحة للزراعة ومن أجل توفير الفرص اللازمة لتشجيع الشباب على البقاء في المناطق الريفية.

6 ربط التدريب على المهارات بالحماية الاجتماعية لمنفعة الشباب من الفئات الأفقر

ثمة أدلة تشير إلى أن الربط بين توفير التمويلات الصغيرة أو الحماية الاجتماعية، كتقديم تحويلات نقدية لأغراض الإنتاج، وبين التدريب في مجال تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات المعيشية يشكل نهجاً ناجحاً في المساعدة على التصدي لأوجه الحرمان المتعددة التي يمكن أن تجعل الشباب يقبعون في دائرة الفقر طيلة حياتهم.

7 إعطاء الأولوية لتلبية احتياجات التدريب لدى الشابات من الفئات المحرومة

لقد ثبتت فعالية البرامج الرامية إلى معالجة الأسباب المتنوعة للحرمان الذي تعاني منه الشابات. فتزويد الشابات بتمويلات صغيرة، وبأصول تؤمن لهن أسباب العيش، وبمساعدات مالية لمساندتهن إلى أن يبدأن بكسب المال، وتمكينهن من اكتساب المهارات اللازمة للاستفادة إلى أقصى حد من هذه الأصول، يتيحان لهن التحكم بقدر أكبر بمواردهن الخاصة، وذلك بطرائق تعود بالفائدة عليهن وعلى أسرهن.

8 تسخير الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا لتعزيز الفرص المتاحة للشباب

يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدريب عدد كبير من الشباب على المهارات. فحتى التكنولوجيات البسيطة، مثل البث الإذاعي، يمكن أن تؤدي دوراً هاماً في توفير التدريب على المهارات، ولا سيما في صفوف سكان المناطق الريفية النائية. فينبغي استغلال هذه الأساليب بقدر أكبر لتعزيز فرص التدريب المتاحة للشباب.

© Sven Torfinn/PANOS

9 تحسين التخطيط عن طريق تدعيم عمليات جمع البيانات وأنشطة تنسيق برامج تنمية المهارات

يُعد الدور القيادي للحكومة عاملاً هاماً في تنسيق الأنشطة التي تضطلع بها التشكيلة المتنوعة من الجهات الفاعلة المعنية بأنشطة التدريب على المهارات وما يرتبط بها من برامج وذلك من أجل ضمان تجسيد هذه الدورات والبرامج للأولويات الوطنية الخاصة بالاهتمام بأشد فئات الشباب حرماناً. كما أن الاضطلاع بذلك يحد من ازدواجية الجهود وتشتتها ويضمن تكافؤ الفرص المتاحة.

وثمة حاجة إلى بيانات أكثر كماً وأفضل نوعاً لتمكين الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي من رصد إمكانيات الانتفاع ببرامج تنمية المهارات، وبالتالي من تعزيز فعالية التخطيط. وفيما يخص التقارير الخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء، ثمة حاجة إلى توفير معلومات أفضل نوعاً بشأن المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. ويشمل ذلك توفير المزيد من المعلومات عن نسب التسرب ونسب إتمام المراحل التعليمية، وعن المواد الدراسية، بما في ذلك تفاصيل عن المجالات الأكاديمية والمجالات التقنية والمهنية، بما يتيح تحليل المواد المختارة بحسب نوع الجنس.

وثمة حاجة أيضاً إلى بيانات أفضل نوعاً بشأن برامج تنمية المهارات المضطلع بها خارج إطار نظام التعليم الرسمي، ومنها برامج "الفرصة الثانية" والأشكال التقليدية للتدرب المهني، مع ضرورة ربط هذه البيانات بمعلومات عن أوضاع سوق العمل. ويمكن لمنظمة العمل الدولية، بالنظر إلى الخبرة التي تتمتع بها في هذا المجال، أن تتولى مسؤولية جمع هذا النوع من البيانات من الحكومات الوطنية ونشرها. كما ينبغي أن يستفيد المجتمع الدولي من التطورات التي حدثت مؤخراً بغية الاضطلاع بصورة أكثر منهجية بقياس مجموعة من المهارات التي يتمتع بها الشباب والكبار.

ويُعد إشراك الشباب، ولا سيما الشباب المنتمين إلى الفئات المحرومة، في عمليات التخطيط أمراً أساسياً لتحديد القيود القائمة والحلول المناسبة. وينبغي كذلك أن توثق الحكومات تعاونها مع المؤسسات التجارية ونقابات العمال من أجل تعزيز جدوى جهود التدريب على المهارات في أماكن العمل.

10 تعبئة المزيد من الأموال من مصادر متنوعة لتلبية احتياجات التدريب لدى الشباب من الفئات المحرومة

من الملحّ، لا سيما في البلدان الفقيرة، أن تتوافر موارد لضمان انتفاع جميع الشباب بتعليم أساسي جيد منذ التحاقهم بالمدرسة وإلى حين بلوغهم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل. وينبغي أن تمنح الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة الأولوية لتعبئة مزيد من الأموال لدعم برامج "الفرصة الثانية" على نطاق أوسع بكثير. ومن شأن إعادة تخصيص جزء من المبلغ 3,1 مليار دولار الذي يُنفق حالياً لتمويل المنح الدراسية وتغطية التكاليف المرتبطة بالطلاب الوافدين من البلدان النامية للدراسة في البلدان المانحة، أن تساعد إلى حد كبير على تأمين الأموال اللازمة لضمان إتمام جميع الشباب للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وقدرها 8 مليارات دولار.

ويمكن للقطاع الخاص أن يعزز الدعم الذي يوفره لبرامج تنمية المهارات الموجهة إلى الشباب من الفئات المحرومة وذلك من خلال المؤسسات التابعة له. غير أن هذا الدعم ينبغي أن يتاح على نطاق أوسع بكثير، وأن يكون منسَّقاً على نحو أوثق مع الأولويات الوطنية.

ومن الجدير بالذكر أن الصناديق المكرسة لأنشطة التدريب والتي تودع فيها موارد متأتية من الحكومات والجهات المانحة للمعونة والقطاع الخاص حققت بعض النجاحات في الوصول إلى الشباب من الفئات المحرومة، ولا سيما الشباب العاملين في القطاع غير الرسمي. ومن شأن هذه الصناديق أن تتيح تعبئة المزيد من الأموال وأن تحسّن عمليات التنسيق بين الحكومات والشركات والجهات المانحة ونقابات العمال والجماعات الشبابية وغير ذلك من الجهات المعنية.

الجزء 1 رصد التقدّم نحو تحقيق

لم يبقَ على المهلة التي حُددت في داكار في السنغال لتحقيق أهداف التعليم للجميع سوى ثلاث سنوات، فأصبح بالتالي من الملح جداً ضمان احترام الالتزامات الجماعية التي تعهدت بها 164 دولة عام 2000. وينبغي استخلاص الدروس والبناء عليها عند تحديد أهداف التعليم الدولية المستقبلية وتصميم الآليات بغية التأكد من التزام الشركاء كافة بوعودهم.

للأسف، يظهر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا العام أن التقدم نحو تحقيق العديد من الأهداف يتباطأ وأن تحقيق معظم أهداف التعليم للجميع أمر مستبعد. فإثر التقدّم الباهر المحرز في السنوات الأولى التي تلت داكار، استقر عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في مختلف أرجاء العالم عند 61 مليون طفل عام 2010، وهي آخر سنة تتوافر عنها البيانات. فمن أصل 28 دولة، كان عدد الملتحقين بالمدرسة عام 2010 أقل من 85 طفلاً من أصل 100 طفل، ولا تشمل هذه الأرقام عدداً من الدول المتأثرة بالصراعات والتي لا تتوافر فيها أي بيانات. وبات جلياً أن هدف تعميم التعليم الابتدائي لن يتحقق بفارق كبير.

وما يثير القلق بشكل خاص هو أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى – وهي المنطقة الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع – قد ازداد بـ1.6 مليون بين عامي 2008 و2010. ومن الضروري أن تعزز الحكومات وشركاؤها الدعم المخصص للتعليم في الدول التي تسجّل أعداداً هائلة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مع إيلاء المجموعات المهمّشة اهتماماً خاصاً.

وعلى الرغم من هذه الصورة الإجمالية القاتمة، يظهر التقدّم المحرز في بعض أفقر دول العالم ما يمكن إنجازه في حال التزام الحكومات ومانحي المعونة، ومن بين هذه الإنجازات زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي والأطفال الذين ينهون مرحلة التعليم الابتدائي وأولئك الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي. أما الهدف الأقرب إلى التحقيق فهو التكافؤ بين الجنسين.

ويسمح التقييم المفصّل لكل من أهداف التعليم للجميع بتحديد المجالات التي ينبغي أن تتركز فيها الجهود بغية التعويض عن هذا التأخر في المرحلة القصيرة المتبقية حتى العام 2015.

- *كان التقدّم المحرز في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بطيئاً جداً.* إن السنوات الأولى من حياة الطفل أساسية جداً لنموّه. وكما يظهر هذا التقرير، فإن التعليم قبل المدرسي يشكل المفتاح لتحسين التعلّم في السنوات اللاحقة. غير أن أكبر نسبة من الأماكن المتاحة في العديد من الدول التي تشهد معدلات قيد متدنية في مرحلة التعليم قبل المدرسي تبقى متوافرة في مراكز التعليم قبل المدرسي الخاصة والمكلفة جداً بالنسبة إلى الذين هم بأكثر الحاجة إليها. وحتى في الدول التي تسجل معدلات قيد أكبر، لا يتمتع الأطفال في المناطق الأفقر بالنفاذ إلى التعليم قبل المدرسي أو أنهم يلتحقون فقط بمراكز التعليم قبل المدرسي ذات الموارد الأقل. ويتوجب على واضعي السياسات أن يعملوا بشكل ملح على تحسين النفاذ إلى مراكز التعليم قبل المدرسي. وفيما قد يبدو التقدم في مجال صحة الأطفال وتغذيتهم متسارع الوتيرة، إلا أنه يأتي متأخراً فلا يمكن من تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية المتعلقة بوفيات الأطفال وسوء تغذيتهم.

- *لا يكمل العديد من الأطفال مرحلة التعليم الابتدائي.* من أجل تحسين تعميم القيد في التعليم الابتدائي، على الحكومات أن تجدد الجهود المبذولة لمنع التسرّب. فمن بين كل 100 طفل غير ملتحق بالمدرسة، يتوقّع ألا يلتحق 47 طفلاً بالمدرسة على الإطلاق. صحيح أن هذا المعدّل قد يشكل صدمة، إلا أنه قد تراجع من معدل 61 طفلاً خلال فترة ست سنوات. لكن نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والذين انقطعوا عن الدراسة قد ارتفعت من 9 أطفال لكل 100 طفل إلى 26 طفلاً لكل 100 طفل. وسواء أكانوا يعيشون في دول متدنية أم متوسطة الدخل، يبقى من المرجح أن يلتحق الأطفال في الأسر المهمّشة بالمدرسة بشكل متأخر وأن يتسرّبوا منها بشكل مبكر. وعلى الرغم من إلغاء الأقساط المدرسية في العديد من الدول، إلا أن التكاليف المرتبطة بالالتحاق بالمدرسة لا تزال تمنع العديد من الأطفال من الالتحاق بالمدارس.

- *لا يزال محو الأمية لدى الكبار هدفاً بعيد المنال.* لن يحقق العالم هدف تقليص نسبة الأمية لدى الكبار بـ50% بين عامي 1990 و2015. يسكن أكثر من 400 مليون أمي راشد من إجمالي الأميين الراشدين البالغ عددهم 775 مليوناً حول العالم في جنوب وغرب آسيا. وقد ازداد عدد الأميّن الراشدين في هذه الفترة بنسبة 27% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وتشكل النساء

أهداف التعليم للجميع

ثلثي الأميين الراشدين في العالم. ويظهر قياس مهارات القرائية المباشر نسباً كبيرة من الأميين الراشدين حتى في صفوف الذين أنهوا التعليم الابتدائي؛ كما يظهر أن تصنيف القرائية ليس بمسألة بسيطة. ففي الدول الأغنى، أظهرت هذه الصورة الأوضح أن شخصاً من أصل خمسة يملك على الأرجح مهارات قرائية ضعيفة جداً.

- *تكتسي التفاوتات بين الجنسين أشكالاً مختلفة.* قد يكون من المضلل الاعتماد على المعدّلات العالمية التي تشير إلى وشوك تحقيق المساواة بين الجنسين من حيث الالتحاق بالمدرسة، إذ لا يزال العديد من الدول يكافح لضمان عدم تشكيل مسألة المساواة بين الجنسين عائقاً أمام التعليم. وعلى الرغم من التقدم المحرز في الحد من التفاوتات الحادة في الالتحاق بالتعليم الابتدائي، لا يزال هنالك 17 دولة يلتحق فيها أقل من 9 فتيات لكل عشرة صبيان بالتعليم الابتدائي. أما في التعليم الثانوي، فتعاني أغلبية الدول المتوسطة والمرتفعة الدخل من تفاوت بين الجنسين يأتي على حساب الصبيان. وتظهر التقييمات الإقليمية والدولية للتحصيل العلمي أن العالم بأسره يشهد فجوة كبيرة ومتزايدة بين الجنسين على مستوى تعلّم القراءة مع تخلّف الصبيان من الطبقات الأفقر بشكل خاص.

- *لا تزال حالات انعدام المساواة في التحصيل العلمي على المستوى العالمي تراوح مكانها.* فيما تثير حالات انعدام المساواة في الالتحاق بالمدارس مخاوف جمة، إلا أنّ الفجوة في التعلم ما بين الفقراء والأغنياء تبقى أكبر. وقد يبلغ عدد الأطفال الذين لا يجيدون القراءة أو الكتابة عند بلوغهم الصف الرابع 250 مليون طفل. لذا فقد حان الوقت للتركيز على تحسين توافر البيانات بغية معاينة هذا التقدير بصورة أدق والتأكد من اندراج التعلم بصورة أكبر في صميم الجهود الرامية إلى تحسين التطوّر العلمي. وقد استفاد عدد كبير من الدول المتوسطة والمرتفعة الدخل من استخدام نتائج تقييمات التعلم كأرضية لتحسين النتائج والحد من التفاوتات. ويتوجب على العالم بأسره أن يحذو حذو هذه الدول.

لقد شمل إطار عمل داكار تعهداً بعدم التخلي عن أي دولة بسبب غياب الموارد. ولقد كان الإنفاق المتزايد على التعليم أحد مكوّنات تحصيل نتائج تربوية إيجابية خلال السنوات العشر الماضية، كما ساهمت زيادة الميزانيات التربوية في الدول المتدنية الدخل في إحراز نجاح باهر. ولكن ثمة اضطرابات تلوح في الأفق. فقد استفادت الدول الأكثر تخلفاً في تحقيق أهداف التعليم للجميع من المعونة. وبيد أن التراجع الاقتصادي لم يطل بعد الميزانيات التربوية في الدول المتدنية والمتوسطة الدخل بالدرجة التي كنا نخشاها، إلا أنه طال ميزانيات المعونة لدى الدول الأغنى إذ أن رد بعضها تجاه الوضع الاقتصادي كان بالحد من التركيز على التعليم في ميزانية المعونة.

كيف يمكن سد ثغرات التمويل الآخذة في الاتساع؟ من المتوقع أن تزداد المعونة المقدمة من البرازيل والصين والهند ولكن من غير المرجح أن تشكل مكملا قويا لما هو متاح حالياً على المدى القصير. وبالإضافة إلى ذلك، تبدو مساهمات المؤسسات والشركات الخاصة ضئيلة بحيث أنها لن تتمكن من إحداث تغيّر ملحوظ كما أنها لا تركّز على الدول الأكثر احتياجاً إلى الدعم. ويجب تعزيز دور الشراكة العالمية من أجل التعليم كآلية تنسيق توجّه الموارد إلى القطاعات التي سيكون لها على الأرجح الأثر الأكبر.

كما يتوجب على الحكومات أن تواصل إعطاء الأولية للتعليم وأن تحسّن من تعبئة الإيرادات. وثمة خيار متاح في الدول الغنية بالموارد الطبيعية ألا وهو استخدام هذه الإيرادات للاستثمار في التعليم كوسيلة لتخطي "لعنة الموارد". ولا يتوجّب على الدول الغنية بالموارد أن تتأكد من حصولها على حصة عادلة من الأرباح المدرّة وحسب، بل عليها وشركائها مراعاة معايير الشفافية في إيرادات الموارد. ويجدر بمجتمع التعليم للجميع المشاركة في النقاشات الوطنية المتعلقة باستخدام إيرادات الموارد الطبيعية لدعم الاستثمار في التعليم.

Credit: Giacomo Pirozzi/Panos

الفصل الأوّل
الأهداف الستة للتعليم للجميع

فتاة في الصف الثاني في مدرسة ساينت جون الابتدائية في هونيارا في جزر سليمان. يشهد التقدم نحو الحد من عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي تباطؤاً منذ العام 2008.

مرّت عشر سنوات على بداية متابعة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع التقدّم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم الدولية. وفي هذه الفترة، أتيحت فرصة الذهاب إلى المدرسة للعديد من الأطفال. ولكن في ظل التوجه الحالي، ليس من الممكن الإيفاء بوعد داكار لملايين الأطفال والشباب والكبار إلا في حال عملت الحكومات بمزيد من الإلحاح.

الهدف الأوّل: الرعاية و التربية
في مرحلة الطفولة المبكرة 39
محور تركيز السياسات: إعداد الأطفال
للمدرسة عبر توسيع التعليم قبل الابتدائي 48

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي 58
محور تركيز السياسات: الحد من تكاليف
المدرسة الابتدائيةللأكثر فقراً 68

الهدف 3: حاجات التعلّم للصغار والراشدين..... 80
محور تركيز السياسات: يمكن للتعليم
على مهارات الحياة أن يعالج موضوع
الإيدز وفيروسه 84

الهدف 4: تحسين مستويات محو أمية الكبار..... 90
محور تركيز السياسات: تعزيز
محو أمية الكبار في الدول الغنية..... 98

الهدف 5: تقييم أوجه التفاوت والمساواة
بين الجنسين في التعليم 106
محور تركيز السياسات: التصدي للحرمان وعدم
التزام الصبيان في المدرسة الثانوية 113

الهدف 6: نوعية التعليم 122
محور تركيز السياسات: معالجة أزمة التعليم
في الصفوف الأولى..... 130

الهدف الأوّل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة لاسيّما لأكثر الأطفال تهميشاً وحرماناً.

النقاط الرئيسية

- تشهد الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تحسناً ولكنه ضعيف في بعض المناطق.
- تراجع معدّل وفيات الأطفال من 88 طفلاً لكل 1000 ولادة حيّة عام 1990 إلى 60 طفلاً عام 2010، غير أنّ معدلات التراجع الحالية لا تكفي لتحقيق الهدف المحدد بـ29 حالة وفاة بحلول العام 2015. ففي عام 2010، كان معدّل وفيات الأطفال في 28 بلداً لا يزال يتخطى 100 حالة وفاة لكل 1000 ولادة حية.
- من المتوقع أن يعاني طفل واحد تقريباً من بين كل أربعة أطفال في العالم من التقزّم المعتدل أو الشديد بحلول العام 2015. وقد بلغ معدل التقزم في نصف البلدان المتدنية الدخل التي تتوافر فيها البيانات 40% أو أكثر عام 2010.
- وعلى الرغم من زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي بـ46% بين عامي 1999 و2010، إلا أن أقل من نصف أطفال العالم ينتفعون من التعليم قبل الابتدائي. ولقد كان التقدم أبطأ في البلدان المتدنية الدخل حيث انتفع 15% فقط من الأطفال من التعليم قبل الابتدائي عام 2010.

الجدول 1-1: المؤشرات الرئيسية للهدف الأوّل

	الرعاية			التعليم قبل الابتدائي					
	معدل الوفيات لدون الخامسة من العمر		التقزم المعتدل أو الشديد (الأطفال دون سن الخامسة) 2005-2010	إجمالي القيد		إجمالي معدّل القيد		مؤشر تكافؤ الجنسين من حيث إجمالي معدّل القيد	
	2005-2000 (‰)	2015-2010 (‰)	(%)	2010 (000)	التغيّر منذ 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (إناث/ ذكور)	2010 (إناث/ ذكور)
العالم	74	60	29	163 525	46	32	48	0.97	1.00
بلدان متدنية الدخل	138	111	40	9 357	63	11	15	0.98	1.00
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	87	70	29	65 552	110	22	45	0.93	1.01
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة العليا	31	23	14	59 206	20	43	62	1.01	1.02
بلدان مرتفعة الدخل	8	7	...	29 411	16	72	82	0.99	1.01
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	155	123	39	11 887	119	10	17	0.95	1.01
الدول العربية	54	41	21	3 904	62	15	22	0.77	0.94
آسيا الوسطى	57	46	19	1 591	25	19	30	0.95	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادئ	33	25	...	44 502	21	39	57	1.00	1.01
جنوب وغرب آسيا	88	69	38	48 144	125	21	48	0.93	1.02
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	32	24	...	20 541	28	54	70	1.02	1.01
أميركا الشمالية وغرب أوروبا	7	6	...	22 050	15	76	85	0.98	1.01
أوروبا الوسطى والشرقية	22	16	...	10 906	15	51	69	0.96	0.98

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 3-أ و3-ب (مطبوع) والجدول الإحصائي 3-أ (الموقع الإلكتروني): قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

ثمة إقرار واسع بأن مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة الحرجة التي تُرسى فيها أسس النجاح في التعليم وما بعده. وبالتالي ينبغي وضع الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في صميم كل برامج التعليم للجميع وبرامج التنمية الأوسع. وأصبح واضعو السياسات على المستويين الوطني والدولي أكثر قناعة من أي وقت مضى بأن الرفاه في مرحلة الطفولة المبكرة ليس مجرد حق وحسب ولكنه أيضاً استثمار فعال الكلفة.

لا تزال صحة صغار الأطفال في تحسن، ويبرز ذلك من خلال التقدم الكبير المحرز في الحد من وفيات الأطفال. فقد تراجع عدد وفيّات الأطفال ما دون الخامسة من العمر عالمياً من 12 مليوناً عام 1990 إلى 9.6 ملايين عام 2000 وإلى 7.6 ملايين عام 2010 (IGME, 2011). ويُترجم ذلك بتراجع معدّل وفيات الأطفال من 88 وفاة لكل 1000 ولادة حية عام 1990 إلى 73 وفاة عام 2000 و60 وفاة عام 2010.

لقد تسارعت نسبة التراجع السنوي في معدّل وفيات الأطفال من 1.9% في 1990–2000 إلى 2.5% في 2000–2010 (UNICEF, 2012). ولكن هذا التقدم لا يكفي لتحقيق الهدف الإنمائي الرابع للألفية ألا وهو تخفيض معدّل وفيات الأطفال بما يعادل الثلثين بحلول العام 2015. وقد سُجل أبطأ تقدّم نحو تخفيض معدّل وفيات الأطفال في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تشهد أكبر معدلات وفيات الأطفال. وتظهر التقديرات الحديثة أن أكثر من نصف حالات انخفاض وفيات الأطفال تقريباً يُعزى إلى زيادة التحصيل العلمي لدى النساء في سن الإنجاب (Gakidou et al., 2010).

ومن بين البلدان الـ28 التي فاقت فيها معدلات وفيات الأطفال الـ100 حالة وفاة لكل 1000 ولادة حية عام 2010، يقع 25 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (والبلدان الثلاثة الأخرى هي: أفغانستان وجيبوتي وموريتانيا). وتسجّل جمهورية تشاد أعلى معدل لوفيات الأطفال مع 195 حالة وفاة لكل 1000 ولادة حية. ومن بين البلدان الـ65 التي تسجّل أكثر من 40 حالة وفاة لكل 1000 ولادة حية، من المتوقع أن تحقق 11 دولة فقط الهدف الإنمائي للألفية ذات الصلة (IGME, 2011). وكان الأطفال المهمّشون جرّاء الفقر والعيش في المناطق الريفية وغيرها من العوامل أقل من استفاد من التقدم المحرز (UNICEF, 2010b).

تُعتبر التغذية الجيدة داخل الرحم وفي أوائل مرحلة الطفولة المبكرة أساسية لصحة الطفل ورفاهه ونموّه وبقائه على قيد الحياة، كما أنها مستلزمة لنموه الذهني. وثمة تقدم مُحرز في مجال التغذية غير أنه لا يتم بالسرعة الكافية لاسيّما في أفقر البلدان ولأكثر الأطفال تهميشاً. وفيما بلغت معدلات التقزم المعتدل والشديد العالمية 29% عام 2010، إلا أنها بقيت مرتفعة في الدول المتدنية الدخل فتجاوزت الـ50% في أربع بلدان وهي بوروندي وإثيوبيا والنيجر وتيمور-ليشتي.

وتشهد بلدان عديدة تفاوتات كبيرة بين المناطق الريفية والحضرية. ففي بيرو مثلاً، بلغ معدّل التقزّم في المناطق الريفية في فترة 2007/2008 ثلاثة أضعاف معدّل المناطق الحضرية تقريباً. وحينما يتوافر الالتزام السياسي الواضح لزيادة الاستثمار في أصغر المواطنين في بلد ما، يصبح ضمان حق صغار الأطفال في التغذية الملائمة ممكناً [اللوحة 1-1].

وتكتسي الصحة والتغذية أهمية كبيرة جداً في نمو الطفل. كما يساهم لوصول المنصف إلى مراكز التعليم قبل الابتدائي النوعية في إعداد صغار الأطفال للتعليم الابتدائي وفي تحسين فرص تعلّمهم وفي إرساء أسس نتائج اجتماعية واقتصادية إيجابية في سن الرشد [الهدف الأوّل، تركيز السياسات].

كما شهد العالم تقدماً هائلاً في توسيع الانتفاع من التعليم قبل الابتدائي منذ العام 1999، فازداد إجمالي معدّل القيد من 32% عام 1999 إلى 48% عام 2010. ولكن الدول المتوسطة الدخل سجلت تقدماً أكبر من الدول المتدنية الدخل التي بلغ فيها عدد الأطفال الملتحقين بمراكز التعليم قبل الابتدائي 15% فقط. ويبقى أكثر من نصف صغار الأطفال على المستوى العالمي خارج التعليم قبل الابتدائي.

أما المساواة بين الجنسين في التعليم قبل الابتدائي فقد تحققت في الدول كافة باستثناء العالم العربي الذي سجّل على الرغم من ذلك تقدماً ملحوظاً منذ العام 1999. ولكن تختلف معدلات القيد بشكل كبير باختلاف المناطق والثروات. إذ يتمتع الأطفال في المناطق النائية وفي المناطق التي تعاني من نقص في الخدمات والأطفال المتحدرين من أشد الأسر فقراً بفرص أقل للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي بيد أنهم قد يكونون أكثر المستفيدين منه. ففي نيجيريا مثلاً، بلغ معدّل حضور الأطفال المتحدرين من خمس السكان الأغنى سبعة أضعاف معدّل حضور الأطفال المتحدرين من خمس السكان الأفقر في سنة 2007.

ومن الضروري رفع مستويات الاستثمار وتحسين التنسيق بين أصحاب المصلحة لتحقيق الهدف الأوّل. ويعرض التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا مؤشراً جديداً للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة يهدف إلى تغطية الأبعاد الرئيسية الثلاثة لرفاه الطفل والتي يغطيها الهدف المعني بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة [اللوحة 1-2].

اللوحة 1-1: تشهد التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة تحسناً على المستوى العالمي ولكن التقدم يبقى بطيئاً ومتفاوتاً

إن التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة أساسية جداً للحفاظ على صحة الطفل ورفاهه ونموّه وضمان بقائه على قيد الحياة. ويتسبب سوء التغذية لدى الأطفال بأكثر من نصف وفيات صغار الأطفال (Blössner and de Onis, 2005; Fishman et al., 2004). كما يؤدي الطعام غير الكافي والرديء النوعية الذي تقل فيه المغذيات الرئيسية، إلى إضعاف جهاز مناعة الطفل ما يزيد من تعرّضه للأمراض. كما يعيق سوء التغذية النمو الذهني والقدرة على التعلّم ويحد من التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

وفقاً لمنظمة الصحة العالمية، يشكل التقزّم (قصر القامة بالنسبة إلى العمر) أفضل قياس لسوء التغذية المزمنة لدى الأطفال (de Onis and Blössner, 1997). على المستوى العالمي، بلغ عدد الأطفال دون سن الخامسة الذين يعانون من التقزّم المعتدل أو الشديد 171 مليوناً عام 2010. وفي ظل التوجهات الحالية، سيبلغ عدد الأطفال الذين يعانون من التقزّم 157 مليوناً عام 2015 أو ما يعادل طفل لكل 4 أطفال دون سن الخامسة (Onis et al., 2012).

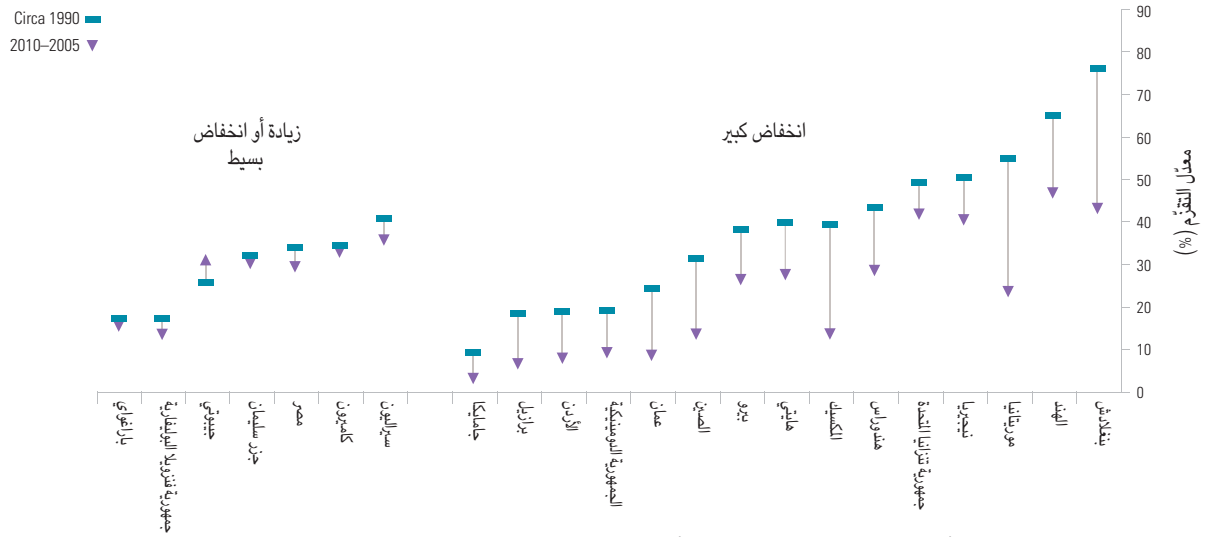
لم يكن التقدم نحو الحد من حالات التقزّم متوازياً في مختلف أنحاء العالم. ويتجلى التقدم المحرز خلال العقدين الماضيين في كل المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، إذ نظراً للتقدم البطيء والتزايد السكاني السريع في هذه المنطقة، ارتفع عدد الأطفال الذين يعانون من التقزّم من 38 مليوناً عام 1990 إلى 55 مليوناً عام 2010. وبالتالي شهدت تلك الفترة ارتفاعاً جذرياً في حصة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من إجمالي الأطفال الذين يعانون من التقزّم في العالم من 15% إلى 32% ومن المتوقع أن تبلغ هذه الحصة 42% بحلول العام 2020 (Onis et al., 2012). ومنذ العام 2010، تضم منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 16 بلداً من أصل 24 بلداً يبلغ فيها معدّل التقزّم أو يزيد عن 40%.

بالإضافة إلى ذلك، إن نظرنا إلى 22 دولة تتوافر فيها البيانات منذ العام 1990 تقريباً، لم يكن التقدم المحرز خلال فترة العقدين هذه على الوتيرة نفسها حتى في المنطقة الواحدة (الرسم 1-1). ففي الدول العربية مثلاً، تراجع معدّل التقزّم في موريتانيا من 55% إلى 23% فيما ازداد في جيبوتي من 28% إلى 33%. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تراجع معدّل التقزّم من 51% إلى 41% فيما بقي مستقراً في الكاميرون عند 36%.

لا تقتصر التغذية الجيدة على إنتاج دولة لما يكفي من الطعام وحسب، بل على ضمان تمتع الأطفال بصحة جيدة بحيث أنهم يستفيدون من الطعام الذي يتلقونه. ويعتمد ذلك على المياه النظيفة والمرافق الصحية الجيدة والوصول إلى العيادات الطبية والممارسات الصحية والغذائية الجيدة في المنزل. ونتيجة

الرسم 1-1: أحرز تقدم هائل في الحد من التقزّم ولكنّ هذا التقدم كان متفاوتاً

معدل التقزّم المعتدل أو الشديد بحسب المناطق في عدد من البلدان المختارة، من 1990 تقريباً إلى 2005–2010



ملاحظة: يعاني الطفل من التقزّم المعتدل أو الشديد إن كانت قامته بالنسبة إلى عمره أقل بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط المرجعي للسكان.
المصدر: منظمة الصحة العالمية (2012).

لذلك، تسجل المناطق الريفية معدلات تقزّم أعلى مع أنها مناطق منتجة للطعام.

يظهر تحليل شمل 36 بلداً أن المناطق الريفية تسجل معدلاً أدنى من الوصول إلى الخدمات العامة، والأخطر من ذلك، أنها تعاني من مستويات أدنى من تعليم الأمهات الذي يرتبط بدوره بممارسات طلب الرعاية الصحية وتقديمها (Smith et al., 2005). وفي أكثر من خُمسي البلدان الـ88 التي تتوافر فيها البيانات عن الفترة الممتدة بين 2005 و2010، تجاوز الفرق في معدلات التقزّم بين الأطفال في المناطق الريفية والمناطق الحضرية 10 نقاط مئوية (الرسم 1–2). وفي دول عدة، على غرار جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية وهندوراس وبابوا غينيا الجديدة، تفوق الثغرة في معدلات التقزّم بين المناطق الريفية والحضرية 20 نقطة مئوية.

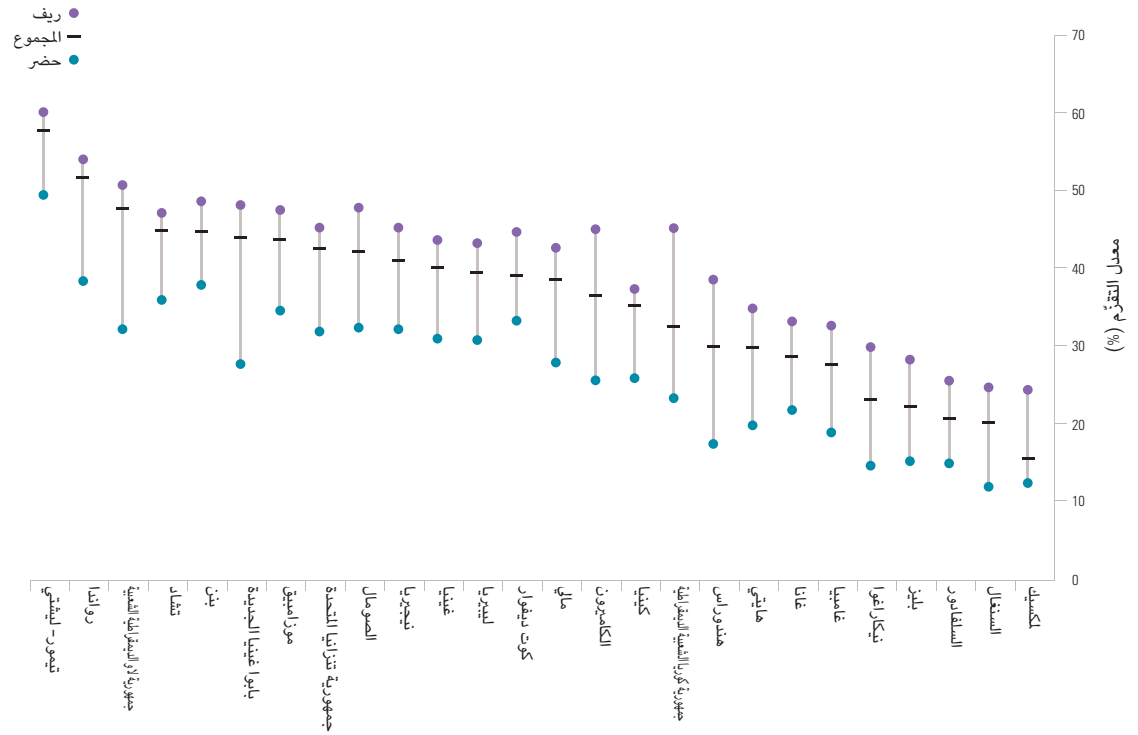
وتعود أسباب سوء التغذية إلى الفقر والحرمان. فلا يستطيع الفقراء شراء الطعام حتى ولو كان متوافراً في الأسواق المحلية. وفي معظم البلدان، تفوق التفاوتات في معدلات سوء التغذية بين الأفقر والأغنى تلك المسجلة بين سكان الحضر والريف (الرسم 3–1). فعلى سبيل المثال، بلغ معدّل التقزّم في النيبال 26% لدى الأطفال الأغنى و56% لدى الأطفال الأفقر مقارنة بـ 27% في المناطق الحضرية و42% في المناطق الريفية.

كما يعاني الفقراء من ارتفاع حاد في الأسعار، أكان بشكل مؤقت أو دائم، موسمي أو غير متوقع. وأدى الارتفاع الكبير في أسعار الأغذية الأساسية بين عامي 2007 و2008 إلى زيادة النقص في التغذية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بما يعادل 8% (FAO, 2011). وفي القرن الأفريقي، ومنذ كانون الأوّل/ديسمبر 2011، قدّر عدد الذين يعانون من سوء التغذية الحاد في كينيا والصومال وحدهما بحوالي 850 ألف طفل دون سن الخامسة و120 ألف امرأة حامل ومرضعة. ويعود السبب إلى ما يترتب عن فقدان المحاصيل جراء الجفاف والنزاعات والتشرد وارتفاع أسعار الأغذية في السابق (OCHA, 2011a, 2011b). هذا وأعلنت حكومات بوركينا فاسو وموريتانيا والنيجر سنة 2012 سنة أزمة. ففي النيجر، يطال سوء التغذية الحاد 12% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و59 شهراً (IASC, 2012).

وتختلف قصص النجاح في معالجة سوء التغذية لدى الأطفال إلى حد كبير ما بين المناطق والبلدان. وثمة اختلافات شاسعة في التقدم المحرز بين 3 من البلدان الخمسة ذات الكثافة السكانية الأعلى وهي البرازيل والهند والصين التي سجّلت كل منها مستويات نمو اقتصادي مذهلة في العقد الماضي. وبقيت معدّلات التقزّم في الهند مرتفعة بشكل متواصل بسبب سوء تغذية الأمهات والوزن المنخفض عند الولادة ومستويات الفقر المرتفعة

الرسم 1–2: يطرح سوء التغذية مشكلة أكبر في المناطق الريفية

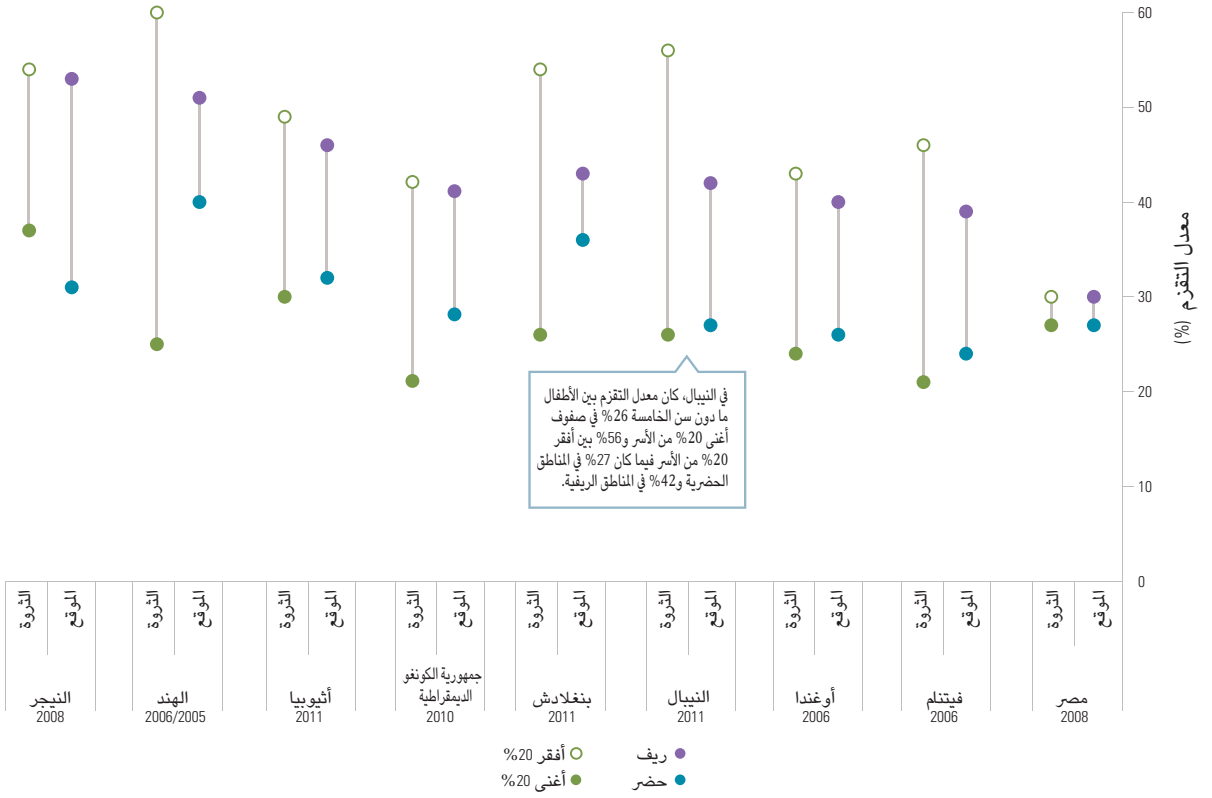
معدل التقزّم المعتدل أو الشديد بحسب المناطق في بلدان مختارة، 2005–2010



المصدر: منظمة الصحة العالمية (2012)

الرسم 1–3: في معظم البلدان، تفوق الثغرة ما بين تغذية السكان الأغنى والأفقر تلك الكامنة ما بين المناطق الحضرية والريفية.

معدل التقزّم المعتدل أو الشديد بحسب المناطق والثروات في بلدان مختارة.



Sources: Bangladesh NIPORT et al. (2012); D. R. Congo National Institute of Statistics and UNICEF (2011); El-Zanaty and Way (2009); Ethiopia Central Statistical Agency and ICF International (2012); International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. (2007); Nepal Ministry of Health and Population et al. (2012); Niger National Institute of Statistics and Macro International Inc. (2007); Uganda Bureau of Statistics and Macro International Inc. (2007); Viet Nam General Statistics Office (2007).

ومستويات تربية الأمهات المتدنية (Svedberg, 2009). ولا يزال العديد من الهنود يكافحون لتلبية احتياجاتهم الأساسية جداً بما فيها الحصول على ما يكفي من الطعام والرعاية الصحية. واعتبر رئيس الوزراء مانموهان سينغ أن معاناة نصف الأطفال تقريباً دون سن الخامسة من سوء التغذية تشكل «عاراً وطنياً». ومع ذلك، تعجز الأداة السياسية الرئيسية المعنية بمعالجة سوء التغذية – وهي شبكة مراكز أنغنوادي التي تعنى بالأطفال دون سن السادسة وبالنساء الحوامل والأمهات المرضعات – عن تحقيق كامل إمكانياتها. فقد أظهر مسح شمل أكثر من 74 ألف والدة أن 19% منهنّ فقط أبلغن عن تحصيلهنّ استشارة غذائية (Naandi Foundation, 2011).

وفي المقابل، بدأ معدل سوء التغذية لدى الأطفال في البرازيل والصين يتراجع بشكل جذري في منتصف التسعينيات تقريباً ما أدّى إلى سدّ الفجوة بين المناطق الريفية والحضرية في البرازيل وإلى تقليصها بأكثر من الثلثين في الصين (الرسم 1–4). وفي البرازيل، يشكل توسيع التحاق الأمهات والأطفال بالتعليم الابتدائي (ما يؤدي إلى تحسين تربية الأمهات) وانتفاعهم من الخدمات الصحية، وبدرجة أقل، تحسين توريد المياه والمرافق الصحية، المبررات الرئيسية وراء تحقيق هذه النتائج المذهلة، ولا ننسى هنا النمو المنصف (Monteiro et al., 2009; Victora et al., 2011).

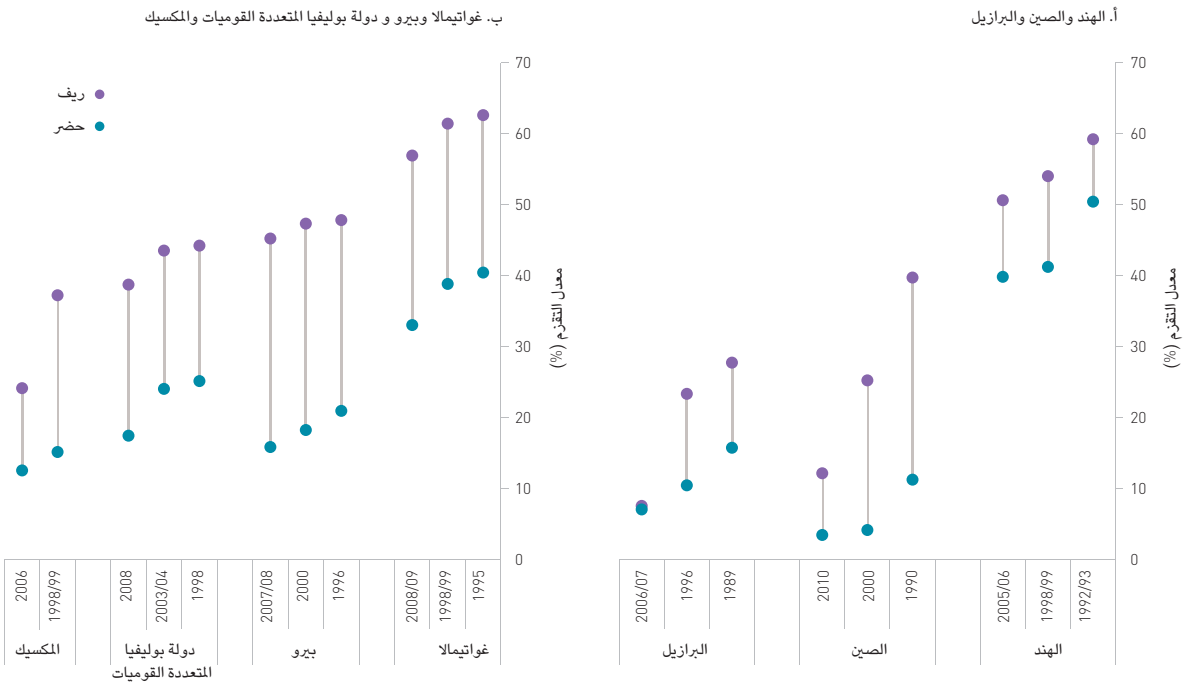
لقد عمدت المكسيك إلى تقليد النجاح الذي أحرزته البرازيل. فتقلصت الفجوة بين المناطق الريفية والحضرية إلى النصف بين 1998/1999 و2006 ويعود ذلك، أقله بشكل جزئي، إلى برنامج Progresa وما خلفه، أي برنامج Oportunidades. ولقد أمّنت هذه البرامج، فضلاً عن التحويل النقدي، الأغذية المقوية بالمغذيات الدقيقة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و23 شهراً، وللأطفال الذين يعانون من نقص الوزن والذين تتراوح أعمارهم بين سنتين و4 سنوات وللنساء الحوامل والمرضعات (Rivera et al., 2009).

ولكن في بلدان أخرى من أميركا اللاتينية، تبقى معدلات سوء التغذية أعلى من المتوقع مقارنة بمستوى الدخل فيها، كما تبقى معدلات التفاوت في سوء التغذية من أعلى المعدلات في العالم. ولقد صبّ التقدم المحدود جداً المحرز خلال العقدين الماضيين في دولة بوليفيا المتعددة القوميات وغواتيمالا وبيرو في مصلحة الأطفال في المناطق الحضرية بشكل خاص (الرسم 1–4ب). وفي بيرو، لم تظهر التقييمات الأولية لبرنامج التحويل النقدي الوطني المشروط، Juntos، أي آثار على سوء التغذية (Perova and Vakis, 2009). ومؤخراً، عمدت الحكومة إلى المواءمة بين برنامج Juntos واستراتيجية Crecer، وهي استراتيجية التغذية الوطنية، عبر جعل التحويل النقدي مشروطاً بالرصد المنتظم لنمو الأطفال (Acosta, 2011).

تتطلب مكافحة سوء التغذية لدى الأطفال التصدي للفقر وتأمين انتفاع منصف من الرعاية الصحية، وهاتان المسألتان تتطلبان التزاماً سياسياً واضحاً بزيادة الإنفاق. كما يجب تركيز الاهتمام على التدخلات التي تستهدف النساء الحوامل والأطفال دون سن الثالثة إذ يصعب عكس التقزّم بعد هذه السن (Bhutta et al., 2008).

الرسم 1–4: تختلف التجارب القطرية المتعلقة بمكافحة سوء التغذية في المناطق الريفية بشكل كبير

معدل التقزم المعتدل أو الشديد بحسب المواقع في دول مختارة من 1990 تقريباً إلى 2010



ملاحظة: في الهند، احتسب المعدل للفئة العمرية 0–4 سنوات في مسح 1992/1993 و0–3 سنوات في مسح 1998/1999. وكنتيجة لذلك، فإن تقدير معدل التقزم في هذه الأعوام هو أدنى من المستوى.

المصدر: منظمة الصحة العالمية (2012).

اللوحة 1-2. مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، أداة جديدة لرصد الهدف الأوّل

غالباً ما يُعتبر كل بعد من الأبعاد الثلاثة الرئيسية للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة – أي صحة الطفل وتغذيته وتربيته – هدفاً منفصلاً بحد ذاته. ولكن هذه الأهداف مترابطة بطرق متعددة وبالتالي، لفهم التقدم نحو تحقيق الهدف الأوّل من الضروري التركيز على هذه الأهداف الثلاثة معاً. وتقترح هذه اللوحة مؤشراً بسيطاً يقدّم أسس مقارنة تسمح بقياس أداء البلدان[1].

ويلخص مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة نتائج السياسات الأولية المتعلقة بالنماء في مرحلة الطفولة المبكرة في المجالات التالية:

الصحة، وتُقاس بحسب النسبة المئوية للأطفال الذين يبقون على قيد الحياة ما بعد سن الخامسة؛ وتتراوح هذه الأرقام في الدول التي تتوافر فيها البيانات كاملة ما بين 82% كنسبة منخفضة في غينيا- بيساو و99% كنسبة مرتفعة في جمهورية شيلي؛

التغذية، وتُقاس بحسب نسبة الأطفال دون سن الخامسة الذين لا يعانون من التقزّم المعتدل أو الشديد، وتتراوح الأرقام بين 45% في النيجر و98% في شيلي؛

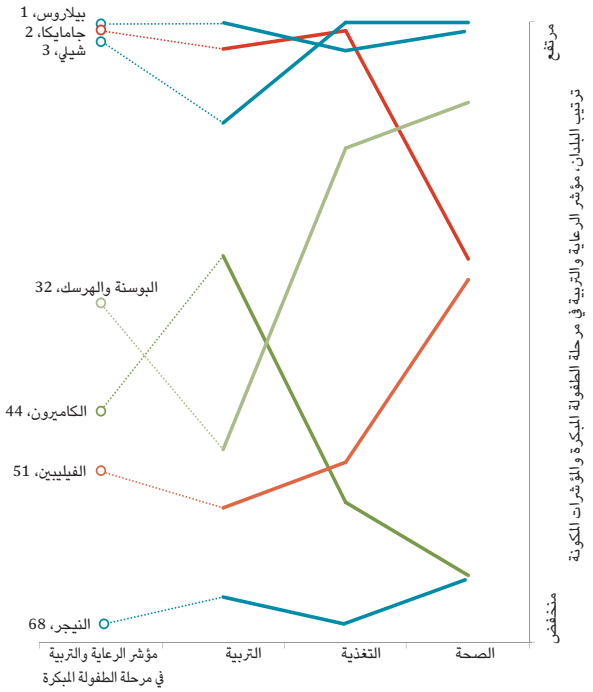
التربية، وتُقاس بحسب النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و7 سنوات الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي، وتتراوح الأرقام بين 20% في إثيوبيا و95% في بيلاروس[2].

وتوازي قيمة مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة متوسط هذه المؤشرات الثلاثة[3]. وبما أن كل مؤشر يُحتسب بالنسب المئوية، فإن القيمة تتراوح بين صفر و1. ولقد كانت 68 دولة فقط من أصل 205 تتمتع بسلسلة معلومات كاملة حول كل هذه المؤشرات في العام 2010 (أو في آخر سنة توافرت فيها البيانات المعنية). وتُعزى هذه الثغرات بدرجة كبيرة إلى غياب البيانات المتعلقة بالتقزّم في البلدان المرتفعة الدخل (الجدول 1-2). وفيما يحول ذلك دون تقييم التقدّم المحرز بشكل أوسع إلا أنه يعطي صورة مفيدة عن الوضع العالمي للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن الواضح أن معظم البلدان لا تزال بعيدة كل البعد عن تأمين الشروط الدنيا لصغار الأطفال. فمن الدول الـ68، وحدها بيلاروس حققت نتيجة تفوق 0.95. أما البلدان الـ25 التي سجلت نتيجة تراوحت بين 0.80 و0.95 في هذا المؤشر، والتي يعتبر أنها تحتل مراتب متوسطة، فهي تتألف بمعظمها من بلدان متوسطة الدخل في آسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية وأميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. ويتمتع العديد من البلدان بمؤشرات صحة وتغذية جيدة ولكنها لم تحرز سوى تقدم محدود في مجال التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن بين البلدان في هذه الفئة، سجّلت كل من البرازيل والجمهورية الدومينيكية وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة معدلات قيد أدنى من 60%. أما البلدان الـ42 المتبقية والتي لا تتجاوز فيها نتائج المؤشر 0.80، فهي بمعظمها بلدان متدنية الدخل

الرسم 1-5: يختلف التقدم نحو تحقيق أهداف الطفولة المبكرة إلى حد بعيد بين الأبعاد الرئيسية.

ترتيب البلدان وفق مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومكوّناته الثلاثة في بلدان مختارة، عام 2010



ملاحظة: يُشار إلى ترتيب البلد من حيث مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى جانب اسم البلد.

المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012).

1 من بين المحاولات الرامية إلى تطوير مؤشرات النماء في مرحلة الطفولة المبكرة، يبرز مثال وجيه ألا وهو مؤشر نماء الطفل (Save the Children, 2008) والعامل المتعلّق بالطفل في مؤشر الأمهات (Save the Children, 2012). وتتولى اليونسكو إعداد مؤشر شمولي للطفولة المبكرة ويجرى عرضه خلال المؤتمر العالمي بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الذي انعقد في أيلول/سبتمبر 2010. واستندت هذه العملية إلى نشر خمس أوراق معلومات أساسية تستعرض وجاهة وإتاحة المؤشرات في مجالات الرعاية والتربية ونماء الطفل؛ والسياسة والتخطيط؛ والحماية الاجتماعية؛ والحماية القانونية؛ والصحة والتغذية (UNESCO, 2012a).

2 تستخدم نسبة القيد بحسب العمر عوضاً عن نسبة القيد الصافي في التعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي وذلك لمراعاة التعريف العام للطفولة المبكرة على أنها الفترة الممتدة من الولادة حتى سن دخول المدرسة الابتدائية على الأقل.

3 لا يؤدي استخدام أوزان مختلفة للمؤشرات الثلاثة إلى تغيير مهم في ترتيب البلدان. وتتوافر معلومات إضافية حول مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة على الموقع الإلكتروني الخاص بهذا التقرير.

ومتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، وتقع أغلبيتها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وتتوزّع التنمية بشكل متفاوت ما بين هذه الأبعاد الثلاثة وفقاً لما أظهرته مقارنة لترتيب البلدان من حيث المؤشرات المكونة الثلاثة (الرسم 1–5). وتسجل بعض البلدان النتيجة الجيدة نفسها (على غرار بيلاروس وشيلي) أو السيئة نفسها (على غرار النيجر) في المؤشرات الثلاثة معاً؛ فيما تسجل بلدان أخرى نتائج عالية جداً أو متدنية جداً في بُعد واحد منها، وذلك بالنسبة إلى مرتبتها العامة على سلم المؤشر، الأمر الذي يكشف عن وجود تحديات محددة.

فعلى سبيل المثال، يسجّل كل من جامايكا والفيليبين معدل وفيات أطفال قدره 3% ولكنهما عند الطرفين النقيضين لمؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب سجلات التغذية والتربية في كل منهما. فيعاني حوالى طفل من أصل ثلاثة أطفال في الفيليبين من التقزّم الشديد أو المعتدل مقارنة بطفل من أصل 27 فقط في جامايكا. وإذا بـ38% فقط من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثالثة والسابعة من العمر في الفيليبين ملتحقون بالتعليم قبل الابتدائي أو ببرنامج التعليم الابتدائي مقابل 89% في جامايكا.

وعلى الرغم من الاختلافات الكبيرة في مؤشرات صحة الطفل وتغذيته بين البوسنة والهرسك والكاميرون بسبب الاختلاف الكبير في مستويات المعيشة، لم تبلغ نسبة الأطفال بين الثالثة والسابعة من العمر الملتحقين بشكل من أشكال التعليم في البوسنة والهرسك إلا 45% فقط مقابل 60% في الكاميرون.

وإن كانت البلدان الأفقر تسجل كذلك أدنى القيم في مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، غير أن العلاقة بين الدخل والنماء في مرحلة الطفولة المبكرة تضعُف ما بين الدول المتوسطة الدخل. فعلى سبيل المثال، بلغ متوسط دخل الفرد السنوي في بوتسوانا 13700 دولار أميركي (من حيث تكافؤ القوى الشرائية) عام 2010، غير أن هذا البلد حلّ في مرتبة واحدة أعلى من مرتبة دولتين ذات متوسط دخل فرد يقل عن خمس متوسط الدخل في بوتسوانا – وهما جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (والتي سجلت معدل قيد أعلى) والسنغال (الذي سجل معدل تقزّم أدنى).

ويسلّط مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الضوء على ضرورة أن تستثمر كل الدول، أياً كان متوسط الدخل فيها، في مقاربات متكاملة تولي الأهمية نفسها لكل نواحي النماء في مرحلة الطفولة المبكرة.

الجدول 1–2: مؤشّر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE) ومكوناته، 2010

المرتبة	الدولة	مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	معدل البقاء على قيد الحياة لما دون سن الـ5	معدل الأطفال ما دون الـ5 ولد يعانون من التقزم المعتدل أو الشدي	نسبة القيد بحسب العمر للأطفال ما بين 3 و 7 أعوام
مؤشر ECCE العالي (0.95–1.00)					
1	بيلاروس	0.967	0.991	0.955	0.955
مؤشر ECCE المتوسط (0.80–0.94)					
2	جامايكا	0.944	0.974	0.963	0.894
3	شيلي	0.914	0.992	0.980	0.769
4	الكويت	0.914	0.990	0.962	0.789
5	تايلند	0.911	0.987	0.843	0.902
6	المكسيك	0.901	0.983	0.845	0.874
7	ملديف	0.900	0.988	0.797	0.914
8	جمهورية مولدوفا	0.892	0.981	0.887	0.807
9	جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.881	0.980	0.844	0.818
10	بليز	0.879	0.979	0.784	0.873
11	سورينام	0.852	0.973	0.893	0.690
12	بيرو	0.849	0.972	0.702	0.874
13	الجبل الأسود	0.849	0.991	0.921	0.634
14	صربيا	0.843	0.987	0.919	0.622
15	عمان	0.841	0.989	0.902	0.632
16	كولومبيا	0.835	0.977	0.873	0.654
17	البرازيل	0.832	0.976	0.929	0.592
18	فييت نام	0.830	0.977	0.695	0.817
19	الجمهورية الدومينيكية	0.823	0.972	0.899	0.598
20	غيانا	0.819	0.954	0.818	0.685
21	نيكاراغوا	0.811	0.978	0.783	0.673
22	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	0.809	0.985	0.889	0.554
23	منغوليا	0.807	0.963	0.725	0.734
24	كازاخستان	0.805	0.971	0.825	0.620

الجدول 1-2: مؤشّر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومكوناته، 2010 (تابع)

المرتبة	الدولة	مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	معدل البقاء على قيد الحياة لما دون سن الـ5	معدل الأطفال ما دون الـ5 ولا يعانون من التقزم المعتدل أو الشدي	نسبة القيد بحسب العمر للأطفال ما بين 3 و 7 أعوام
25	بنما	0.805	0.979	0.809	0.626
26	ألبانيا	0.803	0.981	0.807	0.622
مؤشر ECCE المتدني (<0.80)					
27	الأردن	0.796	0.978	0.917	0.495
28	فلسطين	0.795	0.978	0.882	0.526
29	الجزائر	0.794	0.973	0.851	0.559
30	تركيا	0.794	0.977	0.897	0.506
31	باراغواي	0.774	0.967	0.825	0.529
32	البوسنة والهرسك	0.771	0.984	0.882	0.447
33	السلفادور	0.769	0.977	0.794	0.537
34	سان تومي وبرينسيبي	0.768	0.931	0.684	0.690
35	غانا	0.765	0.937	0.714	0.644
36	هندوراس	0.755	0.967	0.706	0.592
37	الجمهورية العربية السورية	0.754	0.984	0.725	0.554
38	بوليفيا المتعددة القوميات	0.740	0.946	0.728	0.545
39	أذربيجان	0.733	0.957	0.749	0.494
40	قيرغيزستان	0.728	0.958	0.825	0.400
41	مصر	0.724	0.975	0.711	0.486
42	أوزبكستان	0.716	0.947	0.810	0.392
43	إندونيسيا	0.706	0.969	0.632	0.516
44	الكاميرون	0.700	0.864	0.642	0.595
45	كينيا	0.700	0.911	0.648	0.542
46	سوازيلند	0.689	0.908	0.596	0.563
47	أنغولا	0.685	0.844	0.708	0.503
48	غامبيا	0.684	0.907	0.756	0.390
49	الكونغو	0.682	0.896	0.688	0.461
50	العراق	0.681	0.959	0.736	0.347
51	الفيليبين	0.678	0.973	0.677	0.384
52	بوتسوانا	0.677	0.954	0.686	0.392
53	السنغال	0.673	0.915	0.799	0.306
54	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.671	0.954	0.524	0.533
55	غواتيمالا	0.657	0.966	0.520	0.485
56	كمبوديا	0.654	0.931	0.591	0.440
57	أوغندا	0.646	0.886	0.619	0.432
58	طاجيكستان	0.601	0.935	0.608	0.259
59	رواندا	0.597	0.886	0.558	0.346
60	جيبوتي	0.593	0.896	0.674	0.208
61	كوت ديفوار	0.588	0.893	0.610	0.260
62	غينيا-بيساو	0.585	0.819	0.719	0.218
63	مالي	0.575	0.827	0.623	0.274
64	غينيا	0.573	0.866	0.600	0.252
65	بوركينا فاسو	0.569	0.853	0.650	0.203
66	جمهورية أفريقيا الوسطى	0.564	0.845	0.574	0.272
67	إثيوبيا	0.531	0.904	0.493	0.196
68	النيجر	0.508	0.856	0.452	0.217

ملاحظة: تقيس نسبة القيد حسب العمر لدى الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين الثالثة والسابعة نسبة الأطفال في الفئة العمرية الموافقة الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي.

المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012)؛ المرفق، الجدول الإحصائي 3 – ألف؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تركيز السياسات: إعداد الأطفال للمدرسة عبر توسيع التعليم قبل الابتدائي

تعتبر برامج التعليم قبل الابتدائي ذات النوعية الجيدة حيوية لإعداد صغار الأطفال للمدرسة الابتدائية. ومع التقدم نحو تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي، تزايدت المخاوف حول ما إذا كان التلاميذ يكتسبون فعلاً المعارف والمهارات الأساسية التي يُفترض بالمدارس الابتدائية أن تنقلها إليهم. ولم يؤدِ ذلك إلى التركيز على نوعية التعليم الابتدائي وحسب بل أيضاً على التأكد من إعداد صغار الأطفال بشكل ملائم للاستفادة من التعليم الابتدائي.

ويظهر هذا القسم أن الوصول المنصف إلى برامج التعليم قبل الابتدائي ذات النوعية الجيدة، كجزء من رزمة شاملة من تدخلات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، يحسّن بشكل كبير استعداد صغار الأطفال للنجاح في المدرسة. وقد يصب ذلك بشكل خاص في مصلحة الأطفال المهمشين بسبب الفقر أو عوامل أخرى.

غير أن المشاركة في التعليم قبل الابتدائي لا تزال ضعيفة في دول عدة لا سيما بالنسبة إلى الأطفال الذين هم بأمس الحاجة إليه، كما لاتزال ذات النوعية الجيدة مصدر قلق. ولا بد من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتوسيع الوصول إلى برامج التعليم قبل الابتدائي النوعية، وبالأخص للأطفال المحرومين، وتحسين التنسيق بين التعليم قبل الابتدائي والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة من جهة والمدرسة الابتدائية من جهة ثانية.

يلعب التعليم قبل الابتدائي دوراً رئيسياً في إعداد الأطفال للمدرسة وما بعدها

صغار الأطفال مستعدون للتعلم ولكن تجاربهم الأولى أساسية لتسهيل تعلّمهم. يسمح الالتحاق بمدرسة جيدة للتعليم قبل الابتدائي بإرساء أسس التعلم وبمساعدة الأطفال على الانتقال بسلاسة إلى المدرسة الابتدائية. كما قد يعزز توسيع الانتفاع من التعليم قبل الابتدائي ليشمل الأطفال الأفقر والأكثر تهميشاً من فرصهم التربوية والمعيشية لاحقاً في الحياة.

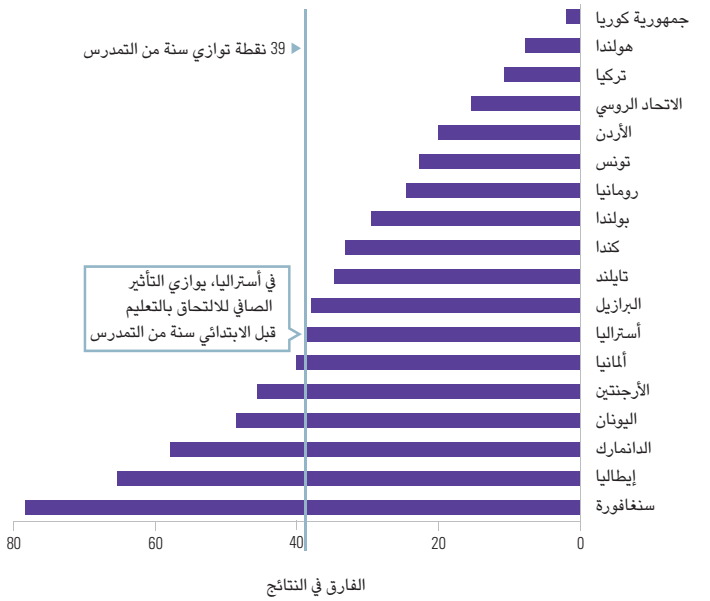
كلما أمضى الأطفال وقتاً في التعليم قبل الابتدائي تحسّن أداؤهم في المدرسة. وتظهر أدلة حديثة قائمة على مسح مسح برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام 2009 أن أداء التلاميذ البالغين الـ15 من العمر الذين التحقوا بسنة واحدة على الأقل من التعليم قبل الابتدائي في 58 بلداً من أصل 65 كان أفضل من أداء أولئك الذين لم يلتحقوا قط بالتعليم قبل الابتدائي وذلك حتى مع مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية لهؤلاء التلاميذ. وفي دول مثل أستراليا والبرازيل وألمانيا، كان معدل الانتفاع موازياً لسنة واحدة من التمدرس وذلك بعد أخذ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية بعين الاعتبار (الرسم 1–6).

وبشكل عام، تشير نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة إلى أن الأنظمة المدرسية التي تجمع بين الأداء العالي وفرص التعلم المتكافئة لجميع التلاميذ هي أيضاً تلك التي تؤمّن التعليم قبل الابتدائي لنسبة أكبر من التلاميذ وتسجل نسباً أدنى من التلاميذ إلى المعلّمين في التعليم قبل الابتدائي وتستثمر أكثر في كل طفل على مستوى التعليم قبل الابتدائي وتؤمّن بشكل خاص فترات أطول من التعليم قبل الابتدائي (OECD, 2011b).

وتظهر الدراسات الطويلة الأمد في البلدان المرتفعة الدخل أن التعليم قبل الابتدائي يساهم في الاستعداد للمدرسة وفي الإنجازات الأكاديمية في مرحلة لاحقة عبر تطوير مهارات غير معرفية على غرار الانتباه والجهد والمبادرة والسلوك بالإضافة إلى المهارات المعرفية في القراءة والرياضيات (Duncan et al., 2007; Reynolds et al., 2010; Romano et al., 2010).

الرسم 1–6: للتعليم قبل الابتدائي أثر إيجابي في نتائج التعلّم في المدرسة

الفارق في نتائج التلاميذ البالغين الـ15 سنة من العمر الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي لأكثر من عام والتلاميذ الذين لم يلتحقوا بالتعليم قبل الابتدائي، بعد مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، في بلدان مختارة، برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام 2009.



المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2010b)

وأظهر تقييم برنامج Head Start، وهو برنامج وطني للطفولة المبكرة ممول من قبل الحكومة الأميركية يركز على الأطفال الفقراء، أن لهذا البرنامج آثاراً إيجابية مهمة على المدى الطويل. فعلى سبيل المثال، كان احتمال تخرّج الأطفال المشاركين في هذا البرنامج من المدرسة الثانوية 9% كما كان احتمال عدم التحاقهم بالمدرسة وعدم تقاضيهم أي أجر في أوائل العشرينات من عمرهم أقل بنسبة 7% (Deming, 2009).

ويتوافر حالياً مقدار متزايد من التقييمات الصادرة عن الدول النامية والتي تسلط الضوء على منافع التعليم قبل الابتدائي (المربّع 1-1).

إنّ الآثار التي يخلفها الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي القصيرة والمتوسطة الأمد في المهارات المعرفية وغير المعرفية وفي الأداء المدرسي تسمح بوضع أسس المهارات المحورية التي يحتاج إليها الشباب ليكون أداؤهم جيداً في المدرسة. كما يؤدّي التعليم قبل الابتدائي إلى عائدات أعلى ووظائف

المربع 1-1: للتعليم قبل الابتدائي منافع بارزة من حيث الأداء المدرسي

تختلف الدراسات في الدول النامية بشأن نطاق منافع التعليم قبل الابتدائي ولكنها كلها تعطي صورة عامة متشابهة تُظهر الآثار الإيجابية على الأداء المدرسي لاحقاً. ويتضح أن المشاركة تعود بمنفعة خاصة على المتحدرين من خلفيات فقيرة ومحرومة.

وتبرز دراسة أجريت في الأرجنتين منافع التعليم قبل الابتدائي من حيث المهارات غير المعرفية. ففضلاً عن الحصول على نتائج عالية في الامتحانات، أظهر تلاميذ الصف الثالث الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي الرسمي لسنة واحدة في منطقة حضرية تحسناً في القدرة على الانتباه وبذل الجهود والمشاركة في الصف والانضباط. ففي المناطق الريفية الصينية غانسو وشانكسي وهينان، سجل الأطفال في الرابعة والخامسة من العمر الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي نتيجة أعلى بنسبة 20% على سلم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة، ويشمل هذا التعليم مهارات غير معرفية على غرار الاستقلالية والمهارات الحركية، وذلك مقارنة بالذين لم يلتحقوا بالتعليم ما قبل الابتدائي.

كما تُظهر دراسات من دول عدة، بما فيها شيلي والهند ومدغشقر، مساهمة التعليم قبل الابتدائي في تطوير القدرات المعرفية. ففي شيلي، سجّل الأطفال الوافدون إلى التعليم الابتدائي والذين كانوا قد التحقوا بمدارس التعليم قبل الابتدائي الرسمية أو بمراكز الرعاية بالأطفال، نتائج أفضل على مستوى المهارات المعرفية. وفي منطقة مهاراشترا الريفية في الهند، كان لأحد المشاريع التي حسّنت من عنصر التعليم قبل الابتدائي في خدمات نماء الطفل المتكاملة آثار إيجابية كبيرة على نماء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات وعلى قدراتهم المعرفية كذلك. وفي مدغشقر، أظهر تلاميذ التعليم الابتدائي الذين كانوا قد التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي تقدماً موازياً لـ2.7 أشهر من حيث التنمية المعرفية و1.6 شهر من حيث المهارات اللغوية.

وقد يكون الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي مفيداً بصورة خاصة في معالجة الحرمان. فقد أظهرت دراسة أجريت في الأرجنتين أن تأثير الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي على نتائج امتحانات الصف الثالث كانت بالنسبة إلى التلاميذ المتحدرين من خلفيات فقيرة ضعف نتائج التلاميذ المتحدرين من خلفيات غير فقيرة. كما أظهر تقييم نادر أجري في دولة متدنية الدخل أن الأطفال الذين كانوا قد التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي في المناطق الريفية في موزامبيق سجلوا نتيجة أعلى بما يعادل 12.1 نقطة مئوية من التلاميذ الآخرين في اختبار التنمية المعرفية في الصف الأول من التعليم الابتدائي والذي تضمّن تصنيف الأشياء والعدّ حتى الرقم 20.

وفي البرازيل، سجّل تلاميذ الصف الرابع ابتدائي الذين كانوا قد التحقوا بمراكز الرعاية النهارية و/أو الحضانات نتائج أفضل في الرياضيات. وفي مناطق بنغلادش الريفية، أنشأ مشروع تتولى إدارته منظمات غير حكومية محلية 1800 مدرسة للتعليم قبل الابتدائي وجهّزها بشكل أفضل. ولقد كان أداء الأطفال المشاركين في البرنامج أفضل من حيث مهارات الكلام والقراءة والكتابة والرياضيات مع بلوغ الصف الثاني ابتدائي مقارنة بأولئك الذين لم يلتحقوا بالتعليم قبل الابتدائي. وفي منطقة غيزو الريفية في الصين، سجّل تلاميذ الصف الأوّل الذين كانوا قد التحقوا بالحضانة نتائج أفضل بكثير من التلاميذ الآخرين في مجال القراءة والكتابة والرياضيات.

كما قد يساهم الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي في زيادة عدد سنوات التعليم التي ينجزها الأطفال في مرحلة لاحقة. ففي أوروغواي، حصّل الأطفال البالغون من العمر 15 عاماً والذين كانوا قد التحقوا بمدرسة رسمية أو خاصة للتعليم قبل الابتدائي 0.8 سنوات تعليم إضافية وأظهروا احتمالات بقاء في المدرسة أكبر بنسبة 27% كما أظهروا احتمالات أقل بإعادة أي صف مقارنة بأترابهم الذين لم يلتحقوا بالتعليم قبل الابتدائي. وفي موزامبيق، زاد الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي من احتمال الالتحاق بالتعليم الابتدائي بنسبة 24%.

المصادر: Aboud and Hossain (2011); Ade et al. (2010); Berlinski et al. (2008); Berlinski et al. (2009); Luo et al. (2011); Martinez et al. (2012); Mingat and Seurat (2011); Rao et al. (2012); Rodrigues et al. (2011); Urzúa and Veramandi (2011).

أفضل في سن الرشد. أما مشروع «الإثراء المبكر» (Early Enrichment Project) الذي أطلق في تركيا في الثمانينيات – والذي شمل تدخلاً على مستوى التعليم قبل الابتدائي – فقد استهدف أطفال الأسر المتدنية الدخل التي لم تحصل فيها الأمهات سوى على تعليم بسيط. وبعد عقدين من إطلاق المشروع، اتضح أنّ المشاركين فيه يتمتعون بتحصيل علمي وبمركز مهني أفضل من أولئك الذين لم يشاركوا فيه (Kagitcibasi et al., 2009).

من المتوقع أن تزيد نسبة القيد الأعلى في التعليم قبل الابتدائي من معدل القيد في المدارس الابتدائية في الدول الفقيرة. وقد أظهرت مقاربة حديثة للآثار الاقتصادية المحتملة على المدى الطويل شملت 73 دولة متدنية ومتوسطة الدخل أن هنالك مكاسب كبيرة محتملة. فعلى سبيل المثال، قدّر أن رفع معدل القيد الإجمالي في التعليم قبل الابتدائي إلى 25% في بلدان مثل إثيوبيا واليمن سيؤدي إلى زيادة المواظبة على الدراسة. ويمكن التوقع من الذين يعززون المواظبة على الدراسة أن يزيدوا دخلهم بما يوازي تقريباً 6 أضعاف حصة الفرد من كلفة تأمين الوصول إلى التعليم قبل الابتدائي (Engle et al., 2011).

المشاركة في التعليم قبل الابتدائي ضعيفة وغير متكافئة

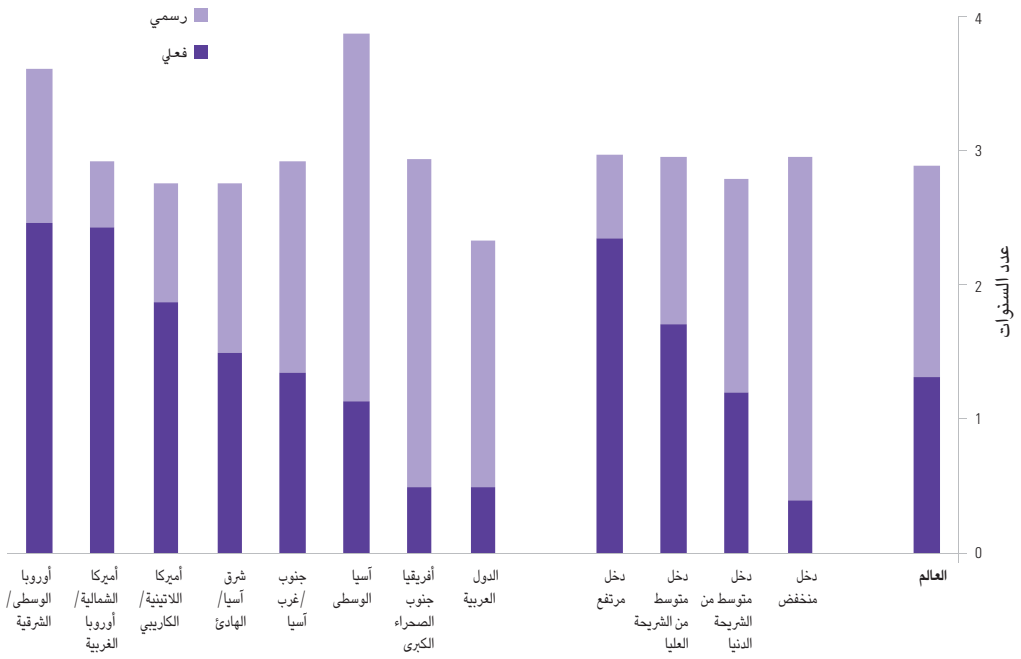
لقد ازداد عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي بشكل كبير في العقد الماضي. وعلى الرغم من هذه الزيادة، لا تزال المشاركة في التعليم قبل الابتدائي ضعيفة جداً في دول عدة، فيبقى التحاق الأطفال المتحدرين من أسر فقيرة بالتعليم قبل الابتدائي أقل احتمالاً.

بين عامي 1999 و2010، ارتفع عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي حول العالم بنسبة 46% ليبلغ 164 مليوناً. وارتفع معدل القيد الإجمالي في التعليم قبل الابتدائي من 32% عام 1999 إلى 48% عام 2010 وهي لا تزال نسبة متدنية. أمّا في الدول المتدنية الدخل، فقد ارتفع إجمالي معدّل القيد في التعليم قبل الابتدائي من 11% عام 1999 إلى 15% فقط عام 2010.

بشكل عام، تسمح الأنظمة التربوية الوطنية بالتحاق الأطفال لفترة معادلة لـ 2.9 سنوات من التعليم قبل الابتدائي. ولكن عملياً، يُتوقع أن يلتحق الأطفال بالتعليم

الرسم 1-7: المشاركة في التعليم قبل الابتدائي أدنى مستوى مما يُتيحه النظام التربوي

مدة التعليم قبل الابتدائي («رسمياً») ومتوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة في التعليم قبل الابتدائي («فعلياً»). عدد السنوات، المتوسط المرجّح، 2010



المصدر: المرفق، الجدول الإحصائي 3 – باء (الموقع الإلكتروني).

قبل الابتدائي لأقل من نصف هذه المدة[4]. وإذا بالهوة بين النوايا والنتائج تتسع أكثر ما تتسع في البلدان المتدنية الدخل لاسيّما في الدول العربية وفي آسيا الوسطى وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الرسم 1–7).

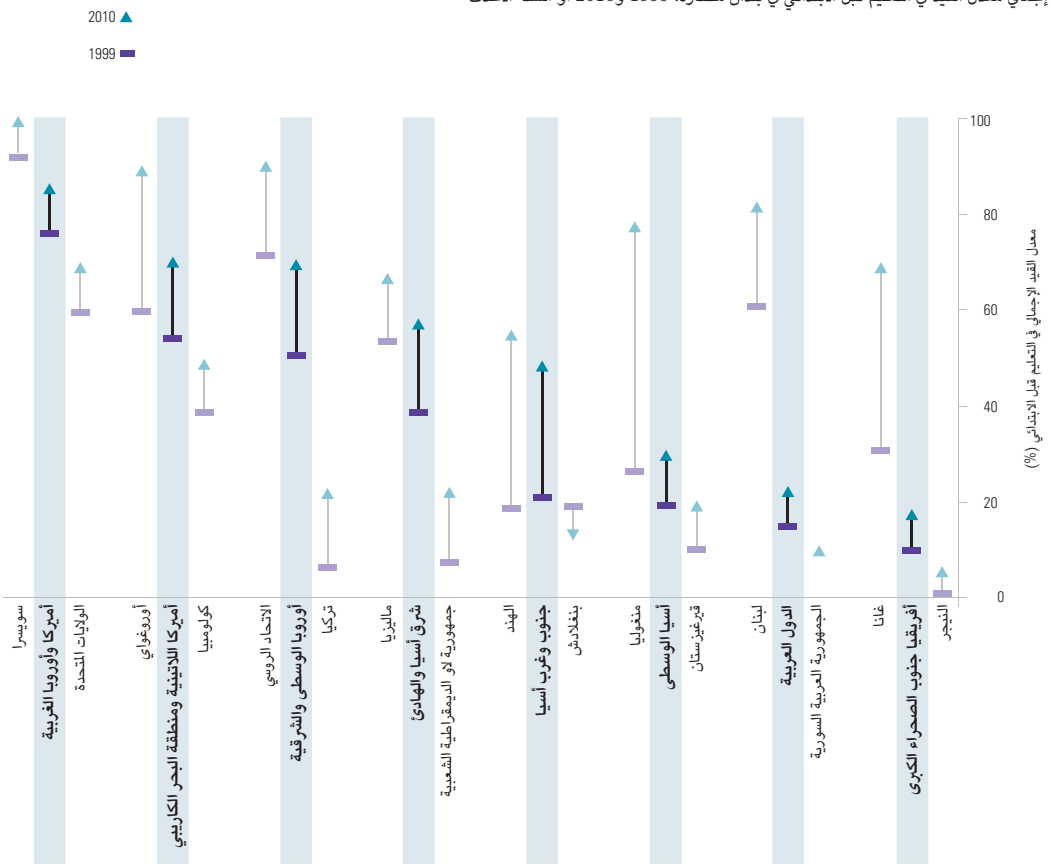
وتختلف معدلات القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي إلى حد كبير بين المناطق وداخلها. وتشهد أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (17%) والدول العربية (22%) أدنى المستويات. ولقد اتسعت هذه الثغرة بين هاتين المنطقتين وباقي العالم خلال العقد الماضي إذ أحرزتا أبطأ تقدم بين المناطق كافة باستثناء أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، حيث كان معدل القيد مرتفعاً أصلاً.

عرفت بعض الدول التي تشهد معدل قيد منخفض تقدماً بطيئاً جداً أو حتى تراجعاً. ففي النيجر والجمهورية العربية السورية، استقر معدل القيد عند مستوى متدني جداً، دون المتوسط الإقليمي. ومن أصل البلدان الـ150 التي قدّمت بيانات حول بداية الفترة (1999 و2001) ونهايتها (2008 و2011)، سجّلت 17 دولة معدل قيد إجمالي أدنى في السنة الأخيرة، بما فيها بنغلادش حيث كان معدّل القيد متدنياً جداً أصلاً (الرسم 1–8).

عام 2011 شهدت 17 دولة معدل قيد في التعليم قبل الابتدائي أدنى منه في العقد السابق

الرسم 1–8: يختلف القيد في التعليم قبل الابتدائي إلى حد بعيد بين المناطق وداخلها

إجمالي معدّل القيد في التعليم قبل الابتدائي في بلدان مختارة، 1999 و2010 أو السنة الأحدث



المصدر: المرفق، الجدول الإحصائي 3 - باء.

4 من العوائق التي تعترض إجراء مقارنة ما بين الدول وما بين الفترات الزمنية، نذكر على وجه الخصوص الاختلافات في سن بداية التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي؛ والاختلافات في الصلة بين التعليم قبل الابتدائي ومراكز الرعاية النهارية والمدرسة الابتدائية، بما في ذلك إذا كانت الحضانة تعتبر جزءاً من المدرسة الابتدائية؛ والعدد الكبير لمقدّمي الخدمات في القطاع الخاص، وهو رقم غالباً ما يُقلل من التبليغ عنه في العديد من الدول.

كما حققت كل الدول باستثناء الدول العربية التكافؤ بين الجنسين في التعليم قبل الابتدائي، وحتى المنطقة العربية هذه شهدت تحسناً كبيراً منذ العام 1999. وعلى الرغم من ذلك، لم تحقق 69 دولة من أصل 162 دولة تتوافر فيها البيانات التكافؤ بين الجنسين بحلول العام 2010. وفي حوالى 60% من هذه الدول، كان احتمال التحاق الفتيات بالتعليم قبل الابتدائي أكثر ترجيحاً.

يؤثر مكان إقامة الأطفال و مستوى ثروات أسرهم الاجتماعي في التحاقهم بالتعليم قبل الابتدائي

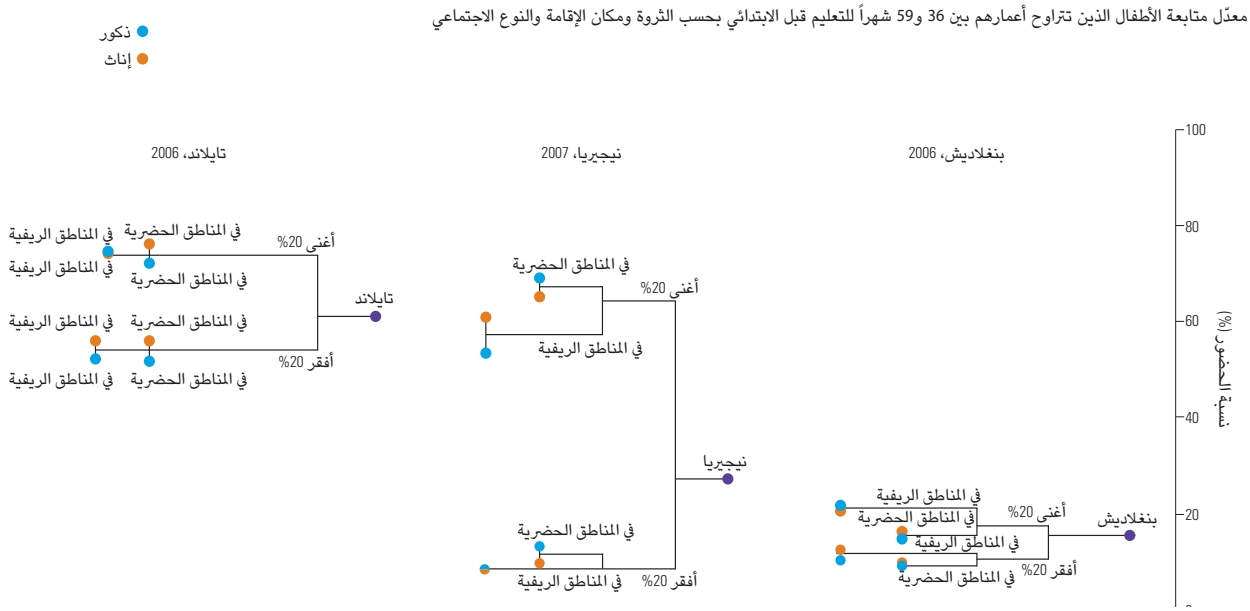
تختلف أنماط الحرمان باختلاف البلدان. ففي الواقع، يتمتع الطفل في بنغلادش بفرص ضعيفة جداً للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي: فإذا بطفل واحد فقط من أصل 6 أطفال تقريباً يلتحق بالتعليم قبل الابتدائي أكان من الريف أو الحضر، فقيراً أو ثرياً، ذكراً أو أنثى. وفي المقابل، يلتحق 61% من الأطفال في الثالثة أو الرابعة من العمر بالتعليم قبل الابتدائي في تايلند على الرغم من ترجيح الكفة بوضوح لصالح الأثرياء، فيلتحق 74% من الأطفال المتحدرين من أسر غنية بالتعليم قبل الابتدائي مقابل 54% من الأطفال الفقراء. وفي نيجيريا، ثمة تفاوتات شاسعة جداً. فيتمتع كل من الفتيات والصبيان المتحدرين من الأسر الغنية في نيجيريا، أكانوا في الريف أو الحضر، بفرص تمدرس موازية لفرص الأطفال في تايلند. ولكن في المقابل، يتشابه وضع الفتيات والصبيان المتحدرين من أسر فقيرة في نيجيريا بوضع الأطفال في بنغلادش. وفي الدول الثلاث هذه، التفاوت الجنساني ضئيل جداً بين الأطفال من الأسر الفقيرة أو الغنية سواء أكانوا مقيمين في الريف أو الحضر (الرسم 1-9).

وقد يحدد مكان إقامة الطفل فرصه في الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي ونوعية هذه الخدمة. ففي الصين، من المرجح أن يلتحق أطفال المناطق الحضرية بالحضانة لسنتين أو ثلاث سنوات قبل الذهاب إلى المدرسة الابتدائية أكثر من أطفال المناطق الريفية. وإن كان للأطفال في المناطق الريفية أي فرصة للالتحاق بالحضانة على الإطلاق، فمن المحتمل أن يلتحقوا بها لسنة واحدة فقط. بالإضافة إلى ذلك، تبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلّم في التعليم قبل الابتدائي 1:10 في المدن و1:19 في البلدات و1:34 في المناطق الريفية (World Bank, 2011).

ثمة عوامل أخرى تؤدي إلى الحرمان قد تقلص من احتمال التحاق طفل بالتعليم قبل الابتدائي، بما في ذلك الانتماء إلى أقلية عرقية، والتحدث بلغة مختلفة عن تلك المستخدمة في المدرسة وكون مستوى الأم التعليمي المتدني (Nonoyama-Tarumi and Ota, 2010; Woodhead, 2009). الأطفال المهمّشين قد يكونون أكثر المستفيدين من فرص التعليم المبكر، لأنهم أقل احتمالاً في الحصول على الدعم الملائم في منازلهم.

الرسم 1-9: تختلف المشاركة في التعليم قبل الابتدائي إلى حد كبير ما بين الدول

معدّل متابعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً للتعليم قبل الابتدائي بحسب الثروة ومكان الإقامة والنوع الاجتماعي



ملاحظات: تتراوح السن الرسمية للتعليم قبل الابتدائي في هذه الدول الثلاث بين 3 و5 سنوات. في نيجيريا: تظهر نسبة أفقر 40% في المناطق الحضرية.

المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) بالاستناد إلى بيانات مسح عنقودي متعدد المؤشرات.

ومن الأسباب التي تجعل الأطفال في المناطق الحضرية ومن الأسر الأغنى أكثر احتمالاً للمشاركة في التعليم قبل الابتدائي، أنهم يتمتعون بوصول أفضل إلى مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة والتي يفرض بعضها رسماً للدخول. ويبقى جزء كبير من مدارس التعليم قبل الابتدائي في العديد من البلدان والمناطق مدارس خاصة. وعلى المستوى العالمي، يبلغ متوسط حصة القيد في مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة 33% – وقد يكون هذا الرقم أقل مما هو عليه فعلاً بما أن بيانات مقدمي الخدمات في القطاع الخاص لا تُجمع بشكل منهجي في العديد من الدول. ويصل هذا الرقم إلى 76% في الدول العربية.

تبقى حصة كبيرة من القيد في مدارس التعليم قبل الابتدائي في العديد من الدول المتدنية والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا حكراً على المؤسسات الخاصة. ففي إثيوبيا مثلاً حيث بلغ معدل القيد الإجمالي 5% فقط عام 2010، بلغت حصة القطاع الخاص 95%. وفي الجمهورية العربية السورية، التي يبلغ فيها معدل القيد الإجمالي 10%، تصل فيها حصة القطاع الخاص إلى 72%. ويشير ذلك إلى الطلب الذي لا يتوخى القطاع العام تلبيته.

ونظراً إلى أن معدل القيد الإجمالي لا يزال متدنياً، ومعدلات القيد الإجمالية دون الـ20% في 32 بلداً (بما فيها 21 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى)، فهل يمكن توسيع التغطية بواسطة القطاع الخاص؟ لا يبدو ذلك محتملاً. فغالباً ما تكون مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة مكلفة جداً بالنسبة إلى الأسر الأفقر التي يبقى أطفالها أقل احتمالاً بالالتحاق بها.

في ولاية أندرا براديش الهندية مثلاً، يبقى معدل القيد في مدارس التعليم قبل الابتدائي في المناطق الريفية الأعلى بين أغنى 20% من الأسر التي يذهب ثلث أطفالها تقريباً إلى المؤسسات الخاصة. أما أطفال الأسر الأفقر فيذهبون كلهم تقريباً إلى مقدمي الخدمات الحكوميين. وتبرز اختلافات كبيرة في المناطق الحضرية حيث يقصد كل أطفال الأسر الغنية تقريباً مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة مقابل حوالى ثلث أطفال الأسر الأفقر (Streuli et al., 2011). والفتيات هنّ أكثر احتمالاً في الالتحاق بمدارس التعليم قبل الابتدائي الحكومية. وبما أنّ القطاع الخاص يقدّم خدمات ذات نوعية أفضل فقد يؤدي ذلك إلى زيادة التفاوت بين الأغنياء والفقراء وبين الفتيان والفتيات.

أظهر مسح شمل المناطق الريفية في الصين أن تكاليف مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة تشكل عائقاً أمام الأسر الفقيرة. فقد تبيّن أن 44% فقط من الأطفال بين الرابعة والسادسة من العمر الذين شملهم المسح يرتادون مدارس التعليم قبل الابتدائي أو الحضانة. وفيما أنّ المدارس الابتدائية مجانية، إلا أن مدارس التعليم قبل الابتدائي والحضانات تبقى بأغلبيتها خاصة وتفرض رسوماً مالية. ويبلغ متوسط رسم التعليم السنوي 50 دولاراً أميركياً فيما ترتفع الرسوم السنوية للغذاء في المدرسة إلى 55 دولاراً أميركياً (Luo et al., 2011). وعند مقارنة المبلغ الإجمالي وقدره 105 دولارات أميركية بمتوسط دخل الفرد في الأسر الصينية عند عتبة الفقر والبالغ 130 دولاراً أميركياً، يتضح أن الأسر الريفية الفقيرة لا تستطيع تحمل هذه التكاليف.

لا بد من اتخاذ خطوات لتعزيز الوصول العادل إلى مدارس التعليم قبل الابتدائي ذات النوعية الجيدة

قد يلعب تعزيز الوصول العادل إلى برامج التعليم قبل الابتدائي النوعية دوراً كبيراً في دعم نجاح الأطفال في المدرسة الابتدائية وفي مساعدتهم على تخطي الحرمان المبكر. ولا بد من إدخال الإصلاحات لضمان تمكن كل الأطفال من حصاد منافع التعليم قبل الابتدائي، بما فيها توسيع المنشآت والحرص على أن تكون الكلفة معقولة والتنسيق بين أنشطة التعليم قبل الابتدائي والتدخلات الأوسع نطاقاً في مرحلة الطفولة المبكرة وتحديد السبل الملائمة للانتقال من مدارس التعليم قبل الابتدائي الى المدارس الابتدائية.

غالباً ما تكون مدارس التعليم الابتدائي الخاصة مكلفة وبعيدة عن متناول الأسر الأفقر.

جعل التعليم قبل الابتدائي إلزامياً

تستطيع التشريعات التي تجعل التعليم قبل الابتدائي إلزامياً زيادة القيد إن أتبعت ذلك بإجراءات تزيد من العرض. والجدير بالذكر أنّ التعليم قبل الابتدائي إلزامي في عدد قليل جداً من الدول. فقد أحصى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2007 ثلاثين دولة تفرض شكلاً من أشكال التعليم قبل الابتدائي الإلزامي (UNESCO, 2006). ومنذ تلك الفترة، تشير الأدلة المتوافرة إلى أن خمس دول إضافية فقط قد اتخذت هذه الخطوة (UNESCO– IBE, 2011)[5].

ولقد تأتى عن إتباع التشريعات بإصلاحات أخرى رامية إلى دعم التوسيع آثار إيجابية. فقد أدخل التعليم قبل الابتدائي الإلزامي إلى المكسيك عام 2001 للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات (Vegas and Santibáñez, 2010)، وازداد معدّل القيد الإجمالي من 73% عام 1999 إلى 101% عام 2010. وتحقق هذا النمو من خلال زيادة عدد الصفوف والمعلّمين. أما غانا، وهي أول دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تفرض إلزامية التعليم قبل الابتدائي، فقد سنّت تشريعاً في 2007/2008 لإدخال سنتي تعليم في الحضانة إلى التعليم الأساسي الإلزامي منذ سن الرابعة. وجرى توسيع تغطية المنح من المدارس الابتدائية إلى الحضانات مع توسيع برامج تدريب المعلّمين (UNESCO, 2011c). وارتفع معدل القيد الإجمالي من 31% عام 1999 إلى 69% بحلول العام 2009.

5 الدول الخمس هي: البوسنة والهرسك وإكوادور وغانا وغواتيمالا ونيكاراغوا (UNESCO– IBE, 2011).

ومن الدول الأخرى التي تتخذ إجراءات هادفة إلى جعل التعليم قبل الابتدائي إلزامياً نذكر الفيليبين التي ستبدأ التنفيذ خلال العام الدراسي 2012/2013 (Philippines Presidential Communications Operations Office, 2012)، وجنوب أفريقيا التي تنوي جعل الصف R (الصف التمهيدي) إلزامياً للأطفال في الخامسة من العمر بحلول العام 2014 (Biersteker, 2010). وفي الهند، تنظر الحكومة في إمكانية توسيع قانون الحق في التعليم الذي يغطي حالياً التعليم من الصف الأوّل إلى الصف الثامن، ليشمل التعليم قبل الابتدائي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات. أما المترتبات اللوجستية والمالية فهي كبيرة وتشمل توظيف مليون معلم مدرب على التعليم قبل الابتدائي للاهتمام بـ40 مليون طفل (Goswami, 2011).

ولكن قلّما تكون التشريعات التي تجعل التعليم قبل الابتدائي إلزامياً سارية المفعول. ففي دول أميركا اللاتينية الـ13 التي تعتمد التعليم قبل الابتدائي الإلزامي، كان متوسط معدل القيد الإجمالي في 2008–2010 قد بلغ 71%، وفاق هذا المتوسط الـ80% في إكوادور والمكسيك وأوروغواي فقط. أما في كولومبيا والجمهورية الدومينيكية وهندوراس فكان هذا المتوسط أقل من 50%.

وفيما يوجّه التعليم قبل الابتدائي الإلزامي رسالة سياسية قوية لها قيمة كبيرة تستطيع أن تؤمّن الزخم المستلزم لتوسيع البنى التحتية والاستثمار في المعلّمين، إلا أن التعليم قبل الابتدائي الواسع النطاق قد لا يترافق مع أي تشريع. قلة من الدول المرتفعة الدخل جعلت التعليم قبل الابتدائي إلزامياً، ولكن من المتوقع أن يلتحق عدد أكبر من الأطفال في هذه الدول بالتعليم قبل الابتدائي وذلك لفترة زمنية أطول. وفي فرنسا، التحق 99% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات بالتعليم قبل الابتدائي عام 2010، على الرغم من أن التعليم قبل الابتدائي غير إلزامي.

تنفق السنغال أقل من 0.02% من إجمالي الناتج القومي على التعليم قبل الابتدائي

الربط بين التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي

تكمن الطريقة المألوفة في توسيع التعليم قبل الابتدائي في ربط صفوف التعليم قبل الابتدائي بالمدارس الابتدائية الموجودة أصلاً. فتربط مثلاً جمهورية غامبيا مراكز النماء في مرحلة الطفولة المبكرة بالمدارس الابتدائية في المجتمعات المحرومة (UNESCO, 2010a). وفي أرمينيا، جرى تحويل قاعات صف المدرسة الابتدائية إلى قاعات صف–لعب للتعليم قبل الابتدائي في المناطق الريفية (Armenia Government, 2008). ووفقاً للاستراتيجية التربوية الوطنية في بنغلادش، سيوظف معلم من كل مدرسة ابتدائية حكومية للتعليم في صف جديد للتعليم الابتدائي (Bangladesh Ministry of Education, 2010).

ويتمتع هذا النهج بميزات جلية. فهنالك إمكانيات لاستخدام المرافق الموجودة بفعالية أكبر، بما فيها قاعات الصف، ولتعزيز الدعم الإداري. ويسمح هذا النهج برعاية الاستمرارية لدى التلاميذ ويسمح للأشقاء الأكبر سناً باصطحاب الأصغر سناً إلى مدرسة التعليم قبل الابتدائي.

ولكن حينما تستخدم مدارس التعليم قبل الابتدائي والمدارس الابتدائية المرافق نفسها، تظهر مخاطر تعليم الأطفال في التعليم قبل الابتدائي وفقاً لمقاربات التعليم الابتدائي التي هم غير مستعدين لها على مستوى النماء الشخصي، وذلك من حيث نسب التلاميذ إلى المعلمين وتنظيم قاعات الصف والمناهج وسبل التعليم – وتعرف هذه الظاهرة بـ«إطغاء الطابع المدرسي» أو «schoolification» (Kaga et al., 2010).

بشكل عام، تعتبر مدارس التعليم قبل الابتدائي الخاصة في الهند امتداداً لمنهاج التعليم الابتدائي. ويفرض هذا التوجه ضغوطاً أكاديمية على الأطفال منذ سن مبكرة (Streuli et al., 2011). وفي كينيا، فيما يحظى 70% من المدارس الابتدائية الرسمية بصف للتعليم قبل الابتدائي، لا يكون المعلمون مدربين إلا على طرق التعليم الابتدائي (Biersteker et al., 2008). أما في جنوب أفريقيا، يجري اعتماد نهج أكثر ملاءمة حيث يكون من المخطط نقل معظم الصفوف «التمهيدية» إلى المدارس الابتدائية ولكن مع تزويدها بالتمويل والمعلمين بصيغة مختلفة (Biersteker, 2010).

ينبغي جعل كلفة مدارس التعليم قبل الابتدائي معقولة بالنسبة إلى الفقراء

لا تتخطى حصة التعليم قبل الابتدائي نسبة10% من الميزانية التربوية في معظم البلدان، وتبقى هذه الحصة ضعيفة جداً في البلدان الفقيرة. وينفق كل من النيبال والنيجر أقل من 0.1% من إجمالي الناتج القومي على التعليم قبل الابتدائي، فيما ينفق كل من مدغشقر والسنغال أقل من 0.02%. ويؤدي ذلك إلى نقل كلفة التعليم قبل الابتدائي إلى الأسر، ما يقلل من فرص التحاق الأطفال الفقراء حتى وإن كان هؤلاء أكثر المستفيدين.

على الحكومات التأكد من أن كلفة التعليم قبل الابتدائي معقولة بالنسبة إلى الأسر الفقيرة، إما من خلال تأمين مؤسسات تعليم قبل ابتدائي رسمية إضافية أو من خلال التحويلات النقدية المشروطة. وفي الأماكن التي تتكفّل فيها الهيئات غير الحكومية بالتعليم قبل الابتدائي، لا بد من أن تضطلع الحكومات بدور تنظيمي فعال لضمان النوعية.

وفي هونغ كونغ، تبقى مدارس التعليم قبل الابتدائي خاصة ولكن الوصول إليها شبه تام. ففي العام 2007، أدخلت الحكومة برنامج قسائم يغطي تقريباً 50% من

رسوم نصف يوم في الحضانة على أن تواصل العائلات تسديد الرصيد المتبقي. ومن الممكن استخدام هذه القسيمة في أي مدرسة يختارها الأولياء شريطة أن تكون لا تبغى الربح (حوالى 80% من مدارس التعليم قبل الابتدائي في هونغ كونغ). وصمم هذا البرنامج لتعزيز الوصول والقدرة على تحمل النفقات مع تحسين النوعية. وأعلن ثلاثة أرباع الأولياء أن هذه القسائم ساعدتهم على التقليص من الأعباء المالية. ويخصص جزء من التمويل لغايات تحسين مؤهلات موظفي المدارس. وتخضع المدارس للتفتيش ويُستلزم منها نشر المعلومات لمساعدة الأولياء على الاختيار (Li et al., 2010; Rao and Li, 2009). ولكن طرأت بعض الصعوبات في تطبيق البرنامج بالنسبة إلى المدراء والمعلمين. ومن هنا يُرجح أن تكون هذه الصعوبات أكبر في الدول الأفقر التي سيتوجب عليها تخطي القيود الإدارية الهائلة لضمان زيادة وصول الأسر الفقيرة إلى التعليم قبل الابتدائي.

قد تساعد برامج التعليم قبل الابتدائي القصيرة الأمد في تسهيل الانتقال إلى المدرسة الابتدائية

جرى اختبار برامج تعليم قصيرة المدى كإجراء مؤقت ريثما يتم تعميم خدمات التعليم قبل الابتدائي الرسمي. في كامبوديا، ارتبط عدم ارتياد مدارس التعليم قبل الابتدائي بمعدلات إعادة مرتفعة في الصف الأول ابتدائي. ولتخطي هذه المشكلة، لجأ برنامج خاص مطبّق خلال الشهرين الأولين من المدرسة الابتدائية إلى اعتماد منهاج معدّل يركز على المهارات التي يحتاج إليها الأطفال للنجاح في المدرسة على غرار المهارات اللغوية الأساسية ومفاهيم الأرقام والزمان والمكان والعمل الجماعي (Kagan et al., 2010). وأظهر التقييم أن مهارات الاستماع واللغة والتعبير لدى الأطفال الذين شاركوا في هذا البرنامج قد تحسنت بشكل كبير مع نهاية العام الدراسي (Nonoyama-Tarumi and Bredenberg, 2009).

ويجري إطلاق برنامج شبيه في مالاوي لمساعدة الأطفال على الانتقال من المنزل ومن مراكز الرعاية المجتمعية إلى المدرسة الابتدائية (Kholowa, 2011). وفي الصين ومنغوليا، تستقبل الحضانات النقالة أو ما يعرف بـ« ger kindergartens» (وهي حضانة داخل خيمة تقليدية مصنوعة من اللباد) أطفال الرعاة لثلاثة أو أربعة أسابيع قبل الانتقال إلى الموقع التالي (Whitman, 2011).

وثمة نهج آخر يقوم على تقديم التلاميذ الأكبر سناً المساعدة لصغار الأطفال للانتقال إلى المدرسة الابتدائية. واعتمدت اليونيسيف نهج تعليم الأطفال للأطفال في إطار برنامج الاستعداد للمدرسة الذي وضعته المنظمة والذي أطلق في بنغلادش والصين وجمهورية الكونغو الديموقراطية وإثيوبيا وطاجيكستان واليمن. ومع أن هذا التدخل المتدني الكلفة يحظى بساعات دعم أقل من معظم برامج التعليم قبل الابتدائي الرسمية، إلا أن آثاره كانت إيجابية من حيث استعداد الأطفال للمدرسة في الدول كافة وعلى مهارات القراءة والكتابة والرياضيات في أربع دول من أصل ست (UNICEF, 2010a).

يجب الانتباه إلى تحسين النوعية

تركز نماذج التعليم قبل الابتدائي التي تعد التلاميذ فعلاً للنجاح في المدرسة الابتدائية على تطوير مهارات القراءة والكتابة والرياضيات عبر الألعاب والمشاريع التي يطلقها الأطفال والنشاطات التعاونية والتجارب اليومية. وتتطلب هذه الخصائص قاعات صف صغيرة لدرجة تسمح بالتفاعل المتكرر مع المعلمين بالإضافة إلى تدريب المعلّمين بشكل يتلاءم مع مستوى نماء صغار الأطفال.

في جمهورية تنزانيا المتحدة، تضم الصفوف في المناطق الريفية مجموعات أكبر من الأطفال ومعلّمين ذات مؤهلات أقل

في ما يخص الدول الـ74 التي قدّمت معلومات عن نسبة معلّمي التعليم قبل الابتدائي المدرّبين، تظهر بيانات معهد اليونسكو للإحصاء أن أكثر من معلمين اثنين من أصل ثلاثة خضعوا للتدريب. ولكن غالباً ما تكون نوعية التدريب ونوعية مدارس التعليم قبل الابتدائي عموماً متدنية جداً. ففي مناطق الصين الريفية الفقيرة، يتولى معلم واحد مسؤولية 29 طفلاً تقريباً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة – ويتخطى ذلك إلى حد بعيد مستلزمات الحكومة بتخصيص معلم لكل سبعة أطفال. ولم يحظ سوى 27% من هؤلاء المعلّمين بتدريب على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Luo et al., 2011).

في جمهورية تنزانيا المتحدة، وعلى الرغم من أن السياسة التربوية الوطنية تفرض المعايير نفسها للتعليم قبل الابتدائي في المناطق كافة، برزت تفاوتات ملحوظة بين المدارس في المناطق الحضرية والمناطق الريفية. فقاعات الصف في المناطق الريفية أصغر حجماً وتستقبل مجموعات أكبر من التلاميذ وتتمتع بموارد تربوية أقل وبمعلمين ذات مؤهلات أدنى (Mtahabwa and Rao, 2010). وفي بيرو، ثمة اختلاف كبير بين برنامجي التعليم قبل الابتدائي الرئيسيين الممولين من الحكومة فيذهب الأطفال المحرومون إلى مدارس تعليم قبل ابتدائي ذات نوعية أدنى (المربّع 1-2).

قد تساعد البرامج الوطنية على زيادة نوعية مدارس التعليم قبل الابتدائي. فقد ساعد إدماج برنامج متكامل للرعاية والنماء في مرحلة الطفولة المبكرة في خطط قطاع التربية والتنمية الوطنية في ملديف على تحسين مستويات الوصول (Rao and Sun, 2010). وعلى الرغم من التحديات المرتبطة بجغرافية الجزيرة وإعادة الإعمار بعد كارثة التسونامي، ارتفع معدل القيد الإجمالي في التعليم قبل الابتدائي من 56% عام 1999 إلى 114% عام 2011. ولاحظ كل من المعلمين والأولياء أن تدريب المعلّمين ومستوى تعليم الأولياء والتدريس القائم على اللعب والمراعي لاحتياجات الأطفال، قد ساهمت في تعزيز شعور

المربّع 1-2: الاختلافات في التعليم قبل الابتدائي في بيرو تزيد من انعدام المساواة

اتسعت تغطية التعليم قبل الابتدائي في بيرو خلال العقد الماضي. فبلغ معدل القيد الإجمالي 79% عام 2010 وهو معدل يفوق المتوسط الإقليمي، مع تحقيق التكافؤ بين الجنسين. وقد استفاد من هذا التوسع الأطفال المتحدرون من خلفيات محرومة والأطفال الأوفر حظاً. ولكن برزت اختلافات مهمة في النوعية بحسب مكان إقامة الأطفال. ونظراً لأهمية التعليم قبل الابتدائي في إعداد صغار الأطفال للتعلم في المدرسة، من المرجح أن يؤدي هذا الاختلاف إلى تفاقم انعدام المساواة على مر السنين.

ثمة نوعان رئيسيان من مدارس التعليم قبل الابتدائي الممولة حكومياً في بيرو. فمراكز التعليم الأساسي (Centros de Educación Inicial) هي مراكز نظامية للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات. وتقع أغلبية هذه المراكز في مجتمعات حضرية أغنى حالاً تضم معلمين مؤهلين تتولى وزارة التربية تسديد أجورهم وهم يتبعون منهاجاً موحداً للتعليم قبل الابتدائي. أما برنامج التعليم الأساسي خارج المدرسة (Programa No Escolarizada de Educación Inicial) فهو عبارة عن برامج مجتمعية غير نظامية تسمح للحكومة بتوسيع التغطية وزيادة معدل القيد بكلفة أدنى بما أن المجتمع هو من يؤمّن المبنى والأثاث، ويتلقى «الميسرون» المتطوعون تدريباً بسيطاً جداً ويتقاضون تقريباً ثلث أجر معلّمي المراكز النظامية.

وتخدم المراكز غير النظامية عادة أطفال المناطق المهمشة اجتماعياً واقتصادياً، بما فيها المناطق الريفية والمستوطنات العشوائية ومدن الأكواخ. وارتبط التمويل المحدود لهذه المراكز بمعدل قيد متدن وبنسبة تسرب مرتفعة.

وتترجم الاختلافات بين المراكز النظامية وغير النظامية إلى نتائج مختلفة لدى الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة. وفيما يساهم الالتحاق بأي من البرنامجين في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات، إلا أن المراكز النظامية لها وقع أكبر. فعلى سبيل المثال، اتضح أن الأطفال في الثامنة من العمر الذين كانوا قد التحقوا بالمراكز النظامية لثلاث سنوات كانوا أكثر احتمالاً بنسبة 11% بالذهاب إلى المدرسة عند بلوغهم السن الملائمة وأكثر احتمالاً بنسبة 20% بتهجئة الكلمات بشكل صحيح وأكثر احتمالاً بنسبة 24% بحل مسألة رياضية بسيطة مقارنة بالأطفال الذين لم يلتحقوا بهذه المراكز. أما الأطفال الذين كانوا قد التحقوا بالمراكز غير النظامية لثلاث سنوات فكانوا أكثر احتمالاً بتقديم أداء جيد في الإملاء وحسب وذلك بنسبة 12% فقط.

وفيما تتمتع مشاركة المجتمع في التعليم قبل الابتدائي بميزات عدة إلا أن النتائج أعلاه تلفت الانتباه إلى ضرورة تركيز الدعم الحكومي على استهداف الفئات الأكثر حاجة.

المصدر:
Beltrán and Seinfeld (2010); Diaz (2006); Woodhead et al. (2009)

التلاميذ بالثقة وحب الاختلاط بالآخرين والالتزام بالتعلم (McBride, 2005; UNICEF, n.d.).

قد يساهم التعليم القائم على اللعب في تعزيز الثقة والتعلم

اتضح أن البرامج المبتكرة ناجحة جداً حتى بكلفة متدنية نسبياً. ففي كينيا وأوغندا وزنزبار (جمهورية تنزانيا المتحدة)، تؤمّن مدارس التعليم قبل الابتدائي التابعة لمركز مدرسة للموارد والتي أقامتها مؤسسة آغا خان التدريب والدعم اللذين يسمحان للموظفين باستخدام المواد المتاحة محلياً والمتدنية الكلفة وإتاحتها للأطفال ليستخدموها ويستكشفوها ويختبروها. كما يدرّب الموظفون على استخدام اللغة الملائمة لتحفيز فضول الأطفال بطريقة حساسة وداعمة. وبعد سنة من التعليم قبل الابتدائي، بدا أن الأطفال المشاركين كانوا أكثر استعداداً للمدرسة ويتمتعون بمهارات لفظية وغير لفظية ومهارات حسابية أفضل من الأطفال الذين التحقوا بمدارس التعليم قبل الابتدائي الرسمية أو المجتمعية والتي تديرها منظمات غير حكومية (Malmberg et al., 2011). وإلى جانب سنوات التمدرس الثماني الأدنى وسنة تدريب المعلمين الإضافية المستلزمة لمعلمي التعليم قبل الابتدائي في كل دولة، تلقى معلمو مركز مدرسة للموارد تدريباً على النماء في مرحلة الطفولة المبكرة امتد على ستة أشهر بالإضافة إلى التطوير والدعم المهنيين إثر التخرج.

فيما قد يبدو من المنطقي إعداد الأطفال للمدرسة، يتوجب كذلك على المدارس الابتدائية أن تستعد بدورها لاستقبال صغار الأطفال. ففي غياب المعلّمين المدربين والمحفزين الذين يستخدمون موارد ووسائل نوعية وملائمة لنماء الأطفال في بيئة سليمة وغير عنيفة ودامجة، تتراجع بشكل جذري فرص الانتقال السلس إلى المدرسة الابتدائية والنجاح فيها لاسيما بالنسبة إلى الأطفال الذين تُتاح لهم إمكانيات تعلم ضئيلة خارج المدرسة (Arnold et al., 2006).

تنسيق ودمج التعليم قبل الابتدائي بالرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة

غالباً ما تعاني برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة من التخطيط المجزأ ما يقلّص من فعاليتها. وقد أظهر تحليل ثلاثين برنامجاً في 23 دولة متقدمة ونامية أن الدول التي جمعت الرعاية بالتربية كانت أكثر من عزّز قدرات الأطفال المعرفية (Nores and Barnett, 2010). ولكن الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (بما في ذلك صحة الأمهات والأطفال وتغذية النساء الحوامل وصغار الأطفال) والتعليم قبل الابتدائي قد تطوّرا بشكل تقليدي كنظامين منفصلين يتمتعان بسياسات وبرامج ومسؤوليات إدارية منفصلة. وغالباً ما تؤدي الأنظمة المنفصلة إلى اختلافات في التمويل والوصول والتنظيم والقوى العاملة وإلى غياب في التنسيق بين الرعاية والتربية.

لقد واجهت الدول هذه التحديات إما من خلال آليات مشتركة بين الوزارات أو عبر دمج برامج الطفولة المبكرة تحت مظلة وزارة واحدة على غرار وزارة التربية أو الشؤون الاجتماعية. وقد يكون دمج الرعاية والتربية في منظمة واحدة مفيداً للغاية في تعزيز إطار سياسي وإداري وتمويلي شامل ومتّسق (Kaga et al., 2010).

وفي شيلي، أدى الالتزام الرئاسي بالرفاه في مرحلة الطفولة المبكرة إلى إطلاق برنامج يُدعى «شيلي تنمو معكم» (Chile Crece Contigo). وتولت وزارة التخطيط تنسيق البرنامج فيما طبقته هيئة حكومية أقل شأناً. وتؤمّن شبكة من المهنيين الدعم للأسر المتدنية الدخل: فتراقب مؤسسات الصحة الأمهات والأطفال لتحديد عوامل الخطر التي تتوجب الإحالة إلى خدمات معيّنة؛ فيما تضمن مؤسسات تربوية الوصول إلى دور الحضانة؛ وتدعم البلديات الوصول إلى الخدمات الاجتماعية الأخرى والتحويلات النقدية المشروطة. وأدت استراتيجية التوعية العامة إلى تعزيز مرئية النظام والاعتراف بحق الجميع في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وساهم نظام معلومات موحد يدعم الأطفال المهمشين في القطاعات الاجتماعية كلها في تأمين الاندماج الفعال (Delpiano and Vega, 2011). ولقي البرنامج الدعم الضروري بفضل توسيع خدمات رعاية الطفل. وبين عامي 2005 و2007، نجح المقدمان العامان الرئيسيان لخدمات مراكز رعاية الطفل بزيادة معدلات القيد بأكثر من الضعف فانتقلت من 15000 إلى 33000 (Noboa–Hidalgo and Urzúa, 2012).

الخاتمة

يضطلع الوصول المتكافئ إلى التعليم قبل الابتدائي العالي الجودة، كجزء من رزمة شاملة من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، بدور أساسي في تحسين استعداد صغار الأطفال للنجاح في المدرسة. ولا بد من أن يكون التعليم قبل الابتدائي الذي يساعد على تسهيل الانتقال إلى المدرسة الابتدائية معقول الكلفة وعالي الجودة. حتى في الدول الفقيرة، قد يساهم الالتزام السياسي والتمويل الملائم في تحسين الوصول ليشمل عدداً أكبر من الأطفال. وبغية الحد من انعدام المساواة، يتوجب على الحكومات إيلاء اهتمام خاص لأطفال الأسر الفقيرة الذين يعانون من الحرمان أصلاً – والذين سيكونون أكبر المستفيدين.

يعزز الوصول المتكافئ إلى مدارس التعليم قبل الابتدائي العالي الجودة من فرص النجاح في المدرسة

الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي

العمل على تمكين جميع الأطفال وبوجه خاص البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة و أطفال الأقليات الإثنية، من الانتفاع ومن وإكمال تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام 2015.

النقاط الرئيسية

- في ظل الاتجاهات الحالية، سوف لن يتحقق هدف تعميم التعليم الابتدائي. لقد تراجع عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس من 108 ملايين طفل عام 1999 إلى 61 مليوناً عام 2010.
- كان معدّل التراجع سريعاً بين عامي 1999 و2004 ولكنه شهد بعد ذلك تباطؤاً، ومن ثم راوح مكانه بدءاً من العام 2008. ومع ازدياد عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بـ1.6 مليون بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بين عامي 2008 و2010، تحتكر هذه المنطقة نصف المجموع العالمي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس.
- ارتفع عدد البلدان التي تسجل معدل قيد صافٍ في التعليم الابتدائي يفوق الـ97% من 37 إلى 55 بلداً من أصل 124 بلداً بين عامي 1999 و2010. واليوم، على بعد خمس سنوات من حلول العام 2015، تسجل 29 دولة معدل قيد صافٍ أدنى من 85% ومن غير المحتمل بالتالي أن تحقق هذه الدول الهدف ضمن المهلة الزمنية المحددة.
- لن يتمكّن الأطفال في سن التمدرس الرسمية الذين لم يلتحقوا بعد بالمدرسة بحلول العام 2010 من إنهاء التعليم الابتدائي بحلول العام 2015. في عام 2010. سجّلت 16 دولة من أصل 98 دولة تتوافر فيها البيانات نسبة قبول صافية أدنى من 50% فيما سجلت71 دولة نسبة أدنى من 80%.
- يبقى التسرّب مشكلة أساسية في الدول المتدنية الدخل، حيث وصل ما يعادل 59% من الأطفال الذين بدأوا التعليم المدرسي إلى الصف الأخير عام 2009. وتتفاقم المشكلة بشكل خاص بالنسبة إلى الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة في سن متأخرة.

الجدول 1-3: مؤشرات رئيسية للهدف 2

	إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القبول الإجمالية في التعليم الابتدائي		معدل البقاء في التعليم حتى الصف الابتدائي الأخير		نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي		الأطفال غير الملتحقين بالمدارس	
	2010 (000)	التغيّر منذ 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2009 (%)	1999 (%)	2010 (%)	2010 (000)	التغيّر منذ 1999 (%)
العالم	690 665	6	105	110	87	91	84	91	60 684	-44
بلدان متدنية الدخل	122 465	64	100	123	55	59	59	81	22 244	-43
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	293 373	19	111	112	71	78	79	90	29 362	-47
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة العليا	202 165	-20	101	103	90	95	95	96	7 230	-31
بلدان مرتفعة الدخل	72 663	-5	103	100	...	98	97	97	1 848	-18
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	132 809	62	92	115	62	62	59	77	30 641	-27
الدول العربية	41 741	19	89	101	88	93	79	88	5 036	-40
آسيا الوسطى	5 461	-20	100	100	96	98	94	94	317	-28
شرق آسيا والمحيط الهادئ	185 304	-17	101	106	...	...	95	96	6 579	-36
جنوب وغرب آسيا	188 366	21	116	115	...	66	77	93	13 261	-67
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	66 413	-5	120	119	83	89	94	95	2 652	-26
أميركا الشمالية وغرب أوروبا	51 140	-3	104	100	98	...	98	97	1 267	41
أوروبا الوسطى والشرقية	19 433	-22	97	99	97	98	93	95	931	-43

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 4 و5 و6 (نسخة مطبوعة) والجدول الإحصائي 5 (الموقع الإلكتروني)، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

أوشك التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي الذي انطلق من داكار أن يتوقف. وما يؤكّد إشارات التباطؤ الأولى التي جرى تحديدها في نسخ سابقة من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إنما هو البيانات الحديثة التي تُظهر أن عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس قد توقف عند 61 مليوناً بين 2008 و2010 (اللوحة 1–3)[6]. ويعود معظم التحسن الملحوظ منذ العام 1999 إلى السنوات الخمس الأولى التي تلت داكار وقد تلاشى الزخم مذاك. ونتيجة لذلك، لن يتحقق هدف التعليم للجميع الذي استقطب انتباه العالم بأسره.

ولكن لا يمكن التنكر للتقدم الكبير المحرز في أنحاء مختلفة من العالم. فقد ارتفع إجمالي معدّل القيد بحوالى الثلثين في الدول المتدنية الدخل. وقد شهدت بعض الدول ازدياداً هائلاً في هذه المعدلات: إذ كان عدد التلاميذ في المدرسة الابتدائية في أفغانستان يقل عن مليون تلميذ عام 1999 ولكنه تجاوز الـ5 ملايين عام 2010، وهو يضم أكثر من مليوني فتاة. وفي الفترة نفسها، التحق حوالى 8.5 ملايين طفل إضافي في المدارس الابتدائية في إثيوبيا.

لا يقوم تحدي تعميم التعليم الابتدائي على إلحاق الأطفال بالمدرسة في السن الملائمة وحسب، بل أيضاً على ضمان تقدم هؤلاء في النظام التربوي وإنهائهم المرحلة التعليمية. وقد ارتفع عدد الوافدين إلى المدرسة بشكل كبير في العديد من الدول التي كانت لا تزال متأخرة جداً عام 1999. وازدادت معدلات القبول الإجمالية بشكل سريع في دول مثل كونغو والسنغال واليمن. وتستوعب دول عدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أكثر من ضعف عدد الوافدين الجدد إلى الصف الأوّل مقارنة بالعقد الماضي. وفي النيجر، ازداد عدد الوافدين الجدد بأكثر من ثلاثة أضعاف ونصف بين 1999 و2011.

وقد ساهمت هذه الاتجاهات الإيجابية في زيادة معدّل القيد الصافي العالمي في التعليم الابتدائي من 84% عام 1999 إلى 91% عام 2010، وسجّلت أعلى زيادات في الدول العربية وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وعلى الرغم من ذلك، لم يلتحق سوى 77% من الأطفال في سن التعليم الابتدائي بالمدرسة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى عام 2010.

وتشمل الدول التي أحرزت تقدماً ملحوظاً كل من غواتيمالا (من 84% إلى 99% عام 2010) وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (من 77% إلى 97% عام 2010) والمغرب (من 71% إلى 96% عام 2011) وزامبيا (من 71% إلى 91% عام 2010).

غير أنّ الجهود المبذولة في دول أخرى لم تكن كافية. فوفقاً لأحدث البيانات (2008–2011)، لا يزال هنالك 29 دولة يلتحق فيها أقل من 85 طفلاً من أصل 100 في سن التعليم الابتدائي بالمدرسة. بالتالي، تواجه هذه الدول خطراً فعلياً في عدم تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام 2015. ويقع 16 بلداً من هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ويبقى صافي معدّل القيد في التعليم الابتدائي في العديد من دول غرب أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بما في ذلك بوركينا فاسو وكوت ديفوار ومالي، ما دون الـ 70%. أما في باكستان، وعلى الرغم من الزيادة المسجلة، ما زال صافي معدّل القيد 74% فقط.

ما الذي يحول دون احترام العالم لالتزاماته بتعميم التعليم الابتدائي؟ ما من شك في أن التحدي يزداد صعوبة مع اقتراب المهلة النهائية. وتبقى الفئات الأكثر حرماناً بعيدة المنال وأقل قدرة على تخطي عقبتي تحقيق تعميم التعليم الابتدائي وهما الالتحاق بالمدرسة والتقدم عبر المراحل التعليمية.

في ما يتعلق الالتحاق بالمدرسة، لا يقتصر الأمر على إلحاق الأطفال بالمدارس وحسب بل أيضاً على التأكد من إلحاقهم بها في السن الملائمة. وقد ساعدت المسوحات الأسرية على تسليط الأنظار على مشكلة الدخول المتأخر إلى المدرسة وهي مسألة سائدة في الدول التي تواجه تحديات جمة في تعميم التعليم الابتدائي. فالأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة وقد تخطوا سن الدخول الرسمية لا يستفيدون من تجربتهم المدرسية بقدر زملائهم الأصغر سناً كما أنهم أكثر عرضة من هؤلاء للتسرب من المدرسة (اللوحة 1–4). ويعود السبب إلى أنهم يواجهون ضغوطاً أكبر للبدء بالعمل وإلى كون البيئة المدرسية غير ملائمة بالإجمال لاحتياجات الأطفال الأكبر سناً.

أما على صعيد التقدم، فقد ارتفع المعدل العالمي للبقاء حتى الصف الابتدائي الأخير من 87% عام 1999 إلى 91% عام 2009. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث كان المعدّل 62%، فقد كانت نسبة البقاء حتى الصف الأخير متدنية جداً في تشاد إذ بلغت 28% وفي أنغولا 32%.

زمن بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على الصعيد العالمي، فقد ارتفعت حصة الأطفال الذين التحقوا بالمدارس ثم غادروها قبل إنهاء المرحلة التعليمية. أي بعبارة أخرى، قد لا يترافق الزخم في زيادة مستويات القيد مع زيادة عدد الأطفال الذين يصلون إلى الصف الأخير. فعلى سبيل المثال، ازدادت نسبة القبول الإجمالية في بوروندي من 70% إلى 160% بين 1999 و2010، ولكن قلّما تغيّر معدّل البقاء حتى الصف الأخير (ارتفع من 54% إلى 56%). وفي إثيوبيا، حيث ارتفعت نسبة القبول الإجمالية من 81% إلى 137% بين 1999 و2010، تراجع معدّل البقاء حتى الصف الأخير من 51% حتى 47%.

تتكاثر أسباب تدني معدّلات البقاء والإكمال. فتظهر التحاليل المنجزة في إطار هذا التقرير أن الفقر في بعض الدول يؤثر أكثر في التقدم منه في الدخول (اللوحة 1–5). ففي مدغشقر ورواندا مثلاً، قد يتمتع الأطفال بفرص متساوية للدخول إلى المدرسة بصرف النظر عن ثروات ذويهم، ولكنّ الأطفال المتحدرين من الأسر الأغنى يتمتعون

6 فيما يبقى هذا الرقم أدنى من الرقم الوارد في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2011، إلا أنه يعكس تكييفاً ناجماً عن تحديث أرقام عدد السكان في العالم، فما من تحسين مسجل في معدل القيد في السنتين الماضيتين.

مع ذلك بفرصة أكبر بنسبة 30% لبلوغ الصف الأخير. ويرتفع هذا الفارق في أوغندا إلى 60%.

بالنسبة إلى الأسر الفقيرة، تؤثر تكاليف المدرسة بشكل كبير في ارتياد الأطفال المدرسة أو عدم ارتيادها. ولم تعد الرسوم المدرسية المعتمدة رسمياً تلعب دوراً رئيسياً في منع الأسر من إرسال أطفالها إلى المدرسة وذلك بفضل إلغاء الرسوم في العديد من الدول بعد عام 2000. إلا أنّ التكاليف الأخرى تشكل عائقاً حقيقياً أمام تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2، تركيز السياسات).

اللوحة 1-3: لقد توقف التقدم نحو الحد من عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

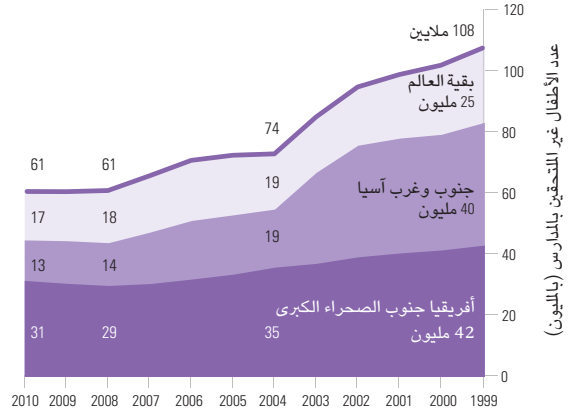
تعتمد إمكانية تحقيق تعميم التعليم الابتدائي على سرعة نجاح الدول في الحد من إجمالي عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وقد تراجع عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالتعليم المدرسي من 108 ملايين طفل عام 1999 إلى 61 مليوناً عام 2010، غير أن ثلاثة أرباع هذا الانخفاض قد تحقق بين عامي 1999 و2004، حيث تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بمعدل سنوي بلغ 6.8 ملايين. غير أن معدل التراجع هذا شهد تباطؤاً ملحوظاً بين عامي 2004 و2008 ليصل إلى 3.3 ملايين سنوياً فقط. وتبرز حالياً إشارات مقلقة حول إمكانية توقف هذا التقدم بشكل كلي.

تعكس هذه التغيرات الكلية اختلافات كبيرة بين المناطق. فقد انطلقت كل من منطقة جنوب وغرب آسيا ومنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من موقع متشابه عام 1999، ولكنهما لم تشهدا تقدماً بالوتيرة نفسها على الإطلاق.

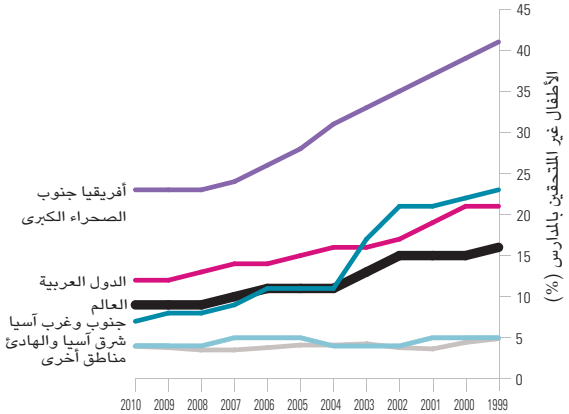
بين عامي 1999 و2008، تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في جنوب وغرب آسيا بـ26 مليوناً. وسجّلت الهند وحدها ثلثي هذا التراجع. أما التراجع المطابق في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فبلغ 13 مليوناً. وبين عامي 2008 و2010، انطلقت المنطقتان في اتجاهين مختلفين: فارتفع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بـ1.6 مليون ولكنه تراجع في جنوب وغرب آسيا بـ0.6 مليون (الرسم 1-10أ). ويقيم اليوم نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن حيث النسب المئوية، تراجع عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس من 16% عام 1999 إلى 9% عام 2010، ولكنه بقي على حاله منذ عام 2008 (الرسم 1-10ب).

الرسم 1-10: تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في السنوات الأولى التي تلت داكار ولكنّ ذلك تبعته مرحلة ركود

أ. عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في سن التعليم الابتدائي، 1999-2010



ب. النسبة المئوية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في سن - التعليم الابتدائي، 1999-2010



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

مع الاقتراب السريع لالمهلة النهائية لتحقيق أهداف التعليم للجميع ، ضاعت إمكانيات تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام 2015 للأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة عام 2010. وقد يكون بعض الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من المتسربين أو قد يلتحقون بالمدارس في مرحلة لاحقة إلا أن العديد منهم لن يلتحقوا أبدا بالمدرسة.

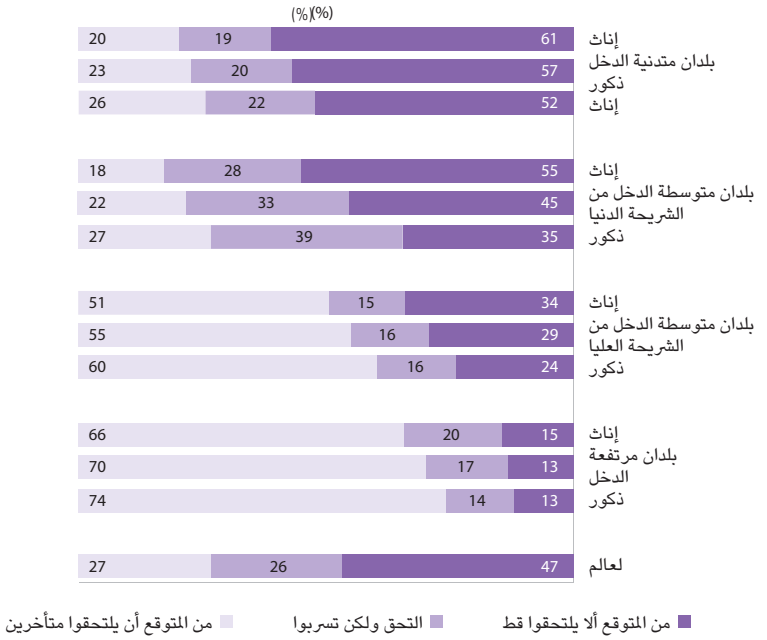
وقد ربط تحليل أجراه معهد اليونسكو للإحصاء إمكانية التحاق الأطفال غير المتمدرسين حالياً بالاتجاهات التي كانت سائدة في الماضي (UIS, 2008). فعلى الصعيد العالمي، قدّرت نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عام 2010، والذين من غير المحتمل أن يلتحقوا يوماً بالتعليم، بـ47%. وهذه النسبة أعلى في الدول المتدنية الدخل حيث من المتوقع ألا يلتحق 57% من الأطفال بالمدرسة يوماً. كما يتوقع ألا تلتحق قط نسبة كبيرة من الأطفال في الدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا حيث تقيم أغلبية الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ما يشير إلى أن الدخل وحده لا يكفي لمواجهة هذه المشكلة (الرسم 1–11).

مقارنة بالعام 2004، سنة وضع هذه التقديرات للمرة الأولى، تراجعت نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين لا يتوقع أن يلتحقوا يوماً بالمدرسة من 61% إلى 47% (UNESCO, 2006). وفي المقابل، ازدادت نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إذ تسرّبوا منها في الفترة نفسها من 9% إلى 26%. ويشير ذلك إلى أنه مع ارتفاع عدد الأطفال الملتحقين بالمدرسة الذين يصعب عادة الوصول إليهم، تواجه هذه الشريحة صعوبة في إنهاء المرحلة التعليمية. وفي فئة الأطفال الذين يصعب الوصول إليهم، تبقى الفتيات أقل احتمالاً من الصبيان بالالتحاق بالتعليم يوماً؛ ويتسع هذا الفارق بشكل كبير في الدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا.

تضم 12 دولة 47% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم (الرسم 1–12). وقد سجّلت نيجيريا التي تترأس القائمة مع 10.5 ملايين طفل غير ملتحقين بالمدارس، أعلى زيادة منذ العام 1999. وهي إحدى الدول الأربع التي شهدت زيادة مطلقة في الأعداد من بين الدول الـ12 هذه. كما أنها تضم حالياً حوالى طفل من بين كل خمسة أطفال غير ملتحقين بالمدارس في العالم.

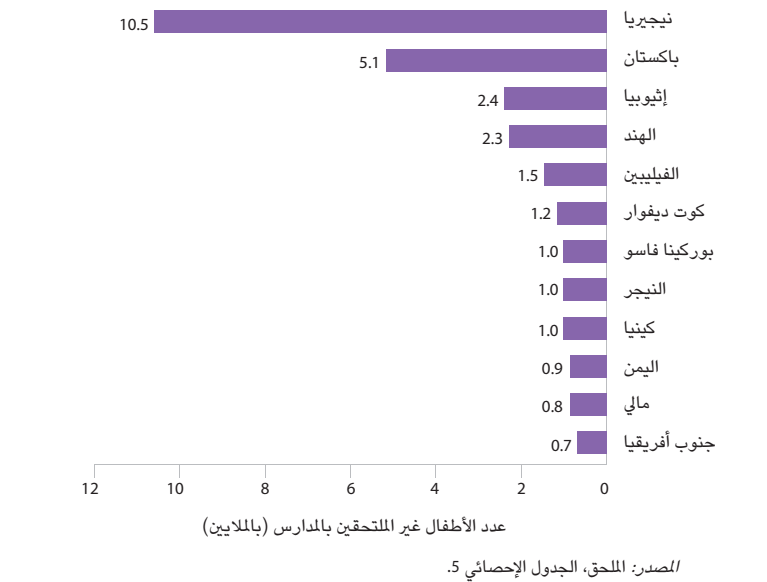
وقد يغفل هذا الترتيب بعض الدول التي تتمتع على الأرجح بأسوأ أداء ولكنّ اسمها لا يظهر بسبب عدم توافر البيانات لديها. كما يشمل هذا الترتيب دولاً ذات كثافة سكانية مرتفعة تبقى فيها معدلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أكثر تدنياً على غرار بنغلادش والبرازيل والصين. كما يشمل دولاً عانت من النزاعات التي حرمت ملايين الأطفال من الحق في التعليم على غرار

الرسم 1–11: من المتوقع ألا يلتحق يوماً بالمدارس حوالى طفل من بين كل طفلين غير ملتحقين بالمدرسة.



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الرسم 1–12: يقيم حوالى نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس في 12 بلداً فقط



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

أفغانستان وجمهورية الكونغو الديموقراطية والعراق والصومال والسودان سابقاً.

وفي ما يتعلّق بجمهورية الكونغو الديموقراطية، تتوافر مصادر أخرى تعوّض عن غياب البيانات الإدارية الحديثة. ووفقاً لهذه المصادر، يندرج هذا البلد على الأرجح بين الدول الخمس التي تشهد أعلى نسباً من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وتشير الأدلة المستخلصة من المسوحات الأسرية إلى أن نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد تراجعت من 50% تقريباً عام 2001 إلى 25% عام 2010 (D. R. Congo Ministry of Planning and Reconstruction and UNICEF, 2002; D. R. Congo National Institute of Statistics and UNICEF, 2011). ولكن فيما يقارب عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي 11 مليوناً، يرجّح أن يبقى عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أعلى بكثير من مليوني طفل.

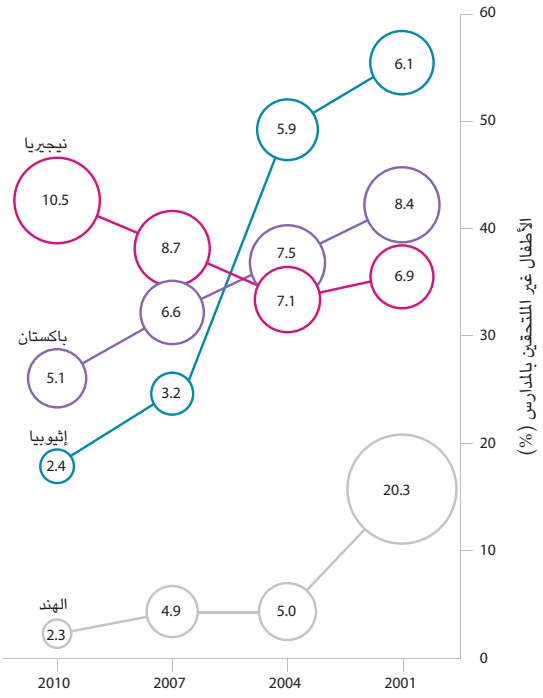
وقد شهدت الدول الأربع التي تسجل أعلى النسب من حيث الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مسارات مختلفة خلال العقد الماضي. فبين عامي 2001 و2008، تراجعت نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في الهند من 17% إلى 2%. وأحرزت إثيوبيا بدورها تقدماً هائلاً، مع تقليص عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بأكثر من 60% خلال الفترة نفسها. أما باكستان، فأحرزت تقدماً أبطأ، فيما ازداد عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في نيجيريا بأكثر من 50% ليبقى 3.6 ملايين طفل إضافيين غير ملتحقين بالمدارس عام 2010 مقارنة بعام 2000 (الرسم 1–13).

ويمكن تحديد أنماط متناقضة من التقدم والركود عبر أربعة مجموعات ثنائية من البلدان ذات أعداد أقل، وإن لا بأس بها، من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس عام 1999 (الرسم 1–14). فقد قلّص كل من المغرب واليمن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بشكل كبير. إلا أنّ المغرب شهدت تقدماً أسرع إذ استفاد من استقرار سياسي نسبي ومن معدل نمو سكاني أدنى فيما كانت اليمن من الدول القليلة التي حدّت من إنفاقها على التعليم منذ عام 1999، وإن كان مستوى الإنفاق هذا مرتفعاً نسبياً في الأصل. أما التقدم المحرز في كوت ديفوار فلم يضاهِ التقدم المسجل في غانا. وأدى النزاع الذي أثر كثيراً في كوت ديفوار في العقد الماضي إلى التشرد الداخلي وتزعزع الأمن ما أثّر في التحاق الأطفال بالمدارس.

وفي الفيليبين، تراجعت حصة الإنفاق على التعليم في الدخل القومي واستمر النزاع في التأثير في جزء كبير من البلاد، فيما تحسن الوضع الأمني في إندونيسيا. وأخيراً، فيما أحرز كل من كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة تقدماً بارزاً، ساهمت الزيادة المهمة في الإنفاق على التعليم في جمهورية تنزانيا المتحدة في تعميم التعليم الابتدائي بشكل شبه كلي.

الرسم 1–13: في نيجيريا، عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كبير وقد شهد ازدياداً

معدّل وعدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، من 2001 إلى 2010

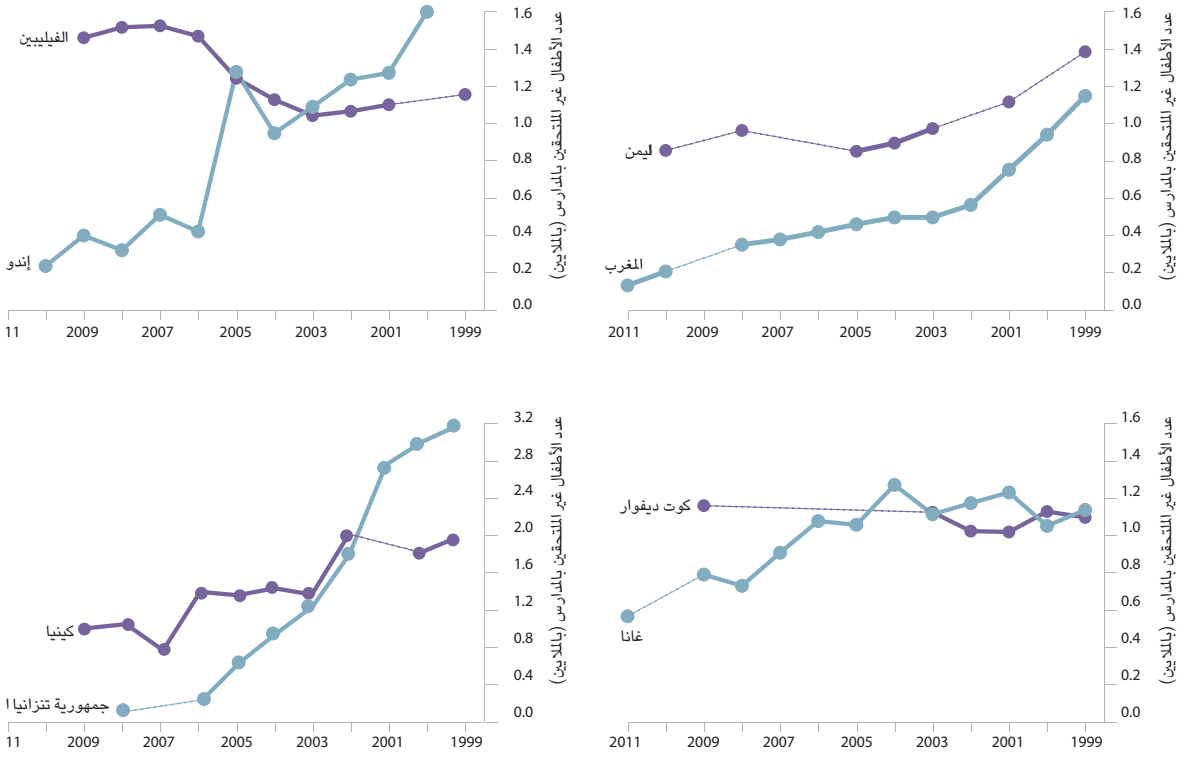


ملاحظات: يتناسب حجم الفقاعة مع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وتعكس الأرقام في الفقاعات عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. وتعود أرقام عام 2001 في نيجيريا إلى العام 2000، أما أرقام عام 2010 في الهند فهي أرقام العام 2008.

وحتى في بعض الدول التي أحرزت تقدماً جيداً نحو تعميم التعليم الابتدائي، لا تزال بعض الفئات متأخرة في هذا المضمار ولا بد من وضع سياسات هادفة للوصول إليها. وفي عام 2011، كان ثمة احتمال في ألا تلتحق الفتيات الفقيرات في المناطق الريفية في إثيوبيا بالمدارس يوماً. أما الفتيات والفتيان الأغنياء في ريف إثيوبيا فكانوا يتمتعون بفرص التمدرس نفسها على غرار الفتيات والفتيان الأغنياء في المناطق الحضرية، إذ لا يتمتع إلا طفل واحد تقريباً من بين كل عشرة بمثل هذه الفرصة. غير أنّ 43% من الفتيات الريفيات الفقيرات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 7 و16 عاماً لم يرتدنَ المدرسة قط (الرسم 1–15).

الرسم 1–14: اتبعت الدول التي تشهد أعداداً كبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس مسارات مختلفة

عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس في بلدان مختارة، من 1999 إلى 2011

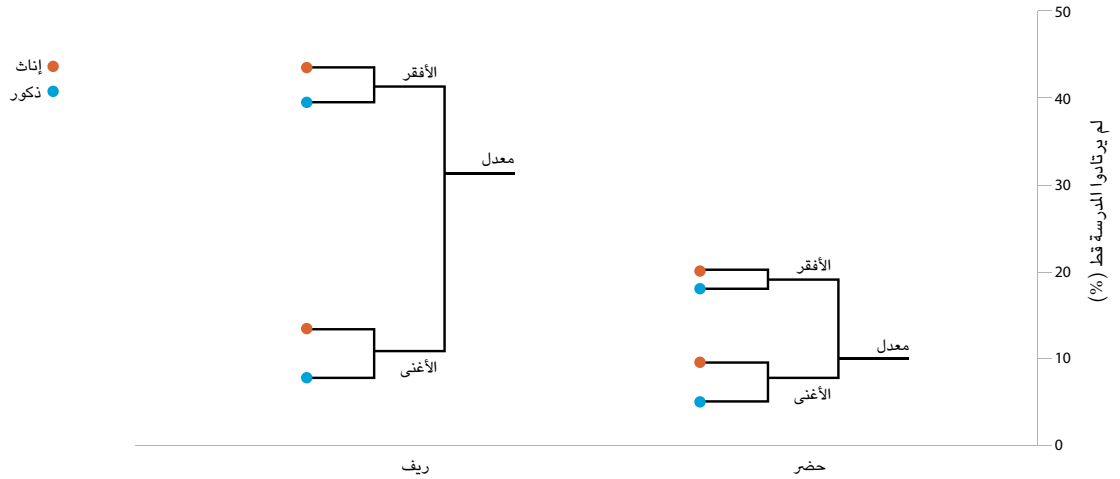


ملاحظة: يشير الفراغ في المنحنيات إلى غياب البيانات المتعلقة بعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في ذلك العام

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الرسم 1–15: في إثيوبيا، الفتيات الريفيات الفقيرات أقل احتمالاً بالالتحاق بالمدارس

نسبة الفتيات من الفئة العمرية 7–16 عاماً اللواتي لم يذهبن قط إلى المدرسة، بحسب المناطق والثروات والنوع الاجتماعي، إثيوبيا، 2011



ملاحظة: يشير المصطلحان «أفقر» و«أغنى» إلى شريحتي الأسر من أدنى وأعلى20% على التوالي، من حيث مؤشر الثروة، باستثناء "أفقر" في المناطق الحضرية الذي يشير إلى أدنى 40%.

المصدر: اليونسكو (2012c).

اللوحة 1–4: الالتحاق بالمدرسة في الوقت الملائم أساسي جداً

يشكل الدخول المتأخر إلى الصف الأوّل من التعليم الابتدائي عائقاً أساسياً أمام تعميم التعليم الابتدائي، إذ أن الأطفال الذين يبدأون المدرسة في وقت متأخر هم أكثر احتمالاً في التسرب قبل إنهاء المرحلة التعليمية.

عام 2010، تبيّن أنّ حوالى 8% من التلاميذ الجدد في الصف الأول في 59 دولة أمّنت معلومات عن توزيع الوافدين الجدد بحسب العمر، كانوا أكبر بسنتين على الأقل من السن القانونية. وكان هذا المعدل أعلى بكثير في دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الـ23 التي قدّمت بيانات مماثلة، حيث بدأ 20% من الأطفال التعليم المدرسي بعد سنتين على الأقل من السن القانونية (قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء). ولكن قد تقلل البيانات الإدارية من تقدير حجم المشكلة إذ أن السجلات المدرسية في الدول المتدنية والمتوسطة الدخل غالباً ما لا تعطي صورة دقيقة عن عمر التلاميذ (UNESCO, 2010b).

ويعكس هذه النزعة إلى التقليل من أهمية المشكلة تحليلٌ جديدٌ لبيانات تقرير المسح الصحي والديمغرافي الذي أجري في 22 بلداً خلال الفترة الممتدة بين 2005 و2010. فكان ما يعادل 38% من الأطفال الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية أكبر بعامين على الأقل من سن الدخول الرسمية. وفي دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الـ16 التي خضعت لهذا التحليل، بلغ هذا المعدّل 41% أو ما يوازي ضعف التقديرات المستندة إلى سجلات المدارس (Delprato, 2012). وفي ليبيريا مثلاً، كان ما يقارب 87% من التلاميذ الجدد في الصف الأوّل أكبر بسنتين من السن القانونية و77% كانوا أكبر بثلاث سنوات على الأقل (الرسم 1–16). وتعود بعض الأسباب إلى ما خلفه النزاع الذي عصف بالبلاد، إذ يرغب حالياً العديد من الأطفال الأكبر سناً بالتمتع بفرصة الالتحاق بالمدرسة. وإذا بمسألة الدخول المتأخر إلى المدرسة تبرز في دول لم يسبق لها أن شهدت مثل هذه المشاكل في السابق. ففي غانا، كان 53% من الأطفال يتخطون سن الالتحاق الرسمية بسنتين على الأقل.

وتؤمّن بيانات المسوحات الأسرية معلومات إضافية حول خصائص التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم بشكل متأخر، ما أظهر أن الالتحاق المتأخر شائع بصورة أكبر بين الأسر الفقيرة. ففي عام 2008 شهدت مدغشقر التحاق ما يوازي 62% من تلاميذ أفقر 20% من الأسر بالتعليم الابتدائي بعد سنتين على الأقل من السن القانونية للالتحاق بالمدرسة، مقارنة بـ32% من التلاميذ المتحدرين من أغنى 20% من الأسر. ويتجلى نمط مماثل في الدول الأغنى حالاً. ففي كولومبيا، التحق 42% من أطفال أفقر الأسر بالمدرسة بعد سنتين من السن القانونية مقارنة بـ11% من أطفال أغنى الأسر (الرسم 1–17).

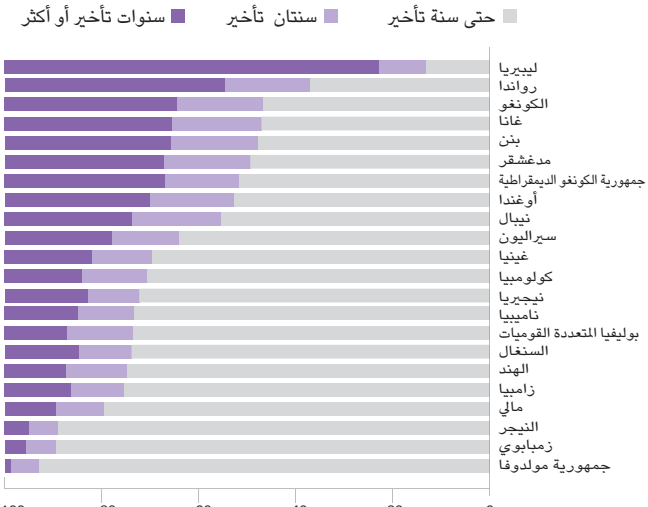
وثمة ترابط متعدد الأوجه بين الفقر والالتحاق المتأخر بالمدرسة. إذ من المرجح أن يسكن الأطفال الفقراء على مسافة أبعد من المدرسة وغالباً ما لا يستطيعون تحمّل كلفة التنقل. وقد لا يذهب بعضهم إلى المدرسة حتى يصبحوا قادرين على السير لمسافات طويلة. ومن المحتمل أيضاً أن يساور الأهل بعض المخاوف تجاه سلامة أطفالهم، وبخاصة الفتيات، خلال الرحلات الطويلة إلى المدرسة. كما قد لا يدرك الأولياء الفقراء أهمية الالتحاق بالمدرسة في السن الملائمة، خصوصاً إن كانوا لم يختبروا تجربة مدرسية طويلة. وأخيراً، يكون الأطفال الفقراء في وضع غذائي وصحي أسوأ ما يحول دون التحاقهم بالمدرسة في الوقت الملائم.

ويؤثر التحاق الأطفال المتأخر بالمدرسة في فرص إنهائهم المرحلة التعليمية. وتظهر الأدلة من الدول الخاضعة للتحليل في هذا التقرير أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في السن الملائمة كانوا أقل ميلاً للتسرّب من الذين التحقوا بالمدرسة بعد سنتين أو أكثر، ويتّسع هذا الفارق خلال المرحلة الابتدائية (Delprato, 2012). ففي زامبيا مثلاً، تسرّب 2% من الأطفال في السن القانونية للتمدرس من الصف الأوّل والثالث عام 2007. وفي المقابل، شهدت فئة الأطفال الأكبر بسنتين على الأقل من السن القانونية للتمدرس نسبة تسرّب قدرها 5% في الصف الأوّل و8% في الصف الثالث (الرسم 1–18).

يؤدي الالتحاق المتأخر بالمدرسة إلى زيادة احتمالات التسرب بطرق عدة. أوّلاً، لا يصب النطاق العمري الواسع في صف معيّن في مصلحة الأطفال الأكبر سناً لأنّ النهج التدريسي والمنهاج والمواد التعليمية ملائمة للأطفال الأصغر سناً الذين يتقدّمون بوتيرة أبطأ (Lewin, 2007). ثانياً، تولد الاختلافات الكبيرة في الأعمار شعوراً بالإحباط لدى الأطفال الأكبر سناً الذين يشعرون أنهم لا يستطيعون الاندماج بشكل جيد من الناحية الاجتماعية في الصف. وثالثاً، ثمة احتمال أكبر في أن يضطر الأطفال المتحدرون من الأسر الفقيرة إلى العمل. ورابعاً، في ما يتعلق بالفتيات، فإنّ اللواتي يلتحقن بالمدرسة في سن متأخرة سيبلغن متوسط سن الزواج قبل إنهاء مرحلة التعليم الأساسية في بعض الدول (Brown, 2012). ففي نيجيريا، كانت شابة من بين 6 شابات تقريباً من

الرسم 1–16: تنتشر حالات الالتحاق المتأخر بالمدارس الابتدائية في الدول المتدنية الدخل والدول المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا

توزيع الوافدين الجدد بالنسبة إلى السن القانونية لبدء المدرسة في بلدان مختارة، من 2005 إلى 2010

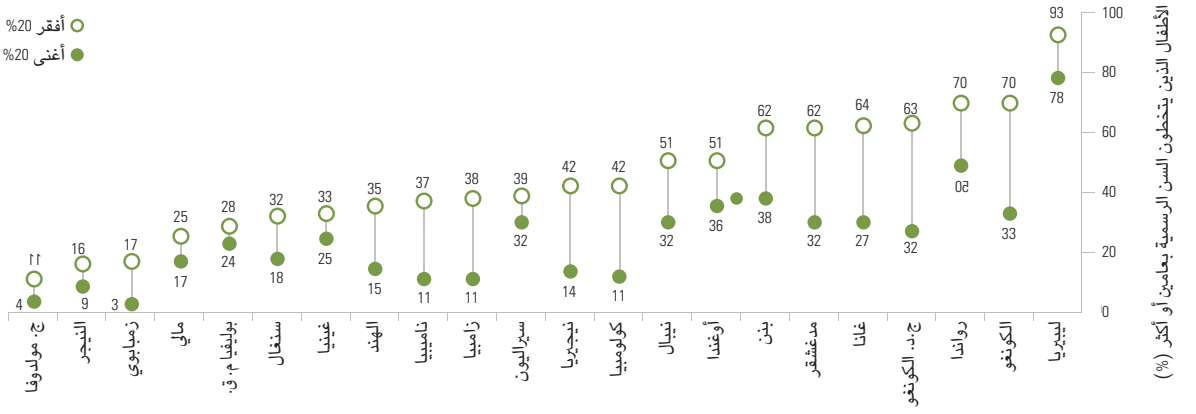


ملاحظة: تشمل فئة «التأخر بالالتحاق حتى عام واحد» أيضاً الأطفال الذين يلتحقون في الوقت الملائم أو قبل السن القانونية للتمدرس.

المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

الرسم 1–17: الالتحاق المتأخر بالمدرسة شائع أكثر بين الأطفال المحرومين

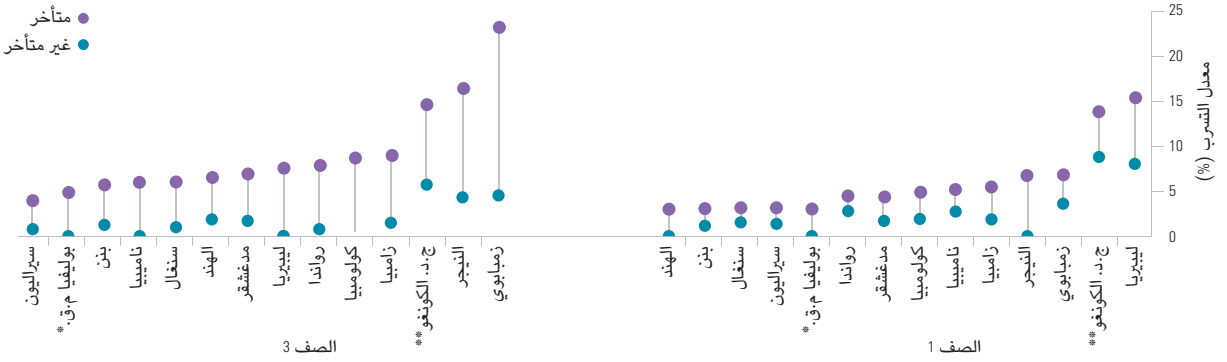
نسبة الأطفال الملتحقين بالصف الأول ابتدائي الأكبر بسنتين أو أكثر من السن القانونية للتمدرس، بحسب الثروة في بلدان مختارة



المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

الرسم 1–18: التلاميذ الأكبر من السن القانونية لصفّهم هم أكثر احتمالاً للتسرّب

معدّل التسرّب بحسب الصف، مقارنة التلاميذ في السن القانونية لصفهم بالتلاميذ الأكبر بسنتين على الأقل في بلدان مختارة، من 2005 إلى 2010.



المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

* بوليفيا المتعددة القوميات ** جمهورية الكونغو الديمقراطية

الفئة العمرية 20 إلى 24 عاماً قد تزوّجت أو ارتبطت برجل قبل بلوغ سنّ الـ15. ومن بين الفتيات اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و19 عاماً، 2% فقط من المتأهّلات كنّ في المدرسة مقابل 69% من غير المتأهلات (UNICEF, 2011c).

وفي الدول التي تتوافر فيها بيانات إدارية عن عامي 1999 و2010، تبرز بعض الأدلة حول تراجع نسبة الأطفال المتأخرين في الالتحاق بالمدرسة في السنوات الأخيرة. فعلى سبيل المثال، تراجعت هذه النسبة في إثيوبيا من50% إلى 19%.

ولكن لا تظهر بيانات المسح الأسري أن الفقراء هم أول المستفيدين.

فعلى سبيل المثال، كان معدل التراجع في عدد الوافدين الجدد المتأخرين في الالتحاق بالمدرسة في غانا ومدغشقر بين عامي 2003 و2008، أكبر في شريحة أغنى 20% ويوازي ضعف التراجع المسجل في شريحة أفقر 20% (Delprato, 2012).

ويشكل الالتحاق المتأخر بالمدرسة تحدياً رئيسياً أمام واضعي السياسات ويتطلب اتخاذ إجراءات على جبهتي، حيث أن تفادي الالتحاق المتأخر بالمدرسة يستوجب من الحكومات زيادة الوعي لدى الأولياء من خلال الحملات الإعلانية؛ كما يتوجب عليها أن تبني مدارس أقرب من المنازل. وبغية الحد من آثار الالتحاق المتأخر بالمدرسة، ينبغي تدريب المعلّمين على مراعاة احتياجات تعلم التلاميذ الأكبر سناً.

اللوحة 1-5: يختلف التقدم عبر مراحل التعليم الابتدائي ما بين الدول وفي الدولة الواحدة

مع اقتراب العام 2015، تبرز ضرورة رصد التوجهات في التقدم حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي. إذ لا يزال العديد من الأطفال الذين يتمتعون بفرصة الدخول إلى المدرسة يعجزون عن إنهاء المرحلة الابتدائية. ويؤمّن تعقّب عيّنات من الأطفال صورة متكاملة لفرص الالتحاق بالمدرسة ولفرص البقاء حتى نهاية المرحلة الابتدائية.

وقد تقدّم بيانات المسوحات الأسرية حول الحضور لمحة قيّمة عن خصائص الأطفال غير القادرين على الالتحاق بالتعليم الابتدائي أو إنهاءه. وانطلاقاً من فوج من 100 طفل، تتعقّب هذه البيانات التحاقهم بالمدرسة وتقدّمهم عبر المرحلة التعليمية حتى إنهائها. ولكي تنجح دولة ما في تعميم التعليم الابتدائي، يجب أن يبلغ معدّل الإنجاز المتوقع للفوج الـ100. ولا تزال دول عدة بعيدة كل البعد عن هذا الرقم المثالي، وبالأخص الدول الأفقر.

ففي أوغندا مثلاً، يلتحق بالمدرسة 97 طفلاً من بين 100 طفل من الأسر الأغنى مقابل 90 طفلاً من بين 100 طفل من الأسر الأفقر. وفي نهاية المرحلة التعليمية، تتسع هذه الفجوة، فينهي المرحلة التعليمية 80 طفلاً من أغنى 100 طفل مقابل 49 طفلاً من أفقر 100 طفل (الرسم 1-19).

وتكتسي التفاوتات بين الأطفال الأغنى والأفقر – على صعيد النفاذ أو التقدم أو الاثنين معاً – أشكالاً مختلفة. فتشهد جمهورية الكونغو الديموقراطية والهند وكينيا أنماطاً مشابهة لتلك المسجلة في أوغندا حيث يبرز التفاوت عبر المرحلة التعليمية، من مرحلة الالتحاق وحتى مرحلة الإنجاز. وتتبع بعض دول غرب أفريقيا نمط نفاذ غير متكافئ. ولكن بعد الالتحاق بالمدرسة، يبرهن الأطفال عن قدرتهم على التقدّم بوتيرة متماثلة عبر المرحلة التعليمية.

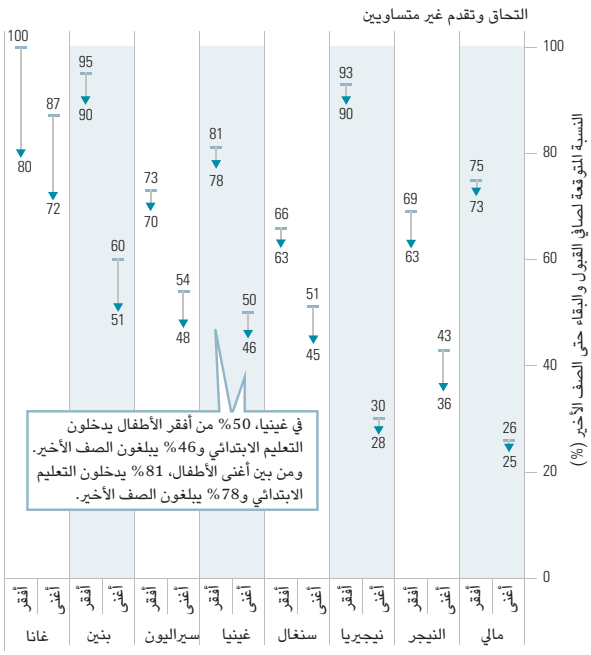
في نيجيريا، يلتحق معظم الأطفال من الأسر الغنية بالمدارس. وبالمقابل، لا يلتحق بالمدارس إلا 30 طفلاً من أصل 100 طفل من الأسر الأفقر. ولكن عندما يلتحق هؤلاء الأطفال بالمدرسة من المرجح ألا يغادروها حتى إنهاء المرحلة التعليمية. وفي كولومبيا والكونغو ورواندا وزامبيا، يلتحق معظم الأطفال بالتعليم الابتدائي، أكانوا فقراء أم أغنياء، ولكن الأطفال من الأسر الغنية يتمتعون بفرص أفضل في البقاء في المدرسة. وفي رواندا، لا يبلغ الصف الأخير سوى 58 طفلاً من الأطفال الـ100 الأفقر الملتحقين مقابل 76 طفلاً من الأسر الأغنى.

وقد تلعب الخصائص الأخرى على غرار مكان سكن الطفل، دوراً في إمكانية التحاق الطفل بالمدرسة وإنهائها. وفي الهند تختلف نسب القبول والتقدم بين الولايات، فمعدلات القبول والبقاء في المدرسة في ولاية تاميل نادو مرتفعة فيما أنها متدنية في ولاية غوجارات.

وتظهر مقارنة التغيرات في نسب الالتحاق والتقدم خلال فترة زمنية من خمس أو ست سنوات أن بوسع الدول تحقيق مكاسب كبيرة في فترة قصيرة، ولكنها تظهر أيضاً أن التقدم كان أبطأ مما هو مستلزم لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، ولاسيّما في الدول الأبعد عن تحقيق هذا الهدف (الرسم 1-21).

الرسم 1-19. التفاوت كبير جداً في نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي

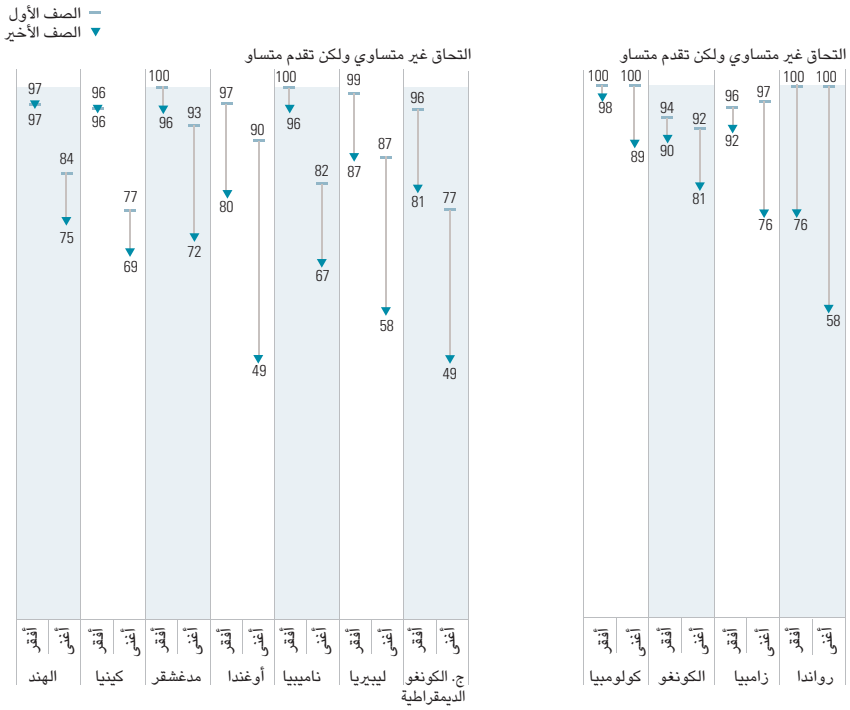
نسبة القبول الصافية المتوقعة للفوج في الصف الأوّل ونسبة البقاء حتى الصف



المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

وإنهائه بين الأفقر والأغنى

الأخير من التعليم الابتدائي، بحسب الثروة في بلدان مختارة، من 2005 إلى 2010

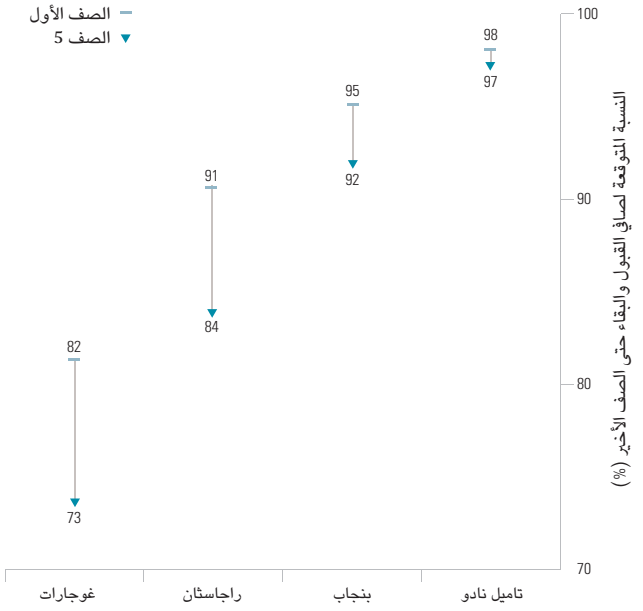


في النيبال مثلاً، تحسّن معدل الالتحاق بالصف الأوّل من 88 طفلاً لكل 100 طفل عام 2001 إلى 98 طفلاً عام 2006. وبعد الالتحاق بالمدرسة، بات الأطفال أكثر احتمالاً في البقاء فيها: ففي الفترة الممتدة على خمس سنوات، ارتفع معدل البقاء حتى الصف الابتدائي الأخير من 78 إلى 91 طفلاً من بين كل 100 طفل. كما شهدت زامبيا تحسناً في معدل الدخول والبقاء حتى نهاية المرحلة التعليمية. وحققت غانا مكاسب كبيرة على مستوى النفاذ. ولكن في العام 2008، لم يبلغ نهاية المرحلة التعليمية سوى 4 من أصل 5 أطفال في كل فوج– وهو العدد نفسه للعام 2003.

أما زمبابوي فعانت من انتكاسة؛ ففي العام 1999، التحق معظم الأطفال بالمدارس؛ ولكن بحلول العام 2005، كان عدد الملتحقين بالمدارس قد تراجع إلى 89 طفلاً من أصل 100. كما شهدت البلاد تراجعاً أكبر في عدد الأطفال الذين أنهوا المرحلة التعليمية، من 85 طفلاً عام 1999 إلى 71 طفلاً عام 2005. وفي مالي، حيث يرتبط تحدي تعميم التعليم الابتدائي بالنفاذ أكثر منه بالبقاء في المدرسة، لم يحرز أي تقدم بين عامي 2001 و2006، حيث كان لا يزال معدل الذين يلتحقون بالمدرسة أو ينهونها 40 طفلاً من أصل 100 عام 2006.

الرسم 1-20: قد تتواجد أنماط نفاذ وتقدم مختلفة في البلد الواحد

نسبة القبول الصافية المتوقعة للفوج في الصف الأوّل ونسبة البقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي، بحسب الثروة في بلدان مختارة، الهند، 2006/2005

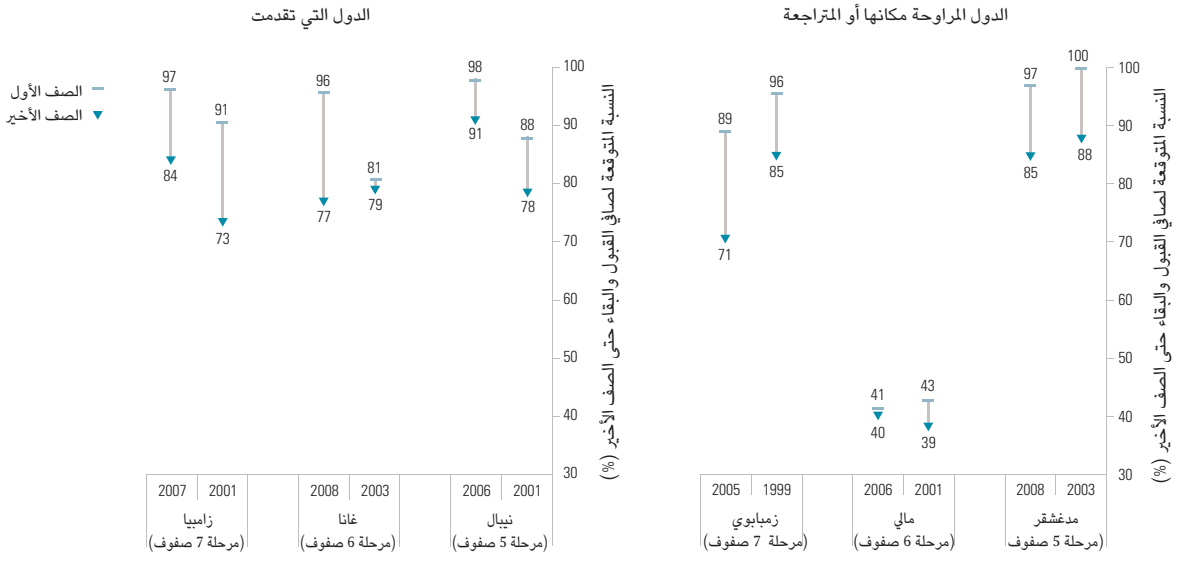


المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

وفي الوقت المحدود المتبقي حتى انتهاء مهلة توفير التعليم للجميع بحلول العام 2015، قد تكون التدخلات على نطاق المنظومة التي قد تحد من العقبات أمام الالتحاق بالمدرسة والتقدم في المرحلة التعليمية للأطفال المحرومين، الوسيلة الأكثر فعالية على الأرجح للاقتراب من تعميم التعليم الابتدائي. وفي الدول التي يشكل فيها الالتحاق الأولي بالمدارس العائق الأكبر، ينبغي تخطي القيود على غرار التكاليف المدرسية أو بُعد المسافة عن المدرسة. وعندما ترتبط المشكلة بالأحرى بالإبقاء على الأطفال في المدرسة بعدما يلتحقون بها، يتوجب على الاستراتيجيات أن تعاين كذلك بيئات التعلّم فتحرص على نيل كل الأطفال المواد التربوية الملائمة.

الرسم 1-21: قد تحرز الدول تقدماً خلال فترة قصيرة ولكنها قد تسجل تراجعاً أيضاً

نسبة القبول الصافية المتوقعة للفوج في الصف الأوّل ونسبة البقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في بلدان مختارة، من 1999 إلى 2008



المصدر: Delprato (2012)، استناداً إلى بيانات المسح الصحي والديموغرافي.

محور تركيز السياسات: الحد من تكاليف التعليم الابتدائي عند الفقراء

مع مراوحة التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي مكانه، أصبح الوصول إلى الأسر الأفقر من الأولويات الملحة، إذ أن أطفال هذه الأسر سيُحرمون على الأرجح من الانتفاع من التعليم. إذ يتوافر لهذه الأسر دخل ضئيل جداً لا يكفي لتلبية الاحتياجات الأساسية من الطعام والصحة إلى جانب التعليم.

يظهر هذا القسم أن إلغاء الرسوم المدرسية يشكل نهجاً أساسياً لزيادة التحاق الأسر الفقيرة بالمدارس الابتدائية ولكنه يشدد أيضاً على أن هذا النهج وحده لا يكفي. فما زال هنالك العديد من التكاليف الأخرى الرادعة للأسر الأفقر بينما تستطيع الأسر الغنية تحمل مصاريف الدروس الإضافية أو أقساط المدارس الخاصة[7].

لا يكفي إلغاء الرسوم المدرسية لتحسين الالتحاق بالتعليم الابتدائي للأكثر فقراً

القيود المالية تؤثر في قرارات الالتحاق بالمدارس

يراعي الأولياء ومقدمو الرعاية اعتبارات اقتصادية واجتماعية وثقافية عند تقييم تكاليف ومنافع إرسال بناتهم أو أبنائهم إلى المدرسة الابتدائية. فبالإضافة إلى تكاليف التعليم المباشرة، على غرار الأقساط المدرسية أو الزي الموحد أو النقل، تواجه الأسر تكاليف غير مباشرة جراء الفرص الضائعة التي تشمل التكاليف المرتبطة بخسارة الدخل الذي كان الطفل ليؤمّنه لو أنه أرسل للعمل.

ويظهر تحليل مسوحات أسرية أجريت في ثماني دول أن الأولياء يعتبرون عبء التعليم المالي أهم عامل في اتخاذ قرار بإرسال أطفالهم إلى المدرسة أو بعدم إرسالهم

الجدول 1-4: تلعب القيود المالية دوراً مهماً في اتخاذ الأسرة قراراً بعدم إرسال طفلها إلى المدرسة

الأسباب التي أعطاها الأولياء لعدم التحاق أطفالهم في سن التعليم الابتدائي بالمدرسة (%)

سبب عدم الالتحاق	لم يلتحقوا قط بالمدرسة الابتدائية[1]					متسربون من المدرسة الابتدائية					عدد الأطفال خارج المدرسة (000)
	الكلفة	العمل	المسافة	غير ضروري	آخر	الكلفة	العمل	المسافة	غير ضروري	آخر	
جواب واحد											
بنغلادش، [2] 2008	...	...	...	...	...	25	5	10	24	36	...
إندونيسيا، 2009	44	3	2	0	52	52	5	5	2	36	236
الهند، 2007	5	0	6	41	48	11	4	11	49	25	...
جنوب أفريقيا، 2007	26	6	9	1	57	10	0	11	5	74	679
جمهورية تنزانيا المتحدة، 2007	5	8	10	12	64	6	15	4	43	32	137
أوغندا، 2007	15	21	13	25	25	47	4	1	21	27	623
عدة أجوبة[3]											
مصر، [4] 2005/06	61	34	6	38	—	33	20	11	61	—	368
نيجيريا، 2010	27	34	34	9	—	33	17	8	27	—	10 542

ملاحظات: 1. بالنسبة إلى الأطفال الذين لم يلتحقوا قط بالتعليم الابتدائي، جرى إبعاد الحالات التي ادعى فيها الأولياء بأن أطفالهم كانوا لا يزالون صغاراً جداً للذهاب إلى المدرسة، مع الافتراض أن هؤلاء الأطفال سيلتحقون بالمدارس لاحقاً. 2. تشمل نتائج بنغلادش كل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (الذين لم يلتحقوا قط والمتسربين من المدرسة). 3. في المسوحات التي تسمح بتعدد الإجابات، لا يبلغ مجموع الإجابات 100% والفئة "سبب آخر" غير موجودة. 4. تشير نتائج مصر إلى حالات التسرّب من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى بيانات من المسوحات الأسرية التالية: المسح الاجتماعي والاقتصادي الوطني في إندونيسيا لعام 2009، و المسح الاجتماعي والاقتصادي الأسري في العراق لعام 2007، والدراسة الاستقصائية حول ديناميات الدخل القومي في جنوب أفريقيا لعام 2008، ومسح الميزانية الأسرية في تنزانيا لعام 2007، والمسح الأسري الوطني في أوغندا لعامي 2005/2006؛ كما استخرجت بيانات من تقارير بعض المسوحات في بنغلادش (Nath and Chowdhury, 2009) ومصر (El-Zanaty and Gorin, 2007) ونيجيريا (Nigeria National Population Commission and RTI International, 2011)؛ الملحق، الجدول الإحصائي 5.

7 يستند جزء من هذا القسم إلى Nordstrum (2012b)

(الرسم 1–4)[8]. وفي إندونيسيا مثلًا، إذا بـ 47% من الأولياء الذين لم يلتحق أطفالهم قط بالمدرسة الابتدائية و57% من الأولياء الذين تسرّب أطفالهم من المدرسة يحددون التكاليف أو فرص العمل كالسبب الرئيسي. وفي نيجيريا، حيث أنّ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس هو الأعلى، بقي ثلث الأطفال الذين لم يلتحقوا قط بالمدرسة خارج المؤسسات التربوية لأنهم كانوا يعملون، فيما تسرّب ثلث الأطفال المتسربين من المدارس بسبب التكاليف المباشرة.

في إندونيسيا، ذكر نصف الأولياء الذين لم يلتحق أطفالهم قط بالمدرسة أو تسرّبوا منها أن السبب يعود إلى التكاليف أو العمل.

وحتى في الحالات التي لا تبرز فيها أهمية العوامل المالية بشكل مباشر، يبقى من المرجح أن يكون لهذه العوامل وقع ما. فعلى سبيل المثال، ذكر 41% من الأولياء الذين لم يلتحق أطفالهم قط بالمدرسة و49% من الأولياء الذين تسرّب أطفالهم من المدرسة في العراق، أن القرار جاء نتيجة اعتبارهم أن التعليم لم يكن ضرورياً. وتستند وجهة النظر هذه على الأرجح إلى الاعتبار بأن تكاليف التعليم تتجاوز منافعه، على غرار توقّع أجور أعلى في المستقبل.

كما أشار الأولياء إلى عقبة أخرى، ألا وهي المسافات الطويلة التي تفصلهم عن المدرسة والتي تترتب عنها تكاليف النقل. وقد تكون هذه النفقات الكبيرة رادعاً أمام الجميع باستثناء الأسر الأغنى.

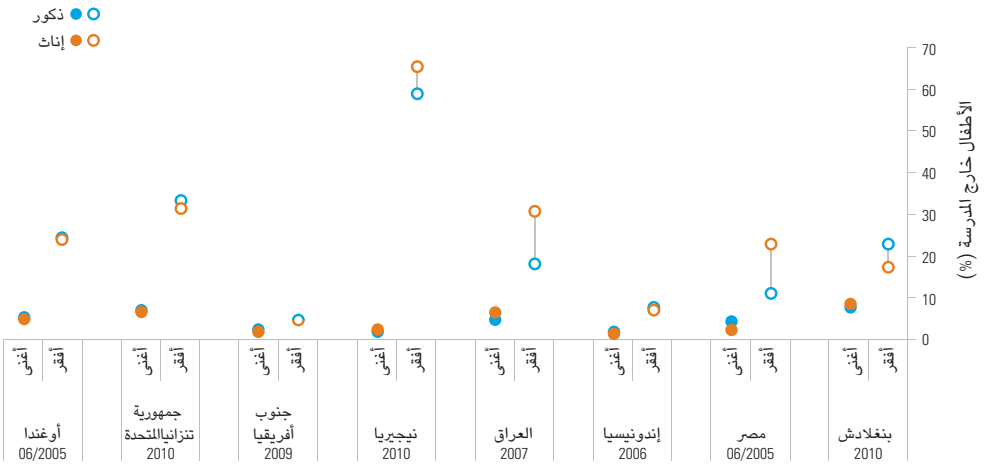
ويبرز تحديد الأولياء للكلفة على أنها السبب الرئيسي وراء عدم التحاق أطفالهم بالمدارس بصورة أوضح في المسوحات أو الدراسات الاستقصائية نفسها التي تظهر أن أطفال الأسر الأفقر هم الأكثر احتمالاً بعدم الالتحاق بالمدارس في الدول الثماني كافة. ففي نيجيريا على سبيل المثال، لم يلتحق بالمدارس 62% من شريحة أفقر 20% من الأطفال في العام 2010، مقابل 2% فقط من أغنى 20% من الأطفال (الرسم 1–22).

يختلف الإنفاق الأسري على التعليم بشكل كبير

حتى وإن كانت أسرة فقيرة قادرة على إرسال كل أطفالها إلى المدرسة، سيكون عليها أن تتخذ قراراً حيال مقدار الموارد التي ينبغي تخصيصها لتحسين فرصهم في إنهاء التعليم المدرسي والنجاح فيه.

الرسم 1–22: أطفال الأسر الأفقر أكثر احتمالاً في عدم الالتحاق بالمدارس

نسبة الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، بحسب الشريحة الخمسية لثروة/إنفاق الأسر وبحسب النوع الاجتماعي في بلدان مختارة



المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012)، استناداً إلى بيانات من المسوحات الأسرية التالية: الدخل والإنفاق الأسري في بنغلادش لعام 2010، ومسح التعليم الأسري في مصر لعامي 2005/2006، والمسح الاجتماعي والاقتصادي الوطني في إندونيسيا لعام 2006، والمسح الاجتماعي والاقتصادي الأسري في العراق لعام 2007، والدراسة الاستقصائية حول بيانات التعليم في نيجيريا لعام 2010، والمسح الأسري العام في جنوب أفريقيا لعام 2009، والمسح الديموغرافي والصحي في تنزانيا لعام 2010، والمسح الأسري الوطني في أوغندا لعامي 2005/2006.

8 ثمة تحديات جمة عند تفسير الأجوبة المستخرجة من المسوحات الأسرية هذه. ففئات الإجابة محددة وفي بعض الحالات عندما يطلب من الأولياء تحديد سبب واحد، قد لا يعكس ذلك الحالات التي قد تؤثر فيها عوامل عدة. وقد تخفي إجابة معيّنة الأسباب الفعلية. إذ قد يشعر الأولياء بالحرج في الاعتراف ببعض المسائل التي شكلت عنصراً حاسماً. وعند السماح باختيار أكثر من إجابة واحدة، يصعب تحديد العامل الأهم. كما أن مقارنة الإجابات بين الدول يشكل تحدياً، إذ قد لا تتطابق فئات الإجابات بشكل كامل.

ويتأثر هذا القرار بتوافر الأموال بشكل فوري والاختيار بين الإنفاق على التعليم أو على احتياجات أساسية أخرى.

أظهرت دراسة إنفاق أسري شملت 15 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى للفترة الممتدة بين 2001 و2007 أن الأسر تنفق ما يعادل 4.2% من إجمالي الإنفاق على التعليم؛ فينفق الخمس الأغنى من الأسر 5.4% من إجمالي الإنفاق الأسري على التعليم مقابل 2.6% للخمس الأفقر (Foko et al., 2012).

وتشمل التكاليف المباشرة عادة مدفوعات إلزامية للمدارس، بما فيها الأقساط وغيرها من الرسوم، والتي قد لا يكون بعضها مسموحاً به قانوناً. كما تتضمّن الإنفاق الضروري على تكاليف مدرسية أخرى قد تكون ثابتة بعض الشيء، على غرار الزي المدرسي أو الكتب المدرسية. أما التكاليف الأخرى فقد تتغير وفق الظروف العائلية (تكاليف النقل مثلاً) أو تتضمّن نفقات اختيارية لتحسين نوعية التجربة المدرسية (مثلاً، مصاريف الدروس الإضافية الخاصة).

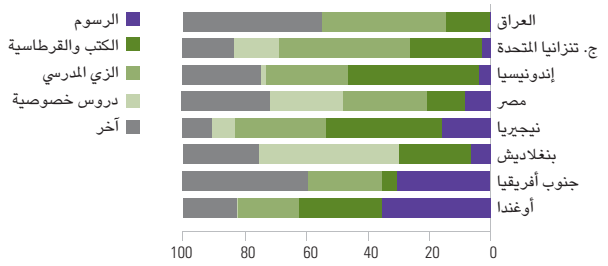
عمدت 7 من الدول الثماني التي جرى استعراضها في هذا التقرير إلى إلغاء أقساط التعليم الابتدائي بشكل مبدئي.[9] وعلى الرغم من ذلك، يبلغ معدّل حصة الأقساط والرسوم الأخرى حوالى 15% من الإنفاق الأسري على التعليم لدى الأسر التي يرتاد أطفالها المدارس الابتدائية الرسمية وذلك في الدول الثماني كافة. وفي جنوب أفريقيا وأوغندا، ترتفع هذه الحصة لتصل إلى ثلث إجمالي الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي عن كل طفل. ومن بين التكاليف المباشرة المألوفة الأخرى تستأثر الكتب والقرطاسية ما يعادل ربع الإنفاق تقريباً وكذلك الزي المدرسي الذي يحتل الربع فيما تستأثر مصاريف الدروس الإضافية الخاصة ما يعادل ثُمن (1/8) هذه التكاليف، وذلك في الدول الثماني كذلك (الرسم 1–23).

في أوغندا، تستهلك التكاليف ثلث الإنفاق الأسري على التعليم

تنفق الأسر الأغنى مبالغ أكبر بكثير على كل طفل مقارنة بالأسر الأفقر. وبين الأسر التي يرتاد أطفالها المدارس الابتدائية الرسمية، يتراوح هذا الفارق بين حوالى ضعفين ونصف في العراق وجمهورية تنزانيا المتحدة وحوالى ثمانية أضعاف في جنوب أفريقيا. ويزداد الفارق بشدة

الرسم 1–23: في الدول الثماني، تستأثر الرسوم المدرسية بحوالى 15% من الإنفاق الأسري على التعليم

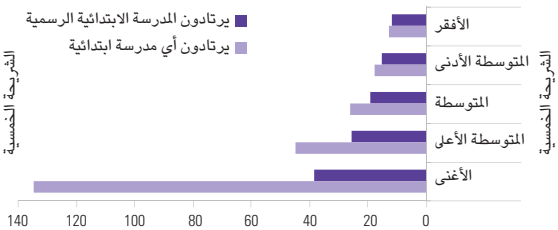
توزيع تكاليف التعليم الابتدائي عن كل طفل بحسب أنواع التكاليف لدى الأسر التي يرتاد أطفالها المدارس الابتدائية الرسمية، في بلدان مختارة



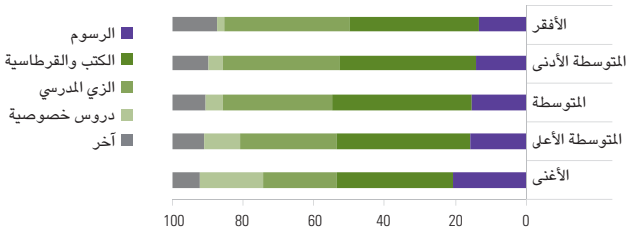
المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012)، استناداً إلى بيانات المسوحات الأسرية التالية: الدخل والإنفاق الأسري في بنغلادش لعام 2010، ومسح التعليم الأسري في مصر لعامي 2005/2006، والمسح الاجتماعي والاقتصادي الوطني في إندونيسيا لعام 2006، والمسح الاجتماعي والاقتصادي الأسري في العراق لعام 2007، والدراسة الاستقصائية حول بيانات التعليم في نيجيريا لعام 2010، والمسح الأسري العام في جنوب أفريقيا لعام 2009، والمسح الديموغرافي والصحي في تنزانيا لعام 2010، والمسح الأسري الوطني في أوغندا لعامي 2005/2006.

الرسم 1–24: في نيجيريا، تنفق الأسر الغنية مبالغ أكبر لتحسين نوعية تجربة أطفالهم المدرسية

أ. حصة الطفل من تكاليف التعليم الابتدائي بحسب الشرائح الخمسية للثروات، دولار اميركي نيجيريا 2010



ب. توزيع تكاليف التعليم الابتدائي لكل طفل وفق أنواع الإنفاق بين الأسر التي يرتاد أطفالها المدرسة الابتدائية الرسمية بحسب الشرائح الخمسية للثروات، نيجيريا 2010



المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى الدراسة الاستقصائية حول بيانات التعليم في نيجيريا لعام 2010؛ لجنة السكان الوطنية في نيجيريا و RTI International (2011).

9 جنوب أفريقيا هي الدولة الوحيدة من الدول الثماني التي لم تلغِ الأقساط بشكل كامل على الرغم من أنها ألغتها لأفقر 60% من السكان.

إن جرى توسيع النطاق ليشمل الأسر التي ترسل أطفالها إلى المدارس الخاصة. ففي نيجيريا، يزيد متوسط الإنفاق على كل طفل متحدر من أغنى 20% من الأسر عن ثلاثة أضعاف الإنفاق لدى أفقر 20% من الأسر في المدارس الابتدائية الرسمية؛ ويرتفع هذا الفارق إلى أكثر من 10 أضعاف إذا ما اعتبرنا المدارس الابتدائية الرسمية والخاصة معاً. ويقصد حوالى 66% من الأطفال من الأسر الأغنى مدارس خاصة. وتبلغ حصة كل تلميذ من إنفاق الأسر الغنية ما يعادل 135 دولاراً أميركياً ولكنها لا تزيد عن 39 دولاراً فقط في مدرسة رسمية. وفي المقابل، يرتاد 6% فقط من أطفال الأسر الأفقر مدارس خاصة. وبالنسبة إلى أغلبية الأطفال المتحدرين من هذه الأسر والملتحقين بالمدارس الرسمية، لا يصل الإنفاق إلى 12 دولاراً أميركياً للطفل الواحد (الرسم 1–24أ).

قد تختلف تركيبة الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي كذلك ما بين الأسر الفقيرة والغنية وحتى ما بين الأسر التي ترسل أطفالها إلى مدارس رسمية فقط. فالأسر الغنية تنفق إما أكثر على أمور استنسابية تحسّن من تجربة أطفالها التعليمية على غرار لوازم مدرسية أكثر وذات نوعية أكبر أو تكون قادرة على تحمل مصاريف الدروس الإضافية. ويظهر الإنفاق على التعليم الرسمي في نيجيريا بعض هذه الخصائص (الرسم 1–24ب). وتخصص الأسر الأغنى حصة أكبر من إنفاقها على التعليم الابتدائي لمصاريف الدروس الإضافية الخاصة (18%) مقارنة بالأسر الأفقر (2%).

كما قد يختلف المبلغ المنفق على تعليم كل طفل ضمن الأسرة الواحدة. فقد يؤدي التمييز بين الجنسين إلى عدم استفادة كل أطفال الأسرة بشكل متكافئ. وقد يبرز هذا التمييز عبر قنوات مختلفة. ففي بعض الدول، تكون الفتيات أكثر احتمالاً في البقاء خارج المدارس وبالتالي لا يخصص لهنّ أي نفقات تربوية، لاسيما في الأسر الأفقر، كما هو الحال في مصر والعراق ونيجيريا (الرسم 1–22). وعند التحاق الفتيات بالمدارس، قد تُنفق عليهن مبالغ أقل. ففي الهند مثلاً، وعلى الرغم من قلة الأدلة التي تشير إلى التمييز على صعيد قرارات إلحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي، إلا أن الأدلة تشير إلى التحيّز للذكور على مستوى القرارات المتعلقة بالإنفاق التربوي في ولايات مثل أندرا براديش وماديا براديش (Azam and Kingdon, 2011; Zimmermann, 2012).

في نيجيريا، يقصد 66% من الأطفال الأغنياء مدارس خاصة مقابل 6% من الأطفال الفقراء

إلغاء التكاليف المباشرة قد يساعد الأسر الفقيرة على إرسال أطفالها إلى المدارس الابتدائية

يشكل إلغاء الرسوم المدرسية النظامية خطوة أساسية نحو تعميم التعليم الابتدائي ولكنها غير كافية بمفردها. لا بد من رصد التنفيذ عن كثب للتأكد من عدم إعادة فرض الرسوم مجدداً بطرق غير مباشرة فيما تسعى المدارس إلى التعويض عن الأموال المفقودة. ولا بد أيضاً من اتخاذ إجراءات للتأكد من أن إلغاء الرسوم لا يعزز التفاوتات بين من يستطيع تحمل نفقات تعليم ذات نوعية أفضل ومن لا يستطيع تحملها. ونظراً إلى أن الرسوم تمثل جزءاً فقط من التكاليف المدرسية التي، إلى جانب تكاليف أخرى مباشرة وغير مباشرة، غالباً ما تتسبب ببقاء الأطفال خارج المدارس، لا بد من اعتماد استراتيجيات إضافية لمساعدة الأسر الفقيرة.

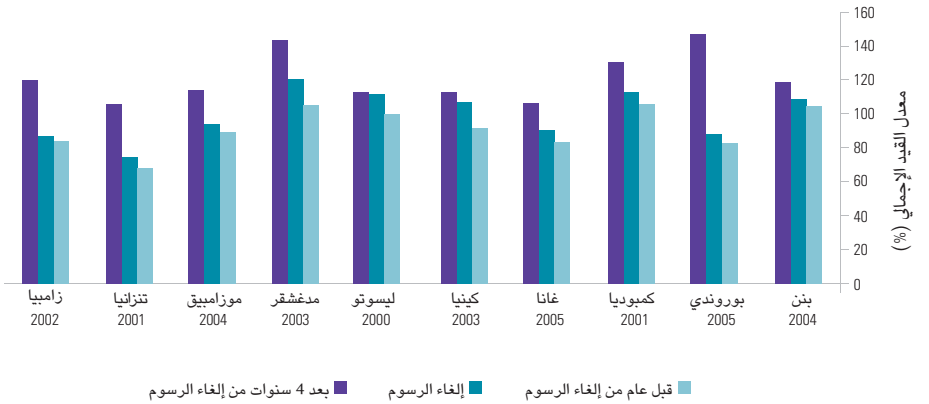
إلغاء الرسوم المدرسية

لقد ألغت دول عدة الرسوم المدرسية الرسمية تماشياً مع التزامها بإطار عمل داكار الذي ينص على ضرورة أن يكون التعليم الابتدائي «معفى من الأقساط والرسوم الأخرى». ويترك إلغاء الرسوم وقعاً إيجابياً قوياً على معدّل القيد، إما خلال السنة التي تلغى فيها الرسوم أو في السنوات اللاحقة (الرسم 1–25). ففي بوروندي مثلاً، كان إجمالي معدل القيد 83% عام 2004، وهو العام الذي سبق إلغاء الرسوم؛ وارتفع هذا المعدّل إلى 88% في السنة التي ألغيت فيها الرسوم كجزء من الوعود الانتخابية في مرحلة ما بعد النزاع ليصل إلى 147% عام 2009.

تعمد الدول عادة إلى إدخال إعفاءات عن الرسوم بشكل عام. فعلى سبيل المثال، يطبق قانون الحق في التعليم في الهند على كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهن بين 6 و14 عاماً (المربّع 1–3). ويعتبر إلغاء الرسوم شبيهاً بنقل الموارد من الحكومات إلى أسر الأطفال في سن التعليم الابتدائي. ويعود نقل الموارد هذا بمنفعة أكبر على الأسر الأفقر وذلك لسببين: يكون عادة أطفال هذه الأسر أكثر عرضة للإقصاء من التعليم بسبب عدم قدرتهم على تسديد الرسوم، ويكون لهذه الأسر عادة عدد أكبر من الأطفال في سن التعليم الابتدائي. وفي المناطق الريفية في كينيا، حصد الخمس الأفقر من الأسر حصة أكبر من منافع إلغاء الرسوم (من 21% عام 2004 إلى 30% عام 2007)، إذ كان معظم الوافدين الجدد إلى المدارس من الأطفال الأفقر (Muyanga et al., 2010).

الرسم 1-25: رفع إلغاء الرسوم من نسبة المشاركة في المدارس الابتدائية

إجمالي معدّل القيد في المدارس الابتدائية قبل إلغاء الأقساط المدرسية وما بعده، في بلدان مختارة



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

المربع 1-3 : قانون الحق في التعليم في الهند

لقد أحرزت الهند تقدماً هائلاً نحو التقليص من عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، من 20 مليوناً عام 2000 إلى مليونين عام 2008. وبدأت الجهود الرامية إلى تكريس حق الأطفال كافة في التعليم في التشريع عام 1993 بواسطة قرار من المحكمة العليا، والذي استند إلى مبدأ مفاده أن ما من إنسان يستطيع أن يعيش بكرامة من دون تعليم، وبالتالي لا بد من أن يكون التعليم حقاً أساسياً. عام 2002، شمل تعديل الدستور السادس والثمانين قانوناً نصّ على التعليم المجاني والإلزامي. وتطلب الأمر من الحكومة 7 سنوات إضافية قبل أن تعتمد قانون حق الأطفال في التعليم المجاني والإلزامي. ودخل هذا القانون حيّز التنفيذ في نيسان/ أبريل 2010 ليعزّز قوانين التعليم الإلزامي المعتمدة في الولايات المنفردة.

ولم يكن تطبيق التشريع هذا بالأمر السهل. فلقد ساد خلاف بين الحكومة المركزية وحكومات الولايات والحكومات المحلية بشأن تشارك المسؤوليات المالية للإيفاء بالمعايير التربوية التي نصّ عليها القانون. كما كانت عملية الرصد بدورها صعبة. فقد سمح القانون بملاحقة المؤسسات أو الأفراد الذين ينتهكون حق الأطفال في التعليم أمام القضاء. وتلقت اللجنة الوطنية لحماية حقوق الطفل، وهي الهيئة الحكومية المسؤولة عن رصد تطبيق القانون، 2850 شكوى مرتبطة بإجراءات القبول والمعاملات التمييزية وحضور المعلّمين والأماكن المحجوزة في المدارس الخاصة وفرض الرسوم وعدم ملاءمة البنى التحتية، من بين العديد من الشكاوى الأخرى. ولكن بحلول آذار/مارس 2012، لم تكن اللجنة قد عالجت سوى ربع هذه الشكاوى.

وتظهر تجربة الهند أن ضمان حق الأطفال كافة في التعليم المجاني الإلزامي يشكل خطوة كبيرة إلى الأمام، ولكنه في الوقت نفسه يسلط الضوء على الحاجة إلى دعم هذا الحق بقواعد واضحة وبتمويل ملائم لإنفاذه. بالإضافة إلى ذلك، لا بد من تخطي التحديات التنظيمية للحرص على التحقيق في الانتهاكات المحتملة وإحالتها إلى العدالة.

المصادر: Economic Times (2010); Gazette of India (2009); Isaac (2012); Little (2010); Mehrotra (2012); Taneja et al. (2012)

اعتمدت جنوب أفريقيا نهجاً مختلفاً يقوم على إلغاء الرسوم وفقاً للدخل، مع استهداف الأسر الأفقر أولاً. ولكن، حتى عندما تتوافر المعلومات المستلزمة لاستهداف الأسر بشكل فعال، يبقى بعض الأطفال مستبعدين. بداية، ألغت سياسة المدارس الخالية من الرسوم الأقساط في المدارس التي كانت تخدم أفقر 40% من الأطفال عام 2007، وبعد عامين، وسّعت نطاقها لتشمل المدارس التي تخدم أفقر60% من الأطفال. وبشكل عام، كانت المدارس تصنّف بحسب مستوى الفقر في المناطق التي تعمل فيها، بيد أن كل محافظة حسّنت من ترتيبها باستنادها إلى معلومات مفصلة أكثر ومتوافرة محلياً (Wildeman, 2008). غير أنّ الأطفال الفقراء يقيمون أيضاً في مناطق لا تزال المدارس فيها تفرض رسوماً: وفقاً لبيانات مسوحات أسرية، لم يستفد سوى 65% فقط من الأطفال من الشريحة الخمسية الأدنى من إلغاء الرسوم المدرسية عام 2009 (Nordstrum, 2012a).

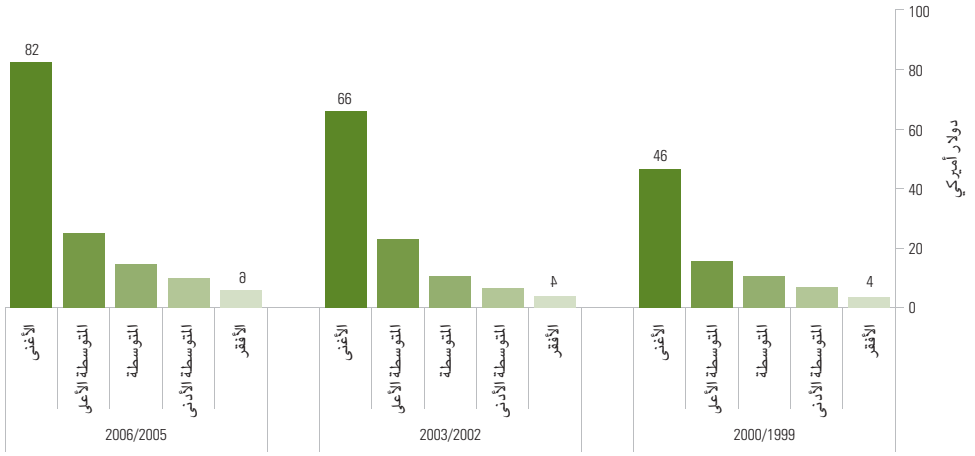
في أوغندا اتسعت الفجوة في الإنفاق بين الأغنياء والفقراء على الرغم من إلغاء الرسوم

على الرغم من تجربة إلغاء الرسوم الإيجابية بالإجمال، لايزال العديد من الأطفال المتحدرين من الأسر الفقيرة عاجزين عن إنهاء التعليم الابتدائي، ما يعني أن ثمة عوامل أخرى تؤدي إلى إقصائهم، بما في ذلك التكاليف المادية الأخرى. وفي حالات عدة، لا يغطي إلغاء الرسوم سوى الأقساط المدرسية وحسب. ما يعني أنه لا يزال على الأسر أن تسدد التكاليف الأخرى. فعلى سبيل المثال، أطلقت نيجيريا عام 1999 مبادرة لتعميم التعليم الأساسي فسنّت قانوناً بذلك عام 2004 (Obanya, 2011). فألغيت الأقساط المدرسية ولكنّ 10% من الأولياء أبلغوا عن تسديدهم شكلاً من أشكال الرسوم عام 2010. كما ذكر 57% من الأولياء عن تسديدهم رسماً إلزامياً لرابطة الأولياء–المعلّمين واضطر 40% آخرون إلى تسديد رسوم الامتحانات (Nigeria National Population Commission and RTI International, 2011).

وإن كان إلغاء الرسوم قد ساهم في توسيع نفاذ الأطفال الفقراء إلى المدارس، إلا أنّ قدرة الأغنياء على تسديد التكاليف الأخرى قد تعزز استمرار انعدام المساواة في التجربة المدرسية إلى ما لا نهاية. وتعطي حالة أوغندا صورة مفيدة عن الوضع السائد. فقد أدى إلغاء الرسوم عام 1997 إلى زيادة كبيرة في نسبة القيد، لاسيّما بين الأطفال الأفقر (Deininger, 2003). ولكنّ ذلك عنى أن الأسر الأفقر التي لم يكن أطفالها ملتحقين بالمدارس في السابق قد اضطرّت إلى إنفاق بعضاً من دخلها الضئيل على تكاليف تربوية غير الأقساط المدرسية. أما الأسر الغنية التي كان أطفالها ملتحقين بالمدارس أصلاً، فاستطاعت إعادة تخصيص الأموال المدّخرة لتغطية تكاليف أخرى ما أبقى على أو حتى عزّز أفضلية أطفالها في التعليم. وتظهر الأدلة المستخلصة من ثلاث جولات من المسح الأسري الوطني في أوغندا أن الأسر الأغنى التي يقصد أطفالها مدارس ابتدائية رسمية زادت من تخصيصاتها المالية للتعليم، ما وسّع الفجوة في الإنفاق بين الأغنياء والفقراء: فبين عامي 1996 و2006، ازداد إنفاق الأسر الأفقر على كل طفل من 4 إلى 6 دولارات أميركية فقط في حين ارتفع هذا الإنفاق من 46 إلى 82 دولاراً أميركياً لدى الأسر الأغنى (الرسم 1–26).

الرسم 1–26: في أوغندا، اتسعت الفجوة في الإنفاق التربوي بين الأسر الأفقر والأغنى بعد إلغاء الرسوم

حصة الطفل من الإنفاق التربوي في الأسر التي يرتاد أطفالها المدارس الابتدائية الرسمية. أوغندا، من 1999 إلى 2006



المصدر: تحاليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى ثلاث جولات من المسح الأسري الوطني في أوغندا.

يجب إرفاق إلغاء الرسوم بمنح عن كل تلميذ للتعويض عن خسارة المدارس لمداخيلها

في الأماكن التي ألغيت فيها الرسوم الرسمية، لا بد من تعويض المدارس عن خسارة مدخولها وإلا فقد تفرض هذه المؤسسات رسوماً غير رسمية قد تلقي العبء نفسه على عاتق الأسر. أو بالمقابل، قد تسمح المدارس بتراجع نوعيتها – من خلال مثلاً عدم ترميم البنى التحتية أو شراء كتب مدرسية أقل. وتشكل المنح عن كل تلميذ التي تزوّد المدارس بالتمويل بحسب معدّل القيد فيها وسيلة شائعة لمعالجة هذه الحاجة.

في غانا، ألغيت الأقساط المدرسية عام 1995 ولكن كان لايزال يتوقع من الأسر أن تسدد رسوماً أخرى. وأطلق برنامج المنح عن كل تلميذ عام 2005 لمعالجة هذه المشكلة. وكانت هذه المنحة توازي في الأصل 3 دولارات أميركية تقريباً عن كل تلميذ ورفعت عام 2008 لتبلغ 4.5 دولارات أميركية (Akyeampong, 2011). وما زال على الأسر أن تسدد رسوماً متصلة بالامتحانات أو برابطات الأولياء–المعلّمين، ولكنّ هذه الرسوم تمثل 6% فقط من إجمالي إنفاقها على التعليم (Akaguri and Akyeampong, 2010).

ويجدر بالحكومات أن تبرهن عن التزامها بضمان تحديد مستوى ملائم من المنح عن كل تلميذ والحفاظ على قيمة هذه المنح واستفادة الفقراء منها. فعلى سبيل المثال:

- في موزامبيق، يؤمّن برنامج الدعم المباشر للمدارس (Apoio Directo às Escolas) منحاً للمدارس الابتدائية لشراء مواد تربوية، بما فيها لوازم كانت الأسر تسدد ثمنها في السابق على غرار الكتب والقرطاسية (UNICEF, 2011a). ومنذ العام 2005، كانت هذه المنحة توازي حوالى دولاراً أميركياً عن كل تلميذ في المدرسة الابتدائية وكان ينفق 71% منها فقط على مواد تقلّص من تكاليف الأسر، على غرار الكتب والقرطاسية وغيرها من المواد التربوية (World Bank and UNICEF, 2009). ويشير ذلك إلى أن حجم المنحة ضئيل جداً مقارنة بالاحتياجات.
- في جمهورية تنزانيا المتحدة، أدخلت عام 2001 منحة عن كل تلميذ في الوقت الذي ألغيت فيه الرسوم. ولكن بين العامين 2002 و2009، تراجعت القيمة الفعلية للمنحة عن كل تلميذ بأكثر من 30% لتصل إلى 7 دولارات أميركية تقريباً عن كل تلميذ، وهو مبلغ لا يكفي حتى لشراء مجموعة كاملة من الكتب المدرسية (Uwazi, 2010). كما أظهر مسح لتعقب الإنفاق العام أن المبلغ الفعلي المخصص في الميزانية كان 5 دولارات أميركية فيما حصلت المدارس على 4.5 دولارات أميركية (Claussen and Assad, 2010).
- في إندونيسيا، ألغيت الرسوم عام 2005 في إطار سياسة التعليم الأساسي المجاني. وأطلق برنامج المساعدة العملانية للمدارس (Bantuan Operasional Sekolah) القائم على الإعانات المالية الإجمالية (حوالى 43 دولاراً أميركياً لكل تلميذ) لضمان قدرة المدارس على تمويل تكاليفها العملانية من دون تحويل العبء مجدداً إلى الأسر. ووفقاً للمبادئ التوجيهية، يمكن استخدام الأموال مباشرة لدعم الأطفال الفقراء، لاسيّما من خلال تسديد تكاليف النقل. ولكن فقط ثلث المدارس البالغ عددها 1250 الخاضعة للمسح نفّذت ذلك فعلاً (Widyanti and Suryahadi, 2008).

على الرغم من أن الزي المدرسي اختياري في تيمور–ليشتي، إلا أنه يشكل نصف إنفاق الأسر الأفقر على التعليم

قد تشكل تكاليف الزي المدرسي رادعاً بالنسبة إلى الأسر الفقيرة

لقد اتخذت بعض الحكومات إجراءات لمنع كلفة الزي المدرسي من إعاقة النفاذ إلى المدرسة. وقبل أن تلغي الهند الرسوم، كان برنامج التعليم الابتدائي في المقاطعات يقدّم الإعانات للأسر التي لم تكن تستطيع تحمّل كلفة الزي المدرسي (Ayyar and Bashir, 2004).

اعتمدت بعض الدول خياراً آخر ألا وهو رفع إلزامية ارتداء زي مدرسي. إلا أنّ نجاح هذه التدخلات كان محدوداً في بعض الحالات. فقد ألغت تيمور–ليشتي ضرورة ارتداء الزي المدرسي خلال عملية إلغاء الأقساط المدرسية عام 2000 (World Bank, 2003). ومع ذلك أظهر تحليل أجراه الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، استناداً إلى دراسة استقصائية لمستوى المعيشة لعام 2007، أنه حتى بعد مرور سبع سنوات على الإلغاء الرسمي، كان الزي المدرسي لا يزال يشكل 52% من إجمالي الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي لكل طفل من أفقر 20% من الأسر. وفي أوغندا، التي ألغت أيضاً واجب ارتداء الزي المدرسي عام 2003 (Avenstrup et al., 2004)، أظهر تحليل للفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن الزي المدرسي كان يحتل 28% من إجمالي الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي لكل طفل من أفقر 20% من الأسر عام 2006.

ففي الأماكن التي فرضت إلزامية ارتداء الزي المدرسي لفترة طويلة من الزمن، لم يكن دائماً من الكافي إلغاء هذا الموجب لإزالة الحاجز الاجتماعي المرتبط بعدم ارتداء الزي المدرسي. وقد يؤثر الوصم المرتبط بعدم ارتداء زي مدرسي أو ارتداء زي متدني النوعية في توجّه الفتيات بشكل خاص إلى المدرسة (South Africa Department of Education, 2003).

وتبقى المنافع المحتملة لإزالة هذا العبء عن الأسر مهمة جداً. ففي كينيا، وكجزء من مشروع ممول من منظمات غير حكومية، كان يتم اختيار التلاميذ بشكل عشوائي

للحصول على الزي المدرسي الذي كانت تتراوح كلفته بين 4 و7 دولارات أميركية. وأظهرت دراسة تقييمية أن التلاميذ الذين حصلوا على زي مدرسي قلّصوا نسبة تغيّبهم من 15% إلى 9%. كما توقفت الدراسة عند الآثار الطويلة المدى ولكنها لم تجد آثاراً كبيرة على إمكانية إنهاء التعليم الابتدائي وعلى عدد سنوات التعليم المنجزة (Evans et al., 2011). وقد يشير ذلك إلى أن التخفيف من التكاليف المرتفعة التي تقع على عاتق الأسر الفقيرة مفيد ولكن تحقيق النتائج الإيجابية على المدى الطويل يتطلّب كذلك إجراءات تركّز على النوعية.

يتحمل البعض فقط مصاريف الدروس الإضافية

برز نظام تربوي موازٍ في بعض الدول نظراً لنوعية المدارس الرسمية المتدنية بالأغلب. فبعد ساعات المدرسة، يشتري الأطفال خدمات المدرّسين الخصوصيين لزيادة فرص نجاحهم في الامتحانات والتقدم عبر الصفوف. وقد تكون كلفة هذه الخدمات باهظة ما يعني أن الأطفال الأفقر حالاً هم أقل احتمالاً في الاستفادة منها.

في بنغلادش، تلقى حوالى 43% من أطفال الخمس الأفقر الذين يرتادون المدارس الابتدائية الرسمية دروساً إضافية عام 2010 مقارنة بـ67% من أطفال الخمس الأغنى حالاً. وفي مصر بلغت الأرقام الموافقة للشريحتين 25% و47% في 2005/2006.

بالإضافة إلى احتمال تحمل الأسر الأغنى مصاريف دروس إضافية ، فإنها أيضاً تنفق عليها مبالغ أكبر. وقد يكون ارتفاع التكاليف نتيجة توظيف الأسر الأغنى مدرّسين ذوي خبرة أكبر، مع اختيار التدريس الفردي عوضاً عن التدريس الجماعي وتسديد كلفة عدد ساعات أكبر. وفي كل من بنغلادش ومصر، تنفق الأسر الأغنى أربعة أضعاف ما تنفقه الأسر الأفقر على الدروس الإضافية (الرسم 1-27).

في بنغلادش ومصر، ينفق الأغنياء على الدروس الإضافية أربعة أضعاف ما ينفقه الفقراء

وقد يوسّع اللجوء إلى الدروس الإضافية من الفجوة ما بين نوعية التعليم الذي يتلقاه الأطفال الأغنياء والتعليم الذي يتلقاه الفقراء. كما قد يرى المعلّمون في ذلك فرصة لزيادة دخلهم. ففي بعض الدول، بما فيها كمبوديا ومصر، تبلّغ أن المعلمين يتعمّدون إغفال بعض من محتوى المنهاج خلال اليوم الدراسي لإلزام التلاميذ على طلب دروس خصوصية تغطي المواد المغفلة (Dawson, 2011; Hartmann, 2008).

وعندما تنتشر ممارسات مماثلة، يصبح من الصعب عكس اتجاهها بواسطة الإجراءات العقابية. ولكن يمكن اتخاذ إجراءات للتخفيف من العبء الواقع على كاهل الأسر الفقيرة. إذ تستطيع الحكومات أن تقلّص الطلب على الدروس الخصوصية الإضافية عبر تفادي الامتحانات التي لها قيمة كبيرة على سبيل المثال. كما تستطيع أن تحسّن من عمليات التفتيش للتأكد من أن المعلّمين يغطون مواد المنهاج كما هو متوقع منهم (Bray, 2009).

هل يستطيع الفقراء تحمّل كلفة المدارس الخاصة ذات الرسوم المتدنية؟

لقد انتشرت المدارس الابتدائية الخاصة ذات الرسوم المتدنية، لاسيّما بعد أن أدى التزايد السريع في معدلات

الرسم 1-27: الأسر الأغنى أكثر احتمالاً في إنفاق مبالغ أكبر على الدروس الإضافية لأطفالها

مصاريف الدروس الإضافية لدى الأسر التي يرتاد أطفالها المدارس الابتدائية الرسمية، بنغلادش 2010 ومصر 2005/2006

المصادر: تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى مسح الدخل والإنفاق الأسري في بنغلادش عام 2010 ومسح التعليم الأسري في مصر لعامي 2005/2006.

القيد جرّاء إلغاء الرسوم إلى تدنٍ ملحوظ في نوعية المدارس الابتدائية الرسمية. ويشدّد المناصرون على أن تزايد المدارس الخاصة ذات الرسوم المتدنية يساعد على توسيع الالتحاق في الأماكن التي تعاني من نقص في عدد المدارس الرسمية وعلى تحسين النوعية (Tooley and Dixon, 2006).

ثمة أدلة على أن هذه المدارس تطال بعض الأسر الفقيرة (UNESCO, 2009). ولكن حتى وإن كانت رسوم هذه المدارس متدنية، تبقى كلفتها الإجمالية بالنسبة إلى الأسر أكبر بكثير من كلفة المدارس الحكومية ونتيجة لذلك لا تستطيع الأسر الأفقر أن تتحمّل كلفتها. وتظهر بيانات دراسة استقصائية حديثة شملت 8 دول أن حصة الفرد من الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي الخاص بلغ 220 دولاراً أميركياً مقابل 36 دولاراً أميركياً على التعليم الرسمي (Foko et al., 2012).

وقدّر متوسط كلفة تعليم طفل في مدرسة خاصة في أحياء ماكوكو الفقيرة في لاغوس في نيجيريا بحوالى 217 دولاراً أميركياً في السنة، أي ما يوازي تقريباً سعر 4 أكياس من الأرز سعة 50 كلغ والتي تكفي لإطعام عائلة تقليدية من ستة أشخاص لحوالى 70 يوماً. وتوازي كلفة إرسال ثلاثة أطفال إلى مدرسة في الأحياء الفقيرة ما يعادل 46% من الأجر الأدنى في لاغوس (Härmä, 2011a). وفي منطقة أوتار براديش الريفية في الهند، أظهر مسح أنّ عدد الأطفال المسجّلين بالمدارس الخاصة قد بلغ 41%. وكانت أغلبية الأطفال في هذه المدارس من أغنى الأسر في القرى فيما كان كل الأطفال تقريباً المتحدرين من الأسر الأفقر مسجلين في المدارس الحكومية. فلم تستطع هذه الأسر تحمّل تكاليف المدارس الخاصة التي كانت تفوق تكاليف المدارس الحكومية بثمانية أضعاف. وبالتالي، شكلت هذه التكاليف رادعاً أمام أفقر 40% من الأسر التي كانت لتضطر إلى تسديد 30% من دخلها الأسري الإجمالي لإرسال أطفالها إلى المدارس الابتدائية الخاصة (Härmä, 2010).

نظراً لعدم القدرة على تسديد تكاليف المدارس الخاصة المتدنية الرسوم، يبقى توفير القسائم من المقاربات الممكنة لتوسيع نفاذ الأسر الأفقر. فقد تنتفع المدارس التي تعاني من عدم انتظام سداد الأولياء الفقراء للرسوم لكونهم يعتمدون بشكل كبير على وظائف هشة من تسديد الرسوم بشكل منتظم ومرتقب بواسطة القسائم.

غير أنّ القسائم لا تشكل حلاً سهلاً. فالعديد من المدارس الخاصة ذات الرسوم المتدنية غير مسجلة. وهذه هي الحال بالنسبة إلى ثلاثة أرباع المدارس الخاصة في لاغوس مثلاً (Härmä, 2011b). وبالتالي، لا تستطيع هذه المدارس غير المسجّلة أن تشارك في برنامج قسائم رسمي مدعوم من الحكومة. كما ترافق عملية التطبيق الفعالة مجموعة كبيرة من المتطلبات الإدارية. ويشكل الاستهداف الفاعل والفعال للمستفيدين المحتملين، بالإضافة إلى قدرة الحكومة على تطبيق برنامج من هذا النوع على نطاق أوسع تحدياً كبيراً. وحتى في البلدان التي تتمتع بقدرات مماثلة، قد تؤدي المعارضة العامة إلى جعل القسائم خياراً غير شعبي من المنظور السياسي. ففي شيلي مثلاً، اعترض التلاميذ على النتائج غير العادلة المتوقعة من برنامج القسائم القائم في البلاد (UNESCO, 2009).

تعادل كلفة المدارس الخاصة السنوية في لاغوس كلفة إطعام عائلة من ستة أشخاص لمدة 70 يوماً

وتبرز كذلك مسألة ضمان قابلية تطبيق برنامج القسائم على النطاق المستلزم للوصول إلى أكثر الأشخاص حرماناً. فمنذ العام 2006، تطبق مؤسسة بنجاب التربوية في باكستان برنامجاً يمنح الأطفال في المناطق المحرومة قسائم تتيح لهم الاختيار من بين أكثر من 1000 مدرسة خاصة متدنية الرسوم (Punjab Education Foundation, 2012a). وفي هذا البلد الذي يضم 5.1 ملايين طفل غير ملتحقين بالمدارس، يغطي البرنامج عدداً ضئيلاً من هؤلاء: 267 مدرسة و80 ألف تلميذ (Punjab Education Foundation, 2012b). وبنجاب هي المنطقة التي تشهد أعلى نسبة قيد في باكستان وبالتالي، لا يساعد برنامج القسائم في توسيع النفاذ إلى المناطق الأكثر احتياجاً على الصعيد القطري.

وتستطيع الحكومات أن تختار ما بين استثمار مواردها الضئيلة لوقف التدهور في جودة المدارس الرسمية من جهة ودعم الأسر لإرسال أطفالها إلى المدارس الخاصة عبر برامج القسائم من جهة أخرى. وقد يبدو أن القسائم تشكل حلاً سريعاً ولكن الاستثمار في المدارس الرسمية قد يشكل على الأرجح الطريقة الأنسب للوصول إلى الأكثر فقراً.

تعزيز سياسات الحماية الاجتماعية لمساعدة الأسر على إرسال أطفالها إلى المدارس الابتدائية

يمكن التخفيف من كلفة التمدرس من خلال مساعدة الأسر على تسديد نفقات تربوية محددة، ومن خلال إدخال إجراءات تزيد الدخل الأسري وتؤمّن استقراره – عبر إعتاق موارد تستطيع الأسر استثمارها في التعليم. ويرتبط الوقع المحتمل على التعليم بحجم التدخل

وتصميم البرنامج واستهداف المستفيدين وبما إذا كان هنالك عدد ملائم من مقدّمي الخدمات التربوية من النوعية الملائمة.

المنح الدراسية. تطبّق بعض الدول برامج منح دراسية محددة الأهداف للتخفيف من التكاليف التربوية. وأطلقت إندونيسيا بداية برنامجاً للمنح الدراسية يستهدف الأطفال الفقراء بعيد الأزمة المالية عامي 1997 – 1998، كجزء من برنامج شبكة الأمان الاجتماعي (Jaring Pengaman Sosial). وخصّت الحكومة المركزية المقاطعات بميزانية للمنح الدراسية استندت إلى تقديرات مسح الميزانية الأسرية للفقر؛ كما خصصت المقاطعات ميزانيات للمدارس استناداً إلى معرفتها بخصائص المجتمع؛ فيما حدّدت مجتمعات المدارس الأفراد المستفيدين. وسمح حجم المنح الدراسية الكبير (إذ يوازي ضعف متوسط الإنفاق الأسري على التعليم الابتدائي لطفل واحد من شريحة أفقر 20%) وكذلك فعالية الاستهداف الممكنة (ينتمي 7 من كل 10 مستفيدين إلى أدنى خُمسَين) بتفادي تراجع نسبة القيد في المدارس الابتدائية (Cameron, 2009; Sparrow, 2007).

في كينيا، ساهم التحويل الشهري غير المشروط لمبلغ 20 دولاراً أميركيا في زيادة نسبة الحضور المدرسي

التحويلات النقدية المشروطة وغير المشروطة. تؤمّن هذه البرامج هبات نقدية للأسر الفقيرة التي تستوفي معايير محددة مثل الحضور إلى المدرسة أو اللجوء إلى خدمات المراكز الصحية؛ كما قد تُمنح من دون قيد أو شرط لبعض الفئات المعيّنة من السكان. تنتشر التحويلات النقدية في بلدان أميركا اللاتينية، وقد جرى تقييم العديد منها بشكل دقيق ما أظهر آثاراً إيجابية على التعليم (UNESCO, 2009, 2010b). وفي المقابل، لا نجد سوى القليل من البرامج الواسعة النطاق – وحتى عدد أقل من التقييمات – في المناطق الثلاث التي تضم أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: منطقة شرق آسيا والهادئ وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Fiszbein et al., 2009; Garcia and Moore, 2012).

ويزوّد أحد أكثر البرامج طموحاً، وهو برنامج التحويل النقدي لليتامى والأطفال المستضعفين في كينيا، الأسر المستفيدة الفقيرة جداً بتحويل شهري غير مشروط قدره 20 دولاراً أميركياً. وتشير الاستعراضات الأولية إلى آثار بسيطة نسبياً على نسبة الحضور إلى المدرسة الابتدائية وتوزيع الأعمار بحسب الصفوف والتقدم عبر الصفوف، وهذا ليس بالأمر المفاجئ نظراً إلى أن معدل المستويات الأولية كان مرتفعاً أصلاً. ولكنّ وقعه كان أكبر على مجموعة الأطفال الذين يتكبدون تكاليف أكبر، على غرار الأطفال الذين يقيمون على بُعد أكثر من كيلومترين عن المدرسة الابتدائية أو الأطفال الملتحقين بالمدارس التي تفرض الرسوم بشكل غير نظامي (Kenya CT–OVC Evaluation Team, 2012).

ويؤمّن مشروع أعدّته لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف (BRAC) في بنغلادش، ألا وهو مشروع تجاوز حدود الحد من الفقر – استهداف الأشد فقراً، حزمة دعم غير مشروطة لحماية الأشد فقراً وتعزيز سبل عيشهم، من خلال تحويل الأصول والمرتبات والتدريب على المهارات وغيرها. وبين عامي 2007 و2011، تلقت 300 ألف أسرة حزمة دعم كاملة فيما تلقت 500 ألف أسرة حزمة مصغّرة، هدفت إلى المساعدة في زيادة الدخل الأسري. وبيد أن النتائج التربوية لم تكن الغاية الرئيسية لهذا المشروع إلا أنه جرى تعقبها عن كثب. وأظهر اختبار اعتمد على عيّنات عشوائية من مسح شمل حوالى 7000 أسرة أن لا تأثير على نسبة الحضور إلى المدرسة الابتدائية وتكرار الصفوف، على الرغم من استخدام البرنامج متطوّعين ولجان محلية للتشجيع على الالتحاق بالمدارس (Das and Shams, 2011).

وتشير تجربة بنغلادش إلى أن التحويلات غير المشروطة للأصول قد لا تزيد من دخل الأسر الأشد فقراً بشكل فوري. إذ إن لم يكن هذا التحويل كافياً فقد يؤدي إلى ارتفاع أكبر للطلب على عمالة الأطفال على المدى القصير. كما يشير ذلك إلى ضرورة مراعاة نوع التحويل وحجمه بدقة، وإلى أنّ عامل المشروطية ضروري في بعض السياقات لتحقيق نتائج تربوية إيجابية.

وقد تكون قدرات برامج الحماية الاجتماعية كبيرة في البلدان المتوسطة الدخل التي لا تزال متأخرة على صعيد النتائج التربوية، مثل الفيليبين حيث كان لا يزال 1.5 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس عام 2009. ورداً على غياب التقدم في المؤشرات الاجتماعية، أطلقت الحكومة عام 2008 برنامج Pantawid Pamilyang Pilipino. تتلقى الأسر المستفيدة تحويلاً نقدياً شهرياً قدره 19 دولاراً أميركياً تقريباً إن كان لديها طفل واحد في سن المدرسة، ويرتفع هذا المبلغ إلى 33 دولاراً أميركياً للأسر التي تضم 3 أطفال في سن المدرسة أي ما يوازي

حوالى 20% من الدخل الأسري. وفي عام 2011، جرى توسيع البرنامج ليغطي 2.3 مليون أسرة فقيرة، على أن يغطي بحلول العام 2014 ما يوازي 4.8 ملايين أسرة. وعلى الأسر المؤهّلة أن تكون مقيمة في المناطق الفقيرة المستهدفة وأن تكون مصنّفة كأسرة فقيرة وأن تضم بين أعضائها امرأة حامل أو طفلاً واحداً على الأقل لا يتجاوز عمره 14 عاماً، مع تلبية بعض الشروط الأخرى بما في ذلك أن يكون سجل الحضور إلى المدرسة 85% (Fernandez and Olfindo, 2011; Velunta, 2012). وأظهرت دراسات شملت مرحلة تجريبية أن معدّلات إنهاء المدرسة الابتدائية قد ارتفعت من 68% إلى 73% (ADB, 2010). كما أشارت الأدلة من البيانات الإدارية إلى أن زيادة القيد في المدارس الابتدائية الرسمية كانت أسرع في المناطق المستهدفة مقارنة بالمناطق الأخرى بين عامي 2008 و2010 (Manasan, 2011).

الخاتمة

لقد ساعد إلغاء رسوم المدارس الابتدائية في الحد من التكاليف ولكنه لم يلغ حاجز الكلفة أمام التحاق الأفقر حالاً بالمدارس. فقد تكون التكاليف غير الرسوم على غرار الزي المدرسي واللوازم المدرسية باهظة لاسيّما بالنسبة إلى الأسر الفقيرة، ما يتطلّب البحث عن حلول إضافية. ولا بد من إعداد استراتيجيات لتعويض الأسر الفقيرة عن التكاليف المدرسية المباشرة والتكاليف غير المباشرة الناجمة عن توجّه الطفل إلى المدرسة عوضاً عن العمل. ومن غير المرجح أن يتكلل إلغاء الرسوم الرسمية بالنجاح إلا في حال إدراجه في إطار تمويل تربوي أوسع يعالج هذه المسائل.

تمنح الفيليبين الأفقر حالاً تحويلات نقدية توازي 20% من دخلهم

الهدف 3 حاجات التعلّم لدى الشباب والراشدين

ضمان تلبية حاجات التعلُّم لكافةالشباب والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلُّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة

النقاط الرئيسية

- على الرغم من زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس الثانوية على المستوى العالمي، بلغ معدّل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي الأدنى 52% فقط في البلدان المتدنية الدخل عام 2010، ما ترك ملايين الشباب يواجهون الحياة من دون المهارات الأساسية اللازمة للعيش بكرامة.
- على الرغم من تراجع عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس الثانوية من 101 مليون عام 1999 إلى 71 مليوناً عام 2010، إلا أن هذا التراجع يراوح مكانه منذ العام 2007. ويعيش 3 من كل 4 مراهقين غير ملتحقين بالمدرسة في جنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.
- على الرغم من مرور 12 عاماً على تحديد أهداف التعليم للجميع، لم يوشك المجتمع الدولي إلى الآن على التوصل إلى اتفاق بشأن سلسلة متسقة من مؤشرات دولية قابلة للمقارنة حول تنمية المهارات وسبل قياسها. ولكنّ التطورات الأخيرة لن تؤدي إلى إنتاج ما يكفي من البيانات في الوقت المناسب لقياس الهدف 3 بشكل ملائم قبل العام 2015.

الجدول 1-5: مؤشرات رئيسية للهدف 3

	إجمالي القيد بالثانوي		نسبة القيد الإجمالية الكلي في التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي الأدنى		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي الأعلى		حصة التعليم التقني والمهني من القيد في التعليم الثانوي		المراهقون غير الملتحقين بالمدرسة في سن التعليم الثانوي الأدنى	
	2010 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2010 (%)	2010 (000)	التغير منذ 1999 (%)
العالم	542 684	25	59	70	72	82	45	59	11	11	70 570	-30
بلدان متدنية الدخل	46 333	78	29	42	36	52	21	29	4	5	17 666	-19
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	204 343	47	46	61	61	76	31	48	5	5	43 214	-24
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة العليا	205 788	12	72	85	89	97	52	74	13	16	8 790	-58
بلدان مرتفعة الدخل	86 221	-1	99	102	102	104	97	99	17	14	899	-46
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	43 653	110	25	40	29	47	20	31	7	8	21 676	-4
الدول العربية	29 722	33	59	69	75	87	43	49	14	8	3 732	-29
آسيا الوسطى	10 443	13	84	95	85	97	81	92	6	19	315	-65
شرق آسيا والمحيط الهادئ	163 268	24	63	80	78	90	44	70	14	17	10 317	-59
جنوب وغرب آسيا	143 351	47	44	59	61	75	30	47	1	2	30 946	-22
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	60 074	14	81	91	95	102	62	75	10	10	1 749	-48
أميركا الشمالية وغرب أوروبا	61 828	2	100	102	102	105	97	99	14	13	554	-53
أوروبا الوسطى والشرقية	30 347	-25	88	88	92	95	81	81	18	20	1 281	-56

المصادر: الملحق، الجدول الإحصائي 7 (نسخة مطبوعة) والجدول الإحصائي 8 (الموقع الإلكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

في السنوات الأخيرة، وضعت التحديات الاجتماعية والاقتصادية المتزايدة مسألة تنمية المهارات في صميم النقاش التربوي العالمي. وتظهر المعالجة المواضيعية في هذا التقرير أن هذه المسألة قد أكست هدفاً حيوياً من أهداف التعليم للجميع صفة طارئة خصوصاً وأن هذا الهدف لم يحظ بالاهتمام اللازم بسبب الغموض الذي طغى على الالتزامات التي قدّمت عند صياغة أهداف التعليم للجميع عام 2000.

يشكل التعليم الثانوي النظامي أفضل وسيلة لتطوير المهارات اللازمة في العمل والحياة. وبدأت التغطية الموسعة للتعليم الابتدائي التي اعتُمدت خلال العقد الماضي تنعكس اليوم في نسب قيد أعلى في المرحلة التالية من التعليم. وارتفع إجمالي القيد في التعليم الثانوي بنسبة 25% على المستوى العالمي بين 1999 و2010، وبلغت نسبة النمو هذه 78% في البلدان المتدنية الدخل و47% في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا.

سُجّلت معظم نسب النموّ في المناطق التي كانت مستويات المشاركة فيها متدنية أصلاً. فازداد القيد بنسبة تفوق الضعف في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث بلغت نسبة القيد الإجمالية 40%. كما ارتفعت نسبة القيد الإجمالية من 44% إلى 59% في جنوب وغرب آسيا ومن 59% إلى 69% في الدول العربية. وبحسب الأرقام المطلقة، تحقق أسرع تقدم في منطقة شرق آسيا والهادئ التي شهدت زيادة بـ 17 نقطة مئوية لتبلغ 80%.

ولكن لم يستفد الشباب كافة من هذا التوسع. فلا يزال هنالك 71 مليون مراهق في سن التعليم الثانوي الأدنى غير ملتحقين بالمدارس. ويعود نصف التقليص الإجمالي المسجل في عدد هؤلاء المراهقين منذ العام 1999 إلى التقدم المحرز في منطقة شرق آسيا والهادئ. وعلى غرار التقدم المحرز على مستوى الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس، كان التقدّم على مستوى التعليم الثانوي أسرع في النصف الأول من العقد بعد وضع أهداف التعليم للجميع من العام 2000 إلى 2005. والمثير للقلق أن أعداد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس تشهد ركوداً منذ العام 2007.

ويتجلى هذا الركود بشكل خاص في مناطق محددة. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بقي عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس على حاله منذ العام 1999 مع 22 مليون مراهق، ويعود السبب جزئياً إلى النمو السكاني المرتفع. وفي جنوب وغرب آسيا، سُجّل تراجع بنسبة 18% بين عامي 2002 و2005 ولكن من دون أن يُحرز أي تقدم منذ تلك الفترة. ونتيجة لذلك، تحوّل التوزيع الإقليمي للمراهقين غير الملتحقين بالمدارس نحو تلك المنطقتين اللتين ضمّتا 3 من أصل 4 مراهقين غير ملتحقين بالمدارس عام 2010، بعد أن كانتا تضمّان 3 من أصل 5 مراهقين عام 1999.

يعمد بعض الشباب إلى تطوير مهاراتهم من خلال برامج التعليم التقني والمهني. ومنذ العام 1999، لم تتغيّر نسبة التلاميذ في المدارس الثانوية المسجّلين في هذه البرامج وبقيت عند 11%. ولكن تبرز تفاوتات إقليمية في هذه النسب، حيث أنها ارتفعت بشكل كبير في آسيا الوسطى من 6% عام 1999 إلى 19% عام 2010 وتراجعت في الدول العربية من 14% إلى 8%.

غير أنّ التعليم النظامي العام والتعليم الثانوي التقني والمهني النظامي لا يعطيان سوى صورة منتقصة عن تطوير المهارات. فلا تطلعنا المعلومات المتعلقة بنسب القيد في هذا النوع من المؤسسات على أنواع المهارات التي يكتسبها الشباب. ولقد ساد نقاش حاد حول حاجات التعلّم التي ينبغي تلبيتها – وكيفية التأكد من مستوى تلبيتها أو عدم تلبيتها للحاجات. واعتبر إطار عمل داكار أن المعارف والقيم والسلوكيات والمهارات تمكّن الأفراد من النجاح في مجالات عدة في الحياة بما فيها التوظيف والمشاركة المدنية والعلاقات الشخصية والتعلّم مدى الحياة (UNESCO, 2000).

خُصصت المعالجة المواضيعية في هذا التقرير لفهم كيفية مساهمة تطوير المهارات في تحسين فرص عمل الشباب. وكمقدمة، ينظر هذا القسم في آخر التطورات في مجال قياس تطوير المهارات. وعلى الرغم من بعض المؤشرات الواعدة، لن تتوافر البيانات الملائمة سوى في وقت متأخر ما لن يسمح بقياس الهدف قبل 2015 (اللوحة 1–6). كما يتطرق هذا القسم إلى السبل التي قد يساعد فيها تعلم المهارات الحياتية الشباب على مواجهة إحدى المخاطر التي حددها إطار عمل داكار ألا وهي: فيروس نقص المناعة البشرية و نقص المناعة المكتسب/الإيدز (الهدف 3، تركيز السياسات).

اللوحة 1-6: التقدم الواعد نحو قياس تطوير المهارات

بعد مرور 12 عاماً على اعتماد أهداف التعليم للجميع في داكار، لا يزال المجتمع الدولي بعيداً كل البعد عن تحديد مواصفات التقدم في "الانتفاع المتكافئ من برامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة» (أساس الهدف 3)؛ والاتفاق حول مجموعة متسقة من المؤشرات الدولية القابلة للمقارنة وتقييم التقدم المحرز. وثمة مؤشرات إيجابية على تغير الوضع غير أنّ التطورات الأخيرة لن تنتج بيانات كافية في الوقت الملائم لقياس الهدف 3 بشكل مناسب قبل المهلة النهائية[10].

لقد كانت عملية رصد الالتحاق بالتعلّم الملائم وبرامج المهارات الحياتية صعبة لأسباب عدة. فمن جهة أولى، هنالك طرق عدة لاكتساب المهارات ولكنّ الأنظمة الحالية لا تحدّد كلياً مَن الجهة التي تقدّم أي مهارات ومن الجهة المستفيدة منها. فتشرك برامج تطوير المهارات العديد من الوكالات ومقدّمي الخدمات بالإضافة إلى المدارس وغيرها من مؤسسات التعليم والتدريب المدعومة من وزارات التربية.

وتنظّم بعض هذه البرامج في أماكن العمل بدءاً من التمرّس المهني التقليدي في القطاع غير النظامي إلى برامج تدريب نظامية بدرجة أكبر أثناء العمل. وفي البلدان النامية، تنظّم المنظمات غير الحكومية برامج الفرصة الثانية التي تطوّر مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية بالإضافة إلى المهارات المهنية، تحت إشراف حكومي محدود في معظم الأحيان. فغالباً ما تعاني الحكومات من نقص في القدرة على جمع المعلومات من المجموعة الكبيرة من مقدّمي الخدمات، ولقد عانت دول عدة من مشاكل جمّة عند تقديم بيانات حول برامج التعليم التقني والمهني النظامية[11].

ثانياً، أدّت تحديات التغيّرات السريعة التي يشهدها العالم إلى إعادة النظر بشكل جذري في ماهية المهارات وسبل اكتسابها. وبات من المعترف به اليوم أن مجموعة الميزات التي يحتاج إليها الأفراد ليصبحوا "أطرافاً فاعلة في تنظيم مستقبلهم» بحسب ما جاء في إطار عمل داكار (UNESCO, 2000, p. 16) أوسع بكثير من المهارات المهنية المحددة التي كانت أنظمة التدريب والتعليم في المجال التقني والمهني تميل إلى التركيز عليها.

هذا وسلّطت الأزمة الاقتصادية التي أثّرت فعلاً في البلدان النامية وأدّت إلى انتشار مستويات مرتفعة من البطالة في صفوف الشباب، الضوء على ضرورة تحديد الاحتياجات من المهارات وقياس مستويات المهارات. ودعت خطة العمل المتعددة السنوات المتعلقة بالتنمية، التي اعتمدتها مجموعة العشرين في قمة سيول في تشرين الثاني/نوفمبر 2010، منظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونسكو والبنك الدولي إلى إعداد مؤشرات للمهارات قابلة للمقارنة على المستوى الدولي بحلول العام 2012، مع التركيز بصورة خاصة على البلدان المتدنية الدخل (G20, 2010). ولقد اقترحت المنظمات المعنية سلسلة من المؤشرات بما فيها مؤشرات حول اكتساب المهارات (الجدول 1-6) (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي، مرتقب). وترتكز هذه المؤشرات إلى حد بعيد على مؤشرات متوافرة بسهولة، يخضع العديد منها لعملية رصد في سياق أهداف أخرى في إطار التعليم للجميع.

وتغطي ثلاث مؤشرات متميّزة من سلسلة المؤشرات التي اقترحتها مجموعة العشرين أساس الهدف 3 بشكل جزئي. ويتعلّق المؤشر الأوّل بالمهارات المعرفية الخاصة بالشباب والكبار. وتعد بعض الدراسات الاستقصائية بقياس هذا المؤشر. هذا وقد

الجدول 1-6: اقترحت خطة العمل المتعددة السنوات المتعلقة بالتنمية الخاصة بمجموعة العشرين مؤشرات لاكتساب المهارات

المؤشر	المبرر
مخزون رأس المال البشري	
المتوى التعليمي لدى للكبار	قياس غير مباشر لمخزون المهارات
نسبة القرائية لدى الشباب والكبار	الشرط المسبق للعديد من أنواع التعلم الإضافي
المهارات المعرفية (القرائية/الحساب) للشّباب والكبار*	قياس مباشر للكفاءة في المهارات الرئيسية
تكوين المهارات	
نسبة القيد في التعليم الابتدائي	مهارات أساسية
نسبة إتمام التعليم الابتدائي	مهارات أساسية
نسبة القيد في التعليم الثانوي	مهارات أساسية
نسبة القيد في التعليم العالي	مهارات ذات مستوى أعلى
حصة خريجي/طلاب التعليم العالي في العلوم والتكنولوجيا	مهارات تقود النمو الاقتصادي
مشاركة الشباب في التمرس المهني*	مصدر بديل للتدريب على المهارات
مشاركة الكبار في التعليم والتدريب*	التعلم مدى الحياة

ملاحظة: *هذه هي المؤشرات التي قد تسمح بقياس الهدف 3.
المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي (مرتقب)

10 يستند هذا القسم إلى مواد أمّنها قسم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني التابع لليونسكو.

11 أسّس الفريق المشترك المعني بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، الذي يضم المفوضية الأوروبية والمؤسسة الأوروبية للتدريب ومنظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونسكو والبنك الدولي ومصارف التنمية الإقليمية، عام 2009 لتنسيق أنشطة الرصد في البلدان النامية بشكل خاص (IAG– TVET, 2012).

طوّرت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي دراسات استقصائية لقياس مهارات الشباب والبالغين[12]. ويدعم كلا الدراستين الإحصائيتين إطاراً مشتركاً من 3 فئات من المهارات الرئيسية: القدرة على استخدام اللغة والرموز والمعلومات والتكنولوجيا بشكل تفاعلي؛ والقدرة على التفاعل ضمن مجموعات غير متجانسة؛ وقدرة الفرد على العمل بشكل مستقل والتحكم بمستوى عيشه وظروف عمله (OECD, 2005).

وتسمح أيضاً الدراسة الاستقصائية لقياس المهارات نحو التوظيف والإنتاجية (STEP) التي أعدّها البنك الدولي، بالتعاون مع منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بقياس التقدّم المحرز نحو تحقيق الهدف 3. ويتخذ هذا النهج منظور التعلّم مدى الحياة في ربط المهارات بالإنتاجية والنمو. وهو يشمل مسحاً أسرياً ودراسة استقصائية لأصحاب العمل.

يقيّم المسح الأسري لـSTEP عرض مهارات الأشخاص من الفئة العمرية 15 إلى 64 عاماً، أكانوا يعملون أم لا، بناءً على عيّنة عشوائية من الأسر الحضرية في البلدان المشاركة. وتقيّم أنواع المهارات الثلاثة التالية:

- *المهارات المعرفية:* تطبّق الدراسة الاستقصائية مسحاً جزئياً من التقييم الدولي لمهارات البالغين الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم مهارات القرائية، يشتمل على عناصر مهارات قراءة محسّنة لتقييم قدرات الراشدين ذوي المهارات الضعيفة جداً.
- *المهارات غير المعرفية:* تشمل الدراسة الاستقصائية أسئلة لاستشفاف الميزات والسلوكيات والأفضليات وتحاول أن تميّز بين الصفات الشخصية الأكثر ثباتاً والمهارات غير المعرفية الأكثر ليونة.
- *المهارات التقنية:* يُطلب من المشاركين في الدراسة الاستقصائية أن يصفوا المهارات اللازمة لإنجاز عملهم، على غرار استخدام التكنولوجيا والآلات، والاستقلالية والتكرار، وإدارة الوقت والمهام الجسدية.

وتقيّم الدراسة الاستقصائية لأصحاب العمل التابعة لـSTEP الطلب على المهارات. وتتوقف الأسئلة عند خصائص القوى العاملة وممارسات التوظيف والتدريب والمرتّبات.

بدءاً من تمّوز/يوليو 2012، كان العمل الميداني قد أنجز في دولة بوليفيا المتعددة القوميات وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية ومقاطعة يونان في الصين. وكان العمل قد أطلق في كولومبيا وسري لانكا وفييت نام وكان من المتوقع أن يبدأ في كل من غانا وأوكرانيا. كما كان من المتوقع أن تليها أرمينيا والسلفادور وكينيا والمغرب عام 2013 (Sanchez Puerta and Valerio, 2012; World Bank، مرتقب).

وبالنسبة إلى المؤشرين الآخرين في مبادرة مجموعة العشرين واللذين يتصلان بالهدف 3 – مشاركة الشباب في برامج التمرّس المهني ومشاركة الراشدين في التعليم والتدريب – كان من الصعب عملياً جمع البيانات القابلة للمقارنة، لاسيّما في البلدان التي لا تنتمي إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وفي ما يخصّ مشاركة الراشدين في التعليم والتدريب، طوّر الاتحاد الأوروبي نهجاً منتظماً لقياس تطوير المهارات. ويجمع الإطار المرجعي المؤلّف من ثماني مهارات[13] بين المعارف والمهارات والسلوكيات التي يحتاج إليها الأفراد كافة في العمل وفي احتياجات أخرى (European Parliament and European Council, 2006). وحُددت خمسة أهداف للعام 2020 ومنها هدف واحد متعلّق بشكل مباشر بالهدف 3: ينبغي أن يشارك ما يعادل 15% على الأقل من الراشدين في التعلّم مدى الحياة (European Commission, 2011b). ويجري رصد ذلك من خلال الدراسة الاستقصائية السنوية للقوة العاملة وعبر دراستين استقصائيتين تنفذان كل خمس سنوات: الدراسة الاستقصائية لتعليم الكبار والدراسة الاستقصائية للتدريب المهني المتواصل (Eurostat, 2011).

وبسبب الوقت الذي استغرقه الاتفاق على مؤشرات لرصد الهدف 3 وتعقيدات عملية جمع المعلومات، يبدو من غير المرجح أن تتوافر البيانات المفيدة قبل المهلة المحددة في 2015. حتى وإن تم التوصل إلى توافق للآراء، سيبقى على الدول أن تبني قدراتها لكي لا تتحوّل المبادرات الحديثة إلى تجربة لمرّة واحدة.أي أهداف دولية لتطوير المهارات لفترة ما بعد 2015 تتطلب تحديداً أدق مع توضيح طرق قياسها بالاستناد إلى تقييم واقعي للمعلومات التي يمكن جمعها، بغية تفادي المشاكل التي أعاقت جهود رصد الهدف 3. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون هنالك هيئة واحدة لتخزين البيانات المتعلقة بالمهارات والتي تجمعها الوكالات المختلفة. ونظراً للمسؤولية المناطة بمنظمة العمل الدولية وخبرتها في هذا المجال، يمكنها أن تضطلع بهذا الدور.

12 إن برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من بين أكثر الدراسات الاستقصائية الدولية الشمولية المتعلقة بمهارات البالغين المعرفية. فهو يستند إلى برنامج قياس سابق ألا وهو الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة، من خلال توسيع مجالات المهارات التي تغطيها الدراسة الاستقصائية ألا وهي القراءة والكتابة والحساب لتشمل أيضاً حل المسائل في البيئات الغنية بالتكنولوجيا (OECD, 2012a). أجريت هذه الدراسات الاستقصائية في 25 بلداً في 2011/2012 وستنشر النتائج في أواخر العام 2013.

13 التواصل بلغة الأم؛ والتواصل بلغة أجنبية؛ مهارات الرياضيات والمهارات الأساسية في العلوم والتكنولوجيا؛ والمهارات الرقمية؛ وتعلّم كيفية التعلّم؛ والمهارات الاجتماعية والمدنية؛ وحس المبادرة وتنظيم المشاريع؛ والوعي الثقافي والتعبير.

محور تركيز السياسات: قد يساعد التعليم على مهارات الحياة على مواجهة فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز

24% فقط من الشابات في 119 بلداً كنّ يلممنَ بطرق تفادي انتقال فيروس نقص المناعة البشرية

بحلول العام 2000، أصبح الإيدز يشكل أزمة تنموية شاملة تعكس "صورة قاتمة مع بصيص من الأمل" (UNAIDS, 2000). وكانت آثاره الاجتماعية والاقتصادية تطال قطاع الصحة بالإضافة إلى قطاع التعليم وقطاعات أخرى. وبعد مرور عقد من الزمن، يبدو أن الأمل قد انتصر على اليأس. إذ تم احتواء النمو الكلي لجائحة الإيدز العالمية بفضل جهود الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية وبفضل المسار الطبيعي لوباء الفيروس، مع ترأس الشباب لعملية التغيير من خلال اعتمادهم سلوكاً جنسياً أأمن.

وعلى الرغم من النجاح المحرز، لا مجال للتخاذل. فلا تزال دول عدة تعاني من معدلات مرتفعة لانتشار الفيروس (المربّع 1–4). ويلعب التعليم دوراً مهماً في الحفاظ على التوجه الإيجابي وتعزيزه، عبر زيادة المعارف بشأن سبل انتقال الفيروس والوقاية منه وكذلك عبر برامج مهارات الحياة التي تساعد الشباب على استخدام هذه المعارف للحد من ضعفهم في وجه العدوى[14].

المربّع 1–4: يبقى الإيدز وفيروسه سائدين في بعض الدول

أدّت مؤخراً الجهود الرامية إلى مكافحة انتشار فيروس نقص المناعة البشرية ووباء الإيدز إلى بعض النجاحات. فتراجع عدد الإصابات الجديدة بفيروس نقص المناعة البشرية بحوالى الخمس بين 1999 و2009. وتراجع انتشار فيروس نقص المناعة البشرية بأكثر من الربع بين 2001 و2009 في 33 بلداً، بما في ذلك 22 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولكن، لا تزال دول عدة تسجّل معدلات انتشار مرتفعة لفيروس نقص المناعة البشرية. فقدّر عدد الأشخاص المتعايشين مع فيروس نقص المناعة البشرية عام 2010 بـ34 مليوناً، وفي السنة نفسها أصيب 2.7 مليون شخص بفيروس نقص المناعة البشرية. وبلغت نسبة الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و24 عاماً 41% من الإصابات الجديدة بفيروس نقص المناعة البشرية بين الراشدين عام 2009.

تجد الشابات أنفسهنّ في وضع مستضعف بشكل خاص، إذ تبلغ نسبتهنّ 60%من الشباب المتعايشين مع الفيروس، وترتفع هذه النسبة إلى 71% من إجمالي الشباب المتعايشين مع الفيروس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ولا تزال هذه المنطقة تتحمل العبء الأكبر من انتشار فيروس نقص المناعة البشرية على الصعيد العالمي مع 68% من مجموع الأشخاص المتعايشين مع الفيروس و70% من الإصابات الجديدة عام 2010. وتبقى معدلات الانتشار في هذه المنطقة أعلى بكثير في جنوب وشرق أفريقيا.

المصادر: UNAIDS (2010, 2011b); UNICEF (2011b).

يشجع التعليم على مهارات الحياة مع التركيز على فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز الشباب على اعتماد تصرّفات وسلوكيات تحمي صحتهم، من خلال تمكينهم مثلاً من التفاوض بشأن العلاقات الجنسية واستخدام الواقي الجنسي. ويتحقق ذلك من خلال التطرق إلى المهارات النفسية والاجتماعية ومهارات التعامل مع الأفراد على غرار التواصل الجازم واحترام الذات وصنع القرار والتفاوض. وينبغي إدخال برامج مهارات الحياة التي تتطرّق إلى مسائل حساسة بطرق تسمح للتلاميذ بالمشاركة فتكمّل المواضيع المدرجة في المنهاج مثل التربية الصحية والتربية الجنسية والتعليم الأوسع نطاقاً حول فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز.

وفيما يبقى من الصعب تحليل نتائج مكوّنات مهارات الحياة في برامج فيروس نقص المناعة البشرية الأوسع نطاقاً، من المرجح أن يكون التعليم على مهارات الحياة قد اضطلع بدور مهم في الحالات التي كانت فيها تغطية التعليم على فيروس نقص المناعة البشرية مرتفعة في المدارس، وحيث كان التطبيق فعالاً بشكل عام وحيث جرى الجمع بين التعليم على مهارات الحياة والإجراءات الوقائية الأخرى.

على الرغم من دور التعليم الأساسي في الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية، يبقى مستوى المعارف متدنياً

قد يحد الالتحاق بالمدرسة من خطر الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية بطرق عدة. فقد يساعد على تمكين النساء الشابات من التمسك بحقوقهن الجنسية والإنجابية. كما تؤمّن التدخلات القائمة على المنهاج المعارف الأساسية حول فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز، وهي معارف أساسية جداً للشباب قبل أن ينشطوا جنسياً.

ويبقى معدّل انتشار فيروس نقص المناعة البشرية مرتفعاً في بعض المناطق في العالم. وعلى الرغم من ذلك تبقى المعارف المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية متدنية. فوفقاً لتقديرات عالمية حديثة استندت إلى 119 بلداً قدّم المعلومات، 24% فقط من الشابات و36% من الشبان المتراوحة أعمارهم بين 15 و24 عاماً كانوا قادرين على تحديد سبل الوقاية من انتقال الفيروس جنسياً ودحض الأفكار الخاطئة الرئيسية بشأن انتقال فيروس نقص المناعة البشرية (UNAIDS, 2011a).

14 يستند هذا القسم إلى Samuels (2012) و Clarke and Aggleton (2012).

وفقاً لبيانات دراسات استقصائية ديموغرافية وصحية أجريت في خمسة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يميل الشباب الذين أمضوا فترة أطول في المدرسة إلى الإلمام أكثر بمسألة فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/ الإيدز، وإلى اتخاذ تدابير وقائية على غرار استخدام الواقي الجنسي وطلب المشورة وإجراء الفحوص والحديث عن الإيدز مع الشركاء (de Walque, 2009). ومن المرجّح أن النساء المتعلّمات يلممنَ بصورة أكبر أن فيروس نقص المناعة البشرية لا ينتقل بطرق خارقة وأن استخدام الواقي الجنسي قد يحد من خطر انتقال العدوى. كما أنهنّ أكثر احتمالاً في السعي إلى إجراء فحص لفيروس نقص المناعة البشرية خلال الحمل، وهنّ يدركن أن الفيروس قد ينتقل إلى الرضيع عبر الرضاعة وأنه يمكن الحد من هذا الخطر عبر تناول عقاقير مضادة للفيروسات الرجعية خلال فترة الحمل (UNESCO, 2011c).

وينبغي إطلاع الأطفال على مخاطر فيروس نقص المناعة البشرية قبل أن يصبحوا نشطين جنسياً. وفي جنوب وشرق أفريقيا، حيث لاتزال معدلات الانتشار مرتفعة، تبقى معارف التلاميذ الأصغر سناً بشأن فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز ضعيفة جداً. ويثير ذلك تخوفاً من ألا يحد التعليم من خطر انتقال العدوى في المجتمعات الأكثر عوزاً إلى مثل هذه التدخلات (المربّع 1-5).

رصد توافر برامج مهارات الحياة

حتى عندما يلم الشباب بالإيدز وفيروسه، غالباً ما لا تكون هذه المعرفة كافية لضمان تبنيّهم سلوكاً يحمي صحتهم وصحة الآخرين. وقد لا تطبّق المعلومات حول استخدام الواقي الجنسي والانتفاع من الخدمات، على غرار فحص فيروس نقص المناعة البشرية، إن لم يجرِ تمكين الأفراد على رفض العلاقة الجنسية أو التفاوض بشأن استخدام الواقي الجنسي. ولا بد من أن يشكّل التعليم على مهارات الحياة جزءاً أساسياً من التربية الصحية والجنسية المرتبطة بفيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/ الإيدز لضمان ترجمة المعارف المتزايدة إلى تغيير في التصرفات والسلوكيات.

وتعلن دول عدة عن توافر مثل هذه البرامج لديها. وثمة أدلة على تنفيذ بعض هذه البرامج بشكل ناجح. ولكن لا بد من إنجاز المزيد لكي تصل هذه البرامج إلى أعداد كبيرة من الشباب الذين لايزالون معرّضين للإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية.

وأدرج إطار عمل داكار لتوفير التعليم للجميع فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز كحاجة تعلّم ضمن الهدف 3، كما ذكر أنه «يجب أن تتاح برامج لفائدة الشباب توفر المعلومات والمهارات والمشورة والخدمات اللازمة لحمايتهم من» مخاطر فيروس نقص المناعة البشرية وأن "المناهج القائمة على نهوج مهارات الحياة ينبغي أن تشمل كل الجوانب المتعلقة بالرعاية والوقاية من الإيدز" وفيروسه (UNESCO, 2000, pp. 16, 20). كما جرى الاعتراف بأهمية التعليم على مهارات الحياة في سياق فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز في إعلان الالتزام بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/ نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، والذي جرى الاتفاق بشأنه في دورة الجمعية العامة الاستثنائية الأولى، وهو اجتماع رفيع المستوى سنوي يجمع بين الدول الأعضاء كافة لمناقشة الاستجابات للإيدز وفيروسه والقيام بالتزامات سياسية (United Nations, 2001).

وحدد إعلان دورة الجمعية العامة الاستثنائية هذه هدفاً طموحاً وهو الحرص على أنه بحلول العام 2010 سيكون 95% على الأقل من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً قادرين على الوصول إلى المعلومات والتعليم والخدمات اللازمة لتطوير مهارات الحياة الضرورية للحد من ضعفهم أمام فيروس نقص المناعة البشرية. واتضح أن رصد التقدم في هذا المجال عملية صعبة نظراً للتعريف الواسع الذي يصعب ترجمته إلى هدف كمّي ومحدد المدة.

ويحاول أحد المؤشرات الـ25 الرئيسية لدورة الجمعية العامة الاستثنائية رصد التقدم من خلال تحديد نسبة المدارس التي تؤمّن التعليم على فيروس نقص المناعة البشرية القائم على مهارات الحياة لمدة ثلاثين ساعة على الأقل في العام الدراسي الأخير. ولكن للأسف، ما من مبادئ توجيهية موحدة لما يشكّل التعليم على مهارات الحياة لمواجهة فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز، فيما يبقى التبليغ عن المعلومات ذاتياً ما يصعّب التحقق من جودتها. ولا تميّز دول عدة بين تأمين التعليم في المدارس الابتدائية وتأمينه في المدارس الثانوية. كما يبقى معدّل استجابة وزارات التربية متدنياً: فلقد قدّمت 99 دولة فقط من أصل 192 معلومات بشأن هذا المؤشر عام 2007 أو 2009 (UNAIDS, 2011b). وقد يعود ذلك جزئياً إلى أن العديد من وزارات التربية ما زال يعتبر فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز من مسؤولية وزارات الصحة.

عام 2009، 99 دولة فقط من أصل 192 رصدت التقدم في تأمين التعليم على مهارات الحياة المرتبط بفيروس نقص المناعة البشرية

على الرغم من هذه المشاكل، تُظهر البيانات المتوافرة أن العديد من الدول يؤمّن حالياً التعليم على فيروس نقص المناعة البشرية القائم على مهارات الحياة (Clarke and Aggleton, 2012). وأعلنت 23 دولة أن كل المدارس فيها قدّمت مثل هذا التعليم في السنة الدراسية الأخيرة، بما في ذلك الدول ذات معدّل الانتشار المرتفع مثل كينيا وجنوب إفريقيا وزمبابوي (UNAIDS, 2010).

قد يغيّر التعليم الفعّال على مهارات الحياة التصرّفات والسلوكيات

يشكل رصد التغطية خطوة أولى وحسب نحو تقييم نتائج البرنامج. وليس من السهل تحديد ما إن كان لبرامج التعليم على مهارات الحياة وقع على الحد من الإصابات بفيروس نقص المناعة البشرية. ولكن من الممكن التحقق من آثار

هذه البرامج على المهارات والتصرفات والسلوكيات. وأظهر استعراض شمل 25 تقييماً دقيقاً لبرامج مهارات الحياة للوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية بين فئات الشباب من 17 دولة أن التدخلات الفعالة كان لها آثار إيجابية في هذه المجالات (Yankah and Aggleton, 2008).

وقد زادت التغيرات السلوكية الإيجابية من تأخير بدء النشاط الجنسي وزيادة استخدام الواقي الجنسي في العلاقات الجنسية الأولى والتقليص من عدد الشركاء الجنسيين. فعلى سبيل المثال، في المناطق الريفية في كيب الشرقية في جنوب أفريقيا، اتضح أن نهج Stepping Stones التشاركي للتربية

المربّع 1-5: لا يتعلّم التلاميذ في جنوب وشرق أفريقيا بما يكفي عن الإيدز وفيروس نقص المناعة البشرية

على الرغم من المكاسب المحققة على نطاق واسع في الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية، لا يتمتع العديد من التلاميذ في جنوب وشرق أفريقيا بمعارف ملائمة بشأن الإيدز وفيروسه. وقد يؤدي ذلك على الأرجح إلى عرقلة التقدّم نحو تقليص إضافي في عدد الإصابات الجديدة في صفوف الشباب.

عام 2007، جرى تقييم معارف حوالى 60 ألف تلميذ في الصف السادس (بالإجمال في سن الـ13 تقريباً) و8000 من معلّميهم في 14 بلداً من جنوب وشرق أفريقيا حول فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز. وركّز الاختبار على أطر المنهاج الرسمي للتعليم على فيروس نقص المناعة البشرية والتي اعتمدتها وزارات التربية في البلدان المشاركة. وكانت النتائج مقلقة، فهي تشير إلى أن عدداً ضئيلاً جداً من التلاميذ يملك ما يكفي من المعلومات بشأن فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز. ولا يشكل ذلك قاعدة سليمة للتصرفات التي تسمح بتفادي مخاطر العدوى. وكمعدل، أظهر 36% فقط من التلاميذ اكتسابهم مستوى المعرفة الأدنى المستلزم ولم يبلغ سوى 7% منهم المستوى المرجو.

وما يزيد من هذه المخاوف هو أن الفئات الأكثر عرضة لعدوى فيروس نقص المناعة البشرية هي كذلك تلك التي اكتسبت أقل المعارف. ففي 12 دولة من الدول الـ15، سجّل التلاميذ المتحدرين من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية أو الذين يعيشون في مناطق ريفية منعزلة نتائج أدنى بكثير من أولئك المتحدرين من طبقة اجتماعية واقتصادية عالية أو الذين يعيشون في المناطق الحضرية. واختلف حجم التفاوت هذا باختلاف الدول. ففي مالاوي وأوغندا وزامبيا، بلغ حوالى30% إلى 40% المستوى الأدنى، أكانوا من الفقراء أو الأغنياء. في المقابل، كان التفاوت شاسعاً جداً في بوتسوانا وجنوب أفريقيا، وهما من الدول التي تسجل أعلى معدّلات الانتشار. ففي جنوب أفريقيا، بلغ أكثر من نصف التلاميذ من الأسر الغنية المستوى الأدنى، مقارنة بتلميذ من أصل كل خمسة تلاميذ من الأسر الفقيرة (الرسم 1-28). وفيما يؤثّر الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومكان الإقامة في مستويات المعارف في البلدان، تبقى التفاوتات الجنسانية أقل أهمية.

وتشير النتائج إلى تطبيق غير فعال وربّما أيضاً إلى تصميم رديء لأطر المناهج الرسمية للتعليم على فيروس نقص المناعة البشرية. وحتى في تنزانيا، التي سجّلت أفضل أداء كلّي، أعلن 33% من التلاميذ في الصف السادس أنهم لم يحضروا قط صفوف التعليم على فيروس نقص المناعة البشرية خلال السنة الدراسية الحالية. وقد لا يلم بعض المعلّمين كفاية بمسألة فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز، ولكن لا يبدو أن هذا هو العائق الأساسي. إذ كانت نتيجة المعلّمين في الاختبارات أفضل بكثير من نتيجة تلاميذهم، فحصّل 99% منهم مستوى المعارف الأدنى المستلزم و82% منهم المستوى المحبّذ. وتشير هذه النتائج إلى أن المعلّمين يفشلون في نقل معارفهم بشكل ملائم إلى تلاميذهم.

وتظهر هذه الأدلة إلى الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود للتأكد من تأدية المدارس لدورها في إيصال المعلومات في بلدان لاتزال تسجّل معدلات مرتفعة من الإصابات الجديدة بفيروس نقص المناعة البشرية بين الشباب.

المصادر: Clarke and Aggleton (2012); Dolata (2011); Dolata and Ross (2010); Ponera et al. (2011)

الرسم 1-28: تختلف المعارف بشأن الإيدز وفيروسه باختلاف البلدان

نسبة التلاميذ في الصف السادس الذين بلغوا المستوى الأدنى من المعارف بشأن الإيدز وفيروس نقص المناعة البشرية، بحسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي، 2007

ملاحظة: تشير المستويات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية والمرتفعة إلى التلاميذ في الربع الأسفل والأعلى على التوالي على سلّم SACMEQ لوضع التلاميذ الاجتماعي والاقتصادي داخل كل دولة.

المصدر: حسابات فريق SACMEQ بالاستناد إلى بيانات اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد نوعية التعليم عام 2007.

الجنسية والصحة الإنجابية كان أكثر فعالية من حصة من ثلاث ساعات حول الممارسات الجنسية الآمنة وفيروس نقص المناعة البشرية، في تقليص عدد الشركاء الجنسيين وزيادة الاستخدام الصحيح للواقي الجنسي (Jewkes et al., 2007).

يؤمَّن التعليم على مهارات الحياة للزقاية منر فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز في مجموعة من السياقات المؤسسية (بما في ذلك المدارس والمراكز الشبابية) من قبل المعلّمين والميسّرين والمعلّمين من الأقران، وفي كل من القطاع العام والخاص وغير الحكومي. ويجري التركيز أحياناً على فئات محددة تعتبر معرّضة للخطر. وتشمل الأمثلة الناجحة اعتماد نهج مهارات الحياة في التعليم على فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز والتربية الصحية والتربية الجنسية.

تطال البرامج القائمة على المدرسة أعداداً كبيرة من الشباب

للوصول إلى عدد كبير من الشباب، يجب اعتماد برامج شاملة تجمع ما بين التربية الصحية والتربية الجنسية والتعليم على الإيدز وفيروسه، من خلال نهج قائم على مهارات الحياة، وإدماج هذه البرامج في المنهاج الوطني على أن تكون إلزامية. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد البرامج الناجحة من هذا النوع منهاجاً مخططاً له ومتسلسلاً في التعليم الابتدائي والثانوي، مع تكييفه بحسب عمر المتعلّم والمرحلة التي وصل إليها ووضعه (المربّع 1–6) (UNESCO, 2011e).

وليتكلل التعليم على مهارات الحياة بالنجاح، لا بدّ من أن يتبنى وسائل تفاعلية ومتجاوبة وتشاركية تحث الشباب على البحث عن طرق جديدة للتعامل مع بعضهم البعض. وفي المكسيك، أدمج برنامج حالي أعدّته منظمة غير حكومية محلية بالتعاون مع وزارة التربية العامة مواداً تتعلق بفيروس نقص المناعة البشرية في برنامج التربية الجنسية ومنع الحمل القائم على مهارات الحياة. وعبر أنشطة لعب الأدوار، تمرّن التلاميذ على مهارات التواصل الحاسم والتفاوض حول العلاقات الجنسية واستخدام الواقي الجنسي في ظل ضغوط الأقران أو الشريك. وأبدى الذين شاركوا في هذا البرنامج تغييرات إيجابية في تصرّفاتهم ولناحية الكفاءة الذاتية واحترام الذات وصنع القرار والتواصل والنوايا – وقد استمرت هذه التغيرات لمدة سنة من إنهاء البرنامج (Givaudan et al., 2007).

ليس تعليم مهارات الحياة بالأمر السهل. إذ يحتاج المعلّمون إلى التدريب بغية اعتماد مقاربات تشاركية. وقد أظهرت تقييمات مبادرة إطار منهاج التربية الصحية والتربية المتعلقة بالحياة الأسرية التي أجريت في خمسة بلدان من منطقة الكاريبي أن المعلّمين بحاجة إلى المزيد من التدريب على تولي الأنشطة التشاركية. فغالباً ما يركّز هؤلاء على محتوى الدرس ويستخدمون وسائل تدريس تؤدي إلى تجاهل عنصر مهارات الحياة وإلى مشاركة ضئيلة من قبل التلاميذ (UNESCO–IBE, 2009; UNICEF, 2009).

المربّع 1–6: يزيد المنهاج في بوتسوانا من التوعية حول فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز

لقد أحرزت بوتسوانا تقدماً هائلاً في الحد من عدد الإصابات الجديدة بفيروس نقص المناعة البشرية بين الراشدين، مع خفض المعدّل إلى النصف بين 2001 و2009. ومع ذلك لا يزال هذا البلد يسجّل ثالث أعلى معدّل انتشار بين الشبان ورابع أعلى معدّل بين الشابات. وقد تشكل زيادة المعارف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية من خلال التعليم طريقة حيوية للحفاظ على التقدّم وتسريعه.

ولتكثيف الجهود الرامية إلى الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية، أدخلت الحكومة عام 2006 منهاجاً وطنياً لزيادة التوعية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز، مع اعتماد نهج قائم على التعليم على مهارات الحياة. وعزّزت وزارة التربية هذا المنهاج بالتعاون الوثيق مع وزارة الصحة.

صمّمت مجموعة من دلائل المعلّمين وأوراق عمل المتعلّم بالتعاون مع المعلّمين والأطراف الرئيسية الأخرى مواداً تفاعلية ومراعية للخصائص المحلية وللتوازن الجنساني وللنواحي الثقافية ومكيّفة بحسب مستويات المتعلّمين وأعمارهم. وتقدّم أوراق العمل أنشطة تساعد المتعلّمين على استكشاف الحالات المختلفة والتمرّن على الاستجابات الملائمة. ويستخدم المعلّمون القصص ولعب الأدوار والقصائد والنقاشات في الصف. وتشمل المواضيع التوعية الذاتية وتحديد الأهداف ومعالجة الإجهاد والمسؤولية الاجتماعية والعيش السليم والعلاقات والجنس والحد من المخاطر والوقائع والأساطير المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز. وتتمحور المواد حول الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية والامتناع عن ممارسة الجنس وتأخير بدء ممارسة الجنس. وللتلاميذ في سن الخامس عشرة وما فوق، يناقش هذا البرنامج أيضاً مسألة استخدام الواقي الذكري وغيره من طرق الوقاية ويؤمّن الوصول إليها.

ويبدو أن الإلمام بفيروس نقص المناعة البشرية بدأ يتحسن في البلاد. فازدادت نسبة الشابات اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و24 عاماً واللواتي حددن بشكل صحيح طرق الوقاية من انتقال فيروس نقص المناعة البشرية جنسياً ودحضن الأفكار الخاطئة الرئيسية من 28% إلى 45% بين 2003 و2009. ويمكن للجهود المتواصلة الرامية إلى تحسين وتوسيع نهوج مهارات الحياة المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب/الإيدز أن تقلّص بصورة أكبر معدلات العدوى من خلال مساعدة الشباب على ترجمة معارفهم المتزايدة إلى تصرفات وسلوكيات مأمونة.

المصادر: Education Development Center (2012); UNAIDS (2010).

كما يحتاج المعلّمون إلى التدريب والدعم لتأمين التعليم على مهارات الحياة في مجالات حساسة مرتبطة بالجنس وفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز. في بابوا غينيا الجديدة، يعتمد برنامج إلزامي لتدريب المعلّمين قبل الخدمة على الإيدز وفيروسه أطلق عام 2007، نهجاً تشاركياً. ويطلب هذا البرنامج من التلاميذ المعلّمين التفكير في مواضيع قابلة للجدل والنقاش بأمرها وإعداد خطط تدريس للمدارس الريفية النائية وبشكل عام ربط ما تعلّموه بالسياق الذي يعيشون فيه. ويساعد ذلك المعلّمين على عدم تفادي التطرق إلى المسائل الحساسة (UNESCO, 2011d).

ومن أسباب تردد المعلّمين في تدريس هذه المواضيع، الاعتقاد السائد بأن ذلك سيشجّع على ممارسة الجنس.

في إستونيا، تعقد المدارس شراكات مع مراكز تقديم المشورة للشباب للتدريس عن فيروس نقص المناعة البشرية

من الضروري إبلاغ جميع المشاركين في هذه البرامج بأن الأدلة لا تدعم هذا الاعتقاد، بل على العكس. تساهم برامج التربية الجنسية المصمّمة بشكل جيد في تأخير بدء النشاط الجنسي أو وتيرة العلاقات، كما تؤدي إلى زيادة استخدام الواقي الجنسي. وأظهر استعراض شمل 52 دراسة حول برامج التربية الجنسية والتعليم المتعلّق بفيروس نقص المناعة البشرية، التي تركّز على الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و24 عاماً في الدول النامية والمتقدمة، أن برنامجاً واحداً فقط أدى إلى بدء النشاط الجنسي في وقت أبكر بشكل ملحوظ (Kirby et al., 2007). وفي جنوب أفريقيا، أدى برنامج التعليم على مهارات الحياة في مقاطعة كوازولو-ناتال إلى زيادة استخدام الواقي الجنسي عند ممارسة الجنس لأول مرة بعشرة إلى 12 نقطة مئوية للفئة العمرية 14 و18 عاماً (Magnani et al., 2005).

يجب تكييف الرسائل بحسب الفئات العمرية المختلفة، بما في ذلك الشباب النشطين جنسياً. كما يجب الاعتراف بتراتبية السلطة التي تتحكم بالعلاقات الشخصية. في كينيا، يروّج المنهاج الرسمي للامتناع عن ممارسة الجنس للقضاء كلياً على السلوك الخطر. وأظهر تقييم عشوائي لآثار تدخل قائم على عنصر مهارات الحياة قوّة اعتماد نهج أكثر واقعية. وفي سياق المشروع، عُرض على تلاميذ الصف الثامن شريط فيديو قصير يسلّط الضوء على المخاطر التي تتعرّض لها الفتيات المراهقات عند ممارسة الجنس مع رجال أكبر سناً. وتبع هذا العرض نقاشاً مدعوماً بمعلومات حول مخاطر انتقال العدوى. وفي المدارس التي اعتمدت هذا البرنامج، تراجعت نسبة حمل الفتيات المراهقات من شركاء أكبر سناً بنسبة 61% مقارنة بمجموعة المدارس الكلية (يستخدم الحمل كمؤشر غير مباشر للعلاقات الجنسية غير الآمنة). ومكّن الوصول إلى المعلومات حول أنواع مختلفة من الأنشطة الخطرة الفتيات من مقاومة ضغوط الرجال الأكبر سناً والحد من تعرضهنّ للخطر عند بقائهن نشطات جنسياً (Duflo et al., 2011; Dupas, 2011).

البرامج خارج المدارس مستلزمة للوصول إلى الفئات الأكثر عرضة للخطر

لا تطال البرامج في المدارس بعض الفئات الأكثر عرضة للخطر: أي الذين غادروا المدرسة. ومن جهة أخرى، عندما يكون التدريس حول الجنس والإيدز وفيروسه في المدرسة حساساً جداً أو محرّماً، قد تكون البرامج خارج المدرسة الطريقة الوحيدة لإيصال المعارف إلى الشباب وتعليمهم على مهارات الحياة.

من المرجح أن يكون التعليم على مهارات الحياة خارج المدرسة أكثر فعالية عندما يكمّل خدمات أخرى تستهدف الشباب. ويمكن للنشاطات المعدّة وفقاً للحاجات وصغر حجم المجموعات والمشاركة الطوعية من دون الكشف عن أسماء المشاركين والتي تقدّمها المراكز الشبابية أن تعزز التغطية والفعالية. ففي إستونيا، تطوّرت الشراكات بين المدارس، التي تؤمّن التربية الجنسية، ومراكز تقديم المشورة للشباب. وتدعم المراكز المعلّمين في معالجة مواضيع صعبة باستخدام وسائل تفاعلية. وعندما يعتاد الشباب على المراكز ويتأكدون من أنها مكان اجتماعي ودّي وآمن، يصبح من المرجّح أن يعودوا طلباً للمشورة. وقد ساهمت الشراكات، إلى جانب زيادة توافر وسائل منع الحمل الحديثة وإصلاحات النظام الصحي، في تحسين مؤشرات صحة الشباب الجنسية بشكل كبير في إستونيا (Haldre et al., 2012; Kivela et al., 2011).

وأثبتت البرامج التي تديرها منظمات الشباب أو التي تستخدم المعلّمين من الأقران عن فعاليتها في تأمين التعليم على مهارات الحياة، إذ غالباً ما يرتاح الشباب للتحدث إلى أقرانهم. مثال على ذلك برنامج "معاً نستطيع" (Together We Can) الذي هو عبارة عن شراكة بين جمعيات الصليب الأحمر الوطنية ووزارات الصحة في غويانا وهايتي وجمهورية تنزانيا المتحدة. وجرت تعبئة الشباب لإيصال رسائل متعلقة بالوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية وتثقيف الشباب الآخرين ودعمهم (American Red Cross, 2010, 2012).

كما ساعد المعلّمون من الأقران في تحسين المعارف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية في برنامج Grassroot Soccer، وهو نشاط خارج المدرسة للفتيات والفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين الـ 12 والـ18 في بلدان عدة ذات معدلات انتشار مرتفعة[15].

وقد شارك في هذا البرنامج أكثر من 490 ألف شاب وشابة. ويستخدم المنهاج النشاطات والألعاب لتأمين تعليم شامل على الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية وعلى مهارات الحياة. ويلعب نجوم كرة القدم وخريّجي برنامج Grassroot Soccer دور المربّين ومناصري المجتمع والمتحدثين الرسميين باسم البرنامج. وأصبح المعلّمون جزءاً أساسياً من البرنامج في بعض البلدان، في محاولة لتحسين فرص استدامته ونشره وتعزيزه.

وبرهنت 10 تقييمات لبرنامج Grassroot Soccer أجريت في سبع دول عن الآثار الإيجابية التي يخلفها البرنامج على المعارف والتصرّفات والتواصل بشأن فيروس نقص المناعة البشرية. كما أظهرت دراسة في زمبابوي أن نسبة التلاميذ الذين يدركون إلى أين يجب أن يتوجهوا للحصول على مساعدة بشأن المشاكل المرتبطة بفيروس نقص المناعة البشرية قد ارتفعت من 47% إلى 76%، كما ارتفعت نسبة الذين يعتقدون أن الواقي الجنسي فعال من 49% إلى 71% (Botcheva and Huffman, 2004; Grassroot Soccer, 2012; Kaufman et al., 2010).

سواء أكانت برامج مهارات الحياة مدرجة في التعليم النظامي أو خارجه، عليها أن تعكس وجود اختلافات في

15 ينتشر برنامج Grassroot Soccer في مواقع تجريبية في جنوب أفريقيا وزامبيا وزمبابوي وساعد على تصميم وإطلاق مشاريع في بوتسوانا والجمهورية الدومينيكية وغواتيمالا وإثيوبيا وكينيا وليسوتو ومالاوي وناميبيا والسودان وجمهورية تنزانيا المتحدة.

احتياجات ونقاط ضعف الصبيان والفتيات. فقد تعزز المجموعات المتألفة من نوع اجتماعي واحد، بوجود معلّم أو ميسّر من النوع الاجتماعي نفسه، التواصل الأكثر انفتاحاً حول المسائل الحساسة. وعلى سبيل المثال، اعترافاً منها بنقاط الضعف الخاصة بالنساء اللواتي تتراوح أعمارهنّ بين 15 و19 عاماً، تستهدف مبادرة Sister 2 Sister في مالاوي الفتيات الشابات وتؤمّن لهنّ التعليم على مهارات الحياة من قبل شابات أكبر سناً ("الأخوات الأكبر"). ويكون التدريب خارجاً عن النشاط المدرسي؛ وفيما يكمّل هذا الأخير منهاج مهارات الحياة النظامي والراسخ، يمكنه أن يشمل أيضاً الشابات غير الملتحقات بالمدارس. وبشكل عام، أدى البرنامج إلى زيادة المعارف في مجالات المسائل الجنسية وفيروس نقص المناعة البشرية واستخدام الواقي الجنسي وتعدد وتشارك الشركاء والعلاقات بين أفراد من فئات عمرية مختلفة والسلوكيات الصحية الإيجابية، مع وجود أدلة على استدامة المعارف مع الوقت (Bakaroudis, 2011).

تعزيز وتعميم التعليم على مهارات الحياة

غالباً ما تطبّق برامج التعليم على مهارات الحياة عبر المنظمات غير الحكومية. وهي عادة ما تكون مبادرات خارج المنهاج المدرسي وطوعية وضيقة النطاق، ولا تعترف بها الحكومات عادة. وتستطيع هذه البرامج أن تقدّم دروساً مفيدة كما أنها قد تُدمج تدريجياً في منهاج وطني كما حصل في إندونيسيا وكينيا وأوغندا (Leerlooijer et al., 2011; UNESCO, 2011e).

بغية تكرار وتعزيز ودمج مثل هذه البرامج في التعليم العام، من الضروري شرح الحاجة إليها للمجتمعات والأطراف الأخرى المعنية. وينطبق ذلك بشكل خاص على السياقات حيث يكون الحديث عن الجنس والحياة الجنسية حساساً من الناحية السياسية والثقافية. ولتكون هذه المناصرة فعالة، لا بد من أن تخصص لها ميزانية ويخطط لها منذ البدء (المربّع 1-7).

في إندونيسيا، في أثناء تطوير وتطبيق برنامج وقاية من فيروس نقص المناعة البشرية خاص بالمدرسة الثانوية قائم على التعليم على مهارات الحياة، تبيّن أن أنشطة المناصرة التي استهدفت مجموعة من الأطراف المعنية – بما في ذلك الحكومة المحلية والسلطات التربوية وإدارة المدارس والمعلّمين والقادة الدينيين والمجتمعيين والتلاميذ والأولياء – تشكل عاملاً رئيسياً لتقبّل البرنامج من قبل هذه الأطراف (Pohan et al., 2011).

الخاتمة

تشكّل برامج التعليم على مهارات الحياة التي تركّز على الشباب مكوّناً أساسياً من استجابة شاملة للوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية. ويبقى الدعم الملائم وتدريب المعلّمين والميسّرين أمراً ضرورياً. ويمكن لبرامج التعليم على مهارات الحياة خارج التعليم النظامي، لاسيّما عند إشراك الشباب كميسّرين ومرشدين، أن تكمّل النهوج القائمة على المدارس وتوسّع التغطية للوصول إلى الشباب الأكثر عرضة للخطر.

المربّع 1-7: تعزيز التعليم على مهارات الحياة وفيروس نقص المناعة البشرية في الهند ونيجيريا

قد يشكل توسيع التعليم على مهارات الحياة التي تركز على فيروس نقص المناعة البشرية وتعميمه تحدياً خاصاً في السياقات التي تكون فيها هذه المسألة حساسة جداً. وتظهر البرامج في الهند ونيجيريا أن مناقشة هذه المسائل بالتفصيل مع الأطراف المعنية قد يؤدي إلى تقبلهم لها.

وفي الهند، هدف برنامج تعليم المراهقين إلى تمكين الشباب من الاستجابة لحالات واقعية عبر اعتماد نهج قائم على مهارات الحياة. بدأ تطوير البرنامج عام 1998 وقد أطلق في ست ولايات تجريبية عام 2002. ولكن جرى تجميده بين عامي 2003 و2006 بسبب الاعتراض على محتوى المنهاج، الذي اعتبر صريحاً جداً ويستهدف أطفالاً صغاراً جداً في السن. بالإضافة إلى ذلك، اعتُبرت عملية التطوير تنازلية مع انتهاج استشارة محدودة على مستوى الولايات والمقاطعات.

أعيد إطلاق البرنامج في ولاية أوديشا عام 2007 كمنهاج حول صحة المراهقين الإنجابية والجنسية، وذلك بعد التشاور مع مجموعة من الأطراف المعنية، ومنهم المراهقين بأنفسهم. وسلّطت الاستشارة الضوء على الحاجة إلى إشراك وثيق للعائلات وأعضاء المجتمع وإلى تدريب المعلّمين ودعمهم. وطبّقت الحكومة على صعيد الولايات هذا المنهاج الإلزامي الذي يستهدف المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و16 عاماً وجرى نقله إلى المقاطعات كلها. وأظهر تقييم حديث أجري في خمس ولايات، بما فيها أوديشا، أن المعارف بشأن فيروس نقص المناعة البشرية ونقص المناعة المكتسب/الإيدز قد تحسنت وتراجعت التصرّفات التمييزية بين المعلّمين والتلاميذ في المدارس المشاركة في البرنامج.

في نيجيريا، جرت الموافقة عام 2001 على المنهاج الوطني للتربية الجنسية للمراحل العليا من التعليم الابتدائي وللتعليم الثانوي والجامعي. ولكن إزاء تخوف الأولياء والسياسيين والقادة الدينيين من أن المنهاج صريح جداً، حُذفت النقاشات حول الواقي الجنسي ووسائل منع الحمل من المنهاج وعُدل العنوان ليصبح الحياة الأسرية والتعليم على فيروس نقص المناعة البشرية. وبعد نشر البرنامج بنجاح في لاغوس، جرى تعميمه على كل المدارس الابتدائية والتعليم الثانوي الأدنى في الولايات كافة بتمويل من الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا. وأظهرت الدراسة الاستقصائية للبيانات التربوية في نيجيريا لعام 2010 أن 59% من أولياء الأطفال في المدرسة الابتدائية أو الثانوية يلمّون بتدريس هذا المنهاج.

وقد يؤدي إقصاء المواضيع الرئيسية إلى خلق مشكلة، لاسيّما في بلد ينتشر فيه وباء فيروس نقص المناعة البشرية ويرتفع فيه عدد الشباب المستضعفين. ولكن مع مراعاة هذه المخاوف والسماح للولايات المنفردة بأن تكيّف منهاجها بحسب خصائصها الاجتماعية والثقافية، نجد اليوم أنّ العديد من أهداف المنهاج الأصلية بدأت تتحقق، وتتواصل النقاشات بشأن إعادة إدخال المواضيع الرئيسية.

المصادر: McManus and Dhar (2008); Nigeria Federal Ministry of Education (2011); Samuels et al. (forthcoming); TARSHI (2008); UNESCO (2011e); UNFPA (2009, 2011)

الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار

تحقيق تحسين بنسبة 50 في المائة في مستويات القرائية لدى الكبار بحلول عام 2015، و لاسيما لصالح النساء، و تحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي و التعليم المستمر لجميع الكبار

النقاط الرئيسية

- لن تحقق معظم البلدان الهدف 4. وبعضها سيفوّت هذا الهدف بهامش كبير. ففي عام 2010 بلغ عدد الكبار غير القادرين على القراءة أو الكتابة 775 مليون شخص، وثلثاهم من النساء.
- على المستوى العالمي، ارتفع معدّل قرائية الكبار خلال العقدين الماضيين من 76% في 1985–1994 إلى 84% في 2005–2010 ولكن تراجع عدد الكبار الأميّين بشكل متواضع من 881 مليوناً إلى 775 مليوناً ويعود السبب جزئياً إلى النمو السكاني العالمي.
- ومن بين البلدان الأربعين التي سجّلت معدّل قرائية الكبار أدنى من 90% في 1998–2001، يتوقع أن تحقق ثلاثة منها فقط هدف تقليص معدّل الأميّة بنسبة 50%.
- في 2005–2010، بلغ معدّل محو أمية الشباب العالمي 90% أي ما يوازي 122 مليون شاب. ما يعني أن العالم ليس بموقع يمكّنه من القضاء على الأمية بحلول العام 2015 أو بعيد هذا العام.

الجدول 1-7: المؤشرات الرئيسية للهدف 4

	الراشدون الأميون			معدلات قرائية الكبار			معدلات قرائية الشباب		
	المجموع		الإناث	المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع		مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	2005–10	التغير منذ 1985–94	1985–94	2005–10	1985–94	2005–10	1985–94	2005–10	1985–94	2005–10
	(000)	(%)	(%)	(%)	(%)	(إناث/ ذكور)	(%)	(%)	(إناث/ ذكور)	(إناث/ ذكور)
العالم	774 756	-12	63	64	76	0.85	0.90	83	0.90	0.95
بلدان متدنية الدخل	174 291	17	60	60	51	0.69	0.79	60	0.81	0.93
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	469 452	2	62	65	59	0.71	0.80	71	0.78	0.89
بلدان متوسطة الدخل من الشريحة العليا	122 305	-53	67	68	82	0.86	0.96	94	0.95	1.00
بلدان مرتفعة الدخل	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	169 313	27	62	62	53	0.68	0.80	72	0.76	0.87
الدول العربية	50 286	-3	63	66	55	0.62	0.78	89	0.79	0.93
آسيا الوسطى	302	-68	77	64	98	0.98	1.00	100	1.00	1.00
شرق آسيا والمحيط الهادئ	99 156	-57	69	71	82	0.84	0.96	99	0.95	1.00
جنوب وغرب آسيا	406 419	1	60	64	47	0.57	0.70	81	0.70	0.86
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	35 805	-15	55	55	86	0.97	1.01	97	0.98	1.00
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوروبا الوسطى والشرقية	6 794	-44	79	77	96	0.96	0.98	99	0.98	1.00

ملاحظات: تعود البيانات إلى أحدث سنة تتوافر فيها البيانات للفترة المحددة. الراشدون هم الذين تتراوح أعمارهم بين الـ15 وما فوق، والشباب هم الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً. يحقق التكافؤ بين الجنسين عندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يتراوح بين 0.97 و1.03.

المصدر: المرفق، الجدولان الإحصائيان 2 و10؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تعتبر القرائية أساسية لرفاه الكبار الاجتماعي والاقتصادي – ولرفاه أطفالهم. إلا أنّ التقدم نحو تحقيق هذا الهدف كان محدوداً جداً، ويعود السبب الرئيسي إلى لا مبالاة الحكومات والجهات المانحة [اللوحة 1–7].

وصل معدّل أميّة الكبار العالمي عام 2010 إلى 16% أي ما يوازي 775 مليون راشد، ثلثا هؤلاء تقريباً من النساء. وشهد التقدّم نحو الحد من أمية الكبار تباطؤاً في السنوات الأخيرة. فبعد تراجع بلغ حوالى 100 مليون شخص في التسعينيات، تراجع عدد الكبار الأميّين بأقل من 8 ملايين بين 1995–2004 و2005–2010. ومن المتوقع أن يبقى عدد الأميّين الكبار بحلول العام 2015 عند 738 مليوناً، أي ما يوازي تراجعاً قدره 16% فقط منذ الفترة المرجعية للبيانات المتعلقة بمحو الأمية الممتدة بين 1985 و1994.

ويعيش أكثر من نصف الكبار الأميّين في جنوب وغرب آسيا وأكثر من الخمس في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وشهدت معدّلات محو الأمية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ارتفاعاً بطيئاً لدرجة أنه لم يسمح بعكس آثار النمو السكاني. ونتيجة لذلك، ازداد عدد الكبار الأميّين في المنطقة بنسبة 27% في السنوات العشرين الماضية ليصل إلى 169 مليوناً عام 2010. أما في جنوب وغرب آسيا فتراجع معدّل الأمية بوتيرة أسرع على الرغم من ارتفاع بسيط في عدد الكبار الأميّين بما قدره 6 ملايين.

وفيما تبقى معدّلات أمية الشباب أدنى من معدّلات أمية الكبار بشكل عام – ما يعكس تحسناً في تعليم الأجيال الأخيرة – ما زال حوالى 10% من الشباب في العالم أميّين أي ما يوازي 122 مليون شاب تقريباً. وقد حّلت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، التي سجّلت نسبة 28%، مكان جنوب وغرب آسيا لتصبح المنطقة التي تشهد أعلى معدّل أمية بين الشباب. ومن حيث الأرقام المطلقة، يعيش 45 مليون شاب أمّي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مقابل 62 مليوناً في جنوب وغرب آسيا.

وتستند توقعات الأمية العالمية إلى دراسات استقصائية وتعدادات وطنية تشمل أسئلة عمّا إذا كان المستجيب أو أعضاء الأسرة قد ارتادوا المدرسة ويستطيعون القراءة والكتابة. وقد يؤدي هذا النهج إلى المبالغة في تقدير مستويات القرائية الفعلية، والسبب يعود جزئياً إلى احتمال تردد المستجيبين في الاعتراف بأنهم لا يستطيعون القراءة أو الكتابة. وتؤمّن التقييمات المباشرة لمهارات القرائية فهماً أفضل لمستويات القرائية مقارنة بالإعلان الشخصي عن القدرة على القراءة والكتابة أو عن عدد السنوات في التعليم النظامي.

يشكّل برنامج تقييم ورصد محو الأمية التابع لمعهد اليونسكو للإحصاء محاولة لقياس مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل مباشر مع لفت الانتباه إلى الدور المستخف به حتى الآن لممارسات القرائية وبيئات محو الأمية في الحفاظ على مهارات القرائية [اللوحة 1–8]. ويظهر تحليل اختبارات القرائية المباشرة المستخلصة من المسوحات الأسرية أن إنهاء مرحلة التعليم الابتدائي لا يضمن اكتساب الجميع لمثل هذه المهارات [اللوحة 1–9].

على المستوى العالمي، يعيش عدد قليل من الكبار الأميّين في البلدان الغنية. ولكن حتى في البلدان المرتفعة الدخل من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تملك أعداد كبيرة من الراشدين مهارات قرائية ضعيفة جداً. وثمة رابط قوي بين مهارات القرائية الضعيفة والتهميش، ما يشير إلى الحاجة إلى طرق مبتكرة لتأمين برامج إضافية وأفضل لمحو أمية الكبار [الهدف 4، تركيز السياسات].

اللوحة 1–7: كان التقدم نحو الحد من أمية الكبار بطيئاً

تتركز أغلبية الكبار الأميّين في العالم والبالغ عددهم 775 مليوناً في مجموعة صغيرة من البلدان. فمن بين الدول التي تتوافر فيها البيانات، يفوق عدد الكبار الأميّين في 10 منها العشرة ملايين، أي 72% من إجمالي الكبار الأميين في العالم (الرسم 1–29).

ولقد شهدت هذه الدول معدلات تقدّم مختلفة خلال العقدين الماضيين. وتضمّ الهند وحدها 37% من إجمالي الأميين الكبار في العالم. فإذا بالتحسن الكبير المسجل في معدل قرائية الكبار في الهند والذي ارتفع من 48% عام 1991 إلى 63% عام 2006، يقابله نمو سكاني أبقى عدد الكبار الأميين الإجمالي على حاله في تلك الفترة. وفي نيجيريا، ارتفع عدد الكبار الأميين بأكثر من 10 ملايين بين 1991 و2010. واعترافاً منها بهذه المشكلة، أعلنت الحكومة في نيسان/أبريل 2012 عن إطلاق مبادرة لتنشيط برامج قرائية الكبار والشباب بهدف تعليم حتى 5 ملايين أمّي راشد خلال السنوات الثلاث المقبلة.

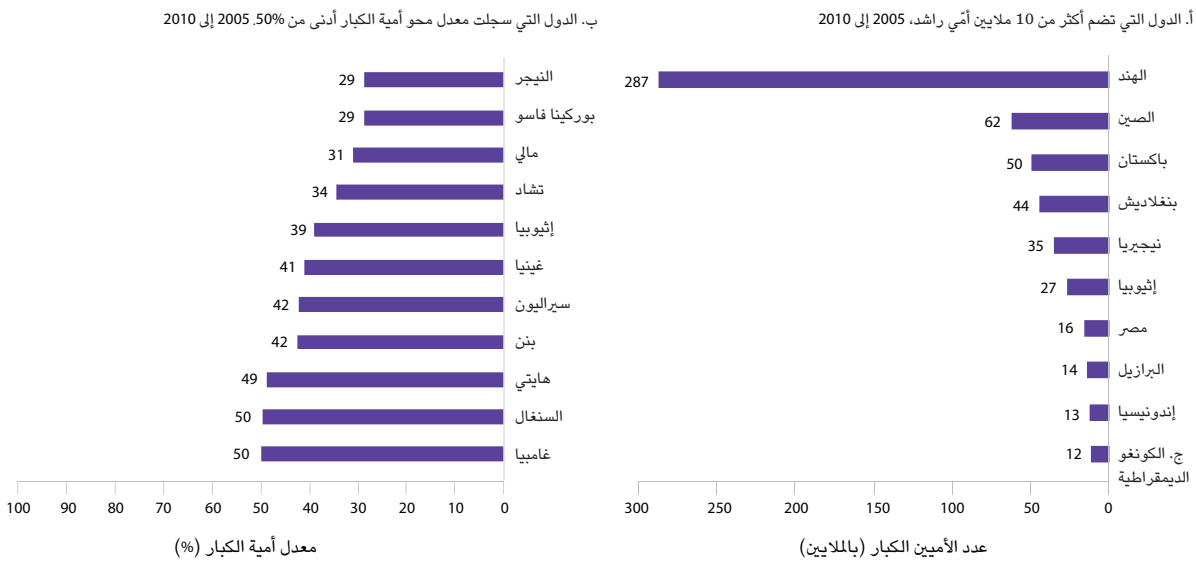
وفي المقابل، نجحت الصين في تقليص عدد الأميين الكبار بنسبة 66%، من 183 مليوناً إلى 62 مليوناً. وتحقق ذلك بفضل زيادة في معدّل القرائية من 78% إلى 94%، مع معدّل نمو سكاني أدنى. وحققت إندونيسيا نجاحاً مماثلاً، فرفعت معدّل القرائية من 82% إلى 93% وقلّصت عدد الأميين الكبار بحوالى 9 ملايين.

ثمة بلدان أخرى تضم أعداداً أقل من الكبار الأميين ولكنهم يمثّلون حصة كبيرة من السكان. فهنالك 11 بلداً يبقى فيها معدل محو أمية الكبار أدنى من 50%، ويقع 8 منها في الجزء الغربي من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الرسم 1–29ب).

ستفوّت معظم البلدان فرصة تحقيق الهدف 4، وبعضها بفارق كبير. فمن بين البلدان الـ73 التي تتوافر فيها البيانات المتعلقة بمحو أمية الكبار للفترتين 1998–2001 و2008–2011، سجّلت 40 دولة معدلات قرائية أدنى من 90% في الفترة الأولى. ومن بين هذه الدول، يتوقع أن يحقق ثلاث بلدان فقط هدف تقليص معدل الأمية إلى النصف بحلول العام 2015: وهي دولة بوليفيا المتعددة القوميات وغينيا الاستوائية وماليزيا – حيث كان أصلاً معدّل القرائية في كل منها يقارب الـ 90% (الرسم 1–30).

ولكن في ما يتعلق بالبلدان الـ37 التي لا يُتوقع أن تحقق الهدف، سيقترب بعضها من تحقيقه، لاسيّما وأنّ 14 دولة ستفوّت تحقيق الهدف بفارق يقل عن 5 نقاط مئوية. وتشمل هذه الدول دولتين انطلقتا من مرتبتين متدنيتين ولكنهما أحرزتا تقدماً كبيراً. فرفعت مالاوي معدّل قرائية الكبار فيها من 64% عام 1998 إلى 75% عام 2010 على أن يبلغ هذا المعدل بحسب التوقعات 79% بحلول العام 2015. وفي تيمور-ليشتي تحسّن نسبة القرائية لدى الكبار

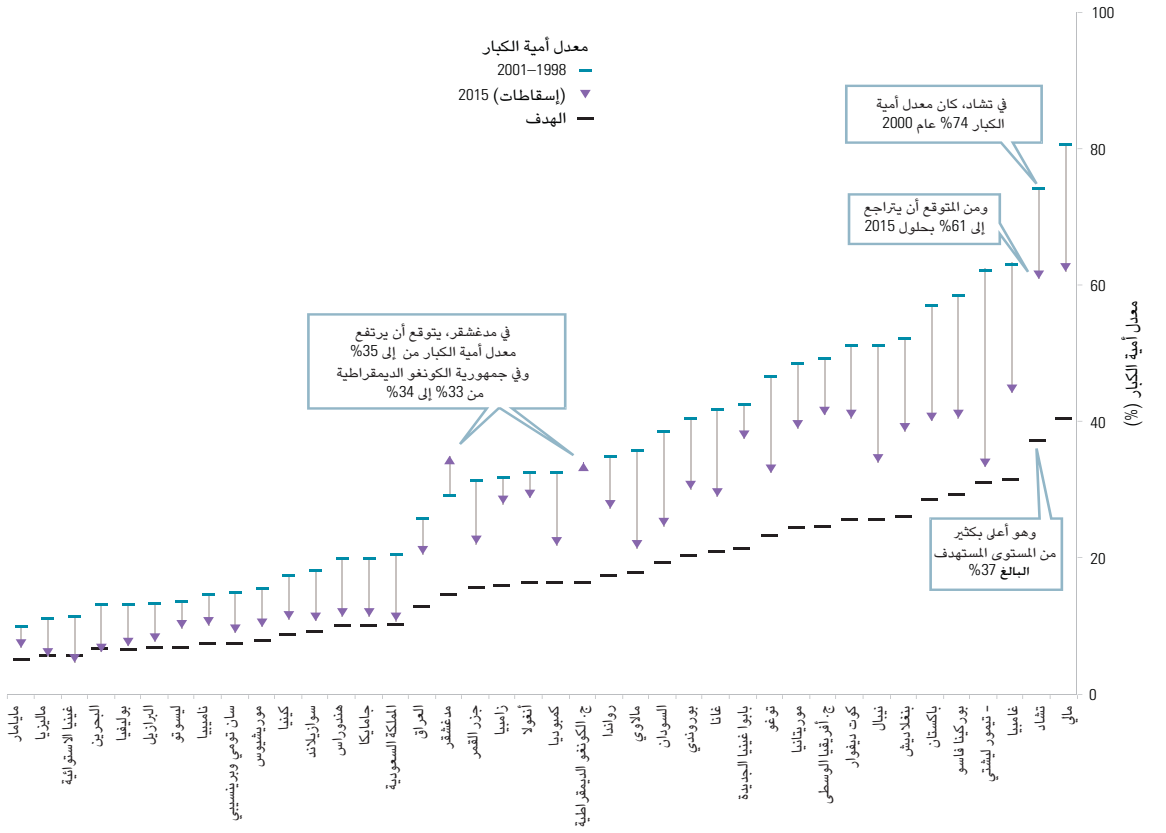
الرسم 1–29: يعيش قرابة ثلاثة أرباع الأميين الكبار في العالم في عشر بلدان وحسب



المصدر: المرفق، الجدول الإحصائي 2.

الرسم 1-30: سيفوّت معظم البلدان تحقيق هدف محو أمية الكبار، بعضها بفارق كبير

معدّل محو أمية الكبار، 1998-2001 إلى 2015 (إسقاطات)



ملاحظة: البلدان الواردة في هذا الرسم هي البلدان التي كان فيها الإسقاط حتى عام 2015 ممكناً والتي فاق فيها معدّل محو أمية الكبار 10% في 1998-2001.
المصادر: المرفق، الجدول الإحصائي 2؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

من 38% عام 2001 إلى 58% عام 2010 ومن المتوقع أن يبلغ 67% بحلول العام 2015.

ستفوّت ستة بلدان تحقيق الهدف بهامش كبير جداً يناهز أقله 15 نقطة مئوية. ومن بين هذه البلدان، عانت جمهورية الكونغو الديموقراطية ومدغشقر من تراجع في معدّل محو أمية الكبار في هذه الفترة. أما جمهورية أفريقيا الوسطى وبابوا غينيا الجديدة، فحققت مكاسب ضئيلة وحسب. وفي المقابل حققت كل من تشاد ومالي مكاسب كبيرة علماً أنهما انطلقتا من نقطة بداية متدنية جداً. ومن المتوقع أن يتضاعف معدل محو أمية الكبار في مالي بين 1998 و2015.

وضمن مجموعة البلدان الـ73 التي يمكن إجراء المقارنات في ما بينها عبر الزمن، ارتفع عدد البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين من 26 إلى 34. وتضم البلدان الثمانية التي أحرزت أكبر تقدم في محو أمية النساء في العقد الماضي، بحسب الترتيب المتزايد للتحسين، كل من المملكة العربية السعودية ونيبال وكمبوديا وغينيا الاستوائية ومالاوي وغامبيا وتيمور-ليشتي وتشاد. وإذا بكل الدول التي عانت من التفاوتات بين الجنسين في محو الأمية خلال فترة 1998-2001 تحرز تقدماً باستثناء زامبيا.

ومع ذلك، كانت لاتزال 81 دولة من بين الدول الـ146 التي توافرت فيها البيانات عن فترة 2005-2010 تعاني من وجود عدد أكبر من النساء الأميات منه من الرجال الأميين. ومن بين هذه الدول، سجّلت 21 دولة تفاوتات جنسانية قصوى، مع مؤشر تكافؤ بين الجنسين يقل عن 0.70. وكان هذا المؤشر الأدنى في نيجيريا، حيث بلغ 0.35.

اللوحة 1-8: يحسّن برنامج تقييم ورصد القرائية فهم سياقات محو الأميّة

تعتبر المعلومات حول بيئات القرائية وممارسات محو الأمية في غاية الأهمية لفهم توافر مهارات القرائية (OECD and Statistics Canada, 2000; Statistics Canada and OECD, 2005). ويؤمّن برنامج تقييم ورصد محو الأمية التابع لمعهد اليونسكو للإحصاء أدلة جديدة تربط مهارات القراءة والحساب الفعلية بمعلومات عن السياقات التي تكتسب فيها هذه المهارات ويتم الحفاظ عليها.

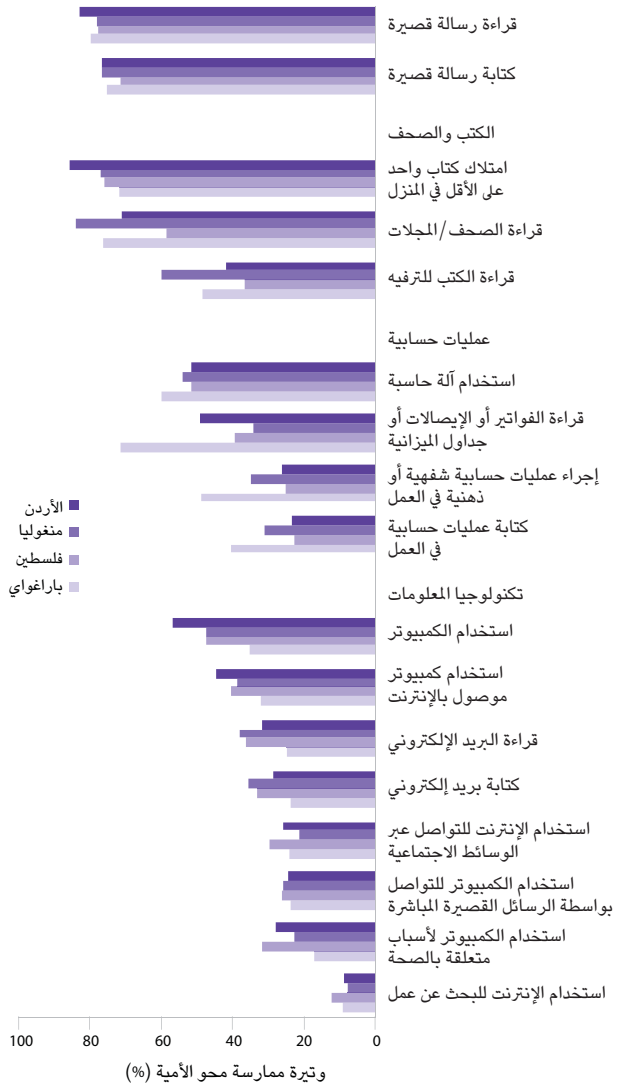
تُكتسب معظم مهارات القرائية في المدارس أو مراكز محو الأمية، ولكن احتفاظ الكبار على هذه المهارات أو فقدانها يعتمد على مشاركتهم في بعض ممارسات القرائية على غرار قراءة الصحف والفواتير أو استخدام الكمبيوتر. كما يجب أن يسكن هؤلاء في بيئات تشجع على هذه الممارسات أو على الأقل تكون فيها هذه الممارسة ممكنة. وقد يتأثر ذلك مثلاً بتوافر محلات لبيع الصحف في المجتمع.

ولفهم العمليات المرتبطة باكتساب مهارات القرائية، يجمع برنامج تقييم ورصد محو الأمية معلومات أساسية بشأن نطاق واسع من بيئات القرائية وممارسات محو الأمية. وتُستخدم هذه المعلومات لتطوير قياس "كثافة بيئات القرائية" على المستويين الفردي والأسري وعلى مستوى المجتمع (Guadalupe and Cardoso, 2011).

تختلف معدّلات محو أمية الكبار بشكل كبير بين البلدان التي تطبّق برنامج تقييم ورصد محو الأمية، من 29% في النيجر إلى 97% في منغوليا[16]. وحققت البلدان الأربعة التي أنجزت التقييم الرئيسي لبرنامج تقييم ورصد محو الأمية – وهي الأردن ومنغوليا وفلسطين وباراغواي – معدل محو أمية مرتفع نسبياً. ولكن تختلف ممارسات محو الأمية بين هذه البلدان؛ فتتراوح نسبة الكبار الذين أفادوا أنهم يقرأون حباً بالمطالعة بين 36% في فلسطين و60% في منغوليا. وتراوحت نسبة استخدام الكمبيوتر بين 35% في باراغواي و57% في الأردن. وبلغت نسبة قراءة الفواتير أو الإيصالات أو جداول الميزانية في باراغواي ضعف النسبة المسجلة في منغوليا (الرسم 1-31).

الرسم 1-31: حتى في البلدان التي تسجّل معدلات محو أميّة مشابهة، يستخدم الأفراد مهارات القرائية بطرق مختلفة

تواتر ممارسات مختارة مشمولة في قياس كثافة بيئة القرائية الفردية، الأردن ومنغوليا وفلسطين وباراغواي، 2010/2011.



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، التحليل الأوّلي لبيانات برنامج تقييم ورصد محو الأمية.

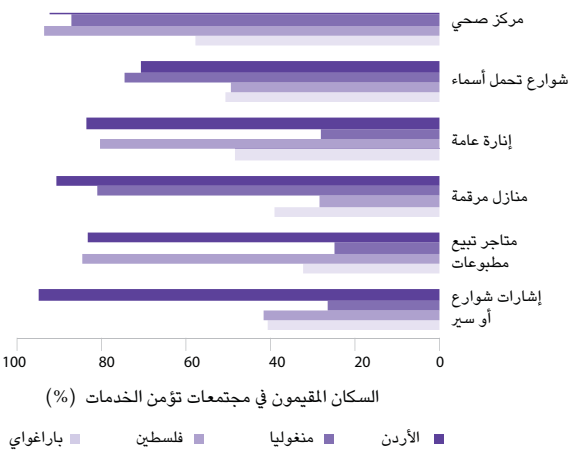
16 أجري التقييم الرئيسي في الأردن ومنغوليا وفلسطين وباراغواي في 2010-2011. بالإضافة إلى ذلك، أجريت تجارب ميدانية في السلفادور والمغرب والنيجر وفييت نام. وستطبق عدة دول أخرى المراحل الأولية، بما في ذلك أفغانستان وجامايكا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وناميبيا.

يتّضح أن بعض خصائص بيئة القرائية في المجتمع مشتركة بين البلدان كافة على غرار توافر الإنارة العامة وأسماء الطرقات وأرقام المساكن وأكشاك بيع الصحف والمكتبات العامة. وثمة خصائص أخرى جرى جمع المعلومات بشأنها وهي خاصة ببلدان محددة، على غرار دور السينما واللوحات الإعلانية العامة والإعلانات. وتعتبر المراكز الصحية أيضاً من مؤشرات كثافة بيئة القرائية لأنّ هذه المراكز تزوّد الأفراد بمواد مطبوعة في بلدان نامية عدّة على غرار الملصقات والوصفات الطبية وبطاقات التعليمات الطبية.

وتظهر بيانات برنامج تقييم ورصد محو الأمية الأوّلية اختلافات كبيرة بين خصائص المجتمع التي قد تساعد في الحفاظ على مهارات القرائية. فعلى سبيل المثال، يستطيع 25% فقط من سكان منغوليا التوجّه إلى محل أو كشك يبيع مواد مطبوعة مقارنة بـ85% في فلسطين. وفيما يجري ترقيم 28% فقط من المساكن في فلسطين، ترتفع هذه النسبة إلى 91% في الأردن (الرسم 1–32).

الرسم 1–32: خصائص المجتمع التي تساهم في الاختلاف الكبير في محو الأميّة بين الدول

السكان المقيمون في مجتمعات تقدّم خدمات مختارة يشملها قياس كثافة بيئة القرائية على المستوى المجتمعي، الأردن ومنغوليا وفلسطين وباراغواي، 2010–2011



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، التحليل الأوّلي لبيانات برنامج تقييم ورصد محو الأمية.

اللوحة 1-9: إنهاء المدرسة الابتدائية لا يضمن محو الأمية للجميع

تتوقع المناهج حول العالم من الأطفال أن يتعلّموا القراءة بحلول نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي (Abadzi, 2010). في الواقع، ثمة افتراض سائد مفاده أن تعلم الأطفال القراءة والكتابة يفرض عليهم ارتياد المدرسة لأربع أو خمس سنوات (UNESCO, 2005). وتظهر تحاليل جديدة للمسوحات الأسرية المعدّة لهذا التقرير أن العديد من الأطفال في البلدان الفقيرة لم يلمّوا بالقراءة والكتابة حتى بعد إنهائهم التعليم الابتدائي.

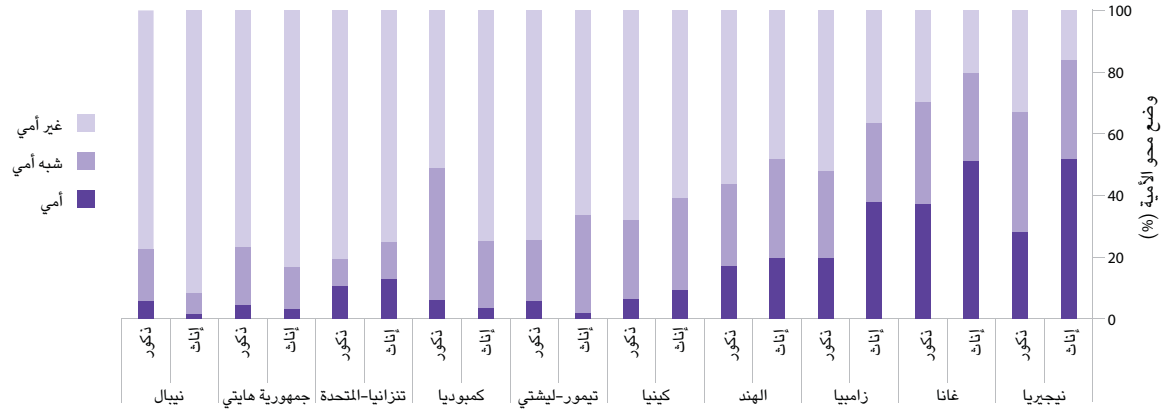
وتطلب المسوحات الديموغرافية والصحية الحديثة من المستجيبين الذين لم يلتحقوا بالمدرسة الثانوية أن يقرأوا جملة قصيرة من بطاقة[17]. ويسجّل الشخص الذي يجري المقابلة إن كان باستطاعة المستجيبين قراءة الجملة كلّها أو جزء منها وإن كانوا بالتالي يلمّون بالقراءة والكتابة أم أنهم شبه أميّين.

وتظهر الأدلة المستخلصة من دراسات استقصائية أجريت في عشرة بلدان متدنية الدخل ومتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا أن نسبة كبيرة من الكبار أميّين أو شبه أميّين. ويعود أحد الأسباب إلى أنّ البعض لا يلتحقون إطلاقاً بالمدرسة أو على الأرجح يتسرّبون منها بشكل مبكر. ولكن هذا السبب ليس الوحيد على الإطلاق. فالعديد من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً لم يتعلّموا القراءة والكتابة حتى بعد إكمال ست سنوات في المدرسة. وعلى سبيل المثال، بلغت نسبة الشابات من هذه الفئة في غانا 51% فيما كان لا يزال 37% من الشبان أميّين عام 2008. كما كان 28% من الشابات و33% من الشبان شبه أميّين (الرسم 1-33).

ومن المرجّح أن يتمتّع الأطفال الذين يغادرون المدرسة بعد ست سنوات فقط بخصائص مختلفة عن الذين بقوا في المدرسة لفترة أطول. فعلى الأرجح أنّ العديد من الذين غادروا المدرسة باكراً كانوا قد واجهوا صعوبات في التعلم، وهذا ما كان بالأغلب السبب وراء عدم انتقال الأطفال إلى التعليم الثانوي. ومع ذلك، يمكن استخلاص دروس مهمة من تجارب هؤلاء. فمع سعي الدول إلى تعميم التعليم الابتدائي، يلتحق المزيد من الأطفال من الخلفيات المحرومة بالمدارس ولكن من غير المرجح أن يتخطوا التعليم الابتدائي. لذا ينبغي على المدارس أن تضمن تقديم الدعم اللازم لهؤلاء الأطفال لكي يتعلّموا بشكل فعّال.

الرسم 1-33: بالنسبة إلى العديد من الشباب، لا تكفي ست سنوات في المدرسة لبناء مهارات القرائية

وضع القرائية، رجال ونساء تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً قد أنهوا ست سنوات من المدرسة فقط، في بلدان مختارة، من 2005 إلى 2011 (%)

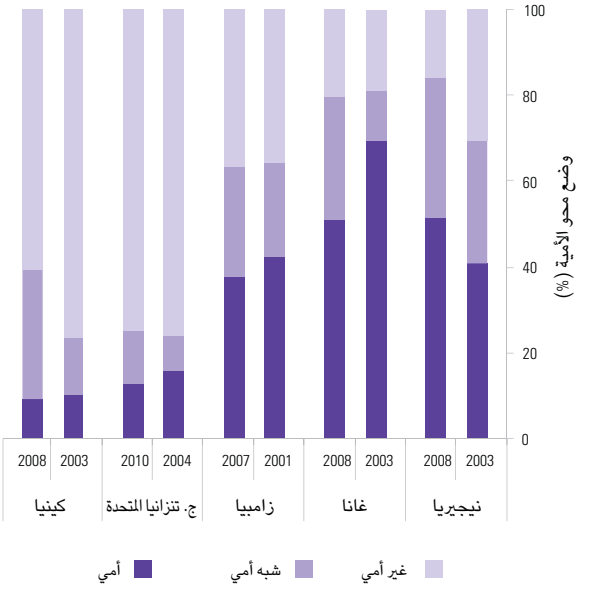


المصدر: تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى بيانات دراسات استقصائية ديموغرافية وصحية.

17 في حال كان المستجيبون قد التحقوا بالتعليم الثانوي، يُفترض أنهم يستطيعون القراءة والكتابة فلا يُطرح عليهم هذا السؤال.

الرسم 1–34: لا تتحسن مهارات القرائية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

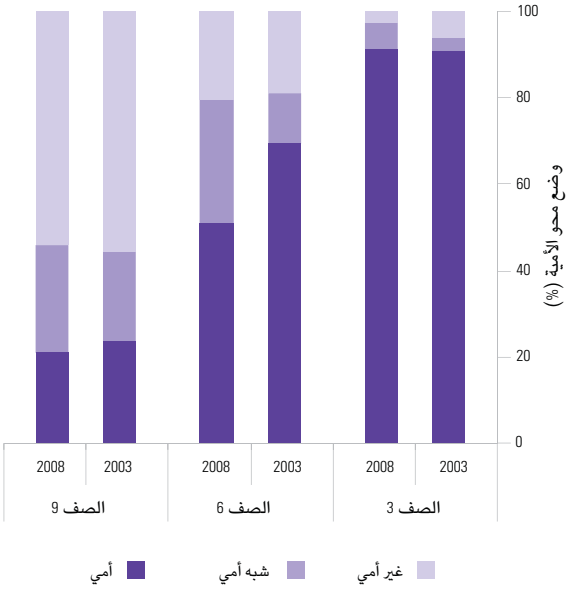
وضع الأمية، نساء تتراوح أعمارهنّ بين 15 و29 عاماً أنهينَ ست سنوات فقط من المدرسة في بلدان مختارة (%)



المصدر: : تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى بيانات دراسات استقصائية ديموغرافية وصحية.

الرسم 1–35: في غانا، حتى التعليم الثانوي الأدنى لا يكفي لضمان محو الأمية

وضع القرائية، نساء تتراوح أعمارهن بين 15 و29 عاماً، بحسب أعلى صف مستكمل، غانا، 2003 و2008 (%)



المصدر: : تحليل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى الدراسات الاستقصائية الديموغرافية والصحية في غانا لعامي 2003 و2008.

وقد تعطي مقارنة هذا الفوج بفوج سابق من التلاميذ بعض المعلومات عن تغيّر نوعية التعليم. ففي عام 2003 على سبيل المثال، في كينيا، كان العديد من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً قد ارتادوا المدرسة الابتدائية في أوائل القرن الواحد والعشرين. وفي عام 2008، كان 43% فقط من الشابات اللواتي غادرن المدرسة بعد ست سنوات يتمتعنَ بمهارات قرائية جزئية أو لا يتمتعنَ بأي مهارات على الإطلاق، مقارنة بـ20% قبل 5 سنوات. وفي نيجيريا، ارتفعت نسبة الشابات اللواتي كنّ لا يزلن أميّات بعد ست سنوات من المدرسة من 41% عام 2003 إلى 52% عام 2008 (الرسم 1–34). ولا يشير ذلك فقط إلى ارتباط التدهور الملحوظ في نوعية التعليم في بعض البلدان الأفريقية بزيادة معدلات القيد في الآونة الأخيرة، بل يشير كذلك إلى وجود مشكلة مزمنة في النوعية.2008.

ما هو عدد السنوات المدرسية المستلزم لضمان إلمام جميع الأطفال بمهارات القرائية الأساسية؟ قد تختلف الإجابة عن هذا السؤال باختلاف الدول. ففي بعض الحالات، قد لا يكون حتى بلوغ المراحل الدنيا من التعليم الثانوي كافياً. في غانا مثلاً، تتراجع معدّلات الأمية مع ارتفاع عدد السنوات في المدرسة، ولكن حتى في فئة الذين أنهوا تسع سنوات في المدرسة عام 2008، كانت نسبة الأميّين لا تزال 21% وكان حوالى ربع هؤلاء شبه أميين في العامين 2003 و2008 (الرسم 1–35).

وتشير هذه الأدلة إلى حاجة البلدان إلى رصد اكتساب مهارات القرائية بدقة أكبر فعليها ألا تفترض أن زيادة عدد السنوات التي يمضيها الأطفال في المدرسة ستساهم في القضاء على أميّة الكبار.

تركيز السياسات: تعزيز محو أميّة الكبار في البلدان الغنية

في البلدان ذات الدخل المرتفع، أدّى تعميم انتشار المدارس إلى جعل مستويات الأمية المرتفعة أمراً من الماضي البعيد. ومع ذلك لا تزال أعداد كبيرة من الكبار تعاني من مهارات قرائية رديئة جداً – فلا يستطيع هؤلاء استخدام القراءة والكتابة والحساب بشكل فعال في حياتهم اليومية. وأكثر المتأثرين هم الذين يواجهون الحرمان الاجتماعي بمن فيهم الفقراء والمهاجرين والأقليات الإثنية. ولا تولي السياسات اهتماماً كافياً لمدى انتشار مهارات القرائية الرديئة بين الكبار في البلدان الغنية، ما يخلّف ملايين الأشخاص من دون المهارات الأساسية اللازمة للمشاركة بشكل كامل في الوظائف المنتجة ولتحسين مستوى عيشهم.

ولا بد من معالجة مهارات القرائية لدى الكبار على جبهتين: تعزيز التعليم المدرسي النظامي لضمان مهارات قرائية أفضل لدى الكبار في المستقبل ودعم التعلّم لمحو أميّة الكبار. ويركّز هذا القسم على الاستراتيجية الثانية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المرتفعة الدخل.

في المجتمعات التي تعرف معدلات قرائية مرتفعة، غالباً ما يتعرّض ذوو مهارات القراءة والكتابة الضعيفة للوصم ويعانون من نقص في الثقة بالنفس فيميلون بالتالي إلى إخفاء كفاحهم مع الأميّة. ويشكل ذلك تحدياً رئيسياً أمام مبادرات محو أميّة الكبار. وقد يتشجّع الكبار على المشاركة بفضل البرامج التي تعود بمنافع جلية على استخدام مهارات القرائية في الحياة اليومية، فيما يتفادون الوصم الذي قد يترافق مع انخراطهم فيها.

يتمتّع 47% من الكبار في إيطاليا بمهارات قرائية ضعيفة

تطرح مهارات القرائية الضعيفة لدى الكبار في البلدان الغنية مشكلة أكبر ممّا يجري الاعتراف به عادة

تقلل البيانات التقليدية حول الأميّة، والتي تقيس عدد الأشخاص غير القادرين إطلاقاً على القراءة أو الكتابة، من تقدير حصة الكبار ذوي مهارات القرائية الضعيفة في البلدان الغنية، والتي تبلغ بحسب أكثر التقديرات مصداقية واحد من كل خمسة بالغين كحد أقصى.

وتشير التقديرات التقليدية، بالاستناد إلى إسقاطات عدد قليل من الدول، إلى أنّ نسبة الراشدين في الدول المتقدمة الذين لا يستطيعون القراءة أو الكتابة كانت في عام 2008 توازي 8 ملايين راشد تقريباً، أي ما يعادل أقل من 1% من الكبار وحوالى الصفر بالمائة لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 (UNESCO, 2011c, Statistical Table 2)[18]. ولكنّ هذه الأرقام لا تطلعنا فعلاً على مهارات القراءة والكتابة والحساب الفعلية لأنها تقديرات تقوم على الطلب من الأفراد تقدير مهاراتهم الذاتية أو مهارات أعضاء أسرتهم عبر الإجابة عن سؤال بسيط بنعم أو لا. في الواقع، يشتمل محو الأمية على عملية متواصلة، تبدأ بجهل تام للأحرف والأرقام المكتوبة لتصل إلى القدرة على التواصل عبر نصوص خطية طويلة ومعقّدة بشيء من السرعة والسهولة. ولا يمكن قياس ذلك بدقة إلا من خلال قياس قدرات الأفراد بشكل مباشر.

تتولى الدراسات الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة التي أجريت في تسعة بلدان مرتفعة الدخل في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تقييم درجة إتقان المهارات وفقاً لسلّم من خمسة مستويات (OECD and Statistics Canada, 2011)[19]. ويستطيع الشخص الذي لم يبلغ سوى المستوى الأوّل من تعلم قراءة النثر أن يحدد في أفضل الحالات معلومة واحدة في نص وهي المعلومة الشبيهة أو المرادفة لتلك الواردة في السؤال. حتى لو كان باستطاعة شخص راشد القراءة، إلا أنه قد لا يستطيع عند هذا المستوى من القرائية تطبيق المهارة على عمل بسيط على غرار تحديد كمية الدواء الصحيحة التي يجب تناولها بعد قراءة المعلومات المطبوعة على العلبة (OECD and Statistics Canada, 2011).

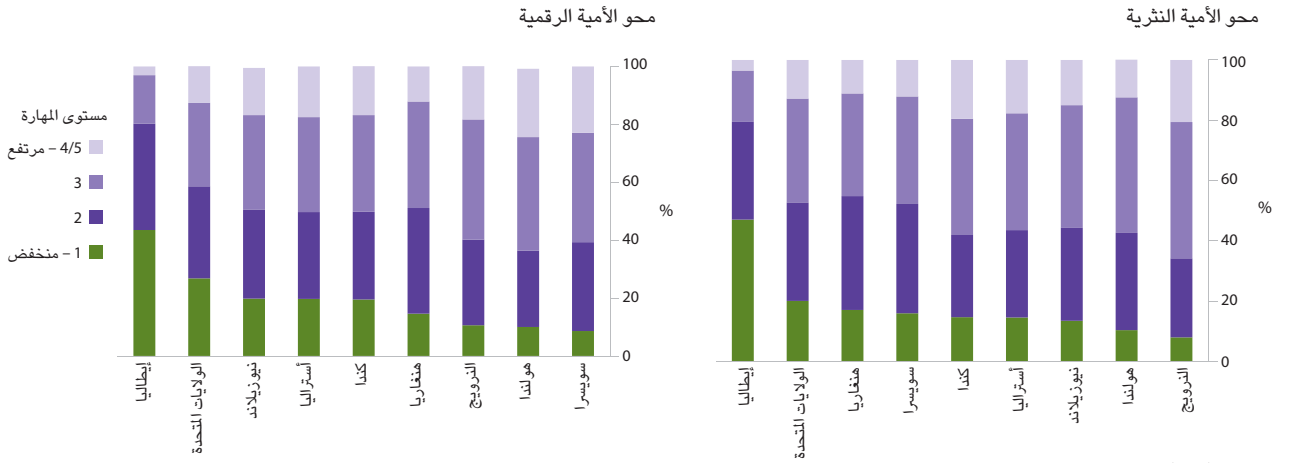
وفي البلدان التسعة المشاركة في الدراسة الاستقصائية، بلغت حصة المستجيبين الذين لم يتجاوزوا المستوى الأوّل من معرفة قراءة النثر 22% أي 70 مليون راشد؛ وتراوحت الحصص الوطنية بين 8% في النرويج و47% في إيطاليا. أما حصة الذين لم يتجاوزوا المستوى الأوّل من تعلم الحساب فكانت أكبر – مع 27% تقريباً أي 84 مليون راشد (الرسم 1–36).

18 منذ العام 2012، لم يعد معهد اليونسكو للإحصاء يؤمّن أرقاماً حول أميّة الكبار في أميركا الشمالية وغرب أوروبا ولا في مجموعة البلدان المرتفعة الدخل.

19 غطّت الدراسات الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة الدول التالية: كندا وإيطاليا والنرويج وسويسرا والولايات المتحدة عام 2003 وأستراليا وهنغاريا وهولندا ونيوزيلندا في 2006–2008. وقيّمت معرفة قراءة النثر والوثائق والحساب وحل المسائل. وكانت نتائج معرفة قراءة النثر (أي المعارف والمهارات المستلزمة لفهم واستخدام المعلومات من نصوص متواصلة) شبيهة جداً بنتائج معرفة قراءة الوثائق (أي المعارف والمهارات المستلزمة لتحديد واستخدام المعلومات من نصوص غير متواصلة على غرار الاستمارات والخرائط والرسوم البيانية).

الرسم 1-36: يتمتع العديد من الراشدين في البلدان الغنية بمهارات متدنية في القرائية والحساب

توزيع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاماً بحسب مستوى المهارات في بلدان مختارة، 2003 إلى 2008



المصدر: OECD and Statistics Canada (2011).

إن افترضنا أن نسب القرائية في البلدان التسعة (والتي تضمّ 43% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 عاماً في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المرتفعة الدخل والبالغ عددها 31 بلداً) تمثّل إجمالي السكّان، فيعني ذلك أن حوالى 160 مليون راشد في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المرتفعة الدخل يعانون من مهارات قرائية ضعيفة.

وفيما لا يمكن مقارنة تقييمات محو الأمية الوطنية بين بلد وآخر، بسبب الاختلافات في تحديد العيّنات وفي المنهجية والتعريفات، إلا أنها تؤكّد على أن مهارات القرائية الضعيفة تولّد مشكلة كبير. وعلى سبيل المثال:

- في ألمانيا، قدّر تقييم أجري عام 2010 أن 14.5% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و64 عاماً، أي 7.5 ملايين شخص تقريباً، كانوا أميّين على المستوى الوظيفي. ومن بينهم، 0.6% لا يستطيعون قراءة ولا فهم ولا كتابة كلمات مفردة؛ و3.9% يستطيعون قراءة أو فهم أو كتابة كلمات مفردة ولكن لكل حرف على حدة؛ و10% يستطيعون قراءة جمل منفردة ولكن ليس نصاً متواصلاً، على غرار التعليمات (Grotlüschen and Riekmann, 2011).
- وفي فرنسا، قدّرت دراسة استقصائية أجريت في 2004/2005 أن 9% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و65 عاماً، أي حوالى 3.1 ملايين شخص، لا يتمتّعون بمهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية لكتابة قائمة تبضع أو فهم تقارير أطفالهم المدرسية أو تحرير شيك مصرفي (ANLCI, 2008).
- أما في إسكتلندا (المملكة المتحدة)، فقدّرت دراسة استقصائية أجريت عام 2009 أن 8% من السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاماً كانوا عند المستوى الأول من معرفة قراءة النثر (St. Clair et al., 2010).

يؤدّي التحصيل العلمي المتدني إلى مهارات قرائية متدنية لدى الكبار

تُعزى مستويات القرائية الملحوظة جزئياً إلى الاختلافات الشاسعة في التحصيل العلمي بين البلدان. ففي إيطاليا، التي تعاني بشكل خاص من متوسط متدني لمستويات مهارات القرائية، حصل 47% فقط من الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عاماً على شيء من التعليم الثانوي الأدنى مقابل 85% في النرويج التي تشهد أعلى متوسط لمهارات القرائية (OECD and Statistics Canada, 2011).

يميل مستوى مهارات القراءة والكتابة والحساب إلى التراجع مع التقدّم بالسن، والسبب يعود جزئياً إلى أن توسع التعليم الثانوي ظاهرة برزت في العقود الأخيرة. في هولندا والنرويج، تبلغ نسبة السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و25 عاماً والذين يتمتعون بمهارات قرائية ضعيفة جداً 5% وترتفع هذه النسبة إلى 15% بين السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 46 و65 عاماً (OECD and Statistics Canada, 2011).

يقدّر عدد الراشدين في البلدان الغنية الذين يتمتعون بمهارات قرائية ضعيفة بـ160 مليوناً

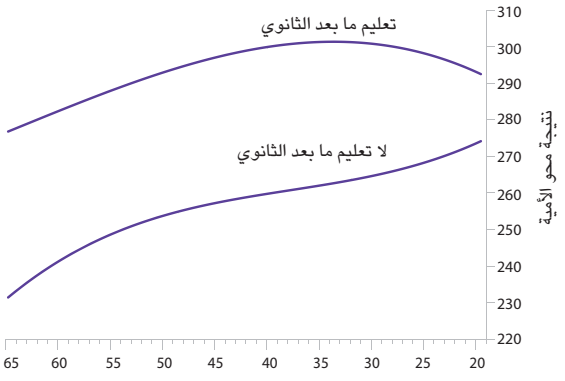
وحتى عند اختبار التعليم والخصائص الفردية الأخرى، ثمة احتمال أكبر بأن يتمتع الراشدون الأكبر سناً بمهارات قرائية ضعيفة جداً، لأن نوعية التعليم قد تحسّنت ولأنّ الأفراد يفقدون مهاراتهم مع التقدم في السن. ويعاني الذين تلقوا مستوى تعليم أقل من خسارة المهارات مع تقدمهم بالسن أكثر من سواهم. وبالنسبة إلى الذين أنجزوا التعليم ما بعد الثانوي، لا تبدأ مهارات الحساب بالتراجع قبل سن الأربعين، فيما تتراجع هذه المهارات طوال سنوات الرشد للأشخاص الذين لم يحصلوا على التعليم ما بعد الثانوي (الرسم 1–37).

في الولايات المتحدة، كان 43% من الكبار ذوي مهارات القرائية الضعيفة من الفقراء

ولا يتمتع الذين حصّلوا مستوى تعليم أدنى بمهارات حساب أدنى عند بلوغهم سن الرشد وحسب، بل هم أيضاً أكثر احتمالاً في الحصول على وظائف تتطلب مهارات متدنية ولا تستلزم استخدام وتطوير مهارات الحساب. كما هم أقل احتمالاً في الاستفادة من فرص التعلّم مدى الحياة على غرار دورات تعليم الكبار والتعلّم في مكان العمل.

الرسم 1–37: يفقد الكبار مهارات الحساب مع الوقت، ولكن تُفقد هذه المهارات بشكل أسرع لدى الذين حّصلوا مستوى تعليم أدنى

متوسط نتيجة اختبار مهارات الحساب بحسب العمر والتعليم في بلدان مختارة، 2003 إلى 2008



ملاحظة: تمثّل البيانات متوسط البلدان المشاركة في الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة.

المصدر: OECD and Statistics Canada (2011).

ليس التحصيل العلمي العنصر الوحيد الذي يحدد مستويات مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الراشدين. حتى الشباب الذين لايزالون في المدرسة وهم في سن الـ15 قد يتمتعون بمهارات قرائية ضعيفة جداً قد تستمر معهم حتى سن الرشد. وفي الدراسات الاستقصائية التي أجريت عام 2009 في إطار برنامج التقييم الدولي للطلبة الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بلغت نسبة الشباب الملتحقين بالمدارس الذين أحرزوا نتيجة أدنى من المستوى 2، وهو المستوى المستلزم لإظهار القدرة على القراءة تمكّنهم من المشاركة في الحياة بشكل منتج، ما قدره 10% في فنلندا وجمهورية كوريا وأكثر من 25% في النمسا وإسرائيل ولكسمبرغ (OECD, 2010d).

تميل مهارات القرائية الضعيفة إلى الانتشار بصورة أكبر بين الأشخاص المحرومين

تعطي متوسطات الأرقام صورة عامة عن سلّم مهارات القرائية الضعيفة لدى الكبار. ولكنها تخفي تفاوتات شاسعة داخل البلدان. وحتى في البلدان التي تسجّل مستويات كلية أعلى لمهارات قرائية الكبار، لاتزال بعض الفئات تواجه الحرمان المرتبط ببعض الخصائص على غرار النوع الاجتماعي والفقر والإثنية واللغة والإعاقة:

- النوع الاجتماعي: سجّلت النساء نتيجة أفضل في معرفة قراءة النثر في كل من البلدان المشمولة في الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة باستثناء إيطاليا وسويسرا. وجاءت نتيجة الرجال أفضل في مادة الحساب في البلدان كافة باستثناء هنغاريا، غير أنّ الفجوة كانت أصغر في صفوف الكبار الأصغر سناً لاسيّما في كندا وإيطاليا ونيوزيلندا (OECD and Statistics Canada, 2011).
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي: قد يكون للفقر تأثير قوي على محو الأمية حتى بعد مراعاة المستوى التعليمي. فعلى سبيل المثال، كان 43% من الراشدين ذوي مهارات القرائية الضعيفة في الولايات المتحدة من الفقراء مقارنة بـ4% فقط من الراشدين الذين سجّلوا أعلى مستوى من القرائية (Kirsch et al., 2002). وفي المملكة المتحدة، 30% من الأشخاص الذين ولدوا عام 1970 والذين كانوا ينتمون إلى فئة القرائية الأدنى، ولدوا من آباء شغلوا وظائف يدوية لا تتطلّب مهارات أو تتطلب مهارات قليلة مقارنة بـ17% من الذين كانوا ينتمون إلى فئة القرائية الأعلى (Parsons and Bynner, 2007).

■ اللغة ووضع المهاجر: في الدراسات الاستقصائية التسع لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة، كان احتمال تمتع المهاجرين بمهارات قرائية ضعيفة جداً في لغة التقييم أكثر ترجيحاً منه لدى المواطنين المحليين. وكان العائق شديداً بالنسبة إلى الأشخاص الذين تختلف لغتهم الأم عن لغة التقييم: فكانت هذه المجموعة عرضة بثلاث إلى ست مرات أكثر من السكان المولودين محلياً لتحصيل نتيجة المستوى الأوّل (OECD and Statistics Canada, 2011). في هولندا والولايات المتحدة، سجّل نصف المهاجرين تقريباً الذين اختلفت لغتهم الأم عن لغة التقييم نتيجة موازية للمستوى الأوّل.

لا يستطيع 35% من جماعة الروما في اليونان القراءة ولا الكتابة

المربّع 1–8: محو أميّة الكبار بين الشعوب الأصلية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المرتفعة الدخل

لم يحظ إرث التمييز والوصم الذي تواجهه الشعوب الأصلية في البلدان الغنية – على غرار أستراليا وكندا ونيوزيلندا والولايات المتحدة – بقدر كافٍ من الاهتمام ولكنه يتجلى بوضوح في بيانات محو الأميّة:

يعاني الراشدون في الأمم الأولى في كندا، الإنويت وشعب الميتي، أكثر من غيرهم من النقص في مهارات القرائية الأساسية. ففي إقليم نونافوت، كان الراشدون من الإنويت معرضين عشر مرات أكثر من الراشدين من غير الإنويت لامتلاك مهارات قرائية ضعيفة جداً في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية (الرسم 1–38).

في نيوزيلندا، حيث ينتمي حوالى 14.6% من السكان إلى الإثنية الماورية، يظهر 22% من الراشدين الماوريين مهارات قرائية ضعيفة جداً في اللغة الإنجليزية مقارنة بـ13% من السكان غير الأصليين.

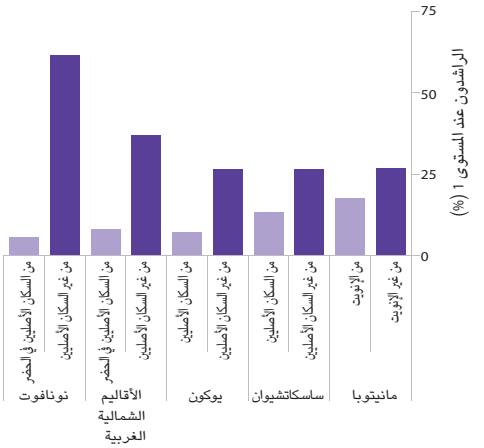
وفي الولايات المتحدة، سجّل 19% من الراشدين من الهنود الأميركيين وشعوب ألاسكا الأصلية نتيجة أدنى من المستوى الأساسي في معرفة قراءة النثر مقارنة بـ7% من الأميركيين البيض. أما في ما يتعلّق بمعرفة الحساب، فلقد كانت الثغرة أكبر: 32% مقارنة بـ13%.

وتختلف أسباب مهارات القرائية الضعيفة لدى الشعوب الأصلية ولكنها غالباً ما تبدأ في المدرسة. ففي أستراليا، أظهر برنامج التقييم الدولي للتلاميذ لعام 2009 أن نسبة التلاميذ في سن الـ15 الذين لم يبلغوا مستوى القراءة الأساسي كانت 38% بين الشعوب الأصلية، مقارنة بـ14% بين التلاميذ من غير الشعوب الأصلية. وعلى مستوى الرياضيات، كانت النسب 40% و15%. ومنذ العام 2008، كان 30% فقط من السكان الأصليين في أستراليا الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً قد أنهوا 12 عاماً من المدرسة مقارنة بـ73% من الأستراليين غير الأصليين.

وتبحث البلدان عن طرق لمعالجة التحديات التي تواجهها الشعوب الأصلية. فتحاول الحكومة الكندية أن تصلح إرث المدرسة الداخلية الخاصة بالهنود التي تبعد أطفال الشعوب الأصلية عن عائلاتهم، بهدف استيعابهم وهي تلجأ حتى إلى معاقبتهم إن تحدثوا بلغتهم الخاصة. فبعد اتفاق التسوية المتعلّق بالمدارس الداخلية للهنود عام 2007 والاعتذار الحكومي الرسمي عن المدارس الداخلية للهنود عام 2008، تعهدت الحكومة بتحسين التمويل والنوعية والمراعاة الثقافية في مدارس المحميات.

الرسم 1–38: في كندا، يظهر السكان الأصليون مهارات قرائية أدنى

نسبة الراشدين الذين تجاوزوا سن الـ16 والذين كانوا عند المستوى الأوّل، معرفة قراءة النثر، في مقاطعات وأقاليم مختارة، كندا، 2003



المصدر: Human Resources and Skills Development Canada and Statistics Canada (2005).

المصادر:

ABS and AIHW (2011); George and Murray (2012); Kutner et al. (2007); National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve (2012); Satherley and Lawes (2009); Statistics New Zealand (2007); Thomson et al. (2011); Truth and Reconciliation Commission of Canada (2012)

- الانتماء الإثني: قد تكون الأقليات الإثنية والأقليات الأخرى قد واجهت التهميش في التعليم وفي سوق العمل، ما حدّ من فرصها في اكتساب مهارات القرائية. وغالباً ما تتّسم تجربة أعضاء هذه الأقليات في المدرسة بالتعليم المتدني النوعية وغير الملائم ثقافياً، ما يؤدي إلى مستويات متدنية من التحصيل العلمي وإلى معدلات تسرّب مرتفعة. ويُقدّر أن تكون معدلات الأمية التقليدية لدى جماعات الروما في جميع أنحاء أوروبا تقريباً مرتفعة جداً؛ فلا يتقن 11% منهم في بولندا و35% منهم في اليونان القراءة ولا الكتابة على الإطلاق (European Union Agency for Fundamental Rights, 2009). وفي أستراليا وكندا والولايات المتحدة، تظهر الشعوب الأصلية مهارات قرائية أدنى مستوى (المربّع 1–8).
- الإعاقة: تؤثّر بعض عاهات التعلّم والعاهات البصريّة والسمعيّة بشكل مباشر في محو الأميّة. ويعني غياب فرص التعليم الدامجة للجميع والملائمة أن ثمة احتمال في أن يكون البالغون ذوو الإعاقات قد واجهوا تحديات خلال سنواتهم الدراسية مع ما يترتب عن ذلك على مستوى مهاراتهم القرائية. وفي الولايات المتحدة، أظهر أحد التقييمات أن احتمال عدم تمتّع ذوي الإعاقات المتعددة بمهارات قرائية أساسية يوازي ضعف احتمال عدم تمتع الأشخاص الراشدين العاديين بهذه المهارات (Baer et al., 2009).

في البلدان الغنية، يكسب العمال ذوو مهارات القرائية الأعلى دخلاً أعلى قد يصل إلى 20%

وفيما تزيد كل هذه العناصر من خطر تدني مهارات القرائية بشكل كبير، إلا أنّ هذه المشكلة تطال كل الفئات العمرية ومختلف الطبقات الاجتماعية. فالعديد من هؤلاء الأشخاص يشغلون وظيفة ويتحدثون اللغة المحلية كلغتهم الأم وقد حازوا على مؤهلات تربوية معيّنة. ففي ألمانيا، يتحدث ثلاثة من بين كل خمسة راشدين ذوي مهارات قرائية ضعيفة اللغة الألمانية كلغتهم الأم (Grotlüschen and Riekmann, 2011). وفي فرنسا، أكثر من نصف هؤلاء لديهم وظيفة وثلاثة أرباع منهم لم يتحدثوا سوى باللغة الفرنسية في المنزل في صغرهم ((ANLCI, 2008).

ولمهارات القرائية الضعيفة تأثيرات اقتصادية واجتماعية مهمة على الأسر والأفراد. فتترجم نتائج القرائية المتدنية إلى معدلات توظيف أدنى ودخل أقل في معظم الدول – حتى بعد الأخذ بعين الاعتبار التعليم وخلفية الأولياء والخبرة والنوع الاجتماعي ووضع المهاجرين. وترتبط مستويات مهارات الحساب الأدنى بمعدلات توظيف أدنى في البلدان التسعة المشاركة في الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة (OECD and Statistics Canada, 2011). وكان الراشدون الذين لم يبلغوا سوى المستوى الأول من المهارات أكثر احتمالاً بثماني مرات في أن يصبحوا عاطلين عن العمل مقارنة بالراشدين الذين بلغوا المستوى الرابع أو الخامس من المهارات في الولايات المتحدة، وترتفع هذه النسبة إلى عشر مرات أكثر في نيوزيلندا و16 مرة أكثر في سويسرا. وكسب العمال الذين يتمتعون بمهارات أعلى في قراءة النثر أو الحساب دخلاً أعلى بنسبة 10% إلى 20% من الذين يتمتعون بمهارات ضعيفة، وذلك حتى بعد مراعاة المستوى التعليمي (OECD and Statistics Canada, 2011).

تعيق القرائية الضعيفة المشاركة الكاملة بطرق أخرى، ما يصعّب إنجاز بعض المهام على غرار مساعدة الأطفال في فروضهم المنزلية وتعبئة استمارات طلب العمل، كما قد تشكل حاجزاً بوجه التعليم الإضافي والتنقل الاجتماعي والالتزام المدني. وفي انجلترا، ترتبط مستويات القرائية الأدنى لدى فئة الأشخاص الأكبر سناً بصحة جسدية ونفسية أسوأ وبنوعية حياة أدنى بحسب ما أفاد الأفراد المعنيون أنفسهم (Jenkins et al., 2011).

قد يعزز الالتزام السياسي والرؤيا السياسية من محو الأميّة لدى الكبار

بغية تفادي بلوغ المزيد من الأفراد سن الرشد مع مهارات قرائية ضعيفة، يتوجب على البلدان أن تواصل تحسين نوعية التعليم الابتدائي والثانوي ورفع معدلات الاستبقاء مع إيلاء أهمية خاصة للتلاميذ من الخلفيات المحرومة. ويشكل الذين غادروا المدرسة بمهارات قراءة وكتابة وحساب ضعيفة تحدياً أكبر أمام واضعي السياسات. ويبقى الالتزام السياسي الرفيع المستوى والرؤيا السياسية المتسقة على المدى الطويل ضروريين – بيد أنّ كلاهما غالباً ما لا يكون متوافراً، مع أنّ تقييمات محو الأمية الدولية قد ساعدت في تسليط الضوء على المستوى المتدني لمهارات القرائية.

يسلّط الالتزام الرفيع المستوى الضوء على محو الأميّة

يشكل الاعتراف بحجم تحديات القرائية خطوة أولى حيوية نحو معالجة المشكلة. وفيما لا يزال من المبكر تقييم فعالية العديد من المبادرات الحديثة الرفيعة المستوى، إلا أنّ الالتزامات المماثلة تساعد في زيادة الوعي بشأن هذه المسائل.

في شباط/فبراير 2011، أطلقت المفوضية الأوروبية مجموعة رفيعة المستوى معنية بمحو الأمية تهدف إلى تسليط الضوء على محو الأمية في أوروبا وإلى تقييم فعالية السياسات الحالية (European Commission, 2011a). ويجب أن تشكل نتائج برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في

الميدان الاقتصادي، المرتقب نشرها في 2013، فرصة جديدة لحث البلدان الغنية على التحرك.

السياسات الوطنية المدعومة بالتمويل أساسية جداً

لقد طوّرت بعض البلدان خططاً لمحو الأمية في السنوات الماضية. وغالباً ما شكلت نتائج الدراسات الاستقصائية لمحو أمية الكبار محفزاً لمثل هذه الالتزامات.

ففي نيوزيلندا، تزايد التركيز على محو الأمية منذ نشر نتائج الدراسة الاستقصائية الدولية لمحو أمية الكبار لعام 1996، والتي أظهرت مستويات ضعيفة من مهارات القرائية (New Zealand Ministry of Education, 2008). وتضع خطة العمل بشأن القرائية واللغة والحساب لفترة 2008–2012 على رأس أولياتها تعزيز مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الأفراد عند المستويين الأول والثاني الذين ينتمون إلى القوى العاملة. وتضم الوكالات المشاركة وزارة شؤون شعب الماوري ووزارة شؤون جزر المحيط الهادئ، كما تشارك في خطة العمل المؤسسات الجامعية التي
تؤمّن التعليم في سياق ثقافي مراعي للماوري.
وتساهم الخطة في مضاعفة فرص التدريب (إلى 40 ألف تقريباً) والميزانية (إلى 63 مليون دولار أميركي) (New Zealand Tertiary Education Commission, 2008). ويتقدم المتعلّمون المشاركون على المسار الصحيح نحو تحقيق الأهداف المرجوّة، وقد جرى تطوير أداة تقييم لتأمين المعلومات الأوّلية حول نتائج محو الأميّة لعام 2013 (New Zealand Tertiary Education Commission, 2011).

وبالطريقة نفسها، أطلقت استراتيجية مهارات الحياة في المملكة المتحدة عام 2001 استجابة لتقرير مفوّض من الحكومة يكشف أن العديد من الراشدين يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية. أنفق حوالى 8 ملايين دولار أميركي بين عامي 2001 و2007. وطالت هذه الاستراتيجية حوالة 5.7 ملايين متعلّم راشد، ونال 2.24 مليون شخص منهم مؤهلات معتمدة (United Kingdom Public Accounts Committee, 2009). وجرى استهداف المتعلّمين عبر مجموعة واسعة من البرامج، بما فيها برامج خاصة بالعائلات وبمكان العمل، وبرامج اللغة الإنجليزية للمتحدثين بلغات أخرى وبرامج القراءة والكتابة والحساب المدمجة في التدريب المهني. ولكن على الرغم من بلوغ العدد المستهدف من الراشدين، لم يحرز أي تقدم على مستوى النتائج. فبين عامي 2003 و2010، بقيت نسبة الكبار عند أدنى ثلاثة مستويات من القرائية على حالها مع 15% (Harding et al., 2011). وربّما أدى التركيز على الأهداف الكمية إلى عدم التركيز على الفئات التي يصعب الوصول إليها بالأكثر (Bathmaker, 2007).

في هولندا، شكلت نتائج التقييمات الدولية التي أظهرت أنّ راشداً من بين 10 يتمتع بمهارات قرائية ضعيفة جداً المحرك الرئيسي وراء إعداد خطة وطنية لمكافحة مستويات القرائية المتدنية لدى الكبار (Aanvalsplan Laaggeletterdheid). وحُددت أهداف هذه الخطة في إطار هدف طويل الأمد يرمي إلى تقليص عدد البالغين ذوي المهارات القرائية المتدنية جداً بنسبة 60% ليبلغ 600 ألف بحلول العام 2015. وتقوم إحدى الغايات على زيادة عدد المشاركين في برامج محو الأميّة من 5 آلاف إلى 12500 سنوياً بحلول العام 2010. وكاد هذا الهدف أن يتحقق في 2008/2009 غير أنّ الضغوط الميزانية لم تسمح سوى باستفادة 10000 شخص عام 2010 (CINOP, 2011).

تنوي نيوزيلندا مضاعفة فرص التدريب خلال خمس سنوات

قد تؤدي برامج محو أميّة الكبار إلى اكتساب مؤهلات التعليم الثانوي

من الحوافز التي تدفع بالكبار إلى المشاركة في برامج محو الأميّة، إمكانية اكتساب مؤهلات نظامية تمكنهم من الحصول على وظائف أفضل. في إيطاليا، تتولى جهّتان تأمين المهارات الأساسية التي تمنح شهادة التعليم الثانوي الأدنى وهما: المدارس الثانوية التي تعطي الدروس الليلية ومراكز المقاطعات لتعليم الكبار. يلتحق 130 ألف راشد بدورات التعليم الأساسي، معظمهم من المهاجرين (Oliva, 2011). ونظراً إلى أن عدد الكبار الذين يملكون مهارات قرائية ضعيفة جداً قد بلغ 19 مليوناً عام 2003 في إيطاليا، تبقى هذه الجهود غير كافية.

أما برنامج التعليم الأساسي للكبار في إسبانيا فهو أوسع نطاقاً وينطوي على ثلاثة مستويات. يركّز المستويان الأول والثاني على مهارات القرائية الأساسية، وقد التحق بهما حوالى 95 ألف تلميذ في 2009–2010. ويؤول المستوى الثالث إلى شهادة
التعليم الثانوي الإلزامي وقد التحق بهذا المستوى 210 آلاف تلميذ في 2009–2010. وبالإضافة إلى ذلك، يلتحق حوالى 70 ألف مهاجر بالدورات اللغوية (Rodríguez Alvariño, 2008; Spain Ministry of Education Culture and Sport, 2012).

تعطي برامج محو الأمية العائلية أو المشتركة بين الأجيال نتائج جيّدة

غالباً ما يذكر الكبار عدم قدرتهم على مساعدة أطفالهم في القراءة أو الفروض المنزلية كسبب لالتحاقهم ببرامج محو الأمية. وبالتالي تستفيد برامج محو الأميّة العائلية أو المشتركة بين الأجيال، حيث يطوّر الأولياء والأطفال مهاراتهم القرائية معاً، من ذلك الزخم. وبالنسبة إلى هذه البرامج، ينبغي تدريب المعلّمين على تعلّم القرائية لدى الأطفال والكبار إذ تختلف الأساليب المعتمدة بين الفئتين (Kruidenier et al., 2010). وأثبتت هذه البرامج عن

فعاليتها في تحسين قرائية الأطفال وقدرة الأولياء على دعم أطفالهم وتحفيز الأولياء على المشاركة في التعلّم (Carpentieri et al., 2011).

وفي الولايات المتحدة، انتفع من برنامج تعليم العائلة والطفل أكثر من 12500 عائلة من الهنود الأميركيين ذوي الأطفال الصغار وذلك منذ العام 1990. ووفقاً لنظام تقييم البرنامج، تحسّنت مستويات قرائية الكبار وحاز أكثر من 1000 راشد على شهادة تعليم ثانوي (Yarnell et al., 2010).

تساعد البرامج في أماكن العمل في معالجة الأمية

إن صمّمت برامج محو الأمية في أماكن العمل بشكل ملائم، فقد تكون مناسبة ووجاهية فتطال البالغين الذين ما كانوا ليشاركوا في برامج مماثلة لولا ذلك. ولا يعترف العديد من أصحاب العمل بشكل كاف بأن تعزيز مهارات القوة العاملة قد يساهم في تحسين نوعية منتجاتهم وفي تحسين التواصل والصحة والسلامة في مكان العمل. ولتجاوز هذه العقبة، يجري إعداد برامج تعزيز المهارات الأساسية على صعيد المؤسسات بتمويل من القطاع العام، لاسيّما في العديد من دول الشمال الأوروبي والبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (Keogh, 2009; National Adult Literacy Agency, 2011). فعلى سبيل المثال، يؤمّن صندوق محو الأمية في مكان العمل في نيوزيلندا التمويل لتعزيز مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الموظفين بحسب مقتضيات مكان العمل (New Zealand Tertiary Education Commission, 2012).

في النرويج، يمكن لأي مؤسسة أن تتقدّم بطلب للتمويل لتأمين تدريب على المهارات الأساسية

وفي النرويج، أطلق برنامج المهارات الأساسية في الحياة المهنية عام 2006. وبحلول العام 2011، كان هذا البرنامج يدعم 249 مشروعاً في أكثر من 400 شركة بميزانية تبلغ 16 مليون دولار أميركي تقريباً وقد انتفع منه أكثر من 20 ألف راشد. ويمكن لأي مؤسسة في النرويج، أكانت عامة أو خاصة، أن تتقدّم بطلب للتمويل. وتُعطى الأولوية للاقتراحات التي تجمع بين العمل والتدريب على المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب والمهارات الرقمية) وغيره من التعلّم المرتبط بالعمل، والتي تتصل بأهداف تعزيز الكفاءات الخاصة بإطار تعزيز المهارات الأساسية التي طوّرته الوكالة النرويجية للتعلّم مدى الحياة. وتبذل الجهود الخاصة لإدماج المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم في البرنامج ولتشجيع القطاعات التي تستخدم ذوي المهارات النظامية المتدنية على تطبيقه (Hussain, 2010; Vox, 2012).

وأظهر تقييم مكوّن محو الأمية في مكان العمل الخاص ببرنامج مهارات الحياة في المملكة المتحدة ضرورة أن تكون الدورات طويلة كفاية لتحقيق أي مكاسب في الإنتاجية، وأن تراعي التدخلات قيود المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم التي ربما لا تستطيع الاستغناء بسهولة عن العمال ليشاركوا في برامج تدريب محو الأميّة (Wolf, 2008).

تشكل النوعية والتزام معلّمي محو الأميّة عنصرين رئيسيين

ينبغي إعداد المدرّبين بشكل جيّد ليتكيّفوا مع احتياجات الفئات السكانية غير المتجانسة التي يُدرّسونها. في اليونان، يستهدف برنامج مدرسة الفرصة الثانية الكبار غير الحائزين على شهادة مغادرة المراحل الدنيا من التعليم الثانوي. وقد أسس هذا البرنامج عام 2001 كجزء من إحدى مبادرات الاتحاد الأوروبي، ولقد استفاد منه 7000 تلميذ بحلول العام 2009. وتتبع المدارس منهاجاً مفتوحاً متعدد التخصصات مع مقاربة التعلم الناشط من خلال العمل الجماعي. ويختلف هذا النهج المرن بشكل كبير عن نظام التعليم النظامي. غير أنّ المعلّمين فيه يحظون بدعم من المدارس الابتدائية والثانوية النظامية وهم غير مهيأين لتدريس مثل هذا المنهاج (Koutrouba, 2008; Koutrouba et al., 2011).

ويسلّط هذا القصور الضوء على أهميّة تأمين التدريب الملائم وفرص التطور المهني لاستقطاب وتحفيز أفضل مدرّسي الكبار. وفي ولاية ماساتشوستس الأميركية، جرى إعداد نموذج لإجازة مهنية طوعية لمدرّسي تعليم الكبار وجرى التدريب على المجالات التي تغطيها الإجازة (Comings and Soricone, 2005).

يشكل تجاوز الوصم تحدياً رئيسياً

لا يكون البالغون ذوو مهارات القرائية الضعيفة جداً مستعدين دائماً للمشاركة في برامج محو الأميّة، ويعود السبب جزئياً إلى الوصم المرتبط باعتبارهم أميّين. ولمساعدة الراشدين على تخطي هذا الوصم، استند العديد من البرامج الناجحة إلى الحملات الإعلامية والمشورة المجانية والسرية. وفي إنجلترا مثلاً، دعمت الحملات التلفزيونية الكبيرة ووسائل الإعلام الأخرى قضية مهارات الحياة، وقد أدى ذلك إلى اعتراف عام بأهمية محو أمية الكبار ومدّها بالزخم (National Adult Literacy Agency, 2011).

وفي العديد من البلدان والمناطق، طوّرت الحكومات والمؤسسات الخاصة خدمات هاتفية تقدّم المساعدة والمعلومات حول كيفية المشاركة في برامج محو الأمية. فعلى سبيل المثال، خدمة Info-Alpha في كيبك في كندا هي خدمة مجانية وسرية وناطقة بلغتين تقدّم المساعدة والمعلومات لذوي مهارات القرائية المتدنية. وتحيل هذه الخدمة المتصلين إلى موارد محو الأمية ومقدمي الخدمات في هذا المجال في كل منطقة (Canada Council of Ministers of Education, 2008).

وقد تقدّم تكنولوجيا المعلومات من جهتها طرقاً عديدة لتخطي التحفظات بشأن المشاركة في برامج محو الأمية. ففي ألمانيا، يقدّم الموقع الإلكتروني www.ich-will-schreiben-lernen.de (أرغب في تعلّم الكتابة) دورات دراسة ذاتية في القراءة والكتابة والرياضيات واللغة الإنجليزية. وتساهم طبيعة الدورات التي تلتزم السرية من جهة وإمكانية اتّباع المتعلّم لهذه الدورات في أي مكان وزمان وبأي وتيرة يرغب فيها من جهة أخرى في زيادة استعداد الناس إلى الالتحاق بها. وقد استخدم حوالى 200 ألف متعلم هذه البوابة منذ إطلاقها عام 2004 (UIL, 2011).

وقد يشجّع تأمين تدريب محو الأمية بالإضافة إلى إسداء المشورة المهنية والخدمات الاستشارية أو التدريب على المهارات الأفراد على المشاركة في هذه البرامج. ففي إسبانيا، أدخل برنامج Acceder تدريب محو الأمية إلى التدريب المهني والتوجيهي الذي يؤمّنه أكثر من 48 مركز توظيف متكامل. وقد أفاد ذلك أكثر من 37 ألف شخص، 70% منهم من جماعة الروما (Centre for Strategy and Evaluation Services, 2011).

الخاتمة

لم تُعالج مسألة مهارات القرائية الضعيفة لدى الكبار بشكل كافٍ في البلدان الغنية. وإذ تم الاعتراف بأن مهارات القرائية الضعيفة لا تزال تشكل حاجزاً اجتماعياً واقتصادياً بوجه ملايين الراشدين في هذه البلدان، يصبح من الضروري تغيير محور تركيز السياسات بشكل كامل ودعمه بالموارد الكافية.

لم تُعالج مسألة مهارات القرائية الضعيفة لدى الكبار بشكل كافٍ في البلدان الغنية

الهدف 5 تقييم التكافؤ والمساواة بين الجنسين في ميدان التعليم

القضاء على التفاوت بين الجنسين في مجالي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول العام 2015، مع التركيز على ضمان انتفاع كامل ومتساوٍ للفتيات من تعليم أساسي ذو جودة عالية والحرص على تحصيلهن الدراسي في هذا المجال.

النقاط الرئيسية

- شكّل التقارب في نسب القيد بين الفتيات والصبيان أحد التجارب الناجحة لحركة التعليم للجميع منذ العام 2000، ولكن الطريق لا يزال طويلاً أمام ضمان المساواة على صعيد فرص التعليم ونتائجه.
- هناك 68 بلداً لم يحقق بعد التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، والفتيات هن الأقل حظوة في ستين منها.
- أصبحت حالات التفاوت الحاد بين الجنسين أقل شيوعاً. فقد تبين أنه من أصل 167 بلداً توافرت فيها البيانات للعامين 1999 و2010، انخفض عدد البلدان حيث تلتحق أقل من تسع فتيات مقابل عشرة فتيان بالمدرسة الابتدائية من 33 إلى 17.
- على مستوى التعليم الثانوي، لم يحقق 97 بلداً التكافؤ بين الجنسين؛ وفي 43 منها، تُعتبر الفتيات الأقل حظوة. وتعاني معظم الدول العربية وجنوب وغرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من تفاوت بين الجنسين على حساب الفتيات، في حين يسجل العديد من بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادئ تفاوتاً على حساب الصبيان.
- تشير تقارير تقييم التعلّم الدولية إلى أن الفتيات يقدّمن أداءً أفضل من الصبيان في القراءة في المرحلتين الابتدائية والثانوية، والفجوة إلى توسع. أما في الرياضيات، فيحرز الصبيان تقدماً على الفتيات في معظم البلدان، على الرغم من توفر بعض الأدلة التي تفيد بتقلص الفجوة.

الجدول 1-8: المؤشرات الأساسية للهدف الخامس

	التعليم الابتدائي					التعليم الثانوي				
	تحقق التكافؤ بين الجنسين في العام 2010		البلدان التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أقل من 0.90	مؤشر التكافؤ بين الجنسين		تحقق التكافؤ بين الجنسين في العام 2010		البلدان التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أقل من 0.90	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
	عدد البلدان الإجمالي	لبلدان التي تتوافر فيها البيانات		1999	2010	عدد البلدان الإجمالي	لبلدان التي تتوافر فيها البيانات		1999	2010
العالم	108	176	17	0.92	0.97	60	157	26	0.91	0.97
البلدان المنخفضة الدخل	9	29	10	0.86	0.95	1	23	14	0.83	0.87
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	23	49	6	0.86	0.96	12	41	10	0.80	0.93
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	34	50	1	0.99	1.00	21	47	1	0.98	1.04
البلدان المرتفعة الدخل	42	48	0	1.00	0.99	26	46	1	1.01	1.00
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	16	43	12	0.85	0.93	2	30	16	0.82	0.82
الدول العربية	6	15	1	0.87	0.93	3	14	4	0.88	0.94
آسيا الوسطى	7	8	0	0.99	0.98	5	7	1	0.99	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادئ	14	23	1	0.99	1.01	6	23	1	0.94	1.03
جنوب وغرب آسيا	4	7	2	0.83	0.98	0	6	3	0.75	0.91
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	18	35	1	0.97	0.97	11	33	0	1.07	1.08
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	22	24	0	1.01	0.99	16	24	1	1.02	1.00
أوروبا الوسطى والشرقية	21	21	0	0.97	0.99	17	20	0	0.96	0.97

ملاحظة: يتحقق التكافؤ بين الجنسين عندما يتراوح مؤشر التكافؤ بين 0.97 و1.03

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و7.

يشكل التكافؤ والمساواة بين الجنسين في ميدان التعليم أحد حقوق الإنسان الأساسية ووسيلة مهمة لتحسين النتائج الاجتماعية والاقتصادية الأخرى. فتقليص الفجوة بين الجنسين على مستوى القيد في المدارس الابتدائية يعتبر أحد أبرز التجارب الناجحة للتعليم للجميع منذ العام 2000. ولكن مع ذلك، تعاني بعض البلدان من خطر عدم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مجالي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام 2015. ويذهب الهدف إلى حد أبعد من مجرد تأمين التحاق أعداد من الفتيات والصبيان بالمدارس، إذ تبرز الحاجة أكثر إلى ضمان انتفاع الصبيان والفتيات على حد سواء من فرص التعليم وتحقيقهم نتائج تعليمية متساوية.

في مرحلة التعليم قبل الابتدائي، تحقق معدل التكافؤ بين الجنسين في المتوسط للعام 2000 وتم المحافظة عليه مذاك على الرغم من أن مستويات الالتحاق بقيت متدنية للفتيان والفتيات في العديد من الدول في أنحاء العالم. وتشكل الدول العربية المنطقة الوحيدة التي لا تزال تقبع في مؤخرة الركب رغم تحقيق تقدم بارز انعكس في ارتفاع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.77 في العام 1999 إلى 0.94 في العام 2010.

في المرحلة الابتدائية، لم تصل الدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تسجل كل منها 0.93 كمؤشر تكافؤ بين الجنسين إلى تحقيق التكافؤ بعد. إلاّ أن هاتين المنطقتين أحرزتا تقدماً ملحوظاً منذ العام 1999 مع ارتفاع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.87 و0.85 تباعاً. هذا وقد قطعت منطقة جنوب وغرب آسيا شوطاً طويلاً منذ العام 1999 محققة بذلك التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول العام 2010.

يعود أحد الأسباب الرئيسية وراء التحاق عدد أقل من الفتيات بالمدارس إلى كونهن أقل احتمالاً في ارتياد المدارس أصلاً. ولكن ما إن يلتحقن بالمدرسة حتى تصبح فرصهن في التقدم معادلة لفرص الصبيان (اللوحة 1–10).

في المرحلة الثانوية، تختلف الصورة بحسب المناطق. فالوضع يبدو مقلقاً خصوصاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث بقي مؤشر التكافؤ بين الجنسين الذي يسجل 0.82 كما هو عليه منذ العام 1999. كما تبقى الفتيات الأقل حظوة في الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا. بالمقابل، تواجه منطقة أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي «فجوة معكوسة بين الجنسين»، حيث تسجل الفتيات معدل قيد أكبر من الصبيان (محور تركيز سياسات الهدف الخامس). إلا أنه يمكن تفادي التفاوت في المرحلة الثانوية– على صعيدي الانتفاع من التعليم ونتائج التعلم.

فضلاً عن ذلك، تتقلص نسبة التفاوت بين الجنسين على مستوى الالتحاق بالتعليم الثانوي. فقد تبين أنه من أصل 137 بلداً توافرت فيها البيانات للعامين 1999 و2010، سجل 28 بلداً التحاق أقل من 90 فتاة مقابل 100 فتى في العام 1999؛ 16 بلداً منها يقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبحلول العام 2010، انخفض هذا العدد إلى 22 بلداً، 15 منها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي، تسجل التفاوتات الإقليمية معدلات أكبر حتى مما هي عليه في المرحلة الثانوية، حيث تلتحق ست فتيات كحد أقصى مقابل عشرة فتيان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في حين يلتحق حوالي ثمانية فتيان مقابل عشر فتيات بالتعليم ما بعد الثانوي في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية.

ما زال تحقيق التكافؤ بين الجنسين يشكل تحدياً في العديد من البلدان– ولكن المساواة بين الجنسين تتخطى مجرد الحرص على دخول أعداد متساوية من الصبيان والفتيات إلى المدارس وإحراز تقدم فيها. فهي تعني في الواقع الحرص على تلقي الصبيان والفتيات معاملة متساوية ضمن المدرسة– مما يعني توفير بيئة تعلم سليمة وآمنة وداعمة للجميع– وضمان نتائج تعلم متساوية، مما يحرص على انتفاعهم على حد سواء من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مرحلة البلوغ.

يخلص تحليل عمليات التقييم الدولية والإقليمية للتعلم إلى وجود فوارق ملحوظة بين الجنسين بخصوص نتائج التعلم بحسب المواد، مما يبرز الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتلافي هذه الفجوات. فالفتيات يؤدّين أفضل من الصبيان في القراءة والدلائل تشير إلى تعمق الفجوة على هذا المستوى. من جهة أخرى، يتفوق الصبيان على الفتيات في مجال الرياضيات في معظم البلدان، ولو أن بعض الدلائل تظهر تقلص الفجوة بينهما (اللوحة 1–11).

ومع بروز العديد من المبادرات الجديدة– منها الشراكة العالمية لتعليم الفتيات والنساء وفريق الخبراء الرفيع المستوى المعني بتعليم وتمكين الفتيات والنساء والمساواة بين الجنسين، وهما مبادرتان أطلقتهما منظمة اليونسكو في أيار/مايو –2011 تتوفر فرص جديدة لإلقاء الضوء على العقبات التي تعترض سبيل تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين وتذليلها لمصلحة الفتيات. ينبغي على هذه المبادرات أن تعالج الأسباب الجذرية وراء عدم المساواة بين الجنسين، مع الحرص على أن يتم وضعها موضع التنفيذ بحيث تفضي إلى تساوي الفرص بين الصبيان والفتيات.

اللوحة 1–10: تواجه الفتيات عوائق لدى دخول المدرسة

تم إحراز تقدم هائل على صعيد تخفيض التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي خلال العقد المنصرم، إلا أن العديد من البلدان لا تزال في بداية الطريق. وهي لم تفوّت فحسب المهلة الأخيرة التي كانت قد حُددت حتى العام 2005، وإنما تكاد أيضاً أن تفوّت المهلة الممددة حتى العام 2015.

تختلف أسباب قلة حظوة الفتيات، ولكن تحليلاً جديداً أعدّ خصيصاً لأغراض هذا التقرير يشير إلى أنّ أكبر عائق أمام الفتيات اللواتي يقطنّ في أبعد البلدان عن تحقيق التكافؤ بين الجنسين يتمثل في دخول المدرسة أصلاً. وبمجرد التحاق الفتيات بالمدرسة، عادةً ما يتمتعن بفرص عبور مراحل التعليم بطريقة متساوية مع الصبيان.

وتجدر الإشارة إلى أن عدد البلدان التي تعاني فيها الفتيات من تهميش مطلق في مجال التعليم أو التي تسجل مؤشر تكافؤ أدنى من 0.70 قد انخفض من 60 في العام 1999 إلى 11 في العام 2000، ومن ثم إلى 1 فقط في العام 2010 في أفغانستان. وبالرغم من أن أفغانستان تحتل المركز الأخير، إلا أنها نجحت في تذليل أكبر العقبات التي تعترض تعليم الفتيات والتي لم تشهد أي دولة مثلها قط: فقد ارتفع فيها المعدل الإجمالي لالتحاق الفتيات الذي كان يقدّر بأقل من 4% في العام 1999 خلال فترة حكم طالبان الذي حظّر تعليم الفتيات، إلى 79% في العام 2010، مما أدى إلى ارتفاع مؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.08 إلى 0.69. وبطبيعة الحال لا يزال الطريق طويلاً أمام أفغانستان حيث يتعين على الحكومة المضيّ في مكافحة القيود المفروضة على تمدرس الفتيات. وقد تبيّن أن المدارس المجتمعية التي تقلص البعد عن المنزل هي مقاربة ناجحة في ظل انعدام الأمن في العديد من أرجاء البلاد والذي يلقي بثقله على قيد الفتيات خصوصاً (Burde and Linden, 2009)

إن الحرمان الحاد– الذي يقاس بمؤشر تكافؤ بين الجنسين أدنى من –0.90 هو أيضاً أدنى مما كان عليه منذ عشرة أعوام. فقد تبين أنه من أصل 167 بلداً تتوفر عنه البيانات للعامين 1999 و2010، سجل 33 بلداً مؤشر تكافؤ أقل من 0.90 في العام 1999، منها 21 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبحلول العام 2010، انخفض العدد إلى 17 بلداً منها 12 في هذه أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الجدول 1–9).

تجدر الإشارة إلى أن البلدان التي لا تزال تعاني من تفاوت حاد بين الجنسين هي أكثر احتمالاً في أن تتضمن عدداً أقل من الأطفال في المدارس عموماً. وهي الحال في أفغانستان وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وكوت ديفوار وإريتريا ومالي والنيجر وبابوا غينيا الجديدة واليمن، التي تسجل جميعها نسب قيد إجمالية أدنى من 80% ومؤشرات تكافؤ أدنى من 0.90.

ولكن البلدان التي تشهد نسبة قيد عالية قد تحدث أيضاً فيها فجوة واسعة بين الجنسين، وذلك يعود جزئياً إلى واقع أن عدد الصبيان ما فوق السن النظري في المدارس يفوق عدد الفتيات. وهي الحال بالنسبة إلى أنغولا وبنين والكاميرون والجمهورية الدومينيكية وتوغو. ولذلك، يجب ألا يُستهان بفكرة أن رفع معدلات الالتحاق بالمدارس من شأنه أن يؤدي فوراً إلى تقليص الفجوة بين الجنسين.

يظهر جلياً من خلال مقارنة البلدان التي تتوافر فيها البيانات للأعوام 1990 و2000 و2010، أنه من أصل 38 بلداً كان فيها مؤشر التكافؤ أدنى من 0.90 في العام 1990، تخطى 25 هذه العتبة بحلول العام 2010. ولكن ستة فقط من هذه البلدان حققت التكافؤ بين الجنسين وهي: بوروندي وغامبيا وغانا والهند وجمهورية إيران الاسلامية وأوغندا– وقد أحرزت كل من ملاوي وموريتانيا والسنغال تقدماً هائلاً في زيادة عدد الفتيات في المدارس بحيث أصبح التفاوت بين الجنسين حالياً بسيطاً جداً على حساب الصبيان (الرسم 1–39). تظهر هذه البلدان التسعة ما يمكن تحقيقه عندما تقوم الدول بوضع استراتيجيات لتخطي

الجدول 1–9: البلدان التي تسجل مؤشر تكافؤ بين الجنسين أدنى من 0.90 للعام 2010

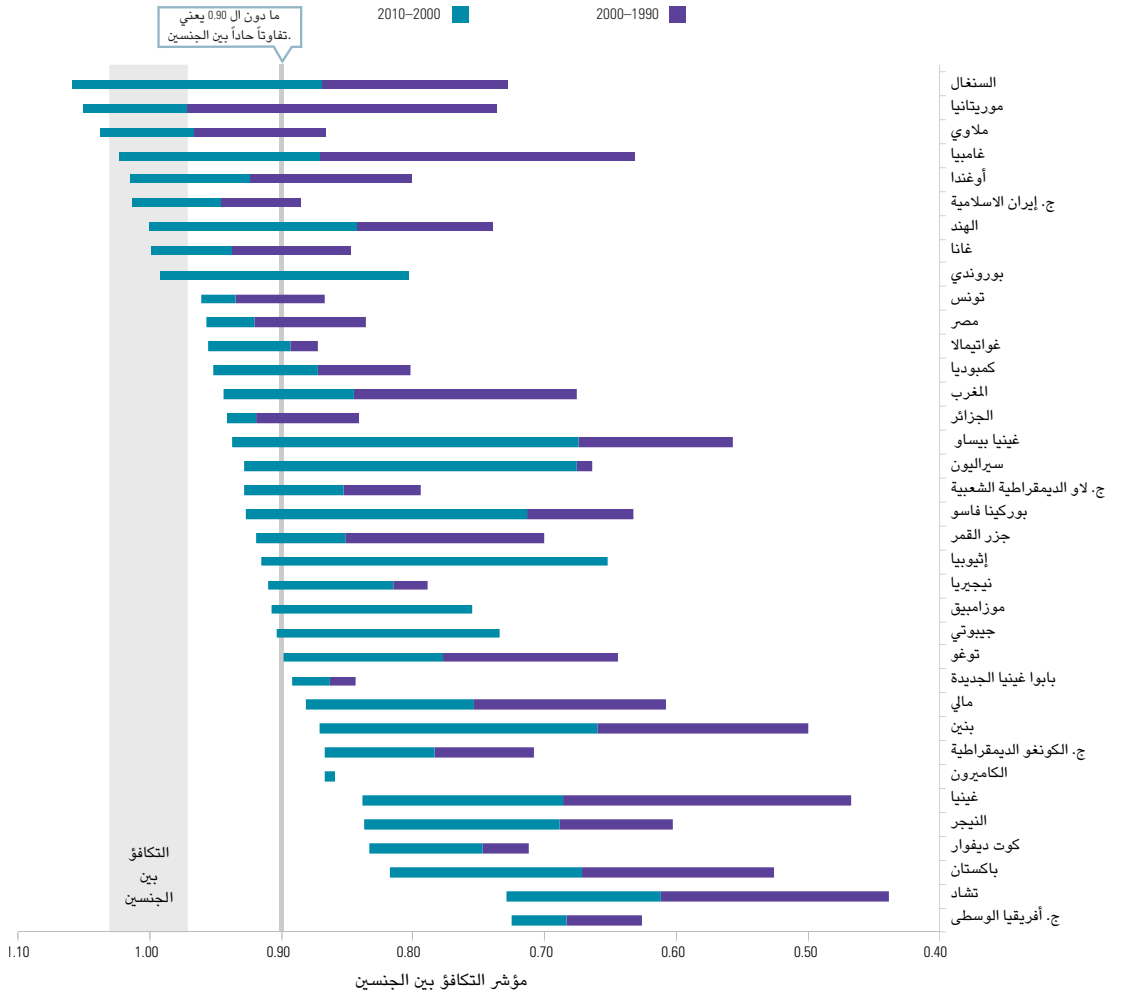
	نسبة القيد الإجمالي، بنات	مؤشر تكافؤ الجنسين
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى		
جمهورية أفريقيا الوسطى	79	0.725
تشاد	78	0.729
أنغولا	124	0.813
كوت ديفوار	80	0.833
النيجر	64	0.837
إريتريا	41	0.838
غينيا	86	0.838
الكاميرون	111	0.862
جمهورية الكونغو الديمقراطية	87	0.867
بنين	117	0.871
مالي	76	0.882
توغو	132	0.899
الدول العربية		
اليمن	78	0.817
شرق آسيا والمحيط الهادئ		
بابوا غينيا الجديدة	57	0.892
جنوب وغرب آسيا		
أفغانستان	79	0.694
باكستان	85	0.818
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي		
الجمهورية الدومينيكية	102	0.882

لاحظة: إن البيانات المتعلقة بجمهورية أفريقيا الوسطى وكوت ديفوار ومالي والنيجر تعود للعام 2011، وتلك الخاصة ببابوا غينيا الجديدة تعود للعام 2008.

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 5.

الرسم 1–39: تم إحراز تقدم على مستوى تخفيض التفاوت بين الجنسين ولكن الفتيات ما يزلن يواجهن عوائق كبيرة أمام انتفاعهن من المدرسة.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لمعدل القيد الإجمالي. البلدان التي سجلت مؤشر تكافؤ أدنى من 0.90 في العام 1990. 1990 إلى 2000 و2000 إلى 2010.



ملاحظات: وحدها البلدان التي تتوافر فيها البيانات للأعوام 1990 و2000 و2010 موجودة على الرسم. وفي حال غياب المعلومات حول سنة معيّنة، استخدمت المعلومات العائدة إلى سنتين قبل أو بعد السنة المذكورة. استثنيت كل من أفغانستان وعمان لأنهما سجلتا توجهات سلبية.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

حواجز التفاوت بين الجنسين ورفع معدلات القيد بالتعليم الابتدائي في الوقت عينه.

في بعض البلدان التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين، ارتفع مؤشر التكافؤ بسرعة في الأعوام العشرة الأخيرة. في أثيوبيا مثلاً، ارتفع المؤشر من 0.65 في العام 2000 إلى 0.91 في العام 2010. وهذا يعكس التزام أثيوبيا بتوسيع نطاق الانتفاع من المدارس الابتدائية من جهة ومعالجة التفاوت بين الجنسين من جهة أخرى. وتنبئ سرعة أثيوبيا في التقدم باحتمال تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول العام 2015، ولو أن ذلك سيتطلب تنسيق الجهود لمعالجة التفاوت المتجذر في بعض الأنحاء، وخصوصاً حيث يكثر انتشار الزواج المبكر.

وخلافاً لذلك، كان التقدم بطيئاً جداً في بعض البلدان، منها تلك التي سجلت معدلات التحاق مرتفعة نسبياً في البداية كالكاميرون وبابوا غينيا الجديدة، وتلك التي شهدت معدلات منخفضة نسبياً كجمهورية أفريقيا الوسطى وكوت ديفوار. تشير سرعة التقدم الذي أحرز في أنحاء أخرى إلى أنه يمكن لهذه البلدان أن تحقق التكافؤ بين الجنسين إن أبدت الالتزام نفسه إزاء معالجة تهميش الفتيات في الأعوام المقبلة.

عانت بعض البلدان من تباطؤ في المضي نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين بعد أن أحرزت تقدماً جيداً في التسعينيات. ويُشار إلى أن بعض الدول قريبة من تحقيق الهدف المرجو، كالجزائر ومصر والمغرب وتونس: تحتاج هذه البلدان إلى معالجة المشاكل التي تواجه أكثر الفتيات تهميشاً ممن لا يزلن عاجزات عن الالتحاق بالمدارس. أما التقدم الأبطأ في تشاد وغينيا خلال العقد السابق فيشير إلى أنهما على مسافة قريبة من بلوغ الهدف.

هذا ويبدو الوضع في كل من أنغولا وإريتريا جد مقلق لأنهما انزلقتا إلى الوراء بين العامين 1990 و2010. فقد سجلتا مؤشر تكافؤ أعلى من 0.90 في العام 1990، إلا أن أنغولا تسجل حالياً 0.81 وإريتريا 0.84، مما يجعل من غير المرجح لكليهما تحقيق التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الابتدائية بحلول العام 2015. في إريتريا، لم تتوسع الفجوة بين الجنسين فحسب، وإنما انخفض المعدل الإجمالي لالتحاق الإناث بالمرحلة الابتدائية من 47% في العام 1999 إلى 41% في العام 2010.

من الضروري فهم الأسباب وراء معدل الالتحاق الأدنى للفتيات من أجل تحقيق التكافؤ بين الجنسين. فهل يعود ذلك إلى أن الفتيات أقل تمتعاً بفرص الدخول إلى المدرسة؟ أم أن الصبيان والفتيات يتمتعون بالفرص عينها إنما الفتيات أكثر احتمالاً في التسرب؟ للإجابة على هذه الأسئلة ولأغراض هذا التقرير، تم تحليل بيانات الدراسات الاستقصائية للأسر لتسعة بلدان من أصل ستة عشر بلداً يسجل أعلى معدلات تفاوت.

والرسالة المستنتجة هي أن الفتيات يواجهن عوائق أكبر أمام دخولهن المدرسة الابتدائية (الرسم 1–40). ففي غينيا مثلاً، تلتحق 44 فتاة من أصل 100 من أفقر الأسر بالمدرسة، مقارنة مع 57 فتى. وفي معظم الحالات، بمجرد الالتحاق بالمدرسة، يحظى الصبيان والفتيات بفرص التقدم نفسها في المراحل. وبالتالي، فواقع أن 40 فتاة فقط من أصل 100 من أفقر الأسر تبلغ نهاية المرحلة الابتدائية في غينيا مقارنة مع 52 فتى يُعزى إلى حد كبير إلى أن عدداً أقل من الفتيات قد التحق بالمدرسة أصلاً.

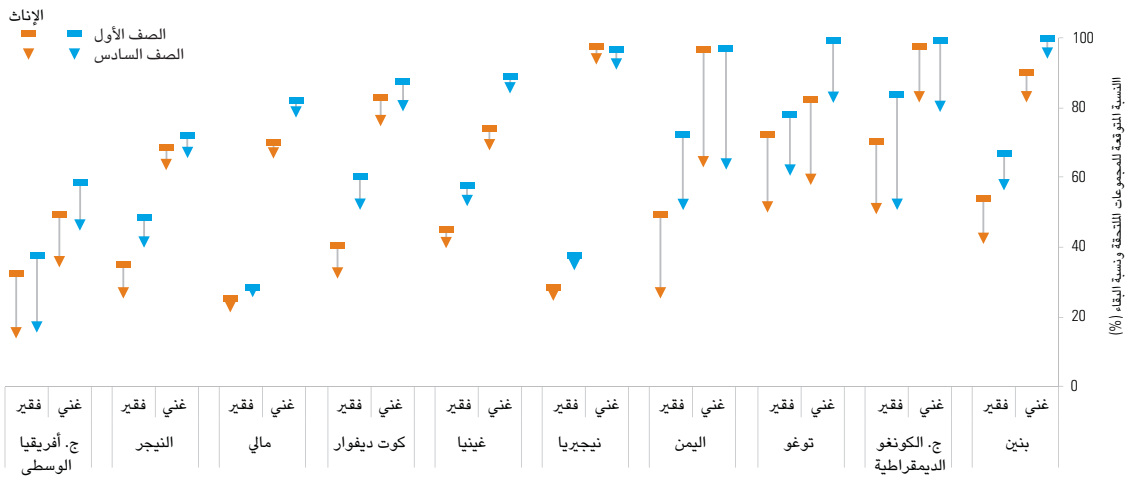
وفي حين يتمتع أطفال الأسر الثرية بفرص أفضل من الأسر الفقيرة للالتحاق بالمدارس، يفوق عدد الصبيان الأثرياء في المدارس عدد الفتيات الثريات. في مالي على سبيل المثال، تلتحق 70 فتاة من أصل 100 من أثرى الأسر بالمدرسة مقارنة مع 81 فتى.

إلا أن استثناءات تشوب هذا الاتجاه العام. ففي اليمن، لا تحظى الفتيات بفرص أقل للالتحاق بالمدرسة فحسب، وإنما بعد أن يلتحقن، يصبحن أقل احتمالاً في بلوغ الصف السادس. وحدها 49 فتاة فقيرة من أصل 100 تلتحق بالمدرسة، مقارنة مع 72 فتى فقيراً من أصل 100. ووحدها 27 فتاة فقيرة تصل إلى الصف السادس مقارنة مع 52 فتى فقيراً.

يتعين على صانعي السياسات معالجة أسباب عدم التحاق الفتيات بالمدارس على جبهات عدة منها: تعبئة المجتمعات على إرسال الفتيات إلى المدارس عبر حشد دعم وسائل الإعلام والقادة المحليين؛ توفير الدعم المالي الهادف؛ توفير مناهج وكتب مدرسية مراعية لاعتبارات التكافؤ بين الجنسين؛ الحرص على أن تكون عمليات توظيف المعلمين ونشرهم وتدريبهم مراعية لاعتبارات التكافؤ بين الجنسين ؛ والتحقق من توفير بيئة مدرسية صحية وآمنة وبعيدة عن العنف القائم على أساس نوع الجنس (Clarke, 2011). وقد شهدت البلدان التي اعتمدت مزيجاً ملائماً من إجراءات التدخل أكبر قدر من التقدم باتجاه تضييق الفجوة بين الجنسين على مستوى الالتحاق بالتعليم الابتدائي خلال العقد السابق.

الرسم 1–40: تحظى الفتيات بفرص أقل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية

النسبة المتوقعة للمجموعات الملتحقة بالصف الأول ونسبة البقاء حتى الصف السادس وفق الجنس والثروة، البلدان التي تسجل مؤشر تكافؤ أدنى من 0.90 في العام 2010، من 2005 إلى 2008



المصادر: Delprato (2012) ، بناء على تحليل الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية؛ تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى عمليات مسح عنقودية متعددة المؤشرات.

اللوحة 1-11: استمرار التفاوت بين الجنسين على صعيد نتائج التعلم

لا يتطلب تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين في ميدان التعليم تمتع الصبيان والفتيات بفرص متساوية للالتحاق بالمدرسة والبقاء فيها فحسب، وإنما أيضاً أن يحظى كل من الطرفين بفرص تعلم متساوية.

تشير التقارير الإقليمية والدولية لتقييم التعلم في المرحلتين الابتدائية والثانوية إلى اختلاف الأنماط المرتبطة بقضايا الجنسين بحسب اختلاف المواد. فالفتيات يؤدّين أفضل من الصبيان في القراءة في جميع البلدان ما عدا واحداً[20]، في حين يتفوق الصبيان على الفتيات في مجال الرياضيات في معظم البلدان. تختلف الأمور بالنسبة إلى العلوم، حيث لا يسجل العديد من البلدان فوارق تذكر بين الصبيان والفتيات (الرسم 1-41). تتشابه هذه الأنماط إلى حد كبير على صعيد مستويات التعليم والمناطق ومجموعات الدخل في كل بلد.

ترجّح نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009 كفة الفتيات في المهارات القرائية أكثر من الدراسات الاستقصائية السابقة، حيث تسجل الفتيات معدلات أفضل بكثير من الصبيان في جميع البلدان أو الاقتصاديات الأربعة والسبعين موضوع الاستقصاء. في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان تفوق الفتيات في القراءة يعادل سنة دراسية واحدة، ولكن لم يكن أداء جميع الفتيات جيداً في هذه البلدان: فقد فشل فتى من أصل أربعة وفتاة من أصل ثمانية في بلوغ المستوى الثاني الذي يبرهن عنده التلاميذ عن مهاراتهم القرائية التي تخولهم المشاركة بفعالية وإنتاجية في الحياة (OECD, 2010d). من ضمن البلدان المشاركة غير المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي كماليزيا ورومانيا، فشل ما يعادل فتى من أصل اثنين وفتاة من أصل ثلاثة في بلوغ هذا المستوى.

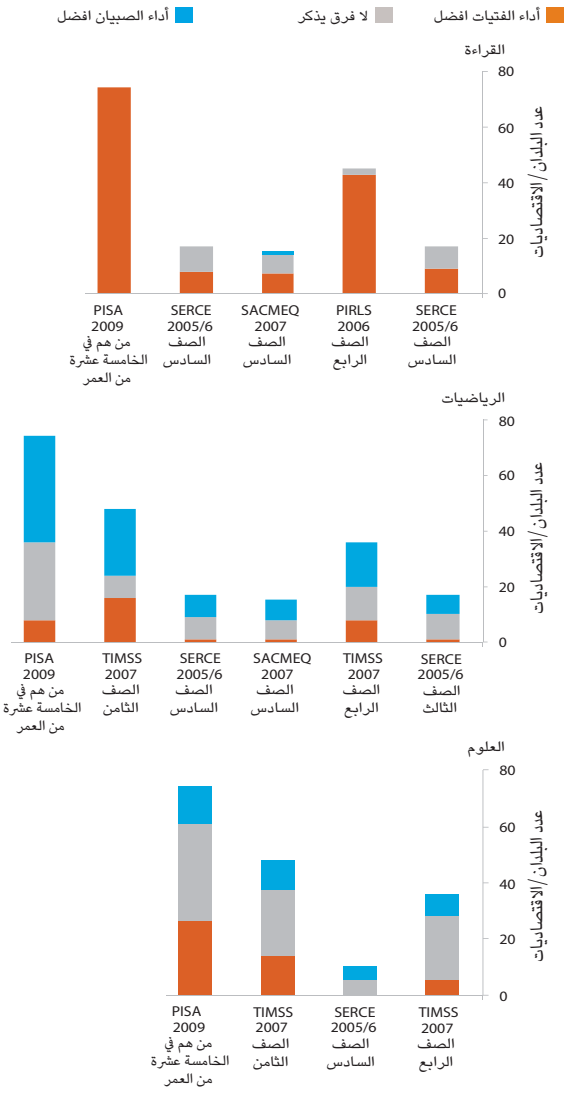
في الرياضيات، يتفوق الصبيان على العموم على الرغم من وجود بلدان يتعادل فيها أداء الصبيان والفتيات أو تتفوق فيها الفتيات على الصبيان. وقد سجل الصبيان معدلات أفضل من الفتيات في ثمانية وثلاثين بلداً بينما لم تسجل أي فوارق تذكر في هذا الصدد في ثمانية وعشرين بلداً. أما الفتيات فقد تفوقن على الصبيان في ثمانية بلدان.

وبما أن نتائج الرياضيات تأتي عكس نتائج القراءة عموماً، تضيق الفجوة بين الجنسين لصالح الصبيان. فضلاً عن ذلك، قلة هي الفوارق بين الصبيان والفتيات لجهة الفشل في بلوغ المستوى الأدنى المطلوب لاستخدام مهاراتهم بطريقة فاعلة: ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فشل حوالى شخص من أصل خمسة من فتيان وفتيات في بلوغ المستوى الثاني. أما في البلدان غير المنتمية إلى المنظمة، فقد فشل نصف عدد كل من الصبيان والفتيات في بلوغ هذا المستوى.

20 في جمهورية تنزانيا المتحدة، يتفوق الفتيان على الفتيات في المهارات القرائية

الرسم 1-41: تتفوق الفتيات على الصبيان في القراءة في حين غالباً ما يتفوق الصبيان على الفتيات في الرياضيات.

عدد البلدان والاقتصاديات بناء على اتجاه فارق متوسط العلامات بين الجنسين بحسب المادة والاستقصاء، من 2005 إلى 2009.



ملاحظة: يلخّص الرسم نتائج ستة برامج إقليمية ودولية لتقييم التعلم وهي: برنامج تحليل أنظمة التعليم التابع لمؤتمر وزراء التعليم في البلدان الناطقة بالفرنسية (PASEC، أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى)، دراسة حول التقدم في اكتساب المهارات القرائية (دراسة PIRLS الدولية)؛ برنامج التقييم الدولي للطلبة (برنامج PISA الدولي)؛ اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم (SACMEQ، أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى)؛ الاختبار الإقليمي الثاني حول التحصيل التعليمي (SERCE، أمريكا اللاتينية)؛ دراسة حول الاتجاهات في الرياضيات والعلوم الدولية (دراسة TIMSS الدولية).

المصادر: Gonzales et al. (2009); Hungi et al. (2010); UNESCO–OREALC (2008); Mullis et al. (2007); Saito (2010); Walker (2011).

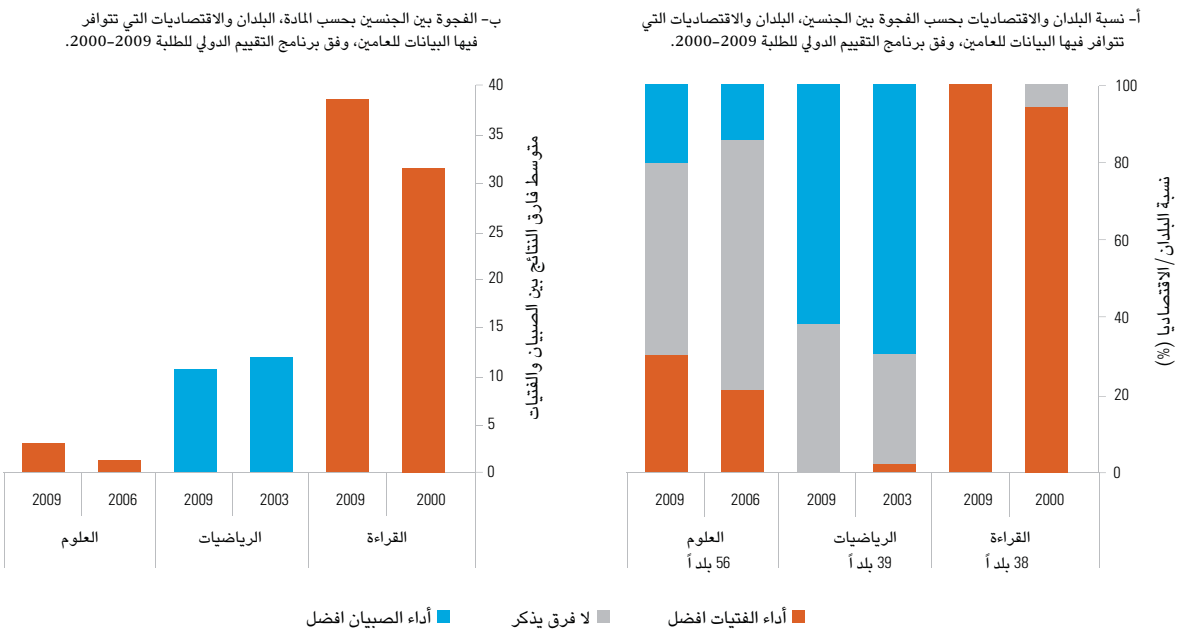
أما في العلوم، فالوضع يختلف عن القراءة أو الرياضيات، حيث يتفوق الصبيان على الفتيات أو العكس بحسب الظروف. فقد تفوق الصبيان على الفتيات في ثلاثة عشر بلداً ولم تسجل أي فوارق في الأداء بين الطرفين في أربعة وثلاثين بلداً، وتفوقت الفتيات على الصبيان في سبعة وعشرين بلداً.

يُرجّح أن تخفي هذه المعدلات الفوارق بين المجموعات الفرعية من السكان. ففي تونس مثلاً، لم يكن هناك أي فجوة بين الجنسين على صعيد متوسط علامات العلوم. إلا أن الصبيان المنتمين إلى الرُبيع الاجتماعي الاقتصادي الأدنى كانوا أكثر احتمالاً من الفتيات في تخطي المستوى الثاني في هذه المجموعة. بالمقابل، كانت الفتيات المنتميات إلى الرُبيع الأعلى أكثر احتمالاً من الصبيان في تخطي هذا المستوى (Altinok, 2012b).

بالإجمال، تبدو الفتيات أكثر تفوقاً في القراءة من الصبيان. فلدى مقارنة المجموعات الفرعية في ثمانية وثلاثين بلداً شارك في الدراسات الاستقصائية لبرنامج التقييم الدولي للطلبة للعامين 2000 و2009، يتضح أن الفجوة بين الجنسين في القراءة قد توسعت لصالح الفتيات بسبع نقاط (الرسم 1–42). وقد كان الارتفاع ملحوظاً في البرازيل وفرنسا وهونغ كونغ (الصين) وإندونيسيا وإسرائيل والبرتغال وجمهورية كوريا ورومانيا والسويد. في فرنسا ورومانيا والسويد، يعود السبب الرئيسي وراء توسع الفجوة بين الجنسين إلى تراجع أداء الصبيان (OECD, 2010a). وفي حين كانت الفجوة آخذة في التوسع لصالح الفتيات في ميدان القراءة، تتوفر بعض الأدلة على أن تحسن أداء الفتيات في الرياضيات قد ضيّق الفجوة بين الجنسين.

ما من فوارق هائلة بين قدرات الصبيان والفتيات في القراءة أو الرياضيات أو العلوم. ففي الواقع، يمكن للطرفين إظهار أداء متساوٍ في هذه المواد في ظل الظروف الملائمة. لسد الفجوة على مستوى القراءة، يجب على الأهل والمعلمين وصانعي السياسات إيجاد طرق خلاقة لحث الصبيان على القراءة أكثر عبر تعزيز اهتمامهم بالنصوص الرقمية. أما على صعيد الرياضيات، فإحراز تقدم في المساواة بين الجنسين خارج إطار الصف وخصوصاً على مستوى فرص العمل يمكن أن يلعب دوراً بارزاً في تقليص التفاوت (Kane and Mertz, 2012).

الرسم 1–42: توسعت الفجوة بين الجنسين في القراءة



المصادر: OECD (2004, 2007, 2010a, 2010d).

محور تركيز السياسات: التصدي لتهميش وعدم الاهتمام بالصبيان في المرحلة الثانوية

بينما يحظى عدد أكبر فأكبر من الأطفال بفرصة الالتحاق بالمدرسة الثانوية، تبرز الحاجة إلى الحرص على استفادة الصبيان والفتيات على حد سواء من هذا التقدم المحرز. في المرحلة الابتدائية، تبقى الفتيات أكثر احتمالاً في التهميش في العديد من البلدان، من هنا أهمية إبقاء التركيز الدولي مسلطاً على دعم الفتيات (اللوحة 1–10). أما في المرحلة الثانوية، فالتهميش يطال الصبيان في بعض البلدان.

يصف هذا القسم نطاق المشكلة وينظر في أسبابها ويطرح بعض الحلول لها. وهو يظهر أن قلة حظوة الصبيان في المرحلة الثانوية لها أسباب تختلف عن التهميش الذي تعاني منه الفتيات، وأن الأمر غالباً ما يتطلب حلولاً مختلفة. فقد يكون معدل الالتحاق الأدنى لدى الصبيان وتحصيلهم التعليمي الأدنى ناتجين عن الفقر من جهة واللامبالاة المرتبطة بنفورهم من المدرسة وشعورهم بعدم الانتماء للمجتمع المدرسي من جهة أخرى.[21]

أحياناً يكون التفاوت بين الجنسين في التعليم الثانوي على حساب الصبيان

إن الصبيان أقل احتمالاً من الفتيات في الالتحاق بالمدرسة الثانوية وفي تحقيق أداء متساوٍ معهنّ في حال الالتحاق، وخصوصاً في العديد من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا أو البلدان المرتفعة الدخل. وتشكل تجارب هذه البلدان عبرةً للدول الأكثر فقراً حيث ترتفع نسبة الالتحاق.

المشاركة غير المتساوية: يفوق عدد الفتيات الملتحقات عدد الصبيان في بعض البلدان

تُعزى المشكلة في أكثر من نصف البلدان السبعة وتسعين التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في ميدان التعليم الثانوي إلى التحاق عدد فتيان أقل من الفتيات بالمدرسة[22].

- في المرحلة الثانوية، يعاني الصبيان من التفاوت بين الجنسين في أربعة وخمسين بلداً؛ ويبلغ التفاوت درجة عالية جداً في خمسين منها بحيث يلتحق أقل من تسعين فتى مقابل مئة فتاة.
- في التعليم الثانوي الأدنى، يعاني الصبيان من التفاوت بين الجنسين في ثلاثة وثلاثين بلداً؛ ففي ستة منها، يلتحق أقل من تسعين فتى مقابل مئة فتاة.
- في التعليم الثانوي الأعلى، يعاني الصبيان من التفاوت بين الجنسين في خمسة وسبعين بلداً؛ ففي اثنين وأربعين منها، يلتحق أقل من تسعين فتى مقابل مئة فتاة.

في معظم البلدان التي تسجل عدد فتيان أقل من الفتيات في التعليم الثانوي الأدنى، يتأتى التفاوت عن نسب تسرب أعلى لدى الصبيان أكثر منه نسب انتقال أعلى لدى الفتيات من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. ففي نيكاراغوا مثلاً، تلتحق النسبة نفسها من الصبيان والفتيات بالتعليم الثانوي الأدنى، ولكن عدداً أقل من الصبيان تخرّج في العام 2010: فقد وصلت نسبة القيد الإجمالي إلى 88% للفتيان والفتيات، في حين سجل معدل التخرج الإجمالي في المستوى الأدنى من التعليم الثانوي العام 36% للفتيان و50% للفتيات.

أكثر من نصف البلدان التي تشهد تفاوتاً بين الجنسين في المرحلة الثانوية تضم عدد فتيان أقل من الفتيات في المدرسة

والوضع مماثل في التعليم الثانوي الأعلى، ولو أن البيانات تتوفر لعدد أقل من البلدان. في باراغواي، ارتفع فارق نقطتين مائويتين لمصلحة الفتيات على صعيد نسبة القيد الإجمالية بالتعليم الثانوي الأعلى لتصل إلى 10 نقط مائوية على مستوى نسبة التخرج الإجمالي في العام 2008 (UIS database).

يكثر انتشار معدل الالتحاق الأدنى لدى الصبيان في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا والبلدان المرتفعة الدخل التي تشهد معدلات التحاق عالية عموماً. وقد توصلت كل من كولومبيا وكوستا ريكا ومكسيكو إلى نسب قيد إجمالية في المرحلة الثانوية تخطت الـ80%، ولكنها تسجل التحاق أقل من 95 فتى لكل 100 فتاة (الجدول 1–10). ولكن هناك أيضاً بلدان أكثر فقراً حيث الصبيان أقل احتمالاً في الالتحاق، بما في ذلك خمسة عشر بلداً متوسط الدخل من الشريحة الدنيا وثلاثة بلدان منخفضة الدخل- وهي بنغلادش وميانمار ورواندا (المربع 1–9).

وضمن البلدان الفقيرة حيث معدل التحاق الفتيات في المرحلة الثانوية أدنى من معدل التحاق الصبيان، قد تبرز أماكن يواجه فيها الصبيان تهميشاً أكبر. فمثلاً تشير الدراسات الاستقصائية الصحية الديمغرافية للعامين 2005 و2006 إلى أن نسبة الملتحقين بالمدرسة في الهند

21 هذا القسم مبني على أبحاث Jha وغيرها (2012)
22 ابتداء من العام 2010، توفرت بيانات ذات صلة عن 157 بلداً من أصل 204.

الجدول 1–10: يكثر شيوع التفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان في المرحلة الثانوية في البلدان الأكثر ثراءً.

عدد الصبيان الملتحقين لكل 100 فتاة، بحسب معدل القيد الإجمالي في المرحلة الثانوية، 2010.

	أقل من 90 فتى ملتحقاً	90-95 فتى ملتحقاً	95-96 فتى ملتحقاً
معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي 80%			
البلدان المنخفضة الدخل	بنغلادش	ميانمار	رواندا
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	هندوراس ليسوتو سان تومي وبرينسيبي	نيكاراغوا فيتنام	بوتان باراغواي
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	الجمهورية الدومينيكية سورينام ناورو	ماليزيا بنما تايلند	إكوادور
البلدان المرتفعة الدخل	برمودا		
معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي بين 80% و 100%			
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	الرأس الأخضر ساموا	فيجي غيانا كيريباتي منغوليا فلسطين الفلبين	
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	الأرجنتين لبنان جزر كوك	بوتسوانا كولومبيا كوستاريكا دومينيكا الأردن المكسيك تونس جمهورية فنزويلا البوليفارية	الصين جامايكا جنوب أفريقيا
البلدان المرتفعة الدخل	جزر كايمان قطر	جزر البهاما كرواتيا ترينيداد وتوباغو	أندورا

ملاحظة: إن البلدان التي تشهد نسب قيد إجمالية تفوق نسبة الـ100% في المرحلة الثانوية هي غير واردة في الجدول

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 7.

ممن يتراوح سنهم بين 15 و19 عاماً كانت أعلى لمصلحة الصبيان (47% مقابل 36% للفتيات). إلا أن النسبة كانت أعلى لمصلحة الفتيات في حكومة كيرالا (67% مقارنة مع 62% للفتيان) وفي دلهي (54% للفتيات و49% للفتيان) (UNESCO, 2012c).

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المناطق هي أكثر احتمالاً في إظهار تفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان. فوفق البيانات المتوفرة عن البلدان، يسجل التحاق الصبيان معدلاً أدنى من الفتيات في 64% من البلدان في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي و57% من بلدان شرق آسيا والمحيط الهادئ. بالنسبة إلى معظم البلدان التي تشهد فجوة معكوسة بين الجنسين، ليست هذه الظاهرة بجديدة. فمثلاً، في الجمهورية الدومينيكية وجنوب أفريقيا وجمهورية فنزويلا البوليفارية، استمر هذا النمط سائداً لمدة عقد بأكمله.

التحصيل التعليمي غير المتساوي: تتفوق الفتيات على الصبيان في العديد من البلدان

تظهر تقارير تقييم التعلم الدولية في البلدان المتوسطة والمرتفعة الدخل أن الفتيات يتفوقن على الصبيان في القراءة (اللوحة 1–11). فقد بيّن برنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009 الذي شمل أربعة وثلاثين بلداً من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وأربعين من البلدان والاقتصاديات الشريكة، أن الفتيات اللواتي يبلغن 15 عاماً من العمر يحصّلن علامات أعلى بشكل ملحوظ من الصبيان في القراءة في جميع البلدان. وقد توسعت الفجوة بين الجنسين في بعض البلدان منذ العام 2000، الأمر الذي يُعزى إلى حد كبير إلى تحسن كبير في أداء الفتيات.

إلا أن الصبيان لا يزلن يتفوقن على الفتيات في الرياضيات في العديد من البلدان، ولكن نطاق تفوقهم الإجمالي يبقى أضيق من نطاق تفوق الفتيات في القراءة. أما النتائج في العلوم فهي أكثر تعادلاً على الرغم من أن عدد البلدان التي تتفوق فيها الفتيات في هذا الميدان يفوق عدد البلدان حيث العكس هو صحيح.

لماَ يعاني بعض الصبيان من التهميش في المرحلة الثانوية؟

يعزى التفاوت على حساب الفتيات في المرحلة الثانوية إلى أسباب شائعة مرتبطة بالتمييز، وهي ليست الحال عموماً بالنسبة إلى الصبيان. فخارج المدرسة، يمكن للفقر وطبيعة سوق العمل التأثير في الصبيان أكثر من الفتيات. أما داخل المدرسة، فقد تدفع بيئة الصف بالصبيان إلى الشعور باللامبالاة تجاه المدرسة.

يضاعف الفقر التفاوت على حساب الصبيان

تخفي القيم المتوسطة للمؤشرات حقيقة أن التفاوت في المرحلة الثانوية لا ينطبق على كل الصبيان وإنما يطال أولئك المهمشين بفعل عوامل من مثل الفقر والفئة الاجتماعية والاثنية والموقع. يرزح هؤلاء الصبيان تحت وطأة ضغط اقتصادي واجتماعي أعظم ويحصّلون على نحو غير متجانس نتائج سلبية من مشاركتهم وتعلمهم (المربع 1–10).

قد يؤدي الوضع في البلدان التي تضم عدد فتيان في سن الثانوية أكثر احتمالاً من الفتيات في العمل خارج المنزل إلى تفاوت بين الجنسين في ميدان التعليم. ففي أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، هناك روابط قوية بين قضية الجنسين وعمل الأطفال. وفي العديد من بلدان المنطقة، ينضم الذكور الشباب إلى اليد العاملة بشكل مبكر بأعداد

أكبر من الإناث الشابات (Cunningham et al., 2008). كما أن الصبيان المنخرطين في الأنشطة الاقتصادية هم أكثر احتمالاً في عدم ارتياد المدرسة. تظهر الاختلافات أولاً ضمن من هم في سن التعليم الثانوي الأدنى ولكنها تتعاظم ضمن المراهقين. ففي هوندوراس مثلاً، وهو أحد أكثر البلدان تفاوتاً بين الجنسين على صعيد الالتحاق بالمدرسة الثانوية، شارك 60% من الصبيان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و17 في النشاط الاقتصادي في العام 2002 مقارنة مع 21% من الفتيات. وحوالي 82% من الصبيان المشاركين في النشاط الاقتصادي لم يكونوا في المدرسة، مقارنة مع 61% من الفتيات (Guarcello et al.,2006). (الرسم 1–45).

فضلاً عن ذلك، يعزز الفقر التفاوت على حساب الصبيان.

المربع 1–9: تهميش الصبيان على مستوى الالتحاق بالمرحلة الثانوية في بنغلادش

تشكل بنغلادش أحد البلدان الثلاثة المنخفضة الدخل حيث يلتحق بالمرحلة الثانوية عدد فتيات أكثر من الصبيان. ويُعزى هذا التفاوت إلى حد كبير إلى التدابير الداعمة لالتحاق الفتيات، مما يطرح الحاجة إلى برامج مشابهة تأخذ بعين الاعتبار الحواجز التي يواجهها الصبيان في تحصيل تعليمهم الثانوي- وخصوصاً الفقر منها. تظهر الفجوة بين الجنسين على صعيد الالتحاق مع العام الأول من المرحلة الابتدائية، وتستمر من الصف السادس إلى العاشر من المدرسة الثانوية، علماً بأن التفاوت على حساب الصبيان يتعاظم مع الوقت (الرسم 1–43). في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، يحدث تفاوت لصالح الصبيان إلا أن معدلات الالتحاق الإجمالية تبقى جد متدنية لكل من الصبيان والفتيات.

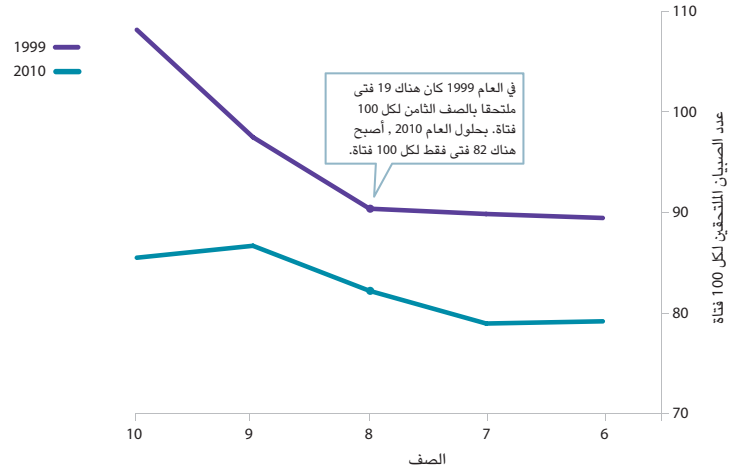
هذا النمط الفريد من نوعه ناجم عن برنامج المنح الدراسية الذي اعتمد في بداية التسعينيات، والذي يوفر دراسة مجانية في المرحلة الثانوية لجميع الفتيات في المدرسة ومبلغاً من المال لهن باستثناء اللواتي يقطنّ في أكبر المدن. وقد برهن البرنامج إلى جانب سياسات ومشاريع أخرى عن نجاحه في رفع معدلات التحاق الإناث بالمرحلة الثانوية من 25% فقط في العام 1992 إلى 60% في العام 2005.

لم تتأتى الفجوة بين الجنسين عن تراجع مطلق في معدلات التحاق الصبيان- فقد تكون هذه المعدلات قد بلغت بأسوأ الأوضاع حالة ركود، ومن غير الواضح ما إذا كان هذا ناتجاً عن دعم الفتيات. وبينما يدخل الصبيان الفقراء مرحلة المراهقة، تزداد فرصهم- وحاجاتهم- لإيجاد عمل مقابل أجر، الأمر الذي يبقيهم خارج المدرسة. ومن أجل تعزيز تركيز البرنامج على مسألة الفقر، تم توسيع المنح الدراسية لتشمل الصبيان الفقراء منذ العام 2008 في ربع أنحاء البلد تقريباً.

المصادر: Antoninis and Mia (2011); Asadullah and Chaudhury (2009); World Bank (2008)

الرسم 1–43: في بنغلادش، يتزايد عدد الفتيات مقارنة بالصبيان في المدرسة الثانوية

عدد الصبيان الملتحقين لكل 100 فتاة، بحسب الصفوف، 1999 و2010.

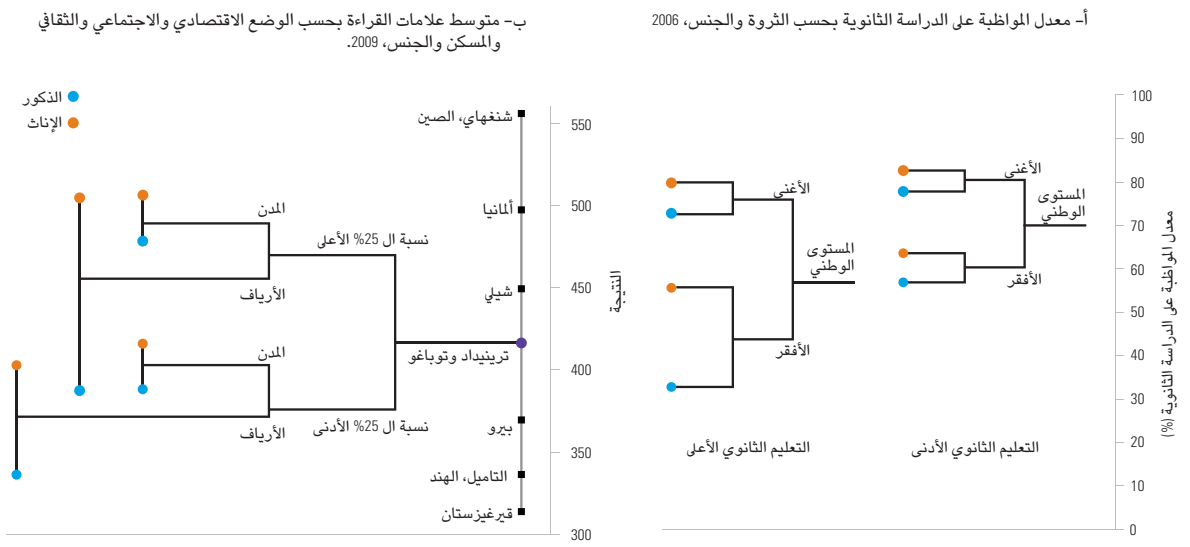


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

المربع 1-10: في ترينيداد وتوباغو، يعاني الصبيان من التفاوت بين الجنسين في المرحلة الثانوية

يُعتبر الصبيان في بلدان منطقة الكاريبي أكثر عرضة من الفتيات للتفاوت بين الجنسين في المرحلة الثانوية. وترينيداد وتوباغو هي خير مثال على هذا النمط على صعيدي المواظبة على الدراسة والتحصيل العلمي في الثانوية (الرسم 1-44). ويُشار إلى أن الفجوات بين الجنسين لجهة المواظبة على الدراسة هي صغيرة في التعليم الثانوي الأدنى، ولكنها تتوسع بالنسبة إلى الصبيان الأكثر فقراً في التعليم الثانوي الأعلى. وبينما تظهر فوارق صغيرة على صعيد التحصيل الدراسي بين فتيان وفتيات المدن، يؤدي عيش الصبيان في المناطق الريفية إلى تفاقم التفاوت على حسابهم. فالفتاة الثرية التي تقطن في الريف أو في المدينة تحصّل علامات تفوق المعدل في ألمانيا. في حين أن الفتى الفقير الذي يسكن في منطقة ريفية يحصّل علامات قريبة من المعدل في التاميل نادو في الهند. ويبدو أن مزيج عاملين يفعل فعله وهما: سوق العمل التي يدفع بفتيان الأرياف الفقراء إلى ترك المدرسة ومستويات العنف المرتفعة بين الشباب التي تزيد من شعور لامبالاتهم تجاه المدرسة.

الرسم 1-44: في ترينيداد وتوباغو، يواجه الصبيان- وخصوصاً فتيان الأسر الفقيرة والريفية- تفاوتاً حاداً على حسابهم في مجالي المشاركة والتحصيل



ملاحظة: إن نسبة الـ25% الأعلى/الأدنى تشير إلى مرتبة التلميذ بحسب مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي وضعه برنامج التقييم الدولي للطلبة.

المصدر: Altinok (2012b)، بناء على برنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009.

المصدر: UNESCO (2012c).

فعندما ينخفض دخل أسرة فقيرة بشكل فجائي، قد تقوم العائلة كرد فعل بسحب ابنها من المدرسة الثانوية لجني المال. في البرازيل، يعتبر الصبيان المراهقون أكثر احتمالاً في التسرب من المدرسة بسبب الحاجة إلى الانضمام إلى سوق العمل. ويؤدي الانخفاض المفاجئ في دخل العائلة إلى احتمال تسرب الصبيان بنسبة 46% أكثر في الأسر الفقيرة منه في الأسر غير الفقيرة (Côrtes Neri et al., 2005; Duryea et al., 2007). وبالطريقة عينها، بعد أن دمر إعصار ميتش ريف هندوراس في العام 1998، كان الأطفال المنتمون إلى العائلات الفقيرة أكثر احتمالاً في ترك المدرسة- وكان الصبيان من يدفع الثمن الأغلى لأنهم يتمتعون بفرص أكثر من الفتيات في إيجاد عمل (Gitter and Barham, 2007).

تعتمد استراتيجيات الأسر على نوع فرص العمل المتاحة. فإن رأى الأهل أن الفرص المتوفرة للشباب لا تتطلب استكمال المدرسة الثانوية، يصبح الاستثمار في المدرسة الثانوية أقل أهمية بالنسبة إليهم من النفاذ المبكر إلى سوق العمل. قد يعتبر الصبيان وعائلاتهم أن نوع التعليم أو جودته غير ذات صلة بأنواع فرص العمل المتوفرة. في ريف ليسوتو، تستوجب تربية الماشية إجمالاً

إبقاء الصبيان خارج المدرسة، بينما تتمكن الفتيات من المواظبة على الدراسة لوقت أطول- ولو أن معدلات التحاق الفتيات بالمرحلة الثانوية هي أيضاً متدنية جداً. قد تلعب نشاطات الرعي التي يتولاها الصبيان دوراً في إبعادهم عن المدرسة في بلدان أخرى في جنوب أفريقيا كبوتسوانا وناميبيا (Jha and Kelleher, 2006).

هذا ويمكن للفقر أن يؤثر سلباً في مشاركة الصبيان في التعليم الثانوي في البلدان الأكثر ثراءً، ولكن التداعيات الأبرز تُلقي بثقلها على التحصيل الدراسي. فالوضع الاجتماعي الاقتصادي المتردي يزيد من تراجع الصبيان في القراءة في العديد من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (الرسم 1–46). فمثلاً، تبلغ معظم الفتيات الثريات في سبعة بلدان منتمية إلى المنظمة المستوى الثاني في القراءة (وهو المستوى الذي، وبحسب منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يمكّن التلاميذ من «المشاركة بفعالية وإنتاجية في الحياة»). ضمن هذه البلدان، يقدم معظم الصبيان الأثرياء أداء جيداً نسبياً، حيث يعجز بين 3% و13% فقط منهم عن بلوغ المستوى الثاني. إلا أن التفاوت بين الجنسين يظهر جلياً في صفوف التلاميذ الفقراء. ففي اليونان على سبيل المثال، عجزت 24% من التلميذات المنتميات إلى الربيع الأدنى عن بلوغ المستوى الثاني، مقارنة مع 50% من الذكور في هذه الفئة.

قد تدفع البيئة المدرسية بالصبيان إلى عدم الاهتمام بالمدرسة

في بعض البلدان التي تواجه فجوة معكوسة بين الجنسين على صعيد الالتحاق أو التحصيل الدراسي، يفوق عدد المعلمات عدد المعلمين في المدارس الثانوية. وهي الحال في البرازيل وجامايكا والفليبين حيث يمكن إحصاء ستة إلى سبعة معلّمين لكل عشر معلمات. وقد حدا هذا الواقع بالبعض إلى التساؤل حول ما إذا كان الأطفال يتفاعلون بطريقة أفضل مع معلّمين من نفس جنسهم وما إذا كان المعلّمون الذكور أعلى كفاءة في استخدام وسائل تعليمية أكثر ملاءمة للفتيان.

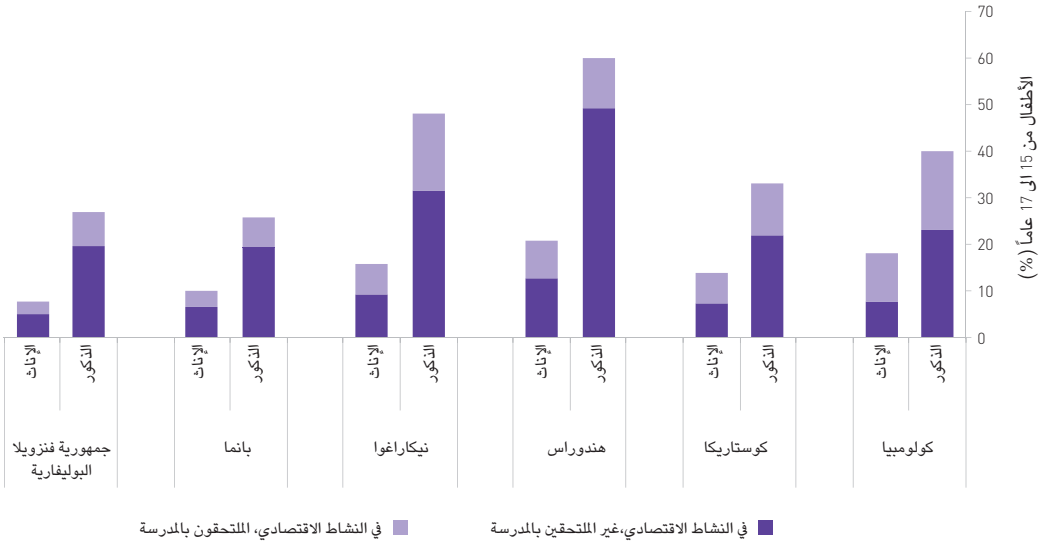
في بعض بلدان جنوب أفريقيا، تتسبب نشاطات الرعي في إبعاد الصبيان عن المدارس

قد يؤدي افتقار ميدان التعليم إلى معلمين ذكور يحتذى بهم إلى التفاوت بين الجنسين على حساب الصبيان. فقد يزداد احتمال عدم اهتمام الصبيان بارتياد المدرسة ضمن العائلات التي لا تضم ذكوراً راشدين يشكلون قدوة. وفي حين لا تتوفر أدلة ثابتة عن وجود رابط بين القدوات والتزام الصبيان بالدراسة، غالباً ما يؤمن المعلمون والمدراء بوجوده، وذلك وفق دراسة أجريت في ترينيداد وتوباغو (George et al., 2009).

وفي حين يُعتبر الصبيان الأكثر ثراء في منطقة الكاريبي أكثر احتمالاً في الالتحاق بالتعليم العالي وإيجاد مهن ملائمة، برزت حلقة مفرغة من عدم الاهتمام بالتعليم

الرسم 1–45: الصبيان أكثر احتمالاً من الفتيات في الانخراط في النشاط الاقتصادي، ومن يعمل منهم هو أكثر احتمالاً في عدم المواظبة على الدراسة.

نسبة المنخرطين في النشاط الاقتصادي ممن يتراوح سنهم بين 15 و17 بحسب حالة المواظبة على الدراسة، دول مختارة من أمريكا اللاتينية، من 2000 إلى 2002.



المصدر: Guarcello et al. (2006)

والتورط في سلوكيات خطيرة في أوساط الصبيان الأفقر في جامايكا وترينيداد وتوباغو، حيث نشأت عصابات المدارس. (UNDP, 2012). وقد تكون المعلّمات أقل قدرة على ضبط الصبيان في سياقات مماثلة تسودها درجات عالية من الجرائم والعنف.

قد يؤدي الافتقار إلى ذكور يحتذى بهم في المدارس إلى عدم اهتمام الصبيان بالمدرسة

بالإضافة إلى ذلك، قد تلعب توقعات المعلمين حول قدرات التلاميذ الذكور والإناث دوراً في أدائهم. فقد أظهرت دراسة أجريت في جامايكا أن الصبيان وُصفوا بالكسل مما أدى إلى تراجع ثقتهم بأنفسهم وتدفق أعداد المسجلين في الحصص الإعدادية ومعدلات تحصيل أكاديمي ضعيفة ونتائج اختبارات سيئة (MSI, 2005). كما بيّنت الدراسة أن المعلمين لا يتوقعون أن يحرز الصبيان معدلات أكاديمية مرتفعة في ماليزيا وساموا وسيشيل وترينيداد وتوباغو (Page and Jha, 2009).

وإن إدرك الصبيان أن المعلمات يمارسن التمييز ضدهم، قد يتذرعون بذلك لتبرير سلوكهم السلبي. فقد أظهرت دراسة أُجريت على 200 معلّم و3000 تلميذ مراهق في فنلندا أن جميع المعلّمين ينظرون بسلبية أكبر إلى أطباع الصبيان وكفاءتهم العلمية مما يفعلون إزاء الفتيات، في حين أن المعلمين الذكور يرون الفوارق بين الصبيان والفتيات أصغر مما تراها المعلمات. (Mullola et al., 2012).

غير أنّ جنس المعلّم يلعب دوراً جزئياً فقط في الفوارق التي تُلحظ على مستوى الانخراط والتحصيل الدراسي بين الصبيان والفتيات. فقد يكون العامل الأهم هو سلوك المعلمين تجاه مسارات تعلم الصبيان والفتيات وتجاه تصرفاتهم ونجاحهم الأكاديمي. يرى بعض المعلقين أنه في حين احتمال وجود بعض الفوارق على مستوى أنماط التعلم بين الجنسين، تبقى هذه الفوارق ضئيلة بالنسبة إلى أوجه التشابه، ويمكن سدها خلال تجربة التمدرس (Eliot, 2011; Hyde, 2005). بمعنى آخر، يجب على المعلمين أن يعوا اختلاف أنماط التعلم من تلميذ إلى آخر والاستعداد لتعديل طريقة تدريسهم وسبل تقييمهم بما يتلاءم معها (Younger et al., 2005).

التصدي للتفاوت على حساب الصبيان ولامبالاتهم

إن التفاوت بين الجنسين وانعدام المساواة بينهما في ميدان التعليم هما أمران يصعب تجاوزهما. في البلدان التي يعاني فيها الصبيان من التفاوت، تتوفر طرق تتيح للمدارس والمجتمع المساعدة على تعزيز مشاركتهم وتحصيلهم الدراسي ونتائج تعلمهم.

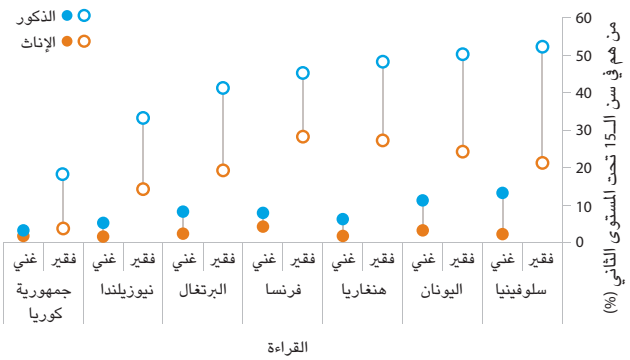
وقد بدأ صانعو السياسات يعون أكثر فأكثر المشاكل المرتبطة بالتفاوت على حساب الصبيان ولامبالاتهم بالتعليم. في بعض السياقات، تجلى هذا الوعي بعد إدراك العلاقة بين التقصير على مستوى التحصيل الدراسي وتعاظم مستويات التورط في العصابات والعنف والجرائم والنفاذ إلى الأنشطة المرتبطة بالمسدسات والمخدرات كما هي الحال في منطقة الكاريبي (Figueroa, 2010; Jha et al., 2012). في حالات أخرى، برز الموضوع إلى الواجهة بفعل تنامي تركيز الإعلام على جداول الترتيب التعليمية وتصاعد مستويات بطالة الشباب، كما هي الحال في المملكة المتحدة (Cassen and Kingdon, 2007).

غير أن هذا الوعي المتزايد لم يُترجم بفعالية كافية على الأرض. ويُعزى ذلك إلى غياب التوافق على أسباب التفاوت الذي يعاني منه الصبيان في الميدان التعليمي من جهة، وإلى التركيز المبرر على مجموعة التحديات التي ما زالت الفتيات تواجهها من جهة أخرى.

تتطلب معالجة معدلات الالتحاق الأدنى لدى الصبيان وأدائهم الأضعف اعتماد مقاربة شمولية تتناول متطلبات السوق كسبب وراء التفاوت على حسابهم ولامبالاتهم نتيجة الممارسات ضمن الصف والسلوكيات التي تعزز الفجوة بين الجنسين . وينبغي التركيز على ثلاثة مجالات من شأن كل منها أن يصب أيضاً في مصلحة تعليم الفتيات، وهي:

الرسم 1-46: في العديد من البلدان، يعزز الوضع الاجتماعي الاقتصادي الفوارق بين الجنسين على مستوى التحصيل الدراسي.

نسبة الصبيان والفتيات في سن الـ15 الذين لم يبلغوا المستوى الثاني في القراءة، بحسب الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بلدان مختارة، برنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009.



ملاحظة: غني/فقير= أسفل/أعلى الرُبيع في مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لبرنامج التقييم الدولي للطلبة.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد تحقيق أهداف التعليم للجميع لـ(Altinok (2012b، بناء على برنامج التقييم الدولي للطلبة للعام 2009

- تخفيض آثار الفقر على المشاركة في التعليم والتحصيل الدراسي؛
- تحسين الجودة في المدارس والعمل على تعزيز طبيعتها التضمينية؛
- توفير فرص ثانية لكل من تسرب من المدرسة.

قد يعزز التخفيف من حدة الفقر التحاق الصبيان بالتعليم وتحصيلهم الدراسي

يمكن لبرامج الحماية الاجتماعية دعم مشاركة الصبيان والفتيات في المدرسة، وفي بعض الأحيان تعزيز نتائج التعلم (UNESCO, 2010b). يجب على برامج كهذه أخذ قضايا الجنسين بعين الاعتبار. ففي جامايكا، تم تطوير برنامج النهوض بالصحة والتعليم (PATH)، وهو برنامج تحويل نقدي مشروط ممول من الحكومة لدعم العائلات الفقيرة، ويتضمن إعفاءات من الرسوم المدرسية وتكاليف الكتب المدرسية. عزز البرنامج بشكل ملحوظ المواظبة على الدراسة، ولكن أثر البرنامج على الصبيان المتراوحة أعمارهم بين 13 و17 لم يكن أهم من أثره على الفتيات، على الرغم من أنّ السياسة كانت تستهدف الصبيان المراهقين ذوي معدلات المواظبة الأدنى (Levy and Ohls, 2007)، ومنذ العام 2008، جرى التحويل بوفرة أكبر إلى الصبيان منه إلى الفتيات من جهة وإلى تلاميذ المدرسة الثانوية منه إلى تلاميذ الابتدائية من جهة أخرى لمكافحة الضغط الملقى على كاهل الصبيان الفقراء لإيجاد عمل (Fiszbein et al., 2009).

يتبين من خلال عمليات تقييم برامج التحويل النقدي أن الصبيان ليسوا هم أكثر من يستفيد في البلدان التي يعانون فيها من أكبر قدر من التهميش. ففي البرازيل، كان لبرنامج بولسا فاميليا آثار إيجابية هائلة على النتائج المدرسية، ولكن الفتيات في التعليم الثانوي الأدنى هنّ من استفدن أكثر بكثير منه وسجّلن بالتالي معدلات تسرب أدنى ومعدلات ترفيع أعلى (Glewwe and Kassouf, 2012). أما في مكسيكو، فالمنحة التي قام برنامج بروغريسا (الذي أعيدت تسميته لاحقاً بـ"أوبورتونيدادس" (بمعنى فرص) بتقديمها للأسر كان لها أثر أكبر على فتيات المدرسة الثانوية. فقد أدت إلى رفع معدلات المواظبة على الدراسة بنسبة 7.5% لدى الصبيان ما بين 14 و17 عاماً، وهي نسبة أدنى بقليل مما هي عليه لدى الفتيات(Attanasio et al., 2012; Barrera-Osorio et al., 2011). تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية النظر في العقبات التي تعيق مشاركة الصبيان لدى تصميم البرامج.

يمكن للمدارس العالية الجودة والحاضنة خلق بيئة مؤاتية

يجب على برامج التحويلات النقدية أن تشمل أكثر الصبيان تهميشاً

تتوفر مجموعة مقاربات من شأنها رفع التزام الصبيان بالدراسة والنهوض بتحصيلهم الدراسي عبر بث روح من التعاون واحترام الطلبة ومكافحة الأفكار النمطية المرتبطة بقضايا الجنسين ضمن المدارس. وقد شجعت بعض البلدان المدارس على استنباط مقاربات خاصة بها لتحسين نتائج الصبيان.

في إنكلترا، عمل مشروع «رفع التحصيل العلمي للفتيان» مع المدارس الابتدائية والثانوية التي كانت قد نجحت في تقليص الفجوة بين الجنسين على تحديد استراتيجيات تهدف إلى تعزيز تعلم الصبيان وانخراطهم في المدرسة. وقد ركزت بعض المدارس على الاستراتيجيات الفردية لتحفيز اهتمام الصبيان وانخراطهم، مثلاً من خلال وضع أهداف واقعية لتعزيز ثقتهم بأنفسهم. كما قامت مدارس أخرى بتعديل منهجياتها التربوية تماشياً مع مختلف أنماط التعلّم التي أبداها كل من الصبيان والفتيات، فشددت مثلاً على المقاربات الخلاقة لنشاطات الإلمام بالقراءة والكتابة والتفاعل ضمن الصف. هذا وانتشرت أيضاً مقاربات تنظيمية تشمل المدرسة ككل. وقد طورت بعض المدارس أخلاقيات فريق تنطوي على جعل الطلبة المقصرين في تحصيلهم العلمي يشعرون بأنهم معنيون (Younger et al., 2005).

وفي أستراليا، قام برنامج مماثل بعنوان مدارس المنارة لتعليم الصبيان برصد أفضل الممارسات في هذا الإطار من 350 مدرسة. وقد تم تطوير خلاصة وافية من الموارد المبنية على البرنامج لتقديمها للمعلمين. كما قدّم مشروع المتابعة المعنون «النجاح للفتيان» منحاً لحوالى 1600 مدرسة للنهوض بتعليم الصبيان. وقد تضمن برنامج التعلّم المهني تركيزاً على التعليم الفعال للقراءة والكتابة واستخدام تكنولوجيا المعلومات لتعزيز التزام الصبيان بالتعلم الفاعل (Munns et al., 2006).

إنه مثال نادر عن كيفية البناء على الدروس المستخلصة في برنامج تدريب المعلمين. قلة هي البلدان التي علّقت أهمية كافية على التطوير المهني الآيل إلى تقليص الفجوة بين الجنسين على مستوى التحصيل العلمي وعدم اهتمام الذكور بالمدرسة. أما في ما يتعلّق بنتائج التعلّم، فقدرة المعلّمين على الانخراط ودعم مسيرة تعلم الصبيان والفتيات هي الأهم. يلقي هذا الواقع الضوء على الحاجة إلى توفير تعليم عالي الجودة للمعلّمين، بما في ذلك تدريب ملائم على قضايا الجنسين.

في بعض البلدان، يُطبق في المدارس الثانوية نظام توزيع الطلبة حسب مستويات التحصيل العلمي بغية مساعدة الطلبة المقصرين في أدائهم. إلا أنّ عدداً كبيراً من الدراسات التي أُجريت في البلدان المرتفعة الدخل عجزت عن تبيان آثار إيجابية ثابتة لهذا النظام على أداء التلاميذ (Meier and Schutz, 2007; OECD, 2012c). وعلاوة على ذلك، قد يؤدي هذا النظام إلى تزايد عدد الصبيان في المستويات الأدنى في حال كانوا مقصرين في أدائهم وصَعُب ضبطهم. كما أنّه يمكن لنظام توزيع الطلبة بحسب المستويات تعزيز النظرة السلبية المكونة لدى المعلمين وزملائهم وأنفسهم حيال قدراتهم.

هذا وتشكل مدارس الجنس الواحد محاولة أخرى للتصدي لعدم اهتمام الصبيان بالدراسة. وإن كانت هذه المدارس تفضي أحياناً إلى تحسين نتائج التعلم لدى الصبيان والفتيات، فقد يُعزى ذلك إلى كونها تحظى بشكل خاص بتمويل جيد وإدارة جيدة وتضمّ تلاميذاً يتمتعون بمستوى تحصيل علمي عالٍ وأهل يحيطونهم بدعمهم (ACCES, 2011; Halpern et al., 2011).

حولت ترينيداد وتوباغو العديد من المدارس إلى مدارس للجنس الواحد على اعتبار أنه من شأن ذلك أن يسهّل على المعلّمين تلبية أنماط التعلم لدى الصبيان وتخفيض الضغط المتأتي عن زملائهم (Jones–Parry and Green, 2010). غير أن إحدى الدراسات التي أُجريت مؤخراً أظهرت أنّ معظم التلاميذ لم يقدموا أداء أفضل في مدارس الجنس الواحد في ترينيداد وتوباغو، باستثناء الطلبة (وخصوصاً الفتيات منهم) الذين أعربوا عن رغبة شديدة في ارتياد هذا النوع من المدارس (Jackson, 2011).

في ترينيداد وتوباغو، لم يقدم معظم الأطفال أداء أفضل في مدارس النوع الاجتماعي الواحد

بالاضافة إلى ذلك، يمكن للبرامج التوجيهية أن تساعد الصبيان- وخصوصاً الأكثر تهميشاً منهم- على اكتساب ثقة أكبر بأنفسهم وتحسين سلوكهم وأن تثنيهم عن الابتعاد عن الدراسة (DuBois et al., 2002). في الولايات المتحدة الأمريكية، تبين أن برنامج الأخوة الكبار/ الأخوات الكبيرات الذي يعود إلى قرن من الزمن ويتطلب مرشدين متطوعين يقضون ثلاث إلى خمس ساعات في الأسبوع مع الطفل لنحو سنة على الأقل، قد أدى إلى تحسين سلوكيات الأطفال، مما دفع إلى إدخال متغيرة في الوسط المدرسي على البرنامج. ولكي ينجح هذا النوع من التدخلات، ينبغي تدريب المرشدين ورصد التفاعلات وإشراك الأهل عن كثب (Smith and Stormont, 2011).

تتمثل إحدى أكبر الصعوبات في معالجة تهميش الصبيان على مستوى التعليم في كيفية تعزيز سلوكيات إيجابية اتجاه الجنسين، عبر مساعدة الصبيان على احترام أنفسهم والاعتزاز بسلوكهم المسؤول والمقبول اجتماعياً واللاعنفي. وفي حين يجب أن يحصل ذلك ضمن الأسر والمجتمعات، تبقى المدارس مكاناً أساسياً لاتخاذ التدابير في هذا الصدد. ففي منطقة الكاريبي، ألقت مسابقة إقليمية بين المشاريع غير الحكومية الضوء على أفضل السبل لمساعدة الصبيان المعرضين للخطر، وتنمية الحس بالإنجاز عبر تقدير مساهمات كل فتى وخلق بيئة خالية من التهديدات والأحكام (Orlando and Lundwall, 2010; World Bank, 2011b).

من شأن تقديم فرص ثانية مساعدة الصبيان على إحراز تقدم

في بعض البلدان، شكل الصبيان محور اهتمام السياسات والبرامج التي تعيد التلاميذ المتسربين إلى المدرسة. ويمكن لبرامج الفرصة الثانية التي غالباً ما تُطبق خارج إطار النظام الرسمي للتعليم أن تقدم للفتيان فرصة استكمال تمدرسهم الثانوي واكتساب مهارات اجتماعية واقتصادية.

- في جامايكا، يعمل مشروع «توعية الذكور الآن» (MAN) الذي تديره منظمة "الأطفال أولاً" غير الحكومية مع الذكور غير الملتحقين بالمدارس والمتراوحة أعمارهم بين 14 و24 وأهاليهم في سبانيش تاون، وهي منطقة حضرية تنتشر فيها الجرائم. يقدّم المشروع مهارات مهنية وحياتية ومنتديات حول الصحة وإرشادات ونشاطات ثقافية ورياضية لمساعدة الصبيان والشباب على الالتحاق بالمدرسة أو التدريب أو العمل والابتعاد عن المخدرات والمسدسات. وقد حسّن المشروع الثقة بالنفس والتصرف والسلوكيات لدى معظم المشاركين، كما نجح من خلاله ثلثا المشاركين في استكمال وتلقي شهادة في مهارة أساسية معيّنة (Christian Aid, 2010; World Bank and Common Wealth Secretariat, 2009).

- في ساموا، تدير الحكومة والهيئات الدينية مدارس الفرصة الثانية التي تقدّم مهارات أساسية ومهنية وحياتية للمنقطعين عن الدراسة في سن مبكر، وخصوصاً الصبيان (Jha et al., 2012; UIS, 2012).

- في ليسوتو، تدير منظمة غير حكومية المدارس الليلية حيث تُعلّم الانكليزية واللغة السيسوتية والرياضيات، وتقدَّم وجبة ساخنة للذكور الشباب الرعاة لكي لا يتخلّفوا عن الالتحاق بالمدرسة بسبب مسؤوليات تربية الماشية الملقاة على كاهلهم (Sentebale, 2011)

الخاتمة

يتعين على صانعي السياسات أن يبقوا نصب أعينهم هدف إلحاق جميع الفتيات في سن الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية. في الوقت عينه، من المهم مواجهة حقيقة أن بعض الصبيان يقصرون في أدائهم على مستوى التعليم الثانوي. ففي الواقع، من شأن التركيز على جودة التعليم وطبيعته الحاضنة ومعالجة آثار الفقر وتقديم الفرص الثانية تخفيض نسبة تهميش الصبيان ولامبالاتهم وبالتالي تحسين مشاركة جميع الأطفال ونتائجهم.

يجب على صانعي السياسات معالجة تراجع بعض الصبيان في المدرسة الثانوية

الهدف 6 نوعية التعليم

تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلُّم، ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة

النقاط الرئيسية

- لا يتعلّم ملايين الأطفال الملتحقين بالمدارس المهارات الأساسية. ومن أصل 650 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي، لا يبلغ 250 مليوناً الصف الرابع أو في حال بلغوه لا يحّصلون معايير التعلّم الدنيا.
- على الصعيد العالمي، تحسّنت معدلات التلاميذ إلى المعلّمين على المستوى الابتدائي بين عامي 1999 و2010، لاسيّما في شرق آسيا وأميركا اللاتينية. ولكنها ساءت في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، وهي المناطق التي كانت تسجّل أصلاً أعلى عدد التلاميذ إلى المعلّمين.
- لا تزال نسبة كبيرة من المعلّمين غير مدرّبة على المستويين الابتدائي والثانوي. ومن أصل 100 بلد تتوافر فيه البيانات على المستوى الابتدائي، بلغت نسبة المعلّمين غير المدرّبين حسب المعايير الوطنية في 33 بلداً 75%. وأما الذين تلقوا التدريب فهم ليسوا دائماً مهيئين بشكل جيد للتدريس في الصفوف الأولى.

الجدول 1-11: المؤشرات الرئيسية للهدف 6

	التعليم قبل الابتدائي			التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي		
	هيئة التدريس		عدد التلاميذ إلى المعلمين	هيئة التدريس		عدد التلاميذ إلى المعلمين	هيئة التدريس		عدد التلاميذ إلى المعلمين
	2010 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2010	2010 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2010	2010 (000)	التغير منذ 1999 (%)	1999	2010
العالم	7 787	45	21	21	28 483	15	26	24	31 951	31	18	17
البلدان المنخفضة الدخل	384	80	27	24	2 830	64	43	43	1 787	84	27	26
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	...	...	26	...	9 576	22	31	31	9 680	67	24	21
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	3 152	21	19	19	10 885	4	24	19	13 269	18	16	16
البلدان المرتفعة الدخل	1 899	37	18	15	5 193	9	16	14	7 215	14	14	12
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	444	126	28	27	3 103	59	42	43	1 722	107	25	25
الدول العربية	193	63	20	20	1 954	29	23	21	1 992	46	16	15
آسيا الوسطى	152	18	10	11	323	-2	21	17	920	8	11	11
شرق آسيا والمحيط الهادئ	2 096	49	26	21	10 376	13	24	18	10 459	38	17	16
جنوب وغرب آسيا	...	...	37	...	4 853	12	36	39	5 376	84	33	27
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1 028	35	21	20	3 020	11	26	22	3 635	31	19	17
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 545	45	18	14	3 741	9	15	14	5 204	16	14	12
أوروبا الوسطى والشرقية	1 086	-3	8	10	1 113	-18	18	17	2 643	-24	12	11

المصدر: الملحق، الجدولان الإحصائيان 4 و8.

ينبغي أن يندرج الحرص على تعلّم الأطفال في صميم النظام التربوي. وقد ساهمت التقييمات الوطنية والإقليمية والدولية في زيادة الوعي بشأن التفاوتات بين الدول على مستوى التحصيل العلمي التي تبقى شاسعة جداً على الرغم من التقارب في ما بينها على مستوى الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ويكشف حجم القصور في التعلّم عن ضرورة إنجاز المزيد لضمان زيادة الأطفال الملتحقين بالمدارس من جهة وتحقيق هؤلاء الأطفال لنتائج التعلّم المرجوّة من جهة ثانية. فالتقديرات المدرجة في هذا التقرير تشير إلى أنه مقابل كل طفل لا يبلغ الصف الرابع ثمة طفل يبلغه ولكنه لا ينجح في تعلّم المهارات الأساسية (اللوحة 1–12).

بغية تحقيق تحصيل علمي جيد لدى الجميع، لا بد من تخطي حالات الحرمان القصوى داخل البلدان (اللوحة 1–13). فثمة أنظمة تربوية معدّة بشكل أفضل من أنظمة أخرى لتقليص الفجوة بين الطفل المتوسط والطفل المهمّش بسبب الفقر أو مكان الإقامة أو الانتماء الإثني أو عوامل أخرى.

يشكّل المعلمّون أهم مورد ممكن لتحسين التعلّم. ويمثل النقص في عدد المعلّمين ولاسيّما المدرّبين منهم، عائقاً رئيسياً أمام تحقيق أهداف التعليم للجميع.

وفقاً للتقديرات الحديثة، هنالك 112 بلداً بحاجة إلى زيادة عدد المعلّمين بما مجموعه 5.4 ملايين معلم بالتعليم الابتدائي بحلول العام 2015 (UIS, 2011). وتبرز الحاجة إلى معلمين جدد ليغطوا المليوني وظيفة الإضافية المستلزمة لتعميم التعليم الابتدائي وكذلك الـ3.4 ملايين منصب شاغر بسبب الذين يغادرون المهنة. وتحتاج منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها إلى توظيف أكثر من مليوني معلم لتعميم التعليم الابتدائي.

لقد ازداد عدد معلمي التعليم الابتدائي الإجمالي بنسبة 15% بين عامي 1999 و2010، ما أدى إلى انخفاض بسيط بعدد التلاميذ إلى المعلّمين من 1:26 إلى 1:24. ولكن لم تتبع زيادة عدد المعلّمين وتيرة زيادة عدد التلاميذ في المنطقتين اللتين تواجهان أكبر التحديات. فقد ارتفع عدد التلاميذ إلى المعلّمين في جنوب وغرب آسيا من 1:36 إلى 1:39. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وعلى الرغم من توظيف أكثر من 1.1 مليون معلّم إضافي، أي ما يوازي زيادة نسبتها 59%، ارتفع عدد التلاميذ إلى المعلّمين بقدر ضئيل من 1:42 إلى 1:43 – وهي النسبة الأعلى في العالم.

وبشكل عام، كان عدد التلاميذ إلى المعلّمين في 26 بلداً من أصل 165 بلداً توافرت فيه البيانات، يفوق 1:40 عام 2001، بما في ذلك 22 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وشهدت سبع دول ارتفاعاً في نسبها فاق خمسة تلاميذ للمعلم الواحد: وهي جمهورية الكونغو الديموقراطية وغينيا-بيساو وكينيا وباكستان وساموا والسودان سابقاً واليمن. وشهدت كل من هذه الدول زيادة كبيرة في نسبة القيد الإجمالي فاقت إلى حد بعيد الزيادة المسجلة في أعداد المعلّمين. وتثير هذه الزيادة مخاوف كبيرة في ما يتعلّق بنوعية التعليم في هذه الدول.

إلا أنّ بعض الدول التي تشهد زيادة في نسب القيد في التعليم الابتدائي لحظت تحسناً كبيراً في عدد التلاميذ إلى المعلمين. ففي السنغال مثلاً، ارتفعت نسبة القيد الإجمالي من 68% عام 1999 إلى 87% عام 2010، فيما تراجع عدد التلاميذ إلى المعلّمين من 1:49 إلى 1:34.

وفي العديد من الدول، تبقى نسبة المعلّمين المدرّبين بحسب المعايير الوطنية متدنية. فمن بين 100 دولة توافرت فيها البيانات، تبلغ نسبة معلّمي الابتدائي المدرّبين في 33 بلداً 75%، وتنخفض هذه النسبة إلى 50% في 12 بلداً بما في ذلك بنين وإثيوبيا وهندوراس وليبريا ومالي وسيراليون.

وفي التعليم الثانوي، ازداد عدد المعلّمين على المستوى العالمي بنسبة 31% – وتفوق هذه النسبة إلى حد بعيد تلك الملحوظة في التعليم الابتدائي. ولقد كانت الزيادة كبيرة بشكل خاص في جنوب وغرب آسيا حيث بلغت 84% وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث ازداد العدد بأكثر من الضعف. أما عدد التلاميذ إلى المعلّمين في التعليم الثانوي فبقي على حاله أو تراجع في المناطق عامة، لاسيمّا في جنوب وغرب آسيا (من 1:33 إلى 1:27). وبشكل عام، سجّل 11 بلداً فقط من أصل 110 بلدان توافرت فيها البيانات عدد التلاميذ إلى المعلّمين في التعليم الثانوي الأدنى فاقت1:35 عام 2010.

أما البيانات المتعلقة بنسبة المعلّمين المدربيّن فهي أكثر تشتتاً على مستوى التعليم الثانوي، ولكن يتضح أن العديد من الدول لا يدرّب ما يكفي من معلّمي الثانوي بحسب المستوى الأدنى المحدد. فمن أصل 59 بلداً توافرت فيها البيانات، تبقى نسبة معلّمي الثانوي المدربين في 26 بلداً أدنى من 75%، وهي أدنى من 50% في 11 بلد منها بما فيها بنغلادش وبوركينا فاسو وجمهورية الكونغو الديموقراطية والنيجر.

وبسبب الصفوف المزدحمة والمعلّمين غير المدربين بشكل ملائم،حيعاني الأطفال ليتعلموا المهارات الأساسية في عدة أنحاء من العالم، ولاسيّما في البلدان المتدنية الدخل. وفيما تساهم عوامل عدة في تردي التحصيل العلمي، يخلف غياب استعداد المعلّمين للتعليم في الصفوف الأولى رثراً يصعب تخطيه في المراحل التربوية اللاحقة. ويجدر بواضعي السياسة معالجة هذا العائق (الهدف 6، محزر تركيز السياسات).

اللوحة 1-12: يفشل ملايين الأطفال في سن التعليم الابتدائي في تعلّم المهارات الأساسية

بالنسبة إلى الـ650 مليون طفل في العالم في سن التعليم الابتدائي، لقد حان الوقت للتركيز على الـ130 مليون طفل الذين يبقون في المدرسة ولكنهم يفشلون في تعلّم المهارات الأساسية، بالإضافة إلى الـ120 مليون طفل الذين لا يبلغون الصف الرابع.

ومن نجاحات حركة التعليم للجميع التي انطلقت منذ العام 2000، إلحاق عدد أكبر من الأطفال بالتعليم المدرسي. فقد ازداد عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بـ50 مليوناً وفي جنوب وغرب آسيا بـ33 مليوناً خلال الفترة الممتدة بين 1999 و2010. ولا شك في أن هذا الازدياد يمارس ضغوطاً على الموارد المحدودة المتاحة للتدريس والتعلم في المناطق التي كانت الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد يلتحق العديد من التلاميذ الجدد هؤلاء بالمدرسة وهم يواجهون بعض العوائق التي قد تصعّب عليهم عملية التعلّم: فقد يعانون من مشاكل صحية أو قد يكونون أقل ميلاً إلى الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي أو قد يكون أولياؤهم غير متعلّمين وبالتالي لا يستطيعون مساعدتهم في دراساتهم.

هل يمكن فعلاً اعتبار التحاق المزيد من الأطفال بالمدارس الابتدائية نجاحاً إن كان هؤلاء لا يكتسبون المهارات اللازمة؟ أدت المخاوف حيال هذه المسألة إلى الدعوة إلى اتخاذ خطوات لمعالجة المشكلة، على غرار تحسين قياس نتائج التعلّم (Center for Universal Education, 2011). ولقد كان هذا النداء الطارئ لاتخاذ الإجراءات اللازمة مبرراً بالكامل.

تؤمّن أربع دراسات استقصائية إقليمية ودولية قاعدة لمقارنة نتائج التعلم على مستوى التعليم الابتدائي بين البلدان[23]. ويحاول تحليل جديد أجري في إطار هذا التقرير تأمين صورة عن نسبة بقاء الأطفال في المدرسة حتى الصف الربع وتعلّمهم المهارات الأساسية. ، جرى التركيز لهذه الغاية على الرياضيات.

ففي بعض البلدان، لا تبلغ نسبة كبيرة من الأطفال الصف الرابع: إما لأن الفرصة لم تسنح لهم للالتحاق بالمدرسة، أو لأنهم تسرّبوا منها قبل بلوغ هذا المستوى (الرسم 1-47). ففي بوروندي والكونغو وموزامبيق ونيكاراغوا والسنغال، لا يبلغ على الأقل طفل من كل 3 أطفال الصف الرابع. وبالنسبة إلى الأطفال الذين تسرّبوا قبل الصف الرابع، يمكن الافتراض أنهم على الأرجح ما كانوا ليحققوا نتائج التعلّم الدنيا.

أما بالنسبة إلى الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع، فقد لا يحقق العديد منهم المستوى الأدنى في الرياضيات بحسب تعريف الدراسات الاستقصائية الأربع لهذا المستوى. ووفقاً لأسس القياس التي حددتها الدراسات، فشل طفل من كل ستة أطفال شاركوا في SERCE في أميركا اللاتينية، وطفلان من كل ثلاثة أطفال شاركوا في SACMEQ في شرق أفريقيا في اكتساب مهارات الحساب الأساسية.

ففي نيكاراغوا مثلاً، لم يبلغ سوى 61% من الأطفال الصف الرابع، وحقق من بينهم 74% فقط مستوى التعلّم الأدنى المتوقع في SERCE؛ بعبارات أخرى، يُتوقع أن يبلغ 45% فقط من الفوج مستوى التعلم الأدنى. وفي المقابل، بلغ كل الأطفال تقريباً في كوبا الصف الرابع وحققوا مستوى التعلم الأدنى في SERCE.

وفي منطقة جنوبي أفريقيا، ليس فقط يبلغ عدد ضئيل جداً من الأطفال الصف الرابع، بل لا يبلغ العديد منهم المستوى الأدنى المحدد من قبل SACMEQ. وتثير تجربة مالاوي المخاوف بشكل خاص. فعلى الرغم من التقدم الكبير المحرز على مستوى القيد وتقليص الفجوة بين الجنسين في السنوات الأخيرة، مازال 34% من الأطفال لا يبلغون الصف الرابع. وبسبب مستويات التسرّب العالية وتردي نوعية المدارس، يحقق 5% فقط من الفوج مستوى التعلّم الأدنى.

لا مقايضة حتمية بين الكمية والنوعية في التعليم؛ فلا تؤدي زيادة معدلات القيد بالضرورة إلى تحصيل علمي أدنى. وإذا بالمقارنة التي أجريت بين البلدان المشاركة في دراسة استقصائية محددة تسلّط الضوء على قدرة الأنظمة التربوية النسبية على مساعدة الأطفال في اكتساب المهارات الأساسية. ومن بين البلدان التي شاركت في الدراسة الاستقصائية SACMEQ الثالثة، يصل أربعة أطفال تقريباً من بين خمسة أطفال في كينيا وزامبيا إلى الصف الرابع، ولكن فعالية مدارس كينيا في ضمان اكتساب الأطفال مهارات الرياضيات الأساسية هي ضعف تلك الملحوظة في زامبيا. ومن بين الدول المشاركة في TIMSS، يصل 98 طفلاً من بين 100 طفل في كل من الجزائر وتونس إلى الصف الرابع، ولكنّ نسبة اكتساب مهارات الحساب الأساسية كانت أعلى بـ50% في الجزائر منه في تونس.

23 تشمل هذه الدراسات الاستقصائية: PASEC وSACMEQ وSERCE وTIMSS.

الرسم 1-47: حتى لو تقدم العديد من الأطفال في المدرسة الابتدائية عبر الصفوف، لا يكتسبون دائماً المعارف والمهارات الأساسية

نسبة الأطفال في الفوج الذين يبلغون الصف الرابع ويحققون مستوى التعلم الأدنى في الرياضيات، أربعة تقييمات إقليمية ودولية للتعلّم

ملاحظات: تستند نسبة الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع إلى منهجية معدّل الاستكمال المتوقع للفوج. ويعتمد تعريف تحقيق مستوى التعلم الأدنى على أسس القياس المحددة في دراسة استقصائية معيّنة: أسس القياس الدولية الأدنى (TIMSS)؛ المستوى 1 (SERCE)؛ المستوى 3 (SACMEQ)؛ والمستوى 1 (PASEC).

المصادر: (2012) EFA Global Monitoring Report team calculations and UIS database; (2012a) Altinok .

الا تعطي تقييمات التعلّم صورة عامة عن التحصيل العلمي على مستوى التعليم الابتدائي، إذ أن كل تقييم مصمم وفقاً لأهداف وسياقات مختلفة. فهي تقيس مستوى القراءة والرياضيات بطرق مختلفة وتختبر التلاميذ في الصفوف المختلفة.

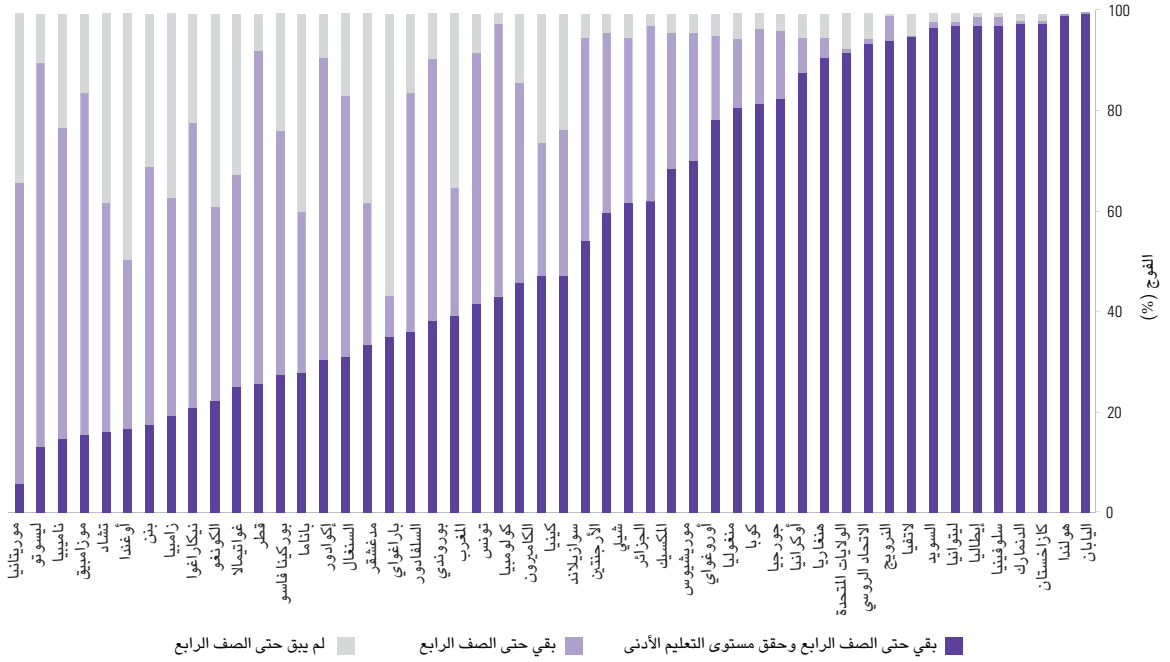
وتتطلب المقارنة الملائمة إخضاع التلاميذ كافة من كل البلدان في الصف نفسه أو العمر نفسه للاختبار نفسه. ولكن حتى وإن لم تكن المقارنة الدقيقة ممكنة، يجب ألا يمنع غياب مجموعة شاملة من البيانات القابلة للمقارنة بدقة الاعتراف بشكل كامل بحجم القصور في التعلّم – وبالتفاوتات في التعلم بين البلدان.

لغايات التقرير الحالي، يضع التحليل كل البلدان على سلم مشترك تقريبي مرتبط بالتعلّم (Altinok, 2012a) (الرسم 1-48)[24].

24 يتحقق ذلك من خلال تثبيت نتائج التقييمات الدولية والإقليمية كافة (التي أجريت في فترة 2004–2008) على مستوى المراحل العليا من التعليم الابتدائي (من الصف الرابع حتى السادس) مع استخدام دول شاركت في مرحلة ما في أكثر من دراسة استقصائية واحدة (على غرار مشاركة كولومبيا والسلفادور في TIMSS وSERCE؛ وبوتسوانا في TIMSS وSACMEQ؛ وموريشيوس في SACMEQ وPASEC).

الرسم 1–48: التفاوتات ما بين البلدان من حيث نسب المشاركة في التعليم الابتدائي أدنى من التفاوتات على صعيد التحصيل العلمي

نسبة الأطفال في الفوج الذين يبلغون الصف الرابع ويحققون مستوى التعلم الأدنى في الرياضيات، أربعة تقييمات إقليمية ودولية للتعلّم



ملاحظات: تستند نسبة الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع إلى منهجية معدّل الاستكمال المتوقع للفوج. ويرتكز ترتيب الدول على عملية تثبيت تحوّل بشكل خطي النتيجة المسجلة في كل دولة وفقاً لنتائج الدول التي شاركت في دراستين استقصائيتين للتحصيل العلمي.

المصادر: Altinok (2012a); UIS database; and EFA Global Monitoring Report team calculations (2012).

وتظهر المقارنات أن احتمال بقاء الأطفال في البلدان الغنية على غرار اليابان أو هولندا، في المدرسة حتى الصف الرابع هو أكبر بالتأكيد والأمر كذلك بالنسبة إلى اكتساب هؤلاء أدنى معايير التعلّم. وفي المقابل، يرتفع احتمال تسرّب الأطفال في البلدان الفقيرة – لاسيّما في أفريقيا ولكن أيضاً في بعض بلدان أميركا اللاتينية مثل غواتيمالا ونيكاراغوا – وإذا ما بلغ هؤلاء الصف الرابع، فهم على الأرجح لن يكتسبوا المهارات الأساسية.

ويعطي حجم الاختلافات صورة شاملة عن الاختلاف الشاسع في فرص التعلّم التي يحظى بها الأطفال بحسب مكان ولادتهم. ففي بلد فقير مثل موزامبيق، يستطيع 16 طفلاً فقط من بين كل 100 طفل تعلّم المهارات الأساسية، مقابل 79 طفلاً في أوروغواي و100 في اليابان.

ما الذي تطلعنا عليه هذه المعلومات بشأن القصور في التعلّم على المستوى العالمي؟ استُخدم متوسط معدّل تحقيق نتائج التعلم الأساسية للتقييمات الأربعة لتقدير نطاق التعلم الأساسي في البلدان التي لا تتوافر فيها البيانات. ولكن ثمة تحديات إضافية لأن الصين وبلدان جنوب وغرب آسيا، والتي تشكل وحدها حتى 41% من الأطفال في سن التعليم الابتدائي، لم تشارك في أي تقييم دولي أو إقليمي على المستوى الابتدائي. وباستخدام المزيد من الافتراضات بالنسبة إلى هذه البلدان،[25] تشير تقديرات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن حوالى 250 مليون طفل لا يبلغون الصف الرابع أو لا يحققون مستوى التعلّم الأدنى[26].

25 استخدم للصين تقدير قريب من معدّل TIMSS. أما لجنوب وغرب آسيا، فكان المعدّل المستخدم أدنى بعشر نقاط مئوية من معدّل SERCE.

26 قدّر الرقم نفسه بالاستناد إلى تحليل لتقييمات التعلّم نفسها مع استخدام البيانات المتعلقة بالقراءة.

اللوحة 1-13: يختلف التحصيل العلمي داخل البلدان باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي

بوسع التقييمات الدولية والإقليمية للتعلّم أن تُظهر إلى أي مدى تحدّ عوامل الحرمان، على غرار الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني، من التحصيل العلمي الفردي في كل بلد.

ومن بين التقييمات الدولية على أنواعها، أمّن برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام 2009 التغطية الأكثر شمولية. وشمل هذا البرنامج مسحاً طال 74 بلداً ونظاماً اقتصادياً: أي كل بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي و40 بلداً ونظاماً اقتصادياً أخر، بما فيها بلدان أقل ثراءً لا تنتمي إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولكنّ أياً من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا لم تشارك فيه، كما لم تُشمل سوى ولايتين في الهند.

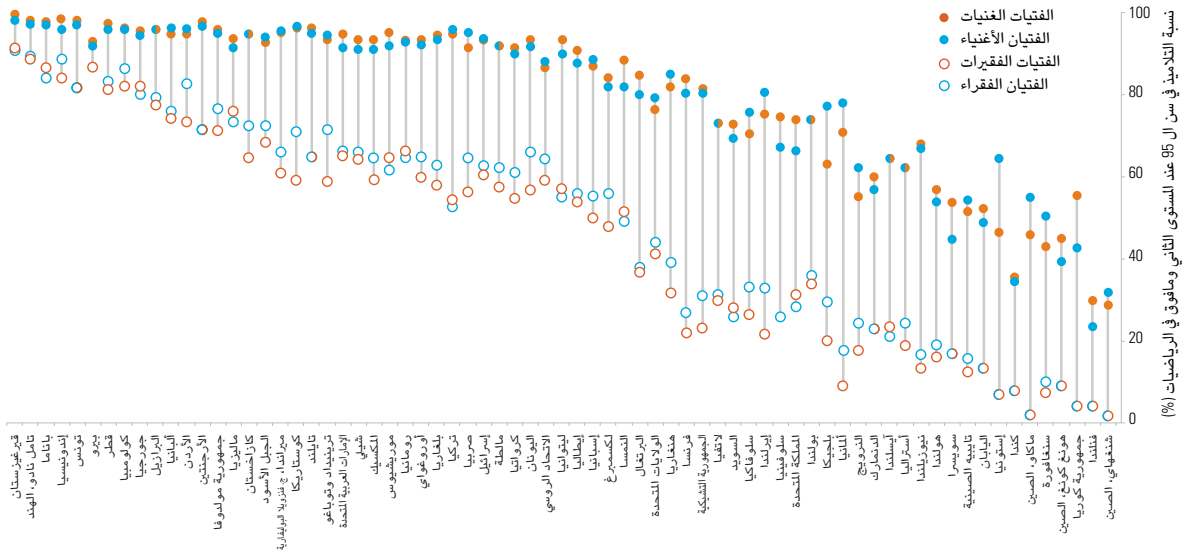
قيّمت الدراسة الاستقصائية هذه أداء الأطفال في سن الـ15، وجمعت بيانات متعلقة بمهن أوليائهم ومستوى تعليمهم وعن بعض الخصائص المنزلية المختارة على غرار توافر الكتب. وبفضل هذه المعلومات، أعدّ دليل حول الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويمكن استخدام هذا الدليل لتحديد العلاقة بين أداء التلاميذ في المدرسة وبين الحرمان الذي يواجهونه بسبب خلفيتهم المنزلية.

وتبيّن من البلدان كافة أنه كلّما كان ربيع المؤشر الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتمي إليه التلميذ أعلى، كان الأداء أفضل، والأمر سيّان بالنسبة إلى الفتيان والفتيات (الرسم 1-49). فمن جهة أولى، يصل معظم التلاميذ في الدول الغنية مثل كندا وفنلندا وجمهورية كوريا وسنغافورة، الذين هم في سن الـ15 إلى المستوى الثاني، وتبقى الثغرة بين التلاميذ المتحدرين من الأسر ذات الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة والمتدنية ضيقة. ومن جهة أخرى، تتّسع الهوّة في الدول الأقل ثروة على غرار الأرجنتين وشيلي وكولومبيا والأردن، إلى حد كبير. ولكن قد تُعزى الثغرة في التحصيل العلمي جزئياً إلى مستوى الدخل الإجمالي في البلاد.

في البلدان المرتفعة الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة العليا، وحتى ما بين البلدان التي سجّلت المعدّل نفسه، ثمة أنظمة تربوية أفضل من أنظمة أخرى في ضمان عدم تأخر التلاميذ المحرومين. فعلى سبيل المثال، وإن كانت فنلندا وسويسرا قد أحرزتا المعدّل نفسه، إلا أنّ الاختلاف في الأداء بين الفقراء والأغنياء في سويسرا أكبر بكثير.

الرسم 1-49: يختلف التحصيل العلمي باختلاف الخلفية الاقتصادية والاجتماعية

نسبة التلاميذ عند المستوى الثاني وما فوق في الرياضيات، بحسب الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبحسب النوع الاجتماعي، برنامج التقييم الدولي للطلبة 2009



ملاحظات: لم تشمل البلدان التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلبة عام 2009 كل من أذربيجان وهيماشال براديش (الهند) وليختنشتاين. ويشير الفقراء/الأغنياء إلى الربيع الأدنى/الأعلى في دليلPISA للخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

المصادر: Altinok (2012b), based on 2009 PISA data; Walker (2011)

وبشكل خاص، يبرز تفاوت كبير في نسبة التلاميذ من الربع الأدنى الذين سجلوا نتائج أقل من المستوى الثاني، فبلغت نسبة هؤلاء 11% في فنلندا و25% في سويسرا.

ويختلف دور الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من خصائص الخلفية الأخرى في شرح الاختلاف في التحصيل العلمي بين بلد وآخر. فعلى سبيل المثال، تسمح الخلفية الفردية بشرح سبب نسبة الاختلاف الأعلى في النمسا وفرنسا وهنغاريا (بين 28% و36%) مقارنة بكرواتيا واليونان والنرويج (بين 18% و21%) (OECD, 2010b). وعندما تكون العلاقة بين الخلفية والتعلّم قوية، يُمنع التلاميذ المحرومون من اتّباع أحد المسارات الرئيسية نحو تحسين وضعهم الاجتماعي.

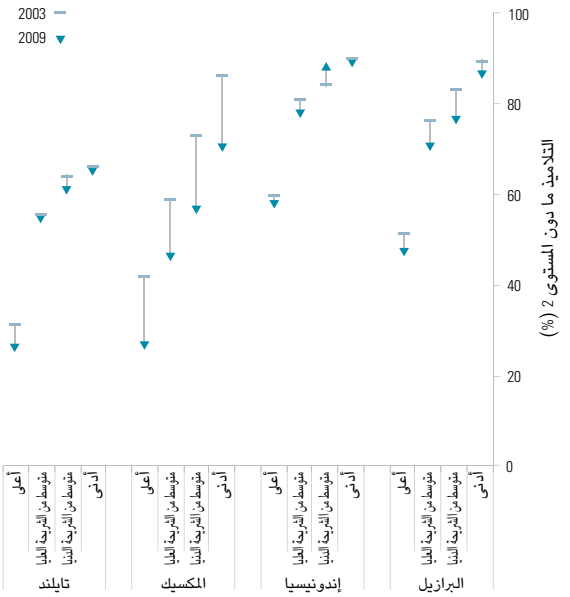
وفي البلدان المتوسطة الدخل، يبقى أداء التلاميذ متدنياً جداً: بالإجمال، سجّل نصف التلاميذ على الأقل نتيجة أدنى من المستوى الثاني في الرياضيات. وفي البرازيل، يسجل سبعة من كل عشرة تلاميذ نتيجة أدنى من هذا القياس. بالإضافة إلى ذلك، تُرجّح كفة أداء التلاميذ بشدة لناحية الأسر الغنية: فأداء التلاميذ في الربيع الأعلى أفضل بكثير من أداء التلاميذ في أدنى ثلاثة ربيعات. وفي تايلند مثلاً، تراوحت نسبة التلاميذ المتحدرين من أدنى ثلاثة ربيعات والذين سجّلوا نتيجة أدنى من المستوى الثاني بين 56% و65%. وفي المقابل، أحرز 26% فقط من التلاميذ في الربيع الأعلى هذه النتيجة السيئة (الرسم 1–50).

على مر السنوات، استطاع بعض البلدان المتوسطة الدخل أن تحد من التفاوت على صعيد نتائج التعلّم. فتراجعت نسبة التلاميذ ذات الأداء السيئ في كل ربيع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية في البرازيل والمكسيك بين 2003 و2009. وهذا أمر مثير للإعجاب نظراً إلى أن المشاركة في التعليم الثانوي قد ازدادت بشكل كبير في تلك الفترة. ويعود مصدر هذه المكاسب التي حققها التلاميذ المحرومون على الأرجح إلى سياسات الحماية الاجتماعية المحددة الأهداف التي أطلقت في نهاية التسعينيات في هذه البلدان. وفي المقابل، اتسعت الفجوة بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى في إندونيسيا وتايلند.

اتشهد البلدان المتوسطة الدخل تسرّب عدد أكبر من الأطفال قبل بلوغهم سن الـ15 مقارنة بالبلدان المرتفعة الدخل. وفيما تختبر الدراسات الاستقصائية مثلPISA التلاميذ في المدارس، فهي تستثني الأطفال ذوي الأداء الأسوأ الذين كانوا قد تسرّبوا من المدارس وغالباً ما ينتمون إلى خلفيات محرومة – وبالتالي قد تكون الفجوة أوسع مما يتجلى في الدراسة الاستقصائية (Ferreira and Gignoux, 2011).

الرسم 1–50: التحصيل العلمي متدنٍ جداً لدى التلاميذ المحرومين في البلدان المتوسطة الدخل – ولكن الوضع قد يتحسن بسرعة

نسبة التلاميذ ما دون المستوى الثاني في الرياضيات، بحسب الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بلدان متوسطة الدخل مختارة، برنامج التقييم الدولي للطلبة للعامين 2003 و2009.



المصدر: Altinok (2012b) بالاستناد إلى بيانات برنامج التقييم الدولي للطلبة للعامين 2003 و2009.

وفي إندونيسيا مثلاً، بلغت نسبة الأطفال في سن الـ15 الذين شملتهم الدراسة الاستقصائية عام 2009 ما يعادل 53%، فيما كان متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 88%.

وللتقليص من التفاوتات في التحصيل العلمي، تحتاج البلدان المتوسطة الدخل إلى تخطي عقبات عدة. أولاً، تشهد هذه البلدان تفاوتات أوسع في مستوى الدخل (ما ينعكس في النطاق الأوسع لدليل PISA للخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية). ثانياً، المدارس في هذه البلدان أقل تنوعاً – أو تكون مقسمة بدرجة أكبر بحسب الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية – مقارنة ببلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: فالتلاميذ من خلفية اجتماعية واقتصادية متدنية هم على الأرجح أكثر احتمالاً في التجمع في المدارس

الجدول 1–12: خصائص عيّنة السكان في برنامج التقييم الدولي للطلبة، بلدان متوسطة الدخل مختارة وفقاً لتغطية منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

	نسبة تغطية السكان البالغين من العمر 15 عاماً (%)		نطاق مؤشر الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية	مؤشر الإدماج الاجتماعي
	2003	2009	2009	2009
البرازيل	54	63	3.94	65
إندونيسيا	46	53	3.55	61
المكسيك	49	61	4.18	56
تايلند	69	73	3.72	49
متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي	89	88	2.92	75

*المصدر:*OECD (2010b) .

نفسها (وهو واقع ينعكس في القيمة المتدنية للاندماج الاجتماعي في مؤشرPISA (الجدول 1–12). وقد يأتي هذا التقسيم بعواقب سلبية على التعلم، إذ لا يحظى التلاميذ الأضعف بتحفيز من التلاميذ ذوي الأداء الأفضل. وفي غياب إجراءات إعادة التوزيع، يبرز خطر تخصيص موارد أقل للمدارس التي تضم أضعف التلاميذ إذ أنها غالباً ما تقع في المناطق الفقيرة.

أما في البلدان المتدنية الدخل، فتؤثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية بشدة في التحصيل العلمي ونتائج التعلّم. وقد لا يظهر هذا الواقع إن خضعت هذه البلدان لمقارنة على سلم نتائج التعلّم نفسه المستخدم في البلدان الغنية. فتسجل الأغلبية نتيجة أقل من المستوى الأدنى وبالتالي تبدو الاختلافات بين فئات الثروات أصغر. وعلى سبيل المثال، قيرغيزستان هو البلد المتدني الدخل الوحيد الذي شارك في برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام 2009، وقد سجّل فيه 88% من التلاميذ نتيجة أدنى من المستوى الثاني في الرياضيات، كما جاءت فيه نتيجة 70% من تلاميذ الربع الأعلى دون هذا المستوى مقابل 98% من تلاميذ الربع الأدنى.

ويتضح دور الخلفية الاجتماعية والاقتصادية في التقييمات التي تسمح بتحديد الاختلافات عند الطرف الأدنى من توزع نتائج التعلّم. فعلى سبيل المثال، قيّمت دراسات Uwezo الاستقصائية في 2010/2009 والتي أجريت في ثلاثة بلدان من شرق أفريقيا، مدى اكتساب الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و16 عاماً لمهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية المتوقع أن يكتسبها أي طفل في نهاية الصف الثاني. ومن بين تلاميذ الصف الثالث في كينيا، لم يحصّل سوى 28% من التلاميذ المتحدرين من خُمس الأسر الأفقر مهارات الحساب المتوقعة، مقارنة بـ48% من الأطفال المتحدرين من خمس الأسر الأغنى (Uwezo, 2011).

وقد يساعد تحليل أنماط التفاوتات في نتائج التعلّم هذه وما يحفّزها في تصميم سياسات تمكّن الأطفال من الخلفيات الفقيرة من التغلب على المصاعب (OECD, 2011a). ويستطيع واضعو السياسات تخصيص موارد إضافية للتلاميذ المحرومين لتفادي الأداء الضعيف أو لمساعدة المدارس ذات الأداء الضعيف على سد الثغرة. وحيثما تؤثر خلفيات الأفراد في الاختلافات في الأداء بشكل كبير، تستطيع السلطات أن تقدّم محفزات للمعلّمين الجيدين لتشجيعهم على التدريس في الأحياء الفقيرة. وفي البلدان المتوسطة الدخل، حيث قد يعيق التفاوت في الدخل من فعالية الإجراءات الخاصة بالتعليم، قد تساهم التحويلات النقدية في التخفيف من العوائق الجمة التي يواجهها الأطفال من الخلفيات الأشد فقراً.

محور تركيز السياسات: معالجة الأزمة في تدريس الصفوف الأولية

تقع معارف المعلّمين وقدراتهم في صميم تعلّم الأطفال في المدرسة. ولكن غالباً ما لا يكون المعلّمون مهيئين بشكل كافٍ للتدريس. فيخلق ذلك أزمة في التعلّم إذ ينهي العديد من الأطفال الصفوف الأولية من المدرسة الابتدائية وهم غير قادرين على قراءة كلمة واحدة.

لقد ولّدت زيادة معدلات القيد في العديد من البلدان نقصاً مزمناً في أعداد المعلّمين. ومع الحاجة إلى مليوني معلم إضافي بحلول العام 2015، تثير هذه المسألة مخاوف أساسية (UIS, 2011). غير أنّ الأمر لا يقتصر على ذلك وحسب. فجراء مستويات التعليم المتدنية والتدريب السيء يبقى المعلّمون من دون معرفة أساسية بمواد التدريس والمهارات التدريسية اللازمة لضمان بناء الأطفال قاعدة متينة من مهارات القراءة والكتابة والحساب. وهذه المسألة حرجة جداً في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي بصورة خاصة. فإن لم يتمكّن الأطفال من تعلم المهارات الأساسية في المراحل الأولية، فستصبح فرص اكتسابهم المهارات الأخرى في الصفوف اللاحقة ضعيفة جداً. وثمة أدلة إضافية تشير إلى أن التعليم في الصفوف الأولية يخذل الأطفال، لاسيّما في البلدان الفقيرة.

في مالي، 80% من التلاميذ في الصف الثاني لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة في أي من اللغات الوطنية الأربع

وتدفع أزمة التعلّم بواضعي السياسات إلى توجيه تركيزهم نحو دور المعلّمين في الصفوف الأوّلية ونحو المساهمات في التدريب قبل الخدمة وأثناءها. ويحدد هذا القسم التحديات في تدريب المعلّمين وينظر في الحلول الفعالة.

تسلّط التقييمات في الصفوف الأولية الضوء على مشكلة تعلّم مزمنة

تؤدي مستويات التعلّم الضعيفة جداً في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي إلى مغادرة ملايين الأطفال للتعليم قبل اكتساب المهارات الأساسية. ويتمتع الأطفال الذين لم يتعلموا قراءة نص أو إجراء حسابات أساسية بفرص ضئيلة جداً للاستفادة من صفوف التعليم الابتدائي الأعلى. بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن يتراجع التزامهم بالتعليم وبالتالي أن يتسرّبوا من المدرسة (Glick and Sahn, 2010; Liddell and Rae, 2001).

وأظهرت تقييمات القراءة في الصفوف الأولية في بلدان عدة أن العديد من الأطفال أمضوا سنتين أو ثلاث في المدرسة من دون تعلّم قراءة أي كلمة. ففي مالي مثلاً، لم يكن 94% من الأطفال في الصف الثاني يستطيعون قراءة كلمة واحدة في الفرنسية كما لم يستطع 8 أطفال على الأقل من أصل 10 قراءة كلمة واحدة في أي من اللغات الوطنية الأربع، على الرغم من أن مالي هي الدولة الفرنكوفونية في غرب أفريقيا الأكثر تقدماً في استخدام اللغات الوطنية في التعليم (Gove and Cvelich, 2010; Varly, 2010).

في بوشي وسوكوتو، وهما ولايتان في شمال نيجيريا، قيّم إلمام 4000 تلميذ في الصف الثالث بلغة هاوسا، وهي اللغة المستخدمة في التدريس واللغة المشتركة واللغة الأم للأغلبية الساحقة من التلاميذ. ولم يتمكّن سوى 29% من التلاميذ في بوشي و18% منهم في سوكوتو من قراءة كلمات كاملة. وقد خضع هؤلاء التلاميذ لاختبار فهم النص: وأحرز أقل من خمسهم نتيجة موازية لـ80% – أي 6% من التلاميذ في بوشي و3% في سوكوتو (RTI International, 2011).

وسلّطت هذه النتائج المفاجئة الضوء على طرق تدريب المعلّمين وعلى الدعم الذي يتلقونه في الصف.

إنّ المعلّمين المدرّبين بشكل جيّد هم المفتاح لتحسين التعلّم المبكر لدى الأطفال

لا يستطيع الأطفال أن يستفيدوا من المدرسة بشكل كامل إن كانوا يعيشون في الفقر ويعانون من سوء التغذية ومن مشاكل صحية أو يعيشون في مناطق نزاع. ولكن يستطيع المعلّمون المدرّبون بشكل فعّال والمتملكون من مواد التدريس أن يحدثوا فارقاً كبيراً في الحظوظ التربوية للأطفال من الخلفيات المحرومة، لاسيّما في سنوات المدرسة الأولى.

فالأطفال هم على الأرجح أكثر احتمالاً في اكتساب مهارات القراءة والكتابة عندما تشجعهم عائلاتهم على ذلك عبر تزويدهم بمواد التعلّم على الغرار الكتب في المنزل (Ngorosho, 2011). وفي البلدان الفقيرة، حيث ينتمي العديد من الأطفال إلى الجيل الأوّل من المتعلّمين، قد لا يستطيع أي من البالغين في العائلة تزويدهم بالدعم الضروري، عبر قراءة القصص مثلاً. وقد يساعد التعليم قبل الابتدائي الأطفال المحرومين على الاستفادة من المدرسة الابتدائية، ولكن تبقى خدمات الطفولة المبكرة غير متطوّرة في المناطق الأكثر احتياجاً إليها (مراجعة محور تركيز السياسات في الهدف الأوّل). ويعني ذلك أنه لمن الضروري جداً إعداد معلّمي الصفوف الأوّلية بشكل جيد لتدريس المهارات الأساسية في البلدان الفقيرة، ولإيلاء أهمية خاصة للأطفال المحرومين.

وقد يعاني المعلّمون من نقص في المعارف اللازمة بالمواد والقدرة على تحويلها إلى نهوج فعالة للتدريس. وفي

دراسة استقصائية للمدارس الابتدائية أجريت في كينيا عام 2010، خضع المعلّمون وتلاميذهم في الصف السادس لاختبار في الرياضيات. وبلغ معدّل نتيجة المعلّمين 60%. وبشكل غير مفاجئ، سجّل التلاميذ بدورهم نتائج متدنية قاربت الـ47%. وسجّل بعض المعلّمين نتائج متدنية جداً بلغ أقصاها 17% في اختبار الرياضيات الموحّد، الذي أعدّ استناداً إلى منهاج التعليم الابتدائي. وخلُص الباحثون إلى أنّ أياً من المعلّمين في العيّنة لا يلم بالمادة إلماماً كاملاً (Ngware et al., 2010). وفي ولاية كانو في شمال نيجيريا، استخلص اختبار شمل حوالى 1200 معلّم في التعليم الابتدائي أن 78% منهم يتمتعون بمعارف "محدودة" باللغة الإنجليزية، وذلك بعد تقييم طُلب فيه من هؤلاء المعلّمين إجراء اختبار فهم للنص وتصحيح جمل كتبها طفل في سن العاشرة من حيث الشكل والمحتوى والتشكيل (ESSPIN, 2011).

وتشير نتائج المعلّمين المتدنية هذه إلى مستويات تحصيل علمي متدنية. فحيثما اتسعت تغطية الأنظمة التربوية بشكل سريع، جرى في بعض الأحيان توظيف معلّمين ذوي مؤهلات ضعيفة. فيميل المتدربون إلى الالتحاق بكليات تدريب المعلّمين في كينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة مثلاً وهم لم يستكملوا سوى التعليم الأساسي (Akyeampong et al., 2011).

بشكل عام، من الضروري استقطاب أفضل الأفراد إلى مهنة التعليم. ولقد نجحت البرازيل في جعل عملية توظيف المعلّمين عملية أكثر انتقائية عبر اعتماد اختبار دخول وطني وتوظيف تنافسي للمعلّمين المؤهلين حديثاً. كما تموّل البرازيل أماكن للمعلّمين في الجامعات، لاسيّما في المواد التي تكون البلاد بأمس الحاجة إليها، وأنشأت مساراً وظيفياً سريعاً لأفضل المعلّمين (Bennell, 2011). ولكن في العديد من البلدان الفقيرة يصعب استقطاب معلّمين مرشّحين يتمتعون بمعارف متينة بمحتوى المواد لأن مكانة التعليم متدنية والرواتب رديئة (Bennell and Akyeampong, 2007). وفي غانا مثلاً، يعتبر المعلّمون أن التدريس في المدارس الابتدائية هو طريقة للوصول إلى وظائف ذات مكانة أعلى أو رواتب أفضل (Akyeampong, 2003).

ويعتبر ضمان اكتساب الأطفال للمهارات الأساسية في الصفوف الأوّلية طريقة أساسية لتخطي العوائق المبكرة، لذلك يجب نشر أفضل المعلّمين في الصفوف الأوّلية. ولكن لسوء الحظ، العكس صحيح. إذ يرسل المعلّمون الأقل خبرة إلى الصفوف الأولية حيث قد يكون عدد التلاميذ هائلاً. وغالباً ما ينعكس هذا النمط في المناطق التي تكون على الأرجح أقل احتمالاً في استقطاب المعلّمين المتمرّسين، على غرار الأحياء الفقيرة أو المقاطعات الريفية النائية، حيث تكون ظروف العمل والمعيشة سيئة (Bennell and Akyeampong, 2007). ويترجم ذلك في تحصيل علمي متدني. وتظهر البيانات التي جُمعت في مالاوي عام 2010 أن عدد الكلمات التي يستطيع أن يقرأها تلميذ في الصف الرابع بشكل صحيح في دقيقة واحدة يتراوح بين 26 كلمة في الصفوف التي تضم 75 تلميذاً و13 كلمة فقط في الصفوف التي تضم 175 تلميذاً (Trudell et al., 2012).

ينبغي أن يجمع تدريب المعلّمين الفعال ما بين الإلمام بالمواد والمهارات التدريسية

يتعلّم معظم المعلّمين تدريس القراءة والرياضيات الأساسية خلال التدريب قبل الخدمة وأثناءها. وعندما لا يلم المعلّمون المتدرّبون بالمواد التدريسية الأساسية إلماماً جيداً، ينبغي أن تركّز كليات تدريب المعلّمين على الإجراءات التصويبية، مع مراعاة التدريب على المهارات التدريسية.

في كينيا، سجّل بعض المعلّمين نتيجة 17% فقط في اختبار الرياضيات المحددة للمدرسة الابتدائية

غالباً ما لا يعد التدريب قبل الخدمة المعلّمين بشكل ملائم للتدريس في الصفوف الأولية

ليكون التدريب قبل الخدمة فعالاً، لا بد من أن يتمتع المعلّمون أصلاً بمعرفة كافية بموادهم لكي يتمكّن التدريب من تطوير مهاراتهم في تعليم الأطفال في الصفوف الأوّلية. ولكن غالباً ما يكون الوضع مختلفاً.

تلقي التدريب وحسب ليس كافياً – فمحتوى التدريب ونوعيته أساسيان. لقد أحرز الأطفال في بلدان عدة من شرق آسيا نتائج مذهلة في القراءة والكتابة، لأنّ معلّميهم كانوا يتمتعون بمعارف متينة بمواد التدريس وقد تلقوا تدريباً أولياً فعالاً ودعماً مهنياً في المدارس (Jensen, 2012). ويظهر هذا الإنجاز ما يمكن تحقيقه، بيد أن شحة الموارد والقدرات المؤسسية يزيد من صعوبة تكرار هذا الإنجاز في البلدان الأفقر حالاً.

وفي الدول المتدنية الدخل، قد يمضي المعلّمون بين ستة أشهر وأربع سنوات في برامج التدريب قبل الخدمة. ومهما كانت مدة هذه البرامج، فهي قد تكون مكلفة. ففي غانا مثلاً، تدفع الحكومة مقابل تدريب معلّم 45 ضعف ما تخصصه لتعليم تلميذ في المدرسة الابتدائية (Lewin and Stuart, 2003). ونظراً لحجم هذا الاستثمار العام الهائل، يصبح من الضروري الحرص على تعلّم المتدرّبين كيفية التدريس. وفي بلدان نامية عدة، يُكرّس جزء كبير من التدريب لتكرار منهاج التعليم الثانوي من أجل تحسين معرفة المتدربين بالمواد. وفيما يُعتبر ذلك ضرورياً عندما يكون المتدربون قد غادروا المدرسة من دون اكتساب أي معارف أساسية، إلا أن ذلك لا يسمح

بتخصيص الكثير من الوقت لتطوير مهارات التدريس.

وتتفاقم المشكلة بسبب محدودية خبرة المسؤولين عن التدريب. ففي البلدان الأفريقية الناطقة باللغة الإنجليزية، غالباً ما يكون المدرّسون في العديد من دورات إعداد معلّمي المدارس الابتدائية معلّمين سابقين في المدارس الثانوية وتكون معرفتهم أو خبرتهم في التعليم في المدارس الابتدائية ضعيفة جداً: في غامبيا، 77% من المدرّبين لم يدرّسوا قط في المدارس الابتدائية (Mulkeen, 2010).

في غامبيا، 77% من مدرّبي معلّمي المدارس الابتدائية لم يدرّسوا قط في مدرسة ابتدائية

وفي بعض دول غرب أفريقيا، جرى توظيف معلّمين متعاقدين للتخفيف من الضغوط على الميزانيات التربوية مع ضمان وجود عدد كافٍ من المعلّمين في قاعات الصف (UNESCO, 2010b). وفي غينيا مثلاً، لم يوظف سوى معلّمين متعاقدين منذ العام 1998. وبحلول العام 2003، كان هؤلاء المعلّمون المتعاقدون يشكّلون نصف عدد المعلّمين الكلي. وجرى تقليص مدة إعداد المعلّمين إلى فترة تتراوح بين 15 و18 شهراً، مقارنة بالفترة السابقة التي كانت تمتد على ثلاث سنوات. وساهم ذلك في الحد من نسبة التلاميذ إلى المعلّمين. وتشير التقييمات إلى أن المعلّمين الجدد قادرون على تعليم المهارات الأساسية بقدر أسلافهم (Pôle de Dakar, 2009).

وفيما يساعد ذلك في التخفيف من الضغوط المباشرة، إلا أنه في سياقات أخرى، ثمة خطر في ألا تسمح فترات التدريب الأقصر التي يتلقاها المعلّمون المتعاقدون بأن يطوّر هؤلاء مهارات كافية لتدريس المهارات الأساسية وتحسين معرفتهم بالمواد حيثما تكون هذه المعرفة ضعيفة. ففي مالي مثلاً، يتلقى المعلّمون الحكوميون أكثر من سنة تدريب فيما يتلقى 73% من المعلمين المتعاقدين دورة تمتد على ثلاثة أشهر فقط (Pôle de Dakar, 2009).

وبالإضافة إلى مدة التدريب، لا بد من التركيز على تلقي المعلّمين تدريباً يعدّهم للتدريس في الصفوف الأوّلية. وتظهر دراسة شملت غانا وكينيا ومالي والسنغال وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة أن المتدربين تلقوا مقدمة أساسية جداً إلى التدريس في الصفوف الأوّلية (Akyeampong et al., 2011). ولم يكن من السائد اعتبار تدريس القراءة موضوعاً مستلزماً اهتماماً خاصاً، بل أنّ معالجته تتم في إطار معالجة المواضيع الأخرى في دورات اللغة أو الأدب. وفي السنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة مثلاً، لا يشكل تعليم القراءة موضوعاً على حدة.

وقد أظهرت الدراسة أن تدريب المعلّمين الأولي لم يجهّز المعلّمين المتدرّبين ليتعاملوا مع صفوف متعددة اللغات. ففي البلدان الناطقة باللغة الفرنسية، نُظّم التدريب بالفرنسية ولم يبدِ سوى 8% من المعلّمين الجدد في السنغال و2% في مالي عن ثقتهم في تدريس القراءة باللغات المحلية. وفي البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، جرى تأمين تدريب للتدريس باللغات المحلية، إلا أنّ 68% من المعلّمين الجدد في أوغندا، مقابل 74% في كينيا و79% في غانا، أعربوا عن ثقتهم في تدريس القراءة باللغة الإنجليزية وحسب.

يكتسي تزويد المتدرّبين بخبرات عملانية أكبر أهمية كبرى. وليكون الوقت المخصص في قاعة الصف فعالاً، لا بد من إرفاقه بإشراف ودعم ملائمين. ولكن غالباً ما يكون الوقت الذي يمضيه المتدرّب في قاعة الصف خلال البرامج التدريبية قصيراً جداً ومنفصلاً عما يُدرّس في كليات التدريب. وغالباً ما لا يسمح بتعلّم التدريس عبر دروس عدة. ومن هنا، يبدأ العديد من المعلّمين الجدد مهنة التعليم من دون أي خبرة في مواجهة تحديات تعليم الأطفال القراءة أو المسائل الحسابية الأساسية. وفي كل من غانا وكينيا والسنغال فقط، كان يُتوقع من المتدربين تولي تدريس الصفوف الأولية الثلاثة. وفي غانا، انقسم المتدرّبون إلى أزواج. وبدعم من مرشدين متمرّسين، تولوا تدريس الصفوف الأولية ضمن فترات محددة. وكان السبب وراء ذلك إعطاء المتدرّبين فرصة دعم بعضهم البعض خلال التدريس ومناقشة التحديات التي يواجهونها مع المرشدين (Akyeampong et al., 2011).

باختصار، ينبغي أن يولي تدريب المعلّمين قبل الخدمة أهمية للتحديات الخاصة بتدريس الصفوف الأولية، مع ضمان تمتّع المتدرّبين كافة ببعض الخبرات في مجال التدريس عند هذا المستوى قبل أن يصبحوا مؤهّلين.

قد يساعد التدريب قبل الخدمة المعلّمين على تدريس الصفوف الأوّلية

قد يُحدث التدريب قبل الخدمة المصمم والمدعوم بشكل ملائم فرقاً كبيراً في أداء المعلّمين في قاعة الصف وبالتالي في تحسين تعلّم الأطفال.

لم يحظ العديد من معلّمي المدارس الابتدائية بفرصة تلقي التدريب، لاسيّما في البلدان الفقيرة التي وظّفت معلّمين غير مدرّبين. والسبب يعود غالباً إلى النقص الحاد في عدد المعلّمين المدرّبين المستعدين للعمل في المجتمعات

الريفية النائية والفقيرة. وتستجيب بعض الدول لهذه المشكلة عبر الاستثمار في برامج التدريب الخاصة.

وفي غانا مثلاً، لم يتمكّن تدريب المعلّمين من تأمين عدد كافٍ من المعلّمين المدرّبين المستعدين للعمل في المناطق الريفية، ما أدى إلى زيادة كبيرة في عدد المعلّمين غير المدرّبين. فقررت الحكومة الاستثمار في تنظيم تدريب مخصص للمعلّمين غير المدرّبين المتعاقدين على أساس سنوي والعاملين في أفقر المقاطعات. وفي عام 2007، أطلق برنامج تعلم عن بعد ساهم في تدريب 25 ألف معلم بحلول العام 2010. وكشف تقييم للبرنامج عن تحسن هائل في أداء المعلّمين مقارنة بمجموعة من المعلّمين غير المدربين خاصة في مضمار التدقيق. وساهم المعلّمون المدرّبون في إشراك التلاميذ بفعالية أكبر في تطوير الأفكار، كما استخدم هؤلاء المعلّمون المواد المساعدة على التدريس والتعلّم بفعالية أكبر لعرض المفاهيم والمبادئ وأظهروا عن مرونة أكبر في نهوج التعليم الخاصة بهم استجابة لاحتياجات تعلّم التلاميذ (Ghana Education Service, 2010).

وقد تساعد برامج التطوير المهني المعلّمين على تطوير مهاراتهم في تدريس القراءة والرياضيات. واستخدمت هذه البرامج بفعالية أكبر في الأنظمة المدرسية في شرق آسيا (Jensen, 2012). ولكن في العديد من البلدان المتدنية الدخل، يدرّس بعض المعلّمين لفترات طويلة من دون تلقي أي تدريب قبل الخدمة. وفي الأنظمة المدرسية الوطنية الـ15من تجمّع جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة نوعية التعليم عام 2007، 53% فقط من تلاميذ الصف السادس تعلّموا القراءة على يد معلّم كان قد تلقى تدريباً قبل الخدمة خلال السنوات الثلاث الماضية (من 32% في ليسوتو إلى 79% في جنوب أفريقيا). ومنذ العام 2000، تراجعت هذه الحصة في أربعة بلدان وتحسّنت في سبعة بلدان فقط (Hungi et al., 2011).

من الضروري تأمين كتب مدرسية عالية الجودة ومواد قراءة إضافية للتعليم وتوليد الاهتمام في القراءة، غير أنّ العديد من البلدان النامية يشهد عرضاً ضئيلاً لهذه المواد وهو لا يتناسب مع الحالات الواقعية. فتكون مواد القراءة هذه معدة وفق مستوى صعوبة غير ملائم أو تضمّ رسوماً متدنية النوعية أو تكون الطباعة بحد ذاتها متدنية النوعية. وفي هذه الحالات، يضطلع المعلمون بدور رئيسي في ضمان استخدام الموارد المحدودة بفعالية. وقد عمدت المنظمة غير الحكومية Room to Read (فسحة للقراءة)، وهي منظمة تؤسس وتجهّز المكتبات في عشر دول وتدعم قطاعات الطباعة باللغات المحلية اعترافاً منها بضرورة تعزيز قدرات المعلّمين، إلى تطوير برامج الدعم. وتتضمن هذه الأخيرة برامج تدريب للمعلّمين أثناء الخدمة تركّز على الطفل، وأساليب تعليم تفاعلية تترافق بدعم فردي يؤمّنه بشكل منتظم خلال العام الدراسي ميسّرو تعلم القراءة والكتابة الذين يساعدون المعلّمين على استخدام هذه الأساليب الجديدة (Room to Read, 2012).

في غانا، انتفع 25 ألف معلّم غير مدرّب من برامج التعلّم عن بعد

قدُ تحدث طريقة تأمين التدريب أثناء الخدمة فارقاً كبيراً. فقد تكون ورش العمل القصيرة الأمد غير فعالة. وتشمل النهوج الموصى بها إشراك المتدرّبين في البحث عن ممارساتهم التدريسية الخاصة وإعداد برامج التدريس أو استخدام نوادي القراءة. في كينيا، يعالج برنامجان تابعان لوزارة التربية بعضاً من هذه المسائل. فيوجه برنامج تطوير المعلّم القائم على المدرسة المعلّمين إلى استخدام نهج قائم بصورة أكبر على حل المسائل. واتضح أن المتدربين يميلون أكثر إلى استخدام العمل الجماعي المتعدد القدرات والفعال لإمضاء الوقت في تمكين الأطفال على التمرّن على القراءة وعلى التشجيع على استخدام الكتب في المكتبة. وغالباً ما تغطي دروسهم المحتوى بشكل أسرع مع إشراك التلاميذ كافة. أما مشروع Reading to Learn (القراءة للتعلّم)، فهو مشروع ريادي أطلق عام 2010 في مقاطعتين متدنيتي الدخل في المحافظة الساحلية بدعم من مؤسسة آغا خان، وهو يركّز على التدريب على كتابة القصص واستخدامها في التعليم (Akyeampong et al., 2011).

اعترافاً منها بالتحديات الخاصة بتعليم الصفوف الأولية، أنشأت بعض البلدان مراكز لتحسين فعالية المعلّمين. فبين عامي 2002 و2009، وكجزء من مشروع لوكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة يغطي دول الأنديز وأميركا الوسطى والجمهورية الدومينيكية ودول منطقة بحر الكاريبي الناطقة باللغة الإنجليزية، أطلقت مراكز التميّز في تدريب المعلّمين بهدف تزويد معلّمي الصفوف الأولية بالتطور المهني. وفي الجمهورية الدومينيكية، تألّفت الدورة من ثلاث دورات يمتد كل منها على ثماني ساعات لإعداد المعلّم بشكل فردي على ممارسات التعليم؛ وثمانية اجتماعات للمعلّمين يمتدّ كل منها على ثلاث ساعات؛ وأربعين ساعة من الدراسة المستقلة لممارسات المعلّمين؛ وزيارة شهرية لكل معلّم في المدرسة. ودُرّب المعلّمون على تحسين طريقة تعليمهم القراءة والكتابة وقدرتهم على تطوير المنهاج وإدارة

قاعة الصف. وحاز الأطفال على المزيد من الفرص للقراءة والكتابة والتفاعل مع مختلف أنواع النصوص وتطوير مهارات القراءة المتقدمة، ما بعد الحفظ عن ظهر قلب. وشارك في هذا البرنامج أكثر من 3400 معلم للصفين الأوّل والثاني (Montenegro, 2011).

وأظهر تقييم للبرنامج الكلي في 8 دول أن المتدرّبين اعتمدوا نطاقاً واسعاً من سلوكيات التدريس الفعالة، بما في ذلك العمل الجماعي والتغذية الراجعة وإدارة قاعة الصف واستخدام المكان. غير أنّ معارف المتدرّبين لم تتعزز. ويعكس ذلك نقاط الضعف في التدريب الأوّلي للمعلّمين ويُبرز الحاجة الملحة إلى التطور المهني المتواصل (USAID, 2011a).

وتظهر التجربة في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في الدول الغنية أن هذا التدريب يكون أكثر فعالية عندما يدعم إطلاق تدخلات أوسع نطاق، بما في ذلك التدخلات التي تستهدف الأطفال المتأخرين أو تلك الرامية إلى تحسين النظام ككل. وفي إطار استراتيجية محو الأمية الوطنية الأوسع نطاقاً في المملكة المتحدة، والتي هدفت إلى تعزيز معايير القرائية لدى الأطفال في المدارس الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و11 عاماً، أدخلت عام 1998 "ساعة قراءة وكتابة" يومية. وكانت هذه الساعة تتألف من حصص القراءة أو الكتابة للصف بأكمله وعمل الصف بأكمله على الكلمات والجمل، وأنشطة جماعية موجّهة ومراجعة لأهداف الدرس. وتدرّب المعلّمون على تطبيق البرنامج: فتبع اليوم الأول الذي خُصّص لإدارة الصف في مجال القراءة والكتابة أسبوع تدريب على الأنشطة التي كان من المتوقع إنجازها في إطار ساعة القراءة والكتابة. وكشف التقييم أن هذا البرنامج قد ساعد بشكل كبير في تحسين مهارات القراءة وتعلم اللغة الإنجليزية بشكل عام، ولاسيّما بالنسبة إلى الفتيان. وعلى المستوى الوطني، ارتفعت حصة الأطفال الذين يحققون الأهداف في القراءة في نهاية التعليم الابتدائي من 67% إلى 80% خلال سنوات التطبيق الست الأولى (Machin and McNally, 2008).

في المملكة المتحدة، ساعدت ساعة القراءة والكتابة اليومية في تحسين نتائج القراءة

تؤمّن تدخلات المنظمات غير الحكومية خبرة إيجابية، ولكن غالباً ما لا ينتفع منها معظم المعلّمين

طبّق العديد من المنظمات غير الحكومية مؤخراً مشاريع لمحو الأمية تهدف إلى دعم المعلّمين في استهداف السكان المحرومين. وغالباً ما ترافق تدريب المعلّمين بإجراءات أخرى رامية إلى تحسين التعلّم. ويجدر بالحكومات أن تراقب هذه الجهود لكي تتعلّم وتعتمد وتوسع نطاق المبادرات التي تقدّم الدروس المفيدة والتي تكون قابلة للتطوير. أما المنظمات غير الحكومية، فعليها أن تنظر في إمكانية نشر مشاريعها والتعاون مع الحكومات لتعزيز أنظمتها وتأمين استدامة أي مكاسب محققة.

وفي جنوب أفريقيا، ساهم مشروع تأمين مواد القراءة إلى جانب التدريب لمساعدة المعلّمين على استخدام هذه المواد بشكل فعال، في تحسين نتائج التعلّم. ويهدف مشروع Learning for Living (التعلّم للعيش) الذي أطلقه الصندوق الائتماني للتعليم READ إلى تعزيز تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المدارس الابتدائية من خلال تزويد المعلّمين بالكتب والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تنظيم زيارات لرصد النتائج. وغطى التدريب المخارج الصوتية والإملاء واستخدام القصص لتطوير المهارات اللغوية واستخدام متقدم للمواد المكتوبة، بما في ذلك الكتب غير الخيالية، بالإضافة إلى القراءة والكتابة في حالات واقعية. وانتفع من هذا البرنامج حوالى 1000 مدرسة – يقع معظمها في المناطق الريفية – وأكثر من 13 ألف معلم في خلال خمس سنوات. وكشف تقييم يقارن المدارس المشاركة في هذا المشروع بالمدارس غير المشاركة عن تحسن كبير في ممارسات التعليم. فازداد استخدام المواد التي يعدّها المعلّمون وكذلك الوقت المخصص للقراءة في الحصص. وتُرجمت هذه النتائج إلى تحسن في القراءة والكتابة (Hoffman et al., 2004; Schollar, 2008).

ويظهر برنامج أطلقته منظمة غير حكومية في الهند كيف يمكن الجمع بين تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وتدخلات أخرى لتحسين نتائج التعلّم. ونجحت هذه المنظمة غير الحكومية، Pratham، بتطبيق برنامج واسع النطاق يؤمّن التدريب على تعليم القراءة أثناء الخدمة للمعلّمين في المدارس الحكومية. ويشمل هذا البرنامج التدريب لمساعدة المعلّمين على وضع أهداف تعليمية واضحة وعلى استخدام أنشطة ومواد تعليم وتعلّم ملائمة (Banerjee et al., 2012; Walton and Banerji, 2011). وأظهرت النتائج الأولية لتجربة استخدمت عيّنات عشوائية أجريت في 2008/2009 و2009/2010 في المناطق الريفية في ولايتي بيهار وأوتارخند أن تدريب المعلّمين لا يكون فعالاً سوى عند إرفاقه بتدخلات أخرى. وفي المدارس التي تلقى فيها المعلمون التدريب والرصد والدعم، بالإضافة إلى مواد تربوية إضافية للأطفال وكذلك دعماً للتلاميذ المتأخرين بعد ساعات المدرسة من قبل متطوّعين من Pratham، تحسّنت إنجازات الأطفال بشكل كبير، وقد قيست بحسب سرعة قراءة وكتابة اللغة

الهندية بشكل صحيح. ولكن الآثار نفسها لم تسجّل في المدارس التي تلقت فقط تدريباً للمعلّمين. وكانت الآثار محدودة بسبب قلة حضور المعلّمين والأطفال وبسبب المنهاج الذي لا يتناسب ومستوى الطفل الأصلي وكذلك التنوع الكبير في احتياجات التعلّم في قاعة الصف (Walton and Banerji, 2011).

يكمن التحدي الأكبر في تعزيز هذه الابتكارات لكي تتم مأسستها كجزء من التطوّر العادي للمعلّمين، لاسيّما في البلدان الفقيرة. ولكن لسوء الحظ، لا تتمتع أغلبية المعلّمين في البلدان الفقيرة سوى بفرص ضئيلة للتدريب أثناء الخدمة.

الخاتمة

على الحكومات اتخاذ خطوات فعالة لتعزيز التعليم في الصفوف الأولية. وينبغي إعادة تنشيط أنظمة تدريب المعلّمين لضمان نجاح مثل هذه التدخلات. ويبدو أن برامج التدريب قبل الخدمة لا تولي أهمية كافية لتدريس القراءة. وينبغي أن تعزز الدورات من التركيز على التقنيات الفعالة في قاعة الصف. وباستطاعة برامج التدريب أثناء الخدمة التي تشرك المعلّمين بطريقة فعالة أن تضمن تحويل المعارف إلى ممارسات أفضل في قاعة الصف. وتكون المنافع أكبر عندما يُرفق التدريب بتدخلات أخرى على غرار المواد التربوية المحسّنة.

على الحكومات اتخاذ خطوات فعالة لتعزيز التعليم في الصفوف الأوّلية

التفاوت في التعليم في العالم

أعد الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع موقعاً تحاورياً جديداً على الإنترنت (يدعى The World Inequality Database on Education- WIDE) يبين مدى التفاوت الموجود في مجال التعليم داخل البلد الواحد في العالم، وذلك تمهيداً لتشغيل هذا الموقع في نفس الوقت الذي يصدر فيه التقرير. ويضم هذا الموقع الخاص بقاعدة البيانات عن التفاوت في مجال التعليم في العالم أحدث البيانات المستمَدة من الاستقصاءات عن السكان والصحة ومن استقصاءات تشمل عدة مؤشرات عن مجاميع من الفئات.

أوجه التفاوت المرتبطة بمستوى الثراء بين السكان تتزايد في البلدان التي تكافح من أجل إلحاق الأطفال بالمدارس
النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22سنة وحصلوا على أقل من سنتين من التعليم، بحسب مستوى الثراء

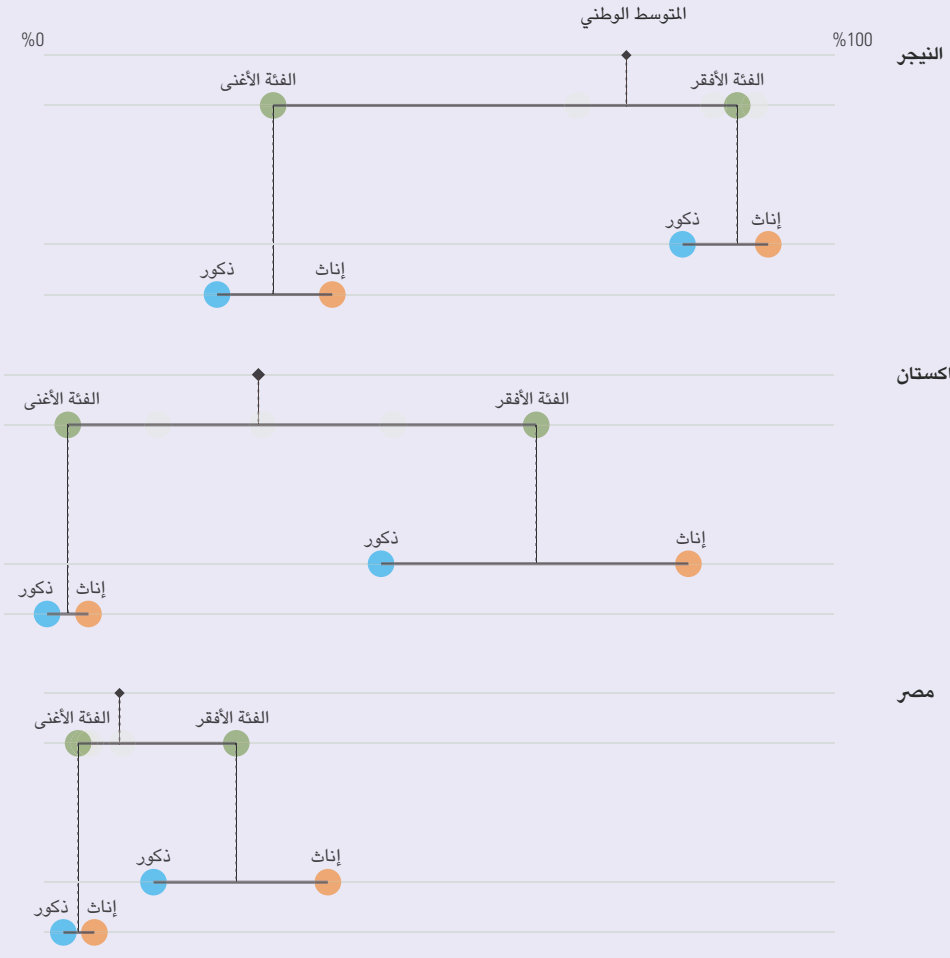
يبيِّن هذا الشكل الذي تم فيه اختيار المناطق الثلاث الأكثر تخلفاً عن تحقيق التعليم للجميع في الأجل المحدد- وهي منطقة الدول العربية، ومنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ومنطقة جنوب وغرب آسيا- أن أوجه التفاوت في الثراء موجودة تقريباً في كل بلد من البلدان التي تتوافر عنها بيانات في هذا الصدد. وعند النقر على الدوائر في الشكل المتاح على الإنترنت، تظهر النسبة المئوية الخاصة بكل حالة. وفي النيجر التي هي البلد الذي يوجد فيه أكبر قدر من التفاوت، يبلغ المستوى التعليمي لنسبة 88% من الشباب الأفقر من بين السكان مستوى أقل مما يعادل سنتين من التعليم المدرسي- أي أنهم يعانون من فقر تعليمي شديد- بالمقارنة مع نسبة 29% بين صفوف الشباب من السكان الأغنى. وفي الأردن التي تظهر في أقصى الطرف الآخر من الشكل، تقل أوجه التفاوت إلى أقصى حد في هذه المقارنة. فسواء كان الشباب من فئة الأثرياء أو من فئة الفقراء، تعاني نسبة 1% فقط من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة من الفقر التعليمي الشديد.

قاعدة البيانات الخاصة بالتعليم (WIDE)

بإمكان زوار الموقع على الإنترنت أن يقارنوا بين الفئات داخل البلد الواحد وفقاً لمؤشرات مختلفة، ووفقاً للعوامل المرتبطة بأوجه التفاوت، ومنها مستوى الثراء، ونوع الجنس، والانتماء الإثني، والدين، ومكان الإقامة. كما يمكن لمستخدمي الموقع أن يستخدموا البيانات لإعداد خرائط وأشكال بيانية وجداول وأن ينزّلوها ويطبعوها أو يتشاطروها مع الغير عن طريق الإنترنت. وقد تولت هيئة InteractiveThings تصميم الموقع.

أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم تُفاقم من حدة أوجه التفاوت المرتبطة بمستوى الثراء

النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة وحصلوا على أقل من سنتين من التعليم، بحسب مستوى الثراء ونوع الجنس، في نيجيريا وباكستان ومصر



بإمكان الزائر على موقع WIDE الألكتروني أن يطّلع بصورة تفصيلية على التداخل بين أنماط التفاوت داخل بلدان مختارة. ففي النيجر، لا يقتصر التفاوت على اتساع نطاق التفاوت في مستوى الثراء، بل إنه يتفاقم بفعل الاعتبارات الجنسانية. والشابات الأفقر هنّ الأكثر تأثراً بهذا الوضع، إذ تمتلك في الغالب نسبة 92% منهن مستوى تعليمياً يقل عما يعادل مستوى سنتين من التعليم المدرسي، وذلك مقابل نسبة 22% من الشبان من الفئة الأغنى من بين السكان. وفي باكستان، تعاني ثمانية من بين كل عشر شابات من آثار التفاوت الكبير بين الجنسين في صفوف الشباب الأفقر، وذلك مقابل أقل من خمسة من بين كل عشرة شبان. ومع أن المشكلة ليست بهذه الحدة في مصر عموماً، فإن الفروق بين الجنسين فيها كبيرة، إذ تعاني 36% من الشابات الفقيرات فيها من الفقر التعليم الشديد، بالمقارنة مع نسبة 2% فقط من الشبان من الفئة الأغنى من بين السكان.

الفصل الثاني
تمويل
التعليم للجميع

Credit: Chris Stowers/Panos

فتيات يذهبن سيراً على الأقدام إلى المدرسة في ضواحي سيوا، مصر

رصد التقدم المحرز باتجاه
تمويل التعليم للجميع 141

الاتجاهات السائدة في تمويل
التعليم للجميع، 1999– 2010 142

هل بلغت المعونة التعليمية أوجها؟ 145

المعونة التعليمية:
تحدي تحقيق الفعالية 152

محور تركيز السياسات: تحويل
«نقمة الموارد» إلى نعمة للتعليم 156

محور تركيز السياسات: الاستفادة
إلى أقصى حد من قدرات المنظمات الخاصة 164

في أوج الحاجة إلى بذل جهود حثيثة من أجل تحقيق التعليم للجميع بحلول العام 2015، تبرز مؤشرات مقلقة على أن التزام الجهات المانحة بقضية التعليم هو في حالة ركود. فقد أدت الأزمة الاقتصادية إلى تقليص الميزانيات المخصصة للتعليم. ويُظهر هذا الفصل مدى أهمية كل من الموارد الطبيعية الخاصة بالبلدان النامية ومساهمات القطاع الخاص في المساعدة على بلوغ الأهداف الدولية للتعليم.

رصد التقدم المحرز باتجاه تمويل التعليم للجميع

النقاط الرئيسية

- على الرغم من تزايد التزامات الحكومات الوطنية بتمويل التعليم، يعاني العديد من أفقر البلدان من نقص هائل في الموارد الضرورية لتحقيق التعليم للجميع.
- ساهم تسارع النمو الاقتصادي وتحسّن نسب توليد الإيرادات وتنامي الالتزام بالتعليم وتزايد مستويات المعونة التعليمية في زيادة الإنفاق الحقيقي على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل بنسبة 7.2% سنوياً منذ العام 1999.
- قامت بعض البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل باقتطاع ميزانياتها المخصصة للتعليم خلال فترة الأزمة الاقتصادية، ولكن حتى الآن، لم يشهد قطاع التعليم عموماً التدهور الذي كان متوقعاً له سابقاً.
- ارتفعت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في العام 2009، إلا أنها لازمت الـ5.8 مليارات دولار في العام 2010. والآفاق المستقبلية تدعو للقلق؛ فقد تضاءلت المعونة الإجمالية كتقدير حقيقي في العام 2011 وللمرة الأولى منذ العام 1997، ومن المتوقع أن يشهد قطاع التعليم ركوداً حتى العام 2015.
- تتمتع بعض البلدان بفرصة الاستفادة من مواردها الطبيعية الغنية. بالنسبة إلى مجموعة مؤلفة من سبعة عشر بلداً، يُعتبر رفع هذا النوع من الإيرادات إلى حده الأقصى أمراً من شأنه أن يدرّ أموالاً كافية لإرسال 86% من أطفالها غير الملتحقين بالمدارس و42% من مراهقيها غير الملتحقين إلى المدرسة.
- تقدم المؤسسات والشركات الخاصة ما يقدّر بـ 683 مليون دولار سنوياً لقطاع التعليم في البلدان النامية، أي ما يوازي 5% فقط من المعونة، مما يتطلب تعزيز تنسيق التزاماتها بحيث تتماشى مع أهداف التعليم للجميع.

الجدول 2-1: الإنفاق العام على التعليم، بحسب المنطقة ومستوى الدخل، من 1999 إلى 2010

	الإنفاق العام على التعليم					
	% من الناتج القومي الإجمالي		معدل النمو السنوي الحقيقي (%)	للفرد الواحد (بالدولار الأمريكي بالسعر الثابت لعام 2009)		
	1999	2010	2010–1999	1999	2010	
العالم	4.5	4.9	2.7	528	644	
البلدان المنخفضة الدخل	3.1	4.6	7.2	15	22	
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	4.3	4.8	3.1	83	105	
البدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	4.6	4.7	5.3	250	332	
البلدان المرتفعة الدخل	5.0	5.4	2.3	1 489	1 792	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.5	4.7	5.0	77	91	
الدول العربية	5.5	5.5	1.4	305	266	
آسيا الوسطى	4.0	3.5	7.6	48	103	
شرق آسيا والمحيط الهادئ	4.1	4.2	2.4	503	570	
جنوب وغرب آسيا	2.9	4.4	2.3	74	122	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5.0	4.9	5.3	255	306	
أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية	4.6	5.1	5.6	357	544	
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.5	5.7	2.3	2 086	2 532	

الملاحظات: إن الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بحسب المنطقة وقيمة الدخل متمثل بأرقام متوسط الإنفاق في البلدان التي تتوفر عنها البيانات للعامين 1999 و2010، وهي أرقام قد لا تطابق تلك الواردة في الجدول الإحصائي 9. والبيانات المتعلقة بنسبة الإنفاق للفرد الواحد هي متوسطات مرجحة.

المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) بناء على قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي (2012).

في أوج الحاجة إلى بذل جهود حثيثة من أجل تحقيق التعليم للجميع بحلول العام 2015، وخصوصاً في ظل حالة الركود في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، تبرز مؤشرات مقلقة على أن مساهمات الجهات المانحة في التعليم تشهد تباطؤاً. ولن تكفي زيادة التمويل وحدها لضمان تحقيق أهداف التعليم للجميع، إلا أن نقص التمويل له حتماً آثاره السلبية. من هنا الحاجة الملحة إلى تجدد جهود الأطراف المانحة وتضافرها. في الوقت عينه، من الضروري استنباط مصادر جديدة لسد الثغرات المالية وترشيد إنفاق أموال المعونة التعليمية.

في أوج الحاجة إلى إعطاء زخم أخير للتعليم للجميع، تبرز مؤشرات على تباطؤ مساهمات الجهات المانحة

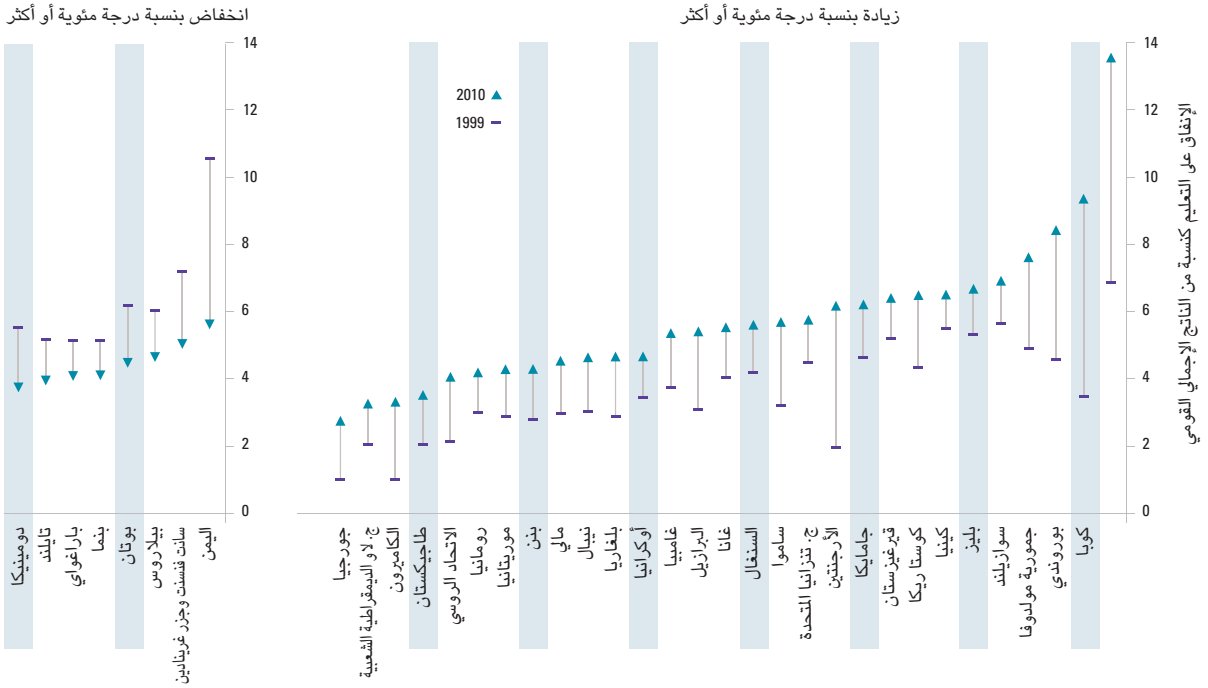
يستعرض هذا الفصل أبرز الاتجاهات في تمويل قطاع التعليم وفعالية المعونة فيه خلال العقد المنصرم. ويلقي بعدها الضوء عن كثب على مصدرين لتمويل التعليم من شأنهما زيادة النمو فيه، وهما: إيرادات الموارد الطبيعية (المحور الأول لتركيز السياسات) ومساهمات المنظمات الخاصة (المحور الثاني لتركيز السياسات).

الاتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع، 1999 - 2010

ساهم تسارع النمو الاقتصادي وتحسّن نسب توليد الإيرادات وتنامي التزام الحكومات بالتعليم وتزايد مستويات المعونة التعليمية في زيادة الإنفاق الحقيقي على التعليم منذ العام 1999. وقد بلغت هذه الزيادة معدلاتها الأعلى في البلدان المنخفضة الدخل. وفي حين قامت بعض البلدان بتخفيض ميزانياتها الخاصة بالتعليم خلال فترة الأزمة الاقتصادية، لم يشهد قطاع التعليم التدهور الذي كان متوقعاً له. إلا أن الزيادات لم تكفِ لسد الثغرات المالية، مما ترك العديد من البلدان في حالة من الافتقار للموارد الضرورية لتحقيق أهداف التعليم للجميع للعام 2015.

الرسم 2-1: تم زيادة الإنفاق على التعليم أو إبقاؤه على حاله في معظم البلدان

الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، بحسب البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، من 1999 إلى 2010.



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 9.

الاتجاهات السائدة في تمويل التعليم للجميع، 1999 - 2010

ارتفع الإنفاق على التعليم في معظم البلدان منذ العام 1999

ارتفعت نسبة الإنفاق على التعليم بمعدل 2.7% سنوياً في العالم منذ العام 1999 وحتى 2010. وقد كان الارتفاع ملحوظاً خصوصاً في البلدان المنخفضة الدخل، حيث ازداد الإنفاق بنسبة 7.2%، وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث ارتفع بنسبة 5% (الجدول 2–1).

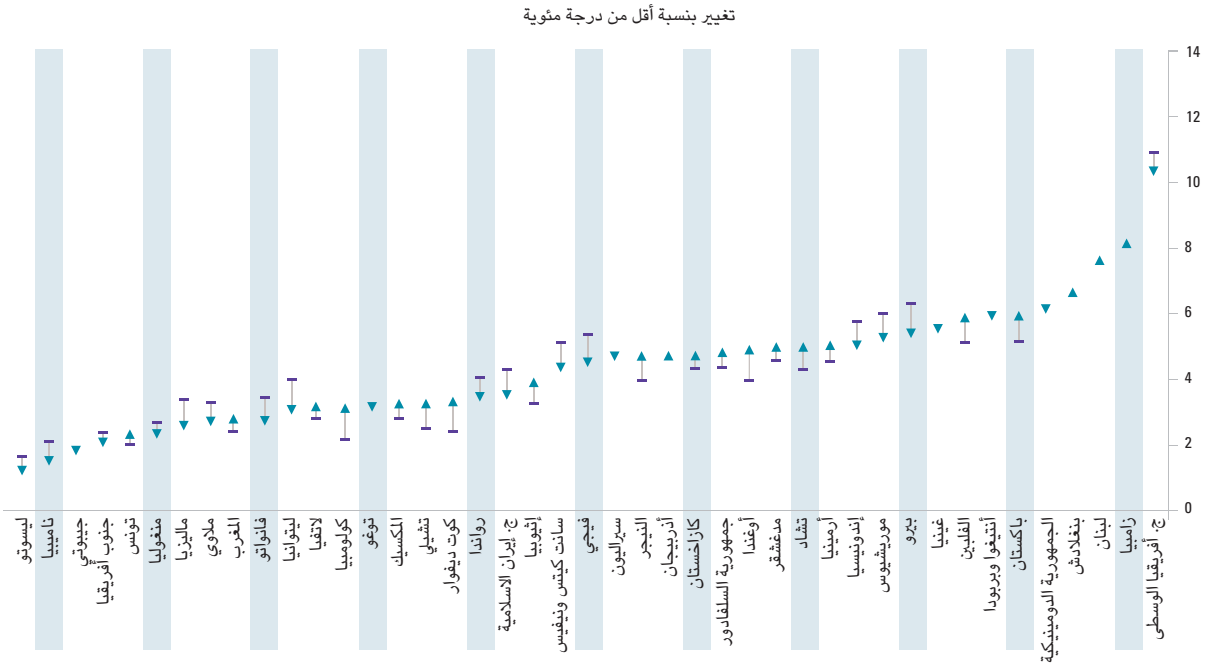
وما هي حصة الدخل الوطني المكرسة للتعليم إلا مؤشر على الالتزام بتحقيق التعليم للجميع. فقد قام 63% من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي تتوفر عنها البيانات القابلة للمقارنة، برفع حصة الدخل الوطني المنفق على التعليم خلال العقد الماضي. ومع النمو الاقتصادي وتعاظم قدرة الحكومات على رفع الإيرادات، أدى ذلك إلى زيادة الإنفاق الإجمالي على التعليم بشكل ملحوظ. في ثمانية بلدان، انخفض الإنفاق بنسبة أكثر من درجة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، بعد أن كان يسجل عادة معدلات عالية نسبياً (الرسم 2–1).

رفعت 63% من الدول الأكثر فقراً حصة الدخل الوطني المنفقة على التعليم منذ العام 1999

على الرغم من هذا الاتجاه العالمي الواعد، استقرت بعض البلدان على معدل إنفاق متدنٍّ، مخصصة أقل من 3% من ناتجها القومي الإجمالي للتعليم خلال العقد المنصرم. وهي تضمّ البلدان التي ما تزال بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع. فقد عمدت مثلاً جمهورية أفريقيا الوسطى التي سجلت معدل قيد صافٍ وصل إلى 69% فقط في العام 2011، إلى تخفيض إنفاقها على التعليم من 1.6% إلى 1.2% من الناتج القومي الإجمالي، وهي النسبة الأدنى بين جميع البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي تتوفر عنها البيانات. كما أنفقت غينيا أقل من 3% من الناتج القومي الإجمالي على التعليم، على الرغم من أنها ما زالت تعاني من تفاوت حاد بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي– 84 فتاة في المدرسة الابتدائية و59 في الثانوية لكل 100 فتى. أما باكستان، فهي تضم ثاني أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس– 5.1 مليون– إلا أنها خفّضت إنفاقها على التعليم من 2.6% إلى 2.3% من الناتج القومي الإجمالي.

زيادة حجم الإنفاق له أهميته

إن معظم البلدان التي نجحت في إسراع وتيرة التقدم باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع خلال العقد المنصرم، قد فعلت ذلك من خلال زيادة الإنفاق



على التعليم بشكل ملحوظ أو الحفاظ على معدلاته المرتفعة أصلاً.

فمن بين البلدان الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم الابتدائي العالمي في العام 1999، قامت العشرة الأسرع في رفع معدل القيد الصافي من نقطة انطلاق أدنى من 85% بتخصيص معدل 4.4% من ناتجها القومي الإجمالي للتعليم بين عامي 1999 و2010. وهي نسبة تفوق إلى حد كبير النسبة التي سجلتها البلدان العشرة الأبطأ في رفع معدل القيد الصافي، حيث خُصصت نسبة 3.4% فقط من الناتج القومي الإجمالي لقطاع التعليم خلال الفترة نفسها.

تشكل المعونة خمس ميزانيات التعليم في البلدان الفقيرة

وقد شهدت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي أبدت التزاماً مالياً عالياً بالتعليم تقدماً مذهلاً في هذا المجال. ففي العام 1999، أنفقت جمهورية تنزانيا المتحدة 2% فقط من ناتجها القومي الإجمالي على التعليم. وخلال الفترة نفسها، تضاعفت لديها نسبة القيد الصافي بالمرحلة الابتدائية. في السينغال، أدّت زيادة الإنفاق من 3.2% من الناتج القومي الإجمالي إلى 5.7% إلى نمو ملحوظ في نسب القيد بالابتدائي وإلغاء الفجوة بين الجنسين. وفي كينيا التي أنفقت أكثر من 5% من دخلها على التعليم خلال العقد، ارتفعت نسبة القيد الصافي من 62% في العام 1999 إلى 83% في العام 2009.

وعلى ما يبدو، لم تتحقق المخاوف من أن تعيق أزمة الغذاء والأزمات المالية التي نشبت مؤخراً المسار الإيجابي الذي يسلكه الإنفاق على التعليم عموماً، ولو أنّ رصد آثاره على المدى الطويل سيبقى ضرورياً. استمرّ ثلثا البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا التي توفرت عنها البيانات مؤخراً في رفع ميزانياتها المخصصة للتعليم طوال سنوات الأزمة. ولكن بعض البلدان الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع قد خفضت ميزانياتها الخاصة بالتعليم في العام 2010 بعد أن شهدت نمواً اقتصادياً سلبياً في العام 2009.

في النيجر، وبعد أن أدت أزمة الغذاء في العامين 2008 و2009 إلى تضاؤل إيرادات الحكومة، انخفض الإنفاق على التعليم بنسبة 9.9% بين العامين 2009 و2010 (UNESCO, 2011c). وبالتالي، انخفض الإنفاق العام على التعليم الابتدائي للتلميذ الواحد من 102 دولار أمريكي في العام 2009 إلى 94 دولار اميركي في العام 2010. في تشاد، انخفض الإنفاق الإجمالي على التعليم بنسبة 7.2% بين العامين 2009 و2010 بعد أن شهد البلد معدلات نمو مرتفعة في الأعوام السابقة.

المعونة هي مكوّن حيوي من مكونات الإنفاق على التعليم في البلدان الفقيرة

عادة ما تتضمن الأرقام الخاصة بالإنفاق على التعليم مصادر وطنية وخارجية. يهدف التحليل الجديد لهذا التقرير إلى الفصل بين مساهمات التمويل المحلي من جهة والمعونة من جهة أخرى (المربع 2–1). وفي حين يمثل الإنفاق الوطني أبرز مساهمة، تشكل المعونة ما يعادل خمس الميزانيات المخصصة للتعليم في البلدان المنخفضة الدخل.

لا ترسم المعدلات الإقليمية أو معدلات مجموعات الدخل الصورة كاملة. ففي تسعة بلدان جميعها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تخصص الجهات المانحة أكثر من ربع الإنفاق العام للتعليم (الرسم 2–2). وحتى بين مجموعات البلدان المتشابهة، هناك فوارق هائلة. ففي كينيا مثلاً، تمول المعونة نحو 4% من ميزانية التعليم، وهي نسبة أقل بكثير مما هي عليه في بلدان أخرى منخفضة الدخل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، من مثل مالي حيث تصل الحصة إلى 25%. هذا وتعتمد معظم بلدان أمريكا اللاتينية بشكل كامل تقريباً على الموارد الوطنية، ولكن غواتيمالا تتلقى 11% من ميزانيتها من الجهات المانحة. كما تتلقى الهند ثاني أكبر قدر من المعونة عالمياً كتقدير مطلق، إلا أن حصة المعونة فيها صغيرة نسبةً إلى إنفاق الحكومة على التعليم– وهي 1%.

يُعدّ المانحون من أبرز ممولي التعليم في العديد من البلدان، وهذا ما يظهر أهمية المعونة. فقد قدم المانحون دعماً أساسياً للبلدان التي كان فيها الانتفاع من التعليم الأساسي محدوداً منذ عقد فقط. فقد شهدت موزامبيق مثلاً ارتفاعات هائلة في نسب الانتفاع من التمدرس، وانخفضت أعداد غير الملتحقين بالمدرسة فيها من 1.6 مليون إلى أقل من 0.5 مليون بين العامين 1999 و2010. وفي معظم أحيان هذه الفترة، تم تمويل 42% من ميزانية التعليم من مصادر خارجية.

وفي حين تلعب المعونة دوراً محورياً، من الخطورة التعويل عليها وحدها. فقد تتوفر المعونة بصورة متقلّبة أو حتى تتوقف بشكل فجائي بسبب انعدام الاستقرار السياسي في البلدان المستفيدة منها أو تبدّل أولويات البلدان المانحة. وفي نهاية المطاف، ينبغي على نظام التعليم المستدام الخاضع لمساءلة تجاه مواطنيه أن يكون مبنياً على التمويل المحلي. وبالتالي، من الضروري بذل الجهود الآيلة إلى زيادة حصة الإنفاق على التعليم من خلال الموارد التي يتم جمعها محلياً.

المربع 2-1: تقدير مساهمات الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة في الإنفاق على التعليم

كم ينفق المانحون على تمويل التعليم في البلدان النامية مقارنة مع الحكومات الوطنية؟ تتعذر الإجابة على هذا السؤال بشكل دقيق في الوقت الحالي، ولكن الباب مفتوح أمام التقديرات.

تتضمن الأرقام المتعلقة بالإنفاق على التعليم التي أفادت بها الحكومات بعض جوانب المعونة التعليمية وليس كلها. فغالباً ما تُخصص للتعليم حصة من المعونة تكون "خارج الميزانية"، مثلاً حين ينفّذ المانحون مشاريع متوازية أو يموّلون منظمات غير حكومية. وبما أنه لا يتم إيصال هذه الأموال عبر ميزانيات الحكومات، فهي لا تُحتسب ضمن الإنفاق الوطني على التعليم.

حتى عندما تكون المعونة التعليمية "ضمن الميزانية"، تنشأ صعوبات في محاولة الفصل بين قسم الميزانية الممول من الموارد المحلية من جهة وقسمها الممول من المانحين من جهة أخرى. ينطوي أحد أبرز التحديات على دعم الميزانية العامة أو بمعنى آخر المعونة غير المخصصة لقطاع معيّن. وقد اعتبر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ببساطة أن 20% من هذه المعونة مخصص للتعليم. غير أنه نظراً لكون هذه النسبة تُنقل مباشرة إلى وزارات المالية، لا تُسجّل على أنها معونة في ميزانيات وزارة التعليم.

لتكوين صورة أوضح عن المساهمات ذات الصلة للحكومات ومانحي المعونة في مجال التعليم، جرى تحليل جديد لهذا التقرير رشحت عنه تقديرات تقريبية مبنية على بيانات متوفرة دولياً من مصدرين: معهد اليونسكو للإحصاء حول الإنفاق العام على التعليم، بحسب تقارير حكومات البلدان النامية، ولجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والخاصة بالمعونة التعليمية بحسب تقارير المانحين. تعمل الحسابات الجديدة على التوفيق بين هذين المصدرين وتقسيمهما إلى ثلاثة مكونات: التمويل من الموارد المحلية، والمعونة التعليمية "ضمن الميزانية"، والمعونة التعليمية "خارج الميزانية" (الرسم 2-2). يُشكل أول مكوّنين مضافين بعضهما إلى بعض تقريباً إجمالي الإنفاق العام على التعليم.

للحصول على أفضل تقدير للمعونة التعليمية "ضمن الميزانية"، تم اعتماد ثلاث خطوات:

- تتضمن المعونة التعليمية المباشرة، المعونة القطرية القابلة للبرمجة فقط، وهي مجموعة فرعية من المعونة الإجمالية طورتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتُستثنى من المعونة المباشرة العناصر التي لا تصل إلى ميزانيات التعليم في البلدان النامية، كتكاليف التلاميذ المحتسبة وتكاليف المانحين الإدارية المحتسبة.
- بحسب الممارسات السائدة، يتم تضمين 20% من الدعم للميزانية العامة في المعونة التعليمية وتُحتسب هذه النسبة في قسم "ضمن الميزانية".
- حيث تتوفر المعلومات، تُستخدم حصة المعونة التعليمية الواردة في ميزانية كل بلد. وإلاّ، يُعتبر أن 60% من المعونة تُنقل عبر الميزانية الوطنية، وإذاً هي "ضمن الميزانية".

أما المتبقي من المعونة القطرية القابلة للبرمجة فيُعتبر "خارج الميزانية" ويُضاف إلى أرقام الإنفاق الوطني على التعليم للحصول على إجمالي الإنفاق على التعليم من المصادر المحلية والمانحين.

المصدر: اليونسكو (2012b)

فعلى سبيل المثال، استفاد نظام التعليم في رواندا إلى حد كبير من المعونة مما ساهم في رفع نسبة القيد الصافي من 76% في العام 2001 إلى 99% في العام 2010. وإذ أقرت سياسات المعونة في رواندا للعام 2006 بالحاجة إلى تجنّب التبعية، سعت أيضاً إلى تخفيض النسبة المتأتية عن المعونة في الميزانية. وقد انخفضت حصة المعونة من إجمالي إنفاق الحكومة من 85% في العام 2000 إلى 45% في العام 2010، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى جهود زيادة حصة الإيرادات الضريبية في الميزانية: فقد ارتفعت من مجرد 16% في العام 1998 إلى أكثر من 50% في العام 2010 (ActionAid, 2011, 2012).

وبحسب التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للعام 2011، رفعت غالبية البلدان الفقيرة إيراداتها المحلية بشكل ملحوظ في العقد المنصرم، مظهرة بذلك قدرتها على الاعتماد أكثر على مواردها الخاصة لتمويل التعليم. ولكن جهوداً كهذه تستغرق وقتاً طويلاً ويُستبعد أن تُبذل بالسرعة المطلوبة لتمويل التوسع المستمر لنطاق الانتفاع من التعليم على المدى القصير. لا يزال على المانحين إذاً أن يلعبوا دوراً أساسياً في هذا الصدد.

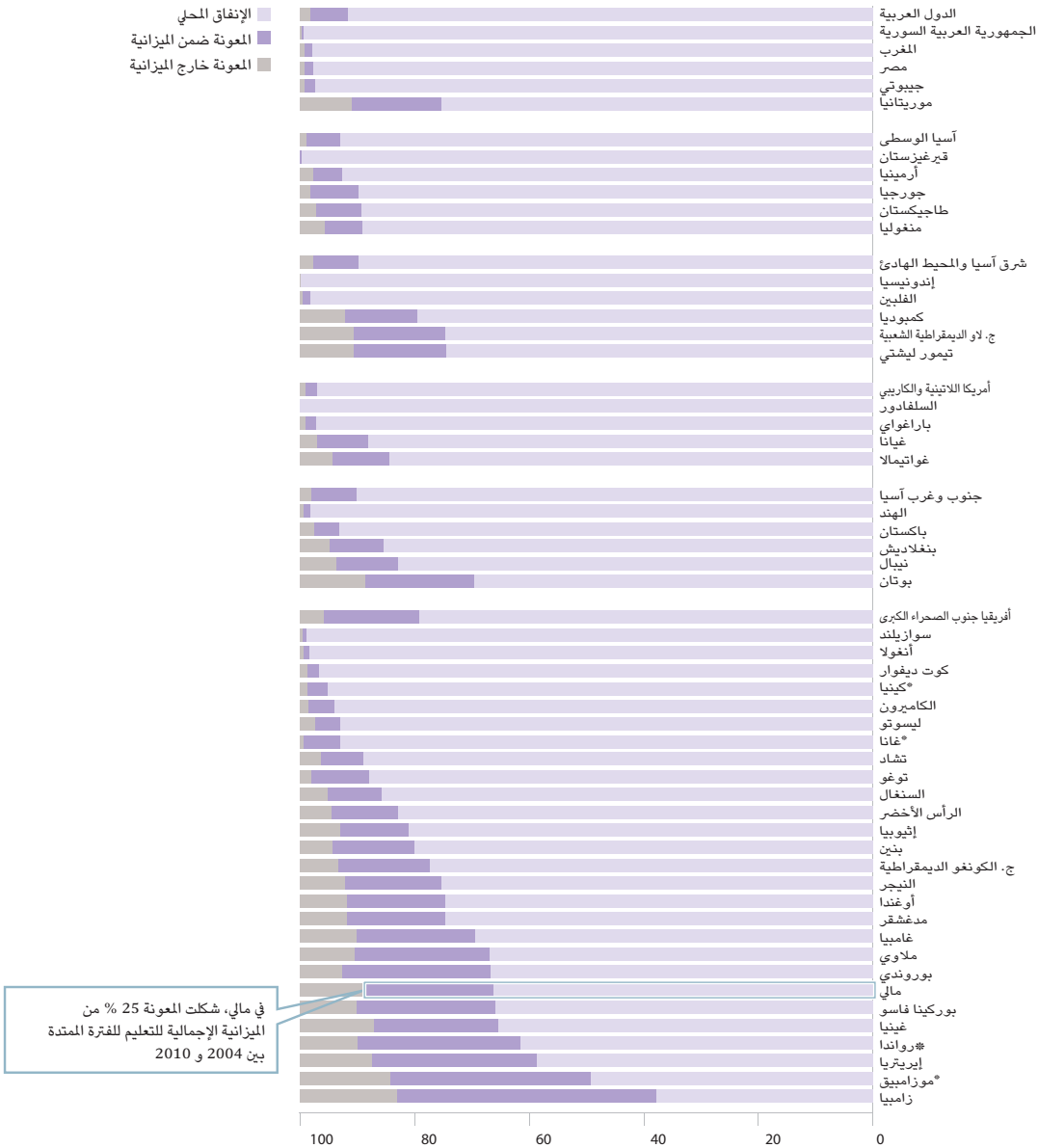
هل بلغت المعونة التعليمية أوجها؟

ساهمت زيادات المعونة إلى حد كبير في التقدم المحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع خلال العقد المنصرم. فبموازاة ارتفاع المعونة الإجمالية، ارتفعت مساهمات المانحين في التعليم في العام 2009 وحافظت على مستواها الأعلى منذ عقد في العام 2010. ولكن تتوفر مؤشرات قوية على أن هذه الارتفاعات قد تسير في الاتجاه المعاكس في الأعوام المقبلة. في العام 2011، انخفضت المعونة الإجمالية للمرة الأولى منذ العام 1997. ويُتوقّع أن يحمل هذا الانخفاض آثاراً سلبية على قطاع التعليم.

في العام 2011، انخفضت المعونة الإجمالية للمرة الأولى منذ العام 1997

الرسم 2-2: تشكل المعونة التعليمية حصة مهمة من الموارد للبلدان الفقيرة

الموارد المحلية المخصصة للتعليم من جهة والمعونة التعليمية من جهة أخرى، معدلات لمناطق مختارة من أقاليم وبلدان منخفضة الدخل أو متوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، من 2004 إلى 2010



ملاحظات: * تشير إلى أن الحصة القطرية المخصصة للمعونة المحتسبة ضمن الميزانية قد استُخلصت من الملفات القطرية؛ بالنسبة إلى البلدان الأخرى، قُدّرت نسبة المعونة بـ60% كمعدّل. والأرقام الإقليمية هي متوسطات غير مرجحة في جميع البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

المصدر: تحليل فريق تقرير رصد التعليم للجميع (2012) استنادا إلى بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الجدول 2–2: إنفاق المعونة الإجمالي على التعليم والتعليم الأساسي، بحسب المنطقة ومستوى الدخل، من 2002 إلى 2010.

	إجمالي المعونة التعليمية					إجمالي المعونة للتعليم الأساسي				
	بملايين الدولارات بالسعر الثابت لعام 2010			% التغيير		بملايين الدولارات بالسعر الثابت لعام 2010			% التغيير	
	2002	2009	2010	2010–2002	2010–2009	2002	2009	2010	2010–2002	2010–2009
العالم	7 616	13 425	13 468	77	0	2 939	5 791	5 789	97	0
البلدان المنخفضة الدخل	2 002	3 386	3 528	76	4	1 154	1 899	1 913	66	1
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	2 933	5 550	5 054	72	-9	1 205	2 704	2 315	92	-14
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	1 917	3 079	3 080	61	0	381	714	759	99	6
البلدان المرتفعة الدخل	28	34	33	19	-2	6	7	8	41	22
غير مخصصة بحسب الدخل	735	1 377	1 773	141	29	193	467	793	310	70
الدول العربية	1 056	1 983	1 824	73	-8	211	853	779	269	-9
أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية	325	496	537	65	8	85	60	75	-12	24
آسيا الوسطى	139	231	311	124	35	40	57	93	132	63
شرق آسيا والمحيط الهادئ	1 147	2 305	2 140	87	-7	231	671	636	176	-5
أمريكا اللاتينية و الكاريبي	547	983	1 039	90	6	212	385	413	95	7
جنوب وغرب آسيا	949	2 172	2 127	124	-2	561	1 379	1 228	119	-11
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2 689	3 865	3 718	38	-4	1 400	1 890	1 781	27	-6
أقاليم ما وراء البحار	237	402	491	107	22	118	166	229	93	38
غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	525	988	1 281	144	30	81	329	556	586	69

ملاحظة: إن الرقم العائد لعام 2002 هو معدل الفترة الممتدة بين 2002 و2003

المصدر: الملحق، جدول المعونة 3

شهدت المعونة التعليمية حالة ركود في العام 2010

في الفترة الممتدة بين 2002/2003 و2010، ارتفعت المعونة التعليمية بنسبة 77% لتصل إلى 13.5 مليار دولار أمريكي (الجدول 2–2).

وقد شكلت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي نحو 43% من هذا المبلغ[1]. في العام 2010، تم تخصيص 5.8 مليارات دولار أمريكي لهذه المرحلة التعليمية، أي ما يساوي ضعف المبلغ المخصص في فترة 2002/2003. إلا أن هذا الارتفاع لم يوزَّع بطريقة متساوية ولم يوجَّه بالضرورة إلى البلدان الأكثر حاجة. وعلى الرغم من أن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي المنطقة الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، ارتفع المبلغ الذي تلقته بنسبة 27% فقط خلال هذه الفترة، في حين ارتفع بمعدل أكثر من ثلاث مرات ونصف في الدول العربية.

أدى ارتفاع المعونة بين العامين 2008 و2009 إلى زيادة الأموال المخصصة للتعليم الأساسي بنسبة 0.9 مليار دولار أمريكي ، وهو أعلى ارتفاع يطرأ من سنة إلى أخرى منذ بداية الأرقام القياسية في العام 2002 (الرسم 2–3). كان نصف نسبة الارتفاع عبارة عن إقراض إضافي من البنك الدولي وصندوق النقد الدولي للتعليم الأساسي، جزئياً بهدف دعم البلدان النامية خلال الأزمة المالية. وقد قدمت المملكة المتحدة الباقي بغالبيته.

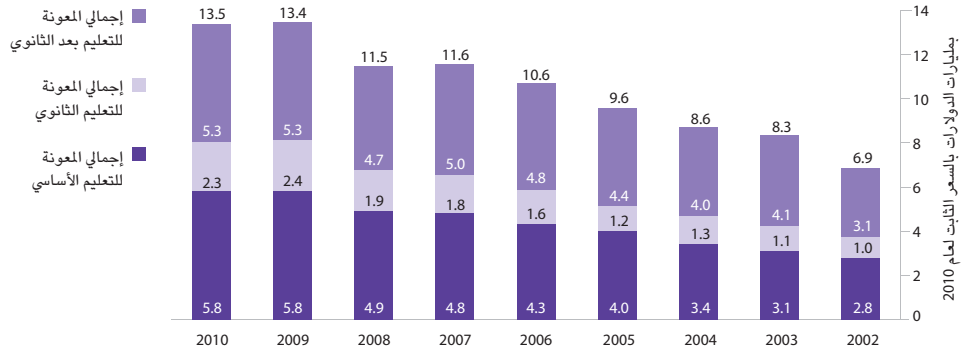
غير أن هذا الارتفاع لم يستمر في العام 2010. فقد راوحت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي مكانها في هذا العام. كما قام المانحون الثلاثة الذين أقدموا على أكبر الزيادات في العام 2009 بتخفيض تمويلهم في العام 2010. ولكن تم التعويض عن هذا التخفيض من خلال زيادة ملحوظة في المعونة قام بها الاتحاد الأوروبي وزيادات صغيرة أخرى عمد إليها مانحون آخرون كفرنسا وألمانيا (الرسم 2–4). بيد أن البلدان المنخفضة الدخل الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع لم تجنِ ثمار هذه الزيادة. أما أندونيسيا وجنوب أفريقيا وكلاهما من البلدان المتوسطة الدخل، فقد كانا من بين البلدان التي تلقت أكبر الزيادات في المعونة التي قدمها الاتحاد الأوروبي للتعليم الأساسي في العام 2010.

من مبلغ الـ5.8 مليارات دولار أمريكي المقدم كمعونة للتعليم الأساسي، خُصص 1.9 مليار دولار للبلدان المنخفضة الدخل

1 بحسب تصنيف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يغطي «التعليم الأساسي» التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والمهارات الحياتية الأساسية للشباب والراشدين.

الرسم 2-3: المعونة التعليمية في حالة ركود في العام 2010

مجموع الإنفاق على المعونة التعليمية، 2002 إلى 2010



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012b)

الرسم 2-4: المانحون الثلاثة الذين قدموا أكبر الزيادات في المعونة في العام 2009 عادوا وخفضوها في العام 2010.

إجمالي المعونة للتعليم الأساسي، أكبر خمسة عشر مانح، من 2008 إلى 2010.

الملاحظات: IDA = المؤسسة الإنمائية الدولية (البنك الدولي)؛ الأونروا= وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى؛ IMF= صندوق النقد الدولي

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012b)

تم تقديم مبلغ 5.8 مليارات دولار أمريكي كمعونة للتعليم الأساسي في العام 2010، وخُصص 1.9 مليار دولار منه للبلدان المنخفضة الدخل. وقد ارتفع مجموع المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في هذه البلدان بنسبة 14 مليون دولار أمريكي فقط في العام 2010. ونظراً لكون ستة وأربعين بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا يحتاج إلى 16 مليار دولار أمريكي سنوياً لتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول العام 2015، ما يزال العجز كبيراً.[2]

تَركّز ارتفاع المعونة للبلدان المنخفضة الدخل في بلدي أفغانستان وبنغلاديش خصوصاً اللذين تلقيا 55% من قيمة التمويل الإضافي الذي قُدم للبلدان المنخفضة الدخل الستة عشر التي شهدت الارتفاع. بالمقابل، انخفض التمويل المخصص لتسعة عشر بلداً من البلدان المنخفضة الدخل، منها بعض البلدان الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع كأثيوبيا التي تضم أحد أكبر أعداد الأولاد غير الملتحقين بالمدارس في العالم.

انخفضت المعونة الإجمالية في العام 2011، والآفاق المستقبلية غير مشجعة

لا يبدو مشهد المعونة بحلول العام 2015 واعداً. فالعديد من الحكومات تقوم باقتطاع ميزانياتها المخصصة للمعونة الإجمالية، الأمر الذي سيؤدي على الأرجح إلى تدهور قطاع التعليم.

تلقّى التعليم حصة ثابتة نسبياً من إجمالي المعونة منذ العام 2002. وفي حال استمر هذا النمط، يُرجح أن تنخفض المعونة التعليمية بالوتيرة نفسها التي تتضاءل فيها المعونة الإجمالية. والمقلق أن بعض

2 كانت هذه البلدان الستة والأربعين محور تركيز دراسة التكلفة في تقرير التعليم للجميع للعام 2010 (اليونسكو، 2010 ب).

المربع 2-2: تخفيض هولندا للمعونة يهدد بنسف مكاسب التعليم

يتوقع أن تقوم هولندا التي كانت أحد أكبر ثلاثة مانحين للتعليم الأساسي خلال العقد السابق، بتخفيض معونتها التعليمية بنسبة 60% بين العامين 2010 و2015. وفي حال حافظ المانحون الآخرون على المعونة المباشرة للتعليم الأساسي عند المستويات التي كانت عليها في العام 2010، فهذا يعني أن هولندا ستنتقل من مرتبة ثالث أكبر مانح للتعليم الأساسي في العام 2008 إلى المرتبة الثانية عشرة في العام 2015.

واستجابةً لسياسات المعونة التنموية التي اعتمدتها الحكومة في العام 2011، تتركز النشاطات في القطاعات والبلدان التي تعتبر الأكثر تماشياً مع أولويات السياسة الخارجية الهولندية وحيث يتوقع أن يكون لها الأثر الأكبر. سيقتصر إنفاق المعونة على أربعة قطاعات وهي: الأمن، والقانون والنظام، والمياه، والأمن الغذائي؛ والصحة والحقوق الجنسية والإنجابية. ويتوقع أن تستثني المعونة برامج التعليم التي لا تساهم بشكل مباشر في هذه الأولويات.

قد يترتب عن تبدل الأولويات تداعيات سلبية على رفاه الأطفال في بعض البلدان الأكثر حاجة. فمن المتوقع أن تقوم هولندا بسحب الدعم عن التعليم في بوركينا فاسو مثلاً حيث كانت أكبر جهة مانحة بأشواط في الأعوام الأخيرة، وأمّنت 31% من التمويل للتعليم الأساسي في الفترة الممتدة بين 2008 و2010. تحتاج بوركينا فاسو بشكل طارئ إلى دعم مستمر ومتوقع: ففي العام 2011، وصل فيها معدل القيد الصافي إلى 63% فقط. وفي حين تنوي هولندا تخفيض دعمها تدريجياً، يتضح أنها تنسحب في الوقت عينه الذي أعرب فيه أربعة مانحين آخرين عن نيتهم بوقف تمويل التعليم في البلد.

أصبحت هولندا متخصصة في تقديم المعونة التعليمية على مدار الأعوام، بصفتها ممولة رئيسية وتحتل الطليعة في تطوير السياسات. وبحسب تقييمها الذي أجرته مؤخراً، حظيت هولندا بتقدير بلدانها الشريكة والمانحين الآخرين على الدور القيادي الذي لعبته في النهوض بفعالية المعونة. غير أن هولندا تكاد تفقد هذه الخبرة إذا ما نفّذت بالكامل خطة تخفيض دعمها لقطاع التعليم.

المصادر: مؤسسة EFA-FTI and Brookings (2011)؛ وزارة الشؤون الخارجية في هولندا (2011a ، 2011b، 2012)

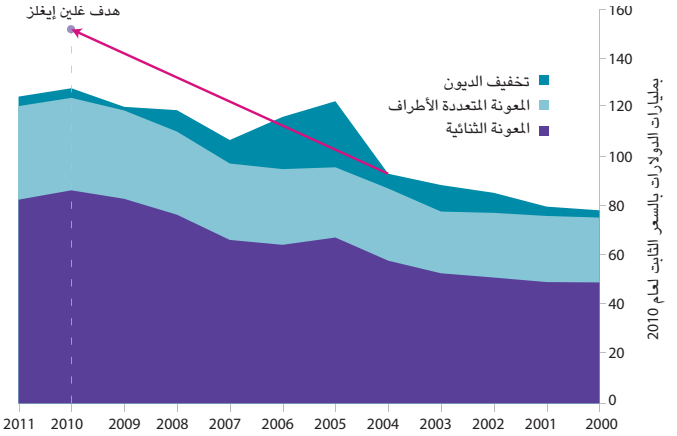
المانحين الأساسيين لا يخفضون فحسب ميزانيات المعونة الإجمالية وإنما يحتمل أن يجعلوا من التعليم أولوية دنيا، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض المعونة التعليمية بوتيرة أسرع من انخفاض مستويات المعونة الإجمالية (المربع 2-2).

حتى قبل نشوب الأزمة الاقتصادية، تلكّأ المانحون عن الإيفاء بالوعد الذي كانوا قد قطعوه في قمة غلن إيغلز لمجموعة الثمانية في العام 2005 بزيادة المعونة بنسبة 50 مليار دولار أمريكي بحلول العام 2010. فتخلّفوا عن دفع 24 مليار دولار أمريكي منها (بسعر الدولار الأمريكي للعام 2010) (الرسم 2-5). وقد تلقت أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فقط حوالى نصف الزيادة التي كانت قد وُعدت بها. وفي حال خُصصت للقطاع الحصة نفسها كالأعوام السابقة، يكون تحقيق أهداف قمة غلن إيغلز عبارة عن مبلغ إضافي قيمته 1.9 مليار دولار أمريكي للمدارس في العام 2010، أو حوالى ثلث المعونة الحالية المقدمة للتعليم الأساسي. وبعد مضي عام على تفويت الهدف بهامش كبير، بدر عن قادة مجموعة الثمانية في قمة العام 2011 مجرد التزام مبهم بالسعي إلى متابعة جهودهم بدون أي خطة واضحة لرفع المعونة (G8, 2011).

والمقلق أكثر هو أنّه وللمرة الأولى منذ العام 1997، انخفضت المساعدة الإنمائية الرسمية الإجمالية لكل القطاعات بنسبة 3% من العام 2010 حتى العام 2011

الرسم 2-5: لم يتم التوصل إلى هدف غلن إيغلز، حتى أن إجمالي المعونة انخفض في العام 2011

إجمالي الانفاق الصافي من المانحين في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على المساعدات الإنمائية الرسمية، من 2000 إلى 2011.



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012c)

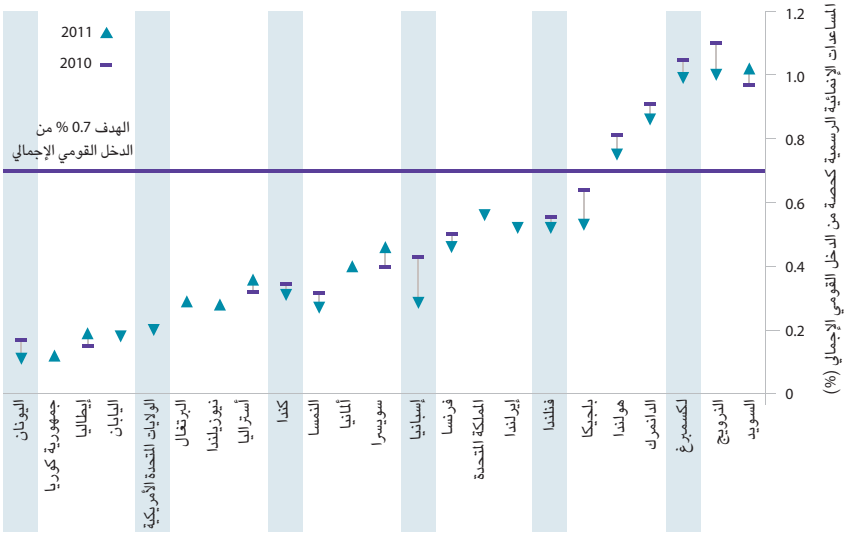
الجدول 2-3: الاتجاهات السائدة في المعونة التعليمية المتوقعة من أكبر عشر جهات مانحة لقطاع التعليم

الجهة المانحة	حصة إجمالي المعونة في التعليم الأساسي، % 2002–2010	الاتجاهات المستقبلية المتوقعة حول المعونة للتعليم الأساسي	ملاحظات
البنك الدولي	16	▼▲	انخفض الدعم للتعليم الأساسي بنسبة 67% في العام 2011، ولكن البنك الدولي يخطط لارتفاع تعويضي في العام 2012
الولايات المتحدة الأمريكية	11	▼	يتضمن طلب الموازنة الحالي للعام 2013 تخفيضاً لمعونة التعليم الأساسي بنسبة 28%. ويُتوقع انخفاض ميزانية إجمالي المعونة الأجنبية ابتداءً من العام 2012
المملكة المتحدة	9	▲	ارتفاع عائد إلى الالتزام برفع المعونة إلى 0.7% من إجمالي الناتج المحلي بحلول العام 2013
هولندا	8	▼	تخطيط للانسحاب من قطاع التعليم والتخفيض لإجمالي المعونة: تخفيض المعونة التعليمية بنسبة 45% بين 2010 و2012، مما يصل إلى 60% بحلول العام 2015
الاتحاد الأوروبي	8	▲	في ظل الاقتراحات الحالية للإطار المالي المتعدد السنوات للاتحاد الأوروبي للأعوام الممتدة بين 2014 و2020، يتوقع ارتفاع التمويل لأداة التعاون الإنمائي بنسبة 19% مقارنة مع الإطار السابق للأعوام الممتدة بين 2007 و2013
اليابان	6	▼	يتوقع تخفيض إضافي بعد تخفيض ميزانية إجمالي المعونة بنسبة 11% في العام 2011
فرنسا	5	▼	يتوقع حدوث انخفاض على المدى القصير بحكم تبدل وضع مايوت القانوني، أما المدى المتوسط فسيكون رهناً بما إذا كان المال سيعاد استثماره في مجالات أخرى
ألمانيا	4	▲	ارتفاع في إجمالي المعونة مترافق مع التزام بقطاع التعليم كأولوية كما هو ملحوظ في استراتيجية BMZ التعليمية لـ2010-2013
النرويج	4	▼▲	تم الإبقاء على مستويات المساعدة الإنمائية عند نسبة الـ1% من الدخل القومي الإجمالي، كما تم الحفاظ على المعدلات المخصصة لقطاع التعليم كما كانت عليه في العام 2008
كندا	4	▼	تخفيضات تعزى إلى انخفاض ميزانية إجمالي المعونة بنسبة 7.5% بحلول العام 2015

المصادر: BMZ (2011) ؛ وزارة المالية الكندية (2012)؛ مؤسسةEFA-FTI and Brookings (2011)؛ (2012) Gavas؛ الحملة العالمية من أجل التعليم (2012)؛ وزارة المالية اليابانية (2011)؛ وزارة الشؤون الخارجية في هولندا (2012)؛ وزارة الشؤون الخارجية في النرويج (2011)؛ لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012c)؛ البنك الدولي (2011a).

الرسم 2-6: خفض معظم المانحين المعونة كحصة من دخلهم القومي في العام 2011

المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة مئوية من إجمالي الدخل القومي، 2010–2011، المانحون في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012c)

كتقدير حقيقي. نجم هذا الانخفاض بشكل رئيسي عن الأزمة المالية، بما أن ميزانيات المعونة تتأخر في التكيف مع التغييرات في الظروف الاقتصادية العامة. ولكن الانخفاض لم يكن ناجماً فقط عن تباطؤ النمو الاقتصادي في البلدان الغنية. فبين العامين 2010 و2011، خفض أربعة عشر عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية من أصل ثلاثة وعشرين معونتهم كحصة من الدخل الوطني، مما يوحي بأن المعونة أكثر عرضة للاقتطاع من الإنفاق المحلي (الرسم 2-6).

تُظهر الضغوطات المالية والسياسية على الحكومات لتخفيض الإنفاق أن ميزانيات المعونة الأجنبية مهما بلغ صغر حجم حصتها في الميزانية الشاملة قد تكون الأكثر عرضة للاقتطاع. فقد عمدت بعض البلدان إلى تخفيضات جذرية. اسبانيا مثلاً التي أصبحت جهة مانحة مهمة في العقد المنصرم، قامت بتخفيضات تفوق الـ30%. واليابان خفضت معونتها بنسبة 11%. هذا وأقدمت كل من النرويج وفرنسا على تخفيض المعونة. في حالة فرنسا، لم يكن التخفيض مرتبطاً فحسب بالأزمة المالية؛ بل أيضاً بتبدل وضع مايوت القانوني لتصبح مقاطعة فرنسية في العام 2011. في السابق، عندما كانت مايوت إدارة جماعية ما وراء البحار، كانت تتلقى نصف كامل المعونة الفرنسية للتعليم الأساسي في فترة العامين 2009/2010. ولكنها أصبحت حالياً غير جديرة بالمعونة.

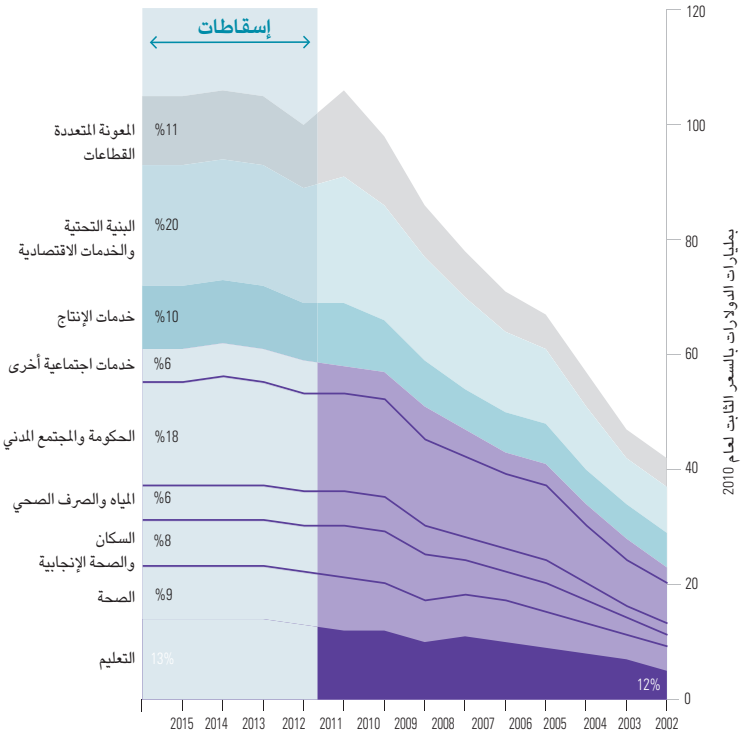
بالإضافة إلى ذلك، خفّضت كندا ميزانيتها المخصصة للمعونة بنسبة 5% في العام 2011 على الرغم من أنها نجحت في الصمود أمام العاصفة أكثر من المانحين الآخرين: بين العامين 2007 و2009، انخفض إجمالي ناتجها المحلي بنسبة 2.1% مقارنة مع 3.8% في الولايات المتحدة الأمريكية و5.5% في المملكة المتحدة و4.2% في منطقة اليورو (OECD, 2012b). من المتوقع أن تقوم كندا بتخفيض المعونة أكثر في الفترة الممتدة بين العامين 2012 و2015؛ وبينما يُنتظر أن يشهد اقتصادها نمواً، ستنخفض معونتها أكثر حتى كحصة في الدخل القومي (OECD–DAC, 2012a) (الجدول 2-3). وعلى غرار ما سبق ذكره، في الولايات المتحدة الأمريكية، تتسبب خطط اقتطاع الميزانية الفيدرالية بوضع المعونة الأجنبية تحت ضغوطات حادة (Myers, 2011).

بالمقابل، نجحت كل من أستراليا وألمانيا ونيوزلندا والسويد وسويسرا في رفع ميزانياتها المخصصة للمعونة على الرغم من الأزمة. هذا وانخفضت المعونة المتأتية عن المملكة المتحدة بشكل بسيط كتقدير حقيقي في العام 2011 لأن اقتصادها عانى من الانكماش في أوج الأزمة في العام 2009، ولكن الحكومة لا تزال ملتزمة بالإيفاء بوعدها المتمثل بجعل ميزانية المعونة تشكل 0.7% من الدخل القومي الإجمالي بحلول العام 2013.

وقد بين المسح الذي قامت به منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للفترة الممتدة بين 2012 و2015 حول مشاريع إنفاق الجهات المانحة أن مستويات المعونة القطرية القابلة للبرمجة سوف ترتفع في العام 2012 ثم تعود إلى حالة الركود (OECD–DAC, 2012d). في حال بقيت حصة التعليم كنسبة من المعونة المخصصة

الرسم 2-7: مستويات إجمالي المعونة تحلق بحسب الإسقاطات

حصة التعليم من إجمالي المعونة المخصصة لكل قطاع، 2002 إلى 2010، مع إسقاطات، 2011 إلى 2015



الملاحظات: بالنسبة إلى الإسقاطات بحسب القطاع، تُطبق على إنفاقات المعونة المخصصة لقطاع معين للفترة الممتدة بين 2011 و2015 معدلات النمو نفسها التي تطبق على المعونة القطرية القابلة للبرمجة والتي أصدرتها لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في نيسان/أبريل 2012. أما متوسط الحصة الموجهة إلى التعليم مباشرة (باستثناء نسبة الـ20% من دعم الميزانية العامة) للفترة ما بين 2002 و2010 فقد اعتُمد في المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة لقطاع معيّن للفترة ما بين 2011 و2015.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012d, 2012b)

لقطاع معيّن عند الـ13%، ستبقى المعونة المباشرة لقطاع التعليم عند مستواها الحالي الذي يصل تقريباً إلى 13 مليار دولار أمريكي (الرسم 2–7). ونتيجة لذلك، ستعجز عن سد الثغرة المالية باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع.

يبقى التعليم أولوية دنيا في المعونة الإنسانية

إن البلدان المتضررة من النزاعات هي الأكثر تخلفاً عن بذل الجهود لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وهيكلية المعونة الدولية تغفل عن شمل العديد من هذه البلدان التي لا تتلقى أنظمة التعليم فيها لا المساعدة الإنمائية الطويلة الأمد ولا المعونة الإنسانية القصيرة الأمد. إنما تلوح في الأفق مؤشرات واعدة على أن الجهات المانحة كالولايات المتحدة الأمريكية تعزز دعمها للتعليم في البلدان المتضررة من النزاعات، على الأقل من خلال بيانات السياسة الرسمية (USAID, 2011b). طورت المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مؤخراً أول استراتيجية تعليم خاصة بها (UNHCR, 2012).

احتل التعليم الطليعة في مبادرات فعالية المعونة

وبعد سنوات عدة اتسمت بصعوبة التعامل مع الدول الهشة، أصبحت الشراكة العالمية من أجل التعليم تشمل هذه الدول كإحدى أولوياتها الثلاث (Global Partnership for Education, 2012a).

غير أنه يبقى أن تترجم هذه الالتزامات السياسية بالتمويل. فمن أصل عشرين نداء موحداً رُفع إلى مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية، عرض خمسة فقط أن يشكل تمويل التعليم أكثر من 5% من مجموع متطلبات خطط العمل الإنسانية. فمثلاً، ضمن النداء الموحد لـ"مالي"، شكلت متطلبات قطاع التعليم 4.5% من مجموع المتطلبات التي كانت مخصصة بمعظمها، أي حوالى 70% منها للأمن الغذائي والتغذية. وتجدر الإشارة إلى أن التمويل غير الكافي للتعليم خلال النزاع الذي غرقت فيه البلاد مؤخراً قد يكون له تداعيات حادة على التقدم الذي أحرزته مالي لجهة رفع معدلات القيد في المرحلة الابتدائية وتقليص الفجوة بين الجنسين.

فضلاً عن ذلك، لا شيء يضمن تلبية مطالب التمويل جد المتواضعة هذه. فقطاع التعليم لا يزال يتخلف عن الركب خصوصاً لجهة المطالب التي يرشح عنها تمويل فعلي. وقد تلقى قطاع التعليم أقل من نصف ما اقترحه من متطلبات في النداءين الموحد والعاجل للعام 2011. نتيجة لذلك، تلقى قطاع التعليم 2% فقط من المعونة الإنسانية في العام 2011، وهي حصة بقيت كما هي عليه منذ العام 2009.

المعونة التعليمية: تحدي تحقيق الفعالية

لا ترسم الأرقام المتعلقة بالمعونة التعليمية إلا جزءاً من الصورة. فالحرص على إنفاق المال بطريقة فعالة– ووصوله إلى الصفوف وتوجيهه إلى الأكثر حاجة وضمان أثره المستدام– هو بالأهمية نفسها.

لم يتم تلبية «أهداف باريس» حول فعالية المعونة

لتحسين فعالية المعونة، طور أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مجموعة من الأهداف المشتركة لتعزيز الملكية والتخطيط والتناغم والمساءلة المتبادلة وإدارة النتائج (OECD–DAC, 2011). كان على المانحين والبلدان المستفيدة التقيد بهذه المبادئ التي تم ترسيخها في باريس في العام 2005 وإعادة التشديد عليها في أكرا في غانا في العام 2008، بهدف التوصل إلى مجموعة من الأهداف الكمية بحلول العام 2010. إن هذه المبادئ ذات صلة وثيقة بالتعليم وهي تحتاج إلى استثمار طويل الأمد ومستدام على صعيد المدارس وتوظيف المعلمين وتدريبهم.

فاتت المهلة الآن، والحكم العام الذي صدر في المنتدى الرابع الرفيع المستوى بشأن فعالية المعونة الذي عقد في بوسان في جمهورية كوريا في كانون الأول/ديسمبر من العام 2011، أفاد بأن الأهداف لم تتحقق. فمن أصل ثلاثة عشر هدفاً اتُفق عليه في باريس، واحد فقط تحقق بحلول مهلة العام 2010 (OECD–DAC, 2011; Wood et al., 2011).

إلا أنه رغم هذه النتيجة المحبطة، احتل التعليم الطليعة في مبادرات فعالية المعونة، وخصوصاً في مجال تكييف أولويات المانحين مع البرامج والأولويات القطرية. ففي كينيا وموزامبيق ورواندا وأوغاندا مثلاً، ساهمت مبالغ طائلة من المعونة المصحوبة بالخطط الحكومية في رفع معدلات الانتفاع من التعليم الابتدائي بشكل غير مسبوق (UNESCO, 2011a).

وقد شكلت تعبئة الموارد للتعليم وتحسين طريقة إنفاق المعونة؛ وخصوصاً من خلال دعم الخطط الوطنية، الأهداف الصريحة للشراكة العالمية من أجل التعليم (المعروفة سابقاً بمبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع) لدى إرسائها في العام 2002 كالآلية الوحيدة المشتركة عالمياً لتمويل المعونة للتعليم. وفي السنوات القليلة المتبقية قبل المهلة النهائية لتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول العام 2015، تلعب الشراكة دوراً أساسياً في تسريع التقدم عبر حشد موارد إضافية للتعليم. (المربع 2–3).

المربع 2-3: فعالية المعونة والشراكة العالمية من أجل التعليم

عندما تم إرساء الشراكة العالمية من أجل التعليم في العام 2002 على أنها مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع، كانت أهدافها تسريع التقدم باتجاه توفير التعليم الابتدائي عبر تشجيع الارتفاعات المستدامة للمعونة وزيادة فعالية الإنفاق، بالإضافة إلى اعتماد سياسات سليمة للقطاع وتأمين التمويل المحلي الملائم والمستدام. إلى أي مدى نجحت الشراكة في تحقيق هذه الأهداف؟

تقضي إحدى الطرق للإجابة على هذا السؤال بتقييم كمية إنفاقها. بين العامين 2003 و2011، أنفقت الشراكة 1.5 مليار دولار أمريكي، أي ما يوازي 13% من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في أربعين بلداً وافقت على مخططاته، و6% من المعونة المقدمة للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. كان الإنفاق يساوي 69% من مبلغ الـ2.2 مليار دولار أمريكي الذي خصص خلال هذه الفترة. وخلال مؤتمر التعهدات الذي عقد في كوبنهاغن في العام 2011، وعد المانحون بدفع مبلغ إضافي قدره 1.5 مليار دولار أمريكي بين العامين 2011 و2015 – أي أقل بمليار دولار من المنوي دفعه أساساً.

أما الطريقة الثانية لقياس مدى نجاح الشراكة، فهي تنطوي على المقارنة بين أدائها من جهة وتعبئة الموارد للصناديق العالمية للصحة من جهة أخرى. بين العامين 2001 و2011، وصلت مساهمات المانحين في الصندوق العالمي لمكافحة الأيدز والسل والملاريا إلى 22 مليار دولار أمريكي- أي ما يوازي عشرة أضعاف المساهمات في الشراكة العالمية من أجل التعليم خلال الفترة الزمنية عينها. كما أن الصناديق العالمية للصحة تتلقى مساهمات مباشرة من المؤسسات والشركات وآليات التمويل المبتكرة من مثل المرفق الدولي لتمويل التحصين ومبادرة تحويل الدين إلى نفقات صحية (Debt2Health) والتزامات السوق المتقدمة. وبينما تساهم هذه المصادر بحوالى 5% فقط من إجمالي التبرعات للصناديق العالمية للصحة، ما من أي مساهمات مماثلة تقوم بها المنظمات الخاصة لمصلحة الشراكة العالمية من أجل التعليم.

علاوة على ذلك، يجب قياس أداء المبادرة بالمقارنة مع النوايا الأصلية. فقد أُطلقت المبادرة بالأصل لتوفير موارد إضافية بما يتماشى مع موارد المانحين الآخرين- مثلاً التدخل لسد الثغرات المؤقتة وتخفيض التقلبات. وفي حين يصعب تقييم نجاح ذلك، من الضروي تقييم مدى تحقيق الشراكة لهدف "الإضافية"- أي جمع موارد إضافية لسد الثغرات التي خلفتها وراءها الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة.

مؤخراً، قامت الشراكة العالمية من أجل التعليم بتطوير إطار جديد يفيد بأنها تعمل على محورين أساسيين وهما: "تعبئة الموارد المحلية والخارجية ومساعدة المانحين والبلدان النامية على العمل معاً من أجل ضمان تنسيق أفضل للمعونة وزيادة فعاليتها، بناء على استراتيجيات التعليم الخاصة بالبلدان" (Global Partnership for Education, 2012c, p.11). وينبغي على أي تقييم للشراكة أن يتابع التركيز على هذه الأدوار مع الحرص على تنفيذ عملية رصد مستقلة لضمان إمكانية استخلاص العبر من أجل تصميم أي إطار تمويل لفترة ما بعد العام 2015.

المصادر: Cambridge Education et al., (2010)، EFA- FTI (2004)، الصندوق العالمي (2012)، الشراكة العالمية من أجل التعليم (2011a, 2011c, 2012b, 2012d)، اليونسكو (2009، 2011c)

المانحون الجدد وجدول الأعمال المتعلق بفعالية المعونة ما بعد بوسان

اتسم أحد المعالم الرئيسية في منتدى بوسان بشأن فعالية المعونة بالأهمية المعلقة على البلدان المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Busan Partnership for Effective Development Cooperation, 2011). فقد ساهمت هذه البلدان بمبلغ يُقدّر بحوالى 11 مليار دولار لتمويل التنمية في العام 2010، أي ما يوازي 8% من المعونة العالمية (OECD-DAC, 2012c).

من بين البلدان غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، تم تسليط الضوء خصوصاً على مجموعة بريكس (التي تتألف من البرازيل والاتحاد الروسي والهند والصين وجنوب أفريقيا) كجهة مانحة لأن دور اقتصادياتها يتعاظم على الساحة العالمية ولأنه من غير المتوقع أن ترتفع المعونة المتأتية عن المانحين التقليديين في ظل المناخ الاقتصادي الحالي.

كيف سيغير هؤلاء المانحون مشهد المعونة؟ لا يمكن الإجابة بدقة على هذا السؤال، جزئياً بسبب نقص الشفافية الذي يشوب تقاريرهم حول المعونة التي يقدمونها. في اجتماع بوسان، عجز المشاركون عن التوصل إلى اتفاق حول تقيدهم بمعايير لجنة المساعدة الإنمائية. وحالياً، لا شيء يُلزم بلدان بريكس برفع أي تقارير لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وبالتالي، فإن بياناتها غير منظمة وفي حال رفعت أي تقرير، فهي لا تتقيد فيه بالضرورة بتعريف المساعدات الإنمائية الرسمية (Smith et al., 2010). يستحيل الفصل بوضوح بين المعونة وغيرها من التدفقات المالية في البلدان النامية. في العام 2011، حاولت لجنة المساعدة الإنمائية تحديد أكثر مكوناتها التمويلية تطابقاً مع تعريفها للمساعدات الإنمائية الرسمية. وقد قدّرت أن بريكس ساهمت بـ3.6 مليارات دولار أمريكي من أصل الـ11 مليار دولار التي قدمتها الدول المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في العام 2010 (OECD-DAC, 2012c).

تفيد الدلائل بأن أثر بلدان بريكس على التعليم قد يكون محدوداً

تُعتبر الصين بامتياز أكبر جهة مانحة في مجموعة بريكس: فقد قدمت ملياري دولار أمريكي في العام 2010، وتنوي زيادة مساعدتها الإنمائية وتنويعها، خصوصاً في أفريقيا. ولكن الصين لا تميّز بين نشاطاتها التجارية والدبلوماسية من جهة والمعونة التي تقدمها من جهة أخرى. فقد أشار بعض المراقبين إلى أن العديد من القروض التي تمنحها الصين للبلدان النامية لا يمكن وصفها بالمعونة، بما أنّ معدلات الفائدة عليها ليست أدنى من معدلات السوق، إذا ما احتسبت كما يجب (Brautigam, 2011).

والأمر سيان بالنسبة إلى الهند التي قُدرت مساهمتها بـ 639 مليون دولار أمريكي في العام 2010 (OECD–DAC, 2012c). ويُشار إلى أن تطوير البنية التحتية يندرج بشكل رئيسي ضمن ميزانية التعاون التقني. تألف حوالى 60% من ميزانية التعاون التقني للهند للعامين 2011–2012 من مزيج من المنح والقروض التي قُدمت لبناء السدود الكهرمائية في بوتان، مما قد يولد الكهرباء التي تفيد بجزء منها الهند (India Ministry of External Affairs, 2012). كذلك، فإن إعلان الهند مؤخراً عن أنها تخطط لتقديم 5 مليارات دولار أمريكي كمعونة لأفريقيا يعني توسيع القروض (NEPAD, 2011). إنما من غير الواضح ما إذا كانت هذه القروض ستُمنح مقابل معدلات فائدة أدنى من معدلات السوق.

يسعى دافعو الضرائب إلى الحصول على إثباتات حول كيفية بلوغ المعونة أهدافها

تفيد الدلائل حتى الساعة بأن أثر بلدان بريكس على التعليم قد يكون محدوداً. فمساهماتها صغيرة مقارنة مع مساهمات المانحين المنتمين إلى لجنة المساعدة الإنمائية، والمعلومات المتاحة تشير إلى أنّ التعليم في البلدان المنخفضة الدخل لا يحتل أعلى سلم أولوياتها (راجع الفصل الرابع). إلا أن بعض المؤشرات تفيد بأن هذه البلدان تلتزم إلى حد ما بالتعليم للجميع. فمثلاً، تقوم الهيئة الروسية للمعونة التعليمية من أجل التنمية، وهو صندوق استئماني أُطلق بالتعاون مع البنك الدولي بالتركيز على بناء القدرات المؤسساتية لاستخدام البيانات من عمليات تقييم التلاميذ. يقدم الصندوق 32 مليون دولار أمريكي للفترة الممتدة بين العامين 2008 و2014، وهو مثال على كيفية انخراط المانحين الجدد في قطاع التعليم (READ Tust Fund, 2012).

المقاربات المبنية على النتائج تحمل في طياتها المخاطر

إن دافعي الضرائب الذين يمولون ميزانيات المعونة يسعون عن حق إلى معرفة علامَ يتم إنفاق أموالهم وما إذا كانت المعونة تحقق غاياتها المنشودة. لذلك، يلجأ المانحون أكثر فأكثر إلى «المعونة المبنية على النتائج»، رابطين تمويلهم بنتائج محددة. يطلق البنك الدولي مثلاً أداة التمويل المعروفة بـ«البرنامج المبني على النتائج»، التي بموجبها توزع القروض على البلدان ما إن يتم تحقيق النتائج (World Bank, 2011d).

في قطاع التعليم، تقوم الوزارة البريطانية للتنمية الدولية باختبار هذه المقاربة كجزء من شراكتها مع الحكومة الإثيوبية للفترة الممتدة بين 2012 و2014. وستمنح هذه الوزارة هبة إلى وزارة التعليم للتلاميذ الإضافيين فوق خط معياري معين يخضعون وفقه للامتحان الوطني للصف العاشر أو ينجحون فيه. ولمحاربة التفاوت بين الجنسين، ستمنح الوحدة لكل فتاة تخضع للامتحان أو تنجح فيه هبة تفوق تلك المخصصة لكل فتى. وبالطريقة عينها، ستكون الهبات المعطاة لكل تلميذ إضافي يخضع للامتحان أعلى في أكثر مناطق أثيوبيا فقراً (Birdsall and Perakis, 2012). من الأفضل، لا بل الضروري زيادة التركيز على النتائج، منها تعلّم الأطفال مثلاً. فضلاً عن ذلك، يمكن للمعونة المبنية على النتائج تعزيز ملكية البلد على السياسات لأن الحكومات ستتحمل عندها مسؤولية قراراتها.

غير أن المعونة المبنية على النتائج تحمل في طياتها مخاطر كبيرة. فأولاً، إذا ما طرأت ظروف خارجة عن سيطرة الدول المستفيدة فمنعتها من التوصل إلى النتائج المتفق عليها، قد يكون الامتناع عن دفع الأموال الموعود بها غير عادل ويضع الحكومات في وضع مالي صعب. وعادة ما تحمل مقترحات الدفع بناء على النتائج ظروفاً تخفيفية، ولكن واقع مسار التنمية يظهر بأنه يستبعد لهذه الظروف أن تطرأ استثنائياً بما أن عوامل خارجية عدة قد تعيق مسار خطة معيّنة.

ثانياً، يُخشى من أن تولّد المعونة المبنية على النتائج حوافز سيئة. ففي حين تُعتبر زيادة التركيز على قياس تعلم الأطفال ضرورة لتحقيق الهدف السادس للتعليم

للجميع المتمثل بجودة التعليم، من شأن النظام الذي يكون فيه التمويل رهناً بنتائج اختبار معيارية أن يزيد مخاطر الاختبار بشكل جذري. كان هذا النوع من الاختبارات العالية المخاطر شائعاً في بعض البلدان الأكثر ثراءً كالولايات المتحدة الأمريكية حيث استخدم كمعيار لتقييم الأداء مشدداً الضغط على المعلمين والإداريين لتلبية المعايير. في بعض الحالات، تشير التقارير إلى أن المعلمين غيروا أوراق الإجابات بعد خضوع التلاميذ للاختبار لضمان معدلات نجاح أعلى. (Georgia State Office of the Governor, 2011; Jacob and Levitt, 2003). وفي حالات أخرى، بما فيها تشيلي والمكسيك، أدى الدفع للمعلمين بحسب النتائج إلى تركيزهم على أفضل التلاميذ أداءً، مما أثار مشكلة توسع نطاق عدم المساواة (UNESCO, 2009).

لدى ربط الدفع بالتحقق من النتائج، يبرز أيضاً خطر إعطاء الحكومات حافزاً للمبالغة في معطيات التقارير. فقد بيّنت إحدى التجارب في قطاع الصحة حيث تقضي البرامج المندرجة ضمن إطار التحالف العالمي للقاحات والتحصين بتخصيص مبلغ من المال لكل طفل ملقّح فوق خط معياري معيّن، أنّ البيانات الرسمية في بنغلاديش وإندونيسيا ومالي قد استهانت بعامل الخط المعياري وبالتالي بالغت في وصف تغطية الأطفال الملقحين (Lim et al., 2008).

ثالثاً، تحتاج البلدان الفقيرة إلى المعونة لأنها لا تتمتع بالأموال الكافية لتمويل التنمية فيها ويلزمها أموال مباشرة لتنفيذ البرامج. بالإضافة إلى ذلك، لا يمكن تحقيق نتائج التعليم خلال دورة الميزانية السنوية. فإن كان يتم إنفاق المعونة فقط بعد تخرج التلاميذ، من يتولى إذاً الإنفاق على المباني المدرسية ودفع أجور المعلمين لتحسين الظروف التي تخول التلاميذ التخرج؟

إن مقترحات المعونة الحالية المبنية على النتائج كتلك المعمول بها في أثيوبيا، تتلافى هذه المشكلة عبر إدخال المقاربة تدريجياً إلى جانب غيرها من الآليات الأكثر تقليدية لتقديم المعونة. ولكن ذلك يطرح مسألة ما إذا كانت العلاقة بين المانح والبلد المستفيد ستتبدل بالشكل الجذري المنشود في حال كانت المعونة المبنية على النتائج تشكل مجرد إعانة صغيرة في نهاية البرنامج وتتخذ حجماً أصغر بفعل أشكال أخرى من المعونة التقليدية.

الخاتمة

بعد أن سادت فترة توسيع ميزانيات التعليم التي ساهمت في إحراز نتائج هائلة، تلوح في الأفق فترة مقبلة غير واضحة المعالم. فقد ضربت الأزمة الاقتصادية البلدان الأغنى وترتب عنها تداعيات على المعونة للبلدان الأفقر الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ويُرجح أن يؤدي انخفاض المعونة إلى توسيع الفجوة المالية في قطاع التعليم، الأمر الذي سيتطلب حلولاً مبتكرة. قد تكون المعونة المتأتية عن المانحين الناشئين كالبرازيل والصين والهند أحد الموارد المتاحة، ولكنها حالياً ليست موجهة بما فيه الكفاية نحو البلدان الأكثر حاجة إليها. وبالتالي، ينبغي تحديد مصادر تمويل أخرى، منها إيرادات الموارد الطبيعية والمنظمات الخاصة، وهما مصدران سيتم تناولهما في الأقسام التالية.

سيتطلب انخفاض المعونة حلولاً مبتكرة لسد الثغرة المالية في التعليم للجميع

محور تركيز السياسات: تحويل «نقمة الموارد» إلى نعمة للتعليم

تنطوي إحدى أبرز المفارقات في التنمية على «نقمة الموارد»: فقد شهدت البلدان المحصنة جيداً بالموارد الطبيعية غير المتجددة كالنفط والمعادن، نمواً اقتصادياً أبطأ من البلدان الفقيرة بالموارد. والعديد منها بعيد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع وغيرها من أهداف التنمية.

ولكن هناك مجال لتلافي النقمة. يبين هذا القسم أن الدول الغنية بالموارد تتمتع بقدرة هائلة على سد الثغرة المالية في التعليم للجميع. ففي سبعة عشر بلداً غني أصلاً بالموارد أو يملك ودائع حديثة الاكتشاف، منها غانا والنيجر وأوغاندا، يمكن لإيرادات الموارد الطبيعية تمويل الانتفاع من المدرسة الابتدائية لـ86% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إذا قامت حكومات هذه البلدان برفع الإيرادات إلى حدها الأقصى وتخصيص حصة مهمة منها للتعليم. وبذلك يمكن أيضاً لحوالى 42% من المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان الانتفاع من المدرسة. وفي الحالات التي يقتطع فيها المانحون إنفاقهم ويحيدون عن التعليم، يكون هذا الحل إنجازاً بارزاً. وبالتالي يجب على مجتمع التعليم للجميع أن يصب تركيزه على دفع البلدان الغنية بالموارد نحو خوض غمار إدارة فاعلة وشفافة وعادلة للموارد الطبيعية.

يمكن لسبعة عشر بلداً استخدم إيرادات الموارد الطبيعية إرسال 86% من أطفاله غير الملتحقين بالمدارس إلى المدرسة

مخاطر ثروة الموارد الطبيعية

لم تألُ معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل المعتمدة على الموارد[3] جهداً في استغلال ثرواتها بالطرق التي تضمن التنمية المستدامة لأجيالها المستقبلية (Sachs and Warner, 1997; Sala–i– Martin and Subramanian, 2003). ولم تكن العديد من هذه البلدان مستعدة للتعامل مع الاكتشاف المفاجئ لحقل نفط أو ودائع نفطية.

وغالباً ما كانت الحكومات تعقد صفقات ضعيفة مع الشركات المتعددة الجنسيات. وكان البعض منها عاجزاً عن الحفاظ على تدفق ثابت للإيرادات على مر الأعوام بحسناتها وسيئاتها. لم تحسن العديد من البلدان إدارة الدخل إما بسبب الفساد أو عن غير قصد من خلال اعتماد خيارات إنفاق خاطئة.

ولطالما استُخدمت إيرادات الموارد الطبيعية لتمويل النزاعات المسلحة. فقد تم استخدام «الماسات الحمر» في ليبيريا وسيراليون للإنفاق على الحروب الأهلية (UNESCO, 2011c). في جمهورية الكونغو الديمقراطية، شكّلت معادن ثمينة كالكولتان وخام القصدير المستخدمين في صناعة الهواتف الخليوية مصدر إيرادات مربح للميليشيات المسلحة المسؤولة عن انتهاكات حقوق الإنسان. (Global Witness, 2009).

يمكن لاكتشاف الموارد أن يتسبب باختلالات على مستوى الاقتصاد الكلي، أطلق عليها علماء الاقتصاد تسمية "المرض الهولندي" لوصف التجربة التي مرت بها هولندا بعد اكتشاف كمية كبيرة من الغاز الطبيعي في الستينيات. ولأن غالبية الأموال التي تُدفع على الموارد الطبيعية تأتي من خارج البلاد، مثلاً من مبيعات النفط في الأسواق الأجنبية، يمكن لهذه الموارد رفع قيمة العملة المحلية وجعل المنتجات المصدرة أقل تنافسية (Corden, 1984; Heuty and Aristi, 2010).

لتحويل الموارد الطبيعة إلى نعمة، يجب على الحكومات أن تزيد إلى أقصى حد إيراداتها من نشاطات استخراج الموارد وإدارتها بشفافية واستثمار الثروة في قطاعات تدر منافع أعلى وأكثر إنصافاً للسكان. نجح قطاع التعليم في تأمين هذا النوع من المنافع: فقد استخدمت بلدان غنية بالموارد كبوتسوانا نجاحها الاقتصادي لتوسيع التمدرس. اليوم، أصبح استخدام ثروة الموارد الطبيعية لتمويل التعليم طريقة ناجعة لتلافي نقمة الموارد في الغد.

عقد صفقة جيدة

يدلّ ارتفاع الأسعار الحالي للسلع غير المتجددة على أن احتمال جني الحكومة إيرادات منها هو أعلى من أي وقت مضى. في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وهي الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، ازداد الربح الاحتمالي للفرد من الموارد الطبيعية غير المتجددة ثلاثة أضعاف بين العامين 1998 و2008 (World Bank, 2012). وتجدر الإشارة إلى أن أسعار السلع تتأثر بالأزمات الاقتصادية كتلك التي نشبت في فترة 2008–2009، إلا أنها ما انفكت تتبع مساراً تصاعدياً بالإجمال. (IMF, 2012b).

يتعين على الحكومات كخطوة أولى نحو ترجمة ثروة الموارد الطبيعية إلى نتائج إنمائية الحصول على حصة عادلة من الأرباح. وفي هذا الإطار، يقضي أحد القرارات الرئيسية بمعرفة من الجهة المسؤولة عن استخراج الموارد وبيعها. تتوفر عموماً ثلاثة خيارات: أولاً، تختار

3 البلدان المعتمدة على الموارد هي تلك التي تستخلص على الأقل ربع إيرادات الحكومة أو صادراتها من الموارد الطبيعية (IMF, 2007)

بعض البلدان كماليزيا وجمهورية فنزويلا البوليفارية إدراة عملية الاستخراج مباشرة من خلال مؤسسة تابعة للدولة، مما يعني أن هذه البلدان تأخذ على عاتقها جميع المخاطر ولكن تجني بالمقابل جميع الأرباح (Victor et al., 2012).

ثانياً، قد تعقد الحكومات اتفاقاً مع شركة فيتقاسم الطرفان المخاطر وتكاليف الاستخراج التي قد تكون عالية. وثالثاً، يمكن للحكومات منح حقوق امتياز لشركات خاصة لتتولى هذه الأخيرة عمليتي التنقيب والاستخراج، ثم جني الإيرادات عبر فرض إتاوات على الإنتاج أو ضرائب على الأرباح، بما في ذلك ضرائب على الكسب غير المتوقع. يُفضل اعتماد المقاربة الأخيرة في حال وجود شكوك كبيرة أو عندما يتطلب الاستثمار تقنيات ورساميل تفتقر إليها البلاد (Auty, 2006; Boadway and Keen, 2010).

بوتسوانا هي مثال عن بلد فضل الخيار الثاني وعقد اتفاقاً مع شركة خاصة. بموجب هذا الاتفاق، تقسم أرباح التنقيب عن الماس بالمناصفة مع شركة De Beers(Kojo, 2010). وقد تحول نصف صادرات الماس إلى إيرادات حكومية للعامين 2007 و2008، مقارنة مع معدل 20% للبلدان الأخرى الغنية بالمعادن. يُعزى نجاح هذه التجربة إلى الحوكمة الجيدة وكفاءة الخدمة المدنية والاستقرار السياسي (Transparency International, 2007). هذا وقد تم توجيه عائدات الاستثمار في الأصول المالية الأجنبية التي يديرها صندوق خاص نحو الخدمات الاجتماعية. وقد أنفقت بوتسوانا بشكل منتظم أكثر من 5% من ناتجها القومي الإجمالي على التعليم منذ منتصف السبعينيات ، وقد وصلت النسبة إلى 8.2% في العام 2010. واليوم، هي أحد أكثر البلدان ثراءً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وهي لم تنجح فحسب في تحقيق التعليم الابتدائي العالمي وإنما أيضاً تسجل نسبة قيد إجمالي في المرحلة الثانوية يصل إلى 82%، أي ضعف المعدل في القارة.

سواء كانت الحكومات تدخل في شراكات أو تمنح حقوق امتياز، يتطلب الأمر قدرة هائلة لإدارة العلاقة بينها وبين الأطراف الأخرى. فالعديد من الحكومات تجد نفسها في موقع مساومة ضعيف أمام شركات التنقيب والنفط الخاصة (Stiglitz, 2007). نتيجة لذلك، فهي لا تحصل إلا على أقل بكثير مما يمكنها الحصول عليه فعلياً، كما هي الحال بالنسبة إلى زامبيا (المربع 2–4). وبذلك، تفوّت هذه البلدان فرصة تمويل تنميتها.

في جمهورية الكونغو الديمقراطية، أفاد أحد التحقيقات البرلمانية بأنه في العام 2008، خسرت الحكومة إيرادات وصلت إلى 450 مليون دولار أمريكي بسبب الإدارة السيئة والفساد وفرض ضرائب غير كافية (Smith and Rosenblum, 2011). وهذا المبلغ يفوق كامل ميزانية التعليم في البلد ويكفي لإرسال 7.2 مليون طفل إلى المدرسة الابتدائية. وحتى في جمهورية تنزانيا المتحدة وهي أقرب إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع، إذا ما ارتفعت الإتاوات التي تدفعها شركات التنقيب عن الذهب من نسبة الـ3% الحالية من الإنتاج إلى نسبة الـ5% التي أوصت بها لجنة رئاسية، قد يولد ذلك إيرادات حكومية تصل إلى 12 مليون دولار إضافي في السنة (OSISA et al., 2009). قد يغطي ذلك تكاليف إرسال أكثر من 132000 طفل إلى المدرسة الابتدائية.

الشفافية هي شرط مسبق لزيادة إيرادات الحكومة إلى أقصى حد

تميزت صناعة استخراج الموارد الطبيعية بالغموض وطابع السرية الذي يغلب في معظم الأحيان على تفاصيل العقود بين الدول والشركات (Karl, 2007). ولكن مؤخراً، بدأ المجتمع الدولي يدعو بإلحاح إلى التقيد بمعايير الشفافية لاستخراج الموارد وتوليد الإيرادات. وقد جمعت حملة "انشر ما تدفعه" التي أطلقت في العام 2002 أكثر من 230 منظمة غير حكومية من أجل ممارسة الضغط على الحكومات والشركات لجعل معاملاتها شفافة بالكامل ومتاحة للعلن (Karl, 2007). وبعد سنة، تم إطلاق «مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية». وحالياً، يتقيد أربعون بلداً تقيداً كاملاً بأحد معاييرها حول "نشر الشركات لما تدفعه وكشف الحكومات عما تتلقاه"، واتخذ اثنان وعشرون بلداً إضافياً خطوات للتقيد بمعاييرها (EITI, 2012).

في العام 2010، وفي تطور بارز آخر على صعيد شفافية إيرادات الموارد، نص «قانون دود فرانك لإصلاح وول ستريت وحماية المستهلك" على وجوب قيام شركات التنقيب التي اتخذت مقراً لها في الولايات المتحدة الأمريكية بالكشف علنياً عما تدفعه من ضرائب وإيرادات. وعلى الرغم من وجوب العمل أكثر على تفاصيل القانون والمقاومة الشرسة التي يلقاها من الصناعات المتضررة، يمكن لهذا القانون أن يشكل سابقة (Ayogu and Lewis, 2011). وقد قامت المفوضية الأوروبية بالمثل عبر إصدار مسودة توجيهات تتطلب من الشركات المنخرطة في استخراج الموارد الطبيعية الكشف عن مدفوعاتها للحكومة (Revenue Watch Institute, 2011).

تتمتع الشفافية بقدرة كبيرة على تحويل نقمة الموارد إلى نعمة. كانت الموارد الطبيعية في ليبيريا، منها الحديد الخام والماس والذهب والخشب والمطاط جوهر حربها الأهلية التي دامت أربعة عشر عاماً مخلفة وراءها أدنى مؤشرات التعليم في العالم. وبحلول نهاية الحرب في

في العام 2008، خسرت جمهورية الكونغو الديمقراطية إيرادات كانت لتكون كافية لإرسال 7.2 مليون طفل إلى المدرسة

المربع 2-4: الحصول على صفقة أفضل لموارد زامبيا المعدنية

تزخر زامبيا ببعض أكبر الاحتياطات العالمية من النحاس والكوبالت. ولكن بعد أن نجحت في البداية باستخدام هذه الثروة لتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، عانت زامبيا من نقمة موارد حادة. ففي العام 1970، كانت تشيلي، وهو بلد آخر رائد في إنتاج النحاس، أكثر ثراء بأربعة أضعاف من زامبيا من حيث إجمالي الناتج المحلي للفرد. وبحلول العام 2010، توسعت الفجوة لتصبح تشيلي أثرى بخمسة عشر مرة من زامبيا.

كانت أسعار النحاس مرتفعة خلال السنوات العشر الأولى من استقلال زامبيا. وكانت الدولة هي التي تملك المناجم التي كانت تدرّ ثلثي إيرادات الحكومة. إلا أن هبوط الأسعار الحاد في منتصف السبعينيات خلق أزمة دين حادة أدت إلى خصخصة المناجم بناء على توصيات كل من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي.

قدمت الاتفاقيات السرية الواسعة النطاق لشركات التنقيب شروطاً مؤاتية، كفرض إتاوات تساوي 0.6% من الإنتاج عوضاً عن نسبة الـ3% المنصوص عليها في قانون المناجم والمعادن للعام 1995، وفرض ضرائب على الأرباح بنسبة 25% مقارنة مع نسبة الـ35% لقطاعات أخرى. نتيجة لذلك، هبطت إيرادات الحكومة وتعذّر الاستمرار في الإنفاق على القطاعات الاجتماعية. وبينما كانت نسبة القيد الصافي في التعليم الابتدائي يصل إلى 85% في العام 1986، انخفض إلى 70% بحلول العام 1999. وقد قُدّر أن زامبيا خسرت إيرادات تصل إلى 63 مليون دولار أمريكي بين العامين 2002 و2004، عندما بدأت أسعار النحاس بالارتفاع مجدداً، لأنها لم تفرض الضرائب الكافية على النشاطات التنقيبية.

ولكن الوضع في زامبيا قد ينقلب رأساً على عقب. فبعد ضغوطات المجتمع المدني، تم إصدار قانون جديد لتطوير المناجم والمعادن في العام 2008. وقد ساعد القانون في الحرص على دفع كامل الإتاوات. كما ازدادات الإيرادات المتأتية عن ضرائب التنقيب أكثر من ثلاثة أضعاف بين العامين 2009 و2011 لتصل إلى 3.2% من إجمالي الناتج المحلي. هذا وضاعفت الحكومة الجديدة معدلات الإتاوة لتصل إلى 6% في أواخر العام 2011. ويُشار إلى أن قسماً من هذا الدخل الجديد سيُستخدم في قطاع التعليم الذي لا يزال يواجه تحديات جمّة. وفي حين عاد معدل القيد الصافي بالتعليم الابتدائي ليسجل 91% بحلول العام 2010، ما تزال التحديات قابعة على مستوى التقدم والتعلم. كما يتوجب على الحكومة إبداء التزام أكبر بقضية التعليم: يُذكر أن زامبيا أنفقت 1.5% فقط من ناتجها القومي الإجمالي على التعليم في العام 2010، وهي إحدى أدنى الحصص في العالم.

المصادر: صندوق النقد الدولي (2011c)؛ OSISA et al. (2009)؛ إنكلترا (2011)؛ Hart Nurse Ltd. (2011)

كانت موارد ليبيريا الطبيعية جوهر حربها الأهلية التي دامت 14 عاماً

العام 2003، سجل معدل القيد الصافي بالمدرسة الابتدائية 35% فقط (UNESCO, 2011c). وبعد الانتخابات في العام 2005، تعهدت الحكومة الجديدة كإحدى خطواتها الأولى بضمان الشفافية في إدارة إيرادات الموارد الطبيعية، كسبيل نحو تعزيز النمو الوطني والتنمية والمصالحة في البلد (EITI, 2009). وقد شارك هذا الأخير في "مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية" منذ العام 2006. لا تساعد الشفافية فحسب على بناء شرعية الحكومة وإنما تحرص أيضاً على استخدام الأموال المتأتية عن الموارد الطبيعية لتعزيز التعليم وغيره من القطاعات الاجتماعية.

استثمار إيرادات الموارد الطبيعية للأجيال المستقبلية

هناك اتفاق شامل على ضرورة استخدام إيرادات الموارد الطبيعية بتأنٍّ، إما عبر ادخارها أو من خلال استثمارها لمصلحة الأجيال المستقبلية. فالتعليم هو مكون أساسي من التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنصفة والطويلة الأمد؛ وبالتالي، يجب استخدام إيرادات الموارد الطبيعية أيضاً لتمويل التعليم- سواء كان ذلك لبناء البنية التحتية أو لدفع أجور المعلمين.

بالنسبة إلى البلدان التي ما تزال في أولى مراحل التنمية الاقتصادية، تقوم الاستثمارات الهادفة في القطاعات التي تعزز النمو والتنمية على المدى البعيد بدرّ عائدات عالية. فمثلاً، يمكن للاستثمار في اليد العاملة الماهرة أن يساهم في تنويع الاقتصاد (Collier et al., 2009; Sachs, 2007).

قد يكون من الضروري اعتماد آليات قانونية أو مؤسساتية للوقاية من الفساد وضمان إنفاق حصة

مهمة من إيرادات الموارد الطبيعية على التعليم. يمكن تحويل إيرادات الموارد الطبيعية إلى صندوق خاص وتخصيصها لغايات محددة. يتضمّن الإطار القانوني الذي طورته غانا من أجل إدارتها الجديدة لإيرادات النفط حكماً يقضي بتحويل 70% من الإنفاق إلى قطاعات ذات أولوية (Ghana Ministry of Finance and Economic Planning, 2010).

ينبغي على الحكومات توسيع نطاق التزامها بالتعليم. فقد اعتمدت بوتسوانا في 1994 مثلاً مؤشر استدامة الميزانية، وهي صيغة تحوّل البعض من إيراداتها المعدنية إلى الصحة والتعليم (Lange and Wright, 2002). إلا أن وجود آلية مؤسساتية لا يضمن بحد ذاته استخدام الإيرادات لغايات التعليم، وتجربة تشاد هي خير دليل على ذلك (المربع 2–5).

وكمقاربة بديلة للحد من الفساد، يوصي بعض المعلّقين بأن تقوم البلدان بتوزيع ثرواتها الجديدة مباشرة على المواطنين على شكل تحويلات نقدية بدلاً من إنفاقها عبر ميزانيات الحكومة لبناء المدارس أو المستشفيات أو الطرقات. لمفهوم "تحويل النفط إلى نقد" إيجابيات عدة بما أنه مبني على تجربة ناجحة استخدمت فيها التحويلات النقدية لمكافحة الفقر، وهو يساعد أيضاً على تخفيف وطأة نقمة الموارد. كذلك، يُقال إنّ تحويل الموارد مباشرة إلى المواطنين يمنحهم حوافز أكبر لمساءلة حكوماتهم. وألاسكا في الولايات المتحدة الأمريكية هي مثال عن هذه المقاربة: فحكومتها ترسل شيكاً شهرياً بحسب إيرادات النفط لكل شخص يعيش في الدولة. وتشكل قيمة المدفوعات 3% إلى 6% من دخل الأسرة (Moss, 2011; Segal, 2010).

ولكن لهذه المقاربة أوجهها السلبية. فبخلاف التحويلات النقدية المشروطة التي تستهدف الأسر الفقيرة في بلدان كالبرازيل والمكسيك، والتي برهنت عن نجاحها في تحسين نتائج التعليم، لا تتضمن فكرة «تحويل النفط إلى نقد» عنصر إعادة التوزيع الذي تنطوي عليه مقاربات أخرى نجحت في مكافحة الفقر. فضلاً عن ذلك، عندما يكون التزويد بالخدمات العامة غير ملائم، يمكن لتحويل كامل إيرادات الموارد الطبيعية أو غالبيتها مباشرة للمواطن ألا يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم لدى الأكثر حاجة. في العديد من البلدان، المطلوب هو تعزيز نظام التعليم ككل: أي بناء المدارس وتدريب المعلّمين كما يلزم ودفع أجورهم. تبرهن التحويلات النقدية فعاليتها كلما ترافقت مع تحسينات على مستوى توفير التعليم. ويتجسد ذلك في النتائج المذهلة التي حققتها البرازيل في رفع معدل الانتفاع من التعليم وتحسين التعلّم. ويُعزى نجاحها إلى مزيج من التحويلات النقدية المشروطة والتوزيع العادل للموارد الحكومية.

يحوّل برنامج بولسا فاميليا 1% إلى 2% من الناتج القومي الإجمالي إلى 12 مليون أسرة من الأكثر فقراً، في حين يتم ضمن إصلاحات ميزانيات التعليم توزيع حصة

اعتمدت بوتسوانا صيغة تحوّل من خلالها الإيرادات المعدنية إلى الصحة والتعليم

المربع 2–5: قانون تشاد غير الناجح حول إدارة إيرادات النفط

في الأصل، تم إصدار قانون إدارة إيرادات تشاد النفطية للحرص على استخدام هذه الإيرادات من أجل تحسين الخدمات الاجتماعية، ولكن الحكومة قامت بتعطيله. فقد تم إصدار القانون في كانون الثاني/ يناير من العام 1999 كشرط لحصول البلاد على تمويل من البنك الدولي لبناء أنبوب نفط يمتد حتى الكاميرون.

وقد نصت النسخة الأولية للقانون على وجوب ادخار 10% من إجمالي الإيرادات؛ أما الباقي، فيتم تحويل 5% منه إلى المنطقة المنتجة للنفط و15% إلى الإنفاق الحكومي العام و80% إلى "قطاعات الأولوية"، بما فيها التعليم. ولكن في العام 2006، أُدخل تعديل على القانون ينص على إعادة تحويل مكوّن المدخرات إلى "قطاعات الأولوية"، التي امتد تعريفها ليشمل الأمن. وقد قامت الحكومة التي كانت تتعرض لضغط من قبل قوة تمرّد بإعادة توجيه الإنفاق العام إلى أهداف عسكرية. وقد ارتفع الإنفاق العسكري كنسبة من إجمالي الدخل المحلي غير النفطي من 2% في العام 2005 إلى أكثر من 14% في العام 2009. وفي الاستراتيجية الوطنية للحد من الفقر، تم التخطيط لتخصيص 21% من ميزانية الفترة الممتدة بين 2004 و2007 للتعليم، ولكن في الواقع خصص له نسبة 13% فقط.

كان يمكن للثروة النفطية في تشاد دعم النظام التعليمي الذي يتدهور: فتلميذ واحد من أصل ثلاثة ينجح في بلوغ الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، وقد سجل البلد في العام 2010 نسبتي 45% من الرجال و24% من النساء فقط يملكون القدرة على القراءة والكتابة. تظهر تجربة تشاد أنه حتى الأحكام القانونية التي تنص على إنفاق إيرادات الموارد الطبيعية على قطاعات الأولوية لا يمكنها أن تضمن حصول التعليم على حصة كبيرة بما فيه الكفاية.

المصادر: Frank and Guesnet (2009)؛ صندوق النقد الدولي (2011a)؛ فريق التقييم المستقل (2009)؛ البنك الدولي (2011e).

أكبر من الإنفاق الحكومي على أفقر الدول، مما يعزز الاستثمار العام في بناء المدارس ودفع أجور المعلمين (Bruns et al., 2012; UNESCO, 2010b).

اغتنام الفرصة: يمكن لإيرادات الموارد الطبيعية تمويل التعليم

تتمتع العديد من الدول الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع بثروة غنية بالموارد الطبيعية ولكنها عجزت عن توليد الإيرادات الكافية منها أو لم تنجح في إدارتها بفعالية أو لم تستثمرها في قطاعات إنتاجية كالتعليم. ويُتوقع أن يتزايد اكتشاف الموارد الطبيعية بشكل ملحوظ خلال العقود القادمة في بعض المناطق، بما فيها أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Barma et al., 2012). وتجدر الإشارة إلى أنه من المفترض للعديد من البلدان التي اكتشفت مؤخراً النفط والمعادن الانضمام إلى لائحة البلدان الغنية بالموارد.

يمكن للعديد من البلدان بلوغ أهداف التعليم الابتدائي العالمي من خلال الدخل المتأتي عن المصادر الطبيعية

يستعرض الجدول 2–4 البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي تسجل معدلات إلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب أدنى من 90%، وهي إما تعتمد على الموارد الطبيعية أو أنها اكتشفت النفط أو الغاز أو المعادن مؤخراً. وهو يظهر مدى قدرة إيرادات الموارد الطبيعية على تمويل التعليم ورفع معدلات الانتفاع من المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الأدنى. هذا السيناريو مبني على افتراضين.

يفترض السيناريو الأول أن الحكومات ستزيد إلى أقصى حد كمية الإيرادات المتأتية عن الموارد الطبيعية (التي تقاس باحتساب نسبة إيرادات الموارد الطبيعية من إيرادات الصادرات). وبذلك، تحوّل البلدان الغنية بالمعادن 30% من إيراداتها من صادرات التنقيب إلى إيرادات حكومية. حالياً، تملك هذه البلدان معدل حوالى 20% من هذه الإيرادات، مع أن موريتانيا بلغت نسبة الـ30% وبوتسوانا ومنغوليا تخطتا الـ50%. ويفترض هذا السيناريو بلوغ جميع البلدان الغنية مرحلة تحويل معدل الـ75% الحالي من الصادرات النفطية إلى إيرادات حكومية[4]. تجدر الإشارة إلى أن إيرادات الحكومة من النفط تميل إلى أن تكون أعلى لأنه يسهل تحديد كميتها وفرض الضرائب عليها أكثر مما هي الحال بالنسبة إلى المعادن، وهي تفترض استثماراً مباشراً بدرجة أقل. كما أن الشركات الوطنية تتولى حصة مهمة من الإنتاج العالمي للنفط (Barma et al., 2012). ويفترض السيناريو الثاني أن البلدان ستقوم بتحويل 20% من هذه الموارد الجديدة إلى التعليم. حالياً، تنفق البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل معدل 16% من ميزانيتها على التعليم.

يُتوقع أن يعود ذلك بمكاسب كبيرة على قطاع التعليم. فقد تتمكن العديد من البلدان بما فيها غانا وغينيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وملاوي وأوغندا وزامبيا من بلوغ أهداف التعليم الابتدائي العالمي بدون الحاجة إلى المزيد من المعونة من المانحين. وفي مجموعة مؤلفة من سبعة عشر بلداً حيث يمكن تحقيق إيرادات إضافية، باستطاعة الموارد الطبيعية تمويل تمدرس 86% من الاثني عشر مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة، و42% من التسعة ملايين مراهق غير ملتحق بالمدرسة.

إنما بموازاة هذه المكاسب الكبيرة، تلوح في الأفق تحديات كبيرة. فبعض البلدان الغنية بالمعادن كجمهورية الكونغو الديمقراطية وسيراليون وزامبيا تتلقى حالياً أقل من 10% من دخل الصادرات كإيرادات حكومية. وهي ما زالت تتخبط في الخطوة الأولى ألا وهي: المساومة مع شركات الاستخراج. أما نيجيريا، فهي تملك 72% من صادرات النفط كإيرادات حكومية، مما يعني أن التمويل الإضافي لقطاع التعليم بحسب السيناريو المقدم هنا من شأنه المساهمة في إرسال 23% فقط من مجموع الـ10.5 مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة إلى التعليم الابتدائي. في هذا الحالة، يتمثل التحدي في إدارة وتوزيع واستخدام الإيرادات بشكل أفضل وضمان احتلال التعليم أعلى سلّم الأولويات لدى الحكومة.

في بلدان أخرى، تتمتع الثروة النفطية بقدرة هائلة على دعم بناء النظام التعليمي، ولكن القيود المفروضة على القدرات قد تشكل عائقاً أمامها. أصبح جنوب السودان مستقلاً في العام 2011 وهو غني أصلاً بالموارد، بما أنه يملك معظم موارد النفط من السودان السابق. ولكن القدرات ضعيفة وقطاع التعليم دُمر بفعل عقود من الحرب. فهناك أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة ونقص حاد في المعلّمين ذوي المؤهلات، وحاجة ملحة إلى إطلاق حملة بناء للمدارس على نطاق واسع (UNESCO, 2011b). وفق اتفاق السلام الشامل الذي تم التوصل إليه في العام 2005، تم تقسيم إيرادات النفط بالتساوي بين الشمال والجنوب، ولكن بعد أن أصبح الجنوب دولة مستقلة، لم يعد من الواضح كيف سيتم تقسيم هذه الإيرادات، بما أن شروط التقسيم ما زالت تخضع للمفاوضات (IMF, 2011b).

إذا ما بقيت الحصة المتفق عليها على حالها، يمكن لجنوب السودان توليد دخل كافٍ لالتحاق جميع الأطفال بالتعليم الابتدائي. أما التحدي فسيكمن في تعزيز قدرة النظام التعليمي تدريجياً وإدارة أموال النفط بفعالية والتوجه نحو اقتصاد أكثر تنوعاً مع تخفيض الاعتماد على النفط. استمدت الحكومة 98% من إيراداتها من

4 هذه الحصص هي معدل العامين 2007 و2008. وهي مبنية على بيانات صادرات الموارد الطبيعية بحسب مشاورات المادة الرابعة من صندوق النقد الدولي، وبيانات الإيرادات بحسب مشاورات المادة الرابعة من صندوق النقد الدولي و/أو تقارير مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية.

الجدول 2-4: يمكن للعديد من البلدان الغنية بالموارد بلوغ أهداف التعليم للجميع إذا ما حققت المزيد من الإيرادات وعززت تركيزها على التعليم

	الوضع الحالي					الإمكانية	
			إيرادات الموارد الطبيعية		التمويل الإضافي المحتمل للتعليم من إيرادات الموارد الطبيعية[2]	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يمكن تأمين التمويل لهم من إيرادات الموارد الطبيعية[3]	
البلد	هل البلد متضرر من النزاعات[1]	نسبة القرائية لدى الشباب (%)	التعليم كحصة من إجمالي الإنفاق العام (%)	% الصادرات من الموارد الطبيعية	%إجمالي الإيرادات العامة	بملايين الدولارات	العدد (بالآلاف)[4]	%
		2010-2005	2010	08-2007	08-2007			
معتمد على الموارد								
النفط والغاز								
العراق	نعم	83	...	111	89	...	...	...
أنغولا	نعم	73	9	54	81	2 245	493	100
اليمن	نعم	85	16	77	72	...	...	...
نيجيريا	نعم	72	...	72	79	457	2 374	23
الكونغو	كلا	80	...	54	83	271	56	100
تشاد	نعم	47	10	41	72	247	*1 895*	...
الكاميرون	كلا	83	18	39	34	203	179	100
المعادن								
جمهورية الكونغو الديمقراطية	نعم	65	9	8	20	223	*3 620*	...
زامبيا	كلا	74	...	8	10	159	184	100
بابوا غينيا الجديدة	كلا	68	...	24	37	49	*334*	...
غينيا	نعم	63	19	11	22	45	355	100
موريتانيا	كلا	68	15	30	25	...	...	...
سيراليون	نعم	59	18	4	2	11	*97*	...
ليبيريا	نعم	77	12	...	15	...	...	...
الودائع المكتشفة مؤخرا[5]								
النفط والغاز								
جنوب السودان	نعم	37	...	...	...	762	*3 876*	...
أوغندا	نعم	87	15	...	...	450	623	100
المعادن								
أفغانستان	نعم	...	...	...	...	120	*1 786*	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	كلا	77	18	...	...	130	137	100
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	كلا	84	13	...	...	95	23	100
بوركينا فاسو	كلا	39	21	...	...	82	596	58
ملاوي	كلا	87	15	...	...	12	62	100
كلاهما								
غانا	كلا	81	24	...	...	692	567	100
النيجر	كلا	37	17	...	...	92	916	91

الملاحظات: إن البلدان المدرجة في الجدول هي تلك التي تسجل نسب القرائية لدى الشباب أدنى من 90%. من المتوقع لكمبوديا ومدغشقر ومالي زيادة نشاطات استخراجها للموارد الطبيعية في الأعوام القادمة، ولكن كمية الصادرات المحتملة غير معلومة بعد. أما البلدان المكتوبة بخط مائل فهي البلدان السبعة عشر الواردة في الرقم الكلي المستخدم في النص.

1- *وهي بيانات من لائحة البلدان المتضررة من النزاعات الواردة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.*

2- *إن «إمكانية الحصول على تمويل إضافي للتعليم من إيرادات الموارد الطبيعية" هي مبنية على افتراضين:* (أ)- أن ترفع الحكومات حصة الإيرادات من صادرات الموارد الطبيعية إلى 30% للبلدان الغنية بالمعادن و75% للبلدان الغنية بالنفط والغاز، و (ب)- أن تنفق الحكومات 20% من الإيرادات الإضافية (*أي التي تزيد عن الإيرادات المحققة أصلاً*) على التعليم. وبما أن العراق واليمن تجنيان إيرادات تفوق الـ 75% من صادرات النفط، وموريتانا تجني 30% من إيراداتها من صادرات المعادن، ما من أي تمويل إضافي متاح للتعليم لها.

3- *تم احتساب متوسط الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى للتلميذ الواحد (كلفة الوحدة) استناداً إلى تقديرات التكاليف المعتمدة في مركز السياسات والبيانات التربوية واليونسكو (2009) (بما في ذلك تحسينات الجودة) أو إلى التكاليف الحقيقية للوحدة كما هي واردة في الجداول الإحصائية لهذا التقرير. بالنسبة إلى البلدان التي لم تتوفر عنها البيانات، تم استخدام متوسط دخل المجموعة.*

4- *بالنسبة إلى البلدان التي تتوفر عنها البيانات، تم احتساب عدد التلاميذ المحتمل تمويل تعليمهم بناء على العدد الحالي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وبقي فائض من الأموال في العديد من الحالات. أما بالنسبة إلى البلدان التي لا تتوفر عنها أي أرقام حول عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، فيرد العدد الإجمالي للتلاميذ المحتمل تمويلهم بخط مائل. ورود هذا الرقم لا يعني بالضرورة أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يصل إلى هذا الحد.*

5- *بالنسبة إلى البلدان التي اكتشفت ودائعها مؤخراً، استخدم معدل سنوي للفترة الممتدة بين 2010 و2015 استناداً إلى إسقاطات صندوق النقد الدولي الحالية حول الصادرات لإيرادات الموارد الطبيعية لاحتساب التمويل المحتمل للتعليم.*

المصادر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012)، بناء على مشاورات المادة الرابعة من صندوق النقد الدولي ومركز السياسات والبيانات التربوية واليونسكو (2009)؛ الملحق، الجدولان الإحصائيان 2 و9.

تأتت 98% من إيرادات جنوب السودان من النفط، مما جعل البلد عرضة لخطر تغير الأسعار

النفط، الأمر الذي يجعلها عرضة لمخاطر هبوط أسعاره العالمية، كما حصل خلال الأزمة المالية العالمية التي اندلعت في فترة العامين 2008 و2009 (IMF, 2011b).

تنعم البلدان التي اكتشفت مؤخراً ثروتها الغنية بالموارد الطبيعية بفرصة فريدة من نوعها لمواجهة هذه التحديات، بما أنه يمكنها استخلاص العبر من تجارب غيرها، وتوسيع نطاق الانتفاع من التعليم الابتدائي والثانوي. في بلدان كغانا، يمكن لاكتشافات النفط الجديدة أن تكمّل الثروة المعدنية لتأمين إنفاق إضافي على التنمية (المربع 2–6). فطفرة الصناعات الاستخراجية تصل إلى كافة أنحاء العالم، وهي تقدم فرصاً ثمينة جداً (الرسم 2–9).

- في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ستساوي الإيرادات من التنقيب عن النحاس والذهب في العام 2012 أكثر من ضعف قيمتها في العام 2008، مما قد يضاعف ميزانية التعليم.
- في النيجر، يُتوقع ارتفاع استخراج النفط واليورانيوم على نطاق واسع بين العامين 2011 و2016. ويمكن لزيادة الإيرادات الحكومية إلى حدها الأقصى المساعدة في إرسال تسعة من أصل عشرة أطفال غير ملتحقين بالمدارس إلى المرحلة الابتدائية.
- في أوغندا، وبعد الاكتشافات الحديثة للنفط، يتوقع أن تتضاعف تقريباً الميزانية الإجمالية للحكومة بحلول العام 2016. قد يؤدي هذا إلى تضاعف ميزانية التعليم وإرسال جميع الأطفال إلى المدرسة الابتدائية والتعليم الثانوي الأدنى.

المربع 2–6: ثروة غانا الطبيعية: مصدر جديد لتمويل التعليم

إن سجل غانا الحافل بالخبرات الجيدة في مجالي الحوكمة والتنمية يدعو للتفاؤل الحذر حول إدارتها المستقبلية لثرواتها النفطية المكتشفة حديثاً للحد من الفقر. في الأعوام القادمة، يُتوقع أن تحتل إيرادات النفط نسبة تفوق المعونة من دخل الحكومة.

بدأت إيرادات الحكومة تتدفق إلى صناديق الحكومة في العام 2011، وقد تم اعتماد قانون إدارة إيرادات البترول في نيسان/أبريل من هذا العام. وينص القانون على وجوب إنفاق 50% إلى 70% من إيرادات النفط ضمن الميزانية العادية مع تخصيص 70% كحد أدنى لاثني عشر من القطاعات الأولوية بما فيها تنمية الموارد البشرية والتعليم. أما ما تبقّى من 30% إلى 50% فيوضع في صندوق تراثي (وهو صندوق إدخار) وصندوق استقرار. ويتم ضمان الشفافية من خلال التقيد بمبادئ مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية والالتزام بإطار قوي من المساءلة العامة. كما يجب نشر التقارير المتعلقة بالإيرادات في الصحف المحلية وإخضاع الأموال المتأتية عن النفط لتدقيقات خارجية سنوية.

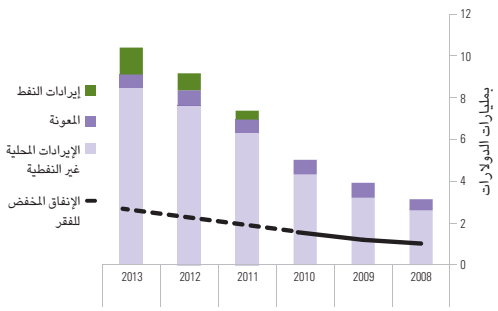
يتوقع أن تستخدم غانا كلاً من إيراداتها النفطية وغير النفطية لمضاعفة الإنفاق على الحد من الفقر بين العامين 2009 و2013، الأمر الذي سيعود على الأرجح بالمنافع على قطاع التعليم وغيره من القطاعات الاجتماعية. وستُضاف إلى الثروة النفطية الجديدة مجموعة إيرادات أكبر نابعة من ثروة الذهب التي تزخر بها البلاد، مع الإشارة إلى أنه يتوقع أن ترتفع ضرائب الشركات على التنقيب من 25% إلى 35%، وأن يتم فرض 10% كضريبة جديدة على الكسب غير المتوقع.

في حال قامت غانا بزيادة الإيرادات من النفط والمعادن إلى حدها الأقصى كما هو مشار إليه في الجدول 2–4، يمكن لميزانية التعليم الارتفاع بنسبة 43%، ويتمكن بذلك جميع الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس حالياً من الانتفاع من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى.

المصدر: صندوق النقد الدولي (2012 أ)؛ وزارة المالية والتخطيط الاقتصادي في غانا (2010)

الرسم 2–8: يتوقع لارتفاع إيرادات غانا تعزيز الإنفاق على الحد من الفقر

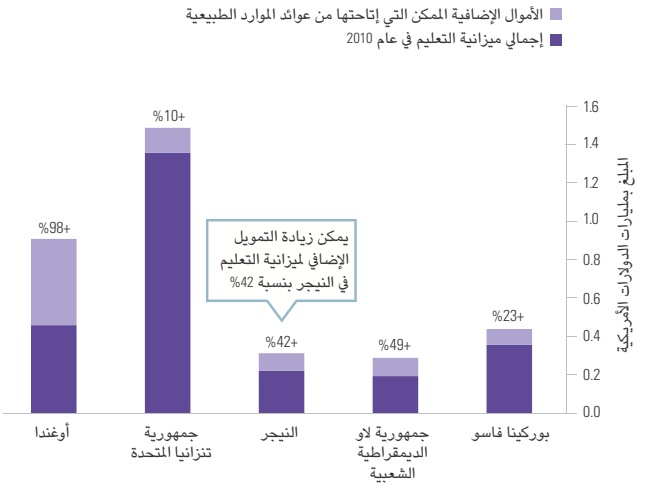
الإيرادات الفعلية والمتوقعة للحكومة وإنفاقها على الحد من الفقر



المصدر: صندوق النقد الدولي (2012 أ)

الرسم 2-9: يمكن لإيرادات الموارد الطبيعية زيادة ميزانيات التعليم بشكل ملحوظ

التمويل الإضافي المتاح بفعل رفع إيرادات الموارد الطبيعية إلى حدها الأقصى نسبة إلى ميزانية التعليم الإجمالية للعام 2010، بلدان مختارة، بمليارات الدولارات الأمريكية



ملاحظة: يفترض أن تتم زيادة إيرادات الموارد الطبيعية إلى حدها الأقصى على مرحلتين: (i) رفع حصة الإيرادات من صادرات الموارد الطبيعية إلى 30% للمعادن و75% للنفط ؛ و(ii) تخصيص 20% من هذه الإيرادات الإضافية للتعليم.

المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012)، بناء على قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء ومشاورات المادة الرابعة من صندوق النقد الدولي.

الخاتمة

تتمتع إيرادات الموارد الطبيعية بقدرة هائلة على تحقيق أهداف التعليم للجميع وغيرها من الأهداف التنموية. فمع ارتفاع أسعار السلع وبروز فرص استكشاف واستخراج جديدة، يمكن للبلدان النامية- وفي طليعتها دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى- جني مبالغ طائلة تتخطى إلى حد بعيد المعونة التي تصلها حالياً من الجهات المانحة.

بالنسبة إلى الدول السبعة عشر التي تتوفر عنها البيانات، يمكن أن يصل مجموع التمويل الإضافي للتعليم من إيرادات الموارد الطبيعية إلى 5 مليارات دولار أمريكي سنوياً. وهو ما يساوي مرتين ونصف المبلغ الذي تلقته هذه البلدان كمعونة تعليمية في العام 2010. فالحرص على قيام البلدان الغنية بالموارد، "قديمة" كانت أم "جديدة" برفع إيراداتها من النشاطات الاستخراجية إلى حدها الأقصى وإدارة الأموال بفعالية وشفافية وإنفاق حصة كبيرة منها على التعليم، كلها جهود يجب أن تشكل محور تركيز مختلف الجهات الفاعلة في مجال التعليم للجميع، وهي: المنظمات الدولية ومجموعات المجتمع المدني الوطنية والدولية والمانحون والحكومات.

لتشجيع الاستخدام العادل والإنتاجي لإيرادات الموارد الطبيعية، يتعين على مناصري التعليم التركيز على الجبهات الثلاث التالية: أولاً، دعم مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية وغيرها من تدابير ضمان الشفافية وفرض الضرائب العادلة وإجبار الحكومات على التقيد بمعاييرها. وثانياً، الانخراط في النقاشات الوطنية حول استخدام إيرادات الموارد الطبيعية، والمناداة بأهمية جعل التعليم استثماراً طويل الأمد لضمان التنوع الاقتصادي وتفادي نقمة الموارد. وثالثاً، يجب على كل بلد دراسة خياراته حرصاً على إنفاق هذا الدخل على التعليم.

يجب على مناصري التعليم المناداة بأهمية إنفاق ثروة الموارد الطبيعية على التعليم

محور تركيز السياسات: الاستفادة إلى أقصى حد من قدرات المنظمات الخاصة

نظراً إلى الحاجة الماسة للموارد لدعم التعليم للجميع، وصعوبة تمكن المعونة الدولية من سد هذه الثغرة في المستقبل، بدأ التعويل أكثر فأكثر على المنظمات الخاصة كمصدر تمويل محتمل. تنخرط المؤسسات والشركات الخاصة في التعليم بطرق عدة وانطلاقاً من حوافز عدة، بدءاً من العمل الخيري الغيري ووصولاً إلى الاستثمار لمصالحها الخاصة. وهي تخصص مئات الملايين من الدولارات سنوياً لقطاع التعليم في البلدان النامية. إلا أن الافتقار للشفافية والمحاسبة يحدّان من الأدلة المتوفرة حول نطاق وفعالية هذا الدعم المقدّم للتعليم.

بناء على تحليل لهذا التقرير مبني على معلومات متاحة للعلن ومستقاة من أكبر المؤسسات والشركات الخاصة التي اتخذت مقراً لها في البلدان الغنية، تخصص هذه المنظمات ما يقدّر بـ683 مليون دولار أمريكي في السنة لدعم التعليم في البلدان النامية.[5] وفيما ليس هذا المبلغ سوى نقطة في بحر ميزانيات التعليم الوطنية، ويوازي فقط نسبة 5% من المعونة من البلدان المانحة المنتمية إلى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، من شأن المساهمات الخاصة تحفيز الابتكار والنهوض بسياسات الإصلاح وتلبية حاجات التعليم لدى السكان المهمشين.

تشكل مساهمات المنظمات الخاصة 5% من المعونة التعليمية

بإمكان المنظمات الخاصة بذل المزيد في سبيل التعليم، ليس فقط عبر زيادة تمويلها بشكل جذري بل عبر تكييف نشاطاتها بشكل أفضل مع أهداف التعليم للجميع وبناء شراكات أكثر فعالية مع مجتمع التعليم للجميع- من حكومات وطنية إلى هيئات مجتمع مدني وغيرها من الجهات المانحة.

رسم خريطة مساهمات المنظمات الخاصة في التعليم العالمي

ينطلق أكبر نوعين من المنظمات الخاصة الداعمة لنشاطات التعليم للجميع وهما المؤسسات والشركات من أهداف مختلفة ويعملان بطرق مختلفة (المربع 2-7). إلا أن النقص في المعلومات القابلة للمقارنة يجعل من الصعب قياس إجمالي مساهمتهما.

فبحسب أحد التقديرات، وصلت المساهمات الخاصة المتأتية عن البلدان المنتمية إلى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أكثر من 50 مليار دولار أمريكي في جميع القطاعات خلال فترة 2008-2010، [6] مقارنة مع حوالى 120 مليار دولار من المساعدات الإنمائية الرسمية من الحكومات (Center for Global Prosperity, 2012). وبينما تبدو هذه الأرقام مثيرة للاهتمام، لا يستفيد التعليم إلا من نسبة قليلة منها. فعلى سبيل المثال، تخصص المؤسسات الأمريكية حوالى 8% من هباتها للتعليم مقارنة مع 53% للصحة. كما أن 90% من مساهمات الشركات متأتية عن شركات الأدوية (Center for Global Prosperity, 2012).

تتّخذ المساهمات في التعليم أشكالاً وأحجاماً عدة. ففي مراجعة لهذا التقرير، تبين أن أبرز المؤسسات والشركات التي اتخذت مقراً لها في البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية تنفق ما يقارب الـ683 مليون دولار أمريكي في السنة على نشاطات ذات صلة خصيصاً بالتعليم في البلدان النامية.

التمويل من المؤسسات هو منخفض مقارنة مع المعونة الرسمية

من أصل ثلاثين مؤسسة خيرية موضوع الدراسة، توفر تسعة عشر فقط معلومات مالية متاحة للعلن حول برامجها، الأمر الذي يخوّل قياس تمويلها للتعليم في البلدان النامية. وتصل مساهماتها إلى مجموع نحو 135 مليون دولار أمريكي في السنة. يعكس هذا الرقم على الأرجح استخفافاً في تقدير حجم المساهمات لأن المعلومات حول بعض أبرز المؤسسات كمؤسسة آغا خان (Agha Khan) هي إما غير متوفرة وإما غير مفصّلة بما فيه الكفاية.

وتؤمن خمس مؤسسات فقط من تلك التي تتوفر عنها البيانات أكثر من 5 ملايين دولار أمريكي في السنة. وتشكل مساهمات هذه المؤسسات الخمس 87% من المبلغ الإجمالي الذي تقدمه المؤسسات (الجدول 2-5). فمساهماتها قابلة للمقارنة مع المعونة التعليمية التي تقدمها بعض أصغر الحكومات المانحة كلكسمبرغ ونيوزيلندا (الرسم 2-11).

5 هذا القسم مبني إلى حد كبير على van Fleet (2012)، الذي يتضمن لائحة كاملة بالمنظمات المذكورة.

6 تغطي هذه النسبة مساهمات المؤسسات والشركات والمنظمات المتطوعة والمنظمات الدينية والمؤسسات الأكاديمية.

المربع 2–7: الأوجه العدة للمساهمات الخاصة في التعليم

غالباً ما تمزج النقاشات المتعلقة بمساهمات المنظمات الخاصة في التعليم العالمي بين أنواع عدة من الانخراط. قد تتراوح الدوافع وراء التزام المؤسسات والشركات بين العمل الخيري والمصالح الخاصة، مروراً بالمسؤولية الاجتماعية للشركات (الرسم 2–10).

المؤسسات: تُعدّ نشاطات المؤسسات الخيرية الأكثر قابلية للمقارنة عموماً مع البلدان المانحة من لجنة المساعدة الإنمائية. وبعض المؤسسات التي تساهم في التعليم كمؤسسة "وليام وفلورا هيوليت" (William and Flora Hewlett) هي مدعومة من الثروات الشخصية. وغالباً ما تكون نشاطاتها غير مرتبطة مباشرة بأهداف الشركة. أما مؤسسات أخرى من مثل "ماستركارد" (MasterCard)، فقد أسستها شركة ولكنها تعمل بشكل مستقل عن رقابة الشركة ولديها برامجها الخاصة بعيداً عن أي مصالح مرتبطة بالأعمال. وهي نادراً ما تدير مشاريعها الخاصة، فتقوم عوضاً عن ذلك بتوجيه أموالها إلى منظمات أخرى تكون عادة غير حكومية محلية ودولية. هذا وتنخرط بعض هذه المؤسسات بجهود المناصرة للتأثير في السياسات.

الشركات: تختلف درجة انخراط الشركات بحسب وثاقة صلتها بنشاطات العمل المركزية. وتُقسم إلى ثلاث فئات فرعية واسعة: أولاً تقدم بعض الشركات مساهمات في التعليم في البلدان النامية من خلال الهبات التي تمنحها للمنظمات غير الحكومية أو الدولية، وهو ما يُصنّف في هذا الإطار ضمن فئة "هبات الشركات". وهي الفئة الفرعية الأكثر ارتباطاً بالحوافز الخيرية. فقد حوّلت حوالى 78% من شركات فورتشون 500 الأمريكية (US Fortune 500) موضوع الدراسة، بعض مساهماتها في قطاع التعليم عبر المنظمات غير الحكومية الدولية. كما أن كامل مساهمات شركة الخدمات المالية الهولندية ING في التعليم العالمي، التي قُدرت بـ13 مليون دولار أمريكي منذ العام 2005، تم إنفاقها على الشراكة مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف. أما الشركات الأخرى من مثل "نايكي" (Nike) فهي تنقل مساهماتها عبر مؤسسة أو صندوق استئماني كلاهما ضمن الشركة على أن يكون مجلس الإدارة في كل من الحالتين مؤلفاً من مسؤولين تنفيذيين من الشركة.

ثانياً، تقوم الشركات ذات النشاطات في البلدان النامية بـ"استثمارات اجتماعية" في قطاعات كالتعليم كشكل من أشكال المسؤولية الاجتماعية للشركات. كما تجبر الحكومات بموجب عقود بعض الشركات وخصوصاً شركات النفط والشركات العاملة في مجال التعدين على الاستثمار في القطاعات الاجتماعية. فمثلاً، ساهمت شركة "هيس" (Hess) التي تُشغّل حقول النفط في غينيا الاستوائية بـ20 مليون دولار أمريكي على مدى خمسة أعوام لإصلاح النظام التعليمي مع ما يفترضه ذلك من بناء مدارس نموذجية وتوفير التدريب للمعلمين.

ثالثاً، قد تزود الشركات قطاع التعليم بالمنتجات أو الخبرات، أحياناً من خلال شراكة مع الحكومة. وقد كانت الشركات العاملة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ناشطة بشكل خاص في توفير التدريب للمعلمين أو التلاميذ. فمثلاً، تعمد "أكاديمية سيسكو للتشبيك" وهو عبارة عن برنامج عالمي إلى تدريب التلاميذ على خلق شبكات حاسوب والحفاظ عليها.

المصادر: van Fleet (2011, 2012); ING (2012)

الرسم 2–10: تختلف الدوافع وراء انخراط الشركات والمؤسسات الخاصة في التعليم من العمل الخيري إلى المصالح الخاصة

الرسم 2–11: يبدو حجم تمويل التعليم من أكبر المؤسسات صغيراً جداً مقارنة مع معونة المانحين

المساهمات في التعليم من جانب أكبر خمس مؤسسات وإجمالي المعونة التعليمية من مانحين حكوميين مختارين. 2009–2010 أو السنة الأقرب إلى هذه الفترة

الملاحظات: نحو ثلثي معدل الـ15 مليون دولار السنوي الذي تقدمه مؤسسة William and Flora Hewlett يتأتى بالأصل عن مؤسسة Bill & Melinda Gates. وفي معظم الحالات، تم تقدير الدعم المقدم للتعليم في البلدان النامية بحسب مجموعة البيانات من المؤسسات.

المصادر: الملحق، جدول المعونة 2: مؤسسة كارنيغي (Carnegie) في نيويورك (2011)؛ مؤسسة فورد (2011) (Ford)؛ مؤسسة MasterCard (2010)؛ مؤسسة van Fleet (2012)؛ William and Flora Hewlett (2010).

الجدول 2–5: التمويل المتأتي عن مؤسسات تدعم التعليم في البلدان النامية

معدل التمويل السنوي	المؤسسات	الحصة
أكثر من 5 ملايين دولار اميركي	مؤسسة فورد (Ford)، مؤسسة William and Flora Hewlett، مؤسسة MasterCard، مؤسسات المجتمع المفتوح (Open Society)، شركة كارنيغي (Carnegie) في نيويورك	%87
بين مليون ودولار اميركي	مؤسسة Michael and Susan Dell، مؤسسة Kellog، مؤسسة MacArthur، مؤسسة Bernard van leer	%10
أقل من مليون دولار اميركي	مؤسسة Jacob and Hilda Blaustein، الصندوق العالمي للطفولة، الصندوق العالمي للنساء، مؤسسة المجتمع الدولي، مؤسسة Unbound Philanthropy، مؤسسة d.o.b، منظمة تبادل التنمية الدولية (International Development Exchange)، مؤسسة Voxtra، مؤسسة Roger Federer	%3
المجموع		135 مليون دولار امريكي

المصدر: van Fleet (2012)

أكبر الشركات المساهمة هي شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشركات الطاقة

وفق المعلومات المتاحة علنياً حول أول 100 شركة في العالم من حيث توليد الإيرادات، ودراسة شركات فورتشون 500 الأمريكية، تم اختيار 103 شركات تساهم في التعليم في البلدان النامية لأغراض التحليل في هذا التقرير. إلا أن ست وخمسين شركة منها فقط قامت بتوفير المعلومات المالية حول حجم مساهماتها، ومعظمها بشكل سري.[7]

تُقدّر مساهمات هذه الشركات في التعليم في البلدان النامية بـ548 مليون دولار في السنة. وهو مبلغ يساوي أربعة أضعاف المبلغ الذي تقدمه المؤسسات، ويقدم عدد محدود من المساهمين النسبة الأكبر منه: فحوالى 71% من المبلغ يتأتى عن خمس شركات تفيد كل منها بتقديم أكثر من 20 مليون دولار سنوياً.

ومعظم الشركات التي تساهم بنسبة تفوق الـ5 ملايين دولار سنوياً في التعليم هي شركات تكنولوجيا المعومات والاتصالات أو شركات الطاقة، وتندرج نشاطاتها ضمن فئة "الاستثمار الاجتماعي" أو "التزويد بالسلع والخدمات". فمثلاً، تفيد كل من شركتي "أنظمة سيسكو" و"إنتل" بإنفاق أكثر من 100 مليون دولار امريكي سنوياً على التعليم في البلدان النامية، ومعظم مساهماتها هي عينية (الجدول 2–6).

نادراً ما تتماشى المساهمات الخاصة مع أهداف التعليم للجميع

إن مساهمات معظم المؤسسات والشركات هي غير منسقة بطريقة استراتيجية مع الإطار العالمي الأوسع للتعليم للجميع. بالنسبة إلى البلدان المستفيدة، تميل المتوسطة الدخل منها إلى جذب اهتمام المانحين أكثر من الدول المنخفضة الدخل.

أما في ما يخص أهداف التعليم للجميع، فحوالى 75% من المؤسسات و70% من الشركات موضوع الدراسة أفادت بدعم التعليم الابتدائي. ويساهم نصفها تقريباً في تنمية مهارات الشباب والراشدين، من خلال برامج منها برنامج مؤسسة MasterCard الواسع النطاق. تتركز جهود تنمية المهارات في ميادين العلوم والتكنولوجيا والإلمام المالي وتنظيم المشاريع (van Fleet, 2012). وتجدر الإشارة إلى أن الشركات التي تهتم للنشاطات المرتبطة بالهدف الثالث، إنما تفعل ذلك على الأرجح لارتباط ذلك ارتباطاً مباشراً بحاجتها إلى يد عاملة

7 تم التمكن من تقدير التمويل السنوي للتعليم في البلدان النامية لـ 14 شركة من أصل 103 وذلك من خلال البيانات المتاحة علناً. وقد قدم 42 بلداً إضافياً هذه المعلومات بشكل سري؛ واستخدمت المعلومات لتقدير المبلغ الإجمالي ولكن لا يمكن إدراج المانحين بشكل فردي.

الجدول 2-6: الشركات التي تنفق أكثر من 5 ملايين $ سنوياً على التعليم (2010 أو السنة الأقرب التي تتوفر البيانات عنها)

الشركة	الصنعة	سنوياً (بملايين الدولارات)	هبات الشركات	الاستثمار الاجتماعي	التزويد بالسلع والخبرات	الأمثلة	أين؟
Aviva	تأمين	7	x			Street to school (برنامج للشباب في المدن)	الصين، الهند
Banco Santander	معاملات مصرفية	124	x		x	الشبكات والمنح الجامعية (83%)؛ منح أخرى؛ برامج للشباب	أمريكا اللاتينية
شركة أنظمة سيسكو	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	120	x		x	أكاديميات سيسكو للتشبيك (93%)؛ هبات للمنظمات	العالم
Citigroup	معاملات مصرفية	5	x			التعليم الثانوي؛ تدريب الشباب	أفريقيا، البرازيل، الهند
كوكا كولا	أغذية	24	x	x		هبات للمنظمات	العالم
ExxonMobil	نفط	24		x		التكنولوجيا؛ التدريب المهني للنساء	البلدان المنتجة للنفط
إنتل (Intel)	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	100	x		x	تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ الانتفاع من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الصفوف	العالم
Repsol YPF	نفط	8		x		التعليم الابتدائي والثانوي؛ تدريب الشباب	البلدان المنتجة للنفط

ملاحظة: في معظم الحالات، تم تقدير حجم الدعم المقدم للتعليم في البلدان النامية بحسب مجموعة البيانات المستقاة من تقارير المسؤولية الاجتماعية للشركات
المصادر: van Fleet (2012); Aviva (2011); Banco Santander (2012); Citigroup (2011); Exxon Mobil (2011); Intel (2011)

من ذوي الكفاءات.هذا وتهتم بعض المؤسسات من مثل مؤسسة Nike بمسألة المساواة بين الجنسين وتعليم الفتيات.

تركز قلة من المؤسسات على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كـ "مؤسسات المجتمع المفتوح" ومؤسسة Bernard van Leer. أما المؤسسات الأخرى من مثل مؤسسة William and Flora Hewlett، فهي تركز تركيزاً خاصاً على تحسين جودة التعليم (المربع 2-8). هذا ويبدو هدف محو أمية الكبار، وهو الأكثر إهمالاً في جدول أعمال التعليم للجميع في آخر اهتمامات المنظمات الخاصة. فوحدها 18% من المؤسسات موضوع الدراسة أفادت عن الدعم الذي تقدمه في هذا المجال.

يصعب معرفة قيمة المبالغ المخصصة لكل هدف من خلال هذه المعلومات، بما أن التقارير التي ترفعها المؤسسات والشركات ليست مفصلة بهذه الطريقة. ولكن لجهة حجم التمويل، يتبين أن التعليم العالي يلقى حصة أكبر من أهداف التعليم للجميع ككل. فقد قامت مؤسستان من المؤسسات التي تخصص الحصة الأكبر للتعليم (وهما كارنيغي وفورد) والشركة التي تخصص الحصة الأكبر للتعليم (وهي Banco Santander) بتخصيص أكثر من 80% من هباتها للبلدان النامية في العام 2010 لتقديم المنح والدعم لمؤسسات التعليم العالي. وفي حين يحتاج التعليم العالي بطبيعة الحال إلى المزيد من التمويل، يتبين من عدم إتمام معظم الأطفال والشباب الفقراء للتعليم الابتدائي أن الاستثمار في هذا المجال لا يستهدف الأقل حظوة كما ينبغي.

تميل المؤسسات إلى تركيز جهودها على البلدان الأكثر حاجة، في حين تنفق الشركات المال على المناطق التي تخدم مصالحها الاستراتيجية. وأكثر البلدان تلقياً لمساهمات التعليم المتأتية عن قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي الأرجنتين والبرازيل وتشيلي والصين والهند والمكسيك (van Fleet, 2011).

يولي القطاع الخاص أقل أهمية ممكنة لمحو أمية الكبار، وهو الهدف الأكثر إهمالاً من أهداف التعليم للجميع

المصالح الخاصة والسياسات العامة: هل هناك ما يدعو للقلق؟

طوال العقد المنصرم، عمدت الجهات المانحة إلى تحسين فعالية المعونة التي تقدمها، عبر العمل على تعزيز أنظمة الحكومة. إلا أن هذه المقاربة هي غير شائعة بين المنظمات الخاصة وخصوصاً الشركات التي تساهم بأكبر قدر من الموارد.

تعمل بعض المؤسسات المحلية بطريقة تظهر قدرتها على دعم جهود الحكومة في التعليم على نطاق أوسع باعتماد طرق أكثر فعالية. ففي الهند، قام «أزيم بريمجي» (Azim Premji) رئيس شركة "ويبرو" (Wipro)، وهي إحدى أكبر شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في

المربع 2-8: إعطاء زخم للموارد الخاصة لتحسين جودة التعليم

يمكن للمؤسسات توسيع نطاق تأثيرها على نقاشات السياسات المرتبطة بالتعليم من خلال هبات مرتكزة على أهداف استراتيجية.

منذ العام 2008، قامت مؤسسة William and Flora Hewlett بدعم من مؤسسة Bill & Melinda Gates بتطوير مبادرة "التعليم ذات الجودة في البلدان النامية"، المتركّزة في غانا والهند وكينيا ومالي والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا.

وقد ركزت المبادرة، من بين أمور أخرى على مجال توليد البيانات حول نتائج التعلم في البلدان النامية. ففي الهند، أمنت المبادرة التمويل لـ منظمة "براتام" (Pratham) غير الحكومية لمساعدتها على إعداد "التقرير السنوي حول وضع التعليم"، وهو أكبر دراسة استقصائية غير حكومية للأسر المعيشية في العالم حول نتائج التعلم في المرحلة الابتدائية. كما أنها تعمل في شرق أفريقيا على دعم مبادرة Uwezo التي قامت بتكييف دراسة "براتام" مع حاجات المنطقة.

شكل رفع التقرير حول نتائج هذه التقييمات أداة جوهرية في تعزيز النقاشات الوطنية حول جودة التعليم في البلدان المعنية. يُعتبر استثمار المبادرة متواضعاً، إلا أنها تظهر أهمية الدور المبتكر الذي يمكن أن تلعبه المنظمات الخيرية في تحسين التعلم والنهوض بالحوار حول السياسات.

المصدر: van Fleet (2012)

الهند بتحويل قيمة ملياري دولار من حصص شركته لتمويل "مؤسسة أزيم بريمجي" التي تهدف إلى تعزيز جودة نظام التعليم العام. وخلال الأعوام العشرة الماضية، أفادت المؤسسة عن أنها نجحت في إنصاف أكثر من 2.5 ملايين طفل في 20000 مدرسة في 30 ولاية من الهند (Azim Premji Foundation, 2012; Bajaj, 2011; The Times of India, 2010; van Fleet, 2012).

يمكن لبعض الشركات إضفاء طابع الأصالة على أنظمة التعليم حتى وإن كان ذلك يخدم مباشرة استراتيجياتها في الأعمال. ينطبق ذلك خصوصاً على شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وخير مثال على ذلك مشروع البحث حول تقييم مهارات القرن الواحد والعشرين وتعليمها. وقد ساهمت كل من شركات سيسكو وإنتل ومايكروسوفت ضمن إطار هذه المبادرة في تقديم الأفكار حول كيفية تطوير تقييم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في "برنامج التقييم الدولي للطلبة" (van Fleet, 2012). تقر شركة إنتل أن نجاح شركتها يعتمد على "انتفاع الشباب من تعليم وتكنولوجيا ذات جودة" (Intel, 2011, p.16). ولكن حتى وإن كانت هذه النشاطات تأتي بقيمة مضافة، يجب إخضاعها للتدقيق. وفي مصر، حيث يعمل برنامج «إنتل تيش» (Intel Teach) مع وزارة التربية، يتعين على المعلمين تحصيل مادة «إنتل تيش» أو ما يعادلها من مواد كومبيوتر للحصول على ترقية (Intel, 2011).

ليس هذا التدقيق بأمر سهل لأن المنظمات الخاصة لا تواجه مستوى المساءلة عينه الذي تواجهه الحكومات أو الجهات المانحة للمعونة. وهناك خطر يتمثل باحتمال قيامها بالتأثير غير المبرر على سياسات التعليم. أعلنت شركة «بيرسون» (Pearson) في تموز/يوليو من العام 2012 عن إطلاقها «صندوق بيرسون للتعلم بأسعار ميسورة" الذي يقضي باستثمار مبلغ 15 مليون دولار أمريكي في الشركات الخاصة الساعية إلى اعتماد طرق ميسورة الأسعار لتحسين نتائج التعلم. أول استثمار للصندوق هو حصة في مدارس أوميغا (OMEGA)، وهي سلسلة من المدارس الربحية التابعة لملكية خاصة في غانا. وقد جاء ذلك بعد استثمار شركة «بيرسون» في العام 2010 في أكاديميات بريدج (Bridge) الدولية، وهي سلسلة من المدارس الخاصة ذات الرسوم المتدنية في كينيا. فتعزيز التعليم الخاص هو هدف وثيق الصلة بمصالح أعمال شركة «بيرسون». تعمل هذه المدارس عادة بشكل مستقل عن الحكومة، إلا أنه من غير الواضح كيف لهذه المقاربة أن تساعد شركة "بيرسون» في تحقيق الالتزام الذي تعهدت به في اجتماع تجديد الموارد للشراكة العالمية للتعليم، ألا وهو تعزيز وتحسين أنظمة التعليم الوطنية (Global Partnership for Education, 2011b; Pearson, 2012).

نحو التزام أكثر إنتاجية

إن انخراط المنظمات الخاصة المتزايد في مجال التعليم هو خطوة مرحب بها باتجاه رفع التمويل للقطاع وإلقاء الضوء أكثر على حاجات التعليم في البلدان الفقيرة. إلا أن الطريق ما زال طويلاً أمام التزامها بفعالية بأهداف التعليم للجميع.

الشفافية على صعيدي التمويل والأثر هي أمر بديهي

ينبغي على جميع المنظمات الخاصة كخطوة أولى أساسية توفير المعلومات حول التزاماتها، بما في ذلك المبالغ التي تخصصها وكيفية إنفاقها. يفسح هذا الأمر المجال أمام عملية تدقيق تهدف إلى التحقق من أن مصالح الأعمال لا تطغى على الأهداف الجماعية، ويكشف معلومات عن كمية الموارد المتاحة لسد ثغرة التمويل للتعليم للجميع.

حالياً، قلة هي البلدان التي تقدم معلومات كهذه. وقد أدلت المنظمات الخاصة ببيان مشترك حددت فيه التزاماتها ضمن اجتماع تجديد الموارد للشراكة العالمية للتعليم في كوبنهاغن في العام 2011. ولكن العديد من المنظمات الخاصة رفضت الكشف عن تفاصيل التزاماتها علناً. وبالتالي، تتعذر معرفة ما إذا كانت تفي بوعودها.

كما أنه يستحيل معرفة ما إذا كان التعهد بالإنفاق على التعليم في البلدان النامية الذي قطعه القطاع الخاص ضمن المؤتمر المذكور أعلاه هو تعهد بالاستثمار أو بإبداء المزيد من الالتزامات. فإن كانت المنظمات الخاصة تنوي المساهمة فعلاً في تحقيق الأهداف الجماعية للتعليم، يجب عليها الإعلان عن خطط إنفاقها الحالية والمستقبلية تماماً كما هو مُتوقّع من الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة.

وضمن السياق عينه، ولكي تتمكن المنظمات الخاصة من إحداث أثر مستدام على التعليم للجميع، ينبغي عليها توفير التمويل الكافي على مدى أعوام عدة تحقيقاً لاستدامة مبادراتها بما أن التعليم هو مسعى طويل الأمد. فبعض المؤسسات الخيرية من مثل MasterCard و Firelight وRoger Federer تعقد التزامات ممتدة على سنوات عدة تجاه المستفيدين من هباتها. إلا أن معظم المساهمات وخصوصاً تلك التي تقوم بها الشركات تميل إلى أن تكون قصيرة الأمد (van Fleet, 2012)

غالباً ما تنشر المنظمات الخاصة تفاصيل تدخلاتها. وبحسب كتيباتها، ستدعم إيكيا (IKEA) حاجات 10 ملايين طفل بين العامين 2009 و2015، كما قامت "إنتل" بتدريب 10 ملايين معلّم في أكثر من سبعين بلداً في الأعوام الاثني عشر الأخيرة، وتهدف مؤسسة UBS إلى تكريس خمس سنوات لتحسين حياة 200 مليون طفل ما دون الخامسة من العمر (IKEA, 2012; Intel, 2012; UBS, 2009). ولكن تبقى كيفية التحقق من هذه النتائج غير واضحة. فنادراً ما تتوفر تقييمات للأثر أو يكون من الصعب النفاذ إليها، خصوصاً في حالة الشركات.

على المنظمات الخاصة تكييف دعمها مع أولويات الحكومة

من شأن مساهمات المنظمات الخاصة أن تكون أكثر فعالية في حال تم تنسيقها مع الحكومات وتكييفها مع حاجات البلدان. ويُعتبر التحالف العالمي للأعمال من أجل التعليم إحدى الطرق الواعدة للمضي قدماً بما أنه يعمل ضمن إطار أهداف التعليم للجميع (van Fleet , 2012).

يمكن للمنظمات الخاصة دعم جهود الحكومة في مجال التعليم من خلال طريقة أخرى تتمثل بإيصال قسم من التمويل عبر آلية التمويل الجماعي. فالصناديق العالمية للصحة من مثل الصندوق العالمي لمكافحة الأيدز والسل والملاريا قد نجحت في هذا الإطار. ولكن الآلية الأبرز في قطاع التعليم وهي الشراكة العالمية من أجل التعليم لم تنجح بعد في تأدية هذا الدور بفعالية.

حالياً، للقطاع الخاص رأي مهم في اتجاهات سياسات الشراكة بما أنه عضو في مجلسها، إلا أن التعهدات التي قامت بها المؤسسات والشركات ضمن اجتماع تجديد الموارد لن تتحقق من خلال آلية التمويل الجماعي.

لا أسباب إدارية أو قانونية تمنع المنظمات الخاصة من نقل مواردها عبر الشراكة العالمية من أجل التعليم، فإذاً لِمَ الشراكة هي أقل جاذبية من الصناديق العالمية للصحة؟ أولاً، قد لا يكون معترفاً بعد بما فيه الكفاية بالشراكة على أنها آلية فعالة لتمويل التعليم من شأنها المساعدة على إنفاق الموارد بسرعة وربط النتائج بالتمويل. ثانياً، قد تبرز الحاجة إلى تحديد نشاطات منسجمة مع أولويات الشراكة وكفيلة باستجذاب المنظمات الخاصة. وثالثاً، يحتاج التعليم إلى أبطال من القطاع الخاص يشكلون قدوة يحتذى بها. فجهود مؤسسة Bill & Melinda Gates أعطت وضوحاً في الرؤية ومصداقية للصندوق العالمي لمكافحة الأيدز والسل والملاريا، مشجعة بذلك انخراط منظمات خاصة أخرى.

يولي القطاع الخاص أقل أهمية ممكنة لمحو أمية الكبار، وهو الهدف الأكثر إهمالاً من أهداف التعليم للجميع

الخاتمة

تساهم المنظمات الخاصة في التعليم للجميع بطرق عدة، ولكن الافتقار للبيانات حول حجم مساهماتها يشير إلى أن قطاع التعليم ليس مقصداً أولوياً لمواردها. فقد قدمت المنظمات الخاصة دعماً يساوي 5% مما أنفقته الجهات المانحة الرسمية على التعليم في العام 2010 – علماً أن حصة صغيرة فقط من هذا الدعم أُنفقت على أولويات التعليم للجميع.

يجب أن تترافق النداءات إلى تعزيز انخراط القطاع الخاص في التعليم وتمويله بتدابير تضمن شراكات أكثر توازناً. كما ينبغي على المؤسسات والشركات الداعمة للتعليم للجميع إبداء شفافية أكبر حول كمية استثمارها ومجالاته ونتائجه. هذا ويتعين على الحكومات والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية والمتعددة الأطراف التي تسعى إلى إشراك القطاع الخاص ضمن شراكات التعليم للجميع أن تحدد بوضوح أكبر كيف يمكن للقطاع الخاص المساهمة في الجهود الجماعية.

الجزء 2 تسخير التعليم

إن منحني أحدهم المهارات وفرص العمل، أعلم أنني أستطيع تحقيق أهدافي

امرأة شابة من إثيوبيا

أصبحت الحاجة إلى تطوير مهارات الشباب أمراً ملحاً. إذ تواجه الحكومات حول العالم عواقب الأزمة المالية الطويلة الأمد والتحديات الناجمة عن الاقتصاديات القائمة على المعارف بشكل متزايد. وإن أرادت البلدان أن تنمو وتزدهر في عالم سريع التغير، فسيتوجب عليها أن تولي اهتماماً أكبر لتطوير قوة عاملة ماهرة. ويحتاج الشباب كافة، بصرف النظر عن مكان إقامتهم أو خلفيتهم، إلى مهارات تعدّهم لشغل وظائف لائقة لكي ينموا ويشاركوا في المجتمع بشكل فاعل.

وجرى تحديد هذه الاحتياجات عند صياغة الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع – الذي يركّز على حاجات التعلّم للشباب والكبار – عام 2000. ولكن لم تحظ هذه الاحتياجات باهتمام كافٍ من الحكومات ولا من مانحي المعونة أو مجتمع التعليم أو القطاع الخاص – وبالتالي أصبحت أكثر إلحاحاً.

أصبح الشباب اليوم أكثر عدداً من أي وقت سابق. فعلى المستوى العالمي، فاق عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً 1.2 ملياراً عام 2010. ولا تستحدث الوظائف بسرعة كافية لتلبية احتياجات هذا العدد الكبير من الشباب. لذا فإنّ شاباً من بين 8 شباب بين سن الـ10 و الـ24 هو عاطل عن العمل. ويوازي احتمال بقاء الشباب عاطلين عن العمل ثلاثة أضعاف فرص البالغين. ومع خطر ارتفاع معدل البطالة بين الشباب بشكل إضافي، يواجه العديد منهم احتمال البقاء من دون عمل آمن طوال سنوات عدة.

وإذا ما فشلت الحكومات والقطاع الخاص في تعليم وتدريب الشباب وتوظيفهم في وظائف لائقة، فقد تتلاشى تطلعات الشباب وتُهدر طاقاتهم، فيحد ذلك من فرص النمو المستدام، ويهدد مكاسب التدخلات السياسية في مجالات أخرى على غرار الحد من الفقر والصحة والزراعة.

بالإضافة إلى هذه المخاطر، تمثل فئة الشباب المتزايدة هذه فرصة لتحقيق النمو. وقد تعطي النسبة المتزايدة من السكان في سن العمل إلى المعالين زخماً للنمو الاقتصادي: فهي تشكل كنزاً ديموغرافياً.

لا يشكل التعليم والمهارات الركائز الوحيدة لهذه التركيبة – إذ أنّ النمو يتطلّب أيضاً سياسات متوازنة تدعم الاستثمار واستحداث الوظائف – إلا أنها تشكل جزءاً أساسياً منها. وسيكون للمهارات دور كبير جداً في تحديد ما إن كانت أعداد الشباب المتزايدة، وكذلك المجموعات الأهلية والمجتمعات والبلدان التي ينتمون إليها، تحقق كامل إمكانياتها. ويشكل الشباب قوة إيجابية للتغيير السياسي والحرية، كما أظهر لنا الربيع العربي والتظاهرات الشبابية في عدة بلدان أوروبية. ولكن الحركات الاجتماعية لن تثمر ما لم تعالج الحكومات مشاكل التعليم والتدريب وتوفير فرص العلم للشباب، والتي أشعلت الحركات الاحتجاجية الأوسع.

وباتت مسألة بطالة الشباب تستقطب اهتماماً متزايداً، ما دفع بواضعي السياسات إلى جعل استحداث الوظائف في المؤسسات الخاصة من الأولويات. وفيما يجري التركيز على هذه المسألة، لا تزال احتياجات ملايين الشباب الذين لا يتمتعون بأي مهارات في القراءة والكتابة والحساب متجاهلة. وغالباً ما يتلقى هؤلاء الشباب أجراً ما دون خط الفقر في القطاع الحضري غير النظامي، أو يعملون في الزراعة في حيازات صغيرة نظراً لتراجع إمكانية الوصول إلى الأراضي الزراعية، ولكن قلّما يُسمع صوتهم في الحركات الاحتجاجية. وينبغي أن يندرج تأمين فرص عمل لهؤلاء الشباب ليتفادوا الوظائف المتدنية المهارات والأجر في صميم كل استراتيجية محددة لبناء المهارات.

وغالباً ما يكون الانتفاع من المهارات غير عادل، ما يؤدي إلى استدامة وتفاقم العوائق الناجمة عن كون المرء فقيراً أو التي تطال المرأة أو المجموعات الاجتماعية المهمّشة. ويُرجّح أن يكون الشباب الذين نشأوا في بيئة من الفقر والإقصاء قد تلقوا مستوى أدنى من التعليم أو تسرّبوا من المدرسة. ونتيجة لذلك، يتمتع هؤلاء الشباب بفرص أقل لتطوير مهاراتهم بهدف الحصول على وظائف لائقة ويواجهون بالتالي خطر التعرض لتهميش إضافي في سوق العمل. ولهذا السبب، يهتم التقرير الحالي بصورة

لمقتضيات العمل

خاصة بتحديد وفهم سبل انتفاع الشباب المحرومين من إمكانية تطوير المهارات التي قد تؤدي إلى وظائف أفضل – أي وظائف آمنة تُدر أجراً كافياً لشراء الطعام وادخار المال؛ وظائف تخرجهم من دوامة الفقر.

إن حاجات التعلّم لدى الشباب واسعة ومتعددة جداً وهي لا تقتصر على المهارات اللازمة لكسب العيش وحسب بل تطال التطور الشخصي الذي تُبنى عليه أسس حياة مليئة بالإنجازات. وتبدأ هذه الحاجات بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة – وهي مرحلة الإعداد الحاسمة لحياة من التعلّم المتواصل. ويتطلب حجم المشكلة وخطورتها اعتماد التقرير الحالي نهجاً عملياً مع التركيز على المهارات التي قد توفّر للشباب كافة، بمن فيهم المحرومين، فرصة الحصول على وظيفة أفضل.

وكما جاء في الإصدارات الماضية للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، يتمحور الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع التي وقّعت عليها الدول عام 2000 حول تطلعات مبهمة، من دون تحديد أسس مقارنة قابلة للقياس يمكن استخدامها لرصد التقدم المحرز. ويقوم الهدف الثالث على «ضمان تلبية حاجات التعلّم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم و اكتساب المهارات اللازمة للحياة».

لقد كانت إحدى نتائج الطابع المبهم المحيط بهذا الهدف، تعرّض هذا الأخير للإهمال مقارنة بالأهداف الأخرى للتعليم للجميع. كما نتج عنه اقتصار الانتباه فيه على التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني إلى حد كبير، وذلك في إطار السياق النظامي. وكما يظهر هذا التقرير، ينبغي على مبادرات تطوير المهارات أن توسع نطاق تغطيتها – لتعوّض عن القصور في المهارات الأساسية، والحرص على زيادة عدد الشباب الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي وينهون المراحل الدنيا منه على الأقل، وزيادة فرص تعلّم المهارات في القطاع غير النظامي، والتركيز على الاحتياجات الخاصة بالشباب في المناطق الريفية والحضرية. وفيما يمتد تطوير المهارات إلى مرحلة التعليم العالي، إلا أن الذين يصلون عادة إلى مرحلة التعليم الجامعي لا يكونون من الفئات المحرومة التي يركز عليها هذا التقرير.

وعلى الرغم من التقدم المحرز في تحسين الانتفاع من التعليم الابتدائي على المستوى العالمي، لا تزال نسبة كبيرة من الشباب تغادر المدرسة من دون اكتساب المهارات اللازمة لتفادي بعض أسوأ أشكال الحرمان في سوق العمل. وتؤدي البطالة المبكرة أو العمل في الوظائف المتدنية المهارات من دون إمكانية التقدم إلى هدر قدرة الشباب على تأمين حياة أفضل لهم والمساهمة في اقتصاداتهم ومجتمعاتهم. أما بالنسبة إلى الذين يتمتعون بأدنى مستويات التحصيل العلمي – الفقراء في المناطق الحضرية وسكان المناطق الريفية – فتقتصر فرص عملهم على الأنشطة المتدنية الأجر أو حتى أنهم لا يحصلون على أي فرصة عمل على الإطلاق. وتعاني النساء الشابات بشكل خاص من التمييز الذي يحد من فرص التحاقهنّ بالتعليم وبسوق العمل.

وبهدف تأمين إطار ملموس لمناقشة تطوير المهارات المستلزمة للوظائف اللائقة، يحدد هذا التقرير ثلاث فئات من المهارات، كما يحدد السياقات التي قد تسمح باكتسابها: وهي المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة والحساب؛ والمهارات القابلة للتحويل بما فيها حل المسائل والقدرة على تحويل وتكييف المعارف والمهارات في سياقات العمل المتنوعة؛ والمهارات التقنية والمهنية المرتبطة بوظائف محددة (مراجعة القسم التالي المعنون المسارات إلى اكتساب المهارات).

المهارات الأساسية

تتألف المهارات الأساسية بأبسط أشكالها من مهارات القراءة والكتابة والحساب اللازمة للحصول على وظيفة تدرّ أجراً كافياً لتلبية الحاجات اليومية. وتشكل هذه الأسس شرطاً أساسياً للمشاركة في مراحل التعليم والتدريب اللاحقة ولاكتساب مهارات قابلة للتحويل ومهارات تقنية ومهنية. وبالنسبة إلى الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة وفهم النصوص الأساسية وإجراء وتطبيق العمليات الحسابية الأساسية، تتضاءل إمكانيات الحصول على وظيفة مربحة أو تنظيم المشاريع الخاصة إلى حد بعيد؛ ومن هنا أهمية إنهاء التعليم الابتدائي والثانوي العالي الجودة.

وحيثما يفشل الشباب المحرومون في اكتساب المهارات الأساسية – نظراً لعدم التحاقهم بالمدرسة أو لتسرّبهم منها أو لإنهائهم المدرسة من دون اكتساب المهارات المنتظرة – تسمح برامج الفرصة الثانية والحماية

الاجتماعية التي تشمل عناصر القراءة والكتابة والحساب الأساسية بسد الثغرات. وكما يتبيّن في الفصلين 6 و7، فإن الحاجة إلى مثل هذه البرامج كبيرة جداً ولم يجرِ تلبيتها حتى الآن كما هو مستلزم.

المهارات القابلة للتحويل

يتطلّب العثور على وظيفة والحفاظ عليها نطاقاً واسعاً من المهارات التي يمكن تحويلها وتكييفها وفقاً لحاجات وبيئات العمل المختلفة. وتشمل المهارات القابلة للتحويل تحليل المشاكل والتوصل إلى حلول ملائمة وإيصال الأفكار والمعلومات بشكل فعال والإبداع وإظهار روح القيادة والاجتهاد والقدرة على تنظيم المشاريع.

تنمو هذه المهارات إلى حد ما خارج البيئة المدرسية. ولكن يمكن تطويرها من خلال التعليم والتدريب – لاسيّما من خلال المدرسة الثانوية والبرامج القائمة على العمل – بطرق تعود بالمنفعة خاصة على الشباب الذين يعيشون في بيئة منزلية لا تعزز الثقة بالنفس المستلزمة في معظم أماكن العمل.

المهارات التقنية والمهنية

تتطلب وظائف عدة دراية تقنية محددة أكان ذلك في إطار زراعة الخضار أو استخدام آلة الخياطة أو العمل في البناء الحجري أو النجارة، أو العمل على جهاز كمبيوتر في مكتب ما. ويمكن اكتساب المهارات التقنية والمهنية من خلال برامج توفير فرص العمل والمرتبطة بالتعليم الثانوي والتعليم التقني والمهني النظامي، أو من خلال التدريب القائم على العمل بما في ذلك التمرّس المهني التقليدي والتعاونيات الزراعية.

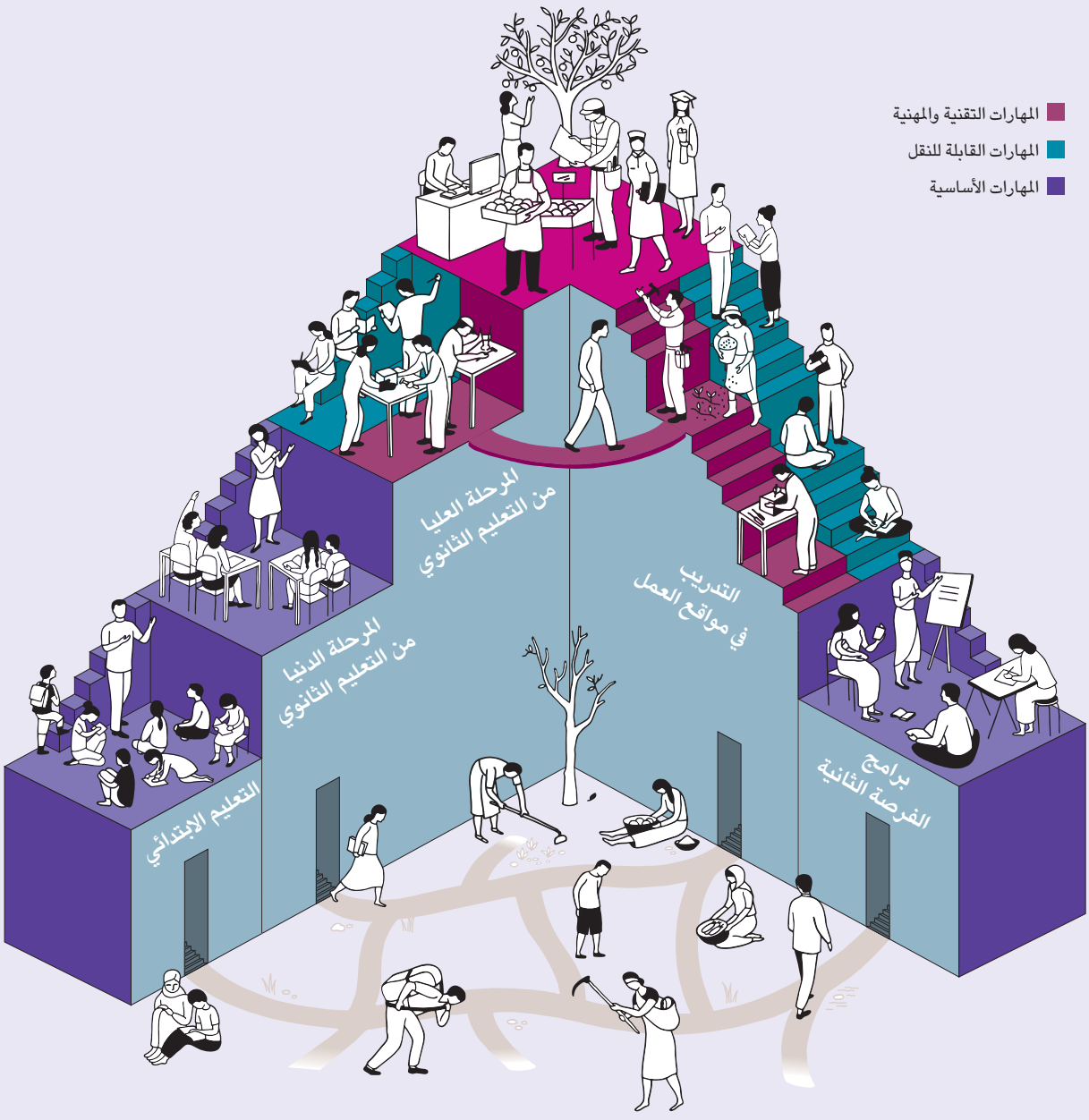
ولتمكين الشباب من الاستفادة بشكل أقصى من منافع التدريب التقني والمهني، لا بد من توفير المهارات الأساسية والقابلة للتحويل – اليوم أكثر من أي وقت مضى في ظل الاقتصاد العالمي الديناميكي، حيث أنّ مطالب سوق العمل ومهارات الوظائف المحددة لا تنفك تتطوّر.

يتوجب على البلدان التي تحوي أعداداً كبيرة من الشباب الذين تنقصهم المهارات الأساسية أن تركز على تحسين الوصول إلى التعليم الابتدائي والمراحل الدنيا من التعليم الثانوي، وعلى توسيع برامج الفرصة الثانية لمن تفوته الفرصة الأولى. وحيثما تنتج الثغرة في المهارات الأساسية عن ضعف المشاركة في التعليم الثانوي، يشكل تحسين الوصول إلى هذا المستوى، بالإضافة إلى المشورة المهنية وبرامج توفير فرص العمل، سياسة ورداً استثمارياً ملائمين. ومن الضروري توفير فرص التدريب القائم على العمل لكل من يواجه خطر التسرّب من التعليم الثانوي الأعلى. أما بالنسبة إلى الشباب الذين غادروا المدرسة ويعملون في القطاع الحضري غير النظامي، يؤمّن التمرّس المهني التقليدي مساراً لتطوير المهارات. ويسمح التدريب القائم على الزراعة وتنظيم المشاريع لمن يسكن في المناطق الريفية النائية بالاستفادة إلى أقصى حد من الموارد المتاحة.

ويعالج الفصل الثالث هذه الحاجة الملحة إلى تطوير المهارات ويكشف النقاب عن الطرق التي يعزّز فيها التمييز في الأنظمة التربوية الممارسات التمييزية في سوق العمل، ما يؤدي إلى زيادة عدد الشباب العاطلين عن العمل أو الذين يتقاضون أجراً ضئيلاً جداً. ويظهر الفصل الرابع كيف أنّ التعليم والمهارات تسهم في النمو الاقتصادي في حال اعتماد استراتيجيات وطنية ملائمة، كما يتطرّق هذا الفصل إلى دور الحكومات الوطنية والقطاع الخاص والوكالات الدولية في تمويل برامج تطوير المهارات.

أما الفصول 5 و6 و7 فتحدد النهوج التي قد تساعد في سد القصور في المهارات على الصعيد العالمي. ويتمعّن الفصل الخامس في مساهمة التعليم الثانوي النظامي في تطوير المهارات، ويركّز على توسيع التغطية لتطال المحرومين وعلى زيادة معدل الاستبقاء في المدارس وتحسين الرابط مع عالم العمل. وينظر الفصل السادس في الحاجة إلى توسيع نطاق التدريب على المهارات ليطال الشباب في المناطق الحضرية العاملين في القطاع غير النظامي، علماً أنّ العديد منهم يعانون من الفقر وغياب المهارات الأساسية. أما الفصل السابع فيتوقف عند الأساليب التي من خلالها تستطيع المهارات تزويد الشباب في المناطق الريفية بمخرج من الفقر. ويسلّط هذا الفصل الضوء على حاجات أصحاب الحيازات الصغيرة إلى المهارات الأساسية بالإضافة إلى الحاجة إلى توسيع مهارات تنظيم المشاريع والمهارات المالية لكي يتمكن بعض الشباب الريفيين الأكثر حرماناً ولاسيّما الشابات منهم، من المشاركة بشكل منتج في العمل خارج المزرعة.

ويُختم هذا التقرير بتحديد أبرز عشر خطوات مستلزمة لتلبية حاجة الشباب المحرومين في العالم إلى المهارات.



المسارات إلى اكتساب المهارات

قد تشكل المسارات إلى اكتساب المهارات المصوّرة ها هنا أداة لفهم الحاجات إلى تطوير المهارات والمجالات التي ينبغي أن تستهدفها السياسات. وتظهر الصورة أنواع المهارات الثلاثة التي يحتاج إليها الشباب كافة – ألا وهي المهارات الأساسية والقابلة للتحويل والتقنية والمهنية – والسياقات التي تُكتسب فيها. وتظهر الجهة الأولى التعليم النظامي العام وامتداده، أي التعليم التقني والمهني. أما الجهة الثانية فتظهر فرص التدريب على المهارات لمن ضيّع فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي، وتتراوح هذه الفرص ما بين برامج الفرصة الثانية لاكتساب المهارات الأساسية وبين التدريب القائم على العمل، بما فيه التمرّس المهني والتدريب القائم على الزراعة. ونجد عند قاعدة الصورة أولئك الذين لا يتمتعون حتى بالمهارات الأساسية ويضطرون في معظم الأحيان إلى قبول وظائف الكفاف بأجور تبقيهم عالقين في سجن الفقر. أما المستوى الأعلى، فيمثل أولئك الذين اكتسبوا المهارات اللازمة للتقدم نحو الوظائف ذات الأجر الجيد، بما فيها فرص تنظيم المشاريع، ونحو التعليم العالي

الفصل 3
الشباب والمهارات والعمل
إرساء قواعد أقوى

طفلة عاملة سابقة تتعلم كيفية العمل في مجال صناعة الملبوسات في مدرسة للتدريب المهني في داكا في بنغلاديش

Credit: G.M.B. Akash/Panos

نسبة سكان كبيرة تثير التحدي 177

عدد كبير من الشباب
تنقصه المهارات الأساسية 179

المهارات القابلة للتحويل:
الإعداد لعالم العمل..... 187

انتقال خطر من المدرسة إلى العمل 190

الخاتمة..... 199

لا يتمتع الكثير من الشباب بالمهارات اللازمة للحصول على عمل لائق. يركز هذا الفصل على الضرورة الملحة لإعطاء الشباب فرصة ثانية لاكتساب مهارات العمل. كما يعرض مختلف المناطق في العالم التي تسجل أكبر عدد من الشباب الذين يحتاجون إلى مهارات أساسية للعثور على عمل لائق. فالشباب غير المؤهل والذي لم يلقَ أي مساعدة سيضاف إلى العاطلين عن العمل أو سيجد نفسه عالقاً في فخ العمل مقابل أجر منخفض جداً.

المقدمة

يحتل جيل الشباب في العديد من البلدان النسبة الأكبر من السكان. وسيصبح هؤلاء الشباب محرك النمو إن تمكنت الدول من توفير الفرص لهم. لكنّ عدداً كبيراً من الشباب لا يتلقى الإعداد المناسب للعب هذا الدور. وجراء التباين في تحصيل العلم يبقى عدد كبير من الشباب، وبالأخص الشابات من الأسر الفقيرة، عالقاً في دوامة الحرمان.

يسلط هذا الفصل الضوء على التفاعل بين التمييز في التعليم والتمييز في أسواق العمل وكيف يعزز ذلك من الحرمان. ومن هنا، يكون عدد كبير من الشباب في وضع ضعيف حين يدخلون عالم العمل إذ تنقصهم المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبوها عبر التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بما فيها القراءة والكتابة والحساب. هذه المهارات ليست أساسية بحد ذاتها وحسب بل ثمة حاجة إليها في بناء مهارات أخرى مطلوبة في سوق العمل مثل مهارات التواصل وحل المسائل والتفكير النقدي.

يشكل تأمين تكافؤ الفرص في التعليم بالتزامن مع تقوية نوعية التعليم خطوة أولى مهمة لضمان تمتع الشباب بسلسلة المهارات المطلوبة لتحسين آفاقهم المستقبلية. غير أن عدداً كبيراً من الشباب لم يحصلوا على فرص مماثلة، لذلك فهم بحاجة إلى فرصة ثانية في التعليم بالإضافة إلى تدريب على اكتساب المهارات يتخطى التعليم المدرسي النظامي.

نسبة عالية من الشباب تثير التحديات

كل سنة، يشهد عدد الشباب الذين يعانون من البطالة ارتفاعاً وليس انخفاضاً. يغادر عدد كبير من الطلاب المدرسة كل سنة وهذا ما يزيد من عدد الشباب العاطلين عن العمل فيما لا تزال فرص العمل هي نفسها.

شاب من إثيوبيا[1]

ينتمي شخص من كل ستة أشخاص في العالم تقريباً إلى الفئة العمرية 15 إلى 24 سنة. ويتركز هؤلاء بشكل متفاوت في بعض أفقر البلدان. فالشباب الذين يصل عددهم إلى 170 مليون نسمة في بلدان الدخل المنخفض يمثلون فرصة وتحدياً على حد سواء. ومع ارتفاع نسبة الأشخاص في سن العمل إلى الأشخاص المعالين، قد يشهد النمو الاقتصادي ازدهاراً. ولكن إن بلغ شباب الجيل الحالي سن الرشد من دون اكتساب التعليم والمهارات التي يحتاجون إليها لتحقيق إمكاناتهم، فحينها قد ترتفع نسب البطالة والفقر والتفكك الاجتماعي.

ترتفع نسبة الشباب بشكل خاص في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إذ يصل العدد إلى 163 مليون نسمة. ثلثا الأفارقة تقريباً هم ما دون الخامسة والعشرين من العمر، مقارنة بأقل من الثلث في البلدان الغنية مثل فرنسا واليابان والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (الرسم 3–1). كما أن نسبة الشباب في الدول العربية وفي جنوب وغرب آسيا كبيرة أيضاً إذ أنّ فرداً من كل اثنين في هاتين المنطقتين هو ما دون الخامسة والعشرين من العمر. وقد يضمن الاستثمار في مهارات هؤلاء الشباب استفادة البلدان من الإمكانات الكبيرة التي يقدمونها.

بحلول العام 2020، سينبغي استحداث 57 مليون فرصة عمل في تلك المناطق للحؤول دون ارتفاع نسبة البطالة.

حالياً يبقى أي استثمار مماثل محدوداً جداً ليتمكن من مواجهة التحديات المستقبلية. وحتى في البلدان التي تشهد نسب وفيات وخصوبة متراجعة ستبقى نسبة الشباب مرتفعة لبعض الوقت. يتوقع أن ترتفع نسبة الشباب في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بشكل حاد خلال العقود المقبلة وستفوق نسبة الشباب المتوقعة لعام 2030 النسبة المسجلة عام 1980 بثلاثة أضعاف ونصف (الرسم 3–2).

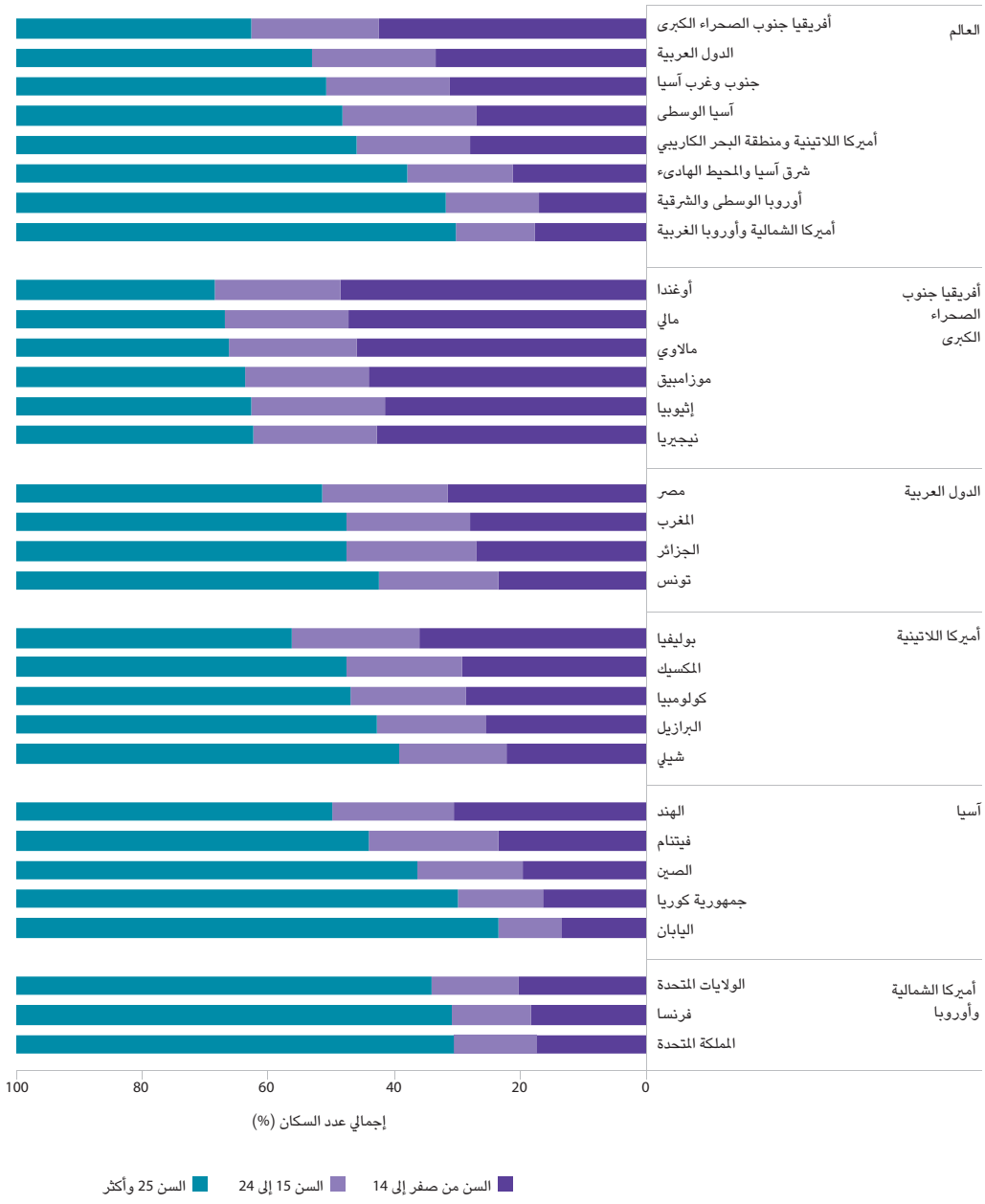
تؤثر عوامل كثيرة خارجة عن سيطرة الشباب في فرص عثورهم على عمل جيد، منها ما إذا كانت الفرص المتوافرة في سوق العمل ستتغير بوتيرة مماثلة للتغير في نسبة الشباب. فخلال السنوات العشر الماضية، ارتفع عدد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة في الدول العربية وجنوب وغرب آسيا ودول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 474 مليوناً إلى 566 مليون نسمة. وبحلول العام 2020، سيبلغ العدد 623 مليوناً. لذا ينبغي إيجاد 57 مليون فرصة عمل إضافية للوافدين الجدد إلى سوق العمل للحؤول دون ارتفاع معدلات البطالة مقارنة بالمستويات الحالية.

وفي الوقت نفسه، تستطيع نسبة أكبر من الشباب أن تولد طلباً أكبر على السلع والخدمات، وهذا بدوره قد يؤدي إلى خلق وظائف أكثر. وستعتمد مسألة استفادة الشباب إلى حد كبير على واقع اكتسابهم التعليم والمهارات التي تتناسب مع متطلبات أماكن العمل.

1 هذا الاقتباس وغيره من الاقتباسات المماثلة مأخوذ من فرق تركيز نُظمت حصرياً مع مجموعة من الشباب لأجل هذا التقرير من قبل Globe Scan في كل من مصر والهند والمكسيك والمملكة المتحدة وفيتنام.

الرسم 3-1: في بلدان كثيرة، لا يتجاوز أكثر من نصف السكان سن الـ 25

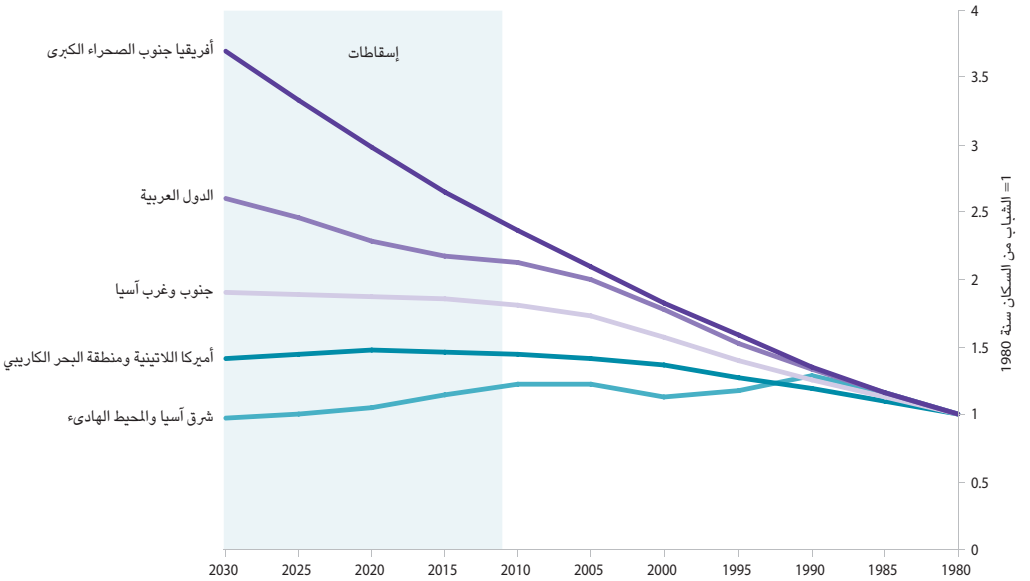
نسبة السكان بحسب الفئة العمرية، مناطق التعليم للجميع وبلدان مختارة، 2010



المصدر: شعبة السكان في الأمم المتحدة (2010)

الرسم 3–2: ستستمر نسبة الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالازدياد بسرعة كبيرة

نسبة الشباب (ما بين 15 و24 سنة) في 5 مناطق جغرافية، من 1980 إلى 2030



ملاحظة: يتم تحويل بيانات الشباب من السكان للأعوام 1980–2030 استناداً إلى إسقاطات متغيّر متوسط الخصوبة لتكون موازية لـ 1 في عام 1980.
المصدر: شعبة السكان في الأمم المتحدة (2010).

نسبة كبيرة من الشباب تنقصهم المهارات الأساسية

إن كنت لا تلم بمهارات الحساب واللغة الإنكليزية الأساسية، فلا أمل لك فعلياً.

شابة من المملكة المتحدة

يحتاج الناس إلى المهارات الأساسية لتتوافر لهم فرصة الحصول على وظائف تؤمن لهم أجوراً لائقة وليصبحوا قوة منتجة في الاقتصاد. وأفضل طريقة لاكتساب هذه المهارات هي عبر التعليم النظامي. غير أنّ كثيرين يبلغون سن الرشد من دون اكتساب هذه المهارات.

تظهر مجموعة بيانات جديدة تم إعدادها لهذا التقرير، شملت مسحاً طال أسراً معيشية في 59 بلداً، إلى أية درجة تخذل أنظمة التعليم فئة الشباب وتحد من فرصهم في تأمين وظائف بأجور لائقة (المربع 3–1).

لا يلتحق بعض الشباب بالمدرسة إطلاقاً

في البلدان الغنية، يحصّل معظم الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة التعليم الثانوي الأعلى وينتقلون إلى العمل أو التعليم العالي. وفي بلدان كثيرة من آسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية، مثل أرمينيا وكازخستان، وبعض بلدان أميركا اللاتينية، منها دولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وكولومبيا، تصل أغلبية هؤلاء إلى التعليم الثانوي الأعلى. لكن ذلك لا ينطبق على بلدان كثيرة منخفضة الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل (الرسم 3–3).

في النيجر، 3 من كل 5 شباب تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 سنة لم يلتحقوا بالمدرسة قط

في 30 بلداً من البلدان الـ59 التي شملها التحليل، يعاني نصف الشباب على الأقل الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة من نقص في المهارات الأساسية. وهذه هي الحال في 23 بلداً من البلدان الثلاثين الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في مجموعة البيانات. تتنوع أسباب عدم تحصيل المهارات الأساسية وتتطلب سياسات استجابة مختلفة. وفي بوركينا فاسو ومالي والنيجر، لم يكن 3 من كل 5 شباب تقريباً قد قصدوا المدرسة قط لدى بلوغهم سن الـ15 أو الـ19، وهناك احتمال كبير بألا يلتحقوا بالمدرسة أبداً. وفي بلدان كثيرة من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تسرّب كثيرون من الذين تمكنوا من دخول المدرسة قبل إتمام المرحلة الابتدائية. وفي رواندا، فيما التحقت الأغلبية بالتعليم الابتدائي، إلا أنّ النصف تقريباً تسرّب قبل إنهاء المرحلة الابتدائية.

وفي الكثير من البلدان ذات الدخل المنخفض، ما زالت أعداد كبيرة من التلاميذ المتراوحة أعمارهم بين الـ15 والـ19 في المدرسة الابتدائية، وهي السن التي ينبغي أن يكونوا قد

المربع 3-1: قياس المهارات الأساسية لدى الشباب

استناداً إلى آخر بيانات المسوحات الديمغرافية والصحية والمسح العنقودي المتعدد المؤشرات، يسمح تحليل معهد اليونسكو للاحصاء لهذا التقرير بإجراء مراجعة دقيقة لوضع التعليم لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً لتقييم ما إن كان الأشخاص الذين يُفترض بهم أن يبلغوا التعليم الثانوي الأدنى على الأقل، قد تمكنوا من ذلك (معهد اليونسكو للاحصاء، 2012 أ). من خلال المرحلة الدنيا في التعليم الثانوي، يجب أن يكون هؤلاء قد حصلوا على المهارات الأساسية المهمة التي تمكنهم من تطوير مهارات متقدمة أكثر وتساعدهم على تجنب أسوأ أشكال الحرمان في أسواق العمل.

إن كان الشباب في سن تتراوح بين الـ15 والـ19 لا يزالون في المدرسة الابتدائية، فستكون فرص إتمام ومتابعة هؤلاء المرحلة الثانوية ضئيلة جداً. وإن لم يكن هؤلاء الشباب قد التحقوا بالمدرسة قط أو كانوا قد تسرّبوا قبل إتمام المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الأدنى، فلا يحتمل أن يكتسبوا يوماً المهارات الأساسية. ففي عام 2008 مثلاً، كان نصف الشابات في غانا المتراوحة أعمارهنّ بين الـ15 والـ29 واللواتي غادرن المدرسة بعد إتمام 6 سنوات من الدراسة الابتدائية، يعجزن عن القراءة والكتابة حتى وكان 28% منهنّ يعانين من الأمية الجزئية (مراجعة الوحدة 1-9).

الجدول 3-1 يشرح كيفية استعمال وضع التعليم في التحاليل لتقييم ما إن كان الشباب قد اكتسبوا المهارات الأساسية أو لا.

الجدول 3-1: وضع التعليم الحالي للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة

	المستوى	التفسير	الأمثلة
تنقصه المهارات الأساسية	لا تحصيل علمي	لم يلتحق بالمدرسة قط	في مالي والنيجر، أكثر من 60% لم يقصدوا المدرسة قط
	متسرّب (التعليم الابتدائي)	دخل إلى المرحلة الابتدائية لكنه تسرّب قبل إتمامها	في جمهورية أفريقيا الوسطى وموزامبيق، تسرّب الثلث تقريباً قبل إتمام المرحلة الابتدائية وفي رواندا 45%
	المرحلة الابتدائية	ما زال في المرحلة الابتدائية لكنه أكبر من السن الرسمية	في هايتي وليبيريا، أكثر من 40% ما زالوا في المدرسة الابتدائية
	متسرّب (التعليم الثانوي الأدنى)	أتم المرحلة الابتدائية ولكن ليس التعليم الثانوي الأدنى	في الجمهورية العربية السورية، 44% يتممون المرحلة الابتدائية لكنهم تسرّبون قبل إتمام التعليم الثانوي الأدنى
حصل على المهارات الأساسية	في التعليم الثانوي الأدنى	التحق بالتعليم الثانوي الأدنى لكنه قد يكون أكبر من السن الرسمية	في غانا وناميبيا وتيمور ليشتي ما زال ، تلميذ من كل 3 في التعليم الثانوي الأدنى رغم كونه رسمياً أكبر من سن المرحلة الثانوية
	متسرّب (التعليم الثانوي الأعلى)	أتم التعليم الثانوي الأدنى ولكن ليس التعليم الثانوي الأعلى	واحد من 3 في زيمبابوي وواحد من 5 في بنغلاديش يتممون التعليم الثانوي الأدنى لكنهم يتسرّبون قبل إتمام التعليم الثانوي الأعلى
	في التعليم الثانوي الأعلى أو في التعليم العالي	في التعليم الثانوي الأعلى أو في التعليم العالي	في دولة بوليفيا المتعددة القوميات ومصر وأوكرانيا هنالك أكثر من 70% في التعليم الثانوي الأعلى أو في التعليم العالي

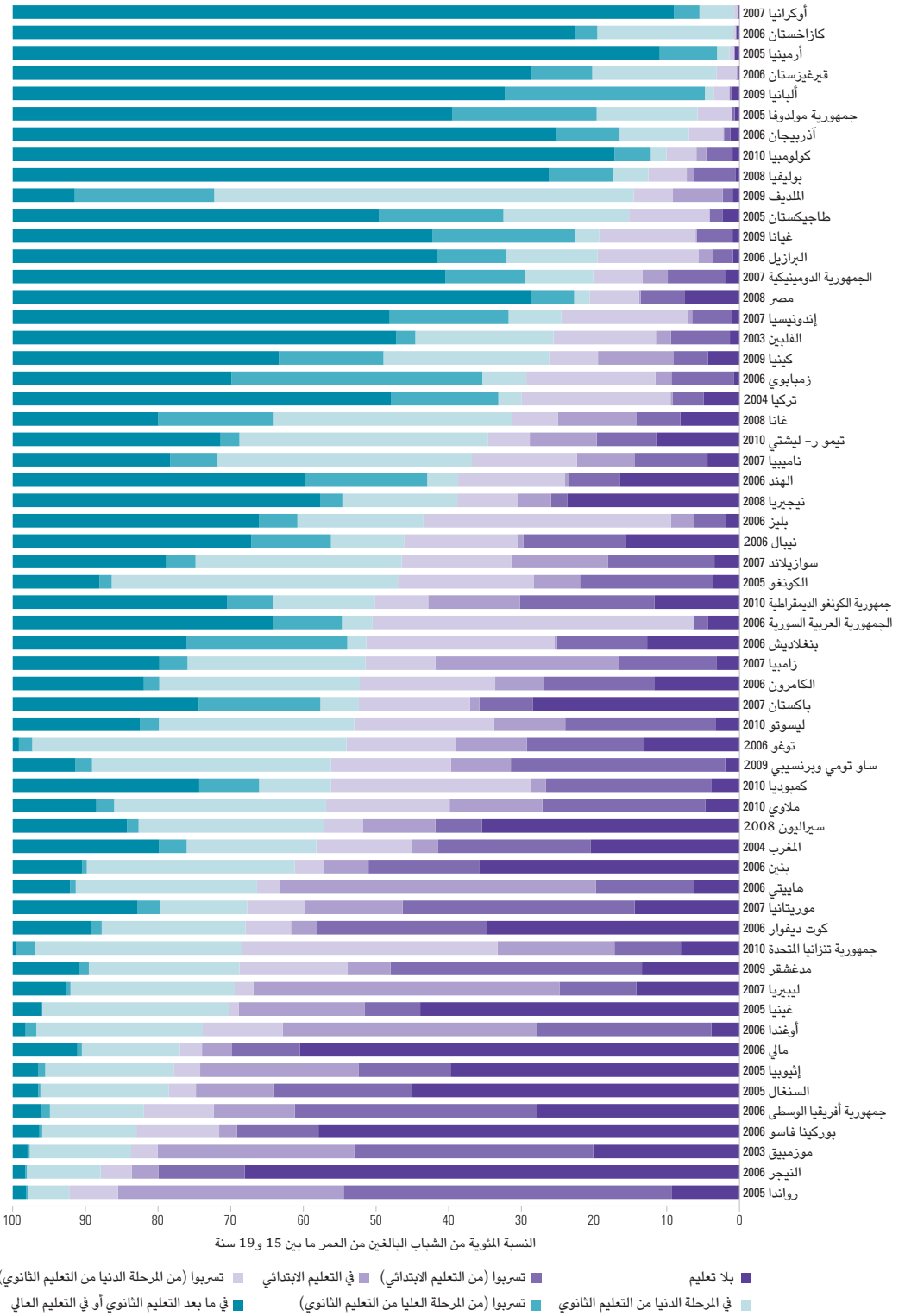
أتموا فيها المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل. فعلى سبيل المثال، ما زال 35% من هؤلاء في المدرسة الابتدائية في أوغندا مقابل 27% في موزامبيق. لذا فإن فرص تخطي هؤلاء الشباب لهذا المستوى التربوي تبقى محدودة. وفي هايتي، ترتفع هذه النسبة أكثر لتصل إلى 44%. وبشكل عام، لا يتوقّع أن ينجز أولئك الذين ما زالوا في المدرسة الابتدائية في هذه السن دراساتهم (مراجعة الوحدة 1-4).

وحتى في البلدان التي أنجز فيها نصف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين الـ15 والـ19 التعليم الثانوي الأدنى، كالهند وإندونيسيا والجمهورية العربية السورية، كثيرون لم يقصدوا المدرسة قط أو تسربوا قبل إنجاز المرحلة الثانوية أو هم لا يزالون في المرحلة الابتدائية وحسب.

نسبة كبيرة من الشباب تنقصهم المهارات الأساسية

الرسم 3-3: تعجز نسبة شباب كبيرة عن اكتساب المهارات الأساسية

الوضع التعليمي للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة: وفقاً للبلدان وآخر سنة توافرت فيها البيانات



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2012أ).

ولمستويات التعليم المتدنية المماثلة عواقب وخيمة على فئة الشباب هذه وعلى البلدان التي يعيشون فيها. فستحصل نسبة كبيرة من الشباب على وظائف منخفضة الأجر وغير مضمونة وغالباً ما تكون محفوفة بالمخاطر، وبذلك ستحرم بلدانهم من المهارات المؤدية إلى النمو الاقتصادي. وإنه لمن الأساسي ضمان إنهاء الشباب كافة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل لمنح البلدان القوى العاملة الماهرة التي تحتاج إليها لتحقيق العائد السكاني على التنمية.

يحتاج الشباب إلى فرصة ثانية لاكتساب القدرة الأساسية على الكتابة والقراءة والحساب

حالياً، مستواي التعليمي ومهاراتي ليست كافية، ولكن إن تمكنت من الحصول على التدريب في المستقبل فأظن أنني قد أتمكن من اكتسابها (أي المهارات الأساسية).

شابة من إثيوبيا

في البلدان التي لم يحصل فيها عدد كبير من الشباب قط على فرصة الالتحاق بالمدرسة أو تسربوا قبل إتمام المرحلة الابتدائية، تحتاج استراتيجيات تطوير المهارات إلى التركيز أولاً على تزويد الشباب كافة بأدنى مهارات الكتابة والقراءة والحساب عبر برامج الفرصة الثانية. لكن تلك البلدان نادراً ما تفعل ذلك.

200 مليون شاب وشابة تقريباً يحتاجون إلى فرصة ثانية في 123 بلداً منخفض ومتوسط الدخل

إن حجم التحدي في تأمين الفرص الثانية للشباب كافة الذين تنقصهم المهارات الأساسية أكبر بكثير مما تعترف به حكومات عدة. وتشير تقديرات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن 200 مليون شخص على الأقل من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة لم يتمكنوا من إتمام الدراسة الابتدائية في 123 بلداً منخفض ومتوسط الدخل (الإطار 3–2).

على الرغم من وجود عدد من برامج الفرصة الثانية المبتكرة في العالم، والتي تؤمّن بمعظمها من قبل منظمات غير حكومية، فإن عدد الشباب الذين تطالهم هذه البرامج يبقى ضئيلاً جداً. ويشير تقييم لبعض أكبر البرامج في سبعة بلدان[2] أنها تطال مليوني ومئة ألف شخص (DeStefano et al.,2007) ومع ذلك، وبحسب تقديرات هذا التقرير، هناك 15 مليون شاب وشابة في هذه البلدان السبعة يحتاجون إلى فرصة ثانية للحصول على أدنى المهارات الأساسية.

التفاوتات الكبيرة تترك كثيرين من دون المهارات الأساسية

فيما قد تكون الأرقام التقريبية كتلك المذكورة أعلاه مفيدة، إلا أنها تخفي تفاوتات كبيرة بين الأثرياء والفقراء، والنساء والرجال، وسكان الأرياف والمدن والمجموعات الإثنية والدينية واللغوية المختلفة. وستبرز الحاجة إلى مقاربات هادفة لبلوغ الفئات الأكثر عرضة للإغفال.

الفقر يمنع عدداً كبيراً من الشباب من تحقيق إمكانياتهم

إن أردت أن أصبح شخصاً رفيع المستوى فعليّ أن أواصل الدرس، ولكنّ هذا الأمر غير ممكن لأسباب اقتصادية. قررت أن أتسرّب من المدرسة لكي لا أعود عبأً على أحد وأسدد مصروفي ولكنني لا أستطيع العثور على أي وظيفة – فكيف أواصل دراستي؟

شاب من المكسيك

المربع 3–2: كم شاباً وشابة يحتاجون إلى فرصة ثانية؟

لا يسهل التوصل إلى تقديرات أكيدة لأعداد الأشخاص الذين يجب أن تطالهم برامج الفرصة الثانية. وقد استند الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى بيانات الدراسات الاستقصائية الديمغرافية والصحية والمسح العنقودي المتعدد المؤشرات في 59 بلداً منخفض ومتوسط الدخل لاحتساب عدد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة الذين لم ينهوا مرحلة التعليم الابتدائي.

ترتبط نسبة الشباب الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي إلى حد كبير بمعدل الأمية لدى الشباب. واستناداً إلى هذه العلاقة، نفّذ الفريق تحليلاً ألمح إلى أن حوالى 200 مليون شاب وشابة يحتاجون إلى فرصة ثانية في 123 بلداً منخفض ومتوسط الدخل[3]. وهذا يعادل واحداً من كل 5 شباب، 58% منهم من النساء.

إن التحديات التي تواجهها بعض المناطق والبلدان لتأمين برامج الفرصة الثانية في التعليم لهؤلاء الشباب كبيرة جداً. ومن بين تلك البلدان الـ123، تضم منطقة جنوب وغرب آسيا الأغلبية الشاسعة من هؤلاء الشباب (91 مليوناً) وكذلك بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (57 مليوناً). ولم يحصل واحد من كل 3 أفارقة تقريباً على فرصة اكتساب حتى أدنى المهارات الأساسية. وحتى في الدول العربية، واحد من كل 5 شباب تقريباً لم يكمل المدرسة الابتدائية. وأكثر من نصف الشباب الذين يحتاجون إلى فرصة ثانية يقيمون في 5 بلدان فقط: بنغلاديش وإثيوبيا والهند ونيجيريا وباكستان.

أكثر طريقة فعالة الكلفة لتأمين المهارات الأساسية تكون بضمان انتفاع كل الأطفال بنوعية جيدة من التعليم الابتدائي بالدرجة الأولى. وطالما أن ذلك لم يتحقق بعد، مازال هنالك حاجة ملحة لضمان انتفاع الشباب كافة اليوم من فرصة ثانية لتحقيق هذا الهدف.

2 بنغلاديش ومصر وغانا وغواتيمالا والهندوراس ومالي وزامبيا

3 لا يملك 20 بلداً تقريباً بيانات تسمح بالتوصل إلى تقديرات حولها، وهي تشمل أفغانستان والصومال والسودان سابقاً وجمهورية فنزويلا البوليفارية. وهذا يعني أن التقديرات قد تكون غير دقيقة في هذه الحال.

نسبة كبيرة من الشباب تنقصهم المهارات الأساسية

إنّ التباين بين الأسر المعيشية الغنية والفقيرة واضح بغض النظر عن الوضع الاقتصادي العام في البلد المعني. ففي إثيوبيا، لم يحظ إثنان من كل ثلاثة شباب تقريباً من الأسر الفقيرة بفرصة الذهاب إلى المدرسة، مقارنة بواحد من سبعة تقريباً في الأسر الغنية (الرسم 3–4). وحتى في بلد أغنى مثل إندونيسيا، حيث يرتاد معظم الأطفال المدرسة، لم يلتحق 80% تقريباً من الشباب بين سن الـ15 والـ19 في الأسر الفقيرة بالتعليم الثانوي الأعلى ولا بالتعليم العالي، مقارنة بأقل من 20% من الأسر الغنية.

وفي مصر، لا يلتحق واحد من ثلاثة فقراء بالمدرسة الابتدائية يوماً، فيما تكون المرحلة العليا من التعليم الثانوي حكراً على الطبقة الغنية بشكل شبه كلي. ولكن حتى بالنسبة إلى الأغنياء، لا يضمن التعليم العالي بالضرورة وظيفة جيدة.

ثمة عوامل كثيرة توثر في توافر فرص العمل ومنها الاقتصاد الكلي والمناخ الاستثماري. وفيما أدت عوامل عدة إلى اندلاع الثورة في مصر في كانون الثاني/يناير 2011، إلا أنّ مزيجاً من البطالة العالية والفساد المستشري كان محورياً بالنسبة إلى الشباب المتعلمين في المناطق الحضرية. وبالإضافة إلى النقص الحاد في الوظائف مقارنة بنسبة الشباب التي لا تنفك تتزايد، كان النظام التعليمي يفشل في إعداد هؤلاء بشكل مناسب لدخول عالم العمل. ويسيطر التعلم عن ظهر قلب على التعليم في المجتمعات الفقيرة التي غالباً ما تنقصها الموارد الأساسية المطلوبة للتعليم الفعال (Assaad and Barsoum, 2007). وفي إطار الدراسة الدولية للنزعات السائدة في الرياضيات والعلوم لعام 2007، فشل 53% من تلاميذ الصف الثامن في مصر في بلوغ حتى أدنى المؤشرات الدولية في الرياضيات. أما التلاميذ الذين يمكنهم تحمل كلفة دروس خصوصية، فقد لجأوا إليها للتعويض عن مستواهم المتدني، لكنّ ذلك غير متاح لكثيرين. وفي هذه الأثناء، يشتكي أصحاب العمل من نقص في المهارات التي يستلزمونها من العمال.

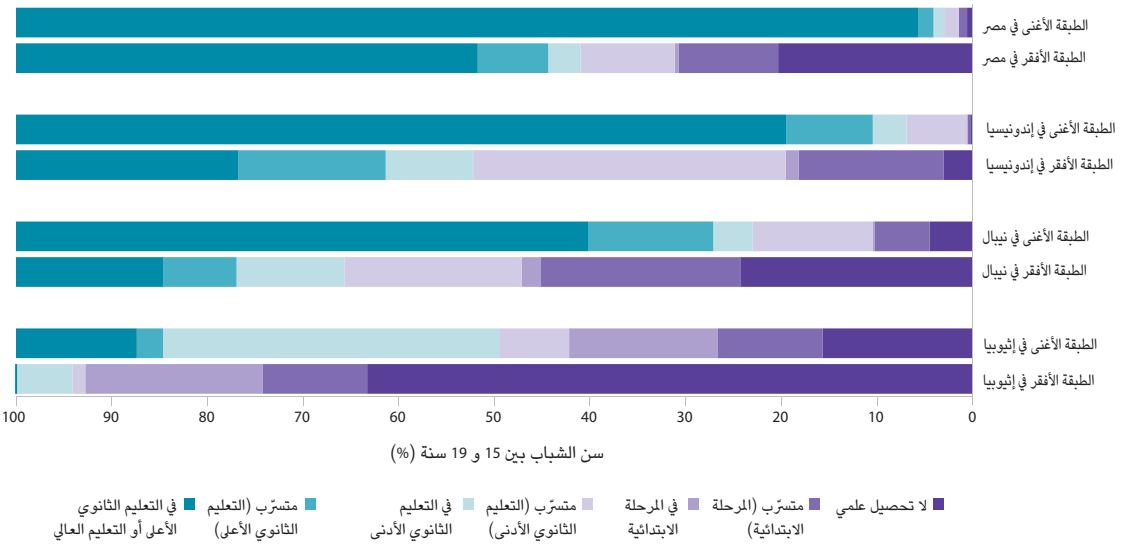
في كولومبيا، لا يصل إلا حوالى نصف الشباب من الأسر الفقيرة إلى التعليم الثانوي الأدنى.

تميل الهوة بين الأثرياء والفقراء إلى التوسع مع تقدم الأطفال في السن، وغالباً ما يكون السبب في أن نسباً متزايدة من التلاميذ المتحدرين من خلفيات محرومة يحتاجون إلى المساهمة في دخل الأسرة المعيشية. وفي بعض البلدان، بما فيها كولومبيا وفييت نام، يلتحق كل الأطفال تقريباً بالمدرسة الابتدائية. ولكن فيما تصل أغلبية الشباب من الأسر الغنية إلى التعليم الثانوي الأدنى، لا يبلغ هذه المرحلة سوى ثلثي الشباب تقريباً من الأسر الفقيرة في فييت نام، ونصف هؤلاء تقريباً في كولومبيا. وتتّسع الهوة أكثر في التعليم الثانوي الأعلى. ولكن في إثيوبيا، تتسع الهوة في التعليم الثانوي الأدنى مقارنة بالتعليم الثانوي الأعلى، والسبب يعود بكل بساطة إلى أن قلة من الأغنياء والفقراء على حد سواء تبلغ مرحلة التعليم الثانوي الأعلى (الرسم 3–5).

يدفع الفقر بالعديد من الأطفال إلى العمل بدلاً من التواجد في المدرسة. وفي عام 2008، كان 115 مليون طفل تقريباً

الرسم 3–4: الشباب من الأسر الغنية هم أكثر احتمالاً في اكتساب المهارات الأساسية

الوضع التعليمي للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة بحسب الثروة في مصر وإندونيسيا ونيبال وإثيوبيا، آخر سنة توافرت فيها البيانات

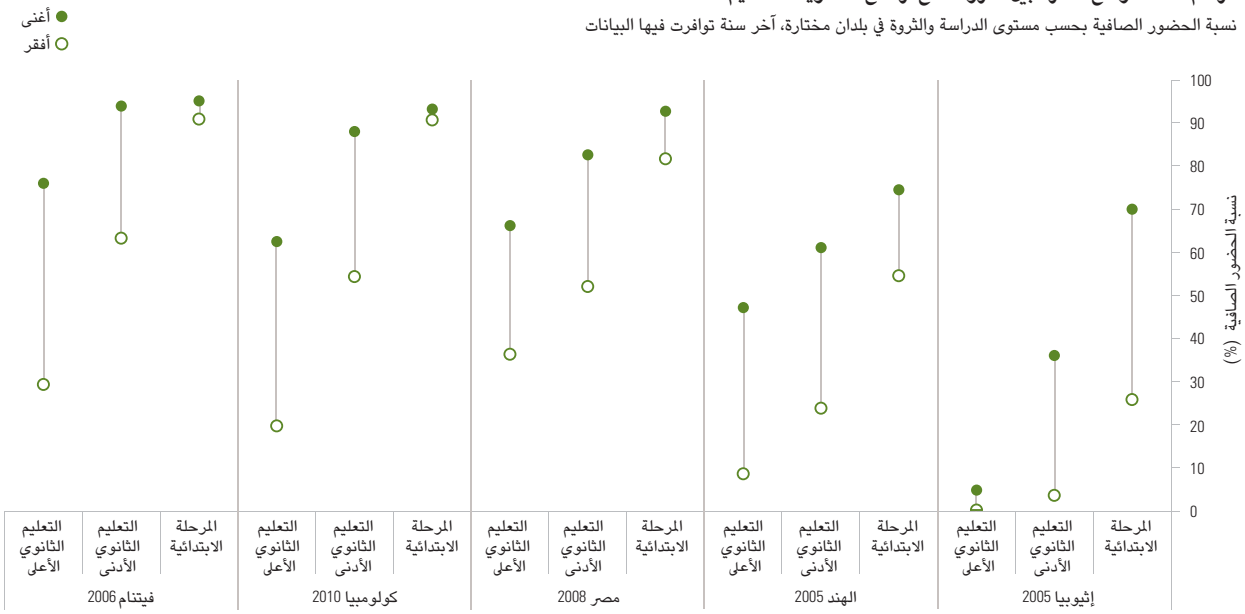


ملاحظة: الأغنى يشكلون أول 20% والأفقر آخر 20% من توزيع الثروات

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2012i).

الرسم 3-5: تتوسع الثغرة بين الثروات مع ارتفاع مستويات التعليم

نسبة الحضور الصافية بحسب مستوى الدراسة والثروة في بلدان مختارة، آخر سنة توافرت فيها البيانات



ملاحظة: الأغنى يشكلون أول 20% والأفقر آخر 20% من توزيع الثروات.

المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى بيانات المسوحات الديمغرافية والصحية (للعام 2012) باستثناء فييت نام، بيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات، (اليونيسيف 2011ب).

30% فقط من الشابات الفقيرات في تركيا يحصّلن المهارات الأساسية

من الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة يشغلون وظائف خطرة في مختلف أنحاء العالم (ILO, 2010a). ويُرجح أن يحصل الأطفال الذين يعملون منذ سن مبكرة بدلاً من الدراسة على عمل بأجر منخفض طوال حياتهم. ونجد في إثيوبيا أحد أعلى معدلات عمالة الأطفال في العالم. ووفقاً لإحدى الدراسات، نصف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و14 سنة كانوا يعملون في العام 2001. ويزداد احتمال عمالة الأطفال مع تقدّمهم في السن، ومع ذلك كان 40% تقريباً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و9 سنوات يعملون. وفيما يستطيع البعض العمل والدراسة في آنٍ معاً، إلا أنّ العمل قد يضعف آداءهم في المدرسة أو قد يؤدي إلى تسرّبهم منها. ويترك العمل في سن الطفولة عواقب سلبية جداً في حياة هؤلاء الأطفال من حيث نماذج الاستخدام والبطالة ومعدلات الأجر (Guarcello et al. 2006).

يتفاقم التفاوت بين الجنسين بسبب التفاوت في الثروات

في معظم البلدان الفقيرة، تتدنى فرص اكتساب الفتيات المهارات الأساسية مقارنة بالصبيان. ويعتمد التفاعل بين الجنسين والثروة إلى حد ما على مدى تقدم البلاد بالإجمالي نحو تقديم المهارات الأساسية إلى الفئة العمرية 15 إلى 19 سنة. ففي بوركينا فاسو وإثيوبيا وموزامبيق، حيث يلتحق واحد من كل 6 تلاميذ تقريباً بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أو يُنجزها، يصل عدد قليل جداً من الأكثر فقراً، أكانوا من الذكور أو الإناث، إلى هذه المرحلة. وفي هذه البلدان ذات الدخل المنخفض، ينبغي اتخاذ قرار بشأن أي من الأطفال سيلتحقون بالمدرسة، حتى ضمن الأسر الغنية. وغالباً ما يأتي هذا القرار لصالح الصبيان. وفي بوركينا فاسو، يكتسب حوالى 60% من الصبيان الأغنياء المهارات الأساسية مقارنة بـ40% من الفتيات الغنيات، مقابل فقط 5% من الفتيات والصبيان الفقراء (الرسم 3-6).

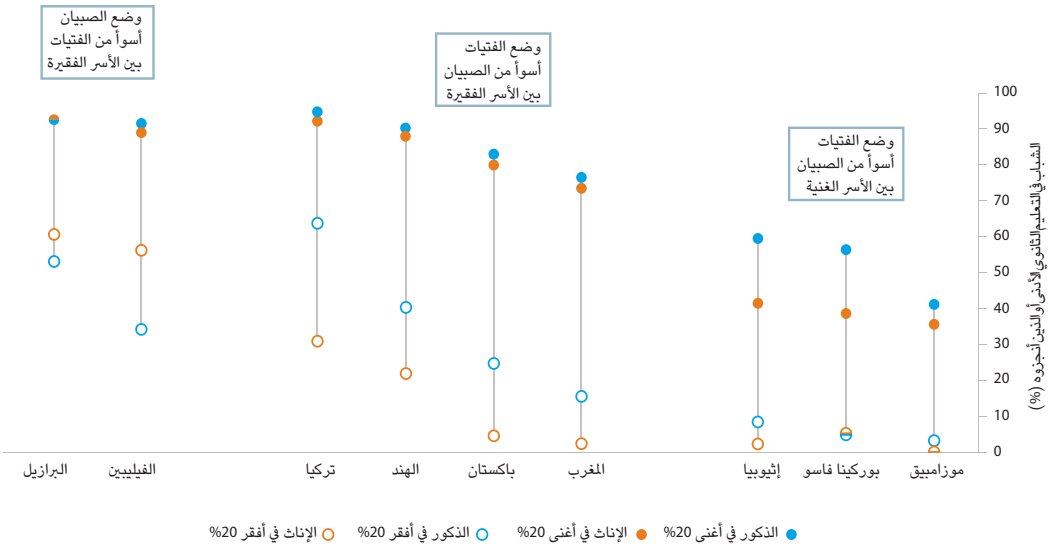
وفي البلدان التي تسجل تقدماً، بما فيها الهند والمغرب وباكستان وتركيا، العكس صحيح. فإذا بنسبة كبيرة من الشباب من الأسر الغنية يتمكنون من تحصيل المهارات الأساسية، بغض النظر عن النوع الاجتماعي. ويحصل التمييز بين الجنسين في الأسر المعيشية الفقيرة. ففي تركيا، يحصل كل الشباب تقريباً في الأسر المعيشية الغنية، أكانوا من الذكور أو الإناث، على المهارات الأساسية. أما نسبة الصبيان في الأسر الفقيرة الذين يكتسبون المهارات الأساسية فتصل إلى 64% مقارنة بـ30% فقط للفتيات الفقيرات.

لا تكون الهوة بين الجنسين دوماً على حساب الفتيات (مراجعة الهدف الخامس من تركيز السياسات). ففي عدد أصغر من البلدان المتوسطة الدخل مثل البرازيل والفيليبين، يتمكن كل الصبيان والفتيات تقريباً من الأسر المعيشية الغنية من تحصيل المهارات الأساسية، ولكن يتم

نسبة كبيرة من الشباب تنقصهم المهارات الأساسية

الرسم 3-6: الثغرات الجنسانية غالباً ما تكون أكبر بين الأكثر فقراً

نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة في التعليم الثانوي الأدنى، أو الذين أنهوا على الأقل التعليم الثانوي الأدنى، بحسب الثروة والنوع الاجتماعي في بلدان مختارة، آخر سنة توافرت فيها البيانات



ملاحظة: يشكل الأغنياء أعلى 20% والفقراء أدنى 20% من توزيع الثروات.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2012i).

إهمال الصبيان في الأسر الفقيرة. ففي الفيليبين، يكتسب 56% تقريباً من الفتيات المهارات الأساسية مقارنة بـ35% من الصبيان.

تتطلب التفاوتات المماثلة في نسب الحرمان بين الجنسين استراتيجيات مختلفة محددة الأهداف. ففي بلدان مثل بوركينا فاسو وإثيوبيا وموزامبيق، تحتاج المقاربة إلى رفع مستويات الأطفال كافة. وفي بلدان مثل الهند والمغرب وباكستان وتركيا، على الاستراتيجيات أن تستهدف الشابات من الأسر المعيشية الأفقر، بينما في البرازيل والفيليبين، ينبغي صب الاهتمام على الشبان الفقراء.

يؤثر مكان الإقامة في اكتساب المهارات الأساسية

قد يحدد مكان إقامة الشباب فرص تحصيلهم للعلم، فيما يعزز النوع الاجتماعي الانقسامات ما بين المناطق الريفية أو الحضرية أو المناطقية. فالشابات اللواتي يسكنّ في مناطق ريفية هنّ أقل احتمالاً في اكتساب المهارات الأساسية. ففي باكستان، بالكاد توازي نسبة الفئة العمرية 15 إلى 19 سنة التي بلغت التعليم الثانوي الأعلى في المناطق الحضرية ضعف النسبة المسجلة في المناطق الريفية. فلم يلتحق نصف الإناث تقريباً في المناطق الريفية بالمدرسة مقابل 14% فقط من الذكور في المناطق الحضرية (الرسم 3-7).

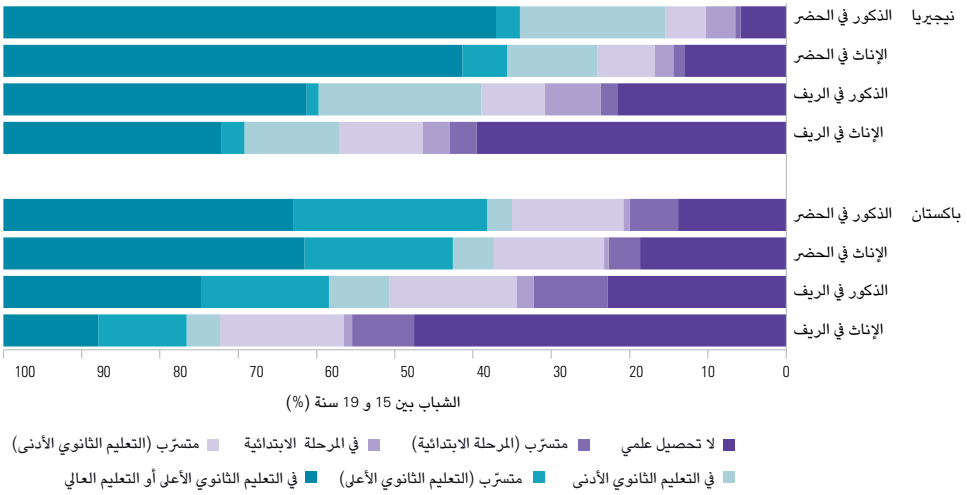
ومما لا شك فيه أنّ التباينات في الفرص المتوافرة بين المناطق الريفية والحضرية تُعزى جزئياً إلى الفقر، ولكنها تعكس كذلك التوزيع غير المتساوي للموارد الحكومية، إذ غالباً ما لا تكون المدارس الثانوية متوافرة في المناطق الريفية (مراجعة الفصل السابع). أما في المناطق الحضرية، فقد تختلف الفرص بشكل كبير. ويعجز أطفال كثيرون في الأحياء الفقيرة في كينيا مثلاً عن الالتحاق بالمدرسة الثانوية لمجرد أنّ المدارس غير متوافرة (Oketch and Mutisya, 2012) (مراجعة الفصل السادس).

كما قد تختلف التباينات في تحصيل المهارات الأساسية ما بين المناطق في البلد الواحد. فقد تكون التفاوتات في فرص اكتساب المهارات الأساسية كبيرة، حتى في اقتصاد سريع النمو على غرار الهند، حيث أنّ بعض الولايات تبلي بلاءً أفضل بكثير من الأخرى (الرسم 3-8). في كيرالا، يكتسب كل الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة تقريباً المهارات الأساسية، أكانوا من الصبيان أو الفتيات على السواء. أما في بيهار، فلا يتخطى إجمالي الذين يكتسبون تلك المهارات 45%: 57% من الصبيان و37% من الفتيات. فيسلط ذلك الضوء على الحاجة إلى إعادة توزيع المقاربات للحؤول دون معاناة الشباب من تأثيرات التهميش في سوق العمل بسبب النوع الاجتماعي ومكان الإقامة.

في الأحياء الفقيرة في كينيا، نادراً ما يلتحق الأطفال بالمدرسة الثانوية لأن المدارس غير متوافرة.

الرسم 3-7: الشباب في المناطق الحضرية هم أكثر احتمالاً في اكتساب المهارات الأساسية

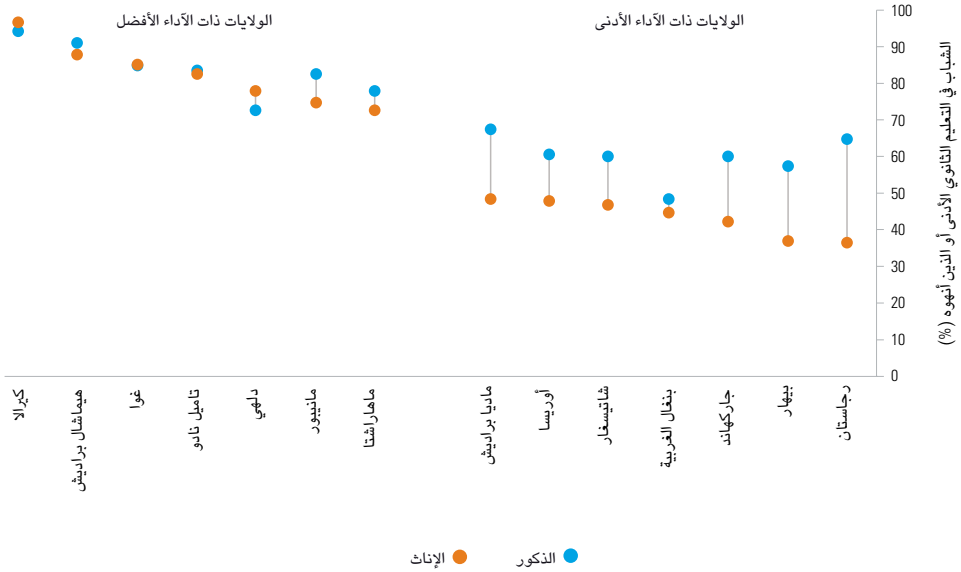
الوضع التعليمي للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة بحسب مكان الإقامة والنوع الاجتماعي في نيجيريا وباكستان، آخر سنة توافرت فيها البيانات



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2012a).

الرسم 3-8: الثغرة بين النوع الاجتماعي في المهارات الأساسية كبيرة في بعض الولايات في الهند

نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أو الذين أنهوا على الأقل المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في الهند، في مناطق مختارة، بحسب النوع الاجتماعي، 2006



ملاحظة: يظهر الرسم أول سبع ولايات وآخر سبع ولايات في الهند من حيث الآداء في نسب مئوية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة الملتحقين بالتعليم الثانوي الأدنى أو الذين استكملوه على الأقل.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاءات (2012a).

المهارات القابلة للتحويل: الاستعداد لعالم العمل

لا يسهل فهم تأثير التعليم في مستقبل الأشخاص. طوال عقود عدة، قاس علماء الاقتصاد تأثيرات المهارات في فرص العمل بشكل أساسي عبر معاينة التباين في العائدات بين الأشخاص الذين حصّلوا مستويات تعليمية مختلفة. وقد حللت هذه الدراسات أساساً العلاقة التي تبدو بسيطة ظاهرياً بين الأجور وسنوات الدراسة وسنوات الخبرة والمواصفات الديمغرافية الأساسية مثل النوع الاجتماعي والسن بغية تقدير معدل العودة إلى التعليم، ونسبة الزيادة في الأجور مقابل كل سنة دراسية.

تظهر أحدث مجموعة دراسات من مختلف أنحاء العالم أن نسب العودة إلى التعليم لا تشهد ارتفاعاً بشكل عام فحسب، بل كذلك أنّ نسب العودة إلى التعليم ما بعد الابتدائي تفوق نسب العودة إلى التعليم الابتدائي (Colclough et al. 2010). وعلى الرغم من ذلك، تبرز تباينات كبيرة في هذه الأنماط ما بين البلدان.

أحد أسباب الاختلاف في الأدلة هو أن عدد السنوات الدراسية لا يشكل مقياساً متكاملاً لما يتعلمه الشباب. فإتمام المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي لا يعني بالضرورة اكتساب المهارات الأساسية. كما وأنّ اكتساب مهارة القرائية والحساب الأساسية لا تكفي للحصول على وظائف جيدة.

هنالك حاجة إلى المعلومات حول المهارات المحددة وما قد تؤدي إليه من نتائج مختلفة. وبالنسبة إلى أصحاب العمل، قد تكون الشهادات التعليمية مجرد إشارة عن إمكانيات العامل المحتملة أو عن قدرته ولا تمت بصلة بالإنتاج الفعلي. يريد أصحاب العمل ضمانات أن الشباب الذين يتقدمون للعمل يتمتعون على الأقل بمهارات أساسية متينة ويمكنهم استخدام معارفهم لحل المسائل والتحلي بروح المبادرة والتواصل مع أفراد فريق العمل بدلاً من مجرد تطبيق العمل بالطرق المحددة لهم.

هذه «المهارات القابلة للتحويل» لا يمكن تعلمها من الكتب بل يمكن اكتسابها من خلال التعليم النوعي. لكن غالباً ما يعبّر أصحاب العمل عن معاناتهم من نقص في الموظفين الجدد في سوق العمل. وفي بيرو، تبين أن المهارات الاجتماعية والعاطفية مطلوبة جداً من قبل أصحاب العمل، وبالأخص في الوظائف التي تتطلب أدنى قدر من المهارات وبالتحديد في قطاع الخدمات (World Bank, 2011e). وفي الفيليبين، أشار أصحاب العمل إلى ارتفاع الطلب على والنقص في عرض ميزات تتعلق بالإبداع وروح المبادرة والقيادة والقدرة على العمل باستقلالية (di Gropello et al. 2010).

تساعد المهارات المماثلة الشباب على التأقلم مع تغيرات سوق العمل، بما في ذلك التكنولوجيات الجديدة والطلب على «الاقتصاد الأخضر». كما تستطيع تلك المهارات أن تساعد العديد من الشباب العاملين في القطاع غير النظامي في البلدان الفقيرة ليصبحوا أصحاب مشاريع ناجحين.

هناك أدلة محدودة عن مدى تأثير التعليم في تكوين مهارات قابلة للتحويل مثل حل المسائل والعمل الجماعي والتحفيز، والسبب الأساسي يعود إلى كون قياس مهارات مماثلة أمراً صعباً، بالأخص عبر البلدان (مراجعة الوحدة 1–6). غير أن المعلومات المحدودة المتوافرة تظهر أن الالتحاق بالمدرسة قد يحدث فرقاً ملحوظاً.

اكتساب القدرات القرائية والحسابية الأساسية لا يكفي للحصول على وظائف جيدة

على المدارس تعليم مهارات تكنولوجيا المعلومات

يشهد العالم الذي نعيش فيه تحديثاً متزايداً يوماً بعد يوم، ولكن هنا بعضنا يجهل حتى كيفية تشغيل جهاز كومبيوتر.

شابة من إثيوبيا

تزداد أهمية التكنولوجيات الجديدة في مجالات توظيف الشباب. غير أن برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام 2009 (PISA) وجد أن أعداداً كبيرة من الطلاب في الـ15 من العمر يعانون نقصاً في الإلمام الرقمي. وفي البلدان الـ45 التي شملتها هذه الدراسة، كان أداء خُمس الطلاب المشاركين تقريباً دون المستوى الأساسي في كفاءة استخدام الكومبيوتر (OECD, 2011)[4]. هنالك تفاوتات كبيرة ما بين البلدان؛ ففي كولومبيا مثلاً، 70% تقريباً من الطلاب يعانون نقصاً في مهارات الإلمام الرقمي مقارنة بأقل من 10% في أستراليا واليابان.

وعلى صعيد البلدان بأسرها، الثغرة الجنسانية أضيق بكثير في الإلمام الرقمي مما هي عليه في الإلمام الكتابي: تتفوق الفتيات على الصبيان بمعدل 24 نقطة في الإلمام الرقمي، ولكن بمعدل 39 نقطة في الإلمام الكتابي (OECD, 2011).

4 المقياس المستخدم في PISA هو للنتيجة التي تكون أقل من المستوى 2. في هذه المرحلة التعليمية، يستطيع الطلاب أن يتصفحوا ويستعرضوا صفحات الشبكة الإلكترونية طالما أن التوجيهات الواضحة متوافرة، كما يمكنهم تحديد معلومات بسيطة في وصلة الربط النصي الإلكتروني. وعلى الرغم أن هؤلاء الطلاب يتمتعون ببعض المهارات في القراءة الرقمية، إلا أنه وفقاً لـPISA، مازال أداءهم دون المستوى المطلوب الذي قد يسمح لهم بالحصول على فرص التعليم والتوظيف والتفاعل الاجتماعي الكاملة في القرن الـ21.

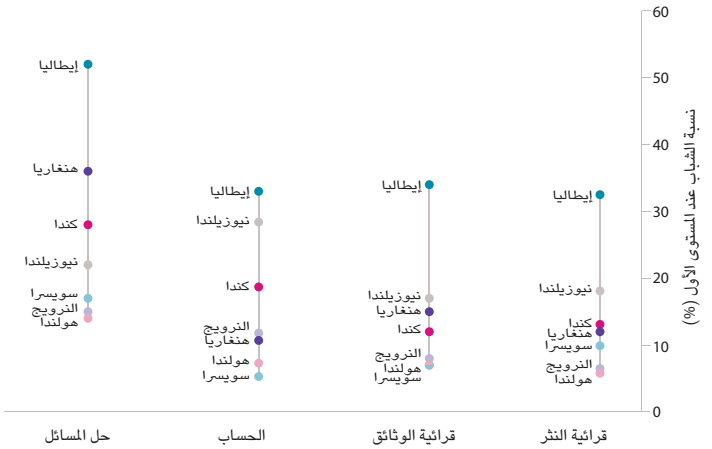
البقاء في المدرسة لوقت أطول قد يعزز مهارات حل المسائل

تظهر إحدى الدراسات القليلة التي جمعت بيانات مقارنة بمحاولة منها لعرض مهارات حل المسائل بالإضافة إلى مهارات أساسية في القرائية والحساب[5]، أنه حتى في البلدان الغنية، فشل بعض الشباب في اكتساب المهارات الأساسية في القرائية والحساب، بل حتى أنّ نسبة أكبر منهم لم تنجح بعد في اكتساب مهارات حل المسائل.

من ناحية أولى، بلغ قرابة نصف الشباب الذين شملتهم الدراسة في إيطاليا المستوى الأدنى من الكفاءة في مهارات حل المسائل، فيما تمتع حوالى ثلث هؤلاء بمهارات القرائية والحساب الأساسية (الرسم 3–9). في كندا، عجز 28% من الشباب عن بلوغ المستوى المرجو من حيث مهارات حل المسائل، فيما عجز حوالى 12% منهم عن تحصيل مستوى قرائية يتيح لهم تفسير المعلومات الواردة على قارورة دواء، كما عجز 19% عن اكتساب المهارات الحسابية الأساسية.

الرسم 3–9: في البلدان الغنية، يعاني الشباب من قلة مهارات حل المسائل

نسبة الشباب (بين 16 و25 سنة) عند المستوى الأول من القرائية والحساب وحل المسائل في 7 بلدان من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، آخر سنة توافرت فيها البيانات



ملاحظة: المستوى الأول هو أدنى مستوى في المهارات.

المصدر: حسابات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استناداً إلى الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة (ALL) لفترة 2003– 2008 (OECD and Statistics Canada, 2011).

لا يساعد البقاء في المدرسة لوقت أطول في ضمان تحسين مهارات الشباب في القرائية والحساب وحسب، بل يساعدهم كذلك على اكتساب مهارات حل المسائل، كما هو واضح في الأدلة المستخلصة من كندا (الرسم 3–10). إذ يعاني 30% تقريباً من الذين يتخلون عن الدراسة قبل إتمام التعليم الثانوي الأعلى من مهارات حسابية ضعيفة، مقارنة بـ13% من الذين استكملوا التعليم الثانوي الأعلى. كما تكتسي المراحل التعليمية الأعلى أهمية أكبر في تحسين القدرة على حل المسائل: 45% تقريباً من الذين يتخلون عن الدراسة قبل إتمام التعليم الثانوي الأعلى يعانون من نقص في هذه المهارات، مقارنة بـ20% ممن يستكملون المرحلة التعليمية.

يعزز التعليم النوعي الثقة والاندفاع

لا نتمتع بالثقة بالنفس. نظن أنه من غير الممكن أن نحصل على وظيفة في ذلك المكان إلا في حال وجود أقارب لنا فيه. لذا لن نتحلى بالشجاعة للتوجه إلى هناك والتقدم بطلب عمل.

شاب من إثيوبيا

المهارات القابلة للتحويل هي أقل بروزاً ولكنها أساسية لغايات التوظيف ولتنمية مهارات أخرى في الحياة مثل الثقة بالنفس والاندفاع والطموح، وهي تُصقل جزئياً خارج البيئة المدرسية. وقد يلعب التعليم النوعي دوراً في تعزيز تلك المهارات بطرق قد تكون مفيدة بصورة خاصة للطلاب الذين تنقصهم بيئة منزلية داعمة. حين تولّد البيئات الاجتماعية والثقافية شابات يعانينَ من نقص في الثقة بالنفس مثلاً، يستطيع التعليم النوعي تعزيز هذه الثقة. كما قد تحسّن هذه المهارات استعداد الشباب للتعلم وتمكّنهم من تلبية متطلبات سوق العمل.

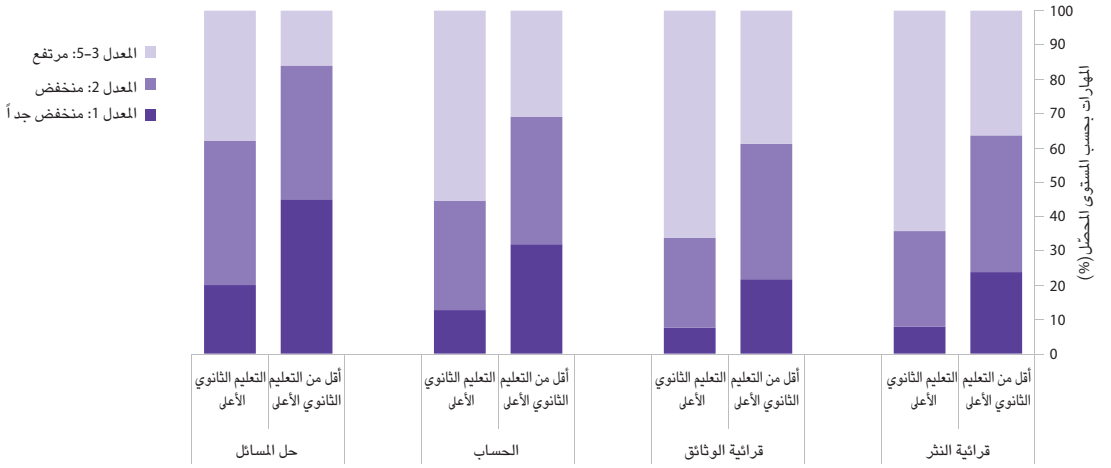
يُظهر التحليل التجريبي الذي أجراه جيمس هاكمن، الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد، في الولايات المتحدة أن الثقة بالنفس والتحكم بالنفس ما بين سن الـ14 والـ21 يؤثران بشكل كبير في الوضع الوظيفي والخيار المهني ومعدل الأجور عند بلوغ الثلاثين من العمر. فإن التقدم من 25% إلى 75% على مقياس هذه المهارات غير المعرفية يحسّن من الأجور المحصّلة في الثلاثين من العمر بنسبة 10% للذكور وأكثر من 30% للإناث؛ ويرتفع احتمال التوظيف مع بلوغ الثلاثين من العمر بنسبة 15% للذكور و40% للإناث (Heckman et al. 2006).

تظهر أدلة مقتبسة من دراسة استقصائية حول الأطفال في سن المدرسة في إثيوبيا والهند وبيرو وفييت نام أن درجة الثقة بالنفس في الـ12 من العمر ارتبطت بشكل

[5] في الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة (ALL)، قراءة النثر تعني قراءة نص كامل مثل مقالات الصحف والمجلات. يتم تحديد محو الأمية على أنه فهم وتقييم واستخدام النصوص المكتوبة للمشاركة في الحياة الاجتماعية ولتحقيق الأهداف وتنمية المعرفة والإمكانيات. تقاس مهارات حل المسائل في الدراسة الاستقصائية من خلال أسئلة موجهة لتحديد قدرة المتلقي على توضيح طبيعة المشكلة مع تطوير وتطبيق استراتيجيات الحل الملائمة (CECD and Statistics Canada, 2011).

الرسم 3–10: قد يحسّن التعليم من مهارات حل المسائل

نسبة الشباب (بين 16 و25 سنة) بحسب مستوى المهارات في قرائية النثر، قرائية الوثائق، والحساب وحل المسائل في كندا، 2003



المصدر: حسابات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استناداً إلى الدراسة الاستقصائية لمعرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة (ALL) لعام 2003 (OECD and Statistics Canada, 2011)

إيجابي بمستويات أعلى من التمدرس في الـ15 من العمر في البلدان الأربعة. كما تبين أن الثقة بالنفس ترتبط بالطموحات المهنية والتحصيل العلمي على السواء (Rolleston and James, 2012).

في بيرو، قاست دراسة استقصائية حديثة للمهارات الوطنية المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية لدى سكان الحضر في سن العمل. بالإضافة إلى مهارات معرفية أساسية، رصدت الدراسة سمات شخصية بلّغ عنها المستجيبون أنفسهم وهي مهمة للنفاذ إلى سوق العمل. أشارت النتائج إلى أن الأفراد المتحدرين من المجموعات الاجتماعية الاقتصادية الأدنى يتمتعون بشكل لافت بمهارات معرفية أساسية وبمهارات اجتماعية وعاطفية أقل مقارنة بنظرائهم المتحدرين من خلفيات ميسورة. ولقد كان لهذا الأمر كذلك آثار على التقدّم الاجتماعي. فتبين مثلاً أن المهارات الاجتماعية والعاطفية مرتبطة بشكل وثيق بالعائدات المحققة (World Bank, 2011e).

تظهر هذه الدراسات الاستقصائية أن المهارات القابلة للتحويل مهمة. لكن تقل الأدلة المتعلقة بكيفية تطويرها من خلال التدخلات الهادفة. تقليدياً، يعتبر اكتساب المهارات غير المعرفية أصعب من تعلّم المهارات المعرفية. ولكنّ الدراسات تظهر أنّها قد تعود بالفائدة على الشباب المحرومين بصورة خاصة.

تستطيع المدارس أن تنمي الطموحات والثقة بالنفس

وفي البرتغال، تم اعتماد البرنامج المبدع المعنون أصحاب المشاريع من أجل الإدماج الاجتماعي (Empresários Pela Inclusão Social) على نطاق واسع لتحسن التحصيل العلمي للتلاميذ المعرضين للخطر من خلال تقوية مهاراتهم غير المعرفية، بما في ذلك الاندفاع والانضباط واحترام الذات والثقة بالنفس، مما يمكنهم من التركيز بشكل أفضل على دراستهم. وبحلول العام 2010، كان 15 ألف طالب، نصفهم من الإناث، قد انتفعوا من هذا البرنامج في 85 مدرسة. وأدى البرنامج إلى تحسين التحصيل العلمي الأكاديمي ما خفّف بدوره من معدلات التكرار التي تراجعت بعشر نقاط مئوية على الأقل. ويظهر هذا البرنامج أنّ المهارات غير المعرفية لدى بعض الشباب المعرضين للخطر، والتي قد لا تنمّى بالكامل في البيئة المنزلية قد يكون لها تأثير على مدى التزام هؤلاء الشباب بالدراسة وتنمية قدراتهم المعرفية (Martins, 2010).

برزت أدلة جديدة من برنامج ريادي نفّذته منظمة غير حكومية شمل الأحياء الفقيرة في الهند وسلطت الضوء على الطرق التي يستطيع فيها التعليم أن ينمي فعلاً السلوكيات والطموحات والثقة بالنفس لمساعدة الشباب المحرومين على تحسين فرصهم في العمل، حتى في إحدى أصعب البيئات (المربع 3–3).

المربع 3-3: بناء الثقة بالنفس من خلال التعليم: أدلة من مومباي

يظهر برنامج طويل الأمد استهدف الأطفال والمراهقين في أحياء مومباي الفقيرة أن التدخلات الهادفة قد تحسّن بشكل ملموس المهارات غير المعرفية لدى الأطفال والشباب من العائلات المحرومة.

«أكنكشا» (والتي تعني الطموح باللغة الهندية) هي منظمة غير حكومية هندية تركز على نقل المهارات غير المعرفية مثل الثقة بالنفس والطموحات الإيجابية عبر ورشات العمل والإرشاد والمسرح والفنون والرياضة وسرد القصص. وتقبل المنظمة تلاميذ المدارس الابتدائية من أحياء محرومة في برنامج أنشطة ما بعد الدوام المدرسي يتم فيه إعطاء الأطفال دروساً خصوصية لثلاث ساعات كل يوم.

باستخدام مجموعات مقارنة مختارة بدقة لمعالجة التباينات بين بيئة المدرسة والمنزل، وجدت دراسة تابعة للبرنامج أن المعنيين بمبادرة «أكنكشا» في مرحلة الطفولة والمراهقة يتمتعون بمهارات غير معرفية أكثر من البالغين الأصغر سناً. وتبين أن تحسناً في هذه المهارات يترافق بمدخول أعلى وبأداء مدرسي أفضل، حتى بعد مراعاة القدرة المعرفية للتلاميذ.

وفيما تطبّق هذه المبادرة على نطاق صغير نسبياً، تبقى مترتبات هذه النتائج مهمة. فهي تلمح إلى أنه حين يتخطى التعليم النواحي الأساسية، فقد يزوّد الشباب من خلفيات محرومة بمجموعة أوسع من المهارات المستلزمة لتحسين فرصهم في الحياة.

المصدر: Krishnan and Krutikova (2012).

انتقال خطر من المدرسة إلى العمل

] الوظيفة الجيدة [هي التي تساعدني على العيش بكرامة وليست تلك التي يُنفق راتبها على تكاليف النقل والغذاء في مكان العمل فقط.

شابة من مصر

يواجه العديد من الشباب انتقالاً صعباً من المدرسة إلى العمل. فالحرمان الذي غالباً ما يواجهه الشباب في سوق العمل ينعكس في نقص الوظائف وتدني جودتها - بما في ذلك العمل غير الآمن والمنخفض الأجر. غالباً ما ترتبط العوامل المتصلة بالحرمان في التعليم، كالفقر والتمييز الجنسي والإعاقة، بالحرمان في سوق العمل أيضاً. هذه ليست بصدفة، فعدم التكافؤ في تنمية المهارات والمعايير الاجتماعية والتمييز في سوق العمل كلها عوامل تجتمع لتؤدي إلى تلك النتيجة.

في مصر، شعر الشباب الذين شملتهم دراسة استقصائية عام 2009، أن مستقبلهم يعتمد على معارفهم الشخصية داخل الحكومة

بالنسبة إلى البعض، وبالأخص في البلدان الغنية، ترتبط هذه المخاطر بفترات طويلة من البطالة. فإن بقاء الشباب عاطلين عن العمل أو في وظائف غير لائقة لفترات طويلة يهدر مورداً ثميناً على المدى القصير، ولكنه قد يُلحق أيضاً ضرراً في حياتهم المهنية على المدى الطويل.

وفي البلدان التي تسجل معدلات مرتفعة من الفقر وحيث لا تقدّم الدولة إلا الدعم القليل للعاطلين عن العمل، لا يكون أمام الشباب من الخلفيات المحرومة – والذين يميلون إلى توفير مهارات متدنية، خيار آخر سوى القبول بأي عمل يمكنهم العثور عليه، والذي غالباً ما يكون في ظروف غير مؤاتية. ومن المحتمل أن يؤدي تركيز السياسات على توفير المزيد من فرص العمل إلى غض النظر عن أن المشكلة بالنسبة إلى معظم الشباب المحرومين في هذه البلدان ليست في نقص الوظائف بل في كونهم عالقين في أعمال متدنية الأجر.

ليس النقص في المهارات السبب الوحيد الذي يمنع العديد من الشباب من الحصول على وظيفة تدر أجراً لائقاً. فالركود الاقتصادي والفساد السياسي ومحاباة الأقارب عوامل أخرى قد تلعب دوراً مهماً، كما كان واضحاً جداً خلال الفترة التي سبقت الثورة المصرية. وفي دراسة استقصائية أجريت عام 2009، اشتكى 90% من الشباب من محاباة الأقارب الممارسة في سوق العمل وشعر 84% منهم أن الفساد يستشري بشكل متزايد في مصر. فشعر الشباب أن مستقبلهم يعتمد إلى حد بعيد على معارفهم الشخصية داخل الحكومة (Wardany, 2012).

رغم زيادة تركيز السياسات على ظروف عمل الشباب، لا تتوافر بيانات كافية لقياس مدى التباين بين المهارات والعمل ما بين البلدان. بالإضافة إلى ذلك، فقد لا تحيط المؤشرات نفسها بشكل كلي بطبيعة التحديات في سوق عمل الشباب في السياقات المختلفة. ففيما قد تكون بطالة الشباب مؤشراً مفيداً في البلدان الغنية، إلا أن الوظائف المحفوفة بالمخاطر أو الوظائف بأجرمنخفض جداً قد تكون ذات أهمية أكبر في البلدان المتوسطة والمنخفضة الدخل. ولكن قياسها بطريقة منهجية يثير مع ذلك مشكلة أكبر. لقد جرت بعض المحاولات لمعالجة هذه المشاكل في السنوات الأخيرة في سياق الأهداف الإنمائية للألفية إلا أنّ التحديات ما زالت قائمة (المربع 3-4).

يواجه العديد من الشباب صعوبات في الحصول على عمل

تبحث عن وظيفة فيطلبون منك شهادة تعليم ثانوي ولكنك لا تحمل شهادة مماثلة.

شابة من المكسيك

تعطي أرقام البطالة انطباعاً أولياً عن عدد الأشخاص الذين يبحثون فعلاً عن وظائف ولا يحصلون على فرص العمل التي يودون الحصول عليها، بالأخص في البلدان الغنية. وفي عام 2011، كان 13% من الشباب في العالم عاطلين عن العمل، أي ما يوازي 75 مليون شاب وشابة، بزيادة قدرها أكثر من 4 ملايين شاب وشابة مقارنة

المربع 3-4: العمل اللائق والمنتج للجميع: التوظيف في الأهداف الإنمائية للألفية

إن أهمية العمل على جدول التنمية الدولية محفوظة في الهدف الإنمائي الأول للألفية الذي يهدف إلى القضاء على الفقر المدقع والجوع ويتضمن من بين أهدافه الثلاثة العمالة الكاملة والمنتجة والعمل اللائق للجميع.

طورت منظمة العمل الدولية (ILO) تحديداً لعبارة «العمل اللائق» يحاول تخطي مفهوم حصول الأشخاص ببساطة على وظائف بغض النظر عن براعتهم. بل هي تحدد أن العمل اللائق هو العمل الذي يعطي الأشخاص فرصة كسب ما يكفي من المال لأنفسهم ولعائلاتهم ليتمكنوا من الهرب من الفقر بشكل دائم وليس بشكل مؤقت وحسب. فالعمل اللائق يوفّرالضمان الاجتماعي ويضمن الحماية من خلال قوانين العمل والتمثيل في العمل عبر جمعيات عمالية يتم اختيارها بحرية (Schmidt, 2007, p. 4).

إن قياس التقدم نحو تحقيق هذا الهدف محفوف بالصعوبات التقنية. فإن معدلات البطالة – نسبة القوى العاملة المكونة من الذين لا يشغلون وظيفة لكنهم متوفرون ويبحثون فعلاً عن وظيفة – لا ترقى إلى مستوى المهمة، رغم كونها تشكل العناوين الرئيسة في وسائل الإعلام. فالأشخاص الذين لا يبحثون عن وظيفة بكل بساطة لأن لا أمل لهم في أن يجدوا وظيفة يستثنون من إحصاءات البطالة في معظم البلدان، كما وأنّ تغطية القطاعات الريفية وغير النظامية غير متّسقة. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما لا يكون الشباب الأكثر حرماناً في البلدان النامية عاطلين عن العمل بل أولئك الذين يشغلون وظائف منخفضة الأجر وبدوام جزئي وغير آمنة في ظروف عمل صعبة.

نتيجة لذلك، طورت منظمة العمل الدولية 4 مؤشرات متداخلة لقياس التقدم المحرز نحو تحقيق الهدف المتعلق بالعمل اللائق والمنتج في الأهداف الإنمائية للألفية:

- نسبة العمالة إلى السكان؛ وتقارن عدد العاملين بإجمالي السكان. وعلى عكس معدل البطالة، لا تحاول التمييز بين الذين يبحثون بشكل ناشط عن عمل والذين لا يفعلون ذلك. ولكن هذا المؤشر يعاني من أوجه قصور. فهو منخفض بشكل خاص في جنوب آسيا والدول العربية نتيجة المشاركة الضئيلة للمرأة في القوى العاملة. إن تراجعاً في هذه النسبة قد يكون إيجابياً إن نتج عن بقاء الشباب لوقت أطول في التحصيل العلمي، كما حصل في شرق آسيا. لكن تراجعاً من دون زيادة مناسبة في نسب القيد بالتعليم يشير إلى تقلص في سوق العمل.
- العمال الفقراء؛ نسبة الموظفين الذين يعيشون تحت خط الفقر. لا يصنف عمل الأشخاص بأنه لائق إن كان لا يؤمن دخلاً عالياً كفاية لإخراجهم وعائلاتهم من الفقر.
- العمالة الهشة؛ تحدد إحصائياً كنسبة العمال الذين يعملون لحسابهم الخاص من دون موظفين، أو الذين يعملون لحساب عائلاتهم. على الرغم من أنهم لا يندرجون جميعاً بالضرورة في إطار العمالة الهشة، فهم أقل احتمالاً بتحصيل فوائد العمل النظامي وبالتالي هم أكثر احتمالاً بعدم التنعّم بظروف العمل اللائقة والضمان الاجتماعي المناسب والتمثيل في النقابات العمالية والمنظمات المماثلة. ترتبط التغيرات في حصة العمالة الهشة بالتغيرات في نسب العمال الفقراء.
- النمو في إنتاجية العمل- النمو في الناتج المحلي الإجمالي لكل شخص موظف، وهو قياس لقدرة البيئية الاقتصادية في بلد ما في استحداث الفرص الاقتصادية والحفاظ عليها.

لكل من هذه المؤشرات شوائب ونواح غامضة. ونظراً إلى هذه التحديات، يستخدم هذا التقرير بصورة أساسية قياسات تميّز الوظائف من الناحية الكمية – إن كان الشباب يستطيعون العثور على عمل والوقت اللازم ليتقدموا في سلم الوظائف ونوعية الوظائف- وإن كانوا يشغلون عملاً يؤمّن لهم أجراً يتخطى خط الفقر.

المصدر: ILO (2009a, 2010b); Schmidt (2007); United Nations (2011b).

يتضمن الهدف الأول من الأهداف الإنمائية للألفية العمالة الكاملة والمنتجة والعمل اللائق للجميع.

بفترة ما قبل الأزمة الاقتصادية لعام 2007 (ILO, 2012a).

يريد معظم الشباب أن يعملوا ولكنّ كثيرين يواجهون صعوبة في الحصول على الوظيفة الأولى. وبالنسبة إلى البعض، تكمن الصعوبة في العثور على عمل يتناسب وطموحاتهم، بالأخص الذين حصّلوا مستويات أعلى من التعليم وكبرت توقعاتهم، فيما يجد آخرون أنفسهم في وضع يائس أكثر.

الشباب أكثر احتمالاً في عدم إيجاد عمل مقارنة بالكبار

فيما قد يكون احتمال البقاء خارج سوق العمل أكبر لدى الشباب منه لدى الكبار إذ أنهم ينتظرون للقيام بأول خطوة على السلم الوظيفي، تكاد تكون إمكانية تخطي الحواجز أمام بلوغ وظيفة جيدة في بلدان كثيرة شبه مستحيلة بالنسبة إلى أغلبية الشباب.

معدلات البطالة لدى الشباب توازي ضعف أو 3 أضعاف معدلات الكبار

وعلى الصعيد العالمي، توازي معدلات البطالة لدى الشباب ضعف أو 3 أضعاف معدلات الكبار، مع تفاوتات شاسعة ما بين بعض المناطق والبلدان. ففي الشرق الأوسط، تبلغ نسبة بطالة الشباب 25% مقارنة بـ6% للكبار. وفي مصر، ترتفع بطالة الشباب 6 مرات أكثر من بطالة الكبار، وأكثر بمرتين ونصف في جنوب أفريقيا، وبـ4 مرات في إيطاليا (الرسم 3–11). وفي بعض البلدان، تترجم هذه الثغرة إلى أعداد كبيرة من الشباب العاطلين عن العمل- تقريباً واحد من كل إثنين من الشباب في جنوب أفريقيا. كما وأنّ هذه هي معدلات البطالة الرسمية وحسب، وهي تخفي أعداداً أكبر بكثير من الشباب الذين يشغلون وظائف بدوام جزئي أو عملاً مقابل أجر منخفض جداً أو الذين اختاروا البقاء خارج سوق العمل نهائياً.

يواجه شباب كثيرون فترة انتظار طويل قبل الحصول على عمل

ترتفع معدلات البطالة لدى الشباب جزئياً لأن الوقت المخصص للعثور على عمل قد أصبح أطول الآن نتيجة التراجع الاقتصادي. وقد تكون البطالة الطويلة مضرة بالشباب بصورة خاصة إذ أنها لا تترك لهم أملاً كبيراً بكسب أجر لائق طوال حياتهم.

وفي البلدان الأوروبية، يكون الأشخاص ذوي التحصيل العلمي الأدنى الأكثر احتمالاً في مواجهة حواجز تحول دون تسلقهم الدرجة الأولى من السلم الوظيفي. وفي منتصف العقد الأول من القرن الـ21، كان أكثر من 40% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة في اليونان وإيطاليا عاطلين عن العمل حتى بعد 5 سنوات من إنهاء دراساتهم. وانتقل الشباب ذوو التحصيل العلمي الأفضل بشكل أسرع إلى سوق العمل: كانت هنالك ثغرات كبيرة في معدلات التوظيف ما بين الذين لم يستكملوا التعليم الثانوي الأعلى والذين أنهوه، استمرت حتى 10 سنوات بعد مغادرة المدرسة (OECD, 2008). ويحتمل أن تفاقم الظروف الاقتصادية الصعبة في هذه البلدان الفارق بين الذين حصّلوا مستويات تعليم متفاوتة.

كما ينتظر الشباب وقتاً طويلاً للحصول على عمل في أنحاء أخرى من العالم. فقد أظهرت دراسة لمنظمة العمل الدولية أجريت في 8 بلدان[6]، أنّ أكثر من 40% من الشباب العاطلين عن العمل في كل بلد يعانون من البطالة منذ أكثر من سنة. ففي الجمهورية العربية السورية، كان أكثر من 70% من هؤلاء الشباب يندرجون في هذه الفئة. أما في مصر، فكان 25% منهم عاطلين عن العمل منذ أكثر من سنتين. وقد أفاد معظمهم أنهم مستعدون للقبول بوظيفة حتى وإن كانت لا تتناسب ومستواهم التعليمي (Matsumoto and Elder, 2010). كما وجد استعراض ضمّ 13 بلداً أفريقياً أنّ 8 بلدان منها تشهد انتظار الشباب أكثر من 5 سنوات منذ إنهاء الدراسة للعثور على عمل. وفي موزامبيق، كانت فترة الانتظار هذه 7 سنوات تقريباً (Garcia and Fares, 2008).

يختار بعض الشباب عدم الانتظار للعثور على عمل فيشغلون وظائف تعتبر أقل من مستواهم التعليمي. ولقد ركزت وسائل الإعلام الإخبارية مؤخراً على «التعليم المفرط» الظاهر للشباب الذين بلغوا مستويات أعلى من التعليم. ففي بلدان مثل أستراليا وبلجيكا وكندا والولايات المتحدة، يُعتبر أنّ واحداً من كل خمسة شباب تقريباً يعمل في وظيفة أدنى من مستوى تأهيله. وبالنسبة إلى البعض، يكون هذا التفاوت مؤقتاً ريثما يعثرون على وظيفة أفضل؛ أما البعض الآخر فيستطيعون البقاء لسنوات عدة في وظائف لا تناسب مؤهلاتهم (Quintini, 2011). غير أن الواقع في مناطق عدة من العالم هو أن أغلبية الشباب لا تصل إلى نهاية التعليم الثانوي الأعلى، لذا فهم يواجهون مشاكل أصعب بكثير في العثور على عمل بأجر كاف لإعالة أنفسهم وعائلاتهم.

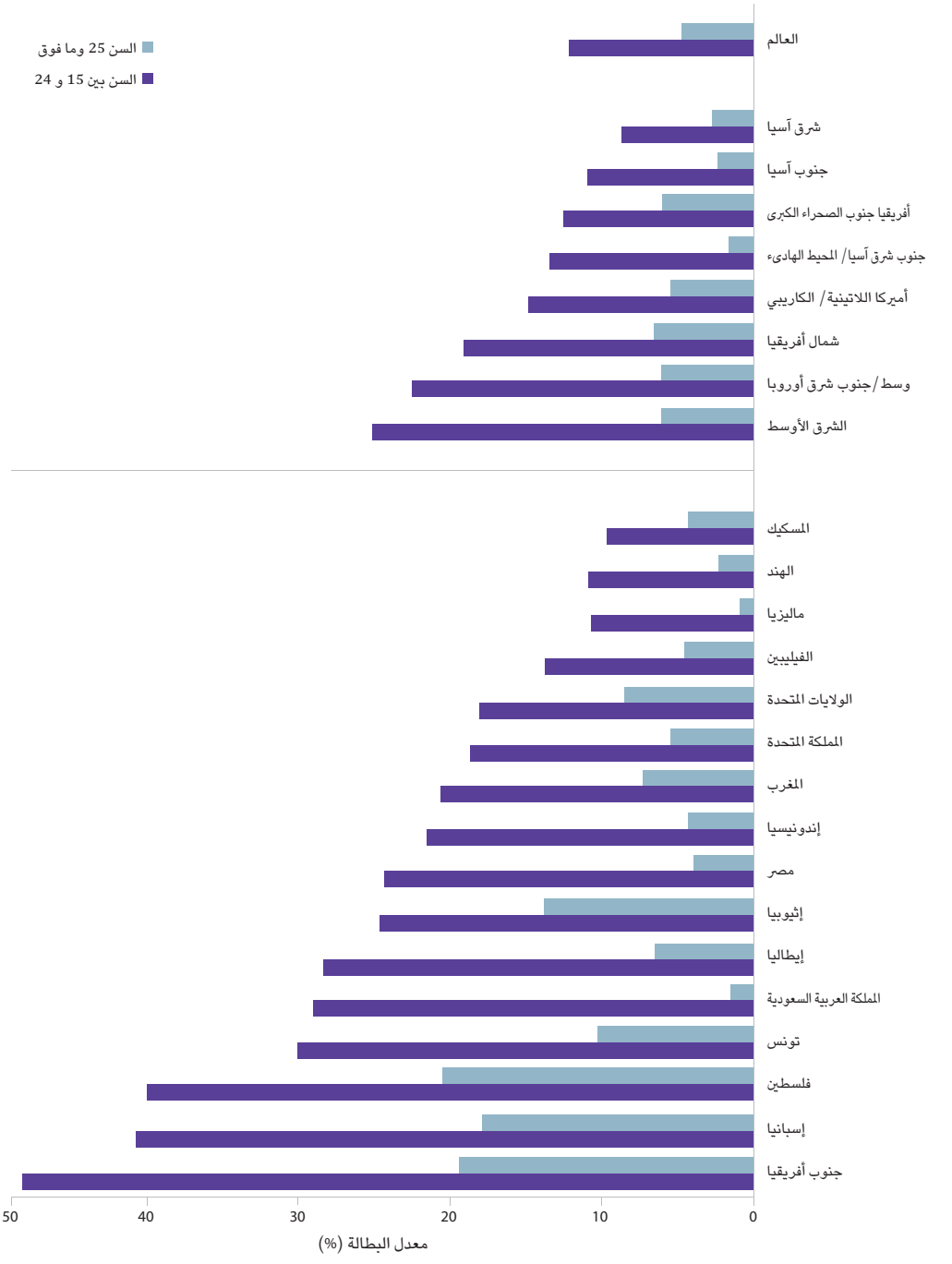
الشباب ذوو التحصيل العلمي الأدنى أكثر عرضة للبطالة

في بعض البلدان الغنية، تستعمل عبارة «خارج دائرة العمالة والتعليم والتدريب» لوصف مجموعة الشباب التي تريد الحكومات مساعدتها بشكل خاص على العودة إلى التعليم أو العمل. ويواجه الشباب في هذه

6 أذربيجان، الصين، مصر، الجمهورية الإسلامية الإيرانية، كوسوفو، مونغوليا، النيبال والجمهورية العربية السورية.

الرسم 3-11: تفوق معدلات بطالة الشباب ضعف معدلات بطالة الكبار في بلدان كثيرة

معدلات بطالة الشباب (بين 15 و24 سنة) والكبار (25 سنة وما فوق) بحسب المناطق وفي بلدان مختارة، آخر سنة توافرت فيها البيانات (2006 – 2010)



المصدر: منظمة العمل الدولية (2012a).

الفئة، ممن يبحثون عن عمل أو لا، بشكل متزايد خطر البطالة أو الأجور المتدنية في المراحل اللاحقة من الحياة، ويحتمل أن ينتهي بهم الأمر مع مشكلات صحية ونفسية إن بقوا عاطلين عن العمل لوقت طويل. إن حجم المشكلة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي كبير جداً، بالأخص للذين يملكون مستويات تعليمية منخفضة.

فقد 29 مليون شخص وظائفهم عام 2011 مقارنة بفترة ما قبل الأزمة الاقتصادية

لقد فقد 29 مليون شخص تقريباً وظائفهم بشكل كامل عام 2011 مقارنة بفترة ما قبل الأزمة الاقتصادية وكان الشباب الأكثر تأثراً (ILO, 2012a). وفي فئة الشباب في أوروبا، تلقى ذوو مستويات التعليم الأدنى الضربة الأقوى. وفيما كانت التأثيرات خفيفة في ألمانيا، ارتفعت معدلات البطالة بحدة في إسبانيا بين 2007 و2009، بالأخص بالنسبة إلى الذين لم يستكملوا التعليم الثانوي (الرسم 3–12).

ثمة شابات كثيرات غير مرئيات في القوة العاملة

لا تكون بيئة العمل [كعاملة يومية [مريحة عادة للإناث. يستطيع الرجال عادةً تولي هذا العمل إذ ثمة طلب كثير على مثل هذه العمالة. ونتيجة لذلك، لا تحصل الإناث عادة على الوظيفة التي يردنها. وللحصول على وظيفة في مكتب، يُطلب منهنّ دوماً مستندات[مؤهلات [ومهارات إضافية. وإلا فلن يوظفك أحد وسيكون الأمر صعباً جداً. والشباب مثلنا الذين تسربوا من المدرسة، لا يمكنهم أبداً الحصول على أي مستندات. لذا فنحن لا نحاول حتى.

شابة من إثيوبيا

تخفي أرقام البطالة أنّ بعض الشباب يتوقفون عن البحث عن عمل لأنهم لا يظنون أنهم سيجدون واحداً. فالأشخاص الذين لا يتعلمون ولا يعملون ولا يبحثون عن عمل غالباً ما يصنفون على أنهم «غير عاملين» على الرغم أن وضعهم يعكس حال سوق العمل أكثر مما يعكس اندفاعهم. فإن احتُسب أولئك الذين فقدوا عزيمة المشاركة في القوى العاملة، حينها سيرتفع معدل البطالة كثيراً، فيتضاعف في الكاميرون مثلاً ويرتفع بحوالى الربع تقريباً في الأردن والمكسيك وتركيا (Understanding Children's Work, 2012).

غالباً ما تحتل النساء الأغلبية بين المصنفين «غير عاملين». وعلى الرغم من ذلك، تعتمد نظرتهن إلى فرصهنّ في الحياة على الفرص الواقعية المتاحة في مكان العمل. ففي المناطق الحضرية في الصين، يتمتع الشباب، الشبان والشابات، بالطموحات نفسها بشكل عام، ولكن في مصر ونيبال حيث فرص عمل النساء محدودة، تشدد الشابات على الحياة العائلية فيما يركز الشبان أكثر على الوظائف والمال (Pastore, 2012).

غالباً ما تعمل النساء ساعات طويلة داخل الأسرة وفي العمل غير النظامي الذي لا يكون مرئياً جداً بالنسبة إلى واضعي السياسات. ويظهر تحليل أجري لغايات هذا التقرير وشمل دراسات استقصائية حديثة للقوة العاملة في 9 بلدان أن عدد الشابات المصنفات «غير عاملات» هو أكبر من عدد الرجال في البلدان التسعة، وغالباً ما يكون عددهن مرتفعاً جداً (Understanding Children's Work, 2012). ففي الأردن، يعتبر 37% من النساء من غير العاملين مقارنة بـ10% من الرجال. وفي تركيا، كانت النسبة 52% مقارنة بـ16%. وكانت الثغرة الجنسانية بالأغلب كبيرة جداً بين الشباب المتسربين بعد مجرد إتمام المرحلة الابتدائية. ففي الأردن، أكثر من 80% من الشابات اللواتي أنهين فقط التعليم الابتدائي لم يكنّ يبحثن فعلاً عن عمل مقارنة بـ20% من الشبان (الرسم 3–13).

عبر استثناء الشباب الذين لا يبحثون فعلاً عن عمل، لا تكشف إحصاءات البطالة عن أي معلومات حول سبب غياب الشابات عن العمل المأجور. هل يتعلق الأمر بالمسؤوليات العائلية أو الضغط الثقافي أو التمييز في سوق العمل؟ في دار السلام في جمهورية تنزانيا المتحدة، عزت 68% من الشابات اللواتي لم يبحثن فعلاً عن عمل السبب إلى اعتقادهنّ بأنهن لن يجدن وظيفة (Kondylis and Manacorda, 2008). ويلمح هذا الواقع إلى أن السبب يعود بالأحرى إلى التمييز أكثر منه إلى عوامل أخرى.

يقيد عبء الأعمال المنزلية غير المقسمة بالتساوي مشاركة المرأة في سوق العمل في حالات كثيرة. ففي إثيوبيا، تكرس المرأة للأعمال المنزلية 6 أضعاف الوقت الذي يخصصه الرجل للعمل وكسب المال. وكان 43% من النساء من فئة العمال العائليين غير الأجراء، والموظفات منهنّ كنّ بالإجمال من العمال المؤقتين. وكانت النساء، وبالأخص الشابات، يكسبن مالاً أقل من الرجال. كما كانت المرأة تعاني من الحرمان بسبب طريقة تقسيم العمل في المنزل وفي سوق العمل (Kolev and Robles, 2010, Robles, 2010).

من المحتمل أن تنتظر النساء اللواتي يبحثن عن عمل لفترة أطول من الرجال. ففي الأردن، ثلثا الشابات متوافرات للعمل، ومن بين هؤلاء، شابة من كل 3 شابات هي عاطلة عن العمل. وبالمقابل، من بين الـ90% من الشبان المتوافرين للعمل، 16% كانوا عاطلين عن العمل عام 2007 (Understanding Children's Work, 2012). يلحظ تعليم الإناث في الأردن في السنوات الأخيرة

الرسم 3–12: تلقى الشباب ذوو مستويات التعليم الأدنى الضربة الأقوى في الأزمة الاقتصادية في أوروبا

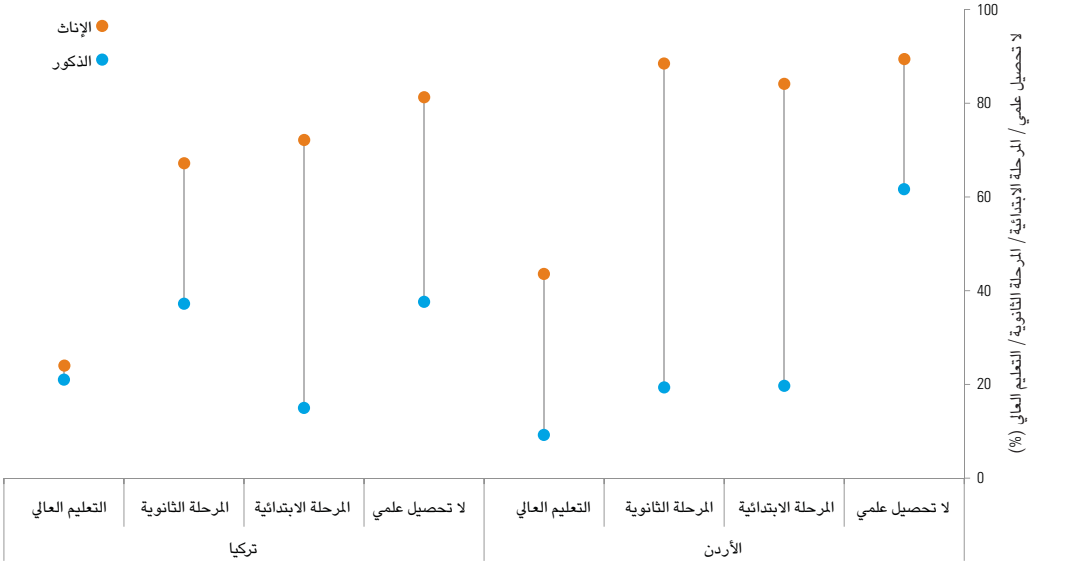
معدلات البطالة بين الفئة العمرية 16 و35 سنة بحسب مستوى التعليم في بلدان مختارة، 2007 و2009

ملاحظة: تشير «الدراسة المتدنية» إلى استكمال التعليم الثانوي الأدنى أو أقل فيما تشير «الدراسة العليا» إلى استكمال مرحلة التعليم العالي.

المصدر: (Livanos and Núñez (2012))

الرسم 3–13: في الأردن وتركيا، لا تبحث شابات كثيرات عن عمل

نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة والمصنفين «غير عاملين» بحسب النوع الاجتماعي ومستوى التعليم في الأردن وتركيا، آخر سنة توافرت فيها البيانات



المصدر: فهم عمالة الأطفال (2012)

ارتفاعاً، لدرجة أن نسبة قيدهنّ تجاوزت قيد الرجال بالأخص في المناطق الحضرية، ولكن لا يبدو أن هذه الزيادة تترجم إلى تحسّن في فرص العمل (Amer, 2012). وفي مصر، أقل من ربع النساء بين الـ 15 والـ29 من العمر ناشطات اقتصادياً، وهذا يوازي ثلث معدل الرجال. أما النساء اللواتي يصلن إلى سوق العمل فيواجهن فترة انتظار أطول، حيث أنّ ثلاثة أرباعهنّ كنّ لا يزلنَ يبحثن عن عمل بعد 5 سنوات من الانتظار عام 2006 (Assaad and Barsoum, 2007).

تزيد الممارسات التمييزية من صعوبة عثور النساء على عمل

تظهر هذه النتائج أن العوامل الثقافية ليست وحدها ما يبقي الشابات خارج سوق العمل، فبالإضافة إلى ذلك، تزيد الممارسات التمييزية من صعوبة عثورهنّ على فرص عمل. وتتوقع النساء اللواتي يشغلن وظيفة تلقي أجر أدنى، على الرغم من أن التحصيل العلمي الأعلى قد يحدث فرقاً، كما تظهر التجربة في الهند وباكستان (المربع 3–5).

يعاني الشباب ذوو الإعاقات من التمييز في التعليم والعمل

يواجه الشباب ذوو الإعاقات صعوبة محددة في الانتفاع من التعليم والعمل على السواء. في مالاوي وسوازيلند، أقل من نصف المعوقين المتراوحة أعمارهم بين سن الـ15 والـ29 التحقوا بالمدرسة يوماً، وبلغت معدلات التوظيف للذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة أقل من 3% في سوازيلند و28% في مالاوي (Eide, 2012).

وجدت الدراسة الاستقصائية الوطنية لذوي الإعاقات لعام 2008 في كينيا أن 3.6% من الشباب من الفئة العمرية 15–24 سنة يعانون من الإعاقة، معظمها إعاقات بصرية وجسدية (1.1% لكل منهما). أكثر من 90% من هؤلاء الشباب وجدوا أن إعاقتهم هي «مشكلة كبيرة» في حياتهم. وفي الأسبوع الذي سبق الدراسة الاستقصائية، كان 8% منهم فقط قد عملوا مقابل أجر و14% عملوا في مؤسسة عائلية. أكثر من 50% منهم لم يعملوا قط (Kenya NCADP, 2008, Kett, 2012). يتابع عدد قليل جداً من الشباب ذوي الإعاقات في كينيا دراستهم حتى ما بعد المرحلة الابتدائية. فالقيود التي يواجهونها من ناحية التوظيف تتضمن نقصاً في الوظائف المناسبة، والتوقعات المحدودة من قبل العائلات وأصحاب العمل ونقصاً في الشبكات الخاصة (Mugo et al., 2010). فهم لا يعجزون فقط عن العثور على عمل، بل أكثر من ذلك، 1.8% فقط من ذوي

المربع 3–5: في الهند وباكستان، النساء العاملات اللواتي يتمتّعن بتحصيل علمي أعلى يحصدن المنافع

في الهند وباكستان، كما في بلدان نامية كثيرة، يشكل التوظيف مقابل أجر منتظم جزءاً صغيراً ومتقلصاً من سوق العمل. وفي هذين البلدين، تكون النساء أكثر احتمالاً من الرجال في عدم التمكن من دخول سوق العمل.

في الهند، لا يعتبر 39% من النساء جزءاً من القوة العاملة مقارنة بـ12% من الرجال. بالنسبة إلى النساء غير المتعلمات في الحضر، تصل النسبة إلى 70% تقريباً. تجد نساء كثيرات أنفسهن، وبخاصة اللواتي حظين بمستويات تعليمية منخفضة، مرغمات على العمل في وظائف غير مستحبة. لدى النساء الهنديات الريفيات غير المتعلمات فرصة بنسبة 55% بأن يجدن أنفسهن ضمن عمل أسري بلا أجر، وفرصة 25% بأن يشغلن عملاً مؤقتاً.

في باكستان، فيما تكون فرصة الرجال بالبقاء خارج القوة العاملة 8%، ترتفع النسبة لدى النساء إلى 60% وتنخفض فقط لعدد قليل من النساء اللواتي تبعن أكثر من 10 سنوات من الدراسة. هؤلاء النساء نادرات في باكستان: 18% فقط بلغن تلك المرحلة التعليمية في العام 2007.

بالنسبة إلى النساء اللواتي يجدن عملاً في الهند وباكستان، يبقى دخلهنّ أدنى بـ60% من الرجال. وتكون الثغرة في الأجور أكبر لدى العمال ذوي مستويات القرائية والحساب المنخفضة. وعلى الرغم من ذلك، بوسع التعليم أن يحدث فرقاً كبيراً في عائدات النساء. ففي باكستان، كسبت النساء اللواتي يتمتعن بمستوى عال من القرائية أجراً أعلى بـ 95% من النساء اللواتي يفتقدن إلى مهارات القرائية، فيما كان التفاوت 33% فقط لدى الرجال.

يبدو من تلك النماذج في الهند وباكستان أن الثقافة المحلية تتوقع من النساء، وكذلك النساء المتعلمات أكثر، بأن يلازمن المنزل للاعتناء بالعائلة. لذلك يبقى تأثير سنوات التعليم محدوداً جداً على مشاركة النساء في سوق العمل بشكل عام. وعلى الرغم من ذلك، قد يكون تأثير التعليم كبيراً على عائداتهن، بما يعني أن الاستثمار في تعليم النساء قد يدر الأرباح، شرط أن يتمكنّ من المشاركة في القوة العاملة والعثور على عمل.

المصدر: Aslam et al, (2010).

الإعاقات في المناطق الحضرية كانوا يحصلون على شكل من أشكال المنافع الاجتماعية أو منح الإعاقة أو أي دعم مالي آخر (Kenya NCADP, 2008).

التخلي عن الدراسة باكراً يقيد الشباب في أعمال منخفضة الأجر

إن عامل تنجيد مثلي سيكسب 30 جنيهاً [مصري] في اليوم. سأنفق 15 جنيهاً منها على وسائل النقل و15 جنيهاً على الطعام، ثم سأعود إلى المنزل فارغ الجيب.

شاب من إثيوبيا

لا يتمتع شباب كثيرون برفاهية البقاء من دون وظيفة لذا هم مرغمون على القبول بوظائف سيئة النوعية وغير آمنة ومنخفضة الأجر وغالباً ما تتطلب ساعات عمل طويلة. وبالنسبة إلى البعض، قد تكون هذه نقطة انطلاق نحو عمل أكثر ثباتاً وإرضاءً. ولكن بالنسبة إلى كثيرين، العمل المماثل هو فخ يصعب الهرب منه.

على الصعيد العالمي، 152 مليون شاب وشابة تقريباً، أي 28% من العمال الشباب، يتقاضون أقل من 1.25 دولار أميركي في اليوم، وهذا مبلغ من غير المحتمل أن يخرجهم وعائلاتهم من الفقر (Understanding Children's Work, 2012). في بلدان مثل بوركينا فاسو وكمبوديا وإثيوبيا وأوغندا، العمل تحت خط الفقر هو ظاهرة منتشرة أكثر بكثير من ظاهرة عدم العمل على الإطلاق (ILO, 2011b).

وفي البلدان المنخفضة الدخل، يكون الشباب ذوي مستويات التعليم الأدنى والذين لا تسمح لهم أحوالهم المادية بالانتظار مطولاً للعثور على الوظيفة المناسبة، أكثر عرضة لتولي وظائف منخفضة الأجر. وبالمقابل، في بعض البلدان المتوسطة الدخل مثل البرازيل، تلعب البطالة دوراً أكبر (المربع 3–6).

فالشباب أكثر احتمالاً من البالغين لتلقي أجور منخفضة جداً. وفي أواغادوغو في بوركينا فاسو، يتقاضى90% تقريباً من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة و80% من الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 سنة أجراً أقل من الحد الأدنى الرسمي للأجور، فيما يتقاضى البالغون الأكبر سناً أجراً يوازي مرتين ونصف أجر البالغين الأصغر سناً، بشكل متوسط (Nordman and Pasquier-Doumer, 2012).
يتوقع الشباب عادة أن يزداد أجرهم مع تقدمهم في السن، ولكن تقاضي أجر أقل من الحد الأدنى للأجور يترك هؤلاء في عجز مالي يحول دون تلبية احتياجاتهم اليومية.

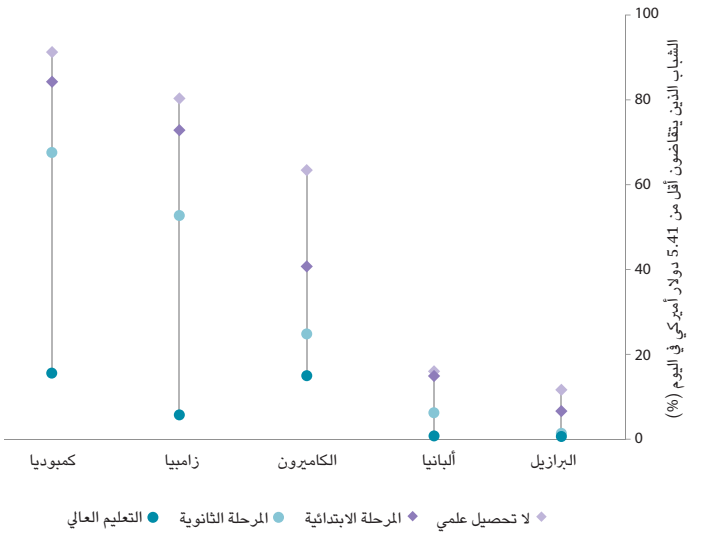
هنالك علاقة قوية بين مستويات التعليم المنخفضة والعمال الفقراء في بلدان كثيرة (الرسم 3–14). وفيما قد يعود السبب جزئياً إلى أن مستويات التعليم تميل إلى الانخفاض حيث يكون ثمة حواجز أخرى تعترض العثور على عمل بأجر جيد، إلا أنّ ثمة احتمال أيضاً في أن تكون مستويات التعليم المنخفضة السبب الأساسي لتواجد الشباب في وظائف سيئة الأجر: في كمبوديا مثلاً، 91% من الشباب الذين لم يتلقوا أي تعليم يعملون تحت خط الفقر، مقارنة بأقل من 67% من الذين حصّلوا تعليماً ثانوياً و15% من الذين حصّلوا تعليماً عالياً. وفي زامبيا، حوالى ثلاثة أرباع الشباب الذين تلقوا تعليماً ابتدائياً أو أقل يعملون تحت خط الفقر، أما الشباب ذوي التعليم الثانوي فهم في وضع أفضل نوعاً ما؛ وبالنسبة إلى أقلية الشباب التي تواصل التعليم لتبلغ مستويات أعلى بعد، تكون معدلات الفقر متدنية جداً.

يتقاضى أكثر من ربع العمال الشباب أقل من 1,25 دولار أميركي في اليوم

تختلف تأثيرات إتمام التعليم الثانوي في ضمان حصول الشباب على المهارات الضرورية للعثور على عمل مأجور مناسب بحسب اختلاف مكان الإقامة والنوع الاجتماعي. ففي نيبال، يكسب أقل من 30% من النساء اللواتي استكملن المرحلة الثانوية في الريف والحضر على السواء، أجراً يتجاوز خط الفقر (الرسم 3–16). وبالمقابل، يكون الرجال الذين لم يستكملوا حتى المرحلة الثانوية أكثر احتمالاً بكسب أجر مناسب من

الرسم 3–14: تولّد مستويات التعليم المنخفضة عمالاً فقراء

نسبة الشباب المستخدمين (بين 15 و24 من العمر) والذين يكسبون أقل من 1.25 دولار أميركي في اليوم، بحسب التحصيل العلمي في بلدان مختارة، آخر سنة توافرت فيها البيانات



المصدر: فهم عمالة الأطفال (2012)

المربع 3-6: بطالة مرتفعة في البرازيل، عمل بأجر منخفض في الكاميرون

توضح مقارنة بلد متوسط الدخل كالبرازيل ببلد منخفض الدخل كالكاميرون كيف قد يتجسد حرمان الشباب في عالم العمل بطرق مختلفة.

في البرازيل، تثير بطالة الشباب مشكلة كبيرة. فمن بين 63% من الشباب المشاركين في سوق العمل، واحد من كل 5 شباب تقريباً عاطل عن العمل. وتناهز بطالة الشباب أكثر من ثلاثة أضعاف بطالة الكبار، وهي ظاهرة تطال الإناث والذكور في الحضر بشكل خاص وكذلك الأشخاص ذوي التحصيل العلمي الأدنى (الرسم 3-15).

أما في الكاميرون، فالقصة مختلفة فعلاً. معظم الشباب يعملون، بمن فيهم كثيرون من الذين ما زالوا يتابعون الدراسة. وفي المناطق الريفية، يوازي معدل البطالة 1% فقط، رغم ارتفاعه إلى 9% لدى الذكور و14% لدى الإناث في المناطق الحضرية. ويرتفع هذا المعدل بالأخص بين الشباب ذوي مستويات التعليم الأعلى. كما يكون العاطلون عن العمل في الكاميرون عامة في أفضل وضع. ففي حين أنهم يواجهون صعوبة فعلية في العثور على عمل، إلا أنّ بإمكانهم تحمل الانتظار للعثور على ما يعتبرونه عملاً مقبولاً. ونادراً ما يختار الفقراء الانتظار، وذلك لأسباب معيشية.

أهم مسألة في الكاميرون هي عمل الفقراء، كما هي الحال مع شباب كثيرين يتقاضون دخلاً منخفضاً. تؤمّن الزراعة الوظائف لأعداد كبيرة من الشباب ذوي المستويات التعليمية المنخفضة، ولكنّ الكثيرين يتقاضون أجراً منخفضاً. يعمل ثلثا الشباب غير المتعلمين من الأرياف مقابل أقل من 1.25 دولار أميركي في اليوم، علماً أن وضع النساء الريفيات غير المتعلمات أسوأ. ومع أنّ التعليم يحدث فرقاً ملموساً، يبقى أنّ 40% تقريباً من الذين أنهوا التعليم الثانوي في المناطق الريفية هم عمال فقراء. أما سكان المدن فحالهم أفضل سواء أكانوا متعلمين أو لا؛ 1 من كل 5 من غير المتعلمين هو عامل فقير مقارنة بواحد من كل 10 من الذين أتموا المرحلة الثانوية.

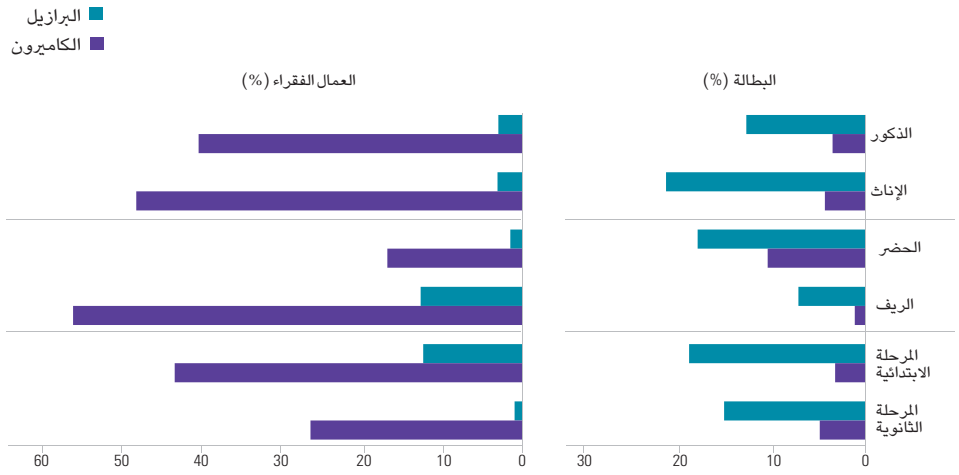
بينما في البرازيل، لا يشكل العمال الفقراء مشكلة أساسية. إذ أنّ عدداً قليلاً جداً من الشباب الذين أتموا مرحلة التعليم الثانوي على الأقل، يعملون بأقل من 1.25 دولار أميركي في اليوم. ولكن هنا أيضاً، نجد أنّ ثلث الشباب في الريف الذين لم ينتقلوا إلى ما بعد التعليم الابتدائي يعملون في المزارع على الأغلب ولا تكفي عائداتهم لإخراجهم من الفقر.

المصدر: فهم عمالة الأطفال (2012).

في الكاميرون، يعمل ثلثا الشباب غير المتعلمين في الأرياف مقابل 1.25 دولار أميركي في اليوم

الرسم 3-15: البطالة مقابل العمال الفقراء في البرازيل والكاميرون

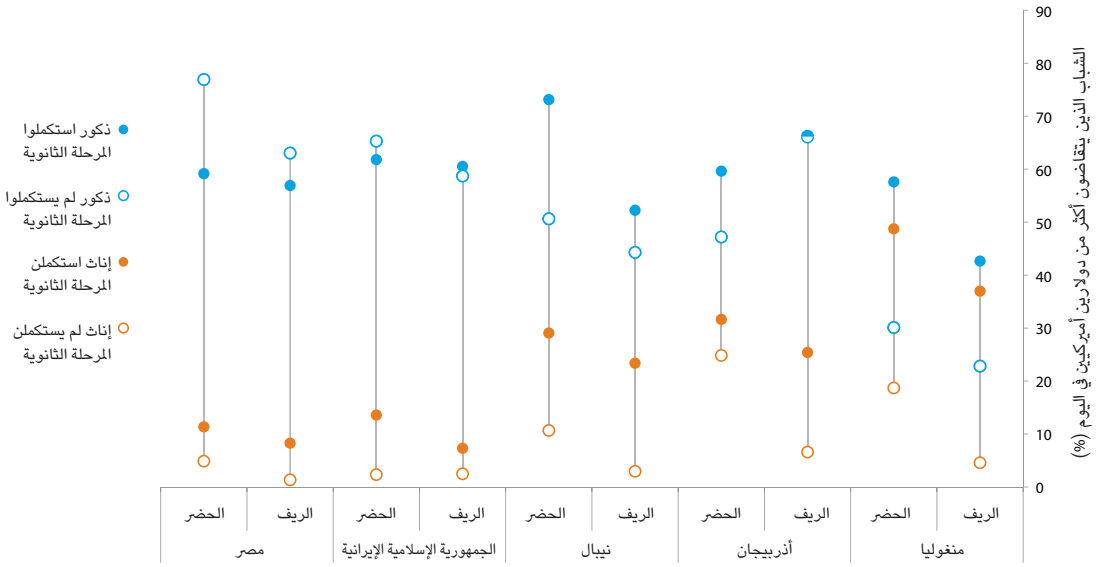
معدل بطالة الشباب (بين 15 و24 سنة) والشباب الذين يتقاضون أقل من 1.25 دولار أميركي في اليوم، البرازيل والكاميرون



المصدر: فهم عمالة الأطفال (2012)

الرسم 3–16: غالباً ما تكون الشابات مقيدات بعمل منخفض الأجر

نسبة الشباب (بين 15 و29 من العمر) العاملين فوق خط الفقر (أكثر من دولارين أميركيين (2) في اليوم)، بحسب النوع الاجتماعي والتحصيل العلمي والمناطق في منغوليا وأذربيجان ونيبال والجمهورية الإسلامية الإيرانية ومصر، آخر سنة توافرت فيها البيانات



المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) استناداً إلى بيانات دراسة الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل (منظمة العمل الدولية، 2011c).

الشابات اللواتي حصّلن مستوى تعليم أفضل، إذ يتقاضى أكثر من 40% منهم أجراً يتجاوز خط الفقر.

نجد ثغرة جنسانية واسعة مشابهة في أذربيجان ومصر والجمهورية الإسلامية الإيرانية ومنغوليا. قد تختلف الأسباب بين بلد وآخر، كما قد يرتبط ذلك جزئياً بكون الشابات اللواتي يتولينَ الأعمال المنزلية لا يتقاضينَ أجراً. ولكن نظراً إلى أنّ الشابات من الخلفيات المحرومة، على غرار الشبان، غالباً ما يحتاجون إلى الموارد لأنفسهم ولعائلاتهم، ونظراً إلى أن الثغرات الجنسانية المماثلة قد تستمر مع تقدّم هؤلاء في السن، فإنّ الأسباب الكامنة خلف هذه التفاوتات تستوجب اهتماماً أكبر من قبل واضعي السياسات.

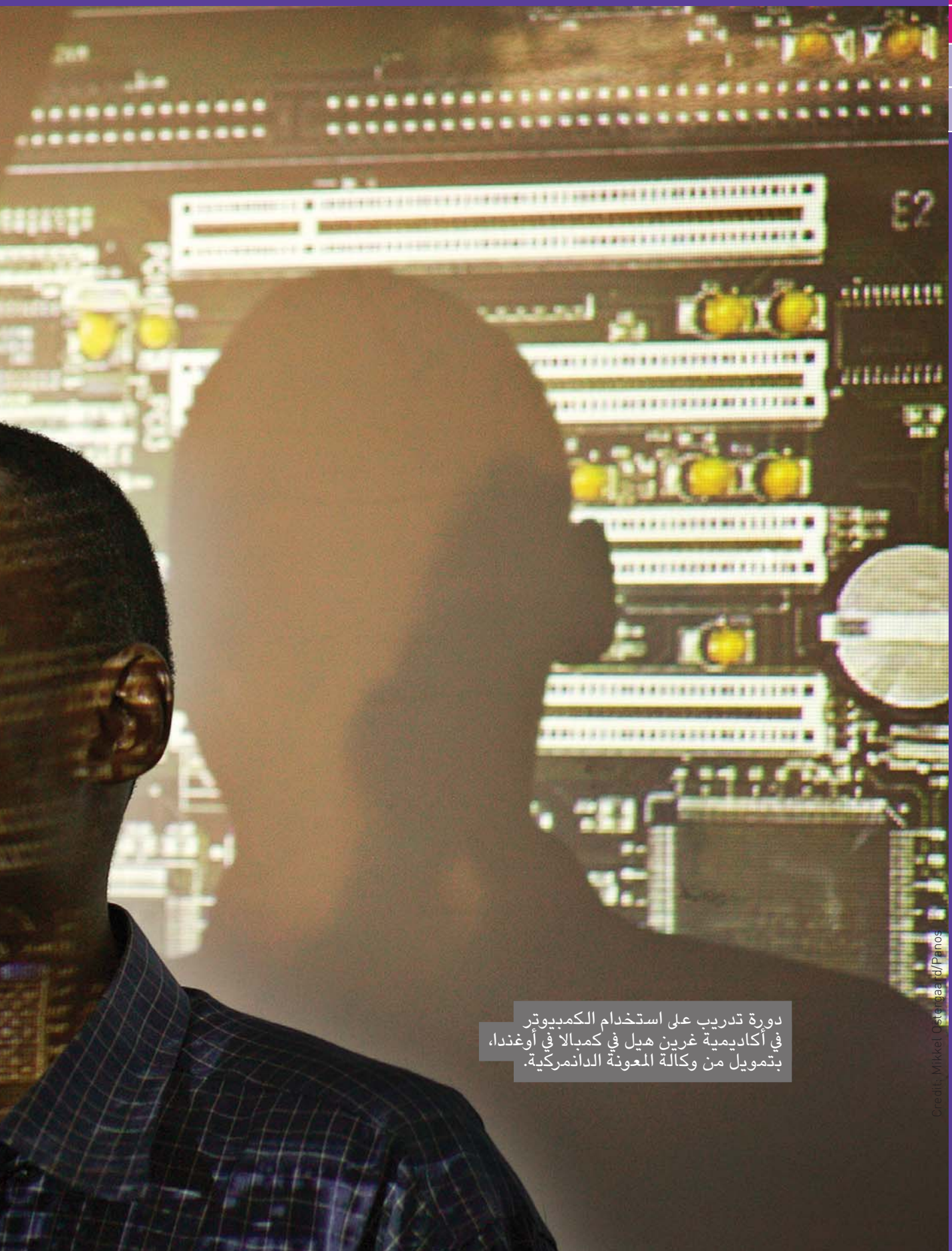
الخاتمة

يتصاعد الضغط على الحكومات لضمان حصول الشباب على المهارات التي تسمح لهم بالعثور على وظائف جيدة. وقد يواجه الشباب أوقاتاً عصيبة أكثر حتى فيما يزداد الطلب على المهارات لمواكبة التغيرات البنيوية الناتجة عن التوسع الحضري والتطور التكنولوجي والميل باتجاه الاقتصاد الأخضر.

ولكن لسوء الحظ، تترك أعداد كبيرة من الشباب المدرسة من دون اكتساب حتى الأسس الضرورية لتجنب بعض أسوأ أشكال الحرمان في سوق العمل. ومن غير المرجح أن يمتلك هؤلاء الشباب المهارات المطلوبة للتأقلم بمرونة مع أماكن العمل المتغيرة. وفي البلدان الغنية، سيكون الشباب ذوي التحصيل العلمي المنخفض الذين يواجهون البطالة باكراً في حياتهم أكثر عرضة للبقاء من دون عمل لفترات طويلة، مع ما ينتج عن ذلك من تأثيرات سلبية على عائداتهم في المستقبل.

تبرز هذه المشاكل بحدة أكبر لدى العديد من الشباب في البلدان الفقيرة. فأولئك الذين تنقصهم المهارات الأساسية يواجهون احتمال تلقي أجر منخفض للغاية بالكاد يكفيهم، ناهيك عن إعالة عائلاتهم. وقد باتت معالجة العجز في المهارات الأساسية مسألة طارئة أكثر من أي وقت مضى.

باتت معالجة العجز في المهارات الأساسية مسألة طارئة أكثر من أي وقت مضى



دورة تدريب على استخدام الكمبيوتر في أكاديمية غرين هيل في كمبالا في أوغندا، بتمويل من وكالة المعونة الدانمركية.

Credit: Mikkel Ostergaard/Panos

الفصل الرابع
الاستثمار في المهارات من أجل الإزدهار

تنمية المهارات ضروريّة للحدّ من الفقر وتعزيز النمو 203

حكومات كثيرة تهمل المهارات، فتخسر الفئات المحرومة 208

تعزيز التمويل لتوفير المهارات للشباب المحرومين 213

الخاتمة 225

تشكل تنمية المهارات استثماراً حكيماً لأنها أداة حيوية في الحدّ من البطالة وانعدام المساواة والفقر، وفي تعزيز النمو الاقتصادي في الوقت عينه. يدرس هذا الفصل الحجج الاقتصادية للاستثمار في التعليم والمهارات، ويوفر التوجيهات حول أهمية الاستثمار في استراتيجيات المهارات العادلة وتحديد مجالات جديدة يمكن فيها العثور على تمويل إضافي لتقديم المهارات للشباب المحرومين.

المقدمة

إذا ما عانى الشباب، يعاني البلد بأكمله. وإذا ما تحسّنت حياتهم، يتحسن وضع البلد بأكمله. فيترافق تطور الشباب جنباً إلى جنب مع تقدم البلاد. ويمكن لشخص واحد يفتتح موسسة معينة أن يوظف أشخاصاً كثر. وفي حال امتلكنا عشر مؤسسات مثلاً، ووظف كل مالك مئة شخص، فسينعكس ذلك إيجاباً على البطالة.

_شاب من أثيوبيا

يبرز دور المهارات الرئيسيّ جليّاً في تعزيز الازدهار في العالم. فتمكنت البلدان التي استثمرت بحكمة في التدريب على المهارات من تحقيق تقدم ملحوظ في التنمية العادلة. وتساعد هذه الاستثمارات أيضاً في حماية البلدان من تبعات التراجع الاقتصادي ورفع عدد كبير من الأشخاص من حالة الفقر.

تتطلب البلدان قوى عاملة ماهرة من أجل التقدم، إلا أنّ المهارت لا تؤدي بالضرورة إلى النمو واستحداث الوظائف. ولا بدّ من إدراج تنمية المهارات ضمن استراتيجية نمو شاملة ومتكاملة تحرص على تحسين حياة الجميع. ولكن يجب ألا نتساءل عما إذا كان يجب منح الأولوية لاستحداث الوظائف أو لتنمية المهارات، إذ من الضروريّ القيام بهما بطريقة متناسقة ومتكاملة .

لا يزال عدد كبير من البلدان في طور صياغة خطط تنموية وطنية لا تركز بشكل كافٍ على دور المهارات الحيوي. فغالباً ما يتسم التخطيط وتوفير المهارات بالتجزئة وغياب التنسيق وعدم التماشي مع حاجات سوق العمل وأولويات التنمية الوطنية. تؤدي هذه الإخفاقات إلى إهمال حاجة تعزيز مهارات الشباب المحرومين، ويبرز ذلك في غياب الاهتمام في تنمية المهارات في القطاع غير النظامي من جهة، وفي عدم دمج الشباب المهمشين في عملية التخطيط من جهة أخرى.

تشكل الحكومات الممول الرئيسي في برامج تنمية المهارات. ويضحي دعمها أكثر فعالية إذا ما تكامل مع تمويل القطاع الخاص ومانحي المعونة. ومن الأساسيّ أن تضمن الحكومات والجهات المانحة أولاً حصول الشباب على المهارات الأساسية، عبر التركيز على نوعية تعليم جيدة وصولاً إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وتقديم فرصة ثانية لمن أخفق في فرصته الأولى. ويمكن للقطاع الخاص أن يؤدي دوراً إضافياً في دعم التعليم في أماكن العمل خارج قاعات الصف.

تنمية المهارات ضروريّة للحدّ من الفقر وتعزيز النمو

أنا بحاجة إلى فرصة على الرغم من عدم إتمام دراستي. نحن نريد العمل لتقديم الأفضل لبلادنا.

_ شابة من مصر

ترتبط قدرة الشباب على إيجاد وظائف جيدة بالنمو الاقتصادي وتوزيع الثروة. ولكن، من غير المرجح أن يحصل الشباب على وظائف تدرّ بالمال الكافي للعيش وإعالة عائلاتهم في حال افتقروا إلى المهارات الملائمة. ويُذكر أنّ معدل النمو الاقتصادي وطريقة تقسيم منافع النمو يتصلان اتصالاً وثيقاً بتنمية المهارات.

تشهد بلدان كثيرة اليوم تباطؤاً اقتصادياً عوضاً عن النمو الاقتصادي. وفي هذا السياق، اكتسبت بطالة الشباب الأولوية في السياسات العالمية والوطنية، وهو أمر ركّز أحياناً على الحاجة إلى تنمية مهارات الشباب (المربع 4–1).

تقضي الخطوة الضرورية التالية بتطبيق سياسات فعالة لتنمية المهارات بغية التشديد على حاجات المحرومين. وتعمل العلاقة بين التعليم والمهارات والنمو في اتجاهين اثنين: فيمكن أن تساهم القوى العاملة الماهرة في نمو البلدان، أما الاقتصادات النامية فيمكنها أن تستثمر أكثر في التعليم والتدريب. من الواضح إذاً أنّ الاستثمار في المهارات يحقّق الربح.

الاستثمار في المهارات يحق الربح

يدرس تحليل جديد أُجري لغرض هذا التقرير العلاقةَ بين نتائج التعلّم والنمو في ستة وأربعين بلداً من أفقر بلدان العالم. يعيش ثلثا الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في هذه البلدان حيث لا يتخطى معدل الدخل السنوي 500 دولار أمريكي تقريباً. وفي حال تمكنت نسبة إضافية توازي 75 % من الأطفال في الخامسة عشر من عمرهم من الوصول إلى أدنى معيار من نتيجة امتحان الرياضيات في برنامج التقييم الدولي للطلبة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بعد عملية تعليم تدوم عشر سنوات، فسيحصل النمو الاقتصادي على دعم أساسيّ على المدى الطويل ليسجل ارتفاعاً بمقدار 1.2 نقطة مئوية. أضف إلى ذلك، سيتم إنقاذ 104 ملايين شخص إضافي يعيشون بأقل من 1.25 دولاراً في اليوم من حالة الفقر المدقع.

المربع 4-1: منح الأولوية لتنمية المهارت عند مكافحة بطالة الشباب

على ضوء التراجع الاقتصادي، أضحت مكافحة بطالة الشباب مسألة طارئة في النقاشات حول الاستراتيجيات العالمية والوطنية، واندرجت في هذا الإطار الحاجة إلى تنمية المهارات. إلا أنّ هذه الحاجة لا تحظى على الدوام بالاهتمام الذي تستحقه. ففي حين ركزت مجموعة العشرين في العامين المنصرمين على بطالة الشباب مثلاً، فإنها لم تقرّ بما فيه الكفاية بمساهمة تنمية المهارات في مساعدة الشباب على إيجاد الوظائف.

أصدرت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مؤخراً استراتيجية لتنمية المهارات تشير إلى الحاجة الملحّة لتعزيز مهارات أفضل على إثر التراجع الاقتصادي العالمي وارتفاع معدلات البطالة بين الشباب. تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية المهارات مدى الحياة لأنها تشكل حلاً واعداً إزاء تحديات البطالة وانعدام المساواة. ويسعى تقرير التنمية في العالم 2013 الصادر عن البنك الدولي إلى شرح الروابط بين الوظائف وأبعاد التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحليلها، مع تحديد سياسات لاستحداث وظائف جيدة. ومن بين عمل الوكالات المتعددة الأطراف الأخرى، يعترف تقرير التوقعات الاقتصادية لأفريقيا 2012 أيضاً بأهمية التعليم والمهارات الملائمة في الحدّ من البطالة والعمالة الهشة.

أما منظمة العمل الدولية فتركز بشكل خاص على الشباب المحرومين. ففي تقرير عالم العمل 2012، درست المنظمة تداعيات التراجع الاقتصادي على سوق العمل، ولاحظت أنّ الاختلال أضحى أكثر هيكلية، ولا سيما في الاقتصادات المتقدمة حيث يتعرض الشباب والعاطلون عن العمل على المدى الطويل لخطر الإقصاء من سوق العمل. ووفقاً للتقرير، يترتب عن ذلك تكاليف اقتصادية هائلة من حيث خسارة المهارات والتحفيز. ويتطلب الأمر تعزيز التدريب على المهارات من خلال برامج فعالة في سوق العمل تتوجه بشكل خاصّ إلى الشباب المعرضين لخطر فقدان المهارات.

عُقد مؤتمر اليونسكو الدولي الثالث بشأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في مدينة شنغهاي الصينية في أيار/مايو 2012، ووضع خطة عمل بسبع نقاط واقترح توصيات مرتبطة بمعالجة الحاجة إلى تنمية مهارات الشباب المحرومين، بما في ذلك اعتماد مخطط تمويل موجه. وتضمنت التوصيات تطبيق إجراءات مبتكرة لتحسين نوعية وشمولية التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وهي إجراءات تستهدف فئات المحرومين بما في ذلك المتعلمين المعوقين، والسكان الريفيين والمهمشين، والمهاجرين والأشخاص المتأثرين بالنزاعات والكوارث. وتنصّ التوصيات أيضاً على تعزيز انتفاع النساء والرجال المتساوي من برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، ولا سيما في مجالات يرتفع عليها الطلب في سوق العمل.

ركزت بعض الحكومات مؤخراً على الحاجة إلى تعزيز الاستثمار في التعليم والتدريب في اقتراحات السياسات والتصريحات السياسية. وعلى سبيل المثال، أطلق رئيس جمهورية جنوب أفريقيا جاكوب زوما في شباط/ فبراير من العام 2011 «عام استحداث الوظائف» في جنوب أفريقيا، وركز على تطوير البنى التحتية والزراعة والصناعات الاستخراجية والتصنيع والسياحة و«الاقتصاد الأخضر». ووافقت مؤسسة التنمية الصناعية في البلاد على تمويل هذه القطاعات الرئيسية، ما يَعِد باستحداث 20 ألف وظيفة فوراً، إضافة إلى 8100 وظيفة في القطاع غير النظامي.

أما البرنامج الانتخابي للرئيس الفرنسي الجديد فرانسوا هولاند المُنتخب في مايو/ أيار من العام 2012، فيشدد على دعم أضعف الطلاب بغية تخفيض عدد الشباب الذين يغادرون التعليم النظامي من دون أيّ مؤهلات إلى النصف في غضون خمسة أعوام. ووعد أيضاً بتعزيز التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وتوفير فرص التدريب من خلال التوجيه أو الخدمة المدنية مثلاً للشباب غير الملتحقين بالمدارس بين عمر 16 إلى 18 سنة. ويُشكل ذلك جزءاً من جهود أكبر تهدف إلى تمويل التدريب المهني للعاطلين عن العمل والأشخاص في أدنى مستويات التعليم والتدريب.

المصادر: Hollande (2012); ILO (2012b, 2012c); OECD (2012a); OECD Development Centre (2012); SouthAfrica.info (2011); UNESCO (2012a); World Bank (2011f).

يُعتبر الاستثمار في التعليم مدرّاً للربح: فيمكن للدولار الواحد المنفق على التعليم أن يُدرّ بين 10 إلى 15 دولاراً من خلال نسبة النمو الاقتصادي في فترة عمل تتراوح بين ثمانية عشر إلى اثنين وعشرين عاماً. (Hanushek and Woessmann, 2011).

لا يمكن تعزيز مشاركة التعليم في النمو الاقتصادي من خلال رفع نسبة القيد في المدارس فحسب، لا بل يتطلب ذلك أيضاً التأكد من توزيع المهارات الضرورية في مكان العمل بشكل عادل. فلنأخذ على سبيل المثال خمسة بلدان تمتعت بمعدلات متشابهة لمتوسط دخل الفرد في السبعينيات من القرن المنصرم، وهي كولومبيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية وغانا وجمهورية كوريا وتونس. في مطلع السبعينيات، كان معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي يوازي 40% أو أقل في كل منها. أما في العام 2010 فاختلفت المعدلات بشكل كبير بينها (الرسم 4–1).

تنفرد جمهورية كوريا بتعزيز نظام التعليم بسرعة، فوصل معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي إلى 70% في الثمانينيات، وتمكنت البلاد من توفير التعليم الثانوي للجميع تقريباً في نهاية التسعينيات. وبدأت كولومبيا وتونس من مستويات أدنى وهما تلحقان حالياً بجمهورية كوريا. وبعد أربعين عاماً، أضحى متوسط دخل الفرد يفوق بمئة وثمانية وخمسين ضعفاً المتوسط في جمهورية الكونغو الديمقراطية، وبستة وأربعين ضعفاً المتوسط في غانا، وبخمسة أضعاف المتوسط في كولومبيا، وبستة أضعاف المتوسط في تونس.

لقد أثرت عوامل عدة على مساري النمو والتعليم في كل من هذه البلدان. إلا أنّ نجاح جمهورية كوريا يُعزى إلى ربطها بين تنمية المهارات والاستراتيجيات العامة التي تهدف إلى تفعيل الاقتصاد. وبغية فهم مساهمة تنمية المهارات في تعزيز التعليم في جمهورية كوريا، لا بدّ من دراسة الاتجاهات في البلدان الأربعة الأخرى.

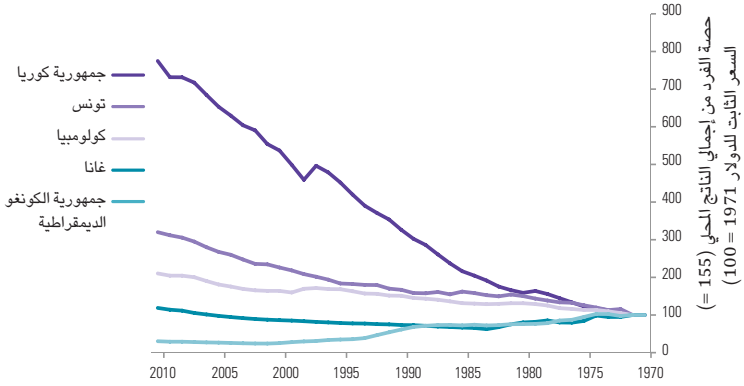
أعاقت النزاعات المستمرة تعزيز التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية. إلا أنّ غياب التقدم الاقتصادي والاجتماعي يعود أيضاً إلى ضعف التنظيم وانخفاض تمويل التعليم وانعدام المساواة بين المناطق. ففي إقليم كيفو الشمالي الأكثر تأثراً بالنزاعات، لم يبلغ 61% من الأطفال بين عمر 15 إلى 19 سنة المرحلةَ الدنيا من التعليم الثانوي في العام 2010، في حين لم يبلغ 10% منهم مرحلة التعليم الثانوي في العاصمة كينشاسا (UIS, 2012a).

تندرج كولومبيا بين أسرع الاقتصادات نمواً في أمريكا اللاتينية. إلا أنّ النمو يتسم فيها بالتقلبات لأنه يتأثر بالكساد والركود والنزاعات والعنف، في حين لم يشهد

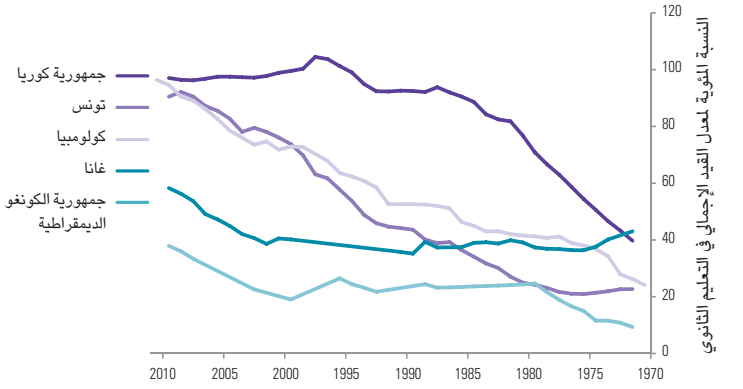
الرسم 4–1: استثمار جمهورية كوريا في تنمية المهارات ساهم في تعزيز النمو الاقتصادي بشكل مدهش

النمو الاقتصادي ونمو التعليم في خمسة بلدان تتمتع بمداخيل متشابهة في السبعينيات

أ – النمو الاقتصادي



ب – معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي، من العام 1971 إلى العام 2010



ملاحظة: حدد العام 1971 كالسنة المعيارية في الرسم الأول وهو يوازي 100
المصادر: UIS database and World Bank (2012c)

يمكن للدولار الواحد المنفق على التعليم أن يُدر بين 10 إلى 15 دولارا من النمو الاقتصادي

يحتاج عدد كبير من الشباب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى المهارات لكي تضحي بلدانهم متوسطة الدخل

الجزء الأكثر فقراً من السكان أياً من نتائج النمو. وتماماً كما هي الحال في الدول الأخرى من أمريكا اللاتينية، يعود انعدام المساواة إلى عوامل كثيرة مثل الانتفاع غير المتكافئ من التعليم النوعي، وأسواق العمل المقسمة إضافة إلى التمييز العرقي والتمييز بين الجنسين (Lustig et al., 2011). وفي العام 2010، لم يكمل حوالى ربع الشباب من الخمس الأفقر مرحلة التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، في حين أكملتها نسبة 100 % من الشباب من الخمس الأكثر ثراءً (UIS, 2012a).

أما تونس فقد حققت نتائج أفضل من حيث النمو الاقتصادي وتعزيز التعليم. فأضحى هذا القطاع الأخير في طليعة أولويات السياسات وحصل على 6.6% من إجمالي الناتج المحلي في العام 2010. وارتفع عدد الخريجين بشكل هائل من نظام التعليم العالي، وفي العام 2008 حصل 57% من الداخلين الجدد إلى سوق العمل على شهادة جامعية. وعلى الرغم من توفير التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي للجميع منذ فترة ليست بقصيرة، إلا أنّ عدداً ملحوظاً من الأطفال لم يُكمل حتى المراحل العليا من التعليم الثانوي. ويُذكر أنّ الصناعات المتدنية المهارات لا تزال تسيطر على الاقتصاد، مثل صناعة النسيج والملابس والصناعة الزراعية. لذلك تعاني تونس من مشاكل مزدوجة، ألا وهي: استحداث الوظائف المدرة للدخل اللائق للشباب الذين لم يكملوا تعليمهم من جهة، وتنويع الاقتصاد مع إدخال صناعات تفترض مهارات عالية وتستحدث الوظائف الملائمة للخريجين الجامعيين من جهة أخرى (Diop, 2010).

تبرز نتائج سياسات المهارات عند المقارنة بين غانا وجمهورية كوريا. فأضحت جمهورية كوريا اليوم بلداً مرتفع الدخل وانضمت أيضاً إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. أما غانا، فناضلت لتضحي جهة فاعلة أساسية في الاقتصادي العالمي تماماً مثل دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (المربع 4–2).

بعد عقود من انعدام النمو أو انخفاضه، تمكنت غانا وبلدان أخرى من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من تحقيق نمو قويّ نسبياً في الأعوام 2000. فقد حقق حوالى ثلث بلدان المنطقة معدلات نمو بلغت 6% على الأقل (World Bank, 2012a). وتأمل بعض بلدان المنطقة أيضاً أن تضحي من البلدان المتوسطة الدخل في النصف الأول من القرن الحادي والعشرين.

وتشير التجارب في جمهورية كوريا و»نمور» شرق آسيا إلى أنّ النمو المستدام في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعتمد على السياسات الاقتصادية السليمة المنسقة مع الاستثمار الحكومي في التعليم والتدريب من أجل تلبية حاجات سوق العمل. إلا أنّ عدداً كبيراً من البلدان الأفريقية لا يزال يعوّل على صادرات النفط أو المعادن، أو يتخصص في تصدير منتج أو منتجين زراعيين، وبالتالي نتج معظم النمو الاقتصادي في هذه البلدان من ارتفاع الطلب العالمي على هذه السلع. فبين الأعوام 1995 و2008، نتجت نسبة 73% من نمو التصدير في أفريقيا من استخراج المعادن، فأضحت البلدان أكثر عرضة لتقلبات الأسعار (World Economic Forum et al., 2011). وفي حال رغبت الدول الأفريقية بالحفاظ على النمو أو تسريعه، يتعين عليها إذاً تنويع الاقتصاد وتسلق سلم التكنولوجيا (World Bank, 2011a) . ولتحقيق ذلك، لا بدّ من أن يحصل الشباب على المهارات الأساسية إضافة إلى المهارات التقنية والقابلة للتحويل ليتأقلموا بمرونة مع مجالات عمل جديدة.

قد تسعى بعض البلدان الأفريقية إلى تقليد الاقتصادات الناشئة مثل الهند عبر الحدّ من نمو التصنيع لصالح قطاعات الخدمات ذات القيمة المضافة المرتفعة والمهارات المتطورة مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يمكن لهذه الاستراتيجية أن تؤدي إلى نمو سريع، إلا أنها قد تُهمل جزءاً كبيراً من السكان. ففي رواندا على سبيل المثال، أطلقت الحكومة أهدافاً طموحة للحدّ من الفقر عبر تحسين التعليم وبناء اقتصاد المعرفة، مع التشديد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يُشكل ذلك هدفاً محموداً على الأمد المتوسط، إلا أنّ قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والخدمات لا يستحدث وظائف بقدر الصناعات الأخرى. فليس من الواضح ما إذا كان بإمكانه مساعدة الأطفال في العائلات الفقيرة على التخلص من حالة الفقر، ولا سيّما أنّ 90% من السكان يعملون في الإنتاج الزراعي في حين لا يتعدى معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي 36% فقط (Education Development Center, 2009).

يتعيّن على الدول اتخاذ خيارات صعبة عند تحديد الأولويات في عملية التنمية. فتركيز الموارد العامة على المجموعات الأكثر حظوة التي تتمتع بمهارات عالية لن يحقق الازدهار بالتساوي. لا بدّ إذاً من تضافر الجهود بغية تحسين مهارات مجمل السكان والتركيز على القطاعات التي تستطيع توفير فرص عمل أفضل لمعظم الشباب فور حصولهم على المهارات الضرورية.

المربع 4-2: المهارات والنمو، مقارنة بين غانا وجمهورية كوريا

بعد استقلال جمهورية كوريا في العام 1945، برزت الضرورة الملحة لتأمين التعليم والنمو الشاملين. تمكنت الجمهورية من تعميم التعليم الابتدائي في الستينيات من القرن المنصرم، وسرعان ما سهلت وصول الأطفال جميعهم إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. تحقّق هذا الإنجاز في بلد بلغت فيه نسبة الشباب دون الخامسة والعشرين من العمر 30% في العام 1980.

أدى التقدم السريع والمنظم في الصناعات القائمة على كثافة العمل والموجهة نحو التصدير إلى ارتفاع الطلب على المهارات الرئيسية. إضافة إلى ذلك، عززت الحكومة التعليم الثانوي في المجال المهني والتقني لتنمية المهارات في القطاعات التي تعمد إلى تشجيع نموها، بما في ذلك الصناعات الثقيلة والكيميائية القائمة على التكنولوجيا. وفي الوقت عينه، وفرت الحكومة حوافز للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم لتحسين مهارات القوى العاملة مع اعتماد الاقتصاد على التكنولوجيا المعقدة.

تُعتبر مقاربة جمهورية كوريا مماثلة لمقاربة «نمور» شرق آسيا التي تتضمن أيضاً هونغ كونغ، وسنغافورة، وتايوان. طوّرت الدولة أولاً السياسات التجارية والصناعية ووجهت الاقتصاد نحو الصناعات ذات القيمة المضافة المرتفعة مثل قطاع الإلكترونيات. وثانياً، أطلقت سلسلة آليات تهدف إلى تطوير المهارات الضرورية مسبقاً بطريقة مرنة تجمع بين التعليم التقني والمهني والتعليم العام والتعلم من الأخطاء. ثالثاً، ربطت بين سياسات التعليم والتدريب ووضع السياسات الاقتصادية. وأخيراً، شددت الحكومة على التسلسل: فجمعت بين تنمية التعليم والتدريب من جهة ومرحلة النمو الاقتصادي من جهة أخرى. وفي مراحل النمو الاقتصادي جميعها، حاولت الدولة تحقيق التوازن بين الصناعات القائمة على كثافة العمل التي تتطلب مهارات متدنية وتستحدث وظائف كثيرة من جهة، والصناعة القائمة على المعرفة التي تتطلب مهارات عالية من جهة أخرى.

نظراً إلى بروز الحاجة الملحة إلى تحويل المهارات بسرعة مع انتقال اقتصادات شرق آسيا من مراحل التصنيع الأولى إلى إنتاج السلع والخدمات ذات القيمة المضافة المرتفعة، من غير المرجح أن تكون قوى السوق قد نجحت في هذا المجال بمفردها. فقد أدت الدولة دوراً أساسياً في الجمع بين عرض المهارات والطلب عليها.

على الرغم من انطلاق غانا من موقع مشابه لجمهورية كوريا في مطلع السبعينيات، إلا أنها تأخرت كثيراً منذ ذلك الحين. بدأت جمهورية كوريا بتوسيع تغطية التعليم الثانوي بسرعة في السبعينيات، أما معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي في غانا فشهد ركوداً ولم يتخط نسبة 40% طوال ثلاثين عاماً.

تُعزى بعض أسباب غياب التقدم في مجال التعليم في غانا إلى المشاكل الاقتصادية. ويعود ذلك أيضاً إلى الاستثمار غير الكافي في التعليم أو عدم الربط بين التخطيط الاقتصادي وسياسات تنمية المهارات. وفي مطلع الثمانينيات، لم يتخطَ إنفاق غانا على التعليم نسبة 2% من حصة الفرد من إجمالي الناتج المحلي، مقارنة بـ4% تقريباً في جمهورية كوريا في الفترة عينها.

على الرغم من اعتماد غانا إصلاحات في مجال التعليم ابتداءً من العام 1987، إلا أنّ التعليم حافظ على مستوى منخفض ولم يتصل بسوق العمل. وحتى التعليم التقني والمهني لم يتسم بصلة وثيقة مع الاقتصاد. وفي العام 2008، لم ينجح ثلث الأطفال بين عمر 15 إلى 19 سنة في الوصول إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، في حين لم يُكمل بعضهم حتى مرحلة التعليم الابتدائي على الرغم من توسيع تغطية التعليم.

شهد اقتصاد غانا نمواً سريعاً منذ التسعينيات. وفي العام 2010، حققت البلاد نمواً بنسبة 7.7%، وأضحت بين البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا في العام 2011. وانتقل بعض العمال من الزراعة إلى الاقتصاد غير النظامي الحضري حيث يمكنهم كسب مبالغ أكبر، حتى ولو افتقروا إلى المزايا والضمانات المرتبطة بالقطاع النظامي. وتتركز معظم الوظائف حالياً في المؤسسات الصغيرة التي تسدد رواتب منخفضة. ولكن على عكس جمهورية كوريا، بدأت هذه المؤسسات مؤخراً بالاستفادة من دعم الحكومة لتعزيز تنمية المهارات.

لم يرقَ النجاح الاقتصادي في غانا إلى مستوى اقتصادات شرق آسيا منذ الستينيات لأسباب كثيرة. إلا أنه من الضروريّ أيضاً إلقاء بعض اللوم على الإصلاحات الاقتصادية القصيرة الرؤية التي لم تستثمر في المهارات لصالح مستقبل الاقتصاد. فلا يمكن تحقيق التنمية الصناعية السريعة التي يمكنها تحويل دولة مثل جمهورية كوريا من حالة الفقر إلى الثراء في غضون ثلاثين عاماً من دون نشر التعليم الأساسي واعتماد أنظمة منسقة لتوفير المهارات ودمج العمال في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم.

المصادر: Addae-Mensah et al. (1973); Akyeampong (2010); Ashton et al. (1999; 2002); Lee (2006); Nsowah-Nuamah et al. (2012); Sang-Duk (2010); UIS (2012a); World Bank (2011c).

جمعت جمهورية كوريا بين عرض المهارات والطلب عليها فأضحت دولة ثرية في غضون 30 عاما

حكومات كثيرة تهمل المهارات، فتخسر الفئات المحرومة

تشكل البطالة مشكلة الشباب الرئيسية. فلا يمكنهم الحصول على الوظائف لأنهم لم يكملوا دراستهم ولم ينتقلوا إلى المستوى التالي من التعليم الذي يساعدهم على اكتساب المهارات الملائمة للعمل.

ـ شابة من إثيوبيا

غالباً ما تُهمِل المخططات الوطنية تنمية المهارات على الرغم من المزايا الاقتصادية المرافقة لها. وحتى عند الإقرار بأهميتها فإنها لا تحظى بالأولوية، وتغيب عنها مسؤولية العمل المحددة. إضافة إلى ذلك، لا يجري التنسيق بين الوكالات ومزودي الخدمات، ولا تحظى حاجات الشباب المحرومين بالاهتمام الكافي.

تنمية المهارات تتطلب تنسيقاً وطنياً أفضل

تتوزع عادة مسؤولية تنظيم تنمية المهارات بين وزارات ووكالات حكومية متعددة، لذلك قد يُهمل النظام الأشخاص الذين يحتاجون إلى التدريب على المهارات.

تشكل وزارات التعليم المؤسسات الرئيسية المسؤولة عن التعليم النظامي وتوفير المؤهلات، إلا أنّ وزارات العمل والشباب قد تركز أيضاً على المهارات من أجل تحسين فرص الشباب في الحصول على الوظائف، ولا سيما خارج القطاع النظامي. وتضمّ بعض الدول أيضاً وزارات خاصة بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وتزخر الأوروغواي على سبيل المثال بثمانية مزودين على الأقل من القطاع العام وشبه العام لبرامج التدريب خارج التعليم النظامي الابتدائي والثانوي (UIS, 2012b).

كنتيجة لذلك، تختلف سياسات تنمية المهارات بين الدول. وغالباً ما لا تُحدّد بوضوح مسؤولية ذكر متطلبات تنمية المهارات ومعالجتها، وتُغفل أيضاً حاجات الشباب المحرومين.

تبرز أيضاً بعض الحالات الاستثنائية في هذا السياق. ففي بنغلاديش، تعمل 22 وزارة ووكالة على تنمية المهارات، إلا أنّ الحكومة أسست في العام 2008 المجلس الوطني لتنمية المهارات لجمع أعمال هذه الوزارات والهيئات تحت قيادة رئيس الوزراء. يتضمن المجلس ممثلين حكوميين وممثلين عن أصحاب العمل والعمّال والمجتمع المدني وقطاع الصناعة، وهو يعمل على الموافقة على أحكام الحوكمة والأحكام التنظيمية والتشريعية (Engel, 2012).

جنوب أفريقيا المجموعة الأكثر شمولاً من السياسات والبرامج التي تدرس تنمية مهارات الشباب

دققت دراسة أُعدّت لغرض هذا التقرير في أهداف تنمية المهارات وتحديد الأولويات المرتبطة بها ضمن استراتيجيات التنمية والوطنية وسياسات القطاعات ذات الصلة في ستة وأربعين بلداً من بلدان الدخل المنخفض أو الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا حيث يرتفع عدد الشباب بين السكان. امتلك أكثر من نصف البلدان في الدراسة نوعاً من وثائق السياسات أو عمد على تطويرها للتركيز على تنمية المهارات سواء في استراتيجيات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني أو في استراتيجيات أكثر شمولاً حول تنمية المهارات، إلا أنها غالباً ما اتسمت بالإبهام. ويبرز تقاسم المسؤوليات بين الوكالات الحكومية المتعددة في استراتيجيات التنمية الوطنية التي تعالج تنمية المهارات في علاقتها مع الأهداف العامة فحسب، من دون أيّ ذكر للإصلاحات والأهداف المحددة. فتتوزع الأهداف على ركائز كثيرة (مثل النمو والقدرة التنافسية والخدمات الاجتماعية والأساسية)، أما تنمية المهارات فنادراً ما تُعتبر مسألة شاملة (Engel, 2012).

من بين البلدان الستة والأربعين، تمتلك جمهورية جنوب أفريقيا المجموعة الأكثر شمولاً من السياسات والبرامج التي تدرس تنمية مهارات الشباب. وتتضمن ثماني سياسات على الأقل أولويات لتنمية المهارات، ألا وهي خطة التنمية الوطنية، ومبادرة النمو المشترك والعاجل، ومسار النمو الجديد، واستراتيجية تنمية المهارات الوطنية، وسياسة الشباب الوطنية، والخطط الاستراتيجية لإدارات العمل والتعليم الأساسي والتعليم العالي والتدريب (South Africa Government, 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b,2011a, 2011b).

على ضوء التعقيد المؤسساتي، لا بدّ من توافق السياسات ودمج حاجات المحرومين بوضوح. في هذا الإطار، حققت جنوب أفريقيا إنجازات ملحوظة من خلال استراتيجية تنمية الموارد البشرية للعام 2010.

ترتكز هذه الاستراتيجية صراحة على أطر التعليم والتدريب التي يدرس كل منها حاجات المحرومين مثل النساء أو الشباب الريفيين العاطلين عن العمل. وحددت إدارات وهيئات كثيرة الأدوار الواضحة المرتبطة بالاستراتيجية، مع مؤشرات ونشاطات متعلقة بكل إدارة أو نظام فرعيّ يتم التنسيق بينها من خلال المنتديات الحكومية بما في ذلك مجلس تنمية الموارد البشرية بغية ضمان دمج التخطيط والوصول إلى الأهداف المرجوّة (South Africa Government, 2009a).

تضمّن حوالى 60% من البلدان في الدراسة نوعاً من الأهداف القابلة للقياس المرتبطة بتنمية المهارات، وهي تشير إلى مدى الأولوية الممنوحة لتنمية المهارات في الاستراتيجيات الوطنية وسياسات القطاعات. وتلتزم

الهند مثلاً بزيادة فرص التدريب من 2.5 مليون إلى 10 ملايين في الخطة الخمسية الحادية عشرة (2007–2012)، أما في إثيوبيا فتهدف الخطة الرابعة لتنمية قطاع التعليم (2010/2011–2014/2015) إلى رفع القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني بنسبة 40% في الفترة 2014/2015. وقلّة من البلدان تربط صراحة بين الأهداف وزيادة الإنفاق على التدريب على المهارات. وتشمل الحالات الاستثنائية ملاوي والسنغال إذ اعتمد البلدان على أهداف لزيادة حصة النفقات على التعليم التقني والمهني من مجمل ميزانية التعليم، أما باكستان فتعتمد أهدافاً تنصّ على تخصيص الحكومات المحلية نسبة 4% كحدّ أدنى من ميزانية التعليم لمحو الأمية وتفعيل التعليم الأساسي غير النظامي (Engel, 2012).

لا بدّ من أن تغطي استراتيجيات المهارات مزودي الخدمات كافة

تتعدد الوكالات الحكومية المعنية بخطط تنمية المهارات، ولذلك لا بدّ من تغطية عدد كبير من مزودي الخدمات في هذه الخطط. في الواقع، تتنوع البرامج التي تستهدف المحرومين، وهي تتطلب اعتماد مقاربات مبتكرة ومرنة.

تشكل الحكومات والقطاع الخاص أهمّ الجهات المزودة للخدمات في التعليم النظامي العام والمهني. ويعمل عدد من مزودي الخدمات من القطاع الخاص وفق المناهج النظامية فور تسجيلهم، أما عدد آخر منهم فيعمل بشكل غير نظامي من دون تسجيل ويوفر دورات قصيرة من دون ضمانات حول معايير التعليم. تعتمد هذه المؤسسات بشكل كبير على الرسوم، وهي غير مقبولة إذاً بين الفقراء (Adams et al., forthcoming).

خارج القطاع النظامي، تستفيد برامج الفرصة الثانية والتدريب في أماكن العمل من مساهمة الحكومات إضافة إلى مجموعة من مزودي الخدمات بما في ذلك المنظمات غير الحكومية وقطاع الصناعة. وتُعتبر المنظمات غير الحكومية الدولية إضافة إلى المنظمات الوطنية ومنظمات المجتمعات المحلية من أهم مزودي التدريب في برامج الفرصة الثانية الموجهة إلى الشباب المحرومين بشكل خاص ولا سيّما في الأحياء الفقيرة والمناطق الريفية النائية حيث النقص الأكبر للمهارات. وتوفر منظمات أخرى مثل منظمة براك /لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف (سابقاً) خدمات لدعم الأعمال التجارية الصغيرة، بما في ذلك الائتمان المتناهي الصغر (انظر الفصل 7). وقد يواجه مزودو الخدمات غير الحكوميين بعض القيود عند توفير التدريب المنتظم والمستمر على فترات طويلة بسبب التمويل المحدود وغير المستقر (Adams, 2008; Adams et al., forthcoming).

خطة الهند الخمسية تسعى إلى زيادة فرص التدريب من 2.5 مليون إلى 10 ملايين

في الكثير من البلدان الفقيرة، يحصل الشباب المحرومون بشكل أساسي على تدريب المهارات من خلال التمرس المهني التقليدي في المؤسسات الصغيرة (انظر الفصل 6). إلا أنّ بعض الأعمال التجارية صغيرة وهشة للغاية فلا يمكنها الاستثمار في التدريب المنهجي (Adams et al., forthcoming). ولا يمكن لإطار تنمية المهارات المؤسساتي في الكثير من الدول أن يتأقلم مع تنوع مزودي الخدمات. كنتيجة لذلك، لا يتماشى النطاق الواسع من برامج المهارات مع الطلب في سوق العمل أو مع أولويات التنمية الوطنية.

في الأردن على سبيل المثال، توفر عدة منظمات غير حكومية التدريب على المهارات للشباب المحرومين بشكل خاصّ خارج القطاع النظامي، وهي تخضع لاختصاص مجلس التشغيل والتعليم والتدريب المهني والتقني. ولكن، غالباً ما تخضع المنظمات غير الحكومية لإشراف عدد من الوكالات والوزارات بما في ذلك المجلس الأعلى للشباب وأربع وزارات مسؤولة عن تسجيل المنظمات غير الحكومية. يُعتبر المجلس الأعلى للشباب مسؤولاً عن تطبيق سياسة الشباب الوطنية حيث يبرز الدور الكبير لتنمية المهارات، إلا أنّه يفتقر إلى القدرة على الاضطلاع بهذه المهمة (Gorak– Sosnowska, 2009).

الشباب المحرومون هم أكثر من يعاني

نحن نفتقر إلى التعليم، فلا نحصل على الوظائف ونعجز عن تحسين حياتنا. فلا يمكننا إذاً تحقيق النمو.

_شاب من الهند

حتى ولو ارتكزت الاستراتيجيات الوطنية على تنمية المهارات، فإنها تسعى عادة إلى تحسين الإنتاجية والنمو عوضاً عن تعزيز ظروف عمل الفقراء. وقلّة من البلدان الستة والأربعين تتمتع باستراتيجيات محددة لتلبية حاجات الفئات المستضعفة التي نادراً ما تُعالَج بدقة وبشكل منفصل في سياسات الشباب والوظائف وتنمية

المربع 3-4: تسعى إثيوبيا إلى تحقيق النمو من خلال مخطط مهارات شامل

طوّرت إثيوبيا استراتيجيات طموحة لتعزيز النمو والحدّ من الفقر مع تعزيز الاستثمار في التعليم والتدريب بهدف الانضمام إلى البلدان المتوسطة الدخل بحلول العام 2025.

في الأعوام الخمسة المنصرمة، حققت إثيوبيا معدلات نمو مرتفعة وصلت إلى 10% سنوياً، إلا أنها لا تزال من بين أفقر البلدان في العالم. فيعيش 85% من السكان في المناطق الريفية، ويستحدث قطاع الزراعة 80% من الوظائف. أضف إلى ذلك، يتسم القطاع الخاص النظامي بصغر حجمه، فتكثر الشركات الصغيرة جداً والمحدودة الإنتاجية إلى جانب مؤسسات الدولة. ولا تستطيع هذه الشركات الخاصة استيعاب القوى العاملة المتزايدة، فترتفع بالتالي البطالة في المناطق الحضرية.

شهد قطاع التعليم أيضاً تطوراً سريعاً إلى جانب بعض التحديات الهامة. ووفق الإحصاءات الرسمية، ارتفع صافي معدل القيد في المدارس الابتدائية من 36% في العام 1999، وهو أحد أدنى المستويات في العالم في ذلك الوقت، إلى 81% في العام 2010. وارتفع معدل القيد الإجمالي في المدارس الثانوية من 13% في العام 1999 إلى 36% في العام 2010. أما القيد في التدريب التقني والمهني فازداد بسرعة في عقد من الزمن من حوالى 106336 في الفترة 2004/2003 إلى 717603 في الفترة 2010/2009 وفقاً للبيانات الحكومية.

على الرغم من هذه الإنجازات ، يفتقر 81% من الرجال و92% من الشابات بين عمر 15 إلى 19 سنة إلى المهارات الأساسية في المناطق الريفية حيث لا تتركز سوى نسبة 20% من المدارس الثانوية.

تعي إثيوبيا ضرورة التصدي لهذه التحديات، لذلك تشدد خطة النمو والتحول للأعوام 2010/2011-2015/2014 على أولوية تنمية المهارات. على الرغم من أنّ الحيازات الزراعية الصغيرة ستبقى المصدر الرئيسي للنشاط الاقتصادي، إلا أنّ الخطة تركز على رفع إنتاجية المؤسسات الصغرى والصغيرة في المدن بشكل خاص، فتقرّ بالتالي بقدرتها الملحوظة على استحداث الوظائف والحدّ من الفقر.

تسعى إثيوبيا إلى تحقيق أهداف طموحة، بما في ذلك تخطي نسبة 11% من معدلات نمو إجمالي الناتج المحلي سنوياً. ولتحقيق ذلك، لا بدّ من أن تَنتج نسبة نمو أكبر من الارتفاع في الإنتاجية، ما يتطلب استخدام التكنولوجيا والقوى العاملة الماهرة على نطاق أكبر. في هذا السياق، تهدف خطة تنمية قطاع التعليم الخمسية التي تُطبق بالتزامن مع خطة النمو والتحول إلى تعميم التعليم الثانوي بحلول العام 2020.

تعمد خطة التعليم إلى توفير المهارات التقنية والمهنية لإيجاد يد عاملة ماهرة قادرة على التكيف في الزراعة والصناعة. ولضمان النمو المتوازن بين المناطق الريفية والحضرية، تركز الخطة على مضاعفة عدد المؤسسات التي توفر المهارات التقنية والمهنية في المناطق الريفية. وهي تشدد أيضاً على محو أمية الكبار، والتعليم الأساسي البديل للأطفال غير الملتحقين بالمدارس أو الأطفال المحرومين، وتوسيع تغطية التعليم في المناطق الريفية، مع انتفاع تفضيلي للطلاب في المناطق المحرومة. ويركز التدريب التقني والمهني على تلبية الطلب ودعم القطاعات الاستراتيجية مع مشاركة المؤسسات في معظم التدريب.

تعتمد إثيوبيا خططاً طموحة لتوسيع تغطية التعليم والنمو. وقد حققت إنجازات مدهشة في توسيع تغطية التعليم الابتدائي في فترة قصيرة ونجحت في زيادة النمو اقتصادي. ويترافق ذلك مع الأمل في ترجمة التزامات الحكومة في أعمال ملموسة شرط توفيرها التمويل المناسب لدعم خططها.

المصادر: Brixiova and Asaminew (2010); Engel (2012); Ethiopia Ministry of Education (2005, 2008); Ethiopia MoFED (2010); UIS (2012a)

تسعى إثيوبيا إلى تعميم التعليم الثانوي بحلول العام 2020 لتضحي من البلدان المتوسطة الدخل

المهارات. وتشكل إثيوبيا حالة استثنائية، فقد اعتمدت استراتيجية شاملة للتعليم القطاعي والوطني تهدف إلى العناية بالمحرومين وتحقيق النمو (المربع 4–3).

في حين تشدد استراتيجيات مهارات كثيرة على أهمية الإنصاف ولا سيما المساواة بين الجنسين كهدف في المناقشات الواسعة النطاق حول الانتفاع من تنمية المهارات والتدريب والتوظيف، إلا أنّ عدداً قليلاً من البلدان يحدد أهدافاً واضحة في هذا الإطار. وتتضمن الحالات الاستثنائية بنغلاديش وإثيوبيا. تهدف بنغلاديش إلى زيادة قيد الفتيات في التعليم التقني والمهني بنسبة 60% بحلول العام 2020، في حين تتوقع إثيوبيا وصول نسبة قيد الفتيات في البرامج التقنية والمهنية إلى 50% في الفترة 2014/2015 (Engel, 2012; Ethiopia MoFED, 2010). أما الهند وملاوي فاعتمدتا برامج العمل الإيجابي التي تهدف إلى زيادة مشاركة المرأة في التدريب. ولكن، قد تعجز هذه البلدان عن تحقيق النتائج المرجوة في ظل غياب استراتيجيات أخرى تعالج التحديات الكثيرة التي تواجهها الشابات عند الانتفاع من التدريب (Engel, 2012).

تتضمن قلّة من البلدان في الدراسة استراتيجيات لمساعدة الشباب المهمشين على تخطي العوائق أمام التدريب على المهارات. وتُشكل بنغلاديش أيضاً حالة استثنائية، إذ وضعت استراتيجية تنمية مهارات تستهدف بشكل خاص الفئات المهمشة. تتصل هذه الاستراتيجية بالسياسات الأخرى مثل الاستراتيجية الوطنية الثانية للتعجيل بخفض الفقر، وهي تشدد على أنواع كثيرة من حاجات التدريب وتُقرّ بأهمية الربط بين التمويل البالغ الصغر وتنمية المهارات في المجتمعات الريفية (Bangladesh Planning Commission, 2008).

لم يقرّ سوى ربع البلدان في الدراسة بالحاجة إلى تحسين انتفاع الشباب من التعليم أو التدريب بعد تسربهم من المدرسة الابتدائية. وقد صاغت نيبال سياسة تعليم غير نظامية تحدد الأهداف لتوفير التعليم البديل الأساسي والمهني للأطفال الذين تسربوا من المدرسة. وبموجب الخطة الوطنية لقطاع التعليم في ملاوي، من المتوقع أن يحصل 90% من الشباب غير الملتحقين بالمدارس على التعليم والتدريب في العام 2017. تهدف هذه الخطة إلى رفع عدد ميسري تعليم الفرصة الثانية بثلاثة أضعاف من 700 إلى 2380. وتنصّ الخطة على جهود محمودة تسعى إلى تخصيص ميزانية حكومية لهذا الغرض، على الرغم من أنها قد تكون محدودة جداً ولن تصل إلى كل الشباب الذين يحتاجون إلى تعليم الفرصة الثانية. وهي تخصّص نسبة 2% كحدّ أدنى من ميزانية التعليم لتُنفق على الشباب غير الملتحقين بالمدارس بحلول العام 2017 (Engel, 2012).

في معظم البلدان، تركز سياسات تنمية المهارات على توسيع تغطية التعليم والتدريب التقني والمهني النظامي ورفع نوعيته، بما في ذلك تفعيل دور القطاع الخاص بغية معالجة الاختلاف الواضح بين العرض والطلب في سوق العمل. إلا أنّ هذه الإجراءات لا تطال أغلبية الشباب المحرومين الذين لا تتسنى لهم فرصة الاستفادة من المراحل العليا من التعليم الثانوي سواء في التعليم العام أو في التعليم التقني والمهني، أو حتى من التعليم العالي.

تُغفل استراتيجيات تنمية المهارات عادة القطاع غير النظامي

تدرس معظم السياسات الحكومية ولا سيما استراتيجيات التنمية الوطنية الرئيسية تنمية المهارات من منظور حاجات العمل في القطاع النظامي. وتشجع سياسات كثيرة مهارات تنظيم المشاريع والإدارة لتعزيز الأعمال الحرّة، إلا أنه من غير الواضح دائماً ما إذا كانت هذه الأهداف موجهة إلى القطاع غير النظامي، وفي هذه الحالة قد لا يستفيد منها الشباب المحرومون. وحتى عندما توجَّه إلى القطاع غير النظامي، فإنها غالباً ما لا تشمل بشكل كافٍ الأعداد الكبيرة من الشباب المحرومين في بلدان الدخل المنخفض والمتوسط الذين يفتقرون إلى المهارات الرئيسية. ويبرز ذلك بشكل جليّ في استراتيجية تشغيل الشباب في سيراليون (المربع 4–4).

عالج أقل من نصف البلدان الستة والأربعين في الدراسة مسألة تنمية مهارات الشباب في القطاع غير النظامي، وقلّة منهم وضع سياسات مفصلة في هذا الإطار (Engel, 2012). وتشكل الاستراتيجية الوطنية لتنمية المهارات في جنوب أفريقيا حالة استثنائية بارزة. فهي تسعى إلى تحويل نظام التعليم والتدريب المهني لتوفير وظائف للشباب في سوق العمل غير النظامي. وهي تستمدّ تمويلها من رسوم التعليم المهني التي تسددها المؤسسات، وقد تمكنت من تدريب أكثر من 320000 شاب أو شابة على العمل في القطاع غير النظامي. وتمكن 66% منهم من إيجاد الوظائف في برامج البنى التحتية في قطاع الأشغال العامة غير النظامي في المناطق الريفية. وقد وفرت مراكز الوظائف الخاضعة لسلطة وزارة العمل المعلومات حول فرص العمل في القطاع غير النظامي (Heitmann and Schröter, 2009).

تعتمد غانا استراتيجية تنمية وطنية على المدى المتوسط تطال القطاع غير النظامي. فتحدّد خطة التنمية والنمو المشترك 2010–2013 أهداف توسيع تغطية التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني لترويج الإنتاجية واستحداث الوظائف وتحسين ظروف العمل في القطاعين النظامي وغير النظامي. ويُكمّل إطار السياسة الوطنية للتعليم والتدريب التقني والمهني هذه الأهداف،

بلد واحد من بين كل أربعة بلدان يُقر بالحاجة إلى برامج الفرصة الثانية

المربع 4-4: لا بدّ من أن تصل استراتيجية تشغيل الشباب في سيراليون إلى كل من يفتقر إلى المهارات الأساسية

أضحى تحسين فرص الشباب في الحصول على المهارات وإيجاد الوظائف أولوية السياسات في سيراليون التي خرجت مؤخراً من حرب أهلية احتدمت جزئياً بسبب ارتفاع عدد الشباب وتراجع التعليم وفرص العمل. ضاعفت الحكومة أقصى جهودها في استراتيجية تشغيل الشباب 2009–2011 التي تهدف إلى معالجة بطالة الشباب ومساعدة 300 ألف منهم على إيجاد الوظائف.

تسعى الاستراتيجية إلى توفير مجموعة من فرص تنمية المهارات المتصلة بالوظائف في القطاعين النظامي وغير النظامي. والواقع أنّ قلّة من الشباب يحصلون على أول وظيفة لهم في القطاع النظامي، وهم يشكلون أقل من 1% من الشباب دون سنّ 19 عاماً و3% من الشباب بين عمر 20 و24 سنة، و8% من الشباب بين عمر 25 و35 سنة. لهذا السبب، تركز الاستراتيجية على ربط التدريب بتنمية الأعمال وتنظيم المشاريع.

في الأعوام الثلاثة المنصرمة، دعمت الحكومة بمساعدة الجهات المانحة 40 مشروعاً وطالت 20 ألف شاب/ شابة. وخضع أيضاً حوالى 5600 شاب/شابة للتدريب لفترة شهرين إلى ثلاثة أشهر في مجال تأسيس شركات القطاع الخاص وإدارتها. وحصل آخرون على التدريب بين ستة أشهر إلى عام كامل في مجال المهارات المرتبطة بسوق العمل الأوسع من خلال التمرس المهني والتدريب على الوظائف. يعمل 75% من أولئك الشباب في نوع من الوظائف المدفوعة (بما في ذلك الأعمال الحرة)، ويندرج 22% منهم في برامج التمرس المهني مع الحرفيين، ويمتلك 2% مؤسسات تجارية ذات امتياز جزئي.

حققت هذه البرامج بعض الإنجازات في توفير المهارات والوظائف، إلا أنها لا تزال بعيدة عن تحقيق هدف الاستراتيجية الذي يقضي بمساعدة 300 ألف شاب/ شابة، ناهيك عن توفير الدعم لكل شاب من أصل أربعة وكل شابة من أصل خمسة أفراد عاطلين عن العمل أو غير ملتحقين بالمدرسة. ونظراً إلى أنّ 57% من الشباب بين عمر 15 إلى 19 سنة يتسربون من المدرسة قبل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، لا بدّ إذاً من أن توفر الحكومة برامج الفرصة الثانية بالتزامن مع برامج المهارات الأخرى المرتبطة بالوظائف إذ ستعزز من فرص الشباب في إيجاد عمل جيد مقابل أجر.

المصادر: Engel (2012); Peeters et al. (2009); UIS (2012a); United Nations et al. (2010)

وهو يقترح التدخل على نطاق كبير لتحسين الإنتاجية في القطاع غير النظامي. ويتضمن أيضاً خطة طموحة لتوفير التدريب على أساس الكفاءة وتقييم نظام التمرس المهني التقليدي، إضافة إلى تسهيل تأسيس رابطات التجارة بغية توفير التدريب (Engel, 2012).

في المقابل، لا تتضمن خطة التنمية الوطنية السادسة في زامبيا أيّ إشارة إلى تنمية المهارات في القطاع غير النظامي (Zambia MoFNP, 2011)، وهي لطالما شددت على التدريب للتشغيل في القطاع النظامي ما يستثني عدداً كبيراً من الشباب الفقراء (Johanson and Adams, 2004).

لا بدّ من إشراك الشباب المحرومين في التخطيط

نادراً ما يتمكن الشباب من المساهمة في وضع السياسات، إلا أنه من الضروري الاستماع إلى آرائهم. ويشكل الشباب بين عمر 15 إلى 24 سنة حوالى السُدس من مجمل السكان، وغالباً ما يُعتبرون الفئة المستضعفة والأكثر نشاطاً في المجتمع في الوقت عينه. وهم يدركون وقائع حياتهم أكثر من صانعي السياسات، بما في ذلك خبرة التعليم والتدريب وتحدي إيجاد عمل جيد.

نادر ا ما تُسمع آراء الشباب المحرومين في عمليات التخطيط

ولكن لا تأخذ معظم عمليات التخطيط آراء الشباب في عين الإعتبار على الرغم من أنّ عدداً من قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة[1] ينصّ على حقهم بالمشاركة في عملية التخطيط. وعند أخذ آراء الشباب في عين الاعتبار، تسهّل بعض الهياكل من إدماج مُدخلات الشباب في وضع السياسات. وهي تتضمن مجالس الشباب والمدارس، ومنتديات الشباب وبرلمانات الشباب إضافة إلى النشاطات التي تجري لمرة واحدة مثل جلسات الاستماع وحلقات عمل الشباب. وحتى عند مشاركة الشباب، من غير المرجح أن يعبّر المحرومون منهم عن آرائهم. فيسيطر الشباب المثقفون الأكثر حظوة من المناطق الحضرية على مشاورات الشباب، ونادراً ما تؤخذ في الحسبان آراء الأغلبية الفقيرة من المناطق الريفية والحضرية على حدّ سواء (te Lintelo, 2011).

1 تتضمن هذه القرارات برنامج العمل العالمي للشباب حتى سنة 2000 وما بعدها (50/A/RES/81)، وقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 57/A/RES/165، وقرار لجنة التنمية الاجتماعية 2006/15 حول تشغيل الشباب، وقراري الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 60/A/RES/2 (2005) ورقم 58/A/RES/133 (2003) حول السياسات والبرامج التي تتضمن الشباب (Youth Employment Network, 2009).

يمكن تحديد أمثلة ناجحة حول مشاركة الشباب في وضع السياسات في البرازيل وسري لانكا أيضاً. فيشكل مجلس الشباب الوطني البرازيلي هيئة استشارية ينضمّ ثلثا أعضائه إلى المجموعات الشبابية في المجتمع المدني. يعمل المجلس بالاشتراك مع الأمانة الوطنية للشباب في صياغة سياسة وطنية للشباب وتطبيقها، وهو ينخرط في تأسيس لجنة خاصة بالسياسات العامة المرتبطة بالشباب ضمن الكونغرس البرازيلي لتعزيز دور الشباب الوطني. نسّق المجلس محادثات وطنية أدت إلى وضع نظام أساسي معنيّ بالشباب إضافة إلى خطة عمل وطنية للشباب تحرص على التشديد على حقوقهم في التشريعات المستقبلية.

في سري لانكا، تأسس فريق العمل الوطني حول تشغيل الشباب بغية تطوير خطة العمل الوطنية حول تشغيل الشباب وتطبيقها. ويؤدي برلمان شباب سري لانكا والأمانة العامة للغرفة التجارية الصغيرة في سري لانكا دوراً أساسياً في فريق العمل المعنيّ بتنظيم عملية المشاورات في خطة العمل. وشارك في هذه العملية الشباب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والإثنية من المناطق الريفية والحضرية والمتأثرة بالنزاعات. وبعد المشاورات، أُدمجت المُدخلات والتعديلات الملموسة المرتكزة على التغذية الراجعة من الشباب في مسودة خطة العمل الوطنية (Youth Employment Network, 2009).

تضم جمهورية جنوب السودان أيضاً خير مثال على دعوة الشباب إلى المساهمة في عمليات التخطيط في قطاع التعليم. فبعد عقود من النزاعات، اتسمت البلاد بارتفاع نسبة الشباب دون الثلاثين من العمر لتبلغ 68% من مجمل السكان. ولم يحصل عدد كبير منهم على فرص التعليم، ولا يلمّ بالقراءة والكتابة سوى 40% من الشباب في الفئة العمرية بين 15 إلى 24 سنة (South Sudan National Bureau of Statistics, 2010). وساعدت العمليات الاستشارية في دمج مشاغل الشباب في الخطة الاستراتيجية المستقبلية في قطاع التعليم. وأعرب الشباب أيضاً عن الحاجة إلى التعليم والتدريب، وذكروا النقص في المدارس والأساتذة المؤهلين إضافة إلى الصلة المحدودة بين نظام التعليم وسوق العمل (South Sudan Ministry of Education, 2012).

تعزيز التمويل لتوفير المهارات للشباب المحرومين

من الأساسي توفير نسبة أكبر من التمويل الموجّه نظراً إلى حجم التدريب الضروري لمساعدة الشباب المحرومين في الحصول على عمل يوفر أجراً لائقاً. وتتسم القرارات حيال من يموّل كل جانب من التعليم والتدريب بالتعقيد بسبب النطاق الواسع لبرامج المهارات ومزودي خدمات التعليم. ويتعيّن على الحكومات والجهات المانحة ضمان حصول الشباب جميعهم على المهارات الأساسية على الأقلّ، لذلك تقتصر أولى أولويات الإنفاق على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة إلى التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

68% من سكان جنوب السودان هم من الشباب دون الثلاثين من العمر

في بلدان الدخل المنخفض والمتوسط، لم يُكمل حوالى 200 مليون شاب/شابة في الفئة العمرية 15 إلى 24 سنة مرحلة التعليم الابتدائي، بما في ذلك 57 مليوناً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها، وهم يحتاجون إلى فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية. يتحدر معظم أولئك الشباب من الأسر الفقيرة، لذلك لا يمكنهم تحمل تكاليف التدريب بأنفسهم. ويتعيّن على حكومات هذه الدول أن تعمل مع مانحي المعونة للتأكد من حصول كافة الشباب على فرصة اكتساب المهارات الأساسية.

يجب على القطاع الخاص تأدية دور أساسي أيضاً لأن أصحاب العمل يستفيدون من القوى العاملة الماهرة. وقد ساعدت صناديق التدريب المؤلفة من مساهمات القطاعات ومانحي العون في توسيع تغطية تنمية المهارات لتصل إلى بعض الشباب المستضعفين. ولكن يمكن تحقيق المزيد في هذا السياق، ويستطيع القطاع الخاص المساعدة في سدّ فجوات التدريب عبر استخدام المؤسسات لتمويل البرامج خارج نطاق الحكومة ومانحي المعونة. يتعيّن على الحكومات إذاً الاضطلاع بمسؤولية تنسيق التمويل من المصادر المتعددة بما في ذلك الجهات المانحة والقطاع الخاص، وضمان توجيهها لتحقيق الأهداف الوطنية للتنمية العادلة من خلال مقاربة أكثر ترابطاً لمواجهة أبعاد الحرمان المختلفة.

من الضروري أن تكمّل الجهات المانحة الجهود الحكومية في مجال المهارات الأساسية

دعم عدد كبير من البلدان الفقيرة قطاع التعليم في العقد المنصرم (انظر الفصل 2). ويمكن لبعض هذه البلدان أن يرفع أكثر من نسبة الإنفاق الوطني المخصصة لهذا القطاع. وينعكس التزام كل دولة إزاء الفئات المستضعفة من خلال حصة ميزانية التعليم المخصصة للمستويات التي يستفيد منها المحرومون.

تُنفَق نصف ميزانية التعليم تقريباً في بعض البلدان مثل جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد على مرحلة

التعليم الابتدائي، ويُنفق بين خمس أو رُبع الميزانية على التعليم الثانوي العام. ولا يتعدى الإنفاق على التدريب المهني 3% و7% على التوالي (World Bank, 2007a, 2008c). إلا أنّ البلدين يتمتعان بنسبة منخفضة جداً من القيد في المدارس الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وعلى سبيل المثال، لم يتعدَ معدل القيد الإجمالي في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي نسبة 24% في جمهورية أفريقيا الوسطى في العام 2011، في حين بلغ 29% في تشاد في العام 2010.

في حال التحقت نسبة أكبر من الشباب في هذين البلدين في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فيتعين عليهما إذاً رفع حصة التعليم من الميزانية الوطنية من المعدلات الحالية البالغة حوالى 10%، إضافة إلى استخدام الموارد بفعالية أكبر وإعادة توزيعها على أقسام البلاد حيث يعيش الشباب المحرومون، بما في ذلك المناطق الريفية النائية والأحياء الفقيرة والمناطق حيث تنخفض نسبة القيد في المدارس. ويمكن أيضاً إعادة توزيع بعض الموارد الحكومية المخصصة حالياً للتعليم العالي وإعادة توجيهها للتعليم الثانوي لأنها مكلفة جداً ولا تُفيد سوى طبقة صغيرة من الأكثر حظوة.

ينخفض إنفاق الميزانيات الحكومية على التعليم الابتدائي والثانوي

تُنفق بوروندي حوالى خُمس ميزانية التعليم على التعليم العالي، في حين تنفق جمهورية أفريقيا الوسطى أكثر من ربع ميزانيتها عليه على الرغم من الحاجة الملحة إلى التعليم الابتدائي والثانوي (World Bank, 2006a, 2008c). إلا أنه من الضروريّ لهذين البلدين أن يعززا التعليم العالي، وحتى في حال إعادة تخصيص بعض الموارد المتاحة فإنّ ذلك سيلبي حاجات التمويل لتوسيع تغطية التعليم الثانوي إضافة إلى توفير فرصة ثانية للشباب الذين فاتتهم فرصتهم الأولى.

للأسف، يبدو أنّ الميزانيات الحكومية تخفّض من إنفاقها على التعليم الابتدائي والثانوي. على سبيل المثال، يتمتع سبعة عشر بلداً من بلدان الدخل المنخفض والمتوسط من الشريحة الدنيا ببيانات يمكن مقارنتها حول الإنفاق الوطني في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي بين الأعوام 1999 و2010. ومن أصل هذه البلدان السبعة عشر، خفضت عشرة بلدان حصة النفقات العامة من التعليم الابتدائي والثانوي خلال هذه الفترة. وترافق ذلك في حالات كثيرة مع ارتفاع متزامن في حصة ميزانية التعليم المخصصة للتعليم الجامعي.

في ملاوي على سبيل المثال، ارتفعت حصة ميزانية التعليم الحكومية المخصصة للتعليم الجامعي من أقل من 20% في العام 1999 إلى 26% في العام 2011، وفي المقابل انخفضت حصة التعليم الابتدائي من 61% إلى 37% في الفترة عينها على الرغم من حاجة التعليم الابتدائي الملحة في ملاوي إلى استثمارات أكبر لتحسين نوعيته. ورفعت غانا أيضاً من حصة ميزانية التعليم المخصصة للتعليم الجامعي. وفي العام 2010، خصصت 23% من نفقاتها العامة لقطاع التعليم، في حين انخفضت حصة التعليم الابتدائي والثانوي منذ العام 1999.

دور الجهات المانحة الرئيسي

توفر الجهات المانحة الدعم لتنمية المهارات الأساسية عبر تمويل التعليم الابتدائي والثانوي (انظر الفصل 2). وتدعم بعضها أيضاً التدرب على المهارات خارج قطاع التعليم النظامي. ساعد جزء من هذا التمويل في توفير الفرص للشباب المحرومين، من خلال تقديم المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية الدعمَ الموجّه إلى الفئات المهمشة. إلا أنّ هذه المساعدات تُعرض على نطاق صغير وتتسم بغياب التنسيق والتجزئة بسبب انخراط وكالات كثيرة فيها. ويمكن لتقييم برامج المعونة أن يساعد في تعلم الدروس من الأخطاء وضمان تخصيص الموارد بطريقة مفيدة للشباب المحرومين.

لا تُحدّد بشكل مباشر أولويات سياسات الجهات المانحة الموجهة إلى تنمية مهارات الشباب المحرومين. وتُظهر دراسة أُجريت لغرض هذا التقرير حول أربع وعشرين استراتيجية تعتمدها الجهات المانحة أنّ تنمية المهارات تندرج في أكثر من قطاع وليس فقط في قطاع التعليم، مثل النمو الاقتصادي واستحداث الوظائف والحدّ من الفقر وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. وتتراوح برامج تنمية المهارات من التدريب المهني للشابات المحرومات، ومهارات التكامل الاقتصادي للشباب في سوق العمل، ومهارات الحياة للفئات المهمشة، إلى تدريب الموظفين المدنيين والمحامين ومدراء الأعمال. وتتضمن معظم الجهات المانحة برامج منح دراسية لطلاب الدراسات العليا تندرج تحت عنوان تنمية المهارات (Hunt, 2012).

ساعدت حركتا التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية في ضمان إشراك الفقراء والفئات الأكثر تهميشاً في المجتمع من خلال برامج واستراتيجيات المهارات، ولا سيما تلك التي أطلقتها أهمّ الجهات المانحة في مجال تنمية المهارات مثل ألمانيا واليابان وسويسرا والبنك الدولي. وعلى سبيل المثال، تركز المعونة الألمانية في مجال تنمية المهارات على الحدّ من الفقر وتوفير التكنولوجيا الملائمة والتدريب غير النظامي بغية تلبية حاجات الفئات المحرومة من السكان مثل النساء والفقراء في المناطق الريفية والحضرية (Clement, 2012).

منذ مطلع الأعوام 2000، وسعت اليابان نطاق مساعدتها لتنمية المهارات بين أوساط الفئات المحرومة. ففي جنوب السودان، دعمت الوكالة اليابانية للتعاون الدولي مركزاً للتدريب المهني في القطاع النظامي وبرامجَ التدريب في القطاع غير النظامي لتحسين مهارات الشباب العاطلين عن العمل، بما في ذلك المشردين داخلياً

والمتسربين من المدرسة (Yoshida and Yamada, 2012). وتركز استراتيجية تنمية المهارات في سويسرا على المرأة والشباب وفقراء الأرياف، وتستهدف الفئات المستضعفة الأكثر فقراً، في حين برز في الأعوام المنصرمة دعم البنك الدولي لتعزيز التشغيل وإدرار الدخل (Hunt, 2012).

إضافة إلى تمويل التعليم الابتدائي والثانوي النظامي، يساهم بعض مانحي المعونة في دعم تنمية المهارت خارج قطاع التعليم ضمن برامج زراعية أو برامج تمويل بالغ الصغر مثلاً. يطال عدد كبير من هذه البرامج الشباب المحرومين، في حين يستهدفهم بعضها الآخر بشكل مباشر. وفي الواقع، تميل هذه البرامج إلى الاعتماد على مانحي المعونة من أجل الحصول على التمويل (Hunt, 2012).

يُعتبر التدريب على المهارات من تمويل الجهات المانحة مجالاً واسعاً تنخرط فيه القطاعات غير النظامية والخاصة وغير الحكومية، وقد تشكل أحياناً أهمّ مزودي الخدمات. ولعل دعم مزودي الخدمات غير الحكوميين هو أفضل طريقة لتوفير التدريب على المهارات للمحرومين، لأنّ المنظمات غير الحكومية قد تمتلك قدرة أكبر من الوكالات الحكومية على الوصول إلى الفئات المهمشة وتكييف التدريب مع حاجاتها. ولكن يمكن للعمل من خلال عدة منظمات صغيرة أن يؤدي إلى التجزئة وغياب التنسيق مع السياسات الحكومية الأوسع نطاقاً حول العمل أو النمو الاقتصادي. وقد يصعب أيضاً على مزودي الخدمات غير الحكوميين الحفاظ على برامجهم، ولا سيما إن كانت محدودة الوقت أو غير مدرجة في الميزانيات الوطنية. ولا تصل مشاريع منظمات غير حكومية كثيرة سوى إلى حفنة من المتدربين مقارنة مع النطاق الواسع المطلوب لنجاحها.

ليس من الضروريّ الفصل بين توفير التدريب على المهارات للفئات المحرومة والعمل مع الحكومة. فيمكن أن يندرج التدريب الذي تنظمه المنظمات غير الحكومية أو مزودي الخدمات من القطاع الخاص ضمن استراتيجية وطنية يُخطط لها بالتعاون مع الحكومة. على سبيل المثال، يعمل برنامج Franchising– Skill في نيبال بتمويل من سويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وجهات مانحة أخرى. يوفر البرنامج التدريب على التجارة للشباب بين عمر 16 إلى 30 سنة المتحدرين من الطوائف المصنّفة والسكان الأصليين وسكان المناطق المتأثرة بالنزاعات الذين لم يكملوا دراستهم الثانوية. ويعمل هذا البرنامج جنباً إلى جنب مع الحكومة، إلا أنّ مزودي الخدمات من القطاع الخاص حصلوا على امتياز تقديم التدريب (Hunt, 2012).

يمكن للجهات المانحة أن تدعم أيضاً نظام التدريب الرسمي. ففي فييت نام، يحرص برنامج التدريب من أجل التوظيف الممول من أستراليا على تلبية حاجات الأقليات الإثنية من خلال نظام الدولة الرسمي، مع توفير التدريب في مسائل صناعية شتى استناداً إلى حاجات سوق العمل (Hunt, 2012).

تسعى المعونة الألمانية لتنمية المهارات إلى الحد من الفقر

كم تنفق الجهات المانحة على تنمية المهارات؟

يصعب تقييم نفقات الجهات المانحة على الشباب المحرومين نظراً إلى تنوع النشاطات المدرجة تحت مظلة تنمية المهارات. ومن شبه المستحيل أيضاً تحديد قيمة النفقات التي يجب تخصيصها لكل نوع من أنواع الدعم، لكي ينتفع مثلاً 200 مليون شاب/شابة بحاجة إلى فرصة ثانية للحصول على المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب، أو لدعم تدريب العمال في القطاع غير النظامي.

تشير تقديرات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أنّ المبلغ الإجمالي المنفق على تنمية المهارات، بما في ذلك الإنفاق على التعليم الثانوي والتدريب المهني والتدريب على المهارات الأساسية إضافة إلى أشكال التدريب الأخرى خارج قطاع التعليم وصل إلى 3 مليارات دولار أمريكي في الفترة 2009–2010 أي ما يوازي 2.1% من مجمل المساعدات الرسمية (الرسم 4–2 والمربع 4–5). وما من معلومات كافية متوافرة لتحديد أيّ نسبة من هذا المبلغ تُنفق بشكل خاص على الشباب المحرومين.

تشكل المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني جزءاً من المبلغ المنفق على تنمية مهارات الشباب. وقد ارتفعت قيمة هذه المساعدات منذ المنتدى العالمي للتعليم في داكار في العام 2000 (الرسم 4–3)، على الرغم من الخوف من أن يتمّ التشديد على التعليم الأساسي في منتدى داكار على حساب تنمية المهارات بعد المرحلة الابتدائية. وبين الأعوام 2002 و2010، أُنفقت نسبة مستقرة بلغت 10 % تقريباً على التعليم الثانوي العام والتدريب المهني من المعونة المباشرة المخصصة للتعليم، وحظي التدريب المهني بنصف هذا المبلغ على الأقلّ.

يُعزى التشديد المستمر على تنمية المهارات ما بعد المرحلة الابتدائية منذ منتدى داكار إلى إيلاء بعض الجهات المانحة الأساسية الأولوية لهذه المسألة. وفي الواقع، يُقسّم العمل بين الجهات المانحة ويُصرّ بعضها على الاستمرار بدعم هذه المجالات.

تُعتبر ألمانيا أهمّ جهة مانحة ثنائية إذ تمول التدريب المهني وتنمية المهارات (الرسم 4–4). لطالما شكل التدريب المهني جزءاً رئيسياً من استراتيجية المعونة الألمانية طوال عقود من الزمن، وحصل هذا القطاع بالتالي على متوسط سنوي يبلغ 98 مليون دولار منذ العام 2002. وبموجب تعريف تنمية المهارات الأوسع

نطاقاً، يرتفع هذا المبلغ ليصل إلى 213 مليون دولار. وتحتل فرنسا المرتبة الثانية بين الجهات المانحة الثنائية، إلا أنّ معظم تمويلها لا يطال البلدان النامية: ففي العام 2010، خُصصت نسبة تفوق 60% من مبلغ 248 مليون دولار أمريكي موجه إلى التعليم الثانوي العام والتدريب المهني إلى إقليمين من أقاليم فرنسا ما وراء البحار ألا وهما مايوت ووالس وفوتونا.[2]

خُصص أكثر من 60% من معونة فرنسا للتعليم الثانوي لإقليمين من أقاليمها

يظهر التحليل أيضاً أنّ إسبانيا تشكل جهة مانحة رئيسية في مجال تنمية المهارات، وتركز إنفاقات معونتها بشكل خاص على أمريكا اللاتينية. اقتربت البلدان في هذه المنطقة من تعميم التعليم الابتدائي، ومن المرجح أن تحصل إذاً على نسبة أكبر من التدريب المهني والأشكال الأخرى من تنمية المهارات.

يندرج البنك الدولي أيضاً بين أهم مانحي المعونة، وهو يوفر التمويل لتنمية المهارات ولا سيما في التعليم الثانوي العام. وتُظهر دراسة حول إقراض البنك الدولي بين الأعوام 2000 و2010 أنّ دعم التدريب النظامي لا يزال مستقراً على الرغم من تغير الأولويات في قطاع التعليم (Hunt, 2012). ويُعتبر الاتحاد الأوروبي أيضاً مصدراً رئيسياً لتمويل تنمية المهارات، على الرغم من تمركز برامجه في منطقة المتوسط المجاورة. ويُذكر أنّ المتوسط السنوي للمغرب وتونس وتركيا من تمويل الاتحاد الأوروبي يفوق 5 ملايين دولار منذ العام 2002.

تشكل جمهورية كوريا واليابان البلدين الآسيويين الوحيدين في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. ولطالما دعم البلدان التدريب والمهارات استناداً إلى خبرتهما في تحقيق نمو مدهش من خلال تنمية المهارات. منذ العام 2002، أنفقت اليابان متوسطاً سنوياً يبلغ 47 مليون دولار على التدريب المهني، أو مبلغ 147 مليون دولار وفقاً للتعريف الأوسع نطاقاً لتنمية المهارات. أضحت جمهورية كوريا عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية في العام 2010، وأنفقت 0.1% من الدخل القومي الإجمالي على المعونة (Chun et al., 2010). تشكل جمهورية كوريا مسانداً رئيسياً لتنمية المهارات إذ أنفقت 28% تقريباً من المعونة المخصصة لقطاع التعليم على التدريب المهني منذ العام 2006، على الرغم من انخراطها مؤخراً في هذا المجال ومن تجزئة برنامج المعونة وصغر حجمه نسبياً مقارنة مع الدول الأعضاء الأخرى في لجنة المساعدة الإنمائية.

تركز برامج دعم التعليم لدى بعض الجهات المانحة الصغيرة مثل لكسمبرغ وسويسرا على تنمية المهارات (Hunt, 2012). وترتفع حصة معونة التعليم المخصصة للتدريب المهني في لكسمبرغ لتصل إلى 44%. أما سويسرا، فتُنفق حوالى ربع المعونة المخصصة للتعليم على التدريب المهني.

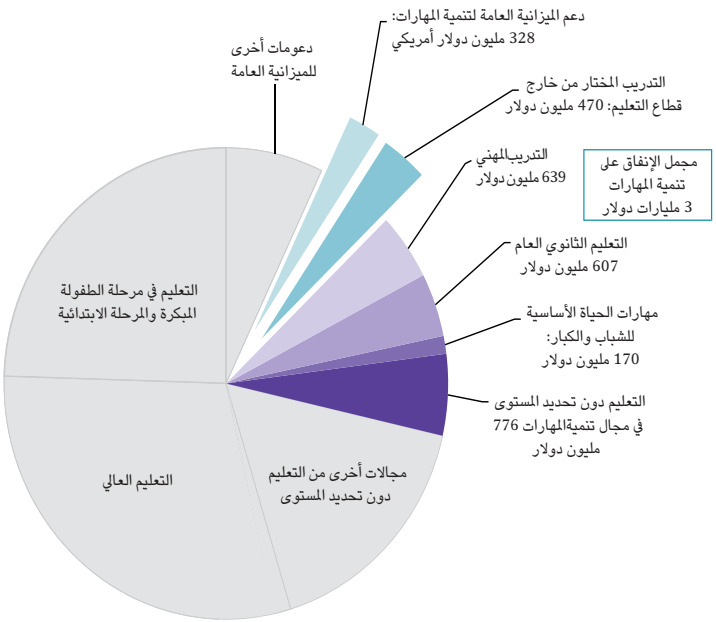
ما هو احتمال زيادة المعونة المخصصة لتنمية المهارات؟

بلغ متوسط الإنفاق على تنمية مهارات الشباب 3 مليارات دولار بين العامين 2009 و2010، في حين بلغ إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي 5.8 مليارات دولار. إلا أنّ ارتفاع الإنفاق على التعليم الأساسي لا يشير إلى ضرورة تحويل الأموال بعيداً عن هذا المستوى من التعليم. فلم يتمكن عدد كبير من البلدان حتى اليوم من تعميم التعليم الابتدائي، وفي الوقت عينه لا تزال مستويات المعونة المخصصة للبلدان الأكثر فقراً غير كافية. أضف إلى ذلك أنه من الأساسي تعزيز الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي وتحسين نوعيتهما لبناء المهارات الأساسية الضرورية في تنمية المهارات.

في الوقت عينه، تبرز حاجة ملحة تقضي بالتزام الجهات المانحة في تمويل تنمية المهارات وفق ثلاث طرق ألا وهي: دعم البرامج الوطنية لضمان بقاء الشباب

الرسم 4-2: أنفقت الجهات المانحة حوالى 3 مليارات دولار أمريكي على المعونة المخصصة لتنمية المهارات

المعونة المخصصة لتنمية المهارات المرتبطة بالمعونة المخصصة للتعليم بين العامين 2009 و2010



ملاحظة: انظر المربع 4-5 للحصول على الشرح

المصدر: OECD-DAC (2012).

2 في العام 2011، أضحت جزيرة مايوت مقاطعة فرنسية ما وراء البحار، لذلك لم تعد مصنفة كمنطقة مؤهلة لتلقي المعونة بموجب قواعد الإبلاغ في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

المربع 4-5 : قياس المعونة المخصصة لتنمية المهارات

يصعب تحديد المعونة المخصصة لتنمية المهارات، إذ تتلاقى التقارير المرفوعة من الجهات المانحة مع عدة رموز تصنيف في نظام الإبلاغ من الدائنين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. يتضمن تحليل الإنفاق في الرسم 4-2 المجالات التالية حيث من المرجح أن تخصص المعونة للبرامج التي تطال الشباب:

- التعليم الثانوي العام
- التعليم الثانوي المهني[3]
- مهارات الحياة الأساسية للشباب والكبار (بما في ذلك برامج محو الأمية)
- التدريب خارج قطاع التعليم[4]

إضافة إلى ذلك، من المفترض أنّ تُخصص نسبة 25% من معونة التعليم غير المحدد المستوى[5] ونسبة 5% من دعم الميزانية العامة لتنمية المهارات.[6]

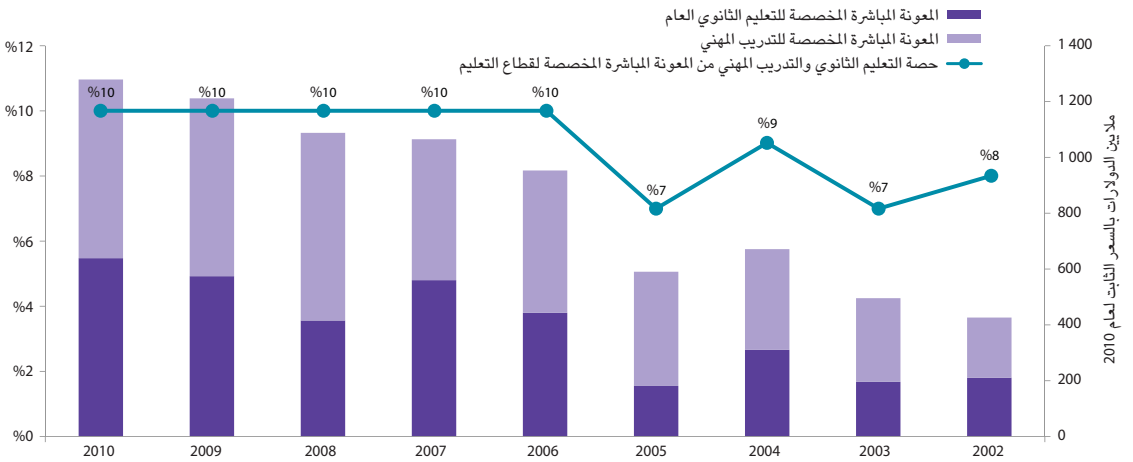
يمثل الرسم إذاً تركيبة تشير إلى الإنفاق الذي يساهم بشكل أوسع في تنمية المهارات. فمن الضروري الإنفاق على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وعلى التعليم الابتدائي لضمان حصول الشباب على المهارات الأساسية فور دخولهم إلى المرحلة الثانوية، أما التعليم العالي فيكتسب أهمية قصوى إذ يوفر المهارات العالية المستوى الضرورية للاقتصاد.

وصل المتوسط السنوي للمعونة المخصصة للتعليم وتدريب المهارات إلى 13.9 مليار دولار في الفترة 2009 – 2010، وخُصص رُبع هذا المبلغ تقريباً لتنمية المهارات وفقاً للتعريف المستخدم لغرض هذا التقرير.

المصادر: Reporting system of the OECD Development Assistance Committee (DAC).

الرسم 4-3: ارتفعت المعونة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني في العقد المنصرم

نفقات المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني، 2002 إلى 2010



ملاحظة: لا يُظهر هذا الرسم سوى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني، وهو يستثني المعونة المخصصة للقطاعات الفرعية من دعم الميزانية العامة ومن «التعليم دون تحديد المستوى».

المصدر: OECD-DAC (2012)

3 يُصنف التدريب المهني والتعليم الثانوي العام في خانة التعليم الثانوي وفق النظام الإبلاغ التابع للجنة المساعدة الإنمائية ضمن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC (2012).

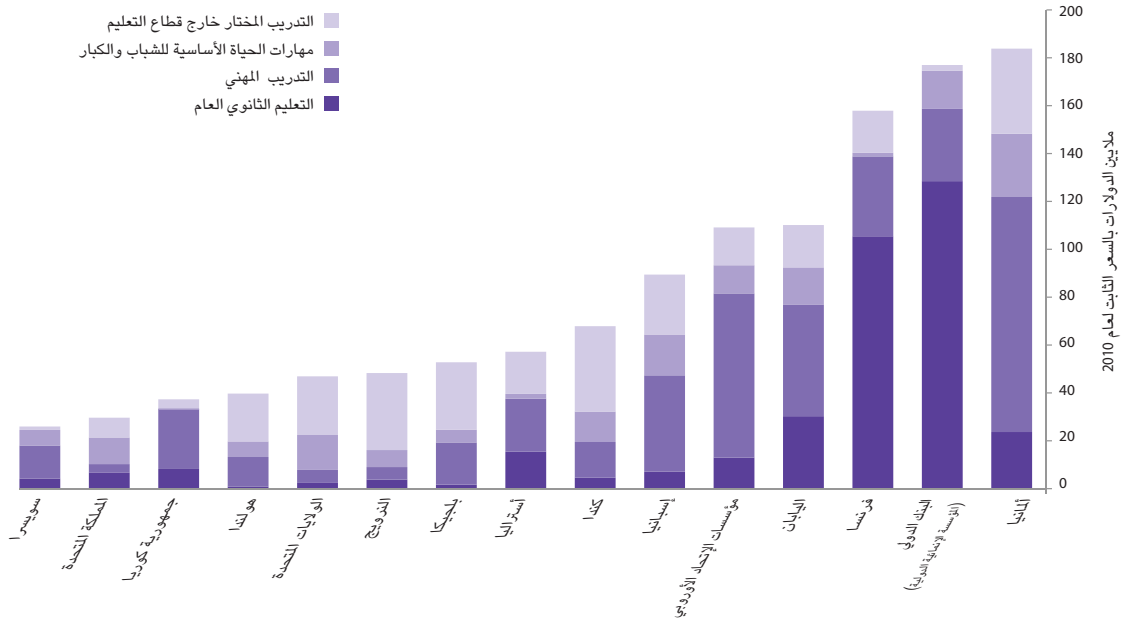
4 تشير هذه الفئة إلى أحد عشر رمز تصنيف في نظام الإبلاغ من الدائنين، ألا وهي: التعليم والتدريب في المجال الطبي؛ وتنمية العاملين الصحيين؛ وتنمية العاملين الصحيين في مجال الصحة الإنجابية والسكان؛ والتدريب على الإمداد بالمياه والصرف الصحي؛ والتدريب على النقل والتخزين؛ والتدريب على الطاقة؛ والتدريب على التعليم في المجال الزراعي؛ والتدريب على التوعية الحرجية؛ والتدريب على التعليم في مجال مصائد الأسماك؛ والتدريب على التعليم التجاري؛ والتدريب على التوعية البيئية. وتُستثنى أنواع التدريب الأخرى سواء لأنها واسعة النطاق (مثل التدريب المتعدد القطاعات)، أو لأنها موجهة إلى المسؤولين الحكوميين (مثل التدريب الإحصائي).

5 يتعلق ذلك بالمعونة المرتبطة بنشاط لا يقتصر على مستوى واحد من التعليم. وفي نظام الإبلاغ التابع للجنة المساعدة الإنمائية، تقع هذه المعونة ضمن أربعة رموز تصنيف ألا وهي: سياسة التعليم والتنظيم الإداري؛ ومنشآت التعليم والتدريب؛ والبحوث التربوية؛ وتدريب المعلمين.

6 يُدرج التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 20% من دعم الميزانية العامة في أرقام المعونة المخصصة لقطاع التعليم. ويفترض أن تخصص نسبة 5% لتنمية المهارات.

الرسم 4-4: تنمية المهارات جزء أساسي من معونة بعض الجهات المانحة

نفقات أهمّ خمس عشرة جهة مانحة في المعونة المباشرة المخصصة لتنمية المهارات، المتوسط السنوي من 2002 إلى 2010



ملاحظات: تُظهر بيانات جمهورية كوريا متوسط المعونة للأعوام 2006–2010 نظراً إلى غياب التقارير في الأعوام السابقة. يُظهر هذا الرسم المعونة المباشرة المخصصة لتنمية المهارات وحسب، وهو يستثني المعونة المخصصة لتنمية المهارات من دعم الميزانية العامة ومن «التعليم دون تحديد المستوى».

المصدر: OECD-DAC (2012)

بلغ الإنفاق على تنمية المهارات 3 مليارات دولار في العام 2010

في المدرسة حتى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي على الأقل، ودعم برامج الفرصة الثانية للشباب الذين لم تتسن لهم فرصة الحصول على المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب، وتقديم التدريب للشباب المحرومين لضمان حصولهم على عمل يدرّ أجراً لائقاً.

يصعب تقدير التكاليف المرافقة لهذه الأولويات. ويُقدّر التقرير الراهن أنّ ضمان وصول كل الشباب إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يفترض إنفاق 8 مليارات دولار، ويُضاف هذا المبلغ إلى كلفة تعميم التعليم الأساسي بحلول العام 2015 البالغة 16 مليار دولار (EPDC and UNESCO, 2009).[7]

وتتطلب برامج الفرصة الثانية الواسعة النطاق موارد إضافية هائلة أيضاً.

نظراً إلى حاجات التمويل الهائلة للتدريب على المهارات، تقضي الخطوة الأولى بضمان استفادة الفئات الأكثر حاجة من مبلغ 3 مليارات دولار المتوافر لتنمية مهارات. إلا أنّ ذلك يؤدي إلى ثغرات في التمويل في وقت تعاني فيه ميزانيات مانحي المعونة من بعض القيود. فهل يمكن العثور على المزيد من الدعم الخارجي للشباب في البلدان النامية؟

يبرز سبيلان محتملان لحل هذه المسألة ألا وهما: إعادة توزيع الأموال المخصصة حالياً للمنح الدراسية المقدمة للشباب من الدول النامية لمتابعة دراستهم في جامعات البلدان المتقدمة، وتشجيع انخراط الجهات المانحة الناشئة في تنمية المهارات بفعالية أكبر.

إعادة تخصيص بعض المعونة من قطاع التعليم العالي

يركز هذا التقرير على تنمية المهارات في مراحل التعليم ما قبل الجامعي. ولكن لا يعني ذلك أنّ التعليم العالي غير

7 من المرجح أن يكون هذا التقدير قد قلل من القيمة لأنه يرتكز على ستة وأربعين بلداً منخفض الدخل.

مهمّ، لا بل يقرّ التقرير بانخفاض أمل الشباب المحرومين في الانتفاع من هذا المستوى من التعليم. وتنصّ الأولويات على توفير فرصة اكتساب المهارات الأساسية للجميع من خلال التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، أو حتى من خلال برامج الفرصة الثانية لمن أخفق في فرصته الأولى، إضافة إلى توفير التدريب في أماكن العمل للشباب المستضعفين. ولا بدّ من أن تركز المعونة المخصصة للتعليم على البلدان والقطاعات الفرعية حيث يواجه المهمشون في التعليم مشاكل رئيسية.

يمكن للمعونة الموجهة للتعليم العالي أن تؤدي أحياناً دوراً أساسياً في دعم تنمية القدرات، إلا أنّ المعونة المخصصة لهذا المستوى من التعليم نادراً ما تطال البلدان النامية. وفي العام 2012، طالبت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للمرة الأولى من الجهات المانحة بالإبلاغ عن حصة المعونة المخصصة للتعليم ما بعد الثانوي والمسددة للمنح الدراسية أو للتكاليف المنسوبة إلى الطلاب (وهي التكاليف التي تتكبدها المؤسسات التعليمية في البلدان المانحة عند استضافة الطلاب من البلدان النامية). واندرجت ثلاثة أرباع المعونة المباشرة المخصصة للتعليم ما بعد الثانوي في العام 2010 ضمن هذه الفئات (الرسم 4-5).

تنفق بعض أهمّ الجهات المانحة في مجال تنمية المهارات جزءاً أساسياً من موارد المعونة على التعليم العالي مثل كندا وفرنسا وألمانيا واليابان. ولكن كما تشير الإحصاءات، لا تغادر نسبة كبيرة من هذه الأموال البلدان المانحة. فيستأثر الإنفاق على التعليم العالي في البلدان المانحة بالجزء الأكبر من مساهمة أهم هذه الجهات في تنمية المهارات.

في العام 2010، أنفقت اليابان 40% من المعونة المباشرة المخصصة للتعليم على المنح الدراسية للطلاب الأجانب الذين يدرسون في اليابان، وبلغت هذه النسبة 22% في كندا. وفي ألمانيا، فاقت نفقات المعونة المخصصة للمنح الدراسية والتكاليف المنسوبة إلى الطلاب بأحد عشر ضعفاً المبلغ المنفق على المعونة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني في العام 2010. أما في فرنسا، ففاقت هذه النفقات عينها بأربعة أضعاف المبالغ المنفقة على المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الثانوي العام والتدريب المهني في العام 2010.

يمكن لمانحي المعونة إعادة تخصيص بعض أموال التعليم العالي المنفقة في البلدان المانحة، وتوجيهها إلى برامج تطال الشباب المهمشين في البلدان النامية من أجل المساهمة بشكل رئيسي في تنمية المهارات للحدّ من الفقر وتسريع تحقيق التعليم للجميع. ففي العام 2010، أُنفق ربع المعونة المباشرة المخصصة للتعليم أي ما يساوي 3.1 مليارات دولار على المنح الدراسية والتكاليف المنسوبة إلى الطلاب. وفي حال استثمار هذا المبلغ مباشرة في قطاعات تعليم البلدان النامية، يمكنه أن يساهم في جمع المبلغ المطلوب لانتفاع الشباب كافة من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والبالغ 8 مليارات دولار، وبالتالي سينخفض عدد المراهقين غير الملتحقين حالياً بالمدارس والبالغ 71 مليون مراهق.

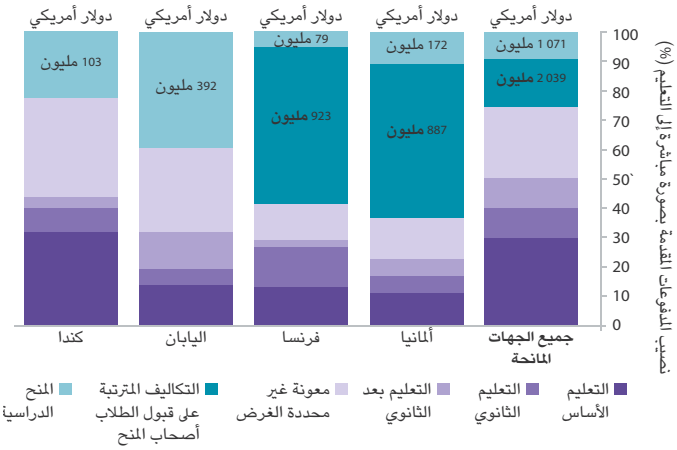
ضمان وصول الشباب كافة إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يفترض إنفاق 8 مليارات دولار

على سبيل المثال، تُنفق اليابان بين 20 ألف دولار و25 ألف دولار سنوياً للطالب الأجنبي الواحد من حيث المنح المسددة في قطاع التعليم العالي. (JASSO,2011). [8] أما نيبال فتُنفق 406 دولارات سنوياً على الطالب الواحد في التعليم ما بعد الثانوي، و109 دولارات على الطالب في التعليم الثانوي. يعني ذلك أنّ قيمة منحة دراسية لطالب نيباليّ واحد في اليابان قد تؤمن انتفاع 229 شاباً أو شابة من التعليم الثانوي في نيبال.[9]

يدور النقاش حول ما إذا كانت المنح الدراسية والتكاليف المنسوبة للطلاب تشكل نوعاً من المساعدة الإنمائية الرسمية، نظراً إلى أنها تُنفق بالكامل في البلدان المانحة مع غياب المدخلات من الحكومات «المتلقية» وعدم مساهمتها في بناء القدرات المؤسساتية محلياً. يشكل هذا

الرسم 4-5: لا تغادر نسبة كبيرة من «المعونة» بعض البلدان المانحة

أهمّ أربع جهات مانحة أنفقت أكبر نسبة من المعونة المباشرة المخصصة للتعليم على المنح الدراسية والتكاليف المنسوبة إلى الطلاب، 2010



ملاحظة: يُظهر هذا الرسم المعونة المباشرة المخصصة للتعليم، وهو يستثني المعونة المخصصة للتعليم من دعم الميزانية العامة ومن التعليم دون تحديد المستوى

المصدر: OECD-DAC (2012)

8 على الرغم من أنّ المنح الدراسية تخضع لوزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، إلا أنّ اليابان تعتبر المنح المخصصة للطلاب الأجانب من الدول النامية شكلاً من أشكال المعونة الرسمية، وتُبلّغ بها لجنة المساعدة الإنمائية.

9 يرتكز ذلك على أعلى تقدير لمنحة طالب أجنبي في قطاع التعليم العالي في اليابان والبالغة 25 ألف دولار.

النوع من المساعدة المالية مثالاً على «المعونة المشروطة» حيث لا يتضح الخط الفاصل بين المعونة ومصالح الجهات المانحة الاقتصادية. في هذا السياق، تعرّف لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الإقتصادي مصطلح «المعونة الفعلية» التي تُعرف أيضاً بالمعونة القطرية القابلة للبرمجة، وتستثني من التعريف المعونة المخصصة للتكاليف المنسوبة إلى الطلاب بغية مراقبة مستويات المعونة الموجهة إلى الدول النامية. إلا أنّ المنح الدراسية والتكاليف المنسوبة إلى الطلاب لا تزال تندرج ضمن المعونة وفقاً لممارسات الإبلاغ الواسعة النطاق في لجنة المساعدة الإنمائية. ومن المرجح أن يستمرّ النقاش حول ما إذا كان هذان العنصران يندرجان ضمن المعونة إلى حين تغيير هذا الواقع.

في العام 2010، أُنفق ربع المعونة المخصصة للتعليم على المنح الدراسية والتكاليف المنسوبة إلى الطلاب

يمكن للجهات المانحة الناشئة أن تشارك في تنمية المهارات بفعالية أكبر

تشكل الاقتصادات الناشئة التي تدعم تنمية المهارات مصدراً محتملاً إضافياً للتمويل، مثل البرازيل والصين والهند. وعلى الرغم من توقعات المساعدة المرتفعة من هذه الجهات المانحة، إلا أنّ تمويلها متواضع وغير موجه بشكل كافٍ إلى الشباب المحرومين. ولا يمكن مقارنة معظم هذا التمويل مباشرة بمعونة الجهات المانحة ضمن لجنة المساعدة الإنمائية (انظر الفصل 2).

على سبيل المثال، تشير التقديرات إلى أنّ الهند التزمت بتقديم حوالى 950 مليون دولار سنوياً للبلدان النامية بين الأعوام 2008 و2010. ولكن، لم تُخصص سوى نسبة 2% لقطاع التعليم، مقارنة بـ 25% لمشاريع الطاقة، و15% لمشاريع البنى التحتية في قطاع النقل (Findley et al., 2009). يساوي مبلغ المعونة الذي تخصصه الهند للتعليم 15 مليون دولار تقريباً، وهو أقل من نصف المبلغ الذي تخصصه لكسمبرغ، علماً أنّ هذه الأخيرة تشكل أصغر جهة مانحة لقطاع التعليم بين أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية. خصصت الهند ثلث هذا المبلغ تقريباً لمشاريع التدريب المهني ولا سيما في قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إذ تعتبره قطاعاً أساسياً (Agrawal, 2012). وفي مايو/ أيار 2011، تعهدت الهند بإنفاق 700 مليون دولار على التدريب في أفريقيا في الأعوام الثلاثة المقبلة (Chaudhury, 2011). وستضحي الهند إذاً في طليعة مانحي المعونة في مجال تنمية المهارات. إلا أنّ معظم هذه المعونة ستركز على التعليم العالي الذي لا يطال عادة الشباب المحرومين.

تبرز بعض الحالات الاستثنائية في هذا الإطار. فبعد تحقيق النجاح في مساعدة المرأة على العمل في الهند، دعت الحكومة الهندية في العام 2006 رابطة النساء اللائي يعملن لحسابهن إلى تأسيس مركز تدريب مهني في كابول. موّلت الحكومة الهندية بالتنسيق مع وزارة شؤون المرأة الأفغانية بناء المركز، ووفرت التجهيزات وسددت رسوم تدريب النساء الأفغانيات الفقراء والأميات على المهارات مثل الخياطة ومعالجة الأغذية. وساعدت أيضاً النساء على تشكيل مجموعات تؤمن سبل عيشها، وشبكات التسويق والحسابات المصرفية (Agrawal, 2012; SEWA, 2008; UN ECOSOC, 2008). ولكن يتعيّن على الهند إيلاء أهمية أكبر للمحرومين في حال أرادت أن تكتسب تأثيراً دولياً في الحدّ من الفقر من خلال تنمية المهارات.

تندرج تنمية المهارات على لائحة أولويات تمويل التنمية في البرازيل أيضاً، إلا أنّ المبالغ المنفقة في هذا الإطار قليلة للغاية. ووفقاً لقاعدة بيانات أيد داتا AidData، أنفقت البرازيل ربع مبلغ تمويل التنمية على المشاريع المرتبطة بالتعليم بين العامين 2008 و2009. يندرج هذا المبلغ بأكمله تقريباً في التعريف الواسع النطاق لتنمية المهارات ضمن هذا التقرير[10]. لا يتعدى المبلغ 2.1 مليون دولار سنوياً، وهو منخفض جداً وأقل حتى من المبلغ المنفق في الهند (Findley et al., 2009).

تماماً كما هي الحال في الهند، يرتكز دعم البرازيل على تجارب ناجحة في معالجة قضايا المحرومين في البلاد. في الواقع، تشرف الهيئة الصناعية الحكومية Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) على التدريب المهني، وهي توفر المساعدة التقنية للتدريب المهني في الدول الأخرى، وتساهم في تأسيس مؤسسات التدريب في دول أفريقية كثيرة ناطقة باللغة البرتغالية، مثل الرأس الأخضر وغينيا-بيساو وموزمبيق وسان تومي وبرينسيبي، إضافة إلى سويتو في جنوب أفريقيا (Costa Vaz and Aoki Inoue, 2007; World Bank and IPEA, 2012). في حال عززت البرازيل من مبالغ المعونة المخصصة للبلدان الفقيرة، يمكنها أن تكرر نجاحها المدهش في رفع عدد كبير من سكانها من حالة الفقر من خلال تنمية المهارات مع التركيز على دعم الشباب العاطلين عن العمل والمتمرسين في القطاع غير النظامي وصغار الملاكة.

ينخفض استثمار الصين في التعليم والمهارات في البلدان النامية، في حين تستأثر مشاريع البنى التحتية بنسبة 60% من إجمالي تمويل التنمية. وتركّز برامج التعليم والتدريب على توفير المنح الدراسية، وإرسال المعلّمين الصينيين إلى الخارج، وتدريب العمال في الشركات الصينية، وبناء عدد محدود من المدارس (China Information Office of the State Council, 2011). واقترحت الصين من خلال منتدى التعاون الصيني الأفريقي التشديد على تنمية الموارد البشرية من خلال تدريب 15 ألف عامل مهنيّ في أفريقيا (FOCAC, 2009). ولكن من غير المرجح أن يكون لذلك أثر كبير على العمال الذين لا يتمتعون بمهارات عالية.

10 لا توفر قاعدة بيانات أيد داتا صورة شاملة عن المساعدة التنموية من الجهات المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية.

يمكن للبرازيل أن تكرر نجاحها في تنمية المهارات لتحقيق النمو من خلال زيادة المعونة المخصصة للبلدان الفقيرة تُشكل المنح الدراسية جزءاً رئيسياً من دعم قطاع التعليم بالنسبة إلى الاقتصادات الناشئة وبعض الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. فتُنفق الهند أكثر من نصف المعونة المخصصة للتعليم على التعليم العالي، ويُنسب معظمها للمنح الدراسية في الهند (AidData, 2012). ويُقدم سنوياً حوالى 6 آلاف منحة دراسية إلى طلاب البلدان النامية (Agrawal, 2012). وتعرض البرازيل أيضاً منحاً دراسية على الطلاب في التعليم العالي البرازيلي، ولا سيما في مجال العلوم والتكنولوجيا (Costa Vaz and Aoki Inoue, 2007). ومن المتوقع أن يرتفع عدد المنح الزراعية التي تقدمها الصين للطلاب الأفريقيين، مع تعهد الصين بمضاعفتها من 2000 إلى 4000 منحة سنوياً بين الأعوام 2006 و2009 (King, 2010).

يمكن للجهات المانحة الناشئة مثل البرازيل والصين والهند أن تضحي جهات فاعلة أساسية في تقديم المعونة لتنمية المهارات في حال تأكدت من توجيه المعونة إلى الشباب المحرومين. فتستفيد هذه البلدان إذاً من خبراتها عبر الربط بين الاستثمار في تنمية المهارات وإصلاح سوق العمل والحدّ من الفقر.

توجيه دعم القطاع الخاص إلى الشباب المحرومين

لا يستطيع مانحو المعونة إلى جانب الحكومات سوى تلبية جزء محدود من نطاق حاجات التدريب الواسع. فيترتب عن ذلك ثغرات لا بدّ من أن يسدّها القطاع الخاص بصفته مستفيداً رئيسياً من المهارات. في الواقع، يؤدي القطاع الخاص هذا الدور إلى حد معين عبر توفير التدريب أثناء العمل. ولكن من المرجح ألا يطال ذلك سوى عدد صغير من الشباب المحرومين الذين يعملون في القطاع الحضري غير النظامي أو في الحيازات الزراعية الصغيرة أو المؤسسات الصغيرة غير الزراعية في المناطق الريفية.

يمكن للشركات الخاصة المساعدة بطرق أخرى في تدريب الشباب المحرومين على المهارات. لا يشكل ذلك مجرد مسؤولية اجتماعية، لا بل هو السبيل لتحقيق الأرباح على المدى الطويل عبر خلق قوى عاملة ماهرة وتعزيز الاقتصاد وتحسين مناخ الأعمال.

تُخصص بعض الشركات المتعددة الجنسيات جزءاً من أرباحها لبرامج تستهدف الشباب الذين لا يتمتعون بمهارات عالية خارج سوق العمل النظامي، إما من خلال نشاطات مرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية للشركات أو من خلال المؤسسات الخاصة المستقلة (انظر الفصل 2). وتشكل تنمية المهارات أحد الأوجه الأكثر شعبية في جدول أعمال التعليم للجميع الذي تدعمه الشركات والمؤسسات، وذلك لأنه يمكّنها من مشاركة خبراتها والاستفادة من الفوائد مباشرة (Van Fleet. 2010).

يمكن للبرازيل أن تكرر نجاحها في تنمية المهارات لتحقيق النمو من خلال زيادة المعونة المخصصة للبلدان الفقيرة

أُنشأت المؤسسة الدولية للشباب في العام 1990 بتمويل من مؤسسة كيلوغ الخيرية، وهي تحصل اليوم على دعم جهات كثيرة من القطاعين الخاص والرسمي. تركز المؤسسة على معالجة الحاجات والتحديات التي يواجهها الشباب غير الملتحقين بالمدارس والمعرضين للخطر من خلال برنامج تحالف التعليم والتوظيف. أطلق البرنامج نشاطات في مصر وإندونيسيا والمغرب وباكستان والفيليبين، وحصل 56% من خريجيه على الوظائف (International Youth Foundation, 2012). وتشكل مؤسسة ماستر كارد مثالاً آخر في هذا السياق (المربع 4–6).

إضافة إلى المبادرات العالمية، يدعم المحسنون المحليون والإقليميون أحياناً الشباب المحرومين. ويُذكر أنّ الشباب يعانون من انخفاض احتمال إيجاد وظائف جيدة في الدول العربية. لهذا السبب، تسعى مؤسسات كثيرة في المنطقة إلى تزويد الشباب بالمهارات الملائمة لسوق العمل. ومن بين هذه المبادرات، تنشط مؤسسة ساويرس في مصر منذ العام 2001، ويعمل برنامجها «يلا نشتغل» في مجال صناعة الملابس الجاهزة. يدرّب البرنامج 900 شاب/شابة لمدة 18 شهراً، ويحصل خريجوه على شهادة معترف بها. وتعمل المؤسسة مع شركات محلية وإقليمية ومنظمات غير حكومية والوزارات الحكومية ذات الصلة والأقسام والوكالات والمؤسسات التربوية (Sawiris Foundation for Social Development, 2012).

أما شبكة التعليم من أجل التوظيف فتضمّ مؤسسات منتسبة تعمل في دول عربية كثيرة. وفي المغرب على سبيل المثال، تسعى الشبكة إلى مساعدة 15500 عنصر شاب محروم وعاطل عن العمل عبر توفير التدريب على العمل. وقد تعهّد أصحاب العمل المتعاونون مع الشبكة بتوظيف جزء كبير من المتدربين. ومع أنّ البرنامج لا يزال في مراحله الأولى، إلا أنه يجسد قدرة الشراكات على الاستفادة من خبرات الشركاء في مجالات محددة (MasterCard Foundation, 2011).

تُظهر هذه الأمثلة أنه يمكن للقطاع الخاص تأدية دور مبتكر عندما تعمل المؤسسات بطريقة استراتيجية بالاشتراك مع المنظمات لمساعدة الشباب المحرومين. ولكن بغية التأثير على نطاق واسع، يتعين على المؤسسات وضع آليات رقابة مستقلة على أعمالها، ورفع التمويل لكي لا يقتصر على مجرد دعم محدود للمشاريع الفردية.

صناديق التدريب تشكل طريقة لتوزيع تمويل المهارات

يتعيّن على البلدان تحديد مصادر بديلة لتمويل تنمية المهارات الموجهة إلى الشباب المحرومين خارج التعليم النظامي، نظراً إلى القيود المفروضة على ميزانيات معظم الحكومات وأهمية تركيزها المستمر على المهارات الأساسية من خلال التعليم النظامي الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. تشكل صناديق التدريب طريقة لتعزيز تمويل تنمية المهارات خارج الميزانية الحكومية العادية، عبر جمع التبرعات من الشركات لتمويل مؤسسات التدريب العامة (Johanson, 2009).[11]

وقد أظهرت التجارب أنّ هذه الصناديق تستطيع توفير التدريب للشباب المحرومين بما في ذلك العاملين في القطاع الحضري غير النظامي، إلا أنه من الضروري أن توسع عملها على نطاق أكبر (Johanson, 2009; Ziderman, 2003).

تجمع صناديق التدريب بين تمويل مصادر متنوعة بما في ذلك الحكومات والشركات والجهات المانحة، وتخصص المبالغ وفقاً للسياسات والأولويات الوطنية. ويمكن لهذا الإطار المؤسساتي أن يستهدف الأفراد الأكثر حاجة وأن يحول دون التجزئة البارزة عادة في برامج التدريب على المهارات. تسهّل صناديق التدريب أيضاً

المربع 4-6: المؤسسات الخاصة تستطيع مساعدة الشباب المحرومين من خلال الشراكات المنتجة

تدعم بعض المؤسسات الخاصة الابتكار من أجل سد الهوة بين المهارات والعمل. على سبيل المثال، توفر مؤسسة ماستر كارد التمويل للبرامج التي تساعد الشباب على اكتساب المهارات الضرورية لإيجاد الوظائف. وتعتمد المؤسسة مقاربة ثلاثية الأبعاد ألا وهي: توسيع تغطية التعليم الثانوي، وتوفير فرص اكتساب المهارات للشباب غير الملتحقين بالمدارس، والربط بين الشباب والوظائف. ويُذكر أنّ بعض هذا الدعم يستهدف الشباب المحرومين. وتُعتبر مؤسسة ماستر كارد من أكبر المؤسسات الدولية التي تعمل في هذا المجال، إذ تبلغ ميزانيتها السنوية 20.5 مليون دولار وتقدم التزامات تمتدّ من أربعة إلى عشرة أعوام.

تعمل مؤسسة ماستر كارد بالاشتراك مع مؤسسة ماك آرثر ومؤسسة عائلة دوغلاس ب. مارشال الابن، وهي تهدف إلى تشجيع الابتكار في المدارس الثانوية للبنات في الهند وكينيا ونيجيريا ورواندا وأوغاندا وجمهورية تنزانيا المتحدة. يُعتبر البرنامج مهماً للغاية بالنسبة إلى مؤسسة خاصة إذ تبلغ ميزانيته 5 ملايين دولار. وهو يمتاز بفوائد أساسية من حيث التنسيق، إلا أنه لا يزال صغير الحجم مقارنة بالنطاق المطلوب. فلن يطال البرنامج سوى حوالى 30 ألف شاب/شابة استناداً إلى تقدير كلفة تعليم الطالب الواحد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المقدرة بمبلغ 163 دولاراً. ويُعتبر هذا العدد منخفضاً جداً إذا ما قارناه بعدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في أوغندا وحدها والبالغ 650 ألف مراهق.

دعمت مؤسسة ماستر كارد البرامج التي تعزز التعليم والتدريب النظامي في المجال التقني والمهني بالاشتراك مع المؤسسات الوطنية. وساهم دعم مؤسسة كاب في الهند في تحسين التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من خلال دراسة السوق وتقديم النصائح حول حاجات التدريب المعنية بالطلب، إضافة إلى إنشاء هياكل التوجيه والتمرس المهني وتوظيف المتدربين ولا سيما الشباب المحرومين. وفي الواقع، حصل 79% من خريجي هذه البرامج على وظائف.

تشدد المؤسسة أيضاً على مبادرات ناجحة تقدم فرصاً ثانية، بما في ذلك مبادرات المنظمات غير الحكومية مثل منظمة كامفيد الدولية التي تعمل في مجال تعليم الفتيات في أفريقيا. تشترك المؤسسة أيضاً مع برنامج سويس كونتاكت، وهي منظمة من القطاع الخاص تعمل في إطار التعاون التنموي، وتسعى إلى مساعدة الشباب الريفيين ولا سيما الإناث، من الفئة العمرية 16 إلى 25 سنة الذين لم يرتادوا المدرسة الثانوية في كل من أوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة.

يحرص دعم مؤسسة ماستر كارد على معالجة الحرمان الذي يواجهه الشباب. ويتعيّن على المؤسسات بذل جهود إضافية نظراً إلى ارتفاع عدد الشباب المحرومين. فلا تشكل مساهماتها سوى غيض من فيض مقارنة بالمبالغ التي يوفرها أصغر مانحي المعونة، في حين لم تخضع نتائج برامجها بعد للتقييم الكافي.

المصادر: CAP Foundation (2011); EPDC and UNESCO (2009); MasterCard Foundation (2012a, 2012b, 2012c); Van Fleet (2012).

مؤسسة ماستر كارد تمنح 20.5 مليون دولار سنوي التدريب الشباب على المهارات

11 يرتكز هذا القسم على المصدر التالي: Aboagye et al. (2012).

من التنسيق بين أصحاب المصلحة بما في ذلك الأطراف المعنية بالتمويل والمجموعات مثل نقابات العمال، للتأكد من تلبية التدريب لحاجات سوق العمل.

حددت دراسة أجريت لغرض هذا التقرير ثلاثة وخمسين صندوق تدريب وطني في بلدان الدخل المنخفض والمتوسط من الشريحة العليا (Aboagye et al., 2012). وأظهرت دراسة أكثر تفصيلاً حول صناديق التدريب في خمسة بلدان[12] كيف يمكن توسيع تغطية التدريب ليستهدف المحرومين. على سبيل المثال، وفرت صناديق التدريب في كمبوديا وظائف على المدى القصير لفئات المحرومين مثل المتسربين من المدارس، ولا سيما في المناطق الريفية (ADB, 2005). أضف إلى ذلك، ركزت صناديق التدريب في كوت ديفوار على القطاع النظامي، إلا أنّ مساهمة البنك الدولي التي دامت سبع سنوات استهدفت النساء وخريجي المدارس الثانوية والمتسربين من المدارس الذين يفتقرون إلى المهارات الضرورية في سوق العمل. أما صناديق التدريب في بابوا غينيا الجديدة فاستهدفت أيضاً فئات من المحرومين مثل العاطلين عن العمل أو العاملين الهامشيين، ولا سيما الشابات والشباب المتراوحة أعمارهم بين 16 و28 سنة (ADB, 2008; World Bank, 2003).

يمكن استخدام صناديق التدريب لتعبئة الموارد من القطاع النظامي ودعم تنمية مهارات المحرومين في القطاع غير النظامي. في الواقع، نادراً ما يتمكن أولئك الذين يعملون لحسابهم الخاص في نشاطات تؤمن أجر الكفاف إضافة إلى معظم الشركات الصغرى والصغيرة من تمويل التدريب بأنفسهم (Almeida and Aterido, 2010). وقد تأسست صناديق تدريب كثيرة بدعم من فرنسا والبنك الدولي وجهات مانحة أخرى في نهاية التسعينيات ومطلع الأعوام 2000 مثل صندوق تنمية التدريب والتمرس المهني في بنن، وصندوق دعم التدريب والتمرس المهني في بوركينا فاسو، وصندوق تعزيز التشغيل والتدريب المهني في مالي. تحصل هذه الصناديق على تمويلها من الرسوم على الضرائب في شركات القطاع النظامي، وقد وفرت التدريب للشركات في القطاعين النظامي وغير النظامي، ودعمت التمرس المهني الثنائي المستند إلى أنظمة التمرس المهني التقليدي.

نجحت هذه الصناديق في جمع أنواع مختلفة من الموارد مع قيام أصحاب العمل في القطاع النظامي بتمويل تدريب العمال في القطاع غير النظامي. ولكنّ غياب انخراط أصحاب العمل وضعف نقابات العمال والإجراءات الإدارية الدقيقة أدّت إلى عدم استخدام الصناديق بشكل كامل، وقد خُصصت مواردها أحياناً لنفقات حكومية أخرى. وعانت الصناديق أيضاً من نقص المهارات الضرورية لتصميم برامج التدريب المكيفة مع حاجات القطاعات المحددة. أضف إلى ذلك، اتسم الطلب على التدريب بالضعف الشديد أحياناً، ما دفع بمزودي الخدمات إلى عدم الاستثمار في التجهيزات المكلفة عند الحاجة إليها (Johanson, 2009; Walther and Gauron, 2006).

في البرازيل، تأسست وكالة التمرس المهني الوطنية SENAI في العام 1942، واتسمت بالنجاح وبالتأثير على تصميم الصناديق في الدول الأخرى من أمريكا اللاتينية. تستفيد الوكالة من الموارد المجموعة من عدة رسوم قطاعية تُفرض على الشركات التالية: الشركات الصناعية (1% من الرواتب الشهرية، زائد 0.5% على الشركات التي تضمّ أكثر من 500 موظف)، والشركات التجارية وشركات قطاع الخدمات (1%)، وشركات النقل البري بما في ذلك مالكي سيارات الأجرة والشاحنات الذين يعملون لحسابهم (1%)، والشركات الزراعية (2.5% على مبيعات المنتجات الزراعية). ويُفرض رسم إضافي على الرواتب يبلغ 0.3% على كل الشركات بغية تمويل المساعدة التقنية للشركات الصغيرة والصغرى(Johanson, 2009). وفي العام 2010، ارتفع عدد المتدربين في وكالة SENAI ليصل إلى حوالى 2.4 مليون متدرب، وهو ارتفاع بنسبة 59% مقارنة مع العام السابق. فأضحت الوكالة من أكبر مزودي خدمات التمرس في العالم النامي (World Bank and IPEA, 2012).

قد تعمد صناديق التدريب إلى تعبئة الموارد من القطاع الخاص لخدمة الشباب المحرومين

يصعب أحياناً تعبئة الأموال من القطاع الخاص؛ فقد تنجح بعض شركات القطاع النظامي في الاعتراض على الرسوم أو تجنب تسديدها. في كمبوديا على سبيل المثال، رفض أصحاب العمل اقتراح فرض رسوم على الرواتب، خوفاً من عدم قدرة الحكومة على جمع الأموال وتخصيصها (Johanson, 2009). أما التجربة في تونس فتظهر أنه يمكن إدارة صندوق تدريب بشكل مستدام على نطاق واسع عبر الاستفادة من الموارد المجموعة على الصعيد الوطني (المربع 4-7).

من الضروريّ تواجد قطاع نظامي هامّ وحكومة قادرة على فرض الضرائب بغية جمع الأموال بفعالية من خلال الضرائب على الرواتب. لذلك تعجز البلدان الفقيرة عن جمع الأموال بهذه الطريقة، لا بل تعتمد على قاعدة تمويل متنوعة. فجمع معظم صناديق التدريب الثلاثة والخمسين قيد الدرس الأموال من مصادر متنوعة بما في ذلك التمويل المتعدد المانحين. يمكن للجهات المانحة إذاً أن تؤدي دوراً أساسياً عبر تقديم التدريب من خلال مزودي الخدمات في القطاع الخاص الذين يتسمون بروابط

12 كمبوديا، وكوت ديفوار، و بابوا غينيا الجديدة، وتوغو، وتونس.

مباشرة مع سوق العمل. ويضمن ذلك تلبية التدريب لحاجات سوق العمل.

يُعتبر صندوق التشغيل في نيبال خير مثال على ذلك. فهو يشكل صندوقاً متعدد المانحين تأسس في العام 2008 على يد الحكومة وثلاث جهات مانحة ألا وهي سويسرا والمملكة المتحدة والبنك الدولي (بموجب مبادرة توفير العمل للمراهقات). يعمل الصندوق من خلال مزودي خدمات التشغيل والتدريب في القطاع الخاص، ويوفر التدريب على المهارات الموجه إلى السوق على الأمد القصير، والتدريب على مهارات الحياة والأعمال للشباب العاطلين عن العمل، مع التركيز على المحرومين المتراوحة أعمارهم بين 16 و35 سنة ولا سيما النساء والمتحدرين من طبقات المجتمع الدنيا، ليوفر لهم الأعمال المدرة للأجور. يقدم اثنان وثلاثون مزوداً للخدمات في القطاع الخاص التدريبَ وخدمات التشغيل لحوالى 13500 شاب/شابة في أنحاء البلاد في خمس وستين مهنة. وفي العام 2010، خضع كل المتدربين تقريباً لامتحانات وضعها مجلس اختبار المهارات الوطنية، وبلغت نسبة النجاح 87%. وفي نهاية العام، أنهى التدريب 11418 شاباً أو شابة وحصل 79% منهم على أعمال مقابل أجر بعد ثلاثة أشهر من التخرج (Helvetas, 2011).

في نيبال، حصل 79% من المتدربين على وظائف بعد ثلاثة أشهر من إنهاء برامج صندوق التدريب

تعتمد بعض صناديق التدريب على تمويل الجهات المانحة، ما يطرح خطر احتمال إيقاف خدماتها عند نفاد الموارد المالية. على سبيل المثال، توقفت خدمات صندوق التدريب الوطني في توغو الذي يدعم التمرس المهني في القطاع غير النظامي عند نفاد تمويل البنك الدولي. وفي كمبوديا، تأسس صندوق خاصّ بالتدريب في العام 1997 لمساعدة الفئات المهمشة، واضطرّ إلى التقليص من خدماته جذرياً بعد انتهاء تمويل مصرف التنمية الآسيوي (Ziderman, 2003).

لم تنجح صناديق التدريب بوجه عام في مساعدة الأعداد الكبيرة من الأشخاص الذين يحتاجون إلى الدعم، ويُعزى ذلك جزئياً إلى العوائق المفروضة على الإنفاق. مثلاً، تأسس الصندوق الائتماني لتنمية المهارات في بابوا غينيا الجديدة في إطار أحد برامج مصرف التنمية الآسيوي، وسعى إلى توفير التدريب في القطاع غير النظامي. وتطلبت عملية الموافقة على طلب التمويل فترة تراوحت بين شهرين وعشرة أشهر عوضاً عن فترة الأسبوعين المتوقعة. وأدى الاختلاف بين أصحاب المصلحة حول كيفية إنفاق الأموال إلى عدم تحقيق أهداف التدريب (ADB, 2008). سعى البرنامج إلى تدريب 40 ألف شاب/شابة على الأقل بحلول العام 2005 في المهارات الحاسوبية ومسك الدفاتر والسياحة واللحام، إلا أنه لم يدرب في الواقع سوى 2500 (Boeha et al., 2007). عانت صناديق التدريب في كمبوديا من مشاكل مشابهة، فأدت قلة الكفاءة في وزارة العمل وإجراءات التدريب المهني إلى بطء في التحويلات المالية وتأخير الإنفاق، فانخفض عدد الأشخاص الراغبين في الالتزام بالصندوق (ADB, 2009b).

توفر صناديق التدريب فرصة تعبئة التمويل خارج الميزانيات الوطنية المحدودة من أجل تدريب الشباب المحرومين. وقد تواجه البلدان بعض التحديات عند محاولة رفع قيمة تمويل الصناديق، ولكنّ تجربة تونس تظهر أنّ الأمر ليس مستحيلاً. وعلى الجهات المعنية أي الحكومات وأصحاب العمل ومزودي خدمات التدريب والعمل تأدية دور رئيسي في إدارة الصناديق. ومن الضروري التأكد من حصول مزودي خدمات التدريب على التمويل في الوقت المناسب لإدارة الصناديق بشكل مستدام وضمان مساهمتها في تدريب الفئات المحرومة. ويجب أن تحظى الصناديق بالقدرة الإدارية الكافية لجمع الإيرادات واستعراض طلبات التمويل وإدارة النفقات بسرعة وفعالية لمساعدة الشباب المحرومين.

الخاتمة

يتعيّن على استراتيجيات التنمية الوطنية أن تحدد أهدافاً لسدّ الهوة في مجال مهارات الشباب، مع اعتماد برامج تستهدف المحرومين في المناطق الحضرية والريفية. يعمل مانحو المعونة إلى جانب الحكومات في تقديم مساهمات رئيسية لتنمية المهارات، إلا أنه من الضروري إعادة تخصيص الموارد المالية لضمان اكتساب الشباب كافة للمهارات الأساسية. ولا بدّ من إعادة توجيه موارد المعونة المنفقة حالياً على طلاب التعليم العالي في البلدان المانحة، واستخدامها في برامج تنمية المهارات ضمن البلدان النامية. وتشكل صناديق التدريب مقاربة واعدة لتعزيز التمويل من القطاع الخاص بغية دعم العمال في القطاع غير النظامي. يمكن لهذه الإجراءات المتضافرة أن تساهم بشكل رئيسي في تحقيق رفاه الشباب والازدهار الاقتصادي.

المربع 4-7: يوفر صندوق التدريب في تونس التدريب لأعداد كبيرة من الشباب العاطلين عن العمل

تأسس الصندوق الوطني للتشغيل في تونس في العام 1999 وسعى إلى الحدّ من البطالة التي بلغت 16% في ذلك الوقت، عبر إعداد الشباب المستضعفين الباحثين عن العمل ومساعدتهم في العثور على الوظائف وردم هوة المهارات. وفّر الصندوق الدعم لحوالى مئة ألف شخص سنوياً، وأمّن ثلاثة مصادر رئيسية من التمويل ألا وهي التبرعات الخاصة المحسومة من الضرائب من الأفراد أو الشركات، ونسبة من عائدات خصخصة الأصول الحكومية، وإيرادات الضرائب المخصصة. بلغ التمويل المقدم على شكل مخصصات في الميزانية السنوية حوالى 143 مليون دولار في العام 2010 أي 0.42% من إجمالي الناتج المحلي، فأضحى الصندوق أكثر استدامة من بعض صناديق التدريب الأخرى.

اعتمد الصندوق ثلاث طرق لمساعدة الأشخاص الذين يفتقرون إلى التعليم الابتدائي أو الذين لم يكملوا التعليم الثانوي ورفع فرصهم في الحصول على الوظائف، وهي:

- برامج التدريب أثناء العمل: تقدم التدريب لمدة تسعة أشهر مع مؤسسة مشاركة (من القطاع الخاص أو العام)، في مجالات عمل مثل البناء أو تصميم المساحات الخضراء أو التنظيف. يحصل المستفيدون على أجر يومي يبلغ 3.50 دولارات ويكتسبون مهارة صالحة للعرض في سوق العمل إضافة إلى دخل محدود مضمون لفترة معينة.
- التمرس المهني: يقدم فرصة للشباب الذين لا يتمتعون بالمؤهلات بين عمر 15 و20 سنة للعمل مع مدرب مؤهل في مؤسسة خاصة أو عامة لتنمية المهارات اليدوية الأساسية. ويتقاضى المدرِّبون مبلغاً يتراوح بين 8 و13 دولاراً في الشهر مقابل الطالب الواحد، في حين يحصل الطالب على مبلغ يتراوح بين 8 و22 دولاراً في الشهر وفقاً لموقع التمرس المهني ونوعه ومدته.
- برنامج المؤسسات الصغرى وتنمية المهن الحرة: يقدم للأفراد الذين لا يتمتعون بالمؤهلات فرصة الحصول على قرض تصل قيمته إلى 13 ألف دولار مقابل مشاريع تجارية صغيرة يوافق عليها مسبقاً البنك التونسي للتضامن.

وفر صندوق التدريب في تونس التدريب لأكثر من ربع العاطلين عن العمل

ارتفع عدد المستفيدين السنوي من الصندوق باطراد من 41500 مستفيد في العام 2000 إلى حوالى 111 ألفاً في العام 2010. وحتى في المراحل الأولى من تطبيقه، بلغ عدد المستفيدين 27% من إجمالي العدد الرسمي للعاطلين عن العمل. وساهمت عوامل عدة في هذا النجاح، ولا سيما إدارة الصندوق الفعالة والالتزام بالمخصصات السنوية في الميزانية الوطنية المؤلفة من الضرائب والرسوم. إلا أنّ الثورة التي اندلعت في تونس تعود جزئياً إلى ارتفاع معدلات البطالة، وتُظهر ضرورة بذل جهود إضافية في هذا السياق لضمان اكتساب كل الشباب المهارات الأساسية للحصول على وظائف جيدة.

المصادر: AfDB (2011); ODI (2006); Paciello (2011)

طلاب يشاركون في تدريب ميكانيكي عملي في معهد تقني في فيتنام.

Credit: Stefan Erber/UNESCO

الفصل 5
التعليم الثانوي يمهد الطريق للعمل

التفاوتات العالمية
في التعليم الثانوي 229

إزالة الحواجز أمام التعليم الثانوي 233

جعل التعليم الثانوي أكثر
اتصالاً بعالم العمل 236

تعزيز الروابط بين المدرسة والعمل 242

تأمين مسارات بديلة للمتسربين
من المدرسة في مرحلة مبكرة 249

الخاتمة 253

للتكيّف مع مكان العمل والتكنولوجيات المتسارعة التغيّر في الاقتصادات المتنافسة، على الشباب كافة أن يكتسبوا المهارات التي باستطاعة التعليم الابتدائي والثانوي النوعي تقديمها. ويعاين هذا الفصل طرق زيادة معدّل القيد والحد من أعداد المتسرّبين من التعليم الثانوي. كما يحدد طرقاً ناجحة لربط المدارس بالعمل ويظهر كيف أنّ خيارات التعلم المرنة المتاحة لاكتساب المهارات خارج المدرسة قد تكمّل التعليم النظامي العام.

مقدّمة

يشكل التعليم الثانوي قناة مهمة تُكسب الشباب مهارات تمكنهم من تحسين فرص العثور على وظائف جيدة. ويعتبر التعليم الثانوي العالي الجودة الذي يؤمّن أوسع مقدار ممكن من القدرات والاهتمامات والخلفيات حيوياً جداً لإطلاق الشباب على درب عالم العمل من جهة ولمنح البلدان القوة العاملة المثقفة المستلزمة للتنافس في عالم اليوم القائم على التكنولوجيا من جهة أخرى.

ويساهم التعليم الثانوي الأدنى في توسيع وتمكين المهارات الأساسية المكتسبة في التعليم الابتدائي فيما يعمّق التعليم الثانوي الأعلى التعليم العام فيضيف إليه المهارات التقنية والمهنية. ولكن أياً من هاتين المرحلتين لن يتحقق من دون الحرص على إيلاء مسألة إنهاء كل الأطفال التعليم الابتدائي النوعي الأولوية القصوى في بناء المهارات التي يحتاج إليها كل من الأفراد والمجتمعات والاقتصادات.

وبعيداً عن تحدي تعميم التعليم الابتدائي، لاتزال أفقر دول العالم تعاني من حواجز كبيرة تمنع العديد من الشباب من الدخول إلى التعليم الثانوي. يبلغ عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس على الصعيد العالمي 71 مليوناً. وفي البلدان التي يكون فيها معدل القيد في التعليم الثانوي مرتفعاً أصلاً، تقوم الأولوية على ضمان نوعية ووجاهة التعليم الثانوي الذي لايزال بحاجة إلى تحسين.

ولكن لا يكفي أن نرفع نسبة الانتفاع والنوعية والوجاهة بشكل عام. إذ يواجه التعليم الثانوي خطراً كبيراً في التسبب بتكرار أو تعزيز التفاوتات إذ أنه مناط بمهمة مزدوجة: تأمين المهارات للتوظيف المبكر بالنسبة إلى بعض الأفراد واختيار وإعداد الآخرين للتعليم العالي بحسب اهتماماتهم وقدراتهم الأكاديمية.

ولكي يحظى الشباب المحرومون بالفرص المتاحة للشباب من الخلفيات الثرية من حيث الحصول على وظائف جيدة على أساس الاستحقاق وليس الامتياز، يجب توخّي الإنصاف والإدماج بدرجة أكبر في التعليم الثانوي مع توفير أوسع الفرص الممكنة للاستجابة إلى قدرات الشباب واهتماماتهم وخلفياتهم على أنواعها. فالإنصاف والإدماج مهمّان لأن التعليم حق كوني من جهة أولى ولأن الدول بحاجة إلى يد عاملة مثقفة لتتنافس على صعيد الاقتصاد العالمي المعاصر من جهة ثانية.

ومن خلال التمعّن في مساهمة الأنظمة التربوية النظامية في تطوير المهارات على مستوى التعليم الثانوي، يركّز هذا الفصل بشكل خاص على الشباب المحرومين. كما أنه يحدد أنماط القيد في التعليم الثانوي والعوامل المحفّزة للتفاوتات والتهميش في الأنظمة التربوية التي قلصت مشاركة الشباب. كما يتطرّق هذا الفصل إلى الخطوات التي اعتمدتها بعض الدول في هيكلة وتوفير التعليم الثانوي بهدف تأمين انتفاع أكثر تكافؤاً من تطوير المهارات. وفي الختام، يناقش الفصل السياسات – في إطار التعليم الثانوي وبموازاته – التي سهّلت حصول الشباب على وظائف جيدة.

71 مليون مراهق في سن التعليم الثانوي الأدنى غير ملتحقين بالمدارس

التفاوتات العالمية في التعليم الثانوي

على الحكومة أن تزيد من عدد مدارس التدريب الحكومية في المجال التقني والمهني لاستحداث فرص تزويد العديدين بالمهارات والتعليم ومن ثم ستتاح فرص إيجاد عمل.

شاب من إثيوبيا

يقسّم التعليم الثانوي النظامي إلى مرحلتين: مرحلة التعليم الثانوي الأدنى التي تهدف إلى تعزيز وتوسيع المهارات الأساسية المكتسبة في المدرسة الابتدائية ومرحلة التعليم الثانوي الأعلى التي ترسي الأسس لإعداد الشباب لعالم العمل أو لمستوى أعلى من التعليم والتدريب.

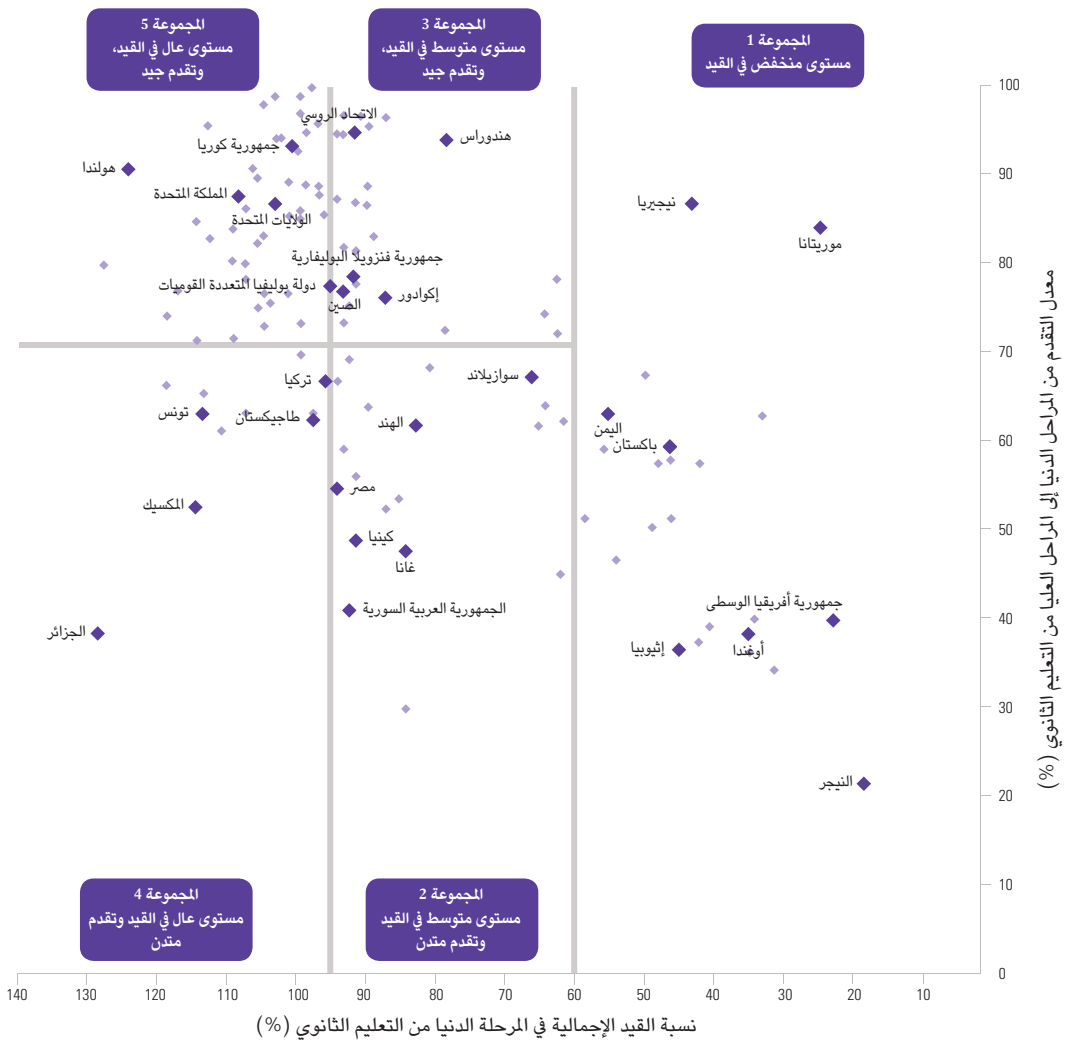
في العقد الماضي، شهدت معدلات القيد في التعليم الثانوي ارتفاعاً متواصلاً ومع ذلك لا تزال هنالك اختلافات شاسعة بين المناطق والبلدان (مراجعة الفصل الأوّل). كما تبرز تفاوتات في معدلات الانتفاع داخل البلدان، بسبب عوامل مثل الثروة ومكان الإقامة والنوع الاجتماعي.

من الطرق المتاحة لقياس التقدم الذي أحرزته الدول في تزويد الشباب بمهارات تتخطى المهارات الأساسية، مقارنة معدلات القيد في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي بمعدلات القيد في المراحل العليا منه. وسجّلت بعض الدول معدلات قيد متدنية جداً في التعليم الثانوي الأدنى فيما كادت دول أخرى أن تسجل معدلات تعميم شامل عند هذا المستوى (الرسم 5-1). وحتى في الدول التي سجّلت معدلات قيد مرتفعة في التعليم الثانوي الأدنى، لايزال العديد من الشباب غير قادرين على الانتقال إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي. ويظل تحسين الانتقال إلى التعليم الثانوي الأعلى تحدياً كبيراً وهو لا يقتصر فقط على البلدان الفقيرة؛ فثمة بلدان غنية لا تزال تكافح لتعميم الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى[1].

1 يصعب الحصول على بيانات من مصادر رسمية عبر مختلف البلدان بشأن معدّل الانتقال إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي ومعدّل إتمام هذه المراحل. وبالتالي احتُسب القياس غير المباشر للتقدم عبر هذه المراحل كمؤشر لقياس للانتقال.

الرسم 5-1 . لا يلتحق بعض الشباب بالتعليم الثانوي على الإطلاق والعديد من الشباب لا يكمّلونه

معدّل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي الأدنى ومؤشر قياس التنقل من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي، بحسب البلدان، 2010



ملاحظات: إن معدل التقدم إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي هو مؤشر غير مباشر لقياس التقدم من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي. ويُقاس وفقاً لنسبة معدلات القيد الإجمالية في التعليم الثانوي الأدنى إلى التعليم الثانوي الأعلى. وفي نظام مثالي حيث ينتقل كل التلاميذ من التعليم الثانوي الأدنى إلى التعليم الثانوي الأعلى، يوازي هذا المعدّل 1. سجّلت هندوراس معدّل قيد إجمالي في التعليم الثانوي الأدنى قدره 75% ومعدّل قيد إجمالي في التعليم الثانوي الأعلى قدره 71%. بالتالي يحتسب معدّل تقدّم الطلاب على أنه 95% ما يشير إلى أن أغلبية من تسنح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم الثانوي الأدنى سينتقلون على الأرجح إلى التعليم الثانوي الأعلى. وفي مصر، يبلغ معدّل القيد الإجمالي في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي 94% وفي المراحل العليا من التعليم الثانوي 51%؛ بالتالي، يوازي معدّل التقدم من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي 0.54 تقريباً (51/94). ويشير ذلك إلى أن معظم الشباب يتمتعون بفرصة المشاركة في التعليم الثانوي الأدنى ولكن نصف هؤلاء فقط قادرون على الانتقال إلى التعليم الثانوي الأعلى.

المصدر: المرفق، الجدول الإحصائي 7.

يمكن تقسيم البلدان التي تتوافر فيها البيانات المرتبطة بالانتقال إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي إلى خمس مجموعات بحسب معدّل القيد عند كل مستوى:

- *المجموعة الأولى: معدّل قيد متدنٍ جداً – مشكلة يواجهها العديد من البلدان المتدنية الدخل.* يتمتع العديد من الشباب في البلدان الفقيرة، بما في ذلك البلدان العديدة المتأثرة بالنزاعات، بفرص ضئيلة للالتحاق بالمراحل الدنيا من التعليم الثانوي. ويبقى معدّل القيد الإجمالي في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي أدنى من 60% في 19 بلداً توفّر البيانات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بالإضافة إلى بعض الدول العربية وبلدان جنوب وغرب آسيا. وفي جمهورية أفريقيا الوسطى وموريتانيا والنيجر، ارتفع معدّل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي الأدنى من 19% إلى 26%.

  وفي العديد من البلدان في هذه المجموعة، تبقى المشاركة في التعليم الثانوي محدودة جداً بسبب الأعداد الضئيلة التي أتمّت التعليم الابتدائي. ففي النيجر، يعود سبب المشاركة الضعيفة في المدرسة الثانوية إلى صافي معدّل القيد في التعليم الثانوي الذي يبلغ 62%.

  أما معدّل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي الأدنى في نيجيريا، فهو شبيه بمعدّل القيد الإجمالي في إثيوبيا، مع أن معدل الانتقال إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي يفوق المعدّل في الاقتصادات الناشئة على غرار الصين أو الهند أو تركيا. ويشير ذلك إلى أن الانتفاع من التعليم الثانوي في نيجيريا غير متكافئ على الإطلاق، حيث تنتفع نسبة قليلة فقط من المراحل الدنيا من التعليم الثانوي، ولكن معظم الذين ينجحون في الالتحاق بالمراحل الدنيا من التعليم الثانوي يكونون قادرين على الانتقال إلى المراحل العليا.

  وتبقى الفتيات أقل احتمالاً من الصبيان في الالتحاق بالمراحل الدنيا من التعليم الثانوي في معظم البلدان التي تسجّل معدلات قيد إجمالية متدنية. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى مثلاً، كانت نسبة الفتيات في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي عام 2011 فتاة مقابل كل صبيين (2).

  وفيما يتمتع بعض الشباب الذين لم ينجحوا بالالتحاق بالمدرسة الثانوية في هذه البلدان بفرص خارج التعليم النظامي (مراجعة الفصلين 6 و7)، يبقى من المثير للقلق أن العديد منهم يدخل عالم العمل حتى من دون أي مهارات أساسية.

- *المجموعة الثانية: معدّل قيد متوسط ولكن معدّل تقدّم ضعيف – مشكلة التسرب المبكر من المدرسة.* في المجموعة الثانية من البلدان، تكون معدّلات القيد الإجمالية في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي أعلى، وتتراوح بين 60% و95%، ولكن يبقى الانتقال إلى التعليم الثانوي الأعلى محدوداً. هذه هي الحال في بعض الدول التي لم توزع فيها فوائد النمو الأخير بشكل متساوٍ على غرار مصر والهند.

  وتتضمّن هذه المجموعة أيضاً بعض البلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي بدأت تشهد نمواً قوياً بما في ذلك غانا وكينيا. وتساهم الزيادة في معدلات القيد في التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى التوقعات الاقتصادية الجيدة، في رفع معدلات القيد في التعليم الثانوي الأدنى، ما قد يؤدي إلى زيادة معدلات القيد في المراحل العليا من التعليم الثانوي في السنوات المقبلة.

- *المجموعة الثالثة: معدّل قيد متوسط ومعدّل تقدّم جيد – إرساء التوازن في النفاذ عبر مختلف مستويات التعليم.* طبّق عدد ضئيل من الدول نمط نفاذ أكثر توازناً بين المراحل الدنيا والمراحل العليا من التعليم الثانوي، وإن كانت هذه الدول لم تحقق بعد تعميم النفاذ. وتشمل هذه الدول العديد من بلدان أميركا اللاتينية، بما فيها دولة بوليفيا المتعددة القوميات وإكوادور وهندوراس وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- *المجموعة الرابعة: معدّل قيد مرتفع ولكن معدل تقدم متدنٍ – تحدي التفاوتات المتواصلة.* حوالى ثلث دول العالم التي تتوافر فيها البيانات يؤمّن أصلاً النفاذ إلى المراحل الدنيا من التعليم الثانوي لأغلبية المراهقين الساحقة حيث تفوق معدّلات القيد الإجمالية 95%، ولكن لا ينتقل معظم هؤلاء المراهقين إلى المراحل العليا من التعليم الثانوي. وتتمتع بعض الدول العربية، على غرار الجزائر وتونس بمعدلات قيد إجمالية متدنية في التعليم الثانوي الأعلى على الرغم من معدلات القيد المرتفعة في التعليم الثانوي الأدنى.

- *المجموعة الخامسة: معدّل قيد مرتفع ومعدّل تقدّم مرتفع –حتى في البلدان الغنية، يغادر بعض التلاميذ المدرسة باكراً.* تشكل المشاركة المرتفعة في المراحل العليا من التعليم الثانوي المعيار في العديد من البلدان الغنية. ولكن في بعض من هذه البلدان، ما زال التسرّب المبكر من المدرسة يطرح مشكلة. ففي بعض البلدان الأوروبية لا ينهي شاب من أصل كل خمسة شباب المراحل العليا من التعليم الثانوي (المربّع 5–1).

في بعض البلدان الأوروبية، لا ينهي شاب من أصل خمسة المراحل العليا من التعليم الثانوي

المربّع 5-1: تشكل مغادرة المدرسة باكراً تحدياً في أوروبا

اعترفت الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي أن مغادرة المدرسة في مرحلة مبكرة هي مشكلة كبيرة بالنسبة إلى المجتمعات والأفراد. وقد حددت دول الاتحاد الأوروبي هدفاً لها يكمن في الحد من نسبة الذين ينهون فقط المراحل الدنيا من التعليم الثانوي إلى أقل من 10% بحلول العام 2020. وكمعدل عام، يتمتع 14% من الشباب في دول الاتحاد الأوروبي بتعليم ثانوي أدنى، كحد أقصى (الرسم 5-2).

وتتأثر دول جنوب أوروبا بشكل خاص. ففي إسبانيا، لا ينهي شاب من بين كل ثلاثة شبان المراحل العليا من التعليم الثانوي، ما يثير المخاوف نظراً لحدة الأزمة الاقتصادية ومستوى البطالة لدى الشباب الذي بلغ 51% في آذار/مارس 2012. ويكرر النظام التربوي في البلاد توليد أنماط الحرمان المتواجدة أصلاً. فإن كانت الوالدة لم تحظ بمستوى تعليم ثانوي، يزداد خطر مغادرة الطفل المدرسة في سن الـ16 أو الـ17 بحوالى 14%، ويتأثر المراهقون الذكور بذلك أكثر من الإناث بنسبة قليلة. وقد يكون لبعض النواحي الأخرى من السياق العائلي وقع كبير على هذه النسب: فيزيد غياب الوالدة عن الأسرة من احتمال مغادرة الطفل للمدرسة بشكل مبكر بنسبة 22%.

وأظهرت دراسة في ألمانيا حيث يغادر 12% من التلاميذ المدرسة في مرحلة مبكرة، أن الأداء المدرسي له أثر أيضاً. فتؤثر المهارات في الرياضيات واللغات بالإضافة إلى السلوكيات تجاه المدرسة والحياة بشكل عام، في احتمال التسرّب إلى حد كبير، فيما تؤدي الزيادة في الدرجات مثلاً إلى الحد من خطر التسرّب بتسع نقاط مئوية.

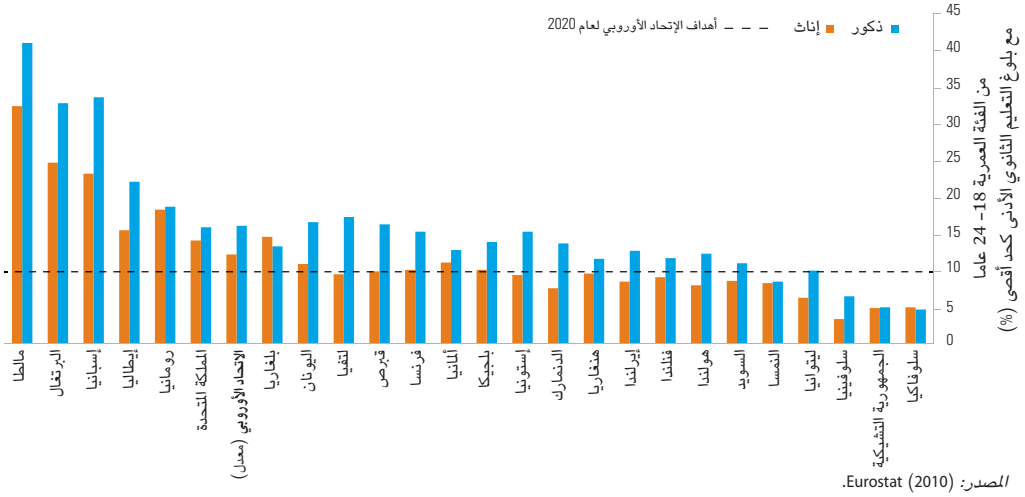
ومن بين الأقليات في أوروبا، يحظى أطفال الروما بفرص ضئيلة جداً في إتمام التعليم الثانوي في أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية: 6% فقط من أطفال الروما الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 ملتحقون بالتعليم الثانوي في بلغاريا، وأقل من 7.3% منهم في رومانيا.

في معظم دول الاتحاد الأوروبي، يواجه الصبيان أكثر من الفتيات خطر مغادرة المدرسة في مرحلة مبكرة. ففي اليونان مثلاً، 15% من الصبيان لا ينهون التعليم الثانوي مقارنة بـ10% من الفتيات. ولكن في بعض الحالات، تكون الفتيات أكثر احتمالاً في التسرّب. فالأمّهات المراهقات مستضعفات بشكل خاص. ويكون لدى العديد منهن أصلاً تاريخ ضعيف من التحصيل العلمي ويتحدرن من خلفيات محرومة. وفي المملكة المتحدة مثلاً، يصبح حوالى 3.6% من اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و17 عاماً حوامل. ويؤدي الحمل إلى تراجع إمكانية مواصلة التعليم بعد سن الـ16 بنسبة تصل إلى 24%.

المصادر: Coneus et al. (2009); Dawson and Hosie (2005); European Commission (2010); Fernández-Macías et al. (forthcoming); GHK (2005); Lamb (2011); Lyche (2010); OECD (2012b); UK Offi ce for National Statistics (2012); World Bank (2008b).

الرسم 5-2: لا يتقدّم العديد من دول الاتحاد الأوروبي نحو الحد من مغادرة المدرسة في مرحلة مبكرة -

نسبة السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً الذين بلغوا التعليم الثانوي الأدنى كحد أقصى من دون تحصيل تعليم أو تدريب إضافي، بحسب النوع الاجتماعي، 2010



المصدر: Eurostat (2010).

وعلى التعليم الثانوي أن يساوي بين فرص مختلف الشباب في الحياة وذلك من خلال تطوير مهاراتهم القابلة للتحويل والمهارات التقنية والمهنية فيتمكنون من تأمين وظائف جيدة. ولكن بحسب نقطة انطلاق البلدان، تواجه هذه الأخيرة تحديات مختلفة جداً في تحقيق هذا الهدف. وتحتاج الدول الفقيرة إلى تخطي العوائق أمام النفاذ لضمان التحاق المزيد من الأطفال في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي. وينبغي أن تتأكد كل البلدان من أن التعليم المؤمّن يستجيب لحاجات الشباب إلى المهارات، إذ أنّ العديد منهم يميل إلى مغادرة المدرسة للبدء بالعمل عوضاً عن مواصلة التعليم. ولاتزال البلدان الغنية التي نجحت في ضمان إتمام معظم الأطفال للتعليم الثانوي بحاجة إلى دعم الأقلية المهمة التي تغادر التعليم باكراً.

إزالة الحواجز أمام التعليم الثانوي

المشكلة في هذه المنطقة أن هنالك مدرسة ثانوية واحدة وعدد كبير من التلاميذ. وما من مدارس تقنية ومهنية حكومية في المنطقة باستثناء المدارس الخاصة. ولا يمكننا أن نسدد تكاليف [هذه المدارس].

امرأة شابة من إثيوبيا

في العديد من البلدان الفقيرة التي تحتاج إلى زيادة معدلات القيد المتدنية في التعليم الثانوي (المجموعة الأولى، الرسم 5-1)، لا تزال المشكلة تكمن في التأكد من إتمام الأطفال للمرحلة الابتدائية. أما بالنسبة إلى الأطفال الذين أتموا التعليم الابتدائي، فقد تكون تكاليف التعليم الثانوي هي الرادع. إذ يقع عدد أكبر من المدارس الثانوية في المناطق الحضرية، ما يحد من وصول الأسر الريفية الفقيرة التي لا تستطيع تكبّد كلفة النقل. وقد تمنع الحواجز الاجتماعية والثقافية الفتيات من البقاء في المدرسة بعد بلوغهنّ سن المراهقة. ويتوجب على الحكومات أن تدخل عدداً من الإصلاحات لتخطي هذه الحواجز بشكل خاص وضمان تعزيز الشباب لمهاراتهم الأساسية.

الربط بين المراحل الدنيا من التعليم الثانوي والتعليم الابتدائي

لم يعد التعليم الابتدائي يكفي لمنح الشباب فرصة الحصول على عمل لائق. ويتطلّب التغير التكنولوجي مهارات أساسية أقوى. ولكن بالنسبة إلى الأطفال في البلدان الفقيرة، لا يكون الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي سلساً. فيلتحق طفل فقط من بين كل ثلاثة أطفال في الصف الأخير من التعليم الابتدائي بالتعليم الثانوي العام في أنغولا وبوروندي مثلاً.

واستطاعت بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تعزيز معدّل القيد في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي عبر تعميم التعليم الأساسي الذي يربط بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى. وتتضمّن البلدان التي اتبعت هذا المسار بوتسوانا وغامبيا وغانا وكينيا وناميبيا ورواندا وجنوب أفريقيا وزامبيا. وقد يؤدي توفير التعليم الثانوي الأدنى في المنشأة نفسها التي تؤمّن التعليم الابتدائي إلى بروز بعض المشاكل في حال لم يشمل التخطيط توسيع البنى التحتية بشكل مؤاتٍ، كما يظهر مثال زامبيا (المربّع 5-2).

وقد تتقوّض هذه الإصلاحات بالتقييمات التي تجري في نهاية التعليم الابتدائي والتي تكون مصممة لاختيار

في بوروندي، يلتحق طفل واحد فقط من أصل كل ثلاثة أطفال في الصف الأخير من المدرسة الابتدائية بالتعليم الثانوي العام

المربّع 5-2: التحديات في ربط التعليم الابتدائي بالتعليم الثانوي في زامبيا

بفضل التزامها الطويل في تزويد الأطفال كافة بتعليم أساسي يمتد على تسع سنوات، أحرزت زامبيا تقدماً من نواحي عدة. فبلغت نسبة المشاركة في التعليم الابتدائي 91%، وارتفع معدّل القيد الإجمالي في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي من 27% عام 1999 إلى 72% عام 2010. وعلى الرغم من ذلك، تبقى زامبيا بعيدة عن تحقيق طموحاتها.

بعد اعتماد أهداف التعليم الأساسي، جرى دمج صفوف التعليم الابتدائي بصفوف التعليم الثانوي الأدنى في «مدارس أساسية» منذ العام 1996، على أن تلغي مدارس التعليم الثانوي الأعلى المراحل الدنيا من التعليم الثانوي تدريجياً. وأدى ذلك إلى زيادة الضغوط على المدارس الابتدائية التي تتعامل أصلاً مع زيادة معدّلات القيد – وازدادت هذه الضغوط بشكل خاص عام 2002 بعد أن أدى إلغاء الرسوم إلى زيادة حادة في المشاركة في المدارس. ومن بين المصاعب التي تعترض كل من المدارس والمعلّمين في إدارة الزيادة الحادة في معدلات القيد، مسألة الانتقال من الصف السابع – وهي السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي والتي يخضع فيها التلميذ لاختبار مغادرة التعليم – التي لا تزال مشكلة شائكة، لاسيّما وأن تلميذاً من أصل كل ثلاثة تلاميذ لا ينجح في بلوغ الصف الثامن، وهي السنة الأولى من التعليم الثانوي الأدنى.

وقد تباطأ التقدم بسبب النقص الحاد في عدد المدارس وقاعات الصف؛ فبحلول العام 2006، كان 30% فقط من المدارس الأساسية يؤمّن الصفين 8 و9. بالإضافة إلى ذلك، لم يتلق العديد من معلّمي المراحل الدنيا من التعليم الثانوي سوى تدريب حول تعليم الصفوف الابتدائية وحسب.

لا تشكل تجربة زامبيا حجة مناهضة لتعميم التعليم الثانوي الأدنى بل هي تسلط الضوء على أهمية إدخال الإصلاح على مراحل ووضع هيكلية تسهّل التقدم عبر المراحل التربوية كافة.

المصدر: Bennell et al. (2005); UNESCO-IBE (2011); World Bank (2006c)

أقلية صغيرة للانتقال إلى المراحل الدنيا من التعليم الثانوي. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة مثلاً، نجح أقل من نصف التلاميذ في الصف السابع في اختبار نهاية التعليم الابتدائي عام 2010، ولم ينتقل سوى 41% من الذين بلغوا الصف الأخير من التعليم الابتدائي عام 2009 إلى مرحلة التعليم الثانوي (Sumra and Rajani, 2006; UNICEF, 2011a).

ولكن بشكل عام نجحت هذه الاستراتيجية في تحسين النفاذ، شريطة ربطها بإصلاحات أوسع نطاقاً. ففي رواندا على سبيل المثال، أدى إدخال مرحلة التعليم الأساسي الممتدة على تسع سنوات وإلغاء رسوم التعليم الثانوي الأدنى عام 2009 إلى زيادة عدد التلاميذ في التعليم الثانوي الأدنى بنسبة 27% خلال عام واحد، ما أدى إلى زيادة معدّل القيد الإجمالي من 28% عام 2008 إلى 47% عام 2011. وبالإضافة إلى ذلك، أعيد تصميم المنهاج ليركز على عدد أقل من المواد الرئيسية واعتمد نظام تقييم جديد. غير أن صعوبة التكيّف مع عدد الأطفال المتزايد هدّدت نوعية التعليم. وجرت معالجة هذه المسألة جزئياً عبر إدخال نظام المدرسة ذات دوامين وبناء أكثر من 3000 قاعة صف جديدة بين أيلول/سبتمبر 2009 وكانون الثاني/يناير 2010 (Global Partnership for Education, 2011; Lynd, 2010; World Bank, 2011d).

تسعى رواندا إلى تأمين 12 عاما من التعليم المجاني للجميع خلال مهلة سبع سنوات

ولتسهيل الانتقال من التعليم الابتدائي، ألغت بعض الدول الاختبارات في نهاية المرحلة الابتدائية والتي كانت تحد الانتقال إلى التعليم الثانوي الأدنى. واستطاعت غامبيا زيادة معدل القيد في التعليم الثانوي الأدنى بفضل إلغاء هذا الاختبار بشكل تدريجي في العام 2002. فارتفع معدّل القيد في التعليم الثانوي الأدنى من 44% عام 2002 إلى 57% عام 2003 و63% عام 2004.

جعل كلفة التعليم الثانوي مقبولة

لم أكن أملك المال لشراء الكتب أو الزي المدرسي فوضع عائلتي المالي كان سيئاً. وكان لا بد من أن أساعد في زيادة دخل عائلتي من خلال العمل مقابل أجر يومي، لتأمين استمرارية عائلتي. وكان كسب المال أهم بالنسبة إلي من الذهاب إلى المدرسة.

شاب من الهند

لايزال العديد من الدول يفرض رسوماً على التعليم الثانوي تكون في بعض الأحيان باهظة وقد تشكل عائقاً رئيسياً أمام الأسر الأفقر حالاً. وقد يكون إلغاء الرسوم طريقة رئيسية لتحسين انتفاع الأطفال من الفئات المحرومة، كما تشير الأدلة من بعض البلدان الآسيوية والإفريقية التي وسّعت تغطية التعليم الثانوي. وألغت كل من كمبوديا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وماليزيا ومنغوليا وتايلند رسوم التعليم الثانوي الأدنى (Caillods, 2010)، كما قامت بذلك بعض الدول من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى مثل غانا وأوغندا عام 2007. وفي أوغندا، ساهم إلغاء رسوم التعليم الثانوي الأدنى بشكل خاص في زيادة معدّل قيد الفتيات من الأسر الفقيرة، اللواتي كنّ أكثر احتمالاً في البقاء خارج المدرسة. وفي العام 2009، كانت الفتيات أكثر ميلاً إلى الالتحاق بالتعليم الثانوي بنسبة 49% مقارنة بالعام 2005 (Asankha and Takashi, 2011).

أما كينيا، فاتخذت خطوة إضافية من خلال برنامج طموح يلغي الرسوم في صفوف التعليم الثانوي كلها. فارتفع معدّل القيد فوراً ولكنه لم يشمل الجميع؛ فلا بد من أن تتأكد الحكومة من أن استثمارها المتزايد يهدف إلى منح الأطفال الفقراء في المناطق الريفية والفتيات الفرص نفسها (المربّع 5–3). وتسير رواندا بدورها على المسار ذاته منذ العام 2012، بهدف تأمين 12 عاماً من التعليم المجاني للجميع خلال مهلة سبع سنوات (Mugisha, 2012; Rwanda Ministry of Education, 2012).

عوضاً عن إلغاء الأقساط المدرسية للجميع، اختارت بعض الدول تقليص أو إلغاء الرسوم لفئات محددة فقط، مثل الفتيات أو سكان المناطق الريفية أو أعضاء الأقليات الإثنية. وبموجب خطة نيبال العاشرة (2002–2007)، يُعفى من تسديد الرسوم الأطفال من مجتمع الداليت والفئات الإثنية جاناجاتي والأسر التي تعيش تحت خط الفقر (ILO Nepal, 2005; Panta and Pokhrel, 2011). وفي بنغلادش كانت المنح المخصصة للفتيات في المدارس الثانوية ناجحة جداً لدرجة أن عدد الفتيات اليوم يفوق عدد الصبيان في التعليم الثانوي (مراجعة تركيز السياسات للهدف 5).

حتى عند إلغاء الرسوم، قد تتجاوز بعض التكاليف الأخرى دخل العائلة إلى حد كبير. فعندما تكون المدارس الثانوية مثلاً بعيدة عن المنزل، قد تكون تكاليف النقل أو المدرسة الداخلية رادعة، كما يتبيّن من تجربة كينيا (المربّع 5–3). وقد تكون الإجراءات الرامية إلى الحد من تكاليف التعليم الأوسع فعالة في زيادة انتفاع الشباب المحرومين.

وأصبحت برامج التحويل النقدي شائعة بعد أولى نجاحاتها في بعض بلدان أميركا اللاتينية. ولوحظ أن هذه البرامج تزيد من نسبة القيد في التعليم الثانوي بما يعادل ثلاث إلى 12 نقطة مئوية في الدول النامية (Slavin, 2009). ويشجع نجاح بعض هذه البرامج في

المربّع 5-3: إلغاء رسوم التعليم الثانوي في كينيا

تدرس بعض دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إمكانية جعل التعليم الثانوي مجانياً. وكانت كينيا قد انطلقت في هذا الاتجاه فألغت رسوم التعليم الثانوي الأعلى عام 2008. وكانت الاستجابة الأولية مبهرة. فارتفعت معدلات القيد من 1.2 مليون عام 2007 إلى حوالى 1.4 مليون عام 2008، ما يعكس عائق الكلفة الكبير الذي كان الأولياء يواجهونه لاسيّما في المناطق الريفية. ولكن لاتزال كينيا تواجه مشاكل كبيرة في ضمان انتفاع الأطفال كافة من التعليم – وهي مشكلة لا بد من معالجتها على مستوى التعليم الابتدائي.

ويشكل إلغاء الرسوم جزءاً من استراتيجية أوسع تهدف إلى مضاعفة معدلات القيد في التعليم الثانوي ثلاث أضعاف بحلول العام 2015. ما هي احتمالات تحقيق كينيا هذا الهدف؟ يعتمد الكثير على التقدم في التعليم الابتدائي. فالعديد من أطفال الأسر الفقيرة لا يواصلون التعليم بعد المرحلة الابتدائية: عام 2009، كانت شابة فقيرة من بين ثلاث شابات تتسرّب من المدرسة قبل بلوغ المراحل الدنيا من التعليم الثانوي. بالإضافة إلى ذلك، فيما ساهم إلغاء رسوم التعليم الثانوي في الحد من التكاليف التي تتكبدها الأسر بنسبة 58% للمدارس اليومية و31% للمدارس الداخلية، غير أنّ التكاليف غير المباشرة لا تزال تفوق دخل الأولياء الشهري في المناطق الريفية بـ12 إلى 20 مرة، ما يعني أن المدرسة الثانوية لا تزال بعيدة المنال بالنسبة إلى الأسر الأفقر حالاً.

وتطلّب إلغاء الرسوم تخصيص ما يعادل 164 دولاراً أميركياً سنوياً عن كل تلميذ لتعويض المدارس الثانوية عن خسارة الدخل – وهو مبلغ يفوق بعشرة أضعاف المبلغ المسدد سنوياً عن كل تلميذ في المدارس الابتدائية. ولكنّ نسبة قليلة فقط من الأطفال المتحدرين من الأسر الريفية الفقيرة أو من الأحياء الفقيرة في الحضر – الذين لا يزال يتوجب عليهم دفع ثمن الزي المدرسي والكتب – ترتاد المدارس الثانوية، وبالتالي لايزال الإنفاق العام على التعليم الثانوي يعطي الأفضلية بشكل كبير إلى غير الفقراء. ومن الممكن أن يتوزع الاستثمار المتزايد في التعليم الثانوي بشكل متكافئ أكثر إن جرى توجيهه نحو المناطق الريفية النائية والأحياء الفقيرة في المدن ومجتمعات الرعاة.

المصادر: Mawathe (2008); Kenya Ministry of Education (2005); Njoroge and Kerei (2012); Ohba (2009); Onsomu et al. (2006); Oyaro (2008); Somerset (2009); (UIS, 2012a).

أميركا اللاتينية عدداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على محاكاتها، مع توليد آثار إيجابية كبيرة في بعض الأحيان. ففي مالاوي، أدى التحويل النقدي إلى الفتيات المراهقات والشابات إلى تقليص معدلات التسرّب من 11% إلى 6% وضاعف بمرتين ونصف نسبة إعادة التحاق الفتيات اللواتي تسرّبن من التعليم قبل إطلاق هذا البرنامج في المدارس (Baird et al., 2009). كما لوحظ أن المنح المقدّمة إلى الفتيات الفقيرات في نهاية المدرسة الابتدائية في كمبوديا تساهم في تقليص الحواجز أمام الالتحاق بالتعليم الثانوي إذ ارتفعت نسبة الحضور بـ 30% (Caillods, 2010).

ولا يدرك دائماً أكثر الشباب حرماناً أنهم مؤهلون لمثل هذه البرامج، كما قد تضع عمليات التطبيق عوائق بوجه الأسر الفقيرة. ففي كينيا مثلاً، منعت أحياناً ضرورة نسخ استمارة الطلب العائلات الفقيرة في المناطق الريفية من التقدم بطلب الحصول على منح حكومية (Ohba, 2009). ولكن إن طبّقت الهبات والمنح الدراسية بشكل ملائم، فقد تشكل طريقة قوية لمنح الشباب من الأسر الفقيرة فرصة أفضل في الحصول على تعليم ثانوي.

تحتاج الأمهات الشابات إلى الدعم للعودة إلى المدرسة

كنت مخطوبة إلى شاب رفض السماح لي بمتابعة دراستي، فتوقفت عن التعليم.

امرأة شابة من مصر

بالنسبة إلى الشابات في الدول المتدنية الدخل، لا يشكل الفقر السبب الوحيد للتسرّب من المدرسة. فقد تمنعهن أيضاً الحواجز الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الراسخة على غرار الزواج المبكر، من مواصلة دراستهن. وإن أكثر من شابة من بين عشر شابات تتراوح أعمارهن بين 15 و19 عاماً حامل أو أمّ في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأميركا اللاتينية وجنوب آسيا، وتبلغ هذه النسبة 30% أو أكثر في بعض البلدان، على غرار بنغلادش وليبيريا وموزامبيق (World Bank, 2010c).

أكثر من شابة من بين عشر شابات تتراوح أعمارهن بين 15 و 19 عاما في أميركا اللاتينية حامل أو أمّ

وفي دولة بوليفيا المتعددة القوميات وكولومبيا والجمهورية الدومينيكية وهايتي ونيكاراغوا وبيرو، تحظى الأمهات المراهقات بما يعادل 1.8 إلى 2.8 سنوات تعليم أقل من الفتيات الأخريات وهنّ أكثر احتمالاً في التسرّب من المدرسة بحوالى 14 مرة. حتى وإن كنّ يذهبنَ إلى المدرسة قبل أن يصبحنَ حوامل، 89% منهن يتركنَ المدرسة مقارنة بـ35% من الفتيات اللواتي لم ينجبنَ طفلاً في سن المراهقة (Näslund–Hadley and Binstock, 2010).

يشكل التعليم حماية جيدة من الزواج المبكر

يشكل التعليم بحد ذاته حماية جيدة من زواج المراهقات المبكر. فمتوسط سن الزواج بين النساء اللواتي حصّلن التعليم الثانوي، مقارنة بغير المتعلّمات أو اللواتي حظينَ بتعليم ابتدائي فقط، هو أعلى بأكثر من سنتين في بنغلادش ونيجيريا، وبثلاث سنوات في إثيوبيا ومالي وبأربع سنوات في تشاد (Brown, 2012).

وأثبت إدخال مهارات الحياة الأساسية المتعلقة بالصحة الجنسية والصحة الإنجابية والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية عن فعاليته في الوقاية من الحمل المبكر وفي الحد من مخاطر الأمراض المنقولة جنسياً. ويقدّم برنامج خيارات حياة أفضل للفتيات المراهقات في الهند مجموعة من المهارات: محو الأمية والتدريب المهني، والدعم للالتحاق بمدرسة نظامية والبقاء فيها، والتربية على الحياة العائلية والتدريب على القيادة. وكشف تقييم لوقع هذا البرنامج عن فوائد عديدة. فبلغت نسبة المتأهلات اللواتي يبلغنَ سن الـ18 وما فوق 37% في فئة المتخرجات فيما بلغت 26% فقط في مجموعة خاصة بالتدقيق؛ وذكر عدد أكبر من الخريجات أنهنّ يستخدمنَ وسائل منع الحمل. وفي فئة الفتيات غير المتأهلات، كانت الفتيات المتخرجات أكثر إلماماً بالإيدز بنسبة 65% وبطرق الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز بنسبة 17%. وكان هذا الفارق أكبر بكثير لدى المستجيبات المتزوجات (CEDPA, 2001).

في بعض البلدان النامية، بما في ذلك بوتسوانا وملاوي وناميبيا وسوازيلند وزامبيا، تُقصى الفتيات الحوامل من المدرسة بعد الإنجاب، لفترة تتراوح بين ستة أشهر على الأقل و18 شهراً. وغالباً ما لا يسمح لهؤلاء الفتيات بالعودة إلى المدرسة نفسها بعد الإنجاب. وفي البلدان التي تلزم قانوناً إعادة استقبال الأمهات الشابات في المدارس، على غرار كاميرون وجنوب أفريقيا ومعظم دول أميركا اللاتينية، يصعّب الوصم الاجتماعي وغياب الدعم التربوي والمالي والنفسي عودة هؤلاء إلى المدرسة (Hubbard, 2008).

وحتى في الأماكن التي جرى فيها تعديل القانون لضمان حق الأمهات الشابات في التعليم، يجب اتخاذ إجراءات إضافية لتمكينهنّ من الاستفادة من هذا الحق. ومنذ العام 1978، اعترافاً منه بهذه الضرورة، يؤمّن مركز النساء في مؤسسة جامايكا دعماً شاملاً لمساعدة الفتيات الفقيرات الحوامل والأمّهات دون سن الـ16 بشكل خاص، عبر تزويدهنّ بالطعام وبتكاليف النقل، لكي يتمكنّ من الالتحاق مجدداً بالمدرسة بعد الإنجاب. وتموّل الحكومة هذا البرنامج جزئياً منذ العام 1991، على الرغم من أن التخفيضات الحديثة في الميزانية دفعت بالمؤسسة إلى الحد من نشاطاتها. ويشارك سنوياً أكثر من ألف أمّ شابة في برامج التعليم على مهارات الحياة والالتحاق مجدداً بالمدرسة. وأظهرت التقييمات في أواخر التسعينيات أن هذه البرامج قد رفعت من احتمال إتمام الأمهات الشابات التعليم الثانوي من 20% إلى 32% (Advocates for Youth, 2012; Barnett et al., 1996; Drayton et al., 2000; ECLAC, 2007; Tomlinson, 2011).

كما أظهرت دراسة استقصائية أجراها منتدى العالمات التربويات الإفريقيات في زامبيا كيف أنّ الجمع بين أنشطة التواصل وتغيير التشريعات وتنظيم التدريبات المحلية للمعلّمين والتلاميذ قد يغيّر السلوكيات تجاه إعادة الالتحاق بالمدارس. ففيما كان 69% من المعلّمين يعارضون إعادة التحاق الفتيات الحوامل بالمدارس عام 2001، أعرب 84% منهم عن تأييدهم له بعد تلقيهم التدريب عام 2004. وتراجع اعتراض الأهل أيضاً من 53% إلى 25% (FAWE, 2004).

جعل التعليم الثانوي أكثر صلة بعالم العمل

بعض الحصص على غرار حصة التاريخ التي تجلس فيها متسائلاً «لمَ أنا هنا؟» لم تكن تثير اهتمامي. لمَ يجب أن أتعلّم عن الملك هنري الثامن؟ لن أحتاج إلى هذه المعلومة في مكان العمل، أليس كذلك؟ أما كتابة التقارير والرسائل – فهذا مهم، بالإضافة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات... فالمرء سيستخدم على الدوام جهاز كمبيوتر.

امرأة شابة من المملكة المتحدة

إذا شعر المراهقون بأن التعليم الثانوي فارغ من أي معنى أو لا يعدّهم بشكل ملائم للحياة أو العمل، فقد يفقدون الاهتمام فيه تدريجياً، الأمر الذي قد يقوّض عملية التعلّم أو يدفع بهؤلاء إلى التسرّب من المدرسة. ويحدّ الحرص على جعل التعليم الثانوي دامجاً للجميع

من خطر انضمام هؤلاء إلى ملايين الشباب حول العالم الذين يغادرون المدرسة من دون اكتساب المهارات اللازمة للحصول على وظائف جيدة أو تدريب إضافي.

عمدت بعض الدول على جعل التعليم الثانوي أكثر إنصافاً وصلة بعالم العمل من خلال تنويع المنهاج الذي يلبي نطاقاً أوسع من الاهتمامات والقدرات. كما أرست توازناً جيداً بين المواد التقنية والمهنية والمواد العامة، وحرصت على بناء هذه المواد على مهارات أساسية وسهّلت الانتقال من المدرسة إلى العمل عبر التركيز على المهارات القابلة للتحويل.

أحرزت دول عدة، كانت قد حققت معدلات قيد مرتفعة في التعليم الثانوي الأعلى، على غرار هولندا وجمهورية كوريا والولايات المتحدة، تقدماً كبيراً في هذه المجالات. واعتمدت بعض الدول المتوسطة الدخل، بما فيها البرازيل والصين والهند، إجراءات مماثلة لتوسيع تغطية التعليم الثانوي.

التعليم الثانوي الأدنى: منهاج مشترك لتزويد الجميع بالمهارات الأساسية

تقوم أولى الخطوات الأساسية لضمان توفير التعليم الثانوي أكبر قدر ممكن من الفرص لأوسع مجموعة من التلاميذ، بمن فيهم التلاميذ المتحدرون من الخلفيات المحرومة، على تأمين منهاج مشترك يعزّز المهارات الأساسية.

ويشكّل تأمين منهاج مشترك لكل المتعلّمين حتى سن الـ15 عوضاً عن تقسيم التلاميذ إلى فروع وفقاً لأدائهم الأكاديمي، طريقة أنسب لضمان اكتساب التلاميذ كافة المهارات الأساسية. وتظهر المقارنات الدولية والوطنية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنه كلما جرى هذا التقسيم باكراً، ازداد ارتباط التحصيل العلمي بخلفية التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية (Field et al., 2007; Woessmann, 2009).

عندما يُجمع أكثر التلاميذ عرضة لخطر الفشل في المدرسة معاً، غالباً ما تؤدّي التوقعات المتدنية وبيئة التعلم الأقل تحفيزاً وتأثير الأقران إلى تراجع التحصيل العلمي لدى هذه الفئة. وتكون التفاوتات في القراءة أكبر في الأنظمة التي تجمع التلاميذ بحسب الكفاءة في مرحلة مبكرة، على غرار الجمهورية التشيكية وألمانيا واليونان، ولكنها تتراجع بالأكثر في الدول التي اعتمدت نظاماً شاملاً على غرار كندا ونيوزيلندا وتركيا (Hanushek and Woessmann, 2005; Hattie, 2009; OECD, 2010b). وفي بولندا، أدى تأخير تقسيم التلاميذ بحسب الكفاءة إلى سنة واحدة قبل بلوغ سن الـ15 إلى تحسّن في أداء التلاميذ، وانخفضت نسبة التلاميذ ذوي الأداء الضعيف الذين يلتحقون عادة بالمدارس المهنية من 21.4% عام 2000 إلى 15% عام 2003 (Wiśniewski 2007).

لقد طوّرت بعض البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل على غرار بوتسوانا وغانا وجنوب أفريقيا وأوغندا إطار منهاج مشترك بالإضافة إلى ممارسات تقييم ومواد تعلّم جديدة وأنشطة تدريب جديدة للمعلمين (Hoppers, 2008). وأتاح ذلك للمدارس بأن تركز على المهارات الأساسية بما فيها القراءة والكتابة والحساب مع تقديم أنشطة خارج المنهاج المدرسي لتلبية احتياجات واهتمامات التلاميذ الأوسع نطاقاً. فأصلحت بوتسوانا مثلاً نظام التعليم الأساسي عام 1995 لتقديم منهاج أساسي للمتعلّمين كافة على مستوى التعليم الثانوي الأدنى. وتشمل المواد الأساسية التي يتبعها التلاميذ كافة، مهما كانت كفاءاتهم، اللغات والعلوم والدراسات الاجتماعية والمواد التطبيقية على غرار الزراعة والتكنولوجيا. ولا تهدف المواد التطبيقية إلى احتراف مهنة معيّنة وحسب بل أيضاً إلى تعزيز المهارات القابلة للتحويل لقابلية الاستخدام (Tabulawa, 2009; UNESCO–IBE, 2010; World Bank, 2008a).

أصلحت بوتسوانا نظامها التربوي لتقديم منهاج تعليم ثانوي أدنى أساسي للمتعلّمين كافة

التعليم الثانوي الأعلى: إرساء توازن بين المواد التقنية والمهنية والمواد العامة

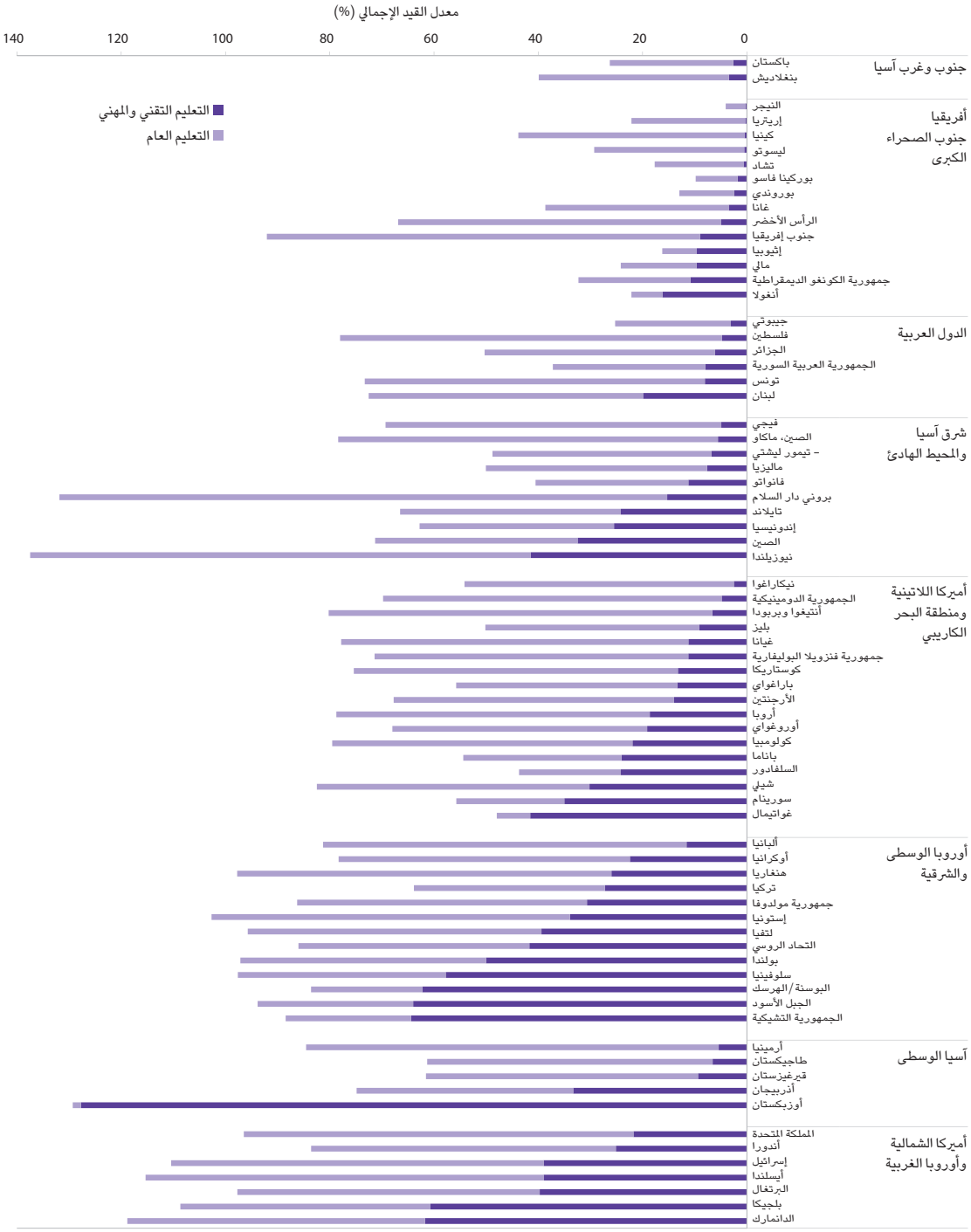
بعد المراحل الدنيا من التعليم الثانوي، يلتحق بعض التلاميذ بالمدرسة الثانوية العامة ويتبعون مساراً أكاديمياً أو مهنياً، فيما يلتحق آخرون بالمؤسسات التقنية والمهنية. وثمة مجموعة واسعة من المؤسسات العامة والخاصة عند هذا المستوى، ولكن من المعروف أنّ الحصول على أعداد الأفراد الذين يلتحقون بمختلف أنواع المؤسسات هذه أمر صعب.

يزداد معدّل القيد في التعليم الثانوي الأعلى ولكنه يختلف من دولة إلى أخرى

بين عامي 1999 و2000، ومع ازدياد معدّل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي الأعلى، ارتفع معدّل القيد في التعليم المهني والتقني ولكن مع اختلافات أوسع ما بين المناطق وفي داخلها. ويبقى متوسط نسبة التلاميذ في التعليم الثانوي الملتحقين بالتعليم التقني والمهني متدنياً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا والدول العربية (الرسم 5–3). ويشير ذلك إلى أن البلدان التي تشهد معدل قيد كلي متدنٍ في التعليم الثانوي تكون على الأرجح أقل احتمالاً في تأمين منهاج يميل إلى التعليم المهني لمعظم التلاميذ. ولكن ثمة استثناءات؛ ففي أنغولا حيث تبلغ نسبة التلاميذ في التعليم الثانوي الأعلى 22%، ثلاثة تلاميذ تقريباً من بين كل أربعة يلتحقون بالتعليم التقني والمهني.

الرسم 5-3 : معدّل القيد في التعليم الثانوي الأدنى، وحصة التعليم التقني والمهني أصغر

إجمالي معدّل القيد في التعليم الثانوي الأعلى بحسب نوع البرنامج والبلد، آخر سنة متاحة (2009 – 2011)



المصادر: المرفق، الجدول الإحصائي 7؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

غالباً ما تكون التفاوتات الجنسانية أكبر في التعليم التقني والمهني منه في التعليم العام. ففي بنغلادش، بلغت نسبة الفتيات في التعليم التقني والمهني 21% فقط مقارنة بـ51% في التعليم الثانوي العام. وغالباً ما يتركز التحاق الفتيات بالتعليم التقني والمهني بشكل كبير على المجالات التي تؤدي إلى المهن النسائية التقليدية والتي غالباً ما تكون متدنية الأجر على غرار تصفيف الشعر والخياطة والمبيعات والخدمات والرعاية (European Commission, 2006; Gaidzanwa, 2008; Solotaroff et al., 2009).

تعتمد فوائد التعليم التقني والمهني على طلب سوق العمل

قد يكون التعليم التقني والمهني بأقصى فعاليته عندما يستند إلى مهارات أساسية متينة ويستجيب لطلب سوق العمل من حيث المهارات على غرار ما يحصل في الصين وجمهورية كوريا اللتين شهدتا نمواً اقتصادياً وتوسعاً في تغطية التعليم الابتدائي.

تُظهر أدلة مستخلصة من بلدان عدة أهمية ربط محتوى التعليم التقني والمهني بحاجات سوق العمل. ففي كمبوديا وإندونيسيا وتايلند وتركيا مثلاً، حيث تكون عائدات التعليم الثانوي على سوق العمل – تأثير التعليم الإضافي على المرتبات – مرتفعة بشكل عام، تكون هذه العائدات أعلى في التعليم المهني منه في التعليم الثانوي العام. وفي كمبوديا، تبلغ نسبة عائدات الذكور المتخرجين من التعليم المهني من حيث الأجور 39% مقارنة بخريجي التعليم الابتدائي و32% مقارنة بخريجي التعليم الثانوي العام (Patrinos et al., 2006). ويشير ذلك إلى التطورات الأخيرة في سوق العمل في كمبوديا حيث تتزايد مكافآت المهارات النادرة بشكل متواصل (Lall and Sakellariou, 2010).

وفي بلدان أخرى، مثل مصر والجمهورية الإسلامية الإيرانية ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، تبقى عائدات الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني أدنى من عوائد التعليم الثانوي العام، وأحياناً بفارق كبير (Kahyarara and Teal, 2008; Lassibille and Tan, 2005). وفي مصر، حيث تكون عائدات الالتحاق بالتعليم الثانوي متدنية إجمالاً، تبلغ عائدات خريجي التعليم الثانوي المهني 4% مقارنة بـ7% لخريجي التعليم الثانوي الأعلى العام (Salehi-Isfahani et al., 2009). وقد يعكس ذلك إلى حد ما أن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية العامة ينتمون على الأرجح إلى خلفيات أغنى حالاً. ووفقاً لتحليل أجراه الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، استناداً إلى مسح التعليم الأسري في مصر في 2005–2006، كان مراهق واحد تقريباً من كل مراهقين (2) من الفئة العمرية 14 إلى 17 عاماً من الخمس الأغنى ملتحقاً بالتعليم الثانوي العام، مقابل مراهق واحد من كل عشرة من الخمس الأفقر. وبالنسبة إلى الأسر الأغنى والأفقر، كان حوالى 20% منهم منخرطين بالتعليم المهني.

غالبا ما يهيمن الشباب المحرومون على التعليم التقني والمهني

على الرغم من أن التعليم التقني والمهني قد يحسّن الانتقال من المدرسة إلى العمل على المدى القصير، إلا أنه قد يحد من قدرة التلاميذ على التكيّف مع التغير التكنولوجي والهيكلي الطويل الأمد في القطاع الاقتصادي. وأظهر تحليل شمل 18 بلداً من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنّ الذين يلتحقون بالتعليم العام يحظون بفرص عمل أفضل على المدى الطويل (Hanushek et al., 2011).

في البلدان الغنية، يتيح تنويع المنهاج تلبية التعليم الثانوي الأعلى لاحتياجات التلاميذ كافة

يُعتبر منهاج التعليم الثانوي المتنوّع الذي يرسي توازناً بين التعليم التقني والمهني والتعليم العام أساسياً لتقديم المزيد من الخيارات للتلاميذ من الخلفيات كافة ولتفادي اعتبار المسار المهني في الدرجة الثانية وطريقاً مسدوداً لا يؤدي إلى مستوى تعليمي أعلى.

وغالباً ما يهيمن الشباب المحرومون على التعليم التقني والمهني وهو يُعتبر عادة من الدرجة الثانية. ومن بين البلدان والأقاليم الـ65 التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلبة لعام 2009، كان مراهق واحد على الأقل من كل سبعة مراهقين في سن الـ15 ملتحقاً بالتعليم المهني وذلك في 22 بلداً وإقليماً[2]. وتظهر مقارنة شملت هذه البلدان والأقاليم الـ22 أنّ التلاميذ الذين اختاروا التعليم المهني يتحدرون من خلفيات اجتماعية واقتصادية أدنى بالإجمال من أقرانهم الملتحقين بالتعليم العام، وذلك في 18 بلداً وإقليماً منها.

في هنغاريا مثلاً، كان 19% من التلاميذ المنتمين إلى الخمس الاجتماعي والاقتصادي الأدنى ملتحقين بالتعليم الثانوي العام مقارنة بـ54% من تلاميذ هذه الفئة في المدارس المهنية. وفي جمهورية كوريا، بلغت النسب 17% و52% على التوالي. وفي البلدان التي يوجّه فيها الشباب المحرومون إلى المدارس المهنية، كان متوسط النتائج في الرياضيات أدنى منه في التعليم الثانوي العام. وكانت البلدان الأربعة التي تشهد أكبر تفاوتات في الأداء هي البلدان التي كانت فيها حصة المحرومين هي الأكبر. وفي المقابل، في البلدان التي كان فيها التلاميذ في المدارس

2 النمسا وبلجيكا (الفلمنكية) وبلغاريا وكولومبيا والجمهورية التشيكية وكرواتيا وهنغاريا وإندونيسيا وإيطاليا واليابان ولكسمبرغ والمكسيك والجبل الأسود وشنغهاي وجمهورية كوريا ورومانيا وصربيا وسلوفاكيا وسلوفينيا وتايبيه الصينية وتايلند وتركيا.

الثانوية المهنية من خلفية اجتماعية واقتصادية أعلى (بما في ذلك كولومبيا وإندونيسيا واليابان والمكسيك)، كان متوسط نتيجة الرياضيات أعلى في المدارس المهنية منه في مدارس التعليم الثانوي العام. ويشير ذلك إلى أن التعليم الثانوي المهني ليس بالضرورة من الدرجة الثانية، بل أن توجيه التلاميذ المحرومين إلى هذه المدارس هو السبب الرئيسي وراء الاختلافات في الأداء (Altinok, 2012).

ومن هنا، يهدد دفع التلاميذ ذوي الأداء المتدني إلى الالتحاق بالفروع التقنية والمهنية الموازية بترسيخ التفاوتات الاجتماعية. ففي المملكة المتحدة مثلاً، تعرّضت مؤهلات التعليم المهني المتدنية المستوى إلى الانتقاد لأنها لا تؤمّن العائدات لسوق العمل؛ وهي قد تكون أحياناً مسيئة لأنها تبعث بإشارات سلبية إلى أصحاب العمل (Wolf, 2011). وبما ان المهارات التي تستند إليها هذه المؤهلات المتدنية لا تعكس المهارات المستلزمة في معظم الوظائف، يفضل بعض أصحاب العمل توظيف التلاميذ ذوي مؤهلات التعليم العام المتينة والذين يتمتعون بالمزيد من المهارات القابلة للتحويل. ويتمكّن عادة التلاميذ ذوي الأداء الجيد الذين يتمتّعون بمثل هذه المؤهلات من التكيّف والتعلّم أثناء العمل. ونتيجة لذلك، يواجه التلاميذ ذوي الأداء المتدني والمؤهلات المهنية المتدنية المستوى المزيد من العوائق الاجتماعية والاقتصادية.

ولكن إن كان التعليم التقني والمهني المؤمّن عالي الجودة ومتّصل بعالم العمل، فقد يساعد دمج المواد المهنية بفرص التعلّم في إطار العمل على إعادة إشراك التلاميذ الذين كانوا لولا ذلك ليغادروا المدرسة في مرحلة مبكرة. وتشير الأدلة من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أنه عند إدخال مواد تقنية ومهنية إلى جانب المواد العامة وعند ربطها بسوق العمل، قد تزداد معدلات القيد والإتمام. وكشفت دراسة عن زيادة قدرها عشر نقاط مئوية في نسبة التلاميذ في التعليم الثانوي الأعلى المشاركين في البرامج المهنية وما قبل المهنية، وقد ارتبطت بزيادة قدرها 2.6 نقاط مئوية في معدلات الإتمام. وفي أستراليا، ساعد إدخال الدروس المهنية في المنهاج العام إلى الحد بشكل كبير من نسبة مغادرة المدرسة باكراً (Markussen and Sandberg, 2011).

قلّصت أستراليا معدّل التسرّب عبر إدخال الدروس المهنية في المنهاج العام

وإن وجّه التلاميذ الأضعف نحو المواد التقنية والمهنية، ينبغي أن يقدّم لهم مساراً للعودة إلى التعليم العام أو خيارات لإدخال مواد من التعليم العام ذات صلة، لأن الفصل التام بين المسارين قد يعزز عدم تكافؤ الفرص ويزيد من معدلات التسرّب ويسيء إلى الإمكانيات المهنية. اعترافاً منها بذلك، سعت بعض الدول الغنية إلى تقديم مقاربات أكثر مرونة.

وأطلقت سويسرا برنامجاً خاصاً يمتد على سنة واحدة يسمح لخريجي التعليم التقني والمهني الراغبين في الالتحاق بالجامعة أن يعوّضوا عن قصورهم في المواد الأكاديمية. وفي العام 2010، كان حوالى 13% من الشباب في سن الـ21 يتابعون مواد أكاديمية إضافية في إطار هذا البرنامج. وسمحت المشاركة في هذا البرنامج بتحسين آفاق الفتيات المتحدرات من خلفيات اجتماعية واقتصادية متدنية واللواتي يرغبن في متابعة التعليم ما بعد الثانوي بشكل خاص. وكانت البنات اللواتي تلقى أولياءهنّ تحصيلاً علمياً جيداً أقل احتمالاً بالتسجيل في هذه المواد الإضافية بنسبة 15% من الفتيات اللواتي تلقى أولياءهنّ تحصيلاً علمياً أدنى، ما يشير إلى أن هذه الفرصة تصحح إلى حد ما التحيّز الاجتماعي والاقتصادي المؤثر في الالتحاق بالمدرسة المهنية (Falter and Wendelspiess Chávez Juárez, 2011).

ويشكل النهج المرن المعتمد في سنغافورة مثالاً بارزاً على ذلك (Law, 2011). فيسمح النظام للتلاميذ بالتقدم عبر خمسة فروع مختلفة، وفقاً لكفاءاتهم واهتماماتهم (OECD, 2012b). ومهما كان الفرع المعتمد، قد تحدد مؤهلاتهم المسار نحو التعليم الجامعي. وقد نجح هذا النهج بفضل خصائص لا نجدها بالضرورة في البلدان الأفقر، على غرار الروابط المتينة بين الحكومة والقطاع، والاستثمارات الكبيرة في تدريب المعلّمين وموارد التعليم والتعلّم الملائمة والرصد الفعال لكفاءات التلاميذ واهتماماتهم.

وتثير تجربة سنغافورة سؤالاً اضطر العديد من البلدان المتدنية الدخل إلى طرحه: في أي مرحلة ينبغي أن تسعى الدول إلى تنويع المنهاج مع اعتماد نهج مرن؟ أو بالأحرى، هل يجدر بالدول التي لا تزال تسجل معدلات قيد متدنية في التعليم الثانوي الأعلى، على غرار بوركينا فاسو وإثيوبيا وموزامبيق، أن توسّع أولاً تغطية نظام التعليم الثانوي العام أو أن تباشر فوراً بإطلاق منهاج متنوّع؟ يبدو أن الخيار الأوّل قد يساهم في الحد من الفوارق الاجتماعية، إذ أنه يسمح للمزيد من التلاميذ باكتساب وتعزيز أسس متينة لمواصلة التعلّم أو العمل.

يعتمد تنويع المنهاج في البلدان الأفقر على التمويل

تتقدّم دول نامية عدة بسرعة من جعل المواد التقنية والمهنية عنصراً رئيسياً من التعليم الثانوي، مع التركيز في غالب الأحيان على زيادة انتفاع الشباب المحرومين.

وقد أيّد الاتحاد الإفريقي تطوير المهارات المهنية المؤمّنة في السياقين النظامي وغير النظامي، كجزء من استراتيجية النمو الاقتصادي في أفريقيا، مع الدعوة إلى إدماج أقوى بين التعليم ما بعد الابتدائي وأنظمة

التدريب (African Union, 2006, 2007). وتسعى بنغلاديش إلى توسيع المسار المهني بشكل هائل في المدارس الثانوية الرسمية والخاصة، ليرتفع من 3% إلى ما بين 20 و25% من إجمالي معدل القيد في التعليم الثانوي، مع استهداف الفقراء والنساء بشكل خاص (Engel, 2012). وقد وضعت الصين نصب عينها هدف رفع معدّلات القيد في التعليم التقني والمهني إلى 50% بحلول العام 2020 (China Ministry of Education, 2009). وتهدف باكستان في خطة «رؤيا 2030» إلى رفع معدل القيد في التعليم الثانوي التقني والمهني من 4.2% عام 2010 إلى ما بين 25% و30% عام 2015 و50% عام 2030. كما تنوي تخصيص أماكن في المؤسسات التقنية والمهنية للشباب المحرومين (Engel, 2012).

ولكن هل تُعتبر هذه الأهداف واقعية؟ تعتمد الإجابة جزئياً على الكلفة. ففي الدول المتدنية الدخل، يجب مقارنة المكاسب المتأتية من تنويع المنهاج جراء إدخال التعليم التقني والمهني بالمكاسب التي يمكن تحقيقها عبر استثمار الموارد المحدودة نفسها في زيادة نوعية تعليم المواد الأساسية في المنهاج. وفي بنن وتشاد وغينيا وموريتانيا وتوغو، تفوق كلفة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني كلفة التعليم الثانوي العام الأعلى بثلاثة أضعاف (Kamano et al., 2010).

ويتطلّب دمج مواد التعليم الثانوي التقني والمهني والعام في منهاج واحد توافر موارد كافية ومعلّمين مدرّبين على تعليم المواد كلها. وفي غانا، وبسبب التفاوتات الشاسعة في التسهيلات والأجهزة المدرسية وفي تأمين المعلّمين المدرّبين، تقدّم بعض المدارس الثانوية، لاسيّما في المناطق الريفية، عدداً أقل من المواد وبنوعية أدنى (المربّع 5–4).

ولكي ينجح المنهاج المتكامل، ينبغي أن يقدم مجموعة واسعة جداً من المواد. وقد أظهرت الدراسات في بوتسوانا وغانا وكينيا وموزامبيق أن إضافة عدد قليل فقط من المواد المهنية إلى منهاج التعليم الثانوي العام لا يعود بفائدة على سوق العمل. وفي موزامبيق، لم تظهر الفوائد الملموسة إلا بعد أن أصبحت المواد المهنية تشكل على الأقل 30% أو 40% من المنهاج (Lauglo, 2005).

وفيما تسعى البلدان إلى تعزيز الانتفاع من التعليم الثانوي، عمد بعضها إلى تكييف محتوى المواد التقليدية على غرار الرياضيات والعلوم، لإدماج النواحي المهنية ذات الصلة. ويؤمّن نظام التعلّم الخصوصي أو SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial)) الذي طوّرته FUNDAEC، وهي مؤسسة تطبيق وتعليم العلوم (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias) في كولومبيا، مثالاً جيداً على هذا النهج. SAT برنامج تربوي ريفي قائم على منهاج معدّل للتعليم الثانوي يدمج المهارات التطبيقية والمواد التقليدية بطرق تسترعي اهتمام الشباب في المناطق الريفية. فيستطيع هؤلاء أن يكتسبوا معارف في مجال الزراعة وتربية الحيوانات وغيرها من الأنشطة الريفية عبر مواد مثل

في بنين، تفوق كلفة التعليم التقني والمهني كلفة التعليم العام بثلاثة أضعاف

المربّع 5–4: في غانا، تتمتع المواد التقنية والمهنية بموارد أفضل في المدارس الحضرية منه في المدارس الريفية

أدخلت المواد التقنية والمهنية في منهاج التعليم الثانوي في غانا في منتصف الستينيات، ولكن كان لا بد من انتظار العام 1987 لإطلاق خطة شاملة لجعل التعليم المهني جزءاً لا يتجزأ من نظام التعليم الثانوي. واعتبر مصلحو التربية أن هذه الخطوة ستزوّد الشباب بالمهارات اللازمة للحصول على عمل مدفوع الأجر أو مهنة حرة وللالتحاق بالتعليم التقني والمهني والعام ما بعد الثانوي. وأدت هذه العملية إلى زيادة نسبة التلاميذ الذين يدرسون المواد المهنية بنسبة 50% تقريباً.

وإن كانت الإصلاحات قد سمحت بتوافر المواد المهنية والتقنية بصورة أكبر، إلا أن التكاليف المرتفعة مكّنت المدارس في المناطق الحضرية التي تشهد معدلات أعلى من القيد ومن التلاميذ الأغنياء، من الاستفادة بدرجة أكبر. فبفضل معدّلات القيد المرتفعة والموارد الأفضل، استطاعت المدارس في المناطق الحضرية أن تستخدم التجهيزات والتسهيلات بشكل مكثف أكثر مقارنة بالمدارس الريفية. وكانت كلفة تأمين بعض المواد التقنية أعلى بعشرين مرة في المناطق الريفية منه في المناطق الحضرية، وكانت النوعية في المناطق الريفية أدنى بسبب النقص في المعدات والمعلّمين المدرّبين.

وبحسب تجربة غانا، عندما تكون الموارد نادرة، قد يؤدي توسيع تغطية التعليم التقني والمهني إلى زيادة التفاوتات لصالح المناطق الحضرية.

المصدر: Akyeampong (2005).

الرياضيات والعلوم. ودفع نجاح SAT بلداناً أخرى عديدة في أميركا اللاتينية إلى اعتماده، كما تعمد بعض المنظمات غير الحكومية في زامبيا ودول أفريقية أخرى إلى اختباره (IFAD, 2010; Murphy–Graham et al., 2002).

تعزيز الروابط بين المدرسة والعمل

يجب بذل المزيد من الجهود في المدارس والكليات، فلا يكفي تخصيص يوم تمرّس واحد لتذهب وتكسب خبرة مهنية بسيطة، بل يجب أن يخصص مثلاً يومان في المدرسة وثلاثة أيام في العمل، أي إقامة توازن بين الاثنين. فبهذه الطريقة تتعلم في المدرسة ما أنت بحاجة إلى تعلمه وتخرج إلى سوق العمل لمحاولة كسب بعض الخبرة.

امرأة شابة من المملكة المتحدة

غالباً ما يواجه التلاميذ الذين يغادرون المدرسة معضلة: فهم لا يستطيعون الحصول على وظيفة لأنهم لا يتمتعون بالخبرة المهنية الكافية، ولكنهم لا يستطيعون أن يكتسبوا هذه الخبرة المهنية إن لم يجدوا وظيفة. في مصر مثلاً، يعتبر أصحاب العمل الخبرة المهنية أهم معيار للتوظيف (El Zanety and Associates, 2007). وبالنسبة إلى من ينجح في البقاء في التعليم الثانوي الأعلى، يشكل ربط المدارس بمكان العمل الحل الأنسب لهذه المشكلة، وهذا ما يجعل الانتقال إلى العمل سلساً.

غالبا ما يحاكي التمرّس المهني التمييز الممارس في سوق العمل

يسمح التدرّب الداخلي والتمرّس المهني للشباب باكتساب مهارات قابلة للتحويل ومهارات مهنية من خلال الخبرة المهنية المباشرة. وفيما قد يدوم التمرّس المهني النظامي سنوات عدة، يدوم التدرّب أحياناً بضعة أسابيع أو أشهر فقط. ولا تستند هيكلية التدرّب إلى منهاج دراسي ونادراً ما تقيّم نتائج التعلّم فيه. في المقابل، يُوجّه التمرّس المهني النظامي نحو تعلّم مهنة، ويشكل مكان العمل موقع اكتساب المهارات المعترف بها في المؤهلات. ويكون التدرّب عادة غير مدفوع أو مقابل مرتب ضئيل فيما يتلقى المتمرّس الحد الأدنى للأجور أو مرتباً خلال فترة تدريبه. في كلا الحالتين، تتكبّد الشركات تكاليف التدريب وتسدد الحكومات تكاليف التعليم المدرسي.

لا يتمتع المحرومون بفرص التدرّب

الأمر الوحيد الذي ينقصني كلما أذهب لإجراء مقابلة هو الخبرة، ولا يمكن اكتساب الخبرة إلا إن عملت من دون أجر. لقد ذهبت إلى مقابلات وقالوا لي: «لا يمكننا أن نمنحك منصباً ولكننا نستطيع أن نقدّم لك تدرباً غير مدفوع لستة أشهر» وفي بعض الأحيان لا يدفعون حتى بدل النقل. لقد اكتفيت من التدرّب ولكنني وصلت إلى مرحلة قلت فيها «إن كنتم لن توظفوني فلا يمكنكم أن تستغلّوني.»

امرأة شابة من المملكة المتحدة

قد يساعد التدرّب على المدى القصير التلاميذ على اكتشاف عالم العمل واكتساب أفكار للمسار المهني، كما قد يساعد على تحفيزهم في المدرسة وتطوير مهاراتهم القابلة للتحويل. ولتأمين تدريب عالي الجودة، لا بد من تأمين التزام عالي المستوى من أصحاب العمل بالإضافة إلى أطر قانونية ومؤسسية مطوّرة بشكل جيد.

وفي البلدان الفقيرة حيث تنتشر عادة الشركات الصغيرة غير النظامية ويكون عدد الشباب كبيراً، قد تتوافر فرص التدرّب لأقلية صغيرة وحسب. وحتى في البلدان الغنية، غالباً ما يحاكي توافر فرص التدرّب التمييز القائم في سوق العمل، ما يجعل حصول الشباب المحرومين على عقد عمل صعباً بسبب النوع الاجتماعي أو الإعاقات أو الخلفية الإثنية (ECOTEC, 2009). وأظهرت دراسة استقصائية ألمانية أن الشباب الذين يحملون أسماءً تبدو ألمانية ويتقدمون بطلب للتدرّب هم أكثر احتمالاً بنسبة 14% تقريباً في تلقي اتصال هاتفي لإجراء مقابلة عمل مقارنة بمن يحمل اسماً يبدو تركياً (Kaas and Manger, 2010). وجرى التبليغ عن ممارسات تمييزية مماثلة في المملكة المتحدة واليونان (Drydakis and Vlassis, 2007; Woods et al., 2009).

وغالباً ما يتلقى المتدرّبون أجراً ضئيلاً أو لا يتلقون أي أجر على الإطلاق، وفي حال تلقيهم أجراً فغالباً ما لا يكون كافياً سوى لتغطية نفقات المعيشة الأساسية. ولم يتلق حوالى نصف المتدرّبين الذين شملتهم الدراسة الاستقصائية في أوروبا أي تعويض. ونتيجة لذلك، اعتمدت الأغلبية على المساعدة المالية من الأولياء لتمكينهم من الاستفادة من هذا النوع من الخبرة المهنية، ما يؤدي فعلياً إلى إقصاء من لا يستطيع أهلهم تأمين دعم مماثل لهم (European Youth Forum, 2011).

قد يؤمّن التمرّس المهني النظامي مهارات مؤاتية للحصول على وظائف جيدة

[خلال تمرّسي المهني]، سأتوجه إلى المركز لأتعلّم تصليح أجهزة الكمبيوتر. عندما أدرس في المركز، أستطيع أيضاً أن أتمرّن على ما تعلّمته وبعد حصولي على شهادة، أستطيع أن أبدأ العمل فوراً. فأنا لا أتعلم النظريات وحسب، بل يسمحون لي بأن أتمرّن على تجميع أو تصليح أجهزة الكمبيوتر.

شاب من فيتنام

تظهر التجارب في معظم أنحاء العالم أن التمرّس المهني النظامي قد يكون مفيداً لمد الجسور بين المدرسة ومكان العمل. وينتشر عادة التمرّس المهني النظامي المرتبط بالنظام المدرسي في الدول المتقدمة[3]. ويسمح هذا التمرّس المهني بزيادة جاذبية البقاء في التعليم مع استفادة أصحاب العمل عبر ضمان دخول الشباب إلى سوق العمل وهم يتمتعون بالمهارات والخبرة اللازمة.

في فرنسا، يتناوب المتمرّسون ما بين التعليم العام والنظري، من خلال الالتحاق بأحد مراكز تدريب المتمرّسين المهنيين (Centre de Formation d'Apprentis) من جهة وبالتدريب العملي في مكان العمل من جهة ثانية. ويتلقون 25% إلى 78% من الحد الأدنى للأجور، وفقاً لسنّهم ومدة العقد (France DARES, 2011). ويؤدّي التمرّس المهني إلى المؤهلات نفسها التي يوفّرها مسار التعليم والتدريب المهني والتقني في قاعة الصف (Abriac et al., 2009).

حققت المبادرات السياسية العامة، بما فيها تقديم الحوافز المالية لأصحاب العمل، زيادة كبيرة في عدد المتمرّسين. وارتفع عدد العقود الجديدة الموقعة سنوياً من حوالى 130 ألفاً في أوائل التسعينيات إلى 287 ألفاً عام 2010، حيث كان 57% من المتمرّسين الجدد من الفئة العمرية 15 إلى 18 عاماً، وثلثاهم من الذكور، على أنّ ثلثا هؤلاء لا يتمتعون بأي مؤهلات أو يكونون حاملي شهادات مهنية من مستوى التعليم الثانوي (France DARES, 2011). وعلى الرغم من ذلك، يعمل النظام الفرنسي للتمرّس المهني على نطاق أضيق بكثير من النظام الألماني الذي أثبت جدارته والذي يميل إلى التراجع في فترات الكساد، كما لوحظ في العامين 2009 و2010 (Lefresne, 2011) (مراجعة المربّع 5–5).

وينجح التمرّس المهني في التقريب بين النظام المدرسي وسوق العمل: فهو يسهّل اكتساب المهارات التي تلبي احتياجات أصحاب العمل ويزوّد الشباب بالخبرة في مكان العمل. وفي فرنسا عام 2007، بعد إنهاء ثلاث سنوات من التدريب، وظّف 84% من المتمرّسين السابقين وحصل 95% من هؤلاء على وظيفة بدوام كامل و74% منهم على عقود دائمة. وبالمقابل، بلغت الأرقام الموازية للشباب المتخرجين من مسار التعليم والتدريب المهني والتقني في الصف على التوالي 78% و89% و64%. وبعد مراعاة التعليم الأولي والخصائص الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، أدى التمرّس المهني إلى زيادة احتمال التوظيف بعد ثلاث سنوات من إنهاء التمرّس بـ6.5– نقاط مئوية وكانت الرواتب أعلى بنسبة 2.9% (Abriac et al., 2009). ولكن ثمة عائق أساسي وهو التسرّب: فإذا بربع عقود التمرّس المهني تُنهى باكراً، إما لأن المتمرّسين يعانون من نقص في المهارات الأساسية وإما لأنهم لم يحظوا بالانتباه الكافي في مكان العمل أو لأنهم يواجهون مشاكل مادية أو مشاكل في السكن أو التنقل (Lefresne, 2011).

في فرنسا، وُظف 84% من المتدرّبين بعد ثلاث سنوات من إنهاء التمرّس المهني

غالباً ما يكون المتمرّسون من الرجال بسبب التمييز في سوق العمل وأنواع المهن التي يؤمّنها التمرّس المهني. في عام 2010، كان 13% فقط من خرّيجي النظام الثنائي المصري مثلاً من النساء بسبب التركيز على المهن الصناعية التقليدية (Adams, 2010). وتتقاضى النساء الشابات في التمرّس المهني أجراً أقل ويواجهن صعوبة في العثور على وظيفة ويتقاضين راتباً أقل عندما يبدأنَ العمل (Adams, 2007). وفي المملكة المتحدة، تتلقى النساء المتمرّسات أجراً أقل بمعدّل 21% خلال التدريب. وبلغت منافع الأجور للمرأة التي أنجزت تمرّساً مهنياً 4% فقط مقابل 20% للرجل الذي أنجز التمرّس نفسه (TUC and YWCA, 2010).

وقد تؤدي برامج التمرّس المهني النظامي إلى نتائج مختلفة للتلاميذ وفقاً لطريقة تنظيمها. فتتمتع اليابان بتاريخ عريق من برامج التمرّس المهني التي يتعاون فيها أصحاب العمل والمدارس لتأمين الوظائف مباشرة لخريجي المدارس. وتضطلع المدارس بدور فعال في عملية الاختيار عبر التوصية بالتلاميذ لمناصب محددة في برامج التمرّس المهني. وتشير الأدلة إلى أن ذلك يشكل حافزاً للتلاميذ الأقل توجهاً نحو المسار الأكاديمي لكي يبذلوا المزيد من الجهود بغية الحصول على درجات أعلى لتحسين فرص التوصية بهم للعمل في الشركات الأكبر والأهم (Genda and Kurosawa, 2001). ولكن المشكلة في هذا النهج أنه يشجّع المعلّمين على دعم التلاميذ ذوي الأداء الأفضل لضمان احتفاظ مدارسهم بالروابط المميزة مع الشركات الأهم شأناً.

3 غالباً ما يتيح أصحاب الشركات الصغرى الذين يعلّمون الشباب مهارة أو مهنة، فرص التمرّس المهني التقليدي الذي غالباً ما يتبعه الشباب المحرومون في البلدان المتدنية الدخل، ولكن من دون أن يكون له أي صلة مباشرة بالمدرسة (مراجعة الفصل 6).

وفي المملكة المتحدة، لا تلعب المدارس دوراً فاعلاً إلى هذا الحد. فيدخل حوالى 42% من خريجي التعليم الثانوي إلى التمرّس المهني عبر التقدم بطلب مباشر إلى صاحب العمل. ويجد 10% فرص التمرّس المهني من خلال معارفهم الشخصية و10% فقط عبر مرشد مهني أو معلّم. وتبلغ نسبة الشباب السود والأقليات الإثنية الأخرى الموظفين أصلاً الذين يحصلون على تمرّس مهني 32% مقارنة بـ44% من الشباب البيض (Learning and Skills Council, 2008) – وهو وضع يعكس المصاعب العامة التي تواجهها المجموعات المحرومة اجتماعياً عند البحث عن وظائف في المملكة المتحدة.

وفي سياقات أخرى، قد يعود دمج المدرسة والعمل بالمنفعة على التلاميذ المحرومين، خاصة إن كان هذا الدمج محدد الأهداف، على غرار أكاديميات المهن المتخصصة في الولايات المتحدة. وتؤمّن 2500 من هذه الأكاديميات منهاجاً أكاديمياً وتقنياً مرتبطاً بمهن محددة، وتبني شراكات مع شركات محلية لعرض فرص تعلّم في إطار العمل.

وأظهرت التقييمات أن الشبان المعرضين لخطر التسرّب والذين يلتحقون بأكاديميات المهن المتخصصة يستفيدون بشكل خاص. فهم يصبحون أكثر ميلاً إلى إتمام التعليم المدرسي والحصول على وظيفة؛ ويصبح الذين يكونون أقل احتمالاً للنجاح في المسار الأكاديمي أكثر التزاماً بالتعليم (Kemple, 2004).

ويربط التمرّس المهني المنهاج المدرسي بمكان العمل بطرق عدة. فالنموذج الثنائي الألماني، الذي يجمع بين التدريب الهيكلي في شركة ما والدراسة في الصف بدوام جزئي، ناجح في ألمانيا بسبب التنظيم القوي والشراكات القائمة بين الحكومة وأصحاب العمل والعمال. ويعتمد نجاح هذا النموذج في سياقات أخرى على إرساء الظروف نفسها التي وفّرت له النجاح الكبير في ألمانيا (المربّع 5–5).

في المملكة المتحدة، تتقاضى النساء المتمرّسات أجرا أدنى ب 21% من أجر الرجال

تعتمد سويسرا، التي تتمتع بتقليد راسخ في مشاركة صاحب العمل بالتعليم المهني والتقني، نموذجاً مختلفاً بعض الشيء عن النموذج الثنائي الألماني، وهو نموذج ثلاثي. ويتضمّن هذا النموذج ثلاثة مواقع للتعلّم: المؤسسة أو مكان العمل لثلاثة أو أربعة أيام في الأسبوع والمدرسة المهنية ليوم أو يومين في الأسبوع ومركز خاص أو ورشة عمل تقدّم فيها الدورات التمهيدية التي تمتد عادة على ثلاثة أشهر (Gonon, 2004). وتظهر التجربة السويسرية أن الاستثمار في مثل هذا التدريب قد يعود بالمنفعة الكبيرة على الشركات. وقدّرت إحدى الدراسات أن الشركات السويسرية استثمرت عام 2004 ما قدره 3.8 مليارات دولار أميركي في التمرّس المهني وكسبت أرباحاً إنتاجية قدرها 4.2 مليارات دولار أميركي (OECD, 2010a). وتعتمد جهوزية الشركات على تقديم نطاق واسع من برامج التمرّس المهني على البيئة الاقتصادية إلى حد ما. وفي السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين مثلاً، تراجعت نسبة الشركات التي تقدّم فرص التمرّس المهني (Gonon, 2004).

وقد يساعد دمج الخبرة المهنية بالمدرسة على معالجة التفاوتات. ولكن لكي ينجح هذا النهج لا بد من توفير قطاع حديث وواسع النطاق. في العديد من البلدان المتدنية الدخل، بما في ذلك دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تنتشر الوظائف في القطاع غير النظامي، من الصعب تزويد الشباب في المدارس بخبرة مهنية ممنهجة في الشركات الصغيرة التي تكون بمعظمها عائلية. وفي هذه البلدان، غالباً ما تكون الفرص المحدودة للتعلّم في إطار العمل حكراً على بعض الأشخاص الأوفر حظاً الذين يبلغون التعليم الثانوي الأعلى، ما يؤدي إلى زيادة التفاوتات.

يشكل تطبيق برامج التمرّس المهني النظامية المرتبطة بالمدرسة تحدياً أكبر. فمقارنة بالبلدان الأغنى، يتوافر لدى البلدان المتدنية الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا عدد أقل من الشركات والصناعات النظامية التي يمكن عقد شراكات معها وهي تعاني من غياب القدرة التنظيمية الضرورية. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما لا تكون فوائد برامج التمرّس المهني بالنسبة إلى الحكومة وأصحاب العمل والتلاميذ واضحة ويبقى مستوى الثقة المتبادلة متدنياً. وتعود برامج التمرّس هذه بالمنفعة فقط على التلاميذ المحظوظين الذين يبلغون التعليم الثانوي الأعلى، فيما يغادر العديد من التلاميذ المدرسة قبل هذه المرحلة ولا يتمتعون سوى بفرص محدودة جداً لاكتساب المهارات اللازمة للوظائف الجيدة. وعلى الرغم من المصاعب، نجحت تجربة مصر مثلاً في تطبيق برامج التمرّس المهني النظامية المرتبطة بالمدارس (المربّع 5–6).

يجب أن تهدف المشورة المهنية إلى مساعدة الشباب على تأمين برامج للتمرّس المهني

أعتقد أنه بإمكاني إحداث فرق كبير إن عثرت على شخص متعلّم لتوجيهي ومساعدتي على فهم المضمار الذي يثير اهتمامي. إن منحني أحدهم المهارات وإمكانية بدء العمل، أعلم أنه بإمكاني تحقيق أهدافي.

امرأة شابة من إثيوبيا

مع أنّ عدداً من المدارس يقدّم المشورة المهنية، إلا أنّ التركيز يكون في الأكثر على الخيارات التربوية منه على

المربّع 5-5: علامَ يقوم نموذج ألمانيا الثنائي الناجح؟

لقد نجحت ألمانيا في الإبقاء على مستويات بطالة متدنية في صفوف الشباب مع أن دولاً أوروبية أخرى عرفت تباطؤاً اقتصادياً. وفي كانون الثاني/يناير 2012، بلغ معدّل البطالة لدى الشباب 8% مقارنة بـ23% في فرنسا و22% في المملكة المتحدة. وغالباً ما يُعزى الفضل في هذا الإنجاز إلى النموذج الثنائي الألماني الذي يمزج بين تدريب هيكلي داخل شركة ودراسة المواد المهنية والعامة في الصف بدوام جزئي.

ونجح هذا النموذج في تزويد الشباب بالمهارات المستلزمة لانتقالهم السلس إلى سوق العمل. وهو مفتوح أمام كل التلاميذ الذين أنهوا التعليم الثانوي الأدنى في سن الـ15 ويدوم لفترة سنتين إلى ثلاث سنوات ونصف. ويلتحق حوالى 60% من الشباب الألمان بالنظام الثنائي وتوظف الشركات التي تولت التدريب على الفور 57% من الذين ينهون التمرّس المهني.

ويُعتبر المتمرّسون من الموظفين وتسدد شركات التدريب أجورهم. ويستطيعون الاختيار بين 340 مهنة، من تصفيف الشعر وتصليح السيارات إلى التأمين والخدمات المالية.

وتشكل التنظيمات والشراكات المبادئ التي تساهم في إنجاح النظام. فيعمل ممثلون عن الحكومة الفدرالية والولايات وأصحاب العمل والعمال معاً بالتوافق لتطوير المناهج وتأمين التدريب وإجراء التقييم وتأمين الشهادات وضمان النوعية.

كما تشكل الثقة المتبادلة والالتزام الطويل الأمد بتطوير الموارد البشرية المكوّنين الرئيسيين اللذين يمكّنان النظام الثنائي من تأمين المهارات التي يحتاج إليها أصحاب العمل مع ضمان تزويد العمال بالمهارات الكافية لتغيير الوظائف والتقدّم على السلّم المهني. وهذا ما يجعل عملية نقل النظام الثنائي لتطبيقه في مكان آخر صعبة جداً.

ويتمتع الاقتصاد الألماني بقاعدة صناعية واسعة، حيث يشارك العديد من الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم في نشاطات موجّهة نحو التصدير تتطلّب يداً عاملة ماهرة جداً. وبالتالي تعتبر الشركات برامج التمرّس المهني استثماراً حيوياً لضمان قدرتها التنافسية على المدى الطويل.

وفيما اعتُبر النظام الثنائي في غالب الأحيان كأحد الأسباب وراء تدني مستوى البطالة لدى الشباب في ألمانيا مقارنة بالدول الأوروبية الأخرى، إلا أن النمو الاقتصادي وتقدّم السكان في السن يشكلان أيضاً عاملين رئيسيين. ونظراً للتباطؤ الاقتصادي والنمو الديموغرافي في دول عدة من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يبقى أن نرى إلى أي مدى تستطيع عناصر النظام الثنائي أن تساعد في معالجة مشكلة البطالة على نطاق واسع.

المصادر: BIBB (2011); Eurostat (2010); Hippach-Schneider and Toth (2009); Germany Ministry of Education (2011).

ساهم نظام ألمانيا الثنائي في إبقاء معدل البطالة في صفوف الشباب عند 8%

الخيارات المهنية (Watts and Fretwell, 2004). ولكن في اليابان، يضطلع المعلّمون بدور أكثر فعالية في تقديم المشورة إلى التلاميذ المتجهين نحو التمرّس المهني حول صحة اختيار بعض الشركات أو الوظائف المعيّنة. ويساهم ذلك في ضمان اطلاع التلاميذ بشكل كافٍ على المعلومات وعلى ملاءمة الوظائف لاهتماماتهم، ما يؤدي إلى الحد من نسبة التسرّب من برامج التمرّس المهني (Brinton, 1998; Hori, 2010).

وحتى في البلدان التي يصعب فيها إسداء المشورة المهنية في المدارس، كان لبعض المبادرات مثل المعارض المهنية والزيارات المدرسية إلى أماكن العمل والشراكات مع أصحاب العمل المحليين بعض النتائج الإيجابية. فعلى سبيل المثال، يؤمّن برنامج «إنجاز العرب» إطاراً للشراكات المحلية بين المدارس والشركات في 12 بلداً في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ففي لبنان مثلاً، يذهب متطوّعون من الشركات الكبرى إلى المدارس الثانوية لمشاركة تجاربهم المهنية وإعطاء دروس حول مهارات البحث عن وظيفة وأخلاقيات العمل، بالإضافة إلى برامج متقدمة في علم الاقتصاد وتنظيم المشاريع. وطال برنامج «إنجاز العرب» أكثر من 600 ألف مستفيد منذ العام 2004.

وفي الأردن، استفاد أكثر من 100 ألف تلميذ من مختلف النشاطات التي أنجزها متطوّعون من برنامج «إنجاز» في المدارس الثانوية خلال العام الدراسي 2010/2011، على غرار المشورة المهنية ومحاكاة الوظائف (أو الجهوزية للعمل) والتدريب على مهارات الحياة (INJAZ Jordan, 2012). وفي لبنان، يُعزز هذا البرنامج ليشمل تلاميذ المدارس الثانوية كافة

المربّع 5-6: نجحت مصر في اعتماد النموذج الألماني

أمام معدل البطالة المرتفع لدى الشباب وعدم ملاءمة المهارات المتاحة، وضعت الحكومة المصرية عام 1994 نظاماً ثنائياً للتعليم التقني في إطار المدرسة والعمل، يُعرف بمبادرة مبارك-كول، بدعم من ألمانيا.

يمضي التلاميذ يومين من الأسبوع في المدرسة وأربعة أيام في شركة ما. وتسدد وزارة التربية تكاليف المدرسة، بما في ذلك قاعات الصف والمعلّمين، فيما يدفع القطاع الخاص مقابل التدريب في المؤسسات ويؤمّن مرتباً للمتدربين خلال البرنامج الممتد على ثلاث سنوات. وبحلول العام 2009، كانت المبادرة قد تضمّنت 76 مدرسة ثانوية تقنية و1900 شركة تؤمّن التدريب على 32 مهنة لـ13 ألف تلميذ.

وقد واصل هذا البرنامج توسّعه. ففي العام 2010، التحق به 10200 تلميذ جديد، ما أدى إلى مضاعفة معدّل القبول تقريباً. ووجد 30% من المتخرجين عملاً على الفور، فيما واصل 40% دراستهم في التعليم العالي. وعوضاً عن نسخ النظام الثنائي الألماني، كيّف المشروع مبادئه الأساسية وفقاً للسياق المحلي؛ فعلى سبيل المثال، تلعب رابطات الأعمال التجارية في مصر دوراً أساسياً في تأمين أماكن التدريب فيما تكون العلاقة في ألمانيا مباشرة مع الشركات.

المصدر: Adams (2010)

(ETF, 2012). وقد أدى إلى رفع نسبة التلاميذ الذين يشعرون بالثقة حيال قدرتهم على إجراء مقابلة عمل بنجاح بـ33% مقارنة بالتلاميذ الذين لم يلتحقوا بالبرنامج (Angel-Urdinola et al., 2010).

يثمّن أصحاب العمل مهارات حل المسائل والتواصل

توفير المهارات القابلة للتحويل للجميع: هدف مرجو ولكن صعب

لا بد من أن تتخطى المهارات المكتسبة في المدرسة الإلمام بالمواد وحسب. أشار أصحاب العمل مراراً وتكراراً إلى أنهم يثمّنون المهارات القابلة للتحويل على غرار تطبيق المعارف في حالات العمل الواقعية ومعالجة مشاكل غير متوقعة والتواصل بفعالية مع الزملاء.

وأدرجت كل من الدنمارك وهونغ كونغ (الصين) ونيوزيلندا وكوينزلاند (أستراليا) حل المشاكل/المسائل في مناهجها. فتعرّف وزارة التربية في نيوزيلندا مثلاً مهارات حل المسائل على أنها تشمل التفكير النقدي والمبدع والتأملي والمنطقي؛ والتمتع بالخيال الواسع وروح المبادرة والمرونة؛ وتحليل المسائل من أوجه نظر مختلفة؛ وتجربة أفكار مبدعة وخلاقة؛ واتخاذ قرارات على أساس الخبرة والأدلة (World Bank, 2008a).

وكانت ممارسات التعليم التي تهدف إلى تطوير المهارات على غرار حل المسائل منتشرة بشكل خاص في البلدان المتقدمة وتتطلّب التزاماً خاصاً. فلا بد من تدريب المعلّمين على ابتكار برامج تعلّم ترتكز على مستلزمات محددة للمهارات وعلى تعزيز هذه المهارات لدى التلاميذ ومساعدتهم على لعب دور إيجابي أكثر في عملية التعلّم (Roegiers, 2008; Tehio, 2009).

وتبنّت بعض البلدان الآسيوية وبلدان أميركا اللاتينية أفكاراً وممارسات تركّز على حل المسائل والتعلّم التأملي عوضاً عن التدريب الميكانيكي على المهام الروتينية (Tippelt, 2010). ولكنّ عملية التطبيق في هذه السياقات اتّسمت بالصعوبة في بعض الأحيان، حتى عندما كانت الإرادة السياسية قوية والمعلّمون مدرّبين بشكل جيد والوسائل المالية متاحة.

وتشكل مبادرة سنغافورة المعنونة «مدارس التفكير، أمة تتعلّم» التي أطلقت عام 2004 مثالاً على مدى صعوبة تطبيق نهج تعلّم قائم على حل المسائل. وسعت المبادرة إلى تطوير الإبداع والقدرة على حل المسائل وشغف التعلّم مدى الحياة، الأمر الذي لا يشجّع عليه التعليم عبر الحفظ عن ظهر قلب للمعارف الواقعية ولا الأداء في الامتحانات الموحّدة. وتركز المبادرة على التعلّم القائم على حل المسائل والتعلم التعاوني والعمل على المشاريع. ولا يكون كل التلاميذ والمعلّمين مستعدين لقبول مثل هذه التغيرات الأساسية؛ فتتردد بعض المدارس بالابتعاد عن الممارسات الحالية، لاسيما وأن هذه الممارسات تؤدي إلى نتائج جيدة في الامتحانات (Ng, 2008).

ويشير تحليل الأدلة الدولية إلى أنه يمكن تطوير مهارات حل المسائل والتفكير المبدع عندما تساهم الإصلاحات في مواءمة أهداف المنهاج مع الامتحانات ولا تتقيّد بالموارد المتاحة على مستوى المدارس (Schweisfurth, 2011). ولكن في الواقع، من الصعب تحقيق هذه المواءمة وإرساء الظروف المستلزمة لجعل البرامج فعالة في العديد من الأنظمة التربوية، لاسيما في البلدان النامية.

ويواصل العديد من مناهج التعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التركيز على المعارف النظرية. ولا يزال التعلّم يقتصر في أغلب الأحيان على الحفظ غيباً واستذكار الوقائع ويوجّه نحو الخضوع لاختبارات

خطية بغية التقدم نحو مستوى التعليم التالي (World Bank, 2008a). وغالباً ما لا يتمتع التلاميذ بالقدرة على جعل معارفهم مفيدة واستخدامها لمعالجة المشاكل الفعلية في الحالات الواقعية.

قد تحسّن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عملية التعلّم

ألمّ بعض الشيء بأجهزة الكمبيوتر، ولكن إن تلقيت تدريباً ملائماً فقد أبرع. لقد اكتسبت معارفي حول الكمبيوتر من مقاهي الإنترنت ولكن ما من أحد يدّرس المعلوماتية.

شاب من الهند

يكتسب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم زخماً حول العالم، حتى في البيئات الأصعب في الدول النامية. ويكمن التركيز الأساسي في جعل التعلّم أكثر جاذبية، لاسيّما للتلاميذ المعرضين لخطر مغادرة المدرسة في مرحلة مبكرة. كما يهدف إلى التأكد من أن التلاميذ كافة يطوّرون المهارات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستلزمة في أماكن العمل في القرن الـ21.

يتزايد استخدام الشركات في القطاعين النظامي وغير النظامي للهواتف النقالة وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت في التجارة، حتى في بعض أفقر المناطق في العالم. وفيما حثّ ذلك الحكومات على إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، تدرّس معظم المدارس كيفية استخدام الكمبيوتر كمهارة تقنية أو مهنية أو كأداة بحث فقط، عوضاً عن وسيلة لتطوير المهارات القابلة للتحويل (Trucano, 2005).

وتشير الأدلة في بعض البلدان المتقدمة إلى أنه يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين تجربة تعلّم التلاميذ، بمن فيهم المعرّضين لخطر التسرّب من المدرسة الثانوية. وعندما تُستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لربط التلاميذ بالمعلومات والموارد بطرق تجعل التعلّم مثيراً للاهتمام ومحفّزاً على المستوى الفكري وجذاباً، تكون النتائج إيجابية (OECD, 2006).

ولكن يعتمد الكثير على كيفية استخدام المعلّمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس. ومن الضروري التأكد من أن المعلّمين يتمتعون بالمهارات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال ولمواءمة الاختبارات. وأظهرت دراسة امتدت على خمس سنوات وتمحورت حول ممارسات المعلّمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الولايات المتحدة، أن البعض وجد صعوبة في مساعدة التلاميذ على تطوير التفكير النقدي ومهارات القراءة والكتابة، والسبب يعود جزئياً إلى أن الامتحانات الوطنية لم تركز كما يجب على المهارات التي يُفترض بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعززها. واكتشف المعلّمون أيضاً أن عبء العمل قد حدّ من الوقت الذي يمكن تخصيصه لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وخَلصت الدراسة إلى ضرورة تغيير الامتحانات والطلب على وقت المعلمين لدعم إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس (Orlando, 2011).

لا يستطيع العديد من الدول الفقيرة التي تتمتع بميزانيات تربوية محدودة تكبّد كلفة أجهزة الكمبيوتر وخدمة الإنترنت. ولكن ثمة خيارات معقولة الكلفة (المربّع 5–7).

يشكل البرنامج الدولي «جهاز كمبيوتر محمول لكل طفل» في بيرو مثالاً على تحسين الانتفاع من الكمبيوتر لغايات التعلّم. فبالإضافة إلى زيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة والمنزل، ساهم توزيع أجهزة الكمبيوتر المحمولة على الأطفال في المدارس الابتدائية في تحسين الطلاقة في الكلام والتفكير التجريدي وسرعة المعالجة (Cristia et al., 2012). ولكن أوصى مقيّمو البرنامج التركيز أولاً على تحسين مهارات المعلّمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم عوضاً عن استخدام التكنولوجيا كنقطة انطلاق لابتكار وسائل جديدة لتحسين التعلّم (Sánchez and Salinas, 2008).

ساهم برنامج "جهاز كمبيوتر محمول لكل طفل" في بيرو بتحسين الطلاقة في الكلام

في شيلي، أطلق برنامج Enlaces عام 1992، وهو عبارة عن مبادرة واسعة النطاق بقيادة حكومية تهدف إلى مساعدة المدارس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم. يطبّق هذا البرنامج الذي يطال المدارس الثانوية كافة ونصف المدارس الابتدائية، منذ أكثر من 15 عاماً بميزانية قدرها 250 مليون دولار أميركي. وتوخّت الحكومة بشكل منتظم تجهيز المدارس الثانوية بأجهزة كمبيوتر وخدمة الإنترنت ودرّبت المعلّمين على استخدام التكنولوجيا الرقمية لغايات تربوية. وساعد هذا البرنامج العديد من التلاميذ على تحسين مهاراتهم في المعلومات والاتصالات. ولكن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لم تُدمج كما يجب في المنهاج، مع فشل المعلّمين الملحوظ في استخدام هذه التكنولوجيا لتحسين مهارات التلاميذ في حل المسائل بفعالية (Sánchez and Salinas, 2008).

في العديد من البلدان المتدنية الدخل، غالباً ما لا يتوافر الاتصال بشبكة الإنترنت ولا أجهزة الكمبيوتر. لذا فقد

المربّع 5-7: التكنولوجيا القديمة والجديدة المعقولة الكلفة قد تحسّن تعلّم المجموعات المحرومة

لا يعني انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بعض أنحاء العالم أن هذا النوع من التكنولوجيا هو الأقل كلفة أو حتى الأكثر فعالية للغايات التربوية. ففي الدول النامية، تؤمّن أجهزة الراديو – المعروفة بالتكنولوجيا القديمة – تغطية واسعة النطاق، لاسيّما في المناطق الريفية أو المناطق القليلة السكان. فتنتشر أجهزة الراديو في كل مكان، وينتفع حوالى 75% من الأسر في البلدان النامية من خدمة أجهزة الراديو.

وتجدر الإشارة هنا إلى مثال التعليم التفاعلي عبر الراديو في جنوب السودان الذي يقدّم دروساً يومية لمدة نصف ساعة باللغة الإنجليزية واللغة المحلية والرياضيات ومهارات الحياة. بشكل عام، ساهمت هذه البرامج في تحسين تعلّم التلاميذ بنسبة 10% إلى 20% مقارنة بمجموعة خاصة بالتدقيق لم تستخدم التعليم التفاعلي عبر الراديو. كما أن هذا النوع من التعليم فعال الكلفة إلى حد بعيد. ففي أحد المشاريع في هندوراس، بلغت كلفة هذا التعليم 2.94 دولار أميركي للتلميذ في السنة الأولى و1.01 دولاراً أميركياً سنوياً في السنوات اللاحقة.

ومن المتوقع أن يتراجع سعر أجهزة الكمبيوتر اللوحية وأجهزة القراءة الإلكترونية، التي لاتزال حالياً مكلفة جداً، ما سيسمح باستخدامها لتوسيع النفاذ إلى موارد المعلومات للمتعلّمين كافة. وفي الهند، وبفضل الدعم الحكومي، سيكون من الممكن توفير هذه الأجهزة إلى التلاميذ بأسعار منخفضة جداً قد تصل إلى 10 دولارات أميركية. كما تُستخدم الموارد التربوية المتعددة الوسائط، على غرار أشرطة الفيديو، لتحسين تجربة التعلّم والوصول إلى التلاميذ في المناطق النائية. فعلى سبيل المثال، تنتج أكاديمية خان أشرطة فيديو تربوية قصيرة تُستخدم كأداة للتعلّم الذاتي. وجرى تنزيل هذه الأشرطة أكثر من 60 مليون مرة لغايات التعليم في العديد من الصفوف في البلدان النامية.

ونادراً ما يعالج واضعو السياسات بشكل ملائم مسألة تأثير التكنولوجيا الجديدة في إدماج الشباب المهمّشين. ويكمن العامل الرئيسي في الكلفة. ولكن قد تكون بعض أشكال التكنولوجيا معقولة الكلفة ويمكن استخدامها لتأمين مجموعة واسعة من المعلومات للمتعلّمين المحرومين.

المصدر: Winthrop and Smith (2012).

يؤدي الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تفاقم مشكلة عدم المساواة، مثلاً عندما يتركز الانتفاع من هذه التكنولوجيا في المناطق الحضرية والغنية. ولكن تبقى الهواتف النقالة واسعة الانتشار، ما يقدّم فرصاً لاستخدام التكنولوجيا الجديدة حتى في البيئات الأكثر صعوبة.

ينتفع 75% على الأقل من الأسر في البلدان النامية من خدمة أجهزة الراديو

وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، يسمح برنامج BridgeIT للمعلّمين بتنزيل شرائط فيديو حول بعض المواد مثل العلوم والرياضيات على هاتف نقال ووصلها بجهاز تلفاز داخل قاعة الصف. وبدعم من نوكيا (Nokia) وفودافون (Vodafone) وشركاء آخرون، لجأ حوالى 80 ألف تلميذ في التعليم الثانوي الأدنى و3000 معلم في 150 مدرسة إلى هذه الخدمة المتاحة أيضاً في المناطق النائية التي لا تتوافر فيها خدمة الإنترنت. وأدى هذا المشروع إلى تحسين نتائج الامتحانات (Kasumuni, 2011). وفي البلدان النامية، فيما ينتفع أقل من 20% فقط من السكان من خدمة الإنترنت، يستخدم أكثر من 70% منهم الهواتف النقالة، ما يعطي أملاً بأن تصل الأفكار الجديدة في التعليم والتعلّم إلى الأشخاص في المناطق الريفية في البلدان المتدنية الدخل الذين كانوا ليبقوا متأخرين لولا ذلك (Newby, 2012).

تأمين مسارات بديلة للذين يغادرون المدرسة باكراً

يتسرّب عدد كبير من الشباب من المدرسة قبل إتمام التعليم الثانوي، وذلك حتى في البلدان المتوسطة والمرتفعة الدخل. وغالباً ما يكون هؤلاء الذين يغادرون المدرسة باكراً متحدرين من خلفيات فقيرة ومحرومة، ما يتطلّب دعماً هادفاً لتمكينهم من مواصلة عملية التعلم لضمان اكتسابهم المؤهلات والمهارات المستلزمة للاستفادة من فرص العمل.

الوصول إلى المعرّضين لخطر التسرّب

تؤمّن بعض البلدان الغنية مسارات بديلة للتعلّم للأشخاص المعرّضين لخطر التسرّب. وأنفقت وزارة التربية الهولندية 451 مليون دولار أميركي

عام 2008 على إجراءات تهدف إلى منع التسرّب ومنح الشباب فرصة ثانية، مع توقع رفع التمويل إلى 556 مليون دولار أميركي بحلول العام 2011 (De Witte and Cabus, 2010).

ويقوم جزء من النهج الهولندي لمنع التسرّب المبكر من المدرسة على السماح للمتسرّبين بالالتحاق مجدداً بالمدرسة في أي وقت كان من العام الدراسي. وقد يساعد ذلك المتعلّمين الذين كانوا يتمتعون بأداء أكاديمي جيد ولكن اختاروا مغادرة المدرسة لقبول وظيفة أو بسبب تغيّر في ظروفهم، على غرار الحمل. ولكن قد لا ينجح هذا النهج مع التلاميذ ذوي الأداء الضعيف والذين ابتعدوا عن المدرسة لفترات طويلة ولا يتمتعون بحافز كبير للتعلّم. لذا، دعمت الحكومة كذلك خلق فرص تعلّم بديلة على غرار مراكز تعليم الكبار أو التعلم عن بعد والتي قد تلبي احتياجات التعلم لدى ذوي الأداء المتدني المتسرّبين من المدرسة. وبفضل اهتمام الحكومة بدعم بعض هؤلاء الأشخاص المعرّضين لخطر التسرّب من المدرسة، تراجعت نسبة مغادري المدرسة باكراً من الفئة العمرية 18 إلى 24 عاماً من 17.6% عام 1996 إلى 10.1% عام 2010 (Eurostat, 2010).

أما البرنامج الحكومي للحد من التسرّب في الفيليبين، وهو نهج وطني قائم على الوحدات يسمح للتلاميذ بالدراسة في المنزل، فقد ساهم أيضاً في تقليص عدد مغادري المدرسة باكراً (المربّع 5–8).

في مدينة نيويورك، لا يذهب شاب من بين كل خمسة شباب تتراوح أعمارهم بين 17 و24 عاماً – أي حوالى 173 ألف شاب أو شابة – إلى المدرسة ولا إلى العمل، كما أنّ ثلث هؤلاء تقريباً لا يحملون شهادة تعليم ثانوي. ويقارب معدّل التسرّب من المدرسة الثانوية 12%. ويواجه الشباب الذين لم ينهوا التعليم الثانوي ولم يجدوا وظيفة ثابتة قبل بلوغهم سن الـ25 خطر التدني الحاد في فرص تمتعهم باستقرار مالي في حياتهم (Treschan et al. 2011; NYC Department of Education 2011). اعترافاً منه بحجم هذه المشكلة، أطلق العمدة مايكل بلومبرغ برنامجاً يهدف إلى إعادة إلحاق المتسرّبين أو المعرّضين لخطر مغادرة المدرسة باكراً بالمدرسة أو العمل (المربّع 5–9).

أنفقت هولندا 451 مليون دولار أميركي لمنع التسرّب ومنح فرص ثانية

في مدينة نيويورك، لا يذهب شاب من بين كل خمسة شباب تتراوح أعمارهم بين 17 و24 عاماً إلى المدرسة ولا إلى العمل

تأمين الفرص عبر مسارات مهنية بديلة

في البلدان النامية حيث يلتحق عدد ضئيل من الشباب بالتعليم الثانوي، قد تؤمّن مراكز التدريب الأهلية أو المؤسسات المهنية الخاصة بديلاً قابلاً للتطبيق، ولكن لا بدّ من أن تتوخى تلبية حاجات سوق العمل المحلية وأن تحظى بالدعم المالي الطويل الأمد.

المربّع 5–8: الحد من التسرّب من التعليم الثانوي في الفيليبين عبر توفير التعليم المرن

حقق برنامج الحد من التسرّب الذي أطلق عام 1998 نجاحاً باهراً بفضل الالتزام الحكومي الرفيع المستوى.

ويتألّف البرنامج من ثلاثة مكوّنات تشكل جزءاً من استراتيجية شاملة تهدف إلى تحسين نوعية التعليم والتأكد من إتمام التلاميذ كافة للتعليم الإلزامي حتى سن الـ15:

- إنّ برنامج المدرسة الثانوية المفتوحة برنامج نظامي ذات هيكلية محددة للتعلّم عن بعد يشمل المراحل العليا من التعليم الثانوي.
- يتألّف التعليم الثانوي البديل والفعال من دروس موزعة على وحدات ومواد تعليمية مخصصة للتلاميذ الذين يتغيّبون بشكل متقطع عن المدرسة.
- تقرر كل مدرسة على حدة تطبيق التدخلات التي تطلقها المدارس لاستبقاء التلاميذ في المدرسة أو لإعادة إدماج المتسرّبين.

ويستهدف البرنامج التلاميذ الذين يتغيّبون بشكل متقطع عن المدرسة بداعي المرض أو المسؤوليات العائلية أو العمل الزراعي. ولا يختلف محتوى الوحدات التعليمية كثيراً عن محتوى الكتب المدرسية ولكنه يسمح للتلاميذ بتطوير قدرات الفهم مع أقل قدر من التوجيه. ويستخدم برنامج التعلم عن بعد النظامي وذات الهيكلية المحددة وسائط الإعلام ولا يقتصر على الكتب المدرسية التقليدية لمساعدة المتعلمين الذين لا يحظون بدعم من أهلهم. وتُنظم صفوف إضافية مرنة في أوقات تلائم التلاميذ والمعلّمين في آن.

عبر دمج الدورات الموزعة على وحدات والتدخلات التي تطلقها المدارس، سجّلت بعض المحافظات معدلات تسرّب متدنية جداً. وبشكل عام، نجح هذا البرنامج في تقليص معدّل التسرّب من المدرسة من 13% عام 2005 إلى 8% خلال العام الدراسي 2009/2010.

المصدر: ADB (2009a)

مثال على ذلك، معاهد الفنون التطبيقية المخصصة للشباب في كينيا والبالغ عددها 600 معهد تقريباً. تستوعب هذه المعاهد أكثر من نصف أعداد الملتحقين بالتعليم التقني والمهني، ويبلغ عدد النساء الملتحقات بها ضعف عدد الرجال (Nyerere, 2009). كما تؤمّن هذه المعاهد دروساً عامة ومهنية موزعة على وحدات ومعدّة بمشاركة القطاعات المحلية، ومنظّمة بشكل مرن للسماح بالدخول وإعادة الدخول إلى النظام التربوي النظامي أو سوق العمل المحلية. بعد إتمام هذه الدروس، ينال التلميذ شهادة وطنية في التعليم والتدريب في المجال المهني (Mwinzi and Kelemba, 2010).

في مدينة نيويورك، لا يذهب شاب من بين كل خمسة شباب تتراوح أعمارهم بين 17 و24 عاما إلى المدرسة ولا إلى العمل

وتهدف هذه المعاهد بشكل أساسي إلى تأمين تدريب على المهارات المرتبطة مباشرة بفرص العمل المحلية المدرّة للدخل، ولكن هذا التدريب لم يُطبّق بعد بسبب الإجراءات الرسمية المفرطة لاعتماد البرنامج والميل إلى اعتماد الشهادات (Nyerere, 2009). وسرعان ما أصبحت المعدات في المؤسسات قديمة العهد، ما شوّه صورة هذه المعاهد في نظر العامة. وبغية إعادة إحياء معاهد الفنون التطبيقية المخصصة للشباب، اقترحت الحكومة إدخال برنامج يتّسم بمرونة أكبر مع تعديل المنهاج في مجالات معينة مثل تصميم الأزياء وخياطة الملابس وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتصفيف الشعر والتشييد/البناء والتكنولوجيا الكهربائية/الإلكترونية. وعلى غرار البرامج الشبيهة الأخرى في أفريقيا، يبقى هذا البرنامج مكلفاً ويواجه مشكلة تأمين التمويل المستدام.

وفي إثيوبيا، حيث تنتفع أقلية فقط من التعليم الثانوي النظامي، يطلق القطاع الخاص أو منظمات المجتمع المدني أو الحكومة برامج تدريب بديلة. وتقدّم 400 مؤسسة على الأقل التدريب على المهارات للمتسربين باكراً من المدرسة غير المؤهلين للبرامج التربوية النظامية التي تتطلب إتمام عشر سنوات من التعليم العام الأساسي. وتختلف نوعية التدريب إلى حد كبير، كما يصعب توظيف المدرّبين الماهرين. وعلى الرغم من أن المنظمات غير الحكومية تلعب دوراً في سد الثغرة الناجمة عن كون المؤسسات العامة غير كافية أو غير منصفة، ثمة مخاوف حيال وجاهة التدريب الذي يتلقاه الشباب المحرومون. وفي محاولة لمعالجة هذه المخاوف، أطلقت إثيوبيا عملية إصلاح شامل للتعليم والتدريب التقني على المستويات كافة، مع التركيز على تدريب المدربين وتحديد المعايير المهنية الوطنية لربط التدريب بشكل أوثق بمطالب سوق العمل (Atchoarena and Esquieu, 2002; Edukans Foundation, 2009; Walther, 2006a).

المربّع 5-9: إعادة ربط الشباب بالمدرسة والعمل في مدينة نيويورك

شهدت مدينة نيويورك إطلاق برنامج توظيف الشباب الصيفي (SYEP) وبرنامج التدريب الداخلي للشباب (YAIP) لتزويد الشباب المعرّضين لخطر التسرّب بخبرة مهنية فعلية وتجهيزهم بمهارات تطوّر قابليتهم للتوظيف. ويقدّم كلا البرنامجين تدرباً داخلياً مدفوع الأجر (يتلقى المشاركون ما يعادل الحد الأدنى للأجور في ولاية نيويورك، أي 7.25 دولاراً أميركياً في الساعة) ممزوجاً بورش العمل والتوجيه الفردي.

وتستهدف البرامج الشباب المستضعفين – «الذين يواجهون مشاكل مع المحاكم» وذوي الإعاقات والفارين من المنزل والمشرّدين والشباب المتحدرين من أسر فقيرة. ومن المتوقع أن يبلغ عدد المشاركين في برنامج توظيف الشباب الصيفي لعام 2012 أكثر من 26500 مراهق، علماً أنّ هذا البرنامج يستقبل المراهقين في سن الـ14 وما فوق. أما برنامج التدريب الداخلي للشباب، المفتوح أمام الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 عاما، فيستقبل حوالى 1360 شاباً وشابة سنوياً معظمهم من الفئة العمرية 18 إلى 20 عاماً، 44% منهم تقريباً لم ينهوا التعليم الثانوي. ويتألّف 60% من المشاركين في برنامج التدريب الداخلي للشباب من الأميركيين من أصل إفريقي و32% من المتحدرين من أميركا اللاتينية و49% تقريباً من النساء.

وبعد إتمام برنامج التدريب الداخلي للشباب بتسعة أشهر، يحظى نصف المشاركين على الأقل بوظيفة أو يلتحقون ببرامج تعليم أو تدريب. وفيما يعود عدد ضئيل إلى المدارس الثانوية بعد التدرّب، يلتحق 18% منهم ببرنامج لتعلّم أسس القراءة والرياضيات والكتابة ومهارات الحياة استعداداً لامتحان التطور التربوي العام الذي يمنح شهادة موازية لشهادة التعليم الثانوي؛ ويشارك 49% منهم في امتحان التطور التربوي العام مباشرة بعد إتمام التدرّب.

المصادر: Annie E. Casey Foundation (2012); Holder (2010); New York City DYCD (2012a, 2012b); Treschan et al. (2011); WESTAT (2009).

قد يوسّع التعلّم المفتوح وعن بعد تغطية التعليم الثانوي

نظراً لعدد الشباب الذين يفتقرون إلى التعليم الثانوي ولكلفة الوصول إليهم عبر الوسائل التقليدية، يقول البعض إنه يجدر بالحكومات أن تستخدم التكنولوجيا للوصول إلى أعداد كبيرة من الشباب بكلفة متدنية عبر التعلّم المفتوح وعن بعد (Daniels, 2010).

وتشمل الدول التي اعتمدت نهوج تعلّم مبتكرة بموازاة النظام التربوي النظامي، والتي تتمتع أحياناً بتغطية واسعة النطاق، كل من الهند والمكسيك وناميبيا وتركيا. وتجمع برامج التعلّم المفتوح وعن بعد بين التدريس باستخدام مختلف أنواع التكنولوجيا وبين التعلم التقليدي وجهاً لوجه.

وفي الهند، يشكل المعهد الوطني للتعلّم المفتوح أكبر معهد من نوعه ويستهدف المتعلّمين المتسرّبين والنساء والطوائف الاجتماعية الأدنى والقبائل المصنّفة وذوي الدخل المتدني أو الذين لا يكسبون أي دخل. ويلتحق أكثر من 300 ألف من هؤلاء سنوياً بشبكة معاهد الدراسات المعتمدة (Haughey et al., 2008; Rumble and Koul, 2007). ولكن يبقى هذا الرقم متدنياً نظراً إلى أن 39% من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً يتسرّبون من المدرسة قبل إتمام التعليم الثانوي الأدنى في الهند. كما وقد تحد الكلفة من النفاذ؛ فوفقاً لمستوى الإعانة، يسدد التلميذ مبلغاً يتراوح بين نصف الكلفة الفعلية وإجمالي الكلفة. وعلى الرغم من أن هذه الكلفة تبقى أدنى بكثير من تكلفة المدارس الثانوية التقليدية، إلا أن ثمة احتمال بألا يتمكن التلاميذ من الأسر الفقيرة من تسديدها.

وفي المكسيك، ساهم برنامج Telesecundaria الذي أطلق عام 1968، في زيادة نسبة الانتفاع من التعليم الثانوي بشكل كبير وذلك من خلال تأمين التعليم المباشر عبر التلفاز للمتعلّمين في المناطق الريفية. فتُنقل يومياً البرامج المتلفزة التي تغطي منهاج التعليم الثانوي نفسه المؤمّن في التعليم النظامي إلى مدارس Telesecundaria. ويُدمج البرنامج في الكتب والنشاطات التي يقودها المعلّمون، ويكون معلم واحد في كل صف مسؤولاً عن كل المواد. وفي العام 2010، التحق 1.26 مليون تلميذ ببرنامج Telesecundaria، أي ما يوازي 20% تقريباً من إجمالي معدّل القيد في التعليم الثانوي. وتسجّل المناطق الريفية والمناطق الأفقر في البلاد معدلات قيد أعلى (Creed and Perraton, 2001; Coneval, 2011).

وتستهدف بعض البرامج من هذا النوع المجموعات المحرومة بشكل خاص. ففي تركيا، يستخدم كل من برنامج المدرسة الثانوية المفتوحة الذي أطلق عام 1992، وبرنامج التعليم الثانوي المهني المفتوح الذي أطلق عام 1995، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتدريس وجهاً لوجه. ويقدّم هذا البرنامج حسماً كبيراً على الرسوم كما يقدم الكتب المدرسية المجانية ومواد التدريب على الإنترنت. ويهدف البرنامجان إلى الوصول إلى الشباب ذوي الإعاقات الجسدية والمساجين والأطفال (لاسيّما الفتيات) المقيمين في المناطق الريفية النائية والشباب المتسرّبين من المدرسة بداعي العمل. وتشكل معدلات التخرّج التي تبلغ 27% في المدرسة الثانوية المفتوحة و19% في التعليم الثانوي المهني المفتوح – أي ما مجموعه 835 ألف متخرج – إنجازاً للشباب الذين ما كانوا ليتلقوا أي تعليم ما بعد التعليم الابتدائي لولا البرنامجين المذكورين، ولكن لا يزال العديد من الشباب لا يحظون بمثل هذه الفرص (CEDEFOP, 2011).

في المكسيك، انتفع من التعلم عن بعد 1.26 مليون تلميذ في التعليم الثانوي عام 2010

وكدليل على أن التعلّم المفتوح ممكن في البلدان الأفقر، نشأت كلية التعلّم المفتوح في ناميبيا لتكون أكبر مزوّد للتعليم المفتوح على المستوى الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. تتراوح أعمار أغلبية المتعلّمين فيها بين 18 و24 عاماً؛ علماً أنّ سبعة من كل عشرة متعلّمين فيها هم من النساء. وتستقبل الكلية حوالى 300 ألف تلميذ سنوياً. ويتوافر قرابة نصف الأماكن المتاحة على مستوى التعليم الثانوي الأعلى بواسطة هذه المؤسسة التي تمنح فرصة ثانية للشباب الذين أنهوا المدرسة بدرجات متدنية جداً أو لم تسنح لهم يوماً فرصة الالتحاق بالتعليم الثانوي. وتقدّم هذه الكلية إمكانية الانتفاع من مواد مطبوعة للتعلّم الذاتي ومنشآت للدرس ودروس خصوصية أسبوعية وورش عمل دورية (Rumble and Koul, 2007).

أما على مستوى حصة التلميذ من كلفة كل مادة[4]، فإن نظام التعلّم عن بعد في ناميبيا فعال الكلفة بقدر التعليم الثانوي الأدنى التقليدي تقريباً وهو أدنى كلفة بكثير من التعليم الثانوي الأعلى: إذ توازي كلفته ثلث التكاليف التقليدية. وفي المقابل في المكسيك، كانت حصة التلميذ من التكاليف السنوية في برنامج Telesecundaria أعلى بنسبة 16% من تكلفة المدارس النظامية، بما في ذلك تكاليف إنتاج البرامج التلفزيونية والمواد التكميلية ومرتبات المعلّمين والبنى التحتية (De Moura Castro et al., 1999).

4 يتابع التلاميذ في هذا البرنامج عادة عدداً أقل من المواد من أقرانهم في التعليم النظامي.

وتسلّط تجربة المكسيك الضوء على أهمية ضمان توافر الموارد الكافية لبرامج التعلّم عن بعد. فقد كان متوسط أداء التلاميذ في برنامج Telesecundaria أسوأ من أداء التلاميذ في المدارس الأخرى، حتى بعد مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية. وفي السنوات الأولى، واجه البرنامج مشاكل على غرار البنى التحتية غير الملائمة والنقص في المعدات. ومذاك اعتُمدت الإصلاحات لإدماج المعدات التكنولوجية وتحسين تدريب المعلّمين وتوفير المزيد من مواد التدريس (Cortés and Giacometti, 2010).

تتمتع عادة الدول التي يُستخدم فيها التعليم الثانوي المفتوح وعن بعد بنجاح بهدف الوصول إلى المجموعات المحرومة والتلاميذ الذين يحتاجون إلى طريق بديل للتعليم، ببنى تحتية وتكنولوجيا جيدة، وبشبكة واسعة من المؤسسات لتطبيق البرنامج.

الاعتراف الرسمي بالتعلّم والمهارات المكتسبة خارج المدرسة

قد تعترف أطر المؤهلات الوطنية بالمهارات العامة والمهنية

ويقلق كل من أصحاب العمل والتلاميذ حيال غياب المعلومات بشأن المهارات التي اكتسبت بالفعل عبر مسارات التعلّم والتأهيل المتنوّعة، لاسيّما في البلدان التي يكتسب فيها معظم الشباب مهارات العمل بشكل غير نظامي أثناء العمل أو في برامج التدريب التي لا تمنح أي شهادات معترف بها على الصعيد الوطني. ويؤمّن وضع معايير كفاءة معترف بها على المستوى الوطني تسمح بتقييم أداء المتعلّمين، نهجاً محتملاً لمعالجة هذه المسألة.

وفي العديد من البلدان، ساعد ممثلو الشركات واتحادات العمال ومؤسسات التدريب في تطوير معايير وطنية تحدد المهارات والمعارف المستلزمة لسلسلة من الوظائف. تندرج هذه المعايير في إطار وطني للمؤهلات تستخدمه مؤسسات التدريب عند إعداد برامج التعلّم. وفي بعض البلدان، يمكن تقييم مهارات الأفراد وفقاً لهذه المعايير فيحصل هؤلاء على شهادة معترف بها، بصرف النظر عن مكان وتاريخ اكتساب هذه المهارات. ويساعد هذا النهج على تخطي تجزئة المؤهلات التقنية والمهنية وتأمين معادلة بين المؤهلات العامة والمهنية.

وإن كان أكثر من 70 دولة يطوّر أو يطبّق أطراً وطنية للمؤهلات، إلا أن الأدلة بشأن وقعها لا تزال قليلة (Allais et al., 2009). وتظهر تجربة أستراليا وإنجلترا واسكتلندا (المملكة المتحدة) وجنوب أفريقيا أنه من المهم تأمين تدريب نوعي والحفاظ على مستوى عالٍ من الثقة بين أصحاب العمل والمؤسسات التربوية لكي تثمّن المؤهلات في سوق العمل. وقد عمدت بعض الدول إلى تعديل مستويات المهارات والكفاءات في أطرها الوطنية للمؤهلات بشكل متكرر، ما ولّد حالة من الارتباك سرعان ما قوّضت قيمة المؤهلات بنظر بعض أصحاب العمل والتلاميذ (Allais, 2010; Heitmann, 2010).

وثمة جدل حول ملاءمة الأطر الوطنية للمؤهلات للبلدان المتدنية الدخل (Allais, 2010; Heitmann, 2010). وتشير الدروس المستخلصة من الدول المتقدمة إلى أن التوقعات غير الواقعية لهذه الأطر وفشل تكييفها بحسب متطلبات سوق العمل قد تقوّض فوائدها (Chakroun, 2010).

وقد تقلل المعايير المتدنية أو العمومية جداً من قيمة هذه الأطر في سوق العمل. ففي المملكة المتحدة مثلاً، اتُهمت الأطر بتحديد معايير متدنية جداً للتلاميذ ذوي الأداء الضعيف، ما قلل من قيمة هذه المؤهلات في السوق وحدّ من التقدّم المهني وقلص الأجور. ويبحث أصحاب العمل عن مرشحين يتمتعون بمؤهلات أكاديمية تظهر إلمامهم المتين بالقراءة والكتابة والحساب؛ وبالتالي، فقد يواجه الأفراد ذوو المؤهلات المهنية الوطنية المتدنية عوائق جسيمة في سوق العمل (Wolf, 2011).

وتظهر تجربة جنوب أفريقيا المختلطة جسامة التحديات. فلقد ساعد الإطار الوطني للمؤهلات في مجال المهارات التقنية والمهنية في تحسين التدريب وأصبح عنصراً مهماً من عملية التوظيف. وأشار بعض مقدمي الخدمات إلى أنّ الفائدة الرئيسية للإطار قد تمثّلت في القدرة على تطوير أدوات للتعلّم والتقييم تركّز على حاجات القطاع إلى المهارات؛ كما شعر بعض أصحاب العمل أن المؤهلات باتت أكثر ارتباطاً بحاجات القطاع، فيما شعر آخرون أن بعض خصائص المهارات لم تكن واضحة بشكل يسمح بالحكم بسهولة على الإنجازات (Granville, 2005; McGrath, 2009). وما قد يساعد في تبديد هذه المخاوف إنما هو السماح لأصحاب العمل بالمشاركة في تحديد المهارات وتأمين المشورة حول كيفية تفسير الخصائص وتطبيقها.

وتعطي سريلانكا مثالاً على ميزات المعايير والمؤهلات المحددة بوضوح. فقد أوضح الإطار الوطني للمؤهلات في سريلانكا نظام التعليم التقني والمهني خارج التعليم الثانوي النظامي الذي كان مجزّأ بشكل كبير. وساهم تصميم معايير الكفاءات والمؤهلات ومنح الاعتمادات لمقدّمي الخدمات وتطوير المناهج وإنشاء شبكة من مراكز التوجيه المهني في إعداد نظام تموين وتأهيل يستخدمه حوالى 20% من المتعلّمين ويلقى اعترافاً كبيراً من قبل سوق العمل. لقد عثر حوالى 81% من الذين يتمتعون بمؤهلات مهنية وفقاً للإطار الوطني على وظيفة من دون الانتظار مطوّلاً. ومن بين أسباب نجاح هذا الإطار نذكر تأسيس 50 مركزاً للمشورة والتوجيه

المهنيين لتقديم الدعم للمتدرّبين. وبحلول العام 2008، كانت هذه المراكز قد قدّمت المعلومات حول فرص التدريب لحوالى 40 ألف شاب وشابة وساعدت 4400 منهم بشكل مباشر في العثور على وظيفة (GHK, 2012).

ويفضل العديد من الشباب ذوي المؤهلات الأولية المتدنية أو الذين لم يلتحقوا لفترة طويلة بالتعليم النظامي إعادة الالتحاق بهذا الأخير. وتساعد برامج التعلّم البديل غير النظامية هؤلاء الشباب في اكتساب المهارات الأساسية على الأقل وتحصيل شهادة تقدير بالتعلّم المسبق قبل الالتحاق مجدداً بالتعليم النظامي. كما تُمنح إفادة بالدرجات تؤكد مستوى التحصيل العلمي. ويقدّم كل من أستراليا وفرنسا والفيليبين هذا النوع من برامج التعلّم البديل للشباب غير الملتحقين بالمدارس.

أطلق نظام التعلم البديل في الفيليبين، المموّل من وزارة التربية، بموازاة المدرسة الابتدائية والثانوي. ويتمكن الشباب غير الملتحقين بالمدارس الذين يستخدمون هذا النظام من تحسين كفاءاتهم لتكون بموازاة مستوى التعليم الابتدائي أو الثانوي خارج التعليم النظامي. وبعد الخضوع لامتحان، يحصل المشاركون الناجحون على شهادة من وزارة التربية تعادل مؤهلات التعليم الابتدائي أو الثانوي. وتسمح لهم هذه الشهادة بالعودة إلى التعليم الأساسي أو التعليم العالي أو الالتحاق بمدرسة تقنية أو مهنية، بعد النجاح في امتحانات الدخول. وأطلق هذا البرنامج عام 2004، وبحلول العام 2008 كان قد انتفع منه حوالى 43347 شاباً تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، أو ما يعادل 61% من المتعلّمين (GHK, 2012).

قد تصبح الأطر الوطنية للمؤهلات وبرامج الاعتراف بالتعلّم المسبق أدوات جيدة لضمان عدم بلوغ الشباب ذوي المستوى العلمي المتدني الذين يتبعون مسار التعلّم البديل حائط مسدود، بل يكون بوسعهم الالتحاق مجدداً بالتعليم النظامي أو الحصول على وظيفة. ولكن يصعب تطبيق هذه الأطر، وهي تتطلب تعاوناً وثيقاً بين الجهات المعنية بما فيها الحكومة ومؤسسات التدريب والقطاع واتحادات العمال.

الخاتمة

يمنح التعليم الثانوي الشباب أفضل فرصة لتطوير المهارات التي تعزز فرص عثورهم على وظائف جيدة. وقد أحرزت دول عدة تقدماً كبيراً في تحسين الانتفاع من التعليم الابتدائي، ولكن في العالم النامي، لا ينجح العديد من الشباب في الانتقال إلى التعليم الثانوي الذي سيمكنهم من تعزيز المهارات الأساسية والبناء عليها. وسيكون تعزيز نوع المهارات التي يصر أصحاب العمل دوماً على رؤيتها لدى الموظفين الجدد الخارجين من المدارس أنجح إن اختبر التلاميذ العمل من خلال التمرّس المهني وغيره من نهوج التعلّم المبدعة، على غرار استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير مهارات حل المسائل. ولكن ما لم ينهِ عدد أكبر من الشباب المحرومين مرحلة التعليم الثانوي الأدنى، فمن غير المحتمل أن يستفيدوا فعلاً.

يمنح التعليم الثانوي الشباب أفضل فرصة لتطوير المهارات اللازمة للوظائف الجيدة

بائع متجوّل في جوبا في جنوب السودان يبيع أشجار عيد الميلاد البلاستيكية وطابات قابلة للنفخ من صنع الصين. وقد يساهم التدريب في مساعدة البائعين المتجوّلين على تحسين مهاراتهم في مجال الأعمال وزيادة دخلهم وفرص العثور على عمل بديل

Credit: Sven Torfinn/Panos

الفصل السادس:

المهارات للشباب في المدن – فرصة لبناء مستقبل أفضل

تفشى الفقر في المدن ويزداد 257

تكمن معظم وظائف شباب المدن الفقراء في القطاع غير الرسمي..... 260

زيادة فرص التدريب على المهارات للشباب المحرومين 263

الخاتمة..... 275

يزداد عدد الشباب الواقعين في شرك الفقر في المناطق الحضرية، في ظل غياب المهارات المستلزمة لبناء حياة أفضل. يغوص هذا الفصل في سبل تأمين التدريب على المهارات كجزء من رزمة تدابير رامية إلى مساعدة فقراء المدن على تخطي الحرمان الذي يعانون منه. ويعرض كيف أنّ المزج بين الخبرة في مهن محددة والتدريب على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية قد يساعد فقراء المدن على العثور على وظائف أفضل.

المقدّمة

يزداد عدد سكان المدن بشكل سريع في أنحاء عدة من العالم، لاسيّما في البلدان النامية. وتهاجر أعداد كبيرة من الشباب من المناطق الريفية المحرومة إلى المدن والبلدات التي تعد بحرية أكبر وبظروف عيش أفضل وبفرص عمل أحسن. كما يساهم النمو السكاني في التمدّن السريع. واليوم، يتمتع الشباب في المدن الذين يسجلون أعداداً قياسية بمستوى تعليم أفضل من الأجيال السابقة ويشكلون بالتالي قوة كبيرة للتغيير السياسي والاجتماعي وللنمو الاقتصادي.

ولكن ترافق هذا التمدّن بزيادة الفقر في المناطق الحضرية. ويشكل الشباب حصة غير متوازنة من الأفراد الذين يعيشون في ظروف بائسة في مستوطنات حضرية عشوائية. ويقع العديد منهم في شرك الأنشطة غير المأمونة لتأمين سبل العيش. وتتعرّض النساء بوجه خاص للحرمان في أسواق العمل الحضرية. ويغادر العديد من هؤلاء الشباب المدرسة قبل اكتساب المهارات الأساسية على غرار القراءة والكتابة والحساب.

وقد يزيد التمدّن من الفرص المتوافرة إن لم تقتصر السياسات على تعزيز التنمية الاقتصادية واستحداث الوظائف وحسب بل تهدف أيضاً إلى السماح للشباب المحرومين بالاستفادة من الفرص عبر اكتساب المهارات الملائمة. وإن لم يُمنح الشباب فرصة تعلّم ثانية فلن يتمكّنوا من تطوير المهارات عبر التدريب في مكان العمل، بما في ذلك التمرّس المهني التقليدي.

يتفشى الفقر في المدن ويزداد

من المقدّر افتراضاً أن يتركّز كل النمو السكاني حول العالم في المناطق الحضرية في السنوات الثلاثين المقبلة، أنه بحلول العام 2040، سيفوق عدد السكان في المناطق الحضرية عدد السكان في المناطق الريفية في البلدان النامية كلها (UN-HABITAT, 2008).

وإن كان من المتوقع أن يتحسن الاقتصاد والبنى التحتية في المناطق الحضرية، إلا أنه من غير المحتمل أن تجاري النموّ في أعداد الشباب. وأدّى التمدّن إلى زيادة الفقر في المدن بشكل كبير، ما تجلّى في زيادة الأحياء الفقيرة والمستوطنات غير النظامية. ويقدّر عدد المقيمين في الأحياء الفقيرة في البلدان النامية بـ800 مليون نسمة – ما يوازي مقيم واحد من بين كل ثلاثة مقيمين في المدن (UN-HABITAT, 2008). وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يقيم حوالى ثلثا السكان الحضر في أحياء فقيرة ويتجاوز هذا العدد الثلث في جنوب أفريقيا. ومن المتوقع أن يبلغ عدد هذه الفئة من السكان 889 مليوناً بحلول العام 2020 (UN-HABITAT, 2008)، ما يجعل التركيز على المهارات والعمل أكثر أهمية في هذه البيئات.

أما في المناطق التي يزداد فيها التمدّن أو المناطق الأخرى المتمدّنة منذ فترة طويلة – على غرار أميركا اللاتينية حيث يسكن حوالى ربع السكان في الأحياء الفقيرة – يعيش العديد من الشباب في بيئات من الفقر المدقع التي لا تقدّم سوى فرص ضئيلة في العثور على عمل لائق. ويعاني المقيمون في الأحياء الفقيرة وفقراء المدن الآخرون من المساكن غير الملائمة والاكتظاظ وعدم الانتفاع من المرافق الصحية والمياه وكذلك الخدمات الأساسية غير الملائمة. كما يتأثرون بالكوارث الطبيعية والمخاطر البيئية ويختبرون مستويات مرتفعة من الإجرام والعنف ويعانون من غياب الحماية القانونية. في ظل هذه الظروف، يكافح عدد متزايد من الشباب المحرومين للعثور على وظائف جيدة تمنحهم مستقبلاً آمناً. ولكن الفرص تعاكسهم، فيقع العديد في شرك العمل المتدني الأجر وغير النظامي وغير المأمون.

بحلول العام 2040، سيفوق عدد المقيمين في المناطق الحضرية عدد المقيمين في المناطق الريفية.

يهاجر الشباب إلى المناطق الحضرية بحثاً عن حياة أفضل

يرتكز معظم النمو السكاني في المدن على الزيادة الطبيعية ولكنّ الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق تلعب دوراً في هذا النمو، لاسيّما في البلدان التي تتمدّن من سياق ريفي سائد، على غرار البلدان في شرق وجنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والدول العربية. وشكّل المهاجرون في أوائل أعوام الـ2000 أكثر من 40% من السكان في سبع عواصم من غرب أفريقيا (Brilleau et al., 2004)[1]. والعديد من هؤلاء هم من الشباب: ففي مصر نجد أن الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً هم أكثر احتمالاً للهجرة بنسبة 40% من الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و39 عاماً، وبنسبة 80% من الذين تتراوح أعمارهم بين 40 و59 عاماً (Kabbani and Kothari, 2005).

وتختلف أسباب الهجرة إلى المناطق الريفية. فبالنسبة إلى الشبان بشكل خاص، تقدّم الهجرة إلى المدن فرص العمل وتأمين الدخل وهي فرص منعدمة في المناطق الريفية. وفي بعض الأماكن، تلتقي أنماط الهجرة لدى الذكور والإناث. ففي الصين، تحصل الهجرة بين المناطق الريفية والحضرية على نطاق هائل، وبلغ عدد العمال المهاجرين المقيمين في المناطق الحضرية 145 مليوناً عام 2009. وولد أكثر من نصف هؤلاء العمال بعد العام 1980؛ ومن بين هؤلاء المهاجرين الشباب 41% كانوا من النساء. فبالنسبة إلى شباب الريف الذين يتمتعون بمستوى تعليم متدنٍ أو الذين لا يستطيعون تحمّل تكاليف التعليم العالي، يشكلّ الانتقال

1 المدن السبع هي: أبيدجان وباماكو وكوتونو وداكار ولومي ونيامي وواغادوغو.

إلى المدينة حلاً بديلاً لمواصلة الدراسة: فلم ينهِ أكثر من 70% من المهاجرين التعليم الثانوي الأعلى (Chiang et al., 2011).

تستجيب الشابات بشكل متزايد، وكذلك الشبان، للدوافع الاقتصادية وراء الهجرة، ما يشمل الهرب من البطالة في المناطق الريفية أو العمل بغية ادخار الأموال لإطلاق مشروع. وفي فيتنام، ساهم النمو في الصناعة في زيادة تنقل العمالة بين المناطق الريفية والحضرية. ولكن غالباً ما تبحث النساء الشابات اللواتي لا يستطعن الحصول على وظائف في الصناعة عن عمل في المهن التي لا تتطلب مهارات والتي تكون متدنية الأجر، بما في ذلك العمل المنزلي. فلا تستطيع النساء أن تتنافس بشكل متكافئ مع الرجال في القطاع الخاص، ويعود السبب جزئياً إلى التمييز على مستوى التوظيف من جهة وإلى تمتع النساء بمستوى تعليم ومهارات أدنى من جهة أخرى (Kabeer et al., 2005). وفي أماكن أخرى، تهاجر الشابات من المناطق الريفية على أمل الهرب من القيود المفروضة عليهن بسبب الممارسات الثقافية التمييزية. وفي الأحياء الفقيرة في أديس أبابا في إثيوبيا، هاجر 25% من الفتيات هرباً من الزواج القسري (Tacoli and Mabala, 2010).

في خمس البلدان، يتمتع الشباب الفقراء في الحضر بمستوى تعليم أدنى منه في المناطق الريفية

ينتقل العديد من الشباب إلى المدن بسبب سلسلة من العوامل الأخرى، منها النمو السكاني السريع في المناطق الريفية وآثار التغير المناخي على الإنتاجية الزراعية وسبل العيش والصراع الداخلي (Grant, 2012). ففي السودان وجنوب السودان، أدى النزاع إلى التشريد القسري لعدد كبير من سكان الريف باتجاه عدد قليل من المراكز الحضرية التي شهدت زيادة كبيرة في عدد سكانها (Pantuliano et al., 2011).

ويحظى العديد من الوافدين إلى المناطق الحضرية بفرص أقل للعثور على وظيفة مقارنة بغيرهم من المقيمين في المدن، فهم يتمتعون بمستوى تعليم أدنى وليست لديهم أي اتصال ولا معلومات عن الوظائف. وينعكس ذلك في التفاوتات على مستوى التوظيف والدخل. ففي الصين، تسرّب من المدرسة 80% من المهاجرين على المدى القصير أو الموسميين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و18 عاماً، مقارنة بـ34% من المقيمين الدائمين في المناطق الحضرية. ويعاني هؤلاء من غياب النفاذ إلى التعليم والصحة والخدمات العامة الأخرى التي تقتصر أساساً على حاملي تصاريح الإقامة: ويبقى 40% من أطفال المهاجرين (الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و14 عاماً) خارج المدارس مقارنة بـ15% من المقيمين الدائمين (Grant, 2012; World Bank, 2007b). وبالتالي، ينتهي بهم المطاف إلى شغل الوظائف المتدنية المهارات المتاحة، من دون التمتّع بتأمين على الصحة ولا باستحقاقات المعاشات التقاعدية، كما يتلقون أجراً أدنى – غالباً ما يناهز نصف ما يتلقاه المقيمون في المناطق الحضرية الذين يتمتعون بالمهارات نفسها، ولكنه يفوق مستويات الدخل في الريف (Grant, 2012).

يعاني العديد من فقراء المدن من غياب المهارات الأساسية

غالباً ما يجري تجاهل نطاق حرمان فقراء المدن من التعليم. وغالباً ما تكون التفاوتات في المناطق الحضرية قصوى – ما يشير إلى أن المقيمين في الأحياء الفقيرة لا يتمتعون بحياة أفضل من الفقراء في المناطق الريفية – كما يجري التقليل من أهمية حجم وعمق الفقر في المناطق الحضرية (Grant, 2012). فعلى سبيل المثال، في القاهرة الكبرى، تقيم نسبة كبيرة من السكان في مستوطنات غير نظامية. وهم لا يعانون من غياب الدخل الملائم وحسب، بل يواجهون أيضاً تكاليف غالباً ما تفوق التكاليف في مناطق أكثر ازدهاراً داخل المدينة بسبب غياب البنى التحتية الخاصة بالتعليم والصحة والمياه والصرف الصحي والكهرباء والنقل (Sabry, 2010).

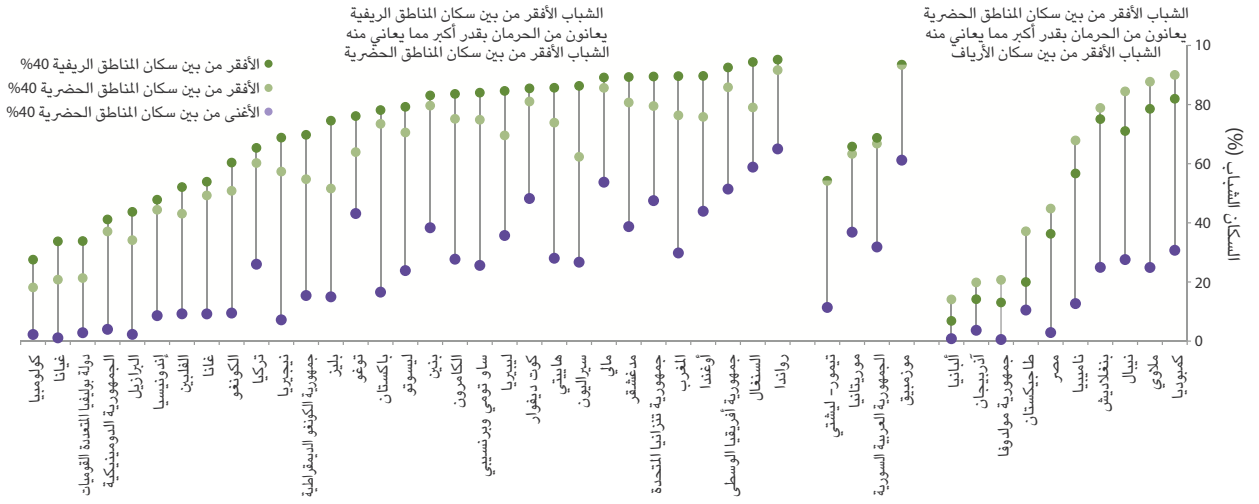
وفيما تنتشر فرص التعليم في المناطق الحضرية أكثر منه في المناطق الريفية في العديد من الدول النامية، إلا أن الفرق في اكتساب المهارات الأساسية بين الفقراء في المناطق الحضرية والفقراء في المناطق الريفية ليس كبيراً. ففي 45 بلداً، نجد أنّ أغنياء المدن هم أكثر احتمالاً بكثير من فقراء المدن في مواصلة التعليم حتى نهاية التعليم الثانوي الأدنى على الأقل (الرسم 6–1). وفي عشرة من هذه البلدان، تبقى نسبة الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً الذين لا يتمتعون بمهارات أساسية مرتفعة بصورة أكبر بين فقراء المدن مقارنة بالفقراء في المناطق الريفية.

وفي كمبوديا، لا يتمتع 90% من الشباب الفقراء في المدن بفرصة إنهاء التعليم الثانوي الأدنى، مقارنة بـ82% من الفقراء في المناطق الريفية و31% من أغنياء المدن. وفي نيجيريا، ثمة ثغرة شاسعة في الفرص التربوية بين الأغنياء والفقراء في المناطق الحضرية. ويبلغ كل الأغنياء تقريباً في المناطق الحضرية التعليم الثانوي الأدنى، مقارنة بأقل من نصف فقراء المدن. وفي كينيا، تحد مستويات التعليم النظامي المتدنية للشباب المقيمين في الأحياء الفقيرة من فرص عثورهم على عمل لائق (المربّع 6–1).

وغالباً ما يتجاهل واضعو السياسات تأمين التعليم والتدريب إلى جانب الاستراتيجيات الاقتصادية الرامية إلى تعزيز استحداث الوظائف، ما يقيّد العديد من الشباب بالوظائف المتدنية المهارات والأجر. فعلى سبيل المثال، يؤمّن برنامج Kazi Kwa Vijana (وظائف للشباب) في كينيا أعمالاً يدوية للشباب ولكنه لا يوفّر التدريب المنتظم على المهارات (Oketch and Mutisya, 2012).

الرسم 6-1: تفاوتات شاسعة بين الأغنياء والفقراء في المناطق الحضرية

نسبة الفئة العمرية 15–24 عاماً التي غادرت قبل إنهاء التعليم الثانوي الأدنى، بحسب الثروة والمكان، بلدان مختارة، آخر سنة تتوافر فيها البيانات



المصدر: UIS (2012a).

المربّع 6-1: يعاني العديد من الشباب المقيمين في أحياء نيروبي الفقيرة من غياب فرص التعليم والتدريب

يعيش حوالى 60% من إجمالي سكان نيروبي والبالغ عددهم 3 ملايين في الأحياء الفقيرة. ويحتل اثنان من أفقر هذه الأحياء، كوروغوشو وفيواندايني، أراضٍ عامة على ضفاف نهرين، كما بلغ عدد سكانهما حوالى 66 ألفاً عام 2010. ويشكل الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و29 عاماً حصة كبيرة من هؤلاء السكان – 31% مقارنة بحوالى 18% من إجمالي سكان كينيا. وتعتمد فرص كينيا في الحد من الفقر بدرجة كبيرة على توسيع تغطية التعليم الثانوي وفرص التدريب لهؤلاء الشباب، مع تحسين ظروف عملهم.

ويعيش سكان الحيين المذكورين في فقر مدقع: فيؤدي تلوّث النهر وقرب المناطق الصناعية ومدافن القمامة إلى مخاطر كبيرة على الصحة. وما من مدارس ثانوية في أي من الحيين. ويستقطب حي فيواندايني مهاجرين ذات مستوى تعليم أعلى من المناطق الريفية في كينيا، وينجح العديد منهم من الانتقال لاحقاً إلى المستوطنات خارج الأحياء الفقيرة: وقد التحق بالمدرسة الثانوية حوالى نصف الذكور وأكثر من ثلث الإناث المقيمين في هذا الحي.

أما في كوروغوشو، فلم يلتحق سوى حوالى 19% من الذكور و12% من الإناث بالمدرسة الابتدائية. وتبقى فرص التدريب نادرة. وقد أبلغ فرد واحد من بين كل خمسة أفراد في سن الـ19 والـ20 أنه تلقى تدريباً معيّناً على مهنة أو مهارة محددة، ويستطيع نصف هؤلاء فقط أن يستخدموا تدريبهم لزيادة دخلهم.

ولا يتمتع حوالى 50% من الذكور و80% من الإناث بين الـ15 والـ24 من العمر بأي نشاط يدرّ الدخل. ولا يزال البعض منهم في المدرسة، لاسيّما الشبان، ولكن يواجه الآخرون مشاكل في العثور على وظيفة. ويقتصر عمل العديد من الشابات على العمل المنزلي. ويعمل معظم الموظفين (حوالى 60% من الرجال و40% من النساء) في تجارات صغيرة أو في وظائف مؤقتة للبقاء. ويعمل حوالى الثلث في القطاع النظامي ولكن نادراً ما يشغلون وظائف نظامية ذات راتب ثابت، فيعمل معظمهم في وظائف يومية أو قصيرة الأمد.

المصدر: Oketch and Mutisya (2012).

وأظهر استعراض استراتيجيات الحد من الفقر في تسعة بلدان[2] أن هذه الاستراتيجيات تميل إلى اعتبار الفقر مسألة ريفية، وفشلت سبع استراتيجيات في تأمين نقاش ملائم حول التعليم في المناطق الحضرية، هذا إن تطرّقت إلى الموضوع أصلاً (Baker and Reichardt, 2007). واعترفت بعض الدول بحاجتها إلى تحسين ظروف العيش في الأحياء الفقيرة ولكنها تميل بالأكثر إلى التركيز على السكن والصرف الصحي والصحة. وفيما تعتبر هذه المسائل مهمة، إلا أنه في غياب فرص أفضل للتعليم والتدريب على المهارات، سيبقى العديد من الشباب في دوامة حياة الكفاف.

تكمن معظم وظائف شباب المدن الفقراء في القطاع غير الرسمي

يجد عادة غير المعلّمين أعمالاً شاقة – في البناء مثلاً فيما قد يتوظف المعلّمون في مكاتب تتطلب مهارات.

شاب من إثيوبيا

في المناطق الريفية في البلدان النامية، تتركز نسبة كبيرة من العمالة في المؤسسات المتوسطة والصغيرة والصغرى التي

المربّع 6-2: تعريف القطاع غير النظامي الحضري

إن القطاع غير النظامي لا متجانس. وهو يشمل العمال ذوي المهن الحرة والمؤسسات العائلية التي لا توظف العمال بشكل منتظم، بالإضافة إلى المؤسسات المتوسطة والصغيرة. وهو يغطي نطاقاً واسعاً من الأنشطة الاقتصادية، بما في ذلك أنشطة الكفاف، على غرار جمع النفايات والبيع المتجول والخياطة وصناعة الملابس وتصليح السيارات وأعمال البناء والمهن الحرفية المتنوعة.

وبالنسبة إلى العديد من الشباب، لاسيّما الذين يتمتعون بمستويات تعليم متدنية، العمل في القطاع غير النظامي ضروري للبقاء. وهم يتقاضون أجراً متدنياً جداً ويواجهون ظروف عمل سيئة وغير آمنة. وقد يختار الآخرون، ذوي مستويات التعليم الأعلى، تنظيم المشاريع في القطاع غير النظامي عوضاً عن انتظار العثور على وظيفة في القطاع النظامي – وقد يكون ذلك بالنسبة إليهم مساراً يقودهم نحو الازدهار.

نظراً لتنوّع القطاع غير النظامي، يصعب تحديد حجمه. وتقيس منظمة العمل الدولية ما تطلق عليه مصطلح «العمالة الهشة»، بما في ذلك العمال لحسابهم الخاص وأفراد الأسرة العاملين من دون أجر، بغية تحديد عدد الأفراد العاملين في وظائف غير نظامية تتسم بأجر متدنٍ وظروف عمل صعبة. وقد يبلغ معدل العمالة الهشة العالمي ما يقارب الـ50%، أي 1.53 مليار شخص حول العالم. وثمة بديل لقياس منظمة العمل الدولية للعمالة في القطاع غير النظامي، ألا وهو حصة العمالة غير الزراعية (الرسم 6-2).

وتبرز عقبة إضافية أمام قياس القطاع غير النظامي عند النظر إلى العمالة في هذا القطاع في المناطق الريفية والحضرية معاً، من دون التمييز بين سوقي العمل المختلفين. وبما أن معظم الوظائف الزراعية والعمل خارج المزارع في المناطق الريفية يُعتبر جزءاً من القطاع غير النظامي، قد تُعتبر معظم الأعمال في بعض الدول النامية على أنها غير نظامية. ويزيد الدمج بين القطاعين في المناطق الريفية والحضرية من صعوبة وضع سياسات متغايرة.

وحاولت منظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن تربط بين تحديد القطاع غير النظامي ومفهوم العمالة غير النظامية الأوسع نطاقاً. فلا تقتصر العمالة غير النظامية على القطاع غير النظامي وحسب بل تشمل أيضاً العمال في المؤسسات النظامية الذين يعملون من دون عقد عمل أو أمن وظيفي أو استحقاقات ومن دون تطبيق تنظيمات العمل. ومن المرجح أن يشكل ذلك ظاهرة متزايدة في فترة التباطؤ الاقتصادي هذه.

ولا بد من التمييز بين القطاع غير النظامي والعمالة غير النظامية وبين القطاع غير النظامي في المناطق الحضرية والقطاع غير النظامي في المناطق الريفية لوضع السياسات الملائمة. ويركز هذا الفصل أساساً على القطاع غير النظامي في المناطق الحضرية من الدول النامية. ويتطرق الفصل 7 إلى الزراعة في الحيازات الصغيرة والعمل غير الزراعي في المناطق الريفية.

المصادر: Adams et al. (forthcoming); Charmes (2009); ILO (2011a); Palmer (2007); Walther (2006b); Walther and Filipiak (2007b).

تقدر منظمة العمل الدولية أن ثمة 1.53 مليار شخص في فئة العمالة الهشة

2 ألبانيا وبوركينا فاسو وكمبوديا وجيبوتي وجورجيا وهندوراس وكينيا وباكستان واليمن.

تعمل بشكل غير نظامي – أي أنها لا تحتفظ بسجلات أعمال نظامية ولا تتمتع بمركز قانوني وهي غير منظمة. وتكون هذه المؤسسات غير النظامية عادة هشة لأنها تعمل في أسواق محدودة جغرافياً ومشبعة بمؤسسات غير نظامية أخرى، بما أن الدخول إلى هذه الأسواق سهل نسبياً. وفي حالات عدة، تُستخدم مستويات متدنية من التكنولوجيا، وتكون أسعار الإنتاج منخفضة والعملاء فقراء (Adams et al., forthcoming; Charmes, 2009; Palmer, 2007). ويجعل تنوّع القطاع غير النظامي من الصعب استيعاب حجمه ونطاقه (المربّع 6–2).

القطاع غير النظامي باقٍ

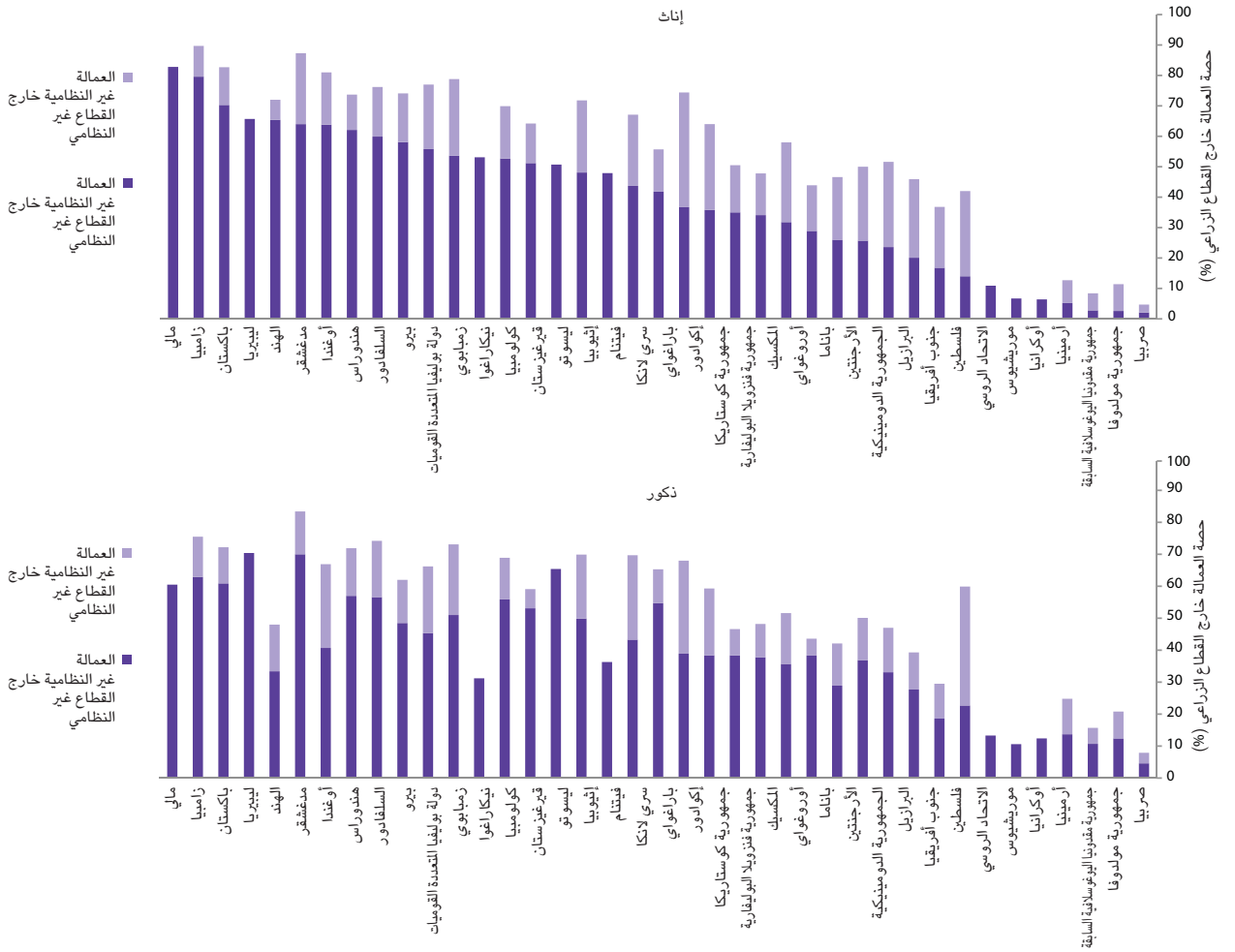
من الصعب العثور على وظيفة تدوم لفترة طويلة. فلا تتخطى أطول فترة عمل الأسبوع الواحد. وأتلقى مقابل عملي 30 بر إثيوبي (أي 1.70 دولار أميركي) يومياً.

شاب من إثيوبيا

يوظف العديد من الشباب حول العالم في القطاع غير النظامي. وفي بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما في ذلك كوت ديفوار ومالي وزامبيا، يغطي القطاع النظامي حوالى 70% من الوظائف غير الزراعية. وفي بعض بلدان

الرسم 6–2: يوظف القطاع غير النظامي الحضري أعداداً كبيرة من الأفراد في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل

حصة العمالة في القطاع غير النظامي والعمالة غير النظامية خارج القطاع غير النظامي، في العمالة غير الزراعية، بلدان مختارة، أواخر سنوات الـ2000



ملاحظة: بينات من آخر سنة تتوافر فيها البيانات، بين 2008 و2010 لمعظم البلدان

المصدر: ILO (2011d)

المنطقة، يُحتمل أن تعمل النساء أكثر بكثير من الرجال في القطاع غير النظامي (الرسم 6-2).

وثمة أعداد كبيرة من العمال في القطاع غير النظامي في أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. فيضم القطاع غير النظامي أكثر من نصف إجمالي العمالة غير الزراعية في البلدان الأفقر من المنطقة، بما فيها دولة بوليفيا المتعددة القوميات وهندوراس ونيكاراغوا وباراغواي وبيرو – وما يتراوح بين ربع وثلث هذه النسبة في الاقتصاد الأكثر تقدماً مثل الأرجنتين أو البرازيل. وفي بعض هذه الدول تندرج حصة كبيرة منها في العمالة غير النظامية.

وفي جنوب وغرب آسيا، يبقى القطاع غير النظامي «صاحب العمل» الأكبر. ففي الهند، كان 41% من الرجال والنساء في المناطق الحضرية يعملون لحسابهم الخاص في 2009/2010، فيما كان 17% من الرجال و20% من النساء عمالاً غير دائمين (Chowdhury, 2011). وتمثل العمالة غير النظامية حوالى 70% من العمالة غير الزراعية في سنوات الـ2000 في بلدان شرق آسيا، أكان ذلك في القطاع النظامي أو غير النظامي (Charmes, 2009; World Bank, 2010a). واختلفت العمالة غير النظامية في القطاع غير الزراعي في الدول العربية بشكل كبير خلال السنوات الأولى من القرن الـ21، من 31% في الجمهورية العربية السورية إلى 67% في المغرب (Charmes, 2009).

تبقى الوظائف النظامية حلماً بعيد المنال للعديد من الشباب

بعد أن اعترفت منظمة العمل الدولية بوجود القطاع غير النظامي في أوائل السبعينيات، كان من المفترض أن يكون هذا القطاع ظاهرة مؤقتة تؤمّن فرص العمل حتى يستحدث القطاع النظامي المزيد من الوظائف. في الثمانينيات، أدت برامج التكيف الهيكلي والنمو الاقتصادي البطيء إلى التقليص من عدد الوظائف في القطاع العام من دون أن يعوّض استحداث الوظائف في القطاع النظامي الخاص عن ذلك. ولم يعكس النمو الاقتصادي السريع في سنوات الـ2000 هذه التوجهات، وبالتالي بقي القطاع غير النظامي قائماً ومن المحتمل أن يشهد نمواً مع التباطؤ الاقتصادي الحالي.

وأدى تراجع عدد الوظائف في القطاع العام وبقاء القطاع غير النظامي إلى تفاقم انعدام الأمن الوظيفي للشباب المحرومين. ففي الهند، ارتفع عدد العمال الموظفين في القطاع غير النظامي من 54.1 مليوناً في 1999/2000 إلى 62.6 مليوناً في 2004/2005، ولكن لم يتمثل ذلك سوى بنسبة 14% من إجمالي الوظائف المستحدثة، ولم تقدّم الوظائف المستحدثة في القطاع النظامي أي أمن وظيفي أو استحقاقات اجتماعية، وفي حال قدّمت كل ذلك، يكون المستوى متدنياً جداً (India NCEUS, 2009).

فيما كان أكثر من 80% من الرجال الموظفين وأكثر من 90% من النساء الموظفات من الفئة العمرية 15 24- عاماً يعملون في القطاع الخاص غير النظامي في عواصم بلدان غرب أفريقيا في أوائل سنوات الـ2000، كانت الوظائف في القطاع العام نادرة (Nordman and Pasquier-Doumer, 2012). ففي بوركينا فاسو، كان 13% من الرجال الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً قد حصلوا على أول وظيفة لهم في القطاع العام النظامي في العام 1980، ولكن تراجعت هذه الحصة إلى 8% عام 1990 و3% عام 2000. ولوحظ التوجه نفسه في القطاع الخاص النظامي مع تراجع الحصة من 10% عام 1980 إلى 5% عام 2000 (Calvès and Schoumaker, 2004).

وتبقى الوظائف النظامية حلماً بعيداً للعديد من الشباب. ففي عواصم غرب أفريقيا السبع، أعرب 27% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً عن رغبتهم في الانضمام إلى القطاع العام على الرغم من أن هذا القطاع لم يغطِ سوى 4% من الوظائف المستحدثة في السنتين السابقتين، مقابل 82% في القطاع غير النظامي، وذلك خلال فترة العامين 2001-2002 (Brilleau et al., 2004).

قد يساهم التعليم في زيادة الدخل في القطاع غير النظامي

تشير الأدلة إلى أن العائد المرجو من التعليم والمهارات في القطاع غير النظامي قد يكون كبيراً. وأظهرت دراسة لعمال القطاع غير النظامي في سبع عواصم من غرب أفريقيا إلى أن الأفراد الذين أنهوا التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي الأدنى قد يكسبون في معظم الحالات أجراً أعلى بنسبة 20% إلى 50% من الذين لا يتمتعون بأي مؤهلات. أما عمال القطاع غير النظامي الحائزين على شهادة تعليم ثانوي مهني عوضاً عن شهادة التعليم الثانوي العام، فيتلقون علاوات تتراوح بين 80% و110% في أربع من العواصم السبع (Kuepie et al., 2006).

ويظهر العائد المرتفع في بعض الحالات أن القطاع غير النظامي قد يصبح خياراً أكثر جاذبية عندما يتمتع الشباب بالمهارات الملائمة، ولكنّ العديدين يدخل القطاع غير النظامي من دون اكتساب المهارات الأساسية. ففي العام 2006، شهدت رواندا تخطي 12% فقط من العاملين في القطاع غير النظامي مرحلة التعليم الثانوي الأدنى، مقارنة بـ40% في القطاع النظامي (Adams et al.، مرتقب).

ولكن لا تسمح الظروف دائماً لأصحاب المشاريع الصغرى بزيادة أرباحهم لدرجة تجاوز خط الفقر، أي عندما يعملون مثلاً في أسواق مشبّعة حيث يكون معظم العملاء فقراء أيضاً. ففي كينغستن في جامايكا، يبدو ظاهرياً وكأن الأكشاك في السوق والباعة المتجولين ومحلات البقالة

وسيارات الأجرة مزدهرة، ولكنّ الأغلبية تحقق أرباحاً ضئيلة وحتى إنها لا تحقق أي أرباح على الإطلاق. ويشكل العديد من الشباب في هذه السياقات «أصحاب مشاريع الكفاف» ولا يتمتعون بمهارات التسويق ولا بأي مهارات أخرى في مجال الأعمال (Grant, 2012; Rakodi, 2004).

يستبعد التمييز العديد من الأفراد عن الوظائف الجيدة

"يُفضل أصحاب العمل توظيف الفتيان ولا يرغبون في توظيف الفتيات. فيرفضون الفتيات إذ يشعرون أن المشاكل ستتأتى عن توظيفهن."

شابة من الهند

حتى ولو كان من الممكن تخطي التحديات التي يواجهها الشباب المقيم في المناطق الحضرية الفقيرة، إلا أن التمييز على مستوى التعليم وسوق العمل يحرم بعض الفئات من الفرص المتوافرة، لاسيما النساء الشابات والأفراد ذوي الإعاقات. ويتطلب ذلك انتباهاً خاصاً في سياق السياسات.

وتحد المعايير الاجتماعية التمييزية (على غرار الزواج المبكر) والممارسات المؤسسية من قدرة الفتيات على التنقل والانتفاع من التعليم والتدريب، بالإضافة إلى العمل المدفوع الأجر، مع فرض عبء ثقيل من العمل المنزلي غير المدفوع على عاتقهنّ. وتوظف النساء أكثر من الرجال إما في القطاع غير النظامي أو بشكل غير نظامي في القطاع النظامي في 25 بلداً من بين 29 بلداً شملتهم دراسة استقصائية أجرتها مؤخراً منظمة الصحة العالمية (الرسم 6-2). ويبقى نطاق النشاطات التي تشارك فيها النساء محدوداً: فتجد معظم النساء أنفسهن مقيّدات بالعمل المنزلي وتتركز النساء بشكل كبير في معظم الأنشطة غير الرسمية وغير الآمنة على غرار جمع النفايات والبيع المتجول.

وفي المناطق الحضرية في بوليفيا، حيث تعتبر مشاركة النساء في اليد العاملة مرتفعة بحسب معايير أميركا اللاتينية، يكون الاحتمال أكبر في أن تزاول الإناث مهنة حرة في القطاع غير النظامي وتكسب أجراً أدنى بكثير من الرجال (World Bank, 2009b). كما تواجه النساء التمييز على مستوى الأجر في العمل غير النظامي. ففي مدينة بوينس آيرس الكبرى، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التعليم والمؤهلات وخصائص الصناعة والسمات الشخصية، يتضح لنا أن أجور الرجال في المؤسسات غير النظامية كانت تفوق بنسبة 20% أجور النساء (Esquivel, 2010).

يواجه الشباب المعوّقون كذلك مشكلة التمييز على مستوى التعليم وسوق العمل. وتشير الأدلة المحدودة المتوافرة إلى معدّلات نشاط هؤلاء الأدنى وإلى معدلات البطالة الأعلى في المناطق الحضرية، حتى عندما ترمي التشريعات إلى تأمين الحماية من التمييز في سوق العمل (Freedman, 2008). وتُضاف إلى عدم حصول الشباب ذوي الإعاقات على عمل، التصرفات التمييزية والبيئات المتعذر بلوغها والحواجز المادية وعوائق التواصل. ومن بين الشباب ذوي الإعاقات، يتّضح أنّ النساء أكثر تعرّضاً للحرمان (Kett, 2012; UNDESA, 2012).

أظهرت دراسة استقصائية تجريبية أجريت عام 2009 في خمس مناطق حضرية من سيراليون أن 69% من الأفراد ذوي الإعاقات لا يكسبون أي دخل على الإطلاق، فيما يعيش 28% في أسر لا تتمتع بأي دخل. وكان الشباب ذوي الإعاقات الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و25 عاماً أقل احتمالاً بـ8.5 مرات من الشباب الذين لا يعانون من أي إعاقة في العثور على عمل (Kett, 2012).

في مدينة بوينس آيرس الكبرى، يكسب الرجال في المؤسسات غير النظامية أجراً يفوق أجر النساء بـ 20%

توسيع تغطية فرص التدريب على المهارات لتطال الشباب المحرومين

إنّ السياسات العامة التي ترعى تطوير المهارات لدى الشباب ضرورية لنمو الاقتصادات الحضرية. وبسبب تنوّع القطاع غير النظامي، يتّضح أنّ احتياجات التدريب واسعة النطاق. فبالنسبة إلى بعض الشباب، تكمن الحاجة الأكثر إلحاحاً في الحصول على فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية. وقد تكون النهوج التي تجمع بين مهارات القراءة والكتابة والحساب والحماية الاجتماعية فعالة بشكل خاص. ويحتاج الأفراد الذين اكتسبوا المهارات الأساسية إلى فرص متكافئة لاكتساب مهارات إضافية في مهنة ما، بالإضافة إلى المهارات القابلة للتحويل لكي يصبحوا أصحاب مشاريع أكثر نجاحاً.

لا بد من أن تشمل الاستراتيجيات الوطنية لتطوير المهارات الشباب المحرومين في المناطق الحضرية

نظراً لحصة المؤسسات غير النظامية من العمالة والإنتاج في المناطق الحضرية، يجب أن تحظى هذه المؤسسات باهتمام رئيسي في الاستراتيجيات الوطنية لتطوير المهارات، ولكنّ الواقع مختلف تماماً (Fluitman, 2009, 2010; Walther and Filipiak, 2007b). فيظهر استعراض أجري في إطار هذا التقرير، شمل 46 دولة نامية من الدول العربية وجنوب غرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أن أغلبية هذه الدول لا تتمتع باستراتيجيات وطنية لتطوير المهارات تعالج بشكل صريح القطاع الحضري غير النظامي (Engel, 2012). وتعتبر إصلاحات التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني النظاميين الخيار الرئيسي للسياسات ونادراً ما يجري التطرق إلى تدريب الأفراد الذين غادروا القطاع النظامي. وتشكل استراتيجية

المربّع 6-3: تعترف استراتيجية الهند لتطوير المهارات باحتياجات التدريب في القطاع غير النظامي على صعيد المناطق الحضرية

ركّزت سياسة التدريب في الهند تقليدياً على القطاع النظامي وكانت ضيقة النطاق. وبحلول منتصف العقد الأول من القرن الـ21، كانت أغلبية الشباب الساحقة في المناطق الحضرية لم تلق أي تدريب على الإطلاق. وقد تؤدي أوجه القصور في المهارات هذه إلى إعاقة النمو الاقتصادي السريع في الهند وإلى تفاقم التفاوتات.

منذ 2008، أطلقت الهند استراتيجية طموحة لزيادة عدد العمال الماهرين إلى 500 مليون عامل بحلول العام 2022. ويعد المجلس الوطني لتطوير المهارات المبادئ ويسدي النصح على مستوى السياسات فيما تتولى المجالس الوطنية وعلى صعيد الولايات تصميم الاستراتيجية. وتتولى شراكة لا تبغى الربح بين الحكومة والقطاع الخاص تتمثّل في التعاون الوطني لتطوير المهارات (NSDC) عملية التنفيذ التي تموّل من صندوق وطني لتطوير المهارات جرى تأسيسه لهذه الغاية. ويقوم النهج الكلي على تمويل دورات متوسطة الأمد (لا تتجاوز الستة أشهر) تشمل برامج التمرّس المهني، ويؤمّنها مزوّدو خدمات من القطاع العام أو الخاص، مع ضمان وجاهة التدريب وفقاً للشروط التكنولوجية وظروف السوق السريعة التغيّر من خلال التعاون مع القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية. كما يقترح وضع إطار وطني لمؤهلات التعليم المهني.

ويُعتبر تطوير المهارات في المؤسسات غير النظامية أساسياً، إذ أن هذه المؤسسات توظف معظم العمال وهي ترتبط بالمؤسسات النظامية من خلال التعاقد الخارجي والعمل التعاقدي. وأعطى التعاون الوطني لتطوير المهارات «القطاع غير المنظم» الأولوية واقترح إطار عمل لنظام معلومات سوق العمل يغطي القطاع بأكمله. وأجري تحليل مفصّل للطلب على اليد العاملة وللثغرات في المهارات تمحور حول النشاطات التي تكون فيها العمالة غير نظامية بشكل كلي أو جزئي، على غرار البناء والنسيج والنقل والسياحة والمجوهرات والعمل المنزلي والخدمات الأمنية الخاصة. وكان اقتراح رابطة النساء اللائي يعملن لحسابهن من بين أول الاقتراحات التي حازت على تمويل من الصندوق الوطني لتطوير المهارات.

ولكن لم تطبق بالكامل خطة العمل الشاملة للقطاع غير المنظم التي أعدتها اللجنة الوطنية للمؤسسات في القطاع غير المنظم، والتي تعيّنت عام 2004. فحتى اليوم، لا تزال الهند تركز بشكل أساسي على المؤسسات النظامية على غرار معاهد التدريب الصناعي (عامة) ومراكز التدريب الصناعي (خاصة)، وتعمل مع القطاعات السريعة النمو على غرار قطاعات السيارات والنسيج ومعالجة الأغذية والسياحة والمصارف. ويبقى من الصعب على الشباب المحرومين في المناطق الحضرية الانتفاع من برامج التدريب والاستخدام هذه، ويعاني هؤلاء الشباب من نقص في المهارات الأساسية ولا يستطيعون تكريس الوقت حتى للتدريب المجاني ويتقيّد تنقلهم بسبب التمييز بحسب الجنس أو الطائفة الاجتماعية.

المصادر:
India NCEUS (2009); India NSDC (2011, n.d.); Sudarshan (2012)

تعترف سياسة الهند الوطنية بضرورة تدريب البائعين المتجولين في المجال التقني ومجال الأعمال

الهند الطموحة استثناءً بارزاً ولكنها تواجه تحديات في الوصول إلى الشباب المحرومين (المربّع 6-3).

جمع التدريب على المهارات بنطاق حماية أوسع للعمال في القطاع غير النظامي

نظراً للظروف الهشة التي يجد العديد من العمال في القطاع غير النظامي أنفسهم فيها، ترتكز الخطوة الأولى الحيوية نحو تمكينهم من المشاركة في برامج التدريب على المهارات على تزويدهم بدعم اجتماعي أوسع، بما في ذلك الحماية القانونية لمساعدتهم على الخروج من البيئات الشديدة الخطورة.

يعكس هذه الحاجة وضعُ الباعة المتجوّلين الذين يشكلون عدداً كبيراً من العمال في القطاع غير النظامي في العديد من الدول. فقدّر عدد الباعة المتجوّلين في المناطق الحضرية في الهند بـ10 ملايين في منتصف سنوات الـ2000 (Bhowmik, 2005) فيما كان عددهم في جنوب أفريقيا 445 ألفاً تقريباً عام 2000 (Mitullah, 2004). أما أعداد النساء فهي مرتفعة كثيراً. وأظهرت دراسة في أوغندا أنّ خيار مزاولة العمل كبائع متجول جاء نتيجة عدم التمكن من مزاولة أي نشاط آخر بسبب الفقر أو التيتم أو الترمّل أو مستويات التعليم المتدنية. وتظهر الدراسات في أفريقيا أن البائعين يعملون لساعات طويلة ويواجهون ظروف عمل وعيش سيئة تتّسم بغياب الملجأ والطرقات والمياه والمراحيض والمجاري والنفايات (Mitullah, 2004).

أحياناً، يتعرّض البائعون المتجوّلون، على غرار كل العاملين في وظائف غير آمنة، لمضايقات الشرطة أو غيرهم من

المسؤولين لأنهم لا يتمتعون بالحماية القانونية. ويؤدي ذلك إلى تفاقم وضعهم الاقتصادي الهش ويعيق الجهود الرامية إلى تلقي تدريب. وكان محمد بوعزيزي، وهو البائع المتجوّل الذي يُقال إنه من خلال إضرام النار في نفسه حرّك الثورة في تونس وأطلق الربيع العربي الأوسع نطاقاً عام 2011، قد أضرم النار في نفسه ليعترض على المضايقات المستمرة التي كان يتعرض لها على يد الشرطة وأحد المسؤولين في البلدية.

واتخذت بعض الحكومات الوطنية والمحلية إجراءات لتيسير عملية تدريب عمال الكفاف. وتشير سياسة الهند الوطنية المعنية بالبائعين المتجولين أن هؤلاء يديرون مشاريع صغرى وعليهم بالتالي أن يتلقوا تدريباً على تحسين المهارات التقنية وعلى ممارسة الأعمال ليتمكنوا من تحسين دخلهم والبحث عن عمل بديل (India MHUPA, 2006). وفي ماليزيا، قضت الأزمة الاقتصادية في أواخر التسعينيات على عدد كبير من الوظائف في القطاع النظامي بسبب عمليات الدمج وتقليص الوحدات الإنتاجية والتعاقد الخارجي مع القطاع غير النظامي. وأصبح العديد من الموظفين المفصولين بائعين متجوّلين، فارتفع عدد هؤلاء بشكل كبير بين 1990 و2000. وينظم قسم البائعين المتجوّلين وصغار التجّار أنشطة هذه الفئة من العمال ويراقبها ويتولى تمويل برامج الائتمان والتدريب في مجالات مثل المهارات في مجال الأعمال والمحاسبة والصحة والنظافة، لا سيمّا وأن أكشاك بيع الطعام تحتل حصة كبيرة من عمل البائعين المتجوّلين (Bhowmik, 2005).

وغالباً ما تكون المنظمات غير الحكومية واتحادات العمال وغيرها من الحركات الاجتماعية الأخرى أكثر فعالية من الحكومات أو الجهات المانحة في تحسين ظروف عمال الكفاف. وتقدّم رابطة النساء اللائي يعملن لحسابهن، وهي عبارة عن اتحاد عمالي سجّل عام 1972، سلسلة متنوّعة من الخدمات مثل المصارف والتأمين والمساعدة القانونية والرعاية الصحية والرعاية بالأطفال، بالإضافة إلى التدريب على مهارات القراءة والكتابة والمهارات المهنية والتعبئة السياسية (Chen et al., 2006; Jhabvala et al., n.d.). وإذا بالنظرة السلبية التي يوجهها الرجال العاملين في البناء والمهندسين والمشرفين والعملاء إلى مهارات النساء وقدراتهن تصعّب انتفاع المرأة من فرص العمل الجديدة. ورداً على ذلك، عمدت رابطة النساء اللائي يعملن لحسابهن إلى الترويج لتعاونية نسائية تؤمّن التدريب التقني وتتواصل مع أصحاب العمل لتسهيل التوظيف (Sudarshan, 2012).

وألهمت هذه الرابطة تأسيس اتحاد النساء اللائي يعملن لحسابهن في جنوب أفريقيا. وساعد هذا الاتحاد مؤمّني التدريب على تكييف دوراتهم وفقاً لاحتياجات الأعضاء ودعم مشاركتهم. وسمح ذلك للنساء بتلقي التدريب المهني في مجالات مثل عمل المخابز وتصميم الأزياء والخياطة، بالإضافة إلى تطوير مهارات إدارية عامة وتعلّم اللغة الإنجليزية. وشجّع هذا الاتحاد الأعضاء على المشاركة في برامج تدريب في القطاعات التي يهيمن عليها الرجال على غرار البناء والتسييج (Devenish and Skinner, 2004).

منح الشباب المحرومين فرصة ثانية

لا بد من تعزيز برامج الفرصة الثانية

يحتاج عدد هائل من الشباب الذين يعيشون في الفقر في المناطق الحضرية إلى فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية. وتؤمّن المنظمات غير الحكومية بشكل رئيسي برامج التدريب، إذ أن العديد من البلدان المتدنية الدخل يعتبر هذه البرامج باهظة الكلفة لاسيما وأنها تكافح أصلاً لتعزيز التعليم الابتدائي لديها (Garcia and Fares, 2008).

على الرغم من توافر نهوج مبتكرة متعددة، إلا أن برامج الفرصة الثانية لا تزال ضيقة النطاق في المناطق التي هي بأكثر الحاجة إليها في العالم. كما تعاني هذه البرامج من سوء التنسيق وغالباً ما لا تتمتع الحكومات سوى بمعلومات ضئيلة بشأنها.

وتهدف برامج الفرصة الثانية إلى تأمين المهارات الأساسية التي توازي منهاج التعليم الابتدائي بغية تحسين قابلية استخدام الشباب. هذه المناهج الخاصة التي تقدم المهارات التقنية والتي تتمتع بجدول مواعيد مرن وتتبع وسائل تعليم أقل نظامية، تستقطب فئة الشباب بشكل خاص. وثمة احتمال أكبر بأن تتكلل البرامج بالنجاح إن جاءت في إطار رزمة تقدّم أيضاً أشكالاً أخرى من الحماية الاجتماعية لمعالجة حالات الحرمان المتعددة التي غالباً ما يواجهها الشباب.

ويركز العديد من برامج الفرصة الثانية على الأطفال الذين ضاعت منهم مؤخراً فرصة الالتحاق بالمدرسة. ولكن لا بد من توسيع تغطية هذه البرامج لتطال الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً والذين يحتاجون بدورهم إلى فرصة ثانية. ويمكن استخلاص بعض العبر الإيجابية من برامج التعلم المسرّع التي أطلقت في بلدان متأثرة بالنزاع، بما في ذلك أفغانستان وليبيريا وسيراليون وجنوب السودان وأوغندا. وتركز البرامج على تعزيز إعادة الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي للشباب غير الملتحقين بالمدارس. وبالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، ينطوي المنهاج على مواد من مهارات الحياة بالإضافة أحياناً إلى التعليم المهني ونشاطات تنظيم المشاريع الصغرى (Nicholson, 2007).

حتى في الأماكن التي نجحت فيها برامج الفرصة الثانية في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، تطرأ مشكلة من حيث ضمان ترجمتها إلى فرص عمل أفضل للشباب. ففي ليبيريا، تدير الحكومة منذ عام 1998 برنامجاً للتعلم المسرع بدعم من اليونيسيف يرمي إلى تزويد المحاربين السابقين والشباب الأكبر سناً بتعليم لمدة ثلاث سنوات يغطي منهاج التعليم الابتدائي. ويؤهّل بعد ذلك التلاميذ الناجحين لمواصلة تعلمهم في التعليم النظامي، ولكنّ بعضهم يستخدم المهارات المكتسبة حديثاً لإطلاق مشاريع صغيرة خاصة لتحسين سبل عيشهم. بحلول العام 2009، كان هذا البرنامج قد طال حوالى 75820 تلميذاً، نصفهم تقريباً من النساء. وفي العام 2008، نجح 93% من الخريجين في الامتحانات الوطنية ما سمح لهم بمواصلة مسارهم التعليمي (Nicholson, 2007; Nkutu et al., 2010). ولكن انتقد المشاركون غياب التعليم التقني والمهني في البرنامج وغياب الروابط مع سوق العمل (Williams and Bentrovato, 2010).

لا بد من أن تتسق برامج الفرصة الثانية مع سوق العمل

وبغية تلبية الحاجة إلى أن تدمج برامج الفرصة الثانية ما بين مهارات القراءة والكتابة والحساب وما بين المهارات المهنية لتحسين فرص العمل، طبّقت منظمة محلية في النبال، وهي التحالف للتعبئة الاجتماعية، مشروع التدريب من أجل التوظيف بين عامي 2000 و2008. وهدف هذا المشروع إلى السماح للشباب غير الملتحقين بالمدارس بالانتفاع من التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وجرى تطوير رزم تدريب تتراوح مدتها بين 6 و15 شهراً تغطي نطاقاً واسعاً من الأنشطة، على غرار تصليح السيارات وصيانة معدات الكمبيوتر والبناء والطهو. وكانت برامج التدريب هذه مفتوحة أمام الشباب الذين كانوا قد أنهوا ما بين خمس وثماني سنوات من التعليم المدرسي. وشملت الرزم كافة تدريباً في مكان العمل، كما جرت استشارة أصحاب العمل عند تصميمها. وكان عدد المشاركين في المشروع ضئيلاً، فبلغ 854 مشاركاً، 37% منهم من النساء. ولكنه نجح في الوصول إلى المجموعات المهمّشة – إذ كان 66% من التلاميذ من الطبقات الاجتماعية أو الأقليات الإثنية المحرومة. وأظهرت دراسة المتابعة التي غطت 206 خريجين من المشروع أن 73% منهم قد عثر على وظيفة (Paudyal, 2008).

وفي الأردن أيضاً، حيث تُسجل نسبة قيد إجمالية مرتفعة نسبياً، لايزال عدد كبير من الشباب خارج المدرسة. وأطلقت Questscope وهي منظمة غير حكومية دولية، برنامج فرصة ثانية للتعليم عام 2000 استهدف الشباب الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو تسرّبوا منه. والهدف منه تأمين 24 شهراً من التعلم المسرّع لتلبية مستلزمات الصف العاشر، مع تأمين دروس خاصة للسماح لخريجي البرنامج بالالتحاق مجدداً بالتعليم النظامي أو الحصول على قروض لإطلاق مشاريع صغرى. وبحسب Questscope، شارك أكثر من 7000 شاب/شابة في هذا البرنامج (Questscope, 2012). وفي نهاية البرنامج، نجح حوالى 98% من الذين قدموا امتحان الكفاءة للصف العاشر واستطاعوا مواصلة التعليم النظامي (Angel- Urdinola et al., 2010).

ولا بد من تعزيز وتوسيع برامج الفرصة الثانية لمنح الشباب المحرومين فرص عمل أفضل. ولكي تتكلل هذه البرامج بالنجاح، لا بد من أن تكون محددة الأهداف وأن تستجيب لاحتياجات سوق العمل وأن تمنح الشباب فرصة الالتحاق مجدداً بالنظام التربوي.

رزم التدريب على المهارات مع برامج تراعي مصالح الفقراء

لكي ينتقل الشباب من أنشطة الكفاف إلى أنشطة القطاع غير النظامي التي تدرّ ربحاً أكبر، عليهم أن يحسنوا مهاراتهم في القراءة والكتابة والحساب مع اكتساب مهارات فنية ومهنية. ومن أجل إنشاء مؤسسة صغيرة مربحة مثلاً، يحتاج الشباب إلى القروض ولكن أيضاً إلى المهارات المالية لاستثمار الأموال بحكمة. كما يحتاج هؤلاء إلى المساعدة لتخطي حالات الحرمان مثل الأوضاع الصحية السيئة وقلة الأصول وغياب الشبكات. وبما أن النساء أكثر عرضة للمحن فهنّ بحاجة إلى انتباه خاص.

وقد نجحت برامج التمويل البالغ الصغر وبرامج الحماية الاجتماعية في تخفيف القيود المالية المباشرة التي يواجهها الشباب المحرومون ولكنها لم تكرس اهتماماً كافياً لتحويل حياة هؤلاء على المدى الطويل. وقد يساهم تأمين التدريب على المهارات كجزء من هذه الرزمة إلى تغيير هذا الوضع.

ويسعى التمويل البالغ الصغر إلى تخفيف القيود المالية المفروضة على المهن الحرة وتنظيم المشاريع. وبدأ هذا التمويل أصلاً في منح قروض صغيرة ولكنه أصبح يشمل الآن الادخارات وخدمات التأمين. عام 2010، كان 82% من عملاء القروض البالغة الصغر يسكنون في آسيا، و7% في أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي و6% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و2% في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (Maes and Reed, 2012). وبدأ التمويل البالغ الصغر في المناطق الريفية ولكنه امتد مؤخراً إلى المناطق الحضرية.

وبما أن التمويل البالغ الصغر يستهدف في غالب الأحيان النساء، فقد حظي بالتأييد لأنه يعزز تمكين المرأة والمساواة بين الجنسين ويحسن صحة الطفل وتربيته، غير أنّ التقييمات لم تظهر سوى أثر كبير على الانتفاع من القروض ونتائج الأعمال. ففي الأحياء الفقيرة في حيدر اباد في الهند، أدى إطلاق القروض القائمة على المجموعات إلى

زيادة عدد المؤسسات الجديدة وشراء السلع الاستهلاكية المعمّرة الجديدة ولكنه لم يؤثر في الاستهلاك ولا مؤشرات التنمية البشرية (Banerjee et al., 2010).

وتهدف برامج الحماية الاجتماعية التي تنظمها الحكومات ومانحو المعونة، بما في ذلك التحويلات النقدية وبرامج الأشغال العامة، إلى حماية الفقراء من الأزمات الاقتصادية وغيرها من الأزمات على مستوى الدخل. وتسجّل هذه البرامج، التي تتمتع عادة بتغطية وطنية، نتائج تتناقض بشدة مع نتائج التمويل البالغ الصغر. وتستخدم الأسر في معظم الأحوال التحويلات النقدية، التي غالباً ما تكون ضئيلة، لتلبية الاحتياجات الاستهلاكية الأساسية. فتتحسن التغذية، كما قد يتحسن الانتفاع من الرعاية الصحية أو التربية، ولكن نادراً ما ينتج عن ذلك استثمار منتج (McCord, 2012).

وقد يؤدي دمج تطوير المهارات في إجراءات التمويل البالغ الصغر أو الحماية الاجتماعية إلى جعلها «قابلة للتحويل»، ما يسمح للمستفيدين منها بتحسين سبل عيشهم بشكل دائم والخروج من الفقر. بدأت بعض البرامج بإدخال التدريب على المهارات ولكنّ الأدلة بشأنها لا تزال محدودة جداً.

قد تصبح مؤسسات التمويل البالغ الصغر أداة فعالة للتدريب على المهارات

قد تكون مؤسسات التمويل البالغ الصغر منصة جيدة للتدريب، بما أنها تطال أعداداً كبيرة من الفقراء. ففي نهاية العام 2010، أعلنت 3652 مؤسسة تمويل بالغ الصغر أنه لديها 205 ملايين عميل ذي قروض حالية، 55% منهم من النساء اللواتي كنّ يعشن تحت خط الفقر الدولي أي 1.25 دولار أميركي يومياً عندما حصلن على القرض (Banerjee et al., 2010; Maes and Reed, 2012).
وأظهرت الدراسات الحديثة أن المستفيدين يعانون من نقص في المهارات التقنية والمالية ومهارات تنظيم المشاريع التي افترضت مؤسسات التمويل البالغ الصغر أنهم يتمتعون بها (Karlan and Valdivia, 2006).

وتبقى برامج التمويل البالغ الصغر التي تؤمّن تدريباً على تنظيم المشاريع نادرة، ولكن ثمة تجارب تشير إلى أنها قد تكون فعالة جداً. ففي 2002–2003، أطلقت مؤسسة المساعدة المجتمعية الدولية التي تقدّم خدمات الائتمان والادخار بالأخص لصاحبات المشاريع الصغرى من فئة الشباب والفقراء، التدريب على تنظيم المشاريع عبر اجتماعات أسبوعية إلزامية لعملائها في ليما وأياكوتشو في بيرو. وأظهر تقييم عشوائي أن المشاركين كانوا ميّالين بالأكثر إلى الإبقاء على سجلات المبيعات والنفقات وإعادة استثمار الأرباح في أعمالهم والتخطيط للتوسع في المستقبل، ما يؤدي إلى دخل أقل تقلباً (Karlan and Valdivia, 2006).

أحد أسباب نجاح هذا البرنامج تلقي الموظفين المسؤولين عن منح القروض التدريب المستلزم. ولكن بشكل عام قد لا تكون المنظمات غير الحكومية المتخصصة بالتمويل البالغ الصغر فعالة في تطوير المهارات. وعندما يُطلب من المسؤولين عن منح القروض الاضطلاع بدور المدرّب أيضاً، فسيحتاجون إلى اكتساب مهارات التعليم والتدريب على بعض المواد مثل التربية الصحية وتنظيم المشاريع والمهارات المالية.

التدريب على المهارات أساسي لتأمين استدامة منافع الحماية الاجتماعية

قد يساعد إدخال تطوير المهارات في برامج الحماية الاجتماعية على اكتساب المستفيدين من هذه البرامج استقلالية أكبر؛ وفي الوقت نفسه، قد تساهم تكملة برامج التدريب بتحويلات نقدية رامية إلى مساعدة المتعلّمين على تلبية احتياجاتهم الاستهلاكية الأساسية خلال فترة التدريب في تحسين معدّلات الاستبقاء والإنهاء. كما قد يرتبط التدريب بوظائف الأشغال العامة، إما من خلال جعل التدريب على مهارات الحياة الأساسية أو التدريب المهني شرطاً أساسياً للحصول على وظيفة أو من خلال التركيز على التدريب أثناء العمل والخبرة المهنية (McCord, 2012).

أدت التحويلات النقدية والتدريب في شيلي إلى زيادة عمالة النساء

وتساعد برامج الحماية الاجتماعية انتقال الشباب إلى سوق العمل، وهم الذين كانوا ليبقوا عاطلين عن العمل لولا هذه البرامج، ولاسيّما النساء منهم (McCord, 2012). ويقدّم برنامج Chile Solidario، الذي أطلق عام 2002، تحويلات نقدية طوال 24 شهراً للأسر التي تعاني من الفقر المدقع في شيلي، شريطة أن تتعاون مع عامل اجتماعي يساعدها على تحديد ومعالجة مشاكلها الرئيسية وعلى زيادة توعيتها واستخدامها للخدمات الاجتماعية. يمنح بعدها المشاركون الأفضلية في الانتفاع من برامج محددة تركز على النساء ذوي التحصيل العلمي المتدني واللواتي يتمتعن بخبرة مهنية متدنية أو لا يتمتعن بأي خبرة مماثلة على الإطلاق. ويطال هذا البرنامج حالياً ما بين 40 و50 ألف أسرة معيشية سنوياً، وينتمي 60% منها إلى الخمس الأفقر من السكان ويعيش أكثر من 80% منها في المناطق الحضرية. وارتفعت نسبة العمالة بـ4 إلى 6 نقاط مئوية بين النساء اللواتي دخلنَ البرنامج عام 2005، ويعود السبب جزئياً إلى مشاركتهن في برامج التدريب (Carneiro et al., 2009).

وتسلط تجربة برنامج الأشغال العامة الموسع في جنوب أفريقيا، والذي أطلق عام 2004، الضوء على أهمية ضمان امتداد التدريب على فترة زمنية كافية ومراعاته النوعية الجيدة ليكون قابلاً للتحويل (المربّع 6–4).

المربّع 6-4: تعزيز نتائج برنامج الأشغال العامة الموسع في جنوب أفريقيا من خلال التدريب على المهارات

يهدف برنامج الأشغال العامة الموسع في جنوب أفريقيا إلى تعزيز فرص العمل في سياق يتسم بمعدلات بطالة مرتفعة جداً. بحلول كانون الأوّل/ديسمبر 2010، كان 12.5% فقط من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً موظفين. وأدّى الكساد الذي حل بجنوب أفريقيا إلى انكماش عمالة الشباب – فبلغت نسبة الشباب من إجمالي فقدان الوظائف في هذه الفترة 40%. وكانت معدلات البطالة أعلى لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً والذين قد تلقوا بعض التعليم الثانوي كحد أقصى مقارنة بالشباب الذين تلقوا تعليماً جامعياً.

وهدفت المرحلة الأولى من برنامج الأشغال العامة (2004–2009) إلى تأمين ما بين 100 و200 ألف فرصة عمل على المدى القصير سنوياً لفترة إجمالية تتراوح بين 4 و6 أشهر. أما المرحلة الثانية (2009–2014)، فترمي إلى توسيع التغطية؛ ومن المتوقع أن يقدّم هذا البرنامج 1.5 مليون فرصة عمل في العام 2014 يمتد كل منها على 100 يوم. وتغطي فرص العمل هذه مجالات مثل بناء الطرقات والصيانة والرعاية المنزلية للمتقدمين في السن ورعاية الأطفال وتقديم الوجبات المدرسية. ولكل شهر من العمل، يتلقى المشاركون تدريباً من يومين يشمل مهارات الحياة (زيادة التوعية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والمهارات في البحث عن وظيفة) بالإضافة إلى تدريب أثناء العمل وتدريب نظامي.

وأظهر تقييم المرحلة الأولى أن عدد فرص العمل المستحدثة قد تخطى إلى حد بعيد الأهداف المرجوة ولكن لم تُحقق سوى 46% من الأهداف الخاصة بعدد أيام التدريب. فشكلت أحياناً صعوبة تحديد سياق تدريب ملائم، بالإضافة إلى قلة الجهات المزوّدة للدورات التدريبية العالية الجودة، تحديات كبيرة. كما تأثرت فوائد التدريب بفترة الأشغال العامة المحدودة والأجور المتدنية: وبأفضل الحالات استطاع العمّال الاستثمار في نشاطات مشاريع صغرى تضمن لهم البقاء والاستمرار. وقد تساعد زيادة الاستثمار في التدريب على التأكد من أن البرنامج سيتمتع بوقع أكثر استدامة.

المصادر: McCord (2005, 2012); Meth (2011); South Africa National Treasury (2011); Walther et al. (2006a).

وبشكل عام تبقى برامج التمويل البالغ الصغر والحماية الاجتماعية القابلة للتحويل واعدة ولكنه يصعب تصميمها وتطبيقها مقارنة بالتدخلات الفردية، وقد تكون بالتالي صعبة التطبيق في سياقات تتسم بضعف القدرات المؤسسية، كما هي الحال في العديد من البلدان المتدنية الدخل.

كما يصعب توسيع نطاق البرامج، حتى بالنسبة إلى الحكومات والجهات المانحة. ففي أفغانستان، زوّد برنامج الغذاء مقابل التدريب التابع لبرنامج الأغذية العالمي النساء الأرامل الفقيرات في المناطق الحضرية (بما في ذلك فئة الشباب من دون استهدافها مباشرة) بحصص الإعاشة الغذائية بالإضافة إلى التدريب على القرائية الوظيفية والصحة والمهارات المهنية على غرار الحرف اليدوية والخياطة والتطريز. ولكن حالت أوجه القصور التي اتسم بها كل من منظمات الإنفاذ والمدربين دون انتفاع النساء الأفقر واللواتي كنّ بأكثر الحاجة إلى الغذاء، كما كان من الصعب توسيع نطاق البرنامج ليطال المناطق الريفية (WFP, 2004).

على الرغم من هذه التحديات، تستطيع برامج الحماية الاجتماعية والتمويل البالغ للصغر، إذا ما صُممت وطبقت بعناية لتدمج تدريباً ملائماً على المهارات، أن تعزز فرص عمل الشباب المحرومين في ظروف محسّنة.

في أميركا اللاتينية، ساهمت الخبرة المهنية والتدريب في الصف في الحد من البطالة

برامج استهداف الشباب العاطلين عن العمل ناجحة ولكنها تحتاج إلى الموارد

كانت البرامج التي تجمع بين التدريب على مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية وبين المهارات المهنية من جهة وغيرها من أشكال الدعم لتعزيز قابلية الاستخدام من جهة أخرى، ناجحة في بعض أنحاء العالم، لاسيما في أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. وتجمع البرامج المبتكرة في هذه المنطقة ما بين التدريب في الصف والخبرة المهنية في مهنٍ أساسية ومحددة، بالإضافة إلى مهارات الحياة والمساعدة في البحث عن وظيفة وتقديم المشورة والمعلومات. ويتلقى المشاركون مرتباً فيما يتلقى أصحاب عملهم على إعانة للأجور. وقد لعب هذا البرنامج دوراً رئيسياً في بعض الدول التي كانت تعاني فيها أعداد هائلة من الشباب الفقراء في المناطق الحضرية من عدم توفّر فرص الحصول على وظائف جيدة.

واتضح أن العديد من البرامج يساهم في زيادة معدلات العمالة وإضفاء الطابع النظامي على العمالة والأجور، لاسيما بالنسبة إلى النساء والشباب من الأسر الأفقر (Betcherman et al., 2007). فعلى سبيل المثال، أطلق مصرف التنمية للبلدان الأمريكية برامج في الأرجنتين

وشيلي وكولومبيا والجمهورية الدومينيكية والمكسيك وباناما وبيرو تؤمّن تدريباً قصير الأمد يغطي مهارات الاستعداد للعمل الأساسية ومهارات مهنية محددة. وساهمت هذه البرامج في زيادة معدلات استخدام المشاركين وتحسين نوعية الوظائف، المتمثلة بالأجور والاستحقاقات الاجتماعية والطابع النظامي (Card et al., 2011; Ibarrarán and Rosas Shady, 2009).

وفي المكسيك، يعتمد مشروع PROBECAT (Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados / برنامج منح تدريب العمال العاطلين عن العمل) الذي أطلق عام 1984، على الشركات عوضاً عن مؤسسات التدريب. ويتلقى المستفيدون مرتباً يوازي الحد الأدنى للأجور. ويتلقون تدريباً في مؤسسات القطاع الخاص التي تغطي تكاليف التدريب وعليها أن تؤمّن لهم تدرباً داخلياً لفترة ثلاثة أشهر كحد أدنى. وعلى الشركات أن توافق على الإبقاء على 70% على الأقل من المتدربين لسنة (Ibarrarán and Rosas Shady, 2009).

وثمة برنامج ناجح آخر في أميركا اللاتينية ألا وهو برنامج Jóvenes (شباب). وأطلق هذا البرنامج في شيلي عام 1991 واستهدف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و29 عاماً العاطلين عن العمل أو المنخرطين في العمالة الناقصة، وترتبط أهلية المشاركين بالدخل والتحصيل العالمي (ما دون التعليم الثانوي) والنوع الاجتماعي ومكان الإقامة. وجرى تطبيق برامج مماثلة بنجاح في الأرجنتين وكولومبيا والجمهورية الدومينيكية وباناما وباراغواي وبيرو وجمهورية فنزويلا البوليفارية. وفيما تموّل الحكومات وتنسّق برامج Jóvenes، يتولى تطبيقها مقدمو الخدمات في القطاع الخاص من خلال مناقصة تنافسية. ويساعد ذلك على ضمان نوعية التدريب واستجابته لطلب سوق العمل. وتشير التقييمات إلى أن البرامج قد ساهمت في تحسين نتائج سوق العمل، لاسيّما للمشاركين الأصغر سناً والشباب (المربّع 6-5).

في كولومبيا، ساهم التدريب الممتد على ثلاثة أشهر في زيادة أجور النساء بنسبة 20%

وفي كولومبيا بين عامي 2001 و2005، استهدف برنامج Jóvenes en Acción الشباب الفقراء الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 عاماً العاطلين عن العمل أو الذين يعملون بشكل غير نظامي. وتلقى المشاركون ثلاثة أشهر من التدريب في الصف وثلاثة أشهر من التدريب في مكان العمل في أكبر 7 مدن في البلاد. وغطت الدورات التدريبية نطاقاً واسعاً من الأنشطة التي تستجيب لاحتياجات القطاع غير النظامي. وكان لاختيار المشاركين بشكل عشوائي من مجموعة أكبر من المتقدمين بالطلب أثر إيجابي قوي على النساء: فارتفع احتمال عثورهن على وظيفة مدفوعة الأجر بنسبة 7% فيما ارتفعت أجور المرأة بحوالى 20%.

المربّع 6-5: يساعد برنامج PROJoven في بيرو الشباب على العثور على وظائف أفضل

في بيرو، كغيرها من بلدان أميركا اللاتينية، تعمل أعداد هائلة من الشباب في القطاع غير النظامي. وفيما يسجل البلد نسبة مرتفعة من الالتحاق بالتعليم الابتدائي، إلا أنّ العديد من التلاميذ يغادرون المدرسة من دون اكتساب المهارات الأساسية. عام 2009، كان ربع الشباب تقريباً عاطلين عن العمل ولا يتلقون أي تعليم أو تدريب، وكان 76% من النساء و66% من الرجال يعملون في القطاع غير النظامي.

عندما أطلق برنامج PROJoven (Programa de Capacitación Laboral Juvenil / برنامج تدريب الشباب على العمل) عام 1996 مع اتباع نموذج Jóvenes، كان الشباب الفقراء بشكل خاص أقل احتمالاً في تلقي أي تدريب على الإطلاق وكانوا ينتفعون من المؤسسات المتدنية النوعية دون سواها. وكان هذا البرنامج ممولاً من مصادر وطنية وجهات مانحة بما في ذلك مصرف التنمية للبلدان الأمريكية، وتديره وزارة العمل. واستهدف البرنامج الشباب بين الـ16 والـ24 من العمر الذين كانوا يتمتعون بتحصيل علمي متدنٍ ولا يتمتعون بخبرة مهنية وكانوا يندرجون في فئة العاطلين عن العمل أو العمالة الناقصة أو غير النشطين. وكانت أغلبية هؤلاء تقريباً من الأسر الفقيرة. وجرى التركيز على التدريب الأساسي أو شبه الماهر لتحسين قابلية الاستخدام على المدى القصير. وبين 1996 و2003، شارك فيه حوالى 42 ألف شاب وشابة. وجرى تنظيم دورات تدريبية، موّلها برنامج PROJoven، في مراكز التدريب امتدت على ثلاثة أشهر، تبعها تدرب داخلي لمدة ثلاثة أشهر أيضاً في مؤسسات خاصة توجّب عليها تسديد الحد الأدنى للأجور على الأقل للمتدربين.

وساهمت المشاركة في هذا البرنامج بشكل كبير في تحسين فرص الشباب في الحصول على وظيفة مدفوعة الأجر وزيادة دخلهم الشهري. وكان الوقع أكبر على المشاركين الأصغر سناً (بين 16 و20 عاماً) والنساء. فعلى سبيل المثال، ارتفع احتمال الحصول على وظيفة في القطاع النظامي بما يتراوح بين 7 و13 نقطة مئوية للرجال وبين 17 و21 نقطة مئوية للنساء. ومن المحتمل أن تكون الروابط الوثيقة بين مراكز التدريب والشركات المشاركة قد ساهمت في تحقيق هذه النتائج الإيجابية.

المصادر: Cárdenas et al. (2011); Díaz and Jaramillo (2006); ILO (2011d).

كما ازداد احتمال حصول المشاركين على وظيفة في القطاع النظامي بشكل كبير ليناهز 7% للنساء و5% للرجال (Attanasio et al., 2011).

ولكن تكمن مشكلة هذه البرامج في كونها مكلفة عادة. وتتراوح الكلفة عن كل مشارك بين 700 و2000 دولار أميركي – وهي كلفة لا يستطيع بالطبع العديد من البلدان المتدنية الدخل تحملها (Betcherman et al., 2007). بالإضافة إلى ذلك، لكي تتكلل البرامج بالنجاح، يحتاج البلد إلى توافر عدد كافٍ من الشركات القادرة على المشاركة، وقد لا تستوفي بعض مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هذا الشرط.

وأدمجت معظم برامج Jóvenes في المؤسسات الوطنية للتدريب العام أو استبدلت بتدخلات أصغر حجماً. منذ العام 2002، برز نموذج جديد في أميركا اللاتينية: Entra 21، وهو نموذج صمّمته مؤسسة الشباب الدولية ويموّله مصرف التنمية للبلدان الأمريكية ومنظمات محلية وشركات متعددة الجنسيات وشركاء آخرون. ويستهدف Entra 21 الشباب العاطلين عن العمل الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و29 عاماً ويزوّدهم بتدريب قصير الأمد[3] على المهارات الفنية ومهارات الحياة ومهارات البحث عن وظيفة، إلى جانب التدرب الداخلي لدى أصحاب العمل المحليين. ومن مميزات Entra 21 أنه يركز نصف التدريب تقريباً على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتلبية طلب أصحاب العمل المتزايد في هذا المجال. وثمة ابتكار آخر، ألا وهو إدخال خدمات التعيين في الوظائف بالتعاون الوثيق مع أصحاب العمل المحليين (Pezzullo, 2006).

في إندونيسيا، تبلغ كلفة أي برنامج من برامج الفرصة الثانية 300 دولار أميركي لكل تلميذ

امتدت المرحلة الأولى من مشاريع Entra 21 بين العامين 2001 و2007 وتمثلت في 35 مشروعاً محلياً في 18 بلداً[4]. واستقطبت هذه المشاريع حوالى 20 ألف شاب وشابة، متخطية بأشواط الهدف الأصلي الذي حدد عند 12 ألفاً. ولقد كان 54% من هؤلاء الشباب من النساء، وكانت الأغلبية الساحقة منهم تنتمي إلى الأسر الفقيرة في المناطق الحضرية. ولكن على عكس برنامج Jóvenes، انتفع من Entra 21 بشكل أساسي الشباب الذين أنهوا التعليم الثانوي الأعلى عوضاً عن الشباب الذين يعانون من الفقر المدقع وذوي التحصيل العلمي المتدني (Lasida and Rodriguez, 2006; Pezzullo, 2009). وانطوت بعض المشاريع على تدريب على مهارات القراءة والكتاب والحساب الأساسية للشباب ذوي التحصيل العلمي الأولي المتدني ولكن هذا التدريب لم يشكل سوى ما يعادل 5% من إجمالي فترة التدريب (Pezzullo, 2009).

أظهرت تقييمات 28 مشروعاً بين عامي 2005 و2007 عدة آثار إيجابية على الاستخدام والأجور بعد ستة أشهر من تخرّج المشاركين. ولكن من أوجه قصور المرحلة الأولى من Entra 21، بالإضافة إلى عدم استهداف الشباب غير المتعلمين، عدم انتفاع الإناث بقدر الذكور من هذه المشاريع في معظم البلدان، ما يتناقض وبرنامج Jóvenes. بشكل إجمالي، عند التحقق من السن والمستوى التعليمي، اتضح أن نسبة احتمال حصول النساء الخريجات على وظيفة مقارنة بالرجال تساوي 59% فقط. وكسب الرجال أجوراً تفوق بنسبة 32% الحد الأدنى للأجور فيما لم يتخط أجر النساء الحد الأدنى للأجور سوى بنسبة 19% (Pezzullo, 2009).

استجابة لأوجه القصور هذه، استهدفت المرحلة الثانية من Entra 21 التي أطلقت عام 2007، الشباب الذين كانوا أكثر حرماناً من أولئك الذين استهدفتهم المرحلة الأولى، بما في ذلك الشباب الذين حصّلوا أقل من عشر سنوات من التعليم النظامي والشباب ذوي الإعاقات وأولئك المقيمين في المناطق الريفية. وبحلول أوائل العام 2011، كان أكثر من 51500 شخص قد التحقوا بالبرنامج متجاوزين الهدف المحدد بـ50 ألفاً (Pezzullo, 2011).

وأظهر تقييم برامج Entra 21 في 4 بلدان[5] أن الشباب المستضعفين في المرحلة الثانية وجدوا صعوبة في متابعة الصفوف أو التدرب، ويعود السبب بشكل رئيسي إلى عدم التحاقهم سابقاً بالتعليم النظامي أو إلى ظروف شخصية على غرار مشاكل مرتبطة برعاية الأطفال أو مشاكل عائلية. وبهدف استبقاء المتدرّبين، كان لا بد أن تؤمّن المشاريع الدروس الخصوصية والتدريب على مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية وأن تولي انتباهاً لتلبية الحاجات الخاصة. وذكر 40% تقريباً من أصحاب العمل في إكوادور أن الشباب لا يتمتعون بالمهارات الكافية في المجال التقني ولا الرياضيات ولا القراءة والكتابة. ما دفع بأصحاب العمل إلى تخصيص المزيد من الوقت لتحسين مهارات المتدربين الأساسية لكي يكتسبوا مستويات مرتفعة كفاية من مهارات العمل.

3 تراوحت المدة بين 270 ساعة و1210 ساعات على فترة ممتدة بين 4 و12 شهراً.
4 لأرجنتين وبليز ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وشيلي وكولومبيا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك ونيكاراغوا وباناما وباراغواي وبيرو وأوروغواي وجمهورية البوليفارية.
5 إكوادور ونيكاراغوا وباراغواي وبيرو.

وبرزت صعوبة أخرى ألا وهي تردّد أصحاب العمل أحياناً في توظيف الشباب المحرومين في البرامج. ففي نيكاراغوا، رفض في البداية بعض أصحاب العمل توظيف الشباب الذين يعيشون في أحياء تشهد مستوى جرائم مرتفعاً. ولكن بعد أن تجاوزت هذه المؤسسات شعورها بالتردد، أبلغت عن رضاها إزاء أداء المتدربين (International Youth Foundation, 2011). ولتخطي أي حكم مسبق محتمل والقولبة السلبية، من المهم إرساء علاقات قوية مع المؤسسات والمنظمات غير الحكومية والقطاع العام.

لقد اعتمدت اقتصادات ناشئة أخرى تجربة أميركا اللاتينية كقاعدة أساسية لبرامج استهداف الشباب العاطلين عن العمل لديها. ويشكل برنامج التعليم لتوظيف الشباب في إندونيسيا مثالاً على ذلك. فعلى الرغم من كون إندونيسيا بلداً متوسط الدخل فقد شهدت معدلات نمو مرتفعة نسبياً، ولكنّ التفاوتات في التعليم بسبب الدخل والتوزيع المناطقي تبقى شديدة. واستهدف برنامج التعليم لتوظيف الشباب فئة الشباب الفقراء والعاطلين عن العمل الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 عاماً والذي يتمتعون بتحصيل علمي متدنٍ. كما سعى البرنامج إلى تحسين «التعليم المعادل» على مستوى التعليم الثانوي. وشمل البرنامج تدريباً على مهارات الحياة وتضمّن عنصراً يهدف إلى تعيين المشاركين في وظائف باستخدام شبكة من الشركات. وبحسب تقييم أجري عام 2006، 82% من المشاركين حصلوا على وظيفة بعد ثلاثة أو أربعة أشهر من التدريب، وبكلفة بلغت 300 دولار أميركي للمتدرّب. وبعد مرور ثلاث سنوات، كان لا يزال 80% منهم في وظائفهم ويتلقون الحد الأدنى للأجور على الأقل (di Gropello et al., 2011).

وإن كانت البرامج الخاصة بالشباب العاطلين عن العمل محددة الأهداف بشكل جيد وتقدّم سلسلة شاملة من الدورات التدريبية لتطوير المهارات، على غرار ما أنجزته برامج Jóvenes، فسيزيد ذلك من فرص بلوغها الشباب الأكثر استضعافاً مع تحسين دخلهم وعملهم. ويمكن أن تستخلص الدول العربية، حيث تركز الحكومات وبرامج التدريب الخاصة على الشباب ذوي التحصيل العلمي المرتفع، العبر من نجاح البرامج في أميركا اللاتينية في استهداف الشباب المستضعفين (Subrahmanyam, 2011).

ففي المغرب مثلاً، حيث تتراوح أعمار 30% من السكان بين 15 و29 عاماً، يبقى 90% من النساء و40% من الرجال غير الملتحقين بالمدارس عاطلين عن العمل أو خارج القوة العاملة. ومن بين العاطلين عن العمل، لم يبلغ 80 % مرحلة التعليم الثانوي. على الرغم من ذلك، تميل التدخلات السياسية التي تعالج مسألة البطالة إلى التركيز على الأفراد الذين تلقوا تعليماً جامعياً والذين يشكلوا 5% فقط، ويعود السبب جزئياً إلى أن هؤلاء الشباب استطاعوا إحداث تأثير أكبر على الصعيد الاجتماعي والسياسي والإعلامي (World Bank, 2012b).

ما بعد المهارات الأساسية للشباب المحرومين

لتحسين قابلية استخدام الشباب الذين يتمتعون أصلاً بالمهارات الأساسية، لا بد للسياسات من أن ترعى تطوير المهارات القابلة للتحويل والمهارات التقنية، لاسيما في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم غير النظامية التي تتمتع بإمكانية نمو. وعلى الحكومات أن تحدد قطاعات النشاطات التي ينبغي استهدافها مع تنظيم دورات تدريبية على المهارات ذات الصلة. وثمة نتيجتان واعدتان لهذه الجهود المبذولة ألا وهما برامج التمرّس المهني التقليدية التي تشكل أصلاً مصدراً رئيسياً لتطوير مهارات العمال في القطاع غير النظامي، والتدريب من أجل تعزيز القدرة على تنظيم المشاريع.

توسيع تغطية برامج التمرّس المهني التقليدية

في دول عدة، يستفيد من التدريب عدد أكبر من الشباب في القطاع غير النظامي في المناطق الحضرية من خلال برامج التمرّس المهني التقليدية عوضاً عن مؤسسات التدريب النظامية: وتكون عادة التكاليف التي تتكبدها أسرهم أدنى وكذلك المتطلبات التعليمية للالتحاق. ولكن ربما لا يزال الأشد فقراً أكثر حرماناً، لاسيّما عندما يوظّف المتدرّبين المهنيين بواسطة العائلة أو الشبكات الاجتماعية، كما يجري إقصاء النساء الشابات بشكل كبير من الأنشطة التي يهيمن عليها الرجال. ويأتي في طليعة أولويات سياسة تطوير المهارات جعلُ الانتفاع من برامج التمرّس المهني التقليدية أكثر تكافؤاً مع التحسين في نوعيتها.

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يؤ من معظم التدريب على المهارات في القطاع غير النظامي من خلال التلمذة المهنية

في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يشكل التمرّس المهني التقليدي النوع الرئيسي من التدريب على المهارات في القطاع غير النظامي (Johanson and Adams, 2004). وفي منتصف العقد الأول من القرن الـ21، بلغ عدد الشباب الملتحقين بالتدريب والتعليم في المجال التقني والمهني في القطاع النظامي في السنغال 10 آلاف مقابل 440 ألف مشارك في برامج التمرّس المهني التقليدية في قطاع تصليح السيارات وحده (Walther, 2011). وفي غانا، وبحسب العديد من المصادر، يغطي التمرّس المهني 80% إلى 90% من إجمالي التدريب على المهارات، مقارنة بنسبة تتراوح بين 5% و10% فقط لمؤسسات التدريب العامة ومن 10% إلى 15% للمنظمات غير الحكومية (التي تبغى الربح والتي لا تبغى الربح) (Palmer, 2007).

كما تنتشر برامج التمرّس المهني التقليدية في مناطق أخرى. ففي باكستان، حيث تقدّر الإحصاءات الرسمية أن 79% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً والعاملين خارج قطاع الزراعة يعملون في القطاع غير النظامي، ويمثّل التمرّس المهني التقليدي الوسيلة الأكثر انتشاراً لاكتساب المهارات (Bhatti et al., 2011; Janjua and Naveed, 2009).

الانتفاع من برامج التم رس المهني (التلمذة المهنية) واسع النطاق ولكنه غير متكافئ

يتمتّع التمرّس المهني التقليدي (التلمذة المهنية) بحسنات عدة مقارنة بالتدريب النظامي. فهو أكثر مرونة وأقل كلفة وله صلة مباشرة بالناحية العملية. ويتوظف العديد من المتدرّبين المهنيين في المشغل حيث تلقوا التدريب. وفي مقاطعتي بونجاب وخيبر باختنخوا في باكستان، كان متوسط فترة التمرّس المهني في 2006–2007 أطول من دورات التدريب والتعليم في المجال التقني والمهني في القطاع النظامي، ولكنّ متوسط كلفة التمرّس المهني التي تكبّدتها الأسر المعيشية كان أقل من عُشر التكلفة المسجلة في القطاع النظامي (Bhatti et al., 2011).

وبالتالي كان التمرّس المهني التقليدي بالنسبة إلى العديد من الشباب الطريقة الأنسب لاكتساب المهارات. وفي كينيا، في أوائل سنوات الـ2000، وزّع مشروع التكنولوجيا والتدريب في المؤسسات الصغيرة والصغرى الممّول من البنك الدولي قسائم على 24 ألف عامل في الصناعات التحويلية في القطاع غير النظامي، سنحت لهم اختيار نوع التدريب الذي يرغبون في الحصول عليه والجهة المنظّمة للتدريب. واختار 15% فقط من المشاركين مؤسسات التدريب العامة أو الخاصة، فيما اختار 85% منهم التدرب مع أصحاب المهن المحترفين. وبرزت بالتالي أفضلية كبرى للتمرّس المهني التقليدي، وهو خيار كان حتى الآن «خفياً» بالنسبة إلى واضعي السياسات (Johanson, 2002; Johanson and Adams, 2004; Riley and Steel, 2000).

ولكن ثمة تفاوتات على صعيد هذا النوع من التدريب. فقد يكون الانتفاع منه أوسع نطاقاً مقارنة بالتدريب النظامي ولكنه ليس متكافئاً. ففي غانا مثلاً، يبقى الأشد فقراً والأقل تعليماً محرومين: وفي عام 2008، كان 11% فقط من شريحة أفقر 20% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و30 عاماً قد أنجزوا تمرّساً مهنياً مقابل 47% من الشريحة الأغنى. وشارك 9% فقط من غير المتعلّمين في برامج التمرّس المهني مقابل 51% من الذين أنجزوا التعليم الثانوي الأدنى (Adams et al., forthcoming).

ويُضاف على هذه التفاوتات في الانتفاع التفاوتات من حيث الاستخدام والأجور بعد إنهاء التمرّس المهني. فوفقاً لبيانات مسح المستوى المعيشي في غانا لـ2005/2006، كان أقل من 20% من الذين أنجزوا سابقاً تمرساً مهنياً من دون أن يكونوا قد التحقوا بالتعليم النظامي يعملون ويتقاضون أجراً يسمح لهم بالعيش فوق خط الفقر، مقارنة بحوالى 30% من الذين بلغوا التعليم الثانوي الأدنى أو الأعلى. وفي المناطق الحضرية، بلغ متوسط أجر المتدرّبين المهنيين السابقين الذين كانوا قد التحقوا بالتعليم الثانوي الأدنى ثلاثة أضعاف أولئك الذين لم يتجاوزوا التعليم الابتدائي (Baradai, 2012).

كما قد تعكس أنظمة التمرّس المهني التقليدية تمييزاً على أساس النوع الاجتماعي في سوق العمل المحلي. وأظهرت دراسة استقصائية في بلدتي لندي ومتوارا في جمهورية تنزانيا المتحدة أن 95% من المشاركين في تمرّس مهني في الخياطة كانوا من النساء، ولكن بالكاد شاركت النساء في مهن أخرى شملتها الدراسة الاستقصائية، بما في ذلك النجارة وتصليح السيارات والخدمات الكهربائية ومعالجة الأغذية والفنون المحلية والأعمال السمكرية (Nübler et al., 2009). وبما أن معظم برامج التمرّس المهني تكمن في مهن من غير المرجح أن تعمل فيها النساء، يحد ذلك إذاً من فرص التدريب المتاحة لهنّ.

وقد يؤدي غياب التنظيم إلى استغلال الشباب الصغار في السن أحياناً في ظروف عمل وتعلّم رديئة (Johanson and Adams, 2004). ففي لندي ومتوارا، يعمل المتدرّبون المهنيون 60 ساعة في الأسبوع تقريباً. وفيما يؤمّن 90% من أصحاب المهن المحترفين المهارات التقنية المتعلقة بمهنتهم للمتدربين ويعطي 65% منهم معلومات أساسية نظرية، يقوم بعض أصحاب المهن بتأمين المهارات الإدارية (Nübler et al., 2009). وأظهرت دراسة في السنغال بشأن تصليح السيارات أن المتدربين الشباب في هذا المجال يعملون من الساعة الثامنة صباحاً وحتى التاسعة مساءً (Senegal METFP, 2007).

ولا بدّ من أن تؤمّن التدخلات العامة القائمة على أنظمة التمرّس المهني التقليدي الانتفاع للأشخاص المهمّشين عادة، مع تحسين مهارات أصحاب المهن المحترفين وتحسين شروط عمل المتدرّبين والتأكد من أنّ المهارات تلقى اعتماداً (Johanson and Adams, 2004; Walther, 2011; Walther and Filipiak, 2007b).

لقد دفع حجم وقدرات أنظمة التمرّس المهني التقليدي بالعديد من دول أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى سن قوانين بشأن التمرّس المهني في السنوات الأخيرة (Hofmann, 2011). وجرى استكشاف توجهين منفصلين (Walther, 2011):

- تحويل التمرّس المهني التقليدي إلى نظام مزدوج يجمع بين التعلّم النظري والتدريب العملي؛

- الاعتراف بشكل تدريجي بالتمرّس المهني التقليدي في القطاع النظامي وتزويد هذه البرامج بالدعم، بما في ذلك تدريب أصحاب المهن المحترفين لتحسين مهاراتهم المهنية والتدريسية، مع إدخال بعض التنظيمات والتقييمات والشهادات.

ويواجه كلا النهجين صعوبات عملية جمّة. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يكون التعاون بين مؤسسات التدريب النظامية وأصحاب المهن المحترفين محدوداً، وقد لا تتمتع الدول بقدرة على فرض التنظيمات في غياب اتحادات العمّال.

أعدّت في التسعينيات وسنوات الـ2000 إصلاحات تهدف إلى تحويل التمرّس المهني التقليدي إلى نظام مزدوج في العديد من البلدان، بدءاً بمشاريع في بنن وتوغو تديرها مؤسسة هانز سيدل، وهي منظمة إنمائية ألمانية. كما تتخذ كل من كوت ديفوار ومالي والسنغال وجمهورية تنزانيا المتحدة خطوات لإصلاح نظام التمرّس المهني التقليدي (Walther, 2011). ووضعت منظمة العمل الدولية تطوير نظام تمرّس مهني مزدوج على رأس أولوياتها في هذه البلدان (ILO, 2008).

يتطلب الانتقال إلى نظام مزدوج اتفاقاً بين الحكومة والمنظمات التي تمثل أصحاب العمل وأصحاب المهن المحترفين في القطاع غير النظامي. ويصبح هذا النظام ممكناً فقط في حال كانت هذه المنظمات موجودة. وعلى الاتفاق أن يحدد نموذج عقد للتمرّس المهني وهيكليات التدريب. وفي الوقت نفسه، لا بد من إصلاح مؤسسات التدريب النظامية لاستقبال المشاركين في التمرّس المهني الذين تؤمّن لهم هذه المؤسسات التدريب النظري الذي يغطي التعليم العام بالإضافة إلى المهارات الفنية والمهنية. ويحصل بعدها المتدرّبون على شهادة تعترف بها السلطات الوطنية وتندرج في نظام المؤهلات الوطنية (Walther, 2011).

وفي حال طبّق نظام التمرّس المهني المزدوج بشكل ناجح، فقد يصبح جزءاً فعالاً ومستداماً من أنظمة التعليم والتدريب الوطنية في المجال التقني والمهني. وأظهرت دراسة لتكاليف التدريب وبرامج العمل في بوركينا فاسو أن تكلفة التمرّس المهني بعد إصلاحه بلغت حوالى ثلث كلفة الدورات التدريبية النظامية (Walther and Savadogo, 2010).

في بنن، أدى مشروع تجريبي في مدينة أبومي في التسعينيات إلى إصدار قرار عام 2001 يدمج التمرّس المهني المزدوج في نظام التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في البلاد. وسمح توافق الآراء السياسي والتعاون مع النقابات وجمعيات القطاع غير النظامي، على غرار الاتحاد الوطني لحرفيي بنن، بإعداد الإطار التنظيمي والقانوني بسرعة نسبية في 2005/2006. ويدوم التمرّس المهني المزدوج لمدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات، مع يوم من التدريب النظري في مؤسسة تدريب تقني ومهني وخمسة أيام من التدريب العملي في مشغل كل أسبوع. ويساعد أصحاب المهن المحترفين مدرّب محلي يلعب دور صلة الوصل بين المشغل ومركز التدريب ويسهّل التبادل بين اللغات المحلية المحكية في المشغل واللغات الرسمية المستخدمة للتدريس في مراكز التدريب. ويحصل المتدرّبون على شهادة مؤهلات مهنية بعد الخضوع لامتحان وطني يغطي الناحية النظرية والعملية. وارتفع عدد الشباب الملتحقين بالتمرّس المهني المزدوج بسرعة، من 700 عام 2006 إلى 1740 عام 2007. وشملت العوائق أمام توسع البرنامج مستويات التعليم المتدني للمتدربين المحتملين، ما يستلزم دورات سابقة للتمرّس المهني لم تكن متوافرة. كما أن جمعيات القطاع النظامي لم تتبنّ ملكية هذا النظام، إذ أن التمويل كان يعتمد على مقدّمي المعونة (Walther and Filipiak, 2007a).

وتتطلب الإصلاحات الرامية إلى إنشاء تمرّس مهني مزدوج قدرات مؤسسية توفّرها الدولة وجمعيات قوية في القطاع النظامي. وقد لا تبقى الإصلاحات التي يطلقها مقدّمو المعونة مستدامة بعد أن يتوقف دعم هذه الجهات. وفي مالي، أفرزت المقابلات مع أصحاب المهن والمتدرّبين في مدن خمس أنّ أنظمة التمرّس المهني المزدوجة التي أطلقت في أواخر التسعينيات، قد ساهمت في تحسين مستويات المهارات. وأعلن أصحاب المهن أن المتدرّبين كانوا أسرع وأفضل في استخدام المواد وصيانة المعدات، كما كانوا أكثر استقلالية وقدرة على تولي مسؤوليات أكبر في المشغل. ولكن في منتصف سنوات الـ2000، كانت برامج التمرّس المهني التقليدي أكثر انتشاراً من الأنظمة المزدوجة التي أعاق تطوّرها الضعف المؤسسي لصندوق التدريب في البلاد وجمعيات القطاع غير النظامي التي لم تتمتع بالقدرات المستلزمة لتدريب أصحاب العمل ليصبحوا بدورهم مدرّبين. وظل النظام معتمداً على الجهات المانحة، أي مؤسسة Swisscontact في هذه الحالة (Thiéba and Ndiaye, 2004).

في السنغال، حددت رابطة مهنية لقواعد التمرس المهني (التلمذة المهنية)

وقد يكون الاعتراف التدريجي بالتمرّس المهني في القطاع النظامي خياراً سياسياً أسهل من تحويل برامج التمرّس هذه كلياً إلى برامج تمرّس مزدوجة. وقد تكون المبادرات المماثلة فعالة بشكل خاص إن صمّمت وطبّقت بالتعاون مع جمعيات القطاع غير النظامي أو غيرها من المنظمات المهنية.

وقد يشمل الاعتماد التدريجي للوضع النظامي لوائح أو تنظيمات تحمي المتدرّبين من أي استغلال، وهي مسألة شائعة في الأنظمة التقليدية. وتتضمن هذه التنظيمات قيوداً على ساعات العمل اليومية والأسبوعية وسقفاً لسنوات

التدريب لكل نوع من أنواع المهن بالإضافة إلى تدابير السلامة. وفي السنغال، وضعت PROMECABILE وهي رابطة مهنية للحدادة وتصليح وصيانة السيارات، قواعد لبرامج التمرّس المهني التي يقدّمها أعضاؤها بشأن سنّ المتدرّبين وفترة التدريب (بحسب مستوى التعليم الأولي للمتدربين) وتوافر صفوف القراءة والكتابة. ويغطي التدريب مسائل الصحة والسلامة إلى جانب المهارات الفنية ويحصل المتدرّبون على شهادات معترف بها على الصعيد الوطني. ويُمنح الشباب دعماً إضافياً لإطلاق مشغلهم الخاص أو للعمل في مؤسسات شريكة مع PROMECABILE (Walther, 2011; Walther and Filipiak, 2007b).

في مصر، يعتبر 73% من السكان أن انتهاج تنظيم المشاريع خيار مهني محبذ

ويتضمّن الاعتراف النظامي التدريجي بالتمرّس المهني التقليدي(التلمذة المهنية) تحسين ممارسات التعليم وإدخال نظام الشهادات، التي تشكل جمعيات القطاع غير النظامي أفضل مروّج لها. وفي كاميرون، تضمّ رابطة الحرفيين المشتركة بين المهن (GIPA) حوالى 100 شركة في ياوندي. وتتألف الشركات الأعضاء من ثلاثة موظفين ومتدرّبين وتمثل 11 مهنة بما فيها النجارة والخياطة وتصفيف الشعر وصناعة الفخار والبناء. وقد استند التدريب في هذه الشركات إلى التكرار ولم يسمح للمتدرّبين بكسب استقلالية أكبر. وطوّرت GIPA بيداغوجيا تشمل التقدّم عبر مراحل عدة، مع تقييم في نهاية كل مرحلة. وتعتمد فترة التمرّس المهني على مستوى تعليم المتدرّبين الأصلي ونتائج تقييمهم. ويكمّل التدريب المهني تدريب في الإدارة. كما تنظّم GIPA امتحاناً نهائياً مشتركاً تقيّم فيه هيئة الحكم غرضاً من صنع المتدرّب فيُمنح شهادة تعترف بها وزارة التوظيف والتدريب المهني (Walther et al., 2006b).

وقد يشكّل التصديق على مهارات المتدرّبين وخبرتهم المهنية عبر إطار وطني للمؤهلات وسيلة جيدة للاعتراف بشرعيتها. كما قد تصب الشهادات المماثلة في مصلحة أصحاب المهن المحترفين. وقد تؤمّن التدابير المماثلة اعترافاً رسمياً بالدور الذي يضطلع به القطاع غير النظامي في تطوير المهارات للشباب وتساعد على بناء القدرات في هذا القطاع. ولكن، غالباً ما يكون من الصعب تصميم وتطبيق هذا النوع من التدابير وهي تتطلّب التزاماً قوياً من الحكومة وسوق العمل غير النظامي (King and Palmer, 2010; Walther, 2011).

عندما يطبّق التمرّس المهني التقليدي بشكل ملائم، يمكنه أن يقدّم الكثير للشباب. ونظراً لفوائده المحتملة، لا بد من التنبه لتوسيع النفاذ إليه حتى يطال الفئات المحرومة، بما فيها النساء الشابات.

تسهيل المسار نحو تنظيم المشاريع

أودّ أن أعمل في محلي الخاص لتصفيف الشعر وأن أمتلك هذا المحل، فبهذه الطريقة لن أعتمد على الآخرين الذين قد يستغلّونني. فبصفتي المالك، يمكنني أن أتصرّف كما يحلو لي. لا أريد أن يستغلّني الآخرون.

امرأة شابة من فيتنام

يختار بعض الشباب العاملين في القطاع غير النظامي المهن الحرة لتفادي صرامة القطاع النظامي. ويتمتع عادة هؤلاء بمستويات تعليم أعلى ويكون لديهم أولياء أصحاب مشاريع ويتمتعون بالتالي بالموارد المستلزمة لإطلاق مؤسستهم الخاصة (DIAL, 2007). وفي الدول العربية، يتطلّع العديد من الشباب إلى إطلاق مؤسساتهم الخاصة. وأظهرت دراسة استقصائية شملت كل من مصر وفلسطين والسعودية وتونس أن هذه البلدان تتمتع بمعدلات إجمالية مرتفعة جداً من أصحاب المشاريع، كما هي الحال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي العام 2008، اعتبر 73% من السكان الراشدين في مصر أنّ تنظيم المشاريع خيار مهني محبذ، بيد أن 40% منهم فقط اعتبروا أن أمامهم فرصة لفتح شركة في الأشهر الستة المقبلة (Wally, 2012).

ولطالما تجاهل واضعو السياسات ومقدّمو التدريب غياب المهارات الإدارية أو مهارات تنظيم المشاريع، وهذا يقيّد بشكل رئيسي ربحية القطاع غير النظامي ونموّه (Bruhn et al., 2010; Mano et al., 2011). ويستطيع أصحاب المشاريع الماهرون إدارة العمال والحفاظ على الرأسمال المادي والتسويق لمنتجاتهم وبيعها بشكل أفضل (Bruhn et al., 2010; Mano et al., 2011).

وتشير بيانات الرصد العالمي لتنظيم المشاريع في 38 بلداً من البلدان ذات الدخل المتدني والمتوسط والمرتفع أن برامج التدريب قد تُحدث فرقاً ملحوظاً إن توافرت البيئة المؤاتية التي تسمح باستخدام المعارف والمهارات والمفاهيم المكتسبة خلال التدريب. وفي البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل، لا تتوافر هذه البيئة فيحد ذلك من وقع البرنامج (Coduras Martínez et al., 2010).

وغالباً ما يتراجع وقع برنامج التدريب على تنظيم المشاريع لأن المشاركين لا يتمتعون بالأصول المالية المستلزمة لتطبيق مهاراتهم المكتسبة حديثاً. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب طبيعة بعض المهارات المعقّدة مستويات تعليم أعلى من المستويات التي يتمتع بها العديد من المتدرّبين.

- وفي تجربة عشوائية أجريت عام 2007 في الجمهورية الدومينيكية، جرى تعليم النساء صاحبات المشاريع الصغرى على منهاج مبسّط استناداً إلى «قواعد محاسبة تقديرية» (فيُشرح مثلاً لأصحاب المشاريع الصغرى أنه يجب أن يدفعوا لأنفسهم أجراً ولكن من دون أخذ أي أموال أخرى من المؤسسة) أو على منهاج معياري قائم على مبادئ المحاسبة الأساسية على غرار تحليل التدفقات النقدية. وتحسنت ممارسات الأعمال بشكل منتظم، على غرار وضع مبالغ نقدية جانباً لتسديد نفقات الأعمال، في المجموعة التي شاركت في التدريب المبسّط، ما كان ملائماً بالنسبة إلى ذوي المستوى العلمي المتدني، ولكن لم يحصل ذلك في المجموعة التي تبعت المنهاج المعياري الذي كان أصعب (Drexler et al., 2011).

- أطلق عام 2007 برنامج تدريب لأصحاب المشاريع الصغرى في مجال تصليح السيارات والحدادة في كوماسي وهي ثاني أكبر مدينة في غانا. وتضمّن التدريب ثلاث وحدات تمتد كل منها على خمسة أيام وتغطي تخطيط الأعمال والتسويق والإنتاج وإدارة النوعية وحفظ السجلات وتحديد الكلفة. وانعكس اهتمام المشاركين في التدريب في نسبة الحضور المرتفعة وكانوا أكثر ميلاً في اعتماد ممارسات الأعمال الموصى بها من الأشخاص الذين لم يشاركوا في التدريب. فعلى سبيل المثال، ازدادت حصة المشاركين الذين يحتفظون بسجلات من 28% قبل التدريب إلى 64%، وارتفعت حصة الذين يحللون سجلات الأعمال من 21% إلى 55% وحصة الذين يزورون العملاء من 20% إلى 51%. وكان المشاركون الذين يتمتعون بمستوى تعليم أعلى أكثر احتمالاً في البدء بحفظ السجلات، ما يشير إلى التكامل بين التدريب على تنظيم المشاريع والتعليم النظامي (Mano et al., 2011).

- في البوسنة والهرسك، حيث كان 47% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً عاطلين عن العمل عام 2007، تم التعرف على النقص في مهارات مهنية محددة في قطاعات معينة (World Bank, 2009a). لا يتجاوز نصف المؤسسات الحديثة تقريباً السنة الأولى، ما قد يشير إلى غياب المهارات في تنظيم المشاريع (Bruhn and Zia, 2011). وفي عام 2009، أطلق برنامج مهارات مالية كتجربة عشوائية ضمّت 445 عميلاً من مؤسسة تمويل بالغ الصغر في مدينة توزلا. وكان البعض يدير شركة صغيرة فيما كان البعض الآخر يخطط لإنشاء شركة. وكانت مستويات المهارات المالية الأساسية متدنية. ومن بين الأشخاص الذين تلقوا التدريب، تحسّنت المهارات المالية بشكل كبير لدى الأشخاص الذين كانوا يتمتعون بأدنى المستويات الأساسية، أما أصحاب المؤسسات الذين تبعوا التدريب وكانت مهاراتهم المالية الأساسية أعلى فهم الذين شهدوا زيادة في الأرباح. واستطاع أصحاب المؤسسات ذوي المهارات المالية الأعلى من ترجمة نواحٍ متقدمة من التدريب إلى أرض الواقع بشكل فوريٍ، بما في ذلك ممارسات الأعمال على غرار حفظ سجلات المحاسبة أو استخدام الحسابات المصرفية (Bruhn and Zia, 2011).

ولتحقيق النجاح، يجب أن يراعي تصميم منهاج تدريب أصحاب المشاريع مستويات التعليم الأساسية المتدنية لدى العديد من العاملين في القطاع غير النظامي والذين قد يكونون أكثر المستفيدين من البرامج المماثلة.

الخاتمة

يوفّر الشباب إمكانيات هائلة لتحويل الاقتصاد الحضري في البلدان النامية. غير أنّ أغلبية الشباب المحرومين في المناطق الحضرية الفقيرة يتمتعون بمستويات تعليم ومهارات متدنية تقيّدهم في وظائف متدنية الأجر وغير آمنة في القطاع غير النظامي. وإلى جانب سياسات الاقتصاد الكلي والتربية والاستخدام الأوسع نطاقاً، تستطيع استراتيجيات تطوير المهارات المكيّفة وفقاً لواقع القطاع غير النظامي أن تمنحهم فرصة بناء مستقبل أفضل.

يوفر الشباب إمكانيات هائلة لتحويل الاقتصاد الحضري في البلدان النامية

الفصل 7
مهارات لشباب الأرياف- مخرج من الفقر

Credit: Tim Dirven/Panos

تقطف بيشيرا نتاموينسا البالغة من العمر 23 عاماً، الثمار من نباتات البنّ في مدينة بوكافو في جمهورية الكونغو الديمقراطية. يمكن لمدارس الزراعة الميدانية والتعاونيات الزراعية مساعدة صغار المزارعين على اكتساب المهارات وتعزيز صوتهم المشترك في الوقت عينه.

الفقر في الأرياف يحدّ من فرص التعلم وتحسين المعيشة 279

تلبية حاجات التدريب في الأرياف..... 283

الخلاصة..... 294

يعيش معظم فقراء العالم في المناطق الريفية. ويحدد هذا الفصل أوجه الحرمان المتجذّر الذي يعانيه الشباب في المناطق الريفية، ويظهر كيفية تحقيق ازدهارهم من خلال التدريب على المهارات المقترن بالانتفاع من الأصول. ويسلّط هذا الفصل الضوء أيضاً على الحاجة إلى تكييف التدريب على المهارات مع احتياجات الشباب المحدّدة في المناطق الريفية، سواء كانوا من صغار المزارعين أو يمتهنون أعمالاً غير زراعية، ويبيّن قدرة التكنولوجيا الجديدة على توفير المهارات حتى إلى المجتمعات النائية.

المقدمة

يعيش معظم فقراء العالم في المناطق الريفية ولا سيما في بلدان الدخل المنخفض وبعض بلدان الدخل المتوسط. ويعتمدون بالإجمال على زراعة الحيازات الصغيرة والعمل الزراعي الموسمي وتنظيم المشاريع البالغة الصغر التي لا تنتج سوى أرباح زهيدة جداً. ويواجهون تحديات تهدّد قدرتهم على توفير معيشة آمنة، فضلاً عن تزايد ندرة الأراضي والافتقار إلى فرص العمل خارج القطاع الزراعي وقلّة رؤوس الأموال وضعف البنى التحتية الاقتصادية والاجتماعية نسبياً.

يزداد الحرمان بالنسبة للأشد فقراً بسبب غياب المهارات الأساسية، فيجبرون على قبول أعمالٍ تحول دون خروجهم من دوامة الفقر. ويهاجر كثيرون منهم إلى المناطق الحضرية بحثاً عن فرص عمل أفضل، ولكن نظراً لغياب المهارات الضرورية لسوق العمل في المناطق الحضرية، ينتهي بهم المطاف في وظائف غير آمنة وغير مدرّة للدخل (انظر الفصل 6). وتعاني الشابات من التهميش بشكل خاص، فهنّ لا يحصلن على التعليم الكافي ولا يمتلكن الأصول، ونادراً ما يقدرن على الهجرة لذا يأخذن على عاتقهنّ المهمات التي يرفض الآخرون القيام بها.

تشكل التنمية الزراعية أحد أفضل وسائل تحقيق النمو الاقتصادي لفقراء الأرياف. ولكن يتطلّب ذلك زيادة الاستثمار في مجالات مختلفة، بما في ذلك قطاع الكهرباء وتحسين الطرقات والنقل لإيصال المنتجات الزراعية إلى الأسواق (IFAD,2010). وتعتمد الإنتاجية في المناطق الريفية على توافر الأراضي واليد العاملة ورؤوس الأموال والتكنولوجيا والمهارات. وتعتبر العناصر الأربعة الأولى ثابتة على المدى القصير. إلا أنه يمكن تعزيز إنتاجية الشباب عبر تزويدهم بالتعليم والتدريب المناسبين. ويكمن التحدي الأبرز في توفير المهارات الأساسية لشباب الأرياف، وبخاصةٍ النساء منهم، وتوسيع نطاق الفرص لكي يضحي العمل في المناطق الريفية خياراً مغرياً ، سواء كان في الزراعة أو في القطاع غير الزراعي.

يتزايد عدد سكّان العالم بشكل مستمرّ ويرتفع الطلب على الغذاء، وإزاء ذلك تبقى تنمية المهارات مسألة حيوية تمكّن الشباب في المناطق الريفية من تعلّم تقنيات جديدة في مجال الزراعة لرفع إنتاجية الحيازات الزراعية الصغيرة وبناء قدراتهم للتكيّف مع التغير المناخي. فغالباً ما يتميز الشباب في المناطق الريفية، أكثر من المسنين، بقدرتهم على التكيف مع الأساليب الزراعية الجديدة والإنخراط في تنظيم المشاريع المبتكرة. ولكنّ الطريق لاتزال طويلة في سبيل تلبية كافة حاجاتهم التدريبية.

ينبغي على السياسات والبرامج المعنية بتنمية المهارات الريفية أنّ تركز على مجالات أساسية ثلاثة بغية تعزيز فرص عمل الشباب. أولاً، لا بدّ من تحسين فرص الانتفاع من التعليم الابتدائي وما بعد الابتدائي، وإيلاء الاهتمام بالفتيات (انظر الفصل 5). وثانياً، يجب توسيع نطاق التدريب على المهارات الأساسية والمهنية للتعويض عن أوجه القصور أو الثغرات في أسواق العمل في المناطق الريفية. أمّا ثالثاً، فمن الضروري توفير التدريب على مهارات الأعمال وتنظيم المشاريع من أجل تحسين قدرة الشباب على فهم فرص السوق وتطوير خبراتهم الإدارية. يتطرق هذا الفصل إلى المجالين الثاني والثالث في إطار علاقتيهما بالحيازات الزراعية الصغيرة والعمل غير الزراعي.

الفقر في الأرياف يحدّ من فرص التعلّم وتحسين المعيشة

أنا أتحدّر من الريف، ومن المعروف أنّ المناطق الريفية لا تعير التعليم أهمية كبرى، فلا تشجّع الأسر أولادها على ارتياد المدرسة. بدأت أتعلم لوحدي لأنني رغبت في ذلك. ولكن حتى تكون طالباً لا بدّ من الحصول على المواد التعليمية التي لا أستطيع تسديد كلفتها.

شاب إثيوبي

على الرغم من التوسع الحضري، لا تزال المناطق الريفية تضمّ 70% من الأشخاص الذين يعيشون في الفقر المدقع والبالغ عددهم 1.4 مليار نسمة (IFAD,2010). ويتمركز مليار شخص فقير بشكلٍ أساسي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا، حيث تشكّل زراعة الحيازات الصغيرة والزراعة التقليدية المؤقتة مصدر الدخل الرئيس. وتتضمّن أكثر المناطق تحضراً، بما في ذلك الدول العربية وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، نسبة عالية من سكان الريف، على الرغم من أنّ عددهم قد تناقص في العقدين المنصرمين (IFAD,2010).

تضمّ المناطق الريفية 70% من الأشخاص في حالة الفقر المدقع

يتفشى الحرمان بشكل خاص في المناطق الريفية. فيتضاعف احتمال وقوع سكان الأرياف في حالة الفقر في بلدان متنوعة على غرار البرازيل والمغرب والنيبال وأوغندا (United Nations, 2011 a). ومن المرجح أن يعتمد معظم شباب الأرياف الفقراء في البلدان النامية على زراعة الحيازات الصغيرة والعمل في القطاع غير الزراعي في المستقبل المنظور. ومن هنا الحاجة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لتعزيز مهارات صغار المزارعين وتحسين سُبل معيشتهم وضمان عائدات أعلى للأمن الغذائي، مع الحرص على حماية البيئة. ويمكن أن يؤدي التطور في مجال الإنتاج الزراعي والتسويق إلى خفض فرص العمل

في تركيا، لا تكمل نسبة 65% من شابات الأرياف المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي

وارتفاع الطلب على المهارات، ممّا يضفي على القطاع الريفي غير الزراعي أهمية أكبر باعتباره مصدراً يؤمن فرص العمل للشباب الفقراء في الريف، علماً أنّهم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم للإستفادة إلى أقصى حدّ من الفرص المتاحة.

في المناطق الريفية تعاني الشابات من الحرمان أكثر من الشبان

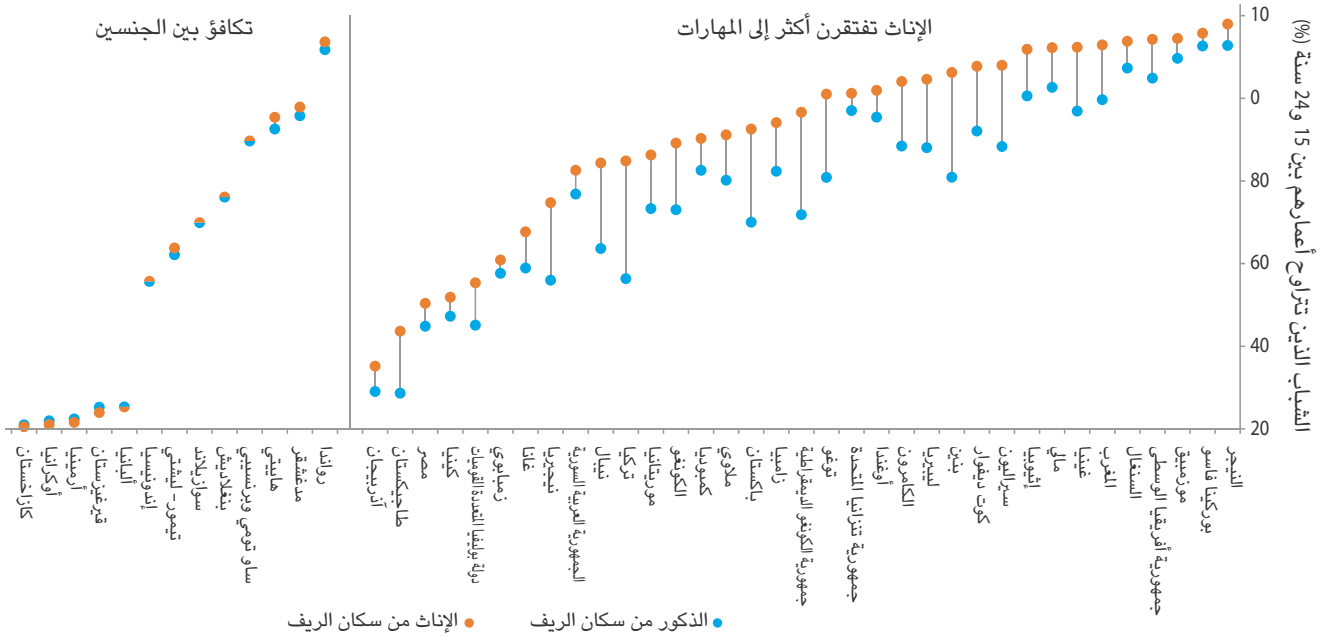
قد تنخفض مستويات تعليم الشباب في المناطق الحضرية (انظر الفصل 6)، إلا أنّ العدد الأكبر من الشباب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية يتمركز في المناطق الريفية. وحتى عندما يبلغ الشباب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فإنّ مناهجهم الدراسية لا تراعي بالإجمال الاحتياجات الاقتصادية الريفية، وتتأثر نوعية تعليمهم بالبنى التحتية الهشة وغياب المعلّمين المؤهّلين (انظر الفصل 5).

في المناطق الريفية، تعاني الشابات من الحرمان أكثر من الشبان في التعليم. وتتّسع الهوة بين الجنسين في البلدان حيث لا تكمل أغلبية سكان الريف المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. فلم يرتد بعض النساء اللواتي يفتقرن إلى المهارات الأساسية المدرسة مطلقاً، وكثيرات لم ينهينَ حتى مرحلة التعليم الابتدائي. ففي بنين والكاميرون و ليبيريا و سيراليون، تفتقر نسبة 85% من الشابات الريفيات إلى المهارات الأساسية، مقارنة مع نسبة تقلّ عن 70% بين الشباب. وتتسع الهوة بين الجنسين حتى في تركيا التي تعتبر من بلدان الدخل المتوسط، فلم تكمل نسبة 65% من الشابات المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي مقارنةً مع نسبة 36% من الشباب. وفي بعض البلدان، نادراً ما يتمتع الشباب في المناطق الريفية بالمهارات الأساسية، ولكن في هذه البلدان المختارة في الرسم، تسجل مستويات التعليم بشكلٍ عام ارتفاعاً ملحوظاً في حين تضيق الهوة بين الجنسين (الرسم 7–1).

يبرز الحرمان في التعليم بدءاً من سنوات الدراسة الأولى بين أوساط الشابات الريفيات الفقيرات حتى في البلدان التي حقّقت تقدّماً ملحوظا في مجال توسيع نطاق الانتفاع من التعليم الابتدائي. في كينيا على سبيل المثال، من المرجّح أن يحصل أبناء العائلات الغنيّة على أربع سنوات من التعليم كحدّ أدنى سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً في المناطق الريفيّة أو الحضريّة على حدّ سواء. ولكنّ الوضع يختلف مع العائلات الفقيرة في المناطق الريفية،

الرسم 7–1: الشابات في المناطق الريفية هنّ الأكثر عرضة للافتقار إلى المهارات الأساسية

نسبة الشباب (بين 15 و24 عاماً) الذين لم يكملوا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي حسب النوع الاجتماعي، في مناطق ريفية من البلدان المختارة. المعلومات بالاستناد إلى آخر سنة متاحة.



المصدر: UIS (2012a)

ولا سيما في ما يختصّ بالإناث. فتحظى نسبة 32% من الشابات في كينيا بأقلّ من أربع سنوات دراسة مقارنة مع 16% من شبان الأرياف الفقراء. تواجه الأقليّات العرقيّة والشابات من السكّان الأصليين في المناطق الريفيّة أوضاعاً سيئة أيضاً في هذا المجال.

تساهم المعايير والممارسات الإجتماعية المرتبطة بالجنسين وتقسيم العمل بين الجنسين في بلورة توقّعات النساء على نحوٍ يؤثّر في قرارتهن حيال الانخراط في التعليم وبرامج التدريب. تبرز هذه العقبات بشكلٍ خاصّ في المناطق الريفيّة لأسباب متعدّدة.

غالباً ما تحدّ القواعد العرفيّة والتهديدات المرتبطة بالسلامة الشخصيّة وغياب المواصلات من قدرة النساء على مغادرة القرى لحضور برامج التدريب (Mujahid–Mukhtar, 2008). ففي أثيوبيا والهند وفييت نام، يُعتبر تحديد توقيت التدريب ومكانه عاملاً أساسياً في تمكن النساء من المشاركة (Barwa, 2003; Danida 2004; Women in Development, 2003). وقد تعجز النساء أيضاً عن الانضمام إلى برامج التدريب بسبب ضعف قدرتهنّ على المساومة ضمن الأسر. في أوغندا على سبيل المثال، تعدّ الأعراف والقواعد والممارسات التي تحدد كيفية تقسيم العمل وتوزيع الموارد في الأسرة عناصر أساسية لتحديد قدرة النساء على امتلاك الوقت والمال الكافيين للمشاركة في برامج التدريب الزراعي في المناطق الريفية (Wedig, 2012).

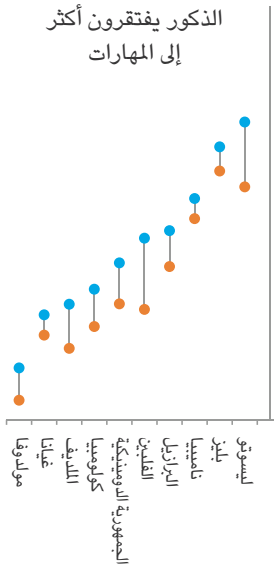
تفتقر الشابات الريفيات عادة إلى المهارات الأساسيّة، وهنّ يعملن أيضاً في وظائف شاقّة لساعات طويلة وبأجرٍ محدود. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا وجنوب شرق آسيا والدول العربيّة، يرتفع عدد النساء في الحيازات الزراعية الصغيرة والعمل الزراعي، ما يشير إلى الفرص الاقتصاديّة المحدودة للفتيات والنساء الريفيّات (FAO et al., 2010).

حتى ولو امتلكت الشابات المهارات المطلوبة، فسيحدّ التمييز من ممارستهنّ لبعض أنواع العمل ومن قدرتهن على الانتفاع من رأس المال، ما يفرض تحديّات هامّة في وجه إنشاء الأعمال التجارية (World Bank, 2006b). في أوغندا، تُمثَّل النساء بشكلٍ غير متكافئ في الوظائف المنخفضة الأجر والأعمال الزراعية الصغيرة. وغالباً ما ينخرطن في القطاع الزراعي في أعمال التسويق وبيع محاصيل الطعام، في حين يسيطر الرجال على مبيعات المحاصيل النقديّة المصدّرة إلى الخارج على غرار البنّ، على الرغم من مشاركة النساء الكبيرة في هذه الزراعة (Wedig, 2010).

من المرجح أن تخفق برامج التدريب على المهارات عند تجاهلها التحديات التي تواجهها الشابات. وعلى سبيل المثال، لاقى برنامج التدريب على الزراعة المتكاملة الذي أطلقته وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة في بابوا- غينيا الجديدة نجاحاً محدوداً لأنّه لم يأخذ في الحسبان مسؤوليات النساء العائلية. فقد نُظّمت دورات التدريب بعيداً عن البلدة لمدّة ثلاثة أيّام كاملة، فعجزت النساء عن السفر وتأمين العناية بالأطفال (Cahn and Liu, 2008).

يساهم تحسين التعليم وتعزيز مهارات الشباب والشابات خاصةً في المناطق الريفيّة في تعزيز فرصهم ناهيك عن رفع إنتاجيّتهم ممّا يدرّ أرباحاً على عائلاتهم وعلى الاقتصاد. وفي المناطق الريفية في الصين، ترتفع نسبياً أجور المنخرطين في أعمال غير زراعية والملتحقين على الأقلّ ببعض صفوف التعليم ما بعد الابتدائي (Quiang et al,. 2005).

من المرجح أن تخفق برامج التدريب على المهارات عند تجاهلها التحديات التي تواجهها الشابات



زراعة الحيازات الصغيرة تشكّل مصدر العيش الأساسي لعدد من الأسر الفقيرة

نحن لا نمتلك مزرعة كبيرة جداً، إلا أنها تؤمن لأسرتي ما يكفي للعيش.

شاب من الفيتنام

تشكل الزراعة المصدر الأساس لكسب المعيشة في البلدان الفقيرة بالنسبة للكثير من الناس. فيعمل أكثر من 80% من الأسر في الزراعة إلى حدٍّ ما (IFAD, 2010). في غانا على سبيل المثال، شكلت الزراعة حوالى نصف إجمالي الوظائف في العامين 2006–2005 وهي نسبةٌ مشابهة لتلك المسجلة منذ خمسة عشر عاماً. أمّا في رواندا، فتبقى الزراعة المصدر الأساس للتشغيل على الرغم من تراجع نسبة العاملين في الزراعة من 90% في العام 2000 إلى 77% في العام 2006 (Adams et al., forthcoming).

من المرجح أن تبقى الزراعة أساسيّةً لاقتصاد هذه البلدان مع ازدياد الضغوطات البيئيّة والديموغرافيّة. لذا، لا بدّ من إيجاد طرق مستدامة لاستخدام الموار الطبيعيّة النادرة بغية إطعام أعداد السّكان المتزايدة والتكيّف مع آثار التغير المناخي في الوقت عينه. ومن المتوقع أن يزداد عدد السّكان على الصعيد العالمي ليبلغ 9 مليارات نسمة في العام 2050، ما سيتطلب زيادة الإنتاج الغذائي بنسبة 70% (IFAD et al., 2011). إلا أنّ المحاصيل لم تشهد ارتفاعاً في الانتاجيّة، ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لم تزدد المحاصيل منذ السيتينيات من القرن المنصرم (Larsen et al., 2009).

لا تستطيع المزرعة الصينية الاعتيادية سوى إطعام ثلاثة أشخاص

تقلصت مساحات المزارع مع ازدياد النمو السكاني (IFAD, 2010). ويندرج أكثر من ثلاثة أرباع المزارع في أفريقيا وآسيا تحت خانة الحيازات الصغيرة (Collett and Gale, 2009). وفي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يصل إجمالي عدد المزارع إلى 33 مليوناً، وتقتصر مساحة 80% منها على هكتارين اثنين (Agriculture for Impact, 2012). وغالباً ما تقسّم المزارع على الورثة الذكور ممّا يقلّص حجم الحيازات تدريجيّاً (Eastwood et al., 2004). فيمكن للحيازات الصغيرة أساساً أن تتقلّص بشكلٍ كبيرٍ من جيلٍ إلى جيل (Wedig, 2012).

تتمركز أصغر المزارع حجماً في بلدين من أكبر بلدان العالم. ففي الهند تقلّصت المساحة الوسطيّة للمزارع من 2.3 إلى 1.4 هكتارات بين الأعوام 1970 و2010. أمّا المساحة الوسطيّة للمزارع في الصين فوصلت إلى 0.6 هكتارات في العام 2010 (Chand et al., 2011). وبغية وضع هذه الأرقام في سياقها السليم، يُذكر أنّ المزرعة الهندية تستطيع إطعام ستة أشخاص، بينما تطعم نظيرتها الصينية ما يقلّ عن ثلاثة أشخاص. لذلك، من الأساسي تحسين إنتاجيّة هذه المزارع وتحديد مصادر أخرى للدخل الكافي من أجل مساعدة أصحاب الحيازات الصغيرة على تأمين سبل معيشة مستدامة.

في بعض أجزاء أمريكا اللاتينيّة وجنوب آسيا، أدّى تقليص مساحة الأرض وارتفاع قيمتها إلى تملّك عدد قليل من الأشخاص للمزارع الكبيرة، في حين أضحى كثيرون من دون أيّ أرض أو مع أرض بمساحة جدّ صغيرة. في بيرو على سبيل المثال، يعدّ حاليّاً التفاوت في حجم امتلاك الأراضي أكبر ممّا كان عليه قبل الإصلاحات الزراعيّة في السبعينيات من القرن المنصرم (IFAD, 2010). كذلك، تتوجه بعض البلدان حول العالم باتجاه التكثيف الزراعي. ونتيجة التغير المناخي والتمدن السريع وازدياد الطلب على الموارد الطبيعية، تقوم بعض الحكومات بتأجير الأراضي أو بيعها لشركات ومستثمرين أجانب بغية زرع الأشجار ومحاصيل الوقود الحيوي والمحاصيل الغذائيّة.

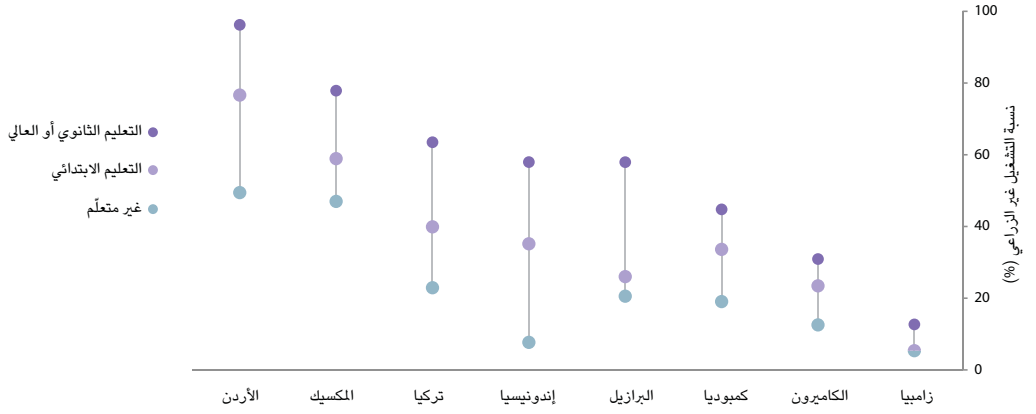
بدأت الهند مثلاً في شهر مارس/آذار من العام 2012 بالترويج للشراكات بين القطاعين العامّ والخاصّ في إطار «التنميّة الزراعيّة المتكاملة». وبموجب هذه الشراكات، تبرم شركات خاصّة اتفاقات مع عدد يصل إلى 10 آلاف مزارع من أصحاب الحيازات الصغيرة للقيام بأعمالٍ زراعيّة على نطاقٍ أوسع (India Department of Agriculture and Cooperation,2012). أدّى التطوّر التكنولوجي في مجال الزراعة إلى إنشاء مزارع كبيرة ومكثّفة الأعمال في بعض بلدان الدخل المتوسّط على غرار البرازيل (Laabs et al., 2001). ومن المحتمل أن تقلّص هذه الاتجاهات من عدد العمّال وترفع من مستوى المهارات المطلوب. لذا، من الضروري رفع فرص العمل خارج القطاع الزراعي عن طريق تحسين قاعدة مهارات الأشخاص من غير مالكي الأراضي الذين لا يتمتعون بمهارات عالية.

يتمتع شباب الأرياف الذين يمتلكون مهارات أساسيّة بفرص أفضل في الأعمال غير الزراعيّة. ويجمع عدد كبير من الأسر الريفية الفقيرة بين العمل في المزارع الصغيرة والأعمال غير الزراعيّة بهدف تعزيز سبل معيشتهم. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبعض مناطق آسيا، تزداد حصة الأعمال غير الزراعية من المداخيل (IFAD, 2010). وفي شرق أوغندا على سبيل المثال، يعتمد 30% من أصحاب مزارع البنّ الصغيرة على أعمال حرّة غير زراعيّة وعلى عمل مقابل أجر خارج قطاع الزراعة (Wedig 2012). وبهدف تلبية تطلّعات شباب الأرياف ولا سيما حيث تتقلّص مساحات المزارع، لا بدّ من تأمين التشغيل غير الزراعيّ في المناطق الريفية

زراعة الحيازات الصغيرة تشكّل مصدر العيش الأساسي لعدد من الأسر الفقيرة

الرسم 7–2: شباب الأرياف الذين حصلوا على تعليم أفضل يميلون إلى العمل غير الزراعي

نسبة تشغيل شباب الأرياف (من 15 إلى 24 سنة) في الأعمال غير الزراعية في المناطق الريفية ، حسب مستوى التعليم، في البلدان المختارة، المعلومات وفقاً لآخر سنة متاحة



ملاحظة: بيانات المكسيك مرتبطة بالمناطق «الأقل تحضراً»

المصدر *Understanding Children Work (2012)*

وتحسين الظروف أمام نشاطات تنظيم المشاريع خارج الإطار الزراعي.

تظهر الأدلة في 15 بلداً أنّ معيلي الأسر الشباب على استعدادٍ أكبر للمشاركة في نشاطات غير زراعيّة مقارنة مع نظرائهم الأكبر سنّاً (Davis et al., 2007). ويعدّ التعليم شرطاً مهمّاً لانتقال الشباب إلى الأعمال غير الزراعيّة. ويُظهر تحليل أُجري لغرض هذا التقرير حول ثمانية بلدان أنّه كلّما ارتفع مستوى التعليم ازداد تشغيل الشباب في الأعمال غير الزراعيّة، علماً أنّ هذه الأنماط تشابهت لدى الرجال والنساء. في الإطار نفسه، تنخرط نسبة 23% من غير المتّعلمين في تركيا في أعمال غير زراعيّة مقارنة مع 40% ممن أكملوا التعليم الابتدائي ونسبة 64% ممن أكملوا التعليم الثانوي على الأقلّ (الرسم 7–2).

يتوقع الأفراد الذين ينتقلون إلى أعمال غير زراعيّة الحصول على أجر أفضل. ففي غانا ورواندا، تبلغ الأرباح الوسطية في القطاع غير الرسمي ضعفي ما هي عليه في قطاع الزراعة (Adams et al., forthcoming).

تلبية حاجات التدّريب في الأرياف

يمكن لتعزيز التّدريب على المهارات كجزء من التنمية الريفيّة أن يحقق منافع هامّة، على غرار ما تظهره بعض الإقتصادات الناميّة. ومنذ أواخر السبعينيات، اعتبر التركيز في الصين على نموّ الإنتاجيّة في الحيازات الزراعيّة الصغيرة والعمل الحرّ غير الزراعي عاملاً حاسماً في مكافحة الفقر (Ravallion,2009). وترافق الاستثمار العام المستهدف في النشاطات غير الزراعيّة مع استثمار يهدف إلى تحسين التعليم والتدريب في المناطق الريفيّة، ما ساعد سكان الأرياف المهمّشين على الانتفاع من مصادر الدّخل غير الزراعيّة.

منح الأولويّة لمهارات شباب الأرياف في الاستراتجيّات المحليّة

لم تعر بلدان كثيرة الأهمية للتدريب على المهارات على الرغم من قدرته على تحقيق التنمية الريفية. فمن بين ستّ وأربعين سياسة واستراتجيّة تمّت مراجعتها لغرض هذا التقرير، سلّم ما يقارب نصفها فحسب بضرورة التدريب لشباب الأرياف في حين افتقر الكثير منها لمبادرات تتمحور حول المناطق الريفيّة (Engel, 2012). وغالباً ما تندرج المساعي لتأمين تدريب إضافي لسكّان الأرياف ضمن التزامات أكثر شموليّة لتوسيع تنمية مهارات الفئات المهمّشة، إلاّ أنّها لا تدرك عادة الحاجات الخاصّة بالمناطق الريفيّة.

من المرجح أن ينخرط شباب الأرياف الحاصلين على التعليم في عمل غير زراعي في عدد من البلدان، يرتفع عدد العاملين الذين لا يتمتّعون بمهارات عالية في وظائف منخفضة الأجر في القطاع الزراعي. فيشدد ذلك على الحاجة إلى تنمية المهارات بغية تعزيز الإنتاجيّة الزراعيّة ورفع الاستثمار في التدريب، ما يؤدّي إلى زيادة التوظيف

من المرجح أن ينخرط شباب الأرياف الحاصلين على التعليم في عمل غير زراعي

وتحسين نوعيّته في الاقتصاد الريفي غير الزراعي. أما عندما تلبي خطط التدريب احتياجات المناطق الريفيّة، فإنها تتجاهل عادة العمل غير الزراعي.

طوّرت إثيوبيا حديثاً خطّةً واعدة بعنوان سياسة القطاع الزراعي وإطار الاستثمار 2010–2020، بإشراف وزارة الزراعة والتنمية الريفيّة (Ethiopia MoARD, 2010). تهدف هذه الخطّة إلى زيادة إنتاجيّة الحيازات الزراعية الصغيرة بغية الحدّ من الفقر في الريف وتحسين الأمن الغذائي. وهي تصبو إلى توسيع نطاق الأبحاث الزراعية والتدريب، ما يتضمّن نشر 54 ألف وكيل إرشادٍ زراعيّ على الأقلّ و18 ألف مركز تدريبٍ للمزارعين. وتتميّز هذه الخطة بسمة إيجابية أخرى ألا وهي التركيز على جسر الهوة بين الجنسين عبر الحرص على تدريب النساء.

تحتاج المناطق الريفيّة إلى أنظمة معلومات سوق العمل من أجل تقييم المهارات والاستجابة لحاجاتها المتغيّرة، إلاّ أنّ هذه الأنظمة غير متوافرة أو غير دقيقة في بلدان الدخل المنخفض والمتوسّط (Sparreboom and Powell, 2009). وعادةً تغيب تحليلات حاجات التدريب في الأرياف أو تجري بشكلٍ متقطّع.

تشكّل إندونيسيا خير مثال على أحد بلدان الدخل المتوسّط التي تعالج هذا التحدّي. يعيش حوالى نصف سكّان إندونيسيا في المناطق الريفيّة (Statistics Indonesia, 2012). ولا يعمل سوى 82% من الفقراء في هذه المناطق، في حين ينخرط أكثر من ثلثي هذه النسبة في مجال الزراعة (ADB et al., 2012). في إطار خطّة إندونيسيا الرئيسة لتسريع النمو الاقتصادي وتوسيعه 2011–2025، بدأت وزارة التعليم الوطني والثقافة ووزارة تنسيق الشؤون الاقتصاديّة بالتطرّق إلى ضرورة إجراء تحليلات أفضل لسوق العمل في المناطق الريفيّة والحضريّة (Indonesia Coordinating Ministry for Economic Affairs, 2011; 2011conomic Affairsng Ministry). كذلك ومنذ العام 2010، اتُخذت تدابير كثيرة لتحسين توافر بيانات سوق العمل واستخدامها الفعال في منطقتين تجريبيتين. ولكن لا بدّ من مضاعفة الجهود نظراً إلى أنّ قاعدة البيانات لا تزال غير كافية مقارنة مع حجم سوق العمل الضخم (Wedig, 2010a).

برامج مرنة لشابات الأرياف تساعد على تحقيق التوازن بين التدريب والالتزامات الأخرى

تقديم المهارات الأساسية لكافة شباب الأرياف

يعدّ انتفاع كافة شباب الأرياف من المهارات الاساسية تحدّياً كبيراً في المناطق الريفيّة بسبب طريقة انتشار السّكان وأعداد الأشخاص المعنيّين. فمن غير المحتمل أن يستفيد الشباب الذين لا يتمتعون بالمهارات الأساسيّة من برامج التدريب، لأنها تتطلّب قدرةً على الوصول إلى المعلومات وتحليلها وتبنّي وسائل تكنولوجيّة جديدة بغية الحصول على عملٍ مثمر. من هنا، تقضي الأولوية بتوسيع تغطية التعليم الإبتدائي والثانوي وتكييفهما مع البيئات الريفية.

لا بدّ من أن تترافق المقاربات الهادفة إلى تحسين مهارات شباب الأرياف مع استراتيجيّات أخرى لمكافحة الفقر حتّى تزداد فعاليتها. من هنا، تبرز حاجة شباب الأرياف إلى برامج الفرصة الثانية التي تملأ فجوات المهارات الأساسيّة في مجال القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى برامج تتخطّى مستوى المهارات الأساسية حتّى تفتح أمامهم فرص الخروج من دوّامة الفقر عن طريق المشاركة المنتِجة في النشاطات الزراعيّة وغير الزراعيّة.

منح شباب الأرياف فرصة ثانية

لا بدّ من تحسين المهارات الأساسيّة في مجال القراءة والكتابة والحساب لدى شباب الأرياف ولا سيما النساء منهم. يشكل ذلك الخطوة الأولى الهادفة إلى التأكّد من استفادتهم من برامج أخرى لتنمية المهارات الزراعيّة وغير الزراعيّة. تؤمّن المنظمات غير الحكوميّة الكثير من برامج الفرصة الثانية بأساليب مرنةٍ تتمحور حول المهارات العملية. وتصمم منظّمات محليّة صغيرة هذه البرامج أيضاً وغالباً ما تكيّف مضمونها وأساليب تقديمها مع الحاجات المحليّة.

تساعد البرامج الجزئيّة التي تستخدم المنشآت المحليّة على تحسين المشاركة عن طريق الحدّ من العقبات المرتبطة بالوقت والمواصلات والأوضاع الماليّة. ويمكن لمرونة البرامج المصممة محليّاً أن تكون ذات منفعة للشابات الريفيّات اللواتي غالباً ما يوازنّ التدريب مع التزامات أخرى تفرض عليهنّ العمل لساعات طويلة. ويقدّم برنامج ملاوي للتعليم التكميلي الأساسي مقاربة لإيصال المهارات الأساسيّة إلى شباب الأرياف المتسرّبين من المدرسة الإبتدائيّة (المربّع 7–1).

من المرجّح أن تحتاج الشابات الريفيّات إلى المزيد من أشكال الدعم الموجّه من أجل حلّ مشكلة التمييز والتحديات الأخرى. يقدّم برنامج إشراق في مصر مثالاً إيجابيّاً حول فرص الشابات المتزايدة في تنمية المهارات في ظلّ بيئة محافظة (المربّع 7–2). وقد نجح البرنامج بفضل المشاركة المحليّة الكثيفة وطرق تكييف المقارابات التعليميّة مع البيئة المحليّة.

تحمل برامج الفرصة الثانية إمكانيات كثيرة، إلاّ أنّ تأثيرها كان محدوداً لأنها كثيرة وغير منظّمة وصغيرة النطاق. وبالتالي تقلّ المعلومات حول نوعيّتها ونتائجها على سوق العمل. في الغالب، لا تقدّم هذه البرامج أيّ

المربع 7-1: فرصة ثانية للمتسربين من مدارس ملاوي الابتدائية

تعيش نسبة 85% تقريباً من سكّان ملاوي في المناطق الريفيّة، وتفيد مصادر حكوميّة أنّ نسبة 60% من سكّان الأرياف يعانون من «الفقر» أو «الفقر المدقع». كذلك، ينتمي نصف السكّان إلى الفئة العمريّة دون سنّ الثامنة عشر ويعمل معظمهم في زراعة الكفاف غير المدفوعة. تعدّ فئة الشباب معرّضة بشكل خاص لفيروس نقص المناعة البشرية ومتلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز). ويقدّر عدد المصابين بالفيروس سنوياً بمئة وعشرة آلاف شخص، في حين ينتمي نصفهم أقّله إلى الفئة العمريّة ما بين 15 و24 سنة.

في هذا السياق، يعدّ إنهاء المدرسة الابتدائيّة تحدياً كبيراً. ففي العام 2009، تسرّب من المدارس الابتدائيّة حوالى نصف الأطفال الملتحقين، ولم يصل سوى عدد صغير منهم إلى المدرسة الثانوية. فبلغ عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدرسة 319 ألف طالب، ويعتبر هذا الرقم ضخماً نظراً لصغر حجم البلاد.

بهدف إعطاء الشباب فرصةً لاكتساب المهارات، وضعت الحكومة بدعم من الجهات المانحة برنامج التعليم التكميلي الأساسي، الذي أصبح حالياً جزءاً أساسيّاً من النشاطات الحكوميّة. يستهدف هذا البرنامج الفئة العمرية بين 9 و17 سنة من الشباب غير الملتحقين بالمدرسة أو المتسربين قبل إكمال الصفّ الخامس.

أُطلق البرنامج التجريبي في ثلاث محافظات في العام 2006. وبحلول العام 2011، طُبق في ستّ محافظات ريفيّة تشهد ارتفاعاً في معدّلات التسرّب، وطال عشرة آلاف طفلٍ وشاب. ومن المفترض تعميمه على الصعيد الوطني في العام 2012. اجتذب البرنامج الكثير من الشباب، انتمى أكثر من نصفهم في المرحلة الأولى إلى الفئة العمريّة من عمر 14 سنة وما فوق. كذلك، استُهدفت الفئات المهمّشة بشكلٍ ناجح. ويُذكر أنه من بين كلّ خمسة أشخاص مشاركين لم يلتحق واحد منهم بالمدرسة مسبقاً، في حين جاء معظمهم من الأسر الفقيرة جداً. وشكل الأيتام نصف الطلاب الأكبر سنّاً، في حين ضمّ البرنامج بعض الشابات المتزوّجات اللواتي أنجبن الأطفال. إلا أنّ نسبة الإناث من المشاركين الكبار لم تتعد الثلث.

تطبق هذا البرنامجَ منظمات غير حكوميّة محليّة، تعمل على توظيف منسّقين محليين من حاملي الشهادات الثانويّة دون الخامسة والثلاثين من العمر وتدريبهم. ويؤمّن التوظيف المحلي وظائف ومثالاً يحتذى به للشباب المحليين الفقراء. أمّا صفوف البرنامج فمساحتها أصغر من صفوف المدارس الابتدائية النظامية. وتقع مراكز التعليم داخل البلدات حيث تديرها المجتمعات المحليّة.

يغطّي المنهاج المهارات الأساسيّة في مجال القراءة والكتابة والحساب استناداً إلى منهاج التعليم الإبتدائي، إضافةً إلى مهارات عملية أكثر من ضمنها الزراعة والبيئة، وتأمين سبل المعيشة وتنظيم المشاريع، وأساليب الحياة الصحيّة والمواطنة. وقد صُمّمت الدورة بشكل يسمح لخرّيجي برنامج السنوات الثلاث بالالتحاق بالصفّ السادس في مدرسة ابتدائيّة رسميّة إن رغبوا في ذلك.

ينصبّ اهتمام المشاركين من كبار السنّ على تعلّم مهارات القراءة والكتابة والحساب إذ أشارت نسبة 84% إلى هذا الهدف الأساسي. وقد قال معظمهم إنّهم سيستفيدون من هذه المهارات لإيجاد وظيفة أو لإنشاء عمل، إلا أنه يصعب عليهم تطبيق ذلك. اقتضى هدف الخطّة الأساسيّ بتوظيف الحرفيين المحليين للتدريب على مهارات تأمين سبل المعيشة على غرار صناعة الفخّار والحياكة وصناعة مقابض المجارف والمكانس وإصلاح أجهزة الراديو. ولكنّ الحرفيين أرادوا أجراً مقابل خدماتهم، وفي بعض الأحيان لم تكن المواد اللازمة متاحة. نتيجةً لذلك، تمّ حذف الجزء التطبيقي للمهارات العملية. كذلك، أراد بعض الشباب الخضوع لتدريب على المهارات التقنية والمهنية (على غرار النجارة و صناعة الأدوات المعدنية) ولكنّها كانت تتخطّى إمكانيّة البرنامج وميزانيّته. وربّما أدّى هذا القصور في المهارات العمليّة إلى تسرّب بعض الشباب الأكبر سنّاً.

نجح البرنامج في تأمين المهارات الأساسيّة للشباب على الرغم من هذه المشاكل، وغالباً ما تفوق أداء المشاركين على أداء أداء طلاب المدارس الابتدائيّة الرسمية. أكمل أكثر من نصف المتعلّمين الدورة الأولى من البرنامج الممتدّة على ثلاث سنوات أو تركوا البرنامج باكراً ليلتحقوا مجدّداً بالمدرسة الابتدائية. ومن بين خريجي دورة السنوات الثلاث، نجحت نسبة 40% بمستوى كفاءةٍ في الحساب يوازي الصفّ الخامس من المنهاج النظامي. وفي القابل، أظهرت دراسةٌ لتجمّع جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة نوعية التعليم أنّ أقلّ من واحد في المئة من طلاب الصفّ الخامس قد وصلوا إلى مستوى الكفاءة في الرياضيات.

المصدر: Jere, 2012

غالبا ما يتفوق الشباب في برامج الفرصة الثانية في ملاوي على نظرائهم في المدارس الابتدائية

المربع 7-2: تقديم المهارات إلى المراهقات في ريف مصر

تضمّ مصر اليوم أكبر شريحة من المراهقين في تاريخها، إذ يتخطى عددهم 13 مليون نسمة في الفئة العمرية بين 11 و19 سنة. حققت البلاد إنجازات ملموسة في التعليم الابتدائي، ولكن لم يحظَ كثير من المراهقين بالتعليم، ولا سيما الفتيات والنساء في الأرياف. وفي العام 2008، حظيت نسبة 20% من النساء الريفيات بين عمر 17 إلى 22 سنة بأقلّ من سنتي تعليم، ومن المرجح أيضاً أن يتزوج عدد كبير منهنّ في سنّ باكرة.

أُطلق برنامج إشراق في العام 2001 من قبل تحالف منظمات غير حكومية دولية يهدف إلى توفير التدريب على المهارات من خلال برنامج تجريبي يضمّ 277 فتاة غير ملتحقة بالمدرسة بين عمر 13 إلى 15 سنة. أدرك مصممو البرنامج ضرورة موافقة الأهالي على أنواع المهارات المقدمة للفتيات في ظلّ البيئة المصرية المحافظة. وتقبلت الأسر بشكل كبير مهارات القراءة والكتابة والحساب. وتم إنشاء «مكان آمن» في كلّ قرية لتسهيل اجتماع الفتيات أربع مرات في الأسبوع طوال ثلاثين شهراً. وحصلت الفتيات بفضل البرنامج على التدريب بغية إعدادهنّ للانخراط بشكل فاعل في مجتمعاتهنّ وكسب المداخيل.

ثقّف البرنامج أيضاً الفتيان والأهالي وقادة المجتمعات المحلية على توفير حرية أكبر للفتيات من أجل الحصول على التعليم ودخول سوق العمل. وعمل أيضاً برنامج إشراق على مستوى المحافظات والوزارات الوطنية للحصول على الدعم.

ساهمت المشاركة في البرنامج التجريبي في تعزيز مهارات القراءة والكتاب والحساب. وقد نجحت نسبة 92% من الفتيات المشاركات في اختبار القراءة والكتابة الحكومي، والتحقت أو انضمت من جديد نسبة 69% منهنّ إلى التعليم النظامي. وتقهقرت المعتقدات السلبية المترسخة في عقول الفتيات وأسرهنّ، فحصلنَ على حرية أكبر. وانخفضت نسبة الفتيات الراغبات في الزواج قبل سنّ الثامنة عشر من 26% قبل البرنامج إلى 2% بين المشاركات. وبالإجمال، تمّ تمكين الفتيات بغية الاضطلاع بأدوار منتجة في الأسرة والمجتمع.

ومن بين إجمالي الفتيات المشاركات البالغ عددهنّ 277 فتاة، لم تُكمل سوى نسبة 18% دورات تدريب على المهارات المهنية، ويُقرّ تقييم البرنامج بضرورة تعزيز هذا المجال. وتجدر الإشارة إلى رغبة بعض الفتيات في الحصول على التدريب لإصلاح الأدوات الكهربائية، في حين توجهت الأغلبية إلى تدريب على مهن نسائية تقليدية مثل تصفيف الشعر.

أدى نجاح البرنامج إلى توسيع تغطيته، وهو يطال اليوم 2500 فتاة على الأقلّ في خمسين قرية. ويقضي التحدي الأهم باستهداف المزيد من الفتيات نظراً إلى ارتفاع عدد المراهقات اللواتي لا يكملن التعليم الابتدائي في ريف مصر.

المصدر: Brady et al. (2007); Ishraq (2010); UNESCO (2012b).

شهادات، ما يمنع المشاركين فيها من إعادة الالتحاق بنظام التعليم أو الحصول على وظائف جيدة. غالباً ما يتفوق الشباب في برامج الفرصة الثانية في ملاوي على نظرائهم في المدارس الابتدائية.

استفادت إثيوبيا من خبرتها فدمجت التدريب على المهارات ضمن برنامج شبكات الأمان

القرن بين التدريب على المهارات وأشكال الدعم الأخرى للتصدي لأوجه الحرمان المتعددة

تقضي استراتيجية التصدي لأوجه الحرمان المتعددة والحدّ من الفقر في الأرياف بضرورة القرن بين التمويل البالغ الصغر أو الحماية الاجتماعية من جهة مع برامج تنمية المهارات من جهة أخرى، بما في ذلك المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب إضافة إلى التدريب على المهارات المعيشية. وتمكنت البرامج الناجحة من تغيير حياة الأفراد عبر تعزيز أصول الفقراء وتوفير المهارات لتنويع استخدامها وتسهيل الوصول إلى الأسواق.

يمكن للجمع بين التدريب على المهارات وخدمات التمويل البالغ الصغر أو الحماية الاجتماعية أن يعزز من قدرات شباب الأرياف في مجال تنظيم المشاريع أو العمل في القطاع غير الزراعي. وتُعتبر المنظمة غير الحكومية براك/ لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف (سابقاً) التي تتخذ من بنغلاديش مقرّاً لها رائدةً في هذا المجال. وقد نجحت برامجها في الجمع بين دعم الحاجات الفورية، والتدريب على المهارات، مع تقديم المنح الصغيرة ونقل الأصول بغية إنشاء المؤسسات الصغيرة (المربع 7-3).

لا تتضمن عادة برامج الحماية الاجتماعية التدريب الكافي على المهارات. وأظهرت التجربة الأولى لبرنامج شبكات الأمان الإنتاجية في إثيوبيا إمكانية تحقيق نتائج أفضل تدوم لفترة أطول في حال أضحى التدريب على المهارات جزءاً لا يتجزأ من البرنامج. أما برنامج الحماية لاجتماعية الأكبر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فاستهدف حوالى 8 ملايين مستفيد (9% منهم من سكان إثيوبيا). وأمّن البرنامج التحويلات النقدية لمساعدة الأسر على شراء

المربع 7-3: منظمة براك تعالج أوجه الفقر المتنوعة من خلال التدريب

أضحت منظمة براك رائدة في المقاربات المبتكرة الهادفة إلى الحدّ من الفقر الريفي من خلال مجموعة برامج تعالج في الوقت عينه العوائق التي تحول دون خروج شباب الأرياف من حلقة الفقر. تركز هذه البرامج على حاجات النساء بشكل خاص، لأنهنّ أكثر عرضة للحرمان. واستناداً إلى نجاح برامج منظمة براك في بنغلاديش، تعمد المنظمة إلى توسيع تغطيتها لتشمل أجزاء أخرى من العالم، بما في ذلك أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

تعيش نسبة 20% من الأسر الريفية في بنغلاديش في حالة فقر مدقع. وهي تعاني من انعدام الأمن الغذائي الملح ولا تمتلك أيّ أصول أو أراضٍ قابلة للزراعة، وغالباً ما يكون أفرادها من الأميين والأكثر عرضة للأمراض. وتعاني النساء عادةً من التمييز بين الجنسين، ما يحدّ من فرصهنّ في النشاطات المدرة للدخل، وهنّ يساهمن أيضاً في إعالة عدد غير متكافئ من أفقر الأسر.

تعي منظمة براك صعوبة اشتراك الأسر الفقيرة في التمويل البالغ الصغر والاستفادة منه، واستناداً إلى هذه الخبرة أطلقت برنامج «تخطي حدود القضاء على الفقر». يشكل الأشخاص الذين يعيشون بأقلّ من دولار واحد في اليوم أقلّ من نصف المستفيدين من التمويل البالغ الصغر، وهم يحتاجون إلى التدريب للاستفادة من الأصول أو الائتمان المقدم من خلال التمويل البالغ الصغر. يوفر البرنامج أصولاً تدرّ بالدخل على الفقراء (الذين يعيشون بأقلّ من 0.35 دولاراً في اليوم) في ريف بنغلاديش، ويُقدمها عادةً للنساء في الأسر مع توفير التدريب اللازم لتحقيق الفائدة القصوى. على سبيل المثال، قد تحصل امرأة في حالة الفقر المدقع على بقرة إضافة إلى راتب أسبوعيّ صغير لفترة معينة أو إلى حين بداية الإنتاج والحصول على الدخل. ويوفر البرنامج أيضاً التدريب على كيفية تسويق المنتج واستخدام التمويل البالغ الصغر. طُبِّق البرنامج على نطاق واسع، وقد بدأ في مرحلة تجريبية في 3 مقاطعات في العام 2002 مع 5 آلاف أسرة، وطال 15 مقاطعة ومئة ألف أسرة في السنوات الأربعة التالية.

استخلص تقييم البرنامج بين الأعوام 2002 و2008 أنه أدى إلى تغيير مستمر في الأوضاع الاقتصادية للأسر المستفيدة. وقد نجح الاستهداف الأولي للمستفيدين إذ تحققت أرباح كبيرة ومستمرة في المداخيل. وارتفع مدخول عضو الأسرة الواحد ثلاثة أضعاف بين الأعوام 2002 و2008.

يعتبر التدريب أساسياً لتحقيق هذه النتائج، إذ أنه يضمن الوصول إلى أفضل النتائج استناداً إلى أصول عالية الجودة، مثل البقر من صنف جيرسي الذي يدرّ بكمية أكبر من الحليب مقارنة مع سلالة الماشية التقليدية من جنوب آسيا المعتادة بين المستفيدين. وبرزت أهمية التدريب على تنظيم المشاريع والتسويق في تحقيق المستفيدين لأقصى الأرباح. وفي الواقع، يُقدَّم هذا الدعم لفترة سنتين لضمان تعلم المستفيدين كافة الدروس.

تقدم مقاربة أخرى من منظمة براك مروحة واسعة من الدعم بما في ذلك التدريب على المهارات للمراهقات ولا سيما الفتيات غير الملتحقات بالمدارس. بدأ البرنامج في بنغلاديش، وتم تكييفه ليتماشى مع المناطق الريفية الفقيرة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي أوغندا، صُمم برنامج التمكين وتأمين سبل المعيشة للمراهقات لتوفير مكان آمن للفتيات وتعزيز مهارات القراءة والكتابة والحساب أو استذكارها. حصلت الفتيات على التدريب في مجال المهارات الحياتية والمعيشية، إضافة إلى التدريب على كيفية كسب المال وإدارته في مهن مثل تصفيف الشعر والخياطة وتكنولوجيا المعلومات والزراعة وتربية الدواجن والتجارة على نطاق صغير. وأنشأ 690 نادياً للمراهقات يفتح أبوابه أمام النساء بين عمر 13 إلى 22 سنة في المناطق المستهدفة.

دامت فترة عمل البرنامج لسنتين، وتضاعف في خلالهما عدد المشاركات المنخرطات في نشاطات تدرّ بالدخل، مقارنة مع ارتفاع بنسبة 4% فقط بين غير المشاركات. وعملت الفتيات في تربية الدواجن ومعالجة الطعام والتجارة على نطاق صغير. وازدادت أيضاً المعرفة المالية، فارتفع الاقتراض بسرعة من أجل نشاطات مدرة للربح ما أدى إلى ازدياد الإدخار. على سبيل المثال، ذكرت نسبة 23% من الفتيات قيامهنّ بالإدخار قبل المشاركة في البرنامج، مقارنة مع نسبة 34% بعده. ويبدو أن البرنامج أدى إلى نتائج إيجابية واسعة النطاق على تنظيم المشاركات للمشاريع، وتمكن بعضهنّ أيضاً من إقراض المال إلى عائلاتهنّ.

المصادر: Abed (2009); Bandiera et al. (2011); BRAC (2011a, 2011b); Improving Institutions for Pro-Poor Growth (2011); Krishna et al. (2010); Rural Poverty Portal (2012a, 2012b).

في بنغلاديش، يحصل الأكثر فقرا على التمويل البالغ الصغر والتدريب على المهارات

الطعام وامتلاك الأصول المنتجة (USAID, 2012). تضمن البرنامج الائتمان، إلا أنه أغفل في مراحله الأولى التدريب لمساعدة من لا يتمتع بالتعليم الكافي على الاستفادة من القروض (Slater et al., 2006). واستناداً إلى هذه التجربة، قررت الحكومة رفع الاستثمار في التدريب. وبحلول العام 2008، ذكر ثلثا المزارعين أنهم خضعوا لبرامج تدريب، في حين استخدم ثلثهم تقنيات جديدة في أراضيهم الزراعية (World Bank, 2011b). وتتضمن النتائج الإيجابية إصلاح البيئات المتضررة، وزيادة الانتفاع من الموارد المائية وتوسيع تغطية ريّ الحيازات الصغيرة. ويمكن تحقيق المزيد أيضاً من خلال استثمار أكبر في التدريب على المهارات (Slater et al., 2006; World Bank, 2011b).

يمكن للجمع بين التدريب والتمويل البالغ الصغر أن يفيد النساء بشكل خاص، ويوفر لهنّ المزيد من السيطرة على الموارد. في نيبال، أُطلق مشروع التجارة واستخدام الزراعة لأغراض زراعية بتمويل من البنك الدولي. أضف إلى ذلك، يسعى برنامج تمكين النساء الثانوي إلى توفير التدريب على القراءة والكتابة والمعرفة المالية لتمكين النساء من الاستقلال عن أقاربهنّ الذكور في المجتمعات الريفية. سهّل المشروع تشكيل مجموعات الإدخار والائتمانات النسائية، وقدم التدريب اللازم لإدارة المجموعات بما يفيد كافة الأعضاء من النساء. وشكلت صفوف تعليم القراءة والكتابة جزءاً لا يتجزأ من الدعم والتدريب المقدمين. حقّق البرنامج نجاحاً ملحوظاً من حيث إدخار الأعضاء واقتراضهم، ولم تتخلف عن دفع القروض سوى نسبة 4% من المجموعات. دام البرنامج طوال 3 أعوام، واقتضى هدف المجموعات فيه تحقيق الاكتفاء الذاتي. واكتسبت أكثر من 74 ألف امرأة من أصل 130 ألف مهارات القراءة والكتابة ضمن البرنامج (Ashe and Parrott, 2001).

صغار المزارعين في حاجة إلى مهارات الأعمال والتسويق

في ريف أوغندا، حصلت النساء المتزوجات على فرصة الاقتراض من خلال نموذج تمويل مصرفيّ تجاري بالغ الصغر في القرى قامت الحكومة بالترويج له ليضحي شائع الاستعمال. وقد أُجريت دراسة معمقة تستند إلى أحد نماذج التمويل البالغ الصغر، وهو نموذج «مصرف القرية» ذي التوجهات التجارية الذي يمتلكه الأعضاء ويستخدمونه ويديرونه. وفر البرنامج التدريب على معايير الائتمانات وإجراءاتها وقواعد الإدخار وإدارة الأعمال. وكنتيجة لذلك، تمكنت النساء من إطلاق أعمال تجارية، فأصبحن أكثر استقلالية عن أزواجهنّ، وتمكن بعضهنّ حتى من توفير الأعمال لأزواجهنّ. واعتاد عدد كبير من النساء على الاقتراض والادخار البالغ الصغر إضافة إلى تطوير استراتيجيات ادخار متنوعة مثل شراء الماشية المُنتجة. واختارت النساء أيضاً الاستثمار في تعليم الأولاد فور اكتسابهنّ المعارف المالية والإدارية (Lakwo, 2006).

تقديم مهارات إضافية إلى شباب الأرياف

من الضروريّ توفير التدريب للشباب بشكل يتخطى مستوى المهارات الأساسية، فيضحي العمل في المناطق الريفية مغرياً بالنسبة لهم. وينجح بالتالي صغار المزارعين في تعزيز إنتاجهم الزراعي، في حين يحسّن العاملون في القطاع غير الزراعي من مهارات الأعمال والتمويل.

توسيع نطاق مهارات الأعمال والزراعة لصغار المزارعين

قد تشكل زراعة الحيازات الصغيرة مصدراً منتجاً وحيوياً للدخل اللائق في حال امتلك المزارعون المهارات الملائمة. ويمكن تعزيز أرباح الحيازات الصغيرة عند الانتقال إلى الزراعة المتنوعة بيولوجياً التي تعتمد نظاماً متكاملاً يدمج بين المحاصيل والأشجار والحيوانات المناسبة (UNEP et al., 2008).

بغية النجاح في الأعمال الزراعية، يحتاج الشباب إلى أنواع مهارات كثيرة تتخطى مستوى المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب. فلا بدّ من توفير التدريب حول المحاصيل الملائمة للزراعة، وتحديد المدخلات والكميات المزروعة، وكيفية معالجة التحديات البيئية واستخدام الموارد النادرة مثل المياه بفعالية كبرى (Collett and Gale, 2009).

ولا بدّ أيضاً من توفر مهارات الأعمال والتسويق لصغار المزارعين في بلدان الدخل المنخفض (Collett, 2010). ففي حين يعتبر الإنتاج الغذائي حيوياً للأسرة، إلا أنّ فقراء الأرياف يبيعون أيضاً المحاصيل النقدية في الأسواق المحلية والإقليمية والوطنية، ما يفرض الحاجة إلى مهارات أعمال أفضل لتمثيل مصالحهم الخاصة. ويمكن لتشكيل الرابطات أن يساعد صغار المزارعين على اكتساب المهارات مع تعزيز صوتهم المشترك (Chuhan-Pole et al., 2011)، وتُعتبر مدارس الزراعة الميدانية والتعاونيات الزراعية من المقاربات الملائمة في هذا السياق.

مدارس الزراعة الميدانية تروج لتقاسم المعرفة وتحسّن الإنتاجية

تؤدي خدمات الإرشاد الزراعي دوراً أساسياً في توفير المعارف والمهارات إلى المزارعين، إلا أنها تميل عادة إلى خدمة المزارعين المثقفين الأكثر ثراء. في أوغندا على سبيل المثال، ركزت خدمات الإرشاد على مزارعين يمكنهم التوسع بشكل كبير في إنتاج المحاصيل المعدة للتصدير،

في حين لم يحصل المزارعون الأكثر فقراً والأكثر عرضة للمخاطر سوى على فوائد محدودة (Wedig, 2010b). من الضروري إذاً أن تستهدف خدمات الإرشاد صغار المزارعين بما في ذلك أولئك الذين حصلوا على تعليم نظامي محدود، بغية توفير فرصة تحسين قدراتهم في مجال تنظيم المشاريع الزراعية وإدارة المزارع والتسويق والتنظيم.

تشكل مدارس الزراعة الميدانية استجابة ناجحة للنطاق المحدود وغياب الاستدامة المالية في الكثير من أنظمة الإرشاد في القطاع العام. تدوم هذه البرامج لمواسم كاملة، ويجتمع ضمنها المزارعون بشكل منتظم لتعلم تقنيات زراعية جديدة. بدأت هذه المقاربة في إندونيسيا في العام 1989 للمساعدة على وقف استخدام مبيدات الآفات السامة التي كانت تهدد صحة المزارعين ونجاح محاصيلهم (Braun and Duveskog, 2008). وتُطبّق هذه البرامج حالياً في سبعة وثمانين بلداً على الأقلّ، وقد نجحت في تعزيز الإنتاجية الزراعية. تجمع هذه المدارس بين مجوعات صغار المزارعين لمعالجة مسائل شتى مثل تربية الحيوانات الداجنة والزراعة العضوية وإدارة التربة والمياه الجوفية والتسويق. وينخرط المزارعون في تصميم برامج تنمية المهارات وتطبيقها، ما يضمن استدامتها الاقتصادية. وتظهر التجربة الطويلة في مدارس الزراعة الميدانية في إندونيسيا أنه عندما يتقاسم صغار المزارعين المعارف والتجارب يستفيدون بالدرجة القصوى من منافع المهارات المكتسبة (Feder et al., 2004; Van den Berg and Jiggins, 2007).

ساهمت مدارس الزراعة الميدانية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في تحقيق فوائد أساسية للمزارعين الفقراء الذين لم يحصلوا على التعليم النظامي بدرجة كافية. وبحلول العام 2003، تأسست ألف مدرسة على الأقلّ في المنطقة، وتخرج 30 ألف مزارع من كينيا وحدها. وشارك الشباب بدرجة خاصة في مدارس الزراعة الميدانية في كينيا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة، ما يعكس قدرة هذه المدارس على الترويج للتكنولوجيا الزراعية الجديدة بين الشباب. وقد شكلت النساء نصف المشاركين في هذه المدارس. وفي كينيا وأوغندا، يُذكر أنّ نسبة 70% من المشاركين لم تكن قد وصلت سوى إلى مرحلة التعليم الابتدائي، في حين تبلغ هذه النسبة 80% في جمهورية تنزانيا المتحدة. ومن المرجح أن يشارك في هذه المدارس أعضاء مجموعات الإدخار والائتمانات ومجموعات المزارعين الأخرى في إشارة إلى أهمية الربط بين المدارس والخدمات الريفية. ولكن قد تعجز أفقر الأسر وتلك التي تعيلها النساء عن المشاركة نظراً إلى الحاجة إلى تسديد رسم منخفض، وغياب المرونة لحضور الدروس في حال عملهم في مزارع أشخاص آخرين.

أدت مدارس الزراعة الميدانية عموماً إلى تحسين كبير في الإنتاجية والمداخيل. واستفاد من هذه المقاربة الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات متدنية من مهارات القراءة والكتابة. وارتفعت قيمة المحاصيل في الفدان الواحد بنسبة 32% في المتوسط في البلدان الثلاثة، وبنسبة 253% بالنسبة للأفراد الذين لم يحصلوا على التعليم النظامي. وارتفعت المداخيل بنسبة 61% في المتوسط، وبنسبة 224% للأسر التي لم يحصل معيلها على أيّ تعليم مسبق (Davis et al., 2010).

مدارس الزراعة الميدانية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تفيد المزارعين الفقراء الذين لم يحصلوا على التعليم بدرجة كافية

تسمح التعاونيات للمزارعين بالانتفاع من المهارات والمعارف ذات الصلة

تسمح التعاونيات بنقل مهارات الزراعة والأعمال إضافة إلى أشكال الدعم الأخرى إلى صغار المزارعين. ويقضي هدفها الأساسي بتحسين الأسعار والوصول إلى الأسواق. أما تعاونيات الائتمانات والإدخار فتحرص على تقديم آليات التمويل المستدامة إلى أعضائها. تنقل التعاونيات المعارف المتراكمة إلى المزارعين الأفراد من خلال شبكات قوية Wedig, 2012. ويمكنها أيضاً تقديم التدريب العملي في قطاعات زراعية ثانوية محددة حتى في المناطق الريفية النائية مع الاستفادة من معارف المزارعين المحدَّثة. ويُكمِّل التدريب مبادرات أخرى تطلقها التعاونيات لتمكين صغار المزارعين من زيادة قوة المفاوضات للحصول على أسعار أفضل، مثل التمويل البالغ الصغر وتنمية البنى التحتية الريفية.

تُعتبر التعاونيات الزراعية من أهم مزودي الخدمات لصغار منتجي البنّ في شرق أوغندا. ويمكن لأعضاء المزرعة (من صغار المزارعين عادةً) الانتفاع من التدريب من خلال عضويتهم في التعاونيات. ويركِّز معظم التدريب المقدم للمزارعين من خلال المنظمات غير الحكومية ومزودي الخدمات على المهارات الزراعية، في حين توفر التعاونيات تدريباً أكثر شمولاً إذ يغطي مهارات الأعمال والتنظيم والمهارات القابلة للتحويل.

تعتبر مؤسسة تعاونية البنّ غوموتيندو Gumutindo Coffee Cooperative Enterprise منتِجاً حاصلاً على علامة تجارة عادلة للبن العضوي من صنف «أرابيكا» المعتمد بشهادة، وهي تقدم التدريب على المهارات الزراعية لمساعدة صغار المزارعين على الحصول على الشهادات العضوية والحفاظ عليها مع رفع الإنتاجية على المدى الطويل. يحصل المزارعون على دورات تدريب قصيرة، ويُعرب بعضهم عن رغبتهم في المزيد من التدريب. وتُعتبر هذه الدورات التدريبية ذات صلة لأنها تجري ضمن الحياة العملية. وتستثمر التعاونيات في البنى التحتية المحلية مثل الطرقات ومنشآت تخزين المحاصيل والعيادات الطبية وتأهيل المدارس. وهي تسهل أيضاً

الاستثمار بين مجموعات محددة في التجهيزات التقنية واستراتيجيات التسويق المشتركة، وتساعد في تأمين أسعار جيدة في السوق مقابل رسم متواضع (Wedig, 2010b, 2012).

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز المهارات العملية

يمكن الترويج بفعالية للتعلّم المنتج والاستخدام العملي للمهارات الجديدة عبر عرضها من خلال وسائط الإعلام السمعية والبصرية. في بنين على سبيل المثال، استخدَم أحد المشاريع تسجيلات الفيديو لتدريب صغار المزارعات، وحقق نجاحاً أكبر في اعتماد المهارات واستخدامها مقارنة مع التدريب من خلال المحاضرات وحدها (Zossou et al., 2009). وتقدم التجارب في بوركينا فاسو والهند والنيجر نظرة أعمق على الفوائد المحتملة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب، ولا سيما البثّ الإذاعي الذي يطال أعداداً ضخمة من المزارعين المحرومين.

في ولاية تاميل نادو الهندية، يُستخدم التدريب من خلال الإعلام التفاعلي المتعدد الوسائط بغية شرح الممارسات الإنتاجية الجديدة لمزارعي قصب السكر. كانت هذه المهارات تُعلَّم سابقاً من خلال المحاضرات التقليدية، أما اليوم فتعتمد على النصوص والتسجيلات السمعية والبصرية والبيانات والرسوم. يغطي البرنامج المتعدد الوسائط كافة مراحل إنتاج قصب السكر من التخطيط إلى الحصاد، وهو يقسَّم إلى أجزاء للسماح للمتعلم بالتقدم بالسرعة التي تناسبه. صُمم البرنامج وفقاً لتقييم الحاجات النوعية المفصّلة للمزارعين. وهو يعتمد تكنولوجيا جديدة في مجال الزراعة في المراحل الملائمة. وتُكمِّل المواد المكتوبة المعيارية البرنامج التفاعلي. وعند استخدام النصوص، يمكن الاستماع إلى التعليق الصوتي لمساعدة الأفراد الذين لا يتمتعون بمهارات قراءة عالية. ويدوم كلّ درس لمدة ساعة واحدة (Shanthy and Thiagarajan, 2011).

استخدمت تجربة في بوركينا فاسو وهي البث الإذاعي في محاولة لتطال المزيد من المزارعين

شاركت عينة من المزارعين من ثلاث قرى في تجربة مماثلة. وكان معظمهم يلمّ بالقراءة والكتابة، ووصل ثلاثة أرباعهم إلى مرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي. واستخلص اختبار أولي أنّ المجموعات الثلاث تمتلك المعارف الأساسية حيال تقنيات زراعة قصب السكر. حصلت المجموعة الأولى على التدريب بواسطة الإعلام المتعدد الوسائط، أما المجموعة الثانية فحصلت على المحاضرات والبرنامج المتعدد الوسائط، في حين لم تحصل المجموعة الثالثة سوى على المحاضرات. وبعد التدريب، سجلت نتائج الاختبارات ارتفاعاً بمعدل 19 إلى 29 نقطة مئوية مقارنة مع نتائج الاختبار الأولي. واستفاد بالدرجة القصوى المزارعون الذين حصلوا على التدريب التقليدي والبرنامج المتعدد الوسائط في الوقت عينه. وذُكر المتعلمون أنّ استخدام التسجيلات السمعية والبصرية واعتماد المقاربة التفاعلية المتعددة الوسائط كانا مثيرين للاهتمام (Shanthy and Thiagarajan, 2011).

تُظهر هذه الدراسة أهمية الوسيط في تعليم المزارعين التكنولوجيا الحديثة والحيوية. شملت هذه الدراسة مزارعين مثقفين يمتلكون أراضيهم الخاصة ولم تبلغ نسبة النساء المشاركات سوى 9%، ما يشير إلى عدم انتفاع المزارعين المهمشين. إضافة إلى ذلك، يفتقر معظم المزارعين إلى التجهيزات الأساسية إلا إذا انضموا إلى مراكز التدريب (Shanthy and Thiagarajan, 2011).

وفي المقابل، استخدمت تجربة في بوركينا فاسو والنيجر البث الإذاعي في محاولة لتطال المزيد من المزارعين، مثل أولئك الذين لا يستخدمون التكنولوجيا بسبب انخفاض مستويات التعليم أو عدم الانتفاع من المنشآت. حصل المزارعون على التدريب في نوع تخزين جديد يسمح لهم بالحفاظ على محاصيلهم بأمان لبيعها في الوقت الذي يطيب لهم، مثلاً عند ارتفاع الأسعار، عوضاً عن الاضطرار إلى بيعها بسرعة قبل تضررها (Moussa et al., 2011).

اختبرت الدراسة المزارعين في ثلاث حالات، أولاً في القرى التي يغيب عنها التدريب، وثانياً في القرى حيث يُستخدم الشرح التقليدي، وثالثاً في القرى التي تجمع بين الشرح والبث اللاسلكي. في القرى التي أُجريت فيها الشروحات التقليدية، ارتفع استخدام التقنيات الجديدة بنسبة 34% في النيجر و13% في بوركينا فاسو مقارنة مع القرى التي غاب عنها التدريب. أما في القرى التي ترافقت فيها الشروحات مع البثّ الإذاعي، فارتفع اعتماد التقنيات الجديدة بنسبة 23% في النيجر و20% في بوركينا فاسو مقارنة مع القرى التي شهدت الشروحات وحدها. لذلك، ساهم البثّ الإذاعي في تفعيل وسيلة ناجحة للتدريب على الإرشاد الزراعي (Moussa et al., 2011).

إضافة إلى البثّ الإذاعي، تُشكل الهواتف المحمولة أحد أشكال التكنولوجيا الأكثر انتشاراً إذ يستخدمها 70% من سكان العالم (Newby, 2012). ويمكن للتدريب من خلال التكنولوجيا أن يفيد بشكل خاصّ النساء اللواتي لا يمكنهنّ حضور الصفوف بشكل منتظم. في جنوب الهند على سبيل المثال، تستخدم منظمة غير حكومية الهواتف المحمولة لتدريب النساء اللواتي لم يحصلن على التعليم الكافي في مجال العناية بالحيوانات وكيفية الاستفادة منها. تتلقى المشاركات رسائل صوتية على هواتفهنّ النقالة كلّ يوم حول كيفية العناية بالماشية،

وإضافة إلى ذلك يجتمع أعضاء مجموعات العون الذاتي أسبوعياً للمناقشة والتعلم من بعضهم (Balasubramanian et al., 2010).

مهارات تنظيم المشاريع والمؤسسات الصغرى للعمل غير الزراعي

يحتاج معظم صغار المزارعين إلى دخلٍ من خارج القطاع الزراعي من أجل البقاء، ولا سيما في المناطق حيث يتراجع حجم الملكيات. وفي الوقت عينه، تؤدي الأرباح في الزراعة إلى رفع الطلب في مجالات أخرى مثل عمل النجارين والفنيين الكهربائيين والسباكين وعمال البناء. ويمكن لسكان الأرياف إدارة عدة مؤسسات صغرى أيضاً. فيستطيع الشباب مثلاً إدارة طاحونة صغيرة لتحويل القمح إلى الطحين في حال اكتسبوا المهارات في علم الميكانيكا وامتلكوا رأسمال صغير لشراء الآلات الضرورية (IFAD, 2010). وتؤدي مساعدة شباب الأرياف على اكتساب مهارات تنظيم المشاريع إلى تفعيل استفادتهم من النشاطات غير الزراعية.

جعل العمل في الأرياف مغرياً بالنسبة للشباب. قد تساهم برامج التدريب على العمل غير الزراعي المبتكرة في تشجيع الشباب على البقاء في المناطق الريفية. وفي كمبوديا، أسست الحكومة في العام 1992 مدرسة تدريب مهنية في سيام ريب، عاصمة إقليم سيام ريب. تشدد المدرسة على تعليم المهن الحرفية إلى شباب الأرياف المحرومين الذين لم يحصلوا على التعليم النظامي بدرجة كافية. يُقدَّم كلّ عام التدريب في المدرسة الداخلية لأكثر من مئة شخص في الفئة العمرية بين 18 و25 سنة طوال ستة أشهر، فيحصلون على المهارات الضرورية للعمل في مناطقهم عوضاً عن النزوح إلى المناطق الحضرية. وفور انتهاء التدريب في المدرسة، يمكن للأفراد الانخراط في برنامج تدريب داخلي ضمن شبكة حرفيي أنغكور التي تفرعت

كمبوديا تدرّب الحرفيين للحدّ من الهجرة

المربع 7-4: كامفيد تقدم مهارات الأعمال إلى الشابات الريفيات الفقيرات

تعمل المنظمة غير الحكومية الدولية كامفيد منذ عدة أعوام على مساعدة الفتيات للحصول على التعليم وإنهاء مرحلة التعليم الثانوي. وبدأت المنظمة مؤخراً برنامج النواة المالية لقدامى الخريجات الريفيات الفقيرات غير المنخرطات في الاقتصاد. يقضي هدف البرنامج بمساعدتهنّ على استحداث فرص تأمين سبل المعيشة في القرى حيث تندر فرص العمل. يوفر البرنامج التدريب والتمويل الأوليين، ويهدف إلى تحقيق استقلالية النساء المالية ورفع مكانتهنّ الاجتماعية في الأسر والمجتمع المحلي.

يقدم برنامج النواة المالية التدريب للشابات الريفيات في مهارات إدارة الأعمال (بما في ذلك مسك دفاتر الحسابات، والمنافسة في السوق والتسويق)، إضافة إلى المنح لإنشاء المؤسسات، وإرشاد الأقران لدعم الأعمال التجارية الجديدة، والانتفاع من القروض البالغة الصغر بمعدل فائدة منخفض بعد إطلاق الأعمال التجارية. بدأ البرنامج في زمبابوي في العام 1998 وتم تكريره في غانا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا.

في العام 2007، انضمت 13614 شابة إلى البرنامج في زمبابوي مقابل رسم فردي يبلغ 6.20 دولاراً. نجح برنامج زمبابوي حتى في الظروف الصعبة للغاية نظراً للأزمة الاقتصادية التي بدأت في العام 2008. افتتحت النساء الأعمال التجارية في مجال البستنة والعناية بالماشية، وبيع المنتجات الزراعية والطعام المطهو، والخياطة وتصفيف الشعر. وفي العام 2010، حققت نسبة 93% من المشاريع المنشأة من خلال المنح على الأرباح. وأعاد معظم النساء استثمار بعض الأرباح في الأعمال التجارية. وذكرت النساء أنّ هذه الأعمال كان لها تأثير كبير على حياتهنّ، ما حسّن من مستوى معيشتهنّ فحصلنَ على احترام الأسر والمجتمع المحلي.

بين الأعوام 2009 و2011، أطلقت منظمة كامفيد نوعاً مختلفاً من المشاريع، وهو برنامج تعليم الشابات في المناطق الريفية في زامبيا. وفر المشروع دورة تدريبية مكثفة ليوم واحد إلى 10701 فتاة، وهو عدد يفوق الشابات المستهدفات في برنامج النواة المالية. غطى التدريب الإدارة المالية والميزانية والإدخار والمخاطر الائتمانية والخدمات المصرفية. وتطرق أيضاً إلى مواضيع الثقة والصدق والنزاهة الشخصية.

اعتمد البرنامج نموذج تدريب تعاقبيّ مع حصول 20 مدرباً أساسياً على التدريب المكثف طوال أسبوعين، في حين تلقى 160 مدرباً من أقرانهم التدريب على يد المدربين العشرين. رفعت المشاركات من مدخولهنّ السنوي من متوسط 74 دولاراً إلى 93 دولاراً. وعزز التدريب أيضاً من تقدير المشاركات لقدرة الإدخار وحققنَ الاستقلالية المالية. ولكن استخلص التقييم أنه من المحبذ تمديد التدريب لمدة يومين، وذكر أنّ تقديم المنح للمشاركات سيسمح لهنّ باستخدام المهارات الجديدة نظراً إلى غياب التجربة العملية في مجال الإدارة المالية.

المصادر: Kasonka and Mutelo (2011); Mak et al. (2010)

من المدرسة في سبيل تشغيل الحرفيين الجدد وإنتاج حرف عالية الجودة وتجنب هجرة سكان الأرياف. تدير شبكة حرفيي أنغكور حلقات عمل في ثلاث عشرة قرية، وتوفر التجهيزات والمواد للحرفيين. وهي توظف أكثر من 700 حرفيّ، يعيش 40% منهم ويعملون في قراهم. تستهدف أساليب التدريب الأشخاص الذين حصلوا على مستوى منخفض من التعليم النظامي ولم يعتادوا على المدرسة التقليدية. يحصل الحرفيون على الفوائد الاجتماعية والطبية، ويكسبون بين 60 إلى 80 دولاراً في الشهر، وهو المبلغ الذي يجنيه المزارع النموذجي في العام الواحد (Kenyon, 2009).

المهارات الأساسية عنصر ملح للاستفادة من التدريب على تنظيم المشاريع. يُظهر البرنامج المبتكر الذي تديره منظمة كامفيد غير الحكومية الدولية العاملة لدعم تعليم الفتيات والنساء في أفريقيا أنّ الأفرد الذين يلمّون بالمهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب يستفيدون بالدرجة الكبرى من مهارات تنظيم المشاريع (المربع 7–4).

أُطلقت أيضاً عدة برامج مبتكرة على نطاق كبير في المناطق الريفية في أمريكا اللاتينية، وهي تهدف إلى توفير مهارات تنظيم المشاريع والمؤسسات الصغرى للشباب المحرومين، ولا سيما الشباب من السكان الأصليين. وقد أظهر عدد كبير منها نتائج مدهشة.

في المكسيك، بدأ برنامج منظمي المشاريع من الشباب الريفيين وصندوق الأراضيJoven Emrendedor Rural y Fondo de Tierras (JERFT) في العام 2004 وسعى إلى معالجة عدم انتفاع الشباب من الأراضي والحاجة إلى جيل جديد من منظمي المشاريع بين أوساط شباب الأرياف. استهدف البرنامج بشكل خاص السكان الأصليين وسعى إلى تمكين المستفيدين من إنشاء أعمال تجارية زراعية مستدامة ومربحة. وفي غضون عام واحد، رفع المشاركون من مدخولهم بمقدار خُمس واحد (Severo, 2012).

في المكسيك، ارتفع دخل التاجرات الريفيات بنسبة 80% بعد التدريب على الأعمال

غالباً ما تعاني الشابات الريفيات من الحرمان في التعليم والعمل، لذلك من الضروري اعتماد مبادرات تقضي بتحسين سبل معيشتهنّ. حصلت النساء العاملات في نشاطات مثل بيع المنتجات الغذائية وصناعة الحرف على تدريب عمليّ طوال ستة أسابيع في ريف المكسيك بغية تحسين مهاراتهنّ المالية ومهارات الأعمال. تمتعت النساء قبل التدريب بمهارات حسابية أساسية، إلا أنهنّ لم يعرفن كيفية تحديد الأرباح أو الأسعار. وبعد التدريب، تحسّنت مهاراتهنّ في مجال محاسبة الأعمال، وارتفع الربح اليومي بنسبة 80% (Calderon et al., 2011).

منظمو المشاريع الشباب بحاجة إلى الأموال لبدء الأعمال. يشير درس مهم مستخلصٌ من البرامج في أمريكا اللاتينية إلى أنّ المهارات غير كافية بمفردها. ويُظهر برنامج منظمي المشاريع من الشباب الريفيين وصندوق الأراضي في كولومبيا أنّ منظمي المشاريع الشباب يحتاجون إلى الانتفاع من الأموال لإطلاق أعمالهم التجارية والحصول على الدعم في مراحل التشغيل الأولى. تأسس هذا البرنامج من قبل وكالة التمرس المهني الوطنية Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)، وبدأ في العام 2003 مع مشروع تجريبي في 167 بلدية، وتوسع نطاقه في العام 2009 ليشمل كافة الإدارات في 1091 بلدية. إضافة إلى تعزيز مهارات تنظيم المشاريع، يقدم البرنامج التدريب المهني للترويج للمشاريع المنتجة التي تتراوح بين الأعمال التجارية الزراعية والخدمات والصناعة. ويستفيد منه شباب الأرياف العاطلين عن العمل في الفئة العمرية بين 16 إلى 25 سنة، ويركز بشكل خاص على الفئات المستضعفة بما في ذلك النازحين والسكان الأصليين.

طُبق مركز التدريب المهني في وكالة SENA هذا البرنامجَ عبر شراكات استراتيجية مع الحكومات المحلية والإقليمية ونقابات العمال. فحصل منظمو المشاريع الشباب على الأموال من مصادر متعددة. وبحلول العام 2009، درّب البرنامج أكثر من 257 ألف شاب، وحقق نتائج ملحوظة ورفع احتمال إطلاق المشاركين لأعمالهم التجارية الخاصة بنسبة تتراوح بين 75% و88% مقارنة مع فريق مراقبة غير منخرط في البرنامج (Severo, 2012).

تعزيز دورات التدريب ذات الصلة عبر تكييفها مع الإطار المحلي. من المرجح أن تنجح تنمية المهارات في حال تكيفت مع الإطار المحلي من خلال تقييم حاجات السوق المحلي. ويُعدّ برنامج التدريب للتمكين الاقتصادي الريفي TREE خير مثال على ذلك، وقد صممته منظمة العمل الدولية للترويج للتنمية المحلية والإدرار بالدخل ولا سيما بين الفئات المحرومة. وقد نجحت منهجية TREE في أطر مختلفة من النيجر إلى الفليبين. ويقدم هذا البرنامج المهارات المهنية ومهارات تنظيم المشاريع والإدارة لإدرار الدخل، ناهيك عن المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب التي يفتقر إليها عدد كبير في المناطق الريفية الفقيرة.

يبدأ البرنامج مع تقييم يدرس سبب عدم جسر منظمي المشاريع والحكومات المحلية للهوة في قاعدة المهارات المحلية، ثم يعمل على تحديد كيفية سدّ الثغرات. ويُعدّ انخراط المجتمع المحلي رئيسياً لضمان تلبية التدريب لحاجات أصحاب المشاريع المحلية وزبائنهم وقادة المجتمع المحلي على حدّ سواء.

بعد التدريب، يقدم البرنامج الدعم لضمان فهم الدروس وتطبيقها. وتتضمن أشكال الدعم الصلة مع أصحاب العمل، والانتفاع من الائتمان، وخدمات تنمية الأعمال، والمساعدة في إضفاء الصفة الرسمية على المؤسسات الصغرى وتأسيس مجموعات الأعمال المحلية وغيرها من منظمات العون الذاتي. ويُقدم هذا الدعم من قبل مروحة واسعة من الهيئات الحكومية وغير الحكومية.

بين الأعوام 2002 و2007، طُبق برنامج TREE في مقاطعة خيبر بختونخوا في باكستان وفي جزيرة ميندناو الجنوبية في الفيليبين، وحقق نتائج إيجابية في المنطقتين. تُعتبر المنطقتان من أفقر مناطق العالم، وقد تأثرتا أيضاً بالنزاعات سابقاً. في باكستان، حصل أكثر من 3072 شخصاً على التدريب وهو رقم يتخطى الهدف الذي يشمل 2400 شخص. أما في الفيليبين، فتم تدريب 1897 شخصاً، وهو عدد يفوق الهدف البالغ 1220 شخصاً (ILO, 2005). استهدف البرنامج النساء، والشباب المحرومين من حقّ التصويت، والشباب المعوقين إضافة إلى المقاتلين السابقين في وسط ميندناو. وفي البلدين، استخدم معظم المتدربين مهاراتهم الجديدة بشكل منتج عبر إيجاد الوظائف أو إنشاء المؤسسات الصغرى بعد ثلاثة إلى خمسة أشهر من انتهاء البرنامج. ويُذكر أنّ ثلث المتدربين الباكستانيين، وأغلبيتهم من النساء، بدأ بكسب المدخول للمرة الأولى وتعلم مهارات جديدة، ما سمح لهم بتعزيز ثقتهم بنفسهم ومكانتهم الاجتماعية (ILO, 2005).

اعتُمد البرنامج بنجاح في الدول الأفريقية والآسيوية. وساعد برنامج TREE النساء في بنغلاديش على الدخول في التجارة غير التقليدية مثل إصلاح الأجهزة المنزلية والكمبيوتر. تجمع هذه المقاربة بين التدريب التقني والتدريب على الأعمال من جهة والتدريب في القضايا الجنسانية ودورات التوعية بالقضايا الجنسانية لأسر المتدربين والمجتمعات المحلية والمنظمات الشريكة من جهة أخرى (ILO, 2009b).

نجح البرنامج لأنه يرتكز على الشراكات مع الحكومة والمجتمعات المحلية ومجموعات أصحاب العمل والعمال. وهو يهدف إلى تمكين الفئات المستضعفة في المجتمع ويروّج لتملّك المستفيدين والشركاء، ما يساهم في استدامته. استناداً إلى هذا الأساس، يُدرك البرنامج الحاجات المحلية ويوفر دورات التدريب ذات الصلة، ودليل على ذلك ارتفاع نسبة النجاح بين المتدربين (ILO, 2009b).

تدريب الشباب العاطلين عن العمل ليصبحوا من منظمي المشاريع التكنولوجية. يسمح انتشار الهواتف المحمولة لمنظمي المشاريع الشباب الذي يتمتعون بمستويات قراءة وكتابة مرتفعة نسبياً بالانتفاع من الأسواق، فيستطيعون إذاً الاستفادة من المعلومات حول الأسعار وطلبات الزبائن والتطورات في هذا القطاع. وأضحى الانتفاع من الخدمات المالية عبر الهواتف المحمولة شائعاً، ولا سيما في المناطق التي يقلّ فيها عدد مصارف التمويل البالغ الصغر (Jansen, 2010).

يُعتبر نظام إدارة المعارف الزراعية مبادرةً تستفيد من تكنولوجيا الهواتف المحمولة والإنترنت في بنغلاديش، وقد تأسست في العام 2006 من قبل منظمة بادما للبحوث والتنمية، وهي منظمة إقليمية شبابية لا تبغى الربح وتعمل مع الفئات المزارِعة المهمشة. تشمل المبادرة عدداً كبيراً من المزارعين الأميين، وغيرهم من الأفراد الذين لا يجيدون استخدام الكمبيوتر، ولا يمتلكون خدمة الإنترنت ولا يعلمون كيفية البحث عن المعلومات التي يحتاجون إليها. يوفر نظام إدارة المعارف الزراعية معلومات محدّثة للمزارعين من خلال وسطاء المعارف، أي الشباب المحليين المثقفين والعاطلين عن العمل. يحصل الوسطاء على التدريب لإيجاد المعلومات الزراعية والاقتصادية والاجتماعية ذات الصلة، وترجمتها إلى شكل يسهل فهمه.

في بنغلاديش تشمل المبادرة عدداً كبيراً من المزارعين الأميين، وغيرهم من الأفراد الذين لا يجيدون استخدام الكمبيوتر، ولا يمتلكون خدمة الإنترنت

يبدأ وسطاء المعارف المتدربين بالعمل كمتطوعين في المركز طوال أسبوعين، ثم يحصلون على التدريب المكثف طوال شهر واحد استناداً إلى منهاج شركة مايكروسوفت المعنوَن « الإمكانيات اللامحدودة» Unlimited Potential. ثم يليه تدريب لمدة أسبوعين يركز على استخدام المعلومات وإدارتها في نظام إدارة المعارف الزراعية. تأسست هذه الخدمة بدعم من الجهات المانحة الدولية، أما اليوم فتفرض رسماً على المستخدمين (Braun and Islam, 2012). قد يساهم ذلك في جعل المبادرة أكثر استدامة لأنها لن ترتكز فقط على التمويل الخارجي، ولكن قد تعجز الفئات الأكثر فقراً عن الاستفادة منها.

التدريب على «المهارات الخضراء» يساعد في حماية البيئة ورفع الانتاجية

يحتاج صغار المزارعين إلى المعارف والمهارات بغية تلبية ازدياد الطلب العالمي على الغذاء والتغذية، والحفاظ على الطاقة وحماية الفئات المستضعفة من آثار التغير المناخي. تسمح لهم هذه المهارات برفع الإنتاجية مع الحؤول دون تدهور الموارد الطبيعية واستنفادها. ولا بدّ من القرن بين التدريب على التكنولوجيا الحديثة من جهة والحفاظ على المعارف التقليدية المرتبطة بالتنوع البيولوجي ونشرها من جهة أخرى، مثل الأنظمة الزراعية المتكاملة التي تدمج بين المحاصيل والأشجار والحيوانات المناسبة.

تبرز أهمية الارتكاز على المعارف والممارسات التقليدية بشكل جليّ في مرتفعات اليمن الجافة، حيث يجري

مجمل الإنتاج الزراعي في البلاد. تساعد أساليب إدارة المياه والتربة والبذور التقليدية في الحماية من الجفاف وانجراف التربة والأمراض. إلا أنّ اعتماد أنواع بذور عالية الإنتاجية خفّض من التنوع البيولوجي الزراعي، في حين غابت المعارف المرتبطة بالممارسات الزراعية البديلة. كان لفقدان هذه المعارف أثرٌ كبير، لأنّ بعض أصناف المحاصيل البرية أكثر مقاومة للظروف المتطرفة من الأنواع التجارية. في هذا الإطار، يهدف برنامج في مرتفعات اليمن إلى تعزيز مقاومة المجتمعات الريفية للتغير المناخي من خلال الحفاظ على التنوع البيولوجي الزراعي في الزراعة البعلية، ويُذكر أنه بدأ في العام 2010 ومن المرجح أن ينتهي بحلول العام 2014. وتُشكل تنمية المهارات على المستوى المحلي عنصراً أساسياً لبناء آليات تكيف المزارعين عبر تحسين معارفهم حيال التغير المناخي وإدارتهم للموارد الطبيعية إضافة إلى تنويع مداخيلهم (World Bank, 2010b).

يمكن للتدريب على المهارات أن يسمح لسكان الأرياف أيضاً بالاستفادة من الفرص الاقتصادية البارزة مع تنمية موارد الطاقة المتجددة، لأنه غالباً ما تتركز الصناعات المرتبطة بالطاقة الكهرمائية والشمسية وطاقة الرياح والطاقة الحرارية الجوفية في المناطق الريفية (World Bank, 2008d). وتعمل في هذا السياق مؤسسة «غرامين شاكتي» في بنغلاديش، وهي شركة فرعية ضمن مجموعة مصرف «غرامين» الرائدة في التمويل البالغ الصغر. تأسست «غرامين شاكتي» في العام 1996، وهي شركة لا تبغى الربح وتوزع أنظمة الطاقة الشمسية المنزلية وغيرها من التكنولوجيا المرتبطة بالطاقة المتجددة. تأسست مراكز «غرامين» للتكنولوجيا بغية تدريب النساء المحليات على مهن مختلفة مثل هندسة الخدمات، وتصنيع قطع الغيار إضافة إلى العمل كمندوبات مبيعات أنظمة «غرامين شاكتي». ووصل عدد هذه المراكز اليوم إلى ستة وأربعين مركزاً. يشدد البرنامج على توفير الفرص للشابات عبر التدريب، لأنهنّ أكثر عرضة من الرجال لعدم الحصول على عمل مقابل أجر خارج المنزل. وكلّ عام، يركب حوالى 60 ألف أسرة أنظمة الطاقة الشمسية، ما أدى إلى ارتفاع الطلب على التقنيين المدربين لتشغيلها. وتشكل الزيارات المنزلية الشهرية طوال ثلاثة أعوام جزءاً من اتفاق الشراء المبرم مع « غرامين شاكتي» ، وفي الوقت عينه يحصل الزبون أيضاً على بعض التدريب (Barua, 2012; Grameen Creative Lab, 2011; Grameen Shakti, 2009).

لا بدّ من إيلاء أهمية أكبر إلى المهارات الخضراء نظراً لقدرتها على تحقيق الفائدة لشباب الأرياف. ويمكن للزراعة المستدامة أن تساعد في الحفاظ على البيئة ورفع إنتاجية المزارع، وفي الوقت عينه تضحي الحياة الريفية أكثر اجتذاباً لشباب الأرياف فور استحداث وظائف تؤمن سبل المعيشة اللائقة.

لا بدّ من توفير التدريب على مهارات تنظيم المشاريع والمهارات المالية لتعزيز الفرص في العمل غير الزراعي

الخاتمة

يُعتبر الشباب الريفيون، ولا سيما الشابات، الأفراد الأكثر عرضة للحرمان في التعليم والعمل بين فئات الشباب. فلم يحصل عدد كبير منهم على المهارات الأساسية في القراءة الكتابة والحساب، وهم يحتاجون إلى فرصة ثانية لاكتسابها بغية تحسين سبل معيشتهم عبر رفع إنتاجية الحيازات الزراعية الصغيرة. وينبغي على برامج الفرصة الثانية دمج فرص تعلم التقنيات الجديدة لتأمين فعاليتها. وقد تساعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بما في ذلك البثّ الإذاعي والهواتف المحمولة في نشر التدريب بين سكان المناطق النائية. ومن غير المرجح أن يكفي التدريب على تحسين الإنتاجية الزراعية بمفرده بغية تشجيع الشباب على البقاء في المناطق الريفية. ولكن يمكن تعزيز الفرص في العمل غير الزراعي من خلال التدريب على المهارات المالية ومهارات تنظيم المشاريع، إضافة إلى توفير أصول سبل المعيشة التي يمكن استخدامها لإنشاء المؤسسات.

في مكان ما، يقول الفنان السوداني خالد محمد الخاتيم، 23 سنة والفائز بالمسابقة الفنية للتقرير العالمي للرصد والتعليم (الشباب المهارات، العمل): قررت أن تكون لأعمالي أشكال غير واضحة وغامضة وهي تعكس مدى الارتباط بين الشباب والمهارات وفرص العمل «في مكان ما»

نساء في بنغلاديش يحضرن صفاً لتعليم القراءة والكتابة في مركز دعم تابع للجنة بنغلاديش للنهوض بالريف

© G.M.B. Akash/Panos

مهارات الشباب: سبل نحو مستقبل أفضل 299

توفير فرصة ثانية للتعليم لأصحاب المهارات الأساسية الضعيفة أو المعدومة 300

مواجهة العوائق التي تحد من الانتفاع من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي 300

تعزيز انتفاع الأقل حظوة من المرحلة الثانية للتعليم الثانوي وتوثيق صلة هذه المرحلة بسوق العمل 301

تمكين شباب المدن الفقراء من الانتفاع من تدريب على المهارات لتأمين وظائف أفضل 301

جعل السياسات والبرامج تستهدف الشباب في المناطق الريفية المحرومة 301

ربط التدريب على المهارات بالحماية الاجتماعية لأكثر الشباب فقراً 302

وضع حاجات التدريب لدى الشابات الأقل حظوة في أعلى سلم الأولويات 302

حشد طاقات التكنولوجيا لتعزيز فرص الشباب 302

تحسين التخطيط عبر تعزيز جمع البيانات وتنسيق برامج المهارات 303

تعبئة موارد مالية إضافية متأتية عن مصادر متنوعة لتلبية حاجات التدريب لدى الشباب الأقل حظوة 303

الخاتمة 303

يحتاج الشباب إلى سبيل يقودهم نحو اكتساب المهارات التي يحتاجون إليها لينعموا بالحياة التي ترضي طموحاتهم. يستعرض هذا القسم أبرز عشر خطوات من شأنها تعزيز آفاق العمل لدى الشباب عبر تنمية مهاراتهم. وهي خطوات يجب عليها التأثير في السياسات الوطنية واستراتيجيات التمويل التي يتّبعها المانحون والقطاع الخاص. وكونها تندرج ضمن إطار أوسع لتطوير الجهود، يمكنها المساعدة على انتشال الشباب الأقل حظوة من الفقر.

مهارات الشباب: سبل نحو مستقبل أفضل

يتراوح عمر حوالى واحد من ستة من سكان العالم بين 15 و24 عاماً. وهم شباب يتركزون على نحو غير متناسب في بعض أفقر البلدان حيث أعدادهم في تصاعد مضطرد. فأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها ستضم بحلول العام 2030 أعداد شباب أكثر بثلاث مرات ونصف مما كانت عليه في العام 1980. ويتمتع هذا الكم الهائل من الشباب المزودين بالمهارات الملائمة بالقدرة على تعزيز ازدهار بلدانهم. ولا يؤدي تجاهل حاجات الشباب الأقل حظوة إلى مهارات إلى الحد من فرص استثمار قدراتهم فحسب، إنما يهدد أيضاً بعرقلة مساعي تحقيق النمو وجهود التخفيف من حدة الفقر.

غالباً ما يكون الشباب الأقل حظوة في آخر اهتمامات سياسات وبرامج توظيف الشباب أو المقاربات الآيلة إلى استحداث وظائف في القطاع الخاص. وقد عجز العديد منهم عن الوصول إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، وهم بأمس الحاجة إلى دعم لتنمية مهاراتهم الأساسية. ومن أجل إعطائهم فرصاً أفضل لتحصيل وظائف جيدة، عليهم التمكّن من البناء على هذه المهارات الأساسية من خلال اكتساب المهارات القابلة للنقل والمهارات التقنية والمهنية المطلوبة في سوق العمل الدائمة التغير في عالم اليوم.

يصف هذا التقرير السياسات والبرامج التي نجحت في تلبية الحاجات إلى المهارات لدى الشباب الأقل حظوة- سواء كانوا من العاملين في القطاع النظامي أو غير النظامي في المدن، أو من المزارعين أصحاب الحيازات الصغيرة أو من منظمي المشاريع في الأرياف. يمكن للاستثمار في تنمية المهارات أن يساهم في جعل المجتمعات أكثر إنصافاً عبر سد الفجوة بين الأغنياء والفقراء والذكور والإناث.

ينبغي على العديد من الدروس المستخلصة من هذا التقرير أن تشكل العمود الفقري للسياسات الوطنية والاستراتيجيات الاستثمارية للجهات المانحة والقطاع الخاص، سعياً إلى تحسين الآفاق الوظيفية للشباب. وكونها تندرج ضمن إطار أوسع لتطوير الجهود، يمكنها المساعدة على انتشال الشباب الأقل حظوة من الفقر.

تفيد إحدى أبرز الرسائل التي يبعثها هذا التقرير بأن جميع الشباب يحتاجون إلى سبيل يقودهم نحو اكتساب مهارات أساسية قوية، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة وصولاً إلى المرحلة الأولى من التعليم الثانوي وما بعدها. وبغية إعطاء جميع الشباب فرصاً متساوية في الحياة، يجب الحرص على عدم معاناتهم من التمييز على صعيد الانتفاع من التعليم أو جودته أو جدواه بفعل المنطقة الذي يقطنون فيها أو نوعهم الاجتماعي. فجميع الشباب الذين فاتتهم المهارات الأساسية يحتاجون إلى فرصة ثانية لاكتسابها، وإلاّ فسيرون أنفسهم مضطرين إلى العمل بأجر متدنٍّ وفي ظروف غير أمنة، ولن يتمكنوا من الاستفادة من تدريبات متقدمة تقودهم إلى وظائف أفضل.

أصبحت الحاجة إلى اتخاذ تدابير لدعم تنمية مهارات الشباب ملحة. يستعرض هذا التقرير أبرز عشر خطوات يجب اعتمادها في هذا الإطار. وهي خطوات يمكن تعديلها لتتناسب مع ظروف وحاجات كل بلد.

1 توفير فرصة ثانية للتعليم لأصحاب المهارات الأساسية الضعيفة أو المعدومة

تضم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ما يقارب الـ200 مليون شخص بين 15 و 24 عامًا عجزوا عن استكمال المرحلة الابتدائية. بالتالي، يتعين على الحكومات أن تقدم لهم فرصة ثانية للتعليم لتزويدهم على الأقل بمهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية التي يحتاجون إليها للحاق بركب الآخرين والهروب من حلقة الوظائف ذات الأجور المتدنية أو غير المدفوعة التي تغرقهم في الفقر.

بالإضافة إلى كونها تساعد الشباب على اكتساب المهارات الضرورية للعمل، يمكن لبرامج الفرصة الثانية التي تتضمن مهارات عملية لأنواع تجارة معينة أن تعزز ثقتهم بأنفسهم. فالتمتع بمهارات من هذا النوع يُحكم سيطرتهم على العمل وخياراتهم المعيشية.

إن توفير فرصة ثانية للتعليم للأعداد الكبيرة من الشباب الذين يحتاجون إليها يتطلب برامج منسقة وممولة كما يجب على نطاق أوسع. ومع دعم المنظمات المانحة،

توصيات

يتعين على الحكومات وضع هذا المسعى كأولوية في سياساتها عبر إدراجه ضمن الخطط الاستراتيجية لقطاع التعليم التي تهدف إلى تخفيض العدد الكبير من الشباب المفتقرين إلى المهارات الأساسية. لذلك، يجب تحديد تخصيصات الميزانية المبنية على عدد الشباب الأقل حظوة الذين يحتاجون إلى فرصة ثانية للتعليم وإدراجها ضمن توقعات الميزانية الوطنية.

2 مواجهة العوائق التي تحد من الانتفاع من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي

من الضروري أن يحظى الشباب بفرصة الانتفاع من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي لتدعيم مهاراتهم الأساسية. والمثير للقلق أنّ نحو واحد على ثلاثة من الشباب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لا يبلغ هذا المستوى. ويعيش معظم الشباب غير الملتحقين بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي في المناطق الريفية أو في مستوطنات عشوائية فقيرة في المدن، وتشكل الشابات عدداً غير متكافئ منهم. كما أن عدداً كبيراً من الأشخاص لا ينجح حتى في استكمال المرحلة الابتدائية. أما الذين يبقون في المدرسة، فغالباً ما يتلقون تعليماً ضعيف الجودة والجدوى. فبدون المهارات الأساسية التي يجب على المرحلتين الابتدائية والأولى من التعليم الثانوي تقديمها، تصبح فرص الشباب في إيجاد عمل آمن مقابل أجر لائق جد محدودة.

يجب تحديد هدف عالمي للحرص على انتفاع جميع الشباب من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي وصولاً إلى تحقيق هذا التعليم على المستوى العالمي وبجودة مقبولة بحلول العام 2030. كما يجب على خطط التعليم الطويلة الأمد تحديد الاستراتيجيات والموارد المالية المطلوبة لبلوغ هذا الهدف.

هذا ويتعين على البلدان التي تضم أعداداً كبيرة من الشباب غير الملتحقين بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي البدء بتذليل العقبات التي تحول دون مشاركة وتقدم العديد من الأطفال والمراهقين الأقل حظوة في التعليم. تقضي بعض التدابير الأساسية التي من شأنها تعزيز الانتفاع من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بإلغاء الرسوم المدرسية وتوفير الدعم المالي الهادف وربط هذه المرحلة بالمدارس الابتدائية والحرص على توفّر أماكن حكومية كافية للدراسة وتأمين الانتفاع من التعليم في المناطق الريفية. فضلاً عن ذلك، تبرز الحاجة إلى استراتيجيات تسمح بتخطي الحواجز الثقافية التي غالباً ما تواجهها الشابات.

وحتى في البلدان التي لا تشكل فيها مسألة الانتفاع مشكلة بارزة، يُعتبر توفير منهاج دراسي موحد طريقة فعالة لتزويد جميع الشباب بالمهارات الأساسية.

3 تعزيز انتفاع الأقل حظوة من المرحلة الثانية للتعليم الثانوي وتوثيق صلة هذه المرحلة بسوق العمل

تقدم المرحلة الثانية من التعليم الثانوي فرصاً للشباب لتنمية مهاراتهم وبالتالي الانطلاق من موقع قوة لنيل وظائف جيدة. ولكن في العالم النامي، يبقى الانتقال إلى هذه المرحلة الثانية أمراً صعباً بينما تسعى بعض البلدان الغنية جاهدة إلى جعل المرحلة الثانية من التعليم الثانوي شبه عالمية. لمواجهة هذه الثغرات، يجب اعتماد تدابير طارئة على ثلاثة مستويات أساسية.

أولاً، يجب على المرحلة الثانية من التعليم الثانوي أن تحدث توازناً بين المواد التقنية والمهنية والعامة من خلال إتاحة المرونة في اختيار المواد وربط هذه الأخيرة بسوق العمل. ففي الواقع، توفير وظائف لفترة قصيرة للتلاميذ كجزء من المنهاج وتعزيز وثاقة صلة ما يتعلمونه في المدرسة بعالم العمل يجعل منهم مرشحين أفضل للحصول على وظائف جيدة. من المهم تقديم هذه الفرصة لجميع التلاميذ، بصرف النظر عن نوعهم الاجتماعي أو المنطقة التي يقطنون فيها. هذا ويجب ضمان التوجيه المهني لجميع التلاميذ بحيث يتم التركيز على المهارات التي تتطلبها شريحة واسعة من الوظائف في القطاعين النظامي وغير النظامي، الأمر الذي يساعد التلاميذ على اختيار المواد المدرسية بما يتناسب مع هذه الوظائف.

ثانياً، يجب على إصلاحات مناهج التعليم الثانوي أن تركز أكثر على تطوير قدرة المتعلمين على حل المشاكل وتطبيق معارفهم بطريقة خلاقة تنسجم مع مختلف سياقات العمل. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري أن تتماشى الابتكارات في المناهج مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة المتعلمين على تنمية المهارات المطلوبة في سوق العمل التي تعتمد أكثر فأكثر على التكنولوجيا. يجب إذاً زيادة التركيز على المناحي العملية للمناهج في أماكن العمل.

ثالثاً، ينبغي تقديم فرص مرنة للتلاميذ المعرضين لخطر التسرب من التعليم الثانوي. في هذا الإطار، يمكن بناء مراكز تعليم عن بعد لتلبية حاجات التعلم لدى الشباب الأقل حظوة. هذا ويجب الإقرار بأهمية المهارات المكتسبة من خلال سبل تعلّم بديلة من هذا النوع.

4 تمكين شباب المدن الفقراء من الانتفاع من تدريب على المهارات لنيل وظائف أفضل

يجدر بالسياسات الوطنية واستراتيجيات التنمية أن تعرض صورة أوضح حول كيفية تزويد شباب المدن الفقراء بالمهارات التي يحتاجون إليها ومصادر التمويل الضرورية لهذا الغرض. فالعديد من هؤلاء الشباب يفتقرون للمهارات الأساسية، فيجدون أنفسهم محكومين بوظائف متدنية الأجور ضمن ظروف غير آمنة في القطاع غير النظامي، وغالبًا ما تتجاهلهم الاستراتيجيات الوطنية. باستطاعة الحكومات، من خلال دعم تنمية المهارات في هذا القطاع، حشد طاقات الجزء الأكثر قدرة في الاقتصاد على استيعاب الكم الهائل من الشباب في البلدان النامية.

تُعتبر الطريقة التقليدية المتمثلة بقضاء فترة تدرب في مهنة معيّنة أو ما يسمى بالتمهن مهمة جداً لاكتساب مهارات قابلة للنقل وخاصةٍ بكل وظيفة. ولكن يجب التنبه إلى كيفية توفير هذه الطريقة لتجنب استغلالها بصورة سلبية وتحسين قابلية الانتفاع منها خصوصاً للشابات. كما يجب على التدخلات العامة المبنية على أنظمة التمهّن التقليدية تعزيز التدريب على يد حرفيين متمرسين، وتحسين ظروف عمل المتدربين والحرص على إمكانية التصديق على جودة المهارات ضمن أطر وطنية للمؤهلات. تعمل هذه التدابير على تعزيز شرعية التمهن التقليدي وتحرص على تلبيته معايير الأعمال والصناعة وتضمن انتفاع المتدربين من شريحة أوسع من الوظائف الأعلى أجراً.

ينبغي على الحكومات تحسين عملية جمع البيانات الوطنية حول القطاع غير النظامي، والعمل مع جمعيات وتعاونيات في القطاع لاستهداف شباب المدن كإحدى الطرق لتعزيز انتفاعهم من التدريب والوظائف. وبطبيعة الحال، ستحتاج الشركات الصغيرة والكلية الصغر ومنظماتها المظلة إلى كم هائل من الدعم والإرشاد الخارجيين لمساعدتها على توفير التدريب. إلا أن جمع معلومات من سوق العمل حول الوظائف لا يشكل سوى نصف التحدي- إذ أنه يجب أن يترافق مع توزيع لهذه المعلومات على الجمعيات الصديقة للشباب في المجتمع. تنطوي خدمات كهذه على توفير المعلومات حول مجالات إيجاد الوظائف الجيدة والمهارات المطلوبة للنفاذ إلى هذه الوظائف والأجور المحتملة.

ينبغي على السياسات والاستراتيجيات عدم الاكتفاء بتوفير التدريب على المهارات، بل الذهاب إلى حد أبعد لتأمين خدمات التعيين الوظيفي أو الإرشاد المهني بالتعاون الوثيق مع أصحاب العمل المحليين، بهدف تسهيل عملية البحث عن عمل مربح أو فرص لتنظيم المشاريع. فمن شأن تأمين نفاذ الشباب إلى مصادر تمويل للشروع بالأعمال وغيرها من أشكال الدعم في المراحل المبكرة، مساعدتهم على استثمار مهاراتهم بطريقة ناجحة.

5 جعل السياسات والبرامج تستهدف الشباب في المناطق الريفية المحرومة

نحو 70% من سكان العالم الذين يصل عددهم إلى 1.4 مليار نسمة ويعيشون في فقر مدقع يتواجدون في المناطق الريفية، والعديد منهم مزارعون من أصحاب الحيازات الصغيرة. ويجب تعليق أهمية أكبر على ما يحتاجون إليه من مهارات. فبمجرد إعطاء الشباب المحاطين بظروف كهذه فرصة ثانية لاكتساب المهارات الأساسية، يمكن للتدريب على تقنيات الزراعة تعزيز إنتاجيتهم. في هذا الإطار تشكل مدارس المزارعين الحقلية والتدريب من خلال التعاونيات تجربتين ناجحتين لتماشيهما مع حاجات المزارعين المحلية. وبما أن نسبة كبيرة من شباب الريف تعمل خارج إطار الزراعة، يمكن للتدريب في مجالي تنظيم المشاريع والإدارة المالية توسيع آفاق فرصهم خصوصاً حيث تشح الأراضي الزراعية.

إن تعزيز انتفاع أصحاب الحيازات الصغيرة من المدخلات الزراعية والتكنولوجيا تحقيقاً لممارسات زراعية أكثر إنتاجية واستدامة يجب أن يترافق بالتدريب على سبل التكيف مع هذه الممارسات الجديدة. وإن كان الشباب يتمتعون أصلاً بالمهارات الأساسية، فهذا النوع من التدريب لا يحسّن فحسب المخرجات الزراعية وإنما يجعل أيضاً العمل في المناطق الريفية أكثر استقطاباً ويساهم في الحد من تدفق الشباب نحو المدن. يحتاج شباب الأرياف المهمشين بفعل قلة انتفاعهم من الأراضي والأصول المالية وفرص التعليم إلى رزمة متكاملة من الدعم الذي يتضمن تدريباً على مهارات تنظيم المشاريع والأعمال لتمكينهم من توسيع خياراتهم المعيشية عبر الخروج من إطار العمل الزراعي.

6 ربط التدريب على المهارات بالحماية الاجتماعية لأكثر الشباب فقراً

من المستبعد أن يكون التدريب على المهارات وحده كافياً لأكثر الشباب تهميشاً في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة، بمن فيهم المنخرطين في أنشطة الكفاف، من مثل الباعة المتجولين وعمال النظافة وأصحاب الحيازات الصغيرة والعاملين من المنازل. يحتاج البعض منهم إلى

الحماية القضائية من التحرش والتمتع بحق المشاركة في تدريب على المهارات لتعزيز مردودية أعمالهم الصغيرة.

تقدم العديد من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا الدعم لأكثر المستضعفين من خلال برامج التمويل البالغ الصغر أو الحماية الاجتماعية التي تضمن لهم انتفاعاً من الأصول المنتجة والمالية. ويمكن للمزج بين هذه الأصول والتدريب على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والمهارات المعيشية أن يساعد على مكافحة مختلف أشكال التهميش التي تُغرق الشباب في الفقر. وبينما تعمل البرامج على توفير المهارات الضرورية لاستخدام الأصول بشكل فعال، يمكنها أيضاً النهوض بالإنتاجية ورفع الدخل بحيث يكون أثرها طويل الأمد وتحويلياً.

7 وضع حاجات التدريب لدى الشابات الأقل حظوة في أعلى سلم الأولويات

يتم إهمال حاجات التدريب لدى الشابات بشكل خاص. في العديد من مناطق العالم، تعمل الشابات لساعات طويلة ضمن الأسر وفي القطاعات غير النظامية التي قلما يلحظها واضعو السياسات. ويُلقى عب عمل ثقيل على كاهل النساء اللواتي يواجهن التمييز في التعليم وأسواق العمل، خصوصاً في المناطق الريفية حيث غالباً ما يكون تنقلهن مقيداً إلى أقصى الدرجات. انطلاقاً من هنا، يجب بذل المزيد من الجهود في سبيل مساعدة النساء الشابات على استثمار مهاراتهن بطريقة منتجة عبر ضمان انتفاعهن من الاعتمادات والأصول.

وقد برهنت البرامج الهادفة التي تتصدى لمختلف أسباب هذا التهميش عن فعاليتها. فتزويد الشابات بالتمويل البالغ الصغر والأصول اللازمة لكسب الرزق والمهارات الضرورية للاستفادة إلى أقصى حد من هذه الأصول يخوّلهن التحكم بشكل أفضل بمواردهن بطريقة تعود بالمنفعة عليهن وعلى عائلاتهن. والجدير بالذكر أن البرامج الناجحة تأخذ بالحسبان القيود التي يمكن للنساء مواجهتها في سياقات معيّنة.

8 حشد طاقات التكنولوجيا لتعزيز فرص الشباب

يحتاج الشباب إلى تنمية مهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لضمان قدرتهم على المشاركة بالكامل في اقتصاد قائم أكثر فأكثر على المعارف. يمكن استخدام هذه التكنولوجيا لدفع التدريب على المهارات باتجاه عدد أكبر من الشباب. وحتى التكنولوجيا الأساسية كالإذاعة يمكنها لعب دور هام في التدريب على المهارات، وخصوصاً بالنسبة إلى الذين يقطنون في المناطق النائية. يجب إذاً سبر أغوار هذه الأساليب لتعزيز فرص تدريب الشباب. وفي الإطار نفسه، يلعب انتشار الهواتف النقالة دوراً بارزاً في تحسين الفرص المعيشية للشباب. وعلى برامج المهارات خصوصاً ضمن السياق الريفي أن تتضمن تدريباً حول كيفية استخدام الهواتف النقالة والتكنولوجيا المشابهة للانتفاع من المعلومات والخدمات المالية التي يمكنها زيادة الإنتاجية والعائدات. من شأن ذلك أن يعزز فرص الأعمال الصغيرة في النمو وبلوغ الأسواق الأكبر خصوصاً في المناطق الريفية.

9 تحسين التخطيط عبر تعزيز جمع البيانات وتنسيق برامج المهارات

إن العديد من برامج التدريب هي غير مدمجة بما فيه الكفاية في استراتيجيات التنمية الوطنية. وتُعتبر قيادة الحكومة مهمة في تنسيق مختلف أنواع التدريبات على المهارات والبرامج ذات الصلة بحيث تعكس هذه التدريبات والبرامج الأولويات الوطنية مستهدفة بالتالي أكثر الشباب تهميشاً. وبذلك، يمكن الحؤول دون تشابك الجهود أو تجزئتها وضمان انتفاع منصف للجميع.

هذا وتبرز الحاجة إلى المزيد من البيانات ذات الجودة الأفضل لتمكين الحكومات الوطنية والأسرة الدولية من رصد الانتفاع من برامج تنمية المهارات وبالتالي التخطيط بفعالية أكبر. كما أنه من الضروري توفير معلومات أفضل حول المرحلتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي لأغراض رفع التقارير ذات الصلة إلى معهد اليونسكو للإحصاء. والمقصود بذلك توفير معلومات إضافية حول التسرب المدرسي ومعدلات الإكمال والمواد التي يتم تدريسها، كتفاصيل حول المجالات الأكاديمية والتقنية والمهنية، الأمر الذي يمكّن من تحليل اختيار المادة بحسب النوع الاجتماعي.

يجب أيضاً توفير البيانات حول برامج تنمية المهارات خارج إطار النظام المدرسي الرسمي، بما في ذلك برامج الفرصة الثانية والتمهن التقليدي مثلاً، وإحداث ترابط بينها وبين المعلومات حول سوق العمل. يمكن لمنظمة العمل الدولية أن تأخذ على عاتقها مهمة جمع بيانات من هذا النوع من الحكومات الوطنية ونشرها نظراً إلى خبرتها في هذا المجال. كما يجب على الأسرة الدولية أيضاً أن ترتكز على آخر التطورات لقياس مهارات الشباب والراشدين بطريقة تتسم بمنهجية أكبر.

إن إشراك الشباب خصوصاً المهمشين منهم في عملية التخطيط يساعد على تحديد القيود والحلول الملائمة. وعلى الحكومات التعاون عن كثب مع نقابات الأعمال والتجارة حتى تكون جهود التدريب على المهارات أكثر ارتباطاً بسوق العمل بما في ذلك من خلال تطوير الأطر

الوطنية للمؤهلات. في الوقت عينه، على قطاع الأعمال دعم تنمية المهارات عبر توسيع نطاق الانتفاع من التدريبات ضمن الشركات، الأمر الذي من شأنه تحسين الإنتاجية عبر زيادة اليد العاملة الماهرة.

10 تعبئة موارد مالية إضافية متأتية عن مصادر متنوعة لتلبية حاجات التدريب لدى الشباب الأقل حظوة

هناك حاجة ملحة إلى المزيد من الموارد للحرص على اكتساب جميع الشباب للمهارات الأساسية في التعليم، على الأقل حتى المرحلة الأولى من التعليم الثانوي. كما أنه من الضروري توفير أموال إضافية لدعم مبادرات الفرصة الثانية على نطاق أوسع للذين فوتوا دراستهم. في البلدان الفقيرة، حيث تبدو ميزانيات الحكومة مثقلة أصلاً، سيتعذر وبكل بساطة إنصاف العديد من الشباب بدون تمويل إضافي مخصص لبناء مهاراتهم الأساسية. وبالتالي، يجب تعبئة مصادر تمويل إضافية لهذا الغرض، ليس فقط من الجهات المانحة للمعونة وإنما أيضاً من القطاع الخاص الذي يُعدّ في نهاية المطاف المستفيد الأبرز من يد عاملة مدربة بشكل أفضل.

سيُكلف ضمان التحاق جميع الشباب بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي 8 مليارات دولار علاوةً على مبلغ الـ16 مليار دولار الضروري لتحقيق التعليم الأساسي العالمي بحلول العام 2015. كما أن توسيع مبادرات الفرصة الثانية لتشمل واحد على خمسة تلاميذ بين 15 و24 عاماً لم يستكمل المرحلة الابتدائية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل من شأنه أن يرفع هذا الرقم بشكل ملحوظ. لا شك في أن الموارد محدودة وبعض الجهات المانحة للمعونة تقوم أصلاً بتوفير دعم كبير للشباب الأقل حظوة، ولكن يمكن لهذه الجهات الذهاب إلى حد أبعد بكثير. فالجهات الرائدة في تنمية المهارات غالباً ما تكون نفسها التي تنفق مبالغ طائلة من معونتها لتسديد رسوم دراسة تلاميذ البلدان النامية في بلدان الجهات المانحة. وإعادة تخصيص بعض من هذه المبالغ يمكنه دعم برامج تنمية المهارات للشباب الأقل حظوة الذين يعيشون في البلدان النامية.

يمكن لمبلغ الـ3.1 مليارات دولار المخصص للمنح ولتغطية تكاليف دراسة التلاميذ في بلدان الجهات المانحة إذا ما استُثمر مباشرة في أنظمة التعليم لدى البلدان النامية، أن يغطي جزءاً كبيراً من مبلغ الـ8 مليارات دولار المطلوب للتمدرس في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي وتوفير فرصة ثانية لنحو 200 مليون شاب يفتقر حتى إلى أبسط المهارات الأساسية.

ينبغي أيضاً على الجهات المانحة للمعونة التي تقدم برامج لتنمية المهارات العمل عن كثب مع الحكومات والقطاع الخاص وتنسيق مصادر تمويلها للتأكد من أن التدريب مرتبط بشكل مباشر بسوق العمل. إن الأموال المخصصة للتدريب هي مقاربة برهنت عن نجاحها في إنصاف الشباب الأقل حظوة، بمن فيهم أولئك العاملين في القطاع غير النظامي. وهذه الأموال تتيح حشد تمويل إضافي من مصادر متنوعة، من خلال الضرائب أو الرسوم المفروضة على جداول المرتبات، وتحسين التنسيق بين الحكومات والشركات والجهات المانحة وغيرها من الأطراف المعنية. ولكن لكي تؤدي هذه الأموال إلى نتائج جيدة، يجب أن يتم إدارتها بشكل فعال وأن تحظى بتمثيل واسع من قطاع الأعمال والشباب وغيرها من الجماعات للتأكد من أنه يتم تخصيصها بحسب الطلب وتسليمها في الموعد المحدد.

هذا ويمكن للقطاع الخاص تمديد دعمه ليشمل برامج تنمية المهارات للشباب الأقل حظوة من خلال مؤسساته. وقد أتت بعض هذه المؤسسات بابتكارات في هذا المجال، ولكن كان عليها توفير تمويلها على نطاق أوسع وتنسيقه أكثر مع الأولويات الوطنية.

الخاتمة

يتعين على جميع البلدان، بصرف النظر عن مستوى الدخل فيها، تعليق أهمية أكبر على حاجات الشباب المهمشين في مجالي التعليم وتنمية المهارات بفعل فقرهم أو نوعهم الاجتماعي أو غيرها من الخصائص. تختلف طبيعة ونطاق هذه الحاجات بحسب المنطقة التي يعيش فيها هؤلاء الشباب، ولكن الحل يجب أن يعالج مجموعة مشتركة من المسائل. والخطوات العشر المشار إليها في هذا التقرير والمبنية على سياسات وبرامج واستراتيجيات ناجحة في العديد من البلدان، يمكنها أن تُلهم خيارات الحكومات والجهات المانحة والقطاع الخاص في الاستجابة لما يحتاج إليه الشباب المهمشون من مهارات.

فتاة في صف التصليحات الكهربائية في مركز USCOD للتعلم المبكر في بادولا في سريلانكا، بدعم من المنظمة الهولندية غير الحكومية Terre des Homes.

© Sven Torfinn/Panos

الملحق

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مقدمة 306
الجدول EDI.1: توزيع البلدان بحسب نتيجة مؤشر تنمية التعليم للجميع والمنطقة، 2010 308

الجداول الإحصائية

مقدمة 311
الجدول 1: الإحصاءات الأساسية 316
الجدول 2: محو الأمية لدى الكبار والشباب 320
الجدول 3 ألف: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الرعاية 328
الجدول 3 باء: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: التربية 332
الجدول 4: الانتفاع من التعليم الابتدائي 340
الجدول 5: المشاركة في التعليم الابتدائي 348
الجدول 6: الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرّب منها وإتمامها 356
الجدول 7: المشاركة في التعليم الثانوي 364
الجدول 8: هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي 372
الجدول 9: الالتزام المالي بالتعليم: الإنفاق الحكومي 380
الجدول 10: اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع 384

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدمة 392
الجدول 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف 395
الجدول 2: المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف للتعلي 396
الجدول 3: الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم 398

مسرد 406
المختصرات 409
المراجع 412
دليل 448

مؤشر تنمية التعليم للجميع

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI) مقياساً مركباً يوفر لمحة عامة عن التقدم الكلي للنظم التربوية القطرية نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع[1]. ونظراً للصعوبات في جمع البيانات، اقتصر المؤشر حتى الآن على أربعة أهداف من الأهداف الستة. ويسمح تطوير مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في هذا العام (مراجعة الوحدة 1–2) بتوسيع نطاق مؤشر تنمية التعليم للجميع ليغطي خمسة أهداف[2]. ويقيّم الجزء الأوّل من هذا الملحق البلدان عبر أربعة أبعاد من مؤشر تنمية التعليم للجميع. ويوسّع الجزء التالي مؤشر تنمية التعليم للجميع ليشمل مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ويظهر كيف يؤثر ذلك في ترتيب البلدان التي تتوافر فيها البيانات.

تتمثل قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع المعياري لبلد ما بمتوسط المكوّنات الأربعة:

تعميم التعليم الابتدائي (الهدف 2)، ويُقاس بنسبة القيد الصافية المعدّلة في المرحلة الابتدائية؛

محو أمية الكبار (الهدف 4)، ويُقاس بنسبة القرائية لدى البالغين من العمر 15 عاماً وما فوق؛

التكافؤ والمساواة بين الجنسين (الهدف 5)، ويُقاس بمؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهو متوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الخاصة بنسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي، ونسبة قرائية الكبار[3]؛

جودة التعليم (الهدف 6)، ويُقاس بنسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس؛ وفي غياب مؤشرات للجودة قابلة للمقارنة، لاسيما بشأن نتائج التعلّم، تُستخدم نسبة البقاء كمؤشر آخر نظراً لارتباطه الإيجابي بمتوسط نتائج تقييم التعلم الدولي.

ويقع مؤشر تنمية التعليم للجميع بين صفر (0) و1، ويرمز الرقم 1 إلى التحقيق الكامل للتعليم للجميع عبر الأهداف الأربعة.

مؤشر تنمية التعليم للجميع في 2010

من بين 205 بلداً، يتمتع 120 ببيانات حول المؤشرات الأربعة والمستلزمة لاحتساب المؤشر المعياري للتكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع. وبحسب المناطق، تتراوح تغطية هذا المؤشر بين أكثر من 90% في أوروبا الوسطى والشرقية وأميركا الشمالية وغرب أوروبا وأقل من 40% في شرق آسيا ومنطقة الهادئ وفي جنوب وغرب آسيا. وبما أن مؤشر تنمية التعليم للجميع المعياري يستثني الهدفين 1 و3، تشير التغطية المتدنية نسبياً إلى أن المؤشر يعطي فقط صورة عالية جزئية عن التقدم المحرز نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع. وفي عام 2010، كانت تتمتع اليابان بأعلى نتيجة في مؤشر تنمية التعليم للجميع فيما سجّلت النيجر النتيجة الأدنى.

وزّعت البلدان على ثلاث فئات وفقاً لقيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع (الجدول EDI.2). وثمة 58 بلداً في الفئة العليا (مؤشر تنمية التعليم للجميع أعلى من 0.95). ويقع 60% من البلدان في هذه المجموعة في أوروبا الوسطة والشرقية أو في أميركا الشمالية وغرب أوروبا.

وتضم الفئة المتوسطة 42 بلداً، يقع معظمهم في الدول العربية (70% من بلدان المنطقة المعنيين بمؤشر تنمية التعليم للجميع) وأميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (60% من بلدان المنطقة المعنيين بمؤشر تنمية التعليم للجميع). وفي العديد من البلدان الواردة في هذه الفئة، يبقة التقدم عبر المكوّنات غير متّزن: فسجّل نصف بلدان هذه المجموعة نتيجة تفوق 0.95 على مكوّن التكافؤ بين الجنسية ولكن لم تحقق سوى خمس دول هذه النتيجة في مكوّن قرائية الراشدين.

وتضم الفئة الدنيا (مؤشر تنمية التعليم للجميع أقل من 0.80) 20 بلداً متوسط ومتدني الدخل. وتقع ستة بلدان من بين البلدان العشرة في هذه المجموعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بالإضافة إلى بلدين من البلدان الثلاثة في جنوب وغرب آسيا التي شملها التحليل (الهند وباكستان). وسجّلت كل هذه البلدان نتائج متدنية في أهداف التعليم للجميع. ولكن أحرز القليل من البلدان تقدماً هائلاً نحو تعميم التعليم الابتدائي. فوصلت نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي حتى 98% في الهند ورواندا.

وقد تعكس النتائج المماثلة اختلافات في الجهود التي يبذلها بلد ما في التعليم للجميع. فعلى سبيل المثال، سجّل كل من كولومبيا وتونس النتيجة نفسها على مؤشر تنمية التعليم للجميع في الفئة المتوسطة. وتتمتع تونس بنسب قيد وبقاء في التعليم الابتدائي مرتفعة ولكن بنسبة متدنية لقرائية الراشدين. أما كولومبيا، فتسجّل نسبة أعلى بكثير لقرائية الراشدين ولكن نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي متدنية ونسبة البقاء متدنية جداً. وقد تعكس جزئياً نسبة قرائية الراشدين المتدنية في تونس إرثاً تاريخياً وليس بالضرورة الجهود الحالية، فيما تشير نتائج كولومبيا الأدنى في مؤشرات مرتبطة بالأطفال في سن التعليم الابتدائي إلى أنها قد تواجه نسب قرائية الراشدين أدنى في المستقبل.

1 تتوفر معلومات إضافية عن مؤشر تنمية التعليم للجميع على موقع التقرير الإلكتروني.

2 لا يزال الهدف المتبقي، حاجات التعلّم للشباب والراشدين (الهدف 3)، مستبعداً لأنه لا يزال من الصعب قياسه ورصده.

3 ثمة خطوة إضافية مستلزمة أحياناً لاحتساب مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع. ولدى التعبير عن مؤشر التكافؤ بين الجنسين من خلال نسب الإناث إلى الذكور في نسب القيد أو نسبة القرائية، قد تصل قيمة هذا المؤشر إلى أكثر من واحد عندما يكون عدد الإناث المقيّدات في التعليم أو غير الأميات أكثر من الذكور. ولأغراض مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، تُعكس الصيغة المعيارية (الإناث/الذكور لتصبح الذكور/الإناث) عندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين أعلى من 1. ويضمن ذلك عدم تخطي قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع 1، مع الحفاظ على قدرة المؤشر على إظهار التّفاوتات بين الجنسين. وعندما تُدخل التعديلات كافة، يتم الحصول على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع من خلال احتساب بسيط لمتوسط القيم الثلاث لمؤشر التكافؤ بين الجنسين.

التغيرات بين عامي 1999 و2010

ومن الممكن في مجموعة فرعية مؤلفة من 52 بلداً مراقبة تقدّم مؤشر تنمية التعليم للجميع منذ المنتدى العالمي للتعليم في داكار (الرسم EDI.1). فتحسّن هذا المؤشر في 41 بلداً من بين البلدان الـ52 بين عامي 1999 و2010. وسجّلت بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الـ12 في هذه المجموعة زيادة هائلة.

وشهدت موزامبيق، التي سجّلت أعلى زيادة في مؤشر تنمية التعليم للجميع، تحسناً في مكوّنات المؤشر الأربعة. واستطاعت أن تلحق بأنغولا من حيث تطوير التعليم بفضل التزام الحكومة القوي بالتعليم. أما إثيوبيا، التي سجّلت ثاني أعلى زيادة في مؤشر تنمية التعليم للجميع في الفترة نفسها، فأحرزت تقدماً أسرع في مكوّن تعميم التعليم الابتدائي ولكن نسبة البقاء حتى الصف الخامس تراجعت.

وانتقلت أربعة بلدان من الفئة المتدنية من حيث مؤشر تنمية التعليم للجميع عام 1999 إلى الفئة المتوسطة عام 2010 كنتيجة لالتزامها بالتعليم: وهي غانا وغواتيمالا وليسوتو وملاوي. وكان في غانا وليسوتو الدافع الرئيسي زيادة في نسبة القيد في التعليم الابتدائي، فيما أحرزت نيكاراغوا تقدماً بفضل زيادة في نسب المشاركة والبقاء في التعليم الابتدائي. وفي مالاوي، ارتكزت الزيادة في مؤشر تنمية التعليم للجميع بشكل رئيسي على التحسن في نسبة البقاء. كما يحصد البلد النتائج الإيجابية لتوسع تغطية التعليم الابتدائي في التسعينيات على شكل نسب أعلى من قرائية الراشدين.

توسيع مؤشر تنمية التعليم للجميع

يعطي توسيع مؤشر تنمية التعليم للجميع ليشمل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة صورة عن التقدم المقارن نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. ويُحتسب مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع كمتوسط المكوّنات الخمسة، ويشكل مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة المكوّن الخامس.

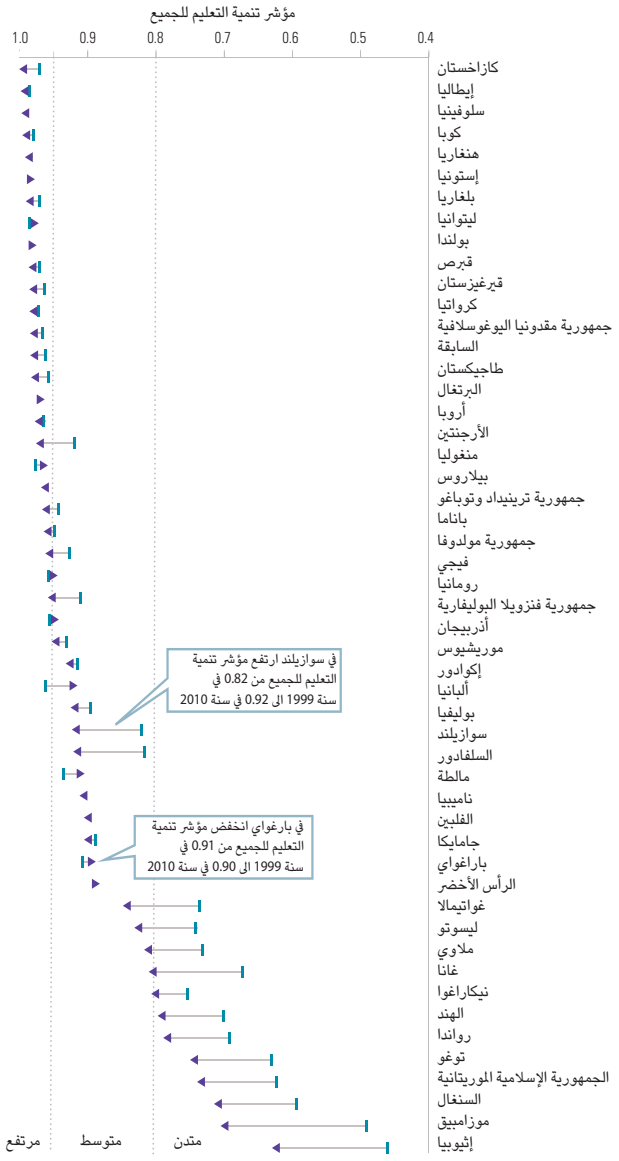
ويؤدي مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع إلى تراجع قيمة المؤشر المطلقة بشكل متوسط، ما يشير إلى أن البلدان أبعد من تحقيق الهدف الأوّل. ومن بين البلدان الـ52 التي يمكن أن يُحتسب مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها، لم يحرز سوى ثلاثة بلدان نتيجة عالية، تفوق 0.95 وهي: بيلاروس وكازاخستان والكويت. ويعود السبب جزئياً إلى قلة تمثيل البلدان المرتفعة الدخل نظراً لغياب المعلومات بشأن تغذية الأطفال. في المقابل، يندرج 34 بلداً في المجموعة المتوسطة و15 بلداً في المجموعة المتدنية (الجدول EDI.2).

ومن ثم يكشف مؤشر تنمية التعليم للجميع عن البلدان التي ركّزت أكثر على الطفولة المبكرة. وتحتل بعض الدول – لاسيّما في آسيا الوسطى على غرار قيرغيزستان وأوزبكستان، وفي شرق آسيا على غرار إندونيسيا والفيليبين – مراتب متدنية. في المقابل، تتحسن بشكل كبير مرتبة بعض البلدان الأخرى – لاسيّما في أوروبا الوسطى والشرقية على غرار بيلاروس وجمهورية مولدوفا، وفي أميركا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي على غرار جامايكا والمكسيك – عند إضافة مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولن تتحقق أهداف التعليم للجميع إلا في حال أولي الانتباه نفسه للأهداف كافة. ويتطلب ذلك اهتماماً خاصة بالأهداف التي تعتبر مهملة أكثر من غيرها، بما في ذلك الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومحو أمية الراشدين. ومن الضروري في هذا الإطار كسر دورة الحرمان التربوي بين الأجيال من خلال تأمين تعليم عالي الجودة للأطفال كافة، لا سيما في سنوات الطفولة المبكرة.

الرسم EDI.1: لقد أحرزت منذ العام 1999 البلدان الأبعد من تحقيق أهداف التعليم للجميع تحسناً، ولكن بشكل غير كافٍ

التغير في نتائج مؤشر تنمية التعليم للجميع، 1999–2010



المصدر: حسابات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

الجدول EDI.1: توزيع البلدان بحسب نتيجة مؤشر تنمية التعليم للجميع والمنطقة، 2010

تصنيف	البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التعليم للجميع الجنساني	نسبة البقاء حتى الصف الخامس	مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع	تصنيف مؤشر تنمية التعليم للجميع(1)	تصنيف مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع (2)	الفارق بين (1) و (2)
مؤشر تنمية التعليم للجميع مرتفع > 0.95											
1	اليابان[2]	0.997	1.000	0.992	0.999	1.000	...	...	...	...	...
2	السويد[2]	0.996	0.994	1.000	0.995	0.995	...	...	...	...	...
3	النرويج[2]	0.995	0.991	1.000	0.993	0.995	...	...	...	...	...
4	المملكة المتحدة[2]	0.994	0.998	0.998	0.992	0.990	...	...	...	...	...
5	آيسلندا[2]	0.994	0.994	1.000	0.990	0.990	...	...	...	...	...
6	سويسرا[2]	0.993	0.992	1.000	0.989	0.990	...	...	...	...	...
7	كازاخستان[3]	0.992	0.997	0.997	0.988	0.988	0.805	0.955	1	2	-1
8	فرنسا[2]	0.992	0.992	0.994	0.992	0.990	...	...	...	...	...
9	هولندا[2]	0.992	1.000	0.985	0.993	0.990	...	...	...	...	...
10	آيرلندا[2]	0.992	0.997	0.994	0.983	0.993	...	...	...	...	...
11	إيطاليا	0.991	0.991	0.989	0.989	0.996	...	...	...	...	...
12	سلوفينيا	0.990	0.972	0.997	0.996	0.996	...	...	...	...	...
13	فنلندا[2]	0.990	0.978	1.000	0.984	0.997	...	...	...	...	...
14	إسبانيا	0.989	0.998	0.977	0.985	0.997	...	...	...	...	...
15	نيوزيلندا[2]	0.989	0.995	0.988	0.983	0.990	...	...	...	...	...
16	كوبا	0.989	0.998	0.998	0.989	0.970	...	...	...	...	...
17	الدانمرك[2]	0.987	0.960	1.000	0.992	0.997	...	...	...	...	...
18	أستراليا[2]	0.986	0.972	1.000	0.982	0.990	...	...	...	...	...
19	بلجيكا[2]	0.986	0.990	0.999	0.989	0.965	...	...	...	...	...
20	هنغاريا[2,3]	0.985	0.980	0.990	0.990	0.977	...	...	...	...	...
21	ألمانيا[2,3]	0.985	0.998	1.000	0.981	0.962	...	...	...	...	...
22	إستونيا	0.984	0.963	0.998	0.989	0.988	...	...	...	...	...
23	جورجيا	0.983	0.972	1.000	0.997	0.964	...	...	...	...	...
24	بلغاريا[3]	0.983	0.995	0.984	0.981	0.974	...	...	...	...	...
25	الولايات المتحدة[2]	0.982	0.957	0.989	0.993	0.990	...	...	...	...	...
26	ليتوانيا[3]	0.982	0.957	0.997	0.991	0.983	...	...	...	...	...
27	بولندا[2]	0.982	0.960	0.995	0.991	0.980	...	...	...	...	...
28	قبرص	0.979	0.990	0.983	0.990	0.954	...	...	...	...	...
29	إسرائيل[2]	0.978	0.970	0.971	0.982	0.990	...	...	...	...	...
30	قيرغيزستان[3]	0.978	0.953	0.992	0.991	0.976	0.728	0.928	2	11	-9
31	كرواتيا[3]	0.978	0.959	0.988	0.974	0.991	...	...	...	...	...
32	لكسمبرغ[2]	0.977	0.968	0.990	0.987	0.964	...	...	...	...	...
33	ج. مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	0.977	0.982	0.973	0.983	0.970	0.809	0.944	3	7	-4
34	طاجيكستان[3]	0.976	0.978	0.997	0.943	0.989	0.601	0.901	4	20	-16
35	الاتحاد الروسي[3]	0.976	0.957	0.996	0.991	0.961	...	...	...	...	...
36	لاتفيا	0.976	0.958	0.998	0.990	0.957	...	...	...	...	...
37	البرتغال	0.975	0.994	0.952	0.965	0.990	...	...	...	...	...
38	صربيا [3]	0.973	0.945	0.979	0.983	0.986	0.843	0.947	5	5	0
39	جمهورية كوريا[2]	0.972	0.989	0.935	0.969	0.994	...	...	...	...	...
40	أروبا	0.971	0.997	0.968	0.987	0.930	...	...	...	...	...
41	أوزبكستان[3]	0.970	0.921	0.994	0.985	0.981	0.716	0.920	6	14	-8
42	ساموا	0.970	0.979	0.988	0.950	0.964	...	...	...	...	...
43	الأرجنتين	0.970	0.990	0.978	0.958	0.954	...	...	...	...	...
44	أوكرانيا[3]	0.969	0.911	0.997	0.989	0.977	...	...	...	...	...
45	منغوليا	0.968	0.991	0.974	0.967	0.941	0.807	0.936	7	9	-2
46	بيلاروس[3]	0.966	0.920	0.996	0.952	0.997	0.967	0.966	8	1	7
47	البهاما[2]	0.964	0.978	0.988	0.975	0.914	...	...	...	...	...
48	المكسيك	0.962	0.996	0.931	0.963	0.960	0.901	0.950	9	4	5
49	ترينيداد وتوباغو	0.962	0.974	0.988	0.965	0.921	...	...	...	...	...
50	الكويت	0.960	0.982	0.939	0.957	0.960	0.914	0.950	10	3	7
51	بنما	0.959	0.987	0.941	0.963	0.946	0.805	0.928	11	10	1
52	أرمينيا [3]	0.957	0.871	0.996	0.984	0.977	...	...	...	...	...
53	جمهورية مولدوفا[3]	0.957	0.901	0.985	0.988	0.953	0.892	0.944	12	6	6
54	فيجي[2]	0.955	0.991	0.929	0.955	0.943	...	...	...	...	...
55	قطر	0.954	0.962	0.963	0.937	0.955	...	...	...	...	...
56	رومانيا[3]	0.953	0.876	0.977	0.989	0.971	...	...	...	...	...
57	البوسنة والهرسك[3]	0.953	0.871	0.979	0.975	0.987	0.771	0.917	13	15	-2
58	ج. فنزويلا البوليفارية	0.951	0.949	0.955	0.960	0.938	0.881	0.937	14	8	6

ملاحظات: تشير البيانات باللون الأزرق إلى أن التفاوتات بين الجنسين ليست لصالح الفتيان أو الرجال.
1- تقيس نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي حصة الأطفال في سن التعليم الابتدائي المقيّدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.
2- تمثل نسب القرائية لدى الكبار تقديرات غير رسمية أجراها معهد اليونسكو للإحصاء.
3- استخدمت نسبة البقاء حتى الصف الأخير لأن دورة التعليم الابتدائي أقل من خمس سنوات.

المصادر: الملحق، الجداول الإحصائية 2 و5 و6 و7 (مطبوعة) والجدول 5 (على الموقع الإلكتروني)؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

تصنيف	البلدان	مؤشر تنمية التعليم للجميع	نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي	نسبة القرائية لدى الكبار	مؤشر التعليم للجميع الجنساني	نسبة البقاء حتى الصف الخامس	مؤشر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة	مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع	تصنيف مؤشر تنمية التعليم للجميع الموسّع (2)	تصنيف مؤشر تنمية التعليم للجميع(1)	الفارق بين (1) و (2)
مؤشر متوسط > 0.80 تنمية التعليم للجميع > 0.90											
59	أذربيجان[3]	0.949	0.847	0.998	0.989	0.964	0.733	0.906	18	15	-3
60	الجبل الأسود	0.948	0.832	0.984	0.984	0.990	0.849	0.928	12	16	4
61	موريشيوس	0.945	0.934	0.885	0.980	0.980	…	…	…	…	…
62	أنتيغوا وبربودا	0.942	0.878	0.990	0.965	0.935	…	…	…	…	…
63	بيرو	0.942	0.981	0.896	0.959	0.932	0.849	0.923	17	13	4
64	إندونيسيا	0.938	0.991	0.926	0.973	0.861	0.706	0.891	18	24	-6
65	تركيا	0.932	0.975	0.908	0.928	0.918	0.794	0.905	19	19	0
66	سانت لوسيا[2]	0.931	0.897	0.901	0.979	0.947	…	…	…	…	…
67	بربادوس[2]	0.930	0.951	0.884	0.964	0.922	…	…	…	…	…
68	سورينام	0.929	0.909	0.947	0.918	0.941	0.852	0.913	16	20	4
69	الجمهورية العربية السورية[3]	0.928	0.991	0.834	0.942	0.946	0.754	0.894	23	21	-2
70	لبنان	0.927	0.932	0.896	0.928	0.953	…	…	…	…	…
71	ماكاو الصين	0.926	0.826	0.935	0.955	0.989	…	…	…	…	…
72	إكوادور	0.924	0.985	0.919	0.975	0.817	…	…	…	…	…
73	ألبانيا	0.923	0.799	0.959	0.980	0.952	0.803	0.899	22	21	1
74	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	0.917	0.942	0.912	0.963	0.851	0.740	0.881	23	26	-3
75	سوازيلند	0.915	0.856	0.874	0.968	0.962	0.689	0.870	24	29	-5
76	كولومبيا	0.914	0.915	0.934	0.963	0.845	0.835	0.898	25	22	3
77	السلفادور	0.913	0.953	0.845	0.962	0.894	0.769	0.885	26	25	1
78	العربية السعودية	0.913	0.899	0.866	0.947	0.939	…	…	…	…	…
79	مالطة	0.912	0.938	0.924	0.953	0.835	…	…	…	…	…
80	بوتسوانا	0.912	0.873	0.845	0.965	0.966	0.677	0.865	27	32	-5
81	تونس	0.910	0.994	0.776	0.909	0.961	…	…	…	…	…
82	ناميبيا	0.903	0.864	0.888	0.945	0.915	…	…	…	…	…
83	سان تومي وبرينسيبي	0.902	0.986	0.892	0.957	0.773	0.768	0.875	28	27	1
84	الفلبين	0.898	0.887	0.954	0.964	0.787	0.678	0.854	29	35	-6
85	جامايكا	0.897	0.824	0.866	0.938	0.961	0.944	0.907	30	17	13
86	باراغواي	0.896	0.857	0.939	0.967	0.823	0.774	0.872	31	28	3
87	مصر	0.890	0.963	0.720	0.903	0.972	0.724	0.857	32	34	-2
88	الرأس الأخضر	0.889	0.935	0.843	0.883	0.897	…	…	…	…	…
89	الجزائر	0.888	0.973	0.726	0.903	0.950	0.794	0.869	33	30	3
90	هندوراس	0.884	0.972	0.848	0.938	0.778	0.755	0.858	34	33	1
91	غيانا[2]	0.877	0.841	0.849	0.952	0.867	0.819	0.865	35	31	4
92	غواتيمالا	0.841	0.986	0.752	0.920	0.706	0.657	0.804	36	36	0
93	ليسوتو	0.824	0.737	0.896	0.857	0.804	…	…	…	…	…
94	المغرب	0.813	0.941	0.561	0.811	0.939	…	…	…	…	…
95	الكاميرون	0.810	0.939	0.707	0.831	0.763	0.700	0.788	37	39	-2
96	ملاوي	0.809	0.975	0.748	0.906	0.609	…	…	…	…	…
97	غانا	0.803	0.842	0.673	0.913	0.784	0.765	0.795	38	38	0
98	بوتان	0.803	0.899	0.528	0.854	0.930	…	…	…	…	…
99	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.802	0.968	0.727	0.843	0.670	0.671	0.776	40	39	-1
100	كمبوديا	0.801	0.959	0.739	0.883	0.621	0.654	0.771	41	40	-1
مؤشر تنمية التعليم للجميع منخفض < 0.80											
101	نيكاراغوا	0.799	0.939	0.780	0.962	0.514	0.811	0.801	37	41	4
102	الهند	0.790	0.982	0.628	0.865	0.685	…	…	…	…	…
103	رواندا	0.781	0.987	0.711	0.956	0.472	0.597	0.744	43	42	-1
104	أوغندا	0.771	0.910	0.732	0.872	0.571	0.646	0.746	43	42	1
105	تيمور ليشتي -	0.769	0.859	0.583	0.930	0.705	…	…	…	…	…
106	توغو	0.742	0.943	0.571	0.679	0.777	…	…	…	…	…
107	موريتانيا	0.732	0.744	0.580	0.862	0.743	…	…	…	…	…
108	نيجيريا	0.721	0.576	0.613	0.830	0.863	…	…	…	…	…
109	السنغال	0.707	0.780	0.497	0.815	0.737	0.673	0.701	44	44	0
110	موزامبيق	0.698	0.919	0.561	0.775	0.537	…	…	…	…	…
111	أنغولا	0.685	0.857	0.701	0.734	0.448	0.685	0.685	45	45	0
112	غامبيا	0.677	0.693	0.500	0.866	0.651	0.684	0.679	46	46	0
113	باكستان	0.656	0.741	0.549	0.720	0.615	…	…	…	…	…
114	غينيا	0.634	0.770	0.410	0.668	0.686	0.573	0.621	47	47	0
115	إريتريا	0.623	0.349	0.678	0.777	0.690	…	…	…	…	…
116	أثيوبيا	0.622	0.822	0.390	0.772	0.505	0.531	0.604	48	50	-2
117	جمهورية أفريقيا الوسطى	0.617	0.705	0.560	0.639	0.563	0.564	0.606	49	48	1
118	مالي	0.612	0.620	0.311	0.678	0.840	0.575	0.605	50	49	1
119	بوركينا فاسو	0.594	0.583	0.287	0.754	0.751	0.569	0.589	51	51	0
120	النيجر	0.528	0.572	0.287	0.612	0.643	0.508	0.524	52	52	0

Credit: Jon Yamamoto/UNESCO

موظف شاب يعمل في مخبز عائلي في باريس في فرنسا.

اختيرت هذه الصورة من بين الصور الفائزة في مسابقة UNESCO-UNEVOC للتصوير لعام 2012: للعمل وجوه متعددة

الجداول الإحصائية[1]

مقدّمة

إن أحدث البيانات المتوافرة عن التلاميذ والطلاب والمعلّمين والنفقات المعروضة في هذه الجداول الإحصائية تخص العام الدراسي المنتهي في 2010[2]. وتستند هذه البيانات إلى نتائج الدراسات الاستقصائية التي تلقّاها وعالجها معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر مارس/آذار 2012. وستستخدم البيانات التي وردت وعولجت بعد هذا التاريخ في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المقبل. وقدم عدد قليل من البلدان بيانات عن العام الدراسي المنتهي في 2011، وتعرض هذه البيانات في الجداول الإحصائية بالأحرف الغامقة[3].

وتخص هذه الإحصاءات جميع أشكال المدارس النظامية، العامة والخاصة، بحسب المستوى التعليمي. ويُضاف إلى هذه البيانات إحصاءات سكانية واقتصادية جمعتها أو وضعتها منظمات دولية أخرى، بما في ذلك برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) وشعبة السكان في الأمم المتحدة (UNPD) والبنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية (WHO).

ويرد في هذه الجداول الإحصائية ما مجموعه 205 بلدان وأقاليم معظمها تقارير عن البيانات المتوافرة لديها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية أصدرها المعهد. وفيما يخص بعض البلدان، تجمع بيانات التعليم عن طريق دراسات استقصائية تجرى برعاية مشروع مؤشرات التعليم في العالم (WEI) أو تُجمع بصورة مشتركة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية (يوروستات) عن طريق استبيانات مشتركة تصدرها هذه المؤسسات الثلاث مجتمعة (UOE) ويرد في خاتمة هذه المقدمة بيان بالرموز الخاصة بهذه البلدان.

السكان

تستند مؤشرات الانتفاع بالتعليم والمشاركة فيه الواردة في الجداول الإحصائية على مراجعة عام 2010 للتقديرات السكانية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. وبالنظر إلى احتمال وجود فروق بين التقديرات الوطنية لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة، فقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تنشرها البلدان المنفردة أو منظمات أخرى[4]. ولا يوفر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بيانات مرتبة بحسب كل سنة من سنوات العمر بالنسبة للبلدان التي يقل إجمالي عدد سكانها عن 50 ألف نسمة. وفي حال عدم توافر تقديرات صادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، استخدمت لحساب نسب القيد الإحصاءات السكانية الوطنية، حيثما كانت متاحة، أو تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد)

إن بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء منذ عام 1998 تتوافق مع مراجعة عام 1997 للتصنيف الدولي المقنن للتعليم (ISCED97). وجرى جمع البيانات للعام الدراسي المنتهي في 1991، والواردة في الجدولين 12 و13 (الموقع الإلكتروني) وفقاً للنسخة السابقة من التصنيف، أي ISCED76. وعند الإمكان عدّل معهد اليونسكو للإحصاء هذه البيانات لتتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997 ولتقليل أي تناقضات في البيانات للسنوات ما بعد 1997[5]. ويُستخدم التصنيف الدولي المقنن للتعليم لتنسيق البيانات وزيادة قابلية نظم التعليم الوطنية للمقارنة على الصعيد الدولي. وقد يكون للبلدان تعاريفها الخاصة لمستويات التعليم، التي قد لا تتطابق مع تعاريف إسكد، وبالتالي فإن وجود بعض الفروق بين إحصاءات التعليم المذكورة على المستويين الوطني والدولي يمكن أن يُعزى إلى استخدام هذه المستويات التعليمية المحددة على الصعيد الوطني عوضاً عن مستويات تقنين إسكد، وذلك فضلاً عن مسألة عدد السكان الواردة أعلاه.

مشاركة الكبار في التعليم الأساسي

لا يصنّف التصنيف الدولي المقنن للتعليم البرامج التربوية بحسب عمر المشاركين. فعلى سبيل المثال، قد يُصنّف أي برنامج يقدّم محتوى مواز لمحتوى التعليم الابتدائي أو لإسكد 1، وكأنه إسكد 1 حتى وإن كان مخصصاً للكبار. كما وأنّ التوجيهات التي يؤمّنها معهد اليونسكو للإحصاء للمجيبين على المسح التربوي السنوي العادي الخاص بالمعهد تطلب من البلدان استثناء البيانات

1 نُشرت سلسلة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات المتعلقة بهذه المقدمة على شكل Excel على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: www.efareport.unesco.org

2 هذا يعني العام الدراسي 2009/2010 بالنسبة للبلدان التي يمتد فيها العام الدراسي على عامين تقويميين، وعام 2010 للبلدان التي يتطابق فيها العام الدراسي مع العام التقويمي.

3 بوتان وبوركينا فاسو وجمهورية أفريقيا الوسطى وجزر كوك وكوت ديفوار وكوبا وجيبوتي والغابون وغانا وكازاخستان وملديف ومالي وجزر مارشال والمغرب وموزامبيق والنيبال والنيجر ورواندا وسان تومي وبرينسيبي وسيراليون وتايلند وأوزبكستان.

4 في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي تقدمها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة، قد يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم حساب نسب القيد أو عدم نشرها. وهذه هي مثلاً حال البحرين والبرازيل والكويت والنيبال وسنغافورة والإمارات العربية المتحدة، حيث لم تنشر نسب القيد في كل مستويات التعليم، وبنغلاديش وبيلاروس وبليز وجزر فرجن البريطانية وماليزيا، حيث أوقف نشر نسب القيد في بعض مستويات التعليم.

5 لتحسين المقارنات مع الوقت، بدأ معهد اليونسكو للإحصاء بتنسيق بيانات السلاسل الزمنية، مع تعديل البيانات قبل العام 1997 لكي تتوافق مع تصنيف إسكد لعام 1997.

المتعلقة بالبرامج المصممة للأفراد الذين تجاوزوا سن الدراسة العادي. أما بالنسبة لتوجيهات استمارات كل من معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومشروع مؤشرات التعليم في العالم (UOE/WEI)، فقد أوضحت حتى العام 2005 أنه «يجب إدراج الأنشطة المصنّفة كتعليم «متواصل» أو «للكبار» أو «غير نظامي» إن كانت تتضمّن دراسات ذات محتوى شبيه ببرامج التعليم النظامية»، أو «إن كانت البرامج الرئيسية تؤدي إلى مؤهلات محتملة شبيهة» بالبرامج النظامية. ولكن منذ العام 2005، طُلب من البلدان المشاركة في مسح UOE/WEI أن تبلّغ عن البيانات المتعلقة بمثل هذه البرامج على حدة لكي يستثنيها معهد اليونسكو للإحصاء عند احتساب المؤشرات القابلة للمقارنة على المستوى الدولي. وعلى الرغم من تعليمات معهد اليونسكو للإحصاء، قد تشمل بيانات بعض البلدان في المسح السنوي التلاميذ (أو المشاركين) الذين تخطوا كثيراً السن الرسمية للتعليم الأساسي.

بيانات محو الأميّة/القرائية

كانت اليونسكو لفترة طويلة تعرّف القرائية (محو الأمية) على أنها قدرة الفرد على قراءة وكتابة وفهم بيان قصير وبسيط يتعلّق بحياته اليومية. ولكن ظهر تعريف موازٍ مع ظهور فكرة محو الأمية الوظيفية عام 1978، التي تركّز على استخدام مهارات القراءة والكتابة. وفي تلك السنة، وافق مؤتمر اليونسكو العام على تصنيف الأفراد الذين يتمتعون بالقرائية الوظيفية على أنهم الأفراد الذين يستطيعون المشاركة في كل الأنشطة التي تستلزم القرائية لحسن عمل مجموعتهم ومجتمعهم ولتمكينهم من مواصلة استخدام مهارات القراءة والكتابة والحساب لنموّهم الخاص ونموّ مجتمعهم.

في حالات كثيرة، تعتمد إحصاءات محو الأمية في الجدول المعني على التعريف الأوّل، كما تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر بيانات تستخدم طريقة «التصريح الذاتي» أو تصريح «الطرف الثالث»: أي يسأل المعنيون عما إذا كانوا هم وأفراد أسرهم متعلّمين أو لا، بدلاً من أن يطرح عليهم سؤال أوسع أو يطلب منهم إثبات امتلاكهم للمهارة المعنية. وتفترض بعض البلدان أن من أنهى مستوى معيّناً من التعليم يعدّ متعلماً[6]. وبما أن التعاريف ومنهجيات جمع البيانات تختلف من بلد لآخر، يجب توخي الحذر عند استخدام هذه البيانات.

وتشمل بيانات محو الأمية المعروضة في هذا التقرير الراشدين البالغين من العمر 15 عاماً وما فوق، والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً. وهي تخص الفترتين 1985–1994 و2005–2010. وتشتمل هذه البيانات على البيانات الوطنية المسجلة إبان عمليات التعداد السكاني والمستقاة من الدراسات الاستقصائية الأسرية، وتم تمييزها بنجمة (*) وعلى تقديرات أعدها معهد اليونسكو للإحصاء تحيل إلى عامي 1994 و2010 وتستند إلى أحدث البيانات الوطنية المسجّلة. وجرى إعدادها باستخدام النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بحسب العمر. وتعرض السنوات المرجعية وتعريفات القرائية (محو الأميّة) لكل بلد في الجدول على الموقع الإلكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.

التقديرات وثغرات البيانات

تعرض البيانات في الجداول الإحصائية في شكل أرقام فعلية وأرقام تقديرية. وعندما لا يزوّد معهد اليونسكو للإحصاء ببيانات من خلال الاستبيانات الموحدة، يصبح الاعتماد على التقديرات ضرورياً في كثير من الأحيان. ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما يتسنى ذلك، بتشجيع البلدان على إجراء تقديراتها الخاصة، التي تعرض كتقديرات وطنية وتميّز بنجمة (*). وعندما لا يتسنى ذلك، فيمكن أن يجرى المعهد تقديراته الخاصة إذا ما توافر له ما يكفي من المعلومات الإضافية، وتُميّز هذه التقديرات بنجمتين (**). كما قد تنشأ بعض الثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان غير مترابطة. ويبذل المعهد قصارى جهده ليعالج هذه المشاكل مع البلدان المعنية ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على إشكالية.

ولسد الثغرات في الجداول الإحصائية، أدرجت بيانات تتعلق بالسنوات الدراسية السابقة في حال عدم توافر معلومات عن العامين الدراسيين المنتهين في 1999 و2010. ويُشار إلى هذه الحالات في الحواشي.

المتوسطات الإقليمية ومتوسطات مجموعات البلدان الأخرى

إن الأرقام الإقليمية الخاصة بنسب القرائية، ونسب القبول الإجمالية والصافية والصافية المعدّلة، ونسب القيد الإجمالية والصافية والصافية المعدّلة، وطول الحياة المدرسية المتوقعة، ونسب التلاميذ إلى المعلّمين، هي عبارة عن متوسطات مرجّحة روعي فيها الحجم النسبي للفئات المعنية من سكان كل بلد في المنطقة. وعليه فإن الأرقام الخاصة بالبلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان لها تأثير أعظم نسبياً على المجاميع الإقليمية. وحسبت هذه المتوسطات بناءً على البيانات المنشورة والقيم الفعلية للبلدان التي لا تتوافر عنها بيانات حديثة جديرة بالثقة وقابلة للنشر. وتمثل المتوسطات المرجّحة المعلّمة بنجمتين (**) في الجداول تقديرات معهد اليونسكو الجزئية عندما لا تكون تغطية البلدان شاملة (بين 33% و60% من سكان منطقة أو مجموعة بلدان). وحيثما لا يتوافر ما يكفي من البيانات الموثوقة لاحتساب المتوسط المرجح الإجمالي، يحتسب المتوسط بالاستناد إلى البلدان

6 لأسباب تتعلّق بالموثوقية والاتساق، لا ينشر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات محو الأمية القائمة على مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة. ولا تدرج في الجداول الإحصائية إلا البيانات التي تقدّمها البلدان بالاستناد إلى طريقتي «التصريح الذاتي» و«تصريح الأسرة». ولكن في حالة عدم توافر مثل هذه البيانات، استخدمت مؤشرات التحصيل الدراسي البديلة لبعض الدول، لا سيّما الدول المتقدمة، لاحتساب المتوسطات الإقليمية المرجحة ومؤشر تنمية التعليم للجميع.

التي تتوافر فيها بيانات والتي تغطي على الأقل نصف البلدان في منطقة أو مجموعة من البلدان.

الأرقام ذات السقف المحدد

توجد حالات ينبغي نظرياً ألا يتجاوز فيها المؤشر 100% (نسب القبول الصافية ونسبة القيد الصافية مثلاً)، ولكن عدم اتساق البيانات يمكن أن يفضي إلى تجاوز المؤشر المعني هذا السقف النظري. في هذه الحالات، يُعاد احتساب قيم الذكور والإناث الإجمالية في هذا المؤشر وتُخفض باستخدام عنصر تحديد السقف لكي يبقى مؤشر التكافؤ بين الجنسين لمجموعة القيم الجديدة مماثلاً لقيم غير محددة السقف[7].

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (في الطبعة الورقية وعلى الموقع الإلكتروني)

*	تقديرات وطنية
**	تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء الجزئية
...	بيانات غير متوافرة
–	القيمة صفر أو ضئيلة يمكن إغفالها
.	فئة لا تنطبق أو غير موجودة

وترد في حواشي الجداول الإحصائية وفي المسرد الوارد بعد هذه الجداول معلومات إضافية تفيد في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيبة المناطق ومجموعات البلدان الأخرى

° بلدان جمعت بياناتها التعليمية عن طريق الاستبيانات المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية

w بلدان برنامج مؤشرات التعليم في العالم (WEI)

التصنيف العالمي[8]

- البلدان التي تمرّ بمرحلة انتقالية (18):
12 بلداً من رابطة الدول المستقلة، بما في ذلك 4 بلدان من أوروبا الوسطى والشرقية (بيلاروس وجمهورية مولدوفا والاتحاد الروسي° وأوكرانيا) وبلدان آسيا الوسطى باستثناء منغوليا؛ و6 بلدان من أوروبا الوسطة والشرقية والتي كانت تنتمي سابقاً إلى فئة البلدان المتقدمة: ألبانيا والبوسنة والهرسك وكرواتيا والجبل الأسود وصربيا وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة.

- البلدان المتقدمة (39):
أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (باستثناء قبرص°)؛ أوروبا الوسطى والشرقية (باستثناء ألبانيا وبيلاروس والبوسنة والهرسك وكرواتيا والجبل الأسود وجمهورية مولدوفا والاتحاد الروسي° وصربيا وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وتركيا° وأوكرانيا)؛ وأستراليا° وبرمودا واليابان° ونيوزيلندا°.

- البلدان النامية (148):
الدول العربية؛ وشرق آسيا والمحيط الهادئ (باستثناء أستراليا° واليابان° ونيوزيلندا°)؛ وأميركا اللاتينية والكاريبي (باستثناء برمودا)؛ وجنوب وغرب آسيا؛ وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى؛ وقبرص° ومنغوليا وتركيا°.

مناطق التعليم للجميع[9]

- الدول العربية (20 بلداً/أرضا):
الجزائر والبحرين وجيبوتي ومصرw والعراق والأردن° والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا والمغرب وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية والسودان (قبل الانفصال) والجمهورية العربية السورية وتونسw والإمارات العربية المتحدة واليمن.

- أوروبا الوسطى والشرقية (21 بلداً):
ألبانيا وبيلاروس والبوسنة والهرسك وبلغاريا° وكرواتيا والجمهورية التشيكية° وإستونيا° وهنغاريا° ولاتفيا° وليتوانيا° والجبل الأسود وبولندا° وجمهورية مولدوفا ورومانيا° والاتحاد الروسي° وصربيا وسلوفاكيا° وسلوفينيا° وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة° وتركيا° وأوكرانيا.

- آسيا الوسطى (9 بلدان):
أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وكازاخستان وقيرغيزستان ومنغوليا وطاجيكستان وتركمانستان وأوزبكستان.

- شرق آسيا والمحيط الهادئ (33 بلداً/أرضا):
أستراليا° وبروناي دار السلام وكمبوديا والصينw وجزر كوك وجمهورية كوريا الشعبية الديموقراطية وفيجي وإندونيسياw واليابان° وكيريباتي وجمهورية لاو الديموقراطية الشعبية وماكاو (الصين) وماليزياw وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا المتحدة وميانمار وناورو ونيوزيلندا° ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة والفلبين w وجمهورية كوريا° وساموا وسنغافورة وجزر سليمان وتايلندw وتيمور-ليشتي وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفانواتو وفيتنام.

7 على سبيل المثال، يُحدد سقف نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي باستخدام عنصر يراعي مجموعة الإناث والذكور في سن التعليم الابتدائي ونسب قيد الفتيان والفتيات في سن التعليم الابتدائي في مدارس التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي. وإن كانت نسبة القيد الإجمالية للأطفال في سن التعليم الابتدائي (أكانوا من الذكور أو الإناث) تتخطى مجموعة السكان الموازية، يحدد سقف لكل مؤشرات القيد الصافية (نسبة القيد الصافية ونسبة القيد الصافية المعدّلة، إلخ.) ولمؤشراتها المشتقة (نسبة غير الملتحقين بالمدارس، إلخ.) استناداً إلى عنصر تحديد السقف نفسه. في هذه الحالة، يُحتسب عنصر تحديد السقف عبر استخدام أقصى قيم نسب قيد الذكور والإناث وقسمتها على مجموعة الأطفال في سن التعليم الابتدائي.

8 هذا هو التصنيف العالمي لقسم الإحصاء في الأمم المتحدة، وفقاً لمراجعة أيلول/سبتمبر 2011.

9 صُنّفت المناطق حسبما جرى تحديدها في عام 1998 وفقاً لتقييم التعليم للجميع لعام 2000.

- شرق آسيا (16 بلداً/أرضا): بروناي دار السلام وكمبوديا والصينw وجمهورية كوريا الشعبية الديموقراطية وإندونيسياw واليابان° وجمهورية لاو الديموقراطية الشعبية وماكاو (الصين) وماليزياw وميانمار والفلبينw وجمهورية كوريا° وسنغافورة وتايلندw وتيمور-ليشتي وفييت نام.

- المحيط الهادئ (17 بلداً/أرضاً): أستراليا° وجزر كوك وفيجي وكيريباتي وجزر مارشال وولايات ميكرونيزيا المتحدة وناورو ونيوزيلندا° ونيوي وبالاو وبابوا غينيا الجديدة وساموا وجزر سليمان وتوكيلاو وتونغا وتوفالو وفانواتو.

- أمريكا اللاتينية والكاريبي (41 بلداً/أرضاً): أنغيلا وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين wوآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل° وجزر فيرجين البريطانية وجزر كايمان وشيلي° وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغرينادا وغواتيمالا وغيانا وهاييتي وهندوراس وجامايكا wوالمكسيك° ومونتسيرات وجزر الأنتيل الهولندية ونيكاراغوا وباناما وباراغواي w وبيرو wوسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس وأوروغواي° وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- أميركا اللاتينية (19 بلداً): الأرجنتين wودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل° وشيلي° وكولومبيا وكوستاريكا وكوبا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك° ونيكاراغوا وباناما وباراغواي wوبيرو w وأوروغواي° وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- الكاريبي (22 بلداً/أرضاً): أنغيلا وأنتيغوا وبربودا وآروبا والبهاما وبربادوس وبليز وبرمودا وجزر فيرجين البريطانية وجزر كايمان ودومينيكا وغرينادا وغيانا وهاييتي وجامايكا w ومونتسيرات وجزر الأنتيل الهولندية وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وسورينام وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس.

- أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (26 بلداً/أرضاً): أندورا والنمسا° وبلجيكا° وكندا° وقبرص° والدنمارك° وفنلندا° وفرنسا° وألمانيا° واليونان° وآيسلندا° وآيرلندا° وإسرائيل° وإيطاليا° ولكسمبرغ° ومالطة° وموناكو وهولندا° والنرويج° والبرتغال° وسان مارينو وإسبانيا° والسويد° وسويسرا° والمملكة المتحدة° والولايات المتحدة°.

- جنوب وغرب آسيا (9 بلدان): أفغانستان وبنغلاديش وبوتان والهندw وجمهورية إيران الإسلامية والملديف ونيبال وباكستان وسري لانكاw.

- أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (46 بلداً): أنغولا وبنن وبوتسوانا وبوركينا فاسو وبوروندي والكاميرون والرأس الأخضر وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديموقراطية وغينيا الاستوائية وإريتريا وإثيوبيا وغابون وغامبيا وغانا وغينيا وغينيا بيساو وكينيا وليسوتو وليبيريا ومدغشقر ومالاوي ومالي وموريشيوس وموزامبيق وناميبيا والنيجر ونيجيريا ورواندا وساوتومي وبرنسيبي والسنغال وسيشل وسيراليون والصومال وجنوب أفريقيا وجنوب السودان وسوازيلاند وتوغو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وزمبابوي.

فئات الدخل[10]

- البلدان المتدنية الدخل (36 بلداً): أفغانستان وبنغلاديش وبنن وبوركينا فاسو وبوروندي وكمبوديا وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر وجمهورية كوريا الشعبية الديموقراطية وجمهورية الكونغو الديموقراطية وإريتريا وإثيوبيا وغامبيا وغينيا وغينيا بيساو وهاييتي وكينيا وقيرغيزستان وليبيريا ومدغشقر ومالاوي ومالي وموزامبيق وميانمار والنيبال والنيجر ورواندا وسيراليون والصومال وطاجيكستان وتوغو وتوكيلاو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة وزمبابوي.

- البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا (56 بلداً): أنغولا وأرمينيا وبليز وبوتان ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والكاميرون والرأس الأخضر والكونغو وكوت ديفوار وجيبوتي ومصر والسلفادور وفيجي وجورجيا وغانا وغواتيمالا وغيانا وهندوراس والهند وإندونيسيا والعراق وكيريباتي وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وليسوتو وجزر مارشال وموريتانيا وولايات ميكرونيزيا المتحدة ومنغوليا والمغرب ونيكاراغوا ونيجيريا وباكستان وفلسطين وبابوا غينيا الجديدة وباراغواي والفلبين وجمهورية مولدوفا وساموا وساوتومي وبرنسيبي والسنغال وجزر سليمان وجنوب السودان وسري لانكا والسودان سابقاً وسوازيلاند والجمهورية العربية السورية وتيمور-ليشتي وتونغا وتركمانستان وتوفالو وأوكرانيا وأوزبكستان وفانواتو وفييت نام واليمن وزامبيا.

10 تستند مجموعات البلدان بحسب مستوى الدخل الواردة في الجداول الإحصائية إلى تعريف البنك الدولي ولكنها تتضمّن فقط بلدان التعليم للجميع. وترتكز لائحة البلدان بحسب فئة الدخل الواردة هنا على مراجعة تموز/يوليو 2011.

- البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا (56 بلداً):
ألبانيا والجزائر وأنتيغوا وبربودا والأرجنتين وأذربيجان وبيلاروس والبوسنة والهرسك وبوتسوانا والبرازيل وبلغاريا وشيلي والصين وكولومبيا وجزر كوك وكوستاريكا وكوبا ودومينيكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور وغابون وغرينادا وجمهورية إيران الإسلامية وجامايكا والأردن وكازاخستان ولاتفيا ولبنان وليبيا وليتوانيا وملیزيا والملديف وموريشيوس والمكسيك والجبل الأسود ومونتسيرات وناميبيا وناورو ونيوي وبالاو وباناما وبيرو ورومانيا والاتحاد الروسي وسانت كيتس ونيفيس وسانت لوسيا وسانت فنسنت وغرينادين وصربيا وسيشل وجنوب أفريقيا وسورينام وتايلند وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة وتونس وتركيا وأوروغواي وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- البلدان المرتفعة الدخل (57 بلداً):
أندورا وأنغويلا وآروبا وأستراليا والنمسا والبهاما والبحرين وبربادوس وبلجيكا وبرمودا وجزر فيرجين البريطانية وبروناي دار السلام وكندا وجزر كايمان وكرواتيا وقبرص والجمهورية التشيكية والدنمارك وغينيا الاستوائية وإستونيا وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وهنغاريا وآيسلندا وآيرلندا وإسرائيل وإيطاليا واليابان والكويت ولكسمبرغ وماكاو (الصين) ومالطة وموناكو وهولندا وجزر الأنتيل الهولندية ونيوزيلندا والنرويج وعمان وبولندا والبرتغال وقطر وجمهورية كوريا وسان مارينو والمملكة العربية السعودية وسنغافورة وسلوفاكيا وسلوفينيا وإسبانيا والسويد وسويسرا وترينيداد وتوباغو وجزر تركس وكايكوس والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.

الجدول 1
الإحصاءات الأساسية

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0-4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]			صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		بأقل من 1.25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2012	2015-2010	2015-2010	1998	2010	1998	2010	2009	2009-2000[4]	2009-2000[4]
الدول العربية									
الجزائر	36 486	1.4	-0.1	1 570	4 450	4 860	8 180	0.2	...	...
البحرين	1 359	2.1	4.6	10 110	...	18 780	...	0.5	...	...
جيبوتي	923	1.9	1.4	730	...	1 590	...	14	19	...
مصر	83 958	1.7	0.5	1 220	2 420	3 330	6 060	0.5	2	22
العراق	33 703	3.1	1.7	...	2 340	...	3 370	5	4	23
الأردن	6 457	1.9	-1.8	1 590	4 340	2 920	5 800	3	0.4	13
الكويت	2 892	2.4	-2.1	20 430	...	43 040	...	...	...	...
لبنان	4 292	0.7	-0.5	4 250	8 880	7 570	14 080	2	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	6 469	0.8	-0.6	...	...	...	...	0.1	...	...
موريتانيا	3 623	2.2	1.3	540	1 030	1 310	1 960	9	21	46
المغرب	32 599	1.0	-0.4	1 280	2 850	2 440	4 600	1	3	9
عمان	2 904	1.9	-1.2	6 460	...	14 760	...	0.1	...	...
فلسطين	4 271	2.8	2.1	...	...	...	...	25	...	22
قطر	1 939	2.9	4.3	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	28 705	2.1	-0.7	8 300	...	17 710	...	-0.03	...	...
السودان (قبل الانفصال)	45 722	2.4	1.4	330	1 270	1 090	2 030	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	21 118	1.7	-1.7	950	2 750	3 300	5 120	0.5	2	...
تونس	10 705	1.0	0.1	2 190	4 160	4 620	9 060	1	3	4
الإمارات العربية المتحدة	8 106	2.2	3.0	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	25 569	3.0	2.6	390	...	1 740	...	2	18	35
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	3 227	0.3	-0.5	890	3 960	3 550	8 740	3	1	12
بيلاروس	9 527	-0.3	0.4	1 550	5 950	4 480	13 590	0.2	0	5
البوسنة والهرسك	3 744	-0.2	-1.7	1 430	4 770	4 710	8 810	2	0.04	14
بلغاريا	7 398	-0.7	-0.6	1 240	6 270	5 350	13 290	...	1	13
كرواتيا	4 387	-0.2	0.4	5 360	13 870	10 020	18 860	0.3	0	11
الجمهورية التشيكية	10 566	0.3	1.2	5 580	17 890	13 700	23 620	...	...	...
إستونيا	1 340	-0.1	0.5	3 820	14 460	8 330	19 760	...	0	...
المجر	9 950	-0.2	0.5	4 380	12 850	10 050	19 050	...	0	...
لاتفيا	2 235	-0.4	1.0	2 650	11 620	6 980	16 350	...	0	6
ليتوانيا	3 292	-0.4	1.1	2 850	11 390	7 810	17 870	...	0	...
الجبل الأسود	633	0.1	-0.9	...	6 750	...	12 930	2	0	5
بولندا	38 317	0.04	1.4	4 310	12 440	9 310	19 060	...	0	17
جمهورية مولدوفا	3 519	-0.7	-0.9	...	...	...	...	4	2	29
رومانيا	21 388	-0.2	0.1	1 520	7 840	5 280	14 060	...	0.5	14
الاتحاد الروسي	142 703	-0.1	0.6	2 140	9 900	5 250	19 190	...	0	11
صربيا	9 847	-0.1	-1.1	...	5 630	5 910	11 020	1	0.1	7
سلوفاكيا	5 480	0.2	1.2	5 290	16 830	10 330	23 100	...	...	...
سلوفينيا	2 040	0.2	0.5	10 870	23 860	15 730	26 660	...	0	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	2 067	0.1	-0.9	...	...	...	...	2	0.3	19
تركيا	74 509	1.1	-0.6	3 390	9 890	8 580	15 170	0.2	3	18
أوكرانيا	44 940	-0.5	0.3	850	3 000	2 870	6 620	0.6	0.1	8
آسيا الوسطى									
أرمينيا	3 109	0.3	-0.04	590	3 200	1 830	5 660	6	1	27
أذربيجان	9 421	1.2	2.2	510	5 330	1 810	9 280	0.6	1	16
جورجيا	4 304	-0.6	-1.6	820	2 690	2 120	4 990	9	15	24
كازاخستان	16 381	1.0	0.1	1 390	7 590	3 990	10 770	0.3	0.2	15
قيرغيزستان	5 448	1.1	1.1	350	840	1 150	2 100	7	2	43
منغوليا	2 844	1.5	1.1	520	1 870	1 850	3 670	9	22	35
طاجيكستان	7 079	1.5	1.2	180	800	740	2 140	8	22	47
تركمنستان	5 170	1.2	0.5	560	3 790	1 490	7 490	0.2	...	...
أوزبكستان	28 077	1.1	0.3	620	1 280	1 310	3 120	0.6	46	...
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	27 380	1.3	1.7	21 890	...	23 550	...	...	...	...
بروني دار السلام	413	1.7	-0.2	14 740	...	40 970	...	...	...	...
كمبوديا	14 478	1.2	-0.1	280	750	740	2 080	8	28	30
الصين	1 353 601	0.4	-0.6	790	4 270	1 960	7 640	0.02	16	3

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية			
	2012	2015–2010	2015–2010	1998	2010	1998	2010	2009	بأقل من 1.25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%) 2009–2000[4]	خط الفقر الوطني[3] (%) 2009–2000[4]
جزر كوك	21	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	24 554	0.4	-0.05	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	876	0.8	-0.3	2 300	3 630	3 040	4 510	3	...	31
إندونيسيا	244 769	1.0	-0.8	650	2 500	2 050	4 200	0.2	19	13
اليابان	126 435	-0.1	-0.3	32 990	41 850	24 310	34 640	...	...	...
كيريباتي	103	1.5	...	1 530	2 010	3 270	3 530	16	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6 374	1.3	-0.4	310	1 050	1 020	2 460	7	34	28
ماكاو، الصين	567	2.0	4.4	15 520	...	21 450	...	...	...	...
ماليزيا	29 322	1.6	0.5	3 610	7 760	7 500	14 220	0.1	0	4
جزر مارشال	56	1.6	...	2 530	3 640	...	...	32	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	112	0.5	-0.4	1 970	2 730	2 440	3 490	42	...	...
ميانمار	48 724	0.8	-0.4	...	...	410	1 950	...	...	...
ناورو	10	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	4 461	1.0	0.6	15 450	...	18 080	...	...	...	...
نيوي	1	-2.8	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	21	0.8	...	6 110	6 560	11 740	11 000	28	...	...
بابوا غينيا الجديدة	7 170	2.2	0.8	780	1 300	1 650	2 420	5	...	...
الفلبين	96 471	1.7	0.6	1 150	2 060	2 430	3 980	0.2	23	27
جمهورية كوريا	48 588	0.4	0.2	9 200	19 890	13 290	29 010	...	...	...
ساموا	185	0.5	-1.1	1 380	3 000	2 440	4 270	16	...	...
سنغافورة	5 256	1.1	2.1	25 180	40 070	29 170	55 790	...	...	...
جزر سليمان	566	2.5	1.0	1 330	1 030	2 360	2 210	43	...	...
تايلاند	69 892	0.5	-1.6	2 040	4 150	4 250	8 190	-0.03	11	8
تيمور - ليشتي	1 187	2.9	2.0	...	2 220	...	3 600	9.5	37	50
توكيلاو	1	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	105	0.4	-1.3	2 210	3 280	3 240	4 580	12	...	...
توفالو	10	0.2	...	...	4 760	...	...	...	...	...
فانواتو	252	2.4	1.5	1 420	2 640	3 070	4 320	17	...	...
فيتنام	89 730	1.0	-0.5	360	1 160	1 230	3 070	4	13	15
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	16	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	91	1.0	...	7 730	13 170	13 360	20 240	0.6	...	...
الأرجنتين	41 119	0.9	0.1	8 010	8 620	9 140	15 570	0.04	0.9	...
آروبا	109	0.3	-0.7	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	351	1.1	0.6	14 260	...	19 760	...	...	...	...
بربادوس	275	0.2	0.2	8 200	...	14 540	...	-0.06	...	...
بليز	324	2.0	1.0	2 700	3 810	3 920	6 210	2.0	...	34
برمودا	65	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	10 248	1.6	0.5	1 000	1 810	3 030	4 640	4.4	14	60
البرازيل	198 361	0.8	-0.8	4 870	9 390	6 510	11 000	0.0	4	21
جزر فيرجين البريطانية	24	0.9	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	57	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	17 423	0.9	-0.03	5 260	10 120	8 630	14 590	0.1	0.8	15
كولومبيا	47 551	1.3	-0.3	2 560	5 510	5 750	9 060	0.5	16	46
كوستاريكا	4 794	1.4	0.2	3 510	6 810	6 400	11 270	0.4	0.7	22
كوبا	11 249	-0.0	-1.7	2 240	...	...	...	0.2	...	...
دومينيكا	68	0.0	...	3 360	6 760	6 850	11 990	10	...	...
الجمهورية الدومينيكية	10 183	1.2	-0.2	2 370	5 030	4 340	9 030	0.3	4	51
إكوادور	14 865	1.3	-0.3	1 820	3 850	4 680	7 880	0.4	5	36
السلفادور	6 264	0.6	-0.1	1 900	3 380	4 170	6 550	1	5	38
غرينادا	105	0.4	0.4	2 990	6 930	5 870	9 890	8	...	...
غواتيمالا	15 138	2.5	1.6	1 670	2 740	3 270	4 650	1	17	51
غيانا	758	0.2	-1.1	880	2 870	1 900	3 450	8	...	...
هايتي	10 256	1.3	0.04	...	...	...	...	...	55	77
هندوراس	7 912	2.0	0.7	750	1 870	2 380	3 770	3	23	60
جامايكا	2 761	0.4	-0.9	2 700	4 800	5 360	7 310	1	0.2	10
المكسيك	116 147	1.1	-0.9	3 950	8 890	7 740	14 290	0.02	3	47
مونتسيرات	6	0.9	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	205	0.7	-0.7	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	5 955	1.4	-0.3	670	1 110	1 610	2 790	13	16	46

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
				بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1.25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2012	2015–2010	2015–2010	1998	2010	1998	2010	2009	2000–2009[4]	2000–2009[4]
بنما	3 625	1.5	-0.2	3 540	6 970	6 450	12 770	0.3	10	33
باراغواي	6 683	1.7	0.9	1 650	2 710	3 560	5 050	1	5	35
بيرو	29 734	1.1	-0.4	2 230	4 700	4 610	8 930	0.4	6	35
سانت كيتس ونيفيس	54	1.2	...	6 160	11 740	11 230	15 850	1	...	...
سانت لوسيا	178	1.0	-0.4	3 830	6 560	6 870	10 520	5	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	109	0.0	-1.5	2 790	6 300	5 770	10 830	6	...	...
سورينام	534	0.9	-0.5	2 360	...	5 130	...	4	...	...
ترينيداد وتوباغو	1 351	0.3	-0.4	4 470	15 380	10 210	24 040	0.03	...	...
جزر تركس وكايكوس	40	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	3 391	0.3	-0.4	7 280	10 590	8 540	13 990	0.2	0	21
جمهورية فنزويلا البوليفارية	29 891	1.5	0.1	3 360	11 590	8 470	12 150	0.0	4	29
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	88	1.5	...	19 310	...	...	...	...	...	...
النمسا	8 429	0.2	-1.0	27 260	47 060	25 850	39 790	...	...	...
بلجيكا	10 788	0.3	-0.02	26 030	45 910	24 810	38 260	...	...	...
كندا	34 675	0.9	1.1	20 310	43 270	24 630	38 310	...	...	...
قبرص	1 129	1.1	0.6	14 770	29 430	18 230	30 300	...	...	...
الدنمارك	5 593	0.3	-0.5	32 960	59 050	25 850	40 230	...	...	...
فنلندا	5 403	0.3	0.5	24 860	47 720	22 050	37 290	...	...	...
فرنسا	63 458	0.5	-0.04	25 180	42 390	22 960	34 440	...	...	...
ألمانيا	81 991	-0.2	0.4	27 060	43 110	23 900	37 950	...	...	...
اليونان	11 419	0.2	-0.2	13 010	26 940	16 730	27 050	...	...	...
آيسلندا	328	1.2	0.8	28 400	32 710	27 200	27 680	...	...	...
آيرلندا	4 579	1.1	0.1	20 950	41 000	21 510	33 370	...	...	...
إسرائيل	7 695	1.7	1.5	16 840	27 170	19 150	27 630	...	...	...
إيطاليا	60 964	0.2	-0.4	21 230	35 150	23 560	31 130	...	...	...
لكسمبرغ	523	1.4	1.9	43 820	77 160	39 790	61 790	...	...	...
مالطة	419	0.3	-0.02	9 750	19 270	15 690	24 840	0.3	...	...
موناكو	35	0.0	...	86 960	...	...	...	...	...	...
هولندا	16 714	0.3	-0.7	25 830	49 050	25 220	41 900	...	...	...
النرويج	4 960	0.7	0.7	35 410	84 290	27 100	56 830	...	...	...
البرتغال	10 699	0.0	-2.0	12 040	21 880	15 570	24 760	...	...	...
سان مارينو	32	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	46 772	0.6	-0.1	15 220	31 750	18 700	31 640	...	...	...
السويد	9 495	0.6	0.6	29 520	50 110	24 060	39 730	...	...	...
سويسرا	7 734	0.4	0.5	41 630	71 530	31 210	50 170	...	...	...
المملكة المتحدة	62 798	0.6	0.5	23 450	38 370	23 520	36 410	...	...	...
الولايات المتحدة	315 791	0.9	0.1	30 950	47 390	32 060	47 360	...	...	...
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	33 397	3.1	2.2	...	410	...	1 060	46	...	36
بنغلاديش	152 409	1.3	-0.5	360	700	800	1 810	1	50	40
بوتان	750	1.5	-0.02	640	1 870	2 140	4 990	10	26	23
الهند	1 258 351	1.3	-0.1	420	1 330	1 390	3 550	0.2	42	28
جمهورية إيران الإسلامية	75 612	1.0	-0.6	1 700	...	6 200	...	0.03	1	...
الملديف	324	1.3	0.5	1 930	5 750	3 230	8 110	2.4	1	...
نيبال	31 011	1.7	-0.05	210	...	730	1 210	6.7	55	31
باكستان	179 951	1.8	0.6	450	1 050	1 520	2 790	1.7	23	22
سري لانكا	21 224	0.8	-1.2	820	2 240	2 360	5 010	1.7	7	15
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	20 163	2.7	1.3	460	3 940	1 820	5 410	0.4	54	...
بنين	9 352	2.7	1.8	370	780	1 060	1 590	10	47	39
بوتسوانا	2 053	1.1	0.1	3 300	6 790	7 770	13 700	2	...	31
بوركينا فاسو	17 482	3.0	2.7	230	550	720	1 250	14	57	46
بوروندي	8 749	1.9	1.8	150	170	310	400	41	81	67
الكاميرون	20 469	2.1	1.2	640	1 180	1 450	2 270	3	10	40
الرأس الأخضر	505	0.9	-1.1	1 270	3 270	1 730	3 820	13	21	27
جمهورية أفريقيا الوسطى	4 576	2.0	1.6	290	470	630	790	12	63	62
تشاد	11 831	2.6	1.8	220	620	700	1 220	9	62	55
جزر القمر	773	2.5	1.1	410	750	910	1 090	9	46	45
الكونغو	4 233	2.2	1.7	570	2 150	2 040	3 220	4	54	50
كوت ديفوار	20 595	2.2	1.2	740	1 160	1 550	1 810	11	24	43
جمهورية الكونغو الديمقراطية	69 575	2.6	1.6	110	180	250	320	24	59	71

الجدول 1 (تابع)

	البيانات السكانية[1]			الناتج القومي الإجمالي والمساعدات والفقر					
				نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي[2]				عدد السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر	
البلد أو الأراضي	مجموع السكان (بالآلاف)	متوسط معدلات النمو السنوي (%) لمجموع السكان	معدلات النمو السنوي (%) العمر 0–4	بالسعر الجاري للدولار الأمريكي		بالدولار الأمريكي مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		صافي المساعدة الإنمائية الرسمية المتلقاة (% من الناتج المحلي الإجمالي)[3]	بأقل من 1.25 دولار أمريكي في اليوم مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية[3] (%)	خط الفقر الوطني[3] (%)
	2012	2015–2010	2015–2010	1998	2010	1998	2010	2009	2009–2000[4]	2000–2009[4]
غينيا الاستوائية	740	2.7	2.3	940	14 540	4 380	23 750	0.5	...	...
إريتريا	5 581	2.9	1.4	210	340	680	540	8	...	...
إثيوبيا	86 539	2.1	0.3	130	390	420	1 040	13	39	39
غابون	1 564	1.9	1.9	3 920	7 740	11 770	13 170	0.8	5	33
غامبيا	1 825	2.7	1.7	320	450	890	1 300	19	34	58
غانا	25 546	2.3	1.0	390	1 230	870	1 660	6	30	29
غينيا	10 481	2.5	1.6	460	400	710	1 020	6	43	53
غينيا بيساو	1 580	2.1	1.4	150	590	820	1 180	18	49	65
كينيا	42 749	2.7	2.3	440	790	1 110	1 680	6	20	46
ليسوتو	2 217	1.0	0.5	580	1 040	1 210	1 960	6	43	57
ليبيريا	4 245	2.6	1.5	130	200	260	340	78	84	64
مدغشقر	21 929	2.8	2.1	260	430	740	960	5	68	69
ملاوي	15 883	3.2	3.7	200	330	560	850	17	74	52
مالي	16 319	3.0	2.2	250	600	610	1 030	11	51	47
موريشيوس	1 314	0.5	-0.8	3 780	7 750	7 110	13 960	2	...	...
موزمبيق	24 475	2.2	1.0	220	440	400	930	21	60	55
ناميبيا	2 364	1.7	0.3	2 030	4 500	3 870	6 420	4	...	38
النيجر	16 644	3.5	3.1	200	370	550	720	9	43	60
نيجيريا	166 629	2.5	2.2	270	1 180	1 130	2 170	1	64	55
رواندا	11 272	2.9	3.1	270	520	560	1 150	18	77	59
ساو تومي وبرنسيبي	172	2.0	0.7	...	1 200	...	1 920	16	29	54
السنغال	13 108	2.6	1.4	550	1 090	1 240	1 910	8	34	51
سيشل	87	0.3	...	7 320	9 760	14 590	21 210	4	0.3	...
سيراليون	6 126	2.1	0.3	180	340	380	830	23	53	66
الصومال	9 797	2.6	2.2	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	50 738	0.5	-0.4	3 290	6 090	6 280	10 360	0.4	17	23
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	1 220	1.4	0.7	1 660	2 630	3 320	4 840	2	63	69
توغو	6 283	2.0	0.9	330	490	770	890	18	39	62
أوغندا	35 621	3.1	2.3	280	500	630	1 250	11	29	25
جمهورية تنزانيا المتحدة	47 656	3.1	3.0	250	530	700	1 430	14	68	33
زامبيا	13 884	3.0	4.2	320	1 070	820	1 380	11	64	59
زمبابوي	13 014	2.2	1.3	590	460	...	...	14	...	72

	المجموع	المتوسط المرجح		القيمة الوسطى			القيمة الوسطى	القيمة الوسطى	
العالم	7 018 201	1.1	0.3	1 915	3 960	4 250	6 965	3	16	33
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	303 585	0.1	0.4	835	4 365	2 870	8 775	2	1	15
البلدان المتقدمة	1 031 728	0.5	0.2	20 950	35 150	22 050	31 640	...	...	...
البلدان النامية	5 682 887	1.3	0.3	1 330	2 565	2 920	4 200	4	23	38
الدول العربية	316 077	1.9	0.7	1 570	2 800	3 330	5 460	1	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية	401 109	0.1	0.2	2 850	9 900	7 395	16 350	...	0	12
آسيا الوسطى	81 834	1.0	0.6	560	2 690	1 810	4 990	6	8	27
شرق آسيا والمحيط الهادي	2 201 692	0.6	-0.5	2 040	3 000	3 070	4 235	8	...	...
شرق آسيا	2 160 363	0.6	-0.5	2 040	3 325	3 340	4 200	0.2	19	15
بلدان المحيط الهادي	41 329	1.4	1.2	2 090	3 000	3 070	4 270	16	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	598 268	1.1	-0.4	2 890	6 430	5 870	10 205	1	...	...
بلدان الكاريبي	17 735	1.0	-0.1	3 360	6 660	6 850	10 675	3	...	...
أمريكا اللاتينية	580 532	1.1	-0.4	2 370	5 270	5 215	9 045	0.4	5	36
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	772 512	0.6	0.1	25 180	43 110	23 900	37 290	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	1 753 029	1.4	-0.0	545	1 330	1 830	3 170	2	24	28
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	847 958	2.4	1.8	330	685	845	1 380	10	48	53
البلدان ذات الدخل المنخفض	827 712	2.1	1.4	250	480	700	1 090	12	51	53
البلدان ذات الدخل المتوسط	5 083 620	1.0	0.1	1 570	3 830	3 325	6 485	2	5	27
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	2 593 714	1.5	0.4	750	2 220	1 970	3 670	5	21	34
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	2 489 906	0.6	-0.5	2 745	6 760	6 055	11 270	1	1	16
البلدان ذات الدخل المرتفع	1 106 585	0.5	0.2	16 840	35 150	21 450	31 640	...	...	...

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1998 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - المؤشرات السكانية المدرجة في هذا الجدول مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2 - قاعدة بيانات البنك الدولي، تحديث ديسمبر 2011.

3 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2011)، البنك الدولي (2011).

4 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من التفاصيل، انظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2011).

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2
الإحصاءات الأساسية

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2010–2005[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2010–2005[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
الدول العربية															
الجزائر	*50	*63	*36	*73	*81	*64	80	87	73	6 562	*64	6 472	*66	5 588	68
البحرين	*84	*89	*77	92	93	90	93	94	92	55	*56	82	42	78	41
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	*44	*57	*31	*72	*80	*64	74	82	66	16 910	*62	15 631	*65	16 110	66
العراق	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	3 930	68	4 438	65
الأردن	...	...	...	*93	*96	*89	94	97	92	...	...	287	*71	250	70
الكويت	*74	*78	*69	*94	*95	*92	96	96	94	281	*49	118	*50	102	48
لبنان	...	...	...	*90	*93	*86	94	96	92	...	...	319	*70	210	71
الجماهيرية العربية الليبية	77	88	65	89	96	83	91	97	86	646	73	477	80	416	82
موريتانيا	...	...	...	58	65	51	61	67	55	...	...	873	58	925	58
المغرب	*42	*55	*29	*56	*69	*44	62	74	51	9 603	*62	9 967	*66	9 405	67
عمان	...	...	...	*87	*90	*81	87	90	84	...	...	257	*56	281	51
فلسطين	...	...	...	*95	*98	*92	96	98	94	...	...	118	*76	108	75
قطر	*76	*77	*72	*96	*97	*95	97	97	96	68	*30	57	*25	59	24
المملكة العربية السعودية	*71	*80	*57	87	90	81	89	92	85	2 871	*59	2 571	59	2 327	60
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	71	80	62	75	83	68	...	...	7 551	66	7 458	65
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	83	90	77	86	92	81	...	...	2 132	70	2 033	70
تونس	59	70	48	*78	*86	*71	84	90	77	2 329	63	1 661	*68	1 400	71
الإمارات العربية المتحدة	*71	*72	*69	*90	*89	*91	93	92	95	264	*31	327	*24	502	19
اليمن	*37	*57	*17	64	81	47	70	85	55	4 466	*66	4 841	74	4 734	76
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	...	...	...	*96	*97	*95	98	98	97	...	...	98	*67	59	63
بيلاروس	*98	*99	*97	*100	*100	*99	97	97	97	166	*87	31	*72	233	55
البوسنة والهرسك	...	...	...	98	99	96	98	100	97	...	...	68	87	49	86
بلغاريا	...	...	...	*98	*99	*98	98	99	98	...	...	106	*64	100	62
كرواتيا	*97	*99	*95	99	99	98	99	100	99	120	*82	44	80	34	77
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	*100	*100	*100	100	100	100	100	100	100	3	*79	2	49	2	47
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لاتفيا	*99	*100	*99	100	100	100	100	100	100	11	*80	4	52	4	49
ليتوانيا	*98	*99	*98	100	100	100	100	100	100	44	*76	8	51	8	51
الجبل الأسود	...	...	...	98	99	97	99	99	98	...	...	8	81	6	77
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	*96	*99	*94	99	99	98	99	99	99	113	*82	44	70	29	65
رومانيا	*97	*99	*95	98	98	97	98	98	97	586	*78	424	65	397	61
الاتحاد الروسي	*98	*99	*97	100	100	99	100	100	100	2 288	*88	515	69	432	63
صربيا	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	170	81	126	77
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	*100	*100	*99	100	100	100	100	100	100	7	*60	5	56	5	54
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	*94	*97	*91	97	99	96	98	99	97	87	*77	46	76	39	74
تركيا	*79	*90	*69	*91	*96	*85	88	92	85	7 196	*76	4 839	*81	6 693	66
أوكرانيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	114	67	88	60
آسيا الوسطى															
أرمينيا	*99	*99	*98	100	100	99	100	100	100	31	*77	11	71	9	66
أذربيجان	...	...	...	*100	*100	*100	100	100	100	...	...	17	*68	14	69
جورجيا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	64	8	60
كازاخستان	*98	*99	*96	100	100	100	100	100	100	278	*82	37	70	32	65
قيرغيزستان	...	...	...	*99	*100	*99	100	100	99	...	...	28	*69	19	64
منغوليا	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	52	42	61	38
طاجيكستان	*98	*99	*97	100	100	100	100	100	100	68	*74	13	69	11	66
تركمنستان	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	67	12	62
أوزبكستان	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	119	69	86	66

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		[1]2010–2005		[1]1994–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]2010–2005			[1]1994–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
الدول العربية															
الجزائر	50	288	65*	611	73*	1 213	96	96	96	89*	94*	92*	62*	86*	74*
البحرين	50	0.01	44	0.05	52*	3	100	100	100	100	100	100	97*	97*	97*
جيبوتي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
مصر	60	1 289	62*	2 004	61*	3 747	90	94	92	84*	91*	88*	54*	71*	63*
العراق	51	1 346	54	1 081	. . .	. . .	81	82	82	81	85	83	. . .	. . .	. . .
الأردن	43	10	48*	16	. . .	. . .	99	99	99	99*	99*	99*	. . .	. . .	. . .
الكويت	45	0.04	41*	6	62*	38	100	100	100	99*	99*	99*	84*	91*	87*
لبنان	36	7	36*	10	. . .	. . .	99	99	99	99*	98*	99*	. . .	. . .	. . .
الجماهيرية العربية الليبية	66	0.5	72	1	86	22	100	100	100	100	100	100	96	99	98
موريتانيا	52	218	54	219	. . .	. . .	70	73	71	65	71	68	. . .	. . .	. . .
المغرب	67	1 009	68*	1 296	65*	2 234	78	89	83	72*	87*	79*	46*	71*	58*
عمان	72	3	43*	15	. . .	. . .	99	99	99	98*	98*	98*	. . .	. . .	. . .
فلسطين	46	6	47*	7	. . .	. . .	99	99	99	99*	99*	99*	. . .	. . .	. . .
قطر	17	2	14*	8	31*	6	99	99	99	98*	96*	97*	91*	89*	90*
المملكة العربية السعودية	76	67	73	108	73*	345	98	99	99	97	99	98	81*	94*	88*
السودان (قبل الانفصال)	58	1 014	60	1 143	. . .	. . .	88	91	90	84	90	87	. . .	. . .	. . .
الجمهورية العربية السورية	59	172	60	211	. . .	. . .	96	97	96	94	96	95	. . .	. . .	. . .
تونس	61	25	69*	62	72	299	98	99	99	96*	98*	97*	75	90	83
الإمارات العربية المتحدة	71	5	24*	34	37*	34	99	100	99	97*	94*	95*	85*	81*	82*
اليمن	87	572	86	787	78*	1 042	83	98	90	74	96	85	35*	83*	60*
أوروبا الوسطى والشرقية															
ألبانيا	23	3	37*	7	. . .	. . .	100	99	100	99*	99*	99*	. . .	. . .	. . .
بيلاروس	48	17	42*	3	43*	3	98	98	98	100*	100*	100*	100*	100*	100*
البوسنة والهرسك	49	2	47	2	. . .	. . .	100	100	100	100	100	100	. . .	. . .	. . .
بلغاريا	54	14	54*	18	. . .	. . .	98	98	98	98*	98*	98*	. . .	. . .	. . .
كرواتيا	44	2	46	2	53*	2	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
الجمهورية التشيكية	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إستونيا	36	0.3	37	0.4	35*	0.3	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
المجر	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
لاتفيا	42	0.8	42	1.0	40*	0.8	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
ليتوانيا	50	0.8	48	1	44*	2	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
الجبل الأسود	48	0.6	50	0.6	. . .	. . .	99	99	99	99	99	99	. . .	. . .	. . .
بولندا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية مولدوفا	32	3	34	3	48*	2	100	99	99	100	99	99	100*	100*	100*
رومانيا	45	74	46	78	53*	34	97	97	97	97	97	97	99*	99*	99*
الاتحاد الروسي	37	51	39	65	44*	55	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
صربيا	49	9	50	10	. . .	. . .	99	99	99	99	99	99	. . .	. . .	. . .
سلوفاكيا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سلوفينيا	31	0.3	34	0.4	44*	0.7	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	53	4	55	4	62*	4	98	99	99	99	99	99	99*	99*	99*
تركيا	66	474	77*	282	77*	806	95	98	96	97*	99*	98*	88*	97*	93*
أوكرانيا	40	12	40	14	. . .	. . .	100	100	100	100	100	100	. . .	. . .	. . .
آسيا الوسطى															
أرمينيا	34	1	36	1	49*	0.5	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
أذربيجان	66	0.4	54*	0.9	. . .	. . .	100	100	100	100*	100*	100*	. . .	. . .	. . .
جورجيا	35	1	37	1	. . .	. . .	100	100	100	100	100	100	. . .	. . .	. . .
كازاخستان	37	5	38	6	44*	8	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
قيرغيزستان	38	3	40*	3	. . .	. . .	100	100	100	100*	100*	100*	. . .	. . .	. . .
منغوليا	31	26	32	25	. . .	. . .	97	93	95	97	94	96	. . .	. . .	. . .
طاجيكستان	44	2	46	2	56*	3	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
تركمنستان	27	2	33	2	. . .	. . .	100	100	100	100	100	100	. . .	. . .	. . .
أوزبكستان	0.5	3	11	4	. . .	. . .	100	100	100	100	100	100	. . .	. . .	. . .

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2010–2005[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2010–2005[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	*88	*92	*82	95	97	94	96	98	95	21	*67	14	67	12	67
كمبوديا	...	...	...	*74	*83	*66	78	85	72	...	...	2 449	*68	2 312	66
الصين	*78	*87	*68	94	97	91	96	98	93	182 744	*70	61 882	74	50 320	74
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	*100	*100	*100	100	100	100	...	...	0.3	*71	0.2	67
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	*82	*88	*75	*93	*96	*90	95	97	93	21 557	*68	12 709	*71	9 832	72
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	*73	*82	*63	80	87	72	...	...	958	*69	934	68
ماكاو، الصين	...	...	...	*93	*96	*91	96	98	94	...	...	27	*74	21	71
ماليزيا	*83	*89	*77	*93	*95	*91	94	96	93	2 013	*66	1 363	*67	1 219	65
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	.....	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	92	95	90	93	95	91	...	...	2 748	67	2 637	66
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	61	64	57	63	64	61	...	...	1 646	54	1 794	51
الفلبين	*94	*94	*93	*95	*95	*96	96	96	97	2 328	*53	2 635	*46	2 495	44
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	*98	*98	*97	99	99	99	99	99	99	2	*59	1	58	1	56
سنغافورة	*89	*95	*83	*96	*98	*94	97	98	95	260	*78	172	*76	147	75
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	...	...	...	*94	*96	*92	95	97	94	...	...	3 361	*67	2 768	66
تيمور - ليشتي	...	...	...	*58	*64	*53	67	71	62	...	...	252	*56	244	56
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	*99	*99	*99	99	99	99	...	...	0.6	*48	0.5	46
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	*88	*93	*83	93	95	91	94	96	92	5 002	*73	4 579	67	4 294	65
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0.7	29	...	...
الأرجنتين	*96	*96	*96	98	98	98	98	98	98	890	*53	668	51	615	50
آروبا	...	...	...	*97	*97	*97	98	99	98	...	...	3	*55	1	54
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	*70	70*	70*	...	...	...	...	...	...	33	*51	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	*80	*88	*72	*91	*96	*87	94	93	94	823	*71	543	*76	439	48
البرازيل	...	...	...	*90	*90	*90	92	92	93	...	...	13 899	*51	11 929	50
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	*99	*99	*99	...	...	...	...	...	0.5	*44	...	...
شيلي	*94	*95	*94	*99	*99	*98	99	99	99	548	*54	191	*53	195	53
كولومبيا	*81	*81	*81	*93	*93	*93	95	95	95	4 222	*52	2 187	*51	1 911	51
كوستاريكا	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	47	130	46
كوبا	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	*90	*89	*90	91	91	92	...	...	716	*49	644	48
إكوادور	*88	*90	*86	*92	*93	*90	95	95	94	732	*59	818	*59	601	58
السلفادور	*74	*77	*71	*84	*87	*82	88	90	86	845	*59	653	*62	565	62
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 1 (تابع)

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		[1]2010–2005		[1]1994–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]2010–2005			[1]1994–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
شرق آسيا والمحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	58	0.1	55	0.2	49*	0.9	100	100	100	100	100	100	98*	98*	98*
كمبوديا	47	265	54*	410	...	...	92	91	91	86*	88*	87*	...	...	...
الصين	49	884	54	1 356	73*	14 235	100	100	100	99	99	99	91*	97*	94*
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	23	0.01	33*	0.01	...	...	100	100	100	100*	100*	100*	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	53	109	57*	228	65*	1 450	100	100	100	99*	100*	99*	95*	97*	96*
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	64	146	66*	196	...	...	87	93	90	79*	89*	84*	...	...	...
ماكاو، الصين	34	0.1	43*	0.3	...	...	100	100	100	100*	100*	100*	...	...	...
ماليزيا	46	86	48*	81	53*	158	99	98	98	98*	98*	98*	95*	96*	96*
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	50	320	54	374	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	38	453	43	412	...	...	77	64	70	72	65	68	...	...	...
الفلبين	25	412	33*	406	45*	425	99	97	98	98*	97*	98*	97*	96*	97*
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	36	0.2	39	0.2	49*	0.4	100	99	100	100	99	99	99*	99*	99*
سنغافورة	41	2	45*	2	44*	6	100	100	100	100*	100*	100*	99*	99*	99*
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	50	135	53*	208	...	...	99	99	99	98*	98*	98*	...	...	...
تيمور - ليشتي	48	53	51*	47	...	...	82	81	82	79*	80*	80*	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	36	0.1	38*	0.1	...	...	100	99	100	100*	99*	99*	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	56	384	56	549	53*	842	97	98	98	96	97	97	93*	94*	94*
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	37	47	38	55	43*	92	99	99	99	99	99	99	99*	98*	98*
آروبا	40	0.1	40*	0.1	...	...	100	99	100	99*	99*	99*	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	50*	10	...	...	...	...	...	...	77*	76*	76*
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	30	25	74*	12	70*	83	99	98	99	99*	100*	99*	92*	96*	94*
البرازيل	30	390	33*	655	...	...	99	98	99	99*	97*	98*	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	62*	0.1	...	...	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...
شيلي	50	37	49*	33	41*	38	99	99	99	99*	99*	99*	99*	98*	98*
كولومبيا	36	123	38*	161	43*	655	99	98	99	99*	98*	98*	92*	89*	91*
كوستاريكا	35	13	37	16	...	...	99	98	98	99	98	98	...	...	...
كوبا	59	0.2	54	0.2	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	29	39	33*	59	...	...	99	97	98	98*	96*	97*	...	...	...
إكوادور	39	22	42*	36	54*	79	99	99	99	99*	98*	99*	96*	97*	96*
السلفادور	43	36	46*	53	51*	167	98	97	97	96*	96*	96*	85*	85*	85*
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2010–2005[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2010–2005[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
غواتيمالا	*64	*72	*57	75	81	70	78	83	74	1 921	*61	2 089	63	2 127	63
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3 028	55	2 748	55
هندوراس	...	...	...	*85	*85	*85	89	88	89	...	...	733	*51	634	50
جامايكا	...	...	...	87	82	91	89	84	93	...	...	260	33	234	31
المكسيك	*88	*90	*85	*93	*94	*92	93	95	92	6 437	*62	5 561	*60	5 714	60
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	*95	*95	*95	96	96	96	97	97	97	7	*53	6	*55	5	54
نيكاراغوا	...	...	...	*78	*78	*78	83	82	83	...	...	743	*51	728	50
بنما	*89	*89	*88	*94	*95	*93	95	96	94	176	*52	147	*55	139	56
باراغواي	*90	*92	*89	*94	*95	*93	96	96	95	255	*59	263	*57	212	52
بيرو	*87	*93	*82	*90	*95	*85	93	96	89	1 850	*72	1 991	*75	1 573	75
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	*95	*95	*94	96	96	95	...	...	20	*57	18	56
ترينيداد وتوباغو	*97	*98	*96	99	99	98	99	99	99	26	*70	13	68	11	65
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	*95	*95	*96	*98	*98	*98	98	98	99	102	*46	50	*41	46	40
جمهورية فنزويلا البوليفارية	*90	*91	*89	*96	*96	*95	96	96	96	1 240	*54	898	*52	828	52
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	*94	*98	*91	98	99	97	99	99	98	33	*80	16	76	12	75
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	*93	*96	*89	97	98	96	98	99	97	615	*74	273	71	221	68
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	555	64	444	63
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	*88	*88	*88	*92	*91	*94	94	93	96	32	*50	26	*43	20	39
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	*88	*92	*85	95	97	94	96	98	95	960	*67	437	69	328	69
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	*96	*98	*95	*98	*99	*97	98	99	98	1 104	*73	882	*68	755	67
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	*35	*44	*26	57	61	52	61	65	58	40 252	*55	44 149	55	43 876	54
بوتان	...	...	...	*53	*65	*39	64	73	54	...	...	206	*60	205	60
الهند	*48	*62	*34	*63	*75	*51	71	81	61	287 272	*61	287 355	*65	266 367	67
جمهورية إيران الإسلامية	*66	*74	*56	*85	*89	*81	91	94	88	10 687	*63	8 256	*64	5 680	66
الملديف	*96	*96	*96	*98	*98	*98	99	99	99	5	*46	3	*49	3	49
نيبال	*33	*49	*17	60	73	48	66	77	56	7 531	*62	7 587	67	7 425	67

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		[1]2010–2005		[1]1994–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]2010–2005			[1]1994–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
غواتيمالا	56	361	58	380	62*	461	88	90	89	85	89	87	71*	82*	76*
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	52	391	54*	570	...	...	82	83	82	70*	74*	72*	...	...	...
هندوراس	35	64	42*	78	...	...	97	95	96	96*	94*	95*	...	...	...
جامايكا	16	19	17	23	...	...	99	94	97	98	93	95	...	...	...
المكسيك	47	377	49*	325	56*	832	98	98	98	98*	98*	98*	95*	96*	95*
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	50	0.2	50	0.4	44*	0.9	99	99	99	98	98	98	97*	97*	97*
نيكاراغوا	38	107	43*	153	...	...	94	90	92	89*	85*	87*	...	...	...
بنما	52	13	55*	14	52*	25	98	98	98	97*	98*	98*	95*	95*	95*
باراغواي	14	17	45*	18	52*	37	100	98	99	99*	99*	99*	95*	96*	96*
بيرو	54	107	62*	143	67*	215	98	98	98	97*	98*	97*	94*	97*	95*
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	17	0.9	37*	1	...	...	100	98	99	99*	98*	98*	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	48	0.7	49	1	50*	2	100	100	100	100	100	100	99*	99*	99*
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	30	7	31*	6	37*	6	99	98	99	99*	98*	99*	99*	98*	99*
جمهورية فنزويلا البوليفارية	43	60	40*	79	39*	175	99	99	99	99*	98*	99*	96*	95*	95*
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	34	0.1	34	0.2	42*	0.5	100	100	100	100	100	100	100*	100*	100*
الدنمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليونان	56	6	53	8	49*	16	99	100	99	99	99	99	99*	99*	99*
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	46	4	47	6	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطة	26	0.5	25*	1	26*	1.0	99	99	99	99*	97*	98*	99*	97*	98*
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	42	2	43	3	46*	13	100	100	100	100	100	100	99*	99*	99*
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسبانيا	37	11	38*	19	47*	29	100	100	100	100*	100*	100*	100*	100*	100*
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	41	5 254	46	6 951	55*	12 116	86	81	83	78	75	77	38*	52*	45*
بوتان	55	17	59*	38	...	...	87	90	89	68*	80*	74*	...	...	...
الهند	62	23 738	67*	41 275	64*	65 244	87	93	90	74*	88*	81*	49*	74*	62*
جمهورية إيران الإسلامية	45	114	54*	235	71*	1 392	99	99	99	99*	99*	99*	81*	92*	87*
الملديف	39	0.4	45*	0.5	46*	0.7	99	99	99	99*	99*	99*	98*	98*	98*
نيبال	60	815	62	1 048	67*	1 862	86	91	88	78	88	83	33*	68*	50*

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	1994–1985[1]			2010–2005[1]			النسبة المتوقعة بحلول 2015			1994–1985[1]		2010–2005[1]		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
باكستان	...	...	...	*55	*69	*40	60	72	47	...	...	49 507	*65	51 037	65
سري لانكا	...	...	...	*91	*93	*90	93	94	92	...	...	1 373	*59	1 221	58
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	...	...	...	70	83	58	71	82	61	...	...	3 044	72	3 491	69
بنين	*27	*40	*17	42	55	30	47	59	35	1 998	*61	2 872	62	3 093	62
بوتسوانا	*69	*65	*71	84	84	85	87	87	88	251	*47	210	48	183	47
بوركينا فاسو	*14	*20	*8	*29	*37	*22	36	43	29	4 326	*56	5 806	*57	6 752	57
بوروندي	*37	*48	*28	67	73	62	70	74	66	1 944	*61	1 710	60	1 747	58
الكاميرون	...	...	...	*71	*79	*63	77	84	69	...	...	3 134	*64	3 057	66
الرأس الأخضر	*63	*75	*53	84	89	79	87	91	83	70	*69	53	67	48	66
جمهورية أفريقيا الوسطى	*34	*48	*20	56	69	43	59	71	48	1 059	*62	1 155	66	1 213	65
تشاد	*11	*18	*5	34	45	24	39	48	31	3 155	*55	4 014	59	4 313	58
جزر القمر	...	...	...	75	80	70	78	82	74	...	...	106	60	106	59
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	*34	*44	*23	56	65	47	60	67	51	4 149	*54	5 110	59	5 399	59
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	67	77	57	66	74	59	...	...	11 765	66	14 153	62
غينيا الاستوائية	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	26	75	23	71
إريتريا	...	...	...	68	79	58	73	82	65	...	...	989	68	954	68
إثيوبيا	*27	*36	*19	*39	*49	*29	49	57	40	21 815	*57	26 847	*59	29 280	59
غابون	*72	*79	*65	88	92	85	91	94	88	165	*64	113	65	97	66
غامبيا	...	...	...	50	60	40	56	64	48	...	...	485	61	504	61
غانا	...	...	...	67	73	61	71	76	66	...	...	4 903	58	4 959	57
غينيا	...	...	...	41	52	30	49	58	39	...	...	3 360	59	3 370	59
غينيا بيساو	...	...	...	54	68	41	60	72	48	...	...	407	66	406	65
كينيا	...	...	...	87	91	84	89	91	87	...	...	2 942	63	2 950	59
ليسوتو	...	...	...	90	83	96	90	84	96	...	...	141	22	142	19
ليبيريا	43	55	32	61	65	57	65	67	64	639	61	885	55	900	52
مدغشقر	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4 039	55	4 945	53
ملاوي	*49	*65	*34	75	81	68	79	83	74	2 212	*68	2 037	63	2 018	61
مالي	...	...	...	*31	*43	*20	38	50	27	...	...	5 554	*59	5 891	60
موريشيوس	*80	*85	*75	89	91	86	90	92	88	150	*63	117	61	106	60
موزمبيق	...	...	...	56	71	43	62	74	50	...	...	5 740	68	5 746	68
ناميبيا	*76	*78	*74	89	89	88	90	90	90	201	*56	163	52	163	49
النيجر	...	...	...	*29	*43	*15	36	49	23	...	...	4 731	*61	6 072	61
نيجيريا	*55	*68	*44	61	72	50	65	74	55	24 489	*64	35 025	64	36 357	63
رواندا	*58	...	...	71	75	68	73	75	70	1 472	...	1 764	58	1 905	56
ساو تومي وبرنسيبي	*73	*85	*62	89	94	85	91	94	88	17	*73	11	72	10	68
السنغال	*27	*37	*18	*50	*62	*39	56	67	46	2 600	*57	3 400	*63	3 539	63
سيشل	*88	*87	*89	92	91	92	...	...	...	6	*47	5	46	...	...
سيبرا ليون	...	...	...	42	54	31	48	59	38	...	...	1 936	61	1 963	62
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	*89	*91	*87	93	94	92	...	...	3 754	*59	2 615	58
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	*67	*70	*65	87	88	87	89	89	89	123	*59	92	54	86	52
توغو	...	...	...	*57	*71	*44	68	79	57	...	...	1 515	*67	1 349	67
أوغندا	*56	*68	*45	*73	*83	*65	78	85	71	4 140	*64	4 560	*67	4 444	66
جمهورية تنزانيا المتحدة	*59	*71	*48	73	79	67	74	79	70	5 205	*65	6 642	61	7 365	59
زامبيا	*65	*73	*57	71	81	62	72	81	63	1 487	*62	2 021	66	2 240	66
زمبابوي	*84	*89	*79	92	95	90	94	96	93	979	*66	597	67	514	66

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		[1]2010–2005		[1]1994–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]2010–2005			[1]1994–1985		
	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
باكستان	59	9 038	64*	10 820	. . .	. . .	72	82	77	61*	79*	71*	. . .	. . .	. . .
سري لانكا	33	39	37*	61	. . .	. . .	99	98	99	99*	98*	98*	. . .	. . .	. . .
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنغولا	61	1 212	64	1 016	. . .	. . .	67	79	73	66	80	73	. . .	. . .	. . .
بنين	62	800	62	785	63*	580	51	69	60	45	66	55	27*	55*	40*
بوتسوانا	12	10	32	21	35*	31	99	96	98	97	94	95	92*	86*	89*
بوركينا فاسو	51	2 076	55*	1 838	54*	1 518	43	48	45	33*	47*	39*	14*	27*	20*
بوروندي	46	393	50	427	56*	494	81	78	79	78	78	78	48*	59*	54*
الكاميرون	69	573	68*	632	. . .	. . .	82	92	87	77*	89*	83*	. . .	. . .	. . .
الرأس الأخضر	19	1	25	2	57*	8	100	98	99	99	97	98	86*	90*	88*
جمهورية أفريقيا الوسطى	58	323	61	317	64*	265	63	72	67	58	72	65	35*	63*	48*
تشاد	53	1 208	56	1 174	56*	1 013	50	55	53	41	53	47	9*	26*	17*
جزر القمر	46	19	51	19	. . .	. . .	88	87	88	85	86	86	. . .	. . .	. . .
الكونغو	. . .	. . .	62*	123	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	78*	87*	80*	. . .	. . .	. . .
كوت ديفوار	55	1 372	58	1 320	60*	1 059	66	73	69	62	72	67	38*	60*	49*
جمهورية الكونغو الديمقراطية	51	5 844	55	4 665	. . .	. . .	61	63	62	62	68	65	. . .	. . .	. . .
غينيا الاستوائية	34	3	42	3	. . .	. . .	99	98	98	98	98	98	. . .	. . .	. . .
إريتريا	60	77	63	113	. . .	. . .	92	95	93	87	92	89	. . .	. . .	. . .
إثيوبيا	53	6 222	59*	7 090	54*	6 808	68	71	69	47*	63*	55*	28*	39*	34*
غابون	73	6	70	7	59*	12	98	99	98	97	99	98	92*	94*	93*
غامبيا	55	110	58	118	. . .	. . .	71	76	73	62	72	67	. . .	. . .	. . .
غانا	47	813	51	934	. . .	. . .	85	84	85	80	82	81	. . .	. . .	. . .
غينيا	55	574	58	725	. . .	. . .	72	77	74	57	70	63	. . .	. . .	. . .
غينيا بيساو	58	76	62	84	. . .	. . .	74	81	77	65	79	72	. . .	. . .	. . .
كينيا	35	634	42	608	. . .	. . .	95	91	93	94	92	93	. . .	. . .	. . .
ليسوتو	10	40	12	41	. . .	. . .	98	86	92	98	86	92	. . .	. . .	. . .
ليبيريا	31	175	38	183	57	164	88	73	80	82	71	77	54	66	60
مدغشقر	50	1 703	51*	1 384	. . .	. . .	65	65	65	64*	66*	65*	. . .	. . .	. . .
ملاوي	45	357	50	392	64*	621	91	89	90	87	87	87	49*	70*	59*
مالي	59	1 644	59*	1 657	. . .	. . .	44	62	53	34*	56*	44*	. . .	. . .	. . .
موريشيوس	31	6	34	7	47*	19	98	96	97	98	96	97	92*	91*	91*
موزمبيق	61	1 177	62	1 299	. . .	. . .	73	82	78	65	79	72	. . .	. . .	. . .
ناميبيا	32	33	36	33	40*	36	96	91	94	95	91	93	90*	86*	88*
النيجر	60	1 880	64*	1 440	. . .	. . .	36	56	46	23*	52*	37*	. . .	. . .	. . .
نيجيريا	57	8 647	60	8 617	66*	5 256	71	79	75	66	78	72	62*	81*	71*
رواندا	48	515	50	498	. . .	320	78	76	77	78	77	77	. . .	. . .	75*
ساو تومي وبرنسيبي	36	2	43	2	65*	1	97	94	95	96	95	95	92*	96*	94*
السنغال	62	769	63*	874	59*	817	67	80	73	56*	74*	65*	28*	49*	38*
سيشل	. . .	. . .	30	0.1	36*	0.2	. . .	. . .	. . .	99	99	99	99*	98*	99*
سيبرا ليون	64	424	63	461	. . .	. . .	59	76	67	50	69	59	. . .	. . .	. . .
الصومال	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب أفريقيا	28	157	39*	243	. . .	. . .	99	98	98	98*	97*	98*	. . .	. . .	. . .
جنوب السودان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سوازيلاند	35	17	38	19	51*	23	96	93	94	95	92	94	84*	83*	84*
توغو	58	161	67*	232	. . .	. . .	86	90	88	75*	88*	82*	. . .	. . .	. . .
أوغندا	49	733	59*	837	62*	1 051	91	90	91	85*	90*	87*	63*	77*	70*
جمهورية تنزانيا المتحدة	50	2 325	52	2 013	62*	827	77	77	77	76	78	77	78*	86*	82*
زامبيا	65	781	64	668	51*	524	66	82	74	67	82	74	66*	67*	66*
زمبابوي	15	23	23	31	62*	101	100	99	99	100	98	99	94*	97*	95*

الجدول 2 (تابع)

البلد أو الأراضي	معدل محو أمية الكبار (15 سنة فما فوق) (%)									الأميون الكبار (15 سنة فما فوق)					
	[1]1994–1985			[1]2010–2005			النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]1994–1985		[1]2010–2005		النسبة المتوقعة بحلول 2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث
	المتوسط المرجح									المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %
العالم	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880 566	63	774 756	64	738 241	64
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98	99	97	99	100	99	100	100	100	4 698	85	1 389	72	974	61
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	67	76	58	80	86	74	82	87	76	865 958	63	764 919	64	728 903	64
الدول العربية	55	68	42	75	83	66	79	86	71	51 697	63	50 286	66	49 105	67
أوروبا الوسطى والشرقية	96	98	94	98	99	97	97	98	97	12 142	79	6 794	77	8 544	65
آسيا الوسطى	**98	**99	**97	99	100	99	100	100	100	937	**77	302	64	253	59
شرق آسيا والمحيط الهادي	82	89	75	94	97	92	95	97	93	231 592	69	99 156	71	83 377	71
شرق آسيا	82	89	74	94	97	92	95	97	93	230 164	69	97 300	72	81 459	72
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**86	**87	**84	91	92	91	93	93	92	42 204	**55	35 805	55	32 523	55
بلدان الكاريبي	...	...	...	69	70	68	73	74	71	...	...	3 504	54	3 478	53
أمريكا اللاتينية	**86	**88	**85	92	93	91	93	94	93	39 300	**56	32 301	56	29 045	55
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	47	59	34	63	74	52	70	80	61	400 974	60	406 419	64	381 810	65
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	**53	**64	**43	63	71	54	66	73	59	133 134	**62	169 313	62	176 170	61
البلدان ذات الدخل المنخفض	**51	**60	**42	63	70	56	67	73	62	148 835	**60	174 291	60	179 514	59
البلدان ذات الدخل المتوسط	72	80	64	83	89	78	86	90	81	722 944	64	591 757	66	552 509	66
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	59	69	48	71	80	62	76	84	68	461 635	62	469 452	65	448 733	66
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	82	88	76	94	96	91	95	97	93	261 310	67	122 305	68	103 776	67
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1998 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - المؤشرات السكانية المدرجة في هذا الجدول مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2- قاعدة بيانات البنك الدولي، تحديث ديسمبر 2011.

3- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2011).

4- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من التفاصيل، انظر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2011).

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 2

البلد أو الأراضي	الأميون الشباب (15-24)						نسبة القرائية لدى الشباب (15-24) (%)								
	النسبة المتوقعة بحلول 2015		[1]2010–2005		[1]1994–1985		النسبة المتوقعة بحلول 2015			[1]2010–2005			[1]1994–1985		
	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع (بالآلاف)	% الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	المتوسط المرجح								
العالم	96 035	56	122 160	61	167 792	62	92	93	91	90	92	87	83	88	79
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	100	38	130	40	116	46	100	100	100	100	100	100	100	100	100
البلدان المتقدمة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان النامية	95 443	56	121 526	61	167 158	62	89	91	88	88	91	85	80	85	75
الدول العربية	5 037	61	6 499	65	10 177	67	92	94	90	89	92	86	74	83	65
أوروبا الوسطى والشرقية	692	58	520	62	979	72	99	99	98	99	99	99	98	99	98
آسيا الوسطى	43	31	45	33	30	47**	100	100	100	100	100	100	100**	100**	100**
شرق آسيا والمحيط الهادي	3 377	46	4 406	52	19 855	69	99	99	99	99	99	99	93	97	95
شرق آسيا	2 899	47	3 955	53	19 463	69	99	99	99	99	99	99	93	97	95
بلدان المحيط الهادي	...	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2 316	44	2 900	46	6 166	48**	98	98	98	97	97	97	93**	93**	93**
بلدان الكاريبي	471	50	623	52	...	...	87	86	87	81	82	81	...	...	...
أمريكا اللاتينية	1 845	42	2 278	44	5 649	47**	98	98	98	98	98	98**	94**	93**	93
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب وغرب آسيا	39 921	58	62 275	64	96 043	61	88	91	86	75	87	81	49	70	60
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	44 395	54	45 251	58	34 268	60**	75	77	73	67	76	72	59**	73**	66**
البلدان ذات الدخل المنخفض	38 661	51	40 848	55	41 428	59**	78	79	77	71	77	74	53**	67	60**
البلدان ذات الدخل المتوسط	58 645	59	80 829	64	126 969	63	93	95	92	88	94	91	79	88	84
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	54 973	60	75 850	64	103 110	62	89	91	87	79	89	84	63	79	71
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	3 672	46	4 979	51	23 859	66	99	99	99	99	99	99	92	96	94
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 3 - الف

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : الرعاية

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]					
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد			
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز[3]	شلل الأطفال[3]	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2015–2010	2015–2010	2010–2005[3]	2010–2005[3]	2010	2010	2010	2010	2010
الدول العربية									
الجزائر	21	27	6	15	99	95	95	95	95
البحرين	7	9	...	...	...	99	99	99	99
جيبوتي	75	104	10	33	90	88	88	85	88
مصر	22	25	13	29	98	97	97	96	97
العراق	33	41	15	26	80	65	69	73	64
الأردن	19	22	13	8	95	98	98	98	98
الكويت	8	10	...	4	98	98	98	98	99
لبنان	20	24	...	...	...	74	74	53	74
الجماهيرية العربية الليبية	13	15	...	21	99	98	98	98	98
موريتانيا	70	106	34	23	85	64	63	67	64
المغرب	29	31	15	...	99	99	99	98	98
عمان	8	11	12	10	99	99	99	97	98
فلسطين	20	22	7	12	...	...	...	...	...
قطر	8	10	...	...	99	97	98	99	97
المملكة العربية السعودية	16	19	...	...	98	98	98	98	98
السودان (قبل الانفصال)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	14	16	10	28	90	80	83	82	84
تونس	18	23	5	9	98	98	98	97	98
الإمارات العربية المتحدة	7	8	6	...	98	94	94	94	94
اليمن	44	57	...	...	65	87	88	73	87
أوروبا الوسطى والشرقية									
ألبانيا	17	19	7	19	99	99	99	99	99
بيلاروس	6	9	4	5	99	98	99	99	96
البوسنة والهرسك	13	16	5	12	97	90	90	93	90
بلغاريا	9	11	9	...	98	94	96	97	95
كرواتيا	6	7	5	...	99	96	96	95	97
الجمهورية التشيكية	3	4	7	...	...	99	99	98	99
إستونيا	4	7	4	...	97	94	94	95	94
المجر	5	7	9	...	99	99	99	99	...
لاتفيا	7	8	5	...	92	89	89	93	89
ليتوانيا	6	9	4	...	99	95	95	96	94
الجبل الأسود	8	9	4	8	95	94	93	90	90
بولندا	6	7	6	...	94	99	96	98	98
جمهورية مولدوفا	14	19	6	11	98	90	97	97	98
رومانيا	12	15	8	...	99	97	96	95	98
الاتحاد الروسي	11	16	6	...	96	97	98	98	97
صربيا	11	13	6	8	99	91	91	95	89
سلوفاكيا	6	7	7	...	98	99	99	98	99
سلوفينيا	3	4	...	...	...	96	96	95	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	15	6	11	98	95	95	98	90
تركيا	20	23	11	10	96	96	96	97	94
أوكرانيا	12	15	4	...	95	90	91	94	84
آسيا الوسطى									
أرمينيا	24	27	7	18	95	94	96	97	94
أذربيجان	38	43	10	25	81	72	78	67	49
جورجيا	26	27	5	11	96	91	88	94	95
كازاخستان	24	29	6	18	96	99	98	99	99
قيرغيزستان	33	42	5	18	98	96	88	99	96
منغوليا	31	37	5	28	99	96	96	97	96
طاجيكستان	51	65	10	39	82	93	95	94	93
تركمنستان	49	62	4	...	99	96	96	99	96
أوزبكستان	44	53	5	19	99	99	99	98	99
شرق آسيا والمحيط الهادي									
أستراليا	4	5	...	...	...	92	92	94	92
بروني دار السلام	5	6	...	...	95	95	99	94	96
كمبوديا	53	69	9	41	94	92	92	93	92
الصين	20	24	3	9	99	99	99	99	99
جزر كوك	...	...	...	...	99	99	99	99	99
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25	32	6	32	98	93	99	99	93

الجدول 3 - الف

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:				
	2010–2015	2010–2015	2005–2010[3]	2005–2010[3]	2010	2010	2010	2010	2010
فيجي	17	22	10	. . .	99	99	99	94	99
إندونيسيا	25	31	9	37	97	83	93	89	83
اليابان	3	3	. . .	. . .	99	98	98	94	. . .
كيريباتي	. . .	. . .	. . .	. . .	87	91	95	89	91
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	37	46	11	48	72	74	76	64	74
ماكاو، الصين	4	5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ماليزيا	7	9	11	17	99	94	94	96	95
جزر مارشال	. . .	. . .	18	. . .	99	94	95	97	97
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	31	38	. . .	. . .	70	85	85	80	88
ميانمار	45	57	9	35	93	90	90	88	90
ناورو	. . .	. . .	27	24	99	99	99	99	99
نيوزيلندا	5	6	. . .	. . .	. . .	93	93	91	90
نيوي	. . .	. . .	. . .	. . .	99	99	99	99	99
بالاو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	49	48	75	80
بابوا غينيا الجديدة	44	58	10	44	79	56	61	55	56
الفلبين	21	27	21	32	90	87	86	88	85
جمهورية كوريا	4	5	. . .	. . .	96	94	95	98	94
ساموا	20	24	10	. . .	91	87	86	61	87
سنغافورة	2	2	. . .	. . .	99	97	97	95	96
جزر سليمان	35	43	13	33	85	79	78	68	79
تايلاند	11	13	7	16	99	99	99	98	98
تيمور - ليشتي	56	76	12	58	71	72	72	66	72
توكيلاو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
تونغا	21	25	3	. . .	99	99	99	99	99
توفالو	. . .	. . .	. . .	10	99	89	89	85	89
فانواتو	24	29	10	26	81	68	67	52	59
فيتنام	18	23	5	31	94	93	94	98	88
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
أنغيلا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أنتيغوا وبربودا	. . .	. . .	5	. . .	. . .	98	99	98	98
الأرجنتين	12	14	7	. . .	99	94	96	99	94
آروبا	15	17	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البهاما	14	18	11	. . .	. . .	99	97	94	98
بربادوس	12	14	12	. . .	. . .	86	90	85	86
بليز	16	21	14	22	98	96	96	98	96
برمودا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	41	54	6	27	90	80	80	79	80
البرازيل	19	24	8	7	99	98	99	99	96
جزر فيرجين البريطانية	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جزر كايمان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
شيلي	7	8	6	2	95	92	92	93	92
كولومبيا	17	23	6	13	84	88	88	88	88
كوستاريكا	9	11	7	6	77	88	93	83	89
كوبا	5	6	5	. . .	99	96	99	99	96
دومينيكا	. . .	. . .	10	. . .	99	98	99	99	98
الجمهورية الدومينيكية	22	28	11	10	98	88	86	79	84
إكوادور	19	23	8	. . .	99	99	99	98	98
السلفادور	19	23	7	21	91	92	92	92	92
غرينادا	13	15	9	. . .	. . .	97	94	95	97
غواتيمالا	26	34	11	48	99	94	94	93	94
غيانا	37	46	19	18	98	95	95	95	95
هايتي	58	76	25	29	75	59	59	59	. . .
هندوراس	24	33	10	29	99	98	98	99	98
جامايكا	22	26	12	4	95	99	99	88	99
المكسيك	14	17	7	16	98	95	95	95	93
مونتسيرات	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جزر الأنتيل الهولندية	12	14	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
نيكاراغوا	18	22	9	22	98	98	99	99	98
بنما	16	21	10	19	97	94	94	95	94
باراغواي	27	33	6	18	92	90	88	94	98
بيرو	18	28	8	30	95	93	92	94	93

الجدول 3 - الف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]						
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:				
					السل	الخناق والشهاق والكزاز[3]	شلل الأطفال[3]	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2010–2015	2010–2015	2005–2010[3]	2005–2010[3]	2010	2010	2010	2010	2010
سانت كيتس ونيفيس	...	...	8	...	91	95	90	99	96
سانت لوسيا	12	16	11	...	97	97	97	95	97
سانت فنسنت وغرينادين	21	25	8	...	90	99	99	99	99
سورينام	20	27	...	11	...	88	88	89	88
ترينيداد وتوباغو	24	31	19	...	...	90	91	92	90
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	12	15	9	...	99	95	95	95	95
جمهورية فنزويلا البوليفارية	15	20	8	16	92	78	74	79	78
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية									
أندورا	...	...	...	...	...	99	99	99	96
النمسا	4	5	7	...	...	83	83	76	83
بلجيكا	4	5	...	...	...	99	99	94	97
كندا	5	6	...	...	...	80	80	93	17
قبرص	4	5	...	...	...	99	99	87	96
الدنمارك	4	5	5	...	...	90	90	85	...
فنلندا	3	3	4	...	...	99	99	98	...
فرنسا	3	4	...	...	...	99	99	90	42
ألمانيا	3	4	...	...	...	93	95	96	90
اليونان	4	5	...	...	91	99	99	99	95
آيسلندا	2	3	4	...	...	96	96	93	...
آيرلندا	4	4	...	...	96	94	94	90	94
إسرائيل	3	4	8	...	...	96	94	98	96
إيطاليا	3	4	...	...	...	96	96	90	96
لكسمبرغ	2	3	...	...	...	99	99	96	94
مالطة	5	7	6	...	...	76	76	73	86
موناكو	...	...	...	...	89	99	99	99	99
هولندا	4	5	...	...	...	97	97	96	...
النرويج	3	4	...	...	...	93	93	93	...
البرتغال	4	5	8	...	96	98	97	96	97
سان مارينو	...	...	...	...	...	92	92	93	92
إسبانيا	4	4	...	...	...	97	97	95	97
السويد	3	3	...	...	23	98	98	96	...
سويسرا	4	5	...	...	...	96	95	90	...
المملكة المتحدة	5	6	...	...	...	96	98	93	...
الولايات المتحدة	6	8	8	...	...	95	93	92	92
جنوب وغرب آسيا									
أفغانستان	125	184	...	...	68	66	66	62	66
بنغلاديش	42	51	22	43	94	95	95	94	95
بوتان	38	52	10	34	96	91	92	95	91
الهند	48	65	28	48	87	72	70	74	37
جمهورية إيران الإسلامية	23	31	7	...	99	99	99	99	99
الملديف	8	12	22	20	97	96	97	97	97
نيبال	32	39	21	49	94	82	83	86	82
باكستان	66	86	32	...	95	88	88	86	88
سري لانكا	11	13	17	17	99	99	99	99	99
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى									
أنغولا	96	156	...	29	93	91	92	93	91
بنين	77	121	15	43	97	83	83	69	83
بوتسوانا	35	46	13	31	99	96	96	94	93
بوركينا فاسو	71	147	16	35	99	95	94	94	95
بوروندي	94	152	11	58	93	96	94	92	96
الكاميرون	85	136	11	36	96	84	83	79	84
الرأس الأخضر	18	22	6	...	99	99	99	96	98
جمهورية أفريقيا الوسطى	96	155	13	43	74	54	47	62	54
تشاد	124	195	22	39	52	59	63	46	59
جزر القمر	63	86	...	...	76	74	82	72	81
الكونغو	67	104	13	31	95	90	90	76	90
كوت ديفوار	69	107	17	39	91	85	81	70	85
جمهورية الكونغو الديمقراطية	109	180	10	43	85	63	72	68	63
غينيا الاستوائية	93	151	...	...	73	33	39	51	...

الجدول 3 - الف (تابع)

البلد أو الأراضي	بقاء الطفل[1]		رفاهية الطفل[2]							
	معدل وفيات الرضع (‰)	معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (‰)	الرضع ذوو الوزن المنخفض عند الولادة (%)	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزم المتوسط والشديد	النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمطعمين ضد					
					السل	الخناق والشهاق والكزاز	شلل الأطفال	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
					اللقاحات المناظرة:					
					السل	الخناق والشهاق والكزاز[3]	شلل الأطفال[3]	الحصبة	التهاب الكبد الوبائي
	2010–2015	2010–2015	2005–2010[3]	2005–2010[3]	2010	2010	2010	2010	2010
إريتريا	48	62	14	...	99	99	99	99	99
إثيوبيا	63	96	20	51	69	86	86	81	86
غابون	44	64	...	...	89	45	44	55	45
غامبيا	66	93	11	24	95	98	96	97	94
غانا	44	63	13	29	99	94	94	93	94
غينيا	84	134	12	40	81	57	53	51	57
غينيا بيساو	110	181	11	28	93	76	73	61	76
كينيا	58	89	8	35	99	83	83	86	83
ليسوتو	62	89	13	39	95	83	91	85	83
ليبيريا	77	107	14	39	80	64	71	64	64
مدغشقر	41	58	16	49	67	74	72	67	74
ملاوي	86	119	13	48	97	93	86	93	93
مالي	92	173	19	38	86	76	73	63	76
موريشيوس	12	15	14	...	99	99	99	99	99
موزمبيق	78	123	16	44	90	74	73	70	74
ناميبيا	30	39	16	29	88	83	83	75	83
النيجر	86	144	27	55	83	70	75	71	70
نيجيريا	88	141	12	41	76	69	79	71	66
رواندا	93	114	6	44	75	80	80	82	80
ساو تومي وبرنسيبي	47	69	8	32	99	98	98	92	98
السنغال	50	85	19	20	80	70	70	60	70
سيشل	...	...	...	...	99	99	99	99	99
سيراليون	103	157	14	37	99	90	89	82	90
الصومال	100	162	...	42	29	45	49	46	...
جنوب أفريقيا	46	64	...	24	86	63	67	65	56
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	65	92	9	40	98	89	89	94	89
توغو	67	104	11	27	94	92	92	84	92
أوغندا	72	114	14	38	84	60	55	55	60
جمهورية تنزانيا المتحدة	54	81	10	43	99	91	94	92	91
زامبيا	81	130	11	46	89	82	66	91	82
زمبابوي	47	71	11	32	90	83	84	84	83

	المتوسط المرجح		الوسيط						
العالم	42	60	10	29	96	94	94	94	93
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	22	28	6	15	98	94	96	97	95
البلدان المتقدمة	5	6	...	...	...	96	96	95	94
البلدان النامية	46	67	11	30	95	92	92	92	92
الدول العربية	31	41	11	21	98	97	98	97	97
أوروبا الوسطى والشرقية	12	16	6	...	98	96	96	97	95
آسيا الوسطى	38	46	5	19	96	96	96	97	96
شرق آسيا والمحيط الهادي	20	25	10	...	97	93	94	94	92
شرق آسيا	20	25	9	32	96	93	94	94	93
بلدان المحيط الهادي	19	25	...	...	99	92	93	90	91
أمريكا اللاتينية والكاريبي	19	24	9	...	97	95	94	95	95
بلدان الكاريبي	47	61	11	...	...	97	96	95	97
أمريكا اللاتينية	18	23	8	18	98	94	94	94	94
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5	6	...	...	...	96	97	93	95
جنوب وغرب آسيا	51	69	21	38	95	91	92	94	91
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	77	123	13	39	91	83	83	79	83
البلدان ذات الدخل المنخفض	72	111	13	40	90	83	83	82	83
البلدان ذات الدخل المتوسط	38	53	8.9	22	97	94	94	94.5	94
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	49	70	10	29	95	90	91	92	89
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	19	23	8	14	98	96	96	96	95
البلدان ذات الدخل المرتفع	6	7	...	...	...	96	97	95	96

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

1 - إن المؤشرات الخاصة بوفيات الأطفال المدرجة في هذا الجدول مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة، تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة 2011) ، وتستند إلى المتغير المتوسط.

2 - منظمة الأمم المتحدة للطفولة - اليونيسيف (2012) وقاعدة البيانات العالمية لمنظمة الصحة العالمية بشأن نمو الطفل وسوء التغذية (2012).

3 - الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 3 - باء

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة : التربية

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد %		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)						
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						
			1999		2010		1999	2010	1999			2010			
		2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)
	الدول العربية														
1	الجزائر	5-5	36	49	500	48	.	14	2	2	1.01	77	79	76	0.96
2	البحرين[1]	5-3	14	48	26	49	100	100	38	39	0.96	...	...	...	...
3	جيبوتي	5-4	0.2	60	**2**	**49**	100	**65**	0.4	0.3	1.50	**4**	**4**	**4**	**0.97**
4	مصر	5-4	328	48	814[z]	48[z]	54	...	10	11	0.95	24[z]	24[z]	23[z]	0.95[z]
5	العراق	5-4	68	48	...	...	.	...	5	5	1.00	...	...	...	...
6	الأردن	5-4	74	46	99	47	100	83	29	31	0.91	32	33	31	0.94
7	الكويت	5-4	57	49	71[y]	49[y]	24	42[y]	85	84	1.03	82[y]	81[y]	83[y]	1.02[y]
8	لبنان	5-3	143**	48**	154	48	78**	81	61**	62**	0.97**	81	82	81	0.98
9	الجماهيرية العربية الليبية	5-4	10	48**	...	...	.	...	5	5**	0.98**	...	...	...	...
10	موريتانيا	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	المغرب	5-4	805	34	**740**	**41**	100	**92**	62	81	0.53	**63**	**73**	**53**	**0.72**
12	عمان	5-4	...	...	46	49	...	...	...	...	...	45	45	45	0.99
13	فلسطين	5-4	77	48	91	48	100	100	35	36	0.96	39	40	39	0.98
14	قطر	5-3	8	48	25[z]	47[z]	...	87[z]	25	26	0.96	55[z]	57[z]	54[z]	0.96[z]
15	المملكة العربية السعودية	5-3	...	...	190	...	...	51	...	...	...	11	...	...	...
16	السودان (قبل الانفصال)	5-4	366	...	632[z]	50[z]	90**	23[z]	19	...	...	27[z]	26[z]	27[z]	1.04[z]
17	الجمهورية العربية السورية	5-3	108	46	149	47	67	72	8	9	0.90	10	10	9	0.97
18	تونس	5-3	78	47	...	...	88	...	14	14	0.93	...	...	...	...
19	الإمارات العربية المتحدة[1]	5-4	64	48	125	49	68	79	64	64	0.99	...	...	...	...
20	اليمن	5-3	12	45	26	46	37	52	0.7	0.7	0.86	1	1	1	0.90
	أوروبا الوسطى والشرقية														
21	ألبانيا	5-3	82	50	75	47	.	5	43	42	1.06	56	56	55	0.98
22	بيلاروس	5-3	278	47	282	48	-	4[y]	83	86	0.92	99	100	98	0.98
23	البوسنة والهرسك	5-3	...	...	17	48	...	15	...	...	...	17	17	17	0.99
24	بلغاريا	6-3	219	48	218	48	0.1	0.8	68	69	0.99	79	80	79	0.99
25	كرواتيا	6-3	81	48	99	48	5	14	39	40	0.98	61	62	61	0.98
26	الجمهورية التشيكية	5-3	312	50	304[z]	48[z]	2	2[z]	89	86	1.07	106[z]	107[z]	105[z]	0.98[z]
27	إستونيا	6-3	55	48	51[z]	49[z]	1	3[z]	93	94	0.99	96[z]	96[z]	96[z]	1.00[z]
28	المجر	6-3	376	48	326[z]	48[z]	3	6[z]	80	81	0.98	85[z]	85[z]	84[z]	0.98[z]
29	لاتفيا	6-3	58	48	71	48	1	3	56	58	0.95	84	85	82	0.96
30	ليتوانيا	6-3	94	48	88	48	0.3	0.5	50	51	0.97	74	75	73	0.97
31	الجبل الأسود	6-3	***11***	***48***	10	47	.	.	***34***	***34***	***0.98***	31	***33***	30	0.96
32	بولندا	6-3	958	49	919[z]	49[z]	3	12[z]	49	49	1.00	66[z]	65[z]	66[z]	1.01[z]
33	جمهورية مولدوفا[2,3]	6-3	103	48	112	48	...	0.1	48	49	0.96	76	76	75	0.98
34	رومانيا	6-3	625	49	666	49	1	2	68	67	1.03	79	79	79	1.01
35	الاتحاد الروسي	6-3	4 379	...	5 105[z]	48[z]	...	0.8[z]	71	...	...	90[z]	91[z]	89[z]	0.98[z]
36	صربيا2	6-3	175	46	158	49	...	1.0	54	57	0.90	53	53	53	1.01
37	سلوفاكيا	5-3	169	...	143	48	0.4	4	79	...	...	91	92	90	0.98
38	سلوفينيا	5-3	59	46	46[z]	48[z]	1	2[z]	75	79	0.91	86[z]	87[z]	85[z]	0.98[z]
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	5-3	33	49	17	49	.	.[z]	27	27	1.01	25	25	26	1.05
40	تركيا	5-3	261	47	805[z]	48[z]	6	9[z]	7	7	0.94	22[z]	22[z]	21[z]	0.95[z]
41	أوكرانيا	5-3	1 103	48	1 214	48	0.0	1	50	51	0.98	97	99	96	0.97
	آسيا الوسطى														
42	أرمينيا	6-3	57	...	54	50	-	1	26	...	...	31	29	34	1.15
43	أذربيجان[2,4]	5-3	88	46	92	46	-	0.6	18	19	0.89	25	26	25	0.97
44	جورجيا	5-3	74	48	79[y]	51**.[y]	0.1	-[y]	35	36	0.98	58[y]	52**.[y]	64**.[y]	1.23**.[y]
45	كازاخستان	6-3	165	48	**520**	**48**	10	**5**	15	15	0.96	**48**	**48**	**47**	**0.99**
46	قيرغيزستان	6-3	48	43	76	50	1	3	10	11	0.80	19	19	19	1.02
47	منغوليا	5-3	74	54	109	50	4	6	26	24	1.18	77	76	79	1.03
48	طاجيكستان	6-3	56	42	58	44	.	.[y]	8	9	0.77	9	9	8	0.84
49	تركمنستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	6-3	616	47	**523**	**49**	...	1	24	24	0.93	**26**	**26**	**26**	**1.00**

الجدول 3 - باء

	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		
	2010				2010				2010		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
	الدول العربية										
1	70	72	67	0.94	...	...	...	...	33[z]	34[z]	32[z]
2	...	...	...	...	...	...	...	...	83[y]	83[y]	84[y]
3	**3**	**3**	**3**	**0.97**	**4**	**4**	**4**	**0.97**	...	...	...
4	21**.[z]	22**.[z]	20**.[z]	0.95**.[z]	24[z]	24[z]	23[z]	0.95[z]	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	32	33	31	0.94	32	33	31	0.94	52.1	53.0	51.0
7	68[y]	68[y]	69[y]	1.02[y]	...	...	...	...	...	...	...
8	79	79	78	0.98	81	82	81	0.98	100	100	100
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	**55**	**64**	**45**	**0.70**	**63**	**73**	**53**	**0.72**	**47**	**48**	**46**
12	33	33	33	0.99	45	45	45	0.99	...	...	...
13	32	33	32	0.98	39	40	39	0.98	...	...	...
14	49[z]	51[z]	48[z]	0.94[z]	55[z]	57[z]	54[z]	0.96[z]	...	...	...
15	10**.[y]	11**.[y]	10**.[y]	0.95**.[y]	11	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	27[z]	26[z]	27[z]	1.04[z]	65[z]	61**.[z]	70**.[z]
17	10	10	9	0.97	10	10	9	0.97	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	86
20	0.4	0.3	0.4	1.02	1	1	1	0.90	2	2	2
	أوروبا الوسطى والشرقية										
21	53	53	52	0.98	56	56	55	0.98	...	...	...
22	89	89	89	1.00	120	121	119	0.98	...	...	...
23	12	12	12	1.01	...	...	...	...	...	...	...
24	76	76	76	0.99	79	80	79	0.99	...	...	...
25	61	61	61	0.99	61	62	61	0.98	...	...	...
26	...	...	...	...	106[z]	107[z]	105[z]	0.98[z]	...	...	...
27	92[z]	91[z]	92[z]	1.01[z]	96[z]	96[z]	96[z]	1.00[z]	...	...	...
28	84[z]	84[z]	83[z]	0.99[z]	85[z]	85[z]	84[z]	0.98[z]	...	...	...
29	82	83	81	0.97	84	85	82	0.96	...	...	...
30	73	74	72	0.98	74	75	73	0.97	...	...	...
31	31	...	...	...	40	40	39	0.96	...	...	...
32	64[z]	63[z]	64[z]	1.01[z]	66[z]	65[z]	66[z]	1.01[z]	...	...	...
33	74	74	74	0.99	76	76	75	0.98	91	90	93
34	78	77	78	1.01	79	79	79	1.01	...	...	...
35	73[z]	73[z]	72[z]	0.99[z]	90[z]	91[z]	89[z]	0.98[z]	...	...	...
36	52	52	53	1.01	...	...	...	...	99	99	99
37	...	...	...	...	91	92	90	0.98	...	...	...
38	85[z]	86[z]	84[z]	0.98[z]	86[z]	87[z]	85[z]	0.98[z]	...	...	...
39	24	24	25	1.03	25	25	26	1.05	...	...	...
40	22[z]	22[z]	21[z]	0.95[z]	...	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	...	97	99	96	0.97	...	...	...
	آسيا الوسطى										
42	...	...	...	...	31	29	34	1.15	...	...	...
43	22	22	21	0.98	25	26	25	0.97	11	11	11
44	41**.[y]	38**.[y]	45**.[y]	1.17**.[y]	...	...	...	...	...	...	...
45	**47**	**48**	**47**	**0.99**	**48**	**48**	**47**	**0.99**	...	...	...
46	16	16	16	1.02	19	19	19	1.02	18	18	18
47	58	57	58	1.03	102	99	100	1.03	68.2	67.5	68.9
48	7	7	6	0.84	8	9	9	0.84	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	**20**	**20**	**20**	**1.01**	**26**	**26**	**26**	**1.00**	...	...	...

الجدول 3 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد % المجموع		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)						
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في						
			2010	1999		2010	1999	2010	1999				2010		
		2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	شرق آسيا والمحيط الهادي														
51	أستراليا	4-4	***273***	***49***	218	48	***63***	75	***103***	***103***	***104***	***1.00***	78	79	78	0.98
52	بروني دار السلام	5-4	11	49	13	49	66	72	81	79	82	1.04	88	88	88	1.00
53	كمبوديا	5-3	58**	50**	115	50	22**	33 ي	5	5**	5**	1.03**	13	13	13	1.04
54	الصين[6]	6-4	24 030	46	26 578	45	. . .	43	37	37	37	1.00	54	54	54	1.01
55	جزر كوك[2]	4-4	0.4	47	**0.5**	**49**	25	**34**	86	87	85	0.98	**181**	**180**	**181**	**1.01**
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
57	فيجي	5-3	9	49	9 ز	50 ز	. . .	. . .	15	15	15	1.01	19 ز	17 ز	18 ز	1.07 ز
58	إندونيسيا	6-5	1 981**	49**	3 863	50	99**	97	23**	22**	23**	1.01**	44	43	43	1.03
59	اليابان	5-3	2 962	49**	2 904	. . .	65	70	83	83**	84**	1.02**	. . .	. . .	88	. . .
60	كيريباتي	5-3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	37	52	91	50	18	22	8	7	8	1.11	22	22	22	1.04
62	ماكاو، الصين	5-3	17	47	10	48	94	97	91	93	88	0.95	78	83	80	0.94
63	ماليزيا	5-4	572	50	786 ز	50 ز	49	46 ز	54	53	55	1.04	69 ز	64 ز	67 ز	1.08 ز
64	جزر مارشال	5-4	2	50	**1**	**50**	19	**18**	57	56	59	1.05	**47**	**45**	**46**	**1.05**
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	5-3	3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	37	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
66	ميانمار	4-3	41	. . .	159	51	90	61	2	. . .	. . .	. . .	10	10	10	1.06
67	ناورو[2]	5-3	*0.6*	45	1 ي	50 ي	. . .	. . .	74	79	69	0.88	93 ي	96 ي	94 ي	0.97 ي
68	نيوزيلندا	4-3	101	49	111	50	. . .	98	85	85	85	1.01	95	91	93	1.04
69	نيوي[2]	4-4	0.1	44	. . .	. . .	.	. . .	154	159	147	0.93	. . .	. . .	. . .	. . .
70	بالاو[2]	5-3	0.7	54	. . .	. . .	24	. . .	63	56	69	1.23*	. . .	. . .	. . .	. . .
71	بابوا غينيا الجديدة	6-6	. . .	. . .	178 ي	48 ي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	99 ي	101 ي	100 ي	0.98 ي
72	الفلبين	5-5	593	50	1 166 ز	49 ز	47	37 ز	30	29	31	1.06	52 ز	51 ز	51 ز	1.02 ز
73	جمهورية كوريا	5-3	536	47	1 538	48	75	83	76	76	75	0.98	119	118	119	1.01
74	ساموا	4-3	5**	53**	4	52	100**	100	53**	36**	59	1.21**	41	35	38	1.19
75	سنغافورة	5-3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
76	جزر سليمان	5-3	13**	48**	23	49	. . .	. . .	36**	36**	36**	1.02**	50	49	49	1.03
77	تايلاند	5-3	2 745	49	**2 755**	**48**	19	**20**	91	90	91	1.00	**100**	**101**	**100**	**0.99**
78	تيمور - ليشتي	5-4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
79	توكيلاو[2]	4-3	*0.1*	*42*	. . .	. . .	.	. . .	99	107	90	0.84	. . .	. . .	. . .	. . .
80	تونغا	4-3	2	53	. . .	. . .	. . .	. . .	29	26	31	1.22	. . .	. . .	. . .	. . .
81	توفالو[2]	5-3	***0.7***	***50***	. . .	. . .	. . .	. . .	***96***	***92***	***100***	***1.09***	. . .	. . .	. . .	. . .
82	فانواتو	5-3	***9***	***49***	11	49	. . .	. . .	***53***	***52***	***53***	***1.01***	59	58	59	1.01
83	فيتنام	5-3	2 179	48	3 410	47	49	47	40	41	39	0.94	79	84	82	0.94
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
84	أنغيلا[5]	4-3	0.5	52	0.5 ي	51 ي	100	100	. . .	. . .	. . .	. . .	91**.ي	99**.ي	95**.ي	0.92**.ي
85	أنتيغوا وبربودا	4-3	*2*	. . .	2 ي	49 ي	100	100 ي	*57*	. . .	. . .	. . .	76 ي	76 ز	76 ي	1.00 ي
86	الأرجنتين	5-3	1 191	50	1 462 ز	50 ز	28	32 ز	57	56	57	1.02	75 ز	73 ز	74 ز	1.02 ز
87	آروبا	5-4	3	49	3	48	83	75	95	95	94	0.99	109	115	112	0.94
88	البهاما	4-3	1	51	. . .	. . .	. . .	. . .	11	11	12	1.08	. . .	. . .	. . .	. . .
89	بربادوس	4-3	6	49	6*	50*	. . .	16*	75	73	76	1.04	108*	108*	108*	1.00*
90	بليز	4-3	4	50	7	51	. . .	85	24	25	23	0.90	47	45	46	1.06
91	برمودا	4-4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
92	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5-4	208	49	222 ز	49 ز	. . .	12 ز	44	44	45	1.02	45 ز	45 ز	45 ز	1.01 ز
93	البرازيل[1]	6-4	5 733	49	6 792	49	28	27	58	58	58	1.00	. . .	. . .	. . .	. . .
94	جزر فيرجين البريطانية[2]	4-3	0.5	53	0.7 ز	49 ز	100	100 ز	62	57	66	1.16	69**.ز	74**.ز	71**.ز	0.92**.ز
95	جزر كايمان	4-3	0.5	48	1 ي	54 ي	88	97 ي	42	43	41	0.96	101 ي	82 ي	91 ي	1.22 ي
96	شيلي	5-3	450	49	414 ز	50 ز	45	57 ز	76	77	76	0.99	58 ز	55 ز	56 ز	1.05 ز
97	كولومبيا	5-3	1 034	50	1 302	49	45	28	39	38	39	1.02	49	49	49	1.00
98	كوستاريكا	5-4	75	49	108	49	15	13	47	48	47	1.00	72	71	71	1.01
99	كوبا	5-3	484	50	**389**	**48**	.	.	105	103	107	1.04	**104**	**104**	**104**	**1.00**

الجدول 3 - باء

	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)		
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		
	2010				2010				2010		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث
	شرق آسيا والمحيط الهادي										
51	51	52	51	0.98	78	79	78	0.98	...	...	...
52	65	64	65	1.02	...	...	...	...	...	...	...
53	13	13	13	1.04	13	13	13	1.04	24	23	24
54	...	...	...	...	54	54	54	1.01	88	...	...
55	...	...	...	...	**181**	**180**	**181**	**1.01**	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	...	19[z]	17[z]	18[z]	1.07[z]	...	...	...
58	31	31	31	1.02	44	43	43	1.03	48[z]	47[z]	49[z]
59	88	...	...	...	...	...	106	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	21	21	22	1.04	22	22	22	1.04	27	26	28
62	78	80	75	0.94	78	83	80	0.94	...	...	...
63	58[z]	56[z]	60[z]	1.07[z]	69[z]	64[z]	67[z]	1.08[z]	90[z]	88[z]	92[z]
64	...	...	...	...	**47**	**45**	**46**	**1.05**	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	10	10	10	1.06	...	...	...	...	20	19	21
67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	92	90	94	1.04	161	155	158	1.04	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	99[y]	101[y]	100[y]	0.98[y]	...	...	...
72	39[z]	38[z]	39[z]	1.01[z]	52[z]	51[z]	51[z]	1.02[z]	70[y]	69[y]	70[y]
73	85	85	85	1.01	119	118	119	1.01	...	...	...
74	...	...	...	...	41	35	38	1.19	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	50	49	49	1.03	...	...	...
77	**93**	**92**	**93**	**1.01**	**100**	**101**	**100**	**0.99**	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	41	40	42	1.05	59	58	59	1.01	70	70	71
83	65	...	...	...	79	84	82	0.94	...	...	...
	Latin America and the Caribbean										
84	95**.[y]	99**.[y]	91**.[y]	0.92**.[y]	91**.[y]	99**.[y]	95**.[y]	0.92	100	100	100
85	70[y]	70[y]	70[y]	0.99[y]	118[y]	120[y]	119[y]	0.99[y]	82	81	83
86	73[z]	73[z]	74[z]	1.02[z]	75[z]	73[z]	74[z]	1.02[z]	...	...	...
87	98[z]	100[z]	96[z]	0.96[z]	109	115	112	0.94	...	...	...
88	...	...	...	...	...	...	...	...	56[y]	55[y]	57[y]
89	96*	95*	96*	1.01*	...	...	...	...	100*	100*	100*
90	44	43	45	1.05	47	45	46	1.06	...	...	...
91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	32[z]	32[z]	32[z]	1.02[z]	45[z]	45[z]	45[z]	1.01[z]	...	...	...
93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	58**.[z]	61**.[z]	55**.[z]	0.90**.[z]	128**.[z]	135**.[z]	131**.[z]	0.95	90[z]	90[z]	89[z]
95	82[y]	72[y]	92[y]	1.28[y]	...	...	143[y]	...	95[y]	94[y]	95[y]
96	54[z]	52[z]	55[z]	1.06[z]	58[z]	55[z]	56[z]	1.05[z]	...	...	...
97	44	44	45	1.01	59	59	59	1.00	...	...	...
98	...	...	...	...	77	76	76	1.01	90	89	90
99	**90**	**90**	**90**	**1.00**	**187**	**178**	**182**	**1.05**	**100**	**100**	**100**

الجدول 3 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد % المجموع		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2010		1999	2010	1999				2010			
		2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)
100	دومينيكا	4-3	3	52	2	49	100	100	82	78	86	1.10	112	111	114	1.02
101	الجمهورية الدومينيكية	5-3	195	49	242	49	45	59	32	31	32	1.01	38	38	38	1.00
102	إكوادور	5-5	181	50	331**.ي	50**.ي	39	37**.ي	65	63	66	1.04	112**.ي	109**.ي	115**.ي	1.05**.ي
103	السلفادور	6-4	194	49	227	49	22**	15	41	40	41	1.02	64	63	65	1.02
104	غرينادا	4-3	4	50	4	51	...	54	90	89	91	1.02	99	95	102	1.07
105	غواتيمالا	6-5	308	49	585	50	22	15	46	46	45	0.97	71	70	72	1.02
106	غيانا	5-4	37	49	25	49	1	6	101	103	99	0.97	76	74	78	1.07
107	هايتي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	5-3	*120*	*50*	248	50	...	14	*22*	*21*	*22*	*1.05*	44	43	44	1.03
109	جامايكا	5-3	138	51	159	49	88	92	79	76	82	1.08	...	...	...	...
110	المكسيك	5-4	3 361	50	4 619	49	9	14	73	72	74	1.02	101	101	102	1.02
111	مونتسيرات[5]	4-3	0.1	52	0.1[z]	53[z]	-	-[z]	137	165	119	0.72	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	5-4	7	50	...	...	75	...	112	113	112	1.00	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	5-3	161	50	218	50	17	16	28	27	28	1.04	55	55	56	1.03
114	بنما	5-4	49	49	93	49	23	18	39	39	40	1.01	67	67	67	1.01
115	باراغواي	5-3	123	50	155[z]	49[z]	29	30[z]	29	29	30	1.03	35[z]	35[z]	35[z]	1.01[z]
116	بيرو	5-3	1 017	50	1 376	49	15	25	56	56	57	1.03	79	79	79	1.00
117	سانت كيتس ونيفيس	4-3	*2*	*54***	2	48	72	64	*129*	*116***	*142***	*1.22***	90	92	88	0.96
118	سانت لوسيا	4-3	4**	50**	3	48	...	100	64**	63**	65**	1.04**	60	62	59	0.95
119	سانت فنسنت وغرينادين	4-3	...	...	3[z]	50[z]	...	100[z]	...	...	...	...	80[z]	79[z]	80[z]	1.01[z]
120	سورينام	5-4	***16***	***49***	18[z]	50[z]	***45***	45[z]	***85***	***84***	***85***	***1.01***	85[z]	85[z]	86[z]	1.01[z]
121	ترينيداد وتوباغو	4-3	23**	50**	...	...	100**	...	59**	59**	60**	1.01**	...	...	...	...
122	جزر تركس وكايكوس[5]	5-4	0.8	54	1[z]	50[z]	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	5-3	100	49	133[z]	49[z]	...	37[z]	60	59	60	1.02	89[z]	89[z]	89[z]	1.01[z]
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-3	738	50	1 269	51	20	17	45	45	46	1.03	73	71	76	1.07
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	أندورا	5-3	...	...	2	47	...	2	...	...	...	...	102	104	99	0.96
126	النمسا	5-3	225	49	240	49	25	28	80	81	80	0.99	100	100	100	1.00
127	بلجيكا	5-3	399	49	425[z]	49[z]	56	53[z]	114	115	114	0.98	118[z]	118[z]	118[z]	1.00[z]
128	كندا	5-4	512	49	489[y]	49[y]	8	6[y]	63	64	63	1.00	71[y]	71[y]	71[y]	1.00[y]
129	قبرص[2]	5-3	19	49	21	49	54	51	60	59	60	1.02	81	81	81	1.01
130	الدنمارك	6-3	251	49	251[z]	49[z]	27	21[z]	90	90	90	1.00	96[z]	97[z]	96[z]	0.99[z]
131	فنلندا	6-3	125	49	157	49	10	9	47	48	47	0.99	68	68	68	1.00
132	فرنسا[6]	5-3	2 393	49	2 551	49	13	13	112	112	112	1.00	109	109	108	0.99
133	ألمانيا	5-3	2 333	48	2 360	48	54	65	101	101	100	0.98	114	114	113	0.98
134	اليونان	5-4	143	49	...	...	3	...	67	66	67	1.01	...	...	...	...
135	آيسلندا	5-3	12	48	12[z]	49[z]	5	12[z]	86	87	86	0.98	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]
136	آيرلندا	4-4	...	...	62	48	...	97	...	...	...	...	98	99	97	0.98
137	إسرائيل	5-3	294	48	428[z]	50[z]	...	9[z]	89	89	88	0.99	106[z]	103[z]	109[z]	1.05[z]
138	إيطاليا	5-3	1 578	48	1 681	48	30	31	97	97	96	0.99	98	100	96	0.97
139	لكسمبرغ	5-3	12	49	15[y]	48[y]	5	8[y]	72	72	72	1.00	87[y]	87[y]	86[y]	0.99[y]
140	مالطة	4-3	10	48	9	48	37	34	100	101	99	0.99	117	119	115	0.97
141	موناكو[5]	5-3	0.9	52	0.9	50	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	5-4	390	49	379	49	69	...	97	98	97	0.99	93	93	93	1.00
143	النرويج	5-3	139	50	174	49	40	45	75	73	77	1.06	99	100	98	0.98
144	البرتغال	5-3	220	49	275[z]	48[z]	52	48[z]	67	67	66	1.00	82[z]	82[z]	82[z]	1.00[z]
145	سان مارينو[5]	5-3	*1.0*	*47*	1	46	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	5-3	1 131	49	1 822	49	32	36	99	99	99	1.00	126	126	127	1.00
147	السويد	6-3	360	49	399	49	10	16	76	75	76	1.01	95	95	95	1.00
148	سويسرا	6-5	158	48	147	49	6	4	92	93	92	1.00	99	99	100	1.01
149	المملكة المتحدة	4-3	1 155	49	1 122[z]	49[z]	6	28[z]	77	77	77	1.00	81[z]	82[z]	82[z]	1.01[z]
150	الولايات المتحدة	5-3	7 183	48	8 840	50	34	45	59	60	58	0.97	69	68	70	1.04

الجدول 3 - باء

	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2010				2010				2010			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
100	82	77	88	1.15	112	111	114	1.02	84	82	86	
101	36	36	36	1.00	38	38	38	1.00	59	57	62	
102	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
103	55	54	55	1.03	65	65	66	1.02	78	77	80	
104	94	90	98	1.09	99	95	102	1.07	100	100	100	
105	56	56	57	1.01	71	70	72	1.02	. . .	. . .	. . .	
106	65	64	67	1.06	76	74	78	1.07	100	100	100	
107	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
108	27[y]	27[y]	27[y]	1.03[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
109	84	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
110	84	84	85	1.01	101	101	102	1.02	. . .	. . .	. . .	
111	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	100[z]	100[z]	100[z]	
112	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
113	55	55	56	1.03	55	55	56	1.03	42	42	43	
114	60	60	60	1.00	67	67	67	1.01	81	81	82	
115	32[z]	32[z]	33[z]	1.02[z]	35[z]	35[z]	35[z]	1.01[z]	82[z]	81[z]	83[z]	
116	78	78	78	1.00	79	79	79	1.00	80.5	80.6	80.4	
117	. . .	. . .	. . .	. . .	149	149	148	0.99	99	100	99	
118	44	44	44	0.99	60	62	59	0.95	. . .	. . .	. . .	
119	. . .	. . .	. . .	. . .	80[z]	79[z]	80[z]	1.01[z]	76	73	79	
120	80[z]	79[z]	80[z]	1.00[z]	85[z]	85[z]	86[z]	1.01[z]	100[z]	100[z]	100[z]	
121	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	84*	82*	86*	
122	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
123	. . .	. . .	. . .	1.01[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	97**.[z]	96**.[z]	99**.[z]	
124	70	68	73	1.07	90	87	94	1.08	85	82	88	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	86	88	83	0.95	102	104	99	0.96	100	100	100	
126	. . .	. . .	. . .	. . .	100	100	100	1.00	. . .	. . .	. . .	
127	98[z]	98[z]	99[z]	1.00[z]	118[z]	118[z]	118[z]	1.00[z]	. . .	. . .	. . .	
128	71[y]	71[y]	71[y]	1.00[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
129	72	71	73	1.02	81	81	81	1.01	. . .	. . .	. . .	
130	92[z]	91[z]	93[z]	1.03[z]	96[z]	97[z]	96[z]	0.99[z]	. . .	. . .	. . .	
131	67	67	67	1.00	68	68	68	1.00	. . .	. . .	. . .	
132	100	100	99	1.00	109	109	108	0.99	. . .	. . .	. . .	
133	. . .	. . .	. . .	. . .	114	114	113	0.98	. . .	. . .	. . .	
134	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
135	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
136	28	30	25	0.86	98	99	97	0.98	. . .	. . .	. . .	
137	97[z]	94[z]	100[z]	1.07[z]	106[z]	103[z]	109[z]	1.05[z]	. . .	. . .	. . .	
138	93	94	91	0.97	98	100	96	0.97	. . .	. . .	. . .	
139	85[y]	85[y]	85[y]	1.00[y]	87[y]	87[y]	86[y]	0.99[y]	. . .	. . .	. . .	
140	98	100	97	0.97	117	119	115	0.97	. . .	. . .	. . .	
141	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
142	93	93	93	1.00	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
143	99	100	98	0.98	99	100	98	0.98	. . .	. . .	. . .	
144	81[z]	81[z]	81[z]	1.00[z]	82[z]	82[z]	82[z]	1.00[z]	. . .	. . .	. . .	
145	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
146	98	98	99	1.01	126	126	127	1.00	. . .	. . .	. . .	
147	95	95	95	1.00	95	95	95	1.00	. . .	. . .	. . .	
148	76	76	76	1.00	99	99	100	1.01	. . .	. . .	. . .	
149	76[z]	75[z]	77[z]	1.02[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
150	64	62	65	1.05	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	

الجدول 3 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد % المجموع		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2010		2010	1999	1999				2010			
		2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	جنوب وغرب آسيا															
151	أفغانستان	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5-3	1 825	50	*1 234	*49	*48	...	19	18	19	1.04	13*	14*	13*	0.99*
153	بوتان	5-4	0.3	48	**2**	48	**68**	100	0.9	1.0	0.9	0.92	**5**	**5**	**5**	**1.08**
154	الهند	5-3	13 869	48	41 301	49	...	...	19	18	19	1.02	56	54	55	1.04
155	جمهورية إيران الإسلامية	5-5	220	50	463	51	5	16	14	14	14	1.03	44	41	42	1.08
156	الملديف	5-3	12	48	**18**	**49**	**91**	...	56	56	56	1.01	**115**	**113**	**114**	**1.02**
157	نيبال[1]	4-3	*216	*42	**1 019**	**48**	**16**	...	*10*	*12*	*9*	*0.76*	...	...	...	...
158	باكستان	4-3	*5 160*	*40*	...	...	...	...	*63*	*74*	*51*	*0.70*	...	...	...	...
159	سري لانكا	4-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	أنغولا	5-5	*389	*40	668	50	0.8	...	*27*	*33*	*22*	*0.66*	105	103	104	1.02
161	بنين	5-4	18	48	97	51	25	20	4	5	4	0.93	19	18	18	1.04
162	بوتسوانا	5-3	...	...	24[z]	50[z]	...	...	...	...	...	...	19[z]	19[z]	19[z]	1.02[z]
163	بوركينا فاسو	5-3	20	50	**49**	**49**	76	34	2	2	2	1.03	**3**	**3**	**3**	**1.01**
164	بوروندي	6-4	5	50	55	50	20	49	0.8	0.8	0.8	1.01	9	9	9	1.00
165	الكاميرون	5-4	104	48	317	50	65	57	11	11	11	0.95	29	28	28	1.02
166	الرأس الأخضر	5-3	*20*	*50*	22	50	64	...	*53**	*53**	*54**	*1.02**	70	70	70	1.00
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	5-3	...	...	**21**	**51**	**55**	...	...	...	...	...	**6**	**6**	**6**	**1.02**
168	تشاد	5-3	...	...	21	48	46	...	...	...	...	...	2	2	2	0.91
169	جزر القمر	5-3	1	51	14[y]	48[y]	100[y]	100	3	3	3	1.07	21[y]	22[y]	22[y]	0.97[y]
170	الكونغو	5-3	6	61	43	51	72	85	2	2	3	1.61	13	12	13	1.07
171	كوت ديفوار	5-3	36	49	**75**	**50**	**40**	46	2	3	2	0.96	**4**	**4**	**4**	**1.00**
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	*39**	*49**	219	51	91[z]	*93**	*0.7**	*0.8**	*0.7**	*0.99**	3	3	3	1.06
173	غينيا الاستوائية	6-3	17	51	40[y]	57[y]	...	37	27	27	27	1.04	63[y]	47[y]	55[y]	1.33[y]
174	إريتريا	6-5	12	47	41	48	53	97	6	6	5	0.89	13	14	14	0.95
175	إثيوبيا	6-4	90	49	341	49	95	100	1	1	1	0.97	5	5	5	0.96
176	غابون	5-3	*15**	...	**45**	**50**	**74**	*68**	*14**	...	...	...	**43**	**41**	**42**	**1.04**
177	غامبيا	6-3	29	47	65	51	77	...	18	19	17	0.91	31	30	30	1.04
178	غانا	5-3	506	49	1 338[z]	50[z]	28**[,z]	26**	31	30	31	1.03	70[z]	68[z]	69[z]	1.04[z]
179	غينيا	6-4	...	...	121	49	72	...	...	...	...	...	14	14	14	0.99
180	غينيا بيساو	6-4	*4**	*51**	9	51	84	62**	*4**	*4**	*4**	*1.06**	7	7	7	1.06
181	كينيا	5-3	1 188	50	1 914[z]	49[z]	38[z]	10	43	43	43	1.00	52[z]	52[z]	52[z]	0.99[z]
182	ليسوتو	5-3	*33**	*52**	53	...	...	100**	*20**	*19**	*21**	*1.08**	...	...	33	...
183	ليبيريا	5-3	112	42	...	...	...	39	47	54	40	0.75	...	...	...	...
184	مدغشقر	5-3	*50**	*51**	164	50	91	...	*3**	*3**	*3**	*1.02**	9	9	9	1.03
185	ملاوي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	مالي	6-3	21	51	**71**	**50**	**73**	...	1	1	2	1.10	**3**	**3**	**3**	**1.05**
187	موريشيوس	4-3	42	50	35	49	82	85	95	94	96	1.02	96	97	96	0.99
188	موزمبيق	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	ناميبيا	6-5	35	53	...	...	...	100	33	31	35	1.15	...	...	...	...
190	النيجر	6-4	12	50	**96**	**50**	**15**	33	1	1	1	1.05	**6**	**6**	**6**	**1.07**
191	نيجيريا	5-3	***939***	***48***	2 021	49	27	...	***8***	***8***	***8***	***0.94***	14	14	14	0.99
192	رواندا	6-4	*17**	*50**	**112**	**51**	100	...	*3**	*3**	*3**	*0.98**	**12**	11	11	**1.05**
193	ساو تومي وبرنسيبي	5-3	4	52	**9**	**51**	**7**	-	24	23	26	1.13	**63**	**60**	**62**	**1.05**
194	السنغال	6-4	24	50	147	52	50	68	3	3	3	1.00	14	12	13	1.12
195	سيشل	5-4	3	49	3	48	10	5	110	110	110	1.01	97	106	102	0.92
196	سيبرا ليون	5-3	*17*	...	**37**	**51**	**41**	...	*4*	...	...	...	**7**	**7**	**7**	**1.03**
197	الصومال	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	6-6	207	50	667[z]	50[z]	5[z]	26	21	21	21	1.01	65[z]	65[z]	65[z]	1.00[z]
199	جنوب السودان	. .	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	سوازيلاند	5-3	...	...	21	50	100	...	...	...	...	...	23	22	23	1.03
201	توغو	5-3	11	50	43	51	33	53	3	3	3	0.99	9	9	9	1.02

	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في 2010				العام الدراسي المنتهي في 2010				العام الدراسي المنتهي في 2010			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
	جنوب وغرب آسيا											
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	13*	13*	13*	0.99*	13*	14*	13*	0.99*	...	...	...	...
153	...	...	...	...	**5**	**5**	**5**	**1.08**	...	...	...	...
154	...	...	...	...	55	54	56	1.04	...	...	...	...
155	...	...	...	...	42	41	44	1.08	46[z]	43[z]	48[z]	
156	**92**	**91**	**93**	**1.02**	**114**	**113**	**115**	**1.02**	**98**	**98**	**98**	
157	...	...	...	...	...	...	...	...	**52**	**52**	**52**	
158	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
159	...	...	...	...	...	...	...	...	91	91	92	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	66*	65*	67*	1.04*	...	...	...	...	...	...	...	...
161	...	...	...	...	18	18	19	1.04	...	...	...	...
162	15[z]	15[z]	16[z]	1.04[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
163	**3**	**3**	**3**	**1.01**	**3**	**3**	**3**	**1.01**	**6**	**6**	**6**	
164	7	7	7	1.00	9	9	9	1.00	7	6	7	
165	20	...	...	...	28	28	29	1.02	...	...	...	...
166	65	65	65	1.00	70	70	70	1.00	87[y]	85[y]	88[y]	
167	**6**	**6**	**6**	**1.02**	**6**	**6**	**6**	**1.02**	...	...	...	...
168	2	2	2	0.92	...	...	...	...	4	4	4	
169	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	13	12	13	1.07	13	12	13	1.07	9	9	10	
171	4[z]	4[z]	4[z]	0.98[z]	**4**	**4**	**4**	**1.00**	...	...	...	...
172	...	...	...	...	3	3	3	1.06	...	...	...	...
173	...	...	...	...	...	...	...	...	87	86	87	
174	9	9	9	0.95	...	...	...	...	50[y]	48[y]	52[y]	
175	4	4	4	0.96	5	5	5	0.96	5[y]	5[y]	6[y]	
176	**42**	**41**	**43**	**1.04**	**42**	**41**	**43**	**1.04**	...	...	...	...
177	27	27	28	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...
178	47**,[z]	46**,[z]	49**,[z]	1.05**,[z]	...	...	...	...	73	69	76	
179	9	9	9	0.99	14	14	14	0.99	20[y]	19[y]	21[y]	
180	5	5	5	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...
181	29[z]	27[z]	30[z]	1.12[z]	52[z]	52[z]	52[z]	0.99[z]	...	...	...	...
182	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	8	8	8	1.03	10	10	10	1.03	...	...	...	...
185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	**3**	**3**	**3**	**1.05**	3	3	3	1.05	16	15	16	
187	89	89	88	0.99	96	97	96	0.99	99	99	99	
188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	**5**	**5**	**5**	**1.06**	**6**	**6**	**6**	**1.07**	13[z]	12[z]	14[z]	
191	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	**10**	**10**	**11**	**1.05**	**11**	**11**	**12**	**1.05**	...	...	...	...
193	**57**	**55**	**58**	**1.06**	...	...	...	...	**42**	**38**	**45**	
194	9	8	9	1.12	13	12	14	1.12	...	...	...	...
195	87	91	83	0.91	102	106	97	0.92	...	...	...	...
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	...	...	...	...	88[z]	88[z]	88[z]	1.00[z]	...	...	...	...
199	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	23	22	23	1.03	23	22	23	1.03	...	...	...	...
201	9	9	9	1.02	9	9	9	1.02	...	...	...	...

الجدول 3 باء (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	القيد في التعليم قبل الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد % المجموع		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			1999		2010		1999	2010	1999				2010			
		2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)
202	أوغندا	5-3	...	...	499	51	...	100	...	...	...	...	14	14	14	1.05
203	جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	...	...	925	50	...	5	...	...	...	...	33	33	34	1.02
204	زامبيا	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
205	زمبابوي	5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

		المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %	الوسيط		المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	العالم	111 745	48	163 525	48	29	33	32	33	32	0.97	48	48	48	1.00
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	7 456	**47	8 739**	**48	-	1	46	**47	**45	**0.94	64**	65**	64**	0.98**
III	البلدان المتقدمة	25 314	49	28 106	49	9	13	75	76	75	0.99	85	84	85	1.01
IV	البلدان النامية	78 975	47	126 680	48	47	50	27	27	26	0.96	43	43	43	1.00
V	الدول العربية	2 407	42	3 904**	47**	78	76	15	17	13	0.77	22**	23**	22**	0.94**
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	9 443	48	10 906**	48**	0.6	2.1	51	52	50	0.96	69**	70**	69**	0.98**
VII	آسيا الوسطى	1 272	48	1 591	49	0.1	1.0	19	20	19	0.95	30	30	30	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	36 704	47	44 502	47	49	54	39	39	39	1.00	58	57	57	1.01
IX	شرق آسيا	36 251	47	43 932	47	57	47	39	39	39	1.00	57	57	57	1.01
X	بلدان المحيط الهادي	452**	49**	570	48	...	...	67**	67**	67**	1.00**	78	78	78	1.00
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	16 010	49	20 541	49	42	32	54	54	55	1.02	71	70	70	1.01
XII	بلدان الكاريبي	...	...	...	...	85	88	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	15 712	49	20 223	49	23	18	55	55	56	1.01	72	71	72	1.01
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	19 102	48	22 050	49	26	24	76	77	76	0.98	86	85	85	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	21 381	46	48 144	49	...	48	21	22	21	0.93	49	48	48	1.02
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	5 427**	48**	11 887	50	53	55	10**	10**	10**	0.95**	18	17	17	1.01
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	5 723**	49**	9 357	49	...	53	11**	11**	10**	0.98**	15	15	15	1.00
XVII	البلدان ذات الدخل المتوسط	80 598	47	124 757	48	25	26	32	32	31	0.97	52	52	52	1.01
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	31 173	46	65 552	49	46	28	22	23	21	0.93	45	45	46	1.01
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	49 425	48	59 206	47	20	20	43	43	44	1.01	62	61	62	1.02
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	25 424	48	29 411	49	34	34	72	72	72	0.99	82	82	82	1.01

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012). والبيانات االواردة في الجدول بشأن نسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1 - لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.
2 - استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.
3 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.
4 - البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو -كاراباخ.
5 - لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

الجدول 3 - باء

	نسبة القيد الصافية في التعليم قبل الابتدائي (%)				نسبة القيد الاجمالية في التعليم قبل الابتدائي وغيره من برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)				نسبة المستجدين في الصف الأول من التعليم الإبتدائي الذين استفادوا من الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2010				2010				2010			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
202	14	14	14	1.05	...	...	...	...	...	...	...	
203	33	33	34	1.02	33	33	34	1.02	...	...	...	
204	...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	
205	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				الوسيط			
I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
III	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
V	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
VIII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XI	...	...	...	...	...	...	...	...	85	82	88	
XII	...	...	...	...	...	...	...	...	97	97	97	
XIII	...	...	...	...	...	...	...	...	82	81	83	
XIV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XVI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XVII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XVII	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XIX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XXI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

6 - تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء، أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 4
الانتكفاع بالتعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)[1]	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
					1999				2010			
			1999	2010	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
العربية												
الجزائر	6-16	6	745	662	101	102	100	0.98	106	107	105	0.98
البحرين[2]	6-15	6	13	15[z]	108	106	110	1.03	...	...	...	...
جيبوتي	6-16	6	6	**13**	29	33	24	0.74	**60**	**63**	**57**	**0.90**
مصر	6-14	6	1 451**	1 758	90**	92**	88**	0.96**	103	...	...	...
العراق	6-12	6	709**	...	107**	113**	101**	0.89**	...	...	...	...
الأردن	6-16	6	126	146	100	100	101	1.00	96	97	96	0.99
الكويت[3]	6-14	6	35	45	104	103	105	1.01	...	...	...	...
لبنان	6-12	6	75**	72	99**	102**	95**	0.93**	107	108	106	0.98
الجماهيرية العربية الليبية	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	6-14	6	***73***	97	***96***	***96***	***95***	***0.99***	**110**	**110**	**109**	0.94
المغرب	6-15	6	731	**636**	112	115	108	0.94	105	104	107	1.04
عمان	.	6	52	51[z]	88	87	88	1.02	106[z]	108[z]	103[z]	0.96[z]
فلسطين	6-16	6	95	103	95	95	95	1.00	91	91	91	1.00
قطر	6-18	6	11**	16	108**	107**	109**	1.02**	107	107	107	1.00
المملكة العربية السعودية	6-11	6	...	578	...	...	...	...	106	104	105	1.02
السودان (بعد الانفصال)	6-14	6	*447*	915[z]	*47*	*51*	*42*	*0.81*	79[z]	83**.[z]	75**.[z]	0.91**.[z]
الجمهورية العربية السورية	6-12	6	466	604	109	113	106	0.94	117	116	117	1.00
تونس	6-16	6	204	163[z]	102	103	101	0.98	106[z]	106[z]	106[z]	0.99[z]
الإمارات العربية المتحدة[3]	6-14	6	47	72	94	94	94	1.00	...	...	...	...
اليمن	6-15	6	440	714	76	89	63	0.71	103	109	96	0.88
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	6-14	6	67**	42	102**	103**	101**	0.98**	87	87	87	1.01
بيلاروس[2]	6-15	6	173	87	130	131	130	0.99	96	96	96	1.00
البوسنة والهرسك	6-14	6	...	36	...	...	...	...	99	99	100	1.01
بلغاريا	7-16	7	93	63	101	102	100	0.98	98	98	98	0.99
كرواتيا	7-15	7	50	39	94	95	93	0.98	92	92	92	1.00
الجمهورية التشيكية	6-15	6	124	93[z]	100	101	99	0.98	107[z]	107[z]	108[z]	1.01[z]
إستونيا	7-17	7	18	12[z]	97	98	97	0.99	100[z]	100[z]	100[z]	1.00[z]
المجر	7-18	7	127	96[z]	104	106	102	0.97	102[z]	103[z]	102[z]	0.99[z]
لاتفيا	7-16	7	32	20	96	96**	95**	0.99**	101	100	102	1.02
ليتوانيا	7-16	7	54	28	104	104	103	0.99	92	93	91	0.98
الجبل الأسود	7-15	7	***9***	8	***104***	***106***	***103***	***0.97***	96	97	94	0.97
بولندا	7-18	7	535	356[z]	101	...	...	...	99[z]	99[z]	99[z]	1.00[z]
جمهورية مولدوفا[3,4]	7-16	7	62	35	105	105**	104**	1.00**	97	98	97	0.98
رومانيا	7-16	7	269	202	89	90	89	0.99	94	94	94	0.99
الاتحاد الروسي	7-18	7	1 866	1 322[z]	93	...	...	...	102[z]	...	...	...
صربيا[3]	7-15	7	...	72	...	...	...	...	92	92	92	1.00
سلوفاكيا	7-16	6	75	50	98	98	97	0.99	96	96	96	1.00
سلوفينيا	7-15	6	21	18[z]	97	97	96	0.99	99[z]	99[z]	98[z]	0.99[z]
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	7-19	6	32	23	103	103	103	1.00	98	97	100	1.03
تركيا	7-14	6	...	1 234[z]	...	...	...	...	98[z]	99[z]	97[z]	0.98[z]
أوكرانيا	7-17	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	7-16	7	...	36	...	...	...	...	92	91	93	1.02
أذربيجان[3,5]	6-16	6	175	119	100	99	101	1.02	90	91	88	0.98
جورجيا	6-12	6	74	46	96	96	96	1.00	101	100	102	1.02
كازاخستان	7-18	7	*303***	**261**	*101***	*100***	*103***	*1.02***	**111**	**112**	**111**	**1.00**
قيرغيزستان	7-16	7	120*	101	99*	98*	99*	1.02*	105	106	104	0.99
منغوليا	7-15	6	70	50	108	110	107	0.97	114	117	111	0.95
طاجيكستان	7-18	7	177	167	98	100	95	0.95	100	102	98	0.96
تركمنستان	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	7-19	7	677	**482**	102	101**	103**	1.01**	**96**	**97**	**94**	**0.96**
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	6-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	5-15	6	8	7	112	113	111	0.99	96	95	97	1.03
كمبوديا	6-15	6	397	416	110	113	107	0.95	143	143	144	1.01
الصين[6]	6-15	7	***19 598***	16 677	***93***	...	...	...	97	95	99	1.04
جزر كوك[3]	5-16	5	0.6	**0.3**	131	...	...	...	**121**	**116**	**127**	**1.09**
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	5-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	6-15	6	21	17[z]	108	108	107	0.99	102[z]	102[z]	102[z]	0.99[z]

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2010			1999			2010				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
العربية														
الجزائر	13.8[z]	13.4[z]	13.6[z]	. . .	. . .	. . .	0.97	88	90	89	0.97	76	78	77
البحرين[2]	. . .	. . .	. . .	14.0**	12.8**	13.3**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.05	88	84	86
جيبوتي	**5.3****	**6.2****	**5.7****	2.5**	3.6**	3.0**	0.91**.[y]	39**.[y]	43**.[y]	41**.[y]	0.75	18	24	21
مصر	11.8**	12.4**	12.1**	. . .	. . .	11.6**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
العراق	. . .	. . .	. . .	7.3**	9.7**	8.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.91**	79**	86**	83**
الأردن	12.9	12.4	12.7	. . .	. . .	. . .	1.01[y]	65[y]	64[y]	64[y]	1.02**	68**	66**	67**
الكويت[2]	. . .	. . .	. . .	15.3**	13.9**	14.6**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.97	65	67	66
لبنان	14.3	13.5	13.9	12.8**	12.6**	12.7**	0.97	70	72	71	0.96**	71**	74**	73**
الجماهيرية العربية الليبية	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
موريتانيا	8.0**	8.1**	8.1**	. . .	. . .	6.7**	1.05	35	34	34	***0.99***	***29***	***29***	***29***
المغرب	. . .	. . .	. . .	7.1**	8.9**	8.0**	**0.98**	**76**	**78**	**77**	0.93	48	52	50
عمان	13.6[z]	13.5[z]	13.5[z]	. . .	. . .	. . .	0.95[z]	63[z]	67[z]	65[z]	1.03	72	70	71
فلسطين	14.1	12.9	13.5	11.5	11.6	11.6	0.98	76	78	77	. . .	. . .	. . .	. . .
قطر	13.6	11.6	12.2	14.0**	11.9**	12.9**	1.00**	52**	52**	52**	. . .	. . .	. . .	. . .
المملكة العربية السعودية	14.3**	14.3**	14.3**	. . .	. . .	. . .	1.03[z]	63[z]	61[z]	62[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
السودان (بعد الانفصال)	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	4.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الجمهورية العربية السورية	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99[y]	51[y]	52[y]	51[y]	0.98	61	62	62
تونس	14.9**.[z]	14.1**.[z]	14.5[z]	12.7**	13.3**	13.0**	0.99[z]	91[z]	92[z]	92[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
الإمارات العربية المتحدة[2]	. . .	. . .	. . .	12.4**	10.9**	11.4**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.03	50	48	49
اليمن	. . .	. . .	. . .	4.7**	10.2**	7.5**	0.87**.[y]	42**.[y]	48**.[y]	45**.[y]	0.68	20	30	25
أوروبا الوسطى والشرقية														
ألبانيا	. . .	. . .	. . .	10.9**	11.0**	11.0**	1.06	67	63	65	. . .	. . .	. . .	. . .
بيلاروس[2]	. . .	. . .	. . .	13.9	13.5	13.7	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	76	76	76
البوسنة والهرسك	13.8**	13.1**	13.4**	. . .	. . .	. . .	1.03	83	80	81	. . .	. . .	. . .	. . .
بلغاريا	14.2	13.8	14.0	13.4	12.6	13.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كرواتيا	14.8	13.5	14.1	12.2	11.9	12.0	. . .	. . .	. . .	. . .	0.96	67	69	68
الجمهورية التشيكية	15.9**.[z]	14.9**.[z]	15.3**.[z]	13.3**	13.1**	13.2**	1.17[z]	56[z]	48[z]	52[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
إستونيا	16.9[z]	14.8[z]	15.8[z]	14.9	13.8	14.3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
المجر	15.6[z]	14.9[z]	15.3[z]	14.1	13.7	13.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
لاتفيا	15.6	13.9	14.8	14.3**	12.9**	13.6**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ليتوانيا	16.5	15.0	15.7	14.4	13.5	13.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الجبل الأسود	15.2	14.7	15.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بولندا	15.8[z]	14.6[z]	15.2[z]	15.0	14.3	14.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية مولدوفا[3,4]	12.2	11.5	11.8	11.6	11.3	11.4	0.97	76	78	77	. . .	. . .	. . .	. . .
رومانيا	15.0	14.0	14.5	11.8	11.6	11.7	0.97[z]	68[z]	70[z]	69[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
الاتحاد الروسي	14.8[z]	13.8[z]	14.3[z]	. . .	. . .	12.1**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
صربيا[3]	14.0	13.2	13.6	. . .	. . .	. . .	1.00	81	81	81	. . .	. . .	. . .	. . .
سلوفاكيا	15.3**	14.1**	14.7**	13.0	12.7	12.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سلوفينيا	17.6[z]	16.1[z]	16.9[z]	15.1	14.1	14.6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13.6	13.2	13.4	11.8	11.8	11.8	1.01[z]	86[z]	85[z]	85[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
تركيا	12.3**.[z]	13.4**.[z]	12.9**.[z]	9.3**	11.8**	10.6**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أوكرانيا	15.1*	14.4*	14.8	13.0**	12.6**	12.8**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
آسيا الوسطى														
أرمينيا	12.6**	11.7**	12.2**	. . .	. . .	11.2**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أذربيجان[3,5]	11.5**	11.8**	11.7**	10.8	11.2	11.0	0.95	66	69	68	. . .	. . .	. . .	. . .
جورجيا	. . .	. . .	13.2[z]	11.4**	11.4**	11.4**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كازاخستان	**15.6**	**14.9**	**15.3**	12.3	11.9	12.1	0.93[y]	51[y]	54[y]	52[y]	*1.00*	*66*	*66*	*66*
قيرغيزستان	12.9*.[z]	12.3*.[z]	12.6*.[z]	11.6**	11.3**	11.4**	0.94*	60*	63*	62*	0.99*	58*	58*	58*
منغوليا	15.0**	13.6**	14.3**	9.7**	8.0**	8.9**	0.98	89	91	90	0.97	79	82	81
طاجيكستان	10.6	12.5	11.5	8.8	10.5	9.7	0.96[y]	93[y]	97[y]	95[y]	0.95	82	87	84
تركمنستان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أوزبكستان	**11.4**	**11.8**	**11.6**	10.5	10.7	10.6	0.96[z]	76[z]	79[z]	77[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
شرق آسيا والمحيط الهادي														
أستراليا	20.0	19.2	19.6	20.6**	20.0**	20.3**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بروني دار السلام	15.4**	14.6**	15.0**	14.0	13.5	13.7	1.03	68	66	67	. . .	. . .	. . .	. . .
كمبوديا	9.9**.[y]	11.2**.[y]	10.5**.[y]	. . .	. . .	. . .	1.01	91	90	90	0.97	64	66	65
الصين[6]	12.0	11.5	11.7	. . .	. . .	***10.1***	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جزر كوك[3]	**13.1**	**11.9**	**12.5**	10.6*	10.5*	10.6*	0.94	77	82	80	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
فيجي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.98**.[y]	73**.[y]	75**.[y]	74[y]	1.02	73	72	72

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)[1]	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
			العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في							
			2010	1999	1999				2010			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
إندونيسيا	7-15	7	5 154[z]	***4 818***	***110***	***113***	***107***	***0.95***	119[z]	121[z]	118[z]	0.97[z]
اليابان	6-15	6	1 149	1 222	101	101	101	1.00	102	102	102	1.00
كيريباتي	6-14	6	3[y]	3	117	114	120	1.05	115[y]	116[y]	113[y]	0.98[y]
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6-10	6	189	180	116	122	109	0.89	134	137	131	0.96
ماكاو، الصين	5-15	6	...	6	89	87	90	1.04	...	...	...	...
ماليزيا[2]	6-11	6	474[z]	509	97	98	97	0.99	...	...	...	...
جزر مارشال	6-14	6	**2**	1	100	96	103	1.07	**100**	**102**	**99**	**0.97**
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	5-9	5	1 196	1 226	133	132	135	1.02	152	152	151	0.99
ناورو[3]	6-16	6	...	***0.3***	***118***	***124***	***111***	***0.89***	...	...	...	...
نيوزيلندا	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[3]	5-16	5	...	0.05	105	79	137	1.73	...	...	...	...
بالاو[3]	6-17	6	...	*0.4*	*117*	*116*	*118*	*1.01*	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	.	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	6-11	6	2 759[y]	2 551	130	133	127	0.95	125[y]	129[y]	121[y]	0.94[y]
جمهورية كوريا	6-15	6	477	720	105	105	105	1.00	107	107	107	0.99
ساموا	5-14	5	6	5	105	106	104	0.98	125	122	128	1.05
سنغافورة[3]	6-14	6	46[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	6-15	6	1 037**	...	101**	103**	98**	0.95**	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	6-15	6	...	46	...	...	...	...	141	141	141	1.00
توكيلاو[3]	5-16	5	*0.03*	...	*70*	*91*	*44*	*0.49*	...	...	...	...
تونغا	5-14	5	3	...	102	106	97	0.92	...	...	...	...
توفالو[3]	5-15	6	0.2**	...	89**	94**	83**	0.89**	...	...	...	...
فانواتو	.	6	6**	8	115**	115**	114**	0.99**	124	123	125	1.02
فيتنام	6-14	6	2 035	...	109	113	106	0.93	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا[7]	5-17	5	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	5-16	5	1	*2*	*109*	...	...	...	94	103	84	0.81
الأرجنتين	5-18	6	752[z]	781	112	112	112	0.99	114[z]	114[z]	115[z]	1.00[z]
آروبا	4-17	6	1	1	105	108	101	0.93	106	108	104	0.96
البهاما	5-16	5	5	7	116	122	110	0.90	118	116	120	1.04
بربادوس	5-16	5	4*	4	100	98	102	1.05	130*	133*	127*	0.95*
بليز	5-14	5	8	8	116	124	109	0.88	115	115	114	0.99
برمودا	5-16	5	0.7	***0.8***	***105***	***100***	***110***	***1.10***	90	90	90	1.00
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5-16	6	270[y]	282	124	124	125	1.01	112[y]	113[y]	111[y]	0.99[y]
البرازيل[3]	7-14	7	...	*3 876*	*117*	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[2,3]	5-17	5	0.5	0.4	106	109	103	0.95	91	95	87	0.92
جزر كايمان	5-16	5	0.6[y]	0.6	112	109	115	1.05	88[y]	85[y]	91[y]	1.07[y]
شيلي	6-21	6	239[z]	284	95	95	94	0.99	97[z]	97[z]	96[z]	0.99[z]
كولومبيا	5-15	6	970	1 267	143	146	140	0.96	110	113	107	0.95
كوستاريكا	5-15	6	76	87	106	106	106	1.00	98	98	98	1.00
كوبا	6-16	6	**123**	164	97	99	95	0.95	**93**	**93**	**93**	**1.00**
دومينيكا	5-16	5	1	2	125	130	119	0.92	131	133	129	0.98
الجمهورية الدومينيكية	5-14	6	223	267	132	136	127	0.93	107	113	101	0.89
إكوادور	5-15	6	...	374	134	134	134	1.00	...	...	...	...
السلفادور	7-15	7	141	196**	125**	128**	122**	0.95**	113	117	110	0.94
غرينادا	5-16	5	2**	*2***	*91***	*100***	*83***	*0.83***	106**	99**	113**	1.14**
غواتيمالا	5-15	7	526	425	132	136	128	0.94	131	131	131	1.00
غيانا	5-15	6	15	18	104	100	107	1.06	85	82	87	1.06
هايتي	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	5-15	6	228	*252*	*140*	*140*	*140*	*1.00*	123	125	120	0.96
جامايكا	6-12	6	40	*56*	97	97	*96*	*0.99*	79	81	78	0.96
المكسيك	6-16	6	2 420	2 509	110	110	110	1.00	108	108	108	1.00
مونتسيرات[3]	5-16	5	0.1[z]	0.1	174	218	141	0.65	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	4-18	6	...	4**	116**	113**	118**	1.05**	...	...	...	...
نيكاراغوا	5-12	6	185	203	143	146	139	0.95	142	146	138	0.95
بنما	4-15	6	70	69	111	112	111	0.99	102	103	101	0.98
باراغواي	6-15	6	145[z]	179**	131**	134**	128**	0.96**	100[z]	101[z]	98[z]	0.97[z]
بيرو	5-17	6	616	731	123	122	123	1.01	106	106	107	1.01
سانت كيتس ونيفيس	5-16	5	0.7	*1*	*120*	*121*	*119*	*0.98*	78	76	80	1.06
سانت لوسيا	5-15	5	3	4**	100**	102**	98**	0.96**	92	96	87	0.90

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)							
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في							
	2010			1999			2010				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
إندونيسيا	12.9	12.9	12.9	*10.1***	*10.5***	*10.3***	1.07[z]	46[z]	43[z]	45[z]	***0.98***	***43***	***44***	***44***
اليابان	15.1	15.5	15.3	14.3**	14.6**	14.5**	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	12.4[y]	11.6[y]	12.0[y]	10.4**	9.6**	10.0**	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	9.4	10.7	10.1	7.2	9.2	8.2	...	...	...	90.1	0.96	51	53	52
ماكاو، الصين	13.8	14.3	14.0	12.2	12.7	12.4	...	...	...	...	1.10	66	60	63
ماليزيا[2]	...	...	...	11.8	11.5	11.6	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	**0.97**	**97**	**100**	**99**	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[3]	9.9**[,y]	8.9**[,y]	9.3**[,y]	*9.9**	*7.8**	*8.8**	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	20.5	18.8	19.7	17.9**	16.6**	17.2**	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي[3]	...	...	...	12.4*	11.5*	11.9*	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[3]	...	...	...	*14.6***	*12.9***	*13.7***	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	12.0*[,y]	11.4*[,y]	11.7*[,y]	11.7	11.1	11.4	1.12[y]	49[y]	43[y]	46[y]	0.95**	44**	46**	45**
جمهورية كوريا	16.2**	18.0**	17.2**	14.9	16.6	15.8	1.00	92	93	92	1.01	98	98	98
ساموا	...	...	...	12.5	12.1	12.3	...	...	...	...	...	...	...	...
سنغافورة[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	7.0**	7.9**	7.4**	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند	12.7[z]	11.9[z]	12.3[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - ليشتي	11.2*[,z]	12.2*[,z]	11.7[z]	...	...	***10.0****	1.02	53	52	53	...	...	...	...
توكيلاو[3]	...	...	...	*11.6***	*10.6***	*11.0***	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	14.1	13.4	13.7	...	...	...	...	0.92	45	50	48
توفالو[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	9.4**	9.9**	9.6**	1.09	42	39	40	...	...	...	...
فيتنام	11.9	11.8	11.9	9.8**	10.8**	10.3**	...	...	...	...	...	...	...	82
أمريكا اللاتينية والكاريبي														
أنغيلا[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	13.3	13.2	13.3	...	...	...	0.83	56	67	61	...	...	...	...
الأرجنتين	17.1[z]	15.1[z]	16.1[z]	15.0**	13.6**	14.3	0.99[y]	96[y]	97[y]	97[y]	...	...	...	...
آروبا	13.0	12.7	12.8	13.5	13.2	13.4	1.07[z]	96[z]	90[z]	93[z]	0.97	83	86	85
البهاما	...	...	...	10.7**	10.9**	10.8**	1.12[z]	82[z]	73[z]	78[z]	0.95	82	86	84
بربادوس	18.1*	14.7*	16.3*	15.1**	13.0**	14.0**	...	...	...	...	1.05**	80**	76**	78**
بليز	...	...	...	...	...	...	1.00	66	66	66	...	...	...	...
برمودا	12.9**	11.3**	12.1**	...	...	...	0.99	67	68	68	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	...	...	...	...	13.4**	...	...	...	...	1.03**	69**	68**	69**
البرازيل[3]	...	...	...	14.2**	13.7**	14.0**	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر فيرجين البريطانية[3,3]	16.3**[,z]	14.9**[,z]	15.2**[,z]	16.8**	15.0**	15.9**	0.83	48	57	52	...	...	...	...
جزر كايمان	12.6[y]	11.2[y]	11.9[y]	13.6**	13.5**	13.6**	1.01[y]	47[y]	46[y]	46[y]	0.94	58	61	60
شيلي	14.7[z]	14.7[z]	14.7[z]	12.7**	12.9**	12.8**	...	...	...	...	...	...	...	...
كولومبيا	13.9	13.3	13.6	11.8**	11.2**	11.5	0.99	62	63	62	0.96**	61**	64**	62**
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوبا	17.3	15.2	16.2	12.2	11.9	12.0	**1.00**	**93**	**93**	**93**	1.00	88	89	88
دومينيكا	12.8[y]	12.5[y]	12.7[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	0.95	61	64	62	1.00	58	57	58
إكوادور	13.9**[,y]	13.4**[,y]	13.7**[,y]	...	...	...	...	...	...	...	1.01	84	83	84
السلفادور	11.9	12.1	12.0	10.4	10.5	10.5	1.00	62	62	62	...	...	...	...
غرينادا	16.3[z]	15.3[z]	15.8[z]	...	...	...	1.00[z]	83[z]	83[z]	83[z]	...	...	...	...
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	0.98	70	71	70	0.92	54	59	56
غيانا	10.9	9.7	10.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	12.0**[,y]	10.8**[,y]	11.4**[,y]	...	...	...	1.03	67	65	66	*1.00*	*49*	*49*	*49*
جامايكا	13.4	12.8	13.1	*11.2***	*10.7***	*11.0***	...	...	...	...	*1.05***	*81***	*77***	*79***
المكسيك	13.9	13.6	13.7	11.7**	11.9**	11.8**	1.00	75	75	75	1.01	86	85	86
مونتسيرات[3]	...	...	...	16.6	23.6	19.8	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	15.1	14.5	14.8	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	1.04	66	64	65	0.95	39	41	40
بنما	13.7[z]	12.6[z]	13.2[z]	13.0**	12.0**	12.5**	...	...	...	...	1.00**	84**	84**	84**
باراغواي	12.4[z]	11.8[z]	12.1[z]	11.5**	11.5**	11.5**	1.01[z]	68[z]	67[z]	67[z]	...	...	...	...
بيرو	13.3	13.2	13.2	...	...	...	1.01	85	85	85	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	13.4**[,y]	12.4**[,y]	12.9**[,y]	...	...	...	0.99	53	54	53	...	...	...	...
سانت لوسيا	13.0**	12.4**	12.7**	...	...	...	0.91	65	72	68	0.98**	70**	71**	70**

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)[1]	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
			1999	2010	1999				2010			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
سانت فنسنت وغرينادين	5-16	5	***2****	2	***102****	***102****	***103****	***1.00****	104	107	100	0.93
سورينام	7-12	6	***9****	11[z]	***98****	***101****	***96****	***0.95****	100[z]	101[z]	99[z]	0.97[z]
ترينيداد وتوباغو	6-12	5	20	19	95	96	94	0.98	103	104	101	0.97
جزر تركس وكايكوس[7]	4-17	6	0.3**	0.5[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	4-18	6	60	53[z]	107	107	107	1.00	106[z]	106[z]	106[z]	0.99[z]
جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-14	6	537	564	98	99	97	0.98	99	100	98	0.97
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	6-16	6	...	0.7	...	...	...	...	85	81	88	1.08
النمسا	6-15	6	100	83	107	108	105	0.97	101	103	100	0.97
بلجيكا	6-18	6	...	111[z]	...	...	...	...	95[z]	94[z]	95[z]	1.01[z]
كندا	6-16	6	416	343[y]	102	103	102	0.99	98[y]	99[y]	98[y]	1.00[y]
قبرص[3]	4-15	6	10	9	86	86	85	0.99	103	102	104	1.02
الدانمارك	6-16	7	66	67[z]	101	100	101	1.00	100[z]	100[z]	100[z]	1.00[z]
فنلندا	7-16	7	65	56	102	102	102	1.00	98	99	98	0.99
فرنسا[8]	6-16	6	736	...	101	...	...	...	...	...	...	...
ألمانيا	6-18	6	869	744[z]	101	101	101	1.00	100[z]	100[z]	99[z]	0.99[z]
اليونان	5-15	6	113	...	106	107	104	0.98	...	...	...	...
آيسلندا	6-16	6	4	4[z]	100	101	98	0.96	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]
آيرلندا	5-16	5	51	64	99	100	98	0.98	103	103	103	1.00
إسرائيل	3-15	6	***112****	131[z]	***101****	***100****	***103****	***1.02****	100[z]	98[z]	101[z]	1.03[z]
إيطاليا	6-16	6	558	561	102	103	101	0.99	100	101	98	0.97
لكسمبرغ	4-16	6	5	6[y]	95	88	103	1.17	96[y]	94[y]	99[y]	1.06[y]
مالطة	5-16	5	5	4	98	98	97	0.99	105	105	105	1.00
موناكو[7]	6-16	6	...	0.3[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	5-16	6	199	199	100	101	99	0.99	98	98	98	1.00
النرويج	6-16	6	61	59	100	101	99	0.98	101	101	100	0.99
البرتغال	6-18	6	...	114[z]	...	...	...	...	103[z]	103[z]	103[z]	1.00[z]
سان مارينو[7]	6-16	6	*0.3*	0.3	...	...	...	...	87**	89**	85**	0.97**
إسبانيا	6-16	6	411	460	107	107	107	1.00	101	100	102	1.02
السويد	7-16	7	127	100	105	106	104	0.98	103	103	104	1.00
سويسرا	7-16	7	82	71	97	95	99	1.04	94	92	96	1.04
المملكة المتحدة	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة	5-18	6	4 322	4 138	107	110	104	0.95	100	101	98	0.97
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أفغانستان	7-16	7	...	1 033	...	...	...	...	108	124	91	0.74
بنغلاديش[2]	6-10	6	...	3 688*	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتان	6-.	6	12	**15**	79	83	74	0.89	**102**	**101**	**103**	**1.02**
الهند	6-14	6	29 639	31 584[y]	121	130	111	0.86	127	129[y]	125[y]	0.96[y]
جمهورية إيران الإسلامية	6-14	6	1 563	1 119[z]	98	99	97	0.98	107	107[z]	108[z]	1.00[z]
الملديف	6-...	6	8	**5**	103	102	104	1.02	**101**	**104**	**99**	**0.95**
نيبال[2]	5-.	5	879	**1 140**	133	151	114	0.76	...	...	...	...
باكستان	5-16	5	...	4 596	...	...	...	...	118	129	108	0.84
سري لانكا	5-14	5	***330***	345	***103***	***103***	***103***	***1.00***	94	94	95	1.00
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	6-14	6	...	1 029*	...	...	...	...	165*	182*	148*	0.82*
بنين	6-11	6	*205***	391	*104***	*119***	*89***	*0.75***	153	159	147	0.92
بوتسوانا	6-15	6	50	47**,z	113	114	112	0.99	111**,z	114**,z	108**,z	0.95**,z
بوركينا فاسو	6-16	6	154	**445**	44	51	36	0.72	**89**	**91**	**86**	**0.94**
بوروندي	7-...	7	138	324	70	78	63	0.81	161	164	158	0.96
الكاميرون	6-11	6	335**	706	75**	83**	67**	0.81**	134	144	123	0.86
الرأس الأخضر	6-16	6	13**	10	105**	107**	104**	0.97**	96	96	96	1.00
جمهورية أفريقيا الوسطى	6-15	6	...	**116**	...	...	...	...	**96**	**108**	**85**	**0.79**
تشاد	6-16	6	175	423	73	86	61	0.71	124	140	109	0.78
جزر القمر	6-14	6	13	16[y]	93	102	85	0.84	80[y]	82[y]	77[y]	0.94[y]
الكونغو	6-16	6	32	119	39	38	39	1.03	109	109	108	0.99
كوت ديفوار	6-15	6	309	**458**	68	75	60	0.80	**83**	**88**	**78**	**0.88**
جمهورية الكونغو الديمقراطية	6-15	6	767	2 268	49	48	51	1.08	111	117	105	0.90
غينيا الاستوائية	7-11	7	...	16	...	...	...	...	92	93	90	0.97
إريتريا	7-10	7	57	59	54	60	49	0.81	42	44	40	0.91
إثيوبيا	7-.	7	1 537	3 171	81	96	66	0.69	137	145	129	0.89
غابون	6-16	6	***33***	...	***92***	***93***	***92***	***0.99***	...	...	...	...

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي) — العام الدراسي المنتهي في						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) — العام الدراسي المنتهي في							
	2010			1999			2010				1999			
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
سانت فنسنت وغرينادين	. . .	. . .	. . .	*13.3***	*12.3***	*12.8***	1.00	59	59	59	. . .	. . .	. . .	. . .
سورينام	. . .	. . .	. . .	***12.3*****	***11.6*****	***12.0*****	1.00[z]	89[z]	89[z]	89[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
ترينيداد وتوباغو	. . .	. . .	. . .	11.6**	11.2**	11.4**	1.00	75	74	74	1.01	68	67	67
جزر تركس وكايكوس[7]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أوروغواي	. . .	. . .	15.5[z]	14.8**	13.1**	13.9**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية فنزويلا البوليفارية	. . .	. . .	14.4[z]	. . .	. . .	. . .	1.01	75	75	75	1.01**	61**	60**	60**
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية														
أندورا	12.3[y]	11.1[y]	11.7[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
النمسا	15.6**[,z]	15.1**[,z]	15.3**[,z]	15.1**	15.3**	15.2**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بلجيكا	16.7[z]	16.1[z]	16.4[z]	18.7**	17.7**	18.2**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كندا	. . .	. . .	. . .	16.4	15.5	15.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
قبرص[3]	14.7	15.1	14.9	12.7	12.4	12.5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الدنمارك	17.4[z]	16.1[z]	16.8[z]	16.6	15.6	16.1	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
فنلندا	17.5	16.4	16.9	18.1	16.7	17.3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
فرنسا[8]	16.5[z]	15.8[z]	16.1[z]	15.9	15.4	15.6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ألمانيا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
اليونان	. . .	. . .	. . .	13.7	13.3	13.5	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	96	97	96
آيسلندا	19.6[z]	17.1[z]	18.3[z]	17.4	16.2	16.8	1.00[z]	96[z]	97[z]	96[z]	0.97	96	100	98
آيرلندا	18.6[z]	18.0[z]	18.3[z]	17.0	16.2	16.6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إسرائيل	16.2[z]	15.3[z]	15.7[z]	15.6	14.8	15.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إيطاليا	16.7[z]	15.7[z]	16.2[z]	15.1	14.7	14.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
لكسمبرغ	13.5[y]	13.4[y]	13.5[y]	13.6	13.4	13.5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
مالطة	14.9	15.2	15.1	13.0	13.8	13.4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
موناكو[7]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
هولندا	16.9[z]	16.8[z]	16.9[z]	16.2	16.7	16.5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
النرويج	18.2	16.8	17.5	17.7	16.7	17.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البرتغال	16.2[z]	15.8[z]	16.0[z]	15.7	15.0	15.4	1.00[z]	96[z]	96[z]	96[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
سان مارينو	12.9**	12.1**	12.5**	. . .	. . .	. . .	0.96**	84**	87**	86**	. . .	. . .	. . .	. . .
إسبانيا	16.9[z]	16.0[z]	16.4[z]	16.2	15.5	15.9	1.01[z]	99[z]	98[z]	99[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
السويد	16.7	15.2	16.0	20.5	17.3	18.9	0.98[z]	96[z]	98[z]	97[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
سويسرا	15.5	15.8	15.7	14.6	15.5	15.1	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
المملكة المتحدة	16.9[z]	15.9[z]	16.4[z]	16.1**	15.7**	15.9**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الولايات المتحدة	17.6	15.9	16.8	. . .	. . .	15.7	1.00	75	75	75	. . .	. . .	. . .	. . .
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
Afghanistan	6.1[z]	10.1[z]	8.1[z]	. . .	. . .	2**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Bangladesh[3]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Bhutan	**12.4**	**12.3**	**12.4**	6.5**	8.0**	7.2**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.90**	19**	21**	20**
India	. . .	. . .	10.7**[,y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Iran, Islamic Republic of	13.9	14.8	14.4	11.2**	12.6**	11.9**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Maldives	. . .	. . .	. . .	11.7**	11.6**	11.6**	1.00**[,y]	70**[,y]	69**[,y]	70**[,y]	. . .	. . .	. . .	. . .
Nepal[2]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
Pakistan	6.5**[,z]	8.0**[,z]	7.3**[,z]	. . .	. . .	. . .	0.84	86	103	95	. . .	. . .	. . .	. . .
Sri Lanka	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	***1.00*****	***95*****	***95*****	***95*****
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى														
أنغولا	9.0**	11.5**	10.2**	. . .	. . .	. . .	0.81*	57*	71*	64*	. . .	. . .	. . .	. . .
بنين	. . .	. . .	. . .	5.0**	8.8**	6.9**	0.91	58	63	60	. . .	. . .	. . .	. . .
بوتسوانا	. . .	. . .	. . .	11.6**	11.5**	11.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.20	24	20	22
بوركينا فاسو	**6.4**	**7.4**	**6.9**	2.6	3.8	3.2	**0.95**	**16**	**17**	**16**	0.71	15	22	19
بوروندي	10.9	11.8	11.3	. . .	. . .	. . .	0.99[z]	67[z]	68[z]	68[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
الكاميرون	9.9**	11.7**	10.9**	. . .	. . .	7.2**	0.88[z]	55[z]	63[z]	59[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
الرأس الأخضر	13.1	12.4	12.7	. . .	. . .	. . .	1.01	92	92	92	1.02**	69**	67**	68**
جمهورية أفريقيا الوسطى	5.5**	8.1**	6.8**	. . .	. . .	***5.6*****	0.84	37	45	41	. . .	. . .	. . .	. . .
تشاد	5.7**	9.0**	7.4**	3.2**	6.3**	4.8**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.72	19	26	22
جزر القمر	. . .	. . .	. . .	7.4**	8.9**	8.1**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.70**	17**	24**	21
الكونغو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.00*	51*	52*	51*	. . .	. . .	. . .	. . .
كوت ديفوار	. . .	. . .	. . .	5.2**	7.8**	6.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.79	25	31	28
جمهورية الكونغو الديمقراطية	7.2**[,z]	9.8**[,z]	8.5**[,z]	3.8**	5.0**	4.4**	0.90	49	54	51	1.10	23	21	22
غينيا الاستوائية	. . .	. . .	. . .	7.1**	11.1**	9.1**	1.01	28	28	28	. . .	. . .	. . .	. . .
إريتريا	4.0	5.2	4.6	3.5**	4.7**	4.1**	0.89**	15**	17**	16**	0.89	16	18	17
إثيوبيا	8.0**	9.3**	8.7**	3.1**	5.1**	4.1**	0.93	66	71	68	0.80	19	23	21
غابون	. . .	. . .	. . .	11.7**	12.4**	12.1**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 4 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)[1]	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التلاميذ المستجدون (بالآلاف) العام الدراسي المنتهي في		النسبة الإجمالية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%) العام الدراسي المنتهي في							
			1999	2010	1999				2010			
					المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
غامبيا	. . .	7	36**	44**	98**	103**	93**	0.91**	88**	88**	88**	1.00**
غانا	15-4	6	469	**703**	90	91	88	0.97	**110**	**109**	**111**	**1.02**
غينيا	16-7	7	119	287	50	56	44	0.80	104	112	96	0.86
غينيا بيساو	13-7	7	35**	67	105**	120**	90**	0.75**	166	169	164	0.97
كينيا	. . .	6	892	. . .	99	101	98	0.97	. . .	. . .	. . .	. . .
ليسوتو	.	6	51	53	95	95	96	1.01	99	103	94	0.92
ليبيريا	16-6	6	. . .	119[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	116[y]	120[y]	112[y]	0.93[y]
مدغشقر	10-6	6	495	1 095	110	111	109	0.98	184	184	184	1.00
ملاوي	.	6	616	699	178	177	180	1.02	154	150	159	1.06
مالي	15-6	7	171**	**374**	53**	60**	46**	0.77**	**79**	**82**	**76**	**0.92**
موريشيوس	16-5	5	22	18	96	94	97	1.03	97	95	99	1.04
موزمبيق	12-6	6	536	**1 193**	102	111	94	0.84	**161**	**165**	**157**	**0.95**
ناميبيا	16-7	7	54	52[z]	106	105	108	1.03	94[z]	93[z]	95[z]	1.02[z]
النيجر	16-4	7	133	**470**	42	49	35	0.71	**95**	**100**	**90**	**0.89**
نيجيريا	15-6	6	3 606**	3 974	105**	116**	94**	0.81**	88	93	83	0.89
رواندا[3]	12-7	7	295	**583**	137	138	135	0.98	**195**	**200**	**191**	**0.95**
ساو تومي وبرنسيبي	11-6	6	4	**5**	108	109	106	0.97	**112**	**117**	**107**	**0.92**
السنغال	16-6	7	190	359	70	. . .	. . .	. . .	103	100	106	1.06
سيشل[2]	16-6	6	2	1	115	116	115	0.99	105	107	103	0.97
سيرا ليون	15-6	6	*99*	**218**	*87*	*90*	*84*	*0.93*	**127**	**133**	**121**	**0.91**
الصومال	. . .	6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب أفريقيا	15-7	7	1 157	926[z]	115	117	114	0.97	91[z]	94[z]	88[z]	0.94[z]
جنوب السودان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سوازيلاند	.	6	31	35	94	96	93	0.97	118	123	113	0.92
توغو	15-6	6	139	247	104	111	97	0.88	154	157	150	0.96
أوغندا	12-6	6	*1 437*	1 718	*180*	*182*	*177*	*0.98*	155	153	157	1.02
جمهورية تنزانيا المتحدة	13-7	7	714	1 265	73	74	73	0.99	96	96	97	1.01
زامبيا	.	7	252	453	87	87	87	1.01	115	114	117	1.03
زمبابوي	.	6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

			المجموع		المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	. . .	. . .	131 508	134 587**	105	109**	100**	0.92**	110	112**	109**	0.98**
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	. . .	. . .	4 721	3 409**	97	98**	97**	0.99**	100**	101**	100**	0.99**
البلدان المتقدمة	. . .	. . .	12 200	11 267	103	104	102	0.98	100	100	99	0.99
البلدان النامية	. . .	. . .	114 586**	119 911**	105**	110**	100**	0.91**	112**	113**	110**	0.97**
الدول العربية	. . .	. . .	6 243	7 760	89	93	86	0.92	101	102**	99**	0.97**
أوروبا الوسطى والشرقية	. . .	. . .	5 616	4 262**	97	98**	95**	0.96**	99**	100**	99**	0.99**
آسيا الوسطى	. . .	. . .	1 783	1 349	100	100	100	1.01	100	101	98	0.97
شرق آسيا والمحيط الهادي	. . .	. . .	37 912**	32 245	101**	101**	101**	1.00**	106	105	107	1.02
شرق آسيا	. . .	. . .	37 426**	31 797	101**	101**	101**	1.00**	106	105	107	1.02
بلدان المحيط الهادي	. . .	. . .	486**	. . .	94**	95**	93**	0.97**	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية والكاريبي	. . .	. . .	13 223	13 164**	120	123	117	0.95	119**	121**	117**	0.97**
بلدان الكاريبي	. . .	. . .	509**	498**	137**	141**	132**	0.94**	136**	140**	131**	0.94**
أمريكا اللاتينية	. . .	. . .	12 714	12 666**	119	122	117	0.95	119**	120**	117**	0.97**
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	. . .	. . .	9 315	8 861	104	106	103	0.97	100	100	99	0.98
جنوب وغرب آسيا	. . .	. . .	40 901	40 666**	116	126	105	0.84	115**	117**	113**	0.97**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	. . .	. . .	16 514	26 281	92	98	86	0.87	115	119	111	0.93
البلدان ذات الدخل المنخفض	. . .	. . .	17 650	25 798	100	106	94	0.89	123	126	120	0.95
البلدان ذات الدخل المتوسط	. . .	. . .	100 585**	96 406**	106**	110**	102**	0.92**	109**	110**	107**	0.98**
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	. . .	. . .	57 041	60 162**	111	119	102	0.86	112**	115**	110**	0.96**
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	. . .	. . .	43 544**	36 245	101**	101**	101**	1.00**	103	103	104	1.01
البلدان ذات الدخل المرتفع	. . .	. . .	13 273	12 383	103	104	101	0.97	100	101	100	0.99

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012). والبيانات الواردة في الجدول بشأن معدلات التلاميذ المستجدين مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.
ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.
1- "تأتي المعلومات الخاصة بالتعليم الإلزامي من عدة مصادر منها قاعدة البيانات العالمية عن التعليم التابعة لمكتب التربية الدولي (الإصدار السابع، 2010 2011-)؛ والقوانين والسياسات الوطنية المتعلقة بتحديد السن الدنيا، وتقرير المفوضية الأوروبية الصادر بعنوان " "لمحة عن أنظمة التربية والتعليم الوطنية في أوروبا (Eurydice، إصدار عام 2011)؛ وغيرها من المصادر. "
2- لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.
3- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات التلاميذ المستجدين.
4- البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا.
5- البيانات الخاصة بالتلاميذ المستجدين والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.
6- يتسنى للأطفال الالتحاق بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة.

الجدول 4

البلد أو الأراضي	متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع قضاؤها في التعليم النظامي من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي)						النسبة الصافية للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (%)					
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2010			1999			2010			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
غامبيا	. . .	. . .	8.7**,y	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
غانا	**11.0****	**11.8****	**11.4****	7.0**	8.2**	7.6**	1.04**,z	39**,z	38**,z	39**,z	1.01**	31**	30**	30**
غينيا	7.4**,y	10.2**,y	8.8**,y	3.2**	5.8**	4.5**	0.93z	46z	50z	48z	0.87	18	20	19
غينيا بيساو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.96	41	43	42	. . .	. . .	. . .	. . .
كينيا	10.7**,z	11.4**,z	11.1**,z	7.8**	8.2**	8.0**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.08**	29**	27**	28**
ليسوتو	. . .	. . .	. . .	9.5**	8.5**	9.0**	0.97	57	59	58	1.06	26	24	25
ليبيريا	. . .	. . .	. . .	7.0**	10.2**	8.6**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
مدغشقر	10.2**,z	10.7**,z	10.4**,z	. . .	. . .	. . .	1.02y	83y	82y	82y	. . .	. . .	. . .	. . .
ملاوي	10.4**	10.4**	10.4**	10.5**	11.9**	11.2**	1.05	83	78	81	. . .	. . .	. . .	. . .
مالي	**6.6**	**8.3**	**7.5**	3.4**	5.0**	4.2**	**0.90**	**19**	**21**	**20**	. . .	. . .	. . .	. . .
موريشيوس	13.8**,y	13.4**,y	13.6**,y	11.7**	12.0**	11.9**	1.04	83	80	82	. . .	. . .	. . .	. . .
موزمبيق	. . .	. . .	. . .	4.5**	6.3**	5.4**	**0.99**	**65**	**66**	**66**	0.93	17	18	18
ناميبيا	. . .	. . .	. . .	11.7**	11.4**	11.6**	1.09**,z	52**,z	48**,z	50**,z	1.06	62	59	60
النيجر	4.3**	5.5**	4.9**	1.9**	2.9**	2.4**	**0.87**	**61**	**71**	**66**	0.68	21	31	27
نيجيريا	. . .	. . .	. . .	6.8**	8.2**	7.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
رواندا[2]	11.0	10.9	10.9	6.7**	6.9**	6.8**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ساو تومي وبرنسيبي	10.8**	10.8**	10.8**	. . .	. . .	. . .	**0.93**	**91**	**98**	**95**	. . .	. . .	. . .	. . .
السنغال	8.0**	8.3**	8.2*	. . .	. . .	5.4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	39
سيشل[2]	15.2**,y	13.5**,y	14.3y	13.6	13.2	13.4	0.97	69	71	70	. . .	. . .	. . .	. . .
سيبرا ليون	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الصومال	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب أفريقيا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.95	42	44	43
جنوب السودان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سوازيلاند	. . .	. . .	. . .	9.2	9.7	9.4	0.90	47	52	49	1.07	41	38	40
توغو	. . .	. . .	. . .	8.0**	12.5**	10.2**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.87	39	45	42
أوغندا	10.8**,z	11.3**,z	11.1**,z	*10.2***	*11.3***	*10.7***	1.06**	70**	66**	68**	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية تنزانيا المتحدة	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.16	15	13	14
زامبيا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.07**	52**	49**	51**	1.07	40	37	39
زمبابوي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
العالم	11.3**	11.6**	11.5**	9.3**	10.1**	9.7**	0.97**,z	69**,z	71**,z	70**,z	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	13.8**	13.3**	13.5**	12.0**	11.7**	11.8	0.98**,z	72**,z	73**,z	73**,z	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان المتقدمة	16.8**	15.9**	16.3**	15.9**	15.2**	15.5	1.00**	79**	79**	79**	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان النامية	10.7**	11.1**	10.9**	8.4**	9.5**	9.0**	0.97**,z	68**,z	71**,z	70**,z	. . .	. . .	. . .	. . .
الدول العربية	10.6**	11.4**	11.0**	8.7**	10.3**	9.5	0.97**	71**	74**	73**	0.96**	66**	69**	68**
أوروبا الوسطى والشرقية	14.2**	13.8**	14.0**	12.1	12.3	12.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
آسيا الوسطى	12.4**	12.5**	12.5**	10.8	10.9	10.8	0.96**	72**	75**	73**	0.96**	71**	74**	72**
شرق آسيا والمحيط الهادي	12.3	12.0	12.2	10.2**	10.6**	10.4**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
شرق آسيا	12.3	12.0	12.1	10.1**	10.5**	10.3**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بلدان المحيط الهادي	14.3**	13.9**	14.1**	15.1	14.9	15.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية والكاريبي	14.0**	13.4**	13.7**	12.5	12.3	12.4	1.00**	75**	75**	75**	1.02**	73**	71**	72**
بلدان الكاريبي	. . .	. . .	. . .	10.0**	10.0**	10.1**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية	14.1**	13.5**	13.8**	12.6	12.3	12.5	1.00**	75**	75**	75**	1.02**	73**	71**	72**
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	17.0**	16.0**	16.5**	16.3**	15.4**	15.8	1.00**	81**	81**	81**	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب وغرب آسيا	9.9**	10.7**	10.3**	6.9**	8.8**	7.9**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8.5**	9.7	9.1**	6.0	7.3	6.7	0.97**	56**	58**	57**	0.96**	33**	35**	34**
البلدان ذات الدخل المنخفض	8.6**	9.7**	9.2**	6**	7**	6**	0.97**	65**	67**	66**	0.95**	47**	50**	49**
البلدان ذات الدخل المتوسط	11.2**	11.5**	11.4**	9**	10**	10**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	10.1**	10.8**	10.5**	8**	9**	8**	0.94**,z	68**,z	72**,z	70**,z	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	13.1	12.5	12.8	11**	11**	11**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المرتفع	16.6**	15.8**	16.2**	16**	15**	15	1.00**	78**	78**	78**	. . .	. . .	. . .	. . .

7- لم يتسنَّ حساب معدلات التلاميذ المستجدين (سواء كانت إجمالية أو صافية أو من كلا النوعين) لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
8- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(. . .) بيانات غير متوافرة.

الجدول 5

المشاركة في التعليم الابتدائي

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2010		2010	1999	1999			
		2010	2010[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	6-10	3 007	4 779	47	3 312	47	0.1	.	106	110	101	0.91
2	البحرين[2]	6-11	. . .	76	49	91	49	31	19	107	107	107	1.00
3	جيبوتي	6-10	103	38	41	**61**	**47**	**12****	9	33	39	27	0.71
4	مصر	6-11	9 939	8 086**	47**	10 004	48**	. . .	. . .	98**	102**	93**	0.91**
5	العراق	6-11	5 087	3 604	44	. . .	. . .	. . .	.	97	105	88	0.83
6	الأردن	6-11	891	706	49	820	49	33	29	96	95	96	1.01
7	الكويت[3]	6-10	. . .	140	49	214	49	39	32	106	105	107	1.02
8	لبنان	6-11	441	414**	48**	462	48	73	67**	112**	115**	110**	0.96**
9	الجماهيرية العربية الليبية	6-11	728	822	48	. . .	. . .	. . .	.	122	123	121	0.99
10	موريتانيا	6-11	521	346	48	531	50	11	2	84	85	83	0.97
11	المغرب	6-11	3 543	3 462	44	**4 001**	**47**	**12**	4	87	95	78	0.82
12	عمان	6-11	283	316	48	302[z]	48[z]	19[z]	5	89	89	88	0.99
13	فلسطين	9-6	444	368	49	403	48	12	9	100	100	100	1.00
14	قطر	6-11	86	61	48	89	49	55	37	104	102	107	1.05
15	المملكة العربية السعودية	6-11	3 132	. . .	. . .	3 321	49	9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
16	السودان (قبل الانفصال)	6-11	6 668	2 513**	45**	4 744[z]	46[z]	4[z]	2**	48**	52**	44**	0.85**
17	الجمهورية العربية السورية	6-9	2 062	2 738	47	2 429	48	4	4	108	113	104	0.92
18	تونس	6-11	935	1 443	47	1 025[z]	48[z]	2[z]	0.7	115	119	111	0.93
19	الإمارات العربية المتحدة[3]	6-10	. . .	270	48	327	49	72	44	93	94	93	0.99
20	اليمن	6-11	3 926	2 303	35	3 427	44	4	1	72	92	51	0.56
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	6-10	259	292	48	225	48	5	.	109	110	108	0.98
22	بيلاروس	6-9	357	***561***	***48***	358	49	0.1	***0.1***	***111***	***112***	***111***	***0.99***
23	البوسنة والهرسك	6-9	156	. . .	. . .	175	49	1	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
24	بلغاريا	7-10	254	412	48	260	48	0.8	0.3	104	106	103	0.97
25	كرواتيا	7-10	180	203	49	167	49	0.3	0.1	93	94	92	0.98
26	الجمهورية التشيكية	6-10	438	655	49	460[z]	49[z]	1[z]	0.8	103	103	102	0.99
27	إستونيا	7-12	74	127	48	74[z]	48[z]	4[z]	1	99	101	97	0.97
28	المجر	7-10	382	503	48	390[z]	48[z]	8[z]	5	102	103	101	0.98
29	لاتفيا	7-12	113	141	48	114	48	1	1.0	95	97	94	0.97
30	ليتوانيا	7-10	128	220	48	122	48	0.8	0.4	101	102	100	0.98
31	الجبل الأسود	7-10	33	. . .	. . .	35	48	.	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
32	بولندا	7-12	2 266	3 434	48	2 294[z]	48[z]	3[z]	. . .	100	101	98	0.97
33	جمهورية مولدوفا[5, 6]	7-10	151*	*252*	*49*	141	48	0.9	. . .	*101*	*102*	*101*	*0.99*
34	رومانيا	7-10	878	1 285	49	842	48	0.3	-	96	97	95	0.98
35	الاتحاد الروسي[6]	7-10	5 166	6 743	49	5 015[z]	49[z]	0.6[z]	. . .	103	104	103	0.99
36	صربيا[4]	7-10	295*	387**	49**	283	49	0.1	. . .	112**	112**	111**	0.99**
37	سلوفاكيا	6-9	210	317	49	212	49	6	4	99	99	98	0.98
38	سلوفينيا	6-11	109	92	48	107[z]	48[z]	0.3[z]	0.1	98	99	98	0.99
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6-10	123	130	48	111	48	.[z]	.	102	103	101	0.98
40	تركيا	6-10	6 362	6 583	47	6 592[z]	49[z]	. . .	. . .	103	107	98	0.91
41	أوكرانيا	6-9	1 553	2 200	49	1 540	49	0.5	0.3	108	108	107	0.99
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	7-9	114	***176***	***49*****	117	47	2	. . .	***102***	***102*****	***102*****	***1.00*****
43	أذربيجان[4, 7]	6-9	514*	707	49	482	46	0.3	-	98	98	98	1.00
44	جورجيا	6-11	266	302	49	289	47	9	0.5	94	94	94	0.99
45	كازاخستان	7-10	863	*1 208*	*49*	**986**	**49**	**1.0**	0.5	*96*	*96*	*97*	*1.01*
46	قيرغيزستان	7-10	392	470	49	391	49	0.8	0.2	96	97	96	0.99
47	منغوليا	6-10	224	251	50	274	49	5	0.5	96	95	96	1.01
48	طاجيكستان	7-10	669	692	47	682	48	.[y]	.	*97*	*100*	*93*	*0.93*
49	تركمنستان	7-9	285	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
50	أوزبكستان	7-10	2 093	2 570	49	**1 948**	**48**	.	. . .	98	98	98	1.00
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	5-11	1 918	1 885	49	2 015	49	31	27	101	101	101	1.00
52	بروني دار السلام[3]	6-11	41	46	47	44	48	36	36	116	118	113	0.95
53	كمبوديا	6-11	1 791	2 127	46	2 273	48	1	2	101	108	94	0.87
54	الصين[8]	7-11	90 811	***130 133***	***48***	101 019	46	5	. . .	***114***	***112***	***116***	***1.03***
55	جزر كوك[4]	5-10	2*	3	46	2	**49**	**23**	15	96	99	94	0.95
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	6-9	1 518	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[3]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2010		1999		2010				1999				2010			
	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
	الدول العربية															
1	65	82	61	340	0.98	95	97	96	0.96	89	93	91	0.94	107	113	110
2	. . .	. . .	9.4	0.7	. . .	. . .	. . .	. . .	1.02	97	96	96	. . .	. . .	. . .	. . .
3	52**,z	56**,z	53**	84**	0.90**,z	42**,z	47**,z	44**,z	0.73	23	31	27	**0.90**	**56**	**62**	**59**
4	. . .	368**	70**	674**	. . .	. . .	. . .	94**	0.93**	87**	94**	90**	0.96**	98**	103**	101
5	. . .	. . .	76	423	. . .	. . .	. . .	. . .	0.87	82	95	89	. . .	. . .	. . .	. . .
6	49	83	45**	57**	1.00	91	91	91	1.01	89	88	89	1.00	92	92	92
7	. . .	. . .	30	2	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	92	91	91	. . .	. . .	. . .	. . .
8	51	30	60**	22**	0.99	91	92	92	0.97**	90**	94**	92**	0.97	103	106	105
9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
10	46**	134**	50**	161**	1.04	76	72	74	0.97	60	62	61	1.05	105	99	102
11	**56**	**134**	58**	1 157**	**0.99**	**95**	**96**	**96**	0.86	65	76	71	**0.94**	**110**	**117**	**114**
12	87[z]	5[z]	45	70	0.97[z]	92[z]	95[z]	94[z]	1.02	79	78	79	0.97[z]	104[z]	107[z]	105[z]
13	52	48	48	23	0.98	86	87	87	1.00	92	92	92	0.98	90	92	91
14	43	3	2	3	1.01	92	92	92	1.10	95	87	91	1.00	103	103	103
15	52[z]	318[z]	. . .	. . .	0.99[z]	89[z]	90[z]	90[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	106	106	106
16	. . .	. . .	53**	2 989**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.83**	36**	44**	40**	0.90[z]	69[z]	76[z]	73[z]
17	87[z]	19[z]	. . .	87	0.98[z]	92[z]	94[z]	93[z]	0.93	90	97	94	0.98	116	119	118
18	. . .	5[z]	68**	64**	0.99[z]	98[z]	99[z]	98[z]	0.96	92	96	94	0.96[z]	107[z]	111[z]	109[z]
19	. . .	. . .	47	45	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	83	82	82	. . .	. . .	. . .	. . .
20	66	857	66	1 386	0.83	70	85	78	0.58	41	71	56	0.82	78	96	87
	أوروبا الوسطى والشرقية															
21	47	52	. . .	2**	1.01	80	80	80	. . .	. . .	. . .	99**	0.99	87	87	87
22	. . .	29	. . .	***28***	. . .	. . .	. . .	92	. . .	. . .	. . .	***93***	1.00	100	100	100
23	45	20	. . .	. . .	1.02	88	86	87	. . .	. . .	. . .	. . .	1.02	113	111	112
24	26	1.3	74	6.3	1.00	98	98	98	0.98	95	97	96	1.00	102	103	103
25	36	7	53	16	0.99	87	87	87	0.98	85	87	86	1.00	93	93	93
26	. . .	. . .	48**	26**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.00**	96**	96**	96**	0.99[z]	106[z]	106[z]	106[z]
27	52[z]	3[z]	51	2	0.99[z]	93[z]	95[z]	94[z]	0.98	93	95	94	0.99[z]	98[z]	100[z]	99[z]
28	45[z]	8[z]	48	15	0.99[z]	92[z]	93[z]	92[z]	0.99	87	88	88	0.99[z]	101[z]	102[z]	102[z]
29	38	5	53**	9**	1.02	96	94	95	0.97**	91**	94**	92**	0.99	100	101	101
30	47	5	47	7	0.99	92	93	93	0.99	93	94	94	0.99	95	96	96
31	. . .	6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	83	. . .	. . .	. . .	. . .	0.98	106	107	107
32	50[z]	94[z]	55	91	1.00[z]	96[z]	96[z]	96[z]	0.99	97	98	97	0.99[z]	97[z]	98[z]	97[z]
33	48	15	*52***	*19*	1.00	87	88	88	*0.99*	*89*	*90*	*89*	1.00	93	94	94
34	50	109	50	99	0.99	87	88	88	0.99	88	89	89	0.99	95	96	96
35	42[z]	221[z]	. . .	. . .	1.00[z]	93[z]	93[z]	93[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	1.00[z]	99[z]	99[z]	99[z]
36	50	16	. . .	. . .	0.99	92	93	93	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	96	96	96
37	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	101	101	101
38	50[z]	3[z]	51	3.4	1.00[z]	97[z]	97[z]	97[z]	0.99	94	95	94	0.99[z]	97[z]	98[z]	98[z]
39	22	2.2	59	6.3	1.01	89	87	88	0.98	94	96	95	1.01	91	89	90
40	*64*[z]	162[z]	82	374	0.98[z]	97[z]	98[z]	97[z]	0.92	90	98	94	0.98[z]	101[z]	103[z]	102[z]
41	47*	138	. . .	. . .	1.01*	91*	90*	91	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	100	99	99
	آسيا الوسطى															
42	. . .	. . .	***45****	***12****	. . .	. . .	. . .	. . .	***1.01****	***91****	***90****	***91****	1.02	104	101	103
43	49**	78**	46	82	0.99	84	85	84	1.01	89	88*	89	0.99	93	94	94
44	. . .	–[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	100[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	1.03	111	107	109
45	**33**	**4**	*39***	*75***	**0.99**	**88**	**89**	**88**	*1.01***	*87***	*86***	*86***	**1.00**	**111**	**111**	**111**
46	51	18	50**	34**	0.99	87	88	87	0.99*	86*	87*	87*	0.99	99	100	100
47	78**	2.1**	46	27	0.99	98	99	99	1.01	88	87	87	0.98	121	123	122
48	88	15	*91*	*28*	0.96	95	99	97	*0.93*	*92*	*99*	*95*	0.96	100	104	102
49	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
50	**58**	**148**	. . .	. . .	**0.97**	**88**	**91**	**90**	. . .	. . .	. . .	. . .	**0.97**	**93**	**96**	**95**
	شرق آسيا والمحيط الهادي															
51	43	54	45**	103**	1.01	97	97	97	1.01	95	94	94	0.99	105	105	105
52	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	109	107	108
53	55	73	70	274	0.99	95	96	96	0.88	81	92	87	0.95	124	130	127
54	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.03	113	110	111
55	23	0.03	54	0.4	1.00	95	94	94	0.96	83	87	85	**1.03**	**113**	**110**	**111**
56	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2010		2010	1999	1999			
		2010	2010[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
57	فيجي	11-6	96	116	48	101[z]	48[z]	...	99[y]	104	104	103	0.99
58	إندونيسيا	12-7	25 686	*28 202***	*48***	30 342	50	*16***	17	*106***	*108***	*105***	*0.97***
59	اليابان	11-6	6 904	7 692	49	7 099	49	0.9	1	101	101	101	1.00
60	كيريباتي	11-6	14	14	49	16[z]	50[z]	...	...	108	108	109	1.01
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	10-6	725	828	45	916	47	2	3	112	121	103	0.85
62	ماكاو، الصين	11-6	27	47	47	25	48	95***	97	100	101	100	0.99
63	ماليزيا[3]	11-6	...	2 912	48	3 001[z]	48[z]	2	0.9[z]	95	96	95	0.98
64	جزر مارشال	11-6	8	8	48	**9**	**48**	25	**18**	90	90	89	0.99
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	11-6	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	9-5	4 081	4 733	49	5 126	50	.	.	101	102	100	0.98
67	ناورو[4]	11-6	1*	*2*	*53*	1[y]	50[y]	...	...	*99*	*86*	*115*	*1.33*
68	نيوزيلندا	10-5	344	361	49	348	49	...	12	100	101	100	1.00
69	نيوي[5]	10-5	0.1*	0.3	46	...	...	.	...	99	99	98	1.00
70	بالاو[6]	10-6	1*	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93
71	بابوا غينيا الجديدة	12-7	1 035	*560*	*45*	601[y]	45[y]	...	...	*71*	*76*	*66*	*0.86*
72	الفلبين	11-6	13 131	12 503	49	13 687[z]	48[z]	8	8[z]	110	110	110	1.00
73	جمهورية كوريا	11-6	3 130	3 946	47	3 306	48	1	1	103	103	104	1.01
74	ساموا	10-5	29	27	48	31	48	16	16	98	98	97	0.98
75	سنغافورة[3]	11-6	...	...	...	295[z]	48[z]	...	8[z]	...	...	...	...
76	جزر سليمان	11-6	82	58	46	...	...	...	...	90	93	88	0.94
77	تايلند	11-6	5 889	6 120	48	5 371[z]	48[z]	13	18[z]	97	98	95	0.97
78	تيمور - ليشتي	11-6	197	***189***	...	230	48	...	13	***125***	...	...	...
79	توكيلاو[6]	10-5	0.2*	*0.2*	*48*	...	...	.	...	*105*	*98*	*113*	*1.15*
80	تونغا	10-5	16	17	46	...	...	7	...	112	115	109	0.95
81	توفالو[6]	11-6	1*	1	48	...	...	...	...	98	97	99	1.02
82	فانواتو	11-6	36	34	48	42	47	...	28[z]	118	119	117	0.98
83	فيتنام	10-6	6 517	10 250	47	6 923	47	0.3	0.6	111	115	106	0.93
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[3]	11-5	...	***1***	***49***	2	49	7	3	***104*****	***105*****	***104*****	***0.98*****
85	أنتيغوا وبربودا	11-5	11	*13*	...	11	47	*38*	52	*124*	...	...	...
86	الأرجنتين	11-6	3 969	4 664	49	4 702[z]	49[z]	20	24[z]	113	113	112	0.99
87	آروبا	11-6	9	9	49	10	49	83	74	113	114	112	0.98
88	البهاما	10-5	30	34	49	34	50	...	30	97	99	95	0.97
89	بربادوس	10-5	19	25	49	23*	49*	...	11*	103	101	105	1.04
90	بليز	10-5	43	44	48	53	49	...	82	110	115	105	0.91
91	برمودا	10-5	5	***5***	***50***	4	49*****	***34***	37	***101***	***101***	***102***	***1.01***
92	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	11-6	1 428	1 445	49	1 481[z]	49[z]	...	8[z]	114	115	113	0.98
93	البرازيل[3]	10-7	...	20 939	48	16 893	47	8	14	155	159	150	0.94
94	جزر فيرجين البريطانية[4]	11-5	3*	3	49	3	49	13	29	112	113	110	0.97
95	جزر كايمان	10-5	4	3	47	4[y]	48[y]	36	36[y]	112	115	108	0.93
96	شيلي	11-6	1 508	1 805	48	1 612[z]	48[z]	45	58[z]	101	102	99	0.97
97	كولومبيا	10-6	4 408	5 162	49	5 085	49	20	18	119	119	119	1.00
98	كوستاريكا	11-6	474	570	48	521	48	7	8	112	113	112	0.99
99	كوبا	11-6	831	1 074	48	**828**	**48**	.	.	102	104	100	0.97
100	دومينيكا	11-5	7	*12*	*48*	8	49	*26*	35	*120*	*119*	*121*	*1.02*
101	الجمهورية الدومينيكية	11-6	1 215	1 315	49	1 318	46	14**	23	111	112	110	0.98
102	إكوادور	11-6	1 760	1 899	49	2 008[z]	49[z]	21	25[z]	114	114	114	1.00
103	السلفادور	12-7	824	***968***	***48***	940	48	***11***	10	***106***	***108***	***104***	***0.97***
104	غرينادا	11-5	13	*16*	*49*	14	49	...	77	*91*	*93*	*90*	*0.97*
105	غواتيمالا	12-7	2 283	1 824	46	2 660	48	15	10	102	109	94	0.87
106	غيانا	11-6	117	107	49	99	49	1.0	5	107	107	107	1.01
107	هايتي	11-6	1 422	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	11-6	1 102	*1 095*	*50*	1 275	49	...	9	*107*	*107*	*108*	*1.01*
109	جامايكا	11-6	337	316**	49**	299	49	4**	11	95**	95**	94**	0.99**
110	المكسيك	11-6	13 063	14 698	49	14 906	49	7	8	110	112	109	0.98
111	مونتسيرات[3]	11-5	...	***0.4***	***45***	0.5[z]	49[z]	***35***	33[z]	***105***	***105***	***104***	***0.99***
112	جزر الأنتيل الهولندية	11-6	17	25	48	...	...	74	...	135	138	131	0.95
113	نيكاراغوا	11-6	786	830	49	924	48	16	16	102	102	102	1.01
114	بنما	11-6	408	393	48	440	48	10	11	107	109	105	0.97
115	باراغواي	11-6	860	951**	48**	852[z]	48[z]	...	18[z]	119**	121**	117**	0.96**
116	بيرو	11-6	3 482	4 350	49	3 763	49	13	22	124	125	123	0.99
117	سانت كيتس ونيفيس	11-5	7	***7***	***50***	6	49	***18***	22	***109***	***108***	***110***	***1.02***
118	سانت لوسيا	11-5	21	26	49	19	49	2**	5	104	106	101	0.95

الجدول 5

	نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2010				2010				1999				1999		2010	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	للإناث %	المجموع	للإناث %
57	105[z]	106[z]	104[z]	0.98[z]	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]	94	94	95	1.01	6**	46**	0.9[z]	36[z]
58	118	117	119	1.02	96	95	97	1.02	*90***	*92***	*89***	*0.97***	*1 599***	*63***	236	· · ·
59	103	103	103	1.00	100	· · ·	· · ·	· · ·	100	· · ·	· · ·	· · ·	0.5	· · ·	2.0	· · ·
60	113[z]	111[z]	115[z]	1.04[z]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	99**	· · ·	· · ·	· · ·	0.1**	· · ·	· · ·	· · ·
61	126	131	122	0.93	97	98	95	0.97	77	81	74	0.92	168	57	23	70
62	94	94	93	1.00	82	81	84	1.04	85	84	87	1.05	7	41	5	43
63	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	95	96	94	0.99	148	56	· · ·	· · ·
64	**102**	**102**	**101**	**0.99**	**99**	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	**0.05**	· · ·
65	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
66	126	126	126	1.00	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
67	93[y]	90[y]	96[y]	1.06*[,y]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
68	101	101	101	1.00	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	2**	48**	1.8	33
69	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	99	99	98	1.00*	0.004	50	· · ·	· · ·
70	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	97**	99**	94**	0.94**	0.05**	91**	· · ·	· · ·
71	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
72	60[y]	63[y]	57[y]	0.89[y]	88[z]	88[z]	89[z]	1.02[z]	90	90	90	1.01	1 156	47	1 460[z]	45[z]
73	106	106	105	0.99	99	99	98	0.99	99	99	100	1.01	26	0.3	35**	70**
74	108	107	109	1.02	97	95	98	1.04	92	92	91	0.99	1.6	51	0.6	· · ·
75	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
76	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
77	91[z]	91[z]	90[z]	0.99[z]	90[z]	90[z]	89[z]	0.99[z]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	611[z]	50[z]
78	117	119	115	0.96	85	86	85	0.99	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	28	50
79	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
80	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	91	94	89	0.94	1.3	63	· · ·	· · ·
81	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
82	117	120	114	0.95	97	98	97	0.99	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	0.7**	62**	· · ·	· · ·
83	106	109	103	0.94	96	· · ·	· · ·	· · ·	98	· · ·	· · ·	· · ·	326**	· · ·	121	· · ·
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
84	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	***96*****	***97*****	***96*****	***0.99*****	***0.01*****	***30*****	· · ·	· · ·
85	102	106	97	0.92	87	89	84	0.94	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	1.3	63
86	118[z]	118[z]	117[z]	0.99[z]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	99	100	99	0.99	24	80	· · ·	· · ·
87	114	116	112	0.97	100	100	100	1.00	98	98	99	1.01	0.1	29	0.03	19
88	114	113	115	1.02	98	· · ·	· · ·	· · ·	91	92	90	0.98	3	54	0.7	· · ·
89	120*	119*	122*	1.02*	95*[,y]	· · ·	· · ·	· · ·	95**	93**	98**	1.05**	1.1**	21**	1*[,y]	· · ·
90	121	127	116	0.91	95	· · ·	· · ·	· · ·	88**	91**	85**	0.93**	4**	64**	1	· · ·
91	92	92**	92**	1.00**	83**	83**	83**	0.99**	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	0.2**	· · ·
92	105[z]	105[z]	104[z]	0.99[z]	95	95	95	1.00	95	95	95	1.00	52**	51**	· · ·	· · ·
93	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	91	· · ·	· · ·	· · ·	1 039	· · ·	· · ·	· · ·
94	100	103	97	0.94	87	88	85	0.96	96**	95**	97**	1.02**	0.04**	42**	0.3	56.8
95	90[y]	91[y]	89[y]	0.97[y]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	96*	· · ·	· · ·	· · ·	0.1*	· · ·	· · ·	· · ·
96	106[z]	108[z]	103[z]	0.95[z]	94[z]	94[z]	93[z]	1.00[z]	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	94[z]	51[z]
97	115	116	114	0.98	88	89	88	0.99	93	93**	94**	1.01**	182	42**	374	50
98	· · ·	· · ·	· · ·	0.99	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
99	**101**	**102**	**100**	**0.98**	**98**	**98**	98	**1.00**	97	98	97	0.99	13	59	**13**	**50**
100	112	113	111	0.98	*95*[z]	*94*[z]	95[z]	1.01[z]	*96*	*94*	*95*	*1.02*	*0.2*	· · ·	0.1[z]	· · ·
101	108	115	102	0.88	90	93	87	0.93	83	82	83	1.01	191	47	85	67
102	114[z]	115[z]	115[z]	1.01[z]	97[z]	96[z]	98[z]	1.03[z]	98	97	98	1.01	13.5	8	27[z]	· · ·
103	114	117	111	0.95	94	94	94	1.00	***84****	***85****	***84****	***1.01****	***128***	***47***	38	48
104	103	103	103	1.00	*87*[z]	*87*[z]	*87*[z]	0.99[z]	*85***	*78***	*96***	*0.92***	3**	*60***	0.3[z]	14[z]
105	116	119	114	0.96	97	98	96	0.98	83	86	79	0.91	289**	61**	32	86
106	85	83	86	1.04	81	79	82	1.04	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	19	42
107	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
108	116	116	116	1.00	*89*	*88*	*89*	*1.01*	96	95	97	1.02	*115*	*48*	31**	27**
109	89	91	87	0.95	90**	90**	90**	1.00**	82	83	81	0.97	30**	50**	59	53
110	114	115	113	0.99	97	97	97	1.00	98	98	98	1.00	59**	16**	58	13
111	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	***95*****	***94*****	***95*****	***1.01*****	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	***0.01***	· · ·	· · ·	· · ·
112	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·	· · ·
113	118	119	116	0.98	78	77	78	1.01	92	93	93	1.01	153**	47**	48	44
114	108	109	106	0.97	95	96	95	0.99	98	99	97	0.99	14**	52**	5	67
115	100[z]	101[z]	98[z]	0.97[z]	97	96	96	1.00	85[z]	85[z]	85[z]	1.00[z]	26	46	123[z]	49[z]
116	108	108	108	1.00	98**	98**	97**	1.00**	95	95	96	1.01	4**	· · ·	66	40
117	93	93	94	1.00	*94*	*92*	*83*	*1.02*	83	83	83	1.00	***0.1***	· · ·	0.9*	49*
118	94	96	92	0.96	89**	93**	91**	0.96**	88	89	87	0.98	2**	61**	2**	52**

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2010		2010	1999	1999			
		2010	2010[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
119	سانت فنسنت وغرينادين	11-5	14	*19*	*48*	14	48	5	*4*	*118*	*121*	*115*	0.95
120	سورينام	11-6	63	***65***	***49***	71[z]	48[z]	45[z]	***48***	***118***	***118***	***118***	***0.99***
121	ترينيداد وتوباغو	11-5	125	172	49	131	48	72	72**	97	97	96	0.99
122	جزر تركس وكايكوس[9]	11-6	...	2	49	3[z]	49[z]	...	18	...	...	...	...
123	أوروغواي	11-6	305	366	49	349[z]	48[z]	16[z]	...	111	112	111	0.99
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	11-6	3 363	3 261	49	3 458	48	17	15	99	100	99	0.98
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا	11-6	5	...	...	4	48	2	...	...	...	...	...
126	النمسا	9-6	331	389	48	328	48	6	4	104	105	104	0.99
127	بلجيكا	11-6	706	763	49	732[z]	49[z]	54[z]	55	108	108	107	0.99
128	كندا	11-6	2 168	2 429	49	2 200[y]	49[y]	5[y]	6	100	100	100	1.00
129	قبرص[4]	11-6	52*	64	48	55	49	8	4	97	98	97	1.00
130	الدنمارك	12-7	407	372	49	407[z]	49[z]	13[z]	11	101	101	101	1.00
131	فنلندا	12-7	351	383	49	347	49	1	1	100	101	100	1.00
132	فرنسا[10]	10-6	3 781	3 944	49	4 159	49	15	15	105	106	104	0.99
133	ألمانيا	9-6	2 999	3 767	49	3 068	49	4	2	103	103	103	0.99
134	اليونان	11-6	638	646	48	...	...	...	7	95	95	95	1.00
135	آيسلندا	12-6	30	30	48	30[z]	49[z]	2[z]	1	100	101	99	0.98
136	آيرلندا	12-5	469	457	49	506	49	0.7	0.9	102	102	102	0.99
137	إسرائيل	11-6	774	662	49	786[z]	49[z]	.[z]	.	105	105	104	0.99
138	إيطاليا	10-6	2 773	2 876	48	2 822	48	7	7	105	105	104	0.99
139	لكسمبرغ	11-6	36	31	49	36[y]	49[y]	8[y]	7	99	99	100	1.01
140	مالطة	10-5	25	35	49	25	49	41	36	100	100	101	1.00
141	موناكو[9]	10-6	...	2	50	2	51	22	31	...	...	...	...
142	هولندا	11-6	1 201	1 268	48	1 294	49	...	68	109	110	108	0.98
143	النرويج	12-6	428	412	49	424	49	2	1	101	101	101	1.00
144	البرتغال	11-6	658	*811*	*48*	*744*[z]	48[z]	12[z]	*10*	*122*	*125*	*119*	*0.96*
145	سان مارينو[9]	10-6	2**	*1*	*48*	2	50	.	.	...	...	...	...
146	إسبانيا	11-6	2 578	2 580	48	2 721	48	33	33	106	107	105	0.99
147	السويد	12-7	568	763	49	576	49	9	3	110	108	112	1.03
148	سويسرا	12-7	480	530	49	493	48	5	3	106	106	105	0.99
149	المملكة المتحدة	10-5	4 137	4 661	49	4 416[z]	49[z]	5[z]	5	101	101	101	1.00
150	الولايات المتحدة	11-6	24 008	24 938	49	24 393	49	9	12	103	102	104	1.03
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	12-7	5 438	957	7	5 279	39	...	...	26	46	4	0.08
152	بنغلاديش[3]	10-6	...	...	...	16 987*	51*	41*, z	...	...	...	...	...
153	بوتان	12-6	99	81	46	**111**	**50**	**3**	2	75	81	68	0.85
154	الهند	10-6	123 619	*113 613*	*44*	143 310[y]	48[y]	...	17	*94*	*102*	*85*	*0.84*
155	جمهورية إيران الإسلامية	10-6	5 227	8 667	47	5 974	49	7	...	101	105	98	0.94
156	الملديف	12-6	40	74	49	**42**	**48**	**4**	3	131	130	131	1.01
157	نيبال[3]	9-5	...	3 588	42	**4 952**	**50**	**12**	...	114	129	99	0.77
158	باكستان	9-5	19 755	***14 205****	***39****	18 756	44	31	...	***71****	***85****	***57****	***0.67****
159	سري لانكا	9-5	1 742	***1 768***	***49***	1 721	49	3	-	***108***	***109***	**107**	**0.99**
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	11-6	3 433	...	...	4 273	45	2	...	...	...	...	...
161	بنين	11-6	1 421	872	39	1 788	46	13	7	83	102	65	0.64
162	بوتسوانا	12-6	299	322	50	331[z]	49[z]	6[z]	5	103	103	103	1.00
163	بوركينا فاسو	11-6	2 709	816	40	**2 205**	**47**	**14**	11	42	49	34	0.70
164	بوروندي	12-7	1 183	557	45	1 850	50	1	-	51	56	45	0.81
165	الكاميرون	11-6	2 931	2 134	45	3 510	46	23	28	85	93	77	0.82
166	الرأس الأخضر	11-6	65	92	49	71	48	0.4	-	125	129	122	0.95
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	11-6	682	***459****	***41****	**648**	**42**	**14**	...	***78****	***93****	***64****	***0.68****
168	تشاد	11-6	1 867	840	37	1 727	42	8	...	64	81	47	0.58
169	جزر القمر	11-6	115	83	45	111[y]	47[y]	15[y]	12	100	108	92	0.85
170	الكونغو	11-6	613	276	49	705	48	36	10	59	60	58	0.97
171	كوت ديفوار	11-6	3 074	1 911	43	**2 758**	**45**	**14**	12	74	85	63	0.74
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	11-6	11 285	4 022	47	10 572	46	83[z]	...	48	50	46	0.91
173	غينيا الاستوائية	12-7	98	*73*	*49***	85	49	50	...	*108*	*110*	*105***	*0.96***
174	إريتريا	11-7	641	262	45	286	45	8	11	52	57	47	0.83
175	إثيوبيا	12-7	13 427	5 168	38	13 635	47	11	...	50	63	38	0.61
176	غابون	10-6	174	265	50	**318**	**49**	**44**	17	140	140	140	1.00
177	غامبيا	12-7	277	170	46	229	50	26	14	84	91	77	0.84

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2010		1999		2010				1999				2010			
	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع
119	. . .	0.2	. . .	*0.3***	0.95	91	96	94	. . .	. . .	. . .	*97***	0.93	101	109	105
120	49**.z	6**.z	***36*****	***4*****	1.00z	91z	91z	91z	***1.03*****	***93*****	***90*****	***91*****	0.95z	111z	116z	113z
121	56	3	47	14	0.99	94	94	94	1.00	88	88	88	0.97	103	107	105
122	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
123	78z	1.6z	. . .	. . .	0.99z	99z	99z	99z	. . .	. . .	. . .	. . .	0.97z	111z	115z	113z
124	47	171	47	439	1.00	92	93	93	1.01	86	85	85	0.97	101	104	103
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	47	1.1	. . .	. . .	1.01	78	77	77	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	85	84	84
126	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.99	99	100	99
127	42z	7z	43	6	1.00z	99z	99z	99z	1.00	99	99	99	1.00z	104z	105z	105z
128	. . .	. . .	16	6	. . .	. . .	. . .	. . .	1.00	100	100	100	1.00y	98y	99y	99y
129	56	0.5*	49	1.3	1.00	99	99	99	1.00	95	95	95	0.99	105	106	106
130	35z	17z	46	8	1.02z	97z	95z	96z	1.00	98	98	98	1.00z	99z	99z	99z
131	47	8	. . .	0.7	1.00	98	98	98	1.00	100	100	100	0.99	99	99	99
132	43	31	36	10	1.00	99	98	99	1.00	99	99	99	0.99	109	111	110
133	. . .	7**	. . .	5**	1.00**	98**	98**	98**	1.00**	99**	99**	99**	1.00	102	103	102
134	. . .	. . .	45	25	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	93	93	93	. . .	. . .	. . .	. . .
135	38z	0.2z	. . .	0.3	1.00z	99z	99z	99z	0.98	98	100	99	1.00z	100z	99z	99z
136	2	1.4	. . .	0.3	1.00	95	95	95	0.99	94	95	95	1.00	108	108	108
137	43z	23z	53	15	1.01z	97z	97z	97z	1.00	97	98	98	1.01	103z	103z	103z
138	80	25	. . .	3	0.99	97	98	97	1.00	99	99	99	0.99	101	102	102
139	37y	1.1y	34	1.0	1.02y	96y	94y	95y	1.02	97	95	96	1.01y	100y	99y	100y
140	45	2	43	2.2	1.01	94	93	94	1.01	94	93	94	1.01	101	101	101
141	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
142	. . .	0.3	99	7.4	1.00	100	100	100	0.99	99	100	99	0.99	107	108	108
143	43	4	72	0.9	1.00	99	99	99	1.00	100	100	100	1.00	99	99	99
144	37z	4z	. . .	*20*	1.00z	99z	99z	99z	. . .	. . .	. . .	*97*	0.97z	112z	116z	114z
145	41*.z	0.1*.z	. . .	. . .	1.02*.z	93*.z	91*.z	92*.z	. . .	. . .	. . .	. . .	1.13**	101**	89**	94**
146	33	6	76	7	1.00	100	100	100	1.00	100	100	100	0.99	105	106	106
147	75	4	. . .	2	0.99	99	100	99	. . .	. . .	. . .	100	0.99	101	102	101
148	33	4	29	3	1.00	94	94	94	1.00	96	96	96	1.00	102	103	103
149	68z	8z	30	1.7	1.00z	100z	100z	100z	1.00	100	100	100	1.00z	106z	106z	106z
150	45	1 023	47**	743	1.00	95	94	95	1.00	96	96	96	0.99	101	102	102
	جنوب وغرب آسيا															
151	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.69	79	114	97
152	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
153	**42**	**11**	54	48	**1.03**	**90**	**87**	**88**	0.88	52	59	56	**1.01**	**112**	**111**	**111**
154	62**.y	2 278**.y	*70***	*20 008***	*0.99y*	*92y*	*93y*	*92y*	*0.84**	*72**	*86**	*79**	1.00y	116y	116y	116yz
155	. . .	. . .	55**	1 157**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.96**	85**	88**	86**	1.01	115	114	114
156	**48**	**1.3**	42	1.3	**1.00**	**96**	**96**	**96**	1.01	98	97	97	**0.96**	**107**	**111**	**109**
157	. . .	. . .	60*	1 094*	. . .	. . .	. . .	. . .	0.78*	57*	73*	65*	. . .	. . .	. . .	. . .
158	63*	5 125*	***62*****	***8 399*****	0.82*	67*	81*	74*	***0.67*****	***46*****	***69*****	***58*****	0.82	85	104	95
159	47	102	. . .	***3***	1.01	94	94	94	***1.00***	***100***	***99***	***100***	1.00	99	99	99
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	76**	493**	. . .	. . .	0.84*	78*	93*	86*	. . .	. . .	. . .	. . .	0.81	112	137	124
161	. . .	88	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	94	. . .	. . .	. . .	. . .	0.87	117	135	126
162	47**.z	38**.z	46	64	1.01z	88z	87z	87z	1.04	81	78	80	0.96z	108z	112z	110
163	**52**	**1 022**	54	1 310	**0.94**	**61**	**65**	**63**	0.70	27	39	33	**0.93**	**76**	**82**	**79**
164	. . .	. . .	53**	687**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.84	34	41	37	0.99	155	157	156
165	. . .	179**	. . .	. . .	0.87	86	99	92	. . .	. . .	. . .	. . .	0.86	111	129	120
166	58	4	. . .	1.0**	0.98	92	94	93	. . .	. . .	. . .	99**	0.92	105	114	110
167	**66**	**214**	. . .	. . .	**0.76**	**59**	**78**	**69**	. . .	. . .	. . .	. . .	**0.73**	**79**	**109**	**94**
168	. . .	. . .	63	623	. . .	. . .	. . .	. . .	0.62	40	65	52	0.73	78	107	93
169	. . .	. . .	57**	28**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.85	60	71	66	0.92y	100y	109y	104y
170	58*	56*	. . .	. . .	0.97*	89*	92*	91*	. . .	. . .	. . .	. . .	0.95	112	118	115
171	57z	1 161z	59**	1 097**	0.83z	56z	67z	61z	0.75	48	64	56	**0.83**	**80**	**96**	**88**
172	. . .	. . .	50**	5 598**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.95	32	34	33	0.87	87	100	94
173	50	43	. . .	*19***	0.99	56	57	56	. . .	. . .	. . .	*72***	0.97	85	88	87
174	51	418	52	338	0.87	31	36	33	0.86	31	35	33	0.84	41	48	45
175	57	2 390	55	6 509	0.94	79	84	81	0.69	30	43	36	0.91	97	106	102
176	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	**0.97**	**179**	**184**	**182**
177	48**	85**	58	61	1.03	67	64	66	0.87	64	74	69	1.02	84	82	83

الجدول 5 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			
				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
				1999		2010		1999	2010	1999			
		2010	2010[1]	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
178	غانا	11-6	3 517	2 377	47	**3 860**	**49**	13	**19****	81	83	77	0.93
179	غينيا	12-7	1 540	727	38	1 453	45	15	27	56	68	43	0.64
180	غينيا بيساو	12-7	227	145**	40**	279	48	19	28	78**	93**	63**	0.67**
181	كينيا	11-6	6 511	4 782	49	7 150[2]	49[z]	...	11[z]	90	92	89	0.97
182	ليسوتو	12-6	376	365	52	389	49	...	1	100	96	103	1.08
183	ليبيريا	11-6	626	396	42	540[y]	47[y]	38	30[y]	94	107	80	0.75
184	مدغشقر	10-6	2 856	2 012	49	4 242	49	22	18	97	98	95	0.97
185	ملاوي	11-6	2 523	2 582	49	3 417	50	...	...	138	141	135	0.96
186	مالي	12-7	2 510	959	41	**2 115**	**46**	22	**35**	53	62	45	0.72
187	موريشيوس	10-5	118	133	49	117	49	24	28	100	100	100	1.00
188	موزمبيق	12-6	4 587	2 302	43	**5 254**	**47**	...	**2**	69	79	59	0.74
189	ناميبيا	13-7	380	383	50	407[z]	49[z]	4	5[z]	116	115	116	1.01
190	النيجر	12-7	2 604	530	39	**1 910**	**44**	4	**4**	31	37	25	0.68
191	نيجيريا[11]	11-6	24 835	17 907	44	20 682	47	...	8**	93	102	83	0.81
192	رواندا	12-7	1 613	***1 476***	***50***	2 341	**51**	...	**2**	***106***	***106***	***105***	***0.99***
193	ساو تومي وبرنسيبي	11-6	26	24	49	**35**	**49**	-	**0.5**	110	112	108	0.97
194	السنغال	12-7	1 952	1 034	45	1 695	51	12	14	68	74	61	0.83
195	سيشل	11-6	7	***10***	***49***	9	50	***4***	9	***112***	***112***	***112***	***1.00***
196	سيراليون	11-6	937	*443*	...	**1 195**	**49**	...	**3**	70	...	...	...
197	الصومال	11-6	1 533	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	13-7	7 021	7 935	49	7 129[z]	49[z]	2	3[z]	113	114	111	0.97
199	جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	سوازيلاند	12-6	208	213	49	241	48	-	0.2	94	96	92	0.96
201	توغو	11-6	921	954	43	1 287	47	36	34	126	144	108	0.75
202	أوغندا	12-6	6 913	6 288	47	8 375	50	...	14	130	137	123	0.90
203	جمهورية تنزانيا المتحدة	13-7	8 232	4 190	50	8 419	50	0.2	2	67	67	67	1.00
204	زامبيا	13-7	2 515	1 556	48	2 899	50	...	3	84	87	80	0.92
205	زمبابوي	12-6	2 227	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

			المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	الوسيط		المتوسط المرجح			
I	العالم	...	651 781	651 249	47	690 665	48	7	9	99	103	95	0.92
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	13 469	17 705	49	13 318**	49**	0.1	0.6	102	102	101	0.99
III	البلدان المتقدمة	...	63 573	69 884	49	65 341	49	4	5	103	102	103	1.00
IV	البلدان النامية	...	574 739	563 660	46	612 007	48	11	13	98	103	94	0.91
V	الدول العربية	...	42 521	35 024	45	41 741	47	4	12	89	96	83	0.87
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	19 486	24 885	48	19 433**	49**	0.3	0.8	103	104	101	0.97
VII	آسيا الوسطى	...	5 420	6 838	49	5 461	48	0.3	0.9	97	97	97	0.99
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	167 940	224 574**	48**	185 304	47	7	13	111**	111**	110**	0.99**
IX	شرق آسيا	...	164 340	221 452**	48**	181 989	47	2	5	111**	111**	111**	0.99**
X	بلدان المحيط الهادي	...	3 600	3 122	48	3 314	48	...	...	95	96	93	0.97
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	58 256	69 978	48	66 413	48	16	18	121	123	119	0.97
XII	بلدان الكاريبي	...	2 273	2 410**	49**	2 411**	49**	24	33	108**	108**	107**	0.98**
XIII	أمريكا اللاتينية	...	55 984	67 569	48	64 002	48	14	16	122	123	120	0.97
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	49 604	52 822	49	51 140	49	7	7	103	103	104	1.01
XV	جنوب وغرب آسيا	...	176 942	155 075	44	188 366**	48**	...	7	89	97	81	0.83
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	131 612	82 053	46	132 809	48	11	12	80	87	74	0.85
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	116 299	74 523	46	122 465	48	11	12	78	84	72	0.86
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	464 940	500 470	46	495 538**	47**	5	8	102	106	98	0.92
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	281 032	246 203	45	293 373**	48**	4	9	93	100	86	0.86
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	183 908	254 267**	48**	202 165	47	6	8	114**	115**	113**	0.99**
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	70 542	76 256	49	72 663	49	7	9	102	102	102	1.00

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012). والبيانات الواردة في الجدول بشأن نسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1- تخص هذه البيانات عام 2010 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2009.

2- تدل البيانات على العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين البتة وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية في التعليم الابتدائي للأطفال الذين هم في سن الالتحاق بهذا التعليم، والمصنفة بحسب الأعمار أو المعدلة، وتتيح هذه الأرقام قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

3- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

4- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب نسب القيد.

5- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنسترا.

6- كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فمدتها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

7- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

الجدول 5

	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)[2]				نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)								نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)				
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في				
	2010		1999		2010				1999				2010				
	للإناث %	المجموع	للإناث %	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	
178	**48**	**567**	50**	1 138**	**1.01**	**84**	**84**	**84**	0.97**	60**	62**	61**	**1.00**	**107**	**107**	**107**	
179	63	355	56	739	0.85	70	83	77	0.69	35	51	43	0.84	86	103	94	
180	53	57	59**	92**	0.96	72	75	74	0.71**	42**	59**	50**	0.94	119	127	123	
181	48**,z	1 010**,z	49**	1 980**	1.01**,z	83**,z	82**,z	83**,z	1.01	62	62	62	0.98z	112z	115z	113z	
182	47	99	46	160	1.04	75	72	73	1.12	59	53	56	0.98	102	104	103	
183	. . .	. . .	55**	226**	. . .	. . .	. . .	. . .	0.78	40	52	46	0.91y	91y	101y	96y	
184	. . .	. . .	50	715	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	66	65	65	0.98	147	150	149	
185	. . .	62z	. . .	17	1.05z	99z	94z	97z	0.98	98	99	99	1.04	138	133	135	
186	**56**	**850**	55**	1 038**	**0.88**	**59**	**67**	**63**	0.73**	35**	48**	42**	**0.88**	**76**	**87**	**82**	
187	41	8	47	11	1.02	94	92	93	1.01	92	92	92	1.01	100	99	99	
188	**61**	**482**	56**	1 598**	**0.95**	**87**	**92**	**90**	0.79	46	58	52	**0.91**	**105**	**116**	**111**	
189	40z	52z	36	39	1.05z	88z	83z	85z	1.07	90	84	87	0.99z	107z	108z	107z	
190	**56**	**1 012**	52	1 254	**0.83**	**57**	**68**	**62**	0.68	21	31	26	**0.84**	**64**	**77**	**71**	
191	52**	10 542**	56**	7 444**	0.91**	55**	60**	58**	0.84**	56**	67**	61**	0.91	79	87	83	
192	. . .	20	***48****	***337****	. . .	. . .	. . .	99	***1.03****	***77****	***75****	***76****	**1.03**	**143**	**140**	**142**	
193	. . .	0.4	51**	2**	1.03	100	97	98	0.99	87	88	88	**0.97**	**132**	**136**	**134**	
194	45	429	55	660	1.06	78	73	75	0.84	52	62	57	1.06	89	84	87	
195	. . .	. . .	***45.6***	***0.7***	. . .	. . .	. . .	. . .	***1.01***	***92***	***91***	***92***	1.00	117	117	117	
196	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	**0.93**	**120**	**129**	**125**	
197	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
198	47**,z	679**,z	33**	269**	1.00**,z	85**,z	85**,z	85**,z	1.01	92	91	92	0.96z	100z	104z	102z	
199	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
200	51	30	47	67	0.99	85	86	86	1.03	71	69	70	0.92	111	121	116	
201	. . .	51y	. . .	86	0.89y	87y	97y	92y	0.79	75	95	85	0.90	132	147	140	
202	43	623	. . .	. . .	1.03	92	90	91	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	122	120	121	
203	56y	137y	49	3 190	0.99y	98y	98y	98y	1.03	50	48	49	1.02	103	101	102	
204	41**	184**	52**	541**	1.02	92	90	91	0.96	69	72	71	1.01	116	115	115	
205	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	

	% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	53**	60 684**	58**	107 614**	0.98**	88**	90**	89**	0.93**	79**	85**	82**	0.97	105	107	106
II	48**	824**	50**	1 365**	0.99**	91**	92**	91**	0.99**	90**	91**	90**	1.00**	99**	99**	99**
III	45	1 586	49	1 322	1.00	97	97	97	1.00	97	97	97	0.99	102	103	103
IV	53**	58 274**	58**	104 927**	0.98**	87**	89**	88**	0.92**	77**	83**	80**	0.97	105	108	106
V	61**	5 036**	59	8 423	0.94**	84**	89**	86**	0.90	73	81	77	0.93	94	102	98
VI	49**	931**	57**	1 644**	0.99**	94**	94**	94**	0.98**	91**	93**	92**	0.99**	99**	100**	100**
VII	54	317	52**	439**	0.98	89	91	90	0.99**	90**	91**	91**	0.98	100	102	101
VIII	44**	6 579**	51**	10 344**	1.00**	95**	95**	95**	0.99**	94**	94**	94**	1.01	111	110	110
IX	44**	6 091**	51**	10 005**	1.00**	95**	95**	95**	0.99**	94**	95**	94**	1.02	112	110	111
X	54	488	52	339	0.97	85	88	86	0.98	89	90	90	0.98	91	93	92
XI	50**	2 652**	55**	3 607	0.99**	94**	94**	94**	0.98	91	93	92	0.97	112	116	114
XII	49**	681**	49**	612**	1.00**	69**	69**	69**	1.00**	72**	72**	72**	0.98**	105**	107**	106**
XIII	51**	1 972**	56	2 995	0.99**	95**	95**	95**	0.98	92	94	93	0.97	112	116	114
XIV	45	1 267	48	901	1.00	97	96	96	1.00	97	98	98	0.99	103	103	103
XV	55**	13 261**	64**	40 081**	0.98**	87**	89**	88**	0.83**	67**	80**	74**	0.98**	105**	108**	106**
XVI	53**	30 641**	54	42 174	0.95**	74**	78**	76**	0.87	54	62	58	0.93	97	105	101
XVII	54**	22 244**	53**	39 163**	0.95**	78**	82**	80**	0.88**	55**	62**	58**	0.95	102	108	105
XVIII	53**	36 592**	61**	66 192**	0.98**	89**	91**	90**	0.93**	81**	88**	85**	0.98**	105**	108**	107**
XIX	54**	29 362**	62**	55 752**	0.97**	85**	88**	87**	0.86**	71**	82**	77**	0.96**	102**	106**	104**
XX	48**	7 230**	52**	10 440**	1.00**	95**	95**	95**	0.99**	94**	95**	94**	1.00	110	110	110
XXI	46**	1 848	48	2 259	1.00	97	96	97	1.00	96	96	96	0.99	103	103	103

8- يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.

9- لم يتسنّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.

10- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.

11- نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2007، اعتباراً من العام الدراسي المنتهي في 2007.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.

(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).

(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.

(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 6

الفعالية الداخلية: الرسوب في مرحلة التعليم الابتدائي والتسرب منها وإتمامها

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب والتسرب									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						التسرب من جميع الصفوف			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2010			1999			2009
		2010	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	الإناث
	الدول العربية											
1	الجزائر	5	11.9	14.6	8.7	7.5	9.2	5.6	8.5	10.1	6.9	5.0	6.8	2.9
2	البحرين	6	3.8	4.6	3.1	1.9[z]	1.9[z]	1.9[z]	9.7	10.6	8.7	...	...	...
3	جيبوتي	5	16.6	16.9**	16.1**	**9.6**	**9.9**	**9.4**	...	...	...	35.7**[.y]	35.9**[.y]	35.5**[.y]
4	مصر	6	6.0**	7.1**	4.6**	3.7	...	...	...	...	...	...	...	...
5	العراق	6	10.0	10.7	9.2	...	...	...	50.5**	48.5**	52.8**	...	...	...
6	الأردن	6	0.7	0.7	0.7	0.5	0.5	0.6	3.5	3.5	3.6	...	...	...
7	الكويت	5	3.3	3.4	3.1	0.7	0.8	0.6	6.0	7.1	4.9	4.0	4.0	4.0
8	لبنان	6	9.1**	10.4**	7.6**	8.1	9.4	6.7	...	...	...	8.2[y]	9.7[y]	6.7[y]
9	الجماهيرية العربية الليبية	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	موريتانيا	6	*15.2***	*15.0***	15.5**	3.5	3.4	3.5	***59.6***	***60.6***	***58.4***	29.3	29.1	29.6
11	المغرب	6	12.4	14.1	10.2	10.7	12.6	8.7	24.9	25.2	24.4	9.5	9.4	9.6
12	عمان	6	8.0	9.5	6.4	1.4[z]	1.3[z]	1.6[z]	8.1	8.3	7.9	...	...	...
13	فلسطين	4	2.1	2.2	2.0	-	-	-	1.3	0.7	1.9	...	...	...
14	قطر	6	2.7**	3.5**	1.9**	0.5[z]	0.5[z]	0.5[z]	...	...	...	6.4[x]	9.3[x]	3.2
15	المملكة العربية السعودية	6	...	...	...	3.3[y]	3.5[y]	3.1[y]	...	...	...	6.7*[.x]	3.3*[.x]	10*[.x]
16	السودان (قبل الانفصال)	6	11.3**	10.9**	11.8**	3.7[z]	3.8[z]	3.5[z]	22.9**	26.3**	18.5**	9.1[x]	14.4[x]	2.3[x]
17	الجمهورية العربية السورية	4	6.5	7.2	5.6	7.6	8.6	6.5	13.1	12.9	13.2	5.4	5.7	5.1
18	تونس	6	18.3	20.0	16.4	6.8[z]	8.4[z]	5.1[z]	12.8	13.9	11.7	5.3[y]	6.1[y]	4.5
19	الإمارات العربية المتحدة	5	3.5	4.4	2.5	2.0	2.1	1.9	10.5	10.1	11.0	...	...	...
20	اليمن	6	10.6	11.7*	8.7*	6.5	7.1	5.7	***31.2*****	***27.9*****	***36.0*****	...	...	...
	أوروبا الوسطى والشرقية											
21	ألبانيا	5	3.9**	4.6**	3.2**	1.0	1.1	0.8	9.9**	11.9**	7.7**	4.8	4.9	4.6
22	بيلاروس	4	0.5	0.5	0.5	0.0	...	...	0.8	1.0	0.6	0.3	...	...
23	البوسنة والهرسك	4	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...	1.3	0.9	1.6
24	بلغاريا	4	3.2	3.7	2.7	0.6	0.7	0.5	7.1	7.4	6.7	2.6	2.4	2.9
25	كرواتيا	4	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	0.6	0.9	0.3	0.9	1.5	0.4
26	الجمهورية التشيكية	5	1.2	1.5	1.0	0.6[z]	0.7[z]	0.5[z]	1.7	2.0	1.4	0.4[y]	0.6[y]	0.2[y]
27	إستونيا	6	2.5	3.5	1.4	0.6[z]	0.9[z]	0.3[z]	1.5	2.2	0.7	1.6[y]	1.8[y]	1.4[y]
28	المجر	4	2.2	2.1	2.2	2.0[z]	2.4[z]	1.6[z]	3.6	4.6	2.4	2.3[y]	2.5[y]	2.1[y]
29	لاتفيا	6	2.1	2.7**	1.3**	2.1	2.7	1.6	3.0	3.4	2.6	5.4	5.3	5.5
30	ليتوانيا	4	0.9	1.3	0.5	0.5	0.7	0.4	0.8	1.5	0.2	1.7	1.8	1.6
31	الجبل الأسود	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	بولندا	6	1.2	...	...	1.0[z]	1.3[z]	0.6[z]	1.7	...	...	2.4[y]	2.6[y]	2.3[y]
33	جمهورية مولدوفا	4	0.9	0.9**	0.9**	0.1[z]	0.1[z]	0.1[z]	*10.5***	*11.6***	*9.3***	6.4	6.4	3.0
34	رومانيا	4	3.4	4.1	2.6	1.8	2.1	1.5	4.3	5.0	3.6	2.9	2.9	2.9
35	الاتحاد الروسي	4	1.4	...	...	0.4[z]	...	...	5.2	...	...	3.9[y]	...	...
36	صربيا	4	...	...	...	0.5	0.6	0.4	...	...	...	1.4	1.6	1.3
37	سلوفاكيا	4	2.3	2.6	2.0	3.2	3.4	2.9	3.1	3.7	2.4	1.8	1.9	1.6
38	سلوفينيا	6	1.0	1.3	0.7	0.6[z]	0.8[z]	0.4[z]	0.3	0.3	0.4	0.5[y]	0.3[y]	0.7[y]
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	5	0.0	0.1	0.0	0.2	0.2	0.2	2.7	4.4	0.9	...	...	...
40	تركيا	5	...	...	...	1.8[z]	1.7[z]	1.9[z]	...	...	...	8.2[y]	9.3[y]	7.0[y]
41	أوكرانيا	4	0.8	0.8*	0.8*	0.1	0.1	0.1	3.3*	3.6*	3.0*	2.3	2.6	1.9
	آسيا الوسطى											
42	أرمينيا	3	***0.1*****	***0.1*****	***0.1*****	0.2	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...
43	أذربيجان	4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.2	3.7	4.7	2.6	3.6	4.6	2.5
44	جورجيا	6	0.3	0.4**	0.3**	0.1	0.1	0.1	0.9	1.5	0.2	3.8	5.9	1.4
45	كازاخستان	4	0.3	...	...	**0.1**	**0.1**	**0.0**	*5.0***	*2.6***	*7.6***	**0.2**	**0.2**	**0.1**
46	قيرغيزستان	4	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	5.5*	4.9*	6.1*	2.4	2.0	2.7
47	منغوليا	5	0.9	1.0	0.8	0.1	0.1	0.1	12.8	15.3	10.3	5.9	6.9	4.9
48	طاجيكستان	4	0.5	0.5**	0.6**	0.3	0.3	0.3	4.2**	1.3**	7.3**	1.1	1.4	0.8
49	تركمنستان	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	4	0.1	...	...	**0.0**	**0.0**	**0.0**	0.5**	...	...	**1.9**	**2.2**	**1.7**
	شرق آسيا والمحيط الهادي											
51	أستراليا	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	6	.	.	.	0.1	0.2	0.1	.	.	.	3.9	4.0	3.7
53	كمبوديا	6	24.2	25.1	23.1	8.8	9.8	7.8	*45.3*	*43.9*	*46.9*	45.5[x]	48.0[x]	42.7
54	الصين	5	...	...	...	0.3	0.3	0.2	...	...	...	...	...	...
55	جزر كوك	6	2.6	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 6

	الفعالية الداخلية														
	إتمام التعليم الابتدائي														
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)					
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في					
	2009			2009			1999			2009			1999		
	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع
	Arab States														
1	. . .	. . .	. . .	97	93	95	93	90	91	97	93	95	96	94	95
2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	91	89	90	98y	98y	98y	96	95	96
3	. . .	. . .	. . .	64**.y	64**.y	64**.y	. . .	. . .	. . .	64**.y	64**.y	64**.y	. . .	. . .	. . .
4	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	97**	. . .	. . .	. . .
5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	47**	51**	49**	. . .	. . .	. . .	63**	67**	66**
6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	96	97	96	. . .	. . .	. . .	97	98	97
7	. . .	. . .	. . .	96	96	96	95	93	94	96	96	96	.	.	.
8	89	82	86	93y	90y	92y	. . .	. . .	. . .	96y	94y	95y	. . .	. . .	. . .
9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
10	. . .	. . .	. . .	70	71	71	***42***	***39***	***40***	75	74	74	***56***	***54***	***55***
11	87	87	87	90	91	91	76	75	75	94	94	94	82	82	82
12	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	92	92	92	. . .	. . .	. . .	94	94	94
13	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	98	99	99	.	.	.	.	.	.
14	. . .	. . .	. . .	97x	91x	94x	. . .	. . .	. . .	99x	92x	96	. . .	. . .	. . .
15	89*.x	97*.x	93*.x	90*.x	97*.x	93*.x	. . .	. . .	. . .	91*.x	97*.x	94*.x	. . .	. . .	. . .
16	. . .	. . .	. . .	98x	86x	91x	81**	74**	77**	100x	89x	94x	88**	81**	84**
17	92	92	92	95	94	95	87	87	87	.	.	.	91	92	92
18	92y	88y	90y	95y	94y	95y	88	86	87	97	95y	96y	93	91	92
19	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	89	90	89	. . .	. . .	. . .	92	93	92
20	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	***64*****	***72*****	***69*****	. . .	. . .	. . .	***70*****	***78*****	***74*****
	أوروبا الوسطى والشرقية														
21	94	93	93	95	95	95	92**	88**	90**	95	95	95	.**	.**	.**
22	. . .	. . .	100	. . .	. . .	100	99	99	99	.	.	.	.	.	.
23	. . .	. . .	. . .	98	99	99	. . .	. . .	. . .	.	.	.	. . .	. . .	. . .
24	. . .	. . .	. . .	97	98	97	93	93	93	.	.	.	.	.	.
25	. . .	. . .	. . .	100	99	99	100	99	99	.	.	.	.	.	.
26	. . .	. . .	. . .	100y	99y	100y	99	98	98	100y	99y	100y	99	98	98
27	. . .	. . .	. . .	99y	98y	98y	99	98	98	99y	99y	99y	99	99	99
28	. . .	. . .	. . .	98y	98y	98y	98	95	96	.y	.y	.y	.	.	.
29	. . .	. . .	. . .	95	95	95	97	97	97	96	96	96	.	.	.
30	. . .	. . .	. . .	98	98	98	100	99	99	.	.	.	.	.	.
31	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
32	. . .	. . .	. . .	98y	97y	98y	. . .	. . .	98	98y	98y	98y	. . .	. . .	99
33	97	93	95	97	94	95	*91***	*88***	*90***	.	.	.	.**	.**	.**
34	. . .	. . .	. . .	97	97	97	96	95	96	.	.	.	.	.	.
35	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	96y	. . .	. . .	95	.y	.y	.y	.	.	.
36	98	98	98	99	98	99	. . .	. . .	. . .	.	.	.	. . .	. . .	. . .
37	. . .	. . .	. . .	98	98	98	98	96	97	.	.	.	.	.	.
38	. . .	. . .	. . .	99y	100y	100y	100	100	100	99y	100y	100y	.	.	.
39	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	99	96	97	. . .	. . .	. . .	.	.	.
40	. . .	. . .	. . .	93y	91y	92y	. . .	. . .	. . .	93y	91y	92y	. . .	. . .	. . .
41	. . .	. . .	. . .	98	97	98	97*	96*	97*	.	.	.	.*	.*	.*
	آسيا الوسطى														
42	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	.	.	.
43	98	91	94	98	95	96	97	95	96	.	.	.	.	.	.
44	99	94	96	99	94	96	100	99	99	99	94	96	.	.	.
45	**98**	**99**	**98**	**100**	**100**	**100**	*92***	*97***	*95***	.	.	.	.**	.**	.**
46	94	97	96	97	98	98	94*	95*	95*	.	.	.	.*	.*	.*
47	. . .	. . .	. . .	95	93	94	90	85	87	95	93	94	.	.	.
48	91	92	91	99	99	99	93**	99**	96**	.	.	.	.**	.**	.**
49	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
50	**98**	**98**	**98**	**98**	**98**	**98**	. . .	. . .	100**	.	.	.	.	.	.**
	شرق آسيا والمحيط الهادي														
51	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
52	89	85	87	96	96	96	. . .	. . .	. . .	99	97	98	. . .	. . .	. . .
53	51x	46x	48x	57	52x	54x	*53*	*56*	*55*	65x	60x	62x	*63*	*63*	*63*
54	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
55	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	**81**	**87**	**84**	. . .	. . .	. . .
56	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية								
			الرسوب والتسرب								
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						التسرب من جميع الصفوف		
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في		
			1999			2010			1999		
		2010	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
57	فيجي	6	.	.	.	1.1[z]	1.3[z]	0.8[z]	17.9	17.8	18.0
58	إندونيسيا	6	***6.2***	***6.2***	***6.2***	3.3	3.9	2.7	***14.1***	***16.7***	***11.3***
59	اليابان	6	...	...	...	-	-	-	...	...	...
60	كيريباتي	6	.	.	.	.[y]	.[y]	.[y]	***30.6***	***28.3***	***32.8***
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5	20.9	22.4	19.1	14.0	15.2	12.8	45.4	44.7	46.2
62	ماكاو، الصين	6	6.3	7.3	5.1	5.7	6.9	4.3	...	...	...
63	ماليزيا	6	.	.	.	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...
64	جزر مارشال	6	.	.	.	.	.	.	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	5	1.7	1.7**	1.7**	0.3	0.3	0.3	*44.8*	*44.7*	*44.8*
67	ناورو	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوي	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...
70	بالاو	5	-	-	-	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	6	1.9	2.4	1.4	2.5[z]	3.2[z]	1.8[z]	***24.7***	***28.9***	***20.2***
73	جمهورية كوريا	6	-	-	-	0.0	0.0	0.0	0.8	0.6	0.9
74	ساموا	6	1.0	1.1	0.9	0.9	1.1	0.7	10.0*	11.5*	8.3*
75	سنغافورة	6	...	...	...	0.4[z]	0.4[z]	0.4[z]	...	...	...
76	جزر سليمان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلاند	6	3.5	3.4	3.5	...	...	...	...	...	...
78	تيمور - ليشتي	6	...	...	...	16.8	18.6	14.9	33.4	36.7	29.7
79	توكيلاو	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	6	8.8	8.5	9.2	...	...	...	...	...	...
81	توفالو	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	6	10.6**	11.1**	9.9**	13.4	14.7	12.0	31.1	33.0	29.0
83	فيتنام	5	3.8	4.2	3.2	...	...	...	17.2	20.1	13.8
	أمريكا اللاتينية والكاريبي										
84	أنغيلا	7	0.3	0.4	0.3	-	-	-	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	7	...	...	...	7.0*	8.2*	5.7*	...	...	...
86	الأرجنتين	6	5.9	6.9	4.9	5.1[z]	6.1[z]	4.1[z]	11.3	13.8	8.7
87	آروبا	6	7.7	9.5	5.9	7.4	8.3	6.5	4.4	2.7	6.1
88	البهاما	6	.	.	.	3.5	4.4	2.7	...	...	...
89	بربادوس	6	.	.	.*	.*	.*	.*	8.8	8.0	9.6
90	بليز	6	9.7	10.8	8.4	7.5	8.8	6.2	26.0	25.5	26.5
91	برمودا	6	**.**	**.**	**.**	**.**	.**	.**	...	...	...
92	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	6	2.4	2.6	2.3	0.8[y]	0.8[y]	0.7[y]	20.2	17.9	22.6
93	البرازيل	4	24.0	24.0	24.0	...	...	...	*19.9***	*23.9***	*15.2***
94	جزر فيرجين البريطانية	7	3.8**	4.1**	3.6**	5.6	6.9	4.3	...	...	...
95	جزر كايمان	6	0.2	0.2	0.1	-[y]	-[y]	-[y]	...	...	...
96	شيلي	6	2.4	2.9	1.9	1.0[z]	1.2[z]	0.7[z]	2.4	2.8	1.9
97	كولومبيا	5	5.2	5.8	4.6	1.9	2.2	1.6	33.4	36.0	30.7
98	كوستاريكا	6	8.9	10.1	7.6	5.7	6.6	4.7	11.4	12.9	9.8
99	كوبا	6	1.9	2.6	1.1	**0.6**	**0.8**	**0.3**	5.3	6.2	4.3
100	دومينيكا	7	3.6	3.8	3.5	4.5	6.0	2.8	...	...	...
101	الجمهورية الدومينيكية	6	4.1	4.5	3.7	7.3	9.3	5.0	29.4	33.7	24.8
102	إكوادور	6	2.7	3.0	2.4	...	...	...	25.4	25.7	25.1
103	السلفادور	6	7.1**	7.7**	6.4**	5.7	6.8	4.6	37.5**	37.3**	37.8**
104	غرينادا	7	6.5**	*7.8***	*5.1***	3.5	4.4	2.4	...	...	...
105	غواتيمالا	6	14.9	15.8	13.8	10.8	11.6	9.9	*49.6*	*48.0*	*51.3*
106	غيانا	6	3.1	3.6	2.5	0.5	0.6	0.4	*34.9*	*38.5*	*31.1*
107	هايتي	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	6	...	...	...	0.8	0.9	0.7	...	...	...
109	جامايكا	6	*5.1*	*6.6*	*3.5*	2.4	2.7	2.1	***14.2***	***17.5***	***10.7***
110	المكسيك	6	6.6	7.6	5.5	3.4	4.2	2.6	12.8	14.0	11.5
111	مونتسيرات	7	0.8	1.4	-	2.3[z]	2.4[z]	2.1[z]	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	6	12.0**	14.5**	9.3**	...	...	...	17.8**	23.8**	11.6**
113	نيكاراغوا	6	4.7	5.3	4.1	7.9	9.2	6.6	54.1	58.2	49.6
114	بنما	6	6.4	7.4	5.2	5.5	6.5	4.5	9.8	10.2	9.5
115	باراغواي	6	7.8**	8.8**	6.7**	5.0[z]	6.0[z]	3.9[z]	*26.7***	*28.9***	*24.3***
116	بيرو	6	10.2	10.5	9.9	6.2	6.5	5.9	16.9	15.6	18.2

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	1999			2009			1999			2009			2009			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
57	87	89	86	94y	96y	92y	82	82	82	91y	93y	88y	91y	93y	88y	
58	**89**	**87**	**92**	86x	83x	89	**86**	**83**	**89**	80x	77x	83x	...	...	...	
59	...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	
60	**72**	**72**	**72**	...	...	...	**69**	**72**	**67**	...	...	...	...	...	...	
61	55	55	54	67x	66x	68x	55	55	54	67x	66x	68x	64x	63x	66x	
62	...	...	...	99y	98y	100y	...	...	...	98y	98y	99y	96y	95y	97y	
63	**87**	**87**	**87**	98y	98y	98y	...	...	...	98y	97y	98y	...	...	...	
64	...	...	...	87y	92y	82y	...	...	...	83y	87y	80y	...	...	...	
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
66	*55*	*55*	*55*	75	72	77	*55*	*55*	*55*	75	72	77	74	71	77	
67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
72	**79**	**76**	**83**	79y	75y	82y	**75**	**71**	**80**	76y	72y	80y	...	...	...	
73	99	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	...	...	...	
74	91*	89*	94*	96	94	99	90*	88*	92*	...	...	...	...	...	...	
75	...	...	...	99y	99y	99y	...	...	...	99y	99y	99y	...	...	...	
76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
78	...	...	...	71	68	74	...	...	...	67	63	70	66	63	69	
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
80	92	91	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
82	72	72	72	76y	78	74y	69	67	71	71y	74y	69y	...	...	...	
83	83	80	86	...	...	...	83	80	86	...	...	...	...	...	...	
	أمريكا اللاتينية والكاريبي															
84	*93***	*91***	*96*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
85	...	...	...	94x	92x	95x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
86	90	88	92	95y	96y	95y	89	86	91	94y	94y	94y	...	...	...	
87	97	97	96	93y	87y	99y	96	97	94	91y	86y	97y	81x	80x	83x	
88	...	...	...	91	93	90	...	...	...	89	91	88	...	...	...	
89	92	93	90	92*.y	95*.y	90*.y	91	92	90	...	...	...	...	...	...	
90	76	74	78	91	89	93	74	74	73	90	89	91	81	80	81	
91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
92	82	83	81	85x	86x	85x	80	82	77	84x	85x	82x	75x	75x	75x	
93	.**	.**	.**	.	.	.	*80***	*76***	*85***	...	...	...	...	...	...	
94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
95	*93*	*96*	*90*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
96	98	98	98	...	...	...	98	97	98	...	...	...	...	...	...	
97	67	64	69	85	84	85	69	64	67	85	84	85	80	80	80	
98	91	90	93	92	90	91	90	87	89	89	88	90	85	81	83	
99	96	95	96	**97**	**95**	**96**	96	94	95	**95**	**94**	**96**	**95**	**94**	**94**	
100	86	87	85	94	86	90	...	...	...	88	86	90	90	73	81	
101	75	71	79	...	...	...	71	66	75	...	...	...	...	...	...	
102	77	77	77	...	...	...	75	74	75	...	...	...	...	...	...	
103	65	64	66	90	89	89	62	63	62**	86	86	87	81	81	82	
104	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
105	*56*	58	*54*	70	71	71x	*50*	*52*	*49*	65x	65x	64x	61x	62x	61x	
106	*77*	71	*84*	86y	87y	87y	*65*	*62*	*69*	83y	85y	82y	...	...	...	
107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
108	...	...	...	80x	75x	78x	...	...	...	76x	74x	79x	76x	74x	79x	
109	**89**	**87**	**91**	96	96	96	**86**	**83**	**89**	95	94	96	...	...	...	
110	89	88	90	97	95	96	87	86	88	94	93	95	...	...	...	
111	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
112	*84***	*80***	*88***	...	...	...	*82***	*76***	*88***	...	...	...	...	...	...	
113	48	44	53	55x	48x	51x	46	42	50	48x	45x	52x	46x	42x	50x	
114	92	92	92	94	95	95	90	90	91	94	94	94	86y	85y	87y	
115	*78***	*76***	*80***	84y	81y	82y	*73***	*71***	*76***	78y	76y	80y	...	...	...	
116	87	88	87	94	93	93	83	84	82	90	90	91	...	...	...	

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية									
			الرسوب والتسرب									
			الرسوب في جميع الصفوف (%)						التسرب من جميع الصفوف			
			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
			1999			2010			1999			2009
		2010	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
117	سانت كيتس ونيفيس	7	.	.	.	1.7	2.2	1.2	...	...	...	26.5	22.4	30.4
118	سانت لوسيا	7	2.4**	2.8**	2.0**	2.6	3.0	2.1	...	...	...	7.9	6.5	9.4
119	سانت فنسنت وغرينادين	7	***9.9***	***12.0***	***7.6***	4.7	5.8	3.4	...	...	...	...	...	...
120	سورينام	6	***11.3***	***9.1***	***13.6***	17.1[z]	19.5[z]	14.5[z]	...	...	...	9.7[y]	18.1[y]	0.4[y]
121	ترينيداد وتوباغو	7	4.7	4.9	4.4	6.3	7.4	5.2	...	...	...	10.6*	13.1*	7.9*
122	جزر تركس وكايكوس	6	8.4	8.7	8.0	1.8[z]	2.6[z]	1.0[z]	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	6	7.9	9.3	6.5	5.4[z]	6.5[z]	4.2	*13.3*	*14.5*	*12.1*	4.8[y]	6.5[y]	3.1[y]
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	6	7.0**	8.5**	5.5**	3.7	4.7	2.7[z]	11.9	15.8	7.9	7.9	9.9	5.8
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية													
125	أندورا	6	...	...	...	2.4	2.5	2.3	...	...	...	...	...	...
126	النمسا	4	1.5	1.8	1.3	-	-	-	...	...	...	3.0	4.2	1.8
127	بلجيكا	6	...	...	...	3.3[z]	3.4[z]	3.2[z]	...	...	...	6.6[y]	7.8[y]	5.3[y]
128	كندا	6	-	-	-	-[y]	-[y]	-[y]	1.4	1.7	1.1	...	...	...
129	قبرص	6	0.4	0.5	0.3	0.2	0.2	0.1	5.1	6.4	3.7	4.7[x]	6.1[x]	3.2[x]
130	الدنمارك	6	-	-	-	0.2[z]	0.2[z]	0.1[z]	0.1	0.1	0.1	0.5[y]	0.6[y]	0.5[y]
131	فنلندا	6	0.4	0.6	0.3	0.4	0.5	0.3	0.6	0.5	0.7	0.3	0.5	0.1
132	فرنسا	5	4.2	...	...	...	...	...	2.0	...	...	...	...	...
133	ألمانيا	4	1.7	1.9	1.5	0.5	0.5	0.5	0.9	1.2	0.6	3.8	4.3	3.2[x]
134	اليونان	6	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...
135	آيسلندا	7	-	-	-	-[z]	-[z]	-[z]	***2.2***	***1.9***	***2.6***	...	...	...
136	آيرلندا	8	1.8	2.1	1.6	0.7	0.7	0.6	...	...	...	...	...	...
137	إسرائيل	6	...	...	...	1.2[z]	1.5[z]	0.8[z]	***0.9***	***0.2***	***1.5***	1.1[y]	-[y]	2.3[y]
138	إيطاليا	5	0.4	0.5	0.3	0.3	0.4	0.2	***4.2***	***4.6***	***3.7***	0.4	0.5	0.2
139	لكسمبرغ	6	5.0	...	...	3.8[y]	4.0[y]	3.6[y]	...	...	...	...	...	...
140	مالطة	6	2.1	2.4	1.8	0.9	0.9	0.9	*2.1*	*2.4*	*1.7*	20.3[y]	16.5[y]	24.1[y]
141	موناكو	5	-	-	-	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	6	.	.	.	.	.	.	1.6	1.4	1.9	...	...	...
143	النرويج	7	.	.	.	.	.	.	0.4	0.3	0.5	0.9	0.7	1.1
144	البرتغال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	سان مارينو	5	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	6	...	...	...	2.6	3.0	2.3	...	...	...	0.5[y]	1.0[y]	0.0[y]
147	السويد	6	-	-	-	-	-	-	1.7	1.5	1.9	0.6	0.7	0.4
148	سويسرا	6	1.8	1.9	1.6	1.4	1.5	1.3	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	6	-	-	-	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	6	-**	-**	-**	-**	-**	-**	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا													
151	أفغانستان	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش	5	...	...	...	...	...	12.3*	18.5	22.0	14.2	33.8*	38.1*	29.4*
153	بوتان	7	12.1	12.5	11.7	***5.7***	***6.6***	***4.9***	18.5	22.0	14.2	***9.0***	***11.3***	***6.6***
154	الهند	5	4.0	4.0	4.1	3.4[y]	3.5[y]	3.4[y]	38.0	36.7	39.6	...	...	...
155	جمهورية إيران الإسلامية	5	*5.4*	*6.6*	*4.1*	2.0[z]	2.4[z]	1.6[z]	*2.6*	*1.9*	*3.3*	5.7[y]	5.8[y]	5.5[y]
156	الملديف	7	...	...	...	***3.8***	***4.1***	***3.5***	...	...	...	...	...	...
157	نيبال	5	22.9	22.2	23.8	***12.0***	***12.1***	***11.8***	41.0	43.4	37.5	38.3[x]	40.2[x]	36.3[x]
158	باكستان	5	...	...	...	4.3	4.5	4.1	...	...	...	38.5	36.3	41.1
159	سري لانكا	5	***1.4***	***1.6***	***1.2***	0.7	0.8	0.6	...	...	...	...	...	...
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
160	أنغولا	6	...	...	...	10.8	10.2	11.7	...	...	...	68.1*	63.4*	73.1*
161	بنين	6	19.9**	20.0**	19.8**	13.4**	13.4**	13.3**	*24.3*	*17.7*	*33.6*	...	...	...
162	بوتسوانا	7	3.3	3.9	2.7	4.6**,z	5.5**,z	3.6**,z	18.0	21.4	14.5	7.0**,y	8.7**,y	5.3**,y
163	بوركينا فاسو	6	17.7	17.5	18.0	10.1	10.1	10.1	39.0	40.5	36.6	36.4	38.8	33.4
164	بوروندي	6	25.4	25.5	25.2	33.7	33.5	33.9	46.2	46.0	46.4	43.8	48.2	38.9
165	الكاميرون	6	26.7**	26.8**	26.5**	13.1	13.5	12.7	***55.2*****	***56.2*****	***54.0*****	33.8	33.2	34.6
166	الرأس الأخضر	6	11.6**	12.8**	10.3**	9.6	11.6	7.5	***11.7***	***13.7***	***9.5***	14.3[x]	15.5[x]	13.0[x]
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	6	...	...	...	***22.6***	***22.0***	***23.5***	...	...	...	***53.5***	***51.4***	***56.1***
168	تشاد	6	25.9	25.7	26.3	22.4	22.0	22.9	52.2	48.9	58.0	72.2	71.7	73.0
169	جزر القمر	6	26.0	26.4	25.5	24.4[y]	24.5[y]	24.4[y]	...	...	...	...	...	...
170	الكونغو	6	39.1	40.0	38.2	19.1	19.7	18.4	...	...	...	29.7**,x	29.4**,x	29.5**,x
171	كوت ديفوار	6	23.7	22.8**	24.9**	***16.6***	...	...	37.5	32.9	43.6	39.2[y]	38.2[y]	40.6[y]
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6	15.5	18.8	11.9	14.1	14.0	14.3	...	...	...	45.2	42.0	48.9
173	غينيا الاستوائية	6	11.8	9.3	14.9	20.2	21.4	19.0	...	...	...	38.1	40.3	35.7
174	إريتريا	5	19.4	18.2	20.8	14.7	15.8	13.3	6.1	4.1	8.6	31.0	29.1	33.1
175	إثيوبيا	6	10.6	9.8	11.9	3.9	3.7	4.2	49.1	50.6	46.0	52.5	52.6	52.5

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						
	العام الدراسي المنتهي في			العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						
	2009			2009			1999			2009			1999			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
117	72	78	66	74	78	70	...	...	...	84	90	78	83	...	...	
118	88*	85*	91*	92	93	91	...	...	...	95	96	93	...	...	...	
119	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
120	82y	82y	83y	90y	82y	100y	...	...	...	94y	89y	100y	...	...	...	
121	89*	85*	92*	89*	87*	92*	...	...	...	92*	90*	94*	96	96	97	
122	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
123	...	...	...	95y	94y	97y	*88*	*85*	*87*	95y	94y	97y	*89*	*87*	*90*	
124	90	88	92	92	90	94	92	84	88	94	93	95	91	88	94	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية															
125	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94	93	96	...	...	...	
126	...	...	...	97	96	98	...	...	...	.	.	.	.	.	.	
127	...	...	...	93y	92y	95y	...	...	...	97y	96y	97y	...	...	...	
128	...	...	...	...	...	...	99	98	99	...	...	...	99	98	99	
129	...	...	...	95x	94x	97x	96	94	95	97x	94x	95	96	94	95	
130	...	...	...	99y	99y	100y	100	100	100	100y	100y	100	100	100	100	
131	...	...	...	100	100	100	99	100	99	100	100	100	99	100	99	
132	...	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	98	
133	...	...	...	96	96	97	99	99	99	.	.	.	.	.	.	
134	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
135	...	...	...	...	...	...	***97***	***98***	***98***	99y	99y	99y	***98***	***98***	***98***	
136	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	99	99	96	93	95	
137	...	...	...	99y	100y	98y	***98***	***100***	***99***	98y	100y	99y	***99***	***100***	***99***	
138	...	...	...	100	99	100	***96***	***95***	***96***	100	99	100	***96***	***95***	***96***	
139	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98x	95x	96x	*94*	*97*	*96*	
140	...	...	...	80y	83y	76y	*98*	*98*	*98*	81y	86y	83y	*98*	*98*	*98*	
141	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
142	...	...	...	...	...	...	98	99	98	100	98	99	100	100	100	
143	...	...	...	99	99	99	99	100	100	100	99	99	100	100	100	
144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
145	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
146	99y	99y	100y	99y	99y	100y	...	...	...	100y	99y	100y	...	...	...	
147	...	...	...	99	99	100	98	99	98	100	99	100	98	99	98	
148	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*96*	*97*	*97*	
149	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	جنوب وغرب آسيا															
151	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
152	60*	56*	64*	66*	62*	71*	...	...	...	66*	62*	71*	...	...	...	
153	**84**+1	**84**+1	**85**+1	**91**	**89**	**93**	82	78	86	**96**	**95**	**96**	90	89	92	
154	...	...	...	...	...	...	62	63	60	...	...	...	62	63	60	
155	...	...	...	94y	94y	94y	*97*	*98*	97	94y	94y	94y	*97*	*98*	*97*	
156	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
157	...	...	...	62x	60x	64x	59	57	63	62x	60x	64x	59	57	63	
158	45	47	43	62	64	59	...	...	...	62	64	59	...	...	...	
159	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	28*	33*	23*	32*	37*	27*	...	...	...	45*	53*	37*	.	.	.	
161	...	...	...	...	...	...	*66*	*82*	*76*	60	62	59	*78*	*89*	*84*	
162	...	...	...	93**.y	91**.y	95**.y	86	79	82	97**.y	96**.y	97**.y	89	84	87	
163	53x	52x	55x	64	61	67	63	60	61	75	73	78	70	67	68	
164	...	...	...	56	52	61	54	54	54	62	59	66	58	59	59	
165	49	48	49	66	67	65	***46*****	***44*****	***45*****	76	76	77	***51*****	***53*****	***52*****	
166	...	...	...	86x	85x	87x	***90***	***86***	***88***	90x	89x	91x	***94***	***88***	***91***	
167	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
168	...	...	...	28	28	27	42	51	48	36	37	37	51	59	56	
169	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
170	...	...	...	70**.x	71**.x	71**.x	...	...	...	75**.x	77**.x	79**.x	...	...	...	
171	...	...	...	61y	62y	59y	56	67	63	66y	66y	66y	65	73	69	
172	51x	54x	48x	55	58	51	...	...	...	62	60	58	...	...	...	
173	...	...	...	62	60	64	...	...	...	67	70	72	...	...	...	
174	69	71	67	69	71	67	91	96	94	71	69	67	91	96	94	
175	...	...	...	47	47	48	54	49	51	50	51	51	59	55	56	

الجدول 6 (تابع)

	البلد والأراضي	مدة التعليم[1] الابتدائي	الفعالية الداخلية: الرسوب والتسرب: الرسوب في جميع الصفوف (%): العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2010: المجموع	2010: الذكور	2010: الإناث	التسرب من جميع الصفوف: العام الدراسي المنتهي في 1999: المجموع	1999: الذكور	1999: الإناث	2009: المجموع	2009: الذكور	2009: الإناث
		2010												
176	غابون	5	*36.5***	*37.3***	*35.7***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	6	9.2	9.2	9.1	5.5**	5.6**	5.3**	34.3**	34.7**	33.8**	38.9**	37.0**	40.6**
178	غانا	6	4.2	4.3	4.1	**2.5**	**2.5**	**2.6**	*40.6*	*39.3*	*42.0*	27.8[y]	24.3[y]	31.3[y]
179	غينيا	6	26.2	25.5	27.4	16.5	15.6	17.6	...	...	...	34.3	25.7	43.8
180	غينيا بيساو	6	24.0***	23.6***	24.5***	14.1	13.9	14.2	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
182	ليسوتو	7	20.3	22.9	17.9	20.0	23.4	16.5	40.8	48.5	33.4	30.7	38.1	23.3
183	ليبيريا	6	...	...	...	6.7[y]	6.5[y]	6.9[y]	...	...	...	54.4[x]	51.4[x]	57.4[x]
184	مدغشقر	5	28.3***	27.7***	28.9***	19.9	21.0	18.8	47.6	47.8	47.3	65.4	66.2	64.6
185	ملاوي	6	14.4	14.4	14.4	19.0	19.2	18.7	63.7	61.4	66.2	47.2	47.9	46.4
186	مالي	6	17.4	17.2	17.7	**12.9**	**12.8**	**12.9**	35.5***	33.7***	38.1***	**24.5**	**22.9**	**26.4**
187	موريشيوس	6	3.8	4.1	3.5	3.5	4.1	2.8	1.5	1.0	2.2	2.2	1.5	3.0
188	موزمبيق	7	23.8	23.2	24.7	**7.7**	**7.9**	**7.4**	70.6	68.2	73.4	**73.0**	**72.2**	**73.9**
189	ناميبيا	7	12.3	13.9	10.7	15.8[z]	18.1[z]	13.5[z]	17.7	19.7	15.8	17.4[y]	20.2[y]	14.7[y]
190	النيجر	6	12.2	12.4	11.8	**3.7**	**3.6**	**3.8**	*30.9*	*29.6*	*33.0*	**30.7**	**28.6**	**33.1**
191	نيجيريا	6	3.1**	3.0**	3.1**	.	.	.	...	...	...	20.1	22.7	17.0
192	رواندا	6	29.1	29.2	29.0	13.8	14.1	13.5	*68.9*	*68.8*	*69.0*	63.0	65.0	61.0
193	ساو تومي وبرنسيبي	6	30.7	32.6	28.7	**12.4**	**13.5**	**11.2**	41.2***	47.2***	34.7***	32.0**.[y]	38.0**.[y]	25.2**.[y]
194	السنغال	6	14.4	14.2	14.5	6.3	6.3	6.2	*37.1*	*33.5*	*41.2*	40.4	41.9	38.9
195	سيشل	6	.	.	.	.	.	.	3.9	4.4	3.4	...	...	...
196	سيبرا ليون	6	...	...	...	**15.6**	**15.2**	**16.1**	...	...	...	...	...	...
197	الصومال	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	7	10.4	11.6	9.2	...	...	...	42.5	41.4	43.7	...	...	...
199	جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	سوازيلاند	7	17.1	19.5	14.5	15.1	17.1	12.9	35.3	36.8	33.8	16.1	18.8	13.3
201	توغو	6	31.2	30.9	31.6	22.1	22.0	22.3	54.3	51.3	58.4	40.6	45.4	32.8
202	أوغندا	7	***9.5***	***9.7***	***9.3***	10.8	11.0	10.5	*61.8*	*61.6*	*62.1*+1	68.2	68.3	68.1
203	جمهورية تنزانيا المتحدة	7	3.2	3.1	3.2	2.4	2.5	2.3	*26.1*	*28.6*	*23.5*+1	18.6	23.6	13.3
204	زامبيا	7	6.1	6.4	5.8	6.0	6.4	5.7	33.7	29.5	38.0	46.9[y]	45.4[y]	48.4[x]
205	زمبابوي	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	العالم[2]	...	3.8	4.2	3.2	2.5	2.5	2.6	12.8	14.6	11.0	9.1	14.4	2.3
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	0.5	0.5	0.5	0.1	0.1	0.1	4.2	1.3	7.3	2.3	2.3	2.3
III	البلدان المتقدمة	...	0.9	1.3	0.5	0.5	0.6	0.4	1.6	1.4	1.9	1.4	0.9	1.8
IV	البلدان النامية	...	6.5	7.4	5.6	5.1	6.1	4.1	24.9	25.7	24.3	18.6	23.6	13.3
V	الدول العربية	...	8.5	9.9	7.0	3.6	...	...	11.7	11.8	11.3	6.7	3.3	10.2
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	...	1.2	1.5	1.0	0.6	0.8	0.4	3.0	3.4	2.6	2.3	2.6	1.9
VII	آسيا الوسطى	...	0.3	...	...	0.1	0.1	0.1	4.2	1.3	7.3	2.4	2.0	2.7
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	...	...	...	...	...	...
IX	شرق آسيا	...	3.5	3.4	3.5	0.4	0.4	0.4	...	...	...	11.9	13.3	10.4
X	بلدان المحيط الهادي	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	5.1	6.2	4.1	3.7	4.7	2.7	17.4	19.7	14.9	10.5	13.1	9.4
XII	بلدان الكاريبي	...	3.7	3.9	3.5	3.0	3.7	2.3	...	...	...	...	...	...
XIII	أمريكا اللاتينية	...	6.5	7.5	5.4	5.1	6.1	4.1	18.4	19.8	16.7	11.2	12.4	10.0
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	...	-	-	-	0.2	0.2	0.1	1.6	1.4	1.9	...	...	...
XV	جنوب وغرب آسيا	...	5.4	6.6	4.1	4.1	4.3	3.8	...	...	...	33.8	38.1	29.4
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	17.2	18.4	16.1	13.3	13.5	13.0	38.2	33.2	42.4	38.1	40.3	35.7
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	...	18.6	17.9	19.4	12.9	12.8	12.9	44.8	44.7	44.8	40.6	42.0	40.6
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	...	4.2	4.4	3.9	3.4	3.5	3.4	16.9	15.6	18.2	9.5	9.4	9.6
XIX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	...	6.1	6.3	6.0	4.3	4.5	4.1	28.6	28.6	28.6	21.9	23.9	20.0
XX	البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	...	3.6	3.6	3.5	2.2	2.5	1.8	9.8	10.2	9.5	5.4	5.7	5.0
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	...	1.2	...	...	0.8	0.6	0.4	...	...	...	1.9	2.4	1.5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012).
ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.
1- المدة المعتمدة في هذا الجدول هي المدة المستخدمة في تصنيف إسكد 97 وقد تختلف عن المدة المعتمدة في البيانات القطرية.
2- كل القيم المذكورة هي قيم متوسطة. لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2009 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2010 فيما يتعلق بمعدلات الرسوب والبقاء في التعليم وإتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج، وتخص العام الدراسي المنتهي في 2011 فيما يتعلق بالنسبة المئوية لجميع الراسبين (جميع الصفوف). أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000 وتلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

الجدول 6

	الفعالية الداخلية															
	إتمام التعليم الابتدائي															
	نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس (%)						نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير (%)						نسبة إتمام التعليم الابتدائي لدى الفوج (%)			
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في			
	1999			2009			1999			2009			2009			
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	
176	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
177	66**	65**	66**	65**	67**	63**	66**	65**	66**	61**	63**	59**	...	...	...	
178	66	67	65	78y	80y	77y	59	61	58	72y	76y	69y	71y	73y	69y	
179	...	...	...	69	74	62	...	...	...	66	74	56	43	47	38	
180	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
181	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
182	75	68	81	80	76	85	59	52	67	69	62	77	67	...	...	
183	...	...	...	60x	64x	56x	...	...	...	46x	49x	43x	...	...	...	
184	52	52	53	35	34	35	52	52	53	35	34	35	20	19	20	
185	48	55	42	61	60	62	36	39	34	53	52	54	...	...	...	
186	77**	78**	76**	**88**	**89**	**87**	65**	66**	62**	**75**	**77**	**74**	**44**	**47**	**41**	
187	99	100	99	98	99	97	98	99	98	98	98	97	81	77	86	
188	43	47	38	**44**	**45**	**43**	29	32	27	**27**	**28**	**26**	**22**	**23**	**22**	
189	93	92	93	91y	90y	93y	82	80	84	83y	80y	85y	...	...	...	
190	74	76	*71*	**71**	**74**	**69**	69	70	67	**69**	**71**	**67**	**37**	**39**	**34**	
191	...	...	...	86	84	90	...	...	...	80	77	83	80	77	83	
192	*42*	*41*	43	47	45	50	*31*	*31*	*31*	37	35	39	...	...	...	
193	**62****	**59****	**65****	77**,y	74**,y	81**,y	**59****	**53****	**65****	68**,y	62**,y	75**,y	...	...	...	
194	*72*	*75*	*69*	74	73	75	*63*	*67*	*59*	60	58	61	45y	...	...	
195	96	96	97	95y	97y	93y	96	96	97	...	...	...	...	...	...	
196	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
198	65	64	...	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	
199	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
200	80	72	88	96	95	97	65	63	66	84	81	87	...	...	...	
201	52	55	50	78	78	77	46	49	42	59	55	67	49	47	52	
202	*57*	*56*	*58*	57	56	58	*38*	*38*	*38*	32	32	32	30y	32y	29y	
203	*81*	*80*	*83*	90	87	93	*74*	*71*	*77*	81	76	87	...	...	...	
204	81	83	78	71y	71y	70y	66	70	62	53y	55y	52y	...	...	...	
205	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
I	...	...	...	95	92	88	87	85	89	91	86	98	...	...	...	
II	...	...	...	.	.	.	96	99	93	98	98	98	...	...	...	
III	98	...	...	99	99	100	98	99	98	99	99	98	...	...	...	
IV	82	83	82	87	89	84	75	74	76	81	76	87	...	...	...	
V	92	92	92	95	...	...	88	88	89	93	97	90	...	...	...	
VI	.	.	.	.	.	.	97	97	97	98	97	98	...	...	...	
VII	.	.	.	.	.	.	96	99	93	98	98	97				
VIII	...	...	...	87	92	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
IX	81	78	85	92	90	94	...	...	...	88	87	90	...	...	...	
X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XI	88	88	88	92	90	93	83	80	85	89	87	91	...	...	...	
XII	89	87	91	92	90	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
XIII	87	87	87	91	90	92	82	80	83	89	88	90	...	...	...	
XIV	...	...	...	99	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	
XV	...	...	...	66	62	71	...	...	...	66	62	71	...	...	...	
XVI	69	70	68	71	71	70	62	67	58	62	60	64	...	...	...	
XVII	59	59	58	62	60	64	55	55	55	59	58	59	...	...	...	
XVIII	...	...	...	91	...	...	83	84	82	91	91	90	...	...	...	
XIX	76	74	78	80	76	85	71	71	71	78	76	80	...	...	...	
XX	90	...	...	95	94	95	90	90	91	95	94	95	...	...	...	
XXI	96	95	96	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...	...	...	

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
البيانات التي ترد إزاءها نجمتان (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو موجودة.
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 7

المشاركة في التعليم الثانوي[1]

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي									
		العام الدراسي المنتهي في 2009					إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		
							1999		2010		2010	2010		2010		
		المجموع	الذكور	الإناث	2010	2010[3]	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية																
1	الجزائر	91[x]	90[x]	92[x]	17-11	4 667	. . .	. . .	4 585[z]	49[z]	0.1[z]	446[z]	35[z]	133[z]	138[z]	127[z]	0.92[z]
2	البحرين[4]	99[y]	98[y]	99[y]	17-12	. . .	59	51	80	50	21	6	13	. . .	. . .	. . .	. . .
3	جيبوتي	66[y]	67[y]	64[y]	17-11	142	16	42	**51**	**44**	**10**	**2**	**41**	**44**	**49**	**40**	**0.82**
4	مصر	. . .	. . .	. . .	17-12	9 444	7 671	47**	6 846	48	. . .	1 263**	43**	94	95	93	0.98
5	العراق	. . .	. . .	. . .	17-12	4 203	1 105	38	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
6	الأردن	99**.[x]	99**.[x]	99	17-12	816	579	49	710	50	19	. . .	. . .	94	93	95	1.02
7	الكويت[4]	99	99	99	17-11	. . .	235	49**	258	50	32	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
8	لبنان	88	84	91	17-12	471	389	52**	383	52	60	57	42	90	86	94	1.10
9	الجماهيرية العربية الليبية	. . .	. . .	. . .	17-12	654	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
10	موريتانيا	34[y]	38[y]	31[y]	17-12	456	63**	42**	111**	45**	27**	. . .	. . .	26**	27**	24**	0.87**
11	المغرب	**82**	**84**	**80**	17-12	3 756	1 470	43	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	**82****	**90****	**73****	**0.82****
12	عمان	. . .	. . .	. . .	17-12	306	229	49	322[z]	48[z]	8[z]	.[z]	.[z]	108[z]	111[z]	105[z]	0.95[z]
13	فلسطين	97	96	98	17-10	827	444	50	711	51	5	9	35	88	87	90	1.04
14	قطر	99[y]	99[y]	99[y]	17-12	74	44	49	69	49	39	0.6	.	101	100	103	1.03
15	المملكة العربية السعودية	94**.[y]	91**.[y]	97**.[y]	17-12	3 019	. . .	. . .	3 036	48	12	-	.	106	107	106	0.99
16	السودان (قبل الانفصال)	94**.[y]	96**.[y]	92**.[y]	16-12	4 840	966**	. . .	1 837[z]	46[z]	12[z]	28[z]	24[z]	54[z]	59[z]	49[z]	0.83[z]
17	الجمهورية العربية السورية	95	94	95	17-10	3 774	1 030	47	2 732	49	4	106	40	92	93	91	0.98
18	تونس	84[y]	81[y]	87[y]	18-12	1 287	1 059	49	1 202[z]	50**.[z]	4**.[z]	143[z]	35**.[z]	116[z]	119[z]	113[z]	0.96[z]
19	الإمارات العربية المتحدة[4]	96	94	99	17-11	. . .	202	50	337**	50**	56**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
20	اليمن	. . .	. . .	. . .	17-12	3 542	1 042	26	1 562**	37**	. . .	. . .	. . .	54	65	42	0.64
	أوروبا الوسطى والشرقية																
21	ألبانيا	97	97	97	17-11	400	364	48	356	48	6	20	31	95	94	95	1.01
22	بيلاروس	99	. . .	. . .	16-10	721	978	50	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	96	96	95	0.99
23	البوسنة والهرسك	84	84	83	17-10	354	. . .	. . .	323	49	2	109	45	99	98	99	1.00
24	بلغاريا	98	98	98	18-11	599	700	48	532	48	1	160	39	83	86	80	0.94
25	كرواتيا	100	100	99	18-11	406	416	49	389	50	1	144	49	105	103	106	1.03
26	الجمهورية التشيكية	99[y]	99[y]	99[y]	18-11	927	928	50	868[z]	49[z]	8[z]	341[z]	45[z]	93[z]	93[z]	92[z]	0.99[z]
27	إستونيا	99[y]	99[y]	98[y]	18-13	89	116	50	100[z]	49[z]	3[z]	19[z]	34[z]	105[z]	107[z]	102[z]	0.95[z]
28	المجر	98[y]	97[y]	98[y]	18-11	904	1 007	49	913[z]	49[z]	12[z]	131[z]	38[z]	99[z]	100[z]	97[z]	0.97[z]
29	لاتفيا	96	94	98	18-13	155	255	50	147	49	1	35	39	95	97	92	0.94
30	ليتوانيا	99	99	99	18-11	347	407	49	343	48	1	38	33	96	98	94	0.97
31	الجبل الأسود	. . .	. . .	. . .	18-11	67	. . .	. . .	70	49	0.2	22	46	114	115	114	0.99
32	بولندا	99[y]	99[y]	99[y]	18-13	2 930	3 984	49	2 958[z]	49[z]	4[z]	816[z]	37[z]	97[z]	98[z]	96[z]	0.98[z]
33	جمهورية مولدوفا[5,6]	98[y]	99[y]	98[y]	17-11	350*	415	50	308	50	1	36	42	89	89	88	0.99
34	رومانيا	98	98	97	18-11	1 875	2 218	49	1 822	48	2	608	43	96	97	96	0.99
35	الاتحاد الروسي	100[y]	. . .	. . .	17-11	10 141	15 863	. . .	9 614[z]	48[z]	0.7[z]	1 557[z]	37[z]	90[z]	89[z]	91[z]	1.01[z]
36	صربيا[5]	98	97	99	18-11	646*	737**	49**	591	49	0.5	218	47	99	99	98	1.00
37	سلوفاكيا	97	98	97	18-10	608	674	50	550	49	10	195	45	92	93	91	0.98
38	سلوفينيا	99[y]	99[y]	98[y]	18-12	142	220	49	142[z]	49[z]	1[z]	51[z]	41[z]	96[z]	96[z]	96[z]	1.00[z]
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	99	98	99	18-11	235	219	48	197	48	1	58	44	90	90	90	1.00
40	تركيا	99	98	99	17-11	9 172	5 523	40	7 101[z]	47[z]	. . .	1 419[z]	42[z]	96[z]	99[z]	93[z]	0.94[z]
41	أوكرانيا	100	100*	100*	16-10	3 278	5 214	50*	3 133	48*	0.4	242	36	104	104*	104*	1.00*
	آسيا الوسطى																
42	أرمينيا	99[x]	100[x]	98	16-10	306	347	. . .	281	48	1	6	25	96	95	97	1.02
43	أذربيجان[5,7]	98	98	99	17-10	1 255*	929	49	1 063	47	13	176	51	92	93	91	0.97
44	جورجيا	100	100	100	17-12	371	442	49	342[z]	. . .	6[z]	5[z]	. . .	93[z]	95[z]	90[z]	0.95[z]
45	كازاخستان	**100**	**100**	**100**	17-11	1 767	1 966	49	**1 680**	**48**	**0.9**	**113**	**30**	**106**	**106**	**106**	**1.00**
46	قيرغيزستان	99	100	99	17-11	791	633	50	664*	49*	1*	23*	27*	94	94	93	0.99
47	منغوليا	97[x]	96[x]	98[x]	16-11	309	205	55	276	51	7	28	47	89	87	91	1.04

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[2]			
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في											
	2010				2010				1999				1999		2010	
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
الدول العربية																
1	50[z]	42[z]	59[z]	1.42[z]	95[z]	94[z]	96[z]	1.02[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...	96	92	101	1.10	0.3	...	...	...
3	**25**	**29**	**22**	**0.75**	**36**	**40**	**32**	**0.80**	14	16	12	0.72	52**	25**	22**,y	27**,y
4	51	53	49	0.92	72	74	71	0.96	80**	84**	76**	0.91**	...	...	...	214**
5	...	...	...	...	...	...	...	...	35	42	27	0.64	840	349	491	...
6	73	68	79	1.16	87	85	89	1.04	85	83	87	1.04	63**	37**	26**	101
7	...	...	...	...	...	...	...	...	109**	107**	111	1.03**	1**	...	...	2[y]
8	73	67	78	1.16	81	77	86	1.12	77**	73**	80**	1.09**	...	...	...	32
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	22**	25**	19**	0.78**	24**	26**	22**	0.85**	18**	21**	15**	0.75**	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	...	...	37	41	32	0.78	968**	410**	558**	433**
12	93[z]	91[z]	94[z]	1.03[z]	100[z]	101[z]	100[z]	0.99[z]	71	71	72	1.01	35	17	17	4[z]
13	78	70	86	1.23	86	83	89	1.08	78	77	79	1.02	69	37	32	82
14	86	74	104	1.42	94	86	104	1.21	88	83	92	1.11	3	2	1.0	0.8
15	95	100	90	0.90	...	...	...	0.95	...	...	...	...	...	...	...	96
16	28[z]	29[z]	28[z]	0.95[z]	26**	...	...	0.88[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
17	37	35	39	1.11	44	46	42	0.92	72	73	73	1.01	448	202	245	280[z]
18	73[z]	67**,z	80**,z	1.18**,z	74	74	74	0.99	90[z]	88**,z	93**,z	1.06**,z	...	...	...	...
19	...	...	...	...	83	80	87	1.09	...	...	...	...	9	4	5	...
20	34**	42**	25**	0.59**	40	58	21	0.37	44**	54**	34**	0.62**	568	134	434	718**
أوروبا الوسطى والشرقية																
21	81	84	78	0.93	89	90	88	0.98	73	74	71	0.95	9**	3**	6**	...
22	...	...	...	...	85	83	87	1.05	...	...	...	...	...	...	...	24**
23	84	81	86	1.06	91	90	92	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...
24	94	95	92	0.97	89	91	87	0.95	92	93	91	0.98	17	8	10	34
25	87	82	92	1.12	96	93	99	1.07	84	84	85	1.02	16	8	9	2
26	88[z]	87[z]	90[z]	1.03[z]	90[z]	90[z]	91[z]	1.01[z]	82	80	84	1.04	...	...	...	...
27	103[z]	99[z]	107[z]	1.08[z]	104[z]	103[z]	105[z]	1.02[z]	94	92	96	1.04	0.9	...	...	1.2[z]
28	98[z]	98[z]	98[z]	1.00[z]	98[z]	99[z]	98[z]	0.99[z]	93	92	94	1.01	15	7	8	6[z]
29	96	95	96	1.00	89	96	94	0.98	89	87	90	1.04	...	...	...	8
30	105	104	106	1.01	99	100	98	0.98	96	95	96	1.00	1	...	...	21
31	94	92	96	1.04	104	103	105	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...
32	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]	97[z]	98[z]	97[z]	0.99[z]	100	100	99	0.99	...	...	...	88[z]
33	86	82	91	1.11	88	87	89	1.02	83	84	82	0.98	...	...	...	29
34	98	99	97	0.99	97	98	97	0.99	81	81	82	1.01	43	21	22	52[z]
35	86[z]	90[z]	82[z]	0.91[z]	89[z]	90[z]	87[z]	0.98[z]	92	...	...	...	...	...	...	...
36	85	83	87	1.05	93**	91	92	1.02	93**	94**	92	1.01**	8	...	...	...
37	89	87	90	1.04	84	90	85	1.01	83	83	91	1.02	...	...	...	...
38	98[z]	98[z]	97[z]	0.99[z]	100	98	101	1.03	97[z]	97[z]	97[z]	1.00[z]	5	3	2	1.3[z]
39	78	78	77	0.99	82	84	83	0.98	82	83	81	0.99	...	...	...	...
40	64[z]	68[z]	60[z]	0.89[z]	69	82	56	0.69	78[z]	81[z]	74[z]	0.91[z]	899**	275**	625**	181**,z
41	78	82*	75*	0.91*	98	97*	94*	1.03*	96	97*	100*	0.98*	...	...	...	92
آسيا الوسطى																
42	85	83	86	1.04	92	91	93	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...
43	75	75	75	0.99	78	79	78	0.99	85	85	84		119*	59*	60*	...
44	81[z]	...	...	...	86[z]	...	...	...	79	80	78	0.98	...	...	...	14
45	**87**	**91**	**82**	**0.91**	93	93	93	1.00	**100**	**101**	**98**	**0.97**	...	...	...	**0.1**
46	62*	62*	61*	0.98*	83	82	84	1.02	84*	85*	83*	0.99*	...	...	23*	45*
47	90	84	96	1.13	89	86	92	1.26	61	54	68	1.07	57**	36**	20**	...

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%)			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي										
		العام الدراسي المنتهي في 2009					إجمالي القيد				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد	القيد في التعليم التقني والمهني		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				
							العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				
		المجموع	الذكور	الإناث	2010	2010[3]	1999		2010		2010	2010		2010				
							المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
48	طاجيكستان	98	99	98	17-11	1 183	769	46	1 032	46	.y	22	15	98	101	94	0.92
49	تركمنستان	...	...	...	16-10	711	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	أوزبكستان	**99**	**100**	**98**	17-11	4 247	3 411	49	**4 370**	**49**	.	**1 623**	**48**	**95**	**96**	**94**	**0.98**
	شرق آسيا والمحيط الهادي																
51	أستراليا[8]	...	...	...	17-12	1 739	2 491	49	2 282	47	33	749	42	113	115	111	0.97
52	بروني دار السلام	100	99	100	18-12	44	34	51	49	49	14	4	41	79	79	80	1.01
53	كمبوديا	80	80	81	17-12	2 056	316	34	949**	46**	...	...	...	60	61	58	0.95
54	الصين	...	...	...	17-12	122 223	77 436	...	99 218	47	10	20 419	45	92	89	94	1.06
55	جزر كوك[5]	**99**	**99**	**100**	17-11	2*	2	50	**2**	**52**	**14**	.	.	**98**	**93**	**103**	**1.11**
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	15-10	2 499	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	فيجي	96[y]	95[y]	97	18-12	113	98	51	98[z]	51[z]	92[y]	2[z]	31[z]	100	97	102[z]	1.05[z]
58	إندونيسيا	92[y]	91[y]	93	18-13	25 891	*14 264***	*48***	19 976	49	42	3 319	42	92	91	93	1.02
59	اليابان	...	...	...	17-12	7 139	8 959	49	7 296	49	19	859	43	103	103	103	1.00
60	كيريباتي	...	...	...	17-12	14	7	54	12[y]	51[y]	...	-[y]	.[y]	99	97	101[y]	1.04[y]
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	79[x]	80[x]	77[x]	16-11	923	240	40	435	45	3	1	43	55	60	50	0.84
62	ماكاو، الصين	93	92	95	17-12	41	32	51	38	49	95	1	44	110	115	105	0.91
63	ماليزيا[4]	100[y]	100[y]	99[y]	18-12	3 786	2 177	51	2 546[z]	51[z]	3[z]	158[z]	43[z]	91	90	92[z]	1.02[z]
64	جزر مارشال	91[y]	92[y]	90[y]	17-12	5	6	50	5[z]	50[z]	21[z]	...	...	110	109	112[z]	1.03[z]
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	17-12	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	77	77	77	15-10	5 256	2 059	50	2 852	51	-	-	.	62	61	64	1.05
67	ناورو[5]	...	...	...	17-12	1*	*0.7*	*54*	0.8[y]	51[y]	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	...	...	...	17-11	430	437	50	512	50	19	79	49	104	105	104	0.99
69	نيوي[5]	...	...	...	16-11	0.2*	0.3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو[5]	...	...	...	17-11	2*	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	18-13	884	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	الفلبين	98[y]	99[y]	97	15-12	8 088	5 117	51	6 767[z]	51[z]	20[z]	.[z]	.[z]	88[z]	85[z]	90[z]	1.05[z]
73	جمهورية كوريا	100[y]	100[y]	100	17-12	4 069	4 177	48	3 951	47	32	466	45	100	100	99	0.99
74	ساموا	99	99	99	17-11	31	22	50	26	51	...	.	.	105	105	105	1.00
75	سنغافورة[4]	89[y]	86[y]	92[y]	15-12	...	...	...	232[z]	48[z]	6[z]	27[z]	35[z]	...	...	...	...
76	جزر سليمان	...	...	...	18-12	82	17	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلند	...	...	...	17-12	6 225	***4 072***	***49*****	**4 893**	**51**	**16**	**757**	**43**	**92**	**92**	**93**	**1.02**
78	تيمور - ليشتي	86	84	87	17-12	180	***40*****	...	102	49	26	6	44	63	62	64	1.03
79	توكيلاو[5]	...	...	...	15-11	0.1*	*0.2*	*49*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	...	...	...	16-11	14	15	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	توفالو[5]	...	...	...	17-12	1*	***0.9***	***46***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	79	79	79	18-12	37	9	45	20	49	...	2	39	65	63	66	1.05
83	فيتنام	...	...	...	17-11	11 395	7 401	47	8 800	51	...	700	54	88	87	90	1.04
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																
84	أنغيلا[9]	95	...	...	16-12	...	*1.1***	*51***	1.0	50	.	0.0	25	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	77	...	...	16-12	8	5	50	8	51	18	0.6	48	122	130	114	0.87
86	الأرجنتين	96[y]	96[y]	97[y]	17-12	4 096	3 344	50	3 637[z]	52[z]	28[z]	287[z]	38[z]	109[z]	107[z]	112[z]	1.05[z]
87	آروبا	97[y]	99[y]	96[y]	16-12	8	6	51	7	50	92	1	37	106	111	102	0.92
88	البهاما	98	99	98	16-11	36	27	49	34	51	30	.	.	101	100	103	1.03
89	بربادوس	99*.[x]	...	...	15-11	19	22	51	19*	50*	6*	.	.	99*	97*	101*	1.04*
90	بليز[4]	92	89	94	16-11	...	22	51	33	52	63	1	50	...	...	...	...
91	برمودا	...	...	...	17-11	6	***5***	***51***	4	53	45	.	.	87	81	93	1.15
92	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	90[y]	89[y]	91	17-12	1 331	830	48	1 061[z]	49[z]	13[z]	.[z]	.[z]	94[z]	95[z]	93[z]	0.98[z]
93	البرازيل[4]	...	...	...	17-11	...	24 983	52	23 539	51	14	1 324	57	...	...	...	...
94	جزر فيرجين البريطانية[5]	...	...	...	16-12	2*	2	47	2	50	17	0.4	40	116	118	113	0.96
95	جزر كايمان	97[x]	...	...	16-11	4	2	48	3[y]	52[y]	29[y]	.[y]	.[y]	85[y]	81[y]	89[y]	1.10[y]
96	شيلي	91[x]	84**.[x]	98**.[x]	17-12	1 699	1 305	50	1 528[z]	50[z]	57[z]	358[z]	48[z]	100[z]	101[z]	99[z]	0.98[z]

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[2]					
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في					
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								2010				1999	
	2010				2010				1999									
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
48	61	73	49	0.67	75	80	69	0.86	87	93	81	0.87	194	90	104	31	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	**129**	**131**	**128**	**0.97**	86	87	86	0.98	**106**	**107**	**104**	**0.98**	...	...	...	114[z]	47[z]	67[z]
	شرق آسيا والمحيط الهادي																	
51	167	172	161	0.93	157	157	157	1.00	131	135	128	0.95	...	...	...	20	11	10
52	132	129	135	1.04	88	85	92	1.09	110	108	112	1.03	...	...	...	0.5**	...	...
53	...	...	...	...	16	20	11	0.53	46**	49**	44**	0.90**	947	463	484	...	...	...
54	71	72	71	1.02	61	...	...	...	81	80	83	1.04	...	...	...	...	...	...
55	**62**	**52**	**73**	**1.40**	60	58	63	1.08	**82**	**75**	**89**	**1.20**	0.01	...	...	**0.1**	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	69[z]	64[z]	75[z]	1.18[z]	78	74	83	1.11	86[z]	83[z]	91[z]	1.09[z]	3**	...	...	2**,z	...	...
58	63	62	62	0.98	*53***	*54***	*51***	*0.95***	*77*	*77*	77	1.00	*4 795***	*2 377***	*2 418***	1 815	943	872
59	102	102	102	1.00	101	101	102	1.01	102	102	102	1.00	3	...	...	0.1	...	...
60	...	...	...	...	59	53	65	1.23	86[y]	81[y]	90[y]	1.11[y]	...	...	...	...	...	...
61	32	35	29	0.82	33	39	27	0.70	47	51	43	0.83	97	36	62	174	76	97
62	78	80	77	0.96	80	78	82	1.05	92	96	71[z]	0.93	1.8	0.8	1.0	2.0	0.9	1.1
63	50[z]	46[z]	54[z]	1.16[z]	66	64	69	1.08	68[z]	66[z]	71[z]	1.07[z]	98	57	40	159[z]	91[z]	68[z]
64	92[z]	90[z]	93[z]	1.03[z]	68	66	70	1.06	99[z]	97[z]	100[z]	1.03[z]	...	...	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	38	36	41	1.13	36	36	36	1.00	54	53	56	1.06	...	...	...	...	...	...
67	...	...	...	...	*47*	*43*	*51*	*1.17*	*63*[y]	*58*[y]	*69*[y]	1.20[y]	...	...	...	...	...	...
68	137	131	145	1.11	111	108	114	1.05	119	116	122	1.05	0.8	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	98	93	103	1.10	...	...	...	...	0.01	0.00	0.01	...	...	...
70	...	...	...	...	101	98	105	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	76[z]	69[z]	83[z]	1.20[z]	74	71	78	1.10	85[z]	82[z]	88[z]	1.08[z]	1 262	675	587	332[z]	202[z]	130[z]
73	94	95	94	0.98	100	100	99	1.00	97	98	96	0.99	77	44	33	9**	...	...
74	76	68	85	1.24	80	76	84	1.11	85	79	91	1.14	0.8	0.5	0.3	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	26	29	22	0.76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	**67**	**61**	**72**	**1.18**	***62***	***63*****	***62*****	***0.98*****	**79**	**76**	**82**	**1.08**	...	...	...	286[z]	157[z]	128[z]
78	49	49	48	0.98	***34*****	...	...	...	56	56	56	1.01	...	...	...	34	17	17
79	...	...	...	...	*92*	*92*	*93*	*1.01**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	106	99	113	1.14	...	...	...	...	0.3	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	***80***	***76***	***84***	***1.10****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	41	42	39	0.93	30	32	28	0.88	55	54	55	1.02	5**	2**	3**	...	...	...
83	65	60	71	1.17	61	64	58	0.90	77	74	81	1.09	1 221**	...	...	...	...	...
	أمريكا اللاتينية والكاريبي																	
84	...	...	...	...	*107***	*108***	*106***	*0.98***	...	...	...	...	*0.0***	...	...	0.2**,y	0.1**,y	0.1**,y
85	80	65	95	1.45	*79*	*82*	*76*	*0.92*	105	105	106	1.01	*0.1***	...	...	0.1	...	...
86	68[z]	60[z]	76[z]	1.26[z]	85	83	87	1.05	89[z]	83[z]	94[z]	1.12[z]	...	...	...	35[z]	...	...
87	79	75	82	1.10	99	96	102	1.06	90	89	90	1.01	0.0	...	...	0.4[z]	0.2[z]	0.2[z]
88	90	87	94	1.08	78	78	77	0.99	96	93	98	1.05	1.4	0.6	0.8	1.1	0.7	0.4
89	103*	95*	111*	1.17*	108	103	115	1.12	101*	96*	105*	1.09*	0.4**	...	...	1.2*	0.9*	0.3*
90	50	48	52	1.09	62	60	64	1.07	...	...	...	...	3**	2**	2**	...	...	...
91	72	66	79	1.21	***79***	***77***	***82***	***1.07***	79	72	85	1.18	...	...	...	0.2**	0.2**	0.1**
92	...	73[z]	73[z]	1.01[z]	77	80	74	0.93	80[z]	81[z]	80[z]	0.99[z]	19**	4**	15**	...	...	...
93	...	...	...	...	99	94	104	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	82	74	90	1.22	99	103	104	0.91	102	100	104	1.03	0.05**	...	...	...	...	...
95	82[y]	75[y]	88[y]	1.17[y]	99	101	97	0.96	83[y]	78[y]	88[y]	1.13[y]	0.1**	0.1**	0.1**	0.3[y]	0.1[y]	0.1[y]
96	82[z]	80[z]	85[z]	1.06[z]	79	78	81	1.04	88[z]	87[z]	89[z]	1.03[z]	...	...	...	30[z]	14[z]	16[z]

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2009 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2010	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) [3]2010	القيد في التعليم الثانوي إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	2010 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2010	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2010 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2010 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
97	كولومبيا	97	97	96	16-11	5 271	3 589	52	5 080	51	21	386	54	105	102	108	1.06
98	كوستاريكا	91	93	89	16-12	415	255	51	414	50	10	62	50	116	116	117	1.01
99	كوبا	**98**	**98**	**99**	17-12	905	740	50	**798**	**48**	.	**215**	**38**	**96**	**98**	**95**	**0.97**
100	دومينيكا	96	97	94	16-12	7	7	57	7	51	29	0.2	58	108	111	106	0.95
101	الجمهورية الدومينيكية	86	82	90	17-12	1 183	611	55	905	52	22	38	62	90	88	91	1.03
102	إكوادور	...	...	...	17-12	1 684	904	50	1 243**,y	50**,y	33**,y	277**,y	52**,y	85**,y	85**,y	84**,y	0.99**,y
103	السلفادور	95	95	94	18-13	888	406	49	577	50	16	105	52	86	86	86	1.00
104	غرينادا	80y	76y	85y	16-12	11	...	...	12	50	62	0.5	32	121	125	117	0.94
105	غواتيمالا	91x	93x	90x	17-13	1 679	435	45	983	48	67	269	51	65	68	62	0.90
106	غيانا	95	93	97	16-12	89	66	50	81	51	6	5	43	99	95	103	1.09
107	هايتي	...	...	...	18-12	1 569	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	هندوراس	...	...	...	16-12	892	...	...	655	54	25	...	...	75	70	80	1.14
109	جامايكا	91	92	91	16-12	286	231	50**	265	50	6	.	.	91	92	91	0.98
110	المكسيك	95	95	94	17-12	13 158	8 722	50	11 682	51	14	1 870	56	117	113	122	1.08
111	مونتسيرات[9]	...	...	...	16-12	...	0.3	47	0.4z	48z	.z	.z	.z	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	...	...	...	17-12	15	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	نيكاراغوا	...	...	...	16-12	670	321**	54**	465	52	22	7	60	80	78	81	1.04
114	بنما	97	98	96	17-12	383	230	51	284	51	16	45	49	93	92	94	1.02
115	باراغواي	89y	89y	89y	17-12	827	425	50	549z	50z	22z	56z	50z	78z	77z	79z	1.03z
116	بيرو	94	95	93	16-12	2 901	2 278	48	2 651	49	24	.	.	101	102	99	0.97
117	سانت كيتس ونيفيس	*95	...	...	16-12	4	*5*	*50*	4	49	4	.	.	100	103	97	0.95
118	سانت لوسيا	93	92	95	16-12	17	12	56	16	49	3	0.1	19	98	101	96	0.95
119	سانت فنسنت وغرينادين	93x	...	...	16-12	11	*10***	57**	11	50	24	.	...	119	123	114	0.93
120	سورينام	47y	40y	53y	18-12	64	***42***	***53***	47z	54z	18z	22z	47z	89z	85z	93z	1.09z
121	ترينيداد وتوباغو	*88	*87	*89	16-12	97	117	52	95**,y	51**,y	...	...	...	92*,y	90*,y	94*,y	1.05*,y
122	جزر تركس وكايكوس[9]	...	...	...	16-12	...	1	51	2z	52z	...	.z	.z	...	...	...	...
123	أوروغواي	81y	75y	87y	17-12	318	284	53	288z	...	14z	48z	...	113z	...	...	...
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	97	96	97	16-12	2 733	1 439	54	2 255	51	29	122	50	90	87	92	1.06
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																
125	أندورا	...	...	...	17-12	5	...	...	4	48	2	0.4	50	88	90	86	0.96
126	النمسا	100	100	100	17-10	752	748	48	744	48	10	294	44	102	102	102	1.00
127	بلجيكا	98y	...	...	17-12	729	1 033	51	810z	48z	69z	338z	44z	114z	117z	112z	0.95z
128	كندا	...	...	...	17-12	2 582	2 512	49	2 668y	48y	7y	.y	.y	99y	100y	99y	0.98y
129	قبرص[5]	100	100	100	17-12	*64	63	49	64	49	17	4	16	102	102	102	1.00
130	الدنمارك	99y	99y	100	18-13	425	422	50	493z	49z	14z	128z	44z	116z	115z	117z	1.02z
131	فنلندا	100	100	100	18-13	397	480	51	427	50	8	131	47	99	100	99	0.99
132	فرنسا[10]	...	...	...	17-11	5 189	5 955	49	5 873	49	26	1 173	44	110	110	110	0.99
133	ألمانيا	99x	99x	99x	18-10	7 417	8 185	48	7 664	47	8	1 557	39	101	102	100	0.99
134	اليونان	...	...	...	17-12	655	771	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	آيسلندا	100y	100y	100y	19-13	33	32	50	35z	50z	12z	7z	42z	97z	96z	97z	1.01z
136	آيرلندا	...	...	...	17-13	278	346	50	336	50	0.7	63	53	110	109	110	1.01
137	إسرائيل	99y	99y	99y	17-12	694	629	49	694z	49z	.z	129z	44z	94z	93z	95z	1.02z
138	إيطاليا	100	100	100	18-11	4 608	4 450	49	4 626	48	8	1 709	40	107	107	106	0.99
139	لكسمبرغ	...	...	...	18-12	42	33	50	39y	50y	18y	12y	48y	110y	111y	110y	1.00y
140	مالطة	99x	99x	99x	17-11	37	38	45	37	46	29	6	34	103	105	100	0.95
141	موناكو[9]	...	...	...	17-11	...	3	51	3	49	22	0.5	45	...	...	...	...
142	هولندا	...	...	...	17-12	1 214	1 365	48	1 475	48	...	698	46	127	130	124	0.95
143	النرويج	100	100	100	18-13	392	378	49	435	48	8	131	41	98	98	98	1.00
144	البرتغال	...	...	...	17-12	661	847	51	710z	50z	16z	177z	43z	116z	118z	114z	0.97z
145	سان مارينو[9]	100	100	99	18-11	2**	*1.0*	*49*	2	48	.	0.5	32	99**	99**	99**	1.00**

الجدول 7

المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)

	المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[2]						إجمالي التعليم الثانوي								المرحلة العليا من التعليم الثانوي				
	العام الدراسي المنتهي في						العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في				
	2010			1999			2010				1999				2010				
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الإناث	الذكور	المجموع	
97	221	121	100	. . .	. . .	. . .	1.10	101	92	96	1.11	77	69	73	1.19	87	73	80	
98	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.06	103	97	100	1.10	65	59	62	1.18	82	69	75	
99	**14**	**6**	**8**	18	11	7	**0.99**	**90**	**91**	**90**	1.06	82	77	80	**1.00**	**85**	**84**	**84**	
100	. . .	. . .	. . .	0.4**	. . .	. . .	1.09	103	94	98	1.33	115	86	100	1.39	99	71	84	
101	37	16	21	69	37	32	1.12	81	72	76	1.24	62	50	56	1.19	76	64	70	
102	. . .	. . .	. . .	229	113	115	1.03**,y	76**,y	74**,y	75**,y	1.03	57	56	57	1.09**,y	67**,y	62**,y	65**,y	
103	41	20	21	. . .	. . .	. . .	1.01	65	65	65	0.98	52	53	53	1.05	45	43	44	
104	0.5[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.03	109	106	108	. . .	. . .	. . .	. . .	1.25	99	80	89	
105	233	93	140	352**	143**	209**	0.93	57	61	59	0.84	30	36	33	1.00	48	48	48	
106	5**,z	3**,z	2**,z	. . .	. . .	. . .	1.11	96	87	91	0.99	88	89	88	1.14	83	73	78	
107	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
108	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.23	81	66	73	. . .	. . .	. . .	. . .	1.39	83	60	71	
109	23	11	12	8**	4**	4**	1.03	94	91	93	1.01**	88**	88**	88**	1.11	100	90	95	
110	272	142	130	903**	385**	518**	1.07	92	86	89	1.01	70	70	70	1.05	63	59	61	
111	. . .	. . .	. . .	0.02	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.75	158	212	183	. . .	. . .	. . .	. . .	
112	. . .	. . .	. . .	0.1	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.15	97	84	91	. . .	. . .	. . .	. . .	
113	69	36	33	. . .	. . .	. . .	1.10	73	66	69	1.18**	56**	47**	52**	1.23	60	49	54	
114	14	8	7	35**	18**	18**	1.07	77	72	74	1.07	69	65	67	1.17	59	50	54	
115	53[z]	26[z]	27[z]	71	33	38	1.05[z]	68[z]	65[z]	67[z]	1.04	59	57	58	1.08[z]	58[z]	54[z]	56[z]	
116	36	19	17	62**	20**	42**	0.98	91	92	91	0.94	81	86	83	1.02	78	77	77	
117	0.08*	0.04*	0.04*	*0.0***	. . .	. . .	0.99	97	98	*97*	*1.04*	*99*	*95*	*97*	1.07	97	90	93	
118	0.7**	0.3**	0.5**	3**	2**	1**	0.99	96	97	96	1.26	79	62	71	1.05	96	91	93	
119	0.2[y]	. . .	. . .	*1.2***	*0.9***	*0.3***	1.02	109	106	107	*1.34***	*95***	*71***	*82***	1.24	101	81	91	
120	8**,z	4**,z	4**,z	***2*****	. . .	. . .	1.23[z]	83[z]	67[z]	75[z]	***1.19***	***80***	***67***	***73***	1.59[z]	69[z]	43	56[z]	
121	7	4	3	11**	6**	5**	1.07**,y	93**,y	87**,y	90**,y	1.09	81	74	78	1.09**,y	91**,y	84**,y	87**,y	
122	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
123	13[y]	7[y]	6[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	90[z]	1.17	100	85	92	1.24[z]	75[z]	61[z]	68[z]	
124	135	79	56	397	218	179	1.10	86	79	83	1.22	63	51	57	1.18	77	66	71	
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية																		
125	0.5	0.2	0.2	. . .	. . .	. . .	1.05	89	85	87	. . .	. . .	. . .	. . .	1.27	94	74	84	
126	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.96	97	101	99	0.95	95	100	98	0.93	92	99	96	
127	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.97[z]	109[z]	112[z]	111[z]	1.07	146	136	141	0.98[z]	107[z]	110[z]	109[z]	
128	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.98[y]	100[y]	102[y]	101[y]	1.02	104	102	103	0.98[y]	101[y]	104[y]	102[y]	
129	0.1	. . .	. . .	1.1	0.5	0.6	1.00	99	99	99	1.03	95	92	93	1.01	96	95	96	
130	1.6[z]	1.0[z]	0.6[z]	. . .	. . .	. . .	1.02[z]	119[z]	116[z]	117[z]	1.05	128	122	125	1.02[z]	120[z]	118[z]	119[z]	
131	4	2	2	0.2	. . .	. . .	1.05	110	105	108	1.09	126	116	121	1.09	121	110	115	
132	2	. . .	. . .	95	54	40	1.01	114	113	113	1.00	109	109	109	1.03	119	116	117	
133	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.95	100	106	103	0.98	97	99	98	0.88	100	114	107	
134	. . .	. . .	. . .	40	23	17	. . .	. . .	. . .	. . .	1.04	93	89	91	. . .	. . .	. . .	. . .	
135	0.4[z]	0.2[z]	0.2[z]	0.7	0.5	0.3	1.03[z]	109[z]	106[z]	107[z]	1.05	112	106	109	1.04[z]	118[z]	113[z]	115[z]	
136	0.7	. . .	. . .	3	2	0.2	1.05	124	118	121	1.06	109	102	106	1.10	145	132	138	
137	0.8[z]	. . .	. . .	4	. . .	. . .	1.02[z]	103[z]	101[z]	102[z]	0.99	100	101	100	1.02[z]	111[z]	109[z]	110[z]	
138	9	. . .	. . .	14	. . .	. . .	0.99	100	101	100	0.99	92	93	92	0.99	96	98	97	
139	0.5[y]	0.3[y]	0.2[y]	1.0	0.6	0.4	1.02[y]	99[y]	96[y]	98[y]	1.05	100	95	98	1.05[y]	90[y]	85[y]	88[y]	
140	1.2	0.5	0.7	. . .	. . .	. . .	0.89	95	107	101	0.85	81	95	89	0.76	84	110	97	
141	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	
142	15	9	6	0.7	. . .	. . .	0.99	121	122	121	0.96	121	126	123	1.03	118	114	116	
143	4	2	2	3	2	2	0.98	110	112	111	1.02	121	118	119	0.97	122	126	124	
144	. . .	. . .	. . .	0.3	. . .	. . .	1.04[z]	109[z]	105[z]	107[z]	1.08	107	99	103	1.12[z]	103[z]	92[z]	98[z]	
145	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.02**	98**	96**	97**	. . .	. . .	. . .	. . .	1.03**	98**	95**	96**	

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2009 المجموع	الذكور	الإناث	الفئة العمرية 2010	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف) [3]2010	القيد في التعليم الثانوي: إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 1999 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	2010 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في 2010	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في 2010 المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في 2010 المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	إسبانيا	94	93	95	17-12	2 554	3 299	50	3 185	49	28	533	47	120	121	120	0.99
147	السويد	100	100	100	18-13	737	946	54	731	48	17	235	44	97	97	97	0.99
148	سويسرا	99	...	...	19-13	634	544	47	605	48	7	209	42	110	107	108	1.03
149	المملكة المتحدة	...	...	...	17-11	5 258	5 202	49	5 430[z]	49[z]	27[z]	680[z]	48[z]	108[z]	111[z]	109[z]	0.97[z]
150	الولايات المتحدة	...	...	...	17-12	25 190	22 445	...	24 193	49	8	.	.	103	102	103	1.01
	جنوب وغرب آسيا																
151	أفغانستان	...	...	...	18-13	4 489	***362***	**-**	2 044	32	...	...	...	62	79	43	0.54
152	بنغلاديش	...	...	...	17-11	22 189	9 912	49	11 395	52	95	433	21	66	59	74	1.25
153	بوتان	**96**	**95**	**97**	18-13	91	20	44	**63**	**50**	**11**	-	.	**84**	**80**	**88**	**1.09**
154	الهند	81[x]	81[x]	81[x]	17-11	170 352	67 090	39	107 687	46	...	...	...	81	83	79	0.95
155	جمهورية إيران الإسلامية	97[y]	96[y]	97[y]	17-11	8 934	9 727	47	8 120	45	7[y]	795	34	98	100	95	0.95
156	الملديف	86[y]	84[y]	89[y]	17-13	35	15	51	...	...	...	...	...	**128**	**123**	**133**	**1.08**
157	نيبال[4]	81[x]	81[x]	81[x]	16-10	...	1 265	40	2 305[y]	47[y]	14[y]	15[y]	...	...	...	...	...
158	باكستان	74	73	74	16-10	28 293	...	...	9 685	42	32	412	42	44	50	39	0.77
159	سري لانكا	96[y]	95[y]	97[y]	17-10	2 519	...	...	...	...	...	...	...	103	105	102	0.97
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
160	أنغولا	34[y]	26[y]	45[y]	17-12	2 716	300	43	850	41	11	363	33	39	45	34	0.76
161	بنين	...	...	...	18-12	1 370	213	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	بوتسوانا	...	...	...	17-13	219	158	51	180**[.z]	51**[.z]	...	...	...	91[z]	89[z]	93[z]	1.05[z]
163	بوركينا فاسو	**52**	**43**	**62**	18-12	2 597	173	38	**604**	**43**	**41**	**26**	**46**	**31**	**34**	**28**	**0.82**
164	بوروندي	36	41	31	19-13	1 362	***118*****	***44*****	338	42	9	15	36	34	38	29	0.76
165	الكاميرون	43[y]	42[y]	45	18-12	3 041	643**	45**	1 283**	45**	22[z]	262**	37**	...	...	...	...
166	الرأس الأخضر	89	86	93	17-12	70	***46***	***51*****	62	54	13	2	48	109	103	114	1.11
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	44	43	45	18-12	685	***70*****	...	**126**	**36**	13	**5**	**38**	**24**	**32**	**17**	**0.53**
168	تشاد	71	76	64	18-12	1 747	123	21	430	29	15	6	38	29	40	18	0.45
169	جزر القمر	...	...	...	18-12	102	29	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
170	الكونغو	68	69	67	18-12	597	*173*	*41*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	كوت ديفوار	46[y]	47[y]	45[y]	18-12	3 098	592**	35**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	80*[.x]	83*[.x]	76*[.x]	17-12	9 238	1 235	34	3 484	36	16	687	33	48	58	37	0.65
173	غينيا الاستوائية	...	...	...	19-13	101	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	إريتريا	82	82	82	18-12	777	115	41	248	43	5	1	45	44	49	39	0.80
175	إثيوبيا	89	91	87	18-13	11 775	1 060	40	4 207	45	14	353	44	45	48	41	0.84
176	غابون	...	...	...	17-11	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	غامبيا	81**	80**	82**	18-13	230	...	...	124	49**	...	...	...	63	62	63	1.02
178	غانا	91[y]	91[y]	92[y]	18-12	3 646	1 024	44	**2 148**	**46**	**15****	**72**	**44**	**83**	**86**	**80**	**0.93**
179	غينيا	57	62	51	19-13	1 503	168**	26**	560**[.z]	36	23[y]	11**[.z]	44**[.z]	46[z]	57[z]	35[z]	0.61[z]
180	غينيا بيساو	...	...	...	17-13	167	*26*	*35*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	كينيا	...	...	...	17-12	5 420	1 822	49	3 204[z]	47[z]	13[z]	16[z]	58[z]	91[z]	94[z]	88[z]	0.93[z]
182	ليسوتو	74**	75**	73	17-13	266	74	57	123	58	1.0	3	79	58	48	67	1.39
183	ليبيريا	62[x]	64[x]	60	17-12	509	114	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	مدغشقر	64	65	63	17-11	3 399	...	...	1 022**[.z]	49**[.z]	40**[.z]	...	...	42[z]	43[z]	41[z]	0.96[z]
185	ملاوي	77	78	76	17-12	2 155	556	41	692	47	...	-	.	40	41	39	0.94
186	مالي	73	74	72	18-13	2 010	218	34	**820**	**41**	**31**	**94**	**41**	**53**	**61**	**45**	**0.75**
187	موريشيوس	70	65	76	17-11	148	104	49	133**	49**	54**	...	...	96	95	97	1.02
188	موزمبيق	**50**	**49**	**52**	17-13	2 640	103	39	**716**	**46**	**13**	**34**	**34**	**35**	**38**	**33**	**0.87**
189	ناميبيا	81[y]	80[y]	83[y]	18-14	261	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	النيجر	**62**	**63**	**59**	19-13	2 269	105	38	303	40	18	3	14	19	22	16	0.71
191	نيجيريا	...	...	...	17-12	20 560	3 845	47	9 057	46	22	...	...	47	49	44	0.89
192	رواندا	73	73	72	18-13	1 323	105	51	**486**	**52**	**21**	**59**	**50**	**47**	**45**	**49**	**1.09**

الجدول 7

	المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)														المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[2]			
	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								العام الدراسي المنتهي في			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								1999			
	2010				2010				1999							
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
146	133	128	138	1.08	109	106	112	1.06	125	123	126	1.02	38	21	17	. . .
147	101	102	100	0.99	156	139	175	1.26	99	100	99	0.99	3	2	1	12
148	86	89	82	0.92	96	99	92	0.93	95	97	94	0.97	7	4	3	6
149	96[z]	94[z]	100[z]	1.06[z]	101	100	101	1.01	102[z]	101[z]	103[z]	1.02[z]	20	8	12	. . .
150	90	89	91	1.01	94	. . .	. . .	. . .	96	96	97	1.01	462	. . .	. . .	. . .
	جنوب وغرب آسيا															
151	27	38	16	0.42	***11***	***22***	-	-	46	60	30	0.51	. . .	. . .	. . .	. . .
152	40	40	40	0.99	47	47	47	0.99	51	48	55	1.13	. . .	. . .	. . .	563*
153	**44**	**47**	**41**	**0.87**	37	41	33	0.80	**70**	**69**	**71**	**1.04**	13	6	7	**3**
154	50	53	47	0.88	43	51	36	0.70	63	66	60	0.92	. . .	. . .	. . .	. . .
155	87	96	77	0.80	79	82	76	0.93	91	98	84	0.86	. . .	. . .	. . .	. . .
156	. . .	. . .	. . .	. . .	41	40	43	1.08	. . .	. . .	. . .	. . .	2.0	1.1	0.9	. . .
157	. . .	. . .	. . .	. . .	34	39	28	0.70	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
158	26	30	22	0.74	. . .	. . .	. . .	. . .	34	39	29	0.76	. . .	. . .	. . .	3 865
159	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
160	22	28	16	0.56	13	15	11	0.75	31	37	25	0.69	. . .	. . .	. . .	153[z]
161	. . .	. . .	. . .	. . .	22	31	14	0.44	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
162	68**.[z]	65**.[z]	71**.[z]	1.09**.[z]	73	71	76	1.07	82**.[z]	79**.[z]	84**.[z]	1.06**.[z]	11**	7**	4**	2**.[z]
163	**10**	**12**	**7**	**0.60**	9	11	7	0.62	**23**	**25**	**20**	**0.78**	918	443	475	**455**
164	13	16	10	0.59	***11*****	***12*****	***10*****	***0.79*****	25	29	21	0.72	. . .	. . .	. . .	. . .
165	. . .	. . .	. . .	. . .	26**	28**	24**	0.84**	42**	46**	38**	0.83**	. . .	. . .	. . .	. . .
166	67	57	77	1.35	***68*****	***66*****	***69*****	***1.04*****	88	80	95	1.20	. . .	. . .	. . .	1.5
167	**9**	**11**	**7**	**0.63**	***12*****	. . .	. . .	. . .	**18**	**23**	**13**	**0.55**	. . .	. . .	. . .	**136****
168	18	26	9	0.36	10	16	4	0.26	25	35	15	0.42	549	235	314	. . .
169	. . .	. . .	. . .	. . .	30	33	27	0.81	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
170	. . .	. . .	. . .	. . .	*36*	*42*	*29*	*0.70*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
171	. . .	. . .	. . .	. . .	23**	30**	16**	0.54**	. . .	. . .	. . .	. . .	934**	. . .	. . .	. . .
172	32	42	22	0.52	19	25	13	0.53	38	48	28	0.58	. . .	. . .	. . .	. . .
173	. . .	. . .	. . .	. . .	33	48	18	0.37	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
174	22	26	18	0.71	22	26	18	0.68	32	36	28	0.76	113	52	61	107
175	16	19	13	0.69	13	16	11	0.67	36	39	32	0.82	3 599	1 521	2 078	1 717**
176	. . .	. . .	. . .	. . .	48	52	44	0.86	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
177	45**	48**	41**	0.85**	. . .	. . .	. . .	. . .	54**	56**	53**	0.95**	. . .	. . .	. . .	15**
178	**39**	**41**	**36**	**0.87**	40	44	36	0.81	**58**	**61**	**55**	**0.91**	507**	234**	273**	**215****
179	26**.[z]	34**.[z]	18**.[z]	0.53**.[z]	14**	20**	7**	0.37**	38**.[z]	48**.[z]	28**.[z]	0.59**.[z]	507	215	292	258**.[z]
180	. . .	. . .	. . .	. . .	*19*	*24*	*13*	*0.55*	. . .	. . .	. . .	. . .	*42***	*16***	*26***	. . .
181	44[z]	47[z]	41[z]	0.87[z]	38	39	38	0.96	60[z]	63[z]	57[z]	0.90[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
182	29	25	34	1.37	30	26	35	1.36	46	39	54	1.38	31**	22**	9**	17
183	. . .	. . .	. . .	. . .	31	38	24	0.65	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
184	15**.[z]	16**.[z]	14[z]	0.87**.[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	31**.[z]	32**.[z]	30[z]	0.94**.[z]	. . .	. . .	. . .	. . .
185	15	17	13	0.74	38	45	32	0.70	32	34	31	0.91	68	. . .	. . .	159[z]
186	**24**	**30**	**18**	**0.62**	14	19	10	0.54	**39**	**46**	**33**	**0.71**	. . .	. . .	. . .	**314**
187	85**	86**	84**	0.98**	76	76	75	0.98	89**	89**	89**	1.00**	14**	7**	7**	. . .
188	**12**	**13**	**11**	**0.84**	5	6	4	0.63	**26**	**28**	**24**	**0.87**	730**	310**	420**	**350**
189	. . .	. . .	. . .	. . .	57	54	61	1.12	. . .	. . .	. . .	. . .	18**	11**	7**	. . .
190	4	6	2	0.44	7	9	5	0.59	13	16	11	0.66	787	375	412	530**.[y]
191	41	44	38	0.87	23	24	22	0.91	44	47	41	0.88	. . .	. . .	. . .	. . .
192	**23**	**23**	**22**	**0.96**	10	10	10	1.01	**36**	**35**	**37**	**1.05**	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 7 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (%) العام الدراسي المنتهي في 2009			الفئة العمرية	عدد السكان في السن المدرسية (بالآلاف)	القيد في التعليم الثانوي											
							إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في				القيد في المؤسسات الخاصة كنسبة مئوية من إجمالي القيد العام الدراسي المنتهي في	القيد في التعليم التقني والمهني العام الدراسي المنتهي في			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام الدراسي المنتهي في			
		المجموع	الذكور	الإناث	2010	3 2010	1999		2010		2010	2010			2010			
							المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
193	ساو تومي وبرنسيبي	**68**	**65**	**70**	16-12	20	...	...	**12**	**53**	**3**	**0.3**	**47**	**82**	**76**	**88**	**1.17**
194	السنغال	69	71	66	19-13	1 937	234	39	725	46	21	37	52	131	130	132	1.02
195	سيشل	98	98	98	16-12	6	8	50	7	49	7	.	.	58	65	52	0.79
196	سييرا ليون	...	...	...	17-12	774	***156***	***42***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	الصومال	...	...	...	17-12	1 200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	...	...	...	18-14	4 973	4 239	53	4 688[2]	51[2]	3[2]	269[2]	43[2]	96[2]	96[2]	97[2]	1.01[2]
199	جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	سوازيلاند	91	90	92	17-13	153	62	50	89	50	2	-	.	67	67	67	1.00
201	توغو	70	73	67	18-12	949	232	29	...	...	...	...	...	62	...	...	...
202	أوغندا	59	60	58	18-13	4 649	***547***	***43***	1 306**	46**	...	...	...	35**	37**	32**	0.87**
203	جمهورية تنزانيا المتحدة	41**	45**	37**	19-14	5 757	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	زامبيا	66	65	68	18-14	1 451	...	...	...	...	...	...	...	72	76	68	0.90
205	زمبابوي	...	...	...	18-13	1 949	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

		الوسيط			المجموع		% للإناث	المجموع	% للإناث	المجموع		% للإناث	المجموع	المتوسط المرجح			
I	العالم	95	93	97	771 375	...	47	435 326	48	542 684	13	44	58 371	82	83	81	0.97
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	99	...	...	27 229	...	49**	33 679	48**	25 206**	1	43**	4 226**	95**	95**	95**	1.00**
III	البلدان المتقدمة	99	...	...	78 374	...	49	83 071	49	80 054	8	42	12 341	104	105	104	0.99
IV	البلدان النامية	90	89	91	665 772	...	46	318 576	47	437 424	16	44	41 804	78	80	77	0.97
V	الدول العربية	94	91	97	43 172	...	46	22 399	47**	29 722**	12	40**	2 420**	87	91	83	0.91
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	98	99	98	34 347	...	48	40 699	48**	30 347**	1	40**	6 072**	95**	95**	94**	0.99**
VII	آسيا الوسطى	99	100	98	10 939	...	49	9 218	48	10 443	1	47	1 947	97	98	96	0.98
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	...	...	...	203 497	...	47**	131 165	48	163 268	19	45	27 740	90	88	92	1.04
X	شرق آسيا	92	91	93	200 124	...	47**	127 907	48	160 077	16	45	26 885	90	88	92	1.04
X	بلدان المحيط الهادي	...	...	...	3 373	...	49	3 258	48	3 191	...	43	855	86	88	84	0.95
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	94	95	93	66 986	...	51	52 555	51	60 074	21	53	5 806	102	100	103	1.03
XII	بلدان الكاريبي	94	93	96	2 299	...	50**	1 062**	...	...	18	...	...	75**	74**	75**	1.00**
XIII	أمريكا اللاتينية	94	95	93	64 686	...	51	51 493	51	58 679	22	53	5 768	103	101	104	1.03
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	100	100	100	60 548	...	49	60 733	49	61 828	11	43	8 313	105	106	105	0.99
XV	جنوب وغرب آسيا	86	84	89	241 825	...	41	97 762	46	143 351	14	30	2 560	75	77	73	0.95
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	69	71	66	110 061	...	45	20 796	45	43 653	15	40**	3 513**	47	52	43	0.84
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	72	74	69	111 508	...	45	26 078	46	46 333	14	35	2 420	52	55	50	0.90
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	94	94	93	574 956	...	46	321 959	48	410 130	13	45**	43 782**	85	85	84	0.98
XIX	المتوسط الأدنى	91	90	92	333 858	...	43	138 688	46	204 343	13	42**	11 088**	76	78	73	0.94
XX	االمتوسط الأعلى	96	97	94	241 098	...	48**	183 271	49	205 788	10	45	32 694	97	95	98	1.04
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	99	99	99	84 911	...	49	87 289	49	86 221	14	42	12 169	104	104	104	0.99

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012). والبيانات الواردة في الجدول بشأن نسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

الملاحظة (ألف): ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

الملاحظة (باء): لا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2009 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.

1- المقصود هو المرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (المستويان 2 و 3 في تصنيف إسكد).

2- تدل البيانات على العدد الفعلي للمراهقين غير المقيدين البتة. وهي بيانات مستخلصة من نسب القيد الصافية أو المعدلة المصنفة بحسب الأعمار في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وتتيح هذه الأرقام قياس نسبة المقيدين في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

3- تخص هذه البيانات عام 2010 باستثناء البلدان التي تعتمد التقسيم القائم على السنة التقويمية إذ تخص بياناتها سنة 2009.

4- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

5-استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

6-البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة ترانسنستريا

7- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

الجدول 7

المعدل الإجمالي للقيد في التعليم الثانوي (%)

	المرحلة العليا من التعليم الثانوي				إجمالي التعليم الثانوي								المراهقون غير الملتحقين بالمدارس (بالآلاف)[2]			
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في								العام الدراسي المنتهي في			
	2010				1999				2010				1999			
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع	الذكور	الإناث	
193	**23**	**23**	**24**	**1.06**	**59**	**55**	**63**	**1.15**	...	...	...	...	**0.5****	**0.4****	**0.2****	
194	...	...	...	...	37	40	35	0.88	16	19	12	0.65	...	...	...	
195	104	95	115	1.21	119	114	125	1.09	105	103	107	1.04	0.1[z]	...	...	
196	...	...	...	...	...	...	...	...	***28***	***33****	***22****	***0.68****	...	...	...	
197	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
198	92[z]	89[z]	95[z]	1.08[z]	94[z]	92[z]	96[z]	1.05[z]	88	83	94	1.13	161**	89**	72**	
199	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
200	45	45	45	0.99	58	58	58	1.00	44	44	44	1.00	20	10	10	15
201	...	...	...	...	...	...	...	...	31	45	18	0.40	135	27	107	...
202	13**	15**	11**	0.75**	28**	30**	26**	0.85**	*16*	*19*	*14*	*0.76*	...	...	...	344**
203	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
205	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المجموع			
	59	60	58	0.96	59	62	56	0.91	70	71	69	0.97	101 060**	46 456**	54 603**	70 570**	36 393**	34 177**
	87**	90**	85**	0.95**	90	90**	90**	1.00**	93**	94**	92**	0.98**	2 732**	1 410**	1 322**	1 156**	603**	553**
	100	100	100	1.00	100	99	101	1.02	102	102	102	1.00	1 357	870**	487**	834	357**	477**
	53	52	55	0.95	52	55	48	0.88	66	67	64	0.96	96 971**	44 176**	52 794**	68 580**	35 433**	33 147**
	49**	49**	49**	0.99**	59	63	55	0.88	69**	71**	67**	0.94**	5 241**	2 177**	3 064**	3 732**	1 725**	2 007**
	81**	83**	79**	0.95**	88	90	86	0.96	88**	90**	87**	0.97**	2 941**	1 371**	1 570**	1 281**	655**	626**
	92	94	90	0.96	84	85	84	0.99	95	97	94	0.97	905**	429**	475**	315**	133**	183**
	70	69	71	1.03	63	64**	61**	0.94**	80	79	82	1.03	25 039**	12 684**	12 355**	10 317**	7 143**	3 174**
	70	69	71	1.03	62	64**	60**	0.94**	80	79	81	1.03	24 782**	12 552**	12 230**	9 990**	6 980**	3 009**
	110	112	109	0.97	109	109	109	1.00	95	97	93	0.96	258**	132**	126**	327	162**	165**
	75	70	81	1.16	80	77	83	1.07	90	86	93	1.08	3 333**	1 630**	1 703**	1 749	871	878
	...	...	...	...	49**	50**	49**	0.99**	...	...	...	...	195**	103**	91**	200**	106**	94**
	76	71	82	1.16	81	78	84	1.07	91	87	94	1.08	3 138**	1 527**	1 612**	1 549	765	784
	99	99	99	1.00	100	99	101	1.02	102	102	102	1.00	1 181	781**	400**	554	213**	341**
	47	50	43	0.87	44	50	38	0.75	59	62	56	0.91	39 816**	17 471**	22 345**	30 946**	15 876**	15 070**
	31	34	27	0.79	25	27	22	0.82	40	44	36	0.82	22 604**	9 913**	12 690**	21 676**	9 777**	11 899**
	29	33	26	0.79	29	32	26	0.83	42	45	39	0.87	21 812**	10 171**	11 641**	17 666**	8 534**	9 132**
	58	59	58	0.97	58	61	54	0.90	71	72	71	0.98	77 580**	35 243**	42 338**	52 005**	27 452**	24 552**
	48	50	45	0.90	46	51	40	0.80	61	63	59	0.93	56 489**	24 739**	31 751**	43 214**	21 047**	22 167**
	74	72	75	1.04	72	72**	71**	0.98**	85	84	87	1.04	21 091**	10 504**	10 587**	8 790**	6 405**	2 385**
	99	99	99	1.00	99	99	100	1.01	102	102	101	1.00	1 667	1 042**	624**	899	406**	493**

8- تشمل بيانات القيد الخاصة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي تعليم الكبار (الطلاب الذين تتجاوز أعمارهم 25 سنة) لاسيما برامج التعليم قبل التقني والمهني حيث يشكل الذكور النسبة الغالبة، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة القيد الإجمالي وانخفاض مؤشر التكافؤ بين الجنسين.
9- لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
10- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.
البيانات المدرجة بالخط الغامق تخص معدلات الانتقال في العام الدراسي المنتهي في 2010، كما تخص القيد ومعدلات القيد ومؤشرات أخرى في هذا الجدول في العام الدراسي المنتهي في 2011. أما البيانات المدرجة بالخط المائل فتخص عام 2000. وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء، أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 8

هيئة التدريس في مراحل التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي					
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]		هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %			المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		
الدول العربية												
الجزائر	1	93	19	74	28	26	170	46	142	53	28	23
البحرين	0.7	100	2	100	21	16	*4***	*72***	...	...	*18***	...
جيبوتي	0.01	100	0.1[z]	75[z]	29	16[z]	1.0	28	**2**	**24**	40	**35**
مصر	***17*****	***99*****	33***,[z]	99***,[z]	***22*****	25***,[z]	***353*****	***53*****	380	53	***22*****	26
العراق	*5*	*100*	...	...	*15*	...	*170*	*72*	...	...	*21*	...
الأردن	3	100	5	100	22	18	...	...	...	...	...	...
الكويت	4	100	7	100	15	11	10	73	26	90	13	8
لبنان	11***	95***	10	99	13***	16	29***	83***	33	86	14***	14
الجماهيرية العربية الليبية	1	100	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	7	26	14	36	47	37
المغرب	40	40	**37**	**65**	20	**20**	123	39	**151**	**51**	28	**26**
عمان	...	...	2	99	...	23	12	52	26***,[z]	64***,[z]	25	12***,[z]
فلسطين	3	100	5	100	29	19	10	54	14	69	38	28
قطر	0.4***	96***	2[z]	99[z]	21***	15[z]	5	75	7	89	13	12
المملكة العربية السعودية	...	...	19	100	...	10	...	...	298	50	...	11
السودان (قبل الانفصال)	***13***	***84***	21[z]	100[z]	***27***	30[z]	***117*****	***52*****	124***,[z]	61***,[z]	***24*****	38***,[z]
الجمهورية العربية السورية	5	96	8	95	24	20	110	65***	132***,[y]	66***,[y]	25	18***,[y]
تونس	4	95	...	...	20	...	60	50	60[z]	55[z]	24	17[z]
الإمارات العربية المتحدة	3	100	7	98	19	19	17	73	19	86	16	17
اليمن	0.8	93	2	95	17	15	103***	20***	111	25	22***	31
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	4	100	4	100	20	18	13***	75***	11	82	23***	20
بيلاروس	54	...	44	98	5	6	32	99	24	99	20	15
البوسنة والهرسك	...	...	1	97	...	14	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	19	...	18	100	11	12	23	...	15	94	18	17
كرواتيا	6	100	8	99	13	13	11	89	12	92	19	14
الجمهورية التشيكية	17	100***	22[z]	100[z]	18	14[z]	36	85	25[z]	98[z]	18	19[z]
إستونيا	7	100	9[z]	100[z]	8	6[z]	8	86***	6[z]	93[z]	16	12[z]
المجر	32	100	30[z]	100[z]	12	11[z]	47	85	37[z]	96[z]	11	10[z]
لاتفيا	7	99	6	100	9	11	9	97	10	94	15	12
ليتوانيا	13	99	12	100	7	7	13	98	10	97	17	13
الجبل الأسود	***0.6*****	...	0.7	...	***20*****	13	...	...	...	...	...	...
بولندا	*74*	...	54[z]	98[z]	*12*	17[z]	***289*****	***83*****	239[z]	84[z]	***11*****	10[z]
جمهورية مولدوفا	*10*	*100*	12	100	9	10	12	96	9	98	21	16
رومانيا	37	100	38	100	17	17	69	86	52	86	19	16
الاتحاد الروسي	642	100*	607[z]	96[z]	7	8[z]	367	98	278[z]	98[z]	18	18[z]
صربيا	8	98***	11	99	21	14	...	...	17	90	...	16
سلوفاكيا	16	100	11	100	10	12	17	93	14	89	19	15
سلوفينيا	5	99*	5[z]	98[z]	11	9[z]	6	96	6[z]	98[z]	14	17[z]
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	3	99	2	99	10	7	6	66	7	79	22	16
تركيا	17	...	29[z]	94[z]	15	27[z]	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	143	100	139[z]	99	8	9	107	98	98	99	20	16
آسيا الوسطى												
أرمينيا	8	...	5	99	7	10	***9*****	***99*****	...	...	***20*****	...
أذربيجان	12	100	10	100	7	9	37	83	44	88	19	11
جورجيا	*7*	*100*	...	...	*11*	...	*18*	*95*	35*	86*	*17*	8*
كازاخستان	19	...	**54**	**98**	9	**10**	*65*****	*97*****	**60**	**98**	*19*****	**16**
قيرغيزستان	3	100	3	99	18	26	19	95	16	98	24	24
منغوليا	3	100	4	98	25	25	8	93	9	96	32	30
طاجيكستان	***5***	***100***	5	100	***11***	12	***31*****	***60*****	27	64	***22*****	25
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	66	96	**56**	**96**	9	**9**	123	84	**125**	**87**	21	**16**
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	...	...	...	...	...	...	105***	...	...	...	18***	...
بروني دار السلام	0.6*	83*	0.7	97	20*	20	3*	66*	4	76	14*	11
كمبوديا	***3***	***98***	4	92	***24***	28	***46*****	***39*****	47	46	***53*****	48
الصين	875	94	1 106	97	27	24	***5 860*****	***51*****	5 997	58	***22*****	17
جزر كوك	0.03	100	**0.03**	**97**	14	**16**	0.1	86	**0.1**	...	18	**16**
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]									
	اجمالي التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		اجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
	2010		2010		2010		2010		1999	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %
الدول العربية										
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	[z]	...
البحرين	*14***	...	*13***	...	*15***	...	...	...	*4***	*52***
جيبوتي	23	**28**	16	**22**	26	**32**	**2**	...	0.7	22
مصر	***17*****	14	9	***13*****	***21*****	19	506	42	***491*****	***40*****
العراق	*20*	...	*16*	...	*22*	...	...	...	*62*	*69*
الأردن	...	...	17	12[y]	...	...	...	...	...	...
الكويت	11**	8	9**	7	12**	9	32	55	22**	56**
لبنان	9**	9	8**	7	9**	11	43	57	43**	52**
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	26**	...	24**	...	28**	35**[, y]	...	...	2	10
المغرب	17**	...	14**	...	19**	...	...	...	88**	33**
عمان	18	15[z]	16	20[z]	19	12**[, z]	22[z]	58[z]	13	50
فلسطين	25	23	19	20	26	23	32	50	18	47
قطر	10**	10	8**	9	13**	11	7	55	4**	57**
المملكة العربية السعودية	...	10	...	11	...	9	311	52	...	...
السودان (قبل الانفصال)	***22*****	22**[, z]	***20***	17[z]	***24*****	28**[, z]	83**[, z]	55**[, z]	***52*****	***49*****
الجمهورية العربية السورية	19	...	...	...	...	18**[, y]	...	...	54	...
تونس	19**	14[z]	15**	12[z]	23**	16[z]	87[z]	...	56**	40**
الإمارات العربية المتحدة	12	12**	10	10**	14	14	27**	65**	16	55
اليمن	22**	...	21	...	22**	12	...	...	48**	19**
أوروبا الوسطى والشرقية										
ألبانيا	*16*	15	*18*	17	*16*	14	24	62	*22*	*54*
بيلاروس	9	...	...	...	...	...	...	...	107	77
البوسنة والهرسك	...	...	...	13	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	13	12	12	12	13	12	44	79	56	...
كرواتيا	12	8	11	7	14	9	48	69	33	64
الجمهورية التشيكية	***11***	11[z]	***9***	11[z]	***13***	11[z]	78[z]	66[z]	***93***	***66***
إستونيا	10	9[z]	10	10[z]	11	9[z]	11[z]	77[z]	11	81**
المجر	10	10[z]	9	10[z]	11	10[z]	88[z]	71[z]	100	71
لاتفيا	10	9	10	10	10	8	16	83	25	80
ليتوانيا	*11*	9	...	...	...	...	39	81	*38*	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	***13***	11[z]	***15***	10[z]	***11***	12[z]	277[z]	70[z]	***301***	***66***
جمهورية مولدوفا	13	10	12	12	13	10	29	77	33	72
رومانيا	13	12	13	15	12	10	146	68	177	64
الاتحاد الروسي	...	8[z]	...	...	...	...	1 136[z]	81[z]	...	...
صربيا	...	10	10	10	...	9	62	64	...	...
سلوفاكيا	13**	12	12**	12	13	12	46	75	54**	72**
سلوفينيا	13	9[z]	13	11[z]	14	7[z]	16[z]	72[z]	17	69
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	16	12	16	14	16	11	17	56	13	49
تركيا	...	...	16	17[z]	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	13	...	...	...	...	...	...	...	400	76
آسيا الوسطى										
أرمينيا	...	7	...	...	...	...	42	84	...	...
أذربيجان	8	...	...	...	...	...	...	...	118	63
جورجيا	*7*	8*[, z]	*5*	8*[, z]	*9*	8*[, z]	45*[, z]	86*[, z]	*59*	*76*
كازاخستان	*11***	**9**	...	...	...	...	**189**	**85**	*177***	*83***
قيرغيزستان	13	15*	...	...	...	...	44	83	48	68
منغوليا	19	14	17	...	19	...	19	73	11	69
طاجيكستان	16	17	...	...	...	...	60	59	47	43
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	11	**13**	...	...	...	...	**329**	**62**	307	57
شرق آسيا والمحيط الهادي										
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بروني دار السلام	11	10[z]	...	10*	...	12*	5[z]	63[z]	3	48
كمبوديا	***20***	...	...	***24***	24	***18***	...	...	***20***	***29***
الصين	*17*	15	16	*16*	15	*18*	6 417	48	*4 763*	*41***
جزر كوك	*14*	**14**	...	...	...	...	**0.1**	**57**	*0.1*	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]
	العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في				
	1999		2010			1999		2010		
	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	2010	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	2010
فيجي	*0.3*	*99*	...	...	...	*4*	*56*	4[y]	55[y]	26[y]
إندونيسيا	118**	98**	340[z]	97[z]	17**	***1 290***	***52***	1 900	60	***22***
اليابان	96	...	109	...	31	367	...	399	...	21
كيريباتي	...	...	...	...	...	0.6	62	1[y]	82[y]	25
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	2	100	5	97	18	27	43	32	51	31
ماكاو، الصين	0.5	100	0.6	99	31	1.5	87	2	88	31
ماليزيا	21	100	43[z]	97[z]	27	143	66	226[z]	69[z]	20
جزر مارشال	0.1	...	...	...	11	0.6	...	...	...	15
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	2	...	9	97	22	155	73	182	84	31
ناورو	*0.1*	*98*	0.04[y]	98[y]	*13*	*0.1*	*92*	0.1[y]	93[y]	*21*
نيوزيلندا	7	98	10	98	15	20	82	24	84	18
نيوي	0.01	100	...	...	11	0.02	100	...	...	16
بالاو	*0.1*	*98*	...	...	*10*	0.1	82	...	...	15
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	*16***	*39***	...	...	*35***
الفلبين	18	92**	...	...	33	360	87	435[z]	90[z]	35
جمهورية كوريا	22	100	31[z]	99[z]	24	122	67	158	78	32
ساموا	*0.1***	*94***	0.3	96	*42***	1**	71**	1.0	77	24**
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	16.9[z]	81[z]	...
جزر سليمان	...	...	1[z]	...	...	3.0	41	...	...	19
تايلاند	111	79	**102**	**77**	25	298	63	**320**	**59**	21
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	***4*****	***30*****	8	40	***51*****
توكيلاو	*0.01*	*100*	...	...	*11*	*0.03*	*76*	...	...	*10*
تونغا	0.1	100	...	...	18	0.8	67	...	...	21
توفالو	***0.0***	***100***	...	...	***18***	0.1	...	...	...	19
فانواتو	***0.8***	***99***	0.8	94	***10***	1	49	2	54	24
فيتنام	94	100	196	98	23	337	78	348	78	30
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	0.03	100	0.04	100	18	0.1	87	0.1	93	22
أنتيغوا وبربودا	*0.3*	*100*	0.3	100	*6*	*0.7*	*79*	0.7	94	*19*
الأرجنتين	50	96	72[y]	96[y]	24	221	88	289[y]	87[y]	21
آروبا	0.1	100	0.1	98	26	0.5	78	0.6	84	19
البهاما	0.2	97	...	...	9	2.4	63	2	92	14
بربادوس	0.3**	93**	0.4*	97*	18**	1**	76**	2*	78*	18**
بليز	0.2	98	0.4	98	19	2	*64*	2	73	23
برمودا	...	...	...	...	...	***0.5***	***89***	0.6	90	***9***
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	*5*	*93*	...	...	*42*	60	*61***	...	...	*25***
البرازيل	304	98	384	97	19	807	93	762	91	26
جزر فيرجين البريطانية	0.0**	100**	0.1[z]	100[z]	13**	0.2	86	0.2	92	18
جزر كايمان	0.1	96	0.1[y]	97[y]	9	0.2	89	0.3[y]	88[y]	15
شيلي	*19*	*99*	33[z]	97[z]	*24*	56	77	70[z]	78[z]	32
كولومبيا	59	94	49	96	18	215	77	181	78	24
كوستاريكا	4	97	8	94	21	21	81	29	80	27
كوبا	26	98	**30**	**100**	19	91	79	**91**	**78**	12
دومينيكا	0.1	100	0.1	100	18	0.6	75	0.5	87	20
الجمهورية الدومينيكية	8	95	10	94	24	42	75	52	76	31
إكوادور	*13*	*88*	19**[y]	...	*15*	*83*	*68*	120*[z]	63*[z]	*23*
السلفادور	...	...	9[z]	68[z]	...	...	...	31[z]	68[z]	...
غرينادا	0.2	96	0.2	100	18	*0.8*	*76*	0.9	79	*20*
غواتيمالا	12	...	24	91	26	48	...	95	65	38
غيانا	2	99	2	100	18	4	86	4	89	27
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	*6*	...	8[y]	94[y]	*19*	*32*	...	38[y]	75[y]	*34*
جامايكا	***6***	...	6	97	***24***	***10***	***87*****	15	91	***34***
المكسيك	150	94	182	96	22	540	62	530	67	27
مونتسيرات	0.01	100	0.01[z]	100[z]	12	0.02	84	0.04[z]	97[z]	21
جزر الأنتيل الهولندية	0.3	99	...	...	21	1	86	...	...	20
نيكاراغوا	6	97	10	96	26	24	83	31	77	34
بنما	3	98	5	94	19	15	75	19	76	26
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	74	94[z]	...	*150*	*62*	191	66	*29*

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]						اجمالي التعليم الثانوي			
	اجمالي التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي					
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010		1999	
							المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %
فيجي	19[y]	**20****	17[y]	. . .	20[y]	. . .	71[y]	5[y]	***5****	***51****
إندونيسيا	12	***14***	11	***13***	13	***15***	48	1 641	***1 040***	***40***
اليابان	12	14	11	13	14	16	. . .	614	630	. . .
كيريباتي	17[y]	**21**	19[y]	. . .	17[y]	. . .	48[y]	0.7[y]	***0.4***	***47***
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	23[y]	20	24[y]	22	22[y]	20	44[y]	18[y]	12	40
ماكاو، الصين	16	23	16	21	17	24	59	2	1.4	56
ماليزيا	14[z]	*18***	. . .	*18***	. . .	*18***	67[z]	186[z]	*120***	*62***
جزر مارشال	. . .	22	12[z]	18	. . .	28	. . .	. . .	0.3	. . .
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ميانمار	34	30	28	38	36	28	85	84	68	76
ناورو	. . .	*17*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	*0.04*	*39*
نيوزيلندا	15	15	14	13	15	18	62	35	28	58
نيوي	. . .	11	. . .	21	. . .	6	. . .	. . .	0.03	44
بالاو	. . .	13	. . .	12	. . .	14	. . .	. . .	0.2	51
بابوا غينيا الجديدة	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الفلبين	35[z]	34	25[z]	21	39[z]	41	76[z]	194[z]	150	76
جمهورية كوريا	18	22	16	22	19	22	55	225	189	41
ساموا	21	20**	20	17	24	26**	58	1	1**	57**
سنغافورة	15[z]	. . .	15[z]	. . .	15[z]	. . .	66[z]	16[z]	. . .	. . .
جزر سليمان	. . .	13	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1	33
تايلاند	**20**	***24****	**18**	***25****	**22**	***23****	**51**	**246**	***169****	***53****
تيمور - ليشتي	23	***28****	20	***29****	26	***28****	29	4	***1****	. . .
توكيلاو	. . .	*16*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	*0.01*	*64*
تونغا	. . .	15**	. . .	13**	. . .	15**	. . .	. . .	1**	48**
توفالو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	***25***	. . .	. . .	. . .	. . .
فانواتو	. . .	23	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.4	47
فيتنام	19	*28*	22	*29*	17	*28*	. . .	474	*284*	*65*
أمريكا اللاتينية والكاريبي										
أنغيلا	. . .	15**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	0.1**	63**
أنتيغوا وبربودا	12	*13*	8	*16*	16	*12*	72	0.7	*0.4*	*71*
الأرجنتين	11[y]	*11*	8[y]	*12*	14[y]	*11*	68[y]	324[y]	*311*	*69*
آروبا	14	16	. . .	. . .	. . .	. . .	59	0.5	0.4	49
البهاما	12	23**	12	23**	12	23**	76	3	1**	74**
بربادوس	. . .	18**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1**	58**
بليز	17	23	14	23	18	23	60	2	1.0	64
برمودا	5	***7***	5	***7***	5	***8***	73	0.8	***0.6***	***67***
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	. . .	21**	. . .	20	. . .	24**	. . .	. . .	39**	52**
البرازيل	17	23	15	21	18	23	67	1 413	1 104	79
جزر فيرجين البريطانية	9	7	7	10	10	6	82	0.2	0.2	63
جزر كايمان	9[y]	9	. . .	7	. . .	11	61[y]	0.4[y]	0.2	46
شيلي	22[z]	29	22[z]	27	22[z]	32	63[z]	68[z]	45	62
كولومبيا	27	18	22	. . .	30	. . .	50	187	200	49
كوستاريكا	16	20	15	19	16	20	59	27	13	53
كوبا	**9**	11	**8**	10	**10**	12	**55**	**88**	65	60
دومينيكا	13	19**	11	15**	15	21**	69	0.5	0.4**	68**
الجمهورية الدومينيكية	28	. . .	27	28	30	. . .	66	32	. . .	. . .
إكوادور	. . .	*14***	. . .	*14***	. . .	*13***	. . .	. . .	*68***	*49***
السلفادور	24[z]	. . .	23[z]	. . .	25[z]	. . .	68[z]	23[z]	. . .	. . .
غرينادا	15	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	62	0.7	. . .	. . .
غواتيمالا	16	13	14	11	17	15	45	61	33	. . .
غيانا	21	19**	21	19**	22	19**	68	4	4**	63**
هايتي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
هندوراس	. . .	. . .	11[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جامايكا	15	*19***	. . .	*20***	. . .	*18***	73	18	*12***	. . .
المكسيك	18	17	16	14	19	18	49	652	519	44
مونتسيرات	13[z]	10	11**, [z]	10**	15**, [z]	11**	74[z]	0.03[z]	0.0	62**
جزر الأنتيل الهولندية	. . .	15	. . .	21	. . .	12	. . .	. . .	1	53
نيكاراغوا	31	31**	. . .	31**	. . .	31*	55	15	10*	56*
بنما	15	16	13	15	17	17	59	19	14	55
باراغواي	. . .	11	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	39	62
بيرو	16	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	44	167	. . .	. . .

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الاراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1] في العام الدراسي المنتهي في	هيئة التدريس في العام الدراسي المنتهي في				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1] في العام الدراسي المنتهي في
	1999		2010		1999	2010		1999		2010
	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	
سانت كيتس ونيفيس	...	...	0.1	100	...	0.4	83	...	87	19	14
سانت لوسيا	0.3**	100**	0.3	100	13**	**1**	**83**	0.4	87	**24**	19
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	0.4[z]	100[z]	...	1**	71**	0.9	78	19**	16
سورينام	**0.7****	**99****	0.8[y]	100[y]	22	**3****	**82****	5[z]	93[z]	**20****	15[z]
ترينيداد وتوباغو	2**	100**	...	...	13**	8	76	7*	79*	21	18*
جزر تركس وكايكوس	0.1**	92**	...	...	13**	0.1**	92**	...	...	18**	...
أوروغواي	3	98**	5[z]	...	31	18	92**	25[z]	...	20	14[z]
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
أندورا	...	...	0.2	89	...	...	...	0.5	80	...	10
النمسا	14	99	19	99	16	29	89	30	90	13	11
بلجيكا	**27**	**92**	31[z]	98[z]	**15**	65**	78**	66[z]	81[z]	12**	11[z]
كندا	30	68**	...	...	17	141	68**	...	...	17	...
قبرص	1.0	99	1	100	19	4	67	4	83	18	14
الدنمارك	45	92	...	...	6	37	63	...	...	10	...
فنلندا	10	96	14	97	12	22	71	25	79	17	14
فرنسا	128	78	125	83	19	209	78	234	83	19	18
ألمانيا	...	...	230	98	...	221	82	242	86	17	13
اليونان	9	100**	...	...	16	48	57**	...	...	14	...
آيسلندا	3	98	2[z]	96[z]	4	6[z]	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	21	85	32	85	22	16
إسرائيل	...	...	...	...	...	50**	85**	60**,[z]	84**,[z]	13**,[z]	
إيطاليا	119	99	...	...	13	254	95	...	...	11	...
لكسمبرغ	**0.9****	**97****	1[y]	98[y]	**15****	**3**	**67**	3[y]	72[y]	**12**	12[y]
مالطة	0.9	99	0.6	100	12	2	87	2	85	20	14
موناكو	0.04	100	...	...	25	0.1	87	...	...	22	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرتغال	*14*	...	17[z]	97[z]	*16*	*61*	*82*	*66*[z]	80[z]	*13*	11[z]
سان مارينو	*0.1*	*99*	0.1	98	*8*	*0.2*	*91*	0.2	93	*5*	6
إسبانيا	68	93	149	94	17	172	68	219	75	15	12
السويد	**36**	**97**	...	...	**9**	62	80	60	81	12	10
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	*51*	*95*	60[z]	92[z]	*23*	249	81	246[z]	81[z]	19[z]	18[z]
الولايات المتحدة	327	95	541	94	22	1 618	86	1 795	87	15	14
جنوب وغرب آسيا											
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	119	31	...	44
بنغلاديش	68	33	...	...	27	...	...	395	49	...	43*
بوتان	0.01	31	**0.1**	**100**	22	**12**	32	**4**	**41**	42	**25**
الهند	*504*	...	...	...	*35*	3 135*	33*	...	...	35*	...
جمهورية إيران الإسلامية	9.5	98	...	...	23	...	**54**	**278**[z]	57[z]	**25**	20[z]
الملديف	0.4	90	**0.9**	**98**	31	3	60	**4**	**73**	24	**12**
نيبال	*11***	*32***	**41**	**90**	*24***	92	23	**167**	**42**	39	**30**
باكستان	...	...	...	...	...	*424***	*45***	464	48	33**	40
سري لانكا	...	...	...	...	...	**67**	...	72	85	**26**	24
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
أنغولا	...	...	18**	40**	37**	...	...	93**	...	...	46**
بنين	0.6	61	3	71	28	16	23	39	19	53	46
بوتسوانا	...	...	2[z]	98[z]	13[z]	12	81	13[z]	76[z]	27	25[z]
بوركينا فاسو	*0.7***	*66***	**2**	**82**	*29***	**19**	**23**	**46**	**37**	**47**	**48**
بوروندي	0.2**	99**	2	69	28**	12	54	37	53	46	51
الكاميرون	4	97	15	97	23	41	36	77	48	52	46
الرأس الأخضر	**0.8****	**100****	1	100	**25****	3**	62**	3	68	29**	24
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	**0.5**	**88**	...	...	...	**8**	**18**	...	**81**
تشاد	...	...	0.6	79	...	12	9	28	15	68	62
جزر القمر	0.1**	94**	...	...	26**	2	26	*4*[y]	*37*[y]	35	30[y]
الكونغو	0.6	100	2	96	10	*7*	*37*	14	53	*60*	49
كوت ديفوار	*2*	*83*	**4**	**92**	*22*	*43*	*20*	**56**	**27**	*45*	**49**
جمهورية الكونغو الديمقراطية	*2***	*88***	9	97	*25***	155	21	286	27	26	37
غينيا الاستوائية	0.4	36	2[y]	87[y]	43	1	28	3	36	57	27

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]									
	اجمالي التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		اجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010		1999	
							للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)
سانت كيتس ونيفيس	9	*14*	9	...	9	...	61	0.5	*56*	*0.3*
سانت لوسيا	16*	***17***	...	...	16*	...	69*	1*	***65***	0.7
سانت فنسنت وغرينادين	17	*24***	15	*24***	18	24***	64	0.7	*57*	*0.4*
سورينام	13[z]	***15*****	11[z]	***13*****	15[z]	***17*****	69[z]	4[z]	***63*****	***3*****
ترينيداد وتوباغو	14**,y	21**	14**,y	19**	14*,y	22**	63**,y	7**,y	59**	6**
جزر تركس وكايكوس	...	9**	...	9**	...	9**	...	...	62**	0.1**
أوروغواي	12[z]	15	15[z]	23	11[z]	12	...	23[z]	72**	19
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية										
أندورا	...	...	...	...	7	...	...	...	...	...
النمسا	10	10	12	12	8	9	63	75	57	*73*
بلجيكا	...	*10*	...	...	7[z]	...	...	...	*57*	*105*
كندا	...	18	...	19	...	17	...	377[y]	68**	139
قبرص	10	13	10	...	10	...	64	7	51	5
الدنمارك	...	10	...	9	...	10	...	...	45	44
فنلندا	10[z]	12	10[z]	14	10[z]	10	64[z]	43[z]	64	39
فرنسا	13	12	11	11	14	13	59	463	57	495
ألمانيا	13	15	15	16	12	15	59	594	51	533
اليونان	...	10	...	10	...	10	...	...	56**	75
آيسلندا	...	...	12[z]	14	...	...	...	...	...	...
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	10**,z	10**	9[z]	9	11**,z	12**	73**,z	71**,z	70**	61**
إيطاليا	...	11	...	11	...	10	...	...	65	422
لكسمبرغ	10[y]	12	...	...	...	...	48[y]	4[y]	38	3
مالطة	9	11	15	38	8	9	60	4	48	4
موناكو	6[y]	10	...	8	...	15	68[y]	0.5[y]	59	0.3
هولندا	14	...	...	...	...	...	49	107	...	...
النرويج	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
البرتغال	7[z]	*10*	6[z]	*9*	8[z]	*11*	69[y]	97[z]	*68*	*85*
سان مارينو	14	...	...	...	...	*5*	78	0.2	...	...
إسبانيا	11	12	11	...	11	...	55	295	52	277
السويد	10	15	10	17	10	12	59	75	56	*63*
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	14*,y	15	14*,y	14	15[y]	16	62*,y	375*,y	56	355
الولايات المتحدة	14	15	14	14	13	16	61	1 758	56	1 504
جنوب وغرب آسيا										
أفغانستان	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...
بنغلاديش	28	37	26	32	31	43	20	400	13	265
بوتان	**21**	32	**17**	27	**22**	35	**38**	**3**	32	0.6
الهند	25	34**	21	...	31	...	40	4 252	34**	1 995**
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	22[y]	...	...	...	...	...
الملديف	...	17	...	9	**8**	18	...	...	25	0.9
نيبال	41[y]	32	30[y]	24	52[y]	38	15[y]	56[y]	9	40
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	17	***21***	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى										
أنغولا	39**	18**	43**	...	37**	...	...	22**	33**	16**
بنين	...	*23*	...	15	...	27	...	...	*12*	*10*
بوتسوانا	...	18	...	...	...	...	...	...	45	9
بوركينا فاسو	**26**	28**	...	23**	...	29**	**16**	**23**	...	6**
بوروندي	30	...	...	...	...	...	20	11	...	...
الكاميرون	...	23**	...	...	...	...	...	...	22**	28**
الرأس الأخضر	18	***25*****	16	...	19	***29*****	41	4	***36*****	***2*****
جمهورية أفريقيا الوسطى	**67**	...	...	...	...	...	**12**	**2**	...	...
تشاد	32	34	20	23	43	41	6	13	5	4
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	29**	...	21**	...	34**	...	...	...	20**
جمهورية الكونغو الديمقراطية	16	14	...	...	...	...	11	218	10	89
غينيا الاستوائية	...	23	...	15	...	25	...	...	5	0.9

الجدول 8 (تابع)

البلد أو الأراضي	التعليم قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي				
	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]	هيئة التدريس				نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]
	العام الدراسي المنتهي في					العام الدراسي المنتهي في				
	1999		2010		2010	1999		2010		2010
	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %		المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	
إريتريا	0.3	97	1	98	35	6	35	8	41	38
إثيوبيا	2	93	10	80	35	*87*	*29*	252	36	54
غابون	*0.5***	*98***	...	...	...	***5***	***48***	***13***	***53***	***25***
غامبيا	0.8	55	...	...	...	*5*	*32*	6[z]	33[z]	37[z]
غانا	18**	92**	38**,[z]	85**,[z]	28**	80	32	**124**	**37**	**31**
غينيا	...	...	4	53	...	16	25	34	29	42
غينيا بيساو	*0.2*	*73*	0.3	69	21	*3*	*20*	5	22	52
كينيا	*47***	*64***	93[z]	83[z]	*26***	148	42	153**,[z]	44**,[z]	47**,[z]
ليسوتو	*2*	*99*	2	...	*19*	8	80	12	77	34
ليبيريا	6	19	...	...	18	10	19	22[y]	12[y]	24
مدغشقر	...	...	7	97	...	43	58	106	56	40
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	43**	40**	79**
مالي	***1*****	***73*****	**2**	**94**	***21*****	15*	23*	**44**	**28**	**48**
موريشيوس	3	100	3	99	16	5	54	5	70	21
موزمبيق	...	...	...	...	...	37	25	**95**	**41**	**55**
ناميبيا	1	88	...	...	27	12	67	14[z]	68[z]	30[z]
النيجر	0.6	98	**3**	**91**	21	13	31	**49**	**45**	**39**
نيجيريا	...	...	60**,[y]	65**,[y]	...	432	48	574	48	36
رواندا	*0.5***	*86***	**3**	**80**	*35***	24	55	**40**	**52**	**58**
ساو تومي وبرنسيبي	0.1	95	0.3	94	28	0.7	...	**1**	**56**	**30**
السنغال	1	78	6	78	19	21	22	50	31	34
سيشل	0.2	100	0.2	100	16	0.7	85	0.7	83	13
سيبرا ليون	***0.9***	***83***	**2**	**82**	***19***	***15***	***38***	***38***	***25***	***31***
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	227	78	232[z]	77[z]	31[z]
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلاند	...	...	2	95	...	6	75	7	71	32
توغو	*0.6*	*97*	2	79	*17*	23	13	32	14	41
أوغندا	...	...	20	83	...	110	33	172	41	49
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	16	54	...	***106***	***45***	166	50	51
زامبيا	...	...	...	...	...	26**	49**	50**	51**	58**
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	المجموع	% للإناث	المجموع	المتوسط المرجح		المجموع	% للإناث	المجموع	المتوسط المرجح	
العالم	5 378	91	7 787**	94**	21	24 809	58**	28 483	26	24
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1 000	100	996**	97**	7	909	93	788**	19	17**
البلدان المتقدمة	1 408	94	1 885	94	18	4 444	81	4 678	16	14
البلدان النامية	2 970	87	4 906**	93**	27	19 456**	52**	23 017	29**	27
الدول العربية	118	77	193**	90**	20	1 516	52	1 954	23	21
أوروبا الوسطى والشرقية	1 119	100	1 086**	97**	8	1 360**	83**	1 113**	18**	17**
آسيا الوسطى	128	97	152**	97**	10	331	86	323	21	17
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 409	94	2 096	96	26	9 187**	55**	10 376	24**	18
شرق آسيا	1 383	94	2 062	96	26	9 032**	54**	10 207	25**	18
بلدان المحيط الهادي	26**	89**	...	...	17**	155	72**	...	20	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	759	96	1 028	96	21	2 714	77	3 020	26	22
بلدان الكاريبي	15	99**	17	99	...	83**	54**	92**	29**	26**
أمريكا اللاتينية	745	96	1 011	96	21	2 631	78	2 928	26	22
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1 064	92	1 545	94	18	3 418	82	3 741	15	14
جنوب وغرب آسيا	583**	69**	...	...	37**	4 327	36	4 853**	36**	39**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	196**	70**	444**	76**	28**	1 956	43	3 103	43	43
البلدان ذات الدخل المنخفض	213	59	384**	74	27**	1 722**	38**	2 830	43**	43
البلدان ذات الدخل المتوسط	3 776	92	5 504**	95	21	18 343**	55**	20 461**	27**	24**
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	1 179**	84**	...	...	26**	7 826	48	9 576**	31	31**
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	2 597	96	3 152	96	19	10 516**	60**	10 885	24**	19
البلدان ذات الدخل المرتفع	1 390	93	1 899	94	18	4 745	79	5 193	16	14

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012).
ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

1-استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.

الجدول 8

البلد أو الأراضي	التعليم الثانوي									
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين[1]									
	اجمالي التعليم الثانوي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		اجمالي التعليم الثانوي			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في			
	1999		1999		1999		2010		1999	
	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %	المجموع (بالآلاف)	للإناث %
إريتريا	2	12	55	41	45	35	51	39		
إثيوبيا	...	...	*28*	46	33	...	...	43		
غابون	3**	16**	28**	...	28**	...	28**	...		
غامبيا	...	...	...	27[z]	...	...	...	...		
غانا	52	22	20	**16**	19	**25**	20	**19**		
غينيا	...	...	31	36[z]	...	25**,[z]	...	32**,[z]		
غينيا بيساو	*2***	*7***	*17*	...	*9***	...	14**	...		
كينيا	...	...	...	33**,[z]	...	27[z]	...	30**,[z]		
ليسوتو	...	...	17	18**	...	...	...	...		
ليبيريا	7	16	17	...	18	...	17	...		
مدغشقر	...	...	...	25[z]	...	18**,[z]	...	23**,[z]		
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...		
مالي	8*	14*	31*	**38**	24	**13**	28*	**25**		
موريشيوس	5	47	...	...	...	...	20	16**		
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	**34**		
ناميبيا	5	46	25	...	21	...	24	...		
النيجر	4	18	34	34	12	15	24	30		
نيجيريا	129	36	...	31	...	36	30	33		
رواندا	*6*	*21*	...	...	...	...	*23*	**24**		
ساو تومي وبرنسيبي	...	...	...	**19**	...	**21**	...	**20**		
السنغال	*9*	*15*	*31*	...	*20*	...	*27*	32		
سيشل	0.6	54	14**	...	14**	...	14**	12		
سيرا ليون	***6***	***27***	***23***	**19**	***34***	...	***27***	...		
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...		
جنوب أفريقيا	145	50	...	...	...	...	29	25[z]		
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...		
سوازيلاند	3	...	...	...	...	...	*17*	18		
توغو	7	13	44	...	20	...	35	...		
أوغندا	31	21	...	...	...	...	18	18**,[z]		
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...		
زامبيا	...	...	18**	32**,[y]	...	...	...	...		
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...		

	المجموع	% للإناث	المجموع	% للإناث	المتوسط المرجح					
العالم	24 327**	52**	31 951	52**	19**	18	16**	18**	17	
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3 220**	75**	2 496**	76**	...	...	...	10**	10**	
البلدان المتقدمة	6 151	55	6 739	59**	14	12	13	12	14	12
البلدان النامية	14 956**	46**	22 717	47	22**	20	20**	18	21**	19
الدول العربية	1 364	43	1 992**	46**	19**	17**	13**	12**	16	15**
أوروبا الوسطى والشرقية	3 483**	73**	2 643**	72**	...	...	...	...	12**	11**
آسيا الوسطى	850	66	920	71	...	...	...	...	11	11
شرق آسيا والمحيط الهادي	7 605**	46**	10 459	50	18	16	15**	15	17**	16
شرق آسيا	7 415**	45**	10 254	50	18	16	15**	15	17**	16
بلدان المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2 782	63	3 635	59	20	18	18	15	19	17
بلدان الكاريبي	51**	63**	76**	68**	21**	...	20**	...	21**	...
أمريكا اللاتينية	2 731	63	3 559	59	19	18	18	15	19	16
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	4 486	56	5 204	61	14	12	13	12	14	12
جنوب وغرب آسيا	2 925	35	5 376	39	36**	32	30**	22	33	27
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	831	31	1 722**	30**	27**	26**	23**	24**	25	25**
البلدان ذات الدخل المنخفض	969	30	1 787**	30**	29**	29**	23**	22**	27	26**
البلدان ذات الدخل المتوسط	17 022**	53**	22 949	52	20**	19	17**	17	19**	18
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	5 785	46	9 680	47	26**	24	21**	18	24	21
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	11 237**	57**	13 269	55	17	15	16**	16	16**	16
البلدان ذات الدخل المرتفع	6 336	54	7 215	58	14	12	13	12	14	12

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء، أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(.) هذه الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.
(...) بيانات غير متوافرة.

الجدول 9

الالتزام المالي تجاه التعليم: الإنفاق الحكومي

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
الدول العربية												
الجزائر	...	4.4[y]	...	20.3[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	3.1[y]	...	11.7[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	7.5	7.6[x]	...	22.8[x]	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	3.7[y]	...	11.9[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	5.0	...	20.6	...	482	582[y]	...	...	...	...	558	711[y]
الكويت	***5.6***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	2.0	1.8[z]	10.4	7.2[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
الجماهيرية العربية الليبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	2.8**	4.3	...	15.2	45.8	...	...	216	...	24.4	...	551**
المغرب	5.5	5.5[z]	25.7	25.7[y]	510	1 905	39.1	682[y]	43.5	...	1 337	1 536[x]
عمان	4.2	4.7[z]	21.3	...	***37.3***	32.7[z]	***51.7***	3 122[z]	39.9[z]	...	3 705	3 573[z]
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	2.4[y]	...	8.2[y]	...	...	...	5 621[z]	...	...	...	5 969[z]
المملكة العربية السعودية	7.0	5.5[y]	26.0	19.3[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان (قبل الانفصال)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	5.0[x]	...	16.7[x]	...	387	...	692[z]	...	...	668	597[z]
تونس	6.5	6.6[y]	*17.4***	22.7[y]	...	*923***	*38.3***	...	...	*42.9***	*1 326***	...
الإمارات العربية المتحدة	***1.3****	1.0[z]	*22.2**	23.4[z]	...	3 653	...	...	...	...	4 767	...
اليمن	*10.5*	5.6[y]	32.8	16.0[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا الوسطى والشرقية												
ألبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيلاروس	6.0	4.6[z]	...	8.9[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	***3.5***	4.7[y]	***8.8***	12.3[y]	***20.8***	18.9[y]	***1 393***	3 115[y]	***46.6***	42.7[y]	***1 679***	3 117[y]
كرواتيا	...	4.5[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	4.1	4.8[z]	9.7	9.8[z]	17.8**	15.8[z]	1 897**	3 677[z]	49.8**	47.3[z]	3 740**	5 830[z]
إستونيا	6.8	6.0[y]	15.4	14.2[y]	...	25.3[y]	...	5 441[y]	...	40.8[y]	...	6 185[y]
المجر	4.9	5.4[z]	12.8	10.0[z]	19.5**	17.4[z]	2 629**	4 200[z]	40.6**	41.7[z]	2 736**	4 307[z]
لاتفيا	5.8	5.2[z]	*14.4*	12.8[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	***6.0***	5.6[z]	***16.0***	12.9[z]	...	12.9[z]	...	3 127[z]	...	52.6[z]	...	4 596[z]
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بولندا	4.7	5.3[z]	11.4	11.4[z]	...	30.4[z]	...	4 611[z]	...	37.0[z]	...	4 341[z]
جمهورية مولدوفا	4.6	8.4	16.4	22.3	...	18.2	...	1 184	...	37.4	...	1 117
رومانيا	*2.9*	4.3[x]	*7.5*	11.8[x]	...	20.2[x]	...	2 248[x]	...	36.2[x]	...	1 895[x]
الاتحاد الروسي	*3.0*	4.2[y]	*10.6*	11.9[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	5.1[z]	...	9.5[z]	...	47.4[z]	...	6 662[z]	...	23.6[z]	...	1 552[z]
سلوفاكيا	4.2	4.1	13.8	9.8	14.5	18.6[z]	1 457	4 039[z]	55.7	47.7[z]	2 629	3 970[z]
سلوفينيا	***5.9***	5.8	***12.4***	11.6[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	3.7	5.4[x]	13.6	20.2[x]	...	...	...	...	...	...	...	...
آسيا الوسطى												
أرمينيا	2.2	3.1	*12.8*	13.0[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	4.3	3.5[z]	24.4	10.9[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	2.0	3.3*, [z]	10.3	7.7*, [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	4.0	3.4[z]	14.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	4.3	6.5[z]	21.4	24.7[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	5.1	5.9	15.2	14.6[z]	...	31.3	...	583	...	28.8	...	534
طاجيكستان	2.1	4.1	11.8	14.7	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا والمحيط الهادي												
أستراليا	5.1	5.2[z]	13.8	12.9[y]	32.9	34.5[z]	5 257	6 946[z]	39.5	37.3[z]	4 782	6 644[z]
بروني دار السلام	4.9	2.0	9.3	***13.7***	...	28.7	...	2 512	...	46.8	...	3 800
كمبوديا	1.0	2.7	8.7	12.4[x]	*61.7*	...	*59*	...	***11.8***	...	***75***	...
الصين	1.9	...	13.0	...	34.3**	...	...	...	38.4**	...	303**	...
جزر كوك	...	...	13.1**	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	5.3	4.5[z]	18.3	14.7[z]	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
إندونيسيا	***2.8*** **	3.1	***11.5*** **	17.1	. . .	44.9	. . .	403	. . .	25.4	. . .	348
اليابان	3.5	3.7	9.3	9.4 [y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كيريباتي	. . .	6.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.0	3.3	7.4	13.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ماكاو، الصين	3.6	2.9 [z]	13.5	13.0 [z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ماليزيا	6.1	5.9 [z]	25.2	18.9 [z]	*30.9* **	35.5 [z]	*1 063* **	1 856 [z]	*34.7* **	42.1 [z]	*1 639* **	2 597 [z]
جزر مارشال	11.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	6.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ميانمار	0.6	. . .	8.1	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	***33.4***	. . .	. . .	. . .
ناورو	. . .	. . .	. . .	7.5 *. [x]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
نيوزيلندا	7.1	7.6	***16.1***	16.1 [y]	26.7 **	23.3	4 423 **	5 686	39.8 **	38.0	5 432 **	6 311
نيوي	. . .	. . .	. . .	. . .	31.9	. . .	. . .	. . .	59.3	. . .	. . .	. . .
بالاو	*9.4* **	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بابوا غينيا الجديدة	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الفلبين	*3.3*	2.7 [z]	*13.9*	15.0 [z]	*59.5* **	56.0 [z]	*325* **	302 [y]	*22.0* **	29.1 [z]	*285* **	300 [y]
جمهورية كوريا	3.8	5.0 [z]	13.1	15.8 [y]	43.5 **	32.2 [z]	2 875 **	5 179 [z]	38.3 **	36.6 [z]	2 388 **	5 148 [z]
ساموا	4.5	5.8 [y]	13.3	13.4 [y]	32.4 **	. . .	282 **	. . .	26.9 **	. . .	298 **	. . .
سنغافورة	***3.0***	3.3	. . .	10.3	***27.9***	20.2	. . .	5 057	***31.6***	24.3	. . .	7 712
جزر سليمان	2.3 **	7.1 [y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
تايلاند	5.1	3.9	28.1	22.3	***33.6*** **	47.8 [z]	***1 022*** **	1 889 [z]	***19.1*** **	15.9 [z]	***859*** **	709 [z]
تيمور - ليشتي	3.6	. . .	. . .	11.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
توكيلاو	. . .	. . .	*11.2*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
تونغا	5.2 **	. . .	*16.5*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
توفالو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
فانواتو	6.3	5.4 [z]	17.4	23.7 [z]	38.9	55.3 [z]	428	732 [z]	51.9	30.4 [z]	2 181	872 [z]
فيتنام	. . .	5.5 [y]	. . .	19.8 [y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
أنغيلا	. . .	3.4 [y]	. . .	10.7 [y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أنتيغوا وبربودا	3.4	2.6 [z]	. . .	9.8 [z]	. . .	49.4 [z]	. . .	1 751 [z]	. . .	47.3 [z]	. . .	2 210 [z]
الأرجنتين	4.6	6.2 [z]	13.3	14.0 [z]	36.7	32.6 [z]	1 416	2 373 [z]	35.4	40.5 [z]	1 903	3 815 [z]
آروبا	. . .	6.0 [z]	13.8	20.5 [z]	29.9	27.4 [z]	. . .	. . .	32.3	28.9 [z]	. . .	. . .
البهاما	3.3 **	. . .	*19.7* **	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بربادوس	5.3	7.5 [z]	15.4	14.3 [z]	21.5 **	. . .	2 065 **	. . .	31.3	29.0 [z]	3 419	5 235 [z]
بليز	5.7 **	6.9 [z]	17.1 **	18.7 [y]	*61.7*	45.3 [z]	*896*	1 151 [z]	*32.0*	39.9 [z]	*898*	1 683 [z]
برمودا	. . .	1.9	. . .	13.4	. . .	30.9	. . .	. . .	. . .	45.3	. . .	. . .
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5.8	. . .	15.8	. . .	41.0 **	. . .	433 **	. . .	22.2 **	. . .	409 **	. . .
البرازيل	4.0	5.8 [z]	10.5	16.8 [z]	33.3 **	32.6 [z]	859 **	2 026 [z]	36.1 **	44.9 [z]	779 **	2 063 [z]
جزر فيرجين البريطانية	. . .	3.3 [z]	***9.0***	13.6	***29.5***	28.1	. . .	. . .	***33.6***	38.1	. . .	. . .
جزر كايمان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
شيلي	4.0	4.9 [z]	15.6	18.2 [x]	44.5	37.1 [z]	1 405	2 360 [z]	36.5	35.8 [z]	1 593	2 404 [z]
كولومبيا	4.5	5.0	16.9	14.9 [y]	. . .	38.4 [z]	. . .	1 132 [z]	. . .	35.0 [z]	. . .	1 096 [z]
كوستاريكا	5.5	6.5 [z]	***21.1***	23.1 [z]	47.2	28.0 [z]	1 392	1 633 [z]	29.1	21.1 [z]	1 922	1 612 [z]
كوبا	6.9	13.6 [z]	13.7	18.3	*35.5* *	29.2	. . .	. . .	*37.9* *	28.9	. . .	. . .
دومينيكا	5.5 **	3.7	. . .	9.3	. . .	55.4 [y]	. . .	1 557	. . .	44.4 [y]	. . .	1 686
الجمهورية الدومينيكية	*2.0* **	2.3 [x]	***13.1***	11.0 [x]	***54.7***	. . .	. . .	620	. . .	. . .	. . .	544
إكوادور	2.0	. . .	9.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
السلفادور	2.4 **	3.3	17.1 **	13.1 *. [x]	. . .	40.1 [y]	. . .	563 [y]	. . .	21.4 [y]	. . .	555 [y]
غرينادا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
غواتيمالا	. . .	3.3 [y]	. . .	. . .	. . .	57.6 [y]	. . .	430 [y]	. . .	14.0 [y]	. . .	289 [y]
غيانا	9.3 **	. . .	18.4 **	16.7	. . .	29.3	. . .	262	. . .	34.0	. . .	374
هايتي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
هندوراس	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جامايكا	*5.2*	6.4 **	*10.8*	11.5 **	***30.2*** **	31.3 [z]	*858*	1 167 [z]	***34.5*** **	37.1 [z]	*1 436* *	1 629 **
المكسيك	4.5	5.4 [z]	22.6	21.6 [x]	40.8	36.8 [z]	1 494	1 950 [z]	. . .	30.4 [z]	. . .	2 086 [z]
مونتسيرات	. . .	6.3 [z]	10.7 **	8.4 [z]	***20.3***	. . .	. . .	. . .	***29.3***	. . .	. . .	. . .
جزر الأنتيل الهولندية	. . .	. . .	14.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
نيكاراغوا	4.0	. . .	17.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بنما	5.1	4.1 [y]	***7.3***	. . .	. . .	. . .	1 149	967 [x]	. . .	. . .	1 638	1 268 [x]
باراغواي	5.1	4.1 [x]	8.8	11.9 [x]	*47.9* **	40.9 [x]	*541* **	475 [x]	29.7	35.6 [x]	730	695 [x]
بيرو	3.4	2.9	21.1	17.1	40.4	40.6	421	632	28.4	33.3	565	735
سانت كيتس ونيفيس	4.9	4.7 [x]	14.0	10.7 [x]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سانت لوسيا	7.7	4.6 *	21.3	10.9 *	52.7 **	41.9 *	1 734 **	1 640	32.6 **	45.6 *	2 319 **	2 169 *

الجدول 9 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
سانت فنسنت وغرينادين	7.2**	5.0	*13.4***	10.2	*49.0*	. . .	1 399[x]	*1 273*	25.8	. . .	*1 332***	1 460[x]
سورينام	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ترينيداد وتوباغو	3.9	. . .	12.5**	. . .	39.8	. . .	3 249[z]	1 532	31.1	. . .	1 760	3 019**[, y]
جزر تركس وكايكوس	. . .	. . .	17.4	. . .	29.7	. . .	. . .	. . .	39.6	. . .	. . .	. . .
أوروغواي	2.4	. . .	*11.8*	. . .	32.4	. . .	. . .	708	36.9	. . .	1 040	. . .
جمهورية فنزويلا البوليفارية	. . .	3.6	. . .	. . .	32.5[x]	. . .	1 154[x]	. . .	. . .	16.7[x]	. . .	961[x]
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
أندورا	. . .	3.1[z]	. . .	. . .	28.7	. . .	. . .	. . .	20.8	. . .	. . .	. . .
النمسا	6.4	5.5[y]	12.4	11.2[y]	19.0	18.1[y]	7 919	9 554[y]	45.1	47.1[y]	9 763	10 893[y]
بلجيكا	***5.9***	6.3[y]	***12.2***	12.9[y]	. . .	23.4[y]	. . .	8 020[y]	. . .	43.5[y]	. . .	13 384[y]
كندا	5.9	4.8[y]	***12.5***	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
قبرص	5.3	8.1[z]	*14.5*	17.3[z]	33.9	27.2[y]	4 169	7 700[y]	52.5	43.0[y]	6 582	10 630[y]
الدنمارك	8.2	8.6[z]	14.9	15.1[z]	***21.4***	23.4[z]	8 397	9 944[z]	***34.6*****	33.8[z]	13 235	11 849[z]
فنلندا	6.2	6.7[z]	12.5	12.1[z]	21.1	19.6[z]	4 902	6 766[z]	39.3	41.9[z]	7 284	11 859[z]
فرنسا	5.7	5.8[z]	11.5	10.4[z]	20.2****	20.2[z]	5 111	5 603[z]	49.8**	44.4[z]	8 356	8 727[z]
ألمانيا	. . .	4.5[y]	. . .	10.4[y]	. . .	13.8[y]	. . .	5 915[y]	. . .	47.2[y]	. . .	8 246[y]
اليونان	3.2	. . .	7.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	***38.1***	. . .	2 991	. . .
آيسلندا	6.7	9.7[z]	17.1	15.3[z]	34.2	31.6[z]	5 524	8 947[z]	34.1	32.2[z]	5 140	7 756[z]
آيرلندا	4.9	6.6[y]	13.2	13.3[y]	32.2	34.3[y]	3 400	6 933[y]	36.8	36.2[y]	5 118	11 214[y]
إسرائيل	7.5	6.0[z]	13.9	13.6[z]	33.9	37.0[z]	4 749	5 327[z]	30.0	26.9[z]	4 418	4 393[z]
إيطاليا	4.7	4.8[z]	9.6	9.1[z]	26.1****	25.9[z]	7 461**	7 935[z]	46.5**	43.3[z]	8 590**	8 183[z]
لكسمبرغ	***4.2***	. . .	***9.8***	. . .	. . .	. . .	. . .	10 787[y]	. . .	. . .	. . .	15 961[y]
مالطة	. . .	6.0[y]	. . .	13.3[y]	. . .	22.8[y]	. . .	4 962[y]	. . .	52.6[y]	. . .	8 220[y]
موناكو	1.2	1.2[z]	5.1	6.4	17.7	15.1	. . .	. . .	50.9	38.0	. . .	. . .
هولندا	4.8	6.1[z]	11.1	11.5[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
النرويج	7.2	7.4[z]	15.6	15.7[z]	. . .	24.8[z]	. . .	10 234[z]	. . .	34.2[z]	. . .	14 191[z]
البرتغال	5.2**	5.1[y]	12.8**	10.9[y]	31.0****	29.2[y]	4 373**	5 040[y]	44.0**	42.0[y]	5 966**	7 904[y]
سان مارينو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إسبانيا	4.4	5.1[z]	11.3	10.8[z]	28.1	26.3[z]	4 979	6 479[z]	47.5	38.5[z]	6 580	8 298[z]
السويد	7.3	7.2[z]	13.6	13.2[z]	. . .	24.2[y]	7 687**	9 856[z]	. . .	37.1[y]	*8 642***	11 504[z]
سويسرا	5.0	5.7[y]	15.4	16.7[y]	31.6	25.0[y]	8 373	8 713[y]	40.5	45.5[y]	10 416	13 407[y]
المملكة المتحدة	4.5	5.5[z]	11.4	11.3[z]	. . .	29.7[z]	. . .	7 916[z]	. . .	49.0[z]	. . .	10 644[z]
الولايات المتحدة	5.0	5.4[y]	***17.1***	13.8[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب وغرب آسيا												
أفغانستان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بنغلاديش	2.3	2.1[z]	15.3	14.1[z]	38.9	42.7[z]	. . .	109[z]	42.0**	43.0[z]	80**	210
بوتان	4.4	*6.2*	*13.8*	9.4	*26.9***	27.8	*200***	263	*47.9***	55.5	*1 434***	1 010
الهند	4.5	. . .	12.7	. . .	29.9****	. . .	206**	. . .	37.6**	. . .	429**	. . .
جمهورية إيران الإسلامية	4.5	4.7	18.7	19.8	***26.6*****	25.9	***712*****	1 468	***34.1***	50.0	***732***	2 089
الملديف	. . .	9.2[z]	. . .	16.0[z]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
نيبال	2.9**	4.7	12.5**	20.2	52.7****	60.3[z]	67**	172[z]	28.9**	25.3[z]	105**	109[y]
باكستان	2.6	2.3	. . .	9.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سري لانكا	. . .	2.1[z]	. . .	8.1[z]	. . .	31.4[z]	. . .	326[z]	. . .	52.1[z]	. . .	. . .
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
أنغولا	3.4**	3.8	6.4**	8.5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
بنين	3.0	4.5[z]	16.0	18.2[z]	*52.1***	59.1[z]	*147***	197[z]	*27.0***	22.0[z]	*310***	. . .
بوتسوانا	. . .	8.2[z]	. . .	16.2[z]	. . .	19.2[z]	. . .	1 136[z]	. . .	31.3[z]	. . .	3 337**[, z]
بوركينا فاسو	. . .	4.0	. . .	20.8	. . .	56.6	. . .	191	. . .	20.2	. . .	260
بوروندي	3.5	9.4	13.3	25.1	38.9	45.1	56	71	36.5	30.0	***252*****	260
الكاميرون	*2.1*	3.5	9.8	17.9	. . .	34.4	. . .	134	. . .	53.3	. . .	570**
الرأس الأخضر	. . .	5.9	. . .	14.4	. . .	47.0[z]	. . .	590[z]	. . .	31.2[z]	. . .	474[z]
جمهورية أفريقيا الوسطى	1.6	1.2	14.5	12.0	. . .	55.0	. . .	34	. . .	21.8	. . .	99
تشاد	3.2	3.1	17.1	10.1	44.6	53.1	69	94	33.3	27.0	348	192
جزر القمر	. . .	7.6[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الكونغو	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كوت ديفوار	4.3	4.8[y]	20.6	24.6[y]	43.4****	. . .	281**	. . .	36.4**	. . .	763**	. . .
جمهورية الكونغو الديمقراطية	. . .	2.7	. . .	8.9	. . .	36.8	. . .	18	. . .	28.2	. . .	42
غينيا الاستوائية	*1.0*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إريتريا	5.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
إثيوبيا	*3.9*	4.7	*11.3*	25.4	. . .	64.8	. . .	104	. . .	10.5	. . .	55
غابون	3.5**	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 9 (تابع)

البلد أو الأراضي	الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الإجمالي		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الابتدائي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية		الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم الثانوي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي الجاري على التعليم		الإنفاق الحكومي الجاري على كل تلميذ في التعليم الثانوي (التكلفة الفردية) بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي في عام 2009 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
غامبيا	3.1	5.4	14.2	22.8	. . .	50.3	. . .	152	. . .	32.5	. . .	180**
غانا	4.2**	5.6	. . .	24.4	***41.6***	34.8	***211***	173	***39.5***		***482***	348
غينيا	2.4	2.8[y]	14.7	19.2[y]	. . .	. . .	. . .	77[y]	. . .	. . .	. . .	68[y]
غينيا بيساو	5.6	. . .	11.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
كينيا	5.4	6.7	*25.8*	17.2	*68.3***	. . .	*302***	. . .	*17.6***	. . .	*205***	. . .
ليسوتو	10.9	10.3[y]	25.5	23.7[y]	42.8	35.7[y]	138	327[y]	24.4	20.8[y]	404	750**.[y]
ليبيريا	. . .	3.5[y]	. . .	12.1[y]	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
مدغشقر	2.8	3.2[z]	15.7	13.4[y]	. . .	47.2[z]	. . .	56[z]	. . .	20.1[z]	. . .	101**.[z]
ملاوي	5.1	**5.9**	14.0	**14.7**	60.8	**36.6**	72	55	10.3	**28.7**	57	159
مالي	3.0**	4.6	11.4**	22.0	48.9**	39.9[z]	125**	107[z]	33.7**	40.7[z]	380**	306[z]
موريشيوس	4.0	3.0[z]	17.7	11.4[z]	31.9	. . .	906	. . .	36.7	. . .	1 334	. . .
موزمبيق	3.8	. . .	15.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
ناميبيا	7.9	8.1	22.3	22.4[y]	59.4	40.8	1 015	1 089	27.7	22.5	1 657	943[y]
النيجر	3.3	3.9	18.7	16.9	56.0	60.4	204	136	26.6	22.0	491	283
نيجيريا	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
رواندا	4.3	**4.7**	21.9	**16.9**	47.7	**36.6**	68	**78**	18.5	**26.0**	324	**266**
ساو تومي وبرنسيبي	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
السنغال	3.2**	5.7	. . .	24.0[z]	. . .	40.1	. . .	292	. . .	27.7	. . .	470
سيشل	5.5	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سيرا ليون	*5.1***	4.3[z]	. . .	18.1[z]	. . .	49.9[z]	. . .	. . .	. . .	32.6[z]	. . .	. . .
الصومال	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
جنوب أفريقيا	6.2	6.1	22.2	19.2	45.2	40.5[z]	1 145	1 685	33.7	31.4[z]	1 610	1 967
جنوب السودان	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
سوازيلاند	4.9	7.6	. . .	16.0	33.2	35.0[y]	390	634[y]	26.9	30.2[y]	1 087	1 534[y]
توغو	4.3	5.0	26.2	17.6[z]	36.8	49.1	73	91	33.6	27.3	273	157[x]
أوغندا	3.2**	*2.5***	. . .	15.0[z]	. . .	58.3[z]	. . .	78[z]	. . .	23.8[z]	. . .	216[z]
جمهورية تنزانيا المتحدة	2.0**	6.2	. . .	18.3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
زامبيا	2.0	1.5[y]	6.9	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
زمبابوي	. . .	2,7	. . .	8,3	. . .	53,2	. . .	. . .	. . .	25,8	. . .	. . .
العالم[1]	4.5	4.8	13.8	14.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	3.7	4.4	13.2	12.3	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان المتقدمة	5.1	5.5	12.5	12.1	. . .	24.2	. . .	6 479	. . .	41.7	. . .	8 220
البلدان النامية	4.3	4.7	14.6	16.0	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
الدول العربية	5.5	4.5	. . .	16.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أوروبا الوسطى والشرقية	4.6	5.2	12.8	11.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
آسيا الوسطى	4.0	3.5	14.4	13.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
شرق آسيا والمحيط الهادي	4.7	3.9	13.2	13.7	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
شرق آسيا	3.3	3.3	12.2	13.7	. . .	. . .	. . .	. . .	32.5	. . .	. . .	. . .
بلدان المحيط الهادي	6.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية والكاريبي	4.6	4.7	14.0	13.6	39.8	36.8	. . .	1 167	. . .	35.3		1 621
بلدان الكاريبي	5.3	4.7	14.0	11.2	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
أمريكا اللاتينية	4.3	4.5	14.6	16.8	40.8	36.9	1 004	1 132	. . .	31.8	. . .	1 096
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	5.2	5.8	12.5	12.9	28.1	24.9	5 111	7 916	42.2	42.0	6 933	10 644
جنوب وغرب آسيا	3.7	4.4	13.8	14.1	29.9	31.4	. . .	263	37.6	50.0	429	. . .
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3.7	4.7	15.7	17.6	. . .	46.0	. . .	134	. . .	27.5	. . .	263
البلدان ذات الدخل المنخفض	3.2	4.3	14.5	17.1	. . .	50.3	. . .	92	. . .	26.0	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المتوسط	4.5	4.8	14.4	14.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	4.5	4.7	. . .	15.6	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	4.6	4.8	14.4	12.8	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
البلدان ذات الدخل المرتفع	4.9	5.3	13.2	12.9	. . .	25.6	. . .	5 800	. . .	39.9	. . .	7 904

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012).
ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمة بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.
1- كل القيم الإقليمية المذكورة هي قيم متوسطة. ولا يمكن المقارنة بين القيم المتوسطة لعام 1999 وعام 2010 إذ إنها لا تعتمد بالضرورة على عدد البلدان نفسه.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (x) تخص عام 2007.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
البيانات التي ترد إزاءها نجمتين (**) هي تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء.
(-) القيمة معدومة أو قليلة جداً.
(. . .) بيانات غير متوافرة.

الجدول 10

اتجاهات في المؤشرات الأساسية أو البديلة لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع

	البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في: 1999 المجموع (%)	2010 المجموع (%)	الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في: 1999 المجموع (%)	2010 المجموع (%)	الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15-24) — 1985-1994[1]: المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005-2010[1]: المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1985-1994[1]: المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005-2010[1]: المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	الدول العربية												
1	الجزائر	2	77	91	96	74*	0.72*	92*	0.94*	50*	0.57*	73*	0.79*
2	البحرين[3]	38	...	96	...	97*	0.99*	100	1.00	84*	0.87*	92	0.97
3	جيبوتي	0.4	**4**	27	44**.z	...	...	...	...	...	...	...	...
4	مصر	10	24z	90**	94**	63*	0.76*	88*	0.93*	44*	0.55*	72*	0.79*
5	العراق	5	...	89	...	...	...	83	0.95	...	...	78*	0.82*
6	الأردن	29	32	89	91	...	...	99*	1.00*	...	...	93*	0.93*
7	الكويت[3]	85	82y	91	92y	87*	0.93*	99*	1.00*	74*	0.88*	94*	0.97*
8	لبنان	61**	81	92**	92	...	...	99*	1.01*	...	...	90*	0.92*
9	الجماهيرية العربية الليبية	5	...	...	...	98	0.97	100	1.00	77	0.74	89	0.86
10	موريتانيا	...	...	61	74	...	...	68	0.92	...	...	58	0.79
11	المغرب	62	**63**	71	**96**	58*	0.64*	79*	0.83*	42*	0.52*	56*	0.64*
12	عمان	...	45	79	94z	...	...	98*	1.00*	...	...	87*	0.90*
13	فلسطين	35	39	92	87	...	...	99*	1.00*	...	...	95*	0.94*
14	قطر	25	55z	91	92	90*	1.03*	97*	1.02*	76*	0.94*	96*	0.99*
15	المملكة العربية السعودية	...	11	...	90z	88*	0.86*	98	0.98	71*	0.72*	87	0.90
16	السودان (قبل الانفصال)	19	27z	40**	...	...	...	87	0.93	...	...	71	0.77
17	الجمهورية العربية السورية	8	10	94	93z	...	...	95	0.97	...	...	83	0.86
18	تونس	14	...	94	98z	83	0.83	97*	0.98*	59	0.69	78*	0.82*
19	الإمارات العربية المتحدة[3]	64	...	82	...	82*	1.04*	95*	1.04*	71*	0.95*	90*	1.02*
20	اليمن	0.7	1	56	78	60*	0.43*	85	0.77	37*	0.30*	64	0.58
	أوروبا الوسطى والشرقية												
21	ألبانيا	43	56	99**	80	...	...	99*	1.01*	...	...	96*	0.97*
22	بيلاروس	83	99	***93***	92	100*	1.00*	100*	1.00*	98*	0.97*	100*	1.00*
23	البوسنة والهرسك	...	17	...	87	...	...	100	1.00	...	...	98	0.97
24	بلغاريا	68	79	96	98	...	...	98*	1.00*	...	...	98*	0.99*
25	كرواتيا	39	61	86	87	100*	1.00*	100	1.00	97*	0.96*	99	0.99
26	الجمهورية التشيكية	89	106z	96**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27	إستونيا	93	96z	94	94z	100*	1.00*	100	1.00	100*	1.00*	100	1.00
28	المجر	80	85z	88	92z	...	...	...	...	...	...	...	...
29	لاتفيا	56	84	92**	95	100*	1.00*	100	1.00	99*	0.99*	100	1.00
30	ليتوانيا	50	74	94	93	100*	1.00*	100	1.00	98*	0.99*	100	1.00
31	الجبل الأسود	***34***	31	...	83	...	...	99	1.00	...	...	98	0.98
32	بولندا	49	66z	97	96z	...	...	...	...	...	...	...	...
33	جمهورية مولدوفا[5,4]	48	76	88	*89*	100*	1.00*	99	1.00	96*	0.96*	99	0.99
34	رومانيا	68	79	89	88	99*	1.00*	97	1.00	97*	0.96*	98	0.99
35	الاتحاد الروسي[6]	71	90z	...	93z	100*	1.00*	100	1.00	98*	0.97*	100	1.00
36	صربيا[4]	54	53	...	93	...	...	99	1.00	...	...	98	0.97
37	سلوفاكيا	79	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	سلوفينيا	75	86z	94	97z	100*	1.00*	100	1.00	100*	1.00*	100	1.00
39	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	27	25	95	88	99*	0.99*	99	1.00	94*	0.94*	97	0.97
40	تركيا	7	22z	94	97z	93*	0.92*	98*	0.98*	79*	0.76*	91*	0.89*
41	أوكرانيا	50	97	...	91	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
	آسيا الوسطى												
42	أرمينيا	26	31	***91*****	...	100*	1.00*	100	1.00	99*	0.99*	100	1.00
43	أذربيجان[7,4]	18	25	89	84	100*	...	100*	1.00*	...	...	100*	1.00*
44	جورجيا	35	58y	...	100z	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
45	كازاخستان	15	**48**	*86***	**88**	100*	1.00*	100	1.00	98*	0.97*	100	1.00
46	قيرغيزستان	10	19	87*	87	...	...	100*	1.00*	...	...	99*	0.99*
47	منغوليا	26	77	87	99	...	...	96	1.03	...	...	97	1.01
48	طاجيكستان	8	9	*95*	97	100*	1.00*	100	1.00	98*	0.98*	100	1.00
49	تركمنستان	...	...	...	...	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
50	أوزبكستان	24	**26**	...	**90**	...	...	100	1.00	...	...	99	1.00

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	2010		1999		2009		1999		2009	1999	2010	1999
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
الدول العربية												
1	106	0.91	110	0.94	95[z]	1.02[z]	. . .	. . .	95	95	23	28
2	107	1.00	. . .	. . .	. . .	. . .	96	1.10	98[y]	96	. . .	18**
3	33	0.71	**59**	**0.90**	**36**	**0.80**	14	0.72	64**.[y]	. . .	40	**35**
4	98**	0.91**	101	0.96**	72	0.96	80**	0.91**	97**	. . .	***22*****	26
5	97	0.83	. . .	. . .	. . .	. . .	35	0.64	. . .	66**	21	. . .
6	96	1.01	92	1.00	87	1.06	85	1.04	. . .	97	. . .	. . .
7	106	1.02	. . .	. . .	. . .	. . .	109**	1.03**	96	.	13	8
8	112**	0.96**	105	0.97	81	1.12	77**	1.09**	95[y]	. . .	14**	14
9	122	0.99	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
10	84	0.97	102	1.05	24**	0.85**	18**	0.75**	74	***55***	47	37
11	87	0.82	**114**	**0.94**	. . .	. . .	37	0.78	94	82	28	**26**
12	89	0.99	105[z]	0.97[z]	100[z]	0.99[z]	71	1.01	. . .	94	25	12**.[z]
13	100	1.00	91	0.98	86	1.08	78	1.02	.	.	38	28
14	104	1.05	103	1.00	94	1.21	88	1.11	96[x]	. . .	13	12
15	. . .	. . .	106	0.99	101	0.95	. . .	. . .	94*.[x]	. . .	. . .	11
16	48**	0.85**	73[z]	0.90[z]	39[z]	0.88[z]	26**	. . .	94[x]	84**	***24*****	38**.[z]
17	108	0.92	118	0.98	72	1.01	44	0.92	.	92	25	18**.[y]
18	115	0.93	109[z]	0.96[z]	90[z]	1.06**.[z]	74	0.99	96[y]	92	24	17[z]
19	93	0.99	. . .	. . .	. . .	. . .	83	1.09	. . .	92	16	17
20	72	0.56	87	0.82	44**	0.62**	40	0.37	. . .	***74*****	22**	31
أوروبا الوسطى والشرقية												
21	109	0.98	87	0.99	89	0.98	73	0.95	95	.**	23**	20
22	***111***	***0.99***	100	1.00	. . .	. . .	85	1.05	.	.	20	15
23	. . .	. . .	112	1.02	91	1.03	. . .	. . .	.	. . .	. . .	. . .
24	104	0.97	103	1.00	89	0.95	92	0.98	.	.	18	17
25	93	0.98	93	1.00	96	1.07	84	1.02	.	.	19	14
26	103	0.99	106[z]	0.99[z]	90[z]	1.01[z]	82	1.04	100[y]	98	18	19[z]
27	99	0.97	99[z]	0.99[z]	104[z]	1.02[z]	94	1.04	99[y]	99	16	12[z]
28	102	0.98	102[z]	0.99[z]	98[z]	0.99[z]	93	1.01	.[y]	.	11	10[z]
29	95	0.97	101	0.99	95	0.98	89	1.04	96	.	15	12
30	101	0.98	96	0.99	99	0.98	96	1.00	.	.	17	13
31	. . .	. . .	107	0.98	104	1.01	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
32	100	0.97	97[z]	0.99[z]	97[z]	0.99[z]	100	0.99	98[y]	99	***11***	10[z]
33	*101*	*0.99*	94	1.00	88	1.02	83	0.98	.	.**	21	16
34	96	0.98	96	0.99	97	0.99	81	1.01	.	.	19	16
35	103	0.99	99[z]	1.00[z]	89[z]	0.98[z]	92	. . .	.[y]	.	18	18[z]
36	112**	0.99**	96	0.99	91	1.02	93**	1.01**	.	. . .	. . .	16
37	99	0.98	101	0.99	90	1.01	84	1.02	.	.	19	15
38	98	0.99	98[z]	0.99[z]	97[z]	1.00[z]	100	1.03	100[y]	.	14	17[z]
39	102	0.98	90	1.01	84	0.99	82	0.98	.	.	22	16
40	103	0.91	102[z]	0.98[z]	78[z]	0.91[z]	69	0.69	92[y]	. . .	. . .	. . .
41	108	0.99	99	1.01	96	0.98*	98	1.03*	.	.*	20	16
آسيا الوسطى												
42	***102***	***1.00*****	103	1.02	92	1.02	92	. . .	.	.	***20*****	. . .
43	98	1.00	94	0.99	85	0.98	78	0.99	.	.	19	11
44	94	0.99	109	1.03	86[z]	. . .	79	0.98	96	.	*17*	8*
45	*96*	*1.01*	**111**	**1.00**	**100**	**0.97**	93	1.00	.	.**	*19***	**16**
46	96	0.99	100	0.99	84*	0.99*	83	1.02	.	.*	24	24
47	96	1.01	122	0.98	89	1.07	61	1.26	94	.	32	30
48	*97*	*0.93*	102	0.96	87	0.87	75	0.86	.	.**	***22***	25
49	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
50	98	1.00	**95**	**0.97**	**106**	**0.98**	86	0.98	.	.**	21	**16**

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1		الهدف 2		الهدف 3				الهدف 4			
		الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة		تعميم التعليم الابتدائي		احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي		نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي		نسبة المتعلمين الشباب (15-24)				نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		1985–1994[1]		2005–2010[1]		1985–1994[1]		2005–2010[1]	
		1999	2010	1999	2010	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
	شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	أستراليا	***103***	78	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...
52	بروني دار السلام	81	88	...	...	*98	*1.00	100	1.00	*88	*0.89	95	0.97
53	كمبوديا	5**	13	87	96	...	...	*87	*0.97	...	...	*74	*0.80
54	الصين[6]	37	54	...	...	*94	*0.94	99	1.00	*78	*0.78	94	0.94
55	جزر كوك[4]	86	**181**	85	94	...	...	...	...	...	...	...	...
56	جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	*100	*1.00	...	...	*100	*1.00
57	فيجي	15	18[z]	94	97[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
58	إندونيسيا	23**	43	*90**	96	*96	*0.98	*99	*1.00	*82	*0.86	*93	*0.94
59	اليابان	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
60	كيريباتي	...	...	**99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	8	22	77	97	...	...	*84	*0.88	...	...	*73	*0.77
62	ماكاو، الصين	91	80	85	82	...	...	*100	*1.00	...	...	*93	*0.94
63	ماليزيا[3]	54	67[z]	95	...	*96	*0.99	*98	*1.00	*83	*0.87	*93	*0.95
64	جزر مارشال	57	**46**	...	**99**	...	...	...	...	...	...	...	...
65	ولايات ميكرونيزيا الموحدة	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	ميانمار	2	10	...	...	...	...	96	0.99	...	...	92	0.95
67	ناورو[4]	*74*	94[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	نيوزيلندا	85	93	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
69	نيوي[4]	154	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	بالاو[4]	63	...	**97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	بابوا غينيا الجديدة	...	100[y]	...	...	...	...	68	1.11	...	...	61	0.90
72	الفلبين	30	51[z]	90	88[z]	*97	*1.01	*98	*1.02	*94	*0.99	*95	*1.01
73	جمهورية كوريا	76	119	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
74	ساموا	53**	38	92	97	*99	*1.00	99	1.00	*98	*0.99	99	1.00
75	سنغافورة[3]	...	...	...	...	*99	*1.00	*100	*1.00	*89	*0.87	*96	*0.96
76	جزر سليمان	36**	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	تايلاند	91	**100**	...	90[z]	...	...	*98	*1.00	...	...	*94	*0.96
78	تيمور - ليشتي	...	...	...	85	...	...	*80	*0.98	...	...	*58	*0.83
79	توكيلاو[4]	*99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	تونغا	29	...	91	...	...	...	*99	*1.00	...	...	*99	*1.00
81	توفالو[4]	***96***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	فانواتو	***53***	59	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	فيتنام	40	82	96	98	*94	*0.99	97	0.99	*88	*0.89	93	0.96
	أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	أنغيلا[9]	...	95**.[y]	**96***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	أنتيغوا وبربودا	*57*	76[y]	...	87	...	...	...	...	...	...	99	1.01
86	الأرجنتين	57	74[z]	99	...	*98	*1.00	99	1.00	*96	*1.00	98	1.00
87	آروبا	95	112	98	100	...	...	*99	*1.00	...	...	*97	*1.00
88	البهاما	11	...	91	98	...	...	...	...	...	...	...	...
89	بربادوس	75	108*	95**	95*.[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
90	بليز	24	46	88**	95	*76	*1.01	...	...	*70	*1.00	...	...
91	برمودا	...	...	...	83**	...	...	...	...	...	...	...	...
92	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	44	45[z]	95	...	*94	*0.95	*99	*0.99	*80	*0.82	*91	*0.91
93	البرازيل[3]	58	...	91	...	...	...	*98	*1.01	...	...	*90	*1.00
94	جزر فيرجين البريطانية[4]	62	71**.[z]	96**	87	...	...	...	...	...	...	...	...
95	جزر كايمان	42	91[y]	96*	...	...	...	*99	*0.99	...	...	*99	*1.00
96	شيلي	76	56[z]	...	94[z]	*98	*1.01	*99	*1.00	*94	*0.99	*99	*1.00
97	كولومبيا	39	49	93	88	*91	*1.03	*98	*1.01	*81	*1.00	*93	*1.00
98	كوستاريكا	47	71	...	...	...	...	98	1.01	...	...	96	1.00
99	كوبا	105	104	97	**98**	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
100	دومينيكا	82	112	*95*	94[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
101	الجمهورية الدومينيكية	32	38	83	90	...	...	*97	*1.02	...	...	*90	*1.00

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[1]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	2010		1999		2009		1999		2009	1999	2010	1999
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
شرق آسيا والمحيط الهادي												
51	105	0.99	101	1.00	131	0.95	157	1.00	. . .	. . .	18**	. . .
52	108	1.01	116	0.95	110	1.03	88	1.09	98	. . .	14*	11
53	127	0.95	101	0.87	46**	0.90**	16	0.53	62[x]	*63*	***53***	48
54	111	1.03	***114***	***1.03***	81	1.04	61	. . .	. . .	. . .	***22***	17
55	**111**	**1.03**	96	0.95	**82**	**1.20**	60	1.08	**84**	. . .	18	**16**
56	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
57	105[z]	0.98[z]	104	0.99	86[z]	1.09[z]	78	1.11	94[y]	87	*28*	*26*[y]
58	118	1.02	*106***	*0.97***	*77*	1.00	*53***	*0.95***	86[x]	***89***	***22***	16
59	103	1.00	101	1.00	102	1.00	101	1.01	100	. . .	21	18
60	113[z]	1.04[z]	108	1.01	86[y]	1.11[y]	59	1.23	. . .	***72***	25	25[y]
61	126	0.93	112	0.85	47	0.83	33	0.70	67[x]	55	31	29
62	94	1.00	100	0.99	92	0.93	80	1.05	99[y]	. . .	31	16
63	. . .	. . .	95	0.98	68[z]	1.07[z]	66	1.08	98[y]	***87***	20	13[z]
64	. . .	. . .	90	0.99	99[z]	1.03[z]	68	1.06	87[y]	. . .	15	. . .
65	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
66	126	1.00	101	0.98	54	1.06	36	1.00	75	*55*	31	28
67	93[y]	1.06*.[y]	*99*	*1.33*	63[y]	1.20[y]	*47*	*1.17*	. . .	. . .	*21*	22[y]
68	101	1.00	100	1.00	119	1.05	111	1.05	. . .	. . .	18	14
69	. . .	. . .	99	1.00	. . .	. . .	98	1.10	. . .	. . .	16	. . .
70	. . .	. . .	114	0.93	. . .	. . .	101	1.07	. . .	. . .	15	. . .
71	60[y]	0.89[y]	*71*	*0.86*	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	*35***	. . .
72	106[z]	0.98[z]	110	1.00	85[z]	1.08[z]	74	1.10	79[y]	***79***	35	31[z]
73	106	0.99	103	1.01	97	0.99	100	1.00	99	99	32	21
74	108	1.02	98	0.98	85	1.14	80	1.11	96	91*	24**	30
75	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	99[y]	. . .	. . .	17[z]
76	. . .	. . .	90	0.94	. . .	. . .	26	0.76	. . .	. . .	19	. . .
77	91[z]	0.99[z]	97	0.97	**79**	**1.08**	***62***	***0.98*****	. . .	. . .	21	. . .
78	117	0.96	***125***	. . .	56	1.01	***34*****	. . .	71	. . .	***51*****	30
79	. . .	. . .	*105*	*1.15*	. . .	. . .	*92*	*1.01**	. . .	. . .	*10*	. . .
80	. . .	. . .	112	0.95	. . .	. . .	106	1.14	. . .	*92*	21	. . .
81	. . .	. . .	98	1.02	. . .	. . .	***80***	***1.10****	. . .	. . .	19	. . .
82	117	0.98	118	0.98	55	1.02	30	0.88	76[y]	72	24	22
83	106	0.93	111	0.93	77	1.09	61	0.90	. . .	83	30	20
أمريكا اللاتينية والكاريبي												
84	. . .	. . .	***104*****	***0.98*****	. . .	. . .	*107***	*0.98***	. . .	*93***	22	14
85	102	. . .	*124*	*0.92*	105	1.01	*79*	*0.92*	94[x]	. . .	*19*	15
86	118[z]	0.99[z]	113	0.99	89[z]	1.12[z]	85	1.05	95[y]	90	21	16[y]
87	114	0.98	113	0.98	90	1.01	99	1.06	93[y]	97	19	17
88	114	0.97	97	0.97	96	1.05	78	0.99	91	. . .	14	14
89	120*	1.02*	103	1.04	101*	1.09*	108	1.12	92*.[y]	92	18**	13*
90	121	0.91	110	0.91	. . .	. . .	62	1.07	91	76	*23*	*22*
91	92	1.00**	***101***	***1.01***	79	1.18	***79***	***1.07***	. . .	. . .	***9***	7
92	105[z]	0.99[z]	114	0.98	80[z]	0.99[z]	77	0.93	85[x]	82	*25***	. . .
93	. . .	. . .	155	0.94	. . .	. . .	99	1.11	.	.**	26	22
94	100	0.94	112	0.97	102	1.03	99	0.91	. . .	. . .	18	13
95	90[y]	0.97[y]	112	0.93	83[y]	1.13[y]	99	0.96	. . .	93	15	12[y]
96	106[z]	0.95[z]	101	0.97	88[z]	1.03[z]	79	1.04	. . .	98	32	23[z]
97	115	0.98	119	1.00	96	1.10	73	1.11	85	67	24	28
98	110	0.99	112	0.99	100	1.06	62	1.10	91	91	27	18
99	**101**	**0.98**	102	0.97	**90**	**0.99**	80	1.06	**96**	96	12	**9**
100	112	0.98	*120*	*1.02*	98	1.09	100	1.33	90	*86*	20	16
101	108	0.88	111	0.98	76	1.12	56	1.24	. . .	75	31	26

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1 الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999	الهدف 1 — 2010	الهدف 2 تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في 1999	2010	الهدف 3 احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15-24) — 1985-1994[1] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005-2010[1] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الهدف 4 تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق) — 1985-1994[1] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	2005-2010[1] المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
102	إكوادور	65	112**,[7]	98	97[2]	96*	0.99*	99*	1.00*	88*	0.95*	92*	0.97*
103	السلفادور	41	64	***84****	94	85*	1.00*	96*	1.01*	74*	0.92*	84*	0.94*
104	غرينادا	90	99	*81***	87[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
105	غواتيمالا	46	71	83	97	76*	0.87*	87	0.95	64*	0.80*	75	0.87
106	غيانا	101	76	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...
107	هايتي	...	...	...	...	...	...	72*	0.95*	...	...	49	0.84
108	هندوراس	22	44	*89*	96	...	...	95*	1.02*	...	...	85*	1.00*
109	جامايكا	79	113	90**	82	...	...	95	1.06	...	...	87	1.12
110	المكسيك	73	101	97	98	95*	0.99*	98*	1.00*	88*	0.94*	93*	0.97*
111	مونتسيرات[9]	137	...	***95****	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	جزر الأنتيل الهولندية	112	...	...	...	97*	1.01*	98	1.00	95*	1.00*	96	1.00
113	نيكاراغوا	28	55	78	92	...	...	87*	1.04*	...	...	78*	1.00*
114	بنما	67	95	98	98	95*	0.99*	98*	0.99*	89*	0.99*	94*	0.99*
115	باراغواي	29	35[2]	96	85[2]	96*	0.99*	99*	1.00*	90*	0.96*	94*	0.98*
116	بيرو	56	79	98**	95	95*	0.97*	97*	0.99*	87*	0.88*	90*	0.89*
117	سانت كيتس ونيفيس	*129*	90	***93****	83	...	...	...	...	...	...	...	...
118	سانت لوسيا	64**	60	91**	88	...	...	...	...	...	...	...	...
119	سانت فنسنت وغرينادين	...	80[2]	*97***	94	...	...	...	...	...	...	...	...
120	سورينام	***85****	85[2]	***91****	91[2]	...	...	98*	1.01*	...	...	95*	0.99*
121	ترينيداد وتوباغو	59**	...	88	94	99*	1.00*	100	1.00	97*	0.98*	99	0.99
122	جزر تركس وكايكوس[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	أوروغواي	60	89[2]	...	99[2]	99*	1.01*	99*	1.01*	95*	1.01*	98*	1.01*
124	جمهورية فنزويلا البوليفارية	45	73	85	93	95*	1.02*	99*	1.01*	90*	0.98*	96*	1.00*
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية												
125	أندورا	...	102	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...
126	النمسا	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	بلجيكا	114	118[2]	99	99[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
128	كندا	63	71[7]	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	قبرص[4]	60	81	95	99	100*	1.00*	100	1.00	94*	0.93*	98	0.98
130	الدنمارك	90	96[2]	98	96[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
131	فنلندا	47	68	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...
132	فرنسا[10]	112	109	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
133	ألمانيا	101	114	99**	98**	...	...	...	...	...	...	...	...
134	اليونان	67	...	93	...	99*	1.00*	99	1.00	93*	0.93*	97	0.98
135	آيسلندا	86	97[2]	99	99[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
136	آيرلندا	...	98	95	95	...	...	...	...	...	...	...	...
137	إسرائيل	89	106[2]	98	97[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
138	إيطاليا	97	98	99	97	...	...	100	1.00	...	...	99	0.99
139	لكسمبرغ	72	87[7]	96	95[7]	...	...	...	...	...	...	...	...
140	مالطة	100	117	94	94	98*	1.02*	98*	1.02*	88*	1.01*	92*	1.03*
141	موناكو[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	هولندا	97	93	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
143	النرويج	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
144	البرتغال	67	82[2]	*97*	99[2]	99*	1.00*	100	1.00	88*	0.92*	95	0.97
145	سان مارينو	...	...	...	92*,[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
146	إسبانيا	99	126	100	100	100*	1.00*	100*	1.00*	96*	0.97*	98*	0.98*
147	السويد	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
148	سويسرا	92	99	96	94	...	...	...	...	...	...	...	...
149	المملكة المتحدة	77	81[2]	100	100[2]	...	...	...	...	...	...	...	...
150	الولايات المتحدة	59	69	96	95	...	...	...	...	...	...	...	...
	جنوب وغرب آسيا												
151	أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	بنغلاديش[3]	19	13*	...	...	45*	0.73*	77	1.04	35*	0.58*	57	0.85

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[1]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في	
	2010		1999		2009		1999		2009	1999	2010	1999
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	المجموع (%)		
102	114	1.00	114	1.00	75**, y	1.03**, y	57	1.03	77	. . .	17*, z	*23*
103	114	***0.97***	***106***	***0.97***	65	1.01	53	0.98	65	89	31z	. . .
104	103	*0.97*	*91*	1.00	108	1.03	. . .	. . .	. . .	. . .	16	*20*
105	116	0.87	102	0.96	59	0.93	33	0.84	*56*	71x	28	38
106	85	1.01	107	1.04	91	1.11	88	0.99	*77*	87y	25	27
107	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
108	116	*1.01*	*107*	1.00	73	1.23	. . .	. . .	. . .	78x	33y	*34*
109	89	0.99**	95**	1.01**	93	1.03	88**	1.01**	***89***	96	21	***34***
110	114	0.98	110	1.01	89	1.07	70	1.01	89	96	28	27
111	. . .	. . .	***105***	***0.99***	. . .	. . .	183	0.75	. . .	. . .	13z	21
112	. . .	0.95	135	1.15	. . .	. . .	91	1.15	84**	. . .	. . .	20
113	118	1.01	102	1.18**	69	1.10	52**	1.18**	48	51x	30	34
114	108	0.97	107	1.07	74	1.07	67	1.07	92	95	23	26
115	100z	0.96**	119**	1.04	67z	1.05z	58	1.04	78**	82y	. . .	. . .
116	108	0.99	124	0.94	91	0.98	83	0.94	87	93	20	29
117	93	***1.02***	***109***	*1.04*	97	0.99	*97*	*1.04*	*83*	84	14	*19*
118	94	0.95	104	1.26	96	0.99	71	1.26	. . .	95	19	***24***
119	105	*0.95*	*118*	*1.34***	107	1.02	*82***	*1.34***	. . .	. . .	16	*19***
120	113z	***0.99***	***118***	***1.19***	75z	1.23z	***73***	***1.19***	94y	. . .	15z	***20*****
121	105	0.99	97	1.09	90**, y	1.07**, y	78	1.09	96	92*	18*	21
122	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	18**
123	113z	0.99	111	1.17	90z	. . .	92	1.17	*89*	95y	14z	20
124	103	0.98	99	1.22	83	1.10	57	1.22	91	94	. . .	. . .
	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية											
125	84	. . .	. . .	. . .	87	1.05	. . .	. . .	. . .	94	10	. . .
126	99	0.99	104	0.95	99	0.96	98	0.95	.	.	11	13
127	105z	0.99	108	1.07	111z	0.97z	141	1.07	. . .	97y	11z	*12***
128	99y	1.00	100	1.02	101y	0.98y	103	1.02	99	. . .	. . .	17
129	106	1.00	97	1.03	99	1.00	93	1.03	95	95x	14	18
130	99z	1.00	101	1.05	117z	1.02z	125	1.05	100	100y	. . .	10
131	99	1.00	101	1.09	108	1.05	121	1.09	99	100	14	17
132	110	0.99	105	1.00	113	1.01	109	1.00	98	. . .	18	19
133	102	0.99	103	0.98	103	0.95	98	0.98	.	.	13	17
134	. . .	1.00	95	1.04	. . .	. . .	91	1.04	. . .	. . .	. . .	14
135	99z	0.98	100	1.05	107z	1.03z	109	1.05	***98***	99y	. . .	. . .
136	108	0.99	102	1.06	121	1.05	106	1.06	95	99	16	22
137	103z	0.99	105	0.99	102z	1.02z	100	0.99	***99***	99y	13**, z	13**
138	102	0.99	105	0.99	100	0.99	92	0.99	***96***	100	. . .	11
139	100y	1.01	99	1.05	98y	1.02y	98	1.05	*96*	96x	12y	***12***
140	101	1.00	100	0.85	101	0.89	89	0.85	*98*	83y	14	20
141	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	22
142	108	0.98	109	0.96	121	0.99	123	0.96	100	99	. . .	. . .
143	99	1.00	101	1.02	111	0.98	119	1.02	100	99	. . .	. . .
144	114z	*0.96*	*122*	1.08	107z	1.04z	103	1.08	. . .	. . .	11z	*13*
145	94**	. . .	. . .	. . .	97**	1.02**	. . .	. . .	. . .	. . .	6	*5*
146	106	0.99	106	1.06	125	1.02	109	1.06	. . .	100y	12	15
147	101	1.03	110	1.26	99	0.99	156	1.26	98	100	10	12
148	103	0.99	106	0.93	95	0.97	96	0.93	*97*	. . .	. . .	. . .
149	106z	1.00	101	1.01	102z	1.02z	101	1.01	. . .	. . .	18z	19
150	102	1.03	103	. . .	96	1.01	94	. . .	. . .	. . .	14	15
	جنوب وغرب آسيا											
151	97	0.08	26	**-**	46	0.51	***11***	0.69	. . .	. . .	44	. . .
152	. . .	. . .	. . .	0.99	51	1.13	47	. . .	66*	. . .	43*	. . .

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1		الهدف 2		الهدف 3				الهدف 4			
		الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة		تعميم التعليم الابتدائي		احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار				تحسين مستويات القرائية لدى الكبار			
		نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي		نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي		نسبة المتعلمين الشباب (15-24)				نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		1985–1994[1]		2005–2010[1]		1985–1994[1]		2005–2010[1]	
		1999	2010	1999	2010	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
153	بوتان	0.9	**5**	56	**88**	...	...	74*	0.85*	...	...	53*	0.59*
154	الهند	19	55	*79**	92[y]	62*	0.67*	81*	0.84*	48*	0.55*	63*	0.68*
155	جمهورية إيران الإسلامية	42	42	86**	...	87*	0.88*	99*	1.00*	66*	0.76*	85*	0.90*
156	الملديف	56	**114**	97	**96**	98*	1.00*	99*	1.00*	96*	1.00*	98*	1.00*
157	نيبال[3]	10*	...	65*	...	50*	0.48*	83	0.89	33*	0.35*	60	0.66
158	باكستان	*63**	...	***58****	74*	...	...	71*	0.78*	...	...	55*	0.59*
159	سري لانكا	...	...	***100***	94	...	...	98*	1.01*	...	...	91*	0.97*
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى												
160	أنغولا	27**	104	...	86*	...	...	73	0.82	...	...	70	0.70
161	بنين	4	18	...	94	40*	0.48*	55	0.68	27*	0.42*	42	0.55
162	بوتسوانا	...	19[z]	80	87[z]	89*	1.07*	95	1.04	69*	1.09*	84	1.01
163	بوركينا فاسو	2	**3**	33	**63**	20*	0.53*	39*	0.71*	14*	0.42*	29*	0.59*
164	بوروندي	0.8	9	37	...	54*	0.81*	78	1.00	37*	0.57*	67	0.85
165	الكاميرون	11	28	...	92	...	...	83*	0.87*	...	...	71*	0.80*
166	الرأس الأخضر	53**	70	99**	93	88*	0.96*	98	1.02	63*	0.71*	84	0.89
167	جمهورية أفريقيا الوسطى	...	6	...	**69**	48*	0.56*	65	0.80	34*	0.42*	56	0.62
168	تشاد	...	2	52	...	17*	0.34*	47	0.76	11*	0.25*	34	0.54
169	جزر القمر	3	22[y]	66	...	...	...	86	0.99	...	...	75	0.87
170	الكونغو	2	13	...	91*	...	...	80*	0.90*	...	...	...	...
171	كوت ديفوار	2	**4**	56	61[z]	49*	0.63*	67	0.86	34*	0.53*	56	0.72
172	جمهورية الكونغو الديمقراطية	*0.7***	3	33	...	...	...	65	0.90	...	...	67	0.74
173	غينيا الاستوائية	27	55[y]	*72***	56	...	...	98	1.01	...	...	94	0.93
174	إريتريا	5	14	33	33	...	...	89	0.94	...	...	68	0.73
175	إثيوبيا	1	5	36	81	34*	0.71*	55*	0.75*	27*	0.51*	39*	0.59*
176	غابون	*14***	**42**	...	...	93*	0.98*	98	0.98	72*	0.82*	88	0.92
177	غامبيا	18	30	69	66	...	...	67	0.86	...	...	50	0.67
178	غانا	31	69[z]	61**	**84**	...	...	81	0.98	...	...	67	0.84
179	غينيا	...	14	43	77	...	...	63	0.82	...	...	41	0.58
180	غينيا بيساو	4**	7	50**	74	...	...	72	0.83	...	...	54	0.60
181	كينيا	43	52[z]	62	83**,[z]	...	...	93	1.02	...	...	87	0.93
182	ليسوتو	20**	33	56	73	...	...	92	1.14	...	...	90	1.15
183	ليبيريا	47	...	46	...	60	0.82	77	1.16	43	0.58	61	0.88
184	مدغشقر	3**	9	65	...	...	...	65*	0.97*	...	...	64	0.91
185	ملاوي	...	...	99	97[z]	59*	0.70*	87	1.00	49*	0.51*	75	0.84
186	مالي	1	**3**	42**	**63**	...	...	44*	0.60*	...	...	31*	0.47*
187	موريشيوس	95	96	92	93	91*	1.01*	97	1.02	80*	0.88*	89	0.95
188	موزمبيق	...	...	52	**90**	...	...	72	0.83	...	...	56	0.61
189	ناميبيا	33	...	87	85[z]	88*	1.06*	93	1.04	76*	0.95*	89	0.99
190	النيجر	1	**6**	26	**62**	...	...	37*	0.44*	...	...	29*	0.35*
191	نيجيريا[11]	***8***	14	61**	58**	71*	0.77*	72	0.85	55*	0.65*	61	0.70
192	رواندا	3**	11	***76****	99	75	...	77	1.01	58	...	71	0.90
193	ساو تومي وبرنسيبي	24	**62**	88	98	94*	0.96*	95	1.01	73*	0.73*	89	0.90
194	السنغال	3	13	57	75	38*	0.57*	65*	0.76*	27*	0.48*	50*	0.63*
195	سيشل	110	102	***92***	...	99*	1.01*	99	1.01	88*	1.02*	92	1.01
196	سيبرا ليون	4	**7**	...	...	...	...	59	0.73	...	...	42	0.59
197	الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	جنوب أفريقيا	21	65[z]	92	85**,[z]	...	...	98*	1.01*	...	...	89*	0.96*
199	جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	سوازيلاند	...	23	70	86	84*	1.01*	94	1.03	67*	0.94*	87	0.99
201	توغو	3	9	85	92[y]	...	...	82*	0.85*	...	...	57	0.61*
202	أوغندا	...	14	...	91	70*	0.82*	87*	0.95*	56*	0.66*	73*	0.78*
203	جمهورية تنزانيا المتحدة	...	33	49	98[y]	82*	0.90*	77	0.98	59*	0.67*	73	0.85
204	زامبيا	...	...	71	91	66*	0.97*	74	0.82	65*	0.79*	71	0.77
205	زمبابوي	...	...	...	...	95*	0.98*	99	1.01	84*	0.88*	92	0.95

الجدول 10

	الهدف 6				الهدف 5							
	جودة التعليم				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي			
	نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]		نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس		نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية			
	العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في		العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2010	1999	2009	1999	2009		1999		2010		1999	
			المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)
153	**25**	42	**96**	90	**1.04**	**70**	0.80	37	**1.01**	**111**	0.85	75
154	. . .	35*	. . .	62	0.92	63	0.70	43	1.00[y]	116[y]	*0.84*	*94*
155	20[z]	***25***	94[y]	*97*	0.86	91	0.93	79	1.01	114	0.94	101
156	**12**	24	. . .	. . .	. . .	. . .	1.08	41	**0.96**	**109**	1.01	131
157	**30**	39	62[x]	59	. . .	. . .	0.70	34	. . .	. . .	0.77	114
158	40	33**	62	. . .	0.76	34	. . .	. . .	0.82	95	***0.67****	***71****
159	24	***26***	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	1.00	99	***0.99***	***108***
	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى											
160	46**	. . .	45*	.	0.69	31	0.75	13	0.81	124	. . .	. . .
161	46	53	60	84	. . .	. . .	0.44	22	0.87	126	0.64	83
162	25[z]	27	97**.[y]	87	1.06**.[z]	82**.[z]	1.07	73	0.96[z]	110[z]	1.00	103
163	**48**	***47***	75	68	**0.78**	**23**	0.62	9	**0.93**	**79**	0.70	42
164	51	46	62	*59*	0.72	25	***0.79*****	***11*****	0.99	156	0.81	51
165	46	52	76	***52*****	0.83**	42**	0.84**	26**	0.86	120	0.82	85
166	24	29**	90[x]	***91***	1.20	88	***1.04*****	***68*****	0.92	110	0.95	125
167	**81**	. . .	**55**	. . .	**0.55**	**18**	. . .	***12*****	**0.73**	**94**	***0.68****	***78****
168	62	68	37	56	0.42	25	0.26	10	0.73	93	0.58	64
169	30[y]	35	. . .	. . .	. . .	. . .	0.81	30	0.92[y]	104[y]	0.85	100
170	49	*60*	77**.[x]	. . .	. . .	. . .	*0.70*	*36*	0.95	115	0.97	59
171	**49**	*45*	66[y]	69	. . .	. . .	0.54**	23**	**0.83**	**88**	0.74	74
172	37	26	60	. . .	0.58	38	0.53	19	0.87	94	0.91	48
173	27	57	70	. . .	. . .	. . .	0.37	33	0.97	87	*0.96***	*108*
174	38	47	69	94	0.76	32	0.68	22	0.84	45	0.83	52
175	54	*67*	51	56	0.82	36	0.67	13	0.91	102	0.61	50
176	**25**	***49***	. . .	. . .	. . .	. . .	0.86	48	**0.97**	**182**	1.00	140
177	37[z]	*37*	65**	66**	0.95**	54**	. . .	. . .	1.02	83	0.84	84
178	**31**	30	78[y]	*66*	**0.91**	**58**	0.81	40	**1.00**	**107**	0.93	81
179	42	47	69	. . .	0.59**.[z]	38**.[z]	0.37**	14**	0.84	94	0.64	56
180	52	*44*	. . .	. . .	. . .	. . .	*0.55*	*19*	0.94	123	0.67**	78**
181	47**.[z]	32	. . .	. . .	0.90[z]	60[z]	0.96	38	0.98[z]	113[z]	0.97	90
182	34	44	80	75	1.38	46	1.36	30	0.98	103	1.08	100
183	24[y]	39	60[x]	. . .	. . .	. . .	0.65	31	0.91[y]	96[y]	0.75	94
184	40	47	35	52	0.94**.[z]	31**.[z]	. . .	. . .	0.98	149	0.97	97
185	79**	. . .	61	48	0.91	32	0.70	38	1.04	135	0.96	138
186	**48**	62*	**88**	77**	**0.71**	**39**	0.54	14	**0.88**	**82**	0.72	53
187	21	26	98	99	1.00**	89**	0.98	76	1.01	99	1.00	100
188	**55**	61	**44**	43	**0.87**	**26**	0.63	5	**0.91**	**111**	0.74	69
189	30[z]	32	91[y]	93	. . .	. . .	1.12	57	0.99[z]	107[z]	1.01	116
190	**39**	41	**71**	*74*	0.66	13	0.59	7	**0.84**	**71**	0.68	31
191	36	41	86	. . .	0.88	44	0.91	23	0.91	83	0.81	93
192	**58**	54	47	*42*	**1.05**	**36**	1.01	10	**1.03**	**142**	***0.99***	***106***
193	**30**	36	77**.[y]	***62*****	**1.15**	**59**	. . .	. . .	**0.97**	**134**	0.97	110
194	34	49	74	*72*	0.88	37	0.65	16	1.06	87	0.83	68
195	13	15	95[y]	96	1.09	119	1.04	105	1.00	117	***1.00***	***112***
196	**31**	***37***	. . .	. . .	. . .	. . .	***0.68*****	***28***	**0.93**	**125**	. . .	*70*
197	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
198	31[z]	35	. . .	65	1.05[z]	94[z]	1.13	88	0.96[z]	102[z]	0.97	113
199	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
200	32	33	96	80	1.00	58	1.00	44	0.92	116	0.96	94
201	41	41	78	52	. . .	. . .	0.40	31	0.90	140	0.75	126
202	49	57	57	*57*	0.85**	28**	*0.76*	*16*	1.01	121	0.90	130
203	51	***46***	90	*81*	. . .	. . .	. . .	. . .	1.02	102	1.00	67
204	58**	61**	71[y]	81	. . .	. . .	. . .	. . .	1.01	115	0.92	84
205	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

الجدول 10 (تابع)

	البلد أو الأراضي	الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة — نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في		الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي — نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي — العام الدراسي المنتهي في		الهدف 3: احتياجات التعلم لجميع الشباب والكبار — نسبة المتعلمين الشباب (15-24)				الهدف 4: تحسين مستويات القرائية لدى الكبار — نسبة القرائية لدى الكبار (15 سنة فما فوق)			
		1999	2010	1999	2010	1985–1994[1]		2005–2010[1]		1985–1994[1]		2005–2010[1]	
		المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
		المتوسط المرجح				المتوسط المرجح				المتوسط المرجح			
I	العالم	32	48	82**	89**	83	0.90	90	0.95	76	0.85	84	0.90
II	البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	46	64**	90**	91**	100	1.00	100	1.00	98	0.97	99	1.00
III	البلدان المتقدمة	75	85	97	97	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
IV	البلدان النامية	27	43	80**	88**	80	0.88	88	0.93	67	0.77	80	0.86
V	الدول العربية	15	22**	77	86**	74	0.78	89	0.93	55	0.62	75	0.79
VI	أوروبا الوسطى والشرقية	51	69**	92**	94**	98	0.98	99	1.00	96	0.96	98	0.98
VII	آسيا الوسطى	19	30	91**	90	100**	1.00**	100	1.00	98**	0.98**	99	1.00
VIII	شرق آسيا والمحيط الهادي	39	57	94**	95**	95	0.96	99	1.00	82	0.84	94	0.95
IX	شرق آسيا	39	57	94**	95**	95	0.96	99	1.00	82	0.84	94	0.95
X	بلدان المحيط الهادي	67**	78	90	86	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
XI	أمريكا اللاتينية والكاريبي	54	70	92	94**	93**	1.01**	97	1.00	86**	0.97**	91	0.98
XII	بلدان الكاريبي	. . .	. . .	72**	69**	. . .	. . .	81	0.98	. . .	. . .	69	0.96
XIII	أمريكا اللاتينية	55	72	93	95**	93**	1.01**	98**	1.00**	86**	0.97**	92	0.98
XIV	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	76	85	98	96	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .
XV	جنوب وغرب آسيا	21	48	74**	88**	60	0.70	81	0.86	47	0.57	63	0.70
XVI	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	10**	17	58	76**	66**	0.80**	72	0.87	53**	0.68**	63	0.76
XVII	البلدان ذات الدخل المنخفض	11**	15	58**	80**	60**	0.79**	74	0.93	51**	0.69**	63	0.81
XVIII	البلدان ذات الدخل المتوسط	32	52	85**	90**	84	0.89	91	0.94	72	0.80	83	0.88
XIX	المتوسط الأدنى	22	45	77**	87**	71	0.80	84	0.89	59	0.71	71	0.78
XX	المتوسط الأعلى	43	62	94**	95**	94	0.96	99	1.00	82	0.86	94	0.95
XXI	البلدان ذات الدخل المرتفع	72	82	96	97	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .	. . .

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2012). والبيانات الواردة في الجدول بشأن نسب القيد مستمدة من تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة. تنقيح عام 2010 (الأمم المتحدة، 2011)، وتستند إلى المتغير المتوسط.

ملاحظة: ترد مجموعات البلدان في الجداول مقسمةً بحسب مستوى الدخل وفقاً للتصنيف الذي حدده البنك الدولي. ويعتمد ذلك على قائمة تصنيف البلدان بحسب مجموعات الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2011.

1- الأرقام المدرجة هي أحدث بيانات سنوية متوافرة عن الفترة المعنية. وللحصول على مزيد من الإيضاح عن التعاريف الوطنية لمحو الأمية، وأساليب تقييمه ومصادر بياناته وسنوات إعدادها، انظر مقدمة الجداول الإحصائية في نسخة التقرير المتاحة على الإنترنت. والأرقام التي ترد إزاءها نجمة (*)، مستمدة من البيانات الوطنية عن محو الأمية في البلد المعني. أما بالنسبة إلى سائر البلدان، فقد استخدمت تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء بشأن محو الأمية، وهي تقديرات وضعت باستخدام النموذج العام لإعداد اسقاطات محو الأمية بحسب السن والخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وتخص التقديرات الأحدث عهدا عام 2010 وتستند إلى أحدث البيانات المتاحة في كل بلد.

2- استنادا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

3- لم يتسنَّ حساب معدلات القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم اتساق البيانات السكانية.

4- استخدمت البيانات السكانية الوطنية لحساب معدلات القيد.

5- البيانات الخاصة بالقيد والسكان والتي استخدمت لحساب معدلات القيد، لا تشمل منطقة ترانسنستريا.

6- كانت توجد في السابق بنيتان تعليميتان في الاتحاد الروسي، يبدأ التعليم الابتدائي في كلتيهما في سن السابعة، وكانت البنية الأكثر شيوعا هي التي يستمر فيها التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتستخدم لحساب المؤشرات؛ أما البنية الأخرى فمدتها أربع سنوات وتضم ما يقارب ثلث التلاميذ المقيدين في المرحلة الابتدائية. وقد جرى تعميم هذه البنية في أرجاء البلد كافة منذ عام 2004.

7- البيانات الخاصة بالقيد والسكان لا تشمل منطقة نغورنو-كاراباخ.

الجدول 10

	الهدف 5								الهدف 6			
	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي				جودة التعليم			
	نسبة القيد الإجمالية				نسبة القيد الإجمالية				نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس		نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي[2]	
	العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في				العام الدراسي المنتهي في			
	2010		1999		2009		1999		2009	1999	2010	1999
	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	المجموع (%)		المتوسط المرجح	
									الوسيط			
I	106	0.97	99	0.92	70	0.97	59	0.91	. . .	. . .	26	24
II	99**	1.00**	102	0.99	93**	0.98**	90	1.00**	.	.	19	17**
III	103	0.99	103	1.00	102	1.00	100	1.02	99	98	16	14
IV	106	0.97	98	0.91	66	0.96	52	0.88	87	82	29**	27
V	98	0.93	89	0.87	69**	0.94**	59	0.88	95	92	23	21
VI	100**	0.99**	103	0.97	88**	0.97**	88	0.96	.	.	18**	17**
VII	101	0.98	97	0.99	95	0.97	84	0.99	.	.	21	17
VIII	110	1.01	111**	0.99**	80	1.03	63	0.94**	87	. . .	24**	18
IX	111	1.02	111**	0.99**	80	1.03	62	0.94**	92	81	25**	18
X	92	0.98	95	0.97	95	0.96	109	1.00	. . .	. . .	20	. . .
XI	114	0.97	121	0.97	90	1.08	80	1.07	92	88	26	22
XII	106**	0.98**	108**	0.98**	. . .	. . .	49**	0.99**	92	89	29**	26**
XIII	114	0.97	122	0.97	91	1.08	81	1.07	91	87	26	22
XIV	103	0.99	103	1.01	102	1.00	100	1.02	99	. . .	15	14
XV	106**	0.98**	89	0.83	59	0.91	44	0.75	66	. . .	36	39**
XVI	101	0.93	80	0.85	40	0.82	25	0.82	71	69	42	43
XVII	105	0.95	78	0.86	42	0.87	29	0.83	62	59	43**	43
XVIII	107**	0.98**	102	0.92	71	0.98	58	0.90	91	. . .	27**	24**
XIX	104**	0.96**	93	0.86	61	0.93	46	0.80	80	76	31	31**
XX	110	1.00	114**	0.99**	85	1.04	72	0.98**	95	90	24**	19
XXI	103	0.99	102	1.00	102	1.00	99	1.01	. . .	96	16	14

8- يلتحق الأطفال بالتعليم الابتدائي في سن السادسة أو السابعة. وبما أن الالتحاق الأكثر شيوعاً بالتعليم الابتدائي هو في سن السابعة، حُسبت معدلات القيد على أساس الفئة العمرية الممتدة من 7 سنوات إلى 11 سنة.
9- لم يتسنَّ حساب نسب القيد لعام من هذين العامين الدراسيين أو كليهما نتيجة لعدم وجود بيانات سكانية مصنفة بحسب الأعمار لدى الأمم المتحدة.
10- تشمل البيانات المحافظات والأراضي الفرنسية الواقعة في ما وراء البحار.
11- نظراً إلى استمرار التباين في بيانات القيد بحسب فئة عمرية واحدة، يستند تقدير نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي إلى توزيع الأعمار في الدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات لعام 2007، اعتباراً من العام الدراسي المنتهي في 2007.
البيانات الواردة بالخط الغامق تخص العام الدراسي المنتهي في 2011، أما تلك الواردة بالخط المائل فتخص عام 2000، وأما تلك الواردة بالخط الغامق المائل فتخص عام 2001.

البيانات التي يرد إزاءها الحرف (z) تخص العام الدراسي المنتهي في 2009.
البيانات التي يرد إزاءها الحرف (y) تخص العام الدراسي المنتهي في 2008.
البيانات التي ترد إزاءها نجمة (*) هي تقديرات وطنية.
(**) فيما يخص البيانات القطرية، تمثل الأرقام تقديرات جزئية لمعهد اليونسكو للإحصاء، أما فيما يخص المجاميع والمتوسطات المرجحة على مستوى المجموعات الإقليمية وغيرها من مجموعات البلدان، فإن للأرقام تمثيلاً جزئياً بسبب عدم توافر بيانات عن جميع البلدان (تتوافر بيانات عن 33% إلى 60% من سكان المجموعات الإقليمية أو مجموعات البلدان الأخرى).
(. . .) بيانات غير متوافرة.

شباب يشاركون في دورة خياطة في مركز سانت أنطوني للتدريب المهني في موسوما في جمهورية تنزانيا المتحدة. وتدعم المنظمة غير الحكومية Terre des Hommes هذه الدورة.

Cr... Sven Torfinn/Panos

الجدول 1

الجداول الخاصة بالمعونة

مقدّمة[1]

إن بيانات المعونة المستخدمة في هذا التقرير مستمدة من قاعدة بيانات الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (IDS) الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنوياً البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بالإضافة إلى عدد متزايد من المانحين غير الأعضاء في اللجنة. وتشمل هذه الإحصاءات قاعدة بيانات اللجنة المذكورة التي توفر بيانات جامعة، ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) الذي يقدم بيانات تتعلق بالمشاريع والأنشطة. واعتمد هذا التقرير على قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) فيما يتعلّق بالأرقام الإجمالية الخاصة بالمساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) بينما استمدّت الأرقام الخاصة بالمعونة القابلة للتخصيص القطاعي والمعونة المقدمة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS).
ويمكن الاطلاع على البيانات كافة على موقع الإنترنت التالي www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

المساعدة الإنمائية الرسمية هي أموال من القطاع العام تقدم للبدان النامية من أجل تعزيز تنميتها الاقتصادية والاجتماعية. وتقدم هذه المساعدة بشروط تساهلية: أي أنها تتخذ شكل منحة أو قرض بنسبة فائدة أدنى من النسبة المتاحة في الأسواق، وعادة ما تكون مدة تسديدها أطول من المدة الاعتيادية.

ويمكن الاطلاع على نسخة تفصيلية من جداول المعونة، بما في ذلك إجمالي المساعدة الإنمائية لكل جهة متلقية، على موقع التقرير الإلكتروني: www.efareport.unesco.org.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

البلدان النامية هي البلدان المدرجة في الجزء الأوّل من قائمة متلقي المعونة للجنة المساعدة الإنمائية الذي يضم بصورة رئيسية جميع البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، باستثناء 12 بلداً من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية ومجموعة من البلدان النامية الأكثر تقدماً.

الجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدم المساعدة الإنمائية مباشرة إلى البلدان المتلقية. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التي تمثل منتدى لأهم الجهات المانحة الثنائية أنشئ لزيادة حجم المعونة وفعاليتها. أما الجهات المانحة الثنائية غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية فتضم البرازيل والصين والهند وبعض الدول العربية. كما تسهم الجهات المانحة الثنائية بشكل ملموس في عمل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تسجّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة المتعددة الأطراف هي مؤسسات دولية حكومية تخصص جميع أنشطتها أو جزءاً كبيراً منها لصالح البلدان النامية. وتشمل هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأميركية)، ووكالات الأمم المتحدة والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية). وتمنح البنوك الإنمائية أيضاً قروضاً غير تساهلية لعدة بلدان متوسطة أو مرتفعة الدخل، ولا تدرج هذه القروض في نطاق المساعدة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونة

المساعدة الإنمائية الرسمية الإجمالية: هي المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف التي تستهدف القطاعات على أنواعها، بالإضافة إلى المعونة غير القابلة للتخصيص القطاعي على غرار دعم الميزانية العامة وتخفيف عبء الديون. في الجدول 1، ترمز المساعدة الإنمائية الرسمية الإجمالية من الجهات المانحة الثنائية إلى المعونة الثنائية فقط، فيما تتألف المعونة كنسبة مئوية من إجمالي الناتج القومي من المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف.

المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي: ويُقصد بها المعونة التي تخصص لقطاع معيّن مثل قطاع التعليم أو قطاع الصحة. وهي لا تشمل المعونة لأغراض التنمية العامة (مثل دعم الميزانية العامة) ودعم ميزان المدفوعات وتخفيف عبء الديون والمساعدة في حالات الطوارئ.

تخفيف عبء الديون: يشمل ذلك التغاضي عن الديون، أي إلغاء الديون بموجب اتفاق بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (الجهة المتلقية للمعونة)، وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون مثل مقايضتها وإعادة شرائها وإعادة تمويلها. ويسجل إلغاء الدين في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية باعتباره منحة ويدرج بالتالي في عداد المساعدة الإنمائية الرسمية.

المعونة القطرية القابلة للبرمجة: تُحدد من خلال طرح ما يلي من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية:

- ما هو غير قابل للتنبؤ نظراً لطبيعته (المساعدة الإنسانية وتخفيف عبء الديون)؛

1 نُشرت سلسلة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات المتعلقة بهذه المقدمة على شكل Excel على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: www.efareport.unesco.org

- ما لا يتضمن تدفقات عبر الحدود (تكاليف إدارية، تكاليف التلاميذ المحتسبة، وتكاليف مرتبطة بزيادة التوعية حول المسائل الإنمائية وبالأبحاث في البلدان المانحة وباللاجئين في البلدان المانحة)؛
- ما لا يشكل جزءاً من اتفاقات التعاون بين الحكومات (معونة غذائية ومعونة من الحكومات المحلية)؛
- ما هو غير قابل للبرمجة على المستوى القطري من قبل الجهة المانحة (التمويل الرئيسي للمنظمات غير الحكومية).

لم تدرج المعونة القطرية القابلة للبرمجة في جداول المعونة ولكنها مستخدمة في بعض الأجزاء من هذا التقرير.

المعونة المخصصة للتعليم

المعونة المباشرة المخصصة للتعليم: مصطلح يرد في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (CRS) للدلالة على المعونة المباشرة المخصصة لقطاع التعليم. وتشمل مجموع المعونة المباشرة كما عرّفت عنها لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) والمخصصة لما يلي:

- ***التعليم الأساسي،*** والذي يغطي التعليم الابتدائي ومهارات الحياة الأساسية للشباب والكبار والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، بحسب تعريف لجنة المساعدة الإنمائية؛
- ***التعليم الثانوي،*** ويغطي التعليم الثانوي العام والتدريب المهني؛
- ***التعليم ما بعد الثانوي،*** ويشمل التدريب الإداري والتقني المتقدّم؛
- ***التعليم، من دون تحديد المستوى،*** ويشير هذا المصطلح إلى أي نشاط لا يمكن إدراجه في باب تطوير مستوى واحد من التعليم، على غرار الأبحاث التربوية وتدريب المعلّمين. وغالباً ما يدرج في هذه الفئة الفرعية الدعم المقدّم لبرنامج التعليم العام.

إجمالي المعونة المخصصة للتعليم: يشير هذا المصطلح إلى المعونة المباشرة المخصصة للتعليم زائد 20% من الدعم المقدم للميزانية العامة (معونة مقدمة للحكومات من دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محددة) لتمثيل معدل الـ15% إلى 25% المقدّر من الدعم المقدّم للميزانية المستفيد عادة.

إجمالي المعونة المخصصة للتعليم الأساسي: أي المعونة المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي زائد 10% من الدعم المقدم للميزانية العامة، زائد 50% من المعونة المخصصة للتعليم «من دون تحديد المستوى التعليمي».

التعهدات والمدفوعات: التعهد هو التزام ثابت من قبل جهة مانحة بتقديم مساعدة محددة لبلد أو لمنظمة متعددة الأطراف، يُعبّر عنه كتابة ويرصد له التمويل اللازم. وتسجّل المدفوعات التحويلات الدولية الفعلية للموارد المالية أو السلع أو الخدمات التي تقدمها الجهة المانحة. وانطلاقاً من تقرير 2011، بدأت أرقام المدفوعات تُستخدم في النص وفي جداول المعونة، فيما كانت التقارير السابقة تسجّل مبالغ التعهدات. وبالنظر إلى أن المعونة التي يتم التعهد بها في سنة معيّنة يمكن أن يجري تسديد المدفوعات الخاصة بها في وقت لاحق وقد يمتد ذلك أحياناً على عدة سنوات، فإن الأرقام السنوية للمعونة المستندة إلى التعهدات لا يمكن مقارنتها مباشرة بالأرقام الخاصة بالمدفوعات. هذا ولم تتوافر أرقام موثوقة عن مدفوعات المعونة إلا ابتداءً من عام 2002، والتي تستخدم بالتالي كسنة الأساس.

الأسعار الجارية والأسعار الثابتة: يُستخدم الدولار الأميركي في التعبير عن الأرقام الخاصة بالمعونة والواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية. وعندما تقارن أرقام المعونة بين سنوات مختلفة، يتعيّن إجراء تسوية لتعويض التضخم والتغيرات في أسعار الصرف. وتتيح هذه التسويات التعبير عن المبالغ بسعر الدولار الثابت، أي بسعر الدولار الذي تثبَّتت قيمته قياساً إلى سنة مرجعية معيّنة، بما في ذلك قيمته الخارجية بالنسبة إلى العملات الأخرى. ومعظم البيانات الخاصة بالمعونة الواردة في هذا التقرير عرضت بسعر الدولار الثابت لعام 2010.

المصدر: OECD–DAC, 2012a, 2012b.

الجدول 1 : المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»				المدفوعات من المساعدة الإنمائية كنسبة مئوية من الناتج الوطني الإجمالي				المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			تخفيف عب، الديون والتدابير الأخرى المتعلقة بها تخفيف عب، الديون والتدابير الأخرى المتعلقة بها		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2011[1]	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	20111	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
أستراليا	1 799	2 859	3 241	3 441	0.26	0.29	0.32	0.35	1 234	2 222	2 631	12	4	8
النمسا	443	490	612	450	0.23	0.30	0.32	0.27	206	302	328	54	57	155
بلجيكا	1 579	1 535	2 051	1 490	0.52	0.55	0.64	0.53	702	1 126	1 128	703	105	556
كندا	2 489	3 581	3 926	3 771	0.26	0.30	0.34	0.31	1 062	2 415	2 645	13	55	57
الدانمارك	1 592	1 874	2 109	2 072	0.90	0.88	0.91	0.86	520	997	1 468	0	-	47
فنلندا	390	755	839	773	0.35	0.54	0.55	0.52	266	469	520	0	-	-
فرنسا	6 368	6 891	7 787	7 975	0.39	0.47	0.50	0.46	2 939	5 045	5 370	3 369	1 829	1 709
ألمانيا	5 044	6 790	8 036	8 440	0.28	0.35	0.39	0.40	3 811	6 940	8 227	1 741	145	216
اليونان	261	287	212	56	0.21	0.19	0.17	0.11	226	214	146	-	-	-
آيرلندا	404	643	585	588	0.40	0.54	0.52	0.52	286	456	406	-	-	0
إيطاليا	1 541	835	759	1 492	0.19	0.16	0.15	0.19	201	536	554	909	170	275
اليابان	8 231	6 417	7 337	5 804	0.22	0.18	0.20	0.18	4 156	9 707	12 520	772	112	190
الكويت[2]	88	222	211	...	...	...	...	...	...	...	612	-	-	-
لكسمبرغ	225	265	262	262	0.82	1.04	1.05	0.99	...	182	204	-	-	-
هولندا	3 765	4 623	4 644	3 948	0.81	0.82	0.81	0.75	1 657	3 430	3 233	447	42	499
نيوزيلندا	186	267	271	288	0.23	0.28	0.26	0.28	121	168	185	-	-	-
النرويج	2 300	3 507	3 561	3 190	0.91	1.06	1.10	1.00	1 153	2 246	2 426	26	18	16
البرتغال	278	266	396	419	0.25	0.23	0.29	0.29	242	212	264	-	2	3
جمهورية كوريا	283	665	901	912	0.06	0.10	0.12	0.12	...	646	862	-	-	2
إسبانيا	1 688	4 272	3 999	2 187	0.25	0.46	0.43	0.29	987	3 162	3 206	174	193	433
السويد	2 118	3 236	2 915	3 274	0.82	1.12	0.97	1.02	1 001	1 981	1 694	107	22	-
سويسرا	1 282	1 821	1 712	1 992	0.35	0.45	0.40	0.46	680	851	787	26	169	32
الإمارات العربية المتحدة[2]	1 002	841	380	...	...	0.35	0.16	...	...	701	347	-	-	-
المملكة المتحدة	4 369	7 515	8 017	7 562	0.33	0.51	0.57	0.56	1 795	5 684	6 314	436	43	183
الولايات المتحدة	15 004	25 463	26 587	26 524	0.14	0.21	0.21	0.20	8 377	17 853	18 914	1 775	259	186
مجموع المساعدات الثنائية	62 728	85 921	91 350	86 909	0.24	0.31	0.32	0.31	31 621	67 545	74 990	10 562	3 225	4 568
صندوق التنمية الأفريقي	966	3 420	2 345	...	...	...	...	...	691	2 284	1 477	151	726	561
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	893	1 028	...	...	...	...	...	...	881	1 021	-	-	-
الصناديق الخاصة التابعة لبنك التنمية الآسيوي	...	...	1 930	...	...	...	...	...	...	...	1 850	-	-	1
صندوق التنمية الآسيوي[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	2 437	12 473	12 570	...	...	...	...	...	1 460	8 379	8 201	4	154	23
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية IDA)	10 248	12 912	12 123	...	...	...	...	...	9 735	11 206	9 967	512	1 555	2 002
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	...	1 034	1 204	...	...	...	...	...	...	596	714	-	424	484
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية التساهلية)	2 509	2 629	2 973	...	...	...	...	...	...	...	...	473	119	1 627
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	329	327	...	...	...	...	...	...	290	310	-	-	14
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	636	613	...	...	...	...	...	...	581	552	-	-	-
اليونيسف	819	1 114	1 050	...	...	...	...	...	493	756	770	-	-	-
صندوق بناء السلام	...	43	51	...	...	...	...	...	...	43	47	-	-	-
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	...	477	545	...	...	...	...	...	...	388	429	-	-	-
برنامج الأغذية العالمي	...	295	244	...	...	...	...	...	...	88	94	-	-	-
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف[4]	17 943	40 371	42 033	...	...	...	...	...	13 216	29 375	30 226	1 267	3 153	4 874
المجموع	80 671	126 292	133 383	...	...	...	...	...	44 837	96 920	105 216	11 829	6 378	9 442

ملاحظات :

1بيانات أولية.

2 ليست دولتا الكويت والإمارات العربية المتحدة من دول لجنة المساعدة الإنمائية ولكنهما أصبحتا ابتداءً من عام 2009 مدرجتين في قاعدة البيانات التابعة لنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة

3 صندوق التنمية الآسيوي جهة مانحة للتعليم ولكنها لاترجع إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فيما يتعلق بالمدفوعات.

4 يشمل المجموع مساعدات إنمائية رسمية من جهات أخرى متعددة الأطراف لم يرد ذكرها أعلاه.

تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة، أما إشارة (-) فتدل على قيمة صفر.

تمثل كل البيانات أعلاه مدفوعات صافية.

يمثل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية مدفوعات صافية، أما المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي وتخفيف الديون وغير ذلك من التدابير المتعلقة بالديون فتمثل مدفوعات إجمالية.

المصدر: قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012)، التي تم استقاء المعلومات منها في نيسان/أبريل 2012.

الجدول 2 : المعونة الثنائية والمتعددة الأطراف المقدمة للتعليم

	«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم الثانوي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
أستراليا	189	347	279	61	135	133	186	340	262	41	88	83	29	138	54
النمسا	65	126	131	5	5	5	65	125	130	3	3	3	3	16	18
بلجيكا	146	237	221	28	43	37	141	237	219	15	17	21	17	28	26
كندا	257	418	483	107	219	237	253	400	471	74	122	150	11	35	40
الدنمارك	50	83	161	28	43	85	46	70	147	10	15	35	2	12	9
فنلندا	38	47	57	21	25	30	37	40	50	8	9	8	2	2	2
فرنسا	1 397	1 786	1 825	179	342	381	1 353	1 736	1 739	24	234	225	36	297	248
ألمانيا	1 103	1 664	1 701	126	278	320	1 103	1 638	1 681	97	141	187	68	106	97
اليونان	61	94	86	30	12	9	61	93	86	25	8	6	21	9	6
آيرلندا	69	88	70	40	54	40	63	82	64	15	30	15	1	6	3
إيطاليا	45	114	71	17	53	25	43	112	69	1	24	10	2	9	19
اليابان	611	1 104	1 094	173	322	329	546	907	1 001	99	85	133	45	72	59
الكويت[1]	...	...	20	...	...	2	...	...	20	...	...	-	...	...	-
لكسمبرغ	...	32	39	...	11	10	...	32	39	...	9	7	...	19	27
هولندا	318	565	570	210	331	321	288	525	541	175	273	266	1	28	30
نيوزيلندا	79	58	60	22	26	29	77	55	57	9	22	26	9	2	1
النرويج	185	339	301	108	226	197	172	300	265	84	182	153	9	12	9
البرتغال	73	73	74	11	13	13	73	72	73	7	5	1	8	6	5
جمهورية كوريا	...	86	150	...	20	23	...	86	150	...	13	11	...	29	67
إسبانيا	198	365	369	66	203	207	198	358	364	43	145	140	45	57	48
السويد	104	135	144	68	95	111	86	104	120	42	72	88	3	6	6
سويسرا	64	68	54	30	27	16	58	61	48	23	15	7	26	12	12
الإمارات العربية المتحدة[1]	...	24	35	...	10	17	...	22	18	...	0	-	...	1	0
المملكة المتحدة	263	941	881	181	601	500	162	831	751	108	334	268	7	15	53
الولايات المتحدة	403	887	889	255	671	644	226	801	889	156	525	586	0	3	11
مجموع المساعدات الثنائية	5 718	9 681	9 765	1 764	3 766	3 721	5 237	9 029	9 254	1 058	2 371	2 431	346	920	853
صندوق التنمية الأفريقي	94	192	182	51	95	91	72	110	120	11	16	...	2	15	...
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	25	8	...	9	1	...	25	8	...	1	...	...	6	5
الصناديق الخاصة التابعة لبنك التنمية الآسيوي	-	-	210	-	-	102	-	-	210	...	...	89	...	...	90
صندوق التنمية الآسيوي[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	210	1 072	1 236	100	435	574	74	845	925	24	151	242	13	123	77
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية IDA)	1 114	1 487	1 280	748	808	679	1 114	1 480	1 277	624	527	437	101	131	236
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	...	21	35	...	9	22	...	21	35	...	1	20	...	4	9
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية التساهلية)	407	502	269	204	251	135	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	34	23	...	12	12	...	34	23	...	12	11	...	11	3
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	6	6	...	5	5	...	6	6	...	4	5	...	1	1
اليونيسف	72	66	68	72	65	66	72	66	68	72	63	64	0	0	0
صندوق بناء السلام	...	1	6	...	-	0	...	1	6	...	...	...	...	1	5
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	-	-
برنامج الأغذية العالمي	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	-	-
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف	1 898	3 744	3 703	1 175	2 025	2 068	1 333	2 926	3 059	731	1 111	1 249	117	292	426
المجموع	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680	463	1 212	1 279

ملاحظات :

1 ليست دولتا الكويت والإمارات العربية المتحدة من دول لجنة المساعدة الإنمائية ولكنهما أصبحتا ابتداءً من عام 2009 مدرجتين في قاعدة البيانات التابعة لنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

2 صندوق التنمية الآسيوي جهة مانحة ولكنه لا يقدم إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تقارير عن مدفوعاته.

تشمل المساعدات التي تقدمها فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا الأموال المدفوعة إلى أراضي ما وراء البحار (انظر الجدول 3).

تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة، أما إشارة (-) فتدل على قيمة صفر.

تمثل كل البيانات أعلاه مدفوعات إجمالية.

المصدر: قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012a, 2010b)،

الجدول 2

	حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)			حصة المعونة المباشرة المقدمة للتعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			«حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية» (%)			«التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»		
	2010	2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2009	2003–2002 المتوسط السنوي	2010	2009	2003–2002 المتوسط السنوي
أستراليا	48	39	32	10	15	15	9	12	11	83	89	37	42	27	79
النمسا	4	4	8	40	42	32	21	26	15	3	3	4	105	103	55
بلجيكا	17	18	19	19	21	20	11	15	9	30	52	22	142	140	87
كندا	49	52	42	18	17	24	12	12	10	161	176	62	119	66	106
الدنمارك	53	51	56	10	7	9	8	4	3	85	43	32	17	1	2
فنلندا	52	53	56	10	9	14	7	6	10	35	24	25	4	4	2
فرنسا	21	19	13	32	34	46	23	26	22	227	165	265	1 039	1 039	1 028
ألمانيا	19	17	11	20	24	29	21	25	22	248	248	57	1 149	1 143	881
اليونان	10	13	49	59	43	27	41	33	23	5	9	11	69	68	4
آيرلندا	56	62	57	16	18	22	12	14	17	44	43	42	3	3	4
إيطاليا	34	46	38	12	21	21	9	14	3	27	55	30	14	23	10
اليابان	30	29	28	8	9	13	15	17	7	299	276	84	509	474	319
الكويت [1]	11	...	...	3	...	...	10	...	...	5	...	...	16	...	...
لكسمبرغ	25	34	...	19	18	...	15	12	...	5	4	...	0	0	...
هولندا	56	59	66	17	15	17	12	12	8	81	75	39	164	149	72
نيوزيلندا	48	45	28	31	33	64	22	22	42	3	5	24	27	26	35
النرويج	66	67	58	11	13	15	8	10	8	53	49	35	49	57	44
البرتغال	17	18	15	28	34	30	19	28	26	22	17	9	44	45	50
جمهورية كوريا	15	24	...	17	13	...	17	13	...	23	14	...	49	30	...
إسبانيا	56	56	33	11	11	20	9	9	12	129	109	45	46	46	65
السويد	77	71	65	7	5	9	5	4	5	23	16	34	4	10	8
سويسرا	29	39	47	6	7	8	3	4	5	11	17	8	17	17	2
الإمارات العربية المتحدة [1]	49	...	...	...	3	...	9	3	...	17	19	...	0	2	...
المملكة المتحدة	57	64	69	12	15	9	11	13	6	333	424	46	97	59	1
الولايات المتحدة	72	76	63	5	4	3	3	3	3	117	204	21	176	68	50
مجموع المساعدات الثنائية	**38**	**39**	**31**	**12**	**13**	**17**	**11**	**11**	**9**	**2 069**	**2 137**	**931**	**3 901**	**3 601**	**2 903**
صندوق التنمية الأفريقي	50	50	54	8	5	10	8	6	10	120	77	59	...	2	0
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	14	36	...	1	3	...	1	3	...	2	17	...	1	1	...
الصناديق الخاصة التابعة لبنك التنمية الآسيوي	49	...	...	11	...	...	11	...	...	27	...	...	5	...	...
صندوق التنمية الآسيوي [2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	46	41	48	11	10	5	10	9	9	354	341	16	252	230	21
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية IDA)	53	54	67	13	13	11	11	12	11	482	555	249	122	268	140
الصندوق الخاص التابع لبنك التنمية للدول الأمريكية	62	42	...	...	...	...	3	2	...	4	16	...	2	-	...
صندوق النقد الدولي (الصناديق الاستئمانية التساهلية)	50	50	50	...	...	...	9	19	16	-	-	-	-	-	-
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	52	36	...	7	12	...	7	10	...	1	...	...	8	11	...
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	87	82	...	1	1	...	1	1	...	0	0	...	...	0	...
اليونيسف	97	98	99	9	9	15	6	6	9	4	3	...	-	-	0
صندوق بناء السلام	2	-	...	12	3	...	11	3	...	0	...	...	-	-	...
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	100	100	...	77	77	...	61	63	...	-	-	...	-	-	...
برنامج الأغذية العالمي	100	100	...	54	42	...	21	13	...	0	0	...	-	-	...
مجموع مساعدات الجهات المتعددة الأطراف [4]	**56**	**54**	**62**	**10**	**10**	**10**	**9**	**9**	**11**	**995**	**1 010**	**324**	**389**	**513**	**161**
المجموع	43	43	39	12	12	15	10	11	9	3 064	3 147	1 256	4 290	4 115	3 064

الجدول 3 : الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي» بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010			نصيب كل طفل في عمر الالتحاق بالتعليم الابتدائي من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي. بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010			«المعونة المباشرة للتعليم» بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010			«المعونة المباشرة للتعليم الأساسي» بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
الدول العربية	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
معونة غير مخصصة في المنطقة	*4*	*40*	*55*	*3*	*4*	*10*	...	...	...	*4*	*40*	*55*	*2*	*2*	*8*
الجزائر	132	136	148	1	5	16	0	2	5	132	136	148	0	2	14
البحرين	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
جيبوتي	29	22	30	7	10	13	60	101	125	27	16	24	5	6	5
مصر	108	245	137	53	120	48	7	12	5	91	208	137	43	64	40
العراق	10	94	103	1	38	40	0	8	8	10	94	103	1	3	8
الأردن	134	211	186	56	146	142	76	168	159	27	165	186	0	101	126
لبنان	42	132	115	1	55	50	3	121	113	42	131	115	0	46	47
ليبيا	-	7	9	-	0	1	-	0	1	-	7	9	-	0	1
موريتانيا	34	28	33	13	10	11	29	20	21	30	28	25	8	7	4
المغرب	300	322	270	17	78	61	4	22	17	300	322	270	6	42	44
عُمان	1	2	4	0	0	1	0	2	5	1	2	2	0	0	0
فلسطين	48	262	321	20	216	236	47	491	533	48	237	293	14	188	203
المملكة العربية السعودية	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
السودان [1]	25	89	75	11	52	45	...	...	...	21	88	75	7	43	32
الجمهورية العربية السورية	38	110	113	2	34	37	1	17	18	38	110	113	1	33	29
تونس	103	178	133	2	10	5	2	10	5	103	171	128	1	1	1
اليمن	44	107	92	23	73	63	6	19	16	43	107	82	16	63	53
أوروبا الوسطى والشرقية	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
معونة غير مخصصة في المنطقة	*20*	*40*	*54*	*5*	*5*	*9*	...	...	...	*18*	*40*	*54*	*1*	*2*	*3*
ألبانيا	78	70	71	37	6	4	152	24	16	76	70	71	25	4	2
بيلاروس	-	23	24	-	1	2	-	4	4	-	23	24	-	0	1
البوسنة والهرسك	35	37	35	11	3	3	64	16	15	35	37	35	6	1	0
كرواتيا	12	20	18	0	2	2	1	9	9	12	20	18	-	0	0
الجبل الأسود	-	5	6	-	1	1	...	44	43	-	5	6	-	0	0
جمهورية مولدوفا	10	16	50	2	1	18	9	4	122	8	16	14	0	0	0
صربيا	41	58	63	9	14	13	28	48	46	39	45	50	3	4	3
ج. مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	26	21	4	11	8	35	88	65	10	24	21	2	9	7
تركيا	117	124	119	17	11	9	3	2	1	93	124	119	3	4	3
أوكرانيا	-	76	75	-	4	4	-	3	3	-	76	75	-	1	1
آسيا الوسطى	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
معونة غير مخصصة في المنطقة	-	*17*	*23*	-	*1*	*9*	...	...	...	-	*17*	*23*	-	*1*	*9*
أرمينيا	18	23	45	7	6	13	42	53	112	9	23	34	1	3	1
أذربيجان	13	10	12	4	1	1	6	2	3	7	10	12	1	1	0
جورجيا	31	42	42	6	9	10	23	33	37	26	37	33	3	5	4
كازاخستان	8	22	22	1	3	2	1	3	2	8	22	22	1	0	0
قيرغيزستان	12	28	29	4	9	9	9	22	24	5	22	21	0	4	3
منغوليا	34	29	46	10	6	17	45	24	74	31	29	46	8	4	10
طاجيكستان	9	28	29	4	17	17	6	25	25	3	20	17	1	12	9
تركمانستان	1	3	3	0	0	1	1	1	2	1	3	3	0	0	0
أوزبكستان	14	30	59	2	6	14	1	3	7	13	30	59	1	3	12
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
معونة غير مخصصة في المنطقة	*14*	*47*	*37*	*3*	*7*	*18*	...	...	...	*14*	*47*	*36*	*2*	*5*	*16*
كمبوديا	48	45	51	18	20	20	8	11	11	39	45	51	6	14	13
الصين	449	814	800	17	57	29	0	1	0	449	814	800	10	6	5
جزر كوك	3	3	4	1	1	3	459	558	2 034	3	3	4	0	-	3
ج. كوريا الشعبية الديمقراطية	2	2	3	0	1	2	0	1	2	2	2	3	0	1	2

*ملاحظة:*1. يشير إلى السودان سابقاً، قبل أن ينفصل الجنوب عنه في 2011.

الجدول 3

«المعونة المباشرة للتعليم الثانوي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية» (%)			حصة المعونة المباشرة المقدمة للتعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
0	*2*	*2*	*1*	*32*	*41*	*1*	*4*	*4*	*4*	*10*	*13*	*10*	*16*	*15*	*66*	*9*	*18*
1	10	9	129	120	123	2	5	3	52	37	52	80	41	61	1	3	10
0	-	-	0	-	-	0	-	-	55	...	...	59	...	...	1	...	...
6	1	1	14	6	8	2	2	11	31	14	21	35	17	26	25	48	42
12	25	22	33	44	59	3	75	16	7	15	9	9	16	10	49	49	35
1	5	11	8	15	19	0	70	64	1	3	5	1	4	5	14	40	39
3	3	4	19	18	24	6	43	32	13	23	17	9	27	18	42	69	76
2	14	13	38	52	48	2	18	7	31	22	23	42	25	28	3	42	44
-	0	1	-	6	6	-	0	1	...	15	21	...	16	22	...	4	12
2	3	2	14	12	12	6	7	8	9	8	9	16	9	8	38	37	34
4	43	30	267	164	161	22	73	35	38	23	19	58	24	19	6	24	23
0	0	0	0	1	1	0	1	0	10	1	11	10	1	7	23	22	32
7	6	12	14	12	40	12	31	39	8	10	13	11	13	16	42	82	74
1	-	-	2	-	-	0	-	-	52	...	...	54	...	...	5	...	...
1	17	3	10	10	14	3	18	26	6	4	4	21	9	7	43	59	60
0	7	3	36	66	64	1	4	16	32	26	36	48	39	42	4	31	33
16	61	12	85	99	113	2	10	2	23	23	15	36	24	16	2	5	4
6	5	3	9	19	17	12	19	9	13	16	12	19	23	14	51	68	68
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
1	*3*	*2*	*10*	*29*	*37*	*6*	*7*	*12*	*3*	*6*	*6*	*6*	*8*	*8*	*25*	*14*	*17*
21	8	8	9	53	56	21	5	4	20	19	19	26	20	20	47	9	6
-	0	0	-	21	21	-	2	2	...	30	20	...	32	22	...	6	6
1	3	5	18	28	25	10	5	5	7	9	7	10	10	7	31	9	9
0	1	1	11	16	14	0	3	3	9	11	11	13	11	11	1	8	9
-	1	1	-	2	3	-	3	2	-	7	10	-	8	10	...	27	22
0	3	1	6	13	12	2	1	0	7	7	11	8	7	5	20	4	37
3	6	7	23	28	32	10	7	8	2	10	9	5	9	8	23	24	21
1	0	1	5	12	12	2	1	2	5	13	13	4	14	13	33	44	38
3	11	11	83	95	93	4	14	13	22	7	8	37	7	9	14	9	8
-	1	1	-	68	66	-	6	7	...	12	13	...	13	13	...	6	6
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
-	*2*	*2*	-	*14*	*12*	-	*0*	*0*	...	*5*	*12*	...	*5*	*13*	...	*7*	*40*
0	6	2	5	9	18	3	6	12	6	5	12	4	5	11	37	25	28
0	0	0	5	8	10	1	1	2	3	5	7	4	5	7	34	9	11
3	4	2	19	25	24	1	3	3	9	5	7	11	6	6	20	21	23
0	2	3	6	15	15	1	5	4	3	9	11	5	9	12	17	12	10
1	4	3	3	10	10	1	5	4	6	11	9	4	11	9	36	32	32
0	2	4	20	20	20	2	3	13	15	9	14	20	10	14	31	20	36
0	4	3	1	3	2	0	1	4	5	9	7	4	9	5	49	60	57
0	0	0	1	2	2	0	0	1	4	12	12	8	12	12	28	13	19
3	9	28	7	13	14	2	5	5	7	17	24	11	18	24	15	19	24
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
1	*31*	*13*	*10*	*8*	*5*	*1*	*3*	*2*	*9*	*11*	*8*	*15*	*15*	*10*	*19*	*14*	*48*
2	5	10	17	15	14	13	12	14	10	7	7	11	7	7	37	44	40
22	7	11	403	699	735	14	101	49	17	29	31	23	32	7	4	7	4
0	0	0	1	1	1	1	2	-0	40	33	29	42	37	25	32	38	82
1	0	-	1	1	1	0	0	0	1	3	4	3	7	6	13	48	68

الجدول 3 : الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			نصيب كل طفل في عمر الالتحاق بالتعليم الابتدائي من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي. «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
فيجي	10	31	27	3	15	11	27	161	114	10	31	27	2	1	2
إندونيسيا	160	438	420	48	176	205	2	7	8	151	397	379	32	104	96
كيريباتي	9	4	5	3	1	1	223	76	89	9	4	5	0	0	0
ج. لاو الديمقراطية الشعبية	30	51	59	8	22	31	11	31	43	24	46	58	4	9	22
ماليزيا	18	39	45	1	2	2	0	1	1	18	39	45	0	0	0
جزر مارشال	11	16	1	5	8	1	759	980	85	1	16	1	0	0	0
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	23	31	1	11	16	0	674	930	22	2	31	1	0	0	0
ميانمار	12	27	31	6	16	19	1	4	5	12	27	31	5	15	18
ناورو	0	3	3	0	1	1	14	915	939	0	3	3	-	-	0
نيوي	4	1	2	2	0	1	11 390	3 187	4 960	3	1	1	0	0	0
بالاو	4	3	1	2	1	0	1 059	1 041	328	1	1	1	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	84	67	74	38	47	43	45	46	41	84	66	74	23	33	33
الفلبين	37	91	106	9	44	61	1	3	5	36	71	53	5	16	29
ساموا	11	12	28	4	5	15	140	171	520	11	11	26	1	2	11
جزر سليمان	7	17	23	2	13	14	29	163	167	6	17	17	0	12	9
تايلاند	34	37	39	2	4	5	0	1	1	34	37	39	0	1	2
تيمور - ليشتي	19	35	38	4	16	16	26	82	80	16	33	36	2	7	4
تونغا	7	6	9	2	2	5	114	142	295	7	6	8	1	1	4
توفالو	2	1	3	1	0	0	547	224	241	2	1	2	0	0	0
فانواتو	16	14	19	3	5	8	102	152	221	16	14	17	0	3	4
فيتنام	131	470	313	39	189	124	4	29	19	115	331	271	19	78	95
أمريكا اللاتينية والكاريبي	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
معونة غير مخصصة في المنطقة	*10*	*28*	*53*	*4*	*8*	*24*	...	...	...	*10*	*28*	*53*	*1*	*4*	*20*
أنتيغوا وبربودا	0	0	3	0	0	1	6	4	112	0	0	0	-	0	0
الأرجنتين	20	33	34	2	9	9	1	2	2	20	33	34	1	3	4
آروبا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
بربادوس	0	0	0	-	0	0	-	4	6	0	0	0	-	0	-
بليز	0	1	2	0	1	1	5	12	19	0	1	2	0	0	0
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	85	74	74	53	35	33	39	24	23	81	74	74	44	23	17
البرازيل	44	96	108	4	22	21	0	2	2	44	96	108	2	5	5
شيلي	15	29	31	1	6	7	1	4	5	15	29	31	0	2	3
كولومبيا	34	68	65	5	17	17	1	4	4	34	68	65	2	12	10
كوستاريكا	4	9	9	0	3	3	1	5	6	4	9	9	0	1	1
كوبا	12	12	8	3	2	2	3	3	2	12	12	8	3	1	2
دومينيكا	1	1	2	0	1	1	33	87	166	0	0	0	-	0	0
الجمهورية الدومينيكية	20	35	55	13	18	29	11	15	24	20	30	48	12	7	9
إكوادور	18	70	36	3	29	13	2	16	7	18	70	36	2	7	4
السلفادور	9	25	48	3	14	17	3	17	20	9	25	48	2	9	10
غرينادا	0	6	4	-	2	2	-	173	132	0	1	1	-	0	0
غواتيمالا	30	40	44	15	19	27	8	9	12	29	40	44	12	12	19
غيانا	16	8	1	6	4	0	51	34	4	14	6	1	3	0	0
هايتي	23	96	164	12	60	98	9	42	69	23	79	119	9	42	70
هندوراس	36	42	33	27	23	16	25	21	15	35	42	29	23	19	12
جامايكا	12	13	13	9	8	8	25	22	24	8	5	5	6	4	4
المكسيك	34	60	56	2	10	9	0	1	1	34	60	56	1	3	3
نيكاراغوا	58	81	62	33	42	23	39	53	29	49	74	57	22	27	14
بنما	5	6	5	0	1	1	1	3	3	5	6	5	0	1	1
باراغواي	8	30	39	4	16	21	5	19	24	8	29	39	3	7	6
بيرو	35	71	54	9	21	19	3	6	5	35	67	54	7	12	12
سانت كيتس ونيفيس	0	0	1	0	0	1	2	15	86	0	0	0	-	0	-
سانت لوسيا	1	3	3	0	1	2	11	63	93	1	1	3	0	0	1
سانت فنسنت وغرينادين	0	3	5	0	1	2	5	105	151	0	2	5	0	0	0

الجدول 3

«المعونة المباشرة للتعليم الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية» (%)			حصة المعونة المباشرة المقدمة للتعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
0	0	5	6	1	2	3	29	17	19	38	33	25	43	35	28	50	41
21	114	45	75	75	61	23	104	177	7	13	12	16	14	13	30	40	49
0	0	0	3	2	3	6	2	2	34	14	23	34	17	25	33	27	23
2	7	7	15	7	11	2	22	18	10	13	13	10	14	14	28	44	53
4	2	2	12	33	40	2	4	3	8	13	23	35	13	23	5	6	4
0	0	0	0	0	0	0	15	1	18	25	2	10	27	2	47	50	50
0	0	0	1	0	0	0	31	0	18	25	0	7	26	0	48	50	68
0	1	1	5	9	9	1	2	2	10	7	8	16	15	12	49	60	62
-	-	-	0	0	0	0	2	2	0	10	11	1	11	11	46	46	43
-	0	0	1	1	0	2	0	-	41	17	12	63	14	7	45	32	39
0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	9	3	7	4	3	46	48	70
7	1	9	25	4	13	29	28	19	18	13	13	19	14	14	45	71	58
5	6	2	21	12	10	5	37	12	3	7	7	8	7	5	23	48	58
1	0	4	4	4	4	5	4	7	22	16	18	22	18	20	36	40	54
1	0	1	2	3	3	2	1	4	7	7	7	7	7	5	29	76	60
2	2	2	28	29	29	4	6	7	4	13	9	8	15	10	6	10	13
6	3	7	7	5	4	2	18	20	8	15	13	7	16	13	22	47	41
1	1	1	3	2	2	2	1	1	22	15	12	24	16	12	27	36	52
0	0	1	1	1	1	1	0	0	17	9	19	18	9	27	36	21	13
5	2	4	5	4	3	6	4	6	33	12	17	36	13	17	20	38	43
10	21	60	64	150	100	22	82	15	8	13	9	10	11	8	29	40	40
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
1	*0*	*2*	*3*	*16*	*24*	*5*	*8*	*7*	*4*	*5*	*7*	*5*	*6*	*8*	*35*	*28*	*45*
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	13	2	10	3	39	11	47
1	3	3	16	15	17	3	13	10	18	24	23	29	25	23	11	28	26
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
-	-	-	0	0	0	-	0	0	4	4	2	5	4	3	-	18	29
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	5	7	5	6	7	55	48	49
15	18	18	7	10	8	15	22	32	8	10	9	14	11	11	63	47	44
4	4	6	34	54	65	4	32	32	10	16	13	19	17	14	9	22	19
1	2	2	12	18	17	2	8	8	21	28	15	23	29	19	8	20	24
3	8	6	23	38	34	6	10	15	4	7	7	5	8	8	15	25	26
0	1	0	3	5	4	0	3	4	6	7	6	8	7	7	10	27	31
1	1	1	7	7	5	0	3	1	16	11	7	19	13	7	25	20	24
0	0	0	0	0	0	-	0	0	7	4	7	4	1	1	29	49	50
3	3	3	2	3	2	2	17	34	10	17	22	16	11	18	67	52	53
5	7	5	10	13	10	2	43	17	6	26	15	8	28	15	17	40	36
21	2	2	3	3	4	2	11	14	4	8	12	7	8	13	37	58	35
1	1	0	0	0	0	-	0	0	2	17	14	2	12	7	56	52	40
5	7	6	6	8	4	4	13	16	9	10	12	11	14	12	50	42	61
-	0	6	1	0	0	4	6	1	19	5	1	25	4	1	35	50	48
8	9	1	7	9	30	6	19	10	12	5	4	17	10	11	52	63	60
8	4	2	2	10	4	8	9	5	8	9	6	15	10	5	76	56	49
0	0	0	0	1	0	2	1	0	11	7	7	12	4	4	74	61	64
4	5	6	25	38	35	2	15	14	15	23	9	16	24	9	5	16	17
14	17	3	13	7	17	12	22	13	9	11	10	14	11	10	56	52	37
0	2	3	1	3	2	0	1	1	11	8	3	14	8	3	9	19	27
2	3	1	2	2	1	2	17	30	8	14	23	14	14	23	48	53	53
9	21	6	18	20	18	5	14	14	5	10	7	9	11	7	25	30	36
0	0	-	0	0	0	0	0	0	1	5	12	1	5	1	28	39	48
1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	8	8	4	3	9	34	46	61
1	0	0	0	0	0	0	1	4	5	12	35	7	9	36	25	48	41

الجدول 3 : الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم»			«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي»			نصيب كل طفل في عمر الالتحاق بالتعليم الابتدائي من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي.			«المعونة المباشرة للتعليم»			«المعونة المباشرة للتعليم الأساسي»		
	«بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
سورينام	3	15	3	1	7	1	21	106	9	3	6	3	1	0	0
ترينيداد وتوباغو	1	1	1	0	0	-	0	1	-	1	1	1	-	0	-
أوروغواي	3	7	8	1	2	3	2	7	11	3	7	8	0	0	1
ج. فنزويلا البوليفارية	10	17	13	1	3	2	0	1	1	10	17	13	1	1	1
جنوب وغرب آسيا	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
معونة غير مخصصة في المنطقة	-	*2*	*8*	-	*0*	*6*	...	...	...	-	*2*	*8*	-	*0*	*6*
أفغانستان	42	290	398	25	165	273	6	31	50	34	280	391	15	110	226
بنغلاديش	144	227	343	92	166	237	6	10	15	135	227	343	84	149	216
بوتان	9	17	11	5	4	3	45	38	27	9	16	9	3	2	1
الهند	365	772	543	262	601	363	2	5	3	347	771	543	244	538	316
إيران - ج. الإسلامية	58	63	62	1	1	1	0	0	0	58	63	62	1	0	1
الملديف	9	5	5	3	1	1	62	19	29	9	5	4	3	0	1
نيبال	58	171	141	36	129	70	10	35	19	55	171	132	24	111	44
باكستان	214	568	541	122	291	254	6	14	13	78	556	532	46	148	119
سري لانكا	51	56	76	17	21	20	11	12	12	44	56	76	12	13	6
أفريقيا جنوب الصراء الكبرى	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
معونة غير مخصصة في المنطقة	*87*	*160*	*220*	*61*	*93*	*145*	...	...	...	*86*	*134*	*200*	*48*	*65*	*117*
أنغولا	42	31	26	24	14	9	13	4	3	42	31	26	18	12	6
بنين	43	75	70	16	33	33	13	24	23	38	52	53	11	17	17
بوتسوانا	3	24	35	0	9	17	1	30	58	3	24	35	0	0	0
بوركينا فاسو	87	180	132	52	101	74	24	40	27	61	131	89	34	47	42
بوروندي	13	44	45	6	21	21	5	18	18	9	28	29	2	8	9
الكاميرون	122	127	110	20	23	13	7	8	5	110	97	106	12	5	5
الرأس الأخضر	37	41	41	4	2	4	60	36	59	34	38	34	2	0	0
جمهورية أفريقيا الوسطى	9	21	17	1	9	7	2	13	10	9	8	10	1	2	2
تشاد	27	19	15	13	11	8	9	6	5	18	19	15	5	8	7
جزر القمر	13	12	15	4	3	4	46	27	35	13	8	12	4	0	0
الكونغو	26	19	21	2	3	4	5	4	6	26	18	21	1	2	3
كوت ديفوار	91	99	72	32	41	26	12	14	9	54	31	59	8	7	17
ج. الكونغو الديمقراطية	120	184	145	54	101	88	6	9	8	30	127	107	5	42	60
غينيا الاستوائية	9	10	10	5	4	5	64	44	50	9	10	10	3	0	2
إريتريا	18	20	18	8	10	9	15	16	14	18	20	18	4	2	3
إثيوبيا	103	360	308	55	185	156	5	14	12	79	326	275	30	48	37
غابون	31	27	30	5	1	1	25	6	5	29	27	30	4	1	1
غامبيا	9	9	7	6	5	3	26	19	10	8	5	7	4	2	2
غانا	123	174	167	76	91	91	24	26	26	78	95	93	44	31	34
غينيا	45	38	38	26	10	7	19	7	4	41	37	38	22	7	3
غينيا بيساو	10	16	22	4	7	10	20	33	43	10	9	18	4	4	1
كينيا	84	144	48	53	75	23	10	12	4	80	102	48	47	31	18
ليسوتو	23	15	21	12	11	12	31	30	31	20	15	7	7	9	3
ليبيريا	3	27	50	2	22	37	4	37	59	3	23	46	2	19	28
مدغشقر	81	52	51	35	25	23	15	9	8	64	52	51	20	24	19
ملاوي	73	76	152	43	51	100	20	21	39	69	66	97	30	38	56
مالي	98	166	156	53	108	91	27	45	36	76	147	132	30	77	64
موريشيوس	17	37	27	0	13	8	3	112	65	17	14	14	0	1	1
موزمبيق	152	295	259	85	179	139	23	40	30	111	203	177	46	98	51
ناميبيا	26	29	21	13	18	9	37	47	23	26	29	21	11	13	2
النيجر	55	43	48	28	26	14	14	10	5	34	40	46	8	19	9
نيجيريا	35	133	165	16	43	72	1	2	3	34	133	165	12	20	25
رواندا	60	114	104	27	60	38	19	38	24	43	81	79	5	34	13
ساو تومي وبرنسيبي	6	9	7	1	2	0	46	69	12	6	8	7	1	1	0
السنغال	115	181	172	37	65	62	22	34	32	110	150	158	20	26	30

الجدول 3

«المعونة المباشرة للتعليم الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية» (%)			حصة المعونة المباشرة المقدمة للتعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
0	-	-	1	2	2	0	4	1	7	10	3	7	6	3	42	43	18
0	-	0	1	1	1	0	0	-	16	16	13	16	18	15	1	9	-
0	1	1	2	2	2	1	3	5	23	10	13	20	13	13	16	29	41
1	2	1	8	10	8	1	5	3	17	31	28	13	33	30	9	18	18
53	**125**	**196**	**205**	**359**	**410**	**80**	**593**	**558**	**12**	**13**	**11**	**8**	**15**	**13**	**59**	**64**	**58**
-	*0*	*0*	-	*1*	*1*	-	*0*	*0*	...	*1*	*8*	...	*3*	*15*	...	*20*	*80*
1	24	27	6	46	51	12	100	87	5	6	6	3	6	7	60	57	69
23	26	58	21	18	27	7	35	41	12	18	19	10	18	19	64	73	69
1	8	4	1	3	3	3	2	1	17	18	8	15	18	8	53	23	25
13	39	47	73	70	85	18	124	95	13	18	12	11	18	12	72	78	67
1	1	2	56	60	58	0	2	1	59	74	68	40	64	52	1	2	2
2	3	1	3	1	2	1	1	1	57	18	5	40	11	4	37	16	24
3	3	19	9	20	27	20	38	42	14	26	16	12	22	15	61	75	50
1	6	18	15	128	134	16	275	261	7	25	25	6	19	15	57	51	47
7	14	20	22	13	22	3	17	29	11	7	9	7	5	7	33	37	26
131	**258**	**355**	**635**	**688**	**678**	**499**	**1 051**	**1 084**	**15**	**10**	**8**	**10**	**9**	**8**	**52**	**49**	**48**
3	*5*	*9*	*9*	*33*	*39*	*26*	*31*	*35*	*8*	*5*	*6*	*3*	*4*	*7*	*71*	*58*	*66*
1	9	8	11	6	5	12	5	8	19	11	9	8	11	9	57	45	36
3	3	3	19	22	17	4	10	15	16	10	10	12	11	9	36	44	47
1	4	0	1	2	0	1	18	34	8	22	21	6	9	22	14	38	49
7	5	5	10	18	21	11	60	21	15	12	13	13	17	12	60	56	56
0	6	7	3	4	5	4	11	8	8	8	7	5	2	6	43	48	47
2	3	4	93	84	84	3	5	14	33	24	23	11	17	17	16	18	12
3	12	13	27	25	20	2	1	0	31	22	13	27	20	12	12	6	9
1	1	1	7	3	4	1	1	2	18	6	8	13	2	6	12	43	40
1	1	1	5	5	4	7	6	3	7	8	7	8	3	3	47	56	55
1	0	0	8	6	7	0	2	4	40	30	24	36	21	21	31	25	27
0	2	3	22	14	14	3	6	1	43	23	18	24	1	6	9	13	17
2	4	15	34	19	20	10	2	7	18	6	10	8	8	4	35	42	37
4	8	13	14	17	15	8	60	19	5	9	8	3	2	7	45	55	61
1	0	1	1	1	1	4	8	6	35	33	32	28	11	29	49	43	49
1	1	3	3	1	1	7	16	12	11	22	15	6	12	16	45	49	52
4	10	17	17	27	16	28	242	204	8	12	12	6	9	9	54	51	51
2	3	4	22	22	24	1	0	0	40	36	26	20	23	25	17	4	3
1	1	3	1	1	0	1	2	2	14	6	7	13	7	8	63	56	40
2	7	7	12	16	12	19	40	40	13	8	7	11	10	10	62	52	54
4	2	2	11	23	27	3	6	6	18	21	18	13	16	15	58	27	17
1	2	1	5	3	2	0	1	14	17	9	18	7	7	10	41	46	45
5	7	5	21	18	14	7	45	12	16	8	3	13	7	8	62	52	48
5	0	1	2	0	0	6	5	3	23	12	4	21	11	8	50	78	56
0	2	3	1	1	1	1	1	14	15	7	3	3	5	3	70	81	74
2	4	4	29	22	20	13	2	7	15	14	11	12	12	12	44	48	45
16	8	4	2	5	5	22	15	33	17	10	15	13	10	15	58	66	66
6	9	20	17	18	19	23	43	30	16	17	14	14	17	15	54	65	58
-	2	2	16	10	10	0	0	0	37	26	17	35	22	18	2	36	29
4	12	14	25	24	18	36	69	93	11	15	13	7	15	13	56	61	54
7	4	4	4	2	1	4	10	14	20	10	8	18	10	8	51	62	42
3	3	2	4	8	26	19	11	9	13	11	7	11	9	10	51	60	30
2	14	16	12	52	30	8	47	95	10	8	8	9	8	8	47	33	44
5	14	7	7	13	33	25	20	26	16	12	10	13	9	11	44	53	37
1	1	2	3	5	4	0	2	0	19	34	15	14	31	24	18	21	4
3	3	18	58	57	60	29	47	50	21	19	18	17	18	20	32	36	36

الجدول 3 : الجهات المتلقية للمعونة المقدمة للتعليم

	«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			نصيب كل طفل في عمر الالتحاق بالتعليم الابتدائي من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم الأساسي. «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»			«المعونة المباشرة للتعليم الأساسي» «بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت لعام 2010»		
	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
سيشيل	1	3	5	0	1	2	50	182	307	1	1	1	-	0	0
سيراليون	23	36	35	14	25	17	20	27	18	11	20	18	7	16	4
الصومال	4	27	37	3	23	28	3	16	18	4	27	36	3	23	23
جنوب أفريقيا	114	73	108	52	32	67	7	5	10	114	73	108	42	24	57
سوازيلند	3	6	12	2	4	7	7	18	34	3	6	12	0	2	5
توغو	15	30	33	1	11	13	2	12	14	15	19	17	1	4	4
أوغندا	211	127	188	148	58	84	27	9	12	182	102	161	104	26	54
جمهورية تنزانيا المتحدة	284	338	323	217	147	129	32	18	16	216	152	233	170	24	26
زامبيا	127	194	109	79	102	59	39	41	23	87	101	57	43	19	13
زمبابوي	13	21	21	6	10	11	2	5	5	13	21	21	4	5	5
أراضي ما وراء البحار	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
أنغيلا (المملكة المتحدة)	1	0	0	0	0	0	74	...	...	1	0	0	-	0	-
مايوت (فرنسا)	167	330	420	83	142	204	...	...	...	167	330	416	-	87	114
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	4	1	1	2	0	0	5 577	...	...	0	1	1	-	0	-
سانت هيلانة (المملكة المتحدة)	0	4	1	0	2	0	...	...	...	0	1	1		-	-
توكيلاو (نيوزيلندا)	5	2	2	2	1	1	11 215	5 774	5 282	4	0	1	0	-	0
جزر تركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	0	-	-	0	-	-	413	...	...	0	-	-	0	-	-
جزر واليس وفوتونا (فرنسا)	59	65	67	30	21	23	...	...	...	59	65	67	-	12	12
معونة غير مخصصة في المنطقة	*525*	*988*	*1 281*	*81*	*329*	*556*	...	...	...	*524*	*988*	*1 258*	*43*	*281*	*458*
المجموع	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
البلدان ذات الدخل المنخفض	2 002	3 386	3 528	1 154	1 899	1 913	11	17	17	1 562	2 697	2 941	747	1 081	1 160
البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى	2 933	5 550	5 054	1 205	2 704	2 315	5	10	8	2 491	4 933	4 589	787	1 668	1 420
البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى	1 917	3 079	3 080	381	714	759	2	4	4	1 764	2 947	3 017	153	367	448
البلدان ذات الدخل المرتفع	28	34	33	6	7	8	1	2	2	28	34	31	3	1	2
معونة غير مخصصة بحسب الدخل	735	1 377	1 773	193	467	793	...	...	...	726	1 344	1 735	99	366	650
المجموع	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
الدول العربية	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
أوروبا الوسطى والشرقية	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
آسيا الوسطى	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
شرق آسيا والمحيط الهادي	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
أمريكا اللاتينية والكاريبي	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
جنوب وغرب آسيا	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
افريقيا جنوب الصراء الكبرى	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
أراضي ما وراء البحار	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
معونة غير مخصصة بحسب الدخل	525	988	1 281	81	329	556	...	...	...	524	988	1 258	43	281	458
المجموع	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680

ملاحظات :

1 المقصود هنا هو السودان السابق، قبل انفصال الجنوب عنه في عام 2011.

(...) حسبما حددتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في القائمة الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية

تدل النقاط الثلاث (...) على أن هذه البيانات غير متوافرة، أما إشارة (-) فتدل على قيمة صفر.

لا تتطابق الأرقام الخاصة بحصة التعليم من المساعدة الإنمائية الرسمية مع الأرقام الواردة في الجدول 2 لأن البيانات الخاصة بالجهات المانحة مستمدة من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بينما استمدت البيانات الخاصة بالجهات المتلقية للمساعدة الرسمية من قاعدة البيانات التابعة لنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

لم تدرج مالطا وسلوفينيا في الجدول لأنه تم حذفهما في عام 2005 من قائمة منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي تضم الجهات المتلقية للمساعدة الإنمائية الرسمية في عام 2005. ولكن المساعدة التي تلقتها هاتان الدولتان في عامي 2002–2003 مدرجة في المجاميع.

يستند التصنيف حسب الدخل إلى قائمة البنك الدولي الصادرة في تموز/يوليو 2011.

تمثل كل البيانات أعلاه مدفوعات إجمالية.

المصدر: قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2012a, 2012b).

الجدول 3

«المعونة المباشرة للتعليم الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«المعونة المباشرة للتعليم ما بعد الثانوي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«التعليم، بدون تحديد المستوى التعليمي» بسعر الصرف الثابت لعام 2010» بملايين الدولارات الأمريكية			«حصة التعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية» (%)			حصة المعونة المباشرة المقدمة للتعليم كنسبة مئوية من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية القابلة للتخصيص القطاعي (%)			حصة التعليم الأساسي كنسبة مئوية من إجمالي المعونة المقدمة للتعليم (%)		
2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010	2003–2002 المتوسط السنوي	2009	2010
0	-	-	0	0	1	1	0	0	18	11	7	18	4	9	37	50	45
1	1	4	1	1	1	2	2	0	5	8	8	6	6	5	61	69	48
-	3	2	0	0	2	1	0	9	2	4	8	9	16	16	78	87	76
9	11	10	43	21	21	21	17	19	22	7	10	25	7	10	46	45	62
0	0	2	0	0	0	3	3	5	10	9	12	14	9	13	46	67	60
0	2	1	13	10	10	1	2	2	19	6	6	27	11	11	8	37	40
6	17	60	13	15	20	59	40	31	19	7	11	25	7	11	70	45	45
7	28	51	14	38	40	25	60	118	15	12	11	21	8	10	76	44	40
4	4	2	8	3	6	31	72	39	10	15	12	15	14	9	62	52	54
0	0	1	5	3	5	4	12	12	6	3	3	10	6	4	44	49	53
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
0	-	-	0	0	0	0	0	0	22	2	2	22	2	2	18	19	0
-	132	125	0	0	0	167	111	176	76	63	69	77	63	70	50	43	49
-	0	0	0	1	0	-0	0	0	10	2	2	1	2	2	52	8	9
0	0	0	-	0	0	0	1	0	7	10	2	7	4	2	6	49	19
-	-	-	0	0	1	3	0	-	52	17	14	67	10	8	49	46	38
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	36	32	0	0	1	59	17	23	75	57	52	75	57	54	50	32	35
13	*68*	*48*	*394*	*542*	*581*	*74*	*98*	*171*	*5*	*4*	*4*	*11*	*7*	*8*	*15*	*33*	*43*
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
115	227	363	325	442	498	375	947	919	9	9	8	13	11	10	58	56	54
187	496	530	1 123	1 313	1 313	394	1 456	1 327	9	12	11	15	14	12	41	49	46
138	351	282	1 171	1 667	1 727	303	562	560	13	18	18	20	19	19	20	23	25
3	1	2	17	20	18	5	12	9	15	7	11	20	8	13	20	19	24
20	136	102	428	673	734	180	169	249	5	4	5	11	7	8	26	34	45
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
53	125	196	205	359	410	80	593	558	8	13	11	12	15	13	59	64	58
131	258	355	635	688	678	499	1 051	1 084	10	9	8	15	10	10	52	49	48
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
13	68	48	394	542	581	74	98	171	5	4	4	11	7	8	15	33	43
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43

المسرد

معدّل نسبة القرائية لدى الكبار: عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة وما فوق، ويعبّر عن هذا العدد كنسبة مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه.

نسبة القيد بحسب السن (ASER): نسبة القيد في سن معيّنة أو فئة عمرية معيّنة، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبراً عنها كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين إلى السن أو الفئة العمرية نفسها.

معدّل وفيات الأطفال أو معدّل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر: احتمالات وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة وحتى الخامسة من العمر قياساً إلى كل 1000 مولود حي.

الأسعار الثابتة: أسعار مادة معيّنة يجري تعديلها بقصد إزالة الأثر الإجمالي لتغير الأسعار العام (التضخم) اعتباراً من سنة مرجعية محددة.

نسبة التسرّب حسب الصف: النسبة المئوية للتلاميذ أو الطلاب الذين يتسرّبون من صف معين في سنة دراسية معيّنة.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: الخدمات والبرامج التي تدعم بقاء الطفل على قيد الحياة ونموّه ونماءه وتعلّمه – بما في ذلك الصحة والتغذية والنظافة الشخصية والتطور الذهني والاجتماعي والعاطفي والجسدي – من الولادة وحتى دخول المدرسة الابتدائية.

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI): مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع أربعة من أهداف التعليم للجميع الأكثر قابلية للقياس الكمي وهي: تعميم التعليم الابتدائي الذي يعتمد قياسه على نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار الذي يعتمد قياسه على معدل نسبة القرائية لدى الكبار، والتكافؤ بين الجنسين الذي يعتمد قياسه على مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع، وهدف جودة التعليم الذي يعتمد قياسه على نسبة البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتتمثل قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI): القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور قياساً إلى مؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يتراوح بين 0.97 و1.03، فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ أما إذا كانت قيمته أدنى من 0.97، فهذا يدل على وجود تفاوت لصالح الذكور؛ وإذا كانت قيمته أعلى من 1.03، فهذا يشير إلى وجود تفاوت لصالح الإناث.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP): قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضاً الناتج القومي الإجمالي).

معدّل نسبة القيد الإجمالي (GER): إجمالي القيد في مستوى معيّن من مستويات التعليم، بغض النظر عن السن، ويُعبّر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى من التعليم. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب.

نسبة القبول الإجمالية (GIR): العدد الإجمالي للمستجدين في صف من صفوف التعليم الابتدائي بغض النظر عن السن ويعبّر عنها كنسبة مئوية من السكان الذين هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا الصف.

الدخل القومي الإجمالي (GNI): قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (انظر أيضاً الناتج المحلي الإجمالي). بالإضافة إلى الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يُطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين.

الناتج القومي الإجمالي (GNP): التسمية السابقة للدخل القومي الإجمالي.

معدّل وفيات الرضّع: احتمالات الوفاة في فترة ما بين الولادة والسنة الأولى من العمر بالقياس إلى كل 1000 مولود حي.

التصنيف الدولي المقنن للتعليم (إسكد): نظام للتصنيف صمم ليستخدم كأداة لجمع وترتيب وعرض مؤشرات التربية وإحصاءاتها القابلة للمقارنة داخل البلد الواحد أو على الصعيد الدولي. وقد أنشأ هذا النظام في عام 1976 ثم عدّل في العامين 1997 و2011.

القرائية: وفقاً للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، يشير مصطلح القرائية إلى قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب مع فهم بيان قصير وبسيط مرتبط بحياته اليومية. وقد تطوّر مفهوم القرائية بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من مجالات المهارات التي يشتمل كل منها على مستويات مختلفة من الإتقان، ويفيد في أغراض مختلفة.

نسبة الحضور الصافية (NAR): عدد التلاميذ في الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى معيّن من مستويات التعليم الذين يحضرون الدروس في هذا المستوى، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

معدّل نسبة القيد الصافي (NER): عدد الملتحقين بمستوى معيّن من مستويات التعليم في الفئة العمرية المحددة رسمياً لذلك، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة القبول الصافية (NIR): عدد التلاميذ المستجدين في الصف الأول من التعليم الابتدائي الذين بلغوا السن الرسمية للالتحاق بالتعليم، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان الذين بلغوا هذه السن.

المستجدون: التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيّدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

المراهقون غير الملتحقين بالمدارس: المراهقون الذين هم في سن التعليم الثانوي الأدنى ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: المراهقون الأطفال الذين هم في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد): برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظم ومصممة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار، البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. وتُطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل تعليم الرضع أو رياض الأطفال أو التعليم قبل المدرسي أو رياضالأطفال أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي أهم عنصر نظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (ANER): عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية للتعليم الابتدائي المقيّدين في المدرسة سواء في المستوى الابتدائي أو الثانوي، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي: مؤشر لقياس إتمام الدراسة الابتدائية. فهو يركز على الأطفال الملتحقين بالمدرسة لقياس عدد الأطفال الذين يكملون تعليمهم بنجاح. وتستمد نسبة إتمام الفوج للتعليم الابتدائي من نسبة البقاء حتى الصف الأخير والنسبة المئوية للذين هم في الصف الأخير الذين يتخرجون بنجاح.

التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد): برامج مصممة عادة لمنح التلاميذ تعليماً أساسياً مناسباً في القراءة والكتابة والرياضيات، وفهماً أولياً لبعض المواد كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفن والموسيقى.

المؤسسات الخاصة: المؤسسات التي لا تديرها سلطات حكومية ولكن تتولى الإشراف عليها وإدارتها هيئات من القطاع الخاص تهدف أو لا تهدف الربح، وقد تكون منظمات غير حكومية أو هيئات دينية أو مجموعات ذات مصالح خاصة أو مؤسسات خيرية أو شركات تجارية.

الإنفاق الحكومي (العام) على التعليم: إجمالي الإنفاق الجاري والرأسمالي على التعليم، والذي تقوم به الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية بما في ذلك البلديات، وتُستثنى من هذا الإنفاق مساهمات الأسر. ويشمل ذلك الإنفاق الحكومي على المؤسسات الحكومية والخاصة.

نسبة عدد التلاميذ إلى المعلّمين (PTR): متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم في مستوى معيّن من مستويات التعليم.

تكافؤ القوة الشرائية (PPP): سعر صرف يأخذ في الحسبان فرق الأسعار بين البلدان، مما يتيح إجراء مقارنات دولية للدخل والإيرادات الفعلية.

نسبة الرسوب في كل صف: عدد الراسبين في صف معيّن من صفوف التعليم الابتدائي في عام دراسي معيّن، ويعبّر عنه كنسبة مئوية من المقيّدين في الصف ذاته في العام الدراسي السابق.

السكان في السن المدرسية: السكان المنتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى تعليمي معيّن سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة (SLE): عدد السنوات التي يتوقع لطفل في سن الالتحاق بالتعليم أن يمضيها في المدرسة أو الجامعة، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويمثل مجموع معدلات نسب القيد بحسب السن في التعليم الابتدائي والثانوي وبعد الثانوي والعالي. ويمكن حساب متوسط طول الحياة المدرسية المتوقعة لكل مستوى تعليمي بما في ذلك التعليم قبل الابتدائي.

التعليم الثانوي (المستويات 2 و3 في إسكد): برامج تشمل المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد) معدّة عموماً لمواصلة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على المواد، ما يستلزم معلمين أكثر تخصصاً لكل من مجالات الدراسة. وغالباً ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزامي. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في معظم البلدان، فغالباً ما يتجه التعليم أكثر فأكثر إلى التركيز على محاور موضوعية، ويحتاج المعلّمون إلى مؤهلات أعلى وأكثر تخصصاً مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

نسبة التقزّم: نسبة الأطفال في فئة عمرية معيّنة الذين يقل طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافين أو ثلاثة انحرافات معيارية (تقزم معتدل)، أو بما يزيد على ثلاثة انحرافات معيارية (تقزّم شديد) عن المتوسط المرجعي الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية. ويمثل قصر القامة بالنسبة إلى السن مؤشراً أساسياً على سوء التغذية.

نسبة البقاء في التعليم بحسب الصفوف: النسبة المئوية لتلاميذ فوج الملتحقين بالصف الأول من مرحلة تعليمية محددة في عام دراسي معّين الذين يتوقع أن يبلغوا صفاً محدداً، بغض النظر عن رسوبهم.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET): البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنية أو التجارية).

التعليم العالي (المستويان 5 و6 في إسكد): برامج ذات مضمون تعليمي أكثر تقدماً من المضامين التي يوفرها المستويان 3 و4 في تصنيف إسكد. والمرحلة الأولى من التعليم العالي، أي المستوى 5 في إسكد، تشمل المستوى 5 (ألف) الذي يتألف من برامج ذات أساس نظري واسع يرمي إلى توفير مؤهلات كافية للانخراط في برامج البحث المتقدمة والمهن التي تستلزم مهارات عالية؛ والمرحلة 5 (باء) التي تضم عادة برامج ذات طابع عملي أكبر وتتسم بدرجة أكبر من التخصص التقني و/أو المهني. أما المرحلة الثانية من التعليم العالي، أي المستوى 6 في إسكد، فتشمل برامج مخصصة للدراسات المتقدمة والبحوث الأصيلة، وتؤدي إلى نيل مؤهل في البحث المتقدم.

نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي: عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الثانوي في سنة معيّنة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ المقيّدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في السنة السابقة. ويقيس المؤشر نسبة الانتقال إلى التعليم الثانوي العام فقط.

نسبة القرائية لدى الشباب: عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبراً عنه كنسبة مئوية من إجمالي السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

المختصرات

AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب؛ الإيدز
ALL	محو أميةقرائية الكبار ومهارات الحياة
ANER	نسبة القيد الصافية المعدّلة
BCG	لقاح ضد السل (لقاح سي بي جي)
BRAC	لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف (سابقاً)
BRICS	البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا
CEI	Centro de Educacíon Inicial (مركز التعليم المبكرالابتدائي –– (بيرو)
CRS	نظام الإبلاغ من الدائنين الخاص بالجهات الدائنة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DFID	إدارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DPT3	لقاح ضد الخناق والشهاق والكزاز (الجرعة الثالثة)
ECCE	الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
EDI	مؤشر تنمية التعليم للجميع
EFA	التعليم للجميع
EITI	مبادرة الشفافية في مجال الصناعات الاستخراجية
EPDC	مركز السياسات التربوية والبيانات التربوية
EU	الاتحاد الأوروبي
Eurostat	المكتب الإحصائات ي للاتحاد الأوروبي للجماعات الأوروبية
F/M	إناث/ ذكور
FTI	مبادرة المسار السريع
G8	مجموعة البلدان الصناعية الثمانية الكبرى (كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان والاتحاد الروسي والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، بالإضافة إلى ممثلي الاتحاد الأوروبي)
G20	مجموعة مؤلّفة من 20 وزير مالية وحاكم مصرف مركزيتضم وزاراء مالية ومدراء البنوك المركزية ل 20 بلداً ومدراء البنوك المركزية
GALP	النموذج العالمي لإسقاطات محو الأمية بيانات القرائية بحسب العمر
GAVI	التحالف العالمي للقاحات والتحصين
GDP	إجمالي الناتج المحلي
GEI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم للجميع
GER	إجمالي معدّل القيد/معدل القيد الإجمالي نسبة القيد الإجمالية
GIR	نسبة القبول الإجمالية
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GNP	الناتج القومي الإجمالي
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
HepB3	اللقاح ضد فيروس التهاب الكبد B (الجرعة الثالثة)
HIV	فيروس نقص المناعة البشرية

IBE	المكتب الدولي اللتربية الدولي (اليونسكو)
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
IDA	المؤسسة الإنمائية الدولية (البنك الدولي)
IDS	الإحصاءات الخاصة بالتنمية الدولية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
IIEP	المعهد الدولي للتخطيط التربوي ة (اليونسكو)
ILO	مكتب/منظمة العمل الدولية
IMF	صندوق النقد الدولي
ISCED	التصنيف الدولي الموحدالمقنن للتعليم (إسكد)
IT	تكنولوجيا المعلومات
LAMP	برنامج تقييم ورصد محوالأمية القرائية (معهد اليونسكو للإحصاء)
MDG	الأهداف الإنمائية للألفية
NER	معدّل نسبة القيد الصافية
NGO	منظمة غير حكومية
NIR	صافي نسبة القبول/نسبة القبول الصافية
NSDC	المؤسسة الوطنية لتطوير المهارات (الهند)
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
OREALC	المكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم للتربية في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر والكاريبي
PASEC	برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية
PIACC	برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
PIRLS	الدراسة الدولية للتقدم في تعلم بالقراءة
PISA	البرنامج الدولي اللتقييم الدوليل الطلبة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
Polio3	اللقاح ضد شلل الأطفال (الجرعة الثالثة)
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
PROJoven	Programa de Capacitación Laboral Juvenil/برنامج تدريب الشباب المهني (بيرو)
PRONOEI	Programa no Escolarizados de Educación Inicia برنامج الأطفال غير المدرسين بالتعليم الابتدائي (بيرو)
SACMEQ	تجمع دول جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة لرصد نوعية التعليم
SENA	Servicio Nacional de Aprendizajeالخدمة الوطنية للتمرن (كولومبيا)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial لخدمة الوطنية للتمرن الصناعي (البرازيل)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo الدراسة الثانية الإقليمية اللمقارنة والإيضاحيةالتفسير الثانية
SEWA	رابطة النساء اللواتي يعملن لحسابهن (الهند)

STEP	المهارات نحو التوظيف والإنتاجية (البنك الدولي)
SYEP	البرنامج الصيفي لتوظيف الشباب الصيفي (مدينة نيويورك)
TIMSS	اتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم
TREE	التدريب للتمكين الاقتصادي الريفي (منظمة العمل الدولية)
TVE(T)	التعليم (والتدريب) في المجال التقني والمهني
UIL	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وإيرلندا الشمالية
UN	الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/الإيدز
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNGASS	دورة الجمعية العامة الاستثنائية
UN-HABITAT	برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية/الأممالمتحدة– الموئل
UNHCR	مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة، اليونسيف
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، الأونروا
UOE	معهد اليونسكو للإحصاء UIS/OECD/Eurostat/ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/ مكتب الإحصائات للاتحاد الأوروبي
UPE	تعميم التعليم الابتدائي
US	الولايات المتحدة الأميركية
USAID	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة
WEI	برنامج المؤشرات العالمية اللتعليم في العالم (اليونسكو)
WFP	برنامج الأغذية العالمي (الأمم المتحدة)
WHO	منظمة الصحة العالمية (الأمم المتحدة)
YAIP	برنامج التدريب الداخلي للشباب (مدينة نيويورك)

المراجع*

الفصل الأول: رصد التقدّم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع

Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects (Update December 2010)*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Working Paper Series.)

Aboud, F. E. and Hossain, K. 2011. The impact of preprimary school on primary school achievement in Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, No. 2, pp. 237–46.

ABS and AIHW. 2011. *The Health and Welfare of Australia's Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples*. Canberra, Australian Bureau of Statistics/Australian Institute of Health and Welfare. http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/ookup/4704.0Main+Features1Oct%202010?OpenDocument (Accessed 24 January 2012.)

ACCES. 2011. *Evidence-Based Answers*. Tempe, AZ, American Council for CoEducational Schooling, School of Social and Family Dynamics, Arizona State University. http://lives.clas.asu.edu/acces/faq.html (Accessed 18 May 2012.)

Acosta, A. M. 2011. *Analysing Success in the Fight Against Malnutrition in Peru*. Brighton, United Kingdom, Institute of Development Studies. (Working Paper, 367.)

ActionAid. 2011. *Real Aid: Ending Aid Dependency*. London, ActionAid.

___. 2012. *How Tax Dodging Affects Rwanda*. London, ActionAid. http://www.actionaid.org.uk/102040/the_rwanda_revenue_authority.html (Accessed 17 July 2012.)

ADB. 2010. *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors: Proposed Loan, Technical Assistance Grant, and Administration of Technical Assistance Grant, Republic of the Philippines: Social Protection Support Project*. Manila, Asian Development Bank.

Ade, A., Gupta, S., Maliye, C., Deshmukh, P. and Garg, B. 2010. Effect of improvement of pre-school education through *Anganwadi* center on intelligence and development quotient of children. *Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 77, No. 5, pp. 541–46.

Akaguri, L. and Akyeampong, K. 2010. *Public and Private Schooling in Rural Ghana: Are the Poor Being Served?* Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Ghana Policy Brief, 3.)

Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana – Does it Count? Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER). Country Report One*. London, United Kingdom, Department for International Development. (Educational Papers.)

___. 2011. *(Re)Assessing the Impact of School Capitation Grants on Educational Access in Ghana*. Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 71.)

Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. and Lussier, K. 2011. *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa: Learning to Teach Early Reading and Mathematics*. Brighton, United Kingdom, Centre for International Education, University of Sussex.

Altinok, N. 2012a. A new international database on the distribution of student achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

___. 2012b. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

American Red Cross. 2010. *Together We Can: Youth HIV Prevention Peer Education Program*. Washington, DC, American National Red Cross. (Fact Sheet.)

___. 2012. *Together We Can*. Washington, DC, American National Red Cross. http://www.redcross.org/portal/site/en/menuitem.d229a5f06620c6052b1ecfbf43181aa0/?vgnextoid=5ded9891353ab110VgnVCM10000089f0870aRCRD&cpsextcurrchannel=1 (Accessed 6 February 2012.)

ANLCI. 2008. *Illiteracy: The Statistics — Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004–2005 by INSEE*. Lyon, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

Antoninis, M. and Mia, A. 2011. Bangladesh Country Study — Global Initiative on Out-of-School Children. Dhaka, UNICEF Bangladesh. (Unpublished.)

* إن جميع الأوراق المتعلقة بالمراجع العالمية لرصد التعليم للجميع هي متوفرة على الموقع efareport.unesco.org.

Armenia Government. 2008. *Strategic Program for 2008–2015 Reforms in Preschool Education of the Republic of Armenia*. Yerevan, Government of the Republic of Armenia.

Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. and Merali, R. 2006. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.

Asadullah, M. N. and Chaudhury, N. 2009. Reverse gender gap in schooling in Bangladesh: insights from urban and rural households. *Journal of Development Studies,* Vol. 45, No. 8, pp. 1360–80.

Attanasio, O., Meghir, C. and Santiago, A. 2012. Education choices in Mexico: using a structural model and a randomized experiment to evaluate Progresa. *Review of Economic Studies,* Vol. 79, No. 1, pp. 37–66.

Auty, R. 2006. Mining enclave to economic catalyst: large mineral projects in developing countries. *Brown Journal of World Affairs,* Vol. 13, No. 1, pp. 135–45.

Avenstrup, R., Liang, X. and Nellemann, S. 2004. *Kenya, Lesotho, Malawi and Uganda: Universal Primary Education and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank.

Aviva. 2011. *Corporate Responsibility Report*. London, Aviva.

Ayogu, M. and Lewis, Z. 2011. Conflict minerals: an assessment of the Dodd-Frank Act. *Opinion,* Washington, DC, Brookings Institution, 3 October. http://www.brookings.edu/opinions/2011/1003_conflict_minerals_ayogu.aspx (Accessed 25 July 2012.)

Ayyar, R. and Bashir, S. 2004. District Primary Education Programme. *Journal of Educational Planning and Administration,* Vol. 19, No. 1, pp. 49–65.

Azam, M. and Kingdon, G. G. 2011. *Are Girls the Fairer Sex in India? Revisiting Intra-household Allocation of Education Expenditure*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education. (DoQSS Working Paper, 11-03.)

Azim Premji Foundation. 2012. *Azim Premji Foundation*. Bangalore, India, Azim Premji Foundation. http://www.azimpremjifoundation.org/ (Accessed 1 May 2012.)

Baer, J., Kutner, M. and Sabatini, J. 2009. *Basic Reading Skills and the Literacy of America's Least Literate Adults — Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NAAL) Supplemental Studies*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences/US Department of Education. (NCES 2009–481.)

Bajaj, V. 2011. Skipping rote memorization in Indian schools. *New York Times,* 17 February 2011.

Bakaroudis, M. 2011. Sister 2 Sister Initiative: Life Skills PLUS Extracurricular Peer Educator Training Package for Young Women 15–19 Years Old in Malawi. Lilongwe. (Debrief Presentation of Consultancy Mission and Summary of Proof of Concept Validation Study; Unpublished.)

Banco Santander. 2012. *Sustainability Report*. Madrid, Banco Santander.

Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E. and Walton, M. 2012. *Read India: Helping Primary School Students in India Acquire Basic Reading and Math Skills*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology. http://www.povertyactionlab.org/evaluation/read-india-helping-primary-school-students-india-acquire-basic-reading-and-math-skills (Accessed 29 February 2012.)

Bangladesh Ministry of Education. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministry of Education.

Bangladesh NIPORT. 2010. *Bangladesh Demographic and Health Survey 2011 – Preliminary Report*. Dhaka/Calverton, MD, National Institute of Population Research and Training/Mitra and Associates/ICF International.

Barma, N. H., Kaiser, K., Le, T. M. and Vinuela, L. 2012. *Rents to Riches? The Political Economy of Natural Resource-led Development*. Washington, DC, World Bank.

Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L. and Perez-Calle, F. 2011. Improving the design of conditional transfer programs: evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 3, No. 2, pp. 167–95.

Bathmaker, A.-M. 2007. The impact of Skills for Life on adult basic skills in England: how should we interpret trends in participation and achievement? *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 26, No. 3, pp. 295–313.

Beltrán, A. C. and Seinfeld, J. N. 2010. *La heterogeneidad del impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar en el Perú [The Heterogeneity of the Impact of Preschool on School Performance in Peru]*. Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Bennell, P. 2011. A UPE15 emergency programme for primary school teachers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. London, United Kingdom Department for International Development. (Researching the Issues, 71.)

Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics,* Vol. 93, No. 1–2, pp. 219–34.

Berlinski, S., Galiani, S. and Manacorda, M. 2008. Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics,* Vol. 92, No. 5–6, pp. 1416–40.

Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. and Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9610, pp. 417–40.

Biersteker, L. 2010. *Scaling-Up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution.

Biersteker, L., Ngaruiya, S., Sebatane, E. and Gudyanga, S. 2008. Introducing preprimary classes in Africa: opportunities and challenges. Garcia, M., Pence, A. and Evans, J. L. (eds), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank, pp. 227–48.

Birdsall, N. and Perakis, R. 2012. *Cash on Delivery: Implementation of a Pilot in Ethiopia*. Washington, DC, Center for Global Development.

Blössner, M. and de Onis, M. 2005. *Malnutrition: Quantifying the Health Impact at National and Local Levels*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (WHO Environmental Burden of Disease Series, 12.)

BMZ. 2011. *10 Objectives for Education: BMZ Education Strategy*. Bonn, Germany, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Boadway, R. and Keen, M. 2010. Theoretical perspectives on resource tax design. Daniel, P., Keen, M. and McPherson, C. (eds), *The Taxation of Petroleum and Minerals: Principles, Problems and Practice*. New York, Routledge/International Monetary Fund.

Botcheva, L. and Huffman, L. 2004. *GRS HIV/AIDS Education Program: An Intervention in Zimbabwe — Evaluation Report*. Palo Alto, CA, The Children's Health Council.

Bräutigam, D. 2011. Aid 'with Chinese characteristics': Chinese foreign aid and development finance meet the OECD-DAC aid regime. *Journal of International Development,* Vol. 23, No. 5, pp. 752–64.

Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning.

Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage Through Education*. London, Office of Sarah and Gordon Brown.

Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil*. Washington, DC, World Bank.

Burde, D. and Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a RCT in Afghanistan*. Washington, DC, Center for Global Development. (Draft.)

Busan Partnership for Effective Development Co-operation. 2011. *Fourth High Level Forum on Aid Effectiveness*. Paper presented at the 4th High Level Forum on Aid Effectiveness, Busan, Republic of Korea, 29 November–1 December 2011.

Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management.

Cameron, L. 2009. Can a public scholarship program successfully reduce school dropouts in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 3, pp. 308–17.

Canada Council of Ministers of Education. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) — Report for Canada*. Toronto, Canada, Council of Ministers of Education.

Canada Ministry of Finance. 2012. *Jobs, Growth and Long-Term Prosperity*. Ottawa, Ministry of Finance.

Carnegie Corporation of New York. 2011. *Annual Report*. New York, Carnegie Corporation of New York.

Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. and Vorhaus, J. 2011. *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. (EAC/16/2009.)

Cassen, R. and Kingdon, G. 2007. *Tackling Low Educational Achievement*. York, United Kingdom, Joseph Rowntree Foundation.

Center for Global Prosperity. 2012. *The Index of Global Philanthropy and Remittances*. Washington, DC, Hudson Institute.

Center for Universal Education. 2011. *A Global Compact on Learning: Taking Action on Education in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution.

Centre for Strategy and Evaluation Services. 2011. *Evaluation of ESF Support for Enhancing Access to the Labour Market and the Social Inclusion of Migrants and Ethnic Minorities — Roma Thematic Report*. Brussels, European Commission Directorate General for DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.

Christian Aid. 2010. *A First for Children First in Jamaica*. http://www.christianaid.org.uk/whatwedo/partnerfocus/children-first-award.aspx (Accessed 20 January 2012.)

CINOP. 2011. *Opbrengsten in beeld. Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006–2010 [Focusing on Results — Report on the Plan of Attack Against Illiteracy 2006–2010]*. 's-Hertogenbosch, the Netherlands, CINOP.

Citigroup. 2011. *Global Citizenship Report 2010*. New York, Citigroup.

Clarke, D. J. and Aggleton, P. 2012. Life skills-based HIV education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Clarke, P. 2011. The status of girls' education in Education for All Fast Track Initiative partner countries. *Prospects,* Vol. 41, No. 4, pp. 479–90.

Claussen, J. and Assad, M. J. 2010. *Public Expenditure Tracking Survey for Primary and Secondary Education in Mainland Tanzania*. Dar es Salaam, United Republic of Tanzania Government.

Collier, P., van der Ploeg, F. and Venables, A. J. 2009. *Managing Resource Revenues in Developing Economies*. Oxford, United Kingdom, Oxford Centre for the Analysis of Resource Rich Economies/Centre for the Study of African Economies.

Comings, J. and Soricone, L. 2005. Massachusetts: a case study of improvement and growth of adult education services. Comings, J., Garner, B. and Smith, C. (eds), *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 5. Boston, MA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 85–123.

Corden, W. M. 1984. Booming sectors and Dutch disease economics: survey and consolidation. *Oxford Economic Papers,* Vol. 36, No. 3, pp. 359–80.

Côrtes Neri, M., Gustafsson-Wright, E., Sedlacek, G. and Orazem, P. F. 2005. *The Responses of Child Labor, School Enrollment, and Grade Repetition to the Loss of Parental Earnings in Brazil, 1982–1999*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper Series, 0512.)

Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R. G., Tesliuc, C. and Verner, D. 2008. *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington, DC, World Bank.

Das, N. C. and Shams, R. 2011. *Asset Transfer Programme for the Ultra Poor: A Randomized Control Trial Evaluation*. Dhaka, Research and Evaluation Division, BRAC. (CFPR Working Paper, 22.)

Dawson, M. 2011. Supplementary education in Cambodia. *The Newsletter,* 56.

de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. *Public Health Nutrition,* Vol. 15, No. 1, pp. 142–8.

de Walque, D. 2009. Does education affect HIV status? Evidence from five African countries. *The World Bank Economic Review,* Vol. 23, No. 2, pp. 209–33.

Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review,* Vol. 22, No. 3, pp. 291–305.

Delpiano, P. V. and Vega, M. C. 2011. Success factors in an integrated early childhood development policy. Moreno, T. (ed.), *Early Learning: Lessons from Scaling Up*. The Hague, Bernard van Leer Foundation, pp. 12–16. (Early Childhood Matters.)

Delprato, M. 2012. Schooling profiles: between and within country differences. Educational dataset prepared for the GMR 2012 based on DHS household surveys. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Deming, D. 2009. Early childhood intervention and life-cycle skill development: evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 1, No. 3, pp. 111–34.

Diaz, J.-J. 2006. *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Lima, Niños del Milenio (Young Lives).

Dolata, S. 2011. *Are There Any Disparities Between Girls and Boys in the Response of the Education Sector of HIV and AIDS? Assessment of Educational HIV/AIDS Prevention Programmes Applied by SACMEQ III Countries.* Conference paper for Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity — An IIEP Evidence-Based Policy Forum, Paris, UNESCO—International Institute for Educational Planning.

Dolata, S. and Ross, K. N. 2010. *How Successful are HIV-AIDS Prevention Education Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (SACMEQ Policy Issues Series, 3.)

D. R. Congo Ministry of Planning and Reconstruction and UNICEF. 2002. *Enquête Nationale sur la Situation des Enfants et des Femmes MICS2/2001: Rapport d'Analyse [National Survey on the Situation of Children and Women MICS2/2001: Analytical Report]*. Kinshasa, Democratic Republic of the Congo Ministry of Planning and Reconstruction/UNICEF.

D. R. Congo National Institute of Statistics and UNICEF. 2011. *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples en République Démocratique du Congo (MICS-RDC 2010): Rapport Final [Multiple Indicator Cluster Survey in the Democratic Republic of the Congo (DRC MICS-2010): Final Report]*. Kinshasa, Democratic Republic of the Congo National Institute of Statistics/UNICEF.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. and Cooper, H. 2002. Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology,* Vol. 30, No. 2, pp. 157–97.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2011. *Education, HIV and Early Fertility: Experimental Evidence from Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. and Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology,* Vol. 43, No. 6, pp. 1428–46.

Dupas, P. 2011. Do teenagers respond to HIV risk information? Evidence from a field experiment in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1–34.

Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics,* Vol. 84, No. 1, pp. 188–214.

Economic Times. 2010. Centre, states to share RTE expenses in 68:32 ratio. *The Economic Times,* 30 July 2010.

Education Development Center. 2012. *Living: Skills for Life, Botswana's Window of Hope*. Waltham, MA, Education Development Center. http://www.hhd.org/resources/publications/living-skills-life-botswana-s-window-hope (Accessed 8 February 2012.)

EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative.

EFA-FTI and Brookings Institution. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative/Brookings Institution.

EITI. 2009. *EITI Case Study — Addressing the Roots of Liberia's Conflict through EITI*. Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative.

___. 2012. *What is the EITI?* Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative. http://eiti.org/eiti (Accessed 5 February 2012.)

El-Zanaty, F. and Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005–06*. Cairo/Calverton, MD, El-Zanaty and Associates/Macro International.

El-Zanaty, F. and Way, A. 2009. *Egypt Demographic and Health Survey 2008*. Cairo/Calverton, MD, Egypt Ministry of Health/El-Zanaty and Associates/Macro International.

Eliot, L. 2011. The trouble with sex differences. *Neuron,* Vol. 72, No. 6, pp. 895–8.

England, A. 2011. Zambia to double mine royalties. *Financial Times,* London, 11 November.

Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I. and Iltus, S. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet,* Vol. 378, No. 9799, pp. 1339–53.

EPDC (Education Policy and Data Center) and UNESCO. 2009. Estimating the costs of reaching Education for All in low-income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

ESSPIN. 2011. *Teacher Development Needs Analysis — Kano State, Nigeria*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria.

Ethiopia Central Statistical Agency and ICF International. 2012. *Ethiopia Demographic and Health Survey 2011*. Addis Ababa/Calverton, MA, Central Statistical Agency/ICF International.

European Commission. 2011a. Commission launches high-level expert group on literacy chaired by Princess Laurentien of the Netherlands. Brussels, European Commission. (Press release, 01/02/2011.)

___. 2011b. *Education and Training for a Smart, Sustainable and Inclusive Europe: Analysis of the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) at the European and National Levels*. Brussels, European Commission. (Commission Staff Working Document.)

European Parliament and European Council. 2006. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union,* Vol. L 394, pp. 10–18.

European Union Agency for Fundamental Rights. 2009. *EU-MIDIS European Union Minorities and Discrimination Survey: Data in Focus Report 1 — The Roma*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.

Eurostat. 2011. *Lifelong Learning Statistics*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (Accessed 17 May 2012.)

Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2011. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. New Haven, CT, Yale University.

ExxonMobil. 2011. *Corporate Citizenship Report*. Irving, TX, ExxonMobil.

FAO. 2011. *The State of Food Insecurity in the World. How Does International Price Volatility Affect Domestic Economies and Food Security?* Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: The Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Manila, World Bank. (Philippine Social Protection Note.)

Ferreira, F. H. G. and Gignoux, J. 2011. *The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5873.)

Figueroa, M. 2010. Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean. Jones-Parry, R. and Green, R. (eds), *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, United Kingdom, Commonwealth Secretariat/Nexus Strategic Partnerships, pp. 66–68.

Fishman, S. A., Caulfield, L. E., De Onis, M., Blössner, M., Hyder, A. A., Mullany, L. and Black, R. E. 2004. Childhood and maternal underweight. Ezzati, M., Lopez, A. D., Rodgers, A. and Murray, C. J. L. (eds), *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors*, Vol. 1. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. and Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

Foko, B., Tiyab, B. K. and Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

Ford Foundation. 2011. *2010 Annual Report*. New York, Ford Foundation.

Frank, C. and Guesnet, L. 2009. *"We Were Promised Development and All We Got is Misery" — The Influence of Petroleum on Conflict Dynamics in Chad*. Bonn, Germany, Bonn International Center for Conversion. (Brief, 41.)

G8. 2011. *G8 Declaration: Renewed Commitment for Freedom and Democracy*. G8 Summit of Deauville, France, 26–27 May 2011.

G20. 2010. *Annex II: Multi-Year Action Plan on Development*. Toronto, Canada, Munk School of Global Affairs, University of Toronto. http://www.g20.utoronto.ca/2010/g20seoul-development.html (Accessed 23 July 2012.)

Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. and Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, Vol. 376, No. 9745, pp. 959–74.

Garcia, M. and Moore, C. M. T. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Gavas, M. 2012. *The European Commission's Legislative Proposals for Financing EU Development Cooperation*. London, Overseas Development Institute (Background Note, February.)

Gazette of India. 2009. *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act*. New Delhi, Government of India.

George, J., Quamina-Aiyejina, L., Cain, M. and Mohammed, C. 2009. *Gender Issues in Education and Intervention Strategies to Increase Participation of Boys*. Port of Spain, Trinidad and Tobago Ministry of Education.

George, N. and Murray, T. S. 2012. Strengthening adult literacy among indigenous populations in Canada and other OECD countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Georgia State Office of the Governor. 2011. *Report on the 2009 Criterion Referenced Competency Test*. Atlanta, GA, Special Investigations, Office of the Governor.

Ghana Education Service. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana — Evaluation Report*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.

Ghana Ministry of Finance and Economic Planning. 2010. *Petroleum Revenue Management Act, 2010*. Accra, Ministry of Finance and Economic Planning.

Gitter, S. R. and Barham, B. L. 2007. Credit, natural disasters, coffee, and educational attainment in rural Honduras. *World Development*, Vol. 35, No. 3, pp. 498–511.

Givaudan, M., Leenen, I., Van De Vijver, F. J. R., Poortinga, Y. H. and Pick, S. 2007. Longitudinal study of a school based HIV/AIDS early prevention program for Mexican adolescents. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 13, No. 1, pp. 98–110.

Glewwe, P. and Kassouf, A. L. 2012. The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 97, No. 2,

pp. 505–17.

Glick, P. and Sahn, D. 2010. Early academic performance, grade repetition and school attainment in Senegal: a panel data analysis. *World Bank Economic Review,* Vol. 24, No. 1, pp. 93–120.

Global Campaign for Education. 2012. President Obama's 2013 budget gets a failing grade on international education. Washington, DC, Global Campaign for Education US Chapter. (Press release, 12 March 2012.)

Global Fund. 2012. *Pledges and Contributions Geneva, Switzerland, Global Fund to fight AIDS, Tuberculosis and Malaria*. http://www.theglobalfund.org/en/ (Accessed 6 August 2012.)

Global Partnership for Education. 2011a. *Pledging Conference Summary Report*. Conference paper for Global Partnership for Education 2011 Pledging Conference, Copenhagen, Global Partnership for Education, November 8, 2011.

___. 2011b. *Statement from Pearson at the Global Partnership for Education Pledging Conference*. Copenhagen, Global Partnership for Education.

___. 2011c. *Substitution of Financing in the Context of the Global Partnership for Education*. Copenhagen, Global Partnership for Education. (Meeting of the Board of Directors, 9–10 November 2011.)

___. 2012a. *Conflict-affected and Fragile States*. Washington, DC, Global Partnership for Education. http://www.globalpartnership.org/who-we-are/strategy/fragile-states/ (Accessed 25 July 2012.)

___. 2012b. *EFA-FTI Catalytic Fund: 2012 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2012*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2012c. *Report of the Strategic Plan Working Group*. Berlin, Global Partnership for Education. (Report of the Board of Directors, 6 June 2012.)

___. 2012d. *Results Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Draft.)

Global Witness. 2009. *"Faced With a Gun, What Can You Do?" War and the Militarization of Mining in Eastern Congo*. London, Global Witness.

Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D. and Brenwald, S. 2009. *Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth and Eighth-Grade Students in an International Context*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, US Department of Education. (NCES 2009-001 Revised.)

Goswami, U. A. 2011. Pre-school education likely to come under Right to Education Act's ambit. *Economic Times,* 22 July 2011. http://economictimes.indiatimes.com/news/politics/nation/pre-school-education-likely-to-come-under-right-to-education-acts-ambit/articleshow/9318380.cms (Accessed 23 May 2012.)

Gove, A. and Cvelich, P. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice. Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute.

Grassroot Soccer. 2012. *Grassroot Soccer*. http://www.grassrootsoccer.org/ (Accessed 8 February 2012.)

Grotlüschen, A. and Riekmann, W. 2011. *leo. – Level One Study: Literacy of Adults at the Lower Rungs of the Ladder*. Hamburg, Germany, Universität Hamburg. (Press brochure.)

Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 1–2, pp. 199–217.

Guarcello, L., Henschel, B., Lyon, S., Rosati, F. and Valdivia, C. 2006. *Child Labour in the Latin America and Caribbean Region: A Gender-Based Analysis*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Haldre, K., Part, K. and Ketting, E. 2012. Forthcoming. Sexuality education and the improvement of youth sexual health in Estonia. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*.

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S. and Martin, C. L. 2011. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science,* Vol. 333, No. 6050, pp. 1706–7.

Harding, C., Romanou, E., Williams, J., Peters, M., Winkley, J., Burke, P., Hamer, J., Jeram, K., Nelson, N., Rainbow, B., Bond, B. and Shay, M. 2011. *2011 Skills for Life Survey: Headline Findings*. London, United Kingdom Department for Business, Innovation and Skills. (BIS Research Paper, 57.)

Härmä, J. 2010. *School Choice for the Poor? The Limits of Marketisation of Primary Education in Rural India*. Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 23.)

___. 2011a. *Household Survey on Private Education in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 503.)

___. 2011b. *Lagos Private School Census 2010/2011 Report*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 501.)

Hart Nurse Ltd. 2011. *Validation of the Extractive Industry Transparency Initiative in Zambia*. Lusaka, Extractive Industry Transparency Initiative. (Report to the Zambia EITI Council.)

Hartmann, S. 2008. *The Informal Market of Education in Egypt. Private Tutoring and Its Implications*. Mainz,

Germany, Department of Anthropology and African Studies, University of Mainz. (Arbeitspapiere/Working Papers, 88.)

Heuty, A. and Aristi, J. 2010. *Fool's Gold: Assessing the Performance of Alternative Fiscal Instruments*. New York, Revenue Watch Institute. (Boom, Bust and Better Policy: Crisis Lessons for Resource Rich Countries.)

Hoffman, J. V., Beretvas, N., Pearson, P. D., Hugo, C. and Mathee, B. 2004. Improving literacy instruction in South African schools: the Business Trust's Learning for Living Project. *Thinking Classroom,* Vol. 5, No. 2, pp. 27–33.

Human Resources and Skills Development Canada and Statistics Canada. 2005. *Building on our Competencies: Canadian Results of the International Adult Literacy and Skills Survey*. Ottawa, Canada Minister of Industry.

Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 1.)

___. 2011. *SACMEQ III Project Results: Levels and Trends in School Resources among SACMEQ School Systems*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 2.)

Hussain, S. 2010. *Adult Literacy in Norway: An Overview on the Strategies and Policies*. Bonn, Germany, German Institute for Adult Education — Leibniz Centre for Lifelong Learning.

Hyde, J. S. 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist,* Vol. 60, No. 6, pp. 581–92.

IAG-TVET. 2012. *Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training*. Paris, Inter-Agency Working Group on Technical and Vocational Education and Training Indicators.

IASC. 2012. *2012 Strategic Document — Version 2: Response plan addressing the food and nutrition crisis in the Sahel*. Dakar, Food Security and Nutrition Working Group, Inter-Agency Standing Committee.

IGME. 2011. *Levels & Trends in Child Mortality: Report 2011 — Estimates Developed by the UN Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/WHO/The World Bank/UN Population Division).

IKEA. 2012. *Education is a Basic Right*. Delft, the Netherlands, Ikea. http://en.wikipedia.org/wiki/IKEA (Accessed 7 August 2012.)

IMF. 2007. *Guide on Resource Revenue Transparency*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2011a. *Chad: 2011 Article IV Consultation*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2011b. South Sudan Faces Hurdles as World's Newest Country. *IMF Survey online,* Washington, DC, 18 July 2011. http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2011/car071811a.htm (Accessed 18 July 2012.)

___. 2011c. *Zambia: Sixth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2012a. *Ghana: Fifth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility and Request for Modification of Performance Criteria — Staff Report*. Washington, DC, International Monetary Fund.

___. 2012b. *Indices of Primary Commodity Prices, 2002–2012*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://www.imf.org/external/np/res/commod/Table1.pdf. (Accessed 23 May 2012.)

Independent Evaluation Group. 2009. *The World Bank Group Program of Support for the Chad–Cameroon Petroleum Development and Pipeline Construction — Program Performance Assessment Report*. Washington, DC, World Bank. (Report, 50315.)

India Ministry of External Affairs. 2012. *Ministry of External Affairs Annual Report 2011–2012*. New Delhi, Ministry of External Affairs.

ING. 2012. *Sustainability Report*. Amsterdam, ING.

Intel. 2011. *2010 Corporate Responsibility Report*. Santa Clara, CA, Intel.

___. 2012. *Intel in Education: Transforming Education for a World of Opportunity*. Santa Clara, CA, Intel.

International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3) 2005–06 India*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences.

Isaac, A. 2012. Two Years of Right of Children to Free and Compulsory Education. *Times of India,* 2 April 2012.

Jackson, C. K. 2011. *Single-Sex Schools, Student Achievement, and Course Selection: Evidence from Rule-Based Student Assignments in Trinidad and Tobago*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 16817.)

Jacob, B. A. and Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 118, No. 3, pp. 843–77.

Japan Ministry of Finance. 2011. *Highlights of the Budget for FY2012*. Tokyo, Ministry of Finance.

Jenkins, A., Ackerman, R., Frumkin, L., Salter, E. and Vorhaus, J. 2011. *Literacy, Numeracy and Disadvantage*

Among Older Adults in England: Final Report for Nuffield Foundation. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Jensen, B. 2012. *Catching Up: Learning From the Best School Systems in East Asia*. Carlton, Australia, Grattan Institute. (Report, 2012–3.)

Jewkes, R., Nduna, M., Levin, J., Jama, N., Dunkle, K., Wood, K., Koss, M., Puren, A. and Duvvury, N. 2007. *Evaluation of Stepping Stones: A Gender Transformative HIV Prevention Intervention*. Pretoria, Medical Research Council South Africa. (Policy Brief.)

Jha, J., Bakshi, S. and Martins Faria, E. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education — An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London/Vancouver, Canada, Commonwealth Secretariat/Commonwealth of Learning.

Jones-Parry, R. and Green, R. 2010. *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, UK, Commonwealth Secretariat/Nexus Strategic Partnerships.

Kaga, Y., Bennett, J. and Moss, P. 2010. *Caring and Learning Together — A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education within Education*. Paris, UNESCO.

Kagan, S. L., Karnati, R., Friedlander, J. and Tarrant, K. 2010. *A Compendium of Transition Initiatives in the Early Years — A Resource Guide to Alignment and Continuity Efforts in the United States and other Countries*. New York, National Center for Children and Families.

Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. and Cemalcilar, Z. 2009. Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology,* Vol. 30, No. 6, pp. 764–79.

Kane, J. M. and Mertz, J. E. 2012. Debunking myths about gender and mathematics performance. *Notices of the American Mathematical Society,* Vol. 59, No. 1, pp. 10–21.

Karl, T. L. 2007. Ensuring fairness: the case for a transparent fiscal social contract. Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.

Kaufman, Z., Perez, K., Adams, L. V., Khanda, M., Ndlovu, M. and Holmer, H. 2010. *Long-Term Behavioral Impact of a Soccer-Themed, School-Based HIV Prevention Program in Zimbabwe and Botswana*. Vienna. (Poster Presentation at the XVIII International HIV and AIDS Conference, 18–23 July 2010.)

Kenya CT-OVC Evaluation Team. 2012. The impact of Kenya's Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children on human capital. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 4, No. 1, pp. 38–49.

Keogh, H. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel — Regional Synthesis Report*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Kholowa, F. 2011. Can We Afford to Lose the Investment in Transit?: Exploring Linkages between Community Based Child Care Centres (CBCCs) and Early Primary School — Key Issues from Research in Malawi. Zomba, Malawi, University of Malawi. (Unpublished.)

Kirby, D. B., Laris, B. A. and Rolleri, L. A. 2007. Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health,* Vol. 40, No. 3, pp. 206–17.

Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L. and Kolstad, A. 2002. *Adult Literacy in America: A First Look at the Findings of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC, National Center for Education Statistics/Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education.

Kivela, J., Ketting, E. and Baltussen, R. 2011. *Cost and Cost-Effectiveness Analysis of School-Based Sexuality Education Programmes in Six Countries*. Paris, UNESCO.

Kojo, N. C. 2010. *Diamonds Are Not Forever: Botswana Medium-term Fiscal Sustainability*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5480.)

Koutrouba, K. 2008. *Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας [Professional training as a factor strengthening pedagogical skills and teaching effectiveness of teachers in the Second Chance Schools]*. Conference paper for Lifelong Learning for Growth, Employment and Social Cohesion, Volos, Greece, General Secretariat for Adult Education and Institute of Adult Continuing Education, 31 March–2 April 2006.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T. and Anagnou, E. 2011. Adult student assessment in second chance schools in Greece: teachers' views. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 30, No. 2, pp. 249–70.

Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. and Wrigley, H. S. 2010. *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. Washington, DC, National Institute for Literacy.

Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., Dunleavy, E. and White, S. 2007. *Literacy in Everyday Life — Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC, National Center for

Education Statistics, US Department of Education. (NCES 2007–480.)

Lange, G.-M. and Wright, M. 2002. *Sustainable Development in Mineral Economies: the Example of Botswana*. Pretoria, Centre for Environmental Economics and Policy in Africa, University of Pretoria. (CEEPA Discussion Paper Series 3.)

Leerlooijer, J., Ruiter, R., Reinders, J., Darwisyah, W., Kok, G. and Bartholomew, L. 2011. The World Starts With Me: using intervention mapping for the systematic adaptation and transfer of school-based sexuality education from Uganda to Indonesia. *Translational Behavioral Medicine,* Vol. 1, No. 2, pp. 331–40.

Levy, D. and Ohls, J. 2007. *Evaluation of Jamaica's PATH Program: Final Report*. Washington, DC, Mathematica Policy Research, Inc.

Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 1.)

Lewin, K. M. and Stuart, J. S. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) Synthesis Report*. London, Department for International Development. (Educational Papers, 49.)

Li, H., Wong, J.M.S. and Wang, X.C. 2010. Affordability, accessibility, and accountability: Perceived impacts of the Pre-primary Education Vouchers in Hong Kong. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25, No. 1, pp 125–38.

Liddell, C. and Rae, G. 2001. Predicting early grade retention: a longitudinal investigation of primary school progress in a sample of rural South African children. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 71, No. 3, pp. 413–28.

Lim, S. S., Stein, D. B., Charrow, A. and Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives: a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet,* Vol. 372, No. 9655, pp. 2031–46.

Little, A. W. 2010. *Access to Elementary Education in India: Politics, Policies and Progress*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 44.)

Luo, R., Zhang, L., Liu, C., Zhao, Q., Shi, Y., Rozelle, S. and Sharbono, B. 2011. *Behind Before They Begin: The Challenge of Early Childhood Education in Rural China*. Stanford, CA, Rural Education Action Project, Stanford University.

Machin, S. and McNally, S. 2008. The literacy hour. *Journal of Public Economics,* Vol. 92, No. 5–6, pp. 1441–62.

Magnani, R., MacIntyre, K., Karim, A. M., Brown, L., Hutchinson, P., Kaufman, C., Rutenburg, N., Hallman, K., May, J. and Dallimore, A. 2005. The impact of life skills education on adolescent sexual risk behaviors in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Adolescent Health,* Vol. 36, No. 4, pp. 289–304.

Malmberg, L.-E., Mwaura, P. and Sylva, K. 2011. Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children: a flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 26, No. 1, pp. 124–33.

Manasan, R. G. 2011. *Pantawid Pamilyang Pilipino Program and School Attendance: Early Indications of Success*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2011–19.)

Martinez, S., Naudeau, S. and Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC/Westport, CT, World Bank/Save the Children.

MasterCard Foundation. 2010. *Financial Statements*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation.

McBride, R. 2005. *Maldives: Preschools 'Built Back Better' Than Before Tsunami*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/index_30061.html (Accessed 23 May 2012.)

McManus, A. and Dhar, L. 2008. Study of knowledge, perception and attitude of adolescent girls towards STIs/HIV, safer sex and sex education: (A cross sectional survey of urban adolescent school girls in South Delhi, India). *BMC Women's Health,* Vol. 8, No. 12, pp. 1–6.

Mehrotra, S. 2012. The cost and financing of the right to education in India: can we fill the financing gap? *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 1, pp. 65–71.

Meier, V. and Schütz, G. 2007. *The Economics of Tracking and Non-Tracking*. Munich, Germany, Ifo Institute for Economic Research. (Working Paper, 50.)

Mingat, A. and Seurat, A. 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar [Development of Children Aged 0 to 6 and Parenting Practices in Madagascar]*. Antananarivo, UNICEF Madagascar.

Monteiro, C. A., D'Aquino Benicio, M. H., Konno, S. C., Feldenheimer da Silva, A. C., Lovadino de Lima, A. L. and Lisboa Conde, W. 2009. Causes for the decline in child under-nutrition in Brazil, 1996–2007. *Revista de Saúde*

Pública, Vol. 43, No. 1, pp. 35–43.

Montenegro, L. 2011. Realities and perspectives arising from professional development to improve the teaching and learning of reading and writing: the CETT Project in the Dominican Republic. Townsend, T. and MacBeath, J. (eds), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 817–28.

Moss, T. 2011. *Oil to Cash: Fighting the Resource Curse through Cash Transfers*. Washington, DC, Centre for Global Development. (Working Paper, 237.)

MSI. 2005. *A Gender Analysis of the Educational Achievement of Boys and Girls in the Jamaican Educational System*. Washington, DC, Management Systems International. (Prepared for US Agency for International Development.)

Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 227–35.

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, DC, World Bank.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. and Foy, P. 2007. *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M. and Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 82, No. 2, pp. 185–206.

Munns, G., Arthur, L., Downes, T., Gregson, R., Power, A., Sawyer, W., Singh, M., Thistleton-Martin, J. and Steele, F. 2006. *Motivation and Engagement of Boys: Evidence-Based Teaching Practices*. Canberra, Australia Government Department of Education, Science and Training.

Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer.

Myers, S. L. 2011. Foreign aid set to take a hit in U.S. budget crisis. *New York Times,* 3 October 2011.

Naandi Foundation. 2011. *HUNGaMA: Fighting Hunger and Malnutrition. The HUNGaMA Survey Report – 2011*. Hyderabad, India, Naandi Foundation.

Nath, S. R. and Chowdhury, A. M. R. 2009. *Education Watch 2008: State of primary education in Bangladesh — progress made, challenges remained*. Dhaka, Campaign for Popular Education.

National Adult Literacy Agency. 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. Dublin, National Adult Literacy Agency.

National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve. 2012. *Nurturing the Learning Spirit of First Nation Students: The Report of the National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve*. Ottawa, National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve.

NEPAD. 2011. *Africa-India Forum Summit*. Johannesburg, South Africa, New Partnership for Africa's Development. (Press release, 26 May 2011.)

Nepal Ministry of Health and Population, New ERA and Inc., I. I. 2012. *Nepal Demographic and Health Survey 2011*. Kathmandu/Calverton, MA, Ministry of Health and Population/New ERA/ICF International Inc.

Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2011a. *Education matters: policy review of the Dutch contribution to basic education 1999–2009*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs.

___. 2011b. *Letter to the House of Representatives Presenting the Spearheads of Development Cooperation Policy*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs.

___. 2012. *Vaststelling van de begrotingsotaten van het Ministerie van Buitenlandse Zaken voor het jaar 2012* (Adoption of the budget of the Ministry of Foreign Affairs for the year 2012). the Hague, Homogene Groep Internationale Samenwerking (HGIS)/Ministry of Foreign Affairs.

New Zealand Ministry of Education. 2008. *Development and State of Adult Learning and Education — National Report of New Zealand*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Prepared for CONFINTEA VI.)

New Zealand Tertiary Education Commission. 2008. *Literacy, Language and Numeracy Action Plan 2008–2012 — Raising the Literacy, Language and Numeracy Skills of the Workforce*. Wellington, Tertiary Education Commission — Te Amorangi Mātauranga Matua.

___. 2011. *Annual Report for the Year Ended 30 June 2011*. Wellington, Tertiary Education Commission — Te Amorangi Mātauranga Matua.

___. 2012. *Workplace Literacy*. Wellington, Tertiary Education Commission — Te Amorangi

Mātauranga Matua. http://www.tec.govt.nz/Learners-Organisations/Employers/Workplace-literacy/ (Accessed 23 May 2012.)

Ngorosho, D. 2011. Reading and writing ability in relation to home environment: a study in primary education in rural Tanzania. *Child Indicators Research,* Vol. 4, No. 3, pp. 369–88.

Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. and Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Niger National Institute of Statistics and Macro International Inc. 2007. *Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples du Niger 2006 [Niger Demographic, Health and Multiple Indicator Survey, 2006]*. Niamey/Calverton, MA, National Institute of Statistics/Macro International Inc.

Nigeria Federal Ministry of Education. 2011. *Fact Sheet on HIV/AIDS in Nigeria's Education Sector*. Abuja, Federal Ministry of Education.

Nigeria National Population Commission and RTI International. 2011. *Nigeria DHS EdData Survey 2010: Education Data for Decision-Making*. Washington, DC, National Population Commission/RTI International.

Noboa-Hidalgo, G. E. and Urzúa, S. S. 2012. The effects of participation in public child care centers: evidence from Chile. *Journal of Human Capital,* Vol. 6, No. 1, pp. 1–34.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Bredenberg, K. 2009. Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 29, No. 1, pp. 39–45.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Nordstrum, L. E. 2012a. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy,* Vol. 27, No. 1, pp. 67–88.

___. 2012b. Private educational expenditure, cost-reduction strategies and the financial barriers that remain after fee abolition: assessing patterns of household primary spending in 12 low- and middle-income countries, and policy implications for Education For All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Nores, M. and Barnett, W. S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (under) investing in the very young. *Economics of Education Review,* Vol. 29, No. 2, pp. 271–82.

Norway Ministry of Foreign Affairs. 2011. Greater focus on climate change and renewable energy in poor countries. Oslo, Ministry of Foreign Affairs. (Press release, 06 October 2011.)

Obanya, P. 2011. *Politics and the Dilemma of Meaningful Access to Education: The Nigerian Story*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 56.)

OCHA. 2011a. *Kenya 2012+ Emergency Humanitarian Response Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2011b. *Somalia 2012 Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

OECD-DAC. 2011. *Aid Effectiveness 2005–2010: Progress in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012a. *Canada: Development Assistance Committee Peer Review 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012b. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1. (Accessed 20 April 2012.)

___. 2012c. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/33/0,2340, en_2649_34447_36661793_1_1_1_1,00.html. (Accessed 20 April 2012.)

___. 2012d. *Outlook on Aid: Preliminary Findings from the OECD DAC Survey on Donors' Forward Spending Plans 2012–2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World — First Results from PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2007. *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World — Volume 2: Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010a. *PISA 2009 Results: Learning Trends — Changes in student performance since 2000 (Volume V)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010b. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010c. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010d. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do — Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2011a. *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2011b. *Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA In Focus, 2011/1 February.)

___. 2012a. *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012b. *OECD Economic Outlook, May 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada.

___. 2011. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Canada Minister of Industry.

OECD and World Bank. forthcoming. *Developing Indicators of Skills for Employment and Productivity: An Initial Draft Framework and Approach for Low-Income Countries*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development.

Oliva, A. 2011. Sintesi del Quaderno N. 9 [Summary of Quaderno no. 9]. *Quaderno,* Vol. 9, No. 2 — Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa [Lifelong learning and adult education in Italy and Europe], pp. 13–26.

Orlando, M. B. and Lundwall, J. 2010. *Boys at Risk: A Gender Issue in the Caribbean Requiring a Multi-Faceted and Cross-Sectoral Approach*. Washington, DC, World Bank. (*en breve*, Special Series: Doing Gender in LAC, 158.)

OSISA, Third World Network Africa, Tax Justice Network Africa, ActionAid International and Christian Aid. 2009. *Breaking the Curse: How Transparent Taxation and Fair Taxes Can Turn Africa's Mineral Wealth into Development*. Johannesburg/Accra/Nairobi/London, Open Society Institute of Southern Africa/Third World Network Africa/Tax Justice Network Africa/ActionAid International/Christian Aid.

Page, E. and Jha, J. (eds). 2009. *Exploring the Bias: Gender and Stereotyping in Secondary Schools*. London, Commonwealth Secretariat.

Parsons, S. and Bynner, J. 2007. *Illuminating Disadvantage: Profiling the Experiences of Adults with Entry Level Literacy or Numeracy Over the Lifecourse*. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Pearson. 2012. New Pearson investment fund to enhance education opportunity among the world's poorest. London, Pearson plc. (Press release, 2 July 2012.)

Perova, E. and Vakis, R. 2009. *Welfare Impacts of the "Juntos" Program in Peru: Evidence from a Non-Experimental Evaluation*. Washington, DC, World Bank.

Philippines Presidential Communications Operations Office. 2012. Aquino to formally announce enactment of Kindergarten Law. Manila, Presidential Communications Operations Office. (Press release, 26 February 2012.)

Pohan, M. N., Hinduan, Z. R., Riyanti, E., Mukaromah, E., Mutiara, T., Tasya, I. A., Sumintardja, E. N., Pinxten, W. J. L. and Hospers, H. J. 2011. HIV-AIDS prevention through a life-skills school based program in Bandung, West Java, Indonesia: evidence of empowerment and partnership in education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences,* Vol. 15, pp. 526–30.

Pôle de Dakar. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant [Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge]*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

Ponera, G., Mhonyiwa, J. and Mrutu, A. 2011. *Pupil and Teacher Knowledge about HIV and AIDS in Tanzania*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Policy Brief, 5.)

Punjab Education Foundation. 2012a. *Education Voucher Scheme (PEF-EVS)*. Lahore, Punjab Education Foundation. http://www.pef.edu.pk/pef-departments-evs-overview.html (Accessed 8 June 2012.)

___. 2012b. *Personal Communication with the Director of the Education Voucher Scheme*. Lahore, Pakistan.

Rao, N. and Li, H. 2009. Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care,* Vol. 179, No. 3, pp. 233–45.

Rao, N. and Sun, J. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report — Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO. (Prepared for the World Conference on Early Childhood Care and Education, Moscow, 27–29 September 2010.)

Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 27, No. 1, pp. 66–76.

READ Trust Fund. 2012. *READ Annual Report 2011*. Washington, DC, Russia Education Aid for Development Trust Fund.

Revenue Watch Institute. 2011. Disclosure rules: U.S. and EU Standards. New York, http://www.revenuewatch.org/training/resource_center/disclosure-rules-us-and-eu-standards (Accessed 23 May 2012.)

Reynolds, A. J., Temple, J. A. and Ou, S.-R. 2010. Preschool education, educational attainment, and crime prevention: contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review,* Vol. 32, No. 8, pp. 1054–63.

Rivera, J. A., Irizarry, L. M. and Gonzalez-de Cossio, T. 2009. Overview of the nutritional status of the Mexican population in the last two decades. *Salud Pública de México,* Vol. 51, Suppl. 4, pp. S645–56.

Rodrigues, C. G., Pinto, C. X. C. and Santos, D. D. 2011. *The Impact of Daycare Attendance on Math Test Scores for a Cohort of 4th Graders in Brazil*. São Paulo, Brazil, Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. (CMicro Working Paper 10.)

Rodríguez Alvariño, M. 2008. Evolución de la oferta educativa para adultos: de la Educación a Distancia a los Centros de Segunda Oportunidad [Evolution of Educational Provision for Adults: From Distance Education to Second Chance Centres]. *CEE Participación Educativa,* Vol. 9, pp. 30–52.

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. and Kohen, D. 2010. School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology,* Vol. 46, No. 5, pp. 995–1007.

Room to Read. 2012. *Reading and Writing Instruction*. San Francisco, CA, Room to Read. http://www.roomtoread.org/page.aspx?pid=285 (Accessed 27 March 2012.)

RTI International. 2011. *Northern Nigeria Education Initiative (NEI): Results of the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Hausa*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute. (Prepared for US Agency for International Development/Nigeria.)

Sachs, J. D. 2007. How to handle the macroeconomics of oil wealth. Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.

Sachs, J. D. and Warner, A. 1997. *Natural Resource Abundance and Economic Growth*. Cambridge, MA, Center for International Development/Harvard Institute for International Development.

Saito, M. 2010. *Has Gender Equality in Reading and Mathematics Achievement Improved?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (SACMEQ Policy Issues Series, 4.)

Sala-i-Martin, X. and Subramanian, A. 2003. *Addressing the Natural Resource Curse: An Illustration from Nigeria*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.

Samuels, F. 2012. Life-skills education in the context of HIV and AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Samuels, F., Kivela, J., Chetty, D., Herat, J., Castle, C., Ketting, E. and Baltussen, R. forthcoming. Advocacy for school-based sexuality education: lessons from India and Nigeria. *Sex Education*.

Sanchez Puerta, M. L. and Valerio, A. 2012. *STEP Skills Measurement Study*. Washington, DC, World Bank.

Satherley, P. and Lawes, E. 2009. *Literacy and Life Skills for Maori Adults: Results from the Adult Literacy and Life Skills (ALL) Survey*. Wellington, Comparative Education Research Unit, Research Division, New Zealand Ministry of Education.

Save the Children. 2008. *The Child Development Index*. London, Save the Children.

___. 2012. *State of the World's Mothers 2012*. Westport, CT/London, Save the Children.

Schollar, E. 2008. *The Learning for Living Project, 2000–2004: A Book-Based Approach to the Learning of Language in South African Primary Schools*. Cape Town, South Africa, Centre for Social Science Research, University of Cape Town. (Working Paper, 233.)

Segal, P. 2010. Resource rents, redistribution, and halving global poverty: the resource dividend. *World Development,* Vol. 39, No. 4, pp. 475–89.

Sentebale. 2011. *Herd Boy Night School*. London, Sentebale. http://www.sentebale.org/home/06035934.html (Accessed 28 November 2011.)

Smith, C. A. and Stormont, M. A. 2011. Building an effective school-based mentoring program. *Intervention in School and Clinic,* Vol. 47, No. 1, pp. 14–21.

Smith, E. and Rosenblum, P. 2011. *Enforcing the Rules: Government and Citizen Oversight of Mining*. New York,

Revenue Watch Institute.

Smith, K., Fordelone, T. Y. and Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co-operation*. Paris, OECD Development Co-operation Directorate. (DCD Issues Brief, May 2010.)

Smith, L. C., Ruel, M. T. and Ndiaye, A. 2005. Why is child malnutrition lower in urban than in rural areas? Evidence from 36 developing countries. *World Development*, Vol. 33, No. 8, pp. 1285–305.

South Africa Department of Education. 2003. *Report to the Minister: Review of the Financing, Resourcing and Costs of Education in Public Schools*. Pretoria, Department of Education.

Spain Ministry of Education Culture and Sport. 2012. *Las cifras de la educación en España. Curso 2009–2010 (Edición 2012) [The Figures in Education in Spain, 2009–2010 (2012 Edition)]*. Madrid, Ministry of Education, Culture and Sport. http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html. (Accessed 29 March 2012.)

Sparrow, R. 2007. Protecting education for the poor in times of crisis: an evaluation of a scholarship programme in Indonesia. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 69, No. 1, pp. 99–122.

St. Clair, R., Tett, L. and Maclachlan, K. 2010. *Scottish Survey of Adult Literacies 2009: Report of Findings*. Edinburgh, UK, Scottish Government Social Research.

Statistics Canada and OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris, Statistics Canada/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Statistics New Zealand. 2007. *QuickStats About Maori*. Auckland, New Zealand, Statistics New Zealand.

Stiglitz, J. E. 2007. What is the role of the state? Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.

Streuli, N., Vennam, U. and Woodhead, M. 2011. *Increasing Choice or Inequality? Pathways Through Early Education in Andhra Pradesh, India*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working papers in Early Childhood Development, 58.)

Svedberg, P. 2009. Child malnutrition in India and China: a comparison. von Braun, J., Vargas Hill, R. and Pandya-Lorch, R. (eds), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.

Taneja, A., Sachdeva, S. and Malur, V. 2012. *Status of Implementation of the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009: Year Two*. New Delhi, RTE Forum.

TARSHI. 2008. *A Review of the Revised Sexuality Education Curriculum in India*. New Delhi, Talking About Reproductive and Sexual Health Issues.

The Times of India. 2010. Azim Premji pledges $2bn to foundation. *The Times of India*, 2 December 2010.

Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K. and Buckley, S. 2011. *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009 — The PISA 2009 Assessment of Students' Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.

Tooley, J. and Dixon, P. 2006. *'De facto'* privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 443–62.

Transparency International. 2007. *National Integrity Systems: Country Study Report, Botswana*. Berlin, Transparency International.

Trudell, B., Dowd, A. J., Piper, B. and Bloch, C. 2012. *Early Grade Literacy in African Classrooms: Lessons Learned and Future Directions*. Conference paper for Triennale on Education and Training in Africa, Ouagadougou, 12–17 February 2012.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2012. *About the Commission*. Winnipeg, Canada, Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission. http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=39 (Accessed 24 April 2012.)

UBS. 2009. *Grant Area: Education and Child Protection*. Zurich, Switzerland, UBS.

Uganda Bureau of Statistics and Macro International Inc. 2007. *Uganda Demographic and Health Survey 2006*. Kampala/Calverton, MA, Bureau of Statistics/Macro International Inc.

UIL. 2011. *Effective Literacy Practices*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=1. (Accessed 24 April 2012.)

UIS. 2008. *A Typology of Out-of-School Children to Improve Policies that Address Exclusion*. Conference paper for International Conference on Education, Forty-Eighth Session, Geneva, Switzerland, 25–28 November 2008. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2011. *The Global Demand for Primary Teachers — 2011 Update*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Sheet, 6.)

___. 2012. Current status of youth employment programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

UNAIDS. 2000. *Report on the Global HIV/AIDS Epidemic*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

___. 2010. *Global Report. UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2010*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

___. 2011a. *AIDS at 30: Nations at the Crossroads*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

___. 2011b. *Securing the Future Today — Synthesis of Strategic Information on HIV and Young People*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

UNDP. 2012. *Caribbean Human Development Report 2012 — Human Development and the Shift to Better Citizen Security*. New York, United Nations Development Program.

UNESCO-IBE. 2009. *Assessment of the Pre- and In-Service Teacher Training on Health and Family Life Education in Guyana*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE/2009/RP/HV01.)

___. 2011. *World Data on Education — Seventh Edition 2010/11*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html. (Accessed 23 May 2012.)

UNESCO-OREALC. 2008. *Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study — Executive Summary*. Santiago, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO.

UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All — Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)*. Adopted by the World Education Forum. Dakar, 26–28 April 2000, UNESCO.

___. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. Paris, UNESCO.

___. 2006. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, UNESCO.

___. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality — Why Governance Matters*. Paris, UNESCO.

___. 2010a. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Africa*. Dakar, UNESCO-BREDA.

___. 2010b. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.

___. 2011a. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, Education for All Global Monitoring Report. (EFA GMR Policy Paper, 02.)

___. 2011b. *Building a Better Future: Education for an Independent South Sudan*. Paris, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper.)

___. 2011c. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis — Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.

___. 2011d. *Pre-service Teacher Training*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV & AIDS Education, Booklet 6.)

___. 2011e. *School-Based Sexuality Education Programmes: A Cost and Cost-effectiveness Analysis in Six Countries*. Paris, UNESCO.

___. 2012a. *Holistic Early Childhood Development Index*. Paris, UNESCO (Accessed 5 July 2012.)

___. 2012b. *Untangling Aid in National Education Budgets*. Technical note for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

___. 2012c. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO.

UNFPA. 2009. *Report of the Expert Group Consultation on the Cultural Relevance of Adolescence Education*. New Delhi, United Nations Population Fund/UNESCO/UNICEF.

___. 2011. *Concurrent Evaluation of the Adolescent Health Education Programme (2010–11). Executive Summary*. New York, United Nations Population Fund.

UNHCR. 2012. *Summary: 2012–2016 Education Strategy*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. 2009. *Strengthening Health and Family Life Education in the Region. The Implementation, Monitoring and Evaluation of HFLE in Four CARICOM Countries*. Bridgetown, UNICEF.

___. 2010a. *Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach, Programme Evaluation for Year One*. New York, UNICEF.

___. 2010b. *Progress for Children – Achieving the MDGs with Equity*. New York, UNICEF. (Number 9.)

___. 2011a. *Child Poverty and Disparities in Mozambique 2010*. Maputo, UNICEF.

___. 2011b. *Opportunity in Crisis: Preventing HIV from Early Adolescence to Early Adulthood*. New York, UNICEF.

___. 2011c. *The State of the World's Children 2011: Adolescence – An Age of Opportunity*. New York, UNICEF.

___. 2012. *The State of the World's Children: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.

UNICEF. n.d. *Child-friendly Education Goes Digital to Reach All 20 Atolls*. Malé, UNICEF. http://www.unicef.org/maldives/children_3451.htm (Accessed 23 May 2012.)

United Kingdom Public Accounts Committee. 2009. *Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy — Third Report of Session 2008–09. Report, Together With Formal Minutes, Oral and Written Evidence*. London, The Stationery Office Limited for the UK House of Commons. (HC 154.)

United Nations. 2001. *Declaration of Commitment on HIV/AIDS "Global Crisis — Global Action"*. New York, United Nations General Assembly Special Session on HIV/AIDS. (A/RES/S-26/2.)

Urzúa, S. and Veramandi, G. 2011. *The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper Series, 240.)

USAID. 2011a. *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT): Two-Year Impact Study Report (2008–2009)*. Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2011b. *Education: Opportunity Through Learning*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Uwazi. 2010. *Capitation Grant for Education: When Will it Make a Difference?* Dar es Salaam, Uwazi. (Policy brief, TZ.08/2010E.)

Uwezo. 2011. *Are Our Children Learning? Numeracy and Literacy across East Africa*. Nairobi, Uwezo.

van Fleet, J. W. 2011. *A Global Education Challenge: Harnessing Corporate Philanthropy to Educate the World's Poor*. Washington, DC, Brookings Institution.

___. 2012. Private philanthropy and social investment in support of Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

Vegas, E. and Santibáñez, L. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.

Velunta, L. 2012. Conditional cash transfer program to aid 5 million families by 2014. *Philippine Online Chronicles*, 28 March 2012.

Victor, D. G., Hults, D. R. and Thurber, M. 2012. *Oil and Governance: State-owned Enterprises and the World Energy Supply*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Victora, C. G., Aquino, E. M. L., do Carmo Leal, M., Monteiro, C. A., Barros, F. C. and Szwarcwald, C. L. 2011. Maternal and child health in Brazil: progress and challenges. *The Lancet*, Vol. 377, No. 9780, pp. 1863–76.

Viet Nam General Statistics Office. 2007. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006 — MICS3*. Ha Noi, General Statistics Office/UNICEF/Committee for Population, Family and Children.

Vox. 2012. *The Basic Competence in Working Life Programme*. Oslo, Vox (Norwegian Agency for Lifelong Learning), Norway Ministry of Education and Research. www.vox.no/no/global-meny/English/Basic-skills/Basic-Competences-in-Working-Life/ (Accessed 29 March 2012.)

Walker, M. 2011. *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.

Walton, M. and Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand*. Cambridge, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Whitman, I. 2011. *Early childhood education: an international development issue*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2011/11/early-childhood-education-international.html (Accessed 20 November 2011.)

WHO. 2012. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutgrowthdb/en/. (Accessed 20 April 2012.)

Widyanti, W. and Suryahadi, A. 2008. *The State of Local Governance and Public Services in the Decentralized Indonesia in 2006: Findings from the Governance and Decentralization Survey 2 (GDS2)*. Jakarta, SMERU Research Institute.

Wildeman, R. A. 2008. *Reviewing Eight Years of the Implementation of the School Funding Norms, 2000 to 2008*.

Pretoria, IDASA. (IDASA Economic Governance Programme Research Paper.)

William and Flora Hewlett Foundation. 2010. *Global Development Program Report to the Board*. Menlo Park, CA, The William and Flora Hewlett Foundation.

Wolf, A. 2008. *Adult Learning in the Workplace: Creating Formal Provision with Impact*. London, Teaching and Learning Research Programme, Institute of Education. (Teaching and Learning Research Briefing, 59.)

Wood, B., Betts, J., Etta, F., Gayfer, J., Kabell, D., Ngwira, N., Sagasti, F. and Samaranayake, M. 2011. *The Evaluation of the Paris Declaration. Phase 2. Final report*. Copenhagen, Danish Institute of International Studies.

Woodhead, M. 2009. *Pathways Through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 54.)

Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. and Streuli, N. 2009. *Equity and Quality? Challenges for Early Childhood and Primary Education in Ethiopia, India and Peru*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working Papers in Early Childhood Development, 55.)

World Bank. 2003. *Timor-Leste Poverty Assessment: Poverty in a New Nation — Analysis for Action*. Washington, DC, World Bank. (25662-TP.)

___. 2008. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 80.3 million (US$130.7 million equivalent) to the People's Republic of Bangladesh for a Secondary Education Quality and Access Enhancement Project*. Washington, DC, World Bank. (43955-BD.)

___. 2011a. *Accelerating Progress Toward the Education MDGs*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/V4Y8DXVXG0 (Accessed 13 January 2012.)

___. 2011b. *Caribbean Initiative Focuses on Youth at Risk*. Washington, World Bank. http://go.worldbank.org/VUHTMM37V0 (Accessed 3 July 2012.)

___. 2011c. *Early Childhood Development and Education in China: Breaking the Cycle of Poverty and Improving Future Competitiveness*. Washington, DC, World Bank. (China Policy Note, 53746-CN.)

___. 2011d. *A New Instrument to Advance Development Effectiveness: Program-for-Results Financing*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011e. *Republic of Chad — Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012. *World Development Indicators Online*. Washington, DC, World Bank. http://databank.worldbank.org/ddp/home.do?Step=3&id=4. (Accessed 23 May 2012.)

___. forthcoming. *STEP Skills Measurement Study: Data Analysis*. Washington, DC, World Bank.

World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Boys Out of Risk*. Conference paper for Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica, 5–7 May 2009.

World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC, World Bank/UNICEF.

Yankah, E. and Aggleton, P. 2008. Effects and effectiveness of life skills education for HIV prevention in young people. *AIDS Education and Prevention,* Vol. 20, No. 6, pp. 465–85.

Yarnell, V., Lambson, T. and Pfannenstiel, J. 2010. *2009 Study of the BIE Family and Child Education Program*. Overland Park, KS, Research & Training Associates, Inc. (Prepared for the Bureau of Indian Education, Bureau of Indian Affairs, US Department of the Interior.)

Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. and Bricheno, P. 2005. *Raising Boys' Achievement*. Norwich, UK, Department for Education and Skills. (Research Report, 636.)

Zimmermann, L. 2012. Reconsidering gender bias in intra-household allocation in India. *Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 1, pp. 151–63.

تسخير التعليم لمقتضيات العمل

Abed, F. H. 2009. Microfinance interventions to enable the poorest to improve their asset base. von Braun, J., Vargas Hill, R. and Pandya-Lorch, R. (eds), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute, pp. 339–44.

Aboagye, A., Ali, S., Ishii, M., Lalni, N. and Ragland, R. 2012. Financing skills development for disadvantaged groups: an analysis of equity training funds. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Abriac, D., Rathelot, R. and Sanchez, R. 2009. L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles [Apprenticeship, between training and professional integration]. INSEE (ed.), *Formations et emploi — Édition 2009*. Paris, Institut national de la statistique et des études économiques, pp. 57–74.

Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008. Skills Development in the Informal Sector of Sub-Saharan Africa. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)

___. 2010. *The Mubarak Kohl Initiative — Dual System in Egypt: An Assessment of Its Impact on the School to Work Transition*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Adams, A. V., Johansson, R., de Silva, S. and Razmara, S. forthcoming. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Skills for Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

ADB. 2005. *Project Performance Audit Report on Basic Skills Project in Cambodia*. Manila, Asian Development Bank.

___. 2008. *Papua New Guinea: Employment-Oriented Skills Development Project*. Manila, Asian Development Bank. (Completion Report.)

___. 2009a. *PHI: Secondary Education Development and Improvement Project*. Manila, Asian Development Bank.

___. 2009b. *Proposed Asian Development Fund Grant for the Kingdom of Cambodia: Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project*. Manila, Asian Development Bank.

ADB, ILO and IDB. 2010. *Indonesia: Critical Development Constraints*. Manila/Geneva/Jeddah, Asian Development Bank/International Labour Organization/Islamic Development Bank.

Addae-Mensah, I., Djangmah, J. and Agbenyega, C. 1973. *Family Background and Educational Opportunities in Ghana*. Accra, Ghana University Press.

Advocates for Youth. 2012. *Women's Centre of Jamaica Foundation Programme for Adolescent Mothers*. Washington, DC, Advocates for Youth. http://www.advocatesforyouth.org/publications/publications-a-z/1330-womens-centre-of-jamaica-foundation-programme-for-adolescent-mothers. (Accessed 6 June 2012.)

AfDB. 2011. *Tunisia: Social Inclusion and Transition Support Program*. Tunis, African Development Bank. (Appraisal Report.)

African Union. 2006. *Second Decade of Education for Africa (2006–2015): Plan of Action*. Addis Ababa, African Union.

___. 2007. *Strategy to Revitalize Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa*. Addis Ababa, African Union.

Agrawal, S. 2012. Technical training, curriculum support and education initiatives: an assesment of India's overseas aid in skills development. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Agriculture for Impact. 2012. *Growth With Resilience: Opportunities in African Agriculture*. London, Agriculture for Impact.

AidData. 2012. *AidData Raw*. Washington, DC, AidData. http://www.aiddata.org/content/index/AidData-Raw. (Accessed 3 July 2012.)

Akyeampong, A. K. 2005. Vocationalisation of secondary education in Ghana. Lauglo, J. and Maclean, R. (eds), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited: Technical and Vocational Education and Training — Issues, Concerns and Prospects*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 149–226.

___. 2010. *50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 33.)

Allais, S. 2010. *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Allais, S., Raffe, D. and Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some Conceptual Issues*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 44.)

Almeida, R. K. and Aterido, R. 2010. *The Investment in Job Training: Why Are SMEs Lagging So Much Behind?* Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 1004.)

Altinok, N. 2012. General versus vocational education: some new evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Amer, M. 2012. *The School-To-Work Transition of Jordanian Youth*. Giza, Egypt, Economic Research Forum. (Working Paper, 686.)

Angel-Urdinola, D. F., Semlali, A. and Brodmann, S. 2010. *Non-public Provision of Active Labour Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*. Washington, DC, World Bank.

Annie E. Casey Foundation. 2012. *Kids Count Data Center*. Baltimore, MD, Annie E. Casey Foundation. http://datacenter.kidscount.org/ (Accessed 3 July 2012.)

Asankha, P. and Takashi, Y. 2011. Impacts of universal secondary education policy on secondary school enrollments in Uganda. *Journal of Accounting, Finance and Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 16–30.

Ashe, J. and Parrott, L. 2001. *Impact Evaluation: PACT's Women's Empowerment Program in Nepal*. Boston, MA, Brandeis University.

Ashton, D., Green, F., James, D. and Sung, J. 1999. *Education and Training for Development in East Asia: The Political Economy of Skill Formation in East Asian Newly Industrialised Economies*. London, Routledge.

Ashton, D., Green, F., Sung, J. and James, D. 2002. The evolution of education and training strategies in Singapore, Taiwan and South Korea: a development model of skill formation. *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 1, pp. 5–30.

Aslam, M., Kingdon, G., De, A. and Kumar, R. 2010. *Economic Returns to Schooling and Skills — An Analysis of India and Pakistan*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 38.)

Assaad, R. and Barsoum, G. 2007. *Youth Exclusion in Egypt: In Search of "Second Chances"*. Washington, DC/Dubai, United Arab Emirates, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper, 2.)

Atchoarena, D. and Esquieu, P. 2002. *Private Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa: Provision Patterns and Policy Issues*. Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning.

Attanasio, O., Kugler, A. and Meghir, C. 2011. Subsidizing vocational training for disadvantaged youth in Colombia: evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3, No. 3, pp. 188–220.

Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2009. *Designing Cost-Effective Cash Transfer Programs to Boost Schooling among Young Women in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5090.)

Baker, J. and Reichardt, I. 2007. *A Review of Urban Development Issues in Poverty Reduction Strategies*. Washington, DC, World Bank. (Urban Papers, 3.)

Balasubramanian, K., Thamizoli, P., Umar, A. and Kanwar, A. 2010. Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in southern India. *Distance Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 193–209.

Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Rasul, I. and Sulaiman, M. 2011. *Initial Findings from Impact Evaluation of BRAC's Programme for Adolescent Girls in Uganda*. Dhaka/London/Washington, DC, BRAC/London School of Economics/University College London/World Bank.

Banerjee, A., Duflo, E., Glennerster, R. and Kinnan, C. 2010. The Miracle of Microfinance? Evidence from a Randomized Evaluation. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology. (Unpublished.)

Bangladesh Planning Commission. 2008. *Moving Ahead: National Strategy for Accelerated Poverty Reduction II (FY 2009–11)*. Dhaka, General Economics Division/Planning Commission/Government of the People's Republic of Bangladesh.

Baradai, F. 2012. An evaluation of acquired skills through measurements of potential earning returns to education institution types. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Barnett, B., Eggleston, E., Jackson, J. and Hardee, K. 1996. *Case Study of the Women's Center of Jamaica Foundation, Program for Adolescent Mothers*. Research Triangle Park, NC, Family Health International.

Barua, D. 2012. *Pioneer and Expanding Green Energy for the Rural People: Experience of Grameen Shakti, Bangladesh*. Dhaka, Bright Green Energy Foundation. http://www.greenenergybd.com/Pioneer.html (Accessed 15 May 2012.)

Barwa, S. D. 2003. *Impact of Start Your Business (SYB) Training on Women Entrepreneurs in Vietnam*. Ho Chi Minh City, Vietnam, International Labour Office.

Bennell, P., Bulwani, G. and Musikanga, M. 2005. *Cost and Financing of Secondary Education in Zambia: A Situational Analysis*. Brighton, UK, University of Sussex. (Case study report for Lewin, K. M.2008.

Seeking Secondary Schooling in sub-Saharan Africa: Strategies for Sustainable Financing. Washington, DC, World Bank.)

Betcherman, G., Godfrey, M., Puerto, S., Rother, F. and Stavreska, A. 2007. *A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0715.)

Bhatti, F., Malik, R. and Naveed, A. 2011. *Educational Outcomes and Poverty: Insights from a Quantitative Survey in Punjab and Khyber Pakhtunkhwa*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 39.)

Bhowmik, S. K. 2005. Street vendors in Asia: a review. *Economic and Political Weekly,* Vol. 40, No. 22, pp. 2256–64.

BIBB. 2011. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 [Data Report for Professional Education and Training Report 2011]*. Bonn, Germany, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Boeha, B., Brady, P., Gorham, A. and Johanson, R. 2007. *Technical-Vocational Skills Development in Papua New Guinea*. Suva, Pacific Islands Forum Secretariat.

BRAC. 2011a. *Adolescent Development Programme*. Dhaka, BRAC. http://www.brac.net/content/adolescent-development-programme (Accessed 9 May 2012.)

___. 2011b. *Where We Work: Uganda — Empowerment and Livelihoods for Adolescents*. Dhaka, BRAC. http://www.brac.net/content/where-we-work-uganda-empowerment-and-livelihoods-adolescents (Accessed 1 May 2012.)

Brady, M., Assaad, R., Ibrahim, B., Salem, A., Salem, R. and Zibani, N. 2007. *Providing New Opportunities to Adolescent Girls in Socially Conservative Settings: The Ishraq Program in Rural Upper Egypt*. New York, Population Council.

Braun, A. and Duveskog, D. 2008. *The Farmer Field School Approach — History, Global Assessment and Success Stories*. Rome, International Fund for Agricultural Development. (Background Paper for the *IFAD Rural Poverty Report 2010*.)

Braun, P. and Islam, F. 2012. *ICT-Enabled Knowledge Brokering for Farmers in Coastal Areas of Bangladesh*. Manchester, UK, Centre for Development Informatics, University of Manchester.

Brilleau, A., Roubaud, F. and Torelli, C. 2004. *L'emploi, le chômage et les conditions d'activité dans les principales agglomérations de sept Etats membres de l'UEMOA. Principaux résultats de la phase 1 de l'enquête 1-2-3 de 2001–2002 [Employment, Unemployment and Working Conditions in the Main Agglomerations of the Seven Member States of WAEMU]*. Paris, Développement, Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2004/06.)

Brinton, M. C. 1998. From high school to work in Japan: lessons for the United States? *Social Science Review,* Vol. 72, No. 4, pp. 442–51.

Brixiova, Z. and Asaminew, E. 2010. *Unlocking Productive Entrepreneurship in Ethiopia: Which Incentives Matter?* Tunis, African Development Bank. (Working paper, 116.)

Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, into School: Combating Child Marriage through Education*. London, Office of Sarah and Gordon Brown.

Bruhn, M., Karlan, D. and Schoar, A. 2010. What capital is missing in developing countries? *American Economic Review: Papers and Proceedings,* Vol. 100, No. 2, pp. 629–33.

Bruhn, M. and Zia, B. 2011. *Stimulating Managerial Capital in Emerging Markets: The Impact of Business and Financial Literacy for Young Entrepreneurs*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5642.)

Cahn, M. and Liu, M. 2008. Women and rural livelihood training: a case study from Papua New Guinea. *Gender and Development,* Vol. 16, No. 1, pp. 133–46.

Caillods, F. 2010. *Access to Secondary Education*. Bangkok, UNESCO. (Asia-Pacific Secondary Education System Review Series, 2.)

Calderon, G., Cunha, J. and de Giorgi, G. 2011. *Business Literacy and Development: Evidence from a Randomized Trial in Rural Mexico*. Stanford, CA/Monterey, CA, Stanford University/Naval Postgraduate School.

Calvès, A.-E. and Schoumaker, B. 2004. Deteriorating economic context and changing patterns of youth employment in urban Burkina Faso: 1980–2000. *World Development,* Vol. 32, No. 8, pp. 1341–54.

CAP Foundation. 2011. *Basic Employability Skills Training (BEST)*. Hyderabad, India, CAP Foundation. http://www.capfoundation.in/?p=358 (Accessed 9 August 2012.)

Card, D., Ibarrarán, P., Regalia, F., Rosas, D. and Soares, Y. 2011. The labor market impacts of youth training in the Dominican Republic: evidence from a randomized evaluation. *Journal of Labor Economics,* Vol. 29, No. 2, pp. 267–300.

Cárdenas, M., de Hoyos, R. and Székely, M. 2011. *Idle Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity*. Washington, DC, Brookings Institution.

Carneiro, P., Galasso, E. and Ginja, R. 2009. *The Impact of Providing Psycho-Social Support to Indigent Families and Increasing their Access to Social Services: Evaluating Chile Solidario*. London, University College London.

CEDEFOP. 2011. *Empowering the Young of Europe to Meet Labour Market Challenges. Findings from Study Visits 2009/10*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDPA. 2001. *Adolescent Girls in India Choose a Better Future: An Impact Assessment*. Washington, DC, Centre for Development and Population Activities.

Chakroun, B. 2010. National qualifications frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education,* Vol. 45, No. 2, pp. 199–216.

Chand, R., Prasanna, P. A. L. and Singh, A. 2011. Farm size and productivity: understanding the strengths of smallholders and improving their livelihoods. *Economic and Political Weekly,* Vol. 46, No. 26–27, pp. 5–11.

Charmes, J. 2009. Concepts, measurement and trends. Jütting, J. P. and de Laiglesia, J. R. (eds), *Is Informal Normal? Towards More and Better Jobs in Developing Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 27–62.

Chaudhury, D. R. 2011. India gives $5 billion aid to Africa. *India Today, 25* May 2011.

Chen, M., Mirani, N. and Parikh, M. 2006. *Self Employed Women: A Profile of SEWA's Membership*. Ahmedabad, India, Self Employed Women's Association.

Chiang, Y., Hannum, E. C. and Kao, G. 2011. *Who Goes, Who Stays, and Who Studies? Gender, Migration, and Educational Decisions among Rural Youth in China*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Gansu Survey of Children and Families Papers.)

China Information Office of the State Council. 2011. *China's Foreign Aid: White Paper*. Beijing, Information Office of the State Council.

China Ministry of Education. 2009. *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*. Beijing, Ministry of Education of the People's Republic of China.

Chowdhury, S. 2011. Employment in India: what does the latest data show? *Economic and Political Weekly,* Vol. 46, No. 32, pp. 23–26.

Chuhan-Pole, P., Angwafo, M., Buitano, M., Dennis, A., Korman, V. and Fox, M. L. 2011. *Africa's Pulse*. Washington, DC, World Bank. (Africa's Pulse, 4.)

Chun, H.-M., Munyi, E. N. and Lee, H. 2010. South Korea as an emerging donor: challenges and changes on its entering OECD/DAC. *Journal of International Development,* Vol. 22, No. 6, pp. 788–802.

Clement, U. 2012. Aid for skills development: Germany case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Coduras Martínez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Sæmundsson, R. J. and Schøtt, T. 2010. *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. London, Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.

Colclough, C., Kingdon, G. and Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review,* Vol. 28, No. 6, pp. 733–47.

Collett, K. 2010. *Skills for Agriculture*. London, City and Guilds Centre for Skills Development. (Series Briefing Notes, 24.)

Collett, K. and Gale, C. 2009. *Training for Rural Development: Agricultural and Enterprise Skills for Women Smallholders*. London, City and Guilds Centre for Skills Development.

Coneus, K., Gernandt, J. and Saam, M. 2009. *Noncognitive Skills, School Achievements and Educational Dropout*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, German Socio-Economic Panel Study. (SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, 176.)

Coneval. 2011. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010–2011. Valoración de la Información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) [Report on the Special Assessment of Performance 2010–2011: Valuation of the Information Contained in the Performance Assessment System]*. México City, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Cortés, R. and Giacometti, C. 2010. *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil [Education Policies and their Impact on Overcoming Child Poverty]*. Santiago, Chile, Economic Commission for Latin America. (Políticas sociales, 157.)

Costa Vaz, A. and Aoki Inoue, C. Y. 2007. *Emerging Donors in International Development Assistance: The Brazil Case*. Ottawa, International Development Research Centre.

Creed, C. and Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E9 Countries*. Paris, UNESCO.

Cristia, J. P., Ibarrarán, P., Cueto, S., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development:*

Evidence from the One Laptop per Child Program. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper, 304.)

Danida. 2004. *Danida Evaluation: Farm Women in Development — Impact Study of Four Training Projects in India*. Copenhagen, Ministry of Foreign Affairs of Denmark, Danida.

Daniels, J. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers: Achieving Education for All*. London/New York, Routledge.

Davis, B., Winters, P., Carletto, G., Covarrubias, K., Quinones, E., Zezza, A., Stamoulis, K., Bonomi, G. and Di Giuseppe, S. 2007. *Rural Income Generating Activities: A Cross Country Comparison*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (ESA Working Paper 07-16.)

Davis, K., Nkonya, E., Kato, E., Mekonnen, D. A., Odendo, M., Miiro, R. and Nkuba, J. 2010. *Impact of Farmer Field Schools on Agricultural Productivity and Poverty in East Africa*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.

Dawson, N. and Hosie, A. 2005. *The Education of Pregnant Young Women and Young Mothers in England*. Bristol, UK, University of Bristol.

De Moura Castro, C., Wolff, L. and García, N. 1999. Bringing education by television to rural areas: Mexico's Telesecundaria. *TechKnowLogia*, Vol. 1, No. 1, pp. 29–33.

De Witte, K. and Cabus, S. J. 2010. *Dropout Prevention Measures in The Netherlands, an Evaluation*. Leuven, Belgium, Katholieke Universiteit Leuven.

DeStefano, J., Schuh Moore, A.-M., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Devenish, A. and Skinner, C. 2004. *Organising Workers in the Informal Economy: The Experience of the Self Employed Women's Union, 1994–2004*. Durban, South Africa, School of Development Studies, University of KwaZulu-Natal.

di Gropello, E., Kruse, A. and Tandon, P. 2011. *Skills for the Labor Market in Indonesia: Trends in Demand, Gaps, and Supply*. Washington, DC, World Bank.

di Gropello, E., Tan, H. and Tandon, P. 2010. *Skills for the Labor Market in the Philippines*. Washington, DC, World Bank.

DIAL. 2007. *Youth and Labour Markets in Africa: A Critical Review of Literature*. Paris, Développement Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2007-02.)

Díaz, J. J. and Jaramillo, M. 2006. *An Evaluation of the Peruvian «Youth Labor Training Program» — PROJOVEN*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Office of Evaluation and Oversight Working Papers, 1006.)

Diop, N. 2010. *Knowledge and Innovation for Growth and Job Creation in Tunisia*. Conference paper for: 'Beyond Recovery — Tunisia's Knowledge Approach to Long Term Growth and Job Creation', Washington, DC, World Bank, 6 October 2010.

Drayton, C., Montgomery, S. B., Modeste, N. N., Frye Anderson, B. A. and McNeil, P. 2000. The impact of the Women's Centre of Jamaica Foundation programme for adolescent mothers on repeat pregnancies. *West Indian Medical Journal*, Vol. 49, No. 4, pp. 316–26.

Drexler, A., Fischer, G. and Schoar, A. 2011. *Keeping it Simple: Financial Literacy and Rules of Thumb*. Cambridge, MA, Poverty Action Lab.

Drydakis, N. and Vlassis, M. 2007. Ethnic Discrimination in the Greek Labour Market: Occupational Access, Insurance Coverage, and Wage Offers. Rethymnon, Greece, University of Crete. (Unpublished.)

Eastwood, R., Lipton, M. and Newell, A. 2004. *Farm Size*. Brighton, UK, University of Sussex.

ECLAC. 2007. Teenage motherhood in Latin America and the Caribbean Trends, problems and challenges. *Challenges: Newsletter on Progress towards the Millennium Development Goals from a Child Rights Perspective*, No. 4, pp. 1–12.

ECOTEC. 2009. *Addressing Inequality in Apprenticeships: Learners' Views*. Coventry, UK, Learning and Skills Council.

Education Development Center. 2009. *Rwanda Youth Employment Assessment Report*. Washington, DC, US Agency for International Development. (EQUIP3.)

Edukans Foundation. 2009. *Technical Vocational Education and Training Mapping in Ethiopia*. Amersfoort, The Netherlands, Edukans Foundation. (Learn4Work. Schokland Programme on TVET.)

Eide, A. H. 2012. Education, employment and barriers for young people with disabilities in Southern Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

El-Zanety and Associates. 2007. *School-to-work Transition: Evidence from Egypt*. Geneva, Switzerland,

International Labour Office. (Employment Policy Papers, 2007/2.)

Engel, J. 2012. Review of policies to strengthen skills-employment linkages for marginalised young people. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

EPDC and UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low-income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Esquivel, V. 2010. *The Informal Economy in Greater Buenos Aires: A Statistical Profile*. Cambridge, MA, Harvard University. (Urban Policies Research Report, 9.)

ETF. 2012. *In Lebanon, Entrepreneurial Learning Goes National*. Turin, European Training Foundation. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/In_Lebanon_Entrepreneurship_Education_Goes_National_EN (Accessed 6 June 2012.)

Ethiopia Ministry of Education. 2005. *Education Sector Development Program III (2005/2006 – 2010/2011): Program Action Plan*. Addis Ababa, Ministry of Education.

___. 2008. *National Technical and Vocational Education and Training Strategy*. Addis Ababa, Ministry of Education.

Ethiopia MoARD. 2010. *Ethiopia's Agricultural Sector Policy and Investment Framework (PIF) 2010–2020*. Addis Ababa, Ministry of Agriculture and Rural Development.

Ethiopia MoFED. 2010. *Growth and Transformation Plan (2010/11-2014/15)*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.

European Commission. 2006. *Briefing Note on Gender Equality and Technical and Vocational Training (TVET)*. Brussels, European Commission.

___. 2010. *Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Brussels, European Commission.

European Youth Forum. 2008. *The Sunshine Report on Non-Formal Education*. Brussels, European Youth Forum.

___. 2011. *Interns Revealed. A Survey on Internship Quality in Europe*. Brussels, European Youth Forum.

Eurostat. 2010. *EU Labour Force Survey*. Kirchberg, Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators/social_cohesion. (Accessed 6 June 2012.)

Falter, J.-M. and Wendelspiess Chavez Juarez, F. 2011. Professional Matura as Inequality Reducing Measure? Geneva, Switzerland, Institute of Applied Economics, University of Geneva. (Unpublished.)

FAO, IFAD and ILO. 2010. *Gender Dimensions of Agricultural and Rural Employment: Differentiated Pathways Out of Poverty*. Rome, Food and Agricultural Organization of the United Nations/International Fund for Agricultural Development/International Labour Office.

FAWE. 2004. *Re-entry for Adolescent School-girl Mothers, Zambia*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.

Feder, G., Murgai, R. and Quizon, J. B. 2004. Sending farmers back to school: the impact of farmer field schools in Indonesia. *Review of Agricultural Economics*, Vol. 26 No. 1, pp. 45–62.

Fernández-Macías, E., Antón, J.-I., Muñoz de Bustillo, R. and Braña, F.-J. forthcoming. Early school leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*.

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. 2007. *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development

Findley, M. G., Hawkins, D., Hicks, R. L., Nielson, D. L., Parks, B. C., Powers, R. M., Roberts, J. T., Tierney, M. J. and Wilson, S. 2009. *AidData: Tracking Development Finance*. Conference paper for PLAID Data Vetting Workshop, September 2009.

Fluitman, F. 2009. *Skills Development for the Informal Economy: Issues and Options in Vocational Education and Training in the Southern Partner Countries of the European Neighbourhood Policy*. Hemel Hempstead, UK, HTSPE Limited/European Commission.

___. 2010. *A World of Skills at Work: A Global Training Strategy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

FOCAC. 2009. *Implementation of the Follow-up Actions of the Beijing Summit of the Forum on China-Africa Cooperation*. Beijing, Forum on China-Africa Cooperation. http://www.focac.org/eng/ltda/dsjbzjhy/hywj/t627504.htm (Accessed 10 August 2012.)

France DARES. 2011. *L'apprentissage en 2010 : des entrées presque aussi nombreuses qu'en 2009 et des contrats plus longs [Apprenticeships in 2010: Almost as Many People Starting as in 2009 and on Longer Contracts]*. Paris, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. (DARES analyse, 89.)

Freedman, D. H. 2008. *Improving Skills and Productivity of Disadvantaged Youth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 7.)

Gaidzanwa, R. B. 2008. *Gender Issues in Technical and Vocational Education and Training*. Conference paper for Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa *(Maputo, Mozambique, 5–9 May 2008)*.

Garcia, M. and Fares, J. (eds). 2008. *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank.

Genda, Y. and Kurosawa, M. 2001. Transition from school to work in Japan. *Journal of Japanese and International Economics*, Vol. 15, No. 4, pp. 465–88.

Germany Ministry of Education. 2011. *Dual Training at a Glance*. Bonn, Germany, Federal Ministry of Education and Research.

GHK. 2005. *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. DG EAC 38/04): Lot 3 — Early School Leavers, Final Report, European Commission DG EAC*. London, GHK Consulting Ltd.

___. 2012. Recognition of prior learning and experiences as a means to support youth policies: country examples. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Global Partnership for Education. 2011. *Rwanda*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Success Stories Series.)

Gonon, P. 2004. *Challenges in the Swiss VET-System: bwp@, No. 7*, http://www.bwpat.de/7eu/gonon_ch_bwpat7_draft.pdf (Accessed 5 June 2012.)

Gorak-Sosnowska, K. 2009. *Studies on Youth Policies in the Mediterranean Partner Countries: Jordan*. Brussels, Euromed Youth Technical Assistance Unit.

Grameen Creative Lab. 2011. *Grameen Shakti: A Case Study*. London, HULT International Business School.

Grameen Shakti. 2009. *Diversification and Scaling Up GS Activities Through Entrepreneur Development*. Dhaka, Grameen Shakti. http://www.gshakti.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=57 (Accessed 15 May 2012.)

Grant, U. 2012. Urbanization and the employment opportunities of youth in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Granville, G. 2005. *The National Qualification Framework and the Shaping of a New South Africa: Indications of the Impact of the NQF in Practice*. Pretoria, South African Qualifications Authority. (SAQA Bulletin, 1.)

Guarcello, L., Lyon, S. and Rosati, F. 2006. *The Twin Challenges of Child Labor and Youth Employment in Ethiopia*. Rome, Understanding Children's Work. (Working Paper.)

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences - Evidence across Countries*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 1901.)

___. 2011. GDP projections for low-income countries based on education quality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Hanushek, E. A., Woessmann, L. and Zhang, L. 2011. *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes Over the Life-Cycle*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 6083.)

Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York, Routledge.

Haughey, M., Murphy, E. and Muirhead, B. 2008. Open schooling. Evans, T., Haughey, M. and Murphy, D. (eds), *International Handbook of Distance Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 147–66.

Heckman, J. J., Stixrud, J. and Urzua, S. 2006. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, No. 3, pp. 411–82.

Heitmann, W. 2010. *Background Report for Round Table Discussions on Key Milestones for the Creation of National Qualifications Fameworks*. Conference paper for AFD/GTZ Regional Workshop: Towards Sustainable Skills Development, Tunis, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 18–19 October.

Heitmann, W. and Schröter, H.-G. 2009. *South Africa. They All Profit from the Transformation of the Vocational Education and Training System in South Africa: the People — the Economy — the Government*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Helvetas. 2011. *Nepal Employment Fund: Half Annual Report*. Kathmandu, Employment Fund Secretariat/Helvetas Swiss Intercooperation Nepal.

Hippach-Schneider, U. and Toth, B. 2009. *The German Vocational Education and Training (VET) System*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (ReferNet-Country Report.)

Hofmann, C. 2011. Apprenticeship Laws in Africa. Geneva, Switzerland, Skills and Employability Department, International Labour Office. (Unpublished.)

Holder, M. 2010. *Unemployment in New York City during the Recession and Early Recovery. Young Black Men Hit the Hardest*. New York, Community Service Society of New York.

Hollande, F. 2012. *Election présidentielle 22 avril 2012 : Le changement, c'est maintenant — Mes 60 engagements pour la France [Presidential Election 22nd April 2012: Change Comes Now — My 60 Promises for France]*. Paris, Parti Socialiste.

Hoppers, W. (ed.). 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the* Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa *(Maputo, Mozambique, 5–9 May 2008)*. Tunis, Association for the Development of Education in Africa.

Hori, Y. 2010. School to work transition and employment of youth in non-metropolitan areas. *Japan Labor Review,* Vol. 7, No. 3, pp. 127–43.

Hubbard, D. 2008. *School Policy on Learner Pregnancy in Namibia: Background to Reform*. Windhoek, Gender Research and Advocacy Project/Legal Assistance Centre/Ministry of Education.

Hunt, F. 2012. Mapping donors' skills development strategies and programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Ibarrarán, P. and Rosas Shady, D. 2009. Evaluating the impact of job training programmes in Latin America: evidence from IDB funded operations. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 1, No. 2, pp. 195–216.

IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.

IFAD, WFP and FAO. 2011. *State of Food Insecurity in the World 2011*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

ILO. 2005. *Evaluation: Training for Rural Economic Empowerment (TREE) Project*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Evaluation Summaries.)

___. 2008. *Apprenticeship in the Informal Economy in Africa: Workshop Report — Geneva, 3–4 May 2007*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Skills and Employability Department. (Employment Report, 1.)

___. 2009a. *Guide to the New Millennium Development Goals Employment Indicators Including the Full Set of Decent Work Indicators*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2009b. *Rural Skills Training: A Generic Manual on Training for Rural Economic Empowerment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2010a. *Accelerating Action Against Child Labour: Global Report Under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2010b. *Global Employment Trends*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2011a. *Global Employment Trends 2011: The Challenge of a Jobs Recovery*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2011b. *Key Indicators of the Labour Market*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. http://kilm.ilo.org/kilmnet/. (Seventh Edition, accessed 4 June 2012.)

___. 2011c. *School-To-Work Transition Survey (SWTS) Micro Data Files*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. http://www.ilo.org/employment/areas/WCMS_159352/lang--en/index.htm. (Accessed 5 June 2012.)

___. 2011d. *Statistical Update on Employment in the Informal Economy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2012a. *Global Employment Trends 2012: Preventing a Deeper Jobs Crisis*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

___. 2012b. *World of Work Report 2012: Better Jobs for a Better Economy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Institute for Labour Studies.

___. 2012c. *The Youth Employment Crisis: A Call for Action*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

ILO Nepal. 2005. *Dalits and Labour in Nepal: Discrimination and Forced Labour*. Kathmandu, International Labour Office Nepal. (Decent Work for All Women and Men in Nepal, 5.)

Improving Institutions for Pro-Poor Growth. 2011. *Can You Successfully Teach People How to Run a Small Business?* Oxford, UK, Improving Institutions for Pro-Poor Growth, University of Oxford. (Briefing Paper, 14).

India Department of Agriculture and Cooperation. 2012. *Department of Agriculture and Cooperation Looks for Public Private Partnerships for Integrated Agricultural Development (PPP-IAD)*. New Delhi, Department of Agriculture and Cooperation.

India MHUPA. 2006. *National Policy on Urban Street Vendors: Report and Recommendations*. New Delhi, Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation.

India NCEUS. 2009. *Skill Formation and Employment Assurance in the Unorganised Sector*. New Delhi, National Commission for Enterprises in the Unorganised Sector.

India NSDC. 2011. *Concept Paper on Labour Market Information System. An Indian Perspective*. New Delhi, National Skills Development Corporation.

___. n.d. *Human Resource and Skill Requirements in the Unorganised Sector: Study on Mapping of Human Resource Skill Gaps in India till 2022*. New Delhi, National Skill Development Corporation. (NSDC Skill Gap Analysis Reports.)

Indonesia Coordinating Ministry for Economic Affairs. 2011. *Masterplan: Acceleration and Expansion of Indonesia Economic Development 2011–2025*. Jakarta, Coordinating Ministry for Economic Affairs.

INJAZ Jordan. 2012. *Fact Sheet 2010–2011*. Amman, INJAZ Jordan. http://www.injaz.org.jo (Accessed 15 May 2012.)

International Youth Foundation. 2011. *Equipping Youth Who Are Harder to Hire for the Labour Market: Results from Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 8.)

___. 2012. *Education and Employment Alliance*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. http://www.iyfnet.org/EEA (Accessed 1 February 2012.)

Ishraq. 2010. *A Second Chance Program for Marginalized Rural Girls in Upper Egypt*. New York, Population Council.

Janjua, S. and Naveed, A. 2009. *Skill Acquisition and the Significance of Informal Training System in Pakistan — Some Policy Implications*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Policy Brief, 7.)

Jansen, S. 2010. *Managing the Risks of Mobile Money: The Banking Agent Reform in Kenya — A Scenario-Based Policy Analysis*. Boston, MA, Harvard University, Harvard Center for International Development. (Working Paper, 45.)

JASSO. 2011. *Scholarships for International Students in Japan 2011–2012*. Tokyo, Japan Student Service Organization.

Jere, K. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jhabvala, R., Desai, S. and Dave, J. n.d. *Empowering Women in an Insecure World: Joining SEWA Makes a Difference*. Ahmedabad, India, Self-Employed Women's Association.

Johanson, R. 2002. *Sub-Sahara Africa (SSA): Regional Response to Bank TVET Policy in the 1990s — Part II: Case Studies*. Washington, DC, World Bank. (Report, 31509.)

___. 2009. *A Review of National Training Funds*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0922.)

Johanson, R. and Adams, A. V. 2004. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Kaas, L. and Manger, C. 2010. *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 4741.)

Kabbani, N. and Kothari, E. 2005. *Youth Employment in the MENA Region: A Situational Assessment*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0534.)

Kabeer, N., Anh, T. T. V. and Loi, V. M. 2005. *Preparing For the Future: Forward-Looking Strategies to Promote Gender Equity in Viet Nam*. Ha Noi, United Nations/World Bank. (Thematic Discussion Paper.)

Kahyarara, G. and Teal, F. 2008. The returns to vocational training and academic education: evidence from Tanzania. *World Development,* Vol. 36, No. 11, pp. 2223–42.

Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. and Reuge, N. 2010. *Les défis du système éducatif burkinabé en appui à la croissance* économique *[Challenges for Burkina Faso's Educational System in Support of Economic Growth]*. Washington, DC, World Bank. (African Human Development, 196.)

Karlan, D. and Valdivia, M. 2006. Teaching Entrepreneurship: Impact of Business Training on Microfinance Clients and Institutions. New Haven, CT, Yale University. (Unpublished.)

Kasonka, C. and Mutelo, N. 2011. *Financial Education for Young Women in Rural Areas of Zambia End of Project Evaluation Report*. Cambridge, UK, Campaign for Female Education.

Kasumuni, L. 2011. *Delivering Video by Mobile Phone to Classrooms in Tanzania*, e-Learning in Africa News Portal. www.elearning-africa.com/eLA_Newsportal/delivering-video-by-mobile-phone-to-classrooms-in-tanzania (Accessed 6 June 2012.)

Kemple, J. J. 2004. *Career Academies: Impacts on Labour Market Outcomes and Educational Attainment*. New York, MDRC.

Kenya Ministry of Education. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005–2010. Delivering Quality Education and Training to All Kenyans*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology.

Kenya NCADP. 2008. *Kenya National Survey for Persons with Disabilities: Preliminary Report*. Nairobi, National

Coordinating Agency for Population and Development.

Kenyon, P. 2009. *Partnerships for Youth Employment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 33.)

Kett, M. 2012. Skills development for youth living with disabilities in four developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

King, K. 2010. China's cooperation in education and training with Kenya: a different model? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 5, pp. 488–96.

King, K. and Palmer, R. 2010. *Planning for Technical and Vocational Skills Development*. Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 94.)

Kolev, A. and Robles, P. S. 2010. Exploring the gender pay gap through different age cohorts: the case of Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 57–86.

Kondylis, F. and Manacorda, M. 2008. Youth in the labor market and the transition from school to work in Tanzania. Garcia, M. and Fares, J. (eds), *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 225–61.

Krishna, A., Poghosyan, M. and Das, N. 2010. *How Much Can Asset Transfers Help the Poorest? The Five Cs of Community-Level Development and BRAC's Ultra-Poor Programme*. Manchester, UK, University of Manchester, Brooks World Poverty Institute.

Krishnan, P. and Krutikova, S. 2012. *Non-cognitive Skill Formation in Poor Neighbourhoods of Urban India*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Cambridge Working Papers in Economics, 1010.)

Kuepie, M., Nordman, C. J. and Roubaud, F. 2006. *Education and Labour Market Outcomes in Sub-Saharan West Africa*. Paris, Développement, Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2006-16.)

Laabs, V., Amelung, W., Pinto, A., Wantzen, M., da Silva, C. and Zech, W. 2001. Pesticides in surface water, sediment and rainfall of the northeastern Pantanal Basin, Brazil. *Journal of Environmental Quality,* Vol. 31, No. 5, pp. 1636–48.

Lakwo, A. 2006. *Microfinance, Rural Livelihoods, and Women's Empowerment in Uganda*. Leiden, The Netherlands, Leiden University. (Research Report, 85/2006.)

Lall, A. and Sakellariou, C. 2010. Evolution of education premiums in Cambodia: 1997–2007. *Asian Economic Journal*, Vol. 24, No. 4, pp. 333–54.

Lamb, S. 2011. School dropout and inequality. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. and Sandberg, N. (eds), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 369–90.

Larsen, K., Kim, R. and Theus, F. (eds). 2009. *Agribusiness and Innovation Systems in Africa*. Washington, DC, World Bank.

Lasida, J. and Rodriguez, E. 2006. *Entering the World of Work: Results from Six Entra21 Youth Employment Projects*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 2.)

Lassibille, G. and Tan, J.-P. 2005. The returns to education in Rwanda. *Journal of African Economies*, Vol. 14, No. 1, pp. 92–116.

Lauglo, J. 2005. Vocationalised secondary education revisited. Lauglo, J. and Maclean, R. (eds), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 3–51.

Law, S. S. 2011. Case study on 'national policies linking TVET with economic expansion: lessons from Singapore'. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Learning and Skills Council. 2008. *Research Into Expanding Apprenticeships — Final Report*. Coventry, UK, Learning and Skills Council.

Lee, K. W. 2006. Effectiveness of government's occupational skills development strategies for small- and medium-scale enterprises: a case study of Korea. *International Journal of Educational Development*, Vol. 26, No. 3, pp. 278–94.

Lefresne, F. 2011. Lutte contre l'exclusion et insertion par l'emploi : bilan des politiques en France au regard de certaines expériences étrangères [The fight against exclusion and integration through employment: assessment of policies in France paralleled with certain foreign experiences]. *Informations sociales*, No. 165–166, pp. 136–44.

Livanos, I. and Núñez, I. 2012. Young workers' employability and higher education in Europe in the aftermath of the financial crisis: an initial assessment. *Intereconomics: Review of European Economic Policy,* Vol. 47, No. 1, pp. 10–16.

Lustig, N., Lopez-Calva, L. F. and Ortiz-Juarez, E. 2011. *The Decline in Inequality in Latin America: How Much, Since When and Why*. New Orleans, LA, Tulane University, Department of Economics. (Tulane Economics Working Paper, 1118.)

Lyche, C. 2010. *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers, 53.)

Lynd, M. 2010. *Assessment Report and Proposal for an Education Strategy*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Maes, J. P. and Reed, L. R. 2012. *State of the Microcredit Summit Campaign Report 2012*. Washington, DC, Microcredit Summit Campaign.

Mak, J., Vassall, A., Kiss, L., Vyas, S. and Watts, C. 2010. *Exploring the Costs and Outcomes of Camfed's Seed Money Scheme (SMS) in Zimbabwe and Tanzania*. London, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

Mano, Y., Iddrisu, A., Yoshino, Y. and Sonobe, T. 2011. *How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5755.)

Markussen, E. and Sandberg, N. 2011. Policies to reduce school dropout and increase completion. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. and Sandberg, N. (eds), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 391–406.

Martins, P. S. 2010. *Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 5266.)

MasterCard Foundation. 2011. *Education for Employment and the MasterCard Foundation Partner to Increase Youth Employment in Morocco*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. http://mastercardfdn.org/newsroom/press/education-for-employment-and-the-mastercard-foundation-partner-to-increase-youth-employment-in-morocco (Accessed 12 June 2012.)

___. 2012a. *Philanthropic Groups Partner to Increase Participation in Secondary Education in Developing Countries*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. http://mastercardfdn.org/newsroom/press/philanthropic-groups-partner-to-increase-participation-in-secondary-education-in-developing-countries (Accessed 9 August 2012.)

___. 2012b. *Youth Learning: Camfed*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. http://mastercardfdn.org/Projects/camfed (Accessed 9 August 2012.)

___. 2012c. *Youth Learning: Swisscontact*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. http://mastercardfdn.org/Projects/swisscontact (Accessed 9 August 2012.)

Matsumoto, M. and Elder, S. 2010. *Characterizing the School-To-Work Transitions of Young Men and Women: Evidence from ILO School-To-Work Transition Surveys*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 51.)

Mawathe, A. 2008. Kenya's expensive free education. *BBC News,* 31 July 2008.

McCord, A. 2005. A critical evaluation of training within the South African National Public Works Programme. *Journal of Vocational and Educational Training,* Vol. 57, No. 4, pp. 563–86.

___. 2012. Skills development as part of social protection programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

McGrath, S. 2009. Lifelong learning in South Africa: critical reflections on developments since 1994. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning,* Vol. 1, No. 2, pp. 52–53.

Measure DHS. 2012. *Demographic and Health Surveys*. Calverton, MD, ICF International. http://www.measuredhs.com/. (Accessed 5 June 2012.)

Meth, C. 2011. *Employer of Last Resort? South Africa's Expanded Public Works Programme (EPWP)*. Cape Town, South Africa, Southern Africa Labour and Development Research Unit, University of Cape Town. (Working Paper, 58.)

Mitullah, W. V. 2004. *A Review of Street Trade in Africa*. Nairobi, Institute for Development Studies, University of Nairobi.

Moussa, B., Otoo, M., Fulton, J. and Lowenberg-DeBoer, J. 2011. Effectiveness of alternative extension methods through radio broadcasting in West Africa. *Journal of Agricultural Education and Extension,* Vol. 17, No. 4, pp. 355–69.

Mugisha, S. 2012. 12-YBE to cost over Rwf 13bn. *The New Times,* 17 September 2012.

Mugo, J. K., Oranga, J. and Singal, N. 2010. *Testing Youth Transitions in Kenya: Are Young People with Disabilities Falling Through the Cracks?* Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 34.)

Mujahid-Mukhtar, E. 2008. *Poverty and Economic Vulnerability in South Asia: Does It Impact Girls' Education?* New York, UNICEF.

Murphy-Graham, E., Vega de Rovelo, A. L., Del Gatto, F., Gijsbers, I. and Richards, S. 2002. *Final Evaluation of DFID Tutorial Learning System (SAT) Rural Education Project on the North Coast of Honduras 1997–2002*. London, UK Department for International Development.

Mwinzi, D. C. and Kelemba, J. K. 2010. Access to and retention of early school leavers in basic technical education in Kenya. Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. and Ngabirano, M. (eds), *The Burden of Educational Exclusion: Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, pp. 241–56.

Näslund-Hadley, E. and Binstock, G. 2010. *The Miseducation of Latin American Girls: Poor Schooling Makes Pregnancy a Rational Choice*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Notes, 204.)

New York City DYCD. 2012a. *Summer Youth Employment*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/summer_youth_employment.shtml (Accessed 9 August 2012.)

___. 2012b. *Young Adult Internship Program*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/young_adult_internship_program.shtml (Accessed 9 August 2012.)

NYC Department of Education (2012). *Mayor Bloomberg and Chancellor Walcott Announce that Record Number of Students Graduated from High School in 2011*. New York, New York City Department of Education. http://schools.nyc.gov/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/2011-2012/Grad_Rates_20120611.htm (Accessed 8 August 2012.)

Newby, L. 2012. ICT and skills development: new opportunities for using ICT to extend skills development programs to marginalized young people. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Ng, P. T. 2008. Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice,* Vol. 7, pp. 5–15.

Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Westport, CT, Save the Children US.

Njoroge, J. K. and Kerei, K. O. 2012. Free day secondary schooling in Kenya: an audit from cost perspective. *International Journal of Current Research,* Vol. 4, No. 3, pp. 160–63.

Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education. Evaluation of Norwegian Refugee Council's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Nordman, C. J. and Pasquier-Doumer, L. 2012. Vocational education, on-the-job training and labour market integration of young workers in urban West Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Nsowah-Nuamah, N., Teal, F. and Awoonor, W. W. 2012. Jobs, skills and incomes in Ghana: how was poverty halved? *Comparative Education,* Vol. 48, No. 2, pp. 231–48.

Nübler, I., Hofmann, C. and Greiner, C. 2009. *Understanding Informal Apprenticeship: Findings from Empirical Research in Tanzania*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Report, 32.)

Nyerere, J. 2009. *Technical and Vocational Education and Training Sector Mapping in Kenya for the Dutch Shoklands TVET Programme, Edukans Foundation*. Amersfoort, The Netherlands, Edukans Foundation.

ODI. 2006. *National Employment Fund: Tunisia*. London, Overseas Development Institute. (Policy brief, 7.)

OECD-DAC. 2012. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1. (Accessed 20 April 2012.)

OECD. 2006. *ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adults*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008. *OECD Employment Outlook: 2008*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010a. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2011. *PISA 2009 Results: Students on Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012a. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2012b. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Statistics Canada. 2011. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada.

OECD Development Centre. 2012. *African Economic Outlook 2012: Promoting Youth Employment*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development

Programme/United Nations Economic Commission for Africa.

Ohba, A. 2009. *Does Free Secondary Education Enable the Poor to Gain Access? A Study from Rural Kenya*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 21.)

Oketch, M. and Mutisya, M. 2012. Education, training and work amongst youth living in slums of Nairobi, Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Onsomu, E. N., Muthaka, D., Ngware, M. and Kosimbei, G. 2006. *Financing of Secondary Education in Kenya: Costs and Options*. Nairobi, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis. (KIPPRA Discussion Paper, 55.)

Orlando, J. 2011. ICT, constructivist teaching and 21st century learning. *Curriculum Leadership,* Melbourne, Australia, Vol. 9, No. 11, http://www.curriculum.edu.au/leader/ict,_constructivist_teaching_and_21st_century_lear,33278.html?issueID=12401 (Accessed 5 June 2012).

Oyaro, K. 2008. Free secondary schooling policy faces testing times. *Inter Press Service News Agency,* 26 March 2008.

Paciello, M. C. 2011. *Tunisia: Changes and Challenges of Political Transition*. Brussels, Centre for European Policy Studies (MEDPRO Technical Paper, 3.)

Palmer, R. 2007. *Skills Development, the Enabling Environment and Informal Micro-Enterprise in Ghana*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh.

Panta, T. R. and Pokhrel, Y. R. 2011. *Financing Education in Federal Republic of Nepal — Priority, Trend and Transformation.* Conference paper for Regional Policy Seminar 2011. Towards Quality Learning for All in Asia and the Pacific Region, Seoul, 28–30 July 2011.

Pantuliano, S., Buchanan-Smith, M., Metcalfe, V., Pavanello, S. and Martin, E. 2011. *City Limits: Urbanisation and Vulnerability in Sudan — Synthesis Report*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.

Pastore, F. 2012. Marginalization of young people in education and work: findings from the School-To-Work Transition Surveys. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Patrinos, H. A., Ridao-Cano, C. and Sakellariou, C. N. 2006. *Estimating the Returns to Education: Accounting for Heterogeneity in Ability*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4040.)

Paudyal, B. 2008. *The Way Paved by TfE*. Lalitpur, Nepal, Training for Employment Project/Nepal Alliance for Social Mobilization/Swiss Agency for Development and Cooperation Nepal.

Peeters, P., Cunningham, W., Acharya, G. and Adams, A. V. 2009. *Youth Employment in Sierra Leone: Sustainable Livelihood Opportunities in a Post-Conflict Setting*. Washington, DC, World Bank.

Pezzullo, S. 2006. *Preparing youth for 21st century jobs: 'Entra21' across Latin America and the Caribbean*. Washington, DC/Baltimore, MD, World Bank/International Youth Foundation. (Youth Development Notes, Vol. 2, No. 2.)

___. 2009. *Final Report of the Entra21 Program Phase I: 2001–2007*. Washington, DC/Baltimore, MD, Inter-American Development Bank/International Youth Foundation.

___. 2011. *Program in Focus: Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation.

Qiang, L., de Brauw, A., Rozelle, S. and Linxiu, Z. 2005. Labor market emergence and returns to education in rural China. *Review of Agricultural Economics,* Vol. 27, No. 3, pp. 418–24.

Questscope. 2012. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan — Education, a Job, and a Future*. Amman/Washington, DC/London, Questscope. www.questscope.org/education (Accessed 10 May 2012.)

Quintini, G. 2011. *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 121.)

Rakodi, C. 2004. Livelihood Choices in Downtown Kingston — a Partnership Sharing and Research Initiative. Birmingham, UK, International Development Department, University of Birmingham. (Unpublished.)

Ravallion, M. 2009. Are there lessons for Africa from China's success against poverty? *World Development,* Vol. 37, No. 2, pp. 303–13.

Riley, T. A. and Steel, W. F. 2000. Kenya voucher programme for training and business development services. Levitsky, J. (ed.), *Business Development Services: A Review of International Experience*. London, Intermediate Technology Publications, pp. 165–75.

Robles, P. S. 2010. Gender disparities in time allocation, time poverty, and labor allocation across employment sectors in Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 299–332.

Roegiers, X. 2008. L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité [The approach through proficiencies in the world: between standardisation and differentiation and between equity and inequity]. *inDIRECT. Les clés de la gestion scolaire*, No. 10, pp. 61–77.

Rolleston, C. and James, Z. 2012. The role of schooling in skill development: evidence from Young Lives in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Rumble, G. and Koul, B. N. 2007. *Open Schooling for Secondary and Higher Secondary Education: Costs and Effectiveness in India and Namibia*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning

Rural Poverty Portal. 2012a. *Rural Poverty in Bangladesh*. Rome, International Fund for Agricultural Development. http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/bangladesh (Accessed 9 May 2012.)

___. 2012b. *Rural Poverty in Uganda*. Rome, International Fund for Agricultural Development. http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/uganda (Accessed 9 May 2012.)

Rwanda Ministry of Education. 2012. *Progress Report on the Implementation of 12 YBE and Quality of Education*. Kigali, Ministry of Education.

Sabry, S. 2010. How poverty is underestimated in Greater Cairo, Egypt. *Environment and Urbanization*, Vol. 22, No. 2, pp. 523–41.

Salehi-Isfahani, D., Tunali, I. and Assad, R. 2009. Education and earnings in the Middle East: a comparative study of returns to schooling in Egypt, Iran, and Turkey. *Middle East Development Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 145–87.

Sánchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT and learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers and Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 1621–33.

Sang-Duk, C. 2010. *Lessons from Economic Growth and Human Capital Formation Policies in South Korea*. Seoul, Korean Educational Development Institute.

Sawiris Foundation for Social Development. 2012. *Sawiris Foundation for Social Development*. Cairo, Sawiris Foundation for Social Development. http://www.sawirisfoundation.org/sawiris/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=en (Accessed 1 February 2012.)

Schmidt, D. 2007. Decent employment and the Millennium Development Goals: description and analysis of a new target. ILO (ed.), *Key Indicators of the Labour Market, Fifth Edition*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 5, pp. 425–32.

Senegal METFP. 2007. *Projet PAO/sfp, Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique. Rapport final de l'étude d'opportunité [PAO/sfp Project: Integration of traditional apprenticeship in Jobs in the Automobile Industry, as Part of the Overall System of Professional Technical Training. Final report of the opportunity study]*. Dakar, Ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle.

Severo, L. 2012. Youth and skills in Latin America: strategies, programmes and best practices. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

SEWA. 2008. *Annual Report 2008*. Ahmedabad, India, Self Employed Women's Association.

Shanthy, T. R. and Thiagarajan, R. 2011. Interactive multimedia instruction versus traditional training programmes: analysis of their effectiveness and perception. *Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 17, No. 5, pp. 459–72.

Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. and Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages*. London/Bristol, UK/Addis Ababa, Overseas Development Institute/IDL Group/Indak.

Slavin, R. E. 2009. *Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments*. York, UK, Institute for Effective Education, University of York.

Solotaroff, J., Hashimi, N. and Olesen, A. 2009. *Increasing Women's Employment Opportunities Through TVET*. Washington, DC, World Bank. (Afghanistan Gender Mainstreaming Implementation Note, 4.)

Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 233–50.

South Africa Government. 2007. *Accelerated and Shared Growth Initiative-South Africa (ASGISA)*. Pretoria, Office of the Presidency.

___. 2009a. *Human Resource Development Strategy for South Africa (HRD-SA) 2010–2030*. Pretoria, Department of Education.

___. 2009b. *National Youth Policy (2009–2014)*. Pretoria, National Youth Commission.

___. 2010a. *Strategic Plan 2010–2013*. Pretoria, Department of Basic Education.

___. 2010b. *Strategic Plan 2010/11 to 2014/15 and Operational Plans for the 2010/11 Financial Year*. Pretoria, Department of Higher Education and Training.

___. 2011a. *Framework for the National Skills Development Strategy 2011/12-2015/16*. Pretoria, Department of Higher Education and Training.

___. 2011b. *Strategic Plan for the Department of Labour 2011–2016*. Pretoria, Department of Labour.

South Africa National Treasury. 2011. *Confronting Youth Unemployment: Policy Options for South Africa*. Pretoria, National Treasury.

South Sudan Ministry of Education. 2012. *Republic of South Sudan Education Sector Strategic Plan 2012/3-2016/7*. Juba, Ministry of Education, Science and Technology/Ministry of General Education and Instruction/Ministry of Higher Education, Science and Technology.

South Sudan National Bureau of Statistics. 2010. *Key Indicators for Southern Sudan*. Juba, National Bureau of Statistics.

SouthAfrica.info. 2011. *IDC's R8.4bn Investment in Job Creation*. Johannesburg, South Africa, Brand South Africa. http://www.southafrica.info/business/economy/development/idc-010711.htm (Accessed 20 February 2012.)

Sparreboom, T. and Powell, M. 2009. *Labour Market Information and Analysis for Skills Development*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Sector Working Paper, 27.)

Statistics Indonesia. 2012. *Hari Statistik*. Jakarta, Badan Pusat Statistik-Statistics Indonesia. http://www.bps.go.id/ (Accessed 29 May 2012.)

Subrahmanyam, G. 2011. *Tackling Youth Unemployment in the Maghreb*. Tunis, African Development Bank. (Economic Brief.)

Sudarshan, R. M. 2012. National skills development strategies and the urban informal sector: the case of India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Sumra, S. and Rajani, R. 2006. *Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges*. Dar es Salaam, HakiElimu.

Tabulawa, R. T. 2009. Education reform in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 1, pp. 87–107.

Tacoli, C. and Mabala, R. 2010. Exploring mobility and migration in the context of rural-urban linkages: why gender and generation matter. *Environment and Urbanization,* Vol. 22, No. 2, pp. 389–95.

te Lintelo, D. 2011. *Youth and Policy Processes*. Brighton, UK, Future Agricultures Consortium. (Working Paper, 025.)

Tehio, V. 2009. *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10–12 juin 2009 [Public Policies in Education: the Example of Curriculum Reforms — Proceedings of the Final Seminar on Curriculum Reforms Through Competencies in Africa]*. Sèvres, France, Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Thiéba, D. and Ndiaye, A. 2004. Étude d'impact de la formation professionnelle de type dual du PAA *[Study of the Impact of the PAA Dual Vocational Training Programme]*. Bamako, Swiss Development Cooperation.

Tippelt, R. 2010. Bildung in Entwicklungslaendern und internationale Bildungsarbeit [Training in developing countries and international educational work]. Tippelt, R. (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Germany, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 249–73.

Tomlinson, R. 2011. Budget cut leaves pregnant teens in the cold: women's centre hit by government expenditure cuts. *Jamaica Observer,* 16 August 2011.

Treschan, L., Richie-Baggage, M., and Spriano-Vasquez, S. (2011). *Missed Opportunity: How New York City Can Do a Better Job of Reconnecting Youth on Public Assistance to Education and Jobs*. New York, Community Service Society of New York.

Trucano, M. 2005. *Knowledge Maps: ICT in Education — What Do We Know About the Effective Uses of Information and Communication Technologies in Education in Developing Countries?* Washington, DC, Information for Development Program/World Bank. (ICT and Education Series.)

TUC and YWCA. 2010. *Apprenticeships and Gender*. London, Trade Union Congress/Young Women's Christian Association.

UIS. 2012a. *Educational Attainment Amongst 15–24 Year Olds*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.

___. 2012b. Taking stock of youth employment programmes in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

UK Office for National Statistics. 2012. *Conceptions in England and Wales 2010*. London, Office for National Statistics.

UN-HABITAT. 2008. *State of the World's Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.

UN ECOSOC. 2008. *Trends in South-South and Triangular Development Cooperation*. New York, United Nations Economic and Social Council. (Background Study for the Development Cooperation Forum.)

UN Population Division. 2010. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm. (Accessed 4 June 2012.)

Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

UNDESA. 2012. *Building a Better Tomorrow: The Voices of Young People with Disabilities*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.

UNEP, ILO, IOE and ITUC. 2008. *Green Jobs: Towards Decent Work in a Sustainable, Low-Carbon World*. Nairobi, United Nations Environment Programme.

UNESCO-IBE. 2010. *Botswana*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)

___. 2011. *Zambia*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)

UNESCO. 2012a. *Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET — Building skills for work and life'* Shanghai, People's Republic of China, 14–16 May 2012. Paris, UNESCO.

___. 2012b. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO.

UNICEF. 2011a. *Adolescence in Tanzania*. Dar es Salaam, UNICEF.

___. 2011b. *Multiple Indicator Cluster Surveys*. New York, UNICEF. http://www.childinfo.org/mics.html. (Accessed 5 June 2012.)

United Nations. 2011a. *Millennium Development Goals Indicators*. New York, United Nations. http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx. (Accessed 15 January 2012.)

___. 2011b. *The Millennium Development Goals Report 2011*. New York, United Nations.

United Nations, World Bank, GDC, IFAD and EU. 2010. *Strategies and Lessons Learned on Sustainable Reintegration and Job Creation: A Joint Presentation by UN, World Bank, GDC, IFAD and EU Based on the Practical Experience in Sierra Leone*. New York, United Nations/World Bank/German Development Cooperation/International Fund for Agriculture Development/European Union.

USAID. 2012. *Productive Safety Net Program (PSNP)*. Addis Ababa, US Agency for International Development. http://ethiopia.usaid.gov/programs/feed-future-initiative/projects/productive-safety-net-program-psnp (Accessed 1 May 2012.)

Van den Berg, H. and Jiggins, J. 2007. Investing in farmers — the impacts of farmer field schools in relation to integrated pest managements. *World Development*, Vol. 35, No. 4, pp. 663–86.

van Fleet, J. W. 2012. Private philanthropy and social investment in support of Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Wally, N. 2012. Youth, skills and productive work: analysis report on the Middle East and North Africa region. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Walther, R. 2006a. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Ethiopie [Vocational Training in the Informal Sector: Report on the Field Survey in Ethiopia]*. Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 34.)

___. 2006b. *Vocational Training in the Informal Sector. Issue Paper*. Paris, Agence française de développement. (Working Paper, 15.)

___. 2011. Building skills in the informal sector. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Walther, R. and Filipiak, E. 2007a. *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest: vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes [New Forms of Apprenticeship in West Africa: Towards Better Youth Professional Integration]*. Paris, Agence française de développement.

___. 2007b. *Vocational Training in the Informal Sector or How to Stimulate the Economies of Developing Countries? Conclusions of a Field Survey in Seven African Countries*. Paris, Agence française de développement.

Walther, R. and Gauron, A. 2006. *Le financement de la formation professionnelle en Afrique: étude de cas sur cinq fonds de la formation [Financing of Vocational Training in Africa: Case Studies on Five Training Funds]*. Paris, Ministère des Affaires Etrangères, Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement.

Walther, R. and Savadogo, B. 2010. *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles. Les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso [Cost of Training and Professional Integration: Conclusions of a Field Survey in Burkina Faso]*. Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 98.)

Walther, R., with Filipiak, E. and Uhder, C. 2006a. *La formation en secteur informel. Rapport sur l'enquête en Afrique du Sud [Training in the Informal Sector: Report on the South African Survey Case]*. Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 30.)

___. 2006b. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun [Vocational Training in the Informal Sector: Report on the Cameroon Survey]*. Paris, Agence française de développement. (Document de travail, 17.)

Wardany, Y. 2012. The Mubarak regime's failed youth policies and the January uprising. *IDS Bulletin*, Vol. 43, No. 1, pp. 37–46.

Watts, A. G. and Fretwell, D. H. 2004. *Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*. Washington, DC, World Bank.

Wedig, K. 2010a. *Labour Market Information in Solo, Indonesia*. Bonn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

___. 2010b. *Linking Labour Organisation and Vocational Training in Uganda: Lessons for Rural Poverty Reduction*. Paris, Agence française de développement. (Focales, 3.)

___. 2012. Economic Organisation Under Adverse Conditions: Small Producers and Casual Labourers in Uganda. London, School of Oriental and African Studies. (Unpublished doctoral thesis.)

WESTAT (2009). *Evaluation of the Young Adult Internship Program (YAIP): Analysis of Existing Participant Data*. New York, New York City Center for Economic Opportunity.

WFP. 2004. *A Report from the Office of Evaluation: Full Report of the Evaluation of AFGHANISTAN PRRO 10233*. Rome, World Food Programme. (OEDE/2005/1.)

Williams, J. and Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia*. Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning /Inter-agency Network on Education in Emergencies. (IIEP Research Paper.)

Winthrop, R. and Smith, M. S. 2012. *A New Face of Education: Bringing Technology into the Classroom in the Developing World*. Washington, DC, Brookings Institution. (Brooke Shearer Working Paper, 1.)

Wiśniewski , J. 2007. *Secondary Education in Poland: 18 Years of Changes*. Conference paper for Fourth ECA Education Conference, Tirana, 24–26 October 2007.

Woessmann, L. 2009. *International Evidence on School Tracking: A Review*. Munich, Germany, CESifo. (CESifo DICE Report, 1.)

Wolf, A. 2011. *Review of Vocational Education: The Wolf Report*. London, UK Department for Education.

Women in Development. 2003. *Independent External Evaluation of EMPOWER Program for USAID/Ethiopia*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Woods, M., Hales, J., Purdon, S., Sejersen, T. and Hayllar, O. 2009. *A Test for Racial Discrimination in Recruitment Practice in British Cities*. Norwich, UK, UK Department for Work and Pensions. (Research Report, 607.)

World Bank. 2003. *Implementation Completion Report (IDA-26370) on a loan to Cote d'Ivoire for a Labour Force Training Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006a. *Burundi: diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique burundais dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous (Burundi: Diagnosis and Perspectives for a New Burundian Policy in the Context of Free Education For All)*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006b. *The Rural Investment Climate: It Differs and It Matters*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006c. *Zambia: Education Sector Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank. (Report, 36552-ZM.)

___. 2007a. *Le système éducatif tchadien: éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique [The Educational System in Chad: Elements of the Diagnosis for a New Educational Policy and a More Efficient Public Spending]*. Washington, DC, World Bank. (Document de travail de la Banque mondiale, 110.)

___. 2007b. *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008a. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 128.)

___. 2008b. *Czech Republic: Improving Employment Chances of the Roma*. Washington, DC, World Bank. (Report, 46120 CZ.)

___. 2008c. *Le système éducatif centrafricain: contraintes et marges de manoeuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté [The Central African Educational System: Constraints and Republic's Opportunities for the Reconstruction of the Educational System from of a Poverty Reduction Perspective]*. Washington, DC, World Bank. (Document de travail de la Banque mondiale, 144.)

___. 2008d. *World Development Report 2008: Agriculture for Development*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009a. *Are Skills Constraining Growth in Bosnia and Herzegovina?* Washington, DC, World Bank. (Report, 54901-BA.)

___. 2009b. *Gender in Bolivian Production: Reducing Differences in Formality and Productivity of Firms*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Country Study.)

___. 2010a. *Indonesia Jobs Report: Towards Better Jobs and Security for All*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010b. *Project Appraisal Document on a Proposed Grant from the Global Environmental Facility Trust Fund in the Amount of US$ 4.0 Million to the Republic of Yemen for an Agro-Biodiversity and Climate Adaptation Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010c. *Ready for Work: Increasing Economic Opportunity for Adolescent Girls and Young Women*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011a. *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011b. *Project Performance Assessment Report: Ethiopia Productive Safety Net Project*. Washington, DC, World Bank. (Report, 62549.)

___. 2011c. *Republic of Ghana: Tackling Poverty in Northern Ghana*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011d. *Rwanda: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education — An Education System in Transition, a Nation in Transition*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011e. *Strengthening Skills and Employability in Peru*. Washington, DC, World Bank.

___. 2011f. *World Development Report 2013: Jobs — Outline*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012a. *Africa's Pulse: an analysis of issues shaping Africa's economic future*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012b. *Kingdom of Morocco: Promoting Youth Opportunities and Participation*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012c. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators. (Accessed 9 August 2012.)

World Bank and IPEA. 2012. *Bridging the Atlantic: Brazil and Sub-Saharan Africa — South-South Partnering for Growth*. Washington, DC/Rio de Janeiro, Brazil, World Bank/Institute for Applied Economic Research.

World Economic Forum, World Bank and African Development Bank. 2011. *Africa Competitiveness Report 2011*. Geneva, Switzerland/Washington, DC/Tunis, World Economic Forum/World Bank/African Development Bank.

Yoshida, K. and Yamada, S. 2012. Aid to skills development: case study on Japan's foreign aid program. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Youth Employment Network. 2009. *Joining Forces With Young People: A Practical Guide to Collaboration for Youth Employment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Youth Employment Network.

Zambia MoFNP. 2011. *Sixth National Development Plan (2011–2015)*. Lusaka, Ministry of Finance and National Planning.

Ziderman, A. 2003. *Financing Vocational Training in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Series.)

Zossou, E., Van Mele, P., Vodouhe, S. D. and Wanvoeke, J. 2009. Comparing farmer-to-farmer video with workshops to train rural women in improved rice parboiling in central Benin. *Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 15, No. 4, pp. 329–39.

الملحق

Eurydice. 2011. *National System Overview on Education Systems in Europe*. Brussels, European Commission.

OECD-DAC. 2012a. International Development Statistics: Creditor Reporting System. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1. (Accessed 20 April 2012.)

___. 2012b. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/33/0.2340.en_2649_34447_36661793_1_1_1_1.00.html. (Accessed 20 April 2012.)

UNDP. 2011. *Human Development Report 2011: Sustainability and Equity — A Better Future for All*. New York, United Nations Development Programme.

UNESCO-IBE. 2011. *World Data on Education: Seventh Edition 2010/11*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html. (Accessed 23 May 2012.)

UNICEF. 2012. *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.

United Nations. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*,CD-Rom edn. New York, United Nations.

World Bank. 2011. *World Development Indicators 2011*. Washington, DC, World Bank

الشـــباب والمهـــارات
تسخير التعليم لمقتضيات العمل

يبين الإصدار العاشر من *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* مدى أهمية الحرص على أن يتمتع جميع الشباب بما يحتاجون إليه من مهارات تكفل ازدهارهم. وكما يعرض التقرير، ثمة في العالم جيل ضائع يتكون من 200 مليون شاب وشابة يتركون المدارس بدون امتلاك المهارات التي يحتاجون إليها. وثمة كثيرون منهم يعانون ظروف الفقر في المناطق الحضرية أو يعيشون في مجتمعات محلية في مناطق ريفية نائية، ولاسيما من الشابات، ويعانون البطالة أو يعملون بأجور متدنية. إن جميع هؤلاء يحتاجون إلى الانتفاع بفرصة ثانية من أجل أن يحققوا قدراتهم الكامنة.

ويصف هذا التقرير المعنون "الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل" الكيفية التي يمكن أن تتيح بها الحكومات للشباب إمكانية البدء في الحياة بشكل أفضل كي يقبلوا على عالم العمل بثقة. ويشخّص التقرير معالم الوضع الراهن في تمويل العمل من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع، ويحدد الأدوار التي يمكن أن تضطلع بها الحكومات والجهات المانحة والقطاع الخاص في تعبئة موارد جديدة واستخدامها بمزيد من الفعالية.

ويستعرض التقرير الوضع فيما يتعلق بالأهداف الستة للتعليم للجميع في أكثر من 200 بلد ومنطقة، ويبيِّن أن التقدم أخذ يتعثر خصوصاً في وقت ينبغي أن تدفع فيه الضرورة الملحة إلى شحذ الهمم في اندفاعة أخيرة إلى حين حلول الأجل المحدد لتحقيق هذه الأهداف والمتمثل في عام 2015.

ويُعد التحليل القائم على الشواهد والمتبع في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* أداة لا غنى عنها للمعنيين برسم السياسات التعليمية وأخصائيي النمو والباحثين ووسائل الإعلام وكل الذين يهمهم تسخير قوة التعليم لبناء عالم ينعم بمزيد من الازدهار ويتسم بمزيد من الإنصاف.

سأذهب [خلال فترة تدربي المهني] إلى المركز لأتعلم إصلاح الحواسيب. وخلال دراستي في المعهد يمكنني أن أمارس إصلاح الحواسيب، ثم سأستطيع بعد الحصول على شهادة، أن أعمل مباشرة. إن ما أتعلمه لا يقتصر على أمور نظرية. إنهم يسمحون لي بممارسة تجميع قطع الحاسوب أو إصلاح الحواسيب.

شاب من فيتنام

أعتقد أن الأمر سيختلف كثيراً عن الوضع الحالي إذا استطعت أن أجد شخصاً متعلماً يرشدني ويزودني بفهم أفضل للمجال المهني الذي يستهويني. وإذا كان هناك مَن يمكن أن يزودني بالمهارات وبفرصة للعمل، فإنني واثقة من أنني سأحقق أهدافي.

شابة من إثيوبيا

يتعين على الكليات والمدارس أن تفعل المزيد، وأن لا تكتفي بتخصيص يوم واحد يخرج فيه الطلاب منها لاكتساب شيء من الخبرة العملية؛ فينبغي مثلاً أن تحدد يومين للدراسة وثلاثة أيام للتدريب في مواقع العمل، أو ما شابه ذلك بطريقة تكفل التوازن بين أيام الدراسة وأيام التدريب. فعلى هذا النحو يكون الطالب في المدرسة، ويتعلم ما يحتاج إلى تعلّمه، ويقضي كذلك وقتاً خارج المدرسة يسعى فيه إلى اكتساب بعض الخبرة العملية.

شابة من المملكة المتحدة

ثمة نقص في الانتفاع بالتعليم، ويحول هذا الواقع دون حصولنا على عمل وتحسين نوعية حياتنا. فآفاق النمو معدومة بالنسبة إلينا.

شاب من الهند

على الرغم من أنني لم أتمم تعليمي، فإنني أحتاج إلى فرصة. إننا نريد أن نعمل وأن ننفع البلد.

شابة من مصر

عليّ أن أواصل الدراسة إذا كنت أريد أن أصبح شخصاً ذا مرتبة عالية في المجتمع. لكنني لا يسعني البقاء في المدرسة لأسباب اقتصادية. وقد فكرت في أن أترك المدرسة لأخفف من العبء المالي عن كاهل والدَي، وأن أبحث عن وظيفة لتأمين ما أحتاج إليه من مال. إلا أنني لا أستطيع الحصول على عمل؛ فكيف لي أن أواصل الدراسة؟

شاب من المكسيك

منشورات اليونسكو
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع
EFA GMR

www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

9 789236 042404