2016

التقرير العالمي لرصد التعليم

التعليم من أجل الناس والكوكب:

بناء مستقبل مستدام للجميع

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

UNESCO

أهداف التنمية المستدامة

التقرير العالمي لرصد التعليم

2016

التقرير العالمي لرصد التعليم

التعليم من أجل البشر والكوكب:

خلق مستقبل مستدام للجميع

التقرير العالمي لرصد التعليم
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

هذا التقرير عبارة عن منشور مستقل بتكليف من اليونسكو بالنيابة عن المجتمع الدولي. وهو نتيجة الجهد التعاوني الذي شارك فيه أعضاء من فريق التقرير والعديد من الشخصيات والمؤسسات والوكالات والحكومات الأخرى.

لا تقصد المسميات المستخدمة وعرض المواد في هذا المنشور التعبير عن أي رأي أيًا كان من جانب اليونسكو فيما يتعلق بالحالة القانونية لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو فيما يتعلق بسلطاتها أو ترسيم حدودها أو خطوطها.

يتحمل فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* مسؤولية اختيار وعرض الحقائق المضمنة في هذا الكتاب وعن الآراء المطروحة فيه، التي لا تُعد بالضرورة خاصة باليونسكو وليست ملزمة للمنظمة. يتحمل مدير التقرير مجمل المسؤولية عن الآراء ووجهات النظر المعبر عنها في التقرير.

حقوق الطبع محفوظة © لصالح اليونسكو، 2016
النسخة الثانية
المنشورة في 2016 بواسطة منظمة التربية والعلوم والثقافة
التابعة للأمم المتحدة
7، Place de Fontenoy، 75352 باريس 07 SP، فرنسا

الرسم البياني من تصميم FHI 360
المخطط من تصميم Mĩlan Havlin-PRESTO

صور الغلاف والغلاف الخلفي: فاضل عزيز/ألسيبوم للتصوير

صور الغلاف لأطفال مدارس من جزيرة بالاو بابان في أرخبيل توجيان بسولاويزي، إندونيسيا. أطفال، من قبيلة باجو، يعيشون في منازل مبنية على ركائز ويعبرون الجسر الممتد بطول 1.8 كيلو متر إلى جزيرة ميلانغ المجاورة للوصول إلى المدرسة كل يوم.

طبعها اليونسكو
ISBN: 978-92-3-600051-0

يتوفر الوصول المفتوح إلى هذا المنشور بموجب رخصة Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). باستخدام محتوى هذا المنشور، يوافق المستخدمون على الالتزام بشروط وأحكام مستودع الوصول المفتوح الخاص باليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

تنطبق الرخصة الحالية حصريًا على المحتوى النصي للمنشور. لاستخدام أي مادة غير محدد عودتها بوضوح إلى اليونسكو، ينبغي طلب الإذن المسبق من: publication.copyright@unesco.org أو منشورات اليونسكو، 7، place de Fontenoy، 75352 باريس 07 SP فرنسا.

مقدمة

في شهر مايو/آيار 2015، جمع المنتدى العالمي للتعليم بإنشيون (جمهورية كوريا) 1600 مشاركين من 160 دولة مع وضع هدف واحد في الاعتبار: كيفية ضمان تعليم جيد شامل ومتكافئ وتعلم مدى الحياة للجميع بحلول 2030؟

وقد لعب إعلان إنشيون عن التعليم 2030 دورًا فعالاً لتشكيل هدف التنمية المستدامة المتعلق بالتعليم "لضمان التعليم الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". وقد كلف اليونسكو بقيادة وتنسيق ورصد جدول أعمال التعليم 2030. كما دعا إلى التقرير *العالمي لرصد التعليم* تقرير *(GEM)* لتوفير عملية الرصد وإعداد التقارير المستقلة الخاصة بهدف التنمية المستدامة عن التعليم (هدف التنمية المستدامة 4)، وعن التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى، للخمسين سنة المقبلة.

يتمثل الهدف الأسمى لجدول الأعمال هذا في عدم إغفال أحد. وهذا يستدعي وجود بيانات قوية ورصد سليم. توفر نسخة 2016 من التقرير العالمي لرصد التعليم رؤية قيمة للحكومات وصناع القرار السياسي لرصد وزيادة وتيرة التقدم نحو تحقيق هدف التنمية المستدامة 4، بناءً على المؤشرات والأهداف التي لدينا، بالإضافة إلى المساواة والشمول كإجراءات لتحقيق النجاح على جميع المستويات.

إن هذا التقرير يقدم ثلاث رسائل واضحة وضوح الشمس.

الأولى، الحاجة الملحة لمناهج جديدة. ففي الاتجاهات الحالية، سيحظى 70% فقط من أطفال الدول ذات الدخل المنخفض بإتمام الدراسة الابتدائية في 2030، وهو هدف كان ينبغي تحقيقه في 2015. ونحن في حاجة إلى الرغبة السياسية والسياسات والابتكار والموارد لمواجهة هذا الاتجاه.

الثانية، إذا كنا جادين حيال هدف التنمية المستدامة 4، يجب أن نتصرف بحس من الإلحاح الشديد بالتزام طويل الأجل. وليس من شأن الإخفاق في القيام بذلك التأثير سلبًا على التعليم فقط وإنما إعاقة التقدم نحو كل أهداف التنمية: تقليل معدلات الفقر، والقضاء على المجاعات، وتحسين مستوى الصحة، والمساواة بين الجنسين وتمكين المرأة والإنتاج والاستهلاك المستدام والمدن التي تتسم بالمرونة والمجتمعات الأكثر مساواة وشمولية وعدالة.

أخيرًا، يجب أن نغير طريقة تفكيرنا في التعليم ودوره في رفاهية البشر والتنمية العالمية بشكل جذري. يتحمل التعليم الآن، وأكثر من أي وقت مضى، مسؤولية تعزيز النوع الصحيح من المهارات والمواقف والسلوكيات التي ستؤدي إلى النمو المستدام والشامل.

يدعونا جدول أعمال 2030 من أجل التنمية المستدامة إلى تطوير الاستجابات الشاملة والمتكاملة للعديد من التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي نواجهها. وهذا يعني الوصول لما هو أبعد من الحدود التقليدية وخلق شراكات فعالة بين القطاعات.

يدور المستقبل المستدام للجميع حول الكرامة الإنسانية والشمولية الاجتماعية والحماية البيئية. فلن يزدهر النمو الاقتصادي في المستقبل من حالات عدم المساواة وإنما من ترسيخ مبدأ الرفاهية للجميع؛ حيث تُصمم المناطق الحضرية وأسواق العمل لتمكين الجميع وحيث الأنشطة الاقتصادية والجماعات والمؤسسات ذات توجه صديق للبيئة. التنمية المستدامة هي اعتقاد بأنه لا يمكن حدوث التنمية البشرية بدون كوكب صحي. يتطلب الإقدام على جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة منا جميعًا التفكير في الغرض الأسمى للتعلم طوال الحياة. لأن التعليم، إذا تم بالطريقة الصحيحة، فلديه قوة ليست لدى أي شيء غيره لتغذية المواطنين الممكنين والمتأملين والمشتركين والمهرة الذين يمكنهم رسم الطريق نحو كوكب أكثر أمنًا وصداقةً للبيئة وعدلاً للجميع. يوفر هذا التقرير الجديد الدليل ذي الصلة لإثراء هذه المناقشات وصياغة السياسات اللازمة لجعل الأمر حقيقة واقعة للجميع.

ايرينا بوكوفا

المدير العام لليونسكو

مقدمة

التقرير *العالمي لرصد التعليم 2016* (تقرير GEM) متقن ومثير للقلق على حد سواء. فهو تقرير رائع: شامل ومتعمق وثاقب الفكر. كما أنه تقرير مثير للأعصاب. يبرهن التقرير على أن التعليم هو أساس التنمية المستدامة وأهداف التنمية المستدامة، إلا أنه يوضح كذلك مدى بعدنا عن تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ينبغي أن يكون هذا التقرير بمثابة ناقوس خطر في جميع أنحاء العالم وأن يؤدي إلى زيادة تاريخية في نطاق الإجراءات لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4.

يوفر التقرير العالمي لرصد التعليم السبب الرسمي لاعتبار التعليم المدخل الأكثر أهمية لكل بعد من أبعاد التنمية المستدامة. فالتعليم الأفضل يؤدي إلى المزيد من الرخاء وتحسن الزراعة والحصول على نتائج صحية أفضل وانخفاض معدلات العنف والمزيد من المساواة بين الجنسين وزيادة رأس المال الاجتماعي وتحسن البيئة الطبيعية. والتعليم هو المفتاح لمساعدة الناس في جميع أنحاء العالم على فهم سبب كون التنمية المستدامة مفهومًا حيويًا لمستقبلنا المشترك. يمنحنا التعليم أدوات رئيسية - اقتصادية واجتماعية وتقنية وحتى أخلاقية - لتبني أهداف التنمية المستدامة وتحقيقها. وردت هذه الحقائق بتفصيل رائع واستثنائي من خلال هذا التقرير. وهناك ثروة من المعلومات يجب ترسيخها في الجداول والرسوم البيانية والنصوص.

يؤكد التقرير كذلك على الثغرات الملحوظة بين مكان تواجد العالم اليوم فيما يتعلق بالتعليم وما وعد بالوصول إليه اعتبارًا من 2030. وبكل بساطة، فإن الثغرات في التحصيل العلمي مروعة بين الدول الغنية والفقيرة، داخل وبين الدول. ففي العديد من الدول الفقيرة، يواجه الأطفال الفقراء عوائق لا يمكن التغلب عليها في ظل الظروف الحالية. حيث يفتقرون إلى الكتب في المنازل؛ ولا يملكون أي فرصة للتعليم قبل الابتدائي؛ ويدخلون منشآت ليس بها كهرباء وماء ونظافة صحية ومعلمين مؤهلين وكتب مدرسية وغيرها من مستلزمات التعليم الأساسية، ناهيك عن جودة التعليم. وتكون التداعيات مذهلة. بالرغم من أن هدف التنمية المستدامة 4 يدعو إلى إنجاز عالمي في المرحلة العليا من التعليم الثانوي بحلول 2030، إلا أن معدل الإنجاز الحالي في الدول ذات الدخل المنخفض ضئيل 14% (الجدول 10-3).

يتولى التقرير العالمي لرصد التعليم ممارسةً هامة لتحديد عدد الدول التي ستصل إلى هدف 2030 على المسار الحالي، أو حتى على المسار الذي يتفق مع أسرع دولة تتحسن في المنطقة. تتسم الإجابة بالحذر: فنحن بحاجة إلى تقدم لا مثيل له، يبدأ على الفور تقريبًا، لإحراز النجاح في هدف التنمية المستدامة 4.

قد يقول الساخرون "أخبرناكم أن هدف التنمية المستدامة 4 لا يمكن تحقيقه"، ونقترح قبول هذا "الواقع". بالرغم من أن التقرير يطرق البيوت بطرق لا تُعد ولا تُحصى، إلا أن هذا الشعور بالرضا متهور وغير أخلاقي. وإذا تركنا جيل الشباب الحالي بدون التعليم الكافي، فإننا نحكم عليهم وعلى العالم بالفقر المستقبلي والآفات البيئية وحتى بالعنف الاجتماعي وعدم الاستقرار لعقود قادمة. بالتالي، فليس هناك أي مبرر للشعور بالرضا. تتمثل رسالة هذا التقرير في أننا بحاجة للعمل معًا لتسريع وتيرة التحصيل العلمي بطريقة غير مسبوقة.

التمويل من الوسائل الأساسية لتسريع هذه الوتيرة. التمويل. نؤكد من جديد على أن التقرير مُعد للقراءة الحذرة. فالمعونات التنموية الخاصة بالتعليم اليوم أقل مما كانت عليه في 2009 (الشكل 20-7). وهذا بمثابة قصر نظر مذهل للدول الغنية. فهل تعتقد تلك الدول المانحة بالفعل أنهم "يوفرون المال" بتقليل الاستثمارات في معونات التعليم في الدول ذات الدخل المنخفض؟ بعد قراءة هذا التقرير، سيكون القادة والمواطنون في العالم ذي الدخل المرتفع على معرفة جيدة بأن الاستثمار في التعليم أساسًا للرفاهية العالمية، وأن مستوى المعونات الحالي، البالغ 5 مليارات دولار أمريكي تقريبًا في السنة للتعليم الابتدائي - 5 دولارات أمريكية فقط للفرد في السنة في الدول الغنية! - ما هو إلا استثمار صغير جدًا بالنسبة للتنمية المستدامة والسلام المستقبليين للعالم.

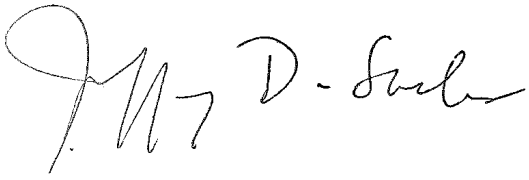
يوفر التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 عددًا كبيرًا من الرؤى والتوصيات والمعايير للمضي قدمًا. ويوفر اقتراحات قيمة عن كيفية رصد وقياس مستوى التقدم على صعيد تحقيق هدف التنمية المستدامة 4. ويوضح بالمثال جدوى المزيد من الإجراءات الأكثر تحديدًا الخاصة بمدخلات التعليم وجودته وإنجازه بدلاً من الإجراءات البسيطة في كثير من الأحيان الخاصة بالقيد والإتمام التي نعتمد عليها اليوم. فباستخدام كم كبير من البيانات وأدوات مسح أفضل ورصد المرافق وتكنولوجيا المعلومات، يمكننا الحصول على إجراءات أكثر دقة لعملية التعليم ونتائجها على كافة الأصعدة.

منذ خمسة عشر عامًا، أدرك العالم أخيرًا جسامة وباء فيروس نقص المناعة المكتسبة وغيرها من الحالات الطارئة الصحية واتخذ خطوات ملموسة لزيادة نطاق التدخلات الصحية العامة في سياق الأهداف الإنمائية للألفية. وهكذا ولدت مبادرات رئيسية مثل الصندوق العالمي لمكافحة فيروس نقص المناعة المكتسبة والسل والملاريا والتحالف العالمي للقاحات والتحصين (Gavi الآن، تحالف اللقاحات) والعديد من الأمثلة الأخرى. أدت هذه الجهود إلى تحسن مذهل في تدخلات الصحة العامة وتمويلها. وبالرغم من أنها لم تحقق كل ما كان ممكنًا (بسبب الأزمة المالية 2008 تحديدًا التي أنهت التحسن الملحوظ في تمويل الصحة العامة)، إلا أنها أدت إلى العديد من الإنجازات التي ما زالت آثارها ملحوظة حتى يومنا هذا.

ينبغي قراءة التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 على أنه دعوة مماثلة إلى العمل من أجل التعليم بوصفه أساس أهداف التنمية المستدامة. من وجهة نظري الخاصة، التي تكررت كثيرًا خلال العامين الماضيين، أرى أن هناك حاجة ملحة إلى صندوق عالمي للتعليم يقوم على الدروس الإيجابية المستفادة من الصندوق العالمي لمكافحة فيروس نقص المناعة المكتسبة والسل والملاريا. فقيود التمويل تقع في قلب التحديات التي تواجه التعليم، حسبما يوضحه هذا التقرير من خلال كل جزء من البيانات المشتركة بين الأوطان والقائمة على الأسر.

يطالبنا هذا المستند المقنع بالاستجابة للفرصة والإلحاح والهدف العالمي المعلن المضمن في هدف التنمية المستدامة 4: تعليم شامل من نوعية جيدة للجميع وفرص للتعلم مدى الحياة. أحث الناس في كل مكان على دراسة هذا التقرير جيدًا وتوجيه رسائله الأساسية إلى القلب. الأهم من ذلك، هو أن نعمل على كافة الأصعدة، بدءً من المجتمع المحلي وحتى المجتمع العالمي.

جيفري دي ساش
مستشار خاص للأمين العام للأمم المتحدة عن
أهداف التنمية المستدامة



شكر وتقدير

لم يكن هذا التقرير ممكنًا بدون المساهمات القيمة للعديد من الأشخاص والمؤسسات. يود فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* (تقرير GEM) في التعبير عن خالص التقدير لدعمهم وشكرهم على وقتهم ومجهودهم.

قام المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم بتوفير مدخلات لا تقدر بثمن. ونرغب تحديدًا في التعبير عن شكرنا للرئيس الحالي، الأستاذ/جيفري ساش، ونائب الرئيس، بايلا رازا جميل. كما نتقدم بشكر خاص إلى مموليا المشاركين والملتزمين الذين بدون دعمهم المالي لم يكن التقرير العالمي لرصد التعليم ممكنًا.

ونشكر دور اليونسكو، وقيادته في المقار الرئيسية والميدانية، فضلاً عن معاهد اليونسكو. ونمتن كثيرًا للعديد من الأفراد والأقسام والوحدات في اليونسكو، لاسيما في قطاع التعليم ومكتب إدارة خدمت الدعم، لتيسير أنشطتنا العملية اليومية. وقد لعب معهد اليونسكو للإحصائيات، كالعادة، دورًا رئيسيًا ونرغب في شكر مديره، سيلفيا مونتويا، وطاقمها الخاص، بما في ذلك ومن بين آخرين ألبيرت موتيفانس، مونتجوريديس، وأليس ليجولت، وسيمون إب تشو، وأليسون كينيدي وباسكال راتوفوندراهونا، وفونج شيان وبيتر واليت. نتوجه بالمزيد من الشكر إلى الزملاء في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، والمكتب الدولي للتعليم، والمعهد الدولي لتخطيط التعليم ومكتب اليونسكو ببانكوك.

نتوجه بخالص الشكر إلى راديكا ينجار، مستشارتنا الخاصة، التي عملت مع الفريق عندما بدأ التقرير في التبلور. فقد ساعدتنا على تصور أهم موضوعات التقرير، وأكدت مشاركتها مع خبراء القطاع الآخرين، وقدمت مدخلات ومراجعات واسعة النطاق فيما بعد لمسودات الفصل.

كما ساعدنا عدة خبراء خارجيين، منهم مارثا فيريد، وفرانسوا ليكليرك، وإدوارد مورينا، وفاتو نيانغ، وأشلي ستيبانك، وروزي بيين فوغان، وأرجان والس وصامويل ويرن أثناء مراحل إعداد وصياغة التقرير العالمي لرصد التعليم ونرغب في التوجه بالشكر إليهم لمساهماتهم الهامة.

يود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم كذلك التوجه بالشكر إلى الباحثين الذين أعدوا أوراق المعلومات الأساسية وأهم المدخلات التي تبلغ بتحليلات التقرير العالمي لرصد التعليم: باسل أكار، وساندي بالفور، وكارول بينسون، وباتريشيا برواملي، وناتالي براوز، وكين تشوا، وجايمس كورنويل، ولوس كاكوجنول، وبريوني هوسكينز، وجيريمي جيمينز، وجولي ليرش، ومارلين لوكهيد، وجيورجيا ماغني، ويليا ماكاروفا، وإسماعيلو مامان كيتا، وديغو مارتينو، ودومينيك أور، وأملاتا بيرسود، وأبي ريكيس، والراحلون أنتوني ريد، ونيكولاس ريد، وفيليبرتو فيتري وليزا زافال.

نحن أيضًا ممتنون للعديد من المؤسسات وطاقمها البحثي: المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (جون أينلي، وولفرام شولز، وجوليان فريلون)، ومركز التعليم البيئي بالهند (كارتيكيا ساراباي، وريكسا شوارز)، ومركز التعليم البيئي بأستراليا (د/بريتي نامبيار)، وتكنوبرليس (كارلوس هينوجوسا، وأنيميكي بيكلس)، ومركز فيتجنشتاين للديموغرافية ورأس المال البشري العالمي (بلال بركات، وستيفن بنجتسون)، والدولية لتمويل التنمية (جو ووكر)، والمجلس الدولي لتعليم الكبار (كاتارنيا بوبوفيتش)، وجامعة حيفا (إدو جال)، ومعهد مثلث الأبحاث (أمبر جوف) ومعهد التعليم الدولي (راجيكا بهانداري).

كما قامت مجموعتان من الطلاب من برنامج ماجستير إدارة الأعمال (MPA)، كلية لندن للاقتصاد، بإعداد بحوث للتقرير كجزء من مشروعهم المتقدم، لذا، فقد وجب توجيه الشكر إليهم كذلك. قام الأفراد التالون كذلك بتقديم إسهامات قيمة: مو أديفيسو أولاتيجو، وإريكا ألبو، ونادر التنوك، وإيان أتفيلد، ولورا أشلي بودن، ومانويل كاردوزو، ودانيل كابسترانو دي أوليفيرا، وكلاوديا كابا، وإريك شاربونير، وكريستس شاترلي، وجايمس سيبرا، وديفيد كوليمان، وأرليت ديلاكسي، ومارتا إنشيناس مارتن، وجاريت جواجاردو، وسونيا جويريرو، وهيرو هاتوري، وفابريك هينارد، ورام هاري لاميشان، ومتش لويب، وإسبيرانزا ماغبنتاي، ودانيل مونت، ومارين مور، وساره بوزيفارا، وفيليبا سميتز غوينوتي، ومانتاس سكموكاس، وتوم سليماكر، وباولو سبيلر، وأندريه ساكودولوسكي، وسوزان تيلتشر، وجاير توريس، ولينا أوريب كوريا، وكوينتن ودون وجونزالو زاباتا.

قامت مجموعة من الخبراء المستقلين كذلك بمراجعة فصول التقرير العالمي لرصد التعليم وقدموا تعليقات قيمة. نتوجه بالشكر إلى فارزانا أفريدي، ومونيشا باجاج، وإريكا شينويث، وجيسيكا فانوز، ولويد جروبر، ومورجان بازيليان، وديبيغو مارتينو، وأرومار ريفي، وجويدو شميت تروب وبايشنس ستيفنز لإسهاماتهم المميزة.

نتوجه بشكر خاص إلى كارن فورتشن، وكيث ليون، وموتيزوا موكوتي وستيف بيكر الذين قاموا بمراجعة مسودات التقرير الكامل وقدموا تعليقات مفيدة وثاقبة.

حرر التقرير أندي كوان، الذي ساعد في التأكد من وجود صوت مميز من وجهات النظر والأفكار العديدة المتقدمة في هذا التقرير الطموح. كما نتقدم بالشكر لأندرو جونستون لكتابة الملخص. نتقدم بالشكر كذلك لأبراكادبرا لابتكار الشعار الجديد *للتقرير العالمي لرصد التعليم* وإلى FHI 360 لتصميم القوالب الجديدة.

نرغب كذلك في الإعراب عن شكرنا لمن عملوا دون كلل أو ملل لدعم إعداد التقرير، بما في ذلك ريبيكا برايت، وإرين كرام، وشانون ديسون، FHI 360، وكريستين جارسيا، وفينيكس ديزاين أيد أيه/إس، وميلاني تنغستروم وجان ورال.

شارك العديد من الزملاء داخل وخارج اليونسكو في ترجمة وتصميم وإنتاج التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 ونود أن نتوجه بالشكر إليهم وتقديرنا العميق لدعمهم.

قدم العديد من الأشخاص الدعم لأعمال التواصل والتوعية المتعلقة بالتقرير العالمي لرصد التعليم، منهم بيرد آند برايد لمتد ولوزوم سنك أخيرًا، نرغب في التوجه بالشكر الاستشاريين الدوليين وكبار الاستشاريين الذين قدموا الدعم لفريق التقرير العالمي لرصد التعليم في العديد من مجالات عمله: فرح الطاهر، وفاتن غديرة، ومبارك حسين، وليديا لوزانو، وكاثلين لوجيت، ومانبو أويانغ، وروبين سينسوت، ولورا ستيبانوفيتش، وإلين ستاي وكاي زهو.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

المدير: أرون بينافوت

مانوس أنطونينيس، ومادلين باري، ونيكولا بيلا، ونيهان كوسيليتش بلانشي، وماركوس ديلبراتو، وجلين هرتليندي، وكاثرين جيري، وبريادارشاني جوشي، وكاتارزينا كوباكا، وليليا لوبيس، وكاسياني لثرانجوميتيس، وألسدير مكويليام، وأنيسا ميكتار، وأنيسا ميلار، وكلودين موكيزوا، ويوكي موراكامي، وتايا لويس أونز، وجودث راندرياناتوافينا، وكاني ردمان، وماريا روجنوف، وأنا إيوا رازكيوفيتش، وويل سميث، وإيملي سابدن، وروزا فدارت وأسماء الزبيري.

التقرير *العالمي لرصد التعليم* (أو تقرير GEM) هو منشور سنوي مستقل. يُمول تقرير GEM بواسطة مجموعة من الحكومات والوكالات متعددة الأطراف ومؤسسات خاصة ويحصل على التسهيلات والدعم من اليونسكو.

لمزيد من المعلومات، يُرجى الاتصال بـ:

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

المكتب المركزي لليونسكو، 7، place de Fontenoy

75352 باريس 07 SP،

فرنسا

Email: gemreport@unesco.org

هاتف: 41 07 68 45 1 33+

www.unesco.org/gemreport

السلسلة الجديدة *من التقرير العالمي لرصد التعليم*

2016 التعليم من أجل البشر والكوكب: خلق مستقبل مستدام للجميع

سلسلة التقرير الدولي لرصد التعليم المتعلقة بالتعليم للجميع

2015 التعليم للجميع 2000–2015: الإنجازات والتحديات

2013/4 التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع

2012 الشباب والمهارات: وضع التعليم للعمل

2011 الأزمة الخفية: النزاع المسلح والتعليم

2010 الوصول إلى المهمشين

2009 التغلب على عدم المساواة: ما سبب إدارة الأمور

2008 التعليم للجميع 2015: هل سننجز الأمر؟

2007 أسس قوية: رعاية الطفولة المبكرة والتعليم

2006 الإلمام بالقراءة والكتابة مدى الحياة

2005 التعليم للجميع الجودة من الأولويات

2003/4 النوع والتعليم للجميع: الوثب نحو المساواة

2002 التعليم للجميع هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

سيتم تصحيح أي أخطاء أو إغفالات تُكتشف لاحقًا في الطباعة في النسخة الإلكترونية على الموقع www.unesco.org/gemreport.

المحتويات

مقدمة i
شكر وتقدير iv
المحتويات vii
مقتطفات xiv
رصد هدف التنمية المستدامة 4 xviii

مقدمة • التنمية المستدامة: إستراتيجية من أجل الأفراد، والكوكب والرخاء 1
يربط جدول أعمال 2030 بين التنمية والاستدامة البيئية 5
التعليم في إطار التنمية المستدامة 7
دليل القارئ لفهم التقرير 12

الفصل 1 • الكوكب: الاستدامة البيئية 16
التحديات البيئية العالمية المُلحة 19
التعلم عامل جوهري في مواجهة تلك التحديات 24
يتطلب التعامل مع التغير المناخي اتباع منهج متكامل للتعلم 32
الخلاصة 35

الفصل 2 • الرخاء: الاقتصاد المستدام والشامل 36
تحدث نماذج النمو الاقتصادي الحالية تدميرًا للبيئة 40
سوف يحتاج التحول نحو الاستدامة صناعات نظيفة جديدة وصناعات حالية أكثر صداقة للبيئة 40
الممارسات الزراعية بحاجة إلى تغيير 44
يساهم التعليم والتعلم مدى الحياة في النمو الاقتصادي الطويل الأجل 47
لا يعني النمو الاقتصادي الازدهار للجميع 51
يساعد التعليم في زيادة الشمولية 53
يحسن التعليم سوق العمل ونتائج العمل اللائق 55
الخلاصة 62

الفصل 3 • الأفراد: التنمية الاجتماعية الشاملة 64
التنمية الاجتماعية الشاملة للجميع حاسمة الأهمية من أجل مستقبل مستدام للجميع 67
التعليم يحسّن نتائج التنمية الاجتماعية 77
التنمية الاجتماعية تؤثر على التعليم 84
لا بد من تدخلات اجتماعية وتعليمية متكاملة 87
خاتمة 93

الفصل 4 • السلم: المشاركة السياسية والسلم والوصول إلى العدالة 94
يساهم التعليم والإلمام بالقراءة والكتابة في زيادة السياسات التشاركية 97
العلاقة بين التعليم والنزاع متعددة الجوانب 103
يلعب التعليم دورًا رئيسيًا في بناء نظام عدالة مهني 110
الخلاصة 111

الفصل 5 • المكان: مدن شاملة ومستدامة 112
المدن تؤثر على تخطيط التعليم 116
التعليم له تأثير إيجابي على المدن 118
التعليم والمعرفة يمكن أن يساهمان في عدم المساواة في المدن 121
التعليم يمكن أن يؤثر على التخطيط الحضري 124
من الممكن أن تتحول المدينة عن طريق وضع التعليم في محور اهتماماتها 126
الخلاصة 129

الفصل 6 • الشراكات: الأوضاع المواتية لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4 وأهداف التنمية المستدامة الأخرى 130
التمويل 133
اتساق السياسة 139
الشراكات 145
الخلاصة 147

الفصل 7 • التوقعات 148
تقديرات بشأن التحصيل التعليمي على الصعيد العالمي حتى عام 2030 وما بعده 151
التنبؤ بآثار التعليم على نتائج التنمية 153

الفصل 8 • التعليم والتنمية المستدامة: استخلاص النتائج وتوصيات السياسة 158
توصيات السياسة 163

الفصل 9 • التحديات التي تواجه رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 168
التوصل إلى إجماع بشأن أهداف التعليم ما بعد عام 2015 172
الفرص والتحديات في رصد التعليم العالمي ودور التقرير العالمي لرصد التعليم 175
مخطط الجزء الخاص بالرصد 177

الفصل 10 • الهدف 4-1: التعليم الابتدائي والثانوي 178
الحصول على التعليم والمشاركة فيه وإتمامه 180
التعليم الإلزامي والمجاني 185
الجودة 188
نتائج التعلم 193

الفصل 11 • الهدف 4-2: الطفولة المبكرة 204
الحصول على التعليم والمشاركة فيه 206
الجودة 210
نتائج تنمية الأطفال 213

الفصل 12 • الهدف 4-3: التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار 220
التعليم والتدريب التقني والمهني 222
التعليم العالي 227
تعليم الكبار 236

الفصل 13 • الهدف 4-4: المهارات المطلوبة للعمل 242
المهارات المعرفية 244
المهارات غير المعرفية 247
مجموعة من المهارات المعرفية وغير المعرفية المطلوبة للعمل 250
الخلاصة 253

الفصل 14 • الهدف 4-5: المساواة 254
مقاييس عدم المساواة 257
نوع الجنس 262
الإعاقة 265
اللغة 267
الهجرة والتهجير القسري 271

الفصل 15 • الهدف 4-6: الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 274
المشاركة في برامج محو أمية الكبار 277
معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة 278
مستويات إجادة الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 280
الخلاصة 285

الفصل 16 • الهدف 4-7: التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 286
الوسائل الدولية لوضع المعايير 289
المناهج الدراسية 289
الكتب المدرسية 294
تدريب المعلمين 296
الأنشطة خارج قاعات الدرس 298
النتائج 299

الفصل 17 • الهدف 4-أ: المرافق التعليمية وبيئات التعلم 306
البنية التحتية للمدرسة 308
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 311
العنف والهجمات في المدارس 314

الفصل 18 • الهدف 4-ب: المنح التعليمية 318
عدد المنح التعليمية 320
البيانات المساعدة المتعلقة بالمنح التعليمية 324

الفصل 19 • الهدف 4-ج: المعلمون 326
الإمداد الكافي بالمعلمين المؤهلين 328
تحفيز ودعم المعلم 333

الفصل 20 • التمويل 340
حسابات التعليم الوطني 342
تحسين بيانات التمويل 346

الفصل 21 • نظم التعليم 358
الأدوات التشخيصية لرصد نظم التعليم 361
استشراف المستقبل 365

الفصل 22 • التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى 366
الإشارات المباشرة إلى التعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة 368
الإشارات غير المباشرة إلى التعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة 369
التعلم مدى الحياة بوصفه عاملاً مساهمًا في أهداف التنمية المستدامة 373

الفصل 23 • أولويات رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 374
خلاصة التحديات والفرص المتعلقة بالرصد 377
توصيات بشأن رصد جدول أعمال التعليم 379

الفصل 24 • الخاتمة 384
التقرير العالمي لرصد التعليم كوسيط مدروس وصادق فيما يتعلق بمشاكل التعليم والتنمية المستدامة 387
تعزيز المساءلة في هيكل متابعة ومراجعة أهداف التنمية المستدامة - وفي التعليم 388

ملحق 390
الجداول الإحصائية 401
جداول المعونات 479
مسرد 494
المختصرات 498
الفهرس 502

يمكن تنزيل مراجع التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 من الرابط التالي:
https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016ReportReferences.pdf

قائمة الأشكال والجداول والمربعات النصية

الأشكال

الشكل 0-1: فرص التعلم مدى الحياة للجميع 8
الشكل 1-1: الصحة البيئية العالمية تواجه حدودًا هامة في عدة جبهات 20
الشكل 1-2أ: تأتي مستويات عالية من التنمية البشرية بتكلفة بيئية 22
الشكل 1-2ب: بعض الدول زادت من جودة التنمية البشرية مع الحفاظ على أثر بيئي منخفض 23
الشكل 1-3: الأطفال الفقراء في الدول الأكثر عرضة لخطر كوارث التغير المناخي تقل احتمالات إتمامهم للمدرسة الثانوية 34
الشكل 2-1: فرص العمل تُستقطب بحسب فئة المهارة على الصعيد العالمي 50
الشكل 2-2: نسب كبيرة من العمال ما زالت تعاني من الفقر 52
الشكل 2-3: نمو عدم المساواة في المناطق الغنية والفقيرة 53
الشكل 2-4: مستويات التعليم المرتفعة مرتبطة بانخفاض فقر العمال 57
الشكل 2-5: يمكن لتحصيل المرحلة العليا من التعليم الثانوي أن يخفض خطر العمالة المستضعفة وغير الرسمية بشكل كبير 58
الشكل 2-6: التعليم العالمي مطلوب بشكل كبير للعمل في الوظائف عالية المهارات 59
الشكل 3-1: أحرز تقدم في تحسين نتائج التعليم الأساسي والصحة وتوفير الخدمات الأساسية، لكن ما زالت هناك تحديات كبيرة 69
الشكل 3-2: تقوم النساء بأعمال غير مدفوعة الأجر أكثر من الرجال، وغالباً ما يكون الاحتمال أكبر أن يعملن في القطاع غير الرسمي 70
الشكل 3-3: الرجال والنساء يعملون في وظائف رسمية مختلفة 70
الشكل 3-4: نساء أقل نسبياً من الرجال يشغلن مناصب قيادية في الشركات والحكومات في البلدان متوسطة ومرتفعة الدخل 71
الشكل 3-5: توجد تفاوتات كبيرة داخل البلدان في التحصيل العلمي حسب الثروة ونوع الجنس 74
الشكل 3-6: تشهد مناطق ريفية كثيرة مستويات متدنية من معرفة القراءة والكتابة، وخصوصاً بين الإناث الفقيرات 75
الشكل 3-7: يتفاقم التهميش في التعليم على أسس عرقية وإقليمية، وخصوصاً مع النساء 76
الشكل 3-8: في حين أن نقص الوزن هو الشائع في البلدان الأقل دخلاً، فإن الوزن الزائد أكثر انتشاراً في كثير من البلدان مرتفعة الدخل والشريحة العليا من البلدان متوسطة الدخل 80
الشكل 3-9: في معظم البلدان، النساء الحاصلات على الشهادة الثانوية ومستويات أعلى من التعليم يقل احتمال إفادتهن عن تعرضهن لعنف على يد الزوج 81
الشكل 3-10: في معظم البلدان، النساء الحاصلات على مستويات أعلى من التعليم يقل احتمال كونهن تعرضن للختان 82
الشكل 3-11: الغالبية العظمى من الأطفال يبلغون سن الخامسة في البلدان التي تعرف فيها معظم النساء القراءة والكتابة 83
الشكل 3-12: كثير من البلدان التي توجد بها مؤسسات اجتماعية تمييزية تعاني من فجوات أكبر في معدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي 87
الشكل 3-13: تحصل النساء دوماً على أجر أقل من الرجال في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، على الرغم من تباين الفجوات بين الجنسين في تحصيل المرحلة الثانوية 88
الشكل 3-14: النمو في معدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي بين الإناث ليس مرتبطاً دائماً بارتفاع مشاركة الإناث في القوة العاملة 89
الشكل 4-1: في الفلبين، يترك الأطفال والشباب في المنطقة المتأثرة بالنزاع في الخلف 105
الشكل 4-2: أوضاع تعليم الأطفال اللاجئين تختلف بجميع أنحاء العالم 106
الشكل 4-3:العنف في المدارس يؤثر على قدرة الأطفال على تحقيق الحد الأدنى من مهارات علم الحساب 109
الشكل 5-1أ: نحن نعيش في عالم حضري بشكل متزايد 116
الشكل 5-1ب: ... من المتوقع حدوث الكثير من النمو الحضري في المستقبل في الدول ذات الدخل المنخفض 116
الشكل 5-2: بالرغم من أن الدول النامية بها تفاوت ريفي - حضري، إلا أن بها أيضًا تفاوت كبير في المناطق الحضرية 122
الشكل 5-3: في كيسومو، كينيا، يعتمد تركيز المدارس الابتدائية ومراحيض المدرسة الابتدائية والمدارس الخاصة على الموقع 123
الشكل 5-4أ: في ميديلين، كولومبيا، استهدف إصلاح التعليم تحسين الشمولية 128
الشكل 5-4ب: ... وارتبط بمعدل انخفاض الجريمة 128
الشكل 5-5: مسؤولو الحكومة المحلية يستعرضون قطاع التعليم تحت قيادة المستوى الوطني أو مستوى الولاية 129
الشكل 6-1: ما نوع التكامل والدعم اللازمين لتحقيق جدول أعمال التنمية المستدامة؟ 134
الشكل 6-2: يمكن زيادة المخصصات للإنفاق على التعليم في كل مستوى من مستويات التنمية الاقتصادية. 136
الشكل 6-3: المعونات الموجهة إلى التعليم الأساسي لا ترتبط بالحاجة 138
الشكل 6-4: استمرار عدم المساواة في المعونات الخاصة بالتعليم 139
الشكل 6-5: تعطي الجهات المانحة الأولوية إلى مستويات التعليم التي لا يصل إليها الفقراء 139
الشكل 7-1: لن يتحقق حتى إتمام التعليم الابتدائي للجميع بحلول 2030 في الدول ذات الدخل المنخفض والشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط، استنادًا إلى الاتجاهات الماضية 154
الشكل 7-2: سيتطلب تحقيق إتمام المرحلة الثانوية للجميع بحلول 2030 تسارعًا غير مسبوق 154
الشكل 7-3: إن تحقيق هدف التعليم في أهداف التنمية المستدامة من شأنه أن ينقذ أرواح ملايين الأطفال 156
الشكل 7-4: إن إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي بحلول عام 2030 قد يرفع الملايين من الفقر بحلول 2050 في الدول ذات الدخل المنخفض 157
الشكل 10-1: أكثر من 4 في كل 10 أطفال غير ملتحقين بالمدارس لن يقيدوا أبدًا 181
الشكل 10-2: هناك ما يقارب 30% من الأطفال الأشد فقراً في الدول ذات الدخل المنخفض لم يلتحقوا قط بالمدرسة 181
الشكل 10-3: المواظبة على الدراسة للمتجاوزين السن تؤثر بصفة خاصة على الفتيات والفقراء في بعض الدول 184
الشكل 10-4: يعتبر إتمام التعليم الثانوي للجميع هدفًا بعيدًا لمعظم الدول 186

الشكل 10-5: في 2 من 90 دولة فقط من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط بهم الشباب الأكثر فقراً قد حصلوا على التعليم لمدة 12 عامًا على الأقل 186
الشكل 10-6: في ربع الدول تقريبًا يشترط القانون أن يكون التعليم إلزامي لمن هم أقل من تسع سنوات 187
الشكل 10-7: في بعض الدول الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى، هناك عدد قليل من طلاب المدارس الابتدائية لديهم نسخ شخصية من الكتب المدرسية 190
الشكل 10-8: في شمال نيجيريا، يستخدم ربع الوقت فقط للتعليم 192
الشكل 10-9: في أمريكا اللاتينية، ما يقرب من 50% من طلاب الصف الثالث والسادس لا يصلون إلى الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في الرياضيات 195
الشكل 10-10: تكشف تقييم القراءة للصفوف الأولى أن العديد من الأطفال غير قادرين على قراءة كلمة واحدة بعد قضاء سنتين أو ثلاث سنوات في المدرسة 196
الشكل 10-11: إذا كانت المؤشرات تغطي جميع الطلاب أو جميع الأطفال، يمكنها أن تحدث فرقًا كبيرًا في إعداد التقارير العالمية 197
الشكل 10-12: معظم التقييمات الوطنية تختبر نتائج التعلم في اللغة والرياضيات 199
الشكل 10-13: تفوقت بوروندي على نظرائها من حيث التحصيل الدراسي - ولكن لماذا؟ 202
الشكل 11-1: المؤشرات المماثلة للمشاركة في التعليم قبل الابتدائي تعطي نتائج مختلفة في دول كثيرة 208
الشكل 11-2: تختلف تقارير المشاركة في الرعاية وبرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين الأسر والمدارس 209
الشكل 11-3: يوجد تفاوت كبير في الحصول على برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين الدول وداخل الدولة الواحدة 210
الشكل 11-4: تختلف بيئات التعلم المنزلي اختلافاً كبيراً بين الدول 215
الشكل 11-5: حوالي ثلاثة أرباع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات على المسار السليم من حيث التنمية في 56 دولة 219
الشكل 12-1: فقط 2% من طلاب التعليم الثانوي كانوا مقيدين في برامج التعليم التقني والمهني في جنوب آسيا 223
الشكل 12-2: تعريف أوسع يشير إلى حصول الشباب على نسبة أكبر من برامج التعليم التقني والمهني 224
الشكل 12-3: هناك تفاوتات ضخمة عبر الدول من حيث الحصول على التعليم العالي 228
الشكل 12-4: نسبة الشباب الذين تخرجوا بدرجة البكالوريوس أو الماجستير تختلف اختلافًا كبيرًا بين الدول 229
الشكل 12-5: تتدهور نسبة التفاوت للذكور بين القبول بالتعليم العالي وإتمامه 230
الشكل 12-6: هناك اختلافات كبيرة في التحصيل بالتعليم العالي بين الفقير والغني 231
الشكل 12-7: في كولومبيا، الطلاب أصحاب درجات القبول المنخفضة هم أقل قدرة على التخرج 232
الشكل 12-8: هناك طرق متنوعة لجعل التعليم العالي ميسور التكلفة 233
الشكل 12-9: نتائج البحوث تؤثر تأثيرًا كبيرًا في أنظمة ترتيب التعليم العالي العالمية 235
الشكل 12-10: في بوليفيا، يشارك واحد في كل ثمانية كبار بدون مؤهلات دراسية للمرحلة الثانوية في برنامج الفرصة الثانية 237
الشكل 12-11: معدلات المشاركة في تعليم الكبار في أوروبا أكبر بين الأشخاص الأكثر تعليمًا 238
الشكل 12-12: تشير الاستقصاءات المختلفة إلى مستويات مختلفة للمشاركة في التعليم العالي 239
الشكل 13-1: يختلف تكرار الأنشطة ذات الصلة بالكمبيوتر في جميع أنحاء الدول وحسب المهمة 246
الشكل 13-2: يوجد انقسام كبير في مهارات الإلمام بالمهارات الرقمية بين الدول الأكثر فقرًا والدول الأكثر ثراءً 247
الشكل 13-3: يرتبط الحرمان الاجتماعي والاقتصادي بشكل سلبي بالمثابرة 249
الشكل 13-4: مهارات الإلمام بالأمور المالية موزعة بين الدول على نحو غير متساوٍ 251
الشكل 14-1: لنفس السكان، يمكن أن تنتج المقاييس المختلفة نتائج عكسية فيما يتعلق بعدم المساواة في التعليم 258
الشكل 14-2: يمكن حساب مقاييس عدم المساواة لمؤشرات التعليم المختلفة وخصائص مجموعة السكان 259
الشكل 14-3: التفاوت بين الجنسين أكثر ارتفاعًا بين الأكثر فقرًا 260
الشكل 14-4: انخفض التفاوت في التعليم بسبب الثروة بشكل أسرع في جنوب آسيا عنه في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 260
الشكل 14-5: مؤشر التفاوت كمقياس لعدم المساواة في التعليم يحتاج إلى أن يُفسر بحذر 261
الشكل 14-6: يتم فقدان المزيد من الدقة في عدم المساواة في التعليم بسبب استخدام إجراءات بسيطة 262
الشكل 14-7: ما هو معدل إتمام المرحلة الابتدائية في نيجيريا؟ 263
الشكل 14-8: ملاحظات الاحتياجات التعليمية الخاصة والرد عليها 266
الشكل 14-9: التنوع اللغوي أكثر في دول جنوب الصحراء الكبرى 268
الشكل 14-10: يرتفع استخدام اللغات المحلية في جنوب الصحراء الكبرى، إلا أنه معظم الدول بعيدة عن التعليم باللغة الأم الوطنية 268
الشكل 14-11: في مقاطعة لاو كاي، فيتنام، يتحدث معظم المدرسون لغة مختلفة عن طلابهم 269
الشكل 14-12: اتبعت غينيا وأوغندا طرقًا مختلفة في تنفيذ سياسة لغة التعليم 270
الشكل 15-1: في الدول الأكثر فقرًا، شارك أقل من واحد من عشرة كبار في برنامج محو أمية الكبار 278
الشكل 15-2: شارك عدد أقل من الكبار في المناطق الريفية في برنامج محو أمية الكبار بالنيجر، إلا أن عدد أكبر من الكبار الملمين بمهارات القراءة والكتابة في المناطق الريفية قاموا بذلك 279
الشكل 15-3: في العديد من الدول، تختلف معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بشكل كبير بين مصادر الاستقصاء الرسمية والمنزلية 281
الشكل 15-4: يعكس تقييم الإلمام بالقراءة والكتابة على مقياس مستمر مهارات الكبير بمزيد من الدقة 282
الشكل 16-1: في 32 دولة، أقل من نصف المدارس توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة المكتسبة 292
الشكل 16-2: حقوق الإنسان هي المفهوم الأكثر انتشارًا في المناهج الدراسية الوطنية 293
الشكل 16-3: يتنوع انتشار المصطلحات الرئيسية ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة في مختلف الدول 294
الشكل 16-4: تم تحقيق بعض التقدم في مدى شمول الكتب المدرسية المساواة بين الجنسين 295
الشكل 16-5: البيئة هي موضوع ذو أهمية متزايدة في الكتب المدرسية 296
الشكل 16-6: في الكثير من الدول، لا يزيد عن ثلثي الطلاب فقط على دراية بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان 300
الشكل 16-7: تختلف المعرفة البيئية اختلافًا كبيرًا بين الدول 301
الشكل 17-1: لا تزال ثلاثة من بين كل 10 مدارس ابتدائية تفتقر إلى موارد المياه ومرافق الصرف الصحي المناسبة 309

الشكل 17-2: معظم المدارس الابتدائية لا تتوافر بها الكهرباء في بعض الدول الأكثر فقرًا..... 312
الشكل 17-3: توافر الكهرباء لا يعني بالضرورة توافر الاتصال بالإنترنت في المدارس..... 313
الشكل 17-4: في العديد من الدول، تعتبر نسبة التلاميذ إلى أجهزة الكمبيوتر مرتفعة للغاية بشكل يعوق التعلم المفيد..... 314
الشكل 17-5: في أمريكا اللاتينية، ينتشر الإيذاء النفسي بضعف معدل الإيذاء البدني..... 315
الشكل 17-6: يتورط العديد من المراهقين في جميع أنحاء العالم في اشتباكات بالأيدي..... 316
الشكل 18-1: يدرس الكثير من طلاب الدول الجزرية الصغيرة النامية في الخارج..... 323
الشكل 18-2: تتركز نصف المعونات الإجمالية المخصصة لتكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب في 13 دولة من الدول ذات الدخل المتوسط..... 324
الشكل 18-3: يتم توجيه معظم المعونات المخصصة للتعليم العالي إلى تكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب..... 325
الشكل 19-1: نسبة الطلاب/المعلمين لا تشبه عدد الطلاب في الفصل الدراسي..... 329
الشكل 19-2: أكثر من نصف معلمي التعليم ما قبل الابتدائي وربع معلمي المدارس الثانوية في جنوب الصحراء الكبرى غير مدربين..... 331
الشكل 19-3: في نصف الدول، أكثر من واحد من أربعة معلمين من معلمي ما قبل الابتدائي غير مدرب..... 331
الشكل 19-4: ينتج حافز المعلم من تفاعل عوامل خارجية مع مميزات وقيم ومهارات فردية..... 334
الشكل 19-5: النسبة المئوية لمعلمي العقد تختلف بين وداخل الدول..... 337
الشكل 19-6: المعلمون في أمريكا اللاتينية يجنون أقل من المهن الأخرى..... 338
الشكل 20-1: توجد عدة مصادر واستخدامات لتمويل التعليم..... 343
الشكل 20-2: أخذ النفقات المنزلية في الاعتبار قد يحول فهم تمويل التعليم الوطني..... 344
الشكل 20-3: واحدة من بين أربع دول تقع تحت معياري تمويل التعليم الدولي..... 347
الشكل 20-4: تبذل ميانمار جهدًا للوصول إلى الحد الأدنى من المعايير في تمويل التعليم..... 348
الشكل 20-5: في كثير من الأحيان تكون المعلومات حتى عن أبسط مؤشرات تمويل التعليم مفقودة..... 349
الشكل 20-6: النفقات المتعلقة بالتعليم ازدادت منذ 2000..... 349
الشكل 20-7: ما زالت المعونات المقدمة للتعليم تعود إلى مستويات 2010..... 353
الشكل 20-8: لا تزال حصة المعونات المقدمة إلى التعليم في الدول ذات الدخل المنخفض والأقل نموًا ثابتة..... 354
الشمل 20-9: توجد فروق في التركيز على الدول ذات الدخل المنخفض بين الجهات المانحة وطوال الوقت..... 355
الشكل 20-10: تشكل القروض جزءًا كبيرًا من المساعدة التنموية الرسمية، حتى في التعليم..... 356
الشكل 20-11: يظل التعليم قطاعًا من قطاعات المعونات الإنسانية التي تعاني من عدم الاهتمام ونقص التمويل..... 357
الشكل 21-1: يشمل برنامج نهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم (SABER) مجموعة كبيرة من جوانب نظم التعليم..... 362
الشكل 22-1: يرتبط التعليم بشكل إيجابي بالنتائج التنموية المطلوبة..... 370
الشكل 22-2: يوجد تفاوت كبير في توفر طاقم العمل العلمي والتقني..... 372

الجداول

الجدول 0-1: كيفية ارتباط التعليم عادةً بأهداف التنمية المستدامة الأخرى..... 10
الجدول 0-2: نتائج التعليم والتعلم المستدامة..... 11
الجدول 1-1: النمو السكاني يتباطأ إلا أنه سيظل تحديًا في الدول ذات الدخل المنخفض..... 21
الجدول 1-2: تطور التثقيف البيئي على مر السنين..... 25
الجدول 7-1: سيناريوهات التوقعات..... 152
الجدول 7-2: معدلات التحصيل المتوقعة في 2030 وسنة تحقيق التحصيل الشامل في سيناريو الاتجاه، حسب مستوى التعليم..... 153
الجدول 7-3: النسبة المئوية للدول التي ستحقق الأهداف المحددة مع تحقيق أعلى معدل من التحسن في التعليم مسبقًا في منطقتها..... 155
الجدول 10-1: مؤشرات المشاركة في التعليم الابتدائي والثانوي، 2014..... 182
الجدول 10-2: الدول صاحبة أكبر أعداد ونسب من غير الملتحقين بالمدرسة، عام 2014 أو أحدث عام متاح..... 183
الجدول 10-3: نسبة الإتمام، حسب مستوى التعليم، ومجموعة الدخل، والجنس، والثروة، في الفترة من 2008 إلى 2014 (%)..... 185
الجدول 10-4: إطار العمل لجودة التعليم..... 188
الجدول 11-1: توزيع الدول على حسب مدة التعليم قبل الابتدائي وعمر الالتحاق، وما إذا كان مجانياً وإلزامياً..... 207
الجدول 11-2: وضع معايير وإنفاذها بشأن نسبة التلاميذ إلى المعلم في المؤسسات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، بلدان مختارة، 2012–2015..... 213
الجدول 11-3: أدوات تنمية الطفولة المبكرة..... 218
الجدول 12-1: تصنيف توفير التعليم والتدريب التقني والمهني..... 223
الجدول 12-2: مؤشرات التعليم العالي..... 228
الجدول 12-3: مؤشرات المشاركة في التعليم العالي..... 229
الجدول 12-4: اختلافات رئيسية في أسئلة المشاركة في تعليم الكبار في استقصاء قوة العمل في الاتحاد الأوروبي واستقصاء تعليم الكبار..... 238
الجدول 13-1: الأنشطة ذات الصلة بالكمبيوتر المضمنة في تعريف مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات..... 245
الجدول 13-2: أبعاد مهارات العمل الحر..... 252
الجدول 14-1: مؤشر التكافؤ بين الجنسين، حسب المنطقة ومجموعة دخل الدولة، 2014..... 262
الجدول 14-2: المؤشرات المحتملة لعدم المساواة بين الجنسين في التعليم، حسب المجال..... 264
الجدول 14-3: أسئلة مختارة من نموذج استقصاء مجموعة واشنطن/اليونيسيف عن عمل الأطفال..... 267
الجدول 15-1 : الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والكبار..... 280

الجدول 1-17: مؤشرات معهد اليونسكو للإحصاء الأساسية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم 311
الجدول 1-19: فرص دعم معلمي المدارس الابتدائية الجدد، دول مختارة، 2010-2014..... 335
الجدول 1-20: مؤشرات تميل التعليم المختارة بناءً على حسابات التعليم الوطنية 345
الجدول 2-20: نفقات التعليم العام، حسب المنطقة ومجموعة دخل الدولة، 2014..... 346
الجدول 3-20: إطار عمل لتقييم التزام الدولة بالمساواة من خلال التمويل..... 351
الجدول 4-20: صرف المعونات المخصصة للتعليم، حسب المنطقة ومستوى الدخل، 2010 و2014 354
الجدول: المؤشرات الموضوعية والعالمية المقدمة في الجداول الإحصائية 393

المربعات النصية

المربع 0-1: فشلت الأهداف الإنمائية للألفية في ضمان الاستدامة البيئية..... 5
المربع 0-2: أهداف التنمية المستدامة..... 6
المربع 0-3: هدف التنمية المستدامة 4: هدف وغايات التعليم..... 7
المربع 0-4: الاتفاقيات الدولية التاريخية التي تؤكد الحق في التعليم..... 8
المربع 1-1: تبنت الحكومات ممارسات المجتمع المحلي الخاصة ببوين فيفر..... 27
المربع 1-2: مثال يُحتذى به: لفت انتباه الأشخاص للتصرف بطريقة صديقة للبيئة..... 31
المربع 1-3: تغير المناخ والكوارث الطبيعية تؤثر بشدة على نظم التعليم ونتائجه..... 33
المربع 1-4: تستخدم الدول الجزرية الصغيرة مجمل نظام التعليم للاستعداد لتغير المناخ..... 35
المربع 2-1: الصناعات الصديقة للبيئة تتطلب مهارات خاصة..... 42
المربع 2-2: ما هو العمل اللائق؟..... 55
المربع 4-1: التعليم الأفضل ومشاركة المرأة في هيئات صنع القرار الوطنية والمحلية مرتبطان ارتباطًا وثيقًا..... 99
المربع 5-1: التعامل مع انخفاض السكان بوحدة المدرسة الريفية..... 117
المربع 5-2: للتعليم من أجل التوعية وبناء التوافق في الآراء أهمية خاصة لتطبيق أنظمة النقل السريع بالحافلات بطريقة سلسلة 121
المربع 5-3: التعليم مكون ضروري لجعل ركوب الدراجات هو المعيار في النقل الحضري..... 121
المربع 5-4: قد يعمل نهج من المهد إلى المهنة على دمج التعليم في التنمية المجتمعية..... 125
المربع 5-5: قد يعزز التخطيط الحضري الأفضل من شمول سكان العشوائيات..... 126
المربع 6-5: استخدمت كوريتيبا مبادرات التعليم الضمنية والواضحة لتصبح مدينة صديقة للبيئة..... 127
المربع 1-6: التغذية والصحة المدرسية باعتبارهما آليات متكاملة لتوفير التعليم..... 140
المربع 2-6: صندوق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وصندوق أهداف التنمية المستدامة 144
المربع 1-7: أهم الاعتبارات في توقع التحصيل العلمي 152
المربع 1-10: رصد الجودة في هدف التنمية المستدامة 4 188
المربع 2-10: جمع بيانات مراقبة الفصول الدراسية القابلة للمقارنة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى..... 191
المربع 3-10: وحدة جديدة لنتائج التعلم في الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات..... 197
المربع 4-10: تقييم نتائج التعلم في نيجيريا 198
المربع 5-10: تقييمات متعددة ولكن لا يوجد نظام تقييم وطني للتعلم في جمهورية تنزانيا المتحدة 201
المربع 1-11: تعريف بيئات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة..... 215
المربع 1-12: في كولومبيا، يوفر نظام المعلومات الإدارية القوي بيانات سياسة محددة تتعلق بالتعليم العالي..... 232
المربع 2-12: في تشيلي، أدت مطالب الطلاب المستمرة للتعليم العالي إلى الإصلاح..... 234
المربع 3-12: يدعم نظام تعليم الكبار في البرتغال الفئات الأكثر حرمانًا..... 238
المربع 1-13: مهارات الإبداع والتفكير النقدي والتعاون الأساسية ولكنها صعبة المنال 248
المربع 2-13: رعاية مهارات العمل الحر في فلسطين..... 253
المربع 1-14: المقاييس المختلفة قد تؤدي إلى نتائج مختلفة عن عدم المساواة 258
المربع 2-14: المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة في التعليم 263
المربع 1-15: قياس المشاركة في برامج محو الأمية بالنيجر..... 279
المربع 2-15: الفروق بين التقييمات الوطنية والدولية لعلم الحساب 283
المربع 1-16: رصد تعليم الهولوكوست في محتوى المناهج الدراسية 290
المربع 2-16: يمثل رصد التفاعلات الصفية في مجال التنمية المستدامة تحديًا..... 298
المربع 3-16: تقييم الكفاءة العالمية في تقييم Pisa لعام 2018 303
المربع 1-17: مؤشر البنية التحتية للمدرسة في باراغواي..... 308
المربع 1-19: رصد استعداد وتنمية قادة المدارس..... 332
المربع 2-19: التقييم المباشر لمهارات المعلم..... 333
المربع 3-19: الارتقاء بـ"أولياء الأمور" "المعلمين" في الكاميرون..... 337
المربع 1-20: نهاية إرث النفقات العامة المنخفضة جدًا على التعليم في ميانمار..... 348
المربع 2-20: الحث على المساواة من خلال سياسات تمويل التعليم في المغرب..... 352
المربع 1-21: المشاركة في عدة مبادرات لتشخيص نظم التعليم - حالة البرازيل..... 364

مقتطفات

التعليم من أجل البشر والكوكب: أهم الحقائق والأرقام

الكوكب

التعليم هو الأداة الأكثر فاعلية لتقليل معدلات الخصوبة: على سبيل المثال، سنة إضافية واحدة من التعليم في مدغشقر زادت المسافات بين المواليد بمقدار 0.5 سنة.

التعليم البيئي قد يزيد من المعرفة بصداقة البيئة: 73% من المناهج الدراسية لـ78 دولة تذكر "التنمية المستدامة"، 55% تذكر "علم البيئة" و47% "تعليم بيئي".

ممارسات الاستدامة تستمر خارج المدرسة: ذكر مسح استقصائي في عام 2008 أن أكثر من 40% من التنفيذيين العالميين رأوا أنه من الضروري لشركاتهم الاهتمام بالاستدامة بمحاذاة عملها.

التعليم بالغ الأهمية للاستعداد للكوارث: إذا تعثر تقدم التعليم، فقد يؤدي ذلك إلى زيادة 20% في الوفيات ذات الصلة بالكوارث في العقد.

ينبغي ألا تشجع نظم التعليم على أنماط الحياة غير المستدامة ويمكن تعلم المزيد من المجتمعات الأصلية: فينبغي أن تحترم الثقافات المحلية والنظم المعرفية الجماعية وأن توفر التعليم باللغة المحلية .

الازدهار

قد يساعد التعليم في زيادة الإنتاجية الزراعية: يجب أن يزيد إنتاج المزارع بنسبة 70% على الأقل بحلول 2050. تساعد المدارس الميدانية والتعليم الإرشادي المزارعين على زيادة الإنتاجية بنسبة 12% وصافي الإيرادات بنسبة 19%.

قد يساعد التعليم في توفير مهارات الابتكار الصديق للبيئة: ولكن نصيب إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من النفقات العالمية على الحث الزراعي العام انخفض من 10% في 1960 إلى 6% في 2009.

التعليم يقلل من نسب فقر العمال: فهو يؤثر على 90% تقريبًا من العمال في الدول ذات الدخل المنخفض. ومن شأن زيادة التعليم العالي في 10 دول أعضاء حاليين بالاتحاد الأوروبي أن يقلل الأعداد المهددة الفقر بمقدار 3.7 مليون.

التعليم العالي ضروري لاستدامة وزيادة الوظائف عالية المهارات في 2015، عمل ثلثي العمال في وظائف ذات مهارات محدودة.

يجب أن يواكب التعليم احتياجات سوق العمل: بحلول عام 2020 يمكن أن يكون هناك 40 مليون عامل متعلمين بتعليم عالٍ، وهو عدد قليل جدًا بالنسبة للطلب عليه.

الأفراد

يفتقر الملايين، لاسيما المهمشين، إلى الوصول للخدمات الأساسية: في 2012، وفي الدول ذات الدخل المنخفض، وصل 28% فقط إلى مرافق الصرف الصحي و25% إلى الكهرباء؛ ونجح 67% من الوصول إلى الصف أخير بالتعليم الابتدائي.

المساواة بين الجنسين بعيدة المنال: 19% فقط من رؤساء الدول أو الحكومات من النساء. تؤدي النساء في دول كثيرة عملاً غير مدفوع الأجر يساوي على الأقل مثلي ما يؤديه الرجل.

التعليم يحسن الصحة ويقلل معدلات الخصوبة: زادت الأمهات المثقفات من الاعتماد على الرضاعة الطبيعية الحصرية بنسبة 90% مدة الستة أشهر الأولى. وساهمت أربع سنوات أخرى بالمدرسة في نيجيريا في تقليل معدلات الخصوبة بمعدل ولادة واحدة لكل فتاة شابة.

الصحة والتغذية يحسنان التعليم: كانت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث أعلى بـ5% بالنسبة لمن يصلون إلى المياه بشكل أفضل في الهند. في كينيا، الفتيات اللائي تلقين علاجاً من الديدان زاد بنسبة 25 في المائة احتمال اجتياز هن امتحان المدرسة الابتدائية.

المكان

التحضر يضع ضغطًا على نظم التعليم: في عام 2004 بالصين، حصل ثلث 120 مليون مهاجر داخلي على أقل من التعليم الابتدائي. ومن بين أكثر من 25 لاجئًا في 2015، كان 60% يعيشون في مناطق حضرية ونصفهم تحت سن الـ18. في تركيا، 30% فقط من اللاجئين كانوا في التعليم الرسمي.

التعليم يساعد على تقليل عدم المساواة في المدن من خلال منح الأشخاص مهارات حيوية من أجل العمل: يشكل الباعة الجائلين ثلث فرص العمل الحضرية في الهند والسدس في جنوب إفريقيا.

التعليم يحد من الجريمة في المدن: في الولايات المتحدة الأمريكية، إذا تخرج أكثر من 5% من الرجال من المدرسة الثانوية، فسيعمل ذلك على إضافة 20 مليار دولار أمريكي إلى الاقتصاد عن طريق الحد من الجريمة وزيادة الإيرادات.

التعليم يحسن ازدهار المدن ويجعلها صديقة للبيئة: 18000 شركة تقريبًا أنشأها خريجو جامعة ستانفورد تتخذ من كاليفورنيا مقرًا لها، في مدن حضرية. وفي الدول التي تتسم بركوب الدراجات، مثل الدانمارك وألمانيا وهولندا، يحصل الأطفال على تدريب آمن على ركوب الدراجات في المدرسة منذ سن مبكر.

السلام

قد يشجع التعليم المشاركة السياسية البناءة: ففي 106 دولة، يزداد احتمال مشاركة الأفراد ذوي مستويات التعليم العليا في الاحتجاجات غير العنيفة. وفي 102 دولة، كان من المرجح بنسبة تزيد عن 60% أن يقوم الكبار ذوي التعليم العالي بطلب معلومات من الحكومة مقارنةً بذوي التعليم الابتدائي أو الأقل من ذلك.

يجب إقرار التعليم بشكل أفضل في اتفاقيات السلام: فقد ذُكر في ثلثي هذه الاتفاقيات فقط بين العام 1989 و2005.

نوع التعليم الصحيح فقط هو الذي يؤتي ثماره: في رواندا، أدى محتوى المنهج الدراسي إلى تفاقم انقسامات قبيلتي الهوتو والتوتسي.

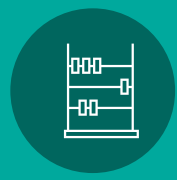
النزاع يدمر التعليم: ممن لم يلتحقوا بالمدرسة، يعيش 35% ممن هم في سن المدرسة الابتدائية و25% من المراهقين الأقل من سن الثانوية و18% من الشباب الأكبر من سن الثانوية في مناطق تتأثر بالنزاع.

التعليم يساعد الأفراد على الوصول إلى نظم العدالة: في 2011، وفي جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، أدرك 32% ممن حصلوا على التعليم الابتدائي النظام القضائي، مقترنةً بـ77% ممن حصلوا على التعليم العالي.

الشراكات

المساعدات المقدمة للتعليم لا تستهدف الأكثر احتياجًا بشكل فعال: قل ارتباط معونات التعليم التي حصلت عليه 170 دولة منذ 2003 بالحاجة وزار ارتباطها بالتجارة.

يمكن للتعليم سيئ الجودة أن يقلل من الالتزام الضريبي: فقد ارتبط انخفاض الإلمام بالقراءة والكتابة بانخفاض عائدات الضرائب في 123 دولة بين عامي 1996 و2010.



التوقعات

في توجهاتنا الحالية، سيتحقق التعليم الابتدائي للجميع في 2042، وإتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي للجميع في 2059 وإتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي للجميع في 2084.

الدول الغنية ليست على المسار الصحيح كذلك: حتى عند أسرع معدلات التقدم المشاهدة حتى الآن في المنطقة، ستظل دولة من بين 10 دول في أوروبا وأمريكا الشمالية غير محققة لإتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي للجميع بحلول 2030.

ومن شأن انضمام الجميع إلى إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي للنساء في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحلول 2030 أن يتسبب في خفض معدل وفيات الأطفال بمقدار يتراوح بين 300000 و350000 حالة وفاة في السنة بحلول 2050.

وفي الدول ذات الدخل المنخفض، من شأن انضمام الجميع إلى إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي حلول 2030 أن يزيد متوسط دخل الفرد بمقدار 75% بحلول 2050 وتحقيق القضاء على الفقر قبل 10 سنوات.

من شأن إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي للجميع بحلول 2030 أن يحول دون ما يصل إلى 50000 حالة وفاة ذات صلة بالكوارث كل عقد بحلول 2040-2050.

رصد هدف التنمية المستدامة 4

الهدف 4-1: التعليم الابتدائي والثانوي

- في عام 2014، كان هناك 263 مليون طفل ومراهق وشاب لم يلتحقوا بالمدرسة.
- في الفترة 2008-2014، أتم 84% من الشباب المرحلة العليا من التعليم الثانوي في الشريحة ذات الدخل المرتفع و43% في الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط و38% في الشريحة ذات الدخل المنخفض و14% في الدول ذات الدخل المنخفض.
- في 15 دولة من دول الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (TERCE) بأمريكا اللاتينية، كان 60% من طلاب الصف الثالث بالمستوى الثاني فما فوق من القراءة.

الهدف 4-2: الطفولة المبكرة

- التعليم قبل الابتدائي مجاني وإلزامي لمدة عام على الأقل في 38 دولة.
- ونجد أن احتمال التحاق الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر الأكثر ثراء ببرنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة أكبر ست مرات من الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر الأشد فقراً.

الهدف 4-3: التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار

- تم تسجيل 11% تقريباً من طلاب التعليم الثانوي في التعليم والتدريب التقني والمهني في 2014.
- عبر 76 دولة، هناك 20% من الطلاب الأكثر ثراء ممن تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عاماً قد أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم العالي، مقابل 1% فقط من الطلاب الأشد فقراً.
- في دول الاتحاد الأوروبي، هناك 37% من البالغين المشاركين في التعليم غير الرسمي عام 2011.

الهدف 4-4: المهارات المطلوبة للعمل

- في الاتحاد الأوروبي، وفي 2014، أرسل 65% من الكبار بريداً إلكترونياً به مرفق وتمكن 44% من استخدام الصيغ الحسابية في جداول البيانات.
- ووفقًا لأحد التعريفات، ثلث الكبار غير ملمين بالمهارات المالية.

الهدف 4-5: المساواة

- في الدول ذات الدخل المنخفض، ومقابل كل 100 شاب من الشباب الأكثر ثراءً الذي يتمون المرحلة العليا من التعليم الثانوي، يقوم 7 فقط بذلك من الشباب الأشد فقراً.
- في 2014، حققت 63% من الدول تفاوتاً بين الجنسين و46% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و23% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.
- على مستوى 30 نظاماً تعليمياً في أوروبا، كان لـ3.7 من الطلاب احتياجات تعليمية خاصة في عام 2010.
- حوالي 40% من الأفراد لا يتعلمون باللغة التي يتحدثون بها أو يفهمونها جيداً.
- تبلغ نسبة اللاجئين غير المقيدين بالمدارس ممن هم في سنة التعليم الابتدائي 50% و75 ممن هم في سن التعليم الثانوي.

الهدف 4-6: الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب

- في 2004 - 2011، شارك 6% فقط من الكبار في 29 دولة من الدول الأشد فقرًا في برامج محو الأمية.
- في 2005 - 2014، لم يتمكن 758 مليون شخص كبير، من بينهم 114 مليون شخص تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً من قراءة أو كتابة جملة بسيطة؛ وكان ثلثاهم تقريباً من النساء.

الهدف 4-7: التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

- أكدت ثلاثة أرباع الدول على مشاكل التنمية المستدامة في مناهجها الدراسية بين العامين 2005 و2015؛ وأدرجت 15% منها مصطلحات هامة ذات علاقة بالمساواة بين الجنسين.
- ما يقارب 50% من الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية ذكرت حقوق الإنسان في الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2013.

الهدف 4-أ: المرافق التعليمية وبيئات التعلم

- افتقرت ثلاث من بين 10 مدارس ابتدائية إلى موارد المياه المناسبة في 2013.
- وقام الجيش باستخدام المدارس في 26 دولة بين عامي 2005 و2015.

الهدف 4-ب: المنح التعليمية

- حوالي 25000 منحة تعليمية قدمت في عام 2015 من قبل برامج حكومية لطلاب من الدول النامية.

الهدف 4-ج: المعلمون

- في 2014، كان لدى 82% من المعلمين الحد الأدنى من المؤهلات اللازمة للتعليم ما قبل الابتدائي، و93% في التعليم الابتدائي و91 التعليم الثانوي.
- في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حصل أقل من ثلاثة أرباع معلمي ما قبل الابتدائي ونصف معلمي المرحلة العليا من التعليم الثانوي على التدريب.

التمويل:

- في 35 دولة على الأقل، أنفقت الحكومات ما يقل عن 4% من إجمالي الناتج المحلي وأقل من 15% من إجمالي نفقاتها على التعليم.
- يجب زيادة المعونات ستة أضعاف على الأقل لسد ثغرة تمويل التعليم السنوية البالغة 39 مليار دولار أمريكي، إلا أنه في عام 2014، انخفضت المستويات بمقدار 8% مقارنةً بذروتها في 2010.

صبي صغير يشارك في مشروع إعادة التشجير في كيب تاون، جنوب إفريقيا حيث يتعلّم الأطفال إعادة الاتصال مع الطبيعة.

الصورة بعدسة: سيديل ويلو سميث/التقرير العالمي لرصد التعليم

مقدمة

I

التنمية المستدامة:
إستراتيجية من أجل
الأفراد والكوكب والرخاء

مقتطفات من المقدمة

تحويل عالمنا: جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة

في الدورة رقم 70 من دورات الجمعية العامة للأمم المتحدة التي انعقدت في شهر سبتمبر 2015، تبنت الدول الأعضاء جدول أعمال جديد للتنمية العالمية، تحت عنوان تحويل عالمنا: جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة.

ويربط جدول الأعمال الجديد بين التنمية العالمية والأهداف البيئية في إطار عمل واحد.

لا يوجد تعريف منفرد للتنمية المستدامة: فالوضع القائم الذي يمثل أكبر تحدٍ، يشير إلى أن التنمية البشرية لا تعني شيئا بدون العيش على سطح كوكب صحي.

التقرير العالمي لرصد التعليم

وقد أكد إعلان إنشيون على الالتزام بالتقرير العالمي لرصد التعليم كآلية لرصد الهدف العالمي الرابع المعني بالتعليم وإعداد التقارير عنه علاوة على أهداف التعليم الواردة في أهداف التنمية المستدامة الأخرى.

يعد التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 بمثابة التقرير الأول في سلسلة جديدة من التقارير تمتد لمدة 15 عامًا. ويشير التقرير إلى أن التعليم لن يحقق أهدافه كاملة لدفع العالم إلى الأمام ما لم تتحسن معدلات المشاركة بصورة كبيرة، ويصبح التعلّم بمثابة هدف يتم السعي لتحقيقه مدى الحياة وما لم تلتزم نُظم التعليم بأهداف التنمية المستدامة بشكل كامل.

يناقش الجزء الموضوعي من التقرير العالمي لرصد التعليم الروابط المعقدة بين هدف التنمية المستدامة 4 المعني بالتعليم وأهداف التنمية المستدامة الأخرى البالغ عددها 16 هدفًا. ويطرح أطروحات مقنعة لأنواع التعليم والتعلّم التي تعد ضرورية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة الأخرى.

رصد هدف التنمية المستدامة 4

سيعتمد نجاح إطار عمل أهداف التنمية المستدامة على السياسات، والخطط والبرامج الوطنية. ولكن، سيتم رصد أهداف جدول الأعمال ومراجعتها باستخدام المؤشرات العالمية مع إطار عمل ينسقه فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة وتوافق عليه اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة.

لدعم تنفيذ الدول لهدف التنمية المستدامة 4 وغاياته، تبنت الجمعية الدولية للتعليم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 في باريس في شهر تشرين الثاني/ 2015.

وتتمثل إحدى نقاط التركيز المهمة لهدف التنمية المستدامة 4 في "فرص التعلّم مدى الحياة"، وهي عملية تبدأ عند الميلاد وتستمر طوال كافة مراحل الحياة.

تعتبر غايات أهداف التنمية المستدامة وسبلها عالمية، وغير قابلة للتجزئة ومترابطة فيما بينها

يوجد دليل قوي على مدى أهمية التعليم والتعلّم الجيد والمتكافئ في دعم التغير المجتمعي، علاوة على دور التعليم كوسيلة شاملة لتطوير جدول أعمال 2030.

جدول أعمال 2030 يربط بين التنمية والاستدامة البيئية 5
التعليم في إطار التنمية المستدامة 7
دليل القارئ لفهم التقرير 12

كوكب الأرض في وضع يرثى له. الموارد الطبيعية يتم استغلالها بصورة سيئة. تحدث خسارة كبيرة للتنوع البيولوجي عندما يؤدي الارتفاع الهائل في نسب الكربون إلى تغير المناخ وظروف الطقس بالغة السوء المرتبطة به. تتواجد المواد السامة بصورة متزايدة في الهواء، والمياه، والتربة، والحيوانات والنباتات. يعاني الكوكب من التصحر، والجفاف والتدهور. يعيش البشر ظروفًا ليست أفضل كثيرًا. فعلى الرغم من أن عدد الأفراد الذين يعيشون في فقر مدقع قد انخفض بمعدل يزيد عن 1 مليار (الأمم المتحدة، 2015أ)، إلا أن مستوى التفاوت بين الغنى والفقر لازال مستمرًا في الارتفاع. أعدت مؤسسة أوكسفام مؤخرًا تقريرًا يشير إلى أن أغنى 62 فردًا على مستوى العالم يستحوذون على قدر من الثروة يعادل ما يمتلكه 3.6 مليار من الأفراد الأكثر فقرًا (هاردون وآخرون، 2016). يعاني عدد كبير للغاية من الأفراد من الفقر، ويفتقرون إلى الهواء النظيف ومياه الشرب النظيفة علاوة على الطعام والغذاء الكافي. تعد العديد من العائلات من المشردين قسرًا أو في طريقها إلى ذلك نتيجة الصراع الممتد لفترة طويلة. لازال هناك تفاوت كبير في الحصول على فرص التعليم الجيد. واستنادًا إلى تلك المخاوف ظهر مفهوم التنمية المستدامة.

ما هي التنمية المستدامة؟

التنمية المستدامة عبارة عن مبدأ تنظيمي للتنمية العالمية يدعم رفاهية الأفراد والكوكب على حد سواء. ومنذ ظهوره، اتسع نطاق المفهوم والمصطلح ليسد الفجوات بين المخاوف البيئية والاقتصادية والاجتماعية، مع محاولة الدمج بين الحماية البيئية والسلامة البيئية، والجدوى الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية والبشرية. كما تعتبر المساواة بين الأجيال، والموازنة بين احتياجات أجيال الحاضر والمستقبل مكونًا أساسيًا.

> "التنمية المستدامة عبارة عن مبدأ تنظيمي للتنمية العالمية يدعم رفاهية الأفراد والكوكب على حدٍ سواء"

تم تطوير مفهوم التنمية المستدامة في عقدي الستينيات (1960) والسبعينيات (1970) من القرن الماضي كمفهوم يربط بين التفاعلات الملاحظة بين البشر والبيئة، كما هو موثق في أدبيات مثل *الربيع الصامت* (كارسون، 1962)، *القنبلة السكانية* (إرليتش، 1968) و *القيود أمام النمو* (ميدوس وآخرون، 1972). أطلق مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية في ستوكهولم في عام 1972، شرارة البدء للحوار العالمي حول الحوكمة المستدامة، على الرغم من أن المصطلح كان لا يزال في طور الإعداد. عقد الخبراء ندوة عالمية في المكسيك بعد ذلك بعامين ووقعوا على إعلان كوكويوك لعام 1974، الذي طالب بالتنسيق بين البيئة واستراتيجيات التنمية من خلال "التنمية البيئية" (برنامج الأمم المتحدة للبيئة ومؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، 1974).

الاستخدام الأول لمصطلح "التنمية المستدامة" في وثيقة عامة أساسية كان في الإستراتيجية العالمية للحفاظ على الطبيعة لعام 1980، والتي أكدت على أن الحفاظ على الموارد الحية كان أمرًا ضروريًا لتحقيق التنمية المستدامة (الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة وآخرون، 1980). تم تعريف التنمية المستدامة في مؤتمر الحفاظ على الطبيعة وتنميتها الذي انعقد في أوتاوا عام 1986، بأنها: (أ) التكامل بين الحفاظ على الطبيعة وتنميتها، (ب) تلبية الاحتياجات الأساسية للإنسان، (ج) تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، (د) توفير الحق في تقرير المصير الاجتماعي والتنوع الثقافي، و (هـ) الحفاظ على السلامة البيئية (لي لي، 1991).

تم تعميم النظرية الأكثر شيوعًا للتنمية المستدامة في تقرير برونتلاند الصادر عام 1987، *مستقبلنا المشترك*، والذي أثار أسئلة تدور حول النتائج المترتبة على النمو الاقتصادي التقليدي فيما يتعلق بالتدهور البيئي والفقر (الأمم المتحدة، 1987) أشار تقرير برونتلاند إلى "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون التأثير على قدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها" وقد تضمن الأهداف المهمة للتنمية المستدامة:

تغيير مستوى جودة النمو الاقتصادي، تلبية الاحتياجات الأساسية للوظائف، والغذاء، والطاقة، والمياه والصرف الصحي، وضمان مستوى مستدام للسكان، والحفاظ على الموارد الطبيعية وتعزيزها، وإعادة توجيه التكنولوجيا وإدارة المخاطر، والربط بين المخاوف البيئية والاقتصادية في عملية اتخاذ القرار، وإعادة توجيه العلاقات الاقتصادية الدولية لجعل عملية التنمية أكثر تشاركية (لي لي، 1991).

تم تطوير الفهم العالمي للتنمية المستدامة منذ ظهوره في إطار عمل عبر العقود من قبل الجمعية الدولية التي تضم حكومات الدول الأعضاء، والهيئات التابعة للأمم المتحدة، وشركاء التنمية متعددة الأطراف وثنائية الأطراف، ومنظمات المجتمع المدني، والباحثين والعلماء. وقد أدى هذا الأمر في جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة، إلى وضع إطار عمل مستند إلى القيمة بشكل يعكس الآراء والمبادئ الأساسية (ساكس، 2015).

هناك العديد من المصطلحات والقيم التي تعد أساسية لفهم جدول أعمال ما بعد 2015:

- **الأفراد، والكوكب والرخاء:** منهج الأعمدة الثلاثة "3Ps" عبارة عن أعمدة مرتبطة ببعضها وتعزز بعضها بعضًا بما يمثل الجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية لمستوى التقدم بالنسبة لكافة أشكال الحياة على كوكب الأرض.

- **الحوكمة الجيدة:** يدعم هذا البعد منهج الأعمدة الثلاثة "3Ps" من خلال القيادة المسؤولة والمشاركة الفاعلة في القطاعين العام والخاص على حد سواء. تضمن الحوكمة الجيدة تمتع المجتمعات بالسلم والحفاظ على حقوق الإنسان لمصلحة الكوكب.

- **الروابط والصلات:** تعمل التنمية المستدامة كمبدأ تنظيمي نظرًا لاعترافها بأن النُظم الطبيعية والاجتماعية المعقدة مرتبطة ومتصلة. ربما تؤثر التغيرات التي تحدث في أحد النُظم على النُظم الأخرى بطريقة ينتج عنها شيء ما أكبر من المتوقع.

- **المساواة والعدالة بين الأجيال:** يمثل العدل أمرًا بالغ الأهمية للأجيال القادمة على مستوى العالم، حتى تتسنى تنشئة الأطفال وهم يتمتعون بالصحة، والتغذية الجيدة، والمرونة، والتعليم الجيد، والحساسية الثقافية والحماية من العنف والإهمال، والعيش في نُظم بيئية آمنة وغير ملوثة. كما أن المساواة والعدالة مطلوبتين كذلك للمجموعات المتنوعة في الجيل الحالي.

لا يوجد تعريف منفرد للتنمية المستدامة

تتضمن وجهات النظر المختلفة للتنمية المستدامة النظر إليها باعتبارها نموذجًا لتحسين النُظم الحالية (التي أقرها من يركزون على النمو الاقتصادي القابل للتطبيق)، والمطالبة بإصلاحات كبرى (مدعومة ممن يؤيدون الاقتصاد الأخضر والابتكار التكنولوجي) وإيلاء الأولوية للتحول الأوسع نطاقًا في هياكل السلطة والقيم الراسخة للمجتمع (المدعومة من حركات التحول).

يعتقد بعض علماء البيئة، مثل علماء البيئة المتعمقين، بأن التنمية البشرية في يومنا الحالي تركز بصورة كبيرة على الأفراد وتتجاهل الكوكب، والحيوان والمكونات الروحانية لهذا العالم (ليونارد وباري، 2009). حيث يؤمنون بأن البشر يجب عليهم أن يتعلموا أن يكونوا أقل أنانية وأن يضعوا احتياجات الفصائل الأخرى نصب أعينهم بجانب احتياجاتهم الخاصة. يرى مؤيدو التحول أن المجتمعات ينبغي أن تعود إلى طرق المعيشة المستدامة على المستوى المحلي - تقليل الاستهلاك والإهدار، وقصر الاحتياجات على الموارد المتاحة على المستوى المحلي، ومعاملة الطبيعة باحترام، وحظر التكنولوجيا الملوثة التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من المجتمع الحديث. يعتقد مؤيدو الثقافة بأن المعيشة المستدامة من الممكن أن تحدث فقط إذا التزمت بها المجتمعات بصورة فعلية كجزء من الثقافة اليومية (هوكس، 2001) بشكل يؤثر على القرارات المتعلقة بما يمكن أكله، وكيفية تغيير العالم وكيفية قضاء وقت الفراغ.

تعارض حركة *بوين فيفير* التنمية كمفهوم مادي وأناني، بما يعني أن المعيشة بشكل مستدام تعني إيجاد بدائل للتنمية (جودينياس، 2011). ينبع نظام عقيدة *بوين فيفير* (العيش الكريم) مباشرة من القيم التقليدية للسكان الأصليين، ويفترض بأن الحاجات الجماعية أكثر أهمية من تلك الخاصة بالأفراد. يطلق على هذا المفهوم في الإكوادور، اسم *سوماك كواساي*، وهو مصطلح بلغة الكيتشوا يعني تكامل الحياة في المجتمع. ويتضمن المفهوم تعلّم الحياة بدون قيود، وإيجاد طرق لتقليل الاستخدام أو بذل المزيد من الجهد مع تقليل التكلفة، واكتشاف القيم غير المادية. قامت الإكوادور ودولة بوليفيا متعددة القوميات بإدراج مفهوم *بوين فيفير* في دساتيرها.

> تتحدى معظم تعريفات التنمية المستدامة الوضع القائم، مع الاعتقاد بأن التنمية البشرية تفتقر إلى المعنى بدون وجود كوكب صحي

تتحدى معظم تعريفات التنمية المستدامة الوضع القائم، مع الاعتقاد بأن التنمية البشرية تفتقر إلى المعنى بدون وجود كوكب صحي. يطالب هذا الرأي الأفراد، والمجتمعات والشعوب بإعادة

النظر في القيم الأساسية للحياة اليومية وتغيير طريقة التفكير. فهم القيم الخاصة بأحد الأفراد، والقيم الخاصة بإحدى الجماعات والمجتمعات، وتلك الخاصة بالآخرين حول العالم يعد مكونًا أساسيًا للتعليم من أجل مستقبل مستدام. يعني ذلك أن نُظم التعليم تحتاج إلى التطور المستمر والتغيير في النظام لتحديد الممارسات التي تعمل بصورة أفضل في إطار محدد وإلى أي مدى تحتاج إلى التغيير بمرور الوقت. في واقع الأمر، بالنسبة للعديد من مؤيدي التنمية المستدامة في مجال التعليم، يتم فهمها على أحسن حال كرحلة، بدلاً من وجهة.

جدول أعمال 2030 يربط بين التنمية والاستدامة البيئية

يربط جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة بين التنمية العالمية والأهداف البيئية في إطار عمل واحد. والأمر ناتج عن عقود من التقدم والفشل المتراكم وصياغة التحديات المستقبلية. لعبت ثلاثة مؤتمرات دولية منذ صدور تقرير برونتلاند، دورًا فعالاً في الطريق إلى جدول أعمال 2030: قمم الأرض في ريو (1992)، وجوهانسبرج (2002) وريو +20 (2012).

قام مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية والذي انعقد في عام 1992، والمعروف كذلك باسم قمة الأرض، بوضع جدول الأعمال 21، وهو عبارة عن خطة عمل مخصصة للحكومات والمجموعات الكبرى الأخرى. المشاركون في مؤتمر ريو دي جانيرو كان يحدوهم الأمل في أن يؤدي تنفيذ الخطة إلى إحداث التغيرات واسعة النطاق المطلوبة لدمج الاستدامة البيئية والتنمية. تضمن جدول الأعمال 21 فصلاً خاصًا (الفصل 36) يتناول الحاجة إلى التعليم، وزيادة الوعي العام والتدريب لإعادة توجيه المجتمع نحو التنمية المستدامة.

تعهدت القمة العالمية للتنمية المستدامة في جوهانسبرج لعام 2002 بتعزيز الدعائم المترابطة مع بعضها والخاصة بالتنمية المستدامة على المستويات المحلية، والوطنية، والإقليمية والعالمية بهدف "القضاء بصورة نهائية على تأخر النمو" (الأمم المتحدة 2002). تضمن جدول أعمال القمة العالمية للتنمية المستدامة مواجهة التهديدات الخطيرة التي تهدد التنمية المستدامة، بما في ذلك المجاعات المزمنة، وسوء التغذية، والإرهاب، والفساد، والبغض الشديد للأجانب والأمراض المتوطنة والمعدية والمزمنة. كما تم التأكيد بشكل خاص على تمكين المرأة وتحريرها والمساواة بين الجنسين.

سلّط مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الذي انعقد بريو دي جانيرو عام 2012، الذي يشار إليه عمومًا باسم ريو 20+، الضوء مرة أخرى على الأعمدة الثلاثة - الأبعاد الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للاستدامة - كدلائل للتنمية الدولية (الأمم المتحدة، 2013). والأكثر أهمية، اعترف مؤتمر ريو 20+ بالافتقار إلى التقدم على صعيد تحقيق التنمية المستدامة، لاسيما في مجال دمج الأعمدة الثلاثة. وبالتالي، أكد مؤتمر ريو +20 على دور الحوكمة الجيدة وقام بدمج مسألة التخطيط في عملية تحقيق التنمية المستدامة.

على الرغم من تلك الاجتماعات العالمية، على مدار العقدين الماضيين استمر المحيط الحيوي على كوكب الأرض في التدهور، واستمر الفقر في الانتشار وعدم المساواة الاجتماعية في الزيادة. تسارعت تلك التوجهات الضارة على الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، وجدول أعمال التنمية العالمية ومكافحة الفقر في الفترة من 2000-2015. بعد مؤتمر ريو +20، بدأت عملية شاملة مشتركة بين الحكومات في صياغة أهداف التنمية المستدامة لتخلف الأهداف الإنمائية للألفية، التي كانت تقترب من التاريخ المحدد وكانت عرضة للنقد (**المربع 0-1**).

المربع 0-1

فشلت الأهداف الإنمائية للألفية في ضمان الاستدامة البيئية

أنقذت الأهداف الإنمائية الثمانية للألفية - المتمثلة في القضاء على الفقر المدقع والجوع، وتوفير التعليم الابتدائي العام، وتعزيز المساواة بين الجنسين، وتقليل معدلات وفيات الأطفال، وتحسين مستوى صحة الأمهات، ومواجهة فيروس العوز المناعي ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة، والملاريا وغير ذلك من الأمراض، وضمان الاستدامة البيئية، وتطوير الشراكات العالمية - الملايين من البشر وساعدت على تحسين مستوى حياة المليارات من البشر. ولكن المراجعة النهائية للأهداف الإنمائية للألفية أقرت بوجود إنجازات غير متكافئة وعجز في العديد من المجالات.

ثلاثة عوامل مهمة أعاقت النجاح. أولاً، الهيئات العامة ومؤسسات القطاع الخاص لم تكن تتم محاسبتها على الأضرار البيئية التي تنتج عن النمو الاقتصادي. وبدلاً من ذلك، كان يتم تبرير الأضرار باعتبارها ثمنًا للتنمية الاقتصادية، وكان المجتمع يتحمل أعباء التكلفة وليس الجهات المسؤولة عن التلوث. ثانيًا، لم يكن يتم تقدير التكلفة التي تتحملها الأجيال القادمة جراء الأضرار البيئية، حيث كان يعتقد بشكل عام أن الدول يمكنها أن تنمو الآن وتقوم بالتنظيف فيما بعد. وفي النهاية، ركزت الأهداف الإنمائية للألفية على الدول النامية، مع إعطاء دور المتبرعين الماليين للدول الغنية. من خلال الفصل بين الدول الغنية والدول الفقيرة بشكل غير طبيعي، فشلت الأهداف الإنمائية للألفية في معرفة مدى الترابط بين كافة المجتمعات، استنادًا إلى التغيرات الطارئة على النُظم الاجتماعية الاقتصادية والطبيعية على الأرض أو تأثرًا بها.

ولكن، الخبرة المكتسبة من الأهداف الإنمائية للألفية أرشدت صُناع القرار العالميين إلى التعرف بصورة أفضل على الفوارق بين الدول في بداية العمليات، والحاجة إلى أهداف خاصة بالسياق، وتحديد الأولويات وتناسق السياسات بين المستويات العالمية، والإقليمية، والوطنية وغير الوطنية.

المصادر: الأمم المتحدة (2012، 2015أ)؛ زوسمان وآخرون. (2015).

تم إعداد أهداف التنمية المستدامة من خلال عملية شاملة لاتخاذ القرار

تبنت الدول الأعضاء، في الدورة رقم 70 من دورات الجمعية العامة للأمم المتحدة التي انعقدت في شهر سبتمبر 2015، جدول أعمال جديد للتنمية العالمية، تحت عنوان *تحويل عالمنا: جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة*. توجد أهداف التنمية المستدامة البالغ عددها 17 هدفًا في صميم جدول الأعمال المذكور، بما في ذلك هدف التنمية المستدامة 4 المعني بالتعليم. وضعت أهداف التنمية المستدامة الأولويات لعام 2030 وتبعتها بالأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التعليم للجميع (EFA) - الحركة العالمية لضمان جودة التعليم الأساسي لكافة الأطفال، والشباب والكبار - والتي انقضت مدتها في عام 2015.

المربع 0-2

أهداف التنمية المستدامة

الهدف رقم 1: القضاء على الفقر وكافة أشكاله في كل مكان

الهدف رقم 2: القضاء على الجوع، وتحقيق الأمن الغذائي وتحسين مستوى التغذية وتعزيز الزراعة المستدامة

الهدف رقم 3: ضمان الحياة الصحية وتعزيز الرفاهية للجميع من كافة الأعمار

الهدف رقم 4: ضمان التعليم الجيد الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع

الهدف رقم 5: تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كافة النساء والفتيات

الهدف رقم 6: ضمان التوافر والإدارة المستدامة للمياه والصرف الصحي للجميع

الهدف رقم 7: ضمان الحصول على الطاقة ميسورة التكلفة، والموثوقة، والمستدامة والحديثة للجميع

الهدف رقم 8: تعزيز النمو الاقتصادي المدعوم، والشامل والمستدام، وفرص العمل الكاملة والمنتجة والعمل المناسب للجميع

الهدف رقم 9: بناء بنية تحتية تتسم بالمرونة، وتعزيز التصنيع الشامل والمستدام ودعم الابتكار

الهدف رقم 10: تقليل مستوى عدم المساواة داخل الدول وفيما بينها

الهدف رقم 11: جعل المدن والمستعمرات البشرية شاملة، وآمنة، وتتسم بالمرونة ومستدامة

الهدف رقم 12: ضمان أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة

الهدف رقم 13: اتخاذ إجراء فوري لمواجهة تغير المناخ وتأثيره.

الهدف رقم 14: الحفاظ على للمحيطات، والبحار والموارد البحرية والاستخدام المستدام لها لتحقيق التنمية المستدامة.

الهدف رقم 15: حماية الاستخدام المستدام للنُظم البيئية وتصحيحه وتعزيزه، وإدارة الغابات على نحو مستدام، ومكافحة التصحر، وإيقاف تآكل التربة ومعالجته والقضاء على فقدان التنوع البيولوجي.

الهدف رقم 16: تعزيز وجود المجتمعات السلمية والشاملة لتحقيق التنمية المستدامة، وتوفير فرصة الحصول على العدالة للجميع وبناء مؤسسات فاعلة وخاضعة للمحاسبة وشاملة على كافة المستويات.

الهدف رقم 17: تعزيز وسائل تطبيق وإحياء الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة

كيف حدث ذلك؟ بدأت مجموعة من الأطراف المعنية بعد مؤتمر ريو 20+ مباشرة، في وضع خطة لجدول أعمال جديد للتنمية المستدامة. قادت الأمانة العامة للأمم المتحدة بتفويض من الجمعية العامة للأمم المتحدة لعام 2010، عملية تنفيذ جدول أعمال التنمية لما بعد 2015، والتي تضمنت على مدار أكثر من ثلاث سنوات، تيارين أساسيين لتطوير أهداف معينة بطريقة تتسم بالشفافية، والتشاركية - أحدهما استشاري بصورة أكبر، يضم العديد من الأطراف المعنية، والآخر عبارة عن عملية مشتركة بين الحكومات تتسم بالطابع الرسمي.

وقد أدت شبكة حلول التنمية المستدامة دورًا مهمًا من بين المبادرات والإسهامات العديدة الأخرى التي قادت إلى جدول أعمال 2030 النهائي الذي تم تبنيه. حيث أطلقته الأمم المتحدة في عام 2012 لتجميع المعارف والمساعدة في إعداد جدول أعمال ما بعد 2015 وتنفيذه، استنادًا إلى الدروس المستفادة من الأهداف الإنمائية للألفية وقمم الأرض. توصل التقرير الصادر عام 2012 إلى ضرورة الحفاظ على إطار العمل الخاص بالأهداف الإنمائية للألفية، ولكن ينبغي إعادة تنظيمه لتوجيه عملية اتخاذ القرار على المستويين الدولي والوطني بشكل كامل وفقًا لأربعة أبعاد أساسية: (أ) التنمية الاجتماعية الشاملة، (ب) التنمية الاقتصادية الشاملة، (ج) الاستدامة البيئية، (د) السلم والأمن (الأمم المتحدة، 2012)

وأجرت الأمم المتحدة خلال النصف الأول من عام 2013، مجموعة من "الحوارات العالمية" التي تضمنت مشاركة ما يقرب من مليوني فرد في 88 دولة. من بينها 11 مشاورة موضوعية كانت إحداها عن التعليم، والأنشطة على المستوى الوطني والاستطلاعات في المنازل. كما أطلقت الأمم المتحدة استطلاعًا بعنوان "عالمي"، لسؤال الأفراد عن هدف التنمية الذي يهمهم بصورة أكبر من بين الأهداف البالغ عددها 16 هدفًا. شارك فيه أكثر من 7 مليون فرد عبر شبكة الإنترنت بين شهري يوليو/تموز وديسمبر/كانون الأول من عام 2014، من خلال التصويت أو الرسائل النصية القصيرة، تم جمع ما يزيد عن 5 مليون صوت منها دون اتصال بالإنترنت من خلال الاقتراعات الكتابية و500000 تقريبًا من خلال الهواتف المحمولة (الأمم المتحدة، 2014). تركزت اختيارات المشاركين في استطلاع "عالمي" بصورة كبيرة على "التعليم الجيد" و "الرعاية الصحية الأفضل" كأولويات قصوى. اختار الأفراد المشاركين التعليم كأولوية أولى بغض النظر عن النوع، أو العمر، أو المستوى المادي او التعليمي.

تم التفويض بإجراء عملية متزامنة، تتضمن مناقشات الفريق العامل المفتوح باب العضوية، في الوثيقة النهائية لمؤتمر ريو +20 في شهر يونيو/حزيران 2012، والتي أكدت على دور الجمعية العامة للأمم المتحدة وسلطتها في قيادة عملية أهداف التنمية المستدامة. أنشأت الدول الأعضاء في شهر يناير/كانون الثاني من عام 2013، الفريق العامل المفتوح باب العضوية المشترك بين الحكومات، بمشاركة 70 دولة من الدول الأعضاء التي تتبادل عدد المقاعد البالغ عددها 30 مقعدًا، لاقتراح أهداف التنمية المستدامة. تم إدراج المقترحات المتعلقة برؤية جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة وشكله في تقرير فريق الشخصيات البارزة الرفيع المستوى المعني بجدول أعمال التنمية لما بعد 2015، والذي تم إصداره في

منتصف عام 2013. وأصدر الفريق العامل المفتوح باب العضوية بعد 13 جلسة، وثيقة في شهر يوليو/تموز 2014 طرحت 17 هدفًا تضمنت 169 غاية (**المربع 2-0**).

اندمجت العمليتان مع إصدار الأمانة العامة لتقرير مجمع في شهر كانون الأول/ديسمبر من عام 2014، الأمر الذي أدى إلى إجراء عملية جديدة مشتركة بين الحكومات لتبني أهداف التنمية المستدامة. ساعدت جولات المفاوضات الإضافية البالغ عددها سبع جولات خلال النصف الأول من عام 2015 على تنقيح صياغة الأهداف والغايات وإتمامها.

تم إعداد أهداف التنمية المستدامة بالاستعانة بمبادئ الحوكمة الجيدة: المحاسبة، والشفافية، والمشاركة المفتوحة في عملية اتخاذ القرار (ساكس، 2015). وبشكل عام، سيعتمد نجاح إطار عمل أهداف التنمية المستدامة على السياسات، والخطط والبرامج الوطنية. ولكن، سيتم رصد أهداف جدول الأعمال ومراجعتها باستخدام المؤشرات العالمية مع إطار عمل ينسقه فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة وتوافق عليه اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة.

تشير تقديرات مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية إلى أن التنفيذ في الدول النامية سيتكلف 2.5 تريليون دولار أمريكي في العام من الأموال العامة والخاصة على مدار الخمسة عشر (15) عامًا القادمة (مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، 2014)، أي ما يقارب 4% من إجمالي الناتج المحلي العالمي. أشار برنامج الأمم المتحدة للبيئة إلى أن تكلفة التكيف مع تغير المناخ في الدول النامية من الممكن أن تصل إلى قيمة تتراوح ما بين 280 مليار دولار و 500 مليار دولار في العام بحلول عام 2050 (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، 2016). ولكن الإخفاق في إحراز تقدم مستدام لتحقيق أهداف التنمية المستدامة من الممكن أن يكون أكثر تكلفة بكثير.

التعليم في إطار التنمية المستدامة

يربط جدول أعمال 2030 بين أهداف التنمية العالمية في إطار عمل واحد. يخلف هدف التنمية المستدامة 4 الأهداف الإنمائية للألفية وأولويات التعليم للجميع في المجال التعليمي. وقّع ممثلو الجمعية العالمية للتعليم على إعلان إنشيون في المنتدى العالمي للتعليم الذي انعقد بمدينة إنشيون، بجمهورية كوريا الجنوبية، في شهر مايو/أيار عام 2015،، وهو الإعلان الذي يتبنى هدف التنمية المستدامة 4 المقترح كهدف تعليم عالمي منفرد، والذي يُلزم الدول بضمان التعليم الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع (**المربع 3-0**). يضع هدف التنمية المستدامة 4 نموذجًا حيث يمكن للتعلم، بكافة أشكاله وصيغه، أن يمتلك من خلاله القوة للتأثير في اختيارات الأفراد لبناء مجتمعات أكثر شمولية واستدامة. وقد تبنت الجمعية العالمية للتعليم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 في باريس في شهر نوفمبر 2015 (اليونسكو، 2015أ)، وذلك سعيًا منها لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4 وغاياته.

المربع 3-0

هدف التنمية المستدامة 4: هدف وغايات التعليم

الهدف رقم 4: يضمن التعليم الشامل والمتكافئ ويعزز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع

- **الغاية 4-1:** بحلول عام 2030، يضمن إتمام كافة الفتيات والصبية التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمتكافئ وعالي الجودة مما يؤدي إلى نتائج تعلّم مجدية وفعّالة.
- **الغاية 4-2:** بحلول عام 2030، يضمن حصول كافة الفتيات والصبية على تنمية الطفولة المبكرة جيدة المستوى، والرعاية والتعليم ما قبل الابتدائي حتى يكونوا مستعدين للتعليم الابتدائي
- **الغاية 4-3:** بحلول عام 2030، يضمن تكافؤ فرص كافة النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي
- **الغاية 4-4:** بحلول عام 2030، الزيادة الكبيرة في عدد الشباب والكبار الذين يتحلون بالمهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، المطلوبة لفرص العمل، والوظائف المناسبة والأعمال الحرة
- **الغاية 4-5:** بحلول عام 2030، القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان الوصول المتكافئ لكافة مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات المستضعفة، بما في الأشخاص من ذوي الإعاقة، والسكان الأصليين والأطفال في المواقف المعرضة للخطر.
- **الغاية 4-6:** بحلول عام 2030، ضمان إجادة كافة الشباب ونسب كبيرة من الكبار، من الرجال والنساء على حدٍ سواء، للقراءة والكتابة وعلم الحساب
- **الغاية 4-7:** بحلول عام 2030، ضمان اكتساب كافة المتعلّمين للمعارف والمهارات المطلوبة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر التعليم الشامل من أجل التنمية المستدامة وأنماط الحياة المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة
- **الغاية 4 - أ:** بناء وتحديث المرافق التعليمية التي تضع في اعتبارها الطفل، والإعاقة والنوع وتوفير بيئات تعلّم آمنة، وخالية من العنف وشاملة وفعّالة للجميع
- **الغاية 4 - ب:** بحلول عام 2020، سيتم التوسع على الصعيد العالمي بصورة ملحوظة في عدد المنح التعليمية المتاحة للدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية، والدول الجزرية الصغيرة النامية والدول الأفريقية، للتسجيل في التعليم العالي، بما في ذلك التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجال التقني، والهندسة والبرامج التعليمية، في الدول المتقدمة والدول النامية الأخرى.
- **الغاية 4 - ج:** بحلول عام 2030، الزيادة الهائلة في عدد المعلمين المؤهلين، ويضمن هذا الأمر التعاون الدولي في مجال تدريب المعلمين في الدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية، والدول الجزرية الصغيرة النامية

يرتكز التعليم في إطار جدول أعمال التنمية المستدامة على مبادئ مستمدة من التاريخ الثري بالآليات والاتفاقيات الدولية (**المربع 0-4**). وتؤكد تلك المبادئ على أن التعليم حق أساسي للإنسان وحق تمكيني، أي يساعد على تمكين حقوق الإنسان الأخرى، بما يحقق الصالح العام ويعد مسعًا اجتماعيًا مشتركًا، مما يعني عملية شاملة لصياغة السياسة العامة وتنفيذها، وأن المساواة بين الجنسين ترتبط بشكل كبير بالحق في التعليم للجميع (اليونسكو، 2015أ). تلك المبادئ مستوحاة من الرؤية الإنسانية للتعليم والتنمية التي ترتكز على حقوق الإنسان والكرامة، والعدالة والمسؤولية المشتركة.

المربع 0-4

الاتفاقيات الدولية التاريخية التي تؤكد على الحق في التعليم

- المادة 26 من مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)
- المعاهدة المعنية بوضع اللاجئين (1951)
- الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية (1960)
- المعاهدة المعنية بمكافحة التمييز في التعليم (1960)
- المعاهدة المعنية بإلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة (1979)
- المعاهدة المعنية بحقوق الطفل (1989)
- معاهدة الأمم المتحدة المعنية بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة (2006)
- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة المعني بالحق في التعليم في حالات الطوارئ (2010)

المصدر: اليونسكو (2015أ).

ما هو التعلّم مدى الحياة؟

من النقاط التي يركز عليها هدف التنمية المستدامة 4 "فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" ويضم التعلّم مدى الحياة كافة أنشطة التعلّم التي يتم القيام بها على مدار العمر بهدف تحسين مستوى المعارف، والمهارات والكفاءات، من وجهة النظر الشخصية أو المدنية أو الاجتماعية أو المتعلقة بالتوظيف (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، 2015). غالبًا ما كان يرتبط التعلّم مدى الحياة بشكل أكثر محدودية بتعليم الكبار، لاسيما التدريب على المساعدة في تعويض الكبار عن التعليم منخفض الجودة في المدارس (اليونسكو، 2000).

يعتبر جدول أعمال التنمية لما بعد 2015 التعلّم مدى الحياة بمثابة عملية، تبدأ عند الميلاد وتستمر طوال كافة مراحل الحياة (**الشكل 0-1**). يقوم منهج التعليم المذكور بالدمج بين مسارات التعلّم المتعددة والمرنة، ونقاط الدخول وإعادة الدخول في كافة الأعمار، والروابط المدعمة بين التركيبات الرسمية وغير الرسمية، بما في ذلك

الشكل 0-1:
فرص التعلّم مدى الحياة للجميع

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

> يعد التعلّم مدى الحياة بمثابة عملية، تبدأ عند الميلاد وتستمر طوال كافة مراحل الحياة

الاعتماد الرسمي للمعارف، والمهارات والكفاءات المكتسبة من خلال التعليم غير الرسمي واللارسمي.

يتم التعليم الرسمي في مؤسسات مصممة لتقديم الخدمة التعليمية بدوام كامل للطلاب في نظام مُنظم كمسار تعليمي متواصل، من مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي والعالي. وقد ركزت سياسة التعليم الدولية من الناحية التاريخية على الجهود المبذولة لضمان توفير خدمة التعليم الابتدائي العام وتقليل عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. يوجد التعليم غير الرسمي والتدريب في بيئات تعلّم مخططة ولكن خارج النظام الرسمي. وغالبًا ما تكون أنشطة التعلّم غير الرسمي مرتبطة بالوظائف ولكنها توفر التدريب كذلك في مجال المهارات الحياتية وأنواع التنمية الذاتية الأخرى. يتم توفير خدمة التعليم الرسمي وغير الرسمي على حد سواء من خلال برامج منظمة يتم توفيرها للمدارس، أو المراكز، أو الجمعيات أو أماكن العمل. يتم توفير خدمة التعليم اللارسمي خارج نطاق البرامج المنظمة وتشمل الأنشطة اليومية مثل قراءة الصحف أو زيارة المتاحف. كما يتضمن هذا النوع من التعلّم المعارف والمهارات المتبادلة بين الأجيال والتي يتم تمريرها من خلال أفراد العائلات والمجتمع (اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء 2012).

يختص هدف التنمية المستدامة 4 بنوع التعليم المطلوب: الشامل، والمتكافئ والجيد. يتلخص الدرس الذي ظهر على مدار الخمسة عشر (15) عامًا الماضية في أن التقدم في المجال التعليمي لا يمكن أن يرتكز فقط على زيادة معدلات القيد. ما يقرب من 38% من الأطفالالذين بلغوا السن المناسب لإتمام مرحلة التعليم الابتدائي لم يتعلموا معظم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها للنجاح في حياتهم (اليونسكو، 2014أ). التعليم الجيد يرسخ المهارات والكفاءات الأساسية التي تعد المتعلمين لمواجهة التحديات المختلفة. التركيز على الجودة يضمن أن المهارات التأسيسية - القراءة والكتابة وعلم الحساب - تعزز التفكير الإضافي عالي المستوى، والإبداع، وحل المشكلات، والمهارات الاجتماعية والعاطفية.

السياق المحلي والتنوع يحددان شكل التحديات والحلول. بدلاً من دفع الأفراد تجاه برنامج بحجم واحد يناسب الجميع، يقوم منهج التعلّم مدى الحياة بدمج التنوع في نظام شامل ومتكافئ. التعليم من أجل الاستدامة يمتد ليخدم المجتمعات المهمشة من خلال الاستفادة من كافة أنواع التعليم، والتنسيق بين التعلّم والسياق.

على الرغم من أن عملية قيد 91% من الأطفال بمثابة إنجاز عالمي كبير، إلا أن الوصول إلى النسبة المتبقية البالغة 9% يتطلب استراتيجيات مختلفة. الأطفال الذين يتزايد احتمال عدم التحاقهم بالمدارس هم الأطفال الذين ينحدرون من الأسر الأكثر فقرًا، والأقليات العرقية واللغوية، والأطفال العاملين، والذين يعيشون في المناطق البدوية أو قليلة السكان، والأيتام والأطفال المصابين بفيروس العوز المناعي ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة، وسكان الأحياء الفقيرة، والأطفال من ذوي الإعاقات، والأطفال النازحين نتيجة الصراع ومن يعيشون في الظروف الطارئة المعقدة (اليونسكو، 2015ب). المجموعات المذكورة لها احتياجات خاصة وتحتاج إلى حلول فريدة وتتسم بالمرونة.

ترتكز البرامج الناجحة المخصصة للفئات المهمشة على الحلول المناسبة على الصعيد المحلي والتي تعزز الاندماج الاجتماعي. فعلى سبيل المثال، تواجه مجموعات البدو والرعاة تحديات تحول دون الحصول على التعليم الأساسي الذي تستحقه بسبب تضارب أنماط حياتها التي تعتمد على التنقل مع أشكال التعليم النمطية. وعلاوة على ذلك، تقلل التغيرات في الأحوال الجوية، والعواصف، وحالات الجفاف والصراعات من الفرص المتاحة أمام الأطفال البدو للبقاء في المدرسة. هناك تحديات واجهت الحكومات والمجتمع المدني حتى يتسنى لها أن تعرف في البداية هوية المتعلمين المفقودين وما هو الشيء الاستثنائي المتعلق بأنماط حياتهم البدوية بعد ذلك. ظهرت منذ عام 2000، خطط التعليم المخصصة للبدو في إثيوبيا، ونيجيريا، والسودان وجمهورية تنزانيا الاتحادية (اليونسكو، 2015ب). ولا تساعد تلك البرامج فقط المجتمعات المستهدفة ولكنها توفر كذلك أمثلة مبتكرة للمدارس العادية.

التعلّم مدى الحياة يعدو مجرد كونه وصفًا طوليًا لنظام تعليم يبدأ من المهد إلى اللحد، فهو عبارة عن مبدأ تنظيمي، مخصص لتحسين مستوى حياة الأفراد.

التعليم مترابط مع أهداف التنمية المستدامة الأخرى.

تعتبر غايات أهداف التنمية المستدامة وسيلها عالمية، وغير قابلة للتجزئة ومترابطة فيما بينها. كل هدف من الأهداف البالغ عددها 17 هدفًا يتضمن مجموعة من الغايات. في كل مجموعة، تضم غاية واحدة على الأقل بين جنباتها التعلم، أو التدريب، أو التعليم أو على أقل تقدير ترفع مستوى الوعي بقضايا التنمية المستدامة الأساسية. تم اعتبار التعليم لفترة طويلة عاملاً أساسيًا في معالجة القضايا البيئية وقضايا الاستدامة وضمان رفاهية الإنسان (**الجدول 0-1**).

قدم *تقرير الرصد العالمي لبرنامج التعليم للجميع* الصادر عام 14/2013 تحليلاً لعوامل الربط والاتصال بين التعليم وأهداف التنمية الأخرى. يوجد دليل قوي على مدى أهمية

الجدول 0-1:
كيف يرتبط التعليم عادة بأهداف التنمية المستدامة الأخرى.

الهدف رقم 1	التعليم مهم لانتشال الأفراد من الفقر.	**الهدف رقم 10**	عند توافر فرص الوصول بشكل متكافئ، يحدث التعليم فارقًا أكيدًا على عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية.
الهدف رقم 2	يؤدي التعليم دورًا أساسيًا في مساعدة الأفراد على المضي قدمًا تجاه طرق الزراعة المستدامة، وفهم مسألة التغذية.	**الهدف رقم 11**	من الممكن أن يوفر التعليم للأفراد المهارات المطلوبة للمشاركة في بناء المدن الأكثر استدامة والحفاظ عليها، وتوفير المرونة في التعامل مع الكوارث.
الهدف رقم 3	من الممكن أن يحدث التعليم فارقًا هائلاً في مجموعة من القضايا الصحية، بما في ذلك حالات الوفاة المبكرة، والصحة الإنجابية، وانتشار الأمراض، وأنماط الحياة الصحية والرفاهية.	**الهدف رقم 12**	من الممكن أن يحدث التعليم فارقًا هائلاً في أنماط الإنتاج (مثلما هو الحال مع ما يتعلق بالاقتصاد التدويري) وفهم المستهلك للبضائع التي يتم إنتاجها بشكل أكثر استدامة وتجنب الإهدار.
الهدف رقم 5	يكتسب التعليم أهمية خاصة بالنسبة للنساء والفتيات لتحصيل مهارات القراءة والكتابة الأساسية، وتحسين مستوى المهارات والقدرات التشاركية، وتحسين فرص الحياة.	**الهدف رقم 13**	يعد التعليم بمثابة المفتاح لفهم الجمهور لآثار تغير المناخ والتكيف مع تلك الآثار وتخفيف حدتها، لاسيما على المستوى المحلي.
الهدف رقم 6	يزيد التعليم والتدريب من المهارات والقدرة على استخدام الموارد الطبيعية بشكل أكثر استدامة وإمكانية تعزيز الصحة العامة.	**الهدف رقم 14**	يكتسب التعليم أهمية في مجال رفع مستوى الوعي بالبيئة البحرية وبناء توافق استباقي فيما يخص الاستخدام الحكيم والمستدام.
الهدف رقم 7	يمكن لبرامج التعليم، لاسيما غير الرسمية واللارسمية، المساهمة في الحفاظ على الطاقة وتعزيز مصادر الطاقة المتجددة.	**الهدف رقم 15**	يزيد التعليم والتدريب من مستوى المهارات والقدرة على دعم سبل المعيشة المستدامة والحفاظ على الموارد الطبيعية والتنوع البيولوجي، لاسيما في البيئات المهددة.
الهدف رقم 8	هناك رابط مباشر بين مجالات مثل الحيوية الاقتصادية، والأعمال الحرة، ومهارات سوق العمل ومستويات التعليم.	**الهدف رقم 16**	يعد التعلّم الاجتماعي مسألة حيوية لتيسير وضمان إقامة مجتمعات تشاركية، وشاملة وعادلة، علاوة على الترابط الاجتماعي.
الهدف رقم 9	يعد التعليم ضروريًا لتطوير المهارات المطلوبة لبناء بنية تحتية أكثر مرونة وتصنيع أكثر استدامة.	**الهدف رقم 17**	يبني التعلّم مدى الحياة القدرة على فهم سياسات وممارسات التنمية المستدامة وتعزيزها.

المصدر: المجلس الدولي للاتحادات العلمية والمجلس الدولي للعلوم الاجتماعية (2015).

> يساعد التحصيل العلمي المتزايد على تحسين مستوى الحياة من خلال تقليل معدلات الفقر، وتحسين النتائج الصحية، وتطوير التكنولوجيا وزيادة الترابط المجتمعي

التعليم والتعلّم في دعم التغير المجتمعي، علاوة على دور التعليم كوسيلة شاملة لتطوير جدول أعمال 2030. يساعد التحصيل العلمي المتزايد على تحسين مستوى الحياة من خلال تقليل معدلات الفقر، وتحسين النتائج الصحية، وتطوير التكنولوجيا وزيادة الترابط المجتمعي (اليونسكو، 2013، 2014ب). كما يمكن أن يساعد الأفراد على التأقلم بشكل أفضل مع تغير المناخ وتقليل تعرضهم للمخاطر المرتبطة بها.

التعليم مرتبط بالوعي البيئي المتزايد، والاهتمام به، وفي بعض السياقات، اتخاذ الإجراء المناسب حياله. أظهر الطلاب الذين حققوا نتائج أعلى في العلوم البيئية مستويات أعلى من الوعي بالقضايا البيئية المعقدة عبر الدول البالغ عددها 57 دولة المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب لعام 2006 التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. كلما زاد عدد سنوات التعليم، زاد اهتمام الشخص بالحماية البيئية، وفقًا للنتائج المأخوذة من الاستطلاع العالمي للقيم. يتزايد احتمال مشاركة المواطنون المتعلمون الذين يتحلون بالوعي والاهتمام البيئي بصورة أكبر في الإجراءات السياسية لحماية البيئة. كما يزود التعليم المواطنين بالمهارات المطلوبة للتكيف مع التأثيرات المتنوعة لتغير المناخ. المزارعون في البلدان منخفضة الدخل معرضون بصورة أكبر لتأثيرات تغير المناخ. أظهر استطلاع تم إجراؤه في بوركينا فاسو، والكاميرون، ومصر، وإثيوبيا، وغانا، وكينيا، والنيجر، والسنغال، وجنوب وزامبيا أن المزارعين الذين يتحلون بمستويات أعلى من التعليم كانوا أكثر قدرة على الصمود من خلال التكيف.

الروابط تمتد في الاتجاهين. وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من الفقر تزيد احتمالات حصولهم على مستوى أقل من التعليم والخدمات الأساسية. الحصول على المياه النظيفة ومرافق الصرف الصحي المحسنة يعد أمرًا مهمًا لاسيما بالنسبة لتعليم الفتيات. حيث يؤثر هذا الأمر على قراراتهم المتعلقة بالتعليم ويحقق مكاسب صحية، ويوفر الوقت والخصوصية. تزيد أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدام، مثل تحسينات البيئة الطبيعية، وتشريعات الحكومة الخضراء والتغيرات في طلب المستهلك على المنتجات والخدمات الأكثر حفاظًا على البيئة، من الاهتمام بالتعليم من أجل التنمية المستدامة. وتعد معالجة تغير المناخ أمرًا ضروريًا بالنسبة لمستوى التقدم الشامل المتعلق بأهداف التنمية المستدامة، بما في ذلك هدف التنمية المستدامة 4. يرمي هدف التنمية المستدامة 13 إلى تعزيز اتخاذ الإجراءات الفورية لمواجهة تغير المناخ وتأثيره، فلا يمكن تحقيق التنمية المستدامة بدون هذا الأمر.

الروابط المتبادلة بين التعليم والعديد من أهداف التنمية المستدامة لم تكن مجال تركيز البحث المستدام. وقد تم التوصل إلى تغطية ضعيفة نسبيًا للروابط بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة من الهدف 12 إلى 15، والتي تتناول الاستهلاك والإنتاج المستدام، وتغير المناخ، والمحيطات والموارد البحرية، والنُظم البيئية البرية، وذلك من خلال استعراض 40 تقريرًا رئيسيًا من تقارير الأمم المتحدة المستندة إلى الأدلة (فلاديميروفا ولي بلانك، 2015). وبالمثل، فإن قاعدة الأدلة الخاصة بالقيود والتحديات التي تعوق الترابط بين أهداف التنمية المستدامة تميل إلى أن تكون محدودة أو منعدمة. يجب معالجة الفجوة الواضحة المذكورة في مجال المعرفة: ليس فقط الروابط بين قطاعات التنمية، ولكن الآثار السلبية غير المقصودة بينهما على حد سواء، والتي يجب فهمها بصورة أفضل.

ما هو نوع التعليم الضروري؟

من المفترض أن التعليم الجيد يمكنه أن يساعد على تنمية المواطنين الذين يتحلون بالقدرة واليقظة، مما يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى حياتهم وحياة الآخرين من حولهم. ولكن إعلان إنشيون يوضح أن المعارف والمهارات المعينة تعزز التنمية المستدامة أكثر من غيرها. لا تحقق كل أشكال التعليم نفس المزايا للجميع، فلابد من اعتبار مسألة الزمان، والمكان، والموقف والسياق (هاربر، 2014).

> لا تحقق كل أشكال التعليم نفس المزايا للجميع. مسألة الزمان، والمكان، والموقف والسياق

يشير بعض العلماء إلى أن نُظم التعليم التي تركز على إعداد الشباب للعمل والاستنزاف الممتد طوال العمر لخدمة الأهداف الاقتصادية الأساسية لها تأثيرات سلبية (نوسبوم، 2010، أورر، 1994). ويرى هؤلاء أنه بدون التفكير النقدي في نقاط القوة، ونقاط الضعف والهدف النهائي للتعلم، فإن مخاطر نُظم التعليم تصبح بمثابة امتداد لاقتصاد العولمة غير القابل للدعم. وقد تم التعبير عن هذا الأمر بقوة من قبل جون إيفانز، السكرتير العام للجنة الاستشارية النقابية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2015): "لا توجد وظائف على كوكب ميت".

من الممكن أن يدعم التعليم والتعلّم مدى الحياة أهداف التنمية المستدامة بمنهجين على الأقل. حيث يميل المنهج الأول إلى التركيز على الإلمام بالقراءة والكتابة والحفظ أو على المعرفة المعينة لإحداث تغير سلوكي، مع الإشارة إلى أن التعليم من الممكن أن ييسر عملية التغيير في القيم، والرؤى العالمية والسلوك على مستوى الفرد، والجماعة والمجتمع ككل. يكون هذا الأمر مجديًا خصوصًا عند الاتفاق على القيم العامة والسلوكيات الأفضل والمطلوبة بصورة أكبر، مثل الفكرة التي تقلل من إهدار الطعام واستهلاك الطاقة تعتبر مهمة بالنسبة للاستدامة وأن الأفراد يمكنهم تقليل إهدار الطعام والحفاظ على الطاقة في المنزل.

في حين يركز المنهج الثاني على تطوير القدرة، والكفاءات ومستوى المشاركة، مع الإشارة إلى أن التعليم من الممكن أن ييسر عملية التعلّم التأملي أو النقدي، واكتساب المعارف والمهارات، والقدرة الأكبر على معالجة قضايا الاستدامة المعقدة، مثل كيفية إنشاء مدرسة مستدامة أو مدينة غير ملوثة بالكربون. ويتسم هذا الأمر بالأهمية لاسيما في حالة وجود شك فيما ينبغي القيام به أو عندما تكون الحلول الخاصة بسياق معين في حاجة إلى تحديد من خلال الإجراءات التعاونية والمكررة. يعتبر منهجي التعليم المذكورين مكملين لبعضهما للحصول على نتائج التعلّم والاستدامة المهمة (**الجدول 0-2**).

التحول المطلوب للحفاظ على كوكب أكثر نظافة، وأكثر اخضرارًا يتطلب تفكيرًا تكامليًا، ومبتكرًا وإبداعيًا، يتم ترسيخه بالاشتراك بين المدارس، والحكومات، ومنظمات المجتمع المدني والشركات. وهذا التحول مطلوب للتعليم الذي يتخطى مجرد نقل المعرفة والسلوكيات المطلوبة من خلال التركيز على وجهات النظر المتعددة - الاقتصادية، والإيكولوجية، والبيئية والاجتماعية الثقافية - ومن خلال تنمية المواطنين الذين يتحلون بالقدرة، والبراعة، واليقظة والكفاءة. من الممكن أن يساهم هذا النوع من التعليم في توفير أشكال جديدة من المواطنة، والريادة والحوكمة التي تركز على الرفاهية الحالية والمستقبلية للأفراد والكوكب بشكل عام.

الجدول 0-2:
نتائج التعلّم في مجال التعليم من أجل الاستدامة

بُعد التثقيف بالاستدامة	نتائج التعلّم ذات الصلة.
تعلّم المعرفة ديناميات الاستدامة ومحتواها	مهارات القراءة والكتابة المتعلقة بالاستدامة التفكير في النُظم نظرة متكاملة فهم الحدود الكوكبية
تعلّم النقد البُعد النقدي للاستدامة	التحقيق في الهيمنة والروتينيات تحليل المعيارية الفوضوية، الإخلال
تعلّم إحداث التغيير بُعد التغيير والابتكار للاستدامة	القيادة وريادة الأعمال فتح آفاق الإبداع، واستخدام التنوع تقدير التداخل التكيف والمرونة التمكين والتغيير الجماعي
التعلّم لتحقيق الذات، و تعلّم الاهتمام البُعد الوجودي والمعياري للاستدامة	التواصل مع الأفراد، والأماكن والأنواع البيولوجية الأخرى الحماسة، والقيم وإيجاد المعنى الوضع الأخلاقي، ومراعاة الأخلاقيات، والحدود والقيود

المصدر: والس ولينجليت (2016).

> وقد أكد إعلان إنشيون على الالتزام بالتقرير العالمي لرصد التعليم كآلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 وإعداد التقارير عنه وعن التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى.

دليل القارئ لفهم التقرير

أكدت الجمعية الدولية للتعليم في إعلان إنشيون على التزامها *بالتقرير العالمي لرصد التعليم* كتقرير مستقل، ورسمي، استضافته اليونسكو ونشرته، للعمل "كآلية لرصد تقارير عن... هدف التنمية المستدامة 4 وإعدادها وعن التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى، في إطار الآلية المقرر إعدادها لرصد تنفيذ أهداف التنمية المستدامة المقترحة ومراجعتها " (اليونسكو، 2015ب). اعتمادًا على خبرة الرصد الممتدة لمدة 14 عامًا باسم تقرير الرصد العالمي، سيستمر التقرير المعاد تسميته باسم التقرير العالمي لرصد التعليم في توفير تحليل موثوق ودقيق لمستوى التقدم العالمي المحرز على صعيد جدول أعمال التعليم من خلال عملية إعداد التقارير المنهجية والمستندة إلى الدليل.

يشير التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، التقرير الأول ضمن مجموعة جديدة تمتد لمدة خمسة عشر (15) عامًا، إلى أن التعليم لن يصل إلى مبتغاه لدفع العالم إلى الأمام ما لم تتغير معدلات التطوير بصورة كبيرة، وما لم تراعي نُظم التعليم التنمية المستدامة من حيث الطريقة التي يتم تقديم الخدمات بها.

يشير البحث المعتمد لهذا التقرير إلى أنه، بالنسبة للدول الصناعية التي تبلغ نسبتها 90%، ولكل دولة منفردة في جنوب آسيا ودول جنوب الصحراء الإفريقية حتى في ظل توسيع نطاق نُظم التعليم الخاصة بها بأسرع معدلات ممكنة تمت ملاحظتها في المناطق من الممكن أن تكون بطيئة للغاية بحيث لا تحقق الغاية الأولى في الهدف العالمي الخاص بالتعليم، هدف التنمية المستدامة 4.

كما أنه يوضح مدى الأهمية بالنسبة لنُظم التعليم في التوسع بالمعدل المذكور في الهدف الوارد في جدول أعمال 2030. إذا كان بإمكان العالم تحقيق هدف إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي بحلول عام 2030 بطريقة أو بأخرى، فمن المحتمل أن يرتفع مستوى دخل الفرد بنسبة 75% حتى عام 2050، وأن يتم تحقيق هدف القضاء على الفقر بعد 10 سنوات. وبالمثل، فإن معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5) في دول جنوب الصحراء الإفريقية من الممكن أن ينخفض بمعدل 13 حالة لكل 1000 مولود حي بحلول عام 2050، ومن الممكن أن تقل معدلات الوفيات العالمية المرتبطة بالكوارث بمعدل 50000 حالة في العام.

وفي الجزء الموضوعي من هذا التقرير (الفصول من 1 إلى 8)، تم طرح حجج دامغة لأنواع التعليم المهمة لتحقيق أهداف تقليل معدلات الفقر، والقضاء على الجوع، وتحسين مستوى الصحة، والمساواة بين الجنسين والتمكين، والزراعة المستدامة، والمدن التي تتسم بالمرونة، والمجتمعات الأكثر مساواة، وشمولية وعدالة. وتسلط تلك الحجج الضوء على الدليل، والممارسات والسياسات التي تبرز كيف يمكن للتعليم - المُعرف على نطاق واسع بأنه يشمل التعلّم الرسمي وغير الرسمي واللارسمي - أن يعمل كوسيلة تحفيز لجدول أعمال التنمية المستدامة الشامل. وفي الوقت ذاته، تعترف بالكيفية التي يمكن بها لتحديات التنمية الأخرى والنجاح التأثير على نُظم التعليم ونتائجه.

تم تناول التحديات المتعددة المتعلقة بكيفية تقييم مستوى التقدم المحرز تجاه تحقيق هدف التنمية المستدامة 4 في تقرير الرصد (الفصول من 9 إلى 23)، بما في ذلك التوصيات المحددة المتعلقة بتغيير السياسة في السنوات القادمة. يسعى التقرير إلى المساهمة في المناقشات المتعلقة بكيفية التجاوب بصورة أفضل مع إطار عمل رصد التعليم العالمي المقترح بطريقة تدعم الدول وشركاءها الدوليين.

التقرير العالمي لرصد التعليم المذكور مقيد بوقت للمساهمة في مجموعات البناء الأولية لجدول أعمال التنمية المستدامة. وتظهر نتائجه أن التعليم المتكافئ الجيد والتعلّم مدى الحياة يتسمان بالأهمية لتأمين مستقبل مستدام للجميع. لا يؤثر ما يتعلمه الأفراد وكيفية تعلمه على معارفهم، ومهاراتهم، وسلوكياتهم ونظرتهم للعالم فحسب، بل يؤثر أيضًا على احترامهم كذلك لبعضهم البعض، بجانب اختيارات الاستثمار والبحث التي تؤثر على الأجيال القادمة. وسيكون للطريقة التي يتطور بها التعليم على مدار الخمسة عشر (15) عامًا القادمة تأثير هائل على ما إذا كان بإمكان العالم تحقيق الرؤية الطموحة للمجتمع الدولي للأمم أم لا. من الضروري التفكير بشكل نقدي في نُظم التعليم حتى لا تشجع أنماط الحياة غير المستدامة ولكن تقوم بدلاً من ذلك ببناء مجتمعات صلبة وتمكن الأفراد من المشاركة في التغيير، والعمل بشكل تعاوني لمواجهة التحديات الكبيرة المرتبطة بهذه الفترة الزمنية. ينبغي على البشر التخيل، والتفكير والعمل بصورة مختلفة حتى يتسنى لهم تقليل الآثار الناتجة عن تغير المناخ وتحقيق التنمية المستدامة - ويعد التعليم أمرًا ضروريًا لتحقيق هذا الهدف.

أظهرت التجربة منذ عام 2000، أنه لا يمكن للبشرية التغلب على التحديات التي تواجهها وتواجه الكوكب إلا من خلال الجهود المتضافرة. من الضروري بذل كافة الجهود الممكنة ومد جسور التعاون التي تسهم في تحقيق الرؤية المشتركة، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويجب على القادة في كل مجال – بدءًا من الصحة، والتعليم والعدالة وحتى البيئة والتنمية المتعلقة بالنوع والتنمية الحضرية، العمل معًا لإعداد سياسات متكافئة والسعي لتحقيق التضافر حتى يتسنى ضمان توفير حياة مناسبة وكريمة للجميع.

> "لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، من الضروري بذل كافة الجهود الممكنة ومد جسور التعاون التي تسهم في تحقيق الرؤية المشتركة."

الجزء الموضوعي

يناقش الجزء الموضوعي من التقرير العالمي لرصد التعليم الروابط المتبادلة بين هدف التنمية المستدامة 4 المعني بالتعليم وأهداف التنمية المستدامة الأخرى البالغ عددها 16 هدفًا. ويستعرض الدليل، والممارسات والسياسات الموجهة للتعليم والتي تؤكد على دور التعليم في تنفيذ جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة بالكامل. وفي الوقت ذاته، يعترف بأن الحقائق المتغيرة في قطاعات التنمية الأخرى تؤثر على نُظم التعليم ونتائجه.

يتألف الجزء الموضوعي من ثمانية فصول. تبحث ستة منها في الأعمدة الأساسية والمفاهيم الضرورية للتنمية المستدامة - الكوكب، والرخاء، والأفراد، والسلام، والمكان والشراكات. ويناقش الجزء الموضوعي الأخير، التوقعات، كيفية تأثير الزيادات المتوقعة في مستوى التحصيل العلمي بحلول عام 2030 على غايات التنمية الأساسية بحلول عام 2050.

الكوكب يركز على الأدوار التي يمكن أن يؤديها التعليم في تحول المجتمع تجاه الاستدامة البيئية. ويناقش الدليل الكيفية التي يمكن أن يساهم بها التعليم في تنمية المعارف، والمهارات والحلول للمساعدة في زيادة الاهتمام بالبيئة، وبناء الوعي بتغير المناخ وغير ذلك من المخاطر المتعلقة بالمناخ، وتغيير سلوك الأفراد بحيث يصبح أكثر صداقة للبيئة. كما يقر بمدى أهمية تحول نُظم التعليم حتى يتسنى للتعليم المساعدة في تعزيز أنماط الحياة المستدامة وإعادة التوازن للتركيز على الاقتصاد الفردي والمكاسب المادية. ويتناول كذلك الحاجة إلى تشجيع وجهات النظر المختلفة حتى يتسنى تحقيق الاستدامة البيئية - على سبيل المثال، عن طريق التعلّم من المعارف وأنماط الحياة الخاصة بمجتمعات السكان الأصليين - والحاجة إلى تثقيف وإشراك القطاع الخاص لتحقيق التحول الثابت.

الرخاء يستكشف دور التعليم في تعزيز التنمية المستدامة على المستوى البيئي والشاملة على المستوى الاقتصادي. ويقدم الدليل على الروابط بين التعليم واكتساب المهارات من ناحية، والنمو الاقتصادي طويل المدى من ناحية أخرى. ويناقش في الوقت ذاته مدى أهمية عمليات التحول الاقتصادية لجعلها أكثر استدامة من الناحية البيئية من خلال الصناعة الخضراء والممارسات الزراعية المستدامة. كما يتناول الفصل دور التعليم في تقليل مستويات الفقر وعدم المساواة، مع التركيز على مسألة التكامل الوثيق بين السياسات التعليمية والاقتصادية وتلك الخاصة بالتوظيف لتعزيز إدماج كافة الأفراد في الاقتصاد.

الأفراد يناقش التنمية الاجتماعية الشاملة كمطمح يهدف إلى ضمان الحياة الصحية والكريمة والصالحة المُمكنة لكافة النساء والرجال والفتيات والصبية. ويفترض هذا الأمر كحد أدنى، أن كافة الأفراد يحتاجون إلى الحصول على الخدمات الأساسية الضرورية مثل التعليم، والصحة، والمياه، والصرف الصحي والطاقة. كما يركز الفصل على التنمية الاجتماعية التحويلية المطلوبة لتغيير التركيبات، والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية. ويسلط الضوء على حجم التحديات المتعلقة بتوفير الخدمات الأساسية الضرورية للجميع، وتحقيق المساواة بين الجنسين وإدماج المجموعات المهمشة المتنوعة. كما يؤكد الدليل على مدى أهمية التعليم بالنسبة لتمكين الإناث لتحقيق نتائج إيجابية في مجالات الصحة، والتغذية، والصرف الصحي والطاقة، وبين الأجيال. كما يناقش كذلك الكيفية التي يمكن بها للتعليم كقطاع مؤسسي تحسين الطريقة التي تعمل بها القطاعات الأخرى، مثل التدخلات الشاملة المرتبطة بالصحة في المدارس. يمثل النظام التعليمي مكونًا محوريًا من مكونات التنمية الاجتماعية الشاملة، حيث يمكن للتعليم تزويد الأفراد بالمعارف، والمهارات والقيم التي يمكن أن تساعد على تحسين النتائج الاجتماعية وتغيير النماذج الاجتماعية. وفي الوقت ذاته، يتطلب ضمان التنمية الاجتماعية الشاملة الاعتراف بدور القيود المتعلقة بدور التعليم، وفهم الكيفية التي يمكن بها للمؤسسات والقطاعات الأخرى التأثير على التعليم، والتأكد من وجود عمل متكامل بينها.

السلام يؤكد على دور التعليم في تعزيز المجتمعات السلمية، والعادلة والشاملة. ويدلل على أن السلام المستقر يتزايد احتمال توافره في المجتمعات التي توجد بها مؤسسات ديمقراطية وتمثيلية ونُظم عدالة تؤدي دورها جيدًا. للتعليم دور أساسي في مجال المساهمة في المشاركة والإدماج كما يعد ضروريًا لضمان الترابط الاجتماعي ومنع التوترات الاجتماعية والتخفيف منها. يوثق هذا الفصل الروابط بين التعليم والسياسات، موضحًا أن التعليم يوفر إمكانيات للمشاركة والإدماج والدعم والديمقراطية. كما يتناول العلاقات متعددة الأوجه بين التعليم والصراع والعنف: في حالة الافتقار إلى التعليم، أو كان التعليم غير متكافئ أو متحيز، من الممكن أن يساهم هذا الأمر في نشوب الصراع، ولكن توافر التعليم الفعّال من الممكن أن يقلل من الصراع أو يقضي عليه. ويوضح الفصل

أيضًا كيف يمكن للتعليم أن يؤدي دورًا تحويليًا في بناء السلم ومعالجة العواقب الوخيمة لإهماله. فضلاً عن تناوله التعليم والعنف غير المرتبط بالصراع والحروب، ويقدم الدليل على الكيفية التي يمكن بها للمبادرات التعليمية، لاسيما تلك المدفوعة من قبل منظمات المجتمع المدني، مساعدة المجموعات السكانية المهمشة في الوصول إلى العدالة.

المكان يسلط الضوء على المدن عند مناقشة الأبعاد المكانية للتنمية، حيث يعد التحضر بمثابة نزعة سكانية واضحة. ويدلل على أن المدن تعد بمثابة محركات للابتكار والنمو القائم على المعرفة. وعلى العكس من ذلك، يؤثر التعليم على المدن ويعد مكونًا أساسيًا لاستغلال رأس المال المادي والاجتماعي الخاص بها. يقدم هذا الفصل الدليل على أن التعليم من الممكن أن يكون له تأثير إيجابي، مثل الحد من الجرائم، والاستفادة منه في التخطيط الحضري الجيد، لتشجيع وسائل النقل المستدامة على سبيل المثال. يمكن أن تتسم المدن في الوقت ذاته، بافتقارها إلى المساواة على نطاق واسع، ويشمل هذا الأمر مجال التعليم، والذي يمكن أن يزيد من مستوى الشعور بخيبة الأمل، والاستياء والعنف في بعض الأحيان. يحتاج الأمر إلى النظر إلى التعليم باعتباره عنصرًا أساسيًا من عناصر الحوكمة الحضرية وترتيبات التخطيط للتأكد من أن فرص التحضر تفوق التحديات وتؤدي إلى إقامة مدن أكثر شمولية، وازدهارًا واستدامة من الناحية البيئية.

الشراكات توضح كيف أن التنفيذ الفعّال لأهداف التنمية المستدامة يتطلب خططًا وإجراءات متكاملة. يتعين على جميع المستويات الحكومية، والقطاعات وأنواع الفاعلين الوطنيين والدوليين العمل مع بعضها البعض، كما تحتاج إلى التمويل الكافي وغير ذلك من الظروف المساعدة (القدرة البشرية، والمؤسسات الفاعلة والإرادة السياسية) لتلبية احتياجات جدول الأعمال الجديد. تم تناول تلك القضايا من منظور قطاع التعليم الذي يحتاج إلى تنفيذ جدول أعمال أوسع نطاقًا بكثير - التعلّم مدى الحياة للجميع - والعمل في الوقت ذاته لتحقيق التكامل مع جداول أعمال التنمية الأخرى، نظرًا لدورها الأساسي في جوانب التنمية الأخرى. يناقش الفصل مدى توافر الموارد المحلية والخارجية للتعليم، والمفاهيم والأدلة والتطبيق المتعلق بالتخطيط المتكامل، وترتيبات الشراكة.

التوقعات يطرح السيناريوهات المستندة إلى النموذج بالنسبة للتحصيل العلمي ويصف دور التعليم في تحقيق أهداف التنمية. كما يتوقع السيناريوهات المحتملة المتعلقة بزيادة مستوى التحصيل العلمي بين عامي 2015 و2030.

نظرًا لأن التحليل الكمي عادة ما ينظر إلى التعليم على اعتبار أنه يرتبط بتأثيرات ذات مدى أطول بين الأجيال، فإنه يتوقع بعد ذلك كيف يمكن للتحصيل العلمي بحلول عام 2030 التأثير على أهداف التنمية الأساسية القابلة للقياس - ومعدل وفيات الرضع والأطفال، ومتوسط العمر المتوقع للكبار، والنمو الاقتصادي، ومعدلات الفقر وحالات الوفاة المرتبطة بالكوارث - بحلول عام 2050.

الجزء الخاص بالرصد

يطرح الجزء الخاص بالرصد في التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عام 2016 التحديات المتنوعة والمناقشات التي تتضمن رصد جدول الأعمال الخاص بالتعليم حتى عام 2030 وكيف يمكن للدول والمجتمع الدولي التحرك للأمام. وينقسم هذا الجزء إلى 15 فصلاً، تتضمن المقدمة والخاتمة.

وتنظر الفصول العشر (10) الأولى (الفصول من 10 إلى 19) بصورة منفصلة إلى كل غاية من غايات التعليم السبع (7) وكل وسيلة من وسائل التنفيذ الثلاث (3). وتحدد تلك الفصول المفاهيم المدرجة بشكل علني أو ضمني في صياغة الغاية. يناقش كل فصل كيفية صياغة المفاهيم في إطار المؤشرات العالمية والموضوعية المقترحة. وتركز بصورة أساسية على المدى الذي تم الوصول إليه عند إعداد منهجية المؤشرات، وعلى تحديد الأدوات المتاحة في الوقت الحالي لجمع البيانات ذات الصلة. تم طرح معلومات أساسية إرشادية، حتى المدى الذي تم الوصول إليه عند إعداد المنهجية ووفقًا للمعلومات المتوافرة بالنسبة لعدد كافي من الدول. لم تتم بعد تغطية المناهج الخاصة بمجالات الرصد من خلال المؤشرات المقترحة التي تمت مناقشتها كذلك.

يحاول الجزء الخاص بالرصد من التقرير العالمي لرصد التعليم ألا يكون تقريريًا ولكنه يميل بدلاً من ذلك إلى تقديم مساهمات في الوقت المناسب للمناظرة المعنية بما ينبغي رصده وكيفية ذلك. وضع الرصد العالمي للتعليم دائم التغير. هناك العديد من المبادرات التي انطلقت للتعامل مع التحديات الخاصة بأُطر المؤشرات المقترحة. نظرًا لتأخر توافر المعلومات، لازال من المبكر للغاية توفير البيانات الأساسية لعام 2015 - أو البيانات المحددة بالفعل لنهاية فترة برنامج التعليم للجميع.

تتناول الفصول من 20 إلى 22 القضايا الشاملة. يناقش الفصل رقم 20 مسألة تمويل التعليم، حيث لا تتوافر غاية محددة من غايات أهداف التنمية المستدامة لهذا الأمر، على الرغم من أن إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 يطرح مجموعة

واضحة من التوصيات. يناقش الفصل الاحتمالات المتعلقة بالبيانات الأفضل المتعلقة بالإنفاق العام، والمعونة وإنفاق الأسر المعيشية بالاستعانة بإطار عمل توفره حسابات التعليم الوطنية. يتناول الفصل رقم 21 الحقيقة المتعلقة بأن بعض المؤشرات المقترحة لا تتعلق بالمدخلات ولا بالنتائج ولكنها ترتبط بدلاً من ذلك بالاهتمام المتنامي بدور نُظم التعليم. حيث يطرح نظرة عامة عن الآليات المتاحة ونطاق التعاون الأفضل، لاسيما على المستوى الإقليمي. يبحث الفصل الموجز رقم 22 في كافة الغايات المندرجة تحت أهداف التنمية المستدامة الأخرى، علاوة على المؤشرات العالمية ذات الصلة، لتحديد تلك التي يرصدها التعليم بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

توفر تلك النظرة العامة الشاملة المتعلقة بتحديات رصد التعليم العالمي الرؤى، وتجمع الأجزاء المتفرقة من المعلومات وتحدد الأطراف المعنية التي يحتاج عملها إلى الاعتراف والتنسيق. نظرًا لأن تنفيذ جدول أعمال مثل الجدول المذكور قد يكون أمرًا شاقًا ومربكًا، لاسيما بالنسبة للدول، إلا أن الجزء الخاص بالرصد من التقرير العالمي لرصد التعليم يهدف إلى دعم الدول والشركاء عند مناقشة وتحديد أفضل الخطوات التي تساعد على تحقيق هدف التنمية المستدامة 4. يجذب الفصل رقم 23 الانتباه إلى الموضوعات العامة والأجزاء المفقودة في هذه المناقشة - ويحدد مكونات البناء والتضافر المحتمل لإعداد جدول أعمال لرصد التعليم العالمي يكون أكثر فاعلية وكفاءة على مدار الخمسة عشر (15) عامًا القادمة على المستويات الوطنية، والإقليمية والدولية.

خاتمة عامة

في الختام، يتناول الفصل رقم 24 جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة بشكل كامل والأهمية البالغة لعمليات المتابعة والمراجعة. يحدد جدول أعمال 2030 رؤية طموحة مشتركة للأفراد والكوكب والتي تتطلب إرادة سياسية، وموارد وتعاون. تعمل التقارير الموضوعية، مثل التقرير العالمي لرصد التعليم، كجسر بين الحوار العالمي والمبادرات الوطنية، ولا تساهم في قطاع واحد فقط ولكنها تساهم كذلك في الجهود الأوسع نطاقًا لتحديد السياسات الفعّالة التي تقلل من مستويات الفقر، وتحسن من مستوى الصحة وتخلق مجتمعات أكثر شمولية وعدالة واستدامة.

يتعرف الطلاب هنا في إندونيسيا على الحيوانات والنباتات بالقرب من الشاطئ. وهذا النشاط مصمم لتشجيع الطلاب على أن يحافظوا أكثر على البيئة.

الصورة بعدسة: نوربانى بوانيتا واكان/اليونسكو

الفصل

1

الكوكب:
الاستدامة البيئية

عقدنا العزم على أن نحمي الكوكب من التدهور وذلك يشمل الاستهلاك والإنتاج المستدامين، والإدارة المستدامة للموارد الطبيعية على كوكب الأرض واتخاذ الإجراءات العاجلة بشأن التغير المناخي حتى يمكن أن يدعم احتياجات الأجيال في الحاضر والمستقبل.

- *جدول أعمال التنمية المستدامة لعام 2030*

الرسائل الرئيسية

تتطلب الاستدامة المعيشية تحولاً هائلاً في أسلوب التفكير. وينبغي أن يصبح التعليم جزءًا من هذا التغيير.

1 **يمكن أن يساعد التعليم الشعوب على فهم القضايا البيئية والاستجابة لها.**

أ. يساعد التعليم في تنمية المعرفة الصحيحة والمهارات والحلول الفنية التي يمكن أن تغير السلوكيات البيئية.
ب. التعليم هو أفضل وسيلة لتحقيق الوعي بالتغير المناخي.
ج. التعليم هو الوسيلة الأكثر فعالية لتقليص النمو السكاني.
د. التعليم يحسن من التأهب للكوارث، ويقلل من التعرض للكوارث المرتبطة بالمناخ.
هـ. ويمكن للمدارس الصديقة البيئة والمناهج المصممة على نحو جيد والتعلم العملي خارج المدارس تقوية صلة الأشخاص بالطبيعة.

2 **ينبغي علينا خارج المدارس، أن نتعلم من خلال المجتمعات وطوال حياتنا.**

أ. يشجع التعلم ضمن المجتمعات الأشخاص على التفكير في قيمهم والمشاركة بفاعلية أكثر في التحولات تجاه المعيشة المستدامة.
ب. تعتبر المعرفة التقليدية وبالأخص تقاليد السكان الأصليين التي انتقلت عبر الأجيال هي المصدر الرئيسي للتكيف مع التغير المناخي.
ج. تساعد إتاحة التدريس باللغات المحلية في المدارس على مشاركة المعرفة بين الأجيال والمجتمعات خارج المدرسة.

3 **ينبغي أن تحرص النُظم التعليمية على عدم تشجيع أنماط الحياة غير المستدامة.**

أ. التعلم من أجل النمو الاقتصادي فحسب لن يجلب حلولا مستدامة.
ب. ينبغي أن تعكس نُظم التعليم والمناهج الأسس المهمة لمعرفة مجتمعات السكان الأصليين والتي تعتمد على الاحترام العميق ما بين الثقافات المتعددة بالإضافة إلى انفتاح تعددية نُظم المعرفة والثقافات.

4 **يتعين على المدارس اتباع منهج شامل عند التعامل مع التحديات البيئية.**

أ. على المعلمين والطلاب معا التعرف على التغير المناخي وأسبابه الكامنة.
ب. كما يتعين على علم التربية تشجيع التعاون والمشاركة.
ج. يجب على المدارس الانخراط مع المجتمعات المحيطة بها.
د. لا بد أن يتم إجراء عمليات وبناء مرافق صديقة للبيئة.

5 **يجب أن يشجع القطاع الخاص التعلم مدى الحياة لمكافحة التغير المناخي.**

أ. يمكن أن تتضمن الجهود التعلم في مكان العمل، والانضمام إلى الشراكات مع أصحاب المصلحة المتعددين لتطوير الحلول البيئية، والحد من الأضرار البيئية للشركات، وتمويل المدارس الصديقة للبيئة.

التحديات البيئية العالمية المُلحة.....19
التعلم عامل جوهري في مواجهة تلك التحديات.....24
يتطلب التعامل مع التغير المناخي اتباع منهج متكامل للتعلم.....32
الخاتمة.....35

أظهرت مجموعة من الأدلة القاطعة التي جرى جمعها منذ عام 1972 عندما انعقد مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية أن التصرفات والعادات لنوع واحد وهو *الإنسان العاقل* تؤدي إلى اختلال وظيفي لم يسبق له مثيل على كوكب الأرض. ويعيش جانب متزايد من سكان العالم خارج الحدود الإيكولوجية التي وضعتها الموارد الطبيعية المحدودة للأرض ونظم الدعم:

وبما أن السلوك البشري من الواضح أنه هو المشكلة، يتحمل البشر المسؤولية عن توفير الحلول لهذه التحديات التي يواجهها الكوكب. يؤكد جدول أعمال التنمية المستدامة حتى عام 2030 على قضايا الاستدامة البيئية، والحاجة إلى إحداث تحول بالاستهلاك والإنتاج لإعادة التوازن إلى الحياة على اليابسة وفي المياه، وضرورة التصرف العاجل حيال التغير المناخي. وعلاوة على ذلك، تتشابك الاستدامة البيئية بشكل واضح مع الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية، كما تؤثر التحديات المحيطة بالاستخدام المنصف والمستدام للموارد الطبيعية على قدرة الناس على أن يعيشوا حياة سلمية ومستقرة ومزدهرة وصحية.

العلاقة بين التنمية البشرية والأثر البيئي ليست مباشرة. من ناحية أخرى، فإن الشعوب التي تعيش في الدول الغنية ذات المستويات العليا من التعلم من المرجح أن تكون أنماط حياتهم لها أثر ضار على النُظم الإيكولوجية العالمية وهذا بدءًا من ارتفاع مستوى نفايات الأغذية إلى المستويات العليا من ثاني أكسيد الكربون الناجم عن استخدام السيارات والطائرات. ومن ناحية أخرى، فإن التوسعات في التعليم البيئي ومحو الأمية الإيكولوجية تساعد الأشخاص على تغيير أساليبهم الشخصية وسلوكياتهم في حياتهم اليومية، مثل إعادة التدوير القمامة وخفضها والحفاظ على الطاقة وكذلك حيال القضايا التي تتضمن نظافة المياه والصحة العامة. وهذا يعني أن هناك بعض أنواع التعليم، إن لم يكن أغلبها، تعد أدوات فعّالة في الكفاح من أجل الصحة البيئية وسلامة الكوكب.

ويوضح هذا الفصل التحديات البيئية المُلحة وأنواع السياسات المقترحة للتحرك تجاه الاستدامة البيئية. ويستعرض الفصل أساليبًا متعددة لفهم مسؤولية السلوك الإنساني الذي أسهم في الأزمة المتزايدة ثم يتناول الطرق التي يمكن للتعليم والتعلم أن يسهما بها في إيجاد الحلول. وفي النهاية، فإن هذا الفصل يستكشف كيف يمكن للمناهج المتكاملة للتعلم طوال الحياة أن تساعد في معالجة التغير المناخي.

التحديات البيئية العالمية المُلحة

يعتقد الكثيرون من علماء المناخ أن الأرض قد دخلت في عصر إيكولوجي جديد، عصر الأنثروبوسين، حيث تضر أنشطة الإنسان بقدرة الكوكب على تنظيم نفسه. وحتى الثورة الصناعية في أواخر القرن الثامن عشر قبل الميلاد، لم ترتبط التغيرات البيئية العالمية على نحو وثيق بالأنشطة البشرية. ولقد كانت في الأغلب الأعم نتاج أسباب طبيعية تحدث ببطء مثل التغيرات في طاقة الشمس أو ثورات البراكين. ولكن عانى العالم الطبيعي من التدهور البيئي (وثيقة الأمم المتحدة للبيئة، 2012) منذ بداية التصنيع الحديث، وذلك تزامنا مع استفادة البشر من التجارة المتزايدة والنمو الاقتصادي وتمتعهم بحيوات أطول وأكثر صحة.

ويمكن أن يعزى حجم وتيرة فقدان التنوع البيولوجي وتدهور الأراضي واستنفاد طبقة الأوزون والتغير المناخي إلى الأنشطة البشرية. يتحمل البشر المسؤولية عن

انبعاث كميات هائلة من ثاني أكسيد الكربون وغيره من الغازات المسببة لظاهرة الاحتباس الحراري في الغلاف الجوي. وقد تسبب السلوك البشري في إحداث ضرر لا يمكن إصلاحه لبعض الأنواع النباتية والحيوانية. فقد انخفضت مجموعة متنوعة من الفقاريات (الثدييات والطيور والزواحف والبرمائيات والأسماك) بنسبة 52% منذ عام 1970 (ماكليلان وآخرون، 2014). أكبر انقراض يحدث بين أنواع المياه العذبة، ويرجع ذلك أساسًا إلى فقدان الموائل والصيد الجائر للحيوانات والأسماك.

طوّر الخبراء مفهوم الحدود الكوكبية كطريقة مفيدة لوصف وقياس الحدود البيئية التي يمكن في إطارها البشر وغيرهم من الكائنات الحية على الكوكب أن يتعايشان بأمان (روكستروم وآخرون، 2009). ويجري رصد تسعة حدود كوكبية من خلال مؤشرات التغير المناخي، وفقدان التنوع البيولوجي التلوث بغاز النيتروجين والفوسفور، واستنفاد طبقة الأوزون في الستراتوسفير، وتحمض المحيطات، واستهلاك المياه العذبة في العالم، والتغير في استخدام الأراضي الزراعية وتلوث الهواء والتلوث الكيميائي. زادت ستة من المؤشرات بشكل ملحوظ منذ ما قبل العصر الصناعي، وبقيت خمسة أو دخلت مناطق عالية المخاطر (**الشكل 1-1**). وبما أن كل الحدود الكوكبية ارتباطًا وثيقًا وثيقًا فهذه الاتجاهات تشير إلى وجود خطر على تربة الأرض والمياه والغلاف الجوي (ستيفن وآخرون، 2015)

أدى السلوك البشري إلى أزمة بيئية

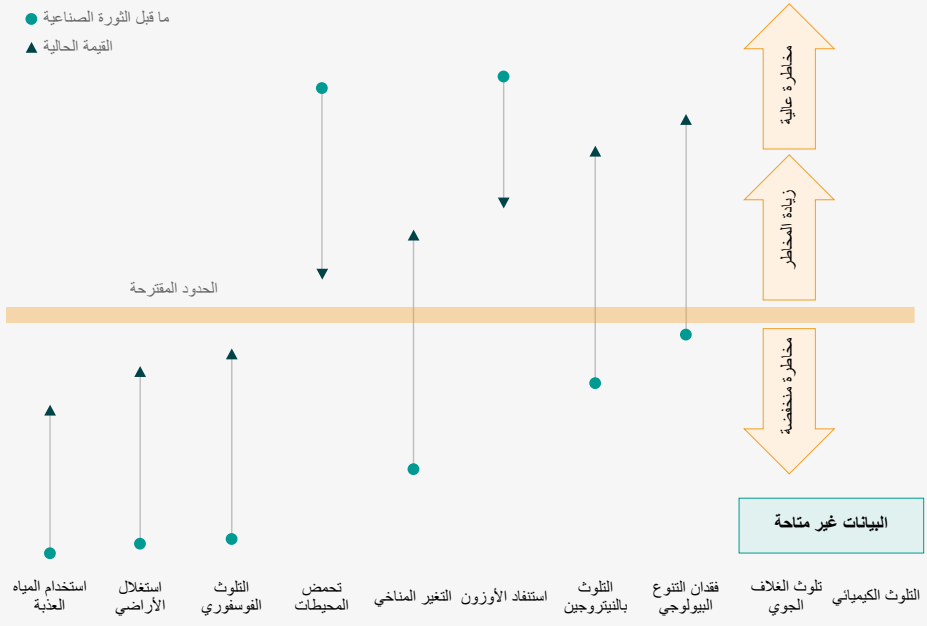
وعلى الرغم من أن هناك إجماعًا عامًا على أن البشر هم المسؤولون عن الأزمة البيئية العالمية، تختلف وجهات النظر فيما يتعلق بالعوامل البشرية الأكثر مسؤولية عن ذلك. ولقد حدد الخبراء الطرق المترابطة التي يدفع بها البشر الحدود الكوكبية، وكل منها متصل بمجموعة مميزة من خيارات وحلول السياسات. ويستعرض هذا القسم ثلاثة من أشهر التفسيرات: الزيادة السكانية، وأنماط الحياة الحديثة والسلوك الفردي.

المشكلة السكانية

اقترحت هذه الفكرة أن هناك أعدادًا هائلة من السكان على هذا الكوكب. تستخدم الأعداد الهائلة من السكان المزيد من الموارد الطبيعية، ويدفعون الحدود الكوكبية إلى مناطق الخطر. تضاعف عدد سكان العالم ثلاثة أضعاف بين عامي 1950 و 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، ويرجع ذلك أساسًا إلى التحسن في الصحة العامة، ومن المتوقع أن يزيد بمقدار مليار آخر ليصل إلى 8.5 مليارات نسمة في عام 2030، لا يتوزع السكان بالتساوي: ما يقرب من ثلاثة أرباع الزيادة ستحدث في

> "تضاعف عدد سكان العالم ثلاثة أضعاف في الفترة بين عامي 1950 و 2015"

الشكل 1-1:
تواجه الصحة البيئية العالمية حدودًا حاسمة على عدة جبهات
النظم الكوكبية التسعة، ومستويات ما قبل الثورة الصناعية والحالية



ملحوظة: التلوث وهو أحد النُظم الكوكبية التسعة له مقياسان أحدهما للتلوث الفوسفوري والآخر للتلوث النيتروجيني. وهذا يؤدي إلى ما مجموعه عشرة نظم للقياس كما هو مبين في الشكل 1-1.
المصدر: تحليل تقرير فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) للبيانات المقدمة من ستيفن وآخرون. (2011)

الجدول 1-1:

يتباطأ النمو السكاني ولكن سيظل يشكل تحديًا في البلدان ذات شريحة الدخل المتدني

يتغير إجمالي عدد السكان والنسبة المئوية، في الفترة من عام 2000 إلى 2030 (المتوقع)

	إجمالي تعداد السكان (بالملايين)			التغيير 2015-2000	التغيير 2030-2015
	2000	2015	2030	%	%
العالم	6127	7349	8501	20	16
دخل منخفض	426	639	924	50	45
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	2305	2916	3532	27	21
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	2113	2390	2567	13	7
الدخل العالي	1254	1373	1447	10	5
شرق آسيا وجنوب شرقها	2001	2222	2352	11	6
الصين	1270	1376	1416	8	3
إندونيسيا	212	258	295	22	15
جنوب آسيا	1452	1823	2147	26	18
الهند	1053	1311	1528	24	17
باكستان	138	189	245	37	30
بنجلاديش	131	161	186	23	16
أوروبا وأمريكا الشمالية	1041	1097	1131	5	3
الولايات المتحدة الأمريكية	283	322	356	14	11
روسيا الاتحادية	146	143	139	-2	-3
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	641	961	1306	50	36
نيجيريا	123	182	263	48	44
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	522	629	716	21	14
البرازيل	176	208	229	18	10
المكسيك	103	127	148	24	17
شمال إفريقيا وغرب آسيا	340	463	584	36	26
القوقاز وآسيا الوسطى	71	84	96	18	15
المحيط الهادئ	30	38	46	27	21

ملاحظات: البيانات لعام 2030 هي توقعات على أساس فترة التنبؤ المتوسطة. وتدرج المناطق والبلدان تنازليًا حسب تعداد السكان في عام 2015.
البلدان المذكورة هي أكبر عشرة تجمعات سكانية في عام 2015.
المصدر: الأمم المتحدة (2015).

البلدان ذات الشريحة الدنيا والأدنى من فئة الدخل المتوسط، ولاسيما في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا (**الجدول 1-1**)

لن يكون هناك المزيد من الناس فحسب، بل أيضا سيتنقلون. وضع نوعان من الهجرة الضغوط على العلاقة بين السكان والموارد: الهجرة الداخلية من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية والهجرة الدولية من الدول الفقيرة الى الدول الغنية. سوف يعيش اثنان من ثلاثة أشخاص على الكوكب بحلول عام 2050، في مناطق حضرية، وسوف يكون السبب وراء جانب كبير من التحضر المستقبلي الهجرة من المناطق الريفية (بوهوغ وأوردال، 2013). وسوف تجري في معظمها في البلدان والمناطق التي قد يسبب التحضر مشاكل بيئية خطيرة في المدن مثل ندرة المياه والتلوث ونقص الأراضي، وتلوث الهواء، وعدم كفاية المرافق الصحية.

وفي الوقت ذاته، تلقت البلدان ذات الدخل المرتفع في المتوسط 4.1 ملايين مهاجر سنويا من البلدان الأكثر فقرًا بين عامي 2000 و2015 (الأمم المتحدة، 2015)، وهو اتجاه من المتوقع أن يستمر. يستهلك الأشخاص الذين يعيشون في المناطق الحضرية والدول الغنية المزيد من الموارد للشخص الواحد (وثيقة الأمم المتحدة للبيئة، 2012)، وبالتالي فإن هذه الاتجاهات تضع المزيد من الضغوط على النظم البيئية.

مشكلة أنماط الحياة الحديثة

يركز هذا المنهج على حقيقة اختيار الناس الموجودة في المناطق الحضرية والدول الغنية لأنماط حياة تنطوي على أنماط استهلاك أقل مراعاة للبيئة. ويمكن قياس استهلاك الموارد من خلال مؤشر البصمة البيئية، وحساب استخدام البلد لموارد الأراضي والمياه بالمقارنة مع المخزون من هذه الموارد (بوينغ وآخرون، 2010).

وفي عام 2012 كان لمعظم البلدان ذات شريحة الدخل المرتفع بصمة بيئية لا يمكن تحملها، ما عدا تلك ذات الكثافة السكانية المنخفضة جدًا. وعانت معظم البلدان متوسطة الدخل في شرق آسيا وجنوب شرقها وشمال إفريقيا وغرب آسيا وجنوبها من العجز لاسيما الصين. عانت البلدان في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ذات الكثافة السكانية العالية أو مستويات الدخل المتوسطة من العجز في الموارد. وكانت المنطقة الوحيدة التي عاشت فيها معظم البلدان في حدود إمكانياتها البيئية هي أمريكا اللاتينية، وذلك بسبب كثافتها السكانية المنخفضة وقدرتها الحيوية الكبيرة. انخفضت مع بعض الاستثناءات، الموارد الطبيعية المتاحة للفرد بسرعة خلال الفترة من عام 2000 إلى 2015، بحيث من المتوقع أن تبدأ حتى البلدان ذات المحميات الطبيعية في عام 2012 بالشعور بالعجز في الموارد خلال 2015-2030 (إيوينغ وآخرون، 2010؛ الشبكة العالمية للبصمة البيئية، 2016).

وهناك علاقة واضحة بين أنماط الحياة الحديثة واستهلاك الموارد. من المرجح أن يكون للبلدان ذات الأداء الأفضل على مؤشر التنمية البشرية، والذي يُقاس من حيث التعليم ومستويات المعيشة والصحة، بصمة بيئية أكبر من ذلك بكثير (**الشكل 1-2أ**).

البلدان التي لها أكبر البصمات البيئية تقع في معظمها في أوروبا وأمريكا الشمالية. ولقد شهدت الدول التي تعرضت لزيادات سريعة في التعليم والصحة ومستويات المعيشة مثل جمهورية كوريا وسنغافورة أن بصمتها الإيكولوجية تقارب الضعف مع التوسع في الاستهلاك المحلي. وفي المقابل، فإن البلدان ذات المستويات المنخفضة من التنمية البشرية، ومعظمها يقع في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لديها آثار بيئية أصغر. على سبيل المثال، البصمات البيئية من إريتريا وتيمور الشرقية هي أقل من 5% من حجم البصمات الأكبر.

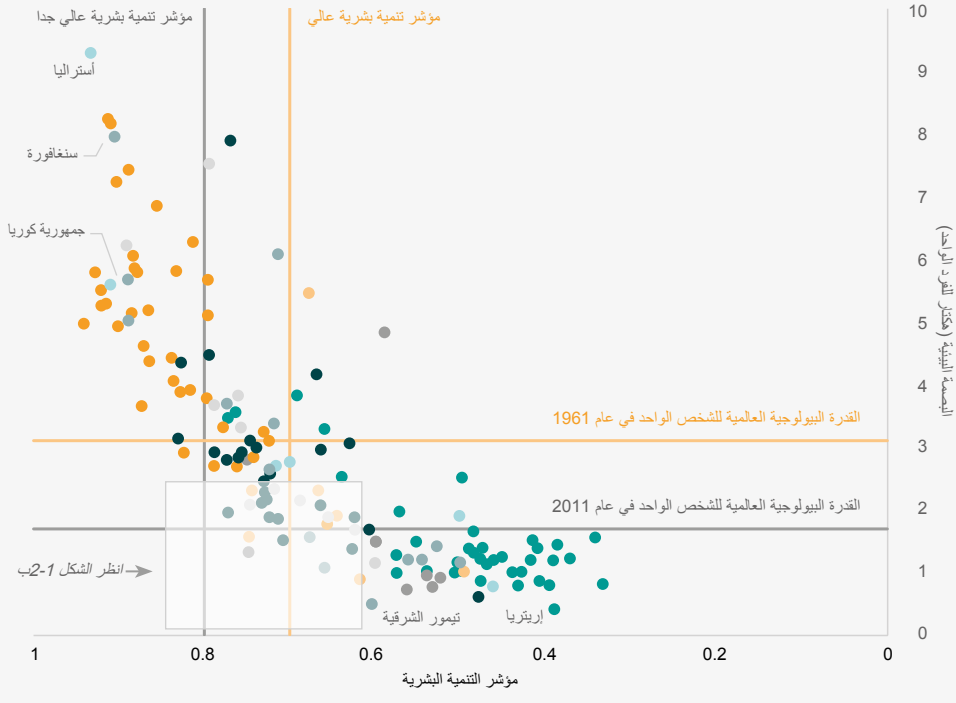
وتكافح الدول لإيجاد التوازن بين التنمية البشرية والممارسات المستدامة. بعضهم بما في ذلك كوبا وجورجيا وجمهورية مولدوفا وسريلانكا بدأت في العثور عليه، وتسعى للحفاظ على الإنتاج والاستهلاك ضمن الحدود المستدامة (**الشكل 1-2ب**). ويحظى مواطنو هذه الدول بمعدلات صحة جيدة نسبيًا ومعدلات أعمار تتراوح ما بين 68 و79 عامًا وينتظم الطلاب في المدارس من سن 10 إلى 12 عامًا وذلك أعلى من المتوسط العالمي الذي يبلغ 8 أعوام. ومع ذلك، فإن دخل الفرد لديهم أقل من المتوسط العالمي، من 5200 دولارٍ في العام في جمهورية مولدوفا إلى 9780 دولارًا في سريلانكا (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015b)

ولا بد من ملاحظة أن أوضاع البيئة المحلية للدولة لا تؤخذ في الاعتبار عند إجراء المقارنات بين التنمية البشرية والبصمة الإيكولوجية. والموارد ليست موزعة بالتساوي بين الدول أو حتى بين المناطق الموجودة داخل الدول. ونتيجة

الشكل 1-2أ:

تأتي مستويات عالية من التنمية البشرية على حساب البيئة

مجموع البصمة البيئية في مؤشر التنمية البشرية، حسب البلد، 2012



تعد البصمة البيئية الأقل من 1.7 هكتار عالمي للفرد الواحد، نظرًا إلى عدد السكان الحالي والأراضي المنتجة المتاحة ومنطقة البحر (القدرة البيولوجية)، مستدامة؛ يمكن لكوكب الأرض تجديد استغلال الموارد في البلاد.

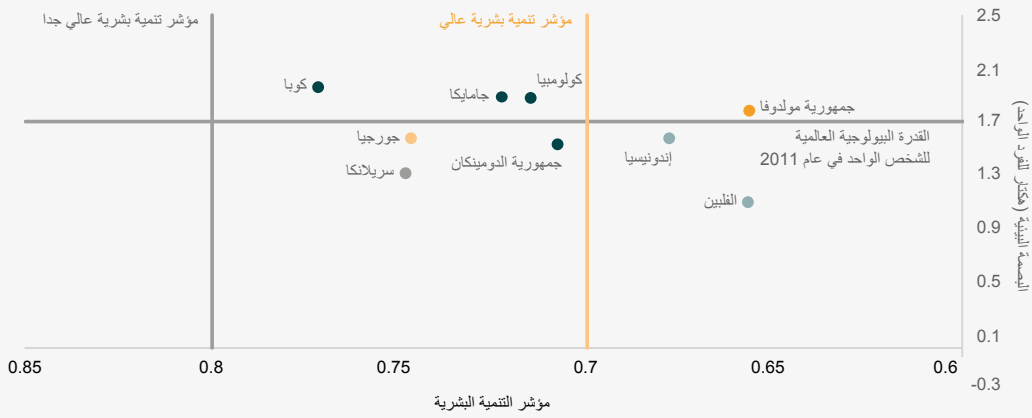
يقيس ***مؤشر التنمية البشرية*** (مؤشر التنمية البشرية الموضوع من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي) متوسط الإنجازات لأي بلد في مجال الصحة والمعرفة ومستوى المعيشة. تدل قيمة مؤشر التنمية البشرية من 0.8 أو أكثر على التنمية البشرية المرتفعة جدا.

ويرتبط مؤشر التنمية البشرية العالي في سنغافورة (0.91) مع البصمة البيئية الكبيرة للفرد (7.97). وهذا يعني أن الناس في سنغافورة، على الرغم من أنهم يعيشون حياة جيدة، إلا أن لديهم ارتفاعًا في الطلب على الموارد.

- القوقاز وآسيا الوسطى
- شرق آسيا وجنوب شرقها
- أوروبا وأمريكا الشمالية
- أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي
- شمال إفريقيا وغرب آسيا
- المحيط الهادئ
- جنوب آسيا
- إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادا إلى بيانات من الشبكة العالمية للبصمة البيئية (2016).

الشكل 1-2ب:
أثارت بعض الدول مسألة نوعية التنمية البشرية مع الحفاظ على البصمة البيئية ضمن حدودها المنخفضة
مجموع البصمة البيئية في مؤشر التنمية البشرية، حسب البلد، 2012



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادا إلى بيانات من الشبكة العالمية للبصمة البيئية (2016).

لذلك، قد يكون من الأيسر لبعض الدول مثل كولومبيا وفنلندا أن تظل ضمن حدود الموارد المتاحة لها أكثر من غيرها مثل منغوليا والسودان.

مشكلة السلوك الفردي

يركز التفسير الثالث على الأفراد بوصفهم مصدر المشاكل البيئية وحلولها. ومع ذلك، هناك عدم تطابق بين حجم المشاكل البيئية، يُقاس عادة على مستوى العالم، وعلى نطاق الحلول، ويتم مناقشته عمومًا على المستوى الفردي أو المجتمعي. وفي حين أن أثر السلوك البشري على البيئة يمكن أن يُنظر إليه على نطاق واسع، فمن الضروري تحليل المستوى الفردي لمعرفة كيف أن هذا الأثر يمكن عكسه من خلال التغيرات التي تطرأ على السلوك الشخصي. ويمكن أن يساعد التحليل الأكثر مراعاة للمستوى الفردي في تحديد العوامل التي تشجع أنواعًا معينة من السلوك أو تثبطها.

ويعتقد أنصار هذا المنهج أن التغيير على نطاق واسع يحدث من خلال استهداف السلوك الفردي والتأثير عليه - وحث الأفراد على شراء السيارات ذات الكفاءة في استهلاك الوقود، وعزل منازلهم وما شابه ذلك. (سويم وآخرون، 2011). عادة ما تكون الإجراءات الفردية مترابطة. اعتماد نوع واحد من السلوك المحافظ على البيئة يمكن أن يعزز إقرار سلوكيات أخرى أو أن يردع السلوك السلبي، مع أنه يمكن كذلك أن يزيد من خلاله السلوك الضار بيئيًا (مثل التحول إلى السيارات الهجين مما قد يشجع الأشخاص على القيادة لمسافات أطول مما يزيد التلوث بقدر خفض الانبعاثات). ويمكن أن تعكس التصرفات الفردية كذلك المعايير الاجتماعية والقيم الثقافية. على سبيل المثال، في أحد البرامج الأوروبية المعنية بزيادة استخدام طرق الانتقال الجماعي، هؤلاء الذين اختاروا ألا يستخدموا الانتقال الجماعي قالوا بأنهم يفضلون المرونة على التكاليف أو الانبعاثات المنخفضة لكل شخص (فان فوغت وآخرون، 1996)

ونظرا لترابط التصرفات الفردية وأنها تعكس السياق الاجتماعي، فمن المهم تشجيع تغيير السلوك فحسب، ولكن أيضًا تزويد الناس بمجموعة كاملة من المعارف والمهارات والمواقف التي يحتاجونها لإجراء تغييرات شاملة.

مشكلات مختلفة تستلزم حلولاً سياسية مختلفة

حقيقة أن الخبراء يؤكدون على مشاكل مختلفة ويأتون من خلفيات متنوعة تؤثر على آرائهم حيال الحلول اللازمة لحل الكوارث البيئية.

يعتقد البعض أن الابتكارات الفنية مثل مصادر الطاقة المتجددة والبنية التحتية المستدامة وممارسات الإنتاج النظيفة هي الحل. ويعتقد آخرون أنه بما أن مسارات التنمية الغربية في كثير من الأحيان قد تسببت في إحداث التدهور البيئي، فإنه يتعين على البلدان ذات شريحة الدخل المتدني إيجاد السبل لتجنب مثل هذه المسارات أثناء تحولها لتحسن نوعية الحياة. وأولئك الذين يعتقدون أن النمو السكاني هو المحرك الرئيسي للتحديات البيئية يركزون على سبل خفض معدل الخصوبة في الدول الفقيرة، خصوصا في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وكان هناك أيضا تركيز قوي على جعل المشكلة تتعلق بالأفراد، بحجة أن نجاح المجتمعات في الاستجابة للتحديات البيئية تقوم على طريقة تصرف الأفراد، كلٌ على حدة وبشكل جماعي.

يعتقد أنصار هذا الرأي أنه عندما يكتسب الأفراد المزيد من المعرفة، وعندما يكون تغير السلوك في مصلحتهم الذاتية، فإنهم يبدئون في استخدام قوتهم كمستهلكين وناخبين لدعم السلوك المتوافق مع النتائج المستدامة (تيتينبرغ ولويس، 2012).

وبينما تؤدي وجهات النظر المختلفة حيال المشكلات إلى مجموعة من الحلول المقترحة، فإن تحقيق أهداف التنمية المستدامة يتطلب الإقرار بضرورة التعاون والتكافل على الرغم من وجود الاختلافات السياقية والأيديولوجية. كل الناس في البلدان المنخفضة والمرتفعة الدخل عليها المساهمة بطرقها الخاصة لضمان الاستدامة البيئية للجميع. يتطلب تغيير الضغط السكاني الذي يواجهه العالم التأكيد الشديد على تحسين فرص الحياة والحد من التفاوت الموجود بين الدول وداخلها. يتطلب تغيير آلية عمل الاقتصادات، سواء من خلال الابتكار الفني أو استخدام الحلول المحلية، التزامًا على المستوى الوطني، مع مشاركة الجهات العالمية والمحلية أيضًا المهمة الأكثر أهمية هو أن ندرك ضرورة إجراء التغييرات الثورية في أسلوب الحياة، وليس مجرد تعديلات تدريجية (سنج وآخرون، 2008).

> "تحقيق أهداف التنمية المستدامة يعني أن كل الناس في البلدان ذات شرائح الدخل المنخفضة والمرتفعة الدخل يتعين عليهم أن يساهموا بوسائلهم الخاصة في ضمان الاستدامة البيئية للجميع"

التعلم ضروري لمواجهة هذه التحديات

يؤدي التعليم دورًا رئيسًا في مواجهة التحديات البيئية، سواء كان سببها اقتصاديًا، أو ديموغرافيًا، أو عالميًا، أو وطنيًا، أو بسبب التصرفات الفردية. ويمكن استخدام التعليم للتخفيف من حدة القضايا البيئية المحددة والاستجابة لأثرها ولكن أيضًا للتعامل مع السلوك الذي تسبب فيها.

على سبيل المثال، التعليم لاسيما للفتيات والنساء هو أكثر الوسائل فعالية في خفض الزيادة السكانية وذلك بزيادة الحس الاستقلالي للأشخاص من حيث القرارات المتعلقة بالخصوبة وتأخير الإنجاب (انظر الفصل 3). ولا يحسن التعليم مستويات المعيشة فحسب بزيادة الدخول، ولكن يوفر أيضًا العمال المتعلمين والمهرة الذين هم حجر الأساس في ضمان التحول التكنولوجي للاقتصاد والنُظم الغذائية (انظر الفصل 2).

ويناقش هذا القسم الطرق التي يمكن أن يؤثر التعليم من خلالها على السلوك الفردي والجماعي المؤثر على البيئة في سياق المناهج المعاصرة والتقليدية والتي تستمر مدى الحياة للتعلم: التعليم الرسمي، والتعلم ضمن المجتمعات، وحملات الإعلام والوعي العام، والقيادة في مجموعة كبيرة من القطاعات. ونوضح كذلك ضرورة التعلم من نظم المعرفة التقليدية والمجتمعات المحلية.

المنهج المعاصر: التعلم من خلال المدارس.

يقوم المنهج المعاصر الأساسي لمواجهة التحديات البيئية من خلال التعليم على التعليم الرسمي في المدارس. ويساعد التعليم الطلاب على فهم أي مشكلة بيئية، وكذلك آثارها وأنواع التصرفات اللازمة للتعامل معها. ومع تحسن محو الأمية الإيكولوجية والبيئية، يميل الطلاب بدرجة أكبر إلى تغيير السلوك الذي يؤثر على القضايا البيئية. وتتضمن الأمثلة حملات التوعية التي تقودها المدارس والبرامج حول إعادة التدوير والخفض من رمي القمامة والحفاظ على الطاقة وتحسين المياه والنظافة والصحة العامة. ويكون الطلاب الأكثر وعيًا بالقضايا البيئية أفضل استعدادًا لرؤية الروابط بين قضايا بعينها والتغير البيئي العالمي. ويوفر التعليم الرسمي المعرفة والمفردات والمفاهيم الرئيسية اللازمة لمحو الأمية البيئية، وكذلك الخلفية التاريخية والفلسفية.

وهناك ثلاثة أنواع من برامج التعليم المختصة التي تحددت منذ القرن التاسع عشر وهي التعليم القائم على الحفاظ على الطبيعة، والتعليم البيئي، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، وكل منها يشير إلى الصلة التي تربط بين البشر والكوكب (والز، 2012). وكل نوع منها يرتبط بفترة محددة ومجال محوري يصل الشعوب بالطبيعة ويعيد اتصالهم بها، ويطور محو الأمية الإيكولوجية لتغيير السلوك البيئي وأنماط الحياة، ويبني القدرات في الوقت الحالي للتنمية المستدامة والمواطنة العالمية (**الجدول 1-2**). ويوضح الاتجاه السائد ازديادًا في الوعي تجاه الروابط المباشرة بين البيئة ونمط الحياة وسبل العيش وكذلك تحولا تجاه إدماج التعليم البيئي في مناهج التعليم الرسمي من خلال التعليم لتحقيق التنمية المستدامة.

ويوضح تحليل ورد في *التقرير العالمي لرصد التعليم* لثمانية وسبعين منهجًا وطنيًا أن المواضيع المتصلة بالتنمية المستدامة منتشرة على الرغم من أنها في بعض الأحيان توضع في إطار مختلف ويتوقف ذلك على الدولة، وبوجه عام تعتمد على أنواع متشابهة من المحتوى: 73% من الدول تذكر عبارة "التنمية المستدامة"،

الجدول 1-2:

تطور التعليم البيئي على مدار السنوات ***هناك ثلاثة أنواع من التعليم البيئي المعاصر***

	التعليم للحفاظ على الطبيعة	التعليم البيئي	التعليم المستدام
فترة البداية	أواخر القرن التاسع عشر	أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات	أوائل التسعينيات
التركيز الرئيس	التواصل مع الطبيعة، فهم دائرة الحياة، وحماية الأنواع، ورفع مستوى الوعي والمعرفة والفهم	رفع الوعي البيئي بشأن تلوث المياه والتربة والهواء	زيادة إشراك المواطنين والمشاركة في قضايا التنمية المستدامة وزيادة فهم الروابط بين البيئة والاقتصاد والثقافة والبيئة، وكيف تؤثر الإجراءات اليوم على الأجيال القادمة
الأثر المقصود	محو الأمية البيئية، قاعدة دعم المجتمع للحفاظ على الطبيعة من خلال الحدائق الوطنية	تغيير السلوك الفردي البيئي، وتنمية القدرات والدعم المجتمعي للتشريعات البيئية	منهجية أكثر شمولية أو متكاملة للتعامل مع القضايا الخاصة بالمياه والغذاء والطاقة والفقر والتنوع البيولوجي، في الحوكمة والتعليم وقطاع الأعمال
الأمثلة	مراكز الزوار في المتنزهات الوطنية، وحملات التوعية العامة والبرامج المعنية بالطبيعة في المدارس والحدائق المدرسية	مراكز التثقيف البيئي في المدن، وحملات التوعية العامة، والمناهج الدراسية، وتدريب المعلمين	المنصات ذات أصحاب المصلحة المتعددين التي تركز على قضايا التنمية المستدامة، ومنهجية "المدرسة الكاملة" لتحقيق الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية للشركات

مصدر: والس (2012).

55% تستخدم المصطلح "إيكولوجي" و47% تستخدم عبارة "التعليم البيئي" في مناهجها. وهذه المفاهيم تظهر في أجزاء متعددة من المناهج.

وقد حددت بعض الدول أولوية برامج التعليم البيئي. وفي الهند، على سبيل المثال، أصبح التعليم البيئي إلزاميًا بأمر من المحكمة العليا في عام 1991، وفي عام 2003 وجهت الحكومة المجلس الوطني للبحوث التربوية والتدريب لإنتاج محتوى واسع النطاق حول التربية البيئية (مركز التعليم البيئي، 2015). نتيجة لذلك، يتلقى ما يزيد عن 300 مليون طالب من طلاب المدارس في 1.3 مليون مدرسة في الوقت الحالي بعض التدريب والتعليم البيئي (غاردنر، 2015).

وتوضح الأدلة أن تصميم المناهج يؤثر على معرفة الطلاب. وفي اختبار 2006 ضمن برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم الطلاب الدولي (PISA) الخاص "بكفاءات العلوم لعالم الغد" كان الطلاب في دولتي إستونيا والسويد، حيث يندرج محتوى التنمية المستدامة في مناهجها، كانوا هم الأقدر على حل الأسئلة عن علوم البيئة بشكل صحيح عن نظرائهم في الدول من مستويات تنمية مشابهة (انظر الفصل 16).

وفي 62% من 119 دولة يشملها استطلاع غالوب العالمي الذي أجري في الفترة ما بين عامي 2007 و2008، كان مستوى التعليم والمعتقدات حيال سبب التغير المناخي هم في الأغلب أهم مصادر التنبؤ بالوعي حيال التغير البيئي وإدراك المخاطر (لي وآخرون، 2015). كان الأشخاص الذين تلقوا قدرًا أكبر من التعليم المدرسي أقدر على التعرف على مختلف القضايا البيئية في 70 بلدًا من أصل 119 بلدًا وكان الأشخاص الذين لديهم القدرة على الوصول إلى أدوات الاتصال أكثر وعيًا وأظهروا الأهمية المتزايدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم البيئي.

يحسن التعليم المدرسي المعرفة والمهارات والمواقف المتصلة بالاستدامة

لا يزيد التعليم من المعرفة والوعي فحسب بل يعمل أيضًا على تحسين المهارات وتمكين الأفراد من اتخاذ قرارات أفضل وأكثر استنارة من الناحية البيئية. وأظهرت الأدلة المستقاة من برنامج المسح الاجتماعي الدولي لعام 2010 المطبق على أعلى الدول دخلاً وعددها 31 دولة أن كل خطوة على سلم التعليم من الابتدائي إلى المرحلة الدنيا والعليا من التعليم الثانوي والتعليم الجامعي يزيد من فرصة أن يعبر الأشخاص عن اهتمامهم بالبيئة، حتى بعد أخذ بعض العوامل في الاعتبار مثل الثروة والسمات الفردية والانتماء السياسي (فرانزين وفوغل، 2013).

> "ثبت في 31 دولة، أنه كلما زاد مقدار الحصول على التعليم زادت فرصة أن يعبر الناس عن الاهتمام بالبيئة"

والأشخاص الذين تلقوا المزيد من التعليم هم على الأرجح من يتابعون الاهتمامات البيئية بفاعلية بغرض تعزيز القرارات السياسية التي تحمي البيئة ودعمها. وعند تحليل برنامج المسح الاجتماعي الدولي لعام 2010 نكتشف أنه في أغلب الدول المشاركة كان المشاركون الذين تلقوا قدرًا أكبر من التعليم هم

على الأرجح من وقّعوا على التماس وأعطوا مالاً أكثر أو شاركوا في مظاهرة تتعلق بالبيئة على مدار السنوات الخمس المنصرمة. ظهر تأثير التعليم جليًا في جمهورية كوريا وهي من أعلى الدول في مستويات الانبعاث: 19% من المشاركين الذين تلقوا تعليمًا ثانويًا اتخذوا هذا الإجراء السياسي، ولكن 30% من الذين تلقوا تعليمًا جامعيًا قاموا بذلك. (كليري وريد، 2013).

وُيرسخ التعليم المدرسي كذلك القيم ويساعد الطلاب على تطوير الإحساس بالمكان وإعادة التواصل مع الطبيعة وبناء القوة والقدرات. ويمكن أن تبني التجارب القائمة على المكان مثل برامج حديقة المدرسة ارتباطًا عاطفيًا مع العالم الحضري والطبيعي على حد سواء. (أندرسون، 2013، غروين فالد وسميث، 2008، ثايمر وإرنست، 2012). كان الاتصال المباشر مع الأرض والبيئة المعيشية، والتعرض الملموس إلى العلاقة بين الإنسان والطبيعة من حيث التأثير والترابط، مفتاح نجاح البرامج (ماكينزي وآخرون، 2014؛ ريكنسون وآخرون، 2004). تم في الهند، تطوير مفهوم "بصمة اليد" للتشديد على التصرفات الإيجابية الداعمة للاستدامة في مقابل المناقشات البيئية التقليدية حول البصمات العالمية. ويبني برنامج باريافاران ميترا الذي بدأ في عام 2010 على هذا التصور بتعزيز قيمة التعلم بالممارسة. ولقد طوّر البرنامج شبكة من "أصدقاء البيئة" الصغار، ووصل في الوقت الحالي إلى ما يزيد عن 220000 مدرسة وكذلك الشركاء من الحكومة والمجتمع المدني (مركز التعليم البيئي، 2015).

وفي الفئات العمرية الأصغر سنًا يمكن أن تلقي المبالغة في التركيز على الوعي بالقضايا العالمية بظلالها على المبالغة كذلك في تدريس المعارف والمهارات اللازمة للاستجابة إلى القضايا البيئية المحلية والانخراط فيها وتعظيم التأثير الشخصي. وكشف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2006 النقاب عن أنه على الرغم من أن الطلاب في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي كان لديهم الإحساس العالي بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية حيال القضايا البيئية، إلا أنهم لم يشعروا بالتفاؤل، ولم يعتقد سوى 13% إلى 21% منهم أن الوضع الكلي سوف يتحسن في العشرين عامًا القادمة. (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2009). ولأن المشكلات البيئية يمكن أن تؤدي بسهولة إلى مشاعر اللامبالاة والإحساس بالعجز، فمن الضروري أن يساعد التعليم الطلاب في تنمية قدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات البيئية وبناء قدراتهم على إحداث تغيير حقيقي في مجتمعاتهم وحياتهم اليومية (أندرسون، 2013).

وفي النهاية، أوضحت الدراسات أن المشاركة في الأنشطة البيئية خارج المدرسة تقوي الأداء داخل الفصول. وكشف المسح الدولي للتربية الوطنية والمواطنين في عام 2009، أن ثلثي الطلاب في 38 دولة قد شاركوا في أنشطة للتربية الوطنية خارج المدرسة (شولتز وآخرون، 2010). وكانت المنظمات البيئية هي الأكثر شيوعًا وشارك فيها حوالي 30% من الطلاب وأكثر من 50% في كولمبيا وجمهورية الدومينكان وغواتيمالا وإندونيسيا وتايلاند. وكان أداء الطلاب في جمهورية كوريا، ممن درسوا القضايا البيئية في الحياة الواقعية وتعاملوا معها أفضل عند التحاقهم بالجامعة. ومع نقل مكان التعلم خارج المدرسة أُنشئت الشراكات المفيدة بين المنظمات البيئية والتعليم المدرسي (اليونسكو، 2014).

التوجيه بالقدوة: المدارس بأسرها

مع قضاء الطلاب لوقت كبير في غرفة الدراسة، تزداد المطالبات للمدارس والجامعات للتصرف كقدوة وأمثلة يُحتذى بها في التنمية المستدامة. ويمكن لقطاع التعليم أن يصبح قدوة في المسئولية البيئية. ويضم منهج "المدرسة الكاملة" للتعامل مع التعليم البيئي جميع جوانب المدرسة: المنهج والأنشطة خارج المنهج، وتدريب المعلمين والموارد البشرية وعمليات وإجراءات البنية التحتية (ماكميلان ودايبول، 2009). ويصف المكتب الدولي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو منهج "المدرسة الكاملة" على أنه "يلبي احتياجات الدارسين والعاملين والمجتمع بمفهومه الأشمل، وليس في إطار المنهج فحسب، بل أيضا في كل المدرسة وبيئة التعلم". ويقول كذلك إنه "يعني العمل الجماعي والتعاوني في المجتمع المدرسي لتحسين تعلم الطالب والسلوك والرفاهية والظروف التي تدعمها (اليونسكو، المكتب الدولي للتربية، 2013).

يشجع هذا المنهج المؤسسات لتغيير المباني والأرضيات وجداول المدرسة وفقًا لذلك، والمشاركة مع المجتمع المحلي، وذلك بهدف جعل المدارس آمنة، ومتوافقة مع المناخ ومستدامة (أندرسون، 2012). بالإضافة إلى إعادة النظر في المناهج (هل الموضوعات والمفاهيم الناشئة مشمولة وهل القدرات الجديدة يجري تدريسها؟)، ومنهج "المدرسة الكاملة" يعني إعادة النظر وإعادة تصميم عمليات المدارس والإدارة البيئية (هل تحافظ المدرسة على المياه والطاقة، وتوفير الغذاء الصحي، والحد من النفايات وتوفير أرضيات صحية وصديقة للبيئة في المدارس؟)، علم أصول التدريس والتعلم (هل التدريس والتعليم والمشاركة في صنع القرار عناصر كافية ومناسبة؟) وعلاقات المجتمع (هل تتصل المدرسة بقضايا المجتمع والموارد؟).

> "حسّنا منهجيات "المدرسة الكاملة" المتبعة في إنجلترا من أخلاقيات المدارس وصحة الطلاب وتعليمهم، وخفض البصمات الإيكولوجية للمدارس"

وقد أظهرت الأبحاث التي أجريت حول تأثير مناهج المدرسة الكاملة في إنجلترا (المملكة المتحدة) وجود تحسينات في أخلاقيات المدارس وصحة الطلاب وتعليمهم، وانخفاض في الآثار البيئية للمدارس (هاكينغ وآخرون، 2010). ولكن للأسف، في حين تتزايد شهرة هذا المنهج، إلا أنه يبقى الاستثناء وليس القاعدة (هارجريفز، 2008).

وعلى مستوى الجامعة، يعزز الاتحاد الدولي للجامعات، من خلال مبادرة التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة التي أطلقها، الاستدامة في الحرم الجامعي بما في ذلك في مجال الأعمال التجارية والتوعية المجتمعية، ومشاركة الطلاب والإدارة والتنمية المؤسسية والبحوث والمناهج الدراسية. وقامت جامعة رايرسون في تورنتو، كندا وهي عضو في الاتحاد، بوضع برنامج حول مرافق الحرم الجامعي والاستدامة لإعادة تركيز جهود الحرم الجامعي على تطوير ممارسات التشغيل المستدامة واستراتيجيات استثمار رأس المال (الاتحاد الدولي للجامعات، 2015).

المنهج التقليدي: التعلم من خلال المجتمع

على الرغم من أن المدارس تعد إحدى أهم مصادر المعرفة حول الاستدامة، إلا أن التعليم الرسمي لا يصل إلى الجميع. وبالتالي، فإن من الأهمية بمكان وجود منهج آخر آلا وهو التعلم من خلال المجتمع كما فعلت الأجيال على مر العصور. وعادة ما تحصل المجموعات المهملة على أقل فرصة للوصول إلى الموارد النموذجية. والمجتمعات المحلية والمعارف التقليدية هي مفتاح الوصول إلى هذه المجموعات. والمجتمعات المحلية أكثر بكثير من مجرد المدن أو القرى. إنها الكيانات التي تنطوي على تفاعل الناس مع بيئتهم المحلية (نوغوتشي وآخرون، 2015).

تؤدي المعرفة التقليدية - ومعرفة السكان الأصليين على وجه التحديد - دورًا مهمًا في مجال الاستدامة البيئية. المعرفة الأصلية هي المعرفة المحلية الفريدة من نوعها لثقافة أو مجتمع (ماغني، 2016).[1] والتي تناقلتها الأجيال من جيل إلى جيل، وعادة ما تنتقل عن طريق الحكايات والطقوس، فقد كانت الأساس للزراعة، وإعداد الطعام والرعاية الصحية، والتعليم، والحفاظ على النوع والعديد من الأنشطة الأخرى التي تدعم المجتمعات في كثير من أنحاء العالم.

> تنتقل المعرفة الأصلية التقليدية من جيل إلى جيل، وقد كانت هي حجر الأساس للأنشطة التي تدعم المجتمعات في كثير من أنحاء العالم

السكان الأصليون هم "أول شعب" أو "الشعب الأصلي" الذي ينتمي إلى الأرض أو الأقاليم الذين يرتبطون بها تاريخيًا وثقافيًا. ويعيش حوالي 370 مليون شخص من السكان الأصليين في أكثر من 90 بلدًا في جميع أنحاء العالم (الأمم المتحدة، 2009). ومجتمعات السكان الأصليين هم رعاة المعرفة البيئية التقليدية التي ترى الطبيعة ككائن حي وأن هناك علاقة متبادلة ومترابطة ومتوازنة ومتكاملة بين الإنسان والطبيعة والكون. المعارف التقليدية معارف دينامية وتمثل أجيالاً من الإبداع والابتكار والصحة العلمية والمنطقية (باتيست، 2002؛ موريال، 2002).

وتتشارك معظم الشعوب الأصلية المعايير والقيم التي تعتبر أساسية للحصول على سبل المعيشة المستدامة (**المربع 1-1**). ومن المفاهيم الأساسية لهذه القيم مفاهيم مثل المجتمع والمساواة والتكامل (غودیناز، الربع الأول من 2011، ايبانيز، 2011)، حيث تكون الظروف الأساسية للرفاه هي ما يكفي من الغذاء

المربع 1-1

تبنت الحكومات الممارسات المجتمعية المحلية لتحقيق *العيش الكريم*

تم اعتبار فكرة *buen vivir* (العيش الكريم) في أمريكا اللاتينية، من قبل الأكاديميين وزعماء السكان الأصليين والمجتمعات والسياسيين مبدأ إرشادي لنظام جديد للتنمية، والذي يتضمن رؤية للشعوب الأصلية وكذلك المعارف التقليدية التي يجب أن تنفذ بشكل جماعي. ويقول زعماء السكان الأصليين في المنطقة أن مفهوم *العيش الكريم* يمكن اعتباره "مساهمة من السكان الأصليين للعالم".

من بين مبادئ مفهوم *العيش الكريم* المبادئ المشتركة بين مجموعات السكان الأصليين في جميع أنحاء المنطقة وهي العلاقة بين البشر والطبيعة والكون ويعتبرون الطبيعة كائنًا حيًا وترتبطها علاقة لا تنفصم ومترابطة ومتوازنة ومتكاملة ومع الكون ومعمع البشر. أفكار المجتمع وفلسفة الترابط بين الفرد والمجتمع مهمة كذلك. المجتمع، وليس الفرد، هو المرجع الرئيسي للملكية الطبيعية والثقافية. يتم التوصل إلى الانسجام داخل المجتمعات الأصلية من خلال نظام من المساواة والاحترام لجميع الأعضاء ولاسيما النساء والشيوخ بوصفهم حملة المعرفة التقليدية وناقليها في الأساس.

هناك مظاهر وطنية ومحلية فريدة لمفهوم *العيش الكريم*. اثنين من المناهج الوطنية المعروفة هما المناهج المطبقة في دولة بوليفيا متعددة القوميات والاكوادور. مفهوم كيشوا *للحياة الطيبة*، الذي اعتمد في عام 2008 في الدستور الإكوادوري، ومفهوم الأيمارا *للحياة الطيبة*، الذي اعتمد في الدستور البوليفي عام 2009، ويعني العيش الكريم في وئام مع الطبيعة والكون. يركز مفهوم الأيمارا بدرجة أكبر على الحياة المجتمعية: لنحيا حياة كريمة معًا يستخدم الشعب الناغوبي في بنما، وعلى المستوى المحلي، تعبير *تو نولي كوين*، وهذا يعني عش سعيدًا بشكل جيد، وبصحة جيدة، حياة خالية من الشواغل وفي وئام مع الطبيعة. وفي شيلي، تستخدم مجموعة من السكان الأصليين وتسمى مابوتشي التعبير *كومي مونجين*، والذي يشير إلى حياة طيبة ناتجة عن علاقة متوازنة بين الشخص والبيئة والظواهر الخارقة للعادة.

المصادر: كاتينغهام (2010)، غوديناس (2011 في الربع الأول)

وقيم الأسرة والمجتمع القوية مثل الرعاية والمعاملة بالمثل والتضامن وحرية التعبير عن هوية المرء وممارسة ثقافته والبيئة الآمنة غير الملوثة (تولي-كوربوز، 2010).

تعيش الشعوب الأصلية في أكثر النظم البيئية ضعفًا تتأثر أراضي السكان الأصليين مباشرة من جراء الأزمة البيئية التي جلبت التغير المناخي وفقدان التنوع البيولوجي بدءًا من القطب الشمالي، والجبال العالية، السهول الفيضانية والغابات الاستوائية المطيرة إلى أطراف الصحراء، والجزر الصغيرة والمناطق الساحلية المنخفضة. وعلى الرغم من الظروف المعادية، نجح العديد من الشعوب الأصلية في إيجاد طرق لمقاومة التغيرات البيئية والتكيف معها، ويرجع ذلك أساسًا إلى معرفتهم العميقة بالبيئة وعلاقتهم بها (ناكاشيما وآخرون، 2012).

وتم الاعتراف عالميًا بأمثلة عديدة من ممارسات إدارة الأراضي التقليدية التي تستخدمها المجتمعات الأصلية للحفاظ على التنوع البيولوجي والحفاظ على عمليات النظام الإيكولوجي. ويقر المحافظون على البيئة والباحثون بوجود مجموعة كبيرة من الموائل البرية والبحرية الغنية بالتنوع البيولوجي التي تُدار بنجاح خارج المناطق المحمية التي حددتها الحكومات. وغالبا ما تدار مناطق السكان الأصليين والمناطق المحمية من المجتمع والمواقع الطبيعية المقدسة مثل المناطق التي تديرها الحكومة أو أكثر فعالية منها، والتي تقدر تقريبيا بأنها تعادل حجم إجمالي المناطق المحمية. وعلى سبيل المثال، أظهرت الأبحاث أن هذه المواقع قد تكون أكثر فعالية في معالجة إزالة الغابات المطيرة عن طريق الحد من قطع الأشجار وحرائق الغابات، وبالتالي المساهمة في المهام الحيوية للغابات المطيرة "مثل المناطق التي يكثر فيها التنوع البيولوجي وأحواض الكربون، والأماكن التي تمتص كمية من الكربون أكثر مما تطلقه (الرابطة الدولية للاجتماعات والمؤتمرات، 2015).

ممارسة سبل العيش التقليدية المستدامة هي شهادة على صمود الشعوب الأصلية ومساهمتها في التخفيف من آثار التغير المناخي (منتدى الأمم المتحدة الدائم، 2008). وأشير في قمة آسيا لعام 2009 بشأن التغير المناخي والشعوب الأصلية أن جماعات السكان الأصليين طبّقت المعارف التقليدية في الزراعة والحراجة الزراعية، وإدارة المناطق الساحلية والنهرية، والنباتات الطبية، وإدارة المياه والحصاد، وإدارة الكوارث، من بين مجالات أخرى (تولي- كوربوز وآخرون، 2009).

تعد مفاهيم مثل *العيش الكريم* مساهمة مهمة في عالم اليوم في الجوانب الحاسمة مثل التنظيم الاجتماعي والهيكل الاقتصادي. ويمكن استخدام الانسجام بين الإنسان والطبيعة والكون بوصفه مبدأ رئيسيا للأنشطة المتصلة باستخدام موارد الإنتاج والإدارة. ومع ذلك، فلا يزال الخطاب فلسفيًا في بعض البلدان، وحتى دولة بوليفيا متعددة القوميات والإكوادور، على الرغم من إدراجها في دساتيرها. ومن ناحية أخرى، يضع مجلس كولومبيا للمستوطنات المستدامة لدول الأميركتين هذا المفهوم موضع الممارسة العملية، على سبيل المثال في المشاريع الحضرية للبيئة، ومدن التحول والقرى المستدامة التقليدية، والقوافل البيئية ومراكز تعليم الاستدامة (كانينغهام 2010، غودينز 2011b، تولي-كوربوز، 2010).

وأثبتت المعارف التقليدية والمحلية والأصلية قيمتها لاستمرار النظم الإيكولوجية، ونظم الإنذار المبكر في مجال الكوارث، والتكيف مع التغير المناخي، والمرونة (شيل وآخرون، 2015). ويعد دمج المعرفة المعتمدة على المكان مع النماذج المناخية العلمية عملية ذات قيمة، لأن المناهج المعتمدة على المكان المستخدمة لتناول قضايا المناخ يمكن أن "تؤدي إلى مستوى آخر من الوعي للمجتمعات المستهلكة"، وجعلها أكثر مرونة ضد الكوارث (ليدوك وكريت 2013).

دروس مستفادة من المدارس المتكاملة ثقافيًا

يمكن للعالم أن يتعلم من أفضل ممارسات المجتمعات الأصلية. ويحدد تقرير التقييم الأخير للفريق الحكومي الدولي المعني بالتغير المناخي المعارف الأصلية والتقليدية كمصدر رئيسي للتكيف مع التغير المناخي. ويسلط الضوء على الحاجة إلى دمج هذه المعرفة مع الممارسات الحالية لزيادة فعالية التكيف (اللجنة الدولية للتغيرات المناخية، 2014). وقد اعتمد نجاح العديد من البرامج على الاحترام العميق بين الثقافات جنبًا إلى جنب مع الانفتاح على عدد وافر من نظم المعرفة والثقافات المرتكزة على أساس القيم الأساسية المشتركة (ليدوك وكريت، 2013؛ ماريكا وآخرون، 2009).

والتعلم بين الأجيال أمر بالغ الأهمية لإدماج المعارف التقليدية في المجتمع المعاصر. وجرت العادة أن كبار السن هم حفظة المعرفة الأصلية، وبالتالي يصبحون هم المصدر الأكثر قيمة في نقل المعرفة (دوبيا وميرنز، 2011). وتعزز المبادرات التعليمية الناجحة، مثل مبادرة ريف ألاسكا النظامية في الولايات المتحدة، تفاعل الطلاب مع كبار السن من السكان الأصليين. وعلى سبيل المثال، يؤدي كبار السن دورًا أساسيًا في التخطيط التعليمي، وتصميم المناهج وتنفيذ البرنامج في المدارس المستجيبة ثقافيًا وقيادة الأنشطة المتعلقة بانتقال المعرفة في المخيمات الثقافية (بارنهاردت، 2008).

وثمة طريقة واحدة حاسمة لدمج المعارف التقليدية في المدارس وهي استخدام اللغة المحلية بوصفها لغة التدريس. يزود برنامج باكاموسو لمرحلة ما قبل المدرسة في بوتسوانا، المعلمين المتدربين بنظام الأدوات التعليمية القائمة على الطبيعة والذي يدمج

> هناك طريقة واحدة حاسمة لدمج المعارف التقليدية في المدارس وهي استخدام لغة محلية لتصبح لغة التدريس

المعرفة التقليدية الخاصة بمجموعة "السان"، وهي مجموعة من السكان الأصليين الرئيسية في المنطقة. وقد تم تطوير المناهج الدراسية في مركز باكاموسو لتدريب المعلمين على نحو تعاوني على مدى عامين من قبل فريق من الآباء والأمهات وأفراد المجتمع، وخبراء المناهج وأعضاء المنظمات غير الحكومية (المنظمات الأهلية). ويزود المشروع المتدربين بالأدوات التي يحتاجونها لتعليم ما قبل المدرسة بلغة السان (باتيبو، 2013). واستخدام لغتهم الأم كلغة التدريس له تأثير إيجابي على التعلم من خلال المنهج الدراسي، وليس فقط في اللغات (اليونسكو، 2016).

ويقف التركيز الغربي القوي على نظم التعليم والمؤسسات في جميع أنحاء العالم حائلاً دون إدماج السكان الأصليين ومعارفهم والممارسات التي يتبعوها في نظام التعليم الرسمي. وتشمل العوامل المتصلة بهذا الصدد المناهج التي لا صلة لها بالواقع المحلي وانعدام تثمين المعرفة الأصلية؛ استخدام اللغة السائدة للتعليم بدلاً من اللغة المحلية (باتيبو، 2009)؛ إستراتيجيات تقييم موحدة (بارنهاردت كواغلي 2005)؛ ومواقف أعضاء هيئة التدريس حول المناهج (رادول، 2015). وكثيرًا ما تتصادم هذه العوامل مع التعاليم التقليدية (ناكاشيما وآخرون، 2012).

وقد وثقت الأبحاث كيف أن النُظم المدرسية الرسمية نتج عنها فقدان المعرفة الأساسية المهمة حول الطبيعة والثقافة والقيم التي اكتسبها الأطفال الأصليون من قبل في مجتمعاتهم. وتظهر أمثلة من دول تتضمن أستراليا وكندا والولايات المتحدة ضياع المعارف الأصلية على نحو لا يمكن تحديد مقداره من بداية القرن العشرين عندما أُرسل أطفال السكان الأصليون إلى مدارس داخلية أو إتاحتهم للتبني القسري في محاولة لاستيعابهم في المجتمع المهيمن (راينر وإيدير، 2015). وتسبب فصلهم عن أسرهم وبالتالي عن جذورهم الثقافية في "ضرر لا يمكن إصلاحه لبقاء الثقافات والمجتمعات الأصلية (ستافينهاغن، 2015، ص. 255).

ومع ذلك، في حين أن التعليم يمكن أن يتسبب في فقدان معارف الشعوب الأصلية، يمكن أيضًا أن يكون علاجًا لذلك. (اليونسكو، 2009). ومن الضروري تعزيز الحوار وخلق شراكات بين السكان الأصليين والمجتمع المدني والحكومة وشركاء التنمية والجهات الإدارية، وكذلك العلماء المتخصصين في العديد من التخصصات، لتشجيع الحفاظ على المعارف الأصلية وتكاملها في مختلف المبادرات (غوريستاني، 2004).

منهج التعلم مدى الحياة: التعلم من خلال العمل والحياة اليومية

يتطلب التغيير البيئي أنواعًا أخرى من التعلم غير التعليم الرسمي أو التعليم التقليدي في المجتمعات المحلية. ويجب أن يتصرف الناس ويساهموا في الاستدامة البيئية في جميع مراحل حياتهم، لذلك فالتعلم الذي يتحقق من خلال العمل والحياة اليومية أمر بالغ الأهمية.

ويضم التعلم مدى الحياة جميع أنشطة التعلم التي تقوم طوال الحياة بهدف تحسين المعارف والمهارات والكفاءات من وجهات النظر الشخصية والمدنية والاجتماعية والمتعلقة بالتوظيف (الرابطة بين المدارس والجامعات، 2015).

ولا يركّز منهج التعلم مدى الحياة على المناهج فحسب ولكن يركّز كذلك على المعرفة ما بين الأجيال والقيم التي أفرزها المجتمع. وهي تعزز قيم التعاون والاتصالات بين فئات المجتمع لمواجهة التحديات البيئية. ويمكن للهيئات الحكومية والمنظمات الدينية والجماعات غير الهادفة للربح، والمجتمع، والمنظمات العمالية والقطاع الخاص أن تساهم في التثقيف البيئي مدى الحياة.

الحكومات والهيئات الحكومية الدولية

للحكومات دور مهم في تثقيف الجمهور حول التغير البيئي. وتزيد الحملات المدعومة من الحكومة الوعي حول مشكلة بيئية بعينها، وتشير إلى الدوافع الكامنة وراءها وتوضح كيف يمكن لأصحاب المصلحة التصدي لها وإحداث تغيير حقيقي. وتكون حملات التوعية العامة هي الأكثر فعالية عندما تستهدف الجماعات ذات القيم المشتركة وتشارك مع قادة المجتمع لإيصال رسائل رئيسية (شتيرن، 2007). في عام 2015، على سبيل المثال، أطلقت وزارة المياه والري والطاقة الأثيوبية وغيرها من الشركاء حملة توعية عامة لمدة عامين تهدف إلى تشجيع منتجات الإضاءة الشمسية. واستهدفت الحملة أكثر من 12 مليون إثيوبي لتثبيط الأسر من استخدام مصابيح الكيروسين ومساعدتهم على اتخاذ قرارات واعية لشراء إضاءة خارج الشبكة (البنك الدولي، 2015).

وساعدت مبادرة أخرى ذات صلة بالأمر وهي مبادرة إضاءة إفريقيا أكثر من 35 مليون شخص في إفريقيا للحصول على الإضاءة الآمنة والطاقة النظيفة وبأسعار

معقولة. والبرنامج الذي يعمل حاليا في بوركينا فاسو، وجمهورية الكونغو الديمقراطية وإثيوبيا وكينيا وليبيريا ومالي ونيجيريا والسنغال وجنوب السودان وجمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا، يتناول احتياجات الإضاءة للمستهلكين في المناطق الريفية، والمناطق الحضرية والضواحي المحرومة من وصول الكهرباء - والأسر ذات شريحة الدخل المتدني في الغالب والشركات. وهو يقدم بديلاً لمصابيح الكيروسين والشموع وهي مصادر الإضاءة الأكثر شيوعًا بين الأشخاص غير المتصلين بشبكة الكهرباء. وقد ساعد البرنامج الأسر على الحد من انبعاثات ثاني أكسيد الكربون بنحو 700000 طن، أي ما يعادل إبعاد 147000 سيارة عن الطريق (البنك الدولي، 2016).

وأطلق معهد جامعة الأمم المتحدة للدراسات المتقدمة للاستدامة أول مراكز إقليمية للخبرة بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة في عام 2003 (فاديفا وآخرون، 2014). وتجمع المراكز الإقليمية للخبرة بين المؤسسات الإقليمية والمحلية، وتنشئ منصات مبتكرة لتبادل المعلومات والخبرات، وتعزز الحوار بين أصحاب المصلحة الإقليمية والمحلية من خلال الشراكات من أجل التنمية المستدامة. بحلول عام 2015، قامت مائة وثمانية وثلاثين من المراكز الإقليمية للخبرة في جميع أنحاء العالم بإظهار إمكانات التعلم الذي يقدمه أصحاب المصلحة المختلفون والتواصل بين المدارس والجامعات والحكومة المحلية ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص (الاتحاد الدولي للجامعات، 2016).

ومن الأمثلة على ذلك مركز مينا الإقليمي للخبرة، ويقع في المنطقة الجيوسياسية الوسطى الشمالية في نيجيريا، وهي منطقة ريفية وزراعية إلى حد كبير ذات كثافة سكانية منخفضة ومناخ متغير. ويعلم مركز مينا المربين والطلاب والشباب وقادة المجتمع لتحسين إدارة بيئتهم الطبيعية وذلك لضمان التنمية المستدامة في دولة النيجر وضواحيها في سياق ارتفاع معدلات البطالة ومعدلات الفقر والتدهور البيئي وسوء نظم الصرف الصحي وإدارة النفايات، وضعف إدارة التربة والتعليم، والفيضانات، وإزالة الغابات وتدهور موارد المياه العذبة (فاديفا وآخرون، 2014).

الزعماء الدينيون والثقافيون

يمكن للقادة الدينيين والثقافيين والاجتماعيين المساعدة على نشر القيم والسلوكيات السليمة بيئيًا (زافال وكورنوال، 2015). وتحرك الحوافز الاجتماعية وضغط الأقران على أساس القيم والمعايير المشتركة خيارات الاستهلاك والسلوك البيئي. يمكن للقادة والنماذج التي تمثل القدوة صوغ التطلعات الاجتماعية وتقديم نماذج للسلوك المستدام. وتشمل الأمثلة القائمة على أساس الإيمان الدعوة البيئية الموضحة في منشور البابا فرانسيس 2015 حول البيئة والتصريحات العلنية من جانب الدالاي لاما، والوثائق التأسيسية للجمعية الإسلامية بشأن التغير المناخي.

> "يمكن للقادة الدينيين والثقافيين والاجتماعيين المساعدة على نشر القيم والسلوكيات السليمة بيئيًا."

ويكون الزعماء الدينيون في كثير من الأحيان مهرة ولهم نظرة ثاقبة في استخدام تقنيات الاتصال لإحداث تغيير في السلوك، خاصة على المستوى المحلي. شجعت مبادرة "تحدي تحمل المسؤولية" في الولايات المتحدة، أفراد المجتمع للحد من استخدام الطاقة من خلال جعل المنازل أكثر مقاومة للطقس وكفاءة في استخدام الطاقة. وبدلاً من استخدام أساليب التوعية التقليدية، فقد عولت المبادرة على الزعماء الدينيين لمناشدة قيم أفراد المجتمع الواحد. ولقد ربط القادة المحليون بين نجاح المبادرات الخضراء مع المعتقدات الروحية الراسخة، وشجعوا الأسر على اتخاذ الخيار الأخلاقي الصحيح. وتشير التقديرات إلى أن المجتمعات حفظت ما يقرب من 110.2 مليار وحدة حرارية بريطانية من الغاز والكهرباء، وحوالي 2.3 مليون دولارٍ في توفير الطاقة (فولر وآخرون، 2011).

شركات وأماكن العمل صديقة للبيئة

يقضي الناس وقتًا طويلاً في مكان العمل، مما يجعل منه موقعًا مفيدًا للتعليم غير النظامي وغير الرسمي. على مدى العقدين أو العقود الثلاثة الماضية، تم إطلاق سلسلة من المبادرات المؤسسية للحد من البصمة البيئية للشركات وتثقيف الموظفين والجمهور حول حماية البيئة. بالإضافة إلى خفض التكاليف وتحسين سمعة الشركة، المبادرات في مجال المسؤولية الاجتماعية للشركات تساعد في رفع مستوى الوعي البيئي داخليا وخارجيا.

في مسح وحدة الاستخبارات الاقتصادية عام 2008، أكثر من نصف جميع المسؤولين التنفيذيين العالميين الذين أجابوا على المسح اعتبروا المسؤولية الاجتماعية للشركات ذات أولوية عالية أو عالية جدًا - أعلى من 34.1% في عام 2005 (الإيكونيميست، 2008). وقال أكثر من 40% أنه من المهم أن تنسق الشركات ما بين الاستدامة وأهدافها العامة لقطاع الأعمال ورسالتها وقيمها (ماكينزي، 2014). اليانز للتأمين، وهي مجموعة تقدم الخدمات المالية الدولية ويعمل فيها أكثر من 148000 شخص، تعهدت علنًا بخفض 35% من انبعاثات الكربون لعام 2006 الناتجة عنها بحلول عام 2015. وللوصول إلى هدفها، فإنها قد أضافت عامل "حماية البيئة" على سياستها لشراء معدات تكنولوجيا المعلومات، والحد من السفر غير الضروري وفرضت الطباعة على الوجهين (اتحاد النقابات العمالية، 2014). ووضعت شركة يونيليفر خطة لتحسين التأثيرات البيئية في جميع سلسلة التوريد بأكملها، كما أنها خفضت انبعاثات الكربون الناجمة عن عمليات تصنيع بمقدار الثلث مع زيادة المصادر الزراعية المستدامة من 14% إلى 48% بين عامي 2010 و 2014 (الإيكونيميست، 2014). ومبادرات مثل هذه لا تساعد على تقليل البصمة الكربونية للشركة فحسب، بل تشجع أيضًا الموظفين على تبني ممارسات أكثر استدامة خارج مكان العمل.

بالإضافة إلى الحفاظ على البيئة، فإن قرارات المصنعين وتجار التجزئة لتسويق المنتجات العضوية، واستخدام التعبئة والتغليف المستدام بيئيًا وحظر الأكياس البلاستيكية **(المربع 1-2)** وتوعية المستهلكين حول كيفية إنتاج السلع المساهمة في تثقيف المستهلك والتي تحدث تحولات لاحقًا في العادات، يسمح للمستهلكين باتخاذ قرارات وفقًا لقيمهم واختياراتهم المفضلة (خدمة الاستخبارات الحيوية 2012؛ هيرتويتش 2003).

ويمكن لمنظمات العمل أن تلعب دورًا رئيسيًا في التعميم والانتقال نحو ممارسات أكثر استدامة في مكان العمل. وعلى المستوى الدولي، أنشأت منظمة العمل الدولية مركز التدريب الدولي في تورينو يقدم دورة تدريبية لممثلي العمال تسمى "الوظائف الخضراء للانتقال الصائب لخفض الكربون والتنمية الصديقة للمناخ" (منظمة العمل الدولية، 2016). والغرض منه هو تثقيف ممثلي العمال من مختلف أنحاء العالم حول الروابط بين التحديات البيئية وعالم العمل، واستخلاص الدروس والممارسات الجيدة، واستكشاف سبل تعزيز السياسات المستدامة بيئيًا وتكييفها لتكون ذات صلة وطنيًا واجتماعيًا.

تساهم النقابات العمالية الوطنية والمحلية أيضًا في التثقيف البيئي. ويقدم اتحاد عمال البناء في الأرجنتين، "الدورات التدريبية البيئية لأعضائها حول موضوعات مثل تركيب الألواح الشمسية، وبناء موقد يعمل بالطاقة الشمسية، وإدارة النفايات وإعادة التدوير. ويتم منح شهادة عند الانتهاء بنجاح من أي دورة منهم (مؤسسة اتحاد عمال البناء الأرجنتيني، 2009).

المنظمات غير الحكومية

تستطيع المنظمات غير الحكومية حشد الدعم الشعبي للحفاظ على البيئة. وفي البلدان التي تكون فيها قطاعات التعليم الرسمي ضعيفة الموارد، فإنها قد تكون المصدر الرئيسي للتعليم البيئي. ومن خلال الحملات الإعلامية، والمشاريع الميدانية على أرض الواقع، والشراكات والتحالفات الصديقة للبيئة، تسهم المنظمات غير الحكومية إسهامًا كبيرًا في تشكيل السلوك الجماهيري المتعلق بالبيئة. وتكمن قوتها بالمقارنة مع المجموعات الأخرى وقطاع التعليم الرسمي في قدرتها على توفير التعليم البيئي باستخدام وسائل وقنوات غير رسمية.

> "تستطيع المنظمات غير الحكومية، مثل آفاز حشد الدعم الشعبي بفاعلية للحفاظ على البيئة."

كما يعد الإنترنت أداة فعّالة وحاسمة بالنسبة للعديد من المنظمات غير الحكومية (برولي، 2010). وتساعد مجموعات الحملات على شبكة الإنترنت مثل آفاز في زيادة الوعي وحشد "النشطاء عبر شبكة الإنترنت" في جميع أنحاء العالم. ويوجد في آفاز 44 مليون عضو في 194 بلدًا مما جعلها محورًا للعديد من الحملات البيئية رفيعة المستوى. وفي عام 2013، على سبيل المثال، أطلقت حملة لمدة عامين لحظر استخدام مبيدات الآفات لقتل النحل في الاتحاد الأوروبي. وشملت الحملة عريضة وقع عليها أكثر من 2.6 مليون شخص، وتنظيم الاحتجاجات مع النحالين التي جذبت انتباه وسائل الإعلام، وتمويل استطلاعات الرأي وإغراق الوزراء بالرسائل (آفاز، 2013).

ويعتبر مشروع الموقد الشمسي الذي أطلق في السنغال والذي تنفذه جمعية ندوب للمرأة مثالا على مساهمة المنظمات غير الحكومية في التعليم البيئي. ومن أكتوبر 2004 إلى سبتمبر 2006، كان المشروع يهدف إلى الحد من التدهور البيئي عن طريق استبدال مواقد الحطب بالمواقد الشمسية. وتم استخدام مختلف وسائل التعليم والتدريب: تم تدريب بعض القرويين لبناء المواقد، والبعض الآخر لتعزيز استخدامها.

المربع 1-2

القيادة بالقدوة: إيعاز الناس على التصرف المراعي للبيئة

"الإيعاز" هو وسيلة للتأثير على السلوك. وخلال عملية الإيعاز بالاستدامة، يصبح السلوك الأكثر استدامة هو الخيار الافتراضي. يمكن أن تعمل الحكومة والقطاع الخاص معا لجعل السلع والخدمات الصديقة للبيئة هي الخيار صديق البيئة أمام المستهلكين. يمكن أن تصبح الاتجاهات الإيجابية هي الاختيارات العادية مع تحميل المسؤولية لهؤلاء الذين يرغبون أن يتصرفوا على نحو غير مستدام. ويمكن أن يساعد الإيعاز كذلك في التغلب على التحيز المعرفي مثل تفضيل الوضع الراهن، حيث يُنظر إلى أي تغيير في الأمور المعتادة على أنه خسارة. يمكن اعتبار الإيعاز ضمن العملية التعليمية عندما يكون هناك شفافية وعندما يتم دعم التغيير المنشود عبر المعرفة والمعلومات حول أسباب أهمية التغيير. وعندما تغيب الشفافية، يمكن أن يصبح "الإيعاز" تلاعبًا بالعقول، وهذا قد يؤدي إلى نتائج بيئية مرغوب فيها ولكنها لن تصبح مستدامة اجتماعيًا.

ولكن يصبح الإيعاز بالاستدامة فعالاً على الحكومة والقطاعين العام والخاص أن يعملوا بشكل جيد معا كما يتعين الالتفاف حول رؤية الحد من الانبعاثات وتحسين كفاءة استخدام الطاقة. في شوناو، بألمانيا، جعلت إحدى شركات تقديم خدمات المرافق برنامج الطاقة صديقة البيئة هو الخيار الافتراضي الوحيد المتاح، مما نتج عنه انضمام أكثر من 90% إلى البرنامج. كان يمكن للسكان أن يختاروا الخروج من البرنامج، ولكن عدد قليل منهم اختار القيام بذلك. على النقيض من ذلك، كانت المشاركة في برامج الطاقة النظيفة في المدن الألمانية الأخرى منخفضة: اختار أقل من 1% من العملاء المشاركة من خلال الوسائل التطوعية في عام 2008 وقت الدراسة.

المصدر: زفال وكورنوال (2015).

> إذا توقف تقدم التعليم، يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة بنسبة 20%
> في الوفيات الناجمة عن الكوارث لكل عشر سنوات

استخدم فيلم دي في دي وزيارات إلى المجتمعات المجاورة لإشراك الأسر. وفرت كل عائلة 3 طن متري من مكافئ ثاني أكسيد الكربون في المتوسط. أوجد المشروع 10 فرص عمل وعزز قدرات 105 امرأة و 22 رجلاً لاستخدام مصادر الطاقة المتجددة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015a).

التحالفات غير الرسمية

وتتميز المنصات والائتلافات غير الرسمية بالنماذج التفاعلية للتعلم. وقد وصفت بأنها تشاركية وتعاونية واجتماعية وتفاعلية، وتجريبية وتحويلية. ومن الأمثلة على ذلك المجموعات المجتمعية الموجودة في ديترويت بالولايات المتحدة الأمريكية، التي تحظى بالتنظيم الذاتي لتطوير المزارع الحضرية التي تعيد توظيف العقارات الشاغرة وتعزيز قدرة المجتمعات المحلية (تخضير ديترويت، 2015)؛ المشاركة في إعداد الميزانية في بورتو أليغري، البرازيل (تاتشتون ووامبلر، 2013)؛ والزراعة الحضرية في هوي، فيتنام، حيث خفضت هذه الممارسة من قبل المجتمع المحلي من تأثير سخونة الجزر وتم الترويج لها باعتبارها فرصة لمشاريع السياحة البيئية وإنتاج الأغذية العضوية (فان دايك وآخرون، 2012؛ فوك وآخرون، 2014).

ويمكن أيضًا أن يكون تعزيز السلوك المستدام فعالاً من خلال التفاعلات المباشرة. يتم في مناهج التسويق الاجتماعي على مستوى المجتمع المحلي، تحديد السلوك ذو الأولوية ووضع الحلول المحلية المصممة للتغلب على العقبات التي تحول دون تغيير السلوك. وتوالت البرامج على نطاق واسع في جميع الشبكات المجتمعية. ويشجع الاعتراف بقوة علم النفس الاجتماعي، وبرامج في مجالات تتراوح من تعزيز استخدام أكواب قابلة لإعادة الاستخدام وصنابير الاستحمام ذات الكفاءة في استهلاك المياه وغيرها من الصنابير لغسيل السيارات وشراء المنتجات ذات المحتوى المعاد تدويره على الحصول على التزام علني من الأفراد خلال التفاعلات الشخصية، ومن المفترض أن يزيد ذلك من احتمالية الحفاظ على الوعود (ماكينزي-موهر، 2011).

يتطلب إيقاف التغير المناخي اتباع منهج متكامل للتعلم

يدل تحدي التغير المناخي على تعقيد استخدام التعليم لمعالجة الأزمة البيئية والحاجة المُلحة إليه. جميع المناهج الثلاثة المذكورة في الأقسام أعلاه ضرورية ولازمة وهي: التعلم في المدارس، التعلم في المجتمعات والتعلم مدى الحياة، جنبا إلى جنب مع التكامل بين أنواع التعليم والتعاون بين قطاع التعليم وغيره من القطاعات. وعند نشر التعليم على هذا النحو يمكن للتعليم أن يسهم في إجراءات التصدي للتغير المناخي، بما في ذلك الوقاية والتخفيف منها والتأهب للكوارث.

ويعتبر التغير المناخي إلى حد بعيد أكبر أزمة بيئية تواجه البشرية. تسببت 15000 من الأحداث المناخية المتطرفة في الفترة بين عامي 1995 و2004، في وقوع أكثر من 525000 حالة وفاة في جميع أنحاء العالم وخسائر بما يقارب 3 تريليونات دولار أمريكي (كريفت وآخرون، 2015). التغير المناخي يشكل تهديدًا أساسيًا لسُبل العيش. وهي مسؤولة بشكل مباشر عن ارتفاع درجات الحرارة في العالم وزيادة وتيرة وحجم الظواهر الجوية المتطرفة والكوارث الطبيعية مثل الجفاف والفيضانات والتصحر المتفاقم، وفقدان التنوع البيولوجي. وهذه بدورها لها تأثير مباشر على المخزون الغذائي العالمي، وصحة الإنسان والرفاه والأمن البشري والنمو الاقتصادي وفرص العمل. والتغير المناخي له تداعيات خطيرة على عمل نظم التعليم، وتتطلب وضع استراتيجيات للتكيف (**مربع 1-3**).

اعتمدت 195 دولة اتفاقية باريس في مؤتمر باريس للمناخ الواحد والعشرين المنعقد في باريس، واتفاقية عام 2015 للأطراف في اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن التغير المناخي، وافقت الدول الموقعة عليها، من بين أمور أخرى، على الحفاظ على درجة الحرارة أقل بكثير من 2 درجة مئوية والحد من انبعاثات غاز الكربون. وبما إن عواقب التغير المناخي شديدة جدًا خصوصا بالنسبة لأولئك الذين يعيشون في المناطق الأكثر حساسية للتغيرات في أنماط الطقس ودرجات الحرارة ومستويات سطح البحر، فإنه ليس من المستغرب أن هناك جهودًا في جميع أنحاء العالم تهدف إلى توظيف التعليم على جميع المستويات لمساعدة المواطنين على معالجة أسباب التغير المناخي والاستجابة لنتائجها.

المربع 1-3

يؤثر التغير المناخي والكوارث الطبيعية بشدة على نُظم التعليم والنتائج

تزيد وتيرة الكوارث الطبيعية والطقس الشديد من قابلية العديد من البلدان ذات شريحة الدخل المتدني للتأثر بالكوارث، ومثل هذه الأحداث لها آثار متعددة مباشرة وغير مباشرة على نظم التعليم والنتائج.

تقطع الكوارث الطبيعية استمرارية التعليم بسبب تضرر المرافق المدرسية أو تدميرها، وتهدد الكوارث كل من السلامة الجسدية والنفسية للمجتمعات المحلية. فعلى سبيل المثال، دمر الزلزال الذي وقع في عام 2015 في نيبال البنية التحتية للتعليم - في إحدى عشرة منطقة من أكثر المناطق المتضررة، وقد تم تقييم 34500 من 55000 فصل دراسي على أنه غير آمن للاستخدام، مما أثر على تعليم ما يزيد عن مليون طفل. تعد الكوارث الطبيعية هي السبب الرئيسي للهجرة الداخلية والخارجية على مستوى العالم، والتي تؤثر على كل النظم المدرسية للبلدان المرسلة والمستقبلة مع تغير السكان من المهاجرين الشباب. وقد نزح في عام 2015، 19.2 مليون شخص في أنحاء العالم داخليًا بسبب الكوارث الطبيعية؛ وهو ضعف العدد من نزحوا بسبب الصراع والعنف. وبالإضافة إلى ذلك، التغير المناخي يرفع درجات الحرارة ومستويات سطح البحر، ويتسبب في فقدان الإنتاجية الزراعية، مما يؤثر بشكل خطير على صحة الأطفال، وذلك على حساب نتائج التعليم.

وبنغلاديش من أكثر البلدان فقرًا في العالم، وأعلى تعداد سكاني معرض للفيضانات. ويتوقع خبراء المناخ أنه بحلول عام 2050، سوف يتعرض 27 مليون نسمة للخطر من ارتفاع مستوى سطح البحر. ومع تصاعد وتيرة الفيضانات، تحول العديد من المهاجرين بسبب الكوارث البيئية من المناطق الريفية إلى سكان في الأحياء الفقيرة في دكا، وهي العاصمة المكتظة بالسكان. ولا عجب إذا أن النظام المدرسي يتأثر دائمًا بالتحديات المرتبطة بالمناخ. على سبيل المثال، فنتيجة لإعصار سيدر في عام 2007، دُمرت 849 مدرسة في 12 منطقة، مما أثر على تعليم أكثر من 140000 طالب وطالبة.

ويعتبر برنامج المدارس العائمة التي تعمل بالطاقة الشمسية، الذي وضعته المنظمة غير الحكومية البنغلادشية وتسمى شيدولاي سوانيرافار سانغستا، مثالاً على حلول التعليم ذات الصلة المحلية التي وضعت للتكيف مع التأثيرات المناخية القاسية. وتساعد "المدارس العائمة" (الزوارق) على ضمان التعليم على مدار السنة والموارد التعليمية من خلال جمع الطلاب من جميع أنحاء المناطق المحلية ثم الرسو في مكان واحد لإعطاء الدروس.

المصادر: أندرسون (2013)؛ داس (2010)؛ مركز رصد النزوح الداخلي (2015) مركز رصد النزوح الداخلي (2016). إنقاذ الطفولة (2008)؛ اليونيسيف (2015)؛ والشام (2010)؛ ويلر (2011)؛ مبادرة وايز (2012).

التضافر بين المدارس والمجتمعات والتعلم مدى الحياة

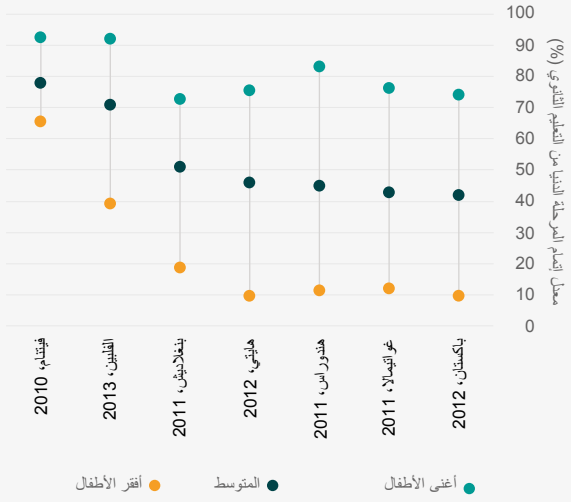
يؤدي التعليم الرسمي دورًا قويًا في التخفيف من آثار التغير المناخي والاستجابة لها. وفي الواقع، يعد التوسع في التعليم أكثر فعالية في مكافحة التغير المناخي من الاستثمار التقليدي في البنية التحتية مثل الجدران البحرية ونُظم الري. وتبين البحوث المعنية بالتعرض للكوارث أن تعليم الإناث، على سبيل المثال، يرتبط سلبًا مع حالات الوفاة نتيجة الكوارث. وتشير التوقعات إلى أن تعميم التعليم الثانوي بحلول عام 2030 من شأنه أن يمنع 200000 حالة وفاة ناجمة عن الكوارث في السنوات العشرين التالية (لوتز وآخرون، 2014).

وفي البلدان التي تكون فيها فرص الحصول على التعليم ضعيفة، أو التعليم فيها غير جيد، من الضروري اتخاذ إجراء متكامل لتحسين نظام التعليم وكذلك الاستفادة من التعليم للإجراءات المناخية. وقد يتطلب الوصول إلى جميع الشباب، الأغنياء والفقراء، توفير التثقيف بالتغير المناخي ليس فقط في الفصول الدراسية ولكن من خلال برامج حكومية إضافية، وكذلك برامج المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.

وتقع المجتمعات الأكثر عرضة للخطر من الأحداث ذات الصلة بالمناخ عمومًا في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ومن أكثر عشرة بلدان تضررًا في الفترة بين عامي 1995 و2014، كانت تسعة منهم تندرج ضمن مجموعة الدول متوسطة أو منخفضة الدخل وهي: بنغلاديش، وغواتيمالا، وهايتي، وهندوراس، وميانمار، ونيكاراغوا، وباكستان، والفلبين، وفيتنام. كانت الدولة المتبقية هي تايلاند، وهي دولة ذات الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط (كريفت وآخرون، 2015). والعديد من الدول الفقيرة تعاني من انخفاض في التحصيل العلمي الأساسي وتفاوت واسع بين أفقر الطلاب وأغناهم (**الشكل 1-3**). وفي غواتيمالا، وهايتي، وهندوراس، وباكستان، حوالي 10% فقط من الأطفال الفقراء يكملون المدرسة الإعدادية، بالمقارنة مع 75% من الأطفال الأغنياء.

ويمكن أن يستخدم التعليم لرفع الوعي بالتغير المناخي، والحد من التعرض له والتخفيف من آثاره. ويمكن للمدارس زيادة المعرفة والوعي البيئي والتغير المناخي من خلال دمج الاستدامة البيئية في المواد الدراسية والمناهج. في بنغلاديش، بعد أن أعد المجلس الوطني للمناهج والكتب الدراسية وأقر دليل المدرسة بشأن التغير المناخي وحماية الصحة، تلقى 1515 طالبًا في 30 مدرسة التدريب في الفصول الدراسية استنادًا إلى الدليل، بينما حصل 1778 طالبًا في 30 مدرسة على كتيب عن قضايا التغير المناخي والصحة بدلاً من التدريب. بعد ستة أشهر، أظهرت نتائج اختبار ما بعد التدخل التي أجريت في

الشكل 1-3:
على الأرجح لن يتم الأطفال الفقراء تعليمهم الثانوي في البلدان الأكثر عرضة لخطر الكوارث من جراء التغير المناخي
نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، مصنفة حسب الثروة



المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) لبيانات المسح الأسري.

كل المدارس أن التدريب أدى إلى زيادة كبيرة في معرفة الأطفال بالموضوع (كابير وآخرون، 2015).

التعليم يمكن أن يقلل من القابلية للتأثر بالتغير المناخي. ركزت دراسة مقارنة أجريت على كوبا، وجمهورية الدومينيكان وهايتي على دور التعليم الرسمي في الحد من قابلية التأثر واستكشاف تأثير التعليم المحتمل على إدارة الكوارث والوقاية منها، وعلى إدارة ما بعد الكوارث. وكشفت الدراسة أن نقص التعليم ومعدلات الأمية منع الناس من فهم التحذيرات. تم تخفيض مستوى قابلية التأثر بالكوارث المرتبطة بالمناخ في كوبا، وهي دولة تعاني من ارتفاع معدلات محو الأمية والالتحاق بالمدارس (بيتشلر وشتريسنغ، 2013).

التعليم يمكن أن يساعد الناس أيضًا على التكيف مع آثار التغير المناخي. وفي إثيوبيا، ست سنوات من التعليم تزيد بنسبة 20% من فرصة تكيف المزارعين باستخدام تقنيات مثل الحفاظ على التربة، ومواعيد الزراعة المختلفة والتغيرات في أنواع المحاصيل (ديريسا وآخرون، 2009). في أوغندا، يزيد احتمال أن تختار الأسرة أصناف المحاصيل المقاومة للجفاف عندما يكون الأب حاصلاً على التعليم الأساسي (هيسالي وآخرون، 2011). وأظهر استطلاع للرأي بين المزارعين في بوركينا فاسو، والكاميرون، ومصر، وإثيوبيا، وغانا، وكينيا، والنيجر، والسنغال، وجنوب إفريقيا وزامبيا أن الأشخاص الذين تلقوا تعليمًا كانوا على الأرجح الأقدر على التكيف لمرة واحدة على الأقل: سنة واحدة من التعليم قللت من احتمال عدم التكيف بنسبة 1.6% (ماديسون، 2007).

لتحقيق كل ذلك ينبغي الانتباه إلى نوعية التعليم. تم تعريف تدريب المعلمين على أنه أمر حاسم في جعل التعليم أكثر استجابة للتغير المناخي والتحديات المرتبطة بالاستدامة. ويبدو أن الوحدات القصيرة والدورية لتدريب المعلمين لها فوائد كبيرة لفهم المعلمين والثقة بشأن التغير المناخي. انخفضت في إحدى الدراسات، نسبة المعلمين المحتملين الذين شعروا أن موضوع التغير المناخي صعب تدريسه من الناحية النظرية من أكثر من 21% إلى حوالي 7% بعد أقل من أربع ساعات من التدريب (أندرسون، 2013).

كما هو مبين في الأقسام السابقة، التعليم الرسمي ما هو إلا منهج واحد فحسب. يمكن للتعليم أيضًا أن يجري داخل المجتمعات المحلية. من الأمثلة القوية على ذلك مثال الاستعداد لمواجهة الكوارث في الفلبين، حيث تم استخدام الشراكات ومنهج التعلم المتنوع على نحو فعّال. عملت المجتمعات المحلية مع وزارة التربية والتعليم، ومؤسسة بلان إنترناشيونال وغيرها من الشركاء لتعليم الأطفال والشباب التكيف مع التغير المناخي والتجهز للحد من قابلية التأثر بالكوارث. تعلم الأطفال قراءة مقاييس المطر، وخاضوا تجارب محاكاة الكوارث والتدريبات، ورسموا خرائط المخاطر؛ وتعلموا المهارات في مجال الإسعافات الأولية والسباحة وإجراءات السلامة عند التعرض لمياه الأمطار والفيضانات. ومن خلال المسرح والموسيقى عبر الأطفال عما تعلموه، وبالتالي قدموا المعلومات إلى مجتمعاتهم حول المخاطر المحتملة والحلول العملية. وتشير الأدلة إلى أن هذه البرامج كانت فعّالة في بناء القدرة على التكيف في المجتمع ومن المحتمل أن تنقذ الأرواح. وفي عام 2006، بعد ثلاثة أيام من الأمطار المستمرة، طبّق الأطفال والكبار المعرفة المكتسبة من إستراتيجية الحد من المخاطر التي تركز على التكيف للإخلاء قبل أن تغطي الانهيارات الأرضية منازلهم (بلان إنترناشيونال، 2008). ومن الأعمال الأخرى التي ربطت بين التعليم الرسمي مع التعليم المجتمعي نجده في الدول الجزرية الصغيرة (**مربع 1-4**).

وتعتبر برامج التعلم مدى الحياة التي تطرحها الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني ضرورية أيضًا. وتشمل الاستجابات الفعّالة للتغير المناخي والحوكمة والتعاون التشريعي بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى. وسوف تتيح الإستراتيجيات الوطنية التي تشمل رفع الوعي ونشر المعلومات المتعلقة بالتغير المناخي للجهات المعنية بالقيام بأنشطة التكيف والتخفيف من الآثار. وعلى سبيل المثال، أنتجت ناميبيا

المربع 1-4

تستخدم الدول الجزرية الصغيرة نظام التعليم برمته للتجهز للتغير المناخي

وسوف تتعرض منطقة جزر المحيط الهادئ إلى بعض الآثار السلبية الأكثر عمقًا من آثار التغير المناخي في وقت أقرب من مناطق أخرى. تهدف شراكة التعليم المناخية في جزر المحيط الهادئ (PCEP)، الممولة من مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية، إلى تثقيف الطلاب والمواطنين في المنطقة على الطرق التي تمثل العلم الحديث والمعرفة البيئية الأصلية، وتلبية الاحتياجات الملحة للتغير المناخي واحترام ثقافة السكان الأصليين. وسيحصل الطلاب والمواطنين في المنطقة على المعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز فهمهم للتغير المناخي والتكيف مع آثاره.

وتتضمن الخطة الاستراتيجية للشراكة مجموعة من الأهداف الاستراتيجية المترابطة، بما في ذلك تعزيز معارف السكان الأصليين والممارسات التي يتبعونها، وتعزيز التعلم والتعليم حول التغير المناخي بدءًا من مرحلة رياض الأطفال إلى تدريب المعلمين، وبرنامج شراكة المدرسة مع المجتمع لخلق التواصل بين المدرسة مع شركاء التكيف مع المناخ و التركيز على المحتوى والمهارات اللازمة للطلاب لفهم علم المناخ العالمي وجزر المحيط الهادئ، فضلاً عن التكيف مع آثار التغير المناخي.

وتشمل الأنشطة الحالية مراجعة معايير التعليم الحكومية والوطنية لتعليم العلوم لإدماج مناهج التغير المناخي والتكيف في مجموعة واسعة من السياقات المناخية والتعليمية على نحو أفضل، وجمع المعرفة الأصلية وممارساتها المرتبطة بالتعليم الخاص بالمناخ والتكيف، وتوفير التنمية المهنية وتعزيز مجتمعات التعلم المهني المحلي.

المصادر: سوسمان وآخرون. (2013)؛ فيز (2012).

كتيبات الاتصالات الأولية بشأن التغير المناخي وترجمتها باللغات المحلية لتمكين المواطنين ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة (مفون وآخرون، 2009). وبذلت المملكة المتحدة الجهود الحثيثة في التواصل مع الجمهور وتثقيفهم وتوعيتهم، من خلال تعزيز تدابير الحفاظ على الطاقة وذلك على سبيل المثال (إدارة البيئة والغذاء والشؤون الريفية، 2006). كما تعزز الحكومة وتمول تكنولوجيا الطاقة المتجددة في جميع المدارس في انجلترا للحد من انبعاثات غاز الكربون واستخدام تكنولوجيا الطاقة المتجددة باعتبارها من مصادر التعلم لتدريس العلوم والجغرافيا والتصميم والتكنولوجيا والمواطنة والرياضيات (إدارة البيئة والغذاء والشؤون الريفية، 2006).

الخاتمة

يؤدي التعليم دورًا رئيسيًا في التحول نحو مجتمعات أكثر استدامة بيئيًا وفي معالجة آثار الأزمة البيئية مثل التغير المناخي. التحديات المُلحة. أدى السلوك البشري إلى وقوع الكوارث البيئية، مع اختلاف أنواع المشكلات المساهمة في وقوع هذه الكوارث، بما في ذلك الزيادة السكانية، وأنماط الحياة غير المستدامة التي تستهلك موارد أكثر من المتاحة والسلوكيات الفردية التي تضر بالبيئة، مثل استخدام الوقود الأحفوري أو مخلفات المطامر.

وفقًا لذلك، تختلف الحلول المقترحة للكوارث البيئية، ويجب أن تُعالج القضايا على جميع المستويات: الفردية والمجتمعية والإقليمية والوطنية، وبشكل تراكمي وعالمي. سوف تختلف مناهج التعلم. يمكن أن يسهم التعليم الرسمي على المستوى الكلي، على سبيل المثال عن طريق خفض معدلات الخصوبة، وعلى المستوى الفردي من خلال بناء الأسس لمحو الأمية البيئية. ويجري استخدام المنهجيات الحيوية في المؤسسات الابتدائية والثانوية والتعليم العالي لتحسين المعرفة المستدامة والمهارات والمواقف.

ومع ذلك، لا يصل التعليم الرسمي إلى الجميع. يمكن أن يتم التعلم وخلق الوعي وبناء الكفاءات لاتخاذ إجراءات في المجتمعات المحلية ومن خلال التعليم الذي يستند إلى التفاعل بين الناس وبيئتهم المحلية. يمكن أن تشكل المعرفة الأصلية والمعتقدات مصدر إلهام للتحسين من إدارة الكوكب. يمكن أن يساعد التعلم مدى الحياة الناس لأن يحيوا بطرق أكثر استدامة طوال حياتهم. وينبغي أن تشرك المنهجية التعاونية المستندة إلى تعدد أصحاب المصلحة كل من الحكومة والمجتمع المدني والقطاع الخاص داخل المدارس وخارجها لتشكيل القيم ووجهات النظر، والمساهمة في تطوير الكفاءات لتقليل الممارسات غير المستدامة أو وقفها والتكيف مع تبعاتها مثل التغير المناخي نظرا لأن البشر تعدوا حدود الكوكب.

التعليقات الختامية

1. ويعتمد هذا القسم على نطاق واسع على البيانات المقدمة من ماغني (2016).

يقف رجل في وسط محصول المنيهوت الذي يتم زراعته باستخدام أساليب حديثة في بوكوكو بجمهورية إفريقيا الوسطى.

الدرجة: ريكاردو جنجال/ الأسلة المتكررة

الفصل

2

الازدهار: الاقتصاديات المستدامة والشاملة

نحن مصممون على ضمان تمتع جميع البشر بحياة مزدهرة ومرضية وأن التقدم الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي يحدث بالتواؤم والانسجام مع الطبيعة.

- أجندة 2030 للتنمية المستدامة

الرسائل الرئيسية

يلعب التعليم دورًا مهمًا في التقدم والتحرك نحو النمو الاقتصادي الشامل والمستدام بيئيًا.

1 **التعليم والتعلم مدى الحياة ضروريًا ن لاستدامة الإنتاج والاستهلاك، وتوفير المهارات الصديقة للبيئة للصناعات الصديقة للبيئة وتوجيه البحث والتعليم العالي نحو الابتكار الصديق للبيئة.**

أ. يعتمد إيجاد صناعات صديقة للبيئة على عمال يتمتعون بمهارات عالية ومدربين تلقوا تدريبًا خاصًا.
ب. سوف تتطلب عملية جعل الصناعات صديقة للبيئة تدريبًا مستمرًا وتعليم العمال من ذوي المهارات المنخفضة والمتوسطة على المهنة غالبًا.
ج. يمكن توجيه البحث العلمي نحو ابتكارات صديقة للبيئة والتنمية.

2 **يمكن أن يساعد التعليم الجيد في جعل عملية إنتاج الغذاء والزراعة أكثر استدامة.**

أ. يجب أن تتحول العملية الزراعية لتلبي الاحتياجات البيئية والعالمية: تساهم العملية الزراعية في انبعاث ثلث الغازات الدفيئة.
ب. يوفر التعليم الأساسي والثانوي مهارات تأسيسية لمزارعي المستقبل إلى جانب المعرفة المهمة بالتحديات ت التي تواجه الاستدامة في المجال الزراعي.
ج. تعلم القراءة والكتابة بالإضافة إلى التعليم غير الرسمي في شكل البرامج الممتدة يمكنهما زيادة إنتاجية المزارع.
د. على الرغم من ذلك هناك الكثيرون يوقفون الاستثمار في مجال البحث الزراعي في الوقت الذي يكون هناك حاجة ملحة له: انخفضت حصة الإنفاق العالمي في دول إفريقيا جنوب الصحراء الإفريقية على الأبحاث الزراعية العامة من 10% إلى 6% في الفترة من عام 1960 إلى 2009.

3 **يساهم التعليم في النمو الاقتصادي.**

أ. يفسر التحصيل العلمي نحو نصف الاختلاف في معدلات النمو لشرق آسيا ودول جنوب الصحراء الإفريقية في ما بين 1965 و2010.
ب. لكن يجب أن يتواكب التعليم مع الوجه المتغير للعمل وينتج عمال أكثر مهارة. بحلول عام 2020 يمكن أن يكون هناك 40 مليون وعمال قليلون للغاية متعلمين بتعليم ما بعد الثانوي الخاص بهذا الطلب عليه.

4 **يمكن أن يضمن التعليم العالي الجودة حدوث نمو اقتصادي لا يهمل أي شخص.**

أ. إذا كان هناك 10 دول من أعضاء الاتحاد الأوروبي قد حققت أهداف 2020 لتقليل عملية التسرب من التعليم المبكر وزيادة حجم الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، إذن يمكنهم تقليل عدد هؤلاء الأشخاص المعرضين لخطر الفقر بنحو 3.7 مليون شخص.
ب. التعليم الثانوي وما بعد الثانوي أكثر فاعلية من التعليم الأساسي في مساعدة الناس في الحصول على فرصة عمل جيدة ودخل أفضل.

5 **التعليم يقلل الفقر ويساعد على تقليل فجوات التفاوت في الدخل.**

أ. يساعد التعليم الناس على إيجاد عمل: في جنوب إفريقيا هناك نسبة أقل من 45% من الأشخاص المتعلمين تعليمًا أقل من المرحلة العليا من التعليم الثانوي تم توظيفهم في عام 2005 مقارنةً بنسبة 60% تقريبًا من الأشخاص الذي أتموا التعليم الثانوي العالي.
ب. إذا حصل العمال ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية على نفس القدر التعليمي مثل نظرائهم الأفضل المميزين لانكمش التفاوت في العمالة الفقيرة بين الفئتين بنسبة تصل إلى 39%.
ج. يزيد التعليم الدخول المكتسبة بنسبة 10% تقريبًا لكل سنة تدريسية.
د. في أثناء ذلك هناك حاجة إلى سياسات لتلبية الطلب العالمي المتزايد على العمالة الماهرة والمؤهلة.

تحدث نماذج النمو الاقتصادي الحالية تدميرًا للبيئة 40
سوف يتطلب التحول نحو الاستدامة وجود صناعات جديدة نظيفة وجعل الصناعات الحالية صديقة للبيئة بشكل أكثر 40
من اللازم إخضاع الممارسات الزراعية لعملية تحول 44
يساهم التعليم والتعلم مدى الحياة في النمو الاقتصادي الطويلة الأجل 47
لا يعني النمو الاقتصادي الازدهار للجميع 51
يساعد التعليم في زيادة الشمولية 53
يحسن التعليم سوق العمل ونتائج العمل الجيدة 55
النتيجة 62

يحتاج الاقتصاد العالمي لتحول عميق لكي ينفذ أجندة التنمية المستدامة بحلول عام 2030 لمنع انهيار المحيط الحيوي للكرة الأرضية الذي تعتمد عليه الحضارة البشرية للعيش والبقاء، وللقضاء على الفقر - وهذا هو هدف من أهداف التنمية للألفية والآن أحد أهداف التنمية المستدامة. يعكس هذا الفصل أدوار التعليم في هذا التحول تجاه التنمية الشاملة المستدامة بيئيًا والشاملة اقتصاديًا.

العبارة أعلاه المقتبسة من أجندة التنمية المستدامة تتعهد للبشر بتوفير حياة مزدهرة ومرضية لهم. ولكن كما سيوضح هذا الفصل فالنمو الاقتصادي والازدهار الفردي والقومي معًا يجب أن يحدثوا بتواؤم وانسجام مع الطبيعة. وهذا يتطلب تغييرات أساسية في الاقتصاد العالمي لإيجاد صناعات جديدة ونظيفة والتأكد من أن الصناعات الحالية أكثر صداقة للبيئة.

التعليم والتعلم مدى الحياة ضروريان لاستدامة الإنتاج والاستهلاك، وتقديم المهارات لإيجاد الأنشطة الصديقة للبيئة وتوجيه التعليم العالي والبحث في اتجاه الاختراعات الصديقة للبيئة. وهما أيضًا يلعبان دورًا في تحويل القطاعات الاقتصادية الأساسية مثل القطاع الزراعي الذي تعتمد عليه الدول الفقيرة والغنية إلى جانب الأسر.

ثبت أن التعليم العالي المتسم بالجودة يسهم في النمو الاقتصادي طويل الأجل. يجب أن تتغير محتويات المنهج الدراسي وطرق إدراجها في الحياة اليومية في المدارس لدعم وجود اقتصاد العالمي أكثر صداقة للبيئة. الاستثمار في التعليم والتعلم مدى الحياة ضروريان أيضًا للدول حتى تتكيف مع عالم العمل سريع التغير مع التباعد بين وظائف العمالة عالية المهارة والمنخفضة المهارة والمزيد من التغيرات نحو صناعة صديقة للبيئة وقطاع الخدمات.

وكما يجب أن يكون الاقتصاد مستدامًا يجب أن يكون شاملاً أيضًا. مع انتشار الفقر والتفاوت لم يعد النمو الاقتصادي مفيدًا للجميع. يجب أن يتم تصور مفهوم الازدهار بطرق لا تهمل أي شخص. يسهم التعليم المتسم بالجودة في إحداث هذا التغيير أيضًا. وتعد العمالة المتعلمة تعليمًا أفضل عنصرًا ضروريًا للنمو الاقتصادي الشامل الذي يركز على رفاهية البشر. يساعد التعليم على تقليل الفقر بزيادة فرص إيجاد وظائف جيدة ودخول أفضل مما يقلل الشعور بانعدام الأمان الوظيفي.

> "يعد وجود العمالة المتعلمة تعليمًا أفضل أمرًا ضروريًا للتنمية الاقتصادية الشاملة."

تتسبب نماذج النمو الاقتصادي الحالي في تدمير البيئة.

يثبت نوع النمو الاقتصادي الذي يتم حتى الآن أنه غير مستدام على مدار الفترة من عام 2015 إلى 2030 وما بعدها. نماذج النمو الاقتصادي في القرن الـ 20 أبرزت جوانب منها الإنتاج المكثف، والتطور الصناعي واستغلال الموارد الطبيعية. ونماذج الممارسات هذه تضفي الشرعية على الممارسات والسياسات التي تعوق إنجاز أهداف التنمية المستدامة البيئية مما يدمر المحيط الحيوي لكوكب الأرض ومن ثم تهدد الحضارة الإنسانية على المدى الطويل.

كما في الفصل 1: هناك ملاحظة خاصة بجميع الدول المصنفة تصنيفًا عاليًا بحسب مؤشر التنمية البشرية (الذي يتعدى 0.8) وتتميز بأعلى دخل للفرد تستهلك موارد أكثر لكل فرد مما يمكن أن تجدده الكرة الأرضية (الشبكة العالمية للبصمة البيئية، 2016). وهذا يوجد نوعًا من التناقض. فالنمو الاقتصادي هو أقوى أداة لتقليل الفقر في الدول النامية (إدارة التنمية الدولية، 2008) ولكن إذا استنفذ النمو الموارد بمعدل غير مدعوم، فهل سوف يستتبع ذلك زيادة الفقر؟ على سبيل المثال يعاني الناس الفقراء من آثار التدهور البيئي لأنهم غالبًا ما يعيشون في المناطق الأكثر ضعفًا والمعرضة للمخاطر وفيما يبدو أن موارد أرزاقهم مرتبطة مباشرة بشكل أكثر باستخدام الموارد الطبيعية.

يعد التغير المناخي مثالاً من آثار النمو الاقتصادي، وسببًا ضروريًا لتغير النماذج الاقتصادية. أدى معدل التكرار المتزايد للأحداث المناخية المفرطة فضلاً عن شدتها المتزايدة إلى تقليل الإنتاجية الزراعية وخفض عدد النُظم البيئية الطبيعية بسبب تغير درجات الحرارة وأنماط سقوط الأمطار، والصدمات الصحية الناتجة عن ذلك كما أنها قللت من إنتاجية العمالة، وهذا من شأنه أن يبطأ الاتجاه نحو القضاء على الفقر الشديد في مستوى الدخل الذي تم ملاحظته في الفترة من عام 2000 إلى 2015، أو حتى إيقافه أو عكس مساره.

بشكل عام يمكن للتغير المناخي أن يلقي بما يُقدّر بنحو 122 مليون شخص في دائرة الفقر بحلول عام 2030 اعتمادًا على ما تتميز به النُظم البيئية، الاقتصاد، والطبيعة الجغرافية مثل تكيف المناطق الساحلية والجبال الجليدية. يمكن أن يخفض التغير المناخي من إنتاج المحاصيل بنسبة 5% بحلول عام 2030 و نحو 30% بحلول 2080 حتى لو تكيفت الزراعة بتغيير نوعية المحاصيل والممارسات الثقافية، وتطوير نُظم الري وزيادة إنتاجية المحاصيل (هاليجات وآخرون، 2016).

سوف يتطلب التحول نحو الاستدامة إيجاد صناعات نظيفة جديدة وتحويل الصناعات الحالية لتكون أكثر صداقة للبيئة.

مفهوم التنمية المستدامة والنمو الصديق للبيئة متشابهان، ولديهما أفكار مشتركة من حيث استخدام موارد أقل بشكل أكثر كفاءة والحد من الآثار الضارة للأنشطة الاقتصادية على البيئة بإيجاد صناعات صديقة للبيئة وتحويل الصناعات الحالية حتى تكون هي الأخرى صديقة للبيئة (منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية، 2011b) وهذا يعني تفكيك الأنشطة التي تسهم بشكل أكثر في التدهور البيئي، مثل الصناعات التي تعتمد على الفحم لشكل كثيف، وتحويلها فضلاً عن الموظفين العاملين فيها إلى صناعات أكثر صداقة للبيئة.

تُعرّف منظمات الأمم المتحدة للتنمية الصناعية الصناعة الصديقة للبيئة بأنها "الإنتاج والتنمية الصناعية التي لا تأتي على حساب سلامة النُظم الطبيعية أو تؤدي إلى نتائج عكسية على صحة البشر" (منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية، 2011b). وعلى الرغم من ذلك، فمن الصعب تصنيف الصناعات الصديقة للبيئة إحصائيًا ولا يوجد تعريف مقبول متفق عليه عالميًا.

ترجح التقديرات أن القطاعات التي تندرج تحت مظلة الصناعة الصديقة للبيئة توظف عددًا كبيرًا من العاملين - 3.5 مليون عاملاً في بنجلاديش، 1.4 مليون عاملاً في البرازيل، مليوني عامل في ألمانيا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية 2.5 مليون عامل في القطاع الخاص و900000 عاملٍ في القطاع العام. غالبًا ما يتم التنبؤ بالتأثير النهائي للتنمية الصديقة للبيئة على التوظيف بأنه إيجابي بالرغم من أن بعض المجالات تسرح موظفيها. من المتوقع لبعض القطاعات مثل قطاع الوقود البديل، وصناعة التكنولوجيا، وتوليد الطاقة من الرياح، وتوليد الطاقة من باطن الأرض، توفير مياه نقية ومعالجة مياه الصرف بأن تدفع التوسع في استدامة الصناعات الصديقة للبيئة عالميًا في العقود القادمة (هينوجوسا وبيكلس، 2015). المصادر المتجددة مسئولة عن نصف إجمالي الزيادة في توليد الطاقة الكهربائية عالميًا تقريبًا في الفترة من عام 2015 إلى 2040 مع زيادة كبيرة متوقعة في الصين، الهند، أمريكا اللاتينية، وإفريقيا تحديدًا (هينوجوسا وبيكلس، 2015).

من المتوقع أن يقل التركيز الحالي على الصناعات الصديقة للبيئة في الدول ذات مستوى الدخول المرتفعة خاصةً غرب أوروبا. كان الاتحاد الأوروبي مسؤولاً في عام 2009 عن 50% من عمليات إعادة التدوير في مختلف أنحاء العالم وعن نحو 40% من استخدام مصادر الطاقة المتجددة (هينوجوسا وبيكلس، 2015). لكن في الفترة ما بين عام 2005 إلى 2015 ارتفع نصيب الدول النامية في حجم الاستثمار

في الطاقة المتجددة العالمي من 27% إلى 55% ليصل إلى 156 مليار دولارًا في 2015 لتتخطى الدول المتقدمة (شبكة سياسات الطاقة المتجددة للقرن 21، 2016). تتحرك المشروعات الصديقة للبيئة الرئيسية مثل منتجي الألواح الشمسية الفوتوفلطية بين البلدان عالية إلى متوسطة الدخل. تستحوذ الصناعات الصديقة للبيئة في الدول النامية على استثمارات تتعدى قيمتها 6.4 تريليون دولارًا في الفترة من 2015 إلى 2025 حيث تستحوذ كلا من الصين وأمريكا اللاتينية على ربع إجمالي هذا المبلغ (برنامج تسخير المعلومات من أجل التنمية، 2014)

تحتاج الصناعات الموجودة إلى إعادة هيكلة للحصول على مكاسب من حيث الكفاءة. تشمل عملية جعل هذه الصناعات صديقة للبيئة حسب تعريف منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية تقليل الأثر البيئي لعمليات التصنيع والمنتجات باستخدام المصادر بكفاءة أكثر، وسحب المواد السامة، وتبديل الوقود الأحفوري وإحلاله بطاقات أخرى متجددة، وتحسين الصحة والسلامة الوظيفية للأفراد، وزيادة مسئولية المنتجين وتقليل المخاطر بشكل عام (منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية، 2011). هناك استفادة مهمة من حيث الوفورات، فبحلول عام 2030 يمكن أن يتم توفير نحو 3.7 تريليون دولارًا سنويًا في جميع أنحاء العالم من خلال تطبيق 130 إجراءٍ خاص بإنتاجية المصادر وتبني التشريع (م جي أي جلوبال، 2011).

تعزز سياسات المهارات الصديقة للبيئة إيجاد وظائف.

سوف تؤثر التنمية الصديقة للبيئة على العمالة. سوف توجد فرص عمل في الصناعات الصديقة للبيئة، وسوف تتغير طليعة الوظائف مع تغير الصناعات لتصبح صديقة للبيئة (على سبيل المثال: الإنتاج المعتمد على الطاقات المتجددة بدلاً من الوقود الأحفوري)؛ والبعض الآخر سوف يُدمر، وسوف يُعاد تعريف البعض الآخر بمجرد تحويل المهارات، وطرق العمل ووصف الوظائف لتصبح صديقة للبيئة. لا يجب التقليل من شأن تدمير هيكلية الوظائف وإعادة تعريفها لأن الصناعات التي تأثرت ومنها صيد الأسماك، وزراعة الغابات، والصناعات الاستخراجية، توليد الوقود الأحفوري، والصناعات التي تولد انبعاثات شديدة (مثل صناعة الإسمنت والسيارات) توظف عددًا كبيرًا من العمال (هينوجوسا وبيكلس 2015).

لكن، تشير التنبؤات أن النتيجة النهائية يجب أن تكون إيجابية. تشير استعراض دراسات شاملة لعدة أقطار ودراسات قومية [1] أجرتها منظمة العمل الدولية أن تبني الإصلاحات البيئية يؤدي إلى اكتساب وظائف بنسبة صافية تتراوح من 0.05 إلى 2% من حجم العمالة وذلك يُترجم في إيجاد 15 مليون إلى 60 مليون وظيفة إضافية في أنحاء العالم (منظمة العمل الدولية، 2012). قُدر العدد المحتمل للوظائف الجديدة الصديقة للبيئة في جنوب إفريقيا في 2011 بنحو 98000 وظيفة على المدى القصير و000552 وظيفة على المدى المتوسط، و462000 على المدى الطويل خاصةً في مجال إدارة الموارد البشرية مثل الحفاظ على التنوع البيولوجي، استعادة النظام البيئي، إدارة عملية الحفاظ على التربة والأرض (مايا وآخرون، 2011).

السبب الوحيد للتأثير الإيجابي على التوظيف هو أن الصناعات الصديقة للبيئة تميل إلى أن تكون كثيفة العمالة. على سبيل المثال، تحتاج الزراعة المستدامة عمالة أكثر من عمالة الزراعة التقليدية مع وجود دورة محاصيل زراعية أكثر تنوعًا، ودمج المحاصيل معًا لإعادة تدوير المخلفات العضوية مثل مغذيات التربة، والاعتماد على العمليات البيولوجية لمكافحة الآفات والتخلص من الأعشاب الضارة. على نحو مماثل ولتحسين كفاءة استهلاك الطاقة قام قطاع البناء بتشغيل عدد كبير من العمال (هينوجوسا وبيكلس، 2015، مايا وآخرون، 2011).

سوف تعمل التغيرات وتعريفات الوظائف التي تصاحب النمو الصديق للبيئة على إيجاد طلب كبير على تنمية القدرات. سوف يعتمد إيجاد الصناعات الصديقة للبيئة على العمالة عالية المهارة إلى جانب توفير التدريب التقني، فيما سيتطلب جعل الصناعات الحالية أكثر صداقة للبيئة تعليم مستمر وتدريب العمالة المتوسطة والمنخفضة المهارة على أداء الوظيفة (منظمة العمل الدولية، 2013 أ؛ منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية، 2011b). سوف تختلف موازين المهارات عبر البلدان والصناعات المختلفة- ولكن في كل سياق يمكن أن تسهل سياسات المهارات هذا التحول.

> سوف يعتمد إيجاد صناعات صديقة للبيئة على العمالة عالية المهارة المدربين تدريبا فنيًا جيدًا.

من الصعب تحديد المهارات التي ستكون صديقة للبيئة أو غير صديقة للبيئة تحديدًا لأن الصناعات الصديقة وغير الصديقة للبيئة تستخدم مزيجًا من إجراءات كلاهما. لذلك هناك أدلة ضعيفة للغاية تحدد ما هي فجوة المهارات الصديقة للبيئة التي يمكن أن تكون على المستوى العالمي على الرغم من أنه من الممكن تحديد المهارات التي تطلبها الصناعات الصديقة للبيئة والتي تتحول لتكون صديقة للبيئة أيضًا (**المربع 2-1**).

آثار النمو الصديق للبيئة على سياسات التعليم والتدريب متقدمة وغالبًا ما تكون خاصة بالصناعة. يواجه واضعو السياسات والتربويون تحدٍ يتجسد في تحديد أي المهارات التي يجب تدريسها متزامنة مع حركة تغير الاقتصاد سريعة الإيقاع. كما يجب عليهم أيضًا عمل موازنة بين الأولويات الحالية والطويلة الأمد وعلى سبيل المثال اتخاذ قرار حول مدى التركيز الموجه لإعادة تعريف التعليم الأولي والتدريب في مقابل رفع المهارات وإعادة تدريب العمالة الحالية. يجب عليهم إعداد تعليم مرن وأُطر عمل للتدريب تتواكب مع قدرات وتطلعات الطلاب والمتدربين. يوجد تحديد لتوصيات السياسة الخاصة بهذا المجال في الفصل 8.

المربع 2-1

تحتاج الصناعات الصديقة للبيئة لمهارات محددة.

تحتاج الصناعات الصديقة للبيئة لمهارات محددة.

- المهارات الأساسية وتشمل معرفة القراءة والكتابة وتعلم الحساب وهما ضروريان. يدعم النمو الصديق للبيئة الحاجة إلى التعليم الأساسي و العلاجي عالي الجودة في كل من الدول التي لم تصل إلى المستويات العالمية للالتحاق بالتعليم الأساسي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وفي الدول التي يكون سكانها البالغين ذوي مهارات أساسية منخفضة المستوى.
- يمكن أن تكون المهارات الفنية مقتصرة على الصناعات الصديقة للبيئة (مثال: المهارات التشخيصية المستخدمة لقياس البصمة الكربونية) أو تضاف للمهارات الحالية (مثال: تدريب حديث لعملاء البناء ذوي المهارات العادية على ترشيد استهلاك الطاقة).
- تشمل المهارات الإدارية القابلة للنقل القيادة، وإدارة المخاطر، والتصميم، ومهارات التواصل والتجارة الضرورية لتمكين الشركات من التحول إلى الإنتاج الصديق للبيئة. على سبيل المثال يمكن للأشخاص الذين يتميزون بمهارات تنظيم المشروعات انتهاز الفرص التي تقدمها التكنولوجيا منخفضة الكربون، كما يمكن استخدام المهارات الاستشارية لتقديم النصح والمشورة للمستهلكين حول الحلول الصديقة للبيئة ونشر استخدام التكنولوجيا الصديقة للبيئة.

المصدر: تحليل فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم معتمد على هينوجوسا وبيكلس (2015).

يعتمد الإبداع على التعاون بين التعليم العالي والبحث والتطوير المدعوم بالتمويل العام.

يمكن أن يُنظر إلى التحول إلى الاقتصاديات المستدامة على أنه متواكب مع التحولات النمطية التي تحدث نتيجة الثورة الصناعية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ستيرن، 2015). تتطلب الاستدامة والنمو الصديق للبيئة استثمارًا في مجال البحث والتطوير لتغيير الإنتاج في مجالات شاسعة من مجالات الاقتصاد. وهذا يشمل تنقيح التكنولوجيا الحالية لتوفير استهلاك الطاقة واستخدام طاقات متجددة، وفوق كل ذلك طرح واستخدام التكنولوجيا التي تم تطويرها تؤا (أجيون وآخرون، 2009a).

في كوبا طور مركز البحث وتطوير الهياكل ومواد البناء طرقًا بديلة لحل أزمة البناء والطاقة. قام الباحثون بتطوير مواد بناء منخفضة الطاقة ومنخفضة المحتوى الكربوني وعملوا مع المجتمعات، والبلديات والمصنعين لاستخدامها في بناء المنازل. بالإضافة إلى المزايا البيئية كان هناك مزايا اجتماعية اقتصادية مهمة للمشروع. في عامي 2010 و2011 تم بناء نحو 5300 منزلٍ باستخدام هذه المواد التي ينتجها 138 مصنعًا مما يوفر سبل معيشة لكثير من الأشخاص. تم تأسيس ثلاثة مراكز تدريب في الجامعات وقامت دول أخرى بتبني هذا النموذج في أمريكا اللاتينية وإفريقيا أيضًا بالإضافة إلى آسيا والشرق الأوسط (سراباهي وفياس، 2015).

بينما توجد أمثلة عن الممارسات المبتكرة الصديقة للبيئة في أرجاء العالم فهناك حاجة إلى المزيد لتحويل الممارسات إلى نظام - أي مجموعة من الممثلين والظروف التي تمكن من إيجاد المعرفة وتدفق المعرفة والتكنولوجيا في الاقتصاد. لهذا السبب فلابد من توافر ظروف أخرى مثل التعاون بين الباحثين، والممولين، والمصنعين، والحكومة، والمستهلكين، في سياق تغيير بيئات الاقتصاد على نطاق أوسع، وكذلك بيئات الاستثمار والبيئات السياسية (بوتا وآخرون، 2015).

يرتبط دور التعليم في مجال الابتكار بالبحث وتطوير التكنولوجيا الجديدة بالإضافة إلى نشرها. بالنسبة لنُظم التعليم العالي فحتى يتم توفير باحثين يتمتعون بمعرفة متخصصة ومهارات في مجموعة كبيرة من المجالات فمن الضروري توفير مناهج خاصة ومتنوعة إلى جانب برامج تعاون دراسي في مختلف المجالات. تتوسع الاقتصاديات الكبرى الناشئة مثل البرازيل والصين في نُظم التعليم بعد الثانوي مع الأخذ في الاعتبار هذا المنهج. تقدر المفوضية الأوروبية بأن هناك حاجة إلى مليون وظيفة في مجال الأبحاث الجديدة لتلبي إنفاق الاتحاد الأوروبي المتزايد والمستهدف لنحو 3% من الناتج الإجمالي المحلي (المفوضية الأوروبية، 2011).

يجب إدخال المعرفة المبتكرة والتكنولوجيا في مجال الاقتصاد بمجرد إعدادهما. قد يتطلب تطوير التكنولوجيا، وبناء القدرات وتطوير الأسواق التكيف على السياقات المحلية خاصة في الدول الأكثر فقرًا حيث يمثل انتقال التكنولوجيا حشود تحديات. يكشف الاستعراض الدقيق للأبحاث عن دليل ضعيف لأثر التحول التكنولوجي في الدول النامية على الرغم من وضوح وجود الحالتين (أوكتك وآخرون، 2014). من المحتمل أن تُظهر الشركات الحكومية الكبرى في فيتنام مستويات عالية من التحول التكنولوجي بشكل أكثر عن المنشآت الصغيرة والمتوسطة، ويحتمل أن يرجع ذلك إلى احتكاكها بالشركات الأجنبية. لكن أشارت إحدى الدراسات المستعرضة أن البحث الذي تجريه الجامعة أسهم في تحسين إنتاجية الزراعة المحلية والاستزراع المائي (كا، 2006). تبرز الأدلة التجريبية القليلة المتوفرة والمتعلقة بالتحول والترقية التكنولوجية، الحاجة

لفهم أفضل للعلاقات القائمة بين الإبداع والابتكار والتكنولوجيا والنمو الاقتصادي في الدول الفقيرة.

تعتمد نُظم الابتكار الصديقة للبيئة على التمويل العام للبحث والتطوير حيث أن القطاع الخاص غير قادر أو غير راغب في الاستثمار في التكنولوجيا الصديقة للبيئة بالقدر الكافي في مراحل تطورها الأولى عندما تكون التكلفة مرتفعة والعوائد غير مضمونة والنتائج اجتماعية أكثر من كونها نتائج خاصة (أجيون، 2009a منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011) وللأسف فإن إجمالي إنفاق القطاعين العام والخاص على البحث والتطوير كحصة من الناتج المحلي الإجمالي لم تزد في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أو الدول الكبرى الناشئة منذ 2007. وجاءت الحصة في 2013 أقل بقدر طفيف من 2.5% من الناتج الإجمالي لدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وتختلف لتصل إلى أقل من 0.5% في شيلي وتصل إلى 4.5% في جمهورية كوريا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014c).

بالإضافة إلى ذلك يمثل الإنفاق العام على البحث والتطوير في مجال الطاقة والبيئة جزءًا صغيرًا للغاية من إجمالي الميزانيات العامة المخصصة للبحث والتطوير، وتبلغ في المتوسط أقل من 12% في اقتصاديات دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وأقل من 6% في دول الاتحاد الأوروبي. إلى جانب ذلك فقد توقفت الميزانيات العامة للبحث والتطوير في مجال الطاقة والبيئة عبر دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في السنوات الأخيرة. بلغ حجم الإنفاق على البحث والتطوير في المجال العسكري لدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أكثر من ضعف ما تم إنفاقه على مجال الطاقة والبيئة في 2012، وفي الولايات المتحدة 30 ضعف تقريبًا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014c). تقدر الوكالة الدولية للطاقة أن الحكومات يجب عليها أن تزيد من البحث والتطوير في مجال الطاقة خمسة أضعاف سنويًا لتقليل انبعاثات الكربون بشكل ملحوظ بحلول عام 2050 (الوكالة الدولية للطاقة، 2010). لا توجد بيانات نظيرة لإنفاق القطاع الخاص على البحث والتطوير، ولكن هناك حقيقة أنه على مدار الفترة من عام 2000 إلى عام 2006 ارتبط ما يبلغ 2.15% من إجمالي براءات الاختراع المسجلة عالميًا بالبيئة وذلك يشير إلى أنها نسبة منخفضة (أجيون وآخرون، 2009b).

يُمكّن التعليم مدى الحياة المستهلكين والمنتجين من الإسهام في الاستدامة

وعلى الرغم من تقليل المهارات والابتكار الأصدقاء للبيئة من الدمار البيئي الذي يسببه النشاط الاقتصادي، فإن القفزة نحو الاستهلاك و الإنتاج المستدامان بالكامل تتطلب تحولاً أعمق للاقتصاد. يجب تصميم دورة حياة المنتجات بالكامل لتقليل استخدام الموارد، وحجم المخلفات والتلوث. تشمل الأمثلة توثيق السلسلة الكاملة للإنتاج والاستهلاك واعتمادها، وتصميم من "المهد إلى المهد" وحيث يمكن استخدام جميع المنتجات والمخلفات في صناعة منتجات أخرى. هناك منهج آخر وهو الاقتصاد المعتمد على الخدمات حيث لم يعد المستهلكون يمتلكون المنتجات ولكنهم يستأجرون الخدمات التي يقدمونها.

يتطلب إعداد هذه المناهج وفهمها والعمل بها تعليم كلا من المستهلكين والمنتجين أي السياسات التعليمية يمكنها أن تتناول منظور التعليم مدى الحياة بشكل مثالي. حدد برنامج الأمم المتحدة للبيئة الأولويات المتعلقة بالتعليم لكل من الاستهلاك والإنتاج المستدامين. هذا يشمل نماذج جديدة من (أ) تعليم موظفي الصناعة بما في ذلك التعليم والتدريب الفني والمهني الموجه نحو الاستدامة والتدريب المستمر داخل الشركات؛ (ب) التعليم على جميع مستويات سلاسل التوريد مع التركيز على تمكين الموردين والمستهلكين بدلاً من عمليات التفتيش الخاصة بشروط الامتثال؛ (ج) المنح الدراسية متعددة التخصصات التي تركز على تغيير عادات المستهلك؛ و (د) التعليم الاجتماعي على مستوى المجتمع (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، 2015).

تشمل الاتفاقيات الدولية والبرامج الخاصة بذلك عقد الأمم المتحدة من أجل التنمية المستدامة بموضوعات مثل التعليم من أجل الاستهلاك المستدام، التعليم والتدريب الفني والمهني للتنمية المستدامة والتعليم العالي للتنمية المستدامة. أدت عملية مراكش ذات أصحاب المصالح المتعددة (2003-2011) إلى تبني إطار عمل في مؤتمر الأمم المتحدة عن التنمية المستدامة في 2012 (ريو+20). تم تدشين مبادرات قومية للاستهلاك والإنتاج المستدامين في دول تشمل فنلندا، وألمانيا، والمملكة المتحدة (جيلز وآخرون، 2015).

يمكن لأصحاب المشروعات التجارية والمديرين والخبراء الماليين أن يكونوا رواد عمليات الاستدامة. يمكن للشركات الكبيرة والصغيرة إعداد استراتيجيات وعمل تحليلات لثقافة الأعمال التجارية ونُظم العمل الخاصة بهم لتجعلها أكثر استدامة (انظر الفصل 1: الكوكب). أظهرت الدراسات أن الدورات التعليمية المتخصصة في إدارة الأعمال والمشروعات تركز في تدريسها على "حالة المشروع التجاري" على نحو أكبر وذلك بالنسبة إلى الاستدامة، وأن هذه الشبكات المهنية المكونة من أصحاب المشروعات التجارية تتقبل أهمية الإجراء وملائمته والرغبة في اتخاذه (سيديروبولوس، 2014)، على الرغم من أن الكثير من النتائج محدودة التغطية الجغرافية و أن الاتجاهات تظهر غير متساوية في مختلف الصناعات والمناطق.

كان من نتائج فعالية الشركاء تحركات للحد من استخدام من الوقود الأحفوري وكذا التحركات للحث على الاستثمار ليؤثر تأثيرًا اجتماعيًا إيجابيًا إلى جانب الحصول على

عوائد مالية. شهد التقدم في استدامة الشركات توسعًا في التمويل المستدام مع التوجه الغالب للبنوك بشكل متزايد لدمج الاعتبارات البيئية والآثار الاجتماعية إلى جانب استراتيجيات إدارة المخاطر في عملية تقييم القروض والاستثمارات (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2012؛ برنامج الأمم المتحدة للبيئة، 2016b)

الممارسات الزراعية بحاجة إلى تغيير

لا يوضح التركيز على الزراعة حجم المشكلات التي يجب معالجتها بل أيضًا كيف يمكن للقطاع الاقتصادي إجراء التغيير وكيف يمكن للتعليم أن يوجه هذه التغيرات. هناك نحو 70% من الأشخاص الفقراء يعيشون في فقر مدقع في المناطق الريفية (الصندوق الدولي للتنمية الزراعية، 2011b) حيث تعد الزراعة هي المصدر الرئيسي للدخل والعمل، ويعد الانتفاع بالأرض مصدر أمان ملموس وحقيقي بالرغم من وجود كوارث طبيعية وفرص اقتصادية ضعيفة. يجب أن تلبي حلول الفقر العالمي احتياجات المجتمعات الزراعية وتضمن استدامة ووفرة إنتاجية الزراعة. توفر الزراعة مورد الغذاء العالمي، والعوامل الكبرى التي تؤثر عليها تؤثر أيضًا على اقتصاد العالم والمحيط الايكولوجي.

يعد الإنتاج الزراعي الباعث الأساسي لثاني أكسيد الكربون في نظام الغذاء العالمي (فرمولين وآخرون، 2012). تسهم زيادة غاز ثاني أكسيد الكربون في التغيير المناخي، والذي بدوره له تأثير سلبي على المحاصيل. من المتوقع أن تنخفض محاصيل القمح، والأرز والذرة في السنوات القادمة حتى مع ازدياد السكان الذين يحتاجون المزيد منها لطعامهم. تمثل ممارسات الزراعة التقليدية عائقًا للتحدي الرئيسي الذي يواجهوه، وذلك بسبب انبعاث مستويات كبيرة من الغازات الدفيئة، وتؤدي بشكل محتمل إلى النقص الغذائي بدلاً من الأمن الغذائي.

يلعب التعليم الرسمي وغير الرسمي أيضًا دورًا واضحًا في هذا السياق: وهو ضروري لإنتاج الغذاء المستدام وحيوي للتغيرات النظامية المطلوبة. ساهمت الخدمات الزراعية المتوسعة، التدريب والتعليم، والبحث في استدامة الإنتاج الزراعي من خلال التكنولوجيا المناسبة ومعقولة التكلفة (مثل الري الكفء، تجميع المياه وتخزين المياه)، كما زادت كفاءة إدارة الأراضي وقللت من حجم الإهدار في الغذاء من خلال سلسلة توريد الغذاء.

> تساهم خدمات التوسع الزراعي و التدريب والتعليم والأبحاث في دعم الإنتاج الزراعي المستدام.

ساعد البحث أيضًا على المحافظة على الممارسات المستدامة مثل نُظم توريد البذور التقليدية وأفضل ممارسات الشعوب الأصلية والمجتمعات المحلية.

تواجه الزراعة في جميع أنحاء العالم تحديًا غير مسبوق على مدار الفترة من العام 2015 إلى 2030. ومن بين جميع القطاعات الاقتصادية فهي التي تأثرت مباشرة من التدهور البيئي بشكل أكثر. ويتم خسارة الأراضي المحروثة والصالحة للزراعة بسبب التصحر و تآكل التربة وتملحها والزحف العمراني. يعمل التغير المناخي على تغيير درجات الحرارة وكذا أنماط سقوط الأمطار. وتخلف الظروف الجوية الشديدة دمارًا متكررًا وشديدًا للمحاصيل والماشية (جدفراي وآخرون، 2010) يؤثر نضوب المياه الجوفية بدءًا من الصين إلى الهند والمملكة العربية الولايات المتحدة الأمريكية على الحصاد ويمكن أن يسهم في ندرة الغذاء بشكل ملحوظ (واضا وآخرون، 2010). سوف تشتد هذه الظواهر وتهدد الإنتاجية الزراعية.

في الوقت ذاته يتطلب النمو السكاني زيادة كبيرة في إنتاج الغذاء ولكنها زيادة مستدامة أيضًا وذلك لكي "نقضي على الجوع ونحقق الأمن الغذائي ونحسن عملية التغذية" (هدف التنمية المستدامة 2). تعداد سكان العالم، كما هو في الفصل 1: لوحظ في كوكب الأرض أنه من المتوقع أن يصل حجم التعداد السكاني إلى 8، 5 مليار نسمة في عام 2030 مع حدوث أربعة أخماس هذه الزيادة تقريبًا في البدان ذات الدخول المنخفضة وذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط خاصة في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ودول جنوب آسيا حيث تكون الموارد الغذائية أكثر هشاشة. طبقًا لمصادر مختلفة يجب أن تزيد إنتاجية المحاصيل الموجودة وأراضي الرعي بنسبة 70% إلى 100% لتوفر غذاء 9 مليار شخص بحلول عام 2050 (جدفراي وآخرون، 2010).

الزراعة التقليدية – تصنيع الحبوب، والعلف، والأسمدة والمبيدات الحشرية وتوزيعها؛ زراعة المحاصيل وحصادها، والماشية، والاستزراع السمكي، والأغذية البرية، إلى جانب التوزيع الأولي والثانوي، والتوزيع والتخلص من المخلفات – لا يمكنها الاستجابة للتحديات مجابهتها حيث تسبب تدمير البيئة وإنتاجيتها المستقبلية غير مؤكدة. المشكلة لها ثلاثة جوانب:

- بالنسبة لقطاع الطاقة والنقل، يعد القطاع الزراعي أحد القطاعات الذي يسهم بشكل أكبر في تدهور البيئة. تغطي الزراعة 40% من أرض سطح كوكب الأرض، وهذا مسئول عن 33% من انبعاثات الغازات الدفيئة ويتسبب في فقدان التنوع البيولوجي الجيني والنُظم البيئية العاملة. "الثورة الخضراء" التي حدثت بشكل أساسي في آسيا في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي كانت صديقة للبيئة من حيث ارتباطها بالزراعة وليس من حيث كونها تحافظ على البيئة. لا يجب أن تجلب الزيادة المستقبلية في الإنتاج الغذائي الاستخدام غير المستدام للأرض، والمياه، والطاقة، والأسمدة والكيماويات (ألستون وباردي، 2014؛ دوبرمان ونيلسون، 2013؛ برتي وآخرون.، 2010)

- يمكن أن تصل الزراعة التقليدية إلى حد الإنتاج. طبقًا لمنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة أن مؤشر الإنتاج الصافي للفرد من الزراعة ككل زاد بسرعة أقل في الفترة من عام 2008 إلى 2013 أكثر من الفترة من عام 2003 إلى 2008 و بلغت النسبة في الأمريكتين (1.4% في مقابل 3.10%)، وفي آسيا (7.9% في مقابل 15.3%)، في أوروبا (3.4% في مقابل 5.5%) (لمنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، 2016). تركزت الزيادة في الإنتاج الزراعي في الدول المتقدمة وآسيا. في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و البلدان منخفضة الدخل في مناطق أخرى، حدثت معظم زيادة الإنتاج منذ عام 2000 بسبب استخدام أراضي جديدة بدلاً من تحسين إنتاجية عوامل الإنتاج (دوبرمان ونيلسون، 2013). انخفضت أسعار الغذاء بانتظام منذ فترة الستينيات، وبدأت في الزيادة في فترة العقد الأول من الألفية الثانية، وأصبحت أكثر تقلبًا بسبب المضاربة في الأسواق المالية. أثرت زيادة الأسعار الأعلى في عامي 2007 و2008 بشكل أكثر على الفقراء (الصندوق الدولي للتنمية الزراعية، 2011a).

- تجمع أنماط توزيع الغذاء واستهلاكه الآثار السلبية للإنتاج الغذائي على البيئة. أدى الدخل المرتفع للفرد في الدول النامية إلى تغير الأذواق من استهلاك الحبوب، والبقول الحبية، والخضراوات إلى استهلاك اللحوم ومنتجات الألبان التي يتطلب إنتاجها كم أكبر من المياه، والعلف، والكيماويات (برتي وباروشا، 2014). لكن الاهتمام الأكبر ينصب على إهدار الغذاء الذي يمثل 30% إلى 40% من الغذاء المُنتج عالميًا. وفي الدول النامية ينشأ إهدار الغذاء في المزارع والنقل وعمليات التصنيع بسبب بنية سلسلة الغذاء التحتية الضعيفة. ففي الهند على سبيل المثال تتراوح نسبة الفاقد في المنتجات الطازجة من 35% إلى 40%. ويمكن تقليل حجم الهادر الغذائي من خلال ملاحق التخزين الصغيرة المطورة (جدفراي وآخرون، 2010). يحدث إهدار الغذاء بشكل أكثر في الدول المتقدمة، في أماكن البيع بالتجزئة، وتقديم خدمات الطعام، والمنازل بسبب تفضيلات المستهلكين للأطعمة ذات المعايير الشكلية الأفضل والالتزام الشديد بالاستخدام طبقًا للتواريخ المدونة (جدفراي وآخرون، 2010).

يمكن للتعليم أن يدعم الإنتاج الغذائي المستدام.

يمكن إنتاج كمية كافية من الغذاء لعدد سكان العالم المتزايد على مدار الفترة من 2015 إلى 2030 وما بعدها بطريقة مستدامة بيئيًا وشاملة اجتماعيًا (جدفراي وآخرون، 2010؛ برتي وباروشا، 2014). ومع وصول الإنتاج الغذائي إلى حدوده يجب إيجاد بدائل للزراعة التقليدية. وهذه تشمل الإنتاج المكثف المستدام للغذاء من خلال مجموعة من طرق الزراعة المبتكرة – وتشمل الحراجة الزراعيـــة، والزراعة الحافظة للموارد، والزراعة المتكاملة، و نُظم زراعة المحاصيل المختلطة وتربية الماشية المتنوعة، والزراعة العضوية المصحوبة بتقليل هادر الغذاء وتوزيع الغذاء بطريقة أكثر عادلاً.

سوف يحدث تزايدًا في حجم الطلب على المنتجات الزراعية في الاقتصاديات الناشئة خاصةً في الدول الأعلى كثافة سكانية لشرق وجنوب شرق آسيا، دول جنوب آسيا ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. الطريقة التي يستجيب بها الدول ومنها بنجلاديش، والصين، وأثيوبيا، والهند، وإندونيسيا، ونيجيريا وجنوب إفريقيا لهذه الزيادة ستكون من محددات التغير البيئي الكبرى على النطاق العالمي (صاير وكاسمان، 2013).

لم تعد الزراعة المستدامة هي الممكنة فقط بل يلعب التعليم دورًا رئيسيًا في هذا التحول. يمكن للتعليم الأساسي والثانوي أن يزود المزارعين بالمهارات الأساسية إلى جانب العلم والمعرفة المهمين حول تحديات الاستدامة في مجال الزراعة. يمكن أن يسد التدريب المهني وسياسة المهارات الفجوة بين المزارعين والتكنولوجيا الجديدة. تساعد معرفة القراءة والكتابة والتعليم غير الرسمي في شكل التوسع الزراعي المزارعين على زيادة إنتاج المحصول. وتساعد الأبحاث الزراعية المرتبطة بالتعليم بعد الثانوي على الابتكار وينتج عنه نُظمًا أكثر استدامة.

> "يعمل التدريب المهني وسياسات تنمية المهارات على سد الفجوة بين المزارعين والتكنولوجيا الحديثة."

عدد الأشخاص الذين يعتمدون على الزراعة ملحوظ. عاش أكثر من نصف سكان العالم في أوائل 2010 وما بعدها، في المناطق الريفية وانتمى ثلاثة أرباع الريفيين إلى العائلات المعتمدة على الزراعة: اعتمد نحو 2.6 مليار شخص على الزراعة كمصدر لرزقهم وعمل نحو 1.3 مليار شخص في الزراعة. لكن، القيمة المضافة في الزراعة مسئولة عن 2.8% فقط من الناتج الإجمالي المحلي في العالم (ألستون وباردي، 2014) يعتمد غالبية المزارعين على زراعة أقل من فدانين ويبلغ عدد هذه الفئة أكثر من 500 مليون شخص (دوبرمان ونيلسون، 2013)

يمكن أن تؤثر سياسات التنمية الريفية التي تحسن مستوى الإنتاجية الزراعية بشكل قوي في عملية تقليل الفقر. في الصين على سبيل المثال، يُقدر النمو الزراعي بأنه أكثر فعالية ثلاث مرات في تقليل الفقر في الفترة بين عام 1980 و2011 مقارنة بالنمو في قطاعات الاقتصاد الأخرى. هناك قيم مشابهة في الدراسات التي تدرس مناطق نامية أخرى (دي جانفري وسادولت، 2010). من بين دول إفريقيا جنوب

الصحراء الكبرى تشير التقديرات إلى أن النمو في الناتج المحلي الإجمالي المدفوع بقطاع الزراعة سيكون كفؤًا بشكل متشابه في خفض الفقر من ثلاث إلى أربع مرات أكثر من القطاعات غير الزراعية في رواندا وكينيا على سبيل المثال (المعهد الدولي لبحوث السياسات الغذائية، 2012).

يشكل كل من التوسع الزراعي والأبحاث الزراعية عنصرين مهمين وحيويين في تحويل الإنتاج

تهدف برامج التوسع الزراعي إلى تعليم المزارعين تطبيق التكنولوجيا المطورة والممارسات الزراعية التي تساعد على تحسين إنتاج المحاصيل وزيادة الأمن الغذائي وتقليل الفقر. يمكن أن يأخذ ذلك شكل تعليم غير رسمي وخدمات استشارية تقدمها الحكومة، والوكالات متعددة الجنسيات، والمؤسسات الأخرى مثل معاهد الأبحاث والجامعات. كانت معاهد الأبحاث الزراعية الدولية بالتعاون مع المنظمات الوطنية العامة فعّالة في إدخال أصناف متنوعة وجديدة من المحاصيل على نطاق واسع والتي أثارت "الثورة الصديقة للبيئة" الزراعية للقرن العشرين (إفنسون وجولين، 2003). يستدعي جلب تكنولوجيا جديدة للمزارعين في الفترة من عام 2015 إلى 2030 بذل جهود مشابهة على الصعيدين الدولي والقومي.

> "تساعد مهارات معرفة القراءة والكتابة والتعليم غير الرسمي الذي يأخذ شكل التوسع الزراعي في زيادة إنتاجيات المحاصيل."

يمكن لبرامج التوسع الزراعي زيادة إنتاجية المزارع بشكل ملحوظ. إذا لم يتم إعداد هذه البرامج بدقة فيمكن أن يزيد من حدة مشكلة التفاوت ويجعلها تتفاقم. أظهرت الأبحاث في موزمبيق وأثيوبيا أن خدمات التوسع تتجه نحو استهداف المزارعين الأكثر ثراءً وهم الأكثر احتمالاً أن يتبنوا تطبيق التكنولوجيا الموجودة، بينما تؤثر الخدمات التوسعية التي تستهدف المزارعين الفقراء بشكل أكبر على الإنتاجية (كونجارا ومودر، 2011؛ إلياس وآخرون، 2013).

وكما هو الحال مع السياسات التنموية الأخرى يجب أن يتم إعداد البرامج التوسعية بطريقة إستراتيجية كي تكون مستدامة. وهذا يتطلب حلقات ربط أفضل بين الأبحاث الزراعية، والمنظمات التوسعية، وخدمات تطوير المشروعات التجارية، والمزارعين والمجتمعات المحلية. من المرجح أن تؤدي البرامج الواعية والملبية لاحتياجات الأسر المفتقرة للموارد في الانتشار السريع للابتكارات (البنك الدولي، 2012).

على مستوى المزرعة هناك حاجة كبيرة للمعرفة والمهارة. الزراعة عملية معقدة ومحفوفة بالمخاطر. يعتمد الأمر على حجم وجودة الأرض المزروعة إلى جانب الأحوال الجوية، الأسواق، والمدخلات، وخدمات الدعم، ورأس المال والبنية التحتية (دوبرمان ونيلسون، 2013). الزراعة المبتكرة تمثل حتى تحديًا أكبر. لذلك يجب أن تكون البرامج التوسعية تشاركية وتدمج المعرفة المحلية. كما يجب عليها أيضًا أن تعالج الانحياز المتكرر للمزارعين الذكور (برتي وآخرون، 2010. تشكل النساء جزءًا كبيرًا من قطاع المزارعين والعاملين في الزراعة، ويمكن أن يؤثر زيادة إنتاجيتهن بشكل إيجابي بدرجة كبيرة على أسرهن وتغذية أطفالهن (منظمة الأغذية والزراعة، 2011)

ترتبط مدارس تدريب المزارعين بعلاقة خاصة بتقوية الزراعة المستدامة وتكثيفها. انتشرت منذ أواخر الثمانينيات كجزء من التغير الأكبر بعيدًا عن التوسع الزراعي من الأشمل إلى الأخص (وادينجتون وآخرون، 2014). وقد استطاعت الآن الوصول إلى أكثر من 12 مليون مزارع في 90 دولة بمنهج تشاركي لتعليم الكبار وصقل معرفتهم. هدفها هو إكساب مهارات في مجالات مثل ممارسات الحراثة ومكافحة الآفات لزيادة الإنتاج والعوائد مع تقليل الآثار البيئية (منظمة الأغذية والزراعة، 2016).

كشف استعراض منهجي منظم وحديث معتمد على 92 تقييمًا أن مدارس تدريب المزارعين قد زادت من قدر معرفة المزارعين بمقدار 0.21 انحراف معياري في المتوسط والذي نتج عنه زيادة في متوسط الإنتاجية بنسبة 13% وصافي عائد يبلغ 19%. كما عملت أيضًا على تقليل التأثير البيئي السيء (انخفض المؤشر التراكمي بنسبة 39% في المتوسط) واستخدام المبيدات الحشرية (بنسبة 17%). جودة التعليم مهمة وحيوية لهذا النموذج: يتبع الوسطاء المنسقون المتعلمين تعليمًا عاليًا والذين لديهم مهارات حسابية وخبرة عالية بمجال الزراعة، ورغبة في استخدام طرق التدريب التصاعدي، منهجًا محليًا متعلق بذلك كما يستخدمون اللغة المحلية للحصول على أفضل نتائج (وادنجتون وآخرون، 2014).

تظل هناك أسئلة مهمة تدور حول كيفية دفع التوسع الزراعي قدمًا. على سبيل المثال، كيف يمكن للخدمات التوسعية أن تصل إلى أكبر عدد من المزارعين ويستفيدون بها لتسهيل التغيير المؤسسي والابتكار التقني، وما هي أكفأ إستراتيجيات التوسع (برتي وآخرون، 2010) ؟ تعد زيادة الإنتاجية أمرًا ضروريًا ولكنه ليس كافيًا لضمان الأمن الغذائي، والتقليل من معدلات الفقر، و تحسين مستوى التغذية، والحفاظ على قاعدة الموارد الطبيعية المستدامة (صاير وكاسمان، 2013). الابتكار مطلوب في سلسلة عريضة من السياسات والتكنولوجيات لمواجهة مصفوفة معقدة من التحديات التي تواجه الرابط بين البيئة والزراعة.

سوف ينتج عن التغير المناخي في العديد من المناطق جفاف متكرر بشكل أكثر وسقوط طفيف للأمطار وذلك يجعل من الممارسات الزراعية غير قابلة للاستمرار. تستدعي هذه الأحوال تطبيق منهجيات وتكنولوجيات جديدة. وهذا يشمل تطبيق طرق الزراعة العضوية المستدامة والتي أظهرت أن حجم إنتاجها أعلى من حجم طرق الزراعة التقليدية في ظروف الجفاف، كما إنها تقلل من الآثار البيئية السلبية (ريجانولد وواشتر 2016).

يمكن أن تساعد الأبحاث الزراعية على حل بعض المعضلات التي تواجهها الخدمات التوسعية. يمكن إيجاد ممارسات أكثر استدامة عبر منظور متعدد التخصصات يتسم بالأهمية للتغير المنهجي الضروري. تشمل الأبحاث الزراعية كقاعدة عامة في الجامعات والمعاهد التقنية تعاونًا بين مجموعة كبيرة من العلماء، وشركاء الصناعة، والوكالات الحكومية. يقدم التحليل الذي تم إجراؤه على أكثر من 1000 منشورٍ علمي نشره معهد فرنسا القومي للأبحاث الزراعية نظرة معرفية لأنواع الأبحاث التي تُجرى ومنها: الطرق والأساليب المستخدمة لتحسين الإنتاجية والآثار البيئية، والصحية والاجتماعية والاقتصادية للزراعة، والطرق المتبعة لتعزيز التعاون بين الأبحاث العامة والصناعة، والنصائح العلمية للتوعية خلال عملية وضع السياسات (جاوناند وآخرون.، 2015).

تبرز مثل هذه الأبحاث تحركاً ينتقل بعيدًا عن مراكز أبحاث الجامعة إلى مشاركة فعّالة وانخراط في المجتمعات الريفية ومع شركاء الصناعة، والبرامج العامة لتشجيع إجراء التجارب و الابتكار. تقدم الأبحاث الجديدة نظرة معرفية للعديد من المجالات والتي تشمل أبحاث الابتكار، ودراسات التحول الاجتماعي- التقني، والجغرافيا السياسية والريفية، والتفكير المرن وأدبيات إدارة المخاطر المناخية (ريكاردز وهاودن، 2012).

يعد مفهوم الأبحاث الزراعية المتكاملة من أجل التنمية (IAR4D) مثالاً لهذا المنهج متعدد الاختصاصات. وتعتمد الأبحاث الزراعية المتكاملة من أجل التنمية على منهج نُظم علمية الذي يشمل مبادئ أساسية لعلم الاستدامة. وهذا يشمل النمو الاقتصادي الذي يربط المزارعين بالأسواق، والحفاظ على الموارد الطبيعية، والتنوع البيولوجي، وإنتاج ثاني أكسيد الكربون بكميات محدودة، وتحقيق الأمن الغذائي، والإدماج الاجتماعي والمساواة. يُسهل هذا المنهج المتكامل للزراعة للأبحاث المطبقة على الخدمات والسياسات الريفية ولكي نفهم إمكانية نفاذ المزارعين إلى الأسواق، والاعتمادات الائتمانية والخدمات الريفية الرئيسية. تظهر إيجابية الأدلة التجريبية الخاصة بالمنهج المتكامل على الرغم من أنها ضئيلة وضعيفة. كما أظهرت تحليلات آثار الاستقصاءات التي أُجرت على أسر تعيش في جمهورية الكونغو الديموقراطية، ونيجيريا، ورواندا، وأوغندة أن منهج الأبحاث الزراعية المتكاملة من أجل التنمية لها بعض المزايا على دخل المزارع مقارنة بمناهج البحث التقليدية (آيانوال وآخرون، نكونيا وآخرون، 2013).

يثير التغير المناخي وكذا مخاوف الأمن الغذائي المرتبطة به مطالبات متزايدة لعكس الاتجاه الحكومي المتمثل في تخفيض حجم الاستثمار في مجال الأبحاث الزراعية والتنمية والتوسع الزراعي. هناك العديد من الدول التي أوقفت أو خفّضت حجم الاستثمار في مجال الأبحاث الزراعية سواءً الاستثمار المباشر أو التي تقوم فيه بدور الجهة المانحة. التحدي الأساسي هو دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الذي انخفض نصيبها في حجم الإنفاق العالمي على الأبحاث الزراعية من 10% في 1960 إلى 6% في 2009. وبالمقارنة بلغ حجم الإنفاق عليها في البرازيل، والصين، والهند معًا نحو 31% في 2009. وفي 2010، حصلت الأبحاث الزراعية والغذائية العامة حول العالم على نحو 35 مليار دولارًا بينما حصلت الأبحاث الخاصة على 20 إلى 22 مليار دولارًا، والتي تركزت بشكل أكثر في الدول ذات الدخل المرتفع وركزت على الإبداع في القطاعات غير الزراعية مثل التصنيع الغذائي (ألستون وباردي، 2014؛ ملور، 2014). زيادة الاستثمارات لها ما يبررها- قدّرت منظمة الأغذية والزراعة العوائد المُدرة من الإنفاق العام على البحث والتطوير الزراعي في أوغندا بأكثر من 12% (دوبرمان ونيلسون، 2013).

التعليم والتعلم مدى الحياة يسهمان في تنمية اقتصادية طويلة الأجل.

أبرز التحليل الاقتصادي العام المستويات المرتفعة للتعليم الأساسي والثانوي كدافع ومحفز رئيسي للتنمية الاقتصادية الطويلة الأجل. تُظهر البيانات أن المستويات المبدئية من التحصيل العلمي تفصح عن أن نصف الفارق تقريبًا في معدلات النمو بين شرق آسيا ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى كان في الفترة بين عامي 1965 و2010 (منظمة اليونسكو، 2014).

وعلى المستوى الفردي فإن المعرفة العلمية والمهارات المكتسبة من خلال التعليم والتدريب تجعل من العمال أكثر إنتاجًا. فتوفير تعليم عالي الجودة يمكنه أن يحسن من مستوى المعرفة العلمية ومهارات السكان بالكامل أكثر مما يمكن أن تحققه النُظم التقليدية أو غير الرسمية. وبالنسبة للمشروعات التجارية يعزز العمال المتعلمون ذوي المهارات العالية عوائد الإنتاج والتغيير التكنولوجي من خلال إما الابتكار أو محاكاة العمليات التي تم تطويرها في أماكن أخرى. وعلى المستوى المجتمعي يساعد التوسع في التعليم في تأسيس رأس مال اجتماعي ومؤسسي يؤثر بشكل قوي على مناخ الاستثمار ونموه؛ كما يساعد في بناء الثقة

الاجتماعية، وإعداد مجتمعات تشاركية، ودعم سيادة القانون فضلاً عن الإدارة الجيدة (أسموجلو وآخرون 2014، بجورنسكوف، 2012، ناك وزاك، 2003).

لكي تزدهر الدول من حيث مشاركتها الفعّالة في الاقتصاد فيجب أن تستثمر في التعليم. ويجب على البلدان منخفضة الدخل وذات الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط أن تستثمر أيضًا في التعليم الثانوي وما بعد الثانوي علاوة على زيادة فرص التعليم مدى الحياة لزيادة الأنشطة عالية القيمة في القطاعات الصناعية والخدمية. هذا صحيح وينطبق تمامًا على دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وبحلول عام 2014 بلغت النسبة الإجمالية للتعليم بعد الثانوي 8% وهذا أقل بكثير من ثاني أقل متوسط إقليمي والذي يرجع إلى جنوب آسيا (23%) وبينما بلغ المتوسط العالمي (34%).

> "زيادة سنة إضافية لإتمام الدراسة بعد الثانوية في المتوسط، من شأنه أن يزيد الناتج المحلي الإجمالي طويل الأجل لدول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 16%."

وعلى المستوى التاريخي فبينما كانت المزايا المقدرة للاستثمار في التعليم أقل بالنسبة للتعليم العالي منها للتعليم الأساسي والثانوي، لم يعمل البنك الدولي على تشجيع الاستثمارات في التعليم ما بعد الثانوي (باسيت وسالمي، 2014). ولكن الأدلة التي ظهرت مؤخرًا عن تأثير التحصيل العلمي الأعلى على النمو الخاصة بنحو 108 دولة على مدار الفترة من عام 1975 إلى 2010، تشير إلى أن زيادة المؤهلات العلمية لسنة واحدة في المتوسط تزيد مستوى الناتج المحلي الإجمالي طويل الأجل لدول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 16% وتزيد معدلات النمو من خلال مواكبة التكنولوجيا بنسبة 0.06 نقطة في العام (بلوم وآخرون، 2014).

... ولكن جودة التعليم مهمة

تقديم جودة عالية للتعليم ضرورية بشكل أساسي: لن يكون هناك تأثير إيجابي بقدر كبير لمعدلات الالتحاق بدراسة على النمو الاقتصادي المحلي إذا لم يُحصل الطلاب محصلات تعليمية كافية (برتشيت، 2006). تعد سنوات التعليم مؤشرًا مُعضلاً لمهارات العمال الحقيقية نظرًا لاختلاف جودة التعليم بالمدارس في داخل الدولة الواحدة وبين الدول أيضًا، ومن حيث الإنجاز الذي يحصله طلاب من مستوى اجتماعي واحد ومن حيث اكتساب المهارات من مصادر أخرى.

ونظرًا لأن نتائج الاستقصاء الخاص بمهارات الكبار في برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم كفاءة الكبار الدولي حديثة للغاية لكي تتفق مع التنمية الطويلة الأجل وتترابط معها، فقد تم استخدام استقصاءات الإنجاز الدراسي للطلاب التي أجراها الاتحاد الدولي لتقييم الإنجاز التربوي منذ عام 1960 إلى جانب نتائج برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتقييم الدولي للطلاب كبديل لقياس جودة التعليم الذي تلقاه الكبار (بارو، 2013)

قدّم هذا البحث أدلة على الرابط الجوهري بين المهارات التي تصقل من خلال التعليم والنمو الاقتصادي. كان هذا واضحًا جدًا فيما يتعلق بالمهارات الرياضياتية والعلمية. كان لمتوسط درجات اختبارات الرياضيات والعلوم للفترة بين 1964 و2003 في ربوع 50 دولة آثار إيجابية وملحوظة على النمو الاقتصادي في الفترة بين عام 1960 إلى 2000. ارتبطت الزيادة في الانحراف المعياري لدرجات الاختبارات باثنين في المائة زيادة سنوية في نمو الناتج المحلي الإجمالي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015d).

وقد أظهرت الأبحاث أيضًا أن المهارات الأساسية والمتقدمة لها آثار مكملة للتنمية. كان لكلٍ جزء من الطلاب الذين اكتسبوا مهارات أساسية (وتراوحت نسبتهم من 42% في الدول ذات الدخول المنخفضة إلى 80% في الدول ذات الدخول المرتفعة) والجزء الآخر من الطلاب الذين اكتسبوا مهارات عالية أثرًا إيجابيًا على التنمية. لكن كان أثر الجزء الذي يتمتع بالمهارات العالية أكبر نسبيًا في الدول التي تهدف للحاق بالاقتصاديات الأكثر تقدمًا مما يعكس أهمية المهارات العالية للانتشار التكنولوجي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015d).

يفسر توفير أو الندرة النسبية للتعليم العالي الجودة معجزة شرق آسيا وعقود أمريكا اللاتينية الضائعة. بالرغم المتوسط المرتفع نسبيًا للسنوات الدراسية ودخل الفرد في فترة الستينيات كانت درجات اختبارات معظم دول أمريكا اللاتينية منخفضة في العقود التي أعقبت هذه الفترة، سواء تم قياسها باستخدام الاستقصاءات الدولية أو بالتقييمات الإقليمية التي أجراها معمل أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم. على عكس ذلك هناك العديد من دول شرق آسيا حققت درجات عالية أكثر مما كان متوقع استنادًا إلى نفس المتغيرات. يفسر الاختلاف في درجات الاختبارات بين المنطقتين أرقام النمو المختلفة. حققت المناطق والبلدان ذات الدرجات الأعلى نموًا أكثر سرعة على سبيل المثال البرازيل وتشيلي مقارنة بدولة بوليفيا متعددة القوميات، وهندوراس، وجمهورية فنزويلا البوليفارية، وجمهورية كوريا، وسنغافورة مقارنة بإندونيسيا والفلبين (هانوشك ووسمان، 2012).

وقد كشف تحليل تم إجراؤه على عينة للدول ذات الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط أنه إذا اكتسب كل الأطفال المهارات الأساسية بحلول عام 2030 فسوف يزداد الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 28% على مدار الأربعين سنة القادمة مقارنةً بما هو متوقع تحقيقه بمستويات المهارات الحالية. بلغت الزيادة في الناتج الإجمالي المحلي للدول ذات

الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط نحو 16% و ذات الدخل المرتفع من خارج دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 10% والتي تعكس نسبة التحاق بالدراسة أكبر ومهارات أعلى. تستفيد حتى دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ذات الدخل المرتفع بشكل كبير وملحوظ من تزويد جميع الطلاب بالمهارات الأساسية بحلول عام 2030 مع زيادة إجمالي الناتج القومي بنسبة 5.3% أكثر من في حالة غير ذلك (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015 d).

سوف تساعد السياسات التعليمية الدول على التكيف على عالم الأعمال السريع التغير.

تغير عالم الأعمال بشكل سريع في العقود الأخيرة. أحدثت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيرًا هائلاً في طريقة معيشتنا وعملنا، وآلية تشكل الاقتصاد. هذا التغير يظهر بشكل واضح في المناطق الأكثر تقدمًا والمناطق الحضرية على وجه التحديد. في الدول الأفقر كان هناك تحركًا جوهريًا من العمل في القطاع الزراعي إلى العمل في القطاع غير الزراعي. بالإضافة إلى ذلك فتح الاندماج الأكبر للاقتصاد العالمي المجال لفرص اقتصادية وتجارية في مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي من شأنه أن يمكّن من إحداث نمو سريع في الاقتصاديات الكبرى الآن ومنها البرازيل، والصين، والهند مع حدوث إحلال وتغيير الصناعات والوظائف في الاقتصاديات الأعلى نموًا من خلال الاستعانة بمصادر خارجية أجنبية وخاصة بين العمال الأقل تعليمًا (أوتر وآخرون.، 2014).

هناك اتجاهان لهما آثار عميقة يمكن توقعهما لرسم شكل أسواق العمل في العديد من الدول في المستقبل القريب. أولاً، تم توثيق الاستقطاب الحاصل بين الأعمال التي تتطلب المهارات العالية والمنخفضة والطلب المنخفض على العمالة متوسطة المهارة، بشكل كبير في الاقتصاديات الصناعية، ولكن يمكن أيضًا ملاحظتها على المستوى العالمي أيضًا. ثانيًا، ركود عملية التوظيف في مجال التصنيع يشكك في قدرة الدول الفقيرة على اتباع مسارات التنمية والتي حسنت ظروف العمل بشكل كبير بين الفقرًاء كما هو مثبت من الناحية التاريخية. ومن المتوقع أن تشكل هذه الاتجاهات المتداخلة بشكل ملحوظ مجال التوظيف الملائم عبر البلدان، وتشكل تحديًا لواضعي السياسات لزيادة توفير عمالة عالية المهارة على نحو ملاءم مع إيجاد الظروف التي يمكن توظيف العمالة المتعلمة فيها والاستفادة منها بشكل كاف.

يجب أن تتكيف النُظم التعليمية على عملية استقطاب الوظائف.

كان من نتائج الأدلة الحديثة المأخوذة من الدول ذات الدخل المرتفع زيادة حجم الوعي بأهمية الاستقطاب بين العمل عالي المهارة والعمل منخفض المهارة. هناك مسألة نتجت عن ذلك وهي أن التغيرات التكنولوجية التي تدعم الانخفاضات الكبيرة في حجم توظيف العمالة المتوسطة المهارة ويقابلها زيادة في حجم توظيف العمالة العالية والمنخفضة المهارة أيضًا في شتى أنحاء أوروبا وأمريكا الشمالية. لم تؤدي التكنولوجيا المتطورة بشكل متزايد فقط إلى زيادة الطلب على العمالة العالية المهارة بتكميل إمكانياتهم الإبداعية والقدرة على حل المشكلات، ولكن أدت أيضًا إلى فصل العمال الذين يعملون في وظائف تتطلب مهارات متوسطة ومهام متكررة وإجرائية نسبيًا ويمكن نسخها بسهولة في المعدات الحاسوبية والأكواد، وفي الخارج أيضًا (أوتور ودورن، 2013؛ أوتور وآخرون، 2006؛ جوزيه وآخرون، 2014؛ جايموفيش وسيو، 2012).

تُرجّح الأدلة أن هناك عمليات مشابهة تجري في المناطق الأخرى، على الرغم من أنه من المبكر جدًا استنتاج أي نتائج. زاد نصيب العمالة العالمية من العمال ذوي المهارة العالية بنسبة 40% تقريبًا منذ عام 1990، والمسئولة عن 20% من العمالة في عام 2015 (**الشكل 2-1**). انخفض نصيب العمالة من العمال متوسطي المهارة على مدار الفترة ذاتها بنسبة 10% تقريبًا بينما زاد نصيب العمالة المنخفضة المهارة تباعًا. من المتوقع استمرار هذه الاتجاهات في السنوات القادمة.

> "ارتفع نصيب العمالة العالمية من العاملين ذوي المهارة العالية بنسبة 40% تقريبًا منذ 1990."

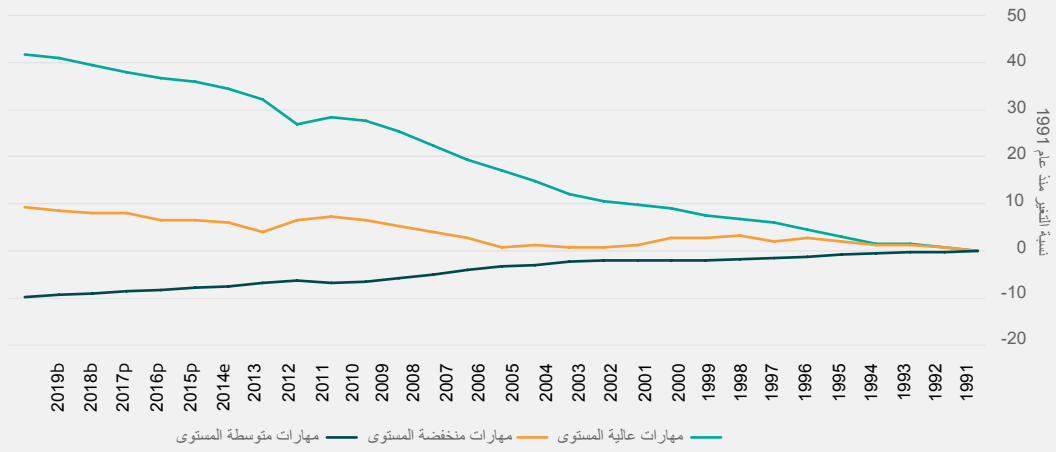
تظل غالبية العمالة في جميع أنحاء العالم تعمل في الوظائف التي تتطلب مهارات متوسطة، كما هو الحال في البلدان الصناعية، والتي من المتوقع أن تشكل أقل من ثلثي العمالة الكلية بشكل طفيف في عام 2015 (منظمة العمل الدولية، 2015 c). لكن هذه الحصة يمكن أن تنخفض بشكل ملحوظ في العقود القادمة حيث تحل برامج الحاسوب الرخيصة والمتمكنة محل العمالة الكتابية ويحل الإنسان الآلي محل صانعي الملابس ومشغلي الماكينات [2]. ففي الصين على سبيل المثال كانت لعملية الميكنة أثرًا شديدًا على عمالة المصانع، ويمكن أن تتزايد سرعة هذا الاتجاه مع ارتفاع الأجور وتدني تكلفة الميكنة التكنولوجية. وفي سياق ارتفاع أجور الصناعة نادى الرئيس شى جين بينغ في 2014 بقيام "ثورة الإنسان الآلي" (تشان، 2015) والتي يبدو بالفعل إنها في طريقها للظهور. تنوي شركة "فوكسكون" وهي شركة مصنعة للإلكترونيات الاستهلاكية وأحد أكبر أصحاب الأعمال في الصين (وفي العالم) ميكنة نحو 70% من أعمال المصنع بحلول 2018، وهم بالفعل لديهم مصنع آلي مميكن بالكامل في شينجدو (لين، 2015).

تواجه النُظم التعليمية تحديًا مزدوجًا وهو ضمان تميز الأشخاص الذين يعملون في الأعمال التي تتطلب مهارات متوسطة بمجموعة مهارات كافية لتجنب التقادم الفني والإهمال ولتلبية الطلب المتزايد على العمال المهرة، وهو الطلب المتوقع استمراره في المستقبل القريب بالأخذ في الاعتبار أن الحاسوب ليس بديلاً للإبداع والقدرات الإدراكية للعمال ذي المهارة العالية. مع ذلك ترجح الأدلة أن معظم النُظم التعليمية لا تواكب ذلك.

الشكل 2-1:

يتم استقطاب العمالة حسب فئة مهاراتها التي تتميز بها على المستوى العالمي

نسبة التغير في نصيب العمالة العالمية منذ عام 1991 طبقًا لمستوى المهارات الوظيفية



ملاحظات: تُصنف الوظائف المعتمدة على المهارات طبقًا لأكواد التصنيف الدولي الموحد للمهن ISCO-08 المكونة من رقم واحد متبعة منهجية نموذج التوسع العالمي (GME) لتوجهات التشغيل في العالم (GET) التابعة لمنظمة العمل الدولية (ILO). الوظائف عالية المهارات هي وظائف المديرين والمهنيين والخبراء والفنيين والمهنيين المساعدين. العمال ذوو مهارات متوسطة المستوى هم العاملون في الأعمال الكتابية، وعمال المبيعات والخدمات، والعمال الزراعيين المهرة، والعمال في المصايد السمكية والغابات، والعاملون في الحرف اليدوية والتجارة الخاصة بها، ومشغلو المصانع والماكينات، وعمال التجميع. العمال ذوو المهارات المنخفضة هم العاملون في الوظائف الأولية. بيانات عام 2014 هي عبارة تقديرات. بيانات الفترة من عام 2015 إلى 2019 هي عبارة عن توقعات.

المصدر: اعتمدت حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم على منظمة العمل الدولية (2015c).

هناك عدد غير كافٍ من خريجي قطاع الخدمات وهذا موثق جيدًا في الدول ذات الدخل المرتفع مثل الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو مؤكد بارتفاع أجور الحاصلين على شهادة جامعية والتفاوت المتزايدة (جولدن وكاتس، 2010). وعلى النطاق العالمي فبحلول عام 2020، من المحتمل ألا يتواجد في العالم سوى عدد قليل ممن يحملون درجات تعليم ما بعد الثانوي ذوي صلة بهذا النوع من الطلب يصل إلى 40 مليون عاملاً وعدد كثير يصل 95 مليون عاملاً ً يحملون درجات تعليمية متوسطة ومنخفضة. يمكن للاقتصاديات المتقدمة أن يكون لديها فائض يصل إلى 35 مليون عاملاً ً لا يحملون مؤهلاً تعليميًا ما بعد الثانوي. يصل فائض العمال الذين لا يحملون درجات تعليم ثانوي في الدول الأفقر إلى 58 مليون عاملاً ً مع وجود عدد قليل يصل إلى 45 مليون عاملاً ً يحملون تعليمًا ثانويًا (معهد ماكنزي العالمي، 2012).

بالإضافة إلى الحاجة لمزيد من الدراسة في المستوى التعليمي ما بعد الثانوي، فما هي نماذج تنمية المهارات التي يجب أن تدعمها الحكومات؟ هناك حالة للتوسع في التعليم والتدريب الفني والمهني على مستوى التعليم ما بعد الثانوي في الوظائف التي تتطلب مهارات متوسطة المستوى الأقل عُرضة للميكنة الآلية (أوتور، 2015). يعد الاستثمار في المهارات المرتبطة تحديدًا بالوظائف أمرًا خطرًا بالأخذ في الاعتبار الشك والريبة إزاء تأثير التغير التكنولوجي. وعلى الأرجح ما زالت الإمكانيات التي يدعمها التعليم العام والشامل، ومنها على سبيل المثال التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، والعمل في فريق وإعداد مشروع، ومعرفة القراءة والكتابة جيدًا، ومهارات الاتصال العرض، ذات قيمة في سوق العمل بما في ذلك الوظائف الصديقة للبيئة وفي شتى نواحي الحياة.

بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تُفعّل النُظم التعليمية أكثر من ذلك لدعم المهارات عالية القيمة وتعزيزها وهي المهارات التي لا يمكن الاستعاضة عنها بالماكينات أو برامج الحاسوب. أوضحت الدراسات التي اعتمدت على تحليل المهام الوظيفة في أسواق عمل المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية خاصيتين على وجه التحديد هما الأقل احتمالاً لأن يتم استبدالهما بماكينات وهما الأصالة والذكاء الاجتماعي. الخاصية الأولى والأهم تشير إلى حل المشكلات بطرق إبداعية وتقديم أفكار غير عادية أو ذكية حول موضوع أو موقف معين. أما الخاصية الأخيرة فهي تتطلب معرفة مفهومة ضمنًا بالسياقين الاجتماعي والثقافي مما يمكن الشخص من أداء المهام مثل التفاوض، والتعاون، والتدريس والإرشاد التوجيهي (مجموعة سيتي للرؤى والحلول العالمية، 2016؛ فراي وأوسبورن، 2013). اكتساب مجموعة كبيرة من المهارات التأسيسية والقابلة للنقل هو بالتالي مهم لعملية التوظيف في المستقبل. التحدي الذي يواجه النُظم التعليمية هو اكتشاف الطريقة التي يمكن بها نقلهما بشكل كفء للطلاب.

يجب أن تقوم الدول بعمل قفزة في قطاع الخدمات التي تتطلب مهارات عالية

كان لانخفاض حجم العمل الذي يتطلب مهارات متوسطة خاصة في مجال التصنيع تأثير قوي على الاقتصاديات ذات الدخل المنخفض. مهدت الوظائف في مجال

> بحلول عام 2020، يمكن ألا يكون في العالم سوى 40 مليون عامل فقط متعلم تعليمًا بعد الثانوي ذو صلة بالطلب على العمالة في السوق وهو عدد قليل جدًا.

التصنيع الطريق للعمال المزارعين الفقراء للتحرك للأمام والمضي قدمًا والحصول على وظائف مستقرة نسبيًا وبأجور أعلى، وذلك في كل دولة تقريبًا من الدول التي ارتفع مستوى دخلها من منخفض إلى مرتفع. وعلى الرغم من ذلك خفضت الميكنة الآلية والتطورات التكنولوجية حجم الطلب على عمال التصنيع، ومن المتوقع استمرار هذا المنحى. يشكل تحدي "القفز" من مستوى الاقتصاد الزراعي منخفض المهارة إلى اقتصاد القطاع الخدمي عالي المهارة بدون وجود زيادة في أعداد العمالة المُصنعة رعبًا للدول والمناطق الأفقر حيث ما تزال أغلبية العمالة تتسم بأنها زراعية مثل دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ودول جنوب آسيا (البنك الدولي، 2015).

انخفض منحنى عدد العمالة المُصنعة في الاقتصاديات الناشئة على مدار القرن العشرين، مقارنة بالتجربة التاريخية للاقتصاديات الأكثر تقدمًا. وارتفع حجم العمالة المُصنعة في المملكة المتحدة لأقصى حد ليصل إلى 45% من حجم العمالة الكلية بينما شهدت الاقتصاديات الناشئة مثل البرازيل والهند أقصى ارتفاع وهو لم يتعدى 15%. أصيبت العمالة المُصنعة في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحالة من الركود بنسبة حوالي 6% على مدار ثلاثة عقود (مجموعة سيتي للرؤى والحلول العالمية، 2016).

وتواجه الدول التي لم تطور قطاعًا تصنيعيًا قويًا بعدُ عوائق كبيرة. التكلفة المنخفضة لتكنولوجيا الميكنة الآلية تعني وفرة العمالة الرخيصة في الدول ومنها على سبيل المثال دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي من غير المحتمل أن تقدم دافعًا قويًا لشركات التصنيع للاستثمار فيها (مجموعة سيتي للرؤى والحلول العالمية، 2016). لذلك وكنموذج للتراجع الصناعي المبكر تتحول هذه إلى الأمم إلى الاقتصاديات الخدمية قبل التطوير المسبق للقطاع الصناعي (فيليب وآخرون؛ رودريك، 2015).

هذا مؤكد بالفعل على النطاق العالمي: ازداد حجم عمالة القطاع الخدمي بشكل كبير جدًا (منظمة العمل الدولية 2015). لكن تتميز الكثير من هذه الوظائف بإنتاجيتها المنخفضة وظروف العمل السيئة. في أمريكا اللاتينية ازداد حجم العمل في القطاع غير الرسمي[3]؛ وفي دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يتزاحم المهاجرون الحضريون على العمل في قطاعات العمالة التي لا تؤمن مستوى معيشة أعلى من حد الكفاف مثل قطاع الخدمات غير الرسمية أيضًا (رودريك، 2015).

يمكن لصناعات الخدمات عالية الإنتاجية القابلة للتداول تجاريًا مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والخدمات المالية أن تقدم وسائل بديلة للتنمية في غياب القطاع الصناعي (رودريك، 2015). وكذلك الحال بالنسبة للوظائف في الصناعات الصديقة للبيئة. ولكن هناك نقص في عدد العمال المتعلمين تعليمًا عاليًا والمهرة الذين تعتمد عليهم هذه القطاعات عادةً في البلدان منخفضة الدخل. ولا يمكن أيضًا أن يكون للتحول نحو الخدمات عالية القيمة مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثير إيجابي بشكل تلقائي لأنه له آثار سلبية مثل الاستبعاد الاجتماعي والشعور بعدم الأمان الوظيفي (انظر الفصل 5: المكان).

يجب على واضعي السياسات التوسع في تقديم الخدمات التعليمية وتنمية المهارات إلى ما هو أكثر من تعليم القراءة والكتابة وتعلم الحساب التي كانت ذات قيمة عالية في صناعة القرن العشرين. سوف تحدد الدرجة التي تهيئ بها الدول الظروف والأوضاع لتتيح لقطاع الخدمات والصناعات الصديقة للبيئة توظيف عدد كبير من العمال بوفرة، ما إذا كانت الحكومات تفي بالتزاماتها لتوفير فرص عمل للجميع أم لا. يجب على الدول التي تأمل في مضاهاة نمو اقتصاد دول "المعجزة الأسيوية" الذي تقوده الصناعة الموجهة إلى التصدير أن تقبل بأن هذا النموذج يقدم الآن إرشادًا محدودًا.

لا يعني النمو الاقتصادي الازدهار والرخاء للجميع.

ارتبط تحقيق مستوى عالٍ من النمو بالتصنيع. ولكن بينما كان يتم تحديد أجندة التنمية المستدامة للفترة من عام 2015 إلى 2030 وتم الأخذ في الاعتبار الأدلة المستخلصة من العقود الزمنية السابقة، أصبحت العيوب الأساسية واضحة في منطق النمو الاقتصادي المعتمد على نموذج التصنيع الخاص بالقرن العشرين. لا تتعلق هذه العيوب بالآثار المنعكسة على البيئة فحسب، بل أيضًا حقيقة أن مثل هذه النماذج الخاصة بالنمو الاقتصادي عجزت عن تحقيق نمو يشمل جميع المناحي (ساشز، 2015).

قدمت الأجزاء السابقة أدلة على أن الاستثمار في التعليم والتعلم مدى الحياة يسهم في تحقيق نمو اقتصادي طويل الأجل وأن التعليم (والسياسات التعليمية وتنمية المهارات) يدعم قدرة الدولة على التوسع في قطاع الخدمات الذي يتطلب مهارات عالية وتقديم فرص عمل محترمة للجميع. ولكن لا يعني النمو الاقتصادي الازدهار والرخاء

للجميع على الرغم من الخطوات الكبيرة التي تمت لتحسين جودة الحياة حول العالم وتقليل الفقر الشديد لم يتم توزيع منافع وفوائد النمو بشكل متساوٍ. فالآثار المنعكسة على البيئة تعني جودة أقل للحياة للكثير من الناس مما يعني النقص في الازدهار والرخاء. بالإضافة إلى ذلك، فمازال الفقر سائدًا في الكثير من الدول.

بينما تناقصت الأدلة على وجود فقر مدقع بشكل سريع على مدار الفترة من عام 2000 إلى 2015، فقد أصبح التحدي أصعب من مجابهته والقضاء عليه. عاش 900 مليون شخص تقريبًا في فقر مدقع في 2012. انخفض عدد الأشخاص الذين يعيشون على أقل من 1.90 دولارًا في اليوم من 29% في عام 1999 إلى 13% في 2012، بشكل جزئي بسبب النمو الاقتصادي السريع في الصين. يتركز الفقر المدقع الآن في جنوب آسيا (نحو 19% من السكان) ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (43%) (البنك الدولي، 2016).

بالنسبة للأشخاص العاملين غالبًا ما يكون دخلهم غير كافٍ للهروب من الفقر المدقع أو المستويات المتوسطة بشكل أكثر. في الدول ذات الدخل المنخفض، وبشكل أكبر في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هناك 37% من العمال يعيشون في فقر شديد و 32% آخرون يعيشون في متوسط إلى حد ما. على نحو أكبر هناك 90% تقريبًا من العمال إما فقراء أو قريبين من مستوى الفقر في البلدان منخفضة الدخل، وتقريبًا 70% في الدول ذات الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط. في جميع المناطق النامية نصف العمال فيها فقرًاء أو قريبين من مستوى الفقر (**الشكل 2-2**).

استمر وجود التفاوت كما يُقاس بمعامل جيني بمستوي عالٍ للغاية و ازداد بدرجة كبيرة في أغلبية الدول والمناطق.

يقيس مؤشر جيني التساوي في متوسط دخل كل فرد: كلما اقترب المعامل للصفر انخفض مستوى التفاوت، وكلما اقترب المعامل إلى العدد واحد كان التفاوت أكبر. بلغ معامل جيني العالمي 0.715 في 1998 ولم يتغير بشكل كبير بحلول عام 2008 حيث بلغ 0، 705 (لاكنر وميلانوفيك، 2015).

في الفترة بين 1993 و2008 لم يستفيد الفقراء من النمو بنفس قدر حجم الاستفادة لباقي السكان: ارتفع متوسط دخل الفرد للشريحة عُشْرِيَّة الأكثر فقرًا في العالم بنسبة 25%، ولكن ارتفع دخل الشريحة العُشْرِيَّة المتوسطة مرتين تقريبًا بأكثر من 50% بينما ارتفع دخل الأشخاص الأكثر ثراءً وهم نسبتهم 1% ارتفع بنسبة 62% (لاكنر وميلانوفيك، 2015).

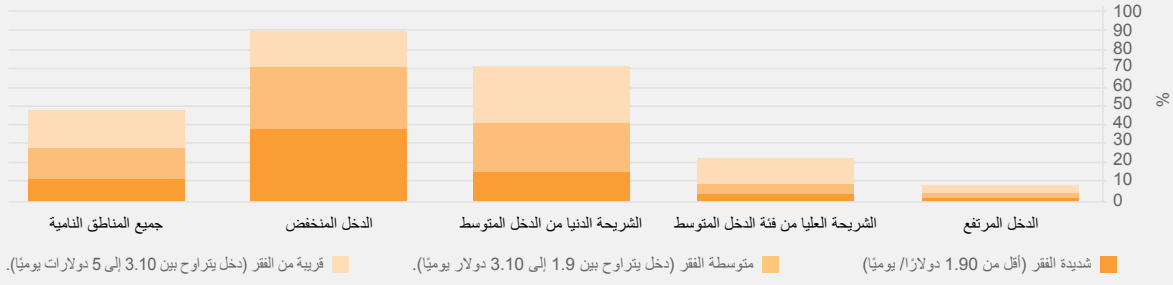
ازداد حجم التفاوت داخل الدول بشكل أكثر وضوحًا. ازداد متوسط التفاوت بشكل ملحوظ بين فترة أوائل التسعينيات وأواخر الألفية الثانية بنسبة 9% للدول ذات الدخل المرتفع و11% للدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، وذلك بناء على تصنيف فئات الدخل (**الشكل 2-3**). على مدار الفترة بين عامي 1988 و2008 ازداد حجم التفاوت بشكل سريع في الصين (لاكنر وميلانوفيك، 2015).

تُظهر الأدلة التي تثبت وجود فقر وتفاوت أن النمو الاقتصادي لم يتم مشاركته بشكل متساوي بين الجميع وأن نموذج التنمية التقليدي بحاجة إلى إعادة التفكير بشأنه. لا يتناسب نموذج نمو القرن الماضي مع استدامة القرن الحادي العشرين حتى ولو شمل هدف تقليل الفقر الشديد لمستوى الدخل بزيادة إجمالي الناتج المحلي. يجب أن يشمل مفهوم الازدهار الشمولية الاجتماعية للمؤسسات

الشكل 2-2:

تظل نسبة كبيرة من العاملين تعيش في دائرة الفقر

نسبة العمالة التي تعيش في دائرة الفقر أو في مستوى قريب منه، 2015



ملاحظات: تُستبعد أمريكا الشمالية وغرب أوروبا والاتحاد الأوروبي، وأستراليا، ونيوزيلاندا. تُعرف الفئات الاقتصادية بمستويات الاستهلاك المقدر لكل فرد يوميًا بالدولار الأمريكي، تعادل القوة الشرائية في عام 2011.
المصدر: منظمة العمل الدولية (2016).

الاقتصادية والرفاهية العامة إلى جانب الاستدامة البيئية لعمليتي الإنتاج والاستهلاك. الاقتصاد القوي لا ينمو فقط ولكنه أيضًا شامل ومستدام.

في الماضي كان يتم تتبع النمو من خلال المقاييس الإجمالية مثل زيادة المنتج المحلي دون الدراسة الدقيقة لأثره على البيئة أو مدى احتوائه على أنشطة اقتصادية مهمة وحيوية للجماعات المهمشة مثل الفقراء والنساء. من المهم النظر إلى ما هو أبعد من متوسط الأمم لفهم كيف يسهم جميع المواطنون في النمو الاقتصادي وكيف يتأثرون بها، وهذا يساعد على منع الفقر والتفاوت من التواجد بمستويات تهدم الترابط الاجتماعي (رافاليون، 2015).

في الحقيقة تم إيقاف معدل التفاوت العالي والمتزايد في كثير من الدول حول العالم. واعتمادًا على البيانات الخاصة بدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على مدار الـ 30 عامًا الماضية ترجح التحليلات أنه في الدول الغنية نسبيًا كان أكبر أثر سلبي وحيد على النمو الاقتصادي حدث بسبب الفجوة الكبيرة الحاصلة بين مستوى دخل الشريحة الدنيا من الفئة المتوسطة والأسر الفقيرة من ناحية وبقية فئات المجتمع من ناحية أخرى (سينجانو، 2014).

يساعد التعليم على زيادة الاندماج

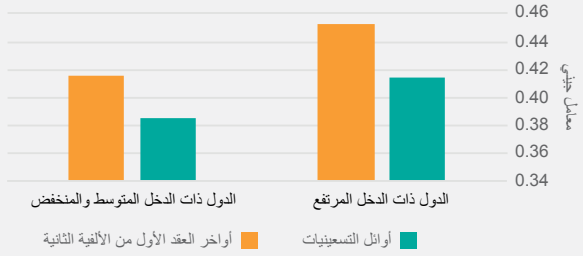
يلعب التعليم دورًا مهمًا في إيجاد علاقة أقوى بين التوسع في الأنشطة الاقتصادية القيمة وتعزيز الاندماج الاجتماعي كجزء من عملية التحول إلى اقتصاد مستدام وشامل.

يدفع التعليم عجلة التنمية، ويرفع مستوى دخل الأشخاص الأكثر فقرًا، وإذا تم توزيعه بإنصاف فإن يقلل من هوة التفاوت. يُمكّن توفير التعليم الأساسي والثانوي ذي الجودة العالية وإتاحته على نطاق واسع عدد كبير من الأفراد وأسرهم من زيادة دخولهم فوق خط الفقر. يرتبط الحصول على التعليم الأساسي في البلدان منخفضة الدخل بزيادة الأجور المكتسبة وكذلك زيادة الاستهلاك بين العمال الريفيين وعمال القطاع غير الرسمي. أظهرت حسابات *التقرير العالمي لرصد مسألة توفير التعليم للجميع لعام 14/2013* أنه إذا كان جميع الطلاب في البلدان منخفضة الدخل قد تركوا المدرسة بعد اكتسابهم مهارات القراءة والكتابة الأساسية فيمكن انتشال 171 مليون شخص من الفقر المدقع والذي يشكل انخفاضًا يبلغ 12% في حجم الفقراء على مستوى العالم كله (اليونسكو، 2014).

الشكل 2-3:

ازداد حجم التفاوت في المناطق الفقيرة والغنية أيضًا.

التغيرات في معامل جيني في الفترة بين أوائل التسعينيات وأواخر العقد الأول من الألفية الثانية.



ملاحظات: تم قياس تفاوت دخل الأسر بمعدّل مرجح لعدد السكان لعينة تضم 116 دولة.
المصدر: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2013).

تخفض مستويات التعليم العالية احتمالية تعرض الأسر لفترات طويلة من الفقر المزمن أو انتقال الفقر بين الأجيال. إذا كانت 10 دول أعضاء جدد في الاتحاد الأوروبي[4] قد حققت أهداف 2020 لتقليل التسرب المبكر من التعليم وزيادة حجم المشاركة والالتحاق بالتعليم بعد الثانوي فيمكنهم تقليل أعداد المعرضين لخطر الفقر بنحو 3.7 مليون شخص (أجواد وآخرون، 2015). كما يساعد التعليم أيضًا في أن يجعل سوق العمل أكثر شمولية بتسهيل مشاركة العمالة والتوظيف كما يقلل من ندرة فرص العمل.

لكن الافتراضات الخاصة بدور التعليم في التنمية الاقتصادية يمكن أن تكون غالبًا مختزلة للغاية. يشمل مصطلح التعليم مجموعة عريضة من البرامج بمستويات جودة وأهداف مختلفة. سوف تختلف آثار الاستثمار في تعليم محدد من حيث النتائج المرغوب فيها من حيث أهميتها وشدتها. بالإضافة إلى ذلك سوف تختلف هذه الآثار عبر البلدان اعتمادًا على الاقتصاد الأشمل وسياقات سوق العمالة. ذلك يمكن أن يكون النظر عن قرب والتمعن في آثار مستويات وأنواع التعليم عبر مجموعة متنوعة من النتائج عمل إرشادي لتعزيز ودعم المزيد من المشاركة في الاقتصاد ودمج أكثر لمزاياه.

يمكن أن يكون هناك تأثير مختلط للتعليم على عدم المساواة والتفاوت

بينما يعد التوسع في التعليم أمرًا ضروريًا في محاربة الفقر لكن أثره مختلفًا على حجم التفاوت. لم تترجم زيادة التدريب وتنمية المهارات بشكل متساوٍ من حيث احتمالات وجود فرص لتحسين النمو الاقتصادي الطويلة الأجل أو تقليل هوة التفاوت

الاجتماعي. يختلف تأثير التعليم باختلاف سياق الدولة. أصبح التعليم الثانوي أو ما بعد الثانوي أمرًا أساسيًا للحصول على فرص عمل محترمة بدخول جيدة حتى في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، وهذا الاتجاه مدعوم بالاستقطاب الوظيفي وصعود قطاع الخدمات في سياق التغير التكنولوجي السريع والعولمة المستمرة.

يساعد التوسع المنصف في التعليم على مدار الفترة من عام 2015 إلى 2030 خاصة على مستويات التعليم الثانوي وما بعده على عكس اتجاه التفاوت المتزايد في الدخل داخل الدول. يحصل جميع الأشخاص المتعلمون على مختلف مستوياتهم التعليمية على عائد مجزي للدخول الفردية (مونتنجرو وباترينوس، 2014) مما يعني أن الإصلاحات التعليمية مهمة في تقليل تفاوتات الأجور المكتسبة بين الفئات. تحسين المحصلات التعليمية بين الفئات المحرومة يحسن من الحراك الاجتماعي وتحرك الدخل بين الأجيال (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2012).

وبوجه عام يجب التوسع في توفير التعليم وتوزيعه بشكل عادل ومنصف لمعالجة تفاوت مستويات الدخل. تُرجح الأدلة التاريخية أن التوزيع غير المنصف للتحصيل العلمي يسهم في توزيع غير عادل للدخل (بردسال ولندنيو، 1997؛ جرجوريو ولي، 2002؛ لندبرج وسكوير، 2003)، بينما تؤثر المستويات التعليمية العالية من حيث الكم والنوع بشكل إيجابي على نمو نصيب دخل الفقراء (جندلاش وآخرون، 2004). استنتج التحليل التجميعي المبدئي الذي أُجرى على دراسات تجريبية أن التعليم الذي يعتمد على مقاييس مثل سنوات الدراسة والنفقات التعليمية مرتبطة بشكل كبير بزيادة نصيب دخل الفقراء وانخفاض نصيب دخل الأغنياء. كانت آثار التوسع قوية بشكل محدد في التعليم الثانوي وبشكل عام في إفريقيا (عبد الله وآخرون، 2015).

وعلى الرغم من رفع تقارير تشير إلى النتيجة الإيجابية، كشف التحليل التجميعي المبدئي المقتبس أعلاه أن التعليم مرتبط بالتفاوت المتزايد في العديد من الدراسات (عبد الله وآخرون، 2015). في الولايات المتحدة الأمريكية يُقدر أن تغيير نسبة 10% من الذكور غير الحاصلين على شهادة جامعية وتحويلهم إلى أشخاص متعلمين حاصلين على درجة جامعية له أثر ضعيف على التفاوت عمومًا،[5] وذلك بشكل أساسي بسبب المزايا التي تنتقل إلى الطرف الأعلى من الدخل الموزع (هرشبين وآخرون، 2015).

> "يمكن أن يزيد التعليم من حجم التفاوت في الأماكن التي يتم توزيع الخدمات التعليمية فيها بشكل غير متساوٍ أو عادلٍ ولا يتماشى أو يواكب احتياجات أشكال سوق العمل."

التأثير العام للتوسع في التعليم على تفاوت مستويات الدخل (قبل خصم الضرائب ومصاريف الانتقالات) يتحدد بشكل أساسي بالتغيرات في عملية توزيع التعليم بين المستويات التعليمية المختلفة، اختلاف عوائد سوق العمل بين هذه المستويات التعليمية (وفي داخل المستويات نفسها)،[6] وما إذا كان التوسع في التعليم يقلل اختلافات الأجور بين المستويات التعليمية.

تعد ديناميات التوسع في التعليم مفهومة عمومًا من منظور عمليتين متناقضتين أحيانًا وهما تأثير *التكوين* وتأثير *الضغط* (جرجوريو ولي، 2002؛ نايت وسابوت، 1983). يمكن للعملية الأولى، من خلال زيادة دخول المستفيدين، تغيير توزيع الدخل، كما يمكنها من الناحية النظرية أن تزيد من حجم التفاوت أو تخفضه. على سبيل المثال، فبناءً على ذلك فمن المتوقع أن التوسع في التعليم الذي من خلاله يزيد المستفيدون منه دخلهم بشكل كبير فوق المعدل المتوسط للأجور (على سبيل المثال التوسع في التعليم بعد الثانوي في دولة تكون نسبة قليلة جدًا من سكانها فقط متعلمين تعليم بعد الثانوي) يزيد حجم التفاوت، وكل الباقي متساوي. من ناحية أخرى، فمن المتوقع أن التوسع في التعليم الذي يزداد من خلاله معدلات دخول الفئات المحرومة منه بدرجة قريبة من مستوى متوسط الدخل القومي (على سبيل المثال فالتوجه نحو الحصول على شهادة مؤهل جامعي منتشر نسبيا) يقلل من حجم التفاوت. لذلك فيبدو أن تأثير التكوين لعملية التوسع في التعليم عند مستوى تعليمي محدد تزيد من حجم التفاوت حيث يحصل المزيد من الأشخاص على دخل أعلى ثم يخفضه على مدار الوقت حيث يتبقى عدد أقل من الأشخاص الذين يحصلون على دخل منخفض.

في الوقت ذاته يحدث *الضغط* عندما يكون هناك كم كبير من العمال حاصلين على مستوى تعليمي محدد يفوق حجم الطلب عليه. وهذا من شأنه أن يخفض أجور الأشخاص الحاصلين على درجات تعليمية أقل. ولذلك فعلى الرغم من أن تأثير التكوين يمكنه أن يزيد من حجم التفاوت أو يقلله، يمكن أيضًا أن يقلل تأثير الضغط حجم التفاوت. يتساوى الباقي كله، يعتمد تأثير التوسع في التعليم على تفاوت الدخول المكتسبة على المحصلة النهائية لتأثير التكوين وتأثير الضغط. على سبيل المثال إذا أدى التوسع في التعليم العالي إلى حدوث تغيير في التكوين الذي يسبب مبدئيًا حدوث فجوة في توزيع الدخل، وذلك يجب موازنته بتأثير ضغط لاحق بين خريجي قطاع التعليم لتقليل حجم التفاوت.

بالأخذ في الاعتبار غموض عوائد المستقبل بين مختلف مستويات التعليم وبداخل المستوى التعليمي ذاته وحجم الطلب على سوق العمل، يعتبر التقدير الدقيق النهائي لتأثير التكوين وتأثير الضغط للإصلاح التعليمي مسبقًا تحديًا كبيرًا.

لذلك يجب النظر إلى التعليم كآلية مساواة محتملة، ولكنها ليست الحل الوحيد لمشكلة التفاوت. يختلف مدى تأثير التعليم المحتمل على تقليل هوة التفاوت في الدخل في الدول على مدار الفترة بين عام 2015 إلى 2030 في مختلف الدول اعتمادًا على السياق. هناك فرص للتوسع الكبير في التعليم الثانوي الذي يمكنه تحقيق مساواة في مستوى الدخل في الكثير من الدول ذات الدخل المنخفض. رغم ذلك هناك الكثير من الدول بما في ذلك المناطق الفقيرة سوف يتزايد الطلب فيها دائمًا على الأشخاص المتعلمين تعليمًا بعد الثانوي وذلك نتيجة وجود عدد كبير من خريجي التعليم الثانوي وأصحاب الأعمال الذين يرغبون في توظيف عمال مهرة (الباتش وآخرون، 2011). إذا عملت التغيرات في الاقتصاد على رفع رواتب المتعلمين تعليمًا ما بعد الثانوي بينما يزداد عدد خريجو هذا التعليم بالتوازي مع ذلك، فقد يزيد التفاوت في الدخل في العديد من الدول.

تلتزم الحكومات بتوفير التعليم الأساسي والثانوي الشامل إلى جانب المهارات الأساسية للجميع. ولكن إذا حسّن الالتحاق المتزايد بالتعليم بعد الثانوي عملية توزيع الدخل على المدى القصير والمتوسط فلا يجب في النهاية تحديده باعتباره شيئًا مرغوبًا به. لا يعد التعليم هو الأداة الوحيدة المتاحة لواضعي السياسات الذين يرغبون في معالجة مشكلة التفاوت. تظل مكافحة مشكلة التفاوت في ظل وجود الضرائب والتحولات بين هؤلاء الذين يحصلون على دخل مرتفع ودخل منخفض، أمرًا ضروريًا وطريقة فعّالة غالبًا عن عملية إصلاح التعليم وحدها (هرشبين وآخرون، 2015). تم الاستشهاد بالوصول المحسن للخدمات التعليمة (الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى التفاوت في التعليم) مقرونًا بالنتائج الصحية المُحسّنة والسياسات الاجتماعية القابلة لإعادة التوزيع كثلاث تدخلات تساعد على زيادة حصة دخل الفقراء والطبقة الوسطى بغض النظر عن مستوى التنمية الاقتصادية (دبلا- نوريس وآخرون، 2015).

يحسن التعليم مستوى سوق العمل ونتائج العمل المحترم.

الطريقة الأساسية التي يعزز بها التعليم الاندماج الاقتصادي هي بزيادة قدرات الأشخاص على المشاركة بشكل منتج في الاقتصاد بشروط تساهلية تصب في صالحهم. تم بإيجاز إدخال هذا الهدف الذي يشمل ضمنيًا تقليل الفقر وتوزيع الدخل بمساواة أكثر، في هدف التنمية المستدامة 8 وهو دعم النمو الاقتصادي الشامل والمستدام وتعزيز عملية التوظيف وتوفير فرص عمل محترمة للجميع.

تعتبر الوظائف المحترمة هي مصدر طموحات وآمال الغالبية العظمى من البالغين في سن العمل الذين يعتمدون على أجر مجزي لعملهم (**المربع 2-2**). لكن توضح المقاييس المتاحة على نحو واسع أن فرص العمل المحترم تظل بعيدة المنال عن سكان العالم العاملين.

يعد التعليم على نحو واسع أحد أفضل أنواع الاستثمارات الموجهة لزيادة احتمالية توافر عمالة ماهرة ذات رواتب ملائمة. ولكن وبينما يعي غالبية واضعي السياسات أهمية التعليم للحصول على عمل محترم ومنتج أيضًا، فمن غير الواضح ما هي نماذج التوسع في التعليم التي يجب دعمها لزيادة فرصة الحصول على وظائف أفضل إلى أقصى حد. بالإضافة إلى ذلك وعقب المناقشة الأولى فمن المهم للتعليم تزويد العمال بمهارات صديقة للبيئة للوصول إلى اقتصاد جديد صديق للبيئة.

المربع 2-2

ما هو العمل المحترم؟

تصف منظمة العمل الدولية مفهوم العمل المحترم بأنه "العمل المنتج الذي يدر دخلاً جيدًا، مع وجود الأمان في مكان العمل، والحماية والضمان الاجتماعي للأسر. فالعمل المحترم يعني احتماليات أفضل لتطوير المهارات الشخصية والاندماج الاجتماعي، ومنح الحرية للناس للتعبير عما يشغلهم، إلى جانب التنظيم والمشاركة في القرارات التي تؤثر على حياتهم. ويستلزم وجود تكافؤ الفرص والمعاملة العادلة لكل السيدات والرجال.

يدعم التعليم توفير فرص للعمل المحترم بتمكين الأفراد الذين يتميزون بالمهارات والمعرفة أن يصبحوا أعلى إنتاجًا.[7] وبشكل أكثر تحديدًا، فإن التعليم يُمكّن الأفراد من اكتساب حصيلة الإمكانيات (المعرفة والمهارات) الضرورية لتأدية مهام محددة بشكل كفء وفعّال. يقوم العاملون بتطبيق مهاراتهم المكتسبة على مجموعة من المهام (الوظائف) للحصول على منتج. يمكن للعمال المهرة تأدية مجموعة مختلفة من المهام الصعبة بشكل أكثر كفاءة، وبذلك ينتجون إنتاجًا يتميز بقيمة أعلى ويتلقون دخولاً أعلى. ونظرًا للندرة النسبية للعمال ذوي المهارات العالية، فإنهم الأوفر حظًا من حيث الحصول على الوظائف والأكثر مطالبة بأجور أعلى في سوق العمل ليس هذا فحسب بل بتوفير ظروف أفضل للعمل. غالبًا ما يؤمن العمل الذي يتطلب مهارات عالية دخلاً أفضل نظرًا للحرية والقدرة على الإبداعية المتأصلة في الوظائف التي تتطلب مهارات عالية.

المصادر: أسموجلو وأوتور (2011)؛ منظمة العمل الدولية (2007)

يسهل التعليم مشاركة العمالة في عملية التوظيف والدخول فيها.

وعلى الصعيد العالمي، مازال هناك الكثير من الأفراد غير قادرين على تأمين فرصة عمل أو لا يشاركون في سوق العمل. يختلف نصيب السكان في العمالة بشكل ملحوظ عبر المناطق المختلفة. وهذا ينخفض بشكل منهجي منظم بين النساء أكثر من الرجال ولاسيما في شمال إفريقيا وغرب وجنوب آسيا (منظمة العمل الدولية، 2015b).

في عام 2014، تم اعتبار نحو 201 مليون شخص حول العالم أنهم ضمن معدلات البطالة أي بدون عمل على الرغم من توافرهم وبحثهم عن عمل. يستمر الشباب في التأثر بذلك بشكل غير متكافئ ليمثلوا أكثر من ثلث الأشخاص الذين لا يعملون حول العالم (منظمة العمل الدولية، 2015b). يظهر في بعض المناطق تفاوت متباين

ملحوظ بين الجنسين بما في ذلك أمريكا اللاتينية ومنطقة بحر الكاريبي، ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وعلى وجه التحديد شمال إفريقيا وغرب آسيا حيث يوجد 21% من النساء لا يعملن وهو ما يساوي ضعف عدد نظرائهن من الرجال. البطالة الجزئية (عمل الشخص في وظيفة أقل من مؤهلاته وغير تخصصه) مشكلة كبيرة أيضًا. في الاتحاد الأوروبي هناك 10 مليون شخص بدون عمل ثلثاهم من النساء (يوروسات، 2015). تستبعد أرقام البطالة الأشخاص الذين توقفوا عن البحث عن عمل بنشاط غالبًا لعدم قدرتهم على إيجاد فرصة عمل أو يأسوا أن يجدوا فرصة عمل. في عام 2013 قُدر نحو 23 مليون عامل حول العالم كعمال محبطين مستسلمين للبطالة (منظمة العمل الدولية، 2014).

يلعب التعليم دورًا مهمًا في تسهيل عملية التوظيف كما تعكسه معدلات البطالة المنخفضة بين الأشخاص المتعلمين نسبيًا وخاصة في الدول الأغنى. لكن في الدول الأفقر تنكسر هذه العلاقة غالبًا مما يرجح أن كلا من حجم الطلب على العمالة الماهرة محدودة وأن النُظم التعليمية لا تمكن الطلاب من اكتساب المهارات الخاصة بها (منظمة العمل الدولية، 2015a؛ سباربوم وستانيفا، 2014).

في الدول الأغنى، يرتبط التحصيل العلمي المنخفض ارتباطًا وثيقًا بالبطالة وقلة العمل. وفقًا لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هناك 55% من الأشخاص البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 64 عامًا من الحاصلين على درجات تعليمية أقل من التعليم الثانوي العالي تم توظيفهم في عام 2013 مقارنة بنحو 73% من الحاصلين على تعليم ثانوي عالي أو تعليم ثانوي و83% من الحاصلين على شهادة تعليم ما بعد الثانوي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015c)[8] كانت المعدلات المناظرة لها في الفئة العمرية بين 15 و 29 عامًا من غير الملتحقين بالتعليم نحو 49%، 73%، و83% (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015b).

أشارت الدلائل في 11 دولة من دول الاتحاد الأوروبي أن احتمالية البطالة طويلة الأجل تتناقص بالتحصيل العلمي الأعلى (جاروست وآخرون، 2010). هناك اختلافات كبيرة في الاقتصاديات الناشئة مثل جنوب إفريقيا وتركيا، من حيث معدلات العمالة طبقًا للتحصيل العلمي. في جنوب إفريقيا تم توظيف أقل من 45% من السكان البالغين من الحاصلين على درجات تعليمية أقل من التعليم الثانوي العالي في عام 2005، مقارنة بنسبة تفوق 60% من الأشخاص الذين حصلوا على تعليم ثانوي عالٍ وأكثر من 80% من الحاصلين على تعليم بعد الثانوي (كوينتيني ومارتن، 2013). يزيد إكمال التعليم الثانوي والجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية من فرص حصول الأشخاص العاطلين على إيجاد عمل خلال عام واحد (ريدل وسونج، 2011).

> تشير الدلائل في 11 دولة من دول الاتحاد الأوروبي أن البطالة طويلة الأجل تقل مع الحصول على مستويات أعلى من التحصيل العلمي.

على النقيض ترتبط البطالة في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بالمستويات التعليمية الأعلى. ارتفع معدل البطالة بين الشباب الحاصلين على درجات تعليمية في آسيا ومنطقة المحيط الهادئ، وشمال إفريقيا وغرب آسيا، ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. في هذه المناطق من المرجح أن يكون الشباب الحاصلين على تعليم بعد الثانوي عاطلين عن العمل بمعدل يصل إلى ضعف أو ثلاثة أضعاف عدد الشباب الحاصلين على تعليم أساسي أو أقل (منظمة العمل الدولية، 2015a). في العديد من دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الاختلافات كبيرة خاصة بين الشباب البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عامًا. على سبيل المثال جمهورية تنزانيا المتحدة يعد معدل البطالة فيها لا يذكر بين الأشخاص الحاصلين على تعليم أساسي أو درجة أقل، ولكن هناك نسبة 17% عاطلين عن العمل من الحاصلين على تعليم بعد الثانوي (تفهم عمالة الأطفال، 2013). يرجع سبب هذه النتائج على نحو جزئي إلى الخلفيات الأغنى والأكثر ثراءً للأشخاص الأعلى تعليمًا ولذلك يمكنهم تحمل فترات طويلة من البطالة بينما الحصول على وظيفة أمر ضروري للاستمرارية والبقاء بالنسبة للأشخاص الأفقر والأقل تعليمًا (تفهم عمالة الأطفال، 2013).

تعكس معدلات البطالة العالية بين المتعلمين نسبيًا، وعلى وجه التحديد بين الشباب، أيضًا جودة التعليم المتدنية، والاكتساب الضعيف للمهارات، والطلب المحدود على العمالة. ينخفض مستوى جودة التعليم في شمال إفريقيا وغرب آسيا حيث تنتشر البطالة بين الشباب كما تشير الحقائق أن هناك نحو 75% من طلاب الصف الثامن كانت درجاتهم سيئة في اختبارات الرياضيات الدولية. كما يوجه الالتحاق بالتعليم بعد الثانوي للمجالات التي فيها ينخفض الطلب نسبيًا على سوق العمل (خاصة في مجال القانون، الآداب وإدارة الأعمال / التجارة). تفسر هذه العوامل السبب وراء عدم كفاية العمالة المؤهلة من المتعلمين في حوالي 40% من الشركات الموجودة في شمال إفريقيا وغرب آسيا – وهم يمثلون أكبر جزء من أي منطقة وهو ما يمثل عائقًا كبيرًا أمام التنمية (جاتي وآخرون، 2013).

يتم ترويج التعليم والتدريب الفني والمهني كحل محتمل لمواجهة بطالة الشباب، ويسهل انتقال الشباب من مرحلة الدراسة إلى بيئة العمل وبإكساب المهارات المرتبطة بشكل أكثر بسوق العمل. لكن الدلائل مختلفة: بينما تشير بعض الدراسات أن التعليم المهني يزيد عمالة الشباب، يختلف اتساق وتوافق النتائج في أماكن مختلفة وطوال مسار الحياة (هانوشك وآخرون، 2011؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015b).

هناك حد للدرجة التي يمكن للدول توفير التعليم لأنفسهم للخروج من البطالة. في الدول الأفقر تعكس نسبة البطالة العالية بين المتعلمين بشكل محتمل الطلب المحدود على العمالة الماهرة، وهذا يتضخم بالعدد الكبير والمتزايد من الشباب (منظمة العمل الدولية، 2015a). كانت البطالة دائمًا في الاقتصاديات المتقدمة سمة ذات درجات مختلفة، وإذا تساوت الظروف، تظل مسألة ما إذا كان تعليم العاطلين بأقل درجة من المقاييس التعليمية يؤدي إلى توظيفهم بالكامل، محل شك. لذلك من المهم للتدخلات التعليمية أن ترافق السياسات الاقتصادية التي تهدف لزيادة حجم الطلب على العمالة الماهرة.

التعليم وخاصة التعليم الثانوي وما بعد الثانوي يمكن أن يحل مشكلات نقص فرص العمل المنتشرة وعدم الاستقرار الوظيفي أيضًا.

وصف هذا الفصل بالفعل أن مستويات دخول العاملين لا تسمح لهم غالبًا بالتخلص من الفقر والهروب من دائرته. يعيش نصف العمال تقريبًا في المناطق النامية في فقر أو في مستوى قريب منه، مع وجود نسب ملحوظة منهم في الدول ذات الدخل المنخفض والشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (الشكل 2-2).

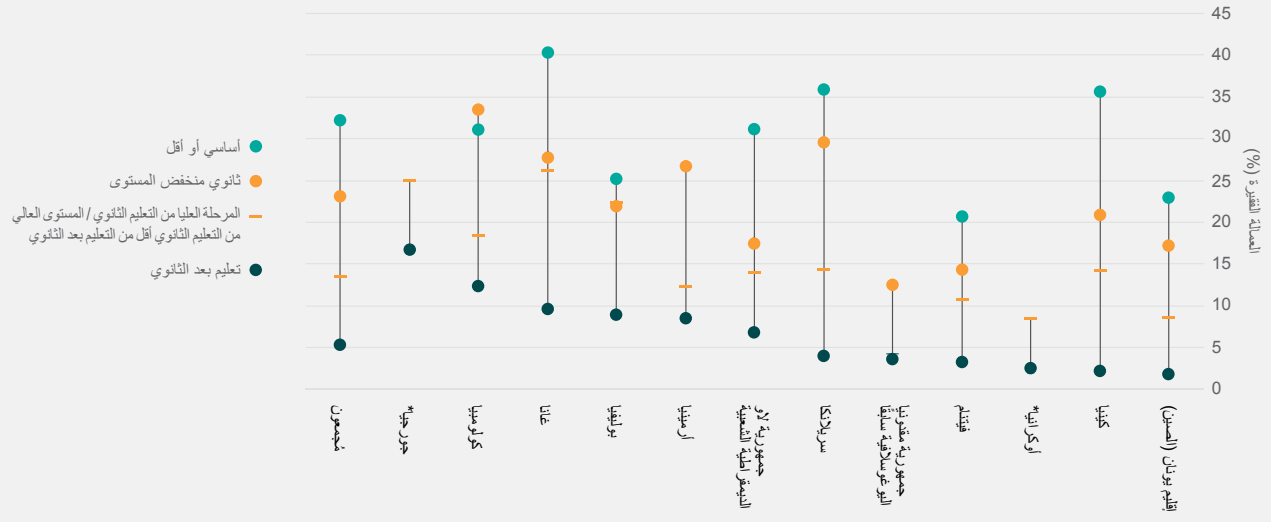
يندرج أكبر أعداد العاملين ضمن فئة "العمالة غير المستقرة" حيث يعملون لحسابهم الخاص أو مع شريك واحد أو أكثر، أو هم من أفراد الأسرة العاملون الذين لا يتقاضون أجوراً. وهناك أمور تتجاوز تدني معدلات الدخل حيث ترتبط العمالة غير المستقرة بنقص الحماية الاجتماعية وظروف العمل غير المستقرة. قدرت هذه العمالة بأنها تشكل نحو 45% من العمالة العالمية في عام 2014 (منظمة العمل الدولية، 2015c) ونحو 75% من العمال في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا. تتمثل النساء بشكل زائد في شريحة العمالة غير المستقرة في غالبية المناطق. يُقدر أيضًا أن هناك حتى نسب عالية من العمال يعملون بشكل غير رسمي حيث يعملون خارج أطر العمل التشريعية و يفتقدون الحماية الوظيفية. تشير الأدلة إلى أن أكثر من نصف العمالة في القطاع غير الزراعي يعملون بشكل غير رسمي في العديد من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، وتحديدًا في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب آسيا علاوة على الكثير من دول أمريكا اللاتينية (منظمة العمل الدولية، 2013b).

يقترن على نحو تدريجي تزايد مستويات التعليم بمعدلات منخفضة من العمال الفقيرة، كما هو موضح بالتحليل الخاص باثنتا عشرة دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والشريحة الدنيا من الدخل المتوسط الذي أجرى برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف وزيادة الإنتاجية عليهم الاستقصاء (**الشكل 2-4**). [9] يقلل الحصول على تعليم ثانوي عالي 10 بشكل ملحوظ احتمالية العمل بأجور متدنية الدخل مقارنة بالمستويات المنخفضة من التعليم. بالطبع تظهر هذه الميزة بوضوح مقارنة بالحصول على مؤهل تعليمي أقل من الثانوي في أغلبية الدول التي شملتها العينة. من غير المحتمل أن يعمل الحاصلون على تعليم بعد الثانوي في وظائف متدنية الأجور تدخلهم ضمن دائرة الفقر، بهامش ملحوظ.

الشكل 2-4:

ترتبط المستويات التعليمية المرتفعة بانخفاض العمالة الفقيرة.

العمالة الفقيرة (أقل من 50% من متوسط الدخول الأسبوعية) مصنفة حسب المستوى التعليمي في 12 دولة من الدول ذات الدخل المتوسط والمنخفض



ملاحظات: العينة خاصة بالمناطق الحضرية. كانت العينة محصورة على العاملين بنظام الدوام الكامل (30 ساعة أسبوعيًا على الأقل) والذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 عامًا.* تم استبعاد مستويات التعليم نظرًا لقلة عدد الملاحظات.
المصدر: اعتمدت حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم على استقصاءات قياس المهارات الخاصة ببرنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التابع للبنك الدولي (2012-2013).

> وعلى الصعيد العالمي، تزيد الدخول بحوالي 10%
> لكل سنة إضافية من الدراسة.

تظهر مزايا الحصول على تعليم ثانوي عالي وما يعادله عند استعراض المقاييس الأخرى لظروف العمل الفقيرة في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط (**الشكل 2-5**). احتمالية تعرض الأشخاص المتعلمين تعليمًا ثانويًا عاليًا لمساوئ العمالة غير المستقرة أو للعمل بشكل غير رسمي دون توقيع عقود أو أية مزايا اجتماعية أقل بشكل كبير من العمال المتعلمين تعليمًا ثانويًا أقل مستوى. هذا يرجح أن التعليم الثانوي العالي يزيد من إمكانية الحصول على وظائف أعلى إنتاجية بظروف عمل جيدة. لكي يثبت صحة ذلك فيجب أن ترافق أية زيادة في الحصول على مؤهلات تعليم ثانوي عالي فرص متزايدة في سوق العمل لاستخدام هذه المهارات بشكل منتج والانتفاع بها.

لكن تظل العمالة غير المستقرة وغير الرسمية ضخمة الحجم في الدول ذات الدخل المنخفض التي شملتها العينة حتى بين العاملين تعليمًا ثانويًا عاليًا. مازال العمل بشكل غير رسمي والعمل الحر لحساب الفرد الخاص منتشرًا نسبيًا في دولة بوليفيا متعددة القوميات وكولومبيا حتى ما بين العاملين الحاصلين على تعليم بعد الثانوي. وجود العمل بشكل غير رسمي مدفوع بجهود محاولة تجنب دفع الضرائب والالتزام بقوانين العمل. لكن تعكس العمالة المنتشرة في المشروعات الصغيرة المنخفضة الإنتاجية والمشروعات متناهية الصغر بشدة فرص العمل المحدودة في قطاع الشركات الكبيرة الرسمية (لا بورتا وشليفر، 2014). ينخفض تأثير التوسع في التعليم في بعض الدول قليلاً ما لم يتم اتخاذ إجراءات لدعم نمو الشركات الأضخم والأعلى إنتاجية (التي تلتزم غالبًا بقوانين العمل وهذا بالإضافة أنها توفر ظروف عمل أفضل)، (هيريرا-إداراجا وآخرون، 2015). لكن بما أن العمالة غير المستقرة زادت في السنوات الأخيرة في دول ومنها دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (منظمة العمل الدولية، 2015b؛ جوتنج و لايجليسيا، 2009) فإمكانية تحويل العمالة إلى عمالة رسمية بحلول 2030 محل شك.

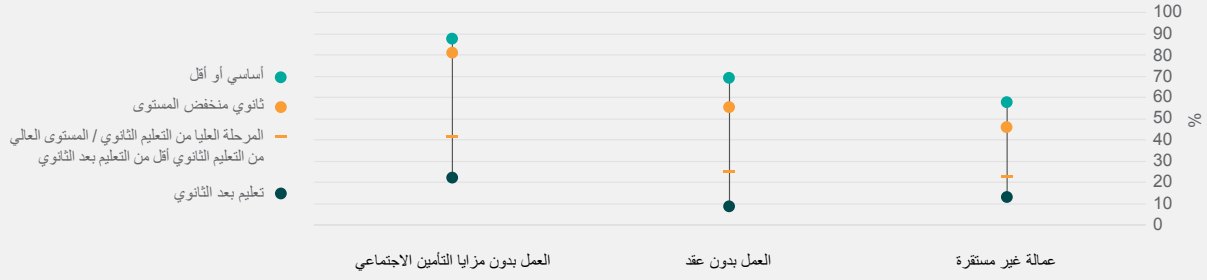
يزيد التعليم من مستويات الدخول وفرص التوظيف

التعليم له أثر ثابت وراسخ على نحو جيد على مستويات الدخول المكتسبة في عملية توزيع الدخل أكثر من تقليل الفقر. وعلى الصعيد العالمي، بلغ العائد الخاص[11] لكل سنة دراسية إضافية نحو 10%، وذلك في 139 دولة حول العالم. كانت معدلات العائدات أعلى في المناطق الأفقر مثل دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والتي تعكس ندرة العمالة الماهرة (مونتنيجرو وباترينوس، 2014).

الشكل 2-5:

يقلل الحصول على المرحلة العليا من التعليم ثانوي بشكل جوهري من مخاطر العمل في العمالة غير المستقرة والعمل غير الرسمي.

تتحدد العمالة غير المستقرة والعمالة غير الرسمية في المناطق الحضرية طبقًا لمستوى التحصيل العلمي.



ملاحظات: المناطق الحضرية مثل أرمينيا، ودولة بوليفيا المتعددة القوميات، وكولومبيا، وجورجيا، وغانا، وكينيا، وجمهورية لاو الديموقراطية الشعبية، وسريلانكا، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية سابقًا، وأوكرانيا، وفيتنام والصين (مقاطعة يونان). تُعرّف العمالة غير المستقرة بأنها مجموع العمال الذين يعملون أعمالاً حرة لحسابهم وأفراد الأسرة العاملين المساهمين. البيانات خاصة بالفترة بين عامي 2012 و2013، التي تم ترجيح نسبها حسب عدد السكان.

المصدر: اعتمدت حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم على استقصاءات قياس المهارات الخاصة ببرنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التابع للبنك الدولي (2012-2013).

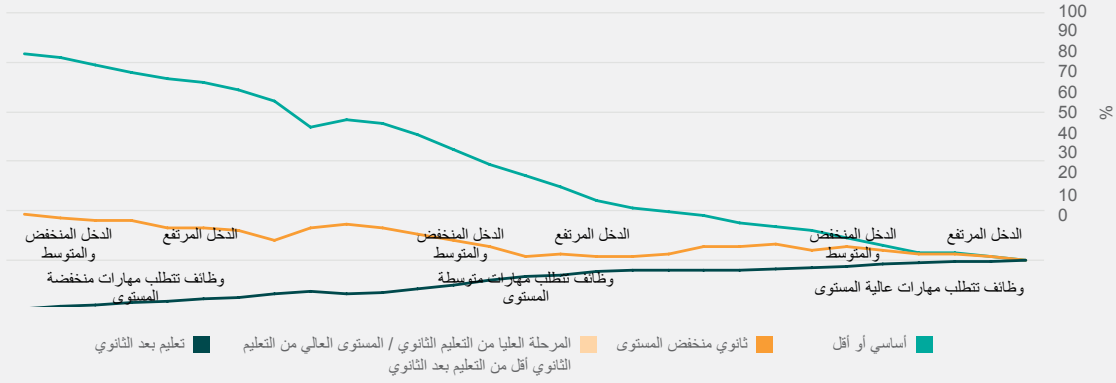
أظهرت الاستقصاءات الدولية التي أجريت في السنوات الأخيرة على الشباب والبالغين لقياس المهارات بشكل مباشر أن تعلم القراءة والكتابة، والمهارات الحسابية، والقدرة على حل المشكلات لها تأثير هائل على مستويات الدخول. على سبيل المثال في 22 دولة من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ارتفاع الانحراف المعياري في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحسابية مرتبطة بمتوسط الزيادة في أجور ساعة العمل بنسبة 17% و18% على التوالي [12] (هانوشيك وآخرون، 2013). وقد تراوحت نسبة الزيادة في مستوى أجور ساعات العمل المصاحبة لزيادة الانحراف المعياري في درجات تعلم القراءة والكتابة بين سكان الحضر في ثماني دول ذات الدخل المنخفض والمتوسط من 9% في أوكرانيا ووصلت إلى 25% في غانا وكينيا (فاليريو وآخرون، 2015). [13] تعتبر عوائد العمال ذوي العمر المتقدم المفضلون لدى أصحاب الأعمال (الذين تتراوح أعمارهم بين 35 و 40 عامًا) والذين من المفترض أنهم الأكثر قدرة على استخدام مهارتهم في وظائفهم في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والدول ذات الدخل المنخفض هي العوائد الأعلى على الإطلاق (تشوا، 2015؛ هانوشيك وآخرون، 2013).

ترجح الاختلافات في حجم عوائد أصحاب مهارات معرفة القراءة والكتابة بين الدول الأغنى والأفقر إلى ندرتهم في الأخيرة. فعلى سبيل المثال في دولة بوليفيا المتعددة القوميات، وغانا، وكينيا كانت أعلى دخول للأشخاص الذين يجيدون القراءة والكتابة في العينة التي شملها استقصاء قياس المهارات لبرنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التابع للبنك الدولي، ولكن كانت درجات تعلم القراءة والكتابة هي الأقل مع وجود غالبية البالغين لا يجيدون حتى مهارات القراءة والكتابة الأساسية لمستوى الصف الثاني على الأقل (فاليريو وآخرون، 2015). لكن هناك مجال كبير لتحسين مهارات القراءة والكتابة حتى في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حيث هناك عدد كبير من السكان من البالغين لا يجيدون مهارات أعلى من المستوى الثاني (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015a).

يعد تسهيل عملية التوظيف في المهن التي تتطلب مهارات عالية هو مسار مهم يمكن للتعليم من خلاله زيادة مستوى الدخول المكتسبة. يُمكّن هذا التسهيل العمال من تأدية مجموعة من المهام الصعبة المرتبطة بالعمل الذي يتطلب مهارات عالية. يحصل العاملون في الوظائف الإدارية والمهنية والتقنية في اقتصاديات في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بشكل غير مفاجئ على أعلى دخول بهامش بسيط مقارنة بهؤلاء العاملين في وظائف تتطلب مهارات أقل (ديه لا ريكا وجورتازار، 2016). يُظهر تحليل بيانات استقصاء برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية أنماط متشابهة للدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط التي شملتها العينة.

لكن لا يبدو أن التعليم الثانوي العالي يسهل الحصول على الوظائف التي تتطلب مهارات عالية؛ وعلى الرغم من ذلك فمن المرجح أن التعليم بعد الثانوي هو أمر ضروري. تختلف ملامح التعليم بدرجة شديدة بين العاملين في الأعمال التي تتطلب مهارة عالية والأعمال الأخرى التي لا تتطلب سوى مهارة منخفضة (**الشكل 2-6**). تظل الوظائف التي تتطلب مهارات عالية محفوظة بشكل أكبر للحاصلين على تعليم

الشكل 2-6:
التعليم بعد الثانوي مطلوب بشكل كبير في الوظائف التي تتطلب مهارات عالية.
المهارات الوظيفية المكتسبة بالتحصيل العلمي



ملاحظات: الدول ذات الدخول المنخفضة والمتوسطة هي أرمينيا، ودولة بوليفيا المتعددة القوميات، والصين، (إقليم يونان)، وكولومبيا، وجورجيا، وغانا، وكينيا، وجمهورية لاو الديموقراطية الشعبية، وسريلانكا، وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية سابقًا، وأوكرانيا، وفيتنام. تشمل الدول ذات الدخول المرتفعة ألمانيا، وجمهورية كوريا، والولايات المتحدة الأمريكية يتم استخراج النسب من البيانات استنادًا إلى عينة التعداد السكاني المستهدف. لا يتم تغطية سوى المناطق الحضرية في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط. تُصنف الوظائف المعتمدة على المهارات طبقًا لأكواد رموز التصنيف الدولي الموحد للمهن ISCO-08 المكونة من رقم واحد متبعة منهجية نموذج التوسع العالمي (GME) لتوجهات التشغيل في العالم (GET) التابعة لمنظمة العمل الدولية (ILO). الوظائف عالية المهارات هي وظائف المديرين والمهنيين والخبراء والفنيين والمهنيين المساعدين. العمال ذوي مهارات متوسطة المستوى هم العاملون في الأعمال الكتابية، عمال المبيعات والخدمات، والعمال الزراعيين المهرة، والعمال في المصايد السمكية والغابات، والعاملون في الحرف اليدوية والتجارة الخاصة بها، ومشغلو المصانع والماكينات، وعمال التجميع. العمال ذوي المهارات المنخفضة هم الذين يعملون في وظائف أولية مثل عمال النظافة، والباعة المتجولين، وعمال التعدين، وعمال البناء، والتصنيع، والنقل.

المصدر: اعتمدت حسابات فريق إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم على قياس استقصاءات قياس المهارات الخاصة ببرنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التابع للبنك الدولي (2012-2013) واستقصاء مهارات البالغين لبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

بعد الثانوي، بينما العاملين في الوظائف التي تتطلب مهارات متوسطة ومنخفضة أغلبهم حاصلين على تعليم ثانوي أو أقل. [15] هذه الأنماط تقريبًا متكررة في عينة الدول الأفقر والأغنى مرجحة أن تجزئ التعليم للأعمال التي تتطلب مهارات عالية ومتوسطة / منخفضة هو سمة عامة للاقتصاديات بغض النظر عن مستوى الدخل.

لكن يرتبط الحصول على مؤهل تعليمي بالدخول الأعلى بداخل الفئات الوظيفية ذاتها على أية حال. يظهر تحليل حالة العمال المنتمين للفئة العمرية المتقدمة الذين يعملون في أعمال بدوام كامل أن أجور ساعة العمل للأعمال التي تتطلب مهارات منخفضة تزيد عند الحصول على مؤهل تعليمي. يرتبط التحصيل العلمي بالارتفاع الأكبر في الدخول المكتسبة بين أوساط العمال ذوي المهارات المتوسطة. العمال ذوي المهارة العالية الحاصلين على تعليم بعد الثانوي يحصلون أيضًا على دخل أعلى بكثير من هؤلاء الحاصلين على مؤهل ثانوي عالي. على هذا الأساس يجب أن يؤدي التوسع في التعليم إلى زيادة الدخول في كل الفئات الوظيفية بغض النظر عن المهن التي تتطلب مهارات عالية، ولكن بدرجة كبيرة إذا سهلت عملية الحصول عليها.

التوسع في التعليم بعد الثانوي في الدول النامية مدعوم بالدلائل الأخيرة الخاصة بعائدات سوق العمل للتعليم. تظهر التقديرات العالمية الأخيرة أن العائدات الخاصة للتعليم بعد الثانوي تفوق عائدات كلا من التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بعكس الأبحاث الأولى التي اكتشفت أن العائد على الدخول كان الأعلى لعام دراسي في التعليم الأساسي. (مونتنيجرو وباترينوس، 2014). هذا الاستنتاج تم تأكيده في عينة أصغر لنحو 25 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل (فينك وبيت، 2014).

يغلق التعليم الباب أمام التفاوت بين الجنسين والتفاوت الاجتماعي الاقتصادي في عملية التوظيف

وبوجه عام تعد محصلات سوق العمل في العديد من الدول أسوأ، وغالبًا ما يكون ذلك بشكل كبير، بين النساء والأشخاص من الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المحرومة. تنقص فرص العمل بين النساء بمقدار الضعف في المتوسط عن الرجال بين سكان الحضر في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية، وفي بعض الدول تكون أعلى بدرجة كبيرة للأشخاص ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية مقارنة بنظرائهم الأوفر حظا. توجد تفاوتات كبيرة أيضًا في الكثير من دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مثل النمسا وفنلندا وجمهورية كوريا وسويسرا حيث يحصل النساء على راتب أقل من رواتب الرجال وذلك يحدث مع النساء بنسبة أكثر من الضعف مقارنة بما يحدث مع الرجال (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016b). أجور الأشخاص من ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية أقل بشكل كبير من نظرائهم الأوفر حظًا في غالبية دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015c).

تختلف التفاوتات بين الجنسين في العمالة غير المستقرة والعمل غير الرسمي باختلاف الدولة والمنطقة. يزداد العمل غير الرسمي بين الرجال في دول شرق أوروبا ووسط آسيا الذين أجرى عليهم استقصاء برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية، ولكنه يزداد بين النساء في دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. [16] في غالبية الدول يكون العمال من الفئات المحرومة ذات الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية هم الأكثر عرضة للعمل بشكل غير رسمي (تشوا، 2015).

يمكن لاختلاف درجات التعليم والمهارات المكتسبة أن يكونا مصدرًا مهمًا للتفاوت بين الفئات المحرومة. في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية يحصل العاملون ذوي الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المتدنية على عاميين دراسيين أقل من العاملون ذوي الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة. كما تعد مهارات معرفة القراءة والكتابة أقل مستوى بشكل كبير من الفئات ذات الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية العالية في غالبية الدول (تشوا، 2015).

ويختلف التفاوت بين الجنسين في التحصيل العلمي باختلاف الدول. ففي المناطق الحضرية التي شملها برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية كانت العاملات من الإناث في شرق أوروبا و ووسط آسيا لديهن تحصيل علمي أعلى ومهارات معرفة القراءة والكتابة أعلى من نظرائهن الذكور، بينما العكس هو الصحيح في أمريكا اللاتينية ودول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. [17] ففي غانا على سبيل المثال يحصل الرجال على عاميين تعليميين أكثر من النساء و 40 من 500 درجة أعلى منهن أيضًا بمقياس تعلم القراءة والكتابة. وعلى نطاق أكبر، كانت التفاوتات في الاقتصاديات المتقدمة حول العالم أقل حيث بلغ متوسط السنوات التعليمية بنحو 0.25 أعلى من النساء مقارنة بسنة تعليمية واحدة أكثر في الدول النامية (بارو ولي، 2013). كانت الاختلافات في مهارات معرفة الكتابة والقراءة بين الجنسين هامشية في 22 دولة من الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، على الرغم من إحراز الرجال درجات أعلى بقليل في مهارات الحساب (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013).

بالأخذ في الاعتبار تأثير التعليم والمهارات على نتائج سوق العمل فتقليل التفاوت في مستويات التعليم يزيد من إمكانية الحصول على وظائف محترمة وجيدة بين الفئات المحرومة. بالنسبة للدول التي شملها برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية يشير التحليل الذي أُجرى على التقرير أن العمال ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية إذا حصلوا على نفس القدر التعليمي مثل نظرائهم الأوفر حظًا، انكمش حجم التفاوت في نسبة العمل غير الرسمي بين الفئتين بنسبة 37% ونقص فرص العمل إلى 39%. [18] كان تأثير مساواة المحصلات التعليمية أقوى داخل الدول التي تختلف فيها محصلات توظيف الفئات المختلفة بشكل ملحوظ إحصائيا. يفسر التحصيل العلمي في كولومبيا وغانا وكينيا وفيتنام، تقريبًا كل التفاوتات التي تظهر

> إذا تلقى العمال من ذوي الخلفيات الغنية والفقيرة على حد سواء نفس القدر من التعليم، يمكن أن ينكمش حجم تفاوت بين الفئتين من حيث العمالة الفقيرة بنسبة 39%

في أعداد العمالة في ظل العمل غير الرسمي بين العمال ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية والعالية (تشاوا، 2015).

في 22 دولة من الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، تعتبر المهارات هي المسئولة عن 83% من الفجوة الحاصلة في مستوى الدخل بين فئتي الأشخاص ذوي الوضع الاجتماعي الاقتصادي المتدني والعالي،[19] ونحو 72% من الفجوة في مستوى دخل العمال الأجانب وسكان البلد الأصليين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015). لا يتحكم هذا التحليل على أية حال في حجم التحصيل العلمي.

يشير التحليل في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية أن معرفة القراءة والكتابة ليس لها تأثير قوي على بعض مؤشرات العمل المحترم بعيدًا عن التحصيل العلمي. في هذا الموضع تفسر اختلافات مهارات القراءة والكتابة نحو 16% من التفاوت في حجم العمالة غير الرسمية بحسب الوضع الاقتصادي الاجتماعي، الذي انخفض بنسبة 6% عند التحكم في التحصيل العلمي بينما لا يوجد تأثير إحصائي كبير على تفاوت نقص فرص العمل (تشاوا، 2015).[20]

فيما يتعلق بالجنس تتجه الاختلافات الملحوظة في نتائج سوق العمل مثل معدلات التوظيف والأجور صوب الانخفاض بين كلا من الرجال والنساء المتعلمين تعليمًا عاليًا من نفس المستوى. (نيوبو وآخرون، 2012؛ يونسكو، 2014). في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تعد الاختلافات في مستوى المهارات المعرفية هي المسئولة عن 23% من الفجوة في مستويات الدخول (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015 c). لكن الاختلافات في المستويات التعليمية والمهارات بين النساء والرجال لها قوة تفسيرية محدودة نسبيًا فيما يتعلق بعدم الإنصاف في سوق العمل في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية ذات الدخل المنخفض والمتوسط، حيث لا يكون لتقليل حجم الفجوات في مستوى التحصيل العلمي أو في مهارات معرفة القراءة والكتابة تأثير إحصائي ملحوظ على التفاوت بين الجنسين في عدد العاملين عملاً غير رسمي أو عملاً متدني الدخل في العينة التي تم جمعها (تشوا، 2015).

لكن الاختلافات في التحصيل العلمي مسئولة عن نسبة كبيرة من التفاوت في نوعية العمالة في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية حيث تكون النساء من بين الفئات الأكثر حرمانًا من التعليم. يشير التحليل أن مساواة معدلات التحصيل العلمي يقلل التفاوت في حجم العمالة غير الرسمية بنسبة 50% لدولة غانا و35% لدولة كينيا مع انخفاض نسبة نقص الوظائف وندرتها بنسبة 14% و7% على التوالي (تشاوا، 2015).

هناك عوامل أخرى تؤثر على نتائج سوق العمل وبالتالي من المحتمل أن يكون لها تأثير أكبر بكثير على التفاوت بين الجنسين في العديد من الدول. على سبيل المثال فالنساء هم الأكثر عددًا في العمل بنظام نصف الدوام نظرًا لمسئولياتهن الخاصة برعاية الأطفال أو للعمل في مجال الصناعات والوظائف ذات الأجر الجيد. تحُد الأعراف الثقافية والتمييز مدى إمكانية حصول النساء المؤهلات تأهيلاً عاليًا على وظائف مرتفعة الأجور والترقي إلى كوادر وظيفية أعلى (البنك الدولي، 2011). يُقال أن النساء اللائي يعملن في وظائف تتطلب مهارات عالية في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية يتمتعن عمومًا بمهارات معرفة القراءة والكتابة متكافئة مع مهارات نظرائهن الرجال وأعلى منها أيضًا ولكنهم يحصلون في المتوسط على دخول أقل بكثير.

وعلى الرغم من أنه يمكن لسياسات التعليم والمهارات أن تقلل من تباين الأجور بين الرجال والنساء، إلا إنه من الضروري وجود تدخلات بسياسات أخرى. على سبيل المثال كما هو مذكور أعلاه يعمل الفقراء بشكل غير متكافئ في الوظائف غير الآمنة التي تكون غالبًا ما تكون عملاً غير رسمي. بالتالي، فهم يستفيدون من قوانين سوق العمل مثل الحد الأدنى للأجور وضوابط الفصل من العمل. بذلك يتم تخفيف الرقابة على سوق العمل وإزالة الضوابط إلى جانب التقدم التكنولوجي يقلل نصيب دخل الفقرًاء. في هذا السياق وبينما تلعب السياسات دورًا لتجعل التعليم متاحًا ومتوفرًا، فيجب أيضًا أن تضمن أن التغيرات في مؤسسات سوق العمل لا تعاقب بشدة الأفراد ذوي الدخل المنخفض (دبلا - نوريس وآخرون، 2015).

تساعد السياسات التعليمية على ضمان تحول شامل اجتماعيًا للاقتصاديات الصديقة للبيئة.

وعلى الرغم من أن النمو الصديق للبيئة يوفر فرصًا كثيرة للتوسع في التعليم فهناك درجة من الفصل من العمل من المحتم حدوثها في الصناعات غير المستدامة بيئيًا (باون وكورال بايفا، 2015). وهناك ضرورة لوجود سياسات للتعليم المتوسع مدى الحياة لدعم التعليم والبرامج التدريبية التي تُمكن العمال المفصولين من الانتقال لوظائف جديدة دون المعاناة من فترات طويلة من البطالة أو عدم وجود عمل.

ينتج عن النمو الصديق للبيئة في العديد من الدول، زيادة الطلب على العمل منخفض المهارة. بينما يمكن في بعض السياقات أن يوفر هذا النوع من العمالة طريقًا للهروب من الفقر فليس بالضرورة أن يكون عملاً محترمًا ذا مستوى. فهناك بعض الأعمال على سبيل المثال، تلك الخاصة بالتخلص من النفايات وإعادة تدويرها هي أعمال غير مستقرة ومحفوفة بالمخاطر أيضًا وتتواجد غالبًا في قطاع العمل غير الرسمي (منظمة العمل الدولية، 2013 a). وتلعب التشريعات الوطنية وسياسات الصناعة في مثل هذه الحالات، دورًا مهمًا في تدعيم ظروف العمل المقبولة. وفي الوقت ذاته يجب أن تزود السياسات التعليمية الأفراد بالمهارات للانتقال نحو الوظائف الأكثر تفضيلاً والتي تحظى بقيمة أعلى بالنسبة إلى المجتمع.

من المحتمل بشكل كبير أن تزيد عملية الانتقال إلى الاقتصاديات الأكثر استدامة حجم الطلب على الوظائف الأعلى تقنية، والوظائف العلمية ما يعمل بشكل محتمل على زيادة حجم التفاوت في الأجور والاستقطاب الوظيفي.[21] ويشير التحليل الذي أُجرى على سوق العمل الأمريكي أن الوظائف المتاحة في الصناعات الصديقة للبيئة متحيزة للعاملين ذوي المهارات العالية أكثر من صناعات الأكثر تلويثا للبيئة التي تعتمد على الفحم والمواد التعدينية الأخرى إلى جانب العمل المكون بشكل غير متكافئ من مهام تتطلب مهارات عالية (فون وآخرون، 2015). وبالتالي يمكن أن تُزيد الجهود المتناسقة الموجهة نحو التنمية الصديقة للبيئة حجم الطلب على العمالة عالية المهارة. يمكن أن يزيد حجم التفاوت في الأجور، ما لم تقوم النُظم التعليمية بالتكيف لتوفير عمالة تتمتع بمهارات فنية وتحليلية وإدارية.

النتيجة

يعني تنفيذ أجندة أهداف التنمية المستدامة إعادة توجيه التعليم نحو الاقتصاد العالمي المتغير بخطى سريعة. وهذا يعني التوسع في فهم العلاقة المعقدة القائمة بين التعليم والاقتصاد واستغلالها. ولكي يساهم التعليم بشكل أكثر فاعلية في خفض نسبة الفقر والتفاوت بين الأجور وتوفير وظائف أفضل، يجب أن تُقام استثمارات بالأخذ في الاعتبار بشكل دقيق السياقات القومية وبالاندماج مع قاعدة أعرض من السياسات الاقتصادية والسياسية.

كما أن التعليم والتعلم مدى الحياة سوف يؤديان أيضًا دورًا أساسيًا في إيجاد اقتصاد شامل صديق للبيئة مع نماذج مستدامة للإنتاج والاستهلاك، إلى جانب قطاعات، وصناعات، ووظائف جديدة تم إعادة تحديثها وتعديلها. من الصعب التوقع بدقة ما هي الإنجازات التي سوف يحققها التعليم في خلال الـ 15 عامًا القادمة بالأخذ في الاعتبار الأمور المشكوك فيها والغامضة الخاصة بعملية التحول نحو الاقتصاديات المستدامة والتغيرات الكبيرة الطارئة على عالم الأعمال. ومع ذلك فمن الواضح أن التعليم سوف يؤدي دورًا مهمًا في الدور الثنائي الحاسم لحل مشكلة الفقر والتفاوت مع دعم التحول نحو نموذج جديد للتنمية المستدامة.

ولكي يحدث هذا، يجب على جميع أصحاب المصالح بداية من المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية المتصدرين للمعركة لتحقيق الاستدامة والشمولية إلى المنظمات متعددة الأطراف ووكالات الإعانة ثنائية الأطراف وجميع الهيئات الحكومية على كافة المستويات أن تبذل جهودًا منسقة فيما بينها لإعادة توجيه النُظم التعليمية وتنمية المهارات و إجراء الأبحاث وتقديم الابتكارات.

سوف يظل التعليم مكونًا أساسيًا في المجتمعات المزدهرة. ومع ذلك فإعادة التوجيه والتحول سيكون ضروريًا لإيجاد صناعات صديقة للبيئة لمضاهاة التغيرات الكبيرة المتوقع حدوثها في سوق العمل والتأكد من إيجاد اندماج اجتماعي. سوف يحدد التعليم بدرجة كبيرة قدرة الدول، والشركات، والمواطنين على تغيير الاقتصاد وتحويله، سواء تم تعريفه بأنه نقل المعرفة وتكوين المهارات مثل البحث والابتكار أو بأنه رأس مال اجتماعي ومؤسسي.

التعليقات الختامية

1. تشمل الدول والتجمّعات الإقليمية المغطاة أستراليا، والبرازيل، والصين، وألمانيا، وإندونيسيا، والنرويج، وموريشيوس، وجمهورية كوريا، وجنوب إفريقيا، والولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى دول الاتحاد الأوروبي.
2. من المتوقع أن الانخفاض في حجم العمالة المتوسطة المهارة سوف يتساوى عند نقطة معينة حيث أن الكثير من هذه الوظائف تعتمد على التفاعل البشري بشكل استثنائي. يمكن للعمال ذوي المهارات المتوسطة المفصولين الانتقال إلى وظائف من نفس المستوى في نفس الصناعة. كان أثر استخدام ماكينات الصرف الآلي على مصارف المتحدة الأمريكية مثالاً توضيحيًا، والولايات المتحدة الأمريكية ac الأمريكية، في حين تزداد أعداد ماكينات الصرف الآلي بشكل كبير، ازداد عدد الصرافين في الحقيقة بشكل بسيط بينما انخفضت تكاليف الفروع البنكية ونفقاتها لتسمح لهذه الفروع بالانتشار والصرافين بالانتقال لوظائف أخرى في قسم المبيعات "والعمليات المصرفية المتكاملة" في البنك (أوتور، 2015).
3. يصف البنك الدولي الاقتصاد غير الرسمي بالأنشطة والدخل الذي لا يخضع كليًا أو جزئيًا للقوانين والضرائب التي تفرضها الحكومة.
4. بلغاريا، وجمهورية التشيك، وإستونيا، والمجر، ولاتفيا، وليتوانيا، وبولندا، ورومانيا، وسلوفاكيا، وسلوفانيا.
5. وعلى الرغم من ذلك، قد يتلقى أقل ربع إحصائي لعملية توزيع الدخل على حصة زائدة من الدخل.
6. على سبيل المثال فالمجتمع الذي انتقل افتراضيًا من مستوى التعليم الثانوي الشامل (ولكن ليس أعلى) إلى مستوى التعليم بعد الثانوي الشامل من الأرجح أن لا تتساوى أجوره بشكل أكثر بسبب الاختلاف الكبير في الأجور بين العاملين المتعلمين تعليمًا بعد الثانوي.
7. يمكن أن يكون الحصول على مستوى تعليمي إشارة على قدرة أصحاب الأعمال لفتح الأبواب لفرص عمل أعلى إنتاجية (وأعلى احترامًا) بصرف النظر عن المعرفة الحقيقية المكتسبة أثناء الدراسة.
8. كانت معدلات البطالة المناظرة هي 13.7%، و8.1% و5.3%.
9. يُعرّف الفقر بالنسبة إلى المتوسط باعتباره مقياسًا أكثر مماثلة للسياقات الاقتصادية.
10. تم دمج برامج التعليم الثانوي العالي والبرامج الأعلى الأقل مستوى من التعليم بعد الثانوي في فئة واحدة يُشار إليها بالتعليم بعد الثانوي كتعبير مختصر في تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية / برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين.
11. يشمل آخر عام متوفر، الدخول المؤكدة السابقة بدون خصم ضرائب الدخل.
12. نتيجة القدرة على حل المشكلات أقل بقليل من 14.3%.
13. يمكن لذلك أن يخفض قيمة العائدات المرتبطة بدول برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين بالأخذ في الاعتبار أن بيانات برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية للعاملين بأجر تكون بعد خصم الضرائب ومصاريف الانتقال بينما في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين هي قبل الخصم.
14. كانت أجور ساعات العمال ذوي المهارات المنخفضة أعلى بنسبة 50% في المتوسط من الموظفين متوسطي المهارة وأعلى بنسبة أكثر من الضعف من الموظفين ذوي المهارة العالية، في عينة دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية بالنسبة للوظائف ذات الدوام الكامل. تخفض هذه الأرقام من حجم الإنتاجية لأن الدخول الناتجة عن العمل الحر التي تميل إلى أن تكون أعلى في المهن التي تتطلب مهارات منخفضة قُدمت قبل خصم الضريبة بينما دخول الموظفين كانت بعد خصم الضرائب.

15. عززت الملاحظات قيمة التعليم بعد الثانوي حيث أشارت إلى أن 65% من الأشخاص المتعلمين تعليمًا بعد الثانوي في الدول ذات الدخل المنخفض / المتوسط ونحو 74% في الدول ذات الدخل المرتفع يعملوا في الوظائف التي تتطلب مهارات عالية، مقارنة بنحو 18% و25% على التوالي من الأشخاص العاملين المتعلمين تعليمًا ثانويًا عاليًا.

16. يتم تعريف عمال القطاع غير الرسمي هنا إما إنهم عاملون بأجور لا يحصلون على المزايا الاجتماعية، أو أفراد الأسرة العاملون الذين لا يتقاضون أجورًا أو أشخاص يعملون في الأعمال الحرة في منشأة بها موظف واحد فقط.

17. لاحظ أنه في الدول النامية يحصل الرجال في المتوسط على أكثر من سنة تعليمية إضافية أكثر من النساء (بارو ولي، 2013).

18. الأمر الذي من شأنه أن يتحكم في درجة الخبرة والجنس ومعرفة القراءة والكتابة، وتأثير الدولة.

19. يستخدم التحصيل العلمي للوالدين هنا كمؤشر بديل يمثل الوضع الاجتماعي الاقتصادي.

20. بالنسبة إلى التحصيل العلمي، فالمهارات بوجه عام لها قوة أقل (على الرغم من أنها مهمة) في تفسير مستوى اختلاف الرواتب في دول برنامج تنمية المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية، بينما العكس هو الصحيح في دول برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (هانوشك وآخرون، 2013؛ فاليريو وآخرون، 2015).

21. تشير الأدلة أن بداية الموجة الجديدة للتغير التكنولوجي يوجد مبدئيًا زيادة كبيرة في حجم الطلب على المهارات الجديدة والذي سوف يتبدد لاحقًا بمجرد تسهيل التقنين والتوحيد القياسي لنشر أفضل الممارسات الجديدة.

تلعب سيلينا أكتر، الطالبة في السنة الثانية بقسم القابلات، دور أمّ فيما يمارس الطلاب الرعاية اللاحقة للولادة في معهد دياناجبور للتمريض في بنغلاديش.

الصورة بعدسة: **Nicolas Axelrod/Ruom**

الفصل

3

الناس: التنمية الاجتماعية الشاملة

لقد آلينا على أنفسنا أن نقضي على الفقر والجوع، بكل أشكالهما وأبعادهما، وأن نضمن قدرة جميع البشر على بلوغ إمكانياتهم بكرامة ومساواة وفي بيئة صحية.

– خطة التنمية المستدامة لعام 2030

الرسائل الرئيسية

يرتبط التقدم في الصحة والتغذية والمساواة بين الجنسين ارتباطاً وثيقاً بالتقدم في التعليم.

1 **المساواة الحقيقية بين الجنسين ما زالت بعيدة المنال.**

أ. ما زالت الفجوات بين الجنسين قائمة في الأجور وظروف العمل والأدوار القيادية بل وحتى بين الرجال والنساء المتماثلين في المؤهلات.

ب. ما زال العنف القائم على نوع الجنس يمثل قضية كبيرة.

2 **ملايين من الناس، ولا سيما المهمشين منهم، ما زالوا محرومين من حقهم في التعليم.**

أ. الفقر والجنس والموقع الجغرافي والإعاقة ووضعية المهاجر تشكّل كلها حواجز أمام إتمام تعليم أساسي جيد النوعية.

3 **يحسن التعليم الصحة بإكساب الناس المهارات والمعرفة ذات وثيقة.**

أ. توجد إمكانية هائلة لتنفيذ تدخلات في مجالي الصحة والتغذية من خلال المدارس، مما يزيد بالتالي المواظبة على الدراسة والتعلم أيضاً.

ب. بإمكان البرامج التعليمية الخلاقة تحسين ممارسات النظافة الصحية.

4 **يحتل تعليم المرأة صميم التنمية الاجتماعية.**

أ. الفجوات بين الجنسين في التعليم والصحة محركات رئيسية للتفاوت في الدخل في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل.

ب. تعلم القراءة والكتابة يساعد النساء على تحدي الممارسات التي تكرّس وضعهن الاجتماعي المتدني، بما في ذلك زيادة احتمال مشاركتهن في عالم السياسة.

ج. تساعد معرفة الإناث بالقراءة والكتابة على الحد من وفيات الأطفال والأمهات وتقليل معدلات الخصوبة العالية.

5 **يجب أن يكون الأطفال أصحاء ينعمون بتغذية جيدة لكي يواظبوا على الدراسة والتعلم.**

أ. يمكن استخدام البنية التحتية في مجالي الصحة والتغذية لتوفير التعليم.

ب. يتسبب المرض في تغيب المعلمين عن العمل وإنهاك قواهم.

ج. توفر المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية والطاقة له أثر على نتائج التعليم.

6 **التعليم في حد ذاته ليس كافياً لتحقيق المساواة في المجتمع، بل لا بد من تضافر جهود قطاعات الصحة والمساواة بين الجنسين والتعليم.**

أ. لم يتمخض تساوي أعداد الفتيان والفتيات الملتحقين بالتعليم بعد عن مجتمعات تؤمن بالمساواة بين الجنسين؛ بسبب استمرار التمييز.

ب. يجب أن يعمل التعليم مع القطاعات الأخرى لتغيير السلوكيات اليومية والمجتمعية.

ج. يجب إشراك الرجال والنساء من خلال نهوج التعليم والتمكين الشاملة لتحسين المواقف والسلوكيات المبنية على الجنس.

تعد التنمية الاجتماعية الشاملة أمرًا حيويا من أجل مستقبل مستدام للجميع.....67
يحسن التعليم نتائج التنمية الاجتماعية 77
التنمية الاجتماعية تؤثر على التعليم.....84
لابد من تدخلات اجتماعية وتعليمية متكاملة.....87
الخلاصة.....93

هناك مفهوم واسع للتنمية الاجتماعية منصوص عليه في خطة التنمية المستدامة لعام 2030، كما سبق وذكرنا. وُصفت التنمية الاجتماعية أيضاً بأنها "عملية تغيير تؤدي إلى تحسينات في رفاهية الإنسان والعلاقات الاجتماعية المنصفة والمتطابقة مع مبادئ الحوكمة الديمقراطية والعدالة" (معهد الأمم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية، 2015، الصفحة 4).

تحقيق التنمية المستدامة يعني ضمناً تمتّع جميع النساء والرجال والفتيات والفتيان بوصول إلى الخدمات الأساسية الضرورية المطلوبة لعيشة لائقة كريمة. ويعني أيضاً قدرة الناس على المشاركة في حياتهم اليومية وعلاقاتهم على نحو يخلو من التمييز والحرمان. لقد تحققت التنمية الاجتماعية بالنسبة للبعض، لكن ليس للجميع. يجب أن تكون التنمية الاجتماعية شاملة للجميع.

ولا ينبغي أن تكون التنمية الاجتماعية شاملة للجميع فحسب، بل أن تكون أيضاً تحويلية، مما يعني أنها "يجب أن تشتمل على تغييرات في الهياكل الاجتماعية والمؤسسات والعلاقات، بما في ذلك أنماط التقسيم الطبقي" (معهد الأمم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية، 2015، الصفحة 4). إذن فبالإضافة إلى تحسين نتائج معينة قابلة للقياس، يحتاج المجتمع إلى تغيير التشريعات والعمليات السياسية والسياسات الاجتماعية والاقتصادية.

يفسر هذا الفصل أهمية التنمية الاجتماعية الشاملة، ويقيّم التقدم المحرز. وينظر إلى التعليم باعتباره بعداً أساسياً من أبعاد التنمية الاجتماعية يُمكّن أيضاً الأهداف الاجتماعية الأخرى وقادر على إحداث تحول في المجتمعات. بإمكان التعليم أن يسلّح الناس بالمعرفة والمهارات والقيم التي تساعد على تحسين النتائج الاجتماعية وتغيير الأعراف الاجتماعية. علاوة على ذلك، بإمكان قطاع التعليم أن يحسّن الطريقة التي تؤدي بها القطاعات الأخرى وظائفها. كأمثلة، ينظر الفصل إلى آثار التعليم على قضايا الصحة والمساواة بين الجنسين.

وفي الوقت نفسه، فإن للتنمية الاجتماعية آثاراً متنوعة على التعليم. ومن ثم فإن ما نحتاج إليه هو دمج التدخلات الاجتماعية والتعليمية، مما يتطلب منا فهم كيف تؤثر المؤسسات والقطاعات الأخرى على التعليم، وإدراك حدود دور التعليم، وضمان التزامات وأعمال متكاملة. ويختتم الفصل بتمحيص كيف يمكن للنهوج التشاركية والشاملة استدامة التحول.

تعد التنمية الاجتماعية الشاملة أمرًا حاسمًا من أجل مستقبل مستدام للجميع

لتمحيص ما إذا كانت التنمية الاجتماعية شاملة للجميع عالمياً أم لا، يحلل هذا الفصل توفير الخدمات وعدم المساواة بين الجنسين وأشكال التهميش الأخرى.

> لا يُعنى إنهاء الفقر بالدخل فقط، بل يعنى أيضاً بالخدمات الحيوية كالتعليم والصحة والمياه والصرف الصحي والطاقة والإسكان والنقل

تتطلب التنمية الاجتماعية الشاملة توفير الخدمات للجميع. لا تتعلق مسألة إنهاء الفقر بالدخل فقط، بل تُعنى أيضاً بالخدمات الحيوية كالتعليم والصحة والمياه

والصرف الصحي والطاقة والإسكان والنقل. بالإضافة إلى ذلك فإن تقييم ما إن كانت التنمية الاجتماعية شاملة للجميع أم لا يتطلب إحصاءات مصنفة حسب نوع الجنس والعرق والموقع الجغرافي والوضع من حيث الهجرة واللجوء وغيرها من أنواع التهميش ذات الصلة بالسياق لفهم ما إن كانت هذه الخدمات متاحة للجميع أم لا.

في الوقت نفسه، تتطلب التنمية الاجتماعية الشاملة للجميع أكثر من مجرد توفير الخدمات. فلا بد من تغيير الهياكل الاجتماعية لضمان تمتع جميع النساء والفتيات والرجال والفتيان بقدر من المساواة فيما بينهم، وألا يؤثر نوع جنس المرء سلبياً على فرصه في الحياة والعمل. تظل المساواة بين الجنسين هدفاً صعب المنال، لكنها متطلب أساسي.

يجب التصدي لعدم المساواة. لتحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة للجميع، لا بد من مواجهة التهميش الضارب بجذوره والمواقف التمييزية تجاه النساء وذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأقليات الإثنية واللغوية واللاجئين والمشردين والفئات المستضعفة. يتطلب تغيير الأعراف التمييزية وتمكين النساء والرجال تحسين المعرفة وتوجيه القيم والتوجهات.

العالم أبعد ما يكون عن توفير الخدمات الأساسية للجميع

يمكن تعريف الخدمات الأساسية من أجل حياة كريمة وبيئة صحية تعريفاً واسعاً. الدخل ليس الضرورة الوحيدة للإفلات من براثن الفقر. فقد اعتبر *تقرير عن التنمية في العالم 2004: جعل الخدمات تعمل لصالح الفقراء* "التحرر من الأمية" و"التحرر من المرض" عنصرين أساسيين للإفلات من براثن الفقر، بجانب المياه والصرف الصحي والنقل والطاقة كخدمات مهمة لتحقيق النتائج التعليمية والصحية الجيدة (البنك الدولي، 2003).

وجادل آخرون بشأن اعتبار المياه والصرف الصحي وجمع النفايات وإدارتها والنقل والطاقة حاجات أساسية؛ فكما ينوه أحد التقارير: "كل إنسان يحتاج إلى مياه ومرحاض وطاقة وطريقة للتخلص من نفاياته المنزلية والقدرة على التنقل من مكان إلى آخر" (منظمة المدن والحكومات المحلية المتحدة، 2014، الصفحة 13)

تشتمل أهداف التنمية المستدامة على أهداف وغايات طموحة فيما يخص حصول الجميع على التعلُّم مدى الحياة والرعاية الصحية والتغذية الجيدة والمياه والصرف الصحي والطاقة (الأمم المتحدة، 2015أ). من المهم أن نحرز تقدماً في كل هذه النتائج التكميلية في آن واحد؛ لأنها متشابكة، ولإهمال أي منها آثار سلبية مركّبة.

يمكن أن يكون للافتقار إلى المياه النظيفة والصرف الصحي والطاقة تأثير طويل الأمد على الصحة. تنشأ الأمراض المتصلة بالمياه، كالإسهال والعدوى بالديدان والجفاف، عن سوء المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية، وهي موثقة جيداً كأسباب أساسية لوفيات الأطفال دون الخامسة. ولها آثار طويلة الأمد على النمو العصبي، وقلة نسبة الذكاء وأداء التعلم (جوشي وأمادي، 2013). إن العواقب الشديدة لسوء التغذية - كالتقزم (انخفاض الطول مقارنةً بالعمر)، الذي يؤثر أيضاً على نمو المخ بشدة - ليست مجرد نتيجة نقص التغذية، بل تنشأ أيضاً عن سوء الصرف الصحي والنظافة الصحية (تشامبرز وفون ميديزا، 2013). لكثرة استخدام الكتلة الأحيائية والفحم والكيروسين آثار صحية سلبية شديدة، ولا سيما على النساء والأطفال؛ وتعتبر التهابات الجهاز التنفسي السفلي سبباً رئيسياً لوفيات الأطفال دون الخامسة (منظمة الصحة العالمية، 2014).

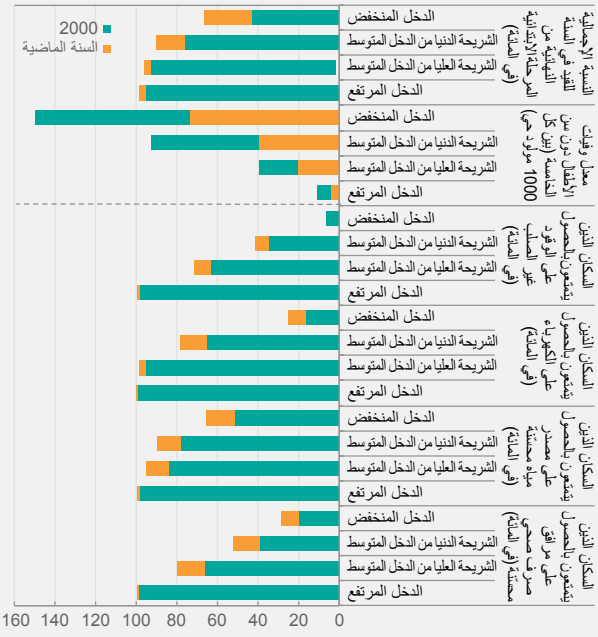
شددت الأهداف الإنمائية للألفية على الحد من الفقر في البلدان الأشد فقراً، وبالتالي تم رصد مؤشرات حول الحصول على التعليم والصحة والمياه والصرف الصحي والطاقة رصداً ممنهجاً. تظهر البيانات إحراز تقدم، مع تحقق تحسينات كبيرة خلال الفترة 2000–2015 في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي وتوفير الخدمات الصحية الأساسية والحد من وفيات الأطفال دون الخامسة.

لكن دون المستوى العالمي، يتفاوت توفير الخدمات الأساسية تفاوتاً هائلاً. وما زالت المشكلات حادة بوجه خاص في البلدان منخفضة الدخل (**الشكل 3-1**)، ويوجد تفاوت كبير داخل البلد الواحد. فعلى سبيل المثال، صار شح المياه والطاقة والحفاظ عليهما وإدارتهما مشكلات بيئية واجتماعية واقتصادية عالمية ملحة، لكن الافتقار إلى الطاقة النظيفة وخدمات الصرف الصحي شديد بخاصة في البلدان منخفضة الدخل في جنوب آسيا وإفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي المناطق الريفية وبين فقراء المناطق الحضرية (الوكالة الدولية للطاقة والبنك الدولي، 2015؛ منظمة الصحة العالمية وهيئة الأمم المتحدة للمياه، 2014).

تعتبر أهداف التنمية المستدامة المعنية بتوفير الخدمات أكثر طموحاً من تلك الموجودة ضمن الأهداف الإنمائية للألفية، وهي تعنى بالعالم كله، فلا تقتصر في تركيزها على البلدان الأفقر فقط. تفتقر الغالبية العظمى من شعوب العالم إلى الحصول على أنواع الخدمات الواردة في غايات أهداف التنمية المستدامة. فعلى سبيل المثال، على الرغم من ازدياد الحصول على التعليم الابتدائي زيادة هائلة، فإن العالم بعيد كل البعد عن تزويد جميع الفتيات والفتيان بتعليم ثانوي مجاني وعالي الجودة، وهذا جزء من مجرد غاية واحدة من الغايات السبع المشمولة

> "تفتقر الغالبية العظمى من شعوب العالم إلى الحصول على أنواع الخدمات الأساسية الواردة في غايات أهداف التنمية المستدامة"

الشكل 3-1:
أحرز تقدم في تحسين نتائج التعليم الأساسي والصحة وتوفير الخدمات الأساسية، لكن ما زالت هناك تحديات كبيرة
الحصول على الخدمات الأساسية، والتحسينات في نتائج الصحة والتعليم، 2000 وآخر سنة



ملاحظات: "آخر سنة" هي 2012 فيما يخص الحصول على الوقود غير الصلب والحصول على الكهرباء، و2014 فيما يخص النسبة الإجمالية للقيد في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية، و2015 فيما يخص معدل وفيات الأطفال دون الخامسة والوصول إلى مرافق المياه والصرف الصحي.
المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي (2016).

ضمن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالتعليم (الفصل العاشر). كذلك فإنه على الرغم من تحسن النتائج الصحية، يفتقر معظم شعوب العالم إلى التمتع بالتغطية الصحية الشاملة وبخدمات الصحة الجنسية والإنجابية، وهي بعض من الغايات المشمولة ضمن الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالصحة (منظمة الصحة العالمية، 2016). كذلك فإن توافر الخدمات ليس هو القضية الوحيدة؛ فالحصول عليها ومَن الذي يستفيد منها مهمان بالمثل، ويتأثران بعوامل متنوعة.

تظل المساواة الحقيقية بين الجنسين بعيدة المنال

تعني التنمية الاجتماعية الشاملة للجميع حصول الناس لا على الخدمات وحدها بل أيضاً على إمكانية المشاركة في العمليات، بجانب الخلو من التمييز.[1] ومن أجل المساواة بين الجنسين، ينبغي أن يتمتع الأفراد والجماعات بتكافؤ الفرص في اختيار وإحداث ما يتصل بالرفاه الذي يصبون إليه من أفعال وسمات وعلاقات، وذلك دون الجزاءات المرتبطة بنوع جنسهم (روبينس، 2007؛ سين، 2011).

على الرغم من أن مفهوم المساواة بين النساء والرجال نُص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948، ما زال الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة يرمي إلى "تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات" بحلول عام 2030. لا شك أن عدم المساواة بين الجنسين استمر في جميع البلدان بأشكال متنوعة، على الرغم من الاعتراف منذ زمن طويل بأن علاج عدم المساواة بين الجنسين مهم لكل مؤشرات التنمية البشرية والاجتماعية الأخرى أجواير وآخرون، 2012؛ أمين وآخرون، 2015؛ كلاسين ولامانا، 2009).

لقد أُحرز تقدم. فخلال السبعين سنة الماضية، ركزت جهود كثيرة على تحسين وصول المرأة إلى المؤسسات والخدمات الاجتماعية والقانونية من خلال الاتفاقيات الدولية، كاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في 1979، والإصلاحات الوطنية كالحكم الذي أصدرته محكمة دلهي العليا في الهند عام 2016 وأجاز للمرأة الأكبر سناً في الأسرة الهندوسية أن تكون ربة الأسرة (جراج، 2016). مع ازدياد عدد النساء العاملات، استحدث عدد متزايد من البلدان قوانين وسياسات لمساواة وضع المرأة في العمل وتوفير إجازة أمومة وخدمات لرعاية الأطفال (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015). أدى الالتزام والمناصرة على المستويين الوطني والعالمي إلى تحسين حصول الفتيات على التعليم وإلى تقليص الفجوات بين الجنسين (اليونسكو، 2015).

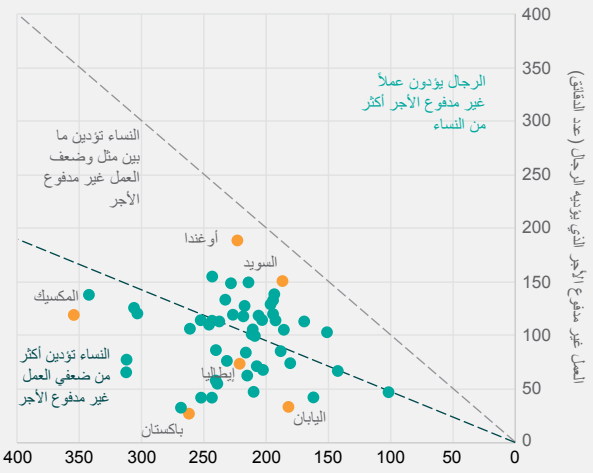
ومع ذلك تظل المشاركة في الأنشطة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الأساسية معتمدة بشكل كبير على الجنس. يعمل الرجال والنساء في قطاعات مختلفة، دون تمتعهما بالمساواة في الأجور وظروف العمل. توجد فجوات كبيرة في الأجور بين الرجال والنساء الذين يؤدون العمل ذاته في غالبية المهن (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015). وأما داخل المؤسسات فتواجه النساء صعوبة في الارتقاء إلى المناصب العليا (ما يُعرف بـ"السقف الزجاجي") وهن أكثر حضوراً في الوظائف منخفضة الأجر والمفتقرة إلى الأمان ومتدنية المنزلة (منظمة العمل الدولية، 2012). تؤدي النساء في بلدان كثيرة عملاً غير مدفوع أجر يساوي على الأقل مثلي ما يؤديه الرجل، ويعملن ساعات أطول من الرجال في حالة جمعهن بين العمل مدفوع الأجر والعمل غير مدفوع الأجر (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015). تعمل النساء بشكل غير متكافئ في الاقتصاد غير الرسمي في البلدان التي يغلب فيها الطابع غير الرسمي، وفي القوة العاملة الزراعية دون ملكية الأرض والأصول (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015) (**الشكل 3-2**).

يظهر تحليل اتجاهات الوظائف والتعليم أن الرجال والنساء ما زالا متركزين في قطاعات مختلفة في سوق العمل، غالباً مع مستويات مختلفة من المنزلة والأجر والأمان (**الشكل 3-3**). تظهر الأرقام المستمدة من منظمة العمل الدولية تراجع مثل هذا العزل المهني حتى تسعينيات القرن الماضي، لكنه بدأ يتصاعد منذ ذلك الحين

الشكل 3-2:

تقوم النساء بأعمال غير مدفوعة الأجر أكثر من الرجال، وغالباً ما يكون الاحتمال أكبر أن يعملن في القطاع غير الرسمي

أ) الوقت الذي يقضيه الرجال والنساء في الأعمال غير مدفوعة



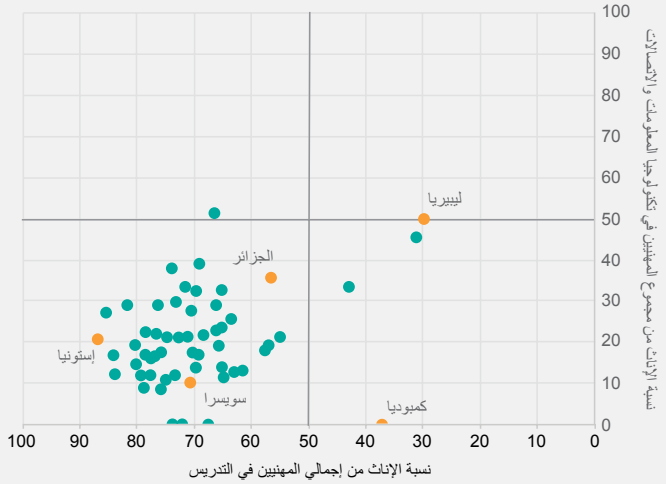
ب) نسبة العمل غير الرسمي للرجال والنساء من مجموع العمالة

ملاحظات: البيانات الواردة في الشكل 3-2أ تتراوح بين 1999 و2013. البيانات الواردة في الشكل 3-2ب تتراوح بين 2004 و2010.
المصادر: منظمة العمل الدولية وشبكة المرأة في العمل غير الرسمي: العولمة والتنظيم (2014)؛ الأمم المتحدة (2015ب).

الشكل 3-3:

عمل الرجال والنساء في وظائف رسمية مختلفة

نسبة الإناث من مجموع المهنيين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفي التدريس



ملاحظة: تتراوح أحدث سنة للبيانات المتاحة من 2009 إلى 2014.
المصدر: منظمة العمل الدولية (2016أ).

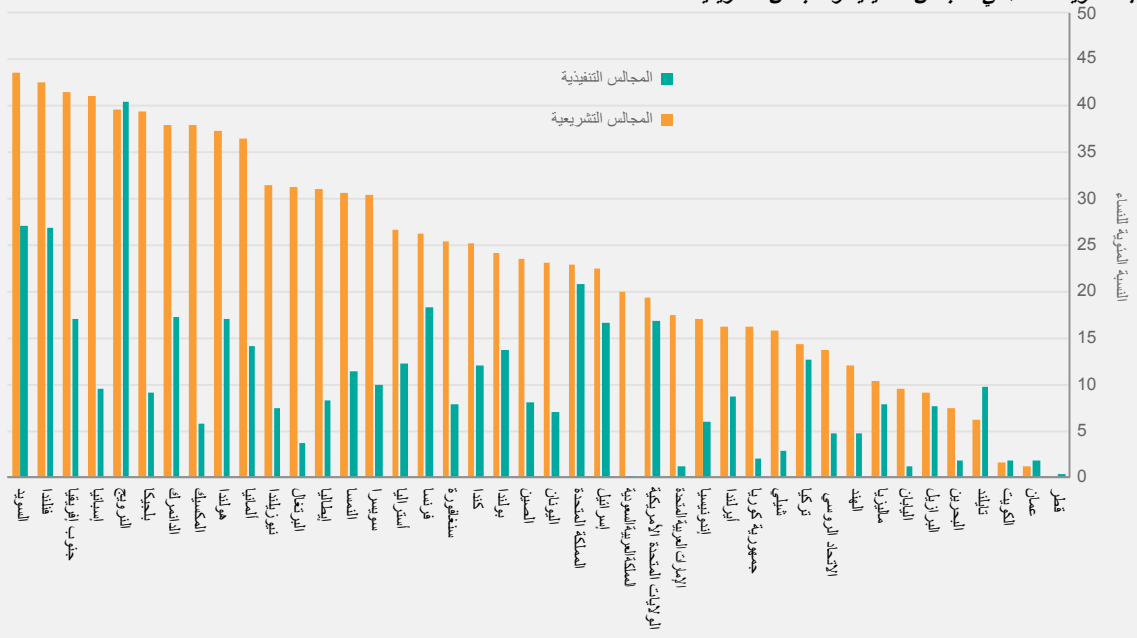
(منظمة العمل الدولية، 2012، 2016ج). حتى في بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، التي تحقق فيها التكافؤ بين الجنسين في التعليم منذ عقود مضت، نجد أن 14 في المائة فقط من النساء الملتحقات بالتعليم العالي لأول مرة في 2012 يخترن مجالات مرتبطة بالعلوم، مقارنةً بنسبة 39 في المائة للرجال. واحتمال تفكير الفتيات في الاشتغال بمهنة في مجال الكمبيوتر أو الهندسة، وكلاهما قطاعان أساسيان في اقتصاد المعرفة، أقل كثيراً جداً مقارنةً بالفتيان (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، 2015).

والنساء اللائي يشغلن المناصب السياسية وغيرها من مناصب القيادة قليلات نسبياً (**الشكل 3-4**). فلا تشكل النساء إلا 20 في المائة من أعضاء المجالس الدنيا بالبرلمانات أو البرلمانات أحادية المجالس، و19 في المائة من رؤساء الدول والحكومات، و18 في المائة من الوزراء (وفي الحالة الأخيرة تُسند إليهن عادة الشؤون الاجتماعية). بل إن التوازن بين الجنسين في المجالس التنفيذية بالشركات الخاصة أبعد حتى من هذا التكافؤ. فمن بين 43 بلداً أتيحت بيانات عنها، لا تشغل النساء أكثر من 25 في المائة من المقاعد في المجالس التنفيذية إلا في فنلندا والنرويج والسويد، وتقل حصتهن عن 2 في المائة في 8 بلدان من غرب آسيا وشرق آسيا (الأمم المتحدة، 2015ب). النساء غائبات في أغلب الأحيان عن صنع القرار في المنظمات الثقافية والاجتماعية، بما في ذلك الخاصة بالأديان الرئيسية (دومينجو،

الشكل 3-4:

نساء أقل نسبياً من الرجال يشغلن مناصب قيادية في الشركات والحكومات في البلدان متوسطة ومرتفعة الدخل

النسبة المئوية للنساء في المجالس التنفيذية والمجالس التشريعية



ملاحظة: بيانات نسبة مشاركة النساء في البرلمان تعود إلى عام 2015. بيانات نسبة مشاركة الإناث في المجالس التنفيذية مستمدة من مصادر بين عامي 2010 و2014.

المصدر: الأمم المتحدة (2015ب).

وآخرون؛ 2015). قد تزيد المتطلبات الرسمية القاضية بتمثيل المرأة في الحكم المحلي، كنظام الحصص المتبع في الهند والتمثيل البلدي في جنوب إفريقيا، من بروز المرأة وبعض النتائج الاقتصادية (دينينجر وآخرون، 2011)، لكن تأثيرها على ديناميكيات القوة الدفينة غير واضح (بيل، 2010).

يمثل العنف القائم على نوع الجنس قضية عالمية كبيرة. وما شهدنا مؤخراً من صراع وعدم استقرار وهجرة ارتبط بمستويات عالية بخاصة من العنف الجنسي والقائم على نوع الجنس. في بلدان كثيرة، تتمخض شبكات التواصل الاجتماعي عن فضاءات جديدة للتحرش الجنسي (باركيس وأنترهولتر، 2015). تعرض حوالي ثلث النساء حول العالم للعنف البدني و/أو العنف الجنسي على يد العشير، أو العنف الجنسي على يد غير العشير، في مرحلة ما خلال حياتهن؛ وفي معظم البلدان لم يلتمس المساعدة إلا أقل من 40 في المائة منهن في مرحلة ما (الأمم المتحدة، 2015ب).

نظرا لتوليفة العوامل البيولوجية والاجتماعية، تشتمل الكثير من التحديات الصحية على بعد جنساني. في البلدان منخفضة الدخل، يقل احتمال أن تضع المرأة التي تعيش في منطقة ريفية مولوداً بمساعدة أخصائي صحي ماهر عن نظيرتها الحضرية بنسبة 38 في المائة (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015). في بعض البلدان، تؤدي محدودية الحقوق الإنجابية إلى أن تكون ظروف الأم والإيدز السببين الرئيسيين لوفاة الشابات، ولا يتاح الحق في الإجهاض إلا بشكل انتقائي، وكثيراً ما يواجه اعتراضات، بما في ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية. تعرضت أكثر من 200 مليون فتاة وامرأة حية في يومنا هذا للختان (اليونيسف، 2016). وفي الوقت نفسه يتعرض الرجال لعبء أمراض أعلى ولدرجة أكبر من السلوكيات الخطرة وتقل أعمارهم المتوقعة مقارنةً بالنساء (هاوكس وبيوس 2013).

لم تترجم حقوق النساء القانونية إلى مساواة بين الجنسين. وبالتالي فلتوضيح القضية وتحفيز الاستجابات، عرّفت هيئة الأمم المتحدة للمرأة "تحقيق المساواة الحقيقية للنساء" بأنها تشمل "ثلاثة أبعاد متشابكة ينبغي القيام بأعمال في إطارها" للوصول إلى مساواة فعلية، وهي: رفع الحرمان الاجتماعي الاقتصادي عن النساء، والتصدي للقوالب النمطية والوصم والعنف، وتعزيز ولاية المرأة وقدرتها على التعبير عن رأيها ومشاركتها (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2015). الأمر يستدعي نهجاً شاملاً. تمكين المرأة والتنمية الاقتصادية الكلية متشابكان بقوة (دوفلو، 2012). نحن بحاجة إلى إصلاحات قانونية يُنص عليها في السياسات الاقتصادية والاجتماعية لإبطال آثار ما مضى من عدم مساواة وخلق الظروف

التي تُحترم فيها حقوق النساء، وتُدعم فيها الظروف الأكثر إنصافاً.

أخيراً فإنه من أجل التصدي لعدم المساواة بين الجنسين، يدعو النقاد إلى فهم أدق وأشمل لمفهوم نوع الجنس لا يكون - مثلاً - "نوع الجنس" مرادفاً لـ"الفتيات والنساء"، لكن يُفهم فيه أن العلاقات غير المتساوية بين الجنسين والتصورات المسبقة المجنسَنة تضر الرجال والفتيان أيضاً، وأن إشراك الرجال والفتيان جزء لا يتجزأ من تحسين علاقات القوة المرتبطة بالمساواة بين الجنسين (إدستروم وآخرون، 2015). وفي الوقت نفسه يجب أن تدرك الجهود الرامية إلى علاج الاختلالات بين الجنسين كيف تنشئ المجتمعات وتطبق الأفكار المتصورة عن نوع الجنس، وكيف تترجم علاقات القوة وتصورات الأدوار الأنثوية والذكورية إلى ممارسات مؤسسية وأعراف (كورنيل، 2009).

تظل الفئات السكانية المستضعفة على هامش المجتمع وتفتقر إلى المساواة في الحصول على الفرصة الاجتماعية الاقتصادية

عدم المساواة هو نتيجة كل من التفاوت في الدخل (انظر الفصل الثاني: الازدهار) وتهميش الفئات التي تعاني من أوجه حرمان متقاطعة تتعلق بعوامل كالفقر والانتماء الإثني ونوع الجنس والإعاقة والموقع الجغرافي.

فعلى سبيل المثال، يزداد بشدة احتمال أن يكون المعاقون فقراء ويقل احتمال توظيفهم. وجد تحليل للبلدان الخمسة عشر الأقل دخلاً في آسيا وأمريكا اللاتينية وإفريقيا باستخدام بيانات 2002–2003 أن الإعاقة ارتبطت في غالبية هذه البلدان ارتباطاً كبيراً بعدم إتمام التعليم الابتدائي وعدم التوظيف وارتفاع النفقات الصحية (ميترا وآخرون، 2013). كذلك فيما يخص الصحة على سبيل المثال، أشار تحليل نوعي لتجربة الحمل بين المعاقات في نيبال إلى ضرورة تحسين تدريب العاملين في مجال الصحة؛ إذ أحس العاملون في مجال الرعاية الصحية أنهم غير مهيأين لتلبية حاجات النساء المتزوجات المعاقات اللائي كن حوامل أو يفكرن في الحمل (موريسون وآخرون، 2014).

> يزداد بشدة احتمال أن يكون المعاقون فقراء ويقل احتمال توظيفهم

غالباً ما تكون الشعوب الأصلية بين الفئات الأشد حرماناً. فقد وجد تحليل عالمي لمؤشرات التعليم والصحة والفقر الرئيسية الخاصة بالقطاعات السكانية التي استوفت تعريفات إثنية أو لغوية مستندة إلى الأدبيات لكي تعد من الشعوب الأصلية أن مؤشرات التعليم كانت فيما يخص الرعاة الرحل أو أشباه الرحل في إفريقيا أسوأ بكثير من المتوسط الوطني، وكانت الفجوة في التعليم أعلى بكثير من الفجوات في مؤشرات الصحة وغيرها. في أمريكا اللاتينية، كانت معدلات التقزم والحرمان من المياه والالتحاق بالتعليم الابتدائي أسوأ بين الشعوب الأصلية. في بعض البلدان في آسيا، تبين أن رفاه بعض فئات السكان الأصليين متأخر عن المتوسطات الوطنية، فيما أدى آخرون أداء جيداً بالمثل في مؤشرات متعددة (ماكدونالد، 2012) لكن على الرغم من الاستضعاف المستند إلى الوضع الاجتماعي الاقتصادي والنتائج الصحية، تحتفظ كثير من مجتمعات الشعوب الأصلية بأنماط حياتية وتنخرط في ممارسات تساهم في طموحات الاستدامة المتضمنة في أجندة الأهداف الإنمائية المستدامة (انظر الفصل الأول: الكوكب).

ما زالت وضعية الانتماء إلى طبقة بعينها وإلى أقلية دينية بعينها هي العنصر المُحدِّد للمساوئ في مؤشرات متنوعة معنية بالصحة وعدم المساواة والفقر والتعليم والتوظيف والأجور وتمكين الجنسين والحصول على السلع العامة. فعلى سبيل المثال، نجد في الهند أن الأسر الهندوسية التي تنتمي إلى طبقة أعلى تحتفظ بمزايا فريدة في هذه المناطق تميزها عن الأسر التي تنتمي إلى طائفة مصنفة أو قبيلة مصنفة أو تدين بالإسلام (بورواه وآخرون، 2015).

ويظل الكثير من المجموعات الفرعية الكبيرة الأخرى على هامش المجتمع والشرعية، كالأطفال العمال واليتامى، والأعداد المتزايدة من اللاجئين والمشردين قسرياً المتضررين من الصراع وتغير المناخ (انظر الفصل الرابع: السلام والخامس: المكان). علاوة على ذلك، فمن الجائز أن يقدّر مدى التهميش بأقل من مستواه الحقيقي؛ إذ تشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن هناك ما بين 250 مليون و350 مليون نسمة ربما يكونون غير مشمولين في التقديرات العالمية؛ لأنهم لا يُحصرون بأعدادهم الحقيقية أو يُغفلون من استقصاءات الأسر المعيشية (كارهيل، 2013؛ فيلجاس وسامان، 2015).

إن مدى التمييز المتواصل على أساس الانتماء العرقي والديني والإثني تؤكده مجموعة متنامية من التجارب الميدانية. ففي بعض الدراسات، يتم مطابقة أفراد حقيقيين أو صوريين من حيث جميع السمات ذات الصلة فيما عدا السمات التي يُتصور أنها تؤدي إلى التمييز، كالانتماء العرقي أو الإثني أو نوع الجنس. وعندئذ يتم مقارنةً كيف كان أداؤهم فيما يخص طلبات التوظيف أو الإسكان التي قدموها أو مشترياتهم من السلع. وجدت تجربة ميدانية مبتكرة في الولايات المتحدة الأمريكية أن المتقدمين لشغل الوظائف من البيض تلقوا اتصالات أكثر بكثير مقارنةً بنظرائهم السود الذين يتطابقون معهم في كل شيء عدا اللون، وأنه كلما كانت

السيرة الذاتية أفضل ازدادت الفجوة العرقية اتساعاً (برتراند ومولياناثان، 2004). تشير الأدلة المستمدة من الهند إلى أن التعليم الرسمي لجماعات الداليت لم تؤد إلى زيادات موازية في الفرص الحياتية؛ وذلك بسبب التمييز الاقتصادي الشديد (ثورات ونيومان، 2007). في طائفة من البلدان في شرق وجنوب شرق آسيا، وأوروبا، ومنطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، وشرق آسيا والمحيط الهادئ، توجد أدلة متسقة على أن التمييز القائم على الانتماء العرقي أو الإثني يؤثر على نتائج الناس في سوق العمل (برتراند ودوفلو، 2016).

مَن الأكثر تهميشاً في التعليم؟

تبين المناقشة السابقة حجم التحدي الذي يواجه توفير خدمات شاملة، وتحقيق المساواة بين الجنسين، والتصدي للتمييز ضد الفئات المهمشة. ويتناول هذا القسم التهميش في التعليم، ويحدد الفئات الأكثر تهميشاً، ويبين العوائق التي تقف في طريق التنمية الاجتماعية الشاملة للجميع، ويوضح مَن الذين يجب الوصول إليهم لكي تتحقق.

يعتبر الحصول على التعليم وسيلة فعالة لتخفيف آثار الحرمان وإنهاء الفقر والحد من عدم المساواة، وهي الأهداف الجوهرية لأجندة أهداف التنمية المستدامة. غير أن وجود أوجه حرمان كثيرة متداخلة يحد من نتائج التعليم نتيجة التهميش وعدم المساواة الخطيرين (اليونسكو، 2010). كما تبين *تقارير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع*، فإن الفئات الأشد تهميشاً تتفاوت بشدة من حيث الحصول على التعليم وجودته؛ وهي تشمل الأقليات العرقية والإثنية واللغوية، وذوي الإعاقات، والرعاة، وسكان العشوائيات، والأطفال المصابين بفيروس الإيدز، والأطفال "غير المسجلين"، واليتامى (اليونسكو، 2010، 2015). هناك حاجة إلى بيانات محسنة وجهود رصد للتحديد الأدق للأطفال والشباب والبالغين المهمشين ولصياغة سياسات لحلول لمكافحة التهميش (انظر الفصل الرابع عشر: الإنصاف).

يعني حصول الجميع على التعليم الابتدائي والثانوي عدم ترك أحد يتخلف عن الركب، بما في ذلك أفراد الفئات المهمشة (انظر الفصل العاشر). في السنة الدراسية التي انتهت في 2014، كان هناك حوالي 61 مليون طفل في سن المرحلة الابتدائية و202 مليون مراهق في سن المرحلة الثانوية متسربين من التعليم. بالإضافة إلى ذلك، ما زالت الالتزامات القُطرية بخفض مستويات الأمية بين البالغين بمقدار النصف بحلول 2015 لم تتحقق على الرغم من إحراز الكثير من التقدم. يوجد عالمياً حوالي 758 مليون بالغ، 63 في المائة منهم نساء، لم يكتسبوا ولو حتى القليل من مهارات القراءة والكتابة.

> في 2014، كان حوالي 61 مليون طفل في سن المرحلة الابتدائية و202 مليون مراهق في سن المرحلة الثانوية متسربين من التعليم

وداخل البلدان وعلى جميع مستويات التنمية، نجد مستوى التهميش في التعليم حاداً كأشد ما يكون بين الفئات السكانية الفرعية المحرومة (يتم تمييزها نمطياً حسب الثروة ونوع الجنس والانتماء العرقي ووضعية المهاجر) التي تواجه فرصاً تعليمية متدنية باستمرار وجودة منخفضة. وحتى فيما تحرز البلدان تقدماً عامًا في نتائج تعليمية متنوعة، يزداد كثيراً احتمال ترك مثل هذه الفئات تتخلف عن الركب.

ما زال الفقر أكبر محدِّد للحرمان من التعليم وعدم المساواة. على سبيل المثال، استناداً إلى حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، يتمتع من يقعون في الخمس الأشد فقراً بين الشباب البالغة أعمارهم 20-24 سنة في 101 بلد منخفض ومتوسط الدخل، في المتوسط، بسنوات تعليم تقل خمس سنوات عمن يقعون في الخمس الأشد ثراء، مقارنةً بفرق 2.6 سنة بين من ينتمون إلى المناطق الريفية والحضرية، وفرق 1.1 سنة بين الإناث والذكور.

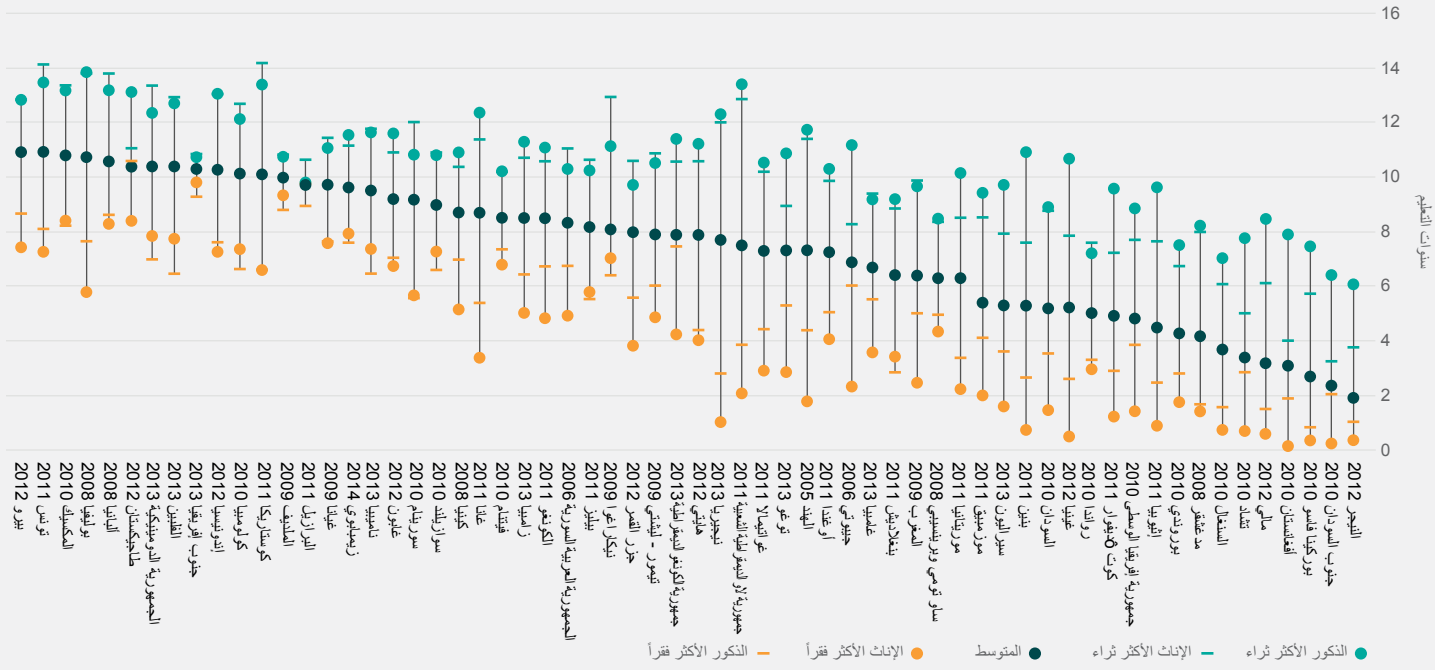
غير أن هناك خصائص مختلفة تتداخل عادة وتجعل هذا الحرمان مركباً. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يكون أداء الإناث اللائي ينتمين إلى خلفيات فقيرة مهمشة لاعتبارات إثنية أو مكانية أسوأ بكثير من نظرائهن الذكور، وربما تكون الفجوات بين الجنسين في الفئات المحرومة أكبر منها في الفئات الأوفر حظاً. في جميع جوانب التعلُّم مدى الحياة (الحصول على تعليم رسمي وإتمامه، والتدريب فيما بعد الدراسة، وتعليم الكبار)، يعقّد نوع الجنس أوجه الحرمان المتصلة بالوضع الاجتماعي الاقتصادي والانتماء الإثني والموقع الجغرافي والدين والحياة الجنسية والإعاقة والسن والانتماء العرقي (كابير، 2015). فعلى سبيل المثال، عيّنت الأمم المتحدة الفقر والموقع الجغرافي باعتبارهما العاملين الأرجح أن يحددا التحاق الفتيات بالتعليم أم عدم التحاقهن (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2014). وفي أمريكا اللاتينية، غالبا ما تكون معدلات الأمية بين نساء الشعوب الأصلية أعلى من ضعف مثليها بين نساء الشعوب غير الأصلية (فيندنج وكامبل، 2012).

التفاوت الكبير في التحصيل العلمي ظاهر بجلاء حيثما تتقاطع الثروة مع نوع الجنس. فتُظهر حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن الشباب الذين يقعون في الخمس الأكثر ثراء في غالبية البلدان، لكن بالأخص في البلدان ذات متوسط التحصيل العلمي المنخفض، يتمتعون بسنوات تعليم أكثر بكثير ممن يقعون في الخمس الأشد فقراً. يوجد التفاوت الجسيم في التحصيل العلمي في بلدان من ضمنها نيجيريا وباكستان، حيث يتمتع الخمس الأشد ثراء بثماني سنوات أكثر من الأشد فقراً. عادة ما يقل التفاوت في التعليم بين الأثرياء والفقراء في البلدان الأكثر ثراء، لكن يظل كبيراً في الغالب. ففي الأرجنتين، وهي نموذج لبلد مرتفع الدخل، يتمتع الأشد ثراء في المتوسط بثلاث سنوات أكثر من التعليم مقارنةً بالأشد فقراً. توجد فجوات كبيرة في نتائج التعليم الأخرى في

الشكل 3-5:

توجد تفاوتات كبيرة داخل البلدان في التحصيل العلمي حسب الثروة ونوع الجنس

سنوات التعليم التي أتمها من تتراوح أعمارهم بين 20 و24 سنة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، بلدان مختارة



ملاحظة: مدى البيانات من 2005 إلى 2014.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استناداً إلى بيانات الاستقصاء الديمغرافي والصحي والدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات واستقصاء الأسر المعيشية الوطني.

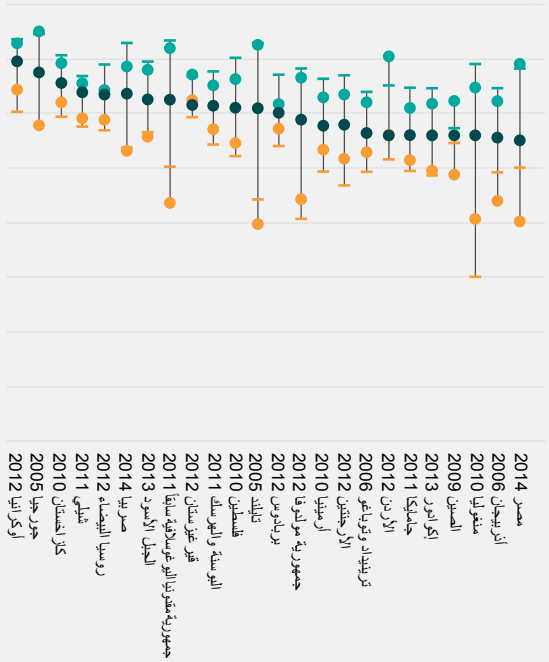
بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي. ففي عينة مؤلفة من 24 بلداً، يساوي متوسط الفرق في مهارات القراءة والكتابة لدى البالغين بين الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية الوضيعة والرفيعة 15.7 في المائة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يساوي 24.5 في المائة (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، 2014أ).

غالباً ما تتفاقم التفاوتات في الثروة بفعل نوع الجنس (**الشكل 3-5**). فالإناث الأشد فقراً هن الأسوأ حالاً في غالبية البلدان، وهن غالباً أسوأ حالاً بكثير بالمقارنة بالذكور الأشد فقراً. في بلدان من ضمنها أفغانستان وبنين وتشاد وإثيوبيا وغينيا وجنوب السودان، حصّلت الشابات الأشد فقراً أقل من سنة واحدة من التعليم في المتوسط مقارنةً بحوالي سنتين أو أكثر للذكور الأشد فقراً.

غير أن الحرمان لا يسير بانتظام ضد الفتيات والنساء. فالذكور يحصّلون سنوات تعليم أقل في المتوسط من الإناث في بلدان كثيرة في البحر الكاريبي وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، التي يرتفع فيها متوسط سنوات التعليم نسبياً. يحصّل الفتيان الأشد فقرًا على سنوات تعليم أقل من الفتيات في حوالي ثلثي البلدان التي يبلغ فيها متوسط التحصيل العلمي 9 سنوات على الأقل، مقارنةً بـ 6 فقط من أصل 57 بلداً يقل فيها المتوسط عن 9 سنوات.

التفاوت المتداخل جليّ أيضاً في معرفة الشباب القراءة والكتابة بين القطاعات السكانية الحضرية والريفية وداخل القطاع الواحد. فالشباب في المناطق الريفية عموماً يتمتعون بمستويات أقل كثيراً في معرفة القراءة والكتابة من شباب المناطق الحضرية (**الشكل 6-3**). وتتمتع الإناث الريفيات الفقيرات عادة بمعدلات أقل كثيراً في معرفة القراءة والكتابة، لا مقارنةً بالمتوسط الحضري فحسب بل أيضاً مقارنةً بنظرائهم الذكور. في غالبية البلدان المتاحة بياناتها، يتمتع أقل من نصف الإناث الريفيات الفقيرات بمهارات القراءة والكتابة الأساسية. وفي بعض البلدان، ومن ضمنها بوركينا فاسو وغينيا ومالي ونيجيريا، لا يستطع القراءة إلا أقل من 10 في المائة، ويساوي هذا المعدل في النيجر 2 في المائة. على النقيض من ذلك، فإن معدلات معرفة الذكور الريفيين الأشد فقراً القراءة والكتابة أقرب كثيراً إلى المتوسط الريفي. في باكستان على سبيل المثال، يبلغ معدل معرفة الذكور الريفيين الفقراء القراءة والكتابة 64 في المائة مقارنةً بنسبة 14 في المائة لنظيراتهم الإناث. يمكن أيضاً ملاحظة فجوات كبيرة جداً في الكاميرون والكونغو وجمهورية الكونغو الديمقراطية وليبريا وسيراليون وتوغو.

وفي بلدان كثيرة، قد تواجه مناطق معينة أو جماعات إثنية معينة حرماناً تعليمياً كبيراً مقارنةً بالسكان ككل. فالبالغون الشباب في منطقة أقصى الشمال في الكاميرون ومنطقة كاراموجا في أوغندا يتمتعون بتحصيل علمي أقل من نصف المتوسط



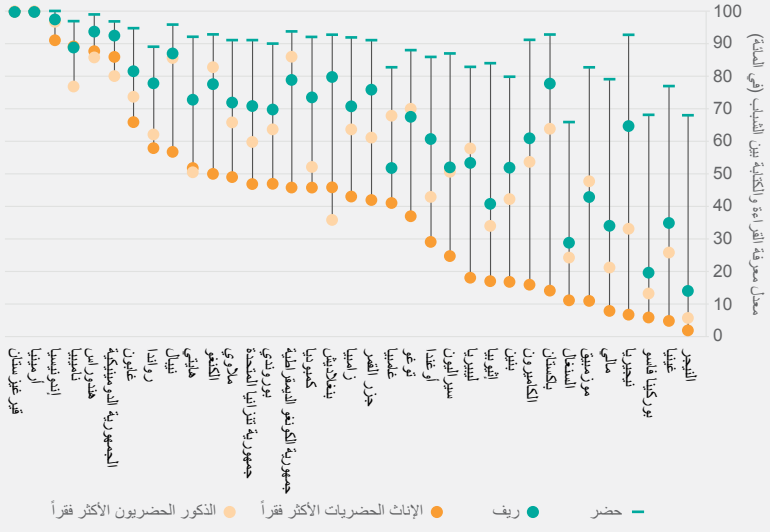
الوطني. في مقاطعة أليبوري في بنين، نجدهم يتمتعون بـ 1.5 من سنوات التعليم في المتوسط، أي أقل من ثلث المتوسط الوطني (**الشكل 3-7**). غالباً ما تكون الفجوات أيضاً جلية على أساس الانتماء الإثني. ففي صربيا، يقل غجر الروما عن نصف المتوسط الوطني، ومثلهم شعب الهاوسا في جمهورية إفريقيا الوسطى.

وعادة ما يكون التفاوت بين الذكور والإناث أكبر نسبياً داخل المناطق والفئات الإثنية المحرومة. ففي الكاميرون، التي يحصّل فيها البالغون الشباب في منطقة أقصى الشمال 3.2 سنة تعليم في المتوسط، تتمتع النساء الشابات بأقل من نصف التحصيل العلمي الذي يتمتع به الرجال الشباب، مقارنةً بنسبة 0.8 للتكافؤ بين الجنسين على المستوى الوطني. وفي صربيا، تتمتع النساء الشابات من غجر الروما بثلثي التحصيل العلمي لنظرائهن الذكور، بينما على المستوى الوطني فتتلقى النساء الشابات في المتوسط تعليماً أكثر من الرجال. لكن التفاوت بين الجنسين ضد المرأة ليس موجوداً على الدوام بين القطاعات السكانية الإقليمية والإثنية المهمشة. ففي البرازيل على سبيل المثال، يتمتع الرجال الشباب من الشعوب الأصلية بتحصيل علمي أقل من نظرائهن الإناث، مما يعكس الأنماط الوطنية.

الشكل 3-6:

تشهد مناطق ريفية كثيرة مستويات متدنية من معرفة القراءة والكتابة، وخصوصاً بين الإناث الفقيرات

معرفة القراءة والكتابة بين الشباب (أعمار 15 إلى 24 سنة) حسب الموقع الجغرافي ونوع الجنس والثروة



ملاحظة: مدى البيانات من 2010 إلى 2014.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استناداً إلى بيانات الاستقصاء الديمغرافي والصحي والدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات واستقصاء الأسر المعيشية الوطني.

تعتبر التفاوتات في التحصيل العلمي والأداء التعليمي تبعاً للدخل والانتماء العرقي والإثني ووضعية المهاجر سائدة أيضاً في البلدان الأعلى دخلاً. فعلى سبيل المثال، في عينة مؤلفة من 24 بلداً من بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، كانت مهارات القراءة والكتابة لدى البالغين المولودين في بلد أجنبي أقل بنسبة 10 في المائة في المتوسط منها لدى المولدين في هذا البلد بعينه، بل وتقل أكثر من ذلك لتصل إلى 18 في المائة في فنلندا والسويد (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، 2014أ).

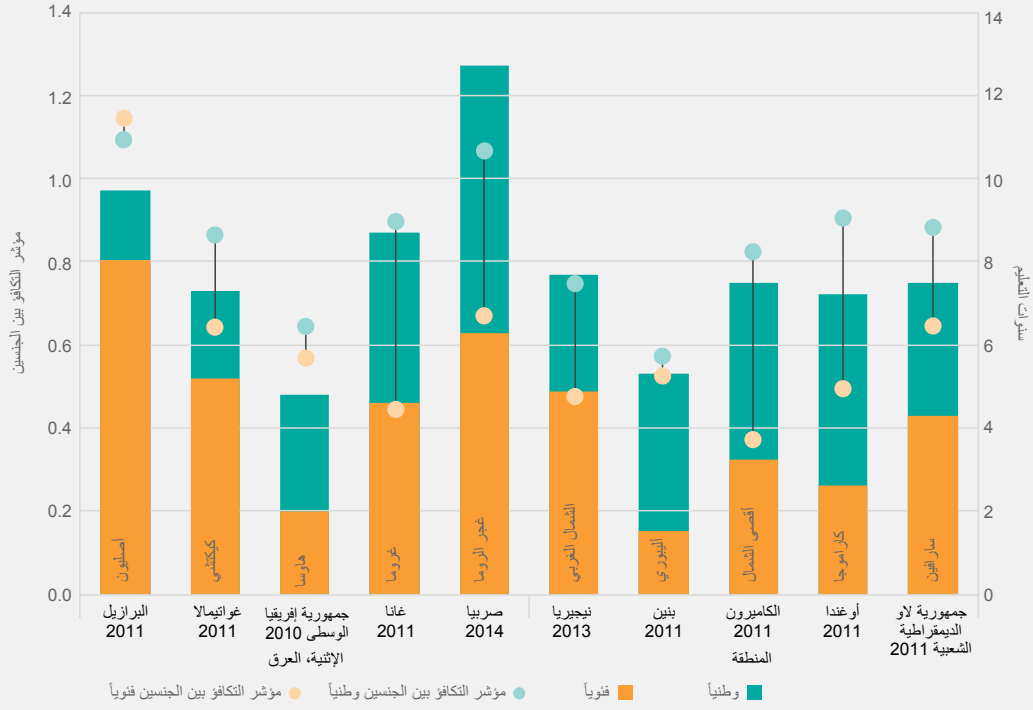
وجد تحليل مكثف للطلبة الأقل أداء من واقع برنامج التقييم الدولي للطلاب لسنة 2012 في بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي أن "الفتاة المحرومة اجتماعياً واقتصادياً التي تعيش في أسرة وحيدة الوالد في منطقة ريفية وتنتمي إلى خلفية مهاجرة وتتحدث في البيت لغة مختلفة عن لغة التدريس ولم تتلق تعليماً فيما قبل المرحلة الابتدائية وأعادت سنة دراسية وملحقة بمسار مهني يُحتمل بنسبة 83 في المائة أن تكون صاحبة أداء متدنٍّ" (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، 2016أ، الصفحتان 13-14). وُجد أن الاحتمال أكبر أن يكون الفتيان أقل انخراطاً ويعيدوا السنوات الدراسية ويحصلوا على درجات أقل، وأما الفتيات فوجد أن الاحتمال أقل أن يعتقدن أنهن سيحققن أداءً جيداً في واجبات الرياضيات والعلوم.

تتباين نسبة الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات مهاجرة تبايناً كبيراً عبر بلدان منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، لكن في 32 من 57 بلداً واقتصاداً، وُجد

الشكل 3-7:

يتفاقم التهميش في التعليم على أسس إثنية وإقليمية، وخصوصاً مع النساء

سنوات التعليم بين البالغين الشباب (أعمار 20 إلى 24 سنة) ومؤشر التكافؤ بين الجنسين



ملاحظة: يشير مؤشر التكافؤ بين الجنسين الذي يقل عن 0.97 إلى تفاوت على حساب الإناث، وأما الذي يزيد على 1.03 فيدل على تفاوت على حساب الذكور.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استناداً إلى بيانات الاستقصاء الديمغرافي والصحي والدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات واستقصاء الأسر المعيشية الوطني.

أن أصحاب الأداء المتدني بين الطلاب المهاجرين أكثر منهم بين غير المهاجرين. في بلدان أخرى كقطر والإمارات العربية المتحدة، يقل احتمال أن يكون الطلاب المهاجرون من أصحاب الأداء المتدني كثيراً جداً عنه مقارنةً بغير المهاجرين. في 14 بلداً وهونغ كونغ (الصين) وشنغهاي (الصين) ومقاطعة تايوان الصينية، زاد عدم التحدث في البيت باللغة السائدة احتمال الأداء المتدني، حتى بعد مراعاة العوامل الأخرى (منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي، 2016أ).

بالإضافة إلى ذلك يوجد تفاوت كبير جلي في الأبعاد التي لا يتضمنها التصنيف الديمغرافي التقليدي. والإعاقة أحد هذه العوامل. على الرغم من صعوبة قياس الإعاقة بدقة نتيجة الفروق الواسعة في مختلف أشكال الإعاقة وأحجامها، تشير الأدلة المتاحة إلى أن الإعاقة عائق كبير أمام الالتحاق بالتعليم. على سبيل المثال، ما يقدر بثلث جميع الأطفال المتسربين من التعليم على المستوى الابتدائي لديهم إعاقة (سابونيس وآخرون، 2015).

تشير الأدلة عموماً إلى أن المعالم الديمغرافية المتمثلة في الدخل والموقع الجغرافي والانتماء الإثني ونوع الجنس تعلل على نحو يُعوَّل عليه أنماط التهميش التعليمي الرئيسية داخل البلدان. وتتداخل هذه العوامل في أغلب الأحوال، وبالتالي فغالبا ما تتمتع فئات فرعية بعينها بنتائج تعليم أقل كثيراً - أحياناً عشرة مرات - من الفئات الأوفر حظاً أو المتوسط الوطني. يمكن أن يتباين مدى التفاوت بصورة هائلة بين البلدان. ففي البلدان الأكثر فقرًا، حيث يكون متوسط التحصيل العلمي منخفضاً، يكون عدم المساواة أكبر نسبياً. وفي البلدان الأكثر ثراء، يكون التباين في نتائج التعليم أقل عموماً، لكن قد يختلف أيضاً في جوانب أخرى؛ فعلى سبيل المثال، غالباً ما يكون الفتيان والرجال الشباب أقل حظاً من الإناث في مختلف نتائج التعليم، والعكس صحيح في البلدان الأفقر. وبالتالي فإن سياسات الاستجابة لمثل هذا التباين يجب أن تأخذ في اعتبارها العوامل السياقية المعينة (السياسية والثقافية والاقتصادية) التي تسببت في الحرمان لا داخل البلد بعينه فقط بل أيضاً داخل الفئة السكانية الفرعية المحرومة المعنية.

أنظمة التعليم الرسمي ربما لا تكون ملائمة لبعض الفئات السكانية المستضعفة

التهميش في التعليم ليس مجرد مسألة إمكانية حصول على التعليم أو تحصيل علمي، بل أيضاً مسألة محتوى. فالمحتوى المعتمد رسمياً، المتضمن في المناهج والمقررات والكتب الدراسية والتقييم، قد يحابي لغة بعض الفئات ومعارفها وتاريخها وثقافها دون الفئات الأخرى. ويصدق هذا بوجه خاص على فئات السكان الأصليين، التي يُنظر إلى التعليم بحقها، في آن واحد، كسبب في ضياع معارفها الأصلية وكسبيل محتمل لاستعادة هذه المعارف (اليونسكو، 2009).

فغالباً ما شجعت أنظمة التعليم الرسمي - المصممة استناداً إلى الأعراف الغربية أو الوطنية - التجانس لا التعددية، مما أدى إلى إنكار معارف السكان الأصليين وتدميرها (ماتو، 2015; ستافينهاجين، 2015). ويمكن أن تكون هذه الأنظمة مصدراً للحرمان من أسباب التمكين وأن تتعارض مع نمط الحياة والثقافة. فعلى سبيل المثال، توجد أدلة على استخدام مبادرات التعليم الرسمي المفتقرة إلى فهم طريقة عيش الرعاة التقليدية لتحويل الرعاة إلى مزارعين مستقرين وعمال بالأجر (كراتلي ودابر، 2006).

> "أنظمة التعليم الرسمي، المصممة استناداً إلى الأعراف الغربية أو الوطنية، أدت غالباً إلى إنكار معارف السكان الأصليين وتدميرها"

بالإضافة إلى القضايا المتصلة بلغة التعليم، تشمل الحواجز أمام الإدماج الهادف للشعوب الأصلية: الافتقار إلى ملاءمة السياق، والحط من قيمة معارف السكان الأصليين، والحد من الوقت الذي يُقضى مع مجتمعات الشعوب الأصلية في اكتساب المعارف التقليدية (ماجني، 2016). لا بد من تمحيص العمليات التي يُنشأ من خلالها الحرمان التعليمي أو يستدام، وكذلك تمحيص السبل التي يجوز من خلالها للحياة اليومية في الفصل والمدرسة أن تساهم في المزيد من التهميش.

حققت محاولات إدماج معارف السكان الأصليين وممارساتهم في التعليم الرسمي نجاحًا مختلطاً. أحد المشاريع كان يستهدف التصدي لقضايا المواظبة على الدراسة والتحصيل الدراسي ورفاه شباب شعب يولنغو في أستراليا مع الحفاظ على ثقافته دون مساس. ولم ينفَّذ هذا المشروع قط؛ لعدم إشراك هذا الشعب الأصلي في صنع القرار. إذ كان مقرراً أن يتم فرض طاقم التدريس بمعرفة حكومة الإقليم دون تشاور مع شيوخ يولنغو، الذين كانوا يريدون التمتع بحق اختيار طاقم يتحلى بمواقف إيجابية تجاه شعبهم (ماريكا وآخرون، 2009).

التعليم يحسّن نتائج التنمية الاجتماعية

بعد أن بيّنا في هذا الفصل صور التنمية الاجتماعية غير الشاملة للجميع، نوضح أحد الحلول، وهو أن التعليم يمكنه تحسين نتائج التنمية الاجتماعية في طائفة متنوعة من المجالات. ويركز القسم التالي على الكيفية التي يمكن بها للتدخلات التعليمية، في المدرسة وفي البيت، أن تيسّر التمتع بصحة أحسن، وتحسّن وضع المرأة، وتساهم في نتائج التنمية الاجتماعية الأخرى. سيتم أيضاً عرض أمثلة على التفاعل بين الصحة الجيدة وتحسّن المساواة بين الجنسين.

يساعد التعليم الناس وأسرهم على الحفاظ على صحتهم أو تحسينها.

وبإمكان التعليم مساعدة الناس وأسرهم على الحفاظ على تمتعهم بصحة جيدة أو تحسين صحتهم من حيث التغذية والوقاية من الأمراض، وإقامة علاقات أفضل مع ممارسي الرعاية الصحية، وتحسين مستوى مساءلة مقدمي الخدمات، واتخاذ الخيارات التي تؤثر على الصحة في البيت، كالحد من التلوث أو الملوثات. وتيسر المعارف العامة والمهارات المكتسبة من خلال التعليم الحصول على معارف معينة بشأن المسائل المتعلقة بالصحة والتغذية، مما يساعد الناس على استيعاب المعلومات المتعلقة بالوقاية والعلاج وتغيير سلوكهم بطرق صحية.

يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالصحة والتغذية. فالأفراد الذين ينالون قسطاً أوفر من التعليم يزداد احتمال تمتعهم بصحة جيدة وتناولهم طعاماً جيداً. فقد وجدت بيانات استقصاء الأسر المعيشية في 61 بلداً منخفض أو متوسط أو مرتفع الدخل بين عامي 2004 و2009 أن التحصيل العلمي داخل كل بلد مرتبط بقوة بمؤشرات الطول والوزن ومستويات الهيموغلوبين والأمراض المنقولة جنسياً والتدخين بين النساء اللائي تتراوح أعمارهن بين 15 و49 سنة (كاتلر وليراس موني، 2014).

فالأفراد الأوفر حظاً من التعليم يزيد احتمال معرفتهم بأمر المرض وطلبهم النصيحة الطبية والتزامهم بالعلاج. وهم أول من يطبق الابتكارات الطبية (ليراس موني وليتشتنبرغ، 2002). في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، حيث ترتفع الاعتلال بشكل عام أو نتيجة الإصابة بمرض، أثبت الحملات المعلوماتية فعاليتها في تعزيز تطبيق تدابير بسيطة كالنوم تحت ناموسيات معالجة بالمبيدات الحشرية للوقاية من الملاريا، وتنقية المياه لاتقاء الأمراض المنقولة بالمياه، وتعويض السوائل عن طريق الفم لعلاج الإسهال. توجد أدلة متزايدة على أن أرباب الأسر الأوفر حظاً من التعليم أكثر تجاوباً مع مثل هذه الحملات (دوباس، 2011ب).

وبإمكان التعليم أن يؤدي إلى قطاع صحي أجود أداءً من حيث العلاقات بين المرضى ومقدمي الرعاية الصحية وتحسين مستوى المساءلة. فقد كشفت الملاحظات في الهند وإندونيسيا وباراغواي وجمهورية تنزانيا المتحدة عن أن كثيراً من الأطباء كان يشوبهم نقص في المعارف الطبية ويقدمون مستويات متدنية من الرعاية لمرضاهم. كان المرضى الفقراء يترددون على أطباء أقل كفاءة، والأكثر من ذلك أن هؤلاء

الأطباء بذلوا معهم جهداً أقل مقارنةً بالمرضى الآخرين (داس وآخرون، 2008). وجد استعراض لعدد 122 دراسة على مقدمي رعاية صحية غير رسميين في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل أنهم يشكلون نسبة متغيرة بشدة من التفاعلات الصحية (تتراوح بين 9 في المائة و90 في المائة) ويتبعون ممارسات رديئة (سوديناراسيت وآخرون، 2013).

لكن المرضى ذوي التعليم العالي يتفاعلون بشكل مختلف مع الأطباء. فبفضل إتقانهم المعرفة الصحية وقدرتهم على العثور على المعلومات الطبية، غالباً ما يسعى المرضى المتعلمون إلى أن يصيروا "رعاة مشاركين" لصحتهم. فهم يرون أنفسهم كمشاركين في صنع القرار والمسؤولية، مما قد يؤدي إلى التزام أفضل بالعلاج وانخفاض في التكاليف (كريسب وتشين، 2014).

وفيما يخص المساءلة، أكدت خلاصة جامعة لواحد وسبعين مقالاً حول العلاقات بين الأطباء والمرضى في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل أن الكثير من مقدمي الرعاية الصحية لم يصغوا بعناية لأفضليات مرضاهم أو لم ييسّروا حصولهم على الرعاية أو لم يقدموا لهم معلومات مفصلة أو لم يعاملوهم باحترام. لكن التعليم بإمكانه المساعدة على تيسير تدابير لإنفاذ المساءلة، مثلاً عن طريق "إنشاء آليات مشاركة مجتمعية رسمية في سياق تحقيق لامركزية الخدمات الصحية؛ والارتقاء بجودة المعلومات الصحية التي يتلقاها المستهلكون؛ [و] إنشاء جماعات مجتمعية تمكّن المستهلكين من اتخاذ إجراء" (بيرلان وشيفمان، 2012، ص. 272).

لمستويات التعليم أيضاً أهميتها في الإقدام على خيارات أرقى على صعيد الصحة والطاقة الصديقة للبيئة، إذ يرتبط تعليم الإناث ارتباطاً قوياً باختيار مصادر وتكنولوجيات الطاقة الحديثة (إيكوفي وتونتيفيت، 2011). وتؤكد استعراضات التحليلات التجميعية أن مستويات التعليم لها أهميتها في زيادة الإقبال على مواقد الطهي والوقود الأنظف (لويس وباتانايك، 2012; مالا وتيميلسينا، 2014). ففي إثيوبيا، يزداد احتمال استخدام الأسر المعيشية ذات المستويات الأعلى من التعليم الوقود غير الصلب (ميكونين، وكونلين، 2009). وفي المناطق الريفية في الصين، ربطت دراسات عديدة بين مستويات التعليم واستخدام وقود أنظف كالغاز الحيوي. وجدت دراسة أجراها جانغ وزملاؤه على تسع مقاطعات صينية أن احتمال استخدام وقود أنظف ازداد بنسبة 0.66 في المائة لكل سنة من التعليم (شين وآخرون، 2014). يشير تحليل مزيج الطاقة المنزلية في أوغندا إلى أن للتعليم دور حاسم في زيادة استهلاك الوقود الأنظف (لي، 2013).

تستطيع المدارس تنفيذ تدخلات صحية أساسية يمكنها التأثير على النتائج والسلوك.

التدخلات في مجالي الصحة والتغذية

فيما يتواصل اتساع إمكانية الحصول على التعليم، وتصل الأنظمة المدرسية إلى نسبة عالمية غير مسبوقة من قطاع الأطفال والمراهقين، لم تكن إمكانية تنفيذ تدخلات في مجالي الصحة والتغذية من خلال قطاع التعليم أعظم منها الآن.

فالتدخلات المدرسية، كالوجبات والحملات الغذائية، يمكن أن يكون لها تأثير فوري على أوضاع الطلبة الصحية والتغذوية. فالوجبات المدرسية التي يتم توفيرها على المستويين الابتدائي والثانوي يمكنها زيادة المواظبة، وتخفيف أثر الجوع على المدى القصير، وتحسين الأوضاع التغذوية، وهي تمثل تدخلاً أساسيًا متعدد القطاعات (انظر الفصل السادس: الشراكات). غالباً ما تستهدف البرامج المواقع الجغرافية التي يرتفع فيها معدل الفقراء أو المدارس التي ينخفض فيها معدل المواظبة. ويمكن تقديم الوجبات كإفطار أو غداء، ويمكن أن تكون مطهية مسبقاً أو مطهية في المدرسة. أما الحصص التموينية الغذائية التي يأخذها الطلبة إلى بيوتهم، كحصة تموينية شهرية من الحبوب والزيت، فتكون أحياناً مشروطة على المواظبة. أظهرت دراسة أجريت في المناطق الريفية في شمال بوركينا فاسو أن وجبات الغداء المدرسية اليومية والحصة التموينية التي يأخذها الطلبة إلى بيوتهم ومقدارها 10 كيلوغرامات من الدقيق (مشروطة بحضور الفتيات 90 في المائة على الأقل من الساعات الدراسية) زادت معدلات التحاق الإناث بمقدار 5 إلى 6 نقاط مئوية بعد سنة واحدة. وحسّنت الحصص التموينية الغذائية التي يأخذها الطلبة إلى بيوتهم أيضاً الوضع التغذوي لإخوة المستفيدين الأصغر سناً (تتراوح أعمارهم بين 1 و5 سنوات) (كازيانجا وآخرون، 2012).

> "برامج التغذية المدرسية في بوركينا فاسو زادت التحاق الإناث بمقدار 5 إلى 6 نقاط مئوية بعد سنة واحدة"

وجد استعراض منهجي لست وعشرين دراسة أجري غالبها في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب شرق آسيا وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي أن الوجبات المدرسية حسنت دوماً النتائج الصحية والتغذوية، بما في ذلك فقر الدم ومستويات المغذيات والمراضة. حسّنت بعض البرامج أيضاً نمو الطلبة، لكن كثيراً منها لم يحدّ من انتشار التقزم أو الهزال؛ حيث إن الوجبات المقدمة في المدارس الابتدائية والثانوية تقدَّم بعد فوات أوان تعويضها عن هذه النتائج الحاصلة بسبب سوء التغذية المزمن للأطفال في المراحل العمرية المبكرة (لاسون 2012).

في البلدان مرتفعة الدخل، تتفاوت السياسات الخاصة بالوجبات المدرسية وغالباً ما تُستخدم لتحقيق أهداف سياسات متعددة. فبالإضافة إلى تدابير الوقاية من تحدي بدانة

الأطفال المتزايد، الذي نناقشه فيما بعد، استُخدمت برامج التغذية المدرسية لتعزيز التغذية والرفاه مدى الحياة وللتعويض عن فقر الأسر المعيشية. وكانت فنلندا أول بلد يقدم وجبات مدرسية مجانية للجميع، معتبرة إياها استثماراً في التعلم. لا تقتصر أهداف النظام الفنلندي على تحسين التغذية بل تمتد أيضاً إلى تعليم الطلبة عادات أكل دائمة وتشجيع الوعي بأهمية الاختيارات الغذائية (تيكانين ويورهو، 2009). وفي اليابان تُستخدم الوجبات المدرسية واختصاصيي التغذية لتلقين الأطفال الممارسات التغذوية الصحية ومكافحة الاعتلالات المتصلة بنمط الحياة كاضطرابات الأكل والبدانة (تاناكا وميوشي، 2012). وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم توفير الوجبات المدرسية المجانية أو مخفضة السعر للطلبة الأقل دخلاً وفقاً لمعايير الاستحقاق. في السنة الدراسية 2012/ 2013، وفّر البرنامج الوطني للغداء المدرسي وجبات يومية لحوالي 31 مليون طفل في حوالي 100 ألف مدرسة، مع تلقي أكثر من 21 مليون وجبات غداء مجانية أو مخفضة السعر (مركز البحوث الغذائية والعمل، 2015). وجد تحليل لتأثير البرنامج آثاراً صحية أقصر أمداً، لكنه وجد تأثيراً إيجابياً كبيراً على التحصيل العلمي للبالغين (هينريتشي، 2010).

بإمكان الحملات المدرسية للعلاج من الديدان مكافحة بعض الأمراض المدارية المهملة الأكثر تفشياً، كالديدان الطفيلية المنقولة عن طريق التربة والبلهارسيا؛ إذ يمكن علاج هذه الأمراض، التي تؤثر بوجه خاص على الأطفال في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بسهولة بعقاقير مأمونة قليلة التكلفة. ومن شأن توفير هذه العقاقير بالمجان من خلال المدارس الوصول إلى نسبة كبيرة من الأطفال، مع امتداد المنافع إلى الأطفال المتسربين من الدراسة من خلال تقليل مخاطر انتقال المرض. يمكن استخدام هذا أيضاً في إطار الاستجابة لتوصيات منظمة الصحة العالمية بالعلاج الجماعي مرة واحدة سنوياً في المناطق التي يزيد معدل الانتشار فيها عن 20 في المائة، ومرتين سنوياً في المناطق التي يزيد معدل الانتشار فيها عن 50 في المائة (أهوجا وآخرون، 2015).

تدخلات المناهج

يمكن للتدخلات المدرسية أيضاً أن توفر معلومات عن الصحة وتحسّن المعارف والسلوك على الأمد الطويل. تتوقف فعالية مثل هذه التدخلات على جودة المعلومات وعلاقتها بالموضوع المعنيّ.

يجب أن تعترف التربية المتعلقة بالصحة الجنسية والإنجابية بأن بعض الطلبة نشطون جنسياً ويعتمدون على إستراتيجية للحد من المخاطر. فقد استحدث كثير من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تربية متعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية في مناهجها، لكنها تشجع العفة حتى الزواج بدلاً من توفير معلومات عن كيفية الحد من مخاطر انتقال فيروس نقص المناعة البشرية أثناء الجنس. وفي كينيا أظهرت تجربة أن المنهج الرسمي لم يحدث تأثيراً على السلوك الجنسي لدى المراهقات. لكن حصول الفتيات على معلومات عن كون انتشار فيروس نقص المناعة البشرية أعلى كثيراً بين الرجال البالغين منه بين الفتيان الذين يماثلونهن عمراً قادهن إلى التحول من ممارسة الجنس دون وقاية مع الشركاء الأكبر سناً إلى الجنس المحمي بالعازل الذكري مع شركاء في مثل أعمارهن.

بدانة الأطفال شاغل متزايد. وعلى الرغم من أن انتشارها أكثر شيوعا بكثير في البلدان الأعلى دخلا (**الشكل 3-8**)، إلا أنها بدأت تمثل أيضاً تحدياً متزايداً في البلدان الأقل دخلاً (بوروسي وجيون، 2014؛ بوكين وآخرون، 2012). فقد وجد استعراض منهجي لأربع وعشرين دراسة متصلة بطلبة أعمارهم بين 5 و18 سنة في بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية والبرازيل والصين ونيوزيلندا أن الوقاية من البدانة - غالباً باستخدام مزيج من الأنشطة الصفية وتوفير فواكه وخضروات في الوجبات المدرسية وإشراك الآباء - يمكنها إنقاص مؤشر كتلة جسم الطلبة وزيادة استهلاكهم للفواكه والخضروات. وقد وجد تأثير أكبر فيما يخص التدخلات التي دامت على الأقل سنة واحدة وكانت مدمجة في المنهج النظامي والأنشطة المدرسية (سيلفيرا وآخرون، 2011). ومع ذلك فإن إمكانية الوقاية المستندة إلى المدارس، ولا سيما من خلال التدخلات في مرحلة الطفولة المبكرة، لم يتم استغلالها بالكامل بعد (مؤسسة البدانة العالمية، 2014). فقد كشف استعراض منهجي لست وعشرين دراسة على مرحلة الطفولة المبكرة عن ندرة التدخلات المصممة والمقيّمة كما ينبغي، ولا سيما في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل (ميكلسين وآخرون، 2014).

المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس

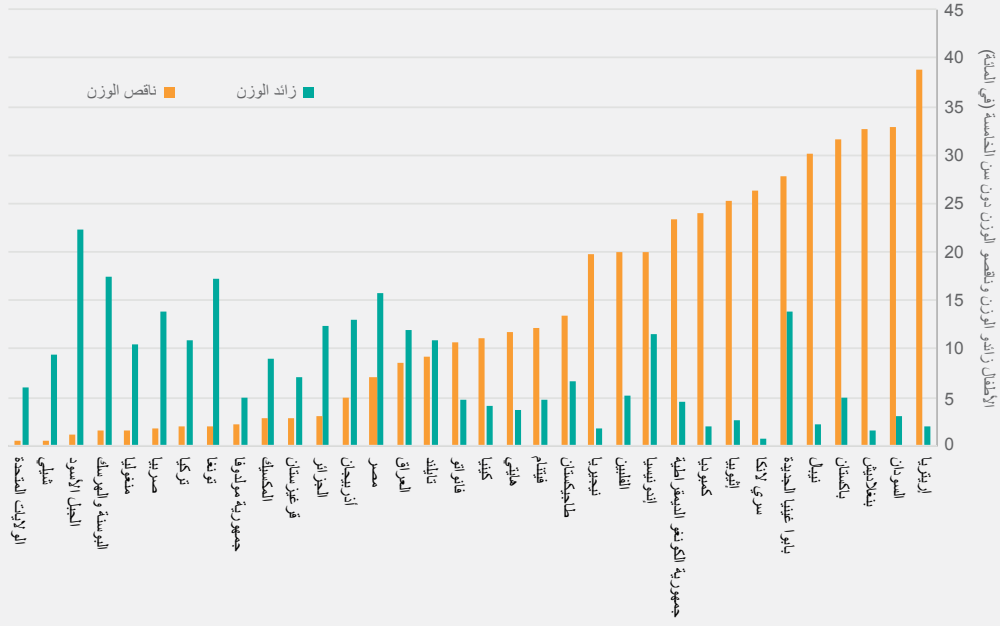
تطورت برامج الصرف الصحي والنظافة الصحية في السنوات الأربعين الماضية من تدخلات محضة على صعيد البنية التحتية، كبناء المراحيض ومرافق غسل الأيدي، إلى تدخلات أكثر شمولاً تتضمن عناصر من التربية المتعلقة بالنظافة الصحية والتوعية والتشجيع. صار تشجيع النظافة الصحية في المدارس شائعاً بشكل متزايد بعد عام 2000، إيماناً بأنه يمكن التأثير على الأطفال لتحسين صحتهم بل وأيضاً ليكونوا من قوى التغيير في مجتمعاتهم (اليونيسف، 2006).

وقد برهنت التدخلات المدرسية على إحداث تأثير على النتائج الصحية والتعليمية والاقتصادية وعلى صعيد التكافؤ بين الجنسين. فعلى سبيل المثال، أسفر برنامج شامل متكامل لتحسين خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية المدرسية في كينيا عن خفض بحوالي 50 في المائة في غياب الفتيات (فريمان وآخرون، 2012)، وكان مهماً بخاصة للمدارس التي كانت من قبل تعاني من نقص المياه (جارن وآخرون 2013).

الشكل 3-8:

في حين أن نقص الوزن هو الشائع في البلدان منخفضة الدخل فإن الوزن الزائد أكثر انتشاراً في كثير من البلدان مرتفعة الدخل والشريحة العليا من البلدان متوسطة الدخل

النسبة المئوية للأطفال زائدي الوزن وناقصي الوزن دون سن الخامسة، بلدان مختارة



ملاحظة: البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة بين 2010 و 2015.

المصدر: اليونيسف (2016).

لكن على واضعي السياسات إظهار المزيد من القيادة. ففي استقصاء أجري في عام 2014 وشمل 94 بلداً، تبيّن أن تدابير المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية المشمولة في الخطط الوطنية لم ينفَّذ منها بالكامل ويموَّل ويُستعرض بانتظام إلا ما يزيد قليلاً عن خمسها؛ وأنه لم يشتمل غايات معينة لتحقيق إمكانية حصول الجميع على المياه والصرف الصحي في المدارس إلا ما يزيد قليلاً على ثلث البلدان، وأنه لا يطمح إلى تحقيق التغطية الشاملة بالنظافة الصحية في المدارس في العقد المقبل إلا أقل من 30 في المائة من البلدان (منظمة الصحة العالمية وهيئة الأمم المتحدة للمياه، 2014).

كذلك توجد حاجة إلى قيادة لتشجيع التدخلات المدرسية وتوفير المرافق من أجل إدارة أفضل للنظافة الصحية أثناء دورة الطمث. فقد أظهر استعراض منهجي حديث لثلاث دراسات أجريت في مدارس حضرية في مصر والهند والمملكة العربية السعودية أن توفير دورات تثقيفية متعددة الساعات أدى إلى زيادة المعرفة بالنظافة الصحية أثناء دورة الطمث واتباع ممارسات أفضل (كاستخدام وتغيير وغسل وتجفيف الفوط الصحية) (سمتر وتورونديل، 2013). في ولاية أوتار براديش الهندية، استهدف تدخل بدأ في 2011 الفتيان والفتيات لدعم النظافة الصحية أثناء دورة الطمث من خلال المناقشات الجماعية المركزة والألعاب والأدوات الإعلامية واللقاءات الدورية. ويمكن تكملة الإدارة المحسّنة بالبنية التحتية اللازمة. كما أكد تقرير الرصد العالمي لسنة 2015، فإن لوصول الفتيات إلى مرافق محسّنة له على الأرجح آثار إيجابية على كرامتهن ونوعية تجربتهن الدراسية (اليونسكو، 2015).

التعليم يفتح باب الفرص للنساء

وثّق عدد كبير من الدراسات والتقارير العالمية والوطنية الطرق المتنوعة التي يستفيد بها الأفراد والمجتمعات من توفير تعليم محسّن للنساء والفتيات (اليونسكو، 2015)، وإن كان المحتوى والعمليات هما اللذان يحددان كيف يستقين هذه المنافع.

الصلة بين التعليم وآفاق الدخل موثقة جيداً. فالتعليم يساعد على توسيع فرص توظيف النساء بما يتجاوز حدود العمل الذي لا يتطلب مهارات (انظر الفصل الثاني: الازدهار). استُخدمت المنافع الاجتماعية الاقتصادية من وراء تعليم المرأة، على صعيد نواتج كل من الفرد والأسرة والنمو الاقتصادي الوطني والعالمي، منذ زمن طويل للدعوة إلى مزيد من الاستثمارات في تعليم الفتيات (ميراندا، 2015؛ ميرفي وآخرون، 2009؛ ويلس وبونيت، 2015). يؤثر التفاوت بين

الجنسين أيضاً على التفاوت الكلي في الدخل، لا على آفاق التوظيف المستقبلية فحسب، فيما يخص النساء والفتيات؛ فالتفاوت في التعليم والصحة محرك أساسي للتفاوت الكلي في الدخل في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، ويرتبط انخفاض مشاركة الإناث في القوة العاملة بارتفاع التفاوت في الدخل في البلدان الأعلى دخلاً (جونزاليس وآخرون، 2015).

يسهل التعليم، بغرسه المهارات الأساسية كمعرفة القراءة والكتابة، وصول المرأة إلى معلومات عن الحقوق الاجتماعية والقانونية وخدمات الرعاية الاجتماعية. وبإمكان تعلم القراءة والكتابة جلب الثقة للمرأة وتعزيز ولايتها لاستبانة وتحدي عدم المساواة والتقاليد الجائرة والأعراف والممارسات التي تديم منزلة المرأة المتدنية. فعلى سبيل المثال، تعتبر مستويات التعليم المتدنية عامل خطر كبير في التعرض لعنف العشير وإدامته (كابالدي وآخرون، 2012؛ الأمم المتحدة، 2015ب؛ منظمة الصحة العالمية وكلية لندن للصحة العامة والطب المداري، 2010). تظهر البيانات المستمدة من الدراسات الاستقصائية السكانية والصحية أن النساء الحاصلات على تعليم ثانوي وعالٍ، في معظم البلدان المتاحة بياناتها، يقل احتمال إبلاغهن عن تعرضهن لعنف بدني أو جنسي من أزواجهن (**الشكل 3-9**)، ويقل أكثر احتمال أن يكنّ خضعن للختان (**الشكل 3-10**).

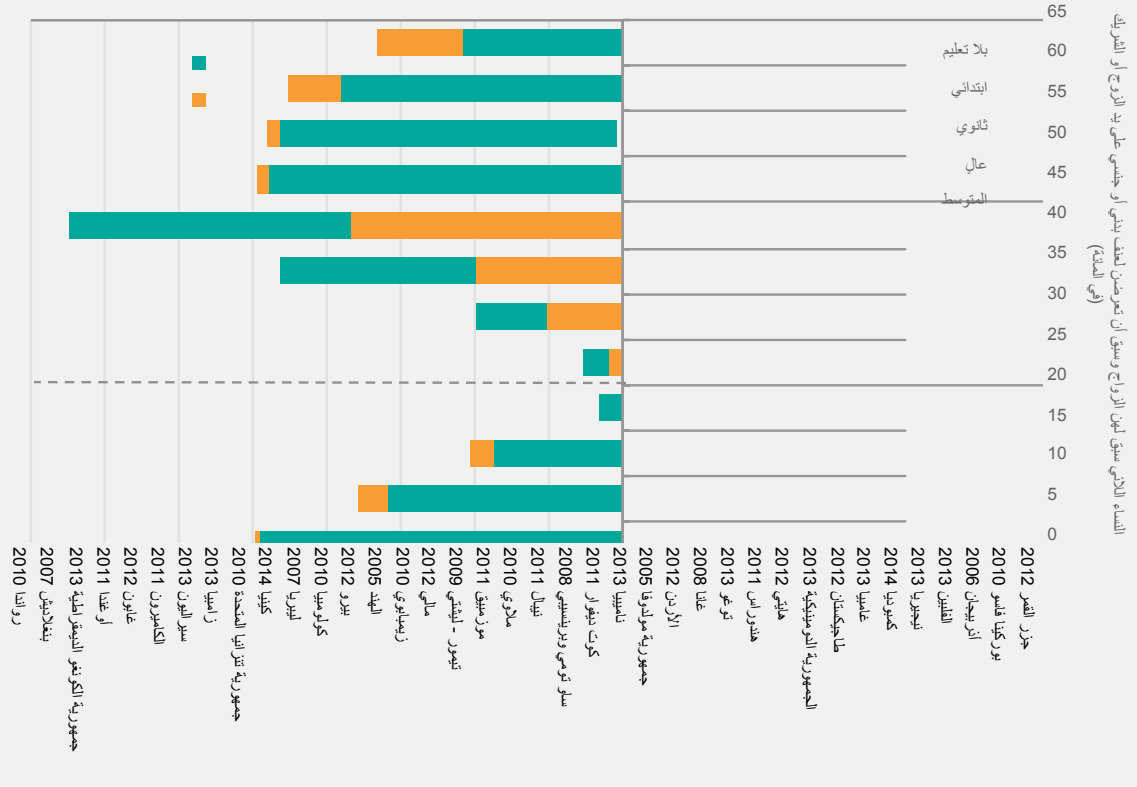
لا يشكّل العنف القائم على نوع الجنس قضية في البلدان منخفضة الدخل وحدها. إذ وُجد أن أكثر من 23 في المائة من النساء تعرضن للعنف البدني أو الجنسي من العشير في البلدان مرتفعة الدخل (منظمة الصحة العالمية، 2013). ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، كان احتمال أن تكون النساء المحرومات اقتصادياً والأقل تعليماً قد تعرضن لمثل هذا العنف أرجح (خاليفة وآخرون 2013).

يمكن أن تكون لعلاقات القوة القائمة على نوع الجنس صلات معقدة بالتعليم. فعلى سبيل المثال، وُجد في النرويج أن النساء اللائي مرتبطات برجال أقل تعليماً يزيد احتمال معاناتهن من عنف نفسي وبدني (بيلاند، 2014).

الشكل 3-9:

في معظم البلدان، النساء الحاصلات على الشهادة الثانوية ومستويات أعلى من التعليم يقل احتمال إبلاغهن عن تعرضهن لعنف على يد الزوج

النسبة المئوية للنساء اللائي سبق لهن الزواج وسبق أن تعرضن لعنف بدني أو جنسي على يد الزوج، بلدان مختارة

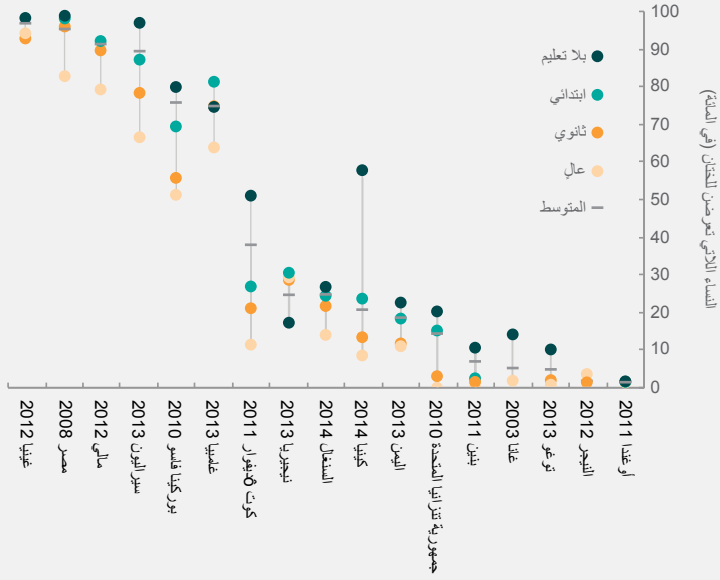


المصدر: برنامج الاستقصاءات الديمغرافية والصحية (2016).

الشكل 3-10:

في معظم البلدان، النساء الحاصلات على مستويات أعلى من التعليم يقل احتمال كونهن تعرضن للختان

النسبة المئوية للنساء اللاتي تعرضن لتشويه أعضائهن التناسلية، بلدان مختارة



المصدر: برنامج الاستقصاءات الديمغرافية والصحية (2016).

ويمكن أن يؤثر التعليم على مشاركة المرأة السياسة وانخراطها بتلقينها المهارات التي تمكّنها من المشاركة في العمليات الديمقراطية (انظر الفصل الرابع: السلام). يزيد احتمال مشاركة النساء المتعلمات في الحياة المدنية والدعوة إلى التحسينات المجتمعية. وتمكّن معرفة الحساب الأفراد من التشكيك في البيانات الحكومية ونقدها، مما يعزز المساءلة. والعكس بالعكس، فمستويات التعليم المتدنية، والمواقف السلبية والقوالب النمطية، وغياب القدوة القوية، كما في إثيوبيا، كلها تساهم في قدرة المرأة على المشاركة في مراكز صنع القرار (كاسا، 2015).

يمكن أن تكون للتعليم منافع متزامنة على قضايا الصحة والمساواة بين الجنسين.

آثار التعليم، سواء أكان رسمياً أم غير رسمي أم لارسمياً، ليست بسيطة ولا خطية. فليس بإمكان التعليم أن يحقق نتائج قوية فيما يخص الصحة والمساواة بين الجنسين بشكل منفصل فحسب، بل بإمكانه - كما يبين هذا القسم - أن يدعم المجالات المجنسَنة في الصحة والجوانب الصحية لنوع الجنس. أولاً: يمكن أن يكون لتثقيف الأمهات آثار قوية متوارثة عبر الأجيال قادرة على إحداث تحول في المجتمعات. ثانياً: نظراً لأن نوع الجنس يُربط في الغالب - خطأً - بالنساء وحدهم، سيتم إعطاء أمثلة على آثار التعليم على صحة الرجال والفتيان.

للتعليم منافع كبيرة متوارثة عبر الأجيال في كثير من مجالات حياة الأطفال، وهذه الثمار تدوم بمرور الوقت (اليونسكو، 2014). فالوالدون المتعلمون، وخصوصاً الأمهات، أقدر على تغذية أطفالهن جيداً (من الرضاعة الطبيعية الخالصة في الشهور الأولى من الحياة إلى النظام الغذائي المتنوع جيد النوعية فيما بعد) والحفاظ عليهم في صحة جيدة.

أُعتبر تعليم الأمهات منذ زمن طويل محدداً رئيسياً في وفيات الأطفال، وذلك بغض النظر عن الدخل (سميث جريناواي، 2013). فالأمهات الحاصلات على قسط أوفر من التعليم يزيد احتمال التماسهن الرعاية فيما قبل الولادة، والولادة بإشراف كوادر طبية مدربة، والتطعيم والرعاية الطبية الحديثة لأطفالهن الصغار، ويزيد أيضاً احتمال حمايتهن أطفالهن الصغار من المخاطر الصحية، مثل غلي المياه وتجنب الطعام غير المأمون. أظهرت الأدلة المستمدة من غواتيمالا والمكسيك ونيبال وجمهورية فنزويلا البوليفارية وزامبيا أن معرفة القراءة والكتابة مؤشر على قدرة الأمهات على قراءة الرسائل الصحية المطبوعة وفهم الرسائل الإذاعية وشرح حالة أطفالهن للأخصائي الصحي، وارتبطت بسلوك التماس الرعاية الصحية (ليفين وراوه 2009). وُجد أن ارتفاع مستويات تعليم الأمهات يحسّن صحة الرضع في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذه نتيجة مرتبطة بحقيقة أن النساء الأكثر تعليماً يزيد احتمال كونهن متزوجات ويتلقين رعاية ما قبل الولادة ويقللن التدخين (كاري وموريتي، 2003).

يمكن أن يكون لبرامج التثقيف قصيرة الأجل التي تدعم أمهات الأطفال الصغار تأثير كبير على نتائج الصحة والتغذية. ويمكنها أن تساعد على تشجيع الرضاعة الطبيعية الخالصة للرضع الذين تقل أعمارهم عن 6 أشهر، طبقاً لتوصيات منظمة الصحة العالمية لتحقيق النمو الأمثل؛ وتشير أحدث البيانات إلى أن 47 في المائة فقط من الرضع في البلدان الأقل نمواً أُرضعوا رضاعة طبيعية خالصة (اليونيسف، 2016). أظهر استعراض منهجي لست وستين دراسة (من ضمنها 27 في بلدان أقل دخلاً) أن التثقيف قصير الأجل حول الرضاعة الطبيعية زاد متوسط نسبة الأمهات اللائي أرضعن رضاعة طبيعية خالصة بنسبة 43 في المائة في يوم الولادة، و30 في المائة أثناء الشهر الأول، و90 في المائة أثناء الشهور من الثاني إلى السادس، مع حدوث أكبر زيادات في البلدان الأقل دخلاً. وبدا أن البرامج التي تجمع بين المشورة الفردية والجماعية هي الأشد فعالية، سواء في المنشأة الصحية أو المجتمع المحلي (هارون وآخرون، 2013). بإمكان البرامج قصيرة الأجل أيضاً أن تحد من انتشار التقزم في البلدان الأقل دخلاً. حيث أنه وفقاً لاستعراض منهجي لسبعة عشر مقالاً، أدى توفير غذاء تكميلي (سواء

مقرون بمشورة تغذوية أم لا) لأمهات الرضع الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و24 شهراً إلى زيادات كبيرة في أوزانهم وأطوالهم (إمداد وآخرون، 2011).

وثبت وجود علاقة إيجابية طويلة الأمد بين تعليم الأمهات وصحة الأطفال وتعليمهم الأساسي. فتمديد التعليم الإلزامي من 5 إلى 8 سنوات في تركيا في عام 1997 زاد بمقدار 32 نقطة مئوية احتمال أن تكون أمهات الأطفال الصغار في 2008 قد أتممن 8 سنوات من التعليم، وحسّن صحة الأطفال التي يتم قياسها حسب نسبة المولودين منهم بانخفاض شديد في الوزن، والطول بالنسبة للعمر، والوزن بالنسبة للعمر (جونيس، 2015). نتيجة لذلك فعلى المستوى القطري، تعتبر المؤشرات البسيطة على التطور التعليمي بين النساء، كمعرفة القراءة والكتابة، مؤشرات قوية على نتائج صحة الرضع الأساسية (**الشكل 3-11**).

يُحدث انتشار التعليم تحولاً في المجتمعات بتغيير الأفضليات الأسرية والأعراف الاجتماعية والممارسات الثقافية. ويعد هذا أمرًا محوريًا للانتقال الديمغرافي نحو معدلات خصوبة منخفضة تيسّر الاستثمار في صحة الأطفال وتغذيتهم وتعليمهم. وقد سرّعت سياسات توفير التعليم للجميع التي نفذت حتى 2015 تراجع معدل الخصوبة. فعلى سبيل المثال، أشارت التقديرات إلى أن سياسة توفير التعليم الابتدائي للجميع في نيجيريا خفضت الخصوبة المبكرة بمقدار 0.26 ولادة مقابل كل سنة زيادة في التحصيل العلمي للإناث (أوسيلي ولونج، 2008). وخلال الفترة 2015–2030، سيكون استمرار جهود توفير تعليم ابتدائي جيد النوعية للجميع حاسماً في البلدان التي ما زالت تشهد معدل خصوبة مرتفعاً، والتي تتركز بشكل متزايد في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

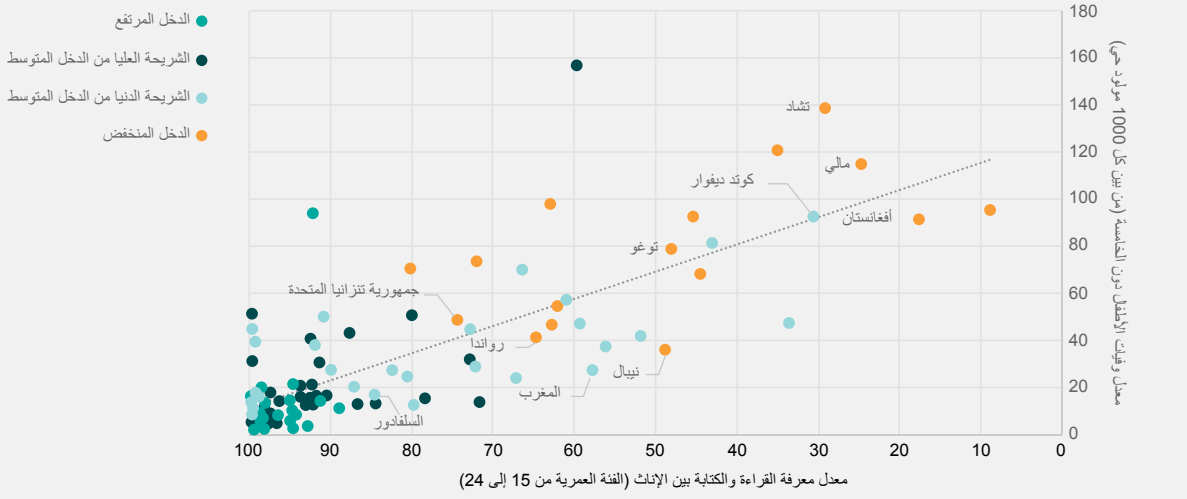
يمكن أن يؤدي التعليم إلى خفض في معدل الخصوبة بطرق متنوعة. فالنساء المتعلمات قد يشعرن بثقة أكبر في قدرة أطفالهن على البقاء على قيد الحياة حتى البلوغ وبالتالي ينجبن أقل. وربما يتمتعن بقدرة تفاوضية أكبر مع ازدياد إمكانية وصولهن على وسائل منع الحمل واستخدامها لتحقيق العدد المطلوب من الولادات وللمباعدة بين الولادات المتتابعة، بالإضافة إلى ما لهذا من منافع تعود على صحتهم وصحة أطفالهن. على مستوى الأسرة والمجتمع المحلي، ربما تفضل البالغات الشابات المتعلمات ووالدوهن، الذين يظلون صانعي القرار الرئيسيين في الكثير من السياقات المجتمعية، أن يتزوجن متعلماً، ويرجئن الزواج والولادة الأولى، ويباعدن بين الولادات، وينجبن عدداً أقل من الأطفال (باسو، 2002).

ففي إثيوبيا وملاوي وأوغندا، أدى الانتقال إلى توفير التعليم الابتدائي للجميع منذ منتصف التسعينات إلى تراجع حجم الأسرة المثالي عند النساء وتراجع رغبتهن في معدل عالٍ جداً من الخصوبة (بيرمان، 2015). وفي بنغلاديش، ربما تكون الزيادة في التحصيل العلمي للإناث سرعت التراجع الملحوظ في معدل الخصوبة في البلد، بما في ذلك إطالة الفترة الفاصلة بين الولادات. ازداد متوسط الفترة الفاصلة بنسبة 26 في

الشكل 3-11:

تقريباً كل الأطفال يبلغون سن الخامسة في البلدان التي تعرف فيها معظم النساء القراءة والكتابة

معدل وفيات الأطفال دون الخامسة ومعدل معرفة القراءة والكتابة بين الإناث، حوالي عام 2015



المصادر: البنك الدولي (2016) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المائة بين عامي 1991 و2007 إلى 44 شهراً. وبحلول عام 2007، كانت الفترات الفاصلة بين الولادات أطول بحوالي 40 في المائة بين النساء الحاصلات على تعليم ثانوي أو تعليم عالٍ منها بين الأميات (رابي وآخرون، 2013). ففي مدغشقر، أدت كل سنة من التحصيل العلمي الإضافي بين النساء اللائي تتراوح أعمارهن بين 12 و25 سنة إلى إرجاء الزواج بمقدار 1.5 سنة، وأدى إرجاء الزواج بمقدار سنة واحدة إلى إرجاء العمر عند أول ولادة بمقدار 0.5 سنة (جليك وآخرون، 2015).

وعلى المدى القصير، قد تكون برامج التثقيف غير الرسمية المحددة والمستهدفة فعالة في مساعدة النساء على تنظيم الإنجاب. فقد أدى تقديم المشورة للنساء حديثات الولادة بشأن تنظيم الأسرة إلى تحسين استخدام وسائل منع الحمل وانخفاض حالات الحمل غير المقصودة، ولا سيما بين المراهقات، في بلدان متنوعة كأستراليا ونيبال وباكستان والولايات المتحدة الأمريكية (لوبيز وآخرون، 2010).

بإمكان التعليم خفض وفيات الأمهات الناجمة عن مضاعفات الولادة كتسمم الحمل والنزف وحالات العدوى أو بسبب الإجهاض غير الآمن. وعلى الرغم من حدوث انخفاض عالمي بنسبة 44 في المائة في وفيات الأمهات بين عامي 1990 و2015، إلا أنها ما زالت تهديداً كبيراً، ولا سيما في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (546 حالة وفاة لكل 100 ألف ولادة في 2013) وجنوب آسيا (182 وفاة) (اليونيسف، 2016). يساعد التعليم النساء على فهم معلومات عن النظافة الصحية والأعراض المبكرة لمضاعفات الحمل، والتمتع بالحصول على العلاج والولادة بإشراف متخصصين، وتفادي الإجهاض غير الآمن. فقد وجد تحليل بيانات عن 108 بلدان على امتداد الفترة 1990–2010 أن زيادة أولية في التحصيل العلمي للإناث من 0 إلى سنة واحدة من التعليم من شأنها خفض وفيات الأمهات بمقدار 174 حالة وفاة لكل 100 ألف ولادة، وأن زيادة من 7 إلى 8 سنوات من شأنها تحقيق خفض بمقدار 15 حالة وفاة. قد يكون تأثير زيادة تعليم المرأة كبيراً بمثل تأثير توسيع التمتع بالولادة بإشراف كوادر متخصصة (بالوترا وكلارك، 2013).

> "تأثير توسع تعليم المرأة قد يكون كبيراً بمثل تأثير توسيع التمتع بالولادة تحت إشراف كوادر متخصصة"

يمكن أن يكون للتعليم أيضاً نتائج إيجابية على صحة الرجال، إذ أن السلوك المتصل بالصحة والوفيات يمكن مجنسَناً بشدة، وغالباً ما يكون مرتبطاً بأعراف التنشئة الاجتماعية الخاصة بكل واحد من الجنسين. في عدد من البلدان، يتبين أن الرجال أكثر عرضة لخطر تردي الصحة العقلية والانتحار، وإصابات حوادث الطرق والعمل الخطر، والعنف والقتل كضحايا وجناة على السواء (باركر، 2005؛ هاوكيس وبيوس، 2013؛ كاتو والاس وآخرون). وفي البرازيل تعتبر معدلات العنف والوفيات الناجمة عن العنف مرتفعة بوجه خاص بين الرجال الشباب، ولا سيما في المناطق الحضرية، التي قد يقود فيها الافتقار إلى التعليم وفرص العمل إلى اتباع أنماط حياتية خطرة مرتبطة بالعصابات والعمل في تجارة المخدرات إمبيوتش وآخرون، 2011). يمكن للقوالب النمطية الضارة المتصلة بالذكورة والرجولة أن تجعل الرجال أقل ميلاً إلى التماس المساعدة فيما يخص الصحة العقلية، ويستهلكون كميات زائدة من المخدرات والكحول، وأكثر عرضة للسلوك العدواني والخطير. وبإمكان التعليم أن يعالج إدامة مثل هذه القوالب النمطية. فقد وجدت دراسة لبيانات الوفيات حسب مستوى التعليم في 16 بلداً أوروبياً معدلات وفيات أعلى بين القطاعات السكانية الأقل تعليماً، ولا سيما الوفيات التي يمكن تفاديها (ماكين باخ وآخرون، 2015). ووجدت دراسة على إصابات حوادث الطرق في أوروبا عدم مساواة في التعليم بين الرجال فوق 30 سنة، لكنها لم تجد ذلك بين النساء (بوريل وآخرون، 2005).

التنمية الاجتماعية تؤثر على التعليم

يساعد التعليم على جعل التنمية الاجتماعية أكثر شمولاً للجميع بدعم النتائج الصحية والمساواة بين الجنسين والمجالات التي تتقاطع فيها قضايا الصحة والمساواة بين الجنسين. وللتنمية الاجتماعية بدورها تأثير على التعليم، وهذا التأثير إيجابي وسلبي - كما في حالة عدم شمول للجميع - على حد سواء.

تشكل الصحة والتغذية أحد أسس أنظمة التعليم.

التأثير السببي للتعليم على الصحة والتغذية انعكاس للتأثير السببي للصحة والتغذية على التعليم. وتوجد مجموعة كبيرة من الدراسات التي توثّق الجانب الأخير، إذ تجادل بأن الصحة والتغذية شرط لقدرة الطلبة على المواظبة على الدراسة والتعلم، وقدرة أسرهم على دعمهم.

تمهد الأوضاع المعيشية في الطفولة المبكرة الساحة للتعلم. فقد وُجد أن الصدمات التي يتعرض لها الأطفال في الرحم لإصابة أمهاتهم بأمراض كالأنفلونزا أو الملاريا أو معاناتهن من سوء التغذية نتيجة مجاعة أو جفاف، تتسبب في انخفاض معدلات المواظبة في مجموعة متنوعة من السياقات القطرية منذ أوائل القرن العشرين وحتى السنوات الأخيرة. ومعروف أن سوء التغذية المزمن في مرحلة الطفولة المبكرة يعوق نمو المهارات الإدراكية والاجتماعية والعاطفية والبدنية. وبالتالي يمكن لسياسات الصحة العامة، كالقضاء على الملاريا، أن تسرّع توسيع التعليم، وينبغي أيضاً النظر إلى تدخلات التغذية للحوامل والأطفال الصغار كإحدى أولويات سياسات التعليم (كالتر وليراس موني، 2014).

بإمكان التحسينات في صحة وتغذية الأطفال أن تزيد المواظبة والتحصيل. فالجوع قصير الأمد والعدوى بالديدان المعوية يضعفان الأطفال، مما يزيد صعوبة ذهابهم إلى

المدارس وتركيزهم على التعلم. وبالتالي تمتد منافع الوجبات المدرسية والعلاج من الديدان إلى نتائج التعليم. ففي التجارب التي أجريت في المناطق الكينية والأوغندية التي تشهد معدلات مرتفعة من العدوى بالديدان، كان للعلاج من الديدان تأثير هائل على المواظبة على الدراسة في الأمد القصير، وعلى درجات الامتحانات وفرص العمل في الأمد البعيد. وفي كينيا ازداد احتمال اجتياز الفتيات اللائي تلقين العلاج امتحان إتمام المرحلة الابتدائية الوطني بنسبة 25 في المائة، وكبالغات ازداد احتمال أن يزرعن محاصيل نقدية ويخصصن وقتهن لريادة الأعمال بدلاً من الزراعة (أهوجا وآخرون، 2015(.

لصحة الوالدين تأثير حاسم على تعليم الأطفال. فالمرض يضعف قدرة الوالدين على تعليم أطفالهم ودعمهم طوال مراحل التعليم. ويعاني الأطفال من محنة عاطفية وقد يحتاجون إلى تولي أدوار الوالدين في البيت، كالعناية بإخوتهم الأصغر سناً، مما يضر بالتعلم. وفي البلدان التي لا توجد فيها أنظمة فعالة للرعاية الاجتماعية، ربما يؤدي فقدان الدخل الناتج عن مرض الوالدين وتكلفة الرعاية الطبية إلى إفقار الأسر، مما يجعلها لا تقدر على تحمل تكاليف التعليم. وتعتبر وفاة أحد الوالدين مدمرة بشكل خاص. فتظهر الأدلة المستمدة من وباء الإيدز في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ومن إندونيسيا أن توقيت وفاة الوالدين مرتبط بتوقيت التسرب من الدراسة، ويقل احتمال مواظبة اليتامى على الدراسة مقارنةً بأولاد مَن يقدمون لهم الرعاية.

> "في كينيا، الفتيات اللائي تلقين علاجاً من الديدان، زاد احتمال اجتيازهن امتحان إتمام المرحلة الابتدائية الوطني بنسبة 25 في المائة"

ويمكن استخدام البنية التحتية الصحية والتغذوية لتنفيذ التدخلات التعليمية. إذ يمكن لبرامج الرعاية المعنية بالرضع وحديثي المشي حتى سن 3 سنوات أن تتمم الرعاية الطبية والمكملات الغذائية بتحفيز الأطفال وتوعية الوالدين. ويمكن أن تتضمن الزيارات المنزلية التي يقوم بها العاملون الصحيون المجتمعيون جلسات تتعلم خلالها الأمهات كيف يحفزن أطفالهن باللعب معهم واستخدام الملاحظات الإيجابية وتجنب العقاب البدني. تظهر الأدلة الطولانية المستمدة من سلسلة من التجارب التي استهدفت الأطفال المتقزمين، والتي نُفذت في جامايكا منذ الثمانينيات، منافع طويلة الأجل من ضمنها ارتفاع المهارات الإدراكية في سن 9 و11 سنة، وتحسن مستوى التحصيل في القراءة والانتباه والسلوك واحترام الذات في سنة 17 سنة، وارتفاع مستوى الدخل في سن 22 سنة. وتميل التجارب الأحدث التي أجريت في بنغلاديش والبرازيل والهند وباكستان وسانت لوسيا وجنوب إفريقيا إلى تأكيد هذه النتائج، التي تتوقف على جودة التدريب الذي يتلقاه العاملون الصحيون المجتمعيون (ليكليرك، 2015). يتم تنفيذ برامج التثقيف الصحي قصيرة الأجل، كالمشورة التغذوية والتوعية بوسائل منع الحمل، عادة بمعرفة مهنيين صحيين أو عاملين صحيين مجتمعيين.

ولا غنى عن الحصول على خدمات الرعاية الصحية ذات الجودة للمعلمين والطلبة لكي يؤدي قطاع التعليم وظائفه. فالمرض سبب لتغيّب المعلمين واستنزافهم (إيجر، 2010؛ هيرمان وروكأوف، 2010). يواجه المعلمون في المناطق الريفية على وجه الخصوص نقصاً في المهنيين الصحيين المؤهلين، وعندما تتوعك صحتهم قد يتغيبون زمناً أطول إذا لم تكن الرعاية الطبية متاحة بسهولة. كان تأثير المرض وتوافر العلاج على قطاع التعليم قوياً بوجه خاص في حالة وباء الإيدز في البلدان الأشد تضرراً في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن دون علاج بمضادات الفيروسات القهقرية، يزداد تغيب المعلمين المصابين وفي النهاية يموتون. وقد يتغيب معلمون آخرون لرعاية أفراد الأسرة المصابين بالمرض. وقد يواجه المعلمون المصابون أو المشتبه في إصابتهم بالمرض التمييز والوصم من قِبل زملائهم أو الوالدين أو المجتمع المحلي (البنك الدولي، 2009). وفي هذا الصدد، ساهم ظهور وانتشار العلاج بمضادات الفيروسات القهقرية في استدامة الأنظمة التعليمية.

إمكانية الحصول على المياه والصرف الصحي والطاقة تؤثر على نتائج التعليم

كما أن التدخلات والخدمات الصحية يمكنها دعم التعليم، كذلك يمكن للوصول إلى المياه والصرف الصحي والطاقة أن تدعمه. فعلى سبيل المثال، يمكن لخفض الزمن الذي يستغرقه جلب المياه وجمع الحطب أن يحسن نواتج التعليم بتفريغ وقت للأنشطة التعليمية وخصوصاً للنساء والفتيات (اليونسكو، 2015). وفي غانا، وجدت البحوث التي استخدمت أربع جولات من الاستقصاءات الديمغرافية والصحية (1993/ 1994 إلى 2008) أن خفض الوقت اللازم لجلب المياه بمقدار النصف زاد المواظبة على الدراسة بمقدار 2.4 نقطة مئوية في المتوسط بين الفتيات اللائي أعمارهن بين 5 إلى 15 سنة، وكان التأثير أقوى في المناطق الريفية (ناوجيس وستراند، 2013). في 2001 وُجد أن معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الإناث تزداد بحوالي 5 في المائة في القرى ذات وصول أفضل للمياه في ولاية أوتار براديش الهندية (سيكري، 2013(.

كذلك فإن توافر الكهرباء يمكنه زيادة زمن الاستذكار ونتائج التعليم عن طريق وسائل كالاستذكار ليلاً، والوصول إلى التكنولوجيا، واستخدام نظام الفترتين في حالة الطلب الكبير. وقد ثبت أن لإمكانية الحصول على الكهرباء تأثيراً إيجابياً على نتائج التعليم في بلدان كثيرة، من ضمنها بنغلاديش والهند وإثيوبيا وكينيا وجنوب السودان (اليونسكو، 2015). ووجد استعراض شامل لدراسات ناقشت توفير الكهرباء الموجهة لصالح الفقراء في 74 بلداً نامياً، غالبيتها في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وشرق آسيا، تأثيرات إيجابية متسقة للتزويد بالطاقة الكهربائية على التعليم من حيث زيادات زمن الاستذكار والالتحاق بالتعليم وسنوات التعليم (بيوبو وآخرون، 2013(.

وتبرهن على هذا الأثر مجموعة متنوعة من الأمثلة عبر مناطق العالم. فقد أظهر تحليل لتأثير التزويد بالطاقة الكهرومائية بين عامي 1960 و2000 في البرازيل آثاراً إيجابية كبيرة على معدلات معرفة القراءة والكتابة والالتحاق بالتعليم. وشهدت المقاطعات التي تحولت من الحرمان من الكهرباء إلى التزويد الكامل بالطاقة الكهربائية انخفاضاً بنسبة 8 في المائة في معدل الأمية و21 في المائة في عدد السكان الحاصلين على أقل من 4 سنوات تعليم، وزيادة مقدارها سنتان في إتمام التعليم (ليبسكومب وآخرون، 2013). وفي أرياف بيرو، ازداد عدد الأسر التي تتمتع بالحصول على الكهرباء من 7.7 في المائة في 1993 إلى 70 في المائة في 2013، مع حدوث قدر كبير من هذا التزايد بعد 2006. وأدى توفير الكهرباء إلى زيادة زمن استذكار التلاميذ بمقدار 93 دقيقة يومياً (آجوابر، 2014). في دراسة أخرى على تزويد أرياف بيرو بالطاقة الكهربائية، وأجريت باستخدام البيانات المجمعة من استقصاءات الأسر المعيشية من 2007 إلى 2010، وُجد أن الفتيات اللائي يعشن في مناطق تتمتع بالحصول على الكهرباء يزيد احتمال التحاقهن بالتعليم، على الرغم من أن زيادة الحصول على الكهرباء لم تؤد إلى تحسين المواظبة وارتبطت بانخفاض قصير الأجل في نتائج التعلم (داسو وآخرون، 2015).

ولا يبدو أن مصدر الكهرباء يهم. فقد ثبت أن الأطفال في الأسر التي تستخدم نظم طاقة شمسية منزلية في بنغلاديش ومحطات طاقة كهرومائية مجتمعية متناهية الصغر في نيبال يقضون وقتاً أكثر في الاستذكار من الأسر المعيشية المحرومة من الكهرباء (بانيرجي وآخرون، 2011؛ ساماد وآخرون،).

يمكن للتزويد بالكهرباء أن يحسّن نوعية الهواء داخل المنازل ويحد من التحديات الصحية (توريرو، 2014)، مما يمكنه بدوره أن يؤتي أثراً إيجابياً على التعليم. ففي تحليل سببي لتمديد شبكة الكهرباء العمومية وبرنامج التكثيف في السلفادور، تبين أن تزويد المنازل بالكهرباء يحد من التلوث الداخلي بخفض استخدام مصادر الإضاءة التقليدية. وزاد الأطفال في سن المدرسة، من الأسر التي حصلت على قسائم تخفيضات، وقتهم المخصص للاستذكار في البيت في بيئات أقل تلوثاً، وشهدوا تحسينات في مهارات الرياضيات (بارون وتوريرو، 2014).

وعلى الرغم من أن تزويد المنازل بالكهرباء لا يبدو أن له أثراً أكثر على تعليم الفتيات، ربما تكون له منافع أخرى على التعليم مفيدة بخاصة للنساء. ففي ست ولايات في الهند، وجد تحليل باستخدام بيانات استقصاء عام 1996 أن النساء الفقيرات في المنازل التي يوجد بها كهرباء يقرأن حتى أكثر من نساء الأسر الأكثر ثراء المحرومة من الكهرباء (البنك الدولي، 2002). علاوة على ذلك، وبما أن الكهرباء تزيد بشدة إمكانية الوصول إلى وسائل الإعلام الحديثة، فإنها قد تتيح فرصة لاكتساب وممارسة معرفة القراءة والكتابة وتعريف النساء على الأنماط الحياتية غير التقليدية، وهو ما يمكن بدوره أن يؤثر على وضع النساء وتعليمهن (كولين وآخرون، 2011).

مجرد الحصول على الكهرباء وحده ليس كافياً لتحسين التعليم. إذ يمكن للحصول على الكهرباء أيضاً زيادة فرص تشغيل الأطفال أو وقت الفراغ لممارسة الأنشطة الأخرى كمشاهدة التلفزيون وممارسة الألعاب الرقمية. فقد وُجد أن الحصول على الكهرباء في هندوراس بين عامي 1992 و2005 حدّ من التحصيل العلمي والمواظبة على الدراسة، وزاد تشغيل الأطفال. ولا بد من رفع مستوى الوعي بالآثار العكسية للكهرباء على التعليم من أجل الحد منها (سكوايرز، 2015).

يمكن للتحديات الأخرى المتصلة بالكهرباء أن تؤثر بشكل غير متناسب على الفقراء ونتائج تعليمهم. فعلى الرغم من الاستثمارات الهائلة وتطوير البنية التحتية لشبكة الكهرباء العمومية في كينيا، حال غياب التوصيل الجماعي وإمكانية الحصول على الائتمان دون تحقيق تقدم كبير في معدلات تزويد الفقراء بالكهرباء (لي وآخرون، 2014). وتتساوى جودة التزويد بالطاقة الكهربائية في أهميتها مع التوصيل. فقد أفادت مدينة كينشاسا بجمهورية الكونغو الديمقراطية عن بلوغ معدل حصول على الكهرباء بنسبة 90 في المائة، لكن المدينة لم تحصل إلا على 30 نقطة من أصل 100 نقطة على مقياس جديد أخذ في اعتباره الاعتمادية والجودة ويُسر التكلفة والمشروعية وجوانب أخرى (الوكالة الدولية للطاقة والبنك الدولي، 2015). هناك حاجة إلى بحوث حول العلاقة بين الحصول على الكهرباء وجودتها ونتائج التعليم، وأيضاً إلى تعريف أدق لمعنى الحصول على الكهرباء.

الأعراف والهياكل الاجتماعية التمييزية تؤثر على نتائج التعليم

تأثير التنمية الاجتماعية على التعليم ليس دائماً إيجابياً. فمن المعروف جيداً أن المؤسسات الاجتماعية تنطوي على أبعاد مجنسنة لها مدلولاتها بالنسبة لنتائج التعليم. وهذه هي الخلفية العامة لكثير من البرامج الرامية إلى دعم تعليم الفتيات في العقود الأخيرة، بما في ذلك زيادة الوعي بضرورة تعليم الفتيات وتقديم إعانات مالية كتشجيع (اليونسكو، 2015).

في البلدان التي توجد بشأنها بيانات ذات الصلة، وُجد ارتباط سلبي بين المؤسسات القانونية التمييزية والفجوة بين الفتيات والفتيان في معدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي في 2014. ووُجد أن الفتيات يواظبن غالباً على الدراسة مدة أطول في البلدان التي تخلو من المؤسسات الاجتماعية التمييزية، والعكس صحيح في البلدان

التي تشتمل على مؤسسات تمييزية أكثر. لكن العلاقة لم تكن مباشرة: ففي البلدان الأكثر تقدماً على الصعيد الاقتصادي كالكويت، هناك نساء أكثر من الرجال أتممن الصفوف الأولى من التعليم الثانوي على الرغم من الممارسات القانونية والاجتماعية التمييزية (**الشكل 3-12**).

لكن إلغاء القوانين التمييزية لا يقضي على التمييز. فالناس يظلون عرضة للقهر نتيجة الاعتبارات العرقية والطبقية والإثنية، بما في ذلك في مجال التعليم (كريجر، 2014; سيديك، 2011). ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، يتواصل التمييز العنصري من خلال التفاوت في توزيع التمويل التعليمي، والفصل العنصري القوي في الأحياء السكنية، ونمط الانتقال من المدارس إلى السجون الذي يؤثر على الأمريكيين من أصل أفريقي (انظر الفصل الخامس: المكان).

لا بد من تدخلات اجتماعية وتعليمية متكاملة

لن تتحقق التنمية الاجتماعية الشاملة بالتدخلات في قطاع واحد فقط. ويوجد نقص في الأدلة على حدوث تغيير مستدام في السلوك المتصل بالصحة من خلال التعليم. كذلك فإن حقيقة أن التقدم في التكافؤ بين الجنسين في التعليم لم يترجم تلقائياً إلى مساواة بين الجنسين تشير إلى الحاجة إلى تدخلات أوسع وسياسات تدمج بين التعليم والأفعال الأخرى كتغيير التشريعات وسياسات القوة العاملة. يحتاج التصدي للتحديات الاجتماعية إلى ما هو أكثر من مجرد تدخلات تركز على قطاع واحد.

ما هي بعض الحلول الممكنة؟ بإمكان برامج الحماية الاجتماعية التأثير على نواتج متعددة في آن واحد ومن ضمنها التعليم. فيمكن تيسير حياة متوازنة بين الجنسين من خلال التدابير الشاملة المتكاملة. وبإمكان التعليم أن يساهم في الابتكار في تقديم الخدمات الضرورية. ويمكن تحسين المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المجتمعات المحلية بالجمع بين التدريب وبناء المجتمعات والتحسينات في الحوكمة.

يوجد نقص في الأدلة على حدوث تغيير مستدام في السلوك المتصل بالصحة من خلال التعليم

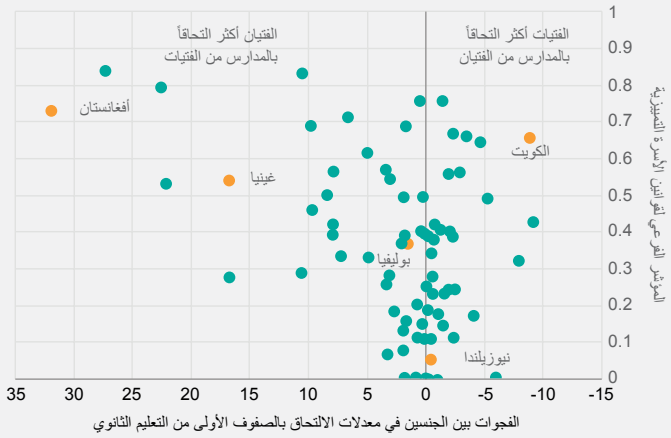
على الرغم من أن التعليم يساعد الناس على اكتساب المعرفة، إلا أنه لا يؤدي دائماً إلى تغيير سلوكي كبير طويل الأمد. فالأشخاص الذين تلقوا تعليماً ربما يعرفون معلومات أكثر عن المخاطر الصحية التي يُقبلون عليها، لكنهم من دون تطوير مهارات التفكير النقدي وصنع القرار ربما ينخرطون في سلوك خطر. ففي استقصاء أجري في زيمبابوي، كان احتمال امتلاك الأشخاص الحاصلين على التعليم الثانوي معرفة شاملة بالإيدز أكبر بنسبة 30 في المائة، ومع ذلك فلم تكن هناك أدلة على ازدياد احتمال خضوعهم للاختبار لتحري الإيدز أو على خلوهم من الإيدز (أجويرو وبارادواج، 2014). والحقيقة أن نوعية المعلومات التي يتم توفيرها عامل حاسم الأهمية في ضمان إمكانية لعب التعليم دوراً إيجابياً في التأثير على السلوكيات، بما أن الأشخاص المتعلمين أقدر على المعالجة النقدية للمعلومات. فعلى سبيل المثال، في مرحلة مبكرة من وباء الإيدز في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، زاد احتمال اتخاذ الأفراد الأكثر ثراء وتعليمًا شركاء متعددين وممارستهم الجنس دون وقاية. ومع تحسن المعلومات عن انتقال الإيدز بمرور الوقت، كان الأشخاص الأكثر تعليماً أقدر على تفسير المعلومات وتغيير سلوكهم. وفي السنوات الأخيرة، يرتبط ارتفاع مستوى التعليم بانخفاض في احتمال انتشار الإيدز في بلدان كثيرة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، من ضمنها الكاميرون وغانا وكينيا وتنزانيا (سميث وآخرون، 2012).

كذلك فإن الاستعراضات المنهجية للتدخلات التي تركز على النظافة الصحية، ومن ضمنها التدخلات المدرسية والمنزلية والمجتمعية، استنتجت في أغلب الأحوال أن معظم التغيرات السلوكية ليس مستداماً. فلم يتمخض استعراض لسبع وعشرين دراسة عن غسل الأيدي عن حالة واحدة لتغيير سلوكي قطعي طويل الأمد (فيندجني وآخرون، 2011). ويتمثل جزء من المشكلة في توفير موارد لاستدامة السلوك. فقد اشتملت ولاية لاغوس النيجيرية في برامج مناهجها الدراسية على ترسيخ معارف وممارسات النظافة الصحية، فبدا أنها تحسّن معرفة الطلبة بأهمية

الشكل 3-12:

كثير من البلدان التي توجد بها مؤسسات اجتماعية تمييزية تعاني من فجوات أكبر في معدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي

المؤشر الفرعي لقوانين الأسرة التمييزية، 2014؛ والفجوة بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالصفوف الأولى من التعليم الثانوي، حوالي عام 2014



ملاحظات: يتألف المؤشر الفرعي لقوانين الأسرة التمييزية لمؤشر المؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين 2014 من القوانين الرسمية وغير الرسمية والأعراف الاجتماعية والممارسات كالسن القانونية للزواج والزواج المبكر والسلطة الأبوية وقوانين الميراث. تتراوح قيم مؤشر المؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين والمؤشر الفرعي بين 0 و1، حيث يشير 0 إلى الخلو من عدم المساواة ويشير 1 إلى عدم المساواة التام.
المصادر: (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014ب) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

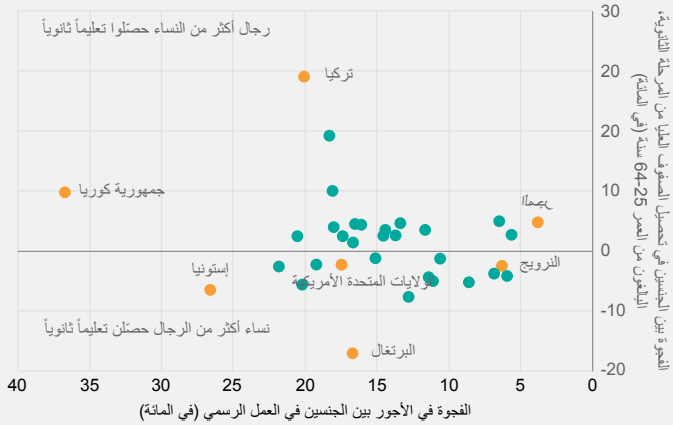
مثل هذه الممارسات، لكن تبين أن تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية يفتقرون إلى إمكانية الوصول إلى المرافق اللازمة لممارسة هذه المعرفة (بابالوبي، 2013؛ أولوكاني،).

يمكن للحملات التثقيفية والتوعوية تشجيع استخدام وقود أنظف. تشتمل برامج الطاقة المنزلية على رفع مستوى الوعي والتثقيف والمعلومات حول مواقد الطهي والوقود عديمي الكفاءة وغير الصحيين. وتعتبر الحملات التثقيفية والإعلامية حاسمة الأهمية لضمان فهم الأسر للتحديات وإتمام التحول (هاف وآخرون، 2014). لكن لم تُجر إلا تحليلات محدودة لمسألة ما إذا كانت مواقد الطهي المحسنة تترجم إلى استخدام مستدام بمرور الوقت أو ما إذا كانت تؤدي إلى استخدام وقود أنظف (لويس وباتاناياك، 2012). فربما تعود الأسر إلى استخدام الوقود التقليدي نتيجة عوامل عديدة منها أسعار الوقود والاعتمادية وتوافر إمداد الوقود والأنماط الحياتية والأذواق (مالا وتيميلسينا، 2014).

الشكل 3-13:

تحصل النساء دوماً على أجر أقل من الرجال في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، على الرغم من تباين الفجوات بين الجنسين في تحصيل المرحلة الثانوية

الفجوات بين الجنسين في تحصيل الصفوف العليا من المرحلة الثانوية وأجور العمل الرسمي، حوالي 2014



المصدر: منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي (2016ب).

ولم يترجَم التقدم في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم منهجياً إلى مساواة بين الجنسين.

فمجرد اكتساب المعرفة لا يؤدي دائماً إلى تغيير سلوكي، مما يضمن عدم تمخض التكافؤ بين الجنسين في التعليم بالضرورة عن مساواة بين الجنسين على المدى الأطول. شجعت مبادرة توفير التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية التكافؤ بين الجنسين، وفي العقود الأخيرة ازدادت الأعداد الكلية للفتيات والنساء الملتحقات بجميع مستويات التعليم زيادة كبيرة (اليونسكو، 2015). لكن هناك مؤشرات كثيرة على أن تحسين إمكانية الحصول على التعليم والتكافؤ بين الجنسين ليسا كافيين لتمكين النساء في المجتمع. فضمان المزيد من المساواة في النتائج من قبيل معرفة القراءة والكتابة ومعرفة الحساب والمهارات الناعمة، والالتحاق بتدريب متصل بالعمل أو بالتعليم العالي لا يترجَم بوضوح إلى مساواة أكبر في النشاط الاقتصادي أو التوظيف على قدم المساواة مع الرجل. على سبيل المثال، صار التحصيل العلمي للنساء في المرحلة الثانوية الآن أعلى من الرجال في العديد من البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لكن فجوة الأجور بين الجنسين لصالح الرجال ما زالت كبيرة (**الشكل 3-13**).

وتتحدد مشاركة المرأة في القوة العاملة بالكثير من العوامل المرتبطة بالسياسات والأسرة والفرد (مينسر، 1962)، وبمستويات التنمية الاقتصادية الوطنية (إلبورغ ويتيك وآخرون، 2013). وتشمل العوامل المؤثرة على دخول المرأة إلى السوق: الأجور وأنواع الوظائف المتاحة والحصول على الموارد والتحيز في الأسواق والمؤسسات (منظمة العمل الدولية، 2016ج؛ البنك الدولي، 2012).

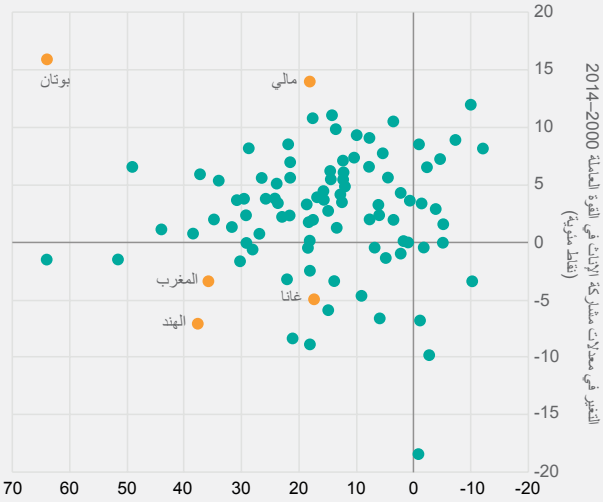
وهكذا فربما لا تكون مفاجأة أن الصلات بين تعليم النساء والتوظيف ليست مباشرة (**الشكل 3-14**). فعلى سبيل المثال، على الرغم من أن تعليم الفتيات على جميع المستويات كان عاملاً كبيراً في الانخراط المتزايد في سوق العمل في أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، فإن التعليم العالي فقط هو الذي كان له أثر كبير على التوظيف في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (منظمة العمل الدولية، 2012).

لم تشهد البلدان التي حققت نمواً سريعاً في التحصيل العلمي بين الفتيات زيادة موازية في العمل اللائق أو تغيرات في الأعراف الاجتماعية المجنسَنة. ففي الهند انخفضت معدلات توظيف الإناث فيما ازداد تعليم الإناث؛ جزئياً نتيجة الطريقة التي تقاس بها المشاركة في القوة العاملة (بالا وكاور، 2011). علاوة على ذلك، ففي حين أن مستويات التحاق الفتيات والنساء بكل مستويات التعليم في ازدياد في البلد، نجد أن نسبة الرضع الإناث إلى الذكور في انخفاض بالتزامن مع ذلك، ولا سيما بين الشرائح السكانية الحضرية،

الشكل 3-14:

النمو في معدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي بين الإناث ليس مرتبطاً دائماً بارتفاع مشاركة الإناث في القوة العاملة

التغير في معدلات مشاركة الإناث في القوة العاملة ومعدلات إتمام الصفوف الأولى من التعليم الثانوي بين الإناث، حوالي عام 2000 وعام 2014



المصادر: منظمة العمل الدولية، (2016ب) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

حيث تؤدي الأفكار التمييزية ضد المرأة إلى الإجهاض الانتقائي تبعاً لجنس الجنين والممارسات التمييزية ضد المرأة في تربية الأطفال (جا وآخرون، 2011 بتيل، 2007). وفي سري لانكا، لم يُترجَم التحسن الكبير في معدل التحاق الإناث بالتعليم وإتمامه إلى مزايا على صعيد القوة العاملة، وبدلاً من ذلك صاحبته مشاركة متدنية وراكدة للإناث في القوة العاملة (جونواردينا، 2015).

وبدا أيضاً أن مستويات تعليم الإناث المتزايدة لم يكن لها إلا أثر ضئيل على أنماط الأعمال المنزلية ورعاية الأسرة غير مدفوعة الأجر. فلم تجد دراسة تناولت معدلات التحاق الفتيات المتزايدة بالمدارس في بنغلاديش وملاوي أي تأثير على عدم التوازن بين الفتيات والفتيان في الأعمال المنزلية (تشيساميا وآخرون، 2012). وفي غانا وعلى الرغم من الزيادات في مستويات تعليم المرأة ومشاركة الإناث في القوة العاملة إجمالاً، كان هناك ركود في عمل النساء مدفوع الأجر. وارتفعت البطالة بين النساء، كما ارتفع النشاط الاقتصادي غير الرسمي والأعمال الحرة، على الرغم من أن ازياد سنوات التعليم زاد فرص العمل بأجر (ساكي، 2005). وتشير إحدى الدراسات إلى أن التعليم يزيد المشاركة في القوة العاملة في حالة توافر عمل لائق في القطاع العام. لكن في العقود الأخيرة، تراجع التوظيف في القطاع العام فيما ارتفعت مستويات التعليم. نتيجة لذلك فإن النساء اللائي تزيد أعمارهن عن 50 سنة العاملات في القطاع الرسمي عملن في وظائف في القطاع العام توفر أجراً أكبر، لكن نصف النساء البالغة أعمارهن ما بين 18 و29 سنة عملن في القطاع الخاص غير الرسمي بدخل غير مضمون. وهذا يشير إلى أن تمكين المرأة يتطلب أن يتوازى مع إصلاحات التعليم تحسين إمكانية الحصول على وظائف في القطاع العام أو قوانين تضمن توفير جهات العمل في القطاع الخاص الرسمي وغير الرسمي عملاً لائقاً (داكواه، 2010).

فقد وجد تحليل لأغراض هذا التقرير باستخدام بيانات برنامج مهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التابع للبنك الدولي (انظر الفصل الثاني: الازدهار) أن النساء يزداد احتمال عملهن في القطاع غير الرسمي في بلدان من ضمنها دولة بوليفيا المتعددة القوميات وكولومبيا وغانا وكينيا، لكن العكس صحيح في أرمينيا وجورجيا وأوكرانيا. وعبر جميع البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، كان احتمال تصنيف النساء كعاملات وفقيرات أكبر من الرجال. غير أنه كما أظهر التحليل فإن الفجوة في التحصيل العلمي لم تكن عاملاً إيضاحياً قوياً، وينبغي تحري الأسباب الأخرى لعدم تمتع النساء بالإنصاف في إمكانية الحصول على عمل لائق مستقر (تشواه، 2016).

يعتبر عدم وجود علاقة إيجابية واضحة بين التعليم والتوظيف أيضاً قضية تواجه البلدان التي شهدت باستمرار مستويات عالية من التحصيل العلمي بين الفتيات. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، ما زالت المشاركة السياسية متدنية، وتشهد أسواق العمل درجة عالية من الفصل بين الجنسين، وتوجد شواغل بشأن حقوق الإنسان كالعنف القائم على نوع الجنس والحق في الخدمات الصحية الإنجابية (جوتيز، 2003; ماك برايد وباري، 2014). كذلك فإن البلدان الأسيوية مرتفعة الدخل مثل كاليابان وجمهورية كوريا مشهورة بمشاركة الإناث المحدودة في القوة العاملة على الرغم من ارتفاع مستويات التعليم والحاجة المعترف بها إلى مزيد من مشاركة الإناث في القوة العاملة مع شيخوخة السكان. فقد أظهر تحليل مستند إلى محاكاة ومقارنةً تجربتي فنلندا والنرويج بتجربة اليابان وجمهورية كوريا، أن السياسات الملائمة للأسرة وترتيبات العمل المرنة قادرة على تمكين النساء والرجال من موازنة حياتهم العملية والعائلية، وزيادة الخصوبة، وتشجيع استمرار مشاركة الإناث في القوة العاملة (كينوشيتا وجو، 2015).

كما يبين الفصل الرابع: السلام، فإن التعليم بإمكانه تحسين مشاركة المرأة السياسية. لكن ارتفاع مستويات تعليم المرأة لا يترجَم بالضرورة إلى مشاركة أكبر. فقد شهدت ماليزيا معدلات التحاق متزايدة للإناث بالتعليم، ولا سيما بالتعليم العالي، لكن مشاركة المرأة السياسية ظلت ثابتة في السنوات العشر الأخيرة صالح، 2012، البنك الدولي، 2015ب). وبعض البلدان التي تتسم بمستويات عالية تاريخياً من تعليم الفتيات والنساء، كالمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، بها نساء أقل في المناصب السياسية الرفيعة مقارنةً ببعض البلدان التي بها عدد أقل من الفتيات الملتحقات بالتعليم. وفي الأحوال التي تصل فيها

النساء إلى مستويات عليا، يكن غالباً مسؤولات عن حقائب الشؤون الاجتماعية والتعليم والصحة؛ ففي 2010 كان احتمال أن تشغل النساء حقيبة اجتماعية أكبر مرتين من احتمال شغلهن حقيبة اقتصادية (البنك الدولي، 2011).

كذلك قد يستمر العنف القائم على نوع الجنس على الرغم من مستويات التعليم العالية. فولاية كيرالا الهندية تتمتع بمستوى عال من التعليم ومعرفة القراءة والكتابة بين الإناث، لكن معدلات العنف المنزلي والجرائم المرتبطة بالمهور ظلت في ازدياد. علاوة على ذلك فإن مستويات اعتلال الصحة العقلية للمرأة والتغيرات في ممارسات الزواج والميراث والخلافة أضعفت إمكانية حصول المرأة على الموارد الموروثة وسيطرتها عليها (إيبين وكودوث، 2003).[2]

ما زالت المواقف تجاه أدوار الجنسين النمطية المتعارف عليها كما هي. ومن أسباب ذلك تناقلها عبر الأجيال. فقد وجدت دراسة استخدمت فيها بيانات مستمدة من دراسة الأتراب البريطانية لسنة 1970 أن مواقف الأمهات وأولادهن تجاه أدوار الجنسين - التي قيست بفاصل 25 سنة - مرتبطة ارتباطاً قوياً فيما يخص كلٍّ من الأبناء والبنات.

> وجدت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية أن مواقف النساء لها تأثير كبير على وجهات نظر أولادهن تجاه المرأة العاملة، مما يؤثر على قرارات الإناث المتعلقة بسوق العمل

فقد كانت البنات وزوجات الأبناء تتمتعن بمستويات أكبر من التعليم والمشاركة في القوة العاملة إذا كانت أمهاتهن تتخذن مواقف غير تقليدية تجاه الجنسين (جونستون وآخرون، 2014). ووجد تحليل مستمد من بلدان مرتفعة الدخل من ضمنها أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية أن مواقف وسلوك الوالدين تجاه الجنسين كان له تأثير كبير على اختيارات الأولاد من ناحية الخصوبة وتقسيم العمل في البيت ومشاركة المرأة في سوق العمل (فيرناندیه وفوجلي، 2006، جروسجين وكتار،).

ووجد تحليل مستند إلى استقصاء لانتقال المواقف تجاه الجنسين عبر الأجيال في الهند ارتباطات إيجابية قوية بين مواقف الوالدين والأولاد، مع تمتع الأمهات بتأثير أكبر من الآباء. ففي المتوسط، عندما يتبنى أحد الوالدين موقفاً تمييزياً تجاه الجنسين، يزداد بمقدار 15 نقطة مئوية احتمال تبني أولادهم الموقف ذاته؛ وهذا الأثر أكبر بنسبة 50 في المائة مع الأمهات عنه مع الآباء. وتميل الفتيات اللاتي وُلدن لوالدين أكثر تمييزاً بين الجنسين إلى التسرب من الدراسة مبكراً عمن يتبنى والدوهم مواقف تقدمية تجاه الجنسين (داري وآخرون، 2015). ووجد تحليل طولاني مستند إلى ثنائيات الأمهات والأطفال المرتبطين في الولايات المتحدة الأمريكية أن لمواقف النساء تأثير دال إحصائياً على وجهات نظر أولادهن تجاه المرأة العاملة، مما يؤثر على قرارات الإناث المتعلقة بسوق العمل (فاريه وفيلا، 2013).

وهناك حاجة إلى تدخلات ذات منظورات متعددة لخلق مجتمعات على درجة أعلى من المساواة.

يمكن للأطراف المعنية المتعددة من القطاعات المتعددة أن تعمل سوياً لصياغة تدخلات مبتكرة تدمج التعليم في دور محوري وتحقق مزيداً من الإنصاف في تقديم الخدمات للمجتمع وتبني هياكل قوة أكثر إنصافاً. وتتطلب كل من العمليات والنتائج منظورات ومفاهيم متعددة. هناك حاجة إلى دمج النهوج ووجهات النظر المعقدة، بحيث يكون التعليم في قلبها، من أجل الإدماج الاجتماعي والمشاركة عموماً. وتشمل الأمثلة التي نناقشها فيما يلي برامج للحماية الاجتماعية والصرف الصحي بالمناطق الريفية. وهي تظهر الحاجة إلى التعامل مع عدم المساواة بين الجنسين وسبل ذلك. وتبين كيف يمكن للتعليم تشجيع التقديم المبتكر للخدمات مع تحقيق نتائج إيجابية على صعيد المشاركة والإدماج.

يمكن أن تكون لبرامج الحماية الاجتماعية نواتج متعددة في آن واحد ومن ضمنها في مجال التعليم.

يمكن لبرامج الحماية الاجتماعية التي تسعى إلى الحد من المخاطر ومكامن الضعف (كالمعاشات ومبادرات التوظيف والضمان الاجتماعي والبرامج التي تستهدف الفقراء كالتحويلات النقدية والتمويل البالغ الصغر) أن تحقق نتائج في مجالات متعددة، من الحد من تدني الدخل إلى تحسين الحصول على التعليم (اليونسكو، 2015).

وتمثل نظم الحماية الاجتماعية التقليدية كالمعاشات والضمان الاجتماعي وتأمين العمل وغيرها حصصاً كبيرة من الإنفاق الحكومي، ويمكن أن يكون لها تأثير ملحوظ. ففي جنوب إفريقيا مثلاً، تم توسيع برنامج المعاشات ليشمل السكان السود في أوائل التسعينيات، مما أدى إلى زيادة كبيرة مفاجئة في دخل الأسر. وتشير الأدلة إلى أن المعاشات التي حصلت عليها النساء كان لها أثر إيجابي ممنهج على الفتيات الصغيرات اللاتي يعشن معهن، إذ تحسّن طول الفتيات ووزنهن بالنسبة إلى عمرهن (دوفلو، 2003)، وازداد احتمال التحاق الفتيات بالتعليم كثيراً (كايس ومينيندیه، 2007). ولم تجد الدراسات أية آثار عندما حصل الرجال على المعاش، وكان واضحاً أن احتمال استخدام النساء الموارد التقليدية بشكل مثمر أكبر مقارنةً بالرجال.

التمويل البالغ الصغر مثال على الأسباب التي تجعلنا نحتاج إلى المزيد من البحوث على الآثار المتعددة للتدخلات الاجتماعية. ويكون هذا التمويل غالباً على هيئة قروض صغيرة وأنظمة ادخارية، وقد استُخدم كأداة رئيسية لتمكين النساء الفقيرات، مستهدفاً تحسين صلاحية اتخاذ القرار والمكانة الاجتماعية الاقتصادية بوجه عام، وإدارة أفضل للمخاطر. لكن على الرغم من الأدلة غير الموثقة على المنافع المتعددة، لا يوجد إلا القليل من التحليلات (دوفينداييك وآخرون، 2011)، والأدلة الموجودة متفاوتة. فعلى سبيل المثال، ساعد تقديم مدخرات للصغار الذين تيتموا بسبب الإيدز في أوغندا على زيادة طموحاتهم

فيما يخص التعليم الثانوي ونتائج الامتحانات الابتدائية (كيرلي وآخرون، 2010). لكن البيانات المستمدة من ملاوي أظهرت أن التمويل البالغ الصغر أدى إلى انخفاض المواظبة على التعليم الابتدائي بين بنات المقترضين (شيمامورا ولاستاريا كورنيل، 2010).

عند تقييم أثر برامج الحماية الاجتماعية، يتمثل تحد كبير في النظر إلى التأثير الجماعي للجهود المتكاملة لا عزل تأثير نتائج منفصلة (انظر الفصل السادس: الشراكات). فعلى سبيل المثال، تشير الأدلة إلى أن برامج التحويلات النقدية في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل، وخصوصاً في أمريكا اللاتينية، كان لها أثر على الحصول على التعليم، وخصوصاً التعليم الابتدائي، لكن هناك حاجة إلى مزيد من الفهم لتأثيرها على المداومة على التعليم ونواتج التعلم (اليونسكو، 2015).

التصدي للتحيز القائم على نوع الجنس ممكن بالعمل سوياً

بما أن المساواة بين الجنسين في التعليم لا يمكنها أن تعمل بمفردها، وأن تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم لن تكون له بالضرورة عواقب مباشرة بالنسبة لتمكين المرأة وحريتها الاقتصادية، هناك حاجة إلى مزيد من الانخراط الشمولي على المستوى المجتمعي، مع إدراك التحيزات المؤسسية والثقافية وضمان إشراك الرجال في هذه العملية.

الحد من التحيز القائم على نوع الجنس باستخدام الرؤى السلوكية المتبصرة في وضع السياسات. بما أن السلوك غالباً ما يكون دفيناً بعمق، فإن إدراك التحيزات اللاشعورية والتحيزات التلقائية يمكنه المساعدة في تصميم استراتيجيات أكثر فعالية على المستوى المؤسسي للمساعدة على الحد من الأثار السلبية للتحيز القائم على نوع الجنس (انظر الفصل الأول: الكوكب) (بوهنيت، 2016). أدى إدخال خدمة التلفزيون الكابلي في أرياف الهند، والذي نتج عنه زيادة المعلومات حول الأساليب الحياتية البديلة، إلى تحسن في المواقف والسلوكيات تجاه الجنس الآخر بين عامي 2001 و2003 (جنسن وأوستر، 2009). ووجد تحليل لاختبار القدرات الدراسية الأمريكي أن احتمال المجازفة والتخمين من جانب النساء أقل في هذه الاختبارات (بالديجا، 2014)؛ وأدى هذا إلى إعادة تصميم الاختبار لإلغاء الجزاء المفروض على الأجوبة الخاطئة من أجل الحد من التحيز القائم على نوع الجنس (بوهنيت، 2016).

> تبيَّن أن وجود قيادات إناث في الهند يقلص الفجوة بين الجنسين في طموحات الفتيات وارتقائهن في التعليم

وتؤكد الدراسات على أهمية وجود نماذج تُحتذى من الإناث. فقد تبين أن وجود قيادات إناث في الهند يقلص الفجوة بين الجنسين في طموحات الفتيات وارتقائهن في التعليم (بيمان وآخرون، 2012). ووُجد أن الطالبات يحققن أداء أفضل من الرجال في مقررات الرياضيات والعلوم التمهيدية إذا تولى تدريسها عضو هيئة تدريس أنثى، ويزيد احتمال اشتغالهن بمهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (كاريل وآخرون، 2009). حسّنت ملاحظة الطالبات للخبيرات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتفاعلهن معهن مواقف الطالبات تجاه هذه المجالات (Stout et al., 2011).

الرجال والنساء يعملون معاً. والتركيز على مبادرات المرأة ليس كافياً. بل يجب أن يعمل الرجال والنساء سوياً لبلوغ حياة متوازنة بين الجنسين. فقد وجد تحليل نتائج الاستقصاء الدولي للرجال والمساواة بين الجنسين المستمدة من 10490 رجلاً تتراوح أعمارهم بين 18 و59 سنة في 8 بلدان (البوسنة والهرسك والبرازيل وشيلي وكرواتيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية والهند والمكسيك ورواندا) أن تعليم الرجال ودخلهم، والممارسات المنصفة في البيوت التي قضى فيها الرجال طفولتهم، ارتبطت بمواقفهم تجاه الإنصاف. انعكست مواقف الرجال المنصفة في ممارسات مثل المزيد من المشاركة في البيت، وتدني استخدام العنف وازدياد مستوى الرضا عن العلاقة والإشباع الجنسي؛ ووجد أن تعليم الرجال وتعليم أمهاتهم مرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتقدم نحو المساواة بين الجنسين، ما عدا في الهند. ويمكن أن يجادل البعض بأهمية التعلم فيما بين الأجيال في بيت الطفولة، حيث يمكن للآباء الذين يشاركون بدرجة أكبر من المساواة المساعدة على تشجيع الحد من الأدوار النمطية الجامدة للجنسين (ليفتوف وآخرون، 2014).

فباستخدام بحث مستند إلى استقصاء حول المواقف المنصفة للجنسين، طور معهد بروموندو برنامجي "الرجال" و"النساء" في البرازيل. فاشتمل برنامج الرجال على جلسات تثقيفية جماعية وحملات يقودها الشباب ونشاط لإحداث تحول في القوالب النمطية المستندة إلى نوع الجنس بين الرجال الشباب. وأما برنامج النساء فساعد النساء الشابات على تحدي القوالب النمطية المستقرة بعمق. وقد أشيد بهذا البرنامج، المطبّق الآن في أكثر من 20 بلداً، باعتباره أفضل ممارسة في تشجيع المساواة بين الجنسين. ووجدت تقييمات حلقات العمل التثقيفية التي عقدها معهد بروموندو مع الرجال الشباب لمنع العنف القائم على نوع الجنس وتشجيع المساواة بين الجنسين في البرازيل وشيلي والهند ورواندا أنها أفضت إلى تغييرات كبيرة في المواقف المنصفة للجنسين وانخفاضات كبيرة في العنف الذي يتم الإبلاغ به ذاتياً ضد الشريكات (معهد بروموندو، 2012). وتهدف حملة بروموندو "الرجال مهتمون" في البرازيل وإندونيسيا ورواندا وجنوب إفريقيا إلى تنفيذ دورات تثقيفية جماعية والتركيز على

أدوار الرجال في الأبوة النشطة وتقديم الرعاية؛ بما أن انخراط الآباء يدعم تطور الأولاد ويعزز نماذج الجنسين الإيجابية للجيل المقبل، ويعود بالنفع على صحة الرجال والنساء ونتائجهم الاقتصادية (ليفتوف وآخرون، 2015).

وتستهدف كثير من المشاريع المجتمعية المشتملة على تدخلات الرجال والنساء الذين يعملون سوياً من أجل علاقات أكثر إنصافاً بين الجنسين. ففي جنوب إفريقيا، أشرك برنامج "ستيبنغ ستونز" الشباب والشابات في تدخل مشترك معنيّ بالصحة الجنسية والمساواة بين الجنسين والتمكين الاقتصادي، وبرهن على نتائج إيجابية في زيادة دخل النساء والرجال والحد من عنف العشير وخلق مواقف أكثر إنصافاً تجاه الجنس الآخر (جوكيس وآخرون، 2014). ويشجع مشروع "توستان" في السنغال النساء والرجال على مناقشة حقوق الإنسان سوياً وتطوير أعراف مجتمعية جديدة تتمحور حول تحقيق المساواة للرجال والنساء (جيلسبي وميلتشنج، 2010). واستعمل برنامج لمحو أمية الكبار في أرياف نيبال نهجاً يقوم على المشاركة والتمكين الاجتماعي لزيادة تقدير الأسرة والمجتمع لأعمال المرأة غير مدفوعة الأجر بإشراك النساء المهمشات وبعض الرجال في جمع بيانات حول استخدامهن للوقت. وحقق البرنامج توزيعًا أكثر إنصافاً لأعمال الرعاية غير مدفوعة الأجر التي تقوم بها المرأة في أرياف نيبال، وساعد على جعل النساء فاعلات أكثر نشاطاً في المجالات العامة (مارفاتيا وموسيه، 2013).

بإمكان التعليم أن يسهّل جهود الابتكار في تقديم الخدمات

فهناك دراسات عديدة تشير إلى إمكانية الجمع بين التعليم والمعلومات والإستراتيجيات الأخرى من أجل تحسين تقديم الخدمات. فعلى سبيل المثال، تعرّض المواطنون منخفضو الدخل الذين تقدموا بطلبات للحصول على بطاقة تموين غذائي للتجاهل غالباً في الهند، لكن من تقدموا منهم بطلبات رسمية للحصول على معلومات عن وضع طلباتهم والأزمنة اللازمة للنظر فيها على مستوى المقاطعة، وذلك استناداً إلى قانون الحق في المعلومات لسنة 2010، نجحوا في الحصول على البطاقات (بيساكين وبينتو، 2010). وهكذا جُمع بين زيادة الوعي (بالطلبات الرسمية للحصول على المعلومات) وبناء القدرات (لتقديم الطلبات) وبيئة قانونية مؤاتية لتحسين الحصول على الخدمات.

ويمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتنفيذ تدخلات ومبادرات مبتكرة تهيئ المواطنين لتحسين تقديم الخدمات العامة وتزيد المشاركة الديمقراطية. فعلى سبيل المثال، بإمكان الاعتماد على تكنولوجيا كالهواتف الجوالة ومنصات الحكومة الإلكترونية المساعدة على علاج نقص القدرات الإدارية (الأمم المتحدة، 2014). ويعتمد النجاح على مدى تطوير مقدمي الخدمات من القطاعين العام والخاص للأنظمة، وكيف يصل المواطنون إلى هذه الأدوات، ومَن منهم يصل إليها.

بإمكان مبادرات المساءلة الاجتماعية تحسين توفير الخدمات، مما يزيد الشفافية والمساءلة، فضلاً عن مشاركة المواطنين بآرائهم في صنع القرار (فوكس، 2015). فعلى سبيل المثال، تُستخدم طريقة وضع الميزانية التشاركية الآن في أكثر من 1500 مدينة حول العالم، حيث يشارك المواطنون في القرارات بشأن كيفية إنفاق نسبة من الميزانية البلدية أو المحلية (دياس وآخرون، 2014).

لكن تدني مستويات التعليم سيعوق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا أو التدخلات المبتكرة. وفي البلدان منخفضة الدخل، يحدّ تدني معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الكبار وتدني مستويات التحصيل العلمي من الوصول إلى المبادرات والخدمات الحكومية المستندة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الأمم المتحدة، 2014). وترتبط الفجوة الرقمية بتوافر البنية التحتية والأدوات، لكنها ترتبط أيضاً بالتفاوت في التعليم والمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2001). ويحتاج المواطنون إلى تدريب وتعليم للاستفادة من خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعتبر المعرفة بالحاسوب محورية في ضمان قبول المواطنين إياها وإقبالهم عليها. في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تشمل التحديات الأكثر شيوعاً أمام مبادرات الحكومة الإلكترونية قضايا اللغة، ومعرفة القراءة والكتابة، والقدرات البشرية، بالإضافة إلى البنية التحتية والأطر القانونية وإمكانية الوصول إلى الإنترنت (نوكهو وإسلام، 2013).

كذلك وُجد أن طريقة وضع الميزانية التشاركية في بيرو تكون أقل فعالية وعرضة لهيمنة النخب عليها عندما يكون السكان أقل معرفة بالقراءة والكتابة ويفتقرون إلى الوصول إلى المعلومات باللغات المحلية (دياس وآخرون، 2014). وقد تبيّن أن المشاركين أصحاب المستويات الأعلى من التعليم يتمتعون بتأثير أكبر على الاجتماعات التشاركية (جانزوا وفرانسيس، 2012). اعتُبرت طريقة وضع الميزانية التشاركية في مدينة لا سيرينا الشيلية ناجحة لأن رئيس البلدية شدد على تثقيف المجتمع المدني (Cabannes, 2014).

> "تدريب وتطوير المُيسرين، الذين يسمون "قادة طبيعيون"، هو الطريق الأساسية التي ساعد بها التعليم على التأثير على أفراد المجتمع المحلي وتيسير تحسينات في ممارسات الصرف الصحي"

وقد حقق الالتزام المجتمعي والتدريب تغييرات مستدامة في خدمات الصرف الصحي في المناطق الريفية.

فعلى الرغم من صعوبة تغيير السلوك المغروس كممارسات الصرف الصحي، فإن الالتزام المجتمعي - من خلال ميسرين مجتمعيين ملتزمين - أدى إلى نجاح كبير مستدام في خدمات الصرف الصحي في المناطق الريفية. كان تغيير ممارسات الصرف الصحي، كالتغوط في العراء، عملية صعبة، ويتطلب ارتباطها بالأعراف الثقافية والذهنيات تغييرات ممنهجة على مستوى المجتمع المحلي. وأبرز نجاح تحقق في تغيير ممارسات الصرف الصحي في العقود الأخيرة هو برنامج المرافق الصحية الشاملة بقيادة المجتمع المحلي، الذي نُفذ في أكثر من 60 بلداً وأُدرج في الخطط الوطنية في أكثر من 20 بلداً (البنك الدولي، 2015أ).

ما يجعل هذا البرنامج مختلفاً عن التدخلات الأخرى هو استخدامه المجتمع المحلي لتشكيل الأعراف. ويتمثل هدف هذا التدخل في تغيير الأعراف المجتمعية بإثارة الاشمئزاز والشعور بالخزي من التغوط في العراء. وهو يعتمد اعتماداً شديداً على مُيسرين مجتمعيين أساسيين، ويتوّج باحتفال بخلو القرية من التغوط في العراء. كانت لأفراد المجتمع المحلي ذوي الحد الأدنى من التدريب المتخصص أهمية بالغة في التوعية والتأثير على التغيير المرتبط بالصرف الصحي. ويعتبر تدريب وتطوير المُيسرين، الذين يسمون "قادة طبيعيون"، الطريق الأساسية التي ساعد بها التعليم على التأثير على أفراد المجتمع المحلي وتيسير تحسينات في ممارسات الصرف الصحي. وقد أُضفي الطابع المؤسسي على هؤلاء القادة الطبيعيين والمستشارين المجتمعيين في الحكومة المحلية في بلدان كثيرة. جادل خبراء بأن تعميم هذه الممارسة ابتكار كبير في المساعدة على توسيع نطاق برنامج المرافق الصحية الشاملة بقيادة المجتمع المحلي. وأدى البرنامج إلى تغير عميق في ممارسات وسياسات الصرف الصحي، وإن كان الخبراء ينبهون إلى عدم ربط النجاح بأدوات ومؤشرات محددة لا بتمكين أفراد المجتمع المحلي وتثقيفهم (كافيل وآخرون، 2015؛ كار 2014).

خاتمة

إذا نُظر إلى التنمية الاجتماعية باعتبارها الحق في حياة صحية ومُمكنة، فمن الواضح أن التعليم من العوامل القوية المساعدة على التمكين وجانب مهم من جوانب التنمية الاجتماعية. وسواء فهمنا التعليم كمعرفة ومهارات يكتسبها الصغار في المدارس أو كبنية تحتية يمكن استخدامها لتنفيذ التدخلات، فإن التعليم محوري في ضمان قدرة الناس على عيش حياة صحية وتحسين حياة أولادهم. ويمكن أيضاً أن يكون للتعليم آثار تحويلية قوية في النهوض بالمساواة بين الجنسين في المجتمع وتعزيز الولاية والتعبير عن الرأي والمشاركة للفئات السكانية المستضعفة، التي تغلب عليها المراهقات والنساء.

وتوضح الأدلة أيضاً أن أنظمة التعليم ونتائجه متشابكة مع القطاعات الأخرى. ويعتبر توافر الأنظمة الصحية ومصادر التغذية والمياه والطاقة الكافية محورياً للتعليم؛ فالحالة الصحية للرضع والأطفال تحدد قدرتهم على التعلم، ويمكن استخدام البنية التحتية الصحية لتنفيذ التدخلات التعليمية، ولا غنى عن حصول المعلمين على الرعاية الصحية الجيدة من أجل قطاع تعليم قادر على أداء وظائفه. في نهاية المطاف، هناك حاجة إلى التقارب بين تخطيط سياسات التعليم وتخطيط سياسات الصحة والتغذية والمياه والصرف الصحي والطاقة لتشجيع نهج شمولي في التنمية البشرية والتصدي لتحديات الفقر متعددة الأبعاد.

وفي الوقت نفسه فإن تقدم التعليم ليس كافياً للتصدي لتحديات التنمية الاجتماعية. فما زال التهميش والتمييز وأوجه الحرمان بحق مختلف الفئات المستضعفة مستمرين بقوة في معظم المجتمعات. وفوق ذلك فإن التقدم المحرز في زيادة التحصيل العلمي للفتيات لم يكن له أثر مباشر على فرصهن الاقتصادية والحياتية. تحقيق مساواة حقيقية بين الجنسين والحد من عدم المساواة والتأثير على السلوك المرتبط بالصحة والرفاه يتطلب استراتيجيات متعددة الوجوه تشمل وتشرك قطاعات أخرى تتجاوز حدود التعليم.

هوامش ختامية

1. تعتمد المناقشة المتعلقة بالمساواة بين الجنسين الواردة في هذا القسم وسائر الفصل اعتماداً كبيراً على المنشور (بيبين فاوهان) .(2016)
2. ومن المهم أن ننوه إلى أن ارتفاع مستويات التعليم قد يشجع أيضاً مستوى أعلى من الإبلاغ عن العنف.

ينظر الطلاب من خلال نافذة فصل دراسي محطمة في مدرسة يروا الأساسية بمدينة مايدوغوري بولاية برنو التي دمرها تنظيم بوكوحرام خلال الهجمات التي وقعت بين عامي 2010 و2013. كانت هذه المدرسة التي تأسست عام 1915 أول مدرسة أساسية في شمال شرق نيجيريا.

بعدسة: بيد شبيارد/ هيومان رايتس ووتش

الفصل

4

السلم: المشاركة السياسية والسلام والوصول إلى العدالة

نحن مصممون على تعزيز وجود مجتمعات سلمية وعادلة وشاملة تخلو من الخوف والعنف. لن تتحقق التنمية المستدامة بدون السلم ولن يتحقق السلم بدون التنمية المستدامة.

- جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة

رسائل رئيسية

لا يتحقق المزيد من السلم بوصول التلاميذ إلى المدرسة، لكن نوع التعليم المناسب هو الذي يحقق الفائدة.

النزاع والعنف يدمران الأنظمة التعليمية في هذه الأثناء.

---

1 **من المتوقع على الأرجح أن يحفز التعليم الأفراد للمشاركة في العمليات السياسية بشكل بنّاء. بعيدًا عن العنف.**

أ. حملات التعليم والتواصل تعلم الأفراد كيفية المشاركة في السياسة والوصول إلى المعلومات السياسية.
ب. يعزز النمط المناسب من التعليم والتدريس الانتقال إلى المزيد من الأنظمة السياسية التشاركية.
ج. تتجه الأنظمة الديمقراطية نحو إيجاد المزيد من التعليم الجيد والأفضل.

---

2 **التعليم الأفضل مرتبط بشكل جليّ بزيادة عدد النساء الموجودة في القيادة السياسية.**

أ. المساواة بين الجنسين بعيدة كل البعد عن التطبيق على أرض الواقع.
ب. تمتلك المرأة المتعلمة مهارات أكثر لتولي أدوارًا سياسية.
ج. عندما يتواجد عدد أكبر من النساء في الحياة السياسية تتقلص الفجوات بين الجنسين في التعليم.

---

3 **التعليم الذي يحقق المساواة ويوفر مواد التدريس والتعليم الشاملة هو أداة وقائية قوية وبلسمًا شافيًا من النزاع.**

---

4 **يسبب الصراع خسائر كبيرة متزايدة على الأنظمة التعليمية.**

أ. يتعرض الأطفال والمعلمون والمدارس لاعتداءات متكررة.
ب. المشردون قسرًا، وعلى الأخص الأطفال والشباب، بحاجة ماسة للوصول إلى التعليم.
ج. هناك أشكال أخرى من العنف الذي يشكل مصدر قلق، من بينها التنمر القائم في المدارس والعنف الجنسي.

---

5 **من الأفضل إقرار التعليم في برامج بناء السلم لدوره في تسوية النزاعات.**

---

6 **يقلّل التعليم من الجرائم وأعمال والعنف ضد الأطفال والشباب.**

---

7 **وتساعد البرامج التعليمية الأشخاص المهمشين على الوصول إلى العدالة والحماية القانونية.**

يساهم التعليم ومحو الأمية في المزيد من المشاركة السياسية. 97
العلاقة بين التعليم والنزاع متعددة الجوانب. 103
يؤدي التعليم دورًا رئيسيًا في بناء نظام عدالة فعّال..... 110
الخلاصة..... 111

من الممكن منع العنف ومن المرجح إقرار السلام في المجتمعات التي تتواجد فيها مؤسسات ديمقراطية وتمثيلية تشارك فيها المرأة والأقليات والفقراء والأثرياء على حد سواء. قد تلجأ الجماعات المهمشة إلى النزاع والعنف إذا لم تتوفر بدائل سلمية لحل مشاكلهم. من المتوقع أن تصل نسبة الأفراد الذين يعانون من الفقر المدقع في الدول المعرضة لمستويات عالية من العنف إلى 62% بحلول عام 2030 (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015).

للتعليم دور رئيسي في المساهمة بالمشاركة السياسية والإدماج اللازمين لضمان الوئام الاجتماعي ومنع التوترات والحد منها في المجتمعات التي يسود فيها "السلم والعدالة والوئام" والمجتمعات "التي تخلو من حالات الخوف والعنف" كما جاء في البيان المشار إليه أعلاه في مقدمة أهداف التنمية المستدامة لعام 2030.

يتطلب السلم الدائم أيضًا نظام عدالة فعّال يقدم للمواطنين، بصرف النظر عن أوضاعهم الاجتماعية، بدائل مشجعة عن العنف لحل نزاعاتهم الشخصية والسياسية. إذا لم يتمكن الأفراد من الوصول إلى العدالة لمعالجة احتياجاتهم القانونية والتأكيد على حقوقهم وحمايتها، فمن المرجح أن يلجئوا لوسائل العنف التي تؤدي إلى تقويض دعائم ومرتكزات السلم.

يقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام. يستهل هذا الفصل بتوثيق الروابط بين التعليم والسياسة، مبينًا أن التعليم يقدم إمكانيات تحولية للمشاركة والإدماج والدعوة والديمقراطية. ثم يتطرق إلى العلاقة متعددة الجوانب بين التعليم والنزاع والعنف، وتحديدًا في سياق التعليم المنقوص والجائر والمتحيز. ويبين هذا الفصل أن التعليم يمكن أن يساهم في تأجيج النزاع، ولكنه أيضًا قادر على الحد من النزاع أو القضاء عليه. ويوضح الفصل أيضًا كيف يمكن للتعليم أن يؤدي دورًا حاسمًا في بناء السلم ومعالجة العواقب الوخيمة لإهماله. ويتطرق الفصل إلى التعليم والعنف غير المرتبطين بالنزاع والحرب. يقدم القسم الأخير أدلة على كيفية مساهمة المبادرات التعليمية، وعلى الأخص المبادرات التي تحركها منظمات المجتمع المدني، في وصول المجموعات السكانية المهمشة إلى العدالة.

> "التعليم مكون رئيسي لاكتساب المعرفة السياسية."

التعليم ومحو الأمية يساهمان في المزيد من المشاركات السياسية.

يتعلق الإدماج السياسي بتسيير المشاركة في جميع أنحاء الوسط السياسي وليس في الانتخابات فقط. فالمشاركة الفعّالة في العمليات السياسية تمكن الأفراد من فهم الأسباب المخفية للمشاكل الاجتماعية ومعالجتها على المستويين المحلي والعالمي. وتؤدي أيضًا إلى وجود جمهور ناخبين وكيان سياسي أكثر تمثيلاً للمجتمع وتضع الحكومات أمام مسئولياتها بشكل فعّال وتساعد على ترسيخ الحقوق المكفولة دستوريًا. التعليم هو أحد المكونات الجوهرية لاكتساب المعرفة السياسية رغم أن فرص التعليم ترتكز على توافر المعلومات والتحرر من القيود أو الرقابة.

التعليم يهتم بزيادة المعرفة السياسية

تتطلب المشاركة السياسية المعرفة والاستيعاب. المثقفون هم على الأرجح أكثر الناس درايةً بالحقائق المرتبطة بالجهات الفاعلة الرئيسية وممارساتها في النظام السياسي. في مقاطعة بوسيا التابعة لإقليم غرب كينيا السابق، حقق برنامج للمنح الدراسية للفتيات المنتميات لجماعات عرقية مهمشة سياسيًا إلى زيادة مشاركتهن في الأنشطة المدرسية في المرحلة الثانوية وإثراء معرفتهن السياسية. وارتفعت احتمالية قراءة الفتيات المنتفعات من البرنامج للصحف التي تنقل الأحداث السياسية الوطنية بنسبة 14%. كذلك، ازدادت المعرفة السياسية، على سبيل المثال، ارتفعت احتمالية ترشيح الفتيات اللواتي حصلن على منح دراسية للرئيس الأوغندي ووزير الصحة (فريدمان وآخرون، 2011).

وفي البلدان التي تتحدث فيها الأقلية اللغة الإدارية السائدة يتيح فهم هذه اللغة للأفراد الوصول إلى المعرفة السياسية على نطاق أوسع. برز التحصيل في التعليم الثانوي والجامعي في مالي، كأكثر عامل مؤثر على قدرة المستجيبين لتحديد أسماء رؤساء الجمعية الوطنية وحزب الأغلبية (بليك، 2015).

وبعيدًا عن الأنشطة المدرسية الرسمية، يمكن للتربية المدنية أن ترسخ معرفة سياسية محددة. ازدادت في جمهورية الكونغو الديمقراطية، المشاركة السياسية في عملية اللامركزية السياسية التي أقرها قانون 2007 بفضل برنامج رأي الناخب والمشاركة من خلال التربية المدنية الذي طُبّق في الفترة ما بين عامي 2011/2010. لقد شهدت محو الأمية عند الراشدين مستوى متدنيًا، لذا كان لابد من وضع إستراتيجية رئيسية لتنظيم دورات تعليمية مجتمعية باستخدام رسومات بسيطة وصور أخرى، الأمر الذي أدى إلى تحقيق مكاسب معرفية بارزة بالحصول على ثلاث إجابات صحيحة بشكل عام من أصل ستة أسئلة طرحت حول اللامركزية. وقد برز التأثير الأكبر في أوساط المشاركين الذين كان لديهم أقل قدر من المعلومات قبل بداية البرنامج (فينكل وروجو ميندوزا، 2013).

يساهم التعليم في تشكيل هيئة المشاركة الانتخابية

وبوجه عام، يعتبر التصويت أحد المشاركة السياسية الأقل طلبًا، ومن الممكن أن يوفر التصويت فرصًا متساوية للمشاركة للجميع. لكن الأفراد بحاجة إلى المعرفة والمهارات للتسجيل للإدلاء بأصواتهم وفهم المصالح والأضرار المترتبة والاهتمام بنتائج الانتخاب.

أحدث التعليم الرسمي في عدة بلدان بأمريكا لشمالية وأوروبا الغربية أثرًا على إمكانية قيام الفرد بالإدلاء بصوته في الانتخابات.[1] ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، أظهرت الدراسات أن الطلاب الحاصلين على المزيد من الأنشطة التعليمية، كالطلاب الذين يتعلمون في مجموعات صفية صغيرة والخاضعين لإشراف إضافي والمشاركين في أنشطة لا منهجية، شاركوا في الانتخابات بمعدلات عالية (سوندهايمر وغرين، 2010).

وفي بعض البلدان النامية، أدى تزويد المواطنين بمعلومات محددة إلى إحداث تأثير على إقبال الناخبين. في موزمبيق، تم تنظيم حملة تعليمية للناخبين بدعم من إحدى الصحف واتحاد يضم ثماني منظمات غير حكومية وبالتعاون معهما قبيل انتخابات عام 2009. قدمت ثلاثة أنشطة معلومات للناخبين ودعت إلى المشاركة في الانتخابات وهذه التدخلات هي: حملة تستند إلى إرسال المعلومات بواسطة خدمة الرسائل القصيرة لتوصيل المعلومات إلى الناخبين حول الانتخابات، وحملة الخط الساخن بواسطة خدمة الرسائل القصيرة لاستلام المعلومات حول سوء التصرف خلال الانتخابات ونشرها، وصحيفة حرة تركز على التربية المدنية. لقد رفعت هذه الأنشطة الثلاثة معًا نسبة الإقبال الرسمي على الانتخابات بما يقارب خمسة في المائة (أكير وآخرون، 2013).

تشارك النساء في العديد من الديمقراطيات الناشئة في الانتخابات بأعداد أقل من الرجال، وإذا شاركن في الانتخابات فمن المرجح أن يتبعن ما يفضله أزواجهن. في باكستان، قدمت حملة محايدة من الباب إلى الباب لنشر الوعي بين الناخبين قبيل الانتخابات الوطنية عام 2008 معلومات للنساء حول أهمية التصويت وسرية الاقتراع. وقد وجد أن احتمالية مشاركة النساء اللواتي تلقين هذه المعلومات في الانتخابات أكثر من النساء اللواتي لم يتلقين هذه المعلومات بفارق 12 نقطة في المائة، والأهم من ذلك أنه من الأرجح أن تختار هؤلاء النساء مرشحًا للانتخابات بشكل مستقل (جيني ومنصوري، 2011).

وعلى الرغم من ذلك، فسواء قرر المواطنون الذين يحظون بتعليم أفضل استخدام قدراتهم أو عدم المشاركة بشكل متعمد، فإن هذا يعتمد على السياق السياسي. عندما تعجز المشاركة الانتخابية عن تقديم مدخل حقيقي في العملية السياسية بسبب المضايقات التي تتعرض لها أحزاب المعارضة مثلاً، أو بسبب تحيز الهيئات القضائية، يعبر الناخبون عن استيائهم بالانسحاب من الحياة السياسية. في زيمباوي، شهدت انتخابات عامي 2002 و2005 سياسة قمعية شديدة ضد المعارضة، فاختار الأفراد الذين يحظون بتعليم أفضل خفض مشاركتهم في الانتخابات بشكل متعمد، ربما إيمانًا

> "شجعت حملة توعية الناخبين قبل انتخابات 2008 المرأة في باكستان، على الإدلاء بصوتها في الانتخابات بنسبة بفارق 12 نقطة."

منهم بأن التصويت من شأنه أن يضفي الصفة الشرعية على النظام الحاكم. لقد تبدد هذا التأثير السلبي للتعليم على المشاركة الانتخابية بعد انتخابات 2008 الأكثر تنافسًا نوعًا ما، تلك الانتخابات التي بادرت إلى وضع ترتيبات لتقاسم السلطة. وعاد الأشخاص الذين يحظون بتعليم أفضل إلى المشاركة في الحياة السياسية عندما سمحت الظروف السياسية لهم بذلك ليعبروا عن ميولهم السياسية بشكل له معنى (كروك وآخرون، 2015).

حملات تعليم الناخبين قادرة على الرد على التجاوزات الانتخابية.

في البلدان الديمقراطية الجديدة منخفضة الدخل، تزيد الانتخابات في بعض الأحيان نزعة التوجه نحو النزاع المدني. تقدم كينيا ونيجيريا وزيمبابوي أمثلة على الدوائر الانتخابية التي شهدت آلاف الوفيات. من الممكن أن يؤمّن السياسيون الأصوات الانتخابية من خلال إثارة الجشع والتنافس والخوف. ومن الممكن أن تخفف حملات تعليم الناخبين المصممة على نحو جيد هذا السلوك. جرى في نيجيريا، تنظيم حملة مناهضة للعنف في الفترة المتبقية حتى الانتخابات الوطنية والرئاسية عام 2007، تم خلالها عقد اجتماعات على مستوى المدن والمسرح الشعبي وتوزيع المواد من الباب إلى الباب. خففت تلك الحملة من الترهيب وارتفع عدد الناخبين بنسبة 10% في الأماكن التي نفذت فيه الحملة، فيما تحدث المراسلون المستقلون عن انخفاض في وتيرة العنف (كولبير وفايسينتي، 2014).

في أحياء نيودلهي الفقيرة بالهند، قدمت الصحف التي وزعت حملة من الباب إلى الباب معلومات حول أداء المرشح للمنصب واثنين من المرشحين الآخرين فضلاً عن ومؤهلاتهم في جولة الانتخابات التشريعية عام 2008. تلك الحملة لم ترفع من مستوى إقبال الناخبين بنسبة 4% فحسب، بل إنها خفضت قرابة 20% من سياسة شراء الأصوات كإستراتيجية انتخابية متبعة (بانيرجي وآخرون، 2011).

يساعد التعليم الأفراد على إيصال أصواتهم للعالم

مع أن التصويت يعتبر نموذجًا محوريًا في المشاركة السياسية، إلا أن الانتخابات ليست النمط الوحيد للمشاركة السياسية أو المدنية التي يمارس من خلالها المواطنون المراقبة والتأثير المنتظم على الجهات الفاعلة في الحكومة ومسائلتها. هناك مجموعة واسعة من الأنشطة السياسية التي يمكن أن تنقل مطالب أكثر دقة وتولّد ضغوطات أكبر من مجرد التصويت لمرة واحدة. التعليم الأفضل يساعد الأشخاص على التفكير النقدي والمشاركة السياسية في هذه الأنشطة على نحو أكبر. ويمكنه أيضًا أن يرفع من مستوى التمثيل بواسطة الجماعات المهمشة،

المربع 4-1

التعليم الأفضل ومشاركة المرأة في هيئات صنع القرار الوطنية والمحلية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا.

شهدت السنوات الأخيرة قفزة نوعية في تمثيل المرأة. على سبيل المثال، يتم انتخاب النساء أكثر من أي وقت مضى أعضاء في الجمعيات الوطنية، بما في ذلك الأرجنتين والبرتغال ورواندا. شهد المعدل العالمي صعودًا، وفي عام 2004 اقترب من 22% - لكنه بعيد عن المساواة، لكن التحسن وصل إلى أكثر من 14% في عام 2000. إن اعتماد تدابير عمل إيجابية، مثل نظام الحصص في القوائم الانتخابية الحزبية أو المقاعد المخصصة - ساهم بشكل حاسم في تسهيل دخول المرأة إلى الجمعيات الوطنية.

ومع ذلك، ظل تمثيل المرأة في الحكم المحلي دون المستوى. ووفقًا لأحد التقديرات، 16% فقط من مناصب رؤساء البلديات في العواصم العالمية كانت من نصيب النساء في عام 2015. ولا يزال تمثيل المرأة ضئيلاً جدًا في المناصب التنفيذية الحكومية أيضًا، ومحصورًا أساسًا في مناصب التنميط الجنسي.

تشمل الحواجز الهيكلية لمشاركة المرأة وتقدمها في المشاركة السياسة التمثيلية الرسمية كل من النقص النسبي في الموارد اللازمة لدعم تحرك المرأة في السياسة، وعبء العمل الإضافي الملقى على عاتقها، وهوما يحرمها من تخصيص الوقت الكافي للانخراط في الحياة السياسية، وسيادة النماذج الذكورية في الحياة السياسية والهيئات الحكومية المنتخبة، والقيم الثقافية التي تحول دون مشاركة النساء في الحياة العامة.

ولكن تعليم الفتيات يساعد على منح المرأة المهارات اللازمة لتولي أدوارًا قيادية في الحياة العامة - في المجالس المحلية والمكاتب الوطنية والهيئات الدولية. في العديد من البلدان، مثل سيراليون، تشعر المرأة التي تنخرط في الحياة السياسية بالنقص في كثير من الأحيان لعدم حصولها على التعليم الكافي والمشاركة في الحملات والخطابة. اكتشف في دراسة اعتمدت على تاريخ حياة القياديات النسائية في مختلف المستويات الحكومية في ثمانية بلدان، من بينها البرازيل ومصر وغانا، أن النساء اللاتي حصلن على مستويات تعليمية عليا تقلدن مناصب عليا في الحكومة.

إن زيادة تمثيل المرأة في الحياة السياسية والمناصب العامة يمكن أن يقلل أيضًا من التفاوت بين الجنسين في التعليم ويقدم نماذج إيجابية لنساء أخريات لرفع مستوى التطلعات والإنجازات التعليمية للنساء، وبالتالي تحسين مستويات التحصيل العلمي للإناث. يؤدي ازدياد عدد النساء المشاركات في الحياة السياسة المحلية بنسبة 10% إلى زيادة بنحو 6% في 16 ولاية كبرى في الهند، في إكمال المرحلة الابتدائية، مع تأثير أكبر على تعليم الفتيات. وكذلك، في القرى التي تم فيها تعيين امرأة قيادية في دورتين انتخابيتين، تقلصت الفجوة بين الجنسين في التطلعات الوظيفية بنسبة 25% عند الآباء و32% عند المراهقين.

المصادر: بيمان وآخرون (2012)؛ بورشي (2013)؛ كاستليجو (2009)؛ دومينيجووآخرون (2015)؛ مونتيريو (2012)؛ باولي (2005)؛ تادروس (2014)؛ يوسي إل جي (2015)؛ هيئة الأمم المتحدة للمرأة (2011، 2015).

كالنساء (**المربع 4-1**).

من النماذج المباشرة للمشاركة السياسية هو التعاقد مع ممثل عام لطلب معلومات أو التعبير عن رأي. ارتفعت احتمالية طلب معلومات من الحكومة بين الراشدين الحاصلين على تعليم جامعي في 102 بلدًا إلى أكثر من نسبة 60% مقارنة مع الحاصلين على تعليم أساسي أو أقل من ذلك، ونسبة 84% احتمالية أكبر في أن يطالبوا بتلك المعلومات في البلدان النامية (مشروع العدالة العالمية، 2015). ارتبطت في ساحل العاج وغانا، مستويات التعليم الرسمي العليا باحتمالية كبيرة للتعاقد مع مسئول منتخب (ماك-لين، 2011).

من المتوقع أيضًا أن يسمع الأشخاص الذين يحظون بتعليم أفضل أصواتهم من خلال المشاركة في الاجتماعات والعمليات السياسية والمجتمعية. توصل تحليل يستند إلى بيانات حديثة مستمدة من أكثر من 27000 مستجيب في 20 بلدًا ديمقراطيًا ناشئًا من دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن احتمالية مشاركة الأشخاص الحاصلين على التعليم الأساسي في اجتماعات تعقد على مستوى المجتمع تزيد لنسبة 3 نقاط في المائة أكثر من الأشخاص الذين لم يحظون بالتعليم. أما بالنسبة للأشخاص الحاصلين على التعليم الثانوي وما بعد الثانوي، فإن نسبة التأثير بلغت حوالي الضعفين (ساكسون، 2014). في بينين، زادت احتمالية أن يصبح الراشدون الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية الأولى التي أسسها الفرنسيون أعضاء حزبيين بنسبة 32% وقياديين في حملات انتخابية بنسبة 34%، وشكلوا الأغلبية من بين عدد قليل من الأشخاص الذين صمدوا في الانتخابات السياسية (وانتشيكون وآخرون، 2015).

المدارس ليست المكان الوحيد للتنشئة السياسية. يؤدي المجتمع المدني دورًا مهمًا في تثقيف الشباب الراشدين وزيادة مشاركتهم السياسية، وتحديدًا على المستوى المحلي. في ريف السنغال، كشفت دراسة أُجريت على 1484 شخصًا في سن التصويت أن المستفيدين من البرامج التعليمية غير الرسمية التي تديرها منظمات غير حكومية كان من المرجح أن يتواصلوا مع مسئول سياسي أو شخص صاحب نفوذ للحصول على مساعدة في حل مشكلاتهم على مستوى المجتمع والأفراد. علاوةً على ذلك، رفعت هذه البرامج من نسبة المشاركة السياسية أكثر مما فعل التعليم الرسمي، ويعزى ذلك جزئيًا إلى تلقيهم التعليم بلغاتهم المحلية (كونزي، 2006، 2011).

تعزز برامج التعليم المدني المصممة جيدًا المشاركة السياسية

مشاركة الشباب في العمليات السياسية متدنية في العديد من البلدان. ذكرت الدراسة أن عبر 38 بلدًا مشاركًا في الدراسة الدولية للتعليم المدني والمواطنة (ICCS) في العام 2009، لم يشارك سوى عدد قليل فقط من التلاميذ البالغين من العمر 14 سنة في المنظمات، مثل مجموعات الشباب الحزبية والنقابات والمجموعات البيئية ومنظمات حقوق الإنسان (شولتز وآخرون، 2010).

من المرجح على نحو أكبر أن يحقق الطلاب الملتحقون بالمدارس التي توفر التعليم المدني المصمم على نحو جيد مشاركة فعّالة في الحياة السياسية. أقر معظم المعلمين من الدول الأوروبية المشاركين في دراسة التربية المدنية التابعة للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي 1999 (IEA) بأن تدريس التربية المدنية من شأنه أن يحدث فرقًا على التنمية السياسية والمدنية للطلاب: تتراوح النسب المتوافقة بين 53% في جمهورية التشيك و65% في قبرص إلى أكثر من 80% في مكان آخر (تورني-بورتا، 2002). علاوةً على ذلك، يمكن أن يكون للتربية المدنية آثارًا دائمة. أظهرت دراسة تستند إلى بيانات مستمدة من ثماني دول أوروبية، من بينها الدنمرك وبولندا وسلوفينيا، أن بعض المهارات المدنية والقيم السياسية المكتسبة من المدرسة ظلت باقية في سن الرشد (هوغي وفيلكينفيلد، 2008).

> "لقد كان للأنشطة التي ترتكز على الطالب، مثل الانتخابات المصغرة وحلقات المناقشة أثر على المشاركة السياسية"

تعتبر التربية المدنية في العديد من البلدان جزءًا من المنهج الإلزامي، سواء تم تدريسها في حصص دراسية منفصلة، أو دمجها مع موضوعات دراسية أخرى، أو تدريسها بطريقة تبادلية (يوريدايس، 2012). ومع ذلك، يعتمد تأثير التربية المدنية من الناحية النقدية على كيفية تصميم البرامج وأنواع طرق التدريس المستخدمة ونوعية الميسرين أو المدربين. قدمت منظمة صوت الطالب في الولايات المتحدة الأمريكية، في منهج الحملات الانتخابية دروسًا تعليمية لطلاب المدارس حول الانتخابات الوطنية والمحلية في العام الدراسي 2003/2002. يتضمن المنهج أنشطة مرتكزة على الطالب، مثل الانتخابات المصغرة والاجتماعات مع الأشخاص الذين يديرون حملات انتخابية لمناصب محلية وكتابة الرسائل والاستطلاعات الإلكترونية ومنتديات النقاش. وجد تقييم متابعة للطلاب بعد انتخابات 2004 أن المنهج أدى إلى خلق اهتمام متزايد ومستمر بأنماط سياسية رسمية من المشاركة، مثل التطوع في الحملات (باسيك وآخرون، 2008؛ سيفرستين وآخرون، 2009).

في جمهورية الدومينيكان وبولندا وجنوب إفريقيا، أظهر الطلاب الذين تلقوا برامج تربية مدنية تحت إشراف منظمات غير حكومية نشاطًا بارزًا في الحياة السياسية على الصعيد المحلي، وذلك - على سبيل المثال، من خلال حضور اجتماعات بلدية أو المشاركة في نشاطات تهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات في المجتمع. وقد كان الأثر أكبر عندما تعرض الأفراد بشكل متكرر للتربية المدنية، وعندما تم تدريس الرسائل بطرق تفاعلية وتشاركية، وعندما توفر لدى الأفراد ما يكفي من المصادر السياسية للرد على الرسائل المستلمة خلال التدريب (فينكل، 2002، 2003).

التعليم يحول الاستياء إلى تحركات مدنية بدون عنف

من حركة الاحتلال إلى الربيع العربي والاحتجاجات العارمة في شوارع البرازيل وتركيا، تستخدم الشعوب في أنحاء العالم وسائل تكتيكية سلمية للوقوف في وجه القمع والفساد والأنظمة السياسية والاقتصادية الجائرة. التعليم هو على الأرجح الوسيلة التي تدفع المواطنين الساخطين للتعبير عن شواغلهم ومخاوفهم من خلال تحركات سلمية، كالاحتجاجات والمقاطعة والإضرابات والتجمعات والمظاهرات السياسية والعصيان الاجتماعي والمقاومة. في الصين، اتفق المواطنون من حملة الشهادات الجامعية على ضرورة تحسين الديمقراطية، ليس هذا فحسب بل قدموا الدعم لأنماط متنوعة من المشاركة السياسية، كالمظاهرات الجماهيرية والتجمعات السياسية وقاوموا نظام الالتماس الحكومي الرسمي (وانج وآخرون، 2015).

تجري هذه التحركات السلمية خارج القنوات السياسية التقليدية، ما يميزها عن عمليات سياسية سلمية أخرى، مثل ممارسة الضغط ومساندة المرشحين وسن القوانين. ومن لا يحالفهم الحظ في الحصول على ما يريدون من النظام السياسي عبر المنظومة الانتخابية أو التواصل أو التفاوض المباشر، فهناك إجراءات مدنية سلمية من الممكن أن تجعل أصواتهم مسموعة ومن المحتمل إيجاد حل لقضاياهم. في دراسة اعتمدت على بيانات من 238 مجموعة عرقية في 106 دولة في الفترة من 1945 إلى 2000، وجدت الدراسة أن المجموعات العرقية التي تحظى بمستويات تعليمية عليا كانت تلجأ على الأرجح للمشاركة في احتجاجات سلمية أكثر من المجموعات التي تحظى بمستويات تعليمية أقل منها (شيكهوتدينوف، 2011).

> "اكتشفت دراسة أُجريت على 106 دولة أن الجماعات التي تحظى بمستويات تعليمية عليا أقل عرضة للمشاركة في احتجاجات عنيفة"

لا تتكلل جميع التحركات السلمية بالنجاح، لكن هذه التحركات هي بمثابة وسائل فعّالة لتحقيق تغيير اجتماعي وسياسي بارز. أظهر تحليل شمل 323 حملة مقاومة سلمية وغير سلمية لتغيير النظام ومقاومة الاحتلال والانفصال في الفترة من 1900-2006 أن فعّالية المقاومة السلمية كانت تمثل ضعفي المقاومة غير السلمية في تنحية الحكومات المتربعة على عرش السلطة. علاوةً على ذلك، من المرجح جدًا أن تتحول البلدان التي تستسلم فيها الأنظمة الاستبدادية للثورات السلمية إلى دول ديمقراطية وتمارس السلم الأهلي أكثر من الأنظمة التي تستسلم لثورات مسلحة (شينويث وستيفن، 2011). لقد شكل التحرك السلمي مكونًا مركزيًا في 50 عملية تحول ديمقراطي من أصل 67 عملية تحول في الفترة من 1973 إلى 2005 (جونستاد، 2010؛ كراتنيكي وأكرمان، 2005).

وفي بعض البلدان، قام بإشعال الاحتجاجات طلاب جامعيون غير حاصلين على وظائف مناسبة. في السنوات التي سبقت الربيع العربي، أدى توسيع نطاق التعليم في العالم العربي إلى زيادة عدد الأفراد الذين أكملوا مرحلة التعليم الأساسي وحققوا بعض التعليم الثانوي (وما بعد ذلك)، لكنهم لم يظفروا بثمرة التعليم في سوق العمل. وفقًا لإحدى الدراسات التي اعتمدت على منظمة مسح القيم العالمي في الفترة من عام 2005 إلى 2007، كان للأفراد الأكثر تعليمًا في بلدان الشرق الأوسط التي شهدت احتجاجات الربيع العربي النصيب الأكبر من المشاركة في المظاهرات والمقاطعة والإضرابات؛ وكانت الرابطة بين التعليم والاحتجاج السياسي أقوى بين الأفراد ذوي الدخل الرديء في سوق العمل (كومبانتي وكور، 2012).

الاستثمارات في التعليم والديمقراطية تدعم بعضها بعضًا

يؤدى الوصول الواسع والمتكافئ إلى التعليم النوعي الجيد دورًا مهمًا في تعزيز الممارسات والمؤسسات الديمقراطية. ساهمت مستويات محو الأمية المرتفعة الناتجة عن توسيع التعليم الأساسي الشامل في نصف عمليات تحول الأنظمة نحو مستويات عليا من الديمقراطية على مدى الفترة الممتدة من عام 1870 إلى 2000 (مورتين وواكزيارج، 2014). فكلما كان النظام الديمقراطي ثابتًا وراسخًا في البلد، ارتفعت مستويات التعليم لدى المواطنين المقيمين فيه. ومن المتوقع للمجتمعات التي تعيش في ظل حكومات تسيطر عليها الأقلية والتي باشرت بتوزيع التعليم على أساس المساواة أن تتحول إلى نظام الحكم الديمقراطي قريبًا (بورغينيون وفيردير، 2000). كشفت دراسة أجريت على 104 بلدًا في الفترة من عام 1965 إلى 2000 أنه حتى بعد مراقبة الجهود بين الدول، ظل توزيع التعليم على أساس المساواة هو العامل الرئيسي للتحول إلى الديمقراطية (كاستيلو-كلايمانت، 2008).

وفي العديد من البلدان، يؤدى الوصول الأكبر للتعليم الجامعي دورًا حاسمًا في تعزيز التحول إلى الديمقراطية وتثبيت الأنظمة الديمقراطية. الطلاب الجامعيون هم القوة المحركة للاحتجاجات الشعبية التي أسقطت العديد من الأنظمة الاستبدادية في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في وقت مبكر من سنوات التسعينات (براتون ووالي، 1997). فقد أظهرت دراسة أجريت حول بنين وغانا وكينيا والسنغال أن الممثلين المنتخبين الحائزين على تعليم جامعي شكلوا نواة التحالفات المعارضة للأحزاب التي بادرت إلى إجراء إصلاحات جديدة (باركان وآخرون، 2004).

كما يمكن للمساواة في التعليم للجميع أن تيسر الأنظمة الديمقراطية، كذلك تتجه الحوكمة الديمقراطية نحو إيجاد تعليم أعم وأفضل. لقد تأثر برنامج التعليم

الأساسي العالمي في أوغندا إلى حد كبير بعودة أوغندا إلى المنافسة متعددة المرشحين - إن لم تكن المنافسة متعددة الأحزاب - في عام 1996. قدم هذا البرنامج محفزات للحكومة لتطبيق البرنامج بنجاح بسبب التصورات التي من شأنها أن تحكم أداء الحكومة وفقًا لذلك. لقد قدم الناخبون في أوغندا تقييمًا فعليًا لأداء رئيسهم الشامل وكان برنامج التعليم الأساسي العالمي هو أحد الأسباب الرئيسية التي دعت لذلك (ستاسافيج، 2005).

تعد طريقة التدريس عاملاً مهمًا في تحقيق مخرجات التعليم السياسية

لقد تبين أن البيئة التعليمية المفتوحة التي تدعم المناقشات السياسية والقضايا الاجتماعية المثيرة للجدل والسماح للطلاب بالاستماع لمختلف الآراء والتعبير عن آرائهم تؤدي إلى مخرجات سياسية أفضل (دافيس، 2009). يكتسب الطلاب المعرفة حول العملية السياسية ويشاركون في التفكير المنطقي الواعي حول القضايا السياسية ويمارسون كيفية إجراء الحوار والجدال من خلال التفاعل مع النظراء والمعلمين والقادة السياسيين. وكذلك، فإن الطرق التفاعلية والتشاركية، مثل أداء الأدوار والتمثيل المسرحي وصناعة القرار في المجموعة لها تأثير على التوجيه السياسي للأفراد يفوق التأثير الذي يصنعه التعليم التقليدي القام على التلقين والاستظهار (هاربر ومانكون، 2012).

استنادًا إلى بيانات مستخلصة من 35 بلدًا مشاركًا في الدراسة الدولية للتعليم المدني والمواطنة (ICCS) في العام 2009، أظهرت دراسة حديثة أن الانفتاح في المناقشات داخل الغرف الصفية مع إتاحة الفرص أمام الطلاب لمناقشة الآراء والتعبير عن آرائهم حول القضايا السياسية والاجتماعية ارتبط بشكل إيجابي بإصرار الأفراد على المشاركة في الحياة المدنية والسياسية في المستقبل (كوينتيلير وهوغي، 2013). في إسرائيل وإيطاليا، تبين أن أجواء الغرف الصفية المفتوحة والمثيرة للاهتمام تساعد على مشاركة الطلاب مدنيًا وسياسيًا من خلال تعزيز فعّالية الذات بشأن المواطنة (إيخيلوف، 2007؛ مانجانيلي وآخرون، 2015). وبشكل أكثر تحديدًا، تعزز أجواء الغرف الصفية المفتوحة المشاركة السياسية من قبل الطلاب الذين ينحدرون من خلفيات اجتماعية-اقتصادية محرومة وذلك كما أظهرت دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية (كامبيل، 2008).

وفي جنوب إفريقيا، في مستهل عقد التسعينات، قدم برنامج الديمقراطية للجميع لمنظمة "ستريت لو" التربية المدنية للصفين 11 و12، تتضمن أنشطة تشاركية مثل دراسات الحالة وأداء الأدوار والتجارب المصغرة. وقد وجد أن الطلاب الذين تعرضوا لهذا البرنامج مرة واحدة في الأسبوع على الأقل هم أكثر قدرة على تحديد أسماء القادة السياسيين في جنوب إفريقيا بطريقة صحيحة وامتلاك معرفة أساسية حول الهيكلية الدستورية مقارنة بالطلاب الذين تلقوا دروسًا أقل في التربية المدنية أولم يتلقوها على الإطلاق (فينكل وإيرنست، 2005).

في غواتيمالا، تضمّن نهج التعليم التشاركي والتفاعلي لنمط المدارس الجديدة الموحدة في المدارس الريفية والأهلية كتب لحل تمارين وأدلة للمعلمين وطرق تدريس فعّالة ومتكاملة وتطوير المواد التعليمية ومشاركة مكثفة من المجتمع. وقد أظهر الطلاب في الصفين الدراسيين الأول والثاني الذين التحقوا بهذه المدارس سلوكيات ديمقراطية إلى حد كبير (بما في ذلك تبادل الأدوار والتعبير عن الآراء ومساعدة الآخرين وتسلم دور القيادة) مقارنة بنظرائهم في المدارس التقليدية (دوباسا وآخرون، 2002؛ ماجولون وسولانو، 2011).

تطبيق منهج تدريس يرتكز على المتعلم لا يتحقق بدون تحديات

إن تطبيق طريقة تدريس محورها المتعلم في الفصول أمر صعب باعتراف الجميع، وعلى الأخص في السياقات التي يتوفر فيها عدد ضئيل من الكتب المقررة والمواد الدراسية وكِبَر حجم الصفوف والأثاث غير الملائم (شويسفيرث، 2011). ومن الصعب أيضًا تطبيق هذه المنهجية في التدريس لأن طرق التدريس ترتبط في المحصلة بعلاقات القوة داخل الفصول وخارجها (ألتينيلكين، 2015). في أثيوبيا ونيروبي، تعارضت أبجديات طرق التدريس التي تركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية مع المفاهيم المحلية لهيكليات السلطة والطاعة والعلاقات بين المعلم والطالب (أوسيليفان، 2004؛ سيربيسا، 2006). وفي بعض دول شرق آسيا، تنتشر طرق التدريس التي تظهر سيطرة المعلم، حيث تناسب هذه الطريقة المجتمعات التي تولي أهمية للامتحانات واحترام المعلم (نجوين وآخرون، 2006).

تنعكس أيضًا البيئة السياسية في الخارج على السمات الداخلية في الغرف الصفية. تبين من خلال مقابلات أجريت مع معلمين وإدارات مدرسية في أنقرة بتركيا أن الطبيعة الاستبدادية للبيئات السياسية والاجتماعية جنبًا إلى جنب مع القيود المتزايدة على حرية الكلام أوصل للأطفال رسالة قوية مفادها أن الأصوات المعارضة لا تحظى بالترحيب والأسوأ من ذلك أنه لم يتم التساهل معها (ألتينيلكين، 2015).

العلاقة بين التعليم والنزاع هي علاقة متعددة الجوانب

وفقًا للتقديرات، قتل ما يزيد على 100000 شخص في النزاعات المسلحة عام 2014 في أعلى نسبة وفيات سجلت منذ 20 عامًا. لقد حدثت متغيرات إقليمية مهمة. فالشرق الأوسط كان المنطقة الأكثر تعرضًا لأعمال العنف مع ما جرى من تطورات في العراق والجمهورية العربية السورية المسئولة عن زيادة حصيلة الوفيات (ميلاندر، 2015). الأسباب الخفية للنزاع المسلح متعددة ومعقدة وانعدام التعليم النوعي الجيد - إن وجد - عامل أساسي موروث. لكن، في ظل ظروف معينة، يمكن أن يثير هذا الوضع تذمرات واسعة وتوترات وفوارق اجتماعية تدفع بالمجتمعات نحوا للجوء إلى النزاع المسلح.

التعليم المنقوص أو فرص التعليم غير المتكافئة تجعل المجتمعات أكثر عرضة للنزاع

عندما يُحرم عدد كبير من الأطفال من الوصول إلى التعليم النوعي الجيد، فإن حالات الفقر والبطالة واليأس الناجمة عن ذلك تصبح بمثابة وكلاء تجنيد للجماعات المسلحة. لقد توصل تحليل لـ 120 بلدًا على مدار 30 عامًا إلى أن البلدان التي يتواجد فيها أعداد كبيرة من الرجال الشباب أقل عرضة لخوض نزاع عنيف إذا تلقت المجموعات السكانية مستويات أعلى من التعليم (بركات وأوردال، 2009). في سيراليون، وصل عدد الشباب غير المتعلمين المعرضين للانضمام لجماعات متمردة تسعة أضعاف الشباب الحاصلين على تعليم ثانوي على الأقل (هامفريز ووابنشتاين، 2008).

ومع ذلك، فإن كثرة التعليم ليست حلاً سحريًا تلقائيًا للتهديد الذي يشكله مزيج من ارتفاع معدلات البطالة مع النسبة العالية للتحول من مرحلة المراهقة إلى الرشد. كما ذكر أعلاه، عندما ترتفع مستويات التعليم وتبقى أسواق العمل في حالة ركود، يمكن أن تكون النتيجة زيادة سريعة في عدد الشباب الحائزين على تعليم أفضل والعاطلين عن العمل الذين يشعرون بالاستياء من انعدام الأمل.

في ولاية أوتر برديش بالهند، اعتبرت خيبة الأمل عند الشباب المتعلمين (الراشدين) الذين لم يتمكنوا من الحصول على الوظائف عاملًا ساهم في تفكيك التماسك الاجتماعي وتقويض الاستقرار السياسي (جيفري وآخرون، 2007). وفي بيرو، حدد بحث نوعي واسع النطاق عدم الرضا من التعليم العام، والفساد في قطاع التعليم، وعدم وجود حراك مرتبط بالتعليم (وخاصة خارج العاصمة) كأسباب رئيسية لتنامي الفصائل المسلحة، إذ أن هذه التذمرات كانت تستخدم لتجنيد الطلاب والمعلمين على السواء (لجنة الحقيقة والمصالحة في بيرو، Comisión de la Verdad y Reconciliación de Peru, 2003).

إن عدم المساواة في التعليم والتفاعل مع طيف أوسع من التفاوت يزيد من مخاطر الصراع. كشفت دراسة حديثة اعتمدت على بيانات مستمدة من 100 بلد على مدى 50 عامًا أن البلدان التي يوجد فيها مستويات عالية من عدم المساواة في التعليم بسبب الاختلافات العرقية والدينية كانت أكثر عرضة لخوض النزاعات (مركز سياسات وبيانات التعليم FHI 360، 2015). في 22 بلدًا من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وصلت احتمالية تعرض الأقاليم دون الوطنية ذات التعليم المتدني لخوض نزاع في غضون 21 عامًا إلى نسبة 50%، بينما امتدت الفترة المتطابقة للمناطق ذات المستوى التعليمي العالي لتصل إلى 346 عامًا (شتابي وآخرون، 2009).

> "وجد تحليل لـ 120 بلدًا على مدى 30 عامًا أن احتمالية حدوث النزاع تقلّ عندما تدنى نسبة عدم المساواة في التعليم."

تشير الدلائل المثيرة للاستغراب بأن أكثر الأشخاص الراغبين في اتباع منهج العنف لغايات سياسية ينتمون لمجموعات ذات مستوى تعلمي عالٍ في المجتمع. استنادًا إلى استطلاعات للرأي العام، توصلت إحدى الدراسات إلى أن مستويات التعليم العليا لم تخفض بالضرورة دعم هجمات العنف بين أوساط الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة في عقدالثمانينات. وفي لبنان، كان مقاتلو حزب الله الذين قتلوا في عمليات شبه عسكرية يحظون بتعليم أفضل من الأشخاص غير المقاتلين من نفس الفئة العمرية والخلفية الإقليمية (كروجر وماكيكوفا، 2003).

المحتوى وطريقة التدريس تجعلان المجتمعات أكثر أو أقل عرضة للنزاع العنيف

لماذا لا يعمل الوصول إلى التعليم الرسمي على إبعاد الأشخاص عن المشاركة في العنف، وتحديدًا في سياق التطرف في ممارسة العنف؟ يكمن جزء من الإجابة على هذا السؤال في كيفية التعليم وليس في قدر التعليم. عندما لا تُستخدم مواقع التعلم لرعاية العقول، من خلال تعليم الطلاب على التفكير النقدي، ولكن لغرس التحيز والتعصب والنظرة المشوهة للتاريخ، فمن الممكن أن تصبح هذه المواقع أرضًا خصبة للعنف.

لقد تبين أن المناهج والمواد التعليمية في العديد من البلدان تعزز القوالب النمطية وتزيد من التذمرات السياسية والاجتماعية. في رواندا، أثارت مراجعة شاملة لسياسات

> 35% من الأطفال المتسربين من المدارس يعيشون في بلدان متأثرة بالنزاع

وبرامج التعليم، تم تنفيذها في الفترة بين عامي 1962 و1994 حالة من الجدل بأن محتوى التعليم عكس وضخّم ظاهرة عدم المساواة العرقية في المجتمع وساهم في تصنيف وتجميع ووسم قبائل الهوتو والتوتسي على أنها جماعات منغلقة (كينج، 2014). في الهند وباكستان، تجسد المقررات والمناهج المدرسية صور التنافس بين أبناء الشعب ليتناسب ذلك مع العلاقة العدائية والأهداف السياسية (لال، 2008).

وفي بعض الأحيان تطفو النزاعات الموجودة على صفحات محتوى المناهج على السطح وتتحول إلى صراعات عنيفة. في عام 2000، عندما تم إدخال الكتب المدرسية السنية بشكل علني إلى المناطق الشمالية الخاضعة للإدارة الاتحادية في باكستان، بدأ السكان الشيعة المحليون بالتحرك من أجل التمثيل المتساوي في المناقشات حول الكتب المقررة في الإسلام. وقد احتدم الصراع في الفترة ما بين عامي 2004 و2005 عندما اندلعت مواجهات عنيفة بين الشيعة والسنة أدت إلى عمليات حظر تجوال متسببة في إغلاق المدارس لمدة سنة تقريبًا (علي، 2008).

يمكن أن تكون اللغة في سياسات التعليم مصدر للشكوى والتذمرات على نطاق واسع في البلدان متعددة الأعراق، يشكل فرض لغة مسيطرة واحدة على التعليم في المدارس، مع أن ذلك قد يكون ضروريًا أحيانًا، مصدر تذمر متكرر يرتبط بقضايا تتعلق بعدم المساواة الاجتماعية والثقافية (اليونيسكو، 2016). وحسب أحد التقديرات، فإن أكثر من نصف البلدان التي تأثرت بالنزاع المسلح متنوعة لغويًا إلى حد كبير، مما يجعل اتخاذ القرارات بشأن لغة التدريس قضية سياسية خلافية محتملة (بينوك، 2009).

يتبع النزاع المصحوب بالعنف في أغلب الأحيان عدم المساواة بين الجماعات ويتفاقم بسبب السياسات اللغوية في التعليم. في نيبال، تسبب فرض اللغة النيبالية كلغة للتعليم في ظهور موجة واسعة من التذمرات في أوساط الجماعات غير الناطقة بالنيبالية أدت إلى اندلاع حرب أهلية (مرشد وغيتس، 2005). وفي غواتيمالا، اعتبر السكان الأصليون أن فرض اللغة الإسبانية في المدارس هو جزء من نموذج أوسع للتمييز الاجتماعي. فطالبت الجماعات المسلحة التي تمثل السكان الأصليين بفرض سياسات تعليمية ثنائية اللغة ومتعددة الثقافات خلال المفاوضات التي جرت لتوقيع اتفاق سلام تمخض عنه الالتزام بالدستور (ماركيز وبانون، 2003).

النزاع المسلح يفرض أعباء ثقيلة على أنظمة التعليم

يعتبر النزاع المسلح أحد أكبر المعوقات التي تقف أمام التقدم في التعليم. في الدول المتأثرة بالنزاعات، يوجد حوالي 21.5 مليون طفل في سن المرحلة التعليمية الأساسية وحوالي 15 مليون طفل في المرحلة الثانوية الدنيا غير ملتحقين بالمدارس. وفي العشر سنوات الماضية، تفاقمت مشكلة الأطفال المتسربين من المدارس على نحو متزايد في البلدان المتأثرة بالنزاعات، حيث ارتفعت النسبة من 29% عام 1999 إلى 35% عام 2014، وقد لوحظ هذا التوجه بشكل خاص في بلدان شمال إفريقيا وغرب آسيا حيث ارتفعت نسبة المتسربين من المدارس من 63% إلى 91% (اليونسكو، 2016). أشارت تقديرات حديثة إلى أن النزاع المستشري والغليان السياسي في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حال دون وصول 13 مليون طفل إلى المدارس (اليونسيف، 2015).

والتجربة التي تمر بها الجمهورية العربية السورية هي أكبر مثال على كيفية انعكاس النزاع على التحصيل في التعليم. وفقًا لبيانات مستمدة من معهد اليونسكو للإحصاءات، حققت سوريا بحلول عام 2001 نسبة تسجيل عالمية للمرحلة الأساسية ونسبة عالية نوعًا ما في المرحلة الثانوية. لكن مع اندلاع الحرب الأهلية، انخفض معدل التسجيل للمرحلة الأساسية، الذي سجل نسبة 98.9% عام 2009، إلى ما دون 71% عام 2013 مع ازدياد عدد الأطفال في سن المرحلة الأساسية الذين تركوا المدارس من 21000 إلى 563000 طفل.

النزاع المسلح يعطل المسيرة التعليمية أيضًا. أدى النزاع في أفغانستان على مدى عقدين من الزمن حتى عام 2001 إلى فقدان 5.5 سنوات من معدل مجموع سنوات التعليم الوطني في البلاد؛ أما الحرب الأهلية في بوروندي فقد أدت إلى فقدان أكثر من 3 سنوات من التعليم (معهد اليونسكو للإحصاءات، 2010) على صعيد مماثل، أدى النزاع الأهلي في طاجيكستان إلى انخفاض تحصيل الفتيات في المدارس. فالفتيات اللواتي تعرضن للصراع كن أقل عرضة لإكمال التعليم الإلزامي بنسبة 12% مقارنة مع مثيلاتهن اللواتي أكملن تعليمهن قبل النزاع (شيمياكينا، 2011).

علاوة على ذلك، يؤدي النزاع المسلح إلى تفاقم عدم المساواة. يتعرض التعليم لأضرار جسيمة في مناطق النزاع في أغلب الأحيان، ويزداد الوضع سوءًا بالنسبة

للفقراء.[4] فالشباب في منطقة مندناو الإسلامية المتمتعة بالحكم الذاتي في الفلبين أكثر عرضة والتي تصل إلى أربعة أضعاف للحصول على قدر من التعليم أقل من أربع سنوات من المعدل الوطني ويصل إلى ستة أضعاف للذكور من أبناء الفقراء (**الشكل 4-1**).

عندما اندلعت الحرب الأهلية في غواتيمالا عام 1995، وصل معدل انخفاض حصول السكان الأصليين على التعليم إلى 3 سنوات أقل من المعدل العام. ومع انطلاق محادثات السلام في عام 1991، حصل السكان الأصليون في المناطق غير المتأثرة بالنزاع على 3.1 سنوات من التعليم بينما ازدادت الفجوة التعليمية بالنسبة للسكان الأصليين في المناطق المتأثرة بالنزاع مع بقية السكان الأصليين من 0.4 إلى 1.7 سنة (معهد اليونيسكو للإحصاءات، 2010).

الأطفال والمعلمون والمدارس على خط المواجهة في النزاع بشكل متزايد

يقف الأطفال والمعلمون والمدارس على خط المواجهة في النزاع ومن المحتمل أن يتم استهدافهم بشكل متعمد. وغالبًا تقوم الجهات الفاعلة في الدولة ومن خارج الدولة على السواء بتمويه خط المواجهة بين المقاتلين والمدنيين. في غالبية البلدان التي تدور فيها نزاعات مسلحة، من بينها ما لا يقل عن 26 بلدًا بين عامي 2005 و2015، تستخدم القوات المسلحة التابعة للحكومة والجماعات المسلحة من خارج الدولة المدارس ومؤسسات تعليمية أخرى لأغراض عسكرية. فبالإضافة إلى المخاطرة بحياة التلاميذ والمعلمين وسلامتهم، يقف الاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية عائقًا أمام المسيرة التعليمية ويقلل من جودة التعليم ويتهاون مع الجهود المبذولة لخلق أماكن آمنة للتعلم (الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، 2015).

التدمير المتعمد للمرافق التعليمية نهج متبع منذ القدم في النزاعات المسلحة (اليونسكو، 2011). تعرضت معظم البنية التحتية للتعليم في تيمور الشرقية للتدمير في الحرب التي دارت بين عامي 1998 و1999، واستلزم ترميم 95% من المدارس. وفي العراق، تعرض 85% من المدارس للهدم أو التدمير بسبب القتال أثناء النزاع الذي دارت رحاه بين عامي 2003 و2004 (باكلاند، 2005). وأدت الهجمات في شمال شرق نيجيريا بين عامي 2009 و2015 إلى تدمير أكثر من 910 مدرسة واضطرت 1500 مدرسة على الأقل إلى إغلاق أبوابها. وفي وقت مبكر من عام 2016، قُدّر عدد الأطفال في سن المدرسة الذين فروا من العنف بحوالي 952029 طفل (هيومان رايتس ووتش، 2016). وبحلول عام 2016، فقدت الجمهورية العربية السورية أكثر من ربع مدارسها وهو ما يبلغ 6000 مدرسة مدمرة بسبب العنف أو اضطرت إلى إغلاق أبوابها أو استخدمت في القتال أو إيواء مئات عائلات النازحين (اليونيسكو، 2016).

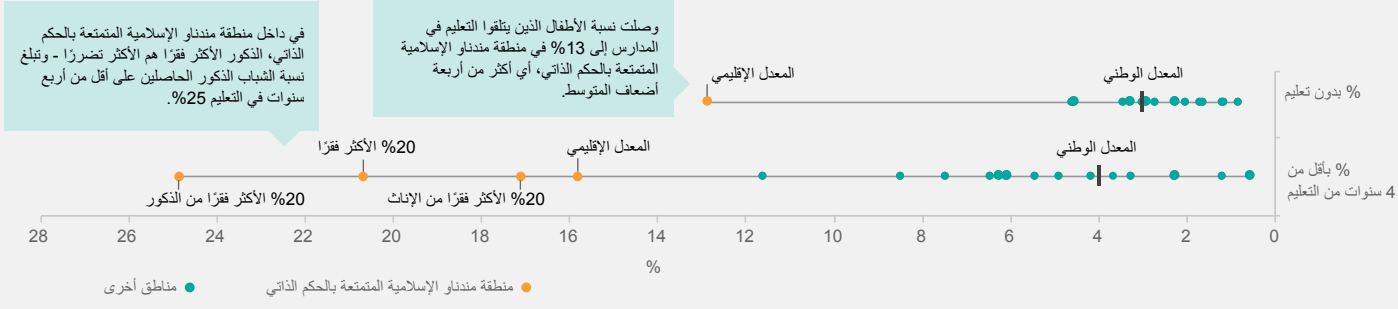
المعلمون في خطر. وخلال حرب الإبادة الجماعية في رواندا، تعرض أكثر من نصف عدد المدرسين في المدارس الأساسية للقتل أو الفرار (باكلاند، 2005). وفي كولومبيا، قتل 140 معلمًا في الفترة ما بين 2009 إلى 2013 وتلقى حوالي 1100 معلم تهديدات بالقتل وأجبر 305 معلمين على مغادرة منازلهم خوفًا على أرواحهم (الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، 2015). وأستهدف تنظيم جماعة الطلاب والعاملين في سلك التعليم منذ عام 2015، حيث قُتل بشكل متعمد ما لا يقل عن 611 معلمًا واضطر 19000 معلم للفرار منذ هام 2009 (هيومان رايتس ووتش، 2016).

وانتشر على نطاق واسع التجنيد القسري للأطفال في القوات المسلحة من خلال عمليات الخطف. وهذا يعتبر معوقًا كبيرًا للتعليم، ليس فقط لأن الأطفال المجندين لا يحصلون على تعليم رسمي، ولكن أيضًا لأن عمليات الاختطاف وحالات الصدمة لها تأثير واسع جدًا على الأطفال أنفسهم وعلى عائلاتهم في المجتمع. لا تتوفر بيانات موثوقة وحديثة حول عدد الأطفال المجندين في العالم.

شكل 4-1:

في الفلبين، يتم إهمال الأطفال والشباب في المنطقة المتأثرة بالنزاع

ونسبة الأطفال الذين لم يدخلوا المدارس والشباب الذين تتراوح أعمارهم من 20 إلى 24 سنة ممن أمضوا أقل من أربع سنوات في التعليم، المنطقة المتأثرة بالنزاع ومناطق أخرى، 2013



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استنادًا إلى بيانات 2013 من المسح السكاني والصحي.

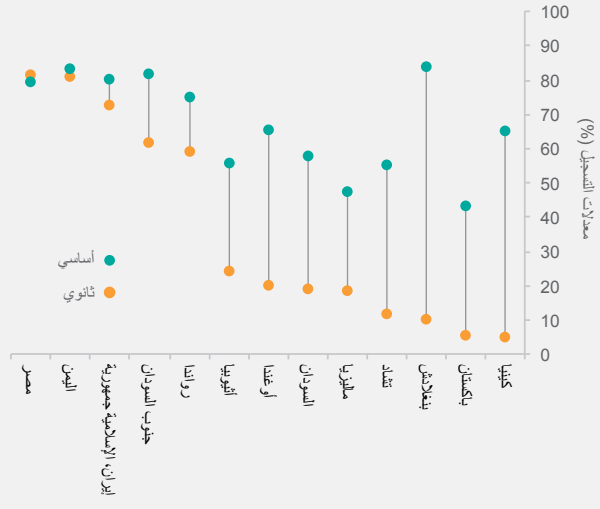
> يصل عدد الأطفال والمراهقين اللاجئين الذين لا يتعلمون في المدارس أربعة أضعاف نظرائهم غير اللاجئين.

اللاجئون يشكلون تحديًا كبيرًا لأنظمة التعليم

تعرض حوالي 60 مليون شخص للنزوح القسري في عام 2015، وهو أعلى رقم تم تسجيله منذ عام 1945 (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015). يشمل هذا العدد النازحين المشردين داخلياً وطالبي اللجوء واللاجئين ونسبة قليلة من الذين تمت إعادة توطينهم. علاوة على ذلك، يقضي الأشخاص وقتا طويلاً في النزوح واللجوء، يساومون أملاً في إيجاد حلول دائمة ويعززون الحاجة الملحة إلى استجابة شاملة ومستدامة من قبل المجتمع الدولي.

لا تزال البيانات محدودة بالنسبة لكثير من حالات اللاجئين، ولكن أحدث البيانات العالمية حسب تقدير مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين تشير بأن 50% من الأطفال اللاجئين في سن التعليم الابتدائي و75% من اللاجئين المراهقين في المرحلة الثانوية غير ملتحقين بالمدارس. تصل احتمالية عدم التحاق الأطفال والمراهقين اللاجئين بالمدارس إلى خمسة أضعاف نظرائهم غير اللاجئين. ومع ذلك، يخفي هذا المعدل الفروقات البارزة في البلدان. تبلغ معدلات التسجيل للتعليم الأساسي في أوساط النازحين إلى 80% في مصر واليمن، بينما تصل إلى 40% في أماكن تواجد اللاجئين في باكستان. معدلات التسجيل للتعليم الثانوي متدنية إلى حد كبير: 4% فقط من اللاجئين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 17 سنة سجلوا في المدارس في كينيا وباكستان (**الشكل 4-2**).

الشكل 4-2:
تختلف ظروف تعليم الأطفال اللاجئين على نحو واسع
معدلات التسجيل في المرحلتين الأساسية والثانوية، والأماكن المحددة لتواجد اللاجئين في البلدان، 2014



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استنادًا إلى بيانات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR).

الخدمات وجودة التعليم في بعض أماكن تواجد اللاجئين محدودة مع وجود نقص في أعداد المعلمين الأكفاء في اللغة المناسبة للتعليم ونسبة الطلاب إلى المعلمين 70:1 مع وجود نسب عالية من المعلمين غير الأكفاء. ويتم غالبًا تجاهل المصادقة على التعليم الرسمي ومنح الشهادات العلمية التي تعتبر مهمة في التعليم الفعّال للأطفال اللاجئين (اليونيسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين، 2016).

التعليم يساهم في بناء المجتمعات بعد النزاع

الفصل هو إرث مشترك للنزاع. تؤدي البيئات المؤسسية دورًا هامًا في إعادة إدماج المجتمعات في مرحلة ما بعد الصراع، ويمكن أن تعالج الاختلافات بين الجماعات العرقية والدينية (الكسندر وكريستيا، 2011). من ناحية أخرى، فعلى الرغم من محافظة المدارس على الوضع الراهن، إلا أنها تجعل الشباب عرضة للتوجه نحو الانفصال وتزرع في نفوسهم بذور العنصرية، مما يؤدي بهم إلى الاعتقاد بأن التعصب ظاهرة مقبولة اجتماعيًا (راميريز-بارات ودوثي، 2015).

لقد تبين أن المدارس المتكاملة تؤثر إيجابًا على هوية الأقليات من خلال تعميم المواقف نحو الإدماج والإقصاء والشعور بالتسامح، مع إمكانية رأب صدع الانقسام وتعزيز وجهات النظر الأقل طائفية (ماك-جلين، 2004). من المحتمل أن يطوّر أفراد المجتمع الذين يتلقون التعليم مع بعضهم البعض المزيد من التسامح (هانسون وآخرون، 2013).

في البوسنة والهرسك، تم فصل المدارس تبعًا لاختلاف الخطوط اللغوية والعرقية منذ نهاية الحرب في عام 1996. وفي بعض الحالات، يلتحق الطلاب المنتمين

لجماعات عرقية مختلفة بنفس المدرسة ولكن يتم فصلهم عن بعضهم البعض ويتلقون التعليم بلغات مختلفة ومناهج عرقية محددة. ثمة تدبير مؤقت كان الهدف منه تسهيل عودة اللاجئين بعد الحرب مباشرة أصبح ممارسة راسخة تعوق تعليم الأجيال الشابة والعيش معًا (راميريز-بارات ودوثي، 2015).

في أيرلندا الشمالية، التحق بالمدارس المنفصلة حسب الديانة 93% من الأطفال والشباب في عام 2013 بعد 15 عامًا من اتفاق بلفاست. وفي أواخر السبعينات بدأت حركة شاملة من أسفل إلى أعلى لدمج المدارس المجتمعية والسبب الرئيسي في ذلك هو مجموعة الآباء التي قادت الحملة المعروفة باسم "كل الطلاب معًا". ومنذ عام 2008، تم إنشاء 61 مدرسة متكاملة يلتقي فيها الطلاب من كلا المجتمعين يوميًا للتفاعل في الغرف الصفية وخلال تنفيذ أنشطة خارجة عن المنهج المدرسي. تشمل المدارس برامج تدريب لإعداد المعلمين في البيئات المجتمعية البينية، بالإضافة إلى منهاج يتضمن فرصًا لمناقشة الجوانب الخلافية المحتملة للتقاليد الثقافية والنزاع الطائفي في البلد (آيكن، 2013).

وفي إسرائيل، يوجد ست مدارس عربية-يهودية تدرس باللغتين مع التركيز على الغرف الدراسية المختلطة التي تعكس التزام المدارس بتعزيز الهوية الجماعية وتشجع التسامح واحترام التعددية (بيكرمان، 2016). حققت هذه المدارس بعض النجاح في المبادرات الوطنية للتوسط في النزاع وإيجاد فرص للتحدث بشأن النزاع والاعتراف بالفروقات العرقية والدينية وغيرها (بيكرمان، 2012).

المحتوى المنهجي يمكن أن يفيد أو يضر بالعلاقات بين الجماعات بعد النزاع. من الصعب تطوير مناهج حول الماضي القريب وربما يواجه هذا التطوير معارضة. تم إنشاء ثلاثة أنظمة تعليمية موازية في البوسنة والهرسك،، لكل واحد منها سرد تاريخي مختلف. وفي رواندا، تم تأجيل تدريس التاريخ لمدة 10 سنوات بعد الإبادة الجماعية (فريدمان وآخرون، 2008؛ حونز، 2012). وفي غواتيمالا وبيرو وجنوب إفريقيا، مع أن التاريخ يدرس النزاعات الحديثة إلا أنه لا يتطرق بشكل جوهرية لأسباب النزاع والظلم في السابق. يتم تقديم الصراع بطريقة استثنائية للتغلب على الانحراف فيما يعتقد أن يكون ديمقراطية الوقت الحاضر والمواطنة الفاعلة ونشر ثقافة السلم (بولسون، 2015).

يعتمد بناء السلم في التعليم أيضًا على تأثر الإصلاحات والبرامج بموروثات الظلم السابق. تعزز العدالة الانتقالية المساءلة وإصلاح الانتهاكات الكبرى لحقوق الإنسان. تسود حالة من الاعتراف المتزايد بأن العدالة الانتقالية تشكل جزءًا أساسيًا من جهود بناء السلم وتساهم في تعزيز سيادة القانون ومعالجة تذمرات المجتمعات المتأثرة ومنع تكرار الانتهاكات. إن إضافة بُعد للعدالة الانتقالية من أجل إعادة بناء التعليم بعد النزاع أمر صعب، ومع ذلك من الممكن وضع تدابير لإنشاء روابط مع نظام التعليم وتحفيز التغيير (راميريز-بارات ودوثي، 2015).

يعتمد نجاح أي إصلاح للمناهج أو تحديث للمواد التعليمية على توافر معلمين مدرّبين لديهم الدافعية والالتزام. إن التعليم المتبع لطرق يتم من خلالها تشجيع التفكير النقدي واحتضان التعقيدات أمر صعب في البلدان الممزقة بالنزاعات: مثل البوسنة والهرسك ورواندا، فالمعلمون هناك مترددون وغير مستعدين لمناقشة القضايا الخلافية، وينتابهم الخوف من التطرق للقضايا السياسية أوتم تطويعهم اجتماعيًا لقبول السرد من جانب واحد. وفي لبنان، اختار المعلمون الابتعاد عن القضايا التاريخية الخلافية في الدروس، لأن التدريب الذي تلقوه أخفق في إعدادهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة لإدارة النزاعات في غرفة الصف واحتوائها وإيجاد حلول لها (فان أوميرينج، 2015). وفي غواتيمالا، اعتقد المعلمون أن من المهم تدريس الطلاب عن الحرب الأهلية لكنهم غالبًا كان يشعرون بأنهم غير مستعدين لتسهيل المناقشات بسبب عدم توفر التدريب ومواد التعليم (بيلينو، 2014).

> "لضمان أفضل النتائج من التعليم من أجل السلام، نحن بحاجة لتدريب المعلمين على كيفية مناقشة الأحداث التاريخية الخلافية"

وفي كينيا، أبرز استعراض لبرامج تعليم السلم في مخيمات اللاجئين التحديات على الصعيد الوطني للمعلمين في تبني طرق التدريس التي تركز على المتعلم: مثل النهج التشاركية والتفاعلية. على سبيل المثال، أظهرت الملاحظات الصفية في مخيمات داداب وكاكوما للاجئين أن معظم المعلمين يفتقرون لمهارات الاستقصاء (ميندينهول وكوبرا، 2016؛ أوبورا، 2002).

التعليم من أجل السلام يقدم الرد على العنف المباشر ويساعد على الحد من العنف الإضافي

يتعلم آلاف الأطفال في عدة بلدان على أيدي معلمين يستخدمون مناهج التعليمي السلمي التي تتضمن طرق تدريس وعمليات تعليم تشمل الاستفسار والتفكير النقدي والحوار لتحقيق قدر أكبر من المساواة والعدالة الاجتماعية. لقد اتسعت رقعة التعليم من أجل السلام في السنوات الأخيرة لتصبح أكثر شمولية في تعليم الموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان والمواطنة والتعددية الثقافية والبيئة والعدالة الاجتماعية (باجاج، 2008؛ باجاج وهانزوباولوس، 2016).

وبالرغم من ندرة خضوع الأنشطة التعليمية السلمية المصممة جيدًا للتدقيق والتمحيص، أظهرت الدراسات أنها يمكن أن تقلل من عدائية الطلاب والتنمر والمشاركة في أعمال العنف وتزيد من فرص قيام الطلاب بمنع النزاع (بركات وآخرون، 2008؛ بركات وآخرون، 2013؛ دافيس، 2005).

ساهمت عدة منظمات غير حكومية في التعليم من أجل السلام. في ولاية كُجرات تركز المنظمة غير الحكومية نافسارجان على حقوق جماعة الداليت (سابقًا جماعة "المنبوذون") الذين يشكلون حوالي 16% من سكان الهند (هيومان رايتس ووتش، 2014). لمعالجة التمييز الطبقي المنتشر على نطاق واسع في المدارس والمتسربين بأعداد كبيرة من أبناء جماعة الداليت، أسست منظمة نافسارجان عدة مدارس مخصصة لأطفال الداليت المقيمين في الأحياء المجاورة. تؤكد الدروس والتجمعات في خطاباتها على المساواة الطبقية للقضاء على المعتقدات الراسخة بأن أطفال الداليت هم أقل شأنًا من نظرائهم في الطبقة الأعلى. يتلقى الطلاب كذلك تشجيعًا على تحليل مجتمعاتهم بطريقة نقدية لكي يشاركوا بطريقة فعّالة في نشر الوعي بين مجتمعاتهم والانضمام لحملات تدعو للمساواة ومكافحة الظلم (باجاج، 2012، 2014).

التعليم بحاجة إلى مزيد من التأكيد على برامج عمل دولية لبناء السلم

بناء سلم دائم يشكل تحديًا كبيرًا. جاء في تقديرات لدراسة أجريت عام 2009 أن 40% من جميع النزاعات اندلعت من جديد في العقد الأول من السلم، مما يلقي الضوء على الحاجة لجهود دولية مشتركة تركز ليس فقط على إنهاء النزاع ولكن على بناء السلم ما بعد النزاع أيضًا. ورغم الأدلة المتنامية على دور التعليم في بناء السلم، إلا أن الجهات الفاعلة الدولية أعطت الأولوية لقضايا الأمن في لبنان ونيبال وسيراليون (نوفيلي وآخرون، 2015). من بين 37 اتفاق سلام كامل موقع ومتاح لعامة الناس بين عامي 1989 و2005، لم يتطرق 11 اتفاقًا منها للتعليم على الإطلاق. وحتى في تلك الاتفاقات التي تطرقت إلى ذلك، تم التعامل مع التعليم بتباين كبير (دوباي، 2008). علاوة على ذلك، يفتقر أصحاب المصلحة غالبًا للمهارات والمعرفة لدمج تدابير بناء السلم ببرامج التعليم أو خطط القطاعات أو حشد التأييد لدور التعليم في أطر عمل بناء السلم (نوفيلي وآخرون، 2015).

العنف يشكل تحديًا للجميع، وليس فقط للبلدان المتأثرة بالنزاع

إن الخسائر الناجمة عن العنف بين الأشخاص هي أعلى بكثير من تلك الناجمة عن النزاعات المسلحة. تقدر حصيلة الوفيات الناجمة عن النزاعات بين الأفراد، بما في ذلك العنف المنزلي والأسري، تسعة أضعاف ما تسببه الحرب أو أي نزاع آخر (هوفر وفيرون، 2014). هل يستطيع التعليم أن يحدث فرقًا؟ إن السياسات المصممة لزيادة التحصيل العلمي تخفف معدلات الجريمة إلى حد كبير. ففي إيطاليا، 75% من الأشخاص المدانين بجرائم لم يكملوا تعليمهم العالي عام 2001، بينما ازدادت معدلات الاحتجاز في السجون للرجال البالغين من العمر 21 إلى 25 عامًا في المملكة المتحدة ثمانية أضعاف لمن لا يحملون مؤهلات علمية مقارنة مع غيرهم من الذين يحملون بعض المؤهلات (بونانوولیونیدا، 2006؛ ماشين وآخرون، 2011). وفي السويد، كل سنة إضافية في التعليم تقلل من احتمال ارتكاب جرائم العنف بنسبة 10%، وللجرائم المتعلقة بالملكية بنسبة 14%، وبالنسبة للجرائم الأخرى فقد انخفضت احتمالية ارتكابها بنسبة 6% تقريبًا (بالمارشون وآخرون، 2015).

> "في السويد، كل سنة إضافية في التعليم تقلل من احتمال ارتكاب الجرائم بنسبة 10%."

التعليم يستخدم كأداة لخفض العنف ضد الأطفال

يُمارس الجزء الأكبر من العنف ضد الأطفال داخل منازلهم. يتعرض 6 من بين كل 10 أطفال تتراوح أعمارهم بين سنتين و10 سنوات للعنف الجسدي بشكل منظم على أيدي مقدمي الرعاية لهم (اليونيسيف، 2014). قد يؤدي التحرك من جانب قطاع التعليم إلى إحداث فرق. على سبيل المثال، يمكن أن تساهم مبادرات بناء المهارات على مستوى الآباء وأفراد الأسرة لحماية الطفل وتنمية الطفولة المبكرة في تغيير السلوكيات. في ليبيريا، شارك برنامج "الآباء يصنعون الفرق" في نشاط أبوي لمدة عشرة أسابيع للتدريب على سلوكيات الأبوة الإيجابية وعدم اللجوء إلى العنف. وعندما سئل الآباء فيما بعد حول آخر تصرف خاطئ للطفل، ذكر أن 9% فقط من المشاركين مارسوا الضرب ضد أطفالهم مقارنة بنسبة 45% للذين لم يشاركوا. استبدل المشاركون العقاب الشديد بإستراتيجيات انضباطية خالية من العنف باستخدام ما اكتسبوه من معرفة ومهارات (سيم وآخرون، 2014).

تعرضت نحو 120 مليون فتاة دون سن 20 سنة لممارسات جنسية قسرية من بينها الجماع في وقت معين من حياتهن (اليونيسيف، 2014). قدم برنامج أوغندي مهارات حياتية لصقل المعرفة والحد من السلوكيات المجازفة إلى جانب التدريب الفعّال لتمكين الفتيات اللواتي أجبرن على ممارسة أعمال جنسية من تأسيس مشاريع صغيرة. لقد خفف البرنامج من تعرض الفتيات لممارسات الجنس بدون رغبتهن خلال العام الماضي بنسبة 83%، ويعزى ذلك بشكل كبير إلى دورات المهارات الحياتية والمناقشات والمداولات حول الاغتصاب والحقوق الشرعية والتدابير الوقائية (بنديرا وآخرون، 2014).

تؤثر جميع أنماط العنف ضد الأطفال على التعليم وتؤدي إلى تدني التحصيل التعليمي وانعدام آفاق التوظيف. في 18 بلدًا من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تبين أن العنف الجنساني- الذي يتمثل في العنف الزوجي والزواج المبكر وختان عند الإناث - يؤثر سلبيًا على تعليم الفتيات. تقدر نسبة الالتحاق بالمدارس وفي جزر القمر وموزمبيق وسيراليون بالنسب التالية على التوالي 42% و25% و15% للفتيات اللواتي بررت أمهاتهن عن العنف الزوجي مقارنةً بالفتيات اللواتي لم يتحدثن أمهاتهن عن ذلك (كويسي-كباين، 2015) - مما يُدلل على التأثيرات الممتدة بين على الأجيال.

المدارس عرضة لعدة أشكال من العنف.

للمساهمة في ترسيخ مجتمعات سلمية، يجب على المدارس أن توفر للأطفال بيئة خالية من العنف وتزودهم بالمهارات والممارسات الصحيحة في البيت والمدرسة.

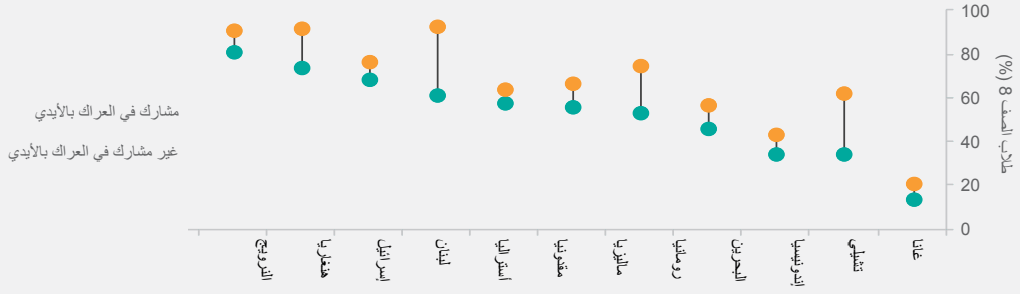
أشارت تقديرات لمنظمة الخطة الدولية، استنادًا إلى عدد الأشخاص الذي تأثروا بالتنمر اللفظي وأحد أشكال العنف في المدارس أن 246 مليون طفل يعانون من العنف القائم في المدارس كل عام (جريني وآخرون، 2013). من الممكن أن يضر العنف وإساءة المعاملة بصحة الأطفال ورفاهيتهم وقدرتهم على التعلم بكل ما لديهم من طاقات وخفض مشاركتهم في التعليم وتدني مستويات تحصيلهم ومعدلات إكمال تعليمهم. في البرازيل وغانا والولايات المتحدة تبين أن التنمر يزيد حالات التغيب عن المدارس (أبراموفاي وروا، 2005؛ دوني وآخرون، 2006؛ كوسيووآخرون، 2013).

وفي دراسة اعتمدت على بيانات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2011 من 48 بلدًا، تبين أن طلاب الصف 4 الذين تحدثوا عن ممارسة التنمر ضدهم أسبوعيًا في المدرسة حصلوا في الرياضيات على 32 نقطة أقل من الذين ذكروا بأنهم لم يتعرضوا للتنمر مطلقًا (موليس وآخرون، 2012). وأظهر تحليل جديد لنفس البيانات أن طلاب الصف 8 في العديد من البلدان الذين تحدثوا عن مشاركتهم في عراك بالأيدي في المدارس حصلوا على معدلات متدنية في الرياضيات مقارنة مع الطلاب الذين لم يشاركوا. في أستراليا وتشيلي، وصلت الفجوة التعليمية بين الطلاب المشاركين في العراك بالأيدي والطلاب غير المشاركين إلى حوالي 30 في المائة (**الشكل 4-3**).

الشكل 4-3:

العنف في المدارس يؤثر على قدرة الأطفال على تحقيق الحد الأدنى من مهارات الحساب

النسبة المئوية لطلاب الصف 8 الذين سجلوا نسبة أعلى من المعدل الدولي المرجعي المنخفض مصنفة حسب مشاركتهم في العراك بالأيدي في المدرسة، والبلدان المختارة، بيانات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2011



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استنادًا إلى بيانات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS)

> يعوق نقص المعرفة والتعليم قدرة المواطنين على التفاعل مع نظام العدالة تعويقًا شديدًا

يؤدى التعليم دورًا رئيسيًا في بناء نظام عدالة فعّال.

يعد وجود نظام عدالة فعّال ويطبق القانون أمرًا ضروريًا لترسيخ المجتمعات السلمية. ومع ذلك، فإن نقص المعرفة والتعليم يعوق بشدة قدرة المواطنين على التفاعل مع نظام العدالة. وفقًا لنتائج استطلاع أجري في عام 2011، على مرتادي المحاكم في جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، 32% فقط من الأفراد الحاصلين على تعليم أساسي "تم تبليغهم كليًا أو جزئيًا" عن النظام القضائي وإصلاحاته مقارنة بنسبة 77% للأفراد الحاصلين على تعليم عالي (البنك الدولي، 2011). لم يكن العديد في بانكوك من ضحايا العنف من الإناث على دراية بالقوانين والإجراءات القضائية المطبقة لحمايتهم من العنف الجنساني أو تلافيه أو إزالة أضراره. لذلك، حتى عندما لم تكن الموارد المالية عائقًا أمامهم، لم يسعى هؤلاء الضحايا من النساء للبحث عن الحماية القانونية أو العدالة (لجنة الحقوقيين الدولية، 2012).

يعمل المجتمع المدني بوتيرة متزايدة لسد الفجوة الواسعة في تقديم التعليم القانوني

يمكن للوعي والفهم المتزايد للحقوق القانونية أن يعالج العديد من المشاكل اليومية التي تواجه معظم المجموعات السكانية المهمشة. تتمثل إحدى الآليات الواعدة في برامج التعليم المرتكزة على المجتمع والمصممة بشكل نموذجي للدفاع عن الفقراء وتعزيز التمكين القانوني للجماعات المهمشة.

في بنغلادش، قدمّ برنامج حقوق الإنسان وخدمات المساعدة القانونية التابع للجنة المساعدة على تعمير بنغلادش التعليم القانوني المرتكز على الحقوق لأكثر من 3.8 مليون شخص عام 2013. يعتمد نموذج حقوق الإنسان وخدمات المساعدة القانونية على التعليم القانوني والمساعدة القانونية والتعبئة المجتمعية. تتعلم المرأة الحقوق القانونية من خلال حصص صفية للتربية القانونية لمنحها قدرات أساسية على فهم الحقوق والقوانين الخاصة بها والخطوات الأولى الواجب إتباعها في البحث عن العدالة. يستخدم البرنامج أيضًا مسرح الشارع وهو أداة التواصل الشعبية مع المجتمع لتعزيز تغيير السلوك وتقبل المجتمع لوصول الفقراء إلى حقوق الملكية (كوليسيتي، 2014).

في سيراليون، يقف أكثر من نصف الشعب خلف القضبان بدون إدانة بأي جريمة بانتظار محاكماتهم. منظمة "مساندة العدالة" - وهي منظمة غير حكومية - تجند وتوظف أفرادًا من المجتمع المحلي يتلقون تدريبًا أساسيًا كمساعدين قانونيين. ونتيجة لتدخل منظمة "مساندة العدالة"، نجح المساعدون القانونيون في إسقاط تهم باطلة في 28% من القضايا وتمكنوا من تأمين الإفراج عن 55% من المشبوهون بكفالة (مبادرة العدالة في المجتمعات المفتوحة، 2015).

من الضروري بناء قدرات الموظفين القضائيين وضباط إنفاذ القانون

إن التدريب المنقوص وعدم بناء قدرات الموظفين القضائيين وضباط إنفاذ القانون يحول دون تطبيق العدالة ويمكن أن يؤدي إلى حدوث تأخير أو أخطاء أو نقص في جمع الأدلة أو انعدام إنفاذ القانون أو الإساءة. تعاني العديد من البلدان من نقص حادّ في أعداد الشرطة والموظفين القضائيين وموظفي الطب الشرعي والأدلة الجنائية المدربين. وقد ذكر أن طبيب واحد فقط في تيمور الشرقية تلقى تدريبًا لجمع الأدلة في قضايا العنف الجنسي. يوجد في سيراليون 100 محامي متدرب فقط، 90 منهم متواجدون في العاصمة فريتاون، يقدمون خدمات لما يزيد على 5 ملايين شخص (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2011). في ولاية راجستان بالهند، تبين أن انعدام المهارات تقف عائقًا أمام ضبط الأمن. إن تدريب ضباط الشرطة على المهارات السلوكية كان له آثار إيجابية بارزة على جودة العمل الشرطي والرضا الشعبي. في مراكز الشرطة التي تم فيها تدريب جميع الموظفين، ازداد رضا الضحايا بنسبة 30%، في حين تقلص الخوف من الشرطة بنسبة 71% (بانيرجي وآخرون، 2012).

تظهر مشاكل نقص القدرات بشكل خاص في أماكن النزاع أو بعد الأزمات عندما يصل العنف إلى مستوى عالٍ جدًا. تحولت قوات الشرطة في هايتي، من مؤسسة معدومة الثقة إلى مؤسسة جديرة بالثقة على مدى خمس سنوات من خلال برنامج تدريب قدمته بعثة الأمم المتحدة لتحقيق الاستقرار في هايتي. قدمت البعثة برنامج تدريب للتجنيد الأساسي مدته سبعة شهور - بدلًا من برامج التجنيد التي تدوم أسبوعين أو ثلاثة كما يحدث غالبًا في أماكن ما بعد النزاع - بالإضافة إلى برامج تدريب متخصصة. عندما سئل المواطنون في هايتي عام 2009 إذا كانوا قد لمسوا أي تغيير

في عمل الشرطة في السنة الماضية تحدث 72% منهم عن حدوث تغيير إيجابي و83% قالوا إن الوضع الأمني في البلاد إما أفضل بكثير أو أفضل قليلاً إذا ما قورن بالعام الماضي (إدارة عمليات حفظ السلام التابعة للأمم المتحدة، 2010).

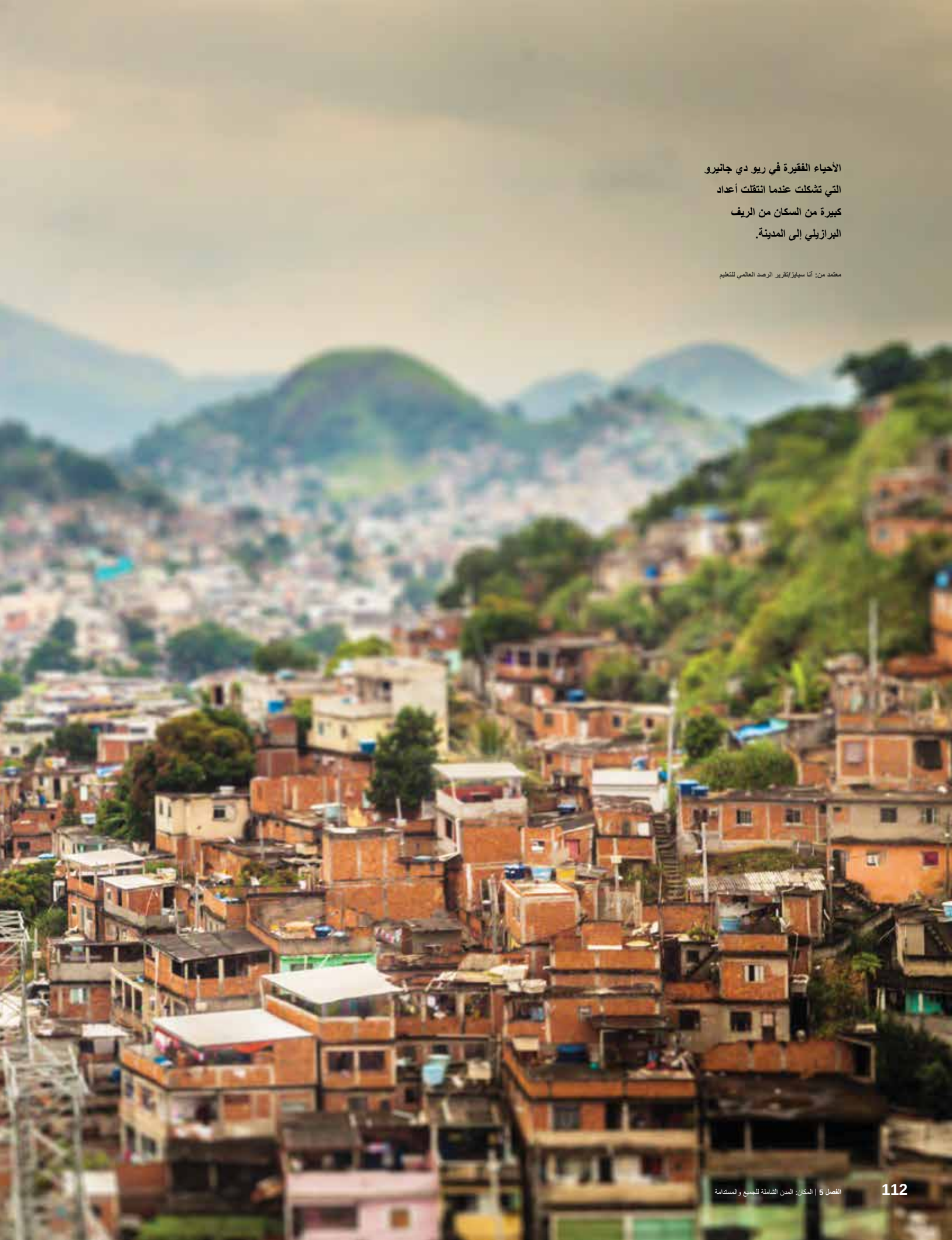
الخلاصة

ما الذي يصنع مجتمعًا سلميًا يخلو من العنف؟ كيف يمكن تحويل التنمية إلى تنمية مستدامة في ظل النزاع العنيف وانعدام الاستقرار؟ الإجابات صعبة، لكن دور التعليم، رغم تعدد جوانبه، حاسم، سواء كان يتضمن تشجيع الأشخاص، وتحديدًا الشباب، على التصويت، أو دعم المشاركة في العمليات السياسية والمشاركة الفعّالة في الحياة السياسية. إن ما يتعلمه الطلاب وطرق التدريس هي أساسات للعلاقة بين التعليم والنزاع وبناء السلم. من غير الممكن تعزيز السلم واللاعنف ببساطة عن طريق الأطفال والشباب الذين يحضرون إلى المدرسة، بل عن طريق المعلمين الذين يُمكّنون الطلاب من اكتساب مهارات مفيدة يستخدمونها عندما تواجههم ظروف قد تؤدي إلى النزاع أو العنف.

التعليم يعكس التوترات الاجتماعية، بما في ذلك الأيديولوجيات والأفكار النمطية المرتبطة بالنزاع، وبالتالي فإن العلاقة بين التعليم والسلم والنزاع تستحق المزيد من الاهتمام لتمكين وتعزيز المساهمات الإيجابية لبناء السلم والوصول إلى العدالة والحماية من العنف، سواء على نطاق واسع أو محدود.

تعليقات ختامية

1. هذه السياقات المؤسسية التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات بالتصويت مهمة أيضًا. في البلدان التي تتولى فيها السلطات المحلية تسجيل الناخبين ويكون التسجيل إلزاميًا (مثل المملكة المتحدة)، يكاد تأثير التعليم على سلوك الناخبين أن يكون معدومًا (ميليجان وآخرون، 2004).
2. يجب التعامل بحرص مع المقارنات داخل البلد. لا يمكن الافتراض بشكل تلقائي بأن النزاع هو المصدر الرئيسي للتفاوت في التعليم. إن عدم المساواة المرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية واسعة في مناطق النزاع تؤثر أيضًا على فرص التعليم.



الأحياء الفقيرة في ريو دي جانيرو التي تشكلت عندما انتقلت أعداد كبيرة من السكان من الريف البرازيلي إلى المدينة.

معتمد من: آنا سبايز/تقرير الرصد العالمي للتعليم

الفصل

5

المكان: المدن الشاملة للجميع والمستدامة

نحن نقر بأن التنمية والإدارة الحضرية المستدامة حاسمة لجودة حياة شعبنا.

- جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة

رسائل رئيسية

يجب دمج التعليم في التخطيط الحضري لإنشاء مدن مستدامة.

1 **تنمو المدن بسرعة، وهي بذلك تثقل أعباء الأنظمة التعليمية.**

أ. يوجد فجوات بارزة في التعليم داخل المناطق الحضرية.
ب. الوصول للتعليم العام في الأحياء الحضرية الفقيرة والمناطق شبه الحضرية معدوم.
ج. نصف لاجئي العالم من الأطفال والشباب، والكثير منهم ينتهي بهم المطاف في المدينة.
د. الفصل العرقي والعنصري في المدارس يزيد من التفاوت على نطاق أوسع.
هـ. المهاجرون إلى المدينة، وخصوصًا النساء، بحاجة ماسة لاكتساب مهارات العمل.

2 **ما لم يكن التعليم جزءًا من التخطيط الحضري، فلن يتم أبدًا إصلاح التحديات الحضرية، مثل التمييز في تقديم الخدمات.**

أ. بتحسين المهارات، يعزز التعليم المزيد من الاقتصاديات الشاملة للجميع.
ب. من الواجب أن تخفف السياسات المخصصة للتعليم الحضري من الوصول المتفاوت للمدارس العامة النوعية والمعلمين الأكفاء.
ج. تدريب المعلمين يقلل من الإجحاف والتمييز.

3 **التعليم يحد من الجريمة في المدن.**

أ. التعليم يزيد فرص العمل ويجعل الناس أكثر ابتعادًا عن المخاطر، كالعقوبات والجرائم.
ب. التدخلات في الطفولة المبكرة والتركيز على نيل الشهادات العليا يقلل من الجريمة.

4 **التعليم يحفز على التنافس والإنتاجية في المدن.**

أ. الاستثمار في الأبحاث والابتكارات، وتعزيز الروابط بين الجامعات وقطاع الصناعة يحول المدينة إلى منطقة اقتصادية مزدهرة ترتكز على المعرفة.
ب. لكن لا بُد من الاهتمام لكي لا تزيد التنمية الاقتصادية الموجهة بالمعرفة التفاوت.

5 **إن إضافة التعليم للتخطيط الحضري يزيد من احتمالية تحقيق الاستدامة البيئة.**

أ. إستراتيجيات التواصل والتدخلات المرتكزة على المدارس تعلم الناس أهمية المنهجيات البيئية في التخطيط وتشجع التحول المستدام.

6 **لن تؤدي جهود التعليم بمفردها إلى بناء مدن آمنة وشاملة للجميع.**

أ. لا بُدّ من تدريب القائمين على التخطيط الحضري على دمج التعليم في التخطيط والاستراتيجيات الحضرية.
ب. يجب ضم المجتمعات المتأثرة بالتنمية الحضرية في مبادرات وخطط التغيير لإحداث التغيير.

7 **ويجب على الحوكمة الحضرية أن تشمل التعليم في منهجها.**

أ. يستطيع قادة المدينة أن يستخدموا التعليم والتعلم مدى الحياة لتحويل مدنهم.
ب. تستطيع الشبكات العالمية المعززة لقادة المدن أن تجد حلولاً للتحديات، بما في ذلك فجوات التعليم.

المدن تؤثر على تخطيط التعليم 116
التعليم له تأثير إيجابي على المدن..... 118
التعليم والمعرفة يمكن أن يساهما في التفاوت في المدن..... 121
التعليم يمكن أن يؤثر على التخطيط الحضري 124
من الممكن أن تتحول المدينة عن طريق وضع التعليم والتعلم مدى الحياة في محور اهتماماتها..... 126
الخلاصة..... 129

فضلاً عن المجالات التي تم التركيز عليها في المقدمة إلى أهداف التنمية المستدامة - الناس وكوكب الأرض والازدهار والسلم والشراكة - ينظر *تقرير الرصد العالمي للتعليم 2016* أيضًا إلى "المكان" مع التركيز على المدن.

التحضر هو أحد التوجهات المحددة في الوقت الحار - فأكثر من نصف سكان العالم يعيشون في المدن والمناطق الحضرية. إن التركيز على النشاط الإنتاجي وتوافر الأسواق الضخمة والتعهد بمستويات معيشة أفضل، كل ذلك يدفع الناس والتجارة إلى المدن. تشير التوقعات العالمية للتحضر أن غالبية النمو السكاني الحضري المستقبلي سيحدث في البلدان المنخفضة الدخل (**الشكل 5-1**).

يقدم هذا الفصل دلائل على كيفية تأثر المدن والتحضر بالتعليم، وكيف يؤثر التعليم على القضايا الحضرية. إن للنمو السكاني والهجرة وأزمة اللجوء تأثيرات معينة على التعليم. فالمدن - بما فيها من جامعات ومؤسسات بحثية وصناعات عالية المهارة ومعرفة - هي بمثابة محركات للمعرفة استنادًا إلى الإبداع والنمو. يتطلب مقياس وسرعة التغير الحضري الحوكمة الرشيدة، بما في ذلك المرونة والإبداع مع تعدد أصحاب المصلحة ونهج تطبيقي (جونز وآخرون، 2014؛ وايلد وآخرون، 2015)، وجميعها سوف تنتفع من المواطنين المشاركين في التعلم الدائم.

يؤثر التعليم والتعلم مدى الحياة أيضًا على المدن بصفتهما أساس الاستفادة من الاستثمار المادي والاجتماعي للمدينة. فالتعليم والتعلم مدى الحياة لهما تأثير إيجابي، مثل الحد من الجرائم، وعندما يتم استثمارهما في التخطيط الحضري مثلًا فإن هذا يشجع على التحول المستدام. يساهم التعليم أيضًا في معالجة التحديات الحضرية. المدن مواقع ينتشر فيها التفاوت بكثافة. تعاني المجموعات السكانية الضعيفة في البلدان ذات الدخل المتدني والعالي من انعدام الوصول إلى الخدمات الأساسية، كالتعليم والإسكان والمواصلات، مما يولد خيبة الأمل والاستياء والعنف في بعض الأحيان. يلعب التعليم دورًا حاسمًا في معالجة مشاكل التفاوت والتمييز في المناطق الحضرية.

> "يعتبر التعليم والتعلم مدى الحياة أيضًا أساسًا للاستفادة من الاستثمار المادي والاجتماعي للمدينة."

وتعتبر التحسينات في التخطيط أمرًا حاسمًا لضمان تفوق فرص التحضر على التحديات وبالتالي خلق مدن مزدهرة وشاملة للجميع ومستدامة بيئيًا. يلعب التعليم دورًا حيويًا في التخطيط الحضري على المستوى المحلي، وكذلك في معالجة القضايا المتصلة بالسياسات الإقليمية والعالمية.

بينما يجري النشاط في جدول أعمال معظم أهداف التنمية المستدامة بالعمل على مستوى الدول الأعضاء، لا بُد أيضًا من وجود صناعة متكاملة للسياسات على المستوى شبه الوطني. المدن هي حاضنات ومواقع التغيير، وتعني أهميتها بالنسبة للعالم العلاقات بين المكان والقطاعات، مثل الاقتصاد، ولا بُدّ من فهم التعليم على نحو أفضل. هذا الفهم من شأنه أن ييسر الإدراك الشامل والعصري لكيفية معالجة الإنسان لمشاكل الفقر، وخلق نمو اقتصادي شامل للجميع ومستدام، وحماية هذا الكوكب من التدهور والدمار، وتحقيق الهدف الرابع من

أهداف التنمية المستدامة من خلال ضمان التعليم الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلم الدائم للجميع.

المدن تؤثر على تخطيط التعليم

لا بُدَّ من دمج التعليم في التخطيط الحضري لمعالجة العواقب على التعليم والعمليات المرتبطة بالتحضر، مثل الحاجة لتوفير التعليم للاجئين والمجمعات السكانية المهاجرة والمقيمة في الأحياء الفقيرة.

التغير في عدد السكان يؤثر على تخطيط التعليم

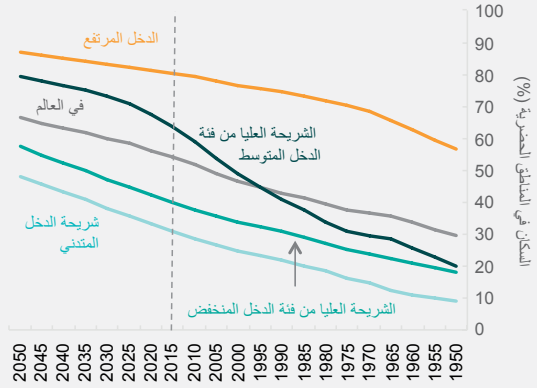
لقد كان للنمو المستمر في المناطق الحضرية تداعيات على تخطيط المسيرة التعليمية. فبينما يعتبر التحضر توجهًا عالميًا، هناك تباين ملحوظ في كيفية نمو المجموعات السكانية الحضرية، سواء من خلال الزيادات السكانية الطبيعية أو الهجرة أو إعادة تصنيف المستوطنات الريفية. على الصعيد العالمي، يعود حوالي نصف النمو الحضري للزيادة الطبيعية في عدد السكان ويُعزى النصف الآخر للهجرة من المناطق الريفية (ماك-جراناهان وساترثويت، 2014). 56% من النمو السكاني الحضري في الصين بين عامي 2000 و2010 حدث نتيجة للهجرة من الريف إلى المدينة رغم الروادع للحد من ذلك، مثل منع السكان من الوصول للتعليم والفوائد الصحية عندما ينتقلون للعيش في المدينة (بوسكر وآخرون، 2015؛ البنك الدولي ومركز مجلس الدولة لأبحاث التنمية في الصين، 2014). وفي الهند، كان لإعادة تصنيف المستوطنات البشرية الريفية في البلدات دور في زيادة النمو السكاني الحضري بنسبة 30% بين عامي 2001 و2011، أما النمو الذي يُعزى للزيادات السكانية الطبيعية فقد بلغت نسبته 44% (الياس وروبرتس، 2016).

إن النمو غير المخطط له على الأغلب في المدن ليس فقط التحدي الرئيسي لأنظمة التعليم الحضرية، لكنه يؤثر على المناطق الريفية (**المربع 5-1**). وإن تدفق المهاجرين بين المدن وداخلها جنبًا إلى جنب مع النمو المستمر في أعداد السكان المحليين يزيد الطلب على الوصول إلى التعليم الأساسي وتنمية المهارات والمعلمين، ويزيد من الحاجة لتعزيز الوئام الاجتماعي والتسامح بين الثقافات المتعددة من خلال التعليم.

الشكل 5-1أ:

نحن نعيش في عالم حضري متزايد ...

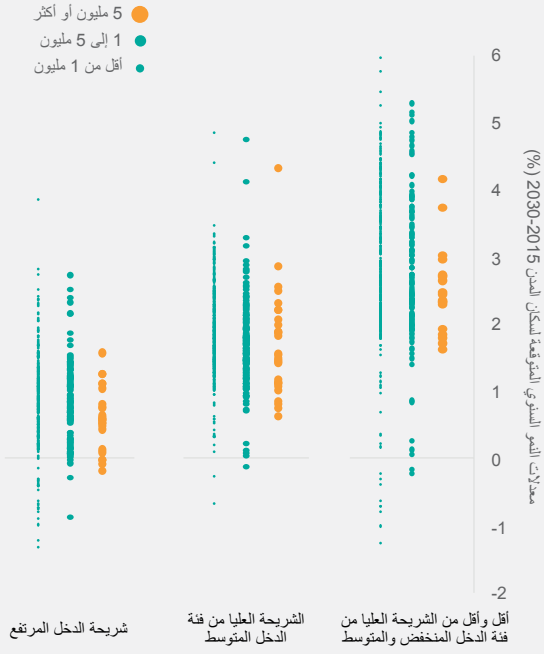
السكان في المناطق الحضرية، التوقعات لعام 2050 (%)



الشكل 5-1ب:

... ويتوقع ازدياد النمو الحضري في بلدان شريحة الدخل المتدني

معدلات النمو السنوي المتوقعة لسكان المدن (%) 2015-2030



ملاحظات: بالنسبة للشكل 5-1ب، يمثل حجم الفقاعات حجم المدن عام 2014.
المصدر: إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية-ديسا (2014).

المربع 5-1

معالجة انخفاض عدد السكان مع توحيد المدارس الريفية

إن ازدياد عدد السكان في المدن نتيجة للهجرة من مناطق الريف إلى المدن له انعكاس سلبي على انخفاض عدد السكان في المناطق الريفية والنائية وله تداعيات على تخطيط التعليم للمناطق الريفية. لقد تم تنفيذ سياسات التوحيد في المناطق الريفية في الصين والولايات المتحدة الأمريكية لمعالجة انخفاض أعداد الطلاب في المدارس الريفية. لكن هذه السياسات بحاجة لدقة في التخطيط وبراعة في الإعداد. اعتبرت مراجعات حديثة للسياسة في الصين أن هذه السياسات لن تُكلّل بالنجاح وسوف تؤدي إلى تسرب أعداد كبيرة من الطلاب من المدارس وازدحام مدارس القرى وإثقال كاهل المعلمين وضغوطات مالية كبيرة على المناطق الريفية الفقيرة. بناءً على ذلك، أوقفت وزارة التعليم هذه السياسة عام 2012. في الولايات المتحدة الأمريكية، يوجد معارضة منذ القدم لتوحيد المدارس الريفية التي كانت تاريخيًا تشكل جزءًا من جهود التقدم نحو تحويل المناطق التعليمية إلى مناطق فعالة. ومع ذلك، كشفت الدراسات أن توحيد المدارس بدون إشراك المجتمع على نحو كافٍ زاد من غياب الطلاب وأدى إلى تفكيك المجتمع وزيادة الأعباء على الأهالي مع تحسن لا يكاد يذكر على صعيد الفعالية الضريبية.

المصادر: بار وآخرون، (2006)؛ هولي وآخرون، ماي وآخرون، (2015)؛ سترانج (1987)؛ تياك وهانسوت (1982).

اللاجئون ومجموعات النازحين في المناطق الحضرية بحاجة للوصول إلى التعليم

تتعمق أزمة اللاجئين. وتعُمّ الأزمة أيضًا في المدن وما حولها. وجد تحليل أجري على 12.2 مليون لاجئ أن 6 من بين كل 10 لاجئين أقاموا في المدن حتى أواخر عام 2014. على الصعيد العالمي، ازداد عدد النازحين قسرًا بنحو 40% بين عامي 2011 و 2014 ليصل عددهم إلى 59.5 مليون شخص (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2015). ربما لا يتم تسجيل اللاجئين رسميًا في المخيمات، وهذا يحد من وصولهم للخدمات الرئيسية وتصاريح العمل (اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2016). وهذا يجعل من الصعب أيضًا حصر أعداد اللاجئين والنازحين قسرًا بدقة في المناطق الحضرية.

على الصعيد العالمي، تتأثر أنظمة التعليمية بشكل أساسي بهذه الأزمة، لأن أكثر من نصف اللاجئين في العالم هم دون سن 18 سنة. ونظرًا لطبيعة النزوح طويل الأجل وحجم التحدي في بعض البلدان، لا بُدّ لأنظمة التعليم الوطنية والحضرية التي تستقبل الأطفال والشباب النازحين أن تتكيف لدعم دمج هؤلاء النازحين على المدى البعيد.

تركيا بلد مضيف لنحو 3 ملايين لاجئ سوري مسجل. منذ أواخر عام 2015، بلغ عدد الأطفال والمراهقين السوريين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 17 سنة ممن يحتاجون للوصول للتعليم حوالي 700000 شخص (الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات، 2016). وهناك حوالي 85% منهم توزعوا خارج المخيمات في البلدات والمدن. بلغت نسبة الأطفال اللاجئين المسجلين رسميًا في التعليم أكثر من 85% في المخيمات، ولكن لم تتجاوز نسبتهم في المناطق الريفية 30%. بوجه عام، بلغت معدلات التسجيل 7% للتعليم قبل الأساسي و 52% للتعليم الأساسي و 31% للتعليم الثانوي الأدنى و 10% للتعليم الثانوي العلوي (اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين، 2016).

تقف لغة التعليم، إلى جانب القيود الاقتصادية، عائقًا رئيسيًا أمام التعليم. فاكتساب لغة ثانية يشكل تحديًا وخصوصًا للأطفال الذين أخفقوا أكاديميًا بسبب الانقطاع عن الدوام المدرسي، وهي الحالة التي تنطبق على العديد من الأطفال السوريين اللاجئين. فضلًا عن الحاجز اللغوي، يفتقر المعلمون للتدريب على التعامل مع حالات الصدمة النفسية التي يعاني منها كثير من الأطفال اللاجئين (سيرين وروجرز-سيرين، 2015).

لا بُدّ من الحفاظ مهارات المهاجرين وتحسينها

يواجه المهاجرون إلى المدينة عددًا من التحديات أثناء محاولتهم الحصول على عمل، مثل التمييز والحواجز اللغوية والبطالة والاستغلال في الأعمال غير الرسمية. تتطلب معالجة هذه المسائل، من بين تدخلات أخرى، التركيز على تنمية المهارات (المنظمة الدولية للهجرة، 2015).

على سبيل المثال، صاحب النمو الاقتصادي غير المسبوق في الصين موجة عارمة من الهجرة الداخلية. في عام 2004، بلغ عدد المهاجرين 120 مليون شخص، 18% منهم أكملوا مرحلة التعليم الأساسي أو أقل و 65% أكملوا مرحلة التعليم الثانوي الدنيا (9 سنوات). يحصل العمال المهاجرون على أمان محدود جدًا في العمل: في استطلاع أجري في 40 مدينة صينية تبيّن أن 12.5% فقط من العمال وقعوا على عقود عمل (شاي، 2008). ركز مشروع لتنمية المهارات المتكاملة والتدريب على العمل بين عامي 2007 و 2014 على تحسين التدريب المتاح للمهاجرين في مناطق الريف، مما أدى إلى تعزيز خدمات العمل ورفع مستوى الوعي لحماية العمال (البنك الدولي، 2015).

هناك مشكلة موازية تتمثل في خفض مهارات المهاجرين والتي تأخذ بعدًا قائما على أساس الجنس. تسافر النساء الجامعيات من سكان الفلبين إلى الشرق الأوسط للعمل كخادمات في المنازل، وتمارس النساء من دول أوروبا الشرقية إعمالًا متدنية المستوى في البلدان الأوروبية الأكثر ثراء (كوفمان واغورام، 2009). تشير الأبحاث العالمية أيضًا أن طول المدة في البلد المضيف لم تحسن فرص المهاجرين بشكل ملحوظ. لم تتمكن بعض النساء من ذوي المهارات العليا من الاستمرار في وظائفهن رغم امتلاكهن للمعرفة الكافية باللغة المحلية (المنظمة الدولية للهجرة، 2013).

التعليم يشكل تحديًا أمام القاطنين في الأحياء الفقيرة

يعيش أكثر من ثلث جميع السكان الحضريين في عدة بلدان نامية في أحياء فقيرة أو المناطق العشوائية. تختلف ظروف الأحياء الفقيرة إلى حد كبير بين البلدان وداخلها، لكن العديد منها تتميز بالفقر والازدحام السكاني وعدم الاستقرار على الأرض وفي المسكن والوصول الرديء إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك التعليم (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ). ثمة ازدياد في الاعتراف بضرورة تحسين المعيشة لهؤلاء منذ الأهداف الإنمائية للتنمية التي تتوجت بالتركيز المتين على القضية في أهداف التنمية المستدامة 11.

> "الوصول للتعليم العام في الأحياء الحضرية والمناطق شبه الحضرية معدوم."

ثمة جهود تعاونية كبرى، كالتي قامت بها الشبكة الدولية لسكان الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية، شاركت في توثيق عدم المساواة في الخدمات ومناصرة التغيير في سياسة الحكومة من خلال تمكين المجتمعات في المشاركة بجمع البيانات وعمليات صنع القرار (باتل وآخرون، 2012). ومع ذلك، يتم التركيز على الخدمات الأساسية، كالإسكان والمياه والصحة العامة، مع عدم وضوح الرؤية بشأن وضع التعليم في أغلب الأحيان (كيلاند، 2015). نعم، يبقى التعليم أولوية للمجتمعات. على سبيل المثال، أشارت بيانات جديدة جمعت لتقرير الرصد العالمي للتعليم 2016 وجمعت من 130 حي فقير في 12 مدينة بأوغندا لتحديد احتياجات المجتمع أنه بينما اتفق معظم المستجيبين في المستوطنات في إجاباتهم النوعية بأن الطلاب حصلوا على التعليم ما قبل الأساسي والأساسي والثانوي، إلا أنهم لا زالوا يركزون على الحاجة لزيادة عدد المدارس، وعلى الأخص المدارس العامة (الشبكة الدولية لسكان الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية وآخرون، 2016).

نمو المدارس الخاصة مسألة تتعلق بالتخطيط الحضري

يتم في أغلب الأحيان الاستخفاف بظاهرة انتشار المدارس الخاصة، خصوصًا في المدن الكبرى، أو تجاهلها في مناقشات أنظمة التعليم العامة. فقد أشارت دراسات أجريت على مدينتي مومباي وباتنا الكبيرتين بالهند أن المدارس الخاصة تخدم ما يزيد على 75% من الأطفال في المدينتين (إيرنست ويونغ آل آل بي، 2014). وقد كشف الإحصاء السكاني الذي جرى في ولاية لاغوس بنيجيريا في نوفمبر/تشرين الثاني 2010 أن أكثر من 85% من طلاب مرحلة التعليم ما قبل الأساسي و60% من مرحلة التعليم الأساسي لم يكونوا مسجلين في مدارس خاصة. بوجه عام، حدد المسح 12098 مدرسة خاصة، بينما بلغ عدد المدارس الحكومية 1606 مدرسة (هارما، 2011، 2013).

تلعب المدارس الخاصة دورًا حاسمًا في التعليم في المناطق شبه الحضرية (على حدود المدن). النمو في هذه المناطق هو على الأغلب عشوائي، ولا يتم تسجيله في الإحصاءات الرسمية في أغلب الأحيان ويتعرض للإهمال على نحو مثير للانتقاد (الياس وروبرتس، 2016). على سبيل المثال، أظهرت صور التقطت عبر الأقمار الصناعية أن أعداد السكان خارج الحدود في 12 مدينة كبرى بالهند يتجاوز عدد السكان داخل تلك الحدود (الياس وروبرتس، 2016). تشير الدلائل حول التعليم في المناطق شبه الحضرية أن المدارس الخاصة تسيطر على التمويل كما في المستوطنات والأحياء الفقيرة الحضرية غير الرسمية. ووجدت دراسة للمناطق شبه الحضرية في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية أن غالبية مدارس المرحلة ما قبل الأساسية كانت مدارس خاصة. ونظرًا للطلب الملح على التعليم ما قبل الأساسي، من المتوقع على الأرجح أن يكون نمو المدارس الخاصة ناجم عن انعدام جودة المدارس العامة (بيدويل وواتين، 2014).

التعليم له تأثير إيجابي على المدن

لا بُدّ من دمج التعليم والتعلم مدى الحياة في التخطيط الحضري للاستفادة من آثاره الإيجابية على المدن في السياق الاقتصادي والاجتماعي. التعليم يشجع الإنتاجية والإبداع في المدن، ويمكن أن يحولهما إلى اقتصاديات معرفية. ويمكن أيضًا أن يعزز ازدهار المدينة التي تعكس بدقة أنشطته الاقتصادية عن طريق تضمين الاقتصاد الديناميكي غير الرسمي مثلًا. ويمكن أن يكون للتعليم آثار اجتماعية إيجابية كالحد من الجريمة. ويمكن أن يكون بمثابة أداة رئيسية للمبادرات البيئية، كالتحول المستدام.

العمال ذوو المهارات العالية ضرورة حيوية للإبداع والنمو

يتركز النمو الاقتصادي إلى حد كبير في المناطق الحضرية، حيث يعيش نصف سكان العالم في المدن التي تنتج أكثر من 80% من الناتج المحلي الإجمالي العالمي. فقط 60% من الناتج المحلي الإجمالي العالمي يخرج من 600 مركز حضري تشكل خمس سكان العالم. بحلول عام 2025، من المتوقع للمدن الصغرى الجديدة، ومعظمها في الهند والصين، أن تحل محل عدة مدن في بلدان متطورة في قائمة أكبر 600 مدينة (دوباس وآخرون، 2011). يرتبط النمو الاقتصادي الحضري بقوة بمدى التكتل أينما تتواجد الشركات والأشخاص على مقربة من بعضها في المدن والتجمعات، الأمر الذي يجلب الاستثمار والعمال المهرة والخريجين الموهوبين.

التعليم يدفع عجلة الإبداع والنمو الاقتصادي المحفز بالإنتاجية ويزود ويحسن القوى البشرية العاملة (مانكو وآخرون، 1992). يعتبر التعليم الأساسي والثانوي والجامعي عالي الجودة أساسًا لتعزيز الإبداع وزيادة الإنتاجية في الاقتصاديات المعرفية (المنتدى الاقتصادي العالمي، 2014). أما الموهبة والإبداع فهما عاملان حاسمان في

التعليم يحفز على التنافس والإنتاجية في المدن

تشكيل الفرص الاقتصادية والتنمية الحضرية المرتكزة على المعرفة (كاريلو وآخرون، 2014؛ يغيتكانلر وآخرون، 2007).

تقر السلطات في المدن بذلك وتسعى لجذب المواهب كوسيلة للتنافس في ميدان الاقتصاد العالمي ولتطوير اقتصاد معرفي. تتحدد التنافسية في المدينة حسب قدرة المدينة على استبقاء خريجي معاهد التعليم العالي المحلية وجذب خريجين ذوي مؤهلات عليا من بقية مناطق البلد (أ. ت. كيرني، 2015؛ وحدة الاستخبارات الاقتصادية، 2012).

المدن تجذب المواهب بطرق مختلفة. تتميز المدن الكبرى التي يزيد عدد سكانها عن 10 مليون نسمة بسبب اتساع رقعتها عن المدن الأصغر منها بأنها تجذب القوى البشرية العاملة. شانغهاي، إحدى المدن الكبرى في الصين، تقع ضمن شبكة من المدن الصغرى وتجذب مجموعة واسعة من أصحاب المواهب من الداخل والخارج. وتمتلك المدينة وصولاً إلى ما يزيد عن 100000 خريج من 60 مؤسسة تعليم عليا كل سنة. أكثر من ربع القوة العاملة من خريجي الجامعات، أي ضعف ما كان عليه الحال قبل عقد من الزمن (دوباس وآخرون، 2011). لقد حاولت بعض المدن الثانوية أن تطور نفسها كبدائل عن المدن الكبرى، وذلك عن طريق عرض الأوصاف لما تتمتع به من هواء نقي وخدمات صحية جيدة وميزات صحية.

لقد أدى تطور التجمعات التكنولوجية إلى تنشيط بعض المدن الصغرى. تشير بيانات حديثة إلى أن ولاية كارناتاكا الهندية التي تضم تجمع بنغالور التكنولوجي الإبداعي تجذب نسبة من المهاجرين المتعلمين من الداخل أكثر من الولايات التي تضم مدينتي دلهي ومومباي (شاندراشيكار وشارما، 2014). في مدينة حيدر أباد، أكثر المدن الهندية المتنافسة في عام 2013، طورت هذه المدينة خدمات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقرية خاصة لشركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعاهد أبحاث وخدمات مماثلة تسمى هيئة تطوير حيدر أباد (داس، 2015). وقد أدت هذه الاستثمارات وروابط القطاعات الصناعية في المدينة إلى تيسير كسب الأدمغة أو الهجرة المعاكسة في الهند (تشاكو، 2007).

المدن تزيد التنافسية مع التركيز على التعليم والأبحاث

تهدف البلدان (أو المدن أو المناطق) إلى جذب القوى البشرية العاملة والاستثمارات الأجنبية المباشرة من خلال وضع نفسها كحاضنات عالمية للتعليم العالي والمهارات والمواهب والمعرفة والإبداع. ركزت دولة قطر على التحول إلى حاضنة إقليمية للتقليل من اعتمادها على الموارد الطبيعية والتحرك باتجاه الاقتصاد المعرفي. أما سنغافورة فكانت تتطلع إلى أن تصبح "بوسطن الشرق" عن طريق إستراتيجية البيت المدرسي لجذب الطلاب والإداريين ولكي تصبح حاضنة المعرفة للقرن الحادي والعشرين (نايت، 2014).

في تحليل التنافسية الحضرية، تقترب منطقة خليج سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة الأمريكية وطوكيو من القمة (أ. ت. كيرني 2015)، بجوانب التعاون التآزري بين التعليم العالي والحكومة وقطاع الصناعة الذي يطلق عليه نموذج المنحنى الثلاثي للإبداع (إيزكوفيتس، 2003). أما جامعة ستانفورد، فقد عملت كمرساة للهوايات والإبداعات، وكما ذكرت التقارير، فإن هذه الجامعة كان لها أثر اقتصادي عالمي بارز حيث تم إنشاء 18000 شركة في كالفورنيا على أيدي خريجيها (إيسترلي وميلر، 2012).

تستطيع الحكومات أن تبادر أيضًا. تأسست مدينة تسوكوبا للعلوم في اليابان بالقرب من طوكيو في السبعينات. وقد حازت جامعاتها التي تمول مختبرات أبحاث علمية على نصف الموازنة التطويرية العامة في اليابان وأصبحت موقعًا عالميًا بارزًا لجوانب التعاون الحكومي-الصناعي (ميجا، 2013).

قطاع التعليم يعزز دمج نشاط القطاعات غير الرسمية

من المعروف أن القطاع غير الرسمي مصدر رئيسي غير متجانس للعمالة والدخل في البلدان النامية، ومن المعروف أن القطاع غير الرسمي هو بمثابة مصدر رئيسي غير متجانس للعمالة والدخل في البلدان النامية وصاحب عمل أو قطاع منفصل في اقتصاديات الدخل العالية خلال فترات الكساد أو الأزمات الاقتصادية. إن الاعتراف بالاقتصاديات ودمجها عامل حيوي لازدهار المدينة وفهم اقتصادها والدمج الاجتماعي لأولئك المشاركين في القطاع.

أظهر تحليلات هادفة للعمالة غير الرسمية حسب نوع المهنة أن العمال المحليين والعمال العاملين من المنزل والبائعين في الشوارع ساهموا بحوالي ثلث العمالة الحضرية في الهند عام 2013، وأن البائعين في الشوارع ساهموا بمفردهم بـ 15% من قوة العمل البشرية في جنوب إفريقيا. وفي الصين، وجد استطلاع للعمل أجري في ست مدن أن العمالة غير الرسمية ارتفعت نوعًا ما إلى 33% وعلى الأخص للنساء (منظمة العمل الدولية والمرأة في العمل غير الرسمي: العولمة والتنظيم، 2014).

> تحسين مستويات التعليم الأساسي وتطوير المهارات يعزز المزيد من الاقتصاديات الشاملة للجميع

بما أن التعليم مرتبط ارتباطًا وثيقًا بفرص التوظيف، هناك حاجة للتحسين المستمر في مستويات التعليم الأساسي وتطوير المهارات لتعزيز المزيد من الاقتصاديات الشاملة للجميع (اليونسكو، 2012). على سبيل المثال، بناء على معلومات مستمدة من مدينة مومباي بالهند من إحصاء 2011 بالهند، وجد فريق تقرير الرصد العالمي للتعليم بأن النساء الراشدات اللواتي لم يحصلن على عمل كامل كان لديهن نسبة عالية من الأمية (19.2%) مقارنة مع النساء الحاصلات على عمل كامل (13.5%).

تلعب المؤسسات التعليمية دورًا مهمًا في تحسين ظروف العمل في قطاع العمل غير الرسمي. على سبيل المثال، في مشروع نُفذ في شيكاغو، شارك معهد العدالة وكلية القانون في جامعة شيكاغو مع عمال في قطاع العمل غير الرسمي لتحسين أوضاعهم القانونية، حيث قامت هاتان المؤسستان بمساعدة حوالي 2000 من بائعي الأغذية في الشوارع على بيع منتجاتهم بطريقة قانونية. فأنشأت هاتان المبادرتان عيادة قانونية لتمكين البائعين وتزويدهم بالخدمات القانونية والتعليم والتواصل والمؤازرة. وقد استخدم قانون تمت صياغته في المشروع لتغيير الأنظمة المحلية (كاريرا وآخرون، 2016).

التعليم له أثر اجتماعي إيجابي، وعلى الأخص في منع الجريمة

لقد ثبت بالتوثيق أن للتعليم أثرًا اجتماعيًا إيجابيًا، وعلى الأخص في منع الجريمة. يحقق التعليم هذه الغاية من خلال زيادة الإمكانيات لأنواع محددة من فرص العمل، وبالتالي يعمل على خلق حافز أقل للإقدام على ارتكاب الجرائم التي تنتشر غالبًا في المناطق الحضرية. ومن الممكن أن يساهم التعليم في تعليم الأفراد على الصبر والابتعاد عن المخاطر، مثل العقوبة مقابل الجريمة وزيادة تفاعلاتهم مع الأشخاص المتعلمين. فالذهاب للمدرسة يخفف بحد ذاته من وقوع الجرائم (لوشنر، 2011).

تؤكد الأدلة العلمية العالمية أن التحصيل العلمي مرتبط ارتباطًا سلبيًا وثيق الصلة بمؤشرات الجريمة، وخصوصًا عند مقارنة السكان حملة الشهادة العلمية مع آخرين لا يحملون شهادات عملية (لوشنر، 2011). وجدت دراسة اعتمدت على بيانات مسجلة في شهر أغسطس 2007 أن زيادة بنسبة 5 نقاط في معدلات تخرج الذكور من مدارس عليا من شأنها أن تعود بالفائدة المادية على الاقتصاد الأمريكي بقيمة 20 مليون دولار عبر خفيف الجريمة والمردود المادي العالي (دوباون وروك، 2013).

وهناك تـأثيرات مماثلة على الحد من الجريمة في أوروبا. في النرويج، يتمتع الطلاب الذين يكملون المرحلة الثانوية بفرص عمل أفضل في سوق العمل وهم أقل ميولًا لاستخدام مخصصات الرفاه الاجتماعي العامة وأقل احتمالًا لارتكاب الجرائم (فالش وآخرون، 2010). في إنجلترا وويلز بالمملكة المتحدة، أدى التعليم الإلزامي الطويل إلى انخفاض كبير في الجريمة والعنف (ماشين وآخرون، 2011).

وهناك توجه مماثل في البلدان متوسطة الدخل. وجد تحليل على مستوى المدينة لسبع مدن في كولومبيا أن مستويات القوى البشرية العالية في المدينة (مستويات التعليم، وتغطية المرحلتين الأساسية والثانوية) كانت مرتبطة بتدني معدل القتل الخطأ (بوفيدا، 2012). إن الحصول على التعليم حتى المرحلة الثانية عشرة أو أعلى في جنوب إفريقيا يقلل من احتمال التعرض للحبس (جونك وآخرون، 2015).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تم العثور على دلائل قوية حول التأثيرات طويلة الأجل للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على الجريمة في سن الرشد. فقد وجد تحليل لمراكز شيكاغو للطفولة والأبوة الممولة حكوميًا أن 70% من الأطفال الذين لم يتأهلوا في برامج ما قبل المدرسة في الثالثة إلى الرابعة من العمر كانوا عرضة للاعتقال في سن الثامنة عشرة بسبب ارتكابهم جرائم عنيفة (لوشنر، 2011).

التعليم أساس التكيف واسع الانتشار للتحول المستدام

لا بُدّ من دمج التعليم بالتخطيط الحضري بصفته أداة لتحقيق الأهداف الاجتماعية والبيئية. ومن الأمثلة على ذلك التكيف واسع الانتشار مع المزيد من التحول المستدام.

تشير التوجهات الحالية أن المدن تستهلك الغالبية العظمى من الموارد الطبيعية وهي المسئولة عن معظم انبعاثات غاز الدفيئة. التعليم يحسن الوعي بالتحديات البيئية والمسئوليات الفردية والجماعية لمعالجة هذه التحديات (انظر الفصل 1: الكوكب). على سبيل المثال، يدعم التعليم المزيد من التحول المستدام داخل المدن. سوف تتحول عدة مدن إلى مدن غير مستدامة على نحو متزايد فيما يتعلق بالحيّز المكاني والنقل (بوشر وآخرون، 2007). ثمة حاجة ملموسة للقبول المتزايد للنقل العام (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2013) كإعادة تصور للحيّز المكاني وتعزيز

النقل بدون محركات (أسيا من أجل الهواء النظيف). لقد اكتسبت أدوات التعليم أهمية في الاستخدام العام لنمطين من أنماط النقل المستدام بازدياد: النقل السريع بالحافلات)**المربع 5-2**) واستخدام الدراجات الهوائية (**المربع 5-3**).

التعليم والمعرفة يمكن أن يساهمان في التفاوت في المدن

التعليم لا يشكل تأثيرًا إيجابيًا في المناطق الحضرية في كل الأحيان. ومن الممكن أن يجسد ويعكس التفاوت، ومن الممكن أن يساهم في أو يسبب في التفاوت. التنمية الاقتصادية المحفزة بالمعرفة تشكل عاملاً من عوامل رفع مستوى التفاوت وتلاشي الوظائف ذات المهارات المتوسطة (انظر الفصل 2: الازدهار). لضمان عدم قيام التعليم بتأجيج نماذج الطبقية، يتعين على الحكومات أن تقر بالعلاقة القائمة بين التعليم والتفاوت ومبادرات التوازن المرتبطة بالتعليم التي يمكنها أن تحسن تنافسية مدينة مع مدن أخرى تحسن الإدماج الاجتماعي.

التفاوت في مجال التعليم مرتبط بالموقع والثروة وعوامل أخرى.

الموقع والثروة

يوجد تفاوت جوهري في مجال التعليم بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية (انظر الفصل 3: الناس). تشير البيانات المؤكدة أيضًا بوجود عدم مساواة في داخل المناطق الحضرية. وفقًا لحسابات فريق تقرير الرصد العالمي للتعليم، بينما تقدم المناطق الحضرية غالبًا وصولًا للتعليم، يتبين أن الأحياء الحضرية تعاني من معدلات في إكمال التعليم الأساسي أسوأ من المناطق الريفية في 26 بلدًا من أصل 35 بلدًا تتوفر فيها بيانات. في حال وجود معدلات إكمال متدنية للمرحلة الثانوية، والتي تكرس مجموعة مختارة من ربات البيوت والطلاب، تكون الحالة في المناطق الحضرية الفقيرة أسوأ بكثير: فالمخرجات في الأحياء الحضرية الفقيرة أسوأ بكثير من الأحياء الريفية الفقيرة في العديد من البلدان ذات الدخل المتدني. يعزى ذلك إلى حد كبير لعوامل مثل تكلفة فرص تجاوز العمالة المدفوعة وصعوبة تحمل تكاليف التعليم (**شكل 5-2**).

لذلك، من الممكن أن تتقوض الفوائد الإيجابية المحتملة من الإقامة في منطقة حضرية من جراء انعدام السياسات التي تعالج مشكلات التفاوت.

هناك أنماط مكانية واجتماعية في معظم المدن الكبرى، مثل التحسين والتطوير والأحياء الفقيرة والزحف الحضري العشوائي و تجمعات المهاجرين، تفصل السكان عن بعضهم على أساس الثروة والحصول على الامتيازات (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ). هذه الأنماط من التفاوت مرتبطة بمستويات الدخل ومكان تواجد أصحاب العمل وخيارات النقل وسياسات الإنفاق (كيلروي، 2007)، بالإضافة إلى التشريعات الحالية والسابقة التي تعمل على ممارسة التمييز والفصل

المربع 5-2

للتعليم من أجل التوعية وبناء التوافق في الآراء أهمية خاصة لتطبيق أنظمة النقل السريع بالحافلات بطريقة سلسلة

يعتبر نظام النقل السريع بالحافلات أحد أكبر أنظمة النقل السريع الذي يتميز بالمسارات المخصصة للحافلات وتحصيل الأجرة أثناء الركوب في الحافلة، مما يؤدي إلى تحسين الفعالية وخفض الازدحام على الطرق. ويعتبر نظام النقل السريع بالحافلات أحد المكونات الأساسية لمفهوم سهولة الحركة المستدامة في المدن العالمية. يتوفر نظام النقل السريع بالحافلات في 230 مدينة حول العالم، ويُعزى ذلك جزئيًا لجهود الدعم من رؤساء البلديات.

كشفت التجارب العملية مع أنظمة النقل السريع بالحافلات أن إستراتيجيات المعلومات والاتصالات مهمة بشكل خاص لإشراك أصحاب المصلحة المتوقع أن يتأثروا سلبيًا بإدخال هذه الأنظمة، مثل مشغلي أنظمة نقل أخرى ومستخدمي المركبات الخاصة. في جوهانسبرغ بجنوب إفريقيا أدى التواصل المنقوص بين أصحاب المصلحة (الحكومة المحلية ونقابات سيارات التاكسي الخصوصية) في مرحلة مبكرة من المناقشة إلى انعدام الثقة بين الأطراف وتأجيل تنفيذ النظام عدة مرات. أما في لاغوس بنيجيريا، فقد أشركت الحكومة المحلية أصحاب المصلحة في برنامج التواصل منذ البداية، بالإضافة إلى إشراكهم في التخطيط والتنفيذ. وقد ساعد هذا الأمر لاغوس على تجنب الوصول إلى طريق مسدود مع أصحاب المصلحة وتم تنفيذ المشروع بشكل سريع نسبيًا.

المصادر: ألين (2013)؛ مركز دبليو آي آر روس للمدن المستدامة؛ كومار وآخرون، (2012).

المربع 5-3

التعليم مكون حساس لجعل ثقافة ركوب الدراجات معيارًا للنقل الحضري

في البلدان التي يوجد فيها مدن تنفذ أفضل الممارسات، مثل الدنمارك وألمانيا وهولندا، أصبح ركوب الدراجات معيارًا للنقل نتيجة للتخطيط الحضري والتعليم، مع حق الطريق لراكبي الدراجات، وتخصيص مواقف للدراجات، واعتماد ثقافة مرورية شاملة، وتدريب راكبي الدراجات وسائقي السيارات، ومجموعة من الفعاليات التشجيعية لتوليد الدعم. التعليم في تلك المدن مصمم لإتباع نهج متكامل بحيث يتلقى الأطفال في الدنمارك وهولندا وألمانيا في سن مبكرة تدريبات على ركوب الدراجات الآمنة والفعالة - أثناء تواجدهم في الغرف الصفية وعلى الطرقات - كجزء من سيرهم الذاتية من الصف الرابع. يفحص ضباط الشرطة الأطفال الذين يتلقون شهادات رسمية وملصقات لدراجاتهم عندما يجتازون الفحص.

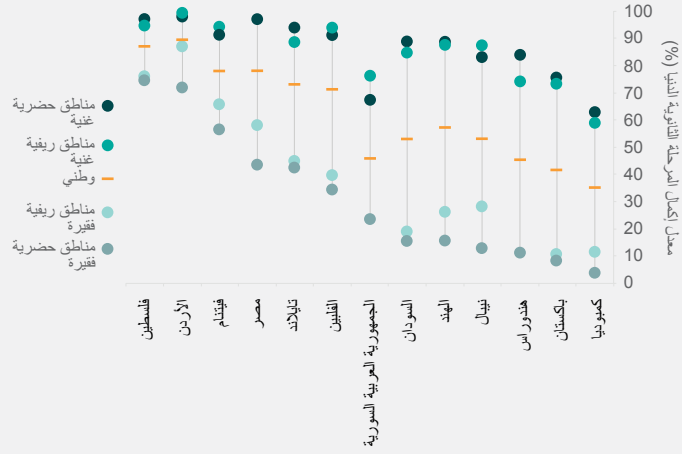
البدء في وقت مبكر يضمن أن يبدأ الأطفال ركوب دراجاتهم في وقت مبكر من حياتهم. النهج الشامل له تأثير أكبر من النهج الفردي والإجراءات غير المنسقة. كما أن السياسات عملت على اجتثاث التحفيز من خلال الضرائب والقيود المفروضة على ملكية السيارة واستخدامها، في حين عمل التعليم على تحويل الرأي العام لصالح المشي وركوب الدراجات ووسائل النقل العام في رد على التأثير السلبي لاستخدام السيارات.

لقد خفف نظام باريس لمشاركة الدراجات أو المشاركة العامة في الدراجات "Vélib" من حركة التنقل بالسيارات الخاصة وزاد من الرحلات اليومية على الدراجات بشكل هائل. وهناك أنظمة أخرى مماثلة تم استخدامها في أكثر من 50 بلدًا وأكثر من 700 مدينة. التعليم ضروري لتعزيز الفهم العام والاستخدام المتكرر لهذه الأنظمة. تستخدم برامج المشاركة في الدراجات على نطاق واسع في مدن بأمريكا اللاتينية، من بينها بوينس آيرس ومدينة مكسيكو وريو دي جانيرو.

المصادر: فيريرو (2015)؛ جودفروبج وآخرون، (2009)؛ بانشر وآخرون، (2010)؛ بانشر وبوهلر (2008).

> في العادة تكون فجوات التعليم أوسع داخل المناطق الحضرية من الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية.

الشكل 5-2:
يوجد في البلدان النامية تفاوت بين المناطق الحضرية والريفية، ولكن يوجد تفاوت كبير داخل المناطق الحضرية
التفاوت على أساس الموقع (ريفي-حضري) والثروة (فئة خمسية من أسفل لأعلى) في معدلات إكمال المرحلة الثانوية



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استناداً إلى بيانات الاستقصاء الديموغرافي والصحي والدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات واستقصاء الأسر المعيشية الوطني.

العرقي والعنصري بشكل مؤسسي (روثشتاين وانتو، 2012). تتحول جيوب الفقر في المدن إلى أحياء فقيرة بسب عزل سكانها وإبعادهم عن فرص العمل وانتشار الجريمة والعنف بينهم بشكل متكرر وعزلهم عن مجموعات أخرى تحصل على الدخل. في السنوات الأخيرة، أدت المخاوف المتزايدة من الجريمة والعنف إلى انتشار المجتمعات المقولبة، وحتى أن بعضها توسع لتصبح مدنًا مقولبة (بورسدورف وهيدالجو، 2008؛ (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ).

السياسة

سياسات وممارسات التمييز تزيد التفاوت في مجال التعليم. كشف تحليل متعمق في ثاني أكبر منطقة حضرية في تشيلي، ومنطقة كونسيبسيون في العاصمة عن وجود اختلافات كبيرة في توزيع المدارس في المنطقة، وبخاصة فيما يتعلق بالحصول على التعليم النوعي الجيد (دي لا فونتي وآخرون، 2013). وبالمثل، وجد تحليل على مستوى المنطقة في ساو باولو بالبرازيل أن الخدمات والمرافق العامة، بما في ذلك التعليم، كانت مخصصة بشكل كبير لمناطق تتمتع بمستويات أعلى من التنمية البشرية (حداد ونيدوفيك-بوديك، 2006). في مقاطعة فري ستيت بجنوب إفريقيا، ارتبطت معدلات الجريمة المرتفعة بالمجتمع المتشعب وبمستويات عالية من الإقصاء الاجتماعي والتهميش، بما في ذلك الفصل بين الجنسين والمدارس المهمشة (نوك وآخرون، 2015).

يختلف توزيع المنافع عمومًا داخل المدن. وتتركز المنافع في مراكز المدن كما جرت العادة. على سبيل المثال، كشفت بيانات عام 2007 من كيسماو بكينيا أن المدارس الأساسية في مركز المدينة أكثر بكثير من بقية أحياء المدينة والمدارس التي يتواجد فيها نسب متدنية من الطلاب والمعلمين وعدد أكبر من المرافق الصحية في المدارس الأساسية وكذلك معظم المدارس الخاصة (**الشكل 5-3**). يوجد في منطقة كيبويي الأكثر ازدحامًا بالسكان 31 مدرسة أساسية، أما بقية المناطق فيوجد في كل منها سبع مدارس.

التوزيع غير المتكافئ للمعلمين الأكفاء يزيد من ظاهرة التفاوت في مجال التعليم. تشير وثائق مدعمة أن انتقال المعلمين المؤهلين، وعلى الأخص النساء، إلى المناطق الريفية أو المدارس متدنية الدخل أو البقاء فيها أمر أقل احتمالًا (شودجار ولوشي، 2015؛ اليونسكو، 2014، 2015). تستخدم الدول سياسات توظيف واستبقاء للمعلمين على أساس الأجر والمسائلة لمواجهة التحيز (شودجار ولوشي، 2015). ومع ذلك، من الصعب تطبيق سياسة توزيع المعلمين على المناطق الريفية أو المدارس متدنية الأداء بسبب ميول المعلمين ودور التأثير السياسي على تسكين المعلمين. على سبيل المثال، كشف بحث عن المعلمين في الهند عن علاقة قائمة على الولاء بين المعلمين والسياسيين، وعلى هذا النحو، لم يكن نظام نقل المعلمين قائمًا على أهداف موضوعية كحاجة المدارس أو المناطق (بيتيل، 2009).

المدارس الخاصة يمكن أن تخفف ظاهرة التفاوت وتسببها. تعالج المدارس الخاصة في عدة بلدان احتياجات المجموعات السكانية الحضرية المتزايدة وتخدم الطيف الاجتماعي-الاقتصادي بأكمله من خلال تزويد نوعية تعليم أكثر جودة من المدارس العامة، وتوفر خدمات التعليم عندما يعجز نظام التعليم العام التوسع لتلبية احتياجات السكان (داي آشلي وآخرون، 2014).

يعتبر الخيار المدرسي - الذي يسمح للآباء بالاختيار بين نظام التعليم العام والتعليم الخاص، أو التعليم المستأجر أو مؤسسات التعليم غير الحكومية، بحثًا عن التعليم النوعي الأفضل - السبب في ظهور الطبقية الديموغرافية. لقد يسرت خطط التعليم الوطنية الخيار المدرسي في سياقات متنوعة كما حدث في تشيلي (هسيه وأوركويلا، 2006) ونيبال (جوشي، 2016) والسويد (بونار، 2010). وقد أثبتت الأدبيات التجريبية أن النتيجة الثابتة هي قدر أكبر من الرضا. لقد اختلطت الأدلة والبراهين بشأن فوائد الخيار المدرسي وأصبحت مثار جدل عميق (داي آشلي وآخرون، 2014؛ هارما، 2015).

المواقف والبيئة المدرسية

التفاوت في مجال التعليم يتفاقم أيضًا بسبب المواقف. يظهر المعلمون بشكل روتيني مواقف عنصرية اتجاه أطفال المهاجرين والأقليات، مما يساهم في التهميش الاجتماعي. فقد وجدت دراسة حديثة اعتمدت على مسح لرفاهية الأطفال في الصين سنة 2014 أن معلمي المرحلة الأساسية الأولى في شانغهاي كان من المتوقع أن يتحدثوا بأن مستوى التعليم اللغوي للطلاب المهاجرين كان أدنى من نظرائهم المحليين حتى بعد التحكم بسماتهم الأساسية (شيرنج وهان، 2016). وبالمثل، وجد تقييم عشوائي طُبق على السمات الشخصية لأوراق غلاف امتحانات الأطفال في الهند أن الدرجات التي سجلها المعلمون لأطفال الطبقة المتدنية كانت أسوا من نتائج أطفال الطبقة العليا، مما يشير بأن 20% من فجوة الأداء بين الطبقتين المتدنية والعالية كانت تُعزى للتمييز الطبقي (حنا ولينديين، 2012).

ومن الممكن أن يرسخ التعليم العزل الذي يؤجج العنف في المدارس التي تخدم المحرومين. في كانون الأول من عام 2011، تعرض 10% من معلمي المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية للتهديد والإصابة الجسدية على حد قولهم. وفي أمريكا اللاتينية، التي أصبحت فيها الجريمة والعنف الشغل الشاغل لعامة الناس (كورباشو وآخرون، 2015)، تبيّن أن الجريمة تعمل على ردع المشاركة في المدارس الرسمية (ليدز، 2016). علاوة على ذلك، تتحول المدارس إلى مناطق عنف دائم بين الجنسين إذا ما تم تنفيذ تدخلات مناسبة فيها (انظر المناقشة حول الجنس في الفصل 17: الهدف 4-أ).

الفصل العنصري والعرقي

لقد تم بشكل جيد توثيق الفصل على أساس العرق والطبقة الاجتماعية. الفصل سمة شبه دائمة في المشهد الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي في بعض مدن الولايات المتحدة الأمريكية والكثير من البلدان الأوروبية وبلدان يتواجد فيها موروثات من العلاقات العرقية المضطربة، مثل جنوب إفريقيا (أيسلندا، 2014، ماسي ودينتون، 1993).

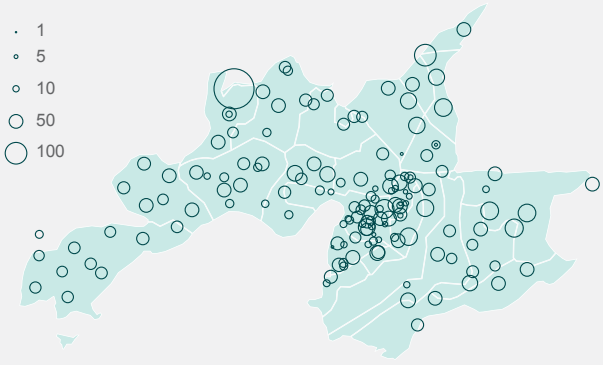
الشكل 5-3:

في كيسومو بكينيا، يعتمد التركيز على المدارس الأساسية ومرافق المدارس الأساسية والمدارس الخاصة على الموقع

توزيع المدارس والمرافق الصحية ونسبة الطلاب/المعلمين، 2007

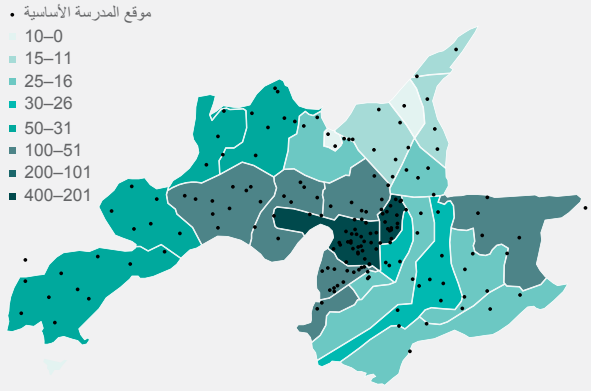
أ. الفروقات في نسب الطلاب /المعلمين

معدل عدد الطلاب في المدارس الأساسية إلى عدد المعلمين *رموز نسبية تمثل نسبة الطلاب إلى المعلمين*



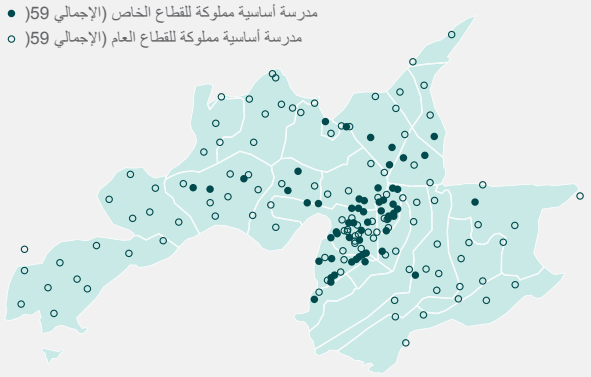
ب. توزيع المرافق المدرسية في المدارس الأساسية

كثافة المرافق المدرسية المنشأة في المدارس الأساسية *عدد المرافق المنشأة في المدارس الأساسية حسب البلدية*



ج. موقع المدرسة العامة والمدرسة الخاصة

ملكية المدرسة الأساسية *مدارس كيسومو الأساسية مصممة إما أن تكون مدارس عامة أو خاصة.*



المصدر: فيتيري (2016).

في الولايات المتحدة الأمريكية، كان القصد من قضية *براون ضد مجلس التعليم في توبيكا* في عام 1954 دمج المدارس "المنفصلة وغير المتكافئة". فقد وجدت دراسة أجريت على حياة الأطفال الذين ولدوا بين عامي 1954 و1968 ومن تبعهم حتى عام 2013 أن جهود الدمج لم يكن لها تأثير بارز طويل الأجل. فالتحاق الأمريكيين من أصل إفريقي بالمدارس المدمجة حسَّن من تحصيلهم العلمي والمهني وجودة ومكتسبات التعليم الجامعي وأدى إلى خفض إمكانية الاحتجاز في السجون وتحسين الوضع الصحي عند الشباب. في هذه المدارس، استفاد الطلاب من تحسين الوصول إلى المدارس وخفض عدد الطلاب في الغرف الصفية وزيادة الإنفاق على أساس كل طالب (جونسون، 2011).

ومع ذلك، أشارت بيانات حديثة أن الفصل العنصري في التعليم مستمر مع فرار الأمريكيين البيض من مدارس المدينة إلى مدارس الأحياء والمدارس الخاصة (روذشتاين، 2015). فقد أدى تشريع تم إقراره في سنوات الـ 2000 إلى إعفاء مئات المناطق التعليمية الأمريكية من الدمج الصادر بأمر من المحكمة. نتيجة لذلك، وفي المناطق التعليمية التي حصلت على إعفاء من الدمج، التحق 53% من الطلاب السود بما يطلق عليها "مدارس الفصل العنصري" التي التحق بها أقل من 1% من الطلاب البيض (حنا-جونز، 2014).

في البلدان المتقدمة، وتحديدًا في أوروبا وأمريكا الشمالية، تنتشر التجمعات العرقية في المدن (المنظمة الدولية للهجرة، 2015) ولها تأثير حاسم على مخرجات التعليم والعمالة (هيث وآخرون، 2008؛ موستارد، 2005). كشف تحليل للفصل العرقي بالسويد من 1998 إلى 1999 أن الالتحاق بالمدارس التي تضمن عددًا ملحوظًا من المهاجرين (أكثر من 40%) كان مرتبطًا بمستوي تحصيل متدني في درجات الامتحانات، وهي نتيجة أثرت على عدد قليل من المدارس، لكن بنسبة 14% من الأطفال المهاجرين (زولكين وجيسون، 2007). لكن الأدلة تشير أيضًا أن العيش في كنف بعض التجمعات السكانية يؤثر بشكل إيجابي على التعليم. في الولايات المتحدة، كشف تحليل لاستطلاعات مجتمعية جرت في الفترة ما بين 2005 إلى 2012 أن حوالي 35% من جميع السكان المواليد في بلدان أجنبية يعيشون في تجمعات عرقية. وبينما كان أداء الأمريكيين من أمريكا الجنوبية وجنوب الصحراء الكبرى الذين يعيشون في التجمعات العرقية أسوأ من الذين يعيشون خارجها، حدث عكس ذلك بالنسبة للمهاجرين من أصل كوري ومن بلدان جنوب آسيا (فؤاد، 2014).

اقتصاد المعرفة مرتبط بتفاوت الدخول في المدن

ليس التعليم فحسب، بل المعرفة أيضًا مرتبطة بالتفاوت على نطاق أوسع. الفصل 2: كما يشير الازدهار، كلما أصبح النمو الاقتصادي محدودًا أو تعرض للركود، تتحول بعض البلدان إلى اقتصاديات المهارات العالية بناء على الخدمات، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. تعتمد التنمية الحضرية المرتكزة على المعرفة على تحقيق التوازن بين جميع أبعاد التنمية - الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والمؤسسية (يغيتكانلار، 2014). ومع ذلك، تشير الأدلة أن عدد الأغنياء والفقراء ازداد مع التركيز الشديد على الصناعات المعرفية التي شهدت ارتفاعًا في حالات تفاوت الدخول.

لقد ازدادت الفجوة بين الأغنياء والفقراء في الولايات المتحدة الأمريكية وانعكست على الأقاليم الجغرافية - أظهرت 27 من أصل 30 منطقة حضرية في الدولة زيادة في الفصل بين الدخل الأسري للأسر التي تنتمي للطبقة العليا والطبقة الدنيا (فلوريدا وميلاندر، 2015).

الفصل على أساس التعليم أكثر تعمقًا في المناطق الحضرية المرتكزة على المعرفة والتكنولوجيا العالية. فالفصل في المجموعات السكانية التي يهيمن فيها عدد كبير من الخريجين أكثر من الفصل في أوساط السكان غير الحاصلين على درجات علمية (فلوريدا وميلاندر). وعلى صعيد مماثل، أشار بحث حديث من 13 مدينة أوروبية كبرى أن الفصل على أساس الوضع الاجتماعي والاقتصادي والمكاني في ازدياد بسبب ازدياد عدد السكان المتعلمين الذين يغذون الصناعات المحفزة بالمعرفة (مارسينزاك وآخرون، 2016).

بينما يبدو حسب الظاهر أن موظفي المعرفة يقيمون ويفضلون التنوع والانفتاح، تبيَّن أنهم يفضلون أنواع معينة من التنوع (فلوريدا، 2002). ولقد تبيّن أن العمال المزودون بالمعرفة في المدن المتنافسة على نطاق واسع مهتمون ومن المتوقع على الأرجح أن يستخدموا خدمات الصحة والتعليم، وبالتالي فهم يعززون التفاوت الاجتماعي (يغيتكانلار وآخرون، 2007)

التعليم يمكن أن يؤثر على التخطيط الحضري

بينما تؤثر التنمية الحضرية على تخطيط التعليم، يتمتع التعليم أيضًا بقدرات تجعله يؤثر على التخطيط الحضري. ومع ذلك، يتطلب إدراك هذه القدرات التغيير: المزيد في الإدماج عن طريق التدخلات والتدريب الأفضل لجهات التخطيط الحضري ومشاركة أعمق من قطاع التعليم في توفير القيادة لمبادرات المدن والتخطيط الحضري.

التنمية المستدامة في الإدماج تتطلب جهودًا موحدة

يساهم التعليم والتعلم مدى الحياة في التخطيط الحضري، بما في ذلك الإدماج الاجتماعي الأفضل، لكن لا بد أن يكون التعليم والتعلم مدى الحياة جزء من الجهود الموحدة. التعليم بمفرده لا يمكن أن يؤدي للإدماج الاجتماعي المعزز (انظر الفصل 3: الناس)، بل يجب أن يتم دمجه بمبادرات اقتصادية واجتماعية مرتبطة بالتخطيط الحضري والتنمية المستدامة.

> يحتاج القائمون على التخطيط الحضري للتدريب على دمج التعليم في التخطيط والاستراتيجيات الحضرية

على سبيل المثال، يتطلب إدماج المهاجرين مجموعة واسعة من السياسات المتصلة ببناء المجتمع والمشاركة العامة. في بعض الأحيان، تركز المدن ذات الدخل العالي على اكتساب العمال المهاجرين للغة. نظرًا للتدفق الهائل للعمال المهاجرين في المدن الرئيسية المرتكزة على الصناعات في اليابان، شُكِّلت لجنة في عام 2001 لتطوير سياسات وبرامج بهدف تيسير الإدماج، بما في ذلك التركيز على أمن العمل والفئات اللغوية الخاصة (المنظمة الدولية للهجرة، 2015).

ثمة نهج آخر للإدماج الاجتماعي يتمثل في محاولة برلين إنشاء "مدينة متكاملة اجتماعيًا" من خلال فرص العمل والتعليم والعمالة. تُنفذ مشاريع إدارة الجوار في المجتمعات التي تتطلب اهتمامًا من النوع الخاص. لقد استهدف هذا النهج 34 منطقة مجاورة في برلين ويسعى للبحث عن مشاركة فعالة من مشاركين رئيسيين في قطاع الأعمال المحلي والمدارس وشركات الإسكان ومراكز الأحياء المجاورة لكبح جماح التفكك الاجتماعي (لجنة برلين للتطوير والبيئة في مجلس الأعيان، 2010). ومن الأمثلة الأخرى على التدخل في الإدماج منطقة أطفال هارلم (**المربع 5-4**).

التخطيط الحضري الأفضل يتطلب نهجًا متعدد الجوانب

لكي يحقق التخطيط الحضري أهداف التنمية المستدامة والإدماج في المدن، لا بُدَّ من التدريب المُحسَّن، وعلى الأخص في البلدان النامية لضمان تبني جهات التخطيط منهجيات تعمل على إدماج التعليم والتعلم. تشير أمثلة رئيسية من أنحاء العالم أن دمج جيل التعليم والمعرفة في التخطيط الحضري يخلق المشاركة والتوافق في الآراء الجماعية بين مختلف أصحاب المصلحة ويحسن حياة الفقراء، وعلى الأخص من خلال النهج التشاركية (**المربع 5-5**).

كشف استعراض عالمي أن التعليم المرتكز على التخطيط الحضري تطور بشكل ملحوظ من التركيز الأولي على التصميم المعماري إلى الإدماج المُحسَّن للنهج الاجتماعية والعلمية (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ). التخطيط في أوروبا على وجه الخصوص جزء من البيئة السياسية السليمة التي تجمع ما بين الأبحاث والمعرفة والقدرات. على سبيل المثال، يستخدم التخطيط الحضري في ماستريخت بهولندا أداة تجمع الأنظمة المعلوماتية، وبالتالي تسمح هذه الأداة بالتحليل المنظم للتفاعلات بين عمليات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية (روتمانز وآخرون، 2000). ومع ذلك، تحتاج معظم مدارس التخطيط الحضري والحكومات المحلية إلى تحسين قدراتها من أجل التخطيط والتنفيذ على نحو أفضل، وإشراك الشبكات المهنية والأكاديمية، وتثقيف المهنيين والموظفين والمواطنين الذين يقع عليهم الاختيار (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ).

هناك ضرورة لوجود المزيد من مدارس التخطيط، وتحديدًا في البلدان ذات الدخل المتدني. لا يوجد سوى 69 مدرسة فقط في دول جنوب الصحراء الكبرى الإفريقية

المربع 5-4

نهج من المهد إلى المهنة يستطيع أن يدمج التعليم بالتنمية المجتمعية

الوضع الاجتماعي والاقتصادي في مقاطعة هارلم بنيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية خطير. في عام 2014، ولد 65% من الأطفال في أسر فقيرة و54% لأمهات عزباوات. وفقد 30% من الأطفال في المدارس المتوسطة والمدارس العليا أفرادًا من عائلاتهم بسبب العنف.

منطقة أطفال هارلم مبادرة مجتمعية تسعى لكسر قيود الفقر بين الجيل بواسطة التعليم على وجه خاص. منذ 1997، زودت هذه المبادرة الأطفال بمساعدة شاملة في التعليم على مستوى التنمية وتوجت هذه المساعدة بتخرجهم من الجامعة. ومن منطلق الاعتقاد بأن نجاح الأطفال يتطلب التشجيع من المجتمع، استكملت المبادرة المساعدة التعليمية ببرامج تعالج تعاطي المخدرات وجرائم العنف والمشاكل الصحية المزمنة. أشار بحث بأن مدارس بروميس أكاديمي تشارتر وخدمات الدعم ألغت الفجوة في التحصيل بين الأمريكيين البيض والأمريكيين من أصل إفريقي في الحساب وقللت الفجوة في فنون اللغة الإنجليزية.

تُدار البرامج التعليمية بالتعاون مع مؤسسات أخرى، من بينها المدارس والجامعات ومنظمات غير حكومية أخرى ومؤسسات وشركات وحكومات تساهم الجهات المانحة الحكومية على مستوى المدينة والولاية وعلى المستوى الفدرالي والإدارات التعليمية ومؤسسات حماية اجتماعية أخرى بنسبة 8% من الموازنة. استرشدت المبادرة ببرنامج وطني يستهدف حاليًا 48 مجتمعًا. لتحقيق التغير الشامل، يحتاج التأثير طويل الأجل للتقييم الأكثر دقة، ليس فقط من خلال مقاييس التعليم المحددة كالدرجات في الامتحانات أو معدلات القبول في الكليات، ولكن من خلال المؤشرات الأوسع أيضًا.

يثير هذا المثال مسألة مهمة. كيف يمكن أن يلزم التصميم والقيادة لاستمرارية نجاح المبادرة؟ كيف يمكن تقييد هذه القدرات أو تدعيمها بسياقات أخرى؟

المصادر: دوبي وفرايز جي آر (2009)؛ هانسون (2013)؛ منطقة أطفال هارلم (2015).

المربع 5-5

التخطيط الحضري المحسّن يعزز إدماج سكان الأحياء الفقيرة

إن إعادة تأهيل الأحياء الفقيرة نقطة عمل رئيسية على جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة في المناطق الحضرية. ومع ذلك، أظهرت الخبرات العملية منذ عقود أن خبرات التخطيط الحضري الرئيسية، بما في ذلك "الخطط الرئيسية" جلبت الاستقصاء وليس الإدماج. لقد تضمنت جهود مدينة دلهي لتصبح "مدينة من الطراز العالمي" قبيل ألعاب الكومنولث هدم عدة أحياء فقيرة وإعادة تأهيلها. أظهر استقصاء بشأن "السواقة النظيفة" أن من بين 56 موقعًا مهدومًا، أعيد بناء 16 موقعًا أو كانت تحت الإنشاء ومدرسة واحدة فقط في أحد المواقع الجديدة.

تتطلب التنمية المستدامة إشراك المجتمعات المتأثرة بالتخطيط الحضري. إن العمليات التشاركية، مثل المشاركة في إعداد الموازنة والتخطيط اللامركزي والتنمية المجتمعية المنظمة لأنواع تمت بمبادرة من الشراكة مع ائتلاف المدن لمكافحة الفقر قادرة على تمكين المجتمعات المحلية وبناء القوة البشرية الاجتماعية، والمرأة بوجه خاص.

هناك مثال آخر هو نهج الهياكل الأساسية للبيانات المكانية. ارتبط المشروع الذي قاد إلى تأسيس هذه المنظمة بمشروع مومباي للنقل الحضري الممول من البنك الدولي الذي كان يهدف إلى تحديث البنية التحتية للسكك الحديدية في المدينة. وثقت عملية التعداد على نطاق واسع في عام 1986 عدد السكان المقيمين بالقرب من خطوط السكك الحديدية المقترحة. وقد أدى ذلك إلى وضع إستراتيجية مرتكزة على المجتمع لتخطيط المسارات المحدثة للسكك الحديدية وإعادة توطين السكان. لقد أدى التخطيط المجتمعي إلى "إظهار" المستوطنات البشرية المشروعة وغير الرسمية. بعد أن قامت الحكومة المحلية بالمصادقة على الخطة، مهدت هذه الخطة الطريق للاعتراف القانوني بحيازة الأرض والتعويض ما بعد التوطين. وظلت المشاركة المجتمعية جزءًا أساسيًا في منهجيات وفلسفة الهياكل الأساسية للبيانات المكانية.

تأسست الرابطة الإفريقية لتخطيط المدارس في عام 1999 في دار السلام بجمهورية تنزانيا الاتحادية كشبكة من نظير إلى نظير في تخطيط المدارس بتمويل من جهات مانحة ومنظمات غير حكومية، حددت الرابطة الإفريقية لتخطيط المدارس منذ عام 2008 نقطة انفصال بين التعليم التكنوقراطي والمحافظ وما بعد الحقبة الاستعمارية والقضايا التي تواجهها جهات التخطيط عند التخرج. وبناء على ذلك، قيمت الرابطة وطورت مناهج أكثر ارتباطًا بالموضوع. في عام 2008، وفي أول اجتماع لها في جميع المدارس، حددت الرابطة خمس قضايا رئيسية للتخطيط الحضري في إفريقيا: التعاون مع الجهات الفاعلة، وتغير المناخ، والتخطيط المكاني، والبنية التحتية والإقامة العشوائية وحيازة الأرض. وفي مبادرة تمت بين الشبكة الدولية لسكان الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية والرابطة الإفريقية لتخطيط المدارس، تم الاعتراف بضرورة التخطيط الحضري لمعالجة المستوطنات البشرية غير الرسمية. لقد عززت هذه المبادرة المنهجيات التي تمنح الطلاب خبرة مباشرة في المشاريع في المستوطنات البشرية غير الرسمية وتمكنهم من تطبيق هذه المنهجيات على المناصرة والتأييد لتغيير تشريعات التخطيط الوطني مثلًا.

المصادر: دوبونت (2008)؛ برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (2009ب)؛ واتسون 2011؛ واتسون وأودندال (2012)؛ باتل وآخرون، (2012)؛ باتل وميتلين (2012).

من أصل 550 مدرسة موثقة في العالم يوجد في نيجيريا 39 مدرسة من هذه المدارس (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2009أ). يوجد في الهند 3000 جهة تخطيط مسجلة لدى معهد جهات التخطيط الحضري، أي بواقع جهة تخطيط واحدة لكل 100000 مواطن يعيش في المدينة، وهذا أبعد بكثير عن التخطيط في كندا والولايات المتحدة الأمريكية التي يوجد فيها جهة تخطيط واحدة لكل 5000 مواطن.

يتطلب التخطيط من أجل الاستدامة العمل من كل الجوانب ومع كل القطاعات، لكن العديد من جهات التخطيط تفتقر للتدريب وآليات التعاون للقيام بذلك (كوربيرن، 2004؛ مارتينو، 2016). كشفت مراجعة لتسع رؤى للاستدامة الحضرية من أستراليا وكندا وألمانيا وأيرلندا والسويد والولايات المتحدة الأمريكية أنها لم تكن معززة بمبادئ قوية للاستدامة، وركزت بدلاً من ذلك على البيئة المبنية على نحو ضيق (جون وآخرون، 2015). في بيرو، أشار تحليل مستمد من برنامج تعليم الإدارة أن المهندسين المعماريين المسئولين عن التخطيط الحضري كانوا يفتقرون في معظم الأحيان للتعليم الكافي، وركزوا بإفراط على التدخلات المادية بدلاً من التفكير بالاحتياجات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتكاملة للإدارة الحضرية (شتاينبيرغ وميراندا سار، 2000).

من الممكن أن تتحول المدينة عن طريق وضع التعليم في محور اهتماماتها

يزداد يومًا بعد يوم عدد المدن التي تضع التعليم والتعلم مدى الحياة في صلب التنمية. تعزيزًا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المستدامة، هناك مدن مثل عمان (الأردن) وبلانج (الفلبين) إلى مدينةباهير دار (إثيوبيا) وبياي سواي في باراغواي تحول نفسها إلى مدن تعليمية (فالديز كوتيرا وآخرون، 2015).

تقوم شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم بربط مدن بالجهات الفاعلة في العالم لتعزيز التعليم والتعلم مدى الحياة على المستوى المحلي. تعرف شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم "مدن التعليم" بأنها المدن التي تشجع التعليم الشامل للجميع من المرحلة الأساسية وحتى الثانوية، وتعيد إحياء التعليم عند العائلات والمجتمعات، وتيسر التعليم في مكان العمل، وتنشر استخدام تكنولوجيا التعليم الحديث، وتعزز الجودة والتميز في التعليم، وترسخ ثقافة التعليم على مدى الحياة. كل هذا يخلق ويعزز التمكين الفردي والوئام الاجتماعي والازدهار الاقتصادي والثقافي والتنمية المستدامة (اليونسكو، معهد التعليم مدى الحياة، 2015). تساهم مدن التعليم في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بشأن تعزيز "التعليم النوعي المتكافئ والشامل للجميع"، وفي الهدف الحادي عشر من أهداف التنمية المستدامة بشأن تحسين الحياة الحضرية عن طريق جعل "المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة" (الأمم المتحدة، 2015).

يتطرق هذا القسم إلى مبادرتين، كلاهما من أمريكا اللاتينية، قامت المدن من خلالهما بإدماج التعليم في التخطيط وحصلت على نتائج مثمرة. أثبت التحول في مدينتي كوريتيبا بالبرازيل **المربع 5-6**)، وميديلين بكولومبيا تحسنًا مثيرًا للاهتمام في الجوانب البيئية والاقتصادية والاجتماعية للتنمية المستدامة. تبنت المدينتان إستراتيجيات تقدر دور

التعليم في التحول وتنظر إلى التعليم على نحو شمولي باعتباره جزء لا يتجزأ من المدن التي تمارس التعليم والتعلم على حد سواء. وقد اقتدت المدينتان بمفهوم مدن التعليم.

يُعزى نجاح هذه المبادرات على الأغلب للقيادة الاستشرافية في المدن. ولكن هناك أهمية خاصة لتمكين البيئة التي يتمتع من خلالها رؤساء البلديات بصلاحيات ذاتية لتنفيذ الرؤى ومشاريع التحول الكبرى.

كانت مدينة ميدلين في سنوات الثمانينات مقرًا لاتحاد تجار المخدرات بزعامة بابلو إسكوبار وحاضنة للمتاجرة بالمخدرات والإرهاب القائم على الاتجار بالمخدرات والفساد. وبعد وفاة إسكوبار عام 1993، وضعت المدينة جدول أعمال متقدم اشتمل على إشراك المجتمعات في توسيع الأماكن والخدمات العامة، كالمدارس والمكتبات. ونتيجة لذلك، تحولت ميدلين إلى واحدة من المدن المبدعة والموجهة نحو العدالة والإنصاف في العالم، وبالتالي تصدرت التصنيفات الدولية في الصحة والاستثمار العام (بوومبيرغ، 2014).

إن تحوُّل ميدلين من أكبر مدينة عالمية في ممارسات العنف إلى أكثر مدينة عالمية مبدعة كان بوضوح مؤسسًا على التعليم الذي قاد التغيير. لقد عملت إستراتيجية العمدة سيرجيو فاجاردو لعام 2004 *(الأكثر تعليمًا)*)Medellín, la más educada(على إشراك المجتمع في تخطيط وتصميم الاستثمارات وتخصيص الأموال. وقد شكلت شركة ميدلين للمرافق العامة مصدرًا رئيسيًا للتمويل المستدام (كادينا وآخرون، 2011؛ معهد لاودر، 2014)، التي أنشأت المدارس والساحات العامة والحدائق والأنفاق (كيميلمان، 2012) واستمرت في تمويل الإصلاحات في المدينة تحت قيادة رؤساء البلديات المتعاقبين.

وقد استهدف برنامج الاستثمارات الجريمة والعنف في الأماكن الأكثر فقرًا وعنفًا عبر التخطيط الحضري المتكامل الذي شمل أنظمة النقل والمباني الإبداعية، كمراكز التعليم، وإنشاء 120 مدرسة عامة جديدة و9 حدائق مكتبية (نولين، 2014). وهكذا انخفضت حوادث الجريمة والعنف إلى حد كبير في العقدين الماضيين نتيجة للإصلاحات في المدينة (سيردا وآخرون، 2012( )**الشكل 5-4**).

وللحد من التفاوت، ركز العمدة فاجاردو على تحسين التعليم العام بدلاً من دعم التعليم الخاص إيمانًا منه بأن "التعليم يجب أن يكون بمثابة محرك للتحوُّل الاجتماعي." حركت الحكومة الشركات والجامعات والمدارس الخاصة لتحسين نظام التعليم العام وتخصيص ما يصل إلى 40% من ميزانية البلدية للتعليم (كورتز-فيلان، 2017).

وطورت المدينة شبكة مكتبات لتشجيع التفاعل الاجتماعي والإدماج ونشر التعليم بين المجتمعات المهمشة. لقد أصبحت المكتبات مراكز مجتمعية جميلة ورمزية لزيادة الثقة بالنفس وكبح جماح العنف (كاسترو وإيشفيري، 2011). فقد أصبحت مكتبة إسبانيا التي تقع على إحدى التلال معلمًا بارزًا، تنقل رسالة النطاق والحضور العام في المكان الذي كان مقرًا للعصابات (كيملمان، 2012).

المربع 5-6

استخدمت مدينة كوريتيبا مبادرات تعليمية معلنة ومخفية لكي تصبح مدينة خضراء

من المعروف عن كوريتيبا أنها مدينة تتمتع بالتخطيط العالي، وقد استثمر معهد التخطيط القديم التابع لها في الفرق متعددة التخصصات لتطوير حلول حضرية. لقد بدأ التحول الحضري في مدينة كوريتيبا في أواسط الستينات على أيدي المهندس المعماري المثالي جيمي ليرنر الذي حال أن يثبت أن المدن أماكن تجمع مركزية للسكان حيث تتعاون جميع الأنظمة والمبادرات بانسجام. لقد حظيت المدينة وعمدتها بالإشادة لما قدماه من إنجاز لنظام النقل السريع بالحافلات وتطوير أماكن خضراء واستراتيجية التدوير التي حولت المدينة اقتصاديًا واجتماعيًا وبيئيًا. ونتيجة لعقود من التحسين، تعتبر كوريتيبا واحدة من أكثر المدن الصديقة للبيئة في العالم ورائدة في ابتكار التكنولوجيا الخضراء.

لقد كان نظام التعليم في كوريتيبا أحد الأنظمة الرئيسية التي حولها ليرنر بشكل شمولي واستخدمها في عملية التحول الحضري. الميزة المركزية لهذه الاستراتيجية هي التآزر، أي فكرة أن التخطيط الشامل يمكن أن يتعامل مع عدة مشاكل في آن واحد. لقد تحولت المدينة إلى مؤسسة تعليمية تعزز العمليات التعليمية والوعي البيئي باستخدام أطر عمل رسمية وغير رسمية.

تضمنت التدخلات الجديرة بالملاحظة:

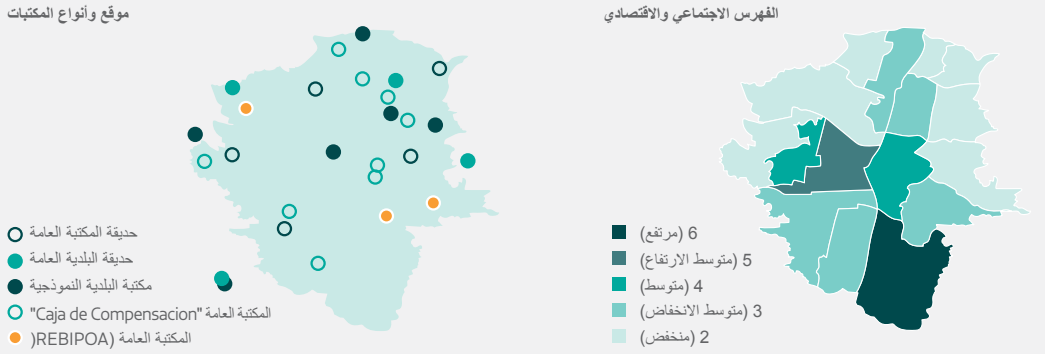
- بناء أبراج مراقبة الأبراج تقدم مرافق للمراقبة لحراس الأمن ومكتبات جديدة داخل الأبراج، مما يعزز الهوية المدنية من خلال توفير منارات للمعرفة والأمن.
- استخدام المدارس كنقطة انطلاق للتغيير في المناطق الحضرية من خلال حملة لإعادة تدوير عل مستوى المدينة وإشراك المدارس الابتدائية. تعرف الأطفال على كيفية فصل القمامة، وعندما تولدت لديهم الحماسة حول إعادة التدوير، أقنعوا آبائهم بضرورة تصنيف القمامة في المنزل. قدم برنامج "القمامة التي لا تعتبر قمامة" للمواطنين المهمشين الغذاء مقابل جمع القمامة، مما يؤدي إلى خلق فرص للدخل من صناعة إعادة التدوير وتغيير التصور عن القمامة في المدينة.
- استخدام الحافلات القديمة كمراكز تدريب متنقلة والنقل المجاني إلى الحدائق والساحات العامة. تُرسل الحافلات أيضًا إلى الأحياء الفقيرة في أيام معينة لتدريس الشباب مهارات القراءة والكتابة عن طريق دمج دراسات محو الأمية بالتثقيف الصحي.
- إنشاء جامعة مفتوحة على أنقاض منجم قديم لتسهيل التعليم الرسمي للمواطنين حول الاستدامة. وقدمت الجامعة أيضًا التدريب أثناء العمل للمتخصصين الذين يرغبون بالتعرف على الجوانب البيئية لوظائفهم.

المصادر: أريل (2014)، كارفالو وآخرون (2012)؛ جراهام وبوث (2010)؛ ماسيدو (2013)؛

الشكل 5-4أ:

في مدينة ميدلين بكولومبيا، تم التركيز على الإصلاحات في مجال التعليم لتحسين الإدماج ...

موقع ونوع المكتبات في 2009، والفهرس الاجتماعي والاقتصادي لـ 16 بلدية تابعة لمدينة ميدلين، 2010

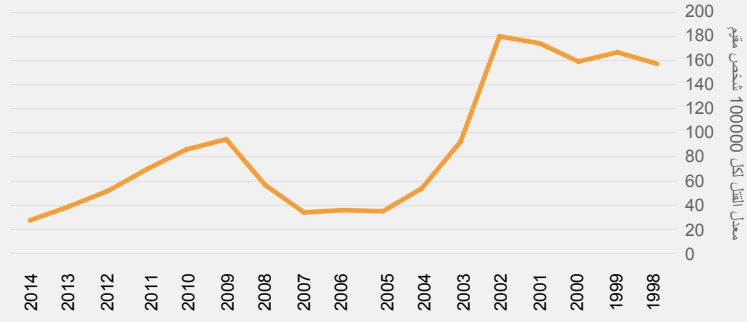


المصدر: فيتيري (2016).

الشكل 5-4ب:

... ومرتبط بخفض الجريمة

معدل القتل الخطأ لكل 100000 شخص مقيم، 1998-2014، ميدلين، كولومبيا



المصدر: جيرالدو-رامبريز وبريسيدو-رستريبو (2015).

ومنذ 2012، طُلب من شركة المرافق العامة تخصيص 7% من أرباحها السنوية لدعم خطة العلوم والتكنولوجيا والإبداع في المدينة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015). ميدلين هي المدينة الوحيدة في أمريكا اللاتينية التي تطبق هذه الخطة، وتمتلك المدينة أساسات متينة لتطوير الصحة والطاقة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (بومبيرغ، 2014).

التخطيط الحضري يستفيد من القيادة على مستوى المدينة

يعتبر دور القيادة على مستوى المدينة مهمًا للتخطيط الحضري بوجه عام والتخطيط الحضري الذي يعالج مشاكل التعليم. كما ذكر في القسم السابق، فإن درجة الاستقلالية شرط مهم لقيادة الإصلاح الحضري بقوة على مستوى المدينة.

وللقيادة على مستوى المدينة تأثير إيجابي على المستويات الإقليمية والعالمية أيضًا. ومع نمو المدن من حيث الحجم والوضع السياسي ازداد دورها في الحوكمة المحلية والعالمية. تستطيع الشبكات العالمية لحوكمة المدن أن تجد حلولًا حضرية. يتم ربط رؤساء البلديات من خلال مبادرات عالمية-محلية طويلة الأجل، مثل منظمة الحكومات المحلية من أجل الاستدامة (ومنظمة المدن والحكومات المحلية المتحدة والشبكة العالمية لمدن التعليم.

تستفيد الجهود الرامية لمعالجة ظاهرة تغير المناخ من القيادة على مستوى المدينة. يضمن فريق قيادة المدن الأربعين المعني بالمناخ مدنًا رئيسية تعمل مع جهات دولية فاعلية، مثل البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومؤسسة كلينتون. يشجع هذا الفريق قيادة رؤساء البلديات على الحكومة المحلية (أكيوتو، 2013؛ باربر، 2013). كذلك، كان لشبكات المدن عبر الوطنية دور فعال في دفع عجلة المعرفة وأساليب التعامل مع ظاهرة تغير المناخ على المستوى المحلي (بوتيليغر، 2012؛ فونفجيلد، 2015).

ومع ذلك، لا بُدَّ من معالجة العديد من تحديات الحوكمة في هذه الشبكات المعرفية التبادلية ومخاطبة الأجيال لإدراك قدراتهم من أجل إيجاد حلول للتحديات الضاغطة. وحتى في ظل تزايد توقعات الحكومات في المدن، من الممكن أن يواجه العمل على مستوى المدين في تقديم الخدمات والتعاون معوقات بسبب نقص البيانات والافتقار إلى القدرات الفنية، وعدم الاختصاص وانعدام اللامركزية الضريبية. في الاستطلاع الذي شمل 50 مدينة في 30 بلدًا من البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع، قال العديد من ممثلي المدن المحليين إن عجز الحكومة المحلية والتمويل العام وعدم القدرة على التنبؤ بالموارد كانت تشكل معوقات رئيسية أمام الحوكمة (أل. أس. إي، 2014).

> في هذه الأثناء، لا يوجد للتعليم كأحد القطاعات حضور في المناقشات الرامية لتنفيذ الهدف الحادي عشر من أهداف التنمية المستدامة على المدن والمستوطنات البشرية.

في هذه الأثناء، لا يوجد للتعليم كأحد القطاعات حضور في المناقشات الرامية لتنفيذ الهدف الحادي عشر من أهداف التنمية المستدامة على المدن والمستوطنات البشرية. على سبيل المثال، لا يكاد يذكر أي شيء يتعلق بالتفكير حول كيف يتعين على المناطق الحضرية أن ترد على ظاهرة تغير المناخ أو الاستعداد للكوارث أو الزحف الحضري. ويكاد دور المدارس أن يكون مفقودًا في المناقشات بشأن الأولويات الحضرية، مثل تطوير الأحياء الفقيرة (مينري وآخرون، 2013).

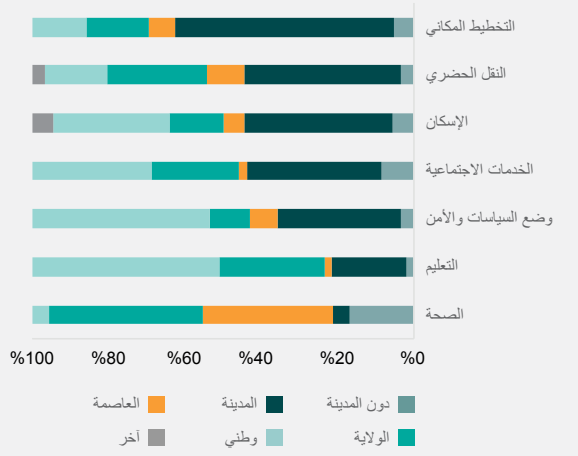
إن الانعدام النسبي لصلاحية توفير الحكومة المحلية للتعليم يحد أيضًا من إدماج التعليم في برامج التخطيط الحضري. إن مشاركة الحكومات في المدن التي تتواجد في البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط في توفير خدمات التعليم أقل بكثيرة من مشاركة قطاعات أخرى (**الشكل 5-5**).

في حين لا يكفل الحكم الذاتي المحلي حدوث تغييرات إيجابية، يعتبر الحكم الذاتي بقدر أكبر على مستوى المدينة شرطًا أساسيًا لقيادة الإصلاحات الحضرية بقوة على مستوى المدن التي تشرك إستراتيجيات التعليم، كما بدا واضحًا في حالتي مينتي كوريتيبا وميديلين. وبالمثل، أثيرت حالة من الجدل في دراسة جرت مؤخرًا على خمس مدن (دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهو تشي مينه في فيتنام، ولندن، ونيويورك وريو دي جانيرو في البرازيل) التي تم تقييمها لوجود تحسن في مخرجات التعلم أو لوجود مخرجات عالية، بأن القيادة الفعالة على جميع المستويات، وخاصة قيادة التعليم الملهمة على مستوى المدينة، كانت تشكل أساسًا لفعالية إصلاح التعليم (إيلويك وماك-أليفي، 2015).

الخاتمة

نظرًا للطبيعة المعقدة وشمولية التحديات الحضرية، لا بُدّ من دمج التعليم والتعلم مدى الحياة ليكون جزءًا لا يتجزأ من التخطيط الحضري. فهو يشكل أداة حاسمة للتنمية الحضرية المستدامة. بالمقابل، يخلق التحضر والعمليات الأخرى المرتبطة بالمدن حاجة لتخطيط نظام التعليم. يشكل التعليم محور النمو الاقتصادي والابتكار والتحسن في الإدماج الاقتصادي. ويجب أيضًا رصد التعليم الرسمي وغير الرسمي للتأكد من خفض التفاوت لا تفاقمه.

الشكل 5-5:
يرى المسئولون الحكوميون في قطاع التعليم كقطاع يقوده المستوى الوطني أو الحكومة
إجابات الحكومات المحلية على أسئلة المسح بشأن من يقود مختلف القاعات



ملاحظة: يعتمد التحليل على ردود من 50 مدينة في معظم لدان الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط والمرتفع.
المصدر: آل. أس. إي. (2014).

قطاع التعليم الواسع لا يوجد له حضور كبير في مناقشات التنمية الحضرية بشأن الإدماج الاجتماعي والاستدامة البيئية. تختلف هذه الأهداف، وعلى الأرجح ألا تتحقق ما لم يتم إدماج التعليم في التخطيط. وفي نفس الوقت، لا بُدّ من وجود مناصرة قوية وقيادة حكيمة من أصحاب المصلحة في التعليم والقيادات الحضرية، مثل رؤساء البلديات، إذا حصل التعليم على اهتمام في المناقشات حول مستقبل المدن. علاوة على ذلك، هناك حاجة لتقدير دور التعليم في التنمية الحضرية التحوُّلية فيما يخص التعليم الرسمي وما وراء ذلك.

يشارك الشباب في السلفادور في أحد الأنشطة مع جمعية SERES المعنية بالمساواة الاجتماعية والمرونة واستدامة النظام البيني.

نقاط: بين روزينويج نيابة عن مؤسسة SERES/ التنافس من أجل السلام

الفصل

6

الشراكات: الأوضاع المواتية لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وأهداف التنمية المستدامة الأخرى

نعتزم حشد الوسائل اللازمة لتنفيذ جدول الأعمال هذا من خلال إعادة تنشيط الشراكة العالمية للتنمية المستدامة وذلك على أساس تعزيز التضامن العالمي والتركيز على متطلبات الطبقة الأشد فقرًا والأكثر ضعفًا على وجه التحديد، وبمشاركة جميع الدول والأطراف المعنية وجميع الشعوب.

ولأوجه الترابط والطبيعة التكاملية التي تتميز بها أهداف التنمية المستدامة أهمية بالغة في ضمان تحقيق أهداف جدول الأعمال الجديد. فإذا ما استطعنا أن نصل إلى طموحاتنا المتمثلة في تحقيق النطاق الكامل لجدول الأعمال هذا، فسوف تتحسن حياة الجميع تحسنًا كبيرًا وملحوظًا وسيتحول عالمنا نحو الأفضل.

- *جدول أعمال 2030 للوصول للتنمية المستدامة*

الرسائل الأساسية

على العالم أن يتحد لمواجهة العراقيل التي تقف أمام تحقيق جدول أعمال 2030 للوصول للتنمية المستدامة

1 **لا تزال هناك حاجة إلى المزيد من المصادر المحلية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة**

أ. لا تزال العديد من البلدان الفقيرة تُحصل أقل من 15% من دخلها القومي من الضرائب (مقارنة بنسبة 26% في الدول الأكثر ثراءً).
ب. تلك البلدان بحاجة إلى الجهود المحلية والدولية لمجابهة التهرب الضريبي وتحصيل الإيرادات الضريبية المستحقة لها.
ج. يمكن توجيه الموارد إلى الإنفاق على التعليم من خلال خفض دعم الوقود الأحفوري وتخصيص الأموال اللازمة لتغطية الإنفاق على التعليم.
د. تلعب المساعدات دورًا تحفيزيًا في زيادة الموارد المحلية.
هـ. يمكن للتعليم أن يُحسن من سلوك ممولي الضرائب وزيادة معدل الالتزام الضريبي.

2 **وفي حين إنه من الضروري زيادة حجم المساعدات لتحقيق أهداف التعليم لعام 2030، إلا إنها في حقيقة الأمر تتناقص.**

أ. حتى مع الزيادة الكبيرة في الموارد المحلية، ستكون هناك فجوة مالية قدرها 21 مليار دولار أمريكي سنويًا في البلدان ذات الدخل المنخفض من أجل تحقيق أهداف التعليم لعام 2030.
ب. يمكن سد تلك الفجوة المالية في مجال التعليم إذا قامت الجهات المانحة بتخصيص 0.7% من إجمالي الدخل القومي للمساعدة وتخصيص 10% من ذلك للتعليم.
ج. تتناقص المساعدات المقدمة لمجال التعليم بوجه عام: حيث بلغ مقدار تلك الفجوة 1.2 مليار دولار أمريكي عام 2014 مقارنة بأعلى معدل لها في عام 2010.

3 **المساعدات المقدمة للتعليم لا تستهدف الأكثر احتياجًا على نحوٍ فعال.**

أ. لا تُمنح الدول الفقيرة والمتأثرة بالصراعات الأولوية المناسبة عند تحديد مخصصات المعونات.
ب. يمكن لبرامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أن تسهم بشكل كبير في مساعدة الأطفال المحرومون ولكنها لا تتلقى سوى أقل من 3% من المساعدات التي تذهب إلى مرحلة تعليم ما بعد المرحلة الثانوية.

4 **على الحكومات والوكالات الدولية أن تعمل معًا لتحقيق جدول أعمال التنمية المستدامة.**

أ. وتتطلب أجندة عمل أهداف التنمية المستدامة نهجًا متعدد القطاعات.
ب. ففي ظل ندرة الجهود الوطنية الناجعة لتحسين التخطيط المتعدد القطاعات، إلا أنها عادة ما تتمتع بالتزام سياسي قوي وتحظى بدعم مؤسسي ومالي وقدرة كبيرة.
ج. قد تفتقر وكالات المساعدة في بعض الأحيان إلى وجود رؤية متسقة للتنمية فضلاً عن إنها دائمًا لا تمنح الأولوية لمسألة الحد من الفقر.

5 **ويتطلب تحقيق أهداف التنمية المستدامة عقد الشراكات إذا كان ذلك ممكنًا.**

أ. ينبغي للمجتمع المدني والقطاع الخاص القيام بأدوار فعالة في تمويل جدول الأعمال الجديد وتنفيذه وضمان خضوعه للمسائلة المتبادلة.
ب. يعد كل من التنسيق الدولي وتوافر جهات التمويل من المسائل الضرورية لدعم الدول ومراجعة مستوى التقدم وتعزيز مستوى التنسيق بين أنشطة الشركاء وزيادة التمويل.

التمويل.....133
اتساق السياسة.....139
الشراكات.....145
الخلاصة.....147

وتتضمن أجندة أعمال 2030 للوصول للتنمية المستدامة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في الوقت الراهن باعتبارها جزء لا يتجزأ منها وهذا يدل على ضرورة تضمين الاستجابات. يدعو الهدف 17 من أهداف التنمية المستدامة والذي يتضمن "تعزيز وسائل تنفيذ الأهداف" إلى تنشيط الشراكات العالمية. يُركز الهدف 17 من أهداف التنمية المستدامة على الحاجة إلى التعاون لضمان توافر التمويل الكافي وتطوير الابتكارات التكنولوجية ونشرها وبناء القدرات لتنفيذ الخطط الوطنية، فضلًا عن الحاجة إلى التحسينات النظامية لتعزيز اتساق السياسة وعقد شراكات مع الأطراف المعنية وتحسين البيانات والمراقبة والمسائلة، إلى جانب خلق أوضاع اقتصادية مواتية ومن بينها التجارة الشاملة والقدرة على تحمل الديون وخلق مناخ استثماري صحي (الأمم المتحدة 2015ج).

يتطلب الوفاء بأهداف التنمية المستدامة دمج الخطط والإجراءات حيث يتعين على القطاعات المتنوعة والمستويات الحكومية والأطراف الفعالة في الدولة العمل سويًا. يُعد التمويل الكافي فضلًا عن الأوضاع المواتية الأخرى وتحديدًا القدرات البشرية والمؤسسات الفعالة والإرادة السياسة جميعها عوامل ضرورية لنجاح جدول الأعمال الجديد (**الشكل 6.1**). يتناول هذا الفصل طبيعة التغييرات المطلوب إدخالها على إجراءات التمويل وترتيبات الشراكة الحالية في قطاع التعليم وعلى علاقتها مع القطاعات الأخرى من أجل إحراز تقدم.

التمويل

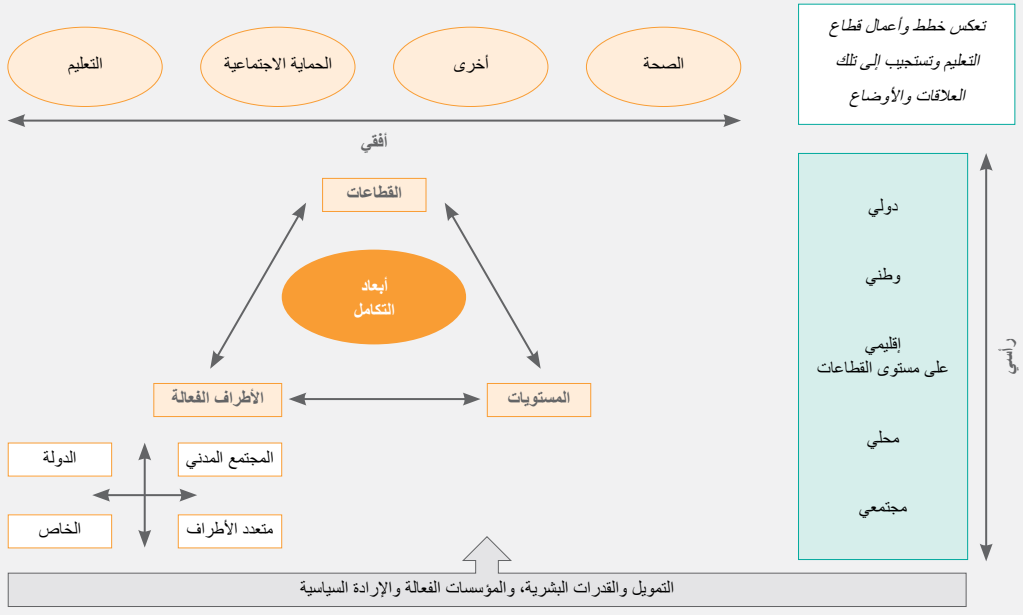
لا يمكن تنفيذ أي خطة أو استراتيجية دون توافر موارد مالية كافية. ولعل السبب الرئيسي وراء عدم إحراز تقدم كافي نحو أهداف "التعليم للجميع" خلال الفترة بين 2000 و2015 يرجع إلى العجز الكبير في التمويل (اليونسكو، 2015أ). وينصب تركيز هذا القسم بشكل أساسي على التمويل من أجل تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة في البلدان منخفضة الدخل.

وهناك العديد من المناهج المتبعة لتقدير التكلفة المطلوبة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة والجهات التي ينبغي أن توفر التمويل اللازم. وتُشير التقديرات الأخيرة إلى الحاجة إلى استثمار ما بين 1.5% إلى 2.5% من إجمالي الناتج المحلي العالمي سنويًا من القطاعات العامة والخاصة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030. ستحتاج البلدان منخفضة الدخل وبلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا إلى زيادة الإنفاق بنسبة 4% من إجمالي الناتج المحلي المتوقع (سكميتدت تراوب، 2015) وقد أقر جدول أعمال

> "وتنظر أجندة أعمال 2030 من أجل التنمية المستدامة إلى التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في الوقت الراهن باعتبارها غير قابلة للتجزئة"

"هناك فجوة تمويلية سنويًا تقدر على الأقل بحوالي 39 مليار دولار أمريكي لتوفير التعليم الجيد بداية من مرحلة التعليم الأساسي حتى المرحلة الثانوية"

الشكل 6-1:
ما نوع التكامل والدعم اللازمين لتحقيق جدول أعمال التنمية المستدامة؟
إطار مفاهيمي للتخطيط المتكامل



المصدر: يستند إلى Persaud (2016).

أديس أبابا المنبثق من المؤتمر الدولي الثالث للتمويل من أجل التنمية الحاجة إلى جميع مصادر التمويل (العام والخاص والمحلي والدولي) فضلاً عن منظور استثماري طويل الأجل. وهذا على عكس التركيز المنصب على المساعدة الإنمائية الرسمية خلال حقبة الأهداف الإنمائية للألفية (Fehling et al., 2013).

وفي قطاع التعليم، قام *التقرير العالمي لرصد توفير التعليم للجميع لسنة 2015* بتقدير التكلفة اللازمة لضمان حصول كل طفل ومراهق في البلدان منخفضة الدخل وبلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا على تعليم ذو نوعية جيدة بداية من مرحلة ما قبل التعليم الأساسي وحتى التعليم الثانوي العالي. ومن المتوقع في ضوء تقديرات عام 2012 أن تزيد التكلفة الإجمالية من 149 مليار دولار أمريكي إلى 340 مليار دولار أمريكي على مدار الخمسة عشر عامًا القادمة. وحتى بعد الأخذ في الاعتبار إدخال تحسينات على معدل الإيرادات المحلية، لا تزال هناك فجوة تمويلية قدرها 39 مليار دولار أمريكي سنويًا (اليونسكو، 2015ب).

لتحديد التدابير اللازمة لمعالجة تلك الفجوة في التمويل، فقد تم الإعلان عن إنشاء لجنة دولية رفيعة المستوى لتمويل فرص التعليم العالمي في قمة أوسلو المنعقدة في يوليو/ تموز 2015 (قمة أوسلو للتعليم من أجل التنمية، 2015). والتي ساهم في انعقادها رئيس وزراء النرويج ورؤساء كل من تشيلي وإندونيسيا ومالاوي ومدير عام منظمة اليونسكو، وترأس القمة المبعوث الخاص للأمم المتحدة للتعليم العالمي، بحضور عدد من القادة السياسيين وصناع السياسات والباحثين.

وتمثل الهدف من عقد تلك القمة في تقديم حجة قوية للاستثمار في التعليم وتقديم توصيات لاستخدام الموارد بطرق أكثر فعالية وتنسيقًا ومسائلة، خاصة عند تحديد مخصصات الميزانية. وسوف تبحث القمة في مجموعة متنوعة من مصادر التمويل بما في ذلك زيادة حشد الموارد المحلية من خلال المساعدات التي تعتمد بشكل أكبر على الاستراتيجية والشراكات غير التقليدية والتمويل المبتكر والقطاع الخاص.

ومن المتوقع أن تقدم اللجنة تقريرها إلى السكرتير العام للأمم المتحدة في سبتمبر/ أيلول 2016. وفي ضوء استعراض توصيات تلك اللجنة التي يترقبها الجميع والتي سوف تضم أيضًا هيئة من الخبراء في مجال تمويل التعليم، يُركز هذا القسم على مجموعة مختارة من قضايا التمويل المحلية والدولية.

الموارد المحلية

يعتبر حشد المزيد من الموارد المحلية أمرًا حاسمًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وفي عام 2014، احتلت الموارد المحلية 71% من الإنفاق العام على القطاعات ذات الصلة بالأهداف الإنمائية للألفية في 66 دولة من البلدان منخفضة الدخل وبلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا (تنمية التمويل الدولي ومنظمة أوكسفام 2015). وبالنسبة للتعليم، فقد بلغت حصة الموارد المحلية 86% (منظمة أكشن أيد، 2016).

وقد وضع إطار العمل الخاص بالتعليم 2030 معيارين للتمويل المحلي من أجل التعليم وهما: من 4% إلى 6% من إجمالي الناتج المحلي و15% إلى 20% من الإنفاق العام. ووفقًا لما قام *التقرير العالمي لرصد توفير التعليم للجميع لسنة 2015* بعرضه، فقد قامت الدول الأكثر فقرًا ببذل جهود كبيرة لمنح التعليم الأولوية في ميزانيتها ولكنها لم تصيب في تحديد مستهدفات الإنفاق نظرًا لصغر حجم ميزانيتها بسبب نقص الإيرادات المحلية (اليونسكو، 2015أ). والسؤال الأساسي هنا هو كيفية حشد الإيرادات.

حشد المزيد من الموارد المحلية

تنخفض المعدلات الضريبية في حوالي نصف الدول النامية إلى أقل من 15% من إجمالي الناتج المحلي مقارنة بنسبة 18% في الاقتصاديات الناشئة و26% في الاقتصاديات المتقدمة (لاجاردي، 2016). وزيادة تلك النسبة في البلدان الأكثر فقرًا يتطلب جهوداً عالمية ومحلية.

> تنخفض الضرائب فيما يقرب من نصف البلدان النامية إلى أقل من 15% من إجمالي الناتج المحلي

وتعتبر مواجهة التهرب الضريبي مسؤولية عالمية. وتعتبر العديد من التحديات التي تواجهها البلدان الأكثر فقرًا في التحصيل الضريبي ذات طبيعة عالمية. ويُعد انتشار الشركات الخارجية السرية التي تخبئ ثروتها وتستخدم الضرائب كميزة تنافسية في المنافسة العالمية للاستثمار من ضمن العوامل المهمة التي تُحد من قدرة البلدان على زيادة مواردها المحلية من خلال الضرائب (شاتس آند شميدت، 2014). وغالبًا ما تضر حوافز الاستثمار التي تجذب الشركات متعددة الجنسيات بالبلدان النامية. وقد أدى إعفاء الشركات من ضرائب الدخل إلى خسائر قدرت بنحو 139 مليار دولار أمريكي سنويًا في البلدان النامية (منظمة أكشن أيد، 2013). وبالمثل فإن المعاهدات الضريبية غالبًا ما تضع البلدان الأكثر فقرًا في خطر؛ ففي عام 2010، تعرضت الدول غير الأعضاء بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى خسارة قدرت بنحو 1.6 مليار دولار أمريكي نتيجة أحكام معاهدات الولايات المتحدة الأمريكية.

وتشير التقديرات الأخيرة إلى أن البلدان النامية تخسر نحو 100 مليار دولار سنويًا من الإيرادات نتيجة تهرب الشركات متعددة الجنسيات من الضرائب من خلال الاستثمارات الخارجية (مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الأونكتاد، 2015). تعتبر التدفقات المالية غير الشرعية- و يُقصد بها الحركات غير القانونية للأموال أو رأس المال بين الشركات- دلالة على فشل الحكومة وضعف المؤسسات وانتشار الفساد (مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الأونكتاد، 2015). فقد فقدت البلدان المنخفضة الدخل ما يزيد عن تريليون دولار أمريكي في التدفقات المالية عام 2013 أي أكثر من 10 أضعاف المبلغ الذي تسلمته المساعدة الإنمائية الرسمية في ذلك العام (كاروسبانجيرز، 2015). وهناك حاجة إلى اتخاذ إجراءات عمل منسقة على المستوى الوطني والدولي بشأن الحوافز الضريبية والمعاهدات والقرارات المضرة للشركات من أجل الحصول على العوائد الضريبية المستحقة لهم (منظمة أكشن آيد، 2016).

ويمكن للتعليم أن يؤثر على سلوكيات ممولي الضرائب ويزيد من مستوى التزامهم. فعلى الرغم من أن التحديات الضريبية المهمة تعتبر تحديات عالمية، فإن الحقيقة التي تشير إلى نسبة الضرائب في العديد من البلدان الأكثر فقرًا تبلغ أقل من 15% من الدخل القومي تنعكس أيضًا على عدم القدرة على توسيع القاعدة الضريبية وتحصيل ضرائب الدخل والضرائب العقارية وغيرها من الضرائب التصاعدية (صندوق النقد الدولي، 2013أ).

ويتأثر سلوك ممولي الضرائب بعوامل خارجة عن النظام الضريبي، مثل كيفية إنفاق عائدات الضرائب ومدى تعبئة ضرائب المشاركة السياسية للمواطنين (فيلدستاد وهيجستاد 2012، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015أ). وعادة ما يكون المتهربين من سداد الضرائب من الصفوة المتعلمة داخل البلدان والشركات متعددة الجنسيات. ومن الصحيح أيضًا أن التحصيل العلمي والمعرفة الضريبية ترتبط بشكل إيجابي بالسلوكيات الضريبية الإيجابية. وتشير البيانات من استقصاء القيم العالمي في 55 دولة إلى أن الأفراد الأكثر تعليمًا لديهم سلوكيات أكثر إيجابية تجاه سداد الضرائب (ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013ب). كما أظهرت البيانات من نفس الاستقصاء في الهند على مدار 1990-2006 أن التعليم الجامعي يرتبط بانخفاض مستوى التسامح مع التهرب الضريبي والرشوة (شافيك، 2015).

وللتعليم أيضًا أثرًا على السلوكيات الضريبية. فقد زادت ضرائب الدخل والمبيعات في 100 دولة مع التحصيل العلمي، الأمر الذي سمح باستخدام أحدث أنواع الضرائب التي تعتمد على محو الأمية على نطاق واسع (كيني وونر، 2006). كما ربطت إحدى التحليلات

الخاصة بنحو 123 دولة خلال الفترة بين 1996-2010 بين انخفاض مستويات الأمية وانخفاض العوائد الضريبية (موتاسكو ودانوليتيو، 2013). ومع ذلك، وجد أن هذا التأثير في بعض المناطق مثل أمريكا اللاتينية أكثر من غيرها، مثل آسيا (بروفيتا وسكابروسيتي، 2010).

وقد استخدمت بعض البلدان برامج توعية ممولي الضرائب لتحسين مستوى الالتزام وغرس ثقافة دفع الضرائب، وبالتالي زيادة العوائد وتعزيز الاتفاق بين المواطنين والحكومة، في حين قام آخرون بتضمين التوعية الضريبية في مناهجهم الدراسية. ففي أمريكا اللاتينية، قامت تسعة دول بتضمين التوعية الضريبية في مناهجها وقامت بتطوير مواد تعليمية بالاشتراك بين وزارات التعليم والسلطات الضريبية. كما قامت حكومة جامايكا بتمديد برامج التوعية الضريبية لتبدأ من مدارس التعليم الأساسي. وتشير الدراسات إلى أن المناخ الضريبي المؤثر يتطلب التوعية من سن مبكرة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015أ).

توجيه المزيد من الموارد نحو الإنفاق على التعليم

يُعد جمع المزيد من الإيرادات نقطة البدء المهمة لضمان تلقي التعليم للتمويل الكافي. ولكن هناك أيضًا مجالاً في العديد من البلدان لإعادة تخصيص الإنفاق لصالح التعليم.

وللبلدان ذات المستويات المماثلة من التنمية الاقتصادية مسارات مختلفة جدًا من حيث إعطاء الأولوية للتعليم. ومن بين البلدان ذات الدخل المنخفض، ضاعفت إثيوبيا الحصة المخصصة للتعليم في ميزانيتها من 15% في عام 2000 إلى 27% في عام 2013، في حين قامت غينيا، من نقطة البداية نفسها، بخفض التزامها نحو التعليم على نحو طفيف. ومن بين بلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا في عام 2014، وصلت قيرغيزستان وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية إلى المعيار الأدنى الموصى به وهو 15%، في حين خصصت باكستان 11.3% فقط (**الشكل 6-2**).

وهناك طريقتان لتحديد أولويات الإنفاق على التعليم وهي إزالة دعم الوقود الأحفوري وتخصيص الأموال للتعليم.

يمكن لإعادة توجيه دعم الوقود الأحفوري أن يُعزز الإنفاق على التعليم. لعل أهم وأكبر مصدر للإيرادات المحتملة للتعليم هو إصلاح أنظمة دعم الوقود الأحفوري التي تحافظ على أسعار بعض سلع الطاقة المحددة أقل من أسعار السوق (صندوق النقد الدولي، 2013ب). وقد تم توثيق مسألة عدم كفاية دعم الوقود الأحفوري وعدم المساواة في توزيعه جيدًا نظرًا لاستفادة معظم العائلات الأكثر ثراء، بينما تعتبر الأموال التي يمكن استخدامها لصالح الفقراء محدودة (أنداد وآخرون، 2013؛ أرز دو جرانادو وآخرون، 2012؛ كلمنتس وآخرون، 2013).

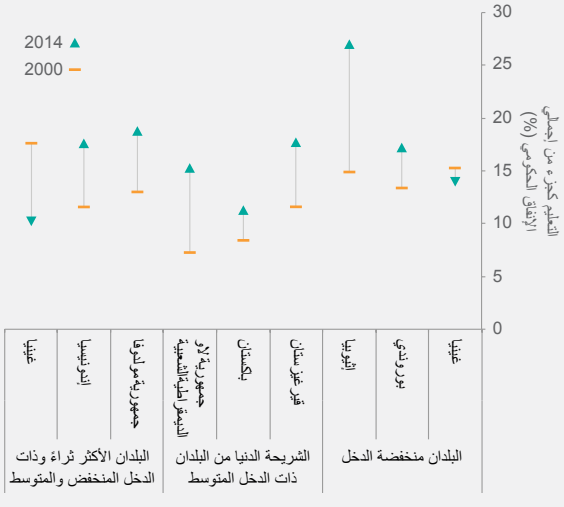
ويشير التحليل الأخير لصندوق النقد الدولي إلى أن دعم الطاقة العالمية قد يصل إلى 5.3 تريليون دولار أمريكي عام 2015، أو 6.5% من إجمالي الناتج المحلي العالمي (كوادي وآخرون، 2015). ويتضمن هذا التقدير التكاليف البيئية والصحية العالية من استهلاك الوقود من أجل حساب الإعانات الأخرى المتضمنة في أسعار الوقود الحالية. قد يكون إعادة توجيه الإعانات الحكومية الصريحة والضمنية للوقود من الطرق المفيدة لتمويل أهداف التنمية المستدامة (ميريل وشونج، 2014)، بما في ذلك التعليم (ستير وسميث، 2015). وفي إندونيسيا، زاد الإنفاق العام على التعليم لأكثر من 60% بين عامي 2005 و2009 ويرجع ذلك بشكل كبير إلى إصلاح دعم الوقود (توبياس وآخرون، 2014).

وقد خصصت *الحكومات الأموال لزيادة حجم الإنفاق على التعليم*. وقامت بعض الحكومات بتخصيص ضرائب للإنفاق على التعليم. ويمكن أن تقلل المعرفة بأنه سيتم استخدام إحدى الضرائب لأغراض اجتماعية من مقاومة دفعها. وقد يفضل ممولي الضرائب أيضًا المسائلة التي توفرها عملية التخصيص فيما يتعلق بطريقة إنفاق المبالغ الضريبية التي يقومون بسدادها (بريتشارد، 2010). وقد استُخدمت الضرائب المخصصة لدعم التعليم الأساسي والثانوي في البرازيل والهند والتعليم العالي في غانا ونيجيريا (منظمة أكشن آيد، 2016).

ويتخوف البعض من أن التخصيص قد يُبعد مصادر التمويل الأخرى ويترك إجمالي الإيرادات دون تغيير، مما يؤدي إلى سوء توزيع الموارد داخل القطاع الواحد وبين

الشكل 6-2:

يمكن زيادة المخصصات للإنفاق على التعليم في جميع مستويات التنمية الاقتصادية
التعليم كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي، بلدان مختارة، 2000 و2014 أو أحدث سنة



المصدر: قاعدة بيانات UIS

> حتى مع الزيادات الكبيرة في الموارد المحلية، لا تزال هناك فجوة تمويلية قدرها 21 مليار دولار أمريكي سنويًا والتي على المساعدات الخارجية سدادها.

القطاعات والحد من المرونة في إدارة السياسة المالية (ويلهام وآخرون، 2015). ومع ذلك تعتبر تلك المسائل ثانوية بالمقارنة مع حجم الحاجة إلى التمويل لضمان توافر فرص التعليم والتعلم مدى الحياة للجميع.

الموارد الخارجية

حتى لو قامت البلدان منخفضة الدخل بتكثيف معدل حشد الموارد المحلية، لا تزال هناك فجوة تمويلية تقدر بنحو 21 مليار دولار أمريكي سنويًا، أي ما يعادل 42% من إجمالي التكلفة السنوية المتوقعة لتحقيق التعليم ما قبل الأساسي والأساسي والثانوي عالميًا بحلول عام 2030 (اليونسكو، 2015ب). وسوف تظل المساعدات بالرغم من ذلك ضرورة لكثير من البلدان ذات الدخل المنخفض، ومن بين البلدان منخفضة الدخل التي تتوافر عنها بيانات، تلقت ثلاثة أرباع تلك البلدان مساعدات مباشرة من أجل التعليم تجاوزت 10% من إجمالي إنفاقها العام على التعليم (اليونسكو، 2015أ).

ويعتبر مجموع متوسط المساعدات بنسبة 0.31% من إجمالي الدخل القومي بين الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ثابت تقريبًا على مدار 10 سنوات. وهذا أقل بكثير مما تعهدت به 15 دولة أوروبية عام 2005 بتخصيص 0.7% للمساعدة. وفي عام 2014، لم تفي بهذا التعهد سوى الدنمارك ولوكسمبورغ والسويد والمملكة المتحدة. إذا ما استطاع أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية والجهات المانحة المختارة بخلاف أعضاء تلك اللجنة تحقيق تلك النسبة (0.7%) والتزموا بإنفاق 10% من ذلك على التعليم الأساسي والثانوي، فإن ذلك وحده من شأنه أن يجمع ما يكفي من الأموال لسد الفجوة التمويلية البالغة 39 مليار دولار أمريكي في الدول منخفضة الدخل (لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016).

بدلاً من ذلك، انخفض حجم المعونة المخصصة للتعليم بحوالي 600 مليون دولار أمريكي خلال الفترة ما بين 2013 و2014 وبحوالي 1.2 مليار دولار أمريكي مقارنة بذروتها في عام 2010 (انظر الفصل 20). في سياق التوقعات السلبية للمعونات المقدمة للتعليم، يناقش هذا القسم ثلاثة خيارات: إمكانية تخصيص المزيد من الأموال للتعليم من خلال آليات متعددة الأطراف؛ احتمالية استخدام المزيد من المساعدات لبناء قدرات السلطات الوطنية في رفع الموارد المحلية؛ والمكاسب التي يمكن تحقيقها من خلال استهداف المساعدات للبلدان ومستويات التعليم التي في أمس الحاجة إليها.

يمكن للآليات متعددة الأطراف أن تساعد في حشد أموال إضافية

يمكن للجهات المانحة تقديم المساعدات من خلال آليات ثنائية والانخراط مباشرة مع الحكومات أو المنظمات غير الحكومية (المنظمات غير الحكومية)، أو من خلال آليات متعددة الأطراف وتوجيه الأموال من خلال المؤسسات الدولية. ويبدو أن القنوات متعددة الأطراف أقل تسييسًا وأكثر استجابة للبلدان المتلقية وأكثر احتمالية لاستهداف البلدان على أساس الفقر والأقل تجزئة والأكثر مرونة والأفضل في تسليم السلع العامة العالمية في مجالات مثل الصحة وتغير المناخ. من ناحية أخرى، لا يوجد إجماع واضح حول ما إذا كانت القنوات متعددة الأطراف أكثر كفاءة من القنوات الثنائية (جولراجاني، 2016).

فقد أصبح أكثر شيوعًا قيام الجهات المانحة بتخصيص الأموال التي تقدمها إلى الوكالات متعددة الأطراف من خلال صناديق الائتمان الخاصة بأحد القطاعات أو القضايا. وقد أرجع الاستقصاء الذي أجراه أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية هذا الاتجاه إلى رغبة الجهات المانحة في إثبات وجودها ونفوذها (رينسبرغ وآخرون، 2015). ومع ذلك، فإن المزيد من التخصيص قد يخلق تحديات إذا ما أدى هذا التخصيص إلى زيادة التفتت داخل المنظمات متعددة الأطراف (جولراجانين، 2016؛ كيلين وروجرسون،2010).

ومع ذلك، فقد استخدمت مسألة التخصيص على نطاق واسع لزيادة تمويل قطاع الصحة. وخلال الفترة بين عامي 2006 و2014، زادت قيمة المساعدات التي تم صرفها في قطاع الصحة من خلال المنظمات متعددة الأطراف بمقدار 2.6 مليار دولار أمريكي بفضل الأموال الخاصة ببعض القضايا مثل التحالف العالمي للقاحات والتحصين. وفي التعليم، قدرت الزيادة المقابلة لذلك بنحو 952 مليون دولار أمريكي فقط. من المهم جدًا لقطاع التعليم أن يُحسن من استخدام تلك الآليات لجمع المزيد من الأموال (لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2016).

ويمكن للمساعدات أن تلعب دورًا تحفيزيًا في زيادة الموارد المحلية

مع الأخذ في الاعتبار الإرادة السياسية المحدودة لتوسيع موارد المعونة، كيف يمكن استغلال المساعدات الحالية واستخدامها بشكل أفضل لدعم حشد الموارد المحلية؟ وفي عام 2013، تم تخصيص 96 مليون دولار أمريكي، أي أقل من 0.07% من مجموع المساعدات الإنمائية، للمشاريع التي تدعم حشد الإيرادات المحلية في البلدان

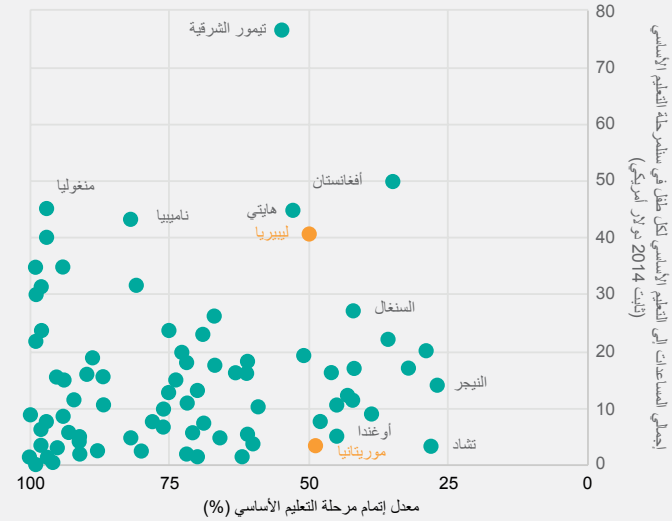
منخفضة الدخل. وقد تلقت أفغانستان وموزمبيق وجمهورية تنزانيا المتحدة مجتمعين ثلث إجمالي تلك المساعدات.

وتم إنشاء سلطة للإيرادات في موزمبيق في عام 2006. وتوفر قاعدة المانحين دعمًا مباشرًا في ترتيبات الشراكة مع السلطة. ونتيجة لذلك، فقد تضاعفت عوائد تحصيل الضرائب بين عامي 2008 و2013، وزادت المساهمة بضرائب أكثر تصاعدية بمعدل ثلاثة أضعاف (ستراوسون وإفان، 2016).

وقد تم توثيق دور المعونة في تحفيز الموارد المحلية باعتباره جانبًا رئيسيًا من التعاون الدولي في إطار مبادرة الضرائب في أديس أبابا في المؤتمر الدولي الثالث للتمويل من أجل التنمية المنعقد في يوليو 2015. وتعهدت الجهات المانحة بمضاعفة التعاون الفني لحشد الموارد المحلية بحلول عام 2020 (ستراوسون وإفان، 2016). وفي السنوات الأخيرة، تم توجيه المزيد من الأموال نحو المبادرات الدولية مثل صندوق الائتمان المحلي الخاص بالإدارة الضريبية والسياسة الضريبية (ستراوسون وإفان، 2016).

وفيما يخص الصحة، أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية إعادة توجيه مبلغ 663.5 مليون دولار أمريكي الذي سبق تخصيصه لخطة الرئيس الطارئة للإغاثة من الإيدز لمبادرات حشد الموارد المحلية في كينيا ونيجيريا وجمهورية تنزانيا المتحدة وفيتنام وزامبيا، مع نية جمع مليار دولار أمريكي واحد للأنشطة المتعلقة بالصحة العامة (روند وآخرون، 2014).

الشكل 6-3:
المساعدات إلى التعليم الأساسي لا ترتبط بالحاجة
إجمالي المساعدات إلى التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة التعليم الأساسي (2014) ومعدل إتمام مرحلة التعليم الأساسي (2008-2014)



المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم على أساس بيانات نظام التقارير التابع لمنظمة التعاون والتنمية (لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 2016)، قاعدة بيانات عدم المساواة العالمية حول التعليم.

لا تستهدف المساعدات المقدمة للتعليم المناطق الأكثر احتياجًا بشكل فعال

أحد الأهداف الرئيسية للمساعدة الإنمائية هو تحقيق الإفادة للمحتاجين. ويشير تخطيط الصلاحيات الخاصة بخمسين وكالة من وكالات المساعدات إلى أن 6 منها يشمل عمل قانوني يتطلب منهم جعل مسألة الحد من الفقر هدفًا للتعاون الإنمائي، و 21 تعتبر مسألة الحد من الفقر هدفًا أساسيًا، و 10 صلاحيات أخرى تراها هدف مشترك و13 ليس لديهم هدف محدد تجاه مسألة الحد من الفقر. ومن بين الوكالات التي تتمتع بصلاحيات قانونية للقضاء على الفقر، يتم تخصيص أكثر من 80% من المساعدة الإنمائية للبلدان التي لديها معدل فقر أعلى من المتوسط. وتخصص الوكالات التي ليس لديها أي هدف واضح تجاه الحد من الفقر 31% فقط من المساعدة الإنمائية لتلك البلدان (ستراوسون وآخرون، 2015).

وتمثل المصالح الاقتصادية والسياسية الركائز الأساسية لقرارات التمويل التي تصدرها الجهات المانحة (أليسينا ودولار، 2000؛ كلايسينس وآخرون، 2009). قد كشف تحليل أجري لنحو 170 دولة متلقية للمعونة أن تخصيص معونة التعليم الأساسي منذ عام 2003 تعكس مصالح الجهات المانحة ذات الصلة بالتجارة أكثر من احتياجات البلد المتلقية للمعونة وذلك وفقًا لمعدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي أو إتمامه (سوميدا, 2016).

وتعتبر نسبة الأطفال الذين أكملوا المرحلة الأساسية مقياسًا محتملاً لحاجة الدولة. وقد تلقى الطفل العادي في منغوليا مساعدات بلغت 45 دولارًا أمريكيًا للتعليم الأساسي في عام 2014 على الرغم من أن معدل إتمام مرحلة التعليم الأساسي كان 97% في عام 2010 (اليونسكو، 2016أ). على النقيض من ذلك، ففي تشاد حيث وصل معدل إتمام مرحلة التعليم الأساسي 28% في عام 2010، حصل كل طفل في مرحلة التعليم الأساسي على مساعدة بقيمة 3 دولارات أمريكية عام 2014 (**الشكل 6-3**) . وفي ليبيريا وموريشيوس، على الرغم من إتمام حوالي نصف الأطفال في الدولة مرحلة التعليم الأساسي، تلقت ليبيريا عشر أضعاف المساعدات المخصصة للتعليم الأساسي لكل طفل في عمر الدراسة.

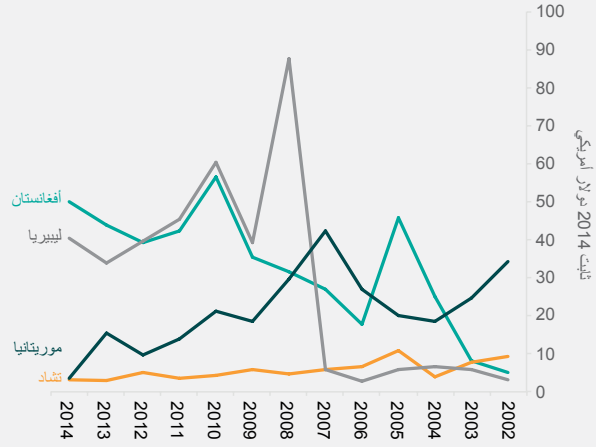
وفي حين أن مخصصات الفرد من مساعدات التعليم الأساسي في أفغانستان وليبيريا قد شهدت زيادة بوجه عام في السنوات الأخيرة، إلا أنها ظلت ثابتة في تشاد وآخذة في الانخفاض في موريتانيا (**الشكل 6-4**). وينبغي للجهات المانحة مواجهة تلك التباينات إذا ما أرادت تقديم المساعدة في تحقيق الأهداف وضمان الجودة

كما ينبغي إنفاق معونة التعليم في الأماكن التي تنطوي على احتمالية أكبر لتحسين جودة التعليم ويفيد الإنفاق العام على التعليم العالي الأثرياء بشكل أكبر (لوستيج، 2015) في حين أن الاستثمار المبكر في التعليم له فوائد قوية على الأطفال المحرومين (اليونسكو، 2015أ).

الشكل 6-4:

استمرار عدم المساواة في المساعدات الخاصة بالتعليم

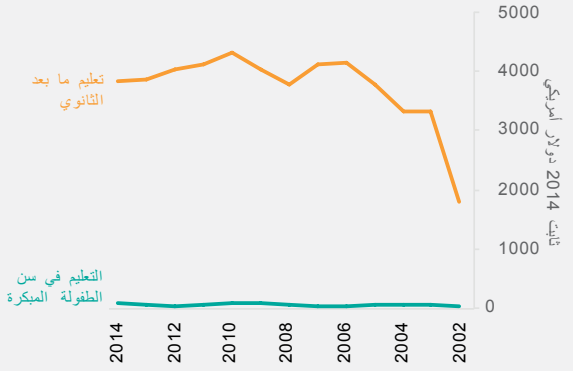
إجمالي المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة الأساسي لتعليم بعض البلدان المختارة، 2002-2014



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2016).

الشكل 6-5:

تعطي الجهات المانحة الأولوية إلى مستويات التعليم التي لا يصل إليها الفقراء المساعدات المباشرة إلى (أ) رعاية الطفولة المبكرة والتعليم (ب) والتعليم ما بعد الثانوي، 2002-2014



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2016).

ومع ذلك، لم تتلقى برامج رعاية الطفولة المبكرة والتعليم سوى 106 مليون دولار أمريكي عام 2014، أي أقل من 3% من مصروفات التعليم ما بعد الثانوي (**الشكل 6-5**). وعلاوة على ذلك، تقدم معظم المساعدات لتعليم ما بعد الثانوي دعمًا كبيرًا للطلبة القادمين إلى الدراسة في البلدان المانحة. وبالتالي، لا يصل جزء كبير من تلك المساعدات حتى إلى البلدان النامية (اليونسكو، 2015أ).

اتساق السياسة

وفي ظل عصر أهداف التنمية المستدامة، لم تعد المناهج الخاصة بقطاع محدد كافية لتلبية التحديات الشاملة والمستقلة للتنمية المستدامة (Le Blanc, 2015). بدلاً من ذلك، فإن هذا السياق أكثر ملائمة لبعض المفاهيم مثل "الأثر الجماعي" (كانيا وكرامر، 2011)، والذي يشير إلى التنسيق البنيوي والمتعمد للجهود المبذولة لتحقيق نتائج أوسع، و"أفكار النظم" (تشابمان، 2004)، أو أن عرض الوحدة المتكاملة أكبر من مجموع أجزائها. ومناهج "لكل الحكومات" (الأمم المتحدة، 2014)، والتي تتطلب من الوزارات العمل سويًا.

ومن منظور السياسة، يمكن للنهج متعدد القطاعات أن يمنع المنافسة على الموارد النادرة والمساعدة في استخدام الموارد المتاحة بكفاءة أكبر. وقد يكون تقديم الخدمات المتكاملة وسيلة للوصول إلى الفئات الأكثر ضعفًا وتلبية احتياجاتهم المتعددة بالتزامن معًا وخفض تكلفة ازدواجية خدمة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015د).

ونظرًا للحاجة إلى وجهات نظر متنوعة لتحسين التكامل وحل المشكلات (هونج وبيدج، 2004)، قد تستفيد عملية تخطيط التعليم أيضًا من مجموعة الخبرات بخلاف وزارات التعليم (جاكوبس، 1964). على سبيل المثال، على أي وزارة تعليم تهدف إلى التخفيف من حدة التفاوت بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالمدارس والتحصيل أن تكون على دراية بالعقبات الهيكلية التي تحول دون حصول الفتيات والفتيان على التعليم وتتطلب فهمًاأكبر للتنمية الاجتماعية وقطاع العمل. وتتطلب جهود التنمية ذات الصلة بأهداف التنمية المستدامة إجراءات عمل متكاملة أفقيًا (لو بلانك، 2015). وهناك أيضًا حاجة ملحة لتحقيق التكامل الرأسي، أي التنسيق والتعاون بين جميع مستويات الحكومة، مع وضوح أدوارهم ومسؤولياتهم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي). ويوضح الشكل 6-1 تلك العلاقات الأفقية والرأسية.

ويتطلب جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة ذو النطاق الواسع ومتطلباته متعددة القطاعات توافر دعم وتخطيط محلي جيد يتسم بالاتساق والملائمة على الصعيد الوطني (أنتونيو وآخرون، 2014؛ أوراما وآخرون، 2014). يستعرض هذا القسم بعض أمثلة الجهود الوطنية المبذولة لتحسين عملية تخطيط القطاعات المتعددة الفعالة والمتسقة، فضلاً عن التحديات التي تواجه التخطيط المتكامل.

اتساق السياسات في الحكومات

اكتسب التخطيط المتكامل مكانة بارزة في مناقشات التنمية في مرحلة ما بعد عام 2015. ومع ذلك، فإن مبادرات التخطيط متعددة القطاعات ليست جديدة،

خاصة المبادرات التي تركز على تقديم الخدمات الأساسية المتكاملة للفقراء. ويجري تطبيق المناهج المتكاملة للتنمية منذ السبعينيات والثمانينات، مثل الإستراتيجيات التي تربط القروض الخاصة بالتنمية الاقتصادية الريفية مع تلك التي تلبي الاحتياجات الأساسية في مجالات الصحة والصرف الصحي والتعليم، وذلك للتصدي للفقر في المناطق الريفية بصورة مشتركة (للصندوق البلجيكي للبقاء والصندوق الدولي للتنمية الزراعية 2009، Bovill, 2009).

وكشف التحليل البعدي للمؤلفات المنشورة حول التدخلات التي تجمع بين الصحة والقطاعات الأخرى (التعليم، والتنمية الاقتصادية، والتغذية، والبيئة) أن 13 من 25 من التدخلات التي خضعت للتقييم أظهرت نتائج إيجابية في معظمها، وأظهرت 9 منها نتائج مختلطة في معظمها و3 منها كانت محايدة أو غير معروفة التأثير. وقد كانت برامج التغذية المدرسية، والتخلص من الديدان، وتدخلات التخلص من السمنة في المدارس والمبادرات المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة من ضمن التدخلات متعددة القطاعات ذات الصلة بالتعليم التي ثبت إنها تحقق نتائج إيجابية في معظمها (FHI 360، 2015).

انطوت إحدى الدراسات البحثية لتحسين العمل الحر بين الأفراد الأكثر فقرًا على 6 تجارب تحكم عشوائية في إثيوبيا، وغانا، وهندوراس، والهند، وباكستان وبيرو، وقامت بتقييم مستوى التقدم وفقًا لعشرة مؤشرات ونتائج للرفاهية وهي (الاستهلاك، والأمن الغذائي، والأصول الإنتاجية والمنزلية، والشمول المالي، واستغلال الوقت، الدخل والإيرادات، والصحة البدنية، والصحة النفسية، والمشاركة السياسية، وتمكين المرأة). وتشمل التدخلات المتكاملة تدريب مهارات إدارة الأعمال واختيار سبل العيش والصحة والتغذية والنظافة. وقد أظهر التقييم وجود تأثيرًا ملحوظًا على جميع النتائج العشرة، مع استدامة المكاسب في 8 من 10، بعد عام من انتهاء البرنامج. كما أجرى التقييم أيضا تحليل لجدوى التكاليف، وأظهر أن الفوائد كانت أعلى من التكاليف في جميع البلدان باستثناء هندوراس (بانرجي وآخرون، 2015).

يمكن للتدخلات متعددة القطاعات أن تقدم حجج للاستثمار في التدخلات التي لا تبدو فعالة من حيث التكلفة إذا ما تم تقييمها من منظور قطاع واحد فقط. وفي السنغال، تشير التقديرات إلى أن التصدي لتحديات محو الأمية والصحة والتغذية في وقت واحد من المحتمل أن يكسر حلقة الفقر الممتدة عبر الأجيال (نوردفيت، 2008). في حين أن تحليل فعالية تكلفة برنامج التحويلات النقدية في زومبا، وملاوي، وجد أن تكلفة منع العدوى بفيروس نقص المناعة البشرية باهظة وتتراوح ما بين 5000 دولار أمريكي و12500 دولار أمريكي (بيرد وآخرون، 2012)، فإن التمويل المشترك واتباع نهج شامل لعدة قطاعات يمكن أن يساعد في ضمان الحصول على التمويل نظرًا للفوائد المتعددة لتلك البرامج (دولار أمريكي 2012). تعتبر التغذية المدرسية والتدخلات الصحية المدرسية أمثلة مهمة تشير إلى أن معالجة صحة وتغذية الطفل من خلال نظام المدرسة يعتبرا أمرًا فعالًا من حيث التكلفة (**المربع 6-1**).

وهناك أمثلة جيدة على التخطيط المتكامل ...

في حين أن هناك مبررات قوية للتخطيط المتكامل وبعض الأدلة الموثوق بها التي تثبت ذلك، إلا أن التنفيذ الناجح يتطلب التزام سياسي، ومناخ مؤسسي مناسب، ودراية فنية ومالية، وتقدير لديناميكيات السلطة (بيرساود، 2016). يناقش هذا القسم ثلاثة أمثلة مفيدة للجهود الوطنية الرامية إلى تحسين عملية التخطيط متعدد القطاعات. وتعكس تلك الأمثلة أهمية الإرادة السياسية والدعم المؤسسي، والقدرة الكافية والبيانات المتاحة في دعم عملية التكامل.

المربع 6-1

التغذية والصحة المدرسية باعتبارهما آليات لتوفير التعليم

برامج التغذية المدرسية تعتبر من بين برامج الحماية الاجتماعية الأكثر انتشارًا توفير الطعام في المدارس يمكنه أن يحسن بعض مخرجات التعليم والصحة والتغذية للأطفال في عمر الدراسة وفي نفس الوقت دعم القطاع الزراعي وتحقيق الإفادة للمجتمع. ونتيجة لذلك، غالبًا ما يتم تنسيق تلك البرامج بالتعاون بين وزارات الصحة والزراعة والتعليم. وتشير التقديرات إلى أن كل دولار يُنفق على التغذية المدرسية يحقق ثلاثة دولارات في العوائد الاقتصادية.

ويشمل التعاون الدولي على مستوى المؤسسات الجهات المعنية بالتغذية ومبادرة تغذية العقول التي أطلقها برنامج الغذاء العالمي في عام 2013، وعلى منظمتي اليونيسيف واليونسكو العمل مع الحكومات والقطاع الخاص في كل من هايتي وموزمبيق والنيجر وباكستان والاستفادة من العلاقة التعاونية بين قطاعي التغذية والتعليم. بالإضافة إلى ذلك، فإن التمويل من مؤسسة بيل أند ميليندا جيتس للزراعة المحلية قد ركز على الروابط بين إنتاج المزارع والتغذية المدرسية.

وتقديم المدارس للخدمات الصحية مثل التخلص من الديدان والتوعية بالصحة الإنجابية والجنسية يعتبر أيضًا أمرًا فعالًا. وتشجع مبادرة (تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة)، وهي إحدى مبادرات اليونسكو واليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، ضرورة استخدام استراتيجيات متعددة في المدارس ومن بينها السياسات المدرسية المتعلقة بالصحة وسلامة المياه والصرف الصحي والتوعية الصحية القائمة على المهارات والصحة المدرسية وخدمات التغذية.

وتبدو التدخلات الصحية والتغذية المدرسية فعالة من ناحية التكلفة مقارنة بوسائل التقديم الأخرى بالرغم من أن الأدلة على ذلك محدودة. وفي البلدان منخفضة الدخل، هناك عدد من المعلمين أكبر من الممرضين وعدد مدارس أكبر من العيادات. وتعيين المعلمين لتقديم بعض التدخلات البسيطة مثل الأقراص والمكملات الغذائية يُقدر بعشر تكلفة تقديمها من خلال فرق عمل صحية متنقلة تقليدية حتى بعد الأخذ في الاعتبار التكلفة الإضافية لتدريب المعلمين.

المصادر: Krishnaratne et al. (2013); Guyatt (2003)؛ اليونسكو (2002)؛ اليونسكو (2015 أ)؛ اليونسكو وآخرون. برنامج الغذاء العالمي (2009)؛ برنامج الغذاء العالمي (2013).

نيجيريا: التنفيذ المحلي واسع النطاق لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. تستخدم نيجيريا 18 مليار دولار أمريكي من تخفيف عبء الديون في إطار مبادرة البلدان الفقيرة المثقلة بالديون لسنة 2005 لإطلاق مكتب كبير مساعدي الرئيس بشأن الأهداف الإنمائية للألفية. وبين عامي 2007 و2009، قدمت منح مشروطة على مستوى الدولة تستهدف الصحة والمياه والصرف الصحي، والكهرباء، والتخفيف من حدة الفقر (فيليبس، 2009؛ زامبا وأوبوه، 2013).

> أسست نيجيريا برنامجًا للمنح يضم الاستجابات في قطاع الصحة والتعليم والماء والصرف الصحي.

وفي عام 2010، أنشأ المكتب برنامج المنح المشروطة لمناطق الحكم المحلي (برنامج المنح المشروطة- مناطق الحكم المحلي) للوصول بشكل أكثر فعالية للحكومات المحلية، وتعزيز النظم الصحية والتعليمية للمرحلة الأساسية، ومساعدتهم في توفير الخدمات ذات الأولوية من خلال التركيز على التخطيط المحلي القائم على توافر البيانات (لينجار وآخرون، 2015).

وقد حظيت مبادرة برنامج المنح المشروطة- ومناطق الحكم المحلي بدعم سياسي كبير، بما في ذلك لجنة توجيهية ومستشار خاص للأهداف الإنمائية للألفية من مكتب الرئاسة المرتبطة بها. بما أنه تم تقديم الأموال في إطار مبادرة تخفيف عبء الديون، استطاعت وزارة المالية تخصيص الأموال للاستثمارات لصالح الفقراء (بيرسواد، 2016).

أظهر تصميم وتنفيذ برنامج المنح المشروطة- مناطق الحكم المحلي تكامل أفقي ورأسي قوي، ومنح الصحة والتعليم والمياه والصرف الصحي الأولوية. وقد تمت مناقشة أولويات المشاريع المحلية في اجتماعات مشتركة لوحدة التخطيط والقطاعات الأخرى. كما قد شجع ترتيب تمويل مشترك على الصعيد المحلي والدولي والاتحادي مستوى الالتزام على جميع المستويات (بيرسواد، 2016). على المسؤولين المحليين إعداد مقترحات تحدد أولوية الاحتياجات المحلية باستخدام نظام للأهداف الإنمائية للألفية مكون من مؤشرات ومدخلات والذي قامت نيجيريا بتطويره من أجل هذا المشروع ((لينجار وآخرون، 2014؛ لينجار وآخرون، 2015). وهذه الطريقة من استخدام صناعة القرارات القائمة على البيانات المتاحة أدت في النهاية إلى إنشاء أول قاعدة بيانات مشتركة بشأن المرافق الصحية والتعليمية، والتي أصبحت في نهاية المطاف متاحة لجميع البرامج الحكومية وشركاء التنمية وجماعات المجتمع المدني.

وكان محول التركيز هو سد الثغرات المالية نظرًا لعدم كفاية تمويل القطاعات المحددة وأيضًا تجنب ازدواجية مشاريع الوزارات التنفيذية. وفي بعض الحالات، مثل حفر الآبار في المدارس أو في المجتمعات، على مسؤولو المياه والتعليم الاتفاق فيما بينهم على خطط مشتركة مفصلة (بيرسواد 2016).

ووفقًا للتقرير، فإنه بحلول عام 2014، أنفق المشروع أكثر من 300 مليون دولار أمريكي من أجل تعزيز التدخلات الصحية والتعليمية التي تركز على الأهداف الإنمائية للألفية في ثلث الدولة، ويجري بذل الجهود لتوسيع نطاق المشروع على مستوى البلاد. وقد تم استخدام أكثر من 90% من أموال مشاريع البنية التحتية في القطاعات الثلاثة. خلصت إحدى التقييمات المستقلة لقياس مستوى التقدم من الجولة الأولى من المنح إلى أن أكثر من 80% من أكثر من 5000 مشروع يمكن أن يستمر من خلال جهود المجتمع (معهد الأرض، 2015).

كولومبيا: الرائدة في تنفيذ أهداف التنمية المستدامة. وكان للحكومة الكولومبية دورًا أساسيًا في تطوير جدول أعمال ما بعد عام 2015 واقتراح نهج متكامل للتنمية (تنمية التمويل الدولية، 2016، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015و). كما أنها نشطة في الجهود العالمية الرامية لفهم كيفية إدراج جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة في خطط التنمية الوطنية.

وفي فبراير 2015، حتى قبل الاتفاق على أهداف التنمية المستدامة، أنشأت الحكومة لجنة مشتركة بين الوكالات لإعداد جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015 وأهداف الرابطة (لوسي وآخرون، 2015). وتتألف اللجنة من وزراء ونواب وزراء، مما يدل على وجود التزام سياسي قوي للتنفيذ على مستوى القطاعات المتعددة (بيرسود، 2016).

هناك تكامل رأسي واضح لخطة التنمية الوطنية. وفور التوصل إلى توافق في الآراء على المستوى الوطني، شجعت الحكومة المحافظين ورؤساء البلديات على تضمين الأهداف الإنمائية لرابطة جنوب آسيا للتعاون الإقليمي في خططها التنموية التي تحدد الأولويات الأساسية للتنمية المحلية 2014-2018 (تنمية التمويل الدولي، 2016).

الركائز الأساسية الثلاث هي: التعليم، والسلام والعدالة، وتعتبر من الأولويات الرئيسية. كما يهدف جدول الأعمال الجديد إلى توافر عملية التعلم مدى الحياة التي تضع أهداف لجميع مستويات التعليم والمراحل العمرية. وتهدف خطة التنمية الوطنية إلى جعل كولومبيا البلد الأكثر تعليمًا في أمريكا اللاتينية بحلول عام 2025 (تنمية التمويل الدولي، 2016).

وكانت كولومبيا من أوائل الدول في أمريكا اللاتينية التي حققت اللامركزية في نظام التعليم لمواجهة الإنفاق غير العادل في مختلف المناطق. وتتولى وزارة التعليم صياغة السياسات والأهداف، وتراقب النظام، في حين تتولى البلديات إدارة وتخطيط استخدام الموارد المادية والبشرية والمالية فضلاً عن مسؤولية مخرجات التعليم. وقد طرحت الوزارة مشروعًا في عام 2004 لتقديم المساعدة التقنية للحكومات المحلية على أساس احتياجاتهم، مع الأخذ بالاعتبار أن توفير خدمة فعالة يعتمد على القدرة المالية والبشرية المحلية (تنمية التمويل الدولي، 2016).

في حين أن الخطة الوطنية للتعليم تم إعدادها على الصعيد الوطني، هناك أيضًا خطط تنمية إقليمية وخطط تعليم بلدية. ويصاحب عملية التخطيط متعدد المستويات نظام ميزانية لامركزي مع وجود آلية لإعادة توزيع الأموال الوطنية إلى القطاعات الاجتماعية الرئيسية: حيث يتلقى قطاع التعليم 58.5%. وهناك أيضًا صيغة قائمة على المساواة لتوزيع التمويل عبر الجهات الإقليمية (تنمية التمويل الدولي، 2016).

ماليزيا: دمج استراتيجية التعليم التقني والمهني. يمكن للتعليم الفني والمهني أن يكون المفتاح لتطوير القوى العاملة. والقطاعات المعنية عادة هي التعليم والعمل والشباب والتنمية الاقتصادية. في ماليزيا، هناك دعم سياسي لتحسين تنمية القوى العاملة لصالح التنمية الاقتصادية الوطنية. ويجري استخدام خطة ماليزيا العاشرة 2011-2015 ومشروع المخطط الأولي للتعليم المصاحب لها 2013-2025 للإصلاح الشامل لنظم التعليم والتدريب. والهدف الأساسي من ذلك هو النهوض بمهارات القوى العاملة ومعدل التوظيف حتى تتمكن ماليزيا من التنافس مع أكثر الاقتصاديات تقدمًا في المنطقة وتصبح من البلدان ذات الدخل المرتفع بحلول عام 2020 (وحدة التخطيط الاقتصادي في ماليزيا، 2009، ساندر وآخرون، 2013)

> "تعمل ماليزيا على قطاع التعليم والعمل والشباب والتنمية الاقتصادية من أجل المساعدة في تنمية القوى العاملة"

وهناك تركيز أساسي على ضمان أن التعليم الفني والمهني، المقدم من قبل الوزارات المتعددة، يتم تنسيقه على نحو أفضل وبالتماشي مع متطلبات الصناعة. وقد ساعد إنشاء إطار عمل وطني للمؤهلات في توسيع نطاق نظام المؤهلات بشكل كبير وتوحيده وتبسيطه. بين عامي 2000 و2010، ارتفع عدد المهن التي تخضع لمعايير المهارات المهنية الوطنية من 500 إلى 1585 (البنك الدولي، 2013).

ويعتبر إعداد معايير الكفاءة مسألة تشاركية تضم ممثلين من المنظمات النسائية والقطاعات الخاصة. وهناك مجموعة مشتركة من المعايير والاختبارات التي قامت بتوحيد مادة التدريب على نحو فعال، بالرغم من انتشارها على مستوى الوزارات. منذ عام 2000، تهدف العديد من برامج الحوافز التي ترعاها الحكومة إلى تعزيز الروابط بين مؤسسات التعليم والصناعة لتحسين فرص العمل وتعزيز مؤهلات القوى العاملة مع التدريب على رأس العمل (البنك الدولي، 2013).

... ولكن لا تزال عملية تخطيط وتمويل العمليات مفتتة

على الرغم من هذه الأمثلة الإيجابية، فإن الحكومة تحدد عادة الاختصاصات والأولويات، والميزانيات، والعمليات الإدارية والتخطيط، والرصد والتقييم بطرق تتعارض مع التكامل (بيرسواد، 2016). تميل الوكالات الحكومية للتركيز على صياغة السياسات وتنفيذها في قطاعاتها، الأمر الذي يعيق التنسيق والتعاون في ظل عدد لا يحصى من الهياكل البيروقراطية والسياسية التي تؤثر على عملية صنع القرار.

وأشار التحليل الذي أجري لعدد 76 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل للتقرير العالمي لرصد التعليم إلى أن الخطط الوطنية المعدة جيدًا التي ترتبط بخطط تمويل التعليم الجيد ونظم التخطيط والتمويل اللامركزية، والتي تؤدي إلى حسن التكامل بين القطاعات، هي الاستثناء من القاعدة في معظم البلدان الأكثر فقرًا (تنمية التمويل الدولي، 2016).

تحتاج الخطط الوطنية إلى تنسيق القطاعات أفقيًا. ولكن، على سبيل المثال من بين 27 دولة يتوافر لها معلومات مستمدة من الاستقصاءات حول آليات التنسيق لتنمية الطفولة المبكرة، هناك 17 دولة لديها استراتيجية واضحة متعددة القطاعات على المستوى الوطني، في حين أن 8 دول فقط لديها إجراءات لتنسيق عملية إعداد ميزانية على مستوى جميع الوزارات (البنك الدولي، 2016).

وبالمثل، فإن عدم وجود نهج موحد ومنسق يمثل تحديًا رئيسيًا في سياسة التعليم الفني والمهني (ماروبي وآخرون، 2015). وفي غانا، أشار التقرير إلى عدم تطابق فرص العمل ومتطلبات الصناعة. أنشأ البرلمان في عام 2006 مجلس للتعليم الفني والمهني لإصلاح القطاع، وضم هذا البرلمان ممثلين عن تسع وزارات وشركاء حكوميين. ومع ذلك، تم وضع المجلس تحت إشراف وزارة التعليم، مما أدى إلى خلق منافسات أعاقت عملية التعاون (أنساه وإيرنست، 2013).

تحتاج الخطط الوطنية إلى تنسيقها رأسيًا بشكل جيد مع إستراتيجيات التنفيذ المحلية. وفي حالة التخطيط المحلي بشكل جيد، فإنه يمكن تحليل وحدات القطاع. يتوقف نجاح التكامل الرأسي في كثير من الأحيان على قدرة الحكومات دون الوطنية على التخطيط وإعداد الميزانية وتنسيق العمليات وتنفيذها والإشراف عليها بين القطاعات وتمتعها بالسلطة للقيام بذلك. وفي الوقت نفسه، يعتبر التخطيط المركزي الجيد الذي

يوفر المرونة للملائمة المحلية أمرًا مهمًا أيضًا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013أ).

تمتلك إثيوبيا مجموعة متطورة من إستراتيجيات التخطيط الأفقي والرأسي. فهناك عمليات اتحادية وإقليمية قوية للتخطيط والتنسيق وإعداد ميزانيات متكاملة في التعليم. وتتولى وزارات التعليم الإقليمية مسؤولية بعض أعمال الإشراف والإنفاق ولكن تتخذ معظم القرارات على مستوى المقاطعات (*الووريدات*) المحلية. تتخذ الخطط المحلية نهجًا متعدد القطاعات، على سبيل المثال، يتم تخطيط العيادات والمراكز الصحية جنبًا إلى جنب مع المدارس. ومع ذلك، كانت هناك بعض التحديات. وتشير التقارير إلى أن مكاتب التعليم المحلية مسؤولة بشكل أكبر أمام المجالس المحلية، التي تعد لها ميزانياتها، أكثر من مكاتب التعليم الإقليمي. الأمر الذي أدى إلى إعاقة عملية الرصد على المستوى الإقليمي (تنمية التمويل الدولي، 2016).

> وفي إثيوبيا، تتبع خطط التعليم المحلية نهجًا متعدد القطاعات

وفي جنوب إفريقيا،، كان دستور عام 1996 معنيًا بالمستويين الوطني والإقليمي للحكومة. وكانت لامركزية التمويل هي المقياس الرئيسي المستخدم لمواجهة عدم المساواة السابقة بين المناطق الجغرافية. وكان للتعليم أولوية سياسية عليا. وفي ميزانيات المحافظات، نال التعليم الجزء الأكبر من التمويل المخصص لتعزيز الإنصاف والمساواة. وتتوافر أيضًا برامج منح للبنية التحتية للتعليم وغيرها من المشاريع.

ومع ذلك، فقد أعاق النظام عملية التخطيط على مستوى القطاعات. فقد قامت أكثر من 20 وكالة ومنظمة بتقديم خدمات التعليم، مما أسهم في البطء الشديد في تقديم تلك الخدمات وأيضًا في إقامة الدعاوي ضد الحكومة. وعندما يتعذر على المحافظات توفير البنية التحتية للمدارس، يتم إعادة تفعيل بعض الإدارات على المستوى الوطني. وأظهر استعراض لإحدى الخطط الوطنية المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة بين 2005 و 2010 أنه كان من الصعب للغاية تنسيق وتكامل الخدمات المعروضة من العديد من الدوائر المعنية (تنمية التمويل الدولي، 2016).

ومع ذلك، فقد كان هناك بعض التحسينات. ومع اعتماد خطة التنمية الوطنية 2030 في عام 2012 التي تحدد مخرجات وأدوار مختلف القطاعات، وتخصيص إدارة للرصد والتقييم، أنشأت جنوب إفريقيا سلسلة للمسائلة التعليمية مع حدود المسؤولية بدءً من الدولة وصولاً إلى الفصول الدراسية (لجنة التخطيط الوطني في جنوب إفريقيا، 2012).

اتساق السياسات في وكالات المعونة

تواجه الوكالات التي تقدم المساعدة الإنمائية الخارجية، مثل جميع الوكالات الحكومية، تحديين في تقديم البرامج التي تتوافق مع احتياجات التخطيط المتكامل لأهداف التنمية المستدامة وهما: عدم توافر رؤية متسقة لنهجها نحو التنمية، ومواجهة صعوبات في تنسيق برامج تشمل القطاعات المختلفة.

تحقيق الاتساق السياسي من أجل التنمية

ظهر مفهوم اتساق السياسة من أجل مساعدات التنمية في التسعينيات مع ازدياد المخاوف حول فعالية المعونات. وتعهدت الجهات المانحة في ذلك الوقت بزيادة الاتساق والترابط بين المساعدات وغيرها من السياسات التي تؤثر على البلدان منخفضة الدخل (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ج). على سبيل المثال، كان مفهوم اتساق السياسات من أجل التنمية أداة تهدف إلى ضمان أن سياسات الاتحاد الأوروبي تدعم احتياجات البلدان منخفضة الدخل والأهداف الإنمائية للألفية، وأنها على أقل تقدير لا تتعارض مع أهداف القضاء على الفقر. وجميع دول الاتحاد الأوروبي ملزمة قانونًا لمتابعة بهذا النهج (تروكير، 2013؛ لاتيك، 2015)

تُدرك العديد من الجهات المانحة أهمية مواجهة التحديات الإنمائية بطريقة أكثر شمولية. على سبيل المثال، يشير قيام الاتحاد الأوروبي بتخصيص ما لا يقل عن 20% من ميزانية التنمية إلى الحماية الاجتماعية والصحة والتعليم وفرص العمل إلى إدراك الاتحاد الأوروبي بالحاجة إلى التخطيط المتكامل في مختلف قطاعات أهداف التنمية المستدامة، بما في ذلك التعليم (ميرسر، 2014). وتعتبر أكبر الأنشطة التعليمية فعالية هي تلك التي تستهدف قضايا ما بعد المدارس، مثل مشاركة المجتمع والتكاليف للأسر، والانخراط مع الجهات الفاعلة بخلاف وزارات التعليم (ساموف وآخرون، 2016).

ولطالما ناصرت ألمانيا ولفترة طويلة مفهوم اتساق السياسات في مجال التنمية. حيث تعهدت معاهدة الائتلاف بتحسين التنسيق لجعل السياسة موجهة نحو التنمية بشكل أكبر. وقد تحول دعم اتساق السياسات من أجل التنمية إلى نهج شامل لجدول أعمال الأهداف الإنمائية للألفية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015هـ). كما أن إستراتيجيتها الخاصة بمساعدات التعليم تؤكد على إنها تتناول جميع مستويات التعليم من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم العالي، والمراحل الانتقالية بين المستويات، والتعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي بهدف تشجيع التعلم مدى الحياة (Mercer, 2014).

وقد كانت تفتقر الولايات المتحدة الأمريكية، التي أصدرت التوجيه العالمي حول سياسات التنمية في عام 2010، فيما سبق إلى مجموعة متسقة من السياسات. وفي

السنوات الأخيرة، فشلت الجهود الرامية إلى تعزيز نهج يقوم على إشراك جميع الجهات الحكومية منذ أن قامت الإدارة بدعم التنمية لتصل إلى مستوى الدبلوماسية والدفاع لكنها لم تمنح وكالة الولايات المتحدة الأمريكية للتنمية الدولية الأدوات اللازمة للعمل في هذا المستوى (جافاز وآخرون، 2015).

تنفيذ برامج المساعدات متعددة القطاعات

حتى لو كانت لوكالة تتمتع برؤية متماسكة للتنمية، فإن تطبيق برامج متعددة القطاعات تعتبر مهمة رئيسية.

تتبع إستراتيجية اليونيسف للحماية الاجتماعية نهجًا متعدد الجوانب ومنظم ومنسق للحد من الضعف الاجتماعي والاقتصادي الذي يواجهه الأطفال وأسرهم. وتحاول تلك الإستراتيجية تناول العوامل المتعددة وتحقيق أقصى قدر من الفعالية والتأثير في مختلف القطاعات (اليونيسيف، 2012). في غانا، قامت هيئة اليونيسف بدعم نهج متكامل على مستوى القطاعات من خلال إطلاق برنامج التمكين من كسب الرزق من أجل مكافحة الفقر. في حين أن التنسيق الشامل هو مسؤولية إدارة الرعاية الاجتماعية، قامت لجنة مشتركة بين الوزارات بتيسير مشاركة الوزارات التنفيذية الأخرى، مثل وزارة التعليم والصحة والعمل (اليونيسيف، 2012). وبالمثل، فإنه فيما يتعلق بمخرجات التعليم قامت منظمة اليونيسيف بإلقاء الضوء على قيمة أعمال القطاعات الأخرى وتأثيرها على التعليم، بما في ذلك قطاع المياه والصرف الصحي، والأشغال العامة، والصحة، وحماية الطفل، والتنمية الاجتماعية، والرعاية والحماية، والتوظيف (اليونيسيف، 2012).

وهناك بعض الأمثلة الأخرى على برامج المساعدات متعددة القطاعات، مثل صندوق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية أو ما يخلفه من برامج، والصندوق المستدام للأهداف الإنمائية تشير إلى تزايد قبول خطاب التخطيط المتكامل داخل الأمم المتحدة (**المربع 6-2**)

وقد اعتمد البنك الدولي نهجًا قطاعيًا شاملاً على مستوى قطاعات متعددة لتسهيل نهج متكامل من أجل تحقيق التنمية (فريق التقييم المستقل، 2010). وفي عام 2005، قام مشروع سيبرا متعدد القطاعات لتنمية الإدماج الاجتماعي في البرازيل بدمج التعليم والصحة والمياه والصرف الصحي وإدارة مصادر المياه، والبيئة. وقام هذا المشروع بتعزيز التنسيق متعدد القطاعات للسياسة وتطبيق نهج للإدارة يقوم على النتائج: الفشل في تحقيق مؤشرات الأداء التي تؤثر على صرف الموارد من وزارة الخزانة. فعلى سبيل المثال، عند غياب الهدف المتعلق بدخول المستشفيات، كانت هناك حاجة إلى إجراء دراسة متعددة القطاعات لتحديد السبب وراء ذلك، وقد أدى ذلك إلى إظهار الحاجة إلى تنسيق بين القطاعات، نظرًا لعدم تحقيق الهدف الناتج عن قضايا تتجاوز القطاع الصحي (باتلي وآخرون، 2007؛ بيرسواد،2016).

وتشير تجارب برامج البنك الدولي الأخرى إلى أنه على الرغم من منطقية مشاريع القطاعات المتعددة، فإنه يصعب تنفيذها في أغلب الأحيان. في تقييم أنشطة البنك الدولي في قطاع الصحة والتغذية و السكان، أقرت ثلاثة أرباع من استراتيجيات المساعدة القطرية بأهمية القطاعات الأخرى من أجل مخرجات الصحة والتغذية والسكان. وقد كان التعليم هو ثاني أكثر القطاعات المشار إليها فيما يتعلق بتأثيرها على الصحة والتغذية والسكان، بعد المياه والصرف الصحي. وتم تنفيذ إستراتيجيتين متعددة القطاعات للإقراض لتحسين النتائج الصحية: واحدة لمشاريع القطاعات التكميلية للصحة والأخرى للمشاريع متعددة القطاعات التي تربط الإجراءات في العديد من القطاعات من خلال قرض واحد (فريق التقييم المستقل، 2009).

وخلص تقييم هاتين الاستراتيجيتين إلى إنه تمت المطالبة بتنفيذ المشاريع متعددة القطاعات -التي أجري معظمها في البلدان منخفضة الدخل وركزت على فيروس نقص المناعة البشرية والإيدز- نظرًا لعدد الوكالات المعنية. غالبًا ما تكون قدرة البلدان محدودة للتعامل مع مثل هذا التعقيد. ونتيجة لذلك، في حين اعتبر أن حوالي

الجدول 6-2

صندوق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وصندوق أهداف التنمية المستدامة

وكان صندوق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية أول مبادرة مهمة للأمم المتحدة تدعم العمل بين الوكالات وتشمل برامج مشتركة متعددة الأبعاد بشأن الأهداف الإنمائية للألفية. كما يهدف هذا الصندوق إلى دعم الاتساق على نطاق المنظومة على مستوى وكالات الأمم المتحدة. وقد تأسس عام 2006 من خلال أكثر من 840 مليون دولار أمريكي من المعاملات بين إسبانيا ومنظومة الأمم المتحدة، وقام بتمويل 130 برنامجًا مشتركًا في 50 دولة حول ثمانية مجالات موضوعية مثل توظيف الشباب والهجرة. وقد أثبتت التقييمات الخاصة بإحدى الدول أن النهج متعدد القطاعات ساعد في تجنب التداخل بين برامج التنمية والحد منه فضلاً عن زيادة مستوى التنسيق والتعاون داخل الحكومات وبينها وبين وشركاء التنمية.

وتأسس خليفته -صندوق أهداف التنمية المستدامة- عام 2014 وأطلق مبادرات في 21 دولة حول 3 مجالات موضوعية وهي- النمو الشامل للقضاء على الفقر والأمن الغذائي والتغذية والماء والصرف الصحي، فضلاً عن ثلاثة موضوعات شاملة وهي: الاستدامة، والمساواة بين الجنسين والشراكة بين القطاعين العام والخاص. وقد تشاركت ثلاث وكالات للأمم المتحدة على الأقل في كل برنامج مشترك. والمجالات الموضوعية هي تلك التي تم تحديدها بوصفها مجالات رئيسية تتطلب أعمال متكاملة لتحسين النتائج. وقد أسس صندوق أهداف التنمية المستدامة مجموعة استشارية تُشارك مع القطاع الخاص على نحو أكثر تفاعلي.

المصادر: Capra International Inc. (2014); ILO (2013); UNDP (2013); Sustainable Development Goals Fund (2016).

ثلثي مشاريع القطاع الواحد ذات أداء مُرضي، وأقل من نصف المشاريع متعددة القطاعات كانت ذات نتائج مُرضية (فريق التقييم المستقل، 2009).

الشراكات

تعتبر السلطات الحكومية المحلية والوطنية، والمجتمع المدني، والأكاديميين، والمجتمع العلمي، والقطاع الخاص، والشراكات مع أصحاب المصلحة على المستوى العالمي ما هي إلا بعض أهم الشركاء التي ساعدت في تنفيذ جداول العمل العالمية مثل الأهداف الإنمائية للألفية (الأمم المتحدة، 2015ب). وقد ألقى تحليل أخير الضوء على 10 عوامل تزيد من فعالية الشراكات الإنمائية. وتشمل تلك العوامل توافر قيادة رفيعة المستوى، وضمان شراكات محددة السياق تتصدرها البلدان، وتوضيح للأدوار والمسؤوليات، والتركيز على التمويل والنتائج والمسائلة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ب).

> وتدعو أهداف التنمية المستدامة إلى عقد شراكات مع المجتمع المدني والقطاع الخاص وشراكات مع أصحاب المصلحة المتعددين مثل الشراكة العالمية من أجل التعليم.

ويشير إطار أهداف التنمية المستدامة إلى الأدوار المحتملة التي قد يلعبها كل من المجتمع المدني والقطاع الخاص والشراكات مع أصحاب المصلحة المتعددين في تمويل وتنفيذ جدول أعمال جديد وضمان المسائلة المتبادلة بشأنه والذي من المتوقع أن تقوده الحكومات الوطنية (هيزلوود، 2015؛ اليونيدو والاتفاق العالمي للأمم المتحدة، 2014؛ والمنتدى الاقتصادي العالمي، 2014). يتناول هذا القسم بعض المناقشات العالمية حول أدوار المجتمع المدني والقطاع الخاص والشراكات التي تضم عدة أطراف من أصحاب المصلحة في جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة.

المجتمع المدني شريك أساسي له مصالح متنوعة

في عام 1996، أنشأ المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة مركزًا استشاريًا للمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني. قدم جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة منصة جديدة لهم للمشاركة في عملية المتابعة والمراجعة على المستوى العالمي لأهداف التنمية المستدامة (الأمم المتحدة، 2015ب).

في قطاع التعليم، فإن زيادة النشاط المجتمع المدني يعد إنجازًا رئيسيًا في جدول أعمال التعليم للجميع وإطار عمل داكار بعد عام 2000 (اليونسكو، 2015أ). وأصبحت منظمات المجتمع المدني أكثر نشاطًا في تتبع الميزانيات لزيادة مستوى الشفافية، والمناداة بجمع المزيد من التمويل للجماعات المهمشة، والنهوض بمستوى الوعي، وتمكين المجتمعات لإصلاح الممارسات الفاسدة.

وقد حصلت أنشطة المجتمع المدني الوطني على الدعم من خلال الجهود العالمية، مثل الحملة العالمية للتعليم وصندوق التعليم للمجتمع المدني، والتي ساعدت في بناء الشبكات والقدرات الوطنية لتحسين الدعوة ورصد معدل التقدم (اليونسكو، 2015أ). وتعتبر بعض المنظمات غير الحكومية الدولية الكبيرة من أهم الممولين للتعليم في البلدان منخفضة الدخل، ودعم تمويل وبرمجة تلك المنظمات يمنح التعليم الأساسي والمساعدات الإنسانية في التعليم الأولوية بشكل أكبر مما تقوم به الدول المانحة (نايلور وندارهوست، 2015).

ولكن هناك تحديات في تصميم شراكات المجتمع المدني وجعلها أكثر وفرًا فيما يتعلق بجدول أعمال أهداف التنمية المستدامة. كيف يمكن للمنظمات التي تعتمد بشكل كبير على التمويل من الجهات المانحة أن تحافظ على استقلاليتها في التصويت (اليونسكو، 2015أ)؟ وهناك تحد آخر وهو التنوع الكبير في الجهات الفاعلة المختلفة ذات الأولويات والنفوذ المختلف تحت مظلة المجتمع المدني (موكسنيس وميلين، 2012). من الذين لأصواتهم صدى على الصعيدين العالمي والوطني؟ تحتاج هذه الأسئلة إلى دراسة متأنية.

غموض دور القطاع الخاص

وفي حين أن الأهداف الإنمائية للألفية قدمت إشارة محدودة للقطاع الخاص، أقر جدول أعمال 2030 أهمية هذا القطاع بشكل أكثر صراحة لا سيما فيما يتعلق بالمشاركة في جمع الأموال اللازمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وتعتبر الدينامية والتمويل التي يمكن للقطاع الخاص أن يوفرها إلى أهداف التنمية المستدامة سببًا يدعو للتفاؤل (اليونيدو والميثاق العالمي للأمم المتحدة، 2014). ولكن هناك أيضًا مخاوف قوية بشأن دور ممارسات الشركات في تعزيز السلوك غير المستدام (بنجيوت، 2014).

تنقسم الآراء داخل قطاع التعليم حول الترتيبات بين القطاعين العام والخاص لتمويل وإدارة عملية توفير التعليم، والتي أصبحت أكثر شيوعًا في أنحاء كثيرة من العالم (جينسبرغ، 2012). وقد أبرمت الحكومات في البلدان الأكثر ثراءً ترتيبات متقدمة للتمويل والرصد مع الجهات الخاصة. ولكن في البلدان الأكثر فقرًا، يتم تنظيم القطاع الخاص على نحو متفكك. في حين أن البعض يشيد بنمو مشاركة القطاع الخاص في جلب التمويل والمرونة والابتكار وتحسين مخرجات التعلم (باترينوس وآخرون، 2009)، يرى المشككين- الذين ينظرون إلى تنامي دور القطاع الخاص باعتباره نتيجة تراجع القطاع العام عن الاضطلاع بمسؤولياته في توفير التعليم- القطاع الخاص على إنه إمكانية للنفوذ المفرط للسوق على قطاع التعليم وزيادة نطاق عدم المساواة (روبرتسون وفيرجر، 2012).

ربما نتيجة لهذا الجدل، قام إطار عمل التعليم 2030، بالإضافة إلى دعوته إلى مشاركة القطاع الخاص في حشد المزيد من الموارد وتيسير مرحلة الانتقال من المدرسة إلى العمل، بالتأكيد على احترام التعليم كحق من حقوق الإنسان، والحرص على أن الجهود الخاصة لا تزيد من عدم المساواة (اليونسكو، 2016ب).

عقد الشراكات مع الأطراف المتعددة المعنية بالتعليم على الصعيد العالمي

من أجل تحقيق التطلعات العالمية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، يجب الأخذ في الاعتبار الأهمية البالغة لدور هيئات التنسيق والتمويل. تشكيل لجنة توجيهيه بقيادة اليونسكو من المتوقع أن يحقق الاتساق في أنشطة التعليم 2030. وتعتبر الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) هي الجهة الرئيسية المعنية بتمويل الشراكات في قطاع التعليم، ودعم تلك الشراكة سيكون الأساس لتلبية المتطلبات التمويلية. وقد تم إضافة صندوق جديد للتعليم في الأزمات إلى الهيكل العالمي لتحسين الروابط بين التنمية والمساعدات الإنسانية.

هياكل التنسيق للتعليم لعام 2030

وينص إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 على أن آلية التنسيق العالمي تضم لجنة توجيهية للتعليم 2030 تابعة لأهداف التنمية المستدامة، والاجتماعات الإقليمية والمشاورة الجماعية للمنظمات غير الحكومية بشأن التعليم للجميع. وعند إعداد الآلية تم الاسترشاد بنتائج التقييم الداخلي حول دور اليونسكو في التنسيق العالمي للتعليم للجميع، والذي أقر بأن مهمته ازدادت صعوبة نتيجة تباين مستوى مشاركة الشركاء الأربعة الآخرين. كما نادى هذا التقييم هيئة اليونسكو بتعزيز التنسيق من خلال اتباع نهج إستراتيجي قائم على النتائج ويخضع للمراقبة عن كثب (اليونسكو، 2016ج).

ومن المتوقع أن تكون اللجنة التوجيهية للتعليم 2030 التابعة لأهداف التنمية المستدامة- التي انعقدت للمرة الأولى في مايو/آيار 2016 - هي الآلية الرئيسية لدعم البلدان واستعراض مستوى التقدم (بالاعتماد على التقرير العالمي لرصد التعليم) وتشجيع موائمة وتنسيق أنشطة الشركاء. وتتكون هذه اللجنة من ممثلين عن الدول الأعضاء من ستة مناطق، ومنتدى E9 (والذي يتضمن تعهد تسع دول بتحقيق التعليم للجميع)، وثلاثة وكالات رئيسية (اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي)، وممثلين عن وكالة أخرى (بالتناوب بين الولايات المتحدة الأمريكية برنامج الأمم المتحدة للتنمية، المفوض السامي للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وصندوق الأمم المتحدة للأنشطة السكانية، هيئة الأمم المتحدة للمرأة، ومكتب العمل الدولي)، والشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وكذلك من المنظمات غير الحكومية ومنظمات المعلمين والمنظمات الإقليمية (اليونسكو، 2016ب).

وتعتبر اللجنة التوجيهية بمثابة صوت مجتمع التعليم الدولي في تنفيذ جدول عمل أهداف التنمية المستدامة. وعليه فإن أحد الاعتبارات المهمة، هو ما سيتم تضمينه في الهياكل العالمية "المتابعة ومراجعة" أهداف التنمية المستدامة لا سيما المنتدى السياسي رفيع المستوى من أجل التنمية المستدامة والاستعراضات الموضوعية (انظر الفصل 9).

الشراكة العالمية للتعليم

وتستهدف شراكات التمويل العالمية قطاعات معينة، كما هو الحال في التحالف العالمي للقاحات والتحصين، والصندوق العالمي لمكافحة أمراض فيروس نقص المناعة البشري والسل والملاريا أو قد يكون لها اختصاصات على مستوى القطاعات المتعددة، مثل اختصاصات الصندوق الدولي لدعم فقراء الحضر والتحالف العالمي لتحسين التغذية. ويمكن لتلك الشراكات أن تخدم في العديد من الأغراض المتنوعة، بدءً من تحسين التعاون بين أصحاب المصلحة في قطاع معين وصولًا إلى تشجيع الاستثمارات الجديدة، وجمع الأموال على الصعيد الوطني والمحلي، وتعزيز التعاون بين القطاعين العام والخاص. يمكن للآليات المجمعة مثل تلك أن تقلل من التفتت وكذلك تكاليف المعاملات من أجل الجهات المانحة والبلدان المتلقية. حيث إن جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة أكثر تكاملًا وشمولًا من الأهداف الإنمائية للألفية، أصبح هناك حاجة إلى وجود تعاون أكبر بين القطاعات والحاجة إلى التعلم لتحقيق تأثير على نطاق المنظومة (هيزلوود، 2015).

وتعتبر الشراكة العالمية من أجل التعليم -التي تأسست عام 2002 باعتبارها مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع- الشراكة الرئيسية والجهة المعنية في قطاع التعليم. ووفقًا لخطتها الإستراتيجية 2016-2020، فإن المهمة الرئيسية لتلك الشراكة تتمثل في "حشد الجهود على الصعيد العالمي والوطني للمساهمة في تحقيق تعليم جيد ومنصف وتوفير فرص التعلم للجميع، من خلال شراكة شاملة، والتركيز على نظم تعليم فعالة وكفؤ وزيادة التمويل" (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2016).

ومنذ أول تقييم خارجي لها عام 2010، أحرزت الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) العديد من التغييرات الاستراتيجية والتشغيلية، مثل استهداف أفضل السياقات الهشة، والمساعدة في بناء القدرات الوطنية من أجل تخطيط التعليم، وتجديد مجلس إدارتها. بينما شدد التقييم الثاني الذي أُجري على حاجتها إلى تحسين نهجها لتقييم النجاح، نظرًا لأنها لم تقدم نظرية للتغيير أو إطار عمل قائم على النتائج، فقد تم إضافة خصائص إلى خطتها الاستراتيجية الجديدة. كما أشار التقييم إلى القدرة المحدودة لتلك الشراكة على جمع المزيد من التمويل بالرغم من مهمتها الطموحة على نحو متزايد. وتم التعهد بمنح 2.1 مليار دولار أمريكي من المساعدات إلى صندوق الشراكة العالمة من أجل التعليم (GPE) في جولة التجديد 2015-2018؛ أي ما يعادل 525 مليون دولار سنويًا (نتائج من أجل التنمية والعالمية، 2015).

وعلى النقيض من ذلك، يُعتقد بأن الشراكات الجامعة لعدة أطراف من أصحاب المصلحة في القطاع الصحي قامت بتجميع أموال كبيرة، وحشد المجتمع المدني وشركاء الأعمال، وتحسين معدل التخصيص، والقدرة على التنبؤ بالأموال والشفافية في الإجراءات؛ وتيسير عملية نقل المعرفة (ساتش وسكميدت تراوب، 2014). بينما تعتبر الصحة والتعليم قطاعات مختلفة جوهريًا من حيث أهدافها وعملها (تشابوت، 2014 دو مورا كاسترو وماسجروف، 2007)، فإن التعلم من الشراكات في قطاع الصحة يمكن أن يكون ذو أهمية خاصةللتعليم.

صندوق "لا يمكن للتعليم أن ينتظر" من أجل التعليم في الأزمات

"لا يمكن للتعليم أن ينتظر"، هو صندوق جديد للتعليم في الأزمات، تم إطلاقه في مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني في مايو/آيار 2016. ويهدف الصندوق بحلول 2020 إلى جمع حتى 3.85 مليار دولار أمريكي والوصول إلى 18% من الأطفال والشباب الذين تأثر تعليمهم بالنزاعات والكوارث الطبيعية وتفشي الأمراض. وسوف يعمل الصندوق على مواجهة التحديات الميدانية وطرح ملف التعليم في الأزمات (انظر الفصل 20) (ODI, 2016).

> "ويهدف صندوق" لا يمكن للتعليم أن ينتظر" بحلول 2020 إلى الوصول إلى 18% من الأطفال والشباب الذين تأثر تعليمهم بالنزاعات والكوارث الطبيعية وتفشي الأمراض."

ويقوم مكونه الرئيسي وهو "صندوق الاختراق" بثلاث وظائف. أولاً، سيقوم بتوجيه الدعم المباشر في أحد الأزمات من خلال الوكالات القائمة. سيتم إعطاء المنح للنداءات المجمعة التي تلبي بالفعل معايير معينة للتمويل. يمكن لآلية الاستجابة السريعة أن تمول الوصول المؤقت أو اللوازم الأساسية أو حملات العودة إلى المدارس.

ثانيًا، سيقوم بتسهيل المشاركة على المستوى القطري لمدة تصل إلى خمس سنوات، استنادًا إلى خطة الدولة التي سيتم الإعلان عنها في غضون ثلاثة أشهر من بدء اندلاع أي أزمة من أجل سد وتوحيد الخطط القائمة. وتسترشد الخطة بتقييم مشترك وشامل للحاجة ويتم تضمينها في عمليات التخطيط الوطنية القائمة وتدفقات المعونة، مثل تلك التي تقدمها الشراكة العالمية من أجل التعليم.

ثالثًا، سوف يهدف إلى جذب الجهات المانحة غير التقليدية، ومنظمات الأعمال الخيرية، والقطاع الخاص، التي قد لا تتمكن من تقديم إسهاماتها مباشرة إلى أحد صناديق الأغراض العامة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه في سبيل تحسين قدرات الاستجابة التعليمية، سوف يُستثمر مرفق التسريع الخاص بالصندوق في المبادرات القائمة مثل مجموعة التعليم ووكالة الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، والشبكة المشتركة بين الوكالات للتثقيف في حالات الطوارئ.

الخلاصة

هناك اعتراف متزايد بحاجة أصحاب المصلحة للتخطيط والعمل معًا والالتزام بمبادئ العدالة والاستدامة. وقد أحرزت بعض الدول خطوات كبيرة في زيادة التمويل والمشاركة في عمليات تخطيط أكثر تكاملًا على مستوى القطاعات المختلفة والمستويات الحكومية. وتشير المطالبات بعقد شراكات تضم أصحاب مصلحة متعددين إلى إدراك أهمية الأطراف الفاعلة غير الحكومية.

ومع ذلك، فإن وضع ترتيبات التمويل والتخطيط والتنفيذ يظهر أن البيئة الحالية بعيدة كل البعد عما هو مطلوب لتحقيق الأهداف الطموحة لجدول عمل 2030 من أجل تحقيق التنمية المستدامة. من منظور قطاع التعليم، فإن الغالبية العظمى من أعمال الحكومة لا تزال تجري في صوامع القطاع أو القطاع الفرعي ومقيدة بهيكل إداري محدود الأفق. ويصعب تحديد الحالات التي يتم فيها تنسيق عملية التخطيط والتمويل على نحو جيد بين مستويات الحكومة. ويعتبر تمويل التعليم من القطاع الخاص والمؤسسات متعددة الأطراف تمويلاً محدودًا. وعلاوةً على ذلك، فإنه من المنظور الأوسع لجميع القطاعات المعنية في جدول عمل أهداف التنمية المستدامة، لا يزال هناك افتقارًا إلى التكامل. كما أن الحوافز والأدوات الإدارية لربط الأنشطة عبر القطاعات لا تزال متأخرة.

ويقدم هذا الوضع نقطة مرجعية مفيدة لتقييم مستوى التقدم في المستقبل وكذلك استباق التحديات في تحقيق الأهداف التعليمية العالمية. هناك حاجة واضحة للاستمرار في تدارك عدم الكفاءة في التمويل والدعوة إلى حشد المزيد من الأموال من أجل التعليم. ويعتبر الالتزام السياسي والقدرات الإدارية هي المفتاح لضمان نجاح القطاعات المتعددة والترتيبات الحكومية متعددة المستويات. وأخيرًا، من الضروري مواصلة الضغط على الجهات المانحة للوفاء بدورهم الأكثر أهمية من أجل تمويل التعليم: وهو ضمان تحقيق جدول الأعمال الشامل للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة وأهداف التنمية المستدامةالأخرى.

ولد صيني صغير يتأمل الطبيعة من حوله.

الصورة بعدسة: فوتولیا

الفصل

7

إسقاطات: توقع مدى تأثير التوسع في التعليم على مخرجات التنمية المستدامة

الرسائل الرئيسية

سيكون العالم متأخرًا بخمسين عامًا من حيث الوفاء بالتزامات التعليم العالمية: تشير الاتجاهات الحالية إلى أنه سوف يتحقق الإنجاز على مستوى المرحلة الابتدائية الشامل في عام 2042، وعلى مستوى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل في عام 2059، وعلى مستوى المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل في عام 2084.

لن تتمكن أفقر الدول من إتمام التعليم الابتدائي الشامل إلا بعد 100 عام بعد أغنى الدول.

لن تتمكن أفقر الدول من إنجاز المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل حتى نهاية القرن.

تعاني أغنى الدول كذلك لتفي بالالتزامات التعليمية العالمية: حتى مع أسرع معدلات التقدم التي شهدتها المنطقة، فلن تتمكن سوى دولة واحدة من عشرة دول في أوروبا وشمال أمريكا من إنجاز المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030.

تظهر الإسقاطات أن إتمام المرحلة الثانوية الشاملة يتطلب التحرر غير المسبوق والفوري من الاتجاهات السابقة.

حتى إذا لم تتحقق التدابير الرئيسية لهدف تعميم إتاحة التعليم على المستوى العالمي في الوقت المناسب، يمكن أن يُحدث التقدم المتواضع فرقًا كبيرًا في النتائج الإنمائية الأخرى.

إنجاز هدف تعميم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل للنساء بحلول عام 2030 في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى سيمنع حدوث ما يقرب من 3.5 ملايين حالة وفاة طفل في الفترة من 2050 إلى 2060.

يمكن أن يزيد تعميم المرحلة العليا من التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض من أرباح الفرد بنسبة 75% وانتشال 60 مليون شخص من الفقر.

سيمنع إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي بحلول عام 2030 ما يقارب من 50000 حالة وفاة جراء الكوارث في كل عقد بحلول الفترة من 2040 الى 2050.

تقديرات بشأن التحصيل التعليمي على الصعيد العالمي حتى عام 2030 وما بعده 151
توقع آثار التعليم على مخرجات التنمية 153

طرحت الفصول السابقة من التقرير العالمي لرصد التعليم السبل التي يمكن للتعليم من خلالها أن يطلق العنان للإمكانيات العالمية من أجل التنمية المستدامة. وتناولت كذلك مطالبة جدول أعمال عام 2030 للتنمية المستدامة بإعادة النظر في الكيفية التي يمكن للتعليم الجيد من خلالها مواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الملحة. ويتناول هذا الفصل السيناريوهات المحتملة لتأثير تقدم التعليم على تحول مخرجات التنمية في السنوات الخمس عشرة المقبلة.

كلف التقرير العالمي لرصد التعليم مركز فيتجنشتاين للديموغرافيا ورأس المال البشري العلمي (Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital)، وهو مركز بحوث متخصص ومتعدد التخصصات، بتحليل تأثير ديناميات التعليم على المخرجات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المختارة (بركات وآخرون، 2016). وعلى أساس هذا التحليل، يناقش هذا الفصل سؤالين.

أولاً، ما الذي تشير إليه معدلات التوسع السابقة في التعليم فيما يتعلق بتوقعات تحقيق الهدف التعليمي الجديد الطموح؟ وللأسف لم تكن الأخبار جيدة. ما لم يكن هناك تسارع خلاف أي تقدم لوحظ حتى الآن، فليس هناك أية فرصة لتحقيق هدف تعميم إتمام المرحلة الثانوية بحلول عام 2030. ومن المتوقع بدلاً من ذلك، أن 69% ممن تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 19 في عام 2030 سوف يتمون المرحلة العليا من التعليم الثانوي وسوف يتم 84% المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ولن يتحقق حتى هدف توفير التعليم للجميع لإتمام التعليم الابتدائي الشامل؛ ففي البلدان منخفضة الدخل، فلن يكمل المرحلة الابتدائية في عام 2030 سوى أقل من 70% من الأطفال.

> من المتوقع أن أقل من 70% من الأطفال ستكمل مرحلة المدارس الابتدائية في عام 2030 في البلدان ذات الدخل المنخفض

ثانيًا، ما الذي تعنيه معدلات التقدم المختلفة في التعليم بالنسبة إلى التنمية في قطاعات أخرى مثل الصحة والاقتصاد والبيئة؟ يتناول تحليل هذا الفصل تأثير تحسين التعليم على سرعة الاتجاهات السابقة، فضلاً عن ثلاثة مسارات أكثر تفاؤلًا والمتعلقة بثلاث مجموعات من المخرجات: الاجتماعية (الصحة، بما في ذلك وفيات الأطفال ومتوسط العمر المتوقع) والاقتصادية (الفقر والنمو الاقتصادي) والبيئية (حالات الوفاة المرتبطة بالكوارث). ولأن آثار أي تغيير اجتماعي لا سيما التعليم تستغرق وقتًا طويلاً حتى تؤتي ثمارها - قد تستغرق أجيالاً في بعض الأحيان - فإن التأثير على هذه المخرجات يمكن استطلاعها في عامي 2030 و2050.

توقع التحصيل التعليمي على الصعيد العالمي حتى عام 2030 وما بعده

نشر فريق التقرير العالمي لرصد التعليم من أجل المنتدى العالمي للتعليم المنعقد في مايو 2015 توقعات حول ما إذا كان الهدف من إنجاز المرحلة الثانوية الشاملة المنصوص عليها في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 سيتحقق بحلول عام 2030 (اليونسكو، 2015). وكانت النتيجة قاسية: ازدياد في معدلات التوسع الماضية لن يؤدي إلى تحقيق ولا حتى هدف التعليم للجميع لإتمام مرحلة التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام 2030 في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل.

تم تحديث الإسقاطات الجديدة لهذا التقرير بطريقتين. أولاً، يتم استخدام مجموعة أكبر من البيانات، وتغطي 163 بلدًا تمثل الغالبية العظمى من سكان العالم. وقد يعيب هذه التغطية الأوسع هو أن البيانات تعتمد في بعض الأحيان على التعدادات التي تجرى كل 10 سنوات، لذلك قد يكون تأثير التغيرات الأخيرة في معدلات الالتحاق بالمدارس والتحصيل غائبًا.

ثانيًا، يتم تطبيق منهجية أكثر تطورًا لإبراز نسبة السكان التي من شأنها تحقيق مستوى معين من التعليم، حسب البلد والجنس. ومع ذلك، فإن المنهج المذكور يتشارك في بعض القيود مع الإسقاطات العالمية الأخرى (مربع 7-1).

وبالدعوة إلى التعليم الثانوي الشامل، فإن جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة يدخل أرضًا بكرًا. ومن غير المعروف ما إذا كان المسار المستقبلي للمرحلة العليا من التعليم الثانوي (وأعلى) سيشبه المسار التاريخي للتعليم الأساسي، والذي أصبح شائعًا في العديد من البلدان. وفي عام 2010، كان ما يقرب من 80% ممن تتراوح أعمارهم بين 20 إلى 24 عامًا في الاتحاد الأوروبي قد أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي. حتى البلدان التي لديها أعلى معدلات تحصيل، مثل جمهورية كوريا، توقفت النسبة عند 95%.

المربع 1-7

الاعتبارات الرئيسية في توقعات التحصيل العلمي

وتعد سجلات التحصيل التعليمي الذي تم استخلاصه من التعدادات الأخيرة أو المسوح الأسرية، هو أساس التوقعات الجديدة. تم وضع البيانات المتوقعة للفترات السابقة. على سبيل المثال، فإن حصة من الفئات العمرية التي تتراوح أعمارها بين 40 إلى 44 سنة الحاصلين على المرحلة العليا التعليم الثانوي على الأقل في عام 2000 من المرجح أن تشير إلى الحصة المحتملة لمن تتراوح أعمارهم بين 30 إلى 34 سنة في هذا المستوى من التعليم في عام 1990.

وتفسر هذه التوقعات للفترات السابقة الفروق في الوفيات بين الفئات التعليمية. وحيثما أمكن ذلك، فقد تم التحقق من صحتها باستخدام مصادر البيانات المعاصرة. وهي مصنفة حسب الدولة، والنوع وفترات زمنية تمتد لمدة خمس سنوات بين عامي 1970 و2010، والفئات العمرية لمدة خمس سنوات، وستة مستويات للتعليم: لا تعليم، والابتدائي غير المكتمل، والابتدائي، والإعدادي، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي وما بعد الثانوي.

تهدف الإسقاطات الجديدة باستخدام معدلات التحصيل هذه، إلى التنبؤ باحتمالية أنه في بلد معين، سوف تحصل نسبة معينة من السكان على مستوى التعليم المحدد على الأقل.

لإضفاء لمسة الواقعية بشكل أكبر على هذه التنبؤات، يتم إجراء العديد من الافتراضات. وعندما يتباطأ معدل التحصيل في بلد ما أو حتى ينعكس في فترة واحدة، بسبب الركود الاقتصادي أو الصراع السياسي، ليس من المتوقع أن ترتد مرةً أخرى في الفترة القادمة. وهذا يجعل من الضروري تقييد درجة الانحراف عن الاتجاه طويل الأجل إلى حد ما.

ومن المسائل الأخرى في استقراء الاتجاهات الماضية هي أن الانخفاض قصير الأجل قد يؤدي إلى توقع انهيار نظام التعليم في البلاد. والعديد من البلدان تعاني من النكسات في تاريخها لتطوير التعليم - ومن الأمثلة المعاصرة ما يجري في الجمهورية العربية السورية - ولكن لا توجد سابقة لدولة تتحرك على طول مسار الاتجاه المعاكس طويل الأجل. وبالتالي يفترض هذا النموذج أن معدل التحصيل في مثل هذه البلدان سوف يتحرك نحو المتوسط الإقليمي بعد تعرضه لانتكاسة، وإن كان ذلك يجري بوتيرة أبطأ.

وبسبب وجود ثغرات كبيرة مستمرة بين مستويات التحصيل بين الذكور والإناث في بعض البلدان، والفروق في كيفية تحول الدول سريعاً نحو التكافؤ، هناك حاجة إلى افتراضات إضافية لتحقيق التوقع حسب النوع. وعلى وجه الخصوص، فمن المفترض أنه في كل فترة، تتحول معدلات التحصيل الجنسانية نحو المتوسط لكل من الذكور والإناث بمعدل يختلف عبر مستويات التعليم والبلدان، لكنه ثابت على مر الزمن.

وتفترض السيناريوهات أيضًا افتراضات صريحة حول الطريقة التي يؤثر بها تسريع عملية التوسع في مستوى واحد من النظام التعليمي على مستويات أعلى. وعندما يكمل عدد أكبر من أعضاء فئة عمرية مستوى تعليمي معين، يزيد الطلب على الوصول إلى المستوى التالي كذلك. وهذا يمكن ملاحظته بشكل خاص خلال الانتقال إلى التعليم الجامعي: الزيادات في عدد خريجي المرحلة العليا من التعليم الثانوي يرفع معدلات المشاركة في التعليم ما بعد الثانوي.

وأخيرًا، فمن المفترض، كما هو الحال في توقعات عام 2015، أن مستوى التحصيل باعتبار تحقق الهدف هو 97%. وعلى الرغم من أن هذا أمر لا مفر منه، لكونه من متطلبات النموذج الإحصائي، فلا ينبغي تفسيره بأي حال من الأحوال على أنه يعني عدم احتساب الأصعب من حيث الوصول إليه.

المصادر: بركات وآخرون (2016)، لوتز وآخرون (2014).

ولم تحقق أي بلد التحصيل الشامل للمرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل لذا فإنه من الصعب أن نفترض أن جميع البلدان سوف تقترب من تحقيق الإتمام الشامل. وبالتالي، فإن افتراضات نمو التعليم الثانوي تحركها الإحصاءات أكثر من الخبرة.

وتركز الإسقاطات المذكورة هنا على الفئة العمرية الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 19 عامًا في عام 2030. تتطلع البلدان وغيرها في المجتمع الدولي إلى أن تحقق هذه المجموعة في نهاية المطاف إتمام المرحلة الثانوية الشاملة.

إسقاطات معدل التحصيل في أربعة سيناريوهات

في هذا الفصل، تُطرح نتائج معدلات التحصيل أو أعلى مستويات التعليم المنجزة، للفئة العمرية التي تتراوح أعمارها بين 15 إلى 19 عامًا بحلول عام 2030 في أربعة سيناريوهات (**الجدول 7-1**).

ويؤكد تحليل إسقاط التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر في وقت سابق أنه من المرجح ألا يتحقق حتى الهدف الإنمائي للألفية وهدف التعليم للجميع المرتبط بإتمام مرحلة التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام 2030 وذلك قياسًا على الاتجاهات السابقة. ومن الواضح أن تحقيق هدف إتمام التعليم الثانوي الشامل هو أمر بعيد المنال. في ظل السيناريو الذي يفيد باستمرارية معدلات النمو السابقة، من المتوقع في عام 2030 أن يكمل 84% من الفئة العمرية التي تتراوح أعمارها من 15 إلى 19 عامًا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و69% فقط سيكملون المرحلة العليا من التعليم الثانوي. في ضوء هذه الاتجاهات، سوف يتم تحقيق إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل في عام 2059، وإتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل في عام 2084 (**الجدول 7-2**).

ويظل التحدي الذي يواجه البلدان ذات الدخل المنخفض بارزًا بشكل خاص. وبالمعدلات السابقة، سوف يكمل نصف الفئة العمرية التي تتراوح أعمارها من 15 إلى 19 عامًا بحلول عام 2030 المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، وأقل من 30% سوف يكملون المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ولن تحقق البلدان ذات الدخل المنخفض، في هذا السيناريو، إلا الهدف 4-1 في نهاية القرن. وسوف تفي البلدان متوسطة الدخل بالهدف في أواخر ثمانينيات القرن الواحد والعشرين. وبالتالي، فإنه

الجدول 7-1:
السيناريوهات المتوقعة

السيناريوهات	الوصف
الاتجاه	سوف تستمر معدلات التقدم السابقة في المستقبل ("سير الأمور على النحو المعتاد") ...
	... أو الفئة العمرية التي تتراوح أعمارها بين 15 إلى 19 في عام 2030 سوف يكون تحصيلها:
منخفض	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2030
بطيء	المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2040 (أي كل التحولات حتى المرحلة العليا من التعليم الثانوي سوف تكون شاملة بحلول 2030، ويتم إكمال المرحلة العليا الثانوية الشاملة بالنسبة إلى الفئة العمرية التي تدخل المدرسة في عام 2030)
هدف التنمية المستدامة 4.1	المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2030 (= الهدف 4-1)

الجدول 7-2:

المعدلات المتوقعة للتحصيل في عام 2030 وعام تحقيق التحصيل الشامل في سيناريو الاتجاه، حسب مستوى التعليم

	معدل التحصيل الابتدائي (%) (2030)	العام المتوقع للتحصيل الابتدائي الشامل	معدل تحصيل المرحلة الدنيا في المرحلة الثانوية (%) (2030)	العام المتوقع لتحصيل المرحلة الدنيا في التعليم الثانوي	معدل التحصيل في المرحلة العليا للتعليم الثانوي (%) (2030)	العام المتوقع للتحصيل في المرحلة العليا في التعليم الثانوي الشامل
العالم	91.5	2042	84.4	2059	68.6	2084
شريحة الدخل المتدني	69.6	2088	50.0	2096	29.0	بعد 2100
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	93.2	2054	86.8	2066	71.8	2088
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	99.1	2020	96.1	2045	75.2	2087
شريحة الدخل المرتفع	99.6	تم الوفاء به	98.7	2017	94.9	2048
القوقاز وآسيا الوسطى	99.8	تم الوفاء به	99.4	تم الوفاء به	96.4	2044
شرق وجنوب شرق آسيا	99.3	2015	96.9	2040	76.5	2080
أوروبا وأمريكا الشمالية	99.7	تم الوفاء به	99.5	تم الوفاء به	96.8	2044
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	96.6	2042	90.0	2066	72.7	2095
شمال إفريقيا وغرب آسيا	92.3	2048	87.0	2062	77.1	2082
المحيط الهادئ	99.7	تم الوفاء به	99.3	2020	96.8	2045
جنوب آسيا	95.1	2051	89.0	2062	73.5	2087
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	77.1	2080	62.1	2089	42.4	بعد 2100

المصدر: بركات وآخرون. (2016).

يتطلب إتمام المرحلة الثانوية الشاملة التحرر غير المسبوق والفوري من الاتجاهات السابقة. **(الشكل 7-1).**

ومن بين مناطق العالم لم تحقق سوى وأوروبا وأمريكا الشمالية والقوقاز وآسيا الوسطى إكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل. وسوف يقتربون كثيرًا من معدل المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل في عام 2030 لكن ليس من المتوقع أن يبلغوه. ومن المرجح أن تقترب منطقة شرق وجنوب شرق آسيا من إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030، ولكن لن يتحقق معدل المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلا بعد مرور ما لا يقل عن 30 عامًا أخرى.

وتشير الإسقاطات الجديدة أن ثلاث مناطق لن تفلح حتى في تحقيق إتمام المرحلة الابتدائية الشاملة بحلول عام 2030. ومن المتوقع أن تقترب منطقة شمال إفريقيا وغرب آسيا من تحقيق الهدف وكذلك منطقة جنوب آسيا. أما منطقة إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فمن المرجح أن تتخلف عن الركب إلى حد كبير، ومن المتوقع أن يكون معدل إكمال التعليم 77% في التعليم الابتدائي، و62% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و42% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي **(الشكل 7-2).**

ما مدى التقدم المطلوب؟ ومن المفيد أن ننظر ما إذا كانت البلاد سوف تحقق إكمال المرحلة الثانوية الشاملة بحلول عام 2030 إذا ما توسعت بأسرع معدل شهدته منطقتها على الإطلاق. وبالنسبة للغالبية العظمى من البلدان، سيظل هذا غير كافٍ، حتى بالنسبة إلى بلد واحد من بين عشرة بلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية، ولكل دولة في جنوب آسيا وإفريقيا جنوب الصحراء الكبرى **(الجدول 7-3).**

> يتطلب إتمام المرحلة الثانوية الشاملة التحرر غير المسبوق والفوري من الاتجاهات السابقة

ويظهر هذا السيناريو أن السرعة في وتيرة تقدم التعليم اللازمة لبلوغ هذا الهدف ستكون غير مسبوقة. حتى تجاهل الفروق في الدخل، والمؤسسات، والتقاليد، والحكم والسياسة بين الدول، وحقيقة أن ما يصلح في أحد البلدان قد لا يصلح تكراره بنجاح في أماكن أخرى، يوضح التحليل أن الطموح لتحقيق هذا الهدف 4-1 غير واقعي.

توقع تأثير التعليم على مخرجات التنمية

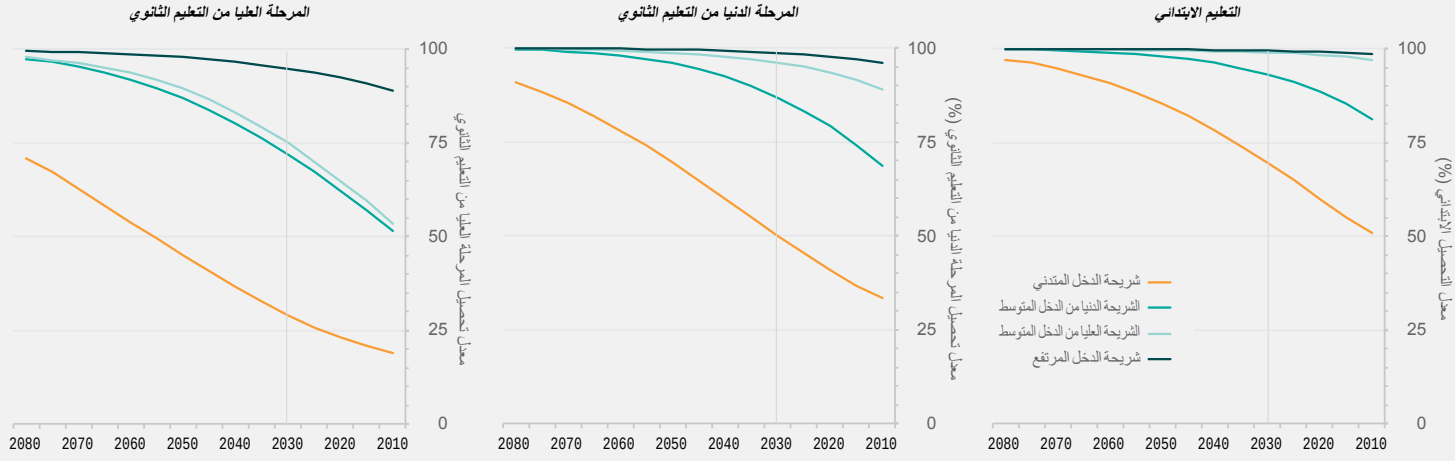
في حين تشير التوقعات أن الهدف 4-1 من غير المرجح أن يتم الوفاء به، فضلاً عن ذلك فالتسريع المعتدل من وتيرة التقدم في مجال التعليم يمكن أن يحدث فرقًا كبيرًا في أهداف التنمية المستدامة الأخرى. ومع ذلك، هناك قيود على فهم العلاقات المعقدة بين التعليم ومخرجات التنمية المستدامة. يؤدي النقص في البيانات والبحوث في كثير من الحالات، إلى تعذر تحليل بعض العلاقات. ولا تسمح المعلومات المتوفرة عبر البلاد إلا بفحص آثار التحصيل التعليمي فحسب. حتى ذلك الحين، تناولت أغلب الدراسات العلاقات المتعلقة بمجموعات سكانية بعينها، والتي لا يمكن بالضرورة إسقاطها على النطاق العالمي.

كما يقرر هذا التقرير، أنه على الرغم من أهمية التحصيل التعليمي بالنسبة للتنمية، فإن نوعية التعليم ومخرجات التعلم مهمة كذلك. ومع ذلك، لا توجد تعريفات يتم مشاركتها على نحو موسع للجودة ومخرجات التعلم، وكذلك فإن تغطية البيانات عبر البلدان وعبر الفترات الزمنية تكون محدودة للغاية. وقد استخدمت بعض البحوث بيانات نتائج التعلم الموجودة بالتقييمات الدولية. ولكن النتائج حتى الآن مؤقتة ولا تتصل إلا بمجموعة محدودة من المخرجات مثل النمو الاقتصادي. على سبيل المثال، إن ساعد التعليم الأشخاص على الحياة لأعمار أطول، فإنه من المرجح أن التعليم الأفضل

الشكل 7-1:

لن يتحقق حتى إتمام التعليم الابتدائي الشامل بحلول 2030 في الدول منخفضة ومتوسطة الدخل، اعتمادًا على الاتجاهات السابقة

معدلات التحصيل المتوقعة للأعمار من 15 إلى 19 عامًا على حسب المستوى التعليمي ومجموعة دخل الدولة، في الفترة من عام 2010 إلى 2080

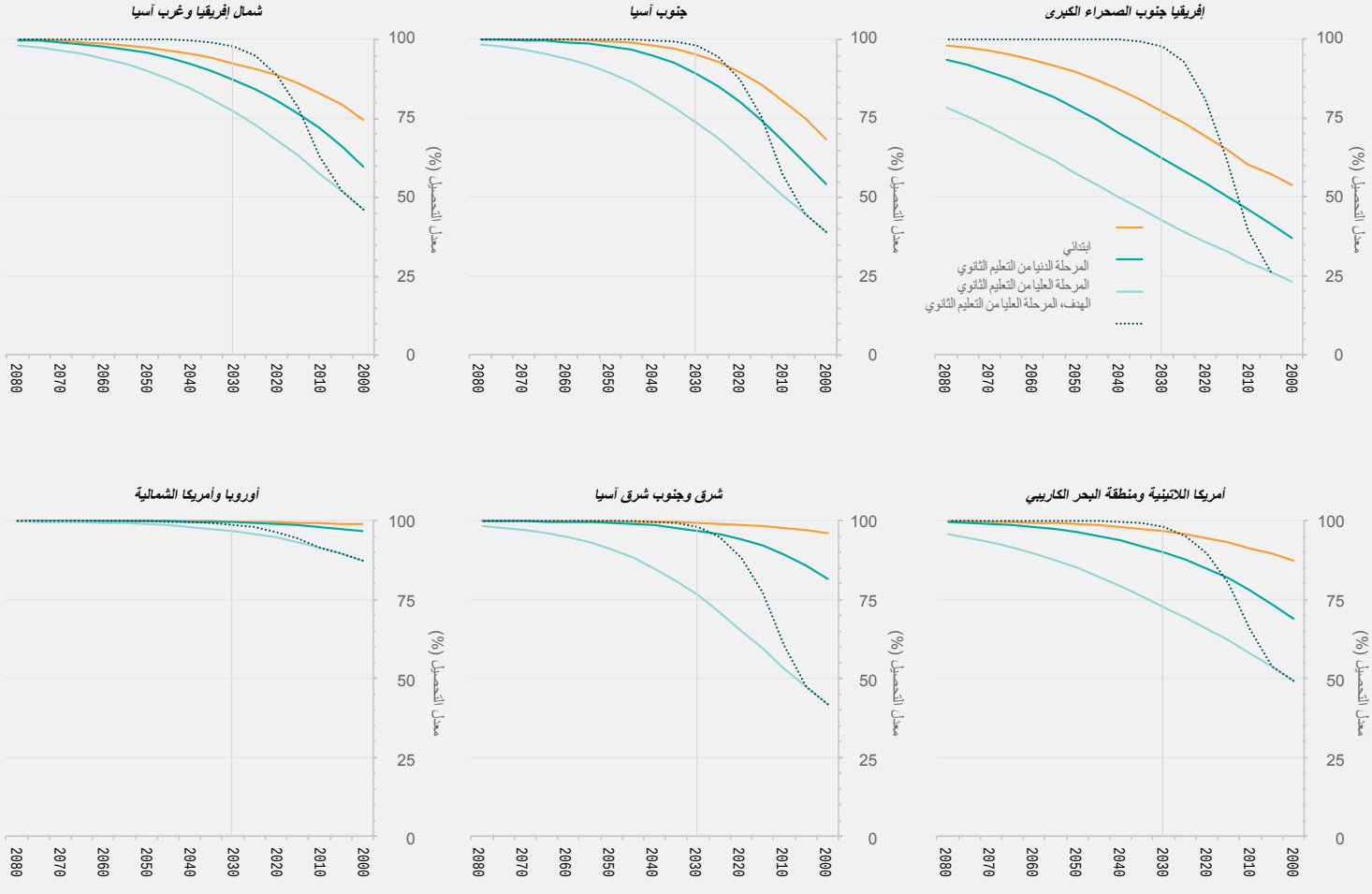


المصدر: بركات وآخرون (2016).

الشكل 7-2:

يتطلب تحقيق إتمام المرحلة الثانوية الشاملة بحلول عام 2030 تسريعًا غير مسبوق

معدلات التحصيل المتوقع للفئة العمرية من 15 إلى 19 عامًا مصنفة حسب مستوى التعليم والمنطقة واعتمادًا على الاتجاهات السابقة وسيناريو هدف التنمية المستدامة رقم 4.1 لإتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030، في الفترة من عام 2000 إلى 2080.



المصدر: بركات وآخرون (2016).

الجدول 7-3:
نسبة الدول التي قد تحقق الأهداف المنتقاة بأعلى معدل من معدلات تحسين التعليم التي حققتها من قبل في مناطقها

	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2030	المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2040	المرحلة العليا من التعليم الثانوي الشامل بحلول 2030
القوقاز وآسيا الوسطى	100	100	86
شرق وجنوب شرق آسيا	76	35	35
أوروبا وأمريكا الشمالية	100	95	90
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	62	10	3
شمال إفريقيا وغرب آسيا	81	69	19
جنوب آسيا	71	0	0
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8	0	0

المصدر: بركات وآخرون. (2016).

سيكون له تأثير أكبر على متوسط العمر المتوقع. ومع ذلك، لا توجد أدلة كافية لتحديد تأثير تحسين نوعية التعليم على المخرجات الأخرى. ولذلك ينبغي أن ينظر إلى النتائج الواردة أدناه على أنها تمثل الحد الأدنى من الآثار المحتملة، والتي تفترض أن مستويات نوعية التعليم الحالية ستستمر. وإذا تحسنت الجودة، وهو ما يرمي إليه جدول أعمال عام 2030، يمكن أن تكون الآثار أقوى.

ويتناول هذا القسم تأثيرات التعليم في ثلاث مجموعات من العلاقات: مع معدل وفيات الرضع والأطفال (هدف التنمية المستدامة، 3.2) ومتوسط العمر المتوقع للبالغين (فيما يتعلق بهدفي التنمية المستدامة 3.3 و 3.4). مع النمو الكلي الوطني الاقتصادي (فيما يتعلق بهدفي التنمية المستدامة 8.1 و 8.2) والفقر المدقع (هدف التنمية المستدامة 1.1)؛ ومع التعرض للكوارث (فيما يتعلق بأهداف التنمية المستدامة 1.5، و11.5 و13.1). ومع ذلك فمن الواضح أن هذه التحليلات تشكل جزءًا صغيرًا من صورة استدامة أكبر.

فالتعليم يمكن أن يساعد في إنقاذ حياة الملايين من الأطفال.

أهداف الصحة بارزة بين أهداف التنمية المستدامة. وكما هو معروف لا بُد أن تكون علاقتها مع التعليم قوية ومدروسة جيدًا نسبيًا (مثل اليونسكو، عام 2014، وعلى وجه الخصوص، لوتز وآخرون، 2014، الذي يستند إليه النموذج التالي).

لاستيعاب كيف يمكن لزيادة التعليم أن تقلل من معدل وفيات الرضع والأطفال، يتناول هذا التحليل تعليم النساء في سن الإنجاب في عام 2030 مع التقدم المستمر في الاتجاهات السابقة ("سيناريو الاتجاه") ومع تحقيق هدف التنمية المستدامة 4.1 ("سيناريو هدف التنمية المستدامة 4.1") (الجدول 7-1). ولعزل المساهمة الإضافية المحتملة للتعليم، يفترض التحليل أن تستمر اتجاهات الخصوبة والوفيات الراهنة.

في سيناريو هدف التنمية المستدامة 4.1، لن يترك سوى عدد قليل جدًا من النساء في سن الإنجاب من ذوات المستوى التعليمي المنخفض في نهاية السنوات الـ 15 المقبلة. يتم دراسة الآثار لعامي 2030 و2050، لأن معظم النساء اللائي يكملن دراستهن بحلول عام 2030 تقريبًا سوف ينجبن أطفالهن في العقدين التاليين. في الواقع، سوف يستمر تأثير التعليم على النمو في الفترة بين عامي 2030 و2050، حتى بالأرقام المطلقة، على الرغم من أن مستويات الوفيات الشاملة ستكون أقل بكثير في نهاية هذه الفترة.

وقد يشكل تحقيق التعليم الثانوي الشامل مساهمة جادة لخفض معدل وفيات الرضع والأطفال. وعلى وجه الخصوص، يؤدي تحقيق التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030 إلى خفض معدل وفيات الأطفال دون الخامسة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من 68 إلى 62 حالة وفاة لكل 1000 ولادة على قيد الحياة بحلول عام 2030 ومن 51 إلى 44 بحلول عام 2050. تحقيق التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030 من شأنه أن يقلل معدل وفيات الأطفال دون الخامسة بنسبة تتعدى 54 حالة وفاة بحلول عام 2030 وإلى 38 حالة وفاة بحلول عام 2050 (**الشكل 7-3**). مع توقع أن يُولد ما يقدر بنحو 25 مليون طفل في المنطقة في عام 2050 في إطار سيناريو أهداف التنمية المستدامة، فإن هذا يعني تقليل حالات الوفاة سنويًا بما يعادل 300000 إلى 350000 حالة وفاة في الأطفال في عام 2050. ولكن بدون التوسع الإضافي في التعليم، وفقًا لسيناريو الاتجاه، فإن الانخفاض في معدل وفيات الأطفال في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى قد يبدأ في التباطؤ.

وتظهر بعض الأدلة أن صحة الأطفال يمكن أن تستفيد من الآثار ذات المستوى المجتمعي والنشر العام للممارسات والسلوكيات الصحية، وهذا بدوره يشير إلى أن التحسن في معدل وفيات الأطفال سيكون أكبر من المقترح عن طريق تحسين تعليم المرأة.

وعلى الرغم من أن هذه الآثار تبدو معتدلة، فلا ينبغي أن ننسى أن سيناريو الاتجاه، الذي يفترض استمرار نمو التحصيل التعليمي بالمعدلات السابقة، يستلزم بالفعل التوسع الكبير في التعليم. وعلاوة على ذلك، فإن الكثير من التوسع الإضافي الذي ينطوي عليه سيناريو هدف التنمية المستدامة يحدث في المرحلة الثانوية العليا وما بعد الثانوية، في حين أن أكبر المكاسب من حيث صحة الطفل تأتي مع زيادات في معدلات التحصيل في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، والتي تكون مرتفعة بالفعل في معظم المناطق. ولذلك، فإن قدرًا كبيرًا من الفائدة العامة للتعليم فيما يتعلق بوفيات الأطفال له تأثير بالفعل، مع أكثر الفوائد المتبقية المتوقعة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ومن المساهمات الصحية الأخرى المحتملة لتحقيق الهدف 4-1 هو رفع متوسط العمر المتوقع عند سن 15 بين عامي 2030 و2050. ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود تباين كبير في متوسط العمر المتوقع في مستويات التعليم المختلفة، حتى في البلدان ذات الدخل المرتفع، فإن التغيير في متوسط العمر المتوقع العام سيكون هامشيًا في معظم المناطق بسبب الفترة الزمنية القصيرة والزيادات

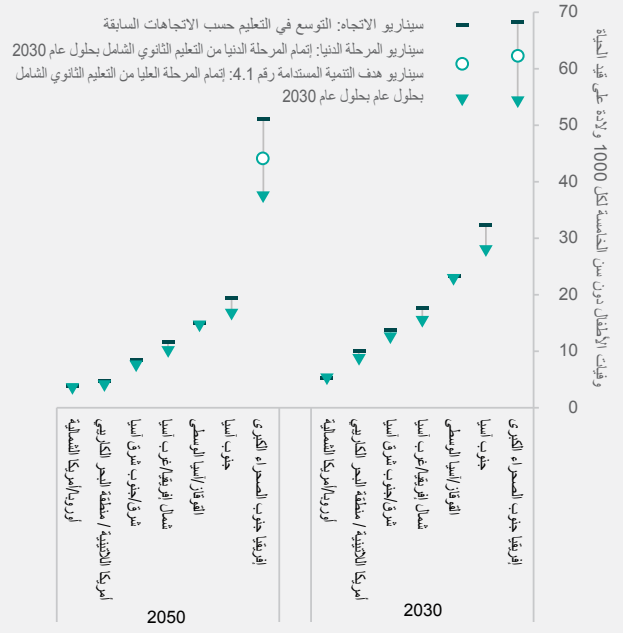
المتواضعة في عدد السكان الذين يحصلون على أي مستوى معين من التحصيل العلمي. حتى في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإن الفئة العمرية التي يمكن أن تستفيد من التعليم الثانوي الشامل لن تكون قد بلغت السن التي يرتفع فيه معدل الوفيات حتى بحلول عام 2050. في الواقع، استخدمت الدراسات القوية التي تلقي الضوء على الأثر القوي للتعليم على معدلات الحياة المتوقعة، الفئات العمرية في البلدان ذات الدخل المرتفع الذين ولدوا في أربعينيات القرن العشرين (لاجير وتورساندير، 2012)، مبرزةً الإطار الزمني طويل الأجل اللازم لتوضيح أثر التعليم على متوسط العمر المتوقع.

ويمكن أن يغير التعليم مسار التنمية الاقتصادية في الدول الفقيرة

وكانت الآثار الاقتصادية للتعليم من بين الآثار التي تمت دراستها على نطاق واسع (كروجر وليندال، 2001). ومن الأهداف ذات الأهمية الخاصة التي تتعلق بأهداف التنمية المستدامة هو دور التعليم في زيادة النمو الاقتصادي الكلي والحد من الفقر المدقع.

الشكل 7-3:

تحقيق هدف التعليم في أهداف التنمية المستدامة يمكن أن يحافظ على أرواح ملايين الأطفال
معدلات وفيات الأطفال دون الخامسة في سيناريوهات "الاتجاه"، "المرحلة الدنيا" و "هدف التنمية المستدامة 4.1" حسب المنطقة، للعامين 2030 و2050



المصدر: بركات وآخرون (2016).

يمكن أن تكون مكاسب النمو الاقتصادي هائلة في البلدان منخفضة الدخل

ومن المفترض أن يكون للتحسن في رأس المال البشري أثران من الآثار الواضحة على دخل الفرد. أولًا، لأنه يزيد إنتاجية العمل. ثانيًا، أنه يحفز التطور التكنولوجي واعتماده، وهذا بدوره يزيد من إنتاجية جميع عوامل الإنتاج.

ومع ذلك، وكما هو الحال مع الآثار الصحية، فإن آثار التعليم على الاقتصاد تستغرق وقتًا طويلًا حتى تتحقق. لا بد للشباب الذين يستفيدون من توسع التعليم في السنوات الخمس عشرة المقبلة أن ينضموا إلى سوق العمل بأعداد كبيرة قبل احتمالية أن يُحدث رأس المال البشري الإضافي أي تأثير. وهذا سوف يحدث بعد فترة طويلة من عام 2030. إن النمو الإضافي الحاصل من تحقيق تعميم التعليم الثانوي بحلول عام 2030 في البلدان متوسطة الدخل، من المرجح أن يكون صغيرًا، وذلك لأن العديد من هذه البلدان لديها بالفعل مستويات عالية نسبيًا ومتزايدة من حيث نسبة المشاركة في التعليم الثانوي - حتى في ظل سيناريو الاتجاه.

أما في البلدان المنخفضة الدخل، من خلال تعميم إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي فهذا من شأنه أن يؤدي إلى زيادة في نصيب الفرد من الدخل بنسبة 75% بحلول عام 2050. وسيكون إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الشاملة مسؤولاً عن تحقيق نصف المكاسب. ومع ذلك، فإن هذه المكاسب لن تذكر مساهمة التوسع في التعليم بالقدر الكافي، لأن النمو الكبير في التعليم من المتوقع أن يحدث في سيناريو الاتجاه الرئيسي.

يمكن يكون للتوسع في نطاق التعليم تأثير كبير على الحد من الفقر

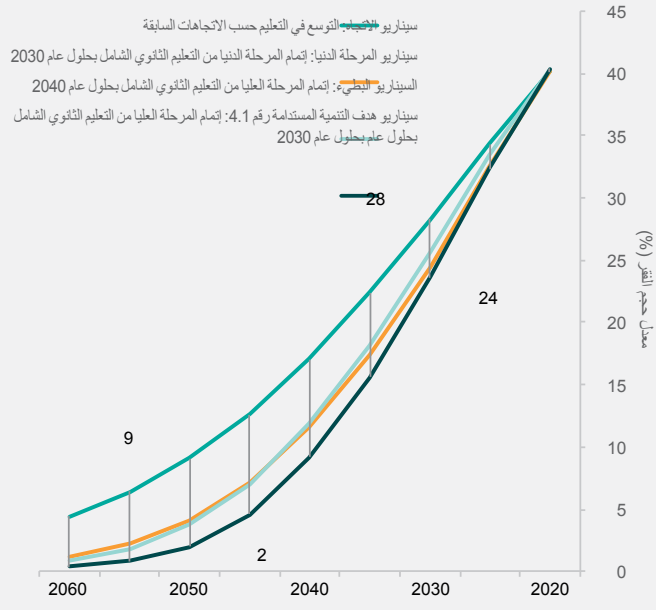
لتقدير تأثير زيادة التحصيل العلمي على الحد من الفقر الذي تحقق عبر نمو اقتصادي وطني، فإن وضع الافتراضات أمر ضروري حول مدى حساسية معدلات الفقر تجاه معدلات النمو (رافاليون، 2012).

في حين أن التوسع المتسارع في التعليم يمكن أن يقدم مساهمة كبيرة في إجمالي النمو، فإن تلبية الهدف 4-1 قد لا يساهم كثيرًا في القضاء على الفقر المدقع. ولكن في أشد البلدان فقرًا، يمكن أن يحقق تعميم التعليم الثانوي بحلول عام 2030 القضاء على الفقر بعد 10 سنوات، حتى لو كان ذلك غير كافٍ للقضاء على الفقر المدقع نهائيًا بحلول عام 2030. وعلى وجه الخصوص، فإن معدل حجم الفقر في البلدان ذات الدخل المنخفض - نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط الفقر 1.25 دولار بقيمة تعادل القوة الشرائية لعام 2005 - سيكون 24% في سيناريو هدف التنمية المستدامة 4.1 بدلاً من 28% في سيناريو الاتجاه بحلول عام 2030، و 2% بدلاً من 9% بحلول عام 2050 (**الشكل 7-4**). ومن المتوقع أن يعيش 875 مليون شخص في البلدان ذات الدخل المنخفض في عام 2050 في إطار سيناريو أهداف التنمية

الشكل 7-4:

يمكن أن ينتشل إتمام التعليم الثانوي الشامل بحلول عام 2030 الملايين من الأشخاص من الفقر بحلول عام 2050 في البلدان ذات الدخل المنخفض

معدل حجم الفقر في البلدان ذات الدخل المنخفض وفق أربعة سيناريوهات للتوسع في التعليم، للعامين 2030 و2050



المصدر: بركات وآخرون (2016).

المستدامة ويقابل هذا انخفاض عدد الفقراء بما يزيد عن 60 مليون شخص. وأغلب الفرق يرجع إلى الزيادات في تحصيل التعليم الثانوي أكثر من التحصيل في مرحلة ما بعد الثانوي.

يمكن أن تقلل آثار التعليم المرتبط بالتكيف مع تغير المناخ من حالات الوفاة المرتبطة بالكوارث.

وهناك روابط مختلفة بين التعليم وتغير المناخ. فمن جهة، كلما كانت الشعوب متعلمة زاد دعمها للإصلاحات المؤسسية والتدخلات التي تهدف إلى التخفيف من آثار التغير في المناخ، وعادة ما يكون لدى المتعلمين دخل أعلى ويستهلكون المزيد من الموارد، وهذا من المرجح أن يزيد من الانبعاثات والاحتباس الحراري. ولا يمكن تقدير هذه العلاقات باستخدام النماذج الحالية.

ومن ناحية أخرى، تشير الأدلة إلى أن الذين لديهم مستويات التعليم العالي هم أقل عرضة وأكثر قدرة على مقاومة الكوارث الطبيعية. وعلى الرغم من ندرة البيانات الشاملة حول مستويات تعلم الأشخاص في مواقف التعرض للكوارث، تشير المعلومات الحالية أنه كلما كان الشخص متعلمًا أظهر درجة أكبر من الوعي بالمخاطر، ودرجة أعلى من الاستعداد والاستجابات المناسبة، ويتعرض لخسائر أقل في المتوسط عندما تحل الكوارث. وعلى الرغم من القول بإن الكوارث الطبيعية تضرب بشكل عشوائي، يفترض الحد من مخاطر الكوارث أن المعلومات والتأهب يمكن أن يحدثان فرقًا لنجاة الأفراد والمجتمعات وبقائها.

من المرجح أن يزيد تغير المناخ الناتج عن أنشطة بشرية من وتيرة الأحداث المناخية المتطرفة وشدتها مثل موجات الحرارة وهطول الأمطار الغزيرة، التي تتسبب في ارتفاع مستوى سطح البحر (اللجنة الدولية للتغيرات المناخية، 2014). تبحث التحليلات التي أُجريت لصالح التقرير العالمي لرصد التعليم كيف تؤثر المعدلات المختلفة من التقدم في مجال التعليم على أعداد الوفيات الناجمة عن الأحداث المناخية المتطرفة والكوارث الطبيعية الأخرى، بما في ذلك العواصف والفيضانات والجفاف والانهيارات الأرضية (لوتز وآخرون، 2014) ويستخدم هذا النموذج المعلومات السابقة حول العلاقة بين التعليم ووفيات الكوارث (من قاعدة بيانات الأحداث الطارئة 2010) كأساس لتوقعات التغييرات في الوفيات في الكوارث في العقود القادمة.

وأظهرت النتائج، على سبيل المثال، وقوع حوالي 250000 حالة وفاة من جراء الكوارث على مدار الفترة الواقعة بين عامي 2000 و2010. وإذا استمرت الاتجاهات في التعليم بالوتيرة الحالية (والتي سوف تحد من الوفيات الناجمة عن الكوارث)، على الرغم من ازدياد وتيرة الكوارث الطبيعية بنسبة 20%، فإن عدد الوفيات الناجمة عن الكوارث تظل على هذا المستوى المرتفع إلى منتصف القرن وما بعده. ولكن إن تسارعت وتيرة التوسع في التعليم وتحقق تعميم التعليم الثانوي بحلول عام 2030، ثم كان هناك في الفترة من عام 2040 إلى 2050 فسيقل عدد الوفيات بنسبة 10000 إلى 20000 من الوفيات المرتبطة بالكوارث في العقد الواحد مع معدل تكرار ثابت لوقوع الكوارث، و30000 إلى 50000 حالة وفاة أقل في حالة السيناريو المتوقع لزيادة معدل تكرار الكوارث. فزيادة التعليم الثانوي في آسيا سيكون له تأثير قوي خصوصًا على النمط العالمي المتوقع، حيث إن القارة هي موطن يضم أكبر التجمعات السكانية، وكثير منهم يقيمون في المناطق الساحلية حيث تحدث معظم الكوارث. باختصار، فإن مواجهة تحدي هدف التنمية المستدامة رقم 4.1 الذي يهدف إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي والثانوي الشامل يمكن أن تساعد الدول بشكل ملحوظ في مكافحة تغير المناخ وتأثيره (هدف التنمية المستدامة، 13).

فتيات يغسلن أيديهن خارج فصلهن الدراسي في المدرسة الميثودية المتحدة التي تديرها الحكومة في فريتاون، سيراليون. أغلقت جميع المدارس في كل أنحاء سيراليون، بما فيها تلك المدرسة، لمدة ثمانية أشهر في ذروة أزمة فيروس الإيبولا.

الصورة بعدسة: كيت هولت / التقرير العالمي لرصد التعليم

الفصل

8

التعليم والتنمية المستدامة: الاستنتاجات والتوصيات المتعلقة بالسياسات

الرسائل الرئيسية

"التعليم المعتاد" لن يتمكن من إحداث التحول دعمًا لجدول أعمال التنمية المستدامة الجديد.

التعاون بين القطاعات: وهي تشمل الوزارات والمجتمع المدني، والقطاع الخاص، على المستوى المحلي والوطني.

استخدام التعليم كأداة لبناء القدرات في جميع القطاعات. الاستثمار في التدخلات المتكاملة التي سيكون لها آثار مضاعفة للحصول على مخرجات التنمية المتعددة.

لا يمكن أن يحارب التعليم عدم المساواة من تلقاء نفسه. يجب ألا تعاقب أسواق العمل والحكومات الأفراد من ذوي شريحة الدخل المتدني. يمكن أن يقلل التعاون بين القطاعات من الحواجز التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق المساواة بين الجنسين.

يجب أن يكون تمويل التعليم كافياً ويمكن التنبؤ به لضمان توفير تعليم ذي نوعية جيدة، خصوصا للفئات المهمشة.

الكوكب: هناك حاجة إلى اتباع نهج المدرسة الشاملة لبناء المهارات المراعية للبيئة والوعي بها. يجب أن تدافع الحملات والشركات، فضلاً عن المجتمع والزعماء الدينيين عن ممارسات الاستدامة. ويجب أن يساعد التعليم غير النظامي والبحث والتطوير أيضًا في حل التحديات البيئية العالمية.

الازدهار: الاستثمار في تعليم المهارات المراعية للبيئة والمهارات القابلة للنقل في المدرسة ومكان العمل. تحفيز الجامعات والإرشاد الزراعي للتركيز على النمو الاقتصادي المراعي للبيئة والإنتاج الزراعي المستدام. تعزيز التعاون بين جميع القطاعات لتشجيع المشاركة الاقتصادية الكاملة من قبل النساء أو الأقليات.

الناس: ضمان حصول الجميع على الخدمات الأساسية، ودعم إدماج الفئات المهمشة من خلال الاستثمار في مجال الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم وبرامج الحماية الاجتماعية وحملات التوعية.
تمويل عملية تقديم الخدمات الأساسية بصورة متكاملة في المدارس.

السلام: توسيع دائرة التعليم استنادًا إلى مبدأ المواطنة الشاملة والسلام والاحتواء والقدرة على التأقلم مع الصراع. التأكيد على التعليم والتعلم التشاركي وخاصة في التربية المدنية. الاستثمار في المعلمين المؤهلين للاجئين والنازحين، وتعليم الأطفال بلغتهم الأم. دمج التعليم في جدول أعمال بناء السلام.

المكان: توزيع الموارد العامة بشكل عادل في المناطق الحضرية، وإشراك المجتمع في تخطيط التعليم. إدراج التعليم في جميع المناقشات الخاصة بالتنمية الحضرية. تحسين برامج التخطيط الحضري والمناهج الدراسية لتشمل المشاركة عبر القطاعات وتمويلها ووضع الحلول التي تتصل بالواقع المحلي.

الشراكات: تطوير آليات التمويل المنصفة. استخدام السياسات المالية العامة التقدمية لتمويل المستويات الأدنى من التعليم؛ والجمع بين المنح والقروض لتمويل المستويات العليا من التعليم. زيادة آليات المعونة متعددة الأطراف والمشاركة مع القطاع الخاص. تعبئة الموارد المحلية من خلال تحسين المعرفة بالنظم الضريبية، ووقف التهرب الضريبي، وإزالة الدعم عن الوقود الأحفوري.

توصيات السياسات 163
الكوكب 164
الازدهار 165
الناس 165
السلام 166
المكان 166
الشراكات 167

ظهر جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة نتيجة تزايد المخاوف بشأن صحة الكوكب والرخاء لجميع سكانه. ومن الواضح أن التعليم يهم الناس والكوكب. لأنه يغير حياة الأطفال والشباب والكبار. وحقيقة أن التعليم يعد قوة إيجابية في إحداث التغيير الاجتماعي والاقتصادي والبيئي - بحيث إنه يمكن أن يؤثر بشكل كبير على طريقة تفكيرنا وإدراكنا- ليست جديدة ولا ثورية. ومع ذلك تظل الأسئلة المهمة ماثلة: كيف يعمل التعليم على خلق التغيير المجتمعي؟ أي السياقات التي يكون فيها مهمًا بدرجة أكبر أو بدرجة أقل؟ أي نوع من أنواع التعليم له تأثير دائم على قضايا الاستدامة؟ وجارٍ النظر في الأجوبة على هذه الأسئلة شديدة الأهمية بوصفها مقترحات ملموسة لتحسين الاستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

> هناك مخاوف من تطور الأوضاع العالمية مما قد يضعف من تأثير التعليم

ولها أهمية خاصة في الأماكن التي يكون وفرة الحصول على التعليم هو الإنجاز الأخير أو يبقى طموحًا.

أظهرت الفصول السابقة - *الكوكب*، *والازدهار*، *والناس والسلام والمكان* - الدليل على آثار التعليم المتعددة والمختلفة. وفوائد إتمام التعليم الابتدائي والثانوي كبيرة، ليس فقط بالنسبة للأفراد المعنيين ولكن أيضًا لأسرهم ومجتمعاتهم وأماكن العمل. ويميل الرجال والنساء البالغون الذين أكملوا بعض التعليم الثانوي إلى أن يكونوا أكثر وعيًا من الناحية البيئية، وأكثر قدرة على التكيف مع آثار تغير المناخ، وأكثر إنتاجية وقدرة على إدرار الدخل، ويحظون باحتمالية أكبر في أن يحيون حياة أكثر صحة، وأن يشاركوا في الحياة السياسية ويمارسوا قدرًا أكبر من السيطرة على حياتهم. آثار التوسع في الوصول إلى التعليم بالنسبة إلى الفتيات والنساء، على وجه الخصوص، كثيرة وتتعدى لأجيال.

وفصل *الإسقاطات* يسهب الحديث عن ذلك ويؤكد على المزايا التي ينطوي عليها تعميم التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2030. ولن يحفز تمكين كل طفل في العالم لإكمال اثني عشر عامًا من التعليم تقدم التعليم على نطاق أوسع فحسب (على سبيل المثال في العديد من الأهداف مثل هدف توفير التعليم وهدف التنمية المستدامة 4)، بل أيضًا من شأنه أن يساعد على إنقاذ ملايين الأرواح بين الأطفال الذين قد لا يصلون إلى سن الخامسة بغير التعليم و بين أولئك الذين يعيشون في المناطق المعرضة للكوارث. ومن شأنه أيضًا أن يحسن إنتاجية العمال الشاملة والنمو الاقتصادي.

ومع ذلك ثمة مخاوف أن تتطور الأوضاع العالمية - الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية - بما قد يضعف من تأثير التعليم. تحول الاقتصاد العالمي بشكل كبير على مدى القرنين الماضيين، من خلال التصنيع، والميكنة، والحوسبة، والابتكار والعولمة، وقد أدى العنصر الأخير إلى خلق ما يعرف اليوم باسم "اقتصاد المعرفة". وقد خلقت هذه التحولات ثروة هائلة للبعض، وفي كثير من الحالات، ساعدت في توسع الطبقات الوسطى الكبيرة. وفي الوقت ذاته، خلفت وراءها أعدادًا ضخمة من السكان في جميع أنحاء العالم، وتظل حياتهم ومعيشتهم عرضة للاختلال الاقتصادي أو استمرار الفقر أو كليهما. وأجبرت تقلبات الدورات الاقتصادية، والتي غالبًا ما تؤدي إلى تفاقم مشكلة انعدام الأمن السياسي والصراع العنيف، الملايين من الأسر وحتى مجتمعات بأكملها على الانتقال من أماكن إقامتهم في ظل ظروف صعبة.

وعلى الرغم من التحديات، فإن الحركة العالمية لتعميم دورة طويلة من التعليم وتحسين مستويات التعلم آخذة في التصاعد. وهذه التطلعات هي جزء لا يتجزأ من أهداف جميع البلدان وسياساتها وخططها تقريبًا، بغض النظر عن عدد السكان والموقع ودرجة التطور. والتعليم، والذي كان يخدم مصالح النخبة على مدار التاريخ، أصبح متاحاً للوصول إليه بشكل أفضل، وحدث توسع في النظم الوطنية التي تسعى إلى إتاحة الفرصة أمام جميع الطلاب، حتى هؤلاء الطلاب القاطنون في المواقع التي يصعب الوصول إليها والفئات المهمشة، ليصبح متعلمًا وماهرًا. أصبح هدف التعليم الجيد للجميع هو القاعدة، وكان هو المحرك الدافع للالتزامات الوطنية وأنشطة الوكالات الدولية والجهات المانحة الخارجية، وذلك بفضل اتفاقيات حقوق الإنسان.

وإذا كان من المقدر تحقيقه، فإن هدف توفير التعليم العالمي الجديد يعني أن كل طفل، بغض النظر عن ظروف ولادته سيكون لديه فرصة لاكتساب المعرفة القيمة والمهارات والمواقف التي يمكن أن تحسن من نوعية حياته من حيث التوقعات الشخصية، والمدنية، والاجتماعية والمتعلقة بالتوظيف. ولكن حجم التحدي واضح: وفي الوقت الحالي هناك 263 مليون طفل ومراهق مستبعدون من التعليم الابتدائي والثانوي وغير قادرين على اكتساب المهارات والقدرات ذات الصلة بالحياة والعمل. وتذهب فوائد التعليم في الوقت الحاضر بشكل غير متناسب إلى بعض الأفراد على حساب الآخرين. وأقل الطلاب الذين من المحتمل أن يحصلوا على هذه الفوائد هم الذين يتعرضون للتمييز ضدهم، ويفتقرون إلى الصحة، ويفتقرون إلى الخدمات الأساسية ويعيشون في مناطق نائية أو قليلة السكان.

ويؤكد *التقرير العالمي لرصد التعليم* على عدم المساواة وعدم الاستدامة في الاقتصادات العالمية والوطنية، والأدوار المختلفة التي يؤديها التعليم في هذا الصدد. وزادت النُظم الاقتصادية الحديثة من قيمة اليد العاملة المتعلمة والطلب عليها، وخاصة كمصدر للنمو الاقتصادي الذي يقوده الابتكار. وتعود الفوائد الاقتصادية والوضع الاجتماعي إلى هؤلاء المؤهلين معرفيًا ولديهم مهارات، تاركة وراءها أعدادًا هائلة من الناس الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى المدرسة أو إلى فرص التعلم مدى الحياة، وبالتالي الذين يواجهون العقبات المستمرة في الحصول على عمل لائق أو الهروب من فئة العمالة الفقيرة.

من منظور الاستدامة، يترك أثرياء العالم، مع تمتعهم بالمستويات المرتفعة من التعليم ومستويات المعيشة، بصمات إيكولوجية كبيرة وجعلوا هذا الكوكب أقل استدامة. قد يكون لدى المتعلمين معرفة كبيرة حول القضايا البيئية وغيرها من القضايا التقدمية، ولكنهم لا يتصرفون حيال ذلك دائمًا. ولا يترجم التعليم والمؤهلات بالضرورة إلى النتائج المرجوة، مثل التسامح من أجل التنوع، واحترام المرأة والرجل، والسلوك الصحي الأقل خطورة، ومنع إنتاج النفايات، والوجبات الغذائية الأكثر توازنًا والالتزام بالعدالة الاجتماعية. وفي الوقت ذاته، لا يساهم الأقل تعليمًا والأكثر ضعفًا إلا بالنذر اليسير في رفع أعباء كوكب الأرض. ومع ذلك فهم الأكثر تعرضًا لآثار تغير المناخ والكوارث الطبيعية على نحو متزايد وبصورة متكررة وحادة. ويمكن أن نرى عدم المساواة في الفرص والظروف المعيشية، بما في ذلك الحصول على تعليم جيد، وخصوصًا في المدن المتنامية والمناطق الحضرية، والتي كثيرًا ما أدت إلى الاضطرابات المدنية والسخط.

لا يمكن للتعليم أن يكون بمثابة علاج شافٍ لجميع مشاكل المجتمع. وتترابط التحديات الاجتماعية والاقتصادية العالمية وتضم قطاعات خارج التعليم، ويتم توفير التعليم في إطار المؤسسات الاجتماعية والسياسية الراسخة التي تقاوم التغيير. ويتطلب التحول الجذري فيما نستهلكه وكيفية استهلاكه وإنتاجه، وأسس تقاسم المنافع الاقتصادية، الوفاء بالالتزامات التي يجب أن تتخطى حدود القطاعات الاقتصادية والحدود السياسية. وفي الوقت ذاته، فإن الإصلاحات التعليمية ليست حلولاً سريعة إذا لم تعززها التغييرات في البيت ومكان العمل والمجتمع مما يؤدي إلى تغيير، على سبيل المثال، في الأدوار النمطية للجنسين أو المواقف تجاه الناس الذين يواجهون التمييز ضدهم على أي أسس عديدة، بدءًا من العرق إلى الإعاقة.

وتؤثر السياسة والاقتصاد والصحة والمياه والصرف الصحي والطاقة والهجرة والصراع والمناخ على نظم التعليم بشكل مباشر. ويمكن أن تدمر رداءة نوعية الهواء أو سوء الأحوال الجوية المدارس وتجبرها على الإغلاق أو جعل عملية التعلم تكاد تكون مستحيلةً. يمكن أن تفرض الجماعات، مثل النازحين بسبب تغير المناخ أو الصراع، والمهاجرين لأسباب اقتصادية وسكان الأحياء الفقيرة الفقراء، ضغوطًا هائلة على نظم التعليم. ويتأثر التعليم تأثرًا بالغًا بالسياق الذي تعمل فيه.

ويمكن أن يضع التعليم الرسمي وغير الرسمي الأساس لتحويل المؤسسات والمعايير لمواجهة التحديات الملحة اليوم بطرق ملموسة. ويمكن للمدارس التعريف بقضايا الاستدامة وتعزيز الممارسات البيئية والصحية والمتعلقة بالصرف الصحي الجيدة. وعند تصميم البرامج المدرسية بذكاء، وتدريسها من قبل المعلمين المعدين إعدادًا جيدًا، يمكن للبرامج المدرسية غرس قيم التسامح والمساواة.

وتشير الأدلة التي تم جمعها لهذا التقرير إلى أن أنظمة التعليم لا تتغير بسرعة، على الرغم من النوايا واضحة المعالم، لأن المحتوى وطرق التدريس في كثير من الأحيان تنعكس بعمق على وضع المعايير الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. وفي كثير من الحالات، تفتقر المدارس إلى التمويل الكافي للتحول، حتى لو كان قادة المدارس ملتزمين بتحقيق هذا الهدف.

العديد من فصول التقرير توثق مجموعة واسعة من المبادرات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، وخاصة التي تستهدف الفتيات والنساء، والتي تملأ الفجوات في المعرفة المفيدة - مثل كيفية طلب الخدمات المحلية أو الكفاح من أجل العدالة - وتزويد المتعلمين لأقوى المشاركات الاقتصادية والسياسية. ويبرز التقرير أيضًا الإجراءات التي تركز على التعلم من خلال الحكومات الوطنية والمحلية ومنظمات المجتمع المدني والشركات الخاصة، اعترافًا بالطرق التي يكون فيها التعليم والتعلم مدى الحياة وسيلة للحد من عدم المساواة، وتشجيعًا للنقل المستدام والوقاية من النفايات وكلاهما يمنع الصراع والكوارث الطبيعية و التعافي منها.

كما يولي التقرير عنايةً خاصةً بأهمية وضع مناهج متكاملة لحل المشاكل الجماعية المعقدة. وهذه الاستراتيجيات تتفق بشكل جيد مع النقاط الرئيسية الواردة في جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة. ومع ذلك، يخلص الفصل "الشراكات" إلى أن مفهوم التخطيط المتكامل، على الرغم من أنه جزء من الخطاب التنموي بعد عام 2015، لا يزال موجودًا في الغالب على الورق وهناك أدلة محدودة على فوائده، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أنه لا يوجد رغبة تذكر في مباشرة الترتيبات التعاونية الصعبة. وعدد قليل من البلدان قد دفعت بالفعل في اتجاه اتخاذ إجراءات متكاملة لتوفير النماء في مرحلة الطفولة المبكرة أو الخدمات الأساسية المشتركة على سبيل المثال. وستبقى الفكرة حبيسة الأدراج في معظم السياقات بدون وجود حوافز سياسية قوية والدعم المالي الكافي والتخطيط والتنفيذ. ونحن نعرف العديد من الطرق التي يكون فيها التعليم مهمًا لتشكيل المعرفة والقيم والمواقف، ويجب أن تُمنح سياسات التعليم والتعلم مدى الحياة التي تستهدف جميع الطلاب من جميع الأعمار الأولوية المناسبة وأن تصبح جزءًا لا يتجزأ من جهود التخطيط الوطنية والمحلية المتكاملة.

لن يكفي "التعليم المعتاد" لكي يكون قادرًا على إحداث التحول. ومن الضروري أن تصبح المدارس هي الأماكن المثالية التي تتنفس الاستدامة، موجودة بذلك طرقًا لتكون أكثر شمولية وتشاركية وصحية، وكذلك خالية من الكربون ولا تنتج نفايات أو تُحدث تلوثًا. ويحتاج التعلم الرسمي وغير الرسمي إلى تعزيز التفكير الأكثر تركيزًا على العلاقات والأكثر تكاملية، وتعاطفًا، وتوقعًا ونظامية.

التوصيات المتعلقة بالسياسات

ومع الوضع في الاعتبار تلك المناقشة الواردة أعلاه، يعرض التقرير التوصيات المتعلقة بالسياسات والخاصة بالنهج الذي يمكن من خلاله أن تساهم نظم التعليم في التنمية المستدامة بشكل أكثر فعالية:

- دعم التعاون والتآزر في جميع القطاعات والشركاء. وحيث إن المشاكل المنهجية تتطلب مشاركة عدة أطراف ووجهات نظر متنوعة، فهناك حاجة إلى بذل جهود أقوى لإشراك جميع الشركاء على المستوى المحلي والوطني وعبر القطاعات. ومن اللازم مشاركة وزاراتي المالية والتخطيط في وضع تخطيط أكثر انتظامًا. ويجب أن يكون من الأفضل ربط وزارات التربية والتعليم مع وزارات الصحة والشؤون الجنسانية والبيئة والعمل. ويحتاج خبراء التعليم إلى التعلم من المجتمع المدني والمجتمعات المحلية والعمل معه، والتي تمارس بالفعل مجموعة رائعة من أنشطة التعليم والتدريب. ومن الضروري التركيز على التعاون بين القطاعات وإيجاد وجهات نظر متكاملة حول أنشطة المجتمع المدني والقطاع الخاص، وكذلك في التخطيط الحضري واستراتيجيات البحث والتطوير. وينبغي أن يعمل القطاع الخاص والمجتمع المدني، وقطاعات متعددة من النشاط الحكومي والجهات الفاعلة الدولية معًا لتمويل مختلف جوانب التعليم، نظرًا لأهمية التعليم لجميع جوانب التنمية المستدامة.

- دمج التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي في جهود الحكومة لمعالجة المشاكل المعقدة. ويمكن أن يكون التعليم أداة مهمة لبناء القدرات في جميع القطاعات العامة. فكثير من أهداف التنمية المستدامة تتطلب مهارات متخصصة فضلاً عن الخبرة، فالتعليم يمكنه أن يكون ظهيرًا، على سبيل المثال، في مجال إدارة المياه أو التصدي للمخاطر الصحية وتلك المخاطر المحدقة بالمناخ العالمي. وينبغي أن تركز حالة التدخلات التعليمية على الفوائد المباشرة وطويلة الأمد عبر القطاعات التي تنتج عن الحلول التي قد يوفرها التعليم، حتى يمكن استخدام الأموال الإضافية على تلك الموجهة عادة للتعليم. كما تحتاج الحكومات وأصحاب المصلحة الآخرون أيضًا إلى بحث مجموعات من التدخلات المتكاملة والاستثمار فيها والتي من المحتمل أن يكون لها آثار مضاعفة على مخرجات التنمية المتعددة بما في ذلك التعليم. هناك حاجة إلى الاستثمار لاسيما في البلدان ذات الدخل المنخفض حتى تتمكن من بناء خبراتها من

> "لن يكفي "التعليم المعتاد" لكي يكون قادرًا على إحداث التحول"

خلال تحسين مستوى التعليم العالي ومؤسسات التدريب المهني، فضلًا عن مبادرات تعليم الكبار الرسمية.

- ويمكن أن يكون التعليم وسيلة مهمة للحد من عدم المساواة ولكن لا يمكن أن ينظر إليه على أنه الحل الوحيد. فإيجاد التعليم الابتدائي والثانوي ذي النوعية الجيدة الذي يمكن الوصول إليه على نطاق واسع، يُمكّن أعدادًا كبيرة من الأفراد وعائلاتهم من زيادة دخلهم فوق خط الفقر. ويعتبر التوسع في الفرص التعليمية للفئات المهمشة وكذلك الحد من عدم المساواة بين الجنسين في النظام المدرسي ضروريًا للحد من التفاوت في نتائج سوق العمل، والكثير منها يرجع إلى مستويات أدنى من التحصيل. ويجب على واضعي السياسات أن يضمنوا أن التغييرات في مؤسسات سوق العمل، مثل التقدم التكنولوجي وتخفيف القيود على سوق العمل، لا تعاقب الأفراد من ذوي شريحة الدخل المتدني ممن يعملون بشكل غير متناسب بأجور أقل ووظائف أقل أمانًا، وغالبًا ما يكون ذلك في القطاع غير الرسمي. وفي الوقت ذاته، لا بد من التعاون بين جميع قطاعات المجتمع والاقتصاد للحد من التحيز والتغلب على أي عقبات متصلة بالسياسات للمشاركة الاقتصادية الكاملة للنساء والأقليات.

- زيادة مستوى تمويل نظام التعليم والقدرة على التنبؤ بها يجب أن يكون تمويل التعليم كافيًا ويمكن التنبؤ به لضمان توفير التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ذي النوعية الجيدة، وخاصة للفئات المهمشة. ويستتبع ذلك ضمان توفير المدخلات والمعلمين المناسبين، وتغيير الأنظمة المدرسية من أجل غرس أفضل لقيم الاستدامة الاجتماعية والبيئية بالإضافة إلى مجموعة محددة من المهارات المعرفية. ويعتبر تحسين التمويل أمرًا بالغ الأهمية كذلك لدعم مبادرات التعليم الرسمية وغير الرسمية بدلاً من انتظار آثار النظم الرسمية الأطول زمنًا. مثل هذه المبادرات غالبًا ما تكون مبتكرة ومحلية، وتستهدف البالغين وقادرة على المساعدة في التعامل مع القضايا الملحة مثل التأقلم مع مخاطر الكوارث ومنع نشوب الصراعات.

> "يمكن أن يكون التعليم وسيلة مهمة للحد من عدم المساواة ولكن لا يمكن أن ينظر إليه على أنه الحل الوحيد"

وبشكل أكثر تحديدًا، ينبغي لأصحاب المصلحة أن يعملوا على تعزيز جدول أعمال التنمية المستدامة والنظر في الإجراءات التالية لتوسيع تركيز التعليم وخلق فرص أكثر إنصافًا للجميع:

الكوكب

من أجل تقليل التدهور البيئي وتأثير تغير المناخ:

- تطوير نُهج المدرسة الشاملة التي تشجع التعليم البيئي، والتعلم، والتخطيط والعمليات من خلال لفت الانتباه إلى العلاقات بين البيئة والاقتصاد والثقافة.
- وتوفير التدريب على التأقلم مع مخاطر مواجهة الكوارث في المدارس وتزويد المتعلمين بوسائل دعم المجتمعات المحلية في أوقات الكوارث.
- تمويل الجهود لضمان اتصاف البنية التحتية للتعليم بالمرونة مع تغير المناخ.
- إشراك شيوخ المجتمع في تطوير المناهج الدراسية وحوكمة المدارس، وإنتاج المواد التعليمية المناسبة وإعداد المعلمين للتدريس باللغات الأم.
- وتعزيز قيمة سبل العيش الأصلية والمعارف التقليدية فضلاً عن تعزيز قيمة الأراضي التي تديرها المجتمعات المحلية أو المملوكة لها من خلال إجراءات مثل الحفاظ على الأراضي والبحوث ذات الصلة التي تُجرى محليًا.
- بدء حملات توعية على نطاق واسع "تحث" الناس على الانخراط في ممارسات الاستدامة وسلوكياتها.
- العمل مع قادة المجتمع المحلي والديني لنشر الأفكار الخاصة بالمحافظة على البيئة، وتحفيز الشركات على دمج الاستدامة في الممارسات التي تُجرى في مكان العمل.
- توسيع نطاق مبادرات التعليم غير الرسمية الداعية إلى تعزيز تنظيم الأسرة ورفاهة الأمومة.
- زيادة تمويل البحث والتطوير الذي يعزز الابتكارات التكنولوجية في مجال الطاقة والزراعة والنظم الغذائية.

الازدهار

من أجل الحد من الفقر وتحفيز الاقتصادات الشاملة والمراعية للبيئة:

- الاستثمار في تعليم المهارات المراعية للبيئة في برامج رسمية وغير رسمية. تنسيق المناهج الدراسية التي تركز على الحفاظ على البيئة من خلال التعاون بين نظم التعليم والتدريب، وواضعي السياسات والصناعة.
- تدريب المعلمين والمدربين في مختلف مستويات التعليم ودعمهم في مكان العمل لتمكين المتعلمين من اكتساب المهارات المراعية للبيئة.
- ضمان حصول الجميع على التعليم الجيد الذي يؤكد المهارات والكفاءات لدخول الصناعات المستدامة بيئيًا والمنتجة اقتصاديًا.
- وضع إستراتيجيات قصيرة الأجل تركز على إعادة تدريب القوى العاملة وتحسين مهاراتها، جنبًا إلى جنب مع إستراتيجيات طويلة الأجل لتحسين المناهج الدراسية أو تعديلها في التعليم الثانوي والتعليم العالي الأولي والتدريب المهني.
- تحفيز الجامعات على تخريج الطلاب والباحثين الذين يواجهون التحديات المنهجية على نطاق واسع من خلال التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
- تعزيز التعاون في جميع القطاعات للحد من العقبات المتعلقة بالسياسات من أجل تحقيق المشاركة الاقتصادية الكاملة للمرأة أو الأقليات، فضلاً عن التمييز والتحيز واللذان يتم اعتبارهما أيضًا من بين العقبات.

الناس

من أجل ضمان إمكانية تحقيق جميع البشر كامل طموحاتهم بكرامة ومساواة وفي بيئة صحية:

- استهداف الفئات المهمشة التي عادة ما تتخلف عن الركب من خلال إعادة توزيع الموارد المتاحة على نحو كافٍ وتكثيف حجم التمويل لتحسين فرص الحصول على التعليم الجيد.
- دعم الاستثمار القوي في رعاية الطفولة المبكرة والتعليم، وخاصة بالنسبة للرضع والأطفال الصغار، الذين يحصلون على فوائد مدى الحياة من المشاركة في التدخلات المتكاملة التي تجمع بين التحفيز بالرعاية الصحية والمواد الغذائية التكميلية.
- تعزيز الشراكة بين وزارة التعليم والوزارات المسؤولة عن الصحة والمياه والصرف الصحي، والشؤون الجنسانية لتساعد في الوقت ذاته في تحسين النتائج المرتبطة والمتصلة والمتعددة.

> "وينبغي لجميع المدارس أن توفر وجبات الطعام، وكذا الوصول إلى المياه والصرف الصحي، وإيجاد دورات مياه كافية للنوعين ومساحات صديقة للطفل"

- تمويل عملية تقديم الخدمات الأساسية بصورة متكاملة في المدارس. التأكد من توفير جميع المدارس لوجبات الطعام، والوصول إلى المياه والصرف الصحي، وأن دورات مياه كافية للنوعين وكذلك من توفيرها للمساحات الصديقة للطفل، كذا التأكد من إمكانية تقديم أنشطة المناهج الدراسية التي تركز على تغيير السلوك، مثل التثقيف الصحي والتوعية الصحية الجنسية والإنجابية، والوقاية من السمنة.
- توفير حملات التوعية والتدريب لتعزيز الابتكار في تقديم الخدمات، مثل الحكومة الإلكترونية والمشاركة في إعداد الميزانية.
- تمويل برامج التثقيف والتدريب فيما يتعلق بالصحة والصرف الصحي الموجهة للمجتمع.
- ضمان إتمام جميع الفتيات التعليم الابتدائي والثانوي لتعزيز استقلالهن وقدراتهن على صنع القرار.
- الاستثمار في البرامج التي تعالج الصور النمطية والأدوار بين الجنسين من خلال إشراك الرجال والنساء في دورات تثقيف جماعية وحملات يقودها الشباب ونُهج تمكين متعددة المحاور.
- دعم حملات التوعية القائمة على وسائل الإعلام ووضع نماذج مثالية إيجابية والدعوة لمبادرات أخرى لتغيير الأعراف السائدة بين الجنسين داخل منظومة التعليم وخارجها.
- دعم الجهود الرامية إلى تحسين مشاركة الفتيات والنساء في العلوم والتكنولوجيا والفنون والتصميم، والرياضيات وذلك لتحسين فرص العمل.
- دعم برامج الحماية الاجتماعية والسياسات الصحية ودعم رعاية الطفل التي تعمل على تحسين تثقيف الأمهات وتسهيل عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتوظيف للرجال والنساء.

السلام

من أجل تعزيز مجتمعات سلمية وعادلة وشاملة تخلو من الخوف والعنف، علينا اتخاذ الإجراءات التالية:

- توسيع دائرة التركيز على المواطنة العالمية وثقافة السلام في المناهج الدراسية.
- الاستثمار في برامج التربية الوطنية التي تساهم في إيجاد نظام قضائي فعّال، تشمل مشاركة المجتمعات المهمشة ووصولهم إليها.
- تعزيز التعلم والتأكيد على قيم التسامح وثقافة السلام للمساعدة في بناء مجتمعات أقل عنفًا وأكثر إيجابية.
- التدريس باللغات الأم للأطفال. وينبغي للبلدان التي ترتفع فيها نسبة الأقليات النظر في تدريب المعلمين على أساليب تدريس المتعلمين من ذوي اللغة الثانية، في التدريب الأولي للمعلمين والتطوير المهني.
- وبالنسبة للاجئين والنازحين داخليًا، تنفيذ السياسات التي توسع نطاق المعلمين المؤهلين الذين يتقنون لغاتهم، ومعالجة مسألة توثيق شهادات التعلم وإصدارها رسميًا للاجئين. ويمكن أن يكون اللاجئون الذين عملوا معلمين في بلدانهم موردًا مهمًا.
- دمج التعليم في السياسة الخارجية الرسمية، وفي جهود العدالة الانتقالية وجدول أعمال بناء السلام عند محاولة منع حالات الصراع والتعافي منها.
- ضمان عدم تحيز المناهج والمواد التعليمية ضد الجماعات العرقية والأقليات. إيجاد المرونة لدى الطلاب والمجتمعات المحلية في مجتمعات ما بعد الصراع من خلال المناهج الدراسية وتدريب المعلمين، وبرامج العدالة الانتقالية ودعم المدارس المتكاملة.
- تمويل منظمات المجتمع المدني وغيرها من المؤسسات التي توفر التثقيف القانوني والسياسي في المجتمعات المحلية.

المكان

من أجل تعزيز المدن المستدامة والشاملة والمزدهرة وغيرها من التجمعات البشرية الأخرى:

- ضمان توزيع المناطق الحضرية للموارد العامة بصورة عادلة، بما في ذلك وسائل الراحة والمعلمون الأكفّاء المتمتعون بالجودة، وذلك لتعزيز الاندماج الاجتماعي والحد من عدم المساواة الناتجة عن التباين في التعليم.
- اتخاذ خطوات لوقف التفرقة الناجمة عن زيادة فرص الاختيار بين المدارس الحكومية والخاصة.
- العمل على الحد من العنف في المدارس، بما في ذلك العنف ضد المرأة، والمواقف التمييزية بين المعلمين.
- تطوير الحكم الذاتي المحلي والتخطيط التربوي المحلي على نطاق المنظومة، وخاصة في المدن الإفريقية والآسيوية من حيث عدد السكان الكثيف، والنظر إلى التعليم على كونه قضية محلية ووطنية.
- الإدماج المُحسّن للتعليم في البرامج المحلية والوطنية والعالمية التي تركز على تحسين المدن والتجمعات البشرية الأخرى.
- تثقيف المحرومين والتعامل معهم وإدراجهم في التخطيط، والتعاون مع الأطراف الفاعلة في المجتمع المدني الذين يعملون معهم.
- تمويل المدارس والبرامج التدريبية لسكان الأحياء الفقيرة والفئات المحرومة الأخرى الذين يعيشون في فقر مدقع، بحيث لا تقتصر المساعدة المقدمة لهم على الخدمات الأساسية مثل الإسكان والمياه والصرف الصحي.
- تمويل التعليم والتخطيط الحضري لزيادة أعداد المخططين، وتعزيز التكامل بين التعليم وكذلك النُهج متعددة التخصصات.
- تحسين مناهج التخطيط الحضري لتشمل المشاركة عبر القطاعات والمشاركة المجتمعية، والتعلم بالممارسة وتطوير الحلول ذات الصلة محليًا.
- إشراك المجتمعات المحلية في أي عمليات منوط بها تعزيز المدارس وتحسينها في المناطق الريفية وغيرها من المناطق المتضررة بانخفاض السكان الناجم عن الهجرة.
- رصد أي عواقب غير مقصودة لنمو اقتصاديات المعرفة ومعالجتها، مثل ارتقاء الطبقة الوسطى وهروبها، من خلال السياسات الاقتصادية والإسكان القوية للحد من التمييز الاجتماعي والسخط المجتمعي.

> "يجب علينا تعليم الفئات المحرومة والتعامل معها وإدراجها في التخطيط الحضري"

الشراكات

من أجل ضمان وجود التمويل الكافي، واتساق السياسات وبناء القدرات متعددة القطاعات، علينا اتخاذ ما يلي:

- إقامة روابط مع السلطات الضريبية وغيرها لتحسين المعرفة المتعلقة بالضرائب من خلال التعليم الرسمي.
- وضع آليات التمويل المنصفة لمعالجة أوجه التفاوت في البلاد من حيث تمويل التعليم.
- اتباع السياسات المالية العامة التقدمية لضمان التمويل الكافي لمستويات التعليم الدنيا، والجمع بين المخصصات العامة والنظم المصممة تصميمًا جيدًا من المنح الطلابية والقروض لتمويل المستويات العليا من التعليم الفني والمهني والتعليم العالي.
- زيادة آليات المعونة متعددة الأطراف والمشاركة مع القطاع الخاص، والتعلم من جهود القطاع الصحي لزيادة التمويل وتنويع مصادره.
- تعبئة الموارد المحلية، وإيقاف التهرب الضريبي من جانب الشركات والقضاء على إعانات الوقود الأحفوري لإدرار الإيرادات الحكومية لتلبية الاحتياجات الأساسية مثل التعليم والصحة.
- توفير الدعم السياسي والمالي لتخطيط أنشطة التعليم وغيرها من الأنشطة التي يتعين الاضطلاع بها وتنفيذها مع اتباع نهج متكامل لوضع السياسات على الصعيدين الوطني والمحلي. وضع برامج لتبادل المعرفة للتعلم من السياسات المتكاملة الناجحة التي تشمل التعليم.
- دعم الحوكمة من جانب أصحاب المصلحة المتعددين من أجل الإدارة المستدامة للموارد الطبيعية والأماكن العامة وشبه العامة في المناطق الريفية والحضرية وشبه الحضرية.

فانغ سو فو، طفل من الهمونج يبلغ من العمر 9 سنوات، خلال درس رياضيات في باك ننه بفيتنام.

الصورة بحسنة: نجوين ثانه تاون/اليونيسكو

الفصل

9

تحديات رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

ضمان جودة التعليم الشامل والعادل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع

الرسائل الرئيسية

يمثل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وغاياته العشر رؤية وتطلعات مجتمع التعليم العالمي لعام 2030. فطموحات هذا المجتمع تذهب إلى ما هو أبعد من أي اتفاق عالمي بشأن التعليم.

وتعتبر عملية التقدم في الرصد تجاه الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة مهمة للغاية لإظهار الاحتياجات الواجب تلبيتها وتحديد مواعيدها والقائمين عليها.

يتمتع التقرير العالمي لرصد التعليم بتفويض محدد في إعلان إنتشيون وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 لرصد التعليم وإعداد تقارير بشأن الهدف الرابع وغيره من أهداف التنمية المستدامة.

لم يتم بعد تغطية معظم المفاهيم المهمة في الغايات العشر للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من أي مؤشر مقترح. ومع وجود تلك المفاهيم التي تمت تغطيتها، تبقى بعض تفاصيل المؤشرات بحاجة للتعديل، ويهدف هذا التقرير إلى الإبلاغ عن المناقشة.

ينعكس طموح الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في تركيزه على التحسينات في مخرجات التعليم، مثل التحصيل في التعليم، *والوصول* إلى ما بعد مستويات التعليم الأساسي، بما في ذلك المرحلة الثانوية العليا والتعليم الجامعي، *ومنظور* التعليم مدى الحياة، بما في ذلك تعليم الشباب، وتخفيض *التفاوت* في التعليم بناء على مجموعة من العوامل من بينها الثروة ونوع الجنس والموقع، والتغيرات في محتوى التعليم لمواكبته على نحو أفضل مع تحديات التنمية المستدامة.

ثمة مهمة كبيرة تقف أمام أنظمة الإحصاء الوطنية لرصد التقدم باتجاه تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ولوزارات التعليم للاستفادة الفعالة من المعلومات الجديدة.

التوصل إلى إجماع بشأن أهداف التعليم ما بعد عام 2015 172
فرص وتحديات رصد التعليم ودور التقرير العالمي لرصد التعليم 175
مخطط باب الرصد 177

إن أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر تعكس جوهر خطة التنمية المستدامة لعام 2030. يمثل الهدف الرابع، الذي يركز على التعليم في إطار منظور التعلم مدى الحياة، رؤية وتطلعات مجتمع التعليم العالمي لعام 2030. يمثل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، بأهدافه السبعة وطرق تطبيقه الثلاثة، مستوى من الطموح للخمسة عشر سنة القادمة التي تذهب إلى ما وراء أي اتفاق سابق بشأن التعليم العالمي. ويعتبر التعليم إلى حدٍ ما جزءًا من جميع أهداف التنمية المستدامة.

ويُعد تطوير منصة متينة لمراجعة ورصد التقدم في أهداف التنمية المستدامة أمرًا حاسمًا في تحقيق نجاح هذه الأهداف. ستساعد هذه المنصة على إبلاغ الحكومات الوطنية أين تم إحراز التقدم إلى الأمام وأين يلزم المزيد من الاهتمام. وتساعد هذه المنصة الحكومات الدولية والمنظمات غير الحكومية على فهم الإجراءات العملية الواجب اتخاذها على كل من المستوى العالمي والإقليمي والوطني. ومن الجدير بالذكر، رغم ذلك، فقد أصبح مفهوم رصد أهداف التنمية المستدامة يُثار حوله الجدل بقوة أكثر مما كان عليه الحال بالنسبة للأهداف الإنمائية للألفية، والتي كان يُنظر إليها من القمة إلى الأسفل. سيستغرق وضع اللمسات الأخيرة على الهيكل العام لرصد جميع الأهداف السبعة عشر بالإضافة إلى المائة وتسع وستين غاية باستخدام مؤشرات قابلة للقياس مدة من الزمن.

يمثل هذا الجزء من *التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016* تحديات رصد التقدم في التعليم في خطة التنمية حتى عام 2030 وبتركيز خاص على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وغاياته. وهو عبارة عن تحليل ناقد لكل غاية والمؤشرات المرتبطة بها. ما هي المفاهيم التي يتم رصدها في كل غاية؟ ما هي أفضل المؤشرات المناسبة للمهمة؟ هل تُقاس المؤشرات فعليًا؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي الخطوط الأساسية التي يمكن تحديدها؟ إذا لم يتم قياس المؤشرات أو تحديدها حتى الآن، فما هي التحديات الفنية والخطوات المطلوبة لتطوير أدوات القياس؟ يستعرض النقاش كذلك تحليلاً نقديًا لكل من مجموعة التحديات الفنية لرصد الغايات العشر، والتي وضعت في بعض الأحيان بطريقة سيئة، بالإضافة إلى المطالب المحددة لتطوير أدوات قياس للمؤشرات الجديدة سارية المفعول والموثوقة والقابلة للمقارنة. كما أنها تدرس تداعيات سياسة اختيار أدوات قياس محددة.

> يمثل قسم الرصد من هذا التقرير التحديات التي تواجه التقدم في التعليم في خطة التنمية حتى عام 2030

وبناءً على هذه الأساسيات، تتساءل الفصول التالية عن أولويات رصد التعليم العالمي والتي تحتاج فيها الدول والمنظمات إلى التركيز على الموارد. حيث تدرس هذه الفصول السياق المؤسساتي والسياسي والفني الذي سيتم من خلاله قياس المؤشرات. وكذلك تقوم بتحليل الأدوات والآليات الضرورية لرصد مكونات الخطة، وكلاهما يبحث في تلك الأدوات والآليات الموجودة ليتساءل فيما إذا كان يمكن أن تكون أكثر كفاءةً أو يمكن استخدامها بطريقة أكثر فاعلية، بالإضافة إلى تحديد نطاق الجديد منها. تهدف هذه الفصول إلى تسهيل المناقشات المطلوبة للوصول إلى إجماع على الرأي، واتخاذها كخطة تنمية على نطاق أوسع تعالج قضايا أكثر يتعين حلها وإشراك أصحاب المصلحة فيها.

التوصل إلى إجماع بشأن غايات التعليم ما بعد عام 2015

في السنوات والأشهر التي سبقت قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن خطة التنمية ما بعد عام 2015، لم يكن معروفًا بعد أنه سيتم اقتراح وتبني هدف التعليم العالمي المستقل. تفضل بعض البلدان وخبراء التنمية رؤية التعليم جنبًا إلى جنب مع أو يندرج تحت أهداف أخرى في مصلحة خطة تنمية أكثر إيجازًا.

ومع ذلك، *أظهر تقرير الرصد العالمي بشأن توفير التعليم للجميع* أن التعليم ضروري لتحقيق المخرجات الأخرى للتنمية (اليونسكو، 2014أ). ويحظى التعليم بدعم شعبي كبير في جميع أنحاء العالم. وقد ظهر على رأس قائمة الأولويات لأكثر من سبعة ملايين شخص ساهموا في "مسح عالمي" التي أجرتها الأمم المتحدة عام 2015.

ومنذ عام 2000، انقسمت خطة التعليم العالمية إلى عمليتين: أهداف توفير التعليم للجميع وخطة الأهداف الإنمائية للألفية. وقد كانت أهداف حركة توفير التعليم للجميع أوسع نطاقًا، وشملت معظم مستويات التعليم وكان لها آليات تشاركية. بينما ركزت خطة الأهداف الإنمائية للألفية الأضيق نطاقًا على استكمال التعليم الأساسي العالمي والمساواة بين الجنسين في التعليم، وتميزت بترتيبات إدارية نسبية من القمة إلى الأسفل. لم يكن واضحًا فيما إذا كانت هذه المنهجيات ستندمج بعد عام 2015 أو ستبقى منفصلة.

في البداية، كانت هناك مخاوف من أن تكون الخطة التعليمية لأهداف التنمية المستدامة ضيقة النطاق مثل سابقتها خطة الأهداف الإنمائية للألفية. وفي نوفمبر عام 2012، أكد مؤتمر توفير التعليم للجميع في باريس أهمية ضمان التعليم للجميع وتماسك الأهداف الإنمائية الدولية وتعزيز بعضها البعض بشكل تبادلي (اليونسكو، 2012أ؛ صفحة 4). ومن المفترض بموجب ذلك استمرارية وجود خطتين متوازيتين. ولم يكن من الواضح عندها أن توفير التعليم للجميع سيندرج تحت أهداف التنمية المستدامة. وقد عملت كل من الهيئة الرئيسية للتنسيق واللجنة التوجيهية لحركة توفير التعليم للجميع من أجل التوصل إلى مجموعة من الغايات، والتي صادقت عليها وزارات التعليم في عدد كبير من الدول من خلال إعلان مسقط في مؤتمر التعليم للجميع العالمي في مسقط مايو/آيار 2014 (اليونسكو، 2014ب).

تزامنًا مع ذلك، أحرز الفريق العامل الحكومي الدولي المفتوح العضوية في نيويورك، الذي أنشأته الدول الأعضاء في يناير/كانون ثان عام 2013 من أجل اقتراح أهداف التنمية المستدامة، تقدمًا في هذا الشأن (انظر المقدمة). وقد كان على منظمة اليونسكو وشركائها في توفير التعليم للجميع أن تلفت انتباه الدول الأعضاء للأهداف في إعلان مسقط، والتي كانت حتمًا إحدى المدخلات (وإن كانت في الوقت المناسب والفعال) إلى عملية الفريق العامل الحكومي الدولي المفتوح العضوية التي تساعد في تحديد صياغة غايات الوثيقة الختامية للفريق العامل الحكومي الدولي المفتوح العضوية (الأمم المتحدة، 2014أ).

واستهدفت هذه العملية الواسعة الوثيقة الختامية للفريق العامل الحكومي الدولي المفتوح العضوية، وكانت نتاج للمفاوضات السياسية الحساسة، وقد كتبت في بعض الأحيان بلغة غير واضحة يكتنفها الغموض. لم ترغب الدول الأعضاء أن تخل بالتوازن، ولذلك وافقت ببساطة على غايات الفريق العامل الحكومي الدولي مفتوح العضوية في المنتدى العالمي للتعليم الذي عُقد في إنتشيون، في جمهورية كوريا، في مايو/آيار عام 2015.

> "وقد كُتبت الوثيقة الختامية للفريق العامل المفتوح العضوية بلغة كانت في بعض الأحيان غير واضحة ويكتنفها الغموض."

افتتح المنتدى المناقشات حول إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، وهو الوثيقة التي حددت المفاهيم الأساسية والخطوط العريضة لاستراتيجيات تنفيذ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وقد تمت المصادقة على هذا الإطار رسميًا في نوفمبر/تشرين ثان عام 2015. وقد تناولت التعليقات الموسعة القضايا المتنوعة التي تخص المعلمين والتمويل بالإضافة إلى المؤشرات وآليات الرصد على أنها هي الأساس الذي يرتكز عليه الكثير من هذا التقرير (اليونسكو، 2015أ).

الاختلافات بين أهداف توفير التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة

وتحقق أهداف التنمية المستدامة، على عكس الأهداف الإنمائية للألفية، الركائز الأربعة للتنمية المستدامة (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والمؤسساتية) ضمن إطار تشاركي. وكانت العملية التي أسفرت عن أهداف التنمية المستدامة أكثر شفافية وانفتاحًا. وقد قادت الدول المفاوضات بدلاً من وكالات الأمم المتحدة. ويعني التوافق أن المنتج النهائي أقل امتيازًا وتفصيلاً، ليتوافق مع العديد من المصالح. ولكن هناك شعور أقوى بأن أهداف التنمية المستدامة تنطبق على جميع البلدان ولا يتم فرضها من قبل البلدان الغنية على البلدان الفقيرة. وتركزت الأهداف الإنمائية للألفية على البلدان النامية بشكل خاص، في حين أن أهداف التنمية المستدامة قابلة للتطبيق عالميًا.

فجاءت الغايات التعليمية لأهداف التنمية المستدامة أقوى من الأهداف الإنمائية للألفية بطرق مختلفة. فهي تعتمد على رؤية شاملة ومتكاملة لحركة توفير التعليم للجميع. كما أقرت بأنه لا يمكن معالجة مستويات مختلفة من التعليم بمعزل عن بعضها البعض. بينما سعت أهداف التعليم للجميع إلى ضمان المساواة في الحصول على التعليم

> الغايات التعليمية لأهداف التنمية المستدامة أقوى من الأهداف الإنمائية للألفية بطرق مختلفة

الأساسي الجيد، حولت غايات أهداف التنمية المستدامة الانتباه إلى مستويات أعلى (مثل، استكمال المرحلة الثانوية العالمية والوصول المتكافئ للحصول على التعليم العالي) والمحتوى الأوسع، مثل المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم للحصول على التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. ويوجد كذلك غاية منفصلة وهي ضمان توفير المعلمين المؤهلين تأهيلاً جيدًا، وهو شرط أساسي لتحقيق نتائج نوعية للتعليم والتعلم. كما أن الغايات التعليمية لأهداف التنمية المستدامة منصبة أكثر على النتائج وهي أكثر توافقًا مع إطار التعلم مدى الحياة.

ومن ناحية أخرى، فهي أكثر طموحًا، وقد يقول البعض هي كذلك أكثر بكثير. وعلى سبيل المثال، كان من المتوقع بشكل عام أن الغاية 4-1 قد تركز على التعليم الثانوي الأقل عالميًا، ولكنها بدلاً من ذلك امتدت لتشمل التعليم الثانوي الأعلى. في حين برزت أسباب قوية لرفع سقف التطلعات، يبين هذا التقرير أن الغاية الموسعة بعيدة المنال. وحتى في معدلات التقدم الماضية، لم يكن استكمال مرحلة التعليم الأساسي العالمية مضمونًا بحلول عام 2030.

التوصل إلى توافق في الآراء بشأن المؤشرات وآليات رصد التعليم

يعتبر رصد التقدم الذي تم إنجازه نحو تحقيق الغايات أمرًا بالغ الأهمية لتوفير التوجيه لما يجب القيام به ومتى ومن يقوم به. ورغم ذلك، تعتبر عملية تحديد أهداف التنمية المستدامة لمؤشرات وآليات الرصد عملية معقدة وسياسية. هذا الأمر غير مستغرب في ظل العدد الكبير من الغايات وحالات الغموض في صياغة هذه الأهداف وتنوع أصحاب المصلحة. للحصول على فهم أفضل لمؤشرات وآليات رصد التعليم المقترحة، فيما يلي العملية التي تم من خلالها تبني جميع مؤشرات وآليات رصد أهداف التنمية المستدامة الشاملة.

المؤشرات

ويعرض التقرير التجميعي للأمين العام للأمم المتحدة خطة الأمم المتحدة للتنمية لما بعد عام 2015، الذي صدر في ديسمبر/كانون أول عام 2014، إطار عمل مفيد لفهم طبقات الرصد المطلوبة (الأمم المتحدة، 2014ب). وحدد التقرير المستويات الأربعة، والتي يوجد لكل منها نتائج مختلفة لاختيار المؤشر:

- **مؤشرات عالمية:** يحتاج رصد الأهداف السبعة عشر والغايات المائة وتسع وستين لمؤشرات قابلة للمقارنة عالميًا. قد تلتزم الدول بتقديم تقرير بشأنها، وستظهر النتائج في التقرير السنوي لأهداف التنمية المستدامة الذي سيعمل على إنجاح تقرير الأهداف الإنمائية للألفية.
- **مؤشرات موضوعية:** من غير المحتمل أن يحقق نطاق مجموعة المؤشرات العالمية الذي يهدف إلى الإحاطة بخطة التنمية الكاملة احتياجات المجتمعات المهتمة بأهداف ومواضيع محددة. لذلك تحتاج الغايات الفردية لمجموعة إضافية من المؤشرات القابلة للمقارنة عالميًا من خلال الأهداف مثل التعليم.
- **مؤشرات إقليمية:** قد لا تكون بعض المؤشرات ملائمة عالميًا ولكنها ضرورية للمجموعات الإقليمية لتستجيب لسياقات وأولويات سياسية محددة.
- **مؤشرات وطنية:** يوجد لكل دولة السياق والأولويات الخاصة بها، والتي تتطلب وجود آليات الرصد وآليات إعداد التقارير الموصى بها.

أسست اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة المشتركة فريق الخبراء المشترك بين الوكالات والمعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة في مارس/آذار عام 2015 لتطوير مؤشرات عالمية لرصد الأهداف والغايات الجديدة. وقد وافقت اللجنة على قائمة من المؤشرات في مارس/آذار عام 2016 كخطوة أولى قبل المصادقة عليها من قبل المجلس الاقتصادي والاجتماعي المنعقد في يوليو/تموز عام 2016 واعتمادها من قبل الجمعية العامة في سبتمبر/أيلول.

ورغم ذلك، فإن من المسلم به على نطاق واسع أن هناك حاجة إلى مزيد من العمل المنهجي. وقد صنفت مجموعة الخبراء المؤشرات المقترحة إلى ثلاثة مستويات، اعتمادًا على ما إذا كانت المنهجية المعتمدة وتغطية البيانات الكافية موجودة. وستعمل مجموعة الخبراء حتى مارس/آذار من عام 2017 على إعداد خطة لتعزيز تطوير للمؤشرات دون منهجية ثابتة. وستوافق كذلك على آليات إعداد التقارير العالمية وستحدد الهيئات لتكون مسؤولة عن تجميع بيانات للإبلاغ عن المؤشرات الفردية.

وللحصول على الهدف التعليمي، تمت الموافقة على أحد عشر مؤشرًا بالاعتماد على الافتراض الأصلي من قبل منظمة اليونسكو ومنظمة اليونيسيف، بصفتهما رئيسين لفريق الدعم الفني للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. يوجد مؤشر واحد لكل غاية باستثناء الغاية 4-2، والتي أُقترح لها مؤشران. وتم تحديد أربعة كمؤشرات للمستوى الأول ("المنهجية المتبعة ... والبيانات المنتجة من قبل الدول بانتظام")، وثلاثة كمؤشرات للمستوى الثاني ("المنهجية المتبعة ... ولكن لا تنتج البيانات من قبل الدول بانتظام")، واثنين كمؤشرات للمستوى الثالث (" لا يوجد منهجية متبعة") وتم تصنيف اثنين في مستويات متعددة (فريق الخبراء المشترك بين الوكالات والمعني بأهداف التنمية المستدامة، 2016).

لم تستحوذ المؤشرات العالمية الإحدى عشرة بأي وسيلة على النطاق الكامل لخطة التنمية. ومن هذا المنطلق، وضعت منظمة اليونسكو والفريق الاستشاري الفني مؤشرات التعليم في

مرحلة ما بعد عام 2015 لإعداد التوصيات الموحدة على قياس الهدف التعليمي والغايات والمؤشرات. وكانت مؤشراتها الثلاثة والأربعين المقترحة والموضوعية، والتي تشمل أحد عشر مؤشرًا عالميًا، قد أدرجت في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 كملحق.

ومن أجل تنفيذ وتطوير إطار الرصد الموضوعي، أصبح الفريق الاستشاري الفني هو فريق التعاون الفني المعني بمؤشرات الهدف التعليمي الرابع من أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030، وقد تم جمعه بدعم وتنسيق من معهد اليونسكو للإحصاء وشعبة التربية التابعة لليونسكو حتى عام 2030. ويهدف إلى تعزيز إنتاج البيانات الضرورية على المستوى القطري لتمكين الإبلاغ عن المقاييس القابلة للمقارنة دوليًا.

يحاكي فريق التعاون الفني بعض خصائص فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعنية بأهداف التنمية المستدامة. على سبيل المثال، يشمل فريق التعاون الفني ثماني وعشرين دولة تتمتع بعضوية فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بأهداف التنمية المستدامة. بالإضافة إلى ذلك، وفي اجتماعه الأول في مايو/آيار عام 2016، ناقش فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المؤشرات مثل تلك المستخدمة من قبل فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بأهداف التنمية المستدامة. وكجزء من هذه العملية، فهو يحدد المؤشرات الثلاث للمستوى الثامن، والذي يحتاج إلى عمل إضافي، إما بسبب كونها غير منحازة للمفهوم بما فيه الكفاية أو بسبب تحديات التنفيذ التي تم تصورها (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016ت).

الآليات

تحويل عالمنا: تعبر خطة التنمية المستدامة حتى عام 2030، والتي تمثل وثيقة التأسيس لمرحلة ما بعد عام 2015، عن نية الدول الأعضاء الواضحة في لعب دور أقوى في آليات الرصد. وترتكز هذه المسائلة لتحقيق الأهداف الدولية على الالتزام في"متابعة دقيقة وطوعية وفعالة وتشاركية وشفافة و متكاملة ومراجعة إطار العمل"، وذلك من أجل "تتبع سير التقدم في تنفيذ خطة التنمية هذه" (الأمم المتحدة، 2015ت؛ §72). وقد حُددت تفاصيل هذه الآليات في تقرير الأمين العام للأمم المتحدة حول "المعالم الحاسمة" في يناير/كانون ثان عام 2016 (الأمم المتحدة، 2016) ومن المتوقع اعتمادها بقرار الأمانة العامة.

وعلى المستوى العالمي، يمثل المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة منصة الأمم المتحدة الخاصة بمتابعة ومراجعة خطة التنمية حتى عام 2030. وسوف يُعقد هذا المنتدى كل أربع سنوات تحت رعاية الجمعية العامة وفي السنوات التي تتخلل ذلك سيكون تحت إشراف المجلس الاقتصادي والاجتماعي. وقد أعطي تفويضًا لتوفير القيادة والتوجيه والتوصيات السياسية التي تخص التنفيذ والمتابعة، وتتبُع التقدم الذي تم إحرازه وتشجيع السياسات المتماسكة التي رُسخت معالمها بالأدلة والعلوم وتجارب الدول، جنبًا إلى جنب مع معالجة القضايا الناشئة الجديدة.

وهناك وثيقتان تدعمان عمليتي المراجعة والمتابعة التي يقوم بهما المنتدى السياسي الرفيع المستوى. أولاً، التقرير السنوي لأهداف التنمية المستدامة الذي سيقدمه الأمين العام بالتعاون مع منظومة الأمم المتحدة واستنادًا إلى إطار عمل المؤشرات العالمية. ويتبع المتغير واضح المعالم للجمهور الأوسع نموذج تقرير الأهداف الإنمائية للألفية الذي أعدته إدارة الشئون الاقتصادية والاجتماعية التابعة للأمم المتحدة منذ عام 2005. تعتبر منظمة اليونيسكو الوكالة المسؤولة عن إعداد التقارير التي تخص الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

ثانيًا، *سيقدم التقرير العالمي للتنمية المستدامة* أداة قوية مثبتة بالبراهين لدعم صانعي السياسة في التشجيع على اجتثاث الفقر والتنمية المستدامة (الأمم المتحدة، 2015ت؛ §83) هذا وقد تم نشر الإصدار الأول في يوليو/تموز عام 2015. باعتبارها وثيقة سنوية بناءً على ما تم تصوره أصلاً، من المتوقع أن يتم نشر هذه الوثيقة كل أربع سنوات مع انعقاد المنتدى السياسي الرفيع المستوى تحت رعاية الجمعية العامة.

وفي كل سنة، يُتوقع من المنتدى السياسي الرفيع المستوى أن ينفذ على الأقل مجموعتين من المراجعات. أولاً، سيكون هناك مراجعات طوعية وطنية لمشاركات الدول في خطة التنمية، ولأول مرة سيتم تقديم منصة لأصحاب المصالح الآخرين، مثل المنظمات غير الحكومة، ليقوموا بنفس الشيء. ثانيًا، سيكون هناك مراجعات موضوعية لسير التقدم. وقد تم اختيار موضوع مشترك في المنتدى السياسي الرفيع المستوى الذي انعقد في يوليو/تموز عام 2016، وهو "ضمان عدم ترك أي أحد خلف الركب". وفي كل سنة من السنوات الثلاث القادمة، سيتم ربط الموضوع بمجموعة أهداف، للتحقق من مراجعة جميع الأهداف خلال دورة الأربع سنوات. ويتم جدولة التعليم لمراجعته في عام 2019 تحت شعار "تمكين الناس وضمان الشمولية"، كما سيتم تغطية الصحة والجنس، والتفاوت، والجمعيات السلمية والشاملة في ذلك الوقت.

وعلى المستوى الموضوعي، من المتوقع اعتماد المتابعة والمراجعة العالمية للآليات "على المنصات والعمليات القائمة حيثما وجدت" (الأمم المتحدة، 2015ت؛ §74f). يترأس المنتدى السياسي الرفيع المستوى شبكة عمليات المتابعة والمراجعة حيث يجب دعم مراجعاتها الموضوعية من قبل الهيئات الحكومية والمنتديات "حيث يتم تنفيذ الكثير من المناقشات والتحليل والمتابعة النهائية" (هالي وولفي، 2016، صفحة 3).

على صعيد التعليم، حدد تقرير الأمين العام الذي صدر في يناير/كانون ثان عام 2016 منتدى التعليم العالمي كإحدى الآليات الحكومية الدولية والذي ينبغي أن ترتكز عليه عملية المتابعة والمراجعة الدولية. وقد طلب المنتدى في إعلانه الصادر في إنتشيون باعتماد "التقرير*العالمي المستقل لرصد التعليم*، والذي تم استضافته ونشره من قبل منظمة اليونسكو، كآلية لرصد وإعداد التقارير الخاصة بالهدف الرابع من

> وطالب إعلان إنتشون بإعداد تقرير عالمي مستقل لرصد التعليم بحيث يتم استضافة الأطراف ونشره التقرير تحت إشراف منظمة اليونسكو لرصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

أهداف التنمية المستدامة وبشأن التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى المقترحة، ومن خلال هذه الآلية التي وضعت لرصد ومراجعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة المقترحة" (اليونسكو، 2015ب؛ §18). وبالفعل تم تحديد التقرير كآلية متابعة ومراجعة في قائمة فريق الدعم الفني في الأمم المتحدة (الأمم المتحدة، 2015ب).

وبما أن المنتدى العالمي للتعليم لم يعقد سوى ثلاث مرات فقط في الفترة ما بين عامي 1990 و2015، حدد إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 لجنة التوجيه الخاصة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المعني بالتعليم حتى عام 2030 كهيئة تنسيق رئيسية عالمية تدعم الدول الأعضاء والشركاء في إنجاز التعليم حتى عام 2030. وسوف تقوم اللجنة "بتقديم إرشادات استراتيجية ومراجعة التطور استنادًا إلى التقرير العالمي لرصد التعليم ووضع توصيات لمجتمع التعليم حول الأولويات الرئيسية والإجراءات التحفيزية لتحقيق برنامج عمل جديد ورصد وحشد التمويل الكافي، بالإضافة إلى التشجيع على موائمة وتنسيق نشاطات الشركاء" (اليونسكو، 2015ب؛ §94). ويشدد إطار العمل على تفويض التقرير، واعتباره بالإضافة إلى ذلك آلية الرصد "تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية للمساعدة في مسائلة الشركاء ذوي العلاقة عن التزاماتهم" (اليونسكو، 2015ب؛ §101).

فرص وتحديات رصد التعليم العالمي ودور التقرير العالمي لرصد التعليم

تمثل المتابعة والمراجعة العالمية معًا بالإضافة إلى الرصد المحدد الموضوعي الخاص بالتعليم وإعداد التقارير حول الآليات مجموعة مستفيضة من العمليات الجديدة التي ستتطور في السنوات القادمة. يحظى *التقرير العالمي لرصد التعليم* بتفويض معترف به لمساعدة المجتمع الدولي، من خلال الهياكل والقنوات القائمة، ولفهم ما إذا أحرز العالم تقدمًا في مجال التعليم وكيفية إحراز هذا التقدم. ولكن في حين يُنظر إلى التقرير على أنه يستكمل تفويضه خلال فترة التعليم للجميع، ستتطلب خطة التنمية الجديدة الأكثر تعقيدًا إجراء تعديلات عليها (اليونسكو، 2016ت).

يتغير رصد التعليم العالمي بسرعة مع اتساع نطاق خطة التنمية المستدامة. بينما تتم صياغة مجموعة من مؤشرات الرصد، لا تزال منهجيات قياس العديد منها بحاجة إلى تطوير. بالإضافة إلى ذلك، تغطي العديد من المؤشرات جزئيًا المفاهيم الخاصة بكل غاية. ومن الممكن وحبذا أن يتم استكشاف طرق بديلة للقياس والرصد على المستويين الوطني والإقليمي. ولا بُد من إجراء مناقشات ومداولات مفتوحة لمساعدة أصحاب الشأن على تحقيق إجماع بشأن ترسيخ نهج الرصد.

ويعتبر دور التقرير العالمي لرصد التعليم أمرًا حاسمًا في هذا الصدد. في الفترة بين عامي 2002 و2015، *ألقى التقرير العالمي لرصد التعليم بشأن توفير التعليم للجميع* نظرة فاحصة على التقدم العالمي في مجال التعليم والتعلم مدى الحياة باستخدام المؤشرات المتاحة والتحقق من فائدته، مما انعكس على جودة الموارد وتقديم طرق جديدة للنظر في الأدلة ومؤازرة التحسين. هذه هي الوظائف التي ستستمر السلسلة الجديدة في تنفيذها في السنوات القادمة.

يقر التقرير العالمي لرصد التعليم بقوى القياس والطلب عليها – جنبًا إلى جنب مع تحديداتها – ولكن لابُد من الشفافية أيضًا. في الواقع، يدرك فريق التقرير بأن المؤشرات ليست مجرد تراكيب فنية ولكنها تعكس كذلك المصالح المتداخلة، وهي في كثير من الأحيان ذات طابع سياسي. ونظرًا لنفوذها المحتمل على الجهود القطرية وتقييمات الجهات المانحة ومؤازرة المجتمع المدني، يتفحص التقرير بدقة ما هي المؤشرات المبلغ عنها وكيف يتم تبريرها.

وأخيرًا، يقر الجزء المخصص للرصد في هذا التقرير بالتحديات. وفي الوقت الذي يحاول فيه معالجة الطيف الكامل لتوفير التعليم من منظور عالمي، تمثل العديد من القضايا الرئيسية في التعليم-إن لم تكن معظمها-سياقات محددة يصعب تعميمها أو مقارنتها. كذلك، من غير المعروف إلى أي مدى تساعد نتائج عمليات الرصد المدارس على تسهيل بيئات التعلم وتساعد المعلمين في تحسين عمليات التعليم والتعلم في الصفوف الدراسية. لا يمكن معالجة هذه المسائل وما يتعلق بها من خلال الجداول

الإحصائية رغم الاتساق بشكل جيد للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. يهدف التقرير العالمي لرصد التعليم إلى تزويد القراء بطرق لتأطير وتفسير الأدلة الكمية الملحقة بتحليل السياسات والمتعمقة في البحث عن المواضيع السنوية.

مستوى الطموح عالٍ، ولكن لا بُد من الحذر

وفوق كل ذلك، تتطابق المؤشرات العالمية للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة مع تطلعات خطة التنمية وتوسع بشكل كبير نطاق رصد التعليم. وقد كانت مؤشرات الأهداف الإنمائية للألفية أضيق، وهي تقيس معدل الالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي ومعدل الاستمرار لآخر صف من مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى قياس معدل ثقافة البالغين والمساواة بين الجنسين.

ثمة تأكيد واضح على النتائج في مؤشرات أهداف التنمية المستدامة – وبعبارة أخرى، النتائج المترتبة على تجربة تعليم الأطفال والشباب والبالغين. تتضمن هذه النتائج الحد الأدنى من مستويات الكفاءة في القراءة والرياضيات والاستعداد للمدرسة ومهارات التثقيف الرقمي.

وهناك تغيير آخر يتمثل في التحول الواضح إلى التفكك: تحليل مؤشرات المشاركة في التعليم ومؤشرات النتائج باستخدام الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية الفردية. فقد كان المؤشر الوحيد الملائم من مؤشرات الأهداف الإنمائية للألفية هو مؤشر المساواة بين الجنسين في معدلات الالتحاق بالمدارس حسب مستوى التعليم. إن إدراج الخصائص الأخرى، ولا سيما الموقع والثروة، حدثت نتيجة لزيادة توافر مصادر المعلومات من المدرسة والدراسات الأسرية في العقدين الأخيرين، والتي تسمح الآن بالمقارنة بين الدول.

يهتم التغيير الثالث لمؤشرات الأهداف الإنمائية للألفية بمحتوى التعليم – وعلى وجه الخصوص، تعميم التعليم من أجل الحصول على التنمية المستدامة والمواطنة العالمية من خلال المناهج والكتب المدرسية وإعداد المعلمين.

وتمثل المؤشرات الموضوعية للتعليم التكميلي حتى عام 2030 أفضل اتساق مع المفاهيم في غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. ورغم ذلك، يوجد نتائج لهذا التطلعات الرفيعة. وسوف يتطلب ذلك استثمارات كبرى بالموارد وبناء القدرات على المستوى الوطني. تحتاج العديد من القضايا اتخاذ قرارات، بدءًا من تحديد "نسبة المشاركة في برامج التعليم الفني المهني" إحراز "النتائج الملائمة والفعالة لتعلم" ذات الصلة بالتعليم الابتدائي والثانوي بالإضافة إلى "الفهم الكافي للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة". هناك حاجة إلى تأسيس آليات تنظيمية لتعالج مثل هذه المسائل وتطوير أدوات للقياس. وحتى عندما تبدأ الدول بالاتفاق على التعريفات والطرق والاستثمار في قدرات الرصد، ستحدث فجوة من عدد قليل من السنوات التي قد لا يتم خلالها الإبلاغ عن العديد من المؤشرات العالمية، أو الإبلاغ عنها بشكل محدود من حيث التغطية الدولية.

> "سوف تكون هناك فجوة في عدد غير قليل من السنوات التي قد لا يكون فيها هناك تقارير أو قد يكون فيها عدد محدود من التقارير بخصوص العديد من المؤشرات العالمية"

وقد تتسع رقعة مهام الأنظمة الإحصائية الوطنية في المنطقة. ففي حين أن بعضها سوف يبعث الأمل بأن ثورة البيانات سوف تسمح للدول الفقيرة بأن تقفز لامتلاك الآليات التقليدية المكلفة لجمع البيانات، مع بقاء الحاجة لتحسين التنسيق وبناء القدرات. وستُتخذ القرارات الصعبة للحصول على أولويات العمل والتركيز على ما هو أهم. علاوةً على ذلك، فإن المؤشرات المقترحة، رغم أنها تبعث على الطموح، لا تزال تفتقر إلى تغطية مجموعة كاملة من مفاهيم الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، كما ستبينه الفصول التالية.

وترتبط المخاوف المختلفة بالنتائج المحتملة غير المقصودة للمؤشرات الكمية والمقارنات الدولية. ويعتقد النقاد أن الاستخدام المنقوص للمؤشرات يؤدي إلى الضلال عند المبالغة في تبسيطها، وبالتالي تؤدي إلى عدم التشجيع على النقاش حول جودة البيانات وتشويه الأولويات. تعكس العديد من الانتقادات الاستخدام المفرط للمؤشرات المركبة التي تحمل أفكارًا أو نظريات معينة حول ما يجب على الدول القيام به. وغالب ما يكون محتوى هذه المؤشرات غير قابل للجدال علنًا ولكنه يمارس نفوذًا لا مبرر له على السياسات (كيلي وسيمونز، 2015).

وفي داخل وخارج مجتمع التعليم الدولي، يُنظر إلى استخدام التعميم في التصنيف العالمي للمدارس ومؤسسات ودول التعليم العالي كوسيلة لتخفيض التعليم للوصول

إلى القاسم المشترك الأدنى. يقول النقاد أن التصنيف يجرد التعليم من سياقه ويتجاهل المحتوى، ولا يوفر بالضرورة لصانعي السياسات معلومات كافية للعمل من أجل تحسين التعلم (غولدشتاين وموس، 2014). وهناك أيضًا مشكلة استخلاص معلومات السياسة الملائمة والغنية بالمعلومات حول قضية أو دولة معينة من خلال الإحصاءات والأنماط الدولية.

ويتمثل التحدي في كيفية الاستفادة الفعالة لنوع من المعلومات الدولية ورصد التعليم المقارن الذي يمكن أن يقدمه. على سبيل المثال، يجب أن يبرز المؤشر كيفية تحقيق العديد من الأطفال للحد الأدنى من الكفاءة في الحساب استنادًا إلى عينة تمثيلية دولية لمعاناة الملايين من الأطفال المحرومين، وخاصة في الدول الأكثر فقرًا. هذا هو الاستخدام التقليدي للإحصاءات كأدوات للإثبات والتنسيق (ديسروزيريس، 2010)، وهي بعيدة كل البعد عن تعميم استخدام الاختبارات المقننة التي تقيم كل طالب وتقيم كل معلم، كما هو الحال في بعض البلدان ذات الدخل المرتفع. يقف هذا التقرير على أهبة الاستعداد لتقديم الأفضل في قياس التعليم المقارن في حين يحذر من سوء استخدام مثل هذه المعلومات.

الخطوط العريضة لقسم الرصد

يمثل القسم الخاص بالرصد في تقرير الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2016 مجموعة واسعة من التحديات والشكوك التي تشمل رصد التعليم في خطة التنمية حتى عام 2030 وكيفية تقدم الدول والمتجمعات الدولية للأمام. وقد تم تنظيمه في خمسة عشر فصلاً.

تدرس الفصول العشرة التالية (الفصول من 10 إلى 19) كل من غايات التعليم السبعة وطرق تنفيذها الثلاثة على حده. وهي تحدد المفاهيم التي تعتبر صراحة أو ضمنًا جزء لا يتجزأ من صياغة الغاية. يناقش كل فصل كيفية تفصيل المفاهيم ضمن المؤشرات العالمية والموضوعية المقترحة. وهي تركز في المقام الأول على مدى تأسيس منهجية للمؤشرات، وعلى تحديد الأدوات المتاحة حاليًا لجمع البيانات ذات العلاقة.

إلى الحد الذي يتم فيه تأسيس منهجية وتقديم المعلومات المتاحة لعدد كاف من الدول وتقديم معلومات أساسية إرشادية. وقد تم التطرق أيضًا لمنهجيات رصد المجالات غير المشمولة بالمؤشرات المقترحة حتى الآن. وفي نفس الوقت، من السابق لأوانه تقديم بيانات نهائية لعام 2015 في نهاية فترة توفير التعليم للجميع.

تعالج الفصول من 20 إلى 22 القضايا الدولية المشتركة. يتعرض الفصل 20 لتمويل التعليم، الذي لا يوجد له غاية مخصصة في أهداف التنمية المستدامة رغم تقديم مجموعة واضحة من التوصيات من قبل إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030. ويتطرق الفصل، باستخدام إطار عمل مزود عن طريق مبادرات وطنية بشأن التعليم، إلى خلق آفاق أفضل لجميع البيانات حول الإنفاق العام والمساعدات والنفقات الأسرية. أما الفصل 21، فيعكس حقيقة أن بعض المؤشرات المقترحة هي ليست بخصوص المدخلات ولا النتائج، بل تتعلق بالاهتمام المتزايد بدور أنظمة التعليم. ويقدم الفصل لمحة عامة عن الآليات المتاحة ومجالات تحسين التنسيق على نحو أفضل، وخصوصًا على المستوى الإقليمي. يدرس الفصل 22 جميع الأهداف ضمن إطار أهداف التنمية المستدامة الأخرى، جنبًا إلى جنب مع المؤشرات العالمية الخاصة بها لتحديد تلك التي ذكرها التعليم بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويحاول قسم الرصد في التقرير العالمي للأهداف الإنمائية للألفية ألا يكون توجيهيًا بل يقدم المساهمة في الوقت المناسب لمناقشة ما يدور حول ما يتعين رصده وكيف. حالة الرصد العالمي للتعليم في تغير مستمر. تجري حاليًا العديد من المبادرات للرد على تحديات أطر عمل المؤشرات المقترحة.

وتقدم هذه المراجعة الشاملة لتحديات رصد التعليم العالمي تحديات الأفكار وتجمع من المعلومات المتفرقة وتحدد أصحاب المصلحة الذين يحتاج عملهم للاعتراف والتنسيق. ولأن تنفيذ مثل هذا البرنامج قد لا يسبب المتاعب والإرباك، وخاصة بالنسبة للدول، يُعنى التقرير العالمي لرصد الأهداف الإنمائية للألفية بدعم الدول والشركاء عند مناقشتهم وتحديدهم لأفضل الخطوات باتجاه تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وفي الختام، يلفت الفصل 23 الانتباه إلى المواضيع المشتركة والأجزاء المفقودة في هذه المناقشة - ويحدد اللبنات والمؤازرات المحتملة لخطة عالمية أكثر فعالية وكفاءة لرصد التعليم على مدى الخمسة عشر سنة القادمة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.

الأطفال ينظرون خِلسةً من خلال نافذة مدرسة ابتدائية في إندونيسيا.

الصورة بعدسة: الاند دهارماوان/اليونيسكو

الرسائل الرئيسية

سيكون التقدم نحو تحقيق هذا الهدف مقياسًا رئيسيًا للالتزام بأهداف التنمية المستدامة.

إن حصول الجميع على التعليم الابتدائي أبعد ما يكون عن التحقيق. اعتبارًا من عام 2014، كان هناك حوالي 25 مليون طفل في جميع أنحاء العالم لم يكن متوقعًا أن يلتحقوا بالدراسة قط.

في عام 2014، كان هناك 263 مليون طفل ومراهق وشاب لم يلتحقوا بالمدرسة في جميع أنحاء العالم.

يبدو أن *إتمام التعليم الثانوي* على الصعيد العالمي بعيد المنال بحلول عام 2030: خلال الفترة من 2008 إلى 2014، كانت نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي 84% في البلدان عالية الدخل، و43% في بلدان ذات الدخل الأعلى من المتوسط، و38% في البلدان ذات الدخل الأدنى من المتوسط، و14% في البلدان المنخفضة الدخل.

مازال هناك طريق طويل لنقطعه لكي نضمن أن كل طفل يكمل 12 عامًا من التعليم الابتدائي والثانوي. من أصل 90 دولة من الدول منخفضة ومتوسطة الدخل، قد التحق الشباب بالتعليم لمدة 12 عامًا على الأقل، في المتوسط، في عشر دول فقط.

في 23% من الدول، يشترط القانون أن يكون التعليم الإلزامي أقل من تسع سنوات. *لمعرفة ما إذا التعليم مجاني حقًا لابد من معرفة كم تبلغ مساهمة الأسر بالنسبة للتكلفة الإجمالية.*

ترصد المؤشرات العالمية الجودة فقط من خلال نتائج التعلم، وهو أمر غير كافٍ. هناك حاجة إلى بيانات افضل عن المدخلات مثل توافر الكتاب المدرسي، والعمليات التعليمية من خلال أدوات لرصد ما يحدث في قاعة الدرس.

ليس هناك تعريف واضح حتى الآن يعرف نتائج التعلم "المجدية والفعالة" التي تمكّن من حساب مقياس التعلم العالمي من خلال تقييمات دولية وإقليمية ووطنية مختلفة.

يجب أن تؤخذ القرارات بشأن هذه التعريفات بطريقة مفتوحة وتعاونية وتضع أولويات البلدان في المقام الأول من خلال المساعدة على بناء نُظم وطنية لتقييم التعلم.

الفصل 10

الهدف 4-1

التعليم الابتدائي والثانوي

بحلول عام 2030، نضمن أن يكمل الفتيات والفتيان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف وعالي الجودة مما يؤدي إلى نتائج تعلم مجدية وفعالة

المؤشر العالمي 41-1 - *نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصفوف 3/2؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية. و (ج) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة على الأقل في (ط) القراءة و (ب) والرياضيات، حسب الجنس*

المؤشر الموضوعي 2 - *في هذا الصدد القيام بتنظيم عملية وطنية لتقييم التعلم (1) خلال المرحلة الابتدائية، (2) وفي نهاية المرحلة الابتدائية (3) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي*

المؤشر الموضوعي 3 - *النسبة الإجمالية للقيد حتى السنة النهائية (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)*

المؤشر الموضوعي 4 - *نسبة الإتمام (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)*

المؤشر الموضوعي 5 - *نسبة غير الملتحقين بالمدرسة (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)*

المؤشر الموضوعي 6 - *النسبة الإجمالية للأطفال الأكبر سنًا من أعمار صفهم (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)*

المؤشر الموضوعي 7 - *عدد سنوات التعليم (1) المجاني و (2) الإلزامي في المرحلة الابتدائية والثانوية المضمون بموجب الأطر القانونية*

الحصول على التعليم والمشاركة فيه وإتمامه 180
التعليم الإلزامي والمجاني 185
الجودة 188
نتائج التعلم 193

الحصول على التعليم والمشاركة فيه وإتمامه

الهدف 4-1 يتوخى تحقيق إتمام التعليم الابتدائي والثانوي للجميع كوسيلة لتحسين التعلم. يجذب هذان المستويان التعليميان أكبر حصة من موارد التعليم من جانب الحكومات. وسيكون التقدم نحو تحقيق هذا الهدف وسيلة رئيسة لبيان الالتزام بتحقيق هدف التنمية المستدامة 4.

> سيكون التقدم نحو تحقيق هذا الهدف مقياسًا رئيسيًا للالتزام بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

الهدف 4-1 يجمع ويعدل ويوسع الصيغ ذات الصلة الخاصة بأهداف التعليم للجميع رقم 2، بشأن التعليم الابتدائي للجميع، ورقم 6، بشأن الجودة. تم تغيير توصيف نتائج التعلم التي ينبغي تحقيقها من "معترف بها وقابلة للقياس"، كما وجدت في صياغة التعليم للجميع، إلىإلى "مجدية وفعالة". وقد أثيرت التوقعات العامة للهدف بشكل كبير بسبب نطاق الصياغة الجديدة، ومؤشرات الرصد المقترحة والتوصية بأن تكون هذه المؤشرات مصنفة حسب الخصائص الفردية.

ويزعم المنتقدون بأن إعطاء دفعة لإتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي للجميع سوف (أ) يصرف الانتباه عن أولوية ضمان 10 سنوات على الأقل من التعليم الأساسي للجميع، بما في ذلك سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي؛ حيث يؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم على أن إتمام مرحلة التعليم الابتدائي للجميع لن يتحقق بحلول عام 2030 إذا استمرت هذه الاتجاهات الأخيرة (انظر الفصل 7)؛ و(ب) يحد من تقديم برامج متنوعة وأكثر أهمية في هذه المرحلة، وخاصة فرص التعليم والتدريب التقني والمهني.

يستعرض هذا الفصل المؤشرات الحالية والمحتملة لكل مفهوم مدرج في الهدف 4-1. وتم التطرق لقضايا الإنصاف بإيجاز ولكن سيتم تغطيتها بمزيد من التفصيل في فصول أخرى، وخاصة الفصول 14 (عن الإنصاف) و20 (عن التمويل).

يضع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، باعتباره الهدف التعليمي لخطة 2030 للتنمية المستدامة، التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي للجميع تحت هدف واحد. وهذا يتيح إتباع نهج متماسك حيال جميع المؤشرات التي تتابع تقدم الأطفال والمراهقين والشباب على مدار 12 عامًا من التعليم النظامي تقريبًا، منذ الدخول في الصف الأول من المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

الحصول على التعليم

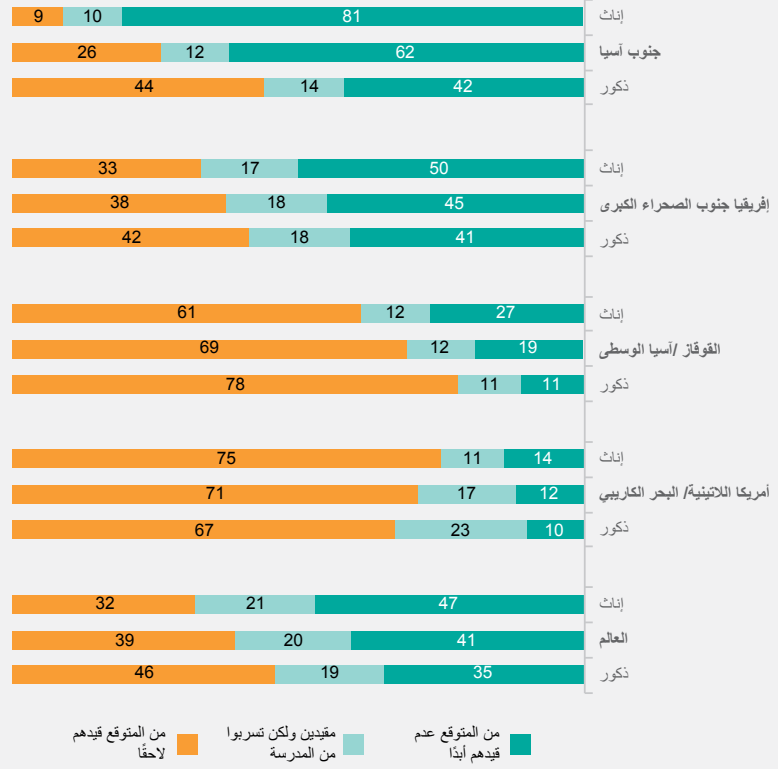
مع بداية خطة التعليم الدولية الجديدة، لا ينبغي أن ننسى أن ملايين الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض ودول الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط لم يبدؤوا حتى الالتحاق بالمدرسة. ولا تزال قضية حرمان الأطفال من الحصول على التعليم دون حل، وتحتاج إلى الرصد عن كثب.

ويقسم معهد اليونسكو للإحصاء العدد الإجمالي المقدر للأطفال المتسربين من التعليم إلى الأطفال الذين لن يلتحقوا قط، والأطفال الذين سوف يلتحقوا في النهاية والأطفال الذين كانوا مقيدين ولكنهم تركوا المدرسة. الخطوة الأولى هي تحديد السن الذي يلاحظ أن فيه أعلى نسبة مشاركة في المدرسة. وتستخدم نسبة الأطفال غير المشاركين في هذا السن كمؤشر لنسبة الأطفال الذين لن يشاركوا قط في جميع الأعمار (معهد اليونسكو للإحصاء واليونيسيف، 2005). اعتبارًا من عام 2014، هناك حوالي 41% أو 25 مليون طفل من المجموعة الحالية في سن الدراسة بالمرحلة الابتدائية لن يلتحقوا قط بالمدرسة. ثلثيهم من الفتيات.

الشكل 10-1:

أكثر من 4 من بين كل 10 أطفال غير ملتحقين بالمدارس لن يقيدوا أبدًا

توزيع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حسب التعرض للمدرسة، في العالم وفي مناطق محددة، عام 2014



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 10-2:

هناك ما يقارب 30% من الأطفال الأشد فقراً في البلدان المنخفضة الدخل لم يلتحقوا قط بالمدرسة

توزيع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة حسب التعرض للمدرسة، في العالم وفي مناطق محددة، عام 2014

ملاحظة: تم حساب التقدير للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين عام إلى 3 أعوام عن عمر التخرج من المدرسة الابتدائية، وهو ما يعادل تقريباً عمر المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 14 عامًا.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) باستخدام الاستقصاءات الأسرية.

في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، التي كان فيها 10% من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية خارج المدرسة في عام 2014، 4% من المجموعة الحالية من الأطفال لن يذهبوا إلى المدرسة. ويعتبر أعلى حجم للتحدي في جنوب آسيا، حيث من المتوقع أن 62% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس لن يلتحقوا بها قط؛ وترتفع هذه النسبة إلى 81% بين الفتيات (**الشكل 10-1**).

توفر الاستقصاءات الأسرية معلومات تكميلية بشأن الحصول على التعليم. ويتم توجيه السؤال مباشرة للآباء وأولياء الأمور ما إذا كان كل طفل قد التحق بالمدرسة في أي وقت مضى. ولكن بيانات الاستقصاء متاحة فقط مع وجود فارق زمني، وبالتالي يمكنك أن تبالغ في تقدير نسبة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط. ولكن ما قد تفتقر إليه التقديرات القائمة على الاستقصاءات في التوقيت المناسب والدقة، يمكنها تعويضه بمعلومات عن التفاوت في الحصول على التعليم. على سبيل المثال، في الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط، بينما هناك 1% فقط من أطفال الأسر الأكثر ثراء لم يلتحقوا قط بالمدرسة، فإن الحصة المقابلة من الأسر الأكثر فقرًا تبلغ 17%، وفي البلدان ذات الدخل المنخفض ما يقرب من 30% من أطفال الأسر الأكثر فقرًا لم يلتحقوا قط بالمدرسة (**الشكل 10-2**).

المشاركة في التعليم

الهدف 4-1 يلفت الانتباه إلى المشاركة في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وكذلك المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وبهذه الطريقة، يوسع نطاق الرصد إلى مستوى تعليمي ليس إلزاميًا ويتكون من مسارات وبرامج متنوعة في معظم البلدان.

المؤشر الرئيسي لرصد المشاركة، والأساس لحساب عدد التلاميذ خارج المدرسة، هو صافي نسبة الالتحاق المعدلة. وعلى مستوى التعليم الابتدائي، هو نسبة الأطفال في الفئة العمرية الرسمية للمرحلة الابتدائية الملتحقين بالمدرسة الابتدائية أو الأعلى منها؛ الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، والمستوى الأقل، غير متضمن. ولكن على مستوى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فإن هذه النسبة هي نسبة الأطفال في الفئة العمرية الملتحقين بهذه المدرسة بصرف النظر عن المستوى، بما في ذلك التعليم الابتدائي،

المستوى الأدنى مباشرة. هذا التباين غير مبرر. وينبغي النظر في تعديل تعريف صافي نسبة الالتحاق المعدلة للتعليم الابتدائي لتشمل الأطفال في مدارس مرحلة ما قبل الابتدائي، إذا كان فقط بسبب أن احتمال استمرار هؤلاء الأطفال في المدارس الابتدائية كبير جدًا.

وينبغي أن يؤخذ هذا في الاعتبار عند تفسير نسب الالتحاق الصافية المعدلة لـ 91% من التعليم الابتدائي و84% من المراحل الدنيا من التعليم الثانوي في عام 2014.

ويعتبر التحديث الهام لمؤشرات المشاركة هو إضافة نسبة الالتحاق الصافية المعدلة للمرحلة العليا من التعليم الثانوي، والتي بلغت 63% في عام 2014. وقد تراوحت النسبة بين 40% في البلدان ذات الدخل المنخفض إلى 52% في بلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، و77% في الفئة العليا من البلدان ذات الدخل المتوسط و92% في البلدان ذات الدخل المرتفع (**الجدول 10-1**).

وعلى الصعيد العالمي، وفقًا لهذه المؤشرات، كان هناك حوالي 263 مليون طفل غير ملتحقين بالمدرسة – بما في ذلك 61 مليون طفل في سن المرحلة الابتدائية و60 مليون مراهق في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و142 مليون شاب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي. إفريقيا جنوب الصحراء هي المنطقة التي بها أكبر نسبة من الأطفال خارج المدرسة (31 مليون نسمة، بنسبة 52% من المجموع) والمراهقين خارج المدرسة (24 مليون نسمة، بنسبة 39%). جنوب آسيا هي المنطقة التي بها أكبر نسبة من الشباب خارج المدرسة في عمر المرحلة العليا من التعليم الثانوي (69 مليون نسمة، بنسبة 48%).

> في عام 2014، كان هناك 263 مليون طفل ومراهق وشاب لم يلتحقوا بالمدرسة في جميع أنحاء العالم

التفاوت بين الجنسين يوجد بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية: حيث بلغت نسبة الأطفال خارج المدرسة 9.7% من الفتيات، و8.1% من الفتيان. وتبلغ الفجوة أقصاها في غرب آسيا (6.5% نقاط مئوية). بينما لا توجد فجوة بين الجنسين بصفة عامة بين المراهقين في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والشباب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي، فإنه يوجد تفاوت في المشاركة في الأقاليم الفردية. بين الشباب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي، هناك فجوة بنسبة 7 نقاط مئوية على حساب الإناث في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولكن هناك فجوة بنسبة 8 نقاط مئوية على حساب الذكور في شرق آسيا.

نتيجة الفروق الكبيرة بين حجم السكان، فإن الدول ذات العدد الأعلى في الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدرسة، نادرًا ما تكون هي الدول ذات النسب الأعلى لغير الملتحقين بالمدرسة (**الجدول 12-2**). على سبيل المثال، الهند قد حققت التحاق بالتعليم الابتدائي للجميع بنسبة التحاق صافية معدلة تبلغ 98%، ولكنها حققت ثاني أعلى عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة بين الدول المسجل بياناتها.

بالنسبة للعديد من الدول، هناك نقص في البيانات وقد تُفتَرَض لكي تتيح تقدير الأرقام الإقليمية والعالمية. وتشمل الأمثلة على حالة الأطفال خارج المدرسة في سن المرحلة الابتدائية أفغانستان وجمهورية الكونغو الديمقراطية ونيجيريا، والتي قد تكون قريبة من قمة القائمة من نواحٍ أخرى.

الجدول 10-1:
مؤشرات المشاركة في التعليم الابتدائي والثانوي، 2014

	نسبة الالتحاق الصافية المعدلة (%)			غير الملتحقين بالمدرسة (بالملايين)		
	ابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	سن الأطفال في المرحلة الابتدائية	سن المراهقين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	سن الشباب في المرحلة العليا من التعليم الثانوي
العالم	91	84	63	60.9	60.2	141.8
الدخل المنخفض	81	65	40	18.9	16.8	23.2
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	90	80	52	30.9	34.9	91.7
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	95	93	77	8.3	7.2	22.9
الدخل المرتفع	97	98	92	2.8	1.3	4.0
القوقاز وآسيا الوسطى	94	96	84	0.3	0.3	0.6
شرق وجنوب شرق آسيا	96	91	77	6.2	8.2	19.5
أوروبا وأمريكا الشمالية	97	98	92	2.2	1.0	3.2
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	94	92	76	3.6	2.8	7.5
شمال إفريقيا وغرب آسيا	89	86	67	5.5	3.6	8.5
منطقة المحيط الهادئ	94	98	66	0.2	0.0	0.5
جنوب آسيا	94	80	50	11.4	20.7	68.7
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	80	66	43	31.4	23.6	33.1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 10-2:
الدول صاحبة أكبر أعداد ونسب من غير الملتحقين بالمدرسة، عام 2014 أو أحدث عام متاح

نسبة عير الملتحقين بالمدرسة (%)			غير الملتحقين بالمدرسة (بالملايين)		
سن المرحلة الابتدائية	سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي	سن الأطفال في المرحلة الابتدائية	سن المراهقين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	سن الشباب في المرحلة العليا من التعليم الثانوي
ليبريا 62	النيجر 70	النيجر 89	باكستان 5.6	الهند 11.1	الهند 46.8
إريتريا 59	إريتريا 62	جمهورية إفريقيا الوسطى 84	الهند 2.9	باكستان 5.5	باكستان 10.4
السودان 45	جمهورية أفريقيا الوسطى 55	بوركينا فاسو 77	السودان 2.7	إثيوبيا 3.6	إندونيسيا 4.0
جيبوتي 43	غينيا 52	موريتانيا 73	إثيوبيا 2.1	إندونيسيا 1.9	المكسيك 3.0
تعادل غينيا 42	باكستان 48	موزمبيق 71	إندونيسيا 2.0	ميانمار 1.9	البرازيل 1.8

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ارتفعت نسبة الأطفال خارج المدرسة الذين يعيشون في البلدان المتأثرة بالنزاعات من 29% في عام 2000 إلى 35% في عام 2014 (21.5 مليون طفل)؛ وبين الفتيات، كانت النسبة 37%. وفي شمال إفريقيا وغرب آسيا، ارتفعت النسبة من 63% في 2000 إلى 91% في عام 2014. وعلى الصعيد العالمي ارتفعت نسبة المراهقين خارج المدرسة الذين يعيشون في البلدان المتأثرة بالنزاعات أيضًا من 21% إلى 25% خلال نفس الفترة.

كما ذكر أعلاه، لابد من توخي الحذر عند تفسير نسبة المراهقين والشباب في المدرسة. في موزمبيق، 71% من المراهقين الملتحقين بالمدرسة تم قيدهم في المرحلة الابتدائية في عام 2014. والنسبة العالية من الطلبة في مرحلة تعليمية أقل من المرحلة المتوقعة لسنهم هي مدعاة للاهتمام. وأحد العوامل الهامة التي ترتبط بترك المدرسة، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، هو الطلاب الذين تجاوزوا السن المقررة - بوجه عام يرجع إلى مزيج من تأخر الالتحاق بالمدرسة والرسوب.

وكانت الحصة العالمية من الراسبين في التعليم الابتدائي 3.8% في عام 2014، ولكن تراوحت الأرقام الإقليمية من 0.1% في القوقاز وآسيا الوسطى إلى 5.9% في شمال أفريقيا وغرب آسيا و 8.3% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وكانت حصة الراسبين في المرحلة الثانوية 3.9%، مع ارتفاع الأرقام إلى 8.9% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي و 12.1% في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وهناك بيانات إدارية متوفرة عن النسبة المئوية للطلاب الذين تجاوزوا السن المقررة - على الأقل بسنتين أكبر من السن الرسمي لصفهم. وعلى الصعيد العالمي، هناك 4% من المرحلة الابتدائية و 10% من طلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي تجاوزوا السن المقررة وفقًا لبيانات معهد اليونسكو للإحصاء. ولكن في الـ10 بلدان الأكثر معاناة من المشكلة، جميعهم في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أكثر من 35% من طلاب المدارس الابتدائية تجاوزوا السن المقررة.

يشير تحليل بيانات الاستقصاء الأسري لهذا التقرير إلى أن البيانات الإدارية قد تقلل من تقدير نمط تجاوز السن المقررة في التعليم الابتدائي بفرق متوسط لا يقل عن 7 نقاط مئوية في عينة مكونة من 22 بلدًا من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط.

> البلدان ذات النسب العشرة الأعلى لطلاب المرحلة الابتدائية المتجاوزين للسن المقررة جميعهم في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبهم أكثر من 35% من الطلاب المتجاوزين للسن المقررة

وفي بعض البلدان، الفجوة كبيرة للغاية. وفي سيراليون، كانت نسبة الطلاب الذين تجاوزوا السن المقررة 36%، وفقا للاستقصاء الديموغرافي والصحي لعام 2013 (DHS)، ولكن النسبة كانت 14% فقط وفقًا لمعهد اليونسكو للإحصاء.

تساعد بيانات الاستقصاء الأسري على توضيح سبب أهمية رصد المواظبة على الدراسة للطلاب المتجاوزين السن المقررة، لا سيما بين الفتيات. ونسبة الطلاب المتجاوزين للسن المقررة مرتفعة بالفعل من الصف الأول ولكنها تزيد عادةً مع رسوب الطلاب وتراجعهم إلى حدود أبعد. ومع ذلك، في غانا، كانت نسبة الذين تجاوزوا السن من الفتيات 57% بين طالبات الصف الخامس ولكنها بلغت 50% بين طالبات الصف الثامن. وفي مالاوي، كانت النسبة 51% في الصف السادس ولكنها بلغت 34% في الصف الثامن، في حين بقيت نسبة الذين تجاوزوا السن من الأولاد على حالها. وحيث إنه نادرًا ما يتخطى الطلاب الصفوف، فهذا يشير إلى أن أولئك الذين تجاوزوا السن المقررة هم أكثر عرضة للتسرب من التعليم (**الشكل 10-3** أ)

تشير الاستقصاءات الأسرية أيضًا إلى أن الالتحاق المتأخر بالمدرسة أكثر شيوعًا بين الأطفال من الأسر الفقيرة. ففي هاييتي، التحق 36% من الطلاب الأكثر فقرًا الذين بلغت نسبتهم 60%، ولكن 21% من الطلاب الأكثر ثراء الذين بلغت نسبتهم 40%، التحقوا بالمدرسة الابتدائية متأخرين عامين على الأقل عن سن القبول الرسمي في عام 2012. وقد تضاعفت الفجوة تقريبًا عند الصف 4، حيث كانت النسبة 75% من الطلاب الأكثر فقرًا متجاوزين للسن المقررة، مما يدل على أنهم كانوا أكثر عرضة للرسوب في المدرسة والتراجع إلى الخلف. في هاييتي، وكذلك في سوازيلاند، نجد أن نسبة الطلاب المتجاوزين للسن بين الطلاب الأكثر فقرًا توقفت عن الارتفاع بعد الصف الخامس مما يدل على أنهم أكثر عرضة لترك المدرسة (**الشكل 10-3ب**).

الشكل 10-3:

المواظبة على الدراسة للمتجاوزين السن تؤثر بصفة خاصة على الفتيات والفقراء في بعض البلدان

ملاحظة: يُعرَّف الأطفال بأنهم متجاوزين للسن إذا كانوا أكبر بعامين على الأقل عن السن الرسمي لصفهم.
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام نتائج المسح الاستقصائي الديمغرافية والصحية (DHS) والمسح الاستقصائي العنقودي متعدد المؤشرات (MICS).

إتمام التعليم

الهدف 4-1 يؤكد على إتمام التعليم الابتدائي والثانوي. لكن لا تتوفر معلومات متسقة عبر الدول بشأن التخرج من مستويات التعليم المختلفة. وتركز البيانات الإدارية على النسبة الإجمالية للقيد في السنة النهائية، أي عدد الطلاب المسجلين في السنة النهائية كنسبة مئوية من عدد الأشخاص في سن التخرج لهذه المرحلة التعليمية.

وعلى الصعيد العالمي، كانت النسبة الإجمالية للقيد في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية 90% في عام 2014. كان هناك انخفاض بنسبة 67% في البلدان ذات الدخل المنخفض، وتزداد النسبة حتى تصل إلى 98% في البلدان ذات الدخل المرتفع. وقد تجاوزت النسبة 90% في جميع المناطق باستثناء إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث بلغت 69%. وكان النسبة الإجمالية للقيد حتى السنة النهائية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 75% على مستوى العالم في عام 2014، وتراوحت بين 38% في البلدان ذات الدخل المنخفض إلى 92% في البلدان ذات الدخل المرتفع. مرة أخرى كانت أقل نسبة 42% في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. لم تسجل بيانات في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. من المهم أن نلاحظ أن النسبة الإجمالية للقيد يمكن أن تتجاوز 100% لأن البسط (طلاب السنة النهائية) والمقام (الأشخاص في سن التخرج) تأتي من مصادر مختلفة، وربما تكون غير متسقة. في الواقع، النسبة تجاوزت 100% في 54 دولة من أصل 157 دولة لديها بيانات في التعليم الابتدائي.

مؤشرات الإتمام بناءً على بيانات الاستقصاء الأسري يمكن أن تساعد في معالجة هذه المسألة. حيث يُسأل الآباء وأولياء الأمور مباشرة عما إذا كان كل طفل قد أكمل مستوى تعليمي معين. وتشير مقارنة البيانات الإدارية وبيانات الاستقصاء من نفس البلد إلى أن النسب الإجمالية للقيد تميل إلى المبالغة في تقدير الإتمام. على سبيل المثال، من بين 80 بلد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، تجاوزت القيمة المتوسطة للنسبة الإجمالية للقيد في السنة النهائية من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي نسبة الإتمام في هذه المرحلة بنسبة 11 نقطة مئوية.

في الفترة من 2008 حتى 2014، كانت نسبة إتمام المرحلة الابتدائية 51% في البلدان ذات الدخل المنخفض، و84% في البلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط و92% في بلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط. كانت هناك فجوات كبيرة بين نسب الأطفال الأكثر فقرًا والأكثر ثراءً: حيث بلغت نسبة الأطفال الذين أتموا المرحلة الابتدائية في الدول ذات الدخل المنخفض 28% للأطفال الأكثر فقرًا ولكنها بلغت 77% للأطفال الأكثر ثراءً. ويستفحل هذا التفاوت عند المقارنة بين الأولاد والفتيات. نسبة إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بين الفتيات الأكثر فقرًا 25% في البلدان ذات الدخل المنخفض (**الجدول 10-3**).

الجدول 10-3:

نسبة الإتمام، حسب مستوى التعليم، ومجموعة الدخل، والجنس، والثروة، في الفترة من 2008 إلى 2014 (%)

	ابتدائي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العليا من التعليم الثانوي		
	الدول ذات الدخل المنخفض	الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط	الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط	الدول ذات الدخل المنخفض	الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط	الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط	الدول ذات الدخل المنخفض	الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط	الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط	الدول ذات الدخل المرتفع
المجموع	51	84	92	27	68	79	14	38	43	84
إناث	49	83	93	24	67	80	12	36	44	87
ذكور	53	84	90	31	70	77	18	40	43	82
الـ20% الأكثر فقراً	28	69	86	10	50	63	2	20	27	76
إناث	25	67	87	7	47	65	1	17	29	79
ذكور	30	71	85	13	52	60	4	23	23	75
الـ20% الأكثر ثراءً	77	95	96	52	88	87	34	66	60	93
إناث	75	96	95	48	88	91	30	67	60	95
ذكور	79	95	96	58	88	84	39	65	60	91

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام الاستقصاءات الأسرية.

حيث تبلغ نسبة إتمام المراحل الدنيا من التعليم الثانوي 27% في البلدان ذات الدخل المنخفض، و 68% في البلدان ذات الدخل الأدنى من المتوسط و 79% في البلدان ذات الدخل فوق المتوسط. كما أن نصف المراهقين الأشد فقرًا فقط، و88% من المراهقين الأكثر ثراءً قد أتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في الدول ذات الدخل الأقل من المتوسط.

> على مدار الفترة من 2008 إلى 2014، كانت نسبة إتمام المرحلة الابتدائية 51% في البلدان منخفضة الدخل، و84% في الفئة الدنيا من البلدان متوسطة الدخل، و92% في الفئة العليا من البلدان متوسطة الدخل

تبلغ نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي 14% في البلدان ذات الدخل المنخفض، و38% في البلدان ذات الدخل أقل من المتوسط، و43% في البلدان ذات الدخل فوق المتوسط، و84% في البلدان ذات الدخل المرتفع. كما أن نسبة 20% فقط من الشباب الأكثر فقرًا، و66% من الشباب الأكثر ثراءً قد أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي في البلدان ذات الدخل الأقل من المتوسط. ولم تحقق حتى الشريحة الأكثر ثراءً في البلدان ذات الدخل المرتفع (ونسبتهم 93%) الإتمام الشامل. كما أن هناك 1% فقط من الفتيات الأشد فقراً في البلدان المنخفضة الدخل أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

بالنظر إلى أن الهدف هو إتمام التعليم الابتدائي والثانوي للجميع بحلول عام 2030، يشير الدليل الحالي إلى أن حجم هذا الطموح بعيد المنال. فمن أصل 125 بلداً، نجد أنه في 64 بلدًا فقط نصف الشباب على الأقل أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وفي 15 بلدًا، أقل من نصف الأطفال أتموا المرحلة الابتدائية (**الشكل 10-4**).

باختصار، مازال هناك طريق طويل لنقطعه لكي نضمن أن كل طفل يكمل 12 عامًا من التعليم الابتدائي والثانوي. من أصل 90 بلدًا من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، هناك 10 بلدان فقط قد التحق بها الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 عامًا بالتعليم لمدة لا تقل عن 12 عامًا، في المتوسط. كما نجد أن الشريحة الأكثر ثراء قد حصلت على 12 عامًا على الأقل من التعليم في 36 بلدًا ولكن الشريحة الأكثر فقرًا قد حققت ذلك فقط في كازاخستان وأوكرانيا. وفي أكثر من نصف البلدان، كان متوسط الحصول على التعليم للشريحة الأكثر فقرًا أقل من ست سنوات. ففي نيجيريا، حصل الشباب الأكثر ثراء على التعليم لمدة 12.2 عامًا، بينما الشباب الأكثر فقرًا جصلوا على التعليم فقط لمدة 1.7 عاما في المتوسط. في بوركينا فاسو ومالي والنيجر وجنوب السودان، حصل الشباب الأكثر فقرًا على التعليم لمدة أقل من عام في المتوسط (**الشكل 10-5**).

التعليم الإلزامي والمجاني

ألزم إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، الذي تتبناه أكثر من 180 دولة، الدول بـ "ضمان توفير 12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي المجاني المنصف وعالي الجودة، والممول من المال العام، ومنها تسع سنوات على الأقل إلزامية". وهكذا، يعتبر أحد المؤشرات الموضوعية المقترحة هو عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي (أ) المجانية و(ب) الإلزامية المضمونة بموجب الأطر القانونية. المصدر الرئيسي للمعلومات لهذا المؤشر هو قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، وتُستكمل عند الضرورة بالوثائق الدستورية والتشريعية والسياسية من شبكة يوريديس، والمكتب الدولي للتعليم ووزارات التعليم الوطنية.

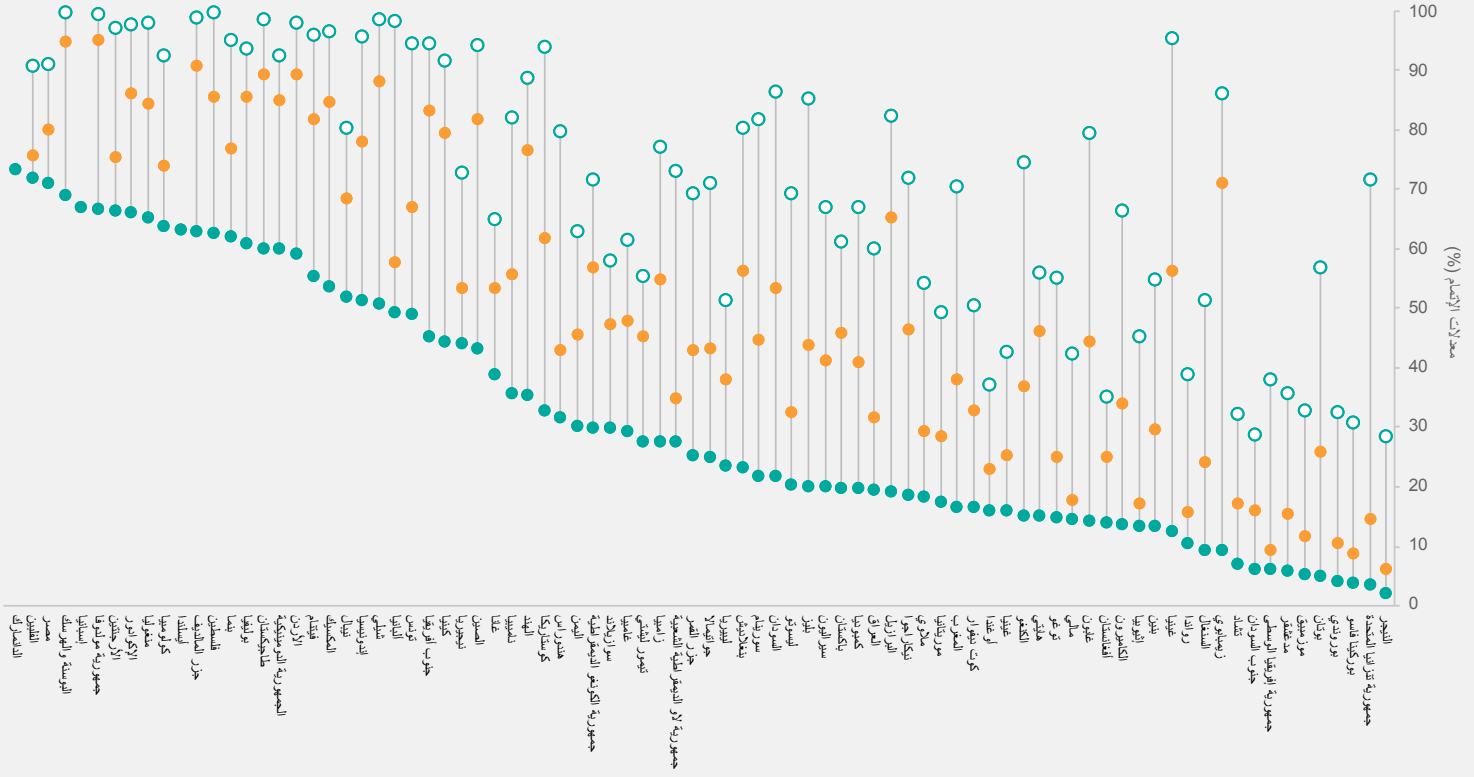
من أصل 191 دولة بها بيانات عن التعليم الإلزامي، هناك 44 دولة (بنسبة 23%) تشترط عدد سنوات أقل من 9 سنوات (**الشكل 10-6**)، والتي تتراوح نسبتها من 52% من البلدان ذات الدخل المنخفض إلى 7% من الدول ذات الدخل المرتفع.

في حين يبلغ متوسط عدد سنوات التعليم الإلزامي 9 سنوات، فإن متوسط عدد السنوات للتعليم المجاني هو 11 عامًا. ومع ذلك، حتى لو تم إلغاء الرسوم، فإن التعليم

الشكل 10-4:

يعتبر إتمام التعليم الثانوي للجميع هدفًا بعيدًا لمعظم الدول

نسبة الإتمام، حسب مستوى التعليم، بلدان محددة، الفترة من 2008 إلى 2014

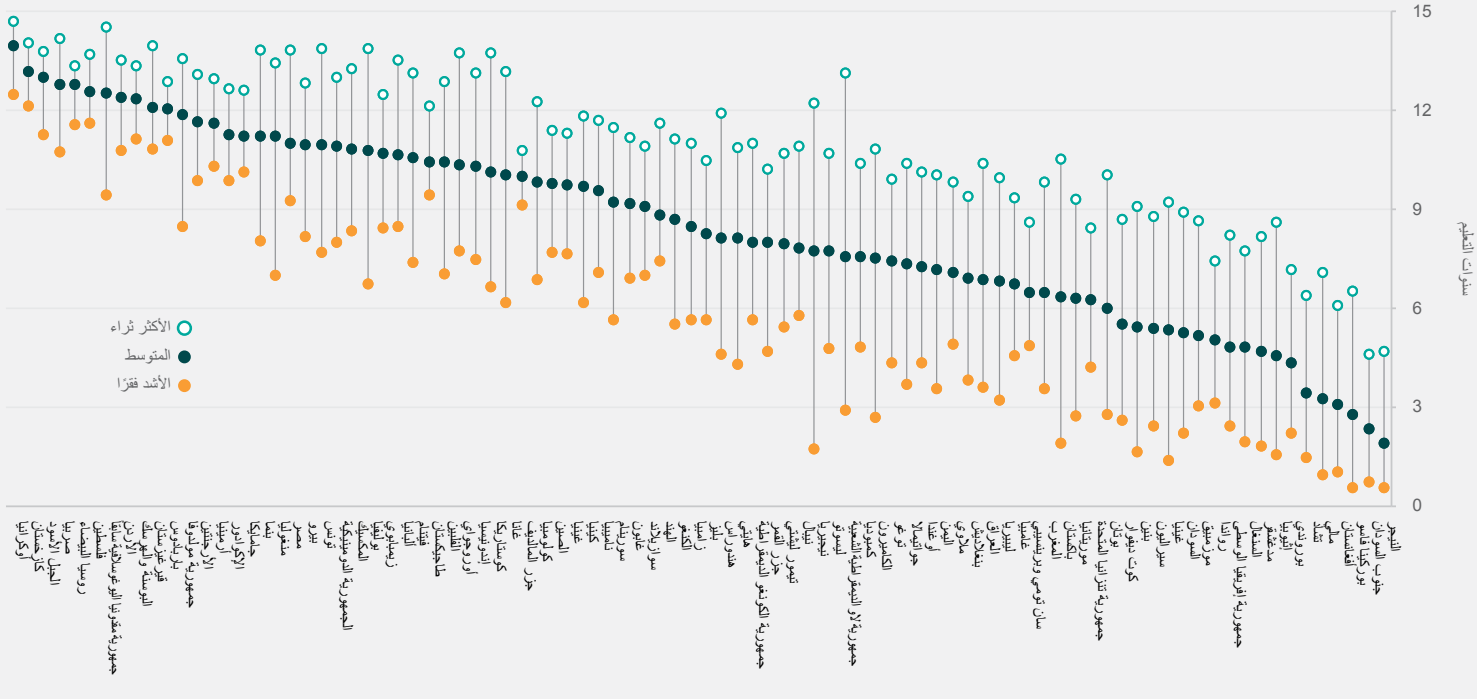


المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام الاستقصاءات الأسرية.

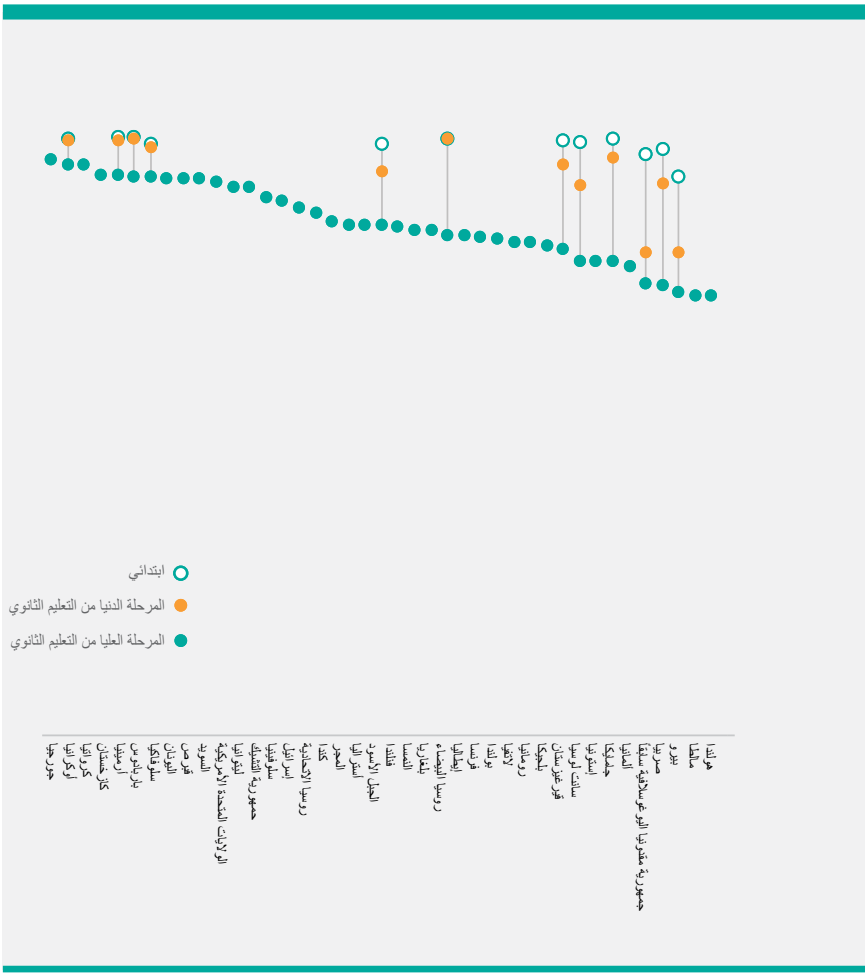
الشكل 10-5:

في 2 فقط من بين 90 بلد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط بهم الشباب الأكثر فقراً قد حصلوا على التعليم لمدة 12 عامًا على الأقل

سنوات التعليم التي تم تحصيلها بين الأشخاص الذين في عمر من 20 إلى 24 عامًا، حسب الثروة، بلدن محددة، في الفترة من 2008 إلى 2014



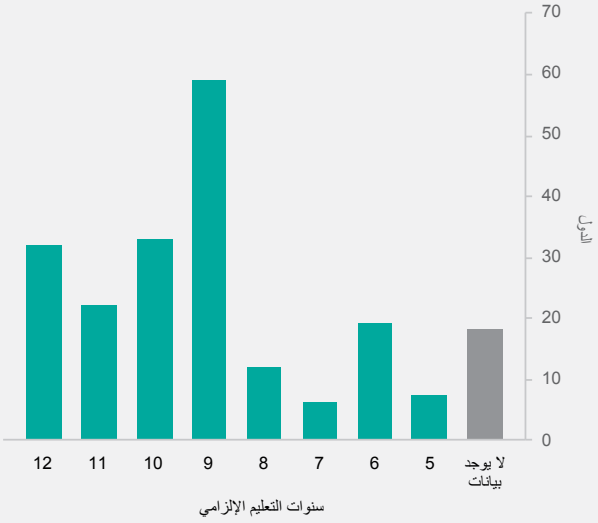
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام الاستقصاءات الأسرية.



الشكل 10-6:

في ربع الدول تقريبًا، التعليم إلزامي لمدة تقل عن تسع سنوات.

عدد الدول حسب عدد سنوات التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية والثانوية، 2014



المصدر: بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ شبكة Eurydice؛ مكتب التربية الدولي لليونسكو؛ وزارات التعليم الوطنية.

ليس مجانيًا عندما تمثل التكاليف ذات الصلة عبئا على كاهل الأسر. سوف تكون الحسابات الوطنية للتعليم، والتي تتناول الحصة التي تتحملها الأسر من إجمالي الإنفاق على التعليم، مؤشرًا قويًا على مدى مجانية التعليم (انظر الفصل 20).

يهدد النمو في توفير التعليم الخاص في بعض البلدان الالتزامات الوطنية بتوفير التعليم المجاني. وكانت حصة المؤسسات الخاصة في مجموع الملتحقين بالتعليم 13% في التعليم الابتدائي في عام 2014، بعد أن كانت النسبة 10% فقط في عام 2000. وتتراوح النسبة عبر المناطق، من 1% في القوقاز وآسيا الوسطى إلى 19% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. وفي المرحلة الثانوية، زادت الحصة من 19% في عام 2000 إلى 25% في عام 2014، حيث تتراوح نسبتها من 3% في القوقاز وآسيا الوسطى إلى 28% في جنوب شرق آسيا و 47% في جنوب آسيا. وهناك فروق واضحة داخل المناطق. ففي أمريكا اللاتينية، تضاعفت حصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي الخاص من 13% إلى 27% في بيرو ولكنها كانت ثابتة عند حوالي 8% في المكسيك. بينما المعلومات ناقصة بالنسبة للعديد من البلدان، لا يتم تناول جميع أشكال التعليم الخاص بشكل منهجي. لا يتوفر متوسط إقليمي لحصة المؤسسات الخاصة في التعليم الابتدائي في جنوب آسيا، حيث من المعروف أن الخصخصة تمثل أعلى من المتوسط العالمي، كما هو موضح أدناه.

الاستقصاءات الأسرية هي مصدر للبيانات التكميلية. فوفقًا لاستطلاعات الفترة من 2008 إلى 2011، التحق حوالي 27% من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية بالمدارس الخاصة في جنوب آسيا، تتقدمهم الهند حيث التحق 26% من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية بالمدارس الخاصة في عام 2010/2009. وفي نيبال، التحق 18% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من 6- 10 سنوات بالمدرسة الخاصة في عام 2010/2009. وتراوحت النسبة من 5% بين الخمس الأشد فقرًا من السكان إلى 56% بين السكان الأكثر ثراء (داهال ونجوين، 2014).

يشير تحليل مماثل أجري على 16 بلدًا من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أن البيانات الإدارية تميل إلى التقليل من نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة، بصفة خاصة في البلدان التي يتوسع فيها القطاع الخاص وبعض المدارس تعمل بدون اعتراف رسمي (وودون، 2004). في نيجيريا، شكلت المدارس الخاصة 5% من نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي في عام 2005 و 8% في عام 2010، وفقا لمعهد اليونسكو للإحصاء. ورغم ذلك تشير بيانات الاستقصاء إلى أن الحصة بلغت بالفعل 13% عام 2004 ووصلت إلى 24% بحلول عام 2015 Nigeria NPC and ORC) (Macro, 2004; Nigeria NPC and RTI International, 2016).

وينبغي القول إنه إذا كان الهدف الرئيسي هو رصد إلى أي مدى الزيادة في التعليم الخاص تهدد الوفاء بالحق في التعليم، فليست كل المدارس الخاصة تشكل مثل هذا التهديد. على سبيل المثال، في بنغلاديش، حيث كانت حصة التعليم الخاص 55% في عام 2010 بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 11 إلى 15 عامًا و80% بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 إلى 18 (داهال ونجوين، 2014)، فإن الغالبية العظمى من المدارس الخاصة تتلقى مساعدات حكومية وتفرض رسومًا على نفس المستوى المنخفض مثل المدارس العامة.

في حين أن التعريف الشائع للمدارس الخاصة لا يزال محيرًا، نجد أن هناك مزيد من التساؤلات ينبغي أن تضاف إلى الاستقصاءات حول نوع المدرسة التي يتم الالتحاق بها لسد النقص في البيانات ورصد الاتجاهات العالمية.

جودة التعليم

إن التركيز على النوعية الجيدة يساعد في البناء على التزامات السياسة السابقة ويعمل على توسيعها من خلال مجتمع التعليم العالمي. يتم ذكر جودة التعليم بشكل واضح في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والأهداف 4.1–4.3. إن التركيز على مخرجات التعلّم، التي تُعد البُعد الرئيسي للجودة، يؤدي إلى تحقيق الكثير من جدول أعمال 2030. يرتبط الهدفين 4.أ و4.ج بالجوانب الرئيسية للجودة: وهي بيئات التعلّم والمعلمين.

ومع ذلك، تُعد مراقبة الجودة عبر البلدان أمر محدود. يتم فهم الجودة وتعريفها بطرق مختلفة حول العالم. وباستثناء مؤشرات نتائج التعلّم، وبعض المؤشرات المرتبطة بالإنصاف والشمول، يوفر إطار عمل المراقبة الخاص بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة أساسًا ضعيفًا لجودة المراقبة. يقدم هذا القسم إطارًا إرشاديًا للجودة لتحفيز المناقشات وتوجيهها (**المربع 10-1**).

ينبغي ألا يتساوى التعليم ذو الجودة الجيدة، أو يقل عن، مخرجات التعلّم. لتسهيل مناقشة أوسع للجودة ضمن الهدف 4-1، تم تحديد اثنين من المدخلات والعمليات ذات الصلة بالفصول الدراسية. أولاً، بالرغم من أهمية الكتب المدرسية وقراءة الكتب للتعلّم، إلا أن المعلومات الخاصة بتوافرها ليست مكتملة. ثانيًا، في حين أن

المربع 10-1

رصد الجودة في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

يُذكر مفهوم الجودة بشكل واضح في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والأهداف الثلاثة الأولى للتعليم، ويذكر ضمنيًا بقوة في الأهداف السبعة المتبقية - على سبيل المثال، السعي نحو تحقيق العدالة؛ ضمان بيئة تعليمية آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعالة؛ ونشر المعلمين المؤهلين كلها علامات للتعليم الجيد.

كان إطار العمل لفهم نوعية التعليم المقترح في *تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع* لعام 2005 هو المرجع القياسي على مدار العقد الماضي. مع نظم التعليم المضافة كبعدًا متميزًا، ومنفصلة عن السياق الاقتصادي والسياسي والاجتماعي العام، يساعد هذا الإطار الجديد (**الجدول 10-4**) على تنظيم عرض المقاطع التي تناقش نوعية في هذا التقرير.

الجدول 10-4:
إطار العمل لجودة التعليم

المتعلمين

مثلا: الصحة والتغذية، ومشاركة أولياء الأمور، والبيئات المنزلية المحفزة، والعلاقات الداعمة وجدانيًا، والقدرات والصفات، والعوائق التي تحول دون التعلم، والفقر، واللغة في المنزل.

النظم

مثلا: التمويل والتخطيط والرصد، والمناهج الدراسية واللغة، والمعايير والمساءلة، والتوظيف والحوافز، والتطوير المهني، والصلات مع القطاعات الأخرى، والصلات عبر طبقات الحكومة، ووضع السياسات الشاملة

بيئات المدرسة وقاعات الدرس

المدرسين وعملية التدريس

مثلا: التحفيز، والإعداد بشكل جيد، والانتباه إلى التنوع، والتفاعلات، واللغة، والتربية، ووقت المهمات، والتقييم للتعلم، واستراتيجيات التدريس المختلفة.

القيادة المدرسية والحكم

مثلا: وضع التوقعات، والتركيز على التعلم، وتعزيز التعاون.

الهياكل ومدخلات المواد

مثلا: مواد التعليم والتعلم، والتكنولوجيا، والمرافق، والمياه والنظافة الصحية.

النتائج

للمتعلمين

في التعليم ما قبل الابتدائي
مثلا: الاستعداد للمدرسة، والوظيفة التنفيذية، والتنمية الاجتماعية الوجدانية والحركية، والمهارات ما قبل المرحلة الأكاديمية.

في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي
مثلا: التحصيل العلمي، ومهارات التفكير النقدي، والمهارات التعاونية، والقيم والمواقف (بما في ذلك الفهم الأفضل للعالم).

للمجتمع

مثلا: السلوكيات المرتبطة بالتنمية المستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؛ وثقافة السلام واللاعنف؛ والمواطنة العالمية؛ والتنوع الثقافي.

سياق
الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية

المصدر: اليونسكو (2004).

رصد التربية عبر البلدان مشروع كبير ولا يُمكن أن يتحقق بشكل صحيح من خلال الدراسات الكمية، تتوفر الأدوات لملاحظة الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية وينبغي أن يكون لها المزيد من الاستخدام.

المدخلات: توافر الكتب المدرسية وكتب القراءة

يُعد الوصول إلى الكتب المدرسية وأدلة التدريس وكتب القراءة ذات أهمية خاصة للتعلّم في إطار قلة الموارد وانخفاض الطباعة. ولكن بيانات المقارنة على توافرها قليلة وغير منتظمة. منذ عام 2008، عمل معهد اليونسكو للإحصاء على جمع بيانات حول الكتب المدرسية بناء على تقارير وزارة التعليم في 45 بلدًا في قارة إفريقيا. يُمكن استخدام هذه البيانات لمؤشرات مثل نسب الكتاب المدرسي إلى عدد التلميذ حسب مستوى الصف (1 إلى 7) والموضوع (الرياضيات والقراءة).

بعض الدول لديها نظم المعلومات الإدارية المحوسبة المتطورة لتصميم المواد التعليمية وتطويرها بدعم من الجهات المانحة، التي تسمح للمسؤولين بتلقي التحديثات في الوقت الحقيقي. قدمت كلاً من ناميبيا ورواندا نظم إدارة سلسلة التوريد على الإنترنت التي تعمل على تمكين المدارس من طلب الكتب التي يريدونها من الناشرين، وتمكين الحكومة من رصد ما إذا كانت الكتب قد تم تسليمها أم لا (قراءة، 2016).

يُمكن أيضًا للآليات الأقل تطورًا أن تكون موفرة للمعلومات. كجزء من تعداد المدارس الابتدائية، تجمع بنغلاديش معلومات حول توقيت التسليم، باعتباره جانبًا من جوانب التوافر. ففي عام 2013، تلقى ما يقرب من 100% من المدارس كتبهم المدرسية خلال الشهر الأول من العام الدراسي. لقد كان هذا تحسنًا كبيرًا مقارنة بعام 2010، عندما كان الثلث فقط من المدارس قد تلقت كتبها الدراسية في تلك الفترة (مديرية بنغلاديش للتعليم الابتدائي، 2014).

حتى عندما يكون لدى الحكومات بيانات جيدة حول المدارس والطلاب وتقوم بجلب العدد الصحيح من الكتب، قد لا يكون لدى هيئات التعليم المحلية أماكن التخزين والتوزيع أو في بعض الحالات، تمويل التسليم (قراءة، 2015). وجدت دراسة حول مواد التعليم والتعلم في غانا أن 57% من مخزون كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة 3 المتوقع تسليمها إلى المناطق لا يُمكن حسابه (قراءة، 2016).

> "توصلت دراسة حول مواد التعلم والتدريس في غانا إلى أن 57% من مخزون كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة 3 المتوقع تسليمها إلى المناطق لا يُمكن احتسابه"

وفي بعض البلدان، عندما تصل الكتب المدرسية إلى المدارس، فإن عدم التيقن من الإمدادات المستقبلية يعني قيامهم بالاحتفاظ بها وتخزينها خوفًا من الضرر أو الفقدان. فمعدلات التلف أو الفقدان مقدرة بأقل من حقيقتها. زادت إثيوبيا من عمليات الطباعة بنسبة 8% لتعويض ذلك (قراءة، 2016). يُعتقد أن الفساد في المشتريات العامة وإعادة بيع الكتب من أجل الربح الشخصي شائعًا ومنتشرًا في العديد من البلدان (منظمة الشفافية الدولية، 2013).

في هذا السياق، يكون للزيارات المدرسية وملاحظات داخل قاعة الدرس ميزة واضحة. حيث يُمكنها أن تتحقق أو تشكك في دقة البيانات الرسمية. على سبيل المثال، سجل معهد اليونسكو للإحصاء أن متوسط عدد كتب الرياضيات لطالب الصف 2 في بوروندي كان 1.5 كتاب في عام 2014. ومع ذلك، يُظهر دليل من استقصاء إنجاز التعلم PASEC لعام 2014 أن توافر الكتب الدراسية هذا مبالغ في تقديره، حيث يوجد فقط 18% من الطلاب قد حصلوا على كتب الرياضيات بينما 31% قاموا بمشاركتها مع طالب آخر و51% مع طالبين أو أكثر (**الشكل 10-7**). فقد تبين في تشاد أن 90% من التلاميذ في الصفين الثاني والسادس يتشاركون في كتب القراءة والحساب مع تلميذين على الأقل.

يحتاج نظام الرصد الفعال إلى عمل تقرير حول توافر الكتب المدرسية حسب الصف، والموضوع ونوع المدرسة واللغة، ولكن ذلك سيكون معقدًا. تُعد البيانات حول اللغات

الشكل 10-7:

في بعض بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، هناك عدد قليل من طلاب المدارس الابتدائية لديهم نسخ شخصية من الكتب المدرسية

عدد التلاميذ لكل كتاب مدرسي، بلدان محددة، 2014

المصدر: PASEC (2015).

المستخدمة قليلة وبيانات الكتب المدرسية أقل (قراءة، 2016) (راجع الفصل 14). وافقت أوغندا على 12 لغة للصفوف الابتدائية الأولى.

في بلدان آسيا الوسطى المتنوعة لغويًا، هناك العديد من اللغات التي يتم تدريسها في المرحلتين الابتدائية والثانوية. أوزبكستان بها سبع لغات، وقيرغيزستان بها أربع. وعندما كانت هذه الدول جزءًا من الاتحاد السوفيتي، كان لديها منهج وبنية تعليمية مشتركين. كان بإمكان أوزبكستان استيراد الكتب القرغيزية بثمن بخس من قيرغيزستان لأنها كانت متطابقة من حيث المضمون والعرض والإنتاج مع الكتب المدرسية الأوزبكية. لكن عندما تباعدت المناهج بعد الاستقلال، كل على كل بلد إنتاج كتبه الخاصة به. والبلدان التي تعاني بالفعل من التكلفة تركز على اللغة الوطنية بالإضافة إلى الروسية. لذا فهناك نقص حاد في الكتب المدرسية للغات الأقليات عالية التكلفة. في قيرغيزستان، كان توافر الكتب المدرسية في عام 2014 أقل من 40% لقيرغيزستان وروسيا، وحتى أقل من ذلك لأوزبيكستان وطاجيكستان - التي كانت جودتها، مع تجاهل بُعد التوافر، سيئة بسبب عدم وجود المترجمين المؤهلين (قراءة، 2016).

وبعيدًا عن الكتب المدرسية، يُعد توافر كتب القراءة أمر حيوي لتعزيز بيئة محو الأمية، وخاصة بالنسبة للأطفال الفقراء الذين لا يُمكنهم الحصول على الكتب في المنزل (انظر الفصل 11). في منطقة بوريرا بروندا، توصل استقصاء خط أساسي للمدارس الابتدائية إلى أنه يوجد ما متوسطه 3.3 من كتب القصص بكل مدرسة، ولا يوجد أي شيء فيما يقرب على نصف المدارس (أنقذوا الأطفال، 2013).

في العديد من البلدان متعددة اللغات، هناك القليل، إن وُجد، من كتب القراءة متوفرة للأطفال الذين يتحدثون اللغات. بالتزامن مع جهود الوكالة الأمريكية للتنمية لإنشاء صندوق للكتاب العالمي، تم إعداد مخزون من مواد القراءة لعدد 11 من البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، مع التركيز على اللغات الأقل استخدامًا. تم جمع أكثر من 5900 موضوعًا بـ 262 لغة. توضح البيانات نقصًا بجميع اللغات الأفريقية وشبه غياب الكتب في العديد من اللغات الرئيسية. في نيجيريا، تم العثور على مواد قراءة لعدد 9 من لغات البلد التي تبلغ 520، وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، 3 من 125 (شركاء IE وR4D، 2015).

العمليات: الملاحظات داخل قاعة الدرس للممارسات التعليمية الفعالة

تشير الدراسات على تأثير الممارسات التعليمية الجيدة على المخرجات التعليمية في البلدان ذات الدخل المرتفع إلى أن المعلمين الذين يعملون على تحسين التعلم "يبنون علاقات مع طلابهم ... يساعدون الطلاب في أن يكون لديهم إستراتيجيات أو عمليات متنوعة وأفضل لتعلم الموضوع ... وأظهروا استعدادهم لشرح المواد ومساعدة الطلاب في عملهم" (هاتي، 2009، ص 108). يعمل المعلمون أيضًا على تحسين التعلم عندما يضعون توقعات عالية للطلاب، حيث لا تمييز بينهم، ويطلبون منهم أن يتعلموا من بعضهم البعض ويقدموا الملاحظات.

هناك نتائج مماثلة آخذة في الظهور من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. في المناطق الريفية في الهند، يقوم المعلمون بطرح الأسئلة مستخدمين الأمثلة المحلية لشرح الدروس ويجعلون الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة مرتبطة بشكل إيجابي بدرجات الاختبار في الصفين الثاني والرابع (بانيرجي وآخرون، 2013). حددت الدراسات التي أُجريت في جنوب أفريقيا التركيز على قراءة وكتابة النص وتعديل وتيرة قدرة التلميذ كعنصر حاسم للتعلم، رغم أن معظم الفصول الدراسية تفتقر إلى هذه العوامل (هودلي، 2012).

ركزت مراجعة منهجية لعدد 54 دراسة تجريبية على المجموعات والعمل الزوجي وطرح الأسئلة على الطالب واستخدام اللغات المحلية والتخطيط والتنوع في تسلسل الدرس واستخدام العديد من مواد التعلم كاستراتيجيات تربوية فعالة. وزعمت أن "تصاميم البحوث المستقبلية يمكن أن تعمل بشكل مثمر على دمج الدراسات الكمية مع الكيفية، على سبيل المثال مع كل من خط الأساس والاختبارات البعدية لقياس مستوى تحصيل الطالب نتيجة للتدخل أو الإصلاح ومراقبة الفصول الدراسية بطريقة منهجية ومنظمة" (يستبروك وآخرون، 2013، ص. 65).

تجرى ملاحظات داخل قاعة الدرس بشكل روتيني للإبلاغ عن تعليم المعلمين والتطوير المهني وتقييم التدخلات. هل يُمكن استخدامها أيضًا للمراقبة؟ إذا كان الأمر كذلك، فما حجم الذي تم إنجازه وما القضايا المنهجية التي أثيرت؟ تم استخدام هذه الدراسات حتى الآن لقياس مدى توافر مواد التعليم والتعلم (انظر القسم السابق)، وتقييم الوقت التعليمي واستخدامه في الدروس، والتأكد من استخدام أساليب التدريس الفعالة (**المربع 10-2**).

وقد بينت دراسة استقصائية شملت 15000 قاعة درس في البرازيل وبيرو وجامايكا وكولومبيا وهندوراس، أن المعلمين أمضوا 60% و65% من وقتهم في التدريس الأكاديمي، أي أقل بكثير من النسبة الموصى بها والبالغة 85%. حتى في أثناء التعليم، تم إشراك الفصل بأكمله فقط ثلث الوقت. في المقاطعة الاتحادية، بالمكسيك، قضى المعلمون ما يقرب من 40% من وقتهم في إدارة الفصول الدراسية (برونز ولوكي، 2014).

المربع 10-2

جمع بيانات مراقبة الفصول الدراسية القابلة للمقارنة في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

يهدف برنامج مؤشرات تقديم الخدمة إلى وضع نهج موحد لقياس جودة الخدمات الصحية والتعليمية في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. تم إطلاقه في عام 2010 كشراكة بين البنك الدولي والاتحاد الإفريقي للبحوث الاقتصادية والبنك الإفريقي للتنمية، بتمويل رئيسي من مؤسسة هيوليت. أجريت دراسات استقصائية على الصعيد الوطني للمدارس الابتدائية، عادة بين 200 و400 مدرسة لكل بلد، في كينيا وموزمبيق ونيجيريا والسنغال وتوجو وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة (دورتين)، وتحت المعالجة في جمهورية الكونغو الديمقراطية ومدغشقر والنيجر.

كما في دراسات أخرى، كانت نسبة غياب المدرسين، الذي يجمع بين الغياب عن المدرسة مع غياب من الفصول الدراسية أثناء الوجود في المدرسة، عادة بين 40% و 50%. وكانت النسبة أكبر من 55% في موزمبيق، حيث إذا أخذ الوقت الضائع أثناء الدرس في الحسبان أيضًا، كان الوقت الذي مارسه الطفل العادي فقط 1 ساعة و40 دقيقة من الوقت الفعلي للتدريس اليومي. تدعو هذه البيانات إلى الانتباه إلى الحكم والإدارة والرقابة.

تناولت الملاحظات داخل قاعة الدرس أيضًا طبيعة التفاعلات. في مختلف البلدان، أنفقت نسبة حوالي 30% من الوقت المخصص للتعليم والتعلم في التفاعل مع الطلاب (سواء كمجموعة واحدة، أو عدة مجموعات صغيرة أو بشكل فردي)؛ وأنفقت نسبة 30% أخرى إما في الكتابة على السبورة أو القراءة وإلقاء المحاضرات للطلاب (نشاط يرتبط سلبيًا بنتائج التعلم)؛ وأنفقت نسبة 22% من وقت الفصل الدراسي في انتظار للطلاب للرد على سؤال أو الاستماع إلى إجابات الطلاب. وخصصت نسبة 6% للاختبار.

طُلب من المراقبين تحديد ما إذا كانت أنواع معينة من ممارسات المعلمين قد انتشرت أثناء الدرس. بينما قدم 84% من المعلمين الدرس، هناك 43% فقط منهم لخصوا الدرس عند نهاية الحصة. كانت معظم الأسئلة التي طُرحت تتعلق بالمعلومات المحفوظة. ولوحظ أن 61% فقط من المعلمين قد ابتسموا للتلاميذ و29% منهم قد استخدموا التعزيز السلبي. توفر هذه المعلومات نظرة ثاقبة حول كيف يمكن لتدريب المعلمين التربوي أن يركز بقوة أكبر على الممارسات المرتبطة بالتعلم بشكل أفضل.

يوضح تحليل إضافي للبيانات من كينيا وموزامبيق ونيجيريا وتوغو وأوغندا أن تأثيرات الفصول الدراسية – وهي مزيج من معرفة المعلم، وتخصيص الوقت والممارسات التعليمية – تفسر ما يقرب من 15% من التباين الكلي في التحصيل العلمي للطلاب، أكثر ثلاث مرات عنها في البلدان ذات الدخل المرتفع. ارتبط التعزيز الإيجابي والتقييم التكويني المتكرر بشدة بالتحصيل العلمي المتزايد للطلاب، بينما كانت إساءة معاملة الطلاب لها تأثير سلبي.

المصدر: فيلمر وآخرون. (2015)؛ فيلمر (2016).

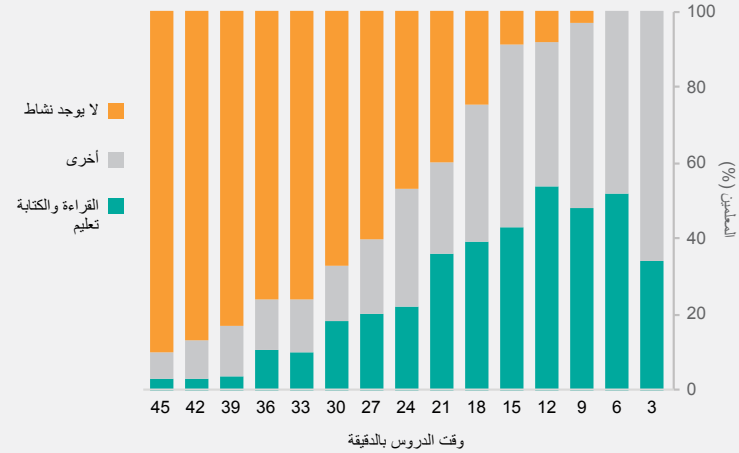
هناك العديد من العوامل تؤثر في الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلم في الصفوف الأولى. في إثيوبيا، وغواتيمالا، وهندوراس، وموزامبيق، ونيبال، وبعد دمج الوقت المهدر بسبب إغلاق المدارس وغياب المدرسين وغياب الطلاب أو عدم قيامهم بالمهام والواجبات الموكلة إليهم، استخدمت المدارس أقل من 50% فقط من الوقت المخصص للتعليم (مور وآخرون، 2012).

ومن بين العوامل الأخرى التي تعمل على الحد من الوقت المخصص للتعليم إضراب المعلمين وتأخر تسجيل الطلاب ونقص الإمدادات في بداية الفصل الدراسي أو إغلاق المدارس قبل الوقت المخطط له. بوضع هذا في الاعتبار، كان الطلاب في المدارس الابتدائية في السنغال يقومون بالمهام في 388 ساعة من أصل 1090 ساعة تعليمية سنوية مقررة، أو 36% من الوقت (نيانج، 2015).

في بوتشي ودول سوكوتو، ونيجيريا، يتم تخصيص ربع الوقت المقرر للصف 2 في التدريس، ويرجع ذلك بشكل جزئي إلى ما يفترض أن يكون درسًا لمحو الأمية لمدة 45 دقيقة وفي الواقع يكون أقصر من ذلك بكثير، ويقوم نصف المعلمين فقط في الفصول الدراسية بتعليم مهارات القراءة والكتابة خلال وقت الدرس (ار تي ار الدولية، 2016b) (**الشكل 10-8**).

لا تسجل الملاحظات داخل قاعة الدرس وقت الحصة فحسب. بل يمكنها أيضًا تسجيل الممارسات التعليمية - وتظهر عادة أن تفاعلات المعلم مع الطالب والطالب مع الطالب

الشكل 10-8:
في شمال نيجيريا، يستخدم ربع الوقت فقط للتعليم
تخصيص وقت درس الهوسا للصف الثاني، ولايات بوتشي وسوكوتو، نيجيريا، 2014



المصدر: (ب 2016) RTI International.

محدودة. في كمبوديا، تم تخصيص جزء صغير جدًا من زمن حصة الرياضيات في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي للقيام بتطبيق العمل الفردي أو الجماعي. هناك فرص محدودة للتفاعل أو التفكير الإبداعي. تم تخصيص حوالي 61% من وقت الحصة لتلقي أشكال مختلفة من التعليم، يُقضى الثلث منها النسخ، وخمس آخر على التسميع، فمعظم مشاركات الطلاب تكون رداً على استفسارات المعلمين (بنفست وآخرون، 2008).

في أوغندا، أظهرت الدراسة التي أجريت على 742 فصلاً دراسيًا في المراحل الدنيا من التعليم الثانوي أن المعلمين يكافحون من أجل التواصل مع تجارب الحياة اليومية للطلاب ومن غير المرجح تقديم انطباعات محددة (سيدمان وآخرون، 2015). في إثيوبيا، قيّمت دراسة من 776 من فصول الرياضيات في المدارس الابتدائية تنفيذ سياسة الحكومة في التحول بعيدًا عن أساليب التعليم المعتمدة على المعلم. كان الهدف الوصول إلى نسبة 30% من وقت الفصل مستغرق في النشاط المتمركز حول الطالب، ولكن تم التوصل فقط إلي 11%، مقارنة 74% من الأنشطة المعتمدة على المعلم و15% من المهمات (فروست وليتل، 2014).

تتوقع أدوات الملاحظة داخل قاعة الدرس من المراقبين استخدام مستويات مختلفة من الحكم الذاتي. تعمل أدوات الاستدلال المنخفضة علي جمع المعلومات عن البيئات، واستخدام الوقت والتفاعل بين المعلم والطلاب دون استخلاص النتائج الفورية. وهي تركز مباشرة على الإجراءات الملاحظة التي يسهل ترميزها باستخدام قوائم المراجعة. يتم إدارة الأدوات من قبل خبراء البحث والرصد والتقييم ومشرفين المنطقة أو المدربين التعليميين لتوفير الملاحظات للمعلمين كجزء من آلية الدعم (آر تي إل الدولية، 2016a).

تُعد أدوات الاستدلال العالية أكثر عامية وانفتاحية. يجب على المراقبين الرجوع إلى رأيهم الشخصي حول ما يحدث في الفصل الدراسي وأن يرمزوا ممارسات المعلم وسلوك الطالب بمزيد من الوضوح. بينما توفر هذه الأدوات المزيد من الأفكار، فهي مكلفة لأنها تتطلب تدريبًا مكثفًا لضمان الموثوقية والاتساق.

تُعد إمكانية استخدام أدوات الملاحظة للمقارنة بين التدريس في الفصل الدراسي عبر البلدان أمر قابل للنقاش. يعتمد السلوك في الفصول الدراسية على عوامل على مستوى النظام، مثل سياسات التعليم الحكومي، والإختلافات بين المنازل، مثل الأوضاع المعيشية للأسر. بالإضافة إلى ذلك، تختلف الممارسات الصفية باختلاف المعتقدات الثقافية والتوقعات. فلا يُمكن لأداة واحدة أن تكون قادرة على تلبية احتياجات جميع البلدان (جوكس وآخرون، 2006).

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه القيود، اتفقت الدراسات التي تم عرضها في كثير من الأحيان على ما يحول دون التعلم في الفصول الدراسية في جميع أنحاء العالم.

إن توافر أدوات للرصد متسقة عمومًا من شأنه أن يلفت انتباه واضعي السياسات إلى مسائل مهمة جدًا فيما يتعلق بالتربية ومناخ قاعة الدرس. ومن المهم مواصلة البحث عن أدوات قابلة للتكيف، وموثوقة، وصالحة، ومجدية من حيث التكلفة، وسهلة الاستخدام على نطاق واسع.

نتائج التعلم

تقيس نظم التعليم بصورة تقليدية ما إذا كان الأطفال يذهبون إلى المدرسة بدلاً من قياس ما إذا كان الطلاب يستفيدون من تجربتهم الدراسية، ناهيك عما يحدث داخل المدارس والفصول الدراسية. وقد تحول التركيز تدريجيًا على مدار السنوات الـ 15 الماضية، مع الزيادة السريعة في استخدام التقييمات التعليمية الوطنية والإقليمية والدولية.

يعكس الهدف 4-1 هذا التحول. فرسالته هي أن إتمام التعليم الابتدائي والثانوي يجب أن يؤدي إلى "نتائج تعلم مجدية وفعالة". ويرحب التقرير العالمي لرصد التعليم بهذا التغير في التركيز. وتحتاج جميع أنظمة التعليم إلى إيجاد وسائل لتحسين مجموعة كبيرة من نتائج التعلم. ويمكن أن تساعد المؤشرات صانعي السياسات على فهم أين ومع من لا يحدث التقدم، وما هي الخطوات اللازمة لتصحيح الوضع. ومع ذلك، تثور أسئلة تتعلق بأي نتائج التعلم تكون "مجدية وفعالة"، وكيف يمكن قياسها، ومدى وكيفية استخدام المعلومات من جانب أولئك الذين يتيحون التعلم.

ويزعم المؤيدون لتحرك سريع نحو قياسات التعلم القابلة للمقارنة عبر البلدان أنهم طال انتظارهم (مجموعة دراسة عن قياس مخرجات التعلم، 2013). لا يتم التعرف بشكل كاف على معاناة ملايين الأطفال، خاصة في البلدان الأكثر فقرًا، الذين لا يتقنون المهارات الأساسية والكفاءات في المدارس الابتدائية، وذلك يهدد فرص تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ولابد من رصد نتائج التعلم بطريقة قابلة للمقارنة دوليًا للحفاظ على المصلحة وحشد الاستجابات لهذه السياسة.

مع التركيز، في نفس الوقت، على مجموعة محدودة نسبيًا من المهارات الأكثر استجابة لمخاطر القياس التي تهمش الموضوعات والمهارات التي تحظى بالأولوية في المناهج الدراسية في كل بلد (ماسكين، 2015). علاوة على ذلك، لا يمكن اختزال نتائج التعلم "المجدية والفعالة" في القراءة والكتابة والمهارات الحسابية. فهي تشمل مجموعات أكبر من المعارف والمواقف والمهارات والتي تستقل قيمتها عن وضع قياسها. نجد أيضا، أن سياقات التعلم متنوعة؛ ويمكن أن تفسد الاختلافات بين الدول إمكانية المقارنة حتى لمجموعة صغيرة من المهارات مثل القراءة والكتابة والحساب (غولدشتاين وتوماس، 2008). وأخيرًا، في حين أن التقييمات على نطاق واسع مفيدة في تتبع الأداء على مستوى النظام، إلا أن الدليل يقتصر على مدى فائدتها في توجيه تدريب المعلمين والممارسات الصفية وتحسين نتائج التعلم مع مرور الوقت (بست وآخرون، 2013).

تمثل وجهات النظر هذه - الحاجة للمقارنة وتحديات ونتائج المقارنة - قضية رئيسية في النقاش العالمي عن التعليم. وهذا يتصل مباشرة بالحاجة إلى تقرير عن المؤشر العالمي للهدف 4-1، أي نسبة من هم في المرحلة المبكرة من التعليم الابتدائي، والمرحلة المتأخرة من التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا المتأخرة من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى على الأقل من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات (IIEP، 2015).

> تمثل الحاجة إلى المقارنة والتحديات والنتائج المترتبة على المقارنة قضية أساسية في النقاش العالمي حول التعليم، وتتصل مباشرة بجهود الدول لتقديم تقرير عن المؤشر العالمي للهدف 4-1

في بعض النواحي، هذه الآراء يمكن سد الهوة بينها. والمثل القائل: "لا تقيّم ما تقيسه، وقس ما تقيّمه" هو قول تعليمي. فالكفاءة المحسنة في المهارات الأساسية الرئيسية من القراءة والرياضيات لها قيمة وتشير بصورة واضحة إلى وجود نظام تعليمي يعمل بشكل جيد. وغالبا ما تستخدم بيانات عن مهارات القراءة والرياضيات لاستكشاف آثار التعلم على نتائج التنمية الأخرى. لكن قياس الكفاءة في هذه الجوانب يتطلب حساسية للاحتياجات والظروف الوطنية. ويجب أن يكون المشروع "مصدر مفتوح" ويوضع بصورة تعاونية وبشفافية.

تصف الأقسام الفرعية التالية ثلاثة شروط مسبقة لقياس مهارات القراءة والرياضيات وهي: التوافق بشأن محتوى مخرجات التعلم التي تخضع للتقييم، والاتفاق على معايير الجودة ووجود عملية لضمان تحققها، ووجود عملية لربط المعلومات من مصادر مختلفة لإنتاج مقياس مشترك.

وتشمل التحديات (أ) ضمان أن التقييمات تخدم أيضًا أغراض أخرى خارجة عن الهدف الضيق نسبيًا لدعم الرصد الشامل، و(ب) حل الأبعاد السياسية - وليس الفنية فقط - للاتفاق بشأن ما هو المراد قياسه ومقارنته و(ج) إيجاد حلول مستدامة فيما يتعلق بالتمويل والموارد. وهذا أمر بالغ الصعوبة. فالحلول ستكون حتمًا غير كاملة. مع ذلك، هناك خيارات مختلفة ممكنة ومن المهم استخدام طرق مفتوحة وشاملة، مع الأخذ في الاعتبار احتياجات البلدان.

قياسات نتائج التعلم: تحديد المحتوى

لتحديد الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في مجال مثل القراءة أو الرياضيات يتطلب تقييم التعلم وضع معايير أساسية. (أندرسون ومورجان، 2008). أولاً، ما هي حدود المجال الذي يخضع للتقييم؟ في معظم البلدان، يتم تحديد هذه الحدود من خلال محتويات المناهج الدراسية. ماذا يحدث عندما يتحتم وجود أرضية مشتركة بين المحتويات الوطنية ودون الوطنية المتباينة؟ ثانيًا، ما هو التقدم المتوقع في التعلم داخل هذه الحدود في التعليم الابتدائي والثانوي؟ ثالثًا، ما هي الأسئلة والإجابات التي تثبت أن المتعلم قد وصل إلى مستوى معين من الكفاءة، أي ما هو الدليل المستخدم لتحديد ما إذا كان هناك مهارات معينة قد اكتسبت؟ كيف يجب أن توزع أسئلة الاختبار عبر موضوعات المحتوى؟ كيف يتم تحديد مستويات الكفاءة وما هي المعايير المستخدمة للتمييز بينها؟

الاتفاق ممكن، رغم أنه لا يأتي بسهولة. تم تنسيق دراسة المقارنة والتفسير الإقليمية الثالثة لعام 2013 (TERCE) من قبل مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم، وهي شبكة من مدراء تقييم جودة التعليم الوطنيين، وبدعم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. كانت تدار في 15 بلدًا، في الصفوف 3 و6، في القراءة والرياضيات، والعلوم الطبيعية والكتابة، مع الأسئلة استنادًا إلى تحليل العناصر المشتركة عبر المناهج الدراسية.

تم قياس كل مجال بأربعة مستويات للكفاءة تُحدَّد بالاشتراك مع الخبراء. على سبيل المثال، في الصف الثالث، كان يتوقع من الطلبة في المستوى الثاني من الكفاءة في القراءة إيجاد معلومات واضحة، واستنتاج المعلومات من العلاقات الموجودة في النص، ووضع الروابط التي تثبت فهم المعنى العام للنص، وإدراك غرض التواصل للنص غير الأدبي. ويتوقع من الطلبة في المستوى الثاني من الكفاءة في الرياضيات قراءة وكتابة الأرقام، وتفسير الكسور البسيطة، واستخراج المعلومات من الجداول والرسوم البيانية، وتحديد وحدات القياس، والأوضاع النسبية للأشياء على الخرائط والعناصر على الأشكال الهندسية. وهناك مواصفات مختلفة تطبق على المستوى الثاني في الصف السادس.

خلُص التقييم إلى أن هناك، عبر 15 بلدًا، 60% من طلاب الصف الثالث و 82% من طلاب الصف السادس في المستوى الثاني فما فوق في القراءة، وأن 53% من كل من طلاب الصف الثالث والصف السادس كانوا في المستوى الثاني فما فوق في الرياضيات. في جمهورية الدومينيكان، كان هناك 15% فقط من طلاب الصف الثالث و20% من الصف السادس في المستوى الثاني فما فوق في الرياضيات. وفي تشيلي، حقق حوالي 85% من طلاب الصف الثالث والصف السادس هذا المستوى من الكفاءة (اليونسكو، 2015د) (**الشكل 10-9**).

ومع ذلك، استخدمت دراسة المقارنة والتفسير الإقليمية الثالثة لعام 2013 (TERCE) مقياسًا لتقرير الدرجات مختلفًا من سابقتها، دراسة المقارنة والتفسير الإقليمية الثانية لعام 2006 (SERCE). لضمان أن تكون النتائج قابلة للمقارنة مع مرور الوقت، أُنشئ مجلس استشاري فني رفيع المستوى لتقديم المشورة للمنسقين الوطنيين. وشاركت الدول بشكل وثيق في عملية التوصل إلى اتفاق جماعي وإيصال التغيير. على الرغم من أن أنظمة التعليم في دول أمريكا اللاتينية تتشارك العديد من الميزات، كان لا بُد من التفاوض.

ستكون هناك حاجة إلى عملية مماثلة على المستوى العالمي لتحديد ما هي مجالات التقييمات الوطنية وعبر الوطنية القائمة التي يمكن استخدامها، وكيفية فهم التقدم المحرز في التعلم في هذه المجالات، وأي الأسئلة في هذه التقييمات تعكس هذا التقدم بأفضل صورة.

من الصعب التوصل إلى اتفاق حول المؤشر العالمي للحد الأدنى للكفاءة. وينبغي إشراك خبراء المناهج، وصانعو السياسات ومديرو التعليم. و فيما يلي نناقش مثالين للتحديات: تقييم نتائج التعلم في الصفوف الأولى وبين السكان خارج المدرسة.

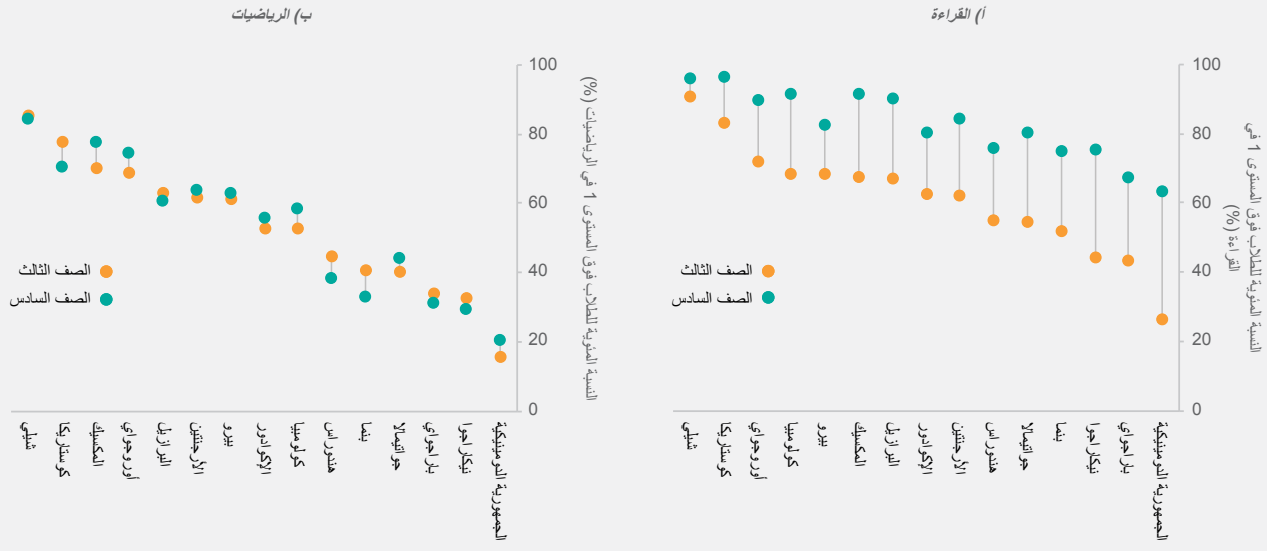
تقييم المهارات في الصفوف الأولى

كانت القضية المتنازع عليها إلى حد كبير في تطوير المؤشرات العالمية لرصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة هي ما إذا كان سيتم إدراج الصفوف الأولى كمرحلة متميزة في تقييم نتائج القراءة وتعلم الرياضيات. في رسالة إلى اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة، أعربت أكثر من 200 منظمة من منظمات المجتمع المدني (CSOs) وأخصائيو التعليم عن قلقهم العميق حول "تقييم الإدراج في اللحظة الأخيرة للصفوف الأولى بين المؤشرات العالمية" (الحملة العالمية من أجل التعليم، 2016). وعلى النقيض من ذلك، دعت شبكة العمل الشعبي من أجل التعلم (PAL) المكونة من منظمات المجتمع المدني في تسع دول تدعم عمليات تقييم التعلم التي يقودها المواطن، إلى "الإدراج المستمر لمؤشر يقيس مستوى تقدم التعلم في وقت مبكر [في التعليم الابتدائي] ... لدعم التدابير التصحيحية في الوقت المناسب" (شبكة PAL، 2016).

الشكل 10-9:

في أمريكا اللاتينية، ما يقرب من 50% من طلاب الصف الثالث والسادس لا يصلون إلى الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في الرياضيات

النسبة المئوية من طلاب الصف الثالث والسادس في المستوى الثاني من الكفاءة فما فوق، دول محددة، 2013



المصدر: اليونسكو (2016ز).

يعزو إدراج التحصيل الدراسي في الصفوف الأولى في المؤشر العالمي للمستهدف 4-1 إلى التأثير الملحوظ لنوعين من التقييمات الشفوية التي بدأت في منتصف الألفينات: التقييمات المستندة إلى المدرسة، لا سيّما تقييمات القراءة في الصفوف الأولى (EGRA) وتقييم الرياضيات في الصفوف الأولى (EGMA)، الممول من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل؛ والتقييمات المستندة إلى الأسرة، لا سيّما التقرير السنوي لوضع التعليم (ASER) في الهند، والتقييم المستند إلى المواطن، الذي عمل على إنشاء نهج تقييم منذ تم اتباعه في تسعة بلدان وبالتنسيق مع شبكة PAL. كشف كلا النهجين أن ملايين الأطفال في البلدان الأكثر فقرًا يتعلمون عند مستوى أقل بكثير مما هو متوقع (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016e).

تم تطوير EGRA (تقييمات القراءة في الصفوف الأولى) كإجراء موثوق وصحيح للمهارات التي تساهم في الاستحواذ على قراءة في ثلاثة مجالات: الحساسية للغة على مستوى بنيتها المنطوقة، والتعرّف على النظام الهجائي واللغة المكتوبة، وفهم الكلمات في أشكال خطية (دوبيك وجوف، 2015). تم إيلاء اهتمام خاص بسلاسة القراءة الشفهية كمؤشر مرتبط بالاستيعاب القرائي. هناك حوالي واحد من كل خمسة طلاب في المرحلة 3 لا يستطيع قراءة كلمة واحدة من فقرة المرحلة 2 في البلدان ذات الدخل المتوسط مثل غيانا والأردن والعراق. في إحدى الدول الأكثر فقرًا، مالاوي، كان 90% من تلاميذ الصف الثاني لا يستطيعون قراءة كلمة واحدة بلغة الشيشيوا في عام 2012 (الشكل 10-10). هناك ما يقرب من 40% لا يزالوا غير قادرين على القيام بذلك في الوقت الذي كانوا فيه في الصف 4 (آر تي آي، 2015).

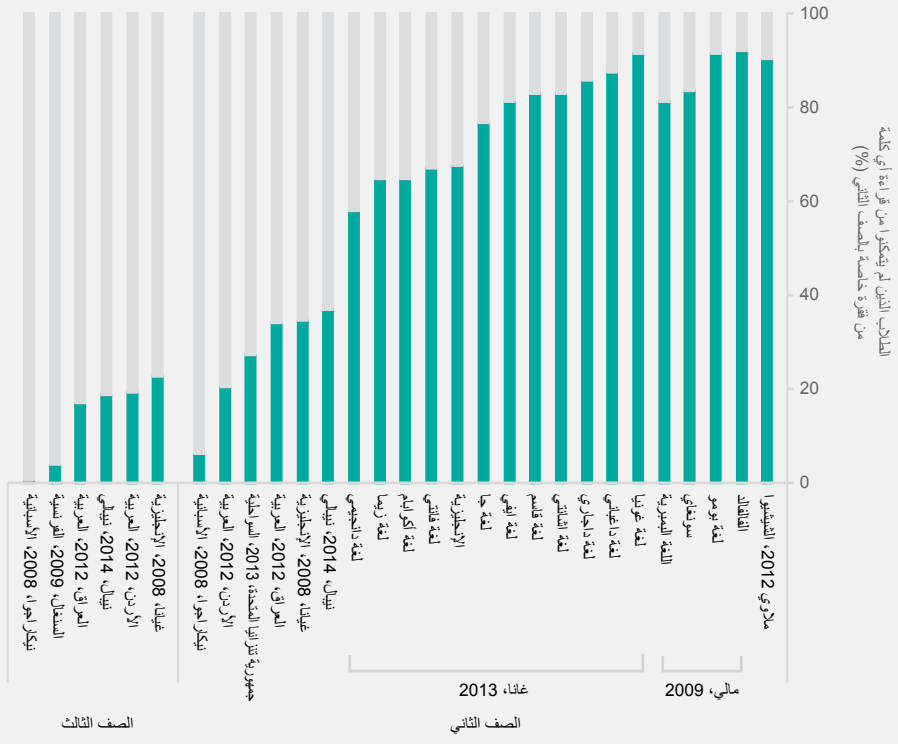
النسبة المئوية للأشخاص غير القادرين على قراءة كلمة واحدة أو جملة هي المؤشر الأساسي الذي يمكن استخدامه لعمل مراقبة شاملة على المستوى الوطني. ومع ذلك، لا تتناسب التدابير الأكثر دقة مع هذا الغرض. يشير النقاد إلى أنه في حين أن العمليات المعرفية المتضمنة في تعليم القراءة عالمية، إلا أنه يتم توسيطها من خلال السياقات وبيئات محو الأمية وتوافر مواد التدريس والتعلم. تتباين العملية حسب تحفيز الطالب ومعتقدات الطالب والمعلم - وخاصة - اللغة والكتابة (بارتليت وآخرون، 2015). توصلت مراجعة على نطاق واسع أنه على الرغم من أن "معظم التقييمات الشفهية تقيس نفس بنيات القراءة ... إلا أن الاختلافات في بنية اللغة والتعقيد تجعل المقارنة المباشرة للنتائج غير عملية، خاصة في حالة وجود مهمة مثل طلاقة القراءة الشفهية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016e، ص 293-4).

بالرغم من الجدل الموجود حول قياس نتائج التعلم في الصفوف الأولى، تستمر الجهود لتحديد المهارات المبكرة التي يمكن قياسها ومقارنتها. من أبرز الأمثلة على ذلك

الشكل 10-10:

كشف تقييم القراءة للصفوف الأولى أن العديد من الأطفال غير قادرين على قراءة كلمة واحدة بعد قضاء سنتين أو ثلاث سنوات في المدرسة

نسبة طلاب الصف الثاني والثالث الذين سجلوا صفر في طلاقة القراءة الشفهية، دول محددة ولغاتها، الفترة من 2009 إلى 2014



المصدر: RTI (2015).

وحدة التعلم المضافة إلى الجولة المقبلة من الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات لليونيسيف (المسح العنقودي متعدد المؤشرات) (**الجدول 10-3**). تؤكد تلك المبادرة وغيرها من المبادرات على الحاجة إلى تحقيق التوازن بين النهج النظري السليم والاعتبارات العملية، التي من المرجح ستعمل على تأجيل الاتفاق حول التدابير والمعايير عبر الوطنية الصالحة.

تقييم المهارات في السكان الموجودين خارج المدرسة

أحد عوامل ضعف المؤشر العالمي هو أنه يركز على رصد مخرجات التعلم لهؤلاء الملتحقين بالمدرسة وليس جميع الأطفال؛ حيث يعتبر الكثيرون أن التركيز على جميع الأطفال مناسب أكثر لوضع جدول أعمال يهدف إلى عدم إغفال أحد. أما عمل تقارير عن مخرجات التعلم فقط لأولئك الموجودون في المدارس فسيؤدي إلى المبالغة في تقدير نسبة الأطفال الذين يحصلون على معايير متفق عليها في القراءة والحساب.

تُعد التقييمات التي يقوم بها المواطن الأفضل لأنها تتم على جميع الأطفال والشباب في فئة عمرية معينة، بغض النظر عما إذا كانوا ملتحقين بالمدارس أم لا. في المناطق الريفية في باكستان، عام 2014، وجد استقصاء ASER أن نسبة الطلبة في الصف السادس الذين يستطيعون قراءة قصة مقررة للصف الثاني باللغات الأوردية والسندية والبشتونية كانت 65% بينما كانت النسبة بين جميع الأطفال البالغة أعمارهم 10 سنوات كانت 31% (نظريًا هم طلاب الصف السادس). فالكثير من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات لم يذهبوا قط إلى المدرسة أو غادروها (في الأغلب بسبب عدم الاستفادة من التجربة) أو كانوا في صفوف أقل ولم يطوروا بعد مهارات القراءة لديهم. بينما هناك 89% من طلاب الصف العاشر يُمكنهم قراءة نص بسيط للغاية، أمكن فقط لـ64% من عينات الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 14 عامًا القيام بذلك، أي بفارق نقاط تمثل 25 في المئة (**الشكل 10-11a**). هناك نتائج مماثلة نشأت عن تحليل استقصاء Uwezo عام 2013، في جمهورية تنزانيا المتحدة (**الشكل 10-11ب**). توضح هذه المقارنات أن المؤشر العالمي به خطأ في شكله الحالي.

وهذا إلى جانب أن شمل الأطفال الموجودين خارج المدارس والمراهقين في تقييمات التعلم له تحديه الخاص. السكان الموجودون خارج المدارس لديهم مهارات أقل في المتوسط ومستويات صعوبة قد يلزم إعادة تشكيلها. وهذا يُمكن أن يقلل من أهمية مستويات الأطفال الموجودين في المدارس لأنهم سيقدمون معلومات أقل حول المستويات الأعلى للمهارات.

المربع 10-3

وحدة جديدة لنتائج التعلم في الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات

انطلاقًا من الحاجة إلى إيجاد أدوات لقياس المساواة وأبعاد التعلم للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، تعمل هيئة اليونيسيف على تطوير وحدة جديدة في برنامج الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات المنزلي لتوفير لقطة من نتائج تعلم القراءة والرياضيات. سيتم توجيه الوحدة إلى الفئة العمرية من 7 إلى 14 عامًا، بمن فيهم أولئك الذين لا يواظبون إلى المدرسة. من المتوقع أن توضح هذه المعلومات ما إذا كان الأطفال لديهم المهارات الأساسية للقراءة والرياضيات عبر عينة كبيرة من البلدان وصلاتهم بالبيئات المنزلية وصفاتهم الفردية.

مهارات الرياضيات التي ينبغي تقييمها تتعلق بمعنى الرقم والعمليات التي تطبق عليه، مثل قراءة الأرقام، ومقارنة الأرقام، والقيام بالجمع وفهم الأنماط. تعتبر هذه المهارات تأسيسية وتنبؤية لتنمية مهارات إضافية.

وسيتم تقييم مهاراتين من مهارات القراءة: دقة القراءة الشفهية ومهارة القراءة والفهم. القدرة على القراءة بدقة تنم عن القراءة والفهم بشكل موثوق. سوف تشمل الوحدة نص قصير للأطفال لقراءته بصوت عال. وسيتم تقييم الدقة عن طريق مسؤولي إجراء مقابلات مدربين تدريبًا خاصًا.

الفهم هو الهدف النهائي من القراءة وينبغي أن يكون بؤرة أي تقييم لمهارات القراءة، رغم أن الاستقصاء الأسري يفرض قيودًا شديدة. سوف يطلب سؤالين إلى ثلاثة أسئلة للفهم الموضوعي من القراء استرجاع المعلومات مباشرة من النص. سوف يدعو سؤال إلى سؤالين من أسئلة الفهم الاستنتاجي القراء لفهم العلاقات التي لا يجوز أن تذكر صراحة في النص. وقد أظهرت الأبحاث أن ثلاثة أسئلة فقط يمكن استخدامها لتقييم فهم القراءة تقريبًا، بنفس كفاءة عدد أكبر منها.

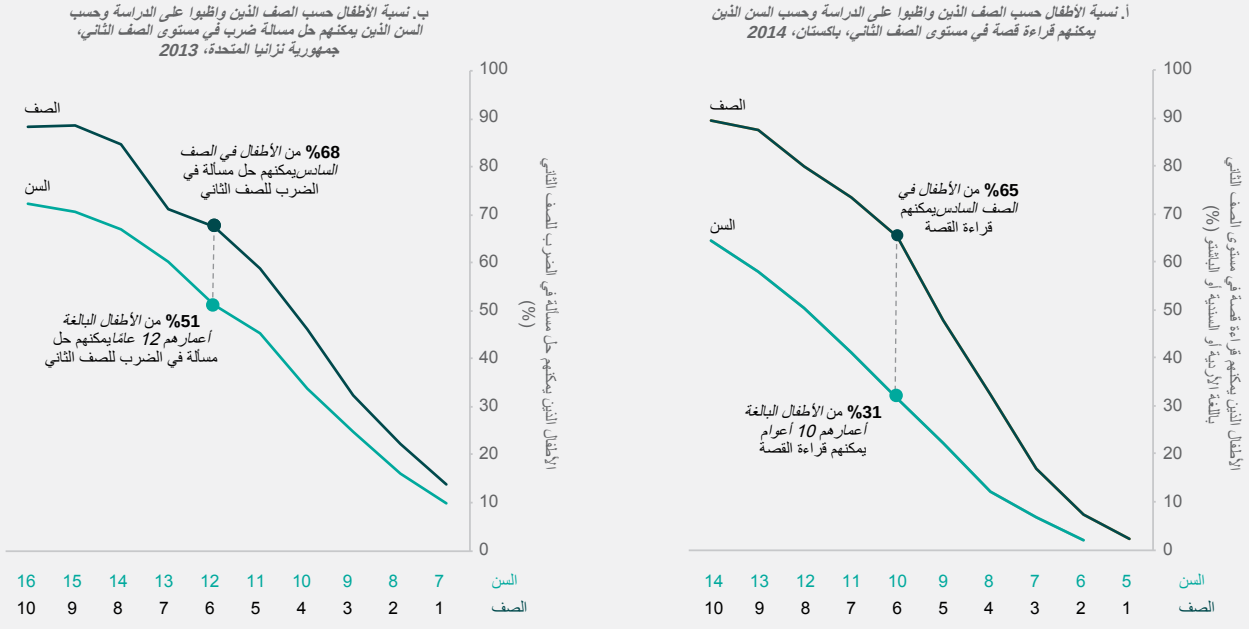
وسوف تشمل مؤشرات من الوحدة نسبة الأطفال الذين يظهرون مهارات مبكرة للقراءة والمهارات العددية، استنادًا إلى التمكن من المهام التي تقيّم في الوحدة. قبل تقييم المهارات، سوف تجمع مجموعة من الأسئلة المعلومات الأساسية الهامة أثناء إقامة علاقة مع الطفل. سوف تتناول الأسئلة تدخل الأهل، مثل كم عدد المرات التي يقرأ فيها الآباء أو يروون قصصًا شفهية للأطفال؛ واللغة، بما فيها اللغة الأصلية؛ ولغة التدريس؛ واللغة المفضلة للاختبار (انظر الفصل 14).

وينبغي النظر في القضايا اللوجستية الهامة. ومن المهام الرئيسية هي إنشاء آلية لضمان أن تتبع النصوص والأسئلة المبادئ التوجيهية العامة. وهذا يتطلب أيضًا إنشاء مستودع لقوائم الكلمات (من الكتب الدراسية)، والنصوص والأسئلة. سيطلب المسؤولون عن المقابلات إجراء تدريب خاص. وسوف يكون من الضروري ضمان أن يجيب الأطفال على الأسئلة دون تدخل. وأخيرًا، يجب أن تتيح تصميمات العينات تصنيف حسب الصف والعمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

المصادر: كاردوسو ودود (2016)؛ اليونيسيف (2015ج).

الشكل 10-11:

إذا كانت المؤشرات تغطي جميع الطلاب أو جميع الأطفال يمكنها أن تحدث فرقًا كبيرًا في إعداد التقارير العالمية



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام نتائج بيانات ASER باكستان وجمهورية تنزانيا المتحدة.

على سبيل المثال، برنامج التقييم الدولي للتطوير، والذي يهدف إلى إدارة تقييم التعلم ليس فقط للموجدين بالمدارس، على غرار البرنامج الرئيسي لاستقصاء التقييم الدولي للطلاب، ولكن على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 14 إلى 16 عامًا في الأسر التي شملتها العينات. وستتم إدارته في أربع دول لأمريكا اللاتينية واثنين من دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في عام 2018. ونظرًا لاحتمالية انخفاض المهارات في الأطفال الموجودين خارج المدارس، عمل الإطار المفاهيمي للقراءة على تمديد إطار PISA الرئيسي للمستويات الأقل من حيث القراءة لتغطية أفضل للعمليات الأساسية مثل الاستيعاب القرائي (OECD، 2016c).

تلقي هذه الأمثلة الضوء على الطبيعة المختلف عليها لقياس مخرجات التعلم. ويقدم خيار تقييم التعلم في نيجيريا مثالاً آخر على المقايضة المحتملة (**الجدول 10-4**). باختصار، من المرجح أن تؤثر الحاجة إلى تحقيق توازن بين النهج النظري السليم والاعتبارات العملية المتعددة على إمكانية الوصول إلى اتفاق بشأن التدابير والمعايير عبر الوطنية.

أدوات قياس نتائج التعلم: ضمان جودة التقييمات

إن الاتفاق على المجالات التي ينبغي تقييمها هو الخطوة الأولى الحاسمة، التي بحاجة إلى اتباعها من خلال الإجماع على أدوات القياس. أحد المؤشرات الموضوعية لأهداف التنمية المستدامة في هذا الصدد هو قيام أو عدم القيام البلد المعني بتنظيم عملية وطنية لتقييم التعلم خلال المرحلة الابتدائية وفي نهاية المرحلة الابتدائية وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. الهدف منه هو زيادة الوعي حول الحاجة إلى قيام البلدان برصد مخرجات التعلم من خلال تقييمات الجودة الجيدة خلال المرحلة الابتدائية والثانوية. يُمكن للمؤشر أن يشجع على تطوير واستخدام التقييمات الوطنية لإعلام تدابير التعلم العالمية، إلى جانب التقييمات الإقليمية والدولية الحالية منها والمقترحة حديثًا.

تركز التقييمات الوطنية على مخرجات التعلم الخاصة بمستوى النظام باستخدام معايير وُضعت من قبل السلطات التعليمية. إنها عادة ما تكون حصص منخفضة وتختلف عن الاختبارات العامة ذات الحصص المرتفعة، التي تستخدم للحصول على شهادات أو التتبع المؤسسي أو تحديد مستويات عالية للتعليم. يعمل كتالوج معهد اليونسكو للإحصاء الخاص بتقييمات التعلم على جمع المعلومات حول نطاقه وغرضه والتمويل والتصميم ونشر النتائج (معهد اليونسكو للإحصاء، 2014b). يضمن الإصدار الأول 65 مثالاً على تقييمات من 29 بلدًا؛ والإصدار الثاني جاري تصميمه.

المربع 10-4

تقييم نتائج التعلم في نيجيريا

تم تنظيم تقييم وطني لتحصيل التعلم في التعليم الأساسي (NALABE) في نيجيريا أربع مرات منذ عام 2001 من قبل لجنة التعليم الأساسي الشامل، وهي الوكالة الاتحادية التي تعمل مع وزارات التعليم الحكومية في توفير التعليم الابتدائي والإعدادي. في الجولة الأخيرة، في عام 2011، تم تقييم الطلاب في الصفوف الابتدائية الرابع والخامس والسادس والصف الأول من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوية في اللغة الإنجليزية والرياضيات والمهارات الحياتية في أكثر من 1500 مدرسة. ونشرت النتائج كدرجات مئوية دون الإشارة إلى مستوى الكفاءة. لم يكن هناك دليل أيضًا على ما إذا كانت النتائج يمكن مقارنتها بمرور الوقت.

وخلافًا للدول المجاورة، لم تشارك نيجيريا في التقييمات عبر الوطنية. ولكن شاركت في مشروع اليونسكو واليونيسف لرصد تحصيل التعلم في عام 1996 و 2003. بقدر ما كانت النتائج قابلة للمقارنة في مختلف البلدان، فقد أوضحت أن أداء الطلاب النيجيريين كان بين أضعف الطلاب في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

سوف يبدأ تقييم على أساس الأسرة يقوده المواطن، بعنوان هيا نشارك، ونقيّم، ونعد تقارير عن نيجيريا (LEARNigeria)، في ست ولايات في عام 2017. كما ينسق مركز الشراكة التعليمية ومقره في لاجوس تقييم LEARNigeria بالتعاون مع أكثر من 30 وكالة خاصة وعامة. قامت دراسة تجريبية في ولايات كانو ولاجوس في أواخر عام 2015 بتقييم حوالي 2000، طفل تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 15 في العمليات الحسابية الأساسية والإنجليزية ومحو أمية لغة الهوسا.

وجاءت هذه المبادرة الجديدة عقب نشر النتائج من الاستعراض الأول لتأثير التقييمات التي يقودها المواطن. وشملت التوصيات الرئيسية الحد من تكرار التقييم، وتوسيع مجموعة المهارات التي يجري تقييمها وتطوير استراتيجيات التواصل. دفعت نتائج ASER الهند إلى أن تقرر عدم إجراء دراستها الاستقصائية عام 2015 بغية التفكير مليًا في استراتيجيتها المستقبلية. تهدف التقييمات التي يقودها المواطن أساسًا إلى رفع مستوى الوعي بنتائج التعلم الفعلية، ودفع الحكومة للتحرك. يضع نجاحها الآن ضغوطًا عليها لزيادة نطاقها وتطورها.

المصادر: نيجيريا (2013) UBEC؛ شبكة (2015) PAL؛ نتائج للتنمية (2015).

رسم الخرائط العالمية لعام 2015 *التقرير العالمي للمراقبة* *EFA* (Benavot و Köseleci, 2015) يقدم صورة شاملة عن توافر الخصائص الخارجية للتقييمات الوطنية. يحدث الأغلب في الصفوف الدراسية الابتدائية. من بين 135 بلدًا قامت بإجراء التقييم، هناك على الأقل تقييم واحد بين عامي 2007 و2013، قام 75 بالقيام بذلك في الصفوف 1 إلى 3، و123 في الصفوف 4 إلى 6، و88 في الصف 7 إلى

9 و45 في الصفوف من 10 إلى 12. قامت جميع التقييمات الوطنية تقريبًا باختبار اللغة (القراءة والكتابة) والرياضيات؛ واختبرت 53% من البلدان مخرجات التعلم في العلوم الطبيعية/الفيزيائية، و34% في العلوم الاجتماعية و34% في اللغات الأجنبية (**الشكل 10-12**).

إن إجراء تقييمات وطنية بانتظام يساعد في تعزيز نظم التعليم، حيث يحفز الطلب على البيانات في الوقت المناسب خاصة عندما يُجرى تنفيذ إصلاحات التعليم. لا تزال هناك اختلافات كبيرة حسب البلد. فهناك حوالي ثلث التقييمات الوطنية لكتالوج معهد اليونسكو للإحصاء، بما في ذلك جمهورية الدومينيكان وموريشيوس وزيمبابوي، تتم إدارتها سنويًا (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016d). بعض الدول التي تقوم بتنفيذ تقييمات سنوية تعمل على تدوير المواد. ففي تشيلي، يتم تغيير الصفوف والمواد المختبرة لكسب المزيد من الوقت والموارد المتاحة للتحليل الموضوعي للبيانات (فيرير, 2006).

وبغض النظر عن توافر التقييمات، سيكون من الضروري وضع معايير واضحة لها وتقديم آلية قوية لضمان الجودة. في النهاية، ينبغي استخدام تقييمات بجودة جيدة فقط لإعلام المؤشر العالمي بمخرجات التعلم.

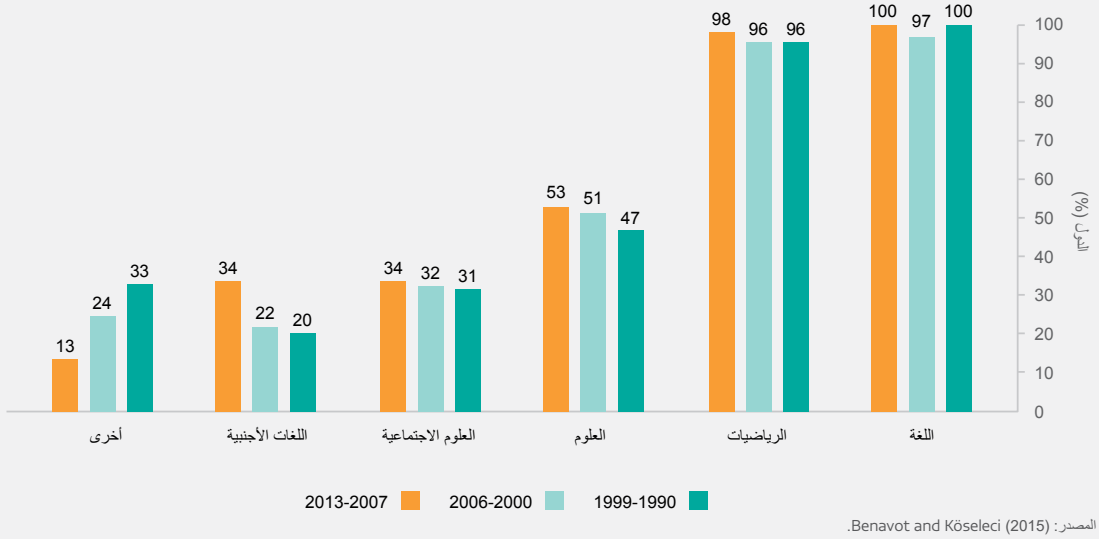
وضع معايير الجودة في التقييمات الوطنية

تنطوي جودة التقييمات على بعدين مهمين. أولاً، يحتاج السياق المؤسسي المُعد إلى ضمان الاستدامة والروابط القوية مع نظام التعليم. ثانيًا، ينبغي أن تكون التقييمات صالحة وموثوق بها، وتوفر المعلومات ذات الصلة لصانعي السياسات والجمهور، دون التدخل أو المساس بالعوامل.

السياق المُعد هو المحرك الرئيسي للفعالية على المدى الطويل لنظام التقييم. وهو يتطلب سياسات ومؤسسات داعمة، وموارد مالية وبشرية كافية (كلارك، 2012). كما يلزم وجود دعم سياسي واسع، لأن النتائج قد تكشف عن تحديات خطيرة أو عدم المساواة في التعليم. فعلى مدى العقدين السابقين في البرازيل، عملت القيادة السياسية المستقرة والدعم على تمكين تطوير برنامج تقييم وطني قوي وواسع النطاق (كاسترو، 2012).

من بين 24 بلدًا تمت مراجعتها في نهج أنظمة البنك الدولي لبرنامج نتائج تعلم أفضل (SABER) في تقييم الطالب منذ عام 2009، لم تقم سوى ساموا، وأوغندا، والإمارات العربية المتحدة وزامبيا بوضع سياق مُعد، غالبًا نتيجة الدعم الخارجي. يُمكن لوثيقة قانونية تفرض نشاط تقييم معين أن تضمن الاستمرارية. هناك سياسة

الشكل 10-12:
تختبر معظم التقييمات الوطنية نتائج التعلم في اللغة والرياضيات
نسبة البلدان التي اختبرت مادة معينة بين تلك الدول التي نفذت تقييمًا وطنيًا واحدًا على الأقل خلال الفترة، 1990-1999، 2000-2006 و2007-2013



المصدر: Benavot and Köseleci (2015).

رسمية في أكثر من نصف البلدان التي تمت مراجعتها من قبل SABER، بما في ذلك غانا وكازاخستان وسري لانكا (البنك الدولي، 2016a).

يلزم أيضًا وجود التمويل المنتظم. فقط من بين ثلث البلدان التي تمت مراجعتها من قبل SABER، كانت هناك ميزانية مخصصة لبرنامج التقييم الوطني. في أرمينيا، حيث تم إجراء تقييم وطني في عام 2010 لتقييم طلاب الصف 8 في اللغة والتاريخ، يتم توفير التمويل المنتظم لمركز التقييم والاختبار (البنك الدولي، 2011). وفي زامبيا، تمول الميزانية جميع أنشطة التقييمات الوطنية بينما يتم استخدام مساعدات شركاء التطوير في الدعم التكميلي (منظمة التعاون والتنمية والبنك الدولي، 2014). يُمكن أن يكون التمويل العام للتقييمات الوطنية ضعيفًا؛ ففي باكستان تضاءلت أنشطة نظام تقييم التربية الوطنية، التي كانت تمول من البنك الدولي، عندما تم نقل المسؤولية للحكومات المحلية (دوندار وآخرون، 2014).

لذا ينبغي إجراء تقييم من قبل المنظمات المعترف بها والمقبولة على نطاق واسع. تشير تقارير SABER إلى أن 60% من البلدان لديها هيئة تقييم وطني مستقرة. في أوغندا، أدى إسناد مسؤولية التقييمات إلى مجلس الامتحانات الوطنية إلى توضيح الهياكل المؤسسية وعمل على تحسين التطوير والتنفيذ (كانجي وأكانا، 2013).

وكانت المسألة التي تُناقش على نطاق واسع هي ما إذا كان ينبغي أن تلحق هيئات التقييم بوزارات التعليم. قامت العديد من بلدان أمريكا اللاتينية بتغييرات كبيرة في الترتيبات المؤسسية. حيث أنشأت الإكوادور المعهد الوطني لتقييم التعليم في عام 2012، ومن ثمّ تم نقل المسؤولية من وزارة التربية والتعليم، استجابة إلى الأمر الرسمي الصادر في الدستور الجديد. وفي البرازيل وكولومبيا والمكسيك، شهدت الهيئات تعزيز استقلاليتها وتوسيع مسؤولياتها من خلال الممارسة المطلقة أو الأحكام القانونية. ولكن كانت هناك بعض وحدات وزارة التعليم المتخصصة ناجحة أيضًا، كما هو الحال في غواتيمالا وبيرو (فيرير فيزبين، 2015).

ثمة مشكلة أخرى وهي الكفاءة. تتطلب التقييمات الوطنية من الخبراء القيام بدور المنسقين الوطنيين والإقليميين وكُتاب العناصر والإحصائيين ومديري البيانات والمترجمين. لكن تجمع الأخصائيين المؤهلين لهذه الوظائف المتخصصة أمر محدود للغاية. تفتقر بعض إدارات التربية والتعليم العالي إلى برامج في إحصاءات التعليم والقياس. وينتقل العديد من الأخصائيين المؤهلين إلى المناصب الحكومية الأخرى أو القطاع الخاص، أو متابعة الدراسات العليا في الخارج. لا يوجد سوى ستة بلدان فقط في تقارير SABER تتميز بالكفاءة من حيث الموظفين (البنك الدولي، 2016a). من بين أقل بلدين، اعتمدت جمهورية الكونغو الديمقراطية بشدة على مشروع EGRA؛ فقط كان لموريتانيا فريقًا قويًا، على الرغم من أن طاقم الموظفين كان يعمل أساسًا مؤقتًا أو بدوام جزئي (البنك الدولي، 2013e، 2014a).

وبالنسبة للبُعد الثاني لجودة التقييم، تحتاج البلدان إلى اتخاذ خطوات لضمان وجود برنامج تقييم وطني صحيح وموثوق. فالعديد من التقارير الفنية لوحدات التقييم غير متوفرة أو غير مفصلة بما يكفي لتحديد ما إذا كان يتم استيفاء هذه المعايير. هناك أربع بلدان فقط ضمن تقارير SABER لديها تقارير شاملة عالية الجودة ومتاحة للجمهور وهي: موريتانيا وأوغندا والإمارات العربية المتحدة وفيتنام.

قد تؤثر المسائل المتعلقة بالعمليات الميدانية على التمثيل المتصور وشرعية نتائج التقييم. فتقريبًا نصف الدول الموجودة في تقارير SABER، بما في ذلك موزمبيق والسودان، ليس لديها آلية استعراض داخلية منتظمة (البنك الدولي، 2016a). وفي صربيا، تم التحقق من جودة عناصر وأدوات الاختبار في التقييم الوطني لطلاب المرحلة الرابعة من قبل الخبراء الخارجيين والمحللين النفسيين. يتم استخدام دليل إدارة موحدّ (البنك الدولي، 2012a). في أمريكا اللاتينية، لا تشير العديد من التقارير الفنية إلى المعايير المستخدمة للحكم على صلاحية العنصر، مثل التحيزات الثقافية، كما أنها لا تعلق على أهمية المناهج الدراسية أو المقارنة بين السنوات (فيرير، 2006).

ضمان معايير جودة تقييم التعلم وتقديم الدعم

إن توفير بيئة داعمة مُعدة ومعايير واضحة تساعد في ضمان الموثوقية والصلاحية والشفافية ليس بالأمر السهل. ولكن القيام بذلك أمر بالغ الأهمية في حال كان يتم احتساب نتائج التقييم الوطني كمصادر صالحة للمؤشر العالمي. كيف يُمكن للمجتمع الدولي أن يضمن ملاءمة التقييمات الوطنية أو الإقليمية أو الدولية لغرض الرصد العالمي؟

هذا السؤال يثير أمرين. أولاً، تُعد المتطلبات الفنية لإجراء التقييمات صارمة أكثر من اللازم، لذا ستكون القدرة المؤسسية أو التنظيمية اللازمة لإجرائها بعيدة عن متناول العديد من البلدان. ونتيجة لذلك، هناك مجموعة صغيرة من مقدمي الخدمات من القطاع الخاص تهيمن على أعمال تقييمات التعلم، مما يقوض من أهميتها واستخدامها من قبل البلدان. ينبغي النظر إلى تقييم مخرجات التعلم للرصد العالمي أولاً وقبل كل شيء من زاوية الصالح العام الذي يساهم في تقدم البلد في مجال التعليم والتنمية المستدامة. ولا ينبغي أن يصبح فرصة لزيادة الحصة السوقية.

ثانياً، عدم توخي درجة عالية من الكفاءة في تخصيص الموارد اللازمة لتعزيز القدرات على إجراء تقييمات سليمة للتعلم. لم تتلقى بعض البرامج الإقليمية طويلة الأجل الدعم المالي الثابت. كافحت بعض الدول أيضًا في بعض الأوقات للحصول على التمويل من أجل المشاركة في برامج التقييم. غالبًا ما يكون دعم المانحين للتقييمات الوطنية بعد الأهداف قصيرة الأجل، التي نادرًا ما تتيح للدول النامية القدرة المتواصلة على بناء نظم التقييم الفعالة والمستخدمة بشكل جيد (**المربع 10.5**). يلزم التنسيق والتعاون من أجل تخصيص الموارد المالية بكفاءة. تم اقتراح مبادرة جديدة من قبل الشراكة العالمية من أجل التعليم، والتقييم من أجل التعليم كبرنامج، والهدف الرئيسي هو تعزيز نظم تقييم التعليم الوطني (GPE et al., 2016).

ضمان أهمية تقييمات التعلم من أجل التدريس والتعلّم.

ينبغي بل يجب ربط المقاييس العالمية لمخرجات التعلم بتأن وبشكل استراتيجي بالهدف الأسمى لتحسين جودة التدريس وأهميته، وفي النهاية، لتحسين التعليم (ماسكين، 2016، ص. 75). يقول النقاد إن التقييمات عبر الوطنية غالبًا ما تعد بهذا الربط المباشر لتحسين التعلم ولكن لا تعمل على تحقيقه (كارنوي وآخرون، 2015).

من أجل أن يكون إطار عمل التقييم ذو صلة، يجب أن يتماشى مع أهداف التعليم وتعلم الطالب والأهداف الإنمائية لمعلم قبل وأثناء الخدمة. إن البلدان بحاجة إلى "التفكير بشكل هادف واستراتيجي في أفضل السبل لاختيار واستخدام عمليات تقييم تعلم الطلاب" لضمان الأهمية والتأثير (ماسكين، 2016، ص. 57). تقدم أجندة 2030 فرصة للبلدان لتعزيز نظم التقييم الوطنية مع المساهمة في الجهود الدولية الرامية إلى تجميع بيانات قابلة للمقارنة على مخرجات التعلم. ينبغي أن يعمل التمويل الخارجي والمحلي على توفير الدعم المستمر لنظم التقييم الوطنية القوية، بما يتماشى مع احتياجات البلاد، بدلاً من مجرد السعي نحو نتائج الرصد العالمي.

تعلم مقاييس النتائج: نتائج التقارير من التقييمات المختلفة

العنصر الأساسي الثالث للحصول على مقياس عالمي لنتائج التعلم هو الاتفاق بشأن الإبلاغ عن وتحديد مؤشرات مرجعية بحسب المستوى التعليمي (أو العمر) والموضوع (أو المجال). ويستتبع ذلك استخلاص مجموعة من العناصر من تقييمات مختلفة، يمكن الربط بينها من خلال تحليل مستوى صعوبتها النسبية. تنشأ الكثير من المعرفة الفنية للربط في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تُبذل الجهود لربط الاختبارات بالتقييم الوطني طويل الأمد (فوير وآخرون، 1999). لا يزال ربط العناصر ليس مجرد مسألة فنية وإنما عملية ترتبط بصورة أساسية بالغرض المقصود للمؤشر (ميسليفي، 1992).

المربع 10-5

تقييمات متعددة ولكن لا يوجد نظام تقييم وطني للتعلم في جمهورية تنزانيا المتحدة

جمهورية تنزانيا المتحدة لديها نظام رسمي للامتحانات يديره المجلس الوطني للامتحانات في نهاية دورات المرحلة الابتدائية والثانوية. كما هو الحال في العديد من البلدان، مثل هذه الامتحانات عالية المجازفة تجذب اهتمام وسائل الإعلام، والآباء والسياسيين. وكان هذا بشكل خاص في عام 2012، عندما كان هناك انخفاض مفاجئ في معدلات النجاح. في السنوات الأخيرة، حاولت أعداد متزايد من عمليات تقييم التعلم الممولة من الجهات المانحة تحويل الانتباه من معدلات النجاح إلى محو الأمية والمهارات الحسابية.

أظهر Uwezo، أول تقييم يقوده المواطن في شرق إفريقيا، أن هناك 1 من كل 10 طلاب فقط في الصف الثالث يمكنه قراءة قصة الصف الثاني باللغة الإنجليزية و 3 من كل 10 طلاب فقط يمكنهم قرائتها باللغة السواحيلية في عام 2011. أظهر استقصاء مؤشر البنك الدولي لتقديم الخدمات لعام 2010 أيضا أن أقل من 10% من طلاب الصف الرابع يمكنهم أن يقرأوا بشكل صحيح كل الكلمات في جملة قصيرة باللغة الإنجليزية.

وقد استُخدِمت تقييمات التعلم لرصد وتقييم برامج الجهات المانحة الوطنية ودون الوطنية. على سبيل المثال، قدمت الحكومة استقصاء EGRA / EGMA لطلاب الصف الثاني عرف باسم 3Rs (القراءة، الكتابة، الحساب) كجزء من نتائج برنامج النتائج الكبيرة الآن. كما كان يستخدم أيضا لإطار نتائج محو الأمية وبرنامج دعم تعليم مهارات الحساب، والشراكة العالمية من أجل مبادرة التعليم. وتم ربطه ببرنامج لأداة البنك الدولي لتمويل النتائج، وإدارة المملكة المتحدة للتنمية الدولية والوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي. وسوف يكون صرف المعونات متناسب مع الزيادة في متوسط سرعة القراءة باللغة السواحيلية، التي تقاس بـ 18 كلمة في الدقيقة في عام 2013.

ولا يمكن مقارنة النتائج عبر هذه الدراسات، وأحيانًا، حتى داخل دراسة معينة عبر الزمن. تقييمات التعلم هذه لا تديرها حتى الآن وكالة حكومية واحدة، فهي لا تمول فقط من الجهات المانحة ولكن أيضًا تقوم الجهات المانحة بتشغيلها بصفة عامة، ومن المشكوك فيه أن يجري بناء القدرة. وفي الوقت نفسه، استخدم المانحين التقدم في نتائج التعلم، مع نتائجهم غير المؤكدة، كشرط لصرف المساعدات. يمكن استخدام المساعدات بدلاً من ذلك للمساعدة في تطوير نظام وطني قوي ومستدام لتقييم تعلم الطلبة.

شاركت جمهورية تنزانيا المتحدة في استقصاء اتحاد جنوب إفريقيا لرصد الجودة التعليمية (SACMEQ) عام 2000 و2007؛ ومكن هذا التقييم الإقليمي القوي التتبع عبر البلدان وعبر الزمن. ومع ذلك، فإن هذا البلد لم يشارك في الجولة الأخيرة، في عام 2013، بسبب عدم وجود تمويل خارجي. وعلى الرغم من انتشار عمليات تقييم التعلم في السنوات الأخيرة، فإن المقياس الرئيسي لنجاح برنامج النتائج الكبيرة الآن هو نسبة نجاح امتحان نهاية الدورة.

المصادر: راولي واتفيلد (2015)؛ تواويزا (2012)؛ حكومة جمهورية تنزانيا المتحدة (2013)؛ البنك الدولي (2012ب).

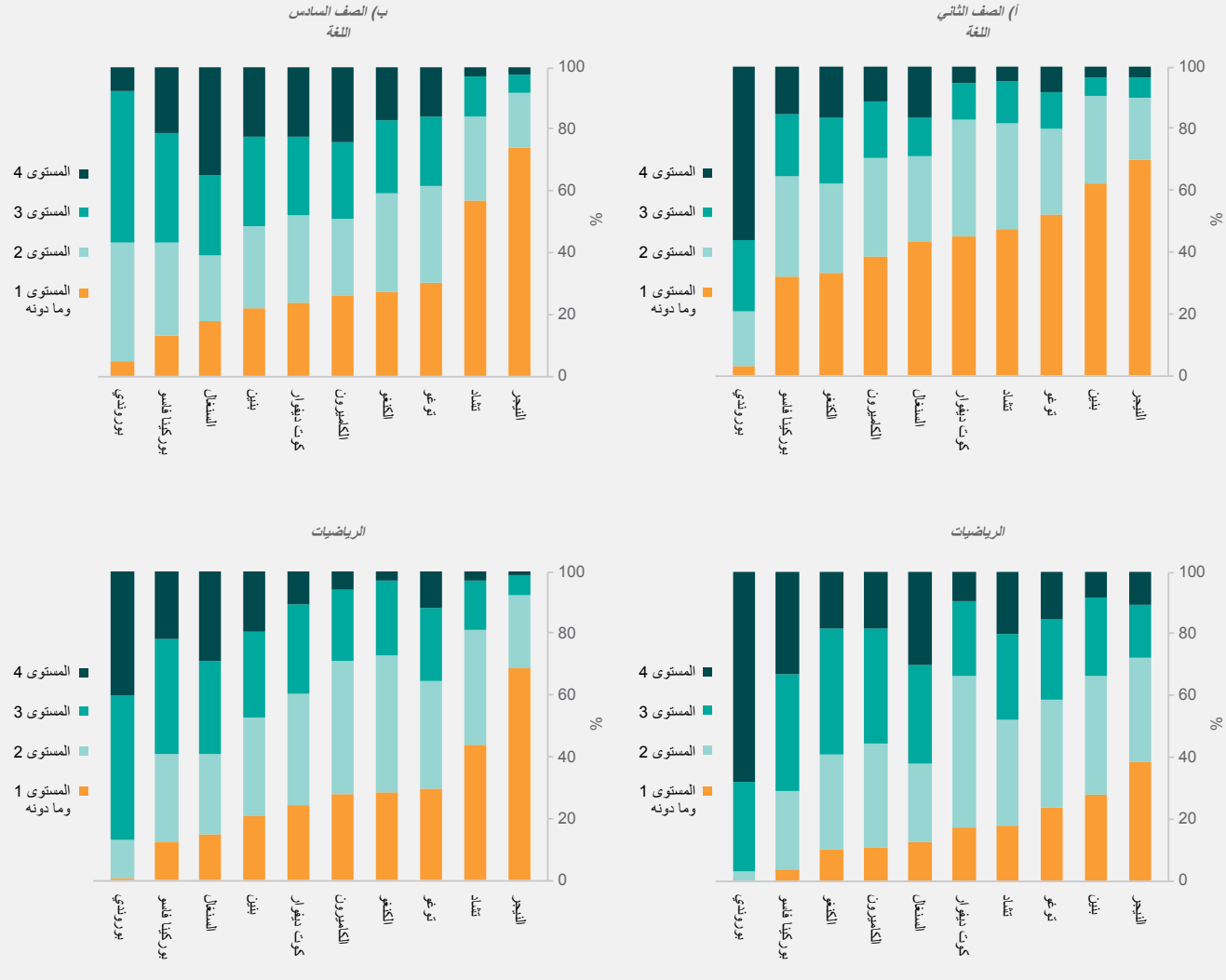
وفي سياق الرصد العالمي، توجد قضيتان رئيسيتان محل نقاش. أولاً، نظرًا لتركيز جدول أعمال 2030 على عدم إغفال أحد، من الضروري أن يكون هناك معلومات خلفية دقيقة حول المتعلمين الذين يتم تقييم معرفتهم ومهاراتهم. ولكن يتم جمع المعلومات بشكل غير متسق من خلال تقييمات متنوعة ولا يُمكن مقارنتها، خاصة عندما يتوقع أن يقدم الأطفال في سن المرحلة الابتدائية معلومات دقيقة حول ظروف أسرهم. وهذا يعوق تتبع المؤشر العالمي من خلال الخصائص السكانية.

ثانيًا، الحاجة إلى جمع معلومات ذات صلة حول العناصر الثقافية واللغوية والسياقية لتقديم تفسيرات أكثر صحة للاختلافات بين البلدان. على سبيل المثال، استقصاء برنامج CONFEMEN لعام 2014 لتحليل نظم التعليم (PASEC)، الذي تمت إدارته في 10 من البلدان الناطقة بالفرنسية في جنوب الصحراء الكبرى بإفريقيا في الصفين 2 و6 في اللغة والرياضيات (PASEC، 2015). أظهرت النتائج أن بوروندي تفوق جميع البلدان الأخرى في كل مجموعة من الموضوعات المرتبطة بالصف. حيث كان 3% فقط من طلاب الصف 2 في

الشكل 10-13:

تفوقت بوروندي على نظرائها من حيث التحصيل الدراسي - ولكن لماذا؟

نسبة الطلاب، حسب مستوى الكفاءة، مجموعة محددة من البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، 2014



المصدر: PASEC (2015).

> لأجل الرصد العالمي للتعليم، هناك حاجة لمعلومات عن السياق الثقافي واللغوي

أدنى المستويات في اللغة، بينما كانت النسبة 43% لجميع البلدان الأخرى (**الشكل 10-13**). في حين كانت بوروندي الأقل بين العشرة بلدان، لكنها كانت الوحيدة حيث كان فيها التقييم في اللغة ولغة التدريس الوطنية، وليس في الفرنسية. تُعد هذه المعلومات ضرورية لتفسير النتائج.

خاتمة

توصلت مراجعة أخيرة لنتائج التعلم أنها "طريقة فعالة وذات صلة للحكم بأن السكان يملكون المعارف الأساسية والكفاءات" (ماسكين، 2016، ص 4). ولكن هل يمكن أن توفر معلومات مفيدة وصالحة لأغراض الرصد العالمي؟

تبين العديد من مصادر التقييم عقبات تقنية لإعداد التقارير عالميًا للمقارنة على الصعيد العالمي. ستكون الحلول منقوصة وغير مكتملة. عند تقييم الخيارات، من المهم تحديد الخيار الذي يخدم الاحتياجات الوطنية وكذلك الذي يستهدف الرصد العالمي.

يؤكد هذا الفصل على أهمية تطبيق معايير الشمولية والكفاءة وقابلية التنفيذ. كما يشدد على مبدأ أن تستهدف تقييمات التعلم الصالح العام، أي المصالح العامة للأشخاص. وينبغي أن تعزز آفاق تحسين مجموعة واسعة من مخرجات التعلم والحد من التفاوت بين الطلاب. يُعد التحالف العالمي لرصد التعليم، الذي تم إنشاؤه مؤخرًا، والذي يهدف إلى توحيد أُطر ومعايير التقييم والمساعدة في تنسيق جهود بناء القدرات، مبادرة محتفى بها. هناك حاجة إلى وضع آليات حاكمة واضحة لتعزيز العمل الجماعي العالمي لهذه القضايا (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016a).

وعلى الصعيد العالمي، تم تأصيل الدافع لاختبار وتقييم مخرجات التعلم. تلتزم معظم البلدان بتقييم التعلم؛ نسبة كبيرة على نحو غير متوقع، وتقوم بالفعل بإجراء تقييمات وطنية أو شاركت في تقييمات على الصعيد عبر الوطني لمقارنة مستويات التعلم مع جيرانها أو الأنظمة الأخرى. ولا زالت البلدان ذات الدخل المنخفض تواجه تحديات هائلة لرصد التعلم، داخل المدارس وخارجها، والالتزام بالتعامل مع النتائج. في مثل هذه السياقات، تكون العديد من أنظمة التقييم غير فعالة أو منخفضة الجودة كما أن الاهتمام من قبل الحكومة وقادة المدارس لتحسين مخرجات، خاصة بين المهمشين، منخفضًا وغير مستدام.

العائق الوحيد الذي ينبغي تجنبه هو التركيز على نطاق ضيق من الموضوعات التي يتم تقييمها. ينبغي أن تتوافق سياسات المناهج الوطنية ونهج التقييم بشكل جيد للحصول على الأهلية وتمهيد الطريق للإصلاح. ينبغي أن تكون مساندة التقييمات الأولية في بعض مجالات الموضوعات منوطة بالجهود المستقبلية المستدامة لتطوير تقييمات صالحة ذات جودة عالية في مجالات أخرى، مثل قضايا الاستدامة والمواطنة العالمية، التي تعد حيوية لجدول أعمال أكبر للتنمية المستدامة (انظر الفصل 16). يمكن وينبغي تقييم المعارف والمهارات الموجودة في هذه المجالات وغيرها من المجالات.

ولا ينبغي للدول أن تنظر إلى الحاجة إلى عمل تقارير حول القياس العالمي على أنه قيد. ولا ينبغي أن يُطلب منهم المشاركة في تقييم على المستوى عبر الوطني. تُعد هذه فرصة للدول لمراجعة استراتيجيات التقييم والاستثمار في النهج الذي يخدم المصالح طويلة الأجل. تمثل الـ 15 عامًا المقبلة فرصة جيدة لدفع التحسين في جودة التقييمات الوطنية، التي سهلت إنشاء شبكة نظراء دولية ومن خلال الاستخدام الفعّال للموارد.

وأخيرًا بمجرد وضع مقياس عالمي للتعلم، من المهم وضع توقعات واقعية حول التقدم الممكن بحلول عام 2030. تشير دلائل التقييمات الدولية إلى أن التحسن في نسبة الطلاب الذين يصلون إلى الحد الأدنى من الكفاءة في اختبارات القراءة والرياضيات من المرجح أن يظل متواضع خلال هذه الفترة الزمنية القصيرة (كلارك، 2016).

التعلُّم المبكر في دبلن، آيرلندا.

الصورة بعدسة: Jason Clarke Photography/
وزارة شؤون الأطفال والشباب، آيرلندا

الرسائل الرئيسية

مقارنة معدلات *المشاركة* في التعليم قبل الابتدائي صعبة لأن الفئات العمرية وأعمار الالتحاق تختلف كثيراً فيما بين البلدان. التعليم قبل الابتدائي إلزامي في 50 بلداً، ومجاني وإلزامي لمدة سنة واحدة على الأقل في 38 بلداً.

عالمياً، هناك 67 في المائة من الأطفال في سن التعليم قبل الابتدائي ملتحقون بالمدارس. لكن مصادر البيانات المتاحة لا تسمح بعد بإجراء تقدير عالمي موثوق لعدد الأطفال الذين يستفيدون من سنة واحدة على الأقل من التعليم قبل الابتدائي.

كما لا تُظهر مصادر البيانات المتاحة أيضاً بشكل تام تنوع الخدمات التي تقدم فرص تعلم للأطفال الصغار.

بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات، نجد أن احتمال التحاق الأطفال الأكثر ثراء ببرنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة أكبر ست مرات من الأشد فقراً.

لا بد من وضع معايير جودة للرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة ورصدها وإنفاذها.

يمكن تقييم *تنمية الطفولة المبكرة* في أربع مجالات: الوظيفة التنفيذية، والتطور الاجتماعي والعاطفي، والتطور الحركي، والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة والحساب.

وفقاً لبيانات اليونيسيف، هناك حوالي 70 في المائة من الأطفال البالغين من العمر 3 سنوات و80 في المائة من الأطفال البالغين من العمر 4 سنوات على مسار سليم من حيث التنمية في 56 بلداً من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل. غير أن هذا المقياس يركز بشدة على معرفة القراءة والكتابة والحساب. وهناك حاجة إلى المزيد من الأبحاث المعنية بالتنمية المعيارية للأطفال في ثقافات وسياقات متنوعة.

الفصل 11

الهدف 4-2

الطفولة المبكرة

ضمان تمتع جميع الفتيات والفتيان بمستوى جيد النوعية من التنمية والرعاية والتعليم قبل الابتدائي في الطفولة المبكرة حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي، بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي 4-2-1 – *نسبة الأطفال دون الخامسة من العمر الذين هم على المسار السليم من النمو في الصحة والتعلُّم والسلامة النفسية الاجتماعية، حسب نوع الجنس*

المؤشر العالمي 4-2-2 – *معدل المشاركة في التعلم المنظم (سنة واحدة قبل السن الرسمية للالتحاق بالمرحلة الابتدائية)، حسب نوع الجنس*

المؤشر الموضوعي 9 – *النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يتمتعون ببيئات تعلم منزلي إيجابية ومحفزة*

المؤشر الموضوعي 11 – *إجمالي نسبة الالتحاق بالمدارس قبل الابتدائية*

المؤشر الموضوعي 12 – *عدد سنوات التعليم (1) المجاني و(2) الإلزامي في المرحلة الابتدائية والثانوية المضمون بموجب الأطر القانونية*

الحصول على التعليم والمشاركة فيه.....206
الجودة.....210
نتائج تنمية الأطفال.....213

يعيد الهدف 4-2 التأكيد على تركيز المجتمع الدولي على ضمان حصول جميع الأطفال على أساس متين من خلال الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة. والحقيقة أنه مقارنة بهدف التعليم للجميع الأول، تمضي خطة التنمية المستدامة لعام 2030 إلى ما هو أبعد من الرعاية والتعليم كوسيلتين لتلبية حاجات تعلم الأطفال، وتشمل التنمية في الطفولة المبكرة كناتج. ويتجلى هذا في مفهوم الجاهزية للالتحاق بالمدرسة، الذي يشمل المجالات البدني، والاجتماعي والعاطفي، واللغوي والإدراكي.

ويحدد هذا الفصل ثلاثة تحديات تواجه الرصد فيما يتعلق بالمفاهيم الواردة في الهدف 4-2. أولها، وذلك فيما يخص إمكانية الحصول على التعليم والمشاركة فيه، أنه لا يوجد مصدر متاح يوفر معلومات كافية حول عدد الأطفال الذين يستفيدون من التعليم قبل الابتدائي - وبرامج التعلم المنظمة بوجه أعم - لمدة سنة على الأقل. وقد اقتُرح مؤشران متكاملان متعلقان بالمشاركة، اعتماداً على البيانات الإدارية والمسحية، للتعامل مع هذا التحدي.

وثانيهما أنه لا يوجد من بين هذه المؤشرات ما يبين جودة توفير التعليم. ويناقش هذا الفصل النهوج المقترحة لتقييم جودة سياقات وأنظمة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأخيراً فإن جدوى استحداث آلية لرصد التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة غير مؤكدة. وتعتبر هذه الضبابية إلى حد ما السبب في كون هذه الغاية هي الوحيدة من غايات الهدف المعني بالتعليم من أهداف التنمية المستدامة التي اقترح بشأنها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة مؤشرين عالميين، مما يكتل مقياس النواتج بمقياس للمشاركة.

الحصول على التعليم والمشاركة فيه

مقارنة معدلات المشاركة في التعليم قبل الابتدائي عبر البلدان أصعب من مقارنة مقاييس المشاركة في التعليم الابتدائي والثانوي وذلك لأسباب عدة. أولاً: الفئات العمرية وأعمار الالتحاق في مرحلة التعليم قبل الابتدائي أقل في درجة التوحيد القياسي منها على المستويات الأخرى. فحوالي نصف بلدان العالم لديه فئة أعمارها ثلاث سنوات في مرحلة التعليم قبل الابتدائي، حيث يُتوقع التحاق الأطفال بهذا التعليم أول مرة وهم في الثالثة من أعمارهم. غير أنه من الشائع وجود توليفات أخرى كثيرة بين مدة التعليم وعمر الالتحاق (**الجدول 11-1**). وقد يؤدي حساب معدلات المشاركة في التعليم عبر مثل هذه الفئات المتنوعة من الأطفال إلى استنتاجات مضللة.

ثانياً: هناك عدد قليل نسبياً من البلدان يطبق نظام التعليم قبل الابتدائي المجاني و/أو الإلزامي. فمن بين البلدان والأقاليم الـ 207، كان التعليم قبل الابتدائي إلزامياً في 50 بلداً، ومجانياً وإلزامياً لمدة سنة واحدة على الأقل في 38 بلداً.

ثالثاً: يتخذ التعليم قبل الابتدائي أشكالاً متنوعة. فالتعليم غير الحكومي شائع (يشكل 42 في المائة عالمياً في 2014 و58 في المائة في جنوب شرق آسيا) لكن الأرجح

> من بين 207 بلد وأقليم، كان التعليم قبل الابتدائي إلزامياً في 50 بلداً، ومجانياً وإلزامياً لمدة سنة واحدة على الأقل في 38 بلداً

> في 2014، كان هناك 44 في المائة من الأطفال ملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي حول العالم

ألا يكون مسجلاً. هناك برامج متنوعة تشتمل على مكونات تعلم، وليست كلها برامج تعليمية محضة. نتيجة لذلك تجد بعض البلدان صعوبة في رصد المدى الكامل لما يتم توفيره من تعليم.

رابعاً: كان استعداد الحكومة وقدرتها على التوسع في توفير التعليم قبل الابتدائي محدودين في بعض البلدان. في كثير من البلدان الأفقر، ظل معدل القيد في الصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي دوماً يتجاوز 100 في المائة من الأشخاص ذوي الصلة. وأحد التفسيرات هو عدم وجود فصول تعليم ما قبل ابتدائي لاستيعاب الطلب (Crouch, 2015). ودون حصول على التعليم قبل الابتدائي، يُلحق الأباء أطفالهم بصفوف التعليم الابتدائي لتحسين جاهزيتهم للالتحاق بالمدرسة، لكنهم ليسوا مهيأين جيداً لها.

تؤثر هذه التحديات على فهم المستويات الحقيقية للمشاركة في برامج التعلم في الطفولة المبكرة، وذلك على نحو ما يتبين أيضاً من مقارنة مختلف المؤشرات.

المؤشر الأكثر شيوعاً الذي يتسم بأوسع تغطية قُطرية هو المعدل الإجمالي للقيد بالتعليم قبل الابتدائي، وهو عدد الأطفال المقيدين في التعليم قبل الابتدائي كنسبة مئوية من عدد الأطفال في الفئة العمرية ذات الصلة.

الجدول 11-1:
توزيع البلدان على حسب مدة التعليم قبل الابتدائي وعمر الالتحاق، وما إذا كان مجانياً وإلزامياً

	المدة (بالسنوات)				المجموع
	1	2	3	4	
عمر الالتحاق (بالسنوات)					
3	-	25	103	20	148
4	5	34	6	-	45
5	5	8	-	-	13
6	1	-	-	-	1
المجموع	11	67	109	20	207
مجاني	14	27	30	8	79
إلزامي	30	15	5	0	50
مجاني وإلزامي	22	12	4	0	38

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

في 2014، كان المعدل الإجمالي العالمي للقيد 44 في المائة، أي أقل كثيراً منه في 2012 نتيجة تعديل كبير بالتخفيض في التقدير الخاص بالهند. والحقيقة أن جنوب آسيا هي المنطقة التي تشهد أقل معدل مشاركة عند 18.5 في المائة، تليها إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (21.5 في المائة) وشمال أفريقيا وغرب آسيا (29 في المائة). ونلاحظ معدلات أعلى بكثير في أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي (73 في المائة) وشرق وجنوب شرق آسيا (76 في المائة) وأوروبا وأمريكا الشمالية (85 في المائة).

وهناك شكل آخر من هذا المؤشر يأخذ في اعتباره القيد لا في التعليم قبل الابتدائي فقط بل في جميع برامج التعليم في الطفولة المبكرة. ومن بين الـ 148 بلداً المتاحة بياناتها بشأن كلا المؤشرين، تزداد القيمة الوسيطة بمقدار 3 نقاط مئوية عند أخذ هذه البرامج في الاعتبار. ويشمل هذا 92 بلداً لا يوجد فيها فرق بين المؤشرين، لكنه يشمل أيضاً 23 بلداً يتجاوز فيها الفرق 20 نقطة مئوية: ففي ناميبيا، تزداد نسبة القيد إلى أكثر من المثلين، من 21 في المائة إلى 55 في المائة، وأما في إندونيسيا فتزداد من 58 في المائة إلى 95 في المائة. وهذا يثير سؤال عما إذا كان يجري رصد البرامج التعليمية الأخرى في مرحلة الطفولة المبكرة باتساق عبر كل البلدان أم لا.

منطقة المحيط الهادئ هي المنطقة التي تشهد أعلى معدل إجمالي للقيد، وذلك عند 98 في المائة. لكن هذا مضلل نوعًا ما، وفيه مثال جيد على ضعف المؤشر. ولأن قيمة المعدل الإجمالي للقيد في أستراليا لم ترد في التقارير، فإن القيمة الإقليمية معيبة. لكن عند أخذ جميع البرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في الاعتبار، سجلت أستراليا معدل إجمالي للقيد قيمته 216 في المائة لأن عمر التعليم ما قبل الابتدائي فيها يدوم سنة واحدة فقط (الأطفال أعمار 4 سنوات)، مقارنة بسنتين لنيوزيلندا (الأطفال أعمار 4-3 سنوات) وثلاث سنوات لبابوا غينيا الجديدة (الأطفال أعمار 5-3 سنوات).

هناك مؤشر بديل وهو صافي معدل القيد، بمعنى عدد الأطفال الذين تقل أعمارهم عن سن دخول المدرسة الابتدائية بسنة المقيدين في التعليم ما قبل الابتدائي كنسبة مئوية من أفراد تلك الفئة العمرية. وهذا مؤشر أفضل؛ لأنه يحاول أن يأخذ في اعتباره الفوارق عبر البلدات بأخذه في اعتباره فئة عمرية قابلة للمقارنة. ولا تختلف قيمته

الوسيطة عن القيمة الوسيطة للمعدل الإجمالي للقيد. والوضع الأمثل أن يكون هذا صادقاً على جميع البلدان، وفي هذه الحالة ستقع قيمتا المؤشرين على الخط القطري (**الشكل 11-1**).

لكن القيم الخاصة ببلدان فردية يمكن أن تتفاوت كثيراً، فعلى سبيل المثال، بلغ المعدل الإجمالي للقيد في التعليم قبل الابتدائي للأطفال أعمار 4 إلى 5 سنوات في كوستاريكا 53 في المائة، لكن صافي معدل قيد الأطفال أعمار 5 سنوات، بمعنى السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي، بلغ 93 في المائة. وهذا يشير إلى أن الغالبية العظمى من الأطفال أعمار 5 سنوات مقيدون في التعليم قبل الابتدائي، لكن كثيرين من الأطفال أعمار 4 سنوات ليسوا مقيدين فيه.

نلاحظ أيضاً اختلافات في الاتجاه المعاكس. فالمعدل الإجمالي للقيد في التعليم قبل الابتدائي في آيرلندا بلغ 108 في المائة، لكن صافي معدل القيد بين الأطفال أعمار 4 سنوات، بمعنى السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي، بلغ 58 في المائة. وذلك لأن نسبة كبيرة من الأطفال أعمار 4 سنوات مقيدون بالفعل في المدرسة الابتدائية، مما يعني أن الفئة العمرية الرسمية للتعليم قبل الابتدائي لا ترصد أنماط القيد الوطنية الفعلية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ب).

طور معهد اليونسكو للإحصاء امتداداً لهذا المؤشر مؤخراً، ويسمى صافي معدل القيد المصحَّح ويرصد عدد الأطفال الذين تقل أعمارهم عن سن دخول المدرسة الابتدائية بسنة المقيدين في التعليم ما قبل الابتدائي أو التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من أفراد تلك الفئة العمرية. عالمياً، تظهر البيانات المستقاة من 135 بلداً أن صافي معدل القيد المصحَّح يساوي 67 في المائة. ويجري استخدام هذا المؤشر كبديل للمؤشر العالمي 4-2-2.

وهناك مؤشر آخر (وهو النسبة المئوية للمقيدين الجدد بالسنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين شاركوا في أي برامج تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة) يقيس بشكل مباشر ما إذا كان الأطفال حضروا على الأقل سنة واحدة من التعليم قبل الابتدائي. لكن هناك نهجين للحصول على إجابة.

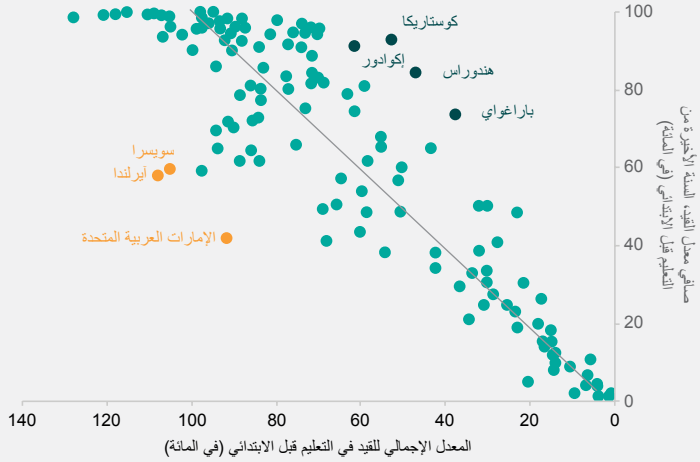
يستند الأول إلى الإبلاغ المدرسي. إجمالاً فيما يخص الـ 67 بلداً المتاحة بياناتها بشأن المؤشرات الثلاثة جميعها، كان متوسط النسبة المئوية للمقيدين الجدد بالمرحلة الابتدائية الذين شاركوا على ما يبدو في برنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة أعلى 15 نقطة مئوية من صافي معدل القيد في السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي. وهذا يمكن أن يوحي بأن المدارس الابتدائية تبالغ في مدى التحاق تلاميذها بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وإن كانت هناك حاجة إلى مزيد من الأدلة لإثبات هذا التفسير.

يستند النهج الثاني إلى الإبلاغ الأسري المباشر، مثلاً من خلال الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات لليونيسيف، التي تجمع معلومات تاريخية ممنهجة حول الطلاب في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين شاركوا في أي برامج للتعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة. وبما أن هذه الدراسة تسجل ردوداً مباشرة من أولياء الأمور، يمكن أن نعتبرها معياراً نقارن قياساً عليه المؤشرات البديلة الأخرى المحتملة للمؤشر العالمي 4-2-2 استناداً إلى البيانات الإدارية، كصافي معدل القيد وصافي معدل القيد المصحَّح.

مثل هذه المقارنة ممكنة فيما يخص 38 بلداً متاحة بياناتها على مدى الفترة 2010–2015. بلغت النسبة الوسيطة للأطفال المقيدين في السنة الأولى الذين أفاد أولياء أمورهم بالتحاقهم بمدرسة قبل ابتدائية في السنة السابقة حوالي 77 في المائة. وهذا يقابله صافي معدل قيد وسيط لهذه البلدان يساوي 59 في المائة، وصافي معدل قيد مصحَّح وسيط يساوي 80 في المائة. وهكذا يبدو أن صافي معدل القيد المصحَّح يقدم صورة أدق للنسبة المئوية للأطفال الذين شاركوا في تعلم منظم لمدة سنة واحدة قبل السنة الرسمية للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

لكن من المهم أن نلاحظ أنه يمكن أن تكون هناك اختلافات كبيرة فيما يخص البلدان الفردية؛ ففي مالي على سبيل المثال، بلغ صافي معدل القيد 1 في المائة وبلغ صافي

الشكل 11-1:
المؤشرات المماثلة للمشاركة في التعليم قبل الابتدائي تعطي نتائج مختلفة في بلدان عديدة
المعدل الإجمالي للقيد وصافي معدل القيد في التعليم قبل الابتدائي في السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي، 2014



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

معدل القيد المصحَّح 44 في المائة، وأما النسبة المئوية لمن أفادوا مباشرة عن التحاقهم بالتعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة فكان 15 في المائة (**الشكل 11-2**).

لكن الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات لا تكتفي بإيراد النسبة المئوية للأطفال في السنة الأولى في التعليم الابتدائي الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة. فهي تجمع أيضاً معلومات حول المواظبة على برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال أعمار 3 إلى 4 سنوات. ومن بين 42 بلداً غالبيتها من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل التي توجد بشأنها عمليات رصد فيما يخص الفئات العمرية الثلاث جميعاً على مدى الفترة 2009–2015، كان متوسط معدل المواظبة على الدراسة 24 في المائة بين الأطفال أعمار 3 سنوات، و45 في المائة بين الأطفال أعمار 4 سنوات، و72 في المائة بين المقيدين في السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي.

وتمكن المؤشرات المستندة إلى الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات أيضاً من التصنيف حسب الخصائص الفردية، وهو شيء ضروري للإفادة عن التفاوت. يعتبر مدى التفاوت استناداً إلى الثروة هائلاً. ففيما بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات، نجد أن احتمال التحاق الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر الأكثر ثراء ببرنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة أكبر ست مرات من الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر الأشد فقراً. ففي تونس في 2012/2011، التحق 81 في المائة من الأطفال الأكثر ثراء الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات ببرنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة مقابل 13 في المائة للأطفال الأشد فقراً. وينخفض التفاوت استناداً إلى الثروة بين الأطفال في السنة الأولى من التعليم الابتدائي الذي التحقوا ببرنامج للتعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة. ومع ذلك ففي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، التحق ببرامج التعليم قبل الابتدائي 67 في المائة من الأطفال الأكثر ثراء مقابل 10 في المائة من الأطفال الأشد فقراً (**الشكل 11-3**).

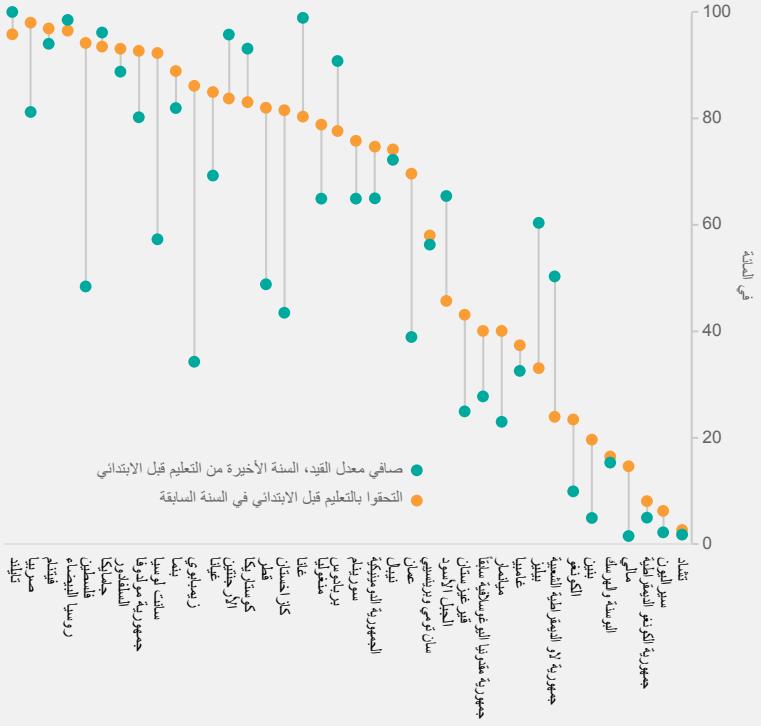
الأسئلة المتعلقة بالتعليم قبل الابتدائي في الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات موزعة على قسمين من الاستبيان. ويشير الأول إلى الأطفال حتى سن 5 سنوات والثاني إلى الأطفال سن 5 سنوات فأكثر، لكن الأسئلة المطروحة ليست سواء. هناك مشكلات مماثلة تحيط بالاستقصاء الديمغرافي والصحي (وهو الأداة الرئيسية الأخرى لاستقصاء الأسر المعيشية)، الذي لا يطرح أي أسئلة متصلة بالتعليم على الأطفال حتى سن 5 سنوات، ولا يشتمل التعليم قبل الابتدائي إلا نادراً كإجابة محتملة عن الأسئلة الخاصة بالأطفال سن 5 سنوات فأكثر.

استقصاءات الأسر المعيشية أفضل في رصد تنوع برامج التنمية المتاحة في مرحلة الطفولة المبكرة من البيانات الإدارية، التي تقتصر عموماً على التعليم ما قبل الابتدائي الرسمي. ولتحسين إمكانية المقارنة، ينبغي أن تنسق الاستقصاءات الأسئلة المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وما قبل الابتدائي بحيث يتسنى حساب إحصائيات محسنة لرصد معدلات المشاركة بموجب الهدف 4-2. كما يتعين أيضاً أن تُجمع المزيد من المعلومات المفصلة عن برامج التعليم ما قبل الابتدائي ومقدمي التعليم من أجل فهم أدق لمدى تعرض الأطفال لفرص التعلم المنظم.

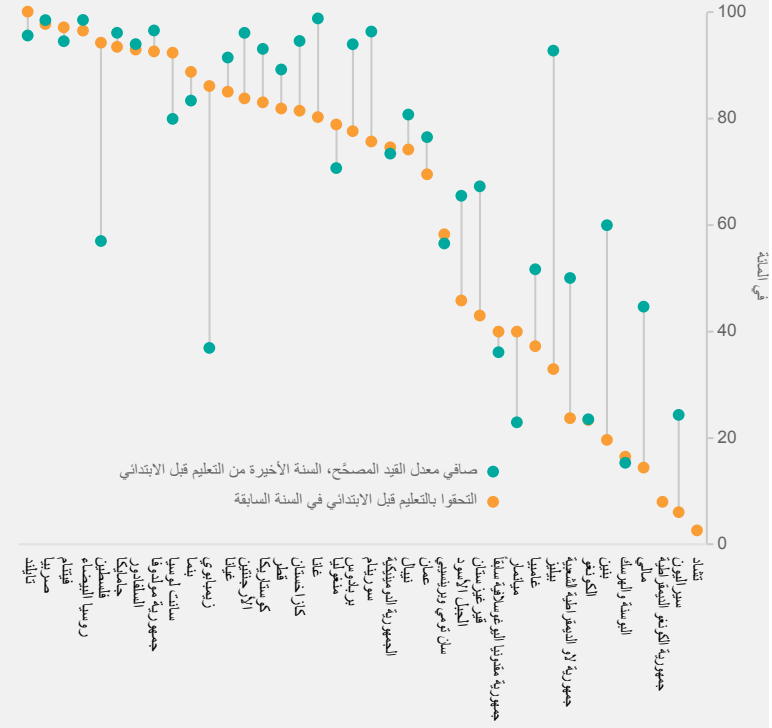
الشكل 11-2:

تختلف تقارير المشاركة في الرعاية وبرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين الأسر المعيشية والمدارس

أ) صافي معدل قيد التعليم قبل الابتدائي في السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي، 2014؛ والنسبة المئوية للطلاب في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين شاركوا في التعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة، بلدان مختارة 2010–2015



ب) صافي معدل القيد المصحّح في التعليم قبل الابتدائي في السنة الأخيرة من التعليم قبل الابتدائي، 2014؛ والنسبة المئوية للطلاب في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة، بلدان مختارة 2010–2015

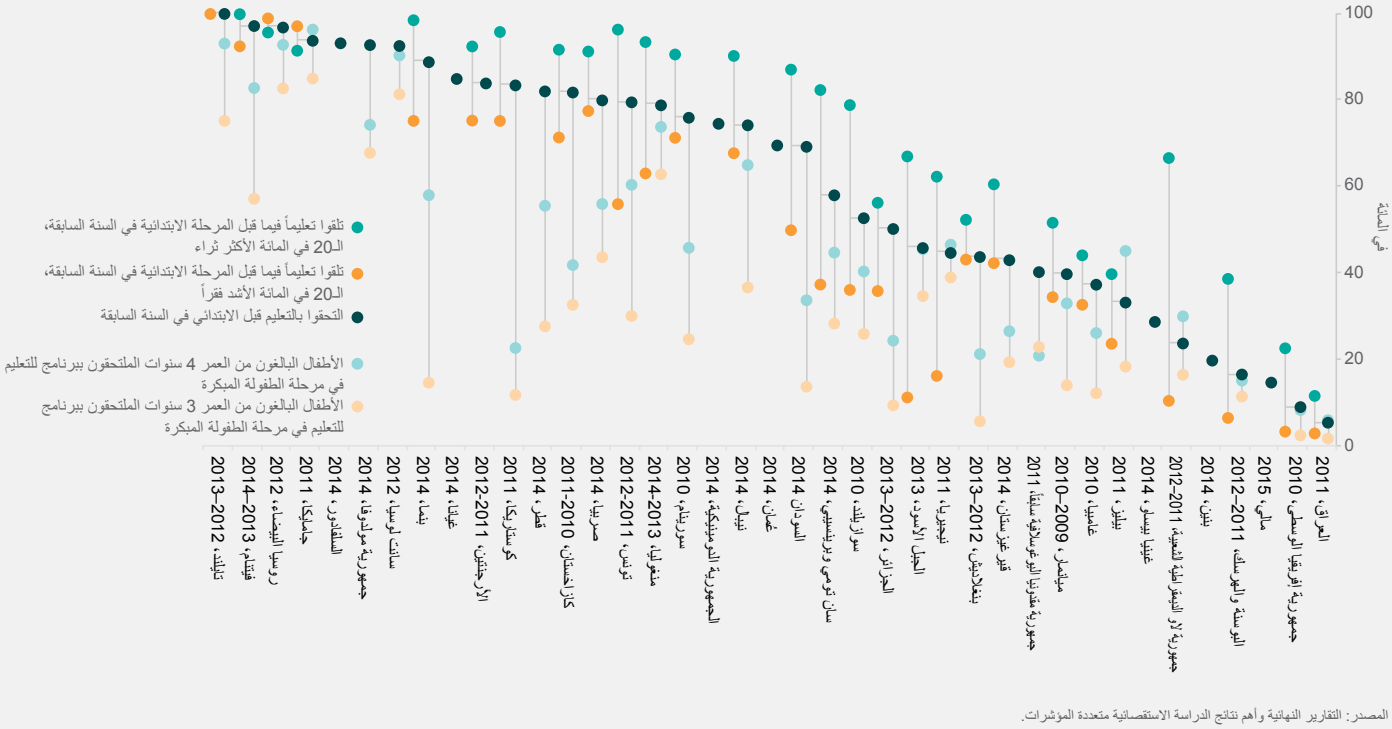


المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء فيما يخص صافي معدل القيد وصافي معدل القيد المصحّح؛ التقارير النهائية وأهم نتائج الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات فيما يخص النسبة المئوية للطلاب في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالتعليم قبل الابتدائي في السنة الدراسية السابقة.

الشكل 11-3:

هناك تفاوت كبير في الحصول على برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين البلدان وداخل البلد الواحد

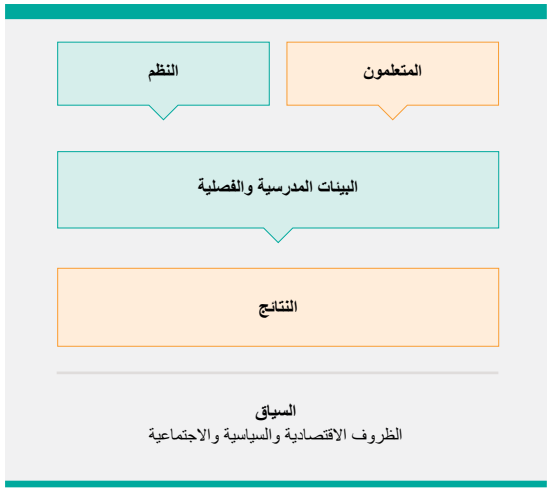
النسبة المئوية للأطفال البالغة أعمارهم 3 و4 سنوات الملتحقين ببرنامج تعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة، والنسبة المئوية للطلاب في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية الذين شاركوا في التعليم قبل الابتدائي في السنة السابقة حسب الثروة، بلدان مختارة، 2009–2015



المصدر: التقارير النهائية وأهم نتائج الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات.

جودة التعليم

يؤكد الهدف المتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة تأكيداً صريحاً على جودة التعليم. وقد تُفهم الجودة في هذا السياق باعتبارها إلى أي مدى تقوم سياقات المدرسة والفصل الدراسي (بما في ذلك الهياكل وطرق التدريس) والنظم بدعم التنمية الشاملة للأطفال، وخصوصاً من هم عرضة للإقصاء الاجتماعي.



ونتناول في القسم التالي فعّالية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من حيث النتائج (وخصوصاً الوظيفة التنفيذية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية، والنمو الحركي، والمهارات قبل الأكاديمية التي تحسّن جاهزية الأطفال للالتحاق بالمدرسة). ويركز هذا القسم على الأدوات التي تقيّم الجودة في العمليات والهياكل، وبدرجة أقل في النظم.

تعريف الجودة في السياقات والنظم

استُمدت معظم المعلومات بشأن الجودة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال رصد الفصول الدراسية واستقصاءات المعلمين والمديرين وتمحيص السياسات واللوائح التنظيمية. ويعتمد هذا النهج في تعريف الجودة وقياسها على السمات القابلة للرصد في خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي ربطتها البحوث بتحصيل الأطفال الدراسي ورفاههم مستقبلاً. ولهذا النهج نقّاده الذين يجادلون بضرورة تعريف الجودة باعتبارها مستندة إلى السياق وذاتية ونسبية ومستندة إلى القيم (Dahlberg et al., 1999).

ونظراً لنطاق وتنوع برامج مرحلة الطفولة المبكرة، هناك حاجة إلى دمج وجهتي النظر هاتين. كثير من السمات القابلة للرصد تبين أنها تشجع التنمية المبكرة، لكن يجب أن تكون وثيقة الصلة وقابلة للتطبيق على جميع السياقات التي تطبق فيها. يمكن أن يتمخض عدم وجود معايير عن تساهل مع تدني جودة توفير التعليم والافتقار إلى إرشادات بشأن كيفية تنظيم برامج التطوير المهني (سيراجي بلاتشفورد وونج، 1999). ولا بد من مسار يعتمد على الخبرة في القياس مع السماح في الوقت نفسه بالتكييف والتنقيح والتوفيق مع القيم والحوار الثقافي من أجل القياس الدقيق لجودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومقارنتها.

يمكن التوصل إلى توافق في الآراء بشأن الكثير من الأبعاد حاسمة الأهمية لهذه العملية وهياكل الجودة في سياقات مرحلة الطفولة المبكرة. على سبيل المثال، حددت رابطة خطوة بخطوة الدولية، وهي شبكة غير حكومية للمهنيين وتمارس نشاطها في أوروبا ووسط آسيا بخاصة، مبادئ تقوم عليها ممارسات التدريب عالية الجودة (رابطة خطوة بخطوة الدولية، 2009). وهي تغطي سبع مجالات: التفاعلات؛ الأسرة والمجتمع؛ والإدماج، والتنوع، وقيم الديمقراطية؛ التقييم والتخطيط؛ استراتيجيات التدريس؛ بيئة التعلم؛ والتطوير المهني. ويمكن لمثل هذه الأطر أن تساعد على تكوين الأساس لرصد الجودة.

ولعل العنصر الأعظم أهمية في جودة العمليات هو التفاعل بين المعلمين والأطفال، وطبيعته وعمقه، وإلى أي مدى تمكّن هذه التفاعلات الأطفال من أن يكونوا مستقلين ولديهم الحافز (ماشبيرن وآخرون، 2008؛ بريت وآخرون، 2011). تسلط رابطة خطوة بخطوة الدولية الضوء على ثلاثة مبادئ عند تقييم التفاعلات: ما إذا كان المربون يتفاعلون مع الأطفال بأسلوب ودود ويتسم بالاحترام ويدعم تنمية عملية بناء الذات/الهوية والتعلم لدى كل واحد من الأطفال؛ وما إذا كانت التفاعلات تساعد على تطوير مجتمع تعلم يحظى فيه جميع الأطفال بالدعم لبلوغ أقصى إمكانياتهم؛ وما إذا كان المربون ينخرطون في تفاعلات متبادلة هادفة مع البالغين الآخرين لدعم تنمية الأطفال وتعلمهم.

بيئات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عالية الجودة هي أيضاً بيئات شاملة. وينبغي على المربين إتاحة الفرص لكل طفل وأسرة للتعلم والمشاركة، والتعرف على الأطفال الذين يتخلفون عن الركب، ومعالجة الفروق الفردية في الحاجات والمهارات. من الجوانب الأساسية للشمول أن تتاح للأطفال فرصة التعلم بلغتهم الأصلية. في المناطق ذات التنوع اللغوي، يمكن أن تكون للمعلمين الذين يتسمون بالطلاقة في لغات الأطفال الأصلية فوائد جمة بالنسبة للتنمية اللغوية ومعرفة القراءة والكتابة (بول، 2011).

> "واحد من العناصر الحاسمة الأهمية في التعليم قبل الابتدائي جيد النوعية هو التفاعل بين المعلمين والأطفال، وما إن كان يتم تمكين الأطفال ليتمتعوا بالاستقلالية والحافز"

انصبّ معظم الاهتمام الذي وُجّه إلى رصد الجودة على المقاييس الكمية (كنسب الأطفال إلى المعلمين أو أحجام الصفوف الدراسية أو مؤهلات المعلمين أو الحصول على المياه وخدمات النظافة الصحية الجيدة أو توافر المواد) لأن جمع البيانات أسهل. لكن على الرغم من أن التحسن في هذه المقاييس يمكنه أن يزيد جودة العملية، إلا أنه لا يضمنها. وتُظهر الدراسات وجود ارتباطات ضعيفة بين البعدين على مستوى الفصل الدراسي أو البرنامج (يوشيكاوا وآخرون، 2013).

وأخيراً فمن المفهوم أن جودة نظم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تلعب دوراً رئيسياً في تحقيق النتائج المرجوة. وقد تم تحديد خمس عناصر لتحقيق الجودة للبلدان مرتفعة الدخل: وضع أهداف ولوائح تنظيمية للجودة؛ وتصميم وتنفيذ معايير للمناهج الدراسية؛ وتحسين مؤهلات وتدريب وظروف القوة العاملة؛ وإشراك أولياء الأمور والمجتمعات المحلية؛ ورفع مستوى جمع البيانات والبحوث والرصد (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2012ج). ولم يتم التعامل بعد مع قابلية تطبيق هذه الإجراءات وملاءمتها في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل. في النظم المتكاملة والمتقدمة، اعتُبرت جودة الحوكمة - الأفقية (عبر القطاعات) والرأسية (عبر المستويات من الوطني إلى المحلي) على السواء - أيضاً ذات أهمية حاسمة (بريتو وآخرون، 2014).

جودة قياس السياقات

تم اختبار العديد من مقاييس جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وهي تشمل عادةً تصنيف المتدربين لوضع معين باستخدام الرصد والتوثيق والمقابلات أثناء زيارة تتراوح مدتها بين ساعتين وأربع. السمة المنشودة أكثر من كل ما سواها في أي مقياس فعال للجودة هي الصلاحية، بمعنى إلى أي مدى يعتبر العنصر الذي تم

تقييمه ذا معنى وأثبت آثاراً إيجابية على نتائج الأطفال. يصير إثبات الصلاحية أكثر تعقيداً عند التماس مقياس قابل للمقارنة عبر البلدان ومختلف أنواع توفير الخدمة (إشيمين وتايلور، 2014). وهناك مقاييس كثيرة لم يتم بعد إثبات صلاحيتها تماماً في جميع البلدان.

> توجد أدوات مختلفة لقياس جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي عادة ما تتضمن الرصد في الفصل والتوثيق والمقابلات

طُورت الأداة المستخدمة على أوسع نطاق، وهي مقياس تصنيف البيئة في مرحلة الطفولة المبكرة (ECERS)، في جامعة نورث كارولينا في عام 1980 ونُقحت في عام 1998 (ECERS-R) وفي عام 2015 (ECERS3). وتركز هذه الأداة بأشكالها المختلفة على الرضع/حديثي المشي والرعاية الأسرية للطفل والرعاية في سن المدرسة. في إطار زيارة مدتها 3 ساعات، تستخدم الأداة 43 سؤالاً لقياس جوانب جودة العملية والنظام في 7 مجالات رئيسية: الحيّز والأثاث؛ وأنماط الرعاية الشخصية؛ واللغة والتفكير المنطقي؛ والأنشطة؛ والتفاعل؛ وهيكل البرنامج؛ وأولياء الأمور والموظفون. وفي أحدث تنقيح للأداة أُلغي المقياس الفرعي "أولياء الأمور والموظفون" الذي كان يعتمد على التقارير الذاتية (هارمس وآخرون، 2015).

تشكّل الأداة ECERS-R لب نظم ضمان الجودة الرسمية المستندة إلى الرصد في معظم الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تُرجمت وكُيفت لتتلاءم مع بلدان منها ألمانيا وإيطاليا. واستخدم هذه الأداة أيضاً باحثون في البحرين (حديد، 2014) وبنغلاديش (أبود، 2004) والبرازيل (كامبوس وآخرون، 2011) وكمبوديا (راو وبيرسون، 2007) وفي منطقة الكاريبي (لامبيرت وآخرون، 2008). لكن في حين أن أداة ECERS-R تحاول أن تكون شاملة، فإنها لا تستخدم إلا مجموعة مختارة من الأسئلة فيما يخص كل مجال.

يركز نظام درجات التقييمات الفصلية، الذي طُور في جامعة فيرجينيا في 2008، بدلاً من ذلك على مجرد مجال واحد وهو التفاعلات بين المعلم والطفل (هامر وآخرون، 2007). وهو يعتمد على أربع دورات تتألف من عمليات رصد مدتها 15 دقيقة للتفاعلات بين المعلم والطفل، حيث يقوم بتقييم درجة الدعم التدريسي والاجتماعي العاطفي والتنظيم الكلي للفصل.

وتم التحقق من صلاحية نظام درجات التقييمات الفصلية في الولايات المتحدة الأمريكية، لكنه طُبق أيضاً في بحوث ودراسات موجهة إلى السياسات في أوروبا (فلندا على سبيل المثال، باكارنين وآخرون، 2010)، وأمريكا اللاتينية (إكوادور على سبيل المثال، أراوجو وآخرون، 2015) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (جمهورية تنزانيا المتحدة على سبيل المثال، شافيجا وآخرون، 2014).

لم تُطوَّر ECERS-R ولا نظام درجات التقييمات الفصلية أصلاً للاستخدام الدولي. وعلى النقيض من ذلك، يقيس تقييم الإرشادات العالمية، الخاص بالرابطة الدولية لتعليم الطفولة - الذي طُور بالتعاون مع اللجنة الوطنية الأمريكية التابعة للمنظمة العالمية للطفولة المبكرة - التقدم المحرز في الإرشادات العالمية للتعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في القرن 21 لسنة 2002 (باربور وآخرون، 2004). تقييم الإرشادات العالمية مقسم إلى خمس مجالات وهي: البيئة والحيز المادي؛ ومحتوى المنهج وطرق التدريس؛ والمربين ومقدمي الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ والشراكة مع الأسر والمجتمعات المحلية؛ والأطفال الصغار ذوو الاحتياجات الخاصة. وقد استخدم في شرق آسيا (جمهورية كوريا على سبيل المثال، وورثام، 2012)، وأوروبا (اليونان على سبيل المثال، رنتزو، 2010)، وأمريكا اللاتينية (غواتيمالا على سبيل المثال، هاردين وآخرون، 2008). لكن لم يتم التحقق من صلاحيته فيما يتعلق بنتائج الأطفال.

على وجه العموم، هناك دراسات عديدة، معظمها يستخدم ECERS-R، تجد ارتباطات إيجابية بين جودة البرامج ومقاييس تنمية الأطفال المرتبطة بالمهارات الإدراكية قبل الأكاديمية أو التنمية الاجتماعية السلوكية (بيرتشينال وآخرون، 2008؛ سيلفا وآخرون، 2006). لكن حجم الآثار عادة ما يكون صغيراً (سابول وبيانتا، 2014؛ جوردون وآخرون، 2015).

استخدام مثل هذه الأدوات حافز مفيد لمناقشة الجودة في الهدف 4-2. وهذا يساعد صانعي القرار على التعامل مع الأولويات؛ على سبيل المثال في الصين، حيث نجد وجهات النظر منقسمة بشأن الفضائل النسبية للتعلم المتمحور حول الفصل بأكمله أو المتمحور حول الطفل (لي وآخرون، 2014؛ هو، 2015). وهو يوضح أيضاً اختلافات في الجودة بين المنشآت أو أنواع البرامج داخل البلدان - مثلاً في المناطق الريفية في إندونيسيا، حيث ثبت وجود اختلافات في الجودة بين مختلف أنواع توفير الخدمة - ويبين اختلافات كبيرة بين البلدان (مثلاً: فيرمير وآخرون، 2016).

ينبغي أن تنظر البلدان والمجتمع الدولي في استخدام مثل هذه الأدوات لرصد جودة توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة رصداً أكثر منهجية. ينبغي أن تبدأ عملية بناء التوافق في الرأي بوضع البلدان أهدافاً ومعايير خاصة بها، واستخدام آلية لرصدها. ينبغي أن تستخدم البلدان وتكيف الأدوات الأكثر قابلية للتطبيق على سياقها والتي تعطي ملاحظات تقييمية مفيدة للمربين من أجل التطوير المهني (اليونيسيف، 2012أ).

قياس جودة الأنظمة

تم تطوير مجموعة متنوعة من الأدوات على مستوى النظام. وقد نشر برنامج نهج النُظُم من أجل تحسين نواتج التعليم التابع للبنك الدولي 30 تقريراً قُطرياً في 3 مجالات لا تنحصر في التعليم، وهي: البيئة المؤاتية (الإطار القانوني والتنسيق بين القطاعات والتمويل)؛ والتنفيذ (نطاق البرنامج وتغطيته وإنصافه)؛ والرصد وضمان الجودة (توافر البيانات والمعايير والامتثال).

هناك جانب مهم من جوانب الجودة يتمثل في إلى أي مدى يتم وضع معايير وإنفاذها. ومن بين 21 بلداً بياناتها متاحة، هناك 8 لم تكن لديها معايير بشأن نسبة التلاميذ إلى المعلم في المؤسسات الحكومية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن بين البلدان التي كانت لديها معايير، هناك 5 أنفذت هذه المعايير، وهناك 3 وضعت وأنفذت معياراً يقضي بألا يزيد عدد الأطفال عن 15 لكل معلم (**الجدول 11-2**).

توجد في أوروبا آلية رصد تساعد البلدان على تبادل المعلومات بشأن جوانب نظم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تجد مثلاً اختلافات كبيرة بين عمليات تقييم ما إذا كانت الأوضاع تستوفي المعايير أم لا. ويتم إجراء التقييمات على المستوى المركزي (كرواتيا مثلاً) أو إقليمي (إسبانيا مثلاً) أو محلي (ليتوانيا مثلاً) أو بشكل مشترك بين مستويين (الدانمارك مثلاً) أو ثلاثة مستويات (فنلندا مثلاً). ويتم أحياناً إسنادها إلى جهات مستقلة (في اسكتلندا مثلاً[المملكة المتحدة]) أو إلى شركات غير ربحية تعمل نيابة عن السلطات المركزية (في آيرلندا مثلاً). في إيطاليا لا توجد عملية تقييم خارجية للمؤسسات التي تخدم الأطفال الكبار، لكن السلطات المحلية تقيّم المؤسسات الخاصة بالأطفال الأصغر سناً (المفوضية الأوروبية/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/شبكة يوريديس/يوروستات، 2014).

وتنفذ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مراجعات طوعية لنظم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للبلدان الأعضاء وغير الأعضاء كل ثلاث سنوات. وقد ركزت أحدث جولة على نظم رصد الجودة الوطنية. في كازاخستان، يوجد إطار وطني موحد قياسياً للجودة وآليات فعالة للملاحظات التقييمية بين السلطات المركزية وموفري الخدمات الحكوميين المحليين. الرصد متباعد نسبيًا، إذ يتم مرة كل خمس سنوات، وعادة ما يتضمن معلومات محدودة عن المؤسسات الخاصة. في المكسيك، وعلى الرغم من شدة تنوع المؤسسات الموفرة للخدمات، حيث تتضمن الرعاية الفيدرالية والحكومية الأخرى المقدمة في المنازل والمقدمة في المراكز، يتم الرصد سنوياً مع توفير تدريب على رأس العمل للقائمين بالتقييم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ز).

نتائج تنمية الأطفال

يركز الهدف 4-2 على ضمان بدء الأطفال التعليم الرسمي، وأن يكونوا على المسار السليم من حيث التنمية، وأن يكونوا "جاهزين للتعليم الابتدائي". تمثل هذه الرؤية الشمولية المرتبطة بالتعلم المستند إلى المدرسة تحولاً من رؤية تنمية الطفل باعتبارها تستند حصرياً على المؤشرات المتعلقة بالصحة.

الجدول 11-2:
وضع معايير وإنفاذها بشأن نسبة التلاميذ إلى المعلم في المؤسسات العامة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بلدان مختارة، 2012–2015

لا توجد معايير	بيليز، جمهورية الكونغو الديمقراطية، غامبيا، قيرغيزستان، مالي، جمهورية تنزانيا المتحدة، أوغندا، اليمن
نعم >15 طفلاً/معلم؛ لا يتم الإنفاذ	بوركينا فاسو، غينيا، ملاوي، نيجيريا،
نعم ≥15 طفلاً/معلم؛ لا يتم الإنفاذ	تونغا
نعم >15 طفلاً/معلم؛ يتم الإنفاذ	ألبانيا، جامايكا، كيريباتي، موريشيوس، نيبال
نعم ≥15 طفلاً/معلم؛ يتم الإنفاذ	بلغاريا، إندونيسيا، ساموا

المصدر: التقارير القُطرية المعنية بتنمية الطفولة المبكرة لبرنامجنهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم التابع للبنك الدولي.

فلتنمية الطفولة المبكرة، التي تشير إلى النمو العصبي والبدني في السنوات المبكرة من الحياة، مضامين دائمة بالنسبة للتعلم والصحة والعافية (ووكر وآخرون، 2007). ويمكن أن تكون المقاييس الدقيقة والموثوقة للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة مصدراً يستنير به وضع السياسات والبدائل الاستثمارية، وأن تساهم في إصلاح المناهج وتدريب المعلمين، وأن تحدد الأطفال المعرضين للمخاطر.

تشجيع التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصاً بالنسبة للمهمشين، يعد أحد سبل الحد من عدم المساواة بضمان بدء جميع الأطفال للتعليم الرسمي على قدم المساواة. وسيكشف تتبع التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة على الأرجح عن أن التفاوتات تبدأ في مرحلة مبكرة جداً من العمر، عند الميلاد أو قبل ذلك، وتزداد بمرور الوقت.

تمخض قياس تنمية الأطفال الصغار وجاهزيتهم للتعلم منذ زمن طويل عن نقاش حول موثوقية الأدوات وأخلاقيات إشراك الأطفال الصغار جداً (على سبيل المثال: ميرز، 6002؛ زيل، 2005). يثير النقاد تساؤلات حول ما إذا كان قياس مثل هذه الجوانب من جوانب الطفولة المبكرة على مستوى شريحة سكانية بعينها ممكناً أصلاً.

وعلى الرغم من الشواغل، فإن الجهود الرامية إلى تتبع التقدم المحرز في الهدف 4-2 ينبغي أن تراعي بدقة المقاييس التي طُورت مؤخراً للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة. ينبغي أن تركز الجهود على القياس المستند إلى السكان، أو المقاييس المصممة لكي تستنير بها السياسات على المستوى الوطني، بدلاً من تشخيص أطفال فرادى يعانون من تأخر التنمية. تختلف المقاييس المستندة إلى السكان عن المقاييس المصممة للبحوث أو تقييم البرامج، حيث إنها مصممة للاستخدام على نطاق واسع، مع التأكيد على قياس المجدي فعال التكلفة.

ويستعرض هذا القسم الفرعي القضايا الأساسية المعنية بتنمية الطفولة المبكرة وبعضاً من المقاييس الإقليمية والعالمية الأشيع استخداماً.[1]

ما معنى أن يكون الطفل على المسار السليم من حيث النمو؟

نعني بقولنا إن الأطفال "على المسار السليم من حيث التنمية" أن الأطفال يطورون المهارات والكفاءات التي ستسمح لهم بالمشاركة بنجاح في بيئاتهم وتحقيق إمكانياتهم التنموية الحالية والمستقبلية. تحديد أفضل طريقة لقياس تنمية الطفل مسألة معقدة. وفيما يلي نبين أربعة مواضيع مهمة.

أولاً: تسير التنمية في مسارات منحنية. تنمية الأطفال الصغار في بداية المدرسة هي امتداد لمسار منحنٍ بدأ عند الحمل ويتواصل خلال مرحلتي الرضاعة وتعلم المشي. وتكون التفاوتات في تنمية الأطفال الإدراكية واللغوية جلية في وقت مبكر يصل إلى الشهر الرابع من العمر، وتميل إلى الاتساع لا النقص بمرور الوقت (فيرنالد وآخرون، 2012). ينبغي أن يستند تفسير البيانات المعنية بتنمية الأطفال والتعلم في أي مرحلة زمنية بعينها، كبداية الدراسة، إلى رؤية تنمية الأطفال كمسار منحنٍ يبدأ عند الميلاد.

> تكون التفاوتات في التنمية الإدراكية واللغوية جلية في وقت مبكر يصل إلى الشهر الرابع من العمر، وتميل إلى الاتساع لا النقص بمرور الوقت

ثانياً: أنماط تنمية الأطفال متشابهة في جميع الأوضاع، لكن التأثيرات البيئية لها تأثير عميق على التنمية. تقود المعلومات الوراثية إلى أنماط تنموية مشتركة في جميع الناس، مثل اكتساب اللغة المبكرة والتواصل وأول تعبير عن المهارات الإدراكية في حل المشكلات. لكن جميع السمات والمهارات والكفاءات البشرية تقريباً تعكس مجموعة معقدة من التفاعلات بين المعلومات الوراثية والحوافز البيئية، مع وجود بعض السمات المتأثرة بقوة بالبيئة أو بالجينات أكثر من غيرها (فان إزيندورن وآخرون، 2011).

المؤشر الأقوى والأكثر موثوقية لتنمية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في البلدان مرتفعة ومنخفضة الدخل على السواء، هو البيئة المنزلية، حتى عندما يلتحق الأطفال ببرامج تعليمية عالية الجودة قبل المرحلة الابتدائية (بورنستين وآخرون، 2015). يمكن قياس البيئات المنزلية الداعمة المحفزة بالسؤال عن تواتر تكرار الأنشطة أو رصد التفاعلات بين مقدم الرعاية والطفل (**المربع 11-1**).

فالأطفال الذي يعطون فرصاً أكبر للتواصل ومجالاً أكبر لاستكشاف المهارات الإدراكية يطورون مهارات أسرع وأكثر اتساقاً. يطور الأطفال المهارات اللغوية بمعدل أسرع عند التحدث إليهم بتواتر أكبر (هارت ورايسلي، 1995؛ سنو، 1997) بصرف النظر عما إذا كان تواتر التفاعل اللغوي يتباين نتيجة أفضلية ثقافية (مثلاً، بعض الثقافات يتم فيها حمل الأطفال الصغار على ظهور البالغين، حيث تقل التفاعلات التي ينخرطون فيها وجها لوجه) أو عدم القدرة على الارتباط التام بمقدم خدمة مخصوص مستقر عاطفياً. ليس من المعروف بعد ما إذا كان إخفاق الأطفال في إظهار كفاءات في ثقافات معينة يرجع إلى غياب الصلة الوثيقة الثقافية أو عدم كفاية التحفيز. ويجب أن يتقبل القياس عدم وضوح هذا الجانب، ويواصل اختبار الافتراضات الأساسية حول عموم تنمية الأطفال.

ثالثاً: تمضي بعض مجالات تنمية الأطفال، كتراكم مفردات اللغة ومهارات القراءة والكتابة المبكرة، بأسلوب خطي وهي بسيطة في قياسها (ثومسون، 2014). هناك تطورات أخرى، مثل إدراك أن الناس لديهم منظورات متنوعة، تبرز في السن ذاتها تقريباً في أكثر من ثقافة واحدة، وذلك في حوالي سن 4 سنوات (ساباه وآخرون، 2006). وفي بلدان أخرى، لا يبدو أن التنمية في سنة مبكرة تُظهر وجود علاقة بينها وبين التعلم والتحصيل بمرور الوقت في السنوات الوسيطة، لكنها تبرز في مرحلة متأخرة كتأثير قوي (فانديل وآخرون، 2010).

بالإضافة إلى ذلك، فإن التنمية في أحد المجالات تدفع عجلة التنمية في غيره. فالتنمية اللغوية، مثلاً، لها تأثير قوي على التفاعلات الاجتماعية؛ لأن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات لغوية أفضل يمكنهم التواصل بشكل أفضل مع الأقران. وهذا يعني أن قياس تنمية الطفولة المبكرة ينبغي أن يتضمن جميع مجالات التنمية، بدلاً من التركيز على المهارات الأكاديمية في المرحلة المبكرة. بالنسبة لبعض المجالات، تستغرق آثار تنمية الطفولة المبكرة سنوات عديدة لكي تظهر.

رابعاً: في حين أن المبادئ العلمية وراء عمليات التنمية الأساسية واضحة، فإن تعريف التنمية التي "على المسار" لم يستقر تماماً بعد فيما يخص الأطفال في ثقافات كثيرة. القياس مسألة نسبية؛ إذ تستنير المعايير الخاصة بما ينبغي أن يكون الأطفال قادرون على فعله بمعرفة ما هو نمطي أو ما يمكن أن يفعله الأطفال من حولهم. والأمثل أن يتم إقرار ما هو معياري من خلال إنشاء توزيعات طبيعية لتنمية الأطفال واكتسابهم المهارات في أجزاء مختلفة من العالم، مع الأعمار التي يُظهر فيها الأطفال مهارات معينة بصورة نمطية.

يصعب تعريف التنمية المعيارية بأسلوب قابل للمقارنة عالمياً؛ لأن الثقافة تؤثر على التنمية، وكذلك غالباً لأن مسألة إلى أي مدى يحقق الأطفال إنجازات بارزة

المربع 11-1

تعريف بيئات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة

على الرغم من حدوث نمو سريع للمخ أثناء الثلاث إلى اربع سنوات الأولى، في هذا السن يفتقر معظم الأطفال إلى الحصول على فرص للتعلم المنظم خارج البيت. للفت الانتباه إلى هذه القضية، يشمل إطار الرصد الموضوعي المقترح مؤشرا حول "النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يتمتعون ببيئات تعلم منزلي إيجابية ومحفزة".

توفر بيئة التعلم المنزلي المحفزة تفاعلات تعليمية ومواد تعلم. تجمع الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات لليونيسيف معلومات قابلة للمقارنة عن الاثنين. فيما يتعلق بالتفاعلات، تقدّر الاستقصاءات ما إذا كان أفراد الأسرة المعيشية البالغون أشركوا الأطفال البالغين من العمر 36 إلى 59 شهراً في القراءة أو النظر إلى الكتب المصورة؛ وحكاية القصص؛ وغناء الأغاني؛ والخروج خارج البيت؛ واللعب؛ وتسمية الأشياء و/أو عدها و/أو رسمها.

أفادت اليونيسيف عن النسبة المئوية للأطفال الذين انخرط معهم أفراد أسرهم المعيشية البالغون في أربعة على الأقل من هذه الأنشطة خلال الأيام الثلاثة الماضية على مدى الفترة 2009–2012. في حين أن البالغين أشركوا الغالبية العظمى من الأطفال في أربعة أنشطة على الأقل في أوكرانيا، لم يكن هذا هو الحال إلا مع 40 في المائة من الأطفال في غانا. كان احتمال أن يكون الأب انخرط في نشاط واحد على الأقل أقل بحوالي 25 نقطة مئوية، على الرغم من رصد فجوات أصغر في بلدان من ضمنها الأردن والعراق وتونس (**الشكل 11-4a**). تتأثر المقارنات باختلافات كبيرة بين البلدان من حيث إلى أي مدى يعيش الأطفال مع أبيهم البيولوجي.

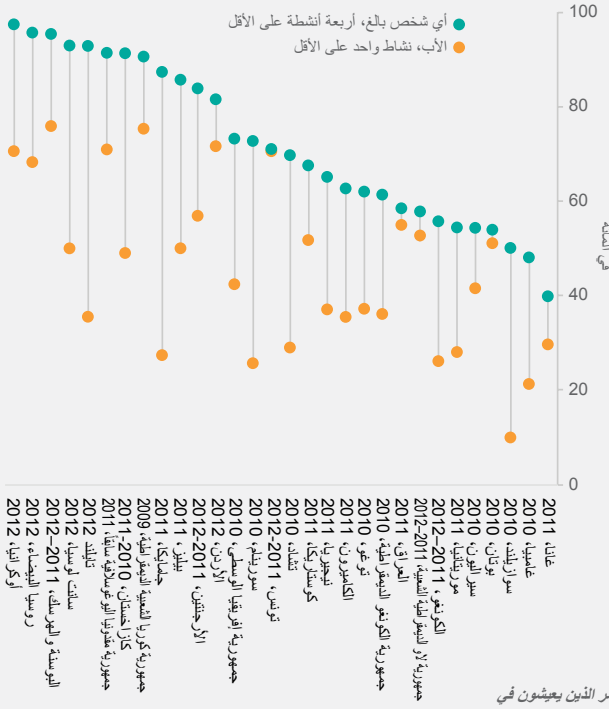
في 2013، غيرت اليونيسيف طريقة إعداد تقاريرها، وتشير الطريقة الجديدة لتقديم النتائج إلى أن مستويات انخراط الأبوين في الواقع أقل كثيراً. في زيمبابوي، كان هناك 43 في المائة انخرطوا في أربعة أنشطة على الأقل خلال الأيام الثلاثة الماضية مع أحد أفراد أسرهم المعيشية البالغين. كان حوالي 75 في المائة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات يعيشون مع أمهم البيولوجية لكن 17 في المائة فقط هم الذين انخرطوا معها في أربعة أنشطة على الأقل. وعلى الرغم من أن حوالي 50 في المائة من الأطفال كانوا يعيشون مع أبيهم البيولوجي، لم يكن هناك إلا 3 في المائة انخرطوا معهم في أربعة أنشطة على الأقل.

فيما يخص مواد التعلم، تجمع الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات معلومات عن وجود كتب أطفال في البيت. عبر 54 بلداً غالبيتها من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل على مدى الفترة 2010–2015، امتلكت 19 في المائة من الأسر المعيشية 3 كتب على الأقل و 7.5 في المائة 10 كتب على الأقل. بين الـ20 في المائة الأشد فقراً، امتلك أقل من 1 في المائة من الأسر المعيشية 10 كتب على الأقل (**الشكل 11-4b**).

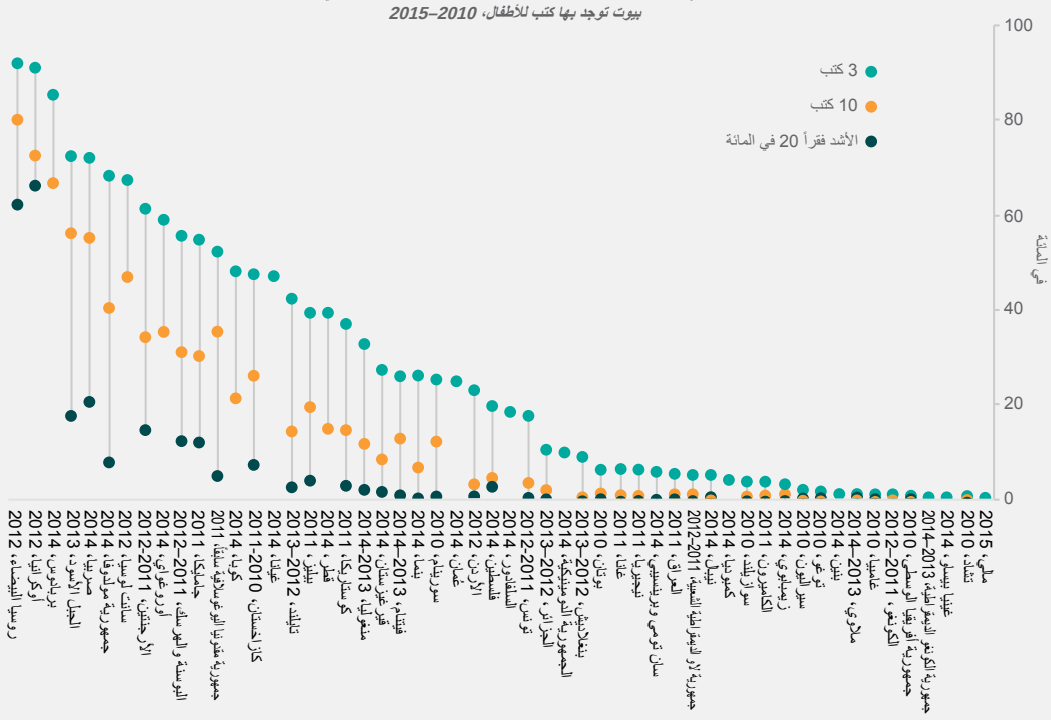
الشكل 11-4:

تختلف بيئات التعلم المنزلي اختلافاً كبيراً بين البلدان

أ) النسبة المئوية للأطفال البالغين من العمر 36 إلى 59 شهراً الذين انخرط معهم أحد أفراد الأسرة المعيشية البالغين والأب في أنشطة تشجع التعلم والجاهزية للالتحاق بالمدرسة خلال الأيام الثلاثة الماضية، 2009–2012



ب) النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة من العمر الذين يعيشون في بيوت توجد بها كتب للأطفال، 2010–2015



المصدر: التقارير النهائية للدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات.

المصادر: Bradley and Caldwell (1995)؛ الجهاز الوطني للإحصاء بزيمبابوي (2015).

أو يبرهنون على مهارات بعينها مسألة غير معروفة في معظم بلدان العالم (مارفو وآخرون، 2011). تتباين المفاهيم الأبوية أو الثقافية لتنمية الطفل. وقد لا تتشابه مع السياسات. وقياس التوقعات غير اللائقة ثقافياً فيما يخص تنمية الأطفال من شأنه أن يحجب الكفاءات الحقيقية لدى شريحة سكانية بعينها. وتتمثل إحدى الأولويات البحثية فيما يخص أجندة التعليم الجديدة في معرفة أي المقاييس وثيق الصلة بجميع الأطفال ويمكن استخدامه لتحديد معايير عالمية لكي يكون الطفل "على المسار السليم من حيث التنمية".

وهنا تبرز ثلاثة استنتاجات. أولاً: بما أن تنمية الطفل واكتساب المهارات يسيران في مسارين منحنيين، فالأمثل أن يبدأ قياسهما في مرحلة أبكر على الالتحاق بالمدرسة. فبداية التعليم الرسمي ليست ذات شأن من منظور تنموي. وينبغي بمرور الوقت استحداث منهجيات قياس لتتبع التقدم بمرور الزمن بدلاً من التركيز على مرحلة زمنية وحيدة.

> تتمثل إحدى الأولويات البحثية فيما يخص أجندة التعليم الجديدة في معرفة أي المقاييس يمكن استخدامه لتحديد معايير عالمية لكي يكون الطفل "على المسار السليم من حيث التنمية"

ثانياً: هناك حاجة إلى مقاييس للسياق وكذلك مؤشرات لتنمية الطفل وجاهزيته للتعلم. ويُصعِّب الافتقار إلى معلومات حول صحة الأطفال وتغذيتهم وبيئتهم الأسرية تحديد ما إذا كانت تنمية الطفل على المسار السليم أم لا ولماذا، وأي السياسات والتدخلات يمكن أن يدعم التنمية السليمة دعماً فعالاً.

ثالثاً: ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار استخدام قياس على المستوى الوطني تسمح بالمراعاة الدقيقة للتأثيرات الثقافية والسياقية على توقيت وتجلي كفاءات الأطفال ومهاراتهم، بجانب أجندة بحثية لتتبع التنمية المعيارية عبر الثقافات وتطوير نهوج للقياس تستند إلى النتائج.

قضايا عملية في قياس تنمية الأطفال

يجب تقدير الاستنتاجات السابقة قياساً على الحاجة إلى نهوج، مجدية وفعالة من حيث التكلفة، للقياس يمكن استخدامها على نطاق واسع وبمرور الوقت. وهذا ينطوي على تحدٍّ فني. فنظراً للفجوة بين أي نظام مثالي وقدرة البلدان في المستقبل القريب، هناك حاجة إلى اتزان بين القوة الفنية وحماية حقوق الأطفال والجدوى.

هناك اتفاق واسع النطاق على أن الأطفال ينمون في أربع مجالات متشابكة تشمل مجموعة من المهارات والكفاءات.

- الوظيفة التنفيذية: التنظيم الذاتي ونهوج التعلم والمهارات الأخرى هي محرك التعلم عبر عدد من المجالات. ويشمل هذا المجال بعض أقوى محركات الأداء الأكاديمي بمرور الوقت، بما في ذلك الانتباه الدائم والذاكرة العاملة والقدرة على كبح الاندفاعات.
- التنمية الاجتماعية-العاطفية: تُيسّر المهارات الاجتماعية والعاطفية تفاعلات الأطفال الناجحة مع الآخرين (بمن فيهم الأقران والمعلمون وأفراد الأسرة) وكذلك اندماج الأطفال، وقد تساعدهم على الانخراط في المدرسة بمرور الوقت.
- التنمية الحركية: تشمل المهارات الحركية الدقيقة والكبرى التناسق في المشي والتوازن والقفز وإلقاء الكرات؛ والقدرة على الكتابة والتقاط الأشياء الصغيرة واستخدام الأصابع في غير ذلك بنجاح. وتتنبأ التنمية الحركية الدقيقة بالإدراك، لأنها - كما يفترض - تدل إلى درجة ما على ما إذا كانت التنمية العصبية على المسار السليم أم لا (جريسام وآخرون، 2010).
- المهارات قبل الأكاديمية (مهارات الحساب والقراءة والكتابة المبكرة): ربما يكون هذا هو المجال الأرسخ في البحوث ويشمل المهارات المبكرة من قبيل التعرف على الحروف/ الأصوات والعد، التي تعتبر أساسية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب فيما بعد.

قياس كل مجال ممكن لكن يتطلب نهوجاً متنوعة. على سبيل المثال، تقاس التنمية الاجتماعية والعاطفية بشكل أدق من خلال إفادات أولياء الأمور أو المعلمين الذين يعرفون الأطفال جيداً، وأما المهارات قبل الأكاديمية فتقاس بشكل أفضل من خلال التفاعل المباشر مع الأطفال.

يوجد اتفاق أكبر على منهجية القياس في بعض المجالات من بعضها الآخر. هناك اتفاق على قياس مهارات القراءة والكتابة المبكرة، لكن الاتفاق أقل على كيفية قياس التنمية الاجتماعية والعاطفية والوظيفة التنفيذية، لأن التكوينات ليست محددة تحديداً واضحاً والمهارات ذات العلاقة لا تتجلى بشكل مباشر تماماً، وبالتالي فالأرجح أن تتباين تبعاً للثقافة والسياق.

في بداية عملية تطوير الأدوات أو تقييمها، من الضروري أن نحدد القياس واستخداماته على نحو يحمي حقوق الأطفال. هناك مخاطر جلية على الأطفال؛ على سبيل المثال، قياس تعلمهم في بداية السنة الدراسية قد يؤدي إلى إقصائهم على أساس أنهم غير جاهزين.

> من الضروري أن نعرف قياس مهارات القراءة والكتابة المبكرة واستخداماتها على نحو يحمي حقوق الأطفال

ولكي يعالج القياس قضايا الإنصاف معالجة دقيقة، يجب شمل جميع الأطفال في العينات، حتى المعرضون منهم لمخاطر الإعاقات. وهكذا فعلى الرغم من أن المقاييس ليست مصممة لتعيين أطفال فرادى، فإن نطاق أسئلة العينات يجب أن يكون واسعاً بما يكفي لرصد تنمية جميع الأطفال، وليس مجرد الأطفال النمطيين. وبالتالي فإن المقاييس التي تستند إلى استقصاءات ممثلو الأسر المعيشية على المستوى الوطني تنتج بيانات أفضل من الاستقصاءات المستندة إلى تقييمات مقتصرة على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

بما أن قياس تنمية الأطفال وتعلمهم مسألة معقدة، يبقى السؤال. إلى أي مدى يمكن أن تكون الاستقصاءات شاملة؟ لا يوجد استقصاء، ولا سيما هذا الذي يمكن تنفيذه في 20 دقيقة، يصف تماماً كفاءات الأطفال أو جودة بيئات التعلم. وفيما يخص الجاهزية للالتحاق بالمدرسة، هناك الكثير من التكوينات التي ربما لا تكون قابلة للرصد رصداً مباشراً بأكملها. فعلى سبيل المثال، تشير التنمية الاجتماعية-العاطفية إلى مجموعة من السلوكيات أو القدرات بما في ذلك سلوكيات وقدرات لا يسهل قياسها.

فكيف نضمن الموثوقية، بمعنى إلى أي درجة تسفر أداة تقييم بعينها عن نتائج مستقرة ومتسقة، حتى لو استُعملت في أزمنة مختلفة أو على أيدي مسؤولين مختلفين؟ تتطلب التقييمات مقيّمين مدربين مهرة ومتمرسين في تقييم الأطفال. وهذا المستوى من التدريب والخبرة قد لا يكون ممكناً في جميع المناطق. اللغة التي ينفَّذ بها التقييم أيضاً حاسمة الأهمية للتقييم الدقيق للمهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال.

فكيف نضمن الصلاحية، بمعنى إلى أي مدى يقيس الاختبار ما يقول إنه يقيسه؟ ينبغي أن يبيّن المقياس السليم للجاهزية للالتحاق بالمدرسة إلى أي مدى سيكون أداء الأطفال جيداً فيما بعد في المدرسة. لكن هناك أدوات كثيرة لم تستخدم بعد في دراسات تعطي أدلة واضحة على كيفية ارتباط الدرجات بتحصيل الأطفال بمرور الوقت.

نهوج مختارة لقياس تنمية الأطفال

تم اختبار العديد من المقاييس المستندة إلى السكان للتنمية في الطفولة المبكرة في السنوات الأخيرة (**الجدول 11-3**). طورت اليونيسيف مقاييس تنمية الأطفال لشرق آسيا والمحيط الهادئ. وقد أجريت دراسة للتحقق من صلاحيتها في 2013–2014 على عينة مؤلفة من أكثر من 7 آلاف طفل في كمبوديا والصين ومنغوليا وتيمور - ليشتي وفانواتو وفيتنام. تباينت بعض الأنماط تبعاً للبلد (مثلاً: الأطفال في الصين حققوا درجات أعلى كثيراً في الرياضيات). تباين أيضاً تأثير السن ونوع الجنس وتعليم الأم على تنمية الأطفال تبعاً للبلد. تباين أيضاً حجم تأثير الالتحاق ببرنامج في الطفولة المبكرة على التنمية في الطفولة المبكرة، حيث كان التأثير الأكبر، الذي جاء في كمبوديا، حوالي ثلاثة أمثال حجم التأثير الأصغر، الذي جاء في تيمور - ليشتي (راو وآخرون، 2015).

نُفّذ التقييم الدولي للتنمية والتعلم المبكر، الذي طورته منظمة إنقاذ الأطفال، تجريبياً في 11 بلداً واستُخدم منذ ذلك الحين في أكثر من 30 بلداً، مع أنه لم يُستخدم في عينات تمثيلية (بيساني وآخرون، 2015). برهنت تجربة تستخدم عينات عشوائية أجريت بالشراكة مع البنك الدولي في موزمبيق على أن الأطفال الذين التحقوا ببرامج تعليمية قبل المرحلة الابتدائية حققوا درجات أعلى في نهاية برامج ما قبل المرحلة الابتدائية وانخراطاً أكبر في السنوات المبكرة من المدرسة (مارتينز وآخرون، 2012).

طوّر بنك التنمية للدول الأمريكية "المشروع الإقليمي المعني بمؤشرات تنمية الأطفال". أشارت دراسة أجريت في أربع بلدان (كوستاريكا ونيكاراغوا وباراغواي وبيرو) إلى أن الأسئلة أظهرت حساسية متوقعة تجاه السن والخلفية الثقافية، بما في ذلك تعليم الأم (فيرديسكو وآخرون، 2014)

وطورت اليونيسيف مؤشر تنمية الطفولة المبكرة من أجل برنامج الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات (زيل وزيف، 2007). يعتبر الطفل على المسار السليم من حيث التنمية في أربع مجالات في الأحوال التالية:

- في مجال معرفة القراءة والكتابة/الحساب، يستطيع الطفل أن يؤدي على الأقل 2-3 المهام التالية: يعيّن/ يسمي على الأقل 10 حروف من الأبجدية، ويقرأ على الأقل 4 كلمات شائعة بسيطة، ويعرف اسم جميع الأرقام من 1 إلى 10 ويميز رموزها.
- في المجال البدني، يستطيع الطفل التقاط شيء صغير، كعصا أو حصاة، بإصبعين من الأرض، ولا تفيد الأم/مقدمة الرعاية بأن الطفل يكون في بعض الأحيان عليلاً على نحو لا يستطيع معه اللعب.

الجدول 11-3:
أدوات تنمية الطفولة المبكرة

الأداة • المنظمة الفئة العمرية	التاريخ	المجالات	معلومات أخرى
مقاييس تنمية الأطفال لشرق آسيا والمحيط الهادئ • اليونيسيف وشبكة منطقة آسيا للطفولة المبكرة أعمار 3 إلى 5 سنوات	استناداً إلى معايير تنمية التعلم المبكر، التي ساعدت البلدان على صياغة توقعات ملائمة من حيث التنمية لتنمية الأطفال الصغار.	85 سؤالاً تشمل نهوج التعلم؛ التنمية الاجتماعية-العاطفية؛ التنمية الإدراكية؛ المعرفة والمشاركة الثقافية؛ اللغة والمعرفة الناشئة بالقراءة والكتابة؛ التنمية الحركية؛ الصحة والنظافة الصحية والسلامة	البيئات المنزلية، بما في ذلك تعليم الأمهات وتواتر الأنشطة المتصلة بالتعلم في المنزل
التقييم الدولي للتنمية والتعلم المبكر • منظمة إنقاذ الأطفال أعمار 3 إلى 6 سنوات	أصلاً أداة تقييم للبرامج (استناداً إلى فقرات التقييمات الأخرى) لكن يجري نشرها الآن كمقياس للرصد المستند إلى السكان	65 سؤالاً تغطي مجالات التنمية البدنية، واللغة، والتنمية الرياضية-الإدراكية، والتنمية الاجتماعية-العاطفية	
المشروع الإقليمي المعني بمؤشرات تنمية الأطفال • بنك التنمية للدول الأمريكية أعمار 2 إلى 4 سنوات		الإدراك، واللغة والتواصل، والتنمية الاجتماعية والعاطفية، والمهارات الحركية	خصائص الطفل والأسرة والمجتمع ومشاركة الطفل في برامج تنمية الطفولة المبكرة تُعطى الأولوية للسكان الأصليين والقطاعات السكانية المهمشة
مؤشر تنمية الطفولة المبكرة • الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات لليونيسيف أعمار 3 إلى 4 سنوات	تهدف إلى إنشاء مؤشر عالمي للتنمية الشاملة في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك اعتماداً على مؤشر التنمية المبكرة	10 فقرات تغطي معرفة القراءة والكتابة والحساب (3)، التنمية الاجتماعية-العاطفية (3)، نهوج التعلم (2)، التنمية البدنية (2)	وحدة البيئة الأسرية، مع معلومات حول الأنشطة المشتركة بين مقدم الرعاية والطفل وإمكانية الحصول على اللعب
قياس جودة ونتائج التعلم المبكر • مؤسسة بروكنغز واليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي أعمار 4 إلى 6 سنوات	أُطلق لتشجيع القياس المجدي لتنمية الأطفال والتعلم وجودة بيئات التعلم في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل	التنمية الاجتماعية-العاطفية، ومهارات الحساب والقراءة والكتابة المبكرة، والوظيفة التنفيذية، ونهوج التعلم	قياس الجودة في بيئات التعلم الرسمية في مرحلة ما قبل الابتدائي

المصدر: Raikes (2016).

- في المجال الاجتماعي والعاطفي، يُظهر الطفل على الأقل اثنين من ثلاث سلوكيات: ينسجم جيداً مع الأطفال الآخرين؛ ولا يركل الأطفال الآخرين أو يعضهم أو يضربهم؛ ولا يسْهل تشويشه.

- في مجال التعلم، يستطيع الطفل أن يتابع التوجيهات البسيطة بشأن كيفية فعل شيء معين بشكل صحيح، وعندما يعطى شيئاً يفعله، يكون قادراً على فعله بشكل مستقل.

يتم حساب المؤشر الكلي باعتباره النسبة المئوية للأطفال البالغة أعمارهم 3 إلى 4 سنوات الذين هم على المسار السليم من حيث التنمية في ثلاثة على الأقل من هذه المجالات الأربع.

وقد تم تقدير مؤشر تنمية الطفولة المبكرة في أكثر من 50 بلداً. ويكمن موطن قوته في أنه يمكن الجمع بين المعلومات التي يوفرها والمعلومات عن البيئات المنزلية وصحة الأطفال والتغذية، مما يحسّن علاقته الوثيقة بالسياسات. وهو يعتبر مصدر المعلومات حول المؤشر العالمي 4-2-1، على الرغم من أنه ليس متاحاً إلا فيما يخص الأطفال دون الخامسة، بمعنى قبل بداية التعليم الرسمي بالنسبة لمعظم البلدان. يوجد أيضاً تعارض بين محاولة الرصد التام لتنمية الأطفال على مدى سنتين والاعتماد على 10 أسئلة لجعل جمع البيانات على نطاق واسع شيئاً مجدياً.

أشارت البيانات التي تمخض عنها مؤشر تنمية الطفولة المبكرة من 56 بلداً غالبيتها من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل خلال الفترة 2009–2015 إلى أن نحو 70 في المائة من الأطفال البالغين من العمر 3 سنوات و80 في المائة الأطفال البالغين من العمر 4 سنوات كانوا على المسار السليم من حيث التنمية. لكن النتائج اختلفت اختلافاً كبيراً تبعاً للمجال. أكثر من 95 في المائة من الأطفال كانوا على المسار السليم في المجال البدني، وكان حوالي 90 في المائة على المسار السليم في مجال التعلم، وكان حوالي 75 في المائة على المسار السليم في المجال الاجتماعي والعاطفي. وأما في مجال معرفة القراءة والكتابة/الحساب، فلم يكن هناك إلا 25 في المائة من الأطفال على المسار السليم. أظهرت النتائج أيضاً ارتباطات متوقعة بثروة الأسرة، إذ لم يكن إلا 12 في المائة من الأطفال من الخميس الأشد فقراً من الأسر المعيشية على المسار السليم في مجال معرفة القراءة والكتابة/الحساب (**الشكل 11-5**)؛ ففي الكاميرون في 2011، كان هناك 3 في المائة من الأطفال من الأسر المعيشية الأشد فقراً و45 في المائة من الأطفال الأسر المعيشية الأكثر ثراءً على المسار السليم في ذلك المجال.

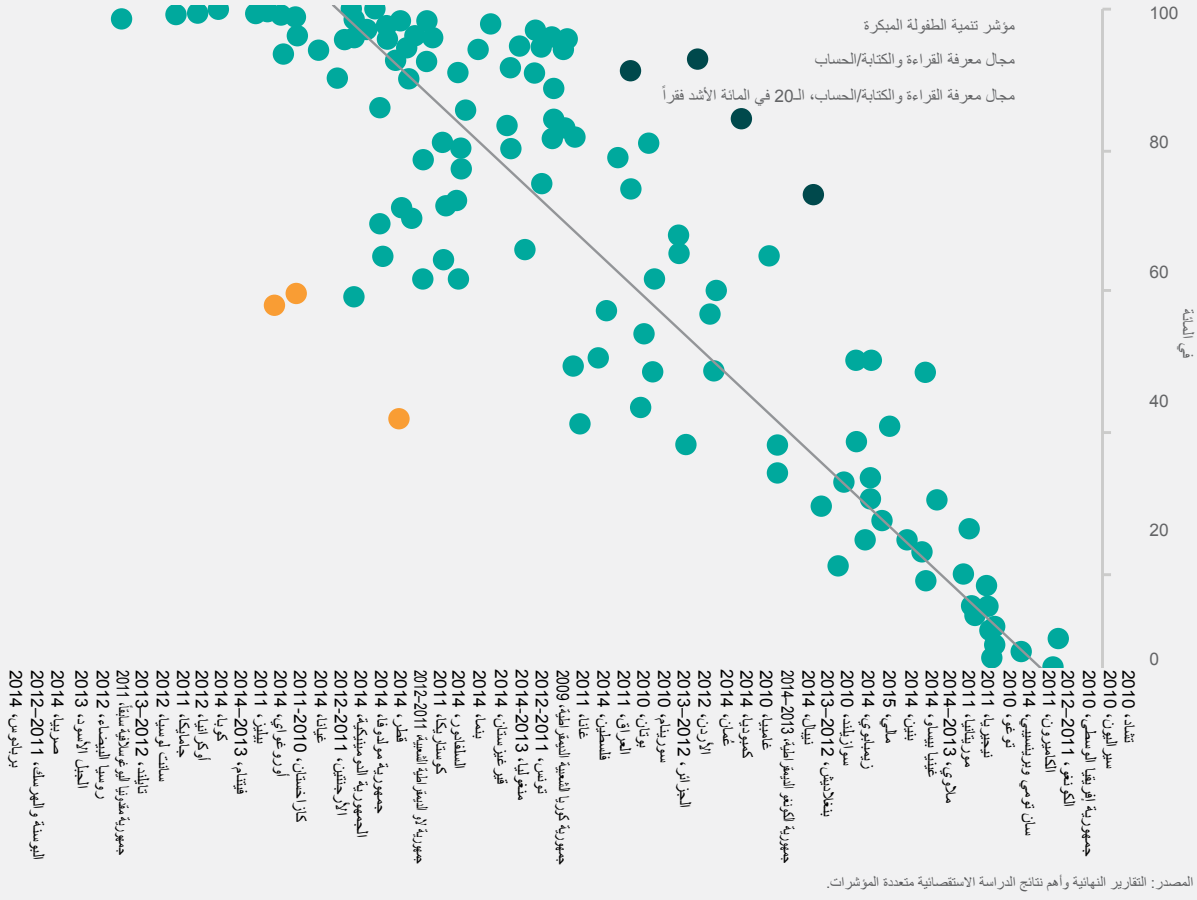
صُمم برنامج قياس جودة ونتائج التعلم المبكر للمساعدة على إنشاء وتوسيع أدوات عملية مفتوحة المصدر، وذلك بقيادة مشتركة من مؤسسة بروكنغز واليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي بالشراكة مع خبراء مستقلين ومنظمات غير ربحية. تشمل هذه الأدوات مجموعة أساسية موحدة من الأسئلة المستمدة من تقييمات أخرى والتي يمكن للبلدان تكييفها لتتفق مع معاييرها. وقد جُربت هذه الأدوات في بنغلاديش وكينيا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية ومدغشقر ومنغوليا والسودان وجمهورية تنزانيا المتحدة (ديفرسيلي وآخرون، 2015).

في البلدان مرتفعة الدخل، من المقرر أن تجري منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استقصاءً دوليًا لنتائج مرحلة الطفولة المبكرة في 2018/2017 للسماح للبلدان برصد التقدم المحرز على مستوى الأنظمة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ج). المعلومات حول المجالات التي سيشملها الاستقصاء ليست متاحة بعد.

الشكل 11-5:

حوالي ثلاثة أرباع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات على المسار السليم من حيث التنمية في 56 بلداً

مؤشر تنمية الطفولة المبكرة، بلدان مختارة، 2009–2015



المصدر: التقارير النهائية وأهم نتائج الدراسة الاستقصائية متعددة المؤشرات.

الحجة المؤيدة لقياس تنمية الأطفال على مستوى السكان قوية. من بين أسباب أخرى، يمكن لهذا أن يتعرف على مصادر عدم المساواة التي تبدأ في مرحلة مبكرة من الحياة وقد تستمر خلال التعليم الرسمي وما بعده. يتساوى مع هذا في الأهمية فكرة أن التنمية تسير في أنماط وثيقة الصلة عبر جميع فئات الأطفال، مما يسلط الضوء بالتالي على فعالية استخدام مجموعة مشتركة من التكوينات.

ومع ذلك فهناك نقص في الأدلة على ما إذا كان ينبغي استخدام مجموعة واحدة من الأسئلة حول تنمية الأطفال في كل مكان أم لا، أو ما إذا كانت الأسئلة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها الثقافة والسياق (مع الاحتفاظ بالتكوينات المقابلة) (على سبيل المثال: فرونجيليو وآخرون، 2014). تؤيد الأدلة بوضوح مجموعة أكثر شمولاً من مقاييس تنمية الأطفال والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بما في ذلك المقاييس المتصلة اتصالاً مباشراً بالهدف. أخيراً فإننا لكي نرصد بدقة التقدم المحرز في هذا الجانب للهدف المعني بالتعليم من أهداف التنمية المستدامة، هناك حاجة إلى المزيد من البحوث حول التنمية المعيارية للأطفال في سياقات متنوعة.

هوامش ختامية

1. يعتمد هذا القسم على المنشور: Raikes (2016).

فتاة تدرس الكيمياء
في روسيا الاتحادية.

الصورة بعدسة: في ماغروف/التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

حوالي 61 مليون من طلاب المدارس الثانوية في العالم، أو 11%، التحقوا ببعض برامج التعليم **التقني والمهني** عام 2014.

ولا نعرف إلا القليل نسبيًا عن وجود فرص لتعلم مهارات في مكان العمل. بيّن تحليل جديد شمل 12 بلدًا أن 20% من الشباب قد شاركوا في برامج تعليمية وتدريبية جرت في مكان العمل.

لا يوجد مؤشر يمكنه تناول *القدرة على تحمل تكاليف* التعليم والتدريب التقني والمهني. والنهج الوحيد هو مقارنة المبلغ الذي يدفعه الطلاب للمؤسسات مع مبلغ الدعم المالي الذي يتلقونه من الحكومة.

السبيل الوحيد لتقييم *الجودة* في التعليم والتدريب التقني والمهني هو ما إذا كان هناك إطار وطني للتأهيل متوفر. وتوجد مثل هذه الأطر في 140 دولة.

وقد توسع *الحصول على التعليم* **بعد الثانوي** بوتيرة سريعة. وقد تضاعف عدد الملتحقين من عام 2000 إلى عام 2014، ولكن مع وجود تفاوت ضخم بين البلدان وداخلها. عبر 76 دولة، هناك 20% من الطلاب الأكثر ثراءً ممن تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عامًا قد أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم بعد الثانوي، مقابل 1% فقط من الطلاب الأشد فقراً.

يجب رصد إلى أي مدى تكون المعونة المالية التي تقدمها الحكومية للأسر تستهدف الأشخاص الأكثر احتياجًا لتقييم *القدرة على تحمل تكاليف* التعليم بعد الثانوي.

من السهل فهم تصنيف الجامعات، ولكنه يعطي صورة جزئية وغير جديرة بالثقة *لجودة* تعليم الطلاب.

إن تنوع الجهات المزودة للتعليم يجعل من عملية رصد *الإتاحة والمشاركة* في تعليم **الكبار** عملية صعبة للغاية. عالميًا يشكل الكبار 4% من نسبة الملتحقين بالتعليم الابتدائي الرسمي، و5% و10% على التوالي، في المرحلة الدنيا والعليا من التعليم الثانوي.

المعلومات المتوفرة عن تعليم الكبار غير الرسمي قليلة. في دول الاتحاد الأوروبي، هناك 37% من البالغين المشاركين في التعليم غير الرسمي عام 2011.

يتقيد تقييم *القدرة على تحمل تكاليف* تعليم الكبار بالدور الكبير للتمويل الخاص والافتقار إلى المعلومات عن التمويل العام. تنفق الحكومات في أقل من سدس البلدان أكثر من 0.3% من الناتج المحلي الإجمالي على تعليم الكبار.

الفصل 12

الهدف 4-3

التعليم التقني والمهني وبعد الثانوي وتعليم الكبار

بحلول عام 2030، ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم بعد الثانوي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي

المؤشر العالمي 4-3-1 - *معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الاثني عشر شهراً الماضية، بحسب الجنس*

المؤشر الموضوعي 13 - *نسبة القيد الإجمالية في التعليم بعد الثانوي*

المؤشر الموضوعي 14 - *نسبة المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24)*

التعليم والتدريب التقني والمهني..... 222
التعليم بعد الثانوي..... 227
تعليم الكبار 236

الهدف 3-4 يدرج التعليم التقني والمهني والعالي في الخطة العالمية للتنمية. أخذت هذه المجالات بعين الاعتبار في إطار عمل داكار، ولكن بشكل غير مباشر فقط، كوسيلة لدعم أهداف بديلة. واعتبر التعليم التقني والمهني كوسيلة للشباب لاكتساب المهارات، والتعليم بعد الثانوي كوسيلة لإعداد المعلمين. كما ظهر التعليم بعد الثانوي أيضا في الأهداف الإنمائية للألفية ولكن فقط في سياق المساواة بين الجنسين.

> يدرج الهدف 4-3 التعليم التقني والمهني والعالي في الخطة العالمية للتنمية.

في حين تشمل الأهداف 4.1 و4.2 كلاً من المشاركة في التعليم ونتائج التعليم، فإن الهدف 4-3 يركز فقط على المشاركة. ولكنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأهداف 4.4 و4.6، التي تركز على النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال المشاركة في التعليم على المستويات التقنية والمهنية ومستوى التعليم بعد الثانوي.

وفي محاولتها لرصد النطاق الواسع للهدف 4-3، اقترح فريق الخبراء المشترك بين الهيئات بشأن مؤشرات أهداف التنمية المستدامة كمؤشر عالمي نسبة مشاركة الشباب والكبار في التعليم أو التدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الاثني عشر شهراً الماضية. ويشمل هذا المقياس الواسع التعليم والتدريب بجميع أشكاله، إلى ما وراء التعليم الفني والمهني والتعليم بعد الثانوي.

بينما قد لا يتطابق المؤشر مع الصياغة الدقيقة للهدف، فإنه يساعد على معالجة هذا الإغفال المهم. يشمل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة "فرص التعلم مدى الحياة للجميع". ويضم التعلم مدى الحياة للجميع الأنشطة التي يضطلع بها طوال الحياة بهدف تحسين المعارف والمهارات والكفاءات من وجهة نظر شخصية أو مدنية أو اجتماعية أو متعلقة بالتوظيف. ومع ذلك، تفشل الأهداف العشرة في التعامل بشكل واضح مع تعليم الكبار، رغم تناولها جميع الجوانب الأخرى للتعلم مدى الحياة. وبالتالي، يغطي هذا التقرير مشاركة تعليم الكبار تحت الهدف 4-3 عن طريق المؤشر العالمي 4-3-1.

ويفحص هذا الفصل ثلاثة مستويات للتعليم - التقني المهني، والتعليم بعد الثانوي، وتعليم الكبار - من زاوية المفاهيم الثلاثة في صياغة الهدف: الحصول (المنصف) على التعليم والقدرة على تحمل التكاليف والجودة. لا تتناول المؤشرات المقترحة القدرة على تحمل التكاليف والجودة.

علاوةً على ذلك، إشارة الهدف إلى "الحصول المتساوي على التعليم لجميع النساء والرجال" يولد الغموض. يحوّل إدراج كلمة "الجميع" التركيز من "الحصول المتساوي على التعليم" إلى "حصول الجميع على التعليم". هل يتضمن الهدف ضرورة أن يشارك كل فرد فوق سن 15 عامًا في التعليم الفني والمهني والتعليم بعد الثانوي - أو في الواقع أيضا الكبار - مرة واحدة على الأقل في حياتهم؟ هل المستويات الثلاثة قابلة للتبادل؟ هذه الأسئلة يمكن أن تعقد الرصد، لذلك يتجنبها هذا التقرير ويركز على تحديد إجراءات الحصول على التعليم، والقدرة على تحمل التكاليف والجودة بشكل منفصل لكل مستوى من المستويات الثلاثة.

التعليم والتدريب التقني والمهني

المؤشر الموضوعي المقترح للتعليم والتدريب التقني والمهني هو نسبة المشاركة في برامج التعليم التقني المهني للشباب. عادة، تم قياس المشاركة في التدريب التقني والمهني كنسبة مئوية من هؤلاء المقيدين سواء على المستوى الثانوي أو بعد الثانوي. ومع ذلك، يتم التعبير عن هذا المؤشر كنسبة مئوية من الفئة العمرية (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 24 عامًا). لاحظ أن هذا المؤشر يتداخل مع المؤشر العالمي 8-6-1، وهو نسبة الشباب غير الملتحقين بالتعليم أو التوظيف أو التدريب، تحت الهدف الثامن من أهداف التنمية المستدامة فيما يتعلق بالتوظيف. تتناول المناقشة التالية كل من التعليم والتدريب.

تصنيف التعليم والتدريب التقني والمهني يعترف بثلاثة وسائل رئيسية لتوفير التعليم: في مؤسسة، أو في مكان العمل أو من خلال خليط من الاثنين (**الجدول 12-1**)

ويشمل توفير التعليم في المؤسسات البرامج الرسمية، التي توفر للطلاب دبلومة رسمية أو شهادة معترف بها في مجال الصناعة أو تعترف بها الشركات. بعض هذه البرامج لا تخضع لإشراف وزارات التعليم والالتحاق بهذه البرامج قد لا يكون مسجلا في البيانات المبلغ عنها لمعهد اليونسكو للإحصاء. كما يشمل التوفير التعليم في المؤسسات البرامج غير الرسمية، التي غالبا ما لا تؤخذ في الاعتبار حتى عندما تؤدي إلى منح الشهادات.

الجدول 12-1:
تصنيف توفير التعليم والتدريب التقني والمهني

المجال	المؤشر
1. في المؤسسات	(1) التعليم الرسمي • خاضع لإشراف وزارة التعليم • غير خاضع لإشراف وزارة التعليم (2) خارج التعليم الرسمي
2. في المؤسسات وفي مكان العمل	أنواع متعددة (مثل الأنظمة الثنائية)
3. في مكان العمل	(1) التدريب قبل التوظيف (مثل التلمذة الصناعية) (2) التدريب أثناء التوظيف

المصدر: معتمد من مجموعة عمل IAG-TVET (2014).

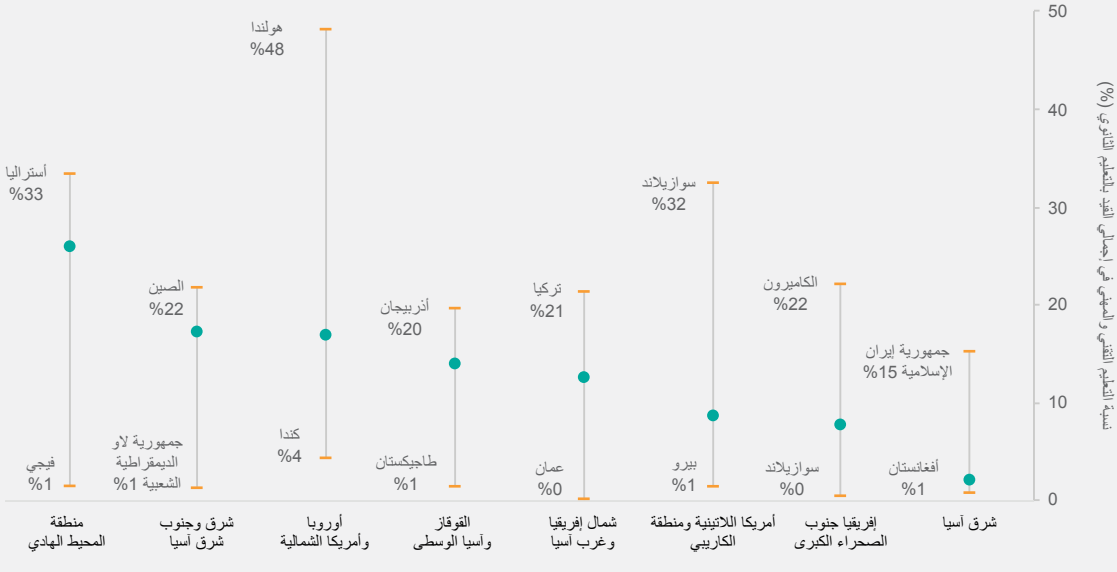
التوفير في مكان العمل يمكن أن يكون سابقًا للتوظيف، كما في التدريب المهني أو أثناء التوظيف. السؤال هو ما إذا كانت المشاركة في التدريب في مكان العمل يجب أن يدرج في مقياس المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني.

وبالنظر إلى تنوع الأطر السياسية والترتيبات المؤسسية والنهوج التنظيمية، فإن البيانات المجموعة من خلال النظم الإحصائية الوطنية قد لا تستطيع التقاط سوى صورة جزئية من المشهد، ما يجعل من الصعب الخروج بمقارنة بين مختلف الدول بشأن توفير هذا النوع من التعليم.

الحصول على التعليم

حوالي 62 مليون من طلاب المدارس الثانوية، أو 11%، تم قيدهم ببعض برامج التعليم التقني والمهني الرسمية عام 2014. كان هناك فجوة بين الجنسين بمقدار نقطتين مئويتين على حساب الإناث. في المتوسط، تبلغ نسبة التحاق الطلاب بالتعليم والتدريب التقني والمهني 1.5% من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و23% من المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويلاحظ أن أعلى نسبة من التعليم التقني والمهني في التعليم الثانوي في شرق وجنوب شرق آسيا (17%) وفي منطقة المحيط الهادي (26%)، كنتيجة لمستويات الالتحاق المرتفعة في الصين واستراليا على التوالي. كما يلاحظ أن أصغر نسبة في جوب آسيا (2%) (**الشكل 12-1**).

الشكل 12-1:
فقط 2% من طلاب التعليم الثانوي كانوا مقيدين في برامج التعليم التقني والمهني في جنوب آسيا.
برامج التعليم التقني والمهني الرسمية كنسبة من القيد في التعليم الثانوي عام 2014



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

19% تقريبًا من البلدان لم تبلغ هذه المعلومات في عام 2014، في الغالب لأنهم لم يبلغوا بيانات القيد في المرحلة الثانوية على الإطلاق. إضافة إلى 8% من البلدان لا تستطيع تمييز الالتحاق بالتعليم التقني والمهني عن التعليم العام، أحيانًا نتيجة الاختلاف بين التعريفات الوطنية والدولية. على سبيل المثال، أظهرت المصادر الوطنية أن 19% من خريجي المدارس الثانوية الأمريكية يركزون على المسار التقني المهني للدراسة في عام 2009 (دورتش، 2014). رغم أن هذه الدراسات تقدم كمسار واحد أو جزء من المسار الوظيفي، فهي لا تضع مخططًا دقيقًا إلى التعريفات الدولية يفصل برامج المدارس الثانوية العامة عن المهنية. ولذلك لم يقدم معهد اليونسكو للإحصاء بيانات القيد بالتعليم التقني والمهني للولايات المتحدة.

في عام 2014، كان هناك 11 مليون طالب في برامج التعليم غير العالي بعد المرحلة الثانوية، والذي قد يستمر من ستة أشهر إلى عدة سنوات. في البلدان الـ 54 التي حددت نوع البرامج، تم قيد 95% من الطلاب في البرامج التقنية والمهنية. وكانت الحالات الملحوظة التي فيها نسبة القيد في البرامج التقنية والمهنية أقل هي الصين (38%) ومصر (18%) وفرنسا (51%).

تقدم العديد من الأنظمة الوطنية برامج تقنية ومهنية في مستوى التعليم العالي، من خلال إما برنامج التعليم العالي قصير المدى أو البرنامج المهني، ولكن الاستقصاء السنوي الذي يقوم به معهد اليونسكو للإحصاء لا يفصل هذا القيد. لذلك، بالنسبة لغرض رصد الهدف 4-3، لا يتم حساب الطلاب المقيدين في البرامج التقنية والمهنية بمستوى التعليم العالي حاليا.

إضافة المشاركة في البرامج التعليم في مكان العمل

يتمثل التحدي الرئيسي للمقياس الشامل لمشاركة الشباب في البرامج التقنية المهنية في كيفية تناول حدوث التعليم والتدريب في مكان العمل. وهناك خيار واحد هو تجاهل البرامج القائمة على مكان العمل تماما. أن معدلات المشاركة المجمعة من برامج التعليم في المؤسسات وفي مكان العمل يجب أن تعكس الاختلافات في مدة وطرق التدريس و، في نهاية المطاف، المهارات المكتسبة. وهي بحاجة أيضا إلى حساب الفروق الضخمة في سياقات سوق العمل بين الدول، والذي ينتج عنه أنواع مختلفة للغاية من التدريب على المهارات.

وبالتالي، فإن التعليم والتدريب في مكان العمل يعد مصدرًا مهمًا للغاية لتشكيل المهارات التقنية والمهنية للشباب. وتجاهل ذلك الأمر سوف يضيق نطاق رصد الهدف بدرجة كبيرة. ويمكن تناول هذه المعلومات فقط باستخدام بيانات من القوى العاملة، أو المؤسسات أو الاستقصاءات الأسرية.

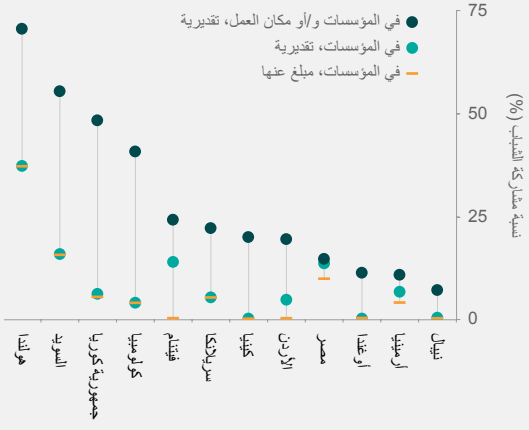
لأجل هذا التقرير، أجرى تحليل على 12 دولة[1] اعتمد على البيانات الإدارية والاستقصاءات لاستكشاف آثار القياس الأوسع للمشاركة في البرامج التقنية والمهنية. وتمشيًا مع اختصاص المؤشر المقترح، قام التحليل بجمع البيانات لجميع الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا.[2]

في حالة برامج التعليم في المؤسسات، شارك حوالي 7% من الشباب في هذه البرامج التقنية والمهنية في المرحلة الثانوية الدنيا أو العليا أو ما بعد المرحلة الثانوية من التعليم الرسمي غير العالي، وفقًا للبيانات الإدارية التي أبلغ عنها معهد اليونسكو للإحصاء في 12 بلدًا. وكان التقدير يزيد إلى 9% إذا أضيفت التقارير الوزارية وقواعد بيانات الهيئات وغيرها من مصادر المعلومات الرسمية بشأن الالتحاق ببرنامج التعليم في المؤسسات، سواء من وزارات التعليم أو موفري التعليم الآخرين المعترف بهم، (**الشكل 12-2**). تم التحقق من صحة البيانات بإجراء مقارنات مع أطر المؤهلات الوطنية المبلغ عنها.

هناك عاملين يفسران فرق النقطتين المئويتين. أولاً، عدم الإبلاغ عن أية بيانات في بعض الحالات. على سبيل المثال، لا توجد بيانات متاحة لمعهد اليونسكو للإحصاء خاصة بالمشاركة التقنية والمهنية في الأردن وفيتنام، رغم أن كلا البلدين لديهما برامج وطنية متطورة. في فيتنام، 2.4 مليون طالب، أو 14% من مجموع الشباب، التحقوا

الشكل 12-2:

تعريف أوسع يشير إلى حصول أكبر للشباب على برامج التعليم التقني والمهني
نسبة مشاركة الشباب في برامج التعليم التقني والمهني
في المؤسسات و/أو مكان العمل، في دول محددة، عام 2012
أو أحدث عام متاح



المصدر: تحليل فريق يس*التقرير العالمي لرصد التعليم* بناء على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، تقارير رسمية من الدول والاستقصاءات الأسرية (مهارات البنك الدولي نحو التوظيف والإنتاجية، استقصاء الانتقال من المدرسة على العمل الصادر عن منظمة العمل الدولية، برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للتقييم الدولي لكفاءات الكبار).

بهذه البرامج في عام 2011/2010. يتم تشغيل البرامج بواسطة الإدارة العامة للتدريب المهني في وزارة العمل، والشؤون الاجتماعية وشؤون المعوقين، التي تنسق توفير البرامج (ايه دي بي، 2014).

ثانيًا، قد لا يتم الإبلاغ عن القيد ببرامج التعليم الرسمي غير الخاضعة لإشراف وزارات التعليم. على سبيل المثال، أبلغت مصر معهد اليونسكو للإحصاء في عام 2010/2009 أن 1.5 مليون طالب فقط مقيدين في البرامج التقنية والمهنية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ولكن تم قيد 440، 000 آخرين في برامج قصيرة وطويلة المدى قدمت في مراكز التدريب المهني العامة والخاصة بواسطة 16 وزارة أخرى (أمين، 2014).

يتطلب رصد القدر الكبير من التعليم والتدريب الذي يحدث خارج المؤسسات توجيه أسئلة مباشرة للشباب. ومع ذلك، يتم طرح الأسئلة ذات الصلة بطرق مختلفة جدًا عبر الاستقصاءات، لأنها تتعامل مع أنواع مختلفة من التعليم والتدريب، بما في ذلك التلمذة الصناعية، والتدريب الداخلي، والدورات المفتوحة أو الدورات عن بعد، والتدريب المنظم في موقع العمل، والندوات، وورش العمل. عادةً لا تكشف الاستقصاءات عن مدة البرامج وغيرها من المواصفات. ومع ذلك، هناك حوالي 20% من الشباب، في المتوسط، يبدو أنهم قد شاركوا في برامج التعليم في مكان العمل في 12 دولة (الشكل 12-2).

> "يتطلب رصد القدر الكبير من التعليم والتدريب الذي يحدث خارج المؤسسات يتطلب توجيه أسئلة مباشرة للشباب."

شاركت سريلانكا في الدراسة الاستقصائية عن مهارات البنك الدولي نحو العمالة والإنتاجية. وقد شارك حوالي 18% من الشباب إما في دورة تدريبية لمدة 30 ساعة على الأقل في الـ 12 شهرًا الماضية أو أتموا التدريب الصناعي. حيث شاركت أوغندا في الدراسة الاستقصائية التي أجرتها منظمة العمل الدولية عن الانتقال من المدرسة إلى العمل. وأظهرت الدراسة الاستقصائية أن 11% من الشباب أكملوا التلمذة الصناعية، أو التدريب الداخلي أو نوع آخر من التدريب.

توفر هذه المصادر لقطات للشباب في أوقات محددة؛ فهي لا تتابع التعليم والتدريب لشباب معينين عبر الزمن. كلما زاد عدد الشباب المتعلمين كلما زادت مشاركتهم في تدريب إضافي أكثر من الأقل تعليمًا، وهو ما يعني أنها قد يتم إحصاؤهم مرتين في البرامج التقنية المهنية، وخاصة في البلدان ذات المعدلات العالية لتوفير البرامج.

يتطلب المقياس المحسن لبرامج التعليم في مكان العمل استخدام تعريفات قابلة للمقارنة في الاستقصاءات الأسرية عبر الدول. كما يدعو هذا القياس أيضًا إلى جمع مزيد من التفاصيل حول خصائص البرامج والمعلومات بأثر رجعي من الأفراد لكي نفهم بشكل أفضل من الذي يستفيد من البرامج المتعددة. في السنوات الأخيرة، شارك ثلث إجمالي البلدان في واحدة من الاستقصاءات الأسرية الكبرى التي تتناول بعض الأبعاد للتعليم والتدريب التقني والمهني. وينبغي لهذه الدراسات الاستقصائية، اللازمة لرصد الإنصاف، أن تنسق تعريفاتها واستبياناتها. ويجب أن تكون منظمة العمل الدولية، المسؤولة عن رصد المؤشر العالمي 8-6-1، رائدة في ضمان هذا التنسيق.

القدرة على تحمل تكاليف

يشارك في تمويل التدريب التقني والمهني الحكومات وأصحاب العمل والمتعلمين. وتحتاج مسائل القدرة على تحمل التكاليف إلى التركيز على مدى مساعدة السياسة الحكومية في معالجة عدم المساواة في الحصول على التعليم التقني والمهني. وتمتلك الحكومات مجموعة من الأدوات السياسية تحت تصرفها، بما في ذلك المنح والإعفاءات من الرسوم والقروض والبدلات والإعانات. ومع ذلك، يختلف السياق كثيرًا جدًا بين الدول الغنية والفقيرة.

ففي *البلدان الأغنى*، من المرجح أن يأتي الطالب المتوسط في التعليم التقني والمهني من خلفية محرومة نسبيًا. على سبيل المثال، في أستراليا، تزيد احتمالية التحاق الطلاب الفقراء أربع مرات تقريبا (22%) بالتدريب المهني عن الطلاب الأثرياء (6%) (لامب، 2011). ومع ذلك، غالبا ما تُفرَض رسوم. فقد فرضت أستراليا رسومًا على البرامج الممولة من القطاع العام في تسعينيات القرن العشرين. كما شكلت الرسوم والمصاريف التي يدفعها الطلاب حوالي 5% من إجمالي إيرادات المؤسسية في عام 2014، والتي تتراوح من 2% في الأقاليم الشمالية إلى 9% في غرب أستراليا (ان سي في إي ار، 2015ب).

بالنسبة للطلاب في برامج القطاعين العام والخاص، وضعت الحكومة الأسترالية مساعدة لرسوم التعليم والتدريب المهني، عبارة عن برنامج قرض مشروط حسب الدخل يساعد الطلاب المؤهلين على حضور دورات معينة مع موفر معتمد من خلال دفع كل من الرسوم الدراسية أو جزء. في عام 2014، استفاد 87% من الطلاب المؤهلين، أو 203000، طالب من أصل 3.9 مليون طالب في جميع المستويات (أستراليا DoET، 2015؛ ان سي في إي ار، 2015ب). وكان متوسط القرض 12300، دولار أسترالي لكل طالب؛ وقد اقترضت الطلاب الفقراء تقريبا 3300 دولار أسترالي أكثر من الطلاب الأثرياء (أستراليا DoET، 2014). لم يتم تقييم البرنامج بعد.

وجد تقييم نوعي أجري على 35 برنامج قروض في دول أوروبية أنه في حين أن

> محاولات دعم المشاركة التقنية والمهنية أقل احتمالاً أن تفيد الطلاب الأكثر فقرًا.

هذه البرامج دعمت المشاركة، لكنها لم تستهدف المتعلمين الأشد احتياجًا. لم يوفر الكثير من البرامج التوجيه والمعلومات الكافية للوصول إلى الفئات المستهدفة التي تكره الديون. كانت البرامج ذات فترات السداد الطويلة أكثر توجهًا نحو الإنصاف. كانت البرامج العامة التي تركز على التعليم التقني والمهني في فنلندا وهولندا والسويد من بين أكثر البرامج نجاحًا. في فنلندا، يتكون الدعم من منحة دراسية، وبدل سكن، وضمان للقروض الطلابية. لكي يتأهل المتعلم لضمان القروض، يجب أن يحصل على منحة دراسية. ما إن يتم الموافقة على الضمان، يتصل المتعلمون بالبنوك ويتفقوا على سعر الفائدة وشروط السداد وغيرها من ميزات القرض (CEDEFOP, 2012).

في *البلدان الأكثر فقرًا*، الشباب من البيئات المحرومة هم أقل عرضة للالتحاق بمرحلة ما بعد التعليم الأساسي. أولئك الذين يصلون إلى البرامج التقنية والمهنية يميلون إلى يأتوا من بيئات أكثر تميزًا نسبيًا عنها في البلدان الغنية. أظهر تحليل أجري على 22 دولة شاركت عام 2009 في برنامج للتقييم الدولي للطلاب تابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن 4 من الـ 5 دول التي بها أقل نسبة من طلاب المدارس الثانوية المهنية من الشريحة الاجتماعية والاقتصادية السفلى كانت بلدان متوسطة الدخل، مثل كولومبيا وإندونيسيا (التينوك، 2012).

وهذا يعني أن محاولات دعم المشاركة التقنية والمهنية أقل احتمالاً أن تفيد الطلاب الأكثر فقرًا. في كينيا، قدم برنامج القسائم التقنية والمهنية قسيمة بقيمة 460 دولارًا أمريكيًا، وهو ما يكفي لتغطية كاملة أو شبه كاملة للرسوم الدراسية لبرامج التدريب المهني الحكومية والخاصة - ولكن أيضًا ضعف مستوى متوسط الراتب السنوي للمشاركين (هيكس وآخرون، 2011).

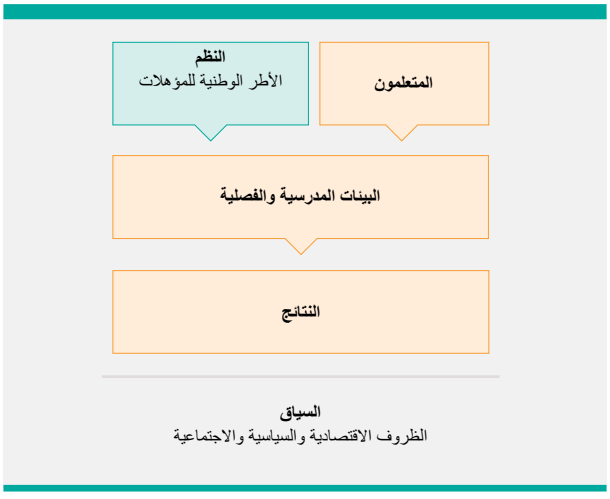
وجدت دراسة لسبع دول في المحيط الهادئ أن نسبة الدخل من الرسوم التي يدفعها الطلاب في البرامج التقنية والمهنية في المؤسسات كانت 35%، على الرغم من أنها تفاوتت كثيرًا من 1% في معهد كيريباس للتكنولوجيا إلى 64% في خمس كليات للتقنية والأعمال في بابوا غينيا الجديدة (سكوفيلد، 2015). يمكن أن تكون الرسوم عالية جدًا بالنسبة لميزانيات الأسر. فالرسوم التي فرضت في كلية الهندسة في ساموا تعادل نصف دخل أفقر 10% من الأسر.

تختلف برامج المساعدات المالية لتعويض تكاليف الطالب اختلافًا كبيرًا حتى داخل البلدان. ففي ساموا، هناك نوعان من هذه الترتيبات. حيث لا تتلقى الكلية التقنية لاستراليا والمحيط الهادئ الممولة من المعونة أيا من دخلها من الطلاب، ويتم تغطية تكاليف الرسوم من خلال المنح الدراسية. بينما تتلقى الجامعة الوطنية العامة في ساموا ثلث دخلها من الرسوم ولكنها تقدم منحة دراسية كاملة أو جزئية لسدس الطلاب في البرامج التقنية والمهنية. أما الطلاب المقيدون في مؤسسات أخرى فلا يتلقون مساعدات (ماجلين وآخرون، 2013).

التنوع الشديد لمقدمي الخدمات، وهياكل التكلفة، والسياسات العامة والسياقات الوطنية تجعل من غير المرجح أن يستطيع مؤشر واحد وصف القدرة على تحمل التكاليف لنظام التدريب التقني والمهني. ورغم ذلك، يشير القسم أدناه المتعلق بالقدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي إلى نهج محتمل لمقارنة مقدار دخل المؤسسة الذي يغطيه الطلاب مع مقدار الدعم المالي الذي تقدمه الحكومة للطلاب. وهذا يستلزم توافق الآراء بشأن المبادئ التوجيهية المشتركة والاستثمارات الكبيرة في نظم المعلومات.

الجودة

هناك مجموعة كبيرة للغاية من القضايا المتعلقة بالجودة في التعليم التقني والمهني. وأحد النهج لتقييم الجودة يتمثل في التركيز على النظم.



وضع البنك الدولي، ضمن برنامجه نهج الأنظمة للحصول على نتائج افضل للتعليم، أداة لتقييم السياسات الوطنية لتنمية المهارات (البنك الدولي، 2013ج) أحد أبعاد جودة النظام هو ما إذا كان هناك معايير ذات صلة وموثوق بها مسجلة في إطار وطني للمؤهلات، والتي تساعد في التعرف على المهارات والتصديق عليها واعتمادها.

هناك 140 بلدًا على الأقل قد طبقت إطارًا وطنيًا للمؤهلات (كيفي وشقرون، 2015). وتختلف الأطر في الفعالية ولا تضمن جودة التعليم في حد ذاتها (بلاكمور، 2015). لكنها يمكن أن تساعد المتعلمين ومقدمي التدريب وأرباب العمل في التركيز على النتائج وليس على الطريقة المحددة التي تم بها الحصول على المؤهلات (توك، 2007؛ فيل، 2009).

الأطر البسيطة تصنف برامج التعليم الرسمية والمؤهلات والشهادات ذات الصلة. بينما الأطر الأكثر تقدمًا تسهل تفاعلات أصحاب المصلحة، وتدعم ضمان الجودة على نطاق أوسع، وتعترف بالتعلم المكتسب خارج التعليم والتدريب الرسمي، وتجعل النظم الوطنية للمؤهلات أكثر شفافية للمجتمع الدولي (كولز وآخرون، 2014). في الواقع، ساعدت التجمعات الإقليمية، مثل رابطة دول جنوب شرق آسيا (آسيان)، ومجموعة الكاريبي، والكومنولث، والاتحاد الأوروبي، ودول المحيط الهادئ، ومجموعة التنمية لأفريقيا الجنوبية، على تنسيق الاعتراف بالمؤهلات الوطنية في الأطر الإقليمية (اي تي اف، 2012؛ يو آي ال وآخرون، 2016).

ومن بين 18 دولة شملها التحليل خلال الفترة 2012 - 2014 مع أداة SABER، كان هناك تقدم سريع نحو وضع الأطر الوطنية للمؤهلات. ففي ماليزيا، ساعد قانون تنمية المهارات الوطني لعام 2006 و2007 قانون هيئة المؤهلات الماليزية على إنشاء هذا الإطار. وقد تضاعفت تغطية المهن وفقا لمعايير المهارات المهنية الوطنية ثلاث مرات خلال الألفية الثانية، وكان هناك شهادة أعلى لاختبار المهارات. وكان يجب أن تكون جميع البرامج الممولة من القطاع العام معتمدة، مما عزز التنسيق بين مقدمي خدمات التدريب (البنك الدولي، 2013أ).

وبصفة عامة، أظهرت ثلثا الدول مجالاً كبيرًا للتحسين. على سبيل المثال، أطلقت سريلانكا إطارًا وطنيًا للتأهيل المهني في عام 2004. كما وضعت معايير للكفاءة لـ 114 مهنة على مستوى الشهادة. وقد أقامت معظم المؤسسات تحت إشراف وزارة شؤون الشباب وتنمية المهارات تدريبها على هذه المعايير. ولكن بحلول عام 2011، أقل من 10% من مجموع الخريجين تلقوا شهادات. كما اعترفت الحكومة بشهادة الكفاءة المهنية الوطنية للتوظيف في درجات محددة في الخدمة العامة ولكن الشهادة لم تحصل بعد على نفس المستوى من الاعتراف بين أصحاب العمل بالقطاع الخاص (البنك الدولي، 2014ج).

من خلال تركيز الجهود على فهم أهمية وموثوقية أطر مؤهلاتهم، يمكن للبلدان أن تستهدف بعد ذلك الجهود المبذولة لتحسين الجودة في جميع جوانب نظم التدريب التقني والمهني الخاصة بهم. سوف يكون النهج القائم على الخبراء ومراجعة الأقران ضروريًا مع دعم الهيئات الإقليمية لتحقيق هذه التضافر.

التعليم بعد الثانوي

يتنوع التعليم العالي للغاية، حيث يتراوح من الدورات القصيرة، غالباً ذات تركيز وظيفي أو مهني، إلى برامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتتفاوت المؤسسات التعليمية تفاوتاً كبيراً داخل كل دولة من حيث الحجم والتكلفة والدورات والإجراءات والممارسة والإدارة والجودة. والاختلافات بين الدول واضحة أكثر بكثير منها في أنظمة التعليم الابتدائي والثانوي.

ويتجلى المؤشر الموضوعي المقترح - نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي - في جزء صغير فقط من تنوع طرق الحصول على التعليم - ولا يتطرق إلى المفهومين الآخرين من الهدف: القدرة على تحمل التكاليف والجودة. فحص الهدف إجمالاً هو الهدف من هذا القسم.

الحصول على التعليم

تعتبر مراحل ما قبل الالتحاق، والالتحاق، والاستمرار، والتخرج في أنظمة التعليم العالي عبارة عن مراحل مستقلة (أو ار ار، 2016). ومن الناحية المثالية، يجب أن تشتمل المؤشرات المختلفة على كل الانتقالات الأساسية للاستيعاب بشكلٍ أفضل من هو المؤهل للتقديم في التعليم العالي، ومن الذي يتم اختياره، ومن يلتحق ومن يتخرج (بيلاكوف وخرون، 2009) (**الجدول 12-2**). إن الاشتراك في تعليم أعلى يعكس السياسات القومية الخاصة بالتعليم الثانوي، ومعايير القبول، واختبارات القبول المعيارية، والمصاريف والمساعدة المالية، والجهات الخاصة، وتصميم المناهج الجامعية (كلانسي وجوستيليك، 2007).

مؤشرات ما قبل القبول. في بعض الدول، يخضع خريجو المدارس الثانوية لاختبار رئيسي للالتحاق بالتعليم العالي. وفي بعض الدول الأخرى، يحق لجميع الشباب من

خريجي المدارس الثانوية الالتحاق بالتعليم العالي ولكن يتعين عليهم الأداء بشكلٍ جيد خلال السنة الأولى للاستمرار (أو ار ار وهوفدهوجين، 2014). ووفقًا لمعهد اليونسكو للإحصاء، ما بين 53 دولة لديها بيانات ذات صلة، فإن 92% من خريجي المدارس الثانوية في المتوسط يلتحقون بالتعليم العالي بشكلٍ مباشر - ولكن تنخفض المعدلات بنسبة 61% كما هو الحال في مالي، و43% في منغوليا، و71% في بولندا.

مؤشرات القبول. يمكن النظر إلى مثالين بعين الاعتبار. أولهما، معدل الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، أي أن عدد الطلاب الملتحقين بالسنة الأولى من التعليم العالي يعبر عنهم بالنسبة المئوية لعدد الطلاب الملتحقين بالسنة الأخيرة من التعليم الثانوي. ما بين 42 دولة لديها بيانات، بلغ المتوسط 78%. ثانيًا، نسبة القبول، أي أن عدد الطلاب الملتحقين بالسنة الأولى من التعليم العالي يعبر عنهم بالنسبة المئوية لعدد السكان من هذه الفئة العمرية. بين 53 دولة لديها بيانات، تتراوح نسبة القبول من 5% في إريتريا إلى 90% في روسيا البيضاء (**الجدول 12-3**).

مؤشرات المشاركة. ارتفعت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي باطراد، حيث تضاعفت من 100 مليون طالب حول العالم سنة 2000 إلى 207 مليون طالب سنة 2014 (**الجدول 12-3**). ارتفعت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي من 19% إلى 34% خلال فترة، والتي تعبر عن الالتحاق كالنسبة المئوية لعدد السكان من الفئة العمرية خمس سنوات، يتبعها خريجو المدرسة الثانوية (عادة الأعمار من 19 إلى 23 سنة). وتتراوح النسبة من 8% في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى 75% في أوروبا وأمريكا الشمالية.

قد تخفي هذه الأشكال اختلافات مهمة بين الدول. من المرجح أن تتضخم معدلات المشاركة في الدول التي يلتحق فيها الطلاب بدوام جزئي والطلاب الأكبر سنًا. وبطريقة مماثلة، الدول الأكثر شيوعًا تلك التي تتمتع بمزيد من متطلبات الائتمان موزعة على أكثر من سنة يكون لها معدلات مشاركة أعلى من دول برامج البكالوريوس ذات الدورات الأقصر.

مؤشرات التخرج. يمكن استخدام مصدرين. توفر البيانات الإدارية معلومات حول عدد الدرجات الممنوحة. قامت الاستطلاعات والإحصاءات الرسمية للسكان بسؤال الأفراد مباشرة عن أعلى مستوى من التعليم حصلوا عليه.

الجدول 12-2:
مؤشرات التعليم العالي

المرحلة	العملية	المؤشر
1. ما قبل القبول	المؤهل	نسبة الأفراد في سن التخرج من مرحلة التعليم الثانوي (مثلا 18 عام) الذين غادروا التعليم الثانوي بمؤهل يمكنهم من التقديم للالتحاق بالتعليم العالي (*نسبة اجمالي المرحلة الثانوية مع الحصول المباشر على التعليم العالي*)
	تقديم الطلب	نسبة الأفراد في سن التخرج من المرحلة الثانوية (مثلا 18 عامًا) الذين أتموا اختبار القبول المركزي (حسب الاقتضاء)
2. القبول	العرض	نسبة الأفراد المؤهلين أو الذين قدموا وتلقوا عرضًا لمكان دراسي في التعليم العالي
	الانتقال	نسبة الأفراد المقيدين في الصف النهائي من التعليم الثانوي العام السابق الذين تم قبولهم في التعليم العالي هذا العام (*نسبة الانتقال*)
	القبول	نسبة الأفراد في سن القبول بالتعليم العالي (مثلا 19 عامًا) الذين قيدوا في العام الأول من التعليم العالي (*نسبة القبول*)
3. المشاركة في التعليم	القيد	نسبة الأفراد الذين قيدوا في التعليم العالي بين الأفراد في سن التعليم العالي (عادة فئة عمرية خماسية الأعوام، مثلا من 19 غلى 23 عامًا) (*نسبة القيد الإجمالية*)
	التسرب	نسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي الذين تسربوا
4. التخرج		نسبة الأفراد الذين أتموا التعليم العالي بين الأفراد في سن التخرج من التعليم العالي (عادة فئة عمرية خماسية الأعوام، مثلا من 25 غلى 29 عامًا) (*نسبة التحصيل*)

المصدر: معتمد من أو ار ار (2016).

الشكل 12-3:
هناك تفاوتات ضخمة عبر الدول من حيث الحصول على التعليم العالي
نسب القيد الإجمالية والتخرج الإجمالية بالتعليم العالي لبرامج الدرجة الأولى في التعليم العالي، في دول محددة، عام 2014 أو أحدث عام متاح

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

توفر المصادر الإدارية دليلاً على نسبة التخرج الإجمالية، أي أن عدد الخريجين من برامج الدرجة الأولى يعبر عنهم بالنسبة المئوية لتعداد السكان من سن التخرج. وهذا يتوفر في 100 دولة تقريبًا. في مدغشقر، أقل من 3% من تعداد السكان في سن التخرج أكملوا التعليم العالي عند مستوى البكالوريوس على الأقل سنة 2013. على النقيض، 65% فعلوا ذلك غالباً في ليتوانيا (**الشكل 12-4**).

وهذا التعريف لا ينظر إلا إلى الشهادات من مستوى البكالوريوس والماجستير على أنها درجة أولى. وعبر 94 دولة ذات بيانات سنة 2014، حصل متوسط 79% من خريجي التعليم العالي على درجة البكالوريوس أو الماجستير. في الدول حيث تحصل نسبة أكبر من خريجي التعليم العالي على درجة قصيرة الدورة، مثل كولومبيا (30%)، وجمهورية كوريا (33%)، والولايات المتحدة الأمريكية (28%)، توجد تناقضات أكبر بين النسب الإجمالية للتخرج والالتحاق.

كما توفر مقارنة بين النسبتين أيضًا نظرة في التفاوت بين الجنسين في التعليم العالي. بوجه عام، في عدد صغير نسبيًا من الدول ذات التفاوت على حساب النساء في الالتحاق، كان التفاوت في التخرج أصغر. على سبيل المثال، في مصر سنة 2013،

الجدول 12-3:

مؤشرات المشاركة في التعليم العالي

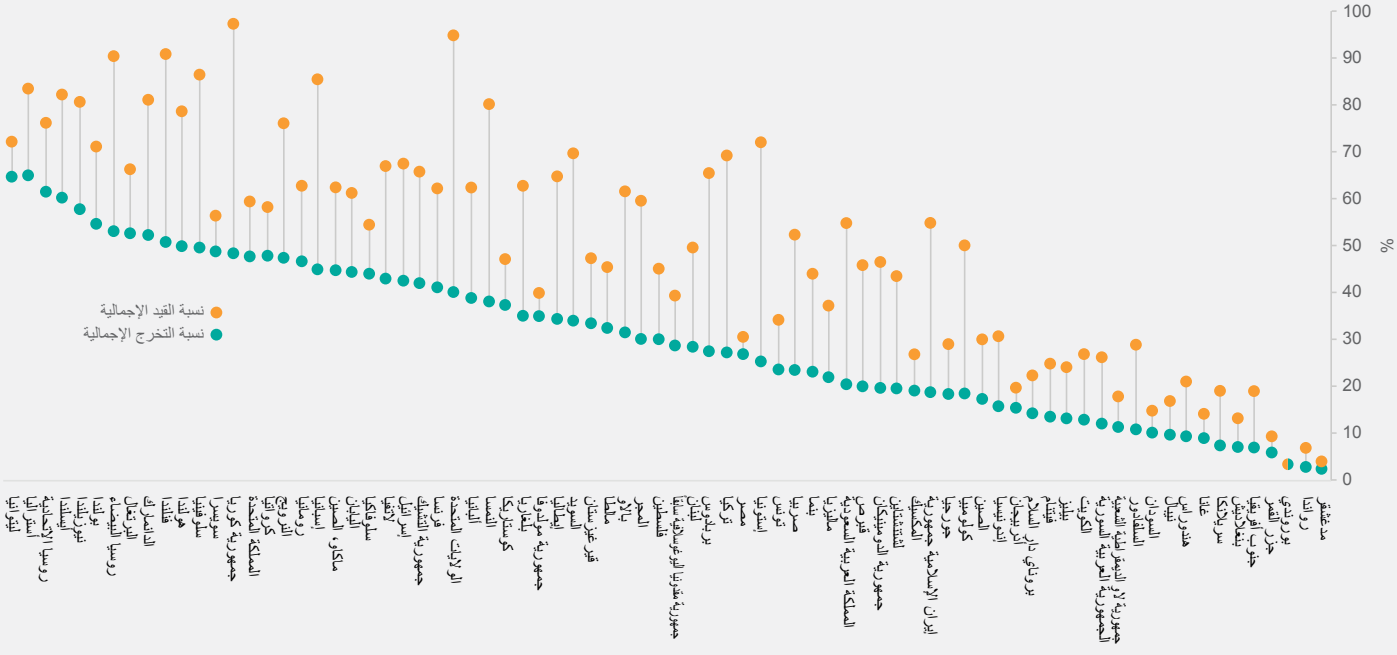
	القيد (000)		نسبة القيد الإجمالية (%)		مؤشر التكافؤ بين الجنسين	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
العالم	516 99	272 207	19	34	0.99	1.11
الدخل المنخفض	237 1	460 4	3	8	0.43	0.53
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	996 24	642 58	11	22	0.79	0.97
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	798 24	729 78	14	41	0.94	1.16
الدخل المرتفع	485 48	441 65	55	74	1.17	1.25
القوقاز وآسيا الوسطى	427 1	956 1	22	24	0.95	1.04
شرق وجنوب شرق آسيا	213 24	351 67	15	39	0.83	1.11
أوروبا وأمريكا الشمالية	940 39	870 51	56	75	1.25	1.28
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	318 11	845 23	22	44	1.17	1.29
شمال أفريقيا وغرب آسيا	854 6	261 15	20	37	0.83	0.99
منطقة المحيط الهادي	044 1	748 1	46	62	1.26	1.39
شرق آسيا	162 12	097 38	9	23	0.66	0.93
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	557 2	145 7	4	8	0.66	0.70

المصدر: قاعدة بياناتبيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 12-4:

نسبة الشباب الذين تخرجوا بدرجة البكالوريوس أو الماجستير تختلف اختلافًا كبيرًا بين الدول

نسب القيد الإجمالية والتخرج الإجمالية بالتعليم العالي لبرامج الدرجة الأولى في التعليم العالي، في دول محددة، عام 2013 أو أحدث عام متاح



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

التحقت 89 سيدة مقابل 100 رجل بالتعليم العالي، ولكن كان هناك تكافؤ بين الجنسين في معدل التخرج. وليس من الشائع أن يتفاقم التفاوت بين الالتحاق والتخرج. في رواندا، التحقت 79 سيدة ولكن تخرجت حوالي 51 سيدة فقط مقابل كل 100 رجل سنة 2013.

ولكن على الصعيد العالمي، من الشائع أن يتفاقم التفاوت على حساب الرجال على مستوى الالتحاق عند التخرج. على سبيل المثال، في كوستاريكا، التحق 80 رجلاً ولكن لم يتخرج إلا 53 رجلاً مقابل كل 100 سيدة سنة 2011. وفي دول منطقة الكاريبي، مثل بربادوس، وفي الدول العربية، مثل الكويت أكثر من ضعف عدد النساء والرجال تخرجوا من التعليم العالي (**الشكل 12-5**).

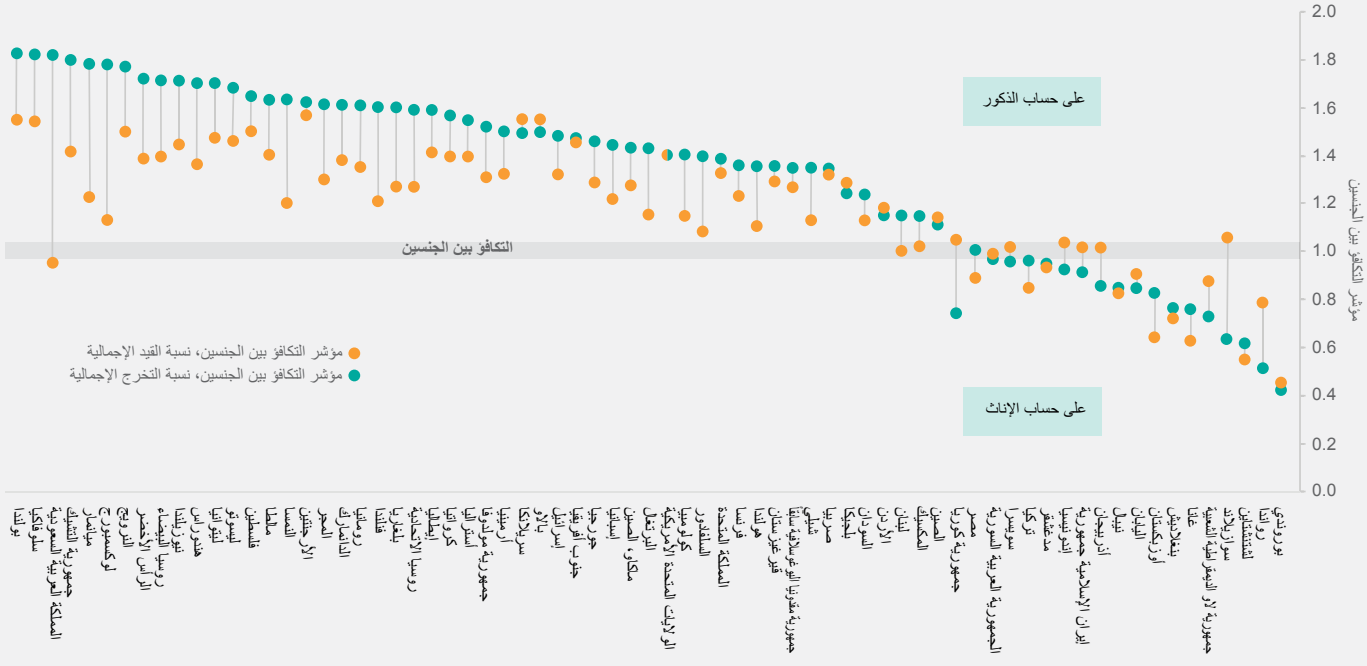
يمكن أن توفر مصادر استطلاع الرأي والتعداد معلومات مكملة في العديد من السياقات، على سبيل المثال، عندما يكون هناك العديد من مقدمي الخدمات الخاصة الذين لا يبلغون السلطات عن الخريجين بشكلٍ منتظم. المؤشر الرئيسي هو معدل تحصيل التعليم العالي - النسبة المئوية من المجموعة السكانية التي حصلت على درجة التعليم العالي أو المؤهل. لا يوجد إجماع على الفئة العمرية المستخدمة كمرجع. بينما متوسط عمر الطلاب في جورجيا وأوكرانيا وصل حتى 21 سنة، أما في النرويج، والسويد بلغ 29 سنة (يوروستيودينت، 2015). توضح تقارير يوروستات أن معدل تحصيل التعليم العالي بين الفئة العمرية من 30 إلى 34 سنة، وفقًا لاستطلاع رأي قوة العمل الأوروبي بلغ 38% سنة 2014 عبر 28 دولة من دول الاتحاد الأوروبي؛ وبين النساء، كانت معدلات التحصيل في المتوسط أعلى بتسع نقاط مئوية من بين الرجال (يورستات، 2016).

الفائدة الرئيسية من مصادر استطلاعات الرأي هي أنها تساعد على تحليل عدم المساواة. أظهر تحليل جديد للتقرير العالمي لرصد التعليم، أن هناك تفاوت كبير بين الطلاب الأكثر فقرًا والأكثر ثراءً الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و29 سنة، من حيث الذين أكملوا بالفعل أربع سنوات من التعليم العالي. عبر 76 دولة، هناك 20% من الطلاب الأكثر ثراء ممن تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عامًا قد أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم العالي، مقابل أقل من 1% من الطلاب الأشد فقراً. في الفلبين، هناك 21% من الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عامًا قد أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم العالي في عام 2013، ولكن المستويات ذات الصلة كانت نسبها 52% للطلاب الأكثر ثراء و1% لطلاب الأشد فقراً. في منغوليا، هناك 72% من الطلاب الأكثر ثراء قد أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم العالي، مقابل 3%من الطلاب الأشد فقراً، في عام 2010. كما يظهر التفاوت الكبير أيضًا في بعض الدول في أوروبا الشرقية، مثل بلغاريا، وجمهورية مولدوفا، ومقدونيا اليوغوسلافية السابقة (**الشكل 12-6**).

الشكل 12-5:

تتفاقم نسبة التفاوت للذكور بين القبول بالتعليم العالي وإتمامه

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية بالتعليم العالي ونسبة التخرج الإجمالية من برامج الدرجة الأولى، في دول محددة عام 2013 أو أحدث عام متاح

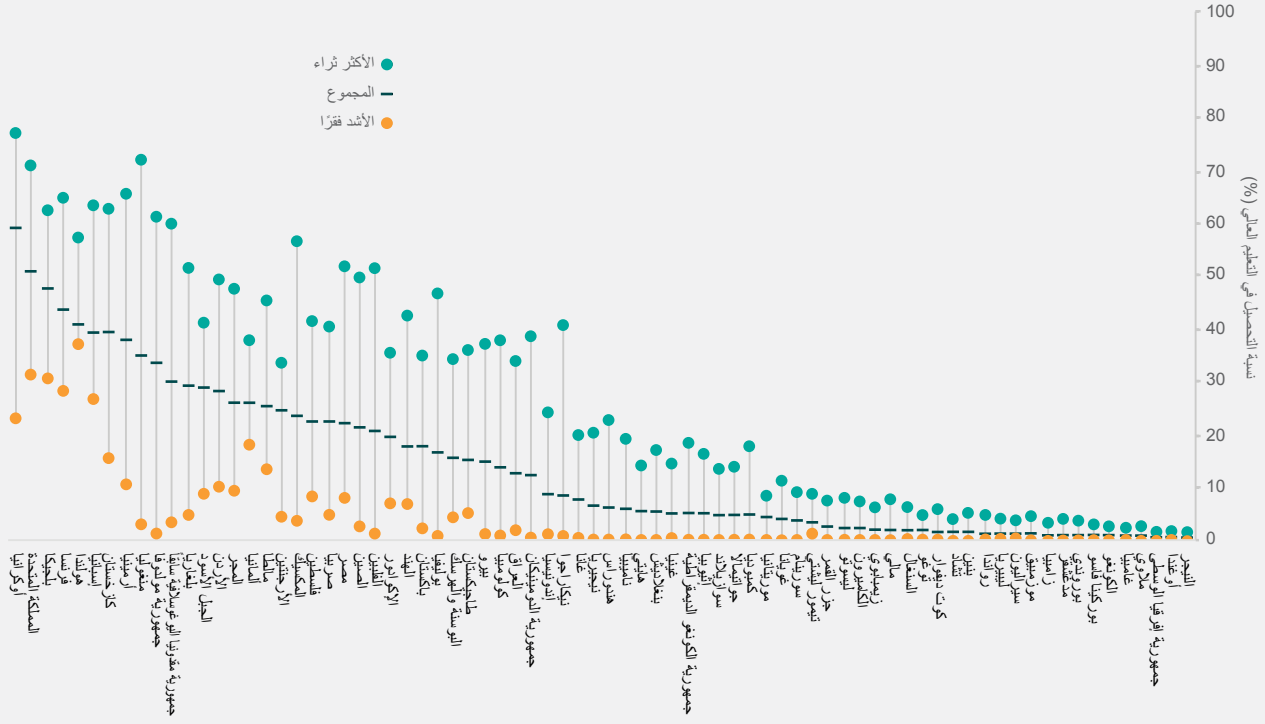


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

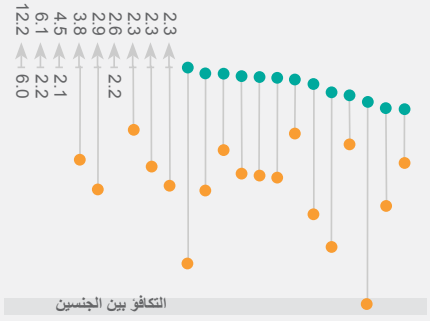
الشكل 12-6:

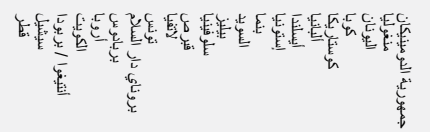
هناك اختلافات كبيرة في التحصيل بالتعليم العالي بين الفقير والغني

نسبة من تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 29 عامًا الذين أكملوا 4 سنوات على الأقل من التعليم العالي، حسب الثروة، في دول محددة في الفترة من 2008 - 2014



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات الاستقصاءات الأسرية.





ولكن لاستطلاعات الرأي بعض المساوئ المتعلقة بتحليل أنماط التعليم العالي، وبشكلٍ خاص على مستوى مؤشرات الاشتراك. استطلاعات الرأي القياسية لا تجمع معلومات مفصلة بما يكفي بشأن مدة الدورة أو الدرجة الفعلية الممنوحة مثلاً. بالإضافة إلى ذلك، الأسئلة تعكس الظروف الحالية التي يعيش بهاالأفراد وليس الظروف التي نشأوا بها.

بينما يمكن الحصول على الكثير من المؤشرات القابلة للمقارنة للتعليم العالي، تعتبر أنظمة المعلومات الإدارية أفضل حتماً في رصد الفروق الدقيقة في السياقات القومية ومفيدة أكثر بالنسبة لأصحاب القرار السياسي، كما هو الحال في كولومبيا (**المربع 12-1**). ولكن التقارير القومية والعالمية على حد السواء بحاجة للضبط لتمكين رصد التنوع المتزايد في حضور الطلاب، وتطبيق البرنامج، وأنماط الجهات الخاصة التي لها انعكاسات على عدم المساواة في الحصول على التعليم.

الالتحاق بدوام جزئي مقابل دوام كلي. البيانات الصادرة من قاعدة بيانات اليونسكو/منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/يوروستات (UOE) الخاصة بالتعليم توضح أنه حوالي طالب من بين كل خمس طلاب من طلبة التعليم العالم يدرسون

بدوام جزئي. في دول تشمل الأرجنتين، وفنلندا، ونيوزيلندا، وبولندا، والولايات المتحدة الأمريكية، على الأقل طالب واحد من بين كل ثلاث طلاب يدرس بدوام جزئي. في العديد من الدول، تعد دورات التعليم العالي بدوام جزئي أقل تنظيمًا من قبل الدولة ويتم توفيرها على الأرجح من قبل قطاع خاص مستقل. في اليابان، تقريبًا جميع الطلاب بدوام جزئي يدرسون في قطاع خاص مستقل؛ وفي لاتفيا وهولندا تقريبًا النصف منهم. في ألبانيا، والدنمارك، وأيرلندا، من المرجح أن يدفع الطلاب بدوام جزئي رسوم دراسية أعلى من الطلاب بدوام كامل (المفوضية الاوروبية/الهيئة التنفيذية للتعليم السمعي والبصري والثقافة (EACEA) /يوريديس، 2015ب).

التعليم عن بعد مقابل التعلم في الجامعة. يمكن أن يساعد التعليم عن بُعد والذي يرتبط بشكلٍ أقل بالوقت، والمكان، وإيقاع الحرم الجامعي على أن يصبح الحصول على التعليم العالي أكثر إنصافًا وتيسيرًا في التكلفة. ولكن حتى الآن يبدو أن الأثر الأكبر في الدول ذات الدخل المرتفع هو تمكين الطلاب من الحصول على الانتمانات لنماذج التعليم قبل دراساتهم داخل الحرم الجامعي أو بالتوازي معها (لوكين ومولين, 2014). وتلك نتيجة أكثر بساطة من التوقعات المحيطة بالدورات الضخمة المفتوحة على الإنترنت (باربر وآخرون، 2013).

المربع 12-1

في كولومبيا، يوفر نظام المعلومات الإدارية القوي بيانات سياسة محددة تتعلق بالتعليم العالي

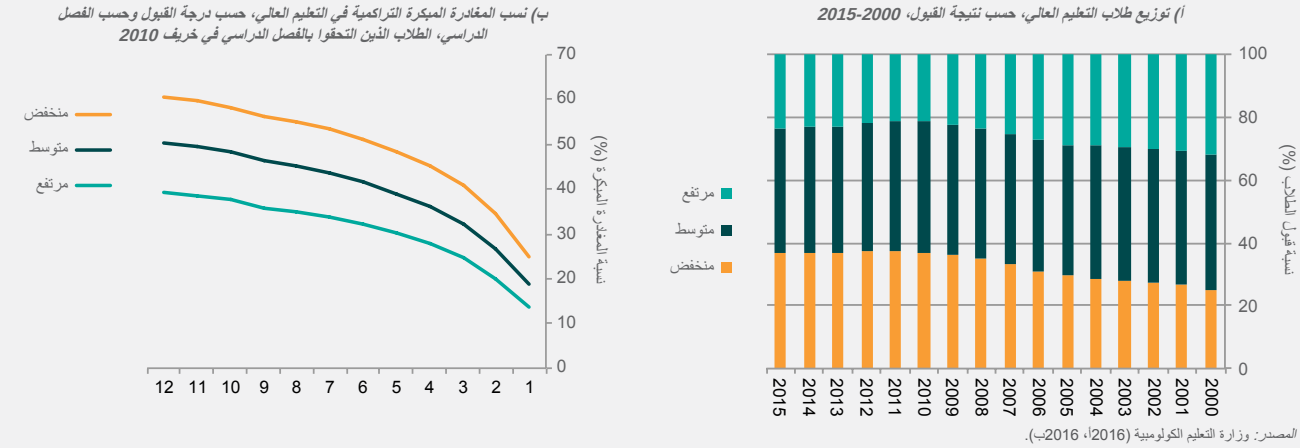
كولومبيا لديها نظام شامل لبيانات التعليم العالي المتاحة للجمهور على أساس لوائح تفصيلية. تعمل وزارة التعليم بشكل وثيق مع الجامعات لنقل التحديثات إلى التعريفات ولحل المسائل التكنولوجية. بدورها، تستثمر الجامعات في التطوير المهني لهيئة التدريس لضمان تقديمها في الوقت المناسب وتلبية أحدث معايير جودة البيانات.

هناك خمس مجموعات بارزة من البيانات. نظام المعلومات التعليم العالي يتضمن المؤشرات الأساسية على البرامج الأكاديمية، والطلاب، والأساتذة، وإدارة الجامعة، والبحوث، والتعليم المستمر، والتدويل والبنية التحتية. نظام لمنع التسرب في مؤسسات التعليم العالي يتابع أنماط القيد لرصد ومنع التسرب من الجامعة، مع التركيز بشكل خاص على الطلاب المحرومين. المعهد الكولومبي لتعزيز التعليم العالي يسجل البيانات على صابر برو، وهو اختبار وطني مصمم لتقييم تعلم الطلاب في نهاية الدرجة الجامعية الأولى. مرصد العمل للتعليم يتابع الطلاب في سوق العمل، ويوفر معلومات عن حالة عمل الخريجين، والرواتب، والتحولات في مطالب القوى العاملة مرتبطة بسجل الطالب. الشبكة الدولية للمعلومات ومصادر المعرفة للعلوم والتكنولوجيا وإدارة الابتكار ترصد معلومات مفصلة حول البحث الأكاديمي والتطوير، والبرامج البحثية الدكتوراه ومعاهد البحوث.

زاد الالتحاق بالتعليم العالي بسرعة بين عامي 2000 و2015. ومع ذلك، أثر التوسع في استيعاب الطلاب. ارتفعت نسبة الطلب المقبولين حديثًا الذين سجلوا درجات عند المستوى الأدنى في امتحان الخروج من المدارس الثانوية من 25% في عام 2000 إلى 37% في عام 2010 (**الشكل 12-7أ**) الطلاب الأقل تسجيلاً للدرجات هم الأكثر عرضة للتسرب قبل إنهاء الدرجة العلمية. بعد ثمانية فصول دراسية، تسرب 55%، مقارنة بـ 35% من الطلاب أصحاب الدرجات العالية (**الشكل 12-7ب**)

الشكل 12-7:

في كولومبيا، الطلاب أصحاب درجات القبول المنخفضة هم أقل عرضة للتخرج في كولومبيا، الطلاب أصحاب درجات القبول المنخفضة هم أقل عرضة للتخرج



المصدر: وزارة التعليم الكولومبية (2016أ، 2016ب).

ولكن لا تزال البيانات بهذا الشأن غير مكتملة. وهناك جهد دولي لرصد توفير الموارد التعليمية واستخدامها على الإنترنت والمفتوح منها بشكلٍ خاص، حيث جمع تقرير التعليم العالي على الإنترنت العالمي البيانات في النصف الثاني من سنة 2015 (المجلس الدولي للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، 2015).

توفير التعليم العام مقابل الخاص. وفقًا لبيانات اليونسكو/منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/يوروستات (UOE)، فإن 17.5% من الطلاب يدرسون في مؤسسات خاصة ممولة بشكلٍ مستقل سنة 2012. معظم الدول لديها نسبة صغيرة من الطلاب في هذا القطاع. ومن الاستثناءات البارزة البرازيل، وتشيلي، وكولومبيا، وإندونيسيا، واليابان، والمكسيك، وجمهورية كوريا، حيث تبلغ النسبة 80%. في البرازيل، حيث يدرس 70% من الطلاب في الجامعات الخاصة، تم تنفيذ برنامج الجامعة للجميع في القطاع الخاص لتوسيع الحصول على التعليم العالي (سوميرس وآخرون، 2013).

القدرة على تحمل تكاليف

وتعتمد القدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي على العلاقة بين التكاليف والدخل - الحالي أو السابق أو المستقبلي. لا يدفع الطلاب مصاريف التعليم المباشرة وحسب ولكن أيضًا تكاليف المعيشة العامة، مثل المواصلات، والطعام، والإقامة. ويمكن مقارنة الكلفة الكلية مع متوسط مستويات دخل السرة بناءً على الاستقصاءات الأسرية.

فعلى سبيل المثال، التكلفة الإجمالية للتعليم العالي في المكسيك تبلغ 1.75 مرة من مستوى متوسط دخل الأسر المعيشية، بينما تبلغ التكلفة نصف هذا المستوى فقط في كندا ونيوزيلندا (رابطة إستراتيجية التعليم العالي، 2014). وهو دليل مفيد بلا شك، ولكنه لا يبين كم من الشباب لا يمكنهم دفع تكاليف التعليم العالي.

المعلومات المجمعة بشأن المصاريف المباشرة للتعليم العالي غير واضحة. غالبًا ما تختلف رسوم الاختبارات، والتسجيل، والتعليم باختلاف موضوع الدراسة والمؤسسة، خصوصًا بين التعليم الخاص والعام. من المحتمل وجود معلومات قومية مفصلة بشأن المصاريف عندما تكون هناك سياسة حكومية لتوفير المساعدة المادية لجعل الاشتراك في التعليم العالي أكثر تيسيرًا في التكلفة. على سبيل المثال، يمكن أن توفر الحكومات ومؤسسات التعليم العالي المنح، والقروض القابلة للتسديد، والإقامة بأسعار مخفضة (قاعات للسكن)، والطعام (مطاعم) أو المواصلات (بطاقات سفر).

يمكن أن تساعد مقارنة العبء المالي على الأسر التي تحصل على مساعدة مالية بالنسبة لغيرها من الأسر على تسليط الضوء على الاختلافات بين الدول (Orr, 2016). عبر 26 دولة في أوروبا، تساهم الأسر بمتوسط 15% من إجمالي نفقة مؤسسات التعليم العالي سنة 2011، وتساهم معونة الطلاب بنسبة 18% من نفقة التعليم العالي العام (**الشكل 12-8**).

الشكل 12-8:

هناك طرق متنوعة لجعل التعليم العالي ميسور التكلفة

إنفاق الأسر كنسبة من إجمالي الإنفاق لمؤسسات التعليم العالي والدعم للطلاب المقيدين في التعليم العالي كنسبة منوية من الإنفاق العام على التعليم العالي، في دول محددة، 2011

المصدر: المفوضية الأوروبية، والهيئة التنفيذية للتعليم والمجالات السمعية البصرية والثقافة/اوريديس (2015أ).

> في تشيلي، بدأ حوالي 165000، طالب الالتحاق بالجامعات مجانًا عندما بدأ العام الدراسي الجديد في مارس/آذار 2016. هم يمثلون حوالي نصف الطلاب من أفقر 50% من الأسر في تشيلي

كان هناك اختلافات كبيرة بين البلدان. قدمت قبرص، والنرويج، والمملكة المتحدة أكثر من 40% من نفقة التعليم العالي العام في شكل معونة للطلاب. في النرويج، لا توجد رسوم تقريبًا وتستخدم المعونة لتعويض التفاوت في مقدرة الطلاب على تحمل تكاليف المعيشة أثناء الدراسة. في قبرص والمملكة المتحدة، تستخدم المعونة لموازنة تأثير رسوم التعليم العالي المرتفعة (المفوضية الاوروبية/الهيئة التنفيذية للتعليم السمعي والبصري والثقافة (EACEA) /يوريديس، 2015b).

باستخدام نهج حسابات التعليم القومي (الفصل 20) اتضح أن نسبة الأسر المساهمة في إجمالي نفقة التعليم العالي زادت سنة 2012 في الدول غير الأوروبية ذات الدخل المرتفع: على سبيل المثال، 40% في أستراليا، و42% في جمهورية كوريا، و46% في الولايات المتحدة، و52% في اليابان، و55% في تشيلي، حيث جاءت الإصلاحات الأخيرة كاستجابة على الاحتجاجات السياسية (**المربع 12-2**) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015b).

لا ترتبط الإسهامات الأسرية الكبيرة بالضرورة بانعدام المساواة والقدرة على تحمل التكاليف. فعلى سبيل المثال، تتمتع أستراليا بأكثر من ضعف معدل الالتحاق ببرامج البكالوريوس مثل النمسا (76% مقابل 34%)، بالرغم من أن الأسر تساهم عدة مرات أكثر في إجمالي نفقة التعليم العالي (40% مقابل 2%) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015b). قامت أستراليا بجمع القروض مع السداد المنوط بالدخل والمنح التي لا تستند إلى الدخل، وتشجيع الطلاب المحرومين على الالتحاق بالتعليم العالي والحد من خطر المديونية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016b). المزيج الدقيق من أدوات السياسة ونجاحها في استهداف أولئك الذين في أمس الحاجة تعد بالغة الأهمية بشكلٍ واضح، ويجب رصدها لفهم كيفية تسهيل القدرة على تحمل التكاليف (راجع الفصول 20 و21).

الجودة

التدابير المختلفة للجودة في التعليم العالي تخدم العديد من أصحاب المصلحة. تمثل النتائج أحد التدابير. يتناول هذا القسم نهجين لقياسهما: من خلال تصنيفات الجامعة ونتائج الطالب.

المربع 12-2

في تشيلي، أدت مطالب الطلاب المستمرة للتعليم العالي إلى الإصلاح

جعلت الرسوم المرتفعة تشيلي واحدة من البلدان الأكثر غلاء في العالم بالنسبة للطالب الجامعي. بدأت الاحتجاجات الطلابية ضد تكلفة التعليم العالي في عام 2011 وأصبحت قضية سياسية مركزية، مما أدى في النهاية إلى إصلاح كبير وإصدار قانون جديد في ديسمبر عام 2015.

كنتيجة لذلك، بدأ حوالي 165000، طالب الالتحاق بالجامعات مجانًا عندما بدأ العام الدراسي الجديد في مارس/آذار 2016. وقد مثلوا حوالي نصف الطلاب من أفقر 50% من الأسر في تشيلي. سوف تكلف السياسة الجديدة الحكومة بين 300 مليون دولار و400 مليون دولار أمريكي في العام، على رأس 858 مليون دولار أمريكي تنفقها سنويًا على المنح الدراسية وقروض للطلاب.

كما تحدد مؤخرًا، يضع البرنامج حدودا لدروس مجانية للطلاب المؤهلين المسجلين في 25 جامعة من القطاعين العام والخاص والتقليدية التي تشكل مجلس عمداء الجامعات التشيلية وفي 5 جامعات خاصة تأسست حديثًا تفي بمعايير معينة للاعتماد وغير هادفة للربح. بحلول عام 2018، يجب تغطية جميع المؤسسات التي تلبي معايير الحكومة

لاحظ النقاد أن معاهد ومراكز التكوين التقني، التي يلتحق بها نسبة عالية من الطلبة ذوي الدخل المنخفض، غير مؤهلة لبرنامج التعليم المجاني وأن تقديم إعانة مالية ثابتة يترك الجامعات لكي تغطي الفجوة في التخصصات أكثر تكلفة..

المصدر: Hurtado (2012, 2015, 2016); Guzmán-Valenzuela (2016).

تصنيفات الجامعة

منذ الظهور الأول في الثمانينات، استمرت تصنيفات الجامعة في الازدياد في العدد والشعبية باعتبارها نقاط مرجعية أساسية للأداء من قبل مؤسسات التعليم العالي. تم إنشاء أول نظام تصنيف عالمي، ألا وهو الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية في شنغهاي حتى يتسنى لرؤساء الجامعات الصينية فهم كيفية مقارنة المؤسسات الخاصة بهم بنظائرها في بقية العالم وكيفية تحسينها.

في سنة 2015، قام 11 نظامًا من أنظمة التصنيف العالمي بإنتاج قوائم محدثة. من ضمن تلك الأنظمة، يعتمد 5 منها على أساس تجاري، وتصدر عادة عبر وكالات الأنباء القائمة؛ ويتم تمويل 3 منها من قبل الحكومات، ويقع اثنان في الجامعات، وواحدة تتم إداراتها من قبل مؤسسة مستقلة غير ربحية. تستخدم الأنظمة 118 مؤشرًا في كل شيء، نصفها يتعلق بمنشورات أعضاء هيئة التدريس أو مؤشرات الاقتباس في البحث. في 7 أنظمة، يمكن أن تساهم تدابير البحث بنسبة 50% على الأقل من جميع المعلومات. وفي المقابل، يساهم التدريس والتعلم بنسبة أقل من 10% من جميع المؤشرات ولا يتواجدان إلا في 4 أنظمة تصنيف فقط (**الشكل 12-9**).

أحد هذه الأنظمة هو U-Multirank، لا يجمع الجامعات مقابل بعضها البعض بالفعل ولكن قام بتصميم أداة تتيح للمستخدمين إنشاء الجداول الخاصة بهم اعتمادًا على 29 مؤشرًا في 6 فئات - التدريس، والبحث، والابتكار، والتدويل، والتمويل، والتوظيف.

تلفت التصنيفات النظر لأنها سهلة الفهم. ولكن بها أخطاء كبيرة. فهي تستبعد الغالبية العظمى من الجامعات حول العالم ولا تجمع المعلومات إلا التي بشأن تلك التي تنتج أعضاء هيئة التدريس بها على الأقل عدة مئات من المنشورات في السنة السابقة. فقط المجموعات الأسبانية Scimago، وWebometrics تقوم بتقييم أكثر من 1500 جامعة. فكلاهما يستخدم المعلومات الموجودة على الإنترنت بهدف إنشاء مجموعة من الجامعات لتصنيفها. وتركز Webometrics تحليلها على مبادئ الوصول المفتوح، وتوفر معلومات بشأن أكثر من 22000 مؤسسة.

بالرغم من بعض التحسينات المنهجية، تعتبر التصنيفات الجامعية أدوات تسويقية من الدرجة الأولى تعتمد بشكلٍ كبير على السمعة المؤسسية ومنشورات أعضاء هيئة التدريس. وكما هي مصممة حاليًا، لا تعتمد التصنيفات على مؤشرات جودة التعليم، أو تعلم الطالب والتي تعتبر مؤشرات موثوقة، وصالحة، ومعيارية وقابلة للمقارنة دوليًا.

نتائج الطالب

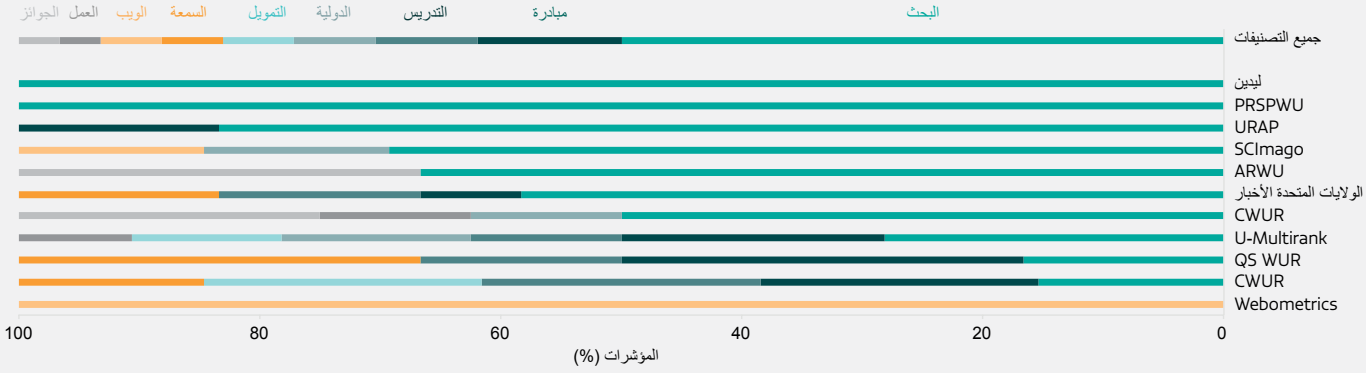
في حين أن قياس نتائج الطالب النموذجية ستكون هي نسبة التخرج، يتم تقييم نطاق واسع بشكل متزايد من المهارات الإدراكية، والمؤثرة السلوكية والنفسية بهدف تقييم جودة التعليم العالي. يتضمن تقييم المهارات المشاركة والدراسات الاستقصائية لقياس مدى الرضا، واختبارات الترخيص المهنية والتقييم المباشر للتعليم (نوش، 2008).

يعمل التقييم المباشر لتعلم الطالب في التعليم الأعلى على قياس مجموعة من المهارات المعرفية، مثل الاستنتاج اللفظي والكمي، والعمليات التحليلية، والتفكير المنطقي،

الشكل 12-9:

نتائج البحوث تزن كثيرًا في أنظمة ترتيب التعليم العالي العالمية

نظام توزيع أنواع المؤشرات تستخدمها أنظمة تصنيف الجامعات العالمية، عام 2015



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام ملاحظات طرقة التدريس لنظام تصنيف الجامعات التالي. تصنيف ليدين: تصنيف الأداء للأوراق العلمية للجامعات العالمية؛ تصنيف الجامعات للأداء الأكاديمي؛ تصنيف مؤسسة SCImago؛ التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية؛ التصنيف الأمريكي للجامعات العالمية؛ الأخبار؛ مركز تصنيفات الجامعات العالمية، U-Multirank، وتصنيفات كي اس للجامعات العالمية؛ وتصنيفات الجامعات العالمية؛ وتصنيف الويب للجامعات العالمية.

وحل المشكلات. وتم تصميم التقييمات لقياس إما المهارات العامة أو تلك التي تعكس مجموعة من المعارف ضمن مجال معين.

العديد من الدول تقدم تقييمات وطنية لمهارات الطالب المعرفية. بدأت البرازيل اختبار Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) من خلال التشريعات سنة 1996 وإدارته قوميًا منذ 2004. يخضع حوالي 80% من الطلاب في المؤسسات العامة والخاصة للاختبار عند الالتحاق بدراسات البكالوريوس وعند الانتهاء منها. أوضحت نتائج عبر 19 مجالاً من الدراسات أن الطلاب يظهرون تحسنًا أكبر في المجالات محددة المواضيع أكثر من عنصر المعرفة العامة في الاختبار (ميلغويزو ووراينر 2015).

توضح هذه النتائج أن المناهج تؤثر بشكلٍ كبير على التعلم، حيث إن جزء المهارات العامة من الاختبار لا يتماشى مع المناهج الدراسية من البرامج الدراسية. ومن أسباب الاختلاف الأخرى هو مستوى المعرفة المرتبط بتقييم المهارات العامة. على سبيل المثال، لا يظهر طلاب الطب أي مهارات عامة تم اكتسابها خلال أربع سنوات ولكن مكاسب كبيرة من ناحية المحتوى، وذلك على الأرجح لأنهم يدخلون الجامعة بقدرات أكاديمية عامة.

كما تم أيضًا الشروع في مقارنات عبر الحدود الوطنية لنتائج التعليم العالي. كما أكملت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية دراسة جدوى على نتائج تقييم التعليم العالي (AHELO) سنة 2013 باشتراك 17 دولة وسلطة قضائية. الصين، وفنلندا، والنرويج قاموا بدعم تقييم كامل، ولكن المشروع اجتمع بمقاومة من الحكومات أو قادة التعليم العالي في كندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية (مورجان، 2015).

تم إطلاق مشروع يسمى قياس إنجازات نتائج التعلم في التعليم العالي بأوروبا ومقارنتها (CALOHEE) سنة 2015. ويتوقع الحصول على نتائج الجولة الأولى من التقييمات سنة 2017. والغرض من ذلك هو معرفة ما إذا كان الطلاب حول منطقة التعليم العالي بأوروبا يحققون الكفاءات التي توافق المعايير المحددة دوليًا. ويعتبر مشروع CALOHEE عبارة عن عملية تصاعدية تتحكم بها الجامعات، بينما يتم التحكم في ENADE، وAHELO، بواسطة الحكومات التي تتجه نحو المساءلة.

وشكك بعض النقاد في ما إذا كانت تقييمات التعليم العالي تقيس بشكلٍ عام ما تزعم قياسه أم لا (بريمي وآخرون، 2010؛ 2011). كما تشكك الجامعات أيضًا في غرضها. وتم تطوير تقييمات نتائج الطلاب بشكلٍ واسع لتعزيز المساءلة وتم تصميمها من قبل جهات خارجية - هيئات حكومية، وشركات اختبار خاصة، ومجموعات غير ربحية (Nusche, 2008). لاحظ النقاد غياب أعضاء هيئة التدريس في التصميم والتطبيق، مما يعد ضعفًا بالغ الأهمية بالنظر إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي لديهم درجة عالية نسبيًا من الاستقلالية بصفتهم ممثلين المحتوى الأكاديمي (Possin, 2013).

وتعتبر القيود المنهجية وتكاليف تقييمات نتائج الطالب هي سبب التفكير. وتشكل الاختلافات في بنية السياسات الوطنية والموارد، وفي مهام الجامعات في أنظمة التعليم، عوائق كبيرة أمام إيجاد مقياس عالمي فعال لجودة التعليم العالي.

تعليم الكبار

بالرغم من أن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يدعو للحرص على توفير فرص تعليم على مدى الحياة للجميع، فلم تذكر أي من الأهداف التعليمية تعليم الكبار صراحة. وبالرغم من ذلك، فيشمل المؤشر العالمي المقترح للهدف 4:3 مبدأ تعلم الكبار وتعليمهم وفرص التعليم والتدريب التي تشكل استراتيجية لتحقيق الهدف 4:3، وفقاً لإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.

> "بالرغم من أن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يدعو للحرص على توفير فرص تعليم مدى الحياة للجميع، فلم يذكر أي من الأهداف التعليمية تعليم الكبار صراحة."

الطرق الثلاثة للتعليم هي التعليم الرسمي وغير الرسمي والعرفي. يشير التعليم الرسمي في معظم الأحيان إلى التعليم الأولي والذي هو "ذو طابع مؤسسي ومعترف به ومخطط في المؤسسات العامة والهيئات الخاصة المعترف بها" وهو "يشار إليه كمؤسسة تعليم وطني أو ما في حكمها من الهيئات" (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012).

التعليم غير الرسمي هو "أي نشاط تعليمي منظم ومؤسس يتم تقديمه خارج إطار النظام الرسمي ويقدم أنواع معينة من التعلم". حيث يأخذ أشكالاً متميزة تشمل المحاضرات والندوات وورش العمل مع وضع محتوى وأهداف تعلمية ودروس إرشادية وخاصة وتدريب أثناء العمل وتعليم مفتوح وعن بعد. وبالرغم من أن السبب الغالب على الاشتراك في هذا يتعلق بالوظيفة، إلا أنه من الصعب التحديد بدقة سبب اشتراك الأشخاص في التعليم غير الرسمي (روبنسون، 1999).

أما التعليم العرفي فيمكننا القول أنه، بأوسع معانيه، أكثر أنواع التعليم انتشارًا. حيث يعرف بأنه تعليم مقصود ومتعمد ولكنه غير مؤسسي. النشاطات تشمل التعليم "من الأسرة ومكان العمل والمجتمع المحلي والحياة اليومية بتوجيه ذاتي أو أسري أو اجتماعي" (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012b). ولأن هذا النوع من التعليم أقل في التنظيم والبنية من الشكلين الآخرين، فيقع خارج نطاق دائرة قياس تلقي التعليم.

الحصول على التعليم

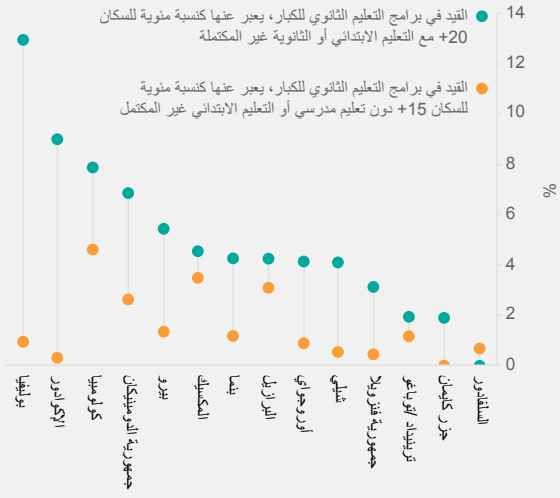
إن تنوع الجهات المزودة للتعليم -خاصة غير الرسمي -يجعل من عملية رصد المشاركة في تعليم الكبار أمرًا صعبًا للغاية.

يجمع معهد اليونسكو للإحصاء البيانات عن المتعلمين ذوي الأعمار الأكثر من 15 سنة فما فوق في إطار التعليم الرسمي. على سبيل المثال، من بين 49 دولة تتوفر بيانات لها، يشكل الكبار نسبة 4% من الملتحقين في التعليم الابتدائي؛ وتتخطى النسبة 5% في خمس بلدان هي تايلاند (5.2%) والبرازيل (5.3%) والهند (6.5) حيث يزيد عدد الكبار عن 9 مليون من الملتحقين. ومن بين 55 دولة تتوفر لها بيانات، يشكل الكبار نسبة 5% من الملتحقين في التعليم الإعدادي ونسبة 10% من الملتحقين في التعليم بعد الثانوي.

في أمريكا اللاتينية ودول الكاريبي، لم يكمل ربع الكبار تعليمهم الابتدائي ولم يكمل نصفهم تعليمهم الثانوي. وفي مسح إقليمي أجراه معهد اليونسكو للإحصاء في 2013 وجد أن 3.5% من الكبار في المكسيك الذين لم يكملوا تعليمهم الابتدائي قد شاركوا في برامج لإكمال التعليم الابتدائي، مثل برنامج نموذج التعليم للحياه والعمل والذي يجمع بين التعليم الابتدائي ومهارات التوظيف والتدريب على المواطنة النشطة. في دولة بوليفيا متعددة القوميات، حيث يشترك 13% من الكبار ذو التعليم الأقل من الثانوي في برامج لإكمال التعليم الثانوي حيث يتم الجمع بين الدروس في الغالب مع تعليم مهني حيث يمكن للكبار الحصول على شهادة تأهيل من مدرسة مهنية (**شكل 12-10**).

وبالرغم من ذلك فحاليًا لا يوجد مقياس للمشاركة في التعليم الرسمي وغير الرسمي. يمكنك استخلاص دروس مفيدة من التجربة الأوربية. فمنذ وضع الاتحاد الأوروبي هدفًا لبلوغ نسبة 15% لمشاركة الكبار في التعليم بحلول 2020 تمت جهود كبيرة لتطوير أدوات خاصة لجمع البيانات المتعلقة.

الشكل 12-10:
في بوليفيا، واحد في كل ثمانية كبار بدون مؤهلات دراسية للمرحلة الثانوية في برنامج الفرصة الثانية
نسبة مشاركة الكبار وبرامج التعليم الثانوي كنسبة مئوية من السكان بدون المؤهلات ذات الصلة، دول محددة في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، عامك 2010



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

حيث يقوم مسحان استقصائيان أسريان عاديان بجمع المعلومات عن مشاركة الكبار في التعليم في أوروبا. حيث يجرى المسح الاستقصائي للأيدي العاملة في الاتحاد الأوروبي (LFS) بشكل ربع سنوي منذ عام 1983 في 33 بلدًا ويشكل مصدرًا رسميًا للمعلومات عن الهدف الموضوع لمشاركة الكبار في التعليم. وتم إجراء مسح استقصائي لتعليم الكبار (AES) في عامي 2007 و2011 في 30 بلدًا ويتم التجهيز لإجرائه لثالث مرة في 2016. هناك فروقات مهمة بين المسحين، على سبيل المثال فيما يتعلق بالفترات المرجعية أو تعريفات التعليم والتدريب (بورستات 2011) (**جدول 12-4**). وكذلك، فهناك فروقات في المسح الاستقصائي للأيدي العاملة بين الدول (هولفورد ومليتشكو، 2011).

أشار المسح الاستقصائي لتعليم الكبار في 2011 أن النسبة المتوسطة لمشاركة الكبار في التعليم في كلا النشاطين الرسمي وغير الرسمي خلال اثني عشر شهرًا سابقين عن الاستقصاء هي 40% في 28 من دول الاتحاد الأوروبي. وبلغ متوسط نسبة المشاركة في التعليم غير الرسمي 37% ونسبة التعليم الرسمي 6% (مع بعض الانتقالات). اختلفت نسبة مشاركة الكبار في التعليم الرسمي بشكل واسع بين الدول، من 1% في رومانيا إلى 15% في المملكة المتحدة.

الجدول 12-4:

اختلافات رئيسية في أسئلة المشاركة في تعليم الكبار في استقصاء قوة العمل في الاتحاد الأوروبي استقصاء تعليم الكبار

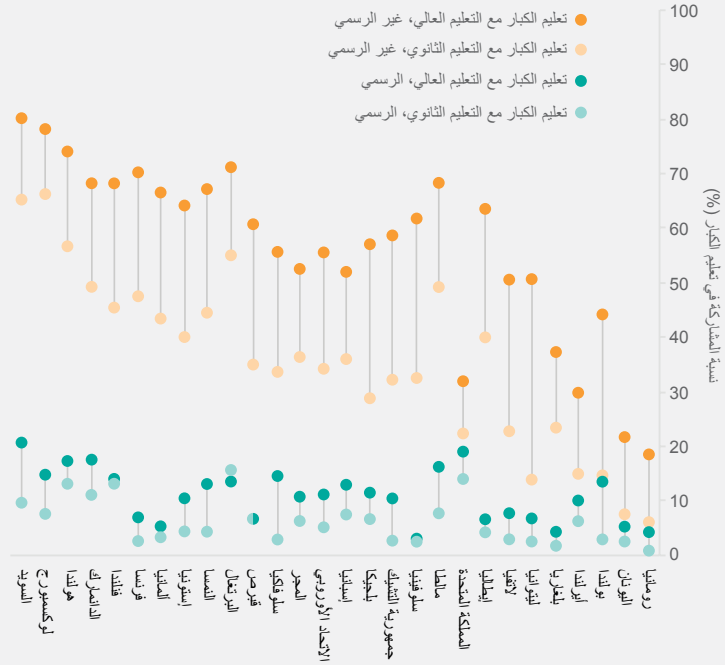
المسألة	استقصاء قوة العمل في الاتحاد الأوروبي	استقصاء تعليم الكبار
فترات مرجعية	4 أسابيع	12 شهر
تعريف التعليم والتدريب	يستثني بعض الأنشطة مثل التدريب الموجه على العمل يحسب فقط دورات التعليم الرسمي التي تستمر لمدة فصل واحد على الأقل	جميع أنشطة التعليم غير الرسمي يحسب كل دورات التعليم الرسمي القصيرة
سلسلة من الاستفسارات والتحسينات	يستخدم مسوحًا استقصائية بسيطة ويركز على التدريب المتعلق بالعمل	يستخدم مصطلحات تحسب أنواع نشاط أكثر اتساعًا بشكل بسيط مثل "الدروس الخاصة والمؤتمرات والمناقشات والورش التدريبية والندوات والنشاطات المصممة لتدريبك على العمل"
مبرر التعليم	يشير إلى مجموعة من المخرجات: ترتبط بالوظيفة الحالية/ المتوقعة - أم لا	مدى أكثر اتساعًا بشكل بسيط من المخرجات خارج العمل مثل مقابلة أشخاص آخرين أو أسباب شخصية أخرى أو تحديث المعرفة بحقل التخصص

المصدر: ICF (2015).

الشكل 12-11:

معدلات المشاركة في تعليم الكبار في أوروبا أكبر بين الأشخاص الأكثر تعليمًا

معدل المشاركة في تعليم الكبار من خلال نوع الفرصة التعليمية والالتحاق بالتعليم، دول الاتحاد الأوروبي 2011



المصدر: يوروستات (2016).

واختلفت نسبة مشاركة الكبار في تعليم الكبار بشكل كبير حسب مستوى التعليم الذي وصل إليه المتعلم. فعمومًا، فإن الكبار الذي التحقوا بالتعليم العالي لديهم قدرة أكبر على الوصول لفرص تعليم الكبار الرسمي عن الكبار الذين وصولوا فقط للتعليم الثانوي (**الشكل 12-11**). هناك فروق كبيرة بين معدلات المشاركة في التعليم الرسمي بين الأكثر والأقل تعليمًا تم رصدها في بولندا وسلوفاكيا والسويد. أما الفروق الأقل فيمكن ملاحظتها في فنلندا وسلوفينيا، بينما في البرتغال فالحاصلين على تعليم ثانوي لهم فرصة أكبر في التعليم النظام (**مربع 12-3**).

ويشير المسح الاستقصائي للأيدي العاملة على النقيض من ذلك أن النسبة المتوسطة لمعدل مشاركة الكبار في التعليم قد قاربت 10% خلال الأسابيع الأربعة الأخيرة قبل إجراء المسح. في كل من ألمانيا وإيطاليا، ظلت النسبة ثابتة

المربع 12-3

يدعم نظام تعليم الكبار في البرتغال الفئات الأكثر حرمانًا

كانت البرتغال هي الدولة الأوربية الوحيدة التي كانت نسبة المشاركة في التعليم الرسمي أعلى للبالغين الحاصلين على تعليم ثانوي (15%) أكثر من البالغين الحاصلين على تعليم عالي (13%). هذا الأمر استثنائي: حيث أن الأكثر تعليمًا يكونوا في الغالب أقدر على الوصول لعدد أكبر من فرص التعليم الرسمية للكبار.

تتميز البرتغال حتى الآن بأعلى معدل في الاتحاد الأوربي فيما يتعلق بالبالغين الحاصلين على تعليم أقل من الثانوي (39% في 2013، وتتفوق على اليونان 19%) ونسبة أولئك الحاصين على تعليم أعلى من الثانوي (60% في 2013 بالمقارنة مع إسبانيا في المركز الثاني بـ44%). نظام تعليم الكبار موجه لمساعدة البالغين على الالتحاق به. أكثر من 5% من كل البرتغاليين من عمر 25 إلى 64 حصلوا على شهادة تعليم فوق ثانوي في مرحلة البلوغ، وهو أعلى معدل في جنوب أوروبا في 2013. ويأتي هذا تحت مظلة برنامج Programa de Formação em Competências Básicas وهو برنامج تدريب على المهارات الأساسية تم تقديمه في 2010.

بالإضافة إلى ذلك، يميل البالغون في البرتغال الحاصلون على تعليم ثانوي إلى الدخول في تعليم عرفي (55%) أكثر من نظرائهم في فرنسا (48%) وإيطاليا (40%) وإسبانيا (36%).

تحت مبادرة الفرص الجديدة، أكبر برنامج حكومي في العقود الحالية، تم تأسيس مراكز اعتمادات وتدريب مهني بطريقة "الشباك الواحد" لتقدم ثلاث خدمات تعليم مدى الحياة بطريقة متكاملة من خلال فاعلية وتنظيم التعليم الرسمي والعرفي ومن خلال تقديم برامج تدريبية. كما تتوفر حوافز قوية للمشاركة في تعليم الكبار، مثل خصومات على ضرائب الدخل وعطلات تدريبية مدفوعة الأجر لصاحب العمل.

المصادر: CEDEFOP (2011); European Commission/EACEA/Eurydice (2015a); Nico and Nico (2011); OECD (2005a); UNEVOC (2014).

تزيد أو تقل قليلًا خلال الفترة من 2005-2013 بينما في لاتفيا فقد انخفضت النسبة في 2011. يميل الكبار في سلوفينيا أكثر من غيرهم في بقية البلدان إلى الالتحاق ببعض أنواع التدريب (**شكل 12-12**).

لا يتباين المسحان الاستقصائيان -الخاص بالأيدي العاملة والخاص بتعليم الكبار- فقط في تقديراتهما عن متوسط نسبة مشاركة الكبار في التعليم ولكن أيضًا في تقديراتهما في عن اتجاه المشاركة مع الوقت. كمثال، بين عامي 2007 و2011، يمكن ملاحظة اتجاه سالب في 10 بلدان في استقصاء تعليم الكبار واتجاه سالب في 8 بلدان في استقصاء الأيدي العاملة -ولكنهم يشتركون في ثلاث بلدان فقط حسب تقرير منظمة التدريب الدولية (ICF 2015)، وهذا يوضح كيف تؤدي التعريفات المختلفة إلى استنتاجات شديدة الاختلاف.

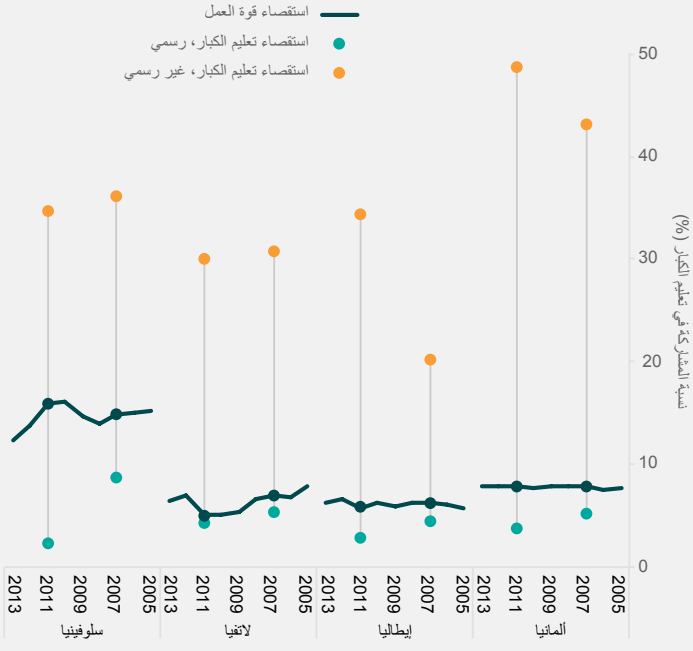
وللإيجاز، المؤشر العالمي المقترح لمشاركة الكبار في التعليم خلال فترة الـ12 شهرًا الماضية تواجه العديد من التحديات. ستكون هناك حاجة لوجود إجماع على معادلة أنواع مختلفة من التجارب التعليمية. وستكون هناك حاجة لعمل معايرة لأدوات جمع المعلومات من أجل تحسين مقارنة النتائج بين البلدان. توفر التجربة الأوروبية لمحاولات الحصول على معايرة المسائل ذات الصلة أساسًا للمناقشة.

القدرة على تحمل تكاليف

يقيد ضعف المعلومات الخاصة بكل من المشاركة والإنفاق العام القدرة على تقييم القدرة على تحمل التكاليف في مجال تعليم الكبار حتى أكثر مما يفعل في مجال التعليم الفني-المهني والجامعي

دعا إطار عمل بليم 2009 الخاص بالتعلم والتعليم البلدان للعمل نحو "الاستثمار المتزايد في تعليم الكبار وتعلمهم" ولكن الإطار لم يضع أهدافًا مالية. دعا *التقرير العالمي عن تعلم الكبار وتعليمهم* (GRALE) -ينشر كل ثلاث سنوات- البلدان إلى عرض تقارير بنسبة الإنفاق الحكومي على تعليم الكبار. من أكثر من 90 دولة قام ربعهم فقط بتقديم معلومات (لكن النسبة 41% من الدول الأكثر دخلًا) وحسب تلك المعلومات فإن الإنفاق يزيد عن 4% على تعليم الكبار. وبجمع هذا مع المعلومات الخاصة بالإنفاق التعليمي على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي يشير إلى أن واحدة من كل ستة بلدان تنفق أكثر من 0.3% من الناتج المحلي الإجمالي على تعليم الكبار، وكلهم من الدول الأعلى دخلًا ما عدا قيرغيزستان وجمهورية تنزانيا المتحدة. ستحتاج التقارير المستقبلية للتقرير العالمي عن تعلم الكبار وتعليمهم (GRALE) لجمع معلومات أدق، ولكن من الواضح أن تعليم الكبار يظل في ذيل الأولويات في الميزانيات.

الشكل 12-12:
تشير الاستقصاءات المختلفة إلى مستويات مختلفة للمشاركة في التعليم العالي
نسبة المشاركة في تعليم الكبار، في دول محددة، في الفترة 2005-2013



المصدر: يوروستات (2016).

الإنفاق الحكومي أمر بالغ الأهمية حيث أنه الأقدر على رعاية الفئات المحرومة. كمثال، بلغ التعليم والتدريب المهني للكبار في فرنسا نسبة 1.52% من الناتج المحلي الإجمالي في 2012. وتم مشاركة هذا بنسبة (53%) من الدولة و (43%) من المؤسسات و(4) من الأسر. ولكن بلغت مشاركة الدولة نسبة 76% للمتدربين و84% للعاطلين (DARES, 2015).

وينبغي إجمالاً توفير معلومات عن الإنفاق العام لفهم كيف يستهدف الفئات الأشد عوزاً. يمكن للإنفاق الحكومي أن يكون بتقديم دورات أو مساعدات لتعليم الكبار لمتعهدين معتمدين ومن ثم لا يتحمل المشاركون أي رسوم. كما يمكن أن يكون في صورة دعم للبالغين في دفع تكاليف التعليم (من خلال منح وقسائم وقروض) أو دعم المؤسسات لتشجيعها على تقديم فرص تعليم وتدريب أكثر.

وخلصت مراجعة للسياسات ذات الشأن في أوروبا أن ترتيبات التمويل المشترك نجحت في استهداف الفئات الأكثر عوزًا. على سبيل المثال، في السويد التي تمتلك نظامًا للمنح والقروض لتشجيع الكبار على العودة إلى الدراسة، فإن عنصر المنحة من الدعم الكلي كان أكبر لأولئك الذين كانوا في مرحلة عليا من التعليم الثانوي (73%) أكثر من بقية المتعلمين (31%).

> أقل من بلد واحد من ستة بلدان أنفق على تعليم الكبار أكثر من 0.3% من الناتج المحلي الإجمالي.

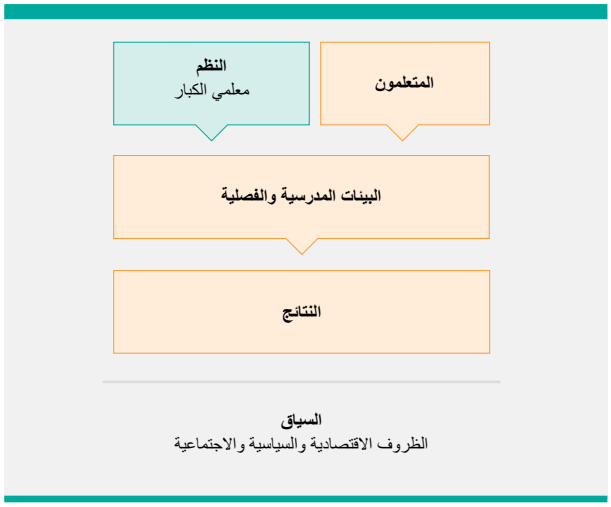
في لاتفيا، يتلقى البالغين العاطلين المشاركين في برامج تدريبية قسائم للالتحاق بدورات تعليمية غير رسمية مع منحة شهرية (المفوضية الأوربية/EACEA/Eurydice، 2015b).

الجودة

من الصعوبة بمكان مراقبة جميع أبعاد الجودة فيما يتعلق بتعليم الكبار. احتوت أطر العمل المقترحة على أبعاد تمتد من وجود الشهادات والاعتمادات والاعتراف والتصديق إلى درجة استهداف هذا البرنامج لفئات السكان المحتاجة (مثال Borkowsky, 2013; ICF, 2015).

اتخذ إطار عمل بليم ثلاث تعهدات لتحسين جودة تعليم الكبار وتعلمهم. وتركز على (أ) المناهج ومواد التعليم وطرق التدريس و (ب) نظم إدارة المعرفة والأبحاث و (جـ) التدريب وبناء القدرات للمتعلمين الكبار. يستخدم كل من المتعلمين الكبار والتطوير الاحترافي هنا كمثالين على بعد الجودة المتعلق بالنظام.

وكجزء من تقرير GRALE الثالث فهناك ثلاث استفسارات تركز على المتعلمين الكبار. ومن



بين ثلثي الدول التي استجابت، هناك 80% ادعوا أن لديهم تدريب سابق للتعليم والتدريب لمعلمي الكبار والميسرين. بالرغم من ذلك، تطلب 39% فقط منها مؤهلات تدريب سابق للتعليم في كل برامج تعليم الكبار. وادعى 29% فقط أن لديهم الكفاءة المطلوبة في التعليم المستمر والتعليم في الخدمة وبرامج التعليم لكل المعلمين المشاركين في تعليم الكبار (UIL, 2016).

توفر تلك المعدلات لمحة عامة مفيدة ولكنها تفتقر للتفاصيل وتتميز بالصعوبة في التأكد منها. تم التكليف بعمل سلسلة من دراسات الحالة للدول لتقرير مراقبة التعليم العالمي 2016 (GEM 2016) وذلك للحصول على نظرة أشمل. أسست كمبوديا 348 مركزًا تعليميًا في مجتمعات محلية وذلك لتقديم برامج متعددة - تشمل اكتساب مهارات مهنية والمبادرات المدرة للدخل - خصوصًا في المناطق الريفية. يتلقى المعلمون المحليون تدريب في الخدمة لمدة 16 يومًا تقدمه الهيئة الإقليمية لتعليم الطفولة المبكرة (Vanna, 2016).

تحافظ المؤسسة الجامايكية للتعليم مدى الحياة على شبكة تحتوي على 29 مركزًا تعليمًا للكبار مع 129 ميسرًا للكبار، 65% منهم مؤهلين وبعضهم تلقى تدريبًا خاصًا في مناطق تحتاج لتقديم تعليمات خاصة وتحتاج لمعالجة عجز تعليمي (Cross, 2016).

في المكسيك، يتلقى الملتحقون بتعليم الكبار تعليم أولي ومستمر يشمل مسائل مثل الثقافة الرقمية والثقافة المكتوبة وتعليم العامل واختصاصات بلغات السكان الأصليين ويتم تحديث إرشادات المعهد الوطني لتعليم الكبار. وتتوفر دورات خاصة للمزيد من الدراسة على مستويات متنوعة ويتم مكافئة المعلمين ذوي السجلات الجيدة فيما يتعلق بتسجيل وتعليم الطلاب وتشمل تلك المكافآت علاوات تدريبية (هيرنانديز فلوريس، 2016).

منذ تسعينيات القرن الماضي، أسست موزمبيق المعهد الوطني لتعليم الكبار حيث يقدم درجات البكالوريوس والماجستير في تعليم الكبار وثلاث تخصصات أخرى متعلقة بتعليم الكبار. وبالرغم من ذلك، فأكثر من نصف الميسرين يفتقدون

للتدريب الثقافي الأولي (يوسين، 2016).

فيما عدا البلدان الأعلى دخلًا فإن القاعدة المعرفية عن تعليم الكبار ما تزال محدودة. منح الهدف المشترك للاتحاد الأوربي لتعليم الكبار دافعًا للاستثمار في المعلومات المتعلقة بأنظمة تعليم الكبار. ويستخلص من تقرير GRALE الثالث أن جهود تحسين البيانات "تحتاج لوضع الأولويات بعناية والتأكد أن طموحاتها تتوافق مع الموارد المتوفرة في البلدان والظروف المختلفة" (UIL, 2016) وأن هناك حاجة للمراجعة مع الأقران والتعلم منهم. يجب على البلدان ذات الظروف المشابهة تأسيس شبكات بين المنظمات القائمة وذلك لتوليد المعلومات وتبادلها عن جودة تعليم الكبار.

هوامش ختامية

1. أرمينيا وكولومبيا ومصر والأردن وكينيا ونيبال وهولندا وجمهورية كوريا وسريلانكا والسويد وأوغندا وفيتنام.
2. أنظر للذكرة المهنية على موقع *GEM Report* لمعلومات أكثر

طالب يستخدم
الميكروسكوب
في أندونيسيا

الصورة بعدسة: عمل حكومة الولايات المتحدة

الرسائل الرئيسية

تتضاعف احتمالية الحصول على وظيفة لائقة إلى الضعف تقريبًا بين الذين يجيدون مهارات القراءة أكثر من الذين لا يجيدونها. ومع ذلك، بخلاف إجادة القراءة والكتابة والحساب، فمن الصعب تحديد المهارات التي تساعد في الحصول على عمل لائق في سياقات مختلفة ويمكن قياسها.

أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهارات أساسية في الحياة اليومية والعمل. في الاتحاد الأوروبي في عام 2014، استطاع 65% من البالغين إرسال رسالة بريد إلكتروني مع مرفق، واستطاع 44% استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات، فيما تمكن 28% من تحميل وتكوين البرمجيات.

وتعتبر مهارات الإلمام الرقمي مؤشرًا أفضل على تحقق هذا الهدف من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك، يتطلب رصدها على الصعيد العالمي مواكبة التغير التكنولوجي السريع ووضع السياقات المختلفة في الاعتبار.

وليس من السهل تحديد العديد من المهارات الأكثر قيمة في مكان العمل، مثل الإبداع والتفكير النقدي، وحل المشاكل، والتعاون، وكذلك من الصعب رصدها.

وتعمل المهارات غير المعرفية، مثل المثابرة وضبط النفس والمهارات الاجتماعية على تحسين نتائج العمل. ويختلف مدى تقدير قيمتها حسب سياق العمل والوظيفة. فمن غير المستحسن محاولة رصد هذه المهارات على المستوى العالمي.

وترتبط مهارات الإلمام بالأمور المالية وريادة المشاريع ارتباطًا وثيقًا بعالم العمل. وفقًا لأحد التعريفات، فإن 33% من البالغين في جميع أنحاء العالم لديهم إلمام بالأمور المالية. ولا تزال عمليات تقييم مهارات ريادة الأعمال في طور البحث.

الفصل 13

الهدف 4-4

مـهـارات الـعـمـل

وبحلول عام 2030، ستطرأ زيادة كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين لديهم المهارات ذات الصلة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية للعمل، وتولي وظائف لائقة وريادة الأعمال.

المؤشر العالمي 4-4-1 - *نسبة الشباب والبالغين الذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على حسب نوع المهارة*

المؤشر الموضوعي 16 - *نسبة الشباب والبالغين الذين حققوا ما لا يقل عن الحد الأدنى من الكفاءة في مهارات الإلمام الرقمي*

المؤشر الموضوعي 17 - *معدلات التحصيل الدراسي للشباب / البالغين حسب الفئة العمرية، وحالة النشاط الاقتصادي، ومستويات التعليم وتوجيه البرنامج*

المهارات المعرفية 244
المهارات غير المعرفية 247
دمج المهارات المعرفية وغير المعرفية اللازمة للعمل 250
الخلاصة 253

يركز الهدف 4-4 على واحدة من مخرجات التعليم وهي: مهارات العمل. وهو مشابه للهدف 4-6، المتعلق بإجادة القراءة والكتابة والحساب، من ناحيتين: كلاهما يشير إلى المهارات المتعلقة بالعمل ولا يشير إلى الوسائل التي تكتسب بها هذه المهارات.

ومع الإشارة الصريحة إلى المهارات التقنية والمهنية، يرتبط الهدف 4-4 ارتباطًا وثيقًا بالهدف 4-3، والذي يشير إلى التعليم التقني والمهني. ومع ذلك، تكتسب المهارات اللازمة للعمل في جميع برامج التعليم تقريبًا، ويمكن اكتسابها خارج نظم التعليم - على سبيل المثال، داخل الأسر والمجتمعات المحلية وأماكن العمل. وفي الواقع، على عكس السمات الوراثية، نشأت المهارات المرتبطة بالعمل في التجارب المتعمدة والمقصودة: فهي ديناميكية ويمكن تطويرها طوال العمر.

ومن المفاهيم الرئيسية لهذا الهدف هو العمل اللائق، وهو حق منصوص عليه في المادتين 6 و7 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966. ووفقًا للجنة الأمم المتحدة (UN) الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يحترم العمل اللائق حقوق الإنسان الأساسية، وكذلك حقوق العمال من حيث السلامة في العمل والأجر والسلامة البدنية والنفسية للعامل.

> "غير معرفة القراءة والكتابة والحساب، فمن الصعب أن نتصور أي المهارات لها أهمية وسهلة القياس"

ومن غير الواضح أي المهارات قد تكون لازمة للعمل اللائق. وعلاوة على ذلك، ترتبط متطلبات المهارة بفرص العمل، والتي تختلف بشكل كبير بين البلدان. عدا المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب فإنه، في الواقع، من الصعب أن نتصور أي مهارات للعمل يمكن أن تلبي جميع المعايير: قابلية القياس على مقياس عام بتكلفة منخفضة؛ والقدرة على الحصول عليها من خلال التعليم؛ وارتباطها بمختلف السياقات في سوق العمل. وفي مواجهة هذا التحدي، اقترح فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات التنمية المستدامة (فريق الخبراء المشترك بين الوكالات-أهداف التنمية المستدامة) قياس مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لاختيار السهولة النسبية في القياس على حساب تضييق نطاق الهدف.

ويستعرض هذا الفصل المهارات التي تهم العمل ويسأل ما إذا كان يمكن رصدها. وهو يركز على المهارات العامة، التي تنطبق على مجموعة من سياقات العمل، وليس على المهارات التقنية والمهنية المحددة وغير المناسبة لأغراض المقارنات العالمية. ويتخطى الفصل أحد المؤشرات الموضوعية المقترحة، وهو معدل التحصيل - وليس فقط لأنه كان مشمولاً تحت الهدف 4-1 ولكن أيضًا لأنه تربطه علاقة ضعيفة نسبيًا بامتلاك المهارات الفعلية.

ويناقش الفصل المهارات المعرفية وغير المعرفية، وهو تمييز تعسفي إلى حد ما لأن المهارات غير المعرفية - المعروفة بعدة تسميات أخرى، مثل المهارات الشخصية والمهارات الاجتماعية -العاطفية - تنطوي على الإدراك. في الممارسة العملية، واعتمادًا على السياق، عادة ما يكون المزيج من المهارات له صلة بالأمر. ويختتم الفصل بمناقشة مهارات الإلمام بالأمور المالية وريادة الأعمال كأمثلة على مهارات العمل التي تتطور في علاقات القدرات الفكرية والاجتماعية والعاطفية.

المهارات المعرفية

تشمل المهارات المعرفية الأساسية الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. وهي ضرورية للحصول على العمل الذي يدفع رواتب كافية تكفي لتلبية الاحتياجات اليومية، والسعي لمزيد من فرص التعليم والتدريب، وممارسة حياة صحية والمشاركة بنشاط في الحياة

الاجتماعية والسياسية للمجتمع (معهد اليونيسكو للتعلم مدى الحياة، 2016). اعتمادًا على هيكل سوق العمل، يمكن أن تؤدي المهارات المعرفية الأخرى، مثل القدرة على تشغيل الكمبيوتر، إلى الحصول على فرص عمل أفضل.

ربط المهارات المعرفية الأساسية بالعمل اللائق

يرتبط المستوى الأعلى من المهارات المعرفية الأساسية، كما يظهر من خلال إجراء مقارنة دوليًا لإتقان القراءة والكتابة، بفرصة أكبر في الحصول على فرص عمل لائقة. ويظهر تحليل جديد لهذا التقرير أن متوسط احتمالية شغل وظيفة لائقة يتضاعف تقريبًا بين أولئك الذين لا تسمح لهم مهارات القراءة إلا بتحديد موقع معلومة من المعلومات في نص قصير (19%) وأولئك الذين يمكنهم تفسير المعلومات من النصوص المعقدة (35%).

استخدم التحليل بيانات عن البالغين من المناطق الحضرية في سبعة بلدان متوسطة الدخل، بالاعتماد على المسح الذي أجراه البنك الدولي نحو التوظيف والإنتاجية (STEP)، الذي أجري في 2011-2013. لغرض التحليل، تم تعريف الوظيفة بأنها لائقة إذا كانت مستوفية ثلاثة معايير: إذا عرضت عددًا كافيًا من ساعات العمل في الأسبوع، وأبرمت عقدًا مكتوبًا مع العمال لحماية حقوقهم، وإذا ضمنت الضمانات الاجتماعية. في المتوسط في سبعة بلدان، واحد من أربعة موظفين حصل على عمل لائقٍ وفقًا لهذه المعايير. وعلى الصعيد الوطني، تراوح الرقم من واحد من ثمانية في غانا إلى واحد من اثنين في أرمينيا نتيجة للتغيرات في تكوين قطاع العمل (بين الزراعة والصناعة والخدمات) وسياسات العمل.

ويتناول الفصل 15 قياس مهارات القراءة والكتابة على نحو أعمق في الهدف 4-6. في البلدان السبعة المشمولة في العينة الحالية، تفاوتت الكفاءة في القراءة والكتابة إلى حد كبير. في غانا، 61% من البالغين يمكنهم القراءة بمستوى أقل من أدنى مستويات الكفاءة مقارنة بنسبة 1% في أرمينيا. ويُحدث الانتهاء من المدرسة الثانوية فرقًا كبيرًا: في كولومبيا وفيتنام، ازدادت احتمالية عدم وصول البالغين الذين لم يتموا المرحلة الثانوية إلى المستوى 2 من إجادة القراءة والكتابة بمقدار الضعف.

مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإلمام الرقمي

سرعان ما أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أساسية في الحياة اليومية والعمل في معظم البلدان. ووجدت دراسة أجريت في 32 بلدًا معظمهم من الدول متوسطة الدخل أنه في المتوسط في عام 2014، كان 38% من الأسر لديهم جهاز كمبيوتر في المنزل و44% استخدموا الإنترنت في بعض الأحيان على الأقل (أو كان لديهم هاتف ذكي). وقد تراوح الإجراء الأخير من 8% في باكستان و11% في بنغلاديش إلى 62% في لبنان و63% في الصين (مركز بيو للأبحاث، 2015).

تعني التحولات الديموغرافية وزيادة فرص الحصول على التعليم أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف يستمر في الارتفاع في السنوات الخمس عشرة المقبلة. وبالفعل، تم استخدام الإنترنت بنسبة 66% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18-34 مقارنة بنسبة 27% من الذين تزيد أعمارهم عن 35 عامًا، وبنسبة 75% من الحاصلين على التعليم الثانوي على الأقل، مقارنة بنسبة 19% من الذين كان تعليمهم أقل (مركز بيو للأبحاث، 2015). ومن الضروري لنظم التعليم مساعدة الجميع في الحصول على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الإلمام الرقمي، وخصوصًا إن كانت هناك نسبة كبيرة من السكان المعرضين لخطر استبعادهم من المجتمع وفرص العمل بسبب "الفجوة الرقمية".

مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

يمثل تحديد وقياس ومراقبة مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات العديد من التحديات لإجراء مقارنات على مر الزمن وعبر البلدان. تتطور التكنولوجيا - والمهارات اللازمة لاستخدامها - بسرعة لدرجة أن ما نراه اليوم مهمًا قد لا يكون كذلك غدًا. ويعني التنوع الشاسع بين البلدان في توافر التكنولوجيا أن السياق الذي تمارس فيه هذه المهارات يختلف إلى حد كبير.

المؤشر العالمي المقترح للهدف 4-4 هو النسبة المئوية للأفراد ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقًا لتعريف الاتحاد الدولي للاتصالات، وضعت في إطار الشراكة بشأن قياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التنمية (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2014). تشير "مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" إلى تسعة أنشطة ذات صلة بالحاسوب والتي باشرها الأفراد في الأشهر الثلاثة السابقة (**الجدول 13-1**). سيتم جمع المعلومات بمعرفة المكاتب الإحصائية الوطنية كجزء من الدراسات الأسرية القياسية أو التعدادات.

يطبق الاتحاد الدولي للاتصالات مؤشرات قابلة للمقارنة على الصعيد العالمي في قاعدة البيانات العالمية عن مؤشرات الاتصالات / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

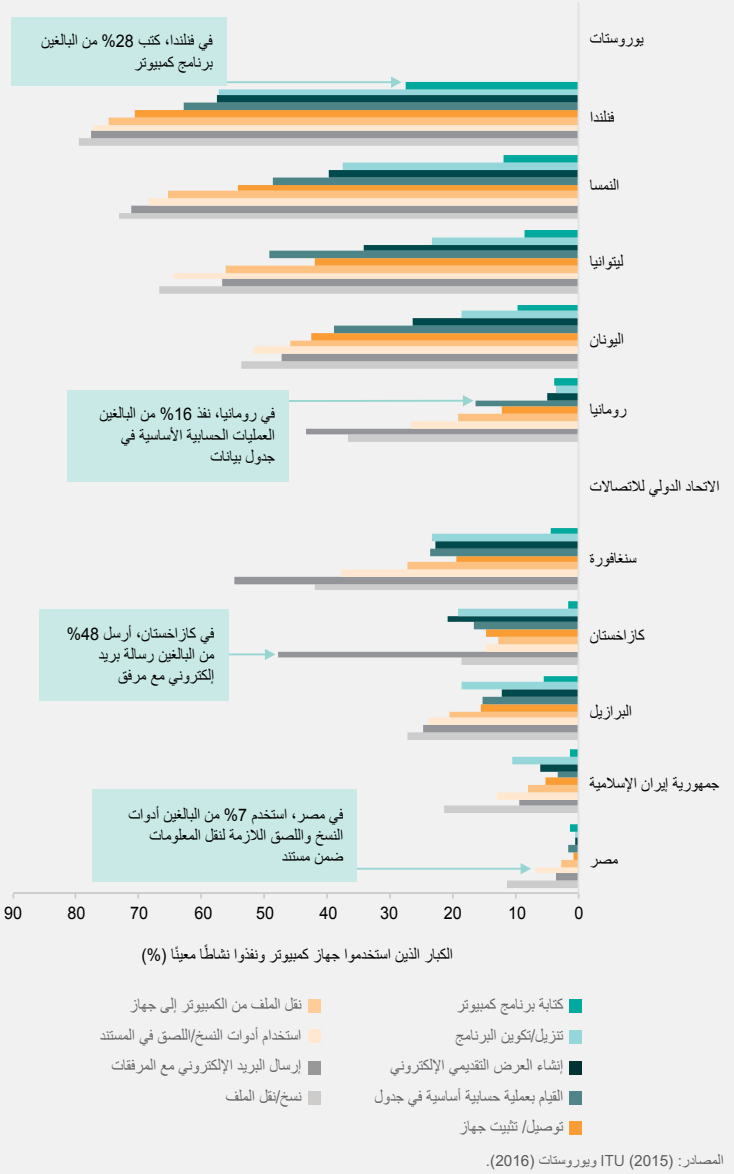
الجدول 13-1:
الأنشطة المرتبطة بالكمبيوتر المدرجة في تعريف مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

نسخ أو نقل ملف أو مجلد
استخدام نسخ ولصق الأدوات اللازمة لتكرار أو نقل المعلومات ضمن مستند
إرسال رسائل البريد الإلكتروني مع الملفات المرفقة (i.e. وثيقة، صورة أو فيديو)
استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات
توصيل وتثبيت الأجهزة الجديدة (مثل مودم أو كاميرا أو طابعة)
إيجاد وتحميل وتركيب وتكوين برنامج
إنشاء العروض التقديمية الإلكترونية مع برنامج العرض (بما في ذلك النصوص والصور والصوت والفيديو)
نقل الملفات بين الكمبيوتر والأجهزة الأخرى
كتابة برنامج كمبيوتر باستخدام لغة البرمجة المتخصصة

المصدر: الاتحاد الدولي للاتصالات (2014).

بما أن مؤشر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (HH15) تم تعريفه مؤخرًا فحسب، كانت البيانات المتاحة لثمانية من البلدان فقط بحلول عام 2016. ولكن الدول الأوروبية كانت تجمع معلومات مماثلة منذ وقت مبكر في أوائل القرن الواحد والعشرين (يوروستات، 2014)، وأنه من الممكن الجمع بين المعلومات من هذين المصدرين المقارنين. في الاتحاد الأوروبي، من بين البالغين في عام 2014 تمكن 65% من إرسال رسالة عبر البريد الإلكتروني مع مرفق و44% يستخدمون الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات، و28% يمكنهم تنزيل وتكوين البرمجيات. كانت نسبة البالغين خارج الاتحاد الأوروبي (EU) الذين نفذوا هذه المهمة 3% في جمهورية إيران الإسلامية و15% في البرازيل (**الشكل 13-1**).

الشكل 13-1:
تختلف وتيرة الأنشطة ذات الصلة بالكمبيوتر بين البلدان وعلى حسب المهمة
النسبة المئوية للبالغين الذين نفذوا نشاطًا له صلة بالكمبيوتر في الأشهر الثلاثة الماضية، بلدان مختارة، 2013-2014



المصادر: ITU (2015) ويوروستات (2016).

في حين أن الاتحاد الدولي للاتصالات لم يجمع الأنشطة في مؤشر سهل الإبلاغ لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، اقترح الاتحاد الأوروبي عدة سبل لإضافة عدد من الأنشطة التي نفذت ويحدد للأفراد مستويات المهارات (المفوضية الأوروبية، 2014). ومع ذلك، لا يوجد توافق في الآراء بشأن كيفية تجميع المعلومات. وعلاوة على ذلك، في السنوات المقبلة من المرجح أن تعتبر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات أهمية كبيرة للعمل. على سبيل المثال، تجمع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) المعلومات المتعلقة بالأمن والخصوصية، مثل القدرة على حماية البيانات الشخصية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015h).

مهارات الإلمام الرقمي

مؤشر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لديه ميزة الوضوح ويمكن تفسيره وحسابه. ومع ذلك، فإنه يعكس فقط مدى انتشار بعض الأنشطة ذات الصلة بالحاسوب وليس مستوى المهارات التي يتم تنفيذها فيها. ولا يمكن الاعتماد عن حديث الأشخاص عن مهاراتهم هذه، بل ينبغي تقييم تلك المهارات تقييمًا مباشرًا.

يجب أن يقوم قياس هذه المهارات على كيفية استخدام الأفراد للتكنولوجيا بطريقة أساسية وإبداعية لإدارة وإنشاء المعلومات، وحل المشكلات والتواصل (مركز البحوث المشتركة، 2013). وبناءً على ذلك، تم تعريف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (أو الإلمام الرقمي) أولاً بأنها القدرة المعرفية لاستخدام "التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصالات، و/أو الشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها ودمجها وتقييمها وإنشائها لكي توظف في مجتمع المعرفة" (اللجنة الدولية للإلمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، 2002). واستند التعريف على مفهوم سابق للإلمام بالمعلومات كما تم تغييره بظهور التكنولوجيا الرقمية (كاتس ولاو 2008؛ إيرستاد 2010).

عرفت الدراسة الدولية للإلمام بالكمبيوتر والمعلومات (ICILS)، التي أجريت على طلاب الصف الثامن في 21 نظامًا تعليميًا في عام 2013، الكمبيوتر والمعلومات بوصفها "قدرة الفرد على استخدام أجهزة الكمبيوتر للدراسة والإبداع والتواصل من أجل المشاركة الفعالة في البيت وفي المدرسة وفي مكان العمل، والمجتمع" (فرايلون وآخرون، 2014).

أكمل الطلاب الاختبار الحاسوبي الذي يتكون من وحدتين تم اختيارها عشوائيًا من أصل أربع. واستندت كل وحدة تبلغ مدتها 30 دقيقة على موضوع وتكونت من

مجموعة من المهام المنفصلة الصغيرة تليها مهمة كبيرة. تضمنت الموضوعات الأربعة المعنية إنشاء ملصق لإعلان عن برنامج تدريب ما بعد المدرسة، صفحة عن مسابقة بين الفرق الموسيقية في المدارس على شبكة الإنترنت، عرضًا لشرح التنفس للطلاب وورقة معلومات عن رحلة لأقرانهم.

وقد وضعت أربعة مستويات للكفاءة. أظهر الطلاب في المستوى الأول معرفة وظيفية للعمل على أجهزة الكمبيوتر كأدوات وفهم أساسي لآثار أن يكون للكمبيوتر عدة مستخدمين. طبقوا الأوامر التقليدية لأداء المهام الأساسية للاتصالات وإضافة محتوى بسيط لمنتجات المعلومات. أظهروا الألفة مع أعراف التخطيط الأساسية للوثائق الإلكترونية. وفي جمهورية التشيك، أدى 85% من الطلاب أداء أعلى من هذا المستوى، مقارنة بنسبة 9% في تركيا و13% في تايلاند (**الشكل 13-2**).

الفجوة الكبيرة الواضحة في مجال الإلمام الرقمي بين البلدان الغنية والفقيرة قد تعكس درجة الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر في المنزل والمدرسة. حتى داخل البلدان، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق كبيرة وفقًا للحالة الاجتماعية والاقتصادية. وعلى سبيل المثال، في شيلي سجل الطلاب الذين كان أولياء أمورهم في وضع مهني منخفض في المتوسط درجات المستوى الأول، في حين أن أولئك الطلاب الذين كان آباؤهم وأمهاتهم في مكانة عالية سجلوا في المتوسط درجات المستوى الثاني (فرايلون وآخرون، 2014).

ومع ذلك، يبدو أن اختيار الموضوعات في التقييم عرضة للانتقاد بسبب التحيز الثقافي. ولكي نمد التغطية إلى البلدان ذات الدخل المنخفض وبلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا، فإنه لابد من وضع مواد تناسب السياق لعمليات المسح من هذا النوع.

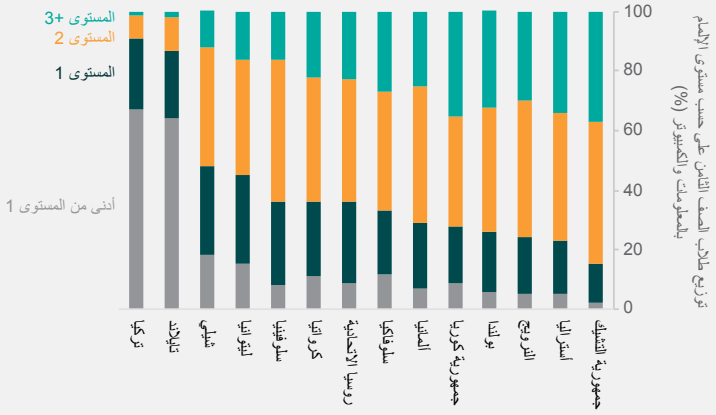
ولم تكن هذه الدراسة المحاولة الوحيدة لتقييم ومقارنة مهارات الإلمام الرقمي بين البلدان. وقد أدرجت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي نموذجًا عن القراءة الرقمية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) وآخر على حل المشاكل في بيئات التكنولوجيا الغنية في برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار (PIAAC) (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 2011b، 2014d). وبالإضافة إلى ذلك، أطلقت جامعة ملبورن مشروع التقييم والتدريس الموجه نحو البحث لمهارات القرن الواحد والعشرين بدعم من ثلاث شركات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (غريفين وكير 2015).

واستشرافًا للمستقبل، سوف يحتاج وضع أداة عالمية لتقييم التقدم المحرز في مجال الإلمام الرقمي إلى معالجة التغيرات التكنولوجية السريعة على مر الزمن ودمج التغييرات في أنماط استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. على سبيل المثال، أدى اختراع الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية إلى استحداث تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة وطرق العمل رقميًا. ويحتاج تقييم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الإلمام الرقمي إلى أن يكون مصممًا لدمج هذه التطورات دون أن تفقد قابليتها للمقارنة على مر الزمن (أينلي وآخرون، 2016).

الشكل 13-2:

هناك فرق كبير في مهارات الإلمام الرقمي بين الدول الفقيرة والغنية

توزيع طلاب الصف الثامن على حسب مستوى المعلومات والإلمام بالكمبيوتر، بلدان مختارة، 2013



ملاحظة: في النرويج، تم تقييم طلاب المرحلة الدراسية 9
المصدر: فرايلون وآخرون. (2014).

أحد الاحتمالات هو اختيار تصميم حيث يمكن فيه استبدال بعض وحدات الاختبار بأخرى جديدة تعكس جوانب أحدث في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد اتخذ هذا النهج برنامج التقييم الوطني الأسترالي للإلمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي أجري كل ثلاث سنوات منذ عام 2005. ووفر هذا نتائج الاختبار المقارنة على مدى تسع سنوات والتي حدثت خلالها العديد من التغييرات فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدام الأجهزة الرقمية (الهيئة الأسترالية للمناهج والتقييم والتقارير، 2015).

المهارات غير المعرفية

المهارات المعرفية المتطورة ضرورية ولكنها ليست كافية لتحقيق نتائج مرغوب فيها ذات صلة بالعمل. وقد يتحقق هذا التأثير على نحو أفضل في سياقات محددة أو بالاشتراك مع الخصائص الفردية الأخرى. وعلى وجه الخصوص، كان هناك اهتمام متزايد في دور المهارات غير المعرفية، المتميزة عن المهارات المعرفية من حيث إنها أقل ارتباطًا بعمليات المعرفة الأولية (كوتز وآخرون، 2014؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015f).

ويتناول هذا الاستعراض، الذي ليس المقصود به أن يكون شاملاً ثلاث مهارات غير معرفية التي ثبت أن لها تأثيرًا إيجابيًا على نتائج العمل، ويمكن أن تحسن من خلال التعليم والتدريب، ويمكن قياسها بطريقة مجدية ومقارنة بين الدول (تشو، 2016).

على الرغم من عقود من البحث، لا تزال أدوات تقييم المهارات غير المعرفية في مرحلة مبكرة من التطور. تعتمد القياسات في معظمها على الإبلاغ الذاتي، وهو معرض للانحياز في الاستجابة. والأهم في القياس متعدد الثقافات أن المهارات غير

المعرفية المختلفة قد تكون مرغوبًا فيها في مختلف الثقافات. على سبيل المثال، بعض الثقافات تضع قيمة أعلى على التعاطف والمؤانسة والتعاون (تريانديس وغيلفاند، 1998). ووفقًا لذلك، تم التأكيد على بعض المهارات في سوق العمل في بلد ما ولكن قد يكون لها عواقب سلبية في بلد آخر (مياموتو وآخرون، 2015).

المربع 13-1

المهارات الأساسية ولكنها صعبة المنال للإبداع والتفكير النقدي والتعاون

يذكر إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 أن جميع الأفراد ينبغي أن يكتسبوا أساسًا قويًا من المعرفة ويطوروا التفكير الإبداعي والنقدي والمهارات التعاونية وبناء الفضول والشجاعة والمرونة. ومع ذلك، هذه المهارات ليست سهلة التحديد أو التقييم أو التعليم.

ويشمل الإبداع إنتاج الرواية ومحتوى مفيد من خلال التفكير التباعدي، أي استكشاف مختلف الحلول الممكنة. وتعتبر اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي مؤشرًا صحيحًا وموثوقًا به في الإنجاز الإبداعي. ومع ذلك، فإنها تركز على تحديد العمليات المعرفية المحددة. وفي الممارسة العملية، يكون الإبداع أوسع من ذلك بكثير. وهو ينطوي على الدافع والمثابرة والتركيز والمرونة والاستقلالية والقدرة على التغلب على المشاكل. وعلاوة على ذلك، تميل الاختبارات الموحدة إلى أن تكون غير متوافقة مع نوع التفكير التباعدي وهذا هو محور تقييم الإبداع.

التفكير الناقد هو مفهوم له عدة طبقات ويعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين. ويشمل التعريف الأكثر شهرة على نطاق واسع ستة أبعاد معرفية: قدرات التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال والشرح والتنظيم الذاتي. وهذه القدرات قابلة للتقييم، ولكن الخبراء المشاركين في التعريف لا يمكن أن يصلوا إلى توافق في الآراء بشأن ما إذا كانت العناصر غير المعرفية مثل الصدق في تقييم الذات أو فهم آراء الآخرين هي جزء ضروري من هذا التعريف. وعلى نحو أكثر عمومية، تفند وجهة النظر الفنية للتفكير النقدي من قبل أولئك الذين يعتقدون أنه لا يوجد شيء اسمه الحقيقة الموضوعية لأن المعرفة قد تشكلت اجتماعيًا.

وتشمل مهارات التعاون التنسيق والتواصل وحل النزاعات وصنع القرار والتفاوض. تضمنت برنامج التقييم الدولي لعام 2015 حل المشكلات التعاوني والذي يحدده الإطار باسم "قدرة الفرد على المشاركة بشكل فعال في العملية التي يحاول فيها اثنان أو أكثر حل المشكلة عن طريق تبادل الفهم والجهد اللازمين للتوصل إلى حل وتجميع معارفهم ومهاراتهم والجهود المبذولة للوصول إلى هذا الحل ". ويتبع طالب لديه مستوى منخفض من هذه المهارات "إجراءات عشوائية أو غير ذات صلة، ويعمل بشكل فردي، ويقدم مساهمة صغيرة لحل العقبات المحتملة."

فهم هذه المهارات لا يزال في المراحل الاستكشافية. ينطوي تصميم تقييم مهارات التعاون على التفكير الابتكاري في تحديد المهام التي من خلالها يتطور التفاهم المشترك وتنظيم الفريق ويتم اتخاذ الإجراءات المشتركة. كما يتطلب كذلك التوصل إلى أساليب لتقييم مهارات التعاون للفرد عندما يكون من الصعب ملاحظة المسؤولية عن فشل العمل الجماعي والوقت المتاح محدود. ومن الحلول استخدام المشاركين لمحاكاة الكمبيوتر، ولكن هذا يثير مسألة ما إذا كانت التفاعلات صحيحة.

المصادر: فاسيون (1990)؛ كوفمان وستيرنبرغ (2010)؛ لاي (2011)؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2013e)؛ بلاكر وماكيم (2010)؛ ستيرنبرغ (2012).

يعتبر امتلاك أكثر من مهارة ميزة في العادة. ومع ذلك، فإن الأدلة غير متوفرة لإظهار المستوى الذي عنده يمكن للمهارات غير المعرفية أن تتوقع نتائج التوظيف. ويعتمد مستوى المهارات الأمثل على سياق العمل، إذ تتطلب الوظائف المختلفة مجموعات مختلفة من المهارات (بورغانز وآخرون، 2006). على سبيل المثال، تعتبر سلوكيات الرعاية ذات أهمية كبيرة لشغل الوظائف في المهن الطبية والعلاجية، ولكن قد لا تكون لها نفس الأهمية في وظائف المبيعات التي تتطلب سلوكًا أكثر مباشرة ويكون فيها الإصرار ميزة. يعتمد المزيج المناسب من المهارات أيضًا على المنظور. على سبيل المثال، هل الشخص الذي يؤدي مهام العمل الرتيبة يكون أفضل حالاً مع مهارات التكيف الأكثر أم الأقل (غرين، 2011) ؟

ولهذا فإن وضع تدابير تساعد على عمل المقارنات بين البلدان حول المهارات غير المعرفية يشكل تحديًا. في حين لا يوصي هذا التقرير بالقياس على نطاق واسع لإجراء المقارنات العالمية، إلا أن البحوث المتزايدة على قياس اكتساب المهارات غير المعرفية تستحق الاهتمام. وأخيرًا، فإن التمييز بين المهارات المعرفية وغير المعرفية معقد لأن الكثير من المهارات الأكثر قيمة في مكان العمل هي المجموعات التي لا تصنف بسهولة (غوتمان وشون، 2013) (**المربع 13-1**).

المثابرة

تتضمن المثابرة "الصمود لإتقان مهارة أو إكمال مهمة" (غوتمان وشون، 2013). ويمكن أن تأخذ شكل "العزم"، والذي تم تعريفه بأنه "المثابرة لتحقيق الأهداف طويلة الأجل أو العليا في مواجهة التحديات والنكبات، وتوظيف الموارد النفسية للطالب" (شيختمان وآخرون، 2013). وقد أظهرت التجارب أن المثابرة صفة طوعية. على سبيل المثال، الأشخاص الذين يفكرون في الفشل أو العقبات عادة ما يتصفون بالمزيد من العزيمة وأداء أفضل للمهام التي تنطوي على الاهتمام المتواصل (داكويرث وآخرون، 2011؛ ديمينشي وريتشموند، 2015).

ومن أدوات القياس التي شاع استخدامها مقياس العزيمة، والذي يحتوي على اثني عشر بندًا المبلغ عنها ذاتيًا حول اتساق الاهتمام والمثابرة في بذل الجهد (داكويرث وكوين، 2009). شمل مسح البنك الدولي نحو التوظيف والإنتاجية، الذي أجري في البلدان متوسطة الدخل ثلاثة بنود من مقياس العزيمة، واكتشف أن العمال الذين سجلوا نقاطًا أفضل أمضوا وقتًا أقل في العثور على أول وظيفة بعد التخرج (البنك الدولي، 2014d). لكن بنود مقياس العزيمة وجه لها الانتقاد بأنها تخضع للانحياز للرغبة الاجتماعية (ديمنشي وريتشموند، 2015).

وقيم برنامج التقييم الدولي للتطوير لعام 2012 مثابرة الطلاب البالغين من العمر 15 عامًا في أكثر من 60 بلدًا. تم تعريفه من خلال خمسة عناصر هي: إلى أي مدى (أ) شعر الطلاب أنهم استسلموا بسهولة عندما واجهوا مشكلة، (ب) أجلوا المشاكل الصعبة، (ج) ظلوا مهتمين بالمهام التي بدأت، (د) أنهم استمروا في العمل على المهمة حتى أصبح كل شيء مثاليًا، (هـ) أدوا أكثر مما كان متوقعًا منهم عندما واجهتهم مشكلة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013d). وأظهرت الدراسة أن 56% من الطلاب أشاروا إلى أنهم لا يستسلمون بسهولة عندما يواجهون مشكلة، وأن هناك فجوة بنسبة 14 نقطة في مستويات المثابرة على حساب الطلاب المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا (**الشكل 13-3**).

ضبط النفس

تم تعريف ضبط النفس بأنه "القدرة على تغيير استجابات المرء الخاصة، وخاصة لجعلها تتماشى مع المعايير مثل المُثل والقيم والأخلاق، والتوقعات الاجتماعية، ودعم السعي لتحقيق الأهداف طويلة الأمد" (باومايستر وآخرون، 2007). وهناك مصطلحات أخرى تستخدم لوصف ذلك تشمل التنظيم الذاتي، والانضباط الذاتي وقوة الإرادة (داكويرث وكيرن، 2011).

ويؤثر ضبط النفس بشكل إيجابي على المبادرة الشخصية والتكيف الاستباقي. وأشار مسح أجري على حوالي 400 من خريجي التدريب المهني المرتقب في هولندا أن ضبط النفس أدى إلى توقع استعداد الطالب للبحث عن عمل قبل دخوله سوق العمل (باي وآخرون، 2014). ارتبط انخفاض ضبط النفس في العواطف عند الأطفال مباشرة بالبطالة طويلة الأجل في سن البلوغ (كوكو وآخرون، 2000).

وتساعد خبرات الطفولة المبكرة على تطوير مناطق الدماغ ذات الصلة بضبط النفس وهي مهمة لتطوير الانضباط الذاتي (تارولو وآخرون، 2009). يمكن للظروف الصعبة في مرحلة الطفولة، مثل الفقر والاكتئاب المزمن عند الآباء، أن تؤثر سلبًا على مهارات ضبط النفس عند الأطفال (ايفانز وروزنباوم، 2008؛ سيكتنان وآخرون، 2010). ويمكن للتعليم أن يكون تصحيحًا مهمًا لمساعدة الأطفال على تطوير هذه

الشكل 13-3:

يؤثر الحرمان الاجتماعي والاقتصادي بالسلب على المثابرة

النسبة المئوية للطلاب الذين لم يوافقوا على عبارة "عندما تواجهني مشكلة، أستسلم بسهولة"، على حسب الميزة الاجتماعية والاقتصادية والبلدان المختارة، 2012

المصدر: منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي (2013d).

المهارات وإعادة اكتسابها. يمكن أن تعزز تدخلات التعليم التنظيم الذاتي وتقلل من تأثير عوامل الخطر في مرحلة الطفولة المبكرة (ماكليلاند وتوميني، 2014). الدعم العاطفي من المعلمين والمناهج الدراسية المستهدفة يمكن أن يزيد من السيطرة على الانتباه والإدراك والقدرة على قمع النزعات العاطفية (دايموند وآخرون، 2007).

وقد استخدمت عدة طرق لقياس وضبط النفس، بما في ذلك التجارب السريرية على وظيفة تنفيذية (العمليات المعرفية التي تتحكم في السلوك). ومن أكثر الأدوات شيوعًا الاستبيانات الشخصية المبلغ عنها ذاتيًا مثل مقياس آيسنك I7 لقياس الاندفاع ومقياس ضبط النفس ومقياس بارات لقياس الاندفاع (آيسنك وآخرون، 1984؛ تانجيني وآخرون، 2004؛ بارات، 1985).

المهارات الاجتماعية

تشمل المهارات الاجتماعية القدرة على إقامة علاقات متوافقة وفعالة مع الآخرين والتي تعتبر مُرضية في حالات التعامل مع الآخرين (زيجرين، 2001). ولهذه المهارات تأثير كبير على النجاح الأكاديمي للفرد، واختيار المهنة، والتفاعلات المهنية والأقران، والأداء الوظيفي (ريجيو وآخرون، 2003؛ ويت وفيريس، 2003).

ومع ذلك، فإن العديد من الدراسات تعترف أن المعايير الثقافية تؤثر في كيفية تعبير الأطفال عن مشاعرهم وتحكمهم فيها (روجوف، 2003). على سبيل المثال، غالبًا ما تعتبر الحساسية والخجل عند الأطفال كسلوك ناضج وجيد في الثقافة الصينية التقليدية، ولكنها تعتبر نقطة ضعف في العديد من الدول الغربية (كاتز وماكليلان، 1997؛ تشن، 2009). وفي اليابان، يؤكد نظام التعليم على تعليم الأطفال أن يكونوا مستمعين بصمت وعناية، في حين في الثقافات الغربية مثل الولايات المتحدة يكون من المتوقع بشكل أكبر من الطلاب التحدث بثقة (هاتانو وإناجاكي، 1998).

وعادة ما يتم توفير التدريب على المهارات الاجتماعية على شكل مجموعات تشمل تنمية مهارات الصداقة والمحادثة والتحكم في الغضب والتدريب على التعاطف وتبني وجهة نظر. وتركز معظم الدراسات على الأطفال الذين يعانون من مشاكل التواصل الاجتماعي. لكن نتائج الأبحاث على تدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية كانت مختلطة (كجوبلي وأوغدن، 2014). عادة ما يكون للتدخلات أقوى تأثير على الأطفال الذين عانوا من أحداث الحياة الحرجة، والذين عانوا من القلق والعزلة والوحدة، وافتقروا إلى التحفيز الاجتماعي (لوسيل وبيلمان، 2003).

وكثيرًا ما تستخدم أداتا قياس لتقييم المهارات الاجتماعية. يقيس مسح المهارات الاجتماعية سبعة أبعاد، بما في ذلك القدرة العاطفية/الاجتماعية على التعبير والحساسية والتحكم (ريجيو، 1986). يفحص استبيان الكفاءة في التعامل مع الآخرين خمسة مجالات في المهارات الشخصية: المبادرة والإفصاح عن الذات، وإدارة الصراع، والدعم العاطفي والتأكيد السلبي (موراليداران وآخرون، 2011).

مجموعات من المهارات المعرفية والمهارات غير المعرفية للعمل

غالبًا ما يكون من غير الممكن الفصل بين مهارات معينة. وهناك مثالان من المهارات المعرفية وغير المعرفية المخلوطة هي الإلمام المالي ومهارات ريادة الأعمال. كلاهما له أهمية خاصة في عالم العمل ولكنهما يمثلان تحديين عند محاولة قياسهما ورصدهما.

الإلمام المالي

يصف الإلمام المالي القدرة على إدارة الشؤون المالية الشخصية وتخصيص الموارد التجارية على نحو فعال. والأشخاص الذين لديهم مستويات أقل من الإلمام المالي من المرجح أن يلجأوا إلى الاقتراض بنسب فائدة عالية ويحصلون على أصول أقل، وكلاهما عيوب حرجة في سياقات يكون فيها نسبة عالية من قوة العمل تعمل لحسابها (كول وفرناندو، 2008).

وفي عام 2012، أيد قادة مجموعة العشرين (G20) تعريف الإلمام المالي بأنها"مزيج من الوعي والمعرفة والمهارات والمواقف والسلوكيات الضرورية لاتخاذ قرارات مالية سليمة وبالتالي تحقيق الرفاهية المالي للفرد" (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/الشبكة الدولية للتعليم المالي، 2011). "المعرفة" لا تشير فحسب إلى مهارات الحساب ولكن أيضًا إلى معرفة أن بعض المؤسسات المالية موجودة وكيفية التفاعل معها ومنتجاتها على نحو فعال (كاربينا وآخرون، 2011).

وتقدمت محاولات وضع مقياس تجريبي لقياس الإلمام المالي في السنوات الأخيرة. أدارت الشبكة الدولية للتعليم المالي التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استبيانًا به 8 أسئلة قائمة على الحساب في 14 بلدًا. وعرفت الأشخاص بأنهم ملمين بالأمور المالية إذا أجابوا إجابة صحيحة على الأقل في 6 إلى 8 من الأسئلة. وبناءً على هذا التعريف، تراوحت نسبة الإلمام المالي من 33% في جنوب إفريقيا إلى 69% في المجر (أتكينسون وميسي 2012). وستصدر نتائج الجولة الثانية من التقييم في مجموعة واسعة من البلدان، والتي تشمل أسئلة حول المواقف والسلوكيات، في عام 2016 (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015أ).

وأرفقت وحدة من مقياس ستاندرد آند بورز من الأسئلة القائمة على الحساب المتعلقة بالفائدة والفائدة المركبة والتضخم وتنويع المخاطر باستطلاع الرأي العالمي غالوب والذي يُدار في أكثر من 140 بلدًا في عام 2014. ويعرف المسح الأشخاص بأنهم لديهم إلمام مالي إذا أجابوا على الأسئلة حول ثلاثة على الأقل من هذه المفاهيم المالية الأربعة بشكل صحيح. واكتشف المسح أن 33% من البالغين في جميع أنحاء العالم لديهم إلمام مالي، من مستوى منخفض بلغ 13% في اليمن إلى مستوى عالي بنسبة 71% في النرويج (كلابر وآخرون، 2015).

وهناك تباين واسع في مستوى التنمية المالية في جميع أنحاء العالم. وعلى سبيل المثال، النسبة المئوية للأشخاص الذين لديهم حساب مصرفي تختلف من 89% في البلدان مرتفعة الدخل إلى 24% في البلدان منخفضة الدخل، وفقط 7% من بين أفقر خمسة سكان في شمال إفريقيا وغرب آسيا (دميرغوك-كونت وكلابر، 2012). ومع ذلك، لم يُظهر المسح وجود أي دليل على أن الدخل ارتبط بالإلمام المالي للبلدان ذات الناتج المحلي الإجمالي (GDP) للفرد الواحد الأقل من 12000 دولار أمريكي. وهذا يشير إلى الأهمية المحدودة لبعض المعارف في البلدان الأكثر فقرًا.

والأهم من ذلك أن المعرفة لا تؤدي مباشرة إلى سلوك معين، بل هناك عوامل أخرى تؤدي دورًا، بما في ذلك الصفات مثل الحسم والسياقات الاجتماعية التي يتم اتخاذ القرارات فيها. ولذلك فرق البنك الدولي بين التدبير القائم على المعرفة للإلمام المالي ومقياس القدرة المالية، التي بحثت في كيفية تفاعل المعرفة مع المهارات والمواقف لتوليد السلوك الذي أدى إلى نتائج إيجابية. في دراسة أجريت على خمس دول، لم ترتبط المعرفة دائمًا على نحو إيجابي بالقدرة. ومن الأمثلة البارزة على ذلك في بعض الحالات النساء اللاتي حصلن على مستويات دُنيا في الإلمام المالي ولكن تمتعن بمستويات عالية من القدرة المالية (هولزمان وآخرون، 2013).

وخلافًا للتقديرات التي استهدفت السكان البالغين، قاس برنامج التقييم الدولي لعام 2012 الإلمام المالي بين الذين بلغت أعمارهم 15 عامًا. وأشارت إلى 'معرفة وفهم المفاهيم المالية والمخاطر والمهارات والدافع والثقة لتطبيق هذه المعرفة والفهم من أجل اتخاذ قرارات فعالة في مجموعة من السياقات المالية، من أجل تحسين الرفاهية المالية للأفراد والمجتمع، وتمكينهم من المشاركة في الحياة الاقتصادية' (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014a).

وعلى المستوى الثاني، وهو الحد الأدنى لمستوى الكفاءة، يكون الطلاب قادرين على تطبيق معارفهم حول المنتجات المالية الشائعة والمصطلحات والمفاهيم المالية التي يشيع استخدامها، واستخدام المعلومات لاتخاذ القرارات المالية في السياقات ذات الصلة. ويمكنهم أن يدركوا قيمة ميزانية بسيطة وتفسير سمات الوثائق المالية اليومية. من خلال هذا التعريف، انخفض 15% من الطلاب من البلدان المشاركة تحت المستوى الثاني، وتراوحت النسبة ما بين 5% في إستونيا إلى 23% في إسرائيل. ولكن في كولومبيا، انخفضت نسبة 56% من الذين بلغت أعمارهم 15 عامًا تحت المستوى الثاني (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014a) (**الشكل 13-4**).

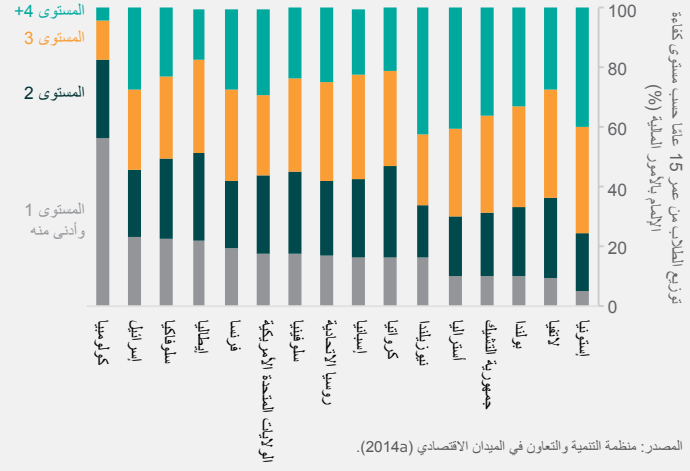
وتشمل العوامل الأخرى التي تؤثر على الإلمام المالي سواء كانت المعرفة جزءًا من المنهج الدراسي المقصود، وانتشار مواد التعليم والتعلم المناسبة، ومعرفة المعلم. وبشكل عام، تثبت التقييمات أن برامج التعليم يمكن أن تحسن الإلمام المالي. ووجد التحليل التجميعي لإحدى وعشرين دراسة من الدراسات التجريبية أن التدخلات أدت إلى تحسينات متواضعة في المعرفة المالية وآثار أصغر على المواقف المالية والسلوكيات (أوبري وشيفارد، 2014).

وقد مرت بضعة برامج الإلمام المالي التي تستهدف البالغين بتقييم دقيق. والنتائج مختلطة، على الرغم من أن هذا قد يكون نتيجة لتنوع المحتوى والتدريب ووسيلة التعليم والنتائج المدروسة. ووجدت إحدى الدراسات التي أجريت على الأسر في المناطق الحضرية في الهند أن التعليم المالي التقليدي وحده لا يؤثر على السلوك المالي طويل الأجل (كاربينا وآخرون، 2015).

الشكل 13-4:

توزع مهارات الإلمام بالأمور المالية توزيعًا غير متكافئ بين البلدان

توزيع الطلاب من عمر 15 عامًا حسب مستوى الإلمام بالأمور المالية والدول المختارة، 2012



المصدر: منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي (2014a).

مهارات ريادة الأعمال

تتطلب ريادة الأعمال، وأيضًا التركيز على الهدف 4-4، مزيجًا من المهارات. عرفت المفوضية الأوروبية ريادة الأعمال بأنها "العقلية والخطوات اللازمة لإنشاء وتطوير النشاط الاقتصادي عن طريق مزج المخاطرة والإبداع و/أو الابتكار مع الإدارة السليمة، في إطار منظمة جديدة أو موجودة بالفعل" (المفوضية الأوروبية، 2003). وفقًا لذلك، تشمل مهارات ريادة الأعمال "الإبداع والمبادرة والمثابرة، والعمل الجماعي، وفهم المخاطر، والشعور بالمسؤولية" (المفوضية الأوروبية، 2014).

فهو يساعد على تجميع هذه المهارات إلى ثلاث فئات. المهارات التقنية مرتبطة بالصناعة التي تكون فيها الأعمال التجارية نشطة. وتشمل مهارات إدارة التخطيط والتمويل والمحاسبة والتسويق ومراقبة الجودة. وتشمل المهارات الشخصية ضبط النفس والانضباط والإبداع والمثابرة والقيادة والقدرة على إدارة المخاطر (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014d). وقد تم التعرف على الحاجة للإنجاز والاستقلالية، والكفاءة الذاتية، والابتكار، وتحمل الإجهاد والشخصية الاستباقية بوصفها الخصائص ذات الأهمية (راوخ وفريسي، 2007). حتمًا، ليس هناك نهج واضح لقياس هذه المجموعة المتنوعة من السمات المعرفية وغير المعرفية.

تضمن الرصد العالمي لريادة الأعمال مؤشرات على قدرات الإدراك الذاتي في مسح نشاط ريادة الأعمال في 60 بلدًا في عام 2015. كانت هذه التصورات في أدنى المعدلات في أوروبا 43% وأعلى المعدلات في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث إن أكثر من 70% من البالغين في أربع من خمس دول مشاركة لم يشعروا بالثقة فحسب، بل أيضًا تعرفوا إلى معظم فرص النشاط التجاري (الرصد العالمي للتعليم 2016، منظمة التعاون والتنمية، 2015i). تثير هذه النتائج مسألة المقارنة، لإن خصائص الأعمال وكذلك المخاطر ليست قابلة للمقارنة بين البلدان الفقيرة والغنية.

وأخذ مشروع البحث حول أدوات تقييم ومؤشرات التعليم للريادة خطوة أخرى إلى الأمام للتحقق من صحة الإجراءات المبلغ عنها ذاتيًا من مهارات ريادة الأعمال باستخدام عينة من الطلاب في 13 دولة أوروبية وباستخدام ثلاث فئات عمرية: من 10 إلى 11 ومن 16 إلى 17 و20 فيما فوق (موبيرج وآخرون، 2014). وغطت الأدوات خمسة أبعاد (**الجدول 13-2**). ولم يتم تطبيقها بعد لرصد الاختلافات بين البلدان.

تقدم الدراسات القائمة على البحوث حول ريادة الأعمال في البلدان رؤى مثيرة للاهتمام. وفي سريلانكا، تم تجميع مسح البيانات الأساسية على عينة من أجور العمال، وأصحاب الشركات الصغيرة، وأصحاب الشركات الكبيرة التي بها أكثر من خمسة موظفين لتحديد الفروق بينهم من حيث التدابير بما في ذلك القدرة المعرفية، الشخصية الريادية، والإلمام المالي ومواقف إدارة المخاطر. وتمتع أصحاب الشركات الكبيرة بأعلى درجة من القدرات المعرفية بشكل كبير وكانوا أكثر تنافسية وأفضل تنظيمًا من أصحاب الشركات الصغيرة. وعلاوة على ذلك، على مدى عامين ونصف، كان العمال لحسابهم قليلي العدد الذين كانوا أكثر شبهًا في المهارات من أصحاب الشركات الكبيرة أكثر عرضة للتوسع عن طريق توظيف المزيد من الموظفين (دي ميل وآخرون، 2010).

وفي بيرو، كجزء من برنامج التمويل الصغير للقرية، تم إضافة دورة تدريبية من 30 إلى 60 دقيقة في الأسبوع على مدى فترة من عام إلى عامين. وركز التدريب على الممارسات التجارية الأساسية، مثل كيفية التعامل مع العملاء، مكان البيع، واستخدام خصومات خاصة والبيع بالائتمان. وأبدى المشاركون مزيدًا من المعرفة التجارية وبعض الممارسات التجارية الأفضل، مثل إعادة استثمار الأرباح في أعمالهم والحفاظ على سجلات المبيعات (كارلان وفالديفيا، 2011).

يجب أن تكون مهارات ريادة الأعمال التي يمكن تحقيقها والتي تحقق الفاعلية المرجوة والموضوعات والتدريبات ذات الصلة مدمجة صراحة في المناهج الدراسية وتقييمها كنتيجة التعليم. وفي أوروبا، كانت نتائج التعلم الملموسة الأكثر شيوعًا في مرحلة التعليم الثانوي المواقف مثل المبادرة والمخاطرة وحل المشكلات، والتي تم تحديدها في تسعة عشر نظام تعليمي من ستة وثلاثين (المفوضية الأوروبية/EACEA/يوريديس 2012a). حددت أسبانيا أوسع مجموعة من النتائج ذات الصلة لريادة الأعمال في المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي، بما في ذلك معايير التقييم. وعمومًا، يظل توجيه التقييم محدودًا ليس فقط في أوروبا بل في جميع أنحاء العالم على الرغم من المجموعة المتنوعة من البرامج المعروضة، كما في حالة فلسطين (**المربع 13-2**).

وبشكل عام، هناك القليل من الوضوح لتوجيه هذا الجانب من الهدف 4-4 بسبب التنوع الواسع في النتائج المحتملة، والفئات المستهدفة وطرق الأداء، والروابط الهشة بين البرامج والنتائج؛ وتعقيدات قياس بعض النتائج الرئيسية.

الجدول 13-2:
أبعاد مهارات ريادة الأعمال

مهارات ريادة الأعمال	الاستكشاف: الإبداع
	التقييم: التخطيط والإلمام بالأمور المالية
	الاستغلال: تنظيم الموارد وإدارة الأمور المبهمة والعمل الجماعي
عقلية ريادة الأعمال	الكفاءة الذاتية، موضع السيطرة، واحترام الذات
معرفة ريادة الأعمال	المعرفة المدركة حول كيفية تقييم الفرص التجارية. ودور ووظيفة رواد الأعمال في المجتمع؛ والمعرفة حول أنواع مختلفة من الخيارات المهنية للمشاريع
الارتباط بالتعليم	(= العلاقة بين الطالب والمعلم)
الارتباط بمهنة المستقبل	(= الأنشطة الطلابية المؤسسية، والخبرة في العمل، والنية لبدء الشركة)

المصدر: موبيرغ وآخرون. (2014).

الخاتمة

استعرض هذا الفصل مجموعة محددة من المهارات "المطلوبة للعمل، والوظائف اللائقة وريادة الأعمال" مع وضع ثلاثة أسئلة مهمة في الاعتبار.

أولاً، ما المهارات ذات الأهمية الخاصة للرصد العالمي في السياقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتنوعة؟ ووجهت انتقادات إلى الحسابات الشائعة لمهارات القرن الواحد والعشرين بسبب التحيز الثقافي. وحذر بعض النقاد من مغبة المغالاة في التأكيد على المهارات التي تعكس معايير الفئات الاجتماعية أو البلدان القوية. ويتعلق تحديًا إضافيًا بمزيج من المهارات: بينما يجوز أن تكون المستويات الأعلى من المهارات المعرفية تكون أفضل في معظم السياقات، وهذا ينطبق بنسبة أقل بالنسبة للمهارات غير المعرفية. ومع ذلك، تعتبر المهارات المختلفة في مجموعات متنوعة ذات أهمية خاصة في الحصول على وظائف رسمية وغير رسمية في البلدان الفقيرة والغنية على حد سواء. ولهذا السبب، ينبغي استكشافها في نطاق الهدف 4-4.

ثانيًا، بمجرد تحديد المهارات اللازمة، هل هذه المهارات تم اكتسابها بشكل رئيسي في نظم التعليم والتدريب، أو في أي مكان آخر؟ وتختلف الآراء حول مدى ما إذا كانت بعض المهارات مستقرة أو طوعية، أو إذا كان بها عنصر وراثي أو يتم تعلمها - في المنزل أو في الفصول الدراسية في المدارس - أو تتأثر بشكل عميق بتوقعات مكان العمل والتدريب. يوفر الهدف 4-4 فرصًا ممتازة لاستكشاف هذه الأسئلة. تُنفق الكثير من موارد التعليم على البرامج التي تهدف إلى تطوير مهارات العاملين في المستقبل، ولكن غالبًا ما يكون هناك عدم كفاية لوجود دليل مقارن حول ما هي أهم المهارات المطلوبة لقطاعات العمل والسبب في ذلك.

ثالثًا، هل التدابير المتاحة صالحة وقابلة للتنفيذ بكلفة منخفضة؟ وقد تم قياس مهارات عدة لعقود من الزمن، على الرغم من أن معظمهم من زاوية البحوث، تجري في البلدان ذات الدخل المرتفع ودون المقارنة بين البلدان. هناك قيود في استخدام أدوات الإبلاغ الذاتي لقياس المهارات المتعلقة بالتوظيف، نظرًا لميل المستجيبين لتقديم الردود المرغوبة اجتماعيًا. والمهارات الاجتماعية تمثل صعوبة خاصة في قياسها على نحو موثوق فيه في البلدان. ومع ذلك، يجري حاليًا وضع مناهج مبتكرة لقياس المهارات المعقدة المهمة مثل الاتصالات والتعاون. وتشمل هذه النهج تفاعلات محاكاة في ظروف المختبر، مما يجعلها أقل واقعية ومكلفة للغاية، وبالتالي، لا تكون مناسبة للرصد العالمي. ومع ذلك، فإنها تستحق اهتمامًا وثيقًا لتوجيه تدخلات التعليم في المستقبل.

وترد المناقشات حول هذه المسائل في المؤشرات المقترحة للهدف 4-4. ومن هذه المؤشرات معدل التحصيل التعليمي في البالغين، والذي ليس مقياسًا للمهارة والذي يكون استخدام نهجٍ يريد مجتمع التعليم الدولي أن يبتعد عنه. كما تحدد صياغة الهدف المهارات الفنية والمهنية، يكون النهج المعقول أكثر السعي إلى اكتساب المهارات المعتمدة على الرغم من أن كلفة التطوير والحفاظ على نظام الإدارة ذات الصلة في جميع الدول سيكون عاليًا. ويضع جدول الأعمال الجديد خطوة مؤقتة بدلاً من ذلك لرصد مهارة معينة مباشرة: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإلمام الرقمي. في حين أن هذا يعرضنا لمخاطر تضييق جدول الأعمال، فإنه ينبغي أن ينظر إليه على أنه دعوة للبدء في التركيز على اكتساب المهارات الراسخة والقابلة للقياس.

المربع 13-2

رعاية مهارات ريادة الأعمال في فلسطين

في فلسطين، توجد مجموعة متنوعة من التدخلات لتحسين مهارات ريادة الأعمال وتشجيع الشباب لإطلاق مشاريعهم الخاصة ومساعدتهم على العمل بشكل منتج في المؤسسات صغيرة ومتوسطة الحجم. ومع ذلك، فقد خلص استعراض أنه لم يفلح أي من البرامج في محاولات تقييم فعاليتها في زيادة قدرات السكان المستهدفين الخاصة بهم.

برنامج المعرفة بالأعمال، الذي بدأه مكتب العمل الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) في عام 2009، عمم دورات ريادة الأعمال في المناهج الدراسية لمراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل والمدارس المهنية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في عام 2011. قدم مشروع تداولي دورات ريادة الأعمال في المناهج الدراسية في مراكز التدريب التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (الأونروا).

وبالإضافة إلى ذلك، نفذت منظمة الأغذية والزراعة في جميع أنحاء العالم برنامج شباب المزارعين الميداني ومدارس الحياة في 16 مدرسة في المناطق الريفية، وتزويد الشباب المحرومين بالمهارات الزراعية ومهارات الحياة. قدم برنامج مهارات ريادة الأعمال التقنية - بما في ذلك إدارة الأعمال الزراعية، إستراتيجية التسويق وتحليل التكاليف والمنافع - ورفع الوعي حول المحاصيل كمصدر للدخل.

منظمات غير حكومية نشطة أيضًا. تساعد مؤسسة إنجاز فلسطين الطلاب على إنشاء أعمال تجارية في ظروف المختبر ليتمكنوا من حل مشاكل العمل الحقيقية. برنامج تنمية الشباب لريادة الأعمال، الممول من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والذي تنفذه المؤسسة الدولية للشباب، تدرب 9000 من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 14-29. تقدم مبادرة التعليم في فلسطين للتوظيف شهادة دورة حول صياغة خطة عمل.

وبشكل عام، تركز هذه البرامج في الغالب على المهارات التقنية والإدارية. ومع ذلك، قد تكون المهارات الشخصية أكثر أهمية من التغلب على الثغرات لا سيما عن طريق الجنس، في نشاط المبادرة. وتظهر بيانات من المراقب العالمي لريادة الأعمال أن الخوف من الفشل، والذي كان أكثر شيوعًا بين النساء، ارتبط سلبيًا مع احتمال أن تصبح المرأة رائدة أعمال. وكان العامل الأكثر ارتباطًا مع هذا الخوف النظرة السلبية لمهارات المرء، مما يشير إلى ضرورة التركيز على هذه النقطة في البرامج المستقبلية.

المصادر: داوود وآخرون، (2015)؛ التعليم من أجل التوظيف (2015)؛ منظمة الأغذية والزراعة (2010)؛ حشوة (2012)؛ منظمة العمل الدولية (2012)؛ إنتل (2015)؛ تنمية ريادة الأعمال للشباب (عام 2015).

جاسبريت، فتاة من مدرسة باتيالا للصم والمكفوفين، إقليم البنجاب، الهند.

الصورة بعدسة: شيفام كابور/اليونيسكو

الرسائل الرئيسية

تتطلب أجندة أهداف التنمية المستدامة تحولاً رئيسيًا في عمليات الرصد والتقارير وصنع السياسات حول عدم المساواة.

يركز القياس على التباين في النتائج، مثل كم عدد الفتيات في المدارس مقارنة مع عدد الفتيان، ولكنه يميل نحو تجاهل الأسباب المساهمة، مثل التحيز في المقررات المدرسية أو الممارسات التمييزية في غرفة الصف أو المعايير الاجتماعية والسياسات التي يمكن أن تعالجها.

يوجد تحديان لمقاييس عدم المساواة. أولاً، نظرًا لأن المقاييس يمكن أن تُستخدم لأي مؤشر تعليمي وتجزئتها حسب أي خاصية، مثل نوع الجنس أو الموقع أو الثروة، يوجد معلومات كثيرة جدًا لا بد من استيعابها. ثانيًا، المقاييس المختلفة يمكن أن تعطي نتائج مختلفة جدًا، بل وحتى متناقضة إلى حد بعيد أيضًا.

يمثل التفاوت في الثروة المقياس الأكثر حدة. في البلدان منخفضة الدخل، يكمل 36 فردًا فقط التعليم الأساسي من بين السكان الأكثر فقرًا مقابل 100 شخص من بين الأكثر ثروة. بينما بلغت الأعداد في التعليم في المرحلة الدنيا والعليا من المرحلة الثانوية كانت 7 و19.

تتنكر المعدلات العالمية والإقليمية للفجوات الجوهرية المتعلقة بـ **نوع الجنس** في التعليم. فبينما تحققت المساواة عالميًا في عام 2014، حققت 63% من البلدان فقط المساواة في التعليم الابتدائي و46% منها حققت المساواة في المرحلة الثانوية الدنيا و23% من البلدان حققت ذلك في المرحلة الثانوية العليا.

ثمة حاجة لمزيد من الرصد الشامل للمساواة بين الجنسين، ويتطلب ذلك تقييم المناهج والكتب الدراسية والاختبارات وتدريب المعلمين.

يُحرم الأشخاص **ذوو الإعاقات** من حقهم في التعليم. في عام 2010، تم تحديد 4.6% من التلاميذ على أنهم ذوي احتياجات خاصة بشأن التعليم عبر 30 نظامًا تعليميًا في أوروبا. وما زال الرصد يواجه صعوبة لأن الإعاقة تتخذ أشكالاً ودرجات مختلفة.

هناك حوالي 40% من الأشخاص في العالم يتلقون التعليم **بلغة** لا يتكلمون بها أو لا يفهمونها. يجب أن يقيّم الرصد ما إذا كانت السياسات تساعد الطلاب على *الحصول* على التعليم بلغتهم الأم. وسواء كانت السياسات مطبقة أو كان المعلمون مدرّبون.

المهاجرون لهم احتياجات تعليمية خاصة. في البلدان ذات الدخل المرتفع، سجل الجيل الأول من الطلاب المهاجرين مستويات متدنية في القراءة والحساب مقارنة مع نظرائهم. **المشردون قسرًا** هم من بين الفئات الأكثر إهمالاً. حسب وكالة الأمم المتحدة للاجئين، يوجد 50% من اللاجئين في عمر المدرسة و 75% في عمر مرحلة التعليم الثانوي خارج المدارس على مستوى العالم.

الفصل 14

الهدف 4-5

المساواة

حتى عام 2030، لا بُدَّ من القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم والتأكيد على الوصول المتكافئ إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للأشخاص المستضعفين، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقات والسكان الأصليين والأطفال في الأوضاع المعرضة للخطر

المؤشر العالمي 4-5-1 - *يمكن تصنيف مؤشرات التكافؤ (ذكر/أنثى، ريفي/حضري، الخمس الأعلى/الأقل ثروة، وفئات سكانية أخرى، مثل السكان الأصليين والفئات السكانية المتأثرة بالنزاع عندما تتوفر البيانات) لجميع المؤشرات في هذه القائمة*

المؤشر الموضوعي رقم 18 – *نسبة الطلاب في التعليم الابتدائي الذين يتلقون التعليم بلغتهم الأولى أو لغتهم الدارجة في بيوتهم.*

(معروض في فصل التمويل)

المؤشر الموضوعي رقم 19 - *المدى الذي تعيد فيه السياسات المرتكزة على التوصيف تخصيص موارد تعليمية للفئات السكانية الفقيرة*

المؤشر الموضوعي رقم 20 - *نفقات التعليم لكل طالب حسب مستوى التعليم ومصدر التمويل*

المؤشر الموضوعي رقم 21 - *نسبة إجمالي المساعدات المخصصة للتعليم للبلدان منخفضة الدخل*

مقاييس التفاوت..... 257
نوع الجنس..... 262
الإعاقة..... 265
اللغة..... 267
الهجرة والتهجير القسري..... 271

إن الرغبة بعدم استثناء أي شخص تتغلغل في خطة التنمية المستدامة حتى عام 2030. على سبيل المثال، يُكرّس هدفان من أهداف التنمية المستدامة لمعالجة التفاوت بين الجنسين (الهدف الخامس) والحد من التفاوت في الدخل (الهدف العاشر). هناك أيضًا التزام عالمي غير مسبوق لرصد سير التقدم باستخدام بيانات مصنفة "حسب الدخل والعمر والأصل العرقي ووضع الهجرة والإعاقة والموقع الجغرافي وسمات أخرى مرتبطة بسياقات وطنية" (الأمم المتحدة، 2015أ، ص. 27). ومن المتوقع أن يدفع ذلك باتجاه المطالبة بالرصد والإبلاغ العالمي بشأن التفاوت.

> "إن الرغبة بعدم استثناء أي شخص تتغلغل في خطة التنمية المستدامة حتى عام 2030."

في موضع التعليم، تركز الهدف 4-5 بشكل خاص على الحاجة إلى "ضمان وصول المساواة لجميع المستويات". تنعكس الطبيعة الشاملة لهذا الهدف في اختيار المؤشر العالمي 4-5-1 الذي يهدف إلى قياس حالات التفاوت في الحصول على التعليم في الطفولة المبكرة وحتى التعليم في مرحلة البلوغ.

يتناول هذا الفصل ثلاثة قضايا رئيسية. أولاً: ما هي الطرق الملائمة لقياس عدم المساواة وتطورها مع مرور الوقت؟ لقد تم رصد التفاوت حسب الجنس في التعليم في المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية كجزء من الهدف الثالث من الأهداف الإنمائية للألفية، مما ساهم في زيادة مستوى الوعي للتحديات في العديد من البلدان. تمدد الخطة الجديدة النطاق لمجموعات سكانية أخرى، وعلى الأخص تلك الفئات المحددة حسب الموقع أو الثروة. إن تراكم مجموعات هائلة من البيانات في السنوات الأخيرة يجعل القياس العالمي للتفاوت في التعليم ممكنًا. لكن مسألة قياس التفاوت على أفضل نحو تبقى بحاجة للمعالجة.

ثانيًا: كيف يمكن جمع المعلومات التي تحدد الأفراد كأعضاء من فئات ضعيفة أخرى كالأشخاص ذوي الإعاقات والمشردين قسرًا أو الناطقين بلغة مختلفة عن لغة التعليم؟

ثالثًا: ما هي جوانب المساواة الأوسع في التعليم باستثناء التكافؤ؟ تقتصر الغاية 4-5 على التفاوت، وهي في هذا المضمار، لا تتطرق إلى جوانب الإنصاف غير المتعلقة بالوصول. ومن ناحية عملية، يبقى التعليم مؤسسة اجتماعية تعكس وتعيد إنتاج سلبيات اجتماعية واقتصادية وثقافية تستحوذ على بقية المجتمع. وعلى سبيل المثال، وحتى إن كانوا في المدرسة، فإن الطلاب الذين ينحدرون من مجتمعات ضعيفة اجتماعيًا واقتصاديًا أو من خلفيات مهمشة من الأرجح أن يذهبوا لمدارس تتميز ببنية تحتية معيارية ومعلمين أقل كفاءة ونظراء أقل طموحًا وممارسات تربوية أقل فعالية. حيث أن هذه العوامل لها تأثير سلبي على إنجازاتهم في المدرسة وتحصيلهم العام.

وبينما كان التشكيل المستهدف لا يشير إلى طرق معالجة لمساوئ التعليم، فقد تم اقتراح ثلاثة مؤشرات حول السياسات والنفقات والمساعدة يتم مناقشتها في الفصل 20 حول تمويل التعليم.

مقاييس عدم المساواة

يعتبر قياس التفاوت في التعليم أمرًا شائكًا ولكنه مثير للتحدي لأنه يعود إلى ثلاثة عوامل رئيسية. أولاً، يمكن فحص التفاوت بالرجوع إلى أي مؤشر تعليمي، مثل معدل استكمال المرحلة الابتدائية أو عدد السنوات التعليمية التي تم حضورها (موريسون ومورتين، 2013؛ ميستي وسيرفيني، 2014). إن تزايد إتاحة الدراسات الاستقصائية للإنجازات التعليمية الوطنية والعالمية يُمكّن من قياس التفاوت في مؤشرات نتائج التعلم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2010؛ فيريرا وجينغنوكس، 2014). يوجد اختلاف هام بين المؤشرات التعليمية التي تم تحديدها ما بين 0% و 100% وتلك التي ليست بينهما. وعلى سبيل المثال، قد يكون التفاوت صفرًا إذا كانت نسبة 100% من الطلاب يحصلون على الحد الأدنى من مستوى كفاءة التعليم ولكنه قد يكون عالٍ من حيث المحصلة في نفس التقييم.

ثانيًا، يمكن استخدام مقاييس التفاوت المختلفة للإطلاع على كيفية توزيع مؤشر تعليمي على السكان، بالإضافة إلى مزايا ومساوئ كل واحد. كما يُوجد لبعض المقاييس أسس صلبة يمكن ربطها بشكل أفضل مع التصورات الاجتماعية للعدالة والمساواة. وبعضها أقل تشددًا ولكن يمكن بلوغها بسهولة. كما قد تؤدي مقاييس التفاوت المختلفة إلى استنتاجات مختلفة حول درجة التفاوت والمدى الذي تصل إليه تغييرات هذا التفاوت مع الزمن (**المربع 14-1**).

ثالثًا، يحتاج واضعو السياسات إلى التعرف على كيفية تغير مؤشر تعليمي حسب خصائص المتعلم. ويشكل نوع الجنس والموقع والدخل أو الثروة علامات مقارنة مألوفة للأضرار المحتملة. لا توجد معلومات كافية للقيام بالمقارنة بين الخصائص الأخرى المهمة، مثل الإعاقة. وبخصوص العلامات الحساسة، يمكن تنفيذ المقارنة على مستوى البلد ولكن ليس بين البلدان. على سبيل المثال، يمكن أن يكون انتماءك لمجموعة أخلاقية أو لغوية أو دينية علامة على ميزة أو عائق تعليمي، بناء على البلد.

> "لا توجد معلومات كافية حول علامات الضرر الهامة، مثل الإعاقة"

وقد تبرز القضايا حتى بين الكثير من الخصائص القابلة للمقارنة. على سبيل المثال، بالنسبة للموقع، يختلف التعريف الوطني للمناطق الريفية والحضرية عبر البلدان. وعلاوةً على ذلك، قد لا تستخدم بعض الدراسات التعريفات الوطنية. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد التعريفات ذات النتائج المختلفة على ما إذا كانت البلد صغيرة أو كبيرة أو إذا ما كانت ذات كثافة سكانية قليلة أو عالية.

كما يصعب مقارنة مستويات ثروة الأسرة. وقد أبرزت المسوح الأسرية مثل المسوح الصحية والديموغرافية ومسوح مجموعة المؤشرات المتعددة مؤشرات الأصول (على سبيل المثال، بالاستناد إلى المواد الإنشائية المنزلية أو امتلاك السلع الاستهلاكية المعمرة) كمقياس مفوض بقياس الحالة الاجتماعية الاقتصادية الأسرية في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. ورغم ذلك، لا تُقارن مؤشرات الأصول ما بين البلدان وعبر الزمن (روستين وستيفنتيج، 2014). لا يوجد لملكية التلفاز نفس الأثر في البلدان الأوروبية كما هو الحال في البلدان الإفريقية أو في عام 2000 مقارنةً بعام 2010. ينفرد كل مؤشر أصول ببلد وسنة محددة. وتكمن قيمته في المقارنة النسبية بدلًا من مقارنة مستويات الثروة المطلقة.

مؤشر التكافؤ

اقترحت الوكالات المشتركة وفريق الخبراء الخاص بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة مؤشر التكافؤ كمقياس عالمي للتفاوت في التعليم. وهذه هي النسبة بين قيم المجموعتين والتي تتراوح من صفر (تفاوت شديد في نفقات المجموعة الواحدة) إلى واحد (تكافؤ) إلى ما لا نهاية (تفاوت شديد علي حساب المجموعة الأخرى). على سبيل المثال، إذا استكمل 30% من الأفراد الأكثر فقرًا و 60% من الأفراد الأكثر ثراءً مرحلة التعليم الابتدائية، عندها يكون معدل قيمة مؤشر تكافؤ الثروة لاستكمال مرحلة التعليم الابتدائية هو 0.5. وقد اقترح هذا المقياس لأنه الأسهل في الوصول إلى جمهور واسع حيث كان فعّالاً في وصف التفاوت بين الجنسين خلال العقدين الماضيين.

ويتوقع تحليل جديد لهذا التقرير أن تكون قيمة معدل مؤشر التكافؤ وفقًا لمجموعة دخل الإقليم والبلد لعدة مؤشرات تعليمية وثلاثة خصائص على المستوى الفردي. وتعود البيانات إلى الفترة ما بين 2008 و2014 وتغطي 82 بلدًا من بلدان الدخل المنخفض والمتوسط التي تمثل أكثر من 90% من السكان في المجموعتين مجتمعتين معًا. كما تُقدم المعلومات حول التفاوت في معدلات الاستكمال في بلدان الدخل المرتفع.

وفي حالة الأطفال الذين لم يذهبوا أبدًا إلى المدارس، يوجد هناك تكافؤ بين الجنسين في البلدان متوسطة الدخل، ولكن كانت نسبة التفاوت على حساب الفتيات في البلدان متدنية الدخل 93 فتاة لكل 100 فتى لم يذهبوا إلى المدرسة أبدًا (**الشكل 14-2أ**). ويُثار التفاوت في الذهاب إلى المدرسة عند استخدام الموقع والثروة كعلامات. وفي بلدان الدخل المنخفض، كان التفاوت على حساب الأطفال في المناطق الريفية بمؤشر تكافؤ حسب الموقع مقداره 0.86، وعلى حساب الأطفال من العائلات الأكثر فقرًا بمؤشر تكافؤ حسب الثروة مقداره 0.75 (**الشكل 14-2ب و14.2ج**).

المربع 14-1

يمكن أن تؤدي المقاييس المختلفة إلى استنتاجات مختلفة حول التفاوت

ويُستخدم بلد افتراضي كمثال لتوضيح كيف يمكن أن تؤدي مقاييس التفاوت المختلفة إلى نتائج متناقضة. ويبين توزيع نسبة الحضور إلى المدارس لمدة عامين. وفي عام 2000، حضر 5% فقط من بين الـ 20% من الأطفال الأكثر فقرًا إلى المدارس مقارنة مع 40% من 20% من الأطفال الأكثر ثراءً. وفي عام 2010، حضر 20% فقط من 20% من الأطفال الأكثر فقرًا إلى المدارس مقارنة مع 82% من 20% من الأطفال الأكثر ثراءً.

ويتم جمع أربعة مقاييس إرشادية للتفاوت:

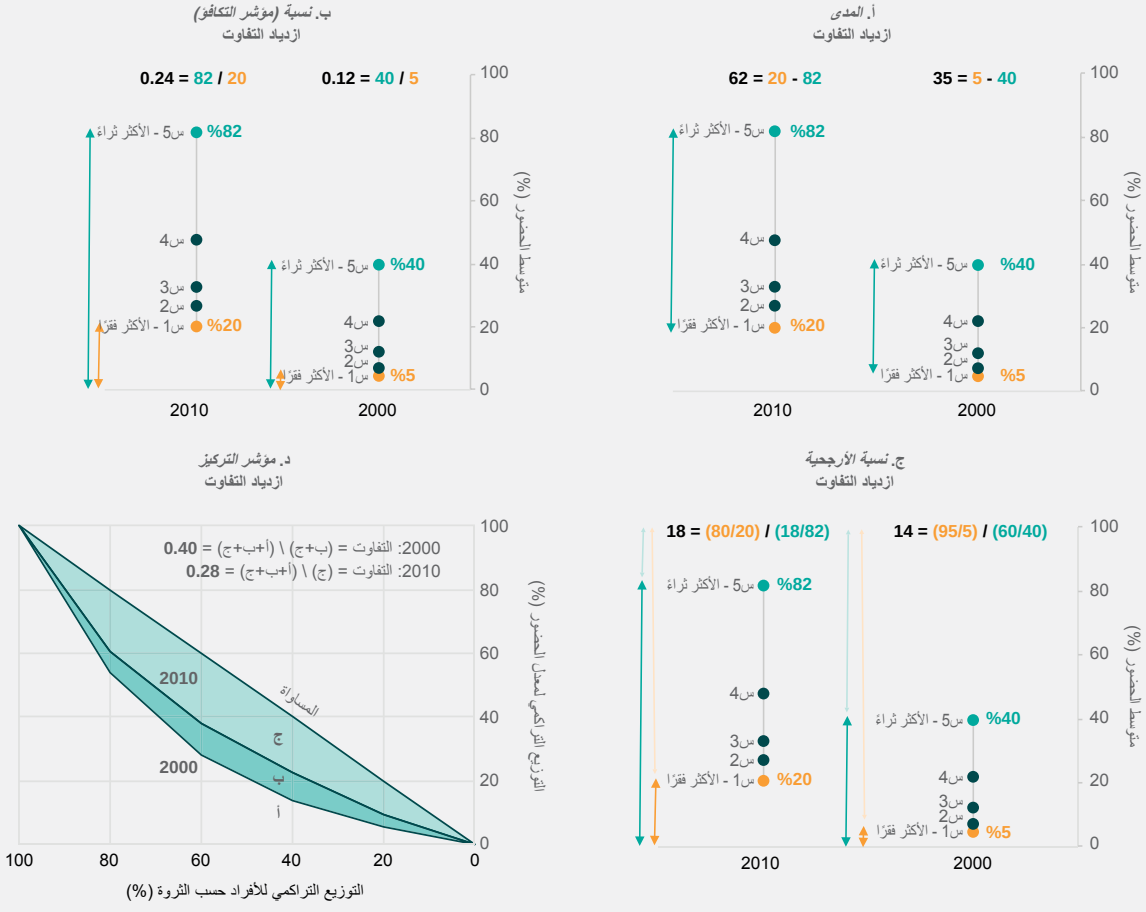
- *المدى*، أي الفرق المطلق بين قيمة معدل الحضور لـ 20% من الأكثر فقرًا والأكثر ثراءً. فمن خلال هذا الإجراء، ازداد التفاوت من (35 نقطة مئوية) في عام 2000 ليصبح (62 نقطة مئوية) في عام 2010 (**الشكل 14-1أ**).
- *النسبة*، أي معدل الحضور للأكثر فقرًا مقسومًا على المعدل ذاته للأكثر ثراءً، والمعروف أكثر باسم مؤشر التكافؤ، حيث تشير القيمة الأعلى إلى تفاوت أقل. ومن شأن هذا المقياس أن يقلل من التفاوت من (0.12) في عام 2000 إلى (0.24) في عام 2010 (**الشكل 14-1ب**).
- *نسبة الأرجحية* – وهي احتمالات الذهاب إلى المدرسة (أي فرصة الحضور بدلاً من عدم الحضور) بين الأكثر ثراءً مقسومةً على احتمالات الذهاب إلى المدارس بين الأكثر فقرًا. وهي تشير إلى ازدياد التفاوت من (14) في عام 2000 إلى (18) في عام 2010 (**الشكل 14-1ج**).
- *مؤشر التركيز*، وهو يأخذ في الاعتبار قيمة معدل الحضور ليس فقط بين 20% من الأكثر فقرًا والأكثر ثراءً بل لجميع الأخماس الخمسة. حيث يقوم على التوزيع التراكمي لمعدل الحضور (على المحور العمودي) مقابل نسبة تراكمية من الأفراد تتدرج من الأكثر فقرًا إلى الأكثر ثراءً (على المحور الأفقي). فعلى سبيل المثال، مثّل 20% من الأكثر فقرًا ما نسبته 5% من أولئك الذين حضروا إلى المدرسة في عام 2000 و 10% في عام 2010. وإذا كانت هناك مساواة كاملة، فإن حصة الفئة الأخيرة قد تصبح 20%. ويقيس هذا المؤشر البعد عن خط المساواة الكاملة. ويُبين هذا المقياس الانخفاض في التفاوت من (0.40) في عام 2000 إلى (0.28) في عام 2010 (**الشكل 14-1ب**).

يحتاج اختيار مقياس ما إلى الاعتماد على تقدير دقيق لمزايا وعيوب الخيارات.

الشكل 14-1:

ولنفس السكان، يمكن أن تسفر المقاييس المختلفة عن نتائج متناقضة بشأن التفاوت في التعليم

الاتجاهات في تفاوت معدل الالتحاق بالمدارس من خلال قياس التفاوت، مثال افتراضي



المصادر: كويل، 2010؛ فاليت ومونتجوريديز (2015)؛ أودونيل وآخرون. (2007).

قد يتحرك التفاوت بالاتجاه العكسي. وبالنسبة للمراهقين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، تستكمل 75 أنثى مقابل 100 ذكر المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في البلدان منخفضة الدخل، بينما تكون النسبة 96 ذكر مقابل 100 أنثى في البلدان ذات الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط.

يمثل التفاوت في الثروة المقياس الأكثر حدة. في بلدان الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط، يكون مؤشر تكافؤ الثروة الخاص بمعدل الاستكمال 0.90 في مرحلة التعليم الابتدائي، و0.71 في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و0.44 في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. في بلدان الدخل المنخفض، يكون مؤشر التكافؤ حسب الثروة 0.36 في مرحلة التعليم الابتدائي، و0.19 في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.و0.07.فقط في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (الشكل 14-2ج).

وتكون نسبة التفاوت أكثر ارتفاعًا في الاستكمال منها في الحضور. على سبيل المثال، في بلدان شريحة الدخل المتوسط الدنيا، يكون مؤشر التكافؤ حسب الثروة 0.82 لمعدل حضور المراهقين في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بينما تكون النسبة 0.57 في معدل استكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويشير هذا إلى أن الكثير من المراهقين الأكثر فقرًا لا يزالون يلتحقون بمرحلة التعليم الابتدائي.

وعلاوة على ذلك، يظهر التفاوت بين الجنسين أقل شدة من التفاوت حسب الموقع أو الثروة. ورغم ذلك، فقد يخفي هذا المعدل فروق هامة عندما يتفاعل نوع الجنس مع أي من الخاصيتين الأخريين. وفي بلدان جنوب الصحراء الإفريقية، تبلغ نسبة التكافؤ بين الجنسين للأطفال الذين لم يذهبوا أبدًا للمدرسة مقارنة مع أولئك الذين استكملوا مرحلة التعليم الابتدائي من بين الأكثر ثراءً 20%. ورغم ذلك، فقد كان من بين 20% من الأكثر فقرًا، ما نسبته 89 أنثى مقابل كل 100 ذكر لم يذهبوا أبدًا للمدرسة و83 أنثى مقابل كل 100 ذكر قد استكملوا مرحلة التعليم الابتدائي. ويتوسع التفاوت ليصل إلى 73 أنثى من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و 40 أنثى من المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وبالمقابل، يوجد تفاوت هائل على حساب الذكور الأكثر فقرًا في شرق وجنوب شرق آسيا في استكمال المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (**الشكل 14-3**).

كما يمكن رصد التغيرات في مؤشر التكافؤ عبر الزمن. وفي الفترة بين عامي 2000 و2010، وعبر مدى واسع من المؤشرات التعليمية، أحرزت بلدان جنوب آسيا تقدم هائل في تخفيض التفاوت في الثروة ولكن، في الحقيقة، قلّما فعلت دول جنوب الصحراء الأفريقية ذلك في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، ففي تلك الدول زاد التفاوت وانخفضت قيمة مؤشر التكافؤ حسب الثروة من 0.11 في عام 2000 إلى 0.09 في عام 2010 (**الشكل 14-4**).

الشكل 14-2:

كما يمكن حساب مقاييس التفاوت لمؤشرات التعليم المختلفة وخصائص مجموعة السكان

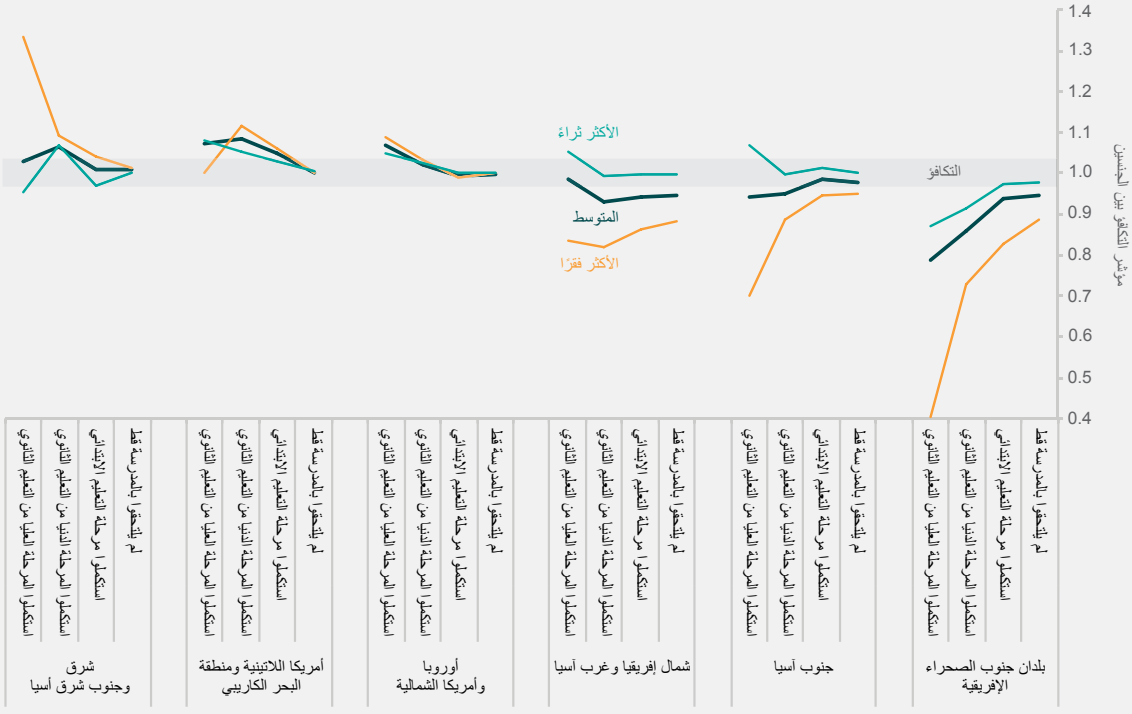
مؤشر التكافؤ لمؤشرات تعليمية محددة، حسب فئة مجموعة دخل البلد في الفترة ما بين عامي 2008 و2014

المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) استنادًا إلى بيانات المسح الأسري.

الشكل 14-3:

يكون التفاوت بين الجنسين أعلى بين الأكثر فقرًا

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لمؤشرات تعليمية محددة والتفاعل مع الثروة حسب الإقليم في الفترة ما بين عامي 2008 و 2014



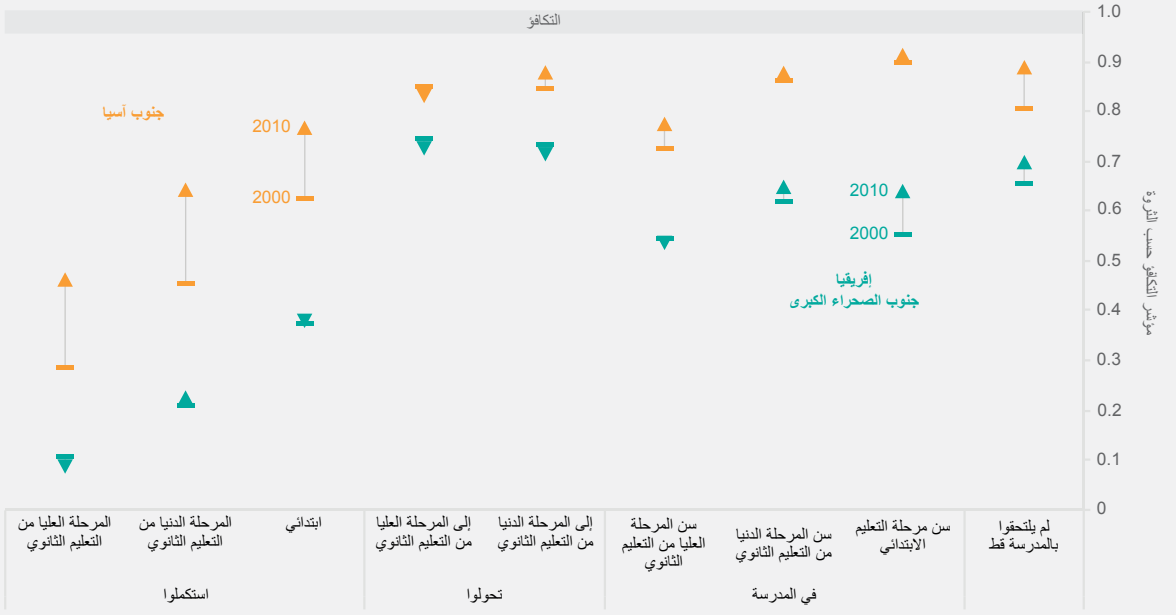
ملاحظة: تشير القيم لشرق وجنوب شرق أسيا وشمال أفريقيا وغرب آسيا إلى البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل فقط.

المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) استنادًا إلى بيانات المسح الأسري.

الشكل 14-4:

التفاوت في التعليم حسب الثروة انخفض بشكل أسرع في جنوب آسيا أكثر منه في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية

مؤشر التكافؤ في الثروة لمؤشرات تعليمية محددة في بلدان جنوب آسيا وبلدان جنوب الصحراء الإفريقية في الفترة ما بين عامي 2000 و 2010



المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) استنادًا إلى بيانات المسح الأسري.

ويجب تفسير مؤشر التكافؤ بحذر لعدة أسباب. بخصوص المؤشرات التعليمية التي تمتد من 0% إلى 100%، تعتمد قيمتها على مستوى المؤشر، حيث يزيد التفاوت الذي يتم تسجيله عندما يكون المستوى عالٍ، ليصل "الحد الأقصى" (مينجات ونديم، 2014). وهكذا فإن هذا يعرض لخطر تقديم معلومات محدودة، لأن معرفة مستوى التطور التعليمي (مثلًا، معدل مستوى استكمال مرحلة التعليم الابتدائي) يمكنه التنبؤ، لأبعد مدى، بمستوى التفاوت.

ويوضح تخطيط معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة لمؤشر التكافؤ حسب الثروة هذا (**الشكل 14-5**). وقد يكون من الخطأ المقارنة بين قيمة المؤشر لبلدين، مثل هندوراس وموريتانيا، في مستويات معدل استكمال مختلفة واستنتاج أن البلد الأخيرة متفاوتة بشكل أكثر. ورغم ذلك، يعتبر المؤشر مفيدًا في تحليل التفاوت بين البلدان في مستويات متشابهه في تطوير التعليم: على سبيل المثال، كان مؤشر التكافؤ حسب الثروة لمعدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي فقط 0.27 في باكستان، مقارنة بنسبة 0.56 في غامبيا.

وكذلك، يستخدم مؤشر التكافؤ، من خلال مقارنته لمجموعتين، جزءًا صغيرًا فقط من المعلومات المتاحة. ويمكن استخدام مؤشر التركيز لبيان كيفية توزيع مؤشر تعليمي ما على السكان المصنفين وفقًا لخصائصهم (من الأكثر فقرًا إلى الأكثر ثراءً) (الشكل 14-1د). ويعتمد حسابه على المنطقة بين منحنى التركيز (الذي يُظهر التوزيع الفعلي) والخط المائل (الذي يُظهر التكافؤ المثالي): الخط الأبعد على يمين الخط المائل هو الأعلى في التفاوت.

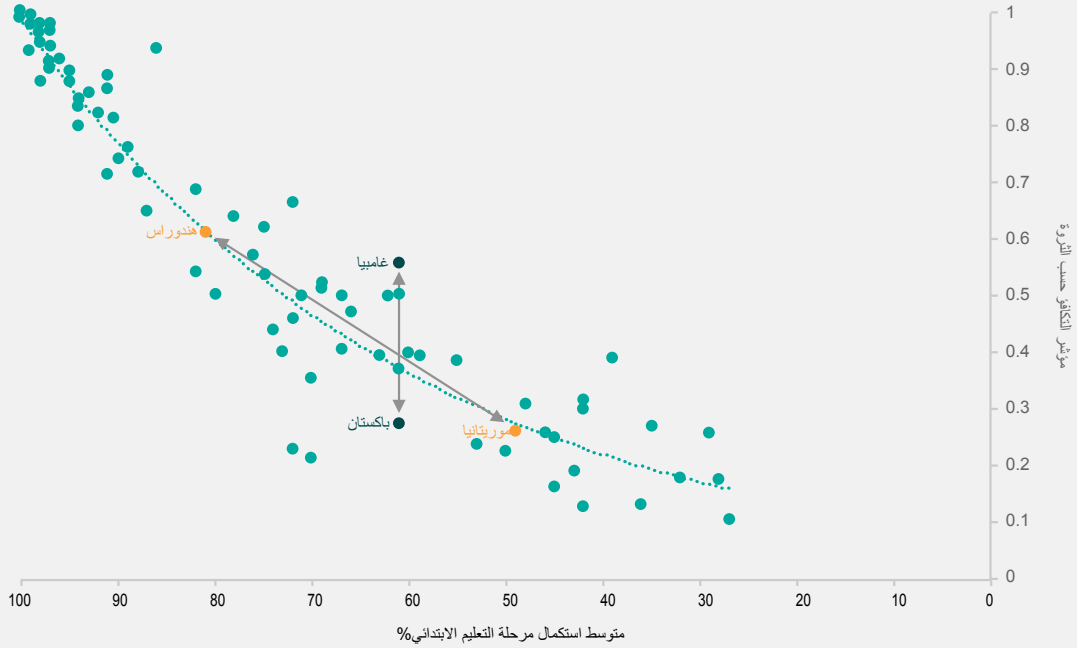
على سبيل المثال، بالنظر إلى توزيع معدل استكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في دول جنوب الصحراء في إفريقيا حسب الثروة في عامي 2000 و2010، مثّل 40% من الأفراد الشباب الأكثر فقرًا نسبة 20% ممن استكملوا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ووفقًا للمقاييس، انخفض التفاوت بالإجمال في الفترة ما بين عامي 2000 و 2010، وفقًا لحركة المنحنى نحو الخط المائل بشكل أقرب. ورغم ذلك، يتقاطع منحنيا التركيز، مما يعني أن الطبقات الوسطى قد كانت المستفيد الأكبر، بينما كانت الأكثر فقرًا هي الأسوأ (**الشكل 14-6**).

تتفهم الكثير من الحكومات بشكل غير كافٍ الحاجة للرقابة وإعداد التقارير والإجراءات حول التفاوت في التعليم. ورغم ذلك، من المتوقع أن تركيز خطة التنمية حتى عام 2030

الشكل 14-5:

يحتاج مؤشر التكافؤ بصفته مقياس التفاوت في التعليم إلى تفسير دقيق

معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي ومؤشر التكافؤ في الثروة في البلدان المحددة ذات الدخل المنخفض والمتوسط في الفترة ما بين عامي 2008 و 2014



المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) استنادًا إلى بيانات المسح الأسري.

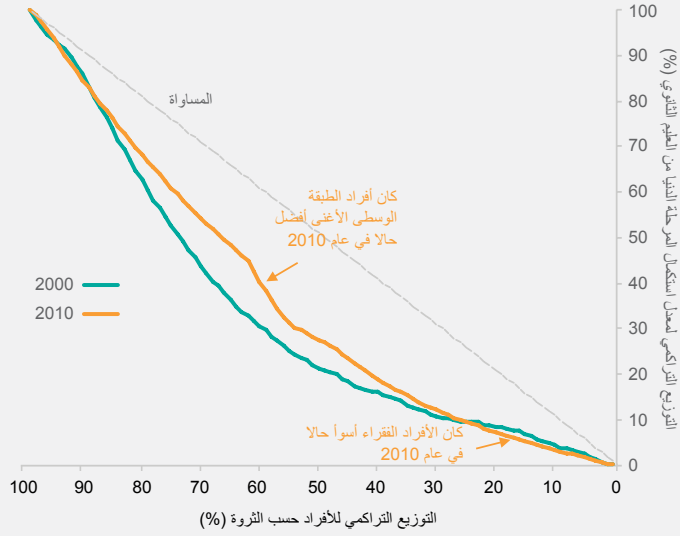
على عدم استثناء أي شخص سيؤدي إلى نقلة نوعية. وتسهل الزيادة المتاحة المسوح على الأسرة والقائمة على المدرسة إمكانية إجراء تحليل عميق في كل البلدان وفيما بينها.

وعلى الرغم من هذا، تبقى هناك تحديات مميزة للحصول على رصد لوصول متساوٍ لجميع المستويات التعليمية. وتعني التعددية في المؤشرات التعليمية ومقاييس التفاوت والخصائص الفردية وتجمعاتها أن هناك مئات من التقديرات التي يمكن التبليغ عنها والتي قد تكون مفيدة جدًا. لهذا السبب، من الضروري الموافقة على عدد محدود من مقاييس التفاوت الأساسية. كما أن هناك حاجة للإجماع من قبل المجتمع العالمي على إيجاد تقديرات متماثلة من المسوح الأسرية. وقد اتخذت بعض الخطوات الهامة في هذا الاتجاه (**المربع 14-2**).

الشكل 14-6:

وفُقد الكثير من الفروق البسيطة في تفاوت التعليم باستخدام مقاييس بسيطة

معدل منحنى تركيز استكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، بلدان جنوب الصحراء الإفريقية في الفترة ما بين عامي 2000 و 2010



المصدر: تحليل تقرير فريق الرصد العالمي للتعليم (2016) استنادًا إلى بيانات المسح الأسري.

نوع الجنس

لقد برز ضمان مشاركة الفتيان والفتيات في التعليم بمعدلات متساوية بوضوح في خطط الأهداف الإنمائية للألفية وتوفير التعليم للجميع. وتم تحقيق تقدم حقيقي في التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بالرغم من أن المعدلات العالمية أو الإقليمية قد أخفت التفاوت المستمر في الناحيتين.

أولًا، بينما تم إنجاز التكافؤ على المستوى العالمي في عام في عام 2014 في المراحل التعليمية الابتدائية والثانوية الدنيا والعليا، فقد حققت فقط 63% من البلدان بشكل فردي التكافؤ في المرحلة الابتدائية و46% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و23% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (**الجدول 14-1**). ثانيًا، كما بيّن القسم السابق، فإن المعدلات الوطنية تخفي التفاوت على مستوى البلدان بين مجموعات محددة. غالبًا ما تواجه الإناث الفقيرات (كما هو الحال بالنسبة للذكور) من المناطق الريفية أو من أقلية عرقية صعوبات كبيرة. ثالثًا، والأكثر أهمية من ذلك، ورغم التقدم نحو التكافؤ، تشكل المساواة بين الجنسين في التعليم قضية واسعة جدًا. وهنا لا بُدّ من تكثيف الاهتمام.

الجدول 14-1:

مؤشر التكافؤ بين الجنسين، حسب الإقليم وفئة دخل البلد 2014

	مرحلة التعليم الابتدائي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان ذات التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان ذات التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البلدان ذات التكافؤ (%)
العالم	0.99	63	0.99	46	0.98	23
الدخل المنخفض	0.93	31	0.86	9	0.74	5
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	1.02	52	1.02	33	0.93	17
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	0.97	71	1.00	60	1.06	22
الدخل المرتفع	1.00	81	0.99	59	1.01	37
القوقاز وآسيا الوسطى	0.99	100	0.99	83	0.98	29
شرق وجنوب شرق آسيا	0.99	86	1.01	57	1.01	37
أوروبا وأمريكا الشمالية	1.00	93	0.99	67	1.01	31
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	0.98	48	1.03	39	1.13	19
شمال إفريقيا وغرب آسيا	0.95	56	0.93	46	0.96	33
المحيط الهادئ	0.97	64	0.95	44	0.94	0
جنوب آسيا	1.06	29	1.04	25	0.94	38
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	0.93	38	0.88	19	0.82	6

ملاحظة: جميع القيم الظاهرة هي متوسطة.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المربع 14.2

الفريق المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات التفاوت في التعليم

أدت الزيادة في توفر المسوح الأسرية إلى إمكانية تحليل التفاوت داخل البلدان وفيما بينها. وقد أشار انطلاق قاعدة بيانات التفاوت في التعليم العالمية عام 2012 من قبل *التقرير العالمي لرصد حركة توفير التعليم للجميع* إلى تطور إبداعي لتصور الاختلافات الهائلة في التعليم بين الجماعات المحظوظة والمتضررة. وباستخدام قاعدة بيانات التفاوت في التعليم العالمية، يُبين *تقرير رصد التعليم العالمي لهذا العام* المعدلات للأقاليم ومجموعات دخل البلدان والذي يغطي أكثر من 90% من سكان العالم.

وفي الوقت نفسه، لاحظ فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن هذه المعلومات الغنية لا تستخدم بكفاءة على المستوى العالمي. أما في حالة عدم وجود منهجية موحدة، تنتج الوكالات تقديرات مختلفة لنفس المؤشرات من مصادر البيانات نفسها. ولا يزال الإجماع على تعريف المؤشرات الرئيسية على أساس المسح بعيد المنال، ويُستخدم عدد قليل جدًا من مصادر البيانات من المسوح الأسرية المتاحة.

ويتناقض هذا مع القطاعات الأخرى، حيث تتعاون الوكالات للوصول إلى الإجماع بشأن تقديرات المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الرئيسية. وعلى سبيل المثال، فقد أوجدت شراكة دحر الملاريا والفريق المشترك بين الوكالات بشأن تقديرات سوء التغذية لدى الأطفال وبرنامج الرصد لإمدادات المياه والصرف الصحي المشترك إحصاءات مرجعية عالمية، كما هي على الحالة الأخيرة لأكثر من 25 عامًا.

ووفقًا لذلك، قدم فريق التقرير العالمي لرصد التعليم مقترحًا في المنتدى العالمي للتعليم في إنتشيون في جمهورية كوريا في مايو عام 2015، من خلال إطار عمل الفريق الاستشاري الفني حول مؤشرات التعليم في مرحلة ما بعد عام 2015. ودعا المؤسسات الرئيسية إلى الاتفاق على مجموعة متجانسة من التعريفات والطرق لتمكين المجتمع الدولي من تقديم تقديرات رسمية عن التفاوت في التعليم وذلك تماشيًا مع أهداف التنمية المستدامة.

وقد اجتمع الفريق المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات التفاوت في التعليم لأول مرة في أبريل عام 2016 بتوجيه من معهد اليونسكو للإحصاء واليونيسيف والبنك الدولي. وكان هدفه "تعزيز وتنسيق استخدام بيانات المسح الأسري لأغراض رصد التعليم على المستوى العالمي والإقليمي والوطني، وضمان التحليل المعياري وتقديم التقارير من أجل استكمال الأدلة المتاحة من خلال البيانات الإدارية". وقد التزم بإصدار أول تقرير بحلول نهاية عام 2017، حيث غطت النتائج ثلاثة مؤشرات مرتبطة بالغاية 4-1: معدل الاستكمال ومعدل التسرب من المدرسة ومعدل زيادة السن في المراحل الابتدائية والثانوية الدنيا والثانوية العليا.

وهي بداية متواضعة ولكنها واعدة. إن نجاح المجموعة يقوم على قدرة الشركاء على تجميع الموارد، بما في ذلك مصادر البيانات التي لا تُستخدم بكثرة حاليًا. وتمثل الاتفاقية بين معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي للاستفادة من قواعد البيانات الغنية الأخيرة خطوة في الاتجاه الصحيح. ومن الضروري استهداف النشاطات تدريجيًا لبناء قدرات البلدان على المساهمة والتعلم من تقدير مؤشرات التعليم القائمة على المسح.

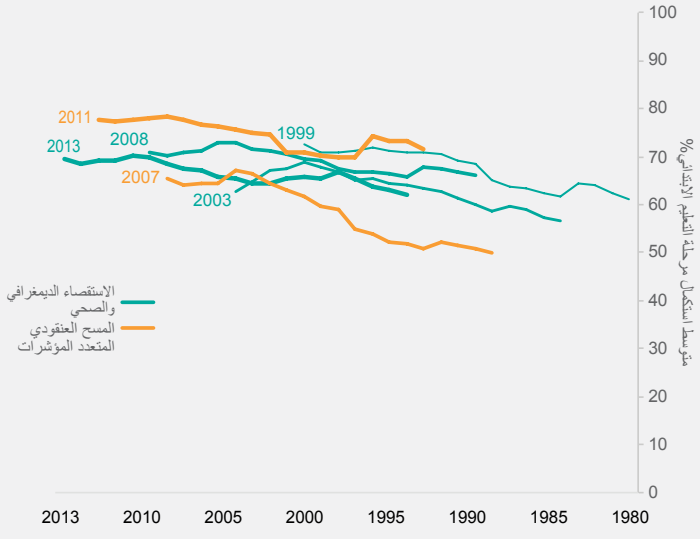
وأخيرًا، تحتاج المجموعة للاستخدام الفعال للمعلومات الموجودة. وعلى سبيل المثال، في نيجيريا، كانت هناك أربع جولات لمسوح ديمغرافية وصحية وجولتين من المسح العنقودي متعدد المؤشرات في أقل من 15 عامًا في قمة المسوح الوطنية الأسرية التي تجمع المعلومات التعليمية. ورغم ذلك، لا تؤدي المسوح دائمًا إلى نتائج متوافقة مع المستويات والاتجاهات، وحتى مع المؤشرات الأساسية مثل معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي **(الشكل 14-7)**. قد تكون تجربة المجموعات الأخرى مفيدة. يستخدم الفريق المشترك بين الوكالات عدة مصادر في تقدير معدل وفيات الأطفال لتحديد تقدير واحد لكل بلد ولكل سنة، وتعيين الأوزان لكل مصدر بيانات اعتماداً على جودتها ومصداقيتها.

المصادر: الكيما وآخرون. (2012) UNICEF et al.; (2016) UIS; (2014)؛ اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية (2015).

الشكل 14-7:

ما هو معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي في نيجيريا؟

معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي في نيجيريا بين عامي 1980 و 2013



ملاحظات: استند التحليل إلى ست مسوح أسرية نُفذت في الفترة ما بين عامي 1999 و 2013. وتستند تقديرات معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحليل فئة عمرية قبل السنة التي أجري فيها المسح بأكثر من 20 سنة. فعلى سبيل المثال، بخصوص مسح أجري في عام 2000 حيث يشير معدل الاستكمال المتوقع لعام 1999 إلى الأفراد الذين يبلغون من العمر 15 عامًا في حين يشير معدل الاستكمال لعام 1980 إلى الأفراد الذين يبلغون من العمر 35 عامًا.

المصدر: تقرير فريق رصد التعليم العالمي لعام 2016 بناءً على بيانات المسوح الأسرية.

ما وراء التكافؤ، قياس المساواة الفعلية بين الجنسين في التعليم

لا يشير إعداد الهدف 4-5 إلى المساواة بين الجنسين في التعليم كما هو الحال في الهدف الخامس من حركة توفير التعليم للجميع. ويعتبر إعداد الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة وغاياته الخاصة بالمساواة بين الجنسين أقوى بكثير. وعلاوة على ذلك، يعترف إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 بوضوح بالمساواة بين الجنسين كمبدأ توجيهي مرتبط بتلبية حق التعليم ومشيرًا إلى الحاجة للفتيات والفتيان والنساء والرجال بأن يُمكنوا بالتساوي "في ومن خلال التعليم" (اليونسكو، 2015ب).

تعتبر مساواة الوصول للتعليم لجميع الفتيات والفتيان خطوة أولى منهجية نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم والحق الأساسي في التعليم للجميع. وحتى الآن، يمكن للمدارس، بصفتها مبنى تعليمي قائم، أن تزيد التفاوت الموجود بين الجنسين بدلًا من تحدّيه (مورفي-غراهام، 2009). وقد تعددت أوجه هذا من خلال سلوك المعلم والتوقعات والتفاعلات مع الطلاب من الذكور والإناث؛ وعادات مجموعة النظراء والمناهج (سواء كانت تناقش نوع الجنس بوضوح أم لا)؛ وتوزيع الموارد التعليمية وهيكل المدرسة والتنظيم والإدارة.

بالإضافة إلى تخفيض التفاوت في الحصول على التعليم واستكماله، يستلزم التعليم من أجل الحصول على المساواة بين الجنسين بناء المعرفة والمهارات لتمكين الفتيات والفتيان المحرومين بناء على السياق. يحتاج الطلاب والمعلمون أن يعكسوا عادات وتقاليد قائمة وأن يكونوا متحمسين ليتحدوها. يحتاج التمييز القائم على نوع الجنس والعنف للمواجهة. يتعين دعم اختيارات الحياة الصحية بما فيها الصحة الجنسية والإنجابية. يمكن أن تحدث التدخلات للحصول على هذه النتائج من خلال تدريب المعلم وإعادة تشكيل المنهاج وباستخدام وسائل أخرى.

فبالإضافة إلى الفرص التعليمية، هناك خمس مجالات أخرى تساعد في صياغة مناقشة المساواة بين الجنسين في التعليم. ويشمل هذا العادات والقيم والتوجهات القائمة على نوع الجنس (التي قد يتأثر الكثير منها من خلال التعليم) والمؤسسات خارج النظام التعليمي والقوانين والسياسات في النظم التعليمية وتوزيع الموارد والممارسات التعليمية والتعلمية (اندرهولتر، 2015).

إن تبني مؤشر التكافؤ من قِبل الوكالات المشتركة وفريق الخبراء في مؤشرات التنمية المستدامة لرصد النواحي الجنسية للهدف 4-5 يوسع استخدامه بخلاف نسب الالتحاق لجميع المؤشرات التعليمية بما فيها مخرجات التعلم. وبينما يعتبر هذا إيجابيًا، هناك مؤشرات قد تتابع المساواة على جميع المجالات الستة باستخدام البيانات المتاحة وغالبًا ما تكون قابلة للمقارنة (**الجدول 14-2**).

تقوم المؤشرات المنشأة جيدًا على العادات وتسليط الضوء على العوامل السياقية باستخدام الأثر المباشر على المساواة بين الجنسين في داخل وخارج التعليم (اليونسكو، 2014ج؛ لويز وليانج، 2013). على سبيل المثال، 45% من النساء اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين 20 إلى 24 سنة في جنوب آسيا تزوجن قبل أن يبلغن 18 سنة (اليونيسيف، 2015هـ). يشير مسح القيم العالمي إلى أن النساء في البلدان التي يوجد فيها مستوى عالٍ من عدم المساواة بين الجنسين عرضة للموافقة على أن التعليم الجامعي أهم للفتيان أكثر منه للفتيات، وبأن الرجال مناسبين أكثر للأعمال عندما تكون صعبة (بهاتكال، 2014). ومن بين الرجال البالغين، اعتقد 20% من كرواتيا و43% في البرازيل و66% في رواندا و81% في الهند أنه يتعين على الرجل أن يكون صاحب القرار النهائي في البيت (المركز الدولي للبحوث المتعلقة بالمرأة ومعهد بروموندو، 2011). تبلغ نسبة انتشار العنف العالمي على مدى الحياة بين الشركاء الحميمين في أوساط النساء 30% (منظمة الصحة العالمية، 2013).

الجدول 14-2:

المؤشرات المحتملة للتفاوت بين الجنسين في التعليم حسب المجال

المجال	المؤشر
الفرص التعليمية	• مؤشر التكافؤ بين الجنسين الخاص بمعدلات الالتحاق بالمدارس والتحول والاستكمال ومخرجات التعلم (وحدها أو تفاعل الجنس مع الموقع والثروة)
العادات الجنسانية والقيم والتوجهات مثلًا، القرارات الخاصة بالصحية الجنسية والإنجابية؛ الحكم الذاتي للمرأة وتمكينها: العنف المنزلي؛ وقرارات الإنفاق الأسري	• النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم بين 20 إلى 24 عامًا واللاتي تزوجن قبل سن 18 عامًا • النسبة المئوية للنساء ممن تتراوح أعمارهن بين 20 إلى 24 عامًا واللواتي أنجبن أبناء وبقوا على قيد الحياة ما بين سن 15 و 18 عامًا • النسبة المئوية للذين يتفقون مع أن "التعليم الجامعي هو أكثر أهمية بالنسبة للفتى منه للفتاة" (مثلًا، مسح القيم العالمية) • النسبة المئوية للذين يتفقون مع أنه "إذا أحرقت الزوجة الطعام، فيوجد للزوج مبرر في ضربها" (مثل الاستقصاء الديمغرافي والصحي والمسح العنقودي متعدد المؤشرات) • درجة صنع القرار في خطط الأسرة • درجة صنع القرار الخاص بالأرباح والنفقات الأسرية • معدل مشاركة القوة العاملة ومعدل التوظيف • النسبة المئوية للنساء في المناصب القيادية في الحياة السياسية والاقتصادية
مؤسسات خارج التعليم مثلًا، التشريع الذي يمنع التمييز على أساس الجنس	• فيما إذا كان الدستور يحتوي على نهج واحد على الأقل في المساواة بين الجنسين • فيما إذا كان البلد هو من البلدان التي وقعت على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة) • نتائج المؤسسات الاجتماعية ومؤشر الجنس
القوانين والسياسات في نظم التعليم مثلًا، ضمانات الحق في التعليم للفتيات والنساء	• فيما إذا كان الدستور يحمي الحق في التعليم بغض النظر عن الجنس • فيما إذا كانت البلاد لديها سياسة بشأن المساواة بين الجنسين في التعليم
توزيع الموارد مثلًا، المساواة بين الجنسين في أجور المعلمين والمياه والصرف الصحي والتدريب والمواد التعليمية	• نسبة النساء في المناصب القيادية التعليمية والخيارات الإدارية • المساواة بين الجنسين في خريجي تعليم المعلمين حسب القطاع والمستوى • المساواة بين الجنسين في التوظيف حسب القطاع والمستوى • المساواة بين الجنسين في أجور المعلمين حسب القطاع والمستوى • النسبة المئوية للمراحيض للجنس واحد • نسبة الفتيات الفقيرات (أو الفتيان) الذين يحصلون على حوافز للذهاب إلى المدرسة (التحويلات النقدية والمكافآت والمنح الدراسية)
ممارسات التعليم والتعلم مثلًا، توجهات وتفاعلات المعلم والطالب المتعلقة بنوع الجنس	• النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريبا حول مراعاة الفروق بين الجنسين • النسبة المئوية للبلدان التي تُدخل موضوعات المساواة بين الجنسين في مناهجها التعليمية (التمييز بين الجنسين وأدوار الجنسين والعنف والصحة الجنسية والإنجابية)

المصدر: استنادًا إلى بينيج فوغان وآخرون. (2016).

وتمثل حصة النساء اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين 15 و 49 سنة اللواتي يجدن مبرر للزوج بضرب زوجته أو التغلب عليها على الأقل لسبب واحد من الأسباب الخمسة (مثلًا، حرق الطعام) نسبة 75% في الجمهورية الديموقراطية في الكونغو و60% في طاجيكستان و49% في اليمن (اليونيسيف، 2016أ).

أما فيما يتعلق بالمؤسسات خارج التعليم، تقدم تقارير التنفيذ الوطني السنوية الخاصة باللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة (CEDAW) معلومات حول التشريعات التي تحظر التمييز على أساس الجنس. يعتمد مؤشر المؤسسات الاجتماعية والجنسانية (SIGI) على القوانين والتوجهات والممارسات الرسمية وغير الرسمية التي تقيد حصول النساء والفتيات على الحقوق والتمكين من الفرص والعدالة على مستوى 160 دولة. وهو يجمع المعلومات حول القوانين والتوجهات والممارسات من خلال التركيز على قوانين التمييز الأسرية والسلامة الجسدية المقيدة والتحيز للأبناء الذكور والموارد والأصول المحدودة والحريات المدنية المقيدة. ويجد أن 17 من بين 108 دولة لها مستويات عالية من التمييز ضد النساء (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014ب).

ويمثل تحليل الممارسات في مجالات التعليم والتعلم أساسًا مهمًا للحصول على فهم المساواة بين الجنسين. يمكن السيطرة على امتداد المساواة بين الجنسين في المناهج والكتب الدراسية كجزء من الدراسات البحثية بالاعتماد على المراجعات التي يقوم بها الخبراء (انظر الفصل 16). وفي حالة الممارسة التعليمية، تعتبر الملاحظات داخل قاعة الدرس ضرورية ولكنها مكلفة وليس من السهل تعميمها. أما في ملاوي، بصفتها جزء من مشروع القراءة للصفوف الأولى، على الأغلب تم ملاحظة 5000 معلم للصفوف من الأول إلى الثالث في إحدى عشرة منطقة تعليمية في عام 2014؛ وكان من بين هؤلاء 28% لم يستخدموا لغة مناسبة وحساسة لنوع الجنس. في ولايات نيجيريا الشمالية - بوتشي وسوكوتو، لا يقدم 25% من المعلمين فرصًا متساوية للفتيان والفتيات ليتكلموا في الصف (معهد البحث المثلث، 2016).

> "في ملاوي، وجد أن 28% من بين 5000 معلم في 11 منطقة تعليمية لا يستخدمون اللغة المناسبة والتي تراعي حساسية الجنسين"

ومن وجهة نظر المتعلمين، تقترح الأدلة المستخلصة من المسوح في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) بأن الفتيات لديهنّ إيمان أقل بقدراتهن على حل مهمات حسابية محددة أكثر من الفتيان، جنبًا إلى جنب مع قدراتهن الحسابية. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، مثّل الفتيان 11 نقطة مئوية أكثر من الفتيات في الموافقة أو الموافقة بشدة على أن مواضيع العلوم المدرسية المتقدمة كانت سهلة بالنسبة لهم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015أ).

الأولويات لرصد المساواة الفعلية بين الجنسين

هناك أولويتان لتحسين رصد المساواة بين الجنسين في التعليم. أولاً، هناك حاجة لتركيز الجهود على جمع بيانات أكثر شمولية عن الجوانب الجنسانية بالنسبة للمناهج والكتب المدرسية والتقييمات وتعليم المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة للإجماع على أي الجوانب الحساسة بين الجنسين في الممارسات التعليمية والتي يمكن ضمها لأدوات الرقابة الصفية (انظر الفصل 10). ويمكن الانتفاع بمثل هذا الجهد من خلال تضمينه في إطار العمل لتخطيط قطاع الاستجابة الجنسانية، كما هو في حالة التعاون الحالي بين الشراكة العالمية من أجل التعليم ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات (الشراكة العالمية من أجل التعليم ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات، 2013).

ثانيًا، هناك حاجة لروابط أقرب بين أولئك الذين يعملون على مؤشرات المساواة بين الجنسين في التعليم وأولئك الذين يركزون على مؤشرات أوسع للمساواة بين الجنسين (هيئة الأمم المتحدة للمرأة 2015). هناك حاجة لتعميم أوسع للنتائج والمناقشات مع الهيئات العالمية المهتمة بحقوق المرأة. قد تمثل لجنة وضع المرأة منتدى ملائمًا لمناقشة كيفية زيادة الروابط بين الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة والإصلاحات التعليمية.

ومن أجل الوصول إلى أفضل طريقة في قياس المساواة الفعلية بين الجنسين في التعليم وتحديد العملية للحصول على الممارسات التعاونية والتشاركية، من المهم تشكيل مجموعة عمل خاصة بمنهجية القياس – وقد تشمل معهد اليونسكو للإحصاء ومبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات وهيئة الأمم المتحدة للمرأة – جنبًا إلى جنب مع بناء شبكة عمل انتقالية للمجموعات المهتمة بالمساواة بين الجنسين في التعليم لمشاركة الإستراتيجيات المتعلقة بالتقدم العالمي الخاص بالمقياس.

الإعاقة

يعتبر الأفراد ذوو الإعاقة من بين معظم المجموعات الأكثر تهميشًا واستبعادًا وتنكرًا لحقهم في الحصول على التعليم الجيد. تُلزم اتفاقية عام 2006 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقات الحكومات بضمان توفير نظام تعليمي شامل على جميع المستويات (الأمم المتحدة، 2006). كما تركز خطة التنمية لأهداف التنمية المستدامة على الإعاقة وتلزم الغاية 4-5 على وجه الخصوص جميع البلدان بضمان توفير وصول متساوٍ لجميع المستويات من التعليم والتدريب المهني، دون النظر إلى حالة الإعاقة. ورغم ذلك، يعتمد تحديد التقدم على مقياس عملي وعالمي للإعاقة قابل للمقارنة والذي لا زال محيرًا بسبب تعدد أشكال الإعاقة ووجود اعتبارات أخلاقية ومادية هامة. ومع ذلك فقد تم إحراز التقدم.

وقد تم عقد مقارنات بين البلدان في الاختلافات بين أنظمة التصنيف. وفي التعليم، يُستخدم مفهوم "احتياجات تعليمية خاصة" بشكل شائع وهو أوسع من مفهوم الإعاقة: حيث يشمل في بعض البلدان الأطفال من المجموعات الأخرى المهمشة اجتماعيًا. في عام 2010، تم تحديد 3.7% من تلاميذ التعليم الإلزامي على أنهم ذوو احتياجات تعليمية خاصة في 30 نظامًا تعليميًا. وكانت النسبة أقل من 2% في السويد وتقريبًا 12% في ليتوانيا. وبالنظر إلى الاختلاف، يمكن الملاحظة وحتى على نطاق بلد واحدة – في المملكة المتحدة، أنها تتراوح بين 2.8% في انجلترا إلى 7% في اسكتلندا – ومع مرور الزمن، في أستونيا مثلاً، في عام 2008، ذُكر أن 19% من الأطفال ذوي احتياجات تعليمية خاصة بينما وصلت النسبة في عام 2010 عندما استخدمت تعريفات مختلفة إلى 9%. تختلف السياسات إلى حد كبير. كان أكثر من 40% من الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس خاصة، ولكن كانت النسبة في بلجيكا وألمانيا أكثر من 80% بينما كانت صفرًا في إيطاليا والنرويج (شبكة الخبراء في العلوم الاجتماعية الخاصة بالتعليم، 2012) (**الشكل 14-8**).

وقد اتخذ منهجان لتطوير إطار عمل التصنيف العام. في البداية، طلبت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من البلدان إعادة تنظيم أنظمتها التصنيفية الوطنية إلى ثلاثة فئات: (أ) "الإعاقات"، ذات الأصول العضوية والتي يوجد اتفاق جوهري حول الفئات بشأنها (مثل، الحسية والحركية والشديدة والإعاقات الذهنية الشديدة)؛ (ب) "الصعوبات"، حيث لا يظهر وجود إعاقات ذات أصول عضوية أو ترتبط مباشرة بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية أو الثقافية أو اللغوية (مثل، الصعوبات السلوكية وصعوبات التعلم الخفيفة واضطراب القراءة)؛ (ج) "الأضرار" التي تظهر بسبب عوامل اجتماعية واقتصادية أو ثقافية و/أو لغوية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005ب).

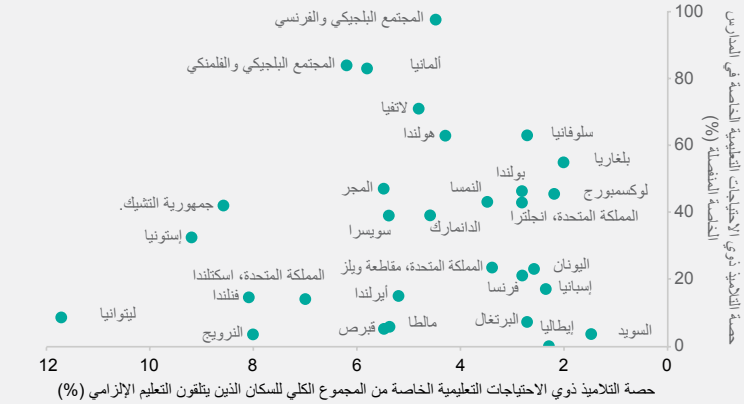
وقد نتج عن هذا المنهج تباين غير متوقع. على سبيل المثال، وضمن فئة "الإعاقة" المحددة بدقة، بلغ متوسط نسبة طلاب التعليم الابتدائي الذين حصلوا على موارد إضافية في عام 2001 إلى نسبة 2.5% بينما تراوح المدى من 0.5% في جمهورية كوريا وتركيا إلى 6.1% في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان المدى ضمن الفئتين الأخريين أكثر اتساعًا (مثلاً، بمعدل 2.1% من الطلاب ذوي "الإعاقات"، يتراوحون من صفر في إيطاليا إلى 19% في انجلترا، المملكة المتحدة)، مما يكشف عن تطبيقات مختلفة جدًا للمصطلحات (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005ب).

والمنهج الثاني هو التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة الذي صادقت عليه جمعية الصحة العالمية في عام 2001. واستنادًا إلى النموذج البيولوجي والنفسي الاجتماعي، والذي يُعرّف الإعاقة على أنها نتيجة للتفاعل بين خصائص الفرد مع خصائص البيئة التي يعيش فيها ذلك الفرد، ويقرر التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة "الإعاقة" من حيث: وظائف وتركيب الجسم والنشاطات (تنفيذ المهام أو الأفعال) والمشاركة (المشاركة في الوضع المعيشي) والعوامل السياقية.

يغطي التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة إطار عمل مفصل خاص بآلاف المجالات الفرعية والتي يصعب قياسها عمليًا. تمت التوصية بقائمة من المبادئ خاصة بالقياس التنفيذي للإعاقة في مسوح سكانية واسعة النطاق. هناك أسئلة للتركيز على التحديدات الوظيفية (بدلاً من الإعاقة) ويتعين تحجيم الإجابات، بدلاً من كونها اختيار نعم-لا (مونت، 2007). وقد حاول فريق واشنطن المعني بقياس حالات الإعاقة تحت رعاية شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة تبني إطار عمل التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة من خلال نموذج يقيّم المجالات الوظيفية الستة للبالغين: الرؤية والسمع والمشي والتذكر/التركيز والرعاية الذاتية والتواصل (فريق واشنطن، 2006).

كما اعترف فريق واشنطن بأن تقدير الإعاقة بين الأطفال يتطلب منهجيات مختلفة، ولذلك فقد طوروا وحدة أداء الأطفال بالتعاون مع منظمة اليونيسيف. والمكون من أسئلة تحتاج للإجابة من الأمهات أو مقدمي الرعاية الأولية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سنتين إلى أربع سنوات ومن خمس سنوات إلى سبعة عشرة سنة (فريق واشنطن ومنظمة اليونيسيف، 2014). وتشمل المجالات المقيمة الرؤية والسمع والحركة/المشي والتعلم والتواصل والرعاية الذاتية والمهارات الحركية والعواطف والسلوك واللعب وتنمية العلاقات والتأقلم مع التغير. وحيثما كان ملائمًا،

الشكل 14-8:
التصورات والردود على الاحتياجات التعليمية الخاصة
النسبة المئوية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ونسبة الذين يدرسون في مدارس خاصة وضمن نظم تعليمية محددة في أوروبا في عام 2010



المصدر: شبكة الخبراء في العلوم الاجتماعية الخاصة بالتعليم (2012).

يُطلب من المستجيبين مقارنة الصعوبات الوظيفية لطفلهم مع تلك الخاصة بطفل آخر من نفس الفئة العمرية (**الجدول 14-3**).

وقد خضع النموذج لاختبار ميداني معرفي شامل في الفترة الزمنية ما بين عامي 2012 و2016. وعلى سبيل المثال، تم اختباره ميدانيًا باستخدام أسئلة حول 12 مجال في سامو كجزء من الاستقصاء الديمغرافي والصحي لعام 2014. وقد أظهر النموذج أن 2.7% من الأطفال ما بين 5 إلى 9 سنوات كانوا غير قادرين على الأداء تمامًا في مجال واحد على الأقل، بينما واجه 5.3% الكثير من الصعوبات في مجال واحد على الأقل (ليوب، 2015). تشارك عملية موازية للتحقق في دمج النموذج في الجولة القادمة من المسح العنقودي متعدد المؤشرات الخاص باليونيسيف. وفي عام 2016، من المقرر أن يتم الانتهاء من وضع مبادئ توجيهية لتقديم إحصاءات عن الأطفال المعاقين ودليل المستخدم وذلك باستخدام معلومات فنية.

من المهم وجود مقياس تنفيذي للإعاقة للمحافظة على بقاء التحديات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقات في مقدمة خطة التنمية العالمية. لكن هناك حاجة لخطوات أخرى. ولتحقيق شمولية التعليم، يجب إعداد المعلمين بشكل أفضل والمصادقة على بنية تحتية للمدارس يمكن تبنيها بشكل مقبول لتلبي احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة (انظر الفصل 17). ومن المهم رصد هذه الجوانب لضمان عدم استثناء المدارس والمعلمين لأي متعلم.

الجدول 14-3:
أسئلة مختارة من وحدة مجموعة واشنطن/مسح اليونيسيف على أداء الطفل

مجال الرؤية	
1أ. هل يلبس (الاسم) نظارات؟	(إذا كان لا، انتقل إلى سؤال 1ج)
1ب. هل يعاني (الاسم) صعوبة في الرؤية عندما يلبس نظارته؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟
1ج. هل يعاني (الاسم) من صعوبة في الرؤية؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟
مجال الحركة	
2أ. هل يستخدم (الاسم) أو يتلقى المساعدة على المشي؟	(إذا كان لا، انتقل إلى سؤال 2د)
2ب. هل يعاني (الاسم) من صعوبة في المشي لمسافة 100/500 متر مع مستوى الأرض دون استخدام جهازه/ها أو المساعدة؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟
2ج. هل يعاني (الاسم) من صعوبة في المشي لمسافة 100/500 متر مع مستوى الأرض باستخدام جهازه/ها أو المساعدة؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟
2د. هل يعاني (الاسم) من صعوبة في المشي لمسافة 100/500 متر مع مستوى الأرض مقارنة مع الأطفال في نفس العمر؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟
التأقلم مع تغيير المجال	
3. هل يعاني (الاسم) من صعوبة في تقبل التغييرات في روتينه/ها؟	هل تريد أن تقول بأن (الاسم): لا يواجه صعوبة، بعض الصعوبة، صعوبة كبيرة، أم لا يواجه صعوبة مطلقًا؟

المصدر: منظمة اليونيسيف (2016ب).

اللغة

في معظم الدول متعددة اللغات، يتم تعليم الكثير من الأطفال واختبارهم باللغات التي لا يتكلمونها في البيت، مما يعوق اكتسابهم المبكر لإتقان القراءة والكتابة. وقد يفتقر آباؤهم للمهارات الأدبية أو المعرفة بلغة التعليم،[1] مما يوسّع الفجوة في فرص التعلم بين المجموعات اللغوية (اليونسكو، 2016د).

ويقترح الدليل بأن أكثر السياسات التعليمية اللغوية تأثيرًا تشمل استخدام لغة الطفل الأولى[2] أو لغته الأم في السنوات الأولى من التعليم، إلى جانب تعريفه باللغة الثانية،[3] وكلاهما حسب الموضوع ثم كوسيلة موازية للتعليم. وقد طُبّقت هذه السياسة لتحسين الأداء باستخدام اللغة الثانية جنبًا إلى جنب مع المواضيع الأخرى (بينسون، 2016). كما تسلط الدراسات الحديثة الضوء على الاستخدام المستدام للغة الأولى أو اللغة الأم كوسيلة للتعليم لمدة ست سنوات على الأقل من التعليم – وتزداد لتصل إلى ثماني سنوات في السياقات شحيحة الموارد (هوغ وآخرون.، 2007؛ كوان وغلانز، 2011).

ومن إحدى المؤشرات الموضوعية المقترحة ضمن الغاية 4-5 هو النسبة المئوية لطلاب مرحلة التعليم الابتدائي والذين تُستخدم لغتهم الأولى أو لغتهم الأم كلغة للتعليم. وليس من السهل جمع أو توفير معلومات يُعتمد عليها حول هذا الموضوع. ومن خلال جمع الإحصائيات السكانية ودموغرافية اللغة ولغة السياسات التعليمية، يقدّر تقرير *التنمية البشرية* بأن 35% من الأفراد لم يحصلوا على التعليم الابتدائي بلغتهم الأم في عام 2000 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2004). وتوصلت دراسة حديثة أكثر إلى أن 40% تقريبًا من الأفراد حول العالم لا يحصلون على التعليمات باللغة التي يتكلمونها أو يفهمونها (والتر وبينسون، 2012). قد يكون هذا متوقعًا، بسبب ازدياد عدد السكان بشكل أسرع في أجزاء من العالم حيث يحصل عدد أقل من الأفراد على التعليم بلغتهم الأم.

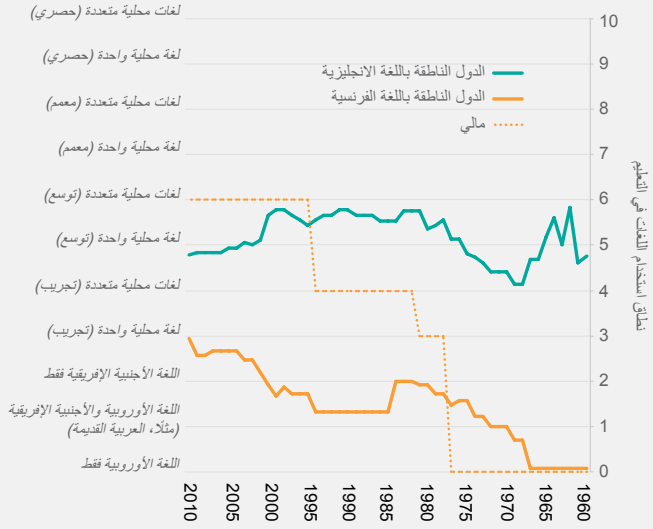
في البلدان والأقاليم متعددة اللغات، تعتبر اللغة من القضايا التعليمية البارزة بشكل خاص. فمن بين 25 دولة ذات أعلى مؤشر للتعددية اللغوية، هناك 20 دولة من ضمن بلدان جنوب الصحراء الإفريقية والباقي في جنوب شرق آسيا والمحيط الهادئ وجنوب آسيا (**الشكل 14-9**). كما تُناقش جهارًا هذه القضايا في العديد من البلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية، حيث يكون هناك نسبة كبيرة من الطلاب من عائلات مهاجرة لديهم احتياجات تعليمية خاصة.

وتتمثل نقطة الانطلاق لرصد السياسات اللغوية في التعليم الابتدائي والثانوي في التخطيط المنهجي والمنتظم للوثائق السياسية الرسمية والدستور القومي والقوانين ذات الصلة بالمجموعات اللغوية والثقافية. وتبين دراسة حديثة للتغييرات السياسية في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية في الفترة ما بين عامي 1960 إلى 2010 أنه في زمن

الشكل 14-9:
أكبر ما تكون التعددية اللغوية في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية
مؤشر التعددية اللغوية

ملاحظات: ويمثل مؤشر التنوع اللغوي احتمالية أن شخصين تم اختيارهم عشوائيًا من السكان سيكون لديهم لغات أم مختلفة؛ فهي تتراوح من 0 (كل شخص لديه نفس اللغة الأم) إلى 1 (لا يوجد شخصان لديهم نفس اللغة الأم). تم وسم بلدان جنوب الصحراء الإفريقية باللون البرتقالي. محور السكان في المقياس اللوغاريتمي.
المصدر: لويس وآخرون. (2016).

الشكل 14-10:
يزداد استخدام اللغات المحلية في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية ولكن لا تزال معظم البلدان بعيدة عن التعليم القومي باستخدام اللغة الأم
حجم استخدام لغة التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، في البلدان الناطقة بالانجليزية والبلدان الناطقة بالفرنسية من بلدان جنوب الصحراء الإفريقية في الفترة بين عامي 1960 و 2010



ملاحظات: "التجريب" (المستويات الثالث و الرابع) تشير إلى البرامج التجريبية المرخصة من قبل الحكومات لتعزيز لغة أو أكثر من اللغات المحلية في عدد قليل من المدارس. ويشير "التوسع" إلى زيادة كبيرة في عدد المدارس المشاركة (المستويات الخامس والسادس). "المعمم" يشير إلى تنفيذ مثل هذه البرامج عبر كامل البلد، وعادة في السنوات الأولى قبل التحول إلى لغة عالمية. 'الحصري' يشير إلى الحالات حيث يتم استخدام لغة واحدة أو أكثر من اللغات المحلية باعتبارها وسيلة للتعليم في أثناء المرحلة الابتدائية بينما تُدرس اللغة الأجنبية كموضوع فقط.
المصدر: ألبوغ (2012).

استقلال الدول، 20 (أو 43%) من بين 43 دولة من بلدان جنوب الصحراء الإفريقية استخدمت اللغات المحلية في التعليم الابتدائي، مقارنة مع 38 (80%) في الوقت الراهن (ألبوغ، 2012، 2015). تشير هذه الدراسة إلى الاقتراب من مستويات عالية في استخدام اللغة المحلية في جميع أنحاء المنطقة. كما تشير إلى الطرق المختلفة التي اتبعتها البلدان الناطقة بالفرنسية والانجليزية في هذا الإقليم. ورغم تباطؤ التقدم في البلدان الناطقة باللغة الانجليزية، إلا أنها تقدمت على البلدان الناطقة باللغة الفرنسية؛ وقد ترسخت اللغات المحلية في الأخيرة متأثرةً بمساندة الممثلين المحليين ولكنها لم تكن كافية للتواصل (**الشكل 14-10**).

يمكن إيجاد معلومات حول الكثير من البلدان في الكتيب الخاص بتخطيط اللغات حول العالم على الإنترنت والذي يبين حالة اللغة في السياسات التعليمية الوطنية والتشريعات والدساتير (ليكليرك، 2016). وحتى عام 2011، جمع مكتب التعليم العالمي والبيانات الدولية في التعليم المعلومات من جداول الدروس الأسبوعية والتي ينقل من خلالها المنهاج اللغوي. يوفر جمع المعلومات من هذين المصدرين للبيانات صورة عالمية للغة الوطنية في السياسات التعليمية حسب الصف أو المستوى التعليمي.

ولكن يعتمد رصد المؤشر الموضوعي المقترح على وثائق السياسات الوطنية ضمن حدودها. ونادرًا ما تقدم هذه الوثائق معلومات حول وصول الطلاب إلى المواد التعليمية والتعلمية بلغتهم الأم. ومن الصعب تقرير فيما إذا كانت السياسات الرسمية الخاصة بلغة التعليم تُطبق على المستوى المحلي، وإذا لم تُطبق، فيما إذا كان هذا يعكس نقص في الإعداد الأولي للمعلم أو فرص التطوير المهني أثناء الخدمة.

ولنأخذ مالي كمثال على ذلك، وهي البلد التي قد تحركت بسرعة للمصادقة على استخدام اللغات المحلية في التعليم (الشكل 14-10). بدءًا بالابتكارات في بداية الثمانينات، وضعت الحكومة منهاجًا متعدد اللغات في عام 2002 يقدم إحدى عشرة لغة وطنية بالإضافة إلى الفرنسية كوسائل للتعليم (ترور، 2009). وحتى الآن، ورغم مرور عقد على هذا الإصلاح، كانت مشاكل التنفيذ كثيرة على مستوى المدرسة. وفي عام 2010، في إقليم موبتي، مثلاً، وجدت مجموعة من المعلمين والمسئولين في 949 مدرسة ابتدائية أن 24% فقط من المدارس قد اتبعت المنهاج وأن واحدة فقط من بين ثلاثة مدارس قدمت تعليمًا ثنائي اللغة طوال السنوات الستة للمرحلة الابتدائية. وحتى في هذه المدارس، لم يتلقى سوى 11% من المعلمين فقط التدريب علي المنهاج ثنائي اللغة، وهذا يعني أن 1% فقط من المدارس كانت تقدم تعليمًا ثنائي اللغة وبلغة مناسبة ومن قبل معلم مدرب من خلال المدارس الابتدائية (ميلان، 2011).

تواجه البلدان الأخرى تحديات في زيادة الاستخدام الفعال للغة الطفل الأولى أو لغته الأم كوسيلة للتعليم. في فيتنام، وكجزء من مشروع تجريبي، استخدمت ثلاثة لغات (هومنغ وجاري والخمير) كوسيلة للتعليم (اليونسكو، 2012ب). وقد بيّن مسح للمراحل ما قبل الابتدائية والابتدائية في مقاطعة لاو كاي حول المهارات اللغوية للطلاب والمعلمين أن اللغة الفيتنامية كانت اللغة الأولى لـ 70% من المعلمين بينما كانت أقوى لغة فقط لواحد من بين خمس طلاب **(الشكل 14-11)**.

ويمكن أن تساعد الرقابة داخل قاعة الدرس في تحديد تحديات تنفيذ السياسات حول اللغة في التعليم التي قامت على إتقان اللغة الأم. في الفلبين، اشتملت سياسة التعليم متعدد اللغات على استخدام اللغة الأم المحلية للتعليم أثناء السنوات الأولى من التعليم، مع استخدام اللغة الفلبينية والإنجليزية كلغة تعليم بعد الصف الثالث. ورغم نجاح هذه السياسة بوجه عام، لا زالت بعض الأقاليم متلكئه في تنفيذها. وفي مقاطعة ماجويندناو، في حين يتحدث 93% من طلاب الصف الثاني لغتهم الأم الماجويندناو، ذُكر أن 73% فقط من المعلمين كانوا يستخدمونها في غرفة الصف. ومن بين هؤلاء، 41% لم يستخدموا الكتب المدرسية متعددة اللغات أبدًا (معهد البحث المثلث العالمي، 2015).

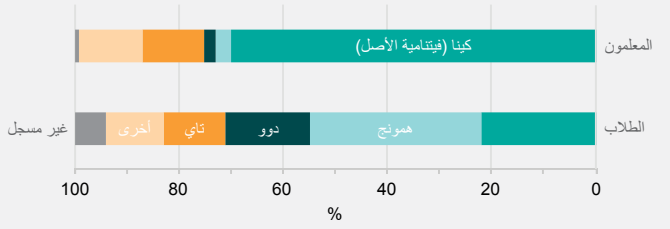
وفي كينيا وأوغندا، وهما بلدان يستخدمان سياسات متشابهة في التعليم باستخدام لغة منطقة حوض الرفد، سجلت دراسة اللغة المستخدمة من قبل المعلمين والطلاب في أكثر من 1500 مدرسة ابتدائية حسب الصف والموضوع والنشاط. في مقاطعات كينيا الوسطى ونيانزا، حافظت اللغة الإنجليزية على بقائها وسيلة للتعليم. بينما قلما يُتحدث بها في أي من منازل الأطفال، فقد استخدمت لحوالي 60% من الوقت في غرفة الصف، وتزداد لتصل إلى 80% في الرياضيات والدراسات الاجتماعية. وفي المقابل، في الإقليم الأوسط ومنطقة لانجو الفرعية من أوغندا، تم توفير التعليم باللغة الأم لحوالي 75% من الوقت في الصفوف من الأول إلى الثالث و90% من الوقت في الرياضيات والدراسات الاجتماعية. ورغم ذلك، كان التحول إلى اللغة الإنجليزية في الصف الرابع مفاجئًا (بيبر وميكسيك، 2011) **(الشكل 14-12)**.

يمكن توظيف تقييم التعلم ما بين البلدان والبلد الواحدة للسيطرة على تنفيذ السياسة اللغوية في المدارس. في الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم والتقدم في الدراسة الدولية لمحو الأمية، طُلب من آباء طلاب الصف الرابع أن يبلغوا عن اللغة المستخدمة من قبل أطفالهم قبل الالتحاق بالمدرسة. وفي جولة الدراسة الدولية لمحو الأمية لعام 2011، خضع 92% من طلاب

الشكل 14-11:

في محافظة لاو كاي في فيتنام، كان معظم المعلمين يتكلمون لغة مختلفة عن طلابهم

توزيع المعلمين حسب العرق والطلاب حسب أقوى اللغات والمدارس الابتدائية في محافظة لاو كاي في فيتنام لعام 2012



المصدر: اليونيسيف (2012ب).

الصف الرابع لامتحان اللغة قبل بداية المدرسة. إلا أنه كان هناك اختلافات بين الدول: وقد تبيّن أن 1 من بين كل 3 طلاب في أندونيسيا و1 من بين كل 5 في جمهورية إيران الإسلامية لم يتكلموا اللغة التعليمية قبل البدء بالمدرسة، مقارنة بنسبة أقل وهي من 1 إلى 20 في الدنمارك وهنغاريا والنرويج (موليس وآخرون، 2012ب).

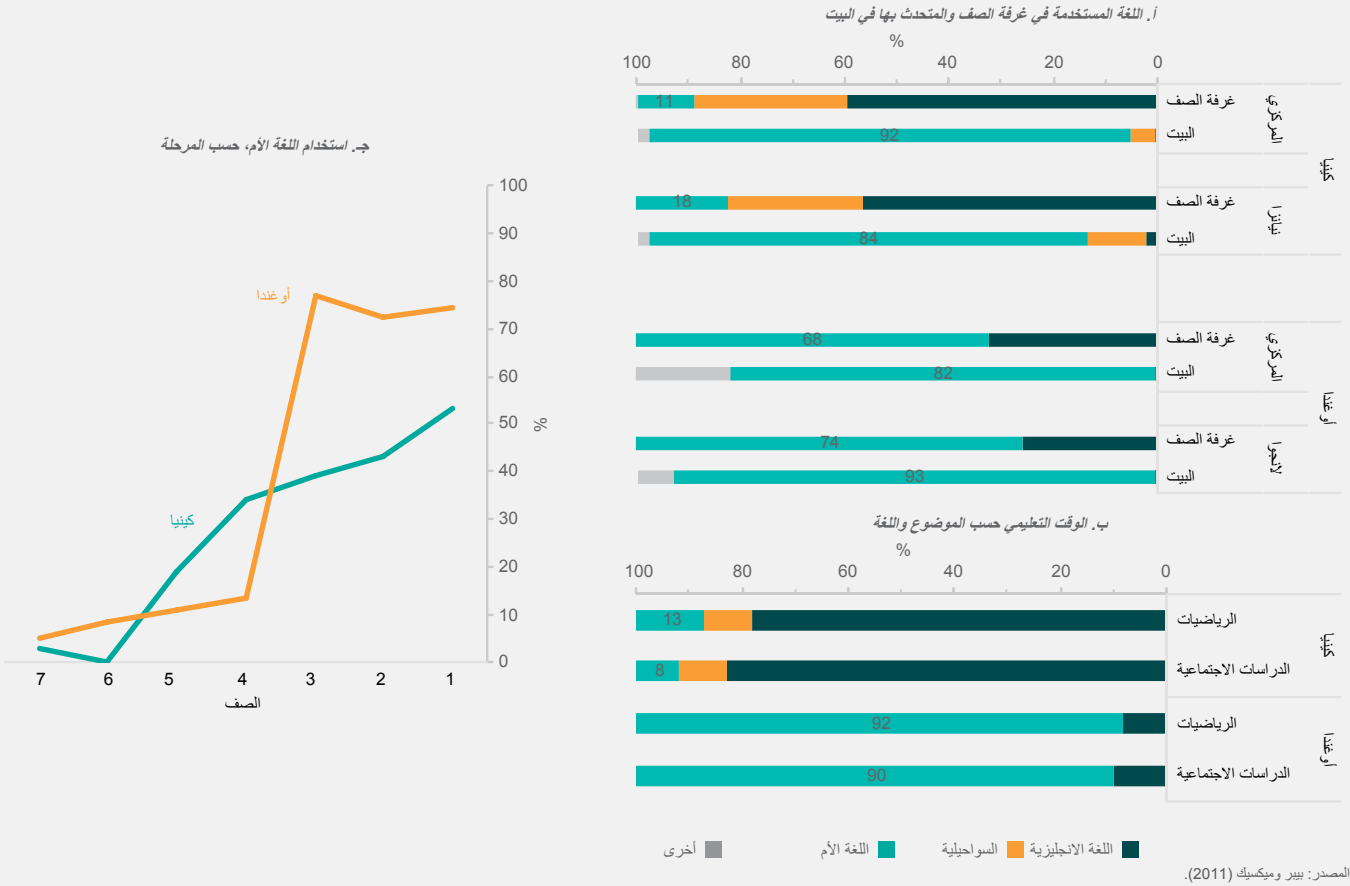
كما تجمع الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم والدراسة الدولية لمحو الأمية البيانات من طلاب الصف الثامن أنفسهم حول كم التحدث بلغة الاختبار في البيت. وفي عام 2011، في المتوسط، من خلال مشاركة البلدان في الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم 79% من طلاب الصف الثامن دائمًا أو على الأغلب دائمًا يتكلمون لغة الاختبار في البيت، بينا يتكلمها 17% في بعض الأحيان و4% لا يتكلمونها أبدًا (موليس وآخرون، 2012أ).

وبالمثل، في مسوح أجراها برنامج التقييم الدولي للطلبة، تم سؤال طلاب عمرهم 15 سنة فيما إذا كانت اللغة التي يتكلمونها في البيت معظم الوقت هي لغة التقييم (والتي هي لغة التعليم في برنامج التقييم الدولي للطلبة). وقد أشارت النتائج إلى أنه في عام 2012، في المتوسط، لم يتكلم 15% تقريبًا من الطلاب لغة التعليم في البيت. وتتفاوت النسبة بشكل كبير بين البلدان: في ماليزيا وتايلاند، لم يتكلم نصف الطلاب تقريبًا لغة التقييم في البيت مقارنة مع أقل من 1% في تشيلي وبولندا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013ج). وليس مفاجئًا تضرّر بعض الطلاب من العائلات المهاجرة: وقد تكلم 63% من طلاب الجيل الأول المهاجرين البالغين من العمر 15 عاما، في المتوسط (وأكثر من 80% في جمهورية التشيك وإسرائيل والسويد)، بلغة مختلفة في البيت عن لغة التقييم؛ بينما لا زال 38%

الشكل 14-12:

اتبعت كينيا وأوغندا طرق مختلفة في تطبيق لغتهم في السياسة التعليمية

مؤشرات محددة لاستخدام اللغة في مرحلة التعليم الابتدائي في مناطق مختارة من كينيا وأوغندا لعام 2009



المصدر: بيير وميكسيك (2011).

من طلاب الجيل الثاني المهاجرين يتكلمون لغة مختلفة في البيت (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015د).

وبالنسبة لأمريكا اللاتينية وبلدان جنوب الصحراء الإفريقية، يمكن جمع المعلومات عن استعمال اللغة في البيت والمدرسة من ثلاثة برامج تقييم إقليمية: برنامج تحليل نظم CONFEMEN التعليمية (PASEC) وبرنامج اتحاد دول جنوب وشرق أفريقيا لرصد الجودة التعليمية والبرنامج الإقليمي الثاني النسبي والدراسة التوضيحية. يُظهر تحليل (PASEC) للبلدان من قبل التقرير العالمي لرصد التعليم بأن النسبة المئوية لطلاب الصف الخامس الذين لم يتكلموا لغة التقييم في البيت تصبح عالية جدًا وتتراوح بين 70% تقريبًا في الكاميرون والجابون إلى أكثر من 90% في السنغال وتاغو. ومن بين البلدان التي تشارك في برنامج اتحاد دول جنوب وشرق أفريقيا لرصد الجودة التعليمية، وجد أن 90% من طلاب الصف السادس لم يتكلموا لغة التقييم في البيت في مالاوي وسوازيلاند. وفي جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، وُجد أن أكبر حصص كانت لطلاب الصف السادس الذين لم يتكلموا لغة الاختبار في البيت في غواتيمالا (16%) وباراغواي (45%).

يساعد الإغفال المستمر للتعليم المتعدد اللغات استنادًا إلى اللغة الأم في بلدان مختلفة لغويا في تفسير وجود تفاوت كبير في مخرجات التعليم. بينما تكون متابعة لغة التعليم محفوفة بالتحديات الفنية وربما السياسية، وهي القضية الرئيسية التي يتعين على البلدان والمناطق معالجتها إذا لم ترغب باستثناء أحد.

الهجرة والتهجير القسري

تؤثر حركة السكان الطوعية والقسرية على فرص التعليم واحتياجات مئات الملايين من الأطفال والشباب والكبار في جميع أنحاء العالم. كما تزداد التحديات للحكومات المضيفة. وتم مناقشة أربع مجموعات في هذا القسم: وهي المهاجرين الداخليين والمهاجرين الدوليين والنازحين المشردين داخليًا واللاجئين.

وتعتبر الهجرة الداخلية هي أكبر حركة سكانية، وعادة تكون من الريف إلى الحضر. تعتمد إحصائيات الهجرة على تعداد السكان، وتُنفذ مرة كل 10 سنوات. ونتيجة لذلك، تتوفر الإحصائيات الإقليمية والعالمية فقط بتأخير ملحوظ. وتقترح الإحصائيات الأخيرة، من عام 2005، بأنه على المستوى العالمي كان هناك 763 مليون يعيشون خارج الإقليم الذي وُلدوا فيه (إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعي، 2013). من الأهم لمخططي التعليم أن يعرفوا كثافة تدفق الهجرة الداخلية؛ وخلال السنوات الخمس الماضية، فقد كان أعلى من المتوسط في دول مثل تشيلي وجمهورية كوريا والسنغال (بيل وآخرون، 2015).

وقد شهدت الصين ما يعتبر أكبر هجرة في التاريخ البشري (تشان، 2013). إن نظام التسجيل الأسري قيّد الوصول إلى المدارس الحكومية للأطفال المهاجرين من الريف لكي تثنيهم عن الانتقال إلى المدن. وقد تم إنشاء مدارس خاصة دون المستوى المطلوب لخدمة الأطفال المهاجرين الريفيين، وذهب إليها 60% من أولئك في السنغال و75% في شانغهاي في بداية الألفية الثانية. وفيما بعد ألغت الحكومة الرسوم للأطفال المهاجرين الريفيين في المدارس العامة في المناطق الحضرية ووفرت تمويل إضافي للمدارس للمساعدة على استيعاب هؤلاء الطلاب. وبحلول عام 2010، زادت نسبة الطلاب المهاجرين في المدارس الحكومية إلى 74% (هاو ويو، 2015).

وبالرغم من المشاكل في استيعاب تدفق المهاجرين من الريف الذين غالبًا ما ينتقلون إلى المناطق العشوائية أو شبه الحضرية حيث فرص الالتحاق بالمدارس العام لا تزال محدودة، وتسهل الهجرة إلى المناطق الحضرية بشكل عام الحصول على الخدمات العامة. وقد أظهر تحليل تقرير الرصد العالمي لعام 2015 أنه حتى إذا بقيت معدلات استكمال التعليم الابتدائي ثابتة في المناطق الحضرية والريفية في بلدان جنوب الصحراء الإفريقية، فإن الزيادة في نسبة السكان الذين يعيشون في المناطق الحضرية كانت كافية لرفع معدل استكمال مرحلة التعليم الابتدائي بنسبة 1.5 نقاط مئوية بين عامي 2000 و2010 (اليونسكو، 2015د).

وعلى الرغم من أن حجم الهجرة الدولية أصغر بكثير، إلا أنها تحصد اهتمامًا أكبر بكثير. وفي عام 2015، كان 244 مليون فرد يعيشون خارج بلدهم التي وُلدوا فيها وكانت نسبة المهاجرين الدوليين من عدد السكان 3.3% مقارنة مع 2.8% في عام 2000. وقد تضاعفت الهجرة فيما بين بلدان الجنوب والشمال لأول مرة في عام 2015، بالرغم من بقاء المهاجرين يمثلون حصة كبيرة من عدد السكان في البلدان ذات الدخل المرتفع في أوروبا (10%) وأمريكا الشمالية (مثلًا، 15% في الولايات المتحدة الأمريكية) والمحيط الهادئ (مثلاً، 28% في أستراليا) (مركز تحليل بيانات الهجرة العالمية، 2016).

> في دول الدخل المرتفع، سجل الجيل الأول من الطلاب المهاجرين تقريبًا 50 نقطة أقل من الطلاب دون أصول مهاجرة في القراءة والرياضيات.

في البلدان ذات الدخل المرتفع، تشكل الخبرات المتعلقة بتعليم الطلبة المهاجرين قلقًا. حيث سجل الطلاب المهاجرين من الجيل الأول في القراءة والرياضيات في برنامج التقييم الدولي للطلبة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لعام 2012 تقريبًا 50 نقطة أقل من الطلاب الذين ليسوا من أصول مهاجرة، في حين سجل الطلاب المهاجرين من الجيل الثاني حوالي 20 نقطة أقل. ومع ذلك، فإن فرق الأداء في الرياضيات بين الطلاب مع وبدون وجود أصول مهاجرة انخفض بنحو 10 نقاط بين عامي 2003 و2012 (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015د).

يمثل الطلاب من أصول مهاجرة والذين يميلون إلى التمركز في مدارس المناطق المحرومة اجتماعيًا واقتصاديًا تحديًا لأصحاب القرار السياسي. إذا أُخذ الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب والمدارس في الاعتبار، نجد أن قيمة متوسط فارق الأداء في الرياضيات في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بين الطلاب الذين يدرسون في مدارس حيث يعيش أكثر من 25% من الطلاب المهاجرين مقارنة بالطلاب الذين يدرسون في مدارس لا يوجد فيها طلاب مهاجرين تتدهور لتصبح ما يقارب 75% (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015د).

ويمكن أن تُحدِث الهجرة الطوعية خللاً في التعليم، ولكن قد يكون لها كذلك فوائد. قد لا يقوم كل من المهاجرين المحلين في الصين والمهاجرين الدوليين في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بأداء جيد في المدرسة مقارنة مع أقرانهم في المجتمعات المضيفة، ولكنهم يميلون للقيام بعمل أفضل بكثير لو مكثوا في مجتمعاتهم الأصلية. وفي المقابل، يؤدي التهجير القسري إلى انتهاكات هائلة لحق التعليم.

وكان عدد الأفراد النازحين المشردين داخليًا (IDPs) آخذًا في الازدياد. وفي نهاية عام 2014، قُدر بأن 38 مليون نازحًا مشردًا داخليًا يعيشون في 60 بلدًا. ووصلت نسبة النازحين المشردين الداخليين الجدد في جمهورية الكونغو الديمقراطية والعراق ونيجيريا وجنوب السودان والجمهورية العربية السورية إلى 60% (مركز رصد

التشرد الداخلي، 2015ب). ويغلب على النزوح الداخلي الطابع الحضري، مع هروب النازحين المشردين داخليًا في كثير من الأحيان من المناطق المتضررة من النزاع بحثًا عن الأمان النسبي في البلدان والمدن، كما هو الحال في كولومبيا وأوغندا.

يعتبر النازحون المشردون داخليًا مواطنين في بلادهم، وبالتالي فهم مسؤولية حكومتهم. ومع ذلك، نادرًا ما تجمع نظم معلومات إدارة التعليم بيانات عن الأطفال النازحين المشردين داخليًا وعندما يتم ذلك يتم سنويًا، وهذا عابرًا جدًا بالنسبة لهؤلاء السكان. والاستثناء الوحيد من ذلك هو أوكرانيا، التي تقوم بجمع معلومات شهرية عن حالة تعليم الأطفال المشردين بسبب النزاعات في شبه جزيرة القرم ودونيتسك ولوهانسك. ومنذ بداية مارس عام 2016، التحق 51000 طفل مشرد (1.4% من العدد الإجمالي للطلاب) في مدارس في مناطق أخرى (وزارة التربية والتعليم والعلوم في أوكرانيا، 2016).

وكان النازحون المشردون داخلياً غير مرئيين نسبيا وترضت احتياجاتهم التعليمية لإهمال. وفي نيجيريا، ونتيجة للهجمات العنيفة على المدنيين من قبل جماعة بوكو حرام منذ عام 2009، قُدر عدد الأطفال في سن المدرسة بواحد مليون طفل تعرضوا للعنف الميداني في أوائل عام 2016 (مراقبة حقوق الإنسان، 2016). وذكر تقرير المنظمة الدولية للهجرة الخاص بتتبع منشأ النازحين المشردين أنه في عام 2015 لم يستطع الأطفال الوصول إلى مرافق التعليم النظامي أو غير النظامي في 19 مخيم من بين 42 مخيمًا للنازحين المشردين في 6 بلدان (المنظمة الدولية للهجرة، 2015).

> "وفي العراق، تم إلحاق 45% فقط من الأطفال والمراهقين المشردين الذين يعيشون في مخيمات بالمدارس."

أما في العراق، فقد تصاعدت حدة الصراع بين الجماعات المسلحة والقوات الحكومية بسرعة، مما نتج عنه 3.3 مليون نازح منذ نهاية عام 2014 (مركز رصد التشرد الداخلي، 2015ب). وفي يوليو عام 2015، من بين 78000 من الأطفال والمراهقين النازحين المشردين داخليًا والذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 17 سنة ويعيشون في مخيمات للنازحين، التحق 45% فقط منهم بالمدارس، وحصل 30% فقط من بين الـ730000 من الأطفال والمراهقين النازحين المشردين داخليًا غير الموجودين في مخيمات على التعليم (مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية، 2015أ).

ومثّل اللاجئون الفئة الأكثر ضعفًا، وقد بلغ عددهم، في منتصف عام 2015، 15 مليون تحت الرعاية العالمية لمكتب مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015ب). وهناك أيضا 5.1 مليون لاجئ فلسطيني مسجلين لدى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. وبالرغم من وضوح تدفق اللاجئين في أوروبا، يتم استضافة 86% من مجموع اللاجئين في البلدان المنخفضة الدخل، ويوجد للبعض منها نظام تعليمي ضعيف القدرة (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015ب).

وبحسب مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين فإن 50% من اللاجئين في سن مرحلة التعليم الابتدائي و75% في سن مرحلة التعليم الثانوي يتواجدون خارج المدرسة في جميع أنحاء العالم. ويعتبر الوصول إلى التعليم الثانوي محدود للغاية. ففي بنغلاديش وكينيا وباكستان، التحق أقل من 5% من اللاجئين المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 17 سنة بالتعليم الثانوي (اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2016).

تُجمع البيانات عن تعليم اللاجئين إلى حد كبير من المخيمات والمواقع التي تشبه المخيمات. وحتى الآن، يقدر أنه أكثر من نصف اللاجئين في العالم يعيشون في مناطق حضرية (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015ج). وبينما يزيد حق اختيار مكان العيش من فرص كسب العيش للاجئين، يصبح رصد وتقييم تعليمهم مشكلة، حيث لا يتم في كثير من الأحيان تعريفهم في المدارس على أنهم لاجئين.

وقد اتخذت بعض الدول خطوات لتحسين رصد الحالة التعليمية للأطفال اللاجئين. فقد طورت تشاد نظامًا متكاملاً لتحسين إدارة البيانات الخاصة بتعليم اللاجئين وذلك لدمجها في نهاية المطاف مع البيانات في النظام الوطني لإدارة المعلومات الخاصة بالتعليم (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2016). رغم ذلك، عادةً ما لا يتم تحديد الأطفال والمراهقين اللاجئين في نظم المعلومات. وقد يساعد هذا الإغفال في الحد من خطر التمييز، ولكن هناك حاجة إلى بعض المعلومات لحماية اللاجئين ومعالجة ضعفهم.

قد يكون هناك حاجة للحصول على المعلومات من مصادر أخرى. ففي الأردن، يوجد ما يقارب 83% من 630000 لاجئ سوري يعيشون خارج المخيمات (وزارة التخطيط والتعاون الدولي في الأردن، 2015). ومنذ عام 2012، تم إجراء مقابلات مع أكثر من 170000 من أسر اللاجئين السوريين في مواقع خارج المخيمات ضمن برنامج الزيارات المنزلية لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين. وفي عام 2014، التحق 53% من الأطفال في سن المدرسة بالتعليم النظامي، وارتفع بعد أن كان 44% في عام 2013 (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015أ).

بالإضافة إلى المجموعات الأربع التي تم مناقشتها أعلاه، فقد هُجّر ما يصل في المتوسط إلى 26 مليون فردًا سنويًا من ديارهم بسبب الكوارث الطبيعية بين عامي 2008 و 2014 (مركز رصد التشرد الداخلي، 2015أ). كما يبين هذا التقرير، أن الاحتمال كبير بأن هذا الاتجاه، الذي ارتفع بالفعل في عام 1970، سيستمر في الارتفاع في العقود القادمة.

هناك تحديات مهمة، وعسيرة في بعض الأحيان، لرصد حالة التعليم للسكان المهاجرين والمهجرين المشردين قسرًا. ورغم ذلك، لا بد من تكثيف الجهود المنظمة للتقدم نحو تحسين نظم تمكننا من الحصول على فهم أفضل لأسباب التفاوت الظاهر في حصولهم على التعليم بشكل عام، بالإضافة إلى تعليم جيد على وجه الخصوص.

هوامش ختامية

1. تشير لغة التعليم إلى اللغة المستخدمة في تعليم المنهج الأساسي (بول، 2011).
2. يتم تعريف اللغة الأولى على أنها اللغة التي (أ) تعلمها الفرد أولًا (ب) يُعرف بها (ج) يعرفها أكثر (د) يستخدمها أكثر، و/أو (هـ) يتحدث بها ويفهمها جيدًا بما فيه الكفاية ليتعلم المحتوى الأكاديمي المناسب لسنه (بينسون، 2016).
3. كما تشير اللغة الثانية إلى اللغة المستخدمة في المدرسة والمجتمع، وتم تعلمها بعد اللغة الأولى وتعتمد على الاستفادة من خبرات المتعلمين خارج غرفة الصف (بينسون، 2016).

في تنزانيا، تعلمت نساء شعب الماساي البالغات مهارات قراءة وكتابة اللغة السواحيلية، مهارات إدارة الأعمال التجارية، وتعلم معلومات عن فيروس نقص المناعة، والحقوق الخاصة بالأراضي من خلال برامج المعونة الأمريكية.

الصورة بعدسة: ميجان جونسون/ المعونة الأمريكية

الرسائل الرئيسية

هناك تحديات تواجه عملية مراقبة ومتابعة مشاركة *البالغين* في برامج تعلم القراءة والكتابة بسبب تنوع مقدمي هذه البرامج. استقصاءات آراء البالغين هي مصدر معلومات موثوق فيه بدرجة أكبر من المصادر الحكومية.

توضح التحليلات الجديدة أنه على مدار الفترة من 2011-2014 كانت هناك نسبة 6% من البالغين الذين تراوحت أعمارهم من 15 إلى 49 عامًا في 29 دولة أفقر شاركوا في برنامج تعلم القراءة والكتابة. كان أغلب هؤلاء البالغين من الذكور ومن الأسر الأغنى بل كانت حتى غالبية البالغين غير المتعلمين من الإناث الفقراء.

حولت أجندة أهداف التنمية المستدامة محور الاهتمام من التركيز على مفهوم معرفة القراءة والكتابة حيث يكون هناك شخص متعلم أو غير متعلم إلى مفهوم مختلف وهو إلى أي مدى يجيد الأشخاص مهارات القراءة والكتابة على نحو مستمر.

في غياب البيانات الخاصة بمستويات إجادة القراءة والكتابة، تستمر عملية إعداد التقارير اعتمادا على المعدلات التقليدية. على مدار الفترة من 2005 - 2014 كان هناك 758 مليون بالغًا ثلثيهما من النساء تقريبًا لا يجيدون القراءة والكتابة.

يمكن العثور على صورة أفضل للتحديات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة بتقييم المهارات مباشرة، كما هو الحال في الكثير من الدول ذات الدخل المرتفع. كان هناك 15% من بين البالغين المشاركين في عملية التقييم التي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لا يجيدون مهارات القراءة والكتابة الأساسية.

هناك حاجة إلى تعاون دولي للمساعدة في إجراء تقييمات دولية لمستوى معرفة القراءة والكتابة ومهارات الحساب بحلول 2030. يجب على المنهج الناجح الموازنة بين قدرة الدولة على الاستمرار وحدها مقابل الحاجة لتقييمها لاستيفاء معايير الجودة العالمية.

الفصل 15

الهدف 4-6

معرفة القراءة والكتابة ومهارات الحساب

بحلول عام 2030، يجب ضمان أن جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين من الرجال والنساء يجيدون القراءة والكتابة ومهارات الحساب أيضًا.

المؤشر العالمي 4-6-1 - *نسبة التعداد السكاني في فئة عمرية محددة الذين أنجزوا مستوى محدد من إجادة (أ) القراءة والكتابة و(ب) المهارات الحسابية الوظيفية وفقا للجنس*

مؤشر موضوعي 23 - *نسبة معرفة الشباب /البالغين بالقراءة والكتابة*

مؤشر موضوعي 24 *نسبة مشاركة الشباب/البالغين في برامج تعليم القراءة والكتابة*

المشاركة في برامج تعليم القراءة والكتابة للبالغين..... 277
معدل معرفة القراءة والكتابة..... 278
مستويات إجادة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية..... 280
الخلاصة..... 285

في كلمات *تقرير المراقبة العالمي لمتابعة برنامج التعليم للجميع* (GMR) لعام 2006، توسع مفهوم إجادة القراءة والكتابة من مجرد عملية بسيطة لاكتساب المهارات المعرفية الأساسية إلى استخدام هذه المهارات في طرق تساهم في التنمية الاجتماعية الاقتصادية وحتى تطوير الإمكانيات لرفع الوعي الاجتماعي والتفكير النقدي كأساس للتغير الشخصي والاجتماعي (اليونسكو، 2005 ب).

بالتالي قدم تقرير المراقبة العالمي أربعة مفاهيم منفصلة لمعرفة القراءة والكتابة والتي يمكن تلخيصها كالآتي:

- مجموعة مهارات معرفية (القراءة والكتابة) المستقلة عن السياق.
- مجموعة من المهارات التي يحددها السياق الذي تطبق، تمارس، وتوجد فيه. هذا مدعوم بالتعريف الواسع الاستخدام لمهارات الكتابة والقراءة الوظيفية التي تشير لشخص يمكنه المشاركة في كل هذه الأنشطة التي تتطلب مهارات القراءة والكتابة لتأدية وظائف مجموعته ومجتمعه بشكل كفء وفعال ولتمكينه أيضًا من الاستمرار في استخدام مهاراته في القراءة والكتابة والحساب لتطوير مهاراته الشخصية وتنمية مجتمعه (اليونسكو، 1978).
- عملية تعليمية نشطة وذات قاعدة عريضة بدلاً من منتج لتدخل تعليمي محدود مُمَرْكَز والذي يشير إلى إمكانياته لتغيير ليس فقط الأفراد ولكن المجتمعات أيضًا.
- النصوص التي ينتجها الناس ويستهلكونها والتي تختلف في مصطلحاتها اللغوية الصعبة ومحتواها الصريح الواضح والضمني أيضًا.

يحفظ الهدف 4-6 التركيز العالمي الذي يركز على تعليم القراءة والكتابة للبالغين والذي كان جزءًا من الهدف الرابع لبرنامج التعليم للجميع. بينما كان الهدف للفترة من 2000 -2015 هو تقليل نسبة أمية البالغين للنصف، ظل الهدف المناظر له للفترة من 2015-2030 غامضًا. وافقت الدول الأعضاء على أن يظل تعليم البالغين بعيد المنال ومستحيل الإدراك على مدار ال15 عاما القادمة، ولكن لم تتفق على المستوى الذي يجب الوصول إليه. تم إضافة تعليم الشباب حول العالم والذي لم يكن مشمولاً من قبل.

> المؤشر العالمي لمعرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية يوضح في شكل مهارات إجادتها.

تقدم أهداف التنمية المستدامة وأجندتها ابتكارين مهمين. الأول هو تشكيل مؤشر عالمي لمعرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية بشكل واضح من حيث إجادة المهارات. يتحسن هذا القرار بشكل ملحوظ على صياغة الهدف الضعيف الذي ينظر لتعلم القراءة والكتابة على أنه شيء يمكن تحقيقه. يقترب المؤشر بصورة أكبر من وجهة النظر التي تعتبر معرفة القراءة والكتابة ليست فقط مجموعة من المهارات بل هي أيضا تشمل وسائل تطبيقها. وهو يقر ضمنيًا بالتطورات الأخيرة التي شهدتها التقييمات المباشرة التي توضح أن معرفة القراءة والكتابة ليست مهارة يمارسها الناس أو لا يمتلكونها. بل هناك مستويات وأنواع مختلفة من معرفة القراءة والكتابة التي تمكن البالغين من القيام بوظائف مختلفة في مناحي الحياة. بسبب القيود التي تفرضها شروط المراقبة العالمية، لا يمكن إدراك وتحقيق جميع المناهج الخاصة بمفهوم معرفة القراءة والكتابة. لكن تعامل أجندة أهداف التنمية المستدامة لمعرفة القراءة والكتابة تمثل تقدمًا ملحوظًا.

ثانيا، يحدد الهدف المهارات الحسابية كمهارة يجب اكتسابها. كانت هناك دائمًا تعريفات لمعرفة القراءة والكتابة شملت المهارات الحسابية سواء تحت مصطلح معرفة القراءة والكتابة الوظيفية، كما هو مذكور أعلاه، أو تحت مصطلح معرفة القراءة والكتابة العملية، أي القدرة على التحديد، والفهم، والتفسير، والابتكار، والتواصل، والحساب (يونسكو، 2005a). لكن بالإشارة بشكل واضح للمهارات الحسابية يجذب الاهتمام لخواصها المحددة.

> تعد القراءة والكتابة مهارة معرفية أساسية وهي ضرورية للحصول على عمل محترم.

الهدف 6-4 مكمل للهدف 4-3، الذي يركز ضمنًا على مشاركة البالغين في التعليم، والهدف 4-4 الذي يركز على مهارات الشباب والبالغين المرتبطة بمتطلبات العمل. فصل مهارات معرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية عن المهارات الأخرى هو شيء مصطنع وسيء. مثلما اقترح مراجعة المهارات المختارة بموجب الهدف 4-4، تعد معرفة القراءة والكتابة مهارة أساسية وضرورية للحصول على عمل محترم. تعد معرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية مكونات ضرورية للمهارات الأخرى المتخصصة مثل المعرفة بالأمور المالية والتقنيات الرقمية، ومجموعة المهارات المختلطة مثل تنظيم المشروعات.

على الرغم من ذلك، فالحفاظ على هدف منفصل لمعرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية يساعد على عدم النظر إليها باعتبارها مهارة مرتبطة بشكل منفرد بالمزايا الاقتصادية. وتذكر العالم بدور تعلم القراءة والكتابة المميز في تطور المجتمعات والإدماج الاجتماعي. يناقش هذا الفصل التحديات التي تواجه مراقبة معدل المشاركة في برامج تعلم القراءة والكتابة والذي يعد أحد المؤشرات الموضوعية المقترحة. يستكشف بعد ذلك المؤشر العالمي 4-6-1 لإجادة الكتابة والقراءة والمهارات الحسابية.

المشاركة في برامج تعليم القراءة والكتابة للبالغين

قياس حجم المشاركة في برامج تعليم القراءة والكتابة للبالغين الرسمية وغير الرسمية أثبتت أنها صعبة بشكل مدهش. كان من الصعب جمع معلومات من مقدمين مختلفين في ظل غياب معلومات أكثر تفصيلاً عن مزايا هذه البرامج. هذا الجزء يبني على أساس مناقشة التحديات المعنية بقياس حجم المشاركة في برامج تعليم البالغين التي شملها الهدف 4-3، (انظر الفصل 12).

بينما يمكن تقدير نسب المشاركة في نصيب كبير من برامج تعليم القراءة والكتابة التي تقدمها الحكومة أو تقوم بالإشراف عليها، ثبت أن من الصعب تجميع هذه المعلومات البدائية. يجب أن يكون المصدر الرئيسي للمعلومات حول برامج تعليم القراءة والكتابة مبدئيا من *التقرير العالمي لتعلم وتعليم البالغين* الذي يُنشر كل ثلاث سنوات. لكن لم ترد أية نسب مشاركة في أول ثلاثة إصدارات التي ركزت ببساطة على ما إذا تم جمع المعلومات الخاصة بالالتحاق والحضور وإتمام البرنامج. على سبيل المثال، في 2012 ورد في التقرير العالمي لتعلم وتعليم البالغين أن الحكومات قدمت برامج تعليم القراءة والكتابة في 119 دولة، وقدمها القطاع الخاص في 67 دولة، وقدمها المجتمع المدني في 97 دولة.

نظرًا لصعوبة مقارنة برامج تعليم القراءة و الكتابة يوجد هناك نقص في المعلومات الخاصة بنسب المشاركة. تختلف الدورات التعليمية في أهدافها ومحتواها وكثافتها النسبية ومدتها. من الصعب التفريق بين برامج تعليم القراءة والكتابة والبرامج الأخرى الخاصة بإعداد المهارات الأساسية. من غير الواضح أيضا ما إذا كانت نسب المشاركة يجب تعريفها بالنسبة لكل البالغين، أو البالغين ممن ليس لديهم مهارات القراءة والكتابة، أو مجموعة أخرى.

بغض النظر عن عملية التقديم المجزئة لبرامج تعليم القراءة والكتابة والرقابة الضعيفة للحكومات عليها، يجب أن تساعد على إعداد نموذج موحد لإعداد التقارير يعمل في أسوأ الظروف على رصد مشاركة البالغين في البرامج العامة والتي يتم تبنيها والإشراف عليها لمحو الأمية.

بالأخذ في الاعتبار تعدد الجهات المقدمة للبرامج، فمن المحتمل أن تكون استقصاءات الأفراد هي مصدر المعلومات الموثوق فيه بشكل أكثر من المعلومات الحكومية. لكن بينما تبدو مستويات مشاركة البالغين في برامج محو الأمية منخفضة فنسب المشاركة التقديرية أقل دقة، وتولي برامج الاستقصاء العامة على الأسر أولوية منخفضة للأسئلة التي تقدم إجابتها التفاصيل المعنية بهذا الشأن.

على الرغم من ذلك، لم يتم استغلال المعلومات التي قدمتها الاستقصاءات التي أجريت على الأسر بشكل كامل بعد. يستخدم التحليل الجديد لهذا التقرير سؤالا تشمله بشكل منتظم الاستقصاءات الديموغرافية والصحية المُعد ليوجه للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم من 15-49 ولكن للأسف توقفت في الآونة الأخيرة: سواء شارك الذين أجابوا على الاستقصاء في برامج محو الأمية أو أي برنامج آخر الذي يشمل تعلم القراءة والكتابة (و لا يشمل التعليم المدرسي الأساسي).

السؤال له عيوب واضحة - فهو سؤال ارتجاعي يرتد للماضي ويستعيد أحداثه ولا يقدم أية معلومات حول الوقت الذي حضر المشاركون في الاستقصاء البرنامج ولا حتى يقدم السؤال أية خلفية عن نوع البرنامج الذي حضروه - ولكنه المصدر الوحيد الموازنة. في 29 دولة من الدول ذات الدخل المتوسط والمنخفض التي وردت منها هذه المعلومات على مدار الفترة من 2004-2011 كان هناك 6% من البالغين الذين تتراوح أعمارهم من 15إلى 49 عامًا لم يشاركوا أبدًا في برنامج محو أمية. في كل الدول ما عدا أثيوبيا، وهندوراس، ونيبال، والسنغال، كانت معدلات هذه المشاركة الارتجاعية أقل من 15%.

من منظور العدالة والإنصاف، يجب أن تستهدف برامج محو الأمية الأشخاص الذين في أشد الحاجة إليها ومنهم البالغين ذوي مهارات القراءة والكتابة المنخفضة، وغالبيتهم من النساء و/أو الأشخاص من الأسر الفقيرة. لكن، تظهر خلفية المعلومات أن متوسط حجم التفاوت في نسب المشاركة كانت بشكل طفيف في صالح الذكور. في 29 دولة هناك، 6.7% من الرجال حضروا برنامج محو الأمية مقارنةً بنحو 5.7%، من النساء. هناك تفاوت مشابه جاء في صالح البالغين الأغنياء: هناك 5.4%، من الأشخاص الأشد فقرا لم يحضروا برنامج لمحو الأمية مقارنة بنحو 7.1%، من الأشخاص الأغنى. هذا يعكس السهولة النسبية للالتحاق بهذه البرامج في المناطق الحضرية. لكن بما أن السؤال هو سؤال ارتجاعي، يمكن أن يكون هناك بعض الأفراد الذين تم تحديدهم كأغنياء وهم في الأصل فقراء في الماضي ولكنهم استفادوا من مهارات القراءة والكتابة لكسب دخل أعلى.

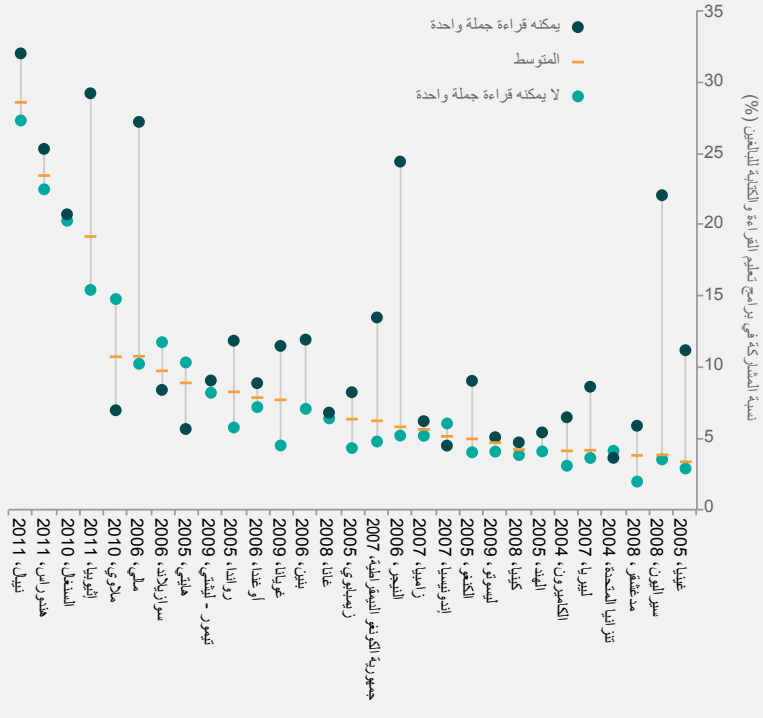
بينما لم يسأل الاستقصاء عن الوقت الذي شارك فيه هؤلاء البالغون في البرنامج، تشير أعمارهم إلى انتشار المشاركة على مدار الفترة: 3.6% من الفئة العمرية التي تتراوح من 15-19 عامًا، 6% من الفئة العمرية التي تتراوح من 30-34 عاما، و9.2% من الفئة العمرية التي تتراوح من 45-49 عامًا حضروا برنامج محو الأمية. تعكس نسب المشاركة المنخفضة بين الأشخاص البالغين الأصغر زيادة مستويات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام، والذي يعني أن البالغين الأصغر هم الأقل حاجة غالبًا لبرامج محو الأمية. لكن، يمكن أن تعكس أيضًا الانتشار المنخفض لحملات محو الأمية الضخمة بينما ازداد الحصول على التعليم الرسمي في السنوات الأخيرة.

أهمية معرفة ما إذا كان البالغون قد شاركوا في برامج محو الأمية تساوي أهمية ما إذا كانوا قد اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة الوظيفية وإلى أي مدى اكتسبوها. قدمت الاستقصاءات معلومات عن ما إذا كان الذين شاركوا فيها يمكنهم قراءة جملة بسيطة من بطاقة، وذلك يشير بشكل غير مباشر إلى ما إذا كان البرنامج فعالاً ومجديًا أم لا. في 29 دولة هناك متوسط لنحو 8.7%، من البالغين الذين يمكنهم قراءة جملة حضروا برنامج محو الأمية مقارنةً بنحو 5.2%، من البالغين الذين لا يمكنهم قراءة جملة (**شكل 15-1**). في الدول التي تشمل مالي، النيجر، وسيراليون، يمكن تتبع مهارات القراءة والكتابة لنسبة كبيرة من البالغين عبر مشاركتهم في برنامج محو الأمية (**المربع 15-1**).

الشكل 15-1:

في البلدان الأفقر هناك أقل من 1 من بين 10 بالغين شارك في برنامج تعليم البالغين.

نسبة البالغين الذين شاركوا في برنامج تعليمي وتتراوح أعمارهم من 15 إلى 49 عاما طبقا للوضع التعليمي في الدول المختارة من الفترة بين 2004 إلى 2011



المصدر: قام فريق بتحليل تقرير مراقبة التعليم (2016) باستخدام بيانات الاستقصاءات الديموغرافية والصحية.

في الوقت نفسه، هناك جزءٌ كبيرٌ من البالغين لم يتعلموا القراءة بالرغم من مشاركتهم في برنامج محو الأمية. بالتالي تركز الأبحاث العملية المعنية بقياس نتائج تعلم المشاركين في برنامج محو الأمية وهي إحدى مبادرات معهد التعليم مدى الحياة التابع لمنظمة اليونسكو على الفهم الأفضل لمدى فاعلية وجدوى هذه البرامج (معهد التعليم مدى الحياة، 2016).

معدلات معرفة القراءة والكتابة

تنقل أجندة أهداف التنمية المستدامة محور الاهتمام بعيدا عن ثنائية معرفة القراءة والكتابة / الأمية إلى مقاييس إجادة مهارات القراءة والكتابة. بالنسبة لصناع السياسة، الفارق الشديد بين البالغين الذين ليس لديهم مهارات القراءة والكتابة أقل إطلاعا بالمعلومات من مجموعة مهارات الإجادة للبالغين في مختلف السياقات ونوعيات التدخلات السياسية التي يمكن أن تحسن بكفاءة من مستوى معرفة القراءة والكتابة بين مجموعات محددة.

للوقت الحالي على أية حال، لا تتوفر أدوات القياس الضرورية بشكل كبير، ولذلك يستمر إعداد التقارير عن معرفة الشباب والبالغين لمهارات القراءة والكتابة اعتمادًا على معدلات محو الأمية التقليدية. طبقًا لأحدث تقديرات، كانت النسبة العالمية للبالغين الذين يعرفون القراءة والكتابة 85% والذي يعني أن هناك 758 مليون شخص بالغ لا يعرفون القراءة والكتابة على الإطلاق. كانت هناك 91 سيدة متعلمة لكل 100 رجل متعلم، ونحو 74 سيدة متعلمة لكل 100 رجل متعلم في الدول ذات الدخل

المربع 15-1

قياس حجم المشاركة في برنامج التعليم في النيجر.

النيجر دولة مثقلة بأقل معدلات عالمية لتعليم البالغين بالإضافة إلى أحد أعلى مستويات التفاوت بين الجنسين في هذا المؤشر، و طبقا لمعهد اليونسكو للإحصائيات بلغ معدل تعليم البالغين 15% في 2012 وكان هناك 38 سيدة متعلمة لكل 100 رجلا متعلما. كان الموقف سيئًا أيضًا على مستوى الشباب الذين بلغت نسبة تعليمهم 24% في 2012. هناك منهج تقييم مباشر يعتمد على القدرة على قراءة جملة واحدة من بطاقة تم إعداده كجزء من الاستقصاءات الديموغرافية والصحية لعام 2012، أكد هذه الاستنتاجات وأبرز بوضوح التفاوت الشديد حيث هناك 4% فقط من الشباب في 20% من الأسر الأكثر فقرا يمكنهم القراءة مقارنة بنحو 65% من الشباب في 20% من الأسر الأغنى.

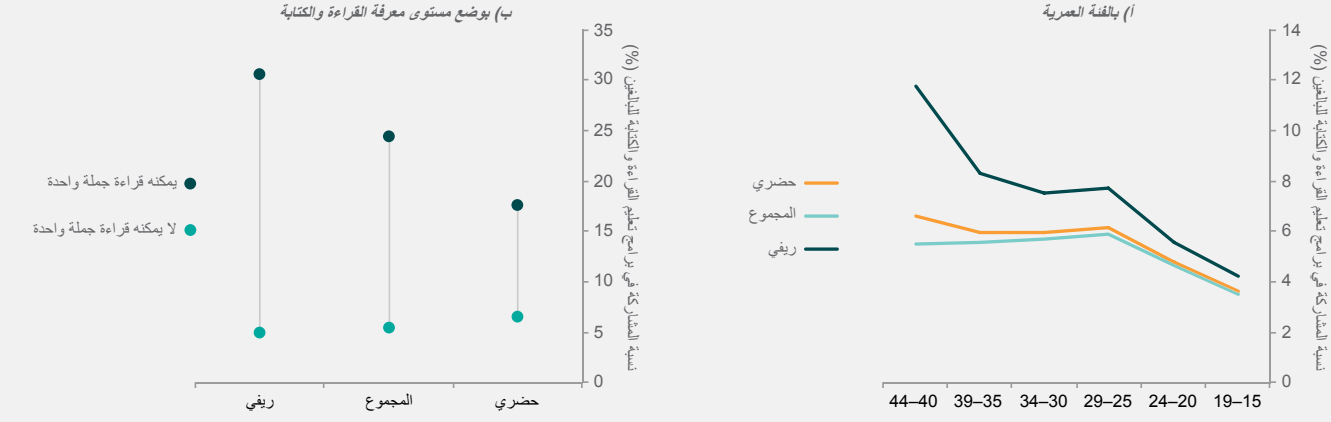
كانت هناك نسبة قليلة جدا من السكان التي شاركت في برنامج تعليم البالغين. استنتج الاستقصاء الوطني لعام 2011 عن الظروف المعيشية للأسر و الزراعة أن 1.5%.، من البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 49 لم يحضروا أبدا برنامج تعليم القراءة والكتابة، وكان معدل حضور الرجال ضعف معدل حضور السيدات. لكن تم تقدير المشاركة بمستوى أقل من مستواها الحقيقي. كانت برامج تعليم القراءة والكتابة تعتبر فئة منفصلة عن التعليم الرسمي والإسلامي، ولكن هناك بعض البالغين حضروا برنامج تعليم القراءة والكتابة وتعليم رسمي أو إسلامي.

أعدت الاستقصاءات الديموغرافية والصحية لعام 2006 سؤالا منفصلا عن تعليم البالغين القراءة والكتابة. وجد الاستقصاء أن 5.7%، من البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 49 عاما لم يحضروا أبدا برنامج تعليم القراءة والكتابة. وبينما لا يمكن لمقياس رجعي يعود للماضي أن يحدد المكان الذي كان يعيش فيه الأشخاص الذين حضروا فصول تعليم القراءة والكتابة، وتشير الأدلة إلى وجود مشاركة مشتركة في المناطق الحضرية (**الشكل 15-2a**). لكن، أحدثت برامج تعليم القراءة والكتابة فارقا كبيرا في المناطق الريفية: هناك 31% من البالغين المتعلمين في المناطق الريفية شاركوا في البرنامج مقارنة بنحو 18% في المناطق الحضرية (**الشكل 15-2b**).

الشكل 15-2:

هناك بالغون أقل في المناطق الريفية شاركوا في برنامج لتعليم القراءة والكتابة للبالغين في النيجر، ولكن هناك عدد أكثر من البالغين ممن يعرفون القراءة الكتابة قد فعلوا ذلك

نسبة البالغين الذين شاركوا في برنامج تعليم القراءة والكتابة طبقا للمكان في النيجر في عام 2006



المصدر: قام فريق بتحليل تقرير مراقبة التعليم (2016) باستخدام بيانات الاستقصاءات الديموغرافية والصحية.

قُدم برنامج تعليم القراءة والكتابة الوظيفية للسيدات والفتيات التابع لمديرية التعليم وبرامج تعليم البالغين والذي تم تدشينه في 1987 وتم عرضه في أنحاء الدولة في عام 1997، وكان بمثابة التدخل التعليمي الوطني الأساسي؛ وقد حصل على تكريم في حفل الجوائز التعليمية العالمية لمنظمة اليونسكو لعام 2012. كان هدف البرنامج هو مساعدة المشاركين ليس فقط على اكتساب مهارة القراءة والكتابة بل أيضا على اكتساب المهارات الحياتية بما في ذلك الصحة، والبيئة، وحقوق المرأة، والأنشطة التي تدر دخلا. يمكن أن يعمل دخل هذه البرامج على المحافظة على استمرارية البرنامج. لدعم التضامن يتم توظيف خبراء استشاريون من بين الطلاب السابقين أو البالغين المتعلمين حديثا. تغطية البرنامج محدودة، حيث يوجد حوالي 57000 سيدة وفتاة من 1284 مركزا اشترك في الفترة من 1987 و2012، بينما قدر عدد السكان من النساء البالغات اللاتي لا يستطعن القراءة بنحو 4 ملايين سيدة.

هناك برنامج أحدث وهو تعليم مهارة القراءة والكتابة الأساسية بالهاتف المحمول (مثل Alphabétisation de Base par Cellulaire أو ABC)، والذي تم تطبيقه في الفترة بين 2009 و2011 في 113 قرية من منطقة دوسو وزندر، حيث يوجد 5500 شخصا بالغا يواصلون تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحسابية بلغتهم الأصلية. تعقد فصول دراسية لمدة ثلاث ساعات يوميا، وخمس مرات أسبوعيا طوال فترة تمتد من شهرين لأربعة. يتم استخدام الهواتف المحمولة في نصف الفصول الدراسية التي يتم عقدها، حيث يستخدم هاتف لكل خمسة متعلمين كطريقة لتدريبهم على الدروس السابقة باستخدام رسائل نصية. بالنسبة للتقييمات التي أجريت سابقا، كانت هناك نتائج كبيرة اكتشفت أثناء وبعد تطبيق البرنامج لكلا المجموعتين. أظهرت المجموعة التي حصلت على هواتف تحسنا بدرجة أكبر، وكانت عوائدها أعلى في عملية التقييم الأخيرة. وجد أيضا أن تدخل استخدام الهاتف المحمول فعال ومجدي التكلفة. لكن، كان هناك تناقص شديد بين الجلسة الأولى والثانية بسبب الجفاف.

المصادر: أر إيه ال. (2012)؛ اليونسكو (2016a).

الجدول 15-1:
تعليم الشباب والبالغين مهارات القراءة والكتابة

	معدل معرفة القراءة والكتابة بين الشباب (نسبة مئوية)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	الشباب الأميون (000)	معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين (نسبة مئوية)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين	البالغون الأميون (000)
	2014–2005	2014–2005	2014–2005	2014–2005	2014–2005	2014–2005
العالم	91	0.96	114127	85	0.91	757920
الدخل المنخفض	68	0.85	35078	57	0.74	134811
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	86	0.93	72405	74	0.83	493776
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	99	1.00	5854	94	0.95	114350
الدخل المرتفع						
القوقاز وآسيا الوسطى	100	1.00	15	100	1.00	120
شرق وجنوب شرق آسيا	99	1.00	3217	95	0.96	84135
أوروبا وأمريكا الشمالية						
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	98	1.00	2266	93	0.99	33373
شمال إفريقيا وغرب آسيا	93	0.96	6073	82	0.86	52878
منطقة المحيط الهادي						
جنوب آسيا	84	0.91	52848	68	0.76	389408
الدول الإفريقية جنوب الصحراء الكبرى	71	0.86	48765	60	0.76	188315

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المنخفض. كانت نسبة معرفة الشباب للقراءة والكتابة 91% والذي يعني أن هناك 114 مليون شابا لا يعرفون القراءة والكتابة إطلاقا. كانت نسبة معرفة الشباب بالقراء والكتابة منخفضة إلى 71% في الدول الإفريقية جنوب الصحراء الكبرى (**الجدول 15-1**).

في السنوات الأخيرة، كانت التقديرات الخاصة بعملية معرفة القراءة والكتابة مدعومة بتوفر التقييمات المباشرة في برنامجين دوليين ضخمين مقارنين لعمل استقصاء عن الأسر، واستقصاءات ديمغرافية وصحية، واستقصاءات عنقودية متعددة المؤشرات. كلا البرنامجين يسأل الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15-49 عاما قراءة جملة بسيطة مكتوبة على كارت. في دورات استقصاءات عنقودية متعددة المؤشرات الأخيرة، تم توجيه الأسئلة التي تتناول معرفة المهارة والكتابة للنساء فقط.

بدأ معهد اليونسكو للإحصائيات إجراء تقييمات في الدول التي تفتقر إلى مصادر أخرى للمعلومات، ثم توسع بالتدريج في إجرائها بطريقة ممنهجة ومنظمة بشكل أكثر لتحسين تقديرات نسب معرفة القراءة والكتابة خاصة في الدول ذات الدخل المنخفض.

خفض الاستخدام المتزايد للتقييمات المباشرة حجم الاختلافات الموجودة بين نسب التعليم الرسمية والنسب الأخرى المأخوذة من التقييمات المباشرة في الاستقصاءات التي تجرى على الأسر. على سبيل المثال في 19 دولة من الدول المنخفضة الدخل كان متوسط نسبة تعليم الفتيات الذي ورد في تقرير المراقبة العالمي لعام 2010 أعلى بنسبة تسعة بالمائة من النقاط من التقدير المكافئ له المعتمد على مصادر الاستقصاءات الديمغرافية والصحية والاستقصاءات العنقودية المتعددة المؤشرات. تم تقليل هذه الفجوة إلى أربعة بالمائة لنسب التعليم الواردة في تقرير المراقبة العالمي لعام 2015.

على الرغم من ذلك، مازال هناك اختلافات في كلا الاتجاهين. على سبيل المثال، كانت نسبة تعليم الفتيات بناءً على الاستقصاءات العنقودية المتعددة المؤشرات لعام 2010 التي أجريت في تشاد هي 27% نقطة أقل من النسبة الرسمية، بينما في الاستقصاءات الديمغرافية والصحية لعام 2013 في زامبيا كانت التقديرات الخاصة بتعليم الشابات الإناث 21 بالمائة نقطة أعلى من المعدل الرسمي (**الشكل 15-3**).

استخدام التقييم المباشر لإعداد تقدير أكثر دقة لمعدلات التعليم يجب إجرائه بحرص للتأكد أن اتجاه معدل التعليم مطابق ومتفق أيضا. على سبيل المثال طبقا للاستقصاءات الديموغرافية والصحية، زادت نسبة النساء الشابات اللاتي حصلن على تعليم أساسي من 12% في 2001 إلى 29% في عام 2012 في مالي، ومن 14% في 1999 إلى 33% في عام 2012 في غينيا. ولكن بينما ازدادت نسبة معدل تعليم الفتيات الرسمية من 24% في 2003 إلى 39% في 2011 في مالي، فيما يبدو إنها انخفضت من 34% في 2003 إلى 22% في 2010 في غينيا.

بوجه عام تحسنت معدلات معرفة القراءة والكتابة بشكل ملحوظ. مع ذلك، فلا يجب أن يُشغل ذلك أن عيب أساسي وهو أن حتى التقييمات المباشرة تقيس فقط مهارات القراءة والكتابة الأكثر بدائية غير المتطورة. يتطلب تحديد مستويات الإجادة بشكل كفء جهودا أكثر اختلافا وأشد تكثيفا لتقييم قدرات الشباب والبالغين على التحديد والفهم والترجمة والابتكار والتواصل والقدرة على الحساب.

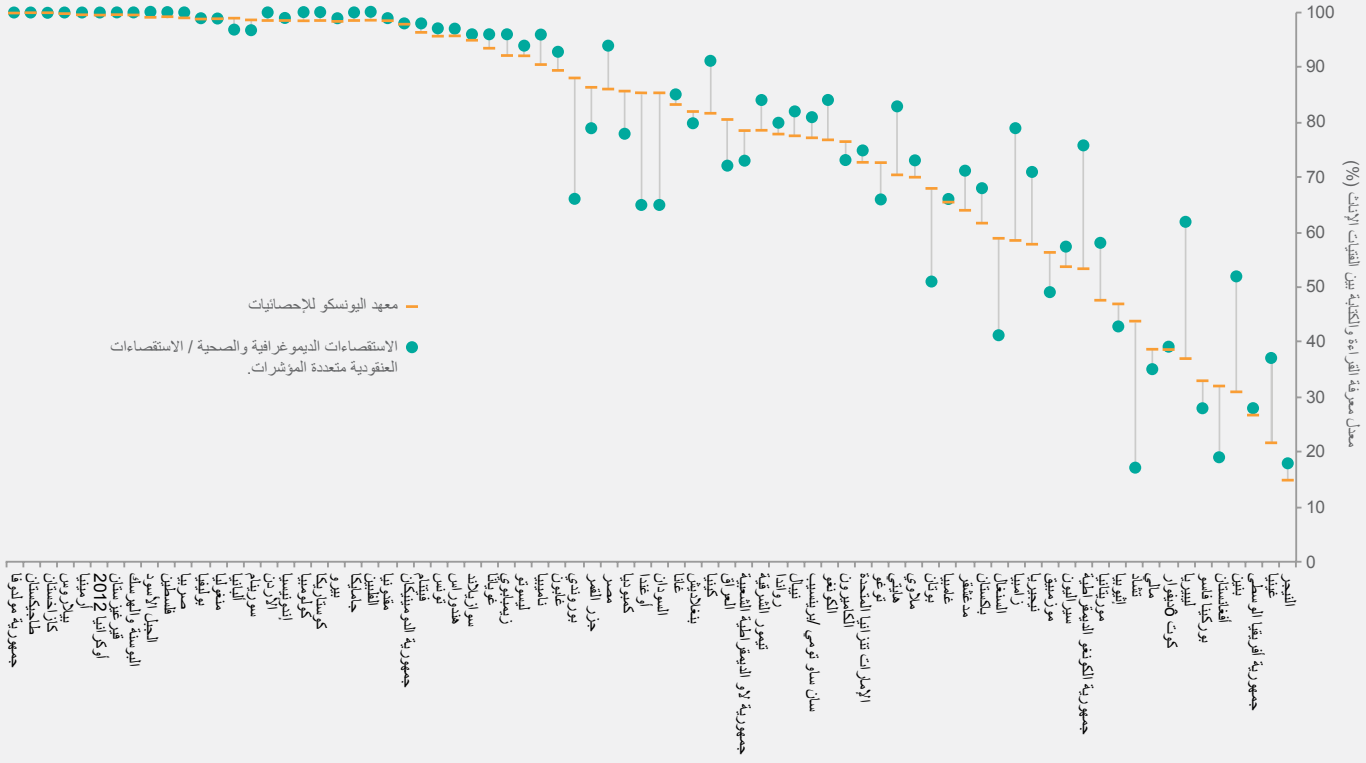
مستويات إجادة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية

في الـ 20 عاما الأخيرة، زاد الاهتمام العالمي بالتقييم المتعمق لمهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية (اليونسكو، 2015d). بالنسبة للعديد من الدول ذات الدخل المرتفع تتوفر معلومات عن إجادة مهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين وأنشطته السابقة، والاستقصاء الدولي عن تعليم البالغين، واستقصاء تعليم والمهارات

الشكل 15-3:

في العديد من الدول كانت معدلات التعليم تختلف بشدة بين تلك المأخوذة من الاستقصاءات الرسمية والاستقصاءات التي تجرى على الأسر.

معدلات تعليم الشابات الإناث كما وردت في تقرير معهد اليونسكو للإحصائيات (الفترة من 2005-2012) وكما تم تقييمها بطريقة مباشرة بواسطة الاستقصاءات على الأسر (الفترة من 2008 - 2014) في الدول المختارة.



المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصائيات (لمعدلات معهد اليونسكو للإحصائيات)؛ فريق تحليل تقرير مراقبة التعليم العالمي (لمعدلات الاستقصاءات الديموغرافية والصحية / الاستقصاءات العنقودية متعددة المؤشرات).

الحياتية للبالغين. لكن معظم الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط تفتقر هذه التقييمات. تشمل الاستثناءات استقصاء البنك الدولي عن المهارات المطلوبة للتوظيف وزيادة الإنتاجية، برنامج مراقبة تقييم التعليم لمعهد اليونسكو للإحصائيات، وبعض الاستقصاءات القومية القليلة.

هناك حاجة إلى تعاون دولي لتسهيل إجراء تقييمات لمهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية المُقارنة. يجب أن يتم مجابهة ثلاث تحديات. أولا، التعريفات العملية لمهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية ليتم الموافقة والتصديق عليها. ثانيا، هناك حاجة إلى إطار عمل خاص بإعداد التقارير التي تضم مستويات الإجادة والمهام التي يمكن للأشخاص الذين أجابوا على الاستقصاء القيام بها باستخدام مهاراتهم في القراءة والكتابة ومهارتهم الحسابية. ثالثا، قضايا التطبيق والتنفيذ بما في ذلك التكاليف المتكبدة، الحاجة لاختيار العينات والإمكانيات التقنية، والتي يجب إيجاد حلول لها. تكلفة عمل هذه التقديرات في الدول ذات الدخل المرتفع وفي المناطق الحضرية لبعض الدول ذات الدخل المتوسط تفوق إمكانيات الدول الأفقر. يجب تطوير نماذج تقييم مهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية المجدية التكلفة والمفيدة في الوقت ذاته.

يجب زيادة عدد الدول التي تقوم بعمل تقديرات مباشرة لمهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية. سوف يمكن ذلك من معرفة ورصد المهارات الحقيقية للبالغين في مجموعة متنوعة من السياقات ومراقبة المؤشر العالمي 4، 6، 1. لكن، يظل تنسيق الجهود في هذه الدول مشكلة. يلقي هذا الجزء نظرة على التحديات التي تواجه عملية تقدير تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحسابية، والتي لم يتم الاهتمام بها بقدر كبير حتى الآن.

معرفة القراءة والكتابة

تطورت إجراء التقديرات باستخدام تعريفات مختلفة لوصف تعليم البالغين على مدار السنوات. في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين الذي أجري في 40 دولة تم تعريف التعليم بأنه القدرة على فهم وتقييم واستخدام والمشاركة في النصوص المكتوبة للمشاركة في المجتمع، لتحقيق هدف الشخص، وتطوير معرفة الشخص وطاقاته الكامنة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2013a). يعتبر تعلم القراءة والكتابة

نشاطا له هدف ووظيفة اجتماعية.

يتخطى برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين الانقسام بين المتعاملين ضد غير المتعلمين و يقوم بوضع إطار عمل لإعداد التقارير لست مستويات إجادة تصف المهام التي يمكن للأفراد القيام بها في نطاق درجة مناسبة. على سبيل المثال يستطيع الأفراد الحاصلين على المستوى 2 دمج معلومتين أو أكثر اعتمادا على معايير، عمل مقارنة وتناقض أو تعليل للمعلومات ويقومون بعمل استنتاجات على مستوى منخفض، وذلك يمكن أن يعتبر مقياس إجادة أساسي. في الدورة الأولى من برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، كان هناك نسبة 15% من البالغين مستواهم أقل من هذا، وتراوحت النسبة إلى أقل من 5% في اليابان وبلغت 28% في إيطاليا. مع ذلك افترض أن جميع الدول المشاركة قد حققت معدل التعليم العالمي في أكثر أشكاله البدائية وهي القدرة على القراءة.

في استقصاء عن المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية الذي أجري في المناطق الحضرية في الدول ذات الدخل المتوسط، وقد تم تصميم الاستقصاء لتسجيل النتائج باستخدام مقياس برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين التعليمي. في كولومبيا، حيث يعيش 75% من الشعب في المناطق الحضرية، أظهر الاستقصاء عن المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية أن نحو 36% من السكان في 13 منطقة حضرية كبرى كانت درجاتهم أقل من المستوى 2 (**شكل 15-4**). هذا يتناقض بشدة مع المعدل الرسمي للتعليم في كولومبيا والذي يصل إلى 94%.

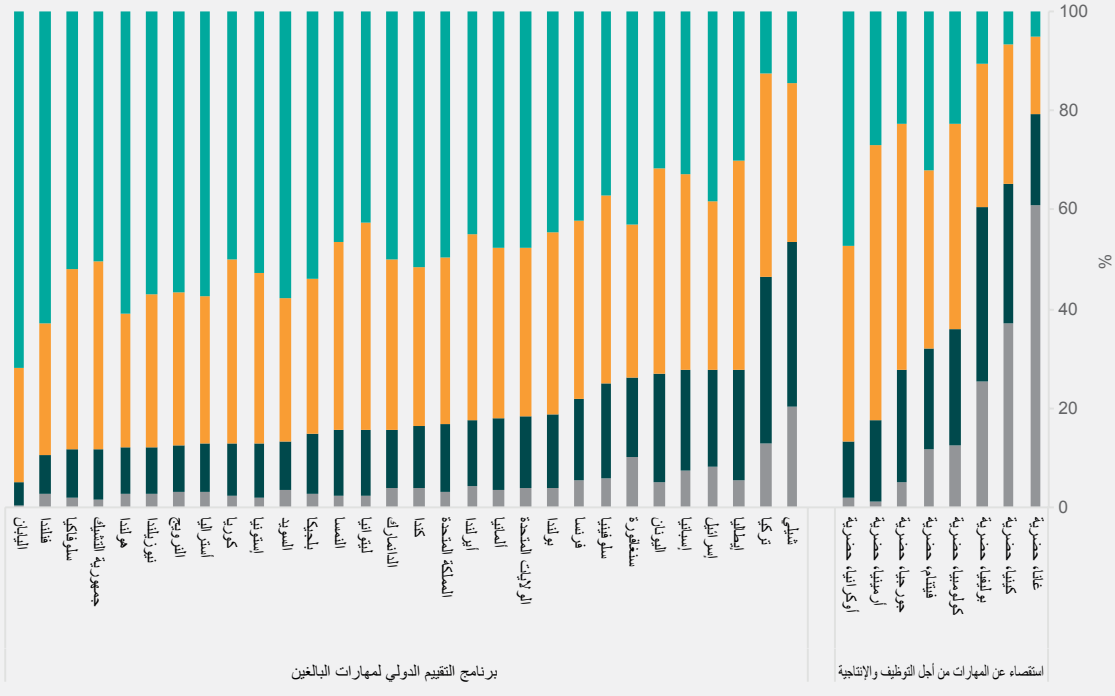
التوسع في هذا المنهج في دول إضافية يتطلب معالجة مشاكل تنفيذية متعددة بدء من إعداد الأدوات التي تعد شديدة القوة ولكنها رخيصة نسبيا. وافقت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة ومعهد اليونسكو للإحصاء على إعداد إطار عمل لتقييم التعليم لدعم إعداد تقييم قصير قياسي موحد لمستوى تعليم البالغين الذي سيتم ربطه بمقياس برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين بينما يتكيف على سياق كل دولة على حدة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2016d).

الهدف هو إنشاء نموذج مجدي التكلفة لجمع البيانات الخاصة بإجادة مهارة القراءة والكتابة: يقوم البالغون بالإجابة على سلسلة من الأسئلة تتعلق بالتعليم بالإضافة إلى استبيان عن استبيان عن الخلفية في 30 دقيقة كجزء من زيارات الأسر. يمكن أن

الشكل 15-4:

يعكس تقدير مهارة القراءة والكتابة بمقياس مستمر بدقة أكثر مستوى مهارات البالغين

السكان البالغون طبقا لمستوى الإجادة، للفترة من -2011 2014



ملاحظة: بالنسبة للدول التي يوجد علامة (*) بجوارها، تشير بيانات برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين إلى المناطق الفردية فقط: وهي انجلترا وأيرلندا الشمالية للمملكة المتحدة، وفلاندرز لبلجيكا.

المصادر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2013a؛ 2016d) وتحليل الفريق لتقرير مراقبة التعليم الدولي باستخدام بيانات البنك الدولي من استقصاء المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية.

يُقدم هذا التقييم منفردا ولكنه يمكن أن يُعد ليكون مكملا للدراسات الوطنية الحالية مثل استقصاء القوة العاملة.

يجب أن يشمل التقييم بنود اختبارية كافية لرصد الأفراد الذين يتم تقييمهم على مقياس بمستوى محدد بشكل دقيق. يمكن أيضا تحديد ما إذا كان الأفراد من ذوي المستوى التعليمي المنخفض يعانون من مشاكل تتسبب في عدم التمكن من إجادة المكونات الأساسية لمهارات القراءة. أحد الخيارات هو تقييم حجر الأساس لفهم مهارة القراءة واستيعابها بما في ذلك معرفة المفردات اللغوية وفهم الترتيب المنطقي للجملة والطلاقة أثناء قراءة فقرات نص. البحث الضخم ضروري للتأكد من صحة وسلامة النتائج في الثقافات المتعددة. كما يشير الجزء أدناه للمهارات الحسابية يجب توخي الحذر لتبني نموذج يخص الدول ذات الموارد المحدودة ويكون في الوقت نفسه مناسب وجائز التطبيق.

المهارات الحسابية

بينما يعني مفهوم إجادة المهارات الحسابية أشياء مختلفة لأشخاص مختلفة، وتوجد موضوعات مشتركة في التعريفات المستخدمة في التقييمات الدولية. أولا هي تضم مهارات متسلسلة مستمرة. ثانيا، تركز على المهارات التي تنخرط بشكل فعال في المهام الكمية المتعلقة بالحياة اليومية بدلا من ما كان يجب أن يتعلمه الأشخاص في المدرسة. ثالثا، تشير إلى مجموعة أعرض من المعرفة والمهارات التي تفوق ما هو أكثر من مجرد القدرة على العد، التقدير، والقياس.

في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين تُعرف القدرات الحسابية بأنها القدرة على الحصول واستخدام وتفسير والتواصل مع المعلومات وأفكار الرياضيات لكي تنظم وتلبي الاحتياجات الخاصة بها في مجموعة مواقف في حياة الشخص البالغ (مجموعة خبراء المهارات الحسابية ببرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين، 2009؛ جال وتوت، 2014؛ توت وجال، 2015). تتشارك التقييمات الدولية والوطنية في بعض جوانب هذا التعريف و أيضا في الجوانب العملية الأخرى بدرجة أكثر أو أقل. (**المربّع 15-2**).

تقييم المهارات الحسابية يمكن تطبيقه في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط على الرغم من وجود مشاكل مثل صحة وسلامة التقييم، وإمكانية المقارنة، ومدى صلة وارتباط السياسة به والتي يجب معالجتها بالأخذ في الاعتبار الاحتياجات المتعددة لأصحاب المصالح وإمكانياتهم التقنية. من غير المحتمل أن يلبي نظام تقييم واحد المعلومات الضرورية التي يطلبها كل أصحاب المصالح حتى في دولة واحدة من الدول ذات الدخل المرتفع ناهيك عن الدول ذات الأعداد السكانية الضخمة. لتقديم بيانات مفيدة عن عملية المراقبة والمتابعة بحلول عام 2030، يجب أن يقوم المنهج الناجح بعمل موازنة بين قدرة الدولة على الاستمرار بمفردها لتلبية احتياجات عملية تقييمها لاستيفاء معايير الجودة العالمية. بالنسبة للدول الأفقر هناك حاجة لنموذج

المربع 15-2

الاختلافات بين تقييمات المهارات الحسابية القومية والدولية.

استعراض ثلاثة دفعات من استقصاءات المهارات الحسابية التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (الاستقصاءات الدولية عن معرفة البالغين بالقراءة والكتابة، الاستقصاءات عن معرفة البالغين القراءة والكتابة ومهارات الحياة، وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين) برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية (الذي أجرى استقصاءات في الأردن، منغوليا، فلسطين، وباراجواي) وتقترح أربع استقصاءات وطنية (أجريت في بنجلاديش، برازيل، فرنسا، وكينيا) وجود أربع مجالات للمقارنة.

تبنت البرازيل، كينيا، ودول برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية تعريف عريض لمهارات البالغين الحسابية الذي يشبه التعريف الذي يقدمه برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين. ركزت بنجلاديش وفرنسا على مجموعة أصغر من العمليات الحسابية و المهارات الحسابية الوظيفية الحسابية لكلا البلدين، وتم تصميم التقييم لتحديد البالغين ذوي القدرات المحدودة الذين يمكنهم الاستفادة من البرامج العامة.

قامت دول برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية بقياس نتائج المهارات الحسابية وإعداد تقرير بها بشكل منفصل عن النتائج الخاصة بمهارات القراءة والكتابة. على العكس تماما ففي بنجلاديش، والبرازيل، وكينيا تم اعتبار المهارات الحسابية جزءًا لا يتجزأ من تعليم القراءة والكتابة، ولم يتم إعداد تقارير منفصلة بنتائجها ولكن تم تقديم نتيجة مجمعة للتعليم الوظيفي.

عُرف التأثير المحتمل لمهارات معرفة القراءة والكتابة على المهام الحسابية. في برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين تم تغيير تصميم البنود لتقليل الاحتياجات التعليمية أو كثافة النص. في فرنسا تم استخدام تقييم شفهي. كان هناك أيضا مستويات مختلفة لاستخدام النص. على سبيل المثال في بنجلاديش بدت بنود أكثر أشبه بالتمارين الحسابية المدرسية باستخدام رموز بدون نصوص.

تراوحت مدة جلسات الاستقصاء لكل أسرة من 60 إلى 90 دقيقة في المتوسط وكانت المهارات الحسابية هي واحدة فقط من عدة مجالات تم تقييمها بجانب مهارة القراءة والكتابة مع بنود إضافية في استبيان عن الخلفية. بالأخذ في الاعتبار القيود الزمنية فليس من المدهش أن تكون اختبارات المهارات الحسابية قصيرة: 12 بندا في بنجلاديش، و18 في فرنسا وكينيا، و 25 بندا في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (من بين مجموعة 57 بندا).

هناك اختلافات أخرى في الجوانب الرئيسية في إطار عمل التقييم والتي شملت صعوبة البنود (كيف تم نشرها على مستويات متسلسلة بدأت من صعب إلى سهل)، تضمينها في سياق النص (بنود حسابية دون سياق أو بنود غُرست في سياق ثقافي ووظيفي محدد) وتقدير لمستوى الإجادة (درجة كلية بسيطة أو نماذج للقياسات النفسية).

كانت مستويات إعداد التقارير تستخدم مقارنات معقدة. أعد برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية تقريرا على ثلاث مستويات للمهارات الحسابية، استخدمت بعض الدول أربع مستويات تدرجت من غير المتعلم إلى المتعلم على مستوى عال، واستخدم برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين نظام على خمس مستويات بالإضافة إلى الفئة الإضافية وهي "أقل من المستوى 1". بالتالي ليس من الممكن مقارنة نتائج من دولة بنتائج دولة أخرى.

المصدر: جال (2016).

يتطلب موارد زهيدة وفترة زمنية قصيرة، ويناسب الإمكانيات التقنية المحلية والاحتياجات السياسية (جال، 2016).

بالنظرِ إلى التعريفات، يجب أن تحصل المهارات الحسابية على اهتمام منفصل مستقلا عن تعريف معرفة القراءة والكتابة في عملية مراقبة مهارات البالغين الأساسية. تعريف برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين يجب تكييفه مع بعض التوسع فيه لتقييم المهارات الأكثر بدائية (على سبيل المثال، القدرة على تصنيف الأشياء) الضرورية التي يحتاج لها البالغون لتأدية أبسط المهام الحسابية. هذا يقدم المزيد من المعلومات على الجانب المنخفض لمقياس إعداد التقارير الخاصة بالمهارات الحسابية لتحفيز ودفع التدخلات السياسية.

> "الأسماء التي تعطى لمستويات الأداء لها حكم تقديري مثل أنصاف متعلمين في بنجلاديش أو أقل مستوي إجادة في كينيا."

يعتمد اختيار إطار عمل لإعداد التقارير - ومن بين ذلك عدد مستويات إعداد التقارير، المعرفة والمهارات التي يمثلونها والعلامات المستخدمة على اعتبارات مختلفة. الأسماء التي تعطى لمستويات الأداء لها حكم تقديري مثل أنصاف متعلمين في بنجلاديش أو أقل مستوي إجادة في كينيا. ما يعد منخفضا أو مرتفعا هو أمر نسبي اعتمادا على التقدم الاجتماعي أو الاقتصادي الذي أحرزته كل دولة. هذه الاعتبارات يجب أخذها في الحسبان. في النهاية، عندما يكون هناك رغبة لإضافة مستويات أكثر لإعداد التقارير، فهناك حاجة للمزيد من الأشياء لتغطية كل مستوى بشكل موثوق فيه.

يفضل إطار عمل لإعداد التقارير ذات أربع مستويات. شمل برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية معظم الدول التي تم استعراضها كلا من الأشخاص الذين ليس لديهم أية مهارات والأشخاص ذوي المهارات المنخفضة المستوى. مع ذلك هناك اختلاف جوهري بين معرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية في هذا الصدد. الأشخاص الذين يتم اعتبارهم أميين (الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة مطلقا) لا يمكن اعتبارهم تلقائيا أميين حسابيا. هناك الكثير من الممارسات في الرياضيات يُعتقد أنها عالمية حتى في الثقافات غير المتعلمة. بمعنى آخر يختار الناس مهارات حسابية وظيفية أو مهارات رياضيات تخص سياقا على حدة.

لذلك من الضروري التمييز بين الأشخاص الذين ليس لديهم مهارات رسمية (هؤلاء ذوي المهارات العقلية المحدودة الأقل من القدرة على عد الكميات القليلة والذين لا يستطيعون فهم ما تعنيه الأرقام المكتوبة) والأشخاص ذوي المهارات الرسمية المحدودة (الذين يمكنهم القيام بعمل عمليات الحساب الذهنية باستخدام الأنظمة الأعداد الأصلية الفطرية أو تقنيات القياس ولكنهم يعرفون رموز رقمية وأنظمة مطبوعة أو رسمية حتى ولكن كان يمكنهم إكمال حل مسائل رياضية بسيطة).

يصف المستوى الأساسي للمهارات الحسابية الأفراد المتميزون بالمهارات الحسابية الذهنية والمكتوبة أيضا والتي تشمل إجراء عمليات الرياضيات التي تُدرس في المدارس بشكل نموذجي إضافة مسائل الرياضيات اليومية مثل عمل التقديرات وفهم الرسوم البيانية التي تستخدم في الجرائد. يختلف هذا المستوى بدرجة كبيرة في المجتمعات المختلفة اعتمادا على مستوى النمو الاقتصادي والتحضر أو العوامل الأخرى الخاصة بالدولة ويجب أن يتم توحيدها بمقياس واحد.

في النهاية، يصف المستوى المتقدم الأفراد الذين يمكنهم عمل وظائف حسابية مختلفة بصعوبة قليلة أو ببضعة أخطاء في المدرسة الرسمية ومواقف الحياة اليومية، ورصد واستخدام المعلومات الكمية في أشكال معروضة منظمة، وحل الحسابات المتعددة الخطوات واستخدام أجهزة قياس.

تشمل مواضيع التطبيق العدد، والأنواع، ومجموعة الأشياء من حيث مجالات المحتوى، مستويات الصعوبات/ كمية النصوص والمعايير الأخرى (على سبيل المثال إلى أي مدى تعد هذه المواقف طبيعية أو ما إذا كان يجب استخدام الإجابات المفتوحة بدلاً من الأسئلة ذات الخيارات المتعددة). لكن يجب أن تكون نقطة البداية معتمدة على إجراء استقصاء. بشكل واقعي على سبيل المثال، كم عدد البنود التي يمكن إعدادها؟ فرضا أن الاستقصاء يستغرق حتى 90 دقيقة لكل شخص للإجابة على أسئلته، تواجه الدول ومجتمع التعليم الدولي موقف الاختيار بين خيارين عند تقييم المهارات الحسابية.

الخيار الأول هو اختبار نموذج يتكيف مع قدرات المشاركين في الاستقصاء، كما حدث في برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية وبرنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين في البرازيل وفرنسا. هذا يشمل إجراء اختبار مبدئي الذي يستبعد الأشخاص ذوي المهارات المنخفضة. في الغالب يغطي هذا الاختبار مجموعة أكبر من المهارات ومستويات الصعوبة ويتطلب عدد كبير من البنود للاختيار منها. ولكن طريقة وضع الأسئلة باهظة التكلفة بسبب ضرورة تدريب أفراد واستخدام تكنولوجيا الحاسب التي تتكيف مع أشكال النصوص المتعددة واللغات الأصلية. بالإضافة إلى ذلك، فهي تتطلب طريقة متطور لصياغة وإعداد النماذج وقدرة عالية على التحليل الإحصائي.

الخيار الثاني هو استخدام تصميم أبسط يحصل جميع المشاركون في الاستقصاء على نفس بنود التقييم، كما فعلت دولة بنجلاديش وكينيا. هذا يمكن الدولة عن إجراء التحليل الخاص بها. لكن عدد البنود غير المستخدمة أقل وقد لا يمكن تغطية جميع المستويات

المرغوبة في عملية إعداد التقارير وتزويدها بالبنود الكافية، وذلك من شأنه تقليل صحة وسلامة التقييم ومستوى موثوقيته. على الرغم من ذلك، هذا الخيار أكثر واقعية ويمكن تنفيذه بشكل منتظم.

هناك مشكلة معقدة وملتبسة تواجه الخيارين وهي إمكانية المقارنة في الدول المختلفة. كيف يمكن للدول المقارنة بين المهارات الحسابية إذا استخدموا أنواع مختلفة من البنود، وأعدوا مقياسا لها بطرق مختلفة، واستخدموا نماذج مختلفة لتخصيص البنود لمستويات إعداد التقارير؟

في الخيار الأول تستخدم الدول التحليل الإحصائي لمعادلة عملية توزيع المهارات باستخدام مقياس واحد. أما في الخيار الثاني فيمكن لمجموعة خبراء دوليين إنشاء مجموعة بنود تقييم مشتركة يتراوح عددها من 40 إلى 50 بندا يتناسب مع مستويات إعداد التقارير (أي مستويات الصعوبة) من حيث احتياجات المهام ومتطلباتها. تستمد جميع الدول بنودا من نفس مجموعة البنود الدولية ويسمح لها بترجمتها وتكييفها على الأنظمة والظروف المحلية (الأعداد ووحدات القياس). ولكنهم يحتفظون بالغرض الضمني من وراء الحصول على احتياجات الرياضيات والإحصاء.

المنهج الأخير أقل سلامة وموثوقية إلى حد ما من تقديرات الإجادة التي تم إعدادها، على سبيل المثال البرنامج الدولي لتقييم مهارات البالغين يستخدم اختبارا أطول وإجراءات إحصائية أكثر تعقيدا. لكن وكما يُزعم يخلق أول طريقة للعديد من الدول لإعداد تقارير بنسبة المواطنين الذين يجيدون المهارات الحسابية على المستويات المتعددة باستخدام مجموعة بنود مشتركة ومصطلحات مشتركة لإعداد التقارير، وبذلك يقدم بالفعل مقياسا يتناسب ويتسق مع متطلبات شروط المؤشر العالمي 4-6-1. سوف يتفق أيضا مع الممارسات الحالية ويتماشى معها في العديد من الدول وبذلك يمكن لصناع السياسة فهمه وتدشينه بشكل سريع.

يستخدم هذا المنهج أيضا العديد من عمليات العمل الحقيقية للتقديرات المُقارنة الواسعة النطاق. في كليهما تتفق مجموعة مشتركة من الخبراء على إطار عمل منطقي، يقومون بجلب البنود من الدول المشاركة، وعمل مجموعة بنود مشتركة ومحاولة قياس مستويات الصعوبة، باستخدام إجراءات بناء متفق عليها بالإجماع أو إجراءات لوضع معايير (تانينباوم وكاتز، 2013). الخطوة الأساسية هي تحديد معهد مركزي لتسهيل عملية التعاون. تشارك جميع الدول في عملية التمركز والتكيف. يمكن أن تستغرق مرحلة الإعداد ثلاث سنوات بافتراض مساهمة الدول المشاركة في إعداد المجموعة. بعد ذلك يمكن للدول إجراء الاستقصاءات في خلال عام أو اثنين.

النتيجة

تتعهد الأجندة الدولية الجديدة بتحسين مستوى فهم السكان لمعرفة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية. هذه المهارات مهمة لتقليل الفقر، وتحسين إمكانية التوظف، والعيش حياة صحية أفضل، وعمل إندماج اجتماعي. قدم هذا الجزء نظرة موجزة على الفرص والتحديات التي تصاحب مراقبة هذه الأجندة الجديدة.

يجذب المؤشر العالمي انتباه صناع السياسة لأهمية معرفة المستويات المختلفة لهذه المهارات والتوقف عن التفكير في التخلص من الأمية وأمية المهارات الحسابية فقط. ولكن ذلك يتطلب عمل منسق و خيارات يتم عملها من بين الخيارات المنافسة لتقدير المهارات.

التعليقات ختامية

1. يعتمد هذا القسم على الاستنتاج من جال (2016).

في القاهرة، مدرسة إعادة التدوير، التي أُنشئت بدعم من اليونيسكو، تقدم للأطفال من مجتمع الزبالين التعليم الأساسي، إضافة إلى التوصيات الصحية والتدريب العملي لتحويل إعادة التدوير إلى مهنة حقيقية.

الصورة بعدسة: آن لورا كاهين/سيبا برس/التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

يتماشى الهدف 4-7 عن قرب مع رؤية خطة أهداف التنمية المستدامة لعام 2030. ولكن الطرق المقترحة لقياس التقدم نحوه لا تعكس طموحه الكامل.

تمثل المناهج الدراسية الطريقة الرئيسة التي تعزز بها الدول المعارف والمهارات عن التنمية المستدامة والمواطنة العالمية للطلاب. وتفيد معظم الدول أن تعليم حقوق الإنسان مدرج في مناهجهم الدراسية ومعايير التعليم. غير أن التربية الجنسية الشاملة غير متضمنة على نطاق واسع.

شددت ثلاثة أرباع البلدان على التنمية المستدامة بطريقة أو بأخرى في مناهجها الدراسية خلال الفترة من عام 2005 إلى 2015، ولكن لم يذكر سوى عدد قليل منها مصطلحات ذات صلة بالمواطنة العالمية. أدرجت 15% فقط من البلدان مصطلحات ذات صلة بالتكافؤ بين الجنسين.

الكتب المدرسية مصدر هام للمعلومات عن الالتزام الوطني بالتنمية المستدامة. ما يقارب 50% من الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية ذكرت حقوق الإنسان في الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2013، مقابل 5% في الفترة الممتدة من 1890 إلى 1913. وهناك حاجة لوجود آلية منتظمة لرصد الكتب المدرسية.

المعلمين لابد من تدريبهم لتدريس التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، إلا أن ثلثي الدول الأوروبية لم يدرجوا هذه الموضوعات في تدريب المعلمين. وقد ارتفعت نسبة الدول التي دمجت تمامًا التنمية المستدامة في إعداد المعلمين من 2% عام 2005 إلى 8% عام 2013.

ليس من السهل رصد المعرفة والمهارات ذات الصلة بالهدف 4-7. وهناك تقييمات قليلة تدرس فهم التاريخ والسياسة والجغرافيا والعلوم وارتباطها ببعضها البعض. وقد أظهر تقييمًا لطلاب الصف الثامن في 38 دولة أن ثلثي الطلاب فقط على دراية بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

يجب أن تعالج المبادرات الخاصة برصد هذا الهدف الشد والجذب بين القيم الوطنية والالتزام بخطة عالمية. وتتساوى أهمية الحاجة إلى تقيم المعرفة والمهارات حول التنمية المستدامة بين الكبار إضافة إلى الأطفال والمراهقين.

الفصل 16

الهدف 4-7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك، بجملة من السُبُل، من خلال التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، حقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي 4-7-1 - مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و (2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية و (ب) المناهج الدراسية و (جـ) إعداد المعلمين و (د) تقييم التلاميذ

المؤشر الموضوعي 26 - *النسبة المئوية للطلاب، حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي) الذين يعبرون عن فهم كاف للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة*

المؤشر الموضوعي 27 - *النسبة المئوية للطلاب البالغين 15 عامًا الذين يظهرون كفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض*

المؤشر الموضوعي 28 - *النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة البشرية والتربية الجنسية*

المؤشر الموضوعي 29 - *إلى أي مدى يُنفذ على الصعيد الوطني، إطار البرنامج العالمي للتعليم في مجال حقوق الإنسان (وفقًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 113/59)*

الوسائل الدولية لوضع المعايير 289
المناهج الدراسية 289
الكتب المدرسية 294
إعداد المعلمين 296
الأنشطة خارج قاعات الدرس 298
النتائج 299

الهدف 4-7 يقدم التعليم لأجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة، وموضوعات عديدة ذات صلة، مع ربط التعليم ربطاً واضحًا بالأهداف الأخرى للتنمية المستدامة ويجسد التطلعات التحويلية لخطة التنمية المستدامة الجديدة. يُعنى هذا الهدف أكثر من أي هدف تعليمي آخر بالمقاصد الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية للتعليم، وتأثيرها على السياسات ومحتويات المناهج الدراسية وإعداد المعلمين. كما إنه يقر بأهمية دور الثقافة والأبعاد الثقافية للتعليم.

وقد اقترح فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة مؤشر عالمي واسع لتناول النطاق العريض للهدف 4-7: "مدى تعميم تعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة في سياسات التعليم الوطنية ومحتوى المناهج الدراسية وإعداد المعلمين وتقييم التلاميذ". ويشمل هذا المقياس المؤشرات ذات الصلة بالمدخلات والعمليات، ولكنه يتجنب الغرض التطلعي للهدف المتمثل في ضمان أن يحصل كل المتعلمين الصغار والكبار على المعارف والمهارات بما يتماشى مع الخطة التحويلية للتنمية المستدامة لعام 2030.

ويركز هذا الفصل على المؤشر العالمي المقترح ويدرس كيف أُدرجت المواطنة العالمية والتنمية المستدامة في التدخلات على مستوى النظام، والمناهج الدراسية، مثل اطر المنهاج الدراسي الوطني والكتب الدراسية، وبرامج إعداد المعلمين. فهو يعالج موضوعات تدعم الهدف 4-7، بما فيها حقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، وتغير المناخ، واتباع أساليب العيش المستدامة، والحقوق الجنسية والإنتاجية، والصحة والرفاهية، والمواطنة المسؤولة والملتزمة.

يتماشى الهدف 4-7 تماشياً كبيراً مع إطار التعليم مدى الحياة، ولكنه لا يحدد مستويات التعليم أو الفئات العمرية التي ينطبق عليها موضوعاته. إلا أن المؤشرات العالمية والمواضيعية المقترحة تركز بشكل أساسي على الأطفال والمراهقين في التعليم الرسمي. ولا يتناول أي مؤشر من المؤشرات المواضيعية المقترحة تناولاً واضحًا وصريحًا المتعلمين الكبار في إطار التعليم غير النظامي وغير الرسمي. وتتسع بشكل خاص الثغرات في البيانات لرصد التقدم المحرز على الصعيدين الوطني والعالمي نحو الهدف 4-7 خارج نظام التعليم الرسمي. وبالتالي، يناقش هذا الفصل المبادرات الأخيرة لجمع بيانات أكثر اتساقًا مع المفاهيم في الهدف 4-7.

> "تتسع بشكل خاص الثغرات في البيانات لرصد التقدم المحرز على الصعيدين الوطني والعالمي نحو الهدف 4-7 خارج نظام التعليم الرسمي."

ونظرا لانسياب مبادرات الدول لمعالجة العديد من القضايا المطروحة، فمن المهم استخدام مصادر البيانات القائمة لتوفير معايير أولية للسلطات الوطنية والإقليمية.

لا يزال تحديد المؤشرات لرصد المعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة - والتي يكون لها معنى عبر مجموعة واسعة من المستويات الاجتماعية-الاقتصادية، والنظم السياسية والسياقات الثقافية – أمرًا شاقًا (فريك وآخرون، 2015). ويدرس هذا الفصل العديد من المبادرات التي يمكن أن تستخدم لرصد الحصول على المعارف والمهارات ذات الصلة.

يمكن للأفراد أن يحصلوا على المعرفة والفهم والمهارات لكنهم يفتقرون لحسن التصرف في استعمالها. بينما لا يذكر الهدف 4-7 تفاصيل كثيرة صراحة، فإن تطوير المواقف الصحيحة يعد بعدًا هامًا لتعليم المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة. وبالتالي يستعرض هذا الفصل باختصار عدة طرق لرصد مواقف المراهقين والشباب والكبار، ويسلط الضوء على التحديات القائمة ضد إنشاء آلية رصد عالمية.

الوسائل الدولية لوضع المعايير

جميع المفاهيم المذكورة في الهدف 4-7 تقريبًا والتي تعزز التنمية المستدامة توجد في الأطر والاتفاقيات الدولية، ولا سيما التوصية الدولية بشأن التربية من أجل التفاهم الدولي، والتعاون والسلام والتربية ذات الصلة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، التي اعتمدتها الدول الأعضاء في جلسة اليونيسكو الثامنة عشر عام 1974. تضع هذه التوصية إطارًا معياريًا للبلدان بشأن القضايا المتصلة بالسلام وحقوق الإنسان في الأهداف والسياسات والمحتويات ومواد تدريب المعلمين الخاصة بنظم التعليم الوطنية (أرورا وآخرون، 1994؛ سافولاينن 2010، اليونيسكو، 2008).

رغم أن الامتثال أمر طوعي، فقد رصدت منظمة اليونيسكو تنفيذه من قبل الدول الأعضاء في خمس مناسبات منذ عام 1974 (اليونسكو، 2013). وقد سعت تمارين الرصد هذه إلى تتبع مدى دمج مواد ومبادئ حقوق الإنسان في الأدوات القانونية والإدارية والتربوية والتعليمية التي توجه الممارسات اليومية في التعليم (برادا، 2011). كانت معدلات الاستجابة منخفضة، ولكنها، رغم ذلك ارتفعت من 18% من البلدان في عام 2009 إلى 28% في عام 2013 (اليونسكو، 2009؛ 2013).

وقد سلّط تبني أهداف التنمية المستدامة الضوء على التوافق القوي بين توصية 1974 ومفاهيم الهدف 4-7. ونتيجة لذلك، أصبحت أهمية الرصد الفعال لتنفيذ الدولة للتوصية أكثر وضوحًا. وفي عام 2016، بدأت اليونيسكو

> "النسبة المئوية للبلدان التي أجابت تدريبات الرصد لحقوق الإنسان في التعليم، والنظم القانونية والإدارية ارتفعت من 18% في عام 2009 إلى 28% في عام 2013"

التشاور السادس، مطالبة الدول الأعضاء بتقييم تنفيذ التوصية خلال الفترة 2013-2016. وهذه المصطلحات ذات صلة برصد الهدف 4-7. ويطلب من الدول الأعضاء الإبلاغ عما إذا كان يتم تضمين المواضيع التالية في مناهجها الدراسية، وإذا كانوا يقومون بذلك، ففي أي مستويات تعليمية وفي أي مواد دراسية: السلام واللاعنف، حقوق الإنسان والحريات الأساسية، التنوع الثقافي والتسامح، بقاء الإنسان والرفاهية. هناك أسئلة إضافية ترصد إدراج هذه الموضوعات في الكتب المدرسية، وإعداد المعلمين، وتقييمات الطلاب/الامتحانات، والبرامج خارج النظام المدرسي، بما في ذلك التعليم غير النظامي والتعليم غير الرسمي وتعليم الكبار والتعليم القائم على وسائل الإعلام (اليونيسكو، 2016هـ). من أجل زيادة معدلات الاستجابة، يتضمن الاستبيان 2016 العديد من أسئلة الاختيار من متعدد أكثر من ذي قبل.

ومع ذلك، كما أظهرت معدلات الاستجابة المنخفضة السابقة، العديد من الوزارات الوطنية مقيدة في قدرتها على الاستجابة لمثل هذه الاستقصاءات والموارد اللازمة لإعداد تقارير وطنية عالية الجودة. وتشكل الحاجة إلى تنسيق الردود عبر الوزارات والإدارات ذات الصلة عائقًا أمام جمع المعلومات التي ينبغي تضمينها (يوسف، 2007). ومن الصعب ضمان موضوعية وصحة المعلومات المبلغ عنها ذاتيًا، والتي يمكن أن تقلل من قيمة رصدها. لذلك، هناك حاجة إلى نُهج أكثر منهجية ودقة لرصد تقدم الدول نحو الهدف 4-7 لاستكمال تقارير الدول.

المناهج الدراسية

المناهج الدراسية هي الطريقة الرئيسية التي يتم بها عادة نقل المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية إلى الطلاب. ويستعرض هذا القسم الآليات المتبعة لرصد اعتماد الموضوعات ذات الصلة بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية الرسمية. ثم يناقش نهج مقارنة لرصد المناهج الدراسية على المستوى العالمي.

التثقيف في مجال حقوق الإنسان

يقترح أحد المؤشرات الموضوعية قياس مدى التنفيذ الوطني لإطار العمل بشأن البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، والذي طورت من خلاله مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، بالتعاون مع اليونيسكو، برامج ومناهج دراسية لتدريس حقوق الإنسان. يتناول هذا المؤشر عناصر الهدف 4-7 فيما يتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية والتسامح، وأمور أخرى.

ركزت المرحلة الأولى من البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، في الفترة 2005-2009، على دمج التثقيف في مجال حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية والثانوية. وقام تقييم أجري في عام 2010 بتحليل تنفيذ هذا الجانب، معتمدًا بشكل أساسي على الردود على استبيان المفوضية الذي وُزّع على 192 دولة من الدول الأعضاء (UNIACC، 2010).

كما ذكرت تقارير معظم البلدان، بما في ذلك أستراليا، وبربادوس، وشيلي، وكوت ديفوار، وإندونيسيا، وناميبيا، وزامبيا، أن التثقيف في مجال حقوق الإنسان يجري دمجه في المناهج الدراسية الوطنية والمعايير التعليمية. وهناك عدد قليل من البلدان تعلّم حقوق الإنسان باعتبارها مادة دراسية مستقلة لكن الكثير منها قام بدمجها باعتبارها قضية متشعبة، في أغلب الأحيان في مواد دراسية مثل المواطنة والتربية الوطنية والدراسات الاجتماعية، ولكن تم دمجها أيضا في مجالات مثل القانون والدين، والمهارات الحياتية، والتربية الأخلاقية والمعنوية، والبيئة (UNIACC، 2010).

كما ركزت المرحلة الثانية من البرنامج، في الفترة 2010-2014، على حقوق الإنسان في مجال التعليم العالي وللمعلمين والتربويين والموظفين المدنيين والموظفين المكلفين بإنفاذ القانون والموظفين العسكريين.[1] وقد أظهرت ردود من 28 دولة أن الموضوع غالبا ما يُعالج كعنصر أساسي من عناصر المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية وكليات الدراسات العليا أو أقسام القانون و/أو العلوم السياسية و/أو العلوم الاجتماعية و/أو العلاقات الدولية، وكذلك في العلوم الإنسانية العامة والدورات الاجتماعية-الاقتصادية (مفوضية حقوق الإنسان، 2015).

> تذكر معظم البلدان تعليم حقوق الإنسان كما يجري دمجها في المناهج الدراسية الوطنية والمعايير التعليمية

وعلى الصعيد العالمي، إضافة إلى هذا البرنامج، تساعد عملية المراجعة الدورية الشاملة وعمل المقررين الخاصين في رصد التثقيف في مجال حقوق الإنسان، ولكن معدلات الاستجابة منخفضة والردود منهجية بشكل غير كافٍ للحصول على صورة عالمية واضحة.

وللتأكد من أن الحكومات تفي بالتزاماتها بتقديم تقرير إلى المجتمع الدولي، فإن مراجعة ورصد الأنشطة التي بدأتها الجهات الفاعلة المحلية يعد أمرًا مهمًا للغاية. قدّم HRE 2020، وهو تحالف مجتمعي مدني لدعم وتعزيز الامتثال للالتزامات الدولية بالتثقيف في مجال حقوق الإنسان، مؤخرًا إطار عمل لأحد المؤشرات من أجل التوثيق المنهجي للالتزامات الوطنية بتنفيذ جهد شامل ومنسق للتثقيف والتدريب في مجال حقوق الإنسان (HRE 2020، 2015).

وقد بُذلت جهود رصد أخرى في عناصر محددة مرتبطة بالأطر العالمية لحقوق الإنسان، مثل التثقيف بشأن الهولوكوست (**المربع 16-1**).

المربع 16-1

رصد تعليم الهولوكوست في محتوى المناهج الدراسية

ومن المتوقع أن يزود التعليم حول الهولوكوست المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لمساعدتهم على أن يصبحوا مواطنين عالميين مسؤولين وفاعلين يفكرون تفكيرًا نقديًا، ويقدرون الكرامة والاحترام الإنساني، ويرفضون المساس الذي يؤدي إلى العنف والإبادة الجماعية، والمساهمة في عالم أكثر سلامًا وتسامحًا وشاملا وآمن.

يظهر تحليل الكتب المدرسية في جميع أنحاء العالم أن تعليم الهولوكوست يتم تدريسه بشكل متزايد في سياق الأطر العالمية لحقوق الإنسان وليس كحدث تاريخي أوروبي معزول، مما يعكس التوقعات المتزايدة حول الأهمية الإنسانية والعالمية للتعلم عن الهولوكوست.

دراسة حديثة أجرتها منظمة اليونيسكو ومعهد جورج إيكرت للبحوث الدولية عن الكتب المدرسية حللت تعليم الهولوكوست في 272 منهج من مناهج المرحلة الثانوية الوطنية في 135 بلدًا. وبينت الدراسة أن الهولوكوست جزء من المناهج الدراسية في حوالي نصف البلدان، مع تنوع السياقات والمصطلحات. تميل المناهج الدراسية الوطنية إلى "تأهيل" تاريخ الهولوكوست من خلال شرحها فيما يتعلق بالتواريخ المحلية للفظائع الجماعية. ذُكرت الهولوكوست كثيرًا في التاريخ في سياق الحرب العالمية الثانية، ولكن أيضا فيما يتعلق بحقوق الإنسان وانتهاكات حقوق الإنسان. تعتبر الهولوكوست في نسبة عالية نسبيًا من المناهج الدراسية في بلدان أوروبا وأمريكا الشمالية، موضوعًا إلزاميًا.

لا يحتوي ربع المناهج الدراسية على إشارات إلى الهولوكوست. إلا أنه، في حين أنهم لا ينصون على محتوى معين، فهم يناقشون الغرض من هذا الموضوع، والأساليب التي تستخدم في تدريسها. حوالي ثلث المناهج لا تذكر الهولوكوست بشكل واضح ولكنها تشير إلى سياقها. على سبيل المثال، في زيمبابوي يشير المنهج إلى الظلم الذي يمارسه النازيين والأعمال الوحشية ضد الأقليات، وكذلك الحال في جمهورية الكونغو الديمقراطية حيث تناقش الآثار الضارة للنازية.

المصادر: برومللي، (2013)؛ برومللي ورسل، (2010)؛ اليونسكو (2014ج)؛ كارير وآخرون. (2015).

التربية الجنسية الشاملة

أحد المؤشرات الموضوعية المقترحة لتتبع التقدم المحرز نحو الهدف 4-7 هو نسبة المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة وعن النشاط الجنسي.

> "من أصل 28 دولة في آسيا والمحيط الهادئ، أدرجت 22 دولة التربية الجنسية الشاملة في المناهج الدراسية الثانوية؛ بينما فعلت ذلك 12 دولة في المرحلة الابتدائية"

تعد التربية الجنسية الشاملة أحد أهم الأولويات الملحة والعالمية للمحافظة على صحة الشباب ورفاهيتهم وتنميتهم. تشير الأدلة الحديثة إلى أن هذا النوع من التعليم لا يلعب فقط دورًا هامًا في الوقاية من النتائج السلبية في مجال الصحة الجنسية والإنجابية فحسب، ولكنه أيضا يوفر منبرًا لمناقشة قضايا المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، وتعزيز العلاقات المحترمة غير العنيفة (صندوق الأمم المتحدة الاستئماني ومعهد بروموندو، 2012؛ UNFPA، 2007).

علاقة الصحة الجنسية والمساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان علاقة مترابطة. ويعكس برنامج العمل الخاص بالمؤتمر الدولي للسكان والتنمية لعام 1994وغيره من الاتفاقات الدولية، مثل ميثاق أوتاوا لتعزيز الصحة، هذه العلاقة ويبين بوضوح ضرورة دمج التربية الجنسية في هذه المجالات (هابيرالد وروجو، 2015). وبالتالي يستجيب المؤشر الموضوعي المقترح لخمسة عناصر من عناصر الهدف 4-7: حقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، وثقافة السلام، واللاعنف، والمعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية وأنماط الحياة المستدامة (مثلا من خلال المساعدة على الحد من الحمل المبكر وحجم الأسرة وغرس القيم والمهارات اللازمة للأبوة المسؤولة).

أجريت عدة مراجعات متعددة البلدان للتربية الجنسية الشاملة. وقد أظهرت مراجعة أجريت على 335 من القوانين والسياسات والاستراتيجيات والمناهج الدراسية والمواد التدريبية الوطنية في 28 بلدًا في آسيا والمحيط الهادئ تباينًا كبيرًا في معالجة قضايا الصحة الجنسية والإنجابية. وقد دمجت بعض البلدان، بما في ذلك كمبوديا واندونيسيا وماليزيا وتايلاند وفيتنام، التعليم الجنسي الشامل في التعليم الابتدائي والثانوي، في حين لم يكن هناك دمجًا أو كان هناك دمجًا محدودًا جدًا في بروناي دار السلام، وجمهورية إيران الإسلامية وباكستان. كما أُدرجت التربية الجنسية الشاملة في مناهج المدارس الثانوية في 22 من أصل 28 بلدًا؛ 12 منهم فعلت ذلك في المرحلة الابتدائية. وكانت المعلومات عن دمج المناهج في مرحلة التعليم العالي نادرة (اليونسكو، 2012جـ).

يفقد توفير التربية الجنسية الشاملة، أساسًا، في المرحلة الثانوية العديد من المراهقين في كثير من أنحاء العالم الذين ليسوا في المدرسة الثانوية. وبالتالي من المهم تتبع مدى استفادة الأطفال والمراهقين من هذا المحتوى في التعليم غير النظامي. في 17 من أصل 28 بلدًا، أدرجت القضايا الجنسية في التعليم غير النظامي، مُستهدفةً الشباب خارج المدارس وغيرهم من الأفراد، رغم أن نطاق وطبيعة هذه الأنشطة كانت غير واضحة (اليونسكو، 2012جـ).

وجدت مراجعة متعمقة للمناهج أجريت في 10 دول من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن معظم الدول أدرجت على الأقل بعض المعلومات حول نوع الجنس، ولكن الرسائل كانت متناقضة أحيانًا وعززت عدم المساواة بين الجنسين. تم إغفال العنف القائم على نوع الجنس وعنف الشريك الحميم في بعض الأحيان، بما في ذلك في جنوب أفريقيا، والتي بها أحد أعلى معدلات العنف الجنسي في العالم. وقد تنوع إدراج حقوق الإنسان ولكنه في الغالب لم يتناول الحقوق الجنسية. ولم يتناول أيا من المناهج الدراسية التنوع الجنسي. كما حُذفت قضية زواج الأطفال أو عولجت بشكل سيئ في العديد من الدول التي تنتشر فيها انتشارًا كبيرًا، بما في ذلك كينيا وليسوتو ومالاوي (اليونسكو وصندوق الأمم المتحدة للسكان، 2012).

توفر أداة مراجعة وتقييم التربية الجنسية إطارًا لتقييم نطاق التربية الجنسية الشاملة ومحتواها وتقديمها. وقد أظهرت هذه الأداة، التي تستخدم لتقييم برامج التربية الجنسية الوطنية في 13 بلدًا من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أن أقل من نصف الدول استوفوا المعايير العالمية للمحتوى المطلوب في جميع الفئات العمرية. وقد ارتبط المحتوى الأضعف بتغطية المعايير الاجتماعية والمتصلة بالجنسين (هيرات وآخرون، 2014؛ UNFPA، 2015ب)

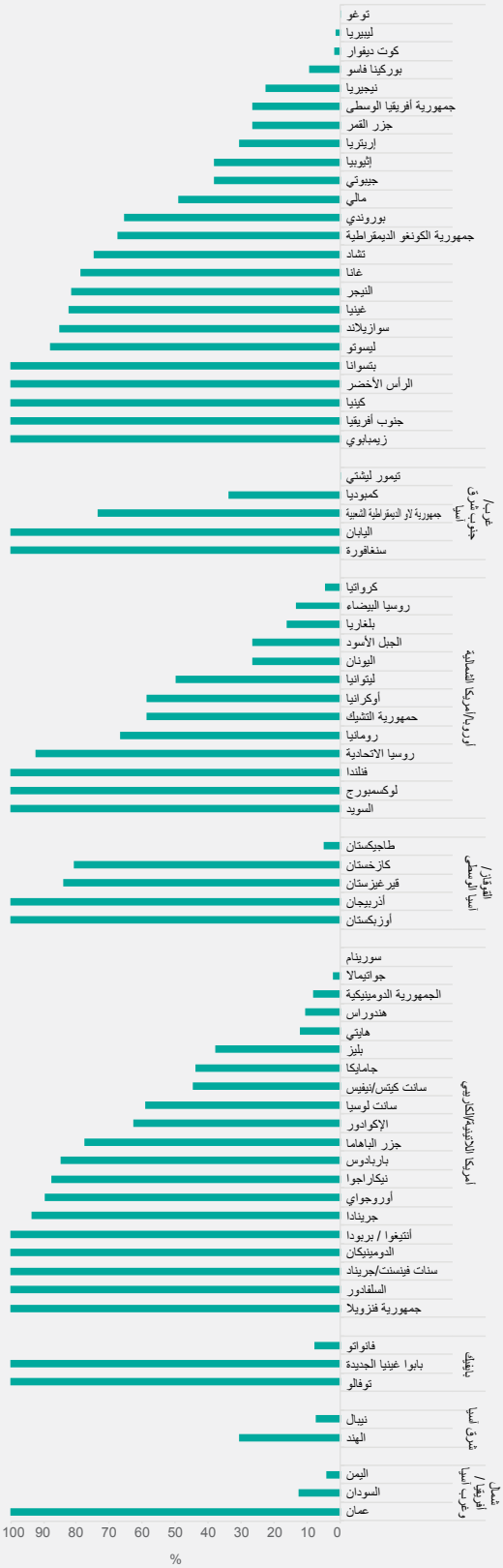
وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، استخدم الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة استبيان موحد لجمع البيانات من وزارات الصحة والتعليم في 19 دولة. قدمت نصف البلدان فقط تقارير مناهج التربية الجنسية الشاملة التي تضمنت على نحو كاف دروسًا عن بعض الموضوعات بما في ذلك المساواة بين الجنسين، والتربية الجنسية، وفيروس نقص المناعة البشرية والإيدز، ومنع العنف والعلاقات الشخصية (هانت وآخرون، 2014).

بينما تم دمج التربية الجنسية في المناهج الدراسية، إلا أن تنفيذها يمكن أن يختلف اختلافًا كبيرًا. وقد قام فريق المهام المشتركة بين الوكالات المعني بالتعليم، والتابع لبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، بوضع 15 مؤشرًا عن استجابة التعليم لفيروس نقص المناعة البشرية. ويتصل أحدها بنسبة المدارس التي قدمت التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة

الشكل 16-1:

في 32 بلدًا، أقل من نصف المدارس توفر التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة البشرية

نسبة المدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة البشرية سواء على مستوى المرحلة الابتدائية أو الثانوية في العام الدراسي السابق، بلدان محددة، 2009-2010



المصدر: برنامج الأمم المتحدة المعني بفيروس نقص المناعة المكتسبة (2011).

البشرية والتربية الجنسية في العام الدراسي السابق في مرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي. حتى عام 2011، تم جمع هذا المؤشر من خلال نظام إبلاغ الدول في جلسة الأمم المتحدة الخاصة للجمعية العامة (كلارك وأجليتون، 2012). ومع ذلك، لم تكن هناك مبادئ توجيهية موحدة حول ماهية تشكيل التثقيف القائم على المهارات الحياتية في الاستجابة لفيروس نقص المناعة البشرية، وكانت المعلومات تُبلغ ذاتيًا، مما يصعب معه تحديد مدى جودتها.

على الرغم من هذه العيوب، فقد أشارت المؤشرات إلى كيفية تنفيذ التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة البشرية (**الشكل 16-1**). وقد توفر ذلك في عام 2009، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في بوركينا فاسو وكوت ديفوار وليبيريا وتوغو في أقل من 10% من المدارس في العام الدراسي الماضي، مقارنة بأكثر من 85% في بعض الدول بما في ذلك بوتسوانا وسوازيلاند وزيمبابوي (UNAIDS، 2011).

وقد تم اختبار إدراج هذا المؤشر في نظم المعلومات الإدارية للتعليم والاستقصاءات المدرسية في بعض البلدان اختبارًا ميدانيًا، بما في ذلك جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وسوف يسمح برصد مستقبلي أفضل (اليونيسكو، 2015ح).

نحو آلية عالمية لرصد محتوى المناهج الدراسية

توضح تلك المراجعات المختصرة للآليات التي ترصد دمج حقوق الإنسان والتربية الجنسية الشاملة في المناهج الدراسية نطاق التحسين، لا سيما الحاجة إلى إدراج مفاهيم إضافية وتحسين التغطية الوطنية في عملية الرصد.

راجع تحليل لهذا التقرير ما يزيد على 110 وثيقة خاصة بإطار عمل المناهج الوطنية في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي في 78 دولة[2] خلال الفترة 2005-2015، مع التركيز على خمسة موضوعات في الهدف 4-7 هي: حقوق الإنسان؛ والمساواة بين الجنسين؛ والسلام واللاعنف والأمن البشري؛ والتنمية المستدامة؛ والمواطنة/الترابط العالمي. تم ترميز الوثائق باستخدام بروتوكول قياسي ذو عدد معين من المصطلحات الأساسية في كل موضوع (IBE، 2016أ).

يسلط هذا التحليل الضوء على القضايا والموضوعات التي تؤكد عليها البلدان في مناهجها الدراسية. العناصر المتعلقة بحقوق الإنسان هي الأكثر انتشارًا. وبين الدول البالغ عددها 78، كانت المصطلحات الأساسية مثل الحقوق (88%) والديمقراطية (79%) هي الأكثر شيوعًا. كما كان هناك أيضا بعض التركيز على قضايا التنمية المستدامة في ثلاثة أرباع البلدان تقريبًا، رغم أن المصطلحات الرئيسية مثل الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية كانت موجودة في أقل من ثلث المناهج الدراسية.

تشير البلدان في المناهج الدراسية بدرجة أقل إلى المصطلحات الأساسية المتعلقة بالمواطنة العالمية، بنسبة حوالي 10% فقط تشمل مفاهيم مثل "عدم المساواة في العالمية" و "التفكير العالمي"، ونصف البلدان تذكر العولمة، والتعددية الثقافية والتفاعل الثقافي. المساواة بين الجنسين هي أيضا أقل انتشارًا: حيث أقل من 15% من البلدان تدمج المصطلحات الأساسية مثل تمكين المرأة، وتكافؤ الجنسين أو مراعاة الفوارق بين الجنسين، في حين أن نصف البلدان تذكر المساواة بين الجنسين (**الشكل 16-2**).

في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، المصطلحات الأساسية المتعلقة بالتنمية المستدامة شائعة في جواتيمالا ونيكاراجوا، ولكنها اقل من ذلك بكثير في الأرجنتين، بليز، ودومينيكا وهايتي. في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تم العثور على جميع الكلمات الرئيسية كلها تقريبا ذات الصلة بالتنمية المستدامة في موريشيوس، ولكن لم يتم العثور على أيا منها في جمهورية تنزانيا المتحدة و تم العثور على 10% في جمهورية الكونغو الديمقراطية والنيجر. المصطلحات المتعلقة بالمواطنة العالمية هي أقل انتشارًا بنسبة كبيرة. ففي أوروبا وأمريكا الشمالية، لم يتم العثور على شيء منها في المملكة المتحدة، وأُدرج 30% منها فقط في كرواتيا وفرنسا والمجر (**الشكل 16-3**).

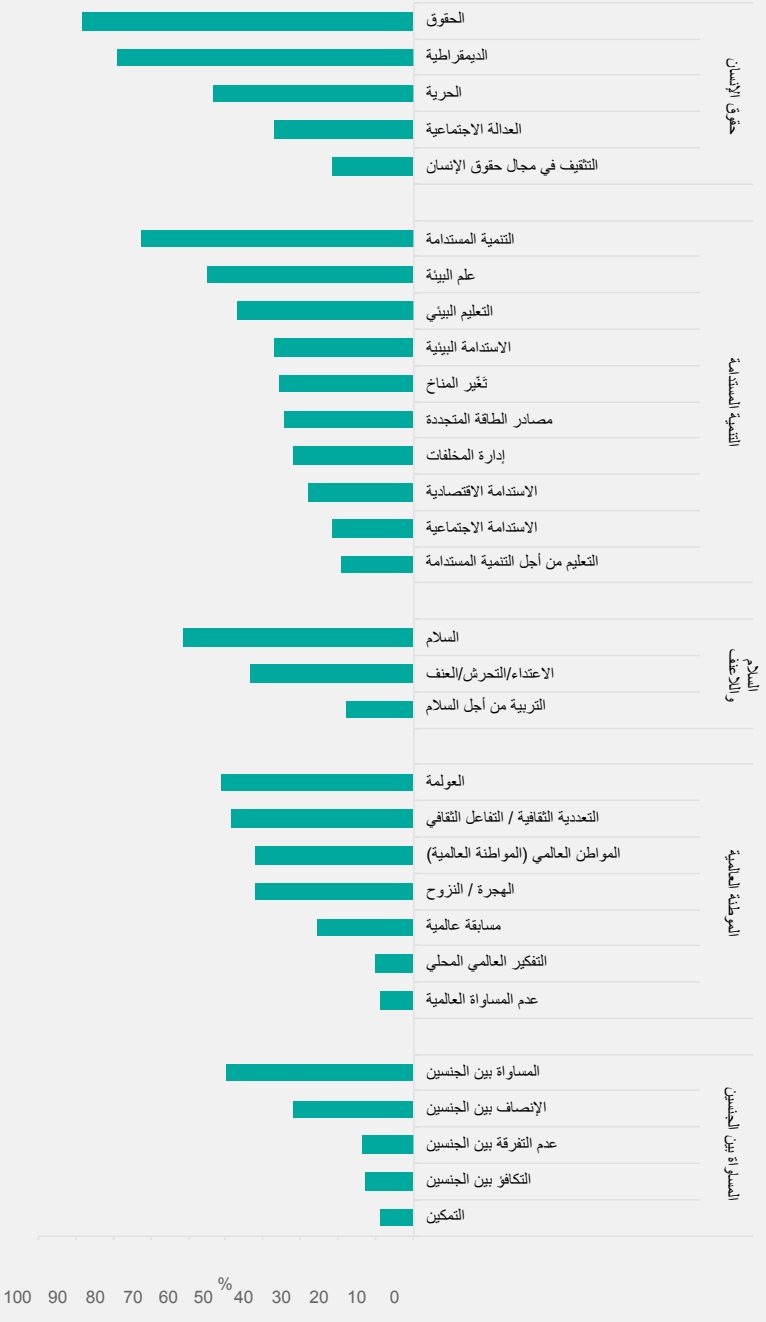
تفرض قلة توافر بيانات المناهج الدراسية تحديًا لرصد المحتوى المقصود من التعليم. في حين أن بيانات هذا التحليل الجديد تغطي العديد من البلدان أكثر من أي دراسة سابقة أخرى، إلا أن عدد دول العالم التي أدرجت أقل بكثير من نصف دول العالم.

ومن شأن إجراء المزيد من البحوث في موضوع المناهج الدراسية أن يساعد في فهم التقدم على طريق تحقيق الهدف 4-7. هناك حاجة إلى قوائم منهجية لأطر المناهج الدراسية الوطنية والمواد ذات الصلة، وهو ما يتطلب تعاون وثيق بين وزارات التعليم الوطنية وهيئة دولية رائدة منسقة مثل مكتب اليونيسكو الدولي للتعليم (IBE). كما يتم تحديث المناهج الدراسية الوطنية عادة كل خمس إلى سبع سنوات في المتوسط، لذا يمكن تنفيذ هذا الرصد العالمي في إطار زمني مماثل (IBE، 2016أ).

نهج المدرسة بالكامل.

ليس بالضرورة أن يكون التعليم من أجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة موضوعًا إضافيًا للمنهج الدراسي. فمن الأفضل اعتماده في نهج المدرسة بالكامل، مع الموضوعات التي يتم التعبير عنها صراحة في الأولويات على مستوى المدرسة وروح المدرسة، بمشاركة الجميع من المتعلمين إلى المجتمع الأوسع. تتطلب نُهُج المدرسة بالكامل صناعة القرار الأكثر تشاركية وديمقراطية والذي يشرك جميع أصحاب المصلحة، بما في ذلك أفراد المجتمع، وإدارة المدرسة، ومديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب (بورن وآخرون، 2016؛ اليونسكو، 2015و)

الشكل 16-2:
حقوق الإنسان هي المفهوم الأكثر انتشارًا في المناهج الدراسية الوطنية
النسبة المئوية للبلدان التي تدرج كل مصطلح من المصطلحات الرئيسية في أطر مناهجها الدراسية الوطنية، 2005-2015



ملاحظة:يعتمد التحليل على عينة من 78 بلدًا.
المصدر: IBE (2016أ).

الشكل 16-3:
يتنوع انتشار المصطلحات الرئيسية ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة في مختلف الدول.
نسبة المصطلحات الرئيسية ذات الصلة بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية في إطار المناهج الوطنية، مجموعة محددة من الدول، 2005-2015

المصدر: منظمة العمل الدولية (2016أ).

تتضمن الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة لعام 2016 البنود التي تعكس مكونات نهج المدرسة بالكامل. ويُسأل مدراء المدارس عن المبادرات الرامية إلى خلق بيئات تُحترم فيها مبادئ التنمية المستدامة ويجربها الطلاب من خلال، على سبيل المثال، توفير الطاقة، والحد من فصل النفايات، وشراء مواد صديقة للبيئة، وبشكل أعم، تشجيع وجود السلوك صديق البيئة. ويُسأل المعلمون عن مشاركتهم في المبادرات والبرامج المتعلقة بالاستدامة البيئية (شولتز وآخرون، 2016). وسوف يكون تقييم تنفيذ هذا النهج صعبًا، لأن البيانات سوف تُستمد أساسًا من التقارير الذاتية وتعالج بعض الجوانب فقط.

تم إحراز بعض التقدم في تقييم المشاركة وصنع القرار. سأل برنامج عام 2012 لتقييم الطلبة الأجانب مدراء المدارس عن نسبة الآباء المشاركين في الأنشطة بما في ذلك إدارة المدارس. وقد أظهرت النتائج أن أقل من 5% شاركوا في بلدان مثل بلجيكا وهولندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة وأكثر من 50% في كولومبيا وإندونيسيا وكازاخستان (OECD، 2013د).

كما اعتادت وسائل وضع المعايير الدولية أيضا رصد إدارة المدرسة الديمقراطية. في عام 2010، اعتمدت 50 دولة مجلس ميثاق أوروبا عن التعليم من أجل المواطنة الديمقراطية والتثقيف في مجال حقوق الإنسان. وفي عام 2012، شمل الرصد الأول لتنفيذه ردودًا من 40 من أصل 50 دولة، مع إبلاغ أكثر من 90% أنهم عززوا الحكم الديمقراطي من خلال مشاركة الطلاب ومشاركة أولياء الأمور في عملية صنع القرار. وسيتم إرسال استبيان متابعة إلى الحكومات في عام 2017 (كير، 2012).

الكتب المدرسية

الكتب المدرسية هي مصدر هام للمعلومات عن الالتزام الوطني بالتنمية المستدامة. فهي تميل إلى عكس واقع الفصل الدراسي بصورة وثيقة (من حيث المحتويات وأصول التدريس) أكثر من البيانات السياسية الرسمية عن المناهج (تورني بورتا وآخرون، 2001) ينطوي التقدم الذي أُحرز مؤخراً في تحليل محتوى الكتاب المدرسي على إمكانية واعدة لقياس محتوى المناهج الدراسية، خاصة إذا تم تطبيقه على عينات كبيرة من الكتب المدرسية من بلدان عديدة.

وجد تحليل أُجري على أكثر من 500 كتاب مدرسي، في مرحلة التعليم الثانوي في مواد التاريخ، والعلوم الاجتماعية، والجغرافيا، في فترة تمتد من 1970 إلى 2008، زيادة مواضع محددة تذكر الأحداث الدولية من 30% في أوائل 1970 إلى أكثر من 40% في عام 2005. بينما لم تذكر أيًا من الكتب المدرسية تقريبًا العولمة في عام 1970، لم تذكرها 40% من الكتب تقريبا في عام 2005 (باكنر ورسل، 2013). بين الفترتين 1975-1994 و1995-2010، تضاعف وصف الأطفال كضحايا

"ما يقارب 50% من الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية تذكر حقوق الإنسان في الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2013، مقابل 5% في الفترة الممتدة من 1890 إلى 1913."

سوء المعاملة أكثر من ثلاث مرات، بينما ازدادت أوصاف التمييز ضد المرأة أكثر من الضعف (تيرا وبروملي، 2012).

في جمهورية كوريا، وثّقت إحدى الدراسات الزيادة السريعة في تعليم المواطنة العالمية من خلال وصف التوجهات في كتب التربية الوطنية، على أساس متوسط عدد مواضع ذكر الموضوعات الوطنية والعالمية الرئيسية حسب الصفحة. ولا تزال قضايا وموضوعات المواطنة الوطنية هي العناصر الأساسية ولكن التركيز عليها قد ضعف مع مرور الوقت، في حين زادت قضايا وموضوعات المواطنة العالمية، وخاصة في تسعينيات القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وبالإضافة إلى ذلك، أصبح محتوى الكتاب المدرسي وعرضه أكثر "تقدمية" ومرتكز على المتعلم بشكل متزايد، مما يشجع الطلاب على أن يصبحوا أفراد ذاتيي التوجيه ومتمكنين في مجتمع عالمي (القمر وكو، 2011).

هناك تحليل لهذا التقرير اتبع نهجًا مماثلًا. حيث جُمعت ثلاث مجموعات من البيانات عن الكتب المدرسية الثانوية في التاريخ والتربية الوطنية والدراسات الاجتماعية والجغرافيا. تم اختيار الغالبية العظمى من الكتب من بين مجموعة كبيرة من الكتب من مختلف أنحاء العالم، في معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية في الكتاب المدرسي في ألمانيا. وكانت الكتب المدرسية مشفرة باستخدام بروتوكولات موحدة وضعت بعد اختبار الكثير من التجريب وموثوقية المشفر الداخلي (بروملي وآخرون، 2016).

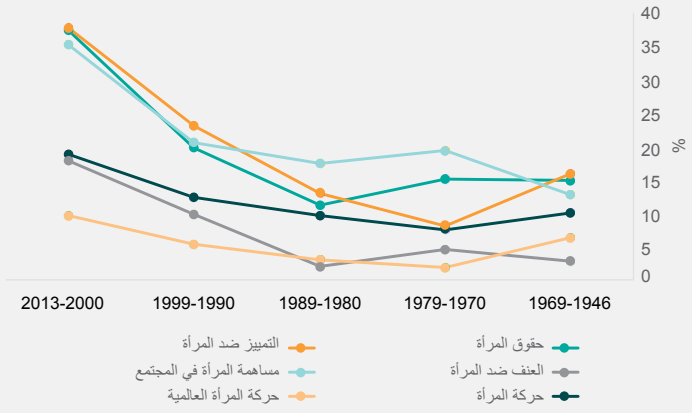
وأظهر التحليل أن ما يقارب 50% من الكتب المدرسية ذكرت حقوق الإنسان في الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2013، مقابل 5% في الفترة الممتدة من 1890 إلى 1913. وقد ارتفعت نسبة الكتب التي تذكر الوثائق الدولية لحقوق الإنسان من 12% في خمسينيات القرن العشرين إلى 28% في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وارتفعت نسبة ذكر حقوق المرأة منذ عام 1980 (**الشكل 16-4**)، ولكن مع التنوع الإقليمي الكبير، زادت النسبة إلى اكثر من 10% في شمال أفريقيا وغرب آسيا وإلى 40% في أوروبا وأمريكا الشمالية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (بروملي وآخرون.، 2016).

اعتادت خمسة مؤشرات على قياس مدى وضوح الكتب المدرسية في التأكيد على القضايا البيئية، بما في ذلك إذا نوقشت حماية البيئة أو الضرر البيئي في فقرة واحدة

الشكل 16-4:

تم تحقيق بعض التقدم في مدى شمول الكتب المدرسية للمساواة بين الجنسين

نسبة الكتب التي تتضمن بيان صريح بشأن حقوق المرأة



ملاحظات: حجم العينات لكل فترة: 54 كتاب مدرسي خلال الفترة 1950-1959، و88 كتاب مدرسي خلال الفترة 1960-1969، و108 كتاب مدرسي خلال الفترة 1970-1979، و103 كتاب مدرسي خلال الفترة 1980-1989، و131 كتاب مدرسي خلال الفترة 1990-1999 و219 كتاب مدرسي خلال الفترة 2000-2011 و2000-2013. أحدث مجموعات بيانات بشأن حقوق المرأة والتمييز هي للفترة 2000-2013؛ بالنسبة للبيانات الأخرى، ترجع مجموعات البيانات للفترة 2000-2011.

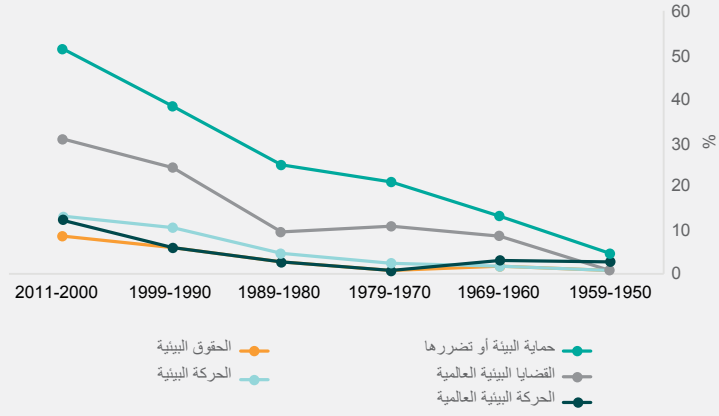
المصدر: بروملي وآخرون. (2016).

على الأقل، وإذا ارتبط هذا الموضوع بالحقوق، وإذا نوقش باعتباره قضية عالمية. وقد زادت تغطية القضايا المتعلقة بحماية البيئة أو الضرر البيئي: ففي خمسينيات القرن العشرين، ناقشت أقل من 5% من الكتب المدرسية القضية في فقرة واحدة على الأقل، في حين ناقشتها 50% في الفترة 2000-2011 (**الشكل 16-5**).

ويبيّن هذا التحليل أنه من الممكن وضع قياسات سليمة وموثوقة باستخدام الكتب المدرسية. وينبغي إنشاء آلية رصد منتظمة لتوفير بيانات عن محتوى الكتب المدرسية قابلة للمقارنة على الصعيد العالمي عبر الدول والنظم وعبر الزمن (بروملي وآخرون، 2016).

يجب أن يأخذ جمع البيانات بعين الاعتبار المادة الدراسية والصف. سوف يكون هناك مفاضلات بين الاتساع والعمق. فبدلا من تحليل جميع الكتب المدرسية في كل مادة وكل صف، ينبغي أن يكون التركيز على العلوم الاجتماعية - التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية، والتاريخ - والعلوم الطبيعية، حيث يتم تدريس الموضوعات ذات الصلة بوضوح أكبر. ويجب أن يكون أحد النُهج هو تغطية الكتب المدرسية في نهاية التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. فنادرا ما تتغير

الشكل 16-5:
البيئة هي موضوع ذو أهمية متزايدة في الكتب المدرسية
نسبة الكتب التي تتضمن بيان صريح عن البيئة



ملاحظة: حجم العينات لكل فترة: 54 كتاب مدرسي خلال الفترة 1950-1959، و88 كتاب مدرسي خلال الفترة 1960-1969، و108 كتاب مدرسي خلال الفترة 1970-1979، و103 كتاب مدرسي خلال الفترة 1980-1989، و131 كتاب مدرسي خلال الفترة 1990-1999 و219 كتاب مدرسي خلال الفترة 2000-2011 و20001.
المصدر: برواملي وآخرون. (2016).

الكتب المدرسية تغيرًا كبيرًا من سنة إلى أخرى، وجمع البيانات مرة كل خمس سنوات سيكون كافيًا. أيضا سيكون من الممكن فحص الاتجاهات السابقة.

التأكد من أن الأسئلة صالحة في مختلف البلدان باللغات والثقافات المختلفة سيكون تحديًا، ولكن طرح أسئلة متعددة على كل موضوع من شأنه أن يقلل الأخطاء المرتبطة بأي سؤال مفرد. ولابد أن تكون الأسئلة واقعية للحد من تفسير المبرمجين. على سبيل المثال، السؤال عما إذا كانت الكتب المدرسية "تناقش حقوق الإنسان" من شأنه أن يؤدي إلى ردود متفاوتة حسب فهم المبرمج لهذا المفهوم. ولكن التساؤل عما إذا كانت الكتب المدرسية تستخدم بوضوح عبارة "حقوق الإنسان" بالضبط من شأنه أن يوفر ردود أكثر اتساقًا.

التعاون بين الحكومات والمنظمات الدولية ضروري لنظام الرصد العالمي للعمل. ويتعين على الحكومات الوطنية منح الباحثين حرية الحصول على محتوى المناهج الدراسية ومعلومات عن كيفية تطوير الكتب المدرسية والموافقة عليها. وسيكون وجود هيئة تنسيق دولية مثل مكتب التربية الدولي بمثابة عاملاً حاسمًا في نجاح جهود جمع البيانات المحلية.

إعداد المعلمين

تعميم المهارات والمعرفة عن التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج والكتب الوطنية هو شرط مسبق لمراقبة جهود البلد في تحقيق الهدف 4-7. ولكن هذا ليس كافٍ. هناك حاجة للمعلمين الذين يتم إعدادهم للتعليم في المجالات المتعلقة بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية. فهل يتم دمج المواطنة العالمية وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة والتثقيف الجنسي الشامل في إعداد المعلمين؟ من النادر أن يكون محتوى برامج تدريب المعلمين متاحًا بسهولة، ولكن تم جمع بعض المعلومات، معظمها إقليمية.

فيما يتعلق ببرامج تدريب المعلمين في عشرة من دول آسيا والمحيط الهادي، تقتصر البيانات على كيفية إعداد المعلمين في مجالات تتعلق بالمواطنة العالمية مثل مهارات التعاطف وفهم ماهية التمييز والحساسية الثقافية والتسامح والقبول والتواصل. حتى إن هناك بعض الأمثلة الوطنية على ذلك. بعدما أسست سريلانكا وحدة للترابط الاجتماعي والتعليم من أجل السلام في عام 2008، حصل كبار المدرسين والمدرسين ومدربيهم على توجيه وتدريب على التعليم من أجل السلام والقيم. ذكرت جمهورية كوريا أن الخطوط الإرشادية للسياسة المتعلقة بالتوجيهات الخاصة بتدريب طواقم المعلمين تشجع مكاتب التعليم المحلية على تدريب على رأس العمل يختص بحقوق الإنسان (UNESCO, 2014d).

حيث تحتوي نماذج متعددة من إعداد المعلمين أثناء الخدمة على تعليم المواطنة على عنصر خاص بقضايا تتعلق بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة. تمتلك ما يقرب من ثلث الدول الأوربية الـ36 برامج لمساعدة المعلمين على تطوير المهارات والمعرفة المهنية فيما يتعلق بالمواطنة. في لاتفيا، يشتمل التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المدارس الثانوية على برامج لتطوير مهارات تعليم المواطنة بما في ذلك القيم والتنوع المجتمعي وجودة الحياة والاستدامة. يوفر برنامج "Puntoedu Europa programme" الإيطالي للمعلمين دورات عبر الإنترنت وورش عمل إقليمية عن موضوعات مثل حقوق الإنسان وحوار الثقافات والتنمية المستدامة والبيئة (Eurydice, 2012).

تساعد التقارير الوطنية، الواردة لمفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان عن المرحلة الثانية للبرنامج العالمي لتعليم حقوق الإنسان، في مراقبة المدى الذي تقدمه الدول فيما يتعلق بإعداد المعلمين الخاص بحقوق الإنسان قبل أو أثناء الخدمة، بالرغم من أن مستوى الاستجابة يكون قليلًا في العادة. من بين 28 دولة قدمت بيانات في 2015، ذكرت 7 دول تضمين تدريب خاص بحقوق الإنسان في إعداد المدرسين قبل الخدمة. في توغو، يعد هذا التدريب ضرورة للحصول على التأهيل المهني للتعليم في

المدارس. في هندوراس، يتم تقديم دورة لمساعدة المعلمين على كشف مخالفات حقوق الإنسان والتعرف على أولئك الأشخاص ذوي الأوضاع الهشة واستخدام طرق مناسبة لتعليم حقوق الإنسان في المدارس العامة. بالنسبة لإعداد المعلمين في الخدمة، فقد ذكرت 13 دولة تشمل إستونيا وغامبيا وسيشل أن التدريب على حقوق الإنسان كان عنصرًا أساسيًا في برامجها (OHCHR, 2015).

في بعض البلدان، اشتركت منظمات المجتمع المعدني في الإعداد المسبق للمعلمين لتدريس حقوق الإنسان. في 2012، بدأ المعهد الدنماركي لحقوق الإنسان في عمل دراسة تخطيطية لتعليم حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية ومدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وبرامج تدريب المعلمين. حيث وجد أن حقوق الإنسان لم يتم دمجها بشكل مناسب في تدريب المعلمين في الجامعات والكليات. أفاد المعلمون ومدربو المعلمين، في مجموعات دراسة، عن نقص المعرفة النظرية فيما يتعلق بتهيئة تعليم حقوق الإنسان للصفوف الدراسية المختلفة. كما كانت الأدوات الدولية والإقليمية الخاصة بحقوق الإنسان غير معروفة بشكل كبير (Danish Institute for Human Rights, 2014).

كما اعتمدت جودة التثقيف الجنسي الشامل أيضًا بشكل أساسي على معرفة المعلمين عن الموضوع وثقتهم ومهارتهم في توصيله. مراجعة لوثائق السياسات وإعداد خريطة بمؤسسات تدريب المعلمين في 21 دولة في أفريقيا جنوب الصحراء أظهرت أن أكثر من نصف البلدان تدمج التثقيف الجنسي الشامل في مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة. في إثيوبيا، تم تضمينه في مواضيع متشعبة حيث يدرسها جميع المتدربين. في سبع دول، تشمل جمهورية تنزانيا المتحدة فقد كان هذا اختيارًا للتخصص. ثمان دول فقط -تشمل ليسوتو ومالاوي وناميبيا- جعلت التثقيف الجنسي الشامل منهجًا إلزاميًا (UNESCO, 2015a).

> "في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، دمج أكثر من نصف البلدان التربية الجنسية الشاملة في مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة"

تأتي البيانات الخاصة بإعداد المعلمين عن التثقيف الخاص بالمهارات الحياتية الخاصة بفيروس نقص المناعة المكتسبة من المسح الاستقصائي للتقدم العالمي الخاص بفيروس نقص المناعة المكتسبة ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة 2011-2012، بتكليف من فريق العمل المشترك بين الوكالات الخاص ببرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة المكتسبة/الإيدز. من بين 39 دولة تم إجراء المسح بها، أفادت 74% أن توفر إعداد للمعلمين قبل الخدمة فيما يتعلق بمهارات الحياة العامة و62% عن التثقيف عن فيروس نقص المناعة المكتسبة في المستويات الابتدائية. في المستويات الثانوية، زادت تلك النسب إلى 79% و72% بالترتيب. وعلى الرغم من ذلك، فهذا المسح محدود المجال حيث يعكس بيانات مبلغ بها ذاتيًا من قبل وزارات التعليم الوطنية والمجتمع المحلي (UNESCO and UNAIDS, 2013).

في أفريقيا جنوب الصحراء، 6 من 13 دولة من تلك التي استخدمت أداة مراجعة وتقييم للتثقيف الجنسي قد حققت تصنيفات قوية في أكثر من 40% من عناصر برامجها الخاصة بتدريب المعلمين. والسبع دول الأخرى لم تُعِد المعلمين بشكل صريح في شؤون مثل معالجة الإحراج عند الحديث عن الجنس ومنع التحيز الناتج عن مبادئ ومعتقدات شخصية وعدم الضغط على المتعلمين من أجل التحدث عن مواضيع حساسة (UNESCO, 2015b).

أظهر التحليل الحالي لبرامج إعداد المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية حدوث تغيرات خلال العقد الماضي في الموقف من وقبول وخطاب التعليم من أجل بيئة مستدامة في مجال إعداد المعلمين. أظهر التحليل الذي جاء عبر 66 مسح استقصائي كجزء من تقييم اليونيسكو لعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2005-2014) أن نسبة البلدان التي أدمجت التنمية المستدامة بشكل كامل في إعداد المعلمين قد ارتفع من 2% عام 2005 إلى 8% 2013. في إعداد المعلمين السابق للخدمة، كانت موضوعات مثل التغير المناخي والبيئة وحقوق الإنسان هي الموضوعات السائدة. حيث غالبًا ما يتم إدماج مسائل محلية مثل قطع الأشجار وإزالة الغابات غير المشروعين في إندونيسيا وإدارة مخاطر الكوارث في اليابان وباكستان وفيتنام (McKeown and Hopkins, 2014).

هناك حاجة لمزيد من العمل لتطوير مؤشرات على مستوى النظام والتي ترصد بدقة الحاجة لتدريب المعلمين على المهارات وكذلك المعرفة المطلوبة للتعليم من أجل تعزيز التنمية المستدامة. أحد الأمثلة هو المفوضية الاقتصادية للأمم المتحدة للإطار الأوربي لدمج البيئة والتنمية المستدامة في مناهج تدريب المعلمين. حيث يحدد الإطار المهارات الأساسية للمعلمين والمدرسين ويشمل التفكير التكاملي والشامل والتعامل مع التعقيد والتحليل النقدي والتعامل الفعال مع القضايا الحالية والتفكير الابتكاري من أجل مستقبل بديل والتربية التحويلية (UNECE, 2012).

يتم استخدام أدوات جمع البيانات المذكورة أعلاه والتي تخدم جميعها أغراض مختلفة وتلبي حاجات مختلفة بندرة لرأب الثغرات البيانية. كما أنها لا تتبع نموذجًا نظاميًا

يحرص على المقارنة بين البلدان. حيث يمثل الرصد في هذا المجال تحديًا سواء فيما يتعلق بكفاءات المعلمين أو التفاعلات في الفصول الدراسية (**المربع16-2**). ولذلك، هناك حاجة ماسة إلى بذل المزيد من الجهود لتقييم المفاهيم التي ينطوي عليها الهدف 4-7 فيما يخص إعداد وتدريب المعلمين. سيؤدي تطبيق بروتوكول ترميز معياري -للمناهج والكتب مثلًا -لمناهج معاهد تدريب المعلمين أو الإدراج الممكن لكفاءة شاملة كفكرة رئيسية في الجولات القادمة من المسوح الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم "TALIS"، كمثال إلى إمكانية تحليل كفاءة التطوير المهني في إعداد المعلمين للاستجابة لفئات مختلفة من التلاميذ من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس (OECD, 2016a).

المربع16-2

يمثل رصد التفاعلات الصفية في مجال التنمية المستدامة تحديًا

في تعليم المواطنة العالمية (GCED) والبيئة والتنمية المستدامة (ESD) المشاركة، والممارسات التي تركز على المتعلم والتعليم الشامل والتعلم مركزية. وقد أُستخدمت أدوات نوعية لتتبع التقدم المحرز في اعتماد مثل هذه الممارسات. هناك دراسة أجريت في 10 دولة في آسيا والمحيط الهادئ استخدمت تقنيات نوعية، مثل الملاحظات الصفية، لفحص ما إذا كانت أساليب التدريس التي تفضي إلى بيئة تعليمية تشاركية وتفاعلية. وكجزء من هذا المشروع، هناك دراسة على 18 فصلا في 6 مدارس في 3 مقاطعات لاحظت أنه في حوالي نصف الفصول، اعتمد المعلمون على أساليب هيمنة المعلم والأساليب والتي تركز على المعلم، في حين أنه في النصف المتبقي حاول المعلمون جعل الفصول أكثر تفاعلا.

القيود المنهجية وتكاليف التنفيذ تجعل من غير الواقعي البحث عن تدابير عالمية للتفاعلات الصفية. ومع ذلك، بحثت بعض التقييمات عبر الوطنية في الممارسات الصفية فيما يتعلق بتعليم المواطنة العالمية (GCED) والبيئة والتنمية المستدامة (ESD).

الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة (ICCS) لعام 2009، على سبيل المثال، قاست المناخ لأجل المناقشة الصفية، في حدود الإبلاغ الذاتي. وسُئل الطلاب عما إذا كانوا يعبرون عن آرائهم في الصف حتى عندما اختلفت آرائهم عن آراء معظم الطلاب الآخرين، على سبيل المثال، وعما إذا كان المعلمون يقدمون عدة جوانب لأي قضية عند شرحها في الصف.

عبر الدول المشاركة، هناك 52% من الطلاب، في المتوسط، غالبا ما لاحظوا أن المعلمون شجعوهم على التعبير عن آرائهم، وذكر 11% أن الطلاب غالبًا ما يثيرون أحداثًا جارية في الفصول الدراسية. كان احتمال أن يبلغ الطلاب عن مناخ الفصول الدراسية المفتوحة أكثر في بعض البلدان، بما في ذلك الدنمارك واندونيسيا وإيطاليا، عما كان عليه في الدول الأخرى، بما في ذلك مالطا وجمهورية كوريا. سوف تستمر الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة (ICCS) لعام 2016 في طرح الأسئلة حول التفاعل الصفي.

المصدر: شولتز وآخرون. (2010)؛ اليونيسكو (2014د).

الأنشطة خارج قاعات الدرس

في الوقت الذي تُعد فيه قاعات الدرس أماكن فعالة في تعليم التلاميذ مسائل عن الاستدامة والمواطنة العالمية إلا إنها ليست الوحيدة أو الأنجح بالضرورة. يمكن للأنشطة خارج المنهج أن تقوي وتكمل طرق قاعات الدرس ومحتويات الكتب. تشمل تلك الأنشطة خارج قاعات الدرس التي تكمل المحتوى التعليمي الأساسي النوادي والمنافسات التعليمية وجمعيات الحكومات الطلابية والنشاطات والفرق الرياضية ونوادي المناقشات والإنتاج المسرحي ومجموعات الموسيقى والعمل التطوعي.

استعرض أحد التحاليل لهذا التقرير أثر مختلف الأنشطة خارج المنهج حول العالم. ووجد أن النشاطات المصممة جيدًا والشاملة والتي تتواصل مع جميع فئات السكان تُحسن آثار حل النزاعات وعلاقات التماسك الاجتماعي وتزيد الوعي بشأن الأطر والمبادئ القانونية المتعلقة بحقوق الإنسان كما أنها تزيد من القدرة الذاتية للمطالبة والدفاع عنها وتعزز الحس بالمواطنة العالمية والتي تتجاوز الحدود الوطنية وتسمح بتواصل وتعاون أكبر مع أشخاص من بلدان أخرى (Akar, 2016).

يمكن لهذه النشاطات أن تمكن الشباب ليكونوا مؤمنين وفاعلين لإحداث تغيير إيجابي لإحداث تقدم في عناصر مختلفة من الهدف 4-7 بما فيه الجودة والشمول والسلام وحقوق الإنسان وتحسين الصحة خصوصًا فيما يتعلق بالوقاية من مرض نقص المناعة المكتسبة.

تراقب بعض المسوح الاستقصائية مدى توفر الوصول للنشاطات خارج المنهج ومعظمها تنظمه المدارس. على سبيل المثال في عام 2006 سأل برنامج التقييم الدولي للطلبة نظار المدارس عن أنواع نشاطات العلوم خارج المنهج التي تقدمها مدارسهم. وكان المتوسط -بين دول منظمة التعاون- أن 89% من الطلبة يرتادون مدارس قام نظارها بذكر أنها توفر رحلات ميدانية تتعلق بالعلوم. بعض النشاطات العملية خارج المنهج كانت أقل شيوعًا: 56% من الطلبة يرتادون مدارس تقيم مسابقات علمية و48% منهم في مدارس تشجع مشاريع علمية خارج المنهج و42% في مدارس تنظم معارض علمية و41% في مدارس فيها نوادي علمية (OECD, 2012b).

في 2009 سألت الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة "ICCS" المعلمين إذا كان طلابهم قد شاركوا في أنشطة تنظمها المدارس في المجتمع المحلي وتشمل تلك الأنشطة المتعلقة بالبيئة وحقوق الإنسان والفئات أو الأشخاص المحرومين والفعاليات متعددة/عابرة الثقافات وحملات رفع الوعي مثل اليوم العالمي لمرض نقص المناعة المكتسبة. وتم سؤال نظار المدارس عن عدد الطلاب الذين جاءتهم الفرصة للمشاركة في مثل هذه النشاطات. في الدول التي شملها المسح، ظهر أن المشاركة في حملات

رفع الوعي والنشاطات المتعلقة بالبيئة واسعة الانتشار. وكان دعم الفئات والأشخاص المحرومين أقل شيوعًا باستثناء في إندونيسيا وتايلاند حيث قال حوالي 70% من المعلمين أنهم شاركوا في مثل هذه النشاطات (Schulz et al., 2010).

تتوفر معلومات أقل عن النشاطات خارج المنهج التي لا تنظمها المدارس. فقد لا يوفر القائمون على تلك النشاطات أي معلومات أو يشاركوا في أي أنظمة رصد وتقرير. فمن العسير تخيل مقياس شامل للرصد في هذا المجال.

جُمعت بعض استقصاءات الرأي بيانات عن المشاركة في الأنشطة خارج المنهج وما يشابهها. في عام 2014 جمعت المقابلات الهاتفية التي أجرتها "Flash Eurobarometer" عن المشاركة الاجتماعية خصوصًا المشاركة في الأنشطة التطوعية والثقافية بين الأشخاص من عمر 15 إلى 30 في 28 دولة من دول الاتحاد الأوربي. ذكر 30% من المشاركين أنهم كانوا أعضاء نشطاء في أندية رياضية خلال الـ12 شهرًا الماضيين، بينما ذكر 16% أنهم شاركوا في نوادي شبابية أو نوادي لأنشطة أوقات الفراغ أو منظمات شبابية أخرى. شارك 5% في المتوسط في إحدى المنظمات المعززة لحقوق الإنسان أو التنمية العالمية و3% في إحدى المنظمات المتعلقة بالتغير المناخي أو القضايا البيئية الأخرى (European Commission, 2015).

يمكن للمسوح الاستقصائية الوطنية في بعض البلدان أن تساعد في تتبع مدى التقدم. في إنكلترا (المملكة المتحدة)، قامت المؤسسة الوطنية لبحوث التعليم بتقييم لتسع سنوات لتعليم المواطنة. حيث بدأت الدراسة الطولية لتعليم المواطنة في 2001 وقامت بتتبع مجموعة من الشباب من عمر 11 إلى عمر 18؛ حيث التحقت تلك المجموعة بالمدرسة الثانوية في عام 2002. أوضح التقرير الثامن والنهائي انخفاض واضح وثابت في نسبة المشاركة في الأنشطة خارج المنهج (الرياضات، الفنون، الدراما، الهوايات) , من 80% في الصف السابع إلى 66% في الصف الثالث عشر (Keating et al., 2010).

في الولايات المتحدة، ضمت لائحة التمثيل الوطني 2008 الخاصة بالمسح الاستقصائي للدخل وبرامج المشاركة وحدة موضوعية عن رفاهية الأطفال في المستوى العاشر من المقابلات التي بدأت في عام 2011. جمع المسح بيانات من مؤشرات مختلفة عن رفاهية الأطفال وذلك لعمل تصور عن نشاطات الأطفال اليومية بما فيها المشاركة في الأنشطة خارج المنهج. اقتصرت البيانات على الأطفال من عمر 6 إلى 17 عام واعتمدت على إجابات الوالدين عن مشاركة الأطفال في ثلاث أنشطة خارج المنهج هي: الرياضات والنوادي والدروس. ووجدَ أن 35% من الأطفال قد شاركوا في النشاطات الرياضية و 29% في النوادي أو الدروس والتي شملت الموسيقى والرقص واللغات (Laughlin, 2014).

يمثل النقص الكبير في جميع أدوات جمع البيانات القائمة قلة اهتمام بنوعية التجارب أو عمليات التطوير في الأنشطة اللامنهاجية. كما يحد غياب معايير عامة أو مشتركة للإبلاغ العام للمعلومات عن الأنشطة اللامنهاجية من فرص الحصول على بيانات موثوقة وقابلة للمقارنة.

النتائج

ليس من السهل رصد التطلعات الأساسية للهدف 4-7 أي اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتنمية المستدامة. شملت التحديات النقص في التقييم المناسب للطلاب أو الآراء الخاصة أو المسح الاستقصائي للقيم وصعوبة تطوير بنود تتصل بالسياق ولا تنحاز ثقافيًا، وكذلك المدى الواسع للمواضيع المستهدفة ونقص البحوث المتعلقة بتعليم الكبار. يمكن أن تكون إحدى الاستراتيجيات هي تطوير مجموعة من المواد يمكن للدول اختيار عناصر منها تتناسب مع العمر والثقافة ويمكن ربطها مع مقياس للمقارنة أو مقياس دولي.

> "من الصعب اختبار المعرفة والمهارات من أجل التنمية المستدامة بطريقة تتصل بالسياق ولكن غير منحازة ثقافيًا"

تقييم المعرفة والفهم العالمي

يعتبر الفهم والمعرفة بالموضوعات والقضايا العالمية (مثل السلام والصراعات، والفقر والهجرة والعولمة والتغير المناخي) والأحداث والمؤسسات أساسيًا لتحصيل القدرة على المشاركة في التنمية المستدامة (Davies, 2006). ويمكن كنقطة انطلاق اكتساب فهم أساسي تكافلي للتاريخ العالمي والجغرافيا والمؤسسات الدولية والعمليات العالمية، لرصد المعرفة التي تتعلق بالمفاهيم في الهدف 4-7. ومع ذلك فتوجد تقييمات معرفية قليلة في هذا المجال.

يأتي أحد أمثلة التقييمات المعرفية للطلاب من تقرير "ICCS 2009" والذي تم تأسيسه على دراسة التربية الوطنية 1999. وبهدف إعداد تقرير عن المعرفة والفهم التصوري للطلاب عن التربية الوطنية والمواطنة، فقد استخدم 79 بندًا لاختبار طلاب الصف الثامن في 38 بلدًا في أوروبا وآسيا وأمريكا اللاتينية (Schulz et al., 2010).

> هناك عدد قليل للغاية من التقييمات المعرفية الموجودة لفهم تاريخ العالم، والجغرافيا، والمؤسسات الدولية والعمليات العالمية

شمل تقييم 2009 بندًا عن معرفة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والذي يمكنه توفير مجموعة من القيم العالمية كقاعدة للحكم عن القضايا العالمية (Osler and Starkey, 2000).[3] حيث أجاب متوسط 68% من الطلاب عن هذا البند إجابة صحيحة. في فنلندا وبولندا وجمهورية كوريا، عرف أكثر من 80% منهم أن الإعلان يهدف إلى تطبيقه على جميع البشر؛ كما أن نسبة 40% منهم في كل من جمهورية الدومينيكان وتايلاند قاموا بذات الأمر (**شكل 16-6**).

تم إضافة وحدات إقليمية لآسيا وأوروبا وأمريكا اللاتينية في تقرير "ICCS" 2009. في أوروبا، تم سؤال الطلاب عن بعض الحقائق الأساسية عن الاتحاد الأوروبي وسياساته ومؤسساته وممارساته وإجراءاته وذلك بغرض قياس معرفتهم عن هياكل الحوكمة السياسية فوق الوطنية (UNESCO, 2015f). عرف 57% فقط عدد الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي؛ وتراوحت المعدلات الوطنية من 35% في إنكلترا (المملكة المتحدة) إلى 75% في سلوفاكيا (Kerr et al., 2010).

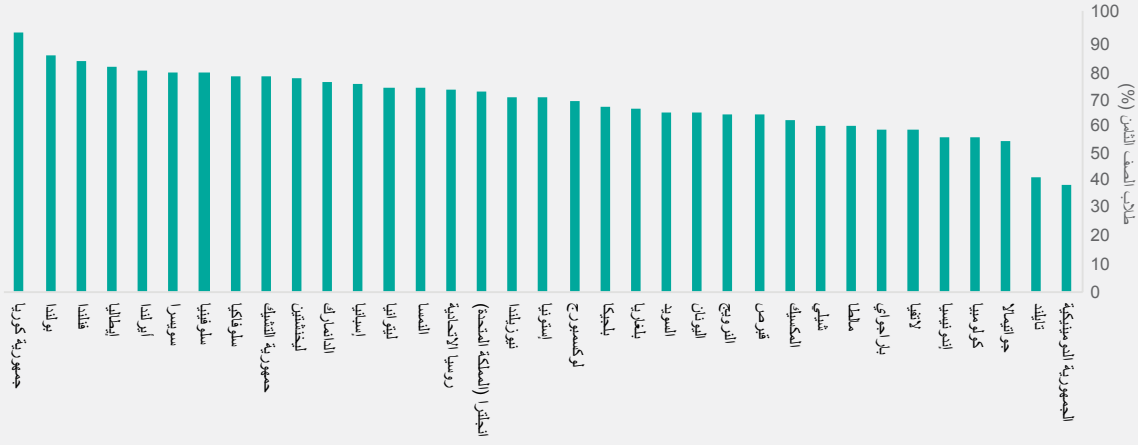
يمكن كذلك للتقييمات الوطنية التي تحتوي على عنصر التربية الوطنية قياس المعرفة المتعلقة بالقضايا العالمية. في الولايات المتحدة، قام التقييم الوطني للعملية التعليمية 2014 بتقييم معرفة طلاب الصف الثامن عن مزايا المعاملات الدولية مثل التجارة والمعاهدات والمساعدات الإنسانية. في الوقت الذي وصف فيه 62% من الطلاب مميزات إثنين من ثلاثة أنواع من المعاملات، لم يستطع 11% وصف أي مزايا لأي نوع من التعاملات (Institute of Education Sciences, 2016).

يبدأ إعداد المتعلمين لاستقرار بيئي ومناخي مستقبلي بمساعدتهم على فهم قضايا مثل سبب التغير المناخي وكيفية حدوثه وآثاره على السكان والأنظمة البيئية (Mansilla and Jackson, 2011). شمل تقرير "PISA"2006 أسئلة مصممة لتقييم المعرفة والمهارات والاتجاهات الخاصة بالقضايا البيئية وعلوم الأرض بين 400000 طفل بعمر 15 عام من 57 بلد. وفرت الدراسة أول بيانات

الشكل 16-6:

في الكثير من البلدان، لا يزيد عن ثلثي الطلاب فقط على دراية بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان

النسبة المئوية لطلاب الصف الثامن الذين يجيبون بشكل صحيح على البند "أي مما يلي هو الغرض الرئيسي من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؟"، الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة (ICCS) لعام 2009



المصدر: شولتز وآخرون. (2010).

قابلة للمقارنة دوليًا عن معرفة الطلاب بالبيئة والمشاكل المتعلقة بها، وكذلك عن مصدر تلك المعرفة واتجاهاتهم عن القضايا البيئية والعلاقة بين نتائجهم في العلوم البيئية واتجاهاتهم البيئية (OECD, 2009a).

من بين 108 سؤال في تقييم "PISA"2006 للعلوم، ارتبط 24 منهم بالعلوم البيئية وكان 14 منهم يركز على علوم الأرض. وكانت كل مجموعة فرعية أساسًا لمؤشر أداء. عند الطرف الأدنى لمؤشر التوزيع، لم يكن الطلاب قادرين على تفسير الرسوم البيانية أو الأشكال في وجود افتراضات مناسبة أو لم يستطيعوا إظهار المعرفة الأساسية بالعمليات البيئية الشائعة (OECD, 2009a). أظهر مؤشر أداء العلوم البيئية الاختلافات الواسعة بين البلدان. في أذربيجان وإندونيسيا وقيرغستان وقطر كان أكثر من 70% من الطلبة عند المستوى د أو أقل بالمقارنة بنسبة تقارب 25% في كندا وإستونيا وفنلندا واليابان (**شكل 16-7**). يمكن اتخاذ تلك النتائج من "PISA" 2006 كأساس لمستوى المعرفة بالعلوم البيئية بين الأطفال في عمر 15 عامًا.

منذ عام 2000، قامت بعض التقييمات الفكرية الوطنية بقياس مستوى فهم القضايا البيئية والقدرة على استخدام التفكير النقدي في النقاشات عن استراتيجيات التصرفات الفردية والجماعية.

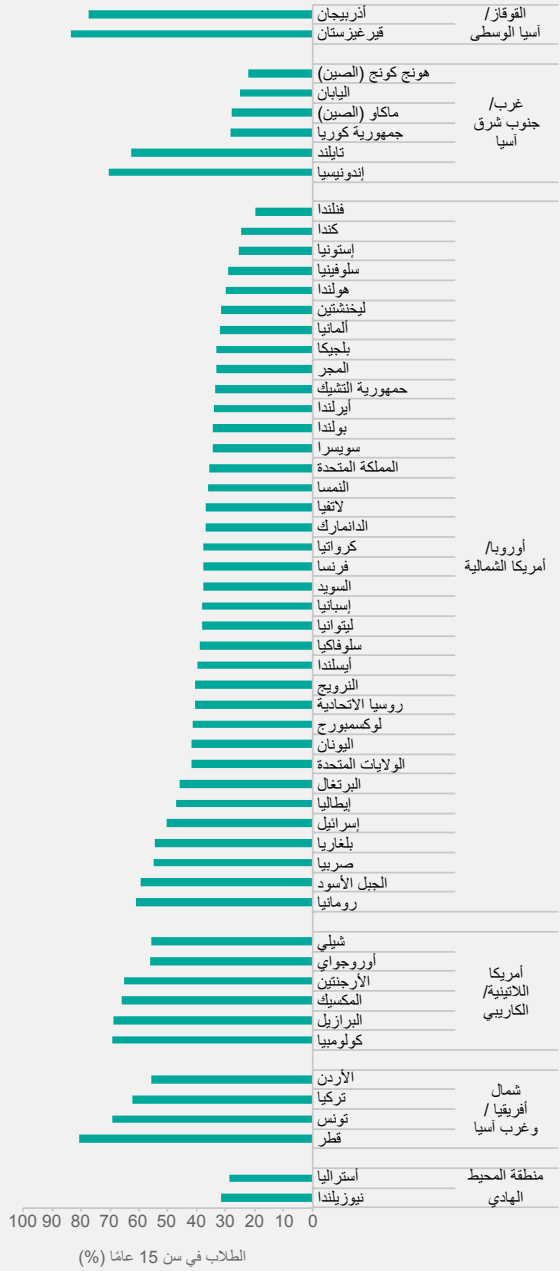
تم تنفيذ تقييم وطني لطلاب الصف السادس والثاني عشر في إسرائيل بين عامي 2004-2006 وشمل ما يقرب من 20 سؤالًا عن مبادئ بيئية عامة وقضايا بيئية ووطنية. جاوب ما يقرب من 80% من المفحوصين إجابة صحيحة عن قوانين تجميع الزجاجات والتدوير ولكن أجاب 25% فقط إجابة صحيحة عن الاحترار العالمي وهجرة الطيور. حقق الطلاب الأكبر سنًا درجات أعلى: حيث عرف 25% من طلاب الصف السادس عن إدارة المخلفات وعن أكثر الملوثات الناتجة عن النقل بالمقارنة بنسبة 55% من طلاب الصف الثاني عشر (Negev et al., 2008).

في تركيا، وكجزء من المسح الاستقصائي للتمثيل الوطني لـ 2412 طالب في الصف الخامس، تم تقييم المهارات المعرفية الخاصة بالحماية البيئية فيما يتعلق بتحديد وتقييم وحل المشكلات. استطاعت نسبة 5% تقريبا من الطلاب ترتيب العمليات العلمية المعطاة لحل مشكلة تلوث المياه بنجاح. عرف 50% منهم أن تحديد وتقييم مشكلة يبدأ بالبحث عن المعلومات ذات الصلة وذلك من مصادر متعددة ولكن 27% منهم فقط عرفوا أن آخر خطوة هي عمل تقرير بالبيانات المجمعة وتقديمها (Erdogan and Ok, 2011).

الشكل 16-7:

تختلف المعرفة البيئية اختلافًا كبيرًا بين البلدان.

النسبة المئوية للطلاب البالغين 15 عاماً في المستوى "د" أو أدناه في فهرس أداء العلوم البيئية، PISA لعام 2006



ملاحظة: عند الطرف الأدنى (المستوى د أو أدناه) لمؤشر التوزيع، لم يكن الطلاب قادرين على تفسير الرسوم البيانية أو الأشكال في وجود افتراضات مناسبة أو لم يستطيعوا إظهار المعرفة الأساسية بالعمليات البيئية الشائعة.
المصدر: OECD (2009أ).

تحسينات التقييمات الحالية

وتسعى مبادرات جرت مؤخرًا إلى تحسين آليات الرصد للهدف 4-7 فيما يتعلق بالمراهقين لا سيما في المدارس الثانوية. وفي عام 2016، بدأت اليونيسكو والرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي، بالتعاون الرسمي في مجال قياس المعرفة بشأن المواطنة العالمية والتنمية المستدامة. سوف يسأل المسح الاستقصائي "ICCS 2016" والخاص بالجمعية الدولية لتقييمات الإنجاز التعليمي الطلاب عن تقييم مدى جدية تهديدات مثل الفقر وانحدار مقاييس المعيشة والرفاهية الاقتصادية والصحة البيئية والهجوم على الكرامة الإنسانية. سوف توضح التقييمات مدى وعي الطلاب بالقضايا العالمية (Schulz et al., 2016). سوف يتم بناء مسح "ICCS 2019" على الدورة الأساسية لمسح "ICCS 2016" مع زيادة التغطية فيما يتعلق بالبلدان والموضوعات. حيث سيشمل مؤشرات للمعرفة والفهم والمهارات والمعتقدات والاتجاهات المتعلقة بتعليم المواطنة العالمية والبيئة والتنمية المستدامة.

تشكل تغطية البلدان أكبر قصور في مسح "ICCS". فهناك حاجة لتحقيق المزيد لهذه الأداة لتستخدم بفاعلية لتقديم تقديرات عالمية. ويشكل العمر قصورًا آخرًا لهذه التقييمات. فقد يُعتبر عمر 13 و14 عام سنًا مناسبًا في البلدان التي ينتهي التعليم الإلزامي فيها بعمر 14 عام ولكن هناك اختلافات بين الشباب فيما يتعلق بالمشاركة السياسية التي تبدأ في الظهور في عمر 15 إلى 16 عام. حيث من الضروري إدراك تلك الاختلافات (Hoskins, 2016).

التحدي الخاص بقياس المخرجات المتعلقة بالهدف 4-7 يجب أن يتم بالربط بين القيم الوطنية والالتزام بالأجندة العالمية. ومن ثم، فهناك حاجة لتطوير تقييمات مقارنة للطلاب والتي تتوافق مع الظروف المحلية. أحد الأمثلة الواعدة هو مقياس التعليم الابتدائي في جنوب شرق آسيا، والذي يركز على معرفة القراءة والكتابة والحساب والمواطنة العالمية في الصف الخامس. ستدير ستة بلدان في المنطقة على الأقل أدوات تقييمية في 2016-2017. وبحلول 2020، يتوقع انضمام جميع وزارات التربية والتعليم في دول جنوب شرق آسيا ومنظمة أمم جنوب شرق آسيا (SEAMEO and UNICEF, 2015).

> "هناك حاجة إلى تطوير تقييمات مقارنة للطلاب والتي تتوافق أكثر مع الظروف المحلية"

أحد التطورات الجديدة هو قرار منظمة التعاون والتنمية لتضمين الكفاءة العالمية كحقل للاختبار في المسح الاستقصائي "PISA 2018" (انظر **المربع 16.3**).

تعد مصادر البيانات الخاصة بالمعرفة والفهم العالمي للكبار أكثر قصورًا.

فالبيانات المتوفرة عن المعرفة والمهارات المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة تكاد تكون مقصورة على الأطفال والمراهقين. ومع هذا، فتقييم المعرفة والمهارات المشابهة بين الأشخاص البالغين له نفس الأهمية. وعلى الرغم من ذلك فقط كانت هناك بعض التقييمات المعرفية القليلة للغاية.

أحد الأمثلة كان مسحًا استقصائيًا مبكرًا للفهم العالمي في الولايات المتحدة والذي شمل قياس الأبعاد المعرفية عن الوعي العالمي ولم يقتصر على المعرفة في ثقافة أو منطقة محددة. حيث شارك في هذا المسح التمثيلي الوطني 3000 من الجامعيين واحتوى على 101 بندًا لاختبار المعرفة عن 13 حقلًا تشمل البيئة والنقد الدولي والاتفاقيات التجارية وحقوق الإنسان والعرق والإثنيات. ميز 31% من الطلبة فقط زراعة المحاصيل كنشاط بشري يساهم بشكل مباشر في التغير البيئي لأكبر مساحة من سطح الأرض (Barrows et al., 1981).

أحد التقييمات الحديثة عن المعرفة بالاستدامة هو اختبار الأمم المتحدة لمهارات القراءة والكتابة المتعلقة بالاستدامة (SULITEST). حيث يدار من قبل معاهد التعليم العالي لتقييم والتحقق من مهارات القراءة والكتابة المتعلقة بالاستدامة عند التخرج. يقيس هذا الاختبار متعدد الاختيارات والذي يعقد عبر الإنترنت مستوى المعرفة عن القضايا الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والمعرفة الأساسية بالنظام الأرضي. من بين 50 سؤال، يرتبط ثلثيهم بقضايا دولية مثل الاحترار العالمي ويختص الباقي بقضايا وطنية وإقليمية مثل التشريعات والثقافة. في الفترة من يناير إلى أكتوبر 2014، شارك ما يقرب من 20000 طالب جامعي في اختبار "SULITEST" وكانت الدرجة المتوسطة هي 54% (Sustainability Literacy Test, 2014).[4]

يعد التأسيس فوق فكرة توسع وتتكامل مع المعرفة الجغرافية شيئًا حاسمًا في تكوين المواطن العالمي، حيث قام المسح الاستقصائي للأمية الجغرافية العالمية "National Geographic–Roper 2002" بتقييم المعرفة الجغرافية لعدد 3250 شخص من عمر 18 إلى 24 في تسع بلدان.[5] احتوى المسح على أسئلة اختيار من متعدد لتمييز البلدان على الخرائط وعن المعرفة الفعلية بالقضايا العالمية والأحداث الجارية، شملت السكان والموارد البيئية والأديان والسياسات والأسلحة النووية. أظهرت النتائج جهل الشباب بقضايا السكان العالمية والتي تؤثر مع مؤثرات أخرى على استهلاك الغذاء والطاقة. قام 40% أو أقل من الشباب في كل البلدان التي جرى المسح فيها باستثناء السويد (61%) بنجاح بتسمية الصين والهند كبلدان يزيد عدد سكانها عن مليار نسمة (RoperASW, 2002).

تم تنفيذ متابعة دراسة الأمية الجغرافية 2006 التي قامت بها ناشيونال جيوغرافيك - الشؤون العامة في الولايات المتحدة. واعتبارًا من 2002، تم توجيه أسئلة واقعية لعينة ممثلة من الشباب البالغين. قام 35% منهم فقط باختيار باكستان كأحد أربع اختيارات محتملة كبلد تعرضت لزلزال مدمر في أكتوبر 2005. يستطيع سبعة من كل عشرة شباب أمريكيين تمييز الصين على الخريطة ولكن أقل من إثنين من كل عشرة يعرفون أن اللغة الصينية الماندرين هي أكثر لغة عالمية منطوقة كلغة أم (GfK Roper Public Affairs, 2006).

تشتمل المسوح الاستقصائية للرأي مثل المسوح الاستقصائية الإقليمية (الأفريقية والعربية والآسيوية وفي أوراسيا وأمريكا اللاتينية) ومسح القيم العالمي "WVS" على أسئلة يبلغ بها ذاتيًا عن المعرفة والفهم بالقضايا العالمية والقضايا بين الثقافات. سألت مسوح القيم العالمية 2005-2009 عن الوعي بأهداف التنمية للألفية؛ حيث أوضحت أن 5% فقط من الذي أجري عليهم المسح في الولايات المتحدة و11% في اليابان قد سمعوا عن تلك الأهداف بالمقارنة مع 27% في ألمانيا و31% في السويد. سجلت دول أفريقيا جنوب الصحراء أعلى نسبة وعي بأهداف التنمية للألفية بنسبة 66% في إثيوبيا و47% في مالي و44% في زامبيا. تشير تلك النتيجة إلى أن الشعوب في الدول التي تتلقى مساعدات يعرفون أهداف التنمية للألفية أكثر من الشعوب في الدول المانحة (Freschi, 2010). الاستخدام المحتمل للمسوح الاستقصائية الدولية للرأي لقياس معرفة وفهم البالغين يحتاج إلى مزيد من الدراسة.

المهارات والاتجاهات

تشمل المهارات الأساسية لتحسين التنمية المستدامة التواصل المناسب والفعال مع الشعوب من ثقافات أو دول أخرى، واستيعاب أفكار الشعوب الأخرى ومعتقداتهم ومشاعرهم ومنظورهم لرؤية العالم وكذلك تعديل أفكار أو مشاعر أو سلوكيات الفرد لتلائم السياقات والمواقف الجديدة وكذلك تشمل التحليل والتفكير النقدي لفحص وتقييم المعلومات والمعاني.

سيمثل مسح "PISA 2018" خطوة مهمة في تقييم تلك المهارات على مقياس أوسع (OECD, 2016a). سوف يتم تصميم التقييم المعرفي لاختبار المعرفة والفهم والتفكير النقدي والتحليلي في سياق حل مشكلة حقيقية. سوف يتم دمج البنود التي يُبلّغ عنها ذاتيًا لقياس مهارات مثل التواصل والمرونة والتعاطف (مربع 16-3).

المربع16-3

تقييم الكفاءة العالمية في تقييم Pisa لعام 2018

الدول المشاركة في PISA كانت تتعاون لوضع تقييم كفاءة عالمية يجرى تنفيذه في عام 2018. وسوف يشمل اختبار من يبلغ من العمر 15 عامًا، الذين يأخذون أيضا اختبارات منفصلة في القراءة والرياضيات والعلوم.

الكفاءة العالمية هي مجال للتعلم متعدد الأبعاد يشمل ثلاثة أبعاد ضرورية للانخراط في علاقات مثمرة ومحترمة مع أشخاص من ثقافات مختلفة والأبعاد هي: المعرفة والفهم، والمهارات، والمواقف. وهي تُعرَف بأنها القدرة على تحليل القضايا العالمية ومتعددة الثقافات بشكل انتقادي ومن وجهات نظر متعددة؛ لفهم كيفية تأثير الاختلافات على التصورات والأحكام وأفكار الذات والآخرين؛ والدخول في تفاعلات مفتوحة وملائمة وفعالة مع الآخرين من خلفيات مختلفة على أساس الاحترام المتبادل لكرامة الإنسان.

ويهدف التقييم المعرفي في PISA لعام 2018 المقترح حاليا من قبل منظمة التعاون والتنمية لبناء مقياس واحد لاختبار المعرفة والفهم، والتفكير التحليلي والنقدي في سياق حل المشكلات المتعلق بقضية عالمية أو متعددة الثقافات. ويمكن أن يشمل المهام التي تعتمد على أنواع عديدة من العمليات المعرفية وطرق التفكير، وسوف يصمم لكي يكون ملائم للسياق والتعلم لمن تبلغ أعمارهم 15 عامًا.

سوف يتضمن الاستبيان أيضا المكونات المبلغ عنها ذاتيًا عن بعد المعرفة والفهم - على سبيل المثال، إلى أي مدى يكون الطلاب على دراية بالقضايا العالمية مثل تغير المناخ والاحتباس الحراري، والصحة العالمية والنمو السكاني – وعن المهارات اللغوية والتواصل والمهارات السلوكية المطلوبة للتفاعل باحترام، وعلى نحو ملائم وفعال مع الآخرين. كذلك سيتم تقييم مرونة الطلاب، وتعاطفهم، وانفتاحهم واحترامهم للاختلاف الثقافي، والعقلية العالمية والمسؤولية.

المصادر: OECD (2015e); OECD (2016a); Reimers (2010).

تختبر مجموعة من التقييمات عبر الوطنية اتجاهات مثل الانفتاح نحو شعوب من دول أو ثقافات أخرى واحترام الاختلافات الثقافية والمسؤولية عن الأفعال الشخصية.

اشتمل مسح "ICCS 2009" على مقاييس لرصد الاتجاهات الداعمة مثل المساواة بين الجنسين والاتجاهات نحو المهاجرين. تم رصد الاتجاهات الداعمة للمساواة بين الجنسين عن طريق كيفية استجابة الطلاب لعبارات إيجابية وسلبية عن أفكار مثل الفرص المتكافئة للمشاركة في الحكومة والمساواة في الأجر لنفس الوظيفة.

وافقت الأغلبية العظمى على العبارات الإيجابية ولم توافق على العبارات السلبية عن المساواة بين الجنسين؛ فيما أظهرت البنات دعم أكبر للمساواة بين الجنسين عن الأولاد (Schulz et al., 2010).

تعكس وحدات مسح "ICCS" الإقليمية الاختلافات المحلية والإقليمية والوطنية. شمل استبيان 2009 في أمريكا اللاتينية على بنود لقياس مدى قبول واحترام فئات الأقليات الاجتماعية كالجيران. في الوقت الذي أظهر فيه معظم الطلاب المشاركين من دول (تشيلي وكولومبيا وجمهورية الدومينيكان وغواتيمالا والمكسيك وباراغواي) تسامحهم مع الأشخاص من جنسية مختلفة أو من منطقة مختلفة داخل الدولة أو بلون بشرة مختلف عبرت نسبة أقل عن موافقتهم على ذلك مع أشخاص باتجاهات جنسية مختلفة أو مصابين فيروس نقص المناعة المكتسبة (Schulz et al., 2011).

في التقييم الوطني الأسترالي 2010، تم قياس اتجاهات الطلاب عن ثقافات الشعوب الأصلية في الصف السادس والعاشر. في كلا الصفين الدراسيين، وافق 9 من كل 10 طلاب أنه على أستراليا أن تدعم التقاليد واللغات الثقافية الخاصة بشعوب أستراليا الأصلية. ووافقت نسبة مشابهة على أهمية الاعتراف بملكية الأراضي التقليدية مع منح الفرصة لكل شخص للتعرف على كيفية تحسين التصالح بين السكان الأصليين وغير الأصليين لأستراليا (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2011)

برنامج المسح الاجتماعي الدولي السنوي "ISSP" هو برنامج مشترك عابر للدول عن الاتجاهات المتعلقة بالقضايا الاجتماعية والذي بدأ في وحدات متعددة السنوات.[6] كانت وحدته الثالثة عن البيئة، في 2010، والتي تعاملت بشكل رئيسي مع الاتجاهات المتعلقة بقضايا مثل حماية البيئة وسلوكيات المبحوثين وتفضيلاتهم فيما يتعلق بالإجراءات الحكومية لحماية البيئة.

أظهر مؤشر موجز لـ"ISSP" عن الاتجاهات البيئية أن كندا والدنمارك وسويسرا يتصدرون التصنيف في الاهتمامات البيئية بينما تقبع بلغاريا والفلبين وجنوب أفريقيا في المؤخرة. أظهر التحليل الطولي للدورات المتعاقبة لـ"ISSP" تراجع الاهتمام العالمي بالبيئة في معظم البلدان خلال العقدين الأخيرين. ففي الولايات المتحدة كمثال، عبرت نسبة 46% من السكان عن رضاهم الشديد أو المتوسط عن دفع أسعار أعلى في مقابل حماية البيئة في عام 2000 و2010 منخفضة بست نقاط مئوية عن عام 1993 (Franzen and Vogl, 2013).

> "يظهر برنامج الاستقصاء الاجتماعي الدولي أن القلق البيئي آخذ في التناقص في جميع البلدان تقريبا خلال العقدين الماضيين"

المسح الاجتماعي الأوربي والذي يتم تنفيذه كل عامين ويتكون من استقصاء أساسي وأسئلة تعاقبية. في عام 2014، كانت الأسئلة التعاقبية تتعلق بالهجرة. حيث يمكن قياس الرغبة في السعي واقتناص الفرص للتعامل مع أشخاص من ثقافات أخرى كمثال من خلال اتخاذ أصدقاء قريبين من فئة ثقافية أخرى. ذكر 35% من المشاركين من فرنسا والسويد وسويسرا أنهم لا يملكون أصدقاء مقربين من عرق أو فئة إثنية مختلفة (ESS, 2014).

في عام 2015، قام مركز بيو للأبحاث بعمل مسح استقصائي في 40 بلدًا لقياس نسب التحديات العالمية. أظهرت عينات المسح التمثيلية من البالغين فوق 18 عام أن التغير المناخي مثل أكبر تحدي في 19 بلدًا مما يجعله أكثر الاهتمامات انتشارًا. ذكر 50% من البالغين في أمريكا اللاتينية وأفريقيا جنوب الصحراء عن اهتمامهم الشديد بالتغير المناخي. مثل عدم الاستقرار الاقتصادي العالمي أكبر الاهتمامات في عدة بلدان وكان ثاني أكبر اهتمام في نصف البلدان التي جرى فيها المسح (Pew Research Centre, 2015).

وعلى الرغم من ذلك فالمسوح الاستقصائية للرأي العابرة للدول تحتوي على قصور كذلك. في معظم الأحيان تواجه محاولات قياس وتحليل البيانات المبلغة ذاتيًا عن الاتجاهات بمشكلة الرغبة الاجتماعية: حيث نادرًا ما يرغب البالغون في الاعتراف بأحكامهم المسبقة فيما يتعلق بالنوع والعرق والدين في مسوح استقصاءات الرأي ولكنهم يميلون أكثر لإعطاء إجابات مقبولة اجتماعيًا أو مرغوبة.

وعمومًا يوضح الهدف 4-7 حاجة "كل المتعلمين ١ إلى اكتساب معرفة ومهارات لتعزيز التنمية المستدامة". حيث تختص المؤشرات المقترحة حاليًا فقط بالأطفال والمراهقين في سن المدرسة. ربما يمكن لإطار مناسب للرصد أن يجد طرقًا لتحقيق رصد أفضل لأغراض الهدف. يجب أن تقوي جهود جمع البيانات المستقبلية القاعدة المعرفية عن الشباب خارج المدرسة وكل البالغين.

وأكثر من هذا، هناك حاجة لتنسيق الجهود لتطوير إطار رصد مشترك وتنفيذ تقييمات لمعارف ومهارات المتعلمين. من المرجح أن يكون تأسيس تفاهمات عامة على المستوى الإقليمي مثل مقاييس التعليم الابتدائي في جنوب شرق آسيا أكثر جدوى في السنوات القادمة.

هوامش ختامية

1. تركز المرحلة الثالثة 2015-2019 على تقوية عمل المرحلتين الأوليتين وتعزيز التدريب على حقوق الإنسان للعاملين في الإعلام (OHCHR, 2014).
2. 18 دولة في أمريكا اللاتينية والكاريبي و16 في أوروبا وشمال أمريكا و15 في أفريقيا جنوب الصحراء و11 في المحيط الهادئ و7 في شرق وجنوب شرق آسيا و6 في جنوب آسيا و3 في شمال أفريقيا وغرب آسيا و2 في القوقاز ووسط آسيا.
3. يساعد إدراك أهمية حقوق الإنسان على فهم حقوق ومسؤوليات الأفراد والجماعات، مع اختبار الطرق المتعددة التي يؤدي فيها التعصب لانتهاك حقوق الإنسان وكذلك تمييز مخالفات حقوق الإنسان مثل العنصرية والتمييز على أساس الجنس وكراهية الأجانب (Reimers, 2010).
4. سيتم توفير مسح "SULITEST" أيضًا للشركات والمؤسسات في عام 2016.
5. كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان والمكسيك والسويد والمملكة المتحدة والولايات المتحدة.
6. شملت موضوعات الوحدة البيئة ودور الحكومات وعدم المساواة الاجتماعية والدعم الاجتماعي وقضايا الأسرة ونوع الجنس واتجاهات العمل وأثر الخلفية الدينية والسلوك والمعتقدات على التفضيلات السياسية والاجتماعية وعلى الهوية الوطنية.

أطفال صوماليون يقومون بغسل أيديهم قبل تناول طعام الغداء في مدرسة شابيل الداخلية في مقديشو.
"نحن نتعلم عادات النظافة الصحية في المدرسة - نحن نتعلم أنه من الأهمية بمكان غسل أيدينا بعد الذهاب إلى دورة المياه - نحن نتعلم أنه من الأهمية بمكان غسل أيدينا قبل تناول الطعام كذلك. أشعر بتحسن الآن لأنني أغسل يدي - الأمراض لا تصيبني كما كان يحدث في الغالب.".

المصدر: كتاب حقائق دولك/التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

في حين يعترف الهدف بمبادئ المدرسة الملائمة للأطفال - التمحور حول الأطفال، والمشاركة الديمقراطية والشمولية - إلا أنه لا يمكن تنفيذ كل تلك المبادئ بالنسبة للرصد العالمي.

لا زال هناك الكثير من العمل المطلوب القيام به على صعيد تحسين البيانات، إلا أن المصادر الحالية تشير إلى أن هناك 3 من بين كل 10 مدارس ابتدائية تفتقر إلى **إمدادات** المياه، ويرتفع العدد إلى 5 من كل 10 في الدول الأقل تنمية البالغ عددها 49 دولة.

تقوم بعض الدول بفحص **السلامة الهيكلية** للمدرسة عن كثب، ولكن بشكل غير تفصيلي. تم إعداد الطرق القائمة على المشاركة لمساعدة الطلاب والمجتمع على توفير المعلومات المتعلقة بظروف المدرسة.

نظرًا للافتقار إلى الاتفاق في الرأي حول أحد التعريفات وإمكانية الرصد المحدودة في الغالب، نجد أنه من الصعب التعرف على عدد المرافق المدرسية **التي يمكن الوصول إليها من قبل الأطفال من ذوي الإعاقة**.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم هو الأمر الذي عادة ما يتم اعتباره بمثابة عنصر أساسي لبيئة التعلم الفعالة. ولكن في بعض الدول الأكثر فقرًا لا تتوافر في معظم المدارس الابتدائية حتى الكهرباء. وحتى في حال توافرها، ربما تؤدي عوامل أخرى إلى منع اتصال المدارس بالإنترنت. وفي الكثير من الدول النامية، يتم تخصيص جهاز كمبيوتر لعدد من المتعلمين أكثر جدا مما يفترض لجعل النشاط مفيدًا.

العنف المرتبط بالمدرسة يعد ظاهرة عالمية. أبلغ ما يقرب من 40% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 - 15 عامًا عن تورطهم في اشتباكات بالأيدي في 37 دولة. وبشكل عام، يحتاج الأمر إلى قدر أكبر من التنسيق بين الدراسات الدولية المختلفة للكشف بصورة أكبر عن مكان وكيفية حدوث العنف في الغالب.

حيث يتم تسجيل عدد كبير من **الهجمات** على المدارس، والمعلمين والطلاب من قبل قوات الأمن النظامية أو المجموعات المسلحة غير النظامية كل عام. فقد قام الجيش باستخدام المدارس في 26 دولة بين عامي 2005 و 2015. وبين عامي 2009 و 2012، وقعت 1000 هجمة أو أكثر من الهجمات المرتبطة بالمنشآت التعليمية في 6 دول.

الفصل 17

الهدف 4-أ

المرافق التعليمية وبيئات التعلم

بناء وتحديث المرافق التعليمية التي تضع في اعتبارها الطفل، والإعاقة والنوع وتوفير بيئات تعلم آمنة، وخالية من العنف وشاملة وفعالة للجميع

المؤشر العالمي 4-أ-1 – *النسبة المئوية للمدارس التي تتوافر بها: (أ) الكهرباء، و (ب) الإنترنت للأغراض التعليمية، و (ج) أجهزة الكمبيوتر للأغراض التعليمية، و (د) البنية التحتية المهيأة والمواد المخصصة للطلاب من ذوي الإعاقات، و (هـ) مياه الشرب الأساسية، و (و) مرافق الصرف الصحي الأساسية غير المختلطة، و (ز) مرافق غسل الأيدي الأساسية (وفقًا لتعريفات مؤشر المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية)*

المؤشر الموضوعي 33 – *النسبة المئوية للطلاب الذين يعانون من الإيذاء، والعقاب الجسدي، والتحرش، والعنف، والتمييز والاعتداء الجنسي*

المؤشر الموضوعي 34 – *عدد الهجمات على الطلاب، والعاملين والمؤسسات*

البنية التحتية للمدرسة.....308
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 311
العنف والهجمات في المدارس 314

يستند هذا الهدف إلى مفهوم المدارس الملائمة للأطفال، الذي يحظى بتشجيع من منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) ويقوم على أساس اتفاقية 1990 المعنية بحقوق الطفل. يعترف الهدف بمبادئ المدرسة الملائمة للأطفال - التمحور حول الأطفال، والمشاركة الديمقراطية والشمولية - والتي تم تقييمها في الدراسات البحثية التي تم إجراءها عبر البلاد (جودفري وآخرون، 2012). ولكن، من الصعب تخيل رصدهم وفقًا لمقياس عالمي. وبالتالي يركز هذا الفصل على ثلاثة جوانب تتعلق بالمدارس الملائمة للأطفال مع توافر إمكانية الرصد العالمي: البنية التحتية للمدرسة، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعنف والهجمات في المدارس.

المربع 17.1

مؤشر البنية التحتية للمدرسة في باراغواي

تمثل البنية التحتية للمدرسة عنصرًا أساسيًا لبيئة التعلم الفعالة ومن الممكن أن تساهم في تحسين نتائج التعلم. يتمثل التحدي في جمع معلومات حديثة حول جوانب مختلفة للمنشآت المدرسية، وتقييم الأولويات والتصرف استنادًا إلى الأدلة المتوافرة.

في عام 2008، بتمويل من بنك التنمية للبلدان الأمريكية، قامت حكومة باراجواي بإجراء تعداد للبنية التحتية، نتجت عنه ثروة من البيانات المتعلقة بالفصول الدراسية، والغرف الإضافية، والمكتبات، والمعامل، والكهرباء، والتكنولوجيا، والماء والصرف الصحي. وقد تم تطوير المؤشر الأساسي للبنية التحتية للمدرسة حتى يتسنى توليف المعلومات. وقد ضم المؤشر قيم تتراوح ما بين الصفر والواحد، حيث تشير القيمة واحد إلى مستوى البنية التحتية الأفضل الذي يمكن لمدرسة ما تحقيقه. كما تراوحت القيمة المتوسطة بحسب المنطقة من 0.08 إلى 0.37 بالنسبة للمدارس الابتدائية ومن 0.12 إلى 0.44 بالنسبة للمدارس الثانوية، مع وجود القيم الأكثر انخفاضًا في المناطق الريفية، مثل كازابا وكانيندييو، التي تقطنها الجماعات المتحدثة بلغة الجواراني، والقيم الأكثر ارتفاعًا في منطقة العاصمة، أسونسيون.

البنية التحتية في مناطق السكان الأصليين كانت متدنية بشكل واضح. 6% فقط من المدارس كانت تتوافر بها المياه الجارية في مدارس المناطق التي يقطنها السكان الأصليون، مقارنة بنسبة بلغت 37% في المناطق الريفية الأخرى و67% في المناطق الحضرية. في مدارس المناطق التي يقطنها السكان الأصليون، بلغت نسبة الفصول الدراسية ذات الحالة الجيدة 47%، مقارنة بنسبة بلغت 69% في المناطق الريفية الأخرى و88% في المناطق الحضرية.

على الرغم من زيادة ميزانية الاستثمار في الإنشاءات والمعدات لأكثر من عشرة أضعاف بين عامي 2008 و2012، من 1.4 مليون دولار أمريكي إلى 13.4 مليون دولار أمريكي، إلا أن المبلغ المخصص للمدارس الابتدائية والثانوية ظل ثابتًا. إلا أن الجزء الأكبر من الزيادة تم توجيهه للتعليم بعد الثانوي، والتحسينات في مكاتب وزارة التعليم والثقافة، وعمليات إصلاح المعهد العالي للفنون الجميلة. ركزت خطط البنية التحتية قصيرة الأمد على المقرات الجديدة للوزارة، مع ترك عملية تحديث تعداد البنية التحتية للخطط متوسطة الأمد وتطوير منشآت الطفولة المبكرة للخطط طويلة الأمد.

المصادر: معا من أجل التعليم (2013)، اليونيسيف (2013أ)، وودون (2016).

البنية التحتية للمدرسة

من الضروري توفير المرافق التعليمية وبيئات التعلم المناسبة ليس فقط لحماية صحة المتعلمين ورفاهتهم ولكن لتوفير حقوقهم في التعليم أيضًا. تشير البنية التحتية للمدرسة إلى مجموعة كبيرة من العناصر، تتضمن الإضاءة والتهوية، والعزل، والأثاث، ولوحات الكتابة والمعامل. تطورت صيغة معايير البنية التحتية وآليات توفير الرصد على المستوى الوطني وفي بعض الأحيان على المستوى الدولي (**المربع 17.1**) ولكن يحتاج الأمر إلى المزيد من الجهود حتى يتسنى توفير معلومات مماثلة لكل مدرسة.

تم استعراض ثلاثة جوانب للبنية التحتية للمدرسة الواضحة أو المضمنة في الصيغة المستهدفة في هذا القسم: المياه، والصرف الصحي والنظافة الصحية ('بناء وتحديث المرافق التعليمية')؛ السلامة البنائية ('الأمان')؛ والملائمة بالنسبة للأفراد من ذوي الإعاقات ('تقدير الإعاقة').

المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية

عملية تطوير مرافق المياه، والصرف الصحي والنظافة الصحية في المؤسسات التعليمية من الممكن أن يكون لها تأثيرات إيجابية هائلة على الصحة ونتائج العملية التعليمية. تتضمن تلك المرافق المياه الصالحة للشرب، والمراحيض النظيفة والآمنة، ومرافق غسل الأيدي. تزيد المرافق غير المناسبة من مخاطر انتقال الأمراض. من الممكن أن تؤدي المرافق المطورة، علاوة على تعليم عادات النظافة الصحية، إلى تقليل معدل التغيب عن الحضور. كما أنها من الممكن أن تؤدي إلى ازدياد الطلب على التعليم، لاسيما بين الفتيات المراهقات، ممن يتركن الدراسة بسبب الافتقار إلى المراحيض المخصصة للفتيات فقط (اليونيسيف، 2010).

في الدول الأقل تنمية، نجد أن إمدادات الماء الكافية توافرت في نصف المدارس الابتدائية فقط في عام 2013

تتمثل الآلية الأساسية للرصد العالمي في هذا المجال في برنامج الرصد المشترك بين منظمة الصحة العالمية/اليونيسيف، الذي تم إعداده في عام 1990، والذي قام بتوفير تقديرات وطنية، وإقليمية وعالمية منتظمة لمستوى التقدم الذي تم إحرازه في سبيل تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. في السنوات الأخيرة، تم توسيع نطاق التركيز بحيث يشمل المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس.

تتألف مجموعة البيانات الخاصة ببرنامج الرصد العالمي المشترك الحالي من بيانات مستمدة من تقارير التعداد الخاصة بالتعليم الوطني، والوحدة الإقليمية الخاصة بأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التابعة لمؤسسة اليونسكو للإحصاءات، ومعامل أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم والتحليل العالمي للمياه وتقييم الصرف الصحي ومياه الشرب لعام 2011 الخاص بالأمم المتحدة. في الحالات التي كانت فيها مصادر البيانات الأساسية غير متوافرة أو تعذر الوصول إليها، تم استخدام التقارير السنوية التي يعدها مكتب اليونيسيف الموجود بالبلاد. بالنسبة للعام 2013، تتوافر البيانات من 149 دولة تمثل 83% من عدد السكان العالمي و 96% من عدد سكان الدول النامية (اليونيسيف، 2015 أ).

تشير تلك البيانات إلى أن مرافق المياه والصرف الصحي قد تطورت منذ العام 2008 ولكن معدل التطور لا زال منخفضًا. متوسط نسبة المدارس الابتدائية التي تتوافر بها إمدادات المياه المناسبة في عام 2013 بلغ 71% على مستوى العالم، و52% في الـ49 دولة الأقل تنمية. بلغت التقديرات الخاصة بمرافق الصرف الصحي المناسبة 69% و51% (**الشكل 17-1**). تعد البيانات غير كافية بالنسبة للأعداد العالمية المتعلقة بالنظافة الصحية في المدارس، ولكن تتوافر مرافق غسل الأيدي في الدول البالغ عددها 11 دولة التي تتوافر بها البيانات بشكل منخفض للغاية.

تستدعي الحاجة توخي الحذر عند تفسير التقديرات، حيث أن التعريفات الأساسية تعد متضاربة عند المقارنة بين مصادر البيانات أو الدول. على سبيل المثال، ربما يشمل تعريف مرفق الصرف الصحي المناسب مجرد توافر المراحيض، أو المراحيض المطورة (مثل المزودة بماء طرد، أو تهوية، أو وحدة مرحاض مطورة، أو وحدة مرحاض مزودة بلوح أو وحدة تجميع)، أو المراحيض الوظيفية، أو المراحيض التي تلبي المعايير الوطنية. لا تتوافر تعريفات دقيقة لنسبة تبلغ 60% من الدول.

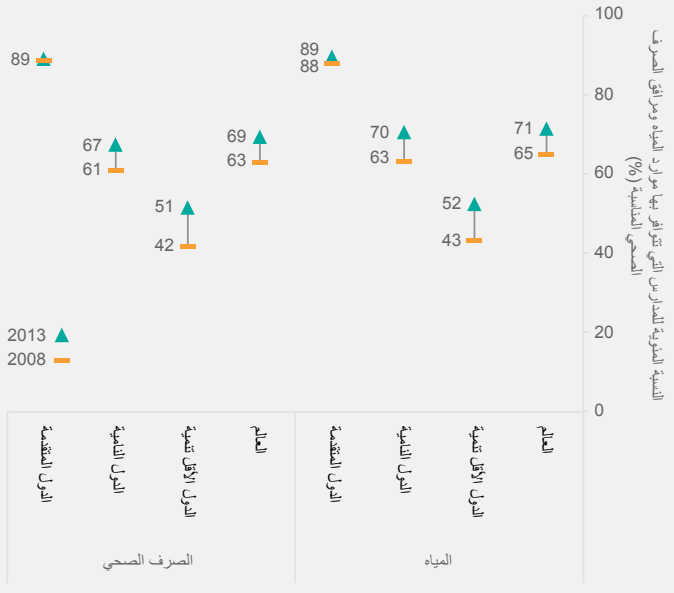
بعبارة أخرى، في حين تترابط الأبعاد المختلفة في تعريف مرفق إمداد المياه والصرف الصحي المناسب (بما في ذلك الكمية، والنوعية، والقرب، والوظيفية، والفصل بين الجنسين وإمكانية الوصول بالنسبة للأطفال من ذوي الإعاقات)، إلا أنه غالبًا ما يتم إهمال العديد من تلك الأبعاد. أظهر استعراض لاستبيانات التعداد التي تم إجراءها لعدد من المدارس بلغ 54 مدرسة أن 48 دولة قامت بإدراج عناصر تتعلق بالمياه والصرف الصحي، ولكن قامت دولة ميانمار فقط بجمع معلومات حول كافة المعايير الخاصة بالمياه، في حين قامت بليز والعراق بجمع معلومات حول الصرف الصحي. 30 دولة فقط قامت بتقديم معلومات حول الفصل بين الجنسين في المراحيض (اليونيسيف، 2015أ).

هناك توجيهات تتعلق بكيفية صياغة الأسئلة ذات الصلة بنماذج التعداد الخاصة بالمدارس والدراسات المنزلية لتحسين جودة المعلومات (اليونيسيف، 2011). يعمل برنامج الرصد المشترك مع الشركاء للتوصية بمجموعة أساسية وموسعة من الأسئلة لدعم التوافق بين المؤشرات بين أنظمة الرصد الوطنية (منظمة الصحة العالمية واليونيسيف، 2015). كما سيقوم بإعداد عملية استعراض منهجية لجودة البيانات لتقييم أرقام التغطية الوطنية لإعداد تقديرات إقليمية وعالمية أكثر دقة. وهو يسعى إلى توسيع نطاق مجموعة البيانات بحيث تتضمن المدارس الابتدائية والثانوية على حد سواء.

الشكل 17-1:

لا تزال ثلاثة من بين كل 10 مدارس ابتدائية تفتقر إلى موارد المياه ومرافق الصرف الصحي المناسبة

نسبة المدارس الابتدائية التي تتوافر بها موارد المياه ومرافق الصرف الصحي المناسبة، المعدل ومجموعات الدول، 2008 و2013



المصدر: اليونيسيف (2015أ).

السلامة البنائية للمدارس

غالبًا ما تؤدي الكوارث إلى إتلاف أو تدمير البنية التحتية للمدرسة، وتعرض أرواح الطلاب والمعلمين للخطر، وتعوق العملية التعليمية. في السنوات العشر الأخيرة، أدت الزلازل في الصين، وهايتي ونيبال، والأعاصير في بنجلاديش، وأعاصير التيفون في الفلبين إلى تدمير آلاف المدارس. وتتخطى تأثيرات الأحداث المذكورة نطاق المدى القصير. ففي نيكاراجوا، أدى إعصار ميتش إلى زيادة الأطفال العاملين في الأسر الأكثر عرضة للتأثير بنسبة 45%، في حين تتكرر الزيادات ومعدلات الأداء التعليمي المتدني بعد إعصار مايك في الفلبين (البنك الدولي، 2015 ب).

في حين تخرج المخاطر الطبيعية في الغالب عن نطاق سيطرة الإنسان، إلا أن التأثير يتعاظم عندما تكون المدارس غير آمنة والمجتمعات معرضة للخطر. يتزايد حجم المشكلة المذكورة مع تزايد احتمال ظروف الطقس بالغة السوء المرتبطة بالتغير المناخي.

قام التحالف العالمي للحد من أخطار الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم بإعداد إطار عمل شامل لسلامة المدارس. ويتضمن مكون البنية التحتية القادر على التكيف مع الكوارث مع التوجيهات والتشريعات المتعلقة بالمخاطر المحلية، والعاملين الذين يتحلون بالمهارة وآليات المعاينة لتقييم مستوى المخاطر المتعلقة بالمباني والامتثال للمعايير (التحالف العالمي للحد من أخطار الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم /إستراتيجية الأمم المتحدة الدولية للحد من الكوارث، 2014).

تتضمن الأمثلة الجيدة للتوجيهات الدولية المذكرات التوجيهية المتعلقة بإنشاء المدارس الأكثر أمنًا والتي تم إعدادها من قبل الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ والمرفق العالمي للحد من الكوارث والتعافي منها (لشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ والمرفق العالمي للحد من الكوارث والتعافي منها، 2009)، والتي تم استكمالها من خلال دليل معني بالمناهج المستندة إلى المجتمع (التحالف العالمي للحد من أخطار الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم، 2015). على المستوى الوطني، تم اعتماد مؤشر سلامة المباني المدرسية في جواتيمالا والتوجيهات الخاصة بالتقييم من قبل اليونيسيف ودول أخرى في أمريكا اللاتينية. في أندونيسيا، قام مركز الحد من آثار الكوارث التابع لمعهد التكنولوجيا باندونج، بالتعاون مع هيئة إنقاذ الطفولة، بإصدار كتيب التصميم النموذجي للمدارس ودليل لإدخال تعديلات على مباني المدارس المعرضة للخطر، استنادًا إلى الخبرة المستمدة من برامج مواجهة الزلازل بإقليم آتشيه وسومطرة الغربية (إستراتيجية الأمم المتحدة الدولية للحد من الكوارث، 2011).

يمكن تقييم مستوى المخاطر التي تواجه المباني والامتثال للمعايير. قامت جمهورية إيران الإسلامية بتمرير قانون سلامة المدارس في عام 2006، وفي السنوات الخمس التالية تمت إعادة بناء أو إدخال تعديلات على ما

> بعد تمرير قانون سلامة المدارس في جمهورية إيران الإسلامية، تمت إعادة بناء أو إدخال تعديلات على 25% من الفصول الدراسية في السنوات الخمس التالية

يقارب 25% من الفصول الدراسية (غافوري-أشتياني، 2014). قبل البدء في أية أعمال، تم إعداد قاعدة بيانات شاملة لمعرفة ما إذا كانت مباني المدارس تلبي متطلبات الشهادة الفنية لسلامة المباني المدرسية، وقد شملت قاعدة البيانات المذكورة ما يزيد عن 100000 مدرسة. يتم تحديث البيانات ونشرها بصورة سنوية. وقد تم تحديث الشهادة ودمجها في عملية الرصد الاعتيادية (مهدي زاده، 2011).

ولكن، لا يمكن لكافة الدول تحمل تكلفة عملية التقييم التفصيلية المستندة إلى المعاينة. تتسم الأدوات التي يمكنها سد الفجوات المذكورة بالأهمية البالغة. قام التحالف العالمي للحد من أخطار الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم بإعداد ثلاث أدوات للتقييم لاستخدامها على أجهزة الكمبيوتر اللوحية والهواتف الذكية، كجزء من المجموعة الشاملة للتقييم الذاتي للمدارس الآمنة. وباستخدام تلك الأدوات، يمكن للطلاب وأفراد المجتمع تقديم المعلومات المتعلقة بظروف المدرسة من خلال التعهيد الجماعي، ويمكن للجان السلامة ومديري التعليم تقييم المباني، كما يمكن للمساحين المدربين إجراء عمليات المعاينة بالموقع. بموجب مبادرة المدارس الآمنة الخاصة باتحاد دول جنوب شرق آسيا، تم تطبيق بنود التقييم الذاتي والمعاينة بالموقع في مبادرة لاو الديمقراطية الشعبية (مبادرة اتحاد جنوب شرق آسيا، 2015).

كما يدعو البرنامج العالمي للمدارس الأكثر أمنًا التابع للمرفق العالمي للحد من الكوارث والتعافي منها إلى مشاركة المجتمع في فحص المباني كأداة رصد بديلة ذات قيمة. تم تنفيذ مبادرات المسح المجتمعي في هايتي، وإندونيسيا، ونيبال وسريلانكا (المرفق العالمي للحد من الكوارث والتعافي منها، 2015).

إمكانية الوصول من قبل الأفراد من ذوي الإعاقات.

للوصول إلى المرافق التعليمية وبيئات التعلم، يحتاج الأفراد من ذوي الإعاقات إلى التغلب على عوائق مثل الافتقار إلى أجهزة الحركة، البنية التحتية المتدنية للنقل وظروف الطرق، والمباني غير المصممة بالشكل المناسب، والسلوكيات الاجتماعية السلبية، وغياب المساعدات التعليمية والمناهج الدراسية غير المناسبة.

قامت اليونيسيف بتصميم أداة شاملة لنظام تقييم التعليم، تتضمن البيئة المادية كبعد أساسي، لتمكين المتخصصين من تقييم السياسة الوطنية ونظام المدرسة. كما قامت اليونيسيف بإعداد معايير ترتكز إليها عمليات التقييم على مستوى المدرسة، بما في ذلك التوجيهات التفصيلية المتعلقة بالوصول إلى، والدخول والتحرك عبر أرجاء

المدرسة، واستخدام مرافق المياه، والصرف الصحي والمرافق الترفيهية، وتطوير ضمانات إخلاء المدرسة (اليونيسيف، 2014 أ، 2014 و).

حتى لو تم تعريف إمكانية الوصول بحيث يتم التركيز في نطاق ضيق على العوائق المادية في المباني المدرسية، إلا أنه من الصعب معرفة ما إذا كانت المرافق في دولة معينة مناسبة للأطفال من ذوي الإعاقات، نظرًا للافتقار إلى تعريف للمدارس القابلة للوصول وإمكانية الرصد المحدودة في أغلب الأحيان.

يدعو البند 9 من اتفاقية حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة لعام 2006 الدول لإعداد، وتعميم ورصد عملية تنفيذ الحد الأدنى من المعايير والتوجيهات المتعلقة بإمكانية الوصول للمرافق والخدمات المفتوحة أو المتوافرة للجمهور والإشارة بوضوح إلى المدارس (الأمم المتحدة، 2006). تعد معايير إمكانية الوصول بمثابة أساس للامتثال لعملية الرصد. أشارت دراسة تم إجراءها في آسيا والمحيط الهادئ إلى أن 25 دولة على الأقل من 36 دولة توجد بها تلك المعايير بالنسبة للمباني، ووسائل النقل العام أو الاثنين معًا (لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادئ، 2010).

في جنوب أفريقيا، أصدرت دائرة التعليم الأساسي مجموعة شاملة من القواعد والمعايير الملزمة قانونًا لكافة المدارس العامة في عام 2013. وتتضمن تلك القواعد والمعايير مبادئ التصميم بشأن الحد الأدنى من المساحة، والمراحيض ونقاط الانتظار للأطفال من ذوي الإعاقات والمطلوب اتباعها في كافة أعمال الإنشاءات في المستقبل (حكومة جنوب أفريقيا، 2013). ولكن، وجود المعايير لا يعد كافيًا في حد ذاته. في حين تمتلك جنوب أفريقيا نظام وطني لإدارة البنية التحتية للتعليم، إلا أنها على ما يبدو لا تقوم برصد عملية تنفيذ المعايير المتعلقة بالإعاقة (حكومة جنوب أفريقيا، 2015). ومع ذلك تقوم المجموعات المجتمعية المدنية بإجراء عمليات تدقيق مجتمعية وتشير إلى القضايا المتعلقة بعدم تلبية المدارس للقواعد والمعايير (التعليم المتكافئ، 2015).

في الهند، يدعم برنامج سارفا شيشكا أبهيان، تعزيز التعليم للجميع، وتوفير السلالم، والأسوار وتعديل المراحيض وتوفير أدلة للجان التعليم القروية. وقد دعت البيانات، المتوافرة في نظام المعلومات الإقليمي للتعليم، الحكومة إلى الإعلان عن أن 82% من المدارس "خالية من العوائق" في عام 2015. ولكن، أشارت عملية التقييم فقط إلى توافر السلالم وليس كل الجوانب التي ينبغي مراعاتها قبل التمكن من الإعلان عن امتثال المدرسة لمعايير القابلية للوصول (الحكومة الهندية، 2015، الجامعة الوطنية للتخطيط التربوي والإدارة، 2014).

نظم معلومات إدارة التعليم غير معدة بشكل جيد لجمع المعلومات ذات الصلة. أظهرت عملية مراجعة تم إجراءها لمجموعة من نماذج التعداد الخاصة بالمدارس بلغ عددها 40 نموذجًا إلى أن نموذج واحد فقط ذكر توفير البنية التحتية المادية للأطفال من ذوي الإعاقات في كل فصل، وبالمثل، تسائل نموذج واحد فقط عما إذا كانت المراحيض مهيأة للأطفال من ذوي الإعاقات أم لا (اليونيسيف، 2014ب).

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس

عادة ما يتم اعتبار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمثابة عنصر أساسي لبيئة التعلم الفعالة. لا يوفر الدليل المتاح رابط مباشر بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس ونتائج التعلم، ولكن ربما تكون أجهزة الكمبيوتر المدرسية (المكتبية، أو المحمولة أو الدفترية) والهواتف المحمولة الوسيلة الوحيدة المتاحة للطلاب للوصول إلى المحتوى الرقمي والعالم الرقمي في العديد من الدول.[1]

طلب إعلان كينجادو 2015 المعني بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم بعد 2015 من *التقرير العالمي لرصد التعلم* إعداد تقرير عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم ولكنه لم يحدد أهدافًا معينة. مثلت خطة عمل جنيف لعام 2003 الصادرة عن القمة العالمية لمجتمع المعلومات الأساس لرصد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم. وارتبط اثنين من أهدافها البالغ عددها 10 أهداف، التي كان من المقرر تحقيقها بحلول عام 2015، بالتعليم: وتمثلت الأهداف المذكورة في "ربط الجامعات، والكليات، والمدارس الثانوية والمدارس الابتدائية بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" و"تهيئة كافة المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية بحيث تلبي تحديات مجتمع المعلومات" مع مراعاة الظروف الوطنية" (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2011).

يركز معهد اليونسكو للإحصاء على ثمانية مؤشرات أساسية لرصد تلك الأهداف (**الجدول 17-1**). حيث قام بإجراء عملية إقليمية لجمع المعلومات في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2012)، والدول العربية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2013) وآسيا (معهد اليونسكو للإحصاء، 2014أ) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (معهد اليونسكو للإحصاء، 2015). في بعض دول منطقة أفريقيا

الجدول 17-1:
مؤشرات معهد اليونسكو للإحصاء الأساسية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم

النطاق	المؤشر
البنية التحتية	EDR1: نسبة المدارس التي تتوافر بها الكهرباء
	ED1. نسبة المدارس التي يتوافر بها راديو يستخدم لأغراض تعليمية
	ED2. نسبة المدارس التي يتوافر بها تلفزيون يستخدم لأغراض تعليمية
	ED3. نسبة المدارس التي يتوافر بها مرفق لاتصالات الهاتف
	ED4. نسبة المتعلمين إلى أجهزة الكمبيوتر في المدارس التي بها تعليم مستند إلى الكمبيوتر
	ED4bis. نسبة المتعلمين إلى أجهزة الكمبيوتر
	ED5. نسبة المدارس التي يتوافر بها اتصال بالإنترنت، بحسب نوع الاتصال
الاستخدام	ED6. نسبة المتعلمين القادرين على الوصول إلى الإنترنت في المدرسة
المشاركة في التعليم	ED7. نسبة المتعلمين المسجلين في مستوى التعليم بعد الثانوي غير العالي والعالي في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
فريق التدريس	ED8. نسبة المعلمين المؤهلين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الابتدائية والثانوية

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2009).

جنوب الصحراء الكبرى، مثل بوركينا فاسو، وجزر القمر، وغينيا، ومدغشقر والنيجر، لا تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمثابة هدف منهجي ذي صلة وربما لا تتوافر حتى الدورات التدريبية المرتبطة بمهارات الكمبيوتر الأساسية أو الحوسبة في مراحل التعليم الابتدائي أو الثانوي.

يتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس توافر الكهرباء بصورة فعلية ومنتظمة. حيث يتم ربط المدارس الثانوية، التي يتزايد احتمال تواجدها في المناطق الحضرية، بصورة أفضل. ولكن في العديد من دول منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يعوق الافتقار إلى إمدادات الكهرباء الأساسية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على الرغم من توافر لوحات الطاقة الشمسية والحلول الأخرى بصورة متزايدة. في جمهورية أفريقيا الوسطى، لم يتم ربط المدارس الابتدائية أو الثانوية عمليًا بشبكة الكهرباء (**الشكل 17-2**). وحتى لو تم ربط المدارس بمصدر للطاقة، فإن حالات تمور الطاقة وانخفاض الجهد الكهربي شائعة الحدوث، مما يعوق بصورة إضافية عملية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل موثوق (موديندا وآخرون، 2014، الإجراء العملي، 2013).

تمثل الكهرباء عائقًا أمام الوصول إلى الإنترنت في العديد من الدول. على الرغم من توصيل الكهرباء بصورة كاملة، إلا أن نسبة الوصول إلى الإنترنت بلغت 56% في ترينداد وتوباغو، و30% في فلسطين، و27% في أذربيجان و6% في قيرغيزستان (**الشكل 17-3**). تعتمد قابلية الاتصال بالإنترنت على البنية التحتية الوطنية لوسائل

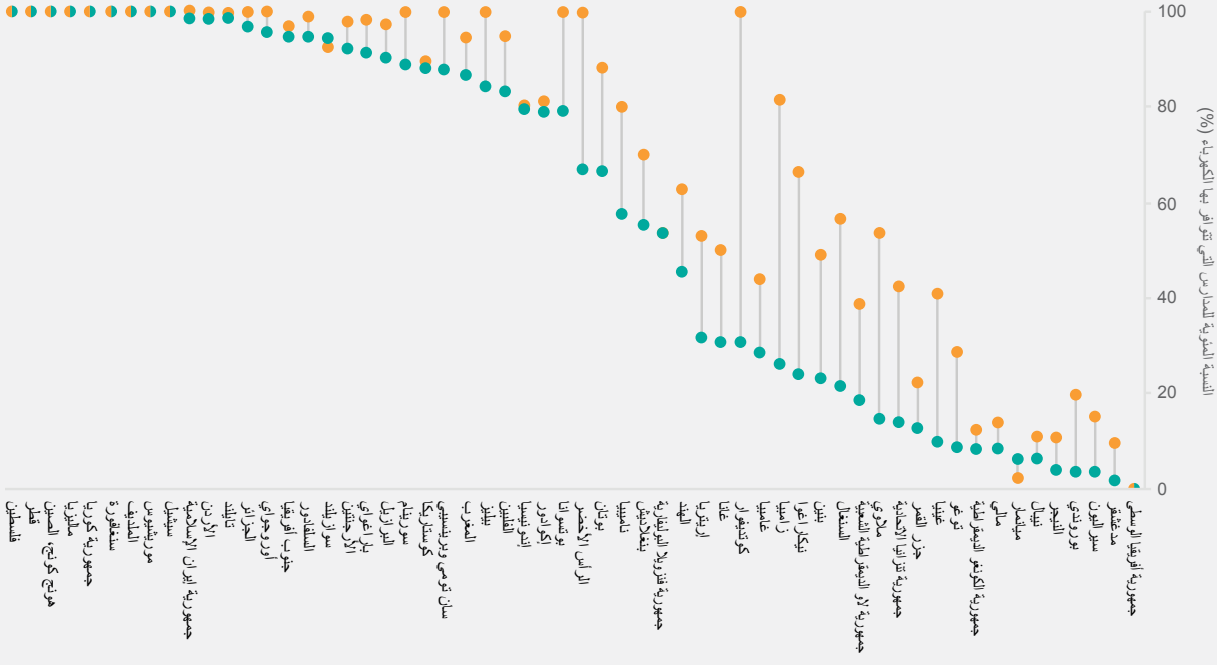
> تعتمد قابلية الاتصال بالإنترنت على البنية التحتية الوطنية لوسائل الاتصال والعوامل الجغرافية وقدرة المدرسة على سداد التكاليف

الاتصال، والعوامل الجغرافية وقدرة المدرسة على سداد التكاليف. في منغوليا، تم توفير الاتصال بالإنترنت في 91% من المدارس الابتدائية والثانوية في عام 2012. وعندما بدأت بعض المدارس في فصل الخدمة نظرًا للتكلفة المرتفعة، قامت وزارة التعليم، والثقافة والعلوم بتوفير الاعتمادات المالية الضرورية لضمان استمرار توصيل الخدمة (بنك التنمية الآسيوي، 2012).

تتصلب عملية قياس قابلية الاتصال بالإنترنت معلومات تتعلق بنوع وسرعة الاتصال علاوة على التمييز بين استخدامه للأغراض الإدارية والتعليمية. يُلزم هدف لجنة النطاق العريض المرتبط بتوفير النطاق العريض للجميع بحلول عام 2020 المجتمع الدولي برصد قابلية اتصال المدارس بالإنترنت (لجنة النطاق العريض، 2013). ينبغي على موفري خدمة الإنترنت من القطاع الخاص المساهمة في توفير البيانات ذات الصلة..

للتأكد من أن التعليم المستند إلى الكمبيوتر والإنترنت يلبي كافة احتياجات التلاميذ، يجب توفير عدد كافي من أجهزة الكمبيوتر. تعزز نسب توفير أجهزة الكمبيوتر للتلاميذ التي تتراوح حول 1:2 أو 1:3 عملية التعلم التعاوني. في العديد من الدول النامية، من ناحية أخرى، ربما يكون عدد المتعلمين لكل جهاز كمبيوتر مرتفعًا للغاية مما

الشكل 17-2:
لا تتوافر الكهرباء في معظم المدارس الابتدائية في بعض الدول الأكثر فقرًا
نسبة المدارس الابتدائية والثانوية التي تتوافر بها الكهرباء، 2009-2014

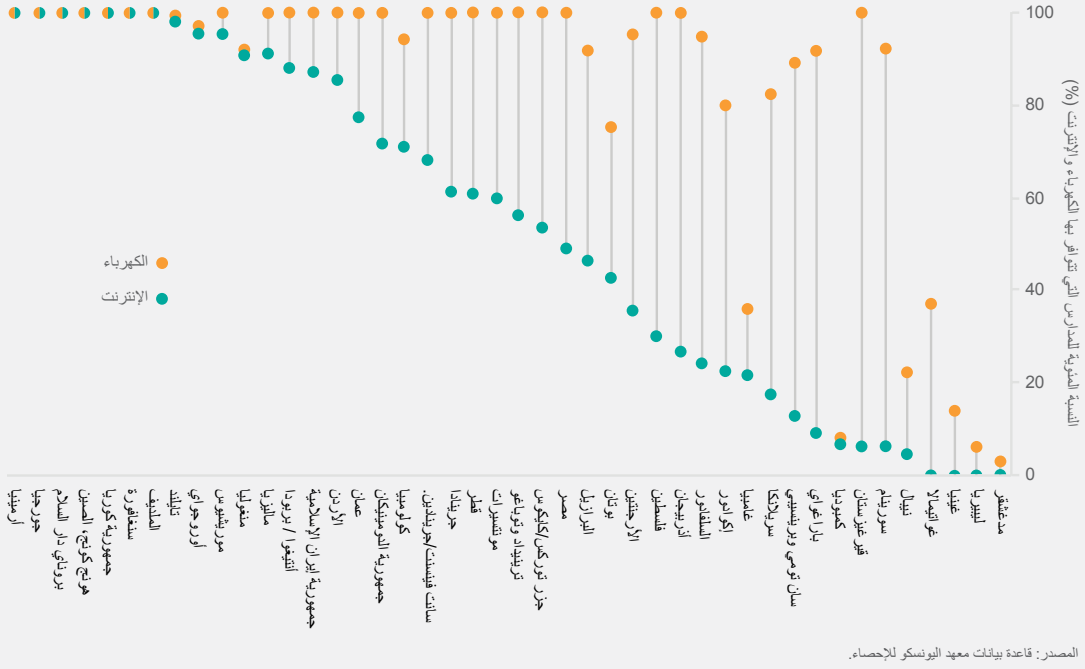


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 17-3:

توافر الكهرباء لا يعني بالضرورة توافر الاتصال بالإنترنت في المدارس

نسبة المدارس التي تتوافر بها الكهرباء والإنترنت، المدارس الابتدائية والثانوية، دول محددة، 2009-2014

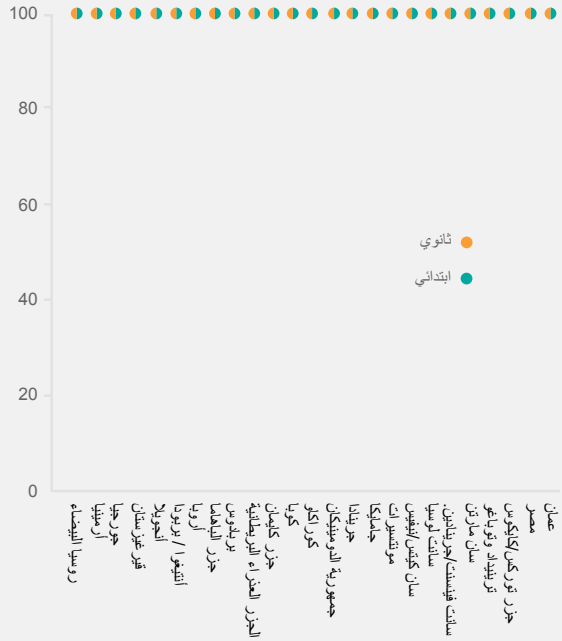


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

يجعل الوقت المخصص للمهمة لكل تلميذ محدودًا للغاية. في غينيا ومدغشقر، بلغت نسبة التلاميذ لكل جهاز كمبيوتر 1:500 على الأقل. في معظم الدول، تنخفض نسب التلاميذ لكل جهاز كمبيوتر من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي. فعلى سبيل المثال، في جمهورية إيران الإسلامية، بلغت نسبة التلاميذ لكل جهاز كمبيوتر 1:83 في مرحلة التعليم الابتدائي، و1:28 في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و1:17 في المرحلة العليا من التعليم الثانوي التعليم في عام 2012 (**الشكل 17-4**).

قامت العديد من الدول بالاستثمار في مجال المشروعات التي يتم الترويج لها بصورة جيدة لزيادة مستوى توافر أجهزة الكمبيوتر. قامت رواندا بتقليل نسبة التلاميذ لكل جهاز كمبيوتر في المدارس الابتدائية والثانوية كجزء من مشروع جهاز كمبيوتر محمول لكل طفل، الذي يقوم بتصنيع أجهزة كمبيوتر منخفضة التكلفة وقادرة على التحمل للمدارس في الدول النامية. وقامت جورجيا بتقليل النسبة بها من أكثر من 1:200 في عام 2004 إلى 1:7 في عام 2012 نتيجة للبرنامج الرائد "قفزة الأيل" الطموح لضمان توافر أجهزة الكمبيوتر في كافة المدارس (معهد اليونسكو للإحصاء، 2014ب).

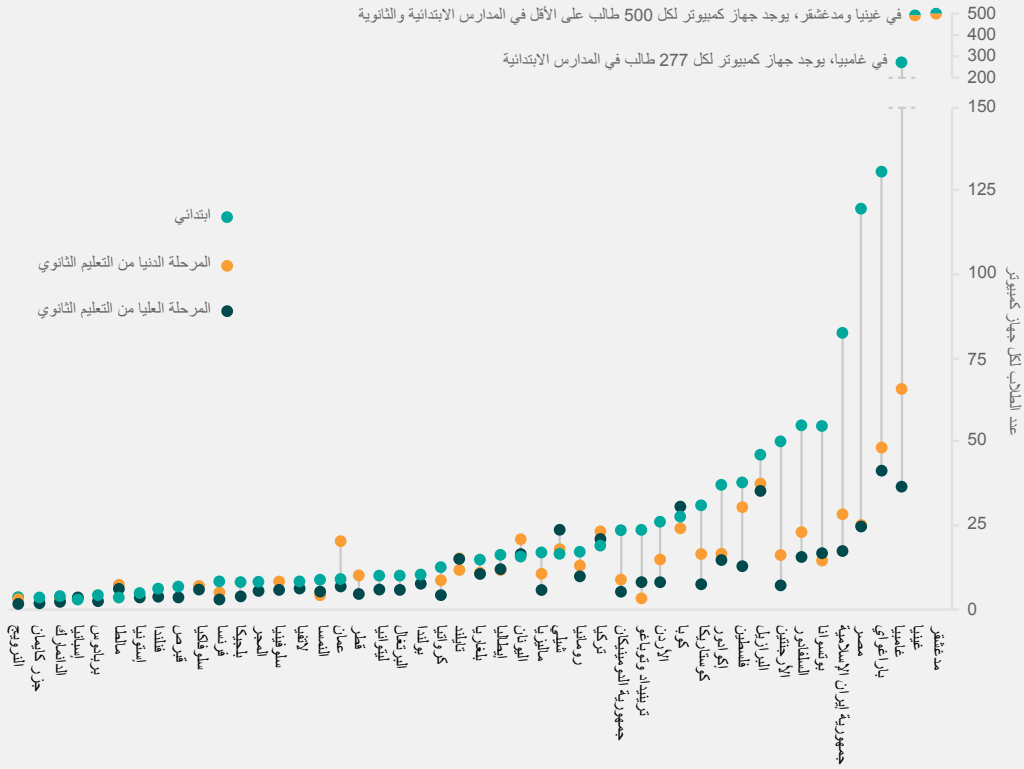
ولكن المعدلات الوطنية تخفي الفوارق داخل الدول. في الصين، يبلغ معدل توافر أجهزة الكمبيوتر في المدارس في المناطق الريفية (1:29) أي ما يقارب ضعفي



الشكل 17-4:

في العديد من الدول، تعتبر نسبة التلاميذ إلى أجهزة الكمبيوتر مرتفعة للغاية بشكل يعوق التعلم المفيد

نسبة التلاميذ إلى أجهزة الكمبيوتر في المرحلة الابتدائية، والمرحلتين الثانوية الدنيا والعليا، 2009 - 2014



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

النسبة في المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية (1:14) (زينج وآخرون، 2012). وعلى النقيض، تتوافر أجهزة الكمبيوتر بصورة أكبر في طاجكيستان نظرًا للسياسة التي تهدف إلى تزويد كافة المدارس بمعمل يضم نفس العدد الثابت من الأجهزة، بغض النظر عن نسبة الانتساب، وأدى هذا الأمر إلى تمييز التلاميذ في المدارس الصغيرة بالمناطق الريفية (بنك التنمية الآسيوي، 2012).

سيقوم معهد اليونسكو للإحصاء بجمع البيانات العالمية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم كل عامين، بما في ذلك المعلومات المتعلقة بنوع الجهاز وأنماط النشر. ولكن، فهم مدى تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النتائج سيتطلب توافر بيانات أفضل حول كيفية، وتوقيت وعدد المعلمين والتلاميذ الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبالنسبة لاستخدام الإنترنت، ستكون تلك البيانات أكثر سهولة في جمعها من خلال إحصائيات المرور للإنترنت مقارنة بجمعها من خلال الاستطلاعات الفعلية. في نهاية الأمر، بحسب معدل انتشار استخدام الهواتف المحمولة بصورة أكثر شيوعًا للتعليم والتعلم في المستقبل، ينبغي توفير وسيلة لرصد استخدامها.

العنف والهجمات في المدارس

العنف المرتبط بالمدرسة

سلط تقرير الأمم المتحدة العالمي المعني بالعنف ضد الأطفال الضوء على العنف في المدارس وبيئات التعليم الأخرى كظاهرة عالمية (بينهيرو، 2006). تتألف أعمال أو تهديدات العنف المرتبطة بالمدرسة من العنف النفسي والبدني والجنسي. وتحدث الأعمال أو التهديدات المذكورة في المنشآت المدرسية ولكنها تحدث كذلك في الطريق إلى المدرسة، أو في المنزل أو مكان تقديم خدمات الإنترنت. حيث يتم فرض القوة عليهم من خلال حركيات القوة غير المتكافئة وغالبًا ما يكون هذا الأمر نتيجة لنماذج وأنماط النوع.

في المدارس، تتضمن مظاهر العنف الإيذاء، والعقاب الجسدي، والاعتداء اللفظي والنفسي، والترويع، والتحرش والاعتداء الجنسي، ونشاط العصابات ووجود الأسلحة. في حين ينصب التركيز عادة على الأحداث التي تتسم بالخطورة، مثل إطلاق النار، إلا أن أشكال العنف الأكثر شيوعًا والتي لا تتم ملاحظتها في الغالب هي التي يكون لها

التأثير السلبي الأكبر على تجربة التعليم للأطفال والمراهقين. حيث لا يتم التبليغ في المعتاد عن تلك الأشكال، لأنها غالبًا ما تتضمن محظورات (اليونيسيف، 2014د).

يتم استخدام الاستطلاعات واسعة النطاق في أرجاء البلاد بشكل متزايد لجمع البيانات حول جوانب العنف في المدارس، كما تتوافر في بعض الدول آليات رصد مُعدة بصورة جيدة. ولكن، بشكل عام، يغيب الدليل الدامغ على الانتشار العالمي للعنف المرتبط بالمدرسة. أشار تقرير صادر مؤخرًا عن فريق العمل الفني المعني بجمع البيانات حول العنف ضد الأطفال إلى تزايد الاهتمام ولكنه قام كذلك بتجزئة المناهج. تستخدم الدراسات تعريفات مختلفة للعنف وتسجل سلوكيات مختلفة. كما أن وسائلها غير متناسقة فيما يتعلق بالأُطر الزمنية، أو تسلسل الأسئلة، أو خيارات الإجابة، أو ترتيبات الخصوصية أو البروتوكولات الأخلاقية (اليونيسيف، 2014هـ). يحتاج الأمر إلى توافر مستوى أفضل من التنسيق لإتاحة رصد التوجهات العالمية.

ويعتبر الإيذاء هو الشكل الموثق على نطاق واسع من أشكال العنف في المدارس

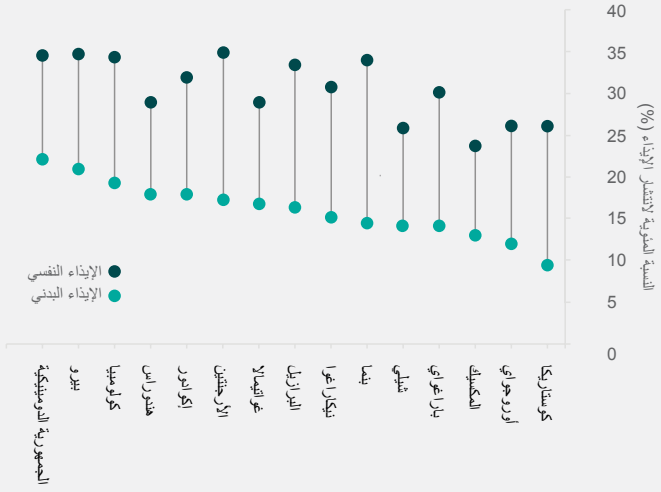
ويتمثل الإيذاء في التعرض المتكرر لسلوكيات العنف من الزملاء بهدف إحداث إصابة أو مكروه. وهذا قد يشمل العنف البدني، والاعتداء اللفظي وقصد التسبب في ضرر نفسي من خلال الإذلال أو الإقصاء.

تقوم توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2011 بجمع البيانات المتعلقة بتجربة طلاب المستوى الثامن (8) لستة سلوكيات من السلوكيات التي تنطوي على إيذاء، مثل قيام شخص ما بتعمد "نشر الأكاذيب" حولهم أو جعلهم "يقوموا بأمور" لا يرغبون في القيام بها (موليس وآخرون، 2012). أشار 41% تقريبًا إلى تعرضهم للإيذاء مرة واحدة على الأقل خلال الشهر الماضي. ففي غانا، أشار ثمانون بالمائة إلى نفس الأمر. وكان الصبية هم الأكثر إبلاغًا عن وقوعهم ضحايا للإيذاء في كل الدول تقريبًا، وهو التوجه الجدير بالملاحظة لاسيما في اليابان وجمهورية كوريا، علاوة على الدول العربية، مثل البحرين وقطر.

> في توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2011 أشار 41% من طلاب المستوى الثامن (8) تقريبًا إلى تعرضهم للإيذاء مرة واحدة على الأقل خلال الشهر الماضي.

ميزت الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة لعام 2013، الموجهة لطلاب المستوى السادس (6) في 15 دولة من دول أمريكا اللاتينية، بين اثنين من أشكال الإيذاء، حيث أوضحت بأن نسبة الإيذاء النفسي المنتشر بلغت ضعفي نسبة الإيذاء البدني. وقد تباينت نسبة انتشار الإيذاء البدني من 9% في كوستاريكا إلى 22% في جمهورية الدومينيكان، في حين تباينت نسب الإيذاء النفسي من 24% في المكسيك إلى 35% في بيرو (**الشكل 17-5**).

الشكل 17-5:
في أمريكا اللاتينية، ينتشر الإيذاء النفسي بضعف معدل الإيذاء البدني
النسبة المئوية لعدد طلاب المستوى السادس (6) الذين أبلغوا عن تعرضهم لإيذاء أثناء وجودهم في المدرسة، بحسب النوع، 2013



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة.

يقوم بند السلوك الصحي الوارد في استطلاع الأطفال في عمر الدراسة بجمع البيانات كل أربع سنوات فيما يخص الصحة والرفاهية، والبيئات الاجتماعية والسلوكيات الصحية للصبية والفتيات في أكثر من 40 دولة في أوروبا وأمريكا الشمالية. أظهرت نتائج الدورة 10/2009 إلى أن نسبة من قاموا بالإبلاغ عن تعرضهم للإيذاء مرتين أو ثلاث مرات على الأقل في المدرسة في الشهرين الماضيين قد انخفضت من 13% بين الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 11 عامًا إلى 9% بين الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا. وعلى النقيض من ذلك، ارتفعت نسبة من قاموا بالإبلاغ عن إيذائهم للآخرين من 8% بين الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 11 عامًا إلى 12% بين الطلاب الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا (كوري وآخرون، 2012). في الولايات المتحدة الأمريكية، قام 7% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 18 عامًا بالإبلاغ عن تعرضهم لتسلط عبر الإنترنت خلال العام الماضي (روبرز وآخرون، 2015).

العنف البدني شائع للغاية

تتجلى مظاهر العنف البدني في المدرسة بصورة مختلفة عبر البلاد. قام الاستطلاع العالمي لصحة طلاب المدارس بسؤال المراهقين عما إذا كانوا قد تورطوا في اشتباكات بالأيدي بالمدرسة في العام الماضي. فقد أبلغ ما يقرب من 40% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 - 15 عامًا في 37 دولة عن تورطهم في اشتباكات بالأيدي بين عامي 2009 و2012، وقد بلغت النسبة 70% تقريبًا في ساموا (**الشكل 17-6**).

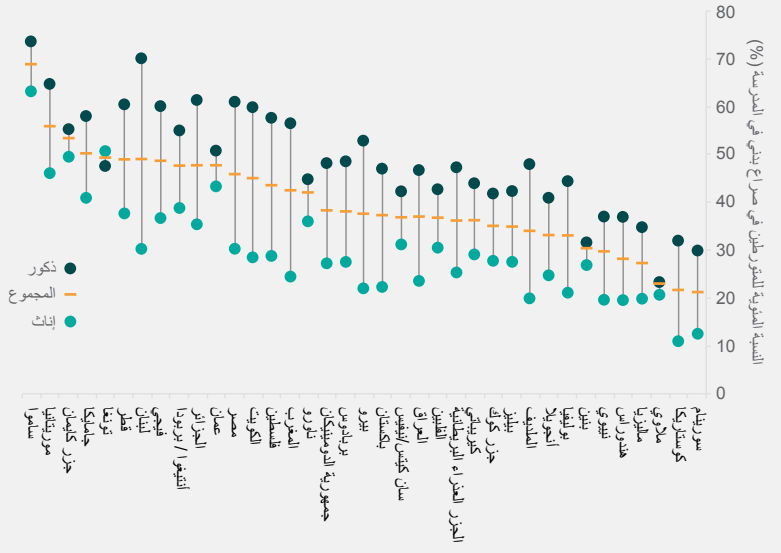
في الولايات المتحدة الأمريكية، تسمح مجموعة كبيرة من الاستطلاعات التي تم إجراءها على مدار عقدين لدوائر العدالة والتعليم برصد مستويات العنف البدني. انخفضت نسبة ضحايا العنف بالمدرسة للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12-18 عامًا من 9% في عام 1993 إلى 4% في عام 2013. انخفضت نسبة طلاب المستويات من 9-12 الذين يحملون أسلحة مثل المسدس، أو السكين أو الهراوة داخل المنشآت المدرسية من 12% إلى 5% خلال تلك الفترة. ولكن ظلت نسبة من تم تهديدهم أو إصابتهم بتلك الأسلحة داخل المنشآت المدرسية ثابتة عند 7% (روبرز وآخرون، 2015).

في منطقة البحر الكاريبي، يمثل العنف داخل المدارس مشكلة كبرى. فوفقًا لاستطلاع أمن المواطنين الذي تم إجراؤه في سبع من دول منطقة الكاريبي، قام 16% من الشباب بحمل أسلحة خلال اليوم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2012). وقد أشار استطلاع الشباب في ترينداد وتوباجو، والذي تم إجراؤه فيما يقرب من 25% من المدارس الثانوية بالبلاد، أنه في المناطق الحضرية عالية الخطورة على الأغلب، 6% من الطلاب كانوا أعضاء في عصابات و8% كانوا مرتبطين بعصابات (كاتز أند فوكس، 2010). يقوم فرع السلم والأمن المجتمعي التابع لقوات الشرطة الجامايكية بصورة منتظمة بجمع الإحصاءات المتعلقة بالصراعات، وعمليات الطعن والأسلحة المكتشفة والمحرزة في المدرسة (جامايكا أوبسرفر، 2015).

الشكل 17-6:

يتورط العديد من المراهقين في جميع أنحاء العالم في اشتباكات بالأيدي

النسبة المئوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 و15 عامًا الذين أبلغوا عن تورطهم في صراعات بدنية على مدار الشهور الأثنى عشرة (12) الماضية، 2009-2012



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استنادًا إلى بيانات الاستطلاع العالمي لصحة طلاب المدارس.

> في منطقة البحر الكاريبي، يمثل العنف داخل المدارس مشكلة كبرى

غالبًا ما تكون ثقافة العنف البدني راسخة في العلاقات بين المعلمين والتلاميذ. في المناطق الريفية بأوغندا، في استطلاع أساسي لعدد من المدارس الابتدائية يبلغ 42 مدرسة تستخدم الإصدار المؤسسي لأداة الفحص المعدة من قبل المجتمع الدولي لمنع الاعتداء على الأطفال وتجاهلهم، أبلغ 54% من الطلاب عن تعرضهم للعنف البدني من قبل أحد العاملين (ديفرايز وآخرون، 2015). في بعض الأحيان يتم التغاضي عن مثل هذا السلوك من قبل المجتمعات بل ويتم التسامح معه من قبل الدولة. وفقًا للمبادرة العالمية لإنهاء كافة أشكال العقاب الجسدي للأطفال، لم يتم حظر العقاب الجسدي للأطفال في المدارس بصورة كاملة بموجب القانون في 73 دولة (المبادرة العالمية، 2015).

حيث لا زال العنف الجنسي في المدارس مختفيًا على نطاق واسع

يعد العنف الجنسي، الشكل الأكثر تدميرًا من أشكال العنف، بمثابة مشكلة عالمية، ولكن لا زال الاعتراف بمدى انتشاره محدودًا. حيث يظهر في صورة تحرش لفظي ونفسي، واعتداء جنسي، واغتصاب، وإكراه، واستغلال وتمييز داخل وحول المدارس.

يوفر استطلاع اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم لعام 2007 بيانات قابلة للمقارنة تتعلق بالتحرش الجنسي في المدارس الابتدائية على مستوى 15 نظامًا تعليميًا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. في ست دول، تتضمن كينيا وزامبيا، أبلغ ما يزيد عن 40% من مديري المدارس عن أن التحرش الجنسي بين التلاميذ وبعضهم قد حدث إما "في بعض الأحيان" أو "في أغلب الأحيان". كما تم الإبلاغ عن تورط المعلمين في تلك الأمور، حيث أشارت نسبة من مديري المدارس بلغت 39% عن حدوث حالات تحرش المعلمين بالتلاميذ في مدارسهم، مع تباين المعدل من عشرين بالمائة بالنسبة للمدارس التي شملها الاستطلاع في موزمبيق إلى أكثر من خمسة وسبعين بالمائة في سيشل اليونسكو، 2015ي).

ولكن الطريقة التي لاحظ بها المديرون المشكلة تطرح صورة غير مكتملة. قامت استطلاعات العنف ضد الأطفال المخصصة للشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 17 عامًا بجمع معلومات حول مكان وظروف حوادث العنف في ثماني دول. ففي ملاوي، تعرضت واحدة من كل خمس إناث وتعرض واحد من كل ثمانية صبية لحادثة اعتداء جنسي واحدة على الأقل في السنة السابقة لإجراء الاستطلاع في عام 2013. من بين ضحايا الاعتداءات، قام 21% من الصبية و10% من الفتيات بالإبلاغ عن أحدث تجارب الاعتداء الجنسي التي وقعت بالمدرسة (وزارة النوع، والأطفال، والإعاقة، والرخاء الاجتماعي بدولة ملاوي، 2014).

> فقد أجبرت أحداث العنف والهجمات الموجهة للسكان المدنيين في شمال شرق نيجيريا والدول المجاورة أكثر من (1) مليون طفل على ترك المدارس

لا يمكن مواجهة العنف المدرسي ما لم يتم رصده بصورة أفضل.

تتوافر المعلومات المتنوعة بصورة كبيرة حول الجوانب المختلفة للعنف المرتبط بالمدرسة حول العالم. ولكن تنطوي أنواع المصادر الثلاثة الأساسية -أي التقارير الذاتية، وملاحظات المواطنين وإحصاءات الشرطة- كلٍ على نقاط ضعف خاصة به. من الممكن أن يمثل إطار الرصد الذي يتضمن مؤشرات موحدة خطوة أولى لتحسين عملية إعداد التقارير. من الممكن أن يساعد التقرير الصادر مؤخرًا عن فريق العمل الفني المعني بجمع البيانات حول العنف ضد الأطفال على جذب الانتباه إلى الممارسة الجيدة والتحديات المنهجية. ينبغي دمج المؤشرات الأساسية في النظم الوطنية والاستطلاعات الدولية، والتي تقوم في الوقت الحالي بلفت الانتباه إلى العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة. مطلوب توفير مستوى أعلى من التنسيق لضمان إجراء الاستطلاعات الدولية بصورة منتظمة بالقدر الكافي في الأعوام الخمسة عشر (15) القادمة لقياس التوجهات العالمية للعنف في المدارس.

الهجمات

الهجمات المرتبطة بالتعليم تتخذ أشكالاً مختلفة. وتتمثل في أي تهديد أو استخدام متعمد للقوة، بما في ذلك الهجمات التي تستهدف الطلاب والمعلمين، في المؤسسات التعليمية، بما في ذلك التجنيد في مجموعات مسلحة. من الممكن أن تقع تلك الهجمات في الطريق إلى أو من إحدى المؤسسات التعليمية نظرًا لوضع أحد الأشخاص كطالب أو معلم. ومن الممكن توجيه تلك الهجمات للنشطاء، بما في ذلك أعضاء نقابة المعلمين، علاوة على العاملين في المجال التعليمي ومجال المساعدات التعليمية. غالبًا ما تتم مهاجمة المدارس، والمعلمين والطلاب بصورة مباشرة، سواء من قبل قوات الأمن النظامية أو المجموعات المسلحة غير النظامية، لأسباب عسكرية، أو أيديولوجية أو طائفية.

وتؤثر مثل تلك الهجمات المباشرة بصورة كارثية على الأفراد المتأثرين، ولكن الآثار الأوسع نطاقًا المرتبطة بمناخ الخوف وعدم الاستقرار من الممكن أن تؤدي إلى شلل نظم تعليمية بالكامل. ومن الممكن أن تؤدي مخاطر الهجمات إلى الاضطرار إلى إغلاق المدارس والعزوف عن الحضور وتعيين المعلمين. فقد أجبرت أحداث العنف والهجمات الموجهة للسكان المدنيين في شمال شرق نيجيريا والدول المجاورة أكثر من (1) مليون طفل على ترك المدارس، مما يعرضهم إلى خطر التسرب من الدراسة بشكل تام. ففي نيجيريا وحدها، تم قتل ما يقارب 600 معلم خلال تمرد بوكو حرام (اليونيسيف، 2015د).

رصد تلك الهجمات يعد أمرًا ضروريًا للتجاوب بصورة فعالة ومحاسبة الجناه. ولكن، تمثل عملية الحصول على معلومات دقيقة تحديًا خاصًا نظرًا لأن الحوادث غالبًا ما تقع في مناطق بعيدة ضعيفة التأمين والبنية التحتية، حيث تكون سلطة الحكومة محدودة إلى حد ما. وعلى نطاق أوسع، غالبًا ما يكون هناك افتقار للنظم التي تساعد المدارس، والمعلمين، والطلاب والمواطنين على الإبلاغ عن الحوادث.

وتتمثل إحدى طرق الحصول على البيانات المباشرة، التفصيلية في تحسين قدرة المدارس على إبلاغ الحكومة عن الحوادث. ويمكن عندئذ لمجموعات رصد حقوق الإنسان مثل اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، ولجنة حقوق الإنسان، واللجنة المعنية بحقوق الطفل ومجلس حقوق الإنسان استخدام البيانات لجذب الانتباه بصورة أكبر لعملية رصد الهجمات على المنشآت التعليمية والإبلاغ عنها.

توافر منصة مفتوحة تمكن المعلمين، والطلاب والمواطنين من الإبلاغ عن الحوادث دون الإفصاح عن هوية المبلغ تحت أي ظرف من الظروف، حيث أن عمليات الإبلاغ مع ذكر بيانات الشخص المبلغ ربما تفتقر إلى المهارات، أو الموارد أو الدوافع لإعداد التقارير، وربما ترتبط بتهديدات خطيرة للسلامة. تتوسع إمكانية استقبال تلك المعلومات الفورية مع توافر تكنولوجيا الهواتف المحمولة بصورة متزايدة.

استنادًا إلى تقريرين صادرين عن اليونسكو في عام 2007 و2010، أطلق التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات التقرير الثالث للتعليم تحت الهجوم في عام 2014. استنادًا إلى تحليل للمقابلات والمصادر الثانوية، قام التقرير بتوثيق العنف المنتشر ضد المؤسسات التعليمية، والمعلمين والطلاب. كانت غالبية الحوادث مركزة في دول معينة. بين عامي 2009 و 2012، وقعت 1000 هجمة أو أكثر من الهجمات المرتبطة بالتعليم في كل دولة في أفغانستان، وكولومبيا، وباكستان، والصومال، والسودان والجمهورية العربية السورية، وعدد يتراوح ما بين 500 و999 هجمة في كوت ديفوار، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، والعراق، واسرائيل، وليبيا، والمكسيك، وفلسطين واليمن (التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، 2014). وقام الجيش باستخدام المدارس في 26 دولة بين عامي 2005 و 2015 (التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات، 2015). من المقرر أن يصدر تقرير رابع في عام 2018.

هوامش ختامية

1. يعتمد هذا القسم على المنشور: Wallet (2016).

الطلاب من جميع أرجاء العالم خريجي كلية الشؤون الدولية والعامة بجامعة كولومبيا، نيويورك.

الإعداد: بازيرا ألبر/جامعة كولومبيا – كلية الشؤون الدولية والعامة

الرسائل الرئيسية

من الممكن أن يؤدي الهدف المتعلق بالمنح التعليمية إلى اتساع نطاق عدم المساواة، لأن المستفيدين ينحدرون من مستويات متميزة.

صياغة الهدف ناقصة من عدة جهات. فعلى سبيل المثال، لا يحدد الهدف ما إذا كان ينبغي استكمال درجة علمية ما أو ما إذا كان الطلاب ينبغي عليهم العودة إلى أوطانهم.

ينبغي النظر إلى المنح التعليمية على أنها تساهم في الهدف فقط إذا كان يتم تمويلها علنًا بشكل جزئي على أقل تقدير، لأنه لا يمكن محاسبة مقدمي المنح غير الحكوميين.

لا يوجد مصدر واحد للمعلومات المتعلقة بأعداد المنح التعليمية، بصرف النظر عن جنسية المتلقين أو مجالات الدراسة. تشير المعلومات التي تم جمعها لهذا التقرير من برامج المنح الحكومية البالغ عددها 54 منحة إلى توفير نحو 22500 منحة تعليمية في عام 2015، أي ما نسبته 1% من الطلاب المتنقلين البالغ عددهم 2.5 مليون طالب من الدول النامية.

من الممكن أن توفر البيانات المساعدة معلومات جزئية عن برامج المنح التعليمية. في عام 2014، تم جمع مبلغ من المساعدات يبلغ 2.8 مليار دولار أمريكي للمنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب. ولكن تم توجيه 386 مليون دولار أمريكي فقط من هذا المبلغ إلى الدول الأقل تنمية والدول الجزرية الصغيرة النامية.

الفصل 18

الهدف 4-ب

المنح التعليمية

بحلول عام 2020، سيتم التوسع على الصعيد العالمي بصورة ملحوظة في عدد المنح التعليمية المتاحة للدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية، والدول الجزرية الصغيرة النامية والدول الأفريقية، للتسجيل في التعليم العالي، بما في ذلك التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجال التقني، والهندسة والبرامج التعليمية، في الدول المتقدمة والدول النامية الأخرى.

المؤشر العالمي 4-B-1 – حجم *تدفق المعونة الإنمائية للمنح التعليمية، بحسب القطاع ونوع الدراسة.*

المؤشر الموضوعي 35 – عدد *منح التعليم العالي الممنوحة، بحسب الدولة المستفيدة*

عدد المنح التعليمية.....320
البيانات المساعدة المتعلقة بالمنح التعليمية.....324

تعد المنح التعليمية بمثابة وسيلة لتوفير فرص التعليم العالي للشباب والبالغين المجهزين بصورة مناسبة من الدول النامية غير القادرين على تحمل تكلفتها ما لم تتوافر لهم تلك المنح. يعكس الهدف 4-ب واحدًا من التزامات برنامج إسطنبول للعمل للدول الأقل تنمية للعقد الممتد من 2011-2020، والذي تعهد بمواصلة مساعدة، وتشجيع مؤسسات التعليم العالي حسبما تقتضي الحاجة على تخصيص الأماكن والمنح التعليمية للطلاب والمتدربين من الدول الأقل تنمية، لا سيما في مجالات العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال والعلوم الاقتصادية (الأمم المتحدة 2011).

كما أشار *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لعام 2015، فإن صياغة الهدف 4-ب جاءت بمثابة مفاجأة. فنظرًا لاستهداف دول بعينها، بدا أنه غير متوافق مع جدول الأعمال العالمي. ففي حين يسعى الهدف من الناحية الشكلية إلى تقليل عدم التكافؤ في الوصول بين الدول، إلا أنه أدى بدلاً من ذلك إلى توسيع نطاق عدم التكافؤ نظرًا لأن المستفيدين ينحدرون من مستويات متميزة ويمكنهم الوصول إلى المعلومات المتعلقة ببرامج المنح التعليمية بصورة أكثر سهولة. وعلاوة على ذلك، هناك دليل يشير إلى أن نسبة كبيرة من متلقي المنح التعليمية لا يعودون إلى أوطانهم بعد إنهاء دراساتهم (هيين وبليش، 2009). ومن الممكن أن يشير هذا الأمر إلى أن المنح الدراسية تميل إلى دعم مؤسسات التعليم العالي بالدول المتقدمة بدلاً من توجيه الدعم إلى الدول النامية. يستعرض هذا الفصل مصادر المعلومات المتاحة ويحدد العوائق المختلفة التي تحول دون تحقيق هذا الهدف.

عدد المنح التعليمية

التحديات التي تتم مواجهتها في سبيل تحديد المنح التعليمية

يثير التحليل الدقيق للهدف 4-ب العديد من الأسئلة ويشير إلى عدم اكتمال صياغته من عدة جهات.[1] حيث يشير الهدف إلى المنح التعليمية "المتوافرة" بدلاً من تلك "الممنوحة". ربما تقوم إحدى الهيئات في إحدى الدول المتقدمة بالإعلان عن منحة تعليمية لأي فرد في جميع أنحاء العالم ولكنها تقوم بمنحها لطالب من دولة متقدمة، أو توجه المنحة التعليمية لمرشحين من دول نامية ولكن لا تقوم بمنحهم إياها. ولهذا السبب ينبغي تفسير الهدف 4-ب بحيث يشير إلى أن المنح التعليمية متوافرة للطلاب من الدول النامية، ومنح تلك المنح المذكورة، وقبول الطلبات.

> ينبغي تفسير الهدف بحيث يعني عدد المنح التعليمية "الممنوحة"، بدلاً من "المتوافرة"

وينص الهدف على أن المنح التعليمية يجب أن تكون "متاحة للدول النامية". وتشير الصياغة المذكورة إلى عدم إعداد المنح في الدول النامية وبالتالي يمكن استثناء الحالات التي تقوم فيها الدول النامية بتمويل المنح التعليمية من مواردها الخاصة لمواطنيها حتى تتسنى لهم الدراسة بالخارج. ويؤدي هذا الأمر بدوره إلى إثارة أسئلة تتخطى المفهوم التقليدي لتدفق المساعدات من دولة إلى أخرى. فعلى سبيل المثال، هل ينبغي على حكومات إندونيسيا أو طاجيكستان أو زيمبابوي زيادة عدد المنح التعليمية لمواطنيها للدراسة بالخارج أم ينبغي استثمار تلك الموارد في جامعاتها؟

حتى لو قمنا بقصر التركيز على المنح التعليمية التي يتم "توفيرها للدول النامية" من مصادر خارجية، فهل ينبغي احتساب كافة برامج المنح التعليمية المتمركزة في الدول النامية بصورة متكافئة؟ لا يقتصر تقديم المنح التعليمية على الحكومة ومؤسسات التعليم العالي العامة، حيث تقوم الهيئات، والمؤسسات، والمنظمات غير الحكومية، والجهات المانحة وأفراد آخرون بالتبرع لتمويل المنح التعليمية.

فعلى سبيل المثال في عام 2013، أعلنت مؤسسة ماستر كارد عن دعم برنامج المنح التعليمية بمبلغ 500 مليون دولار أمريكي للطلاب من منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. تقوم المؤسسات الخاصة الأخرى بإدارة برامج المنح التعليمية الخاصة بها. يقوم مشروع المنح التعليمية الخاص بمجموعة تيلو بتمويل برنامج تتم إدارته من قبل المجلس البريطاني الذي يوفر المنح التعليمية في الدول المحددة في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وأمريكا اللاتينية حيث تعمل شركة تيلو أويل. تتوافر منح جراسا ماشيل ساسول للسيدات

من موزمبيق. وعلاوة على ذلك، نجد أن محاسبة مقدمي المنح التعليمية غير التابعين للدولة على تحقيق الهدف لن يكون لها معنى مؤثر على ما يبدو. فتلك الأموال ليست أموال عامة وتلك الجهات ليست ملزمة بهذا الأمر، ناهيك عن توسيع نطاق تلك الإسهامات "بصورة كبيرة".

يرجى ملاحظة أن برامج المنح التعليمية الحكومية أيضًا من الممكن تمويلها من مصادر متنوعة. فعلى سبيل المثال، نجد أن برنامجي المنح التعليمية الحكومية الأساسيين في المملكة المتحدة المفتوحين للطلاب من الدول النامية يتمثلان في منح شيفينينج التعليمية، التي يتم تمويلها من وزارة الخارجية البريطانية، ومنح الكومنولث التعليمية، التي يتم تمويلها من وزارة التنمية الدولية. ويطلب كلا البرنامجين التمويل المشترك من الجهات الخاصة والمانحة.

كما ينص الهدف على أن المنح التعليمية يجب أن تكون قابلة للدعم "في الدول المتقدمة والدول النامية الأخرى". كلمة "الأخرى" هل الكلمة الأساسية هنا. يشير الهدف إلى المنح التعليمية للطلاب الذين يعبرون الحدود للدراسة في إحدى مؤسسات التعليم العالي في دولة أخرى غير دولتهم. كما أن الهدف لا يقصد طلبة العلم المدعومين من قبل حكومتهم للدراسة بالخارج، يمكن كذلك استثناء البرامج التي ترعى مواطني الدول النامية للدراسة في دولهم، مثل المنح التعليمية المقدمة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في باكستان. وبالتالي يمكن إدراج برنامج فولبرايت، الذي يقدم منح تعليمية للدراسة بعد التخرج في الولايات المتحدة الأمريكية، تحت هذا الهدف، في حين أن البرنامج الأكبر الذي قام في عام 2015 بتقديم 3000 منحة تعليمية للدراسة بالجامعة في باكستان، نصفها للسيدات، لا يمكن إدراجه.

وحتى لو تم إدراج برامج المنح التعليمية غير الحكومية التي يتم تمويلها من قبل الدول النامية تحت هذا الهدف، فإن المشكلات ستظل بدون حل. يتم تطبيق المنح التعليمية الخاصة بمؤسسة ماستر كارد في مجموعة من المدارس والجامعات، في الدول المتقدمة والدول النامية، بما في ذلك الدولة التي يعيش بها المتلقي. وفي ظل هذا البرنامج، يمكن للطالب الغاني الدراسة في غانا، أو نيجيريا أو الولايات المتحدة الأمريكية. وفي الحالتين الثانية والثالثة، يمكن إدراج المنح التعليمية المذكورة تحت الهدف 4-ب، نظرًا لأن المتلقين يدرسون في "الدول المتقدمة" الولايات المتحدة الأمريكية أو "الدول النامية الأخرى" (نيجيريا). ولكن لا يمكن إدراج الطالب الذي يدرس في غانا.

كما أنه من غير الواضح ما إذا كان الهدف يتضمن منح تعليمية للدراسة من خلال التعلم عن بعد، التي يتم الاعتماد عليها بصورة متزايدة. تسمح ترتيبات "الموقع المقسم" لطلاب الدول النامية بالتسجيل في جامعة في موطنهم ولكن يتم الإشراف على أبحاثهم من قبل فريق عمل بجامعة في إحدى الدول المتقدمة. كيف يمكن أخذ المنح التعليمية المذكورة بعين الاعتبار؟

> "لا يشير الهدف إلى إتمام درجة علمية، أو ما إذا كان الطلاب يعودون إلى مواطنهم أم لا."

يجب أن تكون المنح التعليمية مخصصة "للتسجيل في التعليم العالي". ولكن، التسجيل غير مكافئ للتخرج. فعلى الرغم من أن العديد من برامج المنح التعليمية تتعقب معدلات النجاح مثلما هو الحال مع التخرج، إلا أن القليل منها يتخطى ذلك. لا يشير عدد المنح التعليمية الممنوحة إلى إتمام درجة علمية، أو ما إذا كان الطلاب يعودون إلى مواطنهم أم لا.

والسؤال ذو الصلة هو ما إذا كان ينبغي أن يكون للمنحة التعليمية مميزات خاصة فيما يتعلق بالمدة والحجم. لأغراض تتعلق بالقابلية للمقارنة، يمكن كذلك التمييز بين المنح التعليمية من حيث التكافؤات السنوية للتأكد من أن المواضع قصيرة الأمد لا يتم احتسابها بشكل مكافئ للمواضع الأطول أمدًا، ومنع الحوافز مقابل المنح التعليمية بالنسبة للبرامج الأطول. وعلاوة على ذلك، ربما يغطي المبلغ الممنوح رسوم التعليم الكلية أو الجزئية بالإضافة إلى نفقات المعيشة. ليس من الواضح مدى أهمية الخيارات المذكورة بالنسبة لمساهمتها في تحقيق الهدف.

وفي نهاية الأمر، لا تؤدي طرق الدعم بالإضافة إلى المنح التعليمية إلى تحقيق الهدف، حتى لو كان بمقدورها خدمة نفس الهدف. فعلى سبيل المثال، قام اتحاد الشراكة من أجل التعليم العالي في أفريقيا، وهو عبارة عن اتحاد لهيئات التمويل من الولايات المتحدة الأمريكية، بتخصيص 440 مليون دولار أمريكي لمبادرات التعليم العالي في تسع من الدول الأفريقية بين عامي 2000 و2010 (الشراكة من أجل التعليم العالي في أفريقيا، 2010). وفي حين لا يوفر الاتحاد منح تعليمية بصورة مباشرة للأفراد، إلا أنه يقوم بإدراج مساعدات، للجامعات في المعتاد، يتم من خلالها منح المنح التعليمية. ولكن كجزء إضافي من البرنامج، ربما لم يكن قد تم الإعلان عن تلك المنح التعليمية، وكان من الصعب تعقبها.

وبالتالي، يوصى باعتبار تلك المنح التعليمية مناسبة في ظل الهدف 4-ب بحسب مستوى الحصول عليها من قبل (وليس مجرد توفيرها) الطلاب من الدول النامية (متوافرة "للطلاب"، وليس "الدول" فقط). ينبغي أن تشير المنح التعليمية إلى الدراسة في مؤسسات التعليم العالي في دول أخرى بخلاف الأوطان التي يعيش بها الطلاب،

بما في ذلك منح التعلم عن بعد. لا ينبغي أن تتطلب مساهمة إضافية من الطلاب للوفاء بتكاليف الدراسة، والسفر والمعيشة. وفي نهاية الأمر، ينبغي أن تكون، بصورة جزئية على الأقل، ممولة من قبل المؤسسات العامة واعتبارها بمثابة منحة تعليمية في الحسابات العامة للدول المانحة (بما في ذلك المنح التعليمية الممولة تمويلاً مشتركًا من قبل مؤسسات القطاع الخاص).

سيؤدي هذا الأمر إلى استبعاد العديد من المنح التعليمية، لاسيما تلك الممولة من المصادر الخاصة والمانحة، لأنها غير ملزمة برعاية المنح التعليمية في المقام الأول. لا زال من الضروري رصد تلك المنح التعليمية نظرًا لأن مستوى توافرها من الممكن أن يؤثر على السياسات والإجراءات الخاصة بالدول المانحة، والتي ربما تنفق مبالغ أقل على المنح التعليمية ردًا على ذلك.

كما يوصى بإعداد مجموعة من المؤشرات تتضمن عدد المنح التعليمية الممنوحة، وعدد سنوات المنحة التعليمية الممنوحة، وعدد متلقي المنحة التعليمية الذين أكملوا دراساتهم، وعدد متلقي المنحة التعليمية الذين يعودوا إلى أوطانهم. من الممكن أن تكون كافة المؤشرات مصنفة حسب الدولة التي يحمل المستفيد جنسيتها، والنوع، ومجال الدراسة، ومستوى الدراسة، وطريقة الدراسة (مثل الدراسة في المكان مقارنة بالتعلم عن بعد) والدولة التي تتم بها الدراسة.

التحديات المرتبطة بالبيانات والخطوات التالية.

حتى هذا التعريف الأكثر دقة للمنح التعليمية يمثل تحديًا كبيرًا نظرًا لأن مقدمي المنح التعليمية لم يقوموا بتصميم نظم للرصد وإعداد التقارير للتجاوب مع هذا الهدف العالمي. تندر الحالات التي حاولت فيها الدراسات تقييم التوجهات المتعلقة بالمنح التعليمية. وقد تعثرت الدراسات القليلة التي حاولت إلقاء نظرة على المنح التعليمية عبر البلاد، كما أن التدابير المقررة لتقييم السياسات والبرامج غير كافية (سي إس سي، 2014). غياب المعايير العامة أو المشتركة للإعلان عن بيانات برنامج المنح التعليمية يحد من فرص الحصول على بيانات متناسقة وموثوقة حول مستويات التمويل الحكومي وحول أعداد المتقدمين والمتلقين (بيرنا وآخرون، 2014).

المعروف هو عدد السكان الإجمالي المستهدف بالنسبة لبرامج المنحة التعليمية، أي ما يمثل عدد الطلاب المتنقلين على المستوى الدولي في مرحلة التعليم العالي. في عام 2013، من بين عدد الطلاب البالغ على مستوى العالم 199 مليون طالب في مؤسسات التعليم بعد الثانوي، كان 3.5 مليون طالب منهم يدرسون خارج دولهم، وكان 2.5 مليون منهم من الدول النامية. بالنسبة لمجموعات الدول المحددة في الهدف، كان هناك 235000 طالب من الدول الأقل تنمية، و271000 من منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و106000 منهم من الدول الجزرية الصغيرة النامية. من بين 90 دولة تنتمي إلى تلك المجموعات الثلاث (ينتمي بعضها إلى مجموعتين أو حتى المجموعات الثلاث كلها)، كان هناك 451000 طالب متنقل.

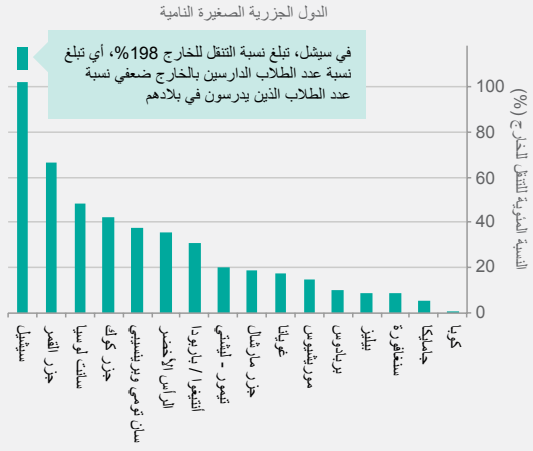
بلغت نسبة التنقل للخارج، أي عدد الطلاب من دولة ما الذين يدرسون بالخارج، المُعبر عنها كنسبة مئوية من إجمالي نسبة التسجيل في مرحلة التعليم بعد الثانوي في تلك الدولة، 1.8% بالنسبة للدول النامية. ولكن، في بعض الدول، لاسيما بين الدول الجزرية الصغيرة النامية، تكون النسبة أعلى بشكل ملحوظ. فعلى سبيل المثال، في سانت لوسيا، هناك 5 مواطنين يدرسون بالخارج من بين كل 10 طلاب في البلاد. في سيشيل، تبلغ نسبة الطلاب في مرحلة التعليم بعد الثانوي الذين يدرسون خارج البلاد ضعفي النسبة الموجودة بالبلاد (**الشكل 18-1**).

تمثل عملية إعداد خط قاعدي يتم على أساسه قياس مستوى التقدم الذي يتم إحرازه لتحقيق الهدف 4-ب تحديًا نظرًا لمحدودية البيانات المتعلقة بخصائص المتلقي. تعارض العديد من البرامج فكرة مشاركة المعلومات التفصيلية. ربما يعتبر الممولون بيانات المتلقي سرية ومملوكة لهم، مثلما هو الحال تمامًا عندما تقوم مؤسسة تعليم عالي ما بعدم الإفصاح عن كيفية اتخاذ قرارات القبول. كما أن الإفصاح عن بيانات المتلقي ربما يؤدي إلى الكشف عن أن بعض البرامج

الشكل 18-1:

يدرس الكثير من طلاب الدول الجزرية الصغيرة النامية في الخارج

نسبة التنقل للخارج، الدول المحددة، عام 2013 أو أحدث عام



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

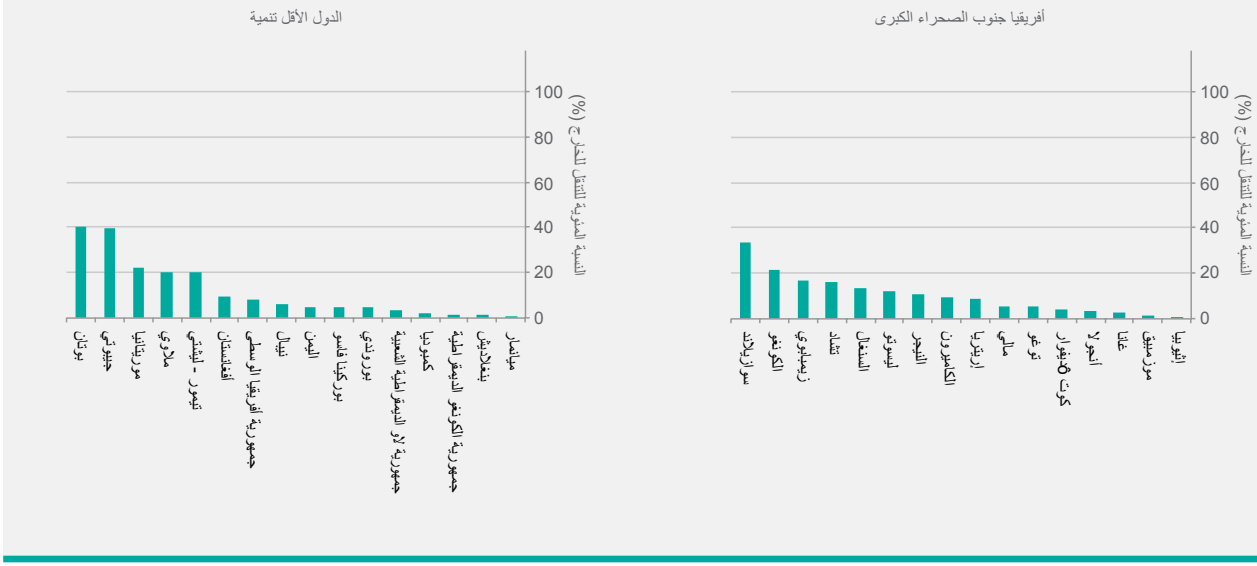
حوالي 22500 منحة تعليمية قدمت في عام 2015، تعادل 1%
من عدد الطلاب المتنقلين دوليًا من الدول النامية

لا تلبي الأهداف التي أعلنت عنها المؤسسة بالنسبة لبعض الشعوب. لا تقوم العديد من البرامج الكبيرة بتخصيص حصص حسب الدولة ولهذا السبب لا يتم حتى رصد المعلومات المذكورة. لا يقتصر غياب البيانات على جنسية المتلقين للمنحة التعليمية ولكنه يتسع ليشمل كافة الخصائص الأخرى موضع الاهتمام المدرجة في الهدف، مثل الدول التي يتم التوجه إليها ومجالات الدراسة ("تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجال التقني، والهندسة والبرامج العلمية").

تشير المعلومات التي تم جمعها لهذا التقرير من برامج المنح الحكومية البالغ عددها 54 منحة، التي ارتكزت 9 منها في الدول النامية، إلى توفير نحو 22500 منحة تعليمية في عام 15/2014، أي ما نسبته 1% من الطلاب المتنقلين من الدول النامية (معهد التعليم الدولي، 2016أ). في حين من المرجح أن تمثل تلك الأرقام تقديرات محدودة، إلا أنها تمثل أفضل خط قاعدي متاح.

تحتاج برامج المنح التعليمية إلى مشاركة المعلومات بصورة أكثر انفتاحًا بحيث تؤدي إلى فهم أفضل لكيفية مساهمتها في تحقيق الهدف 4-ب. ينبغي تشجيع البرامج على جمع البيانات المصنفة وإعداد التقارير عنها فيما يتعلق بالمتلقين المستهدفين، والمتلقين الفعليين والدولة التي يحملون جنسيتها. للتحرك إلى الأمام، يمكن أخذ ثلاثة خيارات في الاعتبار.

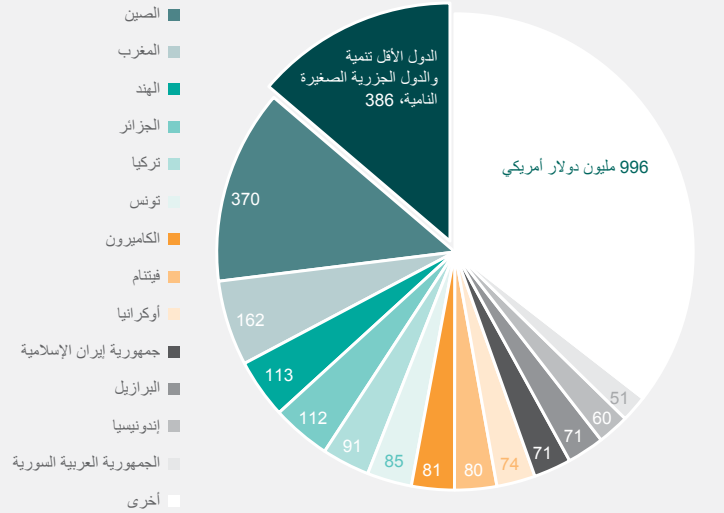
أولاً، يمكن لحكومات الدول النامية القيام برصد وإعداد تقارير عن عدد طلاب مرحلة التعليم بعد الثانوي الذين يتلقون منح تعليمية من مصادر داخلية أو خارجية. ربما يفقد هذا المنهج الأفراد غير المسجلين في موطنهم الذين يتلقون منح تعليمية سعيًا للحصول على درجات علمية كاملة من الخارج.



ثانيًا، يمكن إشراك مؤسسات التعليم العالي من قبل الهيئة المشرفة عليها في عملية جمع البيانات وإعداد تقارير عنها فيما يتعلق بالطلاب الأجانب وما إذا كانوا يستخدمون التمويل الخاص بالمنح التعليمية. فعلى سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية، من الممكن أن يطالب نظام بيانات التعليم بعد الثانوي المدمج في وزارة التعليم كافة المؤسسات المعتمدة بإعداد تقارير عن عدد الطلاب من دول أخرى الذين يسعون للحصول على فرص للدراسة من خلال المنح التعليمية.

ثالثًا، يمكن تعيين هيئة مستقلة غير حكومية لدمج معلومات المنح التعليمية في جهود جمع بيانات تنقل الطلاب الحالية، لاسيما وأن العديد من متلقي المنح التعليمية مسجلين بالفعل في تلك البيانات. فعلى سبيل المثال، يقوم معهد التعليم الدولي الذي يدير مشروع أطلس، بالجمع بين 25 من هيئات جمع بيانات التنقل على المستوى الوطني من حول العالم والتي تقوم سنويًا بمشاركة بيانات حول عدد الطلاب الأجانب الذين تستقبلهم وعدد الطلاب المحليين الذين يدرسون بالخارج. يتضمن مشروع أطلس كافة الدول المستضيفة الكبرى بالنسبة للطلاب المتنقلين على مستوى العالم، بما في ذلك أستراليا، وكندا، والصين، وفرنسا، وألمانيا، والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية (معهد التعليم الدولي، 2016ب).

الشكل 18-2:
تتركز نصف المساعدات الإجمالية المخصصة لتكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب في 13 دولة من الدول ذات الدخل المتوسط.
توزيع تكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب حسب الدولة المستقبلة، عام 2014



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) باستخدام بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

البيانات المساعدة المتعلقة بالمنح التعليمية

طريقة بديلة للحصول على المعلومات حول برامج المنح التعليمية من خلال تقييم المساعدات المقدمة للتعليم. تم إجراء الكثير من المناقشات حول ما إذا كان ينبغي اعتبار المنح التعليمية بمثابة مساعدة إنمائية رسمية. تعريف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للمساعدة "الأساسية"، بخلاف ما تمت الإشارة إليه كمساعدة منهجية تابعة للدولة، يستثني المنح التعليمية.

توفر البيانات المستمدة من لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بعض الأدلة حول المساعدات المقدمة من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي يتم توجيهها للمنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب. تمثل التكاليف المذكورة تلك التكاليف التي يتم تكبدها بالنسبة للطلاب القادمين من الدول النامية الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي التابعة للدول المستضيفة. ولكن، تختلف الطريقة التي تقوم بها الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بإعداد تقارير عن تلك النفقات إلى حد بعيد.

بالنسبة لفرنسا وألمانيا، تبلغ التكاليف الخاصة بالمنح التعليمية والمقدرة للطلاب (أي التكاليف غير المباشرة للدراسة في الدول المانحة) أكثر من نصف المبلغ الإجمالي الموجه للمساعدات الخاصة بالتعليم. حيث تقوم الدولتان المانحتان المذكورتان بتقديم مساعدات في صورة منح تعليمية وتكاليف مرتبطة بالطلاب أكثر مما تقدمه كافة الدول المانحة مجتمعة للتعليم الأساسي في الدول ذات الدخل المنخفض.

وعلى النقيض، تعتبر المملكة المتحدة الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الكبرى في مجال تقديم المنح التعليمية ولكن يتم تسجيل جزء ضئيل للغاية من تلك المنح في صورة مساعدات. وبالتالي لا يوفر التدبير المستند إلى المساعدات والخاص بالمنح التعليمية صورة شاملة للنفقات المتعلقة بالمنح التعليمية ولا يعد مناسبًا كمؤشر عالمي.

وعلى الرغم من ذلك، ل ازال هذا المؤشر مفيدًا. في عام 2014، تم جمع مبلغ من المساعدات يعادل 2.8 مليار دولار أمريكي للمنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب. ويذهب معظم هذا التمويل للدول متوسطة الدخل (81%). وتعتبر الصين أكبر متلقي منفرد للدعم بنسبة (13%) وتعادل حصتها تقريبًا ما تحصل عليه كافة الدول الأقل تنمية والدول الجزرية الصغيرة النامية مجتمعة. تكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب الخاصة بالجزائر، والمغرب، وتونس وتركيا في عام 2014 بلغت تقريبًا ما يعادل المبلغ الإجمالي للمساعدة المباشرة للتعليم الأساسي في الدول ذات الدخل المنخفض في ذلك العام (**الشكل 18-2**). وفي نفس الوقت، توفر الصين آلاف من المنح التعليمية كل عام، بصورة ملحوظة من خلال منتدى التعاون الصيني الأفريقي (رايلي، 2015).

تم إنفاق ما يقارب 70% من المساعدات المخصصة للتعليم العالي في عام 14/2013 على تكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب بدلاً من تعزيز مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية. وقد تباينت النسبة من 57% في الدول ذات الدخل المنخفض إلى 83% في الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط (**الشكل 18-3**).

الشكل 18-3:
يتم توجيه معظم المساعدات المخصصة للتعليم العالي إلى تكاليف المنح التعليمية والتكاليف المقدرة للطلاب.
توزيع المساعدات المخصصة لمرحلة التعليم بعد الثانوي، حسب نوع الاستخدام والمجموعة التي تنتمي إليها الدولة من حيث معدل الدخل، 14/2013

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) باستخدام بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

هوامش ختامية

1. يعتمد هذا القسم على المنشور: Balfour (2016).

إدنام بويل، معلمة، تدرس للطلاب وهي تحمل طفلها على ظهرها في مدرسة معبد الإيمان الابتدائية، المنطقة الغربية من فريتاون، سيراليون.

الصورة بعدسة: كيت هولت / التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

هناك تحديان رئيسيان في تحديد النقص في عدد المعلمين. أولاً، توضيح عدد المعلمين المتاحين في البلد لا يوضح عددهم لكل مدرسة. ثانيًا، لا يمكن الفصل بين عدد المعلمين ونوعيتهم.

والبيانات شحيحة حول عدد **المعلمين المؤهلين** المصنفين بأنهم حاصلون على التأهيل الأكاديمي. في عام 2014، في المتوسط، حصل 82% من المعلمين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتدريس في التعليم ما قبل الابتدائي، و93% في التعليم الابتدائي و91% في التعليم الثانوي.

وبمقارنة عدد المعلمين والمدربين في كل بلد أمر صعب لأن المعايير الوطنية غير قابلة للمقارنة.

لم يتلق العديد من المعلمين الحد الأدنى من التدريب. في منطقة البحر الكاريبي، حصل 85% من معلمي المدارس الابتدائية على التدريب. وفي شمال إفريقيا وغرب آسيا، حصل 73% من معلمي المدارس في مرحلة ما قبل الابتدائي على التدريب. وفي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حصل أقل من نصف معلمي مرحلة ما قبل الابتدائي وأقل من ثلاثة أرباع معلمي المدارس الثانوية على التدريب.

تضاعفت المساعدات لتدريب المعلمين ثلاث مرات بين عامي 2002 و2014 لتصل إلى 251 مليون دولار. تلقت أقل البلدان نموا 41% من إجمالي هذه المبالغ.

الغاية تم تعريفها على نطاق شديد الضيق. ومن الضروري أيضا رصد ما إذا كان المعلمون **محفزين ومدعومين.** وهذا يشمل رصد التحفيز وبرامج التوجيه والتدريب على رأس العمل وظروف العمل والعقود والأجور وإنهاك المعلم.

الفصل 19

الغاية 4-ج

المعلمون

وبحلول عام 2030، ستطرأ زيادة كبيرة في توفير المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، ولا سيما البلدان الأقل نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية

المؤشر العالمي 4-ج-1 - *نسبة المعلمين في: (أ) مرحلة ما قبل الابتدائي. (ب) المرحلة الابتدائية. (ج) المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. و (د) المرحلة العليا من التعليم الثانوي حصلوا على الحد الأدنى من تدريب المعلمين المنظم على الأقل (على سبيل المثال التربوي) ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة المطلوبة للتعليم على المستوى المناسب في بلد معين*

المؤشر الموضوعي 37 - *نسبة المعلمين المؤهلين وفقا للمعايير الوطنية، حسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة*

المؤشر الموضوعي 38 - *نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين حسب مستوى التعليم*

المؤشر الموضوعي 40 - *نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين، حسب مستوى التعليم*

المؤشر الموضوعي 41 - *متوسط راتب المعلم بالنسبة إلى المهن الأخرى التي تتطلب مستوى مماثلاً من مؤهلات التعليم*

المؤشر الموضوعي 42 - *معدل إنهاك المعلم، حسب مستوى التعليم*

المؤشر الموضوعي 43 - *نسبة المعلمين الذين تلقوا التدريب أثناء الخدمة في آخر 12 شهرًا، حسب نوع التدريب*

توفير عدد كاف من المعلمين المؤهلين 328
حفز المعلمين ودعمهم 333

لاقت عملية صياغة غاية تخص المعلمين الترحيب والانتقاد على حد سواء. يعترف المجتمع الدولي بأهمية وجود غاية واضحة فيما يتعلق بمهنة التدريس، والتي كانت غائبة من التعليم للجميع وجداول أعمال الأهداف الإنمائية للألفية. ومع ذلك، كان هناك استياء أنه في أهداف التنمية المستدامة تتعامل مع المعلمين على أنهم وسيلة للتنفيذ، الأمر الذي قد يقلل من شأن الإسهام الأساسي لمهنة التعليم في توفير تعليم جيد وبيئة مواتية للتعلم. وتتسم صياغة هذه الغاية بالضعف، ولا تشير إلا إلى توفير "المعلمين المؤهلين" وتشمل تصورًا محدودًا لكيفية تحسين مؤهلات المعلمين.

ويتناول هذا الفصل الآثار المترتبة على الرصد بالنسبة لالتزام أوسع عبر عنه إطار عمل التعليم حتى عام 2030 بالنص على ضرورة ضمان تمكين المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفاً ملائماً وتدريبهم تدريباً جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم.

توفير عدد كاف من المعلمين المؤهلين

لا تزال قاعات الدرس المكتظة أمراً شائعاً في الكثير من البلدان الفقيرة، ما يكشف وجود نقص واضح في عدد المعلمين. "فجوة المعلم" هي عدد المعلمين في كل مستوى تعليمي الذين سيتم تعيينهم لتحقيق الالتحاق الشامل مع ضمان أن متوسط نسبة التلاميذ/ المعلم لا يتجاوز مستوى الغاية المحددة. في البلدان الغنية، ينعكس نقص المعلمين في الوظائف الشاغرة التي يصعب شغلها في المواد المتخصصة، مما أدى إلى أن يدرس المعلمون المواد التي هم غير مؤهلين لها (سانتياغو، 2002).

هناك تحديان رئيسيان في تحديد النقص في عدد المعلمين. أولا، إحصاءات عن متوسط توافر المعلم تخفي التفاوت الكبير داخل البلدان. ثانيًا، لا يمكن الفصل بين عدد المعلمين ونوعيتهم. وغالبا ما استجاب صناع السياسة لتحدي التوسع في الالتحاق وزيادة حجم الفصل عن طريق خفض مستويات التوظيف.

توافر المعلم ونشره

المؤشر التقليدي على توافر المعلم هو نسبة التلاميذ / المعلمين. وعلى الصعيد العالمي، هناك 17 تلميذًا لكل معلم في التعليم ما قبل الابتدائي، و24 في التعليم الابتدائي، و18 في التعليم الثانوي في المرحلتين الدنيا والعليا.

> يوجد على مستوى العالم، 17 طالبًا لكل معلم واحد بالمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، و24 طالبًا بمرحلة التعليم الابتدائي، و18 طالبًا في المرحلة الدنيا والمرحلة العليا بالتعليم الثانوي.

ومع ذلك، ليس هناك إجماع عالمي على نسبة موصى بها من عدد التلاميذ إلى المعلم في مستوى التعليم. وعلاوة على ذلك، في حين ارتبط ارتفاع نسبة التلاميذ إلى المعلم مع متوسط أكبر لحجم الفصل، فإن العلاقة ليست تبادلية وتختلف اختلافا كبيرا بين البلدان. يعتمد حجم الفصل على كيفية توزيع المعلمين على الفصول. وهذا، بدوره، يرتبط بعوامل مثل نسبة الوقت الذي يقضيه المعلمون في التدريس والعلاقة بين طول يوم العمل للمعلم ووقت التدريس للطلبة.

وفي مجموعة من حوالي 30 بلدا من الدول مرتفعة الدخل في الأغلب، ارتبطت نسبة 10 تلاميذ لكل معلم مع متوسط حجم الفصل المكون من 20 طالبًا في التعليم الابتدائي والإعدادي. بالنسبة إلى نسبة 17 تلميذًا / معلمًا في التعليم الابتدائي، كان متوسط حجم الفصل 18 طالبًا في سلوفاكيا ولكن كان الرقم 27 طالبًا في اليابان في عام 2013. وبالمثل، للحصول على فصل متوسط الحجم عدده 27 طالبًا في التعليم الثانوي، كانت نسبة التلاميذ / المعلمين 15 في الولايات المتحدة الأمريكية ولكنها كانت 32 في المكسيك (**الشكل 19-1**).

الشكل 19-1:
نسبة التلاميذ إلى المعلم ليست هي النسبة نفسها لعدد الطلاب في الفصول الدراسية
نسبة التلاميذ إلى المعلم وفصل متوسط الحجم، البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع المختارة، 2013

المصدر: منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي (2015ب).

وفي البلدان الغنية، ليس هناك أدلة قوية على أن حجم الفصل الأصغر له تأثير إيجابي على مخرجات التعلم، وإن أثبت ذلك التأثير، فإنه لم يكن كبيرًا (هاونشيك، 2006). في البلدان الأكثر فقرا، اقترحت الأدلة المقدمة من اتحاد جنوب وشرق إفريقيا لرصد نوعية التعليم ومسح إنجاز التعلم في جنوب وشرق إفريقيا الآثار السلبية عندما تجاوز حجم الفصل 60 (فيرلير وآخرون، 2009).

ولكن أثارت الأمثلة الحديثة الشك حول التأثير المباشر على تعلم خفض حجم الفصل من هذه المستويات العالية ما لم تكن مصحوبة بالتدخلات الرامية إلى تحسين نوعية المعلمين. وعلى سبيل المثال، أظهرت البيانات من المسح التقييمي Uwezo الذي يديره المواطنون في أوغندا في 2010-2013 أن متوسط حجم الفصل في المدارس الابتدائية الحكومية 68 ولكن حتى نصف هذا العدد لن يكون له تأثير يذكر على التعلم (جونز، 2016). وبالمثل، في تجربة مراقبة عشوائية أجريت على 210 مدرسة ابتدائية في المنطقة الغربية سابقا من كينيا، لم يكن لخفض ما يقرب من نصف حجم الصف الأول الابتدائي من 82 إلى 44 تأثيرًا على التعلم (دوفلو وآخرون، 2015).

ويعاني مؤشر نسبة التلاميذ إلى المعلمين من المزيد من الضعف، كما أنه لا يعكس التوافر الحقيقي للمعلمين في القاعات الدراسية. بينما يحاول معهد اليونسكو للإحصاء جمع البيانات عن المدرسين العاملين بدوام كامل، لا يزال العديد من البلدان يقدم تقريرا عن إجمالي عدد المعلمين بغض النظر عن ساعات العمل (معهد اليونسكو للإحصاء، 2006).

ولا يصلح مؤشر عدد التلاميذ مقابل المعلمين كأساس لحساب تغيب المعلمين. تتفاوت وجهات النظر ما إذا كان المعلمون على خطأ لعدم الذهاب إلى العمل أو ما إذا كانت الحكومات تدير وقت المعلم إدارة سيئة، على سبيل المثال عن طريق مطالبتهم بالسفر للحصول على مستحقاتهم أو لأداء واجبات غير مدرسية. وبغض النظر عن ذلك، يبقى الغياب مرتفعًا في بعض البلدان. في إندونيسيا، انخفضت النسبة المئوية لعدم تواجد معلمي المدارس الابتدائية في الفصول الدراسية خلال زيارتين لم يعلن عنهما من 19% في عام 2003 لكنها لا تزال 10% في عام 2013 (شراكة تحليل وتنمية القدرات، 2014).

مشكلة التغيب عن العمل هي مشكلة متعددة الطبقات. ووجد الاستطلاع الذي شمل 100 مدرسة ابتدائية في 17 منطقة محرومة في جمهورية تنزانيا المتحدة أن 12% من المعلمين كانوا متغيبين عن المدرسة في يوم زيارة لم يعلن عنها في عام 2014. من المعلمين الحاضرين، وصل 63% في وقت متأخر، و67% من المعلمين الحاضرين في المدرسة والمقرر أن يدرسوا لم يكونوا في الفصول الدراسية (بيترسون وراول، 2015). وقدر مؤشر أداء الخدمات في استطلاعات أجراها في المدارس الابتدائية في سبعة بلدان إفريقية جنوب الصحراء الكبرى في 2011-2014 أنه من بين متوسط الوقت المقرر التدريس اليومي وهو 5 ساعات و31 دقيقة، قضى المعلمون 2 ساعة و53 دقيقة في التدريس، أو 52% (فيلمر، 2016).

قد يتم نشر المعلمين على نحو غير متساو بين المدارس. في أوغندا، حيث كان هناك ما لا يقل عن 57 تلميذا لكل معلم في المتوسط في المدارس الابتدائية في عام 2010، كان 20 من أصل 112 منطقة بها أكثر من 70 تلميذا لكل معلم. وفي حين أن 13% فقط من المدارس كان لديها عجز في المعلمين في منطقة العاصمة كمبالا، عانت 100% من المدارس من العجز في الحي الشمالي في كوتيدو (وزارة

> في 2014، بلغ متوسط المعلمين المؤهلين بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي 82%، وفي مرحلة التعليم الابتدائي 93%، وفي مرحلة التعليم الثانوي 91%.

التربية والتعليم والرياضة الأوغندية، وIIEP مركز بول دي داكار، 2014). في المناطق الريفية في الصين، وجد أن تحول سلطة نشر المعلمين من البلدات إلى المقاطعات يزيد التفاوت في توزيع المعلمين لصالح المجتمعات المحلية القريبة من مقر المقاطعة (هان، 2013).

وأخيرا، توفر نسبة التلاميذ إلى المعلم وجهة نظر جامدة لموقف وقع في الماضي دون أن يعكس الجهود الوطنية الرامية إلى معالجة أوجه النقص في المعلمين. تبين الأدلة من الوحدة الإقليمية لمعهد اليونسكو للإحصاء في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن توظيف معلمي المدارس الابتدائية الجدد، بالارتباط مع تعداد المعلمين كان أعلى من المتوسط في البلدان ذات أعلى نسب تلاميذ إلى المعلم، كما هو متوقع من الدول المتراجعة في محاولة للحاق بالركب. ولكن كانت بينهم اختلافات واسعة. على سبيل المثال، النيجر لديها نسبة التلاميذ إلى المعلم معلم من 39 في عام 2012 ولكنها وظفت معلمين جددًا في 2010-2013 بمعدل ثلاث مرات أسرع من مدغشقر، والتي كان لها نسبة تلاميذ إلى المعلم 43.

تعريف المعلمين المؤهلين

بالإضافة إلى نقاط الضعف هذه، تفترض نسبة التلاميذ إلى المعلم البسيطة أن جميع الذين يمارسون التدريس مؤهلون تماما ومستعدون للتدريس. ولهذا تشير الغاية إلى توفير المعلمين المؤهلين، لضمان عدم المخاطرة بالنوعية. ومع ذلك، فإن تعريف كلمة "مؤهل" تعريف مبهم. ومن المفهوم من حيث المؤهلات الأكاديمية (مستوى التعليم الذي بلغه المعلم، بغض النظر عن مجال الدراسة) ومؤهلات التدريب (الاستكمال الناجح لدورة تدريبية التي تمثل الحد الأدنى من شروط دخول مجال التدريس). قد يكون المدرس حائزًا لواحد دون الآخر. يركز المؤشر العالمي المقترح على التدريب بدلا من المؤهلات الأكاديمية.

المؤهلات العلمية

نسبة المعلمين الذين تتوافر فيهم الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية المطلوبة للتدريس في كل مستوى من مستويات التعليم هو المؤشر الذي يوضح مقصد الغاية 4-ج على الرغم من أنه لم يقترح كمؤشر عالمي. وعموما، كانت النسبة المتوسطة من المعلمين المؤهلين 82% في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (في 59 بلدًا)، و93% في التعليم الابتدائي (84 بلدا)، و91% في التعليم الثانوي (60 بلدا) في عام 2014.

ولا يمكن تفسير هذه الإحصاءات من دون معلومات عن الحد الأدنى المطلوب للمؤهل الدراسي في كل بلد. على سبيل المثال، 47% فقط من معلمي المدارس الابتدائية في فلسطين مؤهلون، حيث يكون الحد الأدنى من التأهيل هو شهادة في دورة قصيرة في التعليم العالي. على النقيض من ذلك، 88% من معلمي المدارس الابتدائية في كوت ديفوار مؤهلون، ولكن الحد الأدنى من التأهيل هو الحصول على شهادة التعليم الثانوي.

تجمع وحدة معهد اليونسكو العالمية الجديدة للإحصاء المعلومات عن الحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية المطلوبة للتدريس في كل مستوى من مستويات التعليم؛ وحتى الآن المعلومات متاحة بالنسبة إلى 37 بلدًا. لكنه يظهر، على سبيل المثال، أن للتدريس في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، مطلوب شهادة الدراسة الابتدائية في موريتانيا ولكن في الجزائر مطلوب درجة البكالوريوس أو ما يعادلها. لتدريس المرحلة الابتدائية، يكفي الحصول على شهادة الثانوي في الصين ولكن لابد من الحصول على درجة البكالوريوس أو ما يعادلها في إندونيسيا. وهذه المعلومات من الواضح أنها لازمة لجميع البلدان.

مؤهلات التدريب

وفقا لمعهد اليونسكو للإحصاء، يحصل المدرس المدرب على "ما لا يقل عن الحد الأدنى من متطلبات تدريب المعلمين (قبل الخدمة أو أثناء الخدمة) لتعليم مستوى معين من التعليم وفقا لسياسة وطنية ذات صلة أو القانون". وعادة ما تشمل متطلبات المعرفة التربوية (المناهج وطرق وأساليب التدريس) والمعرفة المهنية (الصكوك والأطر القانونية التي تحكم مهنة التدريس). قد تغطي بعض البرامج أيضا معرفة المحتوى (المناهج الدراسية، والموضوع واستخدام المواد ذات الصلة).

ومع ذلك، تختلف شروط القبول لمثل هذا التدريب حسب البلد، لم تتوفر معلومات على مستوى التدريب المطلوب. في هذا المعنى، فإن المؤشر العالمي للغاية 4-ج نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من التدريب - أضعف بكثير من نسبة المعلمين ذوي المؤهلات الأكاديمية الدنيا، حيث لا يوجد مؤشر يمكن مقارنة البيانات على أساسه.

لا تزال تغطية كلا المؤشرين منخفضة. في عام 2014، اختلفت النسبة المئوية للبلدان ذات البيانات للمؤشر العالمي للمعلمين المدربين من 22% في التعليم الثانوي إلى 46% في المرحلة الابتدائية. وقد زادت التغطية قليلا على مدار الوقت: كانت 34% للتعليم الابتدائي في عام 1999. وبالنسبة لمؤشر المعلمين المؤهلين، التغطية أقل بسبع نقاط مئوية مقارنة بمؤشر المعلمين المدربين.

هناك عدة أسباب للثغرات في البيانات. في بعض الحالات، لا تكون البيانات متاحة فحسب - على سبيل المثال، في البلدان التي لديها قطاع تعليم خاص كبير عادة لا يمكن أن تقدم تقريرا بدقة عن العاملين في هذا القطاع. والأكثر شيوعا، وجود البيانات ولكنها تتطلب تنسيق العديد من قواعد البيانات. مبادرات معهد اليونسكو للإحصاء الجديدة لجمع بيانات المعلم العالمي، فضلا عن بيانات المعلم الأساسي في آسيا، ستساعد البلدان أن تندمج بدرجة أفضل في نظم معلومات التعليم.

على الرغم من القيود، هناك أدلة واضحة على أن نسبة كبيرة من المعلمين لم يتلقوا الحد الأدنى للتدريب. على سبيل المثال، في منطقة البحر الكاريبي تم تدريب فقط 85% من معلمي المدارس الابتدائية. في شمال إفريقيا وغرب آسيا، يتم تدريب 73% فقط من معلمي المدارس ما قبل الابتدائي. وفي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أقل من نصف معلمي مرحلة ما قبل الابتدائي وثلاثة أرباع من معلمي المدارس الثانوية يتلقون تدريبًا (**الشكل 19-2**).

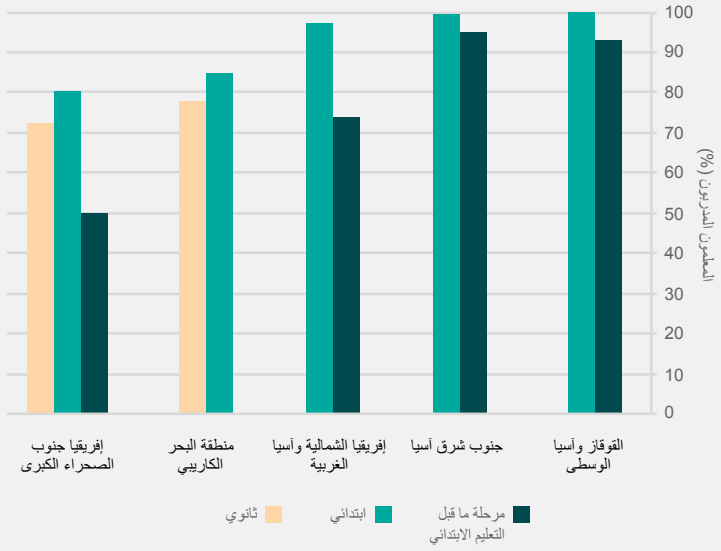
إذا صنفت الدول من حيث نسبة عدد المدرسين المدربين، من الأدنى إلى الأعلى، عدد أقل من الدول ينظر إليها بأن لديها نسبة منخفضة جدا من المعلمين غير المدربين في المرحلة الابتدائية من التعليم ما قبل الابتدائي. على سبيل المثال، في الربع السفلي من البلدان، ما لا يقل عن واحد من أربعة معلمين في المرحلة الابتدائية غير مدربين. ويقارن هذا مع واحد من اثنين على مستوى مرحلة ما قبل الابتدائي. وفي النصف السفلي من البلدان، ما لا يقل عن واحد في أربعة معلمين في مرحلة ما قبل الابتدائي ليسوا مدربين (**الشكل 19-3**).

لن تكون التغطية القطرية الأعلى كافية للإشارة إلى جميع فجوات المعلمين المدربين. على سبيل المثال، تقل نسبة المعلمين المدربين إلى أدنى مستوياتها في التعليم ما قبل الابتدائي ولكن من المرجح أن يسوء الوضع أكثر في مرحلة رعاية الطفولة المبكرة والتعليم ككل، حيث يميل المعلمون أن يكون لديهم متطلبات التعليم الأولي أعلى من مقدمي الرعاية. وبالتالي، قد يظل مقدمو الرعاية بدون تعليم أو تدريب كاف. ومع ذلك، هناك استثناءات. على سبيل المثال، في بعض البلدان المرتفعة الدخل، مثل اليابان والبرتغال، كلا النوعين من المعلمين يجب أن يحصل على التعليم الأولي على مستوى التعليم العالي. وبعض البلدان، بما فيها جمهورية التشيك وإسرائيل وإيطاليا، توفر التعليم الأولي المتكامل للعاملين في مجال الرعاية والمعلمين في مرحلة ما قبل الابتدائي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2012a).

الشكل 19-2:

أكثر من نصف معلمي مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، وربع معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمنطقة إفريقيا جنوب الصحراء غير مدربين.

نسبة المعلمين المدربين، تبعًا لمستوى التعليم والمنطقة، 2014

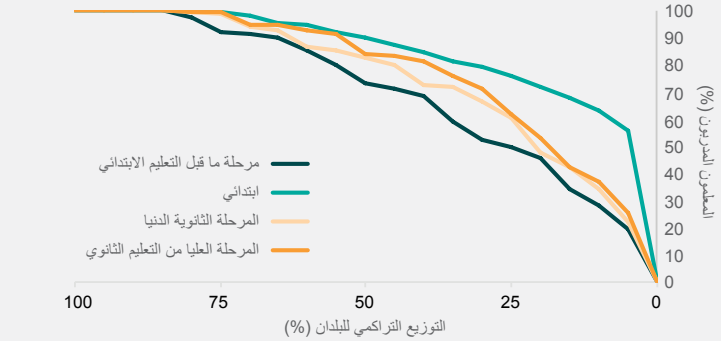


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 19-3:

في نصف البلدان، يوجد أكثر من معلم واحد غير مدرب من بين كل أربعة معلمين بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي

التوزيع التراكمي للنسبة المئوية للمعلمين المدربين وفقًا لمستوى التعليم في 2014 أو في أقرب سنة متاحة بياناتها



ملاحظة: تم حساب التوزيعات على 76 بلدًا في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، و96 بلدًا في مرحلة التعليم الابتدائي، 56 بلدًا في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و50 بلدًا في المرحلة العليا من التعليم الثانوي

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وفي التعليم الثانوي، بالإضافة إلى مؤهلات التدريب، تواجه العديد من البلدان فجوات المعلمين في تخصصات معينة. وفي ألمانيا في عام 2009، قال 28% من مديري المدارس الثانوية أنهم واجهوا نقصا في معلمي الرياضيات و42% نقصًا في معلمي العلوم (المفوضية الأوروبية / الهيئة التنفيذية للتعليم السمعي البصري والثقافة / يوريديس، 2012ب). وذكر ما يقرب من نصف جميع مديري المدارس في البلدان

التي شاركت في مسح التعليم والتعلم الدولي 2013 (مسح التعليم) وجود نقص في المعلمين ذوي الكفاءة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014ج).

وهذه التدابير لا تشمل التفاوت في توزيع المدرسين المدربين. والأدلة على هذه المسألة نادرة على الرغم من أهمية رصد ما إذا كان يتم تخصيص المعلمين الأفضل إعدادًا للمدارس التي في أمس الحاجة إليهم. على سبيل المثال، في أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، المعلمون الذين بلغت خبرتهم أكثر من خمس سنوات من الخبرة في مجال التدريس هم 60% تقل احتمالية عملهم في المدارس التي تحتوي على نسب أعلى من الطلاب من خلفيات لغوية متنوعة. وفي السويد، المعلمون الذين يملكون خبرة أكثر من المرجح بمقدار النصف أن يعملوا في المدارس التي بها نسب أكبر من الطلاب من المنازل المحرومة اجتماعيا واقتصاديا (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014 ج). وهذه نتيجة قرارات التخصيص وارتفاع معدلات دوران المعلمين في المدارس الصعبة.

وأخيرا، بعض فئات المعلمين تتطلب تدريبًا متخصصًا ولكن لم يتم تغطيتها بالمقاييس العامة. والجدير بالذكر أن مديري المدارس شاركوا في مجموعة متزايدة التعقيد من الأنشطة وتحتاج إلى رصد مؤهلاتهم (**المربع 19-1**).

كما هو مبين أعلاه، من الصعب المقارنة بين متطلبات التدريب الحد الأدنى في مختلف البلدان. وعلى وجه الخصوص، تختلف دورات تدريب المعلمين الأولية من حيث المدة، وطول فترة التعريف وطريقته - سواء كانت مقدمة جنبا إلى جنب مع التعليم العام أو بعد الانتهاء من الدراسة القائمة على الموضوع. في حالة مدرسي المواد، تختلف الدورات أيضا فيما يتعلق بدرجة التخصص (المفوضية الأوروبية / الهيئة التنفيذية للتعليم السمعي البصري والثقافة / يوريديس، 2012ب).

الجوانب الهيكلية أيضا تجعل المقارنة بين المؤهلات صعبة لعدد من الأسباب (تاتو وآخرون، 2012). على سبيل المثال، قد تطبق الدول معايير صارمة للقبول في برامج إعداد المعلمين. وتتطلب بوتسوانا من المرشحين لتدريب معلمي الرياضيات الابتدائي والإعدادي لإثبات الكفاءة في الرياضيات قبل الالتحاق.

وتختلف سياسات البلد بشأن برامج لضمان نوعية المعلمين. وفي تايلاند، يعتبر مكتب معايير التعليم الوطنية وتقييم جودة هيئة التقييم الخارجي التي تمتلك صلاحية إلغاء اعتماد البرامج. تشجع شيلي البديل توفير تعليم المعلمين البديل، الذي يزيد من توفير مراكز المتدربين ويخفض معايير القبول، ولكن النظام غير منظم.

وبعض الدول تضيف طبقة من ضمان النوعية من خلال عدم السماح لجميع خريجي برامج إعداد المعلمين الدخول في المهنة. وفي عمان والفلبين، هؤلاء الذين لديهم مؤهل تعليمي يجب أيضا أن يجروا اختبارًا وضعته الجهات الخارجية (تاتو وآخرون، 2012).

وتختلف صورة المربي المعلم أيضا، ولا سيما في البلدان الأكثر فقرا حيث ربما لم يتلق المعلمون إلا النذر اليسير من التدريب أنفسهم. ووجد تحليل في ستة بلدان في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن معلمي القراءة في وقت مبكر نادرا ما كانوا من

المربع19-1

رصد استعداد وتطور قيادات المدارس

بوسع قيادات المدارس الذين يتحلون بالالتزام تغيير أوضاع مدارسهم. في الدول الغنية، قُدر أن قيادات المدارس مسؤولون عن ربع الاختلاف الذي وصلت إليه نتائج الطلاب والتي توضحها المتغيرات ذات الصلة بالمدرسة. يضع هذا الأمر قيادات المدارس في المرتبة الثانية بعد المعلمين من حيث العوامل المؤثرة في التعلم.

المعلومات المرصودة على مستوى البلدان بشأن قيادات المدارس معلومات مفتتة. في أوروبا، يشترط 21 بلدًا أو إقليمًا تدريب القيادات، وتتنوع فترات التدريب ما بين أسبوع واحد في رومانيا لتصل إلى برنامج ماجيستير في مالطا. كما توجد برامج تدريبية محددة في البلدان التي لا يشترط فيها الحصول على تدريب من أجل التوظيف.

فيما يتصل بالبلدان التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم لعام 2013، 92% من مديري المدارس الثانوية للمرحلة الدنيا كان لديهم مؤهلات تعليمية عالية، ولكن الكثيرون منهم افتقروا إلى الجاهزية لأداء مهام بعينها. على سبيل المثال، شارك 14% فقط من المديرين في الدنمارك في برامج إدارة المدارس وتدريب المديرين قبل توظيفهم، بينما لم يشارك 45% منهم في هذه البرامج حتى زمن الاستقصاء. ارتفعت نسبة المديرين الذين لم يشاركوا في مثل هذه البرامج في صربيا لتصل إلى 51% وفي كرواتيا لتصل إلى 58%. بالإضافة إلى ذلك، لم يتلقَ 41% من المديرين في إسبانيا و57% منهم في بولندا أي تدريب على القيادة التعليمية.

في تشيلي، قدمت الحكومة إطار العمل الخاص بالقيادة الحسنة للمدارس، وهو عبارة عن عملية تنافسية لاختيار مديري المدارس، وفي عام 2011 قدمت الحكومة برنامج تدريب مديري المدارس الممتازين، والذي تدرب من خلاله في أول عامين لتنفيذه أكثر من ثلث مديري المدارس على مهارات القيادة أثناء حصولهم على شهاداتهم الجامعية.

في محاولة من جنوب إفريقيا لمعالجة عدم عنايتها بالحصول على مؤهل مهني، طرحت جنوب إفريقيا شهادة متقدمة في التعليم: شهادة القيادة المدرسية. في أعقاب التقييم الإيجابي، جعلت الحكومة من البرنامج شرطًا يتحتم على المديرين الجدد الوفاء به في غضون ثلاثة أعوام من توظيفهم. أسست جامايكا مؤخرًا المركز المحلي للقيادة التعليمية لتدريب المديرين الطموحين الحاليين واعتمادهم.

في البلدان الفقيرة، يندر أن يكون نظار أو مديرو المدارس على استعداد للتدريب أثناء الخدمة، ولا يحظون بمزيد من الدعم من جانب السلطات التعليمية. من بين 12 بلدًا من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبلدان جنوب آسيا الذين يغلب عليهم طابع انخفاض الدخل، بذلت بنجلاديش وحدها جهدًا لتدريب قادة المدارس.

المصادر: بينيل وأكيامبونغ (2007)، بيرنز وليوك (2014)، بوش (2008)، بوش وغلوفر (2012)، الاتحاد الأوروبي/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/شبكة Eurydice المعنية بنظم وسياسات التعليم في أوروبا 2013، لايثوود وآخرون. (2008)، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2014c)، فايلانت (2015).

الخبراء في هذا المجال (بريور وآخرون، 2012). وفي إريتريا، وغامبيا وزامبيا، يميل المدربون في دورات إعداد المعلم في العديد من المدارس الابتدائية أن يكونوا معلمين في المدارس الثانوية مع القليل من الخبرة في التدريس في المرحلة الابتدائية (مولكين، 2010).

ومن المتوقع أن إدخال مؤشر عالمي محدد من حيث المؤهلات المهنية سيزيد من تجمع المعلومات عن المدرسين المدربين. ومع ذلك، هناك المزيد من العمل الذي يتعين القيام به لوضع مؤشرات على مستوى النظام الذي استحوذ على نحو أدق على الفروق الدقيقة في الحد الأدنى من المتطلبات لدخول مهنة. وحتى مع ذلك، فإن مدى تلبية المعلمين للمتطلبات ليست مؤشرا لمهاراتهم (**المربع 19-2**).

التعاون الدولي في تدريب المعلمين

تشير صياغة الغاية صراحة إلى "التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، ولا سيما البلدان الأقل نموا والدول الجزرية الصغيرة النامية كوسيلة لزيادة المعروض من المعلمين المؤهلين. ومع ذلك، هذه الإضافة إلى الغاية تبدو غير متناسبة مع الدور الذي يمكن أن يلعبه التعاون الدولي في إعداد المعلمين.

وتمتلك لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التي تعد منبرًا دوليًا في تمويل المساعدات، كود خاص لتدريب المعلمين. لكنه لا يسجل المبلغ الإجمالي للدعم الخارجي لتدريب المعلمين، ورغم ذلك، كجزء من ذلك الكود يمكن تصنيفه تحت أكواد الأغراض العامة. بين عامي 2002 و2014، ضاعف المانحون المصروفات الخاصة بهم من 77 مليون دولار أمريكي إلى 251 دولارًا أمريكيًا، أي ما يعادل 2% من إجمالي المساعدات المباشرة للتعليم. وتلقت أقل البلدان نموا 41% من إجمالي المساعدات في تدريب المعلمين وحصلت الدول الجزرية الصغيرة النامية على 7%. وكانت الجهات المانحة الثلاث التي حددت أولويات تدريب المعلم أكثر في محافظ مساعدات التعليم الخاصة بهم في عام 2014 كندا (9.5%) والبرتغال (8.5%) وأستراليا (6.2%).

حفز المعلم ودعمه

كيفية تحفيز ودعم المعلمين لا تظهر في صياغة الغاية 4-ج ولكنه مصدر اهتمام لأغلبية السياسات العامة التي تنعكس في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، والذي يؤكد أن المعلمين المدعومين بقوة والمحفزين على الأرجح أنهم من سيضمن استفادة الدارسين من التواجد في فصولهم الدراسية. اقتُرحت نماذج لتوضيح كيفية تفاعل الشخصيات والقيم والمهارات مع الظروف والعوامل الخارجية لتشكيل أفكار المعلمين ومشاعرهم ومعتقداتهم (نيفيس دي جيسوس ولينز، 2005؛ ريتشاردسون وآخرون، 2014) (**الشكل 19-4**).

المربع19-2

تقييم مهارات المعلمين مباشرة

سوف يؤدي تحسين البيانات ذات الصلة بمؤهلات المعلمين إلى توافر معلومات أفضل عن كيفية التزام الأنظمة المدرسية بالمعايير الدنيا، ولكنه لن يتناول الحاجة إلى توفير أدلة تتصل بقدرات المعلمين المعرفية ومهاراتهم. بالنظر إلى تعدد القدرات التي يمارسها المعلمون داخل الغرف الصفية، يصبح البحث عن تحديد تدابير عالمية لقياس مهارات المعلمين أمرًا غير الواقعي. ولكن بعض جوانب قدرات المعلمين يمكن تقييمها. يجب اتباع مناقشات المبادرات أسفله متابعة عن كثب. قد لا تؤدي مناقشات المبادرات التالية إلى الوصول إلى مؤشرات عالمية، ولكنه من المرجح أن تجيب على أسئلة تتصل بالسياسات على المستوى الإقليمي والمحلي وقد تضع معايير ذات جدوى.

على مستوى المعارف العامة، أظهرت النتائج المجمعة من 23 بلدًا شاركوا في برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لعام 2011 أن المهارات الحسابية للمعلمين مقارنة بمتوسط البالغين الموظفين بمؤهل جامعي تفاوتت تفاوتًا جوهريًا. على سبيل المثال، تصدرت فرنسا وإسبانيا قائمة المهارات الحسابية للمعلمين بنسبة تراوحت بين 75% و80% من متوسط توزيع مهارات البالغين، بينما اقتربت الدنمارك وروسيا الاتحادية من منتصف التوزيع.

فيما يتصل بالمهارات محددة المواضيع، حصل معلمو الصف 6 على نفس التقييم الذي حصل عليه الطلاب في إطار استقصاء اتحاد جنوب إفريقيا لرصد الجودة التعليمية (SACMEQ) في 2007. أثبت تحليل هذا التقرير اختلاف النتائج اختلافًا حادًا بين 15 بلدًا. في حين بلغت نسبة المعلمين الذين كانوا تحت مستوى حل المسائل الحسابية 2% فقط في كينيا، بلغت النسبة 35% في جنوب إفريقيا، و39% في موزمبيق و43% في زامبيا. سوف تشمل الدورة التالية لبرنامج CONFEMEN لتحليل نظم التعليم (PASEC) التي تدار في البلدان الناطقة بالفرنسية في جنوب الصحراء الكبرى بإفريقيا عام 2019 تقييم مماثل لمهارات المعلمين.

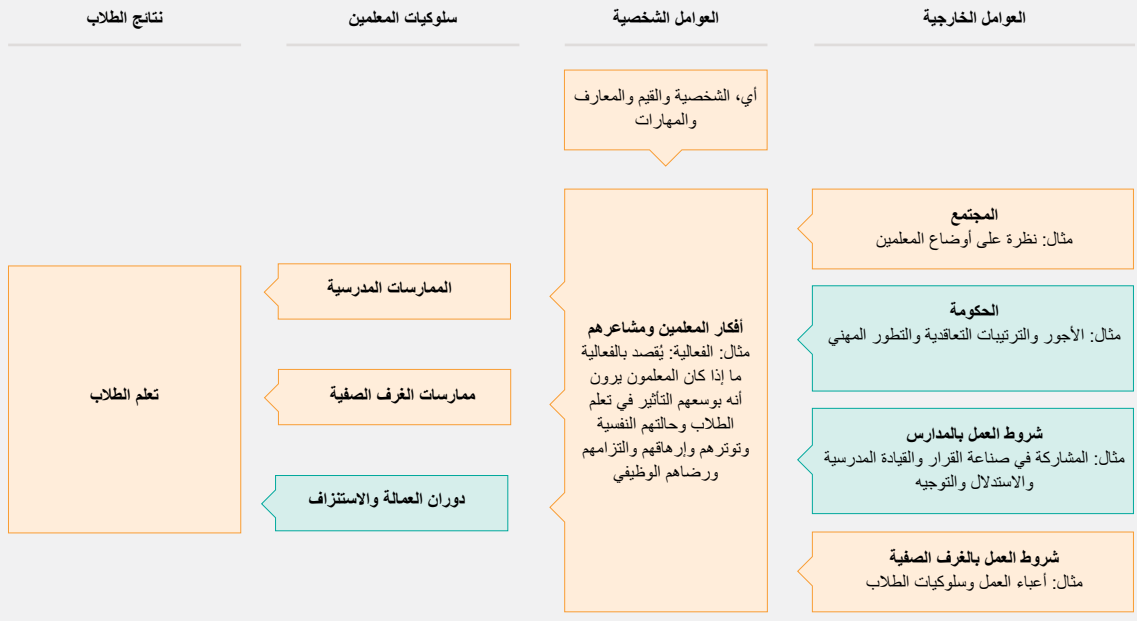
على مستوى المهارات المهنية، قيمت دراسة تعليم وتطوير المهارات الرياضية للمعلمين (TEDS-M) والتي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي للمتدربين من المعلمين من حيث الدراية بالمحتوى التربوي. شملت الدراسة ثلاثة مجالات فرعية: المعرفة بالمناهج، والمعرفة بالتخطيط للتدريس والتعلم، ووضع مناهج للرياضيات للتدريس والتعلم. تم تطوير المستوى الاحترافي والذي استجاب للقدرة على "تحديد مدى صحة إحدى الاستراتيجيات التعليمية أو خطئها بالنسبة لمثال مادي محدد، وتقييم أعمال الطلاب عند تقديم محتوى تقليدي أو مطابق لمستوى صفوف المرحلة الابتدائية". أقل من 1% من المعلمين الذين شملهم التدريب على محتوى الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية في جورجيا وصلوا إلى المستوى المطلوب، مقارنة بـ 44% في ألمانيا.

تدير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي استقصاءً يستهدف بحث معارف المعلمين، وهو استقصاء تجريبي يشمل ستة بلدان يُجرى عام 2016، ويقيم المعارف التربوية العامة لمعلمي مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمعلمين المتدربين والمتعلمين. يقيم الاستقصاء أداء المعلمين بثلاث مناطق تربوية رئيسية يستلزمها التدريس الفعال وهي: التعليم، والتعلم، والتقييم.

المصادر: هانوشك وآخرون (2014)؛ كونيغ (2014)؛ تاتو وآخرون (2012).

طرحت الدراسات المقارنة الحديثة رؤى قيمة. على سبيل المثال، أظهرت الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم المنفذة في 2013 أن مستويات الرضا الوظيفي كانت أكثر ارتفاعًا عندما كان المعلمون يحظون بفرصة المشاركة في صناعة القرارات ذات الصلة بالمدارس والتعاون المشترك فيما بينهم وبين زملائهم

الشكل 19-4:
ينتج دافع المعلم عن التفاعل بين مجموعة من العوامل الخارجية والسمات والقيم والمهارات الشخصية
إطار عمل لفهم العوامل المؤثرة في دافع المعلم



المصدر: مقتبس من لايثود (2006).

وتلقي تعقيبات بناءة من المشرفين على عملهم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014c).

طورت منظمتان غير حكوميتين أداة تشخيصية لقياس دافع المعلمين في البلدان الأشد فقرًا نيابة عن الفريق العامل لتحفيز المعلم، واختبرت المنظمتان هذه الأداة في بنجلاديش وأوغندا وفيتنام. تضمنت هذه الأداة مطالبة المعلمين بوصف ما إذا كانوا يشعرون أنه بوسعهم التأثير في قرارات المدرسة أم لا وبشرح كيفية التعامل مع الطلاب المتعثرين بدراستهم (تقرير منظمة إنقاذ الطفولة المنظمة الدولية للرؤية العالمية، 2015).

إلا أن جمع المعلومات المباشرة ذات الصلة بالدوافع والرضا الوظيفي عبر البلدان يستدعي تحديات هائلة تتصل بإمكانيات رصد هذه المعلومات على المستوى العالمي؛ حيث يستلزم الأمر وضع تعريفات متسقة لرصد الاتجاهات على المدى الطويل.

يتناول هذا الفصل مجموعة مختارة من الجوانب ذات الصلة بدوافع المعلمين ودعمهم. يستعرض الفصل العوامل الخارجية التي تتصل اتصالًا أساسيًا بسياسة الحكومة: آليات الاستدلال والتوجيه المخصصة للمعلمين الجدد، وفرص التطوير المهني المستمر، وظروف العمل، ولا سيّما الترتيبات التعاقدية؛ والأجور. كما يستعرض الأدلة على أحد المظاهر المحتملة لتدني الدافع والذي يتمثل في معدل المعلمين الذين يتركون المهنة. يرجح هذا الفصل بوجه عام أنه ثمة طريق طويل علينا أن نقطعه قبل أن نصل إلى بيانات موثوق فيها حول الرواتب وظروف العمل واستنزاف الطاقات.

الاستدلال

من بين كافة التحديات التي تواجه المعلمين، يتمثل التحدي الأكبر في الانتقال من متعلمين إلى قادة داخل الغرف الصفية. تستهدف برامج الاستدلال والتوجيه التي تتناول مجموعة من الأنشطة وتتخذ أشكالًا عدة دعم المعلمين في بداية حياتهم المهنية وهؤلاء المستجدين بالمدارس. يمكن هيكلة هذه البرامج وتنظيمها في شكل مجموعة من القواعد المحددة رسميًا، مثلما هو الحال بالنسبة للاستدلال المنهجي أو غير المنهجي.

في 34 بلدًا وكيانًا من الكيانات دون الإقليمية المشاركة في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم عام 2013، استفاد 44% من معلمي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المستجدين بالمدارس من برامج الاستدلال المنهجي، ووفقًا لنظار مدارسهم فإنه آليات الدعم هذه أتيحت لـ 66% من المعلمين المستجدين على المهنة بكافة المستويات. غير إن المعلمين أنفسهم رجحوا أنه لم يشارك ببرامج الاستدلال هذه سوى 49% فحسب. تراوحت النسبة ما بين أكثر من أربعة معلمين بكل خمسة بلدان من بلدان شرق آسيا؛ مثل اليابان وماليزيا وسنغافورة إلى أقل من معلم واحد بكل خمسة بلدان في إستونيا وفنلندا والنرويج والسويد.

طرح الاستقصاء أيضاً على معلمي المرحلة الدنيا بالتعليم الثانوي سؤالًا حول ما إذا كانوا قد شاركوا في برنامج التوجيه المنفذ آنذاك. أفاد 13% من المعلمين أنه قد تم تعيين موجه لهم، بينما زاد المعدل ليصل إلى 25% بين المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمسة أعوام. تراوح معدل المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمسة أعوام بين 6% في شيلي و9% في إيطاليا و52% في أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة. أما في المكسيك، فقد بلغت نسبة المعلمين الذين عُين موجه لهم 22% بالتعليم الابتدائي و17% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و13% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014c)

تعتمد فعالية برامج الاستدلال والتوجيه على جودة التفاعل مع الموجهين ويمكن تعزيز هذه الفعالية بالسماح للمعلمين في بداية تعلمهم بدخول الغرف الصفية. تم جمع معلومات حول السياسات المنهجية ذات الصلة بخبرات معلمي التعليم الأساسي قبل دخول الغرف الصفية ومدة هذه الخبرات بالاتصال مع برامج الاستدلال والتوجيه (**الجدول 19-1**)، وذلك في إطار برنامج نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم التابع للبنك الدولي.

أظهرت المعلومات المجمعة بعض الأنماط التي نستعرضها فيما يلي: في كمبوديا، اشتُرط توافر ثلاثة أشهر من الخبرة لدى المعلمين المتدربين قبل دخول الغرف الصفية، في حين لم تتوافر أي أنظمة منهجية لتيسير انتقال المعلمين الجدد إلى المدارس. وعلى النقيض اشتُرط على المعلمين المتدربين في لبنان أن يكون لهم ما لا يقل عن عام واحد من الخبرة في التدريس بالغرف الصفية للحصول على شهادتهم وأن يشاركوا بأحد برامج الاستدلال لدى التحاقهم بالمدارس (البنك الدولي، 2016ب).

إن الاختلافات بين برامج الاستدلال والتوجيه يمكن أن تؤدي إلى صعوبة مقارنة النتائج. كشفت دراسة أجريت على ستة بلدان بشرق أوروبا ومنطقة القوقاز أن أذربيجان دون غيرها تمتلك برنامجًا استدلاليًا يمتد لعام واحد للمعلمين الجدد. في حين أن أوكرانيا على سبيل المثال لم تتخذ سوى تدابير داعمة نظامية قليلة على مستوى المدارس. طرحت جورجيا عام 2010/2009 برنامجًا تجريبيًا للاستدلال والتوجيه للمعلمين؛ حيث تلقى الموجهون في إطار هذا البرنامج تدريبًا وبدلًا خاصًا، ولكن البرنامج أُلغي فيما بعد بسبب ظهور مشكلات في التنفيذ (GHK، 2011؛ البنك الدولي، 2016ب).

عمد المعلمون في بلدان غرب البلقان إلى الحصول على فترة اختبار ممتدة لعام واحد تحت إشراف الموجهين المعينين، أما في إقليم سراييفو الذي يضم البوسنة والهرسك؛ فإن الموجهين يتلقون بدلًا يتراوح بين 5% إلى 10% من راتبهم، ولكنهم لا يحصلون على أي تدريب وقد تختلف المؤسسات التي ينتمون إليها عن تلك التي ينتمي إليها المعلمون التي يتولون توجيههم، وهو الأمر الذي قد يسفر عن انخفاض عدد ساعات التدريب (ICF GHK، 2013).

التدريب أثناء الخدمة

يستهدف أحد المؤشرات الموضوعية استكشاف مدى إتاحة فرص التدريب أثناء الخدمة باعتباره وسيلة لدعم المعلمين. يلقي هذا المؤشر الضوء على مزيد من التحديات لا تعادلها تلك التحديات ذات الصلة بمؤهلات المعلمين؛ حيث تغلب صفة التباين على برامج التطوير المهني المستمرة عما هو الحال عليه بالنسبة لبرامج ما قبل الخدمة، كما أنه لا يسهل تصنيف هذه البرامج إلى فئات واضحة شأنها شأن برامج ما قبل الخدمة.

بما أن المعلومات لم يتم جمعها من بيانات إدارية بطريقة نظامية مقارنة، فإن معهد اليونسكو للإحصاء لا يعول عليها في الوقت الحالي. في هذه الحالة، يندر تنفيذ برامج تدريبية مركزية أثناء الخدمة، وثمة تفاوت كبير في هذا الأمر، حتى بين المدارس وبعضها بعضًا. يعتمد الأمر على المتطلبات المؤسسية وعلى رغبة المعلمين في المشاركة دون النظر لما قد يواجههم من تحديات تتصل بالكلفة والوقت وتعارض البرامج مع مسؤولياتهم. وبناءً على ذلك، فإن الاتجاه العالمي لجمع المعلومات كان حريًا أن يعمد إلى استقائها مباشرة من عينة من المعلمين.

طرحت الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم عام 2013 رؤى مفيدة للإمكانيات والتحديات التي يفرضها هذا المؤشر؛ فمن بين معلمي المرحلة الدنيا للتعليم الثانوي في 34 بلدًا وتقسيمًا دون الإقليمي، أظهرت البيانات مشاركة 88% في نشاط تطوير مهني واحد على الأقل في 12 شهرًا سابقة على إجراء الاستقصاء؛ حيث جاءت تشيلي وسلوفاكيا في المراكز الأخيرة من حيث المشاركة بنسب بلغت (72%) و(73%) تباعًا. أظهرت نتائج الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم ثبات معدلات المشاركة في المستوى المتوسط عبر البلدان على مدار دورتين، على الرغم من انخفاض هذه المعدلات من 100% إلى 84% في إسبانيا وانخفاضها من 85% إلى

الجدول 19-1:
فرص دعم معلمي المدارس الابتدائية الجدد، البلدان المختارة، 2010-2014

	يشترط خبرة سابقة بالغرف الصفية			
فرص برامج الاستدلال أو التوجيه أو خبرات الطلاب	3 شهور أو أقل	أقل من 12 شهرًا	12 - 24 شهرًا	أكثر من 24 شهرًا
خبرات الغرف الصفية أثناء التعليم الأولي للمعلمين أو المشاركة في برامج الاستدلال والتوجيه	كمبوديا 2014 جمهورية مولدوفا	كوت ديفوار، جيبوتي، كينيا، مالي، روسيا الاتحادية (مناطق سانت بيترسبرغ وتومسك)	بلغاريا، صربيا	
خبرات الغرف الصفية في كل من التعليم الأولي للمعلمين وبرامج الاستدلال والتوجيه		غينيا بيساو، الأردن، كازاخستان، نيجيريا، (أنامبرا وباوتشي)، فلسطين، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقًا	بنين وجيانا ونيجيريا (اكيتي) وأوغندا	لبنان تونس

المصدر: البنك الدولي (2016ب).

75% في إيطاليا بين عامي 2008 و2013. في بعض الأحيان كان المعلمون ينفقون على تدريبهم، ولكنه يجب استثناء هذه الحالات من المؤشر، إذا يجب أن يرصد هذا المؤشر مدى الدعم الذي يتلقاه المعلمون.

يجب تكملة معدلات المشاركة بمعلومات عن نوعية التدريب ومدته. تتنوع الأنشطة بين الأنشطة المنظمة والمهيكلة والأنظمة غير الرسمية ذاتية التوجيه. أثبت 71% من المعلمين المشاركين في الأنشطة المهيكلة أنهم حضروا دورات تدريبية وورش عمل لمدة متوسطة تبلغ ثمانية أيام خلال العام السابق، وهو الأمر الذي جعل من الأنشطة المهيكلة أكثر الأنشطة شيوعًا في البلدان المشاركة.

أما فيما يتصل بالأنشطة غير الرسمية فقد أثبت 37% من المعلمين مشاركتهم في شبكة عمل مهنية تستهدف التطوير وتراوحت نسب المشاركة بالأنشطة بين أقل من 20% في جمهورية التشيك وفرنسا والبرتغال و63% في كرواتيا. بالإضافة إلى ذلك، سجل 30% من المعلمين مشاركتهم في توجيه الأقران وملاحظتهم كجزء من التنظيمات المدرسية الرسمية، والتي تراوحت بين 5% في فنلندا إلى 65% سنغافورة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2014ج).

الأطر المؤسسية للتطوير المهني المستمر

بينما يُفضل تقدير المستويات الفعلية للمشاركة في التطوير المهني المستمر عن طريق سؤال المعلمين مباشرة، ثمة بديل وهو تقييم السياسة الوطنية كمؤشر لالتزام البلد بتوفير فرص التطوير.

في أوروبا، تختلف التوقعات الحكومية للتطوير المهني. تنظر حكومات بلجيكا والمجر للتطوير المهني المستمر من المرحلة السابقة للتعليم الأساسي وحتى المرحلة العليا من التعليم الثانوي بوصفه واجب، بينما تنظر له حكومات فرنسا وبولندا باعتباره ضرورة، وترى حكومات اليونان وأيرلندا أنه مجرد اختيار. تختلف البلدان من حيث مستوى الحوافز المدفوعة للمعلمين. في إسبانيا، تعتبر خطط التطوير المهني على مستوى المدارس خططًا إلزامية، ومن ثم يُمنح المعلمون الحوافز ويحصلون على تعويض عن الوقت الذي يقضونه في المشاركة في هذه الخطط، ويُطبق التطوير المهني كمعيار للتنقل الوظيفي. أما في السويد، فإن خطط التطوير المهني على مستوى المدارس ليست خططًا إلزامية، ومن ثم فإن المعلمين لا يحصلون على أي حوافز في المقابل (الاتحاد الأوروبي/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/شبكة Eurydice المعنية بنظم وسياسات التعليم في أوروبا، 2013).

تم جمع معلومات مماثلة كجزء من وحدة برنامج نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم. على سبيل المثال، لا يُطلب من معلمي مدارس التعليم الأساسي المشاركة في التطوير المهني في بنين وكمبوديا وفلسطين، بينما يُشترط في جيبوتي ومصر وكازاخستان مشاركة المعلمين لمدة 10 أيام على الأقل، ولكنهم لا يلزمون بتحمل جزء من التكلفة (البنك الدولي، 2016ب)

ظروف العمل

بينما يُعين معظم المعلمين على مستوى العالم على أساس ثابت، يتنامى توجه تعيين المعلمين بعقود قصيرة الأجل. استحدثت مسارات بديلة للتدريس لسد الاحتياجات المؤقتة والتغلب على تحديات توظيف محددة. استخدمت هذه المسارات للتحكم في تكلفة رواتب المعلمين.

إن الاستخدام المتكرر للعقود قصيرة الأجل من شأنه أن يدمر وضع التدريس كمهنة (منظمة العمل الدولية واليونسكو، 2015). ارتبط الأمر بمعدلات مرتفعة لدوران العمالة، وهو الأمر الذي يُحدث خللًا في إدارة المدارس ويقلل من جودة الخبرات التعليمية للطلاب (بيرنز ودارلينغ-هاموند، 2014). ويخلق حالة من عدم تكافؤ الفرص بين المهن التعليمية، مثلما هو الحال في الكاميرون (**المربع 19-3**).

يميز معهد اليونسكو للإحصاء بين الموظفين الحكوميين والمعلمين الدائمين والمعلمين العاملين بعقود قصيرة الأجل والمعلمين المحليين والمعلمين المتطوعين. في حين لم تتح بعد أي بيانات من الوحدة العالمية الخاصة بالمعلمين، فإنه وفقًا للوحدة الإقليمية للمعلمين في آسيا، تتباين نسبة المعلمين العاملين بعقود حكومية بين البلدان وبعضها بعضًا وداخل كل بلد على حدة. على سبيل المثال، انخفضت نسبة المدارس الخاصة في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وماليزيا لأقل من 5%. لم تتجاوز نسبة العقود الدائمة في القطاع العام 69% في مدارس التعليم الابتدائي في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية و82% في ماليزيا. في أحياء العاصمة دلهي وجاكرتا بينت النتائج أن 4 معلمين من بين كل 10 معلمين بالتعليم الأساسي يعملون بعقود دائمة (**الشكل 19-5**).

في الهند احتلت جهارخاند المركز الأخير من حيث عدد المعلمين العاملين كموظفين حكوميين بنسبة بلغت 24% فحسب. بدأ توظيف معلمين بعقود في تسعينيات القرن العشرين في إطار برنامج التعليم الابتدائي بالمقاطعات. لا يحظى هؤلاء المعلمون بذات الفرص المهنية التي يحظى بها المعلمون العاملون بالعقود الحكومية. على الرغم من أن الحق في التعليم ينص على أنه لا يجب توظيف المعلمين إلا كموظفين حكوميين، خططت الحكومة لملء نصف الوظائف الشاغرة في جهارخاند عن طريق تعيين معلمين بعقود من 2012 (راو وآخرون، 2015).

في البرازيل، أسفر استقصاء أسري وطني بالعينات عن أن 54% من المعلمين بدءًا من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وحتى المرحلة الثانوية من الموظفين الحكوميين، و23% يعملون بعقود قانونية، و23% آخرين لا يعملون بعقود رسمية، وترتفع هذه النسبة في الإقليم الشمالي الشرقي لتبلغ 31% (ألفيس وبينتو، 2011).

يشيع التوظيف بعقود قصيرة الأجل بين المعلمين الجدد عنه بين المعلمين ذوي الخبرة. على سبيل المثال، يبلغ عدد المعلمين العاملين بعقود قصيرة الأجل بجمهورية التشيك 61%، مقارنة بما يقل عن 10% من المعلمين ذوي الخبرة (بيرنز ودارلينغ-هاموند، 2014).

المربع 3-19

تحسين أوضاع المعلمين من أولياء الأمور في الكاميرون

ثمة ثلاثة أوضاع لتوظيف المعلمين بالمدارس الابتدائية في الكاميرون؛ فهم إما موظفون حكوميون أو معلمون بعقود أو أولياء أمور يعملون كمعلمين. الحد الأدنى لمؤهلات معلمي المدارس الابتدائية هو الحصول على شهادة الكفاءة الأساسية في أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي (شهادة إتقان أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي (CAPIEMP)، على الرغم من أنه يمكن أيضًا قبول درجة البكالوريوس بشروط محددة. للحصول على شهادة إتقان أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، يحتاج المعلمون المتدربون لدراسة بمعاهد المعلمين العادية لمدة ثلاثة أعوام إذا كانوا حاصلين على دبلومة دورة التعليم الثانوي الأولى أو عام واحد إذا كانوا حاصلين على دورة التعليم الثانوي الثانية (البكالوريوس). تمنح شهادة إتقان أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي حاملها الحق في العمل كموظف حكومي دائم من الفئة (ب)، على الرغم من أن الدولة لا تتولى تعيين كافة حاملي الشهادة.

تم توظيف معلمين بعقود محددة المدة في الكاميرون منذ 2003. واعتبارًا من عام 2013، يحصل المعلمون على أجور أقل من أجور المعلمون بالقطاع الحكومي بنسبة 55%. لا يحق للمعلمين العاملين بالقطاع الحكومي الحصول على علاوات وليس لديهم سلكًا وظيفيًا، على الرغم من استيفائهم المؤهلات المطلوبة.

شرعت اتحادات أولياء الأمور في توظيف من يسمون بأولياء الأمور المعلمين، وخاصة في المناطق الريفية. يحصل هؤلاء على أجور أقل من تلك التي يحصل عليها المعلمون العاملون بعقود. اعتبارًا من عام 2014، بلغت نسبة المعلمين من أولياء الأمور 18% من إجمالي معلمي المرحلة الابتدائية الذين يقدر عددهم بـ 94000 معلم.

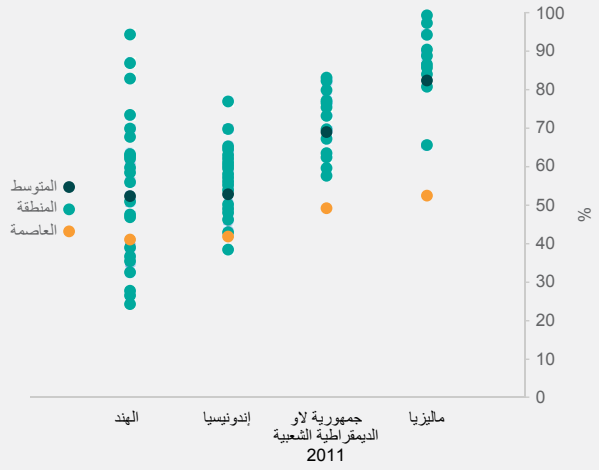
لتناول عدم تكافؤ ظروف العمل، قررت الحكومة توظيف نحو 3000 معلم بعقود سنويًا على مدار ثلاثة أعوام. في عامي 2014 و2015، لم يتم توظيف سوى المعلمين من أولياء الأمور، بينما من المقرر في 2016 توظيف المعلمين أولياء الأمور وصغار الخريجين الحاصلين على شهادة إتقان أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي. وضعت الحكومة مجموعة من المعايير التي تنص على أنه على الموظفين وفقًا لهذه الإجراءات أن يحصلوا على شهادة إتقان أصول التدريس لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي قبل عام 2013، وألا يتجاوزوا سن 40 سنة وأن يكونوا من العاملين في الوقت الحالي بالمدارس العامة التي تواجه فجوة المعلمين.

المصادر: كاميرون تريبيون (2014)؛ إن كينجين (2010)؛ دبليو دي إي (2011).

الشكل 19-5:

تتفاوت نسبة المعلمين العاملين بعقود بين البلدان وبعضها بعضًا وداخل البلد الواحد

النسبة المئوية لمعلمي المدارس الابتدائية العاملين بعقود دائمة بالقطاع العام وفقًا للمنطقة/الإقليم أو البلد المختار، 2014.



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الرواتب

بينما يختار الكثيرون امتهان مهنة التدريس لأنها تدر عليهم امتيازات جوهرية، لابد من تقدير المهنة على المستوى الاجتماعي والنظر إليها كخيار مهني عملي جذاب. تبرز قيمة تحديد حزمة أجور تنافسية كمكون رئيس لتوظيف أفضل الكفاءات المهنية والاحتفاظ بها.

في عموم الأمر، يصعب تقدير متوسط رواتب المعلمين، حتى داخل مستوى تعليمي محدد. تختلف الرواتب القانونية بين البلدان وبعضها بعضًا في كثير من الأوجه؛ بما في ذلك الحد الأقصى والحد الأدنى وعدد السنوات التي يجب على المعلم قضاؤها لبلوغ الحد الأقصى وتوزيع المعلمين على المقاييس المدرجة للرواتب. يندر وجود ما يدل على عدد ساعات العمل أو الأجور الإضافية في غالب الأمر. هناك اختلافات أساسية من حيث البدلات المطبقة والبدلات المستثناة وكيفية حساب مدفوعات الضمان الاجتماعي.

من الممكن أن يسهم التحليل التفصيلي للبلدان المقارنة في إلقاء الضوء على الاختلافات المحلية والتعرف عليها. على سبيل المثال، يختلف تدرج الرواتب اختلافًا بيّنًا في أوروبا. في الدنمارك، يمكن أن يصل المعلمون العاملون في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بعد 12 عامًا من الخبرة إلى الحد الأقصى للراتب والذي يزيد بنسبة أقل من 20% عن الحد الأدنى. في المقابل يحتاج المعلمون العاملون في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بالمجر إلى قضاء 42 عامًا لبلوغ الحد الأقصى للراتب القانوني، والذي يمثل ضعف الحد الأدنى للراتب (الاتحاد الأوروبي/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/شبكة Eurydice المعنية بنظم وسياسات التعليم في أوروبا، 2015ج). تتزايد رواتب المعلمين بتقدم

المستوى التعليمي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ حيث يصل متوسط الفجوة بين معلمي مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي 26% (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ب).

تعتبر هذه المؤشرات مؤشرات داخلية تتصل بمهنة التدريس. ومن ثم فإنه لمعرفة قيمة حزمة الأجور لابد من مقارنتها بمعيار خارجي. أكثر التوجهات المتبعة شيوعًا لمعرفة قيمة حزمة الأجور هو التعبير عن متوسط الرواتب السنوية كنسبة مئوية من دخل الفرد. على سبيل المثال، ترجح مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع أن متوسط الراتب السنوي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في البلدان منخفضة الدخل، شاملًا كافة الامتيازات، يجب أن يعادل 3.5 ضعف إجمالي الناتج المحلي للفرد (مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع، 2004).

ولكن العلاقة بين الراتب ودخل الفرد تعكس إلى حد كبير مستوى التطور الاجتماعي-الاقتصادي للبلد وهيكل سوق العمل وتوزيع الدخل. يميل الأشخاص ذوي المؤهلات التعليمية في البلدان الفقيرة إلى الندرة، ومن ثم يرتفع ما يتقاضونه من أجر في المتوسط. على سبيل المثال، جاء في *التقرير العالمي لرصد التعليم المنبثق عن التعليم للجميع* لعام 2015 أنه بين البلدان التي ترد بيانات عن رواتب المعلمين بها بغرض استخدامها في تقدير تكاليف أهداف التعليم في 2030 تعادل رواتب المعلمين إجمالي الناتج المحلي للفرد 2.4 مرة في الشريحة الدنيا من البلدان ذات الدخل المتوسط، ولكنها تعادل إجمالي الناتج المحلي للفرد 3.3 مرة في البلدان ذات الدخل المنخفض. قد تكون مقارنة الرواتب بين البلدان ذات مستويات التنمية المتقاربة ذات جدوى، ولكن مقارنة الرواتب بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة قد تؤدي إلى نوع من التضليل.

ثمة اتجاه بديل ينحاز لاتباع المؤشر الموضوعي المقترح، وهو التركيز على متوسط راتب المعلم كنسبة مئوية من راتب العمال البالغين الذين يحظون بمستوى تعليمي مشابه ويعملون بدوام كامل. على سبيل المثال، أظهرت البيانات الإدارية لبلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن معلمي مدارس المرحلة الأساسية يكسبون ما يعادل 78% من راتب العمال البالغين الذين يحظون بمستوى تعليمي مشابه ويعملون بدوام كامل، بينما يعادل راتب معلمي المرحلة الثانوية 80% من راتب العمال البالغين الذين يحظون بمستوى تعليمي مشابه ويعملون بدوام كامل. وتتفاوت المجموعة الأخيرة؛ حيث تبلغ النسبة في سلوفاكيا 57% وفي تشيلي 60% وتصل في الدنمارك وفرنسا إلى 100% (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ب).

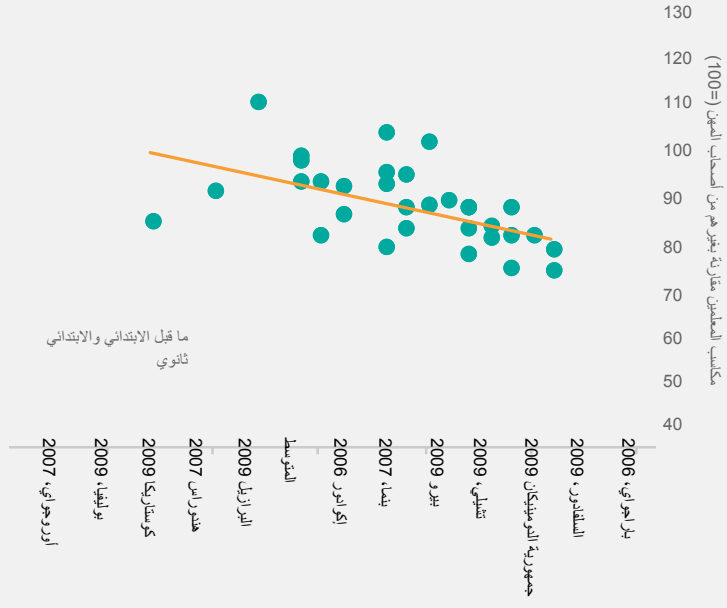
إن إحالة رواتب المعلمين إلى عامل جذب نسبي باستخدام البيانات الإدارية قد يمثل تحديًا في كثير من البلدان. على سبيل المثال، بدلًا من تحديد الرواتب على نحو مركزي، غالبًا ما تحدد الرواتب على مستويات حكومية منخفضة أو على مستوى المدارس. دائمًا ما تفتقر المصادر الإدارية إلى جودة التوجيه، مما يجعلها غير قادرة على استقاء بيانات عن أجور المعلمين في القطاع الخاص أو العاملين بعقود.

لهذا السبب، فإن بيانات الاستقصاء تعتبر أحد التوجهات التي يمكن اتباعها لاستطلاع سوق العمل. يمتاز هذا التوجه بأنه يعتمد على مصدر واحد في تقديم المعلومات المقارنة ذات الصلة بالرواتب والسمات الفردية الأساسية الأخرى لكل من المعلمين وغيرهم من العمال. يتيح هذا الأمر فرصة تقدير فجوة الإيرادات ويفسر بالعوامل المؤثرة.

أظهرت تحليلات استقصاءات سوق العمل التي أجريت في 13 بلدًا من بلدان أمريكا اللاتينية نتائج مشابهة لتلك التي استقيت من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. تبلغ مكاسب المعلمين بمدارس ما قبل التعليم الأساسي والتعليم الأساسي ما يعادل 76% من مكاسب غيرهم من المهنيين والفنيين، بينما تبلغ مكاسب معلمي المرحلة الثانوية 88% مع أخذ اختلافات الجنس والعمر والتعليم في الاعتبار (**الشكل 19-6**). إلا أنه ثمة اختلافات ضخمة داخل المجموعة الواحدة. في جمهورية الدومينيكان، بلغت مكاسب المعلمين نحو 70%، بينما حظي المعلمون في أوروجواي بمزايا طفيفة مقارنة بغيرهم من المهنيين والفنيين (ميزالا ونابو، 2012).

بينما يؤسس هذا الاتجاه قاعدة صلبة لمناقشة الأجور النسبية للمعلمين عبر البلدان، له مساوئ أخرى جديرة بالاعتبار. إن استقصاءات القوى العاملة ليست كافية لأسباب تتصل بإمكانات الرصد، كما أنه لا توجد مجموعات بيانات متاحة كافة أرجاء العالم.

الشكل 19-6:
يكسب المعلمون في أمريكا اللاتينية أقل من غيرهم من أصحاب الوظائف الأخرى
فجوة المكاسب بين المهنيين/الفنيين والمدرسين بعد أخذ اعتبارات الجنس والعمر والتعليم في الحسبان في البلدان المختارة بأمريكا اللاتينية 2006-2009



المصدر: ميزالا ونوبو (2012).

يجب أن يكون حجم العينات التي تدرسها هذه الاستقصاءات كبير للدرجة التي تستوعب حقيقة أن المعلمين لا يمثلون سوى نحو 3% من القوى العالمة. حتى لو كانت العينات كبيرة، فإنه من غير المرجح أن تميز هذه الاستقصاءات بين مستويات التعليم وقطاعاته أو بين المعلمين ونظار المدارس.

لأن المعلومات ذات الصلة بالوظائف لا يتم جمعها بالطريقة ذاتها في كل مكان، قد يكون من غير الممكن وضع تعريف متسق لمجموعات مقارنة تضم "أصحاب مهن أخرى" عبر البلدان. بالإضافة إلى ذلك، عادة ما لا يفصح ذوو المهن الحرة عن دخولهم بالكامل، مما ينتج عنه تقليل فجوة المكاسب بينهم وبين المعلمين، الذين يُرجح بشكل أكبر أن يكونوا من العاملين بالقطاع الحكومي بعقود.

مع ذلك، يُرجح أن يمنح هذا الاتجاه رؤية أكثر اتساقًا للأجور النسبية للمعلمين وتطورها زمنيًا من تلك الرؤية التي تقدمها الاتجاهات الحالية. سوف يستلزم اتباع هذا الاتجاه تحسين التنسيق بين الوكالات ووضع آلية للعمل بين الوكالات بدعم من منظمة العمل الدولية.

الاستنزاف

قد تتنوع أسباب ترك المعلمين وظائفهم ما بين التقاعد والفصل لأسباب مرضية أو الوفاة أو ترك العمل طواعية. بينما يعد شيء من الاستنزاف الطوعي في العام الأول للعمل مرغوبًا به (لدى اكتشاف المعلمين عدم وجود إجازات للمعلمين)، يمثل الاستنزاف الزائد إهدارًا للموارد الموجهة إلى تدريب المعلمين وتوظيفهم. قد تؤدي زيادة دوران العمالة والاستنزاف إلى تشتيت الغرف الصفية وتشويه خبرات التعلم؛ ولا سيّما في المناطق الأكثر حرمانًا؛ حيث يُنظر للتدريس كمهنة غير جاذبة ويصبح استبدال معلم بآخر أمرًا عسيرًا ومبددًا للوقت.

من الممكن اعتبار مدى ترك المعلمين وظائفهم طواعية للبحث عن وظائف أخرى مؤشرًا لانخفاض الدافع بين المشتغلين بمهنة التدريس.

بينما تقل البلدان التي تعكس بياناتها على نحو منتظم وجود معدلات كلية لاستنزاف المعلمين سنويًا، تتباين هذه المعدلات تباينًا واسعًا بين بلد وأخرى وداخل البلد الواحد. في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تراوحت معدلات الاستنزاف السنوية الحديثة بين المعلمين الحكوميين بمرحلة التعليم الابتدائي بين 1% في موريتانيا و15% في توغو. من بين 14 بلدًا تضمهم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وتتم مقارنة بياناتهم، سجلت ثلاثة بلدان معدلات استنزاف للمعلمين بالمدارس العامة أقل من 3%، بينما سجلت ستة بلدان معدلات تتراوح بين 3% و6%، وسجلت خمسة بلدان معدلات استنزاف تتجاوز 6% (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005ج). تتغير معدلات الاستنزاف داخل البلدان بمرور الوقت. في الولايات المتحدة الأمريكية، ارتفع الاستنزاف بنسبة 41% بين عامي 1989/1988 و2009/2008 حيث كانت معدلات الاستنزاف تتراوح بين 6.4% و9% (إنغرسول وآخرون، 2014).

بينما ترصد الاستقصاءات أسباب الاستنزاف، تتصدر الاستقالة قائمة أسباب الاستنزاف دون التقاعد بوصفها أهم أسبابه. جاءت الاستقالة الطوعية على رأس الأسباب التي توصل إليها أحد الاستقصاءات المنفذة في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (مولكين، 2010). في البلدان ذات الدخل المرتفع، بلغت معدلات الاستنزاف قمتها على خلفية نقص الدعم وخيبة الأمل العريضة التي ترجع أسبابها لاكتشاف حقيقة ظروف العمل والأجور. تُلاحظ معدلات عالية لاستنزاف المعلمين في المناطق الأكثر حرمانًا والمدارس المخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. يُرجح إلى حد كبير انتقال المعلمين من هذه المدارس إلى مدارس أكثر يُسرًا (بورمان وداولينغ، 2008؛ بو وآخرون، 2008؛ إنغرسول وآخرون، 2014؛ منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2005ج).

يمكن لظروف العمل أن تلعب دورًا رئيسًا في التأثير في دوران العمالة. ففي منطقة البنجاب وباكستان، أوردت 24% من المدارس العامة بيانات تدل على أن مدرسًا واحدًا ترك العمل في خلال العام الأخير، مقارنة بـ 71% من المدارس الخاصة (أندرابي وآخرون، 2008) تنخفض فيها معدلات الأجور وتقل فيها سبل الحماية الوظيفية عما هو سائد بالمدارس العامة. في المكسيك، سجل مجتمع المعلمين بالمناطق النائية معدلات استنزاف أعلى من تلك التي سجلتها غيره من المدارس، ولكن هذه المعدلات انخفضت من 22% إلى 17% بعد تقرير منح حافز معيشي شهري (مصرف للبلدان الأمريكية للبيانات الإحصائية، 2014). في أوغندا، انخفضت معدلات استنزاف المعلمين بنسبة بلغت 24% بين عامي 2005 و2006 بعد تقرير منح علاوة تقدر بـ 33% (مولكين، 2010).

تفتقر وسائل جمع المعلومات إلى الاتساق فيما بينها. قد لا تميز هذه الوسائل تمييزًا فارقًا بين هيئات التدريس وغيرها من الهيئات، أو بين ما إذا كان الاستنزاف يشير إلى المعلمين الذين يتركون وظائفهم فحسب أم يتضمن المعلمين الذين ينتقلون من مدرسة إلى أخرى. من الشائع أن يتم تجميع معدلات الاستنزاف من خلال استقصاء سنوي يجرى على مستوى المدارس. ولكن هذا الأمر يترك هامشًا جديرًا بالاعتبار للخطأ. ثمة وسيلة أفضل لجمع البيانات عن طريق قاعدة البيانات المركزية للموارد البشرية، والتي تسجل معدلات الاستنزاف والتنقل بين المدارس وبعضها بعضًا. يمكن اتباع اتجاه بديل وهو إجراء استقصاء يتم في إطاره جمع المعلومات من المعلمين مباشرة. على سبيل المثال، يُجري المركز الوطني لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية استقصاء المدارس وهيئات التدريس كل أربعة أعوام تقريبًا، ويعيد زيارة عينة من المعلمين بعد إجراء الاستقصاء بعام واحد في إطار استقصاء متابعة المعلمين (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2014).

فتاة صغيرة تقف أمام السبورة وتكتب عليها في ألمانيا.

الصورة بعدسة: فوتوليا

الرسائل الرئيسية

يرجع أحد المسببات الرئيسية في عجز العالم عن بلوغ أهداف التعليم للجميع ما بين عامي 2000 و2015 إلى كون التمويل غير كاف وغير منصف. على الرغم من أن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لا يرتبط على وجه التحديد بتمويل التعليم.

نادرًا ما تجمع التقارير المعنية بمصروفات التعليم بين الأموال الحكومية والتبرعات الخارجية وتبرعات الأسر. **تنظر الحسابات الوطنية للتعليم** إلى المصادر الثلاثة بالتزامن مع أحدهم الآخر وتعكس صورة أدق.

يرجح إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 أن **الإنفاق العام** على مستوى العالم يمر في المتوسط بحدين أدنيين، ولكن 35 بلدًا على الأقل تنفق أقل من النسبة المئوية المرجحة والتي تبلغ 4% من إجمالي الناتج المحلي وأقل من 15% من إجمالي الإنفاق العام على التعليم.

البيانات المتوفرة غير مكتملة؛ حيث إن 60% فقط من البلدان يبلغون عن إجمالي الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي لأي عام، كما أنها بيانات قديمة إذ أنها يفصل بين زمن الوقائع ذات الصلة بها وبين زمن رصدها ثلاثة أعوام.

يجب أن تتعقب عملية رصد الإنفاق الحكومي ما إذا كانت الأموال تذهب إلى هؤلاء الأكثر حاجة إليها أم لا. على البلدان وضع آليات مراجعة إقليمية مشتركة للتعلم من أحدها الآخر لدعم مصداقية البيانات.

ثمة حاجة إلى رفع **المعونة** إلى ستة أضعاف على الأقل لسد الفجوة السنوية المقدرة بـ 39 مليار دولار أمريكي لبلوغ الأهداف الجديدة. لكن في عام 2014، كانت مستويات المعونة أدنى من أقصى حد بلغته في 2010 بـ 8%. يمكن سد الفجوة عن طريق قيام المتبرعين بتخصيص 0.7% من إجمالي الدخل المحلي للمعونة وتخصيص 10% من معونتهم للتعليم الأساسي والثانوي.

يجب إعطاء البلدان الفقيرة الأولوية في الحصول على المعونة، وحتى الآن تلقت البلدان ذات الدخل المنخفض 28% من إجمالي المعونة لخدمة التعليم الأساسي في 2014، بينما تقدر نسبة غير الملتحقين بالمدرسة في هذه البلدان بـ 36%.

يجب تتبع مستويات المعونة الإنسانية أيضاً. في 2015، تلقى التعليم 198 مليون دولار أمريكي أو أقل من 1.9% من إجمالي المعونة الإنسانية.

ما زالت **الأسر** مسؤولة عن توفير كثير من تكاليف التعليم. بلغ نصيب الأسر من إجمالي الإنفاق على التعليم في البلدان الفقيرة نحو ثلاثة أضعاف ما بلغه في البلدان الغنية. يظهر تحليل أجري مؤخرًا أن المعلومات عن الأسر متوفرة في معظم البلدان ولكن يندر استخدامها.

الفصل 20

التمويل

(مؤشرات مختارة متصلة بالتمويل مأخوذة من الهدف 4-5)

المؤشر الموضوعي 19 - *مدى عناية السياسات معقدة الصيغة بإعادة تخصيص موارد التعليم للفئات الأكثر حرمانًا*

المؤشر الموضوعي 20 - *معدل الإنفاق على التعليم لكل طالب وفقًا لمستوى التعليم ومصدر التمويل*

المؤشر الموضوعي 21 - *النسبة المئوية لإجمالي المعونة المخصصة للتعليم إلى البلدان منخفضة الدخل*

الحسابات الوطنية بشأن التعليم.....342
تحسين بيانات التمويل.....346

بينما تضم خطة التنمية المستدامة 2030 ثلاثة أهداف تتصل بوسائل التنفيذ، يُلاحظ أن هذه الأهداف الثلاثة لا تشير إلى تمويل التعليم. يعكس ذلك بشكل جزئي العجز المدرك عن وضع مستهدف للإنفاق على التعليم يلائم كافة البلدان. كما يعكس أيضاً عدم ارتباط حجم الإنفاق بالفعالية والكفاءة. يشير النقاد إلى أن النتائج التعليمية للبلدان التي تتشابه في مستويات الإنفاق من حيث دخل الفرد تتباين بشكل كبير.

مع ذلك، في عام 2015 أورد *تقرير الرصد العالمي بشأن توفير التعليم للجميع* أن نقص التمويل العادل والمنصف كان أحد الأسباب الرئيسة في عجز العالم عن تحقيق أهداف توفير التعليم للجميع في 2015، وأنه بتسارع عجلة النمو تجلى دليل صريح على زيادة مخصصات التعليم التي تبدأ في المعتاد من مستويات متدنية للغاية.

دون النظر إلى غياب مستهدف التمويل، يُشترط على نحو أساسي توافر بيانات شاملة ومنتظمة عن تمويل التعليم للتخطيط لقطاع تعليمي فعال ولرصد التزام الشركاء بخطة التعليم العالمية. يركز هذا الجزء على الحاجة إلى معلومات أفضل عن حجم تمويل التعليم ومكوناته. إن فجوات البيانات شاسعة للغاية بحيث لا يمكن تحديد الاتجاهات الإقليمية والعالمية البسيطة. قد يكون هذا أحد الأسباب الرئيسة لعدم إنشاء روابط أقوى بين تمويل التعليم ونتائجه حتى الآن.

يبدأ هذا القسم باقتراح إطار عمل كلي لاستيعاب كافة تدفقات تمويل التعليم. ثم ينتقل إلى مناقشة الفجوات الموجودة في بيانات الإنفاق على التعليم والمعونة وإنفاق الأسر والمبادرات الأخيرة التي تتناول هذه الفجوات.

مبادرات وطنية بشأن التعليم

لم تنته المناقشات الجارية على المستوى المحلي والعالمي بشأن تمويل التعليم. على سبيل المثال، تميل البلدان الفقيرة إلى التركيز إما على ما تنفقه الحكومة أو على ما تتلقاه أي بلد من المصادر الخارجية، ولكنها نادرًا ما تعتني بكيفية الجمع بين كلا التدفقين وكيفية تأثير أحدهما في الآخر. في بعض البلدان، يعتبر إنفاق وزارة التعليم مجرد جزء مما تنفقه الحكومة على التعليم بالإضافة إلى الأموال الموجهة إلى قطاع التعليم عن طريق الوزارات الأخرى والمستويات الحكومية المنخفضة والوكالات المستقلة. حتى إن وُجدت معلومات عن المصادر الأخرى، فإنه يمكن جمعها باستخدام تصنيفات مختلفة.

ثمة مشكلة أخرى وهي نقص الأدلة على نصيب الأسر في إجمالي تمويل الإنفاق على التعليم. على سبيل المثال، أظهر تقرير الرصد العالمي لعام 2015 أنه في حالة إضافة الإنفاق الحكومي وإنفاق الأسر، يُلاحظ أن نصيب الأسر أكبر بكثير من حيث إجمالي الإنفاق على التعليم في البلدان الفقيرة عما هو عليه في البلدان الغنية. لهذه النتيجة تداعيات رئيسية تتصل بالإنصاف، ولكنها لا تلقى ما تستحقه من اهتمام.

طور القطاع الصحي الذي يواجه تحديات مماثلة مفهوم الحسابات الوطنية بشأن الصحة بوصفها إطار عمل شائع لجمع البيانات ذات الصلة بالإنفاق على الصحة ومعالجتها. بدأت الجهود في ستينيات القرن العشرين على الرغم من أنه لم يتم تبني النهج على مستوى العالم حتى تسعينيات القرن ذاته. بحلول عام 2010، طبقت 130 بلدًا نهج الحسابات الوطنية بشأن الصحة مرة واحدة على الأقل، فيما

> "يعتبر نقص التمويل العادل والكافي أحد الأسباب الرئيسية لعجز العالم عن تحقيق أهداف توفير التعليم للجميع في عام 2015"

كانت 41 بلدًا يتبعون النهج ذاته على نحو أقل أو أكثر انتظامًا (البنك الدولي، 2010). في عديد من البلدان، اكتسبت الحسابات الوطنية بشأن الصحة الطابع المؤسسي المتصل بوحدة معينة، غالبًا ما تكون ضمن وزارة الصحة.

على الصعيد الآخر، شهد مجال التعليم جهودًا أخرى متفرقة لطرح نهج مماثل في بعض البلدان؛ حيث استهدف أحد المشروعات الحديثة ترسيخ معايير عامة للمبادرات الوطنية بشأن التعليم وتطبيق هذه المعايير تطبيقًا منتظمًا. يطرح هذا القسم الدروس المستفادة من المشروع والأولويات المستقبلية لهذا النهج.

تخطيط التدفقات المالية للتعليم

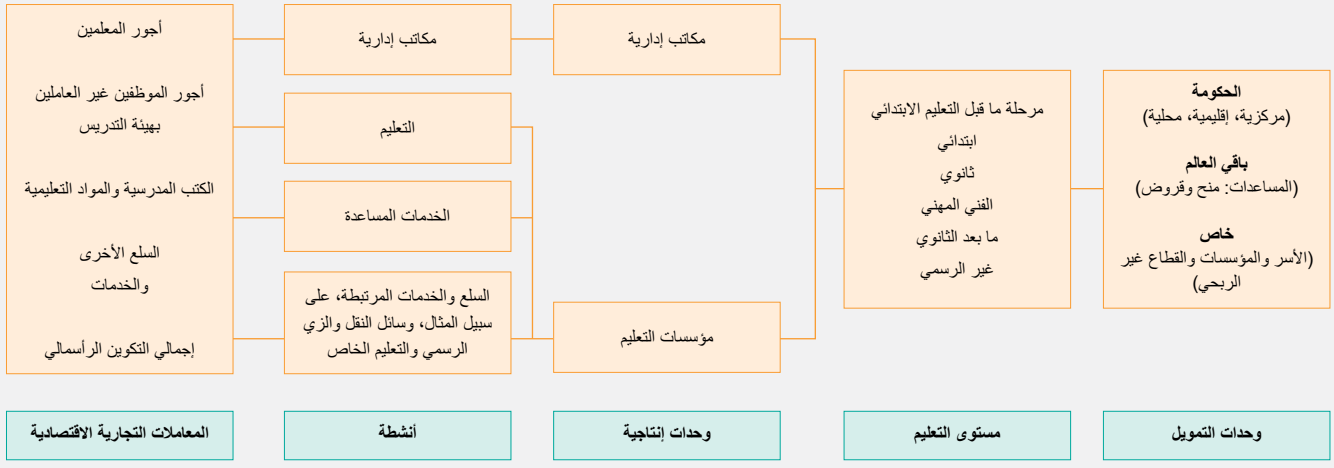
إن الحسابات الوطنية بشأن التعليم بوجه عام مصممة بغرض جمع بيانات الإنفاق على التعليم من المصادر العامة والخاصة والخارجية على نحو يتسم بالترابط والشمولية. تعتمد المنهجية على تتبع كافة التدفقات المالية الخاصة بالتعليم بدءًا من ممولي التعليم، والذين تطلق عليهم عبارة الوحدات الممولة مثل الحكومات أو الأسر أو المصادر الخارجية، حتى استخدام هذه التدفقات بواسطة مقدمي الخدمات التعليمية، والذين تطلق عليهم عبارة الوحدات المنتجة مثل المؤسسات التعليمية أو المكاتب الإدارية (**الشكل 20-1**). تتم معالجة كافة البيانات وتصنيفها إلى فئات عامة وفقًا لخمسة أبعاد: الوحدات الممولة ومستويات التعليم والوحدات المنتجة والأنشطة والمعاملات الاقتصادية.

على مدار الفترة من 2013 إلى 2016، نفذ معهد اليونسكو للإحصاء ومعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية ومركز بول در داكار بالتعاون مع الشراكة العالمية للتعليم مشروعًا يدعم اتباع ثمانية بلدان المنهجية العامة للمبادرات الوطنية بشأن التعليم. جمعت كافة البلدان بيانات حول الإنفاق الحكومي. بالإضافة إلى ذلك:

- ركزت كل من غينيا وزيمبابوي على تخصيص الموارد العامة داخل النظام
- ركزت كل من كوت ديفوار وفيتنام على إنفاق الأسر
- ركزت كل من جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية والسنغال على التمويل الخارجي
- نفذت كل من نيبال وأوغندا نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم بشكل كامل مغطية بذلك كافة مصادر التمويل.

يستلزم تنفيذ نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم عدة خطوات. أولها؛ تشكيل فريق فني وطني يضم ممثلين من وزارتي التعليم والمالية ومكتب الإحصاء الوطني. يضمن تشكيل لجنة توجيهية من الهيئة العليا بهذه المنظمات إرساء العمليات بهذه المنظمات والاستجابة لتخطيط السياسات واحتياجات صناعة القرار. تلي الخطوة الأولى، خطوة التخطيط لكافة التدفقات المالية جنبًا إلى جنب مع الآليات التي تتاح الأموال من

الشكل 20-1:
هناك مصادر واستخدامات متعددة لتمويل التعليم
إطار عمل الحسابات الوطنية بشأن التعليم



المصدر: استنادًا إلى بيانات المعهد الدولي لتخطيط التربية ومعهد اليونسكو للإحصاء والشراكة العالمية من أجل التعليم (2016ب).

خلالها لمقدمي الخدمات التعليمية. بعد التعرف على مصادر البيانات وجمع البيانات، يتم تطوير سلسلة من جداول التمويل (للوحدات الممولة) وجداول الدخل والإنفاق (للوحدات المنتجة) بغرض دمج إجمالي الإنفاق على التعليم من كافة المصادر. في الخطوة الأخيرة يتم إنتاج مؤشرات وتبادل الأدلة بغرض مساعدة القائمين بأعمال البحث والتخطيط وصناعة القرار على فهمها.

قد تكون الدروس المستقاة من الحسابات الوطنية بشأن التعليم مذهلة. على سبيل المثال، يمكن فقد جزء كبير من الإنفاق العام على التعليم بسبب التصنيفات الحسابية المطبقة. في زيمبابوي، تسدد لجنة الخدمة المهنية معاشات هيئة قطاع التعليم، ولكن هذه المعاشات لا تظهر في التقارير الرسمية بشأن الإنفاق على التعليم. غير أن هذه المدفوعات تمثل نحو 10% من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم. في كوت ديفوار تمول التعليم ثلاث وزارات رئيسية. لكن بالإضافة إلى ذلك، يمول برنامج الطوارئ الرئاسي و12 وزارة أخرى الإنفاق على التعليم. تضيف هذه المصادر الإضافية نحو 9% إلى الإنفاق الحكومي على التعليم.

كانت المفاجأة الكبرى عند إضافة إنفاق الأسر على التعليم. على سبيل المثال، تنفق حكومة نيبال 3.5% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم، بواقع يقل عما تنفقه فيتنام بـ 2.6%. لكن عند أخذ إنفاق الأسر في الاعتبار، انعكس الترتيب: تزيد مخصصات نيبال للتعليم على مخصصات فيتنام بنسبة مئوية تبلغ 1.5% (**الشكل 20-2**).

لم يكن المقصود من انتهاج نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم في مزيد من البلاد طرح صورة أدق لتمويل التعليم على المستوى الوطني فحسب، بل السماح أيضًا بنشر بعض المؤشرات الشيقة. من بين هذه المؤشرات يأتي المؤشر الموضوعي المعني بإطار العمل الخاص بالتعليم حتى 2030: الإنفاق لكل طالب وفقًا لمستوى التعليم ومصدر التمويل. على سبيل المثال، تنفق حكومة نيبال نحو 326 دولارًا أمريكيًا (على تعادل القوى الشرائية) لكل طالب من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي سنويًا، ولكن البلد بأكملها تنفق أكثر بكثير مما توفره كافة المصادر التمويلية (**الجدول 20-1**).

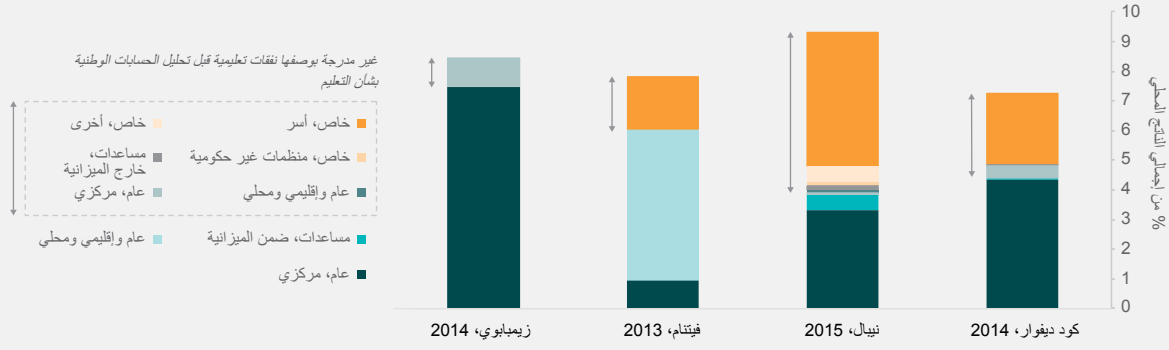
ثمة مؤشرات أخرى تُعنى بدرجة لامركزية الإنفاق على التعليم، وتوزيع الإنفاق على التعليم بين الأجور والاستخدامات الأخرى؛ مثل الكتب المدرسية والمواد التعليمية. على الرغم من أن معهد اليونسكو للإحصاء يصدر تقاريره بالفعل بشأن هذه المؤشرات، فإن عدد البلدان التي بمقدورها تقديم معلومات جيدة تتصل بهذه المؤشرات منخفض وسوف يواصل انخفاضه لحين اتساع استخدام نهج الحسابات الوطنية للتعليم على نطاق أوسع.

يعتبر الدليل المنهجي للحسابات الوطنية بشأن التعليم إحدى النواتج الرئيسة للمشروع (وزارة التربية والتعليم والرياضة الأوغندية وآخرون، 2016ب). يهدف الدليل المنهجي إلى مساعدة البلدان على إنتاج بيانات متسقة وشاملة ومقارنة تتصل بتمويل التعليم، وضمان المرونة الكافية لهذه البيانات بحيث يتسنى وصف السياقات المحلية.

الشكل 20-2:

يمكن أن يسهم وضع الإنفاق الأسري في الحسبان إلى تغيير فهم التمويل الوطني للتعليم

الإنفاق على التعليم بوصفه يمثل نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي، بحسب المصدر، بلدان مختارة، 2013-2015



المصدر: استنادًا إلى بيانات المعهد الدولي لتخطيط التربية ومعهد اليونسكو للإحصاء والشراكة العالمية من أجل التعليم (2016أ).

الجدول 20-1:
مؤشرات مختارة لتمويل التعليم استنادًا إلى الحسابات الوطنية بشأن التعليم

مؤشر	كوت ديفوار، 2014	نيبال، 2015	فيتنام، 2013	زيمبابوي، 2014
إجمالي الإنفاق على كل طالب بالمرحلة الابتدائية (تعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي)	594	535	1256	-
الإنفاق الحكومي على كل طالب بالمرحلة الابتدائية (تعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي)	419	326	1098	202
تُمول حصة الإنفاق على التعليم (%) بواسطة:				
• الحكومات	66	38	77	-
• الأسر	33	55	23	-
• مصادر خارجية	1	7		-
نسبة الإنفاق التعليمي الحكومي التي تصرفها الحكومات المحلية أو الإقليمية (%)	0	1	65	0
• المعلمون (%)	81	79	63	99
• غير المعلمين (%)	64	74	-	98
الإنفاق على أجور غير المعلمين بوصفها تمثل نسبة من الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي (%)	17	5	-	1
الإنفاق على الكتب المدرسية والمواد التعليمية بوصفها تمثل نسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي (%)	4	5	-	0

ملاحظات: بعض المؤشرات مفقودة نظرًا لعدم قيام جميع الدول بإجراء مجموعة كاملة من التحليلات. في نيبال، تضم نسبة الإنفاق على التعليم الذي تموله الأسر (55%) جزءًا يتلقى تمويله من مصادر خاصة أخرى (7%).
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاءالمعهد الدولي لتخطيط التربية والشراكة العالمية من أجل التعليم (2016أ).

تعتمد المنهجية اعتمادًا كثيفًا على المعايير الدولية؛ مثل نظام الحسابات القومية للأمم المتحدة، وكتيبات إحصاءات التمويل الحكومي لصندوق النقد الدولي، والتصنيف الدولي الموحد للتعليم.

يُنظر إلى ضمان الاتساق مع نظام الحسابات القومية وتصنيف الوظائف الحكومية والذي يعتبر أساسًا لإحصاءات التمويل الحكومي لصندوق النقد الدولي باعتباره أكثر من ضرورة لتطوير البلدان. كشفت المقارنة بين إجمالي تقديرات الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي عن اختلافات بين نهج الحسابات القومية وبين أداة جمع البيانات الخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية بلغت على الأقل 0.5% من إجمالي الناتج المحلي في نصف البلدان الأوروبية البالغ عددها 28 بلدًا (ميجر، 2006).

تحديات وأولويات

أظهرت الخبرات المكتسبة من المشروع المنجز مؤخرًا أن تنفيذ نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم يعد أمرًا شديدًا تكتنفه تحديات تتصل بجمع البيانات والقدرات والموارد وإضفاء الطابع المؤسسي والاستدامة. المعلومات المطلوبة ليست متوافرة أو سهلة المنال أو قابلة للاستخدام طوال الوقت. معظم الأنظمة المعلوماتية لإدارة التعليم لا تغطي دخل المدارس وحجم إنفاقها. لا يجري دائمًا دمج البيانات الخاصة بالحكومات الإقليمية والحكومات المحلية على المستوى المركزي أو متى كانت هذه البيانات تفتقر في الغالب إلى تفاصيل مثل تلك المعنية بحجم الإنفاق على التعليم على وجه التحديد. يقدم شركاء التطوير جزءًا كبيرًا من إسهاماتهم إلى قطاع التعليم خارج موازنة الحكومة المستقبلة. غالبًا لا تقوم المنظمات غير الحكومية المجتمعية الدينية بالإعلان عن حجم إنفاقها على التعليم والبيانات المالية ذات الصلة على المستوى العام.

بالإضافة إلى الحصول على بيانات من هذه المصادر، على الفرق الوطنية تكملة هذه الجهود بجمع بيانات أخرى قد تستلزم حشد موارد ضخمة لا تمولها الموازنة. قد لا تملك الوزارات القدرة اللازمة لإجراء التحليلات الإحصائية والاقتصادية، ومن ثم يصبح من العسير اتباع نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم على أساس ثابت.

قد تكون تجربة القطاع الصحي مفيدة. على المستوى الوطني، يصبح بوسع وزارات التعليم في البلدان المطبق بها نظام الحسابات الوطنية بشأن التعليم التعلم من العقبات التي تواجهها وزارات الصحة؛ ولا سيّما تلك التي تتصل بإضفاء الطابع المؤسسي على العمليات وتعبئة الموارد. أما على المستوى الدولي، فقد أصبحت الحسابات الوطنية بشأن التعليم أداة مستخدمة على نطاق واسع بدعم من منظمة الصحة العالمية والمتبرعين المتعددين. يمكن للحوار مع منظمة الصحة العالمية أن يساعد قطاع التعليم على تعلم كيفية تحقيق التزام مماثل للحسابات الوطنية بشأن التعليم من الجهات الفاعلة الرئيسية.

على البلدان الراغبة في تبني نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم الدخول في عمليات التخطيط الوطنية لضمان الدعم المؤسسي والسياسي الكافي. ثمة حاجة إلى مزيد من الوعي بفائدة البيانات المالية ذات الصلة بالتعليم بالنسبة للسياسة والتخطيط والإدارة. من هنا تبزغ أهمية اتباع البلدان منهجية الحسابات الوطنية بشأن التعليم منذ البداية، حتى وإن كان تطبيقها فعليًا سيتم على مراحل؛ بمعنى البدء في المرحلة الأولى مع المصادر الحكومية. بهذه الطريقة سيتسنى نشر مجموعة كاملة من الحسابات في ختام الأمر.

أدى نشر الدليل المنهجي الدولي الأول والخبرة التي اكتسبتها عديد من البلدان التي طبقت منهجية الحسابات الوطنية بشأن التعليم إلى خلق قوة دافعة يجب على مجتمع

> في عام 2014، أنفقت 51 دولة، من أصل 138 دولة، أقل من 4% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم

التعليم الدولي التعويل عليها. غالبًا ما يتردد قول إن "الكمال عدو حسن الأداء"؛ بمعنى أنه لا يمكن حل التحديات التنفيذية كافة، وبخاصة في البلدان الأضعف قدرة. يتصل الدرس الأساسي الذي يضفيه مشروع الحسابات الوطنية بشأن التعليم على خطة 2030 بشأن التعليم بالمنظور. على القائمين بأعمال التخطيط النظر إلى التدفقات المالية الخاصة بالتعليم على نحو شمولي. هذا النهج هو مفتاح التعرف على المستفيدين من مصادر التمويل المختلفة وتناول الشؤون ذات الصلة بالإنصاف والمساواة في التعليم.

تحسين بيانات التعليم

لإرساء نهج الحسابات الوطنية بشأن التعليم على نحو قوي، يجب تحسين البيانات الخاصة بتدفقات الإنفاق من مصادر التمويل الثلاثة الرئيسية والمتمثلة في الحكومة وشركاء المعونة والأسر. يتناول هذا القسم التحديات الرئيسية.

الإنفاق العام

يظهر المؤشران الرئيسيان ذوا الصلة بالتمويل العام للتعليم في إطار العمل الخاص بالتعليم 2030 والذي طرح معيارين كـ "نقطتين مرجعيتين مهمتين" (§105):

- تخصيص من 4% إلى 6% على الأقل من إجمالي الناتج المحلي للتعليم، و/أو
- تخصيص من 15% إلى 20% على الأقل من الإنفاق العام للتعليم.

في عام 2014، بلغ متوسط الإنفاق العام على التعليم 4.6% من إجمالي الناتج المحلي، أي أنه كان في النطاق الذي يرجحه إطار العمل. تباين الإنفاق ما بين 2.8% في القوقاز ووسط آسيا إلى 5% في أوروبا وأمريكا الشمالية. فيما يتصل بالبلدان ذات الدخل المنخفض، تنفق هذه البلدان 3.9% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم؛ حيث يقع مستوى إنفاقها في النطاق الذي يرجحه إطار العمل ولكن في مرتبة متأخرة. إذا عوملت البلدان باعتبارها وحدة، نجد أن 51 بلدًا من بين 138 بلدًا توفرت بياناتها أنفقت أقل من 4% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم. من بينهم 13 بلدًا منخفضة الدخل و16 بلدًا مرتفعة الدخل.

بلغ الإنفاق العام على التعليم 14.2% من إجمالي الإنفاق العام في 2014؛ أي أنه كان أدنى من النطاق الذي رجحه إطار العمل. تباين الإنفاق ليصل إلى 12.1% في أوروبا وأمريكا الشمالية و16.6% في دول إفريقيا جنوب الصحراء. بلغ إنفاق البلدان ذات الدخل المنخفض كمجموعة 16.7%. بوجه عام، خصصت 70 بلدًا من بين 132 بلدًا توافرت بيانات عنها أقل من 15% من الإنفاق العام للتعليم، واشتمل هذا العدد على 9 بلدان منخفضة الدخل و37 بلدًا مرتفعة الدخل (**الجدول 20-2**).

إن صياغة إطار العمل تفتقر إلى الوضوح الكامل. فهي غير متسقة في المقام الأول. من ناحية أخرى، تشير صياغة إطار العمل إلى نطاق يتراوح بين "4% إلى 6%" وترجح

الجدول 20-2:
الإنفاق العام على التعليم، بحسب المنطقة وفئة دخل البلد، 2014

	الإنفاق العام على التعليم بوصفه يمثل% من إجمالي الناتج المحلي	عدد الدول التي تنفق <4% من إجمالي الناتج المحلي	الإنفاق العام على التعليم بوصفه يمثل% من الإنفاق العام	عدد الدول التي تنفق <15% من الإنفاق العام	عدد الدول التي تنفق <4% من إجمالي الناتج المحلي و<15% من الإنفاق العام
العالم	4.6	51	14.2	70	35
الدخل المنخفض	3.9	13	16.7	9	9
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	4.1	13	15.6	13	10
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	4.6	9	15.7	11	7
الدخل المرتفع	4.9	16	11.9	37	9
القوقاز وآسيا الوسطى	2.8	4	12.9	3	3
شرق وجنوب شرق آسيا	3.9	7	15.4	6	4
أوروبا وأمريكا الشمالية	5.0	7	12.1	31	5
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	4.9	7	16.1	6	3
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	3	...	5	3
المحيط الهادئ	...	2	...	2	1
جنوب آسيا	3.8	5	15.3	4	4
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4.3	16	16.6	13	12

ملاحظة: كافة القيم الموضحة عبارة عن متوسطات:
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

في الوقت ذاته الحد الأدنى لهذا النطاق باعتباره الحد الأدنى للمتطلب (4% على الأقل). حتى إذا تجاهلنا عدم الاتساق الذي أشرنا إليه، هناك تأويلان مختلفان محتملان للمعيار، ترجحهما صيغة ("و/أو"). قد تفي البلدان بأحد الهدفين دون الآخر.

في ضوء الخيارين، يعتبر تحقيق أحد الهدفين كحد أدنى للشروط مطلبًا أكثر اتساقًا لأنه يقر بوجود سياقات وطنية مختلفة. على سبيل المثال، قد تقل قدرة تعبئة الموارد المحلية في البلدان ذات الدخل المنخفض، في حين يزيد التزامها بإنفاق نصيب أعلى من ميزانيتها على التعليم. على النقيض من ذلك، تميل البلدان الغنية إلى حشد مزيد من الموارد المحلية، بينما ينخفض نصيب التعليم في الموازنة لأن مجموع الأطفال في سن المدرسة أقل.

أنفقت 35 بلدًا من البلدان البالغ عددها 132 بلدًا من جملة 209 بلدان توافرت بيانات لها تخص المؤشرين، أقل من 4% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم وخصصت أقل من 15% من إجمالي إنفاقها العام للتعليم. على سبيل المثال، بلغ إنفاق سريلانكا على التعليم 1.6% من إجمالي الناتج المحلي، و9.8% من إجمالي الإنفاق العام (**الشكل 20-3**).

إذا كان الإنفاق يتسم بعدم الفاعلية، فإن معظمه لن يرقى إلى تحقيق أهداف التعليم. هذا هو أيضًا الحال بالنسبة لعدم قدرة البلدان على تحقيق أهداف التعليم العالمية، إذا كان الإنفاق منخفضًا للغاية. يستهدف إطار العمل المطروح تسليط الضوء على البلدان التي يقل إنفاقها عن المعايير الدولية بشكل واضح؛ بما يشمل البلدان التي لا تبلغ معهد اليونسكو للإحصاء بحجم إنفاقها؛ مثل ميانمار (**المربع 20-1**).

إدراك فجوة البيانات

لا يلفت تحليل المؤشرات الرئيسية الخاصة بتمويل التعليم العام النظر إلى البلدان التي ينخفض بها الإنفاق إلى حد يشي بعدم قدرة هذه البلدان على بلوغ أهداف 2030 فحسب، بل يكشف أيضًا عن عدم انتظام توريد البيانات. على سبيل المثال، لا تتجاوز نسبة البلدان التي تقدم بيانات بشأن إجمالي الإنفاق على التعليم كنسبة من إجمالي الناتج المحلي لأي عام منذ عام 2000 نسبة 60%. تتزايد معدلات التغطية لتصل إلى 70% تقريبًا بالنسبة للبلدان التي تتوافر بيانات عنها مرة واحدة على الأقل كل ثلاثة أعوام. علاوة على ذلك، يوجد فاصل زمني بين الزمن الفعلي للبيانات وزمن تحليلها: يقدر معدل البلدان التي أبلغت عن بيانات عام 2012 بحلول 2016 بـ 45%.

الشكل 20-3:
تندرج واحدة من كل أربع دول تحت كل من معايير تمويل التعليم الدولية
الإنفاق العام على التعليم بوصفه يمثل نسبة من إجمالي الناتج المحلي ونسبة من إجمالي الإنفاق العام، 2014

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المربع20-1

القضاء على إرث انخفاض الإنفاق العام على التعليم في ميانمار

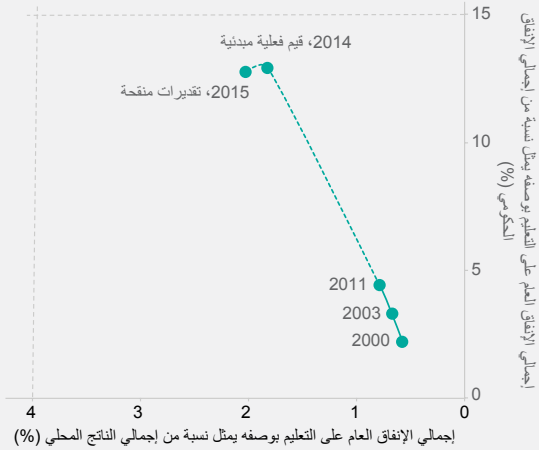
خصصت ميانمار، من الناحية التاريخية، نسبة ضئيلة للغاية من مواردها الوطنية للتعليم. تشير البيانات النادرة الموجودة إلى أن الإنفاق على التعليم تجاوز بالكاد 1% من إجمالي الناتج المحلي طوال التسعينيات والعقد الأول من الألفية الثانية، وهو المستوى الذي تسبب في عزلة ميانمار ليس فقط عن جيرانها الإقليميين ولكن أيضًا على الصعيد العالمي. تحملت الأسر حوالي 70% من إجمالي الإنفاق على التعليم.

يكمن أحد الأسباب وراء وضع ميانمار المتردي في الانخفاض الشديد في مستوى تعبئة الموارد المحلية. بدأ هذا الوضع يتغير في السنوات الأخيرة. حيث ارتفعت إيرادات الضرائب من 3.9% من إجمالي الناتج المحلي في عامي 2012/2011 إلى 7.1% في عامي 2013/2012، ويرجع ذلك بصورة جزئية إلى إدخال نظام سعر الصرف العائم الموجّه بالإضافة إلى تحسن إدارة الضرائب. أدت عوائد الموارد الطبيعية من مبيعات الغاز والدخل المتحصل عليه من بيع ممتلكات الدولة إلى تحقيق زيادة أخرى في الإيرادات الضريبية تجاوزت أكثر من 8% في عامي 2015/2014. على الرغم من هذا، لم تكن بعض المكاسب مستدامة، كما ظلت الإيرادات المتحققة من ضريبة الدخل منخفضة للغاية، حيث لم تشكل سوى 3% من إجمالي الناتج المحلي.

ضاعفت الحكومة أكثر من مرة نسبة الإنفاق العام المخصص للتعليم، من أقل من 5% إلى 13%، ومن المتوقع في عامي 2016/2015 أن تزيد النسبة المشتركة للتعليم والصحة وغيرها من الخدمات الاجتماعية لأول مرة بحيث تصبح أكبر من تلك النسبة المخصصة للدفاع.

في عام 2015، تجاوزت حصة الإنفاق العام على التعليم 2% من إجمالي الناتج المحلي، وذلك لأول مرة فيما لا يقل عن عقدين (الشكل 20-4)، ومع هذا، فإنه ينتظرها طريق طويل تقطعه للوصول للمستوى الدولي الموصى به عند 4%. في فترة السبعينات، كانت الدولة تنفق ما بين الحين والآخر 3% من إجمالي الناتج المحلي على التعليم.

الشكل 20-4:
تبذل ميانمار جهدًا للوصول إلى المعايير الدنيا في تمويل التعليم
الإنفاق العام على التعليم بوصفه يمثل نسبة من إجمالي الناتج المحلي والإنفاق العام، ميانمار، 2014-2000



المصادر: صندوق النقد الدولي (2015)، حكومة ميانمار (2015)، وزارة التعليم بميانمار (2014)، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2013د)، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، اليونيسيف (2013ب)، البنك الدولي (2013ب، 2015د)، البنك الدولي، الوكالة الأسترالية للتنمية الدولية (2013).

من المنظور الإيجابي، زادت نسبة البلدان التي تتوافر بياناتها ذات الصلة بالإنفاق وفقًا للمستوى على نحو ثابت من عام 2000 إلى عام 2010؛ من 20% إلى 40% للتعليم الأساسي والثانوي على الأقل (**الشكل 20-5**). لكن مجموع القيم الخاصة بكافة المستويات لا يصل إلى 100%، مما يعوق تفسير البيانات.

لتقييم متوسط المؤشر على مستوى فئة دخل الإقليم أو البلد يجب توافر بيانات لنصف البلدان الموجودة في الفئة على الأقل. بناءً على ذلك فإن ضعف التغطية يؤدي إلى صعوبة تقدير متوسطات بعض الأقاليم؛ مثل شمال أفريقيا وغرب آسيا ومنطقة المحيط الهادئ.

إذا كان من الصعب التحقق من صحة متوسط مستويات الإنفاق على التعليم طوال معظم العام الأخير، فإنه من الأصعب تحديد أي توجهات لوجود ملاحظات على بعض البلدان في نقطتين زمنيتين مختلفتين. مع ذلك، ترجح الأدلة حدوث زيادة كلية في كلا مؤشري الإنفاق العام خلال الفترة من 4% إلى 4.6% من إجمالي الناتج المحلي ومن 13.8% إلى 15% من إجمالي الإنفاق العام (**الشكل 20-6**).

تجدر أيضًا ملاحظة أن المتوسطات تتعامل مع البلدان دون النظر إلى حجمها. على سبيل المثال، تم الإبلاغ عن متوسط إقليم شرق آسيا وجنوب شرق آسيا لتوافر بيانات عن 14 بلدًا من بين 18 بلدًا بالإقليم، دون النظر لعدم توافر بيانات عن الصين فيما بينها. على النقيض من ذلك، إذا تم تقييم كل ملاحظة وفقًا لإجمالي الناتج المحلي، فإن الإنفاق العام على التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي يتجاوز المتوسط العالمي بمعدل 5.5% من إجمالي الناتج المحلي.

لا تتوافر بيانات كثيرة فيما وراء هذين المؤشرين. على سبيل المثال، لا تتوافر بيانات عن رواتب المعلمين في التعليم الابتدائي كنصيب من الإنفاق العام على التعليم سوى من 80 بلدًا أو 38% من الإجمالي.

التعامل مع فجوة البيانات

يتمثل العامل الأساسي لضمان توافر بيانات جيدة عن الإنفاق على التعليم في جودة إدارة الإنفاق العام على المستوى المحلي. يجب أن تكون هناك شفافية في الإبلاغ عن الموازنة الوطنية للتعليم والإنفاق. ليس بوسع وزارات التعليم وحدها ضمان ذلك؛ فالأمر يستلزم تدخل حكومي كامل.

من الأهمية بمكان وجود توجه كلي نحو الانفتاح فيما يتصل بالإبلاغ عن الإنفاق العام على التعليم. سجل أقل من 3 بلدان من بين 10 بلدان أدنى معدل وفقًا للبيانات المبلغ عنها على مؤشر الموازنة المفتوحة لشراكة الموازنة الدولية بشأن الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي في 2013/2012، فيما ضم أعلى مستويين 8 بلدان من بين البلدان العشرة (شراكة الموازنة الدولية، 2015).

حدد برنامج الإنفاق العام والمساءلة المالية، وهو عبارة عن شراكة متعددة الوكالات، 7 ركائز و31 مؤشر أداء لنظام عام للإدارة المالية يتسم بـ "الانفتاح والنظام" لتوجيه تقديرات البلدان (برنامج الإنفاق العام والمساءلة المالية، 2016). تصور المؤشرات ذات الصلة بركيزة الشفافية مواضع الاهتمام؛ مثل تصنيف الموازنة والموارد المتلقاة وفقًا لوحدات توصيل الخدمات وإمكانية الحصول بشكل عام على المعلومات المالية الرئيسية.

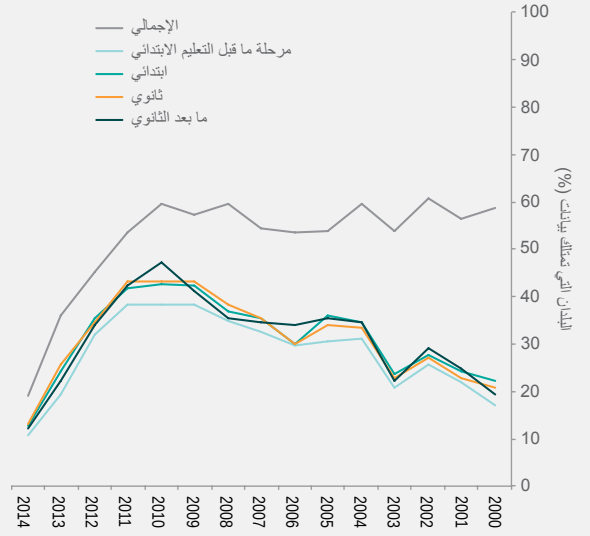
لا شك أن السياق الوطني يؤثر في جودة الإدارة المالية العامة. أظهر تحليل تقديرات برنامج الإنفاق العام والمساءلة المالية المنفذ لـ 93 بلدًا في الفترة 2006 - 2010 أن النتائج كان مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بحالة الضعف، بينما ارتبطت الجودة ارتباطًا إيجابيًا بدخل الفرد والتقدم الاقتصادي والدعم الخارجي لبناء القدرات (دي رينزيو وآخرون، 2010).

يعتبر طرح نظم معلومات الإدارة المالية بغرض رفع مصداقية الموازنة عن طريق الإبلاغ الشامل وشفافية المعلومات مثالًا على الدعم الخارجي في كثير من البلدان النامية. أشيد بجهود جمهورية تنزانيا المتحدة لتأسيسها أنجح نظام معلومات في دول أفريقيا جنوب الصحراء منذ عام 1994، كما أن تحديثات النظام عززت إعداد الموازنة (دياموند وخيماني، 2005؛ البنك الدولي، 2015ج). بدأ الإبلاغ عن بيانات الإنفاق العام على التعليم على نحو منتظم منذ عام 2004.

الشكل 20-5:

غالبًا ما تكون المعلومات الخاصة بمعظم مؤشرات تمويل التعليم الأساسي مفقودة

النسبة المئوية للبلدان التي تمتلك بيانات بشأن الإنفاق العام على التعليم بوصفه يمثل نسبة من إجمالي الناتج المحلي بحسب المستوى التعليمي، 2000-2014



المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 20-6:

زاد الإنفاق على التعلم منذ عام 2000

ملاحظات: كافة القيم الموضحة عبارة عن متوسطات بالنسبة للبلدان التي تمتلك بيانات لكل من العامين 2000 و2014. تستند معظم المتوسطات بالنسبة لكافة مجموعات الدول، باستثناء البلدان ذات الدخل المنخفض، على بيانات مستقاة من أقل من 50% من الدول.

المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

يمكن أن يسهل دعم الوكالات الدولية الإبلاغ عن البيانات الخارجية. على سبيل المثال، منذ تسعينيات القرن العشرين عمدت مراجعات الإنفاق العام التي قادها البنك الدولي بالاشتراك مع وزارات المالية إلى تحليل مستوى الإنفاق العام على التعليم ونمطه وتقييم الفعالية والإنصاف.

> ترتبط نظم الإدارة المالية العامة المفتوحة بالنمو الاقتصادي

منذ عام 2009، جمعت مبادرة أخرى للبنك الدولي باسم (BOOST) بيانات الإنفاق العام من أنظمة الخزانة باستخدام الأكواد الوطنية لتصنيف الموازنة في 16 بلدًا مقسمة وفقًا لمستوى الحكومة والوحدة الإدارية والتصنيف الاقتصادي والوظيفي.

على غرار ذلك، منذ عام 2003، قاد المعهد الدولي لتخطيط التربية بالشراكة في أغلب الأحيان مع البنك الدولي تقارير الحالة الخاصة بالبلدان في 22 بلدًا من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. تتضمن هذه الأدوات التشخيصية العميقة لأنظمة التعليم الوطنية جمع البيانات على نحو كثيف ودعم بناء الكفاءات في الفرق الوطنية.

أدى القلق بشأن تزامن معلومات الإنفاق العام على التعليم في بعض الأحيان إلى البحث عن بدائل. ذلك مع افتراض أن عنق الزجاجة هو معالجة البيانات وليس توافرها على نظام الإدارة المالية الوطني. تتبع مبادرة رصد الإنفاق الحكومي (Government Spending Watch)، وهي إحدى مبادرات المؤسسة الدولية لتمويل التنمية غير الربحية والتي تمولها منظمة أوكسفام، الإنفاق على قطاع التعليم وغيره من القطاعات عن طريق تتبع المستندات العامة وشبه العامة ذات الصلة بالموازنة. إلا أن هذه المعلومات تفتقر إلى ضمان الجودة الذي يمكن أن توفره الوكالات الدولية.

تخدم كافة هذه الجهود أغراض شتى وتستجيب لاحتياجات مختلفة. لكنها نادرة جدًا بحيث لا يمكن أن تحل محل البيانات الناقصة (معهد اليونسكو للإحصاء، 2016ج). بما أن هذه الجهود لا تتبع نسق نظامي، فإنها لا تتيح إمكانية مقارنتها عبر البلدان، ومن ثم فإنها لا تمنح حلًا طويل الأجل لمشكلة فجوات البيانات.

طبقًا لمثال منظمة الصحة العالمية بالقطاع الصحي، يمكن أن يصبح تعميق المشاركة مع صندوق النقد الدولي والالتزام بالإحصاءات المالية الحكومية أمرًا مفيدًا (سيفيرلينغ، 2013). إلا أن صندوق النقد الدولي لا يمنح الأولوية لجمع بيانات بعض القطاعات. يبقى إصلاح الأنظمة العامة للإدارة المالية مفتاحًا رئيسيًا لحل مشكلة نقص توافر البيانات المالية.

الإنصاف في الإنفاق العام

لا يمكن أن تقتصر مراجعة الإنفاق العام على الكم؛ إذ لابد أن تمتد إلى ثلاثة أبعاد مهمة تتصل بالكيف وهي: الفعالية والكفاءة والإنصاف. يركز هذا القسم على الإنصاف؛ حيث إن أحد المؤشرات الموضوعية المقترحة يُعنى بـ "مدى عناية السياسات معقدة الصيغة بإعادة تخصيص موارد التعليم للفئات الأكثر حرمانًا". يمكن خدمة هدف الإنصاف باتباع معايير صريحة وشفافة لتخصيص الموارد تأخذ في الاعتبار احتياجات المدارس والطلاب (ليفاسيك، 2008؛ فيزيكاس، 2012).

يمكن رصد هذا المؤشر على نحو منتظم عبر البلدان. على سبيل المثال، تعرفت مراجعة نظم تمويل المدارس الأوروبية على بعض الاختلافات بين درجة تطبيق صيغة التمويل إما وحدها أو مع قواعد أخرى بغرض تخصيص الموارد للمدارس. طبقت خمسة بلدان ضمت بلغاريا والنرويج وإسبانيا صيغة التمويل لتخصيص كافة الموارد للمدارس إما على نحو مباشر أو عن طريق سلطات محلية. هناك بلدان أخرى اتبعت النهج ذاته لتوزيع هيئة العاملين والموارد التشغيلية والرأسمالية فحسب. فيما توجد بلدان أخرى لا تتبع أي صيغة على الإطلاق مثل اليونان والمجر والبرتغال (المفوضية الأوروبية/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية والبصرية والثقافة/Eurydice، 2014).

مع ذلك فإن المؤشر في صيغته الحالية يتسم بالمحدودية. تعد آليات صيغة التمويل مجرد واحدة من أدوات السياسة المتعددة التي يمكن للحكومة استخدامها لمساعدة الطلاب والمدارس الأكثر حرمانًا في التغلب على ما يواجههم من تحديات. علاوة على ذلك، قد تكون آليات صيغة التمويل مناسبة في بعض البلدان دون غيرها وفقًا للسياق الوطني.

الأمر كله مرجعه إلى ما إذا كانت البلدان تستخدم الأدوات المتنوعة لسياسة تمويل التعليم استخدامًا كافيًا للتعامل مع الشواغل ذات الصلة بالإنصاف. المعلومات المتوفرة تقتصر على مدى استخدام هذه البلدان الأدوات المشار إليها. خصص برنامج نهج

النظم من أجل تحسين نواتج التعليم التابع للبنك الدولي وحدة لتناول تمويل المدارس. ضمت هذه الوحدة أسئلة حول موارد الطلاب الذين يرجعون إلى أصول أكثر حرمانًا، بالإضافة إلى وحدة جديدة تتصل بالإنصاف والإدماج (البنك الدولي، 2013ج؛ 2016ج). لكن كلا الوحدتين لم يخضعا لاختبار مكثف على مستوى البلدان. هناك حاجة لتوفير معايير وآليات لتقدير جهود البلدان المختلفة والمقارنة فيما بينها.

انطلاقًا من أغراض هذا التقرير، تم استخدام إطار عمل قائم على خمسة أسئلة رئيسية كأساس لتقدير مدى تعويض سياسات تمويل التعليم في 10 بلدان[1] الفئات المحرومة من التعليم (**الجدول 20-3**). اعتمدت الإجابات على تحليل البيانات الثانوية ذات الصلة بالقوانين والسياسات والبرامج التي تخص التغطية والاستهداف وغير ذلك من الجوانب (ماكاروفا، 2016).

ظهرت نتيجة عامة وهي عدم دمج تقديم سياسات وبرامج تعتني بالفئات الأكثر حرمانًا في قطاع التعليم. على الرغم من أن بعض البلدان بذلت جهدًا لربط برامج الدعم الاجتماعي ببرامج دعم التعليم، لم يكن لأي منها مستند سياسة متكاملة يطرح معلومات عن كافة الآليات المتوفرة التي تستهدف الفئات الأكثر حرمانًا من التعليم.

بينما أبدت كافة البلدان التي شملتها العينة التزامًا عامًا صريحًا بالقوانين والاستراتيجيات في التعامل مع الفئات الأكثر حرمانًا في مجال التعليم، اعتنت بلدان قليلة بوضع سياسات ولوائح تفصيلية؛ مثل قرار التكلفة المعيارية لكل طالب والقسيمة القياسية في جورجيا ولائحة حساب إعانة التعليم في بولندا.

تبنت العشرة بلدان سياسة واحدة أو برنامجًا وحدًا على الأقل لتوفير تمويل خاص للطلاب والمدارس الأكثر حرمانًا. استهدفت التدخلات المتنوعة تحسين الطلب على التعليم؛ بما يشمل برامج الحماية الاجتماعية، مثل تحويلات النقد المشروطة (مثل PKH في إندونيسيا وPATH في جامايكا ومعًا من أجل التعليم في بيرو) والوجبات المدرسية والمنح الدراسية (مثل برنامج منحة BSM في إندونيسيا والبرنامج الوطني للمنح الدراسية في بولندا) وامتيازات ذوي الإعاقة (على سبيل المثال في سريلانكا) وبرامج امتيازات الطفل الشاملة والمستهدفة (على سبيل المثال في هولندا) والإعانات الكلية والجزئية لإمدادات المدارس والنقل والاستضافة (على سبيل المثال في المغرب) (**المربع 20-2**).

رغبة في تحسين إمدادات التعليم، تم اتباع صيغة التمويل لتوفير موارد إضافية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (على سبيل المثال جامايكا وهولندا) وتغطية التكاليف التشغيلية الأعلى للمدارس الصغيرة والنائية (على سبيل المثال في جورجيا وسريلانكا). ثمة برامج تعليمية شاملة وتدريبات موجهة للمعلمين في المدارس الأكثر

الجدول 20-3:
إطار عمل لتقييم مدى التزام البلدان بتحقيق العدالة عن طريق التمويل

	السؤال	الإيضاح
1	هل الإطار القانوني محدد بشأن التزام الحكومة بمعالجة جوانب الضعف في التعليم؟	يعتبر الالتزام قويًا إذا تمت تلبية احتياجات العديد من الفئات المحرومة من خلال القوانين واللوائح الخاصة بتمويل المدارس.
2	أ. هل يعتبر توفير التعليم العام والإلزامي المجاني والابتدائي والثانوي مبدأ توجيهيًا لسياسة الدولة؟ ب. هل تمنح الحكومة إعفاءات في حالة المدفوعات التي يمكن أن يكون لها أثر سيء على فرص تعليم الأطفال المحرومين؟	يتراوح الالتزام ما بين الحد الأدنى عند وجود رسوم في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي والحد الأقصى إذا كان هناك تعميم للتعليم المجاني في كل مستوى. يبلغ الالتزام أقصاه إذا كانت هناك إعفاءات أو آليات أخرى للتعويض عن النفقات مثل الكتب المدرسية أو وسائل النقل المدرسي أو الزي المدرسي.
3	أ. هل هناك سياسات لتوفير المزيد من الموارد للطلاب الذين ينحدرون من أسر محرومة؟ ب. ... وإذا توافرت هذه السياسات، فما نسبة إجمالي الإنفاق العام التي يتم تخصيصها للتعليم/الحماية الاجتماعية... ج. ... وما النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين يصل إليهم هذا الإنفاق؟ د. كيف يتم اتخاذ قرارات توجيه المساعدات ... هـ. ... وهل يتم رصد نجاح توجيه المساعدات وتقييمه؟	يعد الالتزام قويًا إذا كانت هناك سياسات لتوفير الموارد للطلاب الذي ينحدرون من أسر محرومة، مثل التحويلات النقدية والمساعدات والمنح الدراسية والحوافز العينية مثل الوجبات المدرسية. أي، ما مدى عمق التدخل أي، ما الجوانب التي يغطيها التدخل أي، هل هناك أي توجيه للمساعدات، هل المعايير واضحة وهل يمكن التحقق من السجلات أي، هل تمتلك البلد نظام رصد وتقييم مطور يمكنه تحليل المستفيدين وتغذية السياسة.
4	أ. هل هناك سياسات لتوفير المزيد من الموارد للمدارس المحرومة؟ ب. ... وإذا توافرت هذه السياسات، فما نسبة إجمالي الإنفاق العام التي يتم تخصيصها للتعليم ج. ... وما هي النسبة المئوية لعدد المدارس التي يصل إليها هذا الإنفاق؟ د. كيف يتم اتخاذ قرارات توجيه المساعدات... هـ. ... وهل يتم رصد نجاح توجيه المساعدات وتقييمه؟	يعد الالتزام قويًا إذا حصلت المدارس المحرومة نتيجة لنسبة استيعاب طلابها أو حجمها أو موقعها على موارد إضافية للتعويض عن نفقاتها العالية، من خلال قواعد التمويل الموزونة لكل تلميذ. أي، ما مدى عمق التدخل أي، ما الجوانب التي يغطيها التدخل أي، هل هناك أي توجيه للمساعدات، هل المعايير واضحة وهل يمكن التحقق من السجلات أي، هل تمتلك البلد نظام رصد وتقييم مطور يمكنه تحليل المستفيدين وتغذية السياسة.
5	هل هناك سياسات لتوفير المزيد من الموارد للمناطق المحرومة؟	يعد الالتزام قويًا إذا كانت لامركزية المسؤوليات التعليمية بالنسبة للمستويات الحكومية الأدنى مصحوبة بدعم مالي إضافي للمناطق التي وضعتها مواردها المحدودة نسبيًا في وضع سيء.

المصدر: ماكاروفا (2016).

حرمانًا وبرامج لإعادة تأهيل المدارس وبرامج تعليمية تستهدف مجموعات محددة (على سبيل المثال، سياسات التعليم متعددة الثقافات وثنائية اللغة للسكان الأصليين في بيرو، وبرنامج مجتمع روما في بولندا).

تقدم ثلاثة بلدان أمثلة مفيدة تتصل باختبار كيفية تعامل البلدان مع الإنصاف عن طريق التمويل بشكل كلي. لا تتسم سياسة هولندا تجاه الفئات الأكثر حرمانًا بالتكامل والشمولية والانتظام فحسب، بل تركز تركيزًا قويًا على وقاية الأطفال المعرضين للخطر ومتابعتهم مبكرًا وآليات دعمهم على نحو مبكر، مع التركيز على القياس وتحسين التعاون بين المهنيين (هيلفيردينك، 2013). أصبحت الحالة الاجتماعية- الاقتصادية للبالغين من العمر 15 عامًا في الفترة من 2003 إلى 2012 مؤشرًا أضعف لأدائهم في مادة الرياضيات (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013ب).

بذلت ساموا جهدًا لتناول احتياجات الطلاب الأكثر حرمانًا عن طريق مخطط منحة المصروفات المدرسية في ساموا، والذي ألغى المصروفات التعليمية للتعليم الابتدائي والثانوي وغطى كافة التكاليف التشغيلية للمدارس بمنح دراسية بغرض مساعدتهم في الوفاء بالحد الأدنى من معايير الخدمة (مخطط منحة المصروفات المدرسية في ساموا، 2010). ومع هذا، تحتاج آفاق البرنامج طويلة الأجل للتأمين، نظرًا لأنها تعتمد في تمويلها بشكل أساسي على المانحين الدوليين. بالإضافة إلى ذلك، تفتقر البلاد إلى برامج الحماية الاجتماعية المباشرة للأسر المحرومة والأطفال المحرومين (أموسا، 2012).

في جمهورية الكونغو الديمقراطية، وضعت الحكومة آلية لمعادلة التحويلات المالية بين المحافظات، كما ألغت الرسوم بالنسبة للصفوف الدراسية من الصف الأول للصف الخامس في عام 2011، ومع هذا، فلم يتم تسجيل سوى 68% من المعلمين في سجلات الرواتب في عام 2013، حيث لا تزال النسبة الباقية من المعلمين تتلقى أجرها من الأسر من خلال ما يطلق عليه رسوم التحفيز (البنك الدولي، 2015هـ). بلغت النفقات الفعلية التي تتكبدها الأسر حوالي 64% من إجمالي النفقات في مرحلة التعليم الابتدائي في عام 2012 (اليونيسيف، 2015ب)، واستجابة لهذه التحديات، وضعت الحكومة استراتيجيتها لقطاع التعليم والتدريب 2016-2025 مع تحقيق المساواة بوصفها إحدى محاور الاستراتيجية الثلاثة (حكومة جمهورية الكونغو الديموقراطية، 2015) تتضمن الإجراءات الرئيسية التوسع في بناء الفصول الدراسية في المناطق النائية وإلغاء رسوم الصف السادس ونهاية اختبار المرحلة الابتدائية وإدخال تحسينات على مخصصات الرواتب (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2016)

تعتبر مقارنة تركيز سياسات تمويل التعليم الوطنية في مختلف البلدان على تحقيق المساواة أمرًا فعالًا، ومع هذا، ستكون هناك حاجة إلى بذل جهد كبير في التعريف بهذه العملية والاتفاق على إطار عمل وإجراء تقييم بشكل فعلي، ولحث البلاد على المشاركة، ينبغي أن يتم التأكيد على ضرورة إرساء آلية استعراض الأقران التي يمكن لهم من خلالها التعلم من بعضهم البعض. يُناقش هذا الموضوع بمزيد من التفصيل في الفصل التالي الذي يتناول مؤشرات النظام.

نفقات المساعدات

تعتبر الحكومة المصدر الرئيسي للإنفاق على التعليم، ومع هذا، لا يزال التمويل الخارجي يمثل عنصرًا حيويًا بالنسبة للبلدان ذات الدخل المنخفض، وذلك حسبما أظهرت تقديرات التكلفة في تقرير الرصد العالمي لسنة 2015. قُدرت الفجوة التمويلية بحوالي 42% من إجمالي التكلفة اللازمة للوصول للأهداف الجديدة، بافتراض أنه يمكن للدول زيادة تعبئة الموارد المحلية وضمان تخصيص 20% من الإنفاق العام للتعليم (اليونسكو، 2015ط).

ليس من المستغرب أن تسعى الدول للحصول على تمويل خارجي لسد هذه الفجوة. يمكن أن تتم زيادة المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي والثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفض إلى ستة أضعاف على الأقل، لكن لا يمكن سد الفجوة إلا إذا خصصت لجنة المساعدة

المربع20-2

تعزيز المساواة من خلال سياسات تمويل التعليم في المغرب

في المغرب، يعتبر تعميم التعليم المجاني حتى عمر الخامسة عشر أحد مبادئ سياسة الدولة. تعتبر المساواة مكفولة في نصوص سياسة التعليم الأساسية: الميثاق الوطني للتعليم والتدريب لعام 1999 ودستور عام 2011. ومع هذا، لا تزال الأسر تتحمل تكاليف كبيرة تعيق تعليم أطفالهم. حاولت الخطة الوطنية للتعليم في حالات الطوارئ 2009-2012 وخطة عمل التعليم 2013-2016 تحسين المساواة من خلال سياسات التمويل. تضمنت المحاولة السابقة تقديم إعانات مالية فيما يتعلق بوسائل النقل والتنقل ووجبات الغداء المدرسية المجانية.

بالإضافة إلى ذلك، يقدم برنامج "تيسير" للتحويلات المالية دعمًا ماليًا مباشرًا للأسر الريفية الفقيرة للحد من التسرب وتحسين نسب الحضور بالمدارس. أدى تصنيف التحويلات بوصفها دعم مالي دون تقييدها بشروط صارمة إلى تحقيق مكاسب كبيرة في المشاركة في المدارس. في عامي 2014/2013، استفاد 825000 طالب (يمثلون 13% من إجمالي عدد الطلاب في سن التعليم الابتدائي والثانوي) من برنامج "تيسير". وعلى النقيض من ذلك، لم يغطِ برنامج التحويلات النقدية للتعليم في تونس إلا أقل من 80000 طفل في عام 2013. استفاد ما يقرب من 4 ملايين طالب من مبادرة المليون حقيبة مدرسية التي استهدفت طلاب الصف الأول الأكثر فقرًا. تم توجيه ما يزيد عن نصف إجمالي الميزانية للدعم الاجتماعي للتعليم في هذين البرنامجين في عامي 2014-2015.

على الرغم من التحسن في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم الابتدائي منذ عام 2000 في المغرب، تتراجع نسبة التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي نتيجة للعقبات الثقافية ومشكلات الوصول للمدارس والجودة في المناطق الريفية. واستجابة لهذا، وضعت الحكومة استراتيجية لبناء مدارس متخصصة ومرافق داخلية. كما حددت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني معايير لاستهداف أكثر المدارس المحرومة بما في ذلك المناطق التي ترتفع فيها مستويات التسرب ويتواجد بها السكان ذوي الدخل المنخفض. أظهر تقييم لخطة الطوارئ في عام 2012 تقدمًا ملحوظًا في تطوير خدمات التعليم وضمان توفير سبل وصول أكثر عدلًا، خاصة في المناطق الريفية والمناطق المحرومة. يتمثل التطوير الذي من شأنه تيسير إجراء عمليات التقييم الإضافية في وضع برنامج رصد من خلال المسح الطولي للمرصد الوطني للتنمية البشرية.

المصدر: بن حسين وآخرون. (2015)، اليونسكو (2015ج)، واليونيسيف (2014ز)، والبنك الدولي (2014ب).

"هناك فجوة تمويلية بنسبة 42% في الوصول للأهداف الجديدة في الدول ذات الدخل المنخفض"

الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وجهات مانحة مختارة من الدول غير المشاركة في لجنة المساعدة الإنمائية (البرازيل والصين والهند والكويت وقطر وروسيا الاتحادية والمملكة العربية السعودية وجنوب أفريقيا والإمارات العربية المتحدة) 0.7% من دخلها القومي الإجمالي للمساعدة - هدف طويل الأمد لمستويات المعونة الدولية - وخصصت 10% من مساعداتها للتعليم الأساسي والثانوي.

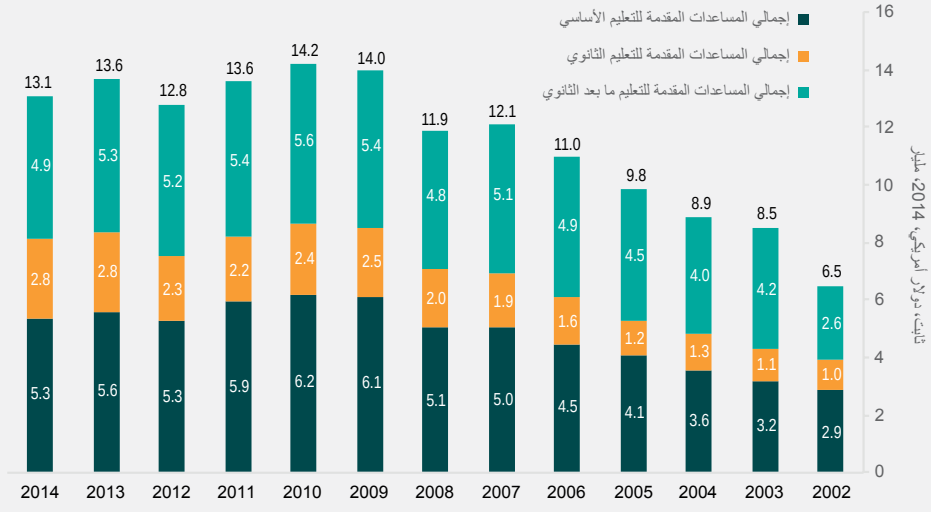
على الرغم من ذلك، تشير البيانات المستقاة من نظام إبلاغ الدائنين عن ديون البلدان النامية التابع للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، باعتباره المنصة العالمية الرئيسية للإبلاغ عن المساعدات المقدمة للتعليم، إلى أن التوقعات بالنسبة للمساعدات غير مباشرة. منذ عام 2005، تذبذب إجمالي تدفقات المساعدات بحوالي 0.3% من الدخل القومي الإجمالي للبلدان المانحة، مع نمو البلدان المتقدمة بمعدل أبطأ من البلدان النامية منذ عام 2000، تنخفض المساعدات في الوقت الحالي من حيث أهميتها النسبية في البلدان النامية، بالإضافة إلى ذلك، انخفضت حصة المساعدات المقدمة للتعليم بالنسبة إلى إجمالي المساعدات من 10% في عام 2010 إلى 8% في عام 2014.

بصورة عامة، انخفض إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم، منذ عام 2010 الذي بلغت فيه المساعدات ذروتها، بحوالي 8% ليصل إلى 13.1 مليار دولار أمريكي في عام 2014 (**الشكل 20-7**). تراجعت نسبة المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي بحوالي 14% أقل من مستوياتها في عام 2010، في حين تنخفض بحوالي 22% في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومع هذا، فقد زادت المساعدات المقدمة للتعليم الثانوي بحوالي 14% (**الجدول 20-4**)

توجيه المساعدات للبلاد المحتاجة

تم تحديد نسبة إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم والمخصصة للبلدان ذات الدخل المنخفض بوصفها مؤشرًا موضوعيًا للهدف الذي يركز على المساواة 4.5. يمكن أخذ العديد من الخيارات بعين الاعتبار لرصد هذا المؤشر. يتمثل أحد هذه الخيارات

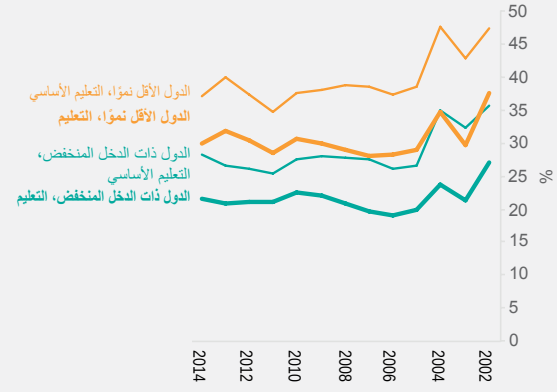
الشكل 20-7:
لم تعد المساعدات المقدمة للتعليم لسابق مستوياتها في عام 2010
نفقات إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم، 2002-2014



المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

في استخدام تصنيف الدخل الذي تبناه البنك الدولي في عام 2015 والتركيز على الـ 32 دولة ذات الدخل المنخفض التي وردت به؛ حيث تقع كافة هذه الدول، باستثناء 6 دول منها، في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. عن طريق هذا الإجراء، تلقت البلدان ذات الدخل المنخفض 22% من إجمالي المساعدات و28% من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي في عام 2014؛ حيث ظلت هذه النسب ثابتة لمدة 10 سنوات (**الشكل 20-8**). وترتفع النسب قليلًا إذا تم استثناء المساعدات غير المخصصة بحسب فئة الدخل. لاحظ أن تعريف المساعدات المقدمة للتعليم الذي يستخدمه التقرير العالمي لرصد التعليم يتضمن 20% من الدعم المباشر للميزانية، والذي يفترض أن يتم تخصيصه للتعليم.

الشكل 20-8:
ظلت نسبة المساعدات المقدمة للبلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان الأقل نموًا ثابتة
نسبة البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان الأقل نموًا بالنسبة لإجمالي المساعدات المقدمة للتعليم والمصروفات التعليمية الأساسية، 2002-2014



ملاحظة: الدول الأقل نموًا، الدول ذات الدخل المنخفض
المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

يتمثل أحد التحديات التي تواجه هذا النهج في أن تعريف البلدان ذات الدخل المنخفض متغير، انخفض عدد البلدان ذات الدخل المنخفض، وفقًا لتصنيف البنك الدولي، من 63 بلدًا في عام 2000 (عندما كان الحد الأدنى لمستوى الدخل 755 دولارًا أمريكيًا للفرد الواحد) إلى 32 بلدًا في عام 2015 (وهو الوقت الذي ارتفع فيه الحد الأدنى لمستوى الدخل إلى 1035 دولار أمريكي). ما بين عامي 2014 و2015، "ارتقت" أربعة بلدان أخرى إلى الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط (بنغلاديش وكينيا وميانمار وطاجيكستان)، في حين تراجعت دولة أخرى إلى شريحة الدخل المنخفض (جنوب السودان).

يوجد خيار بديل وهو التركيز على البلدان الأقل نموًا، وهي المجموعة التي تتغير عضويتها بوتيرة أقل. في ديسمبر 2015، تكونت مجموعة الدول الأقل نموًا من 48 دولة، ومن المتوقع ألا يخرج منها بحلول عام 2020 سوى دولتين، وهما غينيا الاستوائية وجمهورية فانواتو، تلقت الدول الأقل نموًا 30% من إجمالي المساعدات و37% من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي في عام 2014.

لا يشير أي من هذه المقاييس إلى الحاجة لتلقي المساعدة، حيث يتمثل أحد مقاييس الحاجة في نسبة أولئك الذين لا يستكملون مرحلة التعليم الابتدائي. على سبيل المثال، تلقت البلدان ذات الدخل المنخفض حوالي 28% من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي في حين لم يستكمل ما يمثل 43% من الأطفال مرحلة التعليم الابتدائي.

يبرز هنا سؤال مهم وهو أي من الجهات المانحة تعطي الأولوية لتقديم المساعدات للبلدان ذات الدخل المنخفض. هناك طريقة واحدة للإجابة عن هذا السؤال وهي مقارنة نسبة المساعدات التي تقدمها الجهة المانحة للتعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض بنسبة المساعدات التي تقدمها نفس الجهة المانحة للتعليم في كافة البلدان، فإذا كانت النسبة الأولى أعلى من النسبة الثانية، فهذا يشير إلى أن الجهة المانحة تعطي أولوية للبلدان ذات الدخل المنخفض.

على سبيل المثال، أعطت المملكة المتحدة الأولوية للبلدان ذات الدخل المنخفض على مدى السنوات القليلة الماضية، كما قامت فعلياً بزيادة تركيزها النسبي. في الفترة ما بين عامي 2012-2014، قدمت المملكة المتحدة ما يمثل 17% من إجمالي مساعدات التعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض، في حين لم تقدم سوى 10% من إجمالي مساعدات التعليم في جميع البلدان. على النقيض من ذلك، قدمت أستراليا 0.3% من إجمالي مساعدات التعليم للبلدان ذات الدخل المنخفض، في حين بلغت مساعداتها لجميع البلدان 4% من إجمالي المساعدات المقدمة التعليم؛ إذ يركز برنامج مساعداتها على آسيا والمحيط الهادئ وليس على منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تقع بها معظم البلدان ذات الدخل المنخفض (**الشكل 20-9**).

الجدول 20-4:
نفقات المساعدات المقدمة للتعليم، بحسب المنطقة ومستوى الدخل، 2010 و2014

	إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون		إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون		إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الثانوي ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
العالم	14218	13055	6210	5330	2444	2782
الدخل المنخفض	3213	2810	1701	1509	682	646
الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	5482	5504	2631	2267	1032	1400
الشريحة العليا من الدخل المتوسط	2935	2655	700	694	338	350
الدخل المرتفع	664	158	281	41	240	60
غير المخصصة بحسب الدخل	1925	1927	898	818	152	326
القوقاز وآسيا الوسطى	284	213	86	47	67	37
شرق وجنوب شرق آسيا	1957	503	556	110	269	271
أوروبا وأمريكا الشمالية	497	1601	94	420	68	75
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	1180	882	476	306	237	175
شمال إفريقيا وغرب آسيا	2014	2108	810	889	238	292
المحيط الهادئ	242	228	125	105	59	37
جنوب آسيا	2278	2687	1300	1234	362	800
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	3978	3233	1913	1489	856	788
أراضي ما وراء البحار	510	72	237	24	217	41
غير المخصصة بحسب المنطقة أو الدولة	1277	1528	613	705	72	265

المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

تتمثل إحدى نقاط الضعف في تقدير الحد الذي تستهدف فيه مساعدات التعليم (أو جهة مانحة فردية) البلدان ذات الدخل المنخفض في أن التقديرات تستثنى حوالي 15% من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم، وهو ما لا يتم تخصيصه لأي بلد معين. يتوافق الكثير من هذا مع النفقات التي تتحملها الشراكة العالمية من أجل التعليم، باعتبارها مصدرًا متناميًا لتمويل التعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض.

تندرج مساهمات الجهات المانحة في الشراكة العالمية من أجل التعليم ضمن عمليات الإبلاغ عن المساعدات بنظام إبلاغ الدائنين عن ديون البلدان النامية، ويتم تقدير نفقات الشراكة العالمية من أجل التعليم من خلال سجلات الشراكة العالمية من أجل التعليم وليس سجلات نظام إبلاغ الدائنين عن ديون البلدان النامية. تختلف الجهات المانحة من حيث الطريقة التي تتبعها لإبلاغ الشراكة العالمية من أجل التعليم بالمساعدات: إذ يُبلغ بعض هذه الجهات المانحة عن المساعدات بوصفها موجهة للبلدان المتلقية، بينما يبلغ عنها البعض الآخر بوصفها مساعدات تُقدم عن طريق البنك الدولي باعتباره وكالة تنفيذية، في حين تبلغ عنها جهات أخرى بوصفها تمر من خلال قنوات غير مفصح عنها، والتي يتم تحديد بعضها حسب المنطقة أو البلد.

أنفقت الشراكة العالمية من أجل التعليم 524 مليون دولار أمريكي في عام 2014، حيث تم توجيه ثلثي هذا المبلغ، أو 349 مليون دولار أمريكي، للبلدان ذات الدخل المنخفض (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2015). على سبيل المثال، يتضح أن أستراليا لم تنفق سوى 7 مليون دولار أمريكي لتقديم المساعدات للتعليم الأساسي في البلدان ذات الدخل المنخفض في الفترة ما بين 2012-2014. ومع ذلك، فقد أنفقت 88 مليون دولار أمريكي في المتوسط سنويًا لصالح الشراكة العالمية من أجل التعليم خلال تلك الفترة، وكان من المرجح أن يذهب ثلثي هذا المبلغ إلى البلدان ذات الدخل المنخفض (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2016). يمكن أن يؤدي التغاضي عن هذا التدفق المتزايد من التمويل إلى نشوء استنتاجات بوجود تحيز فيما يخص توجيه المساعدات. بالتالي، من المهم لنظام إبلاغ الدائنين عن ديون البلدان النامية تضمين الشراكة العالمية من أجل التعليم بوصفها كيان مصدر للبيانات.

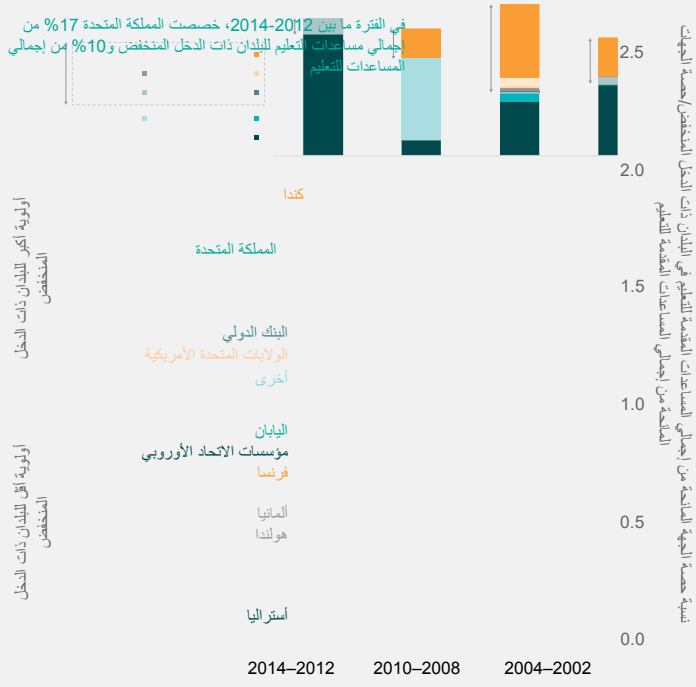
رصد الاتجاهات الأخرى في مساعدات التعليم

عندما يتم الإبلاغ عن الأرقام الخاصة بالمساعدة الإنمائية الرسمية، يتكون في الغالب انطباع بأن المساعدات ما هي إلا تحويل منفرد للموارد لصالح الدول النامية. عمليًا، يعتبر تقديم المساعدات أمرًا متشعبًا؛ إذا يتم باستخدام مجموعة من الأشكال والأنماط والأدوات والقنوات. هناك اتجاه آخر يستحق الرصد فيما يتصل بأنواع المساعدة: تزايد القروض فيما يتصل بالمنح. يوجد اتجاه آخر يتعلق بقنوات تقديم المساعدات، وتحديدًا، المدى الذي وفقًا له تمر المساعدات تحت رعاية الحكومات.

نوع المساعدات: المنح والقروض شكلت المنح 83% من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم في عام 2014، وهي نسبة أكبر من نسبة جميع المساعدات المقدمة لمختلف القطاعات (74%). تتلقى البلدان ذات الدخل المنخفض 84% من إجمالي المساعدات المقدمة لها، بالإضافة إلى إجمالي المساعدات المقدمة لها في مجال التعليم، في شكل منح، وتمثل إثيوبيا وموزمبيق ونيبال كبرى الدول المتلقية لهذه المنح (**الشكل 20-10**). على النقيض من ذلك، عادة ما تتلقى الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط نسبة أكبر من المساعدات المقدمة لهم في مجال التعليم في صورة قروض.

في الفترة ما بين عام 2007 وعام 2014، زادت القروض بحوالي 122% مقارنة بالمنح التي ارتفعت بحوالي 21%، وذلك من بين إجمالي تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية من أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. سيكون من المهم تتبع اتفاقيات القروض لكل بلد وكل مقرض، بما في ذلك الجهات المانحة غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وذلك لرصد التداعيات المترتبة على هذا الاتجاه. هناك خطر يتمثل في أن الاقتراض المتزايد قد يبدأ في مزاحمة الإنفاق على التعليم وغيره من القطاعات الاجتماعية.

الشكل 20-9:
توجد اختلافات في التركيز على البلدان ذات الدخل المنخفض سواء فيما بين الجهات المانحة وكذلك على مر الزمن
نسبة حصة الجهة المانحة من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض بالنسبة لحصة الجهة المانحة من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم في جميع البلدان، العشرة الأوائل من الجهات المانحة، 2002-2004، 2008-2010 و2012-2014

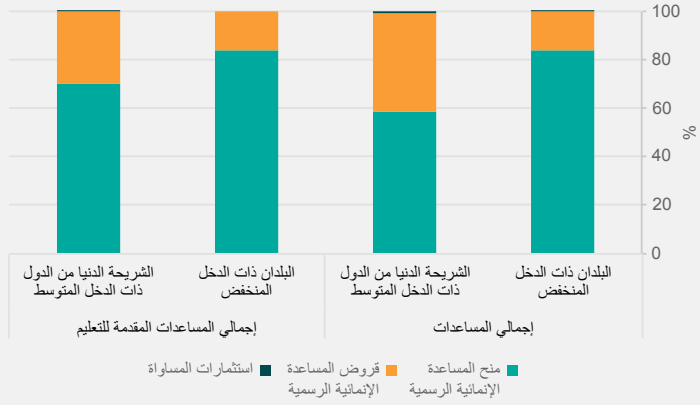


ملاحظة: يتم تحديد العشرة الأوائل من الجهات المانحة على أساس إجمالي مساعداتها في مصروفات التعليم في 2002-2014.
المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المعلومات الواردة في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الشكل 20-10:

تمثل القروض جزءًا كبيرًا من المساعدة الإنمائية الرسمية، حتى في مجال التعليم

نسبة نفقات المساعدة الإنمائية الرسمية المصروفات والتدفقات الرسمية الأخرى، بحسب نوع المساعدة، 2014



المصدر: تحليل فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

قنوات تقديم المساعدات: تحت رعاية الحكومة أو بعيدًا عنها في البلدان ذات الدخل المنخفض والهشة والمتأثرة بالصراعات، غالبًا ما تتخطى الجهات المانحة الأنظمة الحكومية لإنفاق المساعدات، وذلك بشكل جزئي نتيجة المخاوف بشأن قدرتها، تم تسليم 66% من المساعدات، من أصل إجمالي المساعدات، من خلال الحكومات في الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط في عام 2014، مقارنة بـ 52% في البلدان ذات الدخل المنخفض؛ حيث تمثل المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والوكالات متعددة الأطراف قنوات تسليم أكثر شيوعًا (36%).

بالمثل، تمثل مساعدات التعليم التي تمر عبر المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والوكالات متعددة الأطراف 26% في الدول ذات الدخل المنخفض - أي أكثر من ضعف النسبة المقدمة للشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط (12%). سيكون من المهم تتبع المدى الذي تزيد فيه أهمية الحكومات بوصفها قناة لتمرير المساعدات في البلدان الأكثر فقرًا.

المساعدات الإنسانية

لا تمثل المساعدات الإنسانية سوى نسبة صغيرة من التمويل الخارجي الذي تتلقاه الدول للتعليم. في عام 2014، تلقى قطاع التعليم 188 دولار أمريكي من المساعدات الإنسانية، أي ما يمثل أقل من 1.5% من مبلغ المساعدة الإنمائية التي يتم إنفاقها على التعليم في هذا العام.

في عام 2015، تلقى قطاع التعليم 198 مليون دولار أمريكي، من أصل 10.6 مليارات دولار أمريكي، من المساعدات الإنسانية (**الشكل 20-11أ**). يقل هذا عن 1.9% من إجمالي التمويل، على الرغم من الهدف الذي تبنته المبادرة العالمية بشأن "التعليم أولاً" التي أطلقها الأمين العام للأمم المتحدة بضرورة حصول التعليم على 4% على الأقل من المساعدات الإنسانية (**الشكل 20-11ب**) (الأمم المتحدة، 2012). يعاني التعليم من وضع سيئ مزدوج لأنه لا يتلقى فقط أصغر نسبة من النداءات الإنسانية، لكن أيضًا ما يحصل عليه يقل باستمرار من المتوسط مقارنة بما يرد في الطلبات: في عام 2015، تلقى القطاع 31% من طلباته المقدمة للحصول على المساعدات الإنسانية، مقارنة بمتوسط بلغ 55% في مختلف القطاعات (**الشكل 20-11ج**).

الإنفاق الأسري

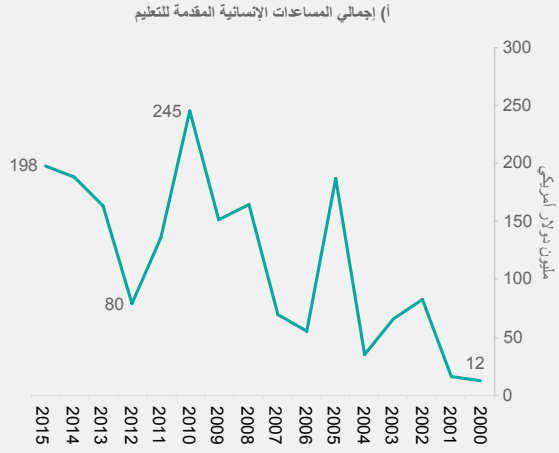
تميل نسبة مساهمة الأسر في إجمالي نفقات التعليم إلى أن تكون أعلى بكثير في الدول الأكثر فقرًا منها في الدول الغنية ويعتبر تقليل هذه النسبة هو العامل الرئيسي لتحقيق الأهداف التعليمية الجديدة. وفقًا لتحليل أجري لحوالي 50 دولة في عام 2015، أظهر تقرير الرصد العالمي أن نسبة مساهمة الأسر في إجمالي الإنفاق على التعليم بلغت 18% في البلدان مرتفعة الدخل و34% في البلدان ذات الدخل المتوسط و49% في البلدان ذات الدخل المنخفض.

بينما يعادل الإنفاق العام بوصفه جزءًا من إجمالي الناتج المحلي 4.4% في البلدان ذات الدخل المنخفض و4.8 في البلدان ذات الدخل المرتفع، فإن إضافة إنفاق الأسر من شأنه أن يقلل الفجوة في إجمالي الإنفاق على التعليم بين المجموعتين، بل وحتى يمكنه أن

الشكل 20-11:

لا يزال التعليم يمثل قطاع المساعدات الإنسانية الذي لا يحظى بالأولوية ويعاني من نقص التمويل

إحصاءات مختارة حول الطلبات الموحدة وطلبات النداء العاجل والتمويل لقطاع التعليم، 2000-2015



المصدر: مكتب لتنسيق الشؤون الإنسانية (2016).

يعكس هذه الفجوة. يسلط هذا الضوء على أحد التحديات الرئيسية: وهو عدم الاقتصار على تحسين مستوى الدعم الوطني للتعليم وتخطي ذلك لتوزيع هذه التكلفة بين الأسر والحكومة. وهذا هو السبب وراء أنه يمكن لنهج الحساب الوطني بشأن التعليم أن يمثل تحديًا للرؤى الراسخة حول الجهود النسبية التي تبذلها الدول لدعم التعليم،

تتوفر المعلومات بشأن إنفاق الأسر في معظم البلدان. باستخدام الخدمات الإلكترونية للشبكة الدولية لاستقصاءات الأسر والمعلومات المتاحة على المواقع الإلكترونية للوكالات الإحصائية الوطنية، يشير تحليل هذا التقرير الخاص بـ 142 بلدًا التي تمثل كافة البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط إلى أن الغالبية العظمى تجمع معلومات عن إنفاق الأسر على التعليم. إلا أن هذه المعلومات نادرًا ما تُستخدم: إما لأن صناع السياسات يجهلون وجودها وأهميتها أو أن قدرتهم على تحليلها واستخلاص النتائج ذات الصلة بها غالبًا ما تكون محدودة.

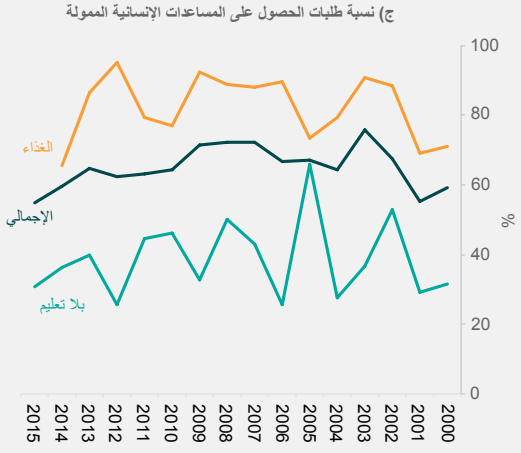
أدرجت 99 دولة على الأقل، من أصل 142 دولة، أسئلة تتعلق ببنود ذات صلة بالتعليم في أحد الاستقصاءات الوطنية التي أجريت حول الإنفاق في الفترة ما بين عامي 2008 و2014، وكان من الممكن إجراء تحليل أعمق للبيانات المستقاة من 82 دولة. تضمنت كافة الاستبيانات الخاصة بالـ 82 دولة المشار إليها، باستثناء 15 استبيانًا، أسئلة تتعلق ببنود الإنفاق الفردي. بينما ركزت أكثر الأسئلة شيوعًا على رسوم المدارس، جمعت 59 دولة معلومات حول الكتب المدرسية، في حين جمعت 49 دولة معلومات حول الأدوات المكتبية و33 دولة حول التعليم الخاص. تتيح 29 دولة على الأقل بيانات الاستقصاء للاطلاع علنًا للمجتمع البحثي الأوسع.

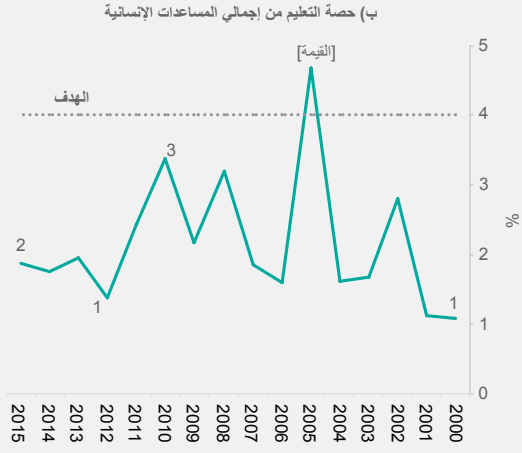
يمكن تحسين الاستقصاءات الأسرية، من الممكن تسجيل المعلومات ذات الصلة بالأطفال منفردين وربطها بسهولة بمستوى تعليمهم، وفي بعض الحالات، بالصف الدراسي والمدرسة (وفقًا لرقم نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم) أو القطاع (أي القطاع العام أو الخاص). ومع هذا، لم تجمع سوى ثلثا الدول معلومات كلية عن النفقات التي تتحملها الأسر فيما يتصل بالتعليم. على الرغم من أن هناك طرق إحصائية لاستخدام هذه المعلومات في تقدير النفقات التعليمية لكل طفل وكل مستوى تعليمي (طيب ونداباناني، 2013)، فإنه من الأفضل تصميم استقصاءات الإنفاق الأسري لجمع المعلومات الخاصة بكل طفل بشكل منفصل.

في السنوات المقبلة، ستكون هناك حاجة لتنسيق الإجراءات الوطنية على جبهتين. تتمثل الجبهة الأولى في ضرورة عمل وزارات التعليم مع الوكالات الإحصائية الوطنية لبناء القدرات وتحليل البيانات الموجودة واستخدامها بوصفها تمثل جزءًا من الجهود المبذولة لتطوير الحسابات الوطنية بشأن التعليم وتحسينها. وتتمثل الجبهة الثانية في ضرورة صياغة أسئلة الاستقصاءات بطريقة من شأنها أن تجعل هذه الأسئلة أكثر صلة بسياسة التعليم. يمثل إنشاء فريق عمل معني بوضع معايير لتقديرات الإنفاق على التعليم بناء على بيانات الاستقصاءات الأسرية تحت رعاية مجموعة العمل المشترك بين الأمانة واللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة حول الاستقصاءات الأسرية خطوة في هذا الاتجاه.

هوامش ختامية

1. جمهورية الكونغو الديمقراطية وجورجيا وإندونيسيا وجامايكا والمغرب وهولندا وبيرو وبولندا، وساموا وسريلانكا.





فتيات من همونغ يصطففن بعد المران في وقت الراحة بإحدى المدارس الابتدائية في لاو كاي، فيتنام.

الصورة بعدسة: نجوين ثانه ناون / اليونيسكو

الرسائل الرئيسية

لا يمكن رصد جودة نُظم التعليم وسياساته عن طريق الإحصاءات وحدها.

هناك الكثير من الأدوات العالمية التي تستهدف رصد نُظم التعليم وسياساته؛ مثل أدوات رصد نظام التعليم الحر والتعليم الإلزامي أو أدوات رصد المعلمين. لكن للتأكد من أن هذه الأدوات تخدم أغراض الرصد فعليًا، لابد من الاتفاق على نطاقها وتغطيتها وانتظامها وقدرة البلدان على توجيه هذه الأدوات على الصعيد الوطني.

فيما يُرغب في وجود إطار عمل عالمي لمراجعة نُظم التعليم وسياساته، يعتبر وجود نهج إقليمي أكثر عملية من حيث الممارسة. فالشركاء على المستوى الإقليمي تبادلوا فيما بينهم سياقات وأبدى كل منهم اهتمامًا حقيقيًا بأداء الآخر.

ثمة حاجة إلى تحسين التنسيق بين كيانات الرصد العالمية والإقليمية الحالية بشأن الأدوات التشخيصية لنُظم التعليم لسد الفجوات والحد من تشابك الأمور.

الفصل

نُظم التعليم

(مؤشرات مختارة متعلقة بالنُظم من أهداف مختلفة)

المؤشر الموضوعي 2 - *إدارة تقييم التعلم الممثل وطنيًا (1) أثناء المرحلة الابتدائية (2) في نهاية المرحلة الابتدائية (3) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي*

المؤشر الموضوعي 19 - *مدى عناية السياسات معقدة الصيغة بإعادة تخصيص موارد التعليم للفئات الأكثر حرمانًا.*

المؤشر العالمي 4-7-1 - *مدى إدراج (1) تعليم المواطنة العالمية و (2) التعليم من أجل التنمية المستدامة في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ (ب) المناهج الدراسية؛ و (ج) إعداد المعلمين؛ و (د) تقييم التلاميذ*

أدوات التشخيص لرصد نظم التعليم 361
استشراف المستقبل..... 365

تُعنى هذا التقرير بمراجعة مجموعة واسعة من المؤشرات المقترحة والممكنة التي استهدفت دعم الجهود التي تبذلها البلدان والأقاليم وغيرها من أصحاب المصلحة لرصد التقدم نحو أهداف التنمية المستدامة التي تشمل التعليم.

لا بد من تحليل عدة عوامل على مستوى نُظم التعليم الوطنية من أجل تنوير عملية صناعة القرار في مجال التعليم وتوجيهها ولاستيعاب ما إذا كان هناك تقدم أم لا وسببه؛ ومن أمثلة هذه العوامل يأتي التشريع الرئيسي، وسياسات المعلمين، والمناهج الدراسية والتقييم، والتمويل وممارسات الحوكمة، وبرامج التعليم غير الرسمية، والإصلاحات المؤخرة.

يمكن تمثيل بعض جوانب النُظم والسياسات بمؤشرات كمية مباشرة. على سبيل المثال، يمكن استجلاء معلومات حول وجود تعليم حر وإلزامي ومدته من الوثائق الرسمية. إذ أن القياسات في أحيان أخرى، على سبيل المثال، فيما يتعلق بالمؤشرات المذكورة أعلاه، تصبح أكثر تعقيدًا وأكثر عناية بالكيف. تتطلب القياسات بحث الموارد ذات الصلة واتباع الخبرة والقرار السديد.

إذا تناولنا التقييمات الوطنية للتعلم كمؤشر وثيق الصلة، يتحتم علينا تحديد ما إذا كانت هذه التقييمات بمثابة تمثيل وطني يمتاز بقوة التصميم بحيث تقدم بيانات صحيحة جديرة بالثقة يمكن مقارنتها في المراحل الزمنية المختلفة. لا يمكن أن تكون هذه المعلومات مبلغًا عنها ذاتيًا. دعونا نطرح مثالًا آخر، استهدف مؤشر التمويل لتشجيع المساواة، جزئيًا، تحديد كيفية تعامل سياسات التعليم مع احتياجات الفئات الأكثر حرمانًا والجماعات المهمشة. فيما يستلزم مؤشر جهود البلد إدراج موضوعات التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية أو إعداد المعلم قرارات متأنية تتصل بمحتوى التعليم.

ثمة مفاهيم عدة تنطوي عليها أهداف التنمية المستدامة 4؛ مثل المساواة بين الجنسين وجودة التعليم ورصد الجدارة، ولكن كافة المؤشرات الموضوعية المقترحة لا تغطي هذه المفاهيم. مع ذلك يمكن جمع المعلومات النظامية ذات الصلة بهذه المفاهيم من مصادر متنوعة باتباع نهج أكثر عناية بالكيف.

> "هناك مفاهيم عدة تنطوي عليها أهداف التعليم مثل المساواة بين الجنسين ورصد الجدارة، لكن المؤشرات الموضوعية المقترحة لا تغطي هذه المفاهيم."

يتناول هذا الفصل نهجًا مختارة تستهدف رصد جوانب نُظم التعليم وسياساته. تقدم كثير من المنظمات معلومات وصفية وتُجري تقييمات تشخيصية لنُظم التعليم وسياساته. تتنوع التقييمات من حيث النطاق والغرض ومعدل التكرار والمنهجية والاستخدام تبعًا لأولويات هذه المنظمات. يسفر ذلك عن بذل جهود مضاعفة وحدوث فجوات بين تغطيات البلدان وبعضها بعضًا. وبناءً على ذلك، لا بد من تحسين جهود التنسيق بين هذه التقييمات لترسيخ قاعدة الأدلة التي تقوم عليها عمليات الرصد على المستوى الإقليمي والعالمي.

تجدُر ملاحظة أن رصد نُظم التعليم لا يرجح بأي حال ضرورة تفسير الحكومات ماهيات سياساتهم وتنظيماتهم المؤسسية. بل يعني أنه لا بد من المساعدة في شرح أسباب إحراز تقدم أو الإخفاق في إحراز تقدم نحو جوانب مختلفة من خطة عمل أهداف التنمية المستدامة.

يناقش هذا الفصل أيضًا الظروف التي تتبادل فيها البلدان فيما بينها معلومات حول نُظم التعليم وسياساته الخاصة بكل منها. يعتبر هذا الأمر على قدر كبير من الأهمية على الصعيد الإقليمي؛ حيث إنه قد تتشارك البلدان في تراثها بناءً على تاريخها، ومن الممكن التعويل على التراث والثقافة لوضع أُطر عمل مفيدة للمقارنة والتعلم من أحدها للآخر.

الأدوات التشخيصية لرصد نُظم التعليم

إن مراجعة الأعمال من جانب وكالات دولية وإقليمية متنوعة تسلط الضوء على مجموعة متنوعة من النهج المستخدمة في رسم خارطة نُظم التعليم وتقدم معلومات مقارنة مفيدة لصانعي القرار.

أدوات عالمية

في 1996، وضع المكتب الدولي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو سلسلة بيانات دولية عن التعليم. أعادت سلسلة بيانات دولية عن التعليم إنتاج التقارير الدولية المعنية بتطوير التعليم التي قدمتها الدول الأعضاء في المكتب الدولي للتربية قبل انعقاد كل دورة من دورات المؤتمر الدولي للتعليم. أجري فيما بعد تنظيم الملفات التعريفية الوطنية باستخدام هيكل عام عُمِد فيه إلى تغطية المبادئ والأهداف العامة، والقوانين والتشريعات الرئيسية، والتنفيذ والإدارة، وبنية المستويات المختلفة وتنظيمها، وعمليات التعليم؛ التي شملت تقييم إنجازات التعلم، وفرق التدريس. غطت الطبعة السابعة الصادرة عام 2011 نحو 160 بلدًا (المكتب الدولي للتربية، 2016ب).

كونت سلسلة بيانات دولية عن التعليم مصدرًا قيمًا للمعلومات عن نُظم التعليم على الصعيد الدولي. لكن القيود على الموارد حالت دون تطور السلسلة. حيث عمدت الحكومات الوطنية في بادئ الأمر إلى إثبات صحة الملفات التعريفية قبل النشر. غير أن هذا الأمر توقف بإصدار الطبعة الثالثة. توقفت شبكات العمل والبرامج الرقمية التابعة للبلدان عن تحديث الملفات التعريفية بشكل دوري، ومن ثم سرعان ما تقادمت هذه الملفات. إضافة إلى ذلك، تقلص عمق التغطية وأُسقطت ثمانية مجالات؛ بما في ذلك الأولويات التعليمية الحالية وتمويل التعليم والتعليم العالي.

ليس لدى اليونسكو في الوقت الحالي خطة لتحديث هذه السلسلة، على الرغم من وجود مبادرات إقليمية لتحديثها. على سبيل المثال، بدأت وحدة السياسة العامة والإصلاح في مجال التعليم التابعة للمكتب الإقليمي للتربية في آسيا والمحيط الهادئ في بانكوك مؤخرًا في نشر الملفات التعريفية للنُظم لتكون جزءًا من منصة منطقة آسيا والمحيط الهادئ لنُظم التعليم وسياساته الوطنية.

تطرح اليونسكو ثلاثة أمثلة أخرى على الأقل لقواعد بيانات دولية تخضع للتغذية الدورية. يجمع معهد اليونسكو للإحصاء، في إطار الدراسة الاستقصائية السنوية للتعليم التي يجريها المعهد، بيانات عن إتاحة التعليم الحر والتعليم الإلزامي في كل بلد. يطبق معهد اليونسكو للإحصاء ضمان الجودة على هذه البيانات المستخدمة في الجداول الإحصائية بملحق التقرير العالمي لرصد التعليم. يتم جمع معلومات بناءً على السن والصف الدراسي حول ما إذا كانت البلدان تسن قوانين لوضع نظام للتعليم والتعليم الإلزامي أم لا.

نسوق مثالًا آخر يرجع إلى عام 2014، وهو قاعدة البيانات العالمية المتصلة بالحق في التعليم. تم تقسيم بيانات البلدان ذات الصلة بالوفاء بالحق في التعليم إلى خمس فئات: المصادقة على الأدوات المعيارية، وملاحظات من هيئات الأمم المتحدة مثل الاستعراض الدوري الشامل لمجلس حقوق الإنسان، وأُطر العمل الدستورية، وأُطر العمل التشريعية والإدارية، وسياسات التعليم. خضعت المعلومات للتحديث دوريًا وجُمعت معها التقارير التي رفعتها البلدان إلى الأمم المتحدة مع وثائقها الوطنية الرسمية التي لاقت البلدان تشجيعًا على تبادلها (اليونسكو، 2016ب). تعتزم اليونسكو، في إطار إستراتيجيتها بشأن وسائل وضع المعايير في مجال التعليم، تحديث قاعدة البيانات المعنية بوصفها أداة بحثية لتأسيس مرصد للحق في التعليم.

> "يضطلع معهد اليونسكو للإحصاء بمسؤولية جمع بيانات تتعلق بتوفير التعليم الإلزامي والمجاني في كل بلد."

نطرح مثالًا ثالثًا بشأن مورد موحد، وإن كان أكثر تخصصًا، وهو قاعدة البيانات العالمية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET)، وهي قاعدة بيانات عبر الإنترنت أسستها اليونسكو - مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. تقدم هذه القاعدة معلومات مختصرة وموثوقة ومُحدَّثة بشأن نُظم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني على مستوى العالم لمساعدة المسؤولين والخبراء وأصحاب المصلحة والباحثين في التعرف على التوجهات والتحديات. تضم قاعدة البيانات الملفات التعريفية لأكثر من 70 بلدًا، والتي تشمل معلومات وصفية أساسية حول نُظم التعليم والتدريب الوطنية في المجال التقني والمهني؛ بما في ذلك السياسات والإستراتيجيات والبنية وأُطر العمل الخاصة بالمؤهلات والإصلاحات الوطنية. تم جمع هذه المعلومات من مصادر وطنية ودولية متنوعة وصدّق عليها رسميًا مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني وغيره من السلطات الوطنية (اليونسكو - مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، 2016).

تُغطي الملفات التعريفية المعنية بالنُظم مجموعة واسعة مختارة من البلدان، ولكنها لا تغطي سوى نطاق ضيق من موضوعات سياسات التعليم. تؤكد هذه الملفات، بشكل عام، على المعلومات الحقيقية التي أبلغت بها البلدان، إلا أنها تتجاهل نواحٍ مهمة من عملية صناعة القرار في مجال التعليم.

نشير إلى مبادرة تستهدف إنشاء منصة عالمية لمعلومات على مستوى النظم وهي نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم (SABER) التي يشرف عليها البنك الدولي.

دُشنت هذه المبادرة في 2011 لتنمية المعارف بشأن سياسات ومؤسسات التعليم من أجل تحسين مستوى الوعي بالرابطة بين الموارد والنواتج. يجمع "نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم بيانات مقارنة بشأن سياسات نُظم التعليم ومؤسساته حول العالم ويقارن هذه البيانات بالممارسات السليمة" (البنك الدولي، 2013د؛ ص 5).

يختبر النهج، في سبيل هذه الغاية، 13 مجالًا من مجالات نُظم التعليم الوطنية في نسق يُسهل مقارنتها بين البلدان. تم تقسيم المجالات المعنية إلى أربع مجموعات تتصل بمستويات تعليمية محددة (مثل التعليم في سن الطفولة المبكرة والتعليم ما بعد الثانوي)، والموارد وآليات الدعم (مثل تقييمات المعلمين والتعلم)، والحوكمة والتمويل (تمويل المدارس والاستقلال)، والمجالات المشتركة (مثل المساواة والدمج) (**الشكل 21-1**).

وضع إطار عمل تحليلي يدعم كل مجال من المجالات ويشير إلى خيارات السياسات. يرصد إطار العمل تطورات استبيان تم توزيعه بدعم من أحد الخبراء المتعاقد معهم. تم تقييم البيانات ذات الصلة بالسياسات والمؤسسات وخضعت للقياس على مقياس تطوير النظام المكون من أربعة مستويات (بدءًا من "كامن" إلى "متقدم") ليتم تجميعها في شكل درجة لكل بلد. بمجرد موافقة الحكومات على النتائج، تُنشر هذه النتائج في تقرير ويتم إدراجها في قاعدة البيانات على شبكة الإنترنت. فيما تمت مراجعة بيانات أكثر من 100 بلد في مجال واحد على الأقل، كانت تغطية كل مجال على حدة محدودة نسبيًا. رُصدت أعلى تغطية في مجال تقييم الطلاب بمشاركة 36 بلدًا. لم تخضع أي بلد للدراسة أكثر من مرة واحدة في أي مجال.

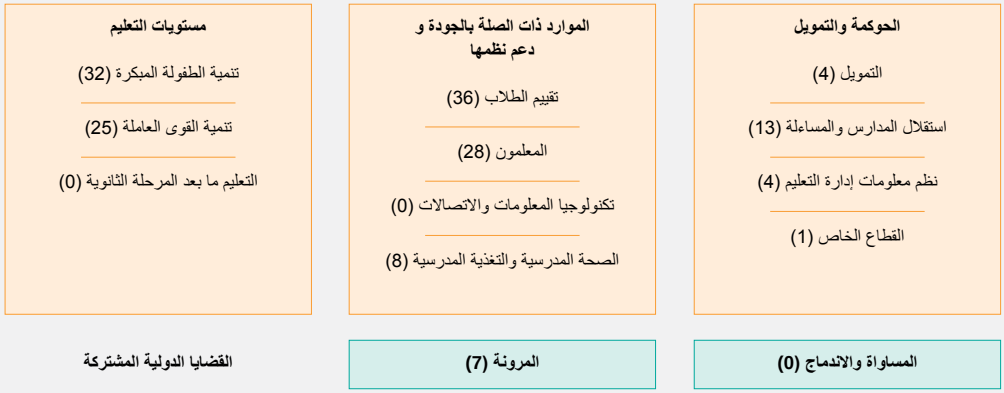
يخطط البنك الدولي لتوسعة نطاق المشروع؛ بحيث لا يقتصر على رصد خطط السياسات فحسب، بل يمتد إلى أدلة تنفيذها. إضافة إلى ذلك، تمت إعادة توزيع المعلومات المستقاة من كافة المجالات لتكون ستة موضوعات: المعايير، والحوكمة، والموارد، والمعلومات، والتنفيذ، والمساءلة. تعكس هذه البنية الجديدة حقيقة أن تشكيل نظام ما ليس معنيًا بالعناصر المختلفة المكونة لهذا النظام، ولكن بالتفاعل بين هذه العناصر وتضافرها (عبد الحميد، 2016).

يتبع نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم نظامًا يضم أدوات تشخيصية وظفها البنك الدولي في نواحٍ عدة تتصل بالسياسات. أبرزها تقييم سياسات البلد ومؤسساتها، والذي يُعنى بالعديد من السياسات، من بينها سياسات التعليم، ويوجه قرارات تخصيص القروض التي يتخذها البنك. ومن الناحية العملية، لا يقتصر دور نهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم على وضع تقييم فحسب، لكنه يتعدى ذلك ليعمل أيضًا على تعزيز مشاركة البلدان في أي عملية لتحسين سياساتها، ولا سيما من خلال مقارنة سياسات نظيراتها من الدول. وعلى الرغم من هذا، فإن الأطر التحليلية للبنك الدولي والأطر ذات الصلة بتقييم سياساته تميل إلى أن تعكس أولويات البنك. وعلاوة على ذلك، لا تتقدم السياسات التعليمية بطريقة واضحة لا لبس فيها؛ فقد أظهرت العديد من الدراسات أنه يمكن الجمع بين سياسات مختلفة لتحقيق نتائج مماثلة، وذلك بالاعتماد على السياق. ومن ثم، يمكن أن يمثل تحديد سياسات التعليم العالمية التي يمكن وصفها في سياقات أخرى إشكالية تستعصي على الحل.

الشكل 21-1:

يغطي برنامج نهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم مجموعة واسعة من جوانب نظم التعليم.

جوانب السياسة التي يغطيها نهج نظم البنك الدولي لتحقيق نتائج تعليمية أفضل



ملاحظة: يشير العدد الموضوع بين قوسين إلى عدد المراجعات التي أجريت، وفقًا للموقع الإلكتروني لنهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم، اعتبارًا من مايو/أيار 2016.
المصدر: البنك الدولي (2016أ).

وبالرغم من أن نهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم قد ساهم في توسيع قاعدة الأدلة الخاصة بنظم التعليم في العديد من المناطق، إلا إنه غير معد بحيث يمكن استخدامه بوصفه أداة رصد عالمية. ولكي يُستخدم هذا النهج بوصفه أداة رصد عالمية، لابد من معالجة مسألتين على الأقل، وهما: الاتفاق على نطاق المراجعات ومدى تغطيتها وانتظامها وزيادة القدرة على تولي زمام الأمور على الصعيد الوطني. حيث تتطلب كل من هاتين المسألتين الدخول في شراكات مع المنظمات الأخرى المعنية بتطوير الأدوات وتطبيقها على مستوى النظام. على سبيل المثال، تعاونت مجموعة العمل الدولية المعنية بالمعلمين، التي تعتمد على اليونسكو، مؤخرًا مع البنك الدولي من أجل تطبيق وحدة خاصة بالمعلمين وفقًا لنهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم في 27 بلدًا إضافيًا بعد أن كانت توجه في السابق إلى 28 بلدًا. يكمن الهدف من هذا في إعداد التقارير القطرية في عام 2016 والتي تأخذ نسق نهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم. سوف يقدم أي تقرير إضافي تحليلًا تجميعيًا دوليًا لما تعتبره الدول متطلبات رئيسية للتدريس بوصفه يمثل إحدى المهن الواردة في سياساتها وممارساتها (البنك الدولي، 2015أ). ومع هذا، قد تعمل آلية الرصد على نحو أفضل على الصعيد الإقليمي أكثر منها على الصعيد العالمي، بحسب ما يرد في الباب القادم.

الأدوات الإقليمية

بالنسبة للبلدان التي تسهم في توفير المعلومات لأي من الآليات التي تعمل على تقييم نقاط القوة والضعف في نظمها التعليمية، هناك حاجة إلى التوصل لاتفاق جماعي بشأن أفضل السبل لتحديد المؤشرات على مستوى النظم وتطويرها والتحقق من صحتها. قد يشكل التوصل لفهم مشترك لهذه القضايا أمرًا صعبًا. ومع ذلك، فإنه من المرجح بشكل كبير أن يتبادل أعضاء أي من الكيانات الإقليمية أو المنظمات الكبيرة عبر الحدود الوطنية (مثل الكومنولث أو منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أو المنظمة الدولية للفرانكفونية) المعلومات بشأن نظمها التعليمية بصورة طوعية - كما يمكن التوصل بسهولة أكبر إلى إجماع على الغايات وأولويات السياسة وآلياتها وتيسيره عن طريق التزام البلاد وتحقيق مشاركتها على نحو أعمق.

وفي هذا السياق، يبرز مثالان. شبكة يوريديس المعنية بنظم التعليم وسياساته في أوروبا والتي تأسست في 1980. تحترم المعاهدات الأساسية للاتحاد الأوروبي "مسؤولية الدول الأعضاء عن محتوى التعليم وتنظيم نظم التعليم". في السبعينيات، كان القلق يساور البلدان بشأن إمكانية أن تشكل الأنشطة المشتركة في مجال التعليم ضغطًا على أنظمتها لتصبح أكثر تماثلًا وتمس السيادة الوطنية تبعًا لذلك. ومع هذا، فقد اتفقت البلدان على أهمية تبادل المعلومات والوثائق بشأن نظم التعليم (يوريديس، 2000).

> "تتوافر لشبكة يوريديس في أوروبا قاعدة بيانات لنظم التعليم عبر شبكة الإنترنت في 36 دولة"

منذ عام 1992، تزايد التعامل مع التعليم بوصفه أحد الجوانب التي تعكس كفاءة الاتحاد الأوروبي، ومع زيادة هذا التبادل، اكتسب التعليم زخمًا خاصًا مع تبني إستراتيجية "أوروبا 2020"، وهي إستراتيجية شاملة بشأن تحقيق النمو وزيادة فرص العمل. تتضمن هذه الإستراتيجية الاستثمار في التعليم بوصفه يمثل أولوية، كما تضع الإستراتيجية نصب عينيها هدفين أساسيين ذوي صلة تسعى لتحقيقهما بحلول عام 2020، وهما: ضرورة ألا يترك ما يزيد عن 10% من المراهقين المدرسة قبل إتمام التعليم الثانوي و ضرورة أن يستكمل ما لا يقل عن 40% من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 و34 عامًا التعليم ما بعد الثانوي (الاتحاد الأوروبي، 2015). تتلقى الدول الأعضاء توجيهات بشأن الإصلاحات التي لها الأولوية في شكل توصيات سنوية خاصة بكل بلد، وذلك بوصفها تمثل جزءًا من برنامج التعليم والتدريب لعام 2020. تسهم هذه التوصيات في توليد المزيد من الوعي بأهمية التعليم وتدعيم حوافز تبادل نماذج الممارسات الجيدة ذات الصلة بالسياسة.

نمت يوريديس، بداية من خطواتها المبدئية الأولية، بحيث أصبحت شبكة تضم 40 وحدة وطنية في 36 بلدًا بما في ذلك 8 بلدان ليس لها عضوية في الاتحاد الأوروبي، ويتصل عملها بإجراء حوار عالمي بشأن تبادل المعلومات على مستوى نظم التعليم. توفر يوريديس قاعدة بيانات خاصة بنظم التعليم الوطنية على شبكة الإنترنت وهي قاعدة بيانات تغطي مجموعة واسعة من القضايا؛ مع عمل السلطات الوطنية على تحديثها بشكل متواصل (يوريديس، 2016أ). تتولى يوريديس إعداد الدراسات المواضيعية المقارنة حول الموضوعات التي تقررها المفوضية الأوروبية والدول الأعضاء بشكل مشترك. على سبيل المثال، تمثلت الموضوعات التي تم تحديدها في عام 2015 في التعليم العالي وتعليم الكبار وتقييم المدارس والمعلمين (يوريديس، 2016ب). تضع الدراسات تصورًا للمعلومات المعقدة بشأن خيارات السياسة بطريقة واضحة لتيسير عقد المقارنات بين البلدان.

تم تقديم نموذج آخر لإطار عمل مؤشرات نظام التعليم بين البلدان وهو برنامج مؤشرات نظم التعليم التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام 1992، حيث ركزت إحدى شبكاته الثلاث على "بيئة التعلم وتنظيم المدارس" والمعلومات التي يتم جمعها عن قضايا مثل محتوى المناهج الدراسية ومسؤوليات صناعة القرار في النظم التعليمية. تطورت هذه الشبكة في عام 2009، لتصبح شبكة مؤشرات نظم التعليم للمؤشرات على مستوى النظم، التي تضطلع بجمع بيانات على مستوى النظم. "كما تشكل الثقة والتفاهم المتبادل متطلبًا رئيسيًا لإنتاج بيانات قابلة للمقارنة دوليًا"، تتطلب عملية جمع البيانات "خبرة تخصصية كبيرة تعتمد على إجراءات عمل دولية ثابتة"

(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2009ب). تحدد هيئات الرقابة على مؤشرات نظم التعليم وتنسيقها خطة عمل للمؤشرات على مستوى النظام، والتي تلي التوجيه الإستراتيجي للجنة المعنية بسياسة التعليم لدى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والتي تتحمل المسؤولية عن عمل المنظمة في مجال التعليم.

تعمل المؤشرات على مستوى النظم على جمع المعلومات مثل المؤشرات ذات الصلة بأجور المعلمين والوقت المخصص للتدريس، وذلك باستخدام استقصاءات سنوية أو دورية أو مخصصة. تم نشر الكثير من المعلومات في التقارير السنوية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي *المعنونة باسم* لمحة سريعة عن التعليم. تصف الملاحق الشاملة المرفقة بالتقارير مصادر المعلومات بحسب البلد. تم إدراج معلومات في السنوات الأخيرة عن الدول غير الأعضاء (**المربع 21-1**).

المربع 21-1

المشاركة في مبادرات متعددة لتشخيص نظم التعليم - نموذج البرازيل

في السنوات الأخيرة، قامت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بتوسيع نطاق تقييماتها التشخيصية لنظم التعليم أكثر فأكثر لتغطية الدول غير الأعضاء. على سبيل المثال، قامت بإجراء مراجعات للسياسات التعليمية الوطنية في جمهورية الدومينيكان وإندونيسيا وطاجيكستان. كما تعاونت مع اليونسكو لإجراء بعض المراجعات كما هو الحال في ماليزيا وتايلاند. سعت شبكة المؤشرات على مستوى النظم (NESLI) إلى تعزيز مشاركة البلدان المرشحة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مثل كولومبيا وليتوانيا والدول غير الأعضاء مثل البرازيل وروسيا الاتحادية.

انضمت البرازيل للشبكة بعد مشاركتها في مشروع مؤشرات التعليم العالمية، وهو جهد مشترك لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومعهد اليونيسكو للإحصاء والبنك الدولي. استفادت البرازيل من تبادل المعلومات مع البلدان الأخرى من خلال المؤشرات على مستوى النظام، كما استفادت من تحسين التنسيق الداخلي بين الإدارات الحكومية، الذي مثل عنصرًا ضروريًا لتجميع المعلومات. ولكن نظرًا لأنها ليست عضوًا في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لم تتمكن البرازيل من التأثير في جدول أعمال المؤشرات على مستوى النظم فيما يخص الجوانب التي تشغل اهتمامها، وبوصفها بلدًا اتحاديًا تسود به درجة كبيرة من اللامركزية، فقد وجدت صعوبة في الإبلاغ عن المعلومات على المستوى الوطني.

تمثل البرازيل عضوًا في جماعتين إقليميتين تعملان على تعزيز تبادل المعلومات حول نظم التعليم: منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة التي يتوافر لها جدول أعمال تعليمي مشترك يدرس على نحو متزايد الجوانب النوعية لنظم التعليم وميركوسور (السوق المشتركة لدول أمريكا الجنوبية) وهي عبارة عن اتحاد جمركي وتكتل تجاري يتعامل مع التعليم بوصفه أحد العوامل التي تعزز من التكامل الإقليمي، كما أجرت مراجعات مقارنة لنظم التعليم في البلدان الأعضاء.

المصادر: ميركوسور (2008)؛ الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة (2010).

قامت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بإجراء مراجعات منهجية لسياسات التعليم في البلدان منذ السبعينيات، وتليها مؤشرات نظم التعليم والمؤشرات على مستوى النظم في تقليد ممتد الأثر لأدوات التشخيص التي وضعتها المنظمة. أصبحت مراجعات السياسات في الوقت الحالي أكثر تنوعًا، من خلال تركيزها على جوانب أو مستويات تعليمية مختارة مثل اكتساب المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة التعليم ما بعد الثانوي. وفي الوقت ذاته، توجد محاولات لتوحيد مسارات العمل المختلفة والتي تتم، على سبيل المثال، من خلال قاعدة بيانات نظام تحديد المواقع العالمي في مجال التعليم، والتي تعمل على ربط المعلومات ذات الصلة بمؤشرات النظام بالمصادر الأخرى، وكذلك من خلال مجموعة التوقعات ذات الصلة بسياسة التعليم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015ج).

وخير مثال على هذه الجهود، وإن كان ذلك في سياق مختلف، هو إستراتيجية التعليم لدى منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة والتي تُعرف باسم Metas Educativas 2021 ("أهداف التعليم 2021")، وهي إستراتيجية اتفق عليها وزراء التعليم في أمريكا اللاتينية في عام 2008؛ حيث تم تأسيس هيئة متخصصة، ألا وهو معهد الرصد والتقييم، لاستعراض التقدم الذي يتم إحرازه بشأن تحقق 11 هدفًا و 39 مؤشرًا؛ إذ يعبر واحد منها على الأقل صراحة عن أداء نظم التعليم (منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة، 2014). في اجتماع مجلس إدارة منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة الذي عقد في عام 2015، طالب نواب الوزراء بوضع المزيد من المؤشرات النوعية لتحديد جوانب الأهداف ذات الصلة بتحقيق المساواة والتنمية المهنية للمعلمين (منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة، 2015)

قامت منظمات إقليمية أخرى بتحليل النظم والسياسات، على الرغم من أن هذا يتصل في المعتاد بجوانب خاصة بالتعليم. على سبيل المثال، تتخذ رابطة أمم جنوب شرق آسيا ومنظمة وزراء التربية بجنوب شرق آسيا في الوقت الحالي خطوات لمواءمة نظم التعليم العالي الإقليمية لتسهيل تنقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والباحثين، وذلك من أجل تحسين التكامل الاقتصادي الإقليمي. أدى هذا التحليل إلى اتخاذ إجراءات تعمل على المقارنة بين نظم التعليم العالي وربطها ببعضها والتنسيق فيما بينها في مجالات مثل ضمان الجودة (نيدرماير وبولينز، 2016، راتاناويجتراسين، 2015)

ومثال أخير على التقييم التشخيصي لنظام التعليم عالي الجودة هو مجموعة التقارير طويلة الأمد عن أوضاع البلدان والتي تصدر عن معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية في دول جنوب الصحراء الأفريقية (معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية وآخرون، 2014). تسعى هذه المبادرة إلى بناء القدرات الوطنية لصناع القرار لتحليل القطاع وتيسير الحوار بشأن السياسات المحلية. تركز المحاولات التي تُبذل

لعقد مقارنة بين البلدان، من خلال قاعدة بيانات بول دي دكار التابعة لمعهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية على سبيل المثال، بشكل حصري تقريبًا على المؤشرات الكمية؛ إذ سيكون من الضروري تنسيق الجهود المبذولة لتحسين الأساس اللازم لمقارنة النُظم والسياسات، والذي من شأنه أن يسهم في خلق حوار إقليمي مستدام.

استشراف المستقبل

ترتبط السياسات في جوهرها بتحويل الموارد (التركيز الرئيسي للرقابة على التعليم في الماضي) إلى عمليات فعالة (التي نادرًا ما يتم مراقبتها)، مما يسفر عن تحقيق نتائج قابلة للقياس (محور تركيز جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة). يعتمد تحديد النظم والسياسات الفعالة بشكل كبير على طبيعة الدلائل التي يتم جمعها وتحليلها. يعكس ربط السياسات بالنتائج القابلة للقياس من خلال النهج الذي يركز على النظام في مجال التعليم اتجاهًا مماثلًا في مجال الصحة العالمية (منظمة الصحة العالمية، 2009). كما يؤثر التركيز على النظم في مجال التعليم في جدول أعمال البحوث. ومن الأمثلة على ذلك البحوث ذات الصلة بتحسين نظم مشروعات التعليم التي تمولها وزارة التنمية الدولية البريطانية ووزارة الشؤون الخارجية والتجارة الأسترالية (هانسون، 2015).

هناك حاجة إلى توفير مجموعة واسعة من مؤشرات نظم التعليم وسياساته المتحقق من صحتها، وذلك لدعم عملية رصد جدول أعمال التعليم في عام 2030. ومع هذا، وبحسب ما أوضحه هذا الفصل، فإن عمليات تشخيص نظام التعليم تختلف إلى حد بعيد في أهدافها (على سبيل المثال، عند الإشارة إلى جداول أعمال مختلفة وأهداف متنوعة) ونطاقها (مثل النطاق العام مقابل النطاق الخاص) ومنهجيتها (فمثلًا، قد تكون مدفوعة داخليًا من البلد ذاتها أو مفروضة من الخارج أو يتولى إجراءها خبراء) واستخدامها (على سبيل المثال، إذا كان يتمخض عنها إحداث تغييرات في السياسة). يمكن اتخاذ الكثير من الإجراءات لمعالجة الفجوات والحد من التداخل بين أدوات التشخيص.

> "يعد النهج الإقليمي أو دون الإقليمي أكثر جدوى من إطار العمل العالمي في مراجعة نظم التعليم."

يعمل تبادل الخبرات بين البلدان وتشجيع الحوار حول السياسات على تيسير عملية صنع القرار الفعالة، وذلك استنادًا إلى المعلومات النوعية ذات الصلة بنظم التعليم، حيث تكون هذه المعلومات قابلة للمقارنة على نطاق واسع. وعلى الرغم من أن البعض قد يفضل الاعتماد على الإطار العالمي لمراجعة نُظم التعليم وسياساته؛ إلا أن النهج الإقليمي أو دون الإقليمي يعد أكثر جدوى من الناحية العملية. تمتلك العديد من المناطق سياقات تعليم مشتركة ويمكنها أن تضع الأساس لعمليات مراجعة لتعكس قيمها المشتركة وأهدافها وتحدياتها بشكل أفضل. من المرجح بشكل كبير أن يبدي أعضاء الكيانات الإقليمية التزامًا سياسيًا أعمق بهذا المشروع وقدرة على تولي زمامه على الصعيد الوطني، لخوض مثل هذه الظروف الحاسمة اللازمة لتكوين مؤشرات تعليمية صالحة ومحدثة على مستوى النظم. ومن المحتمل بشكل كبير للغاية أن يتم استخدام نتائج الرصد الإقليمي في صناعة السياسات وتعزيزها على مر الزمن، وذلك لأسباب ليس أقلها اهتمام الحكومات بمتابعة أداء الدول المجاورة.

يتمثل العنصر الرئيسي لتبادل المعلومات بشكل ناجح فيما يخص نظم التعليم بين البلدان في توافر آليات التنسيق القوية من المنظمات الدولية الحكومية الإقليمية التي تضع تطوير التعليم من بين أهدافها. يمكن أن تستفيد البلدان من تجربة الاتحاد الأوروبي أو منظمة الدول الأيبرية الأمريكية للتربية والعلم والثقافة أو منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في البدء في إجراء حوار حول السياسات من خلال المؤشرات على مستوى النظم والتي تتصل بمناطقها وكذلك بجدول الأعمال التعليم عام 2030. يعد كل من الاتحاد الإفريقي (مع رابطة تطوير التعليم في إفريقيا) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ورابطة جنوب آسيا للتعاون الإقليمي والجماعة الكاريبية ورابطة الشعوب البريطانيّة (الكومنولث) والمنظمة الدولية للفرانكفونية نماذج للآليات المحتملة للتعلم من الأقران.

مجموعة من النساء المزارعات في زامبيا يشاركن في يوم زراعة أشجار جديدة.

الصورة بعدسة: سديل ويلي سميث/التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

تم التطرق إلى التعليم بوضوح في المؤشرات العالمية وخمسة أهداف من أهداف التنمية المستدامة عدا الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالفقر والعمالة والبيئة.

لا بُدّ من رصد التعليم بثلاث طرق على الأقل: كيف يؤثر على مخرجات التنمية، كالخصوبة؛ وكيف يزيد عدد المتخصصين المهرة العاملين في جميع القطاعات؛ وكيف يمكن أن يغير توجهات وسلوكيات الشباب.

هناك العديد من أهداف التنمية المستدامة الأخرى التي ينبغي تجزئة مؤشراتها حسب مستوى التعليم لفهم التفاوت الضمني الذي يؤخر التقدم. على سبيل المثال، ستكون حالات الولادة في 54 بلداً حالة أقل لكل 1000 امرأة بالغة بمعدل أكثر من 100 إذا حصلت تلك النساء على التعليم الثانوي مقارنة بنساء لم يُكتب لهن الحصول على هذا التعليم. ولو قُدِّر للنساء في 15 بلداً من بلدان جنوب الصحراء الإفريقية على مدى السنوات من 2009 إلى 2015 أن يحصلن على التعليم الثانوي بدلاً من التعليم الابتدائي وانخفضت نسبة انتشار مرض الملاريا بين الأطفال الكبار من العمر 6 أشهر إلى 59 شهراً إلى النصف.

الفصل

22

التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى

(المؤشرات العالمية من الأهداف غير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المرتبط بالتعليم)

المؤشر التعليمي 1-أ-2 – *نسبة الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية (التعليم والصحة والحماية الاجتماعية)*

المؤشر العالمي 5-6-2 – *عدد البلدان التي تكفل قوانينها وأحكامها للنساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 إلى 49 سنة الوصول إلى الرعاية الصحية الجنسية والإنجابية والمعلومات والتعليم.*

المؤشر العالمي 8-6-1 – *نسبة الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 24 سنة) غير الحاصلين على التعليم أو الوظائف أو التدريب*

المؤشر العالمي 12-8-1 – *مدى إدماج (1) تعليم المواطنة العالمية و (2) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التعليم حول تغير المناخ) في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ (ب) المناهج الدراسية؛ (جـ) إعداد المعلمين؛ (د) تقييم الطلاب*

المؤشر التعليمي 13-3-1 - *عدد البلدان التي دمجت إجراءات التخفيف آثار تغير المناخ والتكيف عليها والحد منها والإنذار المبكر في المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الابتدائية والثانوية والجامعية*

المراجع المباشرة للتعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة 368
مراجع غير مباشرة للتعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة 369
التعلم مدى الحياة باعتباره عاملاً مشاركاً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة 373

يوضح التقرير *العالمي لرصد التعليم* أهمية التعليم كحق من الحقوق البشرية وكأداة لتحسين جميع أهداف التنمية المستدامة. تقر خطة التنمية المستدامة لعام 2030 بأهمية وجود هدف منفصل للتعليم وضرورة تحقيق أهداف أخرى من خلال التعليم. وعليه، فقد رشّح إعلان إنشيون لمنتدى التعليم العالمي التقرير العالمي لرصد التعليم ليكون بمثابة آلية للرصد والإبلاغ بشأن ... الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بشأن التعليم ... في أهداف التنمية المستدامة الأخرى (§18).

يتناول هذا الفصل أهداف التنمية المستدامة الأخرى عدا الهدف الرابع من خلال مؤشراتها العالمية المرتبطة بالتعليم. ويستهل هذا الفصل بمناقشة المؤشرات التي تشير إلى التعليم بشكل مباشر كما هو محدد أعلاه. ثم يُعرّج هذا الفصل على المؤشرات التي يمكن أن ترتبط بشكل غير مباشر مع التعليم، وهي تلك المؤشرات المرتبطة بمخرجات التنمية التي يمكن تصنيفها حسب التعليم، وتلك المرتبطة بوسائل التطبيق التي تشير إلى القدرات الوطنية الضرورية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، كما هو الحال في المختصين والباحثين المتدربين مثلاً. وأخيراً، يقدم هذا الفصل وجهة نظر حول دور التعلم مدى الحياة المنقوص من شأنه لتحقيق الأهداف حتى عام 2030.

المراجع المباشرة للتعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة

> تم ذكر التعليم في خمسة من المؤشرات العالمية باستثناء الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

يتم التطرق إلى التعليم في خمسة مؤشرات عالمية خارج نطاق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في موضوعات الفقر والمساواة بين الجنسين والنمو الاقتصادي والاستهلاك والإنتاج المستدام وتغير المناخ. يشير كل مؤشر من المؤشرات أن التعليم يؤدي دوراً رئيسياً في تحقيق مخرجات إنمائية على نطاق أوسع.

فالمؤشر العالمي 1-أ-2 يدعو إلى رصد الإنفاق الحكومي على التعليم والصحة والحماية الاجتماعية بموجب هدف يركز على "حشد الموارد ... لتطبيق برامج وسياسات تضع حداً للفقر من جميع جوانبه." إن الالتفات للإنفاق الحكومي على التعليم له ما يبرره، فالإنفاق العام في القطاعات الاجتماعية، مع وجود نظام ضريبي منصف، يمكن فعلاً أن يؤدي دوراً رئيسياً في الحد من الفقر. فعلى سبيل المثال، انخفض معدل الفقر إلى 46% في 27 دولة تتمتع بعضوية في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بإضافة قيمة الخدمات العامة للدخل الأسري لأن هذه الخدمات كانت مخصصة لأكثر الأسر المحتاجة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2011أ). وتبيّن من إحدى المراجعات أن الإنفاق على التعليم العام والصحة ساهم في تخفيف التفاوت في ست بلدان في أمريكا اللاتينية أكثر من التحويلات النقدية للأسر (لاستيج وآخرون، 2013).

ثمة منهجية معتمدة لإعداد تقارير عن مثل هذا الإنفاق (أنظر الفصل 20). ومع ذلك، صنَّف فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة هذه المنهجية على أنها مؤشر من المستوى الثالث، ملمحًا إلى أنه "لا يوجد منهجية ومعايير ثابتة" ومشيراً إلى ضرورة إيجاد آلية تبليغ (مع منظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية واليونسكو المسؤولة عن قطاعات الاقتصاد والصحة والتعليم، والبنك الدولي بصفته وكالة قيّمة محتملة).

المؤشر العالمي 5.6.2 هو المؤشر الوحيد المنطوي تحت الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة والذي يشير بوضوح إلى التعليم كوسيلة للمساواة بين الجنسين، مع أن المؤشرات الأخرى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية التعليمية، مثل نسبة الوقت المستغرق على العمل المحلي والرعاية غير المدفوعة أو المقاعد المحجوزة للنساء في المجالس النيابية الوطنية والحكومات المحلية. يقيس هذا المؤشر عدد البلدان التي تكفل قوانينها وتشريعاتها للنساء الوصول إلى الرعاية الصحية الجنسية والإنجابية والمعلومات والتعليم على النحو المتفق عليه وفقاً لبرنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية ومنهاج عمل بيجين.

بناءً عليه، سيركز مكوّن واحد للمؤشر على عدد البلدان التي تعمل بهذه القوانين والتشريعات في التعليم، مع ملاحظة إذا كانت هذه القوانين والتشريعات مناسبة للعمر وتركز على النوع الجنساني وترتكز على حقوق الإنسان. تتكون المنهجية التي تخضع للتطوير حالياً من الإبلاغ الذاتي من قبل الحكومات. ومن المتوقع البدء بجمع البيانات في شهر يوليو/تموز 2017 (صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2016).

وبما أن المنهجية لم تخضع للفحص بعد، فقد تم تصنيف المؤشر في المستوى الثالث. إن منهجية مؤشرات النُظم النوعية هذا (أنظر الفصل 21) شبيهة جداً بتلك المنهجية المستخدمة لقضايا تم التطرق إليها في الهدف 4-7 (أنظر الفصل 16).

يرصد المؤشر العالمي 8-6-1 نسب الشباب الذين يمكن أن يحالفهم الحظ في التعليم والتوظيف والتدريب (صندوق الأمم المتحدة للسكان). ويكمل هذا المؤشر العالمي 4-3-1 حول معدل المشاركة في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي. والفرق بينهم هو أن المؤشر العالمي للهدف الثامن من أهداف التنمية المستدامة يشمل التوظيف أيضاً. ويركز المؤشر على الشباب الذين لا يلقون التشجيع أو غير المهتمين بالمشاركة في القوة العاملة. لقد تم إقرار المنهجية، ولذلك تم تصنيف المؤشر في المستوى الأول (منظمة العمل الدولية، 2013).

ومع ذلك، لا يمكن مقارنة هذا المؤشر بين الدول. على سبيل المثال، أظهر مسح الانتقال من المدرسة إلى العمل في مقارنة بين 28 بلداً مشاركاً في المسح أن معدلات كمبوديا ومدغشقر جاءت دون 10% في صندوق الأمم المتحدة للسكان بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 29 سنة، بينما تجاوزت هذه النسبة 40% في بنغلادش وسامو. أما المعدل في دول الاتحاد الأوروبي فقد وصل إلى 15% في عام 13/2012، وهو أقرب إلى المعدل في البلدان منخفضة الدخل (18%)، ولكنه أقل من المعدل في البلدان متوسطة الدخل (26%). من غير الواضح ما هي الغاية التي ستتمخض عن ذلك. من الضروري التفكير في الأجزاء المكونة للمؤشر لفهم إذا كان التحدي الذي تواجهه الدولة مرتبطاً بالحصول على التعليم والتدريب مثلاً أم بالقيود المفروضة على مشاركة النساء في القوة العاملة (منظمة العمل الدولية، 2015).

وأخيراً، يركز المؤشران العالميان 12-8-1 و 13-3-1 على تعليم المواطنة والتعليم من أجل التنمية المستدامة كوسيلة لدعم التحول إلى نماذج الإنتاج والاستهلاك المستدامة ومعالجة أسباب وآثار تغير المناخ. وفي هذا الصدد، يتشابه المؤشران من الناحية المبدئية مع المؤشر العالمي 4-7-1 (أنظر الفصل 16). وبناء عليه، فإن مصادر المعلومات المقترحة هي تقارير وطنية ربع سنوية تُعنى بتطبيق التوصيات بشأن التعليم من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلم والتعليم المرتبط بحقوق الإنسان والحريات الأساسية الذي تم تبنيه في مؤتمر اليونسكو العام سنة 1974. ومع ذلك، فقد تم تصنيف هذا المؤشر في المستوى الثالث.

من الضروري البحث عن مصادر ومنهجيات بديلة. أثار هذا التقرير جدلاً للبحث عن نوعية تشخيص أكثر مما تسمح به هذه التقارير وزيادة عدد البلدان في عملية الرصد. من الممكن إيجاد عملية عالمية لترميز وثائق إطار عمل المناهج الوطنية باستخدام بروتوكول قياسي. ويتطلب ذلك تعاوناً وثيق الصلة بين الوزارات وهيئة تنسيق دولية قيادية (أنظر الفصل 16).

مراجع غير مباشرة للتعليم في المؤشرات العالمية لأهداف التنمية المستدامة.

باستثناء مؤشرات الرصد التي تشير بشكل واضح إلى التعليم، ستهتم التقارير العالمية لرصد التعليم في المستقبل بالمراجع غير المباشرة الخاصة بالتعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى. هناك مثالان بارزان في هذا القسم هما: التعليم كعامل مرتبط بمخرجات إنمائية أخرى، وبالتالي فهو متميز بالمؤشرات العالمية المعينة التي يمكن تصنيفها؛ والمؤشرات التي تشير إلى قدرات الموارد البشرية المرتبطة بالاحترافية المهنية والتعليم العالي.

التعليم كعامل مرتبط بمخرجات إنمائية

استعرض التقرير العالمي لرصد التعليم أمثلة حيوية على العلاقة بين التعليم ومخرجات إنمائية أخرى. ففي العديد من الحالات، أظهرت الأبحاث بوضوح أن التحصيل التعليمي له أثر عرضي تفوق تأثيرات أخرى ذات صلة، مثل الثروة. وفي حالات أخرى، لم يتم إنشاء هذه العلاقة العرضية بعد.

إن العلاقة التبادلية للتحصيل التعليمي والمخرجات الإنمائية الأخرى وكيف تتغير هذه العلاقة حسب البلد وترتقي مع مرور الزمن لهي أمر مثير للاهتمام. إذ يشير ذلك فيما إذا كانت هذه العلاقة متوافقة وكيف يمكن أن تساهم في تحقيق الغايات. كما تدلل هذه العلاقة على الحالات التي يظهر فيها ضعف العلاقة لتقديم تغذية راجعة مفيدة للقائمين على التخطيط في التعليم. يمكن لأخذ المستوى التعليمي بعين الاعتبار يمكن أن يُظهر أيضاً التأثيرات التعليمية بين الأجيال على مخرجات أخرى.

> وعلى مستوى 54 بلداً، سيكون هناك أكثر من 100 حالة ولادة أقل لكل 1000 امرأة تحصل على التعليم الثانوي مقارنة مع التي لم تتلقى أي تعليم على الإطلاق

ولكن لا بد من اتخاذ الحذر في هذا الشأن. تتغير الفئة السكانية ذات المستويات المعينة في التحصيل التعليمي على مر الزمن كلما توسعت النُظم التعليمية. فعلى سبيل المثال، تختلف سمات المرأة التي لم تلتحق في المدرسة في البلدان منخفضة الدخل في عام 1990، عندما كان هذا الظرف عاماً نسبياً عن مثيلتها في عام 2015 عندما أصبح هذا الأمر أكثر ندرة.

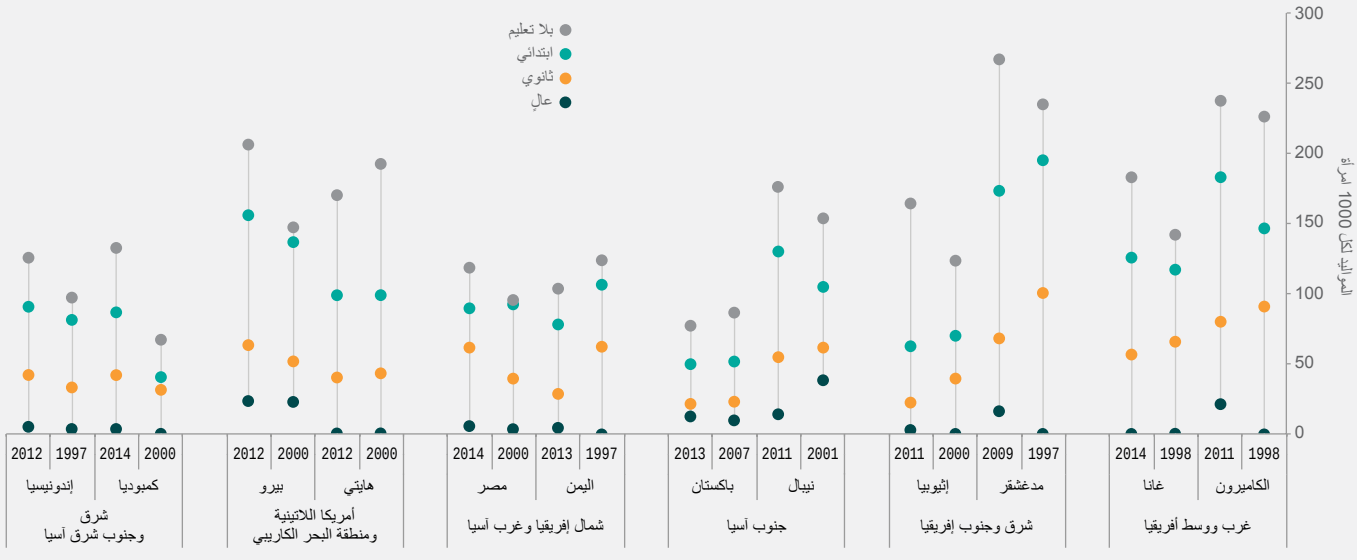
تبيِّن ثلاثة أمثلة في أهداف التنمية المستدامة المرتبطة بالصحة تفاوتاً في مخرجات التنمية حسب المستوى التعليمي. يختلف معدل الولادات لدى المراهقات إلى حد ملحوظ – عدد المواليد لكل 1000 امرأة بين 15 إلى 19 سنة من العمر (المؤشر العالمي 3-7-2) – حسب المستوى التعليمي. ففي 54 بلداً من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل حسب البيانات المتوفرة في الفترة ما بين عام 2008 إلى 2015، بلغ المتوسط غير المُرجَّح لعدد المواليد لكل 1000 امرأة 176 لو كانت تلك النساء من غير الحاصلات على التعليم، و142 لو كانت من الحاصلات على التعليم الابتدائي، و61 لو كانت من الحاصلات على التعليم الثانوي و13 لو كانت من الحاصلات على التعليم الجامع. وفي دول جنوب الصحراء الأفريقية، يبدو حسب الظاهر أن الارتباط السلبي لمعدل المواليد للمراهقات الحاصلات على التعليم الثانوي أصبح أكثر قوة على مر الزمن (**الشكل 22-1أ**).

ومنذ عام 2000، انخفض معدل الوفيات للمواليد دون سن الخامسة في جنوب إفريقيا وشرقها (المؤشر العالمي 3.2.1). وفي بلدان أخرى من بينها روندا وزامبيا، بلغ معدل وفيات الأطفال لأمهات حاصلات على التعليم الثانوي أقل بنسبة 20% إلى 30% من معدل وفيات الأطفال لأمهات حصالات على التعليم الابتدائي.

الشكل 22-1:

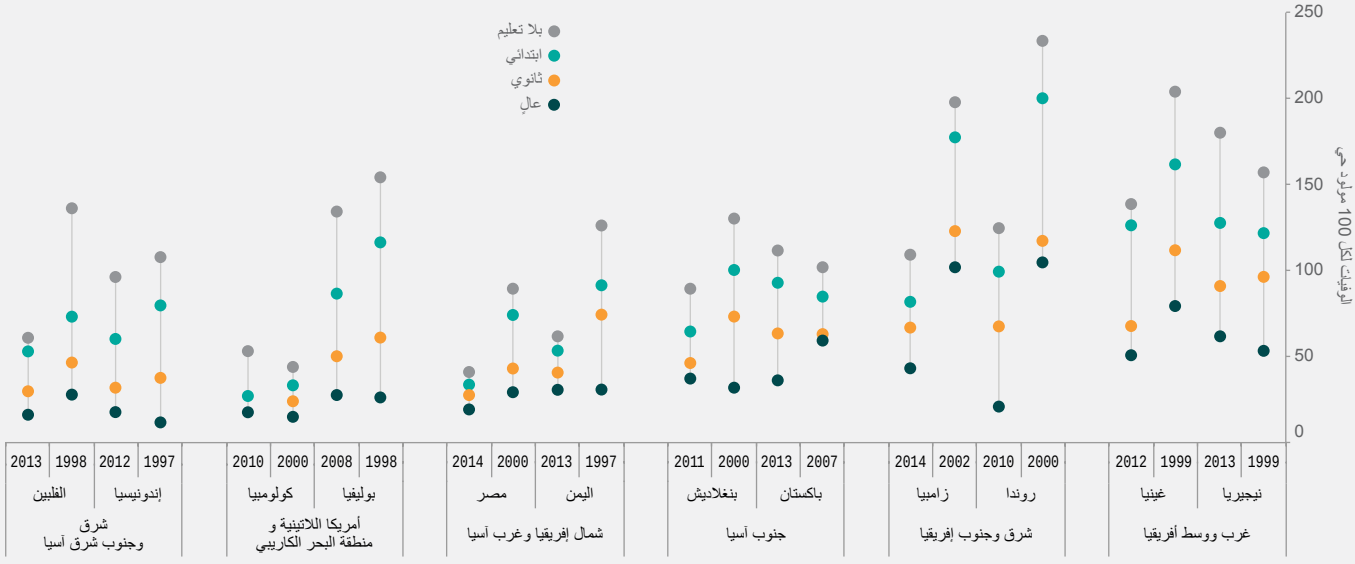
يرتبط التعليم بشكل إيجابي مع مخرجات التنمية المرغوب بها

أ) معدل الولادات لدى المراهقات (المواليد لكل 1000 امرأة ممن تتراوح أعمارهن ما بين 15 إلى 19 سنة) في الفترة ما بين عام 1997 و 2014

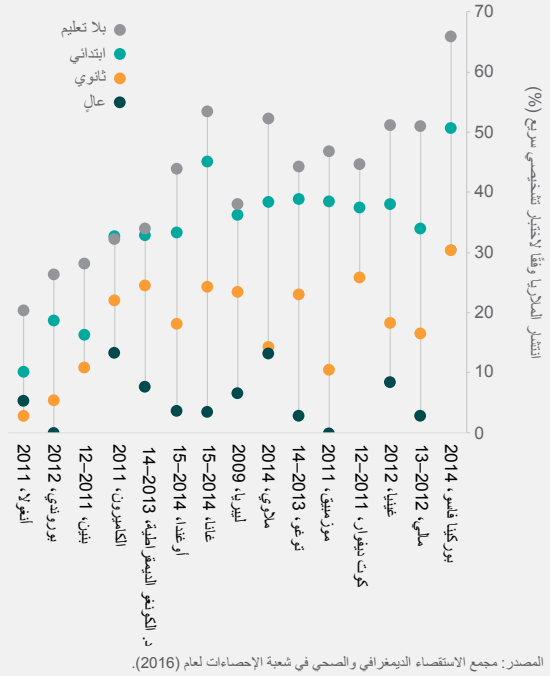


المصدر: مجمع الاستقصاء الديمغرافي والصحي في شعبة الإحصاءات لعام (2016).

ب. معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (الوفيات لكل 1000 مولود حي) في الفترة بين عام 1997 و 2014



ج. انتشار الملاريا باستخدام اختبار التشخيص السريع (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 أشهر إلى 59 شهراً)، في الفترة ما بين عام 2009 و 2015



المصدر: مجمع الاستقصاء الديمغرافي والصحي في شعبة الإحصاءات لعام (2016).

وفي بلدان أخرى مثل بوليفيا وغينيا والفلبين وصلت النسبة إلى أقل من 50% تقريباً (**الشكل 22-1ب**). ولو قُدِّر للنساء في 15 بلداً من بلدان جنوب الصحراء الإفريقية على مدى السنوات من عام 2009 إلى 2015 أن يحصلن على التعليم الثانوي بدلاً من التعليم الابتدائي وانخفضت نسبة انتشار مرض الملاريا بين الأطفال الكبار من العمر 6 أشهر إلى 59 شهراً إلى النصف (**الشكل 22-1ج**).

يمكن القول بإيجاز إن تصنيف المؤشرات العالمية ذات الصلة حسب مستويات التعليم من شأنه أن يلقي المزيد من الضوء على علاقة هذه المستويات والتفاوت الضمني الذي يحول دون تحقيق الغايات المرجوة من أهداف التنمية المستدامة. تشمل المؤشرات العالمية التي يمكن رصدها بهذه الطريقة، على سبيل المثال، تلك المؤشرات المرتبطة بالفقر (1-1-1) حسب المستوى التعليمي لرب الأسرة، وسوء التغذية (2-2-2)، وزواج الأطفال (53.1)، والحصول على خدمات صحية مُحسّنة (6-2-1) والحصول على الكهرباء (7-1-1)، والبطالة (8-5-2)، والفئة السكانية في الأحياء الحضرية الفقيرة (11-1-1)، والتدوير (12-5-1)، والوفيات الناجمة عن الكوارث (13-1-2)، والعنف (16-1-3)، وتسجيل المواليد (16-9-1).

التعليم كعامل مرتبط بالقدرات الوطنية على تطبيق أهداف التنمية المستدامة

يرتبط عدد من الغايات والمؤشرات في أهداف التنمية المستدامة بشكل مباشر بإمكانيات التعليم في بناء القدرات. تؤهل النظم التعليمية المختصين والباحثين لتنفيذ خطط التنمية المستدامة في المجالات الأكاديمية والإدارية والتجارية.

تشير الغايتان 3.ج و 3.د إلى تنمية وتدريب القوى العاملة في مجال الصحة على تطوير البلدان وبناء القدرات الوطنية للإنذار المبكر وخفض المخاطر الصحية وإدارتها على التوالي. تؤدي عدة عوامل دوراً ما لكن، من بين هذه العوامل، عامل نظم التعليم القوية الذي يقدم مهارات ذات صلة بكم كافٍ وهذه النظم تعد شرطاً أساسيًا. وباختصار، لا يوجد قوى عاملة تتمتع بالصحة ولا أمن صحي عالمي، (لانسيت، 2016).

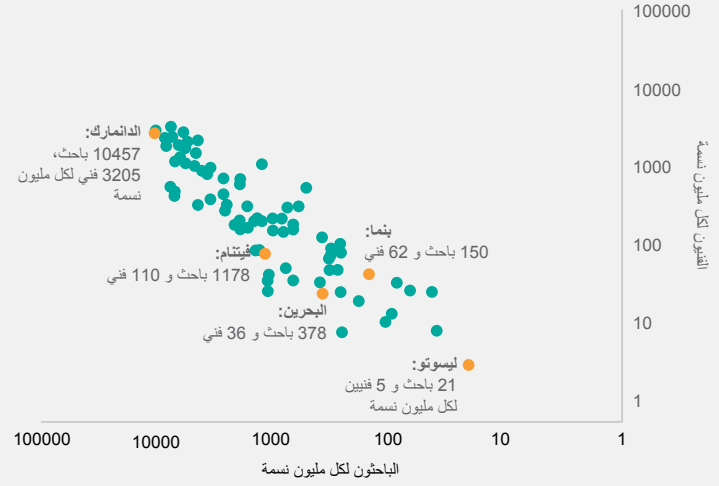
ومع ذلك، تمثل البلدان التي لديها أدنى كثافة من المختصين الصحيين البلدان ذات الحصة الأكبر من الأمراض. تحصل 44% تقريباً من الدول أعضاء منظمة الصحة العالمية على أقل من معدل طبيب واحد وتحصل 28% منها على أقل من ممرضة واحدة أو قابلة توليد لكل 1000 نسمة (منظمة الصحة العالمية، 2015). لا يتمكن مليار شخص على الأقل من جميع أنحاء العالم، وخاصة في المناطق الريفية، من الوصول إلى مختصي الصحة المؤهلين (كريسب وتشين، 2014).

وستحتاج الدول خلال العقد القادم، بالإضافة إلى زيادة عدد المختصين الصحيين، إلى تبني منهج طبي تعليمي: ليشمل التشخيصات الجديدة وتطوير التطعيمات والأدوية؛ وتتقدم التقنية الطبية وتتغير ظروف المرضى وفقاً لمعدل العمر السكاني والتمدن والزيادة في عدد الوفيات بسبب الأمراض المعدية (كريسب وتشين، 2014).

الشكل 22-2:

يوجد تفاوت كبير في توافر الكوادر العلمية والفنية

الباحثون والفنيون (بمكافئ الدوام الكامل) لكل مليون نسمة في الفترة ما بين عامي 2011 و 2013



ملاحظة: يوجد كلا المحورين على مقياس لوغاريتمي.
المصدر: قاعدة بيانات معهد واليونسكو للإحصاء.

قد يقلل عاملو الصحة المجتمعية المدربين من النقص في مختصي الصحة المؤهلين. وتبين من المراجعة المنهجية أنها كانت فعالة في تقديم التثقيف الصحي ودحر الملاريا وتشجيع الرضاعة الطبيعية وتوفير الرعاية الأولية للأطفال حديثي الولادة بالإضافة إلى الدعم النفسي والاجتماعي (جيلمور وماك أوليف، 2013). ويبدو أن التدريب الكافي يشكل سمة رئيسية للبرامج التي تم توسيعها بنجاح (بالاس وآخرون، 2013).

وتركز الغاية 6-أ على دعم بناء القدرات في البلدان النامية – في النشاطات والبرامج المتعلقة بالمياه والمرافق الصحية ذات الصلة، بما في ذلك تجميع المياه وتحليتها وترشيد استخدام المياه وتقنيات معالجة مياه الصرف الصحي وإعادة تدويرها وإعادة استخدامها – التي تطلب خبراء مدربين.

وقد تم تحديد وجود نقص في الموارد البشرية في قطاع المياه والصرف الصحي منذ مؤتمر الأمم المتحدة الذي عُقد في عام 1991. ورغم ذلك، تُفصح المسوح عن نقص الوعي. وفي عام 2011، تبيّن أن حوالي نصف البلدان الـ 74 التي شملتها الدراسة لتحديث الوضع العالمي غير قادرة على تحديد عدد العاملين الذين كانوا يعملون في القطاع (منظمة الصحة العالمية والأمم المتحدة للمياه، 2012).

وتبين أن ثلث البلدان الـ 94 التي شملتها الدراسة لديها إستراتيجيات شاملة للموارد البشرية في المناطق الحضرية والريفية لمياه الشرب والصرف الصحي والنظافة الصحية (منظمة الصحة العالمية والأمم المتحدة للمياه، 2014). وفي غانا، يوجد هناك فائض يصل إلى حوالي 3000 خبير في الإدارة وتمويل قطاع المياه ولكن يوجد نقص يقدر بحوالي 280000 عامل فني في قطاع الصرف الصحي لإنجاز تغطية كاملة للخدمات. ويعتبر قطاع الصرف الصحي الأسوأ حالاً غير قادر على جذب المختصين وأولئك الأشخاص الذين على استعداد للعمل في المناطق الريفية (الرابطة الدولية للمياه، 2014).

وتركز الغاية 9-5 على زيادة البحوث العلمية وتشجيع الابتكارات. تصلح نفقات البحوث والتنمية كحصة من الناتج المحلي الإجمالي وعدد الباحثين لكل 1 مليون نسمة أن تعتبر مؤشرات عالمية للقدرات الوطنية. وعلى سبيل المثال، فقد فبمعدل بلغ 21 باحثاً و 5 فنيين لكل 1 مليون نسمة في عام 2011، فإن ليسوتو ضعيفة الإعداد لتنفيذ إستراتيجيات أهداف التنمية المستدامة (**الشكل 22.2**).

هناك حاجة إلى وجود تعاون دولي لتطوير القدرات البحثية والتنمية التكنولوجية ويحتاج هذا الهدف للرصد جنباً إلى جنب مع المنح الدراسية. وهذا هو القصد، من بين أمور أخرى، من الغايات المتعلقة بالبحوث الطبية (3.ب) والتكنولوجيات السليمة بيئياً (12.أ) والتكنولوجيا البحرية (14.أ).

التعلم مدى الحياة باعتباره عاملاً مشارك في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

سيتطلب تلبية خطة التنمية لأهداف التنمية المستدامة تحولاً هائلاً وسريعاً. وبينما تتلقى نظم التعليم المدرسي الإلزامي معظم الاهتمام، ويظهر أن هناك تجاهلاً لتغيير السلوك - وهو الأمر البالغ الأهمية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ومع ذلك، وبالرغم من الإشارة إلى الدور الحاسم لتعليم وتعلم الكبار في صياغة الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، فقد تم التغاضي عنه في الغايات الأخرى.

> "بينما تتلقى المدارس الرسمية معظم الاهتمام من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، تم التغاضي عن التغير السلوكي والدور الحساس لتعليم وتعلم الكبار"

كيف يمكن الحد من الوفيات الناجمة عن الأمراض المعدية بمعدل الثلث خلال 15 عاماً ما لم يكن هناك تغير شديد في سلوكيات الكبار المتعلقة باستهلاك المواد الغذائية والمشروبات الكحولية والتبغ؟ كيف سيتم تخفيض عدد الوفيات والإصابات الناجمة عن حوادث المرور إلى النصف دون إحداث تغييرات جذرية في السلوك على الطرقات؟ كيف سيتم تعزيز تساوى الفرص للوصول إلى المراكز القيادية في جميع مستويات صنع القرار في نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والعامة ما لم يتم تحدي التوجهات النمطية؟ كيف سيتم تخفيض مخلفات الطعام والنفايات العامة إلى حد كبير في سياق الاستهلاك اليومي؟

وتعتبر الحملات التي تصاحب المكون التعليمي ضرورية لتحقيق مثل هذه التغييرات في مثل هذه الفترة الزمنية القصيرة. وهذا هو الموضع الذي ستبلغ فيه الطبيعة المشتركة بين القطاعات لخطة التنمية الجديدة القوة الكاملة ولكن سيكون هناك حاجة أيضاً لاستكشاف ورصد عدة جوانب من فرص التعليم والتعلم للبالغين.

وبالنسبة لبعض الناس، فبرامج التعليم في أهداف التنمية المستدامة المعبر عنها بوضوح أو ضمناً يتم التعامل معها ليس كبرامج "تعليم" بل كبرامج "توسع" في مجال الصحة أو الزراعة أو تنمية المهارات أو الإدارة البيئية أو المواطنة أو تنمية المجتمع. ورغم أنها لا تعتبر مسؤولية وزارات التعليم، فهذا لا يعني أنها يجب أن تكون مهملة.

طلاب نيبال من الشباب
يدرسون كتبهم المدرسية.

الصورة بعدسة: أنوب فاسواني/التقرير العالمي لرصد التعليم

الرسائل الرئيسية

يتطلب رصد التعليم لهدف التنمية المستدامة 4 معلومات كافية قابلة للمقارنة لتعزيز الحوار العالمي حول التقدم. ولا يقلل هذا الرصد من المراجعات التي تقوم بها الدولة لقياس تقدمها في التعليم، والتي تركز على السياق الوطني والاحتياجات الخاصة.

ينبغي تشجيع الدول على المساهمة في المناقشات المتعلقة برصد هدف التنمية المستدامة 4 بطريقة مدروسة وهادفة. ينبغي أن تقوم مجموعة التعاون التقني بإعداد آلية لاتخاذ القرار لتعزيز التوافق وتدعيم شرعيتها.

على الصعيد الوطني: بناء القدرات في ستة مجالات رئيسية

المساواة. يجب التعاون بين وزارات التعليم والوكالات الإحصائية الوطنية لتسليط الضوء على التفاوتات الرئيسية. ينبغي أن تساعد وزارات التعليم في إعداد الأسئلة المتعلقة بالتعليم لإجراء الدراسات المنزلية.

نتائج التعلم. يجب أن تضمن الدول وجود تقييم وطني للتعلم يتسم بالقوة ويقوم على أخذ العينات، يمكن استخدامه لرصد التقدم في التعلم بمرور الوقت.

الجودة. يجب أن تقوم الدول برصد المناهج الدراسية والكتب المدرسية وبرامج إعداد المعلمين عن كثب.

التعلم مدى الحياة. يجب أن تقوم الدول برصد الاحتياجات التعليمية والفرص وإنجازات سكانها من الكبار الذين شاركوا بفاعلية في القرارات الحاسمة المتعلقة بالتنمية المستدامة.

النُظم. تزود المنظمات الإقليمية الدول بالمنتديات المناسبة لتبادل المعلومات المتعلقة بأهداف وخصائص نُظم التعليم والتعلم الخاصة بها.

التمويل. تُشجَع الدول على تبني نهج حسابات التعليم الوطنية لتحسين فهم كيفية مشاركة نفقات التعليم بين الحكومات والمانحين والأسر.

على الصعيد الإقليمي: دعم التعلم من الأقران

يمكن للدول، باستخدامها الشبكات الإقليمية كآليات للتعلم من الأقران، أن تتبادل المعلومات المتعلقة بالنجاحات والتحديات السياسية، بما في ذلك معالجة العيوب وتحسين التعليم من أجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة.

على الصعيد العالمي: تعزيز التوافق والتنسيق

يلزم وجود برنامج دولي للدراسات المنزلية مخصص للتعليم لسد العديد من الثغرات الرئيسية.

يلزم كذلك وجود نهج متسقٍ لرصد نتائج التعلم، بما في ذلك مدونة للسلوك بين المانحين لتجنب التداخل.

يُوصى بشدة بتأسيس محور بحثي ذي صلة بقضايا قياس التعليم العالمية.

الفصل

23

أولويات رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

خلاصة التحديات والفرص المتعلقة بالرصد 377
توصيات بشأن رصد جدول أعمال التعليم..... 379

يشكل ال *تقرير العالمي لرصد التعليم 2016* (تقرير GEM) حجة قوية فيما يتعلق بكون التعليم حافزًا لتحقيق جدول أعمال 2030 الطموح للتنمية المستدامة، بفضل أهداف التنمية المستدامة الـ17 التي يتضمنها، بما في ذلك هدف التنمية المستدامة 4 المتعلق بالتعليم. ويوفر دليلاً على مدى مساعدة تحقيق غايات هدف التنمية المستدامة 4 بحلول 2030 في تعجيل تحقيق أهداف التنمية المستدامة الرئيسية ذات الصلة بالاقتصاد والصحة والبيئة.

راجع جزء الرصد بالتقرير العالمي لرصد التعليم نطاق رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة، لاسيما هدف التنمية المستدامة 4، مع دراسة المفاهيم في الصيغ المستهدفة بعناية، وتحليل المؤشرات المتوقعة فضلاً عن المفقودة، ومناقشة آخر التطورات في أدوات القياس وتحديد الثغرات الرئيسية في التصور المفاهيمي والقياس.

يُعتبر جدول أعمال رصد التعليم 2030، بالنظر إليه من اتجاه واحد، عند عرضه بواسطة هدف فردي شاق من حيث اتساعه. فالاستجابة لكل هدف ستفرض تحديات كبيرة على وزارات التعليم والوكالات الإحصائية الوطنية، ليس في الدول الفقيرة فحسب بل في الدول الغنية كذلك.

في الوقت ذاته، يُعتبر جدول أعمال الرصد المقترح مخيبًا. فبالنظر إلى تحديثات التنمية المستدامة، يخدش جدول الأعمال بالكاد سطح الأسئلة الأساسية التي تواجه التعليم والتعلم مدى الحياة. كيف تساعد نُظم التعليم المتعلمين من جميع الأعمار على اكتساب المعرفة ذات الصلة وممارسة التفكير النقدي وإدارة الغموض والتصرف بمسؤولية فيما يتعلق بالأزمات البيئية وفهم إنسانيتهم المشتركة والتصرف كمواطنين عالميين؟ لا يبتعد إطار عمل الرصد بالقدر الكافي للإجابة على هذه الأسئلة.

وحتى الآن، وإجمالاً، تم اتخاذ خطوات مهمة. يعمل جدول الأعمال على ترسيخ شعور جديد بالغرض في أنشطة رصد التعليم، مقارنةً بتأكيد العقود الزمنية الماضية على عد الرؤوس في المدارس. وينبغي الاحتفال بالنهج الموسع لمراجعة التقدم وحمايته. فهم بمثابة نقطة انطلاق للحصول على جدول أعمال متقدم للتنمية المستدامة، مع تمحوره حول التعليم.

> يعمل جدول أعمال التعليم الجديد 2030 على ترسيخ شعور جديد بالغرض في رصد التعليم، مقارنةً بتأكيد العقود الزمنية الماضية على عد الرؤوس في المدارس.

يكمن التحدي الذي يواجه الحكومات والمجتمع الدولي في اتخاذ خطوات ملموسة لتحقيق أهداف التعليم الجديدة مع التصرف في الوقت ذاته بسرعة وبشكل هادف لتفعيل طريقة الرصد التي تتبعها، بناءً على المؤشرات، حتى تلك التي تعاني من نقاط ضعف محددة.

يحتوي هذا الفصل الختامي على هدفين. الأول، يهدف الفصل إلى استخلاص المناقشات التفصيلية باستخدام الهدف لتوفير ملخص للأولويات الناشئة لرصد جدول الأعمال الجديد. الثاني، استخدام هذه النتائج كأساس، يصف الفصل أهم التداعيات من حيث الخطوات الضرورية المستقبلية على الأصعدة الوطنية والإقليمية والعالمية. للقيام بذلك، يشير الفصل إلى الروابط المحتملة بين النُهج التي يمكنها دعم إستراتيجية رصد فعّالة وذات جدوى بالنسبة للدول والمجتمع الدولي.

لا يُعتبر الرصد في حد ذاته الاعتبار المحرك في تشكيل هذه التوصيات، ناهيك عن الرصد العالمي، ولكن ما إذا كان يمكن للرصد المساعدة بشكل كبير في تحفيز التحسينات في نُظم التعليم وجودة بيئات التعلم التي تخدم كل المتعلمين أم لا، بغض النظر عن الخلفية والسن.

تلتزم كل الدول في الوقت الحالي بالرصد العالمي. وبالرغم من أن الرصد العالمي ليس الهدف الرئيسي لجدول أعمال التعليم 2030، إلا أنه ينبغي عدم الاستخفاف

بمساهمته فيه. تتمثل تعليمات التقرير العالمي لرصد التعليم في تيسير المقارنات المدروسة وذات المعنى بين الدول والمناطق فيما يتعلق بالمناقشات التحفيزية، لاسيما بين الحكومات والمجتمع المدني والمواطنين المشتركين، فيما يتعلق بماهية نُظم التعليم وكيفية ومدى توفيرها. ينبغي ألا يُنظر إلى الرصد المقارن على أنه محاولة لفرض معايير عالمية خاصة، بل على أنه دعوة للحوار والمشاركة والالتزام.

خلاصة الرصد التحديات والفرص

باعتباره الأول في السلسلة الجديدة من التقارير العالمية لرصد التعليم، فقد تعمقت نسخة 2016 في مشكلات الرصد ذات الصلة بكل هدف فردي من غايات هدف التنمية المستدامة 4. هذا هو الوقت المناسب: فبالرغم من الاتفاق على المعاملات الأساسية لإطار الرصد العالمي والموضوعي، إلا أنه في العديد من الحالات لا تزال التفاصيل المهمة قيد الفصل. يجب عرض هذه المشكلات على المجتمع المدني بشكل صريح كمساهمة في النقاش التقني والسياسي.

نطاق جدول أعمال الرصد كبير، وكثيرًا ما تكون المشكلات المطروحة معقدة. ويهدف هذا القسم إلى تقديم صورة أكبر من خلال استخلاص النتائج معًا وتلخيص أهم الرسائل والإشارة إلى الموضوعات المشتركة في التحديات عبر الأهداف.

الهدف 4-1: عقب عدة عقود من التركيز على مقاييس المشاركة التي استندت إلى القيد، يحرز جدول الأعمال الجديد تقدمًا مهمًا بتحوله إلى معدلات إتمام الدراسة، وهو نهج دافع عنه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم في السنوات الأخيرة.

بعد هذه الخطوة الإيجابية، يكون السؤال الرئيسي المعلق هو كيف سيقوم المجتمع الدولي برصد "نتائج التعلم الفعّالة وذات الصلة". يتضمن ذلك محتوى التعلم (ما هو "ذو الصلة") فضلاً عن ما إذا كان يحقق عدة أهداف (ما هو "فعال"). سيتطلب رصد نتائج التعلم بفاعلية جعل العمليات صريحة وتعاونية، وبناء نُظم وطنية لتقييم التعلم تأخذ أولويات الدولة بعين الاعتبار. بالرغم من أن الرغبة الملحة في إعداد تقارير عن المؤشر العالمي مفهومة، إلا أن العملية ينبغي أن تحترم هذين المبدأين.

وبالرغم من أن إعداد التقارير عن نتائج التعلم من الأهمية بمكان بالنسبة للرصد، إلا أنه من المهم كذلك إعداد تقارير عن الخصائص الرئيسية للخلفية، التي لا تزال مهملة، والتي ستساعد في شرح هذه النتائج. على سبيل المثال، تحتاج الحكومات إلى التوعية لرصد اللغات التي يتحدثها الطلاب في المنزل مقارنةً باللغات التي يتحدثونها في تعليمهم وتقييمهم. تكمن مشكلة أخرى في ضمان عدم التخلي عن الأطفال غير المقيدين في المدارس: إعداد تقارير عن الاحتياجات لتتضمن كل الأطفال والمراهقين في فئة عمرية محددة وليس من يحضرون المدرسة فقط.

الهدف 4-2: تنشأ مشكلتان فيما يتعلق بهدف رعاية الطفولة المبكرة والتعليم والتنمية. الأولى، يجب فهم تنوع الخدمات بشكل أفضل. فنُهج القياس الحالية مجزأة للغاية ولا تحتوي على العديد من خصائص الإتاحة، لاسيما قوة مكونات التعليم والتعلم في برامج الطفولة المبكرة خارج إطار التعليم ما قبل الابتدائي. يتطلب ذلك تعزيز التنسيق بين الدراسات الوطنية والدولية لقياس المشاركة عبر سلسلة أكبر من البرامج.

الثانية، يجب الاستمرار في البحث عن قياس لنمو الطفولة المبكرة. فالقياس الحالي، القائم على مؤشر تنمية الطفولة المبكرة الخاص باليونيسف، يحتوي على أربعة مكونات إلا أنه يتأثر بقوة بمكون الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب. تم انتقاد هذه الأسئلة لكونها متقدمة جدًا وتعكس المعايير المتعلقة بالتعليم المبكر بدلاً من القدرة المعرفية للأطفال الصغار (ماكوي وآخرون، 2016). لفهم ما إذا كان الأطفال يصلون إلى إمكانياتهم التنموية، يجب إجراء المزيد من البحث فيما يتعلق بالمقاييس السارية في مجموعة كبيرة من الدول.

الهدف 4-3: تظهر مشكلتان واضحتان فيما يتعلق برصد التعليم التقني-المهني والتعليم العالي وتعليم الكبار. الأولى، كما هو الحال مع التعليم في سن الطفولة المبكرة، عدم اقتراب أدوات الرصد حتى من تجسيد التنوع الكبير والمتزايد في فرص التعليم والتعلم. على سبيل المثال، تميل نُظم الرصد إلى التركيز على التعليم التقني والمهني. ولا ترصد أشكال التعليم العالي الجديدة. ولا تتضمن تعليم الكبار، إلا في قليل من الدول ذات الدخل المرتفع. وهناك مشكلات مماثلة تحيط بنُهج دراسة الأسر.

الثانية، تجاهل إطار المؤشر المقترح بالكلية للقدرة على تحمل التكاليف - غير أن التقدم نحو هذا الهدف في الـ 15 عامًا القادمة يعتمد عليها. وبالرغم من أن قاعدة البيانات المتعلقة بهذه المشكلة معقدة، إلا أنه من الضروري الاتفاق على المعاملات الأساسية التي ستساعد في ضمان توجيه السياسات الحكومية الخاصة بهذا النوع من فرص التعليم والتعلم إلى من هم في أشد الحاجة إليه.

الهدف 4-4: يشمل هذا الهدف نطاقًا كبيرًا من المهارات الخاصة بعالم العمل. مع ذلك، وبالرغم من وجوب مساعدة نُظم التعليم للمتعلمين على اكتساب العديد من المهارات القابلة للتحويل للحصول على العمل اللائق، إلا أن هذه المهارات قد لا تكون مناسبة للرصد على نطاق واسع، لاسيما على الصعيد العالمي.

على النقيض من ذلك، يُعتبر تركيز المؤشر العالمي على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) محدودًا للغاية. فبناءً على الكفاءات المبلغ عنها ذاتيًا ذات الصلة باستخدام الكمبيوتر، يُعتبر هذا التركيز غير كافٍ في الحقيقة. وبدلاً من ذلك، سيشكل التركيز على مهارات الإلمام بالمهارات الرقمية تقدمًا. فبالرغم من أنها لا تزال محدودة، إلا أنها أعم من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولها ميزتين ملموستين: ستركز على القياس المباشر للمهارة الفعلية، التي ينبغي أن تكون من أولويات جدول العمل هذا، وستركز على مهارة من المحتمل أن تكون ذات صلة وثيقة بوصفها علامة للحرمان في عالم العمل بالنسبة لمعظم الناس، إن لم يكن جميعهم. ومن ثم، ينبغي على المجتمع الدولي أن يتعلم كيفية قياس مهارات الإلمام بالمهارات الرقمية بشكل أفضل. تتسم المقاييس الحالية القائمة على المدرسة بالانحياز الثقافي وتحتاج إلى المزيد من التطور لتناسب رصد ما وراء مجموعة دول محددة ذات الدخل المرتفع.

الهدف 4-5: في السنوات الأخيرة، ساعدت قاعدة بيانات عدم المساواة العالمية حول التعليم في لفت انتباه قطاع أكبر من الجمهور العام إلى عدم المساواة في فرص التعليم بين وعلى مستوى الدول. وسيعلم إطلاق المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة في التعليم الآن على تحسين جدول الأعمال هذا من خلال الاستفادة الفاعلة من عدد كبير جدًا من مجموعات البيانات.

إلا أنه تزال هناك ثلاثة تحديات رئيسية. الأول، أمر اختيار مقياس مناسب لعدم المساواة لا يزال مفتوحًا. فمؤشر التكافؤ، المقترح كمؤشر عالمي، يسهل نقله إلا أن به ضعفًا ملحوظًا. الثاني، بالرغم من التقدم في التنسيق العالمي، إلا أن العديد من وزارات التعليم لا ترصد التفاوت حتى الآن. الثالث، المقارنات العالمية ممكنة حاليًا حسب النوع والموقع والثروة فقط. لذا، يجب مواصلة البحث عن مقاييس لعلامات أخرى - خاصةً الإعاقة واللغة والهجرة والنزوح.

لن يتم الاستجابة لصرخة الاستنفار لجدول الأعمال الجديد التي لم تستثني أحدًا، بمقاييس انتشار التفاوت وحدها. يدعو الهدف أيضًا إلى تضافر الجهود لرصد السياسات التي تنتهجها الدول لمعالجة الحرمان من التعليم، بما في ذلك السياسات خارج التعليم. هناك حاجة إلى وجود آلية للسماح للدول بجمع هذه المعلومات النوعية ومقارنتها.

> "لابد من وجود آلية جديدة لمساعدة الدول في جمع المعلومات ومقارنتها فيما يتعلق السياسات التي تعالج عيوب التعليم بنجاح."

الهدف 4-6: أحد أمثلة الثغرات في رصد فرص تعليم الكبار يتمثل في استمرار غياب المعلومات المتعلقة بالمشاركة في برامج محو أمية الكبار. فبعد سنوات من الترويج، تبنى جدول الأعمال الجديد التحول إلى التقييم المباشر الدقيق لمجموعة من مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب بدلاً من الاعتماد على مهارات مشكوك فيها مبلغ عنها ذاتيًا. ومع ذلك، وكما هو الحال مع تقييمات نتائج التعلم في التعليم الأساسي، فمن الضروري المساعدة في بناء نُظم وطنية لرصد هذه المهارات. بالإضافة إلى أنه يجب مراعاة التنوع في سياقات البيئة التعليمية والاختلافات في القدرة الوطنية بالنسبة لجمع البيانات وتحليلها.

الهدف 4-7: استجابةً للإشارة الصريحة في الهدف إلى المعرف والمهارات ذات الصلة التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، فقد حدد المجتمع الدولي أولوية تقييمات التقدم بناءً على محتوى التعليم. ويُعد هذا أمرًا إيجابيًا، حيث من شأنه أن يشجع الدول على التفكير فيما يتم تعليمه في الفصول المدرسية. مع ذلك، لم يتم توضيح كيفية جمع هذه المعلومات ونقلها على الصعيد العالمي.

تُقترح تقارير الدول الأعضاء في اليونسكو المتعلقة بتنفيذ التوصية الدولية لسنة 1974 بشأن التربية من أجل التفاهم الدولي، والتعاون والسلام والتربية ذات الصلة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية كآلية لرصد التقدم نحو الهدف. إلا أن انخفاض معدلات الاستجابة وجودة التقديم تعني أن العملية ضعيفة وتحتاج إلى أن تكتمل بنهج أكثر منهجية ودقة.

اقترح التقرير العالمي لرصد التعليم نهجًا سيتطلب قائمة منهجية بأُطر المناهج الدراسية الوطنية وبروتوكول ترميز لتحليل المناهج الدراسية. من شأن هذه الآلية أن تتطلب كذلك التعاون الوثيق بين وزارات التعليم والمنُظمات الإقليمية والدولية لضمان جودة المعلومات وقيادة الدولية للعملية. قد تشمل الآلية كذلك جوانب أخرى من السياسات الوطنية، بما في ذلك برامج إعداد المعلمين وتقييمات التعلم والكتب المدرسية.

الهدف 4-أ: قاد الاهتمام بمفهوم المدارس الملائمة للأطفال صياغة هذا الهدف. وتُعتبر المقاييس الأنفع لهذه البيئات تلك القائمة على الملاحظة، الأمر الذي يجعل هذا الهدف صعبًا للغاية بالنسبة للرصد العالمي. من أحد نقاط الدخول المحتملة الاهتمام المتزايد بمقاييس العنف في المدارس، بالرغم من أن المزيد من التقدم سيتطلب التعاون لضمان الالتزام بالتعريفات الموجودة في دراسات الطلاب، المجزأة حاليًا. قد يكون من الأسهل استخدام البنية التحتية للمدرسة للقياس إلا أنها أيضًا من أقل الموضوعات التي قد تجسد روح بيئة التعلم الفعّالة.

الهدف 4-ب: توجد فجوة غير متوقعة في معلومات المنح التعليمية. ويجب على مقدميها التعاون لتطوير آلية عالمية جديدة تمامًا لإعداد التقارير عن المنح التعليمية الحكومية وغير الحكومية. ويجب أن تشمل المعلومات المجمعة الخصائص الأساسية

ليست المتعلقة بالمنح التعليمية وحدها، وإنما المتعلقة بالمتلقين لها كذلك، لاسيما أصولهم ووجهاتهم ومجالات دراساتهم. يجب أن تبدأ هذه العملية في أقرب وقت ممكن، حيث إنه يجب تحقيق الهدف بحلول 2020 ويوفر المؤشر العالمي المقترح حاليًا، القائم على المنح التعليمية الممولة من برامج المعونة، صورة غير مكتملة تمامًا.

الهدف 4-ج: تسلط صياغة هدف المعلم الضوء أيضًا على ضعف قاعدة الاستدلال. حيث يصعب مقارنة المقاييس الحالية للمعلمين المؤهلين والمدربين لأن المعايير غير قابلة للمقارنة. فحقيقة عدم ارتباط قواعد بيانات العاملين في كثير من الأحيان بإجمالي نُظم معلومات إدارة التعليم تجعل من الصعب رصد المساواة في توزيع الموظفين على المدارس وظروف عمل المعلمين ومعدل تركهم للمهنة. لم يتم استخدام ما يكفي من المسوح الاستقصائية للقوة العاملة التي قد توضح كيفية مقارنة مكافآت المعلمين بالمهن الأخرى.

يمكن اكتساب قدر كبير من الأفكار من أداة تقوم بجمع المعلومات من المعلمين مباشرةً، على غرار المسح الاستقصائي الدولي للتعليم والتعلم الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCED)، الذي اعترف جميع أصحاب المصلحة بمساهمته. نظرًا للاحتمال المزدوج ليس فقط بالسماح بالمقارنة في جميع أنحاء الدولة مع بيانات عالية الجودة وإنما بالمساح كذلك بسياسة الإمداد بالمعلومات، فإنه يجدر النظر في نشر هذه الأداة لتشمل الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط.

التمويل: تغطية البيانات الأساسية المتعلقة بالنفقات الحكومية منخفضة بشكل ملحوظ وهناك فارق زمني كبير. إلا أن التحدي الرئيسي يكمن في توفير صورة شاملة لجميع مصادر التمويل. ومن ثم، فإن الأولوية لدعم إضفاء الطابع المؤسسي على حسابات التعليم الوطنية، على غرار الحسابات الصحة الوطنية. فمن شأن هذه الخطوة الرئيسية أن تأتي بجميع مصادر التمويل تحت مقياس مشترك وتوضح المستفيد من خدمات التعليم العام.

ناصرت منظمات المجتمع المدني استخدام وسائل معيارية لرصد إذا ما كانت الحكومات تضمن التعليم المجاني أم لا. وبالرغم من أهمية فهم ما إذا كان التعليم مجانيًا أم لا، إلا أن التقرير العالمي لرصد التعليم يقول بأن احتمال الحصول على ذلك من مستندات السياسة الرسمية أقل احتمالاً من الحصول عليه من رصد مشاركة إجمالي نفقات التعليم التي تتحملها الأسر. من ثم، ينبغي أن تحتشد منظمات المجتمع المدني خلف حسابات التعليم الوطنية وتضمن توفر بيانات المسح الاستقصائي لدخل ونفقات الأسرة لتيسير التحليل.

النُظم: تم تقديم حجة قوية فيما يتعلق بمؤشرات نظام التعليم التي يجب رصدها. وهذا لا يعني أنه ينبغي على الحكومات تحمل المسؤولية عن ترتيباتها المؤسسية. بل إن الغرض من ذلك هو تيسير الحوار وتشجيع الحكومات على التعلم من بعضها البعض.

يترتب على هذه الفكرة أثرين. الأول، أنها ستتطلب من الوكالات المشتركة في جمع هذه المعلومات التعاون للحد من التداخلات في أدواتها التشخيصية والاستفادة من الموارد بمزيد من الفاعلية. الثاني، يجب أن تؤدي المنظمات الإقليمية، التي قد تضمن التعليم كأحد مجالات التعاون الخاصة بها، دورًا أكبر في تطوير رؤيتها حيال جدول أعمال التعليم 2030 واستخدام ذلك كخطوة أولى لجمع معلومات متعمقة عن الجوانب القابلة للمقارنة من نُظم التعليم.

التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى: لا يمكن اقتصار نطاق رصد التعليم في أهداف خلاف هدف التنمية المستدامة 4 على العدد الصغير من المؤشرات العالمية التي ورد التعليم فيها صراحةً. كما يجب مراعاة دور التعليم في تحقيق نتائج تنموية خاصة وبناء القدرات الوطنية لتنفيذ أهداف التنمية المستدامة ودعم الكبار في المساهمة في التحول الأعم اللازم في البني الاقتصادية والسياسية وفيما يتعلق بالبيئة، وكلها مهمة لجدول أعمال التنمية المستدامة.

توصيات بشأن رصد جدول أعمال التعليم

تشير المراجعة أعلاه لرصد كل هدف إلى عدة أولويات للعمل على الأصعدة الوطنية والإقليمية والعالمية، من أهمها إنتاج المعلومات الكافية القابلة للمقارنة التي تتيح الحوار العالمي حول التقدم نحو هدف التنمية المستدامة 4. ولا يتعارض هذا الهدف مع الرسالة القائلة بأنه ينبغي تمكين كل دولة لرصد تقدمها نحو هدف التنمية المستدامة 4، مع التركيز على سياقها الوطني واحتياجاتها.

اتفق مجتمع التعليم الدولي على إطار الرصد، الذي يتألف من مجموعتين تكميليتين من المؤشرات. أولاً، يوجد 11 مؤشرًا عالميًا تم إعدادهم كجزء من المجموعة المشتركة بين الوكالات والخبراء المعنية بعملية مؤشرات أهداف التنمية المستدامة؛ ومن المتوقع أن تقوم الدول بالتوقيع على ذلك خلال انعقاد الجمعية العمومية للأمم المتحدة في سبتمبر 2016. وستكون هذه المؤشرات إلزامية لرصد هدف التنمية المستدامة 4.

ثانيًا، يوجد 43 مؤشرًا موضوعيًا، يشكل 11 مؤشرًا منها مجموعة المؤشرات العالمية. أثيرت الحاجة إلى هذه القائمة الموسعة نظرًا لأن المؤشرات العالمية لا يمكنها تجسيد مجموعة أولويات التعليم العالمي كاملةً. الدول غير مطالبة بإعداد

تقرير عن المؤشرات الموضوعية الإضافية، بخلاف المؤشرات العالمية. بل إن المؤشرات الإضافية تهدف إلى توفير التوجيه بينما تفكر الدول في طرق أكثر تعمقًا لتتبع تقدمها.

اعتمدت القائمة الأصلية للمؤشرات الموضوعية على مقترح الخبراء الأولى. ثم قامت منظمة اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء (UIS) بإعداد مجموعة التعاون التقنية (TCG) المعنية بمؤشرات هدف التنمية المستدامة 4 - التعليم 2030 لدعم المزيد من تطورها وتنفيذها. تتضمن مجموعة التعاون التقني 28 دولة كأعضاء و14 دولة كمراقبين، بالإضافة إلى 5 هيئات دولية (منها التقرير العالمي لرصد التعليم) وممثلين اثنين من ممثلي المجتمع المدني الدوليين. والهدف من هذه المجموعة هو أن تكون مجموعة مظلة، تضم هيئات مخصصة للمجالات المتخصصة بجدول الأعمال، مثل التحالف العالمي لرصد التعلم و المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة. أما معهد اليونسكو للإحصاء، فهو يمثل الأمانة العامة لهذه المجموعة.

فيما يتعلق بكل مؤشر موضوعي في إطار العمل، قدمت الأمانة معلومات تفصيلية عن التعريف والمصادر والتصنيف الأولي وفقًا لتو فر المنهجية والبيانات الفعلية. ومن بين المهام الأولى لمجموعة التعاون التقني تناول 8 من المؤشرات الموضوعية البالغ عددها 43 مؤشرًا والتي تم تحديدها بالفعل على أنها تتماشى بشكل سيئ مع الهدف أو من الصعب تحقيقها. ومن المتوقع أن تتم المناقشات الأولية عند اجتماع لجنة التعاون التقني في المرة القادمة في تشرين الأول/ 2016.

يُعد إنشاء مجموعة دائمة للتعاون التقني، التي تمثل عددًا كبيرًا من الدول، تقدمًا ملحوظًا في الحوار الدولي المتعلق برصد التعليم، ويسد ثغرة كبيرة تُواجه أثناء التعليم لكل الفترات. يوجد تحديان على الأقل في انتظارنا. الأول، يجب تأمين فرصة للدول للمشاركة في المناقشات بطريقة مدروسة وذات مغزى. فإن دورهم النشط في مجموعة التعاون التقني أمر بالغ الأهمية. في الواقع، إن من أحد أهداف جانب الرصد بالتقرير العالمي لرصد التعليم 2016 هو أن يكون بمثابة مستند مرجعي لهذه المناقشات. الثاني، يلزم وجود آلية لاتخاذ القرارات المستقبلية داخل مجموعة التعاون التقني، للمساعدة في التوصل إلى إجماع وتعزيز شرعية المجموعة.

> "يجب منح للدول فرصة للمشاركة في المناقشات في مجموعة التعاون التقنية بطريقة مدروسة وذات مغزى."

على الصعيد الوطني: بناء القدرات في ستة مجالات رئيسية

أين تقف الدول فيما يتعلق بتحديات الرصد الناشئة؟ من الضروري ألا تفقد وزارات التعليم والوكالات الإحصائية الوطنية أثر الصورة الشاملة بسبب هذا العدد الكبير من طلبات التنافس على وقتهم ومواردهم. يركز هذا القسم على ست خطوات رئيسية يجب على الدول اتخاذها لتعزيز الرصد الوطني للتعليم في السنوات الثلاث إلى الخمس التالية مع المساهمة في الوقت ذاته في إعداد إطار عالمي للرصد.

يجب العمل لمعالجة مسألة *المساواة*. عادةً ما تعتمد نُظم معلومات إدارة التعليم التي تنتج البيانات على تعداد المدرسة الذي يفشل في إلقاء الضوء على التفاوت الأساسي - في الحصول على التعليم والمشاركة واستكمال الدراسة والتعلم - باستخدام خصائص الطلاب. إلا أنه كثيرًا ما يمكن لبقية النُظم الإحصائية الوطنية إنتاج معلومات ذات صلة وثيقة فيما يتعلق بعدم المساواة في التعليم من خلال المسوح الاستقصائية للأسر أو القوة العاملة. للأسف، ينفصل هذان النظامان في العديد من الدول وبالتالي تفتقر وزارات التعليم إلى القدرة على تمييز الطبيعة التكميلية والمهمة للإثبات الذي تنتجه الوكالات الإحصائية الوطنية. ومن الأمثلة المعتادة على ذلك أن وزارات التعليم غير مشتركة بالقدر الكافي في تصميم المسوح الاستقصائية الوطنية للأسر ومن ثم فإن الأسئلة التعليمية تُصاغ على نحو سيئ وتقل قيمة التحليلات والمقارنات في جميع أنحاء الدولة.

فيجب تغيير هذا الموقف. لابد من وجود حوار وتعاون بين وزارات التعليم والوكالات الإحصائية الوطنية. يتطلب الهدف 4-5 إعداد تقارير عن التفاوت من خلال سلسلة من مؤشرات التعليم. ويجب أن تتفق الدول على آلية جديدة بخصوص هذه التقارير. ويمكن للمجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة في التعليم المساعدة في بدء عملية للحوار المتواصل.

لا بد من توسعة تعريفات *نتائج التعلم*. يجب أن تضمن الدول وجود تقييمات وطنية للتعلم تقوم على العينات، يمكن استخدامها لرصد التقدم في مجموعة من نتائج التعلم بمرور الوقت. ولابد أن تكون أُطر عمل هذه التقييمات جيدة وملبية للمعايير التي قد يساعد المجتمع الدولي في تحديدها، ليس فيما يتعلق بالجوانب التقنية للموثوقية والصحة فقط وإنما فيما يتعلق بالانفتاح والشفافية في نشر النتائج.

ستحتاج الدول إلى التوجيه الجيد لإعداد أُطر عمل التقييمات لضمان إنتاجها معلومات لتحسين عمليات التدريس والتعلم. وبالرغم من أن تقارير المؤشر العالمي ليست

مصدر القلق الرئيسي، إلا أنها قد تكون منتجًا ثانويًا مفيدًا. يجب أن تتحمل الدول كذلك مسؤولية رصد مهارات من لم يذهبوا إلى المدرسة أبدًا أو من تركوا المدرسة مبكرًا. وتتمثل الخطوة الأولى للقيام بذلك في تقييم مهارات الشباب والكبار.

يُعد وجود إستراتيجية جديدة لتقييم التعلم، ونقل الغرض منه، أمرًا ضروريًا لتحويل طبيعة المناقشات التعليمية الوطنية. ففي العديد من الدول، ما زالت نتائج التعلم يتم موازنتها خطئًا بمعدلات النجاح في الامتحانات الوطنية عالية المجازفة، مثل الامتحانات التي تُعقد في نهاية دورة التعليم الأساسي أو للانتقال إلى التعليم العالي. وفي السياقات ذات الاختبارات عالية المجازفة، من المحتمل أن يكون التغير بطيئًا.

وفيما يتعلق *بالجودة*، لا تُعتبر نتائج التعلم العنصر الرئيسي الوحيد. فالتركيز على التعلم ضروري لإثارة النقاش الذي نفتقر إليه في كثير من الأحيان. إلا أن هذا التركيز قد يخلق كذلك توقعات عالية بأن نتائج التعلم ستتحسن بسرعة؛ ولكن الخبرة خلال العقدين الماضيين تشير إلى أن هذا من غير المرجح (كلارك، 2016). فإذا كان هناك الكثير من التركيز على نتائج التعلم، سيتم إهمال الأسئلة الأخرى الملحة المتعلقة بخطر جودة التعليم.

على سبيل المثال، يُعتبر الهدف 4-7، الخاص بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية، محورًا أساسيًا لجدول أعمال التعليم العالمي الجديد. ولضمان الالتزام بأهدافه، يجب أن تقوم الدول بمراقبة سياسات الرصد والمناهج الدراسية والكتب المدرسية وبرامج إعداد المعلمين، فضلاً عن نتائج التعلم، عن كثب.

يتمثل جانبًا مهمًا آخر من جوانب الجودة في تحديد الموضوعات والمفاهيم التي ينبغي نقلها عن طريق التعليم، ثم تحديد النتائج المرجوة من نُظم التعليم فيما يتعلق بها. وقد تكون الطريقة الوحيدة للبدء هي رسم خريطة لكيفية الترويج لهذه المفاهيم على المستويات المختلفة لنظام التعليم في السياسات والكتب المدرسية وممارسات الفصل المدرسي. قد يكون من المفيد للدول كذلك المشاركة في حوار صريح مع بعضها البعض حول كيفية معالجة قضايا التسامح واحترام التنوع وهوية المجموعة والتعاون وحقوق الإنسان والاستدامة في نُظم ها التعليم الخاصة بها بفاعلية. وهذا الانفتاح ليس بالأمر السهل ويتطلب تشجيعًا سياسيًا.

فمن الضروري عدم فقد أثر *التعلم مدى الحياة* ورصده وتوسعه. ويتطلب تحقيق أهداف التنمية المستدامة تحولاً هائلاً على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي. ولا يمكن للتعليم وحده تحقيق جميع النتائج المرجوة. حتى إذا كانت المجموعة الكاملة من الشباب من عمر 15 إلى 19 عامًا ستكمل التعليم الثانوي بحلول 2030، فإن ذلك لن يكون كافيًا؛ فالأغلبية الكاسحة من الكبار الذين ستتم دعوتهم لاتخاذ القرارات المهمة ذات الصلة بالتنمية المستدامة سيكونون قد أكملوا تعليمهم بالفعل وتعرضوا للمحتوى ذي الصلة.

ففي معظم الدول، لا يتم رصد احتياجات التعليم والفرص وإنجازات الشباب. وتحتاج الدول إلى وجود آليات لتتبع فرص تعليم الكبار والتعلم، بما في ذلك الموجهة نحو جدول أعمال التنمية المستدامة. بالرغم من توفير هذا التقرير لمثال النهج المنهجي المتبع في أوروبا، إلا أن ذلك كان فقط من وجهة نظر ما له صلة بالعمل. ويجب على العالم الانتقال لما هو أبعد من هذا لتجسيد نطاق أشمل من فرص التعلم مدى الحياة المناسبة لأغراض أهداف التنمية المستدامة.

يتطلب تحليل *نُظم* التعليم العثور على المنتديات الصحيحة وتحديد أولوية القضايا الصحيحة. ويسهل على الدول نسبيًا المشاركة في نقاش حول أهم التحديات التي تواجه التعليم من خلال عضويتها في منظمات للتعاون الإقليمي، يمكنها تقديم أفضل القنوات لتبادل المعلومات المتعلقة بالبني التعليمية وخصائص النظام. لذا، يجب على الدول مناصرة هذا التعاون. هذه ليست دعوة لزيادة تجانس نُظم التعليم، بل دعوة للانفتاح في مقارنة كيفية تعامل الدول مع المشكلات المماثلة.

وتُعد المساواة والشمول من أمثلة القضايا التي يجب إيلائها الأولوية. حيث يمكن اكتساب الكثير عن طريق مقارنة طرق وصول الدول إليهما. يؤيد التقرير العالمي لرصد التعليم إجابة الدول على مجموعة من الأسئلة الأساسية المتعلقة بكيفية محاولتها تعويض الحرمان بين الطلاب والمدارس، لفهم أي الدول تحقق أفضل النتائج بشكل أفضل.

أخيرًا، تُشجع الدول على تبني نهج حسابات التعليم الوطنية لتحسين رصد *التمويل*. فقد ركز تمويل التعليم في كثير من الأحيان على الإنفاق الحكومي أو على كم المعونات التي تحصل عليها الدول الأكثر فقرًا. والمطلوب هو تحويل النقاش لفهم من يساهمون بأي موارد في أية أنشطة بشكل أفضل.

تعمل هذه التوقعات على توفير صورة مختلفة تمامًا، توضح كيفية تقاسم نفقات التعليم لين الحكومات والأسر. وما ينشأ هو إدراك أنه بالرغم من إمكانية وجود سياسة للتعليم المجاني، إلا أن الأسر تتحمل في كثير من الأحيان جزءًا كبيرًا من إجمالي التكلفة. وهذا من شأنه أن يقوض المساواة، الحقيقة التي ما زالت لا تحظى بالتقدير اللازم من أصحاب القرار السياسي.

وسيكون التحول إلى النهج الجديد أمرًا معقدًا. يجب على المجتمع الدولي تشجيع الدول على تبني حسابات التعليم الوطنية، إلا أنه يجب عليه ألا يثقلها بإجراءات تفرض متطلبات تقنية مفرطة.

ترتبط هذه التوصيات في المجالات الستة الرئيسية بكل الدول، ما يعكس الطابع العالمي لجدول أعمال أهداف التنمية المستدامة، حتى إذا كانت الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط تحتاج إلى المزيد من العمل. فالتوصيات تفترض أخذ الدول لمسؤولياتها على محمل الجد لرصد أهداف التنمية المستدامة واستعدادها للقيام بكل ما يلزم، مع الحصول على الدعم التقني والمالي عند الحاجة.

اشتركت الدول بالفعل على الصعيد الإقليمي مع معهد اليونسكو للإحصاء في تقييم تدريبات رسم الخرائط المهمة حيث يقفون وجهًا لوجه مع المؤشرات العالمية والموضوعية (UIS، 2016). وقد كان هذا التدريب التقييمي السريع بمثابة مقترح مهم لتعريف الدول بإطار عمل الرصد فضلاً عن الإشارة المبكرة إلى توافر البيانات. إلا أن هذا التبادل أربك الدول كذلك بسبب التفاصيل والمشكلات التقنية.

وتحاول التوصيات أعلاه معالجة الصورة الأشمل. يلزم القيام بالعديد من التغييرات الرئيسية، وهي شرط لعمليات الإصلاح في نُظم رصد التعليم التي ستتيح لهم التعامل مع تحديات جدول أعمال التعليم 2030. ومن شأن القيام بهذه التغييرات أولاً أن يزيد من سهولة تملك الدول فيما بعد لجدول أعمال الرصد الخاص بها واتخاذ القرارات بشأن أماكن تخصيص الموارد وأماكن طلب الدعم التقني والمالي.

على الصعيد الإقليمي: دعم التعلم من الأقران

بالرغم من أن جدول أعمال التعليم 2030 عالمي، إلا أن التقدم في العديد من المجالات من المرجح أن يحدث على الصعيد الإقليمي، لاسيما عند الحاجة إلى المعلومات النوعية وذات الصلة بالنظام. حيث تقوم الدول بجمع معلومات أفضل وأكثر منهجية من خلال المؤشرات الكمية. وهذا غير كافٍ، مع ذلك؛ هناك حاجة إلى المعلومات المقارنة لفهم كيفية استجابة الدول في مواقف مماثلة وكيفية المساعدة في توجيه الحكومات في الخطوات التالية.

لذا، فإن دور المنظمات الإقليمية بالغ الأهمية. حيث تتضمن هذه المنظمات التعليم من بين مخاوفها الأخرى، وقد يساعد ذلك في جعل جدول أعمال التعليم العالمي أكثر تمييزًا لسياقات الأعضاء. يلقي التقرير العالمي لرصد التعليم الضوء على خبرة الهيئات مثل الاتحاد الأوروبي ومنظمة الدول الأيبيرية الأمريكية. تستمد إستراتيجية التعليم في الاتحاد الأوروبي الدعم من إطار عمل يعمل بانتظام على توفير معلومات السياسة حول قضايا رئيسية في الدول الأعضاء، تقوم بتبادل المعلومات طواعيةً، وتشارك في منتديات للتعلم من أقرانها.

تميل الدول في منطقة محددة إلى أن يكون لديها سياقات تعليمية مشتركة. وغالبًا ما تعكس مراجعاتها المقارنة القيم والأهداف والتحديات المشتركة. من ثم، تبدي الكيانات الإقليمية على الأرجح التزامًا سياسيًا أعمق، ومسؤولية وطنية، لتنفيذ مراجعات الأقران. ومن المحتمل استخدام نتائج الرصد الإقليمية في اتخاذ القرار السياسي وتبقى بمرور الوقت، لأسباب ليس أقلها وجود مصلحة للحكومات في أداء الدول المجاورة.

> ينبغي أن تساعد المنظمات الإقليمية على جعل جدول أعمال التعليم العالمي أكثر خصوصية وصلة بسياقات أعضائها.

على الصعيد العالمي: تعزيز التوافق والتنسيق

بوجود المعاملات الأساسية لإطار الرصد وآلية التشاور العالمية، يوجد بالتقرير العالمي لرصد التعليم ثلاث توصيات عن كيفية تحسين التنسيق العالمي لنُهج الرصد.

التوصية الأولى، يلزم وجود برنامج دولي لمسوح الأسر المعيشية الدولية، مخصص للتعليم، لسد العديد من الثغرات المعلوماتية في جدول الأعمال الجديد. وقد كانت هناك محاولات لإعداد هذا البرنامج. فبدءًا من أوائل القرن الحادي والعشرين، وبالإضافة إلى برنامج المسح الاستقصائي للديموغرافيا والصحة (DHS)، مولت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) مسوحًا استقصائية EdData خاصة بالتعليم في بعض الدول. مع ذلك، اقتصرت هذه المبادرة على بعض الدول ولم تُعمم. ومنذ ذلك الحين، أظهر الممولون عدم الرغبة في تمويل مسح استقصائي خاص بالتعليم. تم تخصيص بعض الأسئلة للتعليم في استبيانات المسوح الاستقصائية الرئيسية متعددة الأغراض في البلاد مثل المسح الاستقصائي للديموغرافيا والصحة، المسوح الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات لليونيسيف ودراسة البنك الدولي لقياس مستويات المعيشة. وتعارض هذه المسوح الاستقصائية إضافة المزيد من الأسئلة بخصوص التعليم، نظرًا لكثرة الطلب على مواردها.

في ضوء اتساع نطاق جدول أعمال رصد التعليم 2030 وثغراته المتعددة، يجب إعادة النظر في احتياجات المسوح الاستقصائية الخاصة بالتعليم. ويمكن لهذه الأداة معالجة مشكلات مثل المشاركة في التعليم في الطفولة المبكرة والتعليم التقني - المهني والتعليم العالي وتعليم الكبار؛ واستخدام اللغة في المنزل والمدرسة؛ وجمع المعلومات التفصيلية عن الحضور بالمدارس؛ والتقييم المباشر لمهارات الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب. يجب أن يقوم المانحون المحتملون بمناقشة فعالية تكلفة أداة جديدة من هذا النوع.

تتمثل التوصية الثانية في وجود نهج متسق لدعم رصد نتائج التعلم. فالدول بحاجة إلى بناء نُظم تقييم وطنية تحتوي على أسس قوية وتخدم مصلحتها الفضلى. وتواجه بعض الدول العديد من الخيارات من شركاء في التنمية تزيد من قدراتها. لابد من وجود مدونة للسلوك بين المانحين ومجموعة الموارد المشتركة، بأولويات منها بناء القدرات الوطنية وتوفير الدعم طويل الأجل وتجنب التداخل. يساعد الدعم المنسق كذلك الدول في الوصول إلى شبكات مشتركة من الموارد والمعرفة.

ثالثًا، يلقي تحليل العديد من تحديات القياس في التقرير العالمي لرصد التعليم بالضوء على حقيقة عدم قياس العديد من الأهداف حتى الآن على النطاق العالمي، مع توسع نطاق جدول أعمال التعليم 2030. وذلك لعدم إعداد المؤشرات، لاسيما ذات الصلة بنتائج التعلم، حتى الآن. هناك تحدٍ مشترك يتمثل في أن الاختلافات الثقافية وغيرها من العوامل السياقية تعيق التعريفات الواضحة والقابلة للمقارنة لمفاهيم مثل تنمية الطفولة المبكرة ونتائج التعلم في التعليم الأساسي ذات الصلة والإلمام بالمهارات الرقمية ومهارات المواطنة العالمية.

من ثم، يوصي هذا التقرير بأن تقوم مؤسسات مثل معهد اليونسكو للإحصاء، بدعم من مجموعة التعاون التقني، بإعداد جدول أعمال بحثي ذي صلة بتحديات القياس المقارن في التعليم. ولتكون صالحة، يجب اختبار المقاييس المقترحة على أرض الواقع وبالقدر اللازم. تتم تجزئة البحث المتعلق بالقياس في مجالات رئيسية من التعليم العالمي. وبالرغم من وجود قدر كبير من الخبرات الوطنية، إلا أنه يوجد تجمع قليل من الموارد لمعالجة المسائل في السياق الدولي بين الدول ومتعدد الثقافات. وفي ظل عدم وجود مؤسسة تنسيقية، يُوصى بشدة بإنشاء محور بحثي للتركيز على المشكلات ذات الصلة بالثغرات الرئيسية في الرصد العالمي للتعليم. يمكن أن يستخلص التعليم الدروس المستفادة من شراكات أو شبكات في الصحة أو الزراعة تمتلك مجموعة من الموارد البحثية لها نفس التأثير.

تأطير النقاش: ما هي ثورة البيانات بالنسبة للتعليم؟

صيغ جزء كبير من النقاش حول الرصد العالمي لأهداف التنمية المستدامة تحت اسم "ثورة البيانات". ويمكن تعريف المصطلح بعدة طرق، إلا أن المواصفات المستخدمة على نطاق واسع موجودة في المستند النهائي للفريق الاستشاري من الخبراء المستقلين للأمين العام للأمم المتحدة حول ثورة البيانات من أجل التنمية المستدامة: "تقنيات جديدة تؤدي إلى زيادة أسية في حجم البيانات المتوفرة وأنواعها وخلق قدرات غير مسبوقة لاطلاع المجتمع وتحويله وحماية البيئة. وتمر الحكومات والشركات ومجموعات من الباحثين والمواطنين بهياج بسبب التجارب والابتكارات والتكيف على عالم البيانات الجديد، عالم فيه البيانات أكبر وأسرع وأكثر تفصيلاً من ذي قبل" (الأمم المتحدة، 2014ج).

> "يرى التقرير العالمي لرصد التعليم أن مفهوم "ثورة البيانات" مرتبط بالتكنولوجيا وأنه من المرجح أن تكون "البيانات الكبيرة" غير ذات صلة بالتعليم، إن لم تكن مضللة."

يرى التقرير العالمي لرصد التعليم أن مفهوم "ثورة البيانات" مرتبط بالتكنولوجيا وأنه من المرجح أن تكون "البيانات الكبيرة" غير ذات صلة بالتعليم، إن لم تكن مضللة. ولا تزال معظم الدول تناضل من أجل تجميع بيانات التعليم الأساسي وفهم أغراضها واستخداماتها. و تدور معظم المشكلات التي تواجه الدول حول المفاهيم الأساسية، مثل ما المقصود بمهارات إجادة الإلمام بالقراءة والكتابة وتنمية الطفولة المبكرة. بالإضافة إلى الحاجة إلى الاستثمار في نُظم رصد قوية. وفي كلا المجالين، دعا المجتمع الدولي إلى توفير المساعدة. فبدلاً من إصلاح طرق جمع البيانات وتحقيق "ثورة" عن طريق الوسائل التقنية، إن التنسيق الأفضل بين الوكالات والمزيد من الموارد لتنفيذ الخطط من شأنه أن يُحدث التغييرات اللازمة لرصد التعليم 2030.

من ناحية أخرى، يظل الوصول إلى البيانات وانفتاحها والمسؤولية عنها في التعليم مقيدًا. تقوم العديد من الدول بإجراء المسوح الاستقصائية المتعلقة بإنجاز الأسر المعيشية أو الإنجاز المدرسي أو العلمي إلا أنها لا تعلن عن النتائج أو البيانات. فيجب أن تقوم الدول بالمزيد من الجهد لدعم توفر البيانات والتشجيع على استخدامها. ويجب أن يكون ذلك جزءًا رئيسيًا من أي "ثورة" إذا أريد لها أن تخدم الجميع.

روتان، الذي يعيش في عشوائيات كوريل، داكا، بنغلاديش، يستعد للمغادرة لحضور دروسه في مدرسة لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف (BRAC) الابتدائية.

الصورة بعدسة: كونور أشلي/وزارة الشؤون الخارجية والتجارة الأسترالية

الفصل

24

الـخـاتـمـة

التقرير العالمي لرصد التعليم كوسيط مدروس وصادق فيما يتعلق بمشاكل التعليم والتنمية المستدامة.....387
تعزيز المساءلة في هيكل متابعة ومراجعة أهداف التنمية المستدامة – وفي التعليم 388

وقد مر عام منذ تبني 193 دولة من الدول الأعضاء بالأمم المتحدة بالإجماع لجدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة. كمحاولة لتنفيذ أهداف التنمية المستدامة الـ17 الطموحة، يمكن للدول الأعضاء والمجتمع الدولي الاستناد إلى الخبرة المكتسبة من جدولي الأعمال اللذين سبقا هذا الجدول، جدول الأعمال 21 والأهداف الإنمائية للألفية (MDGs).

فمن أحد الدروس الأساسية المستفادة من جداول الأعمال السابقة هذه المتعلقة بالتنمية العالمية هو أهمية المتابعة والمراجعة المنهجية. كان من أهم التحديات هو التوتر القائم بين الالتزام على الصعيد العالمي والتنفيذ على الصعيد الوطني. لا يُعتبر جدول الأعمال 2030 ملزمًا من الناحية القانونية ولا يمكن إنفاذه من الناحية القانونية. بل إنه يحدد رؤية طموحة مشتركة للأفراد والكوكب والتي تتطلب إرادة سياسية، وموارد وتعاون.

> تُعد المتابعة والمراجعة المنهجية أمر بالغ الأهمية لجداول أعمال التنمية العالمية؛ ويتمثل أهم التحديات في التوتر القائم بين الالتزام على الصعيد العالمي والتنفيذ على الصعيد الوطني

أثيرت قضايا قانونية حول جداول أعمال سابقة مثل الأهداف الإنمائية للألفية. هل حددت الأهداف والغايات الدولية جدول أعمال عالمي بالفعل، أم أنها تُطبق بشكل رئيسي على "الدول النامية"؟ هل تم رصد الأهداف على الصعيد العالمي دون الرجوع إلى الحدود الوطنية، أم كان الهدف منها التأثير على السياسات والإستراتيجيات الوطنية وتم رصدها على هذا النحو؟ إذا بدا النجاح على كل أو أي من الأصعدة، فهل لم يتجاهل ذلك تقدم الدول، وهو الأمر العام حتى دون الوصول إلى الهدف الفعلي؟ إن وسم الدول التي تعاني بعلامة الفشل مع غض النظر عن إنجازاتها ليس بالأمر البناء. بالإضافة إلى أن الإستراتيجيات الوطنية الناجحة قد تبدو مختلفة تمامًا، الأمر الذي يعكس تنوع السياق بين وحتى داخل الدول (فانومورتيلي، 2014).

إن الإدراك المتأخر لم يؤدي إلى حل هذه المشاكل. فهي لا تزال سارية خلال عام من تنفيذ جدول أعمال 2030 ومتصلة بالتأكيد بهدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم. ما الذي يعنيه جدول الأعمال العالمي للتنمية المستدامة من الناحية العملية؟ هل كل الأهداف تناسب كل الدول، بنفس القدر؟ ماذا عن الدول الثرية التي شاركت وحدها في الماضي فيما يتعلق بالمساعدة الإنمائية الرسمية؟ كيف يمكن قياس التقدم بطريقة تعكس تنوع تنفيذ الدولة؟ إذا قررت دولة إعطاء بعض الأهداف أولوية عن الأخرى، لأي أسباب كانت، فهل يُعد ذلك فشلاً؟

اتخذ المجتمع الدولي الخطوات الأولى لبناء هيكل عالمي للمتابعة والمراجعة. وقد ورد مخطط تقريبي لذلك في تقرير الأمين العام للأمم المتحدة بشأن "أهم الإنجازات البارزة"، الذي من المتوقع تبنيه من خلال قرار الجمعية العامة (الأمم المتحدة، 2016ج).

وكانت المنتدى السياسي رفيع المستوى (HLPF) بمثابة المنصة الدولية لتوفير القيادة والتوجيهات السياسية بشأن مشاكل التنمية. كان من المشاركين دولاً أعضاء بالأمم المتحدة ولجان، هيئات مشتركة بين الحكومات، مجموعات رئيسية - مثل منظمات

> عندما انعقد المنتدى السياسي رفيع المستوى للمرة الأولى في يوليو 2016، أكد على أن تقييم نجاح أهداف التنمية المستدامة يجب أن يستند إلى رفاهية معظم المجموعات المستضعفة.

وشراكات وتحالفات تجارية غير حكومية - والمدن الكبيرة. عندما انعقد المنتدى للمرة الأولى في يوليو 2016، تحت شعار 'عدم إغفال أحد'، أكد على أن تقييم نجاح أهداف التنمية المستدامة يجب أن يستند إلى رفاهية معظم المجموعات المستضعفة، على صعيدين الوطني والعالمي.

ثم تم الإبلاغ بعمل المنتديات السياسية رفيعة المستوى عن طريق النسخة الأولى من تقرير أهداف التنمية المستدامة، وهو تقرير تقدم سنوي يسير على خطى التقرير العالمي لرصد التعليم، الذي يلخص الأنماط والاتجاهات الإقليمية والعالمية لكل هدف، بناءً على مجموعة فرعية من أطر مؤشر أهداف التنمية المستدامة المتوقع اعتماده من الجمعية العمومية للأمم المتحدة في سبتمبر 2016 (الأمم المتحدة، 2016ب). ويُعتبر مستودع بيانات أهداف التنمية المستدامة، الذي يقوم عليه التقرير، إنجازًا في حد ذاته. مع ذلك، توجد مخاوف تتعلق بعدم صلة مؤشرات محددة يشملها تقرير أهداف التنمية المستدامة بالعديد من الدول.

أخطرت المنتديات السياسية رفيعة المستوى كذلك بأول مجموعة من المراجعات الوطنية، المقدمة طواعيةً من قبل 22 دولة عضو (الأمم المتحدة، 2016أ).[1] وتُعد هذه المراجعات العمود الفقري لهيكل المتابعة والمراجعة الجديد. فهي تشير إلى وجود العديد من العوائق المشتركة بين العديد من أهداف التنمية المستدامة تمنع التقدم فيها: التمويل والقدرات والحوكمة والمخاوف اليومية المباشرة الخاصة بالحكومات الوطنية. كما تُظهر المراجعات الوطنية وجود العديد من الثغرات في كيفية فهم الدول لدورها. بالنسبة لبعض الدول الأكثر ثراءً، ربما لا يزال يُنظر إلى جدول الأعمال 2030 على أنه إستراتيجية تنموية تتعلق بالدول الأخرى.

وقد أبرزت التجربة من هذه السنة الأولى وجود معضلة دائمة في الاتفاقيات الدولية: ما هي الوسائل والأدوات الفعالة لتعزيز تنفيذ البيانات العالمية للنوايا على الصعيد الوطني؟

التقرير العالمي لرصد التعليم كوسيط مدروس وصادق فيما يتعلق بمشاكل التعليم والتنمية المستدامة

أوضحت التجربة أنه يمكن للجمعيات الإقليمية (التي عادةً ما تتشارك فيها الدول القيم والأهداف والتحديات) والمجموعات الموضوعية (التي يتم من خلالها مشاركة موضوعات ومخاوف محددة والنظر فيها بالشكل المناسب) العمل بمثابة جسور بين الحوار العالمي والمبادرات الوطنية. وقد أفسح هيكل المتابعة والمراجعة المقترح المجال أمام المراجعات الموضوعية والمؤشرات الإقليمية - تنمية مرحب بها، حيث يصعب ربط المناقشات العالمية رفيعة المستوى بمخاوف الدول الفردية فضلاً عن المجموعات المتخصصة مثل الجمعية الدولية للتعليم.

في جدول أعمال التعليم للجميع (WFA)، أصبحت سلسلة *التقرير الدولي لرصد التعليم المتعلقة بالتعليم للجميع* التي بدأت في 2002 مقبولة لدى الحكومات والمجتمع المدني كآلية رئيسية للمتابعة والمراجعة. وقد وفر هذا التقرير معلومات وتحليلات متعمقة وكان بمثابة نقطة مرجعية دولية. وزاد من التركيز على المشكلات الناشئة في التعليم وأتاح الفرصة للتعبير عنها، مما ساعد على تحديد أولوية وتوضيح ما هو معرض للخطر. وأدى إلى تيسير الحوار بين الأطراف الفاعلة العالمية والإقليمية والوطنية، وإلى حد أقل، بين القطاعات مثل الصحة والنوع والحماية الاجتماعية.

في المنتدى العالمي للتعليم في مايو 2015، جدد ممثلون للجمعية الدولية للتعليم ولاية التقرير ليستمر بصفته *التقرير العالمي لرصد التعليم* (تقرير GEM). ويتمثل الهدف الأساسي للسلسلة الجديدة في معالجة كيفية أداء التعليم في جميع مراحل الحياة - في المدرسة، في العمل، في المنزل وفي المجتمع - بمزيد من الشمولية والمساواة وجودة عالية.

> يتمثل الهدف الأساسي للسلسلة الجديدة من التقرير العالمي لرصد التعليم في معالجة كيفية أداء التعليم في جميع مراحل الحياة - في المدرسة، وفي العمل، وفي المنزل وفي المجتمع - بمزيد من الشمولية والمساواة وبجودة عالية

يركز التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 الاهتمام على مشكلتين شاملتين. الأولى، يتناول بدقة ميزة أساسية من مميزات جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة - الطبيعة المستقلة للأهداف - عن طريق استكشاف الروابط الوثيقة بين التعليم ونتائج التنمية المستدامة الأخرى. فالتحديات التي تواجه الأشخاص والكوكب هائلة وملحة. والدور الأعم الذي يمكن للتعليم والتعلم مدى الحياة لعبه ويجب أن يلعبه لا يحظى دائمًا بحقه الكامل من التقدير. يلفت التقرير الانتباه إلى الترابط بين النظم الطبيعية والاجتماعية والترابط بين القطاعات، التي يمثل التعليم بها حافز قوي. وينبغي أن تكون الحاجة إلى دمج تعليم عادل ذي نوعية جيدة في جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة هي الأمل الرئيسي للتعليم ومجموعات التنمية.

الثانية، يتطلب توسيع نطاق جدول أعمال التعليم التفكير والتدبر. فكيف سيقوم العالم برصد التقدم في العديد من الأهداف الطموحة؟ وقد استنبط إطار عمل الرصد هذه المحاولات لتجسيد العديد من المجالات الجديدة. مع ذلك، يُعتبر إطار عمل هدف التنمية المستدامة 4 مخيبًا في قدرته على تجسيد المخاوف والتحديات الرئيسية التي تواجه التنمية المستدامة. عن طريق لفت الانتباه إلى الثغرات والإجراءات اللازمة، يسعى التقرير العالمي لرصد التعليم 2016 إلى أن يصبح مستندًا مرجعيًا هامًا عندما يناقش المجتمع الدولي إطار عمل الرصد القائم ويسعى لتحسينه.

وهناك الكثير مما يمكن تعلمه. سيكون المنتدى السياسي رفيع المستوى 2019 أول تجمع رفيع المستوى لفترة أهداف التنمية المستدامة لمناقشة حالة التعليم. ونظرًا لما هو معروف عن نقاط الضعف والقوة في عملية أهداف التنمية المستدامة، فليس من المبكر الاستفسار عن أهم المشاكل التي ينبغي مناقشتها في هذا التجمع، والقرارات التي ينبغي اتخاذها، والمعلومات اللازمة لتيسير المناقشات وكيفية عرض ونقل هذه المعلومات.

على سبيل المثال، يُعد التمويل المستدام مفتاحًا لتسريع وتيرة التقدم. والاستثمار في التعليم أساسًا للرفاهية العالمية. قد يكون المنتدى السياسي رفيع المستوى 2019 مناسبةً هامة لتقييم تنفيذ توصيات سبتمبر 2016 التي قدمتها اللجنة الدولية المعنية بتمويل فرص التعليم العالمية. يتمثل مفتاح آخر في القدرة على تصنيف البيانات للتمكين من الاستجابة السريعة والمناسبة لاحتياجات المجموعات المختلفة وضمان عدم إغفال أحد.

من المفهوم أن التقرير العالمي لرصد التعليم في هذه العملية يلعب دور الوسيط الصادق، وسيط المعلومات الحيادي ولكنه مثالي، الذي يعلم على تقديم سلع عامة عالمية للحد من الفقر، وحياة صحية، والاستخدام المستدام للموارد الطبيعية ومن أجل مستقبل أفضل للكوكب والأجيال القادمة. ولتعليم الأطفال والشباب والكبار دورًا هامًا في كل من هذه السيناريوهات.

تعزيز المساءلة في هيكل متابعة ومراجعة أهداف التنمية المستدامة – وفي التعليم

بالنسبة لعملية المتابعة والمراجعة للعمل نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ستحتاج المعلومات إلى دفع العمل ويجب تحويل العمل إلى نتائج. ولكن هل سيحدث ذلك؟ من المتوقع أن إلقاء الضوء على عدم المساواة في التعليم من شأنه أن يؤدي إلى المزيد من المخصصات المالية التي يُفضل توجيهها نحو المدارس أو الدول التي تحتاج إليها، وأن الدليل على نتائج التعلم السيئة سيُترجم إلى جهود أفضل لفهم أين يجب تحسين التدريس. بمعنى آخر، يُعتقد أن تحديد المشاكل سيكون حافزًا على القيام بالعمل الصحيح لإحداث فرق من قبل المسؤولين على مختلف الأصعدة - العالمية والوطنية والمحلية والمجتمعية والفردية.

مع ذلك، تبين مرارًا وتكرارًا أن هذا العمل الإيجابي لا يحدث دائمًا. يوجد مانحون يتابعون تخصيص أقل بكثير من 0.7% من إجمالي دخلهم القومي لإعانة الحكومات التي تنفق جيدًا أقل من 4% من إجمالي ناتجها المحلي على التعليم، والأنظمة التي تخصص الموارد بدون تساوي بين المدارس، والميزانيات التي تفضل المحظوظين، والمعلمين غير المدعومين أو الذين لا يحترمون القواعد السلوكية الخاصة بهم - وكلها تجتمع لتؤدي إلى ملايين من الأطفال الذين يحققون إنجازات أقل من إمكانياتهم بكثير. لا يزال السؤال الملح هو كيف نشجع على السلوك المسؤول.

كجزء من عملية أهداف التنمية المستدامة، تُدمج المسائلة عن تحقيق الأهداف الدولية في 'إطار عمل متابعة ومراجعة قوي وفعال وتشاركي وشفاف ومتكامل' من أجل 'تتبع التقدم في جدول الأعمال هذا' (الأمم المتحدة، 2015).

> سيقوم التقرير العالمي لرصد التعليم 2017 باستكشاف دور المسائلة في التعليم على كافة الأصعدة

كيف سيتم تحقيق ذلك؟ سيقوم التقرير العالمي لرصد التعليم 2017 باستكشاف دور المسائلة في التعليم على كافة الأصعدة، مع التسليم بأن الأطراف الفاعلة المختلفة التي تعمل داخل وفي جميع أنحاء الدول مسؤولة عن مستقبل أهداف التنمية المستدامة. ولكي يكون كل طرف من هذه الأطراف الفاعلة ناجحًا، يجب أن تكون هناك بيئة تمكين قوية يدركون فيها مسؤولياتهم ويملكون القدرة والموارد على العمل وفقًا لذلك، بالإضافة إلى الرغبة في بذل الجهد الصادق والحافز على ذلك.

يجب أن تقوم هذه الأطراف الفاعلة بالانضمام إلى العملية وقبول قيمتها ثم تولي مسؤولياتهم. إلا أن خلق انضمام أصيل يحفز الأطراف الفاعلة على القيام بما هو ضروري للوفاء بالتزاماتهم يتضمن تحولاً ثقافيًا في كثير من الأحيان. وقد تساعد المسائلة المتبادلة في هذا التحول من خلال الجمع بين المناهج التنازلية والتصاعدية، فضلاً عن الآليات الداخلية والخارجية. حيث يعمل ذلك على تحفيز الأطراف الفاعلة من خلال خلق نظام أكثر عدلاً ونزاهة يساعد في التنمية وإدراك الأهداف الجماعية، الأمر الذي يحمل قيمة هائلة في التعليم.

هوامش ختامية

1. الدول الـ22 هي الصين، كولومبيا، مصر، استونيا، فنلندا، فرنسا، جورجيا، ألمانيا، مدغشقر، المكسيك، الجبل الأسود، المغرب، النرويج، الفلبين، جمهورية كوريا، ساموا، سيراليون، سويسرا، توغو، تركيا، أوغندا وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

أطفال يستخدمون لوح
الحائط للاتكاء عليه في
مدرسة دان سا في النيجر.

© الصورة بعدسة: تاجا أنيس/منظمة اليونيسكو

الملحق

الجداول الإحصائية

المقدمة 392

الجدول رقم 1: الإحصائيات الديموغرافية الأساسية، الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني وبنية نظام التعليم الوطني 401

الجدول رقم 2: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-1 – النفاذ الشامل، والمشاركة والاستكمال، ومرحلة التعليم الابتدائي 409

الجدول رقم 3: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-1 – النفاذ الشامل، والمشاركة والاستكمال، ومرحلة التعليم الثانوي 417

الجدول رقم 4: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-2 – النفاذ الشامل، والرعاية، ومرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 425

الجدول رقم 5: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-3 – النفاذ الشامل للتعليم التقني والمهني والثلاثي 429

الجدول رقم 6: الهدف الرابع من أهداف التنمية الغاية 4-4 – مهارات الشباب والبالغين للحصول على التوظيف، والأعمال المناسبة والأعمال الحرة 437

الجدول رقم 7: الهدف الرابع من أهداف التنمية الغاية 4-5 – نوع الجنس – التخلص من التفاوت بين الجنسين في التعليم 441

الجدول رقم 8: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-5 – نوع الجنس – تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم 445

الجدول رقم 9: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-5 – الإنصاف – الاستكمال المتكافئ للتعليم للمجموعات المستضعفة 449

الجدول رقم 10: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4-6 – تعليم الشباب والبالغين مهارات القراءة والكتابة والحساب 453

الجدول رقم 11: الهدف الرابع من أهدا

ف التنمية المستدامة، الغاية 4-7 – التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 457

الجدول رقم 12: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وسائل التنفيذ 4.أ و 4.ب – منشآت التعليم وبيئات التعلم والطلاب الداخلين والخارجين من مرحلة التعليم الجامعي على مستوى العالم 461

الجدول رقم 13: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وسائل التنفيذ 4.ج – الهيئة التدريسية ومؤهلات المعلمين والتدريب في مرحلة التعليم قبل الابتدائي ومراحل التعليم الابتدائي والثانوي ولجامعي 465

الجدول رقم 14: الالتزامات المالية المحلية للتعليم: الإنفاق العام 473

جداول المعونات

المقدمة 479

الجدول رقم 1: المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية ومتعددة الأطراف 482

الجدول رقم 2: المعونات التعليمية الثنائية ومتعددة الأطراف 483

الجدول رقم 3: مستلمو المعونات التعليمية 485

الجدول رقم 4: المستحقون للمساعدة الإنمائية الرسمية 491

مَسرد المصطلحات 494

الاختصارات 498

الفهرس 502

صورة في مدرسة في
شيتاجونج، بنغلادش، توضح
عدد الأطفال الحاضرين في
الفصل خلال هذا اليوم

الصورة بعدسة: ريبون باروا/اليونسكو

الجداول الإحصائية[1]

مقدمة

من التعليم للجميع إلى هدف التنمية المستدامة المعني بالتعليم: جدول الأعمال الجديد، الجداول الإحصائية الجديدة.

مع تبني جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة في شهر /أيلول من عام 2015 - والذي يحدد أولويات التنمية الجديدة، بما في ذلك تلك الخاصة بالتعليم من خلال هدف التنمية المستدامة الرابع (هدف التنمية المستدامة 4) - وتبني إطار عمل التعليم 2030 الخاص بالإجراءات، في شهر نوفمبر من عام 2015، في الجلسة 38 من المؤتمر العام لليونسكو، وصلت دورة التعليم للجميع إلى نهايتها. ومن خلال هذا الإصدار من *التقرير العالمي لرصد التعليم*، يتم تطوير الجداول الإحصائية بحيث تعكس جدول أعمال التعليم الجديد.

وقد تمت إعادة تنظيم الجداول بحيث تعكس وتتماشى مع (أ) الطبيعة الطموحة والطموح العظيم المتعلق جدول أعمال التعليم 2030، والذي يتمحور حول المساواة والإدماج وتبني المنظور المتعلق بالاستمرارية مدى الحياة، (ب) غايات هدف التنمية المستدامة 4 السبع وسبل التنفيذ الثلاثة، والتي لا تتعلق فقط بالحصول على، والمشاركة في وإتمام التعليم، ولكنها تتضمن جودة التعليم في جوهرها فيما يتعلق بالمدخلات، والمخرجات، والعمليات، ونتائج وبيئات التعلم، والمهارات التي ينبغي تزويد الشباب والبالغين بها للحصول على فرص العمل المناسبة، و(ج) المجموعة المتنوعة للمؤشرات الموضوعية القابلة للمقارنة على المستوى العالمي والبالغ عددها 43 مؤشرًا، ومن بينها 11 مؤشرًا عالميًا.[2]

وبناء على ذلك، تميل الجداول الإحصائية الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم إلى أن تكون أكثر شمولية مقارنة بما كان عليه الوضع في التقارير السابقة، مع مراعاة القيود الهامة المتعلقة بتوافر البيانات والتغطية على مستوى الدولة، لاسيما فيما يتعلق ببعض المؤشرات التي لا تزال في حاجة إلى تعريف وتطوير. واستنادًا إلى ذلك، يتم استخدام مؤشرات بديلة أو غير مباشرة في بعض الأحيان. تتضمن الجداول الإحصائية المذكورة عددًا أكبر من المؤشرات مقارنة بالتقارير السابقة، لاسيما ما يتعلق بالمساواة في التعليم، ونتائج التعلم، ومهارات الشباب والبالغين (والتي تتضمن ليس فقط مهارات القراءة والكتابة وعلم الحساب ولكنها تتضمن كذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) والتعليم العالي. علاوة على تماشيها مع المؤشرات الموضوعية والعالمية المقترحة، تتضمن الجداول الإحصائية مؤشرات إضافية - مثل التكرار، والتسرب من التعليم، والتحول من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي ومن مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي - والتي لا تزال مهمة ولكن تم إهمالها في مجموعة المؤشرات الجديدة.

علاوة على البيانات الإدارية التي تم تقديمها إلى معهد اليونسكو للإحصاء من قبل وزارات التعليم في جميع أنحاء العالم، تعتمد الجداول الإحصائية على بيانات من مصادر أخرى، تتضمن عمليات تقييم التعلم الوطنية، والإقليمية والدولية، والاستطلاعات الأسرية، مثل الاستطلاعات الديموغرافية والصحية والاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات الخاصة باليونيسيف، وهيئات تضم برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واليونيسيف، وشعبة السكان بالأمم المتحدة، والبنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية.

تم تنظيم الجداول الإحصائية الجديدة بحسب الغايات وسبل التنفيذ بدلاً من تنظيمها بحسب المستوى التعليمي (من مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي إلى مرحلة التعليم العالي) كما كان الحال من قبل، وينتج عن هذا الأمر بعض الانحرافات، مثل توفير رعاية الطفولة المبكرة والتعليم بعد التعليم الابتدائي والثانوي. وكما كان الحال في الماضي، تتضمن الجداول التمويل المحلي للتعليم، والذي يعد، على الرغم من عدم إدراجه في غايات هدف التنمية المستدامة 4، وسيلة أساسية للتنفيذ وعامل مساعد على تحقيق الغايات. نظرًا لشمولية الجداول الإحصائية الجديدة وقيود الحجم المتعلقة بالتقرير العالمي لرصد التعليم، لا زال طرحها مستمرًا في اثنين من الإصدارات:

الإصدار الأكثر إيجازًا في التقرير المطبوع والإصدار الأكثر اكتمالاً، الذي يضم كافة المؤشرات الخاصة بالبيانات، المنشورة على الموقع الإلكتروني الخاص بالتقرير العالمي لرصد التعليم (انظر الهامش رقم 1).

الملاحظات المنهجية.

في حين تطرح الجداول الإحصائية بيانات مستمدة من مصادر متعددة، إلا أن معظم بيانات التعليم الواردة يتم توفيرها من قبل معهد اليونسكو للإحصاء. تستند أحدث البيانات المتعلقة بالتلاميذ، والطلاب، والمعلمين ونفقات التعليم الواردة في الجداول بالنسبة للسنة الدراسية أو السنة المالية التي تنتهي في 2014.[3] إلى نتائج الاستطلاع المقدمة إلى والمعالجة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء قبل نهاية شهر مارس/آذار من عام 2016. قام عدد قليل من الدول[4] بتقديم بيانات عن السنة الدراسية المنتهية في عام 2015، وقد تم تمييزها بالخط الأسود العريض في الجداول. وتشير الإحصاءات إلى كافة أشكال التعليم الرسمي، العام والخاص، بحسب مستوى التعليم.

وتضم الجداول الإحصائية 209 دولة وإقليمًا، تتمتع كلها بعضوية اليونسكو أو عضوية الانتساب إلى اليونسكو. وتقوم معظمها بتقديم بياناتها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام الاستبيانات الموحدة الصادرة من قبل المؤسسة ذاتها. بالنسبة لبعض الدول، على الرغم من ذلك، يتم جمع بيانات التعليم من قبل معهد اليونسكو للإحصاء من خلال الاستطلاعات التي يتم إجراءها بصورة مشتركة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء، والمنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية والمكتب الإحصائي التابع للاتحاد الأوروبي من خلال استبيانات معهد اليونسكو للإحصاء/المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية/مكتب الإحصاء الأوروبي.[5]

البيانات السكانية المستخدمة وتبويب التصنيف الدولي الموحد للتعليم

تستند المؤشرات المرتبطة بالسكان المستخدمة في الجداول الإحصائية، بما في ذلك معدلات القيد، وعدد الأطفال، والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وعدد الشباب والبالغين، إلى تعديل التقديرات السكانية لعام 2015 الصادر من قبل شعبة السكان في الأمم المتحدة. نظرًا للفوارق المحتملة بين التقديرات السكانية الوطنية وتلك الخاصة بالأمم المتحدة، ربما تختلف المؤشرات المذكورة عن تلك الصادرة من قبل الدول المنفردة أو من قبل المنظمات الأخرى.[6]

في التعديل الصادر في عام 2015، لا توفر شعبة السكان في الأمم المتحدة البيانات السكانية بحسب السنوات الفردية بالنسبة للدول التي يقل عدد السكان الإجمالي بها عن 90000 نسمة، والتي تضم أندورا، وأنجويلا، وجزر كايمان، والدومينيكا، وموناكو، ومونتسيرات، وسانت مارتن، وسينت مارتن وجزر توركس وكايكوس. وبالنسبة لبرمودا، والدومينيكا، وجزر مارشال وجزر توركس وكايكوس، قرر معهد اليونسكو للإحصاء استخدام البيانات السكانية المستمدة من الإصدار السابق لشعبة السكان في الأمم المتحدة (2012). في حالة عدم توافر التقديرات السكانية الخاصة بشعبة السكان في الأمم المتحدة، كان يتم استخدام الأرقام السكانية الوطنية، في حالة توافرها، لاحتساب معدلات القيد. في حالة البرازيل، نظرًا لعدم التوافق بين تقديرات شعبة السكان في الأمم المتحدة وبيانات القيد الوطنية، اتفق معهد اليونسكو للإحصاء مع الدولة على استخدام تقديراتها السكانية الوطنية المستمدة من الاستطلاع الوطني لعينة من الأسر بصورة مؤقتة، حتى يتم إيجاد حل.

تتوافق بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم، المنقح في عام 2011. ربما تكون لدى الدول تعريفاتها الخاصة بها بالنسبة لمستويات التعليم التي لا تتناسب مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم لعام 2011. ربما تعود الفوارق بين الإحصاءات التعليمية المقدمة على المستويين الوطني والدولي إلى استخدام مستويات التعليم المعرفة على المستوى الوطني بدلاً من معيار التصنيف الدولي الموحد للتعليم، علاوة على مسألة السكان المثارة أعلاه.

بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة

غالبًا ما تستند بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة الواردة في الجداول الإحصائية إلى تعريف الإلمام بالقراءة والكتابة الذي يشير إلى القدرة على القراءة والكتابة، مع فهم، بيان مبسط موجز يرتبط بالحياة اليومية للفرد[7] وتستند بصورة كبيرة إلى مصادر البيانات التي تستخدم طرق الإعلان الذاتي أو تلك الخاصة بطرف ثالث، حيث يتم سؤال المشاركين عما إذا كانوا هم وأفراد أسرهم يجيدون القراءة والكتابة، بدلاً من سؤالهم أسئلة أكثر شمولاً أو مطالبتهم بإبراز مهاراتهم.[8] تفترض بعض الدول أن أي فرد يقوم بإتمام مستوى معين من التعليم يجيد القراءة والكتابة.[9] بما أن التعريفات والمنهجيات المستخدمة في جمع البيانات تختلف من دولة لأخرى، فينبغي استخدام المعلومات بحذر.

تشمل بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة الواردة في الجداول الإحصائية البالغين الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا وأكثر علاوة على الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 24. البيانات المذكورة خاصة بالفترة المرجعية 2005-2014، وتتضمن البيانات الملاحظة على المستوى الوطني المستمدة من التعدادات السكانية والاستطلاعات الأسرية، المميزة بعلامة نجمية (*) وتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء (**). التقديرات المذكورة الأخيرة خاصة بعام 2014 وتستند إلى أحدث بيانات وطنية تمت ملاحظتها. وقد تم إعدادها باستخدام نموذج التوقعات العالمية للإلمام بالقراءة والكتابة حسب العمر.[10] تم إدراج السنوات المرجعية وتعريفات الإلمام بالقراءة والكتابة الخاصة بكل دولة في جدول واصفات البيانات بالنسبة لإحصاءات الإلمام بالقراءة والكتابة المنشورة على الموقع الإلكتروني الخاص بالتقرير العالمي لرصد التعليم (انظر الهامش رقم 1).

التقديرات والبيانات المفقودة

بالنسبة لإحصاءات معهد اليونسكو للإحصاء المقدمة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء ذاته، تم طرح بيانات التعليم الملاحظة والمقدرة في كافة أجزاء الجداول الإحصائية. حيثما يكون هذا الأمر متاحًا، يشجع معهد اليونسكو

للإحصاء الدول على إعداد التقديرات الخاصة بها، والتي يتم تقديمها كتقديرات وطنية وتمييزها بعلامة نجمية واحدة (*). وفي حالة عدم حدوث ذلك، ربما يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بإعداد التقديرات الخاصة به في حالة توافر المعلومات التكميلية الكافية. يتم تمييز تلك التقديرات بعلامتين نجميتين (**). ربما تظهر فجوات في الجداول عندما يتم اكتشاف أن البيانات المقدمة من إحدى الدول غير متوافقة. يقوم معهد اليونسكو للإحصاء ببذل كافة الجهود الممكنة لحل مثل تلك المشكلات مع الدول المعنية، ولكنه يحتفظ بالقرار النهائي المتعلق بحذف البيانات التي تنطوي على مشاكل.

في حالة عدم توافر البيانات الخاصة بالسنة المنتهية في 2014، يتم استخدام البيانات الخاصة بالسنوات السابقة أو اللاحقة. تتم الإشارة إلى تلك الحالات من خلال الهوامش.

المتوسطات الإقليمية والخاصة بمجموعات الدول الأخرى.

الأرقام الإقليمية الخاصة بالإلمام بالقراءة والكتابة ومعدلات ونسب التعليم (النسب الإجمالية للاستيعاب، ومعدلات القيد الإجمالية، والصافية والمعدلة، ونسب التسرب من التعليم، وما إلى ذلك) تعد بمثابة متوسطات مقدرة، تأخذ في اعتبارها الحجم النسبي لعدد السكان ذي الصلة الخاص بكل دولة في كل منطقة. الأرقام الخاصة بالدول التي تضم أعدادًا أكبر من السكان لها تأثير نسبي أكبر على التجمعات الإقليمية. المتوسطات مستمدة من البيانات المنشورة والقيم المحتسبة على حد سواء، بالنسبة للدول التي لا تتوافر لديها بيانات حديثة أو بيانات منشورة موثوقة. المتوسطات المقدرة المميزة بعلامتين نجميتين (**) في الجداول عبارة عن تقديرات جزئية خاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء نظرًا للتغطية غير المكتملة للدولة (بين 33% و60% من عدد السكان الخاص بمنطقة معينة أو مجموعة دول معينة). في حالة توافر بيانات موثوقة غير كافية لإصدار متوسط عام مقدر، يتم احتساب رقم متوسط يستند فقط إلى الدول ذات البيانات المتاحة - النصف على الأقل في منطقة معينة أو مجموعة دول معينة.

المؤشرات الواردة في الجداول الإحصائية.

في الإصدار الأطول من الملحق المنشور على الموقع الإلكتروني، يطرح التقرير العالمي لرصد التعليم 16 جدولاً إحصائيًا تغطي 283 مؤشرًا مختلفًا. وتضم تلك المؤشرات 43 مؤشرًا موضوعيًا، بما في ذلك المؤشرات العالمية البالغ عددها 11 مؤشرًا والمؤشرات الأخرى المقرر الانتهاء من صياغتها وقت النشر والبالغ عددها 32 مؤشرًا. وفي نفس الوقت، تم طرح بعض التدابير البديلة أو غير المباشرة للمساعدة على مواصلة جذب الانتباه إلى القضايا المقرر رصدها وأولويات السياسة مقابل غايات هدف التنمية المستدامة 4، مع تسليط الضوء على المجالات التي تحتاج إلى عمل إضافي وتطوير المؤشر.

يركز الجدول 1 على المؤشرات الموضوعية والعالمية المدرجة في الجداول الإحصائية. والتي يعتبر عددًا منها بمثابة مؤشرات جديدة. يعطي هذا الجدول تقديرًا ما لمدى توافر البيانات والتغطية على مستوى الدولة، ويوضح ما هو مفقود ويشير إلى البدائل المستخدمة.

الجدول:

المؤشرات الموضوعية والعالمية المقترحة الواردة في الجداول الإحصائية.

	غايات هدف التنمية المستدامة 4 والمؤشرات المرتبطة به.	مدرجة في جداول.	المؤشرات العالمية.	البدائل	الجوانب المفقودة.	مصادر البيانات
4.1 - بحلول عام 2030، ضمان إكمال كافة الفتيات والصبية التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف وعالي الجودة مما يؤدي إلى نتائج تعلم مجدية وفعالة[1]						
1	تحقيق نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصفوف 2/3؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية. و(ج) في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الحد الأدنى من مستوى الكفاءة على الأقل في (1) القراءة و(2) والرياضيات، حسب الجنس	نعم.	4-1-1		قابلة للمقارنة فقط عبر الدول التي شاركت في نفس الاستطلاع	ألتينوك (2013)؛ شينج وأمويفا (2014)؛ التقارير والمواقع الإلكترونية الخاصة بوزارة التعليم الوطنية؛ تقييم الرياضيات في الصفوف الأولى/تقييم القراءة في الصفوف الأولى؛ برنامج تحليل الأنظمة التعليمية؛ تقييم مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب في جزر المحيط الهادئ؛ الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة؛ البرنامج الدولي لتقييم الطلبة؛ تحالف جنوب وشرق أفريقيا لرقابة جودة التعليم؛ استديو ترسي الإقليمي المقارن؛ توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم؛ التقرير السنوي لحالة التعليم؛ أويزو
2	إدارة التقييم المثالي للتعليم على المستوى الوطني (أ) خلال المرحلة الابتدائية، (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية (ج) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.	نعم.				ألتينوك (2013)؛ شينج وأمويفا (2014)؛ التقارير والمواقع الإلكترونية الخاصة بوزارة التعليم الوطنية؛ تقييم الرياضيات في الصفوف الأولى/تقييم القراءة في الصفوف الأولى؛ برنامج تحليل الأنظمة التعليمية؛ تقييم مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب في جزر المحيط الهادئ؛ الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة؛ البرنامج الدولي لتقييم الطلبة؛ تحالف جنوب وشرق أفريقيا لرقابة جودة التعليم؛ استديو ترسي الإقليمي المقارن؛ توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم؛ التقرير السنوي لحالة التعليم؛ أويزو
3	النسبة الإجمالية للاستيعاب حتى المرحلة النهائية (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
4	نسبة الإتمام (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم.				حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى الاستطلاعات الأسرية الوطنية والدولية (مثل الاستطلاعات الديموغرافية والصحية، والاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات)
5	نسبة عدم الالتحاق بالمدارس (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
6	النسبة الإجمالية للتلاميذ الأكبر سنًا من أعمار أقرانهم في الفصل (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

	غايات هدف التنمية المستدامة 4 والمؤشرات المرتبطة به.	مدرجة في جداول.	المؤشرات العالمية.	البدائل	الجوانب المفقودة.	مصادر البيانات
7	عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي (أ) المجاني و(ب)الإلزامي المضمونة بموجب الأطر القانونية.	نعم.				يوريدايس (2014، 2015، 2016)؛ اليونسكو-المكتب الدولي للتربية (2012)؛ المواقع الإلكترونية الخاصة بوزارة التعليم الوطنية؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء
4.2 - ضمان تمتع جميع الفتيات والصبية بمستوى جيد النوعية من التنمية والرعاية والتعليم قبل الابتدائي في الطفولة المبكرة حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030.						
8	نسبة الأطفال دون الخامسة (5) من العمر المتواجدين على المسار السليم من الناحية التنموية في مجالات الصحة، والتعلّم والرفاهية السيكولوجية، حسب الجنس	نعم.	1-2-4	مؤشر تنمية الطفولة المبكرة في إطار الاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات الخاصة باليونيسيف		الاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات الخاصة باليونيسيف 5/4 تقارير الدول.
9	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) من العمر الذين يتمتعون ببيئات تعلم منزلي إيجابية ومحفزة	نعم.				الاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات الخاصة باليونيسيف 5/4 تقارير الدول.
10	معدل المشاركة في التعلم المنظم (سنة واحدة قبل السن الرسمية للالتحاق بالمرحلة الابتدائية)، حسب الجنس	نعم.	2-2-4	نسبة القيد الصافي المعدلة، سنة واحدة قبل السن الرسمية للالتحاق بالمرحلة الابتدائية		قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
11	النسبة الإجمالية للقيد في مرحلة التعليم قبل الابتدائي	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
12	عدد سنوات التعليم قبل الابتدائي (أ) المجاني و(ب)الإلزامي المضمونة بموجب الأطر القانونية.	نعم.				يوريدايس (2014، 2015، 2016)؛ اليونسكو-المكتب الدولي للتربية (2012)؛ المواقع الإلكترونية الخاصة بوزارة التعليم الوطنية؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء
4.3 - بحلول عام 2030، ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي						
13	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
14	نسبة المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما)	لا		نسبة الشباب (15-24) المقيدين في التعليم الثانوي الفني والمهني	البرامج في مستوى التعليم العالي وخارج نطاق التعليم (القائمة على العمل والنوعيات الأخرى)	قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
15	معدل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الاثنى عشر (12) شهراً الماضية، بحسب الجنس	نعم.	1-3-4	البالغون المقيدون في التعليم الرسمي كحصة من نسبة القيد الإجمالية بحسب المستوى	نسبة مشاركة الشباب	استطلاع مكتب الإحصاء الأوروبي لتعليم البالغين 2011
4.4 - بحلول عام 2030، الزيادة الكبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين يتحلون بالمهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، المطلوبة لفرص العمل، والوظائف المناسبة والأعمال الحرة						
16.1	النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين حققوا على الأقل مستوى الحد الأدنى من الإجادة في مجال الإلمام بالمهارات الرقمية.	لا		النسبة المئوية للطلاب في كل مستوى من مستويات الإجادة في مجال الإلمام بالمهارات الرقمية.		الدراسة الدولية المعنية بالدراية المعلوماتية واستخدام الكمبيوتر التابعة للرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي
16.2	نسبة الشباب والبالغين الذين يتحلون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة	نعم.	1-4-4			قاعدة بيانات مكتب الإحصاء الأوروبي، قاعدة بيانات مؤشرات الاتصالات العالمية الخاصة بالاتحاد الدولي للاتصالات /تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
17	نسب التحصيل العلمي للشباب/البالغين بحسب المجموعة العمرية، وحالة النشاط الاقتصادي، ومستويات توجيه التعليم والبرنامج	لا، ولكن تم طرح البديل		النسبة المئوية للبالغين الذين تبلغ أعمارهم 25 عاما أو أكثر بحسب المستوى الأدنى للتعليم المحصل	نسبة التحصيل العلمي للشباب (15-24)	قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
4.5 - بحلول عام 2030، القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان الوصول المتكافئ لكافة مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات المستضعفة، بما في ذلك الأشخاص من ذوي الإعاقة، والسكان الأصليين والأطفال في المواقف المعرضة للخطر.						
	مؤشرات التكافؤ (ذكر/أنثى، ريف/حضر، خمس الثروة الأدنى/الأعلى والمؤشرات الأخرى مثل حالة الإعاقة، والشعوب الأصلية والتأثر بالصراع، عند توافر البيانات) بالنسبة لكافة مؤشرات التعليم الواردة في هذه القائمة والتي يمكن تجزئتها	نعم.	1-5-4		البيانات المتعلقة بالأفراد من ذوي الإعاقات، الشعوب الأصلية	قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادا إلى الاستطلاعات الأسرية الوطنية والدولية (مثل الاستطلاعات الديموغرافية والصحية، والاستطلاعات العنقودية متعددة المؤشرات)
18	النسبة المئوية للطلاب في مرحلة التعليم الابتدائي ممن تكون لغتهم الأولى أو لغتهم المستخدمة في المنزل هي نفس لغة التعليم	لا				
19	المدى الذي تصل إليه السياسات الواضحة المستندة إلى قاعدة عند إعادة تخصيص موارد التعليم للسكان الأقل حظًا.	لا				
20	نفقات التعليم لكل طالب بحسب مستوى التعليم ومصدر التمويل	لا، ولكن تم طرح البديل		النفقات الحكومية لكل تلميذ / طالب بحسب مستوى التعليم المقدم، بالقيمة الثابتة للدولار الأمريكي في عام 2013، بحسب القوة الشرائية المتكافئة بالدولار الأمريكي في عام 2013، بحسب النسبة المئوية من إجمالي الناتج المحلي، بحسب النسبة المئوية من إجمالي الناتج المحلي لكل فرد		قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
21	النسبة المئوية للمعونة الإجمالية للتعليم المخصصة للدول ذات الدخل المنخفض	نعم (جداول المعونة)				لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
4.6 - بحلول عام 2030، ضمان إجادة كافة الشباب ونسب كبيرة من البالغين، من الرجال والنساء على حد سواء، للقراءة والكتابة وعلم الحساب						
22	النسبة المئوية من السكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من إجادة المهارات الوظيفية في مجال (أ) القراءة والكتابة (ب) علم الحساب، بحسب الجنس	لا، ولكن تم طرح البديل	1-6-4	النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من إجادة المهارات الوظيفية في مجال القراءة والكتابة وعلم الحساب.		برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

	غايات هدف التنمية المستدامة 4 والمؤشرات المرتبطة به.	مدرجة في جداول.	المؤشرات العالمية.	البدائل	الجوانب المفقودة.	مصادر البيانات
23	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب/البالغين	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
24	معدل مشاركة الشباب /البالغين في برامج محو الأمية.	لا، ولكن تم طرح البديل		المشاركون في برامج محو الأمية، الذين يتم التعبير عنهم بالنسبة المئوية للسكان الأميين		قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، الاستطلاع الإقليمي لأمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي
4.7 - ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.						
25	مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية و(ب) المناهج الدراسية و(جـ) إعداد المعلمين و(د) تقييم التلاميذ	نعم.	4-7-1	الإدماج في أطر المناهج الوطنية المتعلقة بالقضايا المرتبطة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة: المساواة بين الجنسين، حقوق الإنسان، التنمية المستدامة، والمواطنة العالمية	إدماج القضايا المعينة في سياسات التعليم الوطنية، وتدريب المعلمين وعمليات تقييم الطلاب.	المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو (2016)
26	النسبة المئوية للطلاب، حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي) الذين يظهرون فهمًا كافيًا للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة	لا، ولكن تم طرح البديل		النسبة المئوية للشباب الذين يتحلون بالفهم الكافي للقضايا المرتبطة بفيروس العوز المناعي /متلازمة نقص المناعة المكتسبة والتثقيف الجنسي	المساواة بين الجنسين؛ وحقوق الإنسان والمواطنة العالمية	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بالإيدز (2011)، 2015 قاعدة بيانات معلومات الإيدز على شبكة الإنترنت التابعة لبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بالإيدز ومجموعة إحصاءات الاستطلاعات الديموغرافية والصحية
27	النسبة المئوية للطلاب البالغين 15 عامًا الذين يظهرون كفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض	لا، ولكن تم طرح البديل		النسبة المئوية للطلاب البالغين 15 عامًا الذين يؤدون بمستوى يصل إلى أو يفوق المستوى 2 في مجال العلوم كتدبير غير مباشر للعلوم البيئية وعلوم الأرض		حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2012 (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، 2013)
28	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم التثقيف القائم على المهارات الحياتية عن فيروس نقص المناعة البشرية والتثقيف الجنسي	نعم.			التثقيف الجنسي	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بالإيدز (2011)، 2015 قاعدة بيانات معلومات الإيدز على شبكة الإنترنت التابعة لبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بالإيدز ومجموعة إحصاءات الاستطلاعات الديموغرافية والصحية
29	مدى الاضطلاع على الصعيد الوطني بتنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (وفقًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 113/59)	لا				
4.أ - بناء وتحديث المرافق التعليمية التي تضع في اعتبارها الطفل، والإعاقة والنوع وتوفير بيئات تعلم آمنة، وخالية من العنف وشاملة وفعالة للجميع						
30–32	نسبة المدارس التي تتوافر بها: (أ) الكهرباء، (ب) الإنترنت للأغراض التعليمية، (ج) أجهزة الكمبيوتر للأغراض التعليمية، (د) البنية التحتية المهيأة والمواد المخصصة للطلاب من ذوي الإعاقات، (هـ) مياه الشرب الأساسية، (و) مرافق الصرف الصحي الأساسية غير المختلطة، و(ز) مرافق غسل الأيدي الأساسية (وفقًا لتعريفات مؤشر المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية)	نعم.	4-أ-1			اليونيسيف (2015)، قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء
33	النسبة المئوية للطلاب الذين يعانون من الإيذاء، والعقاب الجسدي، والتحرش، والعنف، والتمييز والاعتداء الجنسي	نعم.			العقاب الجسدي، والتحرش، والتمييز والاعتداء الجنسي	استطلاع صحة الطلاب العالمي القائم على المدرسة
34	عدد الهجمات على الطلاب، والعاملين والمؤسسات.	لا				
4.ب- بحلول عام 2030، سيتم التوسع على الصعيد العالمي بصورة ملحوظة في عدد المنح التعليمية المتاحة للدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية، والدول الجزرية الصغيرة النامية والدول الأفريقية، للتسجيل في التعليم العالي، بما في ذلك التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمجال التقني، والهندسة والبرامج التعليمية، في الدول المتقدمة والدول النامية الأخرى.						
35	عدد منح التعليم العالي الممنوحة، بحسب الدولة المستفيدة	لا				
36	حجم تدفق المساعدة الإنمائية للمنح التعليمية بحسب القطاع ونوع الدراسة	لا	4-ب-1			
4.ج - بحلول عام 2030، الزيادة الهائلة في عدد المعلمين المؤهلين، ويضمن هذا الأمر التعاون الدولي في مجال تدريب المعلمين في الدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية، والدول الجزرية الصغيرة النامية.						
37	النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين وفقًا للمعايير الوطنية، بحسب مستوى التعليم ونوع المؤسسة	نعم.			المعلومات بحسب نوع المؤسسة	قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
38	نسبة التلاميذ/المعلمين المؤهلين، بحسب مستوى التعليم	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
39	نسبة المعلمين في مرحلة التعليم: (أ) قبل الابتدائي، (ب) الابتدائي، (ج) الدنيا من التعليم الثانوي، (د) العليا من التعليم الثانوي الذين تلقوا على الأقل الحد الأدنى من تدريب المعلمين المنظم (مثل، التدريب التعليمي) قبل الخدمة أو في الخدمة المطلوب للتدريس في المستوى المناسب في دولة معينة	نعم.	4-ج-1			قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
40	نسبة التلاميذ/المعلمين المدربين، بحسب مستوى التعليم	نعم.				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
41	متوسط راتب المعلم مقارنة بالمهن الأخرى والذي يحتاج إلى مستوى مماثل من المؤهل التعليمي	لا				
42	معدل تناقص المعلمين، بحسب مستوى التعليم	نعم (طويل)				قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.
43	النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريب أثناء الخدمة خلال الاثنى عشر (12) شهرًا الماضية، بحسب نوع التدريب	لا				

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية (الإصدارات المطبوعة والمنشورة على الموقع الإلكتروني)

*	تقدير وطني
**	تقدير جزئي خاص بمعهد اليونسكو للإحصاء
...	لا توجد بيانات متوافرة
-	مقدار منعدم أو ضئيل
.	الفئة غير سارية أو غير متواجدة

الهوامش الخاصة بالجدول، بالإضافة إلى المسرد الذي يتبع الجداول الإحصائية، يوفر مساعدة إضافية في تفسير البيانات والمعلومات.

تركيبة الأقاليم ومجموعات الدول الأخرى.

مع تبني جدول أعمال التعليم الجديد الوارد في جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة، تحول تصنيف الدول في الجداول الإحصائية من مناطق التعليم للجميع إلى تلك المستخدمة من قبل شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة اعتبارًا من شهر مايو 2015، مع بعض التعديلات. يتضمن تصنيف شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة كافة الأقاليم، سواء كانت كيانات وطنية مستقلة أو أجزاء من كيانات أكبر، وتتضمن قائمة الدول المدرجة في الجداول الإحصائية الدول كاملة العضوية فقط في اليونسكو والأعضاء المنتسبين، علاوة على برمودا وجزر توركس وكايكوس، والدول غير الأعضاء التي كانت مدرجة في الجداول الإحصائية للتعليم للجميع. وفي هذه القائمة، تمت إضافة إقليم ودولة، هونج كونج (الصين) وليشتنشتاين، والتي كانت مستبعدة فيما سبق. ولا تزال الأقاليم الأخرى المدرجة في التصنيف الإقليمي لشعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة ولكن لم تتم تغطيتها من قبل اليونسكو مستبعدة: ساموا الأمريكية، وجزر شانيل، وجزر فوكلاند (مالفيناس)، وجويانا الفرنسية، وبولينيزيا الفرنسية، وجرينلاند، وجوادلوب، وغوام، وجزيرة مان، ومارتينيك، ومايوت، وكاليدونيا الجديدة، وجزر ماريانا الشمالية، وريونيون، وبورتوريكو، والجزر العذراء الأمريكية والصحراء الغربية. لا يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بجمع البيانات لمعظم الأقاليم المذكورة. كما لا يقوم بجمع بيانات لجزر فارو، ولهذا السبب لم يتم إدراج هذا الإقليم في التقرير العالمي لرصد التعليم على الرغم من وضعها كعضو منتسب إلى اليونسكو.

التصنيف العالمي[11]

- **الدول في طور التحول (17):**

ألبانيا، وأرمينيا، وأذربيجان، وروسيا البيضاء، والبوسنة والهرسك، وكرواتيا، وكازاخستان، وقيرغيزستان، والجبل الأسود، وجمهورية مولدوفا، وروسيا الاتحادية، وصربيا، وطاجيكستان، وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، وتركمانستان، وأوكرانيا، وأوزبكستان.

- **الدول المتقدمة (41):**

أندورا، وأستراليا، والنمسا، وبلجيكا، وبرمودا، وبلغاريا، وكندا، وقبرص، وجمهورية التشيك، الدانمارك، وإستونيا، وفنلندا، وفرنسا، وألمانيا، واليونان، والمجر، وأيسلندا، وأيرلندا، وإسرائيل، وإيطاليا، واليابان، ولاتفيا، وليشتنشتاين، وليتوانيا، ولوكسمبورج، ومالطا، وموناكو، وهولندا، ونيوزيلندا، والنرويج، وبولندا، والبرتغال، ورومانيا، وسان مارينو، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، وإسبانيا، والسويد، وسويسرا، والمملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية.

- **الدول النامية (151):**

شرق وجنوب شرق آسيا (باستثناء اليابان)؛ أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي (باستثناء برمودا)؛ شمال أفريقيا وغرب آسيا (باستثناء إسرائيل)؛ منطقة المحيط الهادئ (باستثناء أستراليا ونيوزيلندا)؛ جنوب آسيا؛ أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

مناطق التقرير العالمي لرصد التعليم.

- **القوقاز وآسيا الوسطى (8 دول)**

أرمينيا، وأذربيجان، وجورجيا، وكازاخستان، وقيرغيزستان، وطاجيكستان، وتركمانستان، وأوزبكستان.

- **شرق وجنوب شرق آسيا (18 دولة/إقليم)**

بروناي دار السلام، وكمبوديا، والصين، وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية، وهونج كونج (الصين)، وإندونيسيا، واليابان، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وماكاو (الصين)، وماليزيا، ومنغوليا، وميانمار، والفلبين، وجمهورية كوريا، وسنغافورة، وتايلند، وتيمور الشرقية، وفيتنام.

- *شرق آسيا (7 دول/أقاليم)*

الصين، وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية، وهونج كونج (الصين)، واليابان، وماكاو (الصين)، ومنغوليا، وجمهورية كوريا.

- *جنوب شرق آسيا (11 دولة)*

بروناي دار السلام، وكمبوديا، وإندونيسيا، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وماليزيا، وميانمار، والفلبين، وسنغافورة، وتايلند، وتيمور الشرقية، وفيتنام.

- **أوروبا وأمريكا الشمالية (46 دولة)**

ألبانيا، وأندورا، والنمسا، وروسيا البيضاء، وبلجيكا، والبوسنة والهرسك، وبلغاريا، وكندا، وكرواتيا، وقبرص، وجمهورية التشيك، والدنمارك، وإستونيا، وفنلندا، وفرنسا، وألمانيا، واليونان، والمجر، وأيسلندا، وأيرلندا، وإيطاليا، ولاتفيا، وليشتنشتاين،

وليتوانيا، ولوكسمبورغ، ومالطا، وموناكو، والجبل الأسود، وهولندا، والنرويج، وبولندا، والبرتغال، وجمهورية مولدوفا، ورومانيا، وروسيا الاتحادية، وسان مارينو، وصربيا، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، وإسبانيا، والسويد، وسويسرا، وجمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، وأوكرانيا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية.

- **أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي (43 دولة/إقليم)** أنجويلا، وأنتيغوا وبربودا، والأرجنتين، وأروبا، وجزر البهاما، وبربادوس، وبليز، وبرمودا، ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل والجزر العذراء البريطانية، وجزر كايمان، وشيلي ، وكولومبيا، وكوستاريكا، وكوبا، وكوراكاو، والدومينيكا، وجمهورية الدومينيكان، والإكوادور، والسلفادور، وغرينادا، وغواتيمالا، وغيانا، وهايتي، والهندوراس، وجامايكا، والمكسيك، ومونتسيرات، ونيكاراغوا، وبنما، وباراغواي، وبيرو، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، وسان مارتن، وسان فنسنت والجرينادين، وسينت مارتن، وسورينام، وترينيداد وتوباغو، وجزر توركس وكايكوس، وأوروغواي، وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- *منطقة الكاريبي (24 دولة/إقليم)* أنغويلا، وأنتيغوا وبربودا، وأروبا، وجزر البهاما، وبربادوس، وبليز، وبرمودا، والجزر العذراء البريطانية، وجزر كايمان، وكوراكاو، والدومينيكا، وغرينادا، وغيانا، وهايتي، وجامايكا، ومونتسيرات، وسانت كيتس ونيفيس، وسانت لوسيا، وسانت مارتن وسانت فنسنت والغرينادين، وسانت مارتن، وسورينام، وترينيداد وتوباغو، وجزر توركس وكايكوس.

- *أمريكا اللاتينية (19 دولة)* الأرجنتين، ودولة بوليفيا المتعددة القوميات، والبرازيل، وشيلي، وكولومبيا، وكوستاريكا، وكوبا، وجمهورية الدومينيكان، والإكوادور، والسلفادور، وغواتيمالا، والهندوراس، والمكسيك، ونيكاراغوا، وبنما، وباراغواي، وبيرو، وأوروغواي، وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

- **شمال أفريقيا وغرب آسيا (20 دولة/إقليم)** الجزائر، والبحرين، ومصر، والعراق، وإسرائيل، والأردن، والكويت، ولبنان، وليبيا، والمغرب، وعمان، وفلسطين، وقطر، والمملكة العربية السعودية، والسودان، والجمهورية العربية السورية، وتونس وتركيا والإمارات العربية المتحدة واليمن.

- *شمال أفريقيا (6 دول)*
  الجزائر، ومصر، وليبيا، والمغرب، والسودان، وتونس.

- *غرب آسيا (14 دولة وإقليم)*
  البحرين، والعراق، وإسرائيل، والأردن، والكويت، ولبنان، وعمان، وفلسطين، وقطر، والمملكة العربية السعودية، والجمهورية العربية السورية، وتركيا، والإمارات العربية المتحدة، واليمن.

- **منطقة المحيط الهادئ (17 دولة/إقليم)** أستراليا، وجزر كوك، وفيجي، وكيريباتي، وجزر مارشال، وميكرونيزيا (الولايات الفيدرالية)، وناورو، ونيوزيلندا، ونييوي، وبالاو، وبابوا غينيا الجديدة وساموا وجزر سليمان، وتوكيلاو، وتونغا وتوفالو وفانواتو.

- **جنوب آسيا (9 دول)**
  أفغانستان، وبنغلاديش، وبوتان، والهند، وجمهورية إيران الإسلامية، وجزر المالديف، ونيبال، وباكستان، وسريلانكا.

- **منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (48 دولة)**
  أنجولا، وبنين، وبوتسوانا، وبوركينا فاسو، وبوروندي، والرأس الأخضر، والكاميرون، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وجزر القمر، والكونغو، وكوت ديفوار، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وجيبوتي، وغينيا الاستوائية، وإريتريا، وإثيوبيا، والغابون، وغامبيا، وغانا، وغينيا، وغينيا بيساو، وكينيا، وليسوتو، وليبيريا، ومدغشقر، وملاوي، ومالي، وموريتانيا، وموريشيوس، وموزمبيق، وناميبيا، والنيجر، ونيجيريا، ورواندا، وساو تومي وبرنسيب، والسنغال، وسيشيل، وسيراليون، والصومال، وجنوب أفريقيا، وجنوب السودان، وسوازيلاند، وتوغو، وأوغندا، وجمهورية تنزانيا الاتحادية، وزامبيا، وزيمبابوي.

الدول المتأثرة بالصراع (31 دولة وفقًا لتقديرات عام 2013)

أفغانستان، والجزائر، وبوروندي، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وكولومبيا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وإثيوبيا، والهند، وإندونيسيا، وجمهورية إيران الإسلامية، والعراق، وليبيا، ومالي، وميانمار، ونيبال، ونيجيريا، وباكستان، وفلسطين، والفلبين، وروسيا الاتحادية، ورواندا، والصومال، وجنوب السودان، وسريلانكا، والسودان، والجمهورية العربية السورية، وتايلند، وتركيا، وأوغندا واليمن.

المجموعات حسب مستوى الدخل[12]

- **الدول ذات الدخل المنخفض (32 دولة)**
  أفغانستان، وبنين، وبوركينا فاسو، وبوروندي، وكمبوديا، وجمهورية أفريقيا الوسطى، وتشاد، وجزر القمر، وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وإريتريا، وإثيوبيا، وغامبيا، وغينيا، وغينيا بيساو، وهاييتي، وليبيريا، ومدغشقر، وملاوي، ومالي، وموزمبيق، ونيبال، والنيجر، ورواندا، وسيراليون، والصومال، وجنوب السودان، وتوغو، وتوكيلاو، وأوغندا، وجمهورية تنزانيا الاتحادية، وزيمبابوي.

- **الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط (50 دولة)**
  أرمينيا، وبنغلاديش، وبوتان، ودولة بوليفيا متعددة القوميات، والكاميرون، والرأس الأخضر، والكونغو، وكوت ديفوار، وجيبوتي، ومصر، والسلفادور، وجورجيا، وغانا، وجواتيمالا، وغيانا، والهندوراس، والهند، وإندونيسيا، وكينيا، وكيريباتي، وقيرغيزستان، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وليسوتو، وموريتانيا، وميكرونيزيا (الولايات الفيدرالية)، والمغرب، وميانمار، ونيكاراجوا، ونيجيريا، وباكستان، وفلسطين، وبابوا غينيا الجديدة، والفلبين، وجمهورية مولدوفا، وساموا، وساو تومي وبرنسيب، والسنغال، وجزر سليمان، وسريلانكا،

والسودان، وسوازيلاند، والجمهورية العربية السورية، وطاجيكستان، وتيمور الشرقية، وأوكرانيا، وأوزبكستان، وفانواتو، وفيتنام، واليمن، وزامبيا.

- **الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط (54 دولة)**

ألبانيا، والجزائر، وأنجولا، وأذربيجان، وروسيا البيضاء، وبيليز، والبوسنة والهرسك، وبوتسوانا، والبرازيل، وبلغاريا، والصين، وكولومبيا، وكوستاريكا، وكوبا، والدومينيكا وجمهورية الدومينيكان، والإكوادور، وفيجي، والغابون، وجرينادا، وجمهورية إيران الإسلامية، والعراق، وجامايكا، والأردن، وكازاخستان، ولبنان، وليبيا، وماليزيا، وجزر المالديف، وجزر مارشال، وموريشيوس، والمكسيك، ومنغوليا، والجبل الأسود، ومونتسيرات، وناميبيا، وناورو، وبالاو، وبنما، وباراغواي، وبيرو، ورومانيا، وسان لوسيا، سان فينسنت والغرينادين، وصربيا، وجنوب أفريقيا، وسورينام، وتايلند، وجمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، وتونغا، وتونس، وتركيا، وتركمانستان، وتوفالو.

- **الدول ذات الدخل المرتفع (73 دولة/إقليم)**

أندورا، وأنغويلا، وأنتيغو وباربودا، والأرجنتين، وأروبا، وأستراليا، والنمسا، وجزر الباهاما، والبحرين، وباربادوس، وبلجيكا، وبرمودا، والجزر العذراء البريطانية، وبروناي دار السلام، وكندا، وجزر كايمان، وشيلي، وجزر كوك، وكرواتيا، وكوراكاو، وقبرص، وجمهورية التشيك، والدانمارك، وغينيا الاستوائية، وإستونيا، وفنلندا، وفرنسا، وألمانيا، واليونان، وهونج كونج (الصين)، والمجر، وأيسلندا، وأيرلندا، وإسرائيل، وإيطاليا، واليابان، والكويت، ولاتفيا، وليشتنشتاين، وليتوانيا، ولوكسمبورج، وماكاو (الصين)، ومالطا، وموناكو، وهولندا، ونيوزيلندا، نييوي، والنرويج، وعمان، وبولندا، والبرتغال، وقطر، وجمهورية كوريا، وروسيا الاتحادية، وسان كيتس ونيفيس، وسان مارتن، وسان مارينو، والمملكة العربية السعودية، وسيشيل، وسنغافورة، وسينت مارتن، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، وإسبانيا، والسويد، وسويسرا، وترينداد وتوباجو، وجزر توركس وكايكوس، والإمارات العربية المتحدة، والمملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروجواي، وجمهورية فنزويلا البوليفارية.

هوامش ختامية

1. توجد مجموعة كاملة من الإحصاءات والمؤشرات المرتبطة بهذه المقدمة في جداول بصيغة إكسل (Excel) على الموقع الإلكتروني الخاص بالتقرير العالمي لرصد التعليم على الرابط http://en.unesco.org/gem-report.

2. تم اقتراح المؤشرات الموضوعية من قبل المجموعة الاستشارية الفنية المعنية بمؤشرات التعليم بعد 2015 - التي تعرف الآن باسم مجموعة التعاون الفنية، التي يقع مقر أمانتها في معهد اليونسكو للإحصاء - لرصد مستوى التقدم المحرز لتحقيق الغايات على المستويات العالمية، والإقليمية والوطنية. تم اعتماد المؤشرات العالمية في الجلسة 47 من جلسات اللجنة الإحصائية التابعة للأمم المتحدة في شهر مارس 2016. في وقت الإصدار كانت لاتزال المشاورات جارية حول المؤشرات الموضوعية الأخرى، والتي كان من المقرر تبنيها بصورة رسمية في أكتوبر/تشرين الأول 2016.

3. ويعني ذلك السنة 14/2013 بالنسبة للدول التي تحتل فيها السنة الدراسية عامين تقويميين، و 2014 بالنسبة للدول التي تحتل فيها السنة الدراسية عامًا تقويميًا واحدًا. أحدث سنة مرجعية فيما يتعلق بتمويل التعليم بالنسبة لدول معهد اليونسكو للإحصاء/المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية/مكتب الإحصاء الأوروبي (انظر أدناه) هي السنة المنتهية في 2013.

4. جيبوتي، وغانا، وكازاخستان، وموريتانيا، والجبل الأسود، ونيبال، وجمهورية كوريا، وساو تومي وبرنسيب، وطاجيكستان وجزر توركس وكايكوس.

5. الدول المعنية هي معظم الدول الأوروبية علاوة على أستراليا، والبرازيل، وكندا، وشيلي، والصين، والهند، وإندونيسيا، وإسرائيل، واليابان، والأردن، والمكسيك، ونيوزيلندا، وجمهورية كوريا، وتركيا والولايات المتحدة الأمريكية.

6. في حالة وجود تفاوت واضح بين معدل القيد المعلن عنه من قبل الدول والبيانات السكانية الخاصة بالأمم المتحدة، ربما يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم احتساب أو نشر معدلات القيد. وهذا هو الحال, على سبيل المثل، مع دول مثل أرمينيا، وأستراليا، والبحرين، ودولة بوليفيا متعددة القوميات، وهونج كونج (الصين)، وجامايكا، والكويت، وماكاو (الصين)، وماليزيا، وجزر المالديف، وعمان، وقطر، وسان لوسيا، وسنغافورة والإمارات العربية المتحدة.

7. وهذا هو التعريف المستخدم لفترة طويلة من قبل اليونسكو، ولكن ظهر تعريف موازي تم طرحه في عام 1978 لمفهوم الإلمام بالمهارات الوظيفية، مما يؤكد على استخدام مهارات القراءة والكتابة. وفي تلك السنة اعتمد المؤتمر العام للأمم المتحدة تعريف الملم بالمهارات الوظيفية بأنه الشخص القادر على المشاركة في كافة الأنشطة التي يكون الإلمام بالقراءة والكتابة فيها مطلوبًا لأداء وظائف المجموعة والمجتمع بصورة فعالة وتمكينه كذلك من الاستمرار في استخدام القراءة، والكتابة والحسابات لصالحه ومن أجل تنمية المجتمع.

8. في البيانات الصادرة من قبل معهد اليونسكو للإحصاء، تستند بعض معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة إلى الاختبارات المباشرة بدلاً من الإعلانات الخاصة بالأفراد. وهذا هو الحال مع دول مثل بنين، وجمهورية أفريقيا الوسطى، والكونغو، وكوت ديفوار، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، ومصر، والغابون، وغانا، وهايتي، والأردن، وكينيا، وليسوتو، وليبيريا، ومدغشقر، وملاوي، وموريتانيا، والنيجر، ونيجيريا، ورواندا، وسوازيلاند وزيمبابوي. لذا ينبغي توخي الحذر عند تحليل التوجهات بمرور الوقت وعند تفسير تلك النتائج.

9. لأسباب تتعلق بالموثوقية والتوافق، لا يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بإصدار بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة استنادًا إلى وثائق التحصيل العلمي. يتم فقط إدراج البيانات المقدمة من قبل الدول استنادًا إلى الإعلان الذاتي أو الإعلان المنزلي في الجداول الإحصائية. ولكن، في غياب مثل تلك البيانات، يتم استخدام وثائق التحصيل العلمي لبعض الدول، لاسيما الدول المتقدمة، لاحتساب المتوسطات الإقليمية المقدرة.

10. للاطلاع على وصف منهجية التوقعات العالمية للإلمام بالقراءة والكتابة حسب العمر، انظر اليونسكو (2005، ص. 261) ومعهد اليونسكو للإحصاء (2006).

11. يمثل ذلك تصنيف شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة في ثلاث من مجموعات الدول الأساسية وفقًا لإصدار مايو/ أيار 2015 الصادر على شبكة الإنترنت على الرابط http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm.

الجدول 1

خلفية الإحصاءات السكانية والضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني وبنية نظام التعليم الوطني - الجزء 1

البلد أو المنطقة	الديموغرافيا[1]		إجمالي الناتج المحلي والفقر[2]			الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني[4]				
				إجمالي الناتج المحلي لكل فرد		التعليم ما قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي والثانوي		
	إجمالي عدد السكان (000)	متوسط معدل النمو السنوي (%)	السكان الذي يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي (بما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي) في اليوم (%)	الدولار الأمريكي الحالي	الدولار ما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي حاليًا	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	
									ابتدائي	ثانوي
	2016	2016	2003–2013[3]	2014	2014					
القوقاز وآسيا الوسطى										
أرمينيا[6]	3026	0.1	2.4	8070	3874	.	.	16-6	4	7
أذربيجان[7]	9868	1.0	0.0	17516	7884	.	.	15-6	4	7
جورجيا	3980	-0.1	11.5	7582	3670	.	.	14-6	6	6
كازاخستان	17855	1.1	0.0	24228	12602	6-6	4	18-7	4	7
قيرغيزستان	6034	1.4	2.9	3322	1269	.	4	16-7	4	7
طاجيكستان	8669	2.1	4.7	2691	1114	.	.	16-7	4	5
تركمانستان	5439	1.1	...	15474	9032	.	3	18-6	4	8
أوزبكستان	30300	1.2	66.8	5573	2037	.	.	18-7	4	7
شرق وجنوب شرق آسيا										
بروناي دار السلام	429	1.3	...	71185	40980	5-5	1	15-6	6	7
كمبوديا	15827	1.5	6.2	3263	1095	.	.	.	6	3
الصين	1382323	0.4	11.2	13206	7590	.	.	15-6	6	3
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25281	0.5	...	...	...	6-6	1	16-7	5	5
هونج كونج، الصين[6]	7346	0.7	...	55084	40170	.	.	15-6	6	6
إندونيسيا	260581	1.1	15.9	10517	3492	.	.	15-7	6	3
اليابان	126324	-0.2	...	36426	36194	.	.	15-6	6	3
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	6918	1.7	30.0	5321	1793	.	.	14-6	5	.
ماكاو، الصين[6]	597	1.5	...	139767	96038	5-5	3	15-6	6	6
ماليزيا	30752	1.3	0.3	25639	11307	.	.	11-6	.	.
منغوليا	3006	1.4	0.4	11946	4129	.	.	17-6	5	7
ميانمار	54363	0.9	...	...	1204	4-4	.	9-5	5	.
الفلبين	102250	1.5	13.1	6969	2873	5-5	1	18-6	6	6
جمهورية كوريا	50504	0.4	...	34356	27970	.	.	15-6	6	3
سنغافورة[6]	5697	1.4	...	82763	56285	.	.	14-6	6	.
تايلند	68147	0.2	0.1	15735	5977	.	.	15-6	6	6
تيمور الشرقية	1211	2.1	46.8	2227	1169	.	.	15-6	6	3
فيتنام	94444	1.0	3.2	5629	2052	5-5	.	14-6	5	.
أوروبا وأمريكا الشمالية										
ألبانيا	2904	0.3	1.1	10305	4564	.	.	16-6	.	.
أندورا[8]	69	-0.2	...	...	...	.	.	16-6	6	4
النمسا	8570	0.3	...	46222	51191	.	3	15-6	4	8
روسيا البيضاء	9482	-0.3	0.0	18185	8040	.	.	15-6	4	7
بلجيكا[9]	11372	0.6	...	42578	47353	.	3	18-6	6	6
البوسنة والهرسك	3802	-0.3	0.1	9891	4790	5-5	.	15-6	5	4
بلغاريا	7098	-0.8	2.0	16617	7851	6-6	4	16-7	4	8
كندا	36286	0.9	...	44057	50235	.	2	16-6	6	6
كرواتيا	4225	-0.4	0.9	21210	13475	.	.	15-7	4	4
قبرص[7]	1177	0.9	...	30873	27194	5-5	1	15-6	6	6
جمهورية التشيك[9]	10548	0.1	0.1	30407	19530	.	.	15-6	5	8
الدنمارك[9]	5691	0.4	...	44916	60707	.	3	16-6	7	.
إستونيا[9]	1309	-0.3	1.0	26946	20162	.	.	17-7	6	3
فنلندا[9]	5524	0.3	...	39981	49824	.	.	16-7	6	3
فرنسا[9]	64668	0.4	...	38847	42733	.	3	16-6	5	7
ألمانيا[9]	80682	-0.1	...	45802	47822	.	3	18-6	4	9
اليونان	10919	-0.2	...	25877	21498	5-5	2	15-6	6	6
المجر	9821	-0.3	0.3	24721	14029	6-6	.	18-7	4	8
أيسلندا	332	0.8	...	43304	52004	.	.	16-6	7	3
أيرلندا[9]	4714	0.8	...	48755	54374	.	.	16-6	8	5
إيطاليا	59801	0.0	...	34706	34909	.	.	16-6	5	3
لاتفيا	1956	-0.5	1.4	22873	15719	6-5	4	16-7	6	6
ليختنشتاين[9,7]	38	0.6	...	...	...	.	3	15-6	5	7
ليتوانيا	2850	-0.6	1.0	26742	16507	6-4	4	16-7	4	8
لوكسمبورج	576	1.3	...	97662	116664	5-4	2	16-6	6	7
مالطا[9]	420	0.2	...	...	...	.	2	16-5	6	7
موناكو[9,8]	38	0.4	...	...	...	.	3	16-6	5	7
الجبل الأسود	626	0.0	1.7	14338	7378	.	.	15-6	5	4
هولندا	16980	0.3	...	47663	52172	5-5	.	18-6	6	6
النرويج[9]	5272	1.1	...	64856	97307	.	.	16-6	7	3
بولندا	38593	-0.1	0.0	24744	14343	6-6	.	18-7	6	6
البرتغال[9]	10304	-0.4	...	28393	22132	.	.	18-6	6	3
جمهورية مولدوفا[7]	4063	-0.2	0.1	4983	2239	6-6	4	16-7	4	7
رومانيا	19373	-0.7	0.0	19401	9997	5-5	3	16-6	5	8
روسيا الاتحادية	143440	-0.1	0.0	25636	12736	.	.	18-7	4	5
سان مارينو[7]	32	0.4	...	...	...	.	.	16-6	...	...
صربيا[7]	8813	-0.4	0.1	12660	6153	6-6	.	15-7	4	8
سلوفاكيا	5429	0.0	0.2	27711	18501	.	.	16-6	4	9
سلوفينيا[9]	2069	0.1	0.0	29963	23999	.	.	15-6	6	3
إسبانيا[9]	46065	0.0	...	33211	29767	.	.	16-6	6	4
السويد[9]	9852	0.7	...	45183	58939	.	.	16-7	6	6
سويسرا	8379	0.8	...	57235	85594	6-5	2	16-7	6	3
مقدونيا	2081	0.1	1.3	13142	5456	5-5	1	18-6	5	8
أوكرانيا	44624	-0.5	0.0	8665	3082	5-5	1	17-6	4	7
المملكة المتحدة[9]	65111	0.6	...	39762	46332	.	2	16-5	6	7
الولايات المتحدة الأمريكية	324119	0.7	...	54629	54629	.	1	18-5	6	6
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي										
أنغويلا[8]	15	0.9	...	...	...	.	.	17-5	7	5

الجدول 1

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الديموغرافيا[1]		إجمالي الناتج المحلي والفقر[2]			الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني[4]				
	إجمالي عدد السكان (000)	متوسط معدل النمو السنوي (%)	إجمالي الناتج المحلي لكل فرد		السكان الذي يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي (بما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي) في اليوم (%)	التعليم ما قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي والثانوي		
			الدولار الأمريكي الحالي	الدولار ما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي حاليًا		التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	
									ابتدائي	ثانوي
	2016	2016	2014	2014	2003–2013[3]					
أنتيجوا وباربودا	93	1.0	13432	22077	...	.	.	16-5	7	5
الأرجنتين	43847	0.9	12510	...	1.8	5-5	3	18-6	6	6
أروبا	104	0.3	...	...	...	5-4	2	17-6	6	5
جزر الباهاما	393	1.1	22217	23491	...	.	2	16-5	6	6
بربادوس	285	0.2	15366	16058	...	.	2	16-5	6	5
بيليز	367	2.0	4831	8417	...	.	.	14-5	6	.
برمودا	62	-0.4	...	...	...	.	.	16-5	6	7
دولة بوليفيا متعددة القوميات[6]	10888	1.5	3124	6630	7.7	5-5	2	16-6	6	6
البرازيل[7]	209568	0.8	11384	15838	4.9	5-4	2	17-6	5	7
جزر العذراء البريطانية[7]	31	1.6	...	...	...	.	.	16-5	7	5
جزر كايمان[8]	61	1.3	...	...	...	.	2	17-5	6	6
شيلي	18132	1.0	14528	22346	0.9	5-5	1	21-6	6	6
كولومبيا	48654	0.8	7904	13357	6.1	5-5	3	15-6	5	6
كوستاريكا	4857	1.0	10415	14918	1.7	5-3	3	15-6	6	5
كوبا	11393	0.0	...	...	...	.	3	16-6	6	6
كوراساو	159	0.8	...	...	...	5-4	...	18-6	...	...
الدومينيكا	73	0.4	7244	10877	...	.	.	16-5	7	4
الجمهورية الدومينيكية	10649	1.1	6164	13262	2.3	5-5	3	18-6	6	6
الإكوادور	16385	1.4	6346	11372	4.4	5-5	3	18-6	6	6
السلفادور	6146	0.3	4120	8351	3.3	6-4	3	15-7	6	3
جرينادا	107	0.5	8574	12425	...	.	2	16-5	7	5
غواتيمالا	16673	1.9	3673	7454	11.5	6-5	2	15-7	6	5
غيانا	771	0.5	4054	...	...	.	2	15-6	6	5
هايتي	10848	1.2	824	1732	53.9	.	.	11-6	6	.
هندوراس	8190	1.4	2435	4909	18.9	5-5	3	15-6	6	3
جامايكا[6]	2803	0.3	5105	8875	1.7	.	.	14-6	6	.
المكسيك	128632	1.2	10326	17108	2.7	5-4	2	18-6	6	6
مونتيسيرات[8]	5	0.5	...	...	...	.	.	16-5	7	5
نيكاراغوا	6150	1.1	1963	4918	10.8	5-5	.	11-6	6	3
بنما	3990	1.5	11949	20895	2.9	5-4	2	15-6	6	3
باراغواي	6725	1.2	4713	8911	2.2	5-5	3	18-6	6	6
بيرو	31774	1.2	6541	11989	3.7	5-3	3	18-6	6	5
سانت كيتس ونيفيس	56	1.0	15510	23239	...	.	.	16-5	7	4
سانت لوسيا[6]	186	0.7	7648	10733	...	.	.	15-5	7	3
سانت مارتن[8]	...	...	...	...	...	.	...	...	...	...
سانت فينسنت وجزر غرينادين	110	0.2	6669	10727	...	.	2	16-5	7	5
سانت مارتن[8]	40	1.3	...	...	...	.	...	...	...	...
سورينام	548	0.8	9680	16638	...	.	.	11-6	6	.
ترينداد وتوباجو	1365	0.3	21324	31967	...	.	...	11-5	6	...
جزر توركس وكايكوس[8]	35	1.5	...	...	...	5-4	...	17-6	...	...
أوروجواي	3444	0.4	16807	20884	0.3	5-4	2	17-6	6	6
جمهورية فنزويلا البوليفارية	31519	1.3	...	...	9.2	5-4	3	14-6	6	5
شمال إفريقيا وغرب آسيا										
الجزائر	40376	1.6	5484	14193	...	.	1	16-6	5	7
البحرين[6]	1397	1.5	24855	45500	...	.	.	15-6	6	6
مصر	93384	1.9	3199	10530	...	.	.	14-6	6	6
العراق	37548	2.8	6420	15057	...	.	.	11-6	6	6
إسرائيل	8192	1.6	37208	33230	...	.	.	18-6	6	6
الأردن	7748	1.5	5423	12050	0.1	.	.	16-6	6	6
الكويت[6]	4007	2.1	43594	73246	...	.	.	14-6	5	4
لبنان	5988	0.1	10058	17462	...	.	2	12-6	6	.
ليبيا	6330	1.3	6573	15597	...	5-5	1	15-6	6	3
المغرب	34817	1.2	3190	7491	3.1	.	.	15-6	6	3
عُمان[6]	4654	1.4	19310	38631	...	.	.	.	4	8
فلسطين	4797	2.7	...	...	0.3	.	.	16-6	4	8
قطر[6]	2291	1.9	96732	140649	...	.	.	18-6	6	3
المملكة العربية السعودية	32158	1.7	24161	51924	...	.	.	15-6	6	6
السودان	41176	2.4	1876	4069	14.9	.	.	13-6	6	2
الجمهورية العربية السورية	18564	2.5	...	...	...	.	.	15-6	4	8
تونس	11375	1.0	4421	11436	2.0	.	3	16-6	6	7
تركيا	79622	0.9	10515	19199	0.3	.	3	18-6	4	8
الإمارات العربية المتحدة[6]	9267	1.4	43963	67674	...	.	2	12-6	5	7
اليمن	27478	2.3	...	...	...	.	.	15-6	6	3
منطقة المحيط الهادئ										
أستراليا[6]	28875	1.2	61925	43930	...	.	1	17-5	7	6
جزر كوك[7]	21	0.6	...	...	...	.	2	16-5	6	7
فيجي	898	0.5	5112	8792	3.6	.	.	18-6	6	6
كيريباتي	114	1.7	1510	1809	14.1	.	.	15-6	6	3
جزر مارشال	53	0.1	3530	3803	...	5-5	1	14-6	6	2
ولايات ميكرونيزيا المتحدة	532	1.0	3057	3331	...	.	.	14-6	6	2
ناورو[7]	10	0.4	...	...	...	.	2	16-6	6	6
نيوزيلندا	4565	0.9	44342	36390	...	.	.	16-6	6	7
نيوي[7]	2	0.1	...	...	...	.	1	16-5	6	6
بالاو[7]	22	1.1	11880	14757	...	.	3	17-6	6	6
بابوا غينيا الجديدة	7776	2.0	2268	2855	39.3	.	.	.	.	.
ساموا	195	0.6	4172	5789	0.8	.	.	14-5	.	.

الجدول 1

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الديموغرافيا[1]		إجمالي الناتج المحلي والفقر[2]			الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني[4]				
				إجمالي الناتج المحلي لكل فرد		التعليم ما قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي والثانوي	التعليم المجاني (بالسنوات)	
	إجمالي عدد السكان (000)	متوسط معدل النمو السنوي (%)	السكان الذي يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي (بما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي) في اليوم (%)	الدولار الأمريكي الحالي	الدولار ما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي حاليًا	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	ابتدائي	ثانوي
	2016	2016	2003–2013[3]	2014	2014					
جزر سليمان	595	1.8	45.6	2024	2130	.	.	.	.	.
توكيلاو[7]	1	1.6	...	...	...	.	...	16-5	...	...
تونغا	107	0.8	1.1	4114	5211	5-4	.	18-6	.	.
توفالو[7]	10	0.4	...	3827	3765	.	.	15-6	6	.
فانواتو	270	2.1	15.4	3148	3031	.	.	.	.	.
جنوب آسيا										
أفغانستان	33370	2.3	...	634	1933	.	4	16-7	6	6
بنغلاديش	162911	1.1	43.7	1087	3123	.	.	10-6	5	.
بوتان	784	1.1	2.2	2561	7816	.	.	.	7	3
الهند	1326802	1.2	21.3	1582	5701	.	.	14-6	5	3
جمهورية إيران الإسلامية	80043	1.1	0.1	5443	17303	.	.	14-6	6	2
جزر المالديف[6]	370	1.6	5.6	7635	12530	.	.	.	7	5
نيبال	28851	1.1	15.0	702	2374	.	.	.	5	.
باكستان	192827	2.0	8.3	1317	4811	.	.	16-5	5	7
سريلانكا	20811	0.4	1.7	3819	11181	.	1	14-5	5	8
دول جنوب الصحراء الإفريقية										
أنغولا	25831	3.1	30.1	...	...	.	.	11-6	6	.
بنين	11167	2.6	53.1	903	2030	.	.	11-6	6	.
بتسوانا	2304	1.7	18.2	7123	16099	.	.	.	.	.
بوركينا فاسو	18634	2.8	55.3	713	1620	.	.	16-6	6	4
بوروندي	11553	3.2	77.7	286	770	.	.	.	6	...
الرأس الأخضر	527	1.2	17.6	3641	6520	.	.	16-6	6	2
الكاميرون	23924	2.4	29.3	1407	2972	.	.	11-6	6	.
جمهورية إفريقيا الوسطى	4998	2.0	66.3	359	594	.	3	15-6	6	7
تشاد	14497	3.1	38.4	1025	2182	.	3	16-6	6	7
جزر القمر	807	2.3	13.5	810	1429	.	.	14-6	6	.
الكونغو	4741	2.6	28.7	3147	6277	.	3	16-6	6	7
كوت ديفوار	23254	2.4	29.0	1546	3258	.	.	.	.	.
جمهورية الكونغو الديمقراطية	79723	3.1	77.2	442	746	.	.	15-6	6	.
جيبوتي	900	1.3	18.3	1814	3270	.	2	16-6	5	7
غينيا الاستوائية	870	2.8	...	18918	34739	.	.	12-7	6	.
إريتريا	5352	2.4	...	...	...	.	.	13-6	.	.
إثيوبيا	101853	2.4	33.5	574	1500	.	.	.	6	.
غابون	1763	2.1	8.0	10772	19430	.	.	16-6	5	5
غامبيا	2055	3.1	45.3	...	...	.	.	...	...	...
غانا	28033	2.2	25.2	1442	4082	5-4	2	15-6	6	3
غينيا	12947	2.6	35.3	540	1221	.	.	16-7	6	...
غينيا بيساو	1888	2.3	67.1	568	1386	.	.	15-6	.	.
كينيا	47251	2.5	33.6	1358	2954	.	3	18-6	6	6
ليسوتو	2160	1.1	59.7	1034	2638	.	.	12-6	7	...
ليبيريا	4615	2.5	68.6	458	841	.	.	16-6	6	.
مدغشقر	24916	2.7	81.8	449	1439	.	3	10-6	5	7
ملاوي	17750	3.0	70.9	255	822	.	...	.	6	...
مالي	18135	3.0	49.3	705	1599	.	4	15-7	6	6
موريتانيا	4166	2.3	10.9	1275	3912	.	.	14-6	.	.
موريشيوس	1277	0.3	0.5	10017	18585	.	...	16-5	6	7
موزمبيق	28751	2.7	68.7	586	1129	.	.	12-6	.	.
ناميبيا	2514	2.1	22.6	5408	9956	.	.	16-7	7	.
النيجر	20715	4.0	50.3	427	938	6-4	.	16-7	.	.
نيجيريا	186988	2.5	53.5	3203	5911	.	.	15-6	6	3
رواندا	11883	2.3	60.3	696	1661	.	.	16-7	6	3
ساو تومي وبرنسيب	194	2.1	33.9	1811	3176	.	.	11-6	6	.
السنغال	15589	2.9	38.0	1067	2333	.	.	16-6	6	4
سيشيل	97	0.5	0.4	15543	26386	.	.	16-6	6	7
سيراليون	6592	2.1	52.3	766	1966	.	.	15-6	6	3
الصومال	11079	2.8	...	543	...	.	3	.	6	6
جنوب أفريقيا	54979	0.8	16.6	6483	13046	.	.	15-7	.	.
جنوب إفريقيا	12733	2.7	...	1115	2019	.	.	11-6	6	.
سوازيلاند	1304	1.2	42.0	3477	8292	.	.	12-6	7	.
توغو	7497	2.5	54.2	635	1429	.	.	15-6	6	.
أوغندا	40323	3.2	33.2	715	1771	.	.	12-6	7	.
جمهورية تنزانيا المتحدة	55155	3.0	46.6	955	2538	.	2	13-7	7	6
زامبيا	16717	3.1	64.4	1722	3904	.	.	.	7	...
زيمبابوي	15967	2.3	...	931	1792	5-4	2	14-6	7	2
	الإجمالي	المتوسط المرجح	المتوسط							
العالم	7406355	1.1	8.3	5484	11989	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	305006	0.2	0.6	4790	10305	...	...	...	...	...
الدول المتقدمة	1047103	0.3	...	42733	36426	...	...	...	...	...
الدول النامية	6054245	1.2	15.6	3673	7816	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	85172	1.2	2.9	3772	7826	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	2236001	0.5	8.7	5977	14471	...	...	...	...	...
آسيا الشرقية	1595382	0.3	...	32082	35391	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	640619	1.0	9.6	2873	8743	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	1100096	0.3	...	22132	29963	...	...	...	...	...

الجدول 1

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الديموغرافيا[1]		إجمالي الناتج المحلي والفقر[2]			الضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني[4]					
			إجمالي الناتج المحلي لكل فرد			التعليم ما قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي والثانوي			
	إجمالي عدد السكان (000)	متوسط معدل النمو السنوي (%)	الدولار الأمريكي الحالي	الدولار ما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي حاليًا	السكان الذين يعيشون بأقل من 1.90 دولار أمريكي (بما يعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي) في اليوم (%)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	التعليم المجاني (بالسنوات)		
									ابتدائي	ثانوي
	2016	2016	2014	2014	2013[3]–2003						
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	636133	1.0	7648	12425	...	...	...	...	...	...	...
منطقة الكاريبي	38871	0.7	8111	12844	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	597262	1.0	6541	11989	3.7	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	471169	1.7	10058	17462	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا	227458	1.8	3810	10983	3.1	...	...	...	...	...	...
آسيا الغربية	243711	1.7	24161	38631	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ	44045	1.3	3827	3803	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	1846768	1.2	1582	5701	6.9	...	...	...	...	...	...
دول جنوب الصحراء الإفريقية	986971	2.6	1025	2258	38.4	...	...	...	...	...	...
البلدان المتضررة بالصراع	3109793	1.4	1449	5256	15.4	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	655764	2.6	665	1599	53.1	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	5366318	1.1	4117	8834	4.9	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	2958865	1.4	2052	4918	15.6	...	...	...	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	2407454	0.6	7123	13357	1.7	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	1384272	0.4	29767	36408	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 1

خلفية الإحصاءات السكانية، والضمان القانوني للتعليم الإلزامي والمجاني وبنية نظام التعليم الوطني - الجزء 2

البلد أو المنطقة	بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
	الفئة العمرية					عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (000)			
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014[5]			
القوقاز وآسيا الوسطى									
أرمينيا[6]	5-3	9-6	13-10	16-14	21-17	124	...	...	256
أذربيجان[7]	5-3	9-6	14-10	16-15	21-17	*464	*488	*923	*844
جورجيا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	154	244	283	309
كازاخستان	6-3	10-7	15-11	17-16	22-18	1334	1008	1575	1501
قيرغيزستان	6-3	10-7	15-11	17-16	22-18	497	404	717	583
طاجيكستان	6-3	10-7	15-11	17-16	22-18	780	680	1202	855
تركمانستان	5-3	9-6	14-10	17-15	22-18	300	402	763	556
أوزبكستان	6-3	10-7	15-11	17-16	22-18	2322	2031	4238	3038
شرق وجنوب شرق آسيا									
بروناي دار السلام	5-3	11-6	13-12	18-14	23-19	18	38	49	36
كمبوديا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	1032	1829	1885	1652
الصين	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	47723	91520	94021	106433
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	6-5	11-7	14-12	17-15	22-18	691	1843	2339	2015
هونج كونج، الصين[6]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	...	292	413	443
إندونيسيا	6-5	12-7	15-13	18-16	23-19	9198	28218	27389	20781
اليابان	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	3228	6633	7103	6096
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	493	749	1050	766
ماكاو، الصين[6]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	...	...	33	43
ماليزيا	5-4	11-6	14-12	18-15	23-19	904	2974	3845	2896
منغوليا	5-4	10-6	14-11	17-15	22-18	115	235	315	273
ميانمار	4-3	9-5	13-10	15-14	20-16	1933	5195	6221	4784
الفلبين	5-5	11-6	14-12	15-15	20-16	2132	12436	8175	9967
جمهورية كوريا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	1377	2818	3807	3522
سنغافورة[6]	5-3	11-6	13-12	15-14	20-16	...	...	...	...
تايلند	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	2386	4998	5317	4634
تيمور الشرقية	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	95	180	163	111
فيتنام	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	4442	6799	9612	8833
أوروبا وأمريكا الشمالية									
ألبانيا	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	92	174	346	277
أندورا[8]	5-3	11-6	15-12	17-16	22-18	...	...	...	4
النمسا	5-3	9-6	13-10	17-14	22-18	236	320	702	527
روسيا البيضاء	5-3	9-6	14-10	16-15	21-17	311	373	606	582
بلجيكا[9]	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	393	738	734	676
البوسنة والهرسك	5-3	10-6	14-11	18-15	23-19	110	161	335	235
بلغاريا	6-3	10-7	14-11	18-15	23-19	290	261	514	400
كندا	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	775	2209	2422	2390
كرواتيا	6-3	10-7	14-11	18-15	23-19	176	163	374	239
قبرص[7]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	*30	*54	*59	*63
جمهورية التشيك[9]	5-3	10-6	14-11	18-15	23-19	350	516	743	634
الدنمارك[9]	5-3	12-6	15-13	18-16	23-19	198	461	426	370
إستونيا[9]	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	63	78	71	84
فنلندا[9]	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	245	347	369	345
فرنسا[9]	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	2375	3976	5375	3710
ألمانيا[9]	5-3	9-6	15-10	18-16	23-19	2006	2770	7030	4448
اليونان	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	219	644	627	595
المجر	6-3	10-7	14-11	18-15	23-19	393	387	802	619
أيسلندا	5-3	12-6	15-13	19-16	24-20	14	30	32	24
أيرلندا[9]	4-4	12-5	15-13	17-16	22-18	73	525	274	263
إيطاليا	5-3	10-6	13-11	18-14	23-19	1681	2819	4479	2939
لاتفيا	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	87	114	105	134
ليختنشتاين[9,7]	6-5	11-7	15-12	18-16	23-19	*1	*2	*3	*2
ليتوانيا	6-3	10-7	16-11	18-17	23-19	112	106	260	217
لوكسمبورج	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	18	36	46	34
مالطا[9]	4-3	10-5	13-11	17-14	22-18	8	25	35	28
موناكو[9,8]	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	...	...	...	...
الجبل الأسود	5-3	10-6	14-11	18-15	23-19	24	40	68	43
هولندا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	540	1171	1190	1016
النرويج[9]	5-3	12-6	15-13	18-16	23-19	190	425	390	344
بولندا	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	1638	2140	2443	2588
البرتغال[9]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	289	621	660	552
جمهورية مولدوفا[7]	6-3	10-7	15-11	17-16	22-18	*155	*149	*281	*280
رومانيا	5-3	10-6	14-11	18-15	23-19	629	1051	1698	1087
روسيا الاتحادية	6-3	10[4]-7	15[5]-11	17[2]-16	22-18	6440	5809	9009	8894
سان مارينو[7]	5-3	10-6	13-11	18-14	23-19	*1	*2	*3	*1
صربيا[7]	6-3	10-7	14-11	18-15	23-19	*266	*282	*581	*418
سلوفاكيا	5-3	9-6	14-10	18-15	23-19	172	212	506	374
سلوفينيا[9]	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	64	112	131	109
إسبانيا[9]	5-3	11-6	15-12	17-16	22-18	1472	2828	2526	2225
السويد[9]	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	461	626	622	689
سويسرا	6-5	12-7	15-13	19-16	24-20	158	469	618	506
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	5-3	10-6	14-11	18-15	23-19	66	120	217	153
أوكرانيا	5-5	9-6	14-10	16-15	21-17	475	1622	2735	2607
المملكة المتحدة[9]	4-3	10-5	13-11	17-14	22-18	1678	4376	5130	4166
الولايات المتحدة الأمريكية	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	12257	24654	24835	22732
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي									
أنغويلا[8]	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	3	10	8	8

الجدول 1

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس							
	الفئة العمرية							
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (000)			
	السنة الدراسية المنتهية في 2014				السنة الدراسية المنتهية في 2014	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي
						السنة الدراسية المنتهية في 2014[5]			
الأرجنتين	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	2196	4346	4168	3461
أروبا	5-4	11-6	13-12	16-14	21-17	3	8	7	7
جزر الباهاما	4-3	10-5	13-11	16-14	21-17	12	30	34	33
بربادوس	4-3	10-5	13-11	15-14	20-16	7	23	19	19
بيليز	4-3	10-5	14-11	16-15	21-17	15	47	46	36
برمودا	4-4	10-5	13-11	17-14	22-18	1	5	6	4
دولة بوليفيا متعددة القوميات[6]	5-4	11-6	13-12	17-14	22-18	469	...	1325	1011
البرازيل[7]	5-4	10-6	14-11	17-15	22-18	5579*	14974*	23761*	16380*
جزر العذراء البريطانية[7]	4-3	11-5	14-12	16-15		1*	3*	2*	2*
جزر كايمان[8]	4-3	10-5	13-11	16-14	21-17	...	...	...	...
شيلي	5-4	11-6	13-12	17-14	22-18	475	1461	1550	1391
كولومبيا	5-3	10-6	14-11	16-15	21-17	2299	3994	4888	4168
كوستاريكا	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	217	429	382	409
كوبا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	364	778	833	736
كوراساو	5-4	11-6	13-12	17-14	22-18	4	12	12	11
الدومينيكا	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	2	7	6	7
الجمهورية الدومينيكية	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	638	1260	1188	959
الإكوادور	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	953	1825	1802	1459
السلفادور	6-4	12-7	15-13	18-16	23-19	325	693	771	611
جرينادا	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	4	13	10	10
غواتيمالا	6-5	12-7	15-13	17-16	22-18	792	2334	1835	1641
غيانا	5-4	11-6	14-12	16-15	21-17	25	100	98	81
هايتي	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	743	1425	1583	1044
هندوراس	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	506	1054	906	877
جامايكا[6]	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	132	...	325	269
المكسيك	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	6957	14148	14349	11420
مونتيسيرات[8]	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	...	...	...	...
نيكاراغوا	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	373	736	608	603
بنما	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	145	417	413	325
باراجواي	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	406	792	816	663
بيرو	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	1772	3447	2793	2808
سانت كيتس ونيفيس	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	2	7	5	4
سانت لوسيا[6]	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	6	...	16	17
سانت مارتن[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت وجزر غرينادين	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	4	13	10	10
سانت مارتن[8]	4-3	11-5	13-12	17-14	22-18	...	...	...	...
سورينام	5-4	11-6	15-12	18-16	23-19	20	59	67	43
ترينداد وتوباجو	4-3	11-5	14-12	16-15	21-17	39	130	87	95
جزر تركس وكايكوس[8]	5-4	11-6	14-12	16-15	21-17	...	...	...	...
أوروجواي	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	146	296	307	263
جمهورية فنزويلا البوليفارية	5-3	11-6	14-12	16-15	21-17	1763	3464	2802	2757
شمال إفريقيا وغرب آسيا									
الجزائر	5-5	10-6	14-11	17-15	22-18	761	3171	4140	3600
البحرين[6]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	60	...	...	103
مصر	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	3880	10707	9533	8031
العراق	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	2017	5283	4601	3287
إسرائيل	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	454	827	754	570
الأردن	5-4	11-6	15-12	17-16	22-18	360	1007	909	680
الكويت[6]	5-4	10-6	14-11	17-15	22-18	...	246	302	268
لبنان	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	220	511	601	535
ليبيا	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	266	721	637	515
المغرب	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	1251	3470	3570	3151
عمان[6]	5-4	9-6	15-10	17-16	22-18	127	212	...	...
فلسطين	5-4	9-6	15-10	17-16	22-18	252	466	862	486
قطر[6]	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	65	...	...	160
المملكة العربية السعودية	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	1871	3437	3158	2449
السودان	5-4	11-6	13-12	16-14	21-17	2219	6184	4479	3783
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	1443	2846	2695	1806
تونس	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	528	963	1164	959
تركيا	5-3	9-6	13-10	17-14	22-18	3950	5268	10628	6341
الإمارات العربية المتحدة[6]	5-4	10-6	14-11	17-15	22-18	180	384	...	649
اليمن	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	2233	4051	3662	2926
منطقة المحيط الهادئ									
أستراليا[6]	4-4	11-5	15-12	17-16	22-18	...	...	...	1610
جزر كوك[7]	4-3	10-5	14-11	17-15	22-18	1*	2*	2*	1*
فيجي	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	54	101	108	78
كيريباتي	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	9	14	16	11
جزر مارشال	5-4	11-6	13-12	17-14	22-18	3	9	7	3
ولايات ميكرونيزيا المتحدة	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	7	15	16	12
ناورو[7]	5-3	11-6	15-12	17-16	22-18	1*	2*	1*	1*
نيوزيلندا	4-3	10-5	14-11	17-15	22-18	127	365	418	322
نيوي[7]	4-4	10-5	14-11	16-15	21-17	0.03*	0.16*	0.16*	0.1*
بالاو[7]	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	0.7*	1.4*	1.4*	1*
بابوا غينيا الجديدة	5-3	12-6	14-13	18-15	23-19	584	1278	986	694
ساموا	4-3	10-5	12-11	17-13	22-18	10	30	30	18
جزر سليمان	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	48	90	90	53
توكيلاو[7]	4-3	10-5	13-11	15-14	20-16	0.1*	0.1*	0.2*	0.1*
تونغا	5-4	11-6	14-12	16-15	21-17	5	16	17	10

الجدول 1

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس							
	الفئة العمرية				عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (000)			
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014[5]			
توفالو[7]	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	٠0.8	٠1.4	٠1.5	٠1
فانواتو	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	14	37	37	23
جنوب آسيا									
أفغانستان	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	3996	5564	4676	3035
بنغلاديش	5-3	10-6	13-11	17-14	22-18	9237	16034	22895	15389
بوتان	5-4	12-6	16-13	18-17	23-19	29	100	88	78
الهند	5-3	10-6	13-11	17-14	22-18	76420	127694	174269	118681
جمهورية إيران الإسلامية	5-5	11-6	13-12	17-14	22-18	1280	6815	6554	7104
جزر المالديف[6]	5-3	12-6	15-13	17-16	22-18	...	...	32	38
نيبال	4-3	9-5	12-10	16-13	21-17	1221	3255	4732	2897
باكستان	4-3	9-5	12-10	16-13	21-17	9326	20768	27106	18656
سريلانكا	4-4	9-5	13-10	17-14	22-18	349	1756	2633	1564
دول جنوب الصحراء الإفريقية									
أنجولا	5-5	11-6	14-12	17-15	22-18	826	4341	3431	2286
بنين	5-4	11-6	15-12	18-16	23-19	625	1699	1650	976
بتسوانا	5-3	12-6	15-13	17-16	22-18	148	317	220	220
بوركينا فاسو	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	1731	2985	2775	1602
بوروندي	6-5	12-7	16-13	19-17	24-20	1005	1604	1540	1032
الرأس الأخضر	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	31	59	65	58
الكاميرون	5-4	11-6	15-12	18-16	23-19	1357	3648	3544	2185
جمهورية إفريقيا الوسطى	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	387	722	753	464
تشاد	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	1396	2373	2195	1232
جزر القمر	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	66	117	116	73
الكونغو	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	412	705	658	387
كوت ديفوار	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	1974	3545	3534	2033
جمهورية الكونغو الديمقراطية	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	7407	12652	10087	6893
جيبوتي	5-4	10-6	14-11	17-15	22-18	39	95	126	92
غينيا الاستوائية	6-4	12-7	16-13	18-17	23-19	67	115	99	75
إريتريا	5-4	10-6	13-11	17-14	22-18	313	706	777	489
إثيوبيا	6-4	12-7	16-13	18-17	23-19	8231	15714	13924	9318
غابون	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	131	198	251	163
غامبيا	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	257	321	259	171
غانا	5-4	11-6	14-12	17-15	22-18	1430	3867	3377	2583
غينيا	6-4	12-7	16-13	19-17	24-20	1074	1895	1843	1087
غينيا بيساو	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	156	273	236	174
كينيا	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	4092	7323	6012	4241
ليسوتو	5-3	12-6	15-13	17-16	22-18	155	342	251	239
ليبيريا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	396	715	588	395
مدغشقر	5-3	10-6	14-11	17-15	22-18	2054	3142	3887	2367
ملاوي	5-3	11-6	15-12	17-16	22-18	1630	2796	2330	1650
مالي	6-3	12-7	15-13	18-16	23-19	2321	2826	2209	1493
موريتانيا	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	336	605	598	361
موريشيوس	4-3	10-5	13-11	17-14	22-18	29	103	136	105
موزمبيق	5-3	12-6	15-13	17-16	22-18	2679	5445	3197	2635
ناميبيا	6-5	13-7	16-14	18-17	23-19	118	385	266	252
النيجر	6-4	12-7	16-13	19-17	24-20	1987	3225	2737	1393
نيجيريا	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	16707	28768	23212	16040
رواندا	6-4	12-7	15-13	18-16	23-19	1015	1796	1501	1017
ساو تومي وبرنسيب	5-3	11-6	14-12	17-15	22-18	17	31	25	17
السنغال	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	1352	2335	2229	1365
سيشيل	5-4	11-6	14-12	18-15	23-19	3	8	9	7
سيراليون	5-3	11-6	14-12	18-15	23-19	577	1023	987	585
الصومال	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	1075	1805	1493	966
جنوب إفريقيا	6-6	13-7	15-14	18-16	23-19	2236	7215	5283	5257
جنوب السودان	5-3	11-6	13-12	17-14	22-18	1085	1925	1672	1139
سوازيلاند	5-3	12-6	15-13	17-16	22-18	100	213	147	151
توغو	5-3	11-6	15-12	18-16	23-19	645	1130	1070	658
أوغندا	5-3	12-6	16-13	18-17	23-19	4006	7941	5331	3474
جمهورية تنزانيا المتحدة	6-5	13-7	17-14	19-18	24-20	3268	9822	6563	4462
زامبيا	6-3	13-7	15-14	18-16	23-19	2091	3064	1763	1498
زيمبابوي	5-4	12-6	14-13	18-15	23-19	909	2739	2026	1605
الإجمالي									
العالم	...	...	...	...	...	351952	687228	756430	602031
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	13936	14049	24258	21447
الدول المتقدمة	...	...	...	...	...	33234	64987	75870	63682
الدول النامية	...	...	...	...	...	304782	608193	656301	516901
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	...	5975	5403	9990	8008
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	76092	167109	171918	173672
آسيا الشرقية	...	...	...	...	...	53294	103339	107946	118900
جنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	22798	63770	63971	54772
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	37230	64001	80417	68738
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	27397	60023	67846	53650
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	1965	4027	4157	3242
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	25432	55996	63689	50408
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	22260	49984	52835	40751
شمال إفريقيا	...	...	...	...	...	8905	25217	23523	20131

الجدول 1

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	بنية نظام التعليم الوطني وعدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس								
	الفئة العمرية						عدد الأطفال البالغين السن القانونية للالتحاق بالمدارس (000)		
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي من التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014[5]			
آسيا الغربية	...	...	...	...	...	13355	24767	29312	20620
منطقة المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	1175	"4006	"3456	"2835
جنوب آسيا	...	...	...	...	...	101878	182029	242986	167441
دول جنوب الصحراء الأفريقية	...	...	...	...	...	79945	154674	126983	86936
البلدان المتضررة بالصراع	...	...	...	...	...	174756	332622	376592	271027
البلدان ذات الدخل المنخفض	...	...	...	...	...	53977	101309	86962	57909
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	250174	498346	568226	456231
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	162693	315291	366407	264781
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	87481	183055	201819	191450
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	47802	87574	101243	87891

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز 2015.

1. تقديرات شعبة السكان التابعة للأمم المتحدة (UNPD)، تعديلات 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، استناداً إلى المتغير المتوسط.

2. البنك الدولي (2015)؛ قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية، إصدار /كانون الأول 2015.

3. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة خلال المدة المحددة. لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى "البنك الدولي (2015)".

4. شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا - يوريدايس (2014، 2015، 2016)؛ المركز الدولي للتربية - اليونسكو (2012)؛ المواقع الإلكترونية لوزارات التعليم الوطنية؛ قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

5. البيانات خاصة بسنة 2014 باستثناء الدول التي تعتمد السنة الدراسية بتقويم مقسم، ففي هذه الحالة تكون البيانات خاصة بسنة 2013.

6. بيانات الأطفال في سن الدراسة غير متوفرة لبعض مستويات التعليم أو جميعها نظراً للتناقضات في بيانات السكان.

7. تتوفر البيانات الوطنية للسكان بدلاً من التقديرات السكانية المقدمة من شعبة السكان التابعة للأمم المتحدة نتيجة التناقضات في بيانات السكان المقدمة من شعبة السكان التابعة للأمم المتحدة، أو عدم وجود.

8. بيانات الأطفال في سن الدراسة غير متوفرة نظراً لعدم توفر بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة.

9. يعد التعليم ما قبل الابتدائي مستحق قانوناً إلا أنه ليس إلزامياً. يقصد بالاستحقاق القانوني للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أنه يتوجب على موفري الخدمات ضمان توافر خدمة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة المدعومة لجميع الأطفال الذين يعيشون في حوض رفد معين ممن يحتاج أباؤهم إلى مأوى لهم، بصرف النظر عن وضع العمل أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي أو الأسري. يحق للأطفال، ولكن لا يلزم عليهم، المشاركة (شبكة يوريدايس، 2014).

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 2

هدف التنمية المستدامة4، الغاية 4-1، حصول الجميع على التعليم والمشاركة وإتمام مرحلة التعليم الابتدائي - الجزء 1
بحلول عام 2030، نضمن أن يكمل الفتيات والفتيان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف وعالي الجودة مما يؤدي إلى نتائج تعلم مجدية وفاعلة

البلد أو المنطقة	الحصول على التعليم والمشاركة في مرحلة التعليم الابتدائي												الاستمرار والإتمام			
	نسبة الطلاب المتجاوزين للسن القانونية للصف الدراسي [1]	إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المعدل في المرحلة الابتدائية			الأطفال غير المقيدين بالمدارس[2]			نسبة معدل القبول الإجمالي حتى الصف الأخير			نسبة إتمام التعليم في المرحلة الابتدائية[3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2009–2014[5]
	إجمالي	إجمالي (000)	نسبة الإناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	نسبة الإناث	إجمالي (000)	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
القوقاز وآسيا الوسطى																
أرمينيا[8,7]	0.7	143	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
أذربيجان[9,8]	2.2	518	46	106*	107*	105*	95*	96*	94*	55	98*	23	98*	99*	98*	...
جورجيا[8]	1.0	285	47	117	116	118	...	...	...	...	...	...	116	116	117	...
كازاخستان	**0.2**	**1196**		**111**	**111**	**111**	**100**	**100**	**100**	**32**	**1**	**100**	**113**	**113**	**113**	100
قيرغيزستان	0.4	435	49	108	108	107	98	98	98	60	8	98	104	**106**	105	100
طاجيكستان	**0.1**	**683**	**48**	**98**	**98**	**98**	**98**	**98**	**98**	**43**	**13**	**98**	**99**	**100**	**100**	98
تركمانستان	...	359	49	89	90	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا																
بروناي دار السلام	1.5	41	49	107	107	108	...	...	...	...	...	...	101	101	100	...
كمبوديا	22.9	2129	48	116	120	113	95	96	94	59	97	...	96	96	96	67
الصين[8]	...	95107	46	104	104	104	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين[8]	1.0	324	48	111	112	110	99	100	99	69	2	99	99	100	99	...
إندونيسيا[8]	...	29838	48	106	107	104	93	93	92	52	2008	52	103	106	100	95
اليابان[8]	-ع	6802ع	49ع	102ع	102ع	101ع	100ع	100ع	100ع	49ع	3ع	...	102ي	102ي	102ي	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	23.7	871	48	116	119	113	95	96	94	57	36	57	100	102	99	73
ماكاو، الصين[7]	4.1	23	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	-	3178	49	107	...	...	95ي	...	...	...	169ي	...	102	...	...	...
منغوليا	2.0	239	49	102	103	101	96	96	95	57	10	57	110	111	108	98
ميانمار	3.1	5177	49	100	101	98	95	...	...	...	284	...	85	103	67	...
الفلبين	17.7ع	14460ع	48ع	117ع	117ع	117ع	97ع	95ع	99ع	18ع	402ع	101ع	101ع	97ع	105ع	90
جمهورية كوريا[8]	0.3	2791	48	99	99	99	96ع	97ع	96ع	52ع	104ع	103	103	104	103	...
سنغافورة[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	3.1	5182	49	104	103	104	92	93	92	52	380	52	94	94	93	...
تيمور الشرقية	30.8	246	49	137	138	136	98	96	99	13	4	100	98	97	100	55
فيتنام	-	7435	48	109	110	109	98ع	...	...	...	127ع	...	106	104	108	96
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	2.3	196	47	112	114	111	96	...	...	...	7	...	108	108	108	...
أندورا[7]	3.0	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	327	49	102	103	102	...	...	...	...	...	...	99	99	99	...
روسيا البيضاء	1.2	369	49	99	99	99	94	94	94	48	22	48	98	98	98	100
بلجيكا	1.6	774	49	105	105	105	99	99	99	44	7	44	88	87	90	...
البوسنة والهرسك	0.6	161	49	100	100	100	99	98	99	24	2	24	97	97	97	99
بلغاريا	1.8	259	48	99	99	99	96	96	97	45	10	45	99	99	99	...
كندا[8]	...	2206ع	49ع	101ع	100ع	101ع	99ع	...	...	...	12ع	...	...	...	...	...
كرواتيا	0.3	161	49	99	99	99	98	97	100	10	3	100	96	96	95	...
قبرص[9]	0.5	53	49	99*	99*	99*	97*	97*	98*	37*	2*	...	100*	100*	100*	...
جمهورية التشيك[8]	...	511	49	99	99	99	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...
الدنمارك[8]	0.4	467	49	101	102	101	98	98	99	40	7	40	99	99	99	...
إستونيا	0.3ع	76ع	49 ع	101 ع	101ع	100ع	100ع	100ع	100ع	62ع	0.3ع	62ع	107ع	107ع	106ع	...
فنلندا[8]	...	352	49	101	101	101	100	99	100	11	2	30	99	99	99	...
فرنسا[8]	...	4189	49	105	106	105	99	99	100	30	22	...	...	...	...	...
ألمانيا	...	2863	49	103	104	103	100	...	...	...	4	...	100	101	100	...
اليونان	...	634ع	48ع	99*	99*	98*	97*	98*	97*	57ع	18ع	97*	97ع	98ع	96ع	...
المجر	1.5	393	48	102	102	101	96	96	96	49	16	96	97	97	96	...
أيسلندا[8]	...	29ي	49ي	99ي	98ي	99ي	99ي	98ي	99ي	42ي	0.4ي	99ي	97ي	94ي	101ي	...
أيرلندا[8]	0.0ع	528ع	49ع	103ع	103ع	103ع	99ع	99ع	100ع	25ع	4ع	...	...	...	...	...
إيطاليا[8]	0.5ع	2861ع	48ع	102ع	102ع	101ع	99ع	100ع	99ع	70ع	15ع	100ع	100ع	100ع	100ع	...
لاتفيا	1.8	115	49	100	101	100	97	97	97	44	3	44	105	104	106	...
ليختنشتاين	0.2	2	49	103*	103*	102*	97*	97*	97*	38*	0.05*	92*	92*	100*	84*	...
ليتوانيا	0.4	108	49	102	102	103	99	99	100	12	0.6	12	101	102	101	...
لوكسمبورج	1.8ع	35ع	49ع	97ع	96ع	97ع	95ع	94ع	96ع	39ع	2ع	82ع	82ع	79ع	85ع	...
مالطا[8]	0.1	24	49	97	100	95	97	99	94	86	0.8	86	92	94	90	...
موناكو[7]	-ي	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	**0.9**	**38**	**48**	**94**	**95**	**93**	**94**	**94**	**93**	**52**	**3**	**93**	**93**	**92**	**93**	99
هولندا[8]	...	1223	49	104	105	104	100ي	...	...	...	2ي	...	...	...	...	...
النرويج[8]	-	426	49	100	100	100	100	100	100	59	0.5	59	98	98	99	...
بولندا[8]	...	2161ع	49ع	101ع	101ع	101ع	97ع	97ع	97ع	48ع	62ع	48ع	98ع	98ع	98ع	...
البرتغال[8]	...	674	48	109	111	106	99	99	99	54*	8	99	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا[9]	0.5	138	48	93*	93*	93*	90*	90	90*	49	15*	90*	92*	92	92*	99
رومانيا[8]	...	807ي	48ي	96ي	96ي	95ي	91ي	92ي	91ي	51ي	72ي	91ي	94ي	95ي	93ي	...
روسيا الاتحادية	...	5726	49	98	98	99	96	96	96	40	220	97	100	100	101	100
سان مارينو[9]	0.3ي	2ي	46ي	93*ي	94*ي	93ي	93ي	93ي	93ي	47ي	0.1ي	93*ي	95*ي	98*ي	93*ي	...
صربيا[9]	0.4	285	49	101	101	99	99	98	99	39	4	99	102	102	102	98
سلوفاكيا	...	214	49	101	102	100	...	...	...	...	...	...	98	98	98	...
سلوفينيا[8]	0.6	112	49	99	99	99	98	97	98	37	2	98	99	99	99	...
إسبانيا[8]	0.1	2961	49	105	104	105	99	99	99	40	29	99	98	98	98	...
السويد[8]	-	757	50	124	118	121	100	100	100	29	2	100	101	101	101	...
سويسرا	0.2	484	49	103	103	103	100	99	100	17	2	100	95	95	96	...
مقدونيا	...	107ي	48ي	86ي	86ي	85ي	88ي	89ي	88ي	52ي	15ي	88ي	...	...	...	97
أوكرانيا	1.1	1685	49	104	103	105	97	96	98	34	56	98	109	109	112	100
المملكة المتحدة	...	4737	49	108	108	108	100	...	...	...	6	...	...	...	...	...

الجدول 2

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على التعليم والمشاركة في مرحلة التعليم الابتدائي												الاستمرار والإتمام			
	نسبة الطلاب المتجاوزين للسن القانونية للصف الدراسي [1]	إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المعدل في المرحلة الابتدائية			الأطفال غير المقيدين بالمدارس [2]			نسبة معدل القبول الإجمالي حتى الصف الأخير			نسبة إتمام التعليم في المرحلة الابتدائية [3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2009–2014 [5]
	إجمالي	إجمالي (000)	نسبة الإناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	إجمالي (000)	نسبة الإناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
الولايات المتحدة الأمريكية [8]	2.9	24538	49	100	100	99	94	94	94	46	1471	46	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي																
أنغويلا [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	7.1	10	48	97	101	93	86	87	85	54	1	54	102	112	93	...
الأرجنتين	5.2 ز	4792 ز	49 ز	111 ز	111 ز	110 ز	99 ز	100 ز	99 ز	89 ز	28 ز	89 ز	101 ز	101 ز	100 ز	97
أروبا	9.0	10	48	117	119	115	99	99	99	40	0.1	40	101	101	101	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	5.1	21	49	94	93	94	91	91	92	43	2	43	96	92	99	99
بيليز	7.9	52	48	112	114	109	99	100	98	88	0.4	88	102	104	101	85
برمودا	0.0 ب	4	48	87	89	86	83 ب	85 ب	82 ب	55 ب	0.8 ب	...	79	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات [7]	10.4 ز	1349 ز	48 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل [8,9]	10.6 ز	16761 ز	48 ز	110 ز*	112 ز*	107 ز*	94 ز*	94 ز*	94 ز*	48 ز*	950 ز*	...	...	...	...	80
جزر العذراء البريطانية [9]	5.7	3	47	98*	...	...	...	...	...	...	...	...	78	...	...	...
جزر كايمان [7]	0.3 ز	4 ز	50 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	5.8	1469	48	101	102	99	93	93	93	50	101	50	96	96	96	98
كولومبيا [8]	15.5	4543	48	114	116	112	92	92	92	48	309	48	101	101	100	92
كوستاريكا	9.3	476	49	111	111	110	96	96	96	49	16	49	99	99	98	94
كوبا	0.4	763	47	98	100	96	93	93	94	46	53	46	98	96	100	...
كوراساو	...	21 ز	48 ز	175 ز	179 ز	171 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	3.9	8	49	118	118	118	...	...	...	...	...	...	107	104	110	...
الجمهورية الدومينيكية	20.1	1268	47	101	105	96	86	86	85	51	179	51	91	91	90	92
الإكوادور	9.8	2068	49	113	113	113	96	97	98	34	63	34	113	112	113	97
السلفادور	17.8	777	48	112	115	110	94	94	94	46	41	46	105	104	105	...
جرينادا	1.4	13	48	103	104	102	97	97	97	50	0.3	50	89	89	90	...
غواتيمالا	19.8	2417	48	104	106	102	89	89	89	50	258	50	87	88	85	71
غيانا	0.4 ب	94 ب	49 ب	85 ب	87 ب	84 ب	85 ب	86 ب	84 ب	55 ب	17 ب	55 ب	84 ب	87 ب	81 ب	95
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56
هندوراس	17.4	1150	49	109	110	108	95	95	95	46	54	46	91	89	93	79
جامايكا	1.1	266	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
المكسيك	2.9	14627	49	103	104	103	98	97	98	38	340	38	105	104	105	96
مونتسيرات [7]	-	0	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
بنما	10.1 ز	436 ز	48 ز	105 ز	107 ز	104 ز	97 ز	97 ز	96 ز	55 ز	14 ز	55 ز	102 ز	103 ز	101 ز	95
باراجواي	16.0 ب	838 ب	48 ب	106 ب	108 ب	104 ب	89 ب	89 ب	89 ب	50 ب	85 ب	50 ب	89 ب	89 ب	90 ب	...
بيرو	8.2	3496	49	101	101	101	95	95	96	45	162	45	96	95	97	93
سانت كيتس ونيفيس	0.3	6	50	84	83	84	81	80	83	46	1	46	82	78	86	...
سانت لوسيا	1.0	17	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت وجزر غرينادين	1.1	13	49	105	106	103	91	92	91	51	1	51	101	102	99	...
سانت مارتن [7]	15.4	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	21.5	70	49	120	122	118	91	91	92	47	5	47	94	87	100	81
ترينداد وتوباجو [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس [7]	1.2	**3**	**49**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	5.6 ز	327 ز	48 ز	110 ز	111 ز	108 ز	99 ز	100 ز	99 ز	58 ز	2 ز	58 ز	103 ز	104 ز	102 ز	97
جمهورية فنزويلا	7.8	3493	48	101	102	100	93	93	93	48	243	48	96	96	97	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا																
الجزائر	6.5	3765	48	119	122	115	...	...	...	...	...	...	109	109	109	...
البحرين [7,8]	2.1	104	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	2.2	11128	48	104	104	104	99	99	99	29	113	29	104 ز	103 ز	104 ز	91
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60
إسرائيل [8]	0.5	862	49	104	104	104	97	97	97	44	24	44	102	102	103	100
الأردن [8]	...	849 ب	49 ب	89 ب	89 ب	88 ب	88 ب	88 ب	87 ب	51 ب	119 ب	51 ب	...	...	...	98
الكويت [8]	1.0	253	49	103	102	103	99	98	99	25	3	25	103 ز	100 ز	107 ز	...
لبنان [8]	8.2 ز	472 ز	48 ز	97 ز*	102 ز*	93 ز*	89 ز*	92 ز*	86 ز*	64 ز*	54 ز*	64 ز*	78 ز	80 ز*	76 ز*	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب [8]	14.1	4030	48	116	119	113	99	99	99	54	37	54	102	103	101	70
عمان	0.5	233	51	110	106	115	97	97	97	49	6	49	109	110	108	...
فلسطين	0.8	442	49	95	95	95	93	93	93	49	33	49	97	99	95	99
قطر [7,8]	1.4	117	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية [8]	8.2	3737	49	109	109	108	96	98	95	70	121	70	111	113	109	...
السودان	33.7 ب	4292 ز	47 ز	70 ز*	74 ز*	67 ز*	55 ب	53 ب	56 ب	48 ب	2713 ب	48 ب	57 ز	59 ز*	54 ز*	86
الجمهورية العربية السورية	4.9 ز	1547 ز	48 ز	80 ز*	81 ز*	79 ز*	71 ز*	72 ز*	70 ز*	50 ز*	563 ز*	50 ز*	69 ز*	69 ز*	69 ز*	...
تونس [8]	4.3	1089	48	113	115	111	100 ز*	...	...	...	4 ز*	...	100	99	100	94
تركيا	...	5594 ز	49 ز	107 ز*	107 ز*	107 ز*	93 ز*	94 ز*	93 ز*	53 ز*	357 ز*	53 ز*	100 ب	101 ب	99 ب	...
الإمارات العربية المتحدة	1.4	410	49	107	106	107	96	96	96	46	15	46	103	102	104	...
اليمن [8]	17.1 ز	3875 ز	45 ز	97 ز*	106 ز*	89 ز*	85 ز*	92 ز*	78 ز*	73 ز*	583 ز*	73 ز*	69 ز*	77 ز*	61 ز*	63
منطقة المحيط الهادئ																
أستراليا [7]	0.2	2169	49	...	...	...	97 ز*	97 ز*	98 ز*	45 ز*	51 ز*	...	...	...	...	...
جزر كوك [9]	0.5	2	49	106 ب*	108 ب*	104 ب*	98 ب*	...	...	...	0.03 ب*	...	103 ب*	102 ب*	105 ب*	...
فيجي [8]	8 ز	105 ز	48 ز	106 ز*	105 ز*	106 ز*	97 ز*	96 ز*	98 ز*	27 ز*	3 ز*	...	103 ز*	103 ز*	103 ز*	...
كيريباتي [8]	4	16	49	113	111	115	98	...	...	...	0.3	...	112	106	120	...
جزر مارشال [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا المتحدة [8]	10	14	48	98	98	97	87	86	88	44	2	...	...	...	...	...
ناورو [8,9]	0.2	2	48	105 ب*	110 ب*	100 ب*	87 ب*	89 ب*	84	58 ب*	0.2 ب*	...	112 ب*	128 ب*	97 ب*	...

الجدول 2

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على التعليم والمشاركة في مرحلة التعليم الابتدائي										الاستمرار والإتمام			
	نسبة الطلاب المتجاوزين للسن القانونية للصف الدراسي [1]	إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المعدل في المرحلة الابتدائية			الأطفال غير المقيدين بالمدارس [2]		نسبة معدل القبول الإجمالي حتى الصف الأخير			نسبة إتمام التعليم في المرحلة الابتدائية [3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2009–2014 [5]
	إجمالي	إجمالي	نسبة الإناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	نسبة الإناث	إجمالي	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
		(000)										(000)				
نيوزيلندا [8]	0.2	360	49	99	99	98	98	99	98	5	53	...	...	...	...	...
نيوي [9,8]	...	0	54	*126	*127	*125	...	...	...	*0.01	...	*131	*91	*160	...	...
بالاو [9,8]	14	2	46	*114	*116	*112	99	...	...	*0.01	...	*96	*97	*94	...	...
بابوا غينيا الجديدة [8]	...	٪1427	٪46	٪115	٪120	٪109	٪87	٪90	٪84	٪160	٪61	٪79	٪84	٪72	...	...
ساموا [8]	8	31	48	106	106	106	97	97	98	0.8	34	100	103	98	...	...
جزر سليمان [8]	...	102	48	114	116	112	...	...	...	...	...	87	87	88	...	...
توكيلاو [8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.2	17	48	108	109	107	99	99	99	0.2	47	٪111	٪115	٪106	...	...
توفالو [9,8]	-	1	47	*101	*101	*102	*96	*95	*98	*0.06	*27	*93	*89	*98	...	...
فانواتو	...	٪44	٪47	٪124	٪125	٪122	...	...	...	...	...	٪94	٪90	٪98	...	...
جنوب آسيا																
أفغانستان	6	6218	40	112	131	92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
بوتان [8]	15	102	50	102	101	103	89	88	90	11	44	97	91	103	56	
الهند	٪5	٪141155	٪50	٪111	٪105	٪117	٪98	٪97	٪98	٪2886	٪32	٪96	٪94	٪99	88	
جمهورية إيران الإسلامية [8]	٪3	7441	50	109	107	112	99	...	...	45	...	٪102	٪102	٪102	...	
جزر المالديف [8,7]	2	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	
نيبال	**34**	**4335**	**51**	**135**	**130**	**141**	**97**	**98**	**96**	**92**	**62**	**106**	**101**	**111**	77	
باكستان	-	19432	44	94	101	86	73	79	67	5612	59	74	80	67	61	
سريلانكا [8]	٪1	1778	49	101	102	100	97	98	96	47	66	98	99	97	...	
دول جنوب الصحراء الإفريقية																
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	12	2133	47	126	131	120	96	...	...	70	...	76	82	70	55	
بوتسوانا [8]	٪20	٪340	٪49	٪109	٪110	٪107	٪91	٪91	٪92	٪27	٪46	٪100	٪98	٪101	...	
بوركينا فاسو	37	2594	48	87	89	85	68	70	66	957	52	61	59	62	30	
بوروندي	38	2047	51	128	127	128	96	95	97	69	39	67	63	70	32	
الرأس الأخضر	11	67	48	113	116	110	98	98	98	1	44	100	101	98	...	
الكاميرون	16	4143	47	114	120	107	95	100	90	193	96	72	77	68	66	
جمهورية إفريقيا الوسطى	٪38	٪662	٪43	٪93	٪107	٪80	٪71	٪79	٪62	٪207	٪65	٪44	٪55	٪34	38	
تشاد	...	٪2331	٪43	٪101	٪115	٪88	٪84	٪95	٪74	٪357	٪83	٪38	٪46	٪30	32	
جزر القمر [8]	٪23	٪120	٪48	٪105	٪108	٪102	٪85	٪88	٪83	٪17	٪57	٪74	٪72	٪76	69	
الكونغو	٪23	٪734	٪52	٪111	٪107	٪115	٪93	٪89	٪97	٪47	٪23	٪74	٪70	٪79	74	
كوت ديفوار	23	3177	46	90	96	84	75	80	71	879	59	57	63	50	50	
جمهورية الكونغو	...	13535	47	107	112	102	...	...	...	...	...	٪67	٪73	٪60	71	
جيبوتي	**10**	**63**	**46**	**66**	**70**	**62**	**57**	**61**	**54**	**40**	**53**	**64**	**68**	**59**	...	
غينيا الاستوائية	٪46	٪92	٪49	٪84	٪85	٪84	٪58	٪58	٪58	٪46	٪50	٪51	٪51	٪52	...	
إريتريا	٪33	٪350	٪45	٪51	٪55	٪47	٪41	٪43	٪38	٪405	٪51	٪37	٪40	٪34	...	
إثيوبيا	25	15733	47	100	104	96	86	89	84	2124	60	54	54	53	45	
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79	
غامبيا [8]	27	275	51	86	84	88	69	66	72	99	45	67	66	69	61	
غانا	24	4342	49	110	110	110	92	92	92	319	48	101	101	101	65	
غينيا	15	1730	45	91	99	84	78	84	72	417	63	62	68	56	42	
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
كينيا	...	8158	50	111	111	112	٪86	٪84	٪88	٪956	٪43	104	103	104	91	
ليسوتو [8]	38	366	49	107	108	106	81	79	82	66	45	76	67	85	69	
ليبيريا	86	684	47	96	100	92	38	39	37	442	50	59	63	54	51	
مدغشقر	...	4611	50	147	147	147	...	...	...	...	...	69	67	71	...	
ملاوي	37	4097	50	147	145	148	...	...	...	...	...	79	79	80	54	
مالي	10	2182	46	77	81	73	64	67	60	1030	54	53	56	50	42	
موريتانيا	43	592	51	98	95	101	75	73	77	151	46	68	66	69	49	
موريشيوس	1	105	50	103	102	104	97	96	98	4	34	97	96	99	...	
موزمبيق	40	5670	48	104	109	100	88	90	85	678	58	86	84	89	32	
ناميبيا	٪27	٪425	٪49	٪111	٪113	٪110	٪91	٪89	٪92	٪36	٪42	84	84	89	82	
النيجر	6	2277	45	71	76	65	62	66	57	1233	55	59	65	52	28	
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72	
رواندا	٪30	2399	51	134	132	135	٪96	٪95	٪97	٪68	٪34	٪67	٪61	٪72	38	
ساو تومي وبرنسيب	**18**	**36**	**49**	**114**	**116**	**111**	**96**	**97**	**95**	**1**	**62**	**92**	**84**	**101**	...	
السنغال	13	1888	52	81	78	84	73	70	76	634	44	59	55	63	51	
سيشيل	...	9	49	104	104	105	95	94	95	0.5	44	112	116	108	...	
سيراليون	٪14	٪1300	٪50	٪130	٪130	٪130	٪99	٪100	٪99	٪7	٪98	٪70	٪71	٪68	67	
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
جنوب إفريقيا [8]	...	7195	49	100	102	97	...	...	...	...	...	...	...	...	94	
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28	
سوازيلاند	٪50	٪239	٪47	٪113	٪118	٪108	٪79	٪79	٪78	٪45	٪50	٪79	٪78	٪80	58	
توغو	...	1413	48	125	129	121	93	96	90	79	73	85	91	79	55	
أوغندا [8]	٪32	٪8459	٪50	٪110	٪109	٪111	٪94	٪92	٪95	٪477	٪38	٪56	٪56	٪55	37	
جمهورية تنزانيا الاتحادية [8]	٪7	8232	٪51	٪87	٪86	٪87	٪82	٪81	٪82	٪1715	٪49	٪74	٪70	٪77	71	
زامبيا	28	٪3075	٪50	٪104	٪103	٪104	٪89	٪88	٪90	٪325	٪45	٪81	٪82	٪80	77	
زيمبابوي	٪23	٪2663	٪50	٪100	٪101	٪99	٪86	٪86	٪87	٪365	٪47	٪90	٪90	٪91	86	
	المتوسط	**الإجمالي**	**نسبة الإناث**	**المتوسط المرجح**			**المتوسط المرجح**			**الإجمالي**	**نسبة الإناث**	**المتوسط المرجح**			**المتوسط**	
العالم	4	718801	48	105	105	104	91	92	90	60901	53	90	91	90	...	
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	0.8	14066	49	100	100	100	95	95	96	654	46	102	101	102	99	
الدول المتقدمة	0.3	66284	49	102	102	102	97	97	97	1979	46	٪98	٪97	٪98	...	

الجدول 2

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على التعليم والمشاركة في مرحلة التعليم الابتدائي												الاستمرار والإتمام			
	نسبة الطلاب المتجاوزين للسن القانونية للصف الدراسي [1]		إجمالي القيد في التعليم الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المعدل في المرحلة الابتدائية			الأطفال غير المقيدين بالمدارس [2]		نسبة معدل القبول الإجمالي حتى الصف الأخير			نسبة إتمام التعليم في المرحلة الابتدائية [3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2009–2014 [5]
	إجمالي		إجمالي	نسبة الإناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	نسبة الإناث	إجمالي	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
			(000)								(000)						
الدول النامية	8		638450	48	105	105	104	90	91	89	58268	53	89	90	88	73	
القوقاز وآسيا الوسطى	0.6		5491	48	102	102	101	94	95	94	309	51	101	102	101	100	
شرق وجنوب شرق آسيا	3		176047	47	105	105	106	96	96	96	6247	47	98	99	98	…	
آسيا الشرقية	1.0		107035	47	104	104	104	97	97	97	2922	47	97	97	96	…	
جنوب شرق آسيا	3		69011	48	108	109	107	95	95	95	3325	48	100	100	100	82	
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.5		65012	49	102	102	101	97	96	97	2238	45	97	97	98	…	
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	6		65090	48	108	110	107	94	94	94	3591	47	100	100	100	94	
منطقة الكاريبي	1		5073	48	126	128	124	79	79	79	842	49	94	93	96	…	
أمريكا اللاتينية	10		60017	48	107	108	106	95	95	95	2749	47	100	100	101	93	
شمال إفريقيا وغرب آسيا	3		50312	47	101	103	98	89	90	88	5474	54	90	92	87	…	
شمال إفريقيا	7		25192	48	100	102	98	89	88	89	2897	47	93	93	92	94	
آسيا الغربية	1		25119	47	101	105	98	90	92	87	2577	62	87	90	83	…	
منطقة المحيط الهادئ	0.5		4344	48	108	110	107	94	95	93	241	57	ƶ95	ƶ94	ƶ96	…	
جنوب آسيا	4		198559	49	109	106	112	94	94	93	11367	52	92	91	93	77	
دول جنوب الصحراء الإفريقية	24		153945	48	100	103	96	80	82	77	31432	55	69	72	67	55	
البلدان المتضررة بالصراع	10		346658	48	104	104	104	** 81	** 84	** 79	** 21549	** 55	88	88	87	67	
البلدان ذات الدخل المنخفض	26		105779	48	104	108	101	81	84	79	18889	56	67	69	64	50	
البلدان ذات الدخل المتوسط	6		523274	48	105	105	105	92	93	92	39206	51	93	93	93	92	
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	11		329787	49	105	103	106	90	91	89	30918	52	91	90	91	74	
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	3		193487	47	106	107	104	95	96	95	8287	50	96	97	96	95	
البلدان ذات الدخل المرتفع	0.8		89748	49	102	103	102	97	97	97	2807	48	98	98	99	…	

الجدول 2

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-1، حصول الجميع على التعليم والمشاركة وإتمام التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي - الجزء 2
بحلول عام 2030، نضمن أن يكمل الفتيات والفتيان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف وعالي الجودة مما يؤدي إلى نتائج تعلم مجدية وفاعلة

البلد أو المنطقة	تقييمات ونتائج التعليم[4]					
	وجود تقييم للتعليم يحظى بتمثيل وطني		نسبة الطلاب في صفوف التعليم الابتدائي الأولى (2 و3) التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:		نسبة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:	
	في الصفوف الأولى (2 و3) من التعليم الابتدائي	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]
			إجمالي	إجمالي	إجمالي	إجمالي
القوقاز وآسيا الوسطى						
أرمينيا[7,8]	لا	نعم[N, I]	...	...	...	[I]71
أذربيجان[8,9]	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]82	[I]73
جورجيا[8]	نعم[I]	لا	[I]87	[I]73	...	...
كازاخستان	لا	نعم[N, I]	...	...	...	[I]88
قيرغيزستان	لا	نعم[N]	...	...	...	...
طاجيكستان	لا	نعم[N]	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	لا	نعم[N]	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا						
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	نعم[N, I]	نعم[N, I]	[I]88	[I]88	[I]85	[I]81
الصين[8]	نعم[N]	لا	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين[8]	نعم[I]	...	[I]99	[I]99	...	...
إندونيسيا[8]	نعم[I]	لا	[I]66	...	...	...
اليابان[8]	نعم[I]	نعم[N]	...	[I]99	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	نعم[N, I]	نعم[N]	[I]86	[I]86	[I]75	[I]59
ماكاو، الصين[7]	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	لا	لا	...	...	...	...
منغوليا	لا	نعم[N]	...	...	...	...
ميانمار	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
الفلبين	نعم[N, I]	نعم[N]	...	...	...	...
جمهورية كوريا[8]	نعم[I]	نعم[N]	...	[I]100	...	...
سنغافورة[8]	نعم[I]	لا	[I]97	[I]99	...	...
تايلند[8]	نعم[N, I]	نعم[N]	...	[I]78	...	...
تيمور الشرقية	نعم[I]	لا	...	...	...	...
فيتنام	نعم[I]	نعم[N, I]	[I]100	[I]100	[I]100	[I]100
أوروبا وأمريكا الشمالية						
ألبانيا	...	...	...	...	...	...
أندورا[7]	...	...	...	...	...	...
النمسا	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]98	[I]96
روسيا البيضاء	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	لا	لا	...	...	...	...
بلغاريا	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]93	...
كندا[8]	نعم[I]	لا	[I]98	...	...	...
كرواتيا	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]99	[I]92
قبرص[9]	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
جمهورية التشيك[8]	لا	نعم[I]	...	...	[I]99	[I]94
الدنمارك[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]99	[I]97	...	...
إستونيا	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
فنلندا[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]100	[I]98	...	...
فرنسا[8]	نعم[N]	نعم[N, I]	...	...	[I]96	...
ألمانيا	نعم[N]	نعم[I]	...	...	[I]98	[I]98
اليونان	...	...	...	...	...	...
المجر	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]95	[I]90
أيسلندا[8]	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
أيرلندا[8]	نعم[NI]	لا	[I]97	[I]95	...	...
إيطاليا[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]98	[I]94	...	...
لاتفيا	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]97	[I]96
لوكسمبورج	نعم[N]	لا	...	...	...	...
مالطا[8]	نعم[I]	لا	[I]78	[I]89	...	...
موناكو[7]	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	نعم[N]	لا	...	...	...	...
هولندا[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]100	[I]100	...	...
النرويج[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]96	[I]92	...	...
بولندا[8]	نعم[I]	نعم[N]	[I]95	[I]87	...	...
البرتغال[8]	نعم[I]	نعم[N]	98	97	...	...
جمهورية مولدوفا[9]	...	...	...	...	...	...
رومانيا[8]	لا	نعم[N, I]	...	...	[I]86	[I]79
روسيا الاتحادية	لا	نعم[I]	...	...	[I]99	[I]98
سان مارينو[9]	...	...	...	...	...	...
صربيا[9]	نعم[N]	نعم[N, I]	...	...	...	[I]91
سلوفاكيا	لا	نعم[I]	...	...	[I]96	[I]91
سلوفينيا[8]	نعم[NI]	نعم[N]	[I]96	[I]95	...	...

الجدول 2

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	تقييمات ونتائج التعليم[4]					
	وجود تقييم للتعليم يحظى بتمثيل وطني		نسبة الطلاب في صفوف التعليم الابتدائي الأولى (2 و3) التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:		نسبة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:	
	في الصفوف الأولى (2 و3) من التعليم الابتدائي	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي				
	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]
			إجمالي	إجمالي	إجمالي	إجمالي
إسبانيا[8]	نعم I	نعم N	95	88	...	...
السويد[8]	نعم NI	نعم N	I98	I94	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...
مقدونيا	لا	لا	...	...	...	...
أوكرانيا	لا	لا	...	...	...	...
المملكة المتحدة	نعم N	نعم N	...	...	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية[8]	نعم I	لا	...	I97	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي						
أنغويلا[8]	نعم N	نعم N	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	نعم N R	نعم N R	R62	R61	R83	R63
أروبا	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	نعم N	نعم N	...	...	...	...
بربادوس	نعم N	لا	...	...	...	...
بيليز	نعم N	نعم N	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات[7]	نعم N	نعم N	...	...	...	...
البرازيل[8,9]	نعم N R	نعم N	R66	R63	R89	R60
جزر العذراء البريطانية[9]	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان[7]	...	...	...	...	...	...
شيلي	نعم N R	نعم N R	R90	R85	R95	R84
كولومبيا[8]	نعم N R	نعم N	R68	R52	R90	R58
كوستاريكا	نعم N R	نعم N R	R82	R77	R96	R70
كوبا	نعم N	نعم N	...	...	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	نعم N R	نعم R	R26	R15	R62	R20
الإكوادور	نعم N R	نعم R	R62	R52	R79	R55
السلفادور	نعم N	نعم N	...	...	...	...
جرينادا	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	نعم N R	نعم N R	R54	R40	R80	R44
غيانا	نعم N	نعم N	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...
هندوراس	نعم N R	نعم N R	R54	R44	R75	R38
جامايكا	نعم N	نعم N	...	...	...	...
المكسيك	نعم N R	نعم N R	R67	R70	R90	R77
مونتسيرات[7]	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	نعم N R	نعم N R	R44	R32	R74	R29
بنما	نعم N R	نعم N R	R51	R40	R74	R33
باراجواي	نعم N R	نعم N R	R43	R33	R66	R31
بيرو	نعم N R	نعم N R	R68	R60	R82	R62
سانت كيتس ونيفيس	نعم N	نعم N	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن[7]	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...
ترينداد وتوباجو[8]	نعم NI	نعم NI	I78	...	...	...
جزر توركس وكايكوس[7]	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	نعم N R	نعم N R	R71	R68	R89	R74
جمهورية فنزويلا	نعم N	نعم N	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا						
الجزائر	...	...	...	...	...	...
البحرين[8,7]	نعم NI	نعم N	...	I67	...	...
مصر	نعم I	لا	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...
إسرائيل[8]	نعم NI	نعم N	I93	...	...	...
الأردن[8]	نعم I	نعم N	...	...	...	...
الكويت[8]	لا	نعم I	...	...	I58	I28
لبنان[8]	نعم I	نعم I	I93	I88	I90	I91
ليبيا	...	...	...	...	...	...
المغرب[8]	نعم NI	نعم N	I19	I24	...	...
عمان	لا	نعم NI	...	...	I46	I45
فلسطين	لا	نعم N	...	...	...	...
قطر[8,7]	نعم I	نعم N	I58	I55	...	...
المملكة العربية السعودية[8]	نعم NI	نعم N	I65	I54	...	...
السودان	نعم N	لا	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	لا	لا	...	...	...	...
تونس[8]	نعم I	نعم N	...	I33	...	...
تركيا	لا	نعم I	...	...	...	I78

الجدول 2

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	تقييمات ونتائج التعليم[4]					
	وجود تقييم للتعليم يحظى بتمثيل وطني		نسبة الطلاب في صفوف التعليم الابتدائي الأولى (2 و3) التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:		نسبة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:	
	في الصفوف الأولى (2 و3) من التعليم الابتدائي	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي				
	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]
			إجمالي	إجمالي	إجمالي	إجمالي
الإمارات العربية المتحدة	نعم[N]	نعم[NI]	...	...	[I]63	[I]64
اليمن[8]	نعم[I]	لا	...	[I]8	...	...
منطقة المحيط الهادئ						
أستراليا[7]	نعم[N]	نعم[N]	[N]94	[N]95	[N]95	[N]95
جزر كوك[9]	نعم[N]	نعم[R]	...	...	...	...
فيجي[8]	نعم[N R]	نعم[N R]	...	...	...	...
كيريباتي[8]	نعم[N R]	نعم[N R]	...	...	...	...
جزر مارشال[8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا المتحدة[8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
ناورو[9,8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
نيوزيلندا[8]	نعم[I]	لا	[I]92	[I]85	...	...
نيوي[9,8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
بالاو[9,8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة[8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
ساموا[8]	نعم[N R]	نعم[R]	...	...	...	...
جزر سليمان[8]	نعم[N R]	نعم[R]	...	...	...	...
توكيلاو[8]	نعم[R]	نعم[R]	...	...	...	...
تونغا	نعم[I]	نعم[N]	...	...	...	...
توفالو[9,8]	نعم[N ,R]	نعم[R]	...	...	...	...
فانواتو	نعم[I]	نعم[R]	...	...	...	...
جنوب آسيا						
أفغانستان	لا	نعم[N]	...	...	...	...
بنغلاديش	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
بوتان[8]	لا	نعم[N]	...	...	...	...
الهند	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية[8]	نعم[I]	لا	[I]76	[I]64	...	...
جزر المالديف[8,7]	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
نيبال	نعم[I, N]	نعم[N]	...	...	...	...
باكستان	لا	نعم[N]	...	...	...	...
سري لانكا[8]	لا	نعم[N]	...	...	...	...
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى						
أنجولا	نعم[I]	لا	...	...	...	...
بنين	نعم[I, N]	نعم[I]	[I]85	[I]72	[I]95	[I]75
بوتسوانا[8]	نعم[I]	لا	[I]55	[I]59	...	...
بوركينا فاسو	نعم[I, N]	نعم[I, N]	[I]92	[I]90	[I]98	[I]87
بوروندي	نعم[I, N]	نعم[I]	[I]100	[I]100	[I]100	[I]99
الرأس الأخضر	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
الكاميرون	نعم[I]	نعم[I]	[I]91	[I]90	[I]94	[I]70
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...
تشاد	نعم[I]	نعم[I]	[I]89	[I]82	[I]80	[I]56
جزر القمر[8]	نعم[I]	نعم[I]	...	...	[I]53	[I]58
الكونغو	نعم[I]	نعم[I]	[I]95	[I]97	[I]96	[I]72
كوت ديفوار	نعم[I, N]	نعم[I, N]	[I]92	[I]83	[I]95	[I]71
جمهورية الكونغو الديموقراطية	لا	لا	...	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...
إريتريا	نعم[N]	لا	...	...	...	...
إثيوبيا	نعم[I, N]	لا	...	...	...	...
الجابون	لا	لا	...	...	...	...
غامبيا[8]	نعم[I, N]	نعم[N]	...	...	...	...
غانا	نعم[I, N]	نعم[I, N]	...	...	...	...
غينيا	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
غينيا بيساو	نعم[N]	لا	...	...	...	...
كينيا	نعم[N ,R]	نعم[R]	[R]32	[R]30	[R]83	[R]92
ليسوتو[8]	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
ليبيريا	نعم[I]	لا	...	...	...	...
مدغشقر	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
ملاوي	نعم[I, N]	نعم[R]	...	...	...	...
مالي	نعم[I, N]	نعم[N]	[I]78	[I]79	[I]84	[I]55
موريتانيا	لا	نعم[N]	...	...	...	...
موريشيوس	نعم[N]	لا	...	...	...	...
موزمبيق	نعم[N]	لا	...	...	...	...
ناميبيا	لا	نعم[N]	...	...	...	...
النيجر	نعم[I, N]	نعم[I, N]	[I]67	[I]61	[I]68	[I]32
نيجيريا	نعم[N]	نعم[N]	...	...	...	...
رواندا	نعم[I, N]	نعم[I, N]	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	...	...	...	...	...	...
السنغال	نعم[I, N]	نعم[I, N]	[I]86	[I]87	[I]96	[I]85
سيشيل	لا	نعم[N]	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...

الجدول 2

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	تقييمات ونتائج التعليم[4]					
	وجود تقييم للتعليم يحظى بتمثيل وطني		نسبة الطلاب في صفوف التعليم الابتدائي الأولى (2 و3) التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:		نسبة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تحقق الحد الأدنى على الأقل من إجادة القراءة والكتابة (%)[6] في:	
	في الصفوف الأولى (2 و3) من التعليم الابتدائي	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي				
	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]
			إجمالي	إجمالي	إجمالي	إجمالي
الصومال	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا[8]	نعم[N]	نعم[N]	56[I]	...	...	...
جنوب السودان	لا	نعم[R]	...	...	...	...
سوازيلند	لا	نعم[N]	...	...	...	...
توغو	نعم[I, N]	نعم[I]	79[I]	76[I]	94[I]	79[I]
أوغندا[8]	نعم[N, R]	نعم[N, R]	27[R]	18[R]	73[R]	71[R]
جمهورية تنزانيا الاتحادية[8]	نعم[I, N, R]	نعم[R]	44[R]	12[R]	83[R]	43[R]
زامبيا	لا	نعم[N]	...	...	...	...
زيمبابوي	نعم[N]	لا	...	...	...	...
العالم	...	...	...	...	...	...
الدول التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...
الدول المتقدمة	...	...	...	...	...	...
الدول النامية	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...
شرق أفريقيا	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...
شمال أفريقيا	...	...	...	...	...	...
غرب آسيا	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	...	...	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	...	...	...	...	...	...
الدول ذات الدخل المنخفض	...	...	...	...	...	...
الدول ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...
الدول ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه. نسبة القيد الإجمالية ونسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير تستند إلى تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، المتغير المتوسط.

ملاحظة: تصنيف فئات الدول بحسب مستوى الدخل تم على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنه لا يشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

1. يُعرف التلاميذ فوق السن بأنهم التلاميذ الذين تتخطى أعمارهم السن الرسمي للقبول في صف معين بعامين على الأقل.

2. تعكس البيانات العدد الفعلي للأطفال غير المقيدين على الإطلاق، والمستمدة من نسبة القيد الصافية المعدلة أو الخاصة بعمر معين للأطفال في سن المرحلة الابتدائية، والتي تقيس نسبة المقيدين سواء في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية من التعليم.

3. تستند حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إلى البيانات المستمدة من الاستطلاعات المنزلية الوطنية والدولية.

4. آلتينوك (2013)؛ شينج وأوموبغا (2014)؛ التقارير الوطنية والمواقع الإلكترونية الخاصة بوزارة التعليم؛ تقييم الرياضيات في الصفوف الأولى/تقييم القراءة في الصفوف الأولى؛ برنامج تحليل الأنظمة التعليمية؛ تقييم مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب في جزر المحيط الهادئ؛ الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة 2011؛ تحالف جنوب وشرق أفريقيا لرقابة جودة التعليم؛ استديو ترسي الإقليمي المقارن؛ توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم 2011؛ أويزو. يشير "تقييم التعلم الوطني النموذجي" إلى عمليات تقييم التعلم الوطنية (و)، والإقليمية (إ) والدولية (د) التكوينية. يحتاج الأمر إلى استخدام المعلومات والبيانات وتفسيرها بحذر نظرًا لأن الأنواع المختلفة من عمليات التقييم غير قابلة للمقارنة بالضرورة.

5. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة في الفترة المحددة. للاطلاع على التفاصيل يرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة.

6. إشارة إلى النسبة المئوية من التلاميذ الذين يؤدون بمستوى الإجادة 1 أو أعلى بالنسبة للقراءة أو الرياضيات.

7. لم يتم احتساب نسبة الاستيعاب الإجمالية، أو نسبة القيد الإجمالية أو نسبة القيد الصافية نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

8. في غياب عمليات التقييم التي يتم إجراءها في إطار المرحلة الدالة المقترحة، يتم استخدام استطلاعات مستوى إنجاز الطلاب في عملية التعلم في المرحلة التي تسبق أو تلي المرحلة الدالة المقترحة كبديل لإعداد التقارير عن عمليات تقييم التعلم و/أو نتائج التعلم في المراحل المبكرة وفي نهاية المرحلة الابتدائية من التعليم.

9. تم استخدام بيانات السكان الوطنية لاحتساب نسبة الاستيعاب الإجمالية، ونسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(y) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(x) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2011.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء، بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 3

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-1 - الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه وإتمامه على المستوى العالمي – الجزء 1
بحلول عام 2030، ضمان إتمام كل الفتيات والصبية التعليم الثانوي المجاني والمتكافئ وعالي الجودة مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعلم مجدية وفعالة

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه											
	الانتقال الفعال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			النسبة المئوية للطلاب فوق السن بالنسبة لصفهم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)[1]			نسبة القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي			نسبة القيد الإجمالية (%)			نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)		
	السنة الدراسية المنتهية في 2013			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			التعليم الثانوي الشامل			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى															
أرمينيا[8]	97	97	97	...	...	...	245	48	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان[9,10]	99	98	100	4	4	4	949	47	*103	*103	*103	*102	*87	*88	*86
جورجيا[10]	100	100	100	2	3	2	282	48	99	99	99	100	99	...	...
كازاخستان	**100**	**99**	**100**	**0.7**	**0.8**	**0.7**	**1679**	**50**	**109**	**107**	**107**	**111**	**100z**	...	...
قرغيزستان	100	99	100	0.7	0.8	0.6	651	49	91	90	90	91	92	92	92
طاجيكستان	**99**	**100**	**98**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	‡1063	‡46	‡88	‡92	‡83	‡83	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	651	48	85	87	84	...	...	...	...
أوزبكستان[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروناي دار السلام	100	99	100	4	4	3	49	48	99	99	99	99	98	...	...
كمبوديا	80	76	84	27	30	24	...	...	...	...	...	...	83	84	81
الصين	...	...	...	...	...	...	88692	47	94	93	95	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين[10]	100	100	99	5	6	4	416	48	101	103	99	82	**96***	**97***	**95***
إندونيسيا	89	88	90	11	11	11	22587	49	82	83	82	**86***	**85***	**88***	
اليابان[10]	...	...	...	‡-	‡-	‡-	‡7281	‡49	‡102	‡102	‡102	‡100	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	90	92	89	37	42	31	601	47	57	60	55	79	81	77	
ماكاو، الصين[10]	99	100	99	21	26	16	32	48	96	97	95	86	85	87	
ماليزيا[10]	89	89	89	-	-	-	3038	50	79	...	...	90	...	...	...
منغوليا[10]	...	...	...	2	2	2	286	50	91	90	92	100	...	...	...
ميانمار	...	...	...	14	14	14	3191	50	51	51	52	56	...	...	...
الفلبين	...	...	...	‡23	‡28	‡18	‡7220	‡51	‡88	‡84	‡93	‡96	‡93	‡98	
جمهورية كوريا[10]	100	100	100	0.4	0.5	0.4	‡3720	‡48	‡98	‡98	‡97	‡99	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلاند[10]	99	100	98	4	5	3	‡4655	‡51	‡86	‡83	‡89	...	...	...	...
تيمور - الشرقية	91	90	92	50	55	45	119	51	73	70	76	90	90	90	
فيتنام[10]	87	85	89	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية															
ألبانيا[10]	100	100	100	4	5	3	333	47	96	100	93	94	96	97	94
أندورا[8]	...	...	...	11	14	9	4	48	...	...	...	...	...	...	...
النمسا[10]	100	100	100	...	...	...	697	48	99	102	97	...	...	...	...
روسيا البيضاء	98	98	98	1	1	1	649	48	107	108	106	100	...	...	...
بلجيكا[10]	...	...	...	7	8	6	1210	52	165	155	175	100	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	0.4	0.5	0.4	297	49	89	87	90	...	...	...	...
بلغاريا[10]	100	100	99	5	5	5	519	48	101	103	99	98	98	98	
كندا[10]	...	...	...	...	...	...	‡2698	‡49	‡110	‡110	‡110	...	...	...	...
كرواتيا[10]	×100	×100	×100	0.5	0.6	0.3	370	50	99	97	101	98	97	99	
قبرص[9,10]	99	99	100	2	2	1	59	49	‡99	‡99	‡99	‡100	...	...	...
جمهورية التشيك[10]	100	99	100	...	...	...	781	49	105	105	105	...	...	...	...
الدانمارك	100	100	100	0.8	1.0	0.7	**554**	50	130	128	132	97	97	98	
إستونيا	¥100	¥100	¥99	‡4	‡5	‡3	‡81	‡48	‡109	‡109	‡108	‡99	...	...	...
فنلندا	100	100	100	...	...	...	537	51	145	139	152	98	99	98	
فرنسا[10]	...	...	...	1	1	1	5947	49	111	110	111	100	...	...	...
ألمانيا	100	100	99	...	...	...	7201	47	102	105	100	...	...	...	...
اليونان[10]	¥99	¥100	¥98	...	...	...	‡695	‡48	‡108	‡110	‡106	‡99	‡100	‡98	
المجر[10]	100	100	100	3	4	3	858	49	107	107	107	98	99	98	
آيسلندا	×100	×100	×99	...	...	...	¥36	¥49	¥111	¥112	¥111	¥98	¥98	¥97	
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	¥341	¥49	¥126	¥125	¥127	...	...	...	...
إيطاليا[10]	¥100	¥100	¥100	‡3	‡4	‡2	‡4594	‡48	‡102	‡103	‡101	‡100	...	...	...
لاتفيا	98	98	99	5	7	3	122	48	115	117	114	‡100	...	...	...
ليختنشتاين[9]	...	...	...	1	1	1	3	45	*116	*128	*103	*97	...	...	...
ليتوانيا[10]	99	99	100	3	4	2	277	48	107	109	105	100	...	...	...
لوكسمبورج[10]	...	...	...	9‡	9‡	8‡	46‡	49‡	‡102	‡101	‡104	‡95	‡94	‡95	
مالطا	98	...	...	1	2	1	30	50	85	91	81	87	94	82	
موناكو[8]	...	...	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود[10]	...	...	...	**0.5**	**0.6**	**0.4**	**61**	**48**	**90**	**90**	**90**	...	...	...	...
هولندا[10]	...	...	...	...	...	...	**1574	...	**132	...	...	...	¥100	...	...
النرويج	100	100	100	-	-	-	439	48	113	114	111	100	99	100	
بولندا	...	...	...	...	...	...	‡2778	‡48	‡109	‡111	‡107	‡95	‡95	‡95	
البرتغال[10]	...	...	...	...	...	...	769	49	116	118	115	99	...	...	...
جمهورية مولدوفا[9]	98	99	98	0.9	1.0	0.7	246	49	*87	*87	*88	*86	*86	*85	
رومانيا[10]	×99	×100	×99	5	6	4	1609	48	95	95	94	¥94	¥94	¥93	
روسيا الاتحادية	100	100	100	...	...	...	9061	48	101	102	100	...	...	...	...
سان مارينو[9]	×99	×98	×100	...	...	...	¥2	¥48	¥*95	¥*93	¥*96	...	...	...	...
صربيا[9,10]	100	100	100	0.5	0.6	0.4	548	49	*94	*93	*95	*99	*99	*99	
سلوفاكيا[10]	99	99	99	...	...	...	465	49	92	92	92	...	...	...	...
سلوفينيا[10]	100	99	100	0.8	1.0	0.6	145	48	111	111	111	99	99	99	
إسبانيا	100	100	100	10	11	8	3288	49	130	130	130	100	...	...	...
السويد	100	100	100	-	-	-	827	52	133	125	142	100	...	...	...

الجدول 3

الجزء 1 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه											
	الانتقال الفعال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			النسبة المئوية للطلاب فوق السن بالنسبة لصفهم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)[1]			نسبة القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية (%)			نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)		
	السنة الدراسية المنتهية في 2013			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		التعليم الثانوي الشامل			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
سويسرا	100	100	100	1	1	1	616	48	100	101	98	100	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[10]	...	...	...	...	...	...	‡186	‡48	‡82	‡83	‡81	...	...	...
أوكرانيا[10]	100	100	100	2	2	2	2714	48	99	100	98	**100	...	...
المملكة المتحدة[10]	...	...	...	...	...	...	6557	50	128	125	130	98	98	99
الولايات المتحدة الأمريكية[10]	...	...	...	4	6	3	24230	49	98	97	98	99	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي														
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	23	29	17	8	50	102	102	103	96	98	94
الأرجنتين[10]	‡97	‡94	‡100	‡16	‡16	‡16	‡4406	‡51	‡106	‡102	‡110	‡99	...	...
أروبا	...	...	...	31	37	26	‡8	‡50	‡111	‡110	‡112	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	11	13	10	21	50	109	108	111	99	...	...
بيليز	98	97	99	16	21	12	37	51	80	78	82	90	91	90
برمودا	‡93	‡87	‡100	...	...	...	4	52	73	68	77	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	‡97	‡97	‡96	...	...	...	‡1113	‡49	‡85	‡85	‡84	‡97	‡97	‡96
البرازيل[10,9]	...	...	...	‡19	‡23	‡15	‡24881	‡51	‡102	‡98	‡106	‡95	‡94	‡96
جزر العذراء البريطانية[9]	95	100	90	21	27	16	2	52	*98	...	...	...	...	...
جزر كايمان[8]	‡97	‡93	‡100	...	...	...	‡3	‡50	...	...	...	...	...	...
تشيلي[10]	100	99	100	11	14	9	1556	49	100	100	101	97	97	97
كولومبيا[10]	98	...	...	23	27	19	4828	51	99	95	103	97	97	98
كوستاريكا[10]	85	86	83	29	32	26	460	50	120	117	124	94	94	94
كوبا	99	99	99	0.8	1.2	0.5	830	49	100	98	101	‡99	‡98	‡100
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	‡11	‡51	‡88	‡86	‡91	...	...	...
الدومينيكا	96	...	...	12	17	6	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	97	96	99	22	28	16	931	52	78	74	82	95	96	94
الإكوادور	99	100	98	16	17	13	1878	50	104	102	106	‡99	...	...
السلفادور	93	93	93	22	26	18	625	50	81	81	81	99	...	...
جرينادا	98	...	...	10	14	6	10	49	101	101	101	91	94	89
غواتيمالا	85	90	81	26	29	22	1166	48	64	66	62	73	77	69
غيانا	...	...	...	...	...	...	‡86	‡50	‡89	‡90	‡89	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهندوراس[10]	72	71	73	30	33	28	620	53	68	63	74	73	72	74
جامايكا	94	91	98	4	5	3	224	51	69	66	72	83	80	86
المكسيك[10]	97	97	96	4	5	3	12993	51	91	88	93	‡86	‡86	‡86
مونتسرات[8]	...	...	...	...	...	...	0	48	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما[10]	‡99	‡100	‡97	...	...	...	‡310	‡51	‡75	‡73	‡78	‡89	‡88	‡89
باراغواي	‡94	‡95	‡94	...	...	...	‡631	‡51	‡77	‡74	‡79	‡91	‡96	‡85
بيرو[10]	94	95	94	13	15	12	2671	49	96	96	96	92	91	92
سانت كيتس ونيفيس	99	100	99	2	2	1	4	50	92	90	93	91	90	91
سانت لوسيا	97	97	98	3	4	2	14	50	86	87	86	‡86	‡87	‡84
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	99	99	100	14	19	9	10	49	105	106	103	...	...	...
سينت مارتن[8]	...	...	...	18	18	18	3	50	...	...	...	...	...	...
سورينام	70	61	78	33	35	32	‡52	‡56	‡78	‡68	‡89	‡92	‡91	‡93
ترينداد وتوباجو[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس[8]	...	...	...	**3**	**5**	**1**	**2**	**52**	...	...	...	...	...	...
أورغواي[10]	...	...	...	‡27	‡30	‡25	‡291	‡52	‡94	‡88	‡100	‡86	‡85	‡86
جمهورية فنزويلا البوليفارية	100	100	99	...	...	...	2567	51	92	88	95	92	91	93
شمال إفريقيا وغرب آسيا														
الجزائر	99	100	99	30	37	23	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين[10,8]	100	100	100	5	6	5	90	49	...	...	...	...	...	...
مصر[10]	...	...	...	‡5	‡6	‡5	8208	49	86	86	86	94	93	95
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اسرائيل[10]	100	100	100	0.8	0.9	0.6	768	49	102	101	103	100	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	‡724	‡50	‡84	‡82	‡86	...	...	...
الكويت	‡98**	‡97**	‡100**	4	5	3	**283	**50	**94	**89	**99	‡93	‡89	‡98
لبنان[10]	‡98	‡97	‡99	...	...	...	‡389	‡52	‡68	‡68	‡68	‡76**	‡79**	‡74**
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب[10]	89	92	85	...	...	...	‡2554	‡45	‡69	‡74	‡64	‡85**	‡89**	‡80**
عمان[10,8]	100	100	100	4	5	4	391	49	...	...	...	98	...	...
فلسطين[10]	99	100	99	2	3	2	709	51	82	78	86	86	84	88
قطر[10,8]	100	100	100	4	4	4	88	48	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية[10]	96	100	92	14	14	14	**3419	**43	**108	**123	**94	‡93**	‡96**	‡90**
السودان	‡96	‡95	‡97	...	...	...	‡1871	‡48	‡43	‡44	‡41	‡63	‡76	‡49
الجمهورية العربية السورية[10]	‡57	‡57	‡57	...	...	...	‡1857	‡49	‡50	‡50	‡51	‡59	‡60	‡58
تونس[10]	91	89	93	16	19	13	1020	...	88	...	...	...	...	...
تركيا[10]	‡99	‡99	‡99	...	...	...	‡10563	‡48	‡100	‡102	‡99	‡97	‡97	‡96
الإمارات العربية المتحدة[10,8]	100	100	100	...	...	...	411	49	...	...	...	...	...	...

الجدول 3

الجزء 1 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه											
	الانتقال الفعال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			النسبة المئوية للطلاب فوق السن بالنسبة لصفهم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)[1]			نسبة القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية (%)			نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)		
	السنة الدراسية المنتهية في 2013			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		التعليم الثانوي الشامل			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
اليمن	90ط	91ط	89ط	...	...	...	1768ز	40ز	49ز	57ز	40ز	63ط،**ز	74ط،**ز	51ط،**ز
منطقة المحيط الهادئ														
أستراليا[8]	...	...	...	3	4	3	2371	47	...	...	...	99ز	...	...
جزر كوك[9]	92	...	...	1	2	1	2	50	86*	83*	91*	90*،ط	89*،ط	90*،ط
فيجي	94×	91×	97×	12ز	13ز	10ز	97ط	51ط	89ط	84ط	93ط	96ط	...	...
كيريباتي	...	...	...	7	9	6	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	16	18	13	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[9]	...	...	...	...	...	...	1	49	83*	82*	83*	87*	87*	88*
نيوزيلندا[10]	...	...	...	0.3	0.3	0.2	492	50	117	114	121	99	98	99
نييوي	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[9]	97	98	95	15	21	8	2	50	114*	111*	117*	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	378ط	41ط	40ط	46ط	35ط	...	...	...
ساموا	98×	98×	97×	14	16	11	26	51	87	82	92	95	95	96
جزر سليمان	93	92	95	...	...	...	42ز	47ز	48ط	50ط	47ط	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	15	50	90	86	94	89	85	93
توفالو[9]	...	...	...	4	3	5	1	53	81*	72*	90*	87*	81*	93*
فانواتو	...	...	...	47ز	51ز	43ز	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا														
أفغانستان	...	...	...	18	18	17	2603	35	56	71	40	65	81	49
بنغلاديش	...	...	...	4ز	4ز	4ز	13314ز	51ز	58ز	56ز	61ز	...	...	...
بوتان	99	98	100	35	37	33	74	51	84	81	87	84	80	88
الهند	...	...	...	7ز	7ز	7ز	119401ز	48ز	69ز	69ز	69ز	85*،ز	83*،ز	88*،ز
جمهورية إيران الإسلامية	97*،×	97*،×	97*،×	3	4	2	5795	48	88	89	88	98	99	98
جزر الملديف	97ط	93ط	100ط	20	20	20	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	**87**	**88**	**86**	**27**	**32**	**22**	**3176**	**51**	**67**	**65**	**70**	...	...	...
باكستان	81	82	80	-	-	-	11287	42	42	46	37	52	57	47
سري لانكا	100**	99**	100**	1ز	2ز	1ز	2606ز	51ز	100ز	97ز	102ز	95ز	95ز	95ز
دول جنوب الصحراء الأفريقية														
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	85	85	86	28	30	25	897	40	54	65	44	63ز	72ز	55ز
بوتسوانا[10]	97ط	97ط	98ط	38ز	45ز	30ز	184ز	51ز	84ز	82ز	86ز	89ز	88ز	90ز
بوركينا فاسو	69	71	67	58	58	58	842	46	30	32	28	53ز	55ز	52ز
بوروندي	77	80	75	78	80	75	583	47	38	41	35	69	68	70
الرأس الأخضر	96	95	97	35	40	30	60	53	93	87	99	91	91	91
الكاميرون	65**،×	62**،×	69**،×	28	31	25	2000	46	56	61	52	63	67	58
جمهورية أفريقيا الوسطى	75×	81×	68×	...	...	...	126ط	34ط	17ط	23ط	12ط	45ط	56ط	34ط
تشاد	95ط	100ط	87ط	...	...	...	458ط	31ط	22ط	31ط	14ط	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	68ز	50ز	59ز	58ز	60ز	73ز	72ز	73ز
الكونغو الديموقراطية	76×	78×	75×	...	...	...	339ط	46ط	55ط	58ط	51ط	...	...	...
كوت ديفوار	88	90	85	29	29	29	1418	41	40	47	33	...	...	...
جمهورية الكونغو الديموقراطية	72ط	73ط	71ط	...	...	...	4388	38	44	54	33	...	...	...
جيبوتي	**80**	**82**	**79**	**22**	**22**	**22**	**59**	**44**	**47**	**52**	**42**	...	...	...
غينيا الاستوائية	96×	100×	92×	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	98ط	99ط	96ط	...	...	...	269ز	44ز	36ز	39ز	32ز	38ز	42ز	35ز
إثيوبيا	98ط	100×	97×	27	30	24	4736ط	47ط	36ط	38ط	35ط	60*،ط	61*،ط	58*،ط
الجابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا[10]	94	94	95	35	39	32	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا[10]	**98**	**98**	**99**	**40**	**41**	**39**	**2440**	**48**	**71**	**73**	**69**	**93**	**93**	**93**
غينيا	69	74	62	29	32	25	716	39	39	47	31	48	57	40
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	3833ط	48ط	68ط	70ط	65ط	...	...	...
ليسوتو	85	83	86	55	63	48	131	57	52	44	60	77	73	82
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	223	43	38	42	33	...	...	...
مدغشقر	76	76	76	49	54	44	1494	50	38	39	38	...	...	...
ملاوي	86×	88×	84×	...	...	...	920	47	39	41	38	80	80	79
مالي	85**	...	...	18	18	18	961	42	44	49	37	53	59	48
موريتانيا	58	61	55	53	53	53	179	47	30	31	29	58	58	59
موريشيوس	90	88	93	8	9	7	133	50	98	97	99	...	...	...
موزمبيق	61	59	64	48	54	43	784	48	25	26	24	56	60	52
ناميبيا	96ط	95ط	97ط	48ز	55ز	42ز	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	65	67	62	24	25	23	515	41	19	22	16	30	34	25
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	75ط	76ط	74ط	...	...	...	587	52	39	37	41	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	**100**	**100**	**99**	**44**	**49**	**39**	**22**	**52**	**85**	**81**	**89**	...	...	...
السنغال	93×	94×	92×	26	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	...	...	...	0.5	0.5	0.5	7	49	75	74	75	...	...	...
سيراليون	88ط	88ط	88ط	...	...	...	417ز	47ز	43ز	47ز	40ز	69ط	71ط	67ط
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا[10]	...	...	...	...	...	...	4956**	51**	94**	85**	104**	...	...	...

الجدول 3

الجزء 1 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه											
	الانتقال الفعال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%)			النسبة المئوية للطلاب فوق السن بالنسبة لصفهم في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)[1]			نسبة القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي			نسبة القيد الإجمالية (%)			نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)		
	السنة الدراسية المنتهية في 2013			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			التعليم الثانوي الشامل			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث		الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
سوازيلند	99٪	100٪	98٪	70٪	77٪	64٪	93٪	49٪		63٪	64٪	62٪	88٪	89٪	87٪
توغو	80	82	77	42	45	40	...	...		...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	1421[1]	46٪		28٪	30٪	26٪	...	...	...
جمهورية تنزانيا	56٪	59٪	54٪	...	...	...	2052[2]	48٪		32٪	34٪	31٪	...	...	...
زامبيا	64٪	66٪	62٪	...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	78٪	77٪	79٪	26٪	31٪	21٪	957٪	50٪		48٪	48٪	47٪	92٪	94٪	90٪
	المتوسط			المتوسط			الإجمالي	نسبة الإناث		المتوسط المرجح			المتوسط المرجح		
العالم	97	97	98	10	11	7	567755	48		75	76	75	84	84	84
الدول التي تمر بمرحلة انتقالية	100	99	100	0.9	1	0.7	23716	48		98	99	97	96	...	...
الدول المتقدمة	100	100	100	3	4	2	81283	49		107	107	107	98	99٪	99٪
الدول النامية	95	100	89	17	19	15	462755	48		71	71	70	82	82	82
القوقاز وآسيا الوسطى	99	99	100	0.7	0.8	0.6	9539	48		95	96	95	96	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	91	90	92	5	6	4	150710	48		88	87	88	91	90	91
شرق إفريقيا	...	...	...	2	2	2	102689	48		95	94	96	94	94	94
جنوب شرق آسيا	90	90	90	12	12	12	48021	49		75	75	75	86	85	87
أوروبا وأمريكا الشمالية	100	100	100	2	2	1	84867	49		106	105	106	98	98٪	98٪
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	97	96	98	16	18	14	63883	51		94	91	97	92	92	93
منطقة الكاريبي	...	...	...	12	16	7	2906	51		70	68	72	88	88	89
أمريكا اللاتينية	97	97	96	20	24	17	60976	51		96	93	99	93	92	93
شمال إفريقيا وغرب آسيا	99	98	99	5	5	4	41982	47		79	82	77	86	89	83
شمال إفريقيا	93	92	95	16	19	13	18387	49		78	79	78	90	92	87
غرب آسيا	99	100	99	5	6	4	23595	46		80	84	77	84	87	81
منطقة المحيط الهادئ	...	...	...	7	9	6	3504	47		101	104	98	98	97٪	98٪
جنوب آسيا	97	95	98	7	7	7	158987	47		65	66	65	80	79	82
دول جنوب الصحراء الأفريقية	85	...	...	35	40	30	54283	46		43	46	39	66	68	64
الدول المتأثرة بالصراع	95	100	87	16	16	16	245411	47		65	66	64	76**	79**	74**
الدول ذات الدخل المنخفض	79	80	77	...	...	...	35328	45		41	45	37	65	69	62
الدول ذات الدخل المتوسط	97	96	97	12	14	10	425760	48		75	75	75	85	84	85
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	93	93	93	22	22	18	239014	48		65	66	65	80	79	81
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	97	97	98	7	7	5	186746	49		93	91	94	93	93	93
الدول ذات الدخل المرتفع	100	100	99	4	4	3	106667	49		105	105	105	98	98٪	98٪

الجدول 3

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-1 - الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه وإتمامه على المستوى العالمي – الجزء 2
بحلول عام 2030، ضمان إتمام كل الفتيات والصبية التعليم الثانوي المجاني والمتكافئ وعالي الجودة مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعلم مجدية وفعالة

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه								إتمام التعليم الثانوي			عمليات تقييم ونتائج التعلم[6]		
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المراهقون غير الملتحقين بالمدارس[2]		نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس[3]		نسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي[4]	نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي[4]	وجود تقييم التعلم الوطني النموذجي في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى من مستوى الإجادة على الأقل (%)[7] في:	
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	القراءة	الرياضيات
	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي		الإجمالي	الإجمالي
القوقاز وآسيا الوسطى															
أرمينيا[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93	100	نعم[1]	...	[1]77
أذربيجان[9,10]	[2]82	[2]51	[2]99	...	[2]86	[2]2	...	[2]87	[2]87	[2]86	...	...	نعم[1]	[1]90	[1]89
جورجيا[10]	1	...	88	87	89	19	45	103	101	100	96	99	نعم[N]	[1]...	[1]61
كازاخستان	3z	...	**95**	...	...	**21**	...	**107**	**108**	**109**	93	99	نعم[1,N]	[1]96	[1]85
قرغيزستان	42	48	57	58	56	93	50	90	91	91	86	97	نعم[1]	[1]70	[1]35
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	**99**	**96**	**94**	60	89	لا	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم[N]	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروناي دار السلام	0.3	...	86	85	86	5	46	107	106	105	...	...	...	...	...
كمبوديا	160	54	...	...	...	...	...	45	45	45	19	41	نعم[N]	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	43	81	نعم[N]	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين[10]	8**	60**	88**	88**	87**	27**	50**	94	93	92	...	...	نعم[1]	[1]100	[1]97
إندونيسيا	1937**	43**	70**	73**	67**	4032**	54**	83	86	90	78	96	نعم[1]	[1]96	[1]58
اليابان[10]	2z	...	97z	96z	98z	105z	36z	...	...	...	...	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]97
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	123	53	50	53	46	231	53	56	54	52	27	35	لا	...	...
ماكاو، الصين[10]	2	45	81	81	81	4	48	92	96	101	...	...	نعم[1]	[1]100	[1]97
ماليزيا[10]	170	...	55	...	...	993	...	...	85	...	...	...	نعم[1]	[1]94	[1]77
منغوليا[10]	0.8	...	89	84	93	16	30	112	114	116	65	84	نعم[N]	...	...
ميانمار	1857	...	39	...	...	1217	**49	47	49	50	...	...	لا	...	...
الفلبين	272z	18z	80z	77z	85z	396z	38z	77z	82z	88z	72	75	لا	...	...
جمهورية كوريا[10]	10z	...	94z	95z	94z	117z	52z	98z	97z	97z	...	...	نعم[1,N]	[1]100	[1]97
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم[1]	[1]100	[1]98
تايلاند[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	89	90	...	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]81
تيمور - الشرقية	8	49	73	71	74	21	46	72z	68z	76z	27	45	...	...	...
فيتنام[10]	...	...	...	...	...	...	...	94	95	92	55	81	نعم[1,N]	[1]100	[1]96
أوروبا وأمريكا الشمالية															
ألبانيا[10]	8	64	81	82	81	30	51	92	94	91	...	...	نعم[1]	[1]88	[1]67
أندورا[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا[10]	...	...	...	...	...	...	...	96	97	96	84	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]94
روسيا البيضاء	0.4	...	98	97	99	4	21	109	110	110	83	100	...	...	...
بلجيكا[10]	0.3	...	99	99	99	4	40	94	96	97	82	...	نعم[1,N]	[1]98	[1]93
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	83	84	86	69	94	لا	...	...
بلغاريا[10]	5	51	81	84	79	49	54	52	47	43	84	...	نعم[1,N]	[1]92	[1]80
كندا[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86	...	نعم[1,N]	[1]100	[1]96
كرواتيا[10]	3	18	91	89	94	17	36	94	95	97	95	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]91
قبرص[9,10]	0.1*	...	93*	92*	94*	2*	43*	100*	101*	101*	93	...	نعم[1]	[1]94	[1]81
جمهورية التشيك[10]	...	...	...	...	...	...	...	98	98	99	90	...	نعم[1]	[1]99	[1]93
الدانمارك	5	39	89	88	89	24	47	96	96	97	73	...	نعم[1]	[1]99	[1]96
إستونيا	0.3z	...	87z	85z	89z	5z	40z	108z	106z	104z	79	...	نعم[1]	[1]100	[1]98
فنلندا	3	64	92	92	92	15	50	98	97	97	85	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]97
فرنسا[10]	2	...	100	...	...	5	...	103	103	104	83	...	نعم[1,N]	[1]98	[1]91
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	57	56	56	78	...	نعم[1]	[1]99	[1]94
اليونان[10]	3z	97z	95z	95z	94z	17z	54z	99z	98z	97z	93	...	نعم[1]	[1]97	[1]86
المجر[10]	5	56	92	92	93	31	49	94	94	94	85	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]90
آيسلندا	0.3y	67y	82y	81y	84y	3y	45y	98y	97y	96y	63	...	نعم[1,N]	[1]98	[1]93
أيرلندا	...	...	99y	...	...	1y	...	...	...	...	...	...	نعم[1]	[1]100	[1]95
إيطاليا[10]	8z	...	93z	93z	93z	200z	49z	103z	103z	103z	83	...	نعم[1,N]	[1]98	[1]91
لاتفيا	0.2z	...	89	89	89	6	48	105	106	107	82	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]95
ليختنشتاين[9]	0.1*	...	88*	...	...	0.2*	...	114*	99*	85*	...	...	نعم[1]	[1]100	[1]97
ليتوانيا[10]	0.0	...	91	90	92	7	42	100	99	99	91	...	نعم[1]	[1]99	[1]91
لوكسمبورج[10]	1z	41z	83z	82z	85z	4z	44z	99z	99z	98z	60	...	نعم[1,N]	[1]98	[1]91
مالطا	2	76	79	84	75	4	63	94	90	87	73	...	لا	...	...
موناكو[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود[10]	...	...	...	...	...	...	...	**89**	**90**	**90**	85	94	نعم[1,N]	[1]96	[1]72
هولندا[10]	1y	...	97y	97y	97y	20y	50y	...	...	...	73	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]96
النرويج	1	33	91	91	91	18	47	97	97	98	68	...	نعم[1]	[1]98	[1]93
بولندا	56z	49z	91z	91z	92z	118z	46z	96z	95z	95z	83	...	نعم[1]	[1]100	[1]97
البرتغال[10]	3	...	99	...	...	4	...	...	...	...	60	...	نعم[1]	[1]99	[1]91
جمهورية مولدوفا[9]	27*	50*	61*	60*	62*	35*	47*	86*	85*	84*	66	95	...	...	...
رومانيا[10]	54y	51y	...	...	...	...	...	88	89	89	82	...	نعم[1]	[1]97	[1]86
روسيا الاتحادية	...	...	...	...	...	...	...	98	99	100	87	99	نعم[1]	[1]99	[1]93
سان مارينو[9]	...	...	...	...	...	...	...	91*,y	92*,y	93*,y	...	...	...	...	...
صربيا[9,10]	3*	39*	88*	86*	89*	37*	42*	96*	96*	97*	75	92	نعم[1]	[1]97	[1]85
سلوفاكيا[10]	...	...	...	...	...	...	...	88	88	88	93	...	نعم[1,N]	[1]96	[1]89
سلوفينيا[10]	1	48	95	95	96	4	45	93	94	95	89	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]95
إسبانيا	2	...	97	97	97	35	45	91	94	97	67	...	نعم[1,N]	[1]99	[1]92
السويد	0.5	...	93	94	92	24	53	105	105	104	92	...	نعم[1,N]	[1]97	[1]90

الجدول 3

الجزء 2 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه								إتمام التعليم الثانوي			عمليات تقييم ونتائج التعلم[6]		
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المراهقون غير الملتحقين بالمدارس[2]		نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس[3]		نسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي[4]	نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي[4]	وجود تقييم التعلم الوطني النموذجي في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى من مستوى الإجادة على الأقل (%)[7] في:	
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	القراءة	الرياضيات
	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي		الإجمالي	الإجمالي
سويسرا	0.1	...	80	81	79	73	51	95	93	98	...	72	نعم[1]	99[!]	96[!]
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81	75	نعم[1,N]	...	60[!]
أوكرانيا[10]	8[**]	...	94[**]	92[**]	95[**]	53[**]	37[**]	96	96	95	99	95	نعم[1]	...[!]	82[!]
المملكة المتحدة[10]	32	48	99	...	...	25	...	...	...	...	...	94	نعم[1,N]	99[!]	92[!]
الولايات المتحدة الأمريكية[10]	115	...	92	92	93	944	42	...	...	...	...	92	نعم[1,N]	99[!]	92[!]
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي															
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	لا	...	...
أنتيغوا وبربودا	0.2	76	85	87	83	0.5	55	85	82	89	...	...	...	...	...
الأرجنتين[10]	15[z]	...	89[z]	83[z]	94[z]	234[z]	26[z]	89[z]	88[z]	91[z]	75	66	نعم[1,N]	92[!]	65[!]
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	99	95	103	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	لا	...	...
بربادوس	0.1	...	97	...	...	0.2	...	...	...	...	98	93	لا	...	...
بيليز	3	53	56	55	58	7	48	64	60	69	43	20	لا	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	76[ب]	69[ب]	83[ب]	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	15[z]	61[z]	80[z]	81[z]	80[z]	170[z]	50[z]	90[z]	89[z]	90[z]	...	...	نعم[N]	...	...
البرازيل[10,9]	669[ز,ث]	40[ز,ث]	83[ز,ث]	83[ز,ث]	84[ز,ث]	1787[ز,ث]	47[ز,ث]	...	...	...	64	18	نعم[1,N]	96[!]	65[!]
جزر العذراء البريطانية[9]	...	...	...	...	...	...	...	84[ث]	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشيلي[10]	16	52	94	93	95	63	44	97	96	97	88	51	نعم[1,N]	99[!]	78[!]
كولومبيا[10]	90	40	81	80	83	303	46	78	73	84	73	63	نعم[1,N]	95[!]	58[!]
كوستاريكا[10]	14	49	83	81	85	27	44	59	55	63	61	33	نعم[1,N]	99[!]	76[!]
كوبا	6[ع]	9[ع]	84[ع]	83[ع]	85[ع]	70[ع]	44[ع]	96	93	99	...	...	نعم[N]	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	93	90	96	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	20	60	75	75	76	193	48	76	71	80	85	60	نعم[N]	...	...
الإكوادور	5[ع]	...	83[ع]	83[ع]	84[ع]	150[ع]	48[ع]	95	94	95	86	66	نعم[N]	...	...
السلفادور	2	...	73	74	72	105	52	85	84	87	...	...	نعم[N]	...	...
جرينادا	0.5	63	78	76	80	0.9	45	96	92	100	...	...	...	...	...
غواتيمالا	297	57	47	50	44	381	52	59	61	57	43	25	نعم[N]	...	...
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	12	نعم[N]	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	15	...	...	...
الهندوراس[10]	148	47	53	49	56	172	46	54	49	59	43	31	نعم[1,N]	...	19[!]
جامايكا	27	40	64	62	67	60	45	86	84	89	96	79	لا	...	...
المكسيك[10]	1005[ب]	48[ب]	58[ب]	57[ب]	59[ب]	2984[ب]	48[ب]	81	79	82	84	53	نعم[1,N]	97[!]	77[!]
مونتسرات[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	18	نعم[N]	...	...
بنما[10]	23[ب]	48[ب]	86[ب]	83[ب]	88[ب]	29[ب]	40[ب]	74[ب]	70[ب]	78[ب]	76	62	نعم[1,N]	87[!]	49[!]
باراغواي	38[ب]	78[ب]	69[ب]	68[ب]	71[ب]	125[ب]	47[ب]	74[ب]	71[ب]	77[ب]	...	...	نعم[N]	...	...
بيرو[10]	142	45	81	81	82	207	47	85	84	87	80	74	نعم[1]	90[!]	53[!]
سانت كيتس ونيفيس	0.3	45	79	79	79	0.4	50	92	89	95	...	...	لا	...	...
سانت لوسيا	1[ع]	55[ع]	83[ع]	81[ع]	85[ع]	1[ع]	44[ع]	87	86	87	92	79	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	91	90	91	...	...	...	...	...
سينت مارتن[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	3[ع]	42[ع]	70[ع]	66[ع]	74[ع]	8[ع]	43[ع]	48	33	63	44	22	...	...	...
ترينداد وتوباجو[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم[1]	90[!]	70[!]
جزر توركس وكايكوس[8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أورغواي[10]	22[ع]	48[ع]	82[ع]	77[ع]	86[ع]	29[ع]	37[ع]	60[ع]	53[ع]	67[ع]	66	33	نعم[1,N]	94[!]	71[!]
جمهورية فنزويلا البوليفارية	135	41	72	68	76	311	42	76	72	81	...	...	نعم[N]	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	79	72	87	...	...	لا	...	...
البحرين[10,8]	...	...	76	69	84	13	30	...	...	...	...	...	نعم[1,N]	...	53[!]
مصر[10]	286	39	77	79	76	1058	52	83[**]	81[**]	85[**]	80	71	نعم[N]	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	19	...	...	...
اسرائيل[10]	0.8	...	98	...	...	7	...	100	100	100	98	88	نعم[1,N]	96[!]	84[!]
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	87[ب]	86[ب]	89[ب]	89	59	نعم[1,N]	93[!]	64[!]
الكويت	12[ب]	15[ب]	73[ب]	74[ب]	72[ب]	35[ب]	53[ب]	89[ز,**]	83[ز,**]	96[ز,**]	...	...	لا	...	...
لبنان[10]	63[ب,**]	56[ب,**]	66[ب,**]	66[ب,**]	66[ب,**]	94[ب,**]	51[ب,**]	59[ع]	56[ع]	62[ع]	...	...	نعم[1]	...	73[!]
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب[10]	277[ب,**]	65[ب,**]	58[ب,**]	64[ب,**]	52[ب,**]	787[ب,**]	56[ب,**]	68	70	66	38	16	نعم[1,N]	...	33[!]
عمان[8,10]	7	...	...	...	...	...	...	94	88	102	...	...	نعم[1,N]	...	37[!]
فلسطين[10]	90	43	65	57	74	72	36	74	67	82	85	62	نعم[1,N]	...	51[!]
قطر[8,10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم[1,N]	86[!]	53[!]
المملكة العربية السعودية[10]	114[ز,**]	73[ز,**]	91[**]	...	...	135[**]	...	98	104	91	...	...	نعم[1,N]	...	45[!]
السودان	660[ب]	68[ب]	...	...	...	...	...	50[ع]	53[ع]	48[ع]	53	21	لا	...	...
الجمهورية العربية السورية[10]	979[ع]	50[ع]	33[ع]	33[ع]	33[ع]	874[ع]	48[ع]	51[ع]	51[ع]	52[ع]	...	...	نعم[1]	...	41[!]
تونس[10]	...	...	...	...	...	...	...	70	62	78	67	49	نعم[1]	94[!]	64[!]
تركيا[10]	176[ز]	61[ز]	83[ز]	85[ز]	81[ز]	883[ز]	55[ز]	95[ع]	97[ع]	93[ع]	...	...	نعم[1,N]	99[!]	85[!]
الإمارات العربية المتحدة[10,8]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم[1,N]	97[!]	79[!]
اليمن	679[ب,**]	64[ب,**]	41[ب,**]	49[ب,**]	32[ب,**]	1070[ب,**]	56[ب,**]	48[ع]	57[ع]	40[ع]	45	30	لا	...	...
منطقة المحيط الهادئ															
أستراليا[8]	9[ع]	...	91[ع]	89[ع]	93[ع]	54[ع]	38[ع]	...	...	...	...	85	Yes[1]	99[1]	94[1]
جزر كوك[9]	0.1[ب,ث]	44[ب,ث]	86[ب,ث]	85[ب,ث]	87[ب,ث]	0.1[ب,ث]	42[ب,ث]	97[ث]	95[ث]	98[ث]	...	...	لا	...	...

الجدول 3

الجزء 2 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه								إتمام التعليم الثانوي				عمليات تقييم ونتائج التعلم[6]		
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المراهقون غير الملتحقين بالمدارس[2]		نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس[3]			نسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			نسبة إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي[4]	نسبة إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي[4]	وجود تقييم التعلم الوطني النموذجي في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى من مستوى الإجادة على الأقل (%)[7] في:	
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]	
	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي		القراءة	الرياضيات
فيجي	2ب	...	74ب	70ب	77ب	13ب	42ب	98ج	94ج	103ج	...	...	لا	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	101	92	110	...	...	لا	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[9]	0*	46*	47*	43*	50*	0.2*	44*	77*،ب	85*،ب	68*،ب	...	...	...	...	...
نيوزيلندا[10]	4	41	96	95	98	7	30	...	...	...	...	...	نعم[I]	99[I]	92[I]
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	104*	110*	100*	...	...	...	...	...
بالاو[9]	...	...	98*،ج	...	...	0.0*،ج	...	105*	102*	107*	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	63ب	67ب	58ب	...	...	...	...	...
ساموا	0.4	45	86	80	92	3	27	101	104	98	...	...	لا	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	66	67	65	...	...	لا	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	لا	...	...
تونغا	1	31	44	39	48	3	44	...	...	...	...	...	لا	...	...
توفالو[9]	0.1*	26*	47*	37*	59*	0.3*	37*	100*	93*	108*	...	...	لا	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	53*	51*	55*	...	...	لا	...	...
جنوب آسيا															
أفغانستان	852	72	48	61	34	1148	62	...	...	...	25	14	لا	...	...
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	68ج	62ج	73ج	56	23	نعم[N]	...	...
بوتان	9	37	66	63	69	10	45	78	72	84	25	5	نعم[N]	...	...
الهند	11123*،ج	38*،ج	52*،ج	53*،ج	51*،ج	46815*،ج	48*،ج	81ج	79ج	83ج	76	35	نعم[N]	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	33	57	77	77	77	1012	48	96*،ب	96*،ب	97*،ب	...	...	نعم[I]	...	54[I]
جزر الملديف	...	...	...	...	...	...	...	93	92	95	90	63	نعم[N]	...	...
نيبال	...	...	**55**	**52**	**58**	**1219**	**45**	**84**	**80**	**89**	61	42	نعم[N]	...	...
باكستان	5502	53	33	37	28	10443	52	51	55	46	46	20	نعم[N]	...	...
سري لانكا	68ج	46ج	...	...	...	...	...	96**	96**	97**	...	...	نعم[N]	...	...
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى															
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	350ج	61ج	40ج	51ج	29ج	389ج	59ج	42	50	34	29	13	لا	...	...
بوتسوانا[10]	15ج	45ج	81ج	80ج	81ج	17ج	49ج	87ج	86ج	87ج	...	...	نعم[I]	...	49[I]
بوركينا فاسو	758ج	51ج	23ج	25ج	21ج	830ج	50ج	25	26	23	8	3	لا	...	...
بوروندي	275	49	34	36	31	425	53	26	29	23	10	4	لا	...	...
الرأس الأخضر	3	49	70	66	74	10	44	76	67	85	...	...	لا	...	...
الكاميرون	788	55	43	48	39	814	54	36	36	35	34	13	نعم[N]	...	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	239ب	60ب	16ب	21ب	10ب	248ب	54ب	13ب	17ب	8ب	9	6	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	18ج	25ج	10ج	17	7	...	...	...
جزر القمر	19ج	48ج	44ج	43ج	45ج	26ج	49ج	45ج	42ج	49ج	43	25	...	...	...
الكونغو الديموقراطية	...	...	...	...	...	...	...	52ب	53ب	51ب	36	15	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	33	38	27	32	16	لا	...	...
جمهورية الكونغو الديموقراطية	...	...	...	...	...	...	...	48	62	34	57	30	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	**45**	**49**	**41**	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	32ب	34ب	30ب	...	...	...	...	...
إريتريا	213ج	52ج	38ج	43ج	33ج	254ج	53ج	55ب	56ب	54ب	...	...	لا	...	...
إثيوبيا	3635*،ب	51*،ب	...	...	...	...	...	29	31	28	17	13	نعم[N]	...	...
الجابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	14	...	...	...
غامبيا[10]	...	...	...	...	...	...	...	62	61	62	48	29	نعم[N]	...	...
غانا[10]	**121****	**49****	**62****	**63****	**60****	**633****	**51****	**78**	**80**	**75**	53	39	نعم[I]	...	19[I]
غينيا	567	58	32	40	24	507	55	35	42	28	25	16	لا	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	لا	...	...
كينيا	...	...	81*،ب	85*،ب	76*،ب	709*،ب	60*،ب	83	83	84	79	44	لا	...	...
ليسوتو	34	40	56	52	60	45	45	43	36	50	32	20	لا	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	37	42	32	38	23	لا	...	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	37	37	37	...	...	لا	...	...
ملاوي	327	50	41	44	38	432	53	21ج	22ج	20ج	29	18	لا	...	...
مالي	544	55	30	35	25	727	53	33	37	29	18	14	لا	...	...
موريتانيا	148	48	27	28	25	178	50	29	29	28	28	17	لا	...	...
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	85	80	90	...	...	نعم[N]	...	...
موزمبيق	882	54	29	32	25	864	53	22	22	21	11	5	نعم[N]	...	...
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	59ج	56ج	63ج	55	35	لا	...	...
النيجر	1193	53	11	14	8	927	52	13	15	10	6	2	لا	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	نعم[N]	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	...	36ب	34ب	38ب	16	10	لا	...	...
ساو تومي وبرنسيب	...	...	...	...	...	...	...	**74**	**70**	**78**	...	...	لا[N]	...	...
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	40	41	40	24	9	لا	...	...
سيشيل	...	...	89	87	91	1	41	109	103	116	...	...	نعم[N]	...	...
سيراليون	132ب	54ب	44ب	47ب	40ب	219ب	54ب	52ج	57ج	48ج	41	20	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	نعم[I,N]	...	22[I]
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	6	...	...	...
سوازيلند	10ج	54ج	69ج	72ج	67ج	18ج	54ج	49ج	49ج	50ج	47	30	نعم[N]	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	...	38	47	29	25	14	لا	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	29ج	31ج	28ج	23	16	لا	...	...
جمهورية تنزانيا	...	...	...	...	...	...	...	35ج	38ج	32ج	14	3	لا	...	...

الجدول 3

الجزء 2 (يتبع)

الدولة أو المنطقة	الحصول على التعليم الثانوي والمشاركة فيه						إتمام التعليم الثانوي			عمليات تقييم ونتائج التعلم[6]		
	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المراهقون غير الملتحقين بالمدارس[2]		نسبة القيد الإجمالية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (نسبة القيد الصافية المعدلة) (%)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس[3]	نسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)			وجود تقييم التعلم الوطني النموذجي في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين يحققون الحد الأدنى من مستوى الإجادة على الأقل (%)[7] في:	
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			2009–2014[5]	2009–2014[5]	2009–2014[5]
	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث		القراءة	الرياضيات
			المتوسط المرجح				المتوسط المرجح					
العالم	60210	48	63	63	62	141755	75	75	76	...	...	...
الدول التي تمر بمرحلة انتقالية	681	...	85	²84	²86	1271	²45	97	98	...	...	...
الدول المتقدمة	²49	607	93	92	93	2717	45	...	92	...	...	...
الدول النامية	48	58923	59	59	58	137767	49	46	73	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	...	284	¼84	¼83	¼85	¼607	¼47	99	99	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	46	8210	77	74	80	19506	42	...	92	...	...	...
شرق إفريقيا	47	3159	84	80	88	9099	34	...	99	...	...	...
جنوب شرق آسيا	45	5050	63	63	63	10407	49	60	84	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	²47	989	92	91	92	3199	45	...	92	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	46	2769	76	75	77	7545	47	73	79	...	...	...
منطقة الكاريبي	47	212	76	76	75	575	50	...	74	...	...	...
أمريكا اللاتينية	46	2557	76	75	77	6970	47	65	80	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	60	3647	67	69	66	8459	51	...	72	...	...	...
شمال إفريقيا	60	1185	66	67	66	4017	49	60	73	...	...	...
غرب آسيا	59	2462	68	71	65	4442	53	...	71	...	...	...
منطقة المحيط الهادي	¼38	43	66	61	70	545	42	...	²81	...	...	...
جنوب آسيا	43	20663	50	51	49	68737	49	56	77	...	...	...
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	52	23605	43	46	39	33131	52	31	39	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	**55	**14826	**54	**56	**52	**25515	**51	45	70	...	...	...
الدول ذات الدخل المنخفض	54	16837	40	44	35	23151	53	25	34	...	...	...
الدول ذات الدخل المتوسط	46	42111	61	61	61	114556	48	74	80	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	45	34945	52	53	51	91658	49	53	74	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	49	7166	77	75	80	22898	43	83	89	...	...	...
الدول ذات الدخل المرتفع	²47	1262	92	91	93	4048	44	...	92	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه. تستند نسب القيد ونسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير إلى تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، المتغير المتوسط.

ملاحظة: تم تصنيف الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، ولكن هذا لا يشمل سوى الدول الواردة في الجدول. بناءً على قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

1. يُعرف التلاميذ فوق السن بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين تتخطى أعمارهم السن الرسمي للقبول في صف دراسي معين بعامين على الأقل. يتم احتساب النسبة المئوية وفقًا لمجموع عدد التلاميذ الذين تزيد أعمارهم بمعدل عامين أو أكثر عن العمر النظري للصف المقيدين فيه مقسوم على معدل القيد الإجمالي في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

2. تعكس البيانات العدد الفعلي للمراهقين بعمر المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي غير المقيدين على الإطلاق، والمستمدة من نسبة القيد الصافية المعدلة بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والتي تقيس نسبة المراهقين بعمر المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المقيدين في مرحلة التعليم الابتدائي، أو الثانوي، أو بعد الثانوي أو العالي.

3 تعكس البيانات العدد الفعلي للمراهقين والشباب بعمر المرحلة العليا من التعليم الثانوي غير المقيدين على الإطلاق، والمستمدة من نسبة القيد الصافية المعدلة بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي، والتي تقيس نسبة المراهقين والشباب بعمر المرحلة العليا من التعليم الثانوي المقيدين في مرحلة التعليم الابتدائي، أو الثانوي، أو بعد الثانوي أو العالي.

4. تستند حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إلى البيانات المستمدة من الاستطلاعات المنزلية الوطنية والدولية.

5 البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة في الفترة المحددة. للاطلاع على التفاصيل يرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة.

6. أتينوك (2013): شينج وأوموفيا (2014)؛ التقارير الوطنية والمواقع الإلكترونية الخاصة بوزارات التعليم؛ البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2012 (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، 2013)؛ توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم 2011. يشير "تقييم التعلم الوطني النموذجي" إلى عمليات تقييم التعلم الوطنية (و) أو الدولية (د) التكوينية. يحتاج الأمر إلى استخدام المعلومات والبيانات وتفسيرها بحذر نظرًا لأن الأنواع المختلفة من عمليات التقييم غير قابلة للمقارنة بالضرورة.

7. إشارة إلى النسبة المئوية من التلاميذ الذين يؤدون بمستوى الإجادة 1 أو أعلى بالنسبة للقراءة أو الرياضيات.

8. لم يتم احتساب نسبة القيد الإجمالية ونسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

9. تم استخدام بيانات السكان الوطنية لاحتساب نسبة القيد الإجمالية ونسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

10. في غياب عمليات التقييم التي يتم إجراءها في إطار المرحلة الدالة المقترحة، يتم استخدام استطلاعات مستوى إنجاز الطلاب في عملية التعلم في المرحلة التي تقل أو تزيد عن المرحلة الدالة المقترحة كبديل لإعداد التقارير عن عمليات تقييم التعلم و/أو نتائج التعلم في نهاية المرحلة الثانوية من التعليم.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(ɣ) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) مقدار معدوم أو ضئيل

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 4

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-2 – الحصول على تنمية الطفولة المبكرة، والرعاية والتعليم ما قبل الابتدائي على المستوى العالمي
ضمان تمتع جميع الفتيات والفتيان بمستوى جيد النوعية من التنمية والرعاية والتعليم قبل الابتدائي في الطفولة المبكرة حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

الدولة أو المنطقة	نسبة الوفيات بين الأطفال[1] وسوء التغذية[2]		المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي						الاستعداد للمدرسة[5]		
	معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (معدل الوفيات لكل 1000 مولود حي)	معدل التقزم المتوسط أو المرتفع لدى الأطفال دون سن الخامسة (%)	إجمالي القيد في التعليم ما قبل الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المصحّح (ANER) سنة واحدة قبل سن القبول الرسمي بالمرحلة الابتدائية (%)[4]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الذين تتوافر لهم بيانات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة (%)[6]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الذين يعيشون في نطاق الأسرة مع ثلاثة أو أكثر من كتب الأطفال	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الموجودين على المسار التنموي في مجالات الصحة، والتعلم والرفاه النفسي (%)[7]
			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	2015[3]–2009	2015[3]–2009	2015[3]–2009
	الإجمالي 2015	الإجمالي 2014[3]–2009	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
القوقاز وآسيا الوسطى													
أرمينيا	14	21	‡64	‡49	‡52	‡46	‡60	...	...	...	...	...	...
أذربيجان[8]	32	18	107	47	*23	*23	*24	*21	*20	*21	...	...	...
جورجيا	12	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	14	13	852	51	60	57	64	95	90	100	92	48	86
قرغيزستان	21	13	126	49	25	25	25	67	66	69	72	27	78
طاجيكستان	45	...	86	46	11	11	10	12	12	11	...	...	...
تركمانستان	51	27	189	49	63	64	62	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا													
بروناي دار السلام	10	20	13	49	74	73	74	100	99	100	...	...	...
كمبوديا	29	32	182	48	18	18	18	33	34	32	59	4	68
الصين	11	9	38947	46	82	82	82	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	79	75
هونج كونج، الصين[9]	...	...	171	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إندونيسيا	27	36	5349	49	58	57	59	**99	**100	**99	...	...	...
اليابان	3	7	ƶ2910	...	ƶ90	...	...	ƶ96	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	67	44	150	50	30	30	31	50	50	51	57	5	81
ماكاو، الصين[9]	...	...	13	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	7	...	894	49	99	...	...	96	...	...	...	...	...
منغوليا	22	11	‡133	‡50	‡86	‡85	‡86	‡71	‡71	‡71	55	33	76
ميانمار	50	35	453	51	23	23	24	23	23	23	...	...	...
الفلبين	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	3	...	1262	49	ƶ92	ƶ92	ƶ92	ƶ99	ƶ99	ƶ99	...	...	...
سنغافورة	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	16	12	1737	48	73	73	73	96	96	96	93	43	92
تيمور - الشرقية	53	58	16	50	17	17	17	64	59	68	...	...	...
فيتنام	22	19	3614	47	81	83	80	ƶ,**95	...	...	96	26	89
أوروبا وأمريكا الشمالية													
ألبانيا	14	23	81	48	89	90	87	98	99	97	...	...	...
أندورا[9]	3	...	2	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	4	...	240	48	102	102	101	...	...	...	...	...	...
روسيا البيضاء	5	...	327	48	105	107	103	99	100	97	96	92	94
بلجيكا	4	...	463	49	118	118	118	100	100	99	...	...	...
البوسنة والهرسك	5	9	16	47	15	15	14	‡15	‡16	‡15	95	56	96
بلغاريا	10	...	241	48	83	83	83	93	94	92	...	...	...
كندا	5	...	ƶ556	ƶ49	ƶ74	ƶ74	ƶ73	ƶ97	ƶ97	ƶ96	...	...	...
كرواتيا	4	...	108	48	61	62	61	95	96	95	...	...	...
قبرص[8]	3	...	23	49	*77	*77	*77	*92	*93	*92	...	...	...
جمهورية التشيك	3	...	367	48	105	106	104	...	...	...	...	...	...
الدانمارك	4	...	191	49	96	96	97	98	96	100	...	...	...
إستونيا	3	...	‡52	‡48	‡88	‡90	‡87	‡92	‡94	‡91	...	...	...
فنلندا	2	...	196	49	80	80	79	98	99	98	...	...	...
فرنسا	4	...	2584	49	109	109	109	100	100	100	...	...	...
ألمانيا	4	...	2225	48	111	111	110	...	...	...	...	...	...
اليونان	5	...	ƶ167	ƶ48	ƶ76	ƶ77	ƶ76	ƶ95	ƶ96	ƶ94	...	...	...
المجر	6	...	330	48	84	85	83	92	92	91	...	...	...
أيسلندا	2	...	‡13	‡48	‡97	‡98	‡97	‡99	‡99	‡98	...	...	...
أيرلندا	4	...	ƶ78	ƶ49	ƶ108	ƶ107	ƶ110	ƶ96	ƶ94	ƶ98	...	...	...
إيطاليا	4	...	ƶ1686	ƶ48	ƶ100	ƶ101	ƶ99	ƶ99	ƶ99	ƶ98	...	...	...
لاتفيا	8	...	79	49	91	91	90	99	98	100	...	...	...
ليختنشتاين[8]	...	...	0.8	44	*106	*109	*102	*100	*99	*100	...	...	...
ليتوانيا	5	...	99	49	88	89	88	98	98	97	...	...	...
لوكسمبورج	2	...	ƶ16	ƶ49	ƶ93	ƶ93	ƶ94	ƶ98	ƶ96	ƶ100	...	...	...
مالطا	6	...	9	49	115	112	119	100	100	100	...	...	...
موناكو[9]	4	...	0.9	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	5	9	13	47	55	57	54	66	68	63	98	73	94
هولندا	4	...	512	49	95	95	95	**100	**100	**100	...	...	...
النرويج	3	...	187	49	98	98	98	100	100	100	...	...	...
بولندا	5	...	ƶ1216	ƶ49	ƶ77	ƶ78	ƶ77	ƶ89	ƶ91	ƶ88	...	...	...
البرتغال	4	...	265	48	92	93	90	98	100	96	...	...	...
جمهورية مولدوفا[8]	16	6	130	48	*84	*84	*83	*97	*96	*97	89	68	84
رومانيا	11	...	569	49	90	90	91	**90	**90	**90	...	...	...
روسيا الاتحادية	10	...	5397	48	84	84	83	89	90	89	...	...	...
سان مارينو[8]	3	...	‡1	‡50	‡,*107	‡,*106	‡,*108	‡,*94	‡,*94	‡,*95	...	...	...
صربيا[8]	7	6	157	49	*59	*59	*59	*98	*98	*99	96	72	95
سلوفاكيا	7	...	158	48	92	93	91	...	...	...	...	...	...
سلوفينيا	3	...	60	48	93	95	92	98	98	97	...	...	...
إسبانيا	4	...	1443	48	98	98	98	100	100	100	...	...	...
السويد	3	...	441	48	96	96	95	98	98	98	...	...	...
سويسرا	4	...	166	48	105	106	104	100	99	100	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	6	5	‡20	‡49	‡29	‡28	‡29	‡36	‡35	‡38	92	52	93
أوكرانيا	9	...	‡1354	‡48	‡104	‡105	‡103	...	...	...	98	91	89
المملكة المتحدة	4	...	1480	49	88	88	88	100	100	99	...	...	...

الجدول 4

(يتبع)

الدولة أو المنطقة	نسبة الوفيات بين الأطفال[1] وسوء التغذية[2]		المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي							الاستعداد للمدرسة[5]		
	معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (معدل الوفيات لكل 1000 مولود حي)	معدل التقزم المتوسط أو المرتفع لدى الأطفال دون سن الخامسة (%)	إجمالي القيد في التعليم ما قبل الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المصحّح (ANER) سنة واحدة قبل سن القبول الرسمي بالمرحلة الابتدائية (%)[4]		النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الذين تتوافر لهم بيئات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة (%)[6]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) دون الخامسة يعيشون في نطاق الأسرة مع ثلاثة أو أكثر من كتب الأطفال	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الموجودين على المسار التنموي في مجالات الصحة، والتعلم والرفاه النفسي (%)[7]
			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		2009–2015[3]	2009–2015[3]	2009–2015[3]
	الإجمالي 2015	الإجمالي 2009–2014[3]	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
الولايات المتحدة الأمريكية	7	2	8762	49	71	71	72	90	91	90	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي													
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	8	...	2	48	75	78	72	93	100	86	...	...	...
الأرجنتين	13	...	1567 ز	49 ز	72 ز	71 ز	72 ز	96 ز	96 ز	97 ز	84	61	85
أروبا	...	...	3	48	107	108	106	100	100	100	...	...	...
جزر الباهاما	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	13	8	6	50	84	83	86	94	93	95	...	85	97
بيليز	17	19	8	49	50	50	51	93	92	93	86	40	88
برمودا	...	...	0.4	50	54	54	55	61 ط	58 ط	63 ط	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	38	18	298 ز	49 ز	63 ز	64 ز	63 ز	81 ز	82 ز	80 ز	...	...	...
البرازيل[8]	16	...	4870 ز	49 ز	86 ز،*	86 ز،*	86 ز،*	88 ز،*	87 ز،*	89 ز،*	...	...	...
الجزر العذراء البريطانية[8]	...	...	0.9	50	89 *	...	...	98 *	...	...	...	...	...
جزر كايمان[9]	...	...	1 ز	48 ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	8	2	609	49	128	130	126	99	99	99	...	...	...
كولومبيا	16	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوستاريكا	10	...	115	49	53	53	53	93	93	94	68	37	81
كوبا	6	...	357	49	98	98	99	97	96	98	...	48	89
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	21	...	2	48	85	88	82	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	31	7	278	50	44	43	45	74	72	75	...	10	84
الإكوادور	22	25	587	49	62	61	62	99	100	97	...	...	...
السلفادور	17	14	233	50	72	71	73	94	92	95	...	18	81
جرينادا	12	...	4	47	91	94	88	98 ج	97 ج	98 ج	...	...	...
غواتيمالا	29	48	521	50	66	65	66	76	76	76	...	...	...
غيانا	39	12	28 ط	49 ط	94 ط	95 ط	93 ط	91 ط	91 ط	92 ط	...	47	86
هايتي	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الهندوراس	20	23	238	50	47	47	48	96	95	97	...	...	...
جامايكا	16	6	138	51	105	102	108	96	92	100	88	55	89
المكسيك	13	14	4798	49	69	68	70	99	98	100	...	...	...
مونتسرات[9]	...	...	0.1	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	17	...	102 ز	49 ز	71 ز	71 ز	72 ز	84 ز	83 ز	84 ز	...	26	80
باراغواي	21	11	152 ط	49 ط	38 ط	38 ط	38 ط	78 ط	78 ط	78 ط	...	...	...
بيرو	17	18	1551	49	88	87	88	99	98	99	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	11	...	2	48	94	97	92	99	100	98	...	...	...
سانت لوسيا	14	3	4	51	65	63	67	80	79	81	93	68	91
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	18	...	3	50	69	68	70	85	85	84	...	...	...
سينت مارتن[9]	...	...	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	21	9	18	49	94	92	96	96	95	98	73	25	71
ترينداد وتوباجو	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس[9]	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	10	11	103 ز	49 ز	70 ز	70 ز	72 ز	96 ز	96 ز	96 ز	93	59	87
جمهورية فنزويلا البوليفارية	15	13	1288	49	73	73	73	90	90	90	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا													
الجزائر	26	12	...	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70
البحرين	6	...	33	49	55	55	55	41	41	41	...	...	...
مصر	24	22	1177	48	30	31	30	...	...	...	...	...	...
العراق	32	23	...	...	...	...	...	67	77	72	58	5	72
إسرائيل	4	...	502	49	111	111	111	...	...	...	...	...	...
الأردن	18	8	110 ط	48 ط	32 ط	33 ط	31 ط	...	...	...	82	23	69
الكويت[9]	9	6	82	49	...	...	...	78	79	79	...	...	...
لبنان	8	...	172 ز	48 ز	84 ز	87 ز	82 ز	...	...	...	...	...	...
ليبيا	13	...	...	...	...	...	...	100	99	99	...	...	...
المغرب	28	15	746	44	60	65	53	50 ط	52 ط	51 ط	...	...	...
عمان	12	10	69	50	54	53	55	...	...	...	...	25	68
فلسطين	21	7	127	49	51	50	51	95 ج	100 ز	97 ج	78	20	72
قطر	8	...	38	49	58	58	58	79	75	77	88	40	83
المملكة العربية السعودية	15	...	306	55	16	14	18	57	56	57	...	...	...
السودان	38	70	755 ز	51 ز	34 ز	33 ز	35 ز	91	88	89	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	13	28	87 ز	48 ز	6 ز	6 ز	6 ز	15	13	14	...	...	...
تونس	14	10	226	49	43	42	43	40 ز	42 ز	41 ز	71	18	76
تركيا	14	10	1078 ز	48 ز	28 ز	28 ز	27 ز	72 ز	73 ز	73 ز	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	7	...	166	49	92	92	92	76	82	79	...	...	...
اليمن	42	47	29 ز	46 ز	1 ز	1 ز	1 ز	4 ز	5 ز	4 ز	...	...	...
منطقة المحيط الهادي													
أستراليا[9]	4	...	357	48	...	...	...	80 ج	80 ج	80 ج	...	...	...
جزر كوك[8]	8	...	0.5	50	78 *	75 *	81 *	100 *	88 *	94 *	...	...	...
فيجي	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[8]	35	...	0.9	48	90 *	85 *	96 *	82 *	62 *	71 *	...	...	...

الجدول 4

(يتبع)

الدولة أو المنطقة	نسبة الوفيات بين الأطفال[1] وسوء التغذية[2]		المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي							الاستعداد للمدرسة[5]		
	معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (معدل الوفيات لكل 1000 مولود حي)	معدل التقزم المتوسط أو المرتفع لدى الأطفال دون سن الخامسة (%)	إجمالي القيد في التعليم ما قبل الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المصحّح (ANER) سنة واحدة قبل سن القبول الرسمي بالمرحلة الابتدائية (%)[4]		النسبة المئوية للأطفال (5) دون الخامسة الذين تتوافر لهم بيئات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة (%)[6]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) يعيشون في نطاق الأسرة مع ثلاثة أو أكثر من كتب الأطفال	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الموجودين على المسار التنموي في مجالات الصحة، والتعلم والرفاه النفسي (%)[7]
			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014				
	الإجمالي 2015	الإجمالي 2009–2014[3]	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي 2009–2015[3]	الإجمالي 2009–2015[3]	الإجمالي 2009–2015[3]
نيوزيلندا	6	…	116	49	92	91	93	93	92	94	…	…	…
نييوي[8]	23	…	0.0	47	*119	*113	*125	…	…	…	…	…	…
بالاو[8]	16	…	0.5	52	*74	*71	*77	*91	*100	*81	…	…	…
بابوا غينيا الجديدة	57	50	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ساموا	18	…	4	51	37	35	39	30	27	32	…	…	…
جزر سليمان	28	…	47	49	98	98	98	…	…	…	…	…	…
توكيلاو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تونغا	17	8	2	48	39	39	38	…	…	…	…	…	…
توفالو[8]	27	…	0.7	48	*93	*93	*93	…	…	…	…	…	…
فانواتو	28	29	‡13	‡48	‡97	‡98	‡97	…	…	…	…	…	…
جنوب آسيا													
أفغانستان	91	41	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بنغلاديش	38	36	‡2961	‡49	‡32	‡32	‡32	…	…	…	78	9	64
بوتان	33	34	5	51	17	16	18	…	…	…	54	6	72
الهند	48	39	‡7376	‡45	‡10	‡10	‡9	…	…	…	…	…	…
جمهورية إيران الإسلامية	16	7	543	49	42	43	42	38	39	37	…	…	…
جذر المالديف[9]	9	20	23	49	…	…	…	…	…	…	…	…	…
نيبال	36	37	1014	48	85	87	84	81	81	81	67	5	64
باكستان	81	45	6550	45	70	74	66	94	100	89	…	…	…
سري لانكا	10	15	‡335	‡49	‡95	‡95	‡95	…	…	…	…	…	…
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
أنجولا	157	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
بنين	100	34	129	50	21	20	21	60¥	61¥	59¥	…	1	61
بتسوانا	44	…	‡27	‡49	‡18	‡18	‡18	‡28	‡27	‡28	…	…	…
بوركينا فاسو	89	33	72	51	4	4	4	9	9	9	…	…	…
بوروندي	82	58	67	50	7	7	7	22	22	23	…	…	…
الرأس الأخضر	25	…	22	50	70	70	70	83	82	84	…	…	…
الكاميرون	88	33	467	50	34	34	35	48	49	48	62	4	51
جمهورية أفريقيا الوسطى	130	41	…	…	…	…	…	…	…	…	74	1	47
تشاد	139	39	‡11	‡47	‡1	‡1	‡1	…	…	…	70	1	33
جزر القمر	74	32	‡15	‡50	‡23	‡22	‡24	‡76	‡74	‡78	…	…	…
الكونغو الديموقراطية	45	25	¥54	¥49	¥14	¥14	¥14	¥23	¥22	¥25	56	1	49
كوت ديفوار	93	30	129	50	7	7	7	19	21	18	…	…	…
جمهورية الكونغو الديمقراطية	98	43	309	51	4	4	4	…	…	…	61	1	66
جيبوتي	65	34	2	46	‡5	‡5	‡4	…	…	…	…	…	…
غينيا الاستوائية	94	26	‡42	‡50	¥68	¥68	¥68	¥68	¥67	¥70	…	…	…
إريتريا	47	50	‡46	‡49	‡15	‡15	‡15	‡16	‡16	‡16	…	…	…
إثيوبيا	59	40	2496	48	30	31	30	‡25**،¥	‡24**،¥	‡26**،¥	…	…	…
الجابون	51	18	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غامبيا	69	25	87	51	34	33	35	52	51	53	48	1	68
غانا	19	62	1767	50	121	119	122	**99	**98	**100	40	6	74
غينيا	94	31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
غينيا بيساو	93	28	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1	61
كينيا	49	26	3020	49	74	75	73	…	…	…	…	…	…
ليسوتو	90	33	48	51	31	30	32	34	33	34	…	…	…
ليبيريا	70	32	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
مدغشقر	50	49	285	51	14	13	14	…	…	…	…	…	…
ملاوي	64	42	…	…	…	…	…	…	…	…	29	1	60
مالي	115	…	92	50	4	4	4	44	46	42	…	0	62
موريتانيا	85	22	11	56	3	3	4	…	…	…	55	…	58
موريشيوس	14	…	30	50	102	101	104	94	94	94	…	…	…
موزمبيق	79	43	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ناميبيا	45	23	‡25	‡51	‡21	‡21	‡22	‡48	‡46	‡50	…	…	…
النيجر	96	43	142	50	7	7	7	‡17	‡17	‡16	…	…	…
نيجيريا	109	33	…	…	…	…	…	…	…	…	65	6	57
رواندا	42	38	‡142	‡51	‡14	‡14	‡15	‡47	‡46	‡47	…	…	…
ساو تومي وبرنسيب	47	…	1*9	52	51	49	54	57	56	58	63	6	55
السنغال	47	19	199	52	15	14	16	18	17	19	…	…	…
سيشيل	14	8	3	49	93	93	93	96	98	93	…	…	…
سيراليون	120	38	‡54	‡52	‡10	‡9	‡10	‡24	‡24	‡25	54	2	45
الصومال	137	26	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب أفريقيا	41	…	‡823	‡50	‡76	‡77	‡76	…	…	…	…	…	…
جنوب السودان	93	31	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سوازيلند	61	26	…	…	…	…	…	…	…	…	50	4	62
توغو	78	28	97	51	15	15	15	75	74	75	62	2	55
أوغندا	55	34	‡430	‡50	‡11	‡11	‡11	…	…	…	…	…	…
جمهورية تنزانيا الاتحادية	49	35	‡1026	‡50	‡32	‡32	‡33	‡46	‡43	‡49	…	…	…
زامبيا	64	40	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
زيمبابوي	71	28	‡374	‡50	‡42	‡42	‡43	‡37	‡36	‡37	43	3	62
	المتوسط المرجح	المتوسط	الإجمالي	نسبة الإناث	المتوسط المرجح			المتوسط المرجح			المتوسط	المتوسط	المتوسط
العالم	43	24	**155000	**48	**44	**44	**44	**67	**67	**66	…	…	…
الدول التي تمر بمرحلة انتقالية	19	12	8661	48	62	62	62	73	73	73	…	…	…
الدول المتقدمة	5	…	28820	49	87	87	87	94	95	94	…	…	…

الجدول 4

(يتبع)

الدولة أو المنطقة	نسبة الوفيات بين الأطفال[1] وسوء التغذية[2]		المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي							الاستعداد للمدرسة[5]		
	معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (معدل الوفيات لكل 1000 مولود حي)	معدل التقزم المتوسط أو المرتفع لدى الأطفال دون سن الخامسة (%)	إجمالي القيد في التعليم ما قبل الابتدائي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي (%)			صافي معدل القيد المصحّح (ANER) سنة واحدة قبل سن القبول الرسمي بالمرحلة الابتدائية (%)[4]		النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الذين تتوافر لهم بيئات التعلم المنزلي الإيجابية والمحفزة (%)[6]	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الذين يعيشون في نطاق الأسرة مع ثلاثة أو أكثر من كتب الأطفال	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة (5) الموجودين على المسار التنموي في مجالات التنموي والتعلم والرفاه الصحة، النفسي (%)[7]
	الإجمالي 2015	الإجمالي 2009–2014[3]	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		2009–2015[3]	2009–2015[3]	2009–2015[3]
			الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
الدول النامية	48	26	117519**	48**	39**	39**	38**	64**	62**،z	62**،z	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	32	16	2008**	49**	34**	34**	34**	49**	49**	50**	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	17	25	57653	47	76	76	76	79**	...	...	...	...	...
شرق إفريقيا	10	9	43974	46	83	82	83	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	27	32	13679	49	60	60	60	78	78	78	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	6	23	31685	49	85	85	85	93	94	93	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	18	...	19989**	49**	73**	73**	73**	90**	89**	91**	...	...	...
منطقة الكاريبي	...	...	1494**	50**	76**	75**	77**	81**	80**	83**	...	...	...
أمريكا اللاتينية	17	14	18495**	49**	73**	72**	73**	91**	90**	91**	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	29	12	6500**	48**	29**	29**	29**	51**	51**	50**	...	...	...
شمال إفريقيا	35	15	3538	48	40	40	39	59**	60**	58**	...	...	...
غرب آسيا	22	10	2962**	49**	22**	22**	22**	43**	43**	42**	...	...	...
منطقة المحيط الهادي	24	...	1148**	48**	98**	98**	97**	76**	76**	76**	...	...	...
جنوب آسيا	51	36	18810**	46**	18**	19**	18**	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	84	33	17207**	50**	22**	21**	22**	41**،z	40**،z	42**،z	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	57	35	39512**	48**	23**	23**	22**	58**،ي	59**،ي	58**،ي	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	76	35	9277**	49**	17**	17**	17**	41**	41**	41**	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	42	19	106272**	47**	42**	43**	42**	67**	65**،ي	65**،ي	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	53	28	42487**	48**	26**	26**	26**	60**،ي	60**،ي	59**،ي	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	20	11	63784	47	73	73	73	76**	75**،z	77**،z	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	7	...	39451	49	83	83	83	91	91	91	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه. تستند نسب القيد إلى تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، المتغير المتوسط.

ملاحظة: تم تصنيف الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، ولكن هذا لا يشمل سوى الدول الواردة في الجدول. بناءً على قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

1. تمثل معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5) التقديرات المحدثة الصادرة عن الفريق المشترك بين وكالات الأمم المتحدة المعني بتقديرات وفيات الأطفال في شهر سبتمبر 2015. وتستند المعدلات إلى المتغير المتوسط.

2. اليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي (2015).

3. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة خلال المدة المحددة.

4. نسبة القيد الصافية المعدلة قبل سنة واحدة من سن القبول الرسمي بالمرحلة الابتدائية هي النسبة المئوية للأطفال عند العمر المقرر قبل سنة واحدة من سن القبول في المرحلة الابتدائية والمقيدين سواء في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي أو مرحلة التعليم الابتدائي.

5. اليونيسيف–الاستطلاع العنقودي متعدد المؤشرات 4 و 5، تقارير الدول.

6. تشير البيانات إلى مؤشر الاستطلاع العنقودي متعدد المؤشرات "دعم البالغين من أجل التعلم"، والتي تمثل النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 36 إلى 59 شهرًا والذين توافرت لديهم فرصة مشاركة أحد البالغين في أربعة أو أكثر من الأنشطة التالية لتعزيز التعلم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة (3) السابقة: (أ) قراءة الكتب للطفل، (ب) رواية القصص للطفل، (ج) غناء أغاني للطفل، (د) اصطحاب الطفل خارج المنزل، (هـ) اللعب مع الطفل، و (و) قضاء وقت مع الطفل في تسمية أو عد أو رسم الأشياء.

7. تشير البيانات إلى مؤشر الاستطلاع العنقودي متعدد المؤشرات "مؤشر تنمية الطفولة المبكرة"، والتي تمثل النسبة المئوية للأطفال الموجودين على المسار التنموي في ثلاثة على الأقل من النطاقات التالية: (أ) الإلمام بالقراءة والكتابة - علم الحساب، (ب) التنمية الجسمانية (ج) التنمية الاجتماعية والعاطفية، و(د) التعلم (القدرة على اتباع التعليمات البسيطة، القدرة على أداء المهام باستقلالية).

8. تم استخدام بيانات السكان الوطنية لاحتساب نسب القيد نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

9. لم يتم احتساب نسب القيد نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(ي) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) مقدار معدوم أو ضئيل

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 5

هدف التنمية المستدامة 4. الغاية 4-3 – الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي على المستوى العالمي
بحلول عام 2030، ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي - الجزء 1

البلد أو المنطقة	المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني								
	حصة التعليم التقني والمهني في نسبة (%) القيد الإجمالية حسب المستوى						النسبة المئوية للشباب (15 - 24) المقيدين في التعليم التقني والمهني الثانوي (%)		
	التعليم الثانوي الشامل			التعليم ما بعد الثانوي غير العالي			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014					
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى									
أرمينيا	11	12	10	.	.	.	‡3	‡4	‡3
أذربيجان[2]	20	18	22	100	100	100	*11	*10	*11
جورجيا	5	5	5	100	100	100	2	2	2
كازاخستان	**11**	**12**	**11**	**100**	**100**	**100**	**7**	**7**	**7**
قيرغيزستان	10	11	9	‡100	‡100	‡100	6	6	5
طاجيكستان	‡1	‡2	‡0.3	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	8	9	6	.	.	.	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا									
بروناي دار السلام	11	12	11	.	.	.	7	8	6
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	22	23	21	38	42	32	...	...	...
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	2	3	0.5	68	79	53	*1	*1	*0
إندونيسيا	19	22	15	.	.	.	10	12	8
اليابان	‡12	‡13	‡10	‡100	‡100	‡100	‡6	‡7	‡5
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1	1	2	100	100	100	0	0	0
ماكاو، الصين	4	5	4	.	.	.	2	2	1
ماليزيا	11	13	9	100	100	100	6	...	...
منغوليا	10	12	8	100	100	100	5	6	4
ميانمار	-	-	-	...	...	...	-	-	-
الفلبين	‡.	‡.	‡.	‡100	‡100	‡100	‡.	‡.	‡.
جمهورية كوريا	‡9	‡10	‡8	‡.	‡.	‡.	‡5	‡5	‡5
سنغافورة[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	‡16	‡19	‡13	.	.	.	‡8	‡9	‡7
تيمور - الشرقية	5	5	4	.	.	.	2	3	2
فيتنام	...	...	...	100	100	100	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية									
ألبانيا	8	12	4	100	100	100	4	7	2
أندورا[3]	8	9	8	100	100	100	...	...	...
النمسا	36	39	34	100	100	100	...	...	...
روسيا البيضاء	13	16	10	100	100	100	7	9	5
بلجيكا	46	47	45	93	95	90	22	24	20
البوسنة والهرسك	39	42	36	‡.	‡.	‡.	...	...	...
بلغاريا	32	36	28	100	100	100	15	18	12
كندا	‡4	‡5	‡4	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	40	43	38	.	.	.	25	27	23
قبرص[2]	8	12	3	100	100	100	*4	*6	*2
جمهورية التشيك	39	42	36	16	24	12	...	...	...
الدنمارك	24	26	21	.	.	.	12	15	10
إستونيا	‡19	‡25	‡13	‡100	‡100	‡100	‡9	‡12	‡6
فنلندا	47	47	46	100	100	100	22	23	20
فرنسا	19	20	17	51	40	57	14	16	12
ألمانيا	19	22	15	91	88	93	...	...	...
اليونان	‡18	‡21	‡15	...	...	...	‡10	‡12	‡8
المجر	14	16	12	100	100	100	9	11	7
أيسلندا	‡22	‡25	‡18	‡100	‡100	‡100	‡12	‡15	‡9
أيرلندا	‡16	‡15	‡17	‡100	‡100	‡100	‡8	‡7	‡8
إيطاليا	‡36	‡42	‡30	‡100	‡100	‡100	‡23	‡28	‡19
لاتفيا	22	26	18	100	100	100	11	13	9
ليختنشتاين[2]	35	41	29	.	.	.	*26	*33	*19
ليتوانيا	10	12	7	100	100	100	6	8	4
لوكسمبورج	‡32	‡33	‡31	‡100	‡100	‡100	‡22	‡22	‡21
مالطا	8	9	7	96	97	96	4	5	4
موناكو	12	14	10	44	46	42	...	...	...
الجبل الأسود	**33**	**35**	**30**	‡.	‡.	‡.	...	...	...
هولندا	‡48	‡50	‡46	100	100	100	‡25	‡27	‡24
النرويج	29	34	24	100	100	100	17	21	14
بولندا	‡28	‡34	‡22	‡100	‡100	‡100	‡15	‡19	‡12
البرتغال	28	31	24	100	100	100	17	20	14
جمهورية مولدوفا[2]	13	15	11	100	100	100	*6	*6	*5
رومانيا	29	32	25	100	100	100	‡21	‡24	‡18
روسيا الاتحادية	16	19	13	100	100	100	...	...	...
سان مارينو[2]	‡22	‡30	‡14	‡.	‡.	‡.	...	...	...
صربيا[2]	37	39	36	100	100	100	*25	*26	*24
سلوفاكيا	32	34	30	100	100	100	...	...	...
سلوفينيا	42	46	37	.	.	.	26	29	22
إسبانيا	17	18	16	.	.	.	9	11	7
السويد	27	28	26	72	70	74	14	15	12
سويسرا	37	41	33	-	-	-	23	26	19
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	‡30	‡32	‡27	‡.	‡.	‡.	...	...	...
أوكرانيا	9	11	7	‡100	‡100	‡100	4	6	3
المملكة المتحدة	32	32	32	.	.	.	18	19	17
الولايات المتحدة الأمريكية	.	.	.	100	100	100	.	.	.

الجدول 5

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني								
	حصة التعليم التقني والمهني في نسبة (%) القيد الإجمالية حسب المستوى						النسبة المئوية للشباب (15 - 24) المقيدين في التعليم التقني والمهني الثانوي (%)		
	التعليم الثانوي الشامل			التعليم ما بعد الثانوي غير العالي			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014					
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي									
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	4	5	3	53٪	53٪	52٪	2	2	1
الأرجنتين	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.
أروبا	13٪	16٪	9٪	.	.	.	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	.	.	.	66	72	60	.	.	.
بيليز	3	3	3	٪.	٪.	٪.	2	2	2
برمودا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
دولة بوليفيا متعددة القوميات	٪-	٪-	٪-	٪.	٪.	٪.	٪-	٪-	٪-
البرازيل[2]	4٪	3٪	4٪	100٪	100٪	100٪	2٪*	2٪*	2٪*
الجزر العذراء البريطانية	0.9	1	1	...	...	...	0*	...	...
جزر كايمان	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	٪.	...	...	...
شيلي	21	22	20	.	.	.	10	10	10
كولومبيا	7	7	8	.	.	.	4	4	4
كوستاريكا	22	21	23	.	.	.	7	7	7
كوبا	24	29	19	100	100	100	14٪	17٪	11٪
كوراكاو	72٪	76٪	69٪	100٪	100٪	100٪	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	-	-	-	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	5	4	6	.	.	.	2	2	3
الإكوادور	32٪	33٪	32٪	...	...	...	19٪	19٪	18٪
السلفادور	18	17	19	.	.	.	9	9	9
جرينادا	.	.	.	100	100	100	.	.	.
غواتيمالا	27	25	29	.	.	.	9	9	9
غيانا	5٪	6٪	4٪	21٪	28٪	15٪	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	32	33	31	.	.	.	7	7	8
جامايكا	.	.	.	84	86	82	.	.	.
المكسيك	17٪	15٪	18٪	.	.	.	3٪	3٪	3٪
مونتسرات	.	.	.	...	...	...	.	.	.
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	14٪	15٪	13٪	...	...	...	8٪	8٪	7٪
باراغواي	16٪	16٪	15٪	٪.	٪.	٪.	5٪	5٪	5٪
بيرو	1	1	2	.	.	.	0	0	0
سانت كيتس ونيفيس	.	.	.	100	100	100	.	.	.
سانت لوسيا	1.0	1	0.4	66	67	66	٪-	٪-	٪-
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	40٪	58٪	31٪	...	...	...
سينت مارتن	59	67	51	.	.	.	...	...	...
سورينام	29٪	43٪	18٪	...	...	...	15٪	19٪	11٪
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس[3]	.	.	.	.	.	.	.	.	.
أوروغواي	23٪	28٪	19٪	٪.	٪.	٪.	9٪	10٪	7٪
جمهورية فنزويلا البوليفارية	5	5	5	.	.	.	2	2	2
شمال إفريقيا وغرب آسيا									
الجزائر	...	...	...	.	.	.	...	...	...
البحرين	8	14	2	99	99	98	3	5	1
مصر	21	23	18	18	22	12	10	12	9
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	20	20	19	.	.	.	13	13	13
الأردن	...	...	...	٪.	٪.	٪.	...	...	...
الكويت	2**	3**	2**	100٪	100٪	100٪	٪-	٪-	٪-
لبنان	15٪	18٪	11٪	٪.	٪.	٪.	5٪,**	6٪,**	4٪,**
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	6٪	7٪	5٪	100	100	100	2٪,**	...	2٪,**
عمان[3]	0.02	0.04	-	.	.	.	-	-	-
فلسطين	0.4	0.7	0.1	100	100	100	0	0	0
قطر	0.7	1	-	.	.	.	...	...	...
المملكة العربية السعودية	5**	8**	2**	.	.	.	2**	2**	1**
السودان	1٪	2٪	1٪	٪.	٪.	٪.	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	5٪	6٪	4٪	86٪	92٪	77٪	2٪	2٪	2٪
تونس	6	...	...	100	...	...	...	...	...
تركيا	21٪	23٪	20٪	٪.	٪.	٪.	13٪	14٪	12٪
الإمارات العربية المتحدة	2	2	1	.	.	.	...	...	...
اليمن	0.7٪	1٪	0٪	٪.	٪.	٪.	0٪,**	...	...
منطقة المحيط الهادي									
أستراليا	33	37	30	100	100	100	11٪	14٪	8٪
جزر كوك[2]	4٪	6٪	2٪	.	.	.	3٪,*	5٪,*	2٪,*
فيجي	1٪	2٪	1٪	100٪	100٪	100٪	1٪	1٪	0٪
كيريباتي	...	...	...	.	.	.	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ميكرونيزيا (الولايات المتحدة)	...	...	...	.	.	.	...	...	...
ناورو	.	.	.	.	.	.	.	.	.
نيوزيلندا	17	16	19	100٪	100٪	100٪	6	7	6
نييوي	...	...	...	.	.	.	...	...	...
بالاو[2]	.	.	.	...	...	...	*.	*.	*.

الجدول 5

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني								
	حصة التعليم التقني والمهني في نسبة (%) القيد الإجمالية حسب المستوى						النسبة المئوية للشباب (15 - 24) المقيدين في التعليم التقني والمهني الثانوي (%)		
	التعليم الثانوي الشامل			التعليم ما بعد الثانوي غير العالي			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014					
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
بابوا غينيا الجديدة	8٪	10٪	5٪	...	...	...	...	...	...
ساموا	.	.	.	.	.	.	.	.	.
جزر سليمان	.٪	.٪	.٪	.٪	.٪	.٪	.٪	.٪	.٪
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	3	6	1	...	...	...	2	4	1
توفالو	-	-	-	.	.	.	*-	*-	*-
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا									
أفغانستان	1.0	1	0.2	93	94	92	0	1	0
بنغلاديش	3‡	4‡	2‡	95‡	96‡	86‡	1‡،**‡	1‡،**‡	1‡،**‡
بوتان	2	2	1	100‡	100‡	100‡	-	-	-
الهند	1‡	2‡	0.5‡	100‡	100‡	100‡	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	15	19	11	100٪	100٪	100٪	6	7	4
المالديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	.	.	.	-	-	-
باكستان	3	3	3	100	100	100	1	1	1
سري لانكا	6‡	6‡	5‡	100‡	100‡	100‡	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية									
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	3	3	3	...	...	...	1‡	1‡	1‡
بتسوانا	5‡	6‡	4‡	...	...	...	‡-	‡-	‡-
بوركينا فاسو	3	3	3	100‡	100‡	100‡	1‡	1‡	1‡
بوروندي	6	7	6	.	.	.	2	2	1
الرأس الأخضر	3	4	2	100	100	100	1	2	1
الكاميرون	22	26	18	16	18	14	7	9	5
جمهورية إفريقيا الوسطى	3٪	3٪	3٪	.٪	.٪	.٪	0٪	0٪	0٪
تشاد	1٪	1٪	2٪	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	0.5‡	1‡	0.1‡	...	...	...	‡-	‡-	‡-
الكنغو	10٪	10٪	10٪	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	7	6	8	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	19	20	17	.	.	.	...	...	...
جيبوتي	7	8	6	.‡	.‡	.‡	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	1‡	1‡	1‡	100‡	100‡	100‡	0‡	0‡	0‡
إثيوبيا	4٪	4٪	5٪	...	...	...	...	...	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	100٪	100٪	100٪	...	...	...
غانا	2	3	1	...	...	...	**1	**1	**0
غينيا	4	3	4	.	.	.	1	1	1
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	81٪	84٪	76٪	٪-	٪-	٪-
ليسوتو	2	2	2	100	100	100	-	-	-
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	2	2	1	100	100	100	1	1	0
ملاوي	.	.	.	100٪	100٪	100٪	.	.	.
مالي	13	15	12	100	100	100	4	5	3
موريتانيا	1	1	1	.	.	.	0	0	0
موريشيوس	14	18	10	32	45	20	...	...	...
موزمبيق	5	6	4	.	.	.	1	1	0
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	8	6	12	100	100	100	1	1	1
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	15	17	13	100	100	100	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	**7**	**8**	**7**	.	.	.	٪-	٪-	٪-
السنغال	...	...	...	.٪	.٪	.٪	...	...	...
سيشيل	4	6	2	87	87	86	2	3	1
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا	7**	8**	7**	100**	100**	100**	‡3	‡3	‡3
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	0.4‡	0.6‡	0.3‡	100‡	100‡	100‡	‡-	‡-	‡-
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	4‡	5‡	4‡	.‡	.‡	.‡	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	12‡	12‡	12‡	84٪	83٪	85٪	...	...	...
زامبيا	...	...	...	.‡	.‡	.‡	...	...	...
زيمبابوي	.‡	.‡	.‡	...	...	...	.‡	.‡	.‡
	المتوسط المرجح			**المتوسط**			**المتوسط**		
العالم	10.7**	11.6**	9.7**	95	96	92	3	4	2
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	15.8	17.5	13.9	100	100	100	6	7	5
الدول المتقدمة	17.0	18.6	15.2	100	100	100	14	15	12
الدول النامية	9.3**	10.1**	8.5**	.	.	.	1	1	1
القوقاز وآسيا الوسطى	14.0**	14.3**	13.7**	100	100	100	6	6	5
شرق وجنوب شرق آسيا	17.3	18.6	15.9	53	60	42	5	5	5
شرق آسيا	19.9	20.8	18.9	53	60	42	5	5	4

الجدول 5

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني								
	حصة التعليم التقني والمهني في نسبة (%) القيد الإجمالية حسب المستوى						النسبة المئوية للشباب (15 - 24) المقيدين في التعليم التقني والمهني الثانوي (%)		
	التعليم الثانوي الشامل			التعليم ما بعد الثانوي غير العالي			السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014					
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
جنوب شرق آسيا	11.7	13.9	9.6	50	50	50	4	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	16.9	18.7	15.0	100	100	100	14	16	12
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	8.9**	8.4**	9.4**	.	.	.	2	2	2
منطقة الكاريبي	8.7**	10.0**	7.5**	46	56	42	.	.	.
أمريكا اللاتينية	8.9**	8.3**	9.4**	.	.	.	6	6	6
شمال إفريقيا وغرب آسيا	12.8**	14.1**	11.3**	.	.	.	2	4	2
شمال إفريقيا	13.3**	15.2**	11.4**	18	22	12	...	...	...
غرب آسيا	12.3**	13.3**	11.1**	.	.	.	1.9	2.5	1.0
منطقة المحيط الهادي	26.1	28.3	23.6	.	.	.	0.4	0.7	0.2
جنوب آسيا	2.1**	2.9**	1.3**	100	100	100	0.7	0.9	0.3
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	6.5**	7.2**	5.7**	82	84	81	0.6	0.7	0.4
الدول المتأثرة بالصراع	5.7**	6.8**	4.6**	.	.	.	1.2	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	5.8**	6.3**	5.2**	93	94	92	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	10.0**	10.9**	9.1**	21	25	15	2	3	2
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	4.8**	5.7**	3.9**	19	25	15	1.0	1.2	0.9
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	16.7	17.6	15.7	32	45	20	5	5	4
البلدان ذات الدخل المرتفع	14.9	16.5	13.2	66	70	57	9	10	7

الجدول 5

هدف التنمية المستدامة 4. الغاية 4-3 – الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي على المستوى العالمي
بحلول عام 2030، ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي - الجزء 2

البلد أو المنطقة	الحصول على، المشاركة في التعليم العالي									المشاركة في التعليم والتدريب		
	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5، 6 و7 مجمعة) (%)			نسبة الاستيعاب الإجمالية في التعليم العالي (%)			إجمالي الطلاب المقيدين في التعليم العالي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسب مشاركة البالغين (25 - 64)[1] في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الإثني عشر (12) شهراً الماضية.		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2011		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى												
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	113	55	44	...	...	...
أذربيجان[2]	...	...	...	...	...	...	195	52	*23	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	121	55	39	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	**658**	**55**	**46**	**52**	**40**	**52**
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	268	56	46	52	40	52
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	**225**	**39**	**26**	**21**	**32**	**21**
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	44	39	8	6	10	6
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا												
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	...	11	61	32	40	24	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	41924	51	39	43	37	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	...	...	...	...	...	...	305	52	69	74	64	
إندونيسيا	44	39	49	30	29	32	6463	52	31	33	29	...
اليابان	85	83	88	...	...	...	‡3863	‡47	‡62	‡60	‡65	‡60
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	132	48	17	17	18	17
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	...	30	56	69	79	60	79
ماليزيا	41	37	43	35	...	...	860	57	30	...	...	...
منغوليا	...	...	...	84	69	99	175	58	64	76	53	...
ميانمار	...	...	...	...	...	...	¶634	¶55	¶14	¶15	¶12	...
الفلبين	...	...	...	...	...	...	3563	55	36	40	31	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	‡3342	‡40	‡95	‡81	‡108	...
سنغافورة[3]	...	...	...	...	...	...	‡255	‡50	...	...	...	...
تايلند	...	...	...	...	...	...	2433	57	53	60	45	...
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	2692	50	30	31	30	...
أوروبا وأمريكا الشمالية												
ألبانيا	99	96	102	64	55	72	174	57	63	74	52	...
أندورا[3]	29	24	33	...	...	...	0.5	57	...	...	...	...
النمسا	75	67	82	75	68	82	421	53	80	88	73	48
روسيا البيضاء	‡78	‡63	‡98	‡90	‡80	‡101	518	56	89	102	76	...
بلجيكا	‡94	‡85	‡103	...	...	...	496	56	73	83	64	37
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	112	56	48	55	41	...
بلغاريا	105	98	111	81	76	86	283	54	71	79	63	25
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	...	...	...	...	...	...	166	57	70	81	59	...
قبرص[2]	...	...	...	...	...	...	34	57	*53	*63	*44	42
جمهورية التشيك	125	115	134	77	63	92	419	57	66	77	55	37
الدنمارك	92	89	94	87	78	97	301	57	82	95	68	62
إستونيا	...	...	...	...	...	...	‡65	‡58	‡73	‡88	‡59	53
فنلندا	‡40	‡39	‡40	‡54	‡48	‡61	306	54	89	97	81	63
فرنسا	...	...	...	...	...	...	2389	55	64	71	58	51
ألمانيا	78	75	82	67	66	69	2912	47	65	63	68	51
اليونان	...	...	...	...	...	...	‡659	‡49	‡110	‡110	‡110	13
المجر	65	62	68	48	41	55	329	55	53	60	47	39
أيسلندا	...	...	...	...	...	...	¶19	¶62	¶82	¶105	¶61	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	‡199	‡50	‡73	‡75	‡71	24
إيطاليا	...	...	...	‡47	‡40	‡54	‡1873	‡57	‡63	‡74	‡53	34
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	90	58	67	79	55	37
ليختنشتاين[2]	...	...	...	...	...	...	0.8	32	*37	*24	*51	...
ليتوانيا	...	...	...	78	70	87	148	58	69	82	56	33
لوكسمبورج	‡68	‡72	‡66	‡37	‡34	‡41	¶6	¶52	¶19	¶21	¶18	69
مالطا	...	...	...	67	65	68	13	55	45	48	42	34
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	¶794	¶51	¶79	¶82	¶75	56
النرويج	133	144	125	81	72	90	264	58	77	91	63	61
بولندا	102	99	104	...	...	...	‡1903	‡60	‡71	‡87	‡56	25
البرتغال	67	59	75	66	57	75	362	54	66	70	61	45
جمهورية مولدوفا[2]	...	...	...	...	...	...	‡122	‡55	‡41،*	‡47،*	‡36،*	...
رومانيا	‡110	‡121	‡102	‡60	‡55	‡66	579	54	53	59	48	8
روسيا الاتحادية	...	...	...	‡90	...	...	6996	53	79	86	72	...
سان مارينو[2]	...	...	...	...	...	...	¶0.9	¶56	¶60،*	¶70،*	¶50،*	...
صربيا[2]	...	...	...	...	...	...	243	55	*58	*66	*51	16
سلوفاكيا	‡91	‡83	‡97	64	53	75	198	60	53	65	42	42
سلوفينيا	...	...	...	‡79	‡72	‡87	91	58	83	98	68	38
إسبانيا	99	100	98	79	74	85	1982	53	89	97	82	37
السويد	‡76	‡64	‡88	64	53	76	429	59	62	76	49	74
سويسرا	‡76	‡79	‡74	‡80	‡80	‡80	290	50	57	58	57	66
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	‡61	‡55	‡39	‡44	‡35	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	52	82	88	77	...
المملكة المتحدة	...	...	...	64	56	72	2353	56	56	64	49	38

الجدول 5

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على، المشاركة في التعليم العالي									المشاركة في التعليم والتدريب		
	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5، 6 و7 مجمعة) (%)			نسبة الاستيعاب الإجمالية في التعليم العالي (%)			إجمالي الطلاب المقيدين في التعليم العالي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسب مشاركة البالغين (25 - 64)[1] في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الإثني عشر (12) شهراً الماضية.		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2011		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث
الولايات المتحدة الأمريكية	65	63	67	52	49	56	19700	56	87	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي												
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	...	...	...	...	...	...	٪2	...	٪23	...	...	...
الأرجنتين	٪103	٪105	٪101	٪61	٪52	٪70	٪2768	٪61	٪80	...	...	...
أروبا	...	...	...	...	...	...	1	68	17	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيليز	...	...	...	...	...	...	٪8	٪62	٪24	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	1	65	27	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
البرازيل[2]	...	...	...	...	...	...	٪7541	٪57	٪46	...	...	...
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	101	98	103	90	84	96	1205	52	87	...	...	...
كولومبيا	55	59	52	...	...	...	2138	53	51	...	...	...
كوستاريكا	...	...	...	...	...	...	217	54	53	...	...	...
كوبا	39	34	43	22	17	28	302	59	41	...	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	٪2	٪70	٪20	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	...	...	...	...	...	...	456	61	48	...	...	...
الإكوادور	...	...	...	...	...	...	٪586	...	٪40	...	...	...
السلفادور	33	31	36	21	20	22	176	53	29	...	...	...
جرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	٪294	٪51	٪18	...	...	...
غيانا	...	...	...	...	...	...	٪9	٪67	٪12	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	٪17	٪15	٪19	186	57	21	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	٪74	٪69	٪28	...	...	...
المكسيك	...	...	...	...	...	...	3419	49	30	...	...	...
مونتسرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	...	...	...	...	...	...	٪124	٪59	٪39	...	...	...
باراجواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	3	50	79	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	3	67	17	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	14	14	14	...	...	...	0.2	75	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس[3]	...	...	...	...	...	...	0.3	...	...	...	...	...
أوروجواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا												
الجزائر	109	131	98	34	26	42	1245	60	35	42	27	...
البحرين	...	...	...	54	41	70	38	60	37	57	24	...
مصر	104	112	97	34	33	34	2544	46	32	30	33	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	377	56	66	76	57	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	٪307	٪53	٪48	٪52	٪44	...
الكويت	...	...	...	...	...	...	٪72	٪64	٪27	٪33	٪20	...
لبنان	...	...	...	...	...	...	229	56	43	46	40	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...	...	774	48	25	24	25	...
عمان[3]	9	10	8	...	...	...	85	55	...	...	...	...
فلسطين	91	87	95	58	48	69	214	60	44	54	35	...
قطر	...	...	...	...	...	...	25	64	16	46	7	...
المملكة العربية السعودية	110	110	111	78	85	72	1497	49	61	60	62	...
السودان	...	...	...	٪13	٪12	٪13	٪640	٪52	٪17	٪18	٪16	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	٪630	٪49	٪33	٪34	٪32	...
تونس	116	...	...	44	32	56	332	61	35	43	26	...
تركيا	138	147	130	...	...	...	٪4976	٪46	٪79	٪73	٪85	15
الإمارات العربية المتحدة	87	87	87	...	...	...	143	55	22	35	15	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادي												
أستراليا	...	...	...	...	...	...	٪1390	٪57	٪87	٪102	٪72	...
جزر كوك[2]	...	...	...	...	...	...	0.7	74	*60	*96	*29	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	‡.	‡.	‡.	‡.	‡.	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	٪1	٪49	٪43	٪41	٪45	...
ميكرونيزيا (الولايات المتحدة)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	261	57	81	94	68	...
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[2]	...	...	...	...	...	...	٪0.9	٪58	٪62	٪76	٪49	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على، المشاركة في التعليم العالي									المشاركة في التعليم والتدريب		
	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5، 6 و7 مجمعة) (%)			نسبة الاستيعاب الإجمالية في التعليم العالي (%)			إجمالي الطلاب المقيدين في التعليم العالي	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)		نسب مشاركة البالغين (25 - 64)[1] في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الإثني عشر (12) شهراً الماضية.		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2011		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا												
أفغانستان	41	51	23	15	23	6	263	20	9	13	...	4
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	2068	42	13	15	...	11
بوتان	٪32	٪36	٪28	٪18	٪20	٪15	٪9	٪41	٪11	٪13	...	٪9
الهند	...	...	...	٪39	٪40	٪37	٪28175	٪46	٪24	٪25	...	٪23
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	69	73	65	4685	47	66	68	...	64
المالديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	...	...	459	...	16	...	...	...
باكستان	...	...	...	...	...	...	1932	50	10	10	...	11
سري لانكا	٪57	٪61	٪54	29	19	39	324	60	21	17	...	25
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية												
أنجولا	...	...	...	...	...	...	٪219	٪45	٪10	٪11	...	٪9
بنين	...	...	...	...	...	...	٪145	٪27	٪15	٪22	...	٪8
بتسوانا	...	...	...	...	...	...	61	57	28	23	...	32
بوركينا فاسو	...	...	...	...	...	...	٪74	٪32	٪5	٪6	...	٪3
بوروندي	...	...	...	٪8	٪13	٪4	٪45	٪31	٪4	٪6	...	٪3
الرأس الأخضر	83	85	82	38	32	44	13	59	23	19	...	27
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	٪13	٪27	٪3	٪4	...	٪1
تشاد	...	...	...	...	...	...	٪42	٪16	٪3	٪6	...	٪1
جزر القمر	...	...	...	٪20	...	...	٪6	٪46	٪9	٪9	...	٪8
الكنغو	...	...	...	...	...	...	٪37	٪43	٪10	٪11	...	٪8
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	177	37	9	11	...	6
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	٪443	٪31	٪7	٪9	...	٪4
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	5	5	4	13	33	3	3	...	2
إثيوبيا	...	...	...	...	...	...	757	32	8	11	...	5
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	٪5	٪41	٪3	٪4	...	٪3
غانا	...	...	...	18	21	14	402	39	16	19	...	12
غينيا	...	...	...	17	23	11	118	30	11	15	...	7
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	12	10	14	24	59	10	8	...	12
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	٪44	٪38	٪12	٪14	...	٪9
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	٪97	٪49	٪4	٪4	...	٪4
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	...	...	...	٪97	٪29	٪7	٪10	...	٪4
موريتانيا	...	...	...	6	7	5	21	33	6	7	...	4
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	40	55	39	35	...	43
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	157	42	6	7	...	5
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	...	...	...	...	...	٪22	٪28	٪2	٪3	...	٪1
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	...	...	...	٪77	٪45	٪8	٪8	...	٪7
ساو تومي وبرنسيب	...	...	...	...	...	...	**2**	**50**	**13**	**13**	...	**14**
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	...	...	...	16	10	22	0.5	70	6	4	...	9
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا	...	...	...	...	...	...	٪1036	٪58	٪20	٪16	...	٪24
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	...	...	...	...	...	...	٪8	٪51	٪5	٪5	...	٪5
توغو	...	...	...	...	...	...	67	29	10	14	...	6
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	٪158	٪35	٪4	٪5	...	٪2
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	...	...	...	٪8	٪9	٪7	٪94	٪46	٪6	٪6	...	٪5
	المتوسط			المتوسط			الإجمالي	نسبة الإناث	المتوسط المرجح			المتوسط
العالم	...	...	...	...	...	...	٠٠207272	٠٠51	٠٠34	٠٠33	...	٠٠36
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	12396	53	58	53	...	63
الدول المتقدمة	...	...	...	67	63	75	47264	55	74	66	...	83
الدول النامية	...	...	...	...	...	...	٠٠147612	٠٠50	٠٠29	٠٠28	...	٠٠29
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	1956	50	24	24	...	25
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	20	18	25	67351	51	39	37	...	41
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	50250	50	42	40	...	44
جنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	17101	53	31	29	...	34
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	67	...	...	51870	55	75	66	40	85
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	٠٠23845	٠٠56	٠٠44	٠٠39	...	٠٠50
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	٠٠935	٠٠59	٠٠29	٠٠23	...	٠٠35
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...	٠٠22910	٠٠56	٠٠45	٠٠40	...	٠٠51

الجدول 5

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	الحصول على، المشاركة في التعليم العالي										المشاركة في التعليم والتدريب		
	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (مستويات التصنيف الدولي الموحد للتعليم 5، 6 و7 مجمعة) (%)			نسبة الاستيعاب الإجمالية في التعليم العالي (%)			إجمالي الطلاب المقيدين في التعليم العالي		نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)		نسب مشاركة البالغين (25 - 64)[1] في التعليم والتدريب الرسمي وغير الرسمي خلال الإثني عشر (12) شهراً الماضية.		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة التي أجري فيها آخر استطلاع رأي 2011		
	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	15261**	49**	37**	38**	37**	...	...	...
شمال إفريقيا	109	...	...	34	29	38	5866	51	29	28	30	...	...	...
غرب آسيا	...	...	...	...	...	...	9395**	47**	46**	47**	44**	...	...	...
منطقة المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	1748	57	62**	52**	72**	...	...	...
جنوب آسيا	...	...	...	29	23	37	38097**	46**	23**	24**	22**	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	...	...	...	...	...	...	7145**	41**	8**	10**	7**	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	...	...	...	...	...	...	70521**	48**	26**	26**	26**	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	...	...	...	...	...	...	4460**	35**	8**	10**	5**	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	137371**	50**	30**	29**	31**	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	58642**	48**	22**	22**	22**	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	78729	52	41	38	44	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	65441	54	74	66	83	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه. تستند نسبة الاستيعاب الإجمالية ونسبة القيد الإجمالية إلى تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015)، المتغير المتوسط.

ملاحظة: تم تصنيف الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، ولكن هذا لا يشمل سوى الدول الواردة في الجدول. بناءً على قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

1. البيانات مستمدة من استطلاع تعليم البالغين التابع لمكتب إحصاءات الاتحاد الأوروبي لعام 2011، والتي تركز على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 25 إلى 64 الذين يعيشون داخل منازل خاصة.

2. تم استخدام بيانات السكان الوطنية لاحتساب نسبة الاستيعاب الإجمالية ونسبة القيد الإجمالية نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

3. لم يتم احتساب نسبة الاستيعاب الإجمالية ونسبة القيد الإجمالية نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(y) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء؛ بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) مقدار معدوم أو ضئيل

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 6

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-4 – مهارات الشباب والبالغين المناسبة لفرص العمل، والوظائف المناسبة والعمل الحر

بحلول عام 2030، ستطرأ زيادة كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين يتحلون بالمهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، المناسبة لفرص العمل، والوظائف المناسبة والعمل الحر

البلد أو المنطقة	اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			التحصيل العلمي للبالغين												
	النسبة المئوية للبالغين (15 عامًا فأكثر) الذين يتحلون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة (%)[1]			النسبة المئوية للبالغين (25 عامًا فأكثر) (%) الذين اكتسبوا على الأقل مهارات:												
	إرسال رسائل البريد الإلكتروني مع إرفاق ملفات بها	استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في أحد جداول بيانات	إيجاد، وتنزيل، وتثبيت وتهيئة البرامج	مرحلة التعليم الابتدائي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العليا من التعليم الثانوي			التعليم العالي قصير الأمد		
	(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 1 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 2 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 3 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 8)					
	2014	2014	2014	2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]		
	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى															
أرمينيا	...	...	...	99	100	99	97	97	96	90	90	90	44	42	45
أذربيجان	...	...	...	99	99	99	96	98	94	89	92	85	25	27	24
جورجيا	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
كازاخستان	48	17	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	98	99	97	96	97	95	88	90	87	18	16	19
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	93	90	.	.	.
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروناي دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	36	48	25	16	22	10	6	10	3	...	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	65	72	59	22	25	19	9	10	8
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	...	...	...	95	93	97	77	75	81	61	60	63	21	18	23
إندونيسيا	...	...	...	77	81	72	47	52	43	31	35	27	9	9	8
اليابان	...	...	...	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
ماليزيا	...	...	...	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
منغوليا	...	...	...	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
جمهورية كوريا	...	...	...	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
سنغافورة	55	24	23	85	88	82	79	82	76	70	72	67	42	46	39
تايلند	...	...	...	61	65	58	41	44	39	29	31	28	17	16	17
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	...	65	71	59	26	30	21	7	8	6
أوروبا وأمريكا الشمالية															
ألبانيا	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
أندورا	...	...	...	97	97	96	73	74	72	48	48	48	21	21	22
النمسا	71	49	38	...	...	...	99	99	99	78	85	72	26	30	23
روسيا البيضاء	...	...	...	99	100	99	92	95	89	85	88	82	52	48	54
بلجيكا	72	43	21	94	95	93	82	85	80	64	66	62	32	31	32
البوسنة والهرسك	...	...	...	78	87	69	...	...	...	60	73	48	11	13	10
بلغاريا	42	27	8	...	...	...	94	96	93	74	75	73	24	20	28
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
كرواتيا	45	37	...	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
قبرص	49	37	15	94	96	92	79	81	77	69	71	68	35	34	36
جمهورية التشيك	70	43	...	100	100	100	100	100	100	90	94	85	19	20	18
الدنمارك	83	58	38	100	100	100	91	91	92	77	77	76	33	37	29
إستونيا	65	52	33	...	...	...	...	...	...	90	87	92	37	28	45
فنلندا	78	63	57	...	...	...	...	...	...	73	72	73	34	30	37
فرنسا	72	52	37	98	98	97	83	86	80	69	72	65	29	28	29
ألمانيا	69	48	37	100	100	100	97	97	97	83	88	78	25	30	20
اليونان	47	39	19	95	97	93	68	72	64	56	58	55	23	24	22
المجر	69	34	12	100	100	99	97	98	96	74	79	70	21	20	22
أيسلندا	84	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	64	41	...	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
إيطاليا	55	36	17	94	96	93	76	81	71	47	48	46	13	12	13
لاتفيا	59	47	...	100	100	100	99	99	99	87	85	90	29	22	34
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	57	49	23	99	99	98	93	96	91	83	86	81	31	28	34
لوكسمبورج	79	63	43	...	...	...	...	...	...	79	83	76	43	46	40
مالطا	55	43	17	98	99	98	77	81	73	36	37	34	16	17	16
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18
هولندا	84	48	39	98	99	98	89	91	87	69	74	65	30	33	28
النرويج	81	65	50	100	100	100	99	99	99	77	78	76	36	34	38
بولندا	50	36	25	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
البرتغال	53	47	...	90	94	87	51	52	51	34	32	36	.	.	.
جمهورية مولدوفا	...	...	...	99	99	99	96	97	95	75	77	73	34	29	37
رومانيا	43	16	4	99	99	98	89	92	86	63	69	58	14	14	13
روسيا الاتحادية	...	20	3	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	...	...	...	94	97	91	87	92	82	69	75	62	19	19	19
سلوفاكيا	73	50	11	100	100	100	99	100	99	85	90	81	18	18	19
سلوفينيا	58	48	26	100	100	100	97	98	96	80	85	75	25	23	28
إسبانيا	60	42	28	90	92	88	74	77	71	47	48	47	29	29	29
السويد	79	57	...	100	100	100	89	90	89	74	75	74	31	27	35
سويسرا	74	...	...	...	...	...	97	98	96	85	89	81	36	43	28

الجدول 6

(يتبع)

البلد أو المنطقة	اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			التحصيل العلمي للبالغين												
	النسبة المئوية للبالغين (15 عامًا فأكثر) الذين يتحلون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة (%)[1]			النسبة المئوية للبالغين (25 عامًا فأكثر) (%) الذين اكتسبوا على الأقل مهارات:												
	إرسال رسائل البريد الإلكتروني مع إرفاق ملفات بها	استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في أحد جداول بيانات	إيجاد، وتنزيل، وتثبيت وتهيئة البرامج	مرحلة التعليم الابتدائي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العليا من التعليم الثانوي			التعليم العالي قصير الأمد		
	(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 1 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 2 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 3 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 8)					
	2014	2014	2014	2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]		
	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	46	29	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	78	53	...	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي															
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيليز	...	...	...	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	73	80	37	33	41
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	59	64	53	47	57	52	43	47	39	24	25	23
البرازيل	25	15	19	76	75	77	57	54	56	42	40	44	13	11	14
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	100	100	100	94	95	95	88	89	88	41	38	44
شيلي	...	...	...	85	86	84	74	77	76	54	55	53	18	18	18
كولومبيا	...	...	...	75	75	76	50	49	49	45	44	45	...	...	...
كوستاريكا	...	...	...	82	83	81	55	54	55	40	40	41	23	23	24
كوبا	...	...	...	91	92	90	79	83	81	57	58	57	15	13	17
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	...	...	...	67	66	67	57	55	56	34	31	37	12	10	14
الإكوادور	...	...	...	81	82	80	48	49	49	39	39	38	...	...	...
السلفادور	...	...	...	56	61	53	38	45	41	27	29	25	10	11	10
جرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	...	...	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	59	58	59	33	31	32	23	21	24	10	10	10
جامايكا	...	...	...	99	99	99	65	57	61	...	...	...	...	...	...
المكسيك	...	...	...	79	80	78	56	59	57	32	33	31	14	16	13
مونتسرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	...	...	...	83	83	82	63	60	61	43	40	46	21	18	24
باراغواي	...	...	...	73	75	72	46	47	47	37	36	37	14	12	15
بيرو	...	...	...	80	85	74	56	67	62	55	60	51	21	21	21
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	49	43	46	40	38	43	10	8	12
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	90	93	88	61	63	62	25	23	26	.	.	.
ترينداد وتوباجو	...	...	...	95	96	93	60	60	60	57	57	57	10	9	10
جزر توركس وكايكوس.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	89	89	89	55	52	53	28	25	32	12	10	14
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	68	63	65	...	...	...	25	21	29
شمال إفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر				...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	4	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	33	47	40	...	...	...	...	...	...
الكويت	...	...	...	68	70	64	57	54	55	42	41	45	19	18	22
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	96	97	94	87	90	89	81	81	81	47	43	50
المغرب	25	16	20	85	90	80	69	78	74	41	43	40	16	19	13
عمان	...	...	...	58	56	62	56	48	51	28	25	34	...	...	...
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	...	...	...	64	68	59	51	53	52	41	40	43	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	93	96	89	56	61	59	38	39	37	23	24	22
السودان	...	...	...	84	84	86	71	68	68	44	41	58	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	81	86	74	60	70	67	49	51	46	21	21	21
تونس	...	...	...	67	76	58	29	39	34	22	25	19	6	8	4
تركيا	29	20	...	88	94	81	44	66	55	35	42	29	16	18	13
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادي															
أستراليا	...	...	...	...	...	...	91	92	91	71	73	70	35	32	38
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	96	96	96	92	92	92	70	72	68	.	.	.

الجدول 6

(يتبع)

البلد أو المنطقة	اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			التحصيل العلمي للبالغين												
	النسبة المئوية للبالغين (15 عامًا فأكثر) الذين يتحلون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة (%)[1]			النسبة المئوية للبالغين (25 عامًا فأكثر) (%) الذين اكتسبوا على الأقل مهارات:												
	إرسال رسائل البريد الإلكتروني مع إرفاق ملفات بها	استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في أحد جداول بيانات	إيجاد، وتنزيل، وتثبيت وتهيئة البرامج	مرحلة التعليم الابتدائي (مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 1 إلى 8)			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 2 إلى 8)			المرحلة العليا من التعليم الثانوي (مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 3 إلى 8)			التعليم العالي قصير الأمد (مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 8)		
	2014	2014	2014	2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]		
	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	100	100	...	69	72	67	31	29	33
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا															
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتان	...	...	...	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3
الهند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	9	3	11	...	...	...	68	70	65	46	47	46	21	22	21
المالديف	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	...	...	...	49	61	35	35	45	25	26	33	19	8	11	5
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	74	76	73	...	...	...	14	13	15
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية															
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	...	...	...	...	8	12	6	3	4	2	-	-	-
بوروندي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	...	...	...	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكنغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	57	74	41	42	59	28	20	31	10	5	9	3
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	...	...	...	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	51	55	47	29	32	25	22	26	18	-	-	-
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	...	...	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	...	...	...	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4
موزمبيق	...	...	...	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	...	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3
ساو تومي وبرنسيب	...	...	...	...	...	...	39	46	32	...	...	...	.	.	.
السنغال	...	...	...	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3
سيشيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	82	83	81	77	76	74	64	64	62	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	...	...	...	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...	...
أوغندا	...	...	...	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1
زامبيا	...	...	...	...	...	...	52	60	43	32	39	23	15	18	11
زيمبابوي	...	...	...	81	11	10	61	11	10	6	11	10	.	.	.
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط			المتوسط			المتوسط			المتوسط		
العالم	...	...	...	91	93	89	69	72	69	54	54	52	21	20	21
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	99	99	98	96	97	94	85	87	83	25	27	24

الجدول 6

(يتبع)

البلد أو المنطقة	اكتساب مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			التحصيل العلمي للبالغين												
	النسبة المئوية للبالغين (15 عامًا فأكثر) الذين يتحلون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحسب نوع المهارة (%)[1]			النسبة المئوية للبالغين (25 عامًا فأكثر) (%) الذين اكتسبوا على الأقل مهارات:												
	إرسال رسائل البريد الإلكتروني مع إرفاق ملفات بها	استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في أحد جداول بيانات	إيجاد، وتنزيل، وتثبيت وتهيئة البرامج	مرحلة التعليم الابتدائي			المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العليا من التعليم الثانوي			التعليم العالي قصير الأمد		
				(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 1 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 2 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 3 إلى 8)			(مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم من 5 إلى 8)		
	2014	2014	2014	2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]			2009–2015[2]		
	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
الدول المتقدمة	69	48	26	99	99	98	91	92	91	75	77	73	31	29	29
الدول النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	99	99	99	97	97	96	90	92	90	28	29	27
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	88	90	86	68	71	66	51	52	50	21	18	23
شرق آسيا	...	...	...	95	95	96	77	75	77	64	62	65	22	19	25
جنوب شرق آسيا	...	...	...	80	82	77	65	69	59	31	35	28	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	67	47	24	99	99	98	89	94	89	74	77	73	29	28	28
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	...	...	...	82	83	81	57	57	57	40	40	41	...	...	...
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	79	81	77	55	54	55	38	38	38	14	14	15
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرب آسيا	...	...	...	83	85	77	57	64	56	41	41	41	19	19	21
منطقة المحيط الهادي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	...	...	...	...	...	...	45	50	41	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	88	92	82	65	70	65	45	46	46	15	16	14
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	97	98	96	84	88	83	73	74	70	30	29	29

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز 2015.

1. قاعدة بيانات مكتب إحصاءات الاتحاد الأوروبي، قاعدة بيانات مؤشرات الاتصالات العالمية/تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التابعة للاتحاد الدولي للاتصالات.

2. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة خلال المدة المحددة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 7

هدف التنمية المستدامة 4، الغاية 4-5 – النوع – القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم

بحلول عام 2030، القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب المهني على كافة المستويات للفئات المستضعفة، بما في ذلك الأشخاص من ذوي الإعاقات، والسكان الأصليين والأطفال في المواقف التي يتعرضون فيها للخطر

البلد أو المنطقة	التفاوت بين الجنسين في مجال المشاركة في التعليم				التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة[1]			التفاوت بين الجنسين في نتائج التعلم[2]			التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة		التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بمهارات القراءة والكتابة وعلم الحساب بالنسبة للبالغين[3]	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص نسبة القيد الإجمالية في:				مؤشر التفاوت بين الجنسين بالنسبة لنسبة الإتمام في:			مؤشر التفاوت بين الجنسين في النسبة المئوية للطلاب الذين يتحلون بالحد الأدنى من مستوى إجادة القراءة والرياضيات			مؤشر التفاوت بين الجنسين فيما يخص نسبة معدل إلمام الشباب والبالغين بمهارات القراءة والكتابة		التفاوت في النسبة المئوية للبالغين الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة في:	
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الثانوي	مرحلة التعليم العالي	مرحلة التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	الصف الأخير لتلاميذ المرحلة الابتدائية		الصف الأخير لطلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الشباب (15–24)	البالغون (15 فأكثر)	الإلمام بالمهارات الوظيفية	مهارات علم الحساب
	السنة الدراسية المنتهية في													
	2014			2014	2009–2014[4]			2009–2014[4]			2005–2014[4]		2012–2015[4]	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
								القراءة	الرياضيات	القراءة	القراءة والكتابة	البالغون (16 فأكثر)	البالغون (16 فأكثر)	
										الرياضيات				
القوقاز وآسيا الوسطى														
أرمينيا	1.30 ب	...	...	1.21	1.00	1011	1087	...	1.05 أ	...	1.00 *	1.00 *	...	...
أذربيجان[5]	1.04 *	0.99 *	0.99 *	1.14 *	...	...	...	1.06 أ	1.03 أ	1.07 أ	1.00 *	1.00 *	...	...
جورجيا	...	1.01	1.00	1.26	...	1000	1001	...	...	... أ	1.00 **	1.00 **	...	...
كازاخستان	**1.11**	**1.00**	**1.03**	**1.28**	1.00	1003	1021	...	1.02 أ	1.06 أ	1.00 *	1.00 *	...	...
قيرغيزستان	1.00	0.99	1.01	1.30	1.00	1018	1040	...	...	1.37 أ	1.00 *	0.99 *	...	...
طاجيكستان	**0.91**	**1.00**	**0.90** ز	0.67	0.99	0.903	0.637	...	...	...	1.00 **	1.00 **	...	...
تركمانستان	0.97	0.98	0.96	0.64	...	...	...	...	...	...	1.00 **	1.00 **	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00 *	1.00 *	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا														
بروناي دار السلام	1.02	1.00	1.00	1.69	...	...	...	...	...	...	1.00 *	0.97 *	...	...
كمبوديا	1.00	0.95	...	...	1.21	0.979	1115	...	...	...	0.97 *	0.80 *	...	...
الصين	1.00	1.00	1.02	1.16	1.02	1011	0.952	...	...	...	1.00 *	0.95 *	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00 *	1.00 *	...	...
هونج كونج، الصين	...	0.99	0.96	1.15	...	...	...	...	...	1.00 أ	...	...	...	...
إندونيسيا	1.03	0.98	0.99	1.12	1.02	1068	0.944	...	...	1.04 أ	0.97 *	1.00 *	...	...
اليابان	...	1.00z	1.00 ز	0.91 ز	...	...	...	...	...	1.01 أ	...	...	1.00	1.00
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1.04	0.95	0.91	0.93	0.95	0.831	0.879	...	...	...	0.88 *	0.77 *	...	...
ماكاو، الصين	...	...	0.98	1.31	...	...	...	...	...	1.01 أ	1.00 *	0.96 *	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07 أ	1.00 *	0.95 *	...	...
منغوليا	1.01 ب	0.98	1.03	1.44	1.02	1115	1366	...	...	...	1.01 *	1.00 *	...	...
ميانمار	1.04	0.97	1.03	1.23 ب	...	...	...	...	...	...	1.00	0.96 **	...	...
الفلبين	...	1.00z	1.10 ز	1.28	1.10	1248	1248	...	...	...	**	1.01 *	...	...
جمهورية كوريا	1.00 ز	0.99z	0.99 ز	0.75 ز	...	...	...	...	...	1.01 أ	1.01 *	0.99	0.99	0.98
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01 أ	1.02 ...	0.96 *	0.98	0.97
تايلند	0.99	1.01	1.07 ز	1.33	...	...	...	...	...	1.02 أ	1.00 *	0.97 *	...	...
تيمور - الشرقية	1.05	0.99	1.08	...	1.15	1106	1058	...	...	...	1.01 *	0.83 *	...	...
فيتنام	0.97	0.99	...	1.05	1.01	1096	1172	...	...	1.00 أ	0.98 *	0.95 *	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية														
ألبانيا	0.98	0.98	0.93	1.41	...	...	...	...	...	1.02 أ	1.00 *	0.98 *	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	0.99	0.99	0.95	1.20	...	...	0.954	1.00 أ	0.99 أ	1.01 أ	0.98 أ	...	1.00	1.00
روسيا البيضاء	0.96	1.00	0.98	1.33	0.99	1004	1079	...	...	...	1.00 *	1.00 *	...	...
بلجيكا	0.99	1.00	1.13	1.31	...	...	1072	...	...	1.02 أ	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	0.94	1.00	1.03	1.34	1.00	1007	1246	...	...	...	1.00 **	0.98 **	...	...
بلغاريا	0.99	0.99	0.97	1.25	...	...	0.982	1.02 أ	...	1.10 أ	1.00 *	0.99 *	...	...
كندا	0.99 ز	1.01 ز	1.00 ز	...	...	...	1081	...	...	1.01 أ	...	...	1.00	0.98
كرواتيا	0.98	1.00	1.04	1.37	...	...	0.974	1.01 أ	1.00 أ	1.01 أ	1.00 *	0.99 *	...	...
قبرص[5]	1.01 *	1.01 *	1.00 *	1.42 *	...	...	1083	...	...	1.10 أ	1.00 *	0.99 *	1.00	0.99
جمهورية التشيك	0.98	1.00	1.00	1.40	...	...	1012	1.00 أ	0.99 أ	1.01 أ	1.00 ...	...	0.99	0.99
الدانمارك	1.01	0.99	1.04	1.40	...	...	1138	...	...	1.01 أ	0.99 أ	...	1.01	1.00
إستونيا	0.97 ب	0.99 ز	0.99 ز	1.50 ز	...	...	1063	...	...	1.00 أ	1.00 *	1.00 *	1.01	1.01
فنلندا	0.99	1.00	1.09	1.21	...	...	1042	...	...	1.01 أ	...	...	1.01	1.00
فرنسا	1.00	0.99	1.01	1.23	...	...	1061	1.00 أ	...	1.03 أ	...	...	1.00	0.98
ألمانيا	0.99	0.99	0.95	0.94	...	...	0.998	1.00 أ	0.99 أ	1.01 أ	...	...	0.99	0.98
اليونان	0.98 ز	0.99 ز	0.96 ز	1.00 ز	...	...	1022	...	...	1.04 أ	1.00 **	0.98 **	1.01	0.98
المجر	0.98	0.99	1.00	1.29	...	...	1004	1.03 أ	1.02 أ	1.01 أ	...	...	...	...
أيسلندا	0.98 ب	1.00 ب	0.99 ب	1.72 ب	...	...	1327	...	...	1.03 أ	...	...	...	...
أيرلندا	1.03 ز	1.01 ز	1.02 ب	1.06 ز	...	...	...	...	...	1.00 أ	...	...	1.01	0.99
إيطاليا	0.98 ز	0.99 ز	0.98 ز	1.40 ز	...	...	1110	...	...	1.02 أ	0.99 *	0.99 *	1.01	0.98
لاتفيا	0.99	0.99	0.98	1.43	...	...	1163	...	...	1.01 أ	1.00 *	1.00 *	...	...
ليختنشتاين[5]	0.94 *	0.99 *	0.81 *	0.48 *	...	...	...	...	...	1.00 أ	0.97 أ	...	...	...
ليتوانيا	0.99	1.00	0.96	1.47	...	...	1088	1.02 أ	1.01 أ	1.01 أ	1.02 أ	1.00 *	1.01	1.00
لوكسمبورج	1.00 ز	1.01 ز	1.03 ز	1.14 ب	...	...	1100	...	...	1.02 أ	0.96 أ	...	...	...
مالطا	1.06	0.95	0.89	1.15	...	...	1300	...	...	...	1.01 *	1.03 *	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	**0.94**	**0.98**	**1.00**	...	1.01	0.979	1037	...	...	1.07 أ	1.00 *	0.98 *	...	...
هولندا	1.01	0.99	...	1.10	...	...	1228	...	...	1.01 أ	...	...	1.00	0.99
النرويج	1.00	1.00	0.97	ب	...	...	1018	...	...	1.02 أ	...	...	1.00	1.00
بولندا	0.99 ز	1.00 ز	0.96 ز	1.45	...	...	1121	...	...	1.01 أ	...	...	1.02	1.02
البرتغال	0.97	0.96	0.98	1.55 ز	...	...	1443	...	...	1.02 أ	1.00 *	0.96 *	...	...
جمهورية مولدوفا[5]	0.99 *	1.00 *	1.01 *	1.16	1.00	1040	1168	...	...	...	1.00 **	0.99 **	...	...
رومانيا	1.00	0.98 ب	0.99	1.29 ز *	...	...	1063	1.04 أ	1.00 أ	1.03 أ	1.00 *	0.99 *	...	...
روسيا الاتحادية	0.99	1.01	0.99	1.24	1.00	1005	0.996	1.01 أ	1.00 أ	1.01 أ	1.00 *	1.00 *	1.02	1.01
سان مارينو[5]	1.02 * ب	0.99 * ب	1.03 * ب	1.21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 7

(يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت بين الجنسين في مجال المشاركة في التعليم: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص نسبة القيد الإجمالية في: مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الثانوي	مرحلة التعليم العالي	التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة[1]: مؤشر التفاوت بين الجنسين بالنسبة لنسبة الإتمام في: مرحلة التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التفاوت بين الجنسين في نتائج التعلم[2]: مؤشر التفاوت بين الجنسين في النسبة المئوية للطلاب الذين يتحلون بالحد الأدنى من مستوى إجادة القراءة والرياضيات: الصف الأخير لتلاميذ المرحلة الابتدائية: القراءة	الرياضيات	الصف الأخير لطلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي: القراءة	الرياضيات	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة: مؤشر التفاوت بين الجنسين فيما يخص نسبة معدل إلمام الشباب والبالغين بمهارات القراءة والكتابة: الشباب (24–15): القراءة والكتابة	البالغون (15 فأكثر): القراءة والكتابة	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بمهارات القراءة والكتابة وعلم الحساب بالنسبة للبالغين[3]: التفاوت في النسبة المئوية للبالغين الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة في: الإلمام بالمهارات الوظيفية: البالغون (16 فأكثر)	مهارات علم الحساب: البالغون (16 فأكثر)
	السنة الدراسية المنتهية في: 2014			السنة الدراسية المنتهية في: 2014			2014–2009[4]			2014–2009[4]		2014–2005[4]		2015–2012[4]	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
صربيا[5]	1.01*	1.00*	1.02*	1.38*ب	1.00	1028	1167	...	...	0.99ا	...	1.00*	0.97*	...	...
سلوفاكيا	0.98	0.99	1.01	1.31*	...	...	1037	1.01ا	0.99ا	1.02ا	0.99ا	...	...	1.00	1.00
سلوفينيا	0.97	1.00	1.00	1.55	...	...	1062	...	...	...	...	1.00**	1.00**	1.00	1.01
إسبانيا	1.00	1.01	1.06	1.44	...	...	1239	...	...	1.02ا	0.99ا	1.00*	0.99*	0.97	1.00
السويد	1.00	1.06	1.14	1.54	...	...	1066	...	...	1.04ا	1.03ا	...	...	0.98	0.99
سويسرا	0.98	1.00	0.97	1.02	...	...	1010	...	...	1.01ا	1.00ا	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقًا	1.02ب	0.98ب	0.98ب	1.26ز	1.00	0.866	0.908	...	...	1.06ا	1.06ا	1.00**	0.98**	...	...
أوكرانيا	0.98ب	1.02	0.98	1.16	0.99	1001	1007	...	...	1.04ا	...ا	1.00**	1.00**	...	...
المملكة المتحدة	1.00	1.00	1.04	1.31	...	...	1061	...	...	1.01ا	0.99ا	...	...	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	1.00	0.99	1.02	1.37	...	...	1032	...	...	1.01ا	1.01ا	...	...	0.97	1.00
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي															
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وباربودا	0.93	0.92	1.01	2.07ب	...	...	...	...	...	...	...	1.01**	...	...	...
الأرجنتين	1.01ز	0.99ز	1.08ز	1.61ز	...	1147	1206	1.11ر	0.93ر	1.07ا	0.91ا	1.00**	1.00**	...	...
أروبا	0.98	0.97	1.02ب	2.29	...	...	...	...	...	...	...	1.00*	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	1.03	1.01	1.03	...	1.01	0.995	1102	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	1.02	0.95	1.05	1.64ز	1.09	1316	1312	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	1.03	0.97	1.14	1.89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	0.98ز	...	0.99ز	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00*	0.95*	...	...
البرازيل[5]	1.01ز*	0.95ز*	1.09ز*	1.35ز*	1.12	1240	1428	1.07ر	0.92ر	1.04ا	0.88ا	1.01*	1.01*	...	...
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00*	0.99*	...	...
شيلي	0.98	0.97	1.02	1.14	1.01	1031	1084	1.03ر	1.01ر	1.01ا	0.90ا	1.00*	1.00*	0.83	0.95
كولومبيا	...	0.97	1.08	1.15	0.98	1011	1078	1.02ر	0.87ر	1.04ا	0.81ا	1.01*	1.01*	...	...
كوستاريكا	1.01	0.99	1.05	1.24	1.02	1310	1259	1.02ر	0.96ر	1.01ا	0.89ا	1.00*	1.00*	...	...
كوبا	1.01	0.96	1.03	1.59	...	...	...	...	...	...	...	1.00*	1.00*	...	...
كوراكاو	...	0.96ز	1.05ز	2.33ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	0.93	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	1.05	0.91	1.11	1.62	1.07	1098	1353	1.14ر	0.85ر	...	...	1.01*	1.01*	...	...
الإكوادور	1.02	1.00	1.04	...	1.00	1030	1063	1.00ر	0.97ر	...	...	1.00*	0.98*	...	...
السلفادور	1.03	0.96	1.01	1.09	...	...	...	...	...	...	...	1.00*	0.95*	...	...
غرينادا	0.94	0.98	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	1.02	0.96	0.94	1.06ز	0.94	0.906	0.964	1.00ر	0.68ر	...	...	0.98*	0.88*	...	...
غيانا	0.98ب	0.97ب	0.99ب	2.03ب	0.98	1170	0.930	...	...	...	...	1.01**ا	1.06**ا	...	...
هايتي	...	...	...	...	1.20	0.957	0.730	...	...	...	...	0.95**ا	0.84**ا	...	...
هندوراس	1.02	0.98	1.17	1.35	1.03	1465	1528	1.03ر	0.89ر	...	0.63ا	1.01*	1.00*	...	...
جامايكا	1.06	...	1.08	2.28ز	1.00	1012	1063	...	...	...	...	1.05**	1.11**	...	...
المكسيك	1.02	1.00	1.07	1.01	1.02	1019	1037	1.00ر	...	1.02ا	0.95ا	1.00*	0.98*	...	...
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	1.16	1321	1275	1.03ر	0.89ر	...	...	1.04*	1.00*	...	...
بنما	1.01ز	0.97ز	1.06ز	1.49ز	1.01	1034	1222	1.08ر	1.10ر	1.07ا	0.94ا	0.99*	0.99*	...	...
باراجواي	1.00ب	0.97ب	1.07ب	...	...	...	...	1.10ر	0.96ر	...	...	1.00*	0.98*	...	...
بيرو	1.01	1.00	1.00	...	1.03	1017	0.973	0.95ر	0.85ر	1.04ا	0.85ا	1.00*	0.93*	...	...
سانت كيتس ونيفس	0.95	1.02	1.03	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	1.07	...	0.99	2.09	1.00	1122	1158	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	1.02	0.97	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	1.04	0.97	1.31ز	...	1.07	1466	1582	...	...	1.11ا	1.05ا	1.00**	0.99**	...	...
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	1.01ز	0.97ز	1.13ز	...	1.01	1162	0.686	1.02ر	0.93ر	1.07ا	0.97ا	1.01*	1.01*	...	...
جمهورية فنزويلا	1.01	0.98	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01*	1.01*	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر	...	0.94	...	1.53	...	...	...	...	...	...	...	0.96	0.82*	...	...
البحرين	1.00	...	...	2.33	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.95*	...	...
مصر	0.98	1.00	0.99	0.90	...	1.03	0.97	...	...	...	...	0.96**ا	0.81**ا	...	...
العراق	...	...	...	...	...	0.92	0.98	...	...	...	...	0.97**	0.86**	...	...
إسرائيل	1.00	1.00	1.02	1.34	...	1.03	1.11	...	...	1.05ا	1.05ا	...	...	1.00	0.97
الأردن	0.96ب	0.99ب	1.05ب	1.18ب	0.92	1.06	1.32	...	...	1.14ا	1.24ا	1.00**ا	0.99**ا	...	...
الكويت	...	1.01	1.11**	1.62ز	...	...	...	1.49ا	1.48ا	...	...	1.00*	0.98*	...	...
لبنان	0.94ج	0.91ز	1.01ز	1.16	1.00	...	...	...	...	...	0.96ا	1.01*	0.92*	...	...
ليبيا	...	...	...	...	1.02	...	...	...	...	...	...	1.00**	0.88**	...	...
المغرب	0.82	0.95	0.85ب	0.96	0.90	0.89	1.01	...	...	1.00ا	0.83ا	0.83*	0.76*	...	...
عمان	1.04	1.09	...	...	...	...	...	1.49ا	1.27ا	1.79ا	...	1.00*	0.94*	...	...
فلسطين	1.02	0.99	1.10	1.55	...	1.18	1.39	...	...	1.21ا	...	1.00*	0.96*	...	...

الجدول 7

(يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت بين الجنسين في مجال المشاركة في التعليم: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص نسبة القيد الإجمالية في: مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الثانوي	مرحلة التعليم العالي	التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة[1]: مؤشر التفاوت بين الجنسين بالنسبة لنسبة الإتمام في: مرحلة التعليم الابتدائي	المرحلة من الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التفاوت بين الجنسين في نتائج التعلم[2]: مؤشر التفاوت بين الجنسين في النسبة المئوية للطلاب الذين يتحلون بالحد الأدنى من مستوى إجادة القراءة والرياضيات: الصف الأخير لتلاميذ المرحلة الابتدائية القراءة	الرياضيات	الصف الأخير لطلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي القراءة	الرياضيات	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة: مؤشر التفاوت بين الجنسين فيما يخص نسبة معدل إلمام الشباب والبالغين بمهارات القراءة والكتابة: الشباب (24–15) القراءة والكتابة	البالغون (15 فأكثر) القراءة والكتابة	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بمهارات القراءة والكتابة وعلم الحساب بالنسبة للبالغين[3]: التفاوت في النسبة المئوية للبالغين الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة في: الإلمام بالمهارات الوظيفية	مهارات علم الحساب
	2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	2009–2014[4]			2009–2014[4]			2005–2014[4]		البالغون (16 فأكثر)	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	2012–2015[4]	2012–2015[4]
قطر	1.00	...	...	6.32	0.85	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
المملكة العربية السعودية	1.29	0.99	²0.76**	0.96	...	...	...	...	...	...	...	¹0.95*	...	...
السودان	²1.07	²0.90	²0.95*	²1.12	1.00	0.82	0.75	...	...	...	...	¹0.91*	...	...
الجمهورية العربية السورية	²0.97	²0.97	²1.00*	²1.04	1.02	...	...	...	...	...	...	⁰0.98**	...	...
تونس	1.02	0.97	...	1.64	1.01	1.13	1.27	...	...	⁰1.05	⁰0.88	¹0.98*	...	...
تركيا	²0.96	²0.99	²0.97*	²0.86	...	...	...	¹1.02	...	¹1.01	⁰0.99	⁰0.99*	0.93	0.82
الإمارات العربية المتحدة	1.01	1.01	...	2.26	...	...	...	¹1.22	¹1.08	¹1.06	¹1.08	¹1.04*	...	...
اليمن	²0.88	²0.84	²0.69*	...	0.78	0.72	0.63	...	...	...	...	¹0.83**	...	...
منطقة المحيط الهادي														
أستراليا	...	...	...	...	...	1007	1089	ᴺ1.03	ᴺ1.01	¹1.01	¹1.00	...	1.00	0.99
جزر كوك[5]	1.08*	0.97*	1.10*	3.37*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	²1.01	ᵠ1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	1.04	...	ᵠ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	ᵠ0.92	...	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو[5]	¹1.13	0.92*	¹1.02*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	1.02	1.00	1.06	1.38	...	...	...	...	...	¹1.02	¹1.01	...	1.01	1.00
نيوي[5]	¹1.10	0.98*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو[5]	¹1.09	0.96*	¹1.06*	²1.55*	...	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	0.91ᵠ	0.76ᵠ	...	...	...	...	...	...	...	...	⁰0.93**	...	...
ساموا	1.11	1.00	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
جزر سليمان	1.01	0.97	0.94ᵠ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.98	0.99	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
توفالو[5]	¹1.00	¹1.01*	¹1.25*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	²0.99	²0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
جنوب آسيا														
أفغانستان	...	...	0.56	0.28	0.50	0.332	0.270	...	...	...	...	⁰0.52*	...	...
بنغلاديش	²1.00	...	²1.08*	0.74	1.13	1029	0.799	...	...	...	...	⁰1.06**	...	...
بوتان	1.08	1.01	1.07	²0.74	1.05	0.940	1140	...	...	...	...	⁰0.93*	...	...
الهند	²0.92	²1.12	²1.01*	²0.94	0.99	0.960	0.925	...	...	...	...	⁰0.91*	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	0.97	1.04	0.99	0.93	...	...	...	...	...	0.98	...	⁰0.99*	...	...
المالديف	...	...	...	...	1.01	1093	1250	...	...	...	...	¹1.00*	...	...
نيبال	**0.97**	**1.08**	**1.07****	²0.82	0.91	0.840	0.755	...	...	...	...	⁰0.89*	...	...
باكستان	0.88	0.85	0.79	1.06	0.93	0.825	0.846	...	...	...	...	⁰0.80*	...	...
سريلانكا	²0.99	0.98	²1.05*	1.49	...	...	...	...	...	...	...	¹1.01*	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية														
أنجولا	...	...	...	²0.80	...	...	...	...	...	...	...	⁰0.85**	...	...
بنين	1.01	0.91	0.68	²0.37	0.89	0.584	0.428	¹1.01	¹1.05	...	...	ᵃ⁰0.56**	...	...
بتسوانا	²0.99	²0.97	²1.06*	1.37	...	...	...	...	...	¹1.18	...	ᵃ⁰1.04**	...	...
بوركينا فاسو	1.04	0.96	0.87	²0.49	0.94	0.441	0.308	¹1.01	⁰0.99	...	...	⁰0.77*	...	...
بوروندي	1.01	1.01	0.85	²0.42	0.99	0.474	0.577	¹1.00	¹1.01	...	...	⁰0.98*	...	...
الرأس الأخضر	1.00	0.95	1.14	1.40	...	...	...	...	...	...	...	¹1.01*	...	...
الكاميرون	1.02	0.89	0.85	...	0.99	0.832	0.705	¹1.01	¹1.02	...	...	⁰0.89*	...	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	0.74ᵠ	0.51ᵠ	0.36ᵠ	0.68	0.584	0.531	...	...	...	...	ᵃ⁰0.55**	...	...
تشاد	²0.90	²0.77	²0.46ᵠ	0.20**	0.59	0.327	0.329	⁰0.91	⁰0.85	...	...	⁰0.88**	...	...
جزر القمر	²1.05	²0.94	²1.04*	²0.87	1.07	1073	1432	¹...	¹...	...	...	⁰1.01**	...	...
الكونغو	0.99ᵠ	1.07ᵠ	0.87ᵠ	²0.75	0.97	0.915	0.915	¹1.02	⁰0.86	...	...	ᵃ⁰0.90**	...	...
كوت ديفوار	1.00	0.87	0.71	0.58	...	...	...	¹1.00	⁰0.92	...	...	ᵃ⁰0.66**	...	...
جمهورية الكونغو	1.07	0.91	0.62	²0.46	0.91	0.746	0.694	...	...	...	...	ᵃ⁰0.84*	...	...
جيبوتي	**0.87**	**0.89**	**0.80**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	¹1.01	ᵠ0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	⁰1.01**	...	...
إريتريا	²1.00	²0.85	²0.80*	0.50	...	...	...	...	...	...	...	⁰0.97**	...	...
إثيوبيا	0.95	0.92	ᵠ0.91	0.48	0.95	0.954	0.850	...	...	...	...	⁰0.75*	...	...
غابون	...	...	...	...	1.14	0.900	0.805	...	...	...	...	ᵃ⁰1.02**	...	...
غامبيا	1.06	1.05	...	ᵠ0.68	0.95	0.954	0.843	...	...	...	...	⁰0.92**	...	...
غانا	**1.03**	**1.00**	**0.95**	0.67	1.05	1019	0.832	...	...	⁰0.67	...	⁰0.94*	...	...
غينيا	...	0.85	0.66	0.45	0.72	0.565	0.443	...	...	...	...	⁰0.58*	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	⁰0.89**	...	...
كينيا	0.97	1.00	ᵠ0.93	...	1.05	1038	0.841	ᴿ1.01	ᴿ1.02	...	...	ᵃ⁰0.98**	...	...
ليسوتو	1.05	0.98	1.37	1.45	1.52	1500	1120	...	...	...	...	ᵃ⁰1.24**	...	...
ليبيريا	...	0.92	0.78	ᵠ0.63	0.88	0.669	0.459	...	...	...	...	ᵃ⁰0.59*	...	...
مدغشقر	1.06	1.00	0.98	²0.94	...	...	...	...	...	...	...	ᵃ⁰0.97**	...	...
ملاوي	...	1.02	0.91	...	1.21	0.955	0.774	...	...	...	...	ᵃ⁰0.94**	...	...
مالي	1.05	0.90	0.76	ᵠ0.43	0.82	0.500	0.423	...	...	...	...	⁰0.69*	...	...
موريتانيا	1.30	1.06	0.91	0.50	0.83	0.696	0.525	...	...	...	...	ᵃ⁰0.72**	...	...
موريشيوس	1.03	1.02	1.02	1.23	...	...	...	...	...	...	...	¹1.01*	...	...

الجدول 7

(يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت بين الجنسين في مجال المشاركة في التعليم: مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما يخص نسبة القيد الإجمالية في: مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم الثانوي	مرحلة التعليم العالي	التفاوت بين الجنسين في إتمام الدراسة[1]: مؤشر التفاوت بين الجنسين بالنسبة لنسبة الإتمام في: مرحلة التعليم الابتدائي	المرحلة من الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التفاوت بين الجنسين في نتائج التعلم[2]: مؤشر التفاوت بين الجنسين في النسبة المئوية للطلاب الذين يتحلون بالحد الأدنى من مستوى إجادة القراءة والرياضيات: الصف الأخير لتلاميذ المرحلة الابتدائية: القراءة	الرياضيات	الصف الأخير لطلاب المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي: القراءة	الرياضيات	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة: مؤشر التفاوت بين الجنسين فيما يخص نسبة معدل إلمام الشباب والبالغين بمهارات القراءة والكتابة: الشباب (24–15): القراءة والكتابة	البالغون (15 فأكثر): القراءة والكتابة	التفاوت بين الجنسين في مجال الإلمام بمهارات القراءة والكتابة وعلم الحساب بالنسبة للبالغين[3]: التفاوت في النسبة المئوية للبالغين الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة في: الإلمام بالمهارات الوظيفية	مهارات علم الحساب
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	2009–2014[4]			2009–2014[4]		2009–2014[4]		2005–2014[4]		2012–2015[4]	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/الذكور)
موزمبيق	...	0.92	0.92	0.71	0.74	0.448	0.279	...	...	...	...	0.71	0.54	...	...
ناميبيا	1.04 z	0.97 z	...	...	1.16	1286	1057	...	...	...	...	1.02	0.99	...	...
النيجر	1.06	0.86	0.70	0.34 ы	0.65	0.443	0.300	0.94 ı	0.91 ı	...	...	0.44 **	0.38 a**	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	0.84	0.719	0.638	...	...	...	...	0.77 **	0.68 a**	...	...
رواندا	1.05 z	1.02	1.10	0.79 z	1.22	1029	0.884	...	...	...	...	1.03 *	0.89 *	...	...
ساو تومي وبرنسيب	**1.10**	**0.96**	**1.11**	**1.03**	...	...	...	...	...	...	...	0.99 *	0.90 *	...	...
السنغال	1.13	1.09	...	...	0.96	0.641	0.368	1.00 ı	0.95 ı	...	...	0.83 *	0.64 *	...	...
سيشيل	1.00	1.01	1.02	2.49	...	...	...	...	...	...	...	1.01 *	1.01 *	...	...
سيراليون	1.10 z	1.00 z	0.85 z	...	1.06	0.653	0.737	...	...	...	...	0.77 **	0.63 **	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا	0.99 z	0.95	1.22 **	1.47 z	1.05	1119	1220	...	...	1.07 ı	...	1.00 *	0.98 *	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	0.61	0.297	0.343	...	...	...	...	0.67 *	0.55 *	...	...
سوازيلند	...	0.92 z	0.98 z	1.05 z	1.24	1226	1022	...	...	...	...	1.03 a**	0.98 a**	...	...
توغو	1.03	0.94	...	0.42	0.90	0.554	0.491	1.00 ı	0.97 ı	...	...	0.84 *	0.65 *	...	...
أوغندا	1.04 z	1.02 z	0.87 z	...	1.29	0.843	0.594	0.99 R	1.05 R	...	...	0.95 *	0.78 *	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	1.01 z	1.01 z	0.91 z	0.51 z	1.03	0.796	0.732	0.99 R	0.94 R	...	...	0.97 *	0.88 *	...	...
زامبيا	...	1.01 z	...	...	0.99	0.834	0.648	...	...	...	...	0.95 *	0.88 *	...	...
زيمبابوي	1.02 z	0.98 z	0.98 z	0.84 z	1.10	1128	0.728	...	...	...	...	1.03 a**	0.91 a**	...	...
	المتوسط المرجح				المتوسط			المتوسط				المتوسط المرجح		المتوسط	
العالم	0.99 **	0.99 **	0.99 **	1.11 **	...	...	1.04	...	...	...	...	0.96 **	0.91 **	...	...
													1.00 **		
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	0.99	1.00	0.98	1.17	1.00	1.02	1.04	...	...	...	...	1.00 **	0.88 **	...	...
الدول المتقدمة	1.00	1.00	1.00	1.26	...	...	1.06	...	...	...	...	... **	1.00 **	...	...
الدول النامية	0.98 **	0.99 **	0.98 **	1.05 **	1.01	1.12	0.96	...	...	...	...	0.95 **	0.96 **		
	1.01 **												0.96 **	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	1.00	0.99	0.99 **	1.04	1.00	1.00	1.06	...	...	...	...	1.00 **	0.96 **	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	1.00	0.99	1.01 **	1.11	...	...	...	...	...	...	...	1.00 **	...	...	...
شرق إفريقيا	1.00	1.00	1.02 **	1.10	...	...	...	...	...	...	...	0.99 **	0.99 **	...	...
جنوب شرق آسيا	0.99	0.98	1.00 **	1.17	1.06	1.16	0.97	...	...	...	...	1.00 **	0.98 **	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	1.01 **	1.00	1.00 **	1.28	...	...	1.07	...	...	...	...	...	0.99 **	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	1.04 **	0.98 **	1.07 **	1.29 **	1.01	1.06	1.08	...	...	...	...	1.00 **	0.86 **	...	...
منطقة الكاريبي	1.01 **	0.97	1.06 **	1.50 **	...	...	...	...	...	...	...	0.99 **	0.81 **	...	...
أمريكا اللاتينية	0.99 **	0.98 **	1.07 **	1.28 **	1.02	1.20	0.92	...	...	...	...	1.01 **	0.90 **	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	0.97	0.95 **	0.94 **	0.99 **	...	...	...	...	...	...	...	0.96 **	...	...	...
شمال إفريقيا	1.01 **	0.96	0.99 **	1.08	1.01	0.98	1.08	...	...	...	...	0.94 **	0.76 **	...	...
غرب آسيا	0.98 **	0.93 **	0.91 **	0.95 **	...	...	...	...	...	...	...	0.97 **	0.76 **	...	...
منطقة المحيط الهادي	0.94 **	0.97 **	0.95 **	1.39 **	...	...	...	...	...	...	...	...	0.83 **	...	...
جنوب آسيا	1.01 **	1.06 **	0.99 **	0.93 **	0.99	1.02	0.80	...	...	...	...	0.91 **	0.74	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	0.97 **	0.93 **	0.86 **	0.70 **	0.97	0.96	0.63	...	...	...	...	0.86 **	0.90	...	...
	0.99 **												0.83		
الدول المتأثرة بالصراع	0.98 **	1.00 **	0.97 **	0.99 **	0.97	0.77	0.79	...	...	...	...	0.92 **	0.95	...	...
	0.98 **												...		
البلدان ذات الدخل المنخفض	1.00	0.93	0.82 **	0.53 **	1.01	0.44	0.35	...	...	...	...	0.85 **		...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	1.00	1.00 **	1.00 **	1.07 **	1.01	1.05	1.01	...	...	...	...	0.96 **		...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	0.98	1.02 **	0.98 **	0.97 **	1.00	1.01	0.96	...	...	...	...	0.93 **		...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	1.00	0.97	1.03	1.16	1.01	1.06	1.23	...	...	...	...	1.00 **		...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	1.00	1.00	1.00	1.25	...	...	1.07	...	...	...	...	...		...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه. البيانات الواردة في هذا الجدول مستمدة من الجداول الإحصائية السابقة واللاحقة في الإصدار الأطول أو المطبوع أو كلاهما حيث تم تصنيفها حسب النوع (الإجمالي، الذكور، الإناث). تستند مؤشرات التكافؤ بين الجنسين الواردة في الجداول إلى تلك التصنيفات المستندة إلى النوع وتمثل معدلات نسبة الإناث إلى الذكور.

الملاحظة أ: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

الملاحظة ب: انظر الجداول الإحصائية السابقة واللاحقة للتعرف على مصادر البيانات والملاحظات التفصيلية الخاصة بالدول.

1. تستند حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إلى البيانات المستمدة من الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية الوطنية والدولية المجمعة في قاعدة البيانات العالمية لعدم المساواة في التعليم.

2. آلتيوك (2013)؛ شينج وأوميفا (2014)؛ التقارير الوطنية والمواقع الالكترونية الخاصة بوزارات التعليم؛ تقييم الرياضيات في الصفوف الأولى/تقييم القراءة في الصفوف الأولى؛ برنامج تحليل الأنظمة التعليمية؛ تقييم مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب في جزر المحيط الهادي؛ الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة 2011؛ البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2012؛ تحالف جنوب وشرق إفريقيا لرقابة جودة التعليم؛ استديو ترسي الإقليمي المقارن؛ توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم 2011؛ مبادرة أويزو. البيانات الخاصة بنتائج التعلم مستمدة من عمليات تقييم التعلم التقويمية الوطنية (و)، والإقليمية (إ) والدولية (د) الممثلة على الصعيد الوطني. يحتاج الأمر إلى استخدام المعلومات والبيانات وتفسيرها بحذر نظرًا لأن الأنواع المختلفة من عمليات التقييم غير قابلة للمقارنة بالضرورة.

3. برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين 2012 (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 2013).

4. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة في الفترة المحددة. للاطلاع على التفاصيل يُرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة.

5. تم استخدام بيانات السكان الوطنية لاحتساب معدلات القيد نظرًا لعدم التوافق في بيانات السكان الخاصة بالأمم المتحدة أو الافتقار إلى بيانات الأمم المتحدة الخاصة بالسكان المصنفة حسب العمر.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(ы) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء، بالنسبة لإجمالي التصنيفات على المستوى الإقليمي وإجمالي التصنيفات الأخرى على مستوى الدولة والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 8

هدف التنمية المستدامة 4 الغاية 4-5 – النوع – تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم

بحلول عام 2030، ضمان "المساواة الحقيقية بين الجنسين في التعليم من خلال المدرسة التي تراعي الفروق بين الجنسين وعمليات وبيئات التعلم، والمحتوى التعليمي وتدريب المعلم، والقضاء على التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة في التعليم"

	المساواة بين الجنسين في التعليم														
	تواجد الإناث في فريق التدريس				أطر المنهج الدراسي الوطني وبيئات التعلم التي تراعي الفروق بين الجنسين[1]				النسبة المئوية للمدارس المجهزة بالمرافق الصحية الأساسية أو المراحيض (%)		التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة.			العمل المنزلي للأطفال[7]	
	النسبة المئوية للمعلمات الإناث (%)						النسبة المئوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عامًا والذين يعانون من العنف الجنساني في المدرسة بحسب نوع العنف (%)						الزواج المبكر وحالات الحمل المبكر		النسبة المئوية للمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 14 عامًا المشاركين في الأعمال الروتينية المنزلية خلال الأسبوع الماضي
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	إدماج قضايا المساواة بين الجنسين[2] في أطر المنهج الدراسي الوطني[3]	الإجمالي	بما فيها: المراحيض غير المختلطة		العنف البدني		المضايقة		الزواج المبكر	حالات الحمل المبكر	لمدة 28 ساعة فأكثر
	السنة الدراسية المنتهية في													معدل الخصوبة بالنسبة لعمر معين (معدل المواليد لكل 1000 امرأة يتراوح عمرها ما بين 15 إلى 19 عامًا)[6]	
	2014				2015[4]–2005	2014	2014		2015[4]–2009		2015[4]–2009		2014[4]–2009	2016	2014[4]–2009
البلد أو المنطقة	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث				الإجمالي (%)	الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	إناث		الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
القوقاز وآسيا الوسطى																
أرمينيا	100ﻭ	...	...	57	0	86	...	...	...	...	...	...	6.4	20	...	...
أذربيجان	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	...	...	9.0	66	...	...
جورجيا	...	90	80	50	...	70	...	...	...	...	...	...	ª10.6	33	...	...
كازاخستان	98	**98**	**75**	**65**	...	85	...	...	...	...	...	...	ª4.6	24	...	...
قيرغيزستان	...	98	78	59	...	53	15	...	...	...	...	...	9.8	38	1.4	1.80
طاجيكستان	...	**76**	...	**38**	...	29	...	...	...	...	...	...	14.1	37	...	...
تركمانستان	...	...	...	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا																
بروني دار السلام	96	77	67	47	0	...	...	...	0.5	24.4	0.9	23.4	...	20	...	...
كمبوديا	93	51	...	...	...	81	...	...	0.8	13.8	1.0	22.4	9.9	54	...	...
الصين	97	61	51	...	...	62	...	...	...	...	...	...	2.1	7	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	04	...	...
هونج كونج، الصين	...	78	57**	...	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	0.3	3	...	...
إندونيسيا	96	62	53	39	منخفض	53	55	...	...	...	...	...	13.9	48	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	4	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	98	51	50**	36	...	47	...	...	0.7	10.2	0.7	13.2	ª24.8	62	...	...
ماكاو، الصين	99	87	59	36	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	3	...	...
ماليزيا	96	70	65	52	...	100	...	...	0.6	30.1	0.7	20.9	6.0	14	...	...
منغوليا	98ﻭ	95	73	60	...	52	...	...	0.4	43.8	0.7	30.5	ª3.6	12	11.8	1.17
ميانمار	99	84	87	80ﻭ	0	23	...	...	...	...	...	...	12.5	15	...	...
الفلبين	...	87ﻫ	73ﻫ	...	0	53	...	...	0.7	37.7	1.0	47.7	ª10.0	66	...	...
جمهورية كوريا	99ﻭ	79ﻫ	58ﻫ	35ﻫ	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...
سنغافورة	...	...	...	35ﻫ	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	4	...	...
تايلند	...	...	...	61	منخفض	45	...	...	0.6	29.0	0.7	33.2	11.3	45	...	...
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	...	64	...	...	...	...	...	...	8.3	41	...	...
فيتنام	99	75	...	49	...	72	...	...	0.4	21.8	1.0	26.1	8.4	41	1.6	1.07
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	100	84	65	52	...	30	37	...	...	...	...	...	7.0	23	...	...
أندورا	89	80	64	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	99	91	65	43	...	...	...	...	...	...	...	...	ª2.7	6	...	...
روسيا البيضاء	99	100	81	61	...	100	...	...	...	...	...	...	ª7.5	15	...	...
بلجيكا	97	82	63	48	0	...	...	...	...	...	...	...	ª2.2	7	...	...
البوسنة والهرسك	98ﻭ	85	61	43	...	100	...	...	...	...	...	...	ª0.7	6	...	...
بلغاريا	100	94	79	48	...	100	...	...	...	...	...	...	1.2	33	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ª2.2	8	...	...
كرواتيا	99	93	67	48	منخفض	100	...	...	...	...	...	...	ª2.0	8	...	...
قبرص	99	84	66	39	...	...	...	...	...	...	...	...	ª3.1	5	...	...
جمهورية التشيك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	9	...	...
الدانمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	4	...	...
إستونيا	...	92ﻫ	77ﻫ	...	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	0.4	10	...	...
فنلندا	97ﻫ	79ﻫ	65ﻫ	51ﻫ	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	6	...	...
فرنسا	83ﻫ	83ﻫ	59ﻫ	37ﻫ	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	ª2.7	8	...	...
ألمانيا	97	87	62	38	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	5	...	...
اليونان	99	70	58	33	...	...	...	...	...	...	...	...	ª1.8	6	...	...
المجر	100	97	71	43	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	ª0.6	17	...	...
أيسلندا	94ﻫ	82ﻫ	...	48ﻭ	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	ª0.6	4	...	...
أيرلندا	...	85ﻭ	...	...	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	0.3	9	...	...
إيطاليا	98ﻫ	96ﻫ	72ﻫ	37ﻫ	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	6	...	...
لاتفيا	100	93	83	56	...	...	...	...	...	...	...	...	0.8	12	...	...
ليختنشتاين	100ﻭ	77ﻫ	...	30ﻭ	...	...	...	...	...	...	...	...	ª0.2	...	...	...
ليتوانيا	99	97	82	56	منخفض	...	...	...	...	...	...	...	0.0	8	...	...
لوكسمبورج	...	...	...	49ﻭ	مرتفع	...	...	...	...	...	...	...	ª1.0	5	...	...
مالطا	97	86	64	34	0	...	...	...	...	...	...	...	0.5	15	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	3.6	11	0	.
هولندا	87	86	...	40ﻭ	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	3	...	...
النرويج	...	75	62	45	0	...	...	...	...	...	...	...	ª0.1	6	...	...
بولندا	98ﻫ	85ﻫ	70ﻫ	44ﻫ	...	...	...	...	...	...	...	...	ª1.2	12	...	...
البرتغال	99	80	70	44ﻫ	0	...	...	...	...	...	...	...	0.6	8	...	...
جمهورية مولدوفا	100ﻭ	98	78	56ﻫ	...	70	...	...	...	...	...	...	ª9.9	20	...	...
رومانيا	100	89	70	49	...	90	...	...	...	...	...	...	ª6.7	32	...	...
روسيا الاتحادية	...	99	82ﻭ	57ﻭ	...	100	...	...	...	...	...	...	ª7.5	20	...	...
سان مارينو	96ﻭ	91ﻭ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.0	...	...	...
صربيا	98	85	64	43	منخفض	95	...	...	...	...	...	...	ª5.2	17	1.5	1.07

الجدول 8

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المساواة بين الجنسين في التعليم														
	تواجد الإناث في فريق التدريس				أطر المنهج الدراسي الوطني وبيئات التعلم التي تراعي الفروق بين الجنسين[1]							التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة.		العمل المنزلي للأطفال[7]	
	النسبة المئوية للمعلمات الإناث (%)					النسبة المئوية للمدارس المجهزة بالمرافق الصحية الأساسية أو المراحيض (%)		النسبة المئوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عامًا والذين يعانون من العنف الجنساني في المدرسة بحسب نوع العنف (%)				الزواج المبكر وحالات الحمل المبكر		النسبة المئوية للمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 14 عامًا المشاركين في الأعمال الروتينية المنزلية خلال الأسبوع الماضي	
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي	إدماج قضايا المساواة بين الجنسين[2] في أطر المنهج الدراسي الوطني[3]	الإجمالي	بما فيها: المراحيض غير المختلطة	المضايقة		العنف البدني		الزواج المبكر: النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 19 عامًا المتزوجين في الوقت الحالي (%)[5]	حالات الحمل المبكر: معدل الخصوبة بالنسبة لعمر معين (معدل المواليد لكل 1000 امرأة يتراوح عمرها ما بين 15 إلى 19 عامًا)[6]	لمدة 28 ساعة فأكثر	
	السنة الدراسية المنتهية في 2014				2015[4]–2005	2014	2014	2015[4]–2009		2015[4]–2009		2014[4]–2009	2016	2014[4]–2009	
	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث				الإجمالي (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	إناث		الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
سلوفاكيا	100	90	75	45	...	...	...	...	...	...	...	1.2	19	...	...
سلوفينيا	98[z]	97[z]	73[z]	40[z]	...	...	...	...	...	...	...	0.3	3	...	...
إسبانيا	...	76[y]	55[y]	40[y]	...	...	...	...	...	...	...	3.5[a]	8	...	...
السويد	...	82[y]	58[y]	43[y]	منخفض	...	...	...	...	...	...	0.4[a]	6	...	...
سويسرا	97	82	48[y]	34	...	...	...	...	...	...	...	0.4[a]	2	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقًا	99[y]	81[z]	57[z]	48[z]	...	...	...	...	...	...	...	4.3[a]	16	0.3	.
أوكرانيا	99[y]	99	88	...	...	100	...	...	...	...	...	6.4[a]	20	0.5	3.00
المملكة المتحدة	...	...	61	44	0	...	...	...	...	...	...	2.9[a]	11	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	94	87	62	49	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي															
أنغويلا	...	...	...	...	...	100	...	27.8	1.2	35.7	0.7	...	...	...	...
أنتيغوا وباربودا	100[y]	93	73	54[y]	...	100	...	24.9	1.1	47.5	0.7	...	40	...	...
الأرجنتين	...	...	...	...	0	68	...	24.5	1.0	34.1	0.6	12.7[a]	64	...	...
أروبا	98[y]	85[y]	59[y]	54	...	...	...	...	...	...	...	0.8	18	0.5	2.67
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	23.6	0.9	40.0	0.8	2.4[a]	25	...	...
بربادوس	94	84	...	...	...	100	...	13.3	0.7	38.4	0.6	2.4[a]	34	0	.
بليز	99	74	63	51	منخفض	21	32	30.7	1.0	36.0	0.7	3.3	62	1.5	0.93
برمودا	100	88	70	55	...	...	...	...	...	...	...	0.1	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	74	...	30.2	0.9	33.0	0.5	11.6[a]	69	...	...
البرازيل	95	90	65	45	0	98	...	...	...	...	...	3.9	66	...	...
الجزر العذراء البريطانية	...	89	69	...	...	100	...	17.2	0.9	35.0	0.6	...	...	...	...
جزر كايمان[9]	90[y]	88[z]	67[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	1.1	...	...	...
شيلي	...	81[z]	59[z]	43[z]	منخفض	90	...	15.1	0.9	28.5	0.5	5.7[a]	46	...	...
كولومبيا	96	77	52	36	...	100	...	...	...	...	...	13.7[a]	43	...	...
كوستاريكا	93	80	57	...	...	53	...	19.0	1.1	22.1	0.4	9.0[a]	54	1.4	0.53
كوبا	100[y]	80	61	54	...	100	...	...	...	...	...	22.0[a]	43	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33	...	...
الدومينيكا	100	87	73	...	منخفض	100	...	27.4	0.9	39.1	0.6	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	94	79	67	43	منخفض	60	...	...	...	...	...	18.7[a]	95	...	...
الإكوادور	81[z]	73	66	34[y]	...	54	...	...	...	...	...	20.0[a]	74	...	...
السلفادور	98[z]	71[z]	53[z]	37	منخفض	67	...	...	...	...	...	...	64	...	...
غرينادا	100	79	63	...	منخفض	100	...	...	...	...	...	...	26	...	...
غواتيمالا	92[y]	65	47	...	متوسط	49	50	...	...	...	...	19.8[a]	77	...	...
غيانا	100[y]	89[y]	71[y]	53[y]	...	68	...	38.4	0.9	37.9	0.5	13.3	86	...	...
هايتي	...	...	...	...	0	60	...	...	...	...	...	10.6	37	...	...
هندوراس	97	70	61	39	منخفض	46	47	31.6	1.0	28.0	0.6	22.6[a]	61	...	...
جامايكا	...	89	70	...	...	80	85	40.2	1.0	50.1	0.6	3.4[a]	55	0.2	1.00
المكسيك	95	68	...	...	منخفض	68	69	...	...	...	...	16.1[a]	60	...	...
مونتيسيرات	...	98	74	...	...	100	...	...	...	...	...	0.0	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	متوسط	26	...	...	...	...	...	...	85	...	...
بنما	95[z]	73[z]	59[z]	47[z]	منخفض	84	85	...	...	...	...	18.1[a]	71	...	...
باراجواي	89[y]	71[y]	62[y]	...	مرتفع	70	...	...	...	...	...	...	55	...	...
بيرو	96[y]	67	44	...	منخفض	51	55	47.4	1.0	36.9	0.4	10.6[a]	46	...	...
سانت كيتس ونيفس	100	90	69	...	...	100	...	22.7	0.8	37.8	0.7	...	...	...	...
سانت لوسيا	100	88	70	52	...	100	...	...	...	...	...	5.0[a]	52	0.2	.
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	100[z]	80	66	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...	...
سينت مارتن	...	89	58	54	...	...	...	...	...	...	...	0.6	...	...	...
سورينام	100	94	71[z]	...	...	65	68	26.3	1.0	20.5	0.4	2.3	44	0	.
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	100	...	15.4	0.7	35.9	0.6	2.1	28	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	**93**	**60**	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	...	...	...	منخفض	100	...	...	...	...	...	11.1[a]	54	...	...
جمهورية فنزويلا	...	...	...	...	0	93	...	...	...	...	...	...	78	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر	...	65	...	42	...	100	...	51.7	1.1	47.7	0.6	...	10	0.5	1.50
البحرين	100	75	58	36	...	100	...	...	...	...	...	5.3	13	...	...
مصر	98	59	45	44	...	100	...	70.0	1.0	45.1	0.5	14.4	49	...	...
العراق	...	...	...	...	منخفض	100	...	27.7	0.7	37.1	0.5	20.7	88	...	...
اسرائيل[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.8	8	4	2.68
الأردن	100[y]	...	...	...	...	50	68	...	...	...	...	5.9	20	0.2	.
الكويت	100	91	...	...	...	100	...	27.7	0.5	44.9	0.5	...	8	...	...
لبنان	98	87	66	48	...	...	...	25.1	0.5	48.5	0.4	...	11	1.7	7.75
ليبيا	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	...	6	...	...
المغرب	71	55	35[z]	...	...	73	...	19.0	1.2	42.6	0.4	11.0	30	...	...
عمان	100	...	...	35	...	94	...	47.4	1.1	50.0	0.8	4.1	5	...	...
فلسطين	100	71	51	23	0	83	...	...	...	...	...	6.3	56	0.4	7.00
قطر	100	86	55	37	منخفض	100	...	42.1	0.7	50.6	0.6	...	10	...	...
المملكة العربية السعودية	100	52	51	40	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...
السودان	97[z]	64[z]	54[z]	30[z]	...	44	...	...	...	...	...	23.5	64	...	...

الجدول 8

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المساواة بين الجنسين في التعليم																							
	تواجد الإناث في فريق التدريس				أطر المنهج الدراسي الوطني وبيئات التعلم التي تراعي الفروق بين الجنسين[1]								التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة.				العمل المنزلي للأطفال[7]			
	النسبة المئوية للمعلمات الإناث (%)				إدماج قضايا المساواة بين الجنسين[2] في أطر المنهج الدراسي الوطني[3]	النسبة المئوية للمدارس المجهزة بالمرافق الصحية الأساسية أو المراحيض (%)		النسبة المئوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عامًا والذين يعانون من العنف الجنساني في المدرسة بحسب نوع العنف (%)				الزواج المبكر وحالات الحمل المبكر				النسبة المئوية للمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 14 عامًا المشاركين في الأعمال الروتينية المنزلية خلال الأسبوع الماضي			
	السنة الدراسية المنتهية في												الزواج المبكر		حالات الحمل المبكر					
	2014				2015[4]–2005	2014	2014	2015[4]–2009		2015[4]–2009			2014[4]–2009	2016	2016		لمدة 28 ساعة فأكثر			
البلد أو المنطقة	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث				الإجمالي (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)	الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)		إناث	النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 19 عامًا المتزوجين في الوقت الحالي (%)[5]	معدل الخصوبة بالنسبة لعمر معين (معدل المواليد لكل 1000 امرأة يتراوح عمرها ما بين 15 إلى 19 عامًا)[6]		الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)		
الجمهورية العربية السورية	98ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	37	...		...	...		
تونس	...	59	...	48	...	99	60	...	...	...	...		1.2	7	...		...	...		
تركيا	94ز	58ز	48ز	42ز	...	99	...	...	...	...	...		6.6	24	...		...	...		
الإمارات العربية المتحدة	99	91	61	32	...	100	...	22.8	0.8	46.6	0.6		...	32	...		...	...		
اليمن	...	...	...	...	...	53	...	...	...	...	...		16.7	58	...		...	...		
منطقة المحيط الهادي																				
أستراليا	...	...	...	44ز	منخفض	...	...	...	...	...	...		0.5	13	...		...	...		
جزر كوك	100	87	55	47	0	...	...	33.0	1.2	40.8	0.7		...	...	...		...	...		
فيجي	...	59ي	57ي	...	0	95	...	42.0	0.9	47.3	0.6		...	47	...		...	...		
كيريباتي	...	82	...	..ي	منخفض	4	...	36.8	0.8	35.3	0.7		15.4	13	...		...	...		
جزر مارشال	...	...	...	44ي	...	10	...	...	...	...	...		...	...	...		...	...		
ولايات ميكرونيزيا الموحدة.	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...		...	11	...		...	...		
ناورو	100	93	58	...	0	...	...	38.9	1.0	45.2	0.9		...	...	...		...	...		
نيوزيلندا	98	84	62	49	0	...	...	...	...	...	...		...	22	...		...	...		
نيوي	...	...	...	...	...	100	...	35.5	...	32.9	...		...	...	...		...	...		
بالاو	100	...	...	54ز	...	100	...	...	...	...	...		...	...	...		...	...		
بابوا غينيا الجديدة	...	...	42ي	...	منخفض	...	...	...	...	...	...		...	53	...		...	...		
ساموا	95	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...		7.0ه	22	...		...	...		
جزر سليمان	87	47	30ي	...	...	66	66	...	...	...	...		...	43	...		...	...		
توكيلاو	...	...	...	...	منخفض	...	...	40.5	1.0	75.1	0.7		2.0	...	...		...	...		
تونغا	100	72	66	...	...	...	...	50.3	1.1	49.1	1.0		4.6ه	14	...		...	...		
توفالو	100	...	...	...	متوسط	60	...	26.9	0.4	71.1	0.9		...	...	...		...	...		
فانواتو	95ز	56ز	...	...	...	69	70	67.3	1.0	50.5	0.7		11.5ه	41	...		...	...		
جنوب آسيا																				
أفغانستان	...	31ز	...	11	0	58	...	44.2	1.1	40.6	0.7		19.7ه	60	3.6		5.64	...		
بنغلاديش	...	...	21ز	18	...	60	...	23.6	0.6	21.1	0.4		44.7	81	...		...	...		
بوتان	99	41	39	27ي	متوسط	74	73	...	...	...	...		15.2ه	15	0.9		3.25	...		
الهند	...	48ز	45ز	39ز	منخفض	53	78	...	...	...	...		21.1	19	...		...	...		
جمهورية إيران الإسلامية	...	66	54	30	...	86	...	...	...	...	...		21.1	25	...		...	...		
المالديف	100	75	...	...	0	73	...	30.1	1.0	31.7	0.6		5.0	4	...		...	...		
نيبال	**90**	**42**	**22****	...	متوسط	68	...	...	...	...	...		23.1	69	7		3.22	...		
باكستان	...	50	...	37	منخفض	63	...	...	...	...	...		13.1	37	...		...	...		
سريلانكا	...	...	...	...	...	82	...	...	...	...	...		...	12	...		...	...		
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية																				
أنجولا	...	...	...	...	...	54	...	...	...	...	...		...	153	...		...	...		
بنين	73	23	11	...	...	74	...	42.1	1.0	32.0	0.8		15.3	76	...		...	...		
بتسوانا	98ي	74ز	53ز	...	...	50	...	...	...	...	...		...	26	...		...	...		
بوركينا فاسو	85ه	42	16	8ه	...	39	73	...	...	...	...		31.1	102	...		...	...		
بوروندي	84	52	23	12ز	...	53	...	...	...	...	...		8.4	26	...		...	...		
الرأس الأخضر	100	68	43	40	...	100	...	...	...	...	...		...	72	...		...	...		
الكاميرون	97	53	33	...	...	41	...	...	...	...	...		20.1	93	...		...	...		
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	20ي	11ي	...	...	44	...	...	...	...	...		54.9ه	86	3.3		2.67	...		
تشاد	81ه	...	...	...	...	36	40	...	...	...	...		47.8ه	115	3.8		2.57	...		
جزر القمر	...	43ز	...	...	...	50	...	...	...	...	...		13.1	62	...		...	...		
الكونغو	99ي	54ي	9ي	...	...	15	...	...	...	...	...		18.3ه	110	...		...	...		
كوت ديفوار	96	26	15	15	منخفض	45	...	...	...	...	...		21.9	136	...		...	...		
جمهورية الكونغو الديمقراطية	95	28	12	8ه	0	29	...	...	...	...	...		21.3	121	2		5.50	...		
جيبوتي	...	**26**	**25**	...	منخفض	85	83	...	...	...	...		...	20	...		...	...		
غينيا الاستوائية	89ي	39ي	...	...	...	40	...	...	...	...	...		22.0ه	103	...		...	...		
إريتريا	98ه	37ز	18ز	...	...	66	...	...	...	...	...		...	48	...		...	...		
إثيوبيا	...	42	24**ي	12	...	37	...	...	...	...	...		19.0ه	50	...		...	...		
غابون	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...		10.1	89	...		...	...		
غامبيا	50	31	14	8ي	منخفض	71	...	...	...	...	...		25.0	110	...		...	...		
غانا	**83**	**39**	**24**	19	منخفض	62	...	54.4	...	27.1	0.8		7.6	63	...		...	...		
غينيا	...	30	...	3	...	69	...	...	...	...	...		33.6	135	...		...	...		
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	28	...	...	...	...	...		18.5ه	80	1.4		4.40	...		
كينيا	77	48**ي	41**ي	...	...	20	21	...	...	...	...		14.6	88	...		...	...		
ليسوتو	98	76	56**ز	50	متوسط	40	...	...	...	...	...		11.5ه	95	...		...	...		
ليبيريا	...	14	5	12ي	...	82	...	...	...	...	...		14.5	100	...		...	...		
مدغشقر	89	56	44	32ز	...	29	...	...	...	...	...		27.4	109	7.6		0.99	...		
ملاوي	...	41	20	...	...	25	...	...	...	...	...		23.9ه	132	4.5		3.24	...		
مالي	92	29	18	9ي	...	24	...	...	...	...	...		42.2	170	...		...	...		
موريتانيا	96	36	12	7ز	...	27	...	47.2	1.0	57.8	0.7		25.7	75	6.4		3.28	...		
موريشيوس	100	75	59	...	منخفض	100	...	...	...	...	...		7.0ه	28	...		...	...		
موزمبيق	...	42	21**ز	26	...	50	53	...	...	...	...		36.6	126	...		...	...		
ناميبيا	...	...	...	...	منخفض	80	...	46.6	0.9	35.8	0.7		4.1	74	...		...	...		
النيجر	90	48	20	13ي	منخفض	14	...	...	...	...	...		59.8ه	196	...		...	...		
نيجيريا	...	...	...	...	...	32	59	...	...	...	...		29.6	104	1.1		1.44	...		
رواندا	85ز	53	29ز	17ز	متوسط	95	...	...	...	...	...		3.4	23	...		...	...		

الجدول 8

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المساواة بين الجنسين في التعليم														
	تواجد الإناث في فريق التدريس				أطر المنهج الدراسي الوطني وبيئات التعلم التي تراعي الفروق بين الجنسين[1]				التمييز بين الجنسين والأعراف الاجتماعية غير المتكافئة.				العمل المنزلي للأطفال[7]	
	النسبة المئوية للمعلمات الإناث (%)					النسبة المئوية للمدارس المجهزة بالمرافق الصحية الأساسية أو المراحيض (%)		النسبة المئوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عامًا والذين يعانون من العنف الجنساني في المدرسة بحسب نوع العنف (%)		الزواج المبكر وحالات الحمل المبكر			النسبة المئوية للمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 14 عامًا المشاركين في الأعمال الروتينية المنزلية خلال الأسبوع الماضي	
	السنة الدراسية المنتهية في				إدماج قضايا المساواة بين الجنسين[2] في أطر المنهج الدراسي الوطني[3]	بما فيها: المراحيض غير المختلطة	الإجمالي	المضايقة	العنف البدني	الزواج المبكر	حالات الحمل المبكر	معدل الخصوبة بالنسبة لعمر معين (معدل المواليد لكل 1000 امرأة يتراوح عمرها ما بين 15 إلى 19 عامًا)	لمدة 28 ساعة فأكثر	
	2014				2015[4]–2005	2014	2014	2015[4]–2009	2015[4]–2009	2014[4]–2009	2016		2014[4]–2009		
	مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي	ابتدائي	إجمالي التعليم الثانوي	ما بعد الثانوي				الإجمالي (%)	الإجمالي	إناث			الإجمالي	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (الإناث/ الذكور)
	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث	نسبة الإناث										
ساو تومي وبرنسيب	**94**	**56**	**34**	**28**	...	...	87	...	...	22.8	...	80	9.2	2.18
السنغال	75	32	...	...	...	...	66	...	...	24.7	...	70	...	...
سيشيل	100	88	62	39	منخفض	...	100	...	...	...	...	55	...	...
سيراليون	²82	²27	²13	...	...	...	62	...	...	20.0	...	111	0.8	0.78
الصومال	...	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	97	13.8	2.83
جنوب إفريقيا	80**	78**	...	...	0	...	100	...	...	ª5.7	...	40	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	متوسط	...	42	...	...	ª40.1	...	54	...	...
سوازيلند	...	²70	²49	²38	...	...	72	32.1	0.9	19.4	0.5	ª4.3	54	0.1	.
توغو	94	16	...	6	...	...	22	...	...	...	...	13.2	92	1.8	3.00
أوغندا	86²	42²	24²	...	...	...	75	...	...	...	...	18.2	97	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	52²	28ي	30ي	منخفض	47	11	26.9	1.1	30.9	0.8	20.6	114	...	...
زامبيا	...	...	...	...	متوسط	40	45	...	...	...	...	16.7	78	...	...
زيمبابوي	93²	56²	46²	32²	...	...	43	...	...	...	...	ª22.1	106	...	...
	المتوسط المرجح					المتوسط		المتوسط	المتوسط		المتوسط المرجح			المتوسط	
العالم	94**	64**	53**	42**	...	...	69	...	...	...	...	13.9	42	...	...
														...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	98**ي	94	76**²	54**²	...	...	86	...	...	...	...	7.4	23	...	...
الدول المتقدمة	95**	83**	60**	41	...	...	...	...	...	...	...	1.5	11	...	...
الدول النامية	93	59**	49**	40**	...	...	67	...	...	...	...	15.2	46	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	98**	90**	70**ي	54**	...	...	70	...	...	...	...	8.5	28	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	97	64	52	40**ي	...	...	53	...	...	...	...	5.2	22	...	...
شرق إفريقيا	98	62	50	38**ي	...	...	...	...	...	...	...	2.0	7	...	...
جنوب شرق آسيا	97	68	58	49	...	...	53	...	...	...	...	11.5	45	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	95**	86	67**	47**	...	...	...	...	...	...	...	3.4	13	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	95**	77	58**	41**	...	...	87	...	...	...	...	...	62	...	...
منطقة الكاريبي	95**²	68**	54	51	...	...	100	...	...	...	...	...	57	...	...
أمريكا اللاتينية	95	78	59**	40**	...	...	68	...	...	...	...	10.4	62	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	93**	60**	48**	39**	...	...	99	...	...	...	...	...	40	...	...
شمال إفريقيا	87**	60	44**	39	...	...	86	...	...	...	...	...	41	...	...
غرب آسيا	98**	61**	50**	39**	...	...	100	...	...	...	...	...	39	...	...
منطقة المحيط الهادي	...	...	...	44**	...	...	68	38.9	40.1	47.3	...	27	...	...	...
جنوب آسيا	...	49**	42**	36**	...	...	68	...	...	...	...	...	29	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	76**	44**	29**	21**	...	...	48	...	...	...	...	22.6	97	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	94**ي	55**	49**	41**	...	...	53	...	...	...	...	19.5	44	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	82**	40	23**	18**	...	...	48	...	...	...	...	23.2	91	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	94	61**	51**	42**	...	...	68	...	...	...	...	14.0	38	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	91**	56**	48**	40**	...	...	63	...	...	...	...	20.5	43	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	96	66	55	43**	...	...	85	...	...	...	...	5.4	30	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	96**	82**	62**	42**	...	...	...	...	...	...	...	3.4	16	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز 2015.

1. اليونسكو-المكتب الدولي للتربية (2016)؛ اليونيسيف-تقرير المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية (2015)؛ الاستقصاء العالمي لصحة الطلاب في الوسط المدرسي.

2. المصطلحات الأساسية الواردة هي أ) المساواة بين الجنسين، ب) العدالة بين الجنسين، ج) تمكين الفتيات/النساء، د) مراعاة الفروق بين الجنسين (هـ) التكافؤ بين الجنسين. يتم تقييم درجة إدماج القضية في المنهج بدرجة منخفضة في حالة تناول بند أو اثنين من البنود البالغ عددها 5 بنود، وبدرجة متوسطة في حالة تناول 3 بنود وبدرجة مرتفعة في حالة تناول 4 أو 5 بنود، في حين تشير القيمة 0 إلى عدم إدماج أية بند.

3. تتعلق المناهج الدراسية المشار إليها بمرحلة التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أو الاثنين معًا.

4. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة في الفترة المحددة. للاطلاع على التفاصيل يُرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة.

5. الأمم المتحدة، إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، شعبة السكان: بيانات الزواج العالمية لعام 2015 (السكان/قاعدة بيانات/الزواج/ مراجعة عام 2015)، حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالنسبة للقيم الإجمالية والمتوسطات المرجحة.

6. مؤشرات الخصوبة مستمدة من تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015). وتستند المعدلات إلى المتغير المتوسط.

7. اليونيسيف-الدراستين الاستقصائيتين العنقوديتين متعددين المؤشرات 4 و 5، تقارير الدول. يشير العمل المنزلي للأطفال إلى الأعمال المنزلية مثل الطهي، والتنظيف ورعاية الأطفال، علاوة على جمع الحطب وإحضار المياه.

أ- تتضمن المعيشة المشتركة بالتراضي

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(ي) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء، بالنسبة لإجمالي التصنيفات على المستوى الإقليمي وإجمالي التصنيفات الأخرى على مستوى الدولة والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 9

هدف التنمية المستدامة 4 الغاية 4-5 - المساواة - التكافؤ في فرص إتمام الدراسة بالنسبة للمجموعات المعرضة للخطر.
القضاء بحلول عام 2030، على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب المهني على كافة المستويات للفئات المستضعفة، بما في ذلك الأشخاص من ذوي الإعاقات، والسكان الأصليين والأطفال في المواقف التي يتعرضون فيها للخطر.

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]												المسنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
القوقاز وآسيا الوسطى													
أرمينيا	1.00	1.00	100	100	0.99	0.99	100	98	0.96	0.90	94	82	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
أذربيجان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جورجيا		…	…	…	0.99	0.99	96	100	0.98	0.89	92	85	2013 الدراسة الاستقصائية المتعلقة بدخل الأسرة المعيشية
كازاخستان	1.00	1.00	100	100	1.00	1.00	99	100	0.95	0.89	88	88	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
قيرغيزستان	1.00	1.00	100	99	1.01	0.99	98	99	0.90	0.92	89	86	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
طاجيكستان	0.99	0.98	97	98	0.88	0.95	77	90	0.77	0.66	38	66	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
تركمانستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أوزبكستان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
شرق وجنوب شرق آسيا													
بروني دار السلام	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
كمبوديا	0.80	0.46	49	33	0.57	0.27	19	17	0.28	0.09	5	3	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الصين	0.93	0.91	89	88	0.81	0.71	66	60	0.47	0.49	32	21	2010 الدراسات الاستقصائية للأسر الصينية
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
هونج كونج، الصين	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
إندونيسيا	0.95	0.88	88	86	0.78	0.55	50	53	0.54	0.26	20	24	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
اليابان	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.72	0.35	29	40	0.35	0.05	2	5	0.26	0.03	1	3	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
ماكاو، الصين	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ماليزيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
منغوليا	0.97	0.94	97	92	0.72	0.54	62	46	0.47	0.29	45	14	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
ميانمار	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
الفلبين	0.94	0.70	84	63	0.82	0.40	53	31	0.81	0.36	45	29	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جمهورية كوريا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سنغافورة	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تايلند	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
تيمور - الشرقية	0.71	0.39	31	32	0.56	0.33	22	26	0.41	0.13	5	10	2009 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
فيتنام	0.98	0.89	88	86	0.88	0.57	61	51	0.68	0.21	19	19	2013 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
أوروبا وأمريكا الشمالية													
ألبانيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
أندورا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
النمسا	…	…	…	…	…	…	…	…	1.12	0.88	82	81	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
روسيا البيضاء	1.00	1.00	100	100	1.01	1.00	99	100	0.93	0.74	59	75	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
بلجيكا		…	…	…	…	…	…	…	…	0.65	71	49	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
البوسنة والهرسك	1.02	0.99	98	100	0.94	0.89	89	89	0.81	0.50	61	35	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
بلغاريا	…	…	…	…	…	…	…	…	0.78	0.53	…	…	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
كندا	…	…	…	…	…	…	…	…	0.94	0.78	78	67	2010 استقصاء ديناميات العمل والدخل
كرواتيا	…	…	…	…	…	…	…	…	0.99	0.94	88	98	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
قبرص	…	…	…	…	…	…	…	…	1.01	0.85	94	75	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
جمهورية التشيك	…	…	…	…	…	…	…	…	1.02	0.78	79	74	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية

الجدول 9

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]												السنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
الدانمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	0.76	0.86	75	71	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
إستونيا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.89	0.85	75	73	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
فنلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95	1.01	82	83	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
فرنسا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98	0.84	79	74	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	0.77	69	73	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90	0.89	92	83	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	0.91	0.64	63	63	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
أيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.79	1.04	71	55	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.73	80	64	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
لاتفيا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90	0.68	74	55	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.88	0.89	96	83	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
لوكسمبورج	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	0.64	53	51	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
مالطا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.59	58	50	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	1.01	0.96	98	94	0.93	0.83	72	88	0.83	0.68	62	63	2013 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
هولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	90	67	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	0.79	0.96	67	68	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
بولندا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.81	82	69	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
البرتغال	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90	0.42	45	28	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
جمهورية مولدوفا	0.99	0.98	97	98	0.97	0.79	...	...	0.59	0.14	16	10	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
رومانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.82	0.69	71	65	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
روسيا الاتحادية	0.99	1.00	100	100	1.01	1.01	100	100	0.89	0.92	80	90	2013 استقصاء الرصد الطولي الروسي- استقصاء إنفاق الأسر المعيشية
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	1.01	0.89	86	91	0.96	0.73	76	70	0.84	0.49	50	42	2014 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.95	90	88	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.83	83	73	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية

الجدول 9

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]												السنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
إسبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	0.84	0.56	55	49	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.93	93	82	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	0.85	69	64	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقًا	1.02	0.93	94	93	0.76	0.49	30	63	0.71	0.38	26	43	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
أوكرانيا	1.00	1.00	100	100	1.00	0.99	100	98	0.93	0.84	86	82	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.95	98	92	2013 إحصاءات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالدخل والظروف المعيشية
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	98	98	...	...	98	98	...	0.88	87	84	2013 استقصاء السكان الحالي-الملحق الاجتماعي والاقتصادي السنوي
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي													
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وباربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	0.97	96	95	...	0.72	70	57	...	0.54	51	38	2012 الاستقصاء الدائم للأسر
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	1.00	0.98	...	...	1.01	0.97	...	...	1.05	0.92	...	...	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
بليز	0.87	0.66	70	59	0.59	0.19	13	17	0.58	0.07	5	1	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	0.94	0.92	83	71	0.91	0.90	67	53	0.76	0.84	21	12	2011 الاستقصاء الوطني لعينة من الأسر
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	1.00	0.98	98	96	0.89	0.88	81	78	0.51	0.55	37	33	2011 الاستقصاء الوطني للتوصيف الاجتماعي والاقتصادي
كولومبيا	0.90	0.83	84	81	0.62	0.46	47	42	0.49	0.31	32	27	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
كوستاريكا	0.91	0.84	84	81	0.74	0.40	46	29	0.64	0.05	1	6	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
كوبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	0.95	0.81	85	75	0.96	0.64	66	59	0.81	0.30	26	24	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الإكوادور	0.98	0.98	98	95	0.86	0.87	80	81	0.63	0.60	50	47	2013 الاستقصاء الوطني لقوى العمل والبطالة والعمالة الناقصة
السلفادور	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	0.76	0.50	37	54	0.45	0.16	9	15	0.30	0.04	1	3	2011 الاستقصاء الوطني للظروف المعيشية
غيانا	0.95	0.84	79	90	0.68	0.33	29	19	0.30	0.09	3	3	2009 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
هايتي	0.55	0.26	27	17	0.49	0.17	11	13	0.26	0.02	0	1	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
هندوراس	0.82	0.62	66	58	0.48	0.15	19	11	0.33	0.07	11	3	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جامايكا	1.00	0.98	98	98	1.00	0.95	94	91	0.94	0.57	54	55	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
المكسيك	0.96	0.92	92	90	0.86	0.67	65	66	0.62	0.35	24	35	2012 الاستقصاء الوطني لمستويات الدخل والنفقات الأسرية
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	0.70	0.66	69	62	0.37	0.29	25	25	0.26	0.14	6	9	2009 قياس المستويات المعيشية الوطنية

الجدول 9

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]										السنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة		
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا	
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
بنما	0.88	0.79	80	78	0.76	0.58	53	58	0.53	0.21	16	23	2013 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	0.92	0.86	86	84	0.73	0.57	55	56	0.57	0.38	32	40	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	0.99	...	...	...	1.01	...	...	...	1.11	...	...	...	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	0.91	0.54	59	46	0.80	0.18	14	12	0.42	0.07	3	3	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	1.03	0.92	97	87	1.11	0.33	23	31	0.43	0.01	2	1	2012 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا													
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	0.97	0.89	87	86	0.89	0.75	70	71	0.84	0.65	52	63	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
العراق	0.66	0.40	25	44	0.52	0.18	5	17	0.35	0.10	4	5	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
إسرائيل	1.00	1.00	100	100	1.02	0.95	100	92	1.04	0.85	89	71	2012 استقصاء إنفاق الأسر المعيشية
الأردن	1.01	0.96	97	93	1.05	0.79	82	73	0.99	0.45	48	26	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	0.58	0.36	31	38	0.30	0.16	5	17	0.24	0.12	...	...	2009 استقصاء الشباب الأصحاء
عمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2014 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
قطر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	0.85	0.67	53	81	0.61	0.22	13	29	0.49	0.10	4	7	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	0.91	0.84	84	81	0.74	0.47	44	41	0.55	0.30	28	20	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	0.72	0.40	20	48	0.58	0.27	9	29	0.49	0.18	3	17	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
منطقة المحيط الهادي													
أستراليا	...	...	...	...	...	0.97	...	...	...	0.80	69	80	2010 استقصاء النفقات الأسرية/استقصاء الدخل والإسكان
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 9

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]												السنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
جنوب آسيا													
أفغانستان	0.51	0.30	8	31	0.41	0.17	0	15	0.36	0.10	0.4	5	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
بنغلاديش	0.99	0.70	68	57	0.94	0.40	28	31	0.63	0.14	5	8	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
بوتان	0.58	0.32	26	28	0.40	0.14	3	13	0.27	0.05	0.8	1	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
الهند	0.94	0.87	82	86	0.87	0.76	67	73	0.54	0.39	21	28	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المالديف	0.99	0.98	98	97	0.92	0.85	90	74	0.94	0.92	67	44	2009 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
نيبال	0.86	0.64	56	65	0.74	0.41	27	49	0.55	0.15	7	18	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
باكستان	0.71	0.27	16	30	0.62	0.14	5	18	0.42	0.07	1	6	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
سريلانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية													
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	0.71	0.34	20	31	0.47	0.13	2	11	0.25	0.02	0	1	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
بتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	0.34	0.16	9	11	0.15	0.04	1	1	0.02	0.02	0	0	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
بوروندي	0.56	0.34	18	16	0.25	0.14	1	8	0.09	0.02	0	0	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	0.61	0.15	10	18	0.28	0.04	1	4	0.13	0.01	0	0	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جمهورية إفريقيا الوسطى	0.40	0.17	8	16	0.07	0.01	0	1	0.04	0.02	0	0.9	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
تشاد	0.45	0.24	10	18	0.19	0.07	1	5	0.07	0.05	0	3	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
جزر القمر	0.80	0.53	52	40	0.66	0.31	18	20	0.55	0.21	9	8	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الكونغو	0.58	0.40	32	40	0.31	0.11	5	11	0.07	0.01	0	1	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
كوت ديفوار	0.39	0.26	12	24	0.22	0.03	2	2	0.17	0.06	0	4	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.67	0.50	39	53	0.54	0.35	22	41	0.33	0.14	3	14	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	0.42	0.24	19	19	0.17	0.03	2	0.7	0.17	0.01	0	1	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الغابون	0.47	0.39	40	37	0.39	0.24	12	20	0.38	0.03	0	2	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
غامبيا	0.60	0.56	44	51	0.42	0.37	26	29	0.34	0.24	8	15	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
غانا	0.74	0.48	39	40	0.61	0.37	27	29	0.57	0.21	10	17	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
غينيا	0.42	0.17	7	17	0.21	0.11	2	11	0.10	0.05	0.0	4	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	0.94	0.78	79	75	0.80	0.55	52	51	0.55	0.17	8	16	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
ليسوتو	0.73	0.52	69	24	0.45	0.10	11	4	0.36	0.06	4	1	2009 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
ليبيريا	0.46	0.25	16	23	0.28	0.11	4	12	0.21	0.05	0.7	5	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	0.67	0.44	43	28	0.34	0.11	7	7	0.28	0.07	3	3	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
مالي	0.52	0.33	16	26	0.23	0.07	0.3	7	0.19	0.01	0	0.6	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
موريتانيا	0.60	0.24	14	23	0.36	0.08	2	7	0.34	0.05	2	2	2011 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موزمبيق	0.44	0.15	6	16	0.22	0.02	0	2	0.10	0.00	0	0	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
ناميبيا	0.82	0.68	79	54	0.46	0.28	25	22	0.42	0.12	7	7	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي

الجدول 9

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التفاوت في فرص إتمام الدراسة[1]												السنوات المرجعية والدراسات الاستقصائية
	معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				معدل إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي والتفاوت حسب المكان ومستوى الثروة				
	المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		المكان	مستوى الثروة	معدل الإتمام (%) بالنسبة للطلاب الأكثر فقرًا		
	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	مؤشر التكافؤ حسب المكان[2]	مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة[3]	الإناث الأكثر فقراً	الذكور الأكثر فقراً	
	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	2009–2014	
النيجر	0.31	0.15	6	10	0.05	0.05	0	3	0.02	0.06	0	1	2012 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
نيجيريا	0.65	0.23	14	33	0.49	0.11	4	18	0.42	0.06	1	11	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
رواندا	0.64	0.26	11	13	0.38	0.15	4	4	0.27	0.03	0.3	2	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
ساو تومي وبرنسيب	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
السنغال	0.54	0.39	28	33	0.36	0.13	3	8	0.19	0.03	0	2	2014 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
سيشيل	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سيراليون	0.66	0.50	47	41	0.38	0.21	10	22	0.13	0.04	1	2	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
الصومال	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
جنوب إفريقيا		0.90	93	85	…	0.75	79	62	…	0.29	23	19	2013 الاستقصاء العام للأسر المعيشية
جنوب السودان	0.59	0.28	15	29	0.38	0.13	3	6	0.19	0.07	0	3	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
سوازيلند	0.68	0.42	41	27	0.67	0.38	29	23	0.55	0.18	9	9	2010 الدراسات الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
توغو	0.61	0.41	27	37	0.30	0.12	3	8	0.15	0.02	0.0	1	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
أوغندا	0.45	0.19	12	13	0.34	0.06	2	4	0.19	0.04	0.3	3	2011 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
جمهورية تنزانيا المتحدة	0.75	0.55	46	55	0.29	0.03	2	1	0.18	0.00	0.1	0.0	2010 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
زامبيا	0.71	0.48	44	49	0.49	0.24	14	31	0.26	0.02	0.4	2	2013 الاستقصاء الديمغرافي والصحي
زيمبابوي	0.86	0.76	80	67	0.70	0.50	51	40	0.15	0.01	0.0	0.9	2014 الدراسة الاستقصائية العنقودية متعددة المؤشرات
العالم[4]	…	…	…	…	…	…	…	…	0.55	0.30	23	21	
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	1.00	0.99	99	99	0.99	0.99	97	98	0.89	0.74	62	75	
الدول المتقدمة	…	…	…	…	…	…	…	…	0.95	0.83	78	71	
الدول النامية	0.74	0.52	47	49	0.56	0.27	18	22	0.39	0.10	4	6	
القوقاز وآسيا الوسطى	1.00	1.00	100	99	0.99	0.99	98	99	0.95	0.89	89	85	
شرق وجنوب شرق آسيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
شرق إفريقيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
جنوب شرق آسيا	0.87	0.58	66	51	0.68	0.36	36	29	0.48	0.17	12	14	
أوروبا وأمريكا الشمالية	…	…	…	…	…	…	…	…	0.91	0.82	75	69	
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
منطقة الكاريبي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
أمريكا اللاتينية	0.91	0.84	83	81	0.74	0.43	37	37	0.51	0.17	13	11	
شمال إفريقيا وغرب آسيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
شمال إفريقيا	0.99	0.92	92	89	0.96	0.77	76	72	0.92	0.55	50	44	
غرب آسيا	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
منطقة المحيط الهادي	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
جنوب آسيا	0.86	0.64	56	57	0.74	0.40	27	31	0.54	0.14	5	8	
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	0.60	0.37	24	29	0.36	0.12	4	8	0.19	0.05	0	2	
الدول المتأثرة بالصراع	0.69	0.37	20	40	0.56	0.22	7	24	0.42	0.12	2	12	
البلدان ذات الدخل المنخفض	0.58	0.32	19	27	0.34	0.12	2	8	0.19	0.04	0	2	
البلدان ذات الدخل المتوسط	0.93	0.83	83	80	0.76	0.49	49	44	0.57	0.26	20	19	
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	0.74	0.52	66	54	0.61	0.33	25	26	0.46	0.14	6	10	
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	0.97	0.91	89	88	0.86	0.71	66	62	0.76	0.45	32	35	
البلدان ذات الدخل المرتفع	…	…	…	…	…	…	…	…	0.96	0.84	77	70	

المصادر: تستند حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم إلى البيانات المستمدة من الاستطلاعات المنزلية الوطنية والدولية المجمعة في قاعدة البيانات العالمية لعدم المساواة في التعليم.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو/تموز 2015.

1. تم إدراج المتوسطات الوطنية لنسب الإتمام في الجداول الإحصائية 2 (مرحلة التعليم الابتدائي) و 3 (المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي)

2. مؤشر التكافؤ حسب المكان يمثل نسبة الإتمام بالنسبة للطلاب الذين يعيشون في المناطق الريفية مقارنة بنظرائهم الذين يعيشون في المناطق الحضرية.

3. مؤشر التكافؤ حسب مستوى الثروة يمثل نسبة الإتمام بالنسبة للطلاب الذين يعيشون في نطاق الأسر الأكثر فقرًا مقارنة بنظرائهم الذين يعيشون في المناطق الأكثر ثراء.

4. كافة القيم الموضحة تمثل متوسطات.

(…) لا تتوفر بيانات.

الجدول 10

هدف التنمية المستدامة 4 الغاية 4-6 – الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب بالنسبة للشباب والكبار
بحلول عام 2030، ضمان أن جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، من الجنسين، يجيدون القراءة والكتابة وعلم الحساب

البلد أو المنطقة	الإلمام بالقراءة والكتابة بالنسبة للشباب والكبار[1]						اكتساب المهارات الأساسية[3]				المشاركة في برامج محو الأمية		
	الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15-24)			الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار (15 فأكثر)			النسبة المئوية للشباب والكبار الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة (%) في:				نسبة مشاركة الشباب والكبار في برامج محو الأمية (%)		
	الشباب معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الشباب الأميين		الكبار معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الكبار الأميين		الإلمام بالمهارات الوظيفية		مهارات علم الحساب		الكبار (15 فأكثر)		
	2005–2014[2]	2005–2014[2]		2005–2014[2]	2005–2014[2]		الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي 2012-2015[2]		الإجمالي 2012-2015[2]		الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى													
أرمينيا	100*	0.8*	37*	100*	6**	62**	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	100*	0.7*	72*	100*	16*	68*	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	100**	1**	35**	100**	8**	60**	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	100*	5*	41*	100*	33*	62*	...	...	...	...	...	...	...
قيرغيزستان	100*	3*	40*	99*	29*	69*	...	...	...	...	...	...	...
طاجيكستان	100**	2**	44**	100**	13**	61**	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	100**	2**	29**	100**	12**	63**	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	100*	-*	-*	100*	4*	63*	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا													
بروني دار السلام	99*	0.5*	35*	96*	12*	66*	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	87*	396*	54*	74*	2438*	69*	...	...	...	...	...	...	...
الصين	100*	843*	54*	95*	53767*	74*	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	100*	0.0*	34*	100*	0.3	71*	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
إندونيسيا	100*	139*	49*	95*	8942*	67*	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	99	99	99	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	84*	198*	66*	73*	938*	69*	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	100*	0.3*	48*	96*	21*	76*	...	...	...	...	...	...	...
ماليزيا	98*	90*	48*	93*	1412*	67*	...	...	...	...	...	...	...
منغوليا	98*	9*	35*	98*	35*	48*	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	96**	357**	51**	93**	2721**	67**	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	98*	364*	31*	96*	2371*	45*	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	...	96	99	98	...	...	...	...
سنغافورة	100*	0.7*	47*	97*	152*	79*	87	98	90	99	...	...	...
تايلند	98*	155*	40*	94*	3465*	63*	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - الشرقية	80*	43*	52*	58*	259*	56*	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	97*	515*	54*	94*	4297*	68*	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية													
ألبانيا	99*	4*	59*	97*	64*	70*	...	...	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97	...	...	...
روسيا البيضاء	100*	3*	42*	100*	31*	72*	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	100**	2**	49**	98**	53**	86**	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	98*	18*	53*	98*	105*	63*	...	...	...	...	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	97	96	96	94	...	...	...
كرواتيا	100*	1*	47*	99*	32*	80*	...	...	...	...	...	...	...
قبرص	100*	0.3*	43*	99*	12*	72*	99	98	98	97	...	...	...
جمهورية التشيك	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98	...	...	...
الدانمارك	...	...	...	...	...	...	98	98	96	97	...	...	...
إستونيا	100*	0.1*	39*	100*	1*	43*	99	99	98	98	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	...	...	99	98	97	97	...	...	...
فرنسا	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	...	99	97	97	95	...	...	...
اليونان	99**	7**	56**	98**	232**	70**	95	94	95	94	...	...	...
المجر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93	...	...	...
إيطاليا	100*	8*	46*	99*	590*	64*	97	94	94	92	...	...	...
لاتفيا	100*	0.4*	39*	100*	2*	49*	...	...	...	...	...	...	...
ليشتنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
ليتوانيا	100*	0.6*	45*	100*	5*	50*	...	99	98	97	...	...	...
لوكسمبورج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطا	99*	0.6*	26*	93*	23*	39*	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	99*	0.7*	58*	98*	8*	82*	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	...	99	98	97	97	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	...	99	97	96	94	...	...	...
البرتغال	99*	6*	45*	94*	497*	68*	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	100**	-**	-**	99**	23**	78**	...	...	...	...	...	...	...
رومانيا	99*	24*	49*	99*	236*	67*	...	...	...	...	...	...	...
روسيا الاتحادية	100*	62*	41*	100*	384*	61*	99	98	98	98	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	99*	8*	51*	98*	152*	83*	...	...	...	...	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97	...	...	...
سلوفينيا	100**	0.3**	31**	100**	5**	54**	98	94	98	93	...	...	...
إسبانيا	100*	12*	55*	98*	751*	68*	97	93	95	90	...	...	...
السويد	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96	...	...	...
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	99**	4**	54**	98**	39**	74**	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإلمام بالقراءة والكتابة بالنسبة للشباب والكبار[1]						اكتساب المهارات الأساسية[3]				المشاركة في برامج محو الأمية		
	الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15-24)			الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار (15 فأكثر)			النسبة المئوية للشباب والكبار الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة (%) في:				نسبة مشاركة الشباب والكبار في برامج محو الأمية (%)		
	الشباب معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الشباب الأميين		الكبار معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الكبار الأميين		الإلمام بالمهارات الوظيفية		مهارات علم الحساب		الكبار (15 فأكثر)		
	2005–2014[2]	2005–2014[2]		2005–2014[2]	2005–2014[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]		السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الشباب (16-24)	الكبار (16 فأكثر)	الشباب (16-24)	الكبار (16 فأكثر)	الإجمالي	ذكور	إناث
أوكرانيا	100**	12**	40**	100**	95**	62**	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	...	...	...	98	96	93	91	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي													
أنجويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	...	...	...	99*	1**	29**	...	...	...	...	≈4	≈0	15
الأرجنتين	99**	49**	37**	98**	631**	51**	...	...	...	...	...	...	...
أروبا	99*	0.1*	38*	97*	3*	55*	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيليز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	99*	20*	58*	94*	374*	74*	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	99*	431*	30*	91*	13231*	50*	...	...	...	...	4	3	4
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	99*	0.1*	62*	99*	0.5*	45*	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	99*	27*	47*	96*	518*	53*	89	80	80	69	≈3	...	...
كولومبيا	99*	123*	35*	94*	2094*	49*	...	...	...	...	15	12	18
كوستاريكا	99*	7*	42*	97*	91*	48*	...	...	...	...	≈6	≈4	7
كوبا	100*	2*	40*	100*	23*	41*	...	...	...	...	≈4	≈6	1
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	98*	44*	42*	92*	598*	48*	...	...	...	...	9	...	...
الإكوادور	99*	41*	48*	94*	647*	59*	...	...	...	...	12	9	14
السلفادور	97*	34*	46*	87*	579*	63*	...	...	...	...	17	18	16
جرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	94*	186*	60*	81*	1880*	66*	...	...	...	...	7	3	9
غيانا	93*[a]	8*[a]	45*[a]	85*[a]	75**[a]	42**[a]	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	72**[a]	561**[a]	53**[a]	49**[a]	3006**[a]	56**[a]	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	96*	75*	42*	87*	687*	51*	...	...	...	...	...	...	...
جامايكا	96**	20**	16**	88**	251**	31**	...	...	...	...	≈3	≈2	3
المكسيك	99*	231*	45*	95*	4879*	60*	...	...	...	...	11	7	13
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	87*	154*	42*	78*	758*	52*	...	...	...	...	≈16	≈15	16
بنما	98*	15*	56*	94*	152*	55*	...	...	...	...	...	...	...
باراجواي	99*	17*	57*	95*	243*	58*	...	...	...	...	4	2	5
بيرو	99*	57*	58*	94*	1409*	76*	...	...	...	...	≈10	≈9	11
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	98*	1*	37*	95*	20*	57*	...	...	...	...	...	...	...
ترينداد وتوباجو	100**	0.8**	48**	99**	12**	65**	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	99*	6*	26*	98*	42*	40*	...	...	...	...	3	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	98*	134*	36*	95*	1088*	48*	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا													
الجزائر	94	474	65	75*	6279*	65*	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	98	3	57	95*	55*	54*	...	...	...	...	...	...	...
مصر	92*[a]	1284*[a]	59*[a]	75*[a]	14804*[a]	65*[a]	...	...	...	...	...	...	...
العراق	82**	1264**	52**	80**	4252**	65**	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	96	92	90	89	...	...	...
الأردن	99*[a]	12*[a]	43*[a]	98*[a]	92*[a]	61*[a]	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	99*	5*	56*	96*	125*	54*	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	99*	10*	38*	90*	307*	67*	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	100**	0.6**	67**	91**	394**	82**	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	82*	1153*	70*	67*	7848*	65*	...	...	...	...	...	...	...
عمان	99*	7*	40*	92*	229*	49*	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	99*	6*	52*	96*	97*	77*	...	...	...	...	...	...	...
قطر	99*	4*	6*	98*	42*	25*	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	99*	39*	54*	94*	1198*	64*	...	...	...	...	...	...	...
السودان	66*	2309*	54*	54*	9251*	57*	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	96**	142**	59**	86**	1671**	70**	...	...	...	...	...	...	...
تونس	97*	60*	67*	80*	1658*	72*	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	99*	84*	80*	95*	2665*	84*	94	87	88	80	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	95*	41*	20*	90*	368*	21*	...	...	...	...	...	...	...
اليمن	89**	623**	87**	69**	4849**	75**	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادي													
أستراليا	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94	...	...	...
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإلمام بالقراءة والكتابة بالنسبة للشباب والكبار[1]						اكتساب المهارات الأساسية[3]				المشاركة في برامج محو الأمية		
	الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15-24)			الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار (15 فأكثر)			النسبة المئوية للشباب والكبار الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة (%) في:				نسبة مشاركة الشباب والكبار في برامج محو الأمية (%)		
	الشباب معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الشباب الأميين		الكبار معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الكبار الأميين		الإلمام بالمهارات الوظيفية		مهارات علم الحساب		الكبار (15 فأكثر)		
	2005–2014[2]	2005–2014[2]		2005–2014[2]	2005–2014[2]		الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	السنة الدراسية المنتهية في		
	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	2012-2015[2]		2012-2015[2]		2014		
							الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	ذكور	إناث
جزر مارشال	98	0.1	41	98	1	52	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95	...	...	...
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	100	...	...	100	0.1	45	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	67	488	52	63	1720	52	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	99	0.3	34	99	1	44	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	99	0.1	42	99	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا													
أفغانستان	47	2947	62	32	10373	59	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	82	5558	42	61	43916	54	...	...	...	...	...	...	...
بوتان	87	19	61	57	223	56	...	...	...	...	...	...	...
الهند	86	32620	62	69	265568	65	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	98	311	57	85	9058	66	...	...	...	...	...	...	...
المالديف	99	0.5	46	98	3	49	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	85	823	69	60	6989	67	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	72	10508	63	56	51956	64	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	98	60	38	91	1323	59	...	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية													
أنجولا	73	1270	61	71	3665	70	...	...	...	...	...	...	...
بنين	42	945	61	29	3320	59	...	...	...	...	...	...	...
بتسوانا	98	10	12	88	185	46	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	50	1728	56	35	6189	58	...	...	...	...	...	...	...
بوروندي	89	215	55	87	656	59	...	...	...	...	...	...	...
الرأس الأخضر	98	2	43	85	51	68	...	...	...	...	...	...	...
الكاميرون	81	812	62	71	3319	62	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	36	570	59	37	1659	62	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	52	1320	53	39	4308	57	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	87	20	47	78	103	59	...	...	...	...	...	...	...
الكنغو	81	147	62	79	491	67	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	48	2150	59	41	7029	58	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	84	2195	72	75	9325	76	...	...	...	...	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	98	3	36	95	25	72	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	93	74	60	73	796	67	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	55	7176	59	39	26847	59	...	...	...	...	...	...	...
غابون	89	37	45	82	177	57	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	72	105	55	54	472	61	...	...	...	...	...	...	...
غانا	86	699	59	71	4203	63	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	31	1524	55	25	4716	58	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	76	85	59	59	439	65	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	82	1430	52	72	5878	60	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	83	79	23	76	301	32	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	49	338	63	43	1120	65	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	65	1419	51	64	4093	55	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	72	864	54	61	3055	64	...	...	...	...	...	...	...
مالي	47	1565	57	34	5444	57	...	...	...	...	...	...	...
موريتانيا	56	280	60	46	1045	60	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	98	4	38	92	76	66	...	...	...	...	...	...	...
موزمبيق	67	1450	69	51	6261	69	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	94	27	42	89	148	55	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	24	2332	58	15	7366	55	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	66	9675	62	51	41214	60	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	82	384	47	68	1985	60	...	...	...	...	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	97	1	56	90	10	75	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	56	1246	56	43	4576	61	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	99	0.2	29	94	4	45	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	66	432	63	47	1913	61	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا	99	119	38	94	2226	61	...	...	...	...	...	...	...
جنوب السودان	37	1143	56	27	3779	56	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	94	19	40	83	123	54	...	...	...	...	...	...	...
توغو	80	265	68	60	1478	68	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	84	1162	56	70	5362	65	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	86	1318	55	78	5792	62	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	89	317	60	83	1251	67	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	91	296	44	84	1349	63	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 10

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإلمام بالقراءة والكتابة بالنسبة للشباب والكبار[1]						اكتساب المهارات الأساسية[3]				المشاركة في برامج محو الأمية		
	الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15-24)			الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار (15 فأكثر)			النسبة المئوية للشباب والكبار الذين يحققون مستوى ثابت على الأقل من الإجادة (%) في:				نسبة مشاركة الشباب والكبار في برامج محو الأمية (%)		
	الشباب معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الشباب الأميين		الكبار معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (%)	عدد الكبار الأميين		الإلمام بالمهارات الوظيفية		مهارات علم الحساب		الكبار (15 فأكثر)		
	2005–2014[2]	2005–2014[2]		2005–2014[2]	2005–2014[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]		السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الإجمالي	الإجمالي (000)	نسبة الإناث	الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	الشباب (24-16)	الكبار (16 فأكثر)	الإجمالي	ذكور	إناث
	المتوسط المرجح	المجموع	نسبة الإناث	المتوسط المرجح	المجموع	نسبة الإناث	المتوسط						
العالم	91**	114127**	59**	85**	757920**	63**	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	100**	110**	43**	100**	993**	69**	...	...	...	...	...	...	...
الدول المتقدمة	...**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول النامية	89**	113577**	59**	82**	748926**	63**	...	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	100**	15**	41**	100**	120**	65**	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	99**	3217**	51**	95**	84135**	71**	...	...	...	...	...	...	...
شرق إفريقيا	100**	960**	54**	96**	57130**	73**	...	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	98**	2257**	49**	94**	27006**	65**	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	98**	2266**	44**	93**	33373**	54**	...	...	...	...	6	6	11
منطقة الكاريبي	90**	638**	51**	85**	3928**	53**	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	98**	1628**	41**	93**	29445**	55**	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	93**	6073**	63**	82**	52878**	67**	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا	91**	3824**	63**	75**	36784**	65**	...	...	...	...	...	...	...
غرب آسيا	95**	2250**	62**	90**	16094**	70**	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	84**	52848**	60**	68**	389408**	63**	...	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	71**	48765**	59**	60**	188315**	61**	...	...	...	...	...	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	85**	78749**	61**	75**	496010**	64**	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	68**	35078**	59**	57	134811	61	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	92**	78258**	60**	84	608126	64	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	86**	72405**	60**	74	493776	63	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	99**	5854**	53**	94	114350	67	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، باستثناء ما تمت الإشارة إليه.

الملاحظة أ: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

الملاحظة ب: بالنسبة للدول المميزة بعلامة (*)، يتم استخدام البيانات الوطنية المرصودة المتعلقة بالإلمام بالقراءة والكتابة. بالنسبة لكافة الدول الأخرى، يتم استخدام تقديرات الإلمام بالقراءة والكتابة الخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء (**). تم إعداد التقديرات باستخدام النموذج العالمي لتوقعات الإلمام بالقراءة والكتابة حسب العمر الخاص بمعهد اليونسكو للإحصاء. وبالنسبة للتقديرات الخاصة بأحدث فترة فهي تخص العام 2014 وتستند إلى أحدث بيانات تمت ملاحظتها بالنسبة لكل دولة.

الملاحظة ج: بيانات السكان المستخدمة لاستنتاج عدد الأميين مستمدة من تقديرات شعبة السكان بالأمم المتحدة، مراجعة عام 2015 (الأمم المتحدة، 2015). وتستند المعدلات إلى المتغير المتوسط بالنسبة للدول التي تتوافر لديها البيانات الوطنية المرصودة المتعلقة بالإلمام بالقراءة والكتابة، تم استخدام بيانات السكان الخاصة بعام إجراء الإحصاء أو الاستطلاع. بالنسبة للدول التي تتوافر لديها تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء، تم استخدام بيانات السكان الخاصة بعام 2014.

1. تستند بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة الواردة في تلك الأعمدة إلى طرق التقييم التقليدية - سواء الإعلانات الذاتية أو إعلانات الأطراف الخارجية أو مفوضي التحصيل العلمي - وبالتالي ينبغي تفسيرها بحذر، وهي لا تستند لأي اختبار وربما تبالغ في تقدير المستويات الفعلية للإلمام بالقراءة والكتابة.

2. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة خلال المدة المحددة. بالنسبة لبيانات الإلمام بالقراءة والكتابة، انظر مقدمة الجداول الإحصائية وجدول البيانات الخلفية المتعلقة بإحصاءات الإلمام بالقراءة والكتابة (المنشورة على موقع التقرير العالمي لرصد التعليم) للاطلاع على شرح أوسع نطاقًا للتعريفات الوطنية للإلمام بالقراءة والكتابة، وطرق التقييم، ومصادر البيانات والسنوات الخاصة بها.

3. البيانات المتعلقة باكتساب المهارات الأساسية مستمدة من استطلاع مهارات البالغين (برنامج التقييم الدولي لتقييم كفاءات البالغين 2012-2015((المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، 2013، 2016).

(أ) تستند بيانات الإلمام بالقراءة والكتابة إلى اختبارات القراءة المباشرة في الاستطلاعات المنزلية الوطنية والدولية.

(*) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: تقدير/توقع معهد اليونسكو للإحصاء، بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و 60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 11

هدف التنمية المستدامة 4. الغاية 4-7 – التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030

البلد أو المنطقة	تعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية					اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية					
	الإدماج في أطر المناهج الوطنية بالنسبة للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة[2,1]				النسبة المئوية للمدارس التي توفر المهارات اللازمة للحياة	النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتحلون بالفهم الكافي للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة					
	المساواة بين الجنسين[3]	حقوق الإنسان[4]	التنمية المستدامة[5]	المواطنة العالمية[6]	التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة [7]	الإلمام بالعلوم[9,10]			فيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة والتثقيف الجنسي[7]		
	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2009–2010[8]	2012			2009–2015[8]		
						الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى											
أرمينيا	0	متوسط	منخفض	منخفض	...	...	...	...	20	23	19
أذربيجان	0	متوسط	0	منخفض	100	...	...	...	15	...	15
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22
طاجيكستان	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11
شرق وجنوب شرق آسيا											
بروناي دار السلام	0	منخفض	0	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	34	...	...	...	40	46	38
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	94	94	95	...	...	...
إندونيسيا	منخفض	منخفض	0	0	...	33	33	34	...	10	11
اليابان	...	...	...	...	100	92	91	92	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	91	90	93	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	...	54	51	58	41	40	42
منغوليا	...	...	...	...	...	...	...	...	18	19	16
ميانمار	0	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	15
جمهورية كوريا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	93	92	94	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	100	90	89	92	...	...	...
تايلند	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	66	60	71	...	...	...
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	0	...	...	...	14	20	12
فيتنام	...	...	...	...	...	93	92	94	42	44	41
أوروبا وأمريكا الشمالية											
ألبانيا	...	...	...	...	...	47	45	49	...	22	36
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	84	84	85	...	...	...
روسيا البيضاء	...	...	...	...	13	...	...	...	70	68	72
بلجيكا	0	متوسط	منخفض	منخفض	...	82	81	83	...	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	...	17	63	58	68	23	21	25
كندا	...	...	...	...	...	90	89	90	...	...	...
كرواتيا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	5	83	81	85	...	...	...
قبرص	...	...	...	...	...	62	58	66	...	...	...
جمهورية التشيك	...	...	...	...	59	86	85	87	...	...	...
الدانمارك	...	...	...	...	...	83	84	83	...	...	...
إستونيا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	95	94	96	...	...	...
فنلندا	...	...	...	...	100	92	90	94	...	...	...
فرنسا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	81	79	83	...	...	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	88	87	89	...	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	74	70	79	38	27	50
المجر	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	82	81	83	...	...	...
أيسلندا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	76	74	78	...	...	...
أيرلندا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	89	88	89	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	81	80	82	...	...	...
لاتفيا	...	...	...	...	...	88	85	91	...	...	...
ليشتنشتاين	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...
ليتوانيا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	84	81	87	71	72	68
لوكسمبورج	مرتفع	منخفض	0	منخفض	100	78	80	76	...	...	...
مالطا	0	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	27	49	45	53	...	...	...
هولندا	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
النرويج	0	متوسط	منخفض	منخفض	...	80	79	82	...	...	...
بولندا	...	...	...	...	...	91	90	92	...	...	...
البرتغال	0	متوسط	متوسط	منخفض	...	81	80	82	...	...	...
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
رومانيا	...	...	...	...	67	63	61	65	...	...	...
روسيا الاتحادية	...	...	...	...	92	81	80	83	37	35	39
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	منخفض	مرتفع	منخفض	متوسط	...	65	63	67	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	73	73	73	...	...	...
سلوفينيا	...	...	...	...	...	87	85	89	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...
السويد	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	100	78	75	80	60	59	61
سويسرا	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...

الجدول 11

(يتبع)

البلد أو المنطقة	تعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية					اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية					
	الإدماج في أطر المناهج الوطنية بالنسبة للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة[1,2]				النسبة المئوية للمدارس التي توفر المهارات اللازمة للحياة	النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتحلون بالفهم الكافي للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة					
	المساواة بين الجنسين[3]	حقوق الإنسان[4]	التنمية المستدامة[5]	المواطنة العالمية[6]	التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة [7]	الإلمام بالعلوم[9,10]			فيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة والتثقيف الجنسي[7]		
	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2009–2010[8]	2012			2009–2015[8]		
						الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21
المملكة المتحدة	0	منخفض	منخفض	0	...	85	86	84	...	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	...	...	82	80	84	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي											
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	0	منخفض	0	منخفض	...	49	48	51	...	...	...
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	78	...	...	...	4	6	3
بربادوس	...	...	...	...	85	...	...	...	46	45	48
بليز	منخفض	منخفض	منخفض	0	38	...	...	...	76	76	77
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	0	مرتفع	منخفض	منخفض	...	46	47	46	...	...	...
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	66	67	64	82	78	85
كولومبيا	...	...	...	...	...	44	48	40	...	...	24
كوستاريكا	...	...	...	...	...	61	64	58	...	...	...
كوبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	منخفض	متوسط	منخفض	منخفض	100	...	...	...	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	منخفض	متوسط	متوسط	متوسط	8	...	...	...	43	41	45
الإكوادور	...	...	...	...	63	...	...	...	...	...	...
السلفادور	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	100	...	...	...	37	34	40
جرينادا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	94	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	متوسط	مرتفع	متوسط	متوسط	2	...	...	...	...	...	...
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	51	47	54
هايتي	0	منخفض	0	منخفض	13	...	...	...	32	28	35
هندوراس	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	11	...	...	...	33	35	33
جامايكا	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
المكسيك	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	53	55	51	...	...	...
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	88	...	...	...	...	...	...
بنما	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...	...	14	12	15
باراغواي	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	32	32	31	...	...	27
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	59	...	...	...	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروجواي	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	90	53	53	53	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	0	مرتفع	منخفض	منخفض	100				...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا											
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
العراق	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	13	71	68	74	...	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	50	39	61	...	...	9
الكويت	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...	...	...	...	22	25	20
عمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	0	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
قطر	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	100	37	32	43	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	...	...	45	45	45	8	5	11
تركيا	...	...	...	...	...	74	70	77	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	65	57	72	...	...	...
اليمن	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ											
أستراليا	منخفض	مرتفع	متوسط	متوسط	...	86	86	87	...	...	...
جزر كوك	0	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	0	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 11

(يتبع)

البلد أو المنطقة	تعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية					اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية					
	الإدماج في أطر المناهج الوطنية بالنسبة للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة[1,2]				النسبة المئوية للمدارس التي توفر المهارات اللازمة للحياة	النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتحلون بالفهم الكافي للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة					
	المساواة بين الجنسين[3]	حقوق الإنسان[4]	التنمية المستدامة[5]	المواطنة العالمية[6]	التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة [7]	الإلمام بالعلوم[9,10]			فيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة والتثقيف الجنسي[7]		
	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2005-2015[8]	2009–2010[8]	2012			2009–2015[8]		
						الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
كيريباتي	منخفض	0	منخفض	0	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	0	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	0	0	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	0	منخفض	متوسط	منخفض	...	84	83	85	...	...	...
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	100	...	...	...	...	...	...
ساموا	0	منخفض	متوسط	0	...	...	...	...	5	6	5
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	منخفض	منخفض	متوسط	0	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	متوسط	متوسط	مرتفع	متوسط	100	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا											
أفغانستان	0	منخفض	منخفض	منخفض	1	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
بوتان	متوسط	منخفض	متوسط	متوسط	...	...	...	...	23	...	21
الهند	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	31	...	...	...	40	44	35
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	18	21	16
المالديف	0	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...	...	...	40	35
نيبال	متوسط	متوسط	منخفض	متوسط	8	...	...	...	28	34	26
باكستان	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...	...	4	5	4
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية											
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	28	32	25
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...	26	31	25
بتسوانا	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	...	...	10	...	...	...	32	36	31
بوروندي	...	...	...	...	66	...	...	...	45	47	44
الرأس الأخضر	...	...	...	...	100	...	...	...	67	65	68
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...	...	63	67	60
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	27	...	...	...	22	27	21
الكنغو	...	...	...	...	...	...	...	...	18	28	14
كوت ديفوار	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	2	...	...	...	18	25	16
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0	منخفض	منخفض	منخفض	68	...	...	...	20	25	19
جيبوتي	منخفض	0	منخفض	منخفض	38	...	...	...	11	13	9
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	31	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	...	...	...	...	38	...	...	...	28	34	24
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	32	36	30
غامبيا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	...	29	30	28
غانا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	79	...	...	...	22	27	20
غينيا	...	...	...	...	82	...	...	...	26	34	23
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	22	22	23
كينيا	...	...	...	...	100	...	...	...	...	64	54
ليسوتو	متوسط	مرتفع	منخفض	منخفض	88	...	...	...	36	31	38
ليبيريا	...	...	...	...	2	...	...	...	34	29	36
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	34	26	23
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	42	45	41
مالي	...	...	...	...	49	...	...	...	26	33	24
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	...	...	...	...	32	30	4
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	35	52	30
ناميبيا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...	...	58	51	62
النيجر	منخفض	0	منخفض	0	82	...	...	...	17	25	14
نيجيريا	...	...	...	...	23	...	...	...	24	27	22
رواندا	متوسط	0	متوسط	منخفض	...	...	...	...	51	47	53
ساو تومي وبرنسيب	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	43
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	30	31	29
سيشيل	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	29	30	29
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب إفريقيا	0	مرتفع	منخفض	0	100	...	...	...	...	...	...
جنوب السودان	متوسط	مرتفع	منخفض	0	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	...	...	...	...	85	...	...	...	56	54	58
توغو	...	...	...	...	0	...	...	...	26	32	23
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	38	40	38
جمهورية تنزانيا المتحدة	منخفض	منخفض	0	منخفض	...	...	...	...	43	47	40
زامبيا	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	...	...	...	...	44	47	42
زيمبابوي	...	...	...	...	100	...	...	...	55	52	56

الجدول 11

(يتبع)

البلد أو المنطقة	تعزيز التنمية المستدامة والمواطنة العالمية في المناهج الدراسية					اكتساب المعرفة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة والمواطنة العالمية				
	الإدماج في أطر المناهج الوطنية بالنسبة للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة[1,2]				النسبة المئوية للمدارس التي توفر المهارات اللازمة للحياة	النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتحلون بالفهم الكافي للقضايا ذات الصلة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة			فيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة والتثقيف الجنسي[7]	
	المساواة بين الجنسين[3]	حقوق الإنسان[4]	التنمية المستدامة[5]	المواطنة العالمية[6]	التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة [7]	الإلمام بالعلوم[9,10]				
	2015[8]-2005	2015[8]-2005	2015[8]-2005	2015[8]-2005	2010[8]–2009	2012			2015[8]–2009	
						الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث
	المتوسط				المتوسط	المتوسط			المتوسط		
العالم	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدول المتقدمة	...	...	...	...	...	84	83	85	...	...	...
الدول النامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	...	...	...	...	84	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق إفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	82	81	83	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	...	...	...	...	67	...	...	...	31	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	...	...	24	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	84	83	84	...	...	...

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في يوليو 2015.

1. المصدر: اليونسكو-المكتب الدولي للتربية (2016).

2. تتعلق المناهج الدراسية المشار إليها بمرحلة التعليم الابتدائي، أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أو الاثنين معًا.

3. المصطلحات الأساسية الواردة هي أ) المساواة بين الجنسين، ب) العدالة بين الجنسين، ج) تمكين الفتيات/النساء، د) مراعاة الفروق بين الجنسين (هـ) التكافؤ بين الجنسين. يتم تقييم درجة إدماج القضية في المنهج بدرجة منخفضة في حالة تناول 1 أو 2 من البنود البالغ عددها 5 بنود، وبدرجة متوسطة في حالة تناول 3 بنود وبدرجة مرتفعة في حالة تناول 4 أو 5 بنود، في حين تشير القيمة 0 إلى عدم إدماج أية بنود.

4. المصطلحات الأساسية الواردة هي أ) حقوق الإنسان، الحقوق والمسؤوليات (حقوق الأطفال، الحقوق الثقافية، الحقوق الأصلية، حقوق المرأة، حقوق المعاقين)، ب) حرية (التعبير، الكلام، الصحافة، الاتحادات أو المنظمات) والحريات المدنية، ج) العدالة الاجتماعية، د) الديمقراطية/الحكم الديمقراطي، القيم/المبادئ الديمقراطية، هـ) التثقيف المتعلق بحقوق الإنسان. يتم تقييم درجة إدماج القضية في المنهج بدرجة منخفضة في حالة تناول 1 أو 2 من البنود البالغ عددها 5 بنود، وبدرجة متوسطة في حالة تناول 3 بنود وبدرجة مرتفعة في حالة تناول 4 أو 5 بنود، في حين تشير القيمة 0 إلى عدم إدماج أية بنود.

5.المصطلحات الأساسية الواردة هي أ) مستدام، الاستدامة، التنمية المستدامة، ب) الاستدامة الاقتصادية، النمو المستدام، الانتاج/الاستهلاك المستدام، الاقتصاد الأخضر، ج) الاستدامة الاجتماعية (الترابط الاجتماعي والاستدامة)، د) الاستدامة البيئية/مستدام على المستوى البيني، هـ) تغير المناخ/التغير (الاحتباس الحراري، انبعاثات/بصمة الكربون)، و) الطاقة/مصادر الوقود المتجددة، مصادر الطاقة البديلة (الطاقة الشمسية، المد والجزر، الرياح، الأمواج، الطاقة الحرارية الأرضية، الكتلة البيولوجية)، ز) الأنظمة البيئية، علم البيئة (التنوع البيولوجي، المحيط الحيوي، الأقاليم الحيوية، فقدان التنوع)، ح) إدارة النفايات، إعادة التدوير، ط) التعليم من أجل التنمية المستدامة، التثقيف المتعلق بالاستدامة، التعليم من أجل الاستدامة، ي) التثقيف البيني/الدراسات البينية، التعليم من أجل البيئة، التعليم من أجل الاستدامة البيئية. يتم تقييم درجة إدماج القضية في المنهج بدرجة منخفضة في حالة تناول 1 إلى 4 من البنود البالغ عددها 10 بنود، وبدرجة متوسطة في حالة تناول 5 إلى 7 بنود وبدرجة مرتفعة في حالة تناول 8 إلى 10 بنود، في حين تشير القيمة 0 إلى عدم إدماج أية بنود.

6. المصطلحات الأساسية هي أ) العولمة، ب) المواطن العالمي (المواطنة العالمية)/الثقافة/الهوية/المجتمع، ج) التفكير المحلي العالمي، المحلي-العالمي (تفكير عالمي أداء محلي، عالمي محلي)، د) متنوع ثقافيًا (التنوع الثقافي)/متباين الثقافة (التباين الثقافي) (وأشكال التواصل)، هـ) النزوح، الهجرة، التنقل، حركة الأفراد، و) المنافسة العالمية/القدرة التنافسية العالمية، القدرة على المنافسة على المستوى العالمي، القدرة التنافسية الدولية، ز) عدم المساواة (حالات عدم المساواة)/التفاوت (حالات التفاوت) على المستوى العالمي، ح) المواطنة/الثقافة/الهوية (الهويات)/الثقافة (الثقافات)/الإرث الوطني/المحلي، التثقيف المتعلق بالمواطنة العالمية، ط) التثقيف من أجل المواطنة العالمية. يتم تقييم درجة إدماج القضية في المنهج بدرجة منخفضة في حالة تناول 1 إلى 4 من تلك البنود، وبدرجة متوسطة في حالة تناول 5 إلى 7 بنود وبدرجة مرتفعة في حالة تناول 8 أو 9 بنود، في حين تشير القيمة 0 إلى عدم إدماج أية بنود.

7. البيانات مستمدة من برنامج الأمم المتحدة المشترك لفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة (2011)، قاعدة بيانات معلومات متلازمة نقص المناعة المكتسبة الخاصة ببرنامج الأمم المتحدة المشترك لفيروس العوز المناعي/متلازمة نقص المناعة المكتسبة لعام 2015 على شبكة الإنترنت ووحدة تجميع إحصاءات الاستطلاع الصحي للسكان. للمزيد من الملاحظات التفصيلية على مستوى الدولة انظر تلك المصادر.

8. البيانات مستمدة من أحدث سنة متاحة في الفترة المحددة. للاطلاع على التفاصيل يرجى الرجوع إلى المصادر ذات الصلة.

9. المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) استنادًا إلى بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2012 (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، 2013). يعرف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة الثقافة العلمية بأنها أ) المعرفة العلمية واستخدامها لتحديد القضايا، واكتساب معرفة جديدة، وشرح الظواهر العلمية والتوصل للاستنتاجات المستندة إلى الأدلة المتعلقة بالقضايا ذات الصلة بالعلوم، ب) فهم المواصفات المميزة للعلوم كشكل من أشكال المعرفة الإنسانية والاستفسار، ج) فهم كيفية تشكيل العلوم والتكنولوجيا للبيئات المادية، والفكرية والثقافية، و د) الاستعداد للمشاركة في القضايا المرتبطة بالعلوم، من خلال الأفكار الخاصة بالعلوم، كمواطن مفكر. يتم استخدام الثقافة العلمية في هذا الجدول كمقياس بديل للمعرفة بالعلوم البيئية، وعلم الأرض والتنمية المستدامة/الاستدامة على نطاق أوسع، نظرًا للترابط بين الاثنين.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 12

هدف التنمية المستدامة 4، وسائل تنفيذ 4.أ و 4.ب - المرافق التعليمية، وبيئات التعلم وطلاب التعليم العالي الوافدين والمتوجهين إلى الخارج على المستوى الدولي.
بحلول عام 2030، بناء وتحديث المرافق التعليمية التي تضع في اعتبارها الطفل، والإعاقة والنوع وتوفير بيئات تعلم فعالة، وتعزز قدرة الطلاب على التنقل على المستوى الدولي

	المرافق التعليمية وطلاب التعليم العالي الوافدون والمتوجهون إلى الخارج على المستوى الدولي									
	بيئات التعلم الآمنة، والخالية من العنف والشاملة والفعالة						الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي في مجال التعليم العالي			
	المرافق التعليمية.						قدرة الطلاب على التنقل على المستوى الدولي			
	المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس[1]				المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (الوافدون)		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (المتوجهون إلى الخارج)	
	النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:				النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:					
البلد أو المنطقة	مياه الشرب الأساسية	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	بما فيها: المراحيض غير المختلطة.	مرافق غسل الأيدي الأساسية.	الكهرباء	الإنترنت المستخدم لأغراض تعليمية.	أجهزة الكمبيوتر المستخدمة لأغراض تعليمية.	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	الوافدون نسبة التنقل (%)[2]	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	المتوجهون إلى الخارج نسبة التنقل (%)[3]
	2014	2014	2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	الإجمالي	السنة الدراسية المنتهية في 2014	الإجمالي	السنة الدراسية المنتهية في 2014
القوقاز وآسيا الوسطى											
أرمينيا	92	86	…	…	100	…	100	4	3.9	6.5	5.6
أذربيجان[4,3]	5	68	…	…	100	27	84	4	2.3	22.0	11.7
جورجيا	75	70	…	…	100	100	100	3	2.8	9.9	8.8
كازاخستان[4]	85	85	…	…	…	…	100	**10**	**1.5**	48.9	6.3
قيرغيزستان[4]	30	53	15	…	100	6	86	12	4.5	5.9	2.1
طاجيكستان	51	29	…	…	…	…	…	**1.9**	**0.8**	9.7	5.0
تركمانستان	…	…	…	…	…	…	…	0.1	0.2	35.9	…
أوزبكستان	100	100	…	…	…	…	…	…	…	18.8	…
شرق وجنوب شرق آسيا											
بروناي دار السلام	…	…	…	…	…	100	100	0.4	3.2	3.4	38.3
كمبوديا	58	81	…	…	…	…	3	…	…	4.2	…
الصين	99	62	…	…	…	…	…	108	0.3	712.2	2.1
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1.9	…
هونج كونج، الصين[4,3]	…	…	…	…	100	100	100	30	9.8	31.8	10.6
إندونيسيا	83	53	55	…	…	…	…	7	0.1	39.1	0.6
اليابان	…	…	…	…	…	…	…	136	3.5	32.3	0.8
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	54	47	…	…	…	…	…	0.5	0.4	5.0	3.6
ماكاو، الصين	…	…	…	…	…	…	…	11	36.8	2.1	7.6
ماليزيا[4,3]	100	100	…	…	100	91	100	36	4.1	56.3	5.0
منغوليا	48	52	…	…	91	…	100	1.1	0.6	8.0	4.5
ميانمار	57	23	…	…	…	…	5	0.1	0.0	6.4	…
الفلبين	91	53	…	…	…	…	…	…	…	11.5	0.3
جمهورية كوريا	…	…	…	…	100	100	100	56	1.7	116.9	3.5
سنغافورة[5,4,3]	…	…	…	…	100	100	100	49	19.2	22.6	8.8
تايلند	60	45	…	…	…	98	98	12	0.5	25.5	1.1
تيمور - الشرقية	52	64	…	…	…	…	…	…	…	3.5	…
فيتنام	72	72	…	…	…	…	…	3	0.1	53.5	2.4
أوروبا وأمريكا الشمالية											
ألبانيا	51	30	37	…	…	…	…	4	2.1	24.1	14.0
أندورا	…	…	…	…	…	…	…	-	…	1.2	218.8
النمسا	…	…	…	…	…	…	…	65	15.5	15.6	3.7
روسيا البيضاء[5]	100	100	…	…	100	…	…	15	2.9	35.9	6.4
بلجيكا	…	…	…	…	…	…	…	56	11.2	16.3	3.3
البوسنة والهرسك	100	100	…	…	…	…	…	8	7.3	10.9	9.6
بلغاريا	100	100	…	…	…	…	…	11	4.0	24.6	8.7
كندا	…	…	…	…	…	…	…	151	…	45.8	…
كرواتيا	100	100	…	…	…	…	…	0.6	0.4	8.6	…
قبرص	…	…	…	…	…	…	…	5	14.3	26.2	82.1
جمهورية التشيك	…	…	…	…	…	…	…	41	9.8	12.5	2.9
الدانمارك	…	…	…	…	…	…	…	30	9.9	5.3	1.8
إستونيا	…	…	…	…	…	…	…	2	2.9	4.2	6.4
فنلندا	…	…	…	…	…	…	…	23	7.4	8.3	2.7
فرنسا	…	…	…	…	…	…	…	235	9.8	84.1	3.6
ألمانيا	…	…	…	…	…	…	…	211	7.2	119.1	4.3
اليونان	…	…	…	…	…	…	…	28	4.2	34.0	5.2
المجر	…	…	…	…	…	…	…	23	7.0	8.5	2.4
أيسلندا	…	…	…	…	…	…	…	1.2	6.2	2.8	…
أيرلندا	…	…	…	…	…	…	…	13	6.4	16.3	8.2
إيطاليا	…	…	…	…	…	…	…	82	4.4	48.0	2.6
لاتفيا	…	…	…	…	…	…	…	4	5.0	6.3	6.7
ليشتنشتاين	…	…	…	…	…	…	…	0.7	85.3	1.0	…
ليتوانيا	…	…	…	…	…	…	…	4	2.5	11.9	7.5
لوكسمبورج	…	…	…	…	…	…	…	3	…	9.0	…
مالطا	…	…	…	…	…	…	…	0.7	5.9	1.9	15.4
موناكو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0.3	…
الجبل الأسود	95	95	…	…	…	…	…	…	…	4.8	…
هولندا	…	…	…	…	…	…	…	69	…	13.0	…
النرويج	…	…	…	…	100	…	…	9	3.5	17.9	7.0
بولندا	…	…	…	…	…	…	…	28	1.5	23.0	1.2
البرتغال	…	…	…	…	…	…	…	15	4.1	9.5	2.6
جمهورية مولدوفا	51	70	…	…	…	…	…	2	1.9	17.4	14.2
رومانيا	90	90	…	…	…	…	…	24	4.1	31.1	5.0
روسيا الاتحادية	100	100	…	…	…	…	…	213	3.0	50.6	0.7
سان مارينو	…	…	…	…	…	…	…	…	…	3.7	…
صربيا	95	95	…	…	…	…	…	9	3.7	11.9	5.0
سلوفاكيا	…	…	…	…	…	…	…	11	5.6	33.1	15.8
سلوفينيا	…	…	…	…	…	…	…	2	2.7	2.7	2.8
إسبانيا	…	…	…	…	…	…	…	56	2.9	28.6	1.5
السويد	…	…	…	…	…	…	…	25	5.9	17.7	4.1

الجدول 12

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المرافق التعليمية وطلاب التعليم العالي الوافدون والمتوجهون إلى الخارج على المستوى الدولي								
	بيئات التعلم الآمنة، والخالية من العنف والشاملة والفعالة						الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي في مجال التعليم العالي		
	المرافق التعليمية.						قدرة الطلاب على التنقل على المستوى الدولي		
	المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس[1]			المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا			الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (الوافدون)		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (المتوجهون إلى الخارج)
	النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:			النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:					
	مياه الشرب الأساسية	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	بما فيها: المراحيض غير المختلطة.	مرافق غسل الأيدي الأساسية.	الكهرباء	الإنترنت المستخدم لأغراض تعليمية.	أجهزة الكمبيوتر المستخدمة لأغراض تعليمية.	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	الوافدون نسبة التنقل (%)[2]	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	المتوجهون إلى الخارج نسبة التنقل (%)[3]
	2014	2014	2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
								الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	50	17.1	‡11.9	‡4.2
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	‡1.3	‡2.2	‡4.3	‡7.1
أوكرانيا	100	...	...	...	...	...	...	60	2.8	‡39.7	‡1.8
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	429	18.2	‡27.4	‡1.1
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	...	...	...	...	842	4.3	‡60.3	‡0.3
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي											
أنجويلا[4,3]	100	100	...	...	‡100	‡100	‡100	...	...	‡0.4	...
أنتيجوا وباربودا	100	100	...	...	‡100	...	...	‡0.2	‡12.0	‡0.6	...
الأرجنتين	70	68	...	...	...	‡23	‡45	...	...	‡7.2	‡0.3
أروبا	...	...	...	...	‡100	...	‡100	0.3	22.0	‡0.1	‡10.8
جزر الباهاما	...	...	...	...	‡100	...	...	...	...	‡2.4	...
بربادوس[4,3]	100	100	...	‡100	‡100	‡100	‡100	...	...	‡1.2	...
بيليز	64	21	32	...	...	...	...	...	...	‡0.8	‡8.9
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	0.2	20.8	‡1.6	‡131.9
دولة بوليفيا متعددة القوميات	87	74	...	...	...	...	...	...	...	‡9.1	...
البرازيل	93	98	...	...	...	‡38	‡46	‡15	‡0.2	‡32.1	‡0.4
الجزر العذراء البريطانية	100	100	...	...	‡100	‡100	‡100	...	...	‡0.4	...
جزر كايمان[4,3]	...	...	...	...	‡100	‡100	‡100	...	...	‡0.4	...
شيلي[4,3]	90	90	...	...	...	‡70	‡82	3	0.3	‡8.9	‡0.8
كولومبيا[5,4]	73	100	...	‡94	...	...	‡88	0.9	0.0	‡25.5	‡1.2
كوستاريكا	75	53	64	...	...	...	...	...	...	‡2.1	‡1.0
كوبا[4]	100	100	...	...	‡100	...	‡100	‡23	‡4.5	‡1.8	‡0.5
كوراكاو	...	...	...	...	‡100	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	100	100	...	...	‡100	...	‡75	...	...	‡0.7	...
جمهورية الدومينيكان	47	60	...	...	...	...	...	11	2.3	‡4.4	...
الإكوادور	58	54	...	...	...	‡18	‡54	‡3	‡0.6	‡11.1	‡1.9
السلفادور	100	67	...	...	...	...	‡61	0.7	0.4	‡3.1	‡1.7
جرينادا	100	100	...	...	‡100	...	...	...	...	‡0.5	...
غواتيمالا[4]	70	49	50	...	‡37	...	‡3	...	...	‡2.8	‡1.0
غيانا	68	68	...	...	...	...	...	‡0.0	‡0.4	‡1.4	...
هايتي	60	60	...	...	...	...	...	...	...	‡10.1	...
هندوراس	66	46	47	...	...	...	...	1.3	0.7	‡3.3	‡1.8
جامايكا	88	80	85	...	‡100	...	...	...	...	‡4.0	‡5.4
المكسيك	95	68	69	...	...	...	...	‡8	‡0.2	‡27.1	‡0.8
مونتسيرات	100	100	...	‡100	‡100	‡60	‡60	...	...	‡0.0	...
نيكاراغوا	50	26	...	...	...	...	...	...	...	‡2.5	...
بنما	90	84	85	...	...	...	...	...	...	‡2.6	‡2.1
باراجواي	64	70	...	...	...	...	‡16*	...	...	‡2.9	...
بيرو	60	51	55	...	...	...	...	...	...	‡14.2	...
سانت كيتس ونيفيس	100	100	...	‡100	‡100	‡100	‡100	2	73.2	‡0.4	...
سانت لوسيا	100	100	...	‡100	‡100	‡58	‡61	0.6	22.8	‡1.1	‡48.1
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	100	100	...	‡100	‡100	‡68	...	...	...	‡0.8	...
سينت مارتن	...	...	...	‡100	‡100	...	‡100	0.1	43.3	...	...
سورينام	80	65	68	‡100	‡100	...	...	...	...	‡0.8	...
ترينيداد وتوباجو[4]	100	100	...	‡100	‡100	...	‡77	...	...	‡4.6	...
جزر تورکس وکایکوس.	100	100	...	‡100	‡100	‡7	‡100	...	...	‡0.1	...
أوروجواي	100	100	...	‡100	‡100	‡96*	‡100*	...	...	‡2.4	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	96	93	...	...	...	...	‡49	...	...	‡11.9	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا											
الجزائر	95	100	...	...	...	...	...	8	0.6	‡20.7	‡1.7
البحرين	100	100	...	...	...	...	...	5	13.2	‡4.5	‡12.1
مصر	100	100	...	...	...	...	‡98	48	1.9	‡19.7	‡0.8
العراق	97	100	...	...	...	...	...	...	...	‡16.0	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	‡5	‡1.2	‡14.7	‡3.9
الأردن	100	50	68	...	‡73	‡89	‡89	‡28	‡9.1	‡19.4	...
الكويت	100	100	...	...	...	...	...	...	...	‡16.8	‡23.4
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	17	7.6	‡12.0	‡5.2
ليبيا	25	65	...	...	...	...	...	...	...	‡6.4	...
المغرب	86	73	...	...	...	...	...	...	...	‡38.6	‡5.5
عمان	96	94	...	‡100	‡77	‡100	‡100	3	3.0	‡11.3	‡14.5
فلسطين[6]	89	83	...	‡100	‡21	‡64	‡64	.	.	‡20.9	‡9.8
قطر[4]	100	100	...	‡100	‡61	‡100	‡100	10	39.9	‡5.0	‡24.1
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	72	4.8	‡73.5	‡5.4
السودان	55	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	70	...	...	...	...	...	...	...	...	‡22.6	‡3.6
تونس	66	99	60	...	...	...	...	‡6	‡1.8	‡16.9	‡5.0
تركيا	99	99	...	...	...	...	...	‡54	‡1.1	‡45.0	‡0.9
الإمارات العربية المتحدة	100	100	...	...	...	...	...	64	44.8	‡8.5	‡6.4
اليمن	53	53	...	...	...	...	...	...	...	‡16.9	...

الجدول 12

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المرافق التعليمية وطلاب التعليم العالي الوافدون والمتوجهون إلى الخارج على المستوى الدولي										
	بيئات التعلم الآمنة، والخالية من العنف والشاملة والفعالة						الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي في مجال التعليم العالي				
	المرافق التعليمية.						قدرة الطلاب على التنقل على المستوى الدولي				
	المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس[1]			المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا			الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (الوافدون)		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (المتوجهون إلى الخارج)		
	النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:			النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:							
	مياه الشرب الأساسية	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	بما فيها: المراحيض غير المختلطة.	مرافق غسل الأيدي الأساسية.	الكهرباء	الإنترنت المستخدم لأغراض تعليمية.	أجهزة الكمبيوتر المستخدمة لأغراض تعليمية.	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	الوافدون نسبة التنقل (%)[2]	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	المتوجهون إلى الخارج نسبة التنقل (%)[3]
	2014	2014	2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
								الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
منطقة المحيط الهادئ											
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	266	...	ز،**11.7	ز0.8
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.2	...
فيجي	100	95	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.2	...
كيريباتي	3	4	...	...	...	...	...	ي.	ي.	ز،**1.1	...
جزر مارشال	20	10	...	...	...	...	...	ي0.0	ي1.0	ز،**0.2	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.1	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	×100	...	...	49	18.7	ز،**5.4	ز2.1
نييوي	100	100	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.0	...
بالاو	100	100	...	...	...	...	...	0.2	22.8	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.3	...
ساموا	95	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.8	...
جزر سليمان	50	66	66	...	...	...	...	...	...	ز،**3.2	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.1	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.2	...
توفالو	65	60	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.4	...
فانواتو	82	69	70	...	...	...	...	...	...	ز،**1.9	...
جنوب آسيا											
أفغانستان	53	58	...	12	...	...	...	-	-	ز،**12.0	...
بنغلاديش	83	60	...	...	...	...	...	...	...	ز،**24.1	...
بوتان[3]	81	74	73	...	...	ي66	...	...	...	ز،**3.5	ز40.5
الهند	75	53	78	42	...	...	...	ز34	ز0.1	ز،**181.9	ز0.6
جمهورية إيران الإسلامية	89	86	...	...	...	ي32	ي72	11	0.2	ز،**50.1	ز1.1
المالديف[4,3]	97	73	...	...	ي100	ي40**	ي40**	...	...	ز،**4.1	...
نيبال	81	68	...	...	...	...	×3	...	...	ز،**30.2	ز6.3
باكستان	63	63	...	...		...	...	...	...	ز،**37.6	ز2.0
سري لانكا	85	82	...	×82	×18	×60		0.9	0.3	ز،**16.0	ز5.4
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية											
أنغولا	7	54	...	...	...	...		...	...	ز،**6.9	ز3.2
بنين	33	74	...	...	...	...		...	...	ز،**4.1	ز2.8
بوتسوانا[4]	50	50	...	13	...	...	ي83	1.0	1.6	ز،**4.4	ز8.0
بوركينا فاسو	48	39	73	...	...	...	...	ز2	ز2.9	ز،**3.7	ز4.9
بوروندي	36	53	...	10	...	...	...	ز0.4	ز1.0	ز،**2.0	ز4.5
الرأس الأخضر	95	100	...	...	...	...	...	0.2	1.4	ز،**4.6	ز35.4
الكاميرون[4]	31	41	...	...	...	...	ز**6	ي3	...	ز،**19.5	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	25	44	...	...	...	...	...	ي1.8	ي14.4	ز،**0.9	...
تشاد	15	36	40	...	...	...	...	...	...	ز،**4.0	...
جزر القمر	42	50	...	...	...	...	...	-	...	ز،**4.2	ز66.6
الكونغو	33	15	...	...	...	...	...	ز0.3	ز0.9	ز،**8.1	ز21.8
كوت ديفوار	70	45	...	...	...	...	...	3	1.7	ز،**7.0	ز4.2
جمهورية الكونغو الديمقراطية	20	29	...	...	...	...	...	ز5	ز1.2	ز،**5.8	ز1.3
جيبوتي	86	85	83	...	...	...	...	...	...	ز،**1.8	...
غينيا الاستوائية	59	40	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.0	...
إريتريا	59	66	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.6	...
إثيوبيا	39	37	...	7	...	...	...	...	...	ز،**5.6	...
غابون	66	61	...	...	...	...	...	...	...	ز،**5.9	...
غامبيا	91	71	...	...	...	...	** 22	...	...	ز،**1.3	...
غانا	59	62	...	...	...	...	...	16	3.9	ز،**8.9	ز2.5
غينيا	20	69	...	...	...	...	...	ي0.9	ي0.9	ز،**5.7	ز5.2
غينيا بيساو	25	28	...	...	...	...	...	...	...	ز،**1.5	...
كينيا	42	20	21	...	...	...	...	...	...	ز،**12.1	...
ليسوتو	30	40	...	...	...	...	...	0.1	0.4	ز،**2.9	ز12.1
ليبيريا	57	82	...	...	6	...	...	...	...	ز،**0.7	...
مدغشقر[4]	25	29	...	...	...	...	ز-	ز1.7	ز1.7	ز،**4.2	ز4.4
ملاوي	88	25	...	4	...	...	...	...	...	ز،**1.9	...
مالي	48	24	...	...	...	...	...	...	...	ز،**5.7	...
موريتانيا	18	27	33	...	...	...	...	**0.3**	**1.4**	ز،**4.3	ز22.4
موريشيوس	100	100	...	...	100	...	99	1.5	3.8	ز،**6.0	ز14.5
موزمبيق	68	50	53	...	...	...	...	0.6	0.4	ز،**1.8	ز1.4
ناميبيا	81	80	...	...	...	...	...	...	...	ز،**3.5	...
النيجر	14	14	...	...	...	...	...	ي1.2	ي5.4	ز،**2.4	...
نيجيريا	67	32	59	...	...	...	...	...	...	ز،**52.1	...
رواندا	89	95	...	37	...	...	...	ز0.7	ز1.0	ز،**5.2	ز6.7
ساو تومي وبرنسيب	86	87	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.5	...
السنغال	55	66	...	...	...	...	...	...	...	ز،**11.3	...
سيشل[5]	100	100	...	...	ي100	...	...	-	-	ز،**0.5	ز198.3
سيراليون	23	62	...	...	...	...	...	...	...	ز،**0.9	...
الصومال	58	45	...	...	...	...	...	...	...	ز،**4.1	...
جنوب أفريقيا	94	100	...	...	...	...	...	ز42	ز4.1	ز،**6.7	ز0.6

الجدول 12

(يتبع)

البلد أو المنطقة	المرافق التعليمية وطلاب التعليم العالي الوافدون والمتوجهون إلى الخارج على المستوى الدولي											
	بيئات التعلم الآمنة، والخالية من العنف والشاملة والفعالة						الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي في مجال التعليم العالي					
	المرافق التعليمية.						قدرة الطلاب على التنقل على المستوى الدولي					
	المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس[1]				المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (الوافدون)		الطلاب المتنقلون على المستوى الدولي (المتوجهون إلى الخارج)			
	النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:				النسبة المئوية للمدارس (%) التي يتوافر بها:							
	مياه الشرب الأساسية	مرافق الصرف الصحي أو المراحيض الأساسية	بما فيها: المراحيض غير المختلطة.	مرافق غسل الأيدي الأساسية.	الكهرباء	الإنترنت المستخدم لأغراض تعليمية.	أجهزة الكمبيوتر المستخدمة لأغراض تعليمية.	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	الوافدون نسبة التنقل (%)[2]	عدد المقيدين في التعليم العالي (000)	الوافدون نسبة التنقل (%)[3]	المتوجهون إلى الخارج نسبة التنقل (%)[3]
	2014	2014	2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
								الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي	الإجمالي
جنوب السودان	45	42	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
سوازيلند	65	72	…	…	…	…	…	ƶ0.0	ƶ0.5	ƶ,**2.7	ƶ,**3.3	ƶ33.3
توغو	42	22	…	…	…	…	…	…	…	ƶ,**3.3	ƶ,**5.2	ƶ5.2
أوغندا	74	75	…	37	…	…	…	…	…	ƶ,**4.7	…	…
جمهورية تنزانيا المتحدة	59	11	47	1	…	…	…	…	…	ƶ,**5.0	ƶ3.1	ƶ3.1
زامبيا	84	45	40	…	…	…	ч11	…	…	ƶ,**4.0	…	…
زيمبابوي	52	43	…	…	…	…	…	ч0.4	ч0.4	ƶ,**15.9	ƶ,**16.9	ƶ16.9
	المتوسط				المتوسط			المجموع	المتوسط المرجح	المجموع		المتوسط المرجح
العالم	75	69	…	…	…	…	…	ƶ,**4056	ƶ,**2.0	ƶ,**3545		ƶ1.8
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	92	86	…	…	…	…	…	ƶ,**238	ƶ1.8	ƶ,**249		ƶ1.9
الدول المتقدمة	…	…	…	…	…	…	…	ƶ2878	ƶ6.1	ƶ807		ƶ1.7
الدول النامية	72.5	67	…	…	…	…	…	ƶ,**940	ƶ,**0.7	ƶ2490		ƶ1.8
القوقاز وآسيا الوسطى	75	70	…	…	…	…	…	ƶ35	ƶ1.7	ƶ166		ƶ8.3
شرق وجنوب شرق آسيا	60	53	…	…	…	…	…	ƶ,**591	ƶ1.0	ƶ,**1264		ƶ2.1
شرق إفريقيا	…	…	…	…	…	…	…	ƶ451	ƶ1.1	ƶ,**1033		ƶ2.4
جنوب شرق آسيا	60	53	…	…	…	…	…	ƶ,**140	ƶ0.8	ƶ231		ƶ1.4
أوروبا وأمريكا الشمالية	…	…	…	…	…	…	…	ƶ2606	ƶ4.9	ƶ910		ƶ1.7
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	91.5	87	…	…	…	…	…	ƶ,**90	ƶ,**0.4	ƶ208		ƶ0.9
منطقة الكاريبي	100	100	…	…	…	…	…	**…	…	…		…
أمريكا اللاتينية	74	68	…	…	…	…	…	…	…	…		…
شمال إفريقيا وغرب آسيا	96	99	…	…	…	…	…	ƶ285	ƶ1.9	ƶ334		ƶ2.2
شمال إفريقيا	76	86	…	…	…	…	…	…	…	…		…
غرب آسيا	99	100	…	…	…	…	…	…	…	…		…
المحيط الهادئ	82	68	…	…	…	…	…	ƶ299	ƶ17.8	ƶ33		ƶ1.9
جنوب آسيا	81	68	…	…	…	…	…	ƶ,**38	ƶ,**0.1	ƶ359		ƶ1.0
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	53.5	48	…	…	…	…	…	ƶ,**112	ƶ,**1.6	ƶ271		ƶ3.9
الدول المتأثرة بالصراع	67	53	…	…	…	…	…	ƶ,**314	ƶ,**0.4	ƶ733		ƶ1.0
البلدان ذات الدخل المنخفض	48	48	…	…	…	…	…	ƶ,**47	ƶ,**1.1	ƶ207		ƶ4.8
البلدان ذات الدخل المتوسط	81	68	…	…	…	…	…	ƶ,**742	ƶ,**0.6	ƶ2175		ƶ1.7
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	70	63	…	…	…	…	…	ƶ,**207	ƶ,**0.4	ƶ740		ƶ1.3
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	90	85	…	…	…	…	…	ƶ536	ƶ0.8	ƶ1435		2.0
البلدان ذات الدخل المرتفع	…	…	…	…	…	…	…	ƶ3267	ƶ5.0	ƶ1164		1.8

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالنسبة لمعدلات التنقل إلى الداخل والخارج.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتستند الحسابات إلى قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز (2015).

1. اليونيسيف-تقرير المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية (2015).
2. عدد الطلاب القادمين من الخارج الذين يدرسون في دولة معينة، المُعبر عنه كنسبة مئوية من إجمالي نسبة القيد في تلك الدولة.
3. عدد الطلاب من دولة معينة بالخارج الذين يدرسون بالخارج، المُعبر عنه كنسبة مئوية من إجمالي نسبة القيد في تلك الدولة.
4. النسبة المئوية للمدارس التي يتوافر بها الإنترنت تشير إلى المؤسسات العامة فقط.
5. النسبة المئوية للمدارس التي تتوافر بها أجهزة الكمبيوتر تشير إلى المؤسسات العامة فقط.
6. النسبة المئوية للمدارس التي تتوافر بها الكهرباء تشير إلى المؤسسات العامة فقط.
7. النسبة المئوية للمدارس التي يتوافر بها الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر تشير إلى المدارس التابعة للبنك الدولي فقط.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(ч) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(x) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2011.

(w) البيانات خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2010.

(v) البيانات خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2009.

(…) لا تتوافر بيانات.

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة

الجدول 13

هدف التنمية المستدامة 4. وسائل تنفيذ 4.ج – فريق التدريس، مؤهلات المعلمين والتدريب في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي – الجزء 1
بحلول عام 2030، الزيادة الهائلة في توفير المعلمين المؤهلين، بالاعتماد على عدة أمور من بينها التعاون الدولي لتدريب المعلمين في الدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية والدول الجزرية الصغيرة النامية.

البلد أو المنطقة	التعليم ما قبل الابتدائي									التعليم الابتدائي				
	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			تدريب المعلمين					فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			
	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]			معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث
القوقاز وآسيا الوسطى														
أرمينيا	‡7	...	...	...	‡80	...	...	‡9	...	‡12	...	...	...	...
أذربيجان	10	64	100	64	85	100	85	11	17	13	41	...	...	...
جورجيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...	...
كازاخستان	82	100	100	100	100	100	100	9	9	9	**74**	**100**	**100**	**100**
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	...	...	‡33	‡94	17	74	74	74
طاجيكستان	**6**	**89**	...	...	**100**	...	...	**14**	**16**	**14**	**31**	**95**	**96**	**95**
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا														
بروناي دار السلام	0.8	30	66	28	64	75	64	17	58	26	4	48	49	48
كمبوديا	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31	48	100	100	100
الصين	1851	...	...	...	...	...	...	21	...	...	5860	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	100	100	100
إندونيسيا	428	...	...	...	...	...	...	13	...	...	1802	...	...	...
اليابان	‡112	...	...	...	...	...	...	‡26	...	...	‡407	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	8	48	31	48	91	93	91	19	40	21	35	83	80	86
ماكاو، الصين	0.8	100	100	100	92	82	92	16	16	17	2	100	100	100
ماليزيا	50	100	100	100	100	100	100	18	18	18	278	100	100	100
منغوليا	‡5	...	...	...	‡94	‡85	‡94	‡27	...	‡29	9	98	95	98
ميانمار	16	...	...	...	48	...	...	28	...	58	188	...	...	...
الفلبين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡461	‡100	‡98	‡99
جمهورية كوريا	‡88	...	...	...	...	...	...	‡14	...	...	‡166	...	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	337	...	100	...
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	205	98	85	98	98	85	98	18	18	18	387	100	99	100
أوروبا وأمريكا الشمالية														
ألبانيا	4	71	.	71	...	...	...	18	26	...	10	72	51	77
أندورا	0.2	100	100	100	100	100	100	14	14	14	0.4	100	100	100
النمسا	20	...	...	...	...	...	...	12	...	...	31	...	...	...
روسيا البيضاء	42	45	5	45	92	84	92	8	17	8	22	99	99	99
بلجيكا	34	...	...	...	...	...	...	13	...	...	69	...	...	...
البوسنة والهرسك	‡1	...	...	...	...	...	...	‡14	...	...	10	...	...	...
بلغاريا	19	...	...	...	...	...	...	13	...	...	15	...	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...	12	...	...	...
قبرص	1	...	...	...	...	...	...	16	...	...	4	...	...	...
جمهورية التشيك	‡26	...	...	...	...	...	...	‡14	...	...	‡26	...	...	...
الدانمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	‡8	...	...	...	...	...	...	‡7	...	...	‡7	...	...	...
فنلندا	‡16	...	...	...	...	...	...	‡12	...	...	‡26	...	...	...
فرنسا	‡126	...	...	...	...	...	...	‡20	...	...	‡229	...	...	...
ألمانيا	272	...	...	...	...	...	...	8	...	...	233	...	...	...
اليونان	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...	...
المجر	26	...	...	...	...	...	...	13	...	...	35	...	...	...
أيسلندا	‡3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡3	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡32	...	...	...
إيطاليا	‡133	...	...	...	...	...	...	‡13	...	...	‡238	...	...	...
لاتفيا	7	...	...	...	...	...	...	11	...	...	10	...	...	...
ليشتنشتاين	‡0.1	...	...	...	...	...	...	‡11	...	...	‡0.3	...	...	...
ليتوانيا	13	...	...	...	...	...	...	8	...	...	8	...	...	...
لوكسمبورج	‡2	...	...	...	...	...	...	‡10	...	...	‡4	...	...	...
مالطا	0.9	...	...	...	...	...	...	10	...	...	2	...	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	33	...	...	...	...	...	...	15	...	...	105	...	...	...
النرويج	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48	...	...	...
بولندا	‡81	...	...	...	...	...	...	‡15	...	...	‡211	...	...	...
البرتغال	16	...	...	...	...	...	...	17	...	...	50	...	...	...
جمهورية مولدوفا	‡12	...	...	...	‡92	‡.	‡92	‡10	...	‡11	8	...	...	...
رومانيا	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...	51	...	...	...
روسيا الاتحادية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	289	...	...	...
سان مارينو	‡0.1	...	...	...	...	...	...	‡8	...	...	‡0.3	...	...	...
صربيا	12	100	100	100	‡69	...	...	13	13	‡19	18	100	100	100
سلوفاكيا	13	...	...	...	...	...	...	13	...	...	14	...	...	...
سلوفينيا	‡6	...	...	...	...	...	...	‡9	...	...	‡6	...	...	...
إسبانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡224	...	...	...
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡62	...	...	...
سويسرا	14	...	...	...	...	...	...	12	...	...	48	...	...	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	‡2	...	...	...	...	...	...	‡8	...	...	‡7	...	...	...
أوكرانيا	‡145	...	...	...	...	...	...	‡9	...	...	100	85	82	85

الجدول 13

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم ما قبل الابتدائي									التعليم الابتدائي				
	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			تدريب المعلمين					فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			
	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]			معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		
	الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث
المملكة المتحدة	74	...	...	...	...	...	...	20	...	...	272	...	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	634	...	...	...	...	...	...	14	...	...	1688	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي														
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	٠.١	...	...	...	٧١	٠.	٧١	٢١	...	٣٠	٠.٧	...	...	...
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أروبا	٠.١	...	...	...	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٢٠	...	٢٠	٠.٦	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	0.3	100	100	100	...	...	...	17	17	...	1	100	100	100
بيليز	0.5	57	33	57	30	67	30	17	29	55	2	29	29	29
برمودا	0.0	100	.	100	100	.	100	9	9	9	0.6	100	100	100
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	795	...	...	...
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	94	90	94
جزر كايمان	٠.١	...	...	...	٧٧	١٠٠	٧٥	٨	...	١١	٠.٣	٨٨	٩٤	٨٧
شيلي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٧٥	...	...	...
كولومبيا	51	94	88	94	97	92	97	...	...	...	187	94	91	95
كوستاريكا	9	...	...	...	87	87	87	13	...	15	36	...	...	...
كوبا	٣١	...	...	...	١٠٠	٠.	١٠٠	١٣	...	١٣	84	81	...	...
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	0.1	...	...	...	...	...	...	13	...	...	0.5	65	56	66
جمهورية الدومينيكان	13	75	78	75	٨٥	٧٩	٨٥	21	28	٣٠	62	81	84	81
الإكوادور	٣٠	...	...	...	٨١	٧٢	٨٣	١٨	...	٢٢	88	...	...	...
السلفادور	٧	...	...	...	...	...	...	٣٤	...	...	٣٣	...	...	...
جرينادا	0.3	40	.	40	52	.	52	12	30	24	0.9	49	38	51
غواتيمالا	٢٦	...	...	...	...	...	...	١٩	...	...	105	...	...	...
غيانا	٢	...	...	...	٦٥	٦٠	٦٥	١٦	...	٢٤	٤	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	10	٥١	٤١	٥٢	٥١	٤١	٥٢	24	٢٨	٢٨	84	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	96	90	96
المكسيك	191	...	...	...	...	...	...	25	...	...	534	...	...	...
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.04	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	٥	...	...	...	٢١	٢٨	٢١	١٩	...	٨٧	١٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠
باراغواي	٦	٥٣	٣٢	٥٦	٩٢	٨٤	٩٣	٢٤	٤٦	٢٦	٣٥	٨٧	٨٣	٨٨
بيرو	٧٦	...	...	...	...	...	...	١٨	...	...	198	84	90	82
سانت كيتس ونيفيس	0.1	١٠٠	.	١٠٠	8	.	8	12	٠.١٥	151	0.4	100	100	100
سانت لوسيا	0.4	...	...	...	70	.	70	10	...	15	1	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	0.4	...	...	...	١٤	-	١٤	٧	...	٥٠	0.9	16	9	18
سينت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	69	...	...
سورينام	0.8	93	100	93	7	-	7	24	26	339	5	94	89	94
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**0.3**	**90**	...	...
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا														
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...	...	...
البحرين	2	53	100	53	50	100	50	15	29	31	9	96	98	96
مصر	42	90	24	91	73	13	74	28	31	38	481	85	81	88
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	٧	...	...	...	...	...	...	١٧	...	...	...	...	...	...
الكويت	8	74	-	74	75	-	75	10	13	13	29	77	51	80
لبنان	13	...	...	...	٩٣	٩٣	٩٣	...	...	١٥	39	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	40	100	100	100	100	100	100	19	19	19	157	100	100	100
عمان	3	100	100	100	100	100	100	27	27	27	...	...	...	...
فلسطين	7	...	...	...	100	.	100	19	...	19	19	47	40	50
قطر	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...	10	100	100	100
المملكة العربية السعودية	28	100	.	100	100	.	100	11	11	11	347	100	100	100
السودان	٢٩	...	...	...	...	...	...	٢٦	...	...	١٦٩	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	٥	٤٧	٩٢	٤٦	٣٥	-	٣٥	١٦	٣٤	٤٦	...	...	...	...
تونس	13	27	...	...	49	...	...	17	63	34	66	100	100	100
تركيا	٦٣	...	...	...	...	...	...	١٧	...	...	٢٨٢	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	9	100	100	100	100	100	100	19	19	19	22	100	100	100
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادي														
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	0.03	70	.	70	70	.	70	14	20	20	0.1	95	100	95
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	٤	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	97	95	97
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	0.03	93	.	93	...	...	...	33	35	...	0.04	50	100	46
نيوزيلندا	13	...	...	...	...	...	...	9	...	...	25	...	...	...
نييوي	0.0	...	...	...	...	...	...	5	...	...	0.02	...	...	...

الجدول 13

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم ما قبل الابتدائي									التعليم الابتدائي				
	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			تدريب المعلمين					فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			
	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]			معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			
	الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث
بالاو	0.03	100	.	100	...	...	...	18	18	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	0.3	100	100	100	100	100	100	11	11	11	...	...	...	...
جزر سليمان	1	‡68	‡68	‡68	59	59	60	33	‡50	56	5	69	71	67
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	0.2	...	...	...	‡100	‡.	‡100	12	...	‡11	0.8	‡100	‡99	‡100
توفالو	0.1	100	.	100	75	.	75	13	13	17	...	...	...	...
فانواتو	‡0.9	‡51	‡56	‡50	...	...	...	‡15	‡30	...	‡2	‡70	‡72	‡69
جنوب آسيا														
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡131	...	...	...
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتان	0.4	...	...	...	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...
الهند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡4368	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	287	100	100	100
المالديف	1	73	-	73	73	-	73	17	23	23	3	86	88	85
نيبال	**46**	**82**	**36**	**87**	**88**	**38**	**93**	**22**	**27**	**25**	**188**	**94**	**94**	**94**
باكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	418	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡75**	‡,**93	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية														
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	5	‡32	‡44	‡27	‡28	‡42	‡22	27	‡83	‡90	46	100	100	100
بتسوانا	‡2	‡55	‡55	‡55	‡55	‡55	‡55	‡11	‡21	‡21	‡15	‡99	‡98	‡99
بوركينا فاسو	‡3	...	...	...	‡20	‡76	‡8	‡25	...	‡120	58	‡86	‡83	‡90
بوروندي	2	69	37	75	72	39	79	35	51	49	47	91	88	94
الرأس الأخضر	1	49	.	49	49	.	49	18	36	36	3	91	91	91
الكاميرون	22	...	...	...	‡57	‡55	‡57	21	...	‡39	94	58	59	56
جمهورية إفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡8	...	...	...
تشاد	‡0.4	...	...	...	‡52	‡49	‡53	‡29	...	‡56	‡37	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡4	‡75	‡73	‡77
الكونغو	‡2	...	...	...	‡92	‡100	‡91	‡26	...	‡28	‡17	...	...	...
كوت ديفوار	6	89	84	89	89	84	89	22	25	25	75	88	87	93
جمهورية الكونغو الديمقراطية	13	100	100	100	20	8	21	25	25	121	383	100	100	100
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**2**	**100**	**100**	**100**
غينيا الاستوائية	‡2	...	...	...	...	...	...	‡17	...	...	‡4	...	...	...
إريتريا	‡1	‡50	‡35	‡51	‡50	‡35	‡51	‡34	‡67	‡67	‡9	‡100	‡100	‡100
إثيوبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	245	54	48	63
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	3	70	73	66	70	73	66	34	49	49	7	84	83	87
غانا	**52**	**46**	**43**	**46**	**46**	**43**	**46**	**34**	**75**	**75**	**139**	**55**	**48**	**65**
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	71	75	61
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	115	...	...	...	82	90	80	26	...	32	‡142,**	...	...	...
ليسوتو	4	100	100	100	...	...	...	13	13	...	11	76	67	79
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	...
مدغشقر	15	83	69	84	16	25	15	19	23	120	111	99	99	99
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...	...
مالي	5	...	...	...	...	...	...	20	...	...	51	...	...	...
موريتانيا	2	...	...	...	100	100	100	7	...	7	17	...	...	...
موريشيوس	2	...	...	...	100	100	100	13	...	13	6	100	100	100
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	90	88	92
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	5	100	100	100	‡90	‡81	‡91	28	28	‡35	64	100	100	100
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	‡3	...	...	...	...	...	‡41	...	...	...	41	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	**1**	-	-	-	**28**	**24**	**29**	**13**	**...**	**46**	**0.9**	...	...	...
السنغال	12	100	100	100	26	32	24	17	17	67	60	100	100	100
سيشيل	0.2	68	.	68	‡36	‡.	‡33	14	20	‡27	0.7	76	68	78
سيراليون	‡3	‡38	‡26	‡41	‡45	‡34	‡47	‡19	‡49	‡42	‡37	‡52	‡47	‡64
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	**‡26**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡223**	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡9	‡66	‡60	‡68
توغو	3	‡61	‡49	‡62	‡37	‡33	‡37	30	‡48	‡79	34	‡66	‡67	‡60
أوغندا	‡15	...	...	...	...	...	...	29	...	...	‡186	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	‡211	‡211	‡189	‡99	‡99	‡99
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡64,**	‡66,**	...	...
زيمبابوي	‡10	‡25	‡41	‡24	‡27	‡46	‡26	‡37	‡150	‡138	‡73	‡74	‡71	‡77
	الإجمالي	**المتوسط**			**المتوسط**			**المتوسط المرجح**	**المتوسط**	**المتوسط**	**الإجمالي**	**الإجمالي**		
العالم	**9356**	...	...	...	...	...	...	**17**	...	...	30251**	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	937,**	...	...	...	...	...	...	9,**	...	...	785			
الدول المتقدمة	2017**	...	...	...	...	...	...	14**	...	...	4644**	...	...	...
الدول النامية	6405	...	...	...	...	...	...	18**	...	...	24821**	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	193**	...	...	...	93	...	...	10**	17	13	338**	100	100	100
شرق وجنوب شرق آسيا	2932	...	...	...	...	...	...	20	...	...	10115	100	99	100

الجدول 13

الجزء 1 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم ما قبل الابتدائي									التعليم الابتدائي				
	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين			تدريب المعلمين			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين		
	عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]			معلمو الصف المدربون (%)[2]						عدد معلمو الصف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		
	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014			
	الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث
شرق إفريقيا	2094	...	...	...	...	...	...	21	...	...	6544	...	...	...
جنوب شرق آسيا	838	...	...	...	94	...	...	16	...	24	3572	100	99	100
أوروبا وأمريكا الشمالية	2606‡	...	...	...	...	...	...	‡12	...	...	4504	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	1023‡	...	...	...	...	...	...	‡20	...	...	3025	...	...	...
منطقة الكاريبي	73‡،z	...	...	...	...	...	...	‡،z20	...	...	‡258	88	...	...
أمريكا اللاتينية	946	...	...	...	...	...	...	‡20	...	...	2767	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	324‡	95	...	...	93	53	96	‡20	23	19	‡2525	...	...	...
شمال إفريقيا	149	90	...	...	73	...	...	24	31	34	1084	100	100	100
غرب آسيا	175‡	100	100	100	96	47	96	‡17	19	19	‡1441	...	...	...
المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	‡5922	...	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	576‡	...	...	...	49	45	50	‡30	...	49	‡3627	87	87	91
الدول المتأثرة بالصراع	2645‡،u	...	...	...	...	...	...	‡،u14	...	...	‡11677	...	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	335‡	...	...	...	...	...	...	‡28	...	...	2469	91	88	93
البلدان ذات الدخل المتوسط	6072	...	...	...	...	...	...	‡18	...	...	‡21725			
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	2927‡	...	...	...	...	...	...	‡15	...	...	‡11246	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	3144	...	...	...	...	...	...	20	...	...	10479	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	2950‡	...	...	...	...	...	...	‡13	...	...	‡6057	...	...	...

الجدول 13

هدف التنمية المستدامة 4. وسائل تنفيذ 4.ج – فريق التدريس، مؤهلات المعلمين والتدريب في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي – الجزء 2
بحلول عام 2030، الزيادة الهائلة في توفير المعلمين المؤهلين، بالاعتماد على عدة أمور من بينها التعاون الدولي لتدريب المعلمين في الدول النامية، لاسيما الدول الأقل تنمية والدول الجزرية الصغيرة النامية.

البلد أو المنطقة	التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي								
	تدريب المعلمين			نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	فريق التدريس	مؤهلات المعلمين		تدريب المعلمين			نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]
	معلمو الصف المدربون (%)[2]						عدد معلمو الصفوف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		معلمو الصف المدربون (%)[2]					
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث		
القوقاز وآسيا الوسطى															
أرمينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أذربيجان	100	100	100	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جورجيا	...	...	...	9	...	...	39	...	...	...	...	...	...	7	...
كازاخستان	**100**	**100**	**100**	**16**	**16**	**16**	**224**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**8**	**8**
قيرغيزستان	72٪	73٪	72٪	25	34	33٪	57	...	...	...	...	...	...	11	...
طاجيكستان	**100**	**100**	**100**	**22**	**23**	**22**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروناي دار السلام	87	92	86	10	21	12	5	87	84	88	91	90	92	9	11	10
كمبوديا	100	100	100	45	45	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصين	...	...	...	16	...	...	6211	...	...	...	...	...	...	14	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	96	95	97	14	14	14	31**	...	...	...	96**	96**	96**	14**	...	14**
إندونيسيا	...	...	...	17	...	...	1460	...	...	...	...	...	...	15	...	...
اليابان	...	...	...	17ز	...	...	624ط	...	...	...	...	...	...	12ط	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	98	98	98	25	30	26	33**	79**	...	...	100**	...	...	18**	23**	18**
ماكاو، الصين	88	74	90	14	14	16	3	100	100	100	82	77	85	12	12	15
ماليزيا	99	99	99	11	11	12	260	100	100	100	98	100	98	12	12	12
منغوليا	100	100	100	27	28	27	21	98	93	100	100	100	100	14	14	14
ميانمار	100	...	...	28	...	28	100	...	...	...	94	...	...	32	...	34
الفلبين	100ز	100ز	100ز	31ز	32ز	31ز	268ز	100ز	100ز	100ز	100ز	100ز	100ز	27ز	27ز	27ز
جمهورية كوريا	...	...	...	17ز	...	...	238ز	...	...	...	...	...	...	16ز	...	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تايلند	100	...	...	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تيمور - الشرقية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	100	100	100	19	19	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية															
ألبانيا	...	...	...	19	26	...	23	94	91	96	...	...	...	14	15	...
أندورا	100	100	100	10	10	10	0	100	100	100	100	100	100	9	9	9
النمسا	...	...	...	11	...	...	73	...	...	...	...	...	...	10	...	...
روسيا البيضاء	99	99	99	16	17	17	81	98	98	98	96	95	96	8	8	8
بلجيكا	...	...	...	11	...	...	128	...	...	...	...	...	...	9	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	17	...	...	28	...	...	...	...	...	...	11	...	...
بلغاريا	...	...	...	18	...	...	39	...	...	...	...	...	...	13	...	...
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	...	...	...	14	...	...	46	...	...	...	...	...	...	8	...	...
قبرص	...	...	...	13	...	...	6	...	...	...	...	...	...	10	...	...
جمهورية التشيك	...	...	...	19ز	...	...	69ز	...	...	...	...	...	...	12ز	...	...
الدانمارك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إستونيا	...	...	...	11ز	...	...	10ز	...	...	...	...	...	...	8ز	...	...
فنلندا	...	...	...	13ز	...	...	43ز	...	...	...	...	...	...	13ز	...	...
فرنسا	...	...	...	18ز	...	...	457ز	...	...	...	...	...	...	13ز	...	...
ألمانيا	...	...	...	12	...	...	590	...	...	...	...	...	...	12	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	...	80	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	...	...	...	11	...	...	79	...	...	...	...	...	...	11	...	...
أيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أيرلندا	...	...	...	16ط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إيطاليا	...	...	...	12ز	...	...	404ز	...	...	...	...	...	...	11ز	...	...
لاتفيا	...	...	...	11	...	...	15	...	...	...	...	...	...	8	...	...
ليشتنشتاين	...	...	...	7ط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	...	...	13	...	...	34	...	...	...	...	...	...	8	...	...
لوكسمبورج	...	...	...	8ط	...	...	6ط	...	...	...	...	...	...	8ط	...	...
مالطا	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	...	...	...	12	...	...	108**	...	...	...	...	...	...	15**	...	...
النرويج	...	...	...	9	...	...	51	...	...	...	...	...	...	9	...	...
بولندا	...	...	...	10ز	...	...	291ز	...	...	...	...	...	...	10ز	...	...
البرتغال	...	...	...	13	...	...	78	...	...	...	...	...	...	10	...	...
جمهورية مولدوفا	94	100	94	17	...	18	26	...	...	...	...	...	...	9	...	...
رومانيا	...	...	...	...	...	...	131	...	...	...	...	...	...	12	...	...
روسيا الاتحادية	...	...	...	20	...	...	1046ط	...	...	...	...	...	...	9ط	...	...
سان مارينو	...	...	...	6ط	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	56ط	35ط	60ط	16	16	28ط	63	100	100	100	40ط	30ط	46ط	9	9	...
سلوفاكيا	...	...	...	15	...	...	42	...	...	...	...	...	...	11	...	...
سلوفينيا	...	...	...	17ز	...	...	15ز	...	...	...	...	...	...	10ز	...	...
إسبانيا	...	...	...	13ط	...	...	290ط	...	...	...	...	...	...	11ط	...	...
السويد	...	...	...	10ط	...	...	71ط	...	...	...	...	...	...	10ط	...	...
سويسرا	...	...	...	10	...	...	65ط	...	...	...	...	...	...	9ط	...	...

الجدول 13

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي							
	تدريب المعلمين						فريق التدريس	مؤهلات المعلمين		تدريب المعلمين				
	معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصفوف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمين[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
	الإجمالي	ذكور	إناث				الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	إناث	الإجمالي	ذكور	إناث			
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	ز18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	ي100	...	...	...	...	ي16	230	98	98	...	...	...	...	12	12	...
المملكة المتحدة	...	...	...	17	17	...	414	...	...	...	...	...	...	16	...	...
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	15	...	...	1639	...	...	...	...	...	...	15	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي																
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيجوا وباربودا	70	81	69	14	...	20	1	53	48	55	53	60	55	12	23	22
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أروبا	ي100	ي98	ي100	ي15	...	ي15	ي1	...	...	...	ي98	ي93	ي96	ي15	...	ي16
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	100	100	100	18	18	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بيليز	61	56	62	22	78	37	2	50	58	45	50	35	45	18	35	40
برمودا	100	100	100	7	7	7	1	100	100	100	100	100	100	5	5	5
دولة بوليفيا متعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	...	...	...	...	...	...	1451	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجزر العذراء البريطانية	80	67	82	12	13	15	0	94	92	70	73	62	70	8	8	11
جزر كايمان	ز88	ز94	ز87	ز13	ز15	ز15	ي1	...	...	ي99	ي99	ي99	ي99	ي5	...	ي5
شيلي	...	...	...	ز20	...	...	ز75	...	...	...	...	...	...	ز21	...	...
كولومبيا	98	97	99	24	26	25	194	98	98	99	99	99	99	25	25	25
كوستاريكا	94	94	94	13	...	14	32	...	...	96	95	96	96	14	...	15
كوبا	100	100	100	9	11	9	94	79	...	100	100	100	100	9	11	9
كوراكاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الدومينيكا	65	56	66	14	22	22	1	46	42	46	48	42	48	...	...	...
جمهورية الدومينيكان	ي85	ي79	ي87	21	25	ي28	44	75	75	ي90	ي90	ي89	ي90	21	28	...
الإكوادور	82	82	82	24	...	29	101	...	...	81	82	81	81	19	...	23
السلفادور	...	...	...	ز24	...	...	ز16	...	...	...	...	...	...	ز38	...	...
غرينادا	63	70	61	14	30	23	1	33	29	40	40	40	40	13	38	31
غواتيمالا	...	...	...	23	...	...	92	...	...	...	...	...	...	13	...	...
غيانا	ي70	ي63	ي71	ي23	...	ي33	ي4	...	...	...	...	...	...	ي20	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	...	...	14	...	...	72	...	...	...	...	...	...	9	...	...
جامايكا	96	90	96	22	23	23	14	84	77	84	87	77	84	16	20	20
المكسيك	...	...	...	27	...	...	806	...	...	...	...	...	...	16	...	...
مونتسيرات	...	...	...	11	...	...	0.03	...	...	...	...	...	...	13	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	ي90	ي93	ي90	ز25	ز25	ي25	ز20	ز100	ز100	ز100	ي89	ي87	ي88	ز16	ز16	...
باراغواي	ي92	ي90	ي93	ي24	ي28	ي26	ي34	...	...	...	ي83	ي78	ي81	ي18	...	ي23
بيرو	...	...	...	18	21	...	188	85	85	86	83	80	81	14	17	17
سانت كيتس ونيفيس	68	60	69	14	14	20	1	100	100	100	53	46	51	8	8	17
سانت لوسيا	79	73	80	14	...	18	1	...	...	...	76	61	71	13	...	18
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت/الجرينادين.	76	68	78	16	97	21	1	37	34	38	52	47	50	15	42	31
سينت مارتن	...	...	...	11	16	...	0	93	97	90	...	...	...	8	8	...
سورينام	6	11	6	14	15	236	ز5	...	...	...	ز18	ز21	ز19	ز11	...	ز61
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس.	**90**	...	...	**9**	**10**	**10**	**0.2**	**98**	...	**98**	...	...	...	**10**	**10**	**10**
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا																
الجزائر	95	97	93	24	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	83	81	83	12	12	14	9	97	99	96	85	81	83	10	10	12
مصر	73	69	75	23	27	32	572	85	83	88	68	59	63	14	17	23
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	79	52	82	9	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
لبنان	97	96	97	...	...	ز13	48	...	...	...	99	98	99	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	100	100	100	26	26	26	ز135	...	...	...	...	...	...	...	...	...
عمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فلسطين	100	100	100	24	51	24	36	28	24	31	100	100	100	20	71	20
قطر	...	...	...	11	...	11	9	100	100	100	...	...	...	10	10	...
المملكة العربية السعودية	100	100	100	11	11	11	312	100	100	100	100	100	100	ز11	ز11	ز11
السودان	...	...	...	ز25	...	...	ز51	...	...	...	ي67	ي65	ي66	ز37	...	ز13
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	100	100	100	17	17	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	...	...	...	ز20	...	...	ز525	...	...	...	...	...	...	ز20	...	...
الإمارات العربية المتحدة	100	100	100	19	19	19	31	100	100	100	100	100	100	13	13	13
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة المحيط الهادئ																
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كوك	89	93	89	17	17	19	0	89	89	88	97	89	94	14	16	15
فيجي	ي100	ي100	ي100	ز28	...	ي28	ي5	...	...	...	ي100	ي100	ي100	ي19	...	ي19
كيريباتي	...	...	...	26	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 13

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم الابتدائي					التعليم الثانوي							
	تدريب المعلمين					فريق التدريس	مؤهلات المعلمين		تدريب المعلمين				
	معلمو الصف المدربون (%)[2]		نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصفوف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		معلمو الصف المدربون (%)[2]		نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
	الإجمالي	ذكور	إناث			الإجمالي (000)	الإجمالي	ذكور	الإجمالي	ذكور	إناث		
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة الميكرونيزية.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	39	79	0	89	100	81	...	...	23	26
نيوزيلندا	...	...	...	14	...	35	...	...	...	...	...	14	...
نييوي	...	...	...	13	...	0	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	14٪	...	...	...	100٪	100٪	27٪	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	65	66	63	20	30	2٪	...	...	...	72٪	69٪	26٪	37٪
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	97	98	97	22	26ز	1	85	100	77	45	54	11	13
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	...	23ز	...	33ز	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا													
أفغانستان	...	...	46ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	...	...	...	...	378ز	98ز	99ز	97ز	67ز	56ز	35ز	36ز
بوتان	...	...	27	...	...	5	...	...	...	...	...	14	...
الهند	...	...	32ز	...	...	3879ز	...	...	...	...	...	31ز	...
جمهورية إيران الإسلامية	100	100	26	26	26	331	95	95	95	100	100	18	18
المالديف	86	88	12	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	**94**	**95**	**23**	**25**	**24**	**111****	78**ز	78**ز	77**ز	**80**ز	**82**ز	**29**ز	**35**ز
باكستان	84	93	74	47	55	...	...	...	...	...	...	...	...
سري لانكا	80**ز	...	24**	...	26ز	150٪	...	...	...	...	...	17٪	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية													
أنجولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	68	68	64	46	46	90	59	58	65	9	9	10	17	114
بتسوانا	99ز	98ز	99ز	23ز	23ز	17ز	97ز	97ز	96ز	100ز	100ز	11ز	12ز	11ز
بوركينا فاسو	86ز	83ز	90ز	44	54ز	31	47	46	50	50	46	27	58	58
بوروندي	92	89	95	44	48	16	72	75	63	63	75	37	51	51
الرأس الأخضر	96	95	96	23	25	4	71	67	76	87	84	16	23	18
الكاميرون	79٪	79٪	78٪	44	77	98	54	49	63	54	49	20	38	38
جمهورية أفريقيا الوسطى	58٪	51٪	86٪	80٪	138٪	2٪	...	...	...	...	...	68٪	...	...
تشاد	65ز	...	...	62ز	...	15ز	...	...	...	53ز	...	...	...	...
جزر القمر	75ز	73ز	77ز	28ز	37ز	8ز	...	...	...	...	...	9ز	...	...
الكنغو	80٪	72٪	88٪	44٪	...	18٪	...	...	...	96٪	55٪	19٪	32٪	...
كوت ديفوار	85	84	87	43	48	64	100	100	100	100	100	22	22	22
جمهورية الكنغو	95	94	95	35	35	301	100	100	100	22	24	15	15	62
جيبوتي	**100**	**100**	**100**	**33**	**33**	**3**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**23**	**23**	**23**
غينيا الاستوائية	...	...	26٪	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	80ز	...	40ز	40ز	50ز	7ز	83ز	82ز	87ز	83ز	82ز	38ز	46ز	46ز
إثيوبيا	95	95	95	64	118	122**ز٪	...	...	...	75**ز٪	79**ز٪	39**ز٪	...	52**ز٪
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	84	83	87	37	44	5	92	92	90	92	92	...	...	...
غانا	**55**	**48**	**65**	**31**	**57**	**147**	**73**	**70**	**82**	**74**	**71**	**17**	**23**	**23**
غينيا	75	73	80	46	64	61	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	57**٪ز	...	93**٪ز	...	...	...	...	...	41**٪ز	...	...
ليسوتو	76	67	79	33	43	5**٪ز	...	...	...	...	...	25**ز٪	...	...
ليبيريا	56	55	63	26	47	15	...	...	...	55	54	15	27	27
مدغشقر	17	13	20	42	250	65	91	90	92	21	19	23	25	112
ملاوي	91**ز٪	90**ز٪	91**ز٪	61	76**ز٪	13	...	...	...	66**ز٪	61**ز٪	70	...	...
مالي	...	...	...	42	...	51	...	...	...	...	...	19	...	...
موريتانيا	91	91	92	34	...	5	...	...	...	87	86	33	38	38
موريشيوس	100	100	100	19	19	9	...	...	...	44	...	15	...	...
موزمبيق	90	88	92	54	61	24**ز٪	76**ز٪	75**ز٪	80**ز٪	87**ز٪	86**ز٪	31**ز٪	41ز	36ز
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	50	47	54	36	71	21	100	100	100	16	13	25	25	160
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	95ز	95ز	95ز	58	63ز	26ز	...	...	...	89ز	93ز	23ز	26ز	...
ساو تومي وبرنسيب	**34**	**33**	**36**	**39**	**113**	**1**	**26**	**27**	**23**	**36**	**26**	**21**	**57**	**80**
السنغال	70	72	66	32	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	...	...	...	13	16	1	92	92	92	...	...	12	...	14
سيراليون	57ز	53ز	69ز	35ز	67ز	20ز	57ز	56ز	67ز	64ز	63ز	21ز	32ز	36ز
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	32**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	79ز	77ز	80ز	28ز	43ز	6ز	76ز	77ز	74ز	76ز	78ز	16ز	21ز	21ز
توغو	76ز	77ز	69ز	41	62ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	46ز	...	67ز	...	...	...	...	...	21ز	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	99ز	99ز	99ز	43ز	44ز	80٪	...	...	...	...	...	26٪	...	...
زامبيا	93**٪ز	89**٪ز	96**٪ز	48**ز٪	73ز	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	86ز	84ز	88ز	36ز	49ز	43ز	49ز	45ز	54ز	73ز	71ز	22ز	46ز	31ز

الجدول 13

الجزء 2 (يتبع)

البلد أو المنطقة	التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي								
	تدريب المعلمين						فريق التدريس	مؤهلات المعلمين		تدريب المعلمين					
	معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]	عدد معلمو الصفوف	معلمو الصف المؤهلون (%)[1]		معلمو الصف المدربون (%)[2]			نسبة التلاميذ/ المعلمون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المؤهلون[3]	نسبة التلاميذ/ المعلمون المدربون[3]
	السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014		السنة الدراسية المنتهية في 2014			السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014	السنة الدراسية المنتهية في 2014
	الإجمالي	ذكور	إناث	المتوسط المرجح	المتوسط	المتوسط	الإجمالي (000)	الإجمالي		الإجمالي	ذكور	إناث	المتوسط المرجح	المتوسط	المتوسط
	المتوسط						المجموع	المتوسط		المتوسط					
العالم	...	...	...	24**	...	...	32094**	...	...	...	...	...	18**	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية				18			2424**,z	...	...	...	...	...	10**,z	...	...
الدول المتقدمة	...	...	...	14**	...	...	6344**	...	...	...	...	...	13**	...	...
الدول النامية	97	96	97	26**	...	28	23407**	...	...	...	...	...	20**	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	100	100	100	16**	23	19	829**,y	...	...	...	...	...	12**,y	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	100	...	...	17	20	19	9861	...	...	...	...	...	15	...	...
شرق إفريقيا	...	...	...	16	...	...	7238	...	...	...	...	...	14	...	...
جنوب شرق آسيا	100	99	99	19	21	22	2623	...	...	...	...	...	18	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	14	...	...	7022	...	...	...	...	...	12	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	85	79	87	22**	...	21	3887	...	...	81	...	...	16**	...	...
منطقة الكاريبي	85	79	87	20**	16	18	200	81	...	78	62	76	15**	...	16
أمريكا اللاتينية	...	...	...	22**	...	...	3687	...	...	...	...	...	17**	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا	98	98	99	20**	...	18	2600**	...	...	...	...	...	16**	...	...
شمال إفريقيا	97	99	97	23	26	25	1090**	...	...	...	...	...	17**	...	...
غرب آسيا	...	...	...	17**	...	...	1509**	...	...	...	...	...	16**	...	...
المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	86	...	...	34**	...	...	5498**	...	...	...	...	...	29**	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	80	72	88	42**	44	53	2195**	...	...	72	71	75	25**	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	95	...	...	30**	...	30	10587**	...	...	...	...	...	23**	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	84	83	88	43	45	54	1496**	...	...	66	61	78	24**	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	94	97	94	24**	...	26	22022**	...	...	...	...	...	19**	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	85	...	...	29**	...	33	9847**	...	...	...	...	...	24**	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	97	96	97	18	...	23	12175	...	...	...	...	...	15	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	...	...	...	15**	...	...	8576**	...	...	...	...	...	12**	...	...

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم فيما يتعلق بنسب التلاميذ/المعلمين المؤهلين والتلاميذ/المعلمين المدربين.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز 2015.

1. يتم تعريف المعلمين المؤهلين وفقًا للمعايير الوطنية.

2. يتم تعريف المعلمين المدربين بأنهم المعلمين الذين تلقوا الحد الأدنى على الأقل من التدريب التعليمي المنظم والمعترف به قبل وأثناء الخدمة والمطلوب للتدريس عند مستوى معين من التعليم. البيانات المتعلقة بمعلمي الصف المدربين لا يتم تجميعها بالنسبة للدول التي يتم تجميع إحصاءات التعليم الخاصة بها من خلال المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، أو مكتب إحصاءات الاتحاد الأوروبي أو استبيانات مؤشرات التعليم العالمية.

3. استنادًا إلى أعداد التلاميذ والمعلمين.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(y) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(*) التقدير الوطني.

(**) بالنسبة للبيانات على مستوى الدولة: التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء، بالنسبة للمستوى الإقليمي ومجموعات الدول الأخرى والمتوسطات المرجحة: الإسناد الجزئي نظرًا للتغطية غير المكتملة على مستوى الدولة (بين 33% و60% من السكان بالنسبة للمنطقة أو مجموعة الدول الأخرى).

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة

(.) الفئة غير منطبقة أو غير موجودة.

(...) لا تتوفر بيانات.

الجدول 14

الالتزام المالي المحلي تجاه التعليم: الإنفاق العام

البلد أو المنطقة	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي	النفقات على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	مرحلة التعليم الابتدائي الإنفاق على الكتب المدرسية ومواد التدريس. كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.	فريق التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي التعويض كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
القوقاز وآسيا الوسطى												
أرمينيا	2.2	9.4	٩989	٩13.2	1193	٢11.3	٢875	٩13.2	645	8.1	٩0.2	...
أذربيجان	٢2.5	٢6.5	×2594	×15.9	...	...	...	...	×2938	×18.0	...	...
جورجيا	٩2.0	٩6.7	...	...	...	٩10.6	٩737	...	٩1190	٩17.2	...	...
كازاخستان	...	...	1531	6.4	...	...	...	...	2240	9.4	2.3	...
قيرغيزستان	٢6.8	٢17.8	٢1088	٢33.7	...	...	...	...	٢561	٢17.4	...	...
طاجيكستان	٩4.0	٩16.4	×560	×24.3	...	...	...	...	٢486	٢19.1	...	...
تركمانستان	٩3.0	٩20.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا												
بروناي دار السلام	3.8	10.0	...	...	...	...	...	...	40376	56.2	...	...
كمبوديا	٢2.0	٢9.9	٢170	٢5.6	٢208	٢6.8	...	...	...	...	٩10.1	٩47.5
الصين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هونج كونج، الصين	3.6	17.6	3319	6.3	7852	14.9	10162	19.3	12944	24.6	...	...
إندونيسيا	3.3	17.5	285	2.8	1273	12.3	1032	10.0	2025	19.5	...	...
اليابان	3.8	9.3	٢1611	٢4.5	٢8514	٢23.9	٢9137	٢25.7	٢8977	٢25.2	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	4.2	15.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	٢2.1	٢14.3	...	...	...	...	٢26708	٢19.0	٢26619	٢18.9	...	...
ماليزيا	٢6.1	٢21.5	٢779	٢3.2	٢4055	٢16.8	٢5391	٢22.3	٢13231	٢54.7	×2.8	×76.0
منغوليا	٢4.6	٢12.2	×2272	×24.7	×1439	×15.7	...	...	×261	×2.8	×2.3	×40.9
ميانمار	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا	٩4.6	...	٩2261	٢7.1	٢7963	٢24.9	٢7609	٢23.8	٢4140	٢12.9	...	٢56.7
سنغافورة	٢2.9	٢19.9	٩-	٩-	...	...	...	...	٢17213	٢22.4	...	...
تايلند	٢4.1	٢18.9	...	...	٢3564	٢23.1	٢2751	٢17.8	٢2778	٢18.0	...	...
تيمور - الشرقية	7.7	7.7	149	6.8	539	24.6	512	23.3	...	...	8.5	47.3
فيتنام	٩6.3	٩21.4	٩844	٩16.6	٩1207	٩23.8	...	...	٩2093	٩41.2	×12.0	×68.0
أوروبا وأمريكا الشمالية												
ألبانيا	٢3.5	٢12.1	...	...	٢2882	٢29.3	٢576	٢5.9	٢1276	٢13.0	...	...
أندورا	3.1	...	...	13.8	...	13.5	...	11.7	...	30.0	0.1	53.4
النمسا	٢5.6	٢11.0	٢7532	٢16.7	٢10608	٢23.5	٢12418	٢27.5	٢16285	٢36.1	...	٢61.9
روسيا البيضاء	5.0	12.4	×5581	×32.5	...	...	...	...	2763	15.4	...	...
بلجيكا	٢6.4	×11.9	٩6838	٩16.5	٩9598	٩23.1	٩16031	٩38.6	٩13862	٩33.4	...	٩65.8
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	٩3.5	٩10.7	٩4331	٢27.5	٢2997	٩19.0	٩3156	٩20.0	٩2536	٩16.1	...	٩60.2
كندا	×5.3	×12.2	...	...	...	...	×7545	×18.3	...	...	...	٩64.5
كرواتيا	٢4.2	٢8.6	×5409	×24.7	...	...	...	...	×5609	×25.6	...	...
قبرص	٢6.6	٢15.5	×5057	×14.8	×11142	×32.6	×13101	×38.3	×12313	×36.0	...	×81.1
جمهورية التشيك	٩4.3	٩9.7	٩4566	٩15.7	٩4592	٩15.8	٩7393	٩25.4	٩6952	٩23.9	...	٩43.9
الدانمارك	٢8.5	×15.0	×17235	×38.6	×9751	×21.8	×13143	×29.4	×22905	×51.3	...	×64.2
إستونيا	٩4.7	٩12.1	٩2784	٩10.8	٩5807	٩22.6	٩6821	٩26.5	٩5152	٩20.0	...	...
فنلندا	٢7.2	٢12.5	٢8642	٢21.6	٢8349	٢20.9	٢4337	٢10.8	٢14180	٢35.4	...	٢54.0
فرنسا	٩5.5	٩9.7	٩6545	٩17.4	٩6929	٩18.5	٩10084	٩26.9	٩13256	٩35.3	...	٩56.3
ألمانيا	٩4.9	٩11.2	٩6405	٩14.5	٢7634	٩17.3	٩10217	٩23.2	...	...	...	...
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المجر	×4.6	×9.3	٩4254	٩18.5	٩4338	٩18.9	٩4526	٩19.7	٩4801	٩20.9	...	...
أيسلندا	×7.0	×15.4	×7069	×17.4	×10425	×25.7	×8215	×20.3	×9392	×23.2	...	...
أيرلندا	٩5.8	٩13.8	٩3144	٩6.8	٩8740	٩18.9	٩12040	٩26.0	٩13632	٩29.4	...	٩71.6
إيطاليا	×4.1	×8.4	٩5665	٩15.7	٩7452	٩20.7	٩8232	٩22.8	×8998	×24.2	...	٩62.0
لاتفيا	٢4.9	٢13.1	٢4598	٢20.9	٢5738	٢26.0	٢5623	٢25.5	٢4491	٢20.4	...	٢72.9
ليشتنشتاين	٢2.6	...	...	×9.2	...	×17.9	...	×13.4	...	...	...	×62.3
ليتوانيا	٩4.8	٩13.5	٩5139	٩20.9	٩4801	٩19.5	٩4559	٩18.5	٩5800	٩23.6	...	٩65.8
لوكسمبورج	...	...	×23613	×24.9	×23795	×25.1	×17159	×18.1	...	...	...	×79.6
مالطا	٩6.8	٩15.3	٩6270	٩21.9	٢7812	٩27.3	٩11874	٩41.6	٩14719	٩51.5	...	٩73.8
موناكو	1.0	5.0	...	×1.8	...	×4.0	...	×9.9	.	.	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	٢5.6	٢12.1	٢5798	٢12.4	٢8242	٢17.6	٢11403	٢24.4	٩15676	٩33.3	...	...
النرويج	٩7.4	٩17.5	٩13111	٩19.9	٩12697	٩19.3	×16769	×25.8	×27058	×41.6	...	×79.8
بولندا	٩4.8	٩11.3	٩4262	٩18.1	٩6021	٩25.5	٩5620	٩23.8	٩5036	٩21.3	...	...
البرتغال	×5.1	×10.2	×4180	×14.5	×5994	×20.8	×9399	×32.6	×7758	×26.9	...	×80.0
جمهورية مولدوفا	7.5	18.8	2118	43.1	2143	43.6	1901	38.7	٩1794	٩41.8	0.4	34.1
رومانيا	٩2.9	٩8.4	٢1962	٢10.2	٩2145	٩11.6	٢2573	٢13.4	٢4433	٢23.1	...	٢76.4
روسيا الاتحادية	٩4.2	٩11.1	...	...	...	...	...	...	٩3902	٩15.8	...	...
سان مارينو	٢2.4	×10.6	...	×15.2	...	×17.0	...	×12.0	...	×9.2	...	...
صربيا	٩4.4	٩9.6	×299	٢2.4	×6471	×51.0	×1658	٢13.1	٩5061	٩40.1	...	...
سلوفاكيا	٢4.1	٢10.0	٢4125	٢15.5	٢5493	٢20.7	٢5240	٢19.7	٢6673	٢25.1	...	٢52.4
سلوفينيا	٩5.7	٩12.6	٩7044	٩24.3	٩8695	٩30.0	×9206	×30.8	٩6901	٩23.8	...	...
إسبانيا	٢4.3	٢9.6	٢4988	٢15.3	٢5810	٢17.9	٢7309	٢22.5	٢7437	٢22.9	...	٢68.7
السويد	٢7.7	٢15.2	٢12865	٢28.9	٢10081	٢22.6	٢10987	٢24.6	٢19186	٢43.0	...	٢52.6
سويسرا	٩5.1	٩16.1	٩5460	٩9.7	٩13866	٩24.5	٩14750	٩26.1	٩22304	٩39.4	...	٩66.0
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	٢6.7	٢13.9	٩3013	٩35.1	٢2787	٢32.3	٢2623	٢30.4	٢3777	٢43.9	...	...
المملكة المتحدة	٢5.7	٢13.0	٢5858	٢15.6	٩8779	٢23.3	٢8416	٢22.4	٢13677	٢36.4	...	٢68.8
الولايات المتحدة الأمريكية	×5.2	×13.1	٩5902	٩11.6	٩10421	٩20.6	٩11561	٩22.8	×10092	×20.1	...	٩54.6

الجدول 14

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي	النفقات على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	مرحلة التعليم الابتدائي الإنفاق على الكتب المدرسية ومواد التدريس. كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.	فريق التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي التعويض كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي												
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وباربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	5.3٪	15.1٪	...	11.9٪	...	14.2٪	...	21.4٪	...	16.6٪	...	71.3٪
أروبا	6.0×	21.8×	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	6.7	14.2	...	...	...	...	20.7	3230	...	...	...	...
بيليز	6.2٪	22.9٪	330٪	4.1٪	1295٪	15.9٪	21.7٪	1762٪	2723٪	33.5٪	...	...
برمودا	1.8	7.8	11345	22.0	4364	8.5	12.6	6474	9837	19.1	...	...
دولة بوليفيا متعددة القوميات	7.3	16.9	608٪	9.7٪	1070٪	17.0٪	19.5٪	1226٪	...	...	...	90.3
البرازيل	5.9٪	15.6٪	3927٪	25.4٪	3311٪	21.4٪	23.1٪	3566٪	4179٪	27.1٪	...	72.0×
الجزر العذراء البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	4.6٪	19.1٪	4658٪	21.2٪	3490٪	15.9٪	15.1٪	3320٪	3839٪	17.5٪	...	...
كولومبيا	4.7	15.9	1138×	9.6×	2303	17.5	17.3	2282	2853	21.7	4.2	83.7
كوستاريكا	7.0	23.1	2595	17.7	3744	25.5	24.2	3564	4906	33.4	...	72.9
كوبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كوراكاو	4.9٪	...	...	...	...	10.0٪	23.0×	...	...	18.2٪	6.0٪	81.0٪
الدومينيكا	...	...	262٪	2.5٪	1409٪	13.6٪	...	...	...	...	...	100.0٪
جمهورية الدومينيكان	...	...	1266	9.7	2041	15.6	14.4	1886	...	...	1.9	56.1
الإكوادور	4.2٪	10.3٪	1702	15.2	1604	14.3	6.3	703	3116٪	29.2٪	10.3	81.0
السلفادور	3.4×	15.9×	549×	7.0×	...	...	...	...	849×	10.8×	...	...
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	2.8٪	20.6٪	666٪	9.3٪	677٪	9.4٪	5.5٪	396٪	1343٪	18.7٪	3.9	...
غيانا	3.2٪	10.3٪	659٪	10.1٪	514٪	7.8٪	9.4٪	615٪	908٪	13.8٪	...	84.6٪
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	5.9٪	19.2٪	672٪	14.1٪	910٪	19.1٪	18.1٪	864٪	2042	42.2	٪.	81.2٪
جامايكا	6.0	21.8	343	4.0	1920	22.4	23.0	1972	3432٪	40.1٪	1.8	78.1
المكسيك	5.2×	19.0×	2179×2	13.8×	2322×2	14.7×	16.1×	2530×2	5938×	37.7×	...	86.4×
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	3.3×	13.0×	684×	4.0×	1104×	6.5×	9.5×	1623×	3665٪	19.8٪	...	...
باراغواي	5.0٪	19.6٪	968٪	12.8٪	1092٪	14.4٪	16.6٪	1251٪	...	...	2.8٪	64.5٪
بيرو	3.7	16.2	1433	12.1	1475	12.5	13.0	1542	...	...	0.7	52.5
سانت كيتس ونيفيس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.6٪	67.0٪
سانت لوسيا	4.8	15.3	349٪	3.3٪	1897	18.1	26.2	2743	1559×,**	14.5×,**	...	72.9
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت فينسنت والغرينادين	...	...	450	4.3	1934	18.3	22.0	2323	...	...	1.1٪	92.2٪
سان مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينداد وتوباجو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس.	3.3[1]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	4.4×	14.9×	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية فنزويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال إفريقيا وغرب آسيا												
الجزائر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94.5٪
البحرين	2.6٪	8.9٪	-×	-×	...	...	...	...	...	...	2.0	92.0
مصر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	5.9٪	14.3٪	3901٪	11.9×	7239٪	22.1٪	16.2٪	5282٪	6535٪	20.0٪	...	...
الأردن	...	...	193×	1.7×	1428×	12.2×	15.1×	1757×	...	...	...	93.7×
الكويت	...	...	16026×	21.4×	13370×	17.8×	22.2×,**	16690×,**	...	...	5.0×	73.9×
لبنان	2.6٪	8.6٪	...	...	...	...	5.1٪	877٪	2670٪	15.6٪	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	-٪	-٪	1411٪	19.3٪	36.1٪	2558٪	...	...	...	...
عمان	5.0٪	11.1٪	-×	-×	6770×	15.4٪	21.5٪	8617٪	...	...	1.4×	61.7×
فلسطين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
قطر	3.5	11.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	-٪	-٪	...	18.3٪	15.4٪	...	...	...	...	...
تونس	6.2٪	21.6٪	...	...	...	...	...	...	6053	53.7	...	...
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.3×
الإمارات العربية المتحدة	...	...	6868٪	11.1٪	6456٪	10.4٪	17.8٪	11024٪	...	...	0.6٪	62.2٪
اليمن	...	...	1483×	39.7×	723×	19.4×	12.6×	471×	...	...	3.4٪	93.0٪
منطقة المحيط الهادئ												
أستراليا	5.3٪	14.0٪	4318٪	10.0٪	8142٪	18.8٪	16.9٪	7321٪	9851٪	22.7٪	...	63.5٪
جزر كوك	3.9	...	...	9.7٪	...	9.9٪	10.2٪	...	٪.	5.8	...	...
فيجي	3.9٪	14.0٪	...	...	1024٪	12.5٪	5.7٪	442×	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الولايات المتحدة الميكرونيزية.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	6.4	17.8	5700	17.0	6120	18.3	22.3	7467	9167	27.4	...	...
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 14

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي	النفقات على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	مرحلة التعليم الابتدائي الإنفاق على الكتب المدرسية ومواد التدريس. كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.	فريق التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي التعويض كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	4.9	21.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا													
أفغانستان	4.8**	18.4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	2.0**,z	13.8**,z	...	x-	12.2 x	304 x	...	...	437 x	17.5 x	...	...	...
بوتان	5.9	17.8	...	x-	36.1	2631	13.7	996	3930	53.9	...	...	...
الهند	3.8 ע	14.1 ע	453 ע	9.5 ע	15.5 ע	740 ע	9.3 ע	443 ע	2563 ע	53.7 ע	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	3.0	19.7	137	0.8	15.5	2534	8.2	1337	2247	13.8	...	...	...
المالديف	5.2 ע	15.3 ע	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	4.7	22.1	76	3.4	14.6**	324**	15.1	334	723	32.6	...	...	...
باكستان	2.5	11.3	...	...	13.2	602	8.1	368	2353	51.6	...	...	...
سري لانكا	1.6 z	9.8 z	... ע	... ע	6.3 z	665 z	4.3 z	459 z	2504 z	23.6 z	...	...	85.5 ע
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية													
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنين	4.4	22.2	306	15.3	13.6	272	10.7	213	1316 z	68.2 z	1.2	70.8	...
بتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	4.5	19.4	6	0.4	15.9	254	20.0	319	3576 z	226.3 z	6.7	44.7	...
بوروندي	5.4 z	17.2 z	2 z	0.3 z	31.0 z	232 z	12.8 z	96 z	2293 z	306.0 z	0.6 x	87.4 x	...
الرأس الأخضر	5.0 z	15.0 z	51 z	0.8 z	16.5 z	1046 z	14.5 z	917 z	1959 z	30.9 z	0.4 z	95.5 z	...
الكاميرون	3.0 z	13.8 z	159 ע	5.8 ע	19.7 ע	543 ע	6.0 ע	166 ע	1076 x	39.8 x	2.0 x	81.9 z	...
جمهورية إفريقيا الوسطى	1.2 x	7.8 x	...	...	...	...	...	...	1056 x	114.3 x	...	...	...
تشاد	2.9 z	12.5 z	77 x	4.0 x	21.3 x	409 x	5.9 x	113 x	3573 x	185.7 x	...	71.0 x	...
جزر القمر	5.1 ע	18.5 ע	...	...	...	...	17.6 x	245 x	702 ע	50.1 ע	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	4971 z	83.7 z	...	...	...
كوت ديفوار	4.7	20.7	701	21.8	27.4	880	12.9	413	4000	124.5	4.7	68.7	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	2.2 z	16.8 z	41 z	5.9 z	5.9 z	41 z	8.0 z	55 z	562 z	80.7 z	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.1	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	4.5 z	27.0 z	15 ע	1.2 ע	26.7 ע	317 ע	8.4 ע	100 ע	4008 ע	337.9 ע	1.3 z	...	...
الغابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	2.8 z	10.3 z	z-	z-	...	10.5 z	172 z	...	1765 ע	108.8 ע	...	89.2 z	...
غانا	6.0 z	21.7 z	257 z	6.5 z	32.5 z	1286 z	9.6 z	382 z	3496 z	88.3 z	...	80.0 z	...
غينيا	3.5 z	14.1 z	x-	x-	10.0 ע	124 ע	10.2 z	126 z	1649 z	133.9 z	...	59.4 z	...
غينيا بيساو	2.4 z	16.2 z	...	...	...	...	...	...	...	...	1.4 ע	89.1 z	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	2.8 ע	8.1 ע	...	...	603 ע,**	...	...	...	...	80.9 ע,**	...	...	...
مدغشقر	2.1 z	14.0 z	...	...	8.4 ע	119 ע	6.6 ע	93 ע	1457 ע	102.6 ע	...	71.0 z	...
ملاوي	6.9	16.3	-	-	29.8	232	13.4	105	13164 x	1725.5 x	1.0	...	...
مالي	4.3	18.2	30	1.9	26.4	416	14.7	232	2163 ע	141.1 ע	4.0	75.6	...
موريتانيا	3.3 z	11.4 z	z-	z-	17.3 z	642 z	9.6 z	358 z	2835 z	76.3 z	...	...	...
موريشيوس	5.0	20.9	440 z	2.5 z	29.1	5334	13.5	2476	2009	11.0	2.1	...	...
موزمبيق	6.5 z	19.0 z	...	...	69.2 z	739 z	15.3 z	163 z	1957 z	183.3 z	19.1 z	65.6 z	...
ناميبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	6.8	21.7	380	41.1	73.2	677	29.7	274	5535 ע	617.7 ע	7.5	81.6 z	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	5.0 z	16.6 z	9 z	0.6 z	39.0 z	589 z	6.8 z	103 z	1493 z	98.9 z	...	...	...
ساو تومي وبرنسيب	3.9	12.3	386	12.3	8.4	264	11.7	366	1292	41.3	...	...	...
السنغال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سيشيل	3.6 x	10.4 x	...	...	6.7 x,**	1572 x,**	8.7 x	2025 x	126427 x	542.5 x	1.5 x	68.7 x	...
سيراليون	2.8	15.1	-	-	7.9 z	150 z	5.6 z	106 z	...	...	...	87.8 x	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	6.1	19.1	761	6.0	20.0	2532	17.7	2242	4802	37.9	1.8	76.9	...
جنوب السودان	0.8 x	3.9 x	...	0.4 x	...	...	3.6 x	...	...	...	...	...	...
سوازيلند	8.6 x	22.4 x	62 x	0.8 x	42.7 x	3321 x	20.8 x	1617 x	...	...	...	...	...
توغو	4.8	19.4	72	5.1	15.6 x	203 x	14.4	202	1581	112.2	0.3	85.5	...
أوغندا	2.2 z	11.8 z	z-	z-	19.0 ע	318 ע	6.2 ע	104 ע	1280 ע	76.3 ע	3.0 z	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	3.5	17.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زيمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
العالم[2]	4.6	14.2	1038	10.1	19.7	2546	16.8	1979	3721	29.7	...	...	...
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	4.1	12.3	1531	24.3	...	...	...	...	2017	17.3	...	...	...
الدول المتقدمة	5.1	12.1	5665	15.7	22.8	8232	20.6	7723	9167	25.1	...	64.4	...
الدول النامية	4.4	16.2	...	...	...	...	14.2	...	...	...	...	...	...
القوقاز وآسيا الوسطى	2.8	12.9	1088	15.9	...	...	...	...	918	17.3	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	3.9	15.4	812	5.9	19.3	7609	19.9	2502	8977	22.4	...	...	...
شرق إفريقيا	3.8	13.2	2266	6.7	21.5	9650	19.8	7908	8977	18.9	...	...	...

الجدول 14

(يتبع)

البلد أو المنطقة	الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي	النفقات على التعليم كنسبة مئوية % من إجمالي الإنفاق الحكومي	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم ما قبل الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الابتدائي لكل تلميذ كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم الثانوي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب بتعادل القوة الشرائية الثابتة للدولار لعام 2013	الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب كنسبة مئوية % من إجمالي الناتج المحلي للفرد	مرحلة التعليم الابتدائي الإنفاق على الكتب المدرسية ومواد التدريس. كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.	فريق التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي التعويض كنسبة مئوية % من النفقات الحالية على التعليم الابتدائي في المؤسسات العامة.
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
جنوب شرق آسيا	4.1	17.5	227	4.4	1240	19.9	...	...	2778	22.4	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	5.0	12.1	5460	16.5	7543	20.8	8232	23.2	7195	25.4	...	64.5
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	4.9	16.1	...	9.9	...	15.2	1972	17.3	...	...		...
منطقة الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية	4.7	16.2	968	12.0	1385	14.7	1582	16.6	2985	21.7	...	81.0
شمال إفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شمال أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غرب آسيا	...	...	838	6.4	...	17.8	5282	15.8	...	...	...	89.3
المحيط الهادئ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	3.8	15.3	38	0.4	451	8.7	665	14.6	2353	32.6	...	...
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	4.3	16.6	46	1.2	208	10.7	412	19.8	1959	102.6	...	...
الدول المتأثرة بالصراع	3.8	16.6	...	1.6	351	10.8	537	15.5	2353	53.7	...	...
البلدان ذات الدخل المنخفض	3.9	16.7	15	0.9	144	10.5	272	19.0	1615	113.3	...	...
البلدان ذات الدخل المتوسط	4.5	15.7	663	9.4	...	...	...	...	...	...	...	...
الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط	4.1	15.6	453	9.3	...	12.9	...	17.3	...	...	...	...
الشريحة العليا من فئة الدخل المتوسط	4.6	15.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البلدان ذات الدخل المرتفع	4.9	11.9	5409	15.3	7812	19.1	8368	22.2	9614	24.0	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ملاحظة: تكون فئات الدول بحسب مستوى الدخل على النحو المحدد من جانب البنك الدولي، إلا أنها لا تشمل سوى الدول الواردة في الجدول. وتكون هذه الفئات على أساس قائمة الدول المصنفة حسب فئة الدخل وتعديلاتها في /تموز 2015.

1. قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية التابعة للبنك الدولي، إصدار ديسمبر/كانون الأول 2015.

2. كافة القيم الموضحة تمثل متوسطات.

البيانات المكتوبة بالخط الأسود العريض خاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2015.

(z) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2013.

(y) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2012.

(x) البيانات الخاصة بالسنة الدراسية المنتهية في 2011.

(*) التقدير الوطني.

(**) التقدير الجزئي لمعهد اليونسكو للإحصاء.

(-) النسبة معدومة أو ضئيلة

(...) لا تتوافر بيانات.

تلاميذ صوماليون يلتحقون بصفوفهم الدراسية في مدرسة شابيل الداخلية في مقديشو.

الصورة بعدسة: كيت هولت/التقرير العالمي لرصد التعليم

جداول المعونات

مقدمة[1]

البيانات بشأن هذه المعونات في هذا التقرير مستخلصة من بيانات إحصاءات التنمية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي تسجل البيانات المزودة سنويًا من جميع الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية، بالإضافة إلى العدد المتزايد من الجهات المانحة غير الحائزة على عضوية في اللجنة. في هذا التقرير، يأتي إجمالي أرقام المعونات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية، أما الأرقام الكلية للمعونات الإنمائية الرسمية والمعونات المخصصة للقطاعات والمعونات المخصصة للتعليم فتأتي من نظام إبلاغ الدائنين. تتوفر الإحصاءات لكلا النظامين على الرابط الإلكتروني www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

المعونات الإنمائية الرسمية عبارة عن أموال عامة مخصصة لتطوير البلدان بهدف تعزيز اقتصادياتها والتنمية الاجتماعية فيها. وهذه الأموال مقدمة بشروط ميسّرة، إما على شكل منحة أو قرض بفائدة أقل من السوق، وفي العادة تكون فترة السداد أطول.

تتوفر نسخة أكثر شمولية لجداول المعونات التي تتضمن مساعدة إنمائية رسمية لكل مستلم على الموقع الإلكتروني للتقرير www.unesco.org/gemreport.

مستلمو المعونات والجهات المانحة

تتصدر البلدان النامية قائمة المستلمين في القسم الأول من قائمة مستلمي المعونات: جميع البلدات منخفضة ومتوسطة الدخل باستثناء اثنى عشر بلدًا في غرب ووسط أوروبا وبعض البلدان النامية الأكثر تقدمًا.

الجهات المانحة الثنائية هي بلدان تقدم معونات إنمائية للبلدان المستلمة بشكل مباشر. ومعظمها أعضاء في منتدى المعونة الإنمائية الرسمية، وهو منتدى للجهات المانحة الثنائية الرئيسية، تأسس لتعزيز المعونات وفعاليتها. تساهم الجهات المانحة الثنائية أيضا بالاستدامة لتمويل جهات مانحة متعددة الأطراف من خلال مساهمات مسجلة كمعونات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة متعددة الأطراف هي مؤسسات دولية ذات عضوية حكومية، تنفذ كل أو جزء كبير من نشاطاتها لمنفعة البلدان النامية. وتشمل الجهات المانحة متعددة الأطراف بنوك التنمية متعددة الأطراف (مثل البنك الدولي ومصرف التنمية للبلدان الأمريكية، ووكالات الأمم المتحدة والتجمعات الإقليمية (مثل المفوضية الأوروبية). تمنح بنوك التنمية أيضا قروضًا بشروط السوق لعدة بلدان متوسطة وعالية الدخل، وهذه القروض لا تحسب جزء من المعونة الإنمائية الرسمية.

أنواع المعونات

المعونة الإنمائية الرسمية الشاملة: مساعدة ثنائية ومتعددة الأطراف لجميع القطاعات، بالإضافة إلى المعونة غير المخصصة حسب القطاع، مثل دعم الموازنة العامة وتخفيف عبء الدين. في الجدول 1، يأتي إجمالي المعونة الإنمائية الرسمية من الجهات المانحة الثنائية مساعدة ثنائية فقط، بينما تعتبر المعونة كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي مساعدة إنمائية رسمية ثنائية ومتعددة الأطراف.

المعونة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات: مساعدة مخصصة لقطاع محدد، مثل التعليم أو الصحة. لا تشمل هذه المعونة أي مخصصات لأغراض التنمية العامة (مثل دعم الموازنة العامة) أو دعم ميزان المدفوعات أو تخفيف عبء الدين أو المعونة الطارئة.

تخفيف عبء الدين: يشمل ذلك الإعفاء من الدين، أي إنهاء القرض باتفاق يتم بين الدائن (الجهة المانحة) والمدين (مستلم المعونة)، وإجراءات أخرة تتم على الدين تشمل عمليات تبادل الدين وإعادة الشراء وإعادة التمويل. في قاعدة بيانات لجنة المعونة الإنمائية، يتم الإبلاغ عن إعفاء الدين كمنحة وبالتالي يعتبر مساعدة إنمائية رسمية.

المعونة القابلة للبرمجة قطريًا: تُطرح هذه المعونة من إجمالي المعونة الإنمائية الرسمية التي تشمل:

- معونات غير قابلة للتنبؤ حسب الطبيعة (مساعدة إنسانية وتخفيف عبء الدين).
- معونات مخصصة لتكاليف التدفقات عبر الحدود (نفقات إدارية وتكاليف محتسبة للطلاب وتكاليف تتعلق بتعزيز الوعي الإنمائي والبحث في بلدان الجهات المانحة).
- معونات ليست جزءًا من اتفاقيات التعاون بين الحكومات (معونات غذائية من حكومات محلية).
- معونات ليست قابلة للبرمجة حسب الجهة المانحة (تمويل رئيسي لمنظمة غير حكومية).

المعونة القابلة للبرمجة قطريًا غير مشمولة في جداول المعونات، لكنها مستخدمة في بضع مواقع في التقرير.

المعونة التعليمية

المعونة المباشرة للتعليم: معونة للتعليم يتم الإبلاغ عنها في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين كمخصصات مباشرة لقطاع التعليم. وهي إجمالي المعونة المباشرة كما هو محدد في لجنة المساعدة الدولية إلى:

- التعليم الأساسي، المحدد في لجنة المساعدة الإنمائية على أنه يشمل التعليم الابتدائي ومهارات الحياة اليومية للشباب والبالغين وتعليم الطفولة المبكرة.
- التعليم الثانوي بفرعيه الثنوي العام والتدريب المهني.
- التعليم ما بعد الثانوي، ويشمل التدريب الفني والإداري المتقدم.
- التعليم تحت فئة :مستوى غير محدد" الذي يشير إلى أي نشاط لا يمكن تخصيصه لتنمية مستوى معين التعليم فحسب، مثل الأبحاث التعليمية وتدريب المعلمين. يتم غالبًا الإبلاغ عن دعم برامج التعليم العام ضمن هذه الفئة الفرعية.

إجمالي المعونات للتعليم: المعونة المباشرة للتعليم بالإضافة إلى دعم الموازنة بنسبة 20% (المعونة المقدمة للحكومات دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محددة) لتمثيل 15% إلى 25% من دعم الموازنة التي يستفيد منها قطاع التعليم بشكل نموذجي.

إجمالي المعونات للتعليم الأساسي: معونة مباشرة للتعليم الأساسي، بالإضافة إلى 10% لدعم الموازنة العامة، و50% للتعليم تحت فئة "مستوى غير محدد".

التعهدات والمدفوعات: التعهد التزام قاطع تعبر عنه الجهة المانحة كتابيًا ومدعم بالأموال اللازمة لتوفير معونة محددة لأحد البلدان أو منظمة متعددة الأطراف. تسجل المدفوعات تحويل الموارد المالية أو البضائع أو الخدمات الدولية الفعلية. بدء بتقرير 2011، تستخدم أرقام المدفوعات في النص والجداول، بينما لم يتم الإبلاغ عن التعهدات في السنوات السابقة. وبما أن المعونات المتعهد بها في سنة معينة يمكن دفعها لاحقًا، وأحيانًا يتم التعهد بدفها على مدى سنوات، فلا يمكن مقارنة أرقام المعونات السنوية المستندة إلى التعهدات بالمدفوعات بشكل مباشر. تتوفر الأرقام الموثوقة حول مدفوعات المعونات منذ 2002 فقط، ونتيجة لذلك تستخدم هذه السنة كسنة أساس.

الأسعار الحالية والثابتة: أرقام المعونات في قواعد بيانات لجنة المساعدة الإنمائية هي بالدولار الأمريكي. عند مقارنة أرقام المعونات بين السنوات، يجب إجراء تعديلات لتعويض التضخم والتغيرات في أسعار الصرف. تنشأ هذه التعديلات عن المعونة المعبر عنها بالسعر الثابت للدولار، أي سعر الدولار الثابت في سنة مرجعية محددة، بما في ذلك قيمة هذه التعديلات بالنسبة لعمولات أخرى. يستعرض هذا التقرير معظم بيانات المعونات حسب سعر الدولار الأمريكي الثابت في عام 2014.

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2016).

هوامش ختامية

1. تُنشر مجموعة كاملة من الإحصائيات والمؤشرات المرتبطة بالمقدمة بصيغة ورقة بيانات إكسل على *التقرير العالمي لرصد التعليم على موقع* www.unesco.org/gemreport.

الجدول 1

المساعدة الإنمائية الرسمية الثنائية ومتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية				المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي				المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تخفيف أعباء المديونية والإجراءات الأخرى المتعلقة بالدين		
	ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون								ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	*2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	*2015	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
أستراليا	1887	3889	3498	3216	0.25	0.33	0.31	0.27	1294	2999	2916	12	10	7
النمسا	481	552	637	789	0.23	0.27	0.28	0.32	224	344	327	29	46	109
بلجيكا	1662	1316	1321	1338	0.52	0.45	0.46	0.42	739	865	913	740	18	10
كندا	2498	3334	3278	3454	0.26	0.27	0.24	0.28	1066	2191	2091	6	...	...
جمهورية التشيك**	94	55	63	83	0.09	0.11	0.11	0.12	...	35	37	...	...	...
الدانمارك	1687	2150	2131	2217	0.90	0.85	0.86	0.85	276	1311	1264	0	53	0
فنلندا	438	835	938	826	0.35	0.54	0.59	0.56	299	526	621	0	...	...
فرنسا	6581	6836	6514	6327	0.39	0.41	0.37	0.37	3037	5759	6272	3482	1172	108
ألمانيا	5438	9616	11589	16324	0.28	0.38	0.42	0.52	4108	9538	11367	1877	623	1110
اليونان	246	42	46	139	0.21	0.10	0.11	0.14	213	14	16	...	...	...
أيسلندا**	11	32	31	33	0.16	0.25	0.22	0.24	...	27	24	...	...	...
أيرلندا	411	546	519	497	0.40	0.46	0.38	0.36	291	340	327	...	0	0
إيطاليا	1627	874	1371	1958	0.18	0.17	0.19	0.21	212	383	432	959	39	28
اليابان	6630	8071	6012	7024	0.22	0.23	0.19	0.22	3348	10454	10341	622	3768	...
الكويت**	91	186	229	...	...	...	...	...	...	490	525	...	...	...
لوكسمبورج	241	301	300	288	0.82	1.00	1.06	0.93	...	200	207	...	...	...
هولندا	3989	3673	4027	5069	0.80	0.67	0.64	0.76	1755	2933	2588	473	62	63
نيوزيلندا	230	362	409	419	0.22	0.26	0.27	0.27	150	258	298	...	...	...
النرويج	2558	4045	3889	4273	0.90	1.07	1.00	1.05	1282	3043	2765	14	22	18
بولندا**	23	128	82	117	0.02	0.10	0.09	0.10	...	69	96	...	...	...
البرتغال	289	305	246	168	0.25	0.23	0.19	0.16	252	185	206	...	9	12
جمهورية كوريا	323	1369	1396	1534	0.06	0.13	0.13	0.14	...	1299	1286	...	...	...
جمهورية سلوفاكيا**	13	16	16	21	0.03	0.09	0.09	0.10	...	12	9	...	...	...
سلوفينيا**	...	21	20	28	...	0.13	0.12	0.15	...	13	13	...	...	...
إسبانيا	1681	941	464	681	0.25	0.17	0.13	0.13	983	643	432	173	243	...
السويد	2335	3777	4343	5799	0.82	1.01	1.09	1.40	1104	2268	2327	118	...	...
سويسرا	1450	2520	2779	2903	0.34	0.46	0.50	0.52	769	1328	1627	29	...	...
الإمارات العربية المتحدة**	1037	5401	4950	4852	...	1.34	1.26	1.09	...	2308	2353	...	...	...
المملكة المتحدة	5113	11289	11233	12534	0.33	0.70	0.70	0.71	2101	9098	8822	511	89	5
الولايات المتحدة الأمريكية	15948	26804	27509	26473	0.14	0.18	0.19	0.17	8904	17843	18137	1887	338	47
إستونيا	1	12	15	19	...	0.13	0.14	0.15	...	7	9	...	...	...
المجر	10	34	30	47	...	0.10	0.11	0.13	...	...	17	...	...	...
كازاخستان	...	5	27	...	...	-	0.02	...	...	2	19	...	...	...
ليتوانيا	1	18	6	11	0.02	0.11	0.10	0.11	...	...	2	...	...	...
رومانيا	...	20	70	...	...	0.07	0.11	...	...	...	69	...	...	...
إجمالي المساعدات ثنائية الأطراف**	**68632**	**108593**	**117955**	**115364**	**...**	**0.31**	**0.31**	**0.32**	**32406**	**76783**	**78753**	**10933**	**6492**	**1518**
بنك التنمية الأفريقي	131	144	137	...	...	...	...	...	...	9	13	131	134	124
صندوق التنمية الأفريقي	787	2188	1904	...	...	...	...	...	715	1851	1791	157	1	0
الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية	...	388	358	...	...	...	...	...	...	894	878	...	...	...
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الآسيوي	1234	1008	1477	...	...	...	...	...	...	2696	2773	...	5	6
صندوق التنمية الآسيوي**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	...	82	56	...	...	...	...	...	...	133	126	...	...	...
صناديق الاستثمار في الأنشطة المناخية	...	152	350	...	...	...	...	...	...	152	349	...	...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	8780	15757	16389	...	...	...	...	...	1531	13254	13854	4	2	1
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	8324	8202	10262	...	...	...	...	...	10073	11956	13337	529	101	10
الصندوق الخاص في بنك التنمية للدول الأمريكية	320	1937	1720	...	...	...	...	...	...	1309	1222	...	...	...
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	936	623	180	...	...	...	...	...	...	...	...	490	...	...
صندوق أوبك للتنمية الدولية	102	214	249	...	...	...	...	...	...	402	447	...	...	11
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	405	467	459	...	...	...	...	...	...	417	391	...	...	...
اليونيسيف	847	1234	1295	...	...	...	...	...	510	764	834	...	...	...
صندوق إرساء السلام التابع للأمم المتحدة	...	43	64	...	...	...	...	...	...	47	64	...	...	...
وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة	583	541	680	...	...	...	...	...	...	441	499	...	...	...
برنامج الأغذية العالمي	477	365	309	...	...	...	...	...	...	71	53	...	...	...
إجمالي المساعدات متعددة الأطراف**	**26165**	**42395**	**43151**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**13696**	**42167**	**42684**	**1311**	**245**	**154**
الإجمالي	**94797**	**150988**	**161105**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**46102**	**118950**	**121437**	**12245**	**6738**	**1671**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وقواعد بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2015)

*البيانات الأولية.

الكويت والإمارات العربية المتحدة ليستا من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) على الرغم من تضمينهما في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (CRS). أصبحت أيسلندا عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية في 2012 وأصبحت الآن مسؤولة أمام نظام إبلاغ الدائنين. أصبحت كل من جمهورية التشيك وبولندا وجمهورية سلوفاكيا وسلوفينيا أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في 2013.

***يعد صندوق التنمية الآسيوي من الجهات المانحة للتعليم إلا أن تقاريره لا تذهب إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فيما يتعلق بالمدفوعات.

**** يشمل الإجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية ثنائية الأطراف ومتعددة الأطراف غير المدرجة أعلاه.

(...) يشير هذا القوس إلى عدم توفر البيانات، بينما يشير (-) إلى قيمة صفر

تمثل بيانات المساعدة الإنمائية الرسمية صافي المدفوعات. تمثل المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات وتخفيف أعباء المديونية والإجراءات الأخرى المتعلقة بالدين إجمالي المدفوعات

إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية من مانحي لجنة المساعدة الإنمائية عبارة عن المساعدة الإنمائية الرسمية ثنائية الأطراف فقط، بينما تشمل المساعدة الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية متعددة الأطراف.

الجدول 2

المعونات التعليمية الثنائية ومتعددة الأطراف

	إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم			إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الأساسي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الثانوي		
	ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
أستراليا	198	391	529	64	221	306	195	390	529	43	116	126	30	19	9
النمسا	71	145	147	6	3	3	71	144	146	3	0	0	3	23	20
بلجيكا	154	109	101	29	34	30	149	109	101	16	17	18	18	31	29
كندا	258	262	245	107	137	140	254	255	242	74	92	95	11	53	34
جمهورية التشيك*	...	8	10	...	1	1	...	8	10	...	1	0	...	1	1
الدانمارك	28	150	122	15	67	72	26	138	114	5	22	37	1	5	4
فنلندا	43	59	80	24	28	42	41	52	74	9	11	14	2	3	3
فرنسا	1444	1519	1477	185	224	125	1399	1466	1433	25	141	47	37	147	211
ألمانيا	851	1770	1815	136	279	297	850	1762	1808	105	152	167	74	120	149
اليونان	58	11	11	28	1	1	58	11	11	23	...	...	20	...	...
أيسلندا*	...	4	2	...	3	2	...	4	2	...	3	2	...	0	0
أيرلندا	70	53	48	40	25	25	64	48	46	16	8	13	1	5	6
إيطاليا	48	56	72	18	22	31	45	54	71	1	12	15	2	11	13
اليابان	492	1139	588	139	471	181	440	657	515	79	102	54	36	49	70
الكويت*	...	29	42	...	5	4	...	29	42	...	0	...	...	12	13
لوكسمبورج	...	48	53	...	14	25	...	48	53	...	9	21	...	29	24
هولندا	337	229	170	222	92	55	305	224	170	185	81	52	1	22	11
نيوزيلندا	98	83	77	27	28	25	96	79	74	11	24	21	11	3	3
النرويج	205	291	305	120	214	216	191	275	291	93	179	181	10	5	8
بولندا*	...	29	46	...	1	9	...	29	46	...	0	1	...	1	0
البرتغال	76	54	57	11	12	11	76	53	56	7	0	0	8	7	6
جمهورية كوريا	...	226	227	...	48	45	...	226	227	...	23	25	...	69	78
جمهورية سلوفاكيا*	...	5	4	...	1	1	...	5	4	...	0	0	...	1	1
سلوفينيا*	...	5	7	...	1	1	...	5	7	...	0	0	...	0	0
إسبانيا	197	80	53	65	35	21	197	78	53	43	11	8	45	12	9
السويد	114	137	178	74	79	112	95	115	169	46	46	85	3	6	8
سويسرا	72	98	120	34	42	53	65	91	113	26	32	42	29	34	43
الإمارات العربية المتحدة*	...	713	184	...	356	94	...	100	140	...	1	22	...	1	4
المملكة المتحدة	308	1582	1374	212	801	636	189	1536	1356	126	382	326	8	233	302
الولايات المتحدة الأمريكية	428	977	1084	271	714	878	241	858	1049	166	604	820	0	30	15
إستونيا	...	1	2	...	0	0	...	1	2	...	...	0	...	0	0
المجر	...	-	8	...	-	0	...	...	8	...	...	0	...	...	0
كازاخستان	...	0	18	...	0	8	...	...	18	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	...	-	1	...	-	0	...	...	1	...	...	...	...	...	0
رومانيا	...	-	57	...	-	17	...	...	57	...	...	0	...	...	0
إجمالي المساعدات ثنائية الأطراف	**5549**	**10260**	**9315**	**1829**	**3957**	**3467**	**5046**	**8853**	**9039**	**1103**	**2067**	**2192**	**352**	**930**	**1076**
بنك التنمية الأفريقي	...	0	0	...	-	0	...	0	0	...	...	...	...	...	...
صندوق التنمية الأفريقي	98	182	112	53	56	26	75	95	69	11	...	...	2	53	37
الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية	...	5	4	...	1	2	...	5	4	...	...	...	...	0	...
الصناديق الخاصة في بنك التنمية الأسيوي	...	222	223	...	80	61	...	222	223	...	31	21	...	74	99
صندوق التنمية الأسيوي**	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	...	8	5	...	2	1	...	8	5	...	0	0	...	0	1
صناديق الاستثمار في الأنشطة المناخية]CIF[	...	-	0	...	-	-	...	...	0	...	...	...	...	...	0
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	220	1050	1016	105	400	429	78	862	773	26	166	161	14	90	71
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1153	1149	1629	775	477	737	1153	1148	1622	646	339	546	105	366	520
الصندوق الخاص في بنك التنمية للدول الأمريكية	...	42	54	...	36	40	...	42	54	...	34	30	...	1	1
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	421	243	166	211	122	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صندوق أوبك للتنمية الدولية	...	17	21	...	7	5	...	17	21	...	6	3	...	6	13
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	...	2	2	...	1	1	...	2	2	...	0	0	...	0	0
اليونيسيف	75	74	82	74	54	53	75	74	82	74	35	25	0	0	0
صندوق إرساء السلام التابع للأمم المتحدة	...	-	-	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	...	...
برنامج الأغذية العالمي	...	41	31	...	41	30	...	41	31	...	41	30	...	...	...
إجمالي المساعدات متعددة الأطراف	**1967**	**3386**	**3740**	**1218**	**1628**	**1863**	**1381**	**2867**	**3281**	**757**	**1003**	**1211**	**121**	**591**	**742**
المجموع	**7516**	**13646**	**13055**	**3047**	**5585**	**5330**	**6427**	**11720**	**12320**	**1860**	**3070**	**3403**	**473**	**1520**	**1818**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2015).

*إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليسوا من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية على الرغم من وجودها في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين.
أصبحت أيسلندا عضواً في لجنة المساعدة الإنمائية في 2012 وأصبحت الآن مسؤولة أمام نظام إبلاغ الدائنين. أصبحت كل من جمهورية التشيك وبولندا وجمهورية سلوفاكيا وسلوفينيا أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية في 2013.

**يعد صندوق التنمية الأسيوي من الجهات المانحة للتعليم إلا أن تقاريره لا تذهب إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فيما يتعلق بالمدفوعات.

المعونات المقدمة من فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا هي الأموال المدفوعة إلى أقاليم ما وراء البحار (انظر الجدول 3).

(...) يشير هذا القوس إلى عدم توفر البيانات، بينما يشير (-) إلى قيمة صفر

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات. تعد حصة المساعدة الإنمائية الرسمية المدفوعة إلى قطاع التعليم نسبة من إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية الواردة في الجداول الإحصائية لنظام إبلاغ الدائنين.
يمثل إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية صافي المدفوعات الواردة في الجداول الإحصائية للجنة المساعدة الإنمائية.

المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم ما بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم، مستوى غير محدد			حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			حصة المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات (%)			حصة التعليم الأساسي من إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم (%)		
ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون			ثابت، 2014، دولار أمريكي، مليون											
المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
83	47	34	39	209	359	11	10	15	15	32	18	32	56	58
60	116	120	5	5	6	15	26	23	32	42	45	8	2	2
92	28	31	23	33	22	9	8	8	20	13	11	19	31	29
106	27	26	62	84	86	10	8	7	24	12	12	42	52	57
...	6	8	...	1	1	...	15	16	...	24	27	...	14	7
1	32	10	19	80	62	2	7	6	9	11	9	56	45	59
2	7	7	28	28	50	10	7	9	14	10	12	56	48	52
1062	1066	1062	274	112	113	22	22	23	46	25	23	13	15	8
611	1244	1239	61	247	253	16	18	16	21	18	16	16	16	16
4	9	9	10	1	1	23	25	24	27	78	67	49	6	7
...	...	...	...	0	0	...	11	7	...	13	9	...	90	92
4	6	6	43	29	21	17	10	9	22	14	14	57	47	51
11	12	11	31	20	32	3	6	5	21	14	16	38	40	43
257	250	211	68	257	180	7	14	10	13	6	5	28	41	31
...	8	21	...	10	9	...	16	18	...	6	8	...	17	10
...	0	0	...	9	8	...	16	18	...	24	26	...	29	47
77	104	101	42	17	7	8	6	4	17	8	7	66	40	32
43	48	46	30	4	4	42	23	19	64	31	25	28	34	32
49	36	46	39	56	57	8	7	8	15	9	11	58	74	71
...	27	28	...	1	16	...	23	56	...	42	48	...	3	21
52	23	28	9	23	22	26	18	23	30	29	27	15	22	20
...	21	84	...	50	41	...	16	16	...	17	18	...	21	20
...	3	3	...	1	1	...	30	27	...	49	42	...	19	15
...	3	5	...	1	1	...	24	32	...	37	51	...	12	10
64	9	10	45	46	26	12	8	11	20	12	12	33	43	40
8	19	31	37	44	45	5	4	4	9	5	7	65	58	63
1	11	12	10	13	15	5	4	4	8	7	7	47	43	44
...	1	13	...	96	101	...	13	4	...	4	6	...	50	51
1	129	126	53	792	602	6	14	12	9	17	15	69	51	46
53	123	133	22	102	81	3	4	4	3	5	6	63	73	81
...	0	1	...	0	1	...	7	11	...	12	19	...	13	25
...	...	7	...	...	0	...	-	25	...	...	44	...	...	3
...	...	1	...	...	17	...	2	65	...	...	91	...	50	47
...	...	1	...	...	1	...	-	22	...	...	58	...	...	29
...	...	22	...	...	34	...	-	82	...	...	83	...	...	30
950	**2373**	**3497**	**22**	**209**	**2274**	**9**	**8**	**8**	**16**	**12**	**11**	**33**	**39**	**37**
...	...	0	...	...	0	...	0	0	...	1	4	...	-	10
61	25	24	12	8	8	12	8	6	10	5	4	54	31	23
...	2	...	...	1	4	...	1	1	...	1	0	...	16	50
...	98	22	...	22	81	...	22	15	...	8	8	...	36	27
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	5	3	...	9	2	...	9	10	...	6	4	...	32	19
...	...	...	...	...	...	...	-	0	...	0	0	...	...	-
17	281	249	257	274	293	3	7	6	5	7	6	48	38	42
145	168	182	257	274	374	14	14	16	11	10	12	67	41	45
...	2	2	...	5	21	...	2	3	...	3	4	...	86	75
...	...	...	...	...	...	45	39	93	...	...	...	50	50	50
...	3	1	...	2	4	...	8	8	...	4	5	...	41	23
...	1	0	...	1	1	...	0	0	...	1	0	...	50	42
0	...	...	...	38	56	9	6	6	15	10	10	99	74	65
...	...	...	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	65	58	...	80	79	...	100	100
...	...	...	...	...	...	...	11	10	...	57	57	...	100	100
336	**732**	**483**	**257**	**274**	**844**	**8**	**8**	**9**	**11**	**8**	**9**	**62**	**48**	**50**
950	**2373**	**3497**	**22**	**209**	**2274**	**8**	**9**	**8**	**14**	**11**	**11**	**41**	**41**	**41**

الجدول 3

مستلمو المعونات التعليمية

	إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم			إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة إلى التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة التعليم الابتدائي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الأساسي		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
القوقاز وآسيا الوسطى	**94**	**239**	**213**	**30**	**45**	**47**	**5**	**7**	**7**	**59**	**224**	**208**	**8**	**15**	**19**
غير مخصصة داخل الإقليم	-	*20*	*18*	-	*1*	*3*	*...*	*...*	*...*	-	*20*	*18*	-	*0*	*2*
أرمينيا	18	40	29	7	8	6	43	...	...	8	31	28	1	1	2
أذربيجان	12	24	20	4	5	4	7	9	7	6	24	20	1	2	2
جورجيا	26	47	42	6	9	11	23	36	43	20	47	42	3	4	5
كازاخستان	6	25	21	1	3	1	1	3	1	6	25	21	1	1	0
قيرغيزستان	12	32	40	4	10	14	9	24	35	5	26	37	0	2	4
طاجيكستان	8	13	13	4	5	4	6	8	7	2	13	13	1	4	3
تركمانستان	1	4	4	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	0
أوزبكستان	12	35	27	2	5	5	1	3	2	11	35	27	1	2	1
أوروبا وأمريكا الشمالية	**195**	**426**	**503**	**68**	**54**	**110**	**15**	**12**	**26**	**184**	**422**	**411**	**38**	**19**	**18**
غير مخصصة داخل الإقليم	*20*	*119*	*70*	*5*	*17*	*14*	*...*	*...*	*...*	*19*	*118*	*70*	*1*	*4*	*3*
ألبانيا	75	36	37	36	7	7	140	36	40	73	33	31	24	2	3
روسيا البيضاء	-	31	32	-	2	3	-	5	9	-	31	32	-	0	1
البوسنة والهرسك	31	38	38	10	4	4	...	...	...	31	38	38	6	1	1
كرواتيا	9	-	-	0	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-
الجبل الأسود	-	9	5	-	1	1	-	37	22	-	9	5	-	0	0
جمهورية مولدوفا	9	21	73	2	4	21	9	25	...	7	21	73	0	2	2
صربيا	36	64	58	10	9	9	29	30	31	34	64	56	4	2	3
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13	21	15	5	3	3	37	26	24	9	21	15	2	2	2
أوكرانيا	-	88	174	-	8	49	-	5	30	-	88	89	-	5	3
شرق وجنوب شرق آسيا	**869**	**2104**	**1601**	**164**	**644**	**420**	**1**	**4**	**3**	**825**	**1624**	**1562**	**97**	**174**	**219**
غير مخصصة داخل الإقليم	*11*	*30*	*21*	*3*	*4*	*4*	*...*	*...*	...	*12*	*33*	*21*	*2*	*2*	*2*
كمبوديا	47	85	93	18	28	30	8	15	16	39	85	93	7	12	9
الصين	364	518	490	17	30	21	0	0	0	364	518	490	10	4	4
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	2	4	13	0	2	0	0	1	0	2	4	13	0	2	0
إندونيسيا	149	373	238	49	150	90	2	5	3	142	305	238	35	28	28
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	28	68	69	8	22	15	10	30	20	23	67	68	5	14	10
ماليزيا	15	32	33	1	2	2	0	1	1	15	32	33	0	0	0
منغوليا	27	57	46	9	18	11	37	81	45	25	57	46	6	11	7
ميانمار	11	463	103	6	236	60	1	45	12	11	81	103	5	27	47
الفلبين	36	61	99	8	31	62	1	3	5	35	61	99	5	23	44
تايلند	30	47	45	2	7	6	0	1	1	30	47	45	0	3	3
تيمور الشرقية	20	34	34	4	12	14	26	64	76	16	34	34	2	2	4
فيتنام	128	332	318	39	100	105	4	15	16	112	300	280	20	45	59
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	**575**	**899**	**882**	**224**	**330**	**306**	**5**	**7**	**6**	**554**	**882**	**866**	**169**	**203**	**170**
غير مخصصة داخل الإقليم	*48*	*86*	*65*	*12*	*14*	*14*	*...*	*...*	*...*	*48*	*86*	*65*	*8*	*8*	*10*
أنتيجوا وباربودا	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	-	-	-
الأرجنتين	19	31	28	2	6	4	1	1	1	19	31	28	1	2	0
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
بيليز	0	2	1	0	1	0	5	26	11	0	2	1	0	1	0
دولة بوليفيا، الحزب الاشتراكي	87	44	48	56	16	16	44	12	11	84	43	48	46	6	4
البرازيل	39	119	113	4	18	17	...	...	...	39	119	113	2	5	4
شيلي	15	30	30	1	7	5	1	5	3	15	30	30	0	3	0
كولومبيا	33	78	77	5	23	19	1	...	...	33	78	77	2	10	7
كوستاريكا	3	16	11	0	5	4	1	11	9	3	16	11	0	3	2
كوبا	12	7	7	3	1	1	3	1	1	12	7	7	3	0	0
دومينيكا	1	2	1	0	1	0	34	107	43	0	0	0	-	0	0
الجمهورية الدومينيكية	19	39	53	12	24	21	10	17	19	19	37	53	12	8	9
إكوادور	17	38	37	3	14	15	2	8	8	17	38	37	2	6	4
السلفادور	8	19	24	3	12	10	4	14	17	8	17	24	2	8	9
غرينادا	0	1	3	-	1	0	-	2	115	0	1	0	-	0	-
غواتيمالا	30	27	27	16	13	13	8	6	6	29	26	27	13	11	12
غيانا	17	4	4	6	1	1	51	13	15	15	4	4	3	1	1
هايتي	24	72	107	12	37	64	9	26	45	24	68	97	9	23	41
هندوراس	37	51	44	28	43	33	26	41	32	36	51	42	24	42	30
جامايكا	12	15	9	9	7	6	27	...	...	9	10	9	4	7	5
المكسيك	31	60	63	2	10	8	0	1	1	31	60	63	1	3	1
نيكاراغوا	59	53	36	33	33	13	41	45	18	50	53	36	22	27	9
بنما	5	4	4	0	2	2	1	4	...	5	4	4	0	1	1
باراغواي	7	25	15	4	8	18	4	23	11	7	25	15	3	16	7
بيرو	33	44	47	9	19	16	3	5	6	33	44	47	7	10	14
سانت كيتس ونيفيس	0	1	-	0	-	-	2	97	-	0	0	-	-	0	-
سانت لوسيا	1	6	3	0	2	1	10	...	...	1	6	2	0	0	0
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0	3	1	0	1	1	5	99	52	0	3	1	0	0	-
سورينام	3	2	3	1	0	1	19	2	16	3	2	3	1	0	0
ترينداد وتوباجو	1	-	-	0	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	-
أوروغواي	3	5	5	0	2	1	2	7	4	3	5	5	0	1	0
جمهورية فنزويلا	9	16	16	1	4	2	0	1	1	9	16	16	1	2	0
شمال أفريقيا وغرب آسيا	**1071**	**2731**	**2108**	**216**	**1179**	**889**	**5**	**25**	**19**	**912**	**2002**	**1948**	**99**	**630**	**633**
غير مخصصة داخل الإقليم	*11*	*115*	*49*	*4*	*27*	*18*	*...*	*...*	*...*	*12*	*104*	*47*	*3*	*22*	*16*
الجزائر	135	136	127	1	3	2	0	1	1	135	136	127	0	1	1
البحرين	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
مصر	106	832	154	56	388	49	7	37	5	87	191	154	45	22	27
العراق	8	60	68	1	19	20	0	4	4	8	60	68	1	14	14
الأردن	131	254	365	58	178	254	80	181	252	21	210	267	0	138	182
لبنان	41	160	180	1	95	92	3	195	180	41	159	180	1	89	68
ليبيا	-	11	10	-	1	1	-	1	2	-	11	10	-	0	-
المغرب	286	343	311	17	88	45	4	25	13	286	342	311	6	50	14
عمان	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
فلسطين	51	334	354	21	271	293	48	592	629	51	310	343	15	237	262
المملكة العربية السعودية	2	-	-	0	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-
السودان*	21	27	30	11	11	16	2	2	3	18	27	30	7	7	12
الجمهورية العربية السورية	32	96	72	1	32	19	1	16	...	32	96	72	1	22	18
تونس	100	146	170	2	21	34	2	22	35	100	139	136	1	2	2

المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم ما بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم، مستوى غير محدد			حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			حصة المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات (%)			حصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونات المقدمة إلى التعليم (%)		
ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي											
المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
8	**43**	**23**	**35**	**121**	**114**	**8**	**45**	**52**	**5**	**9**	**8**	**5**	**9**	**8**	**32**	**19**	**22**
-	*4*	*4*	*-*	*13*	*11*	*-*	*2*	*1*	*...*	*9*	*8*	*...*	*9*	*9*	*...*	*6*	*15*
8	1	0	4	18	19	3	3	6	5	12	9	3	11	10	39	19	20
1	0	0	4	16	14	1	5	4	4	9	7	4	9	7	36	19	19
3	0	1	14	24	25	14	10	12	7	7	6	8	7	7	25	19	25
0	2	2	4	18	17	3	4	2	3	18	23	4	19	24	21	11	6
1	7	5	2	10	8	1	10	18	3	8	10	3	8	10	39	30	35
0	2	3	0	4	5	5	3	3	5	3	3	3	4	3	52	40	35
0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	15	13	6	15	11	35	5	3
3	5	6	6	16	14	2	7	7	6	11	7	9	11	7	17	15	17
28	**29**	**9**	**69**	**309**	**272**	**49**	**66**	**92**	**8**	**9**	**9**	**8**	**9**	**9**	**35**	**13**	**22**
1	*9*	*9*	*10*	*79*	*36*	*6*	*26*	*23*	*3*	*8*	*5*	*6*	*10*	*6*	*25*	*14*	*20*
20	6	7	8	18	20	21	6	4	19	11	10	24	11	10	48	18	19
-	27	27	-	27	27	-	4	4	...	30	27	...	30	28	...	6	10
2	3	4	15	27	29	9	5	6	6	6	5	8	7	6	33	10	10
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	...	...	9	...	...	2	...	...
-	1	1	-	5	3	-	2	1	-	7	4	-	7	4	...	17	16
0	4	1	5	14	30	2	3	37	6	6	13	7	7	4	23	18	28
3	3	3	18	46	40	9	13	11	2	7	8	4	7	5	27	13	15
2	1	1	4	17	11	2	2	1	4	8	5	4	8	5	36	19	19
-	2	1	7	76	78	-	7	6	1	11	12	...	12	10	...	9	28
76	**152**	**170**	**563**	**846**	**814**	**90**	**457**	**364**	**9**	**10**	**10**	**14**	**12**	**12**	**19**	**31**	**26**
2	*4*	*2*	*6*	*28*	*18*	*3*	*4*	*2*	*6*	*5*	*3*	*11*	*4*	*6*	*25*	*15*	*17*
3	18	14	16	23	29	14	31	40	10	10	11	10	10	10	37	33	32
20	21	35	320	443	416	13	51	35	15	30	35	20	32	36	5	6	4
1	0	0	1	2	13	0	0	0	1	5	15	3	9	23	14	47	4
63	77	80	22	77	80	22	177	123	7	16	11	15	16	12	33	40	38
2	16	33	14	16	17	2	15	8	10	15	14	10	15	13	29	33	21
3	10	28	10	28	28	2	4	4	8	17	23	10	18	26	5	8	7
2	16	10	16	20	22	2	15	7	12	12	13	16	13	13	32	32	23
0	4	10	13	5	15	1	37	28	10	6	5	16	5	13	54	51	58
4	16	20	4	16	15	4	16	36	3	6	6	8	9	11	23	52	63
2	3	24	34	16	33	3	8	7	4	6	7	8	6	8	6	15	14
5	7	7	7	7	7	2	20	19	7	14	14	7	14	15	22	34	41
10	45	60	139	121	333	22	78	55	8	7	6	9	7	6	30	30	33
75	**99**	**107**	**342**	**221**	**333**	**89**	**239**	**255**	**8**	**8**	**8**	**12**	**9**	**9**	**39**	**37**	**35**
2	*4*	*4*	*62*	*31*	*42*	*7*	*11*	*8*	*8*	*3*	*3*	*11*	*5*	*4*	*24*	*16*	*22*
-	0	-	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	3	40	4	8
1	4	5	14	16	15	3	10	8	17	38	35	27	41	36	12	21	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	-	-	-	4	...	...	5	...	...	-	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	5	4	4	60	62	41
7	8	12	7	8	8	16	19	24	8	6	7	13	6	7	64	37	33
4	10	12	5	26	15	5	26	26	9	9	10	16	10	9	11	15	15
1	2	4	11	17	16	2	10	9	19	32	11	21	35	24	9	24	17
3	6	8	21	36	38	6	26	24	4	9	6	5	10	29	15	29	24
0	4	3	3	5	4	0	4	3	5	22	13	7	24	14	11	30	33
1	5	7	3	5	5	1	2	1	15	7	6	18	8	7	26	14	12
-	0	0	0	0	0	-	0	-	2	7	4	4	2	2	29	4	34
4	10	29	25	3	13	2	26	29	10	22	18	23	19	16	66	55	45
1	3	4	9	10	9	4	3	9	6	8	9	7	8	12	11	18	38
3	2	6	2	3	4	1	3	6	4	8	6	6	9	18	38	9	49
0	0	-0	0	0	0	-	0	0	2	6	7	2	6	1	15	7	49
4	6	9	3	4	3	4	3	4	9	5	9	12	5	9	53	49	49
1	2	0	2	2	2	4	1	1	19	3	2	26	3	3	33	40	36
6	13	12	7	13	12	6	24	37	12	6	10	17	8	11	52	51	60
2	3	9	1	2	2	9	3	5	9	8	6	15	12	8	77	76	76
1	2	5	1	1	1	2	2	2	4	5	4	11	6	5	15	14	13
2	2	2	1	2	2	12	12	14	8	8	8	14	12	12	39	31	36
1	1	1	2	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	11	9	13
3	3	3	2	2	2	2	3	3	11	11	11	8	8	8	18	14	11
1	1	1	2	2	2	1	1	1	8	8	8	11	9	9	14	14	9
5	15	17	12	17	17	5	12	12	5	9	8	8	9	8	27	28	41
-	1	1	2	1	1	-	0	0	1	9	9	1	2	1	28	47	...
0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	20	16	4	21	19	31	33	42
0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	8	4	5	34	25	25	50	47
1	2	1	1	2	1	0	0	3	5	8	7	12	8	8	43	5	32
1	-	-	1	-	-	0	-	-	15	...	...	15	...	...	1	...	...
1	1	2	1	1	1	1	2	2	23	15	12	5	12	5	16	37	25
1	1	6	9	9	9	1	5	5	11	41	40	8	46	45	10	24	14
1	**171**	**164**	**677**	**832**	**803**	**73**	**374**	**355**	**13**	**10**	**8**	**20**	**12**	**11**	**20**	**43**	**42**
1	*3*	*4*	*3*	*80*	*30*	*1*	*4*	*4*	*7*	*8*	*4*	*12*	*13*	*6*	*36*	*23*	*37*
1	3	3	131	129	120	2	4	3	51	43	50	80	49	55	1	2	2
0	-	-	0	-	-	0	-	-	54	...	...	57	...	...	1	...	...
12	13	8	27	66	74	4	90	45	6	14	3	9	7	6	53	47	32
1	17	17	6	19	27	0	9	11	1	4	5	1	4	9	18	31	29
2	14	13	36	22	35	5	36	46	13	16	13	1	21	18	44	70	70
10	36	15	36	50	49	2	10	47	30	21	19	39	32	31	3	59	51
-	3	2	7	7	7	0	1	3	...	8	5	...	8	8	6	6	13
4	59	66	253	160	168	22	74	63	36	13	11	54	13	11	6	26	15
0	-	-	0	-	-	0	-	-	10	...	...	11	...	...	26	...	...
8	9	10	15	21	19	13	43	51	8	13	15	11	17	21	41	81	83
2	-	-	2	-	-	1	49	-	...	...	...	51	...	...	4	...	...
1	4	1	6	9	7	3	8	9	5	2	3	16	5	7	50	40	55
1	4	2	29	97	94	2	32	30	23	14	15	34	14	15	2	15	20

الجدول 3

مستلمو المعونات التعليمية (يتبع)

	إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم			إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة إلى التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة التعليم الابتدائي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الأساسي		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
تركيا	101	127	124	17	10	8	3	2	2	76	127	124	3	2	0
اليمن	44	89	95	23	37	37	6	9	9	43	89	80	17	24	17
منطقة المحيط الهادئ	**221**	**269**	**228**	**84**	**106**	**105**	**72**	**66**	**64**	**180**	**225**	**226**	**32**	**44**	**64**
غير مخصصة داخل الإقليم	*12*	*25*	*21*	*2*	*3*	*3*	*...*	*...*	*...*	*12*	*25*	*21*	*1*	*2*	*1*
جزر كوك	4	4	4	1	3	3	568	1542	1631	4	4	4	0	3	3
فيجي	11	19	18	3	5	4	28	55	37	11	19	18	2	2	0
كيريباتي	10	11	12	3	5	8	242	395	540	10	11	12	0	5	7
جزر مارشال	12	15	9	6	7	9	797	857	979	1	2	9	0	0	8
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	24	24	38	12	13	29	696	864	1994	2	2	38	0	1	21
ناورو	0	5	4	0	1	0	16	484	149	0	5	4	-	-	-
نييوي	6	4	2	2	2	1	14094	10932	4541	4	3	0	0	0	0
بالاو	4	4	1	2	2	1	1069	1366	370	1	2	1	0	0	0
بابوا غينيا الجديدة	89	66	55	40	27	23	47	21	18	88	66	55	24	2	2
ساموا	13	20	15	5	6	4	157	194	125	13	18	15	2	2	2
جزر سليمان	8	33	19	2	14	11	34	156	118	7	33	19	0	12	10
تونغا	8	11	7	2	7	2	130	415	137	8	10	7	1	6	1
توفالو	2	7	5	1	3	2	619	1919	1144	2	6	5	0	0	0
فانواتو	17	20	19	3	9	8	109	266	213	17	20	19	0	9	7
جنوب آسيا	**953**	**2178**	**2687**	**589**	**967**	**1234**	**3**	**5**	**7**	**766**	**2092**	**2660**	**457**	**606**	**945**
غير مخصصة داخل الإقليم	*14*	*50*	*40*	*6*	*13*	*14*	*...*	*...*	*...*	*13*	*48*	*40*	*3*	*10*	*12*
أفغانستان	39	443	388	25	239	278	7	44	50	33	442	388	16	131	257
بنغلاديش	148	528	449	97	311	207	6	19	13	139	444	421	89	227	152
بوتان	9	4	2	5	2	1	44	16	6	9	4	2	3	1	0
الهند	376	384	806	277	28	270	2	0	2	355	384	806	257	9	247
جمهورية إيران الإسلامية	39	79	77	1	2	1	0	0	0	39	79	77	1	1	0
جزر المالديف	9	2	2	3	1	1	52	...	...	9	2	2	3	0	0
نيبال	51	137	165	33	74	77	10	22	24	49	137	165	25	55	60
باكستان	218	454	643	126	252	342	7	12	16	77	454	643	48	148	199
سري لانكا	51	97	116	17	47	43	11	26	25	44	97	116	12	23	17
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	**2810**	**3395**	**3233**	**1478**	**1627**	**1489**	**13**	**11**	**9**	**2224**	**2854**	**2841**	**922**	**896**	**821**
غير مخصصة داخل الإقليم	*86*	*114*	*115*	*65*	*40*	*44*	*...*	*...*	*...*	*84*	*108*	*102*	*50*	*24*	*25*
أنغولا	41	18	31	23	4	15	12	1	3	41	18	31	16	2	6
بنين	44	75	42	16	38	17	13	23	10	39	59	35	11	21	12
بتسوانا	3	19	38	0	9	19	1	29	59	3	19	38	0	0	0
بوركينا فاسو	90	105	89	54	65	52	27	22	17	63	76	66	35	44	36
بوروندي	14	38	32	6	18	15	5	12	9	10	30	25	2	6	5
الكاميرون	99	97	101	18	7	5	6	2	1	86	97	101	10	4	3
الرأس الأخضر	38	27	29	5	3	3	59	49	49	36	24	26	2	0	0
جمهورية أفريقيا الوسطى	9	6	21	1	1	9	2	2	12	9	6	4	1	0	0
تشاد	28	13	18	14	7	8	9	3	3	19	13	14	5	5	4
جزر القمر	13	16	16	4	3	1	44	22	10	13	14	16	4	1	0
الكونغو	26	21	21	2	2	2	5	3	3	26	21	21	1	2	1
ساحل العاج	93	84	81	33	30	27	12	9	8	55	40	41	9	7	6
جمهورية الكونغو الديمقراطية	123	132	103	55	87	58	6	7	5	31	131	103	5	74	49
جيبوتي	30	25	18	8	11	5	63	119	53	27	20	12	5	8	1
غينيا الاستوائية	9	2	2	5	1	0	62	9	4	9	2	2	3	0	0
إريتريا	19	14	9	8	0	1	16	0	2	19	14	9	5	0	0
إثيوبيا	104	359	439	58	211	259	5	14	16	80	325	422	31	104	134
الغابون	31	27	25	5	1	1	27	8	5	30	27	25	4	0	0
غامبيا	10	5	9	6	3	5	29	11	16	8	5	9	5	2	2
غانا	127	146	88	81	92	42	26	24	11	79	132	85	47	73	39
غينيا	45	43	54	27	13	20	18	7	11	41	37	35	23	7	9
غينيا بيساو	10	10	19	4	7	10	19	24	38	10	10	15	4	5	5
كينيا	86	152	99	57	80	57	11	11	8	81	108	99	51	45	50
ليسوتو	24	10	3	12	5	3	34	16	7	20	3	3	7	2	2
ليبيريا	3	41	48	2	24	29	5	34	41	3	36	33	2	14	15
مدغشقر	84	65	85	37	35	37	15	11	12	66	65	58	21	29	13
ملاوي	75	72	87	51	44	44	21	16	18	70	64	83	30	23	30
مالي	101	107	102	54	51	48	29	19	17	78	50	67	30	20	24
موريتانيا	35	31	25	14	9	2	30	16	4	30	20	25	8	3	1
موريشيوس	17	21	14	0	6	1	3	53	13	17	14	13	0	2	1
موزمبيق	153	223	218	85	121	121	22	23	22	110	170	166	45	51	58
ناميبيا	27	68	47	14	30	17	39	79	43	27	68	47	12	3	2
النيجر	56	49	89	29	26	45	15	8	14	35	33	62	8	15	18
نيجيريا	33	157	147	17	63	56	1	2	2	32	157	147	12	40	12
رواندا	64	129	87	28	64	36	21	37	20	44	119	86	5	20	18
ساو تومي وبرنسيب	6	7	7	1	1	1	47	43	17	6	7	7	1	0	0
السنغال	117	146	172	37	59	63	22	26	27	111	130	162	19	44	42
سيشيل	1	3	1	0	1	0	49	155	41	1	3	1	-	0	0
سيراليون	24	29	44	15	17	27	21	17	26	11	18	21	7	11	14
الصومال	5	28	33	4	20	23	3	11	13	5	28	33	3	18	16
جنوب أفريقيا	119	68	45	54	24	14	7	3	2	119	54	45	43	6	8
جنوب السودان*	-	64	55	-	36	37	...	20	19	-	64	55	-	16	26
سوازيلند	3	5	6	2	4	5	7	20	23	3	5	6	0	4	5
توغو	15	23	23	1	6	2	2	6	2	14	19	23	1	4	1
جمهورية تنزانيا المتحدة	299	262	135	228	120	67	33	13	7	225	165	108	178	36	34
أوغندا	222	122	126	156	47	40	29	6	5	190	122	120	109	43	31
زامبيا	134	55	77	84	34	47	38	12	15	92	45	72	46	18	20
زيمبابوي	14	59	62	6	44	44	2	16	16	14	59	62	4	37	39
أقاليم ما وراء البحار**	**247**	**75**	**72**	**123**	**25**	**24**	**2198**	**7180**	**7262**	**241**	**71**	**69**	**1**	**12**	**13**
أنغويلا (المملكة المتحدة)	1	1	-	0	0	-	...	...	...	1	0	-	-	0	-
مايوت (فرنسا)	173	-	-	86	-	-	...	...	...	173	-	-	-	-	-
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	5	4	3	3	2	1	6525	...	...	0	2	2	0	0	-
سانت هيلانة (المملكة المتحدة)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	0	-	-
توكيلاو (نيوزيلندا)	6	2	2	3	1	1	13883	7180	7262	5	-	0	0	-	0
جزر توركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	1	-	-	1	-	-	242	...	...	1	-	-	1	-	-

المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم ما بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم، مستوى غير محدد			حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			حصة المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات (%)			حصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونات المقدمة إلى التعليم (%)		
ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي											
المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
3	9	10	66	99	98	4	17	16	19	4	3	28	4	3	17	8	6
6	15	15	8	23	22	12	27	25	13	8	7	19	11	9	52	42	39
19	**23**	**17**	**66**	**77**	**65**	**63**	**82**	**81**	**19**	**13**	**13**	**20**	**13**	**13**	**38**	**40**	**46**
6	*9*	*8*	*9*	*20*	*17*	*0*	*2*	*2*	*14*	*10*	*9*	*18*	*10*	*11*	*13*	*14*	*12*
1	1	1	1	1	1	1	0	0	42	21	13	44	21	13	32	67	76
6	9	9	6	9	9	3	7	7	21	21	20	27	23	21	28	28	20
6	2	2	3	2	2	3	1	1	37	17	16	37	17	16	32	51	62
0	0	1	0	1	0	0	1	0	18	16	15	10	6	17	47	48	97
0	0	1	0	1	0	0	0	17	18	17	32	7	5	33	48	53	77
0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	19	17	1	19	18	46	14	6
1	1	0	1	1	0	3	2	0	42	23	12	64	25	6	45	41	43
0	1	1	1	1	0	0	1	1	14	13	5	7	8	5	45	45	50
51	31	41	26	12	9	1	6	5	19	10	9	19	10	9	45	41	42
5	6	3	4	3	2	2	3	3	24	16	15	25	18	17	36	28	25
3	3	2	4	9	6	1	3	2	14	9	8	12	9	10	29	41	56
3	1	1	4	4	2	1	2	2	20	13	8	26	13	9	32	60	32
1	1	1	2	5	3	1	5	3	25	14	14	21	27	14	36	39	32
5	7	6	5	7	6	2	1	1	34	22	18	37	23	19	20	47	42
57	**410**	**655**	**176**	**431**	**505**	**76**	**638**	**551**	**8**	**11**	**13**	**11**	**12**	**14**	**62**	**44**	**46**
2	*5*	*5*	*4*	*20*	*14*	*3*	*7*	*5*	*3*	*5*	*4*	*6*	*7*	*5*	*40*	*27*	*35*
1	37	39	4	59	50	12	215	43	3	9	8	5	10	9	64	54	72
24	81	141	18	53	46	7	83	82	10	15	14	12	16	15	65	59	46
2	1	0	1	1	1	3	1	1	14	3	1	17	3	1	53	38	31
13	227	356	66	111	157	19	37	44	11	9	16	13	9	16	74	7	33
1	0	1	38	77	74	0	2	2	27	62	59	41	71	68	2	2	1
2	0	0	3	1	1	0	1	2	41	5	7	57	5	8	33	35	36
3	19	41	8	26	29	13	37	34	11	13	16	12	14	16	64	54	47
1	3	3	1	2	1	16	209	287	6	15	15	7	18	16	58	56	53
21	12	37	12	21	13	3	46	52	7	11	12	11	13	13	34	48	37
637	**623**	**454**	**142**	**412**	**617**	**526**	**918**	**943**	**9**	**7**	**7**	**15**	**8**	**8**	**53**	**48**	**46**
7	*45*	*12*	*3*	*13*	*35*	*28*	*21*	*24*	*4*	*3*	*2*	*8*	*3*	*3*	*75*	*35*	*38*
11	4	3	1	7	4	13	4	17	8	5	11	18	6	11	56	24	48
19	14	3	1	5	4	4	19	4	12	11	7	16	10	6	37	51	42
1	1	0	1	1	1	1	18	37	6	15	32	8	15	33	14	48	49
11	10	11	10	10	10	11	12	9	13	9	8	15	9	7	60	62	58
4	3	3	1	5	4	4	7	11	5	6	6	7	6	6	44	48	45
10	8	3	1	4	3	5	3	4	18	12	11	25	13	15	18	7	5
28	27	11	3	10	5	2	3	2	12	10	11	31	12	12	12	11	10
7	4	2	1	4	4	7	3	4	8	3	3	18	2	7	11	22	42
1	0	1	8	12	13	0	1	2	36	9	22	40	24	23	31	15	7
3	1	0	22	15	15	3	1	1	24	12	16	43	17	11	9	11	9
4	3	1	8	15	15	10	2	2	8	4	7	17	6	9	35	36	33
9	25	4	1	22	15	9	19	25	3	5	4	4	7	6	45	66	57
6	9	2	1	14	15	6	2	2	31	15	10	36	18	11	25	45	29
1	2	1	1	1	1	4	0	2	28	25	16	35	34	22	49	39	29
3	3	3	1	8	4	8	2	0	6	17	11	11	10	4	45	2	13
22	17	5	2	6	9	1	29	233	6	9	12	8	11	7	55	59	59
2	1	3	1	2	3	1	3	2	20	25	19	40	26	20	18	6	4
1	1	0	1	1	1	1	1	6	13	4	9	15	5	9	63	59	54
12	13	4	1	10	12	20	23	5	11	10	7	12	10	7	64	63	48
2	5	3	22	24	11	2	5	2	13	7	9	18	13	9	60	30	37
3	2	5	2	3	1	7	2	0	7	10	16	17	11	18	41	64	56
18	20	13	3	4	22	14	26	7	12	4	3	16	4	4	66	53	58
1	3	6	1	2	3	0	1	6	21	3	2	23	1	2	50	56	89
1	3	1	3	2	1	6	14	13	3	6	8	15	8	6	70	58	61
14	17	18	30	17	17	14	12	20	12	10	14	15	14	13	44	54	43
2	2	9	2	2	5	23	33	38	12	9	8	16	9	7	59	61	59
6	17	14	17	17	17	24	4	12	14	10	8	16	8	7	54	48	47
2	14	5	6	9	17	6	2	2	11	9	9	16	8	9	30	38	8
1	1	3	2	1	1	0	1	1	35	12	11	37	11	10	27	2	10
2	10	38	26	11	8	36	74	88	6	9	10	10	9	9	55	55	55
4	7	13	4	4	5	11	29	54	4	22	18	17	24	18	52	44	35
3	8	5	4	4	5	6	28	6	20	6	11	9	7	11	51	52	50
2	31	16	9	29	16	8	88	48	9	6	6	9	6	6	51	40	38
5	10	19	7	27	14	13	36	77	27	8	12	16	8	12	44	50	42
2	2	2	3	3	4	14	0	2	0	17	14	19	19	17	18	18	8
3	22	59	61	59	59	30	32	13	17	14	14	20	15	15	32	40	37
1	1	1	1	1	1	2	0	2	18	7	10	18	10	6	37	43	34
2	1	3	1	1	1	2	3	3	5	5	5	6	5	5	63	61	61
1	2	3	1	1	1	5	13	13	2	3	3	9	7	6	78	71	69
22	21	4	45	23	19	22	21	13	21	5	3	24	4	3	46	35	32
-	40	4	-	4	3	-	22	22	…	5	3	…	9	9	…	57	67
3	0	4	11	0	0	3	1	1	15	4	6	26	4	4	46	82	86
1	1	2	17	10	11	2	1	1	25	10	10	17	11	11	9	28	8
25	71	15	4	32	30	25	39	71	15	7	5	21	6	7	76	46	50
13	11	65	13	11	13	62	11	8	19	7	7	25	7	7	70	39	31
9	48	2	3	3	1	10	48	23	33	3	5	10	7	4	62	62	61
4	12	8	5	5	5	4	11	12	4	5	7	6	9	8	10	73	71
1	**37**	**35**	**1**	**1**	**1**	**238**	**20**	**20**	**64**	**22**	**25**	**69**	**22**	**25**	**50**	**33**	**34**
0	-	-	0	-	-	0	-	-	23	12	…	23	1	…	18	50	…
0	-	-	0	-	-	172	-	-	76	…	…	77	…	…	50	…	…
-0	2	1	0	0	0	10	1	2	52	6	7	1	5	5	52	46	43
0	1	0	-	0	0	7	1	1	68	1	0	7	1	-	6	32	47
4	-	-	1	-	-	52	-	-	19	8	11	68	-	0	49	50	51
-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	…	…	19	…	…	100	…	…

الجدول 3

مستلمو المعونات التعليمية (يتبع)

	إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم			إجمالي المساعدات المقدمة للتعليم الأساسي			إجمالي المساعدات المقدمة إلى التعليم الأساسي لكل طفل في سن مرحلة التعليم الابتدائي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الأساسي		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
والس وفوتونا (فرنسا)	61	67	66	31	21	22	…	…	…	61	67	66	-	12	13
غير المخصصة بحسب المنطقة أو الدولة	*482*	*1329*	*1528*	*72*	*607*	*705*	*…*	*…*	*…*	*481*	*1324*	*1528*	*35*	*471*	*502*
المجموع	**7516**	**13646**	**13055**	**3047**	**5585**	**5330**	**5**	**9**	**9**	**6427**	**11720**	**12320**	**1860**	**3070**	**3403**
الدول ذات الدخل المنخفض	1786	2831	2810	1029	1488	1509	14	15	15	1352	2468	2487	631	832	961
الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط	3048	6133	5504	1368	2658	2267	5	9	7	2578	4702	5256	934	1305	1477
الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط	1669	2620	2655	346	660	694	2	4	4	1495	2519	2511	183	367	376
الدول ذات الدخل المرتفع	327	173	158	138	52	41	10	4	3	320	167	154	7	22	16
غير المخصصة بحسب الدخل	685	1888	1927	167	727	818	…	…	…	682	1865	1912	105	544	573
المجموع	**7516**	**13646**	**13055**	**3047**	**5585**	**5330**	**5**	**10**	**9**	**6427**	**11720**	**12320**	**1860**	**3070**	**3403**
القوقاز وآسيا الوسطى	94	239	213	30	45	47	5	9	9	59	224	208	8	15	19
أوروبا وأمريكا الشمالية	195	426	503	68	54	110				184	422	411	38	19	18
شرق وجنوب شرق آسيا	869	2104	1601	164	644	420	1	4	3	825	1624	1562	97	174	219
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	575	899	882	224	330	306	5	8	8	554	882	866	169	203	170
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1071	2731	2108	216	1179	889	5	25	20	912	2002	1948	99	630	633
منطقة المحيط الهادئ	221	269	228	84	106	105	73	68	66	180	225	226	32	44	64
جنوب آسيا	953	2178	2687	589	967	1234	3	5	7	766	2092	2660	457	606	945
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	2810	3395	3233	1478	1627	1489	13	11	10	2224	2854	2841	922	896	821
أقاليم ما وراء البحار	247	75	72	123	25	24	…	…	…	241	71	69	1	12	13
غير المخصصة بحسب المنطقة أو الدولة	482	1329	1528	72	607	705	…	…	…	481	1324	1528	35	471	502
							…	…	…						
المجموع	**7516**	**13646**	**13055**	**3047**	**5585**	**5330**	**5**	**10**	**9**	**6427**	**11720**	**12320**	**1860**	**3070**	**3403**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2014).

*تشير أرقام مدفوعات المعونات لسنة 2002-2003 إلى دولة السودان السابقة، قبل انفصال الجنوب في 2011. بدأت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في فصل مدفوعات المعونات لسنة 2011 فما بعدها وأصبح يشار إليها بمعونات السودان ومعونات جنوب السودان.

**على النحو الوارد في قائمة مستلمي المساعدة الإنمائية الرسمية التابعة للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في المجال الاقتصادي.

(...) يشير هذا القوس إلى عدم توفر البيانات، بينما يشير (-) إلى قيمة صفر

حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية لا تتوافق مع الحصة الواردة في الجدول 2 نظراً لاستخدام قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بالنسبة للجهات المانحة واستخدام قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين بالنسبة للمتلقين في إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية.

لا يرد ذكر مالطا وسلوفينيا في الجدول حيث تم إزالتهما من قائمة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الخاصة بمستلمي المساعدة الإنمائية الرسمية في 2005. وبرغم ذلك، فإن المعونات التي حصلت عليها الدولتان في 2002-2003 مشمولة في الإجماليات.

يكون التصنيف حسب الدخل على أساس قائمة البنك الدولي كما في /تموز 2014.

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات.

حصة التعليم الأساسي من إجمالي المعونات المقدمة إلى التعليم (%)			حصة المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم من المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات (%)			حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية (%)			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم، مستوى غير محدد			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم ما بعد الثانوي			المساعدات المباشرة المقدمة للتعليم الثانوي		
									ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002	2014	2013	المتوسط السنوي 2003-2002
33	32	50	67	64	75	66	63	75	18	18	61	0	1	0	35	37	-
46	*46*	*15*	*10*	*9*	*10*	*5*	*4*	*5*	*407*	*265*	*71*	*456*	*443*	*365*	*163*	*144*	*9*
41	**41**	**41**	**10**	**10**	**14**	**8**	**8**	**9**	**3119**	**3105**	**1286**	**3980**	**4025**	**2809**	**1818**	**1520**	**473**
54	53	58	9	9	13	8	8	8	774	951	363	381	361	271	371	325	87
41	43	45	11	10	14	9	9	10	1331	1275	397	1442	1349	1026	1005	773	220
26	25	21	12	12	15	11	12	10	493	485	151	1452	1477	1024	191	190	137
26	30	42	19	26	43	19	25	36	45	52	255	44	48	51	48	45	8
42	38	24	8	8	10	4	5	5	476	343	120	660	791	436	204	187	20
41	**41**	**41**	**10**	**10**	**14**	**8**	**8**	**9**	**3119**	**3105**	**1286**	**3980**	**4025**	**2809**	**1818**	**1520**	**473**
22	19	32	8	9	5	8	9	5	52	45	8	114	121	35	23	43	8
22	13	35	9	9	8	9	9	4	92	66	49	272	309	69	29	28	28
26	31	19	12	12	14	10	10	9	364	457	90	814	846	563	170	152	76
35	37	39	9	9	12	8	8	8	255	239	89	333	342	221	107	99	75
42	43	20	11	12	20	8	10	13	355	374	73	803	832	677	164	171	58
46	40	38	13	13	20	13	13	19	81	82	63	65	77	66	17	23	19
46	44	62	14	12	11	13	11	8	551	638	76	505	431	176	655	410	57
46	48	53	8	8	15	7	7	9	943	918	526	617	623	637	454	412	142
34	33	50	25	22	69	25	22	64	20	20	238	1	1	1	35	37	1
46	46	15	10	9	10	5	4	5	407	265	71	456	443	365	163	144	9
41	**41**	**41**	**10**	**10**	**14**	**8**	**8**	**9**	**3119**	**3105**	**1286**	**3980**	**4025**	**2809**	**1818**	**1520**	**473**

الجدول 4

مستلمو المساعدة الإنمائية الرسمية

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية لكل فرد			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تخفيف أعباء المديونية والإجراءات الأخرى المتعلقة بالدين		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
القوقاز وآسيا الوسطى	**1879**	**2809**	**2727**	**26**	**35**	**33**	**1144**	**2589**	**2584**	**6**	**-**	**-**
غير مخصصة داخل الإقليم	-	*221*	*210*	…	…	…	-	*214*	*197*	-	-	-
أرمينيا	338	326	309	111	109	103	246	273	291	-	-	-
أذربيجان	352	272	268	42	29	28	159	267	264	-	-	-
جورجيا	345	714	676	75	172	165	237	642	622	-	-	-
كازاخستان	224	135	93	15	8	5	141	131	90	-	-	-
قيرغيزستان	212	388	402	42	69	70	143	338	379	6	-	-
طاجيكستان	171	399	370	26	50	46	82	376	353	-	-	-
تركمانستان	26	24	26	6	5	5	13	23	25	-	-	-
أوزبكستان	211	331	373	8	12	13	123	326	362	-	-	-
أوروبا وأمريكا الشمالية	**4387**	**4971**	**5790**	**50**	**59**	**69**	**2245**	**4549**	**4733**	**1177**	**1**	**17**
غير مخصصة داخل الإقليم	*627*	*1482*	*1496*	…	…	…	*307*	*1154*	*1188*	*33*	-	-
ألبانيا	400	326	354	128	113	123	305	293	315	-	-	-
روسيا البيضاء	-	104	119	-	11	13	-	102	114	-	-	-
البوسنة والهرسك	536	583	706	141	152	185	382	571	617	7	1	1
كرواتيا	145	-	-	33	-	-	99	-	-	-	-	-
الجبل الأسود	5	133	148	9	213	236	5	129	120	-	-	17
جمهورية مولدوفا	146	353	551	35	87	135	106	342	535	1	-	-
صربيا	2223	966	724	239	108	81	806	948	652	1137	-	-
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقاً	295	257	293	145	124	141	225	253	290	0	-	-
أوكرانيا	-	767	1399	-	17	31	-	759	901	-	-	-
شرق وجنوب شرق آسيا	**10014**	**20706**	**15571**	**5**	**10**	**8**	**6059**	**13566**	**12957**	**373**	**3663**	**1175**
غير مخصصة داخل الإقليم	*177*	*592*	*679*	…	…	…	*112*	*536*	*588*	-	-	-
كمبوديا	484	853	854	38	57	57	368	835	825	-	1	-
الصين	2500	1713	1389	2	1	1	1842	1633	1354	-	-	-
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	191	78	88	8	3	4	76	43	60	-	-	-
إندونيسيا	2023	2334	2104	9	9	8	972	1912	1997	347	9	32
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	276	451	488	50	70	74	231	427	451	2	-	-
ماليزيا	185	186	144	8	6	5	46	179	126	-	-	-
منغوليا	218	469	358	89	167	125	150	449	344	-	-	-
ميانمار	111	7302	2125	2	139	40	67	1521	794	14	3650	1136
الفلبين	1180	1019	1544	14	11	16	424	653	940	9	3	6
تايلند	766	822	628	12	12	9	355	755	569	-	-	-
تيمور الشرقية	268	249	246	294	226	218	229	244	232	-	-	-
فيتنام	1634	4639	4923	20	51	54	1186	4379	4676	0	0	0
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	**7208**	**11518**	**11339**	**13**	**19**	**18**	**4764**	**9747**	**9867**	**707**	**31**	**19**
غير مخصصة داخل الإقليم	*607*	*2594*	*2348*	…	…	…	*423*	*1579*	*1483*	*1*	-	-
أنتيجوا وباربودا	7	3	2	83	29	23	7	2	2	-	0	-
الأرجنتين	110	82	81	3	2	2	70	76	79	6	2	-
أروبا	…	…	…	…	…	…	…	-	-	-	-	-
بربادوس	3	-	-	11	-	-	2	-	-	-	-	-
بيليز	13	50	35	47	149	103	8	44	32	3	0	0
دولة بوليفيا - الحزب الاشتراكي	1144	728	714	131	71	69	621	705	700	392	-	-
البرازيل	422	1339	1132	2	7	6	245	1320	1116	-	4	1
شيلي	77	94	260	5	5	15	69	85	255	1	-	-
كولومبيا	832	904	1282	20	19	27	728	816	1205	0	0	0
كوستاريكا	64	74	84	16	16	18	46	67	79	-	5	1
كوبا	79	102	104	7	9	9	65	88	91	-	-	5
الدومينيكا	15	24	19	212	331	259	11	16	16	-	-	-
جمهورية الدومينيكان	183	211	231	21	21	23	119	193	217	-	-	-
إكوادور	308	226	228	23	15	15	227	207	205	10	-	-
السلفادور	239	231	158	41	38	26	130	192	137	4	1	1
جرينادا	11	15	40	107	138	378	11	12	17	-	-	-
غواتيمالا	335	550	323	27	36	21	253	519	291	-	0	0
غيانا	90	118	168	121	156	221	57	117	165	17	-	-
هايتي	202	1140	1058	23	111	101	139	858	847	1	1	1
هندوراس	430	659	676	65	85	86	237	621	638	59	1	-
جامايكا	114	130	125	43	47	45	69	96	120	11	6	0
المكسيك	222	790	940	2	6	8	212	782	932	0	-	-
نيكاراغوا	708	519	460	136	88	77	376	482	434	179	1	-
بنما	46	52	38	14	14	10	35	47	35	5	0	0
باراغواي	94	185	136	17	29	21	54	179	133	-	0	0
بيرو	685	527	519	26	17	17	408	491	477	13	8	9
سانت كيتس ونيفيس	5	15	-	101	287	-	5	9	-	-	-	-
سانت لوسيا	17	27	17	107	151	92	17	26	11	-	-	-
سانت فنسنت وجزر غرينادين	7	12	10	68	105	88	5	8	6	3	-	-
سورينام	41	32	14	84	60	26	38	31	13	-	-	-
ترينداد وتوباجو	6	-	-	4	-	-	5	-	-	0	-	-
أوروغواي	17	46	97	5	13	28	15	44	96	2	-	-
جمهورية فنزويلا	77	39	40	3	1	1	59	36	35	-	-	-
شمال أفريقيا وغرب آسيا	**8023**	**26282**	**26293**	**23**	**63**	**62**	**4501**	**17017**	**17520**	**455**	**142**	**99**
غير مخصصة داخل الإقليم	*164*	*1450*	*1361*	…	…	…	*102*	*800*	*796*	*2*	*0*	*2*
الجزائر	264	319	254	8	9	7	170	280	229	-	-	-
البحرين	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
مصر	1678	5937	4490	23	69	51	1021	2576	2480	187	131	97
العراق	1450	1487	1343	57	45	39	784	1329	758	-	-	-
الأردن	1039	1618	2897	208	231	401	331	1001	1459	68	-	-
لبنان	138	775	961	38	157	182	104	496	581	-	-	-
ليبيا	-	142	198	-	23	32	-	130	130	-	-	-
المغرب	803	2590	2794	27	79	84	532	2541	2759	179	9	-
عمان	5	-	-	2	-	-	5	-	-	-	-	-
فلسطين	635	2518	2411	186	586	546	472	1826	1661	-	0	-
المملكة العربية السعودية	5	-	-	0	-	-	5	-	-	-	-	-
السودان*	423	1556	928	14	41	24	107	541	443	5	1	0
الجمهورية العربية السورية	112	2041	1901	7	102	98	76	309	294	1	-	-
تونس	432	1045	1101	44	96	100	292	973	900	-	0	0

الجدول 4

مستلمو المساعدة الإنمائية الرسمية (يتبع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية لكل فرد			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تخفيف أعباء المديونية والإجراءات الأخرى المتعلقة بالدين		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
تركيا	525	3624	4366	8	48	57	266	3444	4160	-	-	-
اليمن	348	1181	1287	18	47	50	234	772	868	14	1	-
منطقة المحيط الهادئ	**1186**	**2031**	**1815**	**153**	**215**	**189**	**892**	**1731**	**1719**	**1**	**0**	-
غير مخصصة داخل الإقليم	*85*	*262*	*236*	...	...	...	*68*	*227*	*204*	-	-	-
جزر كوك	9	19	29	474	938	1418	8	19	28	-	-	-
فيجي	51	89	93	63	102	106	40	83	89	-	-	-
كيريباتي	28	63	80	315	593	733	27	63	79	-	-	-
جزر مارشال	66	97	58	1261	1834	1095	10	25	52	-	-	-
ولايات ميكرونيسيا المتحدة	136	145	119	1270	1405	1148	21	30	116	-	-	-
ناورو	29	27	22	2909	2699	2169	4	27	21	-	-	-
نييوي	13	18	14	7409	11416	8436	7	12	7	-	-	-
بالاو	31	34	23	1554	1654	1114	14	21	23	-	-	-
بابوا غينيا الجديدة	481	672	617	84	94	84	459	666	612	-	-	-
ساموا	53	125	101	297	664	528	51	101	88	-	0	-
جزر سليمان	110	279	205	250	508	366	95	269	194	1	-	-
تونغا	32	82	82	319	781	781	29	76	72	-	-	-
توفالو	12	26	35	1289	2671	3530	11	23	33	-	-	-
فانواتو	51	91	102	258	368	403	46	88	100	0	0	-
جنوب آسيا	**12145**	**19254**	**20871**	**8**	**11**	**12**	**6825**	**17115**	**19059**	**1344**	**43**	**25**
غير مخصصة داخل الإقليم	*443*	*958*	*1048*	...	...	...	*231*	*715*	*812*	-	-	-
أفغانستان	1545	5179	4826	70	174	157	693	4556	4219	38	7	10
بنغلاديش	1515	3413	3164	11	22	20	1134	2834	2813	141	3	3
بوتان	62	137	147	103	184	195	53	129	144	-	-	-
الهند	3384	4515	5185	3	4	4	2666	4432	5052	2	-	-
جمهورية إيران الإسلامية	146	127	131	2	2	2	96	111	112	-	-	-
جزر المالديف	21	32	37	72	93	104	15	32	33	-	-	-
نيبال	483	1041	1040	20	38	37	409	996	1010	13	1	1
باكستان	3846	2990	4343	26	17	24	1115	2541	3966	1142	31	11
سري لانكا	699	863	951	37	42	46	413	768	897	8	-	-
بلدان جنوب الصحراء الإفريقية	**29960**	**49350**	**48051**	**44**	**56**	**53**	**14690**	**37536**	**37449**	**8173**	**2764**	**271**
غير مخصصة داخل الإقليم	*1944*	*4092*	*5750*	...	...	...	*1117*	*3220*	*3861*	*1*	*19*	*9*
أنجولا	536	339	290	33	15	12	226	272	273	-	-	-
بنين	366	687	632	49	68	61	246	564	566	65	2	6
بتسوانا	51	127	116	28	59	53	39	125	115	2	1	0
بوركينا فاسو	679	1107	1177	54	67	69	426	819	944	70	10	10
بوروندي	254	567	524	35	56	50	131	461	432	5	3	14
الكاميرون	1146	781	927	67	36	42	345	645	784	705	82	-
الرأس الأخضر	141	268	257	308	535	507	114	191	221	0	0	0
جمهورية أفريقيا الوسطى	69	208	618	18	45	131	51	92	240	13	5	5
تشاد	366	514	442	40	40	34	256	269	237	39	6	5
جزر القمر	38	176	76	65	240	100	33	59	69	3	103	2
الكنغو	111	178	127	34	42	29	61	121	99	26	43	0
ساحل العاج	1137	2103	1219	66	100	56	316	444	637	582	1356	2
جمهورية الكونغو الديمقراطية	4766	2634	2487	92	37	34	699	1981	1816	3390	138	145
جيبوتي	97	162	178	129	190	206	76	114	114	0	0	0
غينيا الاستوائية	34	10	10	58	13	12	27	7	7	5	1	1
إريتريا	316	83	82	82	17	16	172	72	69	-	-	-
إثيوبيا	1841	3937	3639	26	43	38	1013	3047	2932	119	2	0
الغابون	159	106	130	122	66	79	76	101	126	75	3	3
غامبيا	75	124	109	56	69	59	56	101	99	6	0	0
غانا	1184	1411	1186	59	55	45	645	1310	1160	217	9	-
غينيا	358	655	588	39	56	49	232	277	404	55	324	5
غينيا بيساو	142	106	113	103	62	64	58	88	82	65	12	4
كينيا	688	3626	2977	21	85	68	513	2959	2612	16	15	6
ليسوتو	117	346	133	62	168	64	89	296	125	0	2	0
ليبيريا	99	535	755	32	128	176	20	450	562	8	1	-
مدغشقر	690	655	627	41	29	27	439	450	460	125	175	2
ملاوي	598	1173	1020	50	75	63	427	984	913	60	11	3
مالي	744	1448	1294	63	90	78	497	843	849	87	19	13
موريتانيا	377	337	311	129	89	80	189	189	238	123	6	1
موريشيوس	49	180	122	40	143	97	47	141	116	-	-	-
موزمبيق	2395	2423	2202	122	94	83	1070	1929	1844	966	90	11
ناميبيا	152	306	273	77	133	116	135	287	268	-	-	-
النيجر	527	808	947	43	46	52	264	471	568	122	7	6
نيجيريا	413	2695	2613	3	16	15	343	2654	2548	27	-	-
رواندا	478	1101	1036	55	102	93	281	1002	1007	38	2	1
ساو تومي وبرنسيب	43	53	40	294	296	218	31	42	35	9	0	0
السنغال	688	1054	1190	65	76	84	542	859	1072	89	11	10
سيشيل	7	30	15	78	315	155	7	30	14	-	-	-
سيراليون	493	530	929	109	88	150	189	344	434	90	97	-
الصومال	194	948	1038	24	95	101	52	426	521	2	1	1
جنوب إفريقيا	556	1473	1312	12	28	25	489	1381	1295	-	-	-
جنوب السودان	-	1405	1961	-	128	171	-	699	593	-	-	-
سوازيلند	32	126	97	30	102	77	23	123	92	-	-	-
توغو	84	228	237	16	34	34	57	179	218	15	4	4
جمهورية تنزانيا المتحدة	1951	3637	2710	54	75	54	1059	2871	2507	392	203	1
أوغندا	1179	1844	1731	46	52	47	754	1736	1608	89	0	-
زامبيا	1356	1157	1042	120	78	68	622	1085	1003	471	0	0
زيمبابوي	246	858	762	19	59	51	138	727	662	-	-	-
أقاليم ما وراء البحار**	**385**	**346**	**289**	**1723**	**1189**	**969**	**352**	**319**	**272**	**1**	-	-
أنغويلا (المملكة المتحدة)	3	8	-	252	576	-	3	0	-	-	-	-
مايوت (فرنسا)	226	-	-	1378	-	-	226	-	-	-	-	-
مونتسيرات (المملكة المتحدة)	53	59	39	12067	11640	7722	25	51	33	1	-	-
سانت هيلانة (المملكة المتحدة)	6	148	131	1344	36218	32561	6	147	131	-	-	-
توكيلاو (نيوزيلندا)	11	25	19	8187	21187	15646	8	15	9	-	-	-
جزر توركس وكايكوس (المملكة المتحدة)	3	-	-	118	-	-	3	-	-	-	-	-

الجدول 4

مستلمو المساعدة الإنمائية الرسمية (يتبع)

	إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية			المساعدة الإنمائية الرسمية لكل فرد			المساعدة الإنمائية الرسمية المخصصة للقطاعات			تخفيف أعباء المديونية والإجراءات الأخرى المتعلقة بالدين		
	ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت 2014 دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي			ثابت، 2014، مليون دولار أمريكي		
	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014	المتوسط السنوي 2003-2002	2013	2014
والس وفوتونا (فرنسا)	82	107	100	5676	7993	7526	82	106	100	-	-	-
غير المخصصة بحسب المنطقة أو الدولة	*10040*	*29712*	*32730*	…	…	…	*4630*	*14781*	*15278*	*8*	*95*	*66*
المجموع	**85226**	**166979**	**165476**	**17**	**29**	**28**	**46102**	**118950**	**121437**	**12245**	**6738**	**1671**
الدول ذات الدخل المنخفض	21850	36682	35603	48	62	59	10304	28228	27596	5876	1224	249
الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط	31754	65490	59130	13	23	21	18152	46345	48207	4976	5367	1307
الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط	16622	22744	24048	8	10	10	9909	20510	20432	1335	30	38
الدول ذات الدخل المرتفع	912	703	836	8	5	6	748	641	795	14	4	1
غير المخصصة بحسب الدخل	14088	41361	45858	…	…	…	6990	23226	24407	44	114	76
المجموع	**85226**	**166979**	**165476**	**17**	**29**	**28**	**46102**	**118950**	**121437**	**12245**	**6738**	**1671**
التقييم القطري المشترك	1879	2809	2727	26	35	33	1144	2589	2584	6	-	-
أوروبا وأمريكا الشمالية	4387	4971	5790	50	59	69	2245	4549	4733	1177	1	17
شرق وجنوب شرق آسيا	10014	20706	15571	5	10	8	6059	13566	12957	373	3663	1175
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي	7208	11518	11339	13	19	18	4764	9747	9867	707	31	19
شمال أفريقيا-غرب آسيا	8023	26282	26293	23	63	62	4501	17017	17520	455	142	99
P	1186	2031	1815	153	215	189	892	1731	1719	1	0	-
المملكة العربية السعودية	12145	19254	20871	8	11	12	6825	17115	19059	1344	43	25
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	29960	49350	48051	44	56	53	14690	37536	37449	8173	2764	271
أراضي ما وراء البحار	385	346	289	1723	1189	969	352	319	272	1	-	-
غير المخصصة بحسب المنطقة أو الدولة	*10040*	*29712*	*32730*	…	…	…	*4630*	*14781*	*15278*	*8*	*95*	*66*
المجموع	**85226**	**166979**	**165476**	**17**	**29**	**28**	**46102**	**118950**	**121437**	**12245**	**6738**	**1671**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (2014).

*تشير أرقام مدفوعات المعونات لسنة 2002-2003 إلى دولة السودان السابقة، قبل انفصال الجنوب في 2011. بدأت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في فصل مدفوعات المعونات لسنة 2011 فما بعدها وأصبح يشار إليها بمعونات السودان ومعونات جنوب السودان.

**على النحو الوارد في قائمة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لمستلمي المساعدة الإنمائية الرسمية.

(...) يشير هذا القوس إلى عدم توفر البيانات، بينما يشير (-) إلى قيمة صفر

حصة التعليم من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية لا تتوافق مع الحصة الواردة في الجدول 2 نظراً لاستخدام قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية بالنسبة للجهات المانحة واستخدام قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين بالنسبة للمستلمين في إجمالي أرقام المساعدة الإنمائية الرسمية.

لا يرد ذكر مالطا وسلوفينيا في الجدول حيث تم إزالتهما من قائمة لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الخاصة بمستلمي المساعدة الإنمائية الرسمية في 2005. وبرغم ذلك، فإن المعونات التي حصلت عليها الدولتان في 2002-2003 مشمولة في الإجماليات.

يكون التصنيف حسب الدخل على أساس قائمة البنك الدولي كما في /تموز 2014.

تمثل جميع البيانات إجمالي المدفوعات.

مَسرد المصطلحات

أسعار ثابتة. أسعار سلعة معينة يتم تعديلها للتخلص من التأثير الشامل لتغيرات الأسعار العامة (التضخم) منذ سنة معينة تمثل خط الأساس.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. هم الأطفال في سن مرحلة التعليم الابتدائي الرسمي والذين لم يلتحقوا بمرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي.

البلد المتأثر بالصراع في سنة معينة، أي دولة يوجد بها 1000 حالة وفاة أو أكثر ناتجة عن المعارك (بما فيها الضحايا من بين المدنيين والعناصر العسكرية) لأكثر من مدة عشر سنوات سابقة و/أو أكثر من 200 حالة وفاة ناجمة عن المعارك في أي سنة أكثر من السنوات الثلاث السابقة، وفقًا لمجموعة بيانات حالات الوفاة الناجمة عن المعارك التابعة لبرنامج أوبسالا لبيانات الصراعات.

التربية الوطنية العالمية نوع من أنواع التعليم الذي يهدف إلى تمكين المتعلمين من الاضطلاع بأدوار نشطة لمواجهة التحديات العالمية وإيجاد حلول لها لكي يصبحوا مساهمين إيجابيين في عالم يسود فيه المزيد من السلم والتسامح والشمولية والأمان.

التعليم التقني والمهني والتدريب. وهي برامج تصمم على وجه التحديد لتجهز الطلاب للدخول المباشر إلى مهنة أو تجارة محددة (أو صف أو مهن أو عمليات تجارية).

التعليم من أجل التنمية المستدامة. نوع من التعليم يهدف إلى تمكين المتعلمين من الوقوف في وجه التحديات الحالية والمستقبلية بطريقة بنّاءة وإبداعية وتأسيس مجتمعات أكثر استدامة وصمودًا في وجه التحديات.

تكافؤ القوة الشرائية. وهي تعديل سعر الصرف الذي يوضح الفروق بين الدول والمقارنات العالمية الممكنة لمدخلات ومخرجات حقيقية.

الدخل القومي الإجمالي. قيمة جميع السلع والخدمات التي تنتجها البلد في سنة واحدة (الناتج المحلي الإجمالي) مضافًا إليه الدخل الذي يتلقاه المقيمون من الخارج، مطروحًا منه الدخل المزعوم من قبل الأفراد غير المقيمين.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. البرامج والخدمات التي تدعم بقاء الطلاب على قيد الحياة ونموهم وتطويرهم وتعليمهم - بما في ذلك الصحة والتغذية والنظافة العامة والتنمية الإدراكية والاجتماعية والوجدانية والبدنية - من الولادة وحتى الدخول إلى المرحلة الابتدائية.

صافي معدّل الحضور. تم التعبير عن التحاق عدد الطلاب من الفئة العمرية الرسمية لمستوى معين من التعليم ممن حضروا المدرسة في هذا المستوى من التعليم كنسبة مئوية من السكان في هذه الفئة العمرية.

صافي معدّل القبول. يُعبر عن عدد الطلاب حديثو القيد للصف الدراسي الأول بالتعليم الابتدائي في العمر الرسمي لدخول المدرسة الابتدائية، كنسبة مئوية من السكان لتلك الفئة العمرية.

صافي معدّل القيد المعدّل. تم التعبير عن التحاق الفئة العمرية الرسمية لمستوى معين من التعليم سواء على هذا المستوى أو المستويات أعلاه كنسبة مئوية من السكان في هذه الفئة العمرية

صافي معدّل القيد. تم التعبير عن قيد الفئة العمرية الرسمية لمستوى معين من التعليم كنسبة مئوية من السكان في هذه الفئة العمرية.

الطلاب حديثو القيد. طلاب يدخلون مستوى تعليمي محدد لأول مرة؛ والفرق بين القيد وعمليات الإعادة في الدراسي الأول من المستوى التعليمي.

عدد السكان ممن بلغوا سن الالتحاق بالمدرسة. وهم السكان من الفئة العمرية الرسمية المطابقة لمستوى تعليمي مُعين، سواء التحقوا بالمدرسة أو لم يلتحقوا بها.

المؤسسات الخاصة. وهي المؤسسات التي تُشَغلها السلطات المحلية ولكنها تُراقَب وتُدار، سواء كانت ربحية أو غير ربحية، من قبل هيئات خاصة مثل المنظمات غير الحكومية أو الهيئات الدينية أو المجموعات ذات الاهتمامات الخاصة أو المؤسسات أو مشاريع الأعمال الصغيرة.

مؤشر التكافؤ. وهو مقياس للتفاوت يتم تحديده وفقًا لمعدّل قيم مؤشر تعليمي لمجموعتين سكانيتين. وبالعادة، يمثل البسط قيمة المجموعة المحرومة والمقام هو قيمة إجمالي المستفيدة. يشير مؤشر القيمة بين 0.97 و1.03 إلى التكافؤ. تشير القيمة الأقل من 0.97 إلى التفاوت لصالح المجموعة المستفيدة. تشير قيمة مؤشر السلام العالمي الأعلى من 1.03 إلى التفاوت لصالح المجموعة المحرومة. يُمكن تحديد المجموعات حسب:

- نوع الجنس: معدّل قيم الإناث إلى الذكور لمؤشر مُحدد.
- الموقع. معدّل القيم الريفية إلى الحضرية لمؤشر مُحدد.
- الثروة / الدخل. معدّل الأكثر فقرًا من بين 20% إلى الأكثر ثراءً من بين 20% لمؤشر محدد.

مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة. مؤشر تحقيق الإمكانيات الإنمائية التي تقيم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 إلى 59 شهرًا في 4 مجالات: مجال الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والمجال البدني، والمجال الاجتماعي-الوجداني، والتطوير الإدراكي. يتم جمع البيانات من خلال دراسات استقصائية متعددة المؤشرات لمنظمة اليونيسيف. يكون الطفل "على الطريق الصحيح" بوجه عام إذا كان مسجلاً في ثلاثة مجالات على الأقل من المجالات الأربعة على أنه "على الطريق الصحيح".

المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس: أولئك الذين تبلغ أعمارهم أعمار المدرجين في مرحلة التعليم الثانوي الدنيا أو العليا، والذين لم يلتحقوا بمرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي أو ما بعد مرحلة التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي.

مستويات التعليم حسب التصنيف الدولي الموحد للتعليم، وهو نظام تصنيف مصمم لكي يعمل كأداة تقييم لمؤشرات وإحصائيات التعليم القابلة للمقارنة داخل الدول وعلى نطاق دولي وكذا جمعها وعرضها. خضع هذا النظام، الذي عرض في عام 1976، للمراجعة في عامي 1997 و2011.

- التعليم ما قبل الابتدائي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم مستوى 0). برامج في المرحلة الأولى من التعليم المنظم، مصممة بشكل أساسي للأطفال الصغار جدًا البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل لعرضهم على بيئة ذات طابع مدرسي وتوفير جسر بين البيت والمدرسة. هذه البرامج هي أكثر مكون ذي طابع رسمي من برنامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وهو النوع من التعليم الذي يتخذ عدة مسميات، منها تعليم الرّضّع أو التعليم ما قبل المدرسة أو رياض الأطفال أو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ومع إكمال هذه البرامج، يستمر الأطفال في التعليم على مستوى (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الأول (التعليم الابتدائي).
- التعليم الابتدائي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الأول). تُصمم البرامج عمومًا لتعليم الطلاب مهارات أساسية في القراءة والكتابة والحساب واستيعاب مواضيع دراسية أساسية، مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفنون والموسيقى.
- التعليم الثانوي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الثاني والثالث). برامج مكونة من مرحلتين: المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والمرحلة العليا من التعليم الثانوي. تُصمم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الثاني) بوجه عام استكمالاً لبرامج المرحلة الابتدائية، لكن التدريس يصبح أكثر تركيزًا على المواضيع الدراسية ويتطلب معلمين متخصصين لكل موضوع اختصاص. تتزامن نهاية هذا المستوى مع نهاية مرحلة التعليم الإلزامي. أما المرحلة العليا من التعليم الثانوي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الثالث)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في معظم البلدان، فيكون التعليم فيها أكثر تنظيمًا حتى في عناوين المواضيع الدراسية ويحتاج المعلمون في هذه المرحلة مؤهلات أو تخصصات أعلى من تلك المطلوبة في (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الثاني.
- التعليم غير الجامعي بعد المرحلة الثانوية (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الرابع). يقدم هذا التعليم خبرات تعليمية مؤسسة على التعليم الثانوي والإعداد للدخول إلى سوق العمل والتعليم الجامعي.
- التعليم الجامعي (التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى الخامس إلى الثامن). يستند هذا التعليم إلى مرحلة التعليم الثانوي ويقدم نشاطات تعليمية في مجالات تعليمية متخصصة. ويهدف هذا التعليم إلى الوصول إلى مستوى من التقدم والاختصاص. ويتكون من:
  - المستوى الخامس: التعليم الجامعي قصير الأجل، وهو مصمم عادة لتزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات والقدرات المهنية. ويعتمد ويركز بشكل خاص على الجوانب المهنية ويؤهل الطلاب للدخول إلى سوق العمل.

- المستوى السادس: هذا النوع من التعليم في الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس) مصمم لتزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات والقدرات الأكاديمية و/أو المهنية المتوسطة التي تؤهلهم للحصول على درجة جامعية أولى أو ما يعادلها من المؤهلات.

- المستوى السابع: هذا النوع من التعليم في الدرجة الجامعية الثانية أو ما يعادلها (ماجستير) مصمم لتزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات والقدرات الأكاديمية و/أو المهنية المتقدمة التي تؤهلهم للحصول على درجة جامعية ثانية أو ما يعادلها من المؤهلات.

- المستوى الثامن: هذا النوع من التعليم في الدرجة الجامعية الثالثة أو ما يعادلها (دكتوراه) مصمم بشكل أساس للوصول إلى مؤهلات متقدمة في إجراء البحوث.

المعدّل الإجمالي للقبول. يتم التعبير عن التحاق عدد من الطلاب حديثو القيد في مرحلة دراسية محددة، بصرف النظر عن العمر، كنسبة مئوية من السكان في عمر الدخول الرسمي إلى المدرسة لتلك المرحلة الدراسية.

المعدّل الإجمالي للقيد. إجمالي القيد في مستوى تعليمي معين، بصرف النظر عن العمر، الذي يتم التعبير عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية المطابقة لهذا المستوى من التعليم. يمكن أن يتجاوز معدّل القيد الإجمالية نسبة 100% بسبب الدخول و/أو إعادة المرحلة الصفية في وقت مبكر أو متأخر.

معدّل إتمام التعليم حسب المستوى. النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات الأكبر من العمر الرسمي لدخول آخر صف من مستوى التعليم والذين وصلوا آخر صف من المستوى. وعلى سبيل المثال، مثلت النسبة المئوية للطلاب ممن تبلغ أعمارهم من 14 إلى 16 سنة من الذين وصلوا الصف السادس، معدّل التحصيل الابتدائي في بلد ما مدة بدورة تبلغ مدتها ست سنوات حيث بلغ العمر الرسمي للالتحاق بآخر صف 11 سنة.

معدّل الإعادة حسب الصف الدراسي. وهو عدد المكررون في صف دراسي محدد في سنة دراسية محددة، ويُعبَر عنه بنسبة القيد بذلك الصف في السنة الدراسية السابقة.

معدّل الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي. وهو يمثل الملتحقين الجدد بالصف الدراسي الأول من مرحلة التعليم الثانوي في سنة معينة، ويُعبَر عنه بالنسبة المئوية لعدد الطلاب الملتحقين بالصف الدراسي الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي في السنة السابقة. يقيس المؤشر الانتقال إلى التعليم الثانوي العام فقط.

معدّل التسرب من المدرسة حسب الصف الدراسي. متوسط الطلاب الذي تسربوا من المدرسة في مرحلة دراسية معينة في سنة دراسية معينة.

معدّل الطلاب/المعلمين المحليين المؤهلين. وهو متوسط عدد الطلاب لكل معلم مؤهل في مستوى تعليمي مُعين.

معدّل الطلاب/المعلمين. متوسط عدد الطلاب لكل معلم في مستوى تعليمي مُعين.

معدّل الطلاب/معلم مُدَرب. وهو متوسط عدد الطلاب لكل معلم مدرب في مستوى تعليمي مُعين.

معدّل القيد حسب السن. تم التعبير عن التحاق سن معين أو فئة عمرية، بغض النظر عن مستوى التعليم الذي التحق به الطلاب كنسبة مئوية من السكان من نفس السن أو الفئة العمرية.

معدّل المعرفة بالقراءة والكتابة لدى الشباب. تم التعبير عن عدد الأشخاص الملمين بالقراءة والكتابة في سن 15 إلى 24 سنة وما فوق بالنسبة المئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

معدّل معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار. تم التعبير عن عدد الأشخاص الملمين القراءة والكتابة في سن 15 وما فوق، كنسبة مئوية من مجموع السكان في هذه الفئة العمرية.

معدّل من لم يلتحقوا بالمدرسة قط. معدّل الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن عمر الدخول الرسمي إلى المرحلة الابتدائية بثلاث إلى خمس سنوات والذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط. على سبيل المثال، في البلد التي تكون فيه سن الدخول الرسمي إلى المدرسة 6 سنوات، يُحسب المؤشر على الفئة العمرية 9 إلى 11 سنة.

معدّل من هم فوق سن الالتحاق بالصف. النسبة المئوية للطلاب في كل مرحلة تعليمية (الابتدائية والمرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي) والذين هم في سن أكبر من السن المطلوب لصفهم بسنتين أو أكثر.

معدّل وفيات الأطفال من هم دون سن الخامسة. تم التعبير عن احتمالية الوفاة عند الولادة وللأطفال حتى سن خمس سنوات لكل 1000 مولود حي.

معرفة القراءة والكتابة. يشير المصطلح حسب تعريف اليونسكو عام 1958، إلى قدرة الفرد على القراءة والكتابة مع فهم عبارات قصيرة وبسيطة ترتبط بحياته اليومية. تغير مفهوم محو الأمية منذ ذلك الحين، ليشمل عدة مجالات في المهارات، تُصور كل واحدة منها على مستويات مختلفة من المهارات الرئيسية وكذا تخدم أهدافًا مختلفة.

المهارات. وهي القدرات غير الفطرية التي يمكن تعلمها ونقلها، وتعود على كل من الأفراد والمجتمعات بفوائد اقتصادية أو اجتماعية.

مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يمتلك الأفراد هذه المهارات إذا نفذوا بعض الأنشطة ذات الصلة بالحاسوب في الأشهر الثلاثة الأخيرة: نسخ أو نقل ملف أو مجلد، أو استخدام أدوات النسخ واللصق لنسخ المعلومات أو نقلها داخل المستند، وإرسال رسائل البريد إلكتروني مع ملفات المرفقة (مستند، صورة، مقطع فيديو)، واستخدام صيغ حسابية أساسية في جدول بيانات، وتوصيل وتنصيب أجهزة جديدة (مثل جهاز المودم والكاميرا والطابعة)، والعثور على البرامج وتحميلها وتثبيتها وتكوينها، وإنشاء عروض تقديمية إلكترونية بواسطة برنامج العرض (بما في ذلك النصوص والصور والصوت والفيديو والرسوم البيانية)، ونقل الملفات بين الكمبيوتر والأجهزة الأخرى، وكتابة برنامج كمبيوتر باستخدام لغة برمجة متخصصة.

الناتج القومي الإجمالي التسمية السابقة للدخل القومي الإجمالي.

الناتج المحلي الإجمالي. قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي يتم إنتاجها في البلد في سنة واحدة (انظر أيضًا الناتج القومي الإجمالي).

النفقات العامة على التعليم. وهي الإجمالي الحالي ورأس المال للنفقات على التعليم الذي تُخصصه الحكومات المحلية والدينية والوطنية بما فيها البلديات. تُستبعَد المساهمات الأسرية. ويغطي المصطلح النفقات العامة على كل من المؤسسات العامة والخاصة.

المختصرات

AAPS	رابطة مدارس التخطيط الإفريقية
AES	استقصاء تعليم الكبار
AHELO	تقييم نتائج التعليم العالي
AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسبة
ALLS	استقصاء الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات الحياتية للبالغين
ASER	التقرير السنوي لحالة التعليم (الهند وباكستان)
ATM	ماكينة الصراف الآلي
BADEA	المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في إفريقيا
BRAC	(سابقًا) لجنة تطوير المجتمعي الريفي في بنغلاديش
BRN	نتائج كبيرة الآن (جمهورية تنزانيا الاتحادية)
BRT	نظام النقل السريع بالحافلات
CALOHEE	قياس ومقارنة إنجازات نتائج التعلم في التعليم العالي بأوروبا
CAPIEMP	شهادة كفاءة التدريس لمدرسي التعليم الابتدائي والحضانة (الكاميرون)
CEDAW	اتفاقية إلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة
CGS-LGA	مشروع المنحة المشروطة لمناطق الحكومة المحلية (نيجيريا)
CLASS	نظام تسجيل تقييم الفصول الدراسية
CLTS	برامج الصرف الصحي الشامل بقيادة المجتمع المحلي
COP21	المؤتمر الحادي والعشرين لأطراف اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ
CRS	نظام إبلاغ الدائنين (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)
CSO	منظمات المجتمع المدني
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)
DFID	وزارة التنمية الدولية (المملكة المتحدة)
DHS	الاستقصاء الديموغرافي والصحي
EAP-CDS	مقاييس تنمية الأطفال لشرق آسيا والمحيط الهادئ
ECCE	رعاية الطفولة المبكرة والتعليم
ECDI	مؤشر تنمية الطفولة المبكرة
ECERS	مقياس تقييم بيئة الطفولة المبكرة
ECERS-R	مقياس تقييم بيئة الطفولة المبكرة المعدل في 1998
ECERS3	مقياس تقييم بيئة الطفولة المبكرة المعدل في 2015
EDI	مؤشر التنمية لتوفير التعليم للجميع
EFA	التعليم للجميع
EGMA	تقييم الرياضيات للصفوف الأولى
EGRA	تقييم القراءة للصفوف الأولى
ENADE	الفحص الوطني لأداء الطلاب

ESD	خطة التنمية المستدامة
EU	الاتحاد الأوروبي
Eurostat	المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي
F/M	ذكر/أنثى
FAO	منظمة الأغذية والزراعة التابعة للأمم المتحدة
GCED	التربية الوطنية العالمية
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEI	مؤشر توفير التعليم للجميع لكل جنس
GEM Report	التقرير العالمي لرصد التعليم
GER	نسبة القيد الإجمالية
GET	اتجاهات سوق العمل العالمية (منظمة العمل الدولية)
GGA	تقييم المبادئ التوجيهية العالمية
GME	تمديد نموذج اتجاهات سوق العمل العالمية (منظمة العمل الدولية)
GMR	تقرير الرصد العالمي
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GNLC	الشبكة العالمية لمدن التعلم
GNP	الناتج القومي الإجمالي
GPE	الشراكة العالمية للتعليم
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
GRALE	التقرير العالمي المعني بالتعلم وتعليم الكبار
GSHS	استطلاع صحة الطلاب العالمي القائم على المدرسة
HIV	فيروس نقص المناعة البشرية
HLPF	المنتدى السياسي رفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة
HRLS	حقوق الإنسان وخدمات المساعدة القانونية
IAEG-SDGs	المجموعة المشتركة بين الوكالات والخبراء المعنية بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة
IALS	الاستقصاء الدولي للإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار
IAR4D	البحوث الزراعية المتكاملة من أجل التنمية
IBE	المكتب الدولي للتعليم (اليونسكو)
ICCA	المناطق المحمية للمجتمعات الأصلية والمحلية
ICCS	الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة
ICF	التصنيف الدولي لتأدية الوظائف والعجز والصحة
ICILS	الدراسة الدولية للإلمام بالمعلومات والكمبيوتر
ICLEI	الحكومات المحلية للاستدامة
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
IDA	المؤسسة الدولية للتنمية (البنك الدولي)
IDP	الأشخاص النازحون بالداخل
IEA	الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي
IIEP	المعهد الدولي للتخطيط التربوي (اليونسكو)
ILO	مكتب/منظمة العمل الدولية

IMF صندوق النقد الدولي

INES مؤشرات نظم التعليم (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)

ISCED التصنيف الدولي الموحد للتعليم

ISSA جمعية خطوة بخطوة الدولية

LAMP برنامج تقييم وتتبع مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة (معهد اليونسكو للإحصاء)

LEARNigeria لنشرك ونقيم ونعد التقارير عن نيجيريا

LFS استقصاء القوى العاملة (الاتحاد الأوروبي)

LLECE مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم

MDG الأهداف الإنمائية للألفية

MELQO قياس جودة ونتائج التعلم المبكر

MICS المسح العنقودي متعدد المؤشرات

MLA رصد تحصيل التعلم

NALABE التقييم الوطني لتحصيل التعلم في التعليم الأساسي (نيجيريا)

NEA حسابات التعليم الوطني

NEET ليس في التعليم أو فرص العمل أو التدريب

NER صافي نسبة القيد

NESLI شبكة المؤشرات على مستوى النظام (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، مؤشرات نظم التعليم)

NGO المنظمات غير الحكومية

ODA المساعدة الإنمائية الرسمية

OECD المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية

OHCHR مكتب مفوض الأمم المتحدة السامي لحقوق الإنسان

OWG مجموعة عمل مفتوحة

PAL شبكة العمل الشعبي من أجل التعلم

PASEC برنامج تحليل الأنظمة التعليمية التابع لـCONFEMEN (مؤتمر وزارات التعليم للدول التي تستخدم اللغة الفرنسية كلغة رائجة)

PCEP شراكة التثقيف بمناخ جزر المحيط الهادئ

PEFA الإنفاق العام والمساءلة

PEPFAR خطة الرئيس الطارئة للإغاثة من الإيدز (الولايات المتحدة الأمريكية)

PIAAC برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)

PIRLS الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم محو أمية القراءة في العالم

PISA البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)

PPP تكافؤ القوة الشرائية

PRIDI المشروع الإقليمي المعني بمؤشرات تنمية الأطفال

RCE المركز الإقليمي للخبرات

R&D البحث والتطوير

SABER نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم (البنك الدولي)

SACMEQ اتحاد أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة جودة التعليم

SDG أهداف التنمية المستدامة

SDI الشبكة الدولية لسكان الأكواخ/العشوائيات

SERCE الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثانية

SIGI	مؤشر المؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين
SNA	نظام الحسابات الوطنية (الأمم المتحدة)
STEM	العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
STEP	استقصاء عن المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية (البنك الدولي)
SULITEST	اختبار الأمم المتحدة الخاص بالإلمام بأمور الاستدامة (الأمم المتحدة)
TALIS	المسوح الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)
TEDS-M	دراسة إعداد وتنمية المعلمين في الرياضيات
TERCE	الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة
TIMSS	توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم
TVET	التعليم والتدريب التقني والمهني
UCLG	المدن الموحدة والحكومات المحلية
UIL	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتحدة
UN	الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز
UNDP	برنامج الأمم المتحدة للتنمية
اليونسكو	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
UNGEI	مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات
اليونيسيف	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UNSC	لجنة الإحصاء في الأمم المتحدة
UNU-IAS	معهد جامعة الأمم المتحدة للدراسة المتقدمة في الاستدامة
UOE	معهد اليونسكو للإحصاء/المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية/يوروستات
US	الولايات المتحدة الأمريكية
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
WEF	المنتدى الدولي للتعليم
WEI	مؤشرات التعليم الدولية
WFP	برنامج الأغذية العالمي (الأمم المتحدة)
WHO	منظمة الصحة العالمية (الأمم المتحدة)
WIDE	قاعدة بيانات اللامساواة العالمية في التعليم
WSSD	القمة العالمية حول التنمية المستدامة
WVS	استطلاع القيم العالمية

الفهرس

يغطي هذا الفهرس المقدمة والفصول من 1 إلى 24. الفهرس مرتب كلمة بكلمة مع أخذ المسافات في الاعتبار، لذلك نجد "تدريب المعلم" قبل "المعلم". تشير أرقام الصفحات المكتوبة بالخط *المائل* إلى الأشكال والجداول؛ في حين تشير الأرقام المكتوبة بالخط **الأسود العريض** إلى المواد الموجودة بالمربعات واللوحات؛ كما تشير الأرقام المكتوبة بالخط الأسود العريض المائل إلى أحد الأشكال أو الجداول الموجودة داخل أحد المربعات أو اللوحات.

يتم ترتيب العناوين الفرعية أبجديًا حسب أهمية المصطلح، مع تجاهل حروف الجر والكلمات غير الهامة (مثل، ترتيب العنوان الفرعي "التأثير على مستوى الإنجاز" أبجديًا استنادًا إلى كلمة "الإنجاز").

يمكن العثور على تعريفات المصطلحات في المسرد، كما يمكن العثور على أية معلومات إضافية تتعلق بالدول في الجداول المساعدة والملحق الإحصائي.

أ

آراء ومشاركة الناخبين من خلال التعليم المدني (جمهورية الكونغو الديمقراطية) 98
آسيا
الأمية 136
انظر كذلك وسط آسيا؛ شرق آسيا؛ جنوب شرق آسيا؛ جنوب آسيا؛ غرب آسيا؛ الدول المنفردة
التفاوت بين الجنسين 70
التقنية الخضراء 272
التهرب الضريبي 136
الدراية بالمواطنة العالمية 300
الزراعة 45
عقود المعلمين 336
المرأة في الحياة السياسية 70
وصول الأفراد المعاقين إلى المدارس 311
آلية المساعدة متعددة الأطراف 137
أحجام الفصول 328–329، 330
أداة مراجعة وتقييم الثقافة الجنسية 291، 297
أدوات التقييم الخاصة بالتعليم في مجال العمل الحر ومؤشراته 252
أدوات القياس
إعداد المعلمين 296–298، 298
الإلمام بالأمور المالية 250–251
الإلمام بالقراءة والكتابة 277، 278، 280، 280–283، 282
الإلمام بالقراءة والكتابة الرقمية 246–247، 247، 378
انظر كذلك قياس عدم المساواة؛ الرصد
الأنظمة التعليمية 350، 351، 363–364، 364
بيئات التعلم 378، 381
تأسيس المشاريع 252
التدريس 379
التعليم والتدريب التقني والمهني 377
تنمية الطفل 217–219، 218، 219، 377
الثقافة الجنسية 291، 297
جودة التعليم 211–212، 217، 218، 218
علم الحساب 283–284، 283
المهارات الاجتماعية 250
المهارات غير المعرفية 249، 249، 250
مؤشر التكافؤ 257–262، 258، 258، 259، 260، 261
نتائج التعلم 198–203، 218، 218، 236
أدوات المراقبة والتقييم
أدوات منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) 196، 197، 310، 310–311
أنظر أيضًا أدوات القياس؛ المراقبة
البنية التحتية للمدرسة 310–311
تنمية الطفل 217–219، 218، 219
جودة التعليم 211–212، 217
عمليات تجميع بيانات نظام التعليم 350، 351
أذربيجان
بداية الأطفال 80
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 75، 81
التعليم البيني 301، 301
التعليم العالي 229، 230
التفاوت بين الجنسين 75، 230
توفير الكهرباء 313
حث المعلمين 335
عنف العشير 81
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
الوصول إلى الإنترنت 312، 313
أرمينيا
إتمام الدراسة 187
إجادة القراءة 245
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281، 282
التحصيل العلمي 57، 58، 75، 186
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم الثانوي 187، 313
التعليم العالي 59، 230، 231
التفاوت بين الجنسين 75، 89
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء 313
سنوات التعليم 186
العمالة الفقيرة 57
عمليات التقييم الوطنية 199
فرص العمل 58، 89، 245
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224
المعونة التعليمية 200
المناطق الريفية 75
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت في المدارس 313
أروبا
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313
التعليم العالي 231
أزمة الإيبولا، إدارة 372
أستراليا
إتمام التعليم الابتدائي 187
إتمام التعليم الثانوي 187
الأثر البيني *22*
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
البحث التعليمي 365
التثقيف المتعلق بالحمل 84
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
التخطيط الحضري 126
التعليم البيني 301
التعليم العالي 229، 230، 234
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
السلوكيات متعددة الثقافات 304
عمليات التقييم الوطنية 247
العنف في المدارس 109
فقدان ثقافة الشعوب الأصلية 29
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223، 225
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 207
مانح المعونة التعليمية 333، 354، 355، 355
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
مشروع أطلس الخاص بالطلاب في الخارج 324
نفقات التعليم 234
النفقات المنزلية 234
الهجرة 271
أصول التدريس انظر بيئة التعلم؛ طرق التدريس
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
الأثر البيني *22*
الأطفال المتجاوزين للسن 183
الأطفال خارج المدرسة 181، 182، 182
الأقليات العرقية 124
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
التثقيف بالمساواة بين الجنسين 291
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 87، 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 295
التحصيل العلمي 76 58، 85، 100، 370، 370
التصنيع 51
التعليم الابتدائي 153، 153، 182، 183، 259، 260، 262، 330
تعليم المواطنة العالمية والمعرفة 294، 303
التعليم ما قبل الابتدائية 118، 207، 331، **331**
التعليمات باللغة الأم 268، 268
تغيير النظام 101
التفاوت بين الجنسي 60، 182، 259، 260، 262، 280
تقارير حالة البلد 350، 364
التقدم نحو أهداف التنمية المستدامة 4 12
التنوع اللغوي 267
توفير الكهرباء 86
الدول المذكورة 399
الرعاية الصحية 78–79، 79، 85، 87
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 212
الزراعة 45، 47
صحة الوالدين 85
الصراع 103
الطاقة المتجددة 40
الطاقة النظيفة 68
العنف القائم على النوع 109
فرص العمل والإيرادات 51، 57، 59، 60
الفقر 52
لغة التعليم 270
المخاوف البيئية 304
المدارس الخاصة 118
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 92، 311–312
المشاركة السياسية 100
معدل الخصوبة 83
معدل ميلاد المراهقين 370، **370**
المعونة التعليمية 353، 354
المعونة التعليمية الأساسية 353
مهارات العمل الحر 252
المهارات المطلوبة لفرص العمل 51
نسب الطلاب/المعلمين والتعيين 330
النسبة الإجمالية للقيد في الصف النهائي 184
نفقات التعليم 346، 346
النمو السكاني 21، 44
وفيات الأمهات 84
وقت التعليم التوجيهي 329
أفريقيا
الأطفال من ذوي الإعاقات غير الملتحقين بالمدارس 76
انتشار التعليم 54
انظر كذلك وسط إفريقيا؛ وشمال إفريقيا؛ وجنوب إفريقيا؛ وجنوب وشرق إفريقيا؛ ودول جنوب الصحراء الإفريقية؛ وغرب إفريقيا؛ والدول المنفردة
التقنية الخضراء 272
دعم الطلاب 321
السكان الرحل 72
أفغانستان
إتمام الدراسة 87، 186
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182
الإلمام بالقراءة والكتابة 83، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
التحصيل العلمي 74، 74، 104، 186
التعليم الابتدائي 182، 186
التعليم الأساسي 138، 138، 139
التعليم الثانوي 87، 186
التعليم العالي 228
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 87
التفاوت على مستوى الدولة 186
التمييز وإتمام التعليم الثانوي 87
سنوات التعليم 186
الصراع 104
الطلاب في الخارج 323
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(83
المعونة التعليمية 138، **138**، 139
المعونة المخصصة لتعبئة الموارد المحلية 137
نفقات التعليم 347
الهجمات على المدارس 317
ألبانيا
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
التحصيل العلمي 74، 186
التعليم العالي 228، 229، 231، 232

التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
سنوات التعليم 186
نسب التلاميذ/المعلمين 213
ألمانيا
اتساق السياسة 143
إتمام التعليم الابتدائي 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
الاقتصاد الأخضر 270
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيئي 301
التخطيط الحضري 125، 126
التدخلات المتكاملة 125
التعليم الثانوي 187، 238
التعليم العالي 59، 228، 231، 238
تعليم الكبار 238، 239، 239
التفاوت على مستوى الدولة 231
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الدراية بالمواطنة العالمية 303
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
الطاقة الخضراء 31
فرص العمل 270
مبادرات الاستدامة 31، 121، 273
المرأة في الحياة السياسية 71
مشروع أطلس الخاص بالطلاب في الخارج 324
المعونة التعليمية المقدمة من المانحين 324، 355
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نقص المعلمين 331–332
أليانز للتأمين، وثائق التأمين الخضراء 30
أمريكا الشمالية
إتمام الدراسة 154، 156، 260
الأثر البيئي 22
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182
الأقليات العرقية 124، 267
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
بدانة الأطفال 79
برامج الصحة والتغذية 79
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 295
التعليم الابتدائي 153، 182، 260، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التعليم الثانوي 153، 153، 154، 155، 156، 182، 260، 262
التعليم العالي 101، 229
تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين 260، 262، 280
التفاوت في مستوى الثروات 260
الزراعة 45
فرص العمل 49
القيد 182
القيد ما قبل الابتدائي 207
الكتب المدرسية 295
المشاركة الانتخابية 98
مع أوروبا، الدول المذكورة 398
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156
المعونة التعليمية 354
المنهج الدراسي 290
نفقات التعليم 346، 346
النمو السكاني 21
الهجرة 271
الهولوكوست في المناهج الدراسية 290
أمريكا الشمالية
الأقليات العرقية 124
انظر كذلك أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي؛ بلدان فردية
الزراعة 45
نهج بوين فيفر 4
أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي
إتمام الدراسة 154، 156، 237، 260
الأثر البيئي 21–22
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 123، 181، 182
الاقتصاد الأخضر 40، 272
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
الأمية 73، 136
إنشاء المدارس 310
برامج تحويل النقد 91
البطالة 56
التثقيف البيني 301
التثقيف الجنسي 291، 292
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 60، 88
التربية الوطنية العالمية والمعرفة 294، 300
التعليم الابتدائي 72، 91، 153، 182، 187، 237، 260، 338، 338
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 154، 155، 156
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 183، 237، 260، 338، 338
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 229
التعليم ما قبل الابتدائي 207، 338، 338
التفاوت بين الجنسين 60، 88، 260، 280
التفاوت بين رواتب المعلمين 338، 338
التمييز ضد المجموعات المهمشة 7
الجريمة 123
جودة التعليم 49
الدول المدرجة 399
الرعاية الصحية 72، 79
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
السلوكيات متعددة الثقافات 304
الشؤون البيئي 304
الطاقة المتجددة 40
عمليات التقييم الوطنية 194، 200
فرص العمل 51، 57، 60، 88
فرض الضرائب 136
القيد 182
القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223
لغة التعليم 270
مدن التعلم 126–128، 127، 128
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
معدل الإعادة 183
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(156، 371
المعونة التعليمية 354
المعيشة المستدامة 27
المنح التعليمية 321
منهج بوين فيفير 27
نفقات التعليم 346، 368
النقل المستدام 121
النمو السكاني 21
أنتيجوا وباربودا
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التعليم العالي 231
توفير الكهرباء 313
الطلاب في الخارج 322
العنف في المدارس 316
الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت في المدارس 313
أنجولا
الطلاب في الخارج 323
انتشار الملاريا والتحصيل العلمي 371
أنجويلا
العنف في المدارس 316
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313
أنظمة تمويل المدارس 350
أهداف التنمية المستدامة (SDGs(6، 97، 115، 126
عملية المساءلة 388–389
مقارنةً بأهداف التعليم للجميع 180–181
مقارنةً بالأهداف الإنمائية للألفية 180، 184
التنمية 6، 180
التنسيق العالمي 146
الناتج المحلي العالمي (GDP) اللازم 133
المؤشرات العالمية للتعليم 179، 181–182، 205، 307، 319، 327، 330، 359، 361، 367–373
اللجنة المشتركة بين الوكالات بخصوص التنفيذ القومي (كولومبيا) 141–142
الحاجة إلى التقدم المتزامن 68
عوائق التقدم 387
اتساق السياسة 143
التقارير والمراجعات 182–183
دور التعليم 10، 163–164
دور التقرير العالمي لرصد التعليم 388
SDG 1 انظر الفقر المدقع؛ الفقر
SDG 2 انظر الزراعة؛ التغذية
SDG 3 69
انظر كذلك الرعاية الصحية؛ التوعية الصحية
SDG 4 انظر SDG 4 المدخل الرئيسي
SDG 5 264
انظر كذلك المساواة بين الجنسين
SDG 6 انظر مدخلات الصرف الصحي؛ الماء
SDG 7، انظر كذلك الطاقة الصديقة للبيئة
SDG 8 55–56
انظر كذلك العمل اللائق؛ النمو الاقتصادي؛ فرص العمل
SDG 11 126
انظر كذلك مدخلات المدن؛ الحضر؛ التحضر
SDG 17 133
انظر كذلك الشراكة العالمية للتعليم
أهداف التنمية المستدامة 4 6
التنمية والعلاقات باستخدام أهداف التعليم للجميع 180–181
المؤشرات العالمية انظر المؤشرات التعليمية المدخل الرئيسي
مدن التعلم 126
مراقبة التحديات 377–379
المؤشرات الموضوعية انظر المؤشرات الموضوعية المدخل الرئيسي
الهدف -4أ المرافق التعليمية وبيئات التعلم 7، 189–191، 307–317، 378، 397
انظر كذلك بيئات التعلم؛ المدخلات الدراسية
الهدف -4ب المنح التعليمية 7، 319–325، 378–379، 397
انظر كذلك المنح التعليمية
الهدف -4ج المعلمون 7، 191–193، 327–339، 379، 397
انظر كذلك المعلمون؛ أخرى مدخلات المعلمين
الهدف 4-1 التعليم الابتدائي والثانوي والتعلم 7، 68–69، 180، 181–182، 184، 188–189، 188، 193، 377، 395
التأثير على التكيف مع تغير المناخ 157
التأثير على وفيات الأطفال 156، 156
التأثير على التنمية الاقتصادية 156–157، 157
توقعات الإنجاز 151–153، 152، 153، 154، 155
انظر كذلك التعليم الابتدائي؛ التعليم الثانوي
الهدف 4-2 تنمية الطفولة المبكرة والتعليم 7، 205–219، 377، 396
انظر كذلك رعاية الطفولة المبكرة والتعليم؛ الأمهات؛ الآباء؛ التعليم ما قبل الابتدائية
الهدف 4-3 التعليم والتدريب الفني والمهني
التعليم العالي وتعليم الكبار 7، 222–241، 377، 396
انظر كذلك تعليم الكبار؛ التعليم مدى الحياة؛ التعليم ما بعد الثانوية؛ التعليم والتدريب التقني والمهني؛ التعليم العالي؛ التدريب المهني
الهدف 4-4 مهارات العمل اللائق 7، 244، 277، 377–378، 396
انظر كذلك العمل اللائق؛ فرص العمل؛ المهارات المطلوبة لفرص العمل؛ التعليم والتدريب التقني والمهني؛ التدريب المهني
الهدف 4-5 المساواة 7، 256، 265، 378، 396
انظر كذلك التمييز؛ التفاوت بين الجنسين، المساواة بين الجنسين؛ عدم المساواة؛ العدالة؛ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية؛ التفاوت في مستوى الثروات؛ التفاوت ضمن البلد
الهدف 4-6 الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب للكبار 7، 276، 378، 396
انظر كذلك الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار؛ الأمية؛ الرياضيات؛ الإنجاز؛ علم الحساب؛ الإلمام بالإلمام بالقراءة والكتابة للشباب بين الشباب
الهدف 4-7 البيئة والتنمية المستدامة وتعليم المواطنة العالمية 7، 288، 291، 378، 397
انظر كذلك المساواة بين الجنسين؛ حقوق الإنسان؛ إرساء السلام؛ التنمية المستدامة
أهداف برنامج توفير التعليم للجميع ونطاقه والاختلافات بينه وبين أهداف التنمية المستدامة 180-181
أوروبا 2000 363
أوروبا الشرقية
إعداد المعلمين 335
انظر كذلك الدول المنفردة
التحصيل العلمي 60
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 60
تقليل مهارات النساء المهاجرات إلى دول الاتحاد الأوروبي 117-118
فرص العمل 60، 117–118
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
أوروبا الغربية
انظر كذلك أوروبا؛ الاتحاد الأوروبي؛ دول منفردة
بدانة الأطفال 79
برامج الصحة والتغذية 79
التدخلات القائمة على المدرسة 79
المشاركة الانتخابية 98
أوروبا
إتمام الدراسة 154، 156، 260
الأثر البيئي 22
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182

اقتصادات المعرفة 124
الأقليات العرقية 73، 124، 267
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
انظر كذلك أوروبا الشرقية؛ والاتحاد الأوروبي؛ وأوروبا الغربية؛ الدول المنفردة
التثقيف البيئي 301
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 295
تحسين مستوى المساواة 350
التحصيل العلمي 74
التربية الوطنية العالمية والمعرفة 290، 294، 295، 300
التعليم الابتدائي 153، 182، 260، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التعليم الثانوي 153، 153، 154، 155، 156، 182، 260، 262
التعليم العالي 53–54، 101، 229، 233
التفاوت بين الجنسين 74، 260، 262، 280
التفاوت في مستوى الثروات 260
التمييز 123
التمييز ضد المجموعات المهمشة 73
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
الزراعة 45
فرص العمل 49
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 207
الكتب المدرسية 295
مع أمريكا الشمالية، الدول المدرجة 398
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(156
المعونة التعليمية 354
المنظمات غير الحكومية 211
المنهج الدراسي 290
المهاجرون 267
مهارات العمل الحر 252
نفقات التعليم 233، 346، 346، 350
النمو السكاني 21
الهجرة 271
أوروغواي
إجادة القراءة 195
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 219
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 186
التحصيل في الرياضيات 195
الترهيب النفسي في المدارس 315
التعليم الابتدائي 195، 312، 338
التعليم الثانوي 312، 338، 338
تعليم المواطنة العالمية 294
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التفاوت على مستوى الدولة 186
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312، 313
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الدخول إلى الإنترنت 313
رواتب المعلمين 338، 338
سنوات التعليم 186
علم الحساب 195، 219
العنف في المدارس 315
أوزبكستان
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التعليم العالي 230
التفاوت بين الجنسين 230
الكتب المدرسية 190
أوغندا
إتمام الدراسة 186
أحجام الفصول 329
استنزاف المعلم 339
إعداد المعلمين 335
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
انتشار الملاريا 371
برامج الصحة والتغذية 78، 85
التحصيل العلمي 74، 75، 76، 81، 82، 85، 186، 371
التدخلات القائمة على المدرسة 78
الختان 82
التعليم الابتدائي 83، 106، 186، 328، 335
التعليم الأساسي 138
التعليم الثانوي 106، 186
التعليم العالي 231
التعليمات باللغة الأم 269، 270
التفاوت بين الجنسين 70، 74، 75، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 231
التقييمات الوطنية 200
توظيف المعلمين 329–330
جودة التعليم 118
حافز المعلم 334
حسابات التعليم الوطني 343
الديمقراطية والتعليم 102
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
الزراعة 47
سكان العشوائيات 118
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191، 192
عنف العشير 81
العنف القائم على النوع 109
العنف في المدارس 316
فرص العمل 70، 85
الكتب المدرسية 190
اللاجئون 106
مخططات التمويل البالغ الصغر 91
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224، 225
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 30
معدل الخصوبة 83
المعونة التعليمية 138
المناطق الريفية 75، 315
نفقات التعليم 347
أوكرانيا
إتمام التعليم الابتدائي 187
إتمام التعليم الثانوي 187
الأشخاص النازحون داخل البلاد 272
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 219، 281، 282
بيئات التعلم المنزلي 215، 215
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 57، 58، 75، 186
التعليم العالي 59، 231
التفاوت بين الجنسين 75، 89
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
تنمية الطفل 219
سنوات التعليم 185، 186
علم الحساب 219
فرص العمل والإيرادات 58، 59، 89
فقر العاملين 57
مساعدات المنحة التعليمية 324
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
أولياء الأمور يصنعون الفارق (ليبيريا) 108
أولياء الأمور
أثر اختيار المدرسة على التعليم 123
أثر الصحة على تعليم الأطفال 85
أثر المواقف الأبوية المستندة إلى النوع على فرص عمل المرأة 90
انظر كذلك الأمهات
تأثير البيئة المنزلية 197، 214، 215، 215
التدخلات في مهارة الأبوة 108
المشاركة في إدارة المدرسة 294
أيرلندا الشمالية
الصراع والفصل بين الجنسين في المدارس 316 107
أيرلندا
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيئي 301
التخطيط الحضري 126
التربية الوطنية العالمية 294، 300
التعليم الثانوي 238
التعليم العالي 232، 238
تعليم الكبار 238
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 208، 208
المرأة في الحياة السياسية 71
أيسلندا
إتمام مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي 186
التثقيف البيئي 301
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم العالي 229، 231
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
إتمام الدراسة
انظر كذلك سنوات التعليم
التعليم الابتدائي انظر التعليم الابتدائي، إتمام الدراسة
التعليم الثانوي انظر التعليم الثانوي، إتمام الدراسة
فتيات 104، 165، 259، 259، 260
في مناطق ذات مخاطر مناخية 33، 34
مؤشر التكافؤ 261
وإجادة القراءة 245
والإعاقة 72
إثيوبيا
إتمام الدراسة 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
برامج الصحة والتغذية 78، 292
البرامج المتكاملة 140
التثقيف الجنسي 292، 297
التدخلات القائمة على المدرسة 78
التعليم الابتدائي 84، 106، 183، 186
التعليم الثانوي 106، 183، 186
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التكيف مع تغير المناخ 10
توفير الكهرباء 86
خطط التعليم 143
الخطط التعليمية الخاصة بالرحالة 9
الدراية بالمواطنة العالمية 303
الزراعة 34، 46
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 102، 192
الطلاب في الخارج 323
فرص العمل 140
الكتب المدرسية 189
اللاجئون 106
مدن التعلم 126
المرأة والسياسة 82
المشاركة في برنامج محو الأمية 277، 278
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 29، 30
معدل الخصوبة 84
معدل الولادات لدى المراهقات 370
المعونة التعليمية 355
المناطق الريفية 75
نفقات التعليم 136، 136، 143، 347
والتحصيل العلمي 10، 74، 74، 82، 86، 186، 370
إجادة القراءة
الأطفال غير المقيدين في المدارس 196
انظر كذلك الإلمام بالقراءة والكتابة
التقييم 194–195، 195، 196، 197، 197
في رصد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة 282، 282
الوافدون 271
والعمل اللائق 245
إجمالي معدل القبول، الوصول للمستوى النهائي 184
إجمالي معدل القيد
التعليم العالي 228، 229، 230–231
التعليم ما قبل الابتدائي 207، 208
إدارة المدرسة، المراقبة 294
إرساء السلام
انظر كذلك الصراع؛ العدالة؛ السياسات التشاركية
توصيات إطار العمل الدولي 289
التوصيات الخاصة بسياسة الرصد العالمي للتعليم 166
دور التعليم والإلمام بالقراءة والكتابة 97–102، 107–108
في المناهج الدراسية 293
إرشادات تنظيم الأسرة 24، 84
انظر كذلك التربية المتعلقة بالصحة الجنسية والإنجابية
إريتريا
الأثر البيئي 22، 22
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
تدريب المعلمين 333
التعليم الابتدائي 183، 312
التعليم الثانوي 183، 312
التعليم العالي 228، 228
توفير الكهرباء 312
الطلاب في الخارج 323
إزالة الغابات 45
الإدارة من قبل الجماعات التقليدية 28
إساءة استخدام الإنترنت 315
إسبانيا
إتمام الدراسة 186
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 335، 336
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
تحسن المساواة 350

التعليم الابتدائي 186، 314
التعليم الثانوي 186، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 231، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
تمويل التعليم 350
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات العمل الحر 252
مهارات المعلمين 333
إستونيا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
إعداد المعلمين 297، 334
الإلمام بالأمور المالية 251، 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيني 25، 301، 301
التحصيل العلمي 88
التربية الوطنية العالمية 294، 297، 300
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314، 329، 334
التعليم العالي 229، 231، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 70، 88
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
فرص العمل والإيرادات 70، 88
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات **314**
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
إسرائيل
إتمام الدراسة 187
إعداد المعلمين 331
الإلمام بالأمور المالية 251، 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيني 301، 301
التعليم الابتدائي 187
التعليم الثانوي 187
التعليم العالي 229، 230
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 331
طرق التدريس 102
العنف في المدارس 109
لغة التعليم 269
المدارس ثنائية اللغة 107
المرأة في الحياة السياسية 71
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
المشاركة السياسية 71، 102
الهجمات على المدارس 317
إسكندنافيا انظر الدانمارك؛ فنلندا؛ النرويج؛ السويد
إضاءة إفريقيا 29–30
إطار عمل التعليم 2030
تبني 7، 180
تمويل القطاع الخاص 146
التمويل المحلي للتعليم 135
الحاجة إلى المعلمين الذين يتحلّون بالدافع 333
دور 386
المبادئ التوجيهية للمساواة بين الجنسين 264
هياكل التنسيق 146
إطار عمل بيليم 239، 240
إعداد المعلمين 330–333، 332، 333، 334–336
احتياجات الدول النامية 333
التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية 335–336، **335**
تعليم الكبار 240
الجودة 332–333
الدراية بالمواطنة العالمية والاستدامة 31، 34، 296–298
شروط القبول 332
لازم لإرساء السلام 107
لقيادة (رئاسة) المدرسة 332
للاقتصاد الصديق للبيئة 165
للتثقيف في مجال حقوق الإنسان 296-297
للتعليم البيني 31، 34
للتعليمات باللغة الأم 164، 166
للثقافة الجنسية 297
المراقبة 378، 381
مساعدات من أجل 333
إعلان إنشيون 7، 12
إعلان كينجادو 2015 المعني بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات 311
إعلان مسقط بخصوص أهداف التعليم للجميع 180
إقليم تايوان بالصين
التحصيل العلمي 76
الأقليات العرقية 76
إلغاء التمييز العنصري في المدارس 123-124
انظر كذلك المدارس المتكاملة
إندونيسيا
الآباء المشرفون 294
إتمام الدراسة 186
الأثر البيني 23
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
إعداد المعلمين 297، 330
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281، 282
إنشاء المدارس 310
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
التثقيف البيني 26، 301، 301
التثقيف الجنسي 291
التثقيف في مجال التنمية المستدامة 297
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290، 300
تحسين مستوى المساواة 351
التحصيل العلمي 74، 186، 370
تخلف المعلمين عن الحضور 329
التسرب من التعليم 85
التعليم الابتدائي 183، 186، 312، 329، 329، 330، 337
التعليم الثانوي 183، 186، 312
التعليم الخاص 233
التعليم العالي 228، 229، 230، 231، 233
التفاوت بين الجنسين 74، 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التنوع اللغوي 268
توفير الكهرباء 312
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الدعم متعدد الثقافات 299
الرعاية الصحية 78
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
الصحة الأبوية 85
طرق التدريس 298
عقود المعلمين 337
العنف في المدارس 109
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 207
لغة التعليم 269
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
المرأة في الحياة السياسية 71
مراجعة نظام التعليم 364
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
المشاركة في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 226
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
معدل الولادات لدى المراهقات 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5) 371
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
المناطق الريفية 75
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
نفقات التعليم 136، 136
النمو السكاني 21
إنشاء الفصول الدراسية وإعادة بنائها 310
إنشاء المدارس *انظر* مباني المدارس؛ إنشاء المدرسة
إنشاء المدارس، الإرشادات والمعايير 310، 311
إنفاذ القانون، التدريب على 110
إهدار الطعام 45
إيذاء المشاعر 82، 109، 315، 315
إيطاليا
إتمام الدراسة 187
إجادة القراءة 281
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
إعداد المعلمين 331، 335
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282، 282
التثقيف البيني 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التحصيل العلمي 108
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314، 329، 335
التعليم العالي 228، 229، 230، 233، 238
تعليم الكبار 238، 239، 239
التفاوت بين الجنسين 70، 230
الجريمة 108
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212، 331
طرق التدريس 102، 298
فرص العمل 70
المرأة في الحياة السياسية 71
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المشاركة السياسية 71، 102
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
اتحاد إفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة جودة التعليم (SACMEQ) 201، 270
دراسة عن التحرش الجنسي 316
اتساق السياسات من أجل التنمية 143-144
اتفاقية 2006 المعنية بحقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة 265
اتفاقية إلغاء التمييز ضد المرأة 265
اتفاقية إلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة 265
اتفاقية باريس 2015 بشأن تغير المناخ 32
اختبار الأمم المتحدة الخاص بأمية الاستدامة (SULITEST) 302
اختبار الأمم المتحدة الخاص بالتعليم المستدام (SULITEST) 302
ارتفاع أسعار الغذاء 45
ارتفاع مستوى البحر 33
استبيان الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة 291
استبيان الكفاءة في العلاقات بين الأشخاص 250
استخدام الأسلحة في المدرسة 316
استخدام الماء، الماء العذب والمحيط 20
استدامة النقل 120–121، 121
استدامة النقل العام 120–121
استراتيجية قطاع التعليم والتدريب (جمهورية الكونغو الديمقراطية) 352
استطلاع أمن المواطن (منطقة الكاريبي) 316
استطلاع الديموغرافيا والصحة 263، 277
استطلاع الديموغرافيا والصحة 263، 277
استطلاع الشباب في ترينداد وتوباغو 316
استطلاع القيم العالمية (WVS) 303
استطلاعات الرأي، لتجميع البيانات 303، 304
استطلاعات مركز بيو للأبحاث 304
استقصاء القوى العاملة (الاتحاد الأوروبي) 237، 238–239، 238، 239
استقصاء تعليم الكبار 237–238، 238، 239، 239
استقصاء صحة الطلاب **العالمي** القائم على المدرسة 315-316
استقصاءات الرأي الدولية 303
استقصاءات الرأي عبر البلاد 304
استقطاب الوظائف *انظر* فرص العمل، استقطاب المهارات
استنزاف الأوزون 20
استنزاف المياه 44
استنزاف المياه الجوفية 44
استهلاك الغذاء، وتأثير الأنماط المتغيرة 45
استهلاك الموارد العالمية، عدم المساواة 3، 21، 22–23، **22**، **23**، 24، 120، 157، 162
اسكتلندا
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213
اقتصادات البريك (البرازيل، وروسيا، والهند والصين) *انظر* *الاقتصادات الناشئة*
اقتصادات المعرفة 124، 161–162، 166
انظر كذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
اقتصاديات قطاع الخدمة 43، 51
اكتساب اللغة، تأثير البيئة المنزلية 214
الآباء
انظر كذلك أولياء الأمور
حملة إشراك الرجال في **أدوار الوالدية 92**
الأتمتة، تأثيرها على فرص العمل 49
الأثر البيني
منهج المدرسة الشامل 27
والتنمية البشرية/نمط الحياة 21، 22–23، **22**، *23*
الأدوات الشاملة لنظام تقييم التعليم، مباني المدارس 310-311
الأرجنتين
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195
الإرهاب النفسي في المدارس 315
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 73، 75، 186
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 186، 195، 312، 314
التعليم البيني 31، 301
التعليم الثانوي 186، 312، 314
التعليم العالي 228، 230، 231، 232
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312، 313
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186

علم الحساب 219
العنف في المدارس 315
المرأة في الحياة السياسية 99
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
النقل المستدام 121
الوصول إلى الإنترنت 313
الأردن
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195، 196
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 196، 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215، 215
التثقيف البيئي 301
التحصيل العلمي 75، 81، 186
التعليم الابتدائي 186، 196، 312، 314، 335
التعليم الثانوي 186، 312، 314
التعليم العالي 230، 231
تعيين المعلمين 335
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122
تنمية الأطفال 219
توفير الكهرباء 312، 313
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219، 283
عنف العشير 81
اللاجئون في التعليم 272
مدن التعلم 126
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المشاركة في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 224
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
الوصول إلى الإنترنت 313
الأشخاص النازحون بالداخل 33، 166، 271–272
الأشخاص النازحون
انظر كذلك الأشخاص النازحون داخليًا؛ اللاجئون
بسبب الصراع 106
الشعوب الحضرية 117
الأصالة، كمهارة مطلوبة لفرص العمل 50
الأطر الوطنية للمؤهلات 142، 227
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن
الانتشار 80
انظر كذلك سوء التغذية
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن
الانتشار **80**
انظر كذلك بدانة الأطفال
الأطفال المتجاوزين للسن، التعليم الابتدائي والثانوي 183، 184، 259
الأطفال المجندون، التجنيد القسري 105
الأطفال المضطهدون 108
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس
أثر العنف على المدارس 317
أثر العنف في المدارس 123
إجادة القراءة 196
الأطفال النازحون داخل البلاد 272
الأطفال ذوي الإعاقات 76
انظر كذلك إتمام الدراسة؛ التسرب من المدرسة؛ برامج الفرصة الثانية
التسرب 85، 90، 117، 181
التفاوت بين الجنسين 180–181، 181، 182، 259، 260
التفاوت على مستوى الدولة 181، 181
التفاوت في مستوى الثروات 259، 260
رصد المهارات 196، 377، 381
السكان المهمشون 73
الفئات 180
لم يقيد قط 180–181، 181
المجالات المتضررة بالصراع 104–105، 105، 182–183
المناطق الريفية 196
مناهج مرنة من أجل 9
منظور عالمي 162، 182، 182
الأطفال من ذوي الإعاقات انظر الأفراد من ذوي الإعاقات
الأعاصير 310
الأعاصير 33، 310
الأعمال كبيرة الحجم
المهارات المعرفية للمالكين 252
انظر كذلك المبادرات المؤسسية
الأعمال
الدور في عملية الاستدامة 43–44
انظر كذلك المبادرات المؤسسية؛ مهارات العمل الحر؛ عمل الشخص لحسابه (العمل الحر)؛ القطاع الخاص
الأفراد انظر الجهد البشري؛ الجماعات المسماة فرديًا؛ التنمية الاجتماعية
الأفراد من ذوي الإعاقات
التهميش 72، 76، 265
الحقوق والحصول على التعليم 265–267، 266، 267
الوصول إلى مباني المدرسة 310–311
الأفراد، الكوكب والازدهار، في جدول أعمال الاستدامة 2030 4
الأفعال الجنسية القسرية 109
انظر كذلك العنف الجنساني
الأقليات العرقية
انظر كذلك المهاجرون؛ الشعوب الأصلية؛ المهاجرون
التعليم المنطوي على تمييز 106–107، 123–124
التفاوتات التعليمية 75، 76، 103
التهميش 73، 76، 76
المستوى التعليمي والاحتجاج السلمي 101
النقص في توزيع المعلمين المدربين 332
والصراع 101، 103
الأقليات انظر الأقليات العرقية؛ الفتيات؛ الشعوب الأصلية؛ الأشخاص النازحون داخل البلاد؛ التهميش؛ المهاجرين؛ الأشخاص ذوي الإعاقة؛ اللاجئين؛ النساء
الأمهات
أثر المواقف المجنسة على الأطفال 90
أثر تعليم الأمهات 82–84، 85، 91، 165، 217
الأمية
الإناث العاملات بدوام جزئي 120
انظر كذلك الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار؛ الإلمام بالقراءة والكتابة؛ الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب
حلت محلها إجادة مهارة القراءة والكتابة كمقياس 278
السكان المهمشون 73
الشباب 280
الأنشطة الخارجة عن المنهج المدرسي 298–299
انظر كذلك الأنشطة المدنية خارج المدرسة
الأنشطة المدنية خارج المدرسة
التثقيف البيئي 26
انظر كذلك الأنشطة الخارجة عن المنهج
الأنظمة السياسية انظر الأنظمة المتسلطة؛ الديمقراطية
الأنظمة الضريبية، والإيرادات من أجل التعليم 135، **136**، 138
الأنظمة المتسلطة
التحول إلى الديمقراطية 101
طرق التدريس 102
الأهداف الإنمائية للألفية (MDGs)
مقارنة لأهداف التنمية المستدامة 180، 184
الإخفاق في الاستدامة البيئية 5
التركيز 180
الوعي العام بـ 303
الدور في وقت لاحق 386
الإبداع 248
الإدارة القائمة على النتائج، برامج المعونة **144**
الإدماج
مساهمة التعليم في الاقتصادات الشاملة 39–40، 53–62، 120
التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 211
النُهج المتكاملة 90–93، 124–128، 125، 126، 127، 139–143، 140
التنمية الاجتماعية من أجل 67-77
الإعاقة انظر الأفراد من ذوي الإعاقات
الإكوادور
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195
الإرهاب النفسي في المدارس 315
بدانة الأطفال 80
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الابتدائي 186، 195، 312، 314، 338
التعليم الثانوي 186، 312، 314، 338
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء 312، 313
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
رواتب المعلمين 338
سنوات التعليم 186
عمليات التقييم الوطنية 200
العنف في المدارس 315
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 208
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
المعيشة المستدامة 27، 28
منهج بوين فيفير 4، 27
الوصول إلى الإنترنت 313
الإلمام بالأمور المالية 250–251، 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 73، 81، 277–278، 279، 280، 280
انظر كذلك مهارات اللغة؛ إجادة القراءة
أهمية الديمقراطية 101
الإيرادات الضريبية 135–136
البيانات الإحصائية 394
تأثير توفير الكهرباء 86
تأثير توفير المياه 85
التأثير على الإيرادات 59
التفاوت بين الجنسين 60، 74، 75، 120، 278، 279، 280
تنمية الأطفال 216، 217، 219
الرصد 277–278، 280–282، 282، 283، 283، 284، 378
في التنمية الزراعية 45
المساهمة في السياسات التشاركية 97–102
مفاهيم تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع 276
من أجل تغيير الاستدامة السلوكية 11
نتائج التعلم 202، 277، 278، 280–282، 282
والخلل الاجتماعي الاقتصادي 60
وتثقيف الأمهات 82، 83
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار
انظر كذلك الأمية؛ الإلمام بالقراءة والكتابة؛ الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب
الرصد 277–278، 378
المجموعات المهمشة 73، 73–74
المشاركة في البرنامج 277–278، 278، 279، 279
معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة 278، 279، 280–282، 280، 282
المنهج المتكامل للمساواة بين الجنسين 92
الإلمام بالمهارات الرقمية 246–247، 247
انظر كذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
تأقلم عملية الرصد مع التنمية الرقمية 247
الإلمام بالمهارات الوظيفية 277، 278، 279
الإلمام بمهارات الكمبيوتر 92
الإمارات العربية المتحدة
الأقليات العرقية 76
التحصيل العلمي 76
التعليم الثانوي 335
التقييمات الوطنية 200
توجيه المعلم 335
توظيف المعلمين 332
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
قيادة المدينة 129
القيد ما قبل الابتدائي 208
المرأة في الحياة السياسية 71
الإنجاز التعليمي، تأثير الصراع 104
الإنفاق المحلي على التعليم انظر نفقات التعليم؛ نفقات التعليم العام
الإيذاء الجسدي 108، 316
الإيذاء المنزلي انظر عنف العشير
الإيرادات
رواتب المعلمين 337–339، 338
التحصيل العلمي 57–59، 88
عمليات التدخل المتكاملة 92
الابتزاز 109، 315–316، 315، 316
انظر كذلك العنف المرتبط بالمدرسة
الابتكار التقني
الاحتياجات الزراعية 47
الانتقال إلى الاقتصاديات الأكثر فقرًا 42–43
انظر كذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
توزيع الموظفين على الصعيد العالمي 372، 372
الحاجة لعلم الحساب المتقدم 48
للاقتصاديات الصديقة للبيئة 42، 164
الاتحاد الأوروبي انظر الاتحاد الأوروبي
الاتحاد الأوروبي
إتمام الدراسة الثانوية العليا 152
استراتيجية التعليم 382
الأنشطة الخارجة عن المنهج المدرسي 299
البطالة 56
التعليم العالي 230، 363
تعليم الكبار 237، 238
التفاوت بين الجنسين 230
الحملات البيئية 31
الصناعة الخضراء 40
مانحو المعونات التعليمية 355
معدلات التعليم الرسمية وغير الرسمية 237
معدلات عدم الانخراط في التعليم أو العمل أو التدريب 369
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246، 246
المؤهلات 227
الاتحاد الأوروبي
أداة اتساق السياسات من أجل التنمية 143

الأطر الخاصة بالمؤهلات 227
إعادة تدوير المخلفات 40
التحصيل العلمي وفرص العمل 56
حملة إنقاذ النحل 31
شبكة بوريديس المعنية بنظم وسياسات التعليم 363
الاتحاد الدولي للاتصالات 245
الاتحاد الدولي للجامعات، مبادرة التعليم **العالي** من أجل التنمية المستدامة 27
روسيا الاتحادية
إتمام الدراسة 187
إعداد المعلمين 335
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيني 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم الابتدائي 187، 335
التعليم الثانوي 187
التعليم العالي 228، 229، 230
تعليم الكبار 364
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
المرأة في الحياة السياسية 71
مهارات المعلمين 333
النمو السكاني 21
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
الاحتياجات والخدمات الأساسية للمعيشة 68
الازدهار
انظر كذلك النمو الاقتصادي؛ الدول ذات الدخل المرتفع؛ الدول الأكثر ثراء
توصيات السياسة العالمية لرصد التعليم 165
والنمو الاقتصادي 39–40، 52–53
الاستبعاد انظر الحصول على التعليم؛ والتمييز؛ الأقليات العرقية؛ التفاوت بين الجنسين؛ التعليم الشامل؛ عدم المساواة؛ التهميش؛ التفاوت في مستوى الثروات
الاستقصاء الاجتماعي الأوروبي 304
الاستقصاء الدولي للرجال والمساواة بين الأنواع 91
الاستقصاء العالمي للإلمام بالمعلومات الجغرافية 302-303
الاعتداء الجنسي، فتيات 109
الاعتداء انظر تحرش عبر الإنترنت؛ العنف القائم على النوع؛ عنف العشير؛ الاعتداء الجنسي
الاغتصاب 109
الاقتصاد الأخضر
الصناعات الخضراء 40–43، 42، 61–62
دور التعليم 61، 78، 88، 165
الاقتصاد العالمي
التفاوت في مستوى الثروات 161–162
انظر كذلك النمو الاقتصادي؛ الاقتصاد الأخضر
الاقتصادات المتطورة
الإيرادات الضريبية 135
البطالة 57
انظر كذلك الدول المتقدمة؛ الدول ذات الدخل المرتفع؛ الدول الأعضاء في المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية؛ الدول الأكثر ثراء
الاقتصادات الناشئة
الطلب على الزراعة 45
التحصيل العلمي وفرص العمل 56
فرص العمل في مجال التصنيع 51
الإيرادات الضريبية 135
انظر كذلك الدول النامية
الانتماء إلى العصابات، في المدارس 316
الانحياز انظر التمييز؛ التفاوت بين الجنسين؛ المحاباة
انتشار التعليم
تأثيرات التكوين والضغط 55
لتغير المناخ 33
هدف الجودة 162
وأهداف التنمية المستدامة 4، 151
انجلترا
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
الاستقصاءات الوطنية 299
التربية الوطنية العالمية والمعرفة 300، 300
الجريمة 120
عنف العشير 82
المشاركة في النشاط الخارج عن المنهج المدرسي 299
المنهج البيني المدرسي الشامل 26، 27
انخفاض الموارد الطبيعية 22
انخفاض النوع 20
انظر منظمات المجتمع المدني

ب

الباعة الجائلين 120
البحث العلمي انظر البحث والتطوير
البحث العملي فيما يتعلق بقياس نتائج التعلم الخاصة بالمشاركين في برنامج محو الأمية 278
البحرين
الإرهاب النفسي في المدارس 315
الباحثون العلميون 372
التعليم العالي 228
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
العنف في المدارس 109، 315
المرأة في الحياة السياسية 71
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
البحوث الزراعية المتكاملة من أجل التنمية 47
البحوث والتنمية (R&D)
التفاوت في توزيع الموظفين على الصعيد العالمي 370، 372
التمويل 43، 47، 164، 372
في الاقتصاديات المستدامة 42–43، 164
للقدرة التنافسية الحضرية 119
للقياس المقارن في التعليم 383
من أجل الزراعة 47
البرازيل
إتمام الدراسة 86، 186
إجادة القراءة 195
إدارة المدينة 129
الإرهاب النفسي في المدارس 315
الأطفال المتقزمون 85
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الاقتصاد الأخضر 270
الأقليات العرقية 75، 76
بدانة الأطفال 79
برامج الصحة والتغذية 79
البرامج المتكاملة 144
تبادل بيانات نظام التعليم 364
التحصيل العلمي 56، 58، 74، 75، 76، 84
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 183، 186، 195، 237، 312، 314، 338
التعليم البيني 301
التعليم الثانوي 183، 186، 312، 314، 338
التعليم الخاص 233
التعليم العالي 233، 236، 272
تعليم الكبار 237
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التفاوت بين الجنسين 74، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76
التنوع اللغوي 268
توفير الكهرباء 86، 312، 313
الحركات السلمية المدنية 101
الحصول على التعليم 122
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 85، 212
رواتب المعلمين 338
الزراعة 45، 47
عقود المعلمين 336
علم الحساب 86، 283، 284
عمليات التدخل في حالات الوفيات بالنسبة للذكور 84
عمليات التقييم الوطنية 200
العنف في المدارس 109، 315
فرص العمل 51، 56، 58، 270
قطاع التصنيع 51
قمة الأرض بريو دي جانيرو 5، 6
مانح المعونة التعليمية 353
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
مدن التعلم 126، 127، 127
المرأة في الحياة السياسية 71، 99
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246، 246
نتائج التعلم 236
النقل المستدام 121
النمو الاقتصادي 49
النمو السكاني 21
الوصول إلى الإنترنت 313
الوقت المخصص لعملية التعليم 191
البرامج التعليمية لممولي الضرائب 136، 167
البرتغال
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 336
التثقيف البيني 301
تحسن المساواة 238
التعليم الابتدائي 314
التعليم الثانوي 238، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 238
تعليم الكبار 238، **238**، *238*
تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين **230**
تمويل التعليم 350
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
المرأة في الحياة السياسية 71، 99
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المعونة التعليمية المقدمة من المانحين 333
البرنامج الدولي لتقييم الطلاب من أجل أداة التنمية 198
البرنامج الدولي لتقييم الطلاب
اختبارات المثابرة 249، 249
اختبارات مهارة التعاون 248
الإلمام بالأمور المالية 251، 251
الإنجاز العلمي 10، 48، 265، 301، **301**
الأنشطة الخارجة عن المنهج 298
البرنامج الدولي لتقييم الطلاب من أجل أداة التنمية 198
التثقيف البيئي 10، 301، 301
الخلفيات المتعلقة بالتعليم والتدريب التقني والمهني 226
القراءة الرقمية 247
الكفاءة العالمية 303، 303
مشاركة الآباء في إدارة المدرسة 294
المناهج الدراسية من أجل التنمية المستدامة 25، 26
مهارات الرياضيات 48، 265
البرنامج الدولي للاستقصاء الاجتماعي 25-26، 304
البرنامج الدولي للاستقصاء الاجتماعي 25–26، 304
البرنامج العالمي عن إطار عمل التثقيف في مجال حقوق الإنسان 289–290
البرنامج العالمي للمدارس الأكثر أمانًا 310
البرنامج الوطني للغذاء المدرسي (الولايات المتحدة الأمريكية) 79
البضائع الاستهلاكية، التغيير من أجل الاستدامة 31
البطالة 55–56
والشباب المتعلمين الساخطين 103
حافز الصراع 103
البطالة المقنعة 56
البلقان
إرشاد المعلم *335*
البنك الدولي
استطلاع برنامج مهارات نحو فرص العمل والإنتاجية 57، 58، 59، 60، 61، 225، 282، 282
مراجعات نفقات التعليم العام 350
المساعدات متعددة القطاعات 144
مؤشرات عدم المساواة 263
نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم 199–200، 227، 335، 350–351، 362–363، 362
البنية التحتية للمدرسة 308–311، 308، 309
المراقبة 378، 381
مجمل نهج المدرسة 26
البوسنة والهرسك
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
إرشاد المعلم 335
الأقليات العرقية 106-107
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بدانة الأطفال 80
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
التفرقة في المدارس 106-107
تنمية الطفولة 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 107
علم الحساب 219
المنهج الدراسي بعد الصراع 107
البيئات المناسبة للأطفال 308-317
البيئة المدرسية انظر بيئة التعلم
البيئة المنزلية، التأثير على التنمية 197، 214، 215، 215
البيئة
انخفاض مستوى القلق 304
التأثير على الزراعة 44–45
التحديات والأزمات 20–23، 20، 21، 22
السلوكيات تجاه 26، 304
والاقتصادات المتضررة 40
الربط بين الوعي العام والتحصيل العلمي 10

القمم العالمية 5
انظر كذلك تغير المناخ؛ التثقيف البيئي
البيانات الإقليمية 395
البيانات المطلوبة لرصد العملية التعليمية 383
بابوا غينيا الجديدة
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
رسوم التعليم والتدريب التقني والمهني 226
القيد ما قبل الابتدائي 207
باراغواي
إجادة القراءة 195
التحصيل في الرياضيات 195
الترهيب النفسي في المدارس 315
التعليم الابتدائي 195، 312، 314، 338
التعليم الثانوي 312، 314، 338
تعليم المواطنة العالمية 294، 300
التعليم ما قبل الابتدائي 338
تنمية الطفولة المبكرة 217
توفير الكهرباء 312، 313
الدخول إلى الإنترنت 313
الرعاية الصحية 78
رواتب المعلمين 338
علم الحساب 195، 283
العنف في المدارس 315
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 208
لغة التعلم 270
مدن التعلم 126
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المواقف متعددة الثقافات 304
مؤشر البنية التحتية للمدرسة 308
باربودا انظر أنتيجوا وباربودا
باريس، مخطط مشاركة الدراجة 121
باكستان
إتمام الدراسة 34، 186، 261، 261
إجادة القراءة 196، 197
استنزاف المعلم 339
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183، 196، 272
الأطفال غير مكتملي النمو 85
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 281
البرامج الصحية 140
البرامج المتكاملة 140، 140
برامج رعاية الطفولة المبكرة 85
التثقيف بالحمل 84
التثقيف في مجال التنمية المستدامة 297
التحصيل العلمي 73، 74، 186، 370
التعليم الابتدائي 34، 106، 183، 186، 197، 261، 261
التعليم الثانوي 34، 106، 183، 186، 197، 272
التعليم العالي 231
تعليم الناخبين 98
تغير المناخ 34
التفاوت بين الجنسين 70، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122، 261، 261
التقييمات الوطنية 199
التنوع اللغوي 268
توافر أجهزة الكمبيوتر 245
الثقافة الجنسية 291
سنوات التعليم 186
الصراع 104
العنف في المدارس 316
فرص العمل 70، 140
القيد 106، 106
اللاجئون 106، 106، 272
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
المعونة التعليمية 200
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 74، 75، 122، 196
المنح التعليمية 321
المنهج الدراسي 104
نفقات التعليم 136، 136، 347
النمو السكاني 21
الهجمات على المدارس
بالاو
التفاوت بين الجنسين 230
التعليم العالي 229، 230
بتسوانا
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292، 292
تدريب المعلمين 332
توفير الكهرباء في المدارس 312
لغة التعليم 28–29
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 314
المعيشة المستدامة 27-28
بدانة الأطفال 79، 80
برامج التغذية 78–79، 85، 140، **140**
برامج التغذية المدرسية 78–79، 85، 140، **140**
برامج التمويل بالغ الصغر
الآثار على مهارات العمل 252
الآثار على المساواة بين الجنسين 91
برامج الحماية الاجتماعية 78–79، 79–80، 85، 90–91، 93، 140
برنامج منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) متعددة القطاعات 144
انظر كذلك المنح؛ المنح التعليمية
برامج الرضاعة الطبيعية 82–83
برامج الرفاهية انظر برامج الحماية الاجتماعية
برامج الصرف الصحي الشامل بقيادة المجتمع المحلي 93
برامج الفرصة الثانية 237، 237، 238
برامج المساعدات متعددة القطاعات 144–145
برامج المعاشات، الآثار 90
برامج النظافة الصحية أثناء دورة الطمث 80
برامج تحويل النقد 91، 352
برامج مشاركة الدراجات 121
بربادوس
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الابتدائي 187، 313، 314
التعليم الثانوي 187، 313، 314
التعليم العالي 229، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186
تنمية الطفولة 219
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 322
علم الحساب 219
العنف في المدارس 316
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
برنامج "صديق البيئة" (الهند) 26
برنامج *"ثائح كبيرة الآن"* (جمهورية تنزانيا الاتحادية) 201
برنامج "هاندبرينت" (الهند) 26
برنامج (LEARNigeria) "لنشارك ونقيم ونعد التقارير عن نيجيريا 198
برنامج *H/M (البرازيل)* 91–92
برنامج الأغذية العالمي 140
برنامج الأمم المتحدة المعني بفيروس نقص المناعة المكتسبة UNAIDS 291، 297
برنامج الأمم المتحدة للبيئة 43
برنامج الإلمام بالمهارات الوظيفية للنساء والفتيات (النيجر) 279
برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار
تعريف وقياس علم الحساب 283، 283
حل المشاكل باستخدام التكنولوجيا 247
مستويات المهارة والدخل 60–61
معلومات الإلمام بالقراءة والكتابة 280، 281–282، 282
مهارات المعلمين 333
برنامج الديمقراطية للجميع (جنوب أفريقيا) 102
برنامج الرصد المشترك بين منظمة الصحة العالمية/اليونيسيف، المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية 309
برنامج القسائم التقنية والمهنية (كينيا) 226
برنامج المدارس العائمة التي تعمل بالطاقة الشمسية (بنغلاديش) 33
برنامج النفقات العام والمساءلة المالية (PEFA) 349
برنامج بوكاموسو لمرحلة ما قبل المدرسة (بوتسوانا) 28–29
برنامج تحليل الأنظمة التعليمية (PASEC) 202–203، 270
برنامج تحليل نظم التعليم الخاصة بمؤتمرات وزراء التعليم للدول الفرانكفونية (PASEC) 202–203، 270
برنامج تقييم مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة وتتبعها 283، *283*، 284
برنامج تقييم وتتبع مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة 283، *283*، 284
برنامج تنمية تأسيس المشاريع للشباب 253
برنامج دعم الإلمام بالقراءة والكتابة وتعلم الحساب *201*
برنامج سارفا شيكشا أبهيان (الهند) 311
برنامج عمل اسطنبول للدول الأقل نموًا على مدار العقد الممتد من 2011-2020) 320
برنامج فولبرايت 321
برنامج قفزة الغزال (جورجيا) 313
برنامج مدارس الحقل والحياة للمزارعين الصغار 253
برنامج مهارات نحو فرص العمل والإنتاجية (STEP)
التحصيل العلمي وفرص العمل 57، 58، 59، 60، 225
الإلمام بالقراءة والكتابة 61، 282، **282**
بروناي دار السلام
توفير الكهرباء والإنترنت 313
التثقيف الجنسي 291
التعليم العالي 229، 231
بعثة الأمم المتحدة لتحقيق الاستقرار (هايتي) 111
بلجيكا
الآباء المشرفون 294
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
إعداد المعلمين 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 230، 231، 233، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
بلغاريا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
تحسين مستوى المساواة 350
التعليم الابتدائي 187، 314، 335
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 231، **231**، 233، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
تمويل التعليم 350
حث المعلمين 335
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
الشأن البيئي 304
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
نسب التلاميذ/المعلمين 213
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
بناء القدرة
بالنسبة للبيانات المالية 357
بالنسبة للتنمية المستدامة 24، 25، 371–372
في نظام العدالة 110 - 111
لرصد العملية التعليمية 380–381
بنغلاديش
إتمام الدراسة 34، 186
أحداث تغير المناخ 33
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال المتقزمون 85
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 272
الاقتصاد الأخضر 270
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 85
برنامج المدارس العائمة 33
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف البيئي 33
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 110
التحصيل العلمي 74، 83، 86، 88، 186
تحفيز المعلمين 334
تدريب القيادة المدرسية 332
التعليم الابتدائي 34، 106، 186، 312
التعليم الثانوي 34، 106، 186، 188، 272، 312
التعليم العالي 229، 230، 231
تغير المناخ 34
التفاوت بين الجنسين 74، 75، 89، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفولة 219
التنوع اللغوي 268

توافر أجهزة الكمبيوتر 245
توفير الكهرباء 86، 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210، 212
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 75، 219، 283، 284
فرص العمل 89، 270
القيد 106
الكتب الدراسية 189
الكوارث الطبيعية 33، 310
اللاجئين 106، 272
المدارس الخاصة 188
مستوى الدخل 354
معدل الخصوبة 84
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
المناطق الريفية 75
نفقات التعليم 347
النمو السكاني 21
بنما
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 219
الباحثون العلميون 372
بيئات التعلم المنزلي \215
التحصيل العلمي 186
التحصيل في الرياضيات 195
الترهيب النفسي في المدارس 315
التعليم الابتدائي 186، 195، 338
التعليم الثانوي 186، 338
التعليم العالي 229، 231
تعليم المواطنة العالمية 294
التعليم ما قبل الابتدائي 209، 338
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
تنمية الطفل 219
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
رواتب المعلمين 338
سنوات التعليم 186
علم الحساب 195، 219
العنف في المدارس 315
المعيشة المستدامة 27
منهج بوين فيفير 27
بوتان
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 186
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 228
التفاوت على مستوى الدولة 186
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312، 313
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
الوصول إلى الإنترنت 313
بوركينا فاسو
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 202، 281
انتشار الملاريا 371
برامج الصحة والتغذية 78
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292، 292
التحصيل العلمي 10، 74، 81، 82، 186، 371
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
التعليم الابتدائي 183، 186
التعليم الثانوي 183، 186
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 185، 186، 231
التكيف مع تغير المناخ 10
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
الزراعة 34
سنوات التعليم 185، 186
الطلاب في الخارج 323
عمليات التقييم الوطنية 202
عنف العشير 81
الكتب الدراسية 190
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
مشروع الإضاءة بالطاقة الشمسية 29-30
المناطق الريفية 74، 75
نسب التلاميذ/المعلمين 213
بوروندي
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202، 203
إجادة اللغة 202، 203
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 202، 203، 281
انتشار الملاريا 371
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 104، 186، 371
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 228، 229، 230، 231
التفاوت بين الجنسين 74، 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء 312
سنوات التعليم 186
الصراع 104
الطلاب في الخارج 323
عمليات التقييم الوطنية 202، 203
الكتب الدراسية 189، 190
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
المناطق الريفية 75
نفقات التعليم 136، 347
بولندا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيني 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300، 300
تحسن المساواة 351
التربية الوطنية 100
التطوير المهني للمعلمين 336
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 232، 233، 238
تعليم الكبار 238، 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
لغة التعلم 269
المرأة في الحياة السياسية 71
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المشاركة السياسية 71، 100
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
بوليفيا انظر دولة بوليفيا متعددة القوميات
بيئات التعلم
أحجام الفصول 328–329، 330
برنامج مؤشرات نظم التعليم 363
البنية التحتية للمدارس 26، 308–311، 308، 309، 378، 381
توافر الكتب المدرسية 189–191، 190
الرصد 378
الفصول المدرسية في المناطق الريفية 308
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 311–314
ممارسات التعليم 191–193، 191، 192، 298
ممارسات الفصول المدرسية 191–193، 192، 265، 298
بيئة الفصل الدراسي *انظر بيئات التعلم*
بيانات الاستقصاء المنزلي
إتمام الدراسة 184، 185، 263، **263**
الاحتياجات الخاصة بإعداد تقارير التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 225
الاستقصاءات العنقودية متعددة المؤشرات الخاصة باليونيسيف 196، 197، 208، 209، 215، 219، 257، 263، 278، 280
الالتحاق المتأخر والمتجاوزون للسن الصفي في التعليم 183
البرنامج الدولي 382
التعليم الخاص 187
تعليم الكبار 237
التعليم ما قبل الابتدائي 209
الحصول على التعليم 181
كمؤشر للثروة النسبية 257
المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة في التعليم 263
معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي 263، 263
معلومات الإلمام بالقراءة والكتابة 277–278، 278، 279، 280–281، 280
النفقات 356–357
بيانات دولية عن التعليم (WDE) 361
بيرو
إتمام الدراسة 187
إجادة القراءة 195
الإلمام بالقراءة والكتابة 92، 195، 281
بدانة الأطفال 80
البرامج المتكاملة 140
تحسن المساواة 351
التحصيل التعليمي 74، 81، 186
التحصيل في الرياضيات 195
التخطيط الحضري 126
الترهيب النفسي في المدارس 315
التعليم الابتدائي 187، 187، 195، 338
التعليم الثانوي 187، 338
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 231
تعليم المواطنة العالمية 294
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 200
تنمية الطفولة المبكرة 217
توفير الكهرباء 86
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
رواتب المعلمين 338
سنوات التعليم 186
الصراع 103
عنف العشير 81
العنف في المدارس 315، 316
فرص العمل 140
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
المنهج الدراسي 107
مهارات العمل الحر 252
وضع الميزانية بشكل مشترك 92
وقت التعليم التوجيهي 191
روسيا البيضاء
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم الثانوي 187، 313
التعليم العالي 228، 228، 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
تنمية الطفولة 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313
بيليز
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 186
التربية الوطنية العالمية 294
تعداد المدارس الوطنية 309
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 229، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210، 213، **213**
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 322
علم الحساب 219
العنف في المدارس 316
نسب التلاميذ/المعلمين 213

ت

التأثيرات البيئية/الجينية على التنمية 214
التأثيرات الجينية/البيئية على التنمية 214
التأهب لمواجهة الظروف المناخية بالغة السوء، الكوارث 157
التبرعات الموجهة للتعليم 226، 239–240، 352، 355
التثقيف البيئي 25، 25
إعداد المعلمين 297
استخدام الإنترنت 31
الأنشطة الخارجة عن المنهج المدرسي 299
انظر كذلك التثقيف المتعلق بالحفاظ على الطبيعة؛ التنمية المستدامة، دور التعليم
عمليات تقييم المعرفة 301، 301
محتوى الكتاب المدرسي 295، 296
من خلال التعلم المجتمعي 27-29
من خلال التعلم مدى الحياة 29-32
من خلال الدراسة الرسمية 24–27، 25
منهج المدرسة الشامل 26–27، 294
التثقيف الجنسي الشامل 291–292، 292
انظر كذلك إرشادات تنظيم الأسرة؛ التربية المتعلقة بالصحة الجنسية والإنجابية
تدريب المعلمين 297
التثقيف الصحي 79، 165
فيروس العوز المناعي البشري/وباء متلازمة نقص المناعة المكتسبة 79، 85، 87، 291، 292، 297
الحاجة إلى حملات تعليمية 373
التثقيف الجنسي 79، 140
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 79، 87، 291، 292، 297
انظر كذلك وباء متلازمة نقص المناعة المكتسبة
التثقيف المجتمعي
المتعلق بالبيئة وتغير المناخ 27–29، 34، 35
برامج الحقوق القانونية 110
التثقيف بالحفاظ على الطبيعة 24، 25
التثقيف بالصحة الجنسية والإنجابية 79، 92، 140، 291–292، 292، 297
انظر كذلك استشارة تنظيم الأسرة
التثقيف بشأن المحرقة 290
التثقيف في مجال الحقوق
القانونية 110
مشروع للباعة الجائلين 120
التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات 317
التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات 317
التحالف العالمي للحد من أخطار الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم 310
التحالفات انظر التحالفات غير الرسمية؛ الشراكات
التحالفات غير الرسمية، من أجل الاستدامة البيئية 32
التحصيل العلمي
الأمهات 82-84
انظر كذلك نتائج التعلم؛ مستوى التحصيل في مادة الرياضيات؛ إجادة القراءة
تأثير الكهرباء 86
التأثير على المستويات الأعلى من التعليم 152
تأثير مستوى التعليم 120، 186
التأكيد في أهداف التنمية المستدامة 184
التعليم العالي 228–230، 229، 230–231
التفاوت بين الجنسين 60، 61، 74، 74–75، 88–89، 139، 152، 257، 259
التفاوت في مستوى الثروات 73–75، 185، 186، 230، 231
توقعات لعام 2030 وما بعده 151–153، 152، 152، 153
سنوات التعليم 74، 74–75، 76، 185، 186
العلاقة مع الاستدامة 10، 162
العلاقة مع نتائج التنمية الأخرى 9–10، 369–370، 370
عمليات التدخل المتكاملة من أجل تحقيق إنجاز 125
في مستوى التعليم الابتدائي 46، 83، 186
المجموعات المهمشة 73–76، 74–75، 76، 124
مخاطر الصراع 103
مزايا برنامج الصحة 77، 85
المهاجرون 271
والفاعلية السياسية 98، 99، 100، 101–102
والمشاركة في تعليم الكبار 238، 238
وبرامج الوجبات المدرسية 79
وتقليل عنف العشير 81، 81
وتقليل معدل الخصوبة 85
وسداد الضرائب 135
وفرص العمل 55، 57–60، 58، 59، 81، 88–89، 89، 101
ومعدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(82، 155، 156، 370–371، 371
ومعدلات الإلمام بالقراءة والكتابة 280
التحصيل في الرياضيات
أثر الترهيب 109، 109
الأنشطة المتكاملة 125
انظر كذلك علم الحساب
التقييم 195، 195، 197، 197، 199، 199، 202
الوافدون 76، 271
التحضر 21، 115
التحول التقني، الابتكار الصديق للبيئة 42–43
التخرج 228–230، 228، 229، 230–231، 232
التخطيط الحضري
دور التعليم 115
التدريب من أجل 125–126
التداخل بين الثقافات، الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
التدخلات القائمة على المدرسة 78–80، 127
التدريب أثناء الخدمة للمعلمين 335–336
بشأن المواطنة العالمية 296
التدريب المهني
الدور في الزراعة المستدامة 45
انظر كذلك التعليم والتدريب التقني والمهني
مهارات العمل الحر 253
وفرص العمل 56
التراجع المبكر للصناعة 51
التربية المدنية 98، 100–101
التربية الوطنية 289–290، *290*، 292–296، 293، 294، 295، 296
انظر كذلك التربية المدنية
الترهيب الشفوي، الآثار 109
التزويد بالطاقة الكهرومائية 86
التسرب انظر الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ إتمام الدراسة؛ التسرب من التعليم
التسرب من المدرسة 85، 90، 117، 181
انظر كذلك برامج الفرصة الثانية
التصنيع، الركود الصناعي 49، 51
التصنيف الدولي لتأدية الوظائف والعجز والصحة 266
التصويت 98–99
التطوير المهني، المعلمين 336
التعدادات المدرسية وسجلات مداخل المعاقين 311
التعددية الثقافية
مواقف نحو 304
الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
التعرف على برنامج الأعمال 253
التعلم المتمركز حول الطالب 102
التعلم بين الأجيال، بالنسبة لتغير المناخ 28–29
التعلم عن بُعد 232–233، 321، 322
التعلم مدى الحياة
انظر كذلك التعليم غير الرسمي
التأثير على المدن 115، 118–121
التربية المدنية 98
التفاوت في بيانات الاستدامة 288
الحاجة إلى تدشين حملات 373
الدور في الاستدامة 29–32، 43، 61
في الزراعة 46
المساهمة في النمو الاقتصادي 48–52
من خلال برامج محو الأمية 279
الوصف 8–9، 8
التعليم الأساسي
احتياجات الصناعة الخضراء 42
انظر كذلك المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛ التعليم الابتدائي؛ التعليم الابتدائي العام، التعليم الثانوي العام
المزايا بالنسبة للأمهات والأطفال 83
المعونة التعليمية 138، 138، 139، 353
التعليم الإلزامي
انظر كذلك التعليم المجاني و/أو الإلزامي؛ التعليم الابتدائي العام، التعليم الثانوي العام
التأثير على الجرائم 120
سنوات التعليم 185، 187
الصراع 104
التعليم الابتدائي الشامل
أثر إنقاذ الأرواح 161
انظر كذلك التعليم المجاني و/أو الإلزامي؛ التعليم الابتدائي
تحصيل الهدف 151، 153، 153، 154، 185، 186–187
الحصول على التعليم 73
والديمقراطية 102
وانخفاض معدل الخصوبة 83–84
التعليم الابتدائي
الأطفال ذوو الإعاقات 72، 76
الحصول على التعليم 73، 180–181
عدم المساواة في توزيع المعاونات 138
المعلمون المؤهلون على المستوى الأكاديمي 330
ومعدل المواليد بين المراهقين 370، 370
برامج الإتمام الخاصة بالكبار 237
التعليم الإلزامي 185، 187
للنمو الاقتصادي 119
أثر التحصيل العلمي 46، 83، 186
القيد
أطفال ما قبل الابتدائية 207
التعليم الخاص 187
الحوافز 78
عالمي 9، 182، 182
اللاجئون 117
المتعلمون من الكبار 237
المجالات المتضررة بالصراع 104، 106
نسبة الالتحاق الصافية المعدلة 181–182، 182، 183
المقيدون في التعليم ما قبل الابتدائي 208، 209
مؤشر نفقات كل طالب 345
التمويل من الضرائب 136
التفاوت بين الجنسين 182، 183، 184، 184، 185، 259، 259، 260، 262، 262
والعنف القائم على نوع الجنس 81، 82، 316
النسبة الإجمالية للقيد 184
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 312، 312–313، 313، 313، 314
الشعوب الأصلية 72
مؤشر البنية التحتية 308
الدخول إلى الإنترنت 313
تأخر الالتحاق بالمدرسة 183
المجموعات المهمشة 73
مستوى التحصيل في الرياضيات 195، 195، 197، 197
البيانات المالية المفقودة 349
باللغة الأم أو لغة مفهومة 267
التقييمات الوطنية للتعلم 198
الأطفال غير المقيدين في المدارس 76، 104–105، 105، 106، 182، 182، 183
الأطفال المتجاوزين للسن في التعليم 183، 184
والمشاركة السياسية 100
نسبة الطلاب/المعلمين 328، 329
إجادة القراءة 195، 196، 196، 197
معدل الرسوب 183
المناطق الريفية 121، 259
إتمام الدراسة
الإنجاز العالمي 151، 152، 153، 154
عدم إتمام الكبار 237
المعدلات 69، 184، 185، 185، 186–187، 263، 263
مؤشرات المساواة 259، 259، 260، 261
والفقر 121
التعليم الثانوي الشامل
انظر كذلك التعليم المجاني و/أو الإلزامي؛ التعليم الثانوي
التأثير على انخفاض الفقر 156–157، 157
التأثير على مستويات وفيات الأطفال 155، 156
تحصيل الهدف 151، 152، 153، 153، 154، 185، 186–187
الحصول على التعليم 73
مزايا إنقاذ الأرواح 161
التعليم الثانوي
أثر التحصيل العلمي 120، 186
إتمام الدراسة
إجادة القراءة 196، 197، 245
الأطفال المتجاوزين للسن في التعليم 183، 184
الأطفال خارج المدرسة 106، 182، 182، 183، 183
البرامج 352
البيانات المالية المفقودة 349
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290، 290
التحصيل في الرياضيات 195، 197، 197
التعليم الإلزامي 185، 187
التعليم الخاص 187
التعليم والتدريب التقني والمهني 223–224، 223
التفاوت بين الجنسين 183، 184، 185، 259، 259، 260، 262، 262
التفاوت بين الجنسين 87
التمويل من الضرائب 136
الحاجة إلى التوسع 54
الدخول إلى الإنترنت 313
القيد
اللاجئون 117
المجالات المتضررة بالصراع 104، 106
المزايا 161
المعدلات 184، 185، 185، 186–187
المعونة التعليمية 353
المناطق الريفية 259
النسبة الإجمالية للقيد 184

برامج الكبار 237، 237
برامج المنح التعليمية 98
تحصيل الإناث وأرباحهن 88، 89
زيادة المساواة بين الجنسين 161
عالمي 182، 182
عدم إتمام الكبار 237
في المناطق الحضرية والريفية 121، 122
في مناطق ذات مخاطر *مناخية 33، 34*
للنمو الاقتصادي 119
مؤشر البنية التحتية 308
مؤشرات المساواة 259، 259، 260، 261
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 312، 312–313، 313، 313، 314
نسبة الالتحاق الصافية المعدلة 181–182، 182، 183
نسبة الطلاب / المعلمين 328
هدف الإنجاز العالمي 2030 151، 153، 153، 154، 185
والحد من مخاطر الصراع 103
والحصول على تعليم الكبار 238، 238، 238
والعنف القائم على النوع **81**، 82
والمشاركة السياسية 26، 98، 100
وتغير المناخ 33، 34
وتوظيف الإناث 88، 89، 89
وفرص العمل 56، 58، 58، 59، 59، 89، 120
ومعدل ميلاد المراهقين 370، 370
التعليم الجامعي ذي "الموقع المقسم" 321
التعليم الخاص
في مناطق المدينة 122–123، 123
مشاركة القيد 187
استبقاء المعلمين 339
التعليم العالي 233
في المناطق الحضرية 118
التعليم الرسمي
التعليم العالي
إتمام 230، 231
استثمار البنية التحتية 308
انظر كذلك السكان المتعلمون؛ التعليم العالي؛ تعليم ما بعد الثانوي
الأنواع 227
البيانات المالية المفقودة 349
التخرج 228–230، 229، 230–231
تصنيفات الجامعة 235
التفاوت بين الجنسين 229–230، 229، 230–231
التمويل والمساعدة المالية 233–234، 233، 234
التوسع من أجل الاحتياجات التقنية 42
جودة التعليم 234–235، 235
الحصول على تعليم الكبار 238، 238
درجات القبول والتخرج 232
القبول 227–233، 228، 229، 230–231، 231، 232–233، 232
القيد 228، 228، 229، 230، 230–231
المساهمة في الديمقراطية 101–102
مستوى تأهيل المهاجر 117–118
المواطنة العالمية والمعرفة بالاستدامة 302–303
المؤشرات الموضوعية 227–229، 228، 229
النساء 230، 230–231، 264، 264
نسبة استهداف التحصيل 363
نظم معلومات الإدارة 231، 232
والاستدامة 26، 27، 165
والمشاركة السياسية 26، 98–99، 100، 101
والنمو الاقتصادي 48، 119
وانخفاض الفقر 53
وعدم المساواة 55
وعدم المشاركة الانتخابية 98–99
وفرص العمل 53، 56، 58، 59، **59**، 60
وفقر العاملين 57، 57
التعليم العالي
انظر كذلك التعليم ما بعد الثانوي؛ التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني؛ التعليم العالي
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
الحاجة إلى توفير المبدعين 42
مدفوعات المعونة للمنح التعليمية بالخارج 325، 325
المنح التعليمية 320–325
والدراية بالعدالة 110
والعنف الجنساني 81، 82
ومعدل الولادات لدى المراهقات 370، 370
التعليم المجاني و/أو الإلزامي
انظر كذلك التعليم الإلزامي؛ النفقات المنزلية المتعلقة بالتعليم
التعليم الابتدائي 185
ما قبل الابتدائي 206، 207
التعليم غير الرسمي 9، 237
التعليم غير النظامي 8، 9
تعليم الكبار 45، 236–237، 238
للثقافة الجنسية 84، 291
للمساواة بين الجنسين 163
والمشاركة السياسية 100
التعليم للجميع انظر توفير التعليم للجميع
التعليم ما قبل الابتدائي
انظر كذلك رعاية الطفولة المبكرة والتعليم
البيانات المالية المفقودة 349
التعليم الخاص 118
القيد 117، 207–208، 208
المشاركة 206–210، 207، 208، 209، 210
المعلمون 328، 330، 331، 331
التعليم متعدد اللغات 269
انظر كذلك لغة التعلم؛ التعليمات باللغة الأم
التعليم والتدريب التقني والمهني
الاستراتيجية المتكاملة (ماليزيا) 142
انظر كذلك التدريب المهني
الأنواع 223، 223
التمويل والمساعدة المالية 225–226، 377
جودة التعليم 226–227
الحصول على 223–225، 223، 224
الرصد 377
قاعدة البيانات 361
القائم على مكان العمل 223، 223، 224، 224، 225
القائمة على المؤسسة 223، 223–224، 223، 224–225، 224
القيد 223–224، 223
المؤشر الموضوعي 222
التعليم والتدريب التقني والمهني القائم على مكان العمل 223، 223، 224، 224، 225
التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني القائم على المؤسسة 223، 223–224، 223، 224–225، 224
التعليم
الأطر الوطنية للمؤهلات 142، 227
انسحاب الحكومة المحلية 129، 129
انظر كذلك الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ المعونة التعليمية؛ نفقات التعليم؛ التعليم ما قبل الابتدائي؛ التعليم الابتدائي؛ مدخلات المدرسة ؛ التعليم الثانوي؛ التعليم العالي
التأثير التحويلي 162، 163
التأثير على التفاوت بين الجنسين 80–82
التأثير على العلاقات بين الطبيب / المريض 78
التأثير على المدن 115، 118–121، 121–124
تركيبات أهداف التنمية المستدامة 146
التفاوت بين الريف والحضر 121–122، 122
التفاوت بين المناطق الحضرية 121–122، 122
التمويل 133-139
التوزيع والتمويل عبر القطاعات 143، 163، 167
التوسع 54، 55، 162
الحق في 8
الدور في الاستدامة 11، 11، 24، 25–26، 25، 26، 44، 46، 61، 78، 115، 164، 165، 378
الدور في التنمية الاجتماعية 67، 77–84
الدور في الرعاية الصحية 77–80، 82–84
الدور في نظام العدالة 110 - 111
العلاقة مع تغير المناخ 157
عمليات التدخل المتكاملة انظر حملات التخلص من الدود؛ الصرف الصحي، والمخططات؛ والوجبات المدرسية
العوامل التي تحد من التقدم 162
في أهداف التنمية المستدامة الأخرى 367–373، 379، 388
للتخطيط الحضري 115، 125–126، 166
للدمج 53–62
مرتّبة حسب الأولوية من خلال المشاركين في استطلاع عالمي (MyWorld) 6
مزايا الرعاية الصحية 84-85
المعونة انظر المعونة التعليمية المدخل الأساسي
من أجل السلام 107–108
واختيارات الطاقة الخضراء 78، 88
والتغير السلوكي 87
والسياسات التشاركية 97–102، 99
والصراع 103–109، 166
وتطوير ضبط النفس 250
وعدم المساواة 53–62، 103، 121–124
وفرص العمل المناسب 55، 56
التعليمات باللغة الأم
التأثير على التقييمات الوطنية للتعلم 202، 203
التدريب على 164، 166
التعليم في سن الطفولة المبكرة 211
رصد 377
في التعليم المبكر 267، 268–269، 268، 270
لاكتساب المعرفة التقليدية 28–29
المدارس التي تفصل بين الجنسين 107
التغذية
انظر كذلك سوء التغذية؛ التقزم؛ الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن
التدخلات القائمة على المدرسة 78–80
التغيب عن الحضور
التلاميذ 109
المعلمون 85، 329
التغير السلوكي، من أجل الاستدامة البيئية 11، 23، 23–24
التفاعل بين المعلم والطالب 191، 191، 192، 298
التفاوت الإقليمي انظر المدن؛ المناطق الريفية؛ المناطق الحضرية؛ التفاوت على مستوى الدولة
التفاوت انظر التفاوت بين الجنسين؛ عدم المساواة؛ مؤشر المساواة
التفاوت بين الجنسين 230
إتمام الدراسة 104، 165، 259، 259، 260
الأطفال المتجاوزين للسن في التعليم 183، 184
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 180–181، 181، 182، 259، 260
الإلمام بالقراءة والكتابة 60، 74، 75، 120، 278، 279، 280
برامج المساواة 352
برنامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223
التحصيل العلمي 60، 61، 74، 75، 87، 87، 88، 104، 257، 259
التدريب الزراعي 46
التعليم الابتدائي 182، 183، 184، 184، 185، 259، 260، 262، 262
التعليم الثانوي 183، 184، 185، 259، 259، 260، 262، 262
التعليم العالي 229–230، 229، 230–231
تفاوت الثروات 259
التفاوت على مستوى الدولة 74، 74–75، 75
التوقعات 152
دور التعليم 80–82
السلوكيات والمعايير 264–265، 264
العمالة الفقيرة 60
فرص العمل 56، 60، 69، 69–70، 70، 71، 88، 89، 89، 120
المجموعات المهمشة 73، 75، 76
المشاركة في برنامج محو الأمية من قبل الكبار 278، 279، 279
والتشريعات التمييزية 86–87، 89
والسلوكيات الأبوية 90
والصراع 104
الوعي الحكومي بالعوامل المساعدة 139
ومستوى التقدم المحرز لتحقيق المساواة 69–72، 70، 71، 91–92
ونجاح برامج المنح التعليمية 98
التفاوت بين الريف والحضر 121–122، 122
التفاوت بين المناطق الحضرية - الريفية في التعليم 121–122، 122
التفاوت داخل الدولة انظر التفاوت على مستوى الدولة
التفاوت على مستوى الدولة
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 181، 181
الإلمام بالقراءة والكتابة الرقمية 247
انظر كذلك التفاوت في مستوى الثروات
التفاوت بين الجنسين 74، 74–75، 75
التفاوت بين المناطق الريفية - الحضرية والمناطق الواقعة بين المدن 121–124، 122
تمويل التعليم 167
الجماعات المهمشة 73–76، 74–75
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 209، 210
عقود توظيف المعلمين 337
كمؤشر للتعليم 257
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313–314
التفاوت في مستوى التعليم في المناطق الحضرية 121–122، 122
التفاوت في مستوى الثروات
إتمام الدراسة 184، 185، 185، 259، 259، 260، 261، 262
الأطفال المتجاوزين للسن في التعليم 183، 184
الأطفال خارج المدرسة 259، 260
انظر كذلك الفقر المدقع؛ الفقر؛ التفاوت على مستوى الدولة؛ فقر العاملين
التحصيل العلمي 73–74، 185، 186، 230، 231
التعليم الثانوي 335 185، 185، 259، 259، 260، 261، 262
التعليم ما قبل الابتدائي 184، 185، 259، 259، 260
التعليم ما قبل الابتدائي 209، 210
سنوات التعليم 185، 186
المدن 121–122، 122، 124
المشاركة في تعليم الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 278
معدلات معرفة الإلمام بالقراءة والكتابة 279
والإلمام بالقراءة والكتابة الرقمية 247، 247

والتفاوت بين الجنسين 259
والجماعات المهمشة 73–75، 74–75
التفكير النقدي 248، 303، 303
التقرير السنوي لحالة التعليم 195، 196، 197
التقرير السنوي لحالة التعليم 195، 196، 197
التقرير العالمي المعني بتعلم وتعليم الكبار 239، 240، 241، 277
التقرير العالمي المعني بتعلم وتعليم الكبار 239، 240، 241، 277
التقرير العالمي عن العنف ضد الأطفال 314
التقرير العالمي لرصد التعليم
انظر كذلك أهداف التنمية المستدامة 4؛ أهداف التنمية المستدامة أهداف 387–388
التوصيات الخاصة بالسياسة 165–167
الدليل الخاص بإعداد التقرير 12-15
الدور في رصد أهداف التنمية المستدامة 183–184
التقزم 68، 72، 79، 83، 85
التقييم الدولي للتنمية والتعلم المبكر 217–218، 218
التقييم الدولي للتنمية والتعلم المبكر 217–218، 218
التقييم الوطني الأسترالي 304
التقييم الوطني لتحصيل التعلم في التعليم الأساسي في نيجيريا (NALABE) 198
التقييم الوطني لتحصيل التعلم في التعليم الأساسي 198
التقييم الوطني للعملية التعليمية (الولايات المتحدة الأمريكية) 300
التقييمات الإقليمية 201
التقييمات الوطنية للتعلم 198–203، 198، 199
أطر العمل 200
باللغة الأم 202، 203
بقيادة المواطن 196، 201
التعليم الابتدائي 198
التمويل 201
التنظيم والتسليم 200
الجودة 199–201
الخصائص 198–199، 199
الرصد 378، 380
على المعرفة البيئية 301–302
في قياس عدم المساواة 257
الموثوقية 360
التكاليف المقدرة للطالب، المعونة 324، 324، 325، 325
التلوث 20، 86
الآثار الصحية 68
التمدد الزراعي 46-47
التمكين من كسب الرزق من أجل مكافحة الفقر (غانا) 144
التمويل المخصص للتعليم 136
التمويل بالنسب، لتحقيق المساواة 351
التمويل من أجل التنمية
اتساق السياسات في وكالات المعونة 143-145
دور الشراكات 145–147
فجوة التمويل 134
المعونة التنموية 137-139
الموارد المحلية للتعليم 135–137
التمويل، والناتج المحلي الإجمالي المخصص لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 133
التمييز
انظر كذلك التفاوت بين الجنسين؛ المحاباة، التبسيط
التخلص من أجل التنمية الاجتماعية 68
تشريعات التحيز على أساس النوع 87، 89
ضد الفتيات في التعليم 87، 87
ضد المجموعات المهمشة 72–73، 123
من قبل المعلمين 123
التنافسية الحضرية، احتياجات التعليم والبحث 119
التنمية الاجتماعية (المجتمعات)
الإدراج والمساواة 67–77
التأثير على التعليم 84–87
التدخلات المتكاملة 87–93
توصيات السياسة العالمية لرصد التعليم (GEM) 165
دور التعليم 77–84
العلاقة باكتساب اللغة 214
التنمية الاجتماعية والعاطفية 216، 218
التنمية الحركية، الأطفال الصغار 216، 217
التنمية المستدامة
إعداد المعلمين 297
انظر كذلك تغير المناخ؛ النهج التعليمي؛ التثقيف البيئي
دور التعليم 11، 11، 24، 25–26، 25، 26، 44، 45–46، 46، 61، 78، 115، 164، 165، 378
رصد التعليم 378
الروابط والصلات 4
في المناهج الدراسية 292–294، 293، 294
لصناعة الصديقة للبيئة 40–43، 61–62
المتطلبات العالمية 24
محتوى الكتاب المدرسي 294–296، 295، 296
النهج المتكامل 134، 141–142، 167
والتربية الجنسية الشاملة 291
الوسائل الدولية 289
الوصف، التعريف ووجهات النظر 3–5
ومستوى التعليم 25، 162
التنوع اللغوي، والتعليم 267–268، 268
التهرب من الضرائب، خسارة الإيرادات 135
التهميش
الإحصائيات المفقودة 72
الأشخاص ذوي الإعاقة 72، 76، 265
انظر كذلك الحصول على التعليم؛ الأقليات العرقية؛ التفاوت بين الجنسين؛ التعليم الشامل؛ عدم المساواة؛ الأشخاص النازحون داخل البلاد؛ اللاجئين؛ المناطق الريفية؛ التفاوت في مستوى الثروات؛ التفاوت على مستوى الدولة
التفاوت بين الجنسين 73، 75، 76
تقييم النمو الاجتماعي 68
التمييز في المدارس 123
المتناول من خلال تمويل التعليم 351، 352
المجموعات الدينية 72
والتعليم 73–77
والصراع 97
وعدم المساواة 72–73، 165، 166
التوصية الدولية بشأن التربية من أجل التفاهم الدولي، والتعاون والسلام والتربية ذات الصلة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية 289
تأثير التكوين (انتشار التعليم) 54
تأثير الضغط (انتشار التعليم) 54
تأخر الالتحاق بالمدرسة 183
تايلند
إعداد المعلمين 332
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
الإلمام بالمهارات الرقمية 247، 247
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
بدانة الأطفال 80
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف البيئي 26، 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300، 300
التحصيل العلمي 75
التعليم الابتدائي 237، 312، 314
التعليم الثانوي 312، 314
تعليم الكبار 237
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 210
التفاوت في مستوى الثروات 122
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312، 313
الثقافة الجنسية 291
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الدخول إلى الإنترنت 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
علم الحساب 219
العنف القائم على النوع 110
الكوارث الطبيعية 33
لغة التعليم 269
المرأة في الحياة السياسية 71
مراجعة نظام التعليم 364
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المساندة متعددة الثقافات 299
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
الوعي بالحقوق القانونية 110
تجربة الفصل الدراسي، وبرامج حث المعلمين 335، 335
تحدي تحمل المسؤولية (الولايات المتحدة الأمريكية) 30
تحرش عبر الإنترنت 315
تحويل عالمنا 182
انظر كذلك أهداف التنمية المستدامة
تخطيط التعليم 116–118، 166، 167
تخفيف أعباء المديونية، استخدام المعونة لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية 141
تدريس التاريخ فيما بعد النزاع 107
ترابط المجتمع انظر إلغاء التمييز العنصري؛ النُهج المتكاملة
تركيا
أثر السياسات على التعليم 102
الأطفال ذوي الإعاقات 266
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247، 247
بدانة الأطفال 80
التثقيف البيئي 301–302، 301
التحصيل العلمي 56، 83، 88
التعليم الابتدائي 272، 314
التعليم الأساسي 83
التعليم الثانوي 272، 314
التعليم العالي 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 272
التفاوت بين الجنسين 88، 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
صحة الطفل 83
فرص العمل والإيرادات 56، 88
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
اللاجئون 117
المرأة في الحياة السياسية 71
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مساعدات المنحة التعليمية 324، 324
المشاركة السياسية 71، 102
تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة، وتدخل المنظمة الدولية 140
تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة، تدخل المنظمة الدولية 140
ترينداد وتوباغو
التحصيل العلمي 75
توفير الكهرباء 313
التفاوت بين الجنسين 75
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدخول إلى الإنترنت في المدارس 316 312، 313، 314
العنف في المدارس 316
تشاد
إتمام الدراسة 138، 186
إجادة القراءة 202
الإلمام بالقراءة والكتابة 83، 202، 219، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 74، 186
التعليم الابتدائي 106، 138، 186
التعليم الأساسي 138، 138، 139
التعليم الثانوي 106، 186
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
تنمية الطفولة 219
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
عمليات التقييم الوطنية 202
القيد 106
الكتب الدراسية 189، 190
اللاجئين 106، 272
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5q) 83
المعونة التعليمية 138، 138، 139
نفقات التعليم 347
تشغيل الأطفال
تحت تأثير كارثة طبيعية 310
زيادة بفعل الكهرباء 86
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 71
تأثير التعليم 81، 82
تصنيفات الجامعة 235
تعليم الأمهات 82–84، 85، 165
الأثر على تنمية الطفل 217
تعليم الكبار
انظر كذلك التعليم العامي؛ التعلم مدى الحياة؛ التعليم غير الرسمي؛ برامج الفرصة الثانية
الأنواع 236–237
تدريب المعلمين 240
التمويل والمساعدة المالية 239-240
جودة التعليم 240–241
الرصد 381
المشاركة 237–239، 237، 238، 239
الوصول إلى 237، 237، 238، 238، 239
تعليم الكبار، سنوات التعليم 76
تعليم ما بعد الثانوي
انظر كذلك السكان المتعلمون؛ برامج الفرصة الثانية؛ التعليم والتدريب التقني والمهني؛ التعليم العالي
المعونة التعليمية 138–139، 139، 353
والمشاركة السياسية 98، 100
تعليم مهارات القراءة والكتابة الأساسية من خلال الهاتف المحمول (النيجر) 279
تعيين المعلمين 334، 335، 335
تعيين المعلمين
ونسبة الطلاب/المعلمين 330
وسياسات الاستبقاء 122

تغيب المعلمين عن الحضور 191، 329
وتوفير الرعاية الصحية 85
تغير المناخ
الاستنزاف الحضري 120
إلغاء إعانة الوقود الأحفوري 136
انظر كذلك الكوارث الطبيعية
التأثيرات 7، 32، 33، 40، 44، 70، 310
التأهب لمواجهة الكوارث 34، 157
التثقيف المجتمعي 27–29، 34، 35
السعي الضروري لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 10
القمم والاتفاقيات والمجموعات 28، 32، 128
القيادة على مستوى المدينة 128
المخاوف العامة 304
مستوى التعليم ومعرفة المشكلة 25
المنهج التعليمي 10، 32–35، 33، 34، 35، 164
النماذج الزراعية الخاصة بـ 46
تفاوت الموقع
إتمام الدراسة 259
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 259
انظر كذلك المدن؛ المجتمعات الرحالة؛ الرعاة؛ المناطق الريفية؛ المناطق الحضرية
التعليم الابتدائي 259
التعليم الثانوي 259
مؤشرات عدم المساواة 257
تقرير الرصد العالمي لبرنامج توفير التعليم للجميع
أهداف 180-181
دور 387
تقرير برونتلاند مستقبلنا المشترك 3–4
تقليل التحيز للنوع 91-92
تقليل معدل الخصوبة 83
تقليل معدل وفيات الأطفال
انظر كذلك دون سن الخامسة (5(
من خلال تحسين مستوى تثقيف الأمهات 82–83، 155، 156، 370–371، 371
تقليل مهارات المهاجرين 117-118
تقييم الرياضيات للصفوف الأولى 195، 201
تقييم الرياضيات للصفوف الأولى 195، 201
تقييم القراءة للصفوف الأولى 195، 196، 201
تقييم القراءة للصفوف الأولى 195، 196، 201
تقييم المبادئ التوجيهية العالمية 212
تقييم مشروع مهارات القرن الحادي والعشرين وتعليمه (21(247
تقييم نتائج التعلم في مجال التعليم العالي (AHELO(236
تقييم نتائج التعلم في مجال التعليم العالي 236
تكاليف التعليم 233، 342، 344، 352، 356–357، 381
تكاليف التعليم انظر نفقات التعليم؛ الإنفاق المحلي على التعليم
تكرار الدرجات 183، 310
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
الوصول إلى واستخدام 245
التأثير على الاقتصادات 49
تمويل التعليم
انظر كذلك المعونة التعليمية؛ نفقات التعليم؛ الرسوم؛ التمويل؛ المنح التعليمية
التبرعات 226، 239–240، 355
الحاجة للمعلومات العالمية 342
الرصد 379، 381
المصادر والاستخدامات 343
المنظمات غير الحكومية 344، 345
الموارد المحلية 135–137
النفقات العامة 346–352
نفقات المعونة 352–356
النفقات المنزلية 233، 342، 344، 352، 356–357، 381
تمويل نظم معلومات الإدارة 349–350
تمويل
انظر كذلك تمويل التعليم؛ التمويل من أجل التنمية
التعليم العالي، تعليم الكبار والتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 225–226، 233–234، 233، 234، 239–240، 377
القطاع الخاص 145–146، 167
لعمليات التقييم الوطنية 200
للبحث 43، 47، 164، 372
نهج التعليم متعددة القطاعات 143، 163
تنزانيا انظر جمهورية تنزانيا المتحدة
تنسيق آليات بيانات نظام التعليم 365
تنظيم فرص العمل، المزايا بالنسبة للمرأة 61
تنمية الطفولة
أدوات القياس 217–218، 217–219، 218، 219
التأثيرات 215
الرصد على مستوى السكان 213–214
ضبط النفس 249-250
مفهوم "على المسار من الناحية التنموية" 214
المهارات والكفاءات 216
تنمية الوظيفة التنفيذية 216، 218
توباجو انظر ترينداد وتوباجو
توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم
بيانات عن الترهيب 109، 315
رصد اللغة 269
توجيه المعلمين 334–335، 335
توصيات السياسة، الرصد العالمي للتعليم 165–167
توظيف المهارات الضعيفة
أثر التكنولوجيا 49، 50
التعريف 50
الفائض من العمال 50
والتحصيل العلمي 59، 60
والصناعة الصديقة للبيئة 41، 62
توظيف المهارات المتوسطة
أثر التكنولوجيا 49، 50
احتياجات المهارات المرنة 50
التعريف 50
حاجة الصناعة الصديقة للبيئة إلى التعليم المستمر 41، 42
فائض العمال 50
والتحصيل العلمي 59، 60
توغو
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202
استنزاف المعلم 339
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 83، 202، 219، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
انتشار الملاريا 371
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292، 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 297
التحصيل العلمي 74، 81، 82، 186، 371
التحصيل في الرياضيات 202
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 202
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 202، 219
عنف العشير 81
الكتب المدرسية 190
لغة التعليم 270
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 83
المناطق الريفية 74، 75
توفالو
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
توفير الخدمة العامة، المناهج المتكاملة 92
توفير الكهرباء 69
التأثيرات 86
المنهج المتكامل 141
ومرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 312، 312–313
توفير الماء
التدخلات القائمة على المدرسة 79–80، 308–309، 309
الوصول إلى 68، 69، 85
بناء القدرات من أجل 372
توفير المكتبات، مبادرة مدينة التعلم المتكاملة 127، 127
تونس
إتمام الدراسة 186
إعداد المعلمين 335
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئات التعلم المنزلي 215، 215
التثقيف البيني 301
التحصيل العلمي 74، 186
التحويلات النقدية 352
التعليم الابتدائي 186، 335
التعليم الثانوي 186
التعليم العالي 228، 229، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
تنمية الطفل 219
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
مساعدات المنحة التعليمية 324، 324
تونغا
بدانة الأطفال 80
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
العنف في المدارس 316
تيمور ليشتي
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
الأثر البيئي 22، 22
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل التعليمي 74، 81، 186
التعليم الأساسي 138
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
تنمية الطفولة المبكرة 217
سنوات التعليم 186
الصراع 105
الطلاب في الخارج 322، 323
عنف العشير 81
فقدان المرافق التعليمية 105
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المعونة التعليمية 138

ث

الثورة الخضراء 44

ج

الجبل الأسود
إتمام التعليم الابتدائي 187
إتمام التعليم الثانوي 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بدانة الأطفال 80
بيئات التعلم المنزلي \215
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفل 219
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
الجريمة
التأثير على المشاركة في المدرسة 123
دور التعليم في تقليل 120
مبادرات المدينة المتكاملة 127–128، 128
والتحصيل العلمي 108، 120
والمدن المقسمة 122
الجزائر
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
بدانة الأطفال 80
بيئة التعلم المنزلي 215
التعليم الابتدائي 312
التعليم الثانوي 312
التعليم العالي 228
التعليم ما قبل الابتدائي 330
التفاوت بين الجنسين 70
التفاوت على مستوى الدولة 210
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
علم الحساب 219
العنف في المدارس 316
فرص العمل 70
المعلمون المؤهلون 330
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324، 324
الجزر العذراء البريطانية
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313

العنف في المدارس 316
الجماعات المتمردة، تجنيد الشباب غير المتعلمين 103
الجمعية الدولية لمنع إساءة معاملة الأطفال وأداة مراقبة الإهمال 316
الجمهورية الدومينيكية
إتمام الدراسة 186
الأثر البيني 23
إجادة القراءة 195
الإرهاب النفسي في المدارس 315، 315
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 195، 219، 281
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف البيني 26
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300، 300
التحصيل العلمي 74، 81، 186
التربية المدنية 100
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 186، 195، 338، 338
التعليم الثانوي 186، 338، 338
التعليم العالي 229، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209، 338، 338
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تقليل مخاطر الكوارث 34
تنمية الطفولة 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
رواتب المعلمين 338، 338
السلوكيات متعددة الثقافات 304
سنوات التعليم 186
علم الحساب 194، 195، 219
عمليات التقييم الوطنية 199
عنف العشير 81
العنف في المدارس 315، 315
مراجعات نظام التعليم 364
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 194، 195
المشاركة السياسية 100
المناطق الريفية 75
الجمهورية العربية السورية
التحصيل العلمي 74
التعليم العالي 229، 230
التفاوت بين الجنسين 74، 230
التفاوت في مستوى الثروات 122
الصراع 103، 104، 105
فقدان المرافق التعليمية 105
القيد 104
مساعدات المنحة التعليمية 324
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
الهجمات على المدارس 317
الجهات المعنية بالتغذية، مبادرة تغذية العقول 140
الجهد البشري، التوصيات الخاصة بسياسة الرصد العالمي للتعليم 165
جامايكا
إتمام الدراسة 187
الأثر البيني 23
الأطفال المتقزمون 85
إعداد المعلمين 240
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بالضرائب 136
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
تحسين مستوى المساواة 351
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم الثانوي 187، 313
تعليم الكبار 240
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
تمويل التعليم 351
تنمية الأطفال 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 85، 210، 213، 213
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 322
علم الحساب 219
العنف في المدارس 316، 316
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313
الوقت المخصص لعملية التعليم 191
جامعة رايرسون، برنامج الاستدامة 27
جامعة ستانفورد 119
جامعة ملبورن، مشروع تقييم وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين 247
جدول أعمال 2030 للتنمية المستدامة انظر أهداف التنمية المستدامة 4؛ أهداف التنمية المستدامة
جدول أعمال أديس أبابا 133–134، 138
جدول الأعمال 21 5، 386
جرينادا
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 313
التعليم الثانوي 313
توفير الكهرباء 313
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت 313
جزر الباهاما
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313
جزر القمر
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 81، 186
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 228، 229، 231
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء 312
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 322
عنف العشير 81
العنف القائم على النوع 109
المناطق الريفية 75
جزر تورکس وكايكوس، توفير الكهرباء، مرافق الكهرباء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت في المدارس 313
جزر سليمان
العنف في المدارس 316
جزر غرينادين انظر سانت فينسنت وجزر غرينادين
جزر كايكوس انظر جزر تورکس وكايكوس
جزر كايمان
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313، 314
جزر كوك
الطلاب في الخارج 322
العنف في المدارس 316
جزر مارشال
الطلاب في الخارج 322
جمع بيانات البنية التحتية 308، 309
جمعية خطوة بخطوة الدولية 211
جمهورية أفريقيا الوسطى
إتمام الدراسة 186
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الأقليات العرقية 75، 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 75، 76، 186
التعليم الابتدائي 183، 186، 312
التعليم الثانوي 183، 186، 312
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 210، 231
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312، 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
نفقات التعليم 347
جمهورية إيران الإسلامية انظر جمهورية إيران الإسلامية
جمهورية إيران الإسلامية
إنشاء المدارس 310
التثقيف الجنسي 291
التعليم الابتدائي 106، 312، 314
التعليم الثانوي 106، 312، 314
التعليم العالي 228، 229، 230
التفاوت بين الجنسين 230
توفير الكهرباء 312، 313
القيد 106
القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223
اللاجئون 106
لغة التعليم 269
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246، 246
الوصول إلى الإنترنت 313
جمهورية التشيك
إتمام التعليم الابتدائي 187
إتمام التعليم الثانوي 187، 238
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 331، 336
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247، 247
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التربية المدنية 100
التعليم البيئي 301
التعليم العالي 228، 229، 230، 233، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 331
عقود المعلمين 336
لغة التعليم 269
المشاركة السياسية 100
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
جمهورية الكونغو الديمقراطية انظر جمهورية الكونغو الديمقراطية
جمهورية الكونغو الديمقراطية
إتمام الدراسة 186
الأشخاص النازحون داخليًا 272
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 219، 281
انتشار الملاريا 371
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
تحسين مستوى المساواة 352
التحصيل العلمي 74، 186، 371
التربية المدنية 98
التربية الوطنية العالمية 290، 294
التعليم الابتدائي 182، 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 29–30، 86، 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
الزراعة 47
السلوكيات المستندة إلى النوع 264
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
المشاركة السياسية 98
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
مشروع الإضاءة بالطاقة الشمسية 29-30
المناطق الريفية 74، 75
المنهج الدراسي 290
نفقات التعليم 347
الهجمات على المدارس 317
جمهورية الكونغو انظر الكونغو
جمهورية بنين
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202
إعداد المعلمين 335، 336
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
انتشار الملاريا 371
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 74، 74، 75، 76، 82، 100، 186، 371
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
التعليم الابتدائي 186، 312، 335
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 101–102، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 210، 231
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
عمليات التقييم الوطنية 202
العنف في المدارس 316
الكتب الدراسية 190
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
المشاركة السياسية 100، 101–102
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المناطق الريفية 75
نفقات التعليم 347
جمهورية تنزانيا المتحدة
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202
إعداد المعلمين 335، 336
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
انتشار الملاريا 371
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 74، 74، 75، 76، 82، 100، 186، 371
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
التعليم الابتدائي 186، 312، 335
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 101–102، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 210، 231
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 312
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
عمليات التقييم الوطنية 202
العنف في المدارس 316
الكتب الدراسية 190
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
المشاركة السياسية 100، 101–102
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المناطق الريفية 75
نفقات التعليم 347
جمهورية فنزويلا البوليفارية
الإلمام بالقراءة والكتابة 82
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 312
التعليم الثانوي 312
توفير الكهرباء 312
صحة الطفل 82
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية
الإلمام بالقراءة والكتابة، علم الحساب وتنمية الطفولة 219
بيئة التعلم المنزلي 215
جمهورية كوريا
إتمام الدراسة الثانوية العليا 152
الأثر البيئي 22، 22
الأطفال ذوي الإعاقات 266
إعداد المعلمين 296
إعلان إنشيون 7، 12
الأقليات العرقية 124
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
التثقيف البيئي 26، 301
التحصيل العلمي 88
التعليم الثانوي 152، 312، 329
التعليم الخاص 233
التعليم العالي 59، 229، 229، 230، 233، 234
تعليم المواطنة العالمية 295، 296، 300، 300
التعليم ما قبل الابتدائي 312
التفاوت بين الجنسين 88، 89، 230
توفير الكهرباء 312، 313
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الدخول إلى الإنترنت 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 212
طرق التدريس 298
العنف في المدارس 315
فرص العمل والإيرادات 88، 89
الكتب المدرسية 295
المرأة في الحياة السياسية 71
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 329
نفقات البحوث والتنمية 273
نفقات التعليم 234
النفقات المنزلية 234
الهجرة 271
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية
إتمام الدراسة 186
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
إنشاء المدارس 310
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 58، 74، 76، 186
التعليم الابتدائي 186، 312، 336، 337
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 59، 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 209، 209
التفاوت بين الجنسين 76، 230
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 210
تنمية الأطفال 219
توفير الكهرباء 312
حسابات التعليم الوطنية 343
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
عقود المعلمين 336، 337
علم الحساب 219
فرص العمل 58
القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نفقات التعليم 136، 136، 347
جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التحصيل العلمي 57، 58، 75، 110، 186
التعليم الابتدائي 187، 335
التعليم الثانوي 187
التعليم العالي 59، 229، 230، 231، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
تعيين المعلمين 335
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الأطفال 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
العمالة الفقيرة 57
العنف في المدارس 109
فرص العمل 58
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نظام العدالة 110
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة انظر جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة،
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية انظر جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة،
جمهورية مولدوفا
إتمام الدراسة 186
الأثر البيئي 23
الاستدامة 22
إعداد المعلمين 335
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بدانة الأطفال 80
بيئات التعلم المنزلي 215\
التحصيل العلمي 75، 81، 186
التعليم الابتدائي 186، 335
التعليم الثانوي 186
التعليم العالي 229، 230، 231، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفل 219
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
عنف العشير 81
نفقات التعليم 136
جنوب آسيا
إتمام الدراسة 154، 156، 260
الأثر البيئي 21
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 181، 181، 182، 182
إعداد المعلمين 296
الأقليات العرقية 124
انظر كذلك بلدان فردية
برامج الصحة والتغذية 79
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 85، 370
التدريب على قيادة المدرسة 332
التعليم الابتدائي 153، 153، 182، 260، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 182، 187، 260، 262
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 48، 229
تعليم المواطنة العالمية 295
التفاوت بين الجنسين 260، 262
التفاوت في مستوى الثروات 259، 260
التقدم نحو أهداف التنمية المستدامة 4 12
تمييز الجماعات المهمشة 73
التنوع اللغوي 267
الثقافة الجنسية 291، 292
الدول المذكورة 399
الزراعة 45
الزواج 264
الصرف الصحي 68
طرق التدريس 298
فرص العمل 57
الفقر المدقع 52
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
القيد ما قبل الابتدائي 207
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156
المعونة التعليمية 354
المهارات المطلوبة لفرص العمل 51
نفقات التعليم 346
النمو السكاني 21، 44
وفيات الأمهات 84
جنوب أفريقيا انظر جنوب وشرق أفريقيا
جنوب أفريقيا
إتمام الدراسة 186
الأطفال غير مكتملي النمو 85
الاقتصاد الصديق للبيئة 40
الإلمام بالأمور المالية 250
برامج المعاشات 90
برامج رعاية الطفولة المبكرة 85
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 10، 56، 74، 120
التدريب على قيادة المدرسة 332
التربية الوطنية 100، 102
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 229، 230
تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين 74، 230
التكيف على تغير المناخ 10
توفير الكهرباء 312
الحصول على التعليم 122
الخطط الوطنية 143
الزراعة 46
الشؤون البيئية 304
طرق التدريس 191
فرص العمل 56، 120، 271
الفصل 123
القمة العالمية عن التنمية المستدامة (جوهانسبرغ) 5
المرأة في الحياة السياسية 71
المساواة بين الجنسين 71، 92، 291
المشاركة السياسية 71، 100، 102
معدل الجريمة 120، 122
المناهج الدراسية 107
مهارات المعلمين 333
نفقات التعليم 143
النقل المستدام 121
وصول المعاقين إلى المدارس 311
جنوب أفريقيا
معدل ميلاد المراهقين 370
التحصيل العلمي 370
جنوب السودان
إتمام الدراسة 186
الأشخاص النازحون داخل البلاد 272
التحصيل العلمي 74، 74، 86، 186
التعليم الابتدائي 106، 186
التعليم الثانوي 106، 186

تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين 74، 74
التفاوت على مستوى الدولة 185، 186
توفير الكهرباء 30، 86
سنوات التعليم 185، 186
القيد 106
اللاجئون 106
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 30
نفقات التعليم 347
جنوب شرق آسيا
إتمام الدراسة 154، 156، 259، 260
الأثر البيئي 21
الأطفال خارج المدرسة 182
إعداد المعلمين 296، 331
الإلمام بالإلمام بالقراءة والكتابة للشباب بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
إنشاء المدارس 310
انظر كذلك بلدان فردية
برامج الصحة والتغذية 78
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 370
التعليم الابتدائي 153، 182، 260، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 154، 155، 156
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 187، 259، 260، 262
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 229
تعليم المواطنة العالمية 296، 302
التفاوت بين الجنسين 259، 260، 262، 280
التفاوت في مستوى الثروات 260
تمييز الأقليات 73
التنوع اللغوي 267
الثقافة الجنسية 291، 292
الزراعة 45
شرق آسيا، الدول المذكورة 398
طرق التدريس 298
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
القيد ما قبل الابتدائي 207
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156، 371
المعونة التعليمية 354
نفقات التعليم 346
النمو السكاني 21
جنوب وشرق أفريقيا
انظر كذلك بلدان فردية
معدل ميلاد المراهقين 370، 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 370، \371
جودة التعليم
الأثر على المشاركة السياسية 100
أدوات القياس 211–212، 217
التعليم العالي 234–235، 235
تعليم الكبار 240–241
التعليم في سن الطفولة المبكرة 210–213، 213
التعليم والتدريب التقني والمهني 226–227
التفاوت بين المناطق الحضرية 122–123، 123
توافر الكتب المدرسية 189–191، 190
حاجة سكان العشوائيات إلى المدارس 118
الرصد 188، 188، 381
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 166–169
ضروري لأهداف التنمية المستدامة 9
عدم المساواة مجازفة لنشوب الصراع 103–104
عيوب تصنيفات الجامعة 235
في التدريب الزراعي 47
للنمو الاقتصادي 39، 48–49، 119
ممارسات التدريس 191–193، 191، 192، 298
من أجل الاستدامة 34، 165
من أجل اللاجئين 106
نتائج التعلم 193–203، 195، 196، 197، 197، 198، 199، 201، 202، 236، 299–302، 303، 381
وفرص العمل 56
جورجيا
إتمام الدراسة 187
الأثر البيئي 23
الاستدامة 22
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
تحسين مستوى المساواة 351
التحصيل العلمي 57، 58، 75
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم الثانوي 187، 313
التعليم العالي 59، 229، 230
تعيين المعلمين 335
التفاوت بين الجنسين 75، 89، 230
تمويل التعليم 351
توفير الكهرباء والوصول إلى الإنترنت 313
العمالة الفقيرة 57
فرص العمل 58، 89
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
مهارات المعلمين 333
نفقات التعليم 347
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت 313، 313
جوهانسبرغ، القمة العالمية عن التنمية المستدامة 5
جيبوتي
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
إعداد المعلمين 335، 336
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 183، 335
التعليم الثانوي 183
التفاوت بين الجنسين 74
الطلاب في الخارج 323

ح

الحراك الاجتماعي، أهمية التعليم 54
الحرمان انظر الفقر المدقع؛ عدم المساواة؛ التهميش؛ الفقر؛ التفاوت في مستوى الثروات
الحرمان من الماء، في الشعوب الأصلية 72
الحصص الغذائية المنزلية (المدارس) 78
الحصول على التعليم 272–277
انظر كذلك التحصيل العلمي؛ التهميش؛ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ التعليم الابتدائي، القيد؛ إتمام التعليم؛ التسرب من التعليم؛ التعليم الثانوي، القيد؛ التفاوت في مستوى الثروات؛ التفاوت على مستوى الدولة
التعليم العالي 227–233، 228، 229، 230–231، 231، 232
تعليم الكبار 237، 237، 238، 238، 239
التعليم والتدريب التقني والمهني 223–225، 223، 224
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 206–210، 207، 208، 209، 210
القيد في مرحلة التعليم الابتدائي انظر التعليم الابتدائي، القيد في مرحلة التعليم الثانوي انظر التعليم الثانوي، المجموعات المهمشة 73–77
وتقليل التفاوت 53–62
الحفاظ على الغابات المطيرة وإدارتها 28
الحق في التعليم
الاتفاقيات التاريخية 8
الحقوق القانونية 110
قاعدة بيانات عالمية 361
الحقوق
الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية 244
انظر كذلك حقوق الإنسان؛ الحق في التعليم
الحكومات.
التخطيط 116–118، 166، 167
النفقات انظر النفقات العامة
انظر كذلك المانحون
الحكومة الإقليمية، ثغرات البيانات المتعلقة بالتمويل 345
الحكومة المحلية، ثغرات البيانات المتعلقة بالتمويل 345
الحمل
عدم توفر الرعاية للنساء من ذوات الإعاقة 72
انظر أيضًا تعليم الأمهات
الحملة العالمية للتعليم 145
الحوكمة
مدى أهمية الحوكمة الجيدة 4
الدمج في أهداف التنمية المستدامة 7
حدود الكواكب (بيئة) 20، 20
حركةبوين فيفير (أمريكا الجنوبية) 4، 27، 28
حسابات التعليم الوطني 234، 342–346
للرصد 379
حضور المدرسة
التدخلات 78، 85
القياس 258
انظر كذلك التسجيل؛ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ استكمال المدرسة؛ التسرب من المدرسة
حقوق الإنسان وخدمات المساعدة القانونية (لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف) (بنغلاديش) 110

خ

الخريجون
النسبة المئوية لعدد السكان 228، 229
مدى الضرورة بالنسبة للقدرة التنافسية للمدينة 119
معدل القيد 229–230، 229، 230–231
والعزل القائم على التعليم في المدن 124
الخطط الوطنية، التنفيذ 80، 142–143، 147
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية
إتمام التعليم العالي 230، 231
انظر كذلك السكان المتعلمون؛ الفقر المدقع؛ بيانات دراسة الأسر؛ الفقر؛ فقر العاملين
الفصل بين المجموعات المتعلمة في المدن 124
نقص المعلمين في المناطق المحرومة 332
و المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 225، 226
والإلمام بالقراءة والكتابة الرقمية 247
والتحصيل العلمي 60
والتعليم مقابل مكامن الضعف 162
والمساوئ المتعددة 75
وتفاوت فرص العمل 60–61
ومهارات المثابرة 249، 249
خطة التعليم 2013-25 (ماليزيا) 142
خطة ماليزيا العشرة 2011-15 142
خطط التنمية الإقليمية، دمج أهداف التنمية المستدامة 141
خطط التنمية الوطنية
دمج أهداف التنمية المستدامة 141
انظر كذلك تخطيط التعليم؛ الخطط الوطنية
خطط المعلومات 91، 92
خطط تنمية البلدية، دمج أهداف التنمية المستدامة 141
خليج سان فرانسيسكو، الاقتصاد التنافسي 119

د

الدانمارك
إتمام الدراسة 186
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الباحثون العلميون 372
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 297، 300
التربية المدنية 100
التعليم الابتدائي 186، 314
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 186، 238، 314، 338
التعليم العالي 228، 229، 230، 232، 233، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
رواتب المعلمين 337، 338
الشأن البيئي 304
طرق التدريس 298
لغة التعليم 269
المرأة في الحياة السياسية 71
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المشاركة السياسية 71، 100
المعونة المقدمة من المانحين 137
مهارات المعلمين 333
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
النقل المستدام 121
الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات (MICS(196،

197، 208، 209، 215، 219، 257، 263، 278، 280
نموذج عن عمل الأطفال 267، 267
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة (TERCE(194
الدراسة الإقليمية المقارنة والتوضيحية الثالثة 194
الدراسة الدولية المعنية بالدراية المعلوماتية واستخدام الكمبيوتر 246
الدراسة الدولية المعنية بالدراية المعلوماتية واستخدام الكمبيوتر 246
الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS(269
الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم، رصد اللغة 269
الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة 26، 100، 293–294، 298، 299، 300، 303–304
الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة 26، 100، 293–294، 298، 299، 300، 303–304
الدراسة الطولانية للتربية الوطنية (المملكة المتحدة) 299
الدراسة الوطنية للتعليم الخاصة بالرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي 100
الدراسة بدوام جزئي، التعليم العالي 232
الدراية المعلوماتية انظر الإلمام بالمهارات الرقمية
الدول الأقل تنمية
انظر كذلك البلدان منخفضة الدخل؛ الدول الفقيرة
توفير المياه والصرف الصحي 309، 309
الطلاب في الخارج 322، 323
متطلبات تدريب المعلم 333
المعونة التعليمية 354، 354
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
الدول الأكثر ثراء
أحجام الفصول 329
استعراض أهداف التنمية المستدامة 387
الإلمام بالقراءة والكتابة الرقمية 247، 247
التحصيل العلمي وفرص العمل 56
تخصيص نفقات التعليم 347
التفاوت على مستوى الدولة 76
التفاوت في الدخل والنمو 53، 53
تمويل القطاع الخاص 145
خلفية طالب التعليم والتدريب التقني والمهني 225
المشاركة في تعليم ما قبل الابتدائية 209، 210
الدول الأكثر فقرًا
أحجام الفصول 329
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
انظر كذلك الدول الأقل تنمية؛ الدول ذات الدخل المنخفض؛ التفاوت في مستوى الثروات
التفاوت على مستوى الدولة 76
تمويل القطاع الخاص 145–146
خلفية طالب التعليم والتدريب التقني والمهني 226
فرص العمل والتعليم 56، 59
القراءة والكتابة 59، 219
المشاركة في تعليم ما قبل الابتدائية 209، 210
نفقات التعليم 342، 347
الدول الإسكندنافية انظر الدانمارك؛ فنلندا؛ أيسلندا؛ النرويج؛ السويد
الدول الجزرية الصغيرة النامية
الطلاب في الخارج 322، 322
متطلبات تدريب المعلم 333
الدول العربية
العنف في المدارس 315
انظر كذلك الدول المنفردة
الدول المتقدمة
انظر كذلك الاقتصادات المتطورة؛ الدول ذات الدخل المرتفع؛ الدول الأعضاء في المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية
إهدار الطعام 45
التفاوت بين الجنسين 60
توفير المياه والصرف الصحي 309
فرص العمل والتعليم 57
مدرجة 398
المستفيدون من تمويل المنح التعليمية 320
المقاطعات الخاصة بأجناس المهاجرين 124
الدول النامية
انظر كذلك الاقتصادات الناشئة؛ الدول الأقل تنمية؛ البلدان منخفضة الدخل؛ والبلدان متوسطة الدخل؛ الدول الأكثر فقرًا؛ الدول الجزرية الصغيرة النامية.
إهدار الطعام 45
الإيرادات الضريبية 135
تأثير التحصيل العلمي 55–56
التحول التكنولوجي 42-43
التخطيط الحضري 125
التصنيع 51
التعليم الجامعي بطريقة "الموقع المقسم" 321
التعليم العالي والفاعلية السياسية 100
التفاوت بين الجنسين 60
تنمية الصناعة الخضراء 41
توفير المياه والصرف الصحي 309، 372
حملات تثقيف الناخبين 98، 99
الطلاب في الخارج 322، 322
العمالة الفقيرة 52
فرص العمل 51، 56، 119–120
فرص العمل غير الرسمية 119–120
متطلبات تدريب المعلمين 333
مدرجة 398
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313
المنح التعليمية 323
النمو الاقتصادي 40
الدول ذات الدخل المتوسط
GPD اللازم 2030 لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 133
إتمام الدراسة 184، 185، 185، 259، 261
الأثر البيئي 19، 21–22
إجادة القراءة 195
الأحداث ذات الصلة بالمناخ 33
استخدام الكمبيوتر 245
الأطفال خارج المدارس 181، 181، 259
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 195، 245، 280، 282، 282\
انظر كذلك الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط؛ الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط
الإيرادات والإلمام بالقراءة والكتابة 59
تأثير التعليم على الجريمة 120
التحصيل العلمي 59، 59، 81، 153
التدخلات الصحية 68، 69، 79
التعليم الابتدائي 185، 259، 261، 262
التعليم الثانوي 185، 185، 259، 262
التعليم العالي 229
التغيرات في أنماط استهلاك الغذاء 45
التفاوت بين الجنسين 81، 89، 259، 262
التفاوت في مستوى الثروات 259
تنمية الصناعة الصديقة للبيئة 41
التوعية الصحية 77–78
الخطط الوطنية 142
الدخول إلى الإنترنت 245
سنوات التعليم 185، 186
الشباب الذين ليسوا في التعليم أو فرص العمل أو التدريب 369
طرق التدريس 191
طلاب التعليم والتدريب التقني والمهني 226
عدم المساواة في الدخل 52، 53، 81
عدم قدرة الحكومة على التخطيط الحضري 129
العلاقات بين الطبيب/المريض 78
العمالة المستضعفة وغير الرسمية 58
العمل اللائق 245
فرص العمل 59، 59، 81
فقر العاملين 57، 57، 89
مساعدات المنحة التعليمية 324، 324
معدل إتمام المرحلة الابتدائية 69، 261
معدل وفيات الأطفال 69، 83
المعونة التعليمية 325، 325
المواظبة على التعليم في سن الطفولة المبكرة 209
نتائج التعليم 68، 69
نسب نفقات التعليم العام 346، 346
النسبة الإجمالية للقيد 184
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 328، 329
نفقات التعليم 136، 346، 346
النمو السكاني 20، 116
هدف التحصيل العلمي 2030 153
ومعدل ميلاد المراهقين 370
الدول ذات الدخل المرتفع
إتمام الدراسة 184، 185، 185، 259
الأثر البيئي 19، 21–22
إجمالي معدل القبول 184
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 259
الإلمام بالقراءة والكتابة 280
بدانة الأطفال 79، 80
التحصيل العلمي 59، 59، 75
التحصيل العلمي والإيرادات 59
التدخلات الصحية 69
التعليم الابتدائي 185، 259، 262
التعليم الثانوي 182، 182، 183، 184، 185، 185، 259، 262
التعليم العالي 229، 232، 234
التفاوت بين الجنسين 81، 259، 262
التفاوت في مستوى الثروات 259
تناقص المعلمين 339
جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 211
الدول المدرجة 399–400
رصد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة 280
السلوكيات الأبوية المستندة إلى النوع 90
السياسات الخاصة بالوجبات المدرسية 79
عجز الحكومة عن التخطيط الحضري 129
عدم المساواة في مستوى الدخل 53، 81
العمالة الفقيرة 52
عنف العشير 82
فرص العمل 49، 53، 53، 59، 59، 81
المجموعات المهمشة 75
مدفوعات المعونة التعليمية 354
معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي 69، 184
معدل وفيات الأطفال 83
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(69
المهاجرون 21، 271
المهارات الأساسية للنمو الاقتصادي 49
نتائج التعليم 68، 69
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 328، 329
نفقات التعليم 136، 136، 234، 234، 239، 346، 346، 349
النفقات المنزلية المتعلقة بالتعليم 234، 234
النمو السكاني 20، 116
الدول ذات الدخل المنخفض
GPD اللازم 2030 لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 133
إتمام الدراسة 121، 122، 184، 185، 185، 259، 259، 261
أثر التوسع العلمي على النمو الاقتصادي 156، 157
إجادة القراءة 195
الاستثمار في التعليم العالي 164
استضافة اللاجئين 272
الأطفال خارج المدارس 181، 181، 259
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 195، 278، 280
الإيرادات 59
تحديد الحالة 354
التحصيل العلمي 58، 59، 59، 74–75، 152–153، 257، 259
التدخلات الصحية 68، 69، 140
تدخلات بدانة الأطفال 79
التدفقات النقدية غير الشرعية (التهرب الضريبي) 135
التعليم الابتدائي 69، 121، 182، 182، 184، 185، 259، 259، 261، 262، 354
التعليم الأساسي 53، 352–353، 354
التعليم الثانوي 48، 54، 55، 58، 121، 122، 182، 182، 184، 185، 185، 259، 259، 262، 352–353
التعليم العالي 48، 54، 55، 58، 229
تغير المناخ 10، 33، 33
التفاوت بين الجنسين 71، 81، 89، 257، 259، 262
التقييمات الوطنية 203
تكاليف التعليم الجيد 134
التوعية الصحية 77–78
توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 92
الخطط الوطنية 142
الدول المذكورة 399
الرضاعة الطبيعية 82–83
رواتب المعلمين 338
الشباب الذين ليسوا في التعليم أو فرص العمل أو التدريب 369
صعوبات النمو الاقتصادي 51
طرق التدريس 191
عدم المساواة في الدخل 52، 53، 59
العلاقات بين الطبيب/المريض 78
فرص العمل 58، 59، 59، 81
القروض 355
المشاريع متعددة القطاعات مقابل أحادية القطاع 144–145
مشاكل اقتصاديات قطاع الخدمة 51
معدل وفيات الأطفال 83
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 69
المعونة التعليمية 137، 145، 325، 325، 352–353، 354، 356
المناطق الريفية 121، 122، 258
المواظبة على التعليم في سن الطفولة المبكرة 209
نتائج التعليم 68، 69
النسبة الإجمالية للقيد 184
نفقات التعليم 136، 136، 346، 346، 349
النمو السكاني 20، 21، 44، 116
هدف التحصيل العلمي 2030 152–153
ومعدل ميلاد المراهقين 370
الدول غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية OECD
المهارات الأساسية للنمو الاقتصادي 49
خسارة الإيرادات بسبب المعاهدات الضريبية 135
الدول غير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية
التحصيل العلمي 56، 59، 75، 75–76
فرص العمل 56، 58، 59، 60–61
التفاوت بين الجنسين 60، 61، 70، 88، 88
الوافدون 75–76
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 74

الحد من الفقر من خلال استهداف الخدمات العامة 368
أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية 74
استنزاف المعلم 339
رواتب المعلمين 337
انظر كذلك الدول المتقدمة؛ الدول ذات الدخل المرتفع
الديمقراطيات، تغيير النظام 101
الديمقراطية، أهمية التعليم 101
دخل من أجل التعليم (ضريبة) 135، 136، 138
دراسة إعداد وتنمية المعلمين في الرياضيات (TEDS-M) 333
دراسة إعداد وتنمية المعلمين في الرياضيات 333
دراسة الأمية الجغرافية 2006 التي قامت بها ناشيونال جيوغرافيك - الشؤون العامة في الولايات المتحدة الأمريكية 303
دراسة محلية ثانية مقارنة وتوضيحية (SERCE) 270
دراسة محلية ثانية مقارنة وتوضيحية 270
دراسة معرفة المعلم 333
دعم الوقود الأحفوري، والإلغاء لصالح نفقات التعليم 136
دورات اتحاد التجارة عن الاستدامة 31
دول PIACC (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية)، مستويات المهارة والدخل 60–61
دولة بوليفيا متعددة القوميات
إتمام الدراسة 87، 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 281، 282
برامج الفرصة الثانية 237، 237
التحصيل العلمي 57، 58، 74، 186
التعليم الابتدائي 186، 338
التعليم الثانوي 87، 186، 338
التعليم العالي 59، 231
تعليم الكبار 237، 237
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التفاوت بين الجنسين 70، 74، 87، 89
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التمييز وإتمام المرحلة الثانوية 87
رواتب المعلمين 338
سنوات التعليم 186
العنف في المدارس 316
فرص العمل 58، 70، 89
فقر العاملين 57
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 370، 371
المعيشة المستدامة 27، 28
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نهجبوين فيفر 4، 27
دومينيكا
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 313، 314
التعليم الثانوي 313، 314
توفير الكهرباء 313
العنف في المدارس 316
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت 313، 314

ذ

الذكاء الاجتماعي، مهارة فرص العمل 50

ر

الرأس الأخضر
توفير الكهرباء في المدارس 312
التفاوت بين الجنسين 230
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
الطلاب في الخارج 322
التعليم العالي 228، 230
الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي 302
انظر كذلك الدراسة الدولية للتربية الوطنية والمواطنة (ICCS)
الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي 100
الربيع العربي 101
الرجال
المزايا الصحية للتعليم 84
المشاكل الصحية 71
أثر التعليم على المساواة بين الجنسين 91
التعليم العالي 230، 230–231
الشباب وخطر الصراع 103
انظر كذلك الأولاد؛ التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين
الرسوب في المدرسة، بسبب الكوارث الطبيعية 183، 310
الرسوم الخاصة بالتعليم
التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 226
انظر كذلك التبرعات؛ والنفقات المنزلية المتعلقة بالتعليم؛ والمنح التعليمية؛ والطلاب، والمساعدة المالية
الرسوم الدراسية
الإلغاء 352
التعليم الخاص 187–188
الرصد العالمي للعمل الحر 252
الرصد المقارن للتعليم 184–185
الرصد
احتياجات البيانات 383
إدارة المدرسة 294
أدوات منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) 310، 310–311
استخدام المسوح الاستقصائية للقوة العاملة 338–339
استخدام حسابات التعليم الوطني 379
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 196–197، 377، 381
الإعاقات 265–267، 266، 267
الإلمام بالقراءة والكتابة 277–278، 280–283، 282، 283، 284، 378
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 277–278، 378
إمكانية الوصول من قبل الأفراد من ذوي الإعاقات 310–311
الأنشطة الخارجة عن المنهج 298–299
انظر كذلك المؤشرات العالمية؛ أدوات القياس؛ المؤشرات الموضوعية
الأنظمة التعليمية 360–365، 379
البنية التحتية للمدرسة 310، 378
تحديات أهداف تعليم أهداف التنمية المستدامة 179–185
تعليم الكبار 381
التعليم المقارن 184–185
التعليم والتدريب التقني والمهني 377
التعليمات باللغة الأم 377
التقارير الإلزامية 379
التقدم نحو أهداف التنمية المستدامة 256
التقييمات الوطنية للتعلم 378، 380
تمويل التعليم 379، 381
جدول أعمال لـ 376–377
جودة التعليم 188، 188، 381
الحاجة إلى مؤشرات إقليمية 181، 382، 387
حقوق الإنسان 289، 289–290، 290، 297، 300، 300
دور التقرير العالمي لرصد التعليم 388
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213–214، 377
علم الحساب 283–284، 283
العنف المرتبط بالمدرسة 315، 317، 378
اللاجئون 272
لغة التعلم 267–268
محتوى الكتاب المدرسي 294–296
المساواة بين الجنسين 263، 264–265
مشاكل في بيانات المنحة التعليمية 322–324
معرفة المواطنة العالمية 300–303، 300، 303
المعلمون وإعداد المعلم 378، 379
الملاحظات الصفية 191–193، 192، 192، 265، 298
المناهج الدراسية 289–293، 378، 381
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 245، 245، 246، 378
المؤشرات العالمية للتعليم 307، 327، 330، 368–373
المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية 308–309
نفقات التعليم 379، 381
الهجرة 271–273
الرعاة 9، 72، 77
الرعاية الصحية غير الرسمية، أوجه القصور 78
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 85، 120
الاستثمار في 165
انظر كذلك التعليم ما قبل الابتدائي
برامج توفير المعونة 138–139، 139
البيئة المنزلية 197، 214، 215، 215
تنفيذ تكامل البرنامج 143
جودة الخدمة المقدمة 210–213
الحصول على التعليم والمشاركة فيه 206–210، 207، 208، 209، 210
الرصد 213، 377
فريق العمل المدرب 331
المؤشرات العالمية والموضوعية 205
نتائج تنمية الطفولة 213–219، 215، 217–218، 218، 219
الرياضة، الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
الرياضيات
لغة التعلم 270
مشاركة الفتيات 91، 165، 265
المعلمون 331، 333
رأس المال الاجتماعي، دور التعليم 48
رابطة دول جنوب شرق آسيا 364
رابطة دول جنوب شرق آسيا
توافق نظم التعليم 364
الأطر الخاصة بالمؤهلات 227
رعاية الطفولة انظر الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ الأمهات؛ الآباء؛ التعليم ما قبل الابتدائي
ركوب الدراجات، من أجل الاستدامة الحضرية 121
رواندا
إتمام الدراسة 186
الأقليات العرقية 103
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 83، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
التحصيل العلمي 74، 186، 370
التعليم الابتدائي 106، 186
التعليم الثانوي 106، 186
التعليم العالي 229، 230، 231
تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين 74، 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
خسارة المعلمين 105
الزراعة 47
سنوات التعليم 186
الصراع 105
طرق التدريس 107
القيد 106
الكتب المدرسية 189، 190
اللاجئون 106
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
المرأة في الحياة السياسية 99
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 83، 370، 370
المناطق الريفية 75
المنهج الدراسي 104، 107
المواقف المجنسة 264
نسبة عدد أجهزة الكمبيوتر/الطلاب 313
رومانيا
إتمام الدراسة 187
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل في الرياضيات 109
التدريب على قيادة المدرسة 332
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 238
تعليم الكبار 237، 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
العنف في المدارس 109
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246، 246
نفقات التعليم 347
ريو دي جانيرو
قيادة المدينة 129
قمم الأرض 5، 6

ز

الزراعة العضوية 46
الزراعة
الإنتاجية 45، 46، 47
تأثير التغير المناخي 33، 40
التدهور البيئي 44-45
التعليم من أجل الاستدامة 34، 44-47
دور الإلمام بالقراءة والكتابة 45 الزلازل 33، 310
الزراعة وفرص العمل المستدامة 41
الطرق التقليدية 44-45
الزواج 264، 291
زامبيا
إتمام الدراسة 186
إعداد المعلمين 333
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 82، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
التحصيل العلمي 10، 74، 81، 186، 370
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
تعليم المواطنة العالمية والمعرفة 290، 294، 303
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 200
التكيف على تغير المناخ 10

توفير الكهرباء 312
الزراعة 46
سنوات التعليم 186
صحة الطفل 82
عنف العشير 81
المساعدات الخاصة بتعبئة الموارد المحلية 138
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 370، \371
المعونة التعليمية 200
المناطق الريفية 75
مهارات المعلمين 333
زواج الأطفال، لم يتم تناوله في المناهج الدراسية 291
زيمبابوي
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئات التعلم المنزلي 215، 215
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292، 292
التحصيل التعليمي 74، 81، 186
التدخلات الصحية 87
التعليم العالي 228، 231
تعليم المواطنة العالمية 290
تعليم الناخبين 98–99
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 199
تنمية الطفل 219
حالة مرض نقص المناعة المكتسبة 87
حسابات التعليم الوطني 343، 344، 344، 345
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
عنف العشير 81
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المناهج الدراسية 290

س

السلفادور
الإلمام بالقراءة والكتابة 83
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 219
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 86
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 312، 314، 338
التعليم الثانوي 312، 314، 338
التعليم العالي 228، 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 209، 338
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 210
تنمية الطفولة 219
توفير الكهرباء 86، 312، 313
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
رواتب المعلمين 338
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(83
الوصول إلى الإنترنت 313
السلوك الصحي في استقصاء الأطفال في سن الدراسة 315
السنغال
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 196، 202
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 196، 202، 281
البرامج المتكاملة 140
التثقيف البيئي 31–32
التحصيل العلمي 10، 74، 82، 100، 186
التحصيل في الرياضيات 202
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الأساسي 138
التعليم الأساسي 186، 196، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 101–102، 231
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 202
التكيف على تغير المناخ 10
توفير الكهرباء 30، 312
الزراعة 46
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191
الطلاب في الخارج 323
الكتب المدرسية 190
لغة التعليم 270
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
المشاركة السياسية 100، 101–102
المشاركة في برنامج محو الأمية 277، 278
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 30
المعونة التعليمية 138
المناطق الريفية 75، 100
الهجرة 271
وقت التعليم التوجيهي 192
السودان
إتمام الدراسة 186
إتمام الدراسة 187
الأثر البيئي 23
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال خارج المدرسة 183
إعداد المعلمين 334، 336
الأقليات العرقية 75، 124
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيئي 25، 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 74، 186
التحصيل العلمي 75، 108
التخطيط الحضري 126
التعليم الابتدائي 106، 183، 186
التعليم الابتدائي 187
التعليم الثانوي 106، 183، 186
التعليم الثانوي 187، 238، 334
التعليم الخاص 123
التعليم العالي 228، 229، 230
التعليم العالي 228، 229، 231، 233، 238
تعليم الكبار 238، 238، 239
تعليم المواطنة العالمية والمعرفة 294، 300، 303
التفاوت بين الجنسين 70، 70
التفاوت بين الجنسين 74، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
التفاوت في مستوى الثروات 122
التقييمات الوطنية 200
توظيف المعلمين 332
الجريمة 108
الخطط التعليمية الخاصة بالرحالة 9
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233، 239
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186 السويد
عدم المساواة في التعليم 123
فرص العمل 70
اللاجئون 106
لغة التعليم 269
مانح المساعدات 137
المرأة في الحياة السياسية 70
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
المواقف متعددة الثقافات 304
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
الهجمات على المدارس 317
السياسات التشاركية، أثر التعليم والإلمام بالقراءة والكتابة 97–102
السياسة، التدريب 110–111
السياقات الثقافية
تقييم عملية تنمية الطفولة 216
والمهارات غير المعرفية المطلوبة 248
المهارات الاجتماعية 250
سنوات التعليم 186
ساموا
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
تحسن المساواة 352
التقييمات الوطنية 200
الاحتياجات التعليمية الخاصة 267
رسوم التعليم والتدريب الفني والمهني 226
العنف في المدارس 316
سانت فينسنت والغرينادين
مرافق الكهرباء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت في المدارس 313
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
سانت كيتس وسانت نيفيس
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313
العنف في المدارس 316
سانت لوسيا
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 219
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم ما قبل الابتدائي 209
تنمية الطفل 219
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 85، 210
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313
ستيننغ ستونز (جنوب أفريقيا) 92
سريلانكا
الأثر البيئي 23
الاستدامة 22
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
إعداد المعلمين 296
تحسن المساواة 351
التحصيل العلمي 57، 58، 89
التعليم العالي 59، 228، 229، 230
تعليم المواطنة العالمية 296
التعليم والتدريب التقني والمهني 224، 225، 227
التفاوت بين الجنسين 89، 230
التقييمات الوطنية 199
تمويل التعليم 351
توفير الكهرباء 313
الدخول إلى الإنترنت 313
فرص العمل 58، 89
فقر العاملين 57
مهارات العمل الحر 252
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
نفقات التعليم 346، 347
سكان العالم انظر النمو السكاني
سكان العالم انظر نمو عدد السكان
سكان العشوائيات
البرامج الحضرية المستدامة 126، 166
الحصول على الخدمات 118
الوافدون الريفيون من مناطق الكوارث 33
سلوفاكيا
إتمام الدراسة 187
إعداد المعلمين 335
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيئي 301
التعليم الابتدائي 187، 314، 328، 329
التعليم الثانوي 187، 238، 314، 335، 338
التعليم العالي 228، 229، 230، 238
تعليم الكبار 238، 238
تعليم المواطنة العالمية والمعرفة 300، 300
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت بين رواتب المعلمين 338
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 328، 329
سلوفينيا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيئي 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التربية الوطنية 100
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 231، 233، 238
تعليم الكبار 238، 238، 239، 239
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المشاركة السياسية 100
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233

سنغافورة
الأثر البيئي 22، 22

توفير الكهرباء 312، 313
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
الدخول إلى الإنترنت 313
كالاقتصاد القائم على المعرفة 119
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التعليم ما قبل الابتدائي 312
التعليم الثانوي 312، 334
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الطلاب في الخارج 322
إعداد المعلمين 334، 336
المرأة في الحياة السياسية 71
سنوات التعليم
التحصيل 185، 186
التفاوت على مستوى الدولة 74، 74–75، 76
انظر كذلك إتمام الدراسة؛ المشاركة في المشاركة في المدرسة
سوء التغذية
أثر التعليم 85
الآثار 68
انظر كذلك التقزم؛ الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن
سوازيلاند
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
الالتحاق بالمدرسة بعد تجاوز السن 184
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292، 292
التحصيل العلمي 74، 186
التعليم الابتدائي 183، 184، 186، 312
التعليم الثانوي 184، 186، 312
التعليم العالي 230، 231
التفاوت بين الجنسين 74، 230
التفاوت على مستوى الدولة 184، 186، 210، 231
الطلاب في الخارج 323
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
بيئات التعلم المنزلي 215
تأخر الالتحاق بالتعليم الابتدائي 183
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
لغة التعليم 270
سورينام
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 74، 186
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
الدخول إلى الإنترنت 313
العنف في المدارس 316
بيئات التعلم المنزلي 215
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312، 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
سويسرا
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف البيئي 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم العالي 228، 229، 230
التفاوت بين الجنسين 70، 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
القيد ما قبل الابتدائي 208
المخاوف البيئية 304
المواقف متعددة الثقافات 304
فرص العمل 70
سياسات التعليم
المناهج المتكاملة متعددة القطاعات 139–143، 140
مراجعات 364
سياقات الطوارئ انظر الصراع؛ المناطق المتأثرة بالصراع، الكوارث
سيراليون
إتمام الدراسة 186
إرساء السلام 108
الأطفال المتجاوزين للسن 183
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 219، 281
التحصيل العلمي 74، 81، 82، 103، 186
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
الصراع 103
العنف القائم على النوع 109
المرأة في الحياة السياسية 99
المشاركة في برنامج محو الأمية 278، 278
المناطق الريفية 74، 75
بطالة الشباب 103
بيئات التعلم المنزلي 215
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
عنف العشير 81
نظام العدالة 110
سيشيل
إعداد المعلمين 297
التعليم الثانوي 312
التعليم العالي 228، 231، 322
التعليم ما قبل الابتدائي 312
الطلاب في الخارج 322، 322
العنف في المدارس 316
تعليم المواطنة العالمية 294، 297
توفير الكهرباء 312

ش

الشباب
معدل ميلاد المراهقين 370، 370
المواطنة العالمية والمعرفة بالاستدامة 302–303
استخدام الإنترنت 245
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 279، 280، 280
NEET (ليس في التعليم أو فرص العمل أو التدريب) 369
خارج المدرسة 182، 182، 183، 183
سنوات التحصيل العلمي 185، 186
انظر كذلك التعليم العالي؛ التعليم الثانوي؛ التعليم والتدريب التقني والمهني؛ التعليم العالي؛ الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب
الشبكة الدولية لاستقصاءات الأسر المعيشية 356-357
الشبكة الدولية لسكان الأكواخ/العشوائيات (SDI) 118
الشبكة العالمية لمدن التعلم (اليونسكو) 126
الشبكة المشتركة بين الوكالات المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ، المبادئ التوجيهية 310
الشراكات
اتساق السياسة في المناهج المتكاملة 139–145
التثقيف بتغير المناخ 34، 35
التوصيات الخاصة بسياسة الرصد العالمي للتعليم 167
الشراكات المدنية والخاصة 145–146
الصحة والتعليم 165
العمل من خلال الوكالات 11
انظر كذلك المناهج المتكاملة
تمويل التنمية 145–147
عالمي 146–147
الشراكة العالمية للتعليم 146-147
تقييم مبادرة التعلم 201
المدفوعات الخاصة بالمعونة 201، 355
عمليات التعاون الخاصة بالمساواة بين الجنسين 265
برنامج دعم الإلمام بالقراءة والكتابة وتعلم الحساب 201
الشراكة من أجل التعليم العالي في أفريقيا 321
الشرق الأوسط
الصراع 103، 104
خفض مستوى مهارات المهاجرات 117
التحصيل العلمي 88
فرص العمل 88، 117
التفاوت بين الجنسين 70، 88
التكنولوجيا الصديقة للبيئة 272
الأطفال خارج المدارس 104
المرأة في الحياة السياسية 70
انظر كذلك البحرين؛ مصر؛ العراق؛ إسرائيل؛ الأردن؛ الكويت؛ لبنان؛ قطر؛ المملكة العربية السعودية؛ الجمهورية العربية السورية
الشركات الصغيرة
المهارات المعرفية للمالكين 252
انظر كذلك العمل للحساب الخاص (العمل الحر)
الشركات بالغة الصغر، المهارات المعرفية للمالكين 252
الشريحة الدنيا من الدول ذات الدخل المتوسط
المهارات الأساسية للنمو الاقتصادي 49
معدل وفيات الأطفال 83
الدول المذكورة 399–400
المعونة التعليمية 325، 325، 354
نفقات التعليم 136، 136، 346، 346، 349
نتائج التعليم 68، 69
التفاوت بين الجنسين 259، 262
GPD اللازم 2030 لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 133
التدخلات الصحية 68، 69
الإلمام بالقراءة والكتابة 280
القروض 355
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 259
النمو السكاني 20، 21، 44، 116
معدل إتمام مرحلة التعليم الأساسي 69
التعليم الابتدائي 184، 185، 259، 262
تكاليف التعليم الجيد 134
المواظبة على حضور المدرسة 259
إتمام الدراسة 184، 185، 185، 259، 259
التعليم الثانوي 185، 185، 259، 259، 262
التوسع في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي 48
رواتب المعلمين 338
التعليم العالي 48، 229
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 69
التفاوت في مستوى الثروات 259
فقر العاملين 52، 52
الشريحة العليا من الدول ذات الدخل المتوسط
المهارات الأساسية للنمو الاقتصادي 49
معدل وفيات الأطفال 83
الدول المذكورة 399–400
صرف المعونة التعليمية 325، 325، 354
نتائج التعليم 68، 69
التفاوت بين الجنسين 259، 259، 262، 262
التدخلات الصحية 68، 69
الإلمام بالقراءة والكتابة 280
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182، 182، 259
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
النمو السكاني 20، 116
التعليم الابتدائي 69، 184، 259، 259، 262
نفقات التعليم العام 136، 136، 346، 346، 349
إتمام الدراسة 184، 185، 185، 259، 259
التعليم الثانوي 259، 262
التعليم العالي 229
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 69
التفاوت في مستوى الثروات 259، 259، 261
فقر العاملين 52
انظر كذلك الاقتصاديات الناشئة؛ الدول الأكثر ثراء
الشعوب الأصلية
السلوكيات تجاه 304
الثقافة والخسارة الثقافية 29، 77، 164
التحصيل العلمي 75، 76، 105
الصراع حول لغة التعليم 104
التهميش 72، 73
مؤشر البنية التحتية للمدرسة 308
طرق التدريس بالمدارس 102
المعيشة المستدامة وتغير المناخ 27–29، 27، 35
البيئات المعرضة للخطر 28
الشعوب المتعلمة، التأثير على باقي العالم 157، 162
الشعوب المضطهدة 68، 73
الشمولية انظر الأنظمة الاستبدادية
شانغهاي (الصين)
التحصيل العلمي 76
الأقليات العرقية 76
شبكة العمل الشعبي من أجل التعلم 194–195
شبكة العمل الشعبي من أجل التعلم (PAL) 194–195
شبكة حلول التنمية المستدامة 6
شبكة مؤشرات مستوى النظام الخاصة بمؤشرات نظم التعليم، أداة البيانات 363–364، 364
شبكة يوريديس المعنية بنظم وسياسات التعليم 363
شراكة التثقيف بمناخ جزر المحيط الهادئ (PCEP) 35
شراكة التثقيف بمناخ جزر المحيط الهادئ (PCEP) 35
شرق آسيا
إتمام الدراسة 154، 156، 259، 260
إعداد المعلمين 296
الأثر البيئي 21
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182، 182
الإلمام بالقراءة والكتابة 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280

التثقيف الجنسي 291
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 48، 86، 370
التربية الوطنية العالمية 295
التعليم الابتدائي 153، 182، 260، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 154، 155، 156
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 259، 260، 262
التعليم العالي 229
التفاوت بين الجنسين 259، 260، 262، 280
التفاوت في مستوى الثروات 260
التمييز ضد المجموعات المهمشة 73
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
الزراعة 45
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 207
المعونة التعليمية 354
النمو الاقتصادي 49
النمو السكاني 21
انظر كذلك الدول المنفردة
توفير الكهرباء 86
جودة التعليم 49
طرق التدريس 102، 298
مع جنوب شرق آسيا، الدول المدرجة 398
معدل الولادات لدى المراهقات 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(156، 371
نفقات التعليم 346
شرق أفريقيا انظر جنوب وشرق أفريقيا
شرق أفريقيا
معدل الولادات لدى المراهقات 370
التحصيل العلمي 370
شعب يولنغو، قضايا التعليم 77
شعوب الجروما، التحصيل العلمي 75، 76
شعوب الهوسا، التحصيل العلمي 75، 76
شعوب روما، التحصيل العلمي 75، 76
شمال أفريقيا
إتمام الدراسة 154، 156، 260
إعداد المعلمين 331، 331
الأثر البيئي 21
الأطفال خارج المدارس 104، 182، 183
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
البطالة 55
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 295
التحصيل العلمي 55، 88، 370
التعليم الابتدائي 153، 153، 182، 183، 260، 262
التعليم الابتدائي الشامل 153، 153
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 260، 262، 331
التعليم الثانوي الشامل 153، 154، 155، 156
التعليم العالي 229
التعليم ما قبل الابتدائي 207، 331، 331
التفاوت بين الجنسين 88، 260، 262، 280
التفاوت في مستوى الثروات 251، 260
الدول المذكورة 399
الصراع 104، 183
القيد 182
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
الكتب المدرسية 295
المعونة التعليمية 354
النمو السكاني 21
انظر كذلك دول منفردة
فرص العمل 88
معدل الرسوب 183
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156، 371
نفقات التعليم 346
شيدوالي سوانيفار سانغستا، برنامج المدارس العائمة التي تعمل بالطاقة الشمسية (بنغلاديش) 33
شيلي
الحصول على التعليم 122
منهج بوين فيفير 27
بداية الأطفال 80
الإلمام بالمهارات الرقمية 247، 247
نفقات التعليم 234
التحصيل العلمي 75
التعليم البيئي 301
التفاوت بين الجنسين 75، 230
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
التربية الوطنية العالمية 294
النفقات المنزلية 234
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290، 300
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
عدم المساواة في التعليم 123
لغة التعليم 269
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
وضع الميزانية بشكل مشترك 92
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109، 194، 195
الهجرة 271
السلوكيات متعددة الثقافات 304
عمليات التقييم الوطنية 199
التعليم ما قبل الابتدائي 338
التعليم الابتدائي 186، 195، 314، 338
التعليم الخاص 123، 233
الإرهاب النفسي في المدارس 315
جودة التعليم 122
إجادة القراءة 195
نفقات البحوث والتنمية 273
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186، 314، 335، 338، 338
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 234
المعيشة المستدامة 27
إعداد المعلمين 332، 332، 335
رواتب المعلمين 338، 338
التعليم العالي 228، 230، 233، 234، 234
العنف في المدارس 109، 315
التفاوت على مستوى الدولة 247
المرأة في الحياة السياسية 71

ص

الصبية
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75
المشاركة في المدرسة 74
انظر كذلك التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين
ضحايا الابتزاز 315
الصراع المسلح انظر الصراع؛ المناطق المتأثرة بالصراع
الصراع
تدمير المنشآت التعليمية 105
على مستوى لغة للتعليم 104
والفقر 103
العلاقة مع التعليم 103–109، 166
انظر كذلك إرساء السلام
الصرف الصحي الشامل بقيادة المجتمع المحلي، برنامج الصرف الصحي 93
الصرف الصحي
تعريف "المرافق الكافية" 309
بناء القدرات 372
مراقبة المعايير 308–309
الحاجة إلى 68، 85
المدارس الابتدائية 309، 309
المخططات 69، 79–80، 93، 165
الصناعات الخضراء 40–43، 42، 61–62
الصناعة، تطوير عملية إعادة الهيكلة النظيفة والخضراء 40-43
الصومال
الهجمات على المدارس 317
الصين
الزراعة 47
بداية الأطفال 79
تغير المناخ 44
توافر أجهزة الكمبيوتر 245، 313
التمييز ضد المجموعات المهمشة 123
تنمية الطفولة المبكرة 217
الأثر البيئي 21
النمو الاقتصادي 49، 118
المعونة التعليمية المقدمة من المانحين
التحصيل العلمي 57، 58، 75، 101، 186
فرص العمل 49، 58، 119، 120
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
التفاوت بين الجنسين 75، 230
الاقتصاد الأخضر 40
برامج الصحة والتغذية 78، 79
عدم المساواة في الدخل 52
التنوع اللغوي 268
الكوارث الطبيعية 310
الحركات السلمية المدنية 101
النمو السكاني 21
الفقر 52، 57
التعليم الابتدائي 186، 330
مشروع أطلس الخاص بالطلاب في الخارج 324
المعلمون المؤهلون 330
الطاقة المتجددة 40
المناطق الريفية 313–314، 330
الهجرة من الريف إلى الحضر 116، 117، 117، 271
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324، 324
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186
المهارات الاجتماعية 250
تقييم نتائج الطالب 236
توزيع المعلمين 330
التعليم العالي 59، 229، 230، 231، 272
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223، 224
نظام تصنيف الجامعة 235
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
المرأة في الحياة السياسية 71
سنوات التعليم 186
صافي معدل القيد المعدل 182، 183، 208، 209
المقياس 181-182
صافي معدل القيد، التعليم قبل الابتدائي 207–208، 208
صربيا
إتمام الدراسة 187
إعداد المعلمين 335
الأقليات العرقية 75، 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
التثقيف البيئي 301
التحصيل العلمي 75، 75، 76، 186
التعليم الابتدائي 187، 335
التعليم الثانوي 187
التعليم العالي 229، 230، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75، 75، 76، 230
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 210، 231
التقييمات الوطنية 200
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
بدانة الأطفال 80
بيئات التعلم المنزلي 215
تعليم المواطنة العالمية 294
تنمية الطفل 219
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
صناديق الائتمان للمساعدات التنموية 137
صندوق "لا يمكن للتعليم أن ينتظر" 147
صندوق أهداف التنمية المستدامة 144
صندوق الازدهار (صندوق لا يمكن للتعليم أن ينتظر) 147
صندوق تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية 144
صندوق تعليم المجتمع المدني 145

ض

ضبط النفس انظر العمل للحساب الخاص
ضبط النفس، للنجاح في العمل 249–250

ط

الطاقة الخضراء
مبادرات المستهلك 31
التعليم من أجل 35، 78، 88
المصادر المتجددة 35، 40–41
مبادرات الإنارة بالطاقة الشمسية 29–30
الطاقة المتجددة 40–41
الطاقة
التعليم من أجل استخدام الطاقة الخضراء 78، 88
المبادرة الدينية لتقليل الطاقة 30
توفير الخدمة للمجتمعات 68، 86
مبادرات الطاقة الشمسية 29–30، 31–32
الطلاب
التفاعل بين المعلم والطالب 191، 191، 192، 298
المساعدة المالية 225–226، 233–234، 233، 234، 234
المنح التعليمية 320–321
الطوائف الاجتماعية
التهميش 73، 123
برامج المساواة 108

طاجيكستان
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 104، 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل التعليمي 74، 81، 186
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 104
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
الصراع 104
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
المناطق الريفية 314
المواقف المجنسة 264
سنوات التعليم 186
عنف العشير 81
مراجعة نظام التعليم 364
مستوى الدخل 354
نسبة الكمبيوتر/الطالب 314
طرق التدريس
للانفتاح الفكري 107
والمشاركة السياسية 102
التفاعل بين المعلمين والطلاب 191–193، 191، 192، 298
انظر كذلك لغة التعليم؛ التعليمات باللغة الأم
طوكيو، الاقتصاد التنافسي 119

ع

العادات الصحية
التعليم 79–80، 88
مرافق غسل الأيدي 308، 309
العاملون المحليون
في الاقتصاد 120
العاملون بدون أجر 89، 89
العاملون في المجال الصحي، فرص العمل العالمية 372
العاملون في مجال الصحة المجتمعية 85، 372
العاملون من المنازل120
انظر كذلك العمل للحساب الخاص (العمل الحر)
العجز في الخريجين (التعليم العالي) 50
العدوى بالديدان، العلاج 79، 85
العراق
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195، 196
الأشخاص النازحون داخليًا 272
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 196، 219، 281
التحصيل العلمي 186
التعليم الابتدائي 186، 196، 272
التعليم الثانوي 186
التعليم العالي 231
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
الحصول على التعليم 272
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
الصراع 103، 105، 272
العنف في المدارس 316
الهجمات على المدارس 317
بدانة الأطفال 80
بيئة التعلم المنزلي 215، 215
تعداد المدارس الوطنية 309
تنمية الأطفال 219
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
فقدان المرافق التعليمية 105
العقاب البدني 108، 316
العقود قصيرة الأجل، المعلمين 336–337، 337
العلاقات بين الطبيب/المريض، وتأثير التعليم 78
العلوم الاجتماعية
التقييم 199، 199
لغة التعليم 270
العلوم
التقييم 199، 199
التفاوت في توزيع الموظفين على الصعيد العالمي 370، 372
الأنشطة الخارجة عن المنهج 298
تأثير المعلمات على الفتيات 91
نقص المعلمين 331
العمال، التعليم على التغير البيئي والاستدامة 31
العمالة المستضعفة 57، 58، 58، 60
العمل المناسب
المحدد 55–56، 55، 244، 245
والتحصيل العلمي 58، 58، 88
انظر كذلك فرص العمل؛ المهارات المطلوبة لفرص العمل
العمل انظر فرص العمل؛ المهارات المطلوبة لفرص العمل
العمل للسحاب الخاص (العمل الحر) 58، 58، 89
تدخلات التحسن 140
انظر كذلك مهارات العمل الحر؛ العاملون من منازلهم
العنف البدني
الترهيب 315، 315–316، 315، 316
في الشراكات 81، 81
العنف الجنساني 72، 90، 109
انظر كذلك عنف العشير
العنف الجنسي 81، 81
في المدارس 316
العنف الحضري 122
المناهج المتكاملة 127–128، 128
العنف السياسي، والمستوى التعليمي 103
العنف المنزلي انظر عنف العشير
العنف النفسي 82، 109، 315، 315
العنف انظر الصراع؛ المجالات المتضررة بالصراع؛ العنف القائم على النوع؛ العنف الشخصي؛ عنف العشير؛ العنف ذي الصلة بالمدرسة؛ العنف الحضري
العنف بين الأشخاص 108-109
العنف ذو الصلة بالمدرسة 109، 109، 123، 166
الأنواع 314
المراقبة والتقارير 315، 317، 378
عدم الاستقرار الاقتصادي، المخاوف العامة 304
عدم المساواة في مستوى الدخل 53، 81، 124
عدم المساواة
في التعليم داخل المدن 122
في التعليم على مستوى العالم 162
تأثير التعليم 54–55، 103، 121–124
تأثير تسليط الرصد العالمي للتعليم للضوء على المشكلات 388
نسبة الأسر المعيشية من نفقات التعليم 342
والتهميش 72–73
الرصد 378
انظر كذلك قياس مستوى عدم المساواة
متوسط دخل الفرد 53، 53، 59، 81
التقليل من خلال برامج تنمية الطفولة المبكرة 213
المخاطر الناتجة عن تمويل القطاع الخاص 145–146
الفرق بين الريف والحضر 121، 122
فرص العمل الخاصة بالمرأة 56، 57، 60، 61، 69–70، 70، 81، 88–89، 88
انظر كذلك التمييز؛ المساواة، الأقليات العرقية، التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين؛ عدم المساواة؛ العدالة؛ التهميش، الأفراد من ذوي الإعاقات؛ التفاوت في مستوى الثروات.
عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة 43
علاج الفيروسات 85
علم الحساب
والنمو الاقتصادي 48
التأثير على الإيرادات 49
تأثير البيئة المنزلية 86
ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
نتائج التعلم 202، 283–284، 283
مستوى المهارة 283، 284
على مسار التنمية 216، 217، 219
انظر كذلك الإلمام بالمهارات الوظيفية؛ الرياضيات؛ التحصيل في الرياضيات
عمالة الأطفال انظر تشغيل الأطفال
عمان
تنمية الطفل 219
إعداد المعلمين 332
الإلمام بالقراءة والكتابة 219
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت على مستوى الدولة 210
الدخول إلى الإنترنت 313
العنف في المدارس 316
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
المرأة في الحياة السياسية 71
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت في المدارس 313، 314
بيئات التعلم المنزلي \215
توفير الكهرباء 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
علم الحساب 219
عمليات تقييم التعلم التي يقودها المواطن 196، 201
عنف العشير 81، 82، 92
أوضاع المرأة كمؤشر للمساواة بين الجنسين 264–265، 264
انظر كذلك العنف الجنساني
لم يتم تناوله في المناهج الدراسية 291

غ

غابون
التحصيل العلمي 74، 81، 186
التفاوت بين الجنسين 74، 75
عنف العشير 81
لغة التعليم 270
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
التعليم الابتدائي 186
المناطق الريفية 75
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186
التفاوت على مستوى الدولة 186
سنوات التعليم 186
غامبيا انظر غامبيا
غامبيا
إتمام الدراسة 186
إعداد المعلمين 297، 333
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 297
التحصيل العلمي 74، 81، 82، 186
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 186، 312، 314
التعليم الثانوي 186، 312، 314
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210، 213، 213
المناطق الريفية 75
الوصول إلى الإنترنت 313
بيئة التعلم المنزلي 215
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
تنمية الأطفال 219
توفير الكهرباء 312، 313
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
عنف العشير 81
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
غانا
الأقليات العرقية 75، 76
الإرهاب النفسي في المدارس 315
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 196، 245
التعليم الثانوي 184، 186، 312
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 196، 219، 245، 281، 282
البرامج المتكاملة 140، 144
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 10، 57، 58، 60، 61، 74، 75، 76، 81، 82، 186، 370، 371
التربية الوطنية العالمية 294
التدخلات الصحية 85، 372
التعليم الابتدائي 184، 186، 196، 312
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسي 60، 61، 74، 76، 89، 183، 184، 230
التفاوت على مستوى الدولة 76، 184، 186، 231
التكيف مع تغير المناخ 10
الخلل الاجتماعي الاقتصادي 60
الزراعة 34
الطلاب في الخارج 323
التعليم العالي 59، 101–102، 228، 229، 230، 231
العنف في المدارس 109، 109، 315
الكتب المدرسية 189
برامج المياه والصرف الصحي 85، 372
العمالة الفقيرة 57، 60، 61
سنوات التعليم 186
المرأة في الحياة السياسية 99
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
الأطفال المتجاوزين للسن 183، 184
المشاركة السياسية 99، 100، 101–102
انتشار الملاريا 371
علم الحساب 109، 219
عمليات التقييم الوطنية 199
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
بيئة التعلم المنزلي 215، 215
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
تنمية الأطفال 219
توفير الكهرباء 312
عنف العشير 81

فرص العمل والإيرادات 58، 59، 60، 61، 89، 140، 245
معدل الولادات لدى المراهقات 370
غرب آسيا
معدل ميلاد المراهقين 370
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
الصراع 104، 183
الدول المذكورة 399
الأثر البيني 21
المعونة التعليمية 354
نفقات التعليم 346
التحصيل العلمي 55، 370
التثقيف البيئي 301
التفاوت بين الجنسين 182، 260، 262، 280
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 295
الأطفال خارج المدرسة 104، 182، 182، 183
النمو السكاني 21
القيد ما قبل الابتدائي 207
التعليم الابتدائي 153، 153، 182، 183، 260، 262
معدل الرسوب 183
إتمام الدراسة 154، 156، 260
التعليم الثانوي 153، 154، 155، 156، 182، 182، 260، 262□إعداد المعلمين 331
التعليم العالي 48، 229
الكتب المدرسية 295
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156، 371
البطالة 55
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التفاوت في مستوى الثروات 251، 260
الإلمام بالإلمام بالقراءة والكتابة للشباب بين الشباب 280
انظر كذلك دول منفردة
غرب أفريقيا
معدل ميلاد المراهقين 370
التحصيل العلمي 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
انظر كذلك دول منفردة
غواتيمالا
صحة الطفل 82
تغير المناخ 34
الصراع 104، 105
المنهج الدراسي 107
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
نفقات التعليم 347
التحصيل العلمي 74، 76، 105، 186
توفير الكهرباء 313
التثقيف البيئي 26
الأقليات العرقية 76، 102، 105
التفاوت بين الجنسين 74، 76
التربية الوطنية العالمية 294، 300
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
الشعوب الأصلية 102، 105
الوصول إلى الإنترنت 313
لغة التعليم 104، 270
الإلمام بالقراءة والكتابة 82، 195
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
السلوكيات متعددة الثقافات 304
عمليات التقييم الوطنية 200
الكوارث الطبيعية 33
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
المشاركة السياسية 102
التعليم الابتدائي 34، 186، 195
الإرهاب النفسي في المدارس 315
إجادة القراءة 195
المناطق الريفية 102
إتمام الدراسة 34، 186
إنشاء المدارس 310
التعليم الثانوي 34، 186
طرق التدريس 102، 107
التعليم العالي 231
العنف في المدارس 315
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 231
سنوات التعليم 186
غيانا
تنمية الأطفال 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
نفقات التعليم 136
التحصيل العلمي 74، 186
التفاوت بين الجنسين 74
بيئة التعلم المنزلي 215
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 219، 281
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
علم الحساب 219
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التعليم الابتدائي 186، 196، 335
إجادة القراءة 195، 196
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186
الطلاب في الخارج 322
تعيين المعلمين 335
التعليم العالي 231
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
سنوات التعليم 186
غينيا الاستوائية
مستوى الدخل 354
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
غينيا بيساو
تنمية الأطفال 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
بيئة التعلم المنزلي 215
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 219
التعليم الابتدائي 335
تعيين المعلمين 335
التفاوت على مستوى الدولة 210
غينيا
الزراعة 136
نسبة عدد أجهزة الكمبيوتر/التلاميذ 313، 314
التمييز وإتمام التعليم الثانوي 87
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
نفقات التعليم 136، 347
التحصيل العلمي 74، 82، 186، 280، 371
توفير الكهرباء 312، 313
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75، 87
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
الوصول إلى الإنترنت 313
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 281
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
انتشار الملاريا 371
حسابات التعليم الوطنية 343
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
التعليم الابتدائي 183، 186، 280، 312، 314
المناطق الريفية 74، 75
إتمام الدراسة 87، 186
التعليم الثانوي 87، 183، 186، 312، 314
التعليم العالي 228، 231
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(370، 371
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280

ف

الفاعلية السياسية 99–101، 99
الفتيات
التأهب لمواجهة الكوارث 33
التمييز في التعليم 87، 87
التحصيل العلمي والإيرادات 88
أهمية وجود نماذج تُحتذى من الإناث 91
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 279، 280، 280
الزواج 291
المشاركة في الرياضيات 91، 165، 265
برامج الصحة الحيضية 80
والمصاوئ المتعددة 75
عدم الالتحاق بالمدارس 180–181، 181، 182
الأطفال المتجاوزين للسن في التعليم 183، 184
المشاركة السياسية 98
برامج المنح التعليمية 98
إتمام الدراسة 104
المشاركة في المدرسة 73، 74، 109
الاعتداء الجنسي على 109
مزايا برامج المياه والصرف الصحي 10، 80، 308
انظر كذلك التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين، النساء
الفحص الوطني لأداء الطلاب (البرازيل) 236
الفحص الوطني لأداء الطلاب (البرازيل) 236
الفصل العرقي 106–107، 123–124
الفصل بين الجنسين في التعليم 106، 106–107، 123–124، 166
الفقر المدقع
والصراع 97، 104
تأثير انتشار التعليم 156–157
تأثير الإلمام بالقراءة والكتابة 53
السكان 52
الفقر
أثر التوسع الزراعي 46
أثر تغير المناخ 40
أولوية المانحين بالنسبة للمعونات 138
التفاوت بين الجنسين 73، 74، 74–75
المناهج المتكاملة 141
انظر كذلك القر المدقع؛ الدول الأقل تنمية؛ الدول ذات الدخل المنخفض؛ الدول الأكثر فقرًا؛ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية؛ التفاوت على مستوى الدولة؛ فقر العاملين
تأثير انتشار التعليم 156–157، 157
حافز الصراع 103
وأسعار الغذاء 45
والتهميش 73–75، 74–75
والجريمة 122
والعزلة الحضرية 122
والنمو الاقتصادي 40، 46
الفلبين
تغير المناخ 34
الصراع 104–105، 105
خفض مستوى مهارات المهاجرات 117
الاستعداد للكوارث 34
الأثر البيني 23
التحصيل العلمي 74، 81، 104–105، 105، 186
توفير الكهرباء 86، 312
الشؤون البيئية 304
التفاوت بين الجنسين 74، 104–105، 105
عنف العشير 81
مدن التعلم 126
الإلمام بالقراءة والكتابة 86، 281
التعليمات باللغة الأم 269
الكوارث الطبيعية 33، 310
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 105
التعليم الابتدائي 34، 186، 312
المناطق الريفية 122
إتمام الدراسة 34، 186
التعليم الثانوي 34، 186، 312
إعداد المعلمين 332
التعليم العالي 231
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 370، 371
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
المناطق الحضرية 122
العنف في المدارس 316
التفاوت في مستوى الثروات 122
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
فئة الأضرار، رصد الاحتياجات الخاصة بالنسبة للمنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية 266
فئة الإعاقات، رصد الاحتياجات الخاصة بالنسبة للمنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية 266
فئة المصاعب، رصد الاحتياجات الخاصة بالنسبة للمنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية 266
فانواتو
تنمية الطفولة المبكرة 217
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
مستوى الدخل 354
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
فجوة التمويل، التعليم 134، 352
فرص العمل المهنية، والتحصيل العلمي 60
فرص العمل غير الرسمية 57، 58، 58
والمستوى التعليمي 58
الاقتصادات الحضرية 119–120
التفاوت بين الجنسين 60، 69، 70، 89
التقليل من خلال الحصول على التعليم 60
فرص العمل لأصحاب المهارات العالية
احتياجات الصناعة الخضراء 41، 42، 292
التأثير على التعليم العالي 41
التعريف 50
والمستوى التعليمي 59–60، 59
فرص العمل
في الزراعة 45-46
أوضاع المرأة كمؤشر للمساواة بين الجنسين 264، 264
التمييز ضد المجموعات المهمشة 72–73
والتحصيل العلمي 55–56، 57–60، 58، 59، 81، 88، 89، 101
تأثير حملات الصحة المدرسية 85

التفاوت بين الجنسين 56، 60، 69، 69–70، 70، 71، 88، 89، 89، 120
الصناعات الخضراء 40، 41
والمهارات غير المعرفية 248
ومستويات المهارة المثالية 248
استقطاب المهارات 49–51، 50
وجودة التعليم 56
تقليل تأثير التغير التكنولوجي 164
عقود المعلمين 336–337، 336
التوجهات 49
إساءة استغلال مهارات المهاجرين 117
العمل المعرض للخطر وغير الرسمي 57، 58، 58
النساء 56، 57، 60، 61، 69–70، 70، 81، 88، 89، 89، 165
المؤشر العالمي للشباب 369
انظر كذلك المهارات المطلوبة لفرص العمل؛ البطالة؛ العاملون؛ التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في مكان العمل
فرنسا
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 282
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف البيئي 301
التربية الوطنية العالمية 294
التطوير المهني للمعلمين 336
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314، 338
التعليم العالي 229، 230، 231، 233، 238
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
السلوكيات متعددة الثقافات 304
الفجوة في إيرادات المعلمين 338
المرأة في الحياة السياسية 71
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
النفقات المنزلية 233
النقل المستدام 121
تبني إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 (باريس) 7
تعليم الكبار 238، 239
دعم الطلاب 233
علم الحساب 283، 284
مانحو المعونات التعليمية355
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مشروع أطلس الخاص بالطلاب في الخارج 324
مهارات المعلمين 333
نفقات التعليم 233
فريق العمل الفني المعني بجمع البيانات حول العنف ضد الأطفال 315، 317
فريق المهام المشترك بين الوكالات المعني بالتثقيف التابع لبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب، مؤشرات 291، 297
فقدان التنوع البيولوجي 19–20، 20
فقدان الوظائف بسبب إعادة هيكلة الصناعات الخضراء 41
فقر العاملين 52–53، 52، 57–58، 57، 60
فلسطين
إتمام الدراسة 186
إعداد المعلمين 330، 335، 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
التحصيل العلمي 75، 103، 186
التعليم الثانوي 186، 312، 314
التعليم الثانوي 186، 312، 314، 330، 335
التعليم العالي 228، 229، 230، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122
الدخول إلى الإنترنت 312، 313
الصراع والتعليم 103
العنف في المدارس 316
اللاجئون من 272
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
الهجمات على المدارس 317
بيئات التعلم المنزلي \215
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312، 313
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219، 283
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات العمل الحر 253
فنزويلا انظر جمهورية فنزويلا البوليفارية
فنلندا
إتمام الدراسة 187
إعداد المعلمين 334، 336
الأثر البيئي 23
الأقليات العرقية 75
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف البيئي 301، 301
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300، 300
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314، 334
التعليم العالي 228، 229، 230، 232، 238
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت والمساواة بين الجنسين 70، 89
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
المرأة في الحياة السياسية 70
برامج الصحة والتغذية 79
تعليم الكبار 238، 238
تقييم نتائج الطالب 236
فرص العمل 89
مبادرات الاستدامة 273
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246، 246
فيتنام
تنمية الطفل 217، 219
قيادة المدينة 129
تغير المناخ 34
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
المعونة التعليمية 138
التحصيل العلمي 57، 58، 60، 74، 186
فرص العمل 58، 60
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
التفاوت بين الجنسين 74
الاقتصاد الصديق للبيئة 273
بيئات التعلم المنزلي 215
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 245، 281، 282
التعليمات باللغة الأم 269، 269
التقييمات الوطنية 200
حسابات التعليم الوطني 343، 344، 345
الكوارث الطبيعية 33
علم الحساب 219
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التعليم الابتدائي 34
إتمام التعليم الابتدائي 186
إجادة القراءة 245
المناطق الريفية 122
مساعدات المنحة التعليمية 324
إتمام الدراسة 34
الباحثون العلميون 372
التعليم الثانوي 34
إتمام التعليم الثانوي 186
الثقافة الجنسية 291
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية 60، 249
التثقيف بالتنمية المستدامة 297
إعداد المعلمين 297
حافز المعلم 334
لغة المعلم 269
التحول التقني 42
التعليم العالي 59، 229
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
المناطق الحضرية 122
التفاوت في مستوى الثروات 122
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
فقر العاملين 57، 60
سنوات التعليم 186
فيجي
القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223
العنف في المدارس 316

ق

القدرة المالية 251
القراءة الكتابة بين الشباب 74، 279، 280، 280
القطاع الخاص
الدور في تمويل أهداف التنمية المستدامة 145–146، 167
المناهج متعددة القطاعات 163
مخططات المنح التعليمية 320–321
القمة العالمية عن التنمية المستدامة (جوهانسبرغ) 5
القمة العالمية عن مجتمع المعلومات 311
القمة العالمية للعمل الإنساني 2016 147
القوات المسلحة، استخدام المدارس 317
القواعد السياسية، التفاوت بين الجنسين 70، 71، 82، 89–90
القوالب النمطية بين الذكور
انظر كذلك الأولاد؛ الرجال
مزايا التعليم 84
القوالب النمطية
القوالب النمطية بين الذكور 84
الحاجة إلى حملات تعليمية 373
وخطر الصراع 103–104
انظر كذلك التمييز
القوقاز
إتمام الدراسة 154، 156
إعداد المعلمين 331، 335
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 181، 182
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التعليم الابتدائي 153، 182، 183، 187، 262، 331
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 153، 153، 154، 155، 156، 182، 262، 331
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 229
التكافؤ بين الجنسين 262، 280
القيد 182
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
المعونة التعليمية 354
النمو السكاني 21
مع وسط آسيا، الدول المدرجة 398
معدل التكرار 183
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(156
نفقات التعليم 346، 346
القيادة على مستوى المدينة 128
القيد
التأثيرات في المناطق المتأثرة بالصراع 104، 106
تأثيرات توفير الكهرباء 86
النُهج الحكومية للتفاوت بين الجنسين 139
الأطفال النازحون داخليًا 272
حصة التعليم الخاص 187
اللاجئون 117، 272–273
التعليم العالي 228، 228، 229، 230، 230–231
التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 223–224، 223
انظر كذلك التعليم الابتدائي، القيد؛ التعليم الثانوي، القيد
قادة المدرسة، الإعداد والتدريب 332، 332
قادة المدرسة، الإعداد والتدريب 332، 332
قاعدة البيانات الخلوية لمحو الأمية (النيجر) 279
قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالحق في التعليم 361
قاعدة البيانات العالمية عن التعليم والتدريب التقني والمهني 361
قبرص
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التربية المدنية 100
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 229، 231، 233، 234، 238
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
المشاركة السياسية 100
النفقات المنزلية 233
تعليم الكبار 238
دعم الطلاب 233، 234
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
نفقات التعليم 233، 234
قروض من أجل التعليم 225–226، 355، 356
قطر
تنمية الطفل 219
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
التحصيل العلمي 76
توفير الكهرباء 312، 313
التثقيف البيئي 301، 301
الأقليات العرقية 76
بيئات التعلم المنزلي \215
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
الدخول إلى الإنترنت 313
كالاقتصاد القائم على المعرفة 119

الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 219
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التعليم الابتدائي 312، 314
التعليم الثانوي 312، 314
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
التعليم العالي 231
العنف في المدارس 315، 316
التفاوت على مستوى الدولة 210
المرأة في الحياة السياسية 71
قف للعدالة (سيراليون) 110
قمة أوسلو 2015 عن التعليم من أجل التنمية 134–135
قمة دول آسيا المعنية بالتغير المناخي والشعوب الأصلية 28
قمم الأرض 5
قنوات توفير المعونة 355
قياس إنجازات نتائج التعلم في التعليم العالي بأوروبا ومقارنتها (CALOHEE) 236
قياس جودة ونتائج التعلم المبكر 218، 218
قياس جودة ونتائج التعلم المبكر (MELQO) 218، 218
قياس مستوى عدم المساواة
الحسابات 258
الإعاقة 265–267
النوع 262–265
اللغة 267–270
الهجرة 271–273
أساس التكافؤ 257–262
قيرغيزستان
تعليم الكبار 239
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
التثقيف البيئي 301، 301
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الابتدائي 187، 313
التعليم الثانوي 187، 313
التعليم العالي 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210، 213، 213
الكتب المدرسية 190
المناطق الريفية 75
الوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت 312، 313
بدانة الأطفال 80
بيئة التعلم المنزلي 215
تنمية الأطفال 219
توفير الكهرباء 313
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219
نفقات التعليم 136، 136، 239

ك

الكاميرون
التكيف مع تغير المناخ 10
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
إجادة القراءة 202
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 219، 281
التحصيل العلمي 10، 75، 76، 81، 186، 370، 371
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 74، 75، 75، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 186، 231
الزراعة 34
الطلاب في الخارج 323
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
الكتب الدراسية 190
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324
المناطق الريفية 74، 75
انتشار الملاريا 371
بيئة التعلم المنزلي 215
تنمية الطفولة 218، 219
سنوات التعليم 186
عقود المعلمين 337
علم الحساب 202، 219
عمليات التقييم الوطنية 202
عنف العشير 81
لغة التعليم 270
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
معدل الولادات لدى المراهقات 370
الكتب المدرسية
الوفرة 189–191، 190
نفقات التعليم 345
محتوى المواطنة العالمية والاستدامة 294–296، 295، 296
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290، 295
الكتب في البيئة المنزلية 215، 215
الكوارث الطبيعية
مبادرات الاستعداد للكوارث 34، 157
التعليم من أجل القدرة على المواجهة 157
الآثار 33، 273، 310
الكوارث
التأهب لمواجهة الكوارث 34، 157
التوصيات الخاصة بسياسة الرصد العالمي للتعليم 164
تقليل المخاطر بواسطة التعليم 157
انظر كذلك الصراع؛ المناطق المتأثرة بالصراع؛ الكوارث الطبيعية
الكومونولث، الأطر الوطنية للمؤهلات 227
الكونغو
تنمية الطفولة 219
التحصيل العلمي 74، 186
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
بيئة التعلم المنزلي 215
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 202، 219، **281**
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
عمليات التقييم الوطنية 202
علم الحساب 202، 219
التعليم ما قبل الابتدائي 209
إتمام التعليم الابتدائي 186
إجادة القراءة 202
المناطق الريفية 74، 75
إتمام التعليم الثانوي 186
الطلاب في الخارج 323
التعليم العالي 231
الكتب الدراسية 190
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
الكويت
التمييز والتفاوت بين الجنسين في مجال إتمام التعليم الثانوي 87، 87
التعليم العالي 229، 231
العنف في المدارس 316
المرأة في الحياة السياسية 71
كازاخستان
تنمية الأطفال 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
التحصيل العلمي 75، 185، 186
التفاوت بين الجنسين 75
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
بيئة التعلم المنزلي 215
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
عمليات التقييم الوطنية 199
علم الحساب 219
الآباء المشرفون 294
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التعليم الابتدائي 187، 335
إتمام الدراسة 187
التعليم الثانوي 187
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
إعداد المعلمين 335، 336
التعليم العالي 231
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
سنوات التعليم 185، 186
كرواتيا
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
نفقات التعليم 233
التعليم البيني 301
الإلمام بالأمور المالية 251
التفاوت بين الجنسين 230
السلوكيات المستندة إلى النوع 264
التربية الوطنية العالمية 294
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
النفقات المنزلية 233
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
التعليم الابتدائي 187، 314
التطوير المهني للمعلمين 336
إتمام الدراسة 187
التعليم الثانوي 187، 314
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
التعليم العالي 229، 230، 233
كل الأطفال معًا (أيرلندا الشمالية) 107
كلية الحقوق بجامعة شيكاغو، مشروع حقوق العمال في التعليم غير النظامي 120
كمبوديا
إتمام الدراسة 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
إعداد المعلمين 240، 335، 335، 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 219، 281
بيئة التعلم المنزلي 215
التثقيف الجنسي 291
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 81، 186، 370
التطوير المهني للمعلمين 336
التعليم الابتدائي 186، 335
التعليم الثانوي 186
التعليم العالي 231
تعليم الكبار 240
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122
التكافؤ بين الجنسين 70، 75
تنمية الطفولة 217، 219
توفير الكهرباء 313
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 192
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
عنف العشير 81
فرص العمل 70، 369
معدل الولادات لدى المراهقات 370
معدلات عدم الانخراط في التعليم أو العمل أو التدريب 369
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 75، 122
نفقات التعليم 347
الوصول إلى الإنترنت 313
كندا
إتمام التعليم الابتدائي 187
إتمام التعليم الثانوي 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التخطيط الحضري 126
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم البيني 301، 301
التعليم العالي 27، 233
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الشأن البيني 304
فقدان ثقافة الشعوب الأصلية 29
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
مانح المعونة التعليمية 333، 355
المرأة في الحياة السياسية 71
مشروع أطلس الخاص بالطلاب في الخارج 324
كوبا
الأثر البيني 23
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 219
الاستدامة 22
التأهب لمواجهة الكوارث 34
التعليم الابتدائي 313، 314
التعليم الثانوي 313، 314
التعليم العالي 228، 231
التقنية الخضراء 272
الطلاب في الخارج 322
بيئة التعلم المنزلي 215
تنمية الطفولة 219
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
كوت ديفوار انظر كوت ديفوار
كوت ديفوار
الهجمات على المدارس 317
التحصيل العلمي 74، 81، 82، 186، 371
توفير الكهرباء 312
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
التفاوت بين الجنسين 74
التربية الوطنية العالمية 294
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292، 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
عنف العشير 81
الإلمام بالقراءة والكتابة 83، 202، 281
انتشار الملاريا 371

مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 202
عمليات التقييم الوطنية 202
حسابات التعليم الوطنية 343، 344، 344، 345
المشاركة السياسية 100
التعليم الابتدائي 186، 312، 330، 335
إجادة القراءة 202
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186، 312
الطلاب في الخارج 323
إعداد المعلمين 330، 335
التعليم العالي 231
الكتب الدراسية 190
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(83
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
كوراكاو، مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس 313
كوريا انظر جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية؛ جمهورية كوريا
كوريتيبا (البرازيل)، مبادرة المدينة الخضراء 126–127، 127
كوستاريكا
تنمية الطفولة 217، 219
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 210
نفقات التعليم 347
التحصيل العلمي 74، 186
توفير الكهرباء 312
التفاوت بين الجنسين 74
بيئة التعلم المنزلي 215
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 219، **281**
علم الحساب 195، 219
التعليم ما قبل الابتدائي 208، 209، 338
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 208
التعليم الابتدائي 186، 195، 312، 314، 338
الإرهاب النفسي في المدارس 315
إجادة القراءة 195
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186، 312، 314، 338
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
رواتب المعلمين 338
التعليم العالي 229، 231
العنف في المدارس 315، 316
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
سنوات التعليم 186
كولومبيا
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 195، 245
الآباء المشرفون 294
الأثر البيئي 23
الأنشطة المدنية خارج المدرسة 26
الإرهاب النفسي في المدارس 315
الإلمام بالأمور المالية 251، 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 195، 245، 281، 282
البرامج المتكاملة 141
التثقيف البيئي 26، 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التحصيل العلمي 57، 58، 58، 60، 74، 81، 120، 186
التعليم الابتدائي 186، 195، 329
التعليم الثانوي 186
التعليم الخاص 233
التعليم العالي 59، 229، 229، 230، 231، 232، 232، 233
التفاوت بين الجنسين 74، 89، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
الخلفية الاجتماعية الاقتصادية 60، 249
السلوكيات متعددة الثقافات 304
العمالة الفقيرة 57، 60
العنف في المدارس 315
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224، 226
المعيشة المستدامة 27، 28
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
الهجمات على المدارس 317
الوصول إلى الإنترنت 313
الوقت المخصص لعملية التعليم 191
تخطيط التعليم 141–142
توفير الكهرباء 313
خطط التنمية الوطنية 141
سنوات التعليم 186
عمليات التقييم الوطنية 200
عنف العشير 81
فرص العمل 58، 58، 60، 89
مدن التعلم 126، 127–128، 128
مراجعة نظام التعليم 364
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
معدل الجرائم 120، 128
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
نظام معلومات الإدارة 232
كيريباتي
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، 213
العنف في المدارس 316
رسوم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 226
كينيا
الحصول على التعليم 122، 123
أحجام الفصول 329
إتمام الدراسة 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 272
الأقليات العرقية 98
الإلمام بالقراءة والكتابة 59، 281، 282
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف بالمساواة بين الجنسين 98، 291
التحصيل العلمي 10، 57، 58، 61، 74، 81، 82، 86، 186
التدخلات الصحية 79، 85
التعليم الابتدائي 106، 186، 329، 335
التعليم الثانوي 87، 106، 186، 272
التعليم العالي 59، 101–102
التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 224، 226
التفاوت بين الجنسين 61، 74، **89**، 98
التفاوت على مستوى الدولة 186
التكيف مع تغير المناخ 10
الخلل الاجتماعي الاقتصادي 60
الصراع 99
العمالة الفقيرة 57، 61
القيد 106، 106
اللاجئون 106، 106، 272
المشاركة السياسية 98، 101–102
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المعونة التعليمية 138
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59
تدخلات الصحة الجنسية والإنجابية 79، 292
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
تعيين المعلمين 335
توفير الكهرباء 86
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 107، 191
علم الحساب 283، 284
عنف العشير 81
فرص العمل والإيرادات 58، 59، 60، 61، 85، 89
لغة التعليم 269، 270
مستوى الدخل 354
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 30
مهارات المعلمين 333

ل

اللاجئون
التعليم 106، 106، 166
القيد 117، 272–273
الرصد 272
اللجنة التوجيهية للتعليم 2030 المعنية بأهداف التنمية المستدامة 146
اللجنة الدولية المعنية بتمويل فرص التعليم العالمية 134
اللجنة المعنية بوضع المرأة 265
اللغات الأجنبية
التقييم 199، 199
انظر كذلك لغة التعليم؛ اللغة الأم
اللغات الرسمية
انظر كذلك لغة التعلم
والمشاركة السياسية 98
اللغات المحلية انظر التعليمات باللغة الأم
اللغات المحلية انظر اللغة الأم؛ التعليمات باللغة الأم
اللغة الأصلية انظر لغة التعليم؛ اللغة الأم؛ التعليم باللغة الأم
اللغة الأم والتحصيل العلمي 76
اللغة المستخدمة في المنزل انظر لغة التعليم؛ اللغة الأم؛ التعليم باللغة الأم
لأشخاص المشردون قسرًا 117
انظر كذلك الأشخاص النازحون بالداخل؛ اللاجئون
لاتفيا
تعليم الكبار 238، 239، 239–240، 239
نفقات التعليم 233
التثقيف البيئي 301
الإلمام بالأمور المالية 251
تعليم المواطنة العالمية 296
النفقات المنزلية 233
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الخاص 232
إتمام الدراسة 187
التعليم الثانوي 187، 238، 314
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
دعم الطلاب 233، 239–240
إعداد المعلمين 296
التعليم العالي 229، 231، 232، **233**، 238
لبنان
المجموعات المسلحة 103
توافر أجهزة الكمبيوتر 245
التحصيل العلمي 103
التفاوت بين الجنسين 230
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
إرساء السلام 108
التعليم الابتدائي 335
تعيين المعلمين 335، **335**
التعليم العالي 229، 230
العنف في المدارس 109، 316
لجنة التنمية بجنوب أفريقيا، أطر عمل التأهيل 227
لجنة النطاق العريض 312
لغة التعليم
استخدام اللغة الثانية 267
الرصد 377
المدارس ثنائية اللغة 107
المنطوقة في المنزل 269، 270
انظر كذلك اللغات الأجنبية؛ التعليم باللغة الأم
سبب الصراعات 104
عوائق التعليم بالنسبة للاجئين 117
لفت الانتباه إلى الاستدامة 31
لندن، قيادة المدينة 129
لنخرط ونقيم ونعد التقارير عن نيجيريا 198
لوكسمبورج
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف البيئي 301
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم الثانوي 238
التعليم العالي 228، 230، 238
تعليم الكبار 238
تعليم المواطنة العالمية 294
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
مانح المساعدات 137
ليبريا
إتمام الدراسة 186
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 281
انتشار الملاريا 371
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292، 292
التحصيل العلمي 81، 186، 371
تدخلات الأبوة 108
التعليم الابتدائي 183، 186
التعليم الأساسي 138، **138**، 139
التعليم الثانوي 183، 186
التعليم العالي 231
التفاوت بين الجنسين 70، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء والوصول إلى الإنترنت 313
سنوات التعليم 186
عنف العشير 81
فرص العمل 70
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
مشروع الإنارة بالطاقة الشمسية 30
المعونة التعليمية 138، 139
المناطق الريفية 74، 75
ليبيا
الهجمات على المدارس 317
ليتوانيا
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
التثقيف البيئي 301
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292

التربية الوطنية العالمية 294، 300
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 229، 230، 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
تعليم الكبار 238
مراجعة نظام التعليم 364
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
ليختنشتاين
التثقيف البيئي 301
التفاوت بين الجنسين 230
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم العالي 229، 230
ليسوتو
إتمام التعليم الابتدائي 186
إتمام التعليم الثانوي 186
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
التثقيف الجنسي 292، 297
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف بالمساواة بين الجنسين 291
التحصيل العلمي 186
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم العالي 228، 230، 231
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
العجز في الباحثين العلميين 372، 372
المشاركة في برنامج محو الأمية 278

م

المؤتمر الدولي للسكان والتنمية، برنامج العمل 291
المؤسسة الوطنية لبحوث التعليم، تعليم المواطنة 299
المؤشرات الإقليمية، التنمية من أجل الرصد 181، 382، 387
المؤشرات العالمية 379، 395–397
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 275، 276
الإنصاف 255
تبني 181
التعليم الابتدائي والثانوي 179
التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار 221، 222، 236، 239
التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 287، 288
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 205
للتعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى 367–373
المعلمون 327، 330
المنح التعليمية 319
المهارات المطلوبة للعمل 243
نظم التعليم 307، 359
المؤشرات الموضوعية 379–380، 395–397
الإلمام بالقراءة والكتابة وعلم الحساب 275
الأنظمة التعليمية 359
تبني 181
التعليم الابتدائي والثانوي 179، 185، 198
التعليم التقني والمهني وتعليم الكبار 221، 222–223
التعليم العالي 227–229، 228، 229
تمويل التعليم 341، 344، 345، 350
التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 287
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 205
الرعاية اللازمة في تفسير البيانات 184–185
المرافق التعليمية وبيئات التعلم 307
المساواة 255، 267
المعلمون 327
المنح التعليمية 319
مهارات العمل 243
المؤشرات الوطنية 181
المؤشرات انظر المؤشرات العالمية، المؤشرات الموضوعية.
المؤشرات ذات الصلة بالسكان 394
المؤهلات
الأطر الوطنية للمؤهلات 142، 227
انظر كذلك إعداد المعلمين
المالديف
التحصيل العلمي 74، 186
التفاوت بين الجنسين 74
العنف في المدارس 316
تفاوت إتمام الدراسة 186
توفير الكهرباء والدخول إلى الإنترنت للمدارس 312، 313
سنوات التعليم 186
المانحون
تم الوصول من خلال صندوق "لا يمكن للتعليم أن ينتظر" 147
اتساق السياسات من أجل التنمية 143-144
الفشل في التخصيص 388
المعونة التنموية 137
المعونة الموجهة لتدريب المعلمين 333
المعونة الموجهة للتعليم الأساسي والثانوي 352–353، 353
المعونة لنظم تقييم التعلم 201
انظر كذلك المعونة متعددة الأطراف؛ المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، لجنة المساعدة الإنمائية
جدول الأعمال الخاص بتوزيع المعونة 138، 139، 139
مدفوعات المعونة للبلدان منخفضة الدخل 355
المبادرات المؤسسية
للتثقيف البيئي 30
التمويل المستدام 43
انظر كذلك الأعمال كبيرة الحجم
المبادرة العالمية لإنهاء كافة أشكال العقاب الجسدي للأطفال 316
المثابرة، كإحدى مهارات العمل 248–249
المجتمع المدني، النُهج متعددة القطاعات 163
المجتمعات / المدن المقولبة 122
المجتمعات السنية، الأسباب التعليمية للصراع 104
المجتمعات الشيعية، الأسباب التعليمية للصراع 104
المجر
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 336
الإلمام بالأمور المالية 250
الإيرادات 88
التثقيف البيئي 301
التحصيل العلمي 88
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 187، 314، 329
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 231، 238
تعليم الكبار 238
التفاوت بين الجنسين 88، 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
تمويل التعليم 350
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
رواتب المعلمين 337
العنف في المدارس 109
لغة التعليم 269
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 109
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
المجموعات الدينية
المناصرة البيئية 30
عدم المساواة في التعليم والصراع 103
التهميش 72
المدارس التي تفصل بين الجنسين 107، 123–124
المجموعة الشاملة للتقييم الذاتي للمدارس الآمنة 310
المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بمؤشرات عدم المساواة في التعليم 263، 378، 380
المجموعة المشتركة بين الوكالات والخبراء المعنية بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة 181
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 244
المجموعة المشتركة بين الوكالات المعنية بتقدير معدل الوفيات بين الأطفال 263
المحاباة، مؤدية إلى الصراع 103–104
المدارس الجديدة المركزية (غوانيمالا) 102
المدارس العائمة (بنغلاديش) 33
المدارس المتكاملة 28–29، 106، 107
انظر كذلك إلغاء التمييز العنصري في المدارس
المدارس ثنائية اللغة 106، 269
المراجعات الموضوعية، الحاجة إلى التنمية 387
المراجعات الوطنية 387
المراحيض انظر الصرف الصحي
المراهقين، انظر كذلك الشباب؛ الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب
المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي
إتمام الدراسة 87، 121، 122، 184، 185، 185، 186–187، 259، 259، 260
الأطفال خارج المدارس 182، 182، 183
التأثير على انخفاض الفقر 156–157، 157
التأثير على مستويات وفيات الأطفال 155، 156
التفاوت بين الجنسين 185، 259، 259، 260، 262، 262
التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية 121، 122
التفاوت في مستوى الثروات 185، 185، 259، 259، 260، 261، 262
القيد 182
المناطق الحضرية 259
المناطق الريفية 259
انظر كذلك التعليم الأساسي
تدريب المعلمين أثناء الخدمة 335
حث وتوجيه المعلمين 334–335
رواتب المعلمين 338
صافي معدل القيد المصحَّح 181–182
قيد اللاجئين 117، 272
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 328، 329
هدف 2030 151، 153، 153، 154، 155
وفرص العمل 56، 58، 59، **59**، 89
وفقر العاملين 57
المرحلة العليا من التعليم الثانوي
التأثير على وفيات الأطفال 155، 156
التأثير على انخفاض الفقر 156–157، 157
وفرص العمل 56، 57، 58، 59، 59، 120
القيد 182
قيد اللاجئين 117، 272
مهارات العمل الحر 252
التفاوت بين الجنسي 185، 259، 259، 260، 262
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
توجيه المعلمين 335
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182، 182، 183
المناطق الريفية 259
إتمام الدراسة 152، 184، 185، 185، 186–187، 259، 260
هدف 2030 151، 153، 153، 154، 363
في أهداف التنمية المستدامة 4 181
المعلمون 331
المناطق الحضرية 259
التفاوت في مستوى الثروات 185، 185، 259، **259**، 260
وفقر العاملين 57، 58
المرض
بسبب الصرف الصحي والنظافة الصحية الرديئة 68
تقليل انتشار الملاريا 371
المرفق العالمي للحد من الكوارث والتعافي منها، المبادئ التوجيهية 310
المركز الإقليمي للخبرات (الأمم المتحدة) 30
المركز الإقليمي للخبرات بمينا (RCE) (نيجيريا) 30
المزارع الحضرية 32
المزارعون/العمل بالزراعة انظر الزراعة
المسائلة
في مجال الرعاية الصحية 78
في مجال التعليم الوطني 234، 342–346، 379
على صعيد أهداف التنمية المستدامة 388–389
المساعدة الإنمائية الرسمية 143–145، 324، 355–356، 356، 404
انظر كذلك المعونة؛ المانحون؛ المعونة التعليمية
المساواة بين الجنسين
التدخلات المتكاملة 92
التعليم 91–92، 165، 293، 293، 296
القياس 264–265
المؤشر العالمي 368–369
النظرة الشمولية 72
تأثير التدخلات الصحية القائمة على المدرسة 80
تأثير قيود التعليم 88-90
تقليل التحيز للنوع 91-92
في المناهج الدراسية 293، 293
قياس السلوك 303–304
محتوى الكتاب المدرسي 296
مستوى التقدم والتفاوت 69–72، 70، 71
مقتضيات التنمية الاجتماعية 68
نطاقات الرصد والتحسين 264، 266
ونجاح برامج المنح التعليمية 98
المساواة
في النفقات العامة 350–352، 351، 352
أهداف التنمية المستدامة الهدف 4.5! 7، 256، 378
في جدول أعمال الاستدامة 4
استخدام نظم معلومات الإدارة 380
انظر كذلك التمييز؛ التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين؛ عدم المساواة؛ العدالة؛ الأفراد من ذوي الإعاقات؛ الخلفية الاجتماعية الاقتصادية؛ التفاوت في مستوى الثروات؛ التفاوت على مستوى الدولة
المسح الاستقصائي القومي بخصوص الظروف المعيشية للأسر والزراعة (النيجر) 279
المسح الاستقصائي لعالمي (MyWorld) 6
المسح الاستقصائي للأمية الجغرافية العالمية National Geographic–Roper 2002 302–303
المسح الاستقصائي للدخل وبرامج المشاركة (الولايات المتحدة الأمريكية)، نموذج رفاهية الطفل 299
المسوح الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (TALIS) 332، 333،

335
المسوح الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم 332، 333، 335
المشاركة السياسية
انظر كذلك السياسات التشاركية
والمستوى التعليمي 98
المشاركة في الانتخابات 98–99
المشاركة في المدرسة
الأولاد 74
الفتيات 73، 74، 109
انظر كذلك التسجيل؛ الأطفال غير الملتحقين بالمدارس؛ استكمال المدرسة؛ التسرب من المدرسة، سنوات التعليم
المشروع الإقليمي المعني بمؤشرات تنمية الأطفال (PRIDI)217–218، 218
المعاهدات الضريبية 135
المعرفة التقليدية 27، 28–29
انظر كذلك التراث الثقافي
المعرفة المجتمعية 27–29، 30
المعلمون المؤهلون 107، 330–333، 331، 332، 333، 334–336، 337
المعلمون
مستوى التأهيل الدراسي 330، 337
تعليم الكبار 240
تقييم المهارات 333
الممارسات الصفية 191–193، 192، 265، 298
ثغرة الإيرادات 338، 338
فرص العمل في المناطق المحرومة 122، 339
ترك المهنة 339
الإنفاق على 345
التحيزات والمواقف المجنسة 265
أهمية وجود نماذج تُحتذى من الإناث 91
أسلوب التفاعل في التعليم ما قبل الابتدائي 211، 212
الخسارة خلال الصراع 105، 317
رصد التدريس 379
الحافز والدعم 333–335، 334، 339
اللغة الأصلية مقارنةً بالطلاب 269، 269
مهارات علم الحساب 333
التجنيد 122، 330
الرواتب 337–339، 338، 348
التدريب انظر إعداد المعلمين
العنف تجاه الطلاب 316
ظروف العمل 336–337، 337، 339
انظر كذلك طرق التدريس؛ وقت التدريس
المعهد الدولي للتخطيط التربوي، التقارير القُطرية 364
المعهد الدولي للتخطيط التربوي، التقارير القُطرية 364
المعونة الإنسانية 356، 356–357
المعونة التعليمية 137–139، 138، 139
محدد 404
قنوات التوفير 355
استنادًا إلى تحسينات التعلم 201
المدفوعات 141، 354
المانحون انظر المدخل الأساسي للمانحين
التأثير المتوقع للتقارير العالمية لرصد التعليم 388
الفشل في استهداف الاحتياجات الأكثر أهمية 138، 138، 139
المعونة الإنسانية 356، 356–357
للمشروعات المتكاملة 140-141
المنظمات الدولية غير الحكومية 145
الشراكات 146–147، 167
تمويل القطاع الخاص 145–146، 167
للمنح التعليمية 324–325، 324
حصة المعونة الإجمالية 353
لتدريب المعلمين 333
المعونة الدولية انظر المعونة؛ المانحون؛ المعونة التعليمية
المعونة
تخفيف أعباء المديونية 141
الاعتمادات المالية للأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة 144
البرامج متعددة القطاعات 144-145
المساعدة الإنمائية الرسمية 143–145، 324، 355–356، 356، 403
اتساق السياسات من أجل التنمية 143-144
انظر كذلك المانحون؛ المعونة التعليمية؛ تمويل التعليم؛ المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية، لجنة المساعدة الإنمائية
المغرب
الإلمام بالقراءة والكتابة 83
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
التحصيل العلمي 74، 186
التعليم الابتدائي 186، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التفاوت بين الجنسين 74
العنف في المدارس 316
تحسن المساواة 351، 352
تفاوت إتمام الدراسة 186
توفير الكهرباء 312
سنوات التعليم 186
مساعدات المنحة التعليمية 324، 324
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 83
المكسيك
تعليم الكبار 237، 240
الهجمات على المدارس 317
صحة الطفل 82
بدانة الأطفال 80
التحصيل العلمي 74، 186
فرص العمل 70
التثقيف البيئي 301
التفاوت بين الجنسين 70، 74، 230
تعليم المواطنة العالمية 294، 300
وقت التعليم التوجيهي 191
التنوع اللغوي 268
الإلمام بالقراءة والكتابة 82، 195
التحصيل في الرياضيات 195
المواقف متعددة الثقافات 304
التقييمات الوطنية 200
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
النمو السكاني 21
التعليم الابتدائي 183، 186، 187، 195
التعليم الخاص 187، 233
الترهيب النفسي في المدارس 315
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 329
إجادة القراءة 195
إتمام الدراسة 186
برامج الفرصة الثانية 237
التعليم الثانوي 183، 186، 328، 329
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
النقل المستدام 121
استنزاف المعلم 339
إعداد المعلمين 240، 335
التعليم العالي 229، 230، 231، 233
العنف في المدارس 315
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
المرأة في الحياة السياسية 71
سنوات التعليم 186
الملاحظات الخاصة بالفصل الدراسي 191–193، 192، 265، 298
الملاريا، دور التعليم في الحد من الانتشار 371
المملكة العربية السعودية
التعليم العالي 228، 229، 230
التفاوت بين الجنسين 230
المرأة في الحياة السياسية 71
تدخلات الصحة الجنسية والإنجابية 80
تغير المناخ 44
المملكة المتحدة
تعليم الكبار 237، 238
مانح المساعدات 137
قيادة المدينة 129
التثقيف بتغير المناخ 35
الجريمة 108
المعونة التعليمية القدمة من المانحين 354، 355
نفقات التعليم 233، 234
البحث العلمي 365
التحصيل العلمي 89، 108
فرص العمل 51
التثقيف البيئي 301
المشاركة في الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
التفاوت بين الجنسين 230
تعليم المواطنة العالمية والمعرفة 294، 300، 300
النفقات المنزلية 233
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الصناعة التحويلية 51
حكام من الأهالي 294
مشروع أطلس عن الطلاب في الخارج 324
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 329
مساعدات المنحة التعليمية 324
التعليم الثانوي 238، 329
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
دعم الطلاب 233، 234
مبادرات الاستدامة 35، 273
التعليم العالي 89، 228، 229، 230، 231، 233، 234، 238
مجمل النهج البيئي بالمدرسة 27
التفاوت على مستوى الدولة 231
المرأة في الحياة السياسية 71، 90
انظر كذلك إنجلترا؛ أيرلندا؛ اسكتلندا؛ ويلز
المناطق الحضرية
إتمام الدراسة 259
إتمام الدراسة 259
الأطفال خارج المدرسة 259
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75
التعليم الابتدائي 259
التعليم الابتدائي 259
التعليم الثانوي 259
التعليم الثانوي 259
العنف 122، 127–128، **128**
العنف 122، 127–128، **128**
المدارس الخاصة 118
المزارع الحضرية 32
الهجرة من المناطق الريفية إلى الحضرية 21، 116، 117، 166
انظر كذلك المدن؛ التخطيط الحضري؛ التحضر
سكان العشوائيات 118
قيد اللاجئين 117
مشروع المستوطنات المستدامة (كولومبيا) 28
المناطق الريفية
الوصول إلى متخصصي الرعاية الصحية 372
التكهرب 86
مهارات العمل الحر للزراعة 253
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
الحوافز 352
المناهج المتكاملة 140
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 279، 279
رعاية الأمومة 71
التعليم غير الرسمي في المجتمع المدني 100
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 259
السكان 45
الفقر 44
الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية 116، 117
عدم المساواة بين التعليم الريفي والحضري 121–**122**، 122
إتمام الدراسة 259
البنية التحتية للمدرسة 308
المعلمون 330، 339
طرق التدريس 102
العنف في المدارس 316
انظر كذلك الزراعة؛ الصرف الصحي؛ توفير المياه
المناطق المتأثرة بالصراع
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 104–105، 105، 182–183
الدول المدرجة 399
اللاجئين 117
المدارس 105، 106–107
انظر كذلك الأشخاص النازحون داخليًا؛ اللاجئون
صندوق "لا يمكن للتعليم أن ينتظر" 147
المناطق شبه الحضرية، المدارس الخاصة 118
المناهج الأحادية، من أجل التغير البيئية 32
المناهج الدراسية انظر المناهج الدراسية
المناهج الدراسية
استخدام المعرفة التقليدية المحلية 29
التثقيف بالضريبة 136
التدخلات في مجالي الصحة والتغذية 79
الثقافة الجنسية 291
المراقبة 289–293، 378، 381
المساواة بين الجنسين 293، 293
المشاركة المجتمعية 164
باللغة الأم 224–239
تدريس التاريخ فيما بعد الصراع 107
تغطية حقوق الإنسان 289–290، 290
سبب الصراع العنيف 104
مجمل نهج المدرسة 26، 293–294
معلومات تغير المناخ 33–34
مهارات العمل الحر 252
موضوعات المواطنة والتنمية المستدامة 292–294، 293، 294
والانحياز 77، 166
المناهج متعددة القطاعات انظر المناهج المتكاملة
المنتدى الدولي للتعليم (إنتشون) 180، 263
إعلان إنتشون 7، 12
المنتدى السياسي رفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة 182
المنتديات السياسية رفيعة المستوى للأعوام (2016 و 2019) 182، 386–387، 388
المنتديات السياسية رفيعة المستوى 182، 386–387، 388
المنح التعليمية 226
المراقبة 319، 322، 378–379
الوفرة 320–321

مساعدات لـ 324–325، 324، 325
والمساواة بين الجنسين 98 المنح التعليمية للطلاب الأجانب 321
المنح التعليمية من مؤسسة ماستر كارد 320، 321
المنحة التعليمية الخاصة بالكومونولث 321
المنشآت التعليمية
الدمار الناتج عن الصراع 105
انظر كذلك المباني المدرسية؛ إنشاء المدرسة
المنظمات العسكرية، استخدام المدارس 317
المنظمات غير الحكومية انظر NGOs
المنظمات غير الحكومية
تمويل التعليم 344، 345
برامج تأسيس المشاريع 253
برنامج التثقيف البيئي 31
برامج العدالة 110
البرامج التعليمية من أجل السلام 108
الدور في جدول أعمال SDF 145
برنامج المدارس العائمة التي تعمل بالطاقة الشمسية (بنغلاديش) 33
أداة تشخيص حافز المعلم 334
المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية
تقييم نتائج التعلم في مجال التعليم العالي 236
لجنة المساعدة الإنمائية (DAC(
المعونة الموجهة للتعليم الأساسي والثانوي 352–353
المعونة التنموية 137
معونة المنحة التعليمية 324
تصنيف الإعاقات من أجل الرصد 266
شبكة مؤشرات مستوى النظام الخاصة بمؤشرات نظم التعليم، أداة البيانات 363–364، 364
الشبكة الدولية لاستبيان التعليم المالي 250
برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار (PIACC(60–61، 247، 280، 281، 282، **283**، 283، 333
المسوح الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم 379
المهاجرون
السلوكيات تجاه 304
التحصيل العلمي 124
الجيوب داخل المدن 124
اللغات المنطوقة 269-270
التهميش 73، 75–76
انظر كذلك الأقليات العرقية؛ المهاجرون؛ الهجرة؛ اللاجئون
المهارات الإدارية، متطلبات الصناعة الصديقة للبيئة 42
المهارات الاجتماعية، كمهارات للعمل 250
المهارات التقنية، للصناعة الصديقة للبيئة 42
المهارات المطلوبة لفرص العمل
استقطاب الوظائف 49–51، 50
الرصد 377
انظر كذلك المهارات المطلوبة للعمل المناسب
برنامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 142
تدريب المهاجرين 117
تقليل مهارات المهاجرين 117-118
للاقتصاد الأخضر 41–42، 42، 61–62، 162، 165، 292
للزراعة 46
والتحصيل العلمي 59
والعمل المناسب 55
المهارات المعرفية 244–250، 248
انظر كذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ الإلمام بالقراءة والكتابة؛ علم الحساب
المهارات غير المعرفية 247–250، 248، 250–252
المهارات قبل الأكاديمية 216، 218
المهن التقنية، أهمية وجود نماذج تُحتذى من المعلمات على الفتيات 91
المهن ذات الصلة بالعلوم، التفاوت والمساواة بين الجنسين 70، 165
الموارد العالية، الاستهلاك غير المتساوي 3، 21، 22–23، 22، 23، 24، 120، 157، 162
الموارد المحلية للتعليم 135–137
الدعم من المعونة التنموية 137-138
المواطنة العالمية
المؤشرات العالمية والموضوعية 287
في المناهج الدراسية 293، 293، 294
محتوى الكتاب المدرسي 294–296، 295، **296**
تدريب المعلمين 296–298
انظر كذلكالمساواة بين الجنسين؛ حقوق الإنسان؛ إرساء السلام؛ التنمية المستدامة
المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية
الرصد 308–309
انظر كذلك الصرف الصحي
الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية 244
الميراث الثقافي
الخسارة الناتجة عن التحيز التعليمي 77
انظر كذلك المعرفة التقليدية
مؤتمر الأمم المتحدة عن البيئة والتنمية (ريو) 5
مؤتمر الأمم المتحدة عن التجارة والتنمية، تقييم تكلفة أهداف التنمية المستدامة 7
مؤسسة إنجاز فلسطين 253
مؤسسة بيل وميليندا جيتس، المعونة المتكاملة للزراعة المحلية 140
مؤسسة جيتس، المعونة المتكاملة للزراعة المحلية 140
مؤشر التركيز، في مقياس عدم المساواة 258، 258
مؤشر التكافؤ 257–262، 258، 258، 259، 260، 261
انظر كذلك التفاوت بين الجنسين؛ التفاوت في المواقع؛ التفاوت في مستوى الثروات؛ التفاوت على مستوى الدولة
مؤشر التكافؤ بين الجنسين 76
مؤشر المؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين (SIGI(265
مؤشر المؤسسات الاجتماعية والمساواة بين الجنسين 265
مؤشر اليونيسيف لتنمية الطفولة المبكرة 377
مؤشر تنمية الطفولة المبكرة 217–218، 218
مؤشر تنمية الطفولة المبكرة 217–218، 218
مؤشر جيني 52، 53
مؤشر سلامة المباني المدرسية (غواتيمالا) 310
مؤشرات المشاركة، التعليم العالي 228، 228
مؤشرات نظم التعليم 363–364، 364
ماكاو، الصين
التثقيف البيئي 301
التعليم العالي 229، 230
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
مالطا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التدريب على قيادة المدرسة 332
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 231، 238
تعليم الكبار 238
تعليم المواطنة العالمية 294، 300
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
طرق التدريس 298
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مالي
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 196
الإلمام بالقراءة والكتابة 280
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 83، 196، 219، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
انتشار الملاريا 371
بيئات التعلم المنزلي \215
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 46، 74، 81، 82، 186، 371
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الابتدائي 46، 186، 196، 312، 335
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 228، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 208، 209
التعليمات باللغة الأم 268–269
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312
حث المعلم 335
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210، 213، 213
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
عنف العشير 81
المشاركة في برنامج محو الأمية 278، 278
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 83
معرفة المواطنة العالمية 303
المناطق الريفية 74، 75
ماليزيا
البرامج المتكاملة 142
التحصيل العلمي 89
التحصيل في الرياضيات 109
التعليم الابتدائي 106، 312، 314، 336، 337
التعليم الثانوي 106، 312، 314
التعليم العالي 89، 228، 229
التعليم والتدريب التقني والمهني 142، 227
الثقافة الجنسية 291
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
الدخول إلى الإنترنت 313
العنف في المدارس 109، 316
القيد 106
اللاجئون 106
المدارس الثانوية 334
المرأة في الحياة السياسية 71، 89–90
توفير الكهرباء 312، 313
حث المعلم 334
عقود المعلمين 336، 337
لغة التعلم 269
مراجعة نظام التعليم 364
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مبادرات التعليم من أجل التنمية المستدامة 27
مبادرة ألاسكا النظامية الريفية 28
مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات 265
مبادرة الإنارة بالطاقة الشمسية والطاقة 29–30، 31–32
مبادرة التعقب السريع لبرنامج توفير التعليم للجميع انظر الشراكة العالمية للتعليم
مبادرة الفرص الجديدة (البرتغال) 238
مبادرة المدارس الآمنة من رابطة دول جنوب شرق آسيا 310
مبادرة المليون حقيبة مدرسية (المغرب) 352
مبادرة بوست (البنك الدولي) 350
مبادرة فلسطين للتعليم من أجل فرص العمل 253
متوسط العمر المتوقع، والتعليم 155، 156
مجال الإنشاءات، التنمية الخضراء 41، 42
مجتمع المحيط الهادئ، الأطر الخاصة بالمؤهلات 227
مجتمعات الرحالة 9، 72
مجلس ميثاق أوروبا المعني بالتعليم من أجل المواطنة الديمقراطية والتثقيف في مجال حقوق الإنسان 294
مجمل نهج المدرسة (البيئة والاستدامة) 26–27، 293–294
مجموعات التكنولوجيا 119
مجموعة أفاز البيئية 31
مجموعة التعاون التقني، تطوير وتنفيذ المؤشرات 380
مجموعة الكاريبي، الأطر الخاصة بالمؤهلات 227
مجموعة بنجالور للابتكار التكنولوجي 119
مجموعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (هايبر أباد) 119
مجموعة عمل مفتوحة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة 180
مجموعة واشنطن لإحصائيات الإعاقة 266–267
مخزون المهارات الاجتماعية 250
مخطط التدوير فيليب (باريس) 121
مخطط تيسير للتحويل النقدي (المغرب) 352
مخطط منح رسوم مدرسة ساموا 352
مخططات القسائم، التعليم والتدريب التقني والمهني 226
مخلفات الاستهلاك، الحد منها 40، 43
مدارس تدريب المزارعين 46
مدغشقر
إتمام الدراسة 186
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
التحصيل العلمي 74، 83، 186، 370
التعليم الابتدائي 186، 312، 314، 330
التعليم الثانوي 186، 312، 314
التعليم العالي 229، 229، 230، 231
تعيين المعلمين 330
التفاوت بين الجنسين 74، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
توفير الكهرباء 312، 313
الدخول إلى الإنترنت 313
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
معدل الخصوبة 84
معدل ميلاد المراهقين 370
معدلات من ليسوا في التعليم أو فرص العمل أو التدريب 369
مدن التعلم 126–128، 127، 128
مدن
إدراج أهداف التنمية المستدامة في الخطط 141
انظر كذلك الحضر مدخلات؛ التحضر
تأثيرات التعليم 115، 118–121
التفاوت في مستوى الثروات 121–122، **122**، 124
تمركز المرافق المركزية 122، 123
القيادة 128
مدينة تسوكوبا للعلوم 119
مرافق غسل الأيدي 308، 309
مراقبة الإنفاق الحكومي (أوكسفام) 350
مراكز الأطفال-الآباء (شيكاغو) 120
مراكز المدن، تمركز المرافق 122، 123
مركز البحوث والتنمية الخاص بمواد الإنشاء والبناء 42
مركز البحوث والتنمية الخاص بمواد الإنشاء والبناء (كوبا) 42
مركز تخفيف آثار الكوارث (إندونيسيا) 310
مستقبلنا المشترك (تقرير برونتلاند) 3–4
مستوى التعليم انظر التحصيل العلمي
مشاريع إدارة الأحياء 125
مشاريع الصرف الصحي المرتبطة بالتغوط في العراء 93
مشاريع القطاع الواحد، النجاح في الدول ذات الدخل المنخفض 144–145
مشروع " قياس إنجازات نتائج التعلم في التعليم العالي بأوروبا

ومقارنتها" (CALOHEE) 236
مشروع CGS-LTA (نيجيريا) 141
مشروع أطلس، بيانات عن الطلاب في الخارج المتنقلين على الصعيد الدولي 324
مشروع المنح التعليمية الخاص بمجموعة تيلو 320–321
مشروع المنحة المشروطة لمناطق الحكومة المحلية (نيجيريا) 141
مشروع بحثي عن تحسين أنظمة التعليم 365
مشروع توستان (السنغال) 92
مشروع جهاز كمبيوتر محمول لكل طفل (رواندا) 313
مشروع سبارا لتطوير الدمج متعدد القطاعات (البرازيل) 144
مشروع طباخ الطاقة الشمسية بميكهي (السنغال) 31–32
مشروعات الملكية المجتمعية 93
مصادر البيانات الإحصائية 393–395
مصر
إتمام الدراسة 186
إعداد المعلمين 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 281
بدانة الأطفال 80
برامج الصحة والتغذية 80
التحصيل العلمي 10، 75، 82، 186، 370
تدخلات الصحة الجنسية والإنجابية 80
تشويه الأعضاء التناسلية للإناث 82
التعليم الابتدائي 106، 106، 186، 313، 314
التعليم الثانوي 106، 186، 313، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 231
التعليم والتدريب التقني والمهني 224، 224، 225
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122
التكيف مع تغير المناخ 10
التنوع اللغوي 268
توفير الكهرباء 313
الزراعة 34
سنوات التعليم 186
العنف في المدارس 316
اللاجئون 106، 106
المرأة في الحياة السياسية 99
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 313، 314
معدل الولادات لدى المراهقات 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 122
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
الوصول إلى الإنترنت 313
مصرف التنمية للبلدان الأمريكية، التمويل الموجه لتعداد البنية التحتية 308
مصفوفة تعقب النزوح الخاصة بالمنظمة الدولية للهجرة 272
معدل البقاء حتى الصف الأخير، النسبة الإجمالية للقيد 184
معدل الرسوب 183، 310
معدل المواليد
المراهقون 370، 370
انظر كذلك النمو السكاني
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة
والتحصيل العلمي 155، 156، 370–371، 371
أثر التلوث والمرافق غير المناسبة 68
ومعرفة الأمهات للقراءة والكتابة 82، 83
الانخفاض 69
معدلات الإتمام انظر إتمام الدراسة
معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة 279، 279، 279، 280–282، 280، 281، 282
معدلات وفيات الأمهات، مزايا التعليم 84
معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)
التعليم المجاني والإلزامي 361
المؤشرات 263، 311، 311
معهد اليونكسو للتعلم مدى الحياة (UIL) 278
معهد جامعة الأمم المتحدة للدراسة المتقدمة في الاستدامة 30
معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية المتعلقة بالكتاب المدرسي 290
معونة الرعاية
التدخلات القائمة على المدرسة 78–80، 85، 140، 140
الحاجة إلى تحسين الخدمة المقدمة في مجال الأمومة 72
الصحية 137، 138
العاملون في مجال الصحة المجتمعية 85، 372
اللُّهج المتكاملة 77–80، 82–84، 85، 140، 140، 141
انظر كذلك توفير المياه، والصرف الصحي
بناء القدرة لمواجهة الأزمات 372
تأثيرات التحسين 78، 84–85
تعبئة الموارد المحلية 138
حسابات الصحة الوطنية الخاصة بالتمويل 343، 345
دور التعليم 77–80، 87-88
شراكات التمويل من عدة أطراف معنية 147
مفهوم ti nûle kûin 27
مفهوم العيش الكريم 27
مفهوم العيش الكريم 27
مفهوم كومي مونجين 27
مفهوم كيشوا سوماك كاوساي (إكوادور) 27
مفهوم مجتمع أيمارا حقوق الطبيعة (دولة بوليفيا متعددة القوميات) 27
مفهوم مجتمع جوبي ti nûle kûin (بنما) 27
مفهوم مجتمع مابوتشي kÜme mongen (شيلي) 27
مقاييس التعليم الابتدائي في جنوب شرق آسيا 302
مقاييس تنمية الأطفال لشرق آسيا والمحيط الهادئ PRIDI 217–218، 218
مقاييس تنمية الطفولة لشرق آسيا والمحيط الهادئ 217، 217–218، 218
مقاييس تنمية الطفولة لشرق آسيا والمحيط الهادئ 217، 217–218، 218
مقياس السمة الشخصية 248-249
مقياس تقييم البيئة في مرحلة الطفولة المبكرة 212
مقياس تقييم بيئة التنمية المبكرة 212
مكتب منطقة آسيا والمحيط الهادئ الإقليمي للتعليم، جوانب نظام التعليم 361
ملاوي
إتمام الدراسة 186، 261، 261
إجادة القراءة 196
الأطفال المتجاوزين للسن 183، 184
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 196، 219، 281
انتشار الملاريا 371
البرامج المتكاملة 140
بيئات التعلم المنزلي \215
التثقيف بالمساواة بين الجنسين 291
التحصيل العلمي 81، 88، 186، 371
التدريس غير المبالي بنوع الجنس 265
التعليم الابتدائي 84، 184، 186، 196، 261، 261، 312
التعليم الثانوي 98، 184، 186، 312
التعليم العالي 98، 231
التفاوت بين الجنسين 75، 88، 183، 184
التفاوت على مستوى الدولة 184، 185، 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 261، 261
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 312
الثقافة الجنسية 297
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
سنوات التعليم 185، 186
طرق التدريس 265
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
العنف الجنسي 81، 315
عنف العشير 81
العنف في المدارس 316، 316
فرص العمل 88
لغة التعلم 270
مخططات التمويل البالغ الصغر 91
المشاركة السياسية 98
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
معدل الخصوبة 84
المناطق الريفية 75
مناطق الأزمات
انظر كذلك المناطق المتأثرة بالصراع؛ الكوارث
صندوق "لا يمكن للتعليم أن ينتظر" 147
منتدى التعاون الصيني الأفريقي 324
منح جراسا ماشيل ساسول التعليمية 321
منح شيفينينج التعليمية 321
منطقة أطفال هارلم (الولايات المتحدة الأمريكية) 125
منطقة الكاريبي
الدول المدرجة 399
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
التحصيل العلمي 74
التفاوت بين الجنسين 74
التعليم الابتدائي 331
المعلمون المدربون في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي 331
العنف في المدارس 316
انظر كذلك أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي؛ الدول المنفردة
منطقة المحيط الهادئ
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182
إعداد المعلمين 296
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
انظر كذلك دول منفردة
التثقيف البيئي 301
التثقيف بتغير المناخ 35
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التعليم الابتدائي 153، 182، 262
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153
التعليم الثانوي 153، 182، 262
التعليم العالي 229
تعليم المواطنة العالمية 296
التعليم والتدريب التقني والمهني 223، 226
التفاوت بين الجنسين 262، 280
التمييز ضد المجموعات المهمشة 73
التنوع اللغوي 267
الثقافة الجنسي 291، 292
الدول المذكورة 399
القيد 182
القيد ما قبل الابتدائي 207
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 156
المعونة التعليمية 354
نفقات التعليم 346
النمو السكاني 21
الهجرة 271
وصول المعاقين إلى المدارس 311
منطقة كونسيبسيون ميتروبوليتان (شيلي)، عدم المساواة في التعليم 122
منظمات الشباب، الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
منظمات المجتمع المدني
الدور في جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة 145، 166
تدقيق المنشآت للتأكد من مدى ملاءمتها للأفراد من ذوي الإعاقات 311
رصد التثقيف في مجال حقوق الإنسان 290
طريقة التقييم المبكر للدرجة 194-195
منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) 253
منظمة الأغذية والزراعة 253
منظمة الدول الأيبيرية الأمريكية (OEI) 364، 364
منظمة العمل الدولية انظر منظمة العمل الدولية
منظمة العمل الدولية
مركز التدريب الدولي المعني بقضايا الحفاظ على البيئة 31
استقصاء الانتقال من المدرسة إلى العمل 225
منغوليا
إتمام الدراسة 138، 186
الأثر البيني 23
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
بيئات التعلم المنزلي \215
التحصيل العلمي 75، 186
التعليم الأساسي 138، 138
التعليم الثانوي 186
التعليم العالي 228، 228، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 138، 186
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التفاوت بين الجنسين 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210، 231
تنمية الطفل 217، 219
توفير الكهرباء 313
الدخول إلى الإنترنت 312، 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
سنوات التعليم 186
علم الحساب 219، 283
المعونة التعليمية 138
مهارات التعاون 248
مهارات التعلم والحياة انظر تعليم الكبار؛ التعليم غير الرسمي؛ التعلم مدى الحياة؛ التعليم غير الرسمي
مهارات العمل الحر 252، 252
مهارات العمل اللائق
المهارات المعرفية 244–247
المهارات غير المعرفية 247–250، 248، 250–252
انظر كذلك المهارات المطلوبة لفرص العمل
مهارات اللغة.
الخطط الخاصة بالمهاجرين 125
اللغة 199، 199، 202
انظر كذلك الإلمام بالقراءة والكتابة؛ إجادة القراءة
مهارات برمجة الكمبيوتر 246
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
المرافق في المدارس 311–314، 311، 312–313، 314
لتقديم خدمة أفضل 92
في اقتصاد المعرفة 124
الرصد 245، 245، 246، 378
مهارات حل المشاكل 59، 248
مهارات قابلة للنقل
الأهمية 50
للصناعة الصديقة للبيئة 42
مواد التدريس؛ نفقات التعليم 345
مواطن التنوع البيولوجي، تحت إدارة الشعوب الأصلية 28
مواقف الدعم، الرصد 303-304
موريتانيا
التعليم الأساسي 138، 139

تنمية الطفل 219
المعونة التعليمية 138، 139
التحصيل العلمي 74، 186
التفاوت بين الجنسين 74
بيئات التعلم المنزلي \215
الإلمام بالقراءة والكتابة 219، 281
التقييمات الوطنية 200
علم الحساب 219
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
التعليم ما قبل الابتدائي 330
التعليم الابتدائي 183، 186، 261، 261
إتمام الدراسة 186، 261، 261
التعليم الثانوي 183، 186
الطلاب في الخارج 323
استنزاف المعلم 339
إعداد المعلمين 330
التعليم العالي 231
العنف في المدارس 316
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
موريشيوس
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
توفير الكهرباء والدخول إلى الإنترنت في المدارس 312، 313
تعليم المواطنة العالمية 294
التقييمات الوطنية 199
الطلاب في الخارج 322
موزمبيق
إتمام الدراسة 186
الأطفال المتجاوزين للسن 183
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
البرامج المتكاملة 140
التحصيل العلمي 74، 81، 186، 371
التدخلات الصحية 140
التعليم الثانوي 183، 186
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 183، **183**، 186
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التقييمات الوطنية 200
الزراعة 46
الطلاب في الخارج 323
العنف القائم على نوع الجنس 81، 109
العنف في المدارس 316
المعونة التعليمية 138، 355
المناطق الريفية 75
المنح التعليمية 321
انتشار الملاريا 371
تعليم الكبار 240
تعليم الناخبين 98
تغيب المعلمين عن الحضور 191
تنمية الطفولة المبكرة 217
سنوات التعليم 186
طرق التدريس 191
عنف العشير 81
مهارات المعلم 198، 333
نفقات التعليم 347
مولدوفا انظر جمهورية مولدوفا
مونتسرات، توفير الكهرباء، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدخول إلى الإنترنت في المدرسة 313
ميانمار
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210
نفقات التعليم 346، 348، 348
توفير الكهرباء 312
التفاوت بين الجنسين 230
مستوى الدخل 354
تعداد المدارس الوطنية 309
الكوارث الطبيعية 33
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
التعليم ما قبل الابتدائي 209
التعليم الابتدائي 183، 312
التعليم الثانوي 183، 312
الطلاب في الخارج 323
التعليم العالي 230
التفاوت على مستوى الدولة 210
ميثاق أوتاوا لتعزيز الصحة 291
ميديلين (كولومبيا)، تعلم تحول المدينة 126–127، 127–128، 128
ميركوسور، مراجعة نظام التعليم 364

ن

الناتج المحلي الإجمالي العالمي 7، 118، 133
الناتج المحلي الإجمالي انظر الناتج المحلي الإجمالي
الناتج المحلي الإجمالي
تمويل التعليم 135، 344، 346، 346، 347، 348، 348، 349
عالمي 7، 118، 133
النتائج التعليمية انظر نتائج التعلم
النرويج
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266، 266
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الإلمام بالمهارات الرقمية 247
التثقيف البيئي 301
تحسن المساواة 350
التحصيل العلمي 88، 120
التحصيل في الرياضيات 109
التعليم الابتدائي 314
التعليم الثانوي 314، 334
التعليم العالي 228، 229، 230، 233، 234
تعليم المواطنة العالمية 294، 300
التفاوت بين الجنسين 70، 88، 230
تقييم نتائج الطالب 236
تمويل التعليم 350
حث المعلم 334
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233، 234
عنف العشير 82
العنف في المدارس 109
فرص العمل والإيرادات 88، 89، 120
لغة التعلم 269
المرأة في الحياة السياسية 70
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
المساواة بين الجنسين 89
معدل الجريمة 120
نفقات التعليم 233، 234
النفقات المنزلية 233
النساء
في الزراعة 46، 69
مواقف نحو الأعمال 253
مزايا النساء 80–82
تأثير التعليم على فرص العمل 81
تأثير حملات تعليم الناخبين 98، 98
عدم المساواة في فرص العمل 56، 57، 60، 61، 69–70، 70، 81، 88–89، 88، **89**، 165
إخفاق التعليم في التمكين 88–90
نماذج تُحتذى من دور الإناث في المدارس 91
الفطنة المالية 251
المجموعات الأصلية 73
فرص العمل غير الرسمي 69، 70، 120
الإلمام بالقراءة والكتابة 73، 81، 277–278، 279، 280، 280
في السياسة 70، 71، 89–90، 99
المنح التعليمية 321
التعليم العالي 230، 230–231
في العمالة المستضعفة 57
انظر كذلك التفاوت بين الجنسين؛ المساواة بين الجنسين؛ الفتيات؛ الأمهات
النسبة، في قياس عدم المساواة 258، 258
النطاق، في قياس عدم المساواة 258، 258
النظم من أجل تحسين نتائج التعليم (SABER 199–200، 227، 335، 350–351، 362–363، 362
النفقات المنزلية المتعلقة بالتعليم 233، 233، 342، 344، 352، 356–357، 381
النماذج الاقتصادية، للقرن الحادي والعشرين (21 53
النمسا
إتمام الدراسة 187
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم الابتدائي 187، 314
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 228، 229، 230، 238
التفاوت بين الجنسين 230
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
المرأة في الحياة السياسية 71
تعليم الكبار 238
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
النمو الاقتصادي
اقتصاد المعرفة 124
انظر كذلك الزراعة؛ الأعمال؛ الصناعة
أهمية التعلم مدى الحياة 48-52
تأثير إتمام الدراسة الثانوية 120
التحسينات الزراعية 44–47
الصناعة الخضراء 40-44
عالمي 161–162
المناطق الحضرية 118-119
والازدهار 51-53
والاستدامة البيئية 39
والضرر البيئي 40
والمجتمع الشامل 39–40، 53–62
والهجرة الداخلية 117
وانخفاض معدل الفقر المدقع 52
النمو السكاني 21، 44
المدن 116، 116
النيجر
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 202
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 183
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 281
البرامج الصحية 140
البرامج المتكاملة 140
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 10، 74، 82، 186
التحصيل في الرياضيات 202
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الابتدائي 183، 186، 312، 330
التعليم الأساسي 138
التعليم الثانوي 183، 186، 312
التعليم العالي 231
تعليم المواطنة العالمية 294
تعيين المعلمين 330
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 185، 186، 231
التقييمات الوطنية 202
التكيف مع تغير المناخ 10
توفير الكهرباء 312
الزراعة 46
سنوات التعليم 185، 186
طرق التدريس 191
الطلاب في الخارج 323
الكتب المدرسية 190
المشاركة في برنامج محو الأمية 278، 278، 279، 279
المعونة التعليمية 138
المناطق الريفية 74، 75
نفقات التعليم 347
النُهج المتكاملة
الحاجة إلى المزيد من التنمية 163
الخدمات المدرسية 165
انظر كذلك الشراكة؛ اتساق السياسات من أجل التنمية؛ برامج الحماية الاجتماعية
لتنفيذ جدول أعمال التنمية المستدامة 134، 141–142، 167
من أجل الإدماج الاجتماعي 90–93، 124–128، 125، 126، 127، 139–143، 140 الهجرة الداخلية 117
ناميبيا
التعليم الأساسي 138
التثقيف بتغير المناخ 34–35
المعونة التعليمية 138
التحصيل التعليمي 74، 81، 186
توفير الكهرباء 312
التفاوت بين الجنسين 74، 75
تعليم المواطنة العالمية 290، 294
عنف العشير 81
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
القيد ما قبل الابتدائي 207
التعليم الابتدائي 186، 312
المناطق الريفية 75
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186، 312
الثقافة الجنسية 297
إعداد المعلمين 297
طرق التدريس 102
التعليم العالي 231
الكتب المدرسية 189

التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
سنوات التعليم 186
ناورو
العنف في المدارس 316
نتائج التعلم
الدراية بالمواطنة العالمية والاستدامة 299–302، 303
الإلمام بالقراءة والكتابة 202، 277، 278، 280–282، 282
القياس 193–198، 195، 196، 197، 197، 381
الرصد 299–302، 303، 377، 383
العمليات الوطنية لتقييم التعلم 196، 198–203، 198، 199، 201
علم الحساب 202، 283–284، 283
قياس مستوى جودة التعليم العالي 235–236
انظر كذلك أدوات القياس
نسب أجهزة الكمبيوتر إلى التلاميذ 312–313، 314
نسب الاحتمالات، في قياس عدم المساواة 258، 258
نسب الطلاب/أجهزة الكمبيوتر 312–313، 314
نسب الطلاب/المعلمين 328–329، 330، 330
نظام العدالة
دور التعليم 110–111
انظر كذلك الجريمة
نظام النقل السريع بالحافلة 121
نظام معلومات إدارة التعليم 231، 232، 380
نظام نتيجة تقييم الفصول الدراسية 212
نظام وضع درجات تقييم الفصول الدراسية 212
نظم التعليم
متطلبات العمل في القرن الحادي والعشرين (21(52
المنهج الدراسي 77، 79، 104، 107
انظر كذلك المناهج الدراسية
أدوات جمع البيانات 350
مستوى جودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 213، **213**
تأثير الهجمات العنيفة 317
الفشل في توزيع الموارد 388
الرصد 361–363، 363–365، 379، 381
انظر كذلك عمليات التقييم الوطنية للتعلم
الحاجة للمهارات التي تتسم بالمرونة 49، 51
منهج النظم من أجل تحسين نتائج التعليم 362
انظر كذلك جودة التعليم؛ البنية التحتية للمدرسة
نظم تقييم التعلم، ومشاركة المانحين في المعونة 201
نظم معلومات الإدارة
البيانات المالية 349–350
بيانات التعليم العالي 231، 232
نفقات التعليم العام
التوصيات 135
النسب المئوية 346، 346، 347، 347، 348، **348**، 349
انظر كذلك نفقات التعليم
مخصصات الميزانية 136
نفقات التعليم
تعليم الكبار 239
اللامركزية (كولومبيا) 141-142
توصيات إطار عمل التعليم (2030(135
فشل الحكومات في تحقيق الهدف 388
حصص التمويل 345، 346، 346، 347، 347، 348، 348، 349
المؤشر العالمي 368
البلدان منخفضة إلى متوسطة الدخل 136، 136
فقدان البيانات 344، 347، 348، 349
الرصد 379، 381
التعليم العالي 233، 233
نقص المعلمين 328–330، 331، 332
نماذج يُحتذى بها، أهمية المساواة بين الجنسين 91
نموذج المنحنى الحلزوني الثلاثي للابتكار 119
نموذج ستاندارد وبور عن الإلمام بالأمور المالية 251
نموذج عن عمل الأطفال (اليونيسيف مع مجموعة واشنطن لإحصائيات الإعاقة (WGDS((266–267، 267
نهج النظم من أجل تحسين نواتج التعليم (SABER(200، 227، 335، 350–351، 362–363، 362
نيبال
إتمام الدراسة 186
إجادة القراءة 196
إرساء السلام 108
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 82، 83، 196، 219، 281
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث 83
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف بالحمل 84
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 81، 186، 370
التعليم الابتدائي 186، 187، 196، 312
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 229، 230
التعليم ما قبل الابتدائي 209
تغير المناخ 33
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 210
التفاوت في مستوى الثروات 122
تنمية الطفل 219
توفير الكهرباء 86، 312، 313
حسابات التعليم الوطني 343، 344، 344، 345
الدخول إلى الإنترنت 313
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210، 213، 213
سنوات التعليم 186
صحة الطفل 82
الصراع 104
الطلاب في الخارج 323
علم الحساب 219
عنف العشير 81
الكوارث الطبيعية 33، 33، 310
لغة التعلم 104
مبادرات المساواة بين الجنسين 92
المشاركة في التعليم والتدريب التقني والمهني 224
المشاركة في برنامج محو الأمية 277، 278
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 83
المعونة التعليمية 355
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 75، 122
نيجيريا
إتمام الدراسة 186، 263
الأشخاص النازحون داخل البلاد 272
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال خارج المدارس 182
الأقليات العرقية 76
الإلمام بالقراءة والكتابة 74، 75، 219، 281
البرامج المتكاملة 141
بيئات التعلم المنزلي 215
التثقيف البيئي 30
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 73، 74، 76، 81، 82، 83، 186
التخطيط الحضري 126
التدخلات الصحية 88
التدريس غير المبالي بنوع الجنس 265
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الابتدائي 83، 118، 182، 186، 187، 263، 335
التعليم الثانوي 186
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 231
التعليم ما قبل الابتدائي 118
التفاوت بين الجنسين 74، 74، 75، 76
التفاوت على مستوى الدولة 76، 185، 186، 210، 231
التقييمات الوطنية 198
تنمية الطفل 219
التنوع اللغوي 268
حث المعلم 335
حملات تعليم الناخبين 99
الخطط التعليمية الخاصة بالرحالة 9
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 210، 213، 213
الزراعة 47
الصراع 99، 105، 271
طرق التدريس 191
علم الحساب 219
عنف العشير 81
فقدان المرافق التعليمية 105
المبادرات المستدامة 30، 121
محتوى الكتاب المدرسي 190-191
المدارس الخاصة 118
المركز الإقليمي للخبرات بمينا (RCE Minna(30
المساعدات 141
معدل الخصوبة 83
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
المعونة التعليمية 138
المناطق الريفية 74، 75
نسبة الطلاب/المعلمين 213
النمو السكاني 21
الهجمات على المدارس 317
وقت التعليم التوجيهي 192، 192
نيكاراجوا
تنمية الطفولة المبكرة 217
التحصيل العلمي 74
توفير الكهرباء 312
التفاوت بين الجنسين 74
تعليم المواطنة العالمية 294
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل في الرياضيات 195
الكوارث الطبيعية 33، 310
التعليم الابتدائي 186، 195، 196، 312
الترهيب النفسي في المدارس 315
إجادة القراءة 195، 196
إتمام الدراسة 186
التعليم الثانوي 186، 312
التعليم العالي 231
العنف في المدارس 315
التفاوت على مستوى الدولة 231
نيوزيلندا
بدانة الأطفال 79
إتمام الدراسة 87
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيئي 301
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التدخلات القائمة على المدرسة 79
التعليم الثانوي 87
التعليم العالي 229، 230، 232، 233
التفاوت بين الجنسين 87، 230
التمييز وإتمام المرحلة الثانوية 87
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
القيد ما قبل الابتدائي 207
المرأة في الحياة السياسية 71
برامج الصحة والتغذية 79
حكام من الأهالي 294
نيوي، العنف في المدارس 316
نيويورك، قيادة المدينة 129

هـ

الهجرة الدولية 271
انظر كذلك اللاجئون
الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية 21، 116، 117، 166، 271
الهجرة
الأثر المستقبلي 21
الرصد 271–273
من الريف إلى الحضر 116، 117، 271
من الكوارث الطبيعية 33
الهجمات على المنشآت التعليمية 317
الهرسك انظر البوسنة والهرسك
الهند
إتمام الدراسة 186
الأطفال المتقزمون 85
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 182، 183
الأمية 120
إهدار الطعام 45
البرامج المتكاملة 92، 140
برامج رعاية الطفولة المبكرة 85
التثقيف البيئي 25، 26
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 81، 86، 89، 103، 135، 186
تحفيز المعلمين 334
تدخلات الصحة الجنسية والإنجابية 80، 292
تدريب الشرطة 110
التربية من أجل السلام 108
التسرب من التعليم 90
التصنيع 51
التعليم الابتدائي 182، 183، 186، 187، 237، 312، 337
التعليم الثانوي 183، 186، 312
التعليم الخاص 118، 187
تعليم الكبار 237
تغير المناخ 44
التفاوت بين الجنسين 69، 74، 89، 90، 92، 120
التمييز ضد المجموعات المهمشة 69، 123
التنوع اللغوي 268
توزيع المعلمين 122
توفير الكهرباء 86، 312
جودة التعليم 122
الرعاية الصحية 78، 80

الزراعة 47
السلوكيات الأبوية المستندة إلى النوع 90
السلوكيات المستندة إلى النوع 264
الطاقة المتجددة 40
طرق التكليف 135
عدم المساواة في مستوى الدخل 52
عقود المعلمين 336، 337
العنف الجنساني 90
عنف العشير 81
فرص العمل 51، 89، 120، 140
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 207
مبادرات المساواة بين الجنسين 71، 92
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المعونة الخاصة بالمنح التعليمية 324، 324
المناطق الريفية 122
المنهج الدراسي 104
نظام الطبقات 73، 123
النمو الاقتصادي 49، 118
النمو السكاني 21
وصول المعاقين إلى المدارس 311
الهندسة، تأثير المعلمات الإناث على الفتيات 91
الهواتف المتحركة، من أجل برامج الإلمام بالقراءة والكتابة 279
الهيئة الحكومية المشتركة المعنية بتغير المناخ، قيمة المعرفة الوطنية 28
الهيئة الحكومية المشتركة المعنية بتغير المناخ 28
هايتي
إتمام الدراسة 34، 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الأطفال المتجاوزون للسن 183، 184
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 281
برامج الصحة المدرسية 140
البرامج المتكاملة 140
تأخر الالتحاق بالتعليم الابتدائي 183
التأهب لمواجهة الكوارث 34
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 74، 81، 186
تدريب الشرطة 110-111
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 34، 183، 184، 186
التعليم الأساسي 138
التعليم الثانوي 34، 184، 186
التعليم العالي 231
تغير المناخ 34
التفاوت بين الجنسين 74، 75
التفاوت على مستوى الدولة 184، 186، 231
سنوات التعليم 186
عنف العشير 81
الكوارث الطبيعية 33، 310
المشاركة في برنامج محو الأمية 278
المعونة التعليمية 138
المناطق الريفية 75
هندوراس
إتمام الدراسة 34، 186، 261، **261**
إجادة القراءة 195
الإرهاب النفسي في المدارس 315
إعداد المعلمين 297
الإلمام بالقراءة والكتابة 75، 195، 281
البرامج المتكاملة 140
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 297
التحصيل العلمي 81، 86، 186
التربية الوطنية العالمية 294
التعليم الابتدائي 34، 186، 195، 261، 261، 338
التعليم الثانوي 34، 186، 338
التعليم العالي 228، 229، 230، 231
التعليم ما قبل الابتدائي 338
تغير المناخ 34
التفاوت بين الجنسين 75، 230
التفاوت على مستوى الدولة 186، 231
التفاوت في مستوى الثروات 122
توفير الكهرباء 86
رواتب المعلمين 338
سنوات التعليم 186
عنف العشير 81
العنف في المدارس 315، 316
فرص العمل 140
القيد في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 208
الكوارث الطبيعية 33
مستوى التحصيل في مادة الرياضيات 195
المشاركة في برنامج محو الأمية 277، 278
المناطق الحضرية 122
المناطق الريفية 75، 122
الوقت المخصص لعملية التعليم 191
هولندا
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
انظر كذلك كوراساو
التثقيف البيئي 301
تحسن المساواة 351، 352
التخطيط الحضري 125
التدخلات المتكاملة 125
التعليم الابتدائي 187
التعليم الثانوي 187، 238
التعليم الخاص 232
التعليم العالي 229، 230، 231، 232، 233، 238
تعليم الكبار 238
التعليم والتدريب التقني والمهني 223، 224
التفاوت بين الجنسين 230
التفاوت على مستوى الدولة 231
تمويل التعليم 351
حكام من الأهالي 294
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمثابرة 249
دعم الطلاب 233
عقود المعلمين 337
المرأة في الحياة السياسية 71
المعونة التعليمية المقدمة من المانحين 138، 355
نفقات التعليم 233
النفقات المنزلية 233
النقل المستدام 121
هونج كونج، الصين
التحصيل العلمي 76
توفير الكهرباء والوصول إلى الإنترنت في المدارس 312، 313
التثقيف البيئي 301
الأقليات العرقية 76
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
هيئة الأمم المتحدة للمرأة "تحقيق المساواة الحقيقية للنساء" 71
هيئة تنمية سيير أباد (الهند) 119

و

الوافدون
التكامل في المدن 125
التمييز من قبل المعلمين 123
المهارات المطلوبة لفرص العمل غير المستخدمة 117–118
انظر كذلك الوافدون؛ اللاجئون
الوجبات المدرسية 78–79، 85، 140، 140، 352
الوصول إلى الإنترنت
في المدارس 312، 313
من أجل التثقيف البيئي 31
لتنفيذ برنامج محو الأمية 279
الوقت التعليمي 191–192، 192، 329
الولايات المتحدة الأمريكية
إتمام الدراسة 187
الإخفاق في اتساق السياسة 143–144
استنزاف المعلم 339
الأطفال ذوي الإعاقات 266
الاقتصاد التنافسي 119
الاقتصاد الصديق للبيئة 62، 270
الإلمام بالأمور المالية 251
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
بدانة الأطفال 80
التثقيف البيئي 30، 301
التثقيف بالحمل 84
التحصيل العلمي 54، 56، 82، 88، 120
التدخلات المتكاملة 125، 125
التربية الوطنية 100
الترهيب عبر الإنترنت 315
التعليم الابتدائي 187
التعليم الثانوي 120، 187، 328، 329
تغير المناخ 44
التفاوت بين الجنسين 88، 89–90، 89، 90، 230
تمييز الأقليات 72، 87
ثقافة ومعرفة الشعوب الأصلية 28، 29
الجريمة 120
جودة التعليم 100
الخلفية الاجتماعية والاقتصادية 102، 249
دعم الطلاب 321
الرعاية الصحية 71، 79
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 120، 212
صحة الطفل 82
فرص العمل والإيرادات 56, 88, 89, 89, 120, 270
الفصل 123–124
قيادة المدينة 129
المخاوف البيئية 304
مساعدات المنحة التعليمية 324
المشاركة الانتخابية 98
المشاركة السياسية 71، 100، 102
المشاركة في الأنشطة الخارجة عن المنهج 299
معرفة المواطنة العالمية 300، 302، 303
المعونة التعليمية المقدمة من المانحين 138، 355
المعيشة المستدامة 28، 30، 32
المهارات الاجتماعية 250
المهارات المطلوبة لفرص العمل 59، 62
المواقف المجنسة للوالدين 90
نسبة الطلاب/المعلمين وحجم الفصل 328، 329
نفقات التعليم 234
النفقات المنزلية 234
النمو السكاني 21
الهجرة 271
الهجرة إلى المناطق الريفية-الحضرية 117
وباء متلازمة نقص المناعة المكتسبة 85
انظر كذلك التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي
وزراء التربية والتعليم في دول جنوب شرق آسيا، توافق الأنظمة التعليمية 364
وسط آسيا
إتمام الدراسة 154، 156
الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 181، 182
إعداد المعلمين 331
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب 280
الإلمام بالقراءة والكتابة بين الكبار 280
انظر كذلك الدول المنفردة
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التحصيل العلمي 60
التعليم الابتدائي 153، 182، 183، 187، 262، 331
التعليم الابتدائي والثانوي العام 153، 153، 154، 155، 156
التعليم البيئي 301
التعليم الثانوي 153، 153، 154، 155، 156، 182، 262، 331
التعليم الخاص 187
التعليم العالي 229
التفاوت بين الجنسين 60، 262، 280
فرص العمل 60
القيد في التعليم والتدريب التقني والمهني 223
الكتب المدرسية 190
مع القوقاز، الدول المدرجة 398
معدل التكرار 183
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة (5(156
المعونة التعليمية 354
المنظمات غير الحكومية 211
نفقات التعليم 346، 346
النمو السكاني 21
وسط أفريقيا
التحصيل العلمي 370
انظر كذلك الدول المنفردة
معدل الولادات لدى المراهقات 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
وضع الميزانية بشكل مشترك 92
وفيات
الأطفال 68، 82، 83، 91، 156، 370–371، **371**
من الوفيات المرتبطة بالكوارث 157
زيادة الأعمار المتوقعة من خلال التعليم 155، 156
وقت التدريس 191–192، 192، 329
وكالة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل 253
وكالة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل (UNRWA)، دورات تأسيس المشاريع 253
ويلز، الاحتياجات التعليمية الخاصة 266

ي

اليابان
إجادة القراءة 281
الإرهاب النفسي في المدارس 315
إعداد المعلمين 297، 334
الاقتصاد التنافسي 119
الاقتصاد القائم على المعرفة 119
الإلمام بالقراءة والكتابة 282، **282**
برامج الصحة والتغذية 79
التثقيف البيئي 301، 301

التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التخطيط الحضري 125
التعليم الابتدائي 328، 329
التعليم الخاص 232، 233
التعليم العالي 229، 230، 232، 233، 234
التفاوت بين الجنسين 70، 89، 230
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الدراية بالمواطنة العالمية 303
العنف في المدارس 315
فرص العمل 70، 89
مانحو المعونات التعليمية355
مبادرات التنمية المستدامة 43، 297
المدارس الثانوية 334
المرأة في الحياة السياسية 71
المهاجرون 125
المهارات الاجتماعية 250
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
نفقات الأسر المعيشية 234
نفقات التعليم 234
اليمن
إتمام الدراسة 186
الأطفال الذين يعانون من نقص الوزن 80
الإلمام بالأمور المالية 251
التثقيف بمرض نقص المناعة المكتسبة 292
التحصيل العلمي 82, 186, 370
تشوه الأعضاء التناسلية لدى النساء 82
التعليم الابتدائي 106، 106، 186
التعليم الثانوي 106، 186
التفاوت على مستوى الدولة 186
رعاية الطفولة المبكرة والتعليم 213، 213
سنوات التعليم 186
الطلاب في الخارج 323
اللاجئون 106، 106
معدل ميلاد المراهقين 370
معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة 371
المواقف المجنسة 264
الهجمات على المدارس 317
اليونان
إتمام الدراسة 187
الاحتياجات التعليمية الخاصة 266
إعداد المعلمين 336
الإلمام بالقراءة والكتابة 282
التثقيف البيئي 301
التثقيف المتعلق بفيروس العوز المناعي البشري 292
التثقيف في مجال حقوق الإنسان 300
التعليم الابتدائي 187، 314، 329
التعليم الثانوي 187، 238، 314
التعليم العالي 231، 238
تعليم الكبار 238
تمويل التعليم 350
الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والمثابرة 249
الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة 212
المرأة في الحياة السياسية 71
مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 314
مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 246
نسب التلاميذ/المعلمين وحجم الفصل 329
اليونيسيف
نموذج عن عمل الأطفال 266–267، 267
أدوات الرصد 196، 197، 310، 310–311
إستراتيجية الحماية الاجتماعية متعددة القطاعات 144
الجهات المعنية بالتغذية، مبادرة تغذية العقول 140
يونيليفر، السياسات الصديقة للبيئة 30
انظر كذلك التغير المناخي؛ النمو الاقتصادي؛ البيئة؛ الشعب؛ الازدهار؛ التنمية الاجتماعية

#

3Ps 4'

C

C40 (مجموعة تغير المناخ) 128

G

GPE انظرالشراكة العالمية للتعليم

M

Metas Educativas 2021 ('أهداف التعليم 2021'(364

N

NESLI 364، 364

O

ODA انظر المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA(
OEI 364، 364

P

PEFA 349
PIACC انظر برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار (PIACC(
PISA انظر البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA(
PTR 328–329، 330، 330

S

SACMEQ انظر اتحاد أفريقيا الجنوبية والشرقية لمراقبة جودة التعليم (SACMEQ(
STEP البلدان، التفاوت وفرص العمل 57، 58، 59، 60، 61
STEP انظر برنامج مهارات نحو فرص العمل والإنتاجية (STEP(

T

TIMSS انظر توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم
TVET انظر التعليم والتدريب التقني والمهني

U

UIS انظر معهد اليونسكو للإحصاء (UIS(

W

WDE 361

التعليم من أجل الناس والكوكب:

بناء مستقبل مستدام للجميع

يستجلي *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2016 المعنون: التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع، العلاقة المركبة والمتشابكة بين التعليم وخطة العمل الجديدة للتنمية المستدامة حتى عام 2030، ويغطي ستة أركان أساسية هي: الكوكب، والرفاه، والناس، والسلام، والمكان، والشراكات. ويبين التقرير أن التعليم لن يجود بكل ما عنده ما لم تزداد معدلات المشاركة في التعليم ازدياداً حاسماً وتقود التنمية المستدامة عملية إصلاح نظام التعليم. كما يحذِّر من الاثار المدمرة للتعليم جراء تغير المناخ، والنزاعات المسلحة، والاستهلاك غير المستدام، واتساع الفجوة بين الغني والفقير. لذا لا بد من حدوث تحول هائل إذا أردنا بناء مستقبل مستدام للجميع.

وتمثل هذه الطبعة من التقرير العالمي لرصد التعليم باكورة السلسلة التي ستقيم تقدم التعليم في إطار الأهداف الجديدة للتنمية المستدامة. ويقدم التقرير توصيات معززة بالأدلة بشأن السياسات والاستراتيجيات والبرامج اللازمة لتحقيق الرؤية الجديدة للتعليم بحلول عام 2030. كما يستعرض التحديات التي تواجه رصد التقدم على طريق تحقيق الهدف العالمي الجديد للتعليم وغاياته بغية تحسين الإنفاذ إلى التعليم والانتفاع به والاستمرار فيه واتمامه، وكذلك تحسين التعلم وتقليص أوجه عدم المساواة. ويضع بين أيدي القراء مصدراً موثوقاً يمكنهم الاستناد إليه للدفاع عن قيمة وأهمية التعليم على جميع مستويات اتخاذ القرار.

والتقرير العالمي لرصد التعليم وثيقة مستقلة، تستند في عرضها وتحليلها على الأدلة، وهي أداة لا غنى عنها لتعزيز الحوار المستنير وإذكاء الوعي بشأن تقدم التعليم وما يواجهه من تحديات. وكانت السلسلة السابقة من التقارير قد قيمت ورصدت التعليم في نحو 200 من البلدان والأراضي منذ عام 2000. واستناداً إلى هذه التجربة، وامتثالاً للتكليف الجديد برصد تقدم التعليم في إطار أهداف التنمية المستدامة، سيقوم التقرير العالمي لرصد التعليم بدور المصدر العالمي الرئيس لعملية المتابعة والمراجعة لمسيرة التعلم خلال السنوات الخمس عشرة المقبلة.

التقرير العالمي لرصد التعليم

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

أهداف التنمية المستدامة

9 789236 000510

أهداف التنمية المستدامة

التعليم ٤ الجيد

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport