التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006

القرائية من أجل الحياة

لمحة عامة إقليمية

الدول العربية

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006

القرائية من أجل الحياة

الدول العربية[1]

إن القرائية (معرفة القراءة والكتابة)، وبالإضافة إلى كونها حقاً من حقوق الإنسان الأساسية، تمثل الأساس الذي يُستند إليه ليس فقط لتحقيق التعليم للجميع[2]، بل كذلك، وعلى نطاق أوسع، لتحقيق الهدف العام المتعلق بالحد من الفقر بين البشر. ومع ذلك، فإن هناك 65 مليوناً من الراشدين في منطقة الدول العربية ما زالوا محرومين من أدوات التعلّم التي تعينهم على اتخاذ القرارات الواعية وعلى المشاركة الكاملة في تنمية مجتمعاتهم. وإن التصدي لهذا التحدي المتعلق بمحو الأمية هو واجب أخلاقي وإنمائي يقع على عاتق الحكومات. وإن الاضطلاع بهذه المهمة يقتضي تعزيز الجهود لتوسيع نطاق التعليم ولتحسين نوعيته، مع زيادة فرص التعلّم للشباب وللكبار، وتهيئة بيئات ملائمة للتعلّم.

القرائية: حق من حقوق الإنسان الأساسية ما زال العديد محرومين منه في هذه المنطقة

إن القرائية، بالإضافة إلى أنها تمثل بحد ذاتها حقاً من الحقوق، تساعد في السعي إلى إعمال الحقوق الإنسانية الأخرى. وهي تتيح للأفراد أن يتمتعوا بمجموعة كبيرة من المزايا، كما أنها تعزز قدرات الأفراد والأسر والمجتمعات على تحسين ظروفهم الصحية والتمتع بالفرص التعليمية والاقتصادية والسياسية والثقافية. ومع ذلك فإن قرابة 63٪ فقط في المتوسط من مجموع السكان الراشدين في الدول العربية يستطيعون القراءة والكتابة مع الفهم، وهو معدل من أدنى معدلات محو أمية الكبار في العالم.

---

(1) حُددت المنطقة وفقاً للتصنيف الخاص بالتعليم للجميع.

(2) ثمة صلة وثيقة بين توسيع نطاق الحصول على فرص محو الأمية بالنسبة للكبار وللشباب غير الملتحقين بالمدارس من جهة، وتحقيق الأهداف الأخرى للتعليم للجميع، من جهة ثانية. فعلى سبيل المثال، إن الآباء (وخاصة الأمهات) الذين تلقوا قدراً من التعليم – سواء من خلال برامج التعليم النظامي أو عن طريق برامج تعليم الكبار – يميلون في الغالب إلى إرسال أبنائهم (ولا سيما البنات منهم) إلى المدارس. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الآباء المتعلمين يكونون عادة أكثر قدرة على مساعدة أبنائهم في عملية التعلّم، وبذلك يكفلون لهم فترات أطول للبقاء في التعليم ومستويات أعلى للتحصيل الدراسي.

وتقل المستويات القطرية عن هذا المتوسط الإقليمي في كل من مصر وموريتانيا والمغرب والسودان واليمن، ولكنها تبلغ 90٪ أو أكثر من ذلك في الأردن وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية وقطر. وتدل الشواهد المستمدة من التقييمات المباشرة على أن المستويات الحقيقية لمحو الأمية قد تكون أدنى بكثير مما توحي به البيانات المعروضة هنا والتي تستند إلى طرائق تقليدية للقياس لا تختبر بالفعل مهارات القرائية لدى الشخص المعني[3].

لقد ازداد المعدل الإقليمي لمحو الأمية بنحو ثلاث عشرة نقطة مئوية منذ عام 1990 وأحرزت معظم البلدان تقدماً كبيراً في أغلب الأحيان، وذلك مما زاد في إمكانية تحقيقها للهدف المتعلق بمحو أمية الكبار في إطار التعليم للجميع والمتمثل في تخفيض المستويات الحالية للأمية بنسبة 50٪ بحلول عام 2015 (علماً بأن من المرجح أن تتمكن البحرين والأردن وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية من بلوغ هذا الهدف).

محو الأمية والإنصاف

إن محو أمية النساء يكتسي أهمية حاسمة في سياق معالجة القضايا الأوسع نطاقاً المتعلقة باللامساواة بين الجنسين. بيد أن النساء ما زلن يمثلن قرابة ثلثي الراشدين الأميين في هذه المنطقة حيث يوجد 69 امرأة متعلمة فقط مقابل كل 100 رجل متعلم. وتوجد في معظم البلدان أوجه تفاوت كبيرة بين الجنسين فيما يخص القرائية، مع مؤشر للتكافؤ بين الجنسين أدنى من المتوسط الإقليمي في كل من مصر وموريتانيا والمغرب واليمن، وهي كلها بلدان توجد فيها أيضاً أدنى معدلات للقرائية بوجه عام.

وتوجد أعلى معدلات الأمية في البلدان التي توجد فيها أيضاً أعلى مستويات *الفقر*. وتلاحظ الصلة بين الفقر والأمية أيضاً على مستوى الأسرة. وفي السودان، حيث يعتبر المعدل العام للقرائية منخفضاً (أقل من 60٪)، فإن الفارق في معدل القرائية بين أشد الأسر فقراً وأكثرها ثراء يزيد على أربعين نقطة مئوية (وهذا الفرق هو في جميع الحالات تقريباً أعلى بين النساء منه بين الرجال).

(3) في المغرب ذكر 45٪ من عينة الأشخاص الذين ردّوا على الاستبيان أنهم أميون، ولكن أثبت 33٪ فقط من أفراد العينة أنهم يملكون المهارات الأساسية للقرائية.

وفي البلدان التي توجد فيها معدلات إجمالية للقرائية منخفضة نسبياً تكون الفوارق كبيرة أيضاً بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية. ويعتبر المغرب مثالاً على هذا الوضع، حيث توجد هناك فوارق كبيرة في معدلات القرائية بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وتزداد هذه الفوارق اتساعاً بين الجنسين. وثمة أيضاً فوارق ضمن المناطق الريفية والمناطق الحضرية ذاتها. فعلى سبيل المثال، يرجح عادة أن تكون مستويات القرائية لدى السكان الرحّل (مثل البدو) أقل من المستويات العامة في أوساط سكان الأرياف. ولأسباب شتى، اجتماعية أو ثقافية أو سياسية، فإن بعض الفئات السكانية – مثل المهاجرين والأشخاص المعوقين – يجدون أنفسهم مستبعدين من عامة المجتمع، وذلك مما يؤدي إلى تقليل فرص انتفاعهم ببرامج التعليم النظامي وبرامج محو الأمية. وتشير الدراسات التي أجريت في مصر إلى أنه في أوساط سكان المناطق الحضرية تكون الفرص المتاحة للمهاجرين من الريف أقل من الفرص التي يحظى بها العاملون المولودون في المدن.

التعليم النظامي: عامل رئيسي لاكتساب القرائية

ما فتئ التوسع في التعليم يشكل العامل الحاسم في نشر القرائية في العالم. فمعظم الناس يكتسبون مهارات القرائية في المدرسة، وينطبق هذا القول بوجه خاص على النساء. وإن منطقة الدول العربية في مجملها، حيث يوجد واحد من أدنى معدلات محو الأمية للكبار، هي أيضاً إحدى مناطق التعليم للجميع التي يظل فيها مستوى المشاركة في التعليم منخفضاً، مع وجود فوارق كبيرة بين الجنسين ضد مصلحة الفتيات والنساء، ولا سيما في التعليم الابتدائي والثانوي (انظر الجدول).

وما زال **التعليم قبل المدرسي** يمثل ضرباً من الترف بالنسبة لمعظم الأطفال، وتقل نسبة القيد الإجمالية فيه (GER) عن 18٪ في أكثر من نصف البلدان التي توافرت بشأنها بيانات لعام 2002. وعلى الرغم من التزايد المستمر في أعداد المقيدين في **التعليم الابتدائي** – زيادة بأكثر من مليونين في الفترة ما بين عامي 1998 و 2002 – فإن هدف تعميم التعليم الابتدائي (UPE) ما زال بعيد المنال: فنسبة القيد الصافية (NER) تساوي 83٪ تقريباً وما زال سبعة ملايين طفل في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية، منهم 58٪ من البنات. وبحلول عام 2002 لم يكن قد تمكّن من تعميم التعليم الابتدائي سوى ثلاثة بلدان – هي قطر والجمهورية العربية السورية وتونس – كما أن الجزائر والأردن والمغرب توشك أن تحقق هذا الهدف. وأما بقية البلدان فإن فرصها قليلة، أو أنها قد تكون منعدمة، لتحقيق هذا الهدف بحلول عام 2015، على الرغم من أن بعضها

يحرز تقدماً ثابتاً، بما في ذلك موريتانيا، حيث ارتفعت نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي من 35٪ في عام 1990 إلى 68٪ في عام 2002.

وأما معدلات المشاركة في مستويات التعليم بعد الابتدائي فهي أقل من ذلك. فنسبة القيد الإجمالية في **التعليم الثانوي** في هذه المنطقة كانت تساوي 65٪ في عام 2002، كما أن نسبة القيد الإجمالية في **التعليم العالي** في قرابة ثلثي البلدان التي توافرت بيانات بشأنها كانت أقل من 30٪.

وثمة أيضاً علاقة وثيقة بين التعليم المدرسي ومستويات القرائية داخل هذه المنطقة: فكلما ازدادت المشاركة في التعليم ارتفعت معدلات القرائية في أوساط الراشدين. وعلى ذلك فإن بعض البلدان ذات المعدلات الدنيا للقرائية في المنطقة (زهاء 50٪) – بما في ذلك موريتانيا والمغرب – هي أيضاً البلدان صاحبة أدنى مستويات للمشاركة في التعليم، كما يُستنتج من متوسط طول الحياة المدرسية (SLE). ففي هذه البلدان عندما يقيد الطفل في المدرسة فإنه يُتوقع له أن يتلقى التعليم لمدة تقل عن 10 سنوات في المتوسط، بالمقارنة بمعدل 10.2 سنة للمنطقة في مجملها.

ومن البديهي أن تكون الفوارق العالية بين الجنسين في القرائية ناجمة عن المشاركة المنخفضة للبنات في التعليم. ومن ذلك، على سبيل المثال، أن متوسط القيد في التعليم الابتدائي للمنطقة ككل هو 90 بنتاً مقابل كل 100 صبي، ويقل العدد عن ذلك في السودان (87) وحتى أقل من ذلك في اليمن (69)، مما يجعل من الصعب جداً تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين حتى بحلول عام 2015.

جودة التعليم عامل هام في اكتساب القرائية

يشكل التعليم المدرسي النظامي قوة دافعة لنشر القرائية، شريطة أن يكمل الأطفال الملتحقون به دراستهم وأن يتلقوا تعليماً من نوعية جيدة. بيد أن الواقع في بلدان مثل موريتانيا والمغرب واليمن هو أن نسبة تتراوح بين 25٪ و 50٪ من فوج معين من التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائي لا يصلون إلى الصف الأخير من هذه المرحلة التعليمية. ويتراوح معدل البقاء في التعليم من 49٪ في موريتانيا إلى 99٪ في البحرين. وحتى بين أولئك الذين يكملون التعليم الابتدائي فإن أعداداً كبيرة منهم لا يملكون سوى مهارات ضعيفة في القرائية والحساب. وقد تبيّن من الاستقصاء الثالث بشأن الاتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS)، الذي أجري في عام 2003،

أن ما بين 33٪ و 60٪ من تلاميذ الصف الثامن لم يبلغوا الحد الأدنى اللازم في الرياضيات في البلدان المشاركة في الاستقصاء من هذه المنطقة (مصر والأردن ولبنان والمغرب وتونس). وتأكّد مستوى هذا القصور في التحصيل الدراسي من خلال تقييمات دولية أخرى للطلاب. ومن ذلك أن برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) يشير إلى أن النسبة الإجمالية للطلاب البالغة أعمارهم 15 سنة والذين كان أداؤهم يساوي المستوى 1، أو أقل من ذلك، في سلّم الرياضيات، كانت 21٪، في حين أن مثل هؤلاء الطلاب كانوا يمثلون أكثر من ثلاثة أرباع مجموع الطلاب من الفئة العمرية المناظرة في الدولة العربية المشاركة في هذا التقييم (تونس).

وتشمل العوامل التي يمكن أن تفسر انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في هذه المنطقة ما يلي: النقص في أعداد المعلمين، مما يؤدي إلى الاكتظاظ في قاعات الدراسة (بحيث تزيد نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي على 1/40 في موريتانيا)؛ والمستوى المنخفض لتأهيل المعلمين وتدريبهم: 14٪ فقط من معلمي المدارس الابتدائية في لبنان، على سبيل المثال، حصلوا على قدر من التدريب، على الرغم من أن جميع المعلمين في بقية البلدان القليلة التي توافرت بشأنها بيانات في 2002 (ومن بينها مصر والكويت وعمان) قد تلقوا تدريباً. وكما ذُكر في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2002 فإن النقص في استيعاب المنهج الدراسي، وأساليب التدريس الجامدة، والافتقار إلى الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية، وكذلك عدم كفاية الوقت المخصص للتعليم (وهو عامل أساسي لتحسين نوعية التعلّم)، تعتبر أيضاً من الأسباب الباعثة على القلق في بعض الدول العربية.

سياسة ثلاثية المناحي لتعزيز القرائية

تشكل القرائية جوهر التعليم للجميع ومحور الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف العام المتمثل في الحد من الفقر. ويجب أن ترتقي القرائية إلى درجة أعلى في جدول اهتمامات السياسة العامة وأن تحظى بمستوى أعلى من الالتزام السياسي. وهذا يعني، على سبيل المثال، أنه يجب دمج القرائية في عملية تخطيط قطاع التربية وفي دراسات استراتيجية الحد من الفقر (PRSP).

وبالنظر إلى المكانة المركزية للقرائية في إطار التعليم للجميع، فإن الأمر يتطلب اعتماد سياسة ثلاثية المناحي للتحرك نحو إقامة المجتمعات المتعلمة، وهي سياسة تشتمل على العناصر التالية:

- ***توفير التعليم الجيد لجميع الأطفال:*** إذا كان توافر إمكانيات الالتحاق بالمدارس يشكل عاملاً حاسماً لاكتساب القرائية فإن تزويد جميع الأطفال بتعليم ذي نوعية جيدة يمثل عاملاً يتسم بنفس القدر من الأهمية والإلحاح. بيد أن مجرد انتظار تعميم التعليم الابتدائي، حتى وإن كان تعليماً من نوعية جيدة، لن يكون حلاً كافياً.

- ***زيادة برامج التعلّم للشباب وللكبار:*** لئن كانت جميع الحكومات تقريباً تعتمد سياسات صريحة للتعليم غير النظامي، فإن هناك عدداً قليلاً جداً من الحكومات التي توجد لديها سياسات لمحو أمية الكبار، كما أنه يوجد هناك في أغلب الأحيان نقص في التنسيق بين مختلف الوزارات والهيئات المعنية بتوفير هذا النوع من التعليم[4]. وهناك الآن حاجة لتوسيع نطاق فرص التعليم للكبار بحيث تشمل أولئك الذين لم يلتحقوا قط بالمدارس أو أنهم تسربوا من التعليم في مرحلة مبكرة جداً، وهم الذين يشكلون الآن القسم الأكبر من مجموع السكان الأميين. وقد قامت بلدان عديدة بتنفيذ برامج لمحو الأمية. بيد أن الأمر يقتضي زيادة الاستثمار في هذه البرامج وتحسين نوعيتها. وفي الواقع فإن التعليم الخاص بمحو الأمية كثيراً ما يواجه عوائق بسبب نقص مواد التعلّم. وبالإضافة إلى ذلك، يتعين إضفاء طابع مهني عل عمل معلمي محو الأمية من خلال تزويدهم بما يكفي من الأجور والتدريب. وفي الوقت الحاضر فإن الأجر المنتظم الذي يتقاضونه، إن كان هناك مثل هذا الأجر، هو أجر قليل، كما أنهم يفتقرون إلى الأمن الوظيفي ولا تتاح لهم سوى فرص قليلة للتدريب ونادراً ما يستفيدون من دعم مهني مستمر. وإن ظروف العمل السيئة هذه تؤدي في الغالب إلى تبدّل متكرر للمعلمين، وذلك مما تنجم عنه آثار خطيرة بالنسبة لجودة البرامج التعليمية. غير أنه توجد هناك بالفعل تجديدات مثيرة للاهتمام في مجال التدريب، بالإضافة إلى إمكانية استخدام تكنولوجيات جديدة مثل التلفزيون والحواسيب والانترنيت لتعزيز محو الأمية ولتوفير فرص التعلّم في آن معاً. بيد أن التفاوت الكبير في إمكانيات

(4) قام المغرب بدمج إدارة محو أمية الكبار (من وزارة الشغل والشؤون الاجتماعية) وإدارة التربية غير النظامية (من وزارة التربية) لتشكيل كتابة الدولة المكلفة بمحو الأمية والتربية غير النظامية. وكلفت هذه الهيئة بمهمة التنسيق بين العدد المتزايد من الجهات العاملة في توفير هذا التعليم من القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني. وتشتمل البنية الإدارية اللامركزية لهذه الهيئة على لجان وطنية ومحلية للتنسيق برئاسة كبار المسؤولين في السلطات السياسية.

الحصول على المعلومات واستخدام تكنولوجيا الاتصالات يشكل الآن عائقاً في العديد من السياقات.

- ***تهيئة بيئات تساعد على الاستخدام المفيد لمهارات القرائية:*** ثمة حاجة لاعتماد سياسات ملائمة في ميدان اللغات والكتب ووسائل الإعلام والمعلومات ترمي إلى تهيئة بيئات يمكن أن تحظى فيها القرائية بالازدهار والتقدير. وإن وجود المواد المطبوعة والمرئية لدى الأسر وفي الأماكن المجاورة وفي المدارس وأماكن العمل وفي أوساط المجتمع المحلي يشجع الأفراد على التعلّم وعلى جعل استخدام المهارات التي اكتسبوها في مجال القرائية جزءاً من حياتهم اليومية. وتشير الدراسات المقارنة للتحصيل الدراسي وللكفاءة في القرائية إلى أن كمية موارد القرائية وطرائق استخدامها تعتبر عاملاً من العوامل الهامة. وتوصلت دراسة أجريت مؤخراً في خمسة وثلاثين بلداً إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في أنشطة للقرائية في المنزل ومستوى التحصيل في مجال القراءة لطلاب الصف الرابع.

ثمة حاجة للمزيد من الاستثمار: الموارد الوطنية والمعونة الخارجية

إن تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015 يتطلب توفير تمويل كاف ويمكن التنبؤ به لصالح التعليم. وعلى الرغم من أن المستوى المناسب للإنفاق يتوقف على عدة عوامل، فإن من الواضح أن هناك حداً أدنى لا يمكن للإنفاق الحكومي أن ينخفض عنه دون أن تنجم عن ذلك عواقب خطيرة بالنسبة لنوعية التعليم. وتبذل الجهود حالياً لزيادة الاستثمار في التعليم. وفي البلدان القليلة التي توافرت بشأنها بيانات في عام 2002 كانت حصة الإنفاق الحكومي على التعليم من الناتج القومي الإجمالي (GNP) أعلى من المؤشر المرجعي الموصى به والبالغ 6٪، وذلك في المغرب (6.6٪) وتونس (6.7٪) واليمن (10.3٪)، ولكنها كانت أدنى من ذلك المؤشر بصورة واضحة في لبنان (2.7٪) وعمان (4.8٪).

وأما الأولوية المعطاة لمحو الأمية فهي في الغالب أدنى من ذلك. وعلى الرغم من ندرة البيانات الموثوقة عن التمويل لبرامج التعلّم للشباب والكبار فإن هناك أدلة تشير إلى أن مستوى التمويل منخفض جداً في أغلب البلدان النامية وأن برامج محو الأمية لا تمثل سوى 1٪ من إجمالي الميزانية الوطنية المخصصة للتعليم.

بيد أن زيادة مستويات الإنفاق الوطني بحد ذاتها لا تكفل الممارسة السليمة والنوعية الجيدة. وإن الأمر يقتضي إيلاء المزيد من العناية للفعالية، من حيث كيفية استخدام الموارد المتاحة في النظام التعليمي. فعلى سبيل المثال، لا تصل الموارد المخصصة من الوزارة المركزية إلى المدارس في جميع الحالات. وتعتبر مسألة الإنصاف بعداً آخر من الأبعاد الهامة التي ينبغي النظر فيها: فكثيراً ما يكون الإنفاق الحكومي موزعاً توزيعاً متفاوتاً بحسب فئات الدخل أو المناطق الجغرافية. ومن ثم فإن اعتماد استراتيجيات جامعة تشمل كافة الأطفال والراشدين، أيّاً كانت ظروفهم، يعتبر عاملاً حاسماً لتعجيل التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ولئن كان تحقيق أهداف التعليم للجميع مسؤولية تقع على عاتق الحكومات الوطنية، فإن أقل البلدان نمواً في منطقة الدول العربية – وهي البلدان صاحبة أدنى المؤشرات في مجال التعليم – ستكون في حاجة إلى مزيد من المساعدات الخارجية. ومع ذلك، ولئن كانت المعونة للتعليم الأساسي في جميع البلدان في العالم قد ارتفعت إلى أكثر من الضعف في الفترة ما بين عامي 1998 و 2003، فإنها ظلت تمثل أقل من 3٪ من المعونة الإجمالية (وفي إطار هذه المعونة للتعليم الأساسي لا يمثل المبلغ المخصص لمحو أمية الكبار سوى جزء ضئيل). وحتى وفقاً للسيناريو التفاؤلي، حيث يفترض أن المعونة للتعليم الأساسي سترتفع إلى 3.3 مليار دولار أمريكي في السنة من مستواها الحالي البالغ 2.1 مليار دولار، فإن إجمالي هذه المعونة يظل أقل بكثير من مبلغ الـ 7 مليارات دولار الذي يُقدر أنه سيكون من الضروري توفيره كل سنة لمجرد تحقيق هدفي تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين دون غيرهما من الأهداف. ولذلك فإن هناك حاجة ماسة لزيادة حجم التمويل الخارجي للتعليم، بما في ذلك محو الأمية، وللتأكد من أن المعونة توجه بالفعل إلى البلدان والفئات السكانية الأشد احتياجاً إليها.

إمكانيات تحقيق أهداف التعليم للجميع[5]

هدف تعميم التعليم الابتدائي

تم بالفعل تحقيق هذا الهدف: قطر والجمهورية العربية السورية وتونس.

إمكانيات تعميم التعليم الابتدائي

(توقعات بالنسبة لأربعة عشر بلداً لم تحقق هذا الهدف حتى الآن وتتوافر بشأنها بيانات للفترة ما بين عامي 1990 و 2002):

- ***إمكانية كبيرة لتحقيق الهدف بحلول عام 2015 (3):*** الجزائر والأردن والمغرب.
- ***إمكانية محدودة لتحقيق الهدف بحلول عام 2015 (7):*** جيبوتي ومصر ولبنان وموريتانيا وعمان والإمارات العربية المتحدة واليمن.
- ***احتمال مجرد أو احتمال كبير لعدم تحقيق الهدف بحلول عام 2015 (4):*** البحرين والكويت وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية والمملكة العربية السعودية.

هدف محو أمية الكبار

معدل لمحو الأمية يزيد على 97٪: غير موجود

إمكانيات محو أمية الكبار

(توقعات بالنسبة لعشرة بلدان تتوافر بشأنها بيانات للفترة ما بين 1990 و 2000–2004 ويقل فيها معدل محو أمية الكبار عن 97٪):

- ***إمكانية كبيرة لتحقيق الهدف بحلول عام 2015 (4):*** البحرين والأردن وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية والمملكة العربية السعودية.

(5) هذه الإمكانيات ليست شاملة لأنها لا تغطي جميع أهداف التعليم للجميع ولا كافة البلدان والأقاليم في هذه المنطقة.

- ***احتمال مجرد أو احتمال كبير لعدم تحقيق الهدف بحلول عام 2015 (6):*** الجزائر وموريتانيا وقطر والسودان والجمهورية العربية السورية وتونس.

هدف التكافؤ بين الجنسين (التكافؤ في التعليم الابتدائي والثانوي)

تم بالفعل تحقيق هذا الهدف: الأردن وعمان والإمارات العربية المتحدة.

إمكانيات تحقيق التكافؤ بين الجنسين

(توقعات بالنسبة لخمسة عشر بلداً لم تحقق هذا الهدف حتى الآن وتتوافر بشأنها بيانات للفترة ما بين عامي 1990 و 2002):

- ***أرجحية لتحقيق التكافؤ في عام 2005:*** غير موجودة.
- ***أرجحية لعدم تحقيق التكافؤ في عام 2005 ولكن مع تحقيقه بحلول عام 2015 (2):*** مصر والمملكة العربية السعودية.
- ***احتمال لعدم تحقيق التكافؤ حتى بحلول عام 2015 (13):*** الجزائر والبحرين* وجيبوتي والكويت* ولبنان وموريتانيا* والمغرب وأراضي الحكم الذاتي الفلسطينية* والمملكة العربية السعودية والسودان والجمهورية العربية السورية وتونس واليمن.

* تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي وليس في التعليم الثانوي.

تستند هذه التوقعات إلى الاتجاهات السابقة. وهي وإن كانت لا تضع في الاعتبار السياسات المعتمدة في الآونة الأخيرة، فإنها تظل تمثل أداة مفيدة للرصد وقاعدة تستند إليها البلدان في إدخال ما قد يلزم من تغييرات على سياساتها التعليمية من أجل تحقيق شتى أهداف التعليم للجميع.

مسرد

مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI: Education for All development index): مؤشر مركب يرمي إلى قياس التقدم الكلي نحو تحقيق التعليم للجميع. وفي الوقت الحالي لا يشمل مؤشر تنمية التعليم للجميع سوى أهداف التعليم للجميع الأربعة الأكثر قابلية للقياس الكمي: تعميم التعليم الابتدائي كما يقاس بنسبة القيد الصافية، ومحو أمية الكبار كما يقاس بمعدل محو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين كما يقاس بمؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس (المتوسط الحسابي لمؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي ولمعدل محو أمية الكبار)، ونوعية التعليم كما تقاس بمعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وتكمن قيمة هذا المؤشر في المتوسط الحسابي للقيم الملاحظة لهذه المؤشرات الأربعة.

نسبة القيد الإجمالية (GER: Gross enrolment ratio): إجمالي القيد في مستوى معين من مستويات التعليم، بصرف النظر عن العمر، ويعبر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى فئة العمر المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى التعليمي. وفيما يخص التعليم العالي تمثل مجموعة السكان المعنية أولئك الذين ينتمون إلى فئة العمر في السنوات الخمس التالية للتخرج من المدارس الثانوية. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100٪ بسبب التأخر في الالتحاق بالتعليم و/أو الرسوب.

الناتج القومي الإجمالي (GNP: Gross national product): الناتج المحلي الإجمالي مضافاً إليه صافي الإيرادات الخارجية. ولما كان صافي هذه الإيرادات يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً، فإن الناتج القومي الإجمالي يمكن أن يكون أكثر أو أقل من الناتج المحلي الإجمالي. ومؤشر الناتج المحلي الإجمالي هذا هو حاصل القيمة الإجمالية التي يضيفها جميع المنتجين المقيمين إلى الاقتصاد، بما في ذلك أنواع التجارة التوزيعية والنقل، زائداً أي ضرائب على الإنتاج وناقصاً أي إعانات غير مدرجة في قيمة المنتجات.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI: Gender parity index): القيم التي تمثل نسبة الإناث إلى الذكور (أو الذكور إلى الإناث في بعض الحالات) لمؤشر معين. وعندما يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسين يساوي 1 فهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين؛ وإذا كان هذا المؤشر أعلى أو أدنى من 1 فهذا يعني وجود تفاوت لصالح أحد الجنسين ضد الجنس الآخر.

نسبة القيد الصافية (NER: Net enrolment ratio): عدد الملتحقين بمستوى معين من مستويات التعليم من فئة العمر المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى التعليمي، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

متوسط طول الحياة المدرسية (SLE: School life expectancy): عدد السنوات التي يُتوقع أن يقضيها في المدرسة الطفل الذي بلغ سن الالتحاق بالتعليم، بما في ذلك سنوات الرسوب. ويتمثل هذا العدد في مجموع نسب القيد الخاصة بكل عمر في التعليم الابتدائي، والثانوي، وبعد الثانوي غير المندرج في التعليم العالي، والتعليم العالي (وتستخدم نسبة القيد الإجمالية كبديل للتعويض عن نقص البيانات المصنفة حسب العمر فيما يخص التعليم العالي والبيانات الجزئية الخاصة بسائر مستويات التعليم حسب تصنيف إسكد).

الدول العربية: مؤشرات مختارة للتعليم، 2002 (أسماء البلدان مدرجة بحسب الترتيب الهجائي الانجليزي)

البلدان	مجموع السكان (بالآلاف) 2002	التعليم الإلزامي (الفئة العمرية)	معدل القرائية لدى الراشدين 2002-2004[1]		التعليم قبل الابتدائي نسبة القيد الإجمالية 2002		التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي نسبة القيد الإجمالية 2002		التعليم العالي نسبة القيد الإجمالية 2002		مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي	مؤشر تنمية التعليم للجميع
			المجموع (٪)	معدل التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور)	المجموع (٪)	معدل التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور)	نسبة القيد الصافية 2002 المجموع (٪)	نسبة القيد الإجمالية معدل التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور) 2002	معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس المجموع (٪) 2001	٪ من المعلمات 2002	٪ من المعلمين المدربين 2002	نسبة التلاميذ إلى المعلمين 2002	المجموع (٪)	معدل التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور)	المجموع (٪)	معدل التكافؤ بين الجنسين (إناث/ذكور)	2002	2002
الجزائر	26631	16–6	69.8	0.76	3.8	0.99	94.9	0.93	97.0	49	98	28	80.0	1.07	20.5	…	…	0.877
البحرين	709	…	87.7	0.90	36.7	0.94	89.9	1.00	99.1	*76*	…	*16*	95.6	1.07	33.2	1.89	…	0.930
جيبوتي	693	15–6	…	…	**1.2**	**0.99**	**35.6**	**0.79**	80.2	*30*	…	*34*	**24.3**	**0.68**	**1.8**	**0.81**	…	0.629
مصر	50770	13–6	55.6	0.65	13.7	0.95	91.4	0.95	98.0	54	***100***	22	85.3	0.94	29.4	…	…	0.828
العراق	51024	11–6	…	…	3.8	0.98	***90.5***	0.83	…	…	…	19	42.7	0.71	*14.1*	*0.54*	…	…
الأردن	5 329	16–6	89.9	0.89	30.4	0.93	92.0	1.01	97.1	64	…	20	86.0	1.02	34.8	1.10	…	0.946
الكويت	2 443	14–6	82.9	0.96	69.9	1.00	83.4	1.00	…	83	100	13	89.3	1.06	…	…	…	0.914
لبنان	3 596	12–6	…	…	74.8	0.98	90.6	0.97	91.9	87	14	17	79.4	1.09	44.3	1.19	2.7	0.909
الجماهيرية العربية الليبية	5 445	15–6	81.7	0.77	7.8	0.96	…	1.00	…	…	…	…	104.7	1.06	58.1	1.09	…	…
موريتانيا[2]	2 807	14–6	51.2	0.53	1.9	…	67.5	0.97	60.6	25	…	41	22.6	0.79	3.5	0.27	…	0.640
المغرب	07230	14–6	50.7	0.61	56.1	0.62	89.6	0.90	81.2	44	…	28	45.0	0.83	10.8	0.84	6.6	0.749
عمان	2 768	…	74.4	0.80	5.5	0.84	71.9	0.99	98.0	57	*100*	21	80.5	0.96	*7.5*	*1.67*	4.8	0.843
أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية	3 433	15–6	91.9	0.91	27.4	0.96	90.9	1.00	…	62	…	36	87.9	1.06	34.8	1.04	…	0.950
قطر	601	14–6	89.2	…	33.9	0.92	94.5	0.97	…	83	…	12	93.9	1.04	22.0	2.71	…	…
المملكة العربية السعودية	52023	11–6	79.4	0.80	4.9	0.94	54.4	0.96	91.5	51	***93***	12	66.9	0.90	25.4	1.47	…	0.789
السودان[3]	87832	13–6	59.0	0.72	26.6	0.86	…	0.87	84.3	62	…	29	35.4	0.84	…	…	…	…
الجمهورية العربية السورية	38117	12–6	82.9	0.82	10.5	0.94	97.9	0.95	91.4	*68*	***88***	*24*	48.3	0.92	…	…	…	0.908
تونس	9 728	16–6	74.3	0.78	21.6	0.99	97.3	0.96	96.2	50	***94***	22	77.6	1.08	26.7	1.28	6.7	0.895
الإمارات العربية المتحدة	2 937	15–6	77.3	1.07	75.3	0.99	83.1	0.97	92.5	80	…	15	78.7	1.03	34.7	2.55	…	0.886
اليمن[2]	31519	14–6	49.0	0.41	0.7	0.93	71.8	0.69	75.9	…	…	…	47.3	0.45	…	…	*10.3*	0.622
الدول العربية	938289	…	62.7	0.69	17.7	0.98	82.6	0.90	94.3	62	…	21	65.0	0.91	26.0	1.37	…	…
البلدان النامية	4937089	…	76.4	0.83	34.3	1.01	83.2	0.93	81.2	62	81	28	58.3	0.92	13.0	1.76	4.5	…
العالم	6210815	…	76.4	0.83	48.6	1.03	84.6	0.94	89.7	73	…	22	65.2	0.94	26.7	1.28	4.6	…

ملاحظات: الأرقام الثخينة المائلة تخص السنة الدراسية 2001/2000، والأرقام المائلة للسنة الدراسية 2002/2001، والأرقام الثخينة للسنة الدراسية 2004/2003.

1 – تشير البيانات إلى آخر سنة توافرت بشأنها بيانات خلال الفترة المحددة.

2 – البلدان المشمولة حالياً بمبادرة المسار السريع

3 – بيانات القرائية لآخر سنة تتوافر بشأنها بيانات لا تشمل بعض المناطق الجغرافية.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006*، الملحق الإحصائي.