2019

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهداف
التنمية المستدامة

التقرير العالمي
لرصد التعليم

ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم

2019

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

يبيّن إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام 2030 وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الغرض المراد من *التقرير العالمي لرصد التعليم*، إذ يفيد كلاهما بأنه ينبغي *للتقرير العالمي لرصد التعليم* أن يكون آلية لرصد هدف التنمية المستدامة 4 الخاص بالتعليم ورصد ما يخصّ التعليم في سائر أهداف التنمية المستدامة وتقديم تقارير في هذا الصدد، فضلاً عن تقديم معلومات عن تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية والدولية الرامية إلى المساعدة على مساءلة جميع الشركاء المعنيين عن الوفاء بتعهداتهم في إطار التدابير العامة لمتابعة واستعراض المساعي الرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويتولى إعدادَ *التقرير العالمي لرصد التعليم* فريقٌ مستقل تستضيفه اليونسكو.

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

ويتحمل الفريق المعني *بالتقرير العالمي لرصد التعليم* المسؤولية عن اختيار وعرض المواد الواردة في هذا المنشور، وكذلك المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه التي لا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء. ويتحمل مدير الفريق المعني *بالتقرير العالمي لرصد التعليم* كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

أفراد الفريق:

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

التقرير العالمي لرصد التعليم منشور أو مطبوع سنوي مستقل تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة، وتتولى اليونسكو تيسير ودعم المساعي المبذولة لإعداده وإصداره.

هذا المنشور متاح مجاناً بموجب ترخيص نسبة المصنف إلى مؤلفه – الترخيص بالمثل 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (الرابط: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). ويوافق المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

ويسري هذا الترخيص على المحتوى النصي للمنشور. ولاستعمال أي مادة لم يتم تحديدها على أنها مملوكة لليونسكو، تطلب رخصة من العنوان التالي: publication.copyright@unesco.org or UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

العنوان الأصلي باللغة الإنجليزية: Global Education Monitoring Report Summary 2019
Migration, displacement and education: Building bridges, not walls

يُرجى من الراغبين في الحصول على المزيد من المعلومات الاتصال بنا على العنوان التالي:

Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
Paris 07 SP, France 75352
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
https://gemreportunesco.wordpress.com

سيجري تصويب أي خطأ أو سهو في النسخة المطبوعة من هذا المنشور في نسخته الإلكترونية المتاحة على الإنترنت على العنوان التالي: www.unesco.org/gemreport

© اليونسكو، 2018
جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى
صدرت في عام 2018 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

التنضيد الطباعي: اليونسكو
التصميم الطباعي: FHI 360

الإخراج: FHI 360

ED-2018/WS/51

سلسلة *التقرير العالمي لرصد التعليم*

2019 الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران
2018/2017: المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا
2016: التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع

سلسلة *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*

2015: *التعليم للجميع 2000 - 2015: الإنجازات والتحديات*
2013/2014: *التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع*
2012: *الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل*
2011: *الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم*
2010: *السبيل إلى إنصاف المحرومين*
2009: *أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم*
2008: *التعليم للجميع بحلول عام 2015: هل سنحقق هذا الهدف؟*
2007: *إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة*
2006: *القرائية من أجل الحياة*
2005: *التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة*
2003/2004: *قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة*
2002: *التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟*

صور الغلاف: رشدي سراج/الأونروا
التعليق على الصورة: تلاميذ من اللاجئين الفلسطينيين في أول يوم لهم بمدارس الأونروا في النصف الثاني من السنة الدراسية بغزة.
الرسوم التوضيحية: Housatonic Design Network

يمكن تنزيل نسخة من ملخص *التقرير العالمي لرصد التعليم* ومن كل المواد المرتبطة به عن طريق الرابط التالي:
http://bit.ly/2019gemreport

توطئة

دأب الناس على التنقل من مكان إلى آخر، سعياً إلى اقتناص فرص أفضل، أو فراراً من الأخطار. وهذه تنقلات يمكن أن يكون لها أثر كبير على نظم التعليم. ونسخة عام 2019 من *التقرير العالمي لرصد التعليم* هي الأولى من نوعها في سبرها لأغوار هذه القضايا في كل أنحاء العالم.

ويصدر التقرير في وقت مناسب، يضع فيه المجتمع الدولي اللمسات الأخيرة على اتفاقين دوليين هامين هما: *الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية* و*الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين*. فهذان الاتفاقان اللذان لم يسبق لهما مثيل – والمقترنان بالتزامات دولية بشأن التعليم جُسدت في الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة – يبرزان ضرورة تناول مسألة تعليم المهاجرين والنازحين. و*التقرير العالمي لرصد التعليم* مرجع أساسي لواضعي السياسات الذين يتولون مسؤولية تحقيق تطلعاتنا.

وفي الوقت الراهن، تخذل القوانين والسياسات أطفال المهاجرين واللاجئين بحرمانهم من حقوقهم وتجاهل احتياجاتهم. فالمهاجرون واللاجئون والنازحون من أشد الناس ضعفاً في العالم، ومنهم من يعيش في الأحياء الفقيرة، ومن يتنقل حسب المواسم طلباً للعيش، ومنهم الأطفال في مراكز الاحتجاز. ومع ذلك فإنهم كثيراً ما يحرمون من المدارس التي توفر لهم ملاذاً آمناً ووعداً بمستقبل أفضل.

إن تجاهل تعليم المهاجرين إهدار لقدر كبير من القدرات البشرية. فكثيراً ما تعني الإجراءات الإدارية البسيطة، أو انعدام البيانات أو وجود نظم بيروقراطية غير منسقة أن العديد من الناس سيتعذر عليهم تخطي العراقيل الإدارية. ومع ذلك فإن الاستثمار في تعليم المهاجرين واللاجئين من ذوي المهارات والهمم العالية يمكن أن يعزز النمو الاقتصادي ليس فقط في البلدان المضيفة بل حتى في بلدانهم الأصلية.

وتوفير التعليم في حد ذاته ليس كافياً. بل يلزم أن تتكيف البيئة المدرسية مع الاحتياجات الخاصة لهؤلاء المتنقلين وأن تدعمها. ولعل إلحاق المهاجرين واللاجئين بنفس المدارس التي يرتادها السكان المضيفون منطلق هام لبناء التماسك الاجتماعي. غير أن طريقة التدريس ولغته، وكذلك التمييز في التدريس أمور يمكن أن تنفرهم.

وتوفير المدرسين المتمرسين أمر حيوي لضمان إدماج التلاميذ المهاجرين واللاجئين لكن المدرسين يحتاجون أيضاً إلى دعم لإدارة الصفوف المتعددة اللغات والثقافات، والتي كثيراً ما تضم تلاميذ من ذوي الاحتياجات النفسانية الاجتماعية.

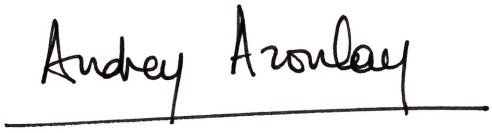
ومن الأمور الحيوية أيضاً وضع منهاج دراسي محكم يعزز التنوع ويوفر المهارات البالغة الأهمية ويتصدى للتحيزات، ويكون له أثر عميق يتجاوز جدران الغرف الدراسية. وتتضمن الكتب الدراسية أحياناً أوصافاً متقادمة للمهاجرين وتقوض الجهود الرامية إلى الإدماج. كما أن العديد من المناهج الدراسية يفتقر إلى المرونة الكافية في تناول أنماط عيش أولئك الذين يتنقلون باستمرار.

وتعجز العديد من البلدان المضيفة بمفردها عن ضمان الاستثمار الذي يتطلبه توسيع نطاق الخدمات التي توفرها وضمان الإدماج. ولا تلبي المعونة الإنسانية في الوقت الراهن احتياجات الأطفال، لأنها محدودة في الغالب ولا يمكن التنبؤ بها. ويعد الصندوق الجديد المسمى صندوق "التعليم لا يمكن أن ينتظر" آلية مهمة للوصول إلى بعض الشرائح الأشد ضعفاً.

ورسالة هذا التقرير واضحة: الفرق بين الاستثمار وعدم الاستثمار في تعليم الناس الذين يتنقلون بين مختلف أرجاء المعمورة كالفرق بين شق طريق يؤدي إلى الإحباط والقلاقل وشق طريق يؤدي إلى التماسك والسلام.

أودري أزولاي

المديرة العامة لليونسكو



توطئة

قام فريقٌ من المهاجرين الدوليين بجمع *التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019*، أربعة من أعضائه من أبناء اللاجئين. وهم لا ينكرون بأن الناس ينظرون إلى الهجرة – والمهاجرين – من منظورات مختلفة. ويثبت البحث الذي قاموا به إلى أي حد يمكن للتعليم أن يعمل على فتح تلك الآفاق، وإيجاد فرص أكبر للجميع.

وبالنسبة للمهاجرين واللاجئين والمجتمعات المحلية المضيفة، ثمة نطاقان، نطاق المعروف ونطاق المجهول. غير أن كل ما يعرفه بعض الناس هو الحرمان وضرورة الإفلات منه؛ ولا يعرفون ما إذا كانت ستكون ثمة فرصة في الطرف الآخر. وفي المجتمعات المحلية المضيفة، قد لا يعرف الناس ما إذا كان جيرانهم الجدد الذين يرتدون ملابس مختلفة ويملكون عادات مختلفة ويتحدثون بلكنة مختلفة سيغيرون طريقة عيشهم وكيف سيغيرونها.

ومن طبع الهجرة النظام والفوضى في آن واحد. وغالباً ما تسعى المجتمعات إلى إدارة تنقلات السكان ولكنها قد تواجه مع ذلك تدفقات غير متوقعة. وقد تتسبب هذه التنقلات في انقسامات جديدة، بينما تعود تنقلات أخرى بالفائدة بشكل واضح على بلدان المصدر وبلدان المقصد.

وفي تدفقات الهجرة، نرى الطواعية والإكراه في آن واحد. فبعض الناس يتنقلون تنقلاً استباقياً للعمل والدراسة في حين يجبر آخرون على الفرار من الاضطهاد والتهديدات المحدقة بمصدر رزقهم. وقد تخوض المجتمعات المحلية والساسة في جدل لا نهاية له بشأن ما إذا كان الوافدون دُفعوا إلى الهجرة أو اندفعوا إليها، وما إذا كان مقامهم قانونياً أو غير قانوني، أو كان نعمة أو نقمة، أو كان رصيداً أو عبئاً.

إن ثمة ترحاباً وصدّاً في آن واحد. فبعض الناس يتكيفون مع بيئتهم الجديدة بينما لا يستطيع الآخرون التكيف معها. وثمة من يرغب في تقديم يد المساعدة ومن يريد صد الوافدين.

وهكذا، فإننا نرى في شتى أنحاء العالم، أن الهجرة والنزوح يثيران مشاعر جامحة. ومع ذلك، ثمة قرارات يتعين اتخاذها. فالهجرة تستوجب ردوداً. ويمكننا إقامة الحواجز، كما يمكننا التواصل مع الجانب الآخر – لبناء الثقة، والإدماج، والطمأنة.

وعلى المستوى العالمي، ما فتئت الأمم المتحدة تعمل على التقريب بين الأمم من أجل التوصل إلى حلول دائمة لتحديات الهجرة والنزوح. وخلال قمة الأمم المتحدة للاجئين والمهاجرين المعقودة في عام 2016، دعوتُ إلى الاستثمار في منع نشوب النزاعات وفي الوساطة والحوكمة الرشيدة وسيادة القانون والنمو الاقتصادي الشامل للجميع. وكما وجهتُ الانتباه إلى ضرورة توسيع نطاق فرص الاستفادة من الخدمات الأساسية للمهاجرين من أجل التصدي لجوانب عدم المساواة.

ويسهب هذا التقرير في تناول هذه النقطة الأخيرة بتذكيرنا بأن توفير التعليم ليس مجرد التزام أخلاقي للمسؤولين عنه، بل هو أيضاً حل عملي للعديد من التبعات الناجمة عن تنقل السكان. فلا بد أن يكون، بل كان ينبغي أن يكون دائماً، جزءاً أساسياً من جهود التصدي للهجرة والنزوح – وهي فكرة آن أوانها، كما يتبين ذلك من نصي الاتفاقين العالميين بشأن المهاجرين واللاجئين.

وبالنسبة لأولئك الذين حرموا من التعليم، قد يكون التهميش والإحباط هو النتيجة. وعندما يدرس التاريخ بطريقة غير سليمة، فإن التعليم قد يشوهه ويؤدي إلى سوء فهم.

ولكن، وكما يبين لنا التقرير في شكل أمثلة كثيرة تثلج الفؤاد من كل من أوغندا وآيرلندا وتركيا وتشاد والفلبين وكندا وكولومبيا ولبنان، يمكن أن يكون التعليم أيضاً جسراً. فيمكنه أن يبرز أفضل ما في الناس، كما يمكن أن يفضي إلى نبذ القوالب النمطية والأفكار المسبقة والتمييز وإحلال التفكير النقدي والتضامن والانفتاح. ويمكن أن يقدم يد المساعدة لأولئك الذين عانوا الأمرين ويتيح سبل الترقي لأولئك الذين هم بحاجة ماسة إلى تلك الفرص.

ويشير هذا التقرير مباشرةً إلى أحد التحديات الرئيسية وهو: كيف يمكن دعم المدرسين للعمل على الإدماج. ويقدم لنا رؤى رائعة عن الإنسانية وظاهرة الهجرة الطاعنة في القدم. وإني أدعوكم إلى النظر في توصياته والتصرف بناء عليها.

معالي السيدة هيلين كلارك
رئيسة المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

الهجرة والنزوح والتعليم

تتداول الألسنة قصصاً مذهلة ومثيرة عن الهجرة والنزوح في شتى أنحاء العالم. إنها قصص عن الطموح والأمل والخوف والترقب والبراعة والإنجاز والتضحية والشجاعة والمثابرة والكرب تذكرنا بأن «الهجرة هي تعبير عن التطلعات الإنسانية إلى الكرامة والسلامة والمستقبل الأفضل. إنها جزء من النسيج الاجتماعي، وجزء من تشكيلتنا كعائلة بشرية. ومع ذلك، فإن الهجرة والنزوح هما أيضاً مصدر للانقسامات داخل الدول والمجتمعات وفيما بينها ... وفي السنوات الأخيرة، ألقت تنقلات كبيرة لأناس انقطعت بهم السبل، بمن فيهم المهاجرون واللاجئون، بظلالها على الفوائد العميمة للهجرة».

ولئن كانت ثمة مسؤولية مشتركة عن المصير المشترك أقرتها رسمياً خطة التنمية المستدامة لعام 2030، فإن الهجرة والنزوح لا يزالان يثيران بعض الردود السلبية في المجتمعات الحديثة. ويستغلها الانتهازيون الذين يرون فائدة في بناء الجدران، لا الجسور. وهنا يحتل مركز الصدارة دورُ التعليم في «تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، وجميع الفئات العنصرية أو الدينية»، وهو التزام أساسي في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

ويتناول هذا التقرير الهجرة والنزوح من منظور المدرسين وإداريي التعليم الذين يواجهون واقع التنوع في الصفوف الدراسية، وباحات المدارس والمجتمعات المحلية وأسواق العمل والمجتمعات. ونظم التعليم في شتى أنحاء العالم متحدة في الالتزام بـ «ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع» و «كفالة ألا يتخلف أحد عن الركب». ولكي يتمكن جميع التلاميذ من تحقيق مبتغاهم، يجب أن تتكيف النظم مع احتياجاتهم بغض النظر عن خلفياتهم. كما يلزمها الاستجابة لحاجة المجتمعات إلى أن تكون قادرة على التصدي والتكيّف مع الهجرة والنزوح – وهو تحد يؤثر على كل من البلدان التي تؤوي أعداداً غفيرة من المهاجرين واللاجئين والبلدان التي تؤوي أعداداً قليلة منهم.

ويغطي التقرير جميع أنواع تنقلات السكان. ففي المتوسط، يوجد مهاجر داخلي واحد من أصل كل 8 أشخاص. ويمكن أن تكون لهذه الهجرة آثار خطيرة على الفرص التعليمية لأولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين لم يصطحبهم المهاجرون معهم، لا سيما في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل والتي لا تزال تشهد حضرنة سريعة. ويعيش شخص واحد تقريباً من كل 30 شخصاً في بلد غير البلد الذي ولد فيه. ويتوجه نحو ثلثي المهاجرين الدوليين إلى البلدان المرتفعة الدخل. وبينما يتنقل معظمهم لأغراض العمل، يتنقل البعض الآخر أيضاً لأغراض التعليم. وتؤثر الهجرة الدولية أيضاً على تعليم أولاد المهاجرين. وينزح شخص واحد تقريباً من أصل كل 80 شخصاً داخل الحدود أو عبرها بسبب النزاعات أو الكوارث الطبيعية. ويعيش تسعة نازحين من أصل كل عشرة نازحين في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل. ويعدّ دمجهم في نظم التعليم الوطنية أمراً بالغ الأهمية ولكن يمكن أن يكون مرهوناً بسياقات النزوح الفريدة.

وتتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم من خلال علاقات معقدة وثنائية الاتجاه تؤثر على أولئك الذين يتنقلون، وأولئك الذين يختارون البقاء وأولئك الذين يستضيفون أو يحتمل أن يستضيفوا المهاجرين واللاجئين (**الجدول 1**). والواقع أن التفكير في الهجرة أو القيام بها فعلاً في مرحلة من مراحل دورة الحياة عامل من العوامل الرئيسية المحددة للاستثمار في التعليم، وتوقفه، وتجربته، وحصيلته.

الجدول 1:

أمثلة مختارة للعلاقة بين التعليم والهجرة/النزوح

		آثار الهجرة/النزوح على التعليم	آثار التعليم على الهجرة /النزوح
المنشأ	المهاجرون	• تؤدي الهجرة إلى تحديات في توفير الخدمات في الأحياء الفقيرة. • يلزم أن تتكيف نظم التعليم مع احتياجات السكان الذين تتخذ أشكال تنقلهم أنماط موسمية أو دائرية.	• يزداد احتمال تنقل الأشخاص الأكثر تعلماً.
	من ظلوا بموطنهم	• الهجرة تفرغ المناطق الريفية من سكانها وتولد تحديات في توفير التعليم. • تؤثر التحويلات المالية على التعليم في المجتمعات المحلية ببلد المنشأ. • يؤثر غياب الوالدين على الأطفال الذين بقوا في بلد المنشأ. • احتمالات الهجرة تثبط الاستثمار في التعليم. • تقوم برامج جديدة بإعداد الطامحين للهجرة.	• لهجرة المتعلمين عواقب على تطور المناطق المتأثرة، بفعل هجرة الأدمغة مثلاً.
المقصد	المهاجرون واللاجئون	• عادة ما يتخلف التحصيل والإنجاز الدراسيان لدى المهاجرين وأطفالهم مقارنة بالسكان الأصليين. • يلزم إدراج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية. • يلزم ضمان حق اللاجئين في التعليم.	• تكون للمهاجرين في الغالب مؤهلات تفوق الحد المطلوب، ولا يعترف بمهاراتهم اعترافاً تاماً أو لا تستخدم استخداماً تاماً، وتتغير سبل عيشهم. • يفضي تدويل التعليم العالي إلى تنقل الطلاب.
	السكان الأصليون	• يتطلب التنوع في الصفوف الدراسية تحسين إعداد المعلمين، ووضع برامج موجهة لدعم الوافدين الجدد ومنع الفصل، وتوفير بيانات مصنفة.	• يمكن للتعليم الرسمي وغير الرسمي بناء مجتمعات قادرة على الصمود، والحد من التحيز والتمييز.

وقد يحصل الأطفال الذين يهاجرون من المناطق ذات المستويات التعليمية المتدنية على فرص لم تكن متاحة لهم. وفي الوقت نفسه، غالباً ما يتخلف التحصيل والإنجاز لدى الطلاب المهاجرين مقارنة بأقرانهم في المجتمعات المحلية لبلدان المقصد.

> توجب الهجرة والنزوح على نظم التعليم تلبية احتياجات أولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين بقوا في موطنهم.

وتوجب الهجرة والنزوح على نظم التعليم تلبية احتياجات أولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين بقوا في موطنهم. ويلزم أن تعترف البلدان قانوناً بحق المهاجرين واللاجئين في التعليم وأن تُعمِل هذا الحق في الممارسة. ويلزمها أن تكيف التعليم ليوائم احتياجات أولئك الذين تكتظ بهم الأحياء الفقيرة أو أولئك الذين يعيشون نمط عيش بدوي أو ينتظرون الحصول على وضع لاجئ. ويلزم أن تكون نظم التعليم شاملة للجميع وأن تفي بالالتزام بالمساواة. ويلزم أن يكون المدرسون مستعدين للتعامل مع التنوع والصدمات المرتبطة بالهجرة، وخاصة النزوح. ويلزم تحديث الاعتراف بالمؤهلات والتعلم السابق للاستفادة إلى أقصى حد من مهارات المهاجرين واللاجئين، مما يسهم كثيراً في تحقيق الرخاء الطويل الأجل.

ويؤثر التعليم أيضاً تأثيراً عميقاً على الهجرة والنزوح – سواء من حيث حجمها أو كيفية فهمها. فالتعليم دافع رئيسي في قرار الهجرة، إذ يؤجج السعي إلى حياة أفضل. ويؤثر على مواقف المهاجرين وتطلعاتهم ومعتقداتهم، ومدى تطور شعورهم بالانتماء إلى بلد مقصدهم. وينطوي التنوع المتزايد في الصفوف الدراسية على تحديات، بما في ذلك بالنسبة للسكان الأصليين (لا سيما الفقراء والمهمشين)، لكنه يوفر أيضاً فرصاً للتعلم من ثقافات وتجارب أخرى. وثمة حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى مناهج دراسية تراعي الحساسيات للتصدي للمواقف السلبية.

وفي الوقت الذي أصبحت فيه الهجرة والنزوح موضوعين سياسيين ساخنين، يعد التعليم عنصراً أساسياً في تزويد المواطنين بفهم بالغ الأهمية للمسائل المطروحة. ويمكنه دعم معالجة المعلومات وتعزيز المجتمعات المتماسكة، وهما أمران بالغا الأهمية في عالم تسوده العولمة. ومع ذلك، ينبغي أن يتجاوز التعليم التسامح الذي يمكن أن ينم عن عدم اكتراث؛ فهو أداة حاسمة في مكافحة التحيز والقوالب النمطية والتمييز. والنظم التعليمية السيئة التصميم يمكنها أن تصدر صوراً سلبية أو جزئية أو إقصائية أو رافضة للمهاجرين واللاجئين.

ويستعرض *التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019* الأدلة العالمية بشأن الهجرة والنزوح والتعليم ويهدف إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- كيف تؤثر تنقلات السكان على فرص الوصول إلى التعليم وعلى جودته؟ وما هي آثار ذلك على فرادى المهاجرين واللاجئين؟
- كيف يمكن للتعليم أن يحدث الأثر المنشود في حياة الأشخاص الذين يتنقلون أو في المجتمعات المحلية التي تستقبلهم؟

الإطار 1

العالم يتحرك لمعالجة احتياجات التعليم والاحتياجات الأخرى للسكان المهاجرين والنازحين والمضيفين

تتطلب معالجة احتياجات التعليم والاحتياجات الأخرى للسكان المهاجرين والنازحين والمضيفين على المستويات المحلية والوطنية والدولية تعبئة الموارد وتنسيق الإجراءات. ويتحرك العالم في هذا الاتجاه. ففي أيلول/سبتمبر 2016، وقعت 193 دولة عضواً في الأمم المتحدة إعلان نيويورك من أجل اللاجئين والمهاجرين لتعزيز وتدقيق آليات تقاسم المسؤولية، وتحريك إجراءات اتفاقين عالميين: الأول بشأن المهاجرين والآخر بشأن اللاجئين.

ويدرج مشروع الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية معظم القضايا التي تم تناولها في هذا التقرير. ويشمل الوصول إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك التعليم داخل المدرسة وخارجها. ورغم تأكيده بقدر أكبر على الاعتراف بالمهارات، فإنه ينقل عموماً رسالة إيجابية عن التعليم باعتباره فرصة للاستفادة إلى أقصى حد من تدفقات الهجرة. غير أن الاتفاق غير ملزم ويترك الباب مفتوحاً للكيفية التي يمكن بها للبلدان الوفاء بالتزاماتها.

ويتطلب توفير التعليم للنازحين دعماً إضافياً لمساعدة الناس على التكيف مع البيئات الجديدة والتصدي للنزوح الذي طال أمده. وعلى الرغم من أن حق اللاجئين في التعليم في البلدان المضيفة مكفول بموجب اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 المتعلقة بمركز اللاجئين، فإن الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين يهدف إلى تجديد ذلك الالتزام. ويخصص المشروع النهائي فقرتين للتعليم، تركزان على التمويل واستخدامه لدعم سياسات محددة. ويبرز المشروع بوضوح ضرورة وضع سياسات وطنية بشأن الإدماج.

الهجرة الداخلية

يعيش ما يقدر بنحو 763 مليون شخص خارج المنطقة التي ولدوا فيها. وفي جملة التنقلات الممكنة، الدائمة منها أو المؤقتة، بين المناطق الحضرية والريفية أو داخلها، تشكل تدفقات الهجرة من المناطق الحضرية إلى المناطق الريفية والتدفقات الموسمية أو الدائرية في الغالب أكبر تحديات تواجه النظم التعليمية.

> يعيش ما يقدر بنحو 763 مليون شخص خارج المنطقة التي ولدوا فيها

ولئن كانت حركة الهجرة الرئيسية من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية قد اقترنت بنمو اقتصادي في القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين في البلدان المرتفعة الدخل، فإن التنقلات الداخلية الكبرى للسكان تحدث اليوم في البلدان المتوسطة الدخل، لا سيما في الصين والهند. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، أصبح التخطيط للتنمية الحضرية عملية شاقة بسبب الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية

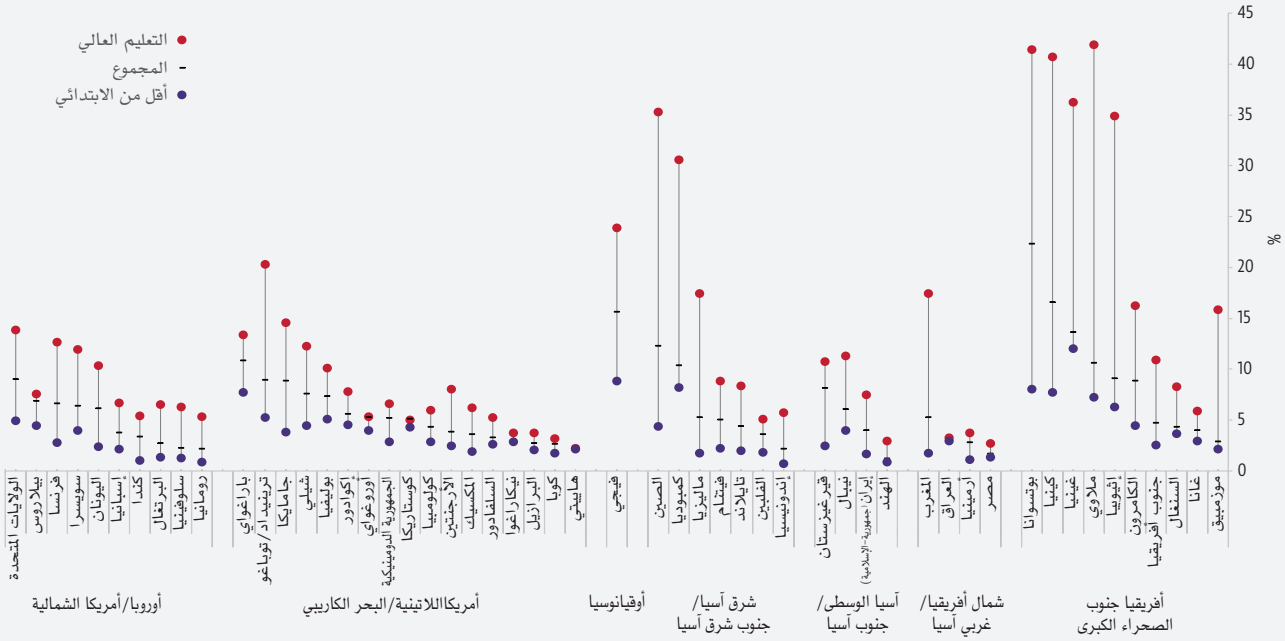
وتتابين معدلات الهجرة حسب العمر ولكنها تبلغ أقصى معدل لها في الغالب في صفوف الأشخاص الذين هم في العشرينات من العمر. ومن منظور تعليمي، تؤثر الهجرة الداخلية على عدد قليل نسبياً من الأطفال البالغين سن التعليم الابتدائي وعلى عدد أكبر قليلاً من الشباب الذين هم في سن التعليم الثانوي. لكن التعليم ذا النوعية الجيدة في المناطق الحضرية هو سبب بارز للهجرة لدى الشباب. ففي تايلاند، قال 21% من الشباب إنهم هاجروا من أجل التعليم.

ومن الأرجح أن ينتقل الطلاب الأكثر تعلماً سعياً إلى الاستفادة من إمكانية الحصول على عوائد أعلى لتعليمهم في مكان آخر (**الشكل 1**). كما أن التفضيلات والتطلعات المترتبة على التعليم تدفع الناس أيضاً إلى مغادرة المناطق الريفية بغض النظر عن احتمال الكسب. ففي 53 بلداً، تضاعف احتمال الهجرة لدى أولئك الذين حصلوا على تعليم ابتدائي، وزاد بثلاثة أضعاف لدى أولئك الذين حصلوا على تعليم ثانوي وبأربعة أضعاف لدى أولئك الذين حصلوا على تعليم عال، مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي تعليم.

الشكل 1:

يرجح احتمال هجرة الأشخاص الأكثر تعلماً

معدل كثافة الهجرة حسب مستوى التعليم، في بلدان مختارة، على فترات خمس سنوات، 1999-2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3

المصدر: Bernard et al. (2018).

من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي تعليم على الإطلاق

الهجرة تحسن نواتج تعليم البعض وليس الكل

يمكن للهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية أن تزيد من التحصيل العلمي في البلدان التي تكون فيها فرص الوصول إلى التعليم في المناطق الريفية منخفضة. وفي مجموعة من الأشخاص الذين ولدوا في مناطق ريفية مختارة في إندونيسيا، حصل أولئك الذين هاجروا إلى المدينة وهم أطفال على ثلاث سنوات إضافية من التعليم مقارنة بمن أولئك الذين لم يهاجروا.

ومع ذلك، قد لا يتمتع الأطفال المهاجرون بنفس النتائج التعليمية التي يحصل عليها أقرانهم. ففي البرازيل، في مجموعة المراهقين الذين ولدوا في فترة 2001/2000 في المنطقة الشمالية الشرقية، كان لأولئك الذين هاجروا خلال المرحلة الثانوية معدلات تقدم أسوأ من أولئك الذين لم يهاجروا. وقد تتقوض الفرص التعليمية المتاحة للأطفال المتأثرين بالهجرة الداخلية لعدة أسباب، بدءاً بهشاشة الوضع القانوني وانتهاء بالفقر، أو قلة العناية الحكومية، أو التحيز والقوالب النمطية.

ضوابط الهجرة الداخلية تؤثر على فرص الوصول إلى التعليم

في العديد من البلدان، أدت المخاوف من التحضر غير المستدام والاختلالات بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية إلى سن سياسات للحد من الهجرة، من شأنها أن تؤثر على فرص وصول المهاجرين إلى التعليم في بعض الحالات. فقد قيد نظام هو - خو (ho-khau) في فيتنام فرص وصول المهاجرين إلى التعليم العام، فانتقل فقراء المهاجرين الريفين والحضريين إلى مناطق تفتقر إلى المدارس العامة. وتهدف الإصلاحات الأخيرة إلى إلغاء تلك القيود، لكن إرث السياسات السابقة لا يزال يضر بالمهاجرين ذوي الوضع المؤقت.

أما نظام تسجيل هوك (hukou) الصيني، الذي يربط الانتفاع بالخدمات بمسقط الرأس المسجل، فيستبعد أطفال المهاجرين الريفيين من المدارس العامة. وقد أحدثت تنقيحات كبيرة في السنوات الأخيرة. وألزمت الحكومة السلطات المحلية بتوفير التعليم للأطفال المهاجرين في عام 2006. وألغت رسوم المدارس العامة لفائدة الأطفال المهاجرين الريفيين في عام 2008 وبدأت بفصل الإقامة المسجلة عن إمكانية الانتفاع بالخدمات في عام 2014. ومنذ عام 2016، أصبحت تطلب من جميع المدن، عدا المدن الكبرى، مواصلة تخفيف القيود.

غير أنه لا تزال ثمة عوائق تحول دون حصول المهاجرين على التعليم. فالإجراءات الإدارية وغيرها من شروط القبول يمكن أن تحد من فرص الانتفاع. وفي بيجين، يحتاج المهاجرون إلى خمس شهادات للتسجيل في المدارس العامة. وقد تكون للمدرسين آراء تمييزية بشأن الشباب المهاجر. وقد يعاني المدرسون في مدارس المهاجرين غير المرخص بها من تدني الرواتب وانعدام الأمن الوظيفي، وكثيراً ما يشكو الآباء من نوعية المدرسين في هذه المدارس.

الأطفال الذين بقوا في موطنهم يواجهون تحديات تعليمية

تؤثر الهجرة أيضاً على تعليم ملايين الأطفال الذين تركوا مع أحد الوالدين أو مع أفراد العائلة الآخرين في بلد المنشأ. ففي كمبوديا، كان احتمال انقطاع الأطفال الذين بقوا في موطنهم عن الدراسة، وخاصة الفتيات، احتمالاً أرجح.

وقدّر تقرير *تنمية الأسرة في الصين لعام 2015* نسبة الأطفال الذين بقوا في المناطق الريفية بمعدل 35%. وتتفاوت أدلة تأثير الهجرة على تعليم ورفاه الأطفال الذين بقوا في موطنهم. وتشير بعض الدراسات إلى تأثير إيجابي على الأداء، لكن دراسات أخرى تشير إلى أن الأطفال الذين لم يلتحقوا بآبائهم يحصلون على درجات أقل من درجات أقرانهم ويواجهون مشاكل في الصحة العقلية تفوق ما يواجهه أقرانهم.

ومنذ عام 2016، وضعت الصين سياسات تهدف إلى تحسين رعاية الأطفال الذين بقوا في موطنهم، بما في ذلك دعوة الحكومات المحلية إلى حث الوالدين على تعيين وصي للأطفال غير الملتحقين بهم. وتعد المدارس الداخلية استراتيجية رئيسية، ولكنها غالباً ما تعاني من نقص في الموظفين وفي التجهيز. ويلزم تحسين التدريب الإداري للموظفين الإداريين لتحسين رفاه الطفل.

ولا توجد إحصاءات بشأن المدارس الداخلية والتلاميذ، رغم أن هذه المدارس منتشرة في بعض البلدان. ففي أوغندا، تصل نسبة التلاميذ الداخليين حوالي 15% حتى سن 13 عاماً، وترتفع إلى 40% في السنوات الأخيرة من المرحلة العليا من التعليم الثانوي.

هجرة العمالة الموسمية تؤثر على الفرص التعليمية

ويمكن للهجرة الموسمية، التي هي استراتيجية بقاء بالنسبة للفقراء، أن تعطل التعليم وتجبر الأطفال على العمل وتعرضهم للمخاطر في مكان العمل. ففي الهند، أظهرت دراسة أن حوالي 80% من الأطفال المهاجرين المؤقتين في سبع مدن يفتقرون إلى فرص الوصول إلى التعليم بالقرب من أماكن العمل، و40% منهم يعملون، ويعانون من سوء المعاملة والاستغلال. وتهدف المبادرات الأخيرة التي اتخذتها الحكومة الوطنية الهندية إلى ضمان التحاق أطفال المهاجرين بالمدارس من خلال تشجيع القبول المرن، وتوفير التعليم المتنقل، وتحسين التنسيق بين الولايات الموفدة والولايات المستقبلة، ولكن التنفيذ يواجه العديد من التحديات. وقد شهد برنامج تجريبي في ولاية راجستان في فترة 2010–2011 في مواقع أفران الآجر تغيب المعلمين والتلاميذ بسبب سوء ظروف التدريس والتعلم واضطرار التلاميذ إلى العمل.

خدم المنازل من الأطفال عرضة للإقصاء من التعليم

> في عام 2012، كان حوالي 17.2 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً يزاولون عملاً منزلياً مأجوراً أو غير مأجور في منزل رب العمل.

في عام 2012، كان حوالي 17.2 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً يزاولون عملاً منزلياً مأجوراً أو غير مأجور في منزل رب العمل. وكان ثلثاهم من الفتيات. فالفتيات الصغيرات، في ليما، بيرو مثلاً، ينظرن إلى العمل المنزلي كوسيلة لمغادرة المناطق الريفية ومواصلة التعليم، لكن عبء عملهن غالباً ما يفضي إلى منع مشاركتهن.

والحضانة استراتيجية شائعة في العديد من البلدان الأفريقية. فما يقارب 10% من الأطفال السنغاليين خاضعون للحضانة. ولئن كان من المرجح أن يتم إرسال الفتيان إلى البيوت التي تركز بشكل أكبر على التعليم، وينتهي بهم الأمر إلى الحصول على قدر أكبر من التعليم مقارنة بإخوانهم، فإن احتمال اشتغال الفتيات في الأشغال المنزلية للبيوت المضيفة أكبر أربع مرات ويتضاءل احتمال استضافتهن لأسباب تعليمية.

احتياجات تعليم الرحل والرعاة لا تُلبى

التنقل هو جزء جوهري من حياة البدو والرعاة، ويجب أخذ احتياجاتهم في الاعتبار. وعادة ما يكون معدل التحاقهم بالمدارس منخفضاً، إذ يشهد تقلبات موسمية كبيرة، ويسعى التلاميذ إلى تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب بنفس سرعة أقرانهم. ففي منغوليا، أدى نقص التمويل إلى تضعضع مدارس سوم الداخلية التي تخدم احتياجات السكان الرحل، مما أدى إلى تفاوت في التعلم بين الأطفال الرحل والأطفال غير الرحل.

وقد خصص العديد من البلدان التي لديها عدد كبير من السكان الرحل أو الرعاة إدارات أو لجاناً أو مجالس حكومية، من قبيل إدارة تعليم الرحل في السودان. وتركز الجهود على تكييف التعليم مع الطابع الموسمي والتنقل؛ ومن الأمثلة على ذلك المدارس الثابتة والمدارس المتنقلة.

وفي شمال نيجيريا، يعد العديد من الماجيري ("تلاميذ التعليم الإسلامي المهاجرون") رعاة رحلاً. وفي ولاية كانو، ركز تدخل يستهدف 700 معلماً تقليدياً على التفاعل مع المجتمع والتعاون لاختيار مدرسي المواد غير الدينية.

وقد تكون شبكة المدارس التي يستطيع التلاميذ الانقطاع عنها والالتحاق بها في أي وقت أو مكان حلاً قابلاً للتطبيق، ولكنها تتطلب نظم تعقب فعالة وكفؤة. وقد أتاحت بعض البلدان، بما فيها كينيا والصومال، للمعلمين قدرة أكبر على التنقل، والسفر مع البدو لتوفير التعليم.

وينبغي أن يعترف تعليم البدو بنمط عيشهم ويقدر قيمته. وقد يكون التعليم المهني في نمط عيش الرحل مهماً بالنسبة للرعاة. وقد عملت منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة مع مجتمعات بدوية في مدارس ميدانية رعوية في إثيوبيا، وأوغندا، وجنوب السودان، وجيبوتي، وكينيا منذ عام 2012، حيث وضعت دورات دراسية تركز على كفاءة إدارة الماشية والتخفيف من آثار تغير المناخ.

فئات السكان الأصليين تكافح من أجل الحفاظ على هويتها في المدن

في العديد من الأماكن، شمل تعليم السكان الأصليين الدمج القسري عن طريق التعليم المدرسي. وتتفاقم هذه التركة بفعل الفقر والهجرة إلى المناطق الحضرية، مما يعني ضمناً في كثير من الأحيان مزيداً من التآكل الثقافي وفقدان اللغة والتعرض للتمييز. وفقدان اللغة قضية أساسية بالنسبة للسكان الأصليين في المناطق الحضرية. فالأجيال الأصغر سناً في مدن إكوادور وبيرو والمكسيك يقل احتمال تحدثها باللغات الأصلية مقارنة بنظيراتها في المناطق الريفية.

ولا تشير الأطر التنظيمية المتعلقة بحقوق السكان الأصليين إلا قليلاً إلى السكان الأصليين الذين يعيشون في المدن. فما يزيد على 50% من سكان كندا الأصليين يعيشون في المدن. وقد أثبتت تحليلات السكان الأصليين في المناطق الحضرية أهمية التعليم في تحسين نوعية عيشهم وخلصت إلى أن دمج المناهج الدراسية والممارسات المناسبة ثقافيا يؤدي إلى تحسين نتائج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

الهجرة تطرح تحديات أمام مخططي التعليم في القرى والمدن

إن تناقص سكان الريف يتطلب من مخططي التعليم، ولا سيما في البلدان المرتفعة الدخل، الموازنة بين التخصيص الفعال للموارد ورفاه المجتمعات المتضررة. فقد أغلقت فنلندا أو دمجت ما يقارب 80% من المدارس التي يقل عدد تلاميذها عن 50 تلميذاً – أي ما يزيد على 1600 مدرسة – بين عامي 1990 و2015. ويفضي التوسع الحضري وانخفاض الخصوبة إلى تحديات مماثلة في العديد من البلدان المتوسطة الدخل. فقد انخفض عدد المدارس الريفية في الاتحاد الروسي من 45 000 مدرسة إلى أقل من 26 000 مدرسة في الفترة الفاصلة بين عامي 2000 و2015. وفي الصين، انخفض عدد المدارس الابتدائية الريفية بنسبة 52% بين عامي 2000 و2010.

وعند النظر في دمج المدارس لزيادة الكفاءة، يتعين على الحكومات أن تعترف بالدور الاجتماعي المهم الذي تؤديه المدارس في المجتمعات المحلية، إلى جانب الفوائد الأخرى. وتبين من تحليل بيانات برنامج للتقييم الدولي للطلبة لعام 2015 أن تلاميذ المدارس الأصغر حجماً واجهت مشاكل أقل من حيث المسائل التأديبية، ومسائل التأخر، والتغيب.

ويتطلب الدمج الناجح التشاور مع جميع الأطراف المتأثرة والنظر في التكاليف. فقد وضعت الحكومة الليتوانية تدابير ذات أولوية للحفاظ على المدارس الابتدائية الريفية الصغيرة وتوفير النقل الآمن بمئات الحافلات الجديدة.

وتشجع بعض البلدان المدارس الريفية على تقاسم الموارد والتعلم من أجل الحفاظ على حيويتها. ففي شيلي، يوجد 374 مركزاً صغيراً للمدرسين في المناطق الريفية تتيح لهم إمكانية الاجتماع ومناقشة التحديات المشتركة. ومنذ عام 2011، انخرطت الحكومة الصينية في عمليات ترميم وتحديث كبيرة لمرافق المدارس الريفية الصغيرة، كما أنشأت المنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية والمدارس شبكات لتقاسم الموارد.

للمهاجرين في الأحياء الفقيرة فرص تعليم أقل

يعيش ما لا يقل عن 800 مليون شخص في الأحياء الفقيرة. وقد تسيء التعريفات الوطنية أو منهجيات التقييم تقدير الأرقام. فالعديد من سكان الأحياء الفقيرة هم من المهاجرين الريفيين والحضريين ويفتقرون إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك التعليم العام. ويفضي إجلاء سكان الأحياء الفقيرة وإعادة توطينهم إلى ارتفاع معدلات الانقطاع عن الدراسة ويخفض نسبة المواظبة. ففي بنغلاديش في عام 2016، تضاعف معدل المراهقين البالغين سن التعليم الثانوي والمنقطعين عن الدراسة في الأحياء الفقيرة مقارنة بالمناطق الحضرية الأخرى.

ولا يشكل التعليم في الأحياء الفقيرة أولوية في جمع البيانات، حيث تركز المناقشات المتعلقة بالتمدن على تحديات الإسكان والمياه والصرف الصحي. وتجمع الشبكة الدولية لسكان الأكواخ/الأحياء الفقيرة البيانات في أكثر من 30 بلداً، لكن بياناتها التعليمية محدودة. وقد يتم التقليل من شأن النشاط التعليمي في الأحياء الفقيرة بسبب المدارس الخاصة غير المسجلة، التي تعوض عن نقص المدارس العامة. ففي كيبيرا، كينيا، أحصى مشروع مفتوح لرسم الخرائط 330 مدرسة، في حين أفاد التقدير الرسمي بأن عدد المدارس هو 100 مدرسة. وغالباً ما تكون المدارس الخاصة الخيار الوحيد المتاح في الأحياء الفقيرة حيث يطغى على هذه المدارس سوء التنظيم وتوظيف مدرسين غير مدربين. وقد أفضت مبادرة لتحسين جودة المدرسين في الأحياء الفقيرة في نيروبي إلى تحسين النواتج المتعلقة بقدرة التلاميذ على معرفة القراءة والكتابة والحساب.

ويلزم أن يكون التعليم أولوية في مناقشات التمدن المتعلقة بالأحياء الفقيرة. ويعتبر تأمين ملكية القاطنين وإقرار الحقوق خطوتين أساسيتين نحو توفير التعليم، إذ غالباً ما ترتد الحكومات في الاستثمار في البنية التحتية لتعليم الأشخاص الذين استقروا في الأراضي التي لا يملكونها. ففي الأرجنتين، اقترن توفير فرص الحصول على سند الملكية العقارية بتحسين التعليم على المدى الطويل.

وغالباً ما تعوق شروط التسجيل والتوثيق الصارمة مشاركة المهاجرين في برامج الحماية الاجتماعية التي يمكن أن تعود بالنفع على تعليمهم. ففي الأحياء الفقيرة في كينيا، يشترط برنامج الحماية الاجتماعية الحضرية بطاقة التعريف الوطنية، مما يؤدي إلى استبعاد 5% من المستفيدين الذين يتم اختيارهم مسبقاً والذين هم من اللاجئين، غير القادرين على إثبات الجنسية الكينية أو من الأسر المعيشية التي يعيلها أطفال.

الهجرة الدولية

عندما يهاجر الناس سعياً إلى فرص عمل وعيش أفضل، يتعين عليهم التكيف مع النظم الجديدة، والتعامل مع التحديات القانونية والإدارية، والتصدي للحواجز اللغوية والتمييز المحتمل. وفي البلدان المضيفة، تواجه نظم التعليم تكاليف التكيف في استيعاب الوافدين الجدد.

وفي عام 2017، بلغ عدد المهاجرين الدوليين 258 مليون مهاجر دولي، أي ما يعادل 3.4% من سكان العالم. ويقيم حوالي 64% منهم في البلدان المرتفعة الدخل، حيث ارتفعت حصة المهاجرين كنسبة من السكان من 10% في عام 2000 إلى 14% في عام 2017. وفي العديد من دول الخليج، بما فيها الإمارات العربية المتحدة وقطر والكويت، يشكل المهاجرون الأغلبية.

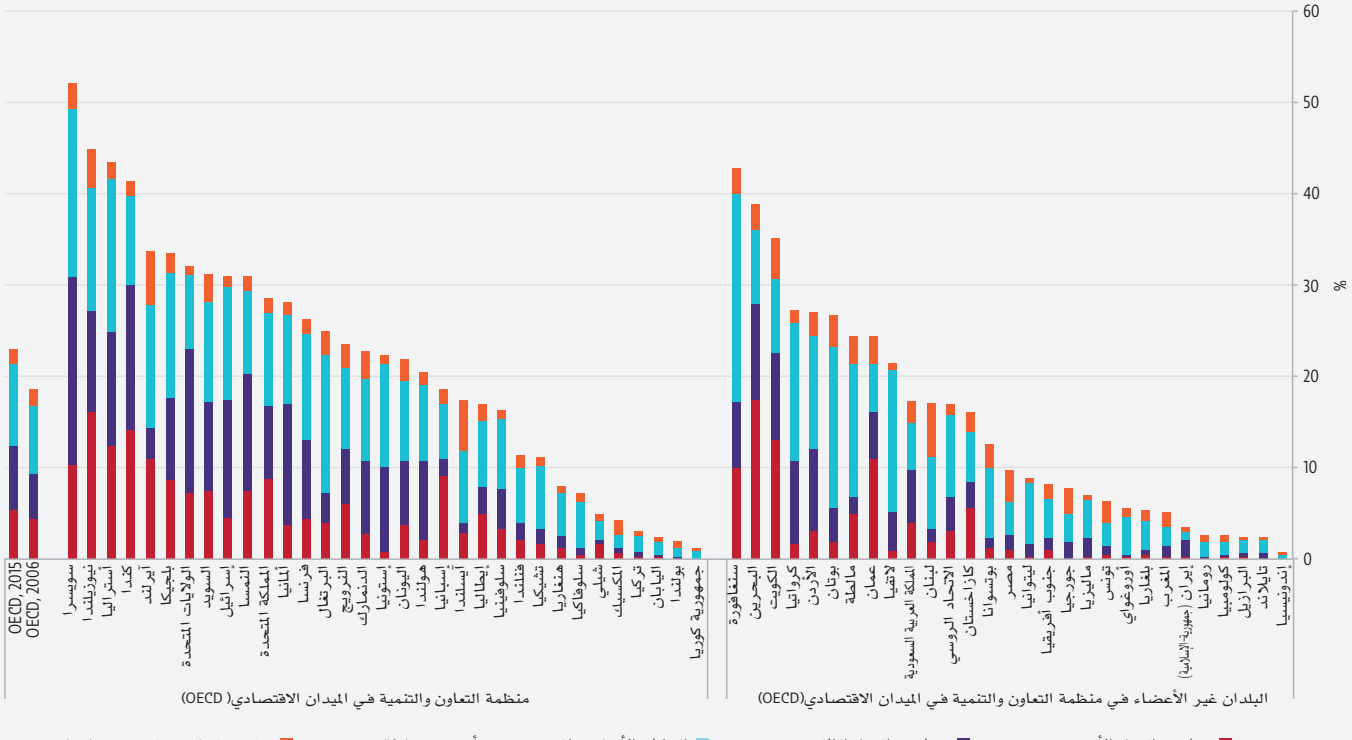
وتتجاوز معدلات الهجرة المتوسط العالمي من مرتين إلى ثلاثة أضعاف في مجموعة متنوعة من البلدان المتوسطة الدخل بما في ذلك جنوب أفريقيا وكوت ديفوار وكوستاريكا وماليزيا. وعلى العكس من ذلك، تشمل البلدان التي تتجاوز فيها معدلات الهجرة 5% من السكان ألبانيا وجامايكا وجورجيا وقيرغيزستان ونيكاراغوا. وينطلق أكبر ممر للهجرة من المكسيك إلى الولايات المتحدة. وتمر ممرات أخرى من أوروبا الشرقية إلى أوروبا الغربية، ومن شمال أفريقيا إلى جنوب أوروبا، ومن جنوب آسيا إلى دول الخليج.

وفي معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان ما لا يقل عن خُمس التلاميذ البالغين من العمر 15 عاماً مهاجرين أو ينحدرون من أصول مهاجرة في عام 2015 (**الشكل 2**). ويتبين من تقديرات أعدت لهذا التقرير أن في 80% من المدارس الثانوية في البلدان المرتفعة الدخل، ينحدر ما لا يقل عن 5% من التلاميذ من أصول مهاجرة؛ وفي 52% منها، ينحدر ما لا يقل عن 15% منهم من أصول مهاجرة.

الشكل 2:

في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يعد تلميذ واحد على الأقل من كل خمسة تلاميذ بالغين من العمر 15 سنة من مهاجري الجيل الأول أو الجيل الثاني

توزيع التلاميذ البالغين من العمر 15 عاماً حسب الأصول التي ينحدرون منها، في بلدان مختارة، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_4

ملاحظة: يستثني هذا الشكل خمسة بلدان وأقاليم لديها بيانات وحتى معدلات أعلى من التلاميذ ذوي الأصول المهاجرة وهي: منطقة هونغ كونغ الصينية الإدارية الخاصة؛ ولكسمبرغ؛ وماكاو ، الصين؛ وقطر؛ والإمارات العربية المتحدة.

المصدر: تحليل فريق تقرير *التقرير العالمي لرصد التعليم* استناداً إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب لعامي 2006 و2015 ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام 2015.

الهجرة تؤثر على التعليم وتتأثر به

المهاجرون ليسوا شريحة سكانية اعتباطية. فمن بين الفوارق الأخرى مع غير المهاجرين، ارتفاع مستواهم التعليمي، مما يساعدهم على جمع معلومات أفضل، والاستجابة للفرص الاقتصادية، واستخدام المهارات القابلة للتحويل وتمويل الهجرة. وفي عام 2000، بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً عالياً، و1.8% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً ثانوياً و1.1% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً ابتدائياً.

> في عام 2000، بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً عالياً، و1.8% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً ثانوياً و1.1% بالنسبة لمن تلقوا تعليماً ابتدائياً.

ويتوقف التحصيل التعليمي في وقت الهجرة أيضاً على الظروف التي يعبر فيها المهاجرون الحدود: فالمهاجرون غير القانونيين إلى الولايات المتحدة من السلفادور والمكسيك ونيكاراغوا لهم مستوى تعليمي أعلى، في المتوسط، من أولئك الذين يعملون بعقود مؤقتة لكنه أقل من مستوى أولئك الذين أصبحوا مقيمين قانونيين.

وينطوي فهم تأثير الهجرة على التحصيل والإنجاز على مقارنتين رئيسيتين. الأولى هي المقارنة بين أولئك الذين يهاجرون وأولئك الذين لا يهاجرون، وإن كان الفرق بين هاتين المجموعتين يتجاوز قرار الهجرة من عدمها (على سبيل المثال، ربما كان المهاجرون سيبلغون مستوى تعليمياً أعلى حتى ولو بقوا في البلد). والمقارنة الثانية هي بين المهاجرين والسكان الأصليين، والتي تتجاوز أيضاً الوضع من حيث الهجرة. وفي بعض الحالات، قد تعني سياسات الهجرة الانتقائية أن المستوى التعليمي للمهاجرين أعلى من مستوى السكان الأصليين؛ وفي حالات أخرى، قد يعيش المهاجرون في المناطق الفقيرة التي توجد بها مدارس أقل جودة، وهو عامل يسهم في تدني مستوى تحصيل أطفالهم وتدني إنجازهم التعليمي.

الهجرة تؤثر على تعليم من بقوا في موطنهم

غالباً ما يترك المهاجرون أطفالهم في موطنهم. ففي الفلبين، يقدر عدد الأطفال الذين لهم على الأقل والد من المهاجرين الدوليين بما يتراوح بين 1.5 مليون إلى 3 ملايين طفل. ويمكن أن يكون تأثير التحويلات المالية على التعليم حاسماً.

وعلى الصعيد العالمي، حصلت الأسر المعيشية على 613 مليار دولار أمريكي من التحويلات الدولية في عام 2017، منها 466 مليار دولار أمريكي وجهت للأسر المعيشية في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل – أي ثلاثة أضعاف حجم المساعدة الإنمائية الرسمية. وحصلت الهند والصين على أكبر مبلغ من حيث القيمة المطلقة، لكن قيرغيزستان وتونغا جاءتا في المقدمة من حيث النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

ومن الناحية النظرية، قد يكون للتحويلات المالية أثر إيجابي أو سلبي على التعليم. ويوفر تنويع مصادر الدخل أثراً تأمينياً: فقد يقل احتمال خفض الأسر لنفقات التعليم. ومع ذلك، ورغم أن الدخل الإضافي يزيد من إنفاق الأسر المعيشية، فإن التعليم يتنافس مع نفقات أخرى، وقد يضطر الأطفال إلى الحلول محل العمالة المهاجرة، كما أن انعدام مساهمة الوالدين قد يعيق التعليم. وقد تؤدي التحويلات المالية أيضاً إلى خلق "ثقافة الهجرة" حيث تؤدي العوائد المرتفعة للعمالة ذات المهارات المتدنية أو العمالة شبه الماهرة في الخارج إلى إضعاف الحافز على الاستمرار في التعليم.

ومن الناحية العملية، زادت التحويلات الدولية من إنفاق الأسر على التعليم بنسبة 35%، في المتوسط، وفقاً لمجموعة من الدراسات التي أجريت في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرقها. وكان لها أكبر تأثير في أمريكا اللاتينية (53%).

وتدعو الغاية 10-ج من أهداف التنمية المستدامة إلى خفض تكاليف معاملات تحويلات المهاجرين إلى أقل من 3% في المتوسط. والمعدل الحالي هو 7.1%. والمصارف التقليدية هي أغلى القنوات بمعدل 11%، وبعض الوسطاء في أفريقيا يتقاضون أكثر من 20%. وبافتراض حصة مجموع إنفاق الأسر على التعليم هي 4%، فإن خفض تكاليف التحويلات إلى 3% قد يسمح للأسر بإنفاق مليار دولار أمريكي إضافي على التعليم سنوياً.

تخفيض تكاليف إرسال المهاجرين للأموال إلى الموطن الأصلي

وتشير العديد من الدراسات إلى أن الآثار العامة للتحويلات على نتائج التعليم إيجابية. ففي الفلبين، أدى ارتفاع في التحويلات المالية الدولية بمعدل 10% إلى زيادة نسبة المواظبة في المدارس بأكثر من 10% وتخفيض عمالة الأطفال بأكثر من ثلاث ساعات أسبوعياً. ويمكن أن تختلف الآثار حسب نوع الجنس. ففي الأردن، لم يكن للتحويلات المالية أثر إيجابي على المواظبة في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي إلا في صفوف الذكور.

وقد تعكس الاستنتاجات الإيجابية بشكل خاص ممرات أو سياقات الهجرة الانتقائية التي تبدأ بانخفاض القيد بالمدارس. وفي بعض ممرات الهجرة ذات المهارات المنخفضة، ثمة ما يدل على وجود آثار سلبية على النتائج. فقد اقترنت التحويلات المالية الدولية بانخفاض كبير في احتمال القيد بالمدارس في غواتيمالا، على الرغم من أن أداء من التحقوا بالمدارس كان أفضل نتيجة التحويلات. وفي المناطق الريفية في المكسيك، كانت النتائج التعليمية للتلاميذ الذين ظلوا بالموطن أسوأ بسبب التحويلات المالية.

المهاجرون يدفعون ثمن التعليم في بلدان المقصد

في بلدان المقصد، غالباً ما ينقطع المهاجرون عن التعليم مبكراً. ففي الاتحاد الأوروبي، انقطع عن الدراسة مبكراً في عام 2017 ما معدله 10% من السكان الأصليين و19% من الأشخاص المولودين في الخارج والذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة. ويتوقف الانقطاع عن الدراسة على سن القدوم؛ وتتباين النتائج تبايناً كبيراً تبعاً لما إذا كان التلاميذ يلتحقون بالنظم المضيفة في بداية التعليم الإلزامي أو في منتصفه أو في نهايته. ففي الولايات المتحدة، لم يكمل التعليم الثانوي 40% من المهاجرين المكسيكيين الذين قدموا إلى البلد في سن السابعة، مقارنة بـما معدله 70% من الذين قدموا إلى البلد في سن الرابعة عشرة.

غير أن وضع تعليم المهاجرين يتحسن بسرعة أكبر من وضع تعليم المواطنين الأصليين وأولئك الذين ظلوا بموطنهم. ففي ألمانيا، يتقدم التلاميذ من السكان الأصليين الذين يقل المستوى التعليمي لآبائهم عن المتوسط تقدماً أبطء من أقرانهم المهاجرين. وفي 8 من أصل 10 بلدان من أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، تفوق أطفال المهاجرين، في المتوسط، بمقدار 1.4 سنة من التعليم على أطفال الآباء الذين لم يهاجروا.

وتمتد فجوات التحصيل العلمي لأجيال. ففي برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015، وصل 49% من الجيل الأول و61% من الجيل الثاني من المهاجرين البالغين من العمر 15 عاماً إلى المستوى 2 على الأقل من الكفاءة في القراءة والرياضيات والعلوم، مقارنة بـمعدل 72% من السكان الأصليين. وفي كندا وألمانيا وإيطاليا، لا يزال السكان الأصليون يتمتعون بميزة مقارنة بالجيل الثاني من المهاجرين، لا سيما في التعليم العالي.

وتبين من مقارنة بين المهاجرين الأتراك من الجيل الثاني في ستة بلدان أنه لم تتح فرصة الوصول إلى التعليم العالي إلا لما معدله 5% فقط من هؤلاء في ألمانيا، لكن معدلهم يصل إلى 37% في فرنسا. وتساعد في تفسير الفجوة عوامل مؤسسية في فرنسا، من قبيل الالتحاق المبكر بالتعليم ما قبل الابتدائي، والتأخر في التعقب من خلال الأفواج ذات القدرات المتشابهة في التعليم الثانوي والوصول إلى التعليم العالي حتى من خلال الأفواج ذات القدرات المتدنية.

ويفسر تدني الوضع الاجتماعي الاقتصادي حوالي 20% من فجوة تعلم المهاجرين في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والتنمية؛ وفي بعض البلدان، بما فيها فرنسا واليونان، يمكن أن يفسر تدني الوضع الاجتماعي الاقتصادي نصف تلك الفجوة. والتلاميذ المهاجرون في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هم أكثر عرضة مرتين تقريباً لتكرار الصف مقارنة بالسكان الأصليين.

سياسات الهجرة والجنسية تعرقل الوصول إلى المدرسة

لقد كُرِّس الحق في التعليم والمبدأ العام لعدم التمييز في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل. وتؤكد معاهدة دولية خاصة بالهجرة على ضرورة معاملة المهاجرين واللاجئين معاملة المواطنين في التعليم، على الرغم من أنه لم يصدق عليها حتى الآن إلا بلد واحد من أصل كل أربعة بلدان، وكلها تقريباً موفدة للمهاجرين. ومن الناحية العملية، قد تمنع إعمال هذا الحق سياسات الهجرة التقييدية وعدم اتساق القوانين وصرامة شروط الإدلاء بالوثائق في البلد المضيف.

وقد تقوض بعض القوانين الوطنية حقاً دستورياً في التعليم. ففي قبرص وسلوفاكيا، تلتزم المدارس بإبلاغ سلطات الهجرة عن العائلات التي ليست لها وثائق إقامة سليمة. وفي جنوب أفريقيا، يمنع قانون الهجرة لعام 2002 المهاجرين غير النظاميين من القيد بالمدارس.

وتزيد التشريعات التي تكرس حقوق تعليم السكان المولودين في الخارج من احتمال إعمال الحق في التعليم. ففي الأرجنتين، يؤكد قانون التعليم الوطني لعام 2006 حق جميع السكان في التعليم. ويوسع قانون المدارس الابتدائية في سلوفينيا بشكل صريح نطاق الحق في التعليم ليشمل الأشخاص عديمي الجنسية.

وإن وجود إطار قانوني شامل للجميع لا يمنع بالضرورة الممارسات التمييزية على الصعيد الإقليمي أو المحلي. وقد تشترط المدارس للتسجيل بها شهادات ميلاد أو شهادات تعليم سابق أو أوراق إثبات الهوية الوطنية أو إثبات الإقامة. ففي شيلي، حيث ارتفع عدد المهاجرين الهايتيين من أقل من 5000 في عام 2010 إلى 105000 في عام 2017، تفرض السياسة توفير التعليم العام لجميع الأطفال؛ ومن الناحية العملية، يخضع توفير التعليم لتقدير مسؤولي الحكومة المحلية. فغالباً ما يشترط مسؤولو المدارس في أوزبكستان للتسجيل بها وثائق إثبات الإقامة أو جواز السفر أو الطلاقة في التحدث باللغة الوطنية.

ويمكن للتوضيح الرسمي أن يطمئن مسؤولي المدارس بأن القانون لا يشترط كامل الوثائق، وقد يوفر إطار قانوني وطني متين سبلاً للتظلم. ففي عام 2014، أوضحت إيطاليا وتركيا أن الوثائق ليست إلزامية للتسجيل. وفي فرنسا، يمكن للوالدين أن يقدما طعناً إلى أمين المظالم أو المحاكم للتظلم بشأن قرارات التسجيل التمييزية.

ومع ذلك، لا يزال المهاجرون غير النظاميين يواجهون عقبات في الحصول على التعليم. ففي الولايات المتحدة، التي كان لديها 11 مليون مهاجر غير نظامي في عام 2014، يمكن أن يؤدي التهديد بالترحيل إلى عدم التحاق الأطفال بالمدرسة: وفي شباط/فبراير 2017، ارتفع معدل التغيب في المقاطعة المدرسية لمنطقة لاس كروسيس بولاية نيومكسيكو بنسبة 60% بعد مداهمة قامت بها دوائر الهجرة. وكان برنامج إرجاء البت في حالات الوافدين للبلد في مرحلة الطفولة (DACA) لعام 2012، يستهدف 1.3 مليون شاب غير نظامي قدموا إلى البلد وهم أطفال، مما يوفر لهم الحماية من الترحيل وأهلية الحصول على تصاريح عمل. وبفضل هذا البرنامج زادت معدلات التخرج في المرحلة الثانوية زيادة قدرت بمعدل 15% حيث سعى المهاجرون المؤهلون إلى استيفاء الشروط.

وكثيراً ما لا تُلبى الاحتياجات التعليمية للقاصرين المهاجرين غير المصحوبين بذويهم، الذين يتعرضون بشكل خاص للاستغلال. فقد ارتفع عددهم في جميع أنحاء العالم من 66000 في فترة 2010–2011 إلى 300000 في فترة 2015–2016. وفي العديد من البلدان، بما فيها أستراليا وإندونيسيا وتايلاند وماليزيا والمكسيك وناورو واليونان، غالباً ما تكون فرص وصول الأطفال والشباب المحتجزين بمراكز احتجاز المهاجرين إلى التعليم محدودة أو منعدمة. فحوالي 73% من القاصرين البالغ عددهم 86000 قاصر والذين قدموا إلى إيطاليا بين عامي 2011 و2016 كانوا غير مصحوبين بذويهم. وعلى الرغم من التشريعات التي سنت في 2015 و2017 والتي تهدف إلى حمايتهم، فإنه لا تذهب إلى المدرسة بانتظام إلا الأقلية.

ويمكن لنقص الوثائق أن يقيم عقبات في وجه 10 ملايين شخص من عديمي الجنسية في جميع أنحاء العالم، وبعضهم ينحدر من أصول مهاجرة. ففي كوت ديفوار، حيث يوجد 700000 شخص من عديمي الجنسية، يتطلب الحصول على التعليم إثبات الجنسية. وفي الجمهورية الدومينيكية، حيث تم تجريد آلاف المهاجرين الهاييتيين من الجنسية، في عام 2012 بلغ معدل المواظبة الصافية في المدارس الابتدائية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و13 سنة 52% في صفوف المولودين في هاييتي مقابل 82% في صفوف المهاجرين المولودين في بلدان أخرى.

السياسات التعليمية يمكن أن تدعم فرص وصول المهاجرين إلى المدرسة

تعد برامج الطفولة المبكرة وبرامج دعم اللغات والسياسات المتعلقة بتفويج التلاميذ حسب قدراتهم وبالاختيار والفصل أموراً أساسية لتحسين فرص الانتفاع من التعليم.

وتعتبر مشاركة المهاجرين في برامج الطفولة المبكرة ركيزة أساسية. وفي المتوسط، كانت علامات القراءة التي حصل عليها المهاجرون الذين بلغوا الخامسة عشرة من العمر والذين تلقوا تعليمهم ما قبل الابتدائي أعلى بمقدار يزيد على سنة دراسية واحدة. وقد يكون من الصعب على المهاجرين غير النظاميين الحصول على فرص الانتفاع من برامج الطفولة المبكرة: ففي الولايات المتحدة، كان قيد الأطفال غير النظاميين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات و4 سنوات متأخراً عن قيد الأطفال المهاجرين النظاميين وأطفال السكان الأصليين.

ويشكل نقص الكفاءة اللغوية عيباً في التعليم، لأنه يثبط التنشئة الاجتماعية وبناء العلاقات والشعور بالانتماء ويزيد من خطر التمييز. وفي عام 2012، كان 53% من تلاميذ مهاجري الجيل الأول من ذوي مستويات القراءة والكتابة المتدنية يتابعون دورات إضافية لمحو الأمية خارج المدرسة في 23 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل.

وتتباين مدة الصفوف التحضيرية من سنة واحدة في بلجيكا وفرنسا وليتوانيا إلى أربع سنوات في اليونان. أما "دروس الترحيب" في ألمانيا فتقدم تعليماً لغوياً مكثفاً للتلاميذ الذين ينحدرون من أصول مهاجرة. وفي إسبانيا، تميل المناطق إلى اتباع أحد النماذج الثلاثة – وهي نموذج الصفوف المؤقتة التي يحضرها التلاميذ لجزء من اليوم، وصفوف الانغماس اللغوي، والصفوف المتعددة الثقافات التي توسع التركيز بدءاً بدعم اللغة إلى بناء الروابط بين العائلات والمدارس. ويلزم أن تتجنب الحكومات التعليم المنفصل لفترات طويلة لأنه قد يزيد من العجز والحرمان.

ويميل الاختيار المبكر المبني على أساس القدرة إلى إلحاق الضرر بالتلاميذ المهاجرين، مما يؤدي إلى إضعاف الفرص وعدم المساواة وتوثيق الصلة بين الخلفية الاجتماعية والنتائج التي يحصل عليها التلاميذ. ففي إيطاليا، انتقل 59% من خريجي المرحلة الثانوية العامة المهاجرين إلى الجامعة، مقارنة بـمعدل 33% من خريجي المدارس المهنية و13% من خريجي المدارس التقنية.

ويتمركز التلاميذ المهاجرون في الغالب في الضواحي والمدارس ذات المعايير الأكاديمية ومستويات الأداء المتدنية. ويتفاقم الفصل بانتقال تلاميذ السكان الأصليين إلى الأحياء الأكثر ثراءً. وقد تبين أن غير الناطقين بلغة السكان الأصليين في المملكة المتحدة يرجح أن يلتحقوا بمدارس الفئات المحرومة من الناطقين بلغة السكان الأصليين. ويمكن لحصة المهاجرين أيضاً أن تعيق نتائج تعليم السكان الأصليين من الفئات المحرومة. ففي النرويج، اقترنت زيادة 10% في حصة المهاجرين في المدرسة بزيادة قدرها 3% في انقطاع تلاميذ السكان الأصليين عن الدراسة.

وتستخدم البلدان أدوات مختلفة لمكافحة الفصل. ففي إيطاليا، صدر تعميم في عام 2010 ينص على ألا تتجاوز نسبة المهاجرين من الجيل الأول في الصف الواحد 30%. ومن الناحية العملية، تجاوزت 17% من الصفوف الدراسية الابتدائية الحد المسموح به. ورغم السياسات والإصلاحات للحد من الفصل في التعليم في فرنسا وألمانيا، فإن الآباء يتحايلون على المدارس المعينة لأبنائهم، وتجد المدارس طرقاً لتوفير صفوف مستقلة بناءً على اختيارات الوالدين للتعليم الديني أو تعليم اللغة الأجنبية. وتبين من تحليل 108 مناطق مجمعات المدارس الابتدائية في أربع مقاطعات من برلين أن عدد التلاميذ المنحدرين من أصول مهاجرة في مدرسة واحدة من كل خمس مدارس، هو ضعف عدد الذين يعيشون منهم في المنطقة.

بعض الحكومات توجه الدعم إلى المدارس التي بها حصة كبيرة من التلاميذ المهاجرين

من المرجح أن تكون للمدارس التي لديها أعداد كبيرة من التلاميذ المهاجرين أو اللاجئين احتياجات تمويلية أكبر. ويهدف التمويل المستند إلى صيغة معينة إلى زيادة الإنصاف من خلال تخصيص موارد إضافية للمدارس التي تتميز بعوامل مرتبطة بالحرمان. وتدرج بعض البرامج المهاجرين كعامل صريح في التمويل المدرسي. ففي ليتوانيا، تمنح الميزانية المدرسية مبلغاً إضافياً بمعدل 20% للتلاميذ الذين ينتمون إلى أقلية قومية و30% للتلاميذ المهاجرين في عامهم الدراسي الأول في البلد.

وتشكل هذه الممارسات استثناء، لكن التلاميذ المهاجرين واللاجئين قد يجلبون مع ذلك تمويلاً إضافياً بشكل غير مباشر. فقد يتعقب التمويل انخفاض الإلمام بلغة التدريس أو الحرمان الاجتماعي-الاقتصادي على مستوى الحي، وهما عنصران شائعان في صفوف المهاجرين. وتلغي صيغة التمويل الوطني الجديدة في إنجلترا (المملكة المتحدة) التمويل المرصود للمهاجرين، لكنها تخصص أموالاً للتعويض عن جوانب ضرر من قبيل "الحرمان" و "وتدني التحصيل المدرسي السابق" و "اللغة الإنجليزية كلغة إضافية".

وكثيراً ما تكون الموارد الإضافية لدعم التلاميذ المهاجرين واللاجئين متاحة للمدارس خارج إطار صيغة التمويل الأساسي. فقد خصصت الحكومة الدنماركية ما يقارب 3 ملايين دولار أمريكي في فترة 2008-2011 لأنشطة وموارد، من قبيل المرشدين في المدارس والبيوت، لتعزيز التعاون بين الأسر المهاجرة والمدارس.

وتوجه بعض البلدان الدعم لبرامج اللغة خارج إطار صيغ التمويل. ويخصص برنامج اكتساب اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة حوالي 740 مليون دولار أمريكي سنوياً للمنح التي تقدمها الولايات بناء على صيغتها واستناداً إلى حصة متعلمي اللغة الإنجليزية. وتعتمد المدارس على هذا التمويل لتنفيذ تعليم اللغة. وقد يوجه الدعم الإضافي أيضاً إلى المعلمين الذين قد يواجهون صعوبات في التواصل مع التلاميذ المهاجرين وأسرهم.

وقد يغفل الدعم الموجه المرتبط بالتلاميذ المهاجرين واللاجئين التحديات الهيكلية في المدرسة والإدارة. فكثيراً ما يتجمع المهاجرون واللاجئون ذوو التعليم المنخفض في الأحياء التي تتولى تقديم خدمات التعليم فيها هياكل مدرسية تعاني أصلاً من نقص في التوظيف. ويصعب توفير الحوافز لجلب المدرسين إلى المدارس المحتاجة خارج ميزانية المدرسة العادية. وعلاوة على ذلك، يمكن أن تؤثر القرارات السياسية تأثيراً كبيراً على التمويل المخصص أو دعم البرامج الخارج عن الميزانية، كما هو الحال في الولايات المتحدة.

برامج محو الأمية واللغة دعامة لدمج المهاجرين واللاجئين الكبار

تتباين مهارات معرفة القراءة والكتابة لدى المهاجرين واللاجئين تبايناً واسع النطاق. وقد تبين من استقصاء لطالبي اللجوء في ألمانيا في عام 2016 أن 15% منهم أميون، و34% منهم يعرفون القراءة والكتابة بالأحرف اللاتينية، وأن 51% منهم يعرفون القراءة والكتابة بأحرف أخرى. ويمكن لمحو أمية الكبار أن يزيد من شعور المهاجرين واللاجئين بالترحاب والانتماء ويدعم قدرتهم على التواصل وتلبية الاحتياجات اليومية. وترتبط زيادة إجادة لغة البلد المضيف بزيادة فرص العمل، وزيادة الإيرادات، وتحسين التقييم الذاتي للحالة الصحية. ومع ذلك، لا تزال برامج محو الأمية العامة والواسعة النطاق التي تستهدف المهاجرين واللاجئين الكبار برامج نادرة.

وإدراكاً لتنوع المهاجرين واللاجئين، يجب أن تكون البرامج مرنة وأن تتباين كثافتها ومحتواها وجدولها الزمني. ويواجه المتعلمون الأميون في لغتهم الأولى تحديات بالغة. ويشير أحد التقديرات إلى أن أولئك الذين لم يتلقوا تعليماً رسمياً أو كان تعليمهم ضعيفاً يمكن أن يستغرقوا وقتاً أطول ثماني مرات للوصول إلى المستوى الأساسي للقراءة باللغة الثانية. ففي فنلندا، يترتب على بطء التعلم أن تكون مدة التدريب المقدم قصيرة جداً بالنسبة للأميين الكبار.

ولمساعدة هؤلاء المتعلمين، يحتاج المعلمون إلى مهارات في استخدام المواد التي تستوعب التحديات التي يواجهها المهاجرون في الحياة اليومية. ففي برنامج AlfaZentrum für MigrantInnen في فيينا، يأتي المتعلمون بمواد يريدون فهمها من أماكن عملهم أو منازلهم.

ويمكن أن يكون التعليم والتعلم باللغة الأولى للمهاجرين الكبار وسيلة فعالة لدعم الاكتساب الأولي لمعرفة القراءة والكتابة. ففي النرويج، شرعت مراكز تعليم الكبار في الاستعانة بأكثر المتعلمين المهاجرين تعليماً في صفوف محو الأمية الأولية لتخطي صعوبات التفاهم بين المعلمين والمتعلمين.

ويمكن أن يؤدي نقص التمويل إلى الحد من إنجاز البرنامج، خاصة عندما لا تتواءم الموارد والدعم الحكومي مع السياسة العامة، كما هو الحال في المملكة المتحدة. وقد يؤدي الفقر، والمخاوف الأمنية، وعدم وجود عروض للبرامج المناسبة ثقافياً إلى ثني الأفراد، وخاصة النساء، عن حضور الدروس. ويمكن أن يؤدي تركيز الوافدين الجدد في الجيوب الإثنية اللغوية إلى الحد من تعلم اللغة عن طريق الحد من الاحتكاك. ويمكن أن تحد الطبيعة المؤقتة لبعض الهجرة من الحافز على تعلم لغة جديدة.

وينبغي أن تكون برامج اللغة قابلة للتكيف، ومراعية للاعتبارات الثقافية ومعززة بموارد جيدة. ويمكن أن يساعد على ذلك إدراج المهاجرين واللاجئين في التخطيط والتعليم. فلدى تصميم برنامج نيوزيلندا، استشارت الحكومة اللاجئين السابقين والحاليين بشأن الخصائص المستصوبة للدورات الدراسية والحواجز التي تحول دون الانتفاع منها.

وبما أن العمل هو أولوية المهاجرين واللاجئين لدى قدومهم، فإن الاندماج واكتساب اللغة يمكن أن يكونا مرتبطين بمشاركة القوة العاملة. ففي كابو فيردي، يشمل برنامج تعزيز محو أمية مهاجرين المجتمعات الأفريقية التي تعيش في كابو فيردي وتدريبهم محو الأمية وتعلم اللغة البرتغالية والتدريب المهني، من قبيل مهارات الكمبيوتر والنجارة. وتشمل دروس الإدماج التي تتولاها الحكومة الألمانية 600 ساعة من تعليم اللغة الألمانية، واللاجئون الذين يصلون إلى مستوى B1 في إجادة اللغة يكونون مؤهلين لتلقي التدريب اللغوي ذي الصلة بالعمل.

المهاجرون يحتاجون إلى التثقيف المالي

يتدنى الإلمام بالأمور المالية في العديد من البلدان الموفدة التقليدية ومجتمعات المهاجرين من ذوي المهارات المتدنية، مما يجعل المهاجرين واللاجئين عرضة للاحتيال أو للاستغلال المالي. وعلى وجه الخصوص، قد تكون نظم التمويل والرعاية الاجتماعية في البلدان المضيفة، وكذلك قنوات التحويلات، مبهمة في البداية.

وتركز المبادرات العالمية من قبيل الشبكة الدولية للتثقيف المالي التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على المهاجرين في إطار خطة أوسع تروج الشمول المالي. وغالباً ما تضم برامج التثقيف المالي للمهاجرين تشكيلة من أصحاب المصلحة الدوليين والحكوميين وغير الحكوميين والقطاع الخاص.

وقد اعتمدت إندونيسيا استراتيجية وطنية للإلمام بالأمور المالية في عام 2013. وتستند إلى الأدلة التي خلص إليها برنامج مشترك مع البنك الدولي، حيث يوجه التدريب للحظات التي يواجه فيها المهاجرون المحتملون قرارات مالية مهمة. واشتركت الجمعية المغربية للثقافة المالية مع منظمة العمل الدولية في وضع برامج للتثقيف المالي للمهاجرين في المغرب. وفي رومانيا، أعلنت المنظمة الدولية للهجرة عن مبادرة مشتركة مع مؤسسة ماستركارد لدعم إدماج المهاجرين واللاجئين، مع إعطاء الأولوية للمجموعات الضعيفة، بما في ذلك الأطفال والنساء والأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة.

وحتى مع الإلمام الجيد بالأمور المالية، قد يكون المهاجرون غير ملمين بالمصطلحات المالية وخصائص المنتجات المالية. وقد لا يثقون في المؤسسات المالية، سواء في بلدانهم الأصلية أو في المجتمعات المحلية المضيفة. وغالباً ما يخشى المهاجرون غير النظاميين واللاجئون الوافدون حديثاً من استخدام المعلومات المطلوبة للاستفادة من الخدمات المالية في التعرف عليهم وترحيلهم. وتفتقر الصناعة المالية إلى منتجات مناسبة ومراعية للاعتبارات الثقافية للمهاجرين والعائلات في البلد الأصلي.

وتفيد الأدلة بأن أثر التثقيف المالي على الرفاه الاقتصادي للمهاجرين متفاوت. فقد خلصت دراسة للمهاجرين الهنود في قطر إلى أن التثقيف المالي كان له أثر على القرارات المالية، وإن كان هذا الأثر ضئيلاً. أما الدراسات التي أجريت في أستراليا ونيوزيلندا فخلصت إلى أن برامج التثقيف المالي لم تؤثر تأثيراً كبيراً على استخدام الخدمات المصرفية الرسمية.

النزوح

بلغ عدد النازحين أعلى مستوى له منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. ويأتي النازحون في الغالب من بعض أفقر مناطق العالم وأقلها استفادة من الخدمات، ويتفاقم ضعفهم عندما يحرمهم النزوح من التعليم.

ويوجد 19.9 مليون لاجئ تحت حماية مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (المفوضية)، وتقل أعمار حوالي 52% منهم عن 18 سنة. ويوجد 5.4 ملايين لاجئ فلسطيني تحت حماية وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا). ويعيش حوالي 39% من اللاجئين في مخيمات خاضعة للإدارة أو مخيمات أنشئت تلقائياً أو مخيمات عبور مؤقتة أو مراكز جماعية، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتعيش غالبية اللاجئين الباقين في أماكن إقامة فردية في المناطق الحضرية.

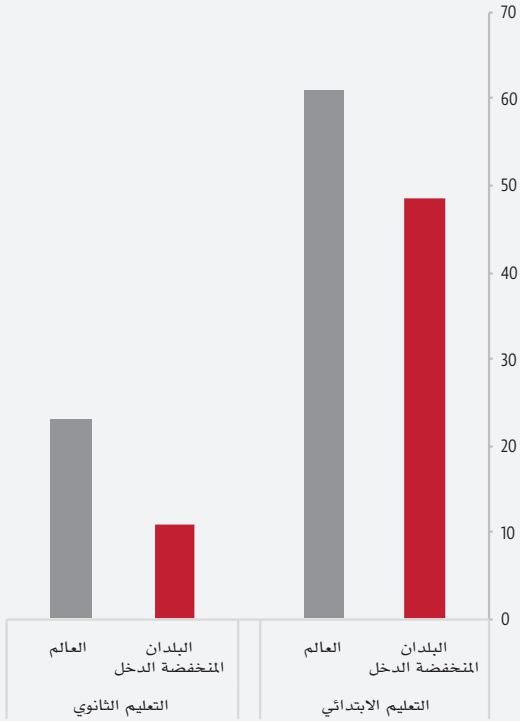
> يتفاقم ضعف النازحين قسراً عندما يحرمون من التعليم

بالإضافة إلى ذلك، أدت النزاعات إلى نزوح 40 مليون نازح داخلي، ويعيش أكبر عدد منهم في الجمهورية العربية السورية، بينما نزح 19 مليون شخص آخر بسبب الكوارث الطبيعية، حيث تستضيف الصين أكبر عدد منهم.

الشكل 3:

المراهقون اللاجئون في البلدان المنخفضة الدخل المسجلون في المدارس الثانوية لا يتعدى11%

النسبة المئوية للمسجلين من اللاجئين الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 17 سنة، حسب المستوى التعليمي، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2

المصدر: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2018).

تعليم النازحين دون المستوى المنشود من حيث تعميم الاستفادة والجودة

إن من الصعب تحديد الوضع التعليمي للنازحين، لكن تقديرات المفوضية تفيد بأن نسب قيد اللاجئين بالمدارس بلغ 61% في المدارس الابتدائية و23% في المدارس الثانوية. وفي البلدان المنخفضة الدخل، كانت النسب أقل من 50% في التعليم الابتدائي و11% في التعليم الثانوي **(الشكل 3)**. وبشكل عام، لم يلتحق حوالي 4 ملايين لاجئ تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة بالمدارس في عام 2017.

يمكن أن تتباين نسب القيد بالمدارس بشكل كبير داخل البلدان. ففي عام 2016، تراوحت النسبة الإجمالية للقيد بالتعليم الثانوي للاجئين في إثيوبيا حسب المقاطعة بين 1% في سامارا و47% في جيجيغا. وفي باكستان، كان معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي في عام 2011 للاجئين الأفغان (29%) أقل من نصف المستوى الوطني (71%)، في حين لم يكن معدل قيد الفتيات اللاجئات الأفغانيات (18%) يتعدى نصف عدد الأولاد (39%) بل إنه كان أقل من نصف معدل المواظبة في التعليم الابتدائي للفتيات في أفغانستان. وغالباً ما يحل اللاجئون بمناطق تفتقر إلى الخدمات في البلدان المضيفة. فاللاجئون في

أوغندا من جنوب السودان يستقرون في منطقة غرب النيل الفقيرة، حيث كان معدل المواظبة الصافي في التعليم الثانوي أقل من نصف المعدل الوطني في عام 2016.

ولا يوجد الكثير من المعلومات بشأن جودة تعليم اللاجئين، ولكن عندما تتوفر البيانات، فإنها ترسم صورة قاتمة. ففي مخيم داداب للاجئين في كينيا، كان 8% من معلمي المدارس الابتدائية معلمين من مواطني البلد المعتمدين، وكان 6 من أصل 10 معلمين لاجئين غير مدربين.

من الصعب تتبع مسارات تعليم النازحين داخلياً

أدى النزوح الداخلي، في العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات، إلى إنهاك نظم التعليم المتعثرة أصلاً. ففي شمال شرق نيجيريا، خلص آخر تقييم لاحتياجات التعليم إلى أن 28% من 260 موقعاً مدرسياً قد تضرر بالرصاص أو القذائف أو الشظايا، وأن 20% منها قد تعرض للنيران بشكل متعمد، ونُهب 32% منها وكان 29% منها بمقربة من الجماعات المسلحة أو العسكرية.

وأفادت المفوضية بأن 1.8 مليون شخص قد نزحوا داخلياً في أوكرانيا حتى كانون الثاني/يناير 2018. ففي دنيبرو، وخاركيف، وكييف وزابوروجزهيا، التي تستضيف معظم النازحين داخلياً، تواجه المؤسسات التعليمية نقصاً في حيز الصفوف الدراسية والموارد. وللتصدي لذلك، أنشأت الحكومة أماكن مدرسية إضافية، ونقلت الجامعات الحكومية من مناطق النزاع، وبسطت إجراءات القبول، وغطت الرسوم الدراسية ووفرت حوافز، بما في ذلك القروض والكتب المدرسية، للنازحين داخلياً.

وتعطل الكوارث الطبيعية التعليم أيضاً، لا سيما في آسيا والمحيط الهادئ. ففي الفلبين، يبلغ متوسط معدل الإعصارات 20 إعصاراً سنوياً، ويشتد احتمال تعرض هذا البلد لثورات البراكين والزلازل والانهيالات الأرضية. وقد اتخذت الدولة تدابير للحد من مخاطر الكوارث، وأدى توافر مدارس مقاومة للإعصار ومجهزة بموارد تعليمية إلى زيادة في متوسط مدة التعليم قدرها 0.3 سنة.

يلزم إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية

يتمثل رد الفعل التلقائي لمعظم الحكومات لدى مواجهة الأزمات في توفير التعليم للاجئين في نظام مواز. غير أنه نشأ توافق على أن هذا ليس حلاً مستداماً. فغالباً ما يطول أمد النزوح. وتفتقر النظم الموازية عادة إلى المدرسين المؤهلين. ولا تكون الامتحانات مشفوعة بشهادات. وتكون مصادر التمويل عرضة للانقطاع دون سابق إنذار.

وقد حثت استراتيجية التعليم العالمية للمفوضية للفترة 2012–2016 البلدان لأول مرة على إتاحة الفرصة للأطفال اللاجئين للحصول على فرص تعليم معتمد ومشفوع بشهادات لتمكينهم من الاستمرار في تعليمهم. والهدف من ذلك هو إدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني إدماجاً كاملًا بحيث يدرسون في نفس الصف الدراسي مع أطفال البلد المضيف بعد فترة قصيرة من الحصص الدراسية الاستدراكية، إذا لزم الأمر، لإعدادهم للالتحاق بالمدرسة في العمر المناسب للصف الدراسي. لكن درجة إدماج اللاجئين تتباين بتباين سياقات النزوح. فالجغرافيا والتاريخ وتوافر الموارد والطاقة الاستيعابية للنظام أمور تؤثر على الطبيعة المتغيرة للإدماج.

> درجة إدماج اللاجئين تتباين بتباين سياقات النزوح التي تتأثر بالجغرافيا والتاريخ وتوافر الموارد والطاقة الاستيعابية للنظم

وفي بعض الحالات، كان الانتقال نحو الدمج تدريجياً. فقد اعتمدت تركيا، التي تستضيف 3.5 ملايين لاجئ، في البداية مدارس غير حكومية كمراكز تعليم مؤقتة، ثم صنفتها كمدارس انتقالية، وبحلول عام 2020 سوف تدرج جميع الأطفال السوريين في المدارس العامة. وفي حالات أخرى، كان التزام الحكومة متذبذباً. ففي جمهورية إيران الإسلامية، شهدت سياسة إدماج اللاجئين الأفغان نكسات عارضة على مدى أربعة عقود.

وفي العديد من الحالات، لا يتحقق الدمج بشكل كامل على الرغم من الالتزام به. وقد يستخدم اللاجئون المناهج الدراسية للبلد المضيف وأساليب تقييمه ولغته التعليمية، ولكن لا يدمجون إلا جزئياً بسبب الفصل الجغرافي، كما هو الحال في المخيمات في كينيا، أو بسبب قيود القدرات، كما هو الحال في المدارس التي تعمل بنظام الفترتين في لبنان والأردن. وحتى الدول التي لديها موارد أكبر، مثل اليونان، واجهت تحديات في توفير التعليم للاجئين عن طريق النظام الوطني.

وفي سياقات عديدة، لا يزال توفير تعليم للاجئين يتم بصورة مستقلة. فنظام التعليم الفلسطيني حالة فريدة من نوعها. ويرتاد اللاجئون البوروندیون في جمهورية تنزانيا المتحدة ولاجئو كارين من ميانمار في تايلاند مدارس منفصلة غير رسمية في المجتمع المحلي أو مدارس خاصة.

يلزم التغلب على عدة عقبات تحول دون الإدماج

تشتد حدة الصعوبات المتعلقة بإدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية في السياقات التي تكون فيها القدرات ضعيفة وتكون فيها الحاجة إلى التنسيق والتخطيط ماسة. فيلزم أن تسلم الخطط بمسائل منها انعدام الوثائق والكفاءة اللغوية المحدودة، وانقطاع مسارات التعليم والفقر.

وقد وضع معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي إرشادات بشأن خطط التعليم الانتقالي تركز على الاحتياجات الفورية وتدرج اللاجئين والنازحين داخلياً. وكانت تشاد أول بلد يقوم بوضع خطة من هذا القبيل في عام 2013. وفي عام 2018، حولت الحكومة 108 مدارس في 19 مخيماً وموقعاً للاجئين إلى مدارس رسمية نظامية.

> يتعرقل الإدماج الكامل بفعل انعدام الوثائق المطلوبة، وحواجز اللغة، وفوات فرصة التعليم، وعبء التكاليف الخفية.

وكثيراً ما يفتقر اللاجئون إلى الوثائق، مما يجعل الوصول إلى نظم التعليم الوطنية أمراً صعباً. ففي الأردن، كان اللاجئون بحاجة إلى "بطاقة خدمة" للذهاب إلى المدرسة، ويستلزم الحصول عليها الإدلاء بشهادة ميلاد. غير أنه، في أواخر عام 2016، بدأ الأردن في السماح للمدارس العامة بتسجيل الأطفال دون بطاقات الخدمة.

ويعد نقص الإلمام باللغة المحلية حاجزاً آخر. فاللاجئون البوروندیون في رواندا يجرون دورة توجيهية شاملة تستمر لمدة تصل إلى ستة أشهر ويلتحقون بالمدارس العامة عندما يصلون إلى المستوى المطلوب في اللغة الإنجليزية. وقد تساعد الصفوف التحضيرية التي تقدم في ألمانيا على الإدماج، لكن طول مدتها قد يدفع اللاجئين إلى الخروج من نظام التعليم. ولا تتعلق الاحتياجات اللغوية للاجئين بالتواصل الشفوي فقط بل تتعلق أيضاً بالممارسات غير الشفوية التي لا يمكنهم تعلمها إلا إذا تفاعلوا مع المجتمعات المحلية المضيفة.

وثمة حاجة لأنواع مختلفة من البرامج – تعليم مرحلي، وتعليم تقويمي، وتعليم استدراكي سريع– لمساعدة الأطفال النازحين على الوصول إلى نظام التعليم أو تمكينهم من العودة إليه. ويقوم برنامج التعلم السريع التابع لمجلس اللاجئين النرويجي في داداب بتكثيف المناهج الدراسية في كينيا في أربع سنوات، مع نقاط دخول وخروج متعددة، وهي مناهج تستغرق عادة ثماني سنوات. وقد زادت فرص استفادة الفتيان، وإن لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للفتيات. والأمثل أن توفر الحكومات هذه البرامج وتدرجها في خطط قطاع التعليم.

وحتى عندما يكون التعليم بدون رسوم، يمكن أن تكون ثمة تكاليف مرتفعة من قبيل تكاليف الكتب المدرسية والنقل. ففي لبنان، تزايدت المواظبة من 0.5 إلى 0.7 يوم في الأسبوع أو حوالي 20% بفضل مشروع تجريبي، يقدم نقداً لتغطية النقل وتعويض الدخل الذي يضيع للأطفال عندما يذهبون إلى المدرسة بدلاً من العمل. وقامت الحكومة التركية بتوسيع نطاق التحويلات النقدية المشروطة إلى اللاجئين وشملت 368000 طفل سوري بحلول عام 2018.

المدرسون مفتاح النجاح في الدمج

ويوجد نقص في أعداد المدرسين، ولا سيما منهم المدرسون المؤهلون، في أماكن النزوح. ويتطلب قيد جميع التلاميذ السوريين في تركيا حوالي 80000 مدرس إضافي. وفي ألمانيا، ثمة حاجة إلى 18000 مرب إضافي و24000 مدرس. وتحتاج أوغندا إلى 7000 مدرس إضافي في المدارس الابتدائية لتعليم اللاجئين.

ويدعم التعويض المنصف والقابل للتنبؤ للمدرسين ما يكفي من الإمداد بالمدرسين كما يدعم التوظيف والاستبقاء والتحفيز. ومع ذلك، قد تواجه الحكومات والشركاء في المجال الإنساني صعوبات في تحمل تكاليف الرواتب، في ظل ضغوط الميزانيات ودورات التمويل القصيرة الأجل. ومن الشائع استخدام المدرسين المتطوعين، الذين هم في الغالب من اللاجئين، ودفع رواتبهم، لكن التفاوت في أجر المدرسين يمكن أن يكون سبباً للتوتر.

> يحتاج المدرسون في سياقات النزوح إلى التدريب للتعامل مع الصفوف المكتظة أو المختلطة في السن أو المتعددة اللغات، لكنهم لا يتلقون في الغالب إلا دعماً متقطعاً

ويحتاج المدرسون في سياقات النزوح إلى التدريب للتعامل مع الصفوف المكتظة أو المختلطة في السن أو المتعددة اللغات، لكنهم لا يتلقون في الغالب إلا دعماً متقطعاً. ففي لبنان، شارك 55% من المدرسين والموظفين في التطوير المهني في العامين الماضيين، على الرغم من أن وجود أطفال اللاجئين أثر على تدريسهم اليومي.

لملء فجوة المدرسين الناجمة عن تدفق اللاجئين الواسع النطاق:

وتشمل النهج المتبعة لدعم المدرسين في مخيم كاكوما، كينيا، تقديم شهادة التدريس الرسمية وبرامج الشهادات التي تقدمها جامعة وطنية، ودورة دراسية غير رسمية، لم يتم بعد اعتمادها، لمعلمي المدارس الابتدائية في الأزمات طورتها الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ.

وغالباً ما يتم استبعاد المدرسين اللاجئين من برامج التدريب الوطنية بسبب الأنظمة المهنية المتعلقة بالحق في العمل. وتدعم بعض البلدان المدرسين اللاجئين في العودة إلى العمل. فقد قامت تشاد بتدريب المدرسين السودانيين واعتمادهم للعمل في مدارسها. وفي ألمانيا، يهدف برنامج المدرسين اللاجئين في جامعة بوتسدام إلى تمكين مدرسي اللاجئين السوريين وغيرهم من العودة إلى الصف الدراسي.

وتراوحت معدلات انتشار الاكتراب اللاحق للصدمة بين التلاميذ بين 10% و25% في البلدان المرتفعة الدخل وبلغت 75% في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل. وفي الحالات التي تنعدم فيها فرص استفادة الأطفال من خدمات الصحة العقلية، قد تكون المدرسة هي المكان الوحيد الذي تتوفر فيه هذه المساعدة. غير أن التدخلات المدرسية تتطلب معالجين مدربين تدريباً خاصاً بل إنها تتجاوز مهارات المدرسين. ويمكن للمدرسين بدلاً من ذلك توفير الدعم النفسي عن طريق تهيئة بيئة آمنة وداعمة من خلال التفاعل مع المتعلمين وعن طريق الأنشطة النفسية الاجتماعية المهيكلة. فهم بحاجة إلى التطوير المهني في إدارة الصفوف الدراسية وآليات الإحالة.

اللاجئون يحتاجون إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

تعتبر التدخلات المناسبة، بما في ذلك التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، أمراً حاسماً بالنسبة للأطفال الصغار في السياقات العنيفة حيث يفتقرون إلى بيئات مستقرة ومغذية ومثرية. غير أنه في العديد من أوضاع النزوح، لا تُلبَى احتياجات التعلم المبكر.

وتشير دراسة أجريت لثمانية بلدان من البلدان المرتفعة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل إلى أن الاستجابة لاحتياجات صغار اللاجئين وطالبي اللجوء كانت "ضعيفة بشكل استثنائي"، مما يعكس عدم إيلاء الأولوية لها في رسم السياسات الوطنية كما يعكس تفكك المسؤولية عن التخطيط والتنفيذ. ويتبين من مراجعة 26 خطة للاستجابة للاحتياجات الإنسانية واللاجئين أن نصفها تقريباً لا يذكر التعليم أو تعليم الأطفال دون سن الخامسة، وأقل من ثلثها يذكر على وجه التحديد التعليم ما قبل الابتدائي أو التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة.

وغالباً ما تسد المنظمات غير الحكومية الفجوة. فقد تولت لجنة الإنقاذ الدولية قيادة برنامج لإعداد مدرسي مرحلة ما قبل المدرسة للإشراف على صفوف التعافي للأطفال الكونغوليين في معسكرات في بوروندي وجمهورية تنزانيا المتحدة. وكُيِّفَ البرنامج في لبنان في عام 2014، حيث يقدم الآن خدمات لما مجموعه 3200 طفل في مرحلة ما قبل المدرسة وقام بتدريب 128 مدرساً. وبعد مشروع تجريبي استغرق أربعة أشهر، اكتسب المشاركون البالغون من العمر 3 سنوات مهارات حركية محسنة، ومهارات اجتماعية – عاطفية، ووظيفة

تنفيذية، ومعرفة مبكرة بالقراءة والكتابة والحساب.

وقد أقامت بعض البلدان شراكات مع العديد من الجهات الفاعلة والمنظمات غير الحكومية على المستوى المحلي. فالحكومة الإثيوبية تدعم ثلاثة أطفال لاجئين من أصل كل خمسة أطفال لاجئين ممن تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات في 80 مركزاً للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في المخيمات و150 روض أطفال للقطاعين الخاص والعام في أديس أبابا. واعتمدت الحكومة الألمانية خطة شاملة لتعليم اللاجئين وطالبي اللجوء، حيث أقامت شراكة مع جهات فاعلة دون وطنية، وتخطط لاستثمار ما يقارب 400 مليون يورو في فترة 2017–2020 لتوسيع نطاق برامجها للتعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وتوفير الموظفين لها.

تعليم اللاجئين ذوي الإعاقة معرض لخطر بالغ

تضمن الصكوك القانونية الدولية حقوق تعليم الأطفال اللاجئين من ذوي الإعاقة، ولكن نادراً ما يتوفر لهم تعليم ملائم. وقد جرت العادة على تقييم حالات الإعاقة من خلال التعرف البصري أو التقييم الطبي أو المعلومات المقدمة طوعاً، مما يؤدي إلى سوء تقدير بالغ لطبيعة حالات الإعاقة ومعدلها في صفوف النازحين. وتستخدم الآليات الأحدث عهداً أسئلة منهجية وظيفية، من قبيل الأسئلة التي وضعها فريق واشنطن.

> إن وجدت المدارس المتخصصة في أماكن النزوح فإنها قليلة، وعادة ما تفرض رسوماً

ويمكن أن تتباين تجربة الإعاقة تباينا كبيراً تبعا للعلة والتسهيلات المتاحة. فقد خلصت دراسة للأفغان في باكستان أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبة في الرؤية يحتمل أن يلتحقوا بالمدرسة أكثر من غيرهم (52%)؛ أما أولئك الذين يعانون من صعوبات في الرعاية الذاتية فكان احتمال التحاقهم بالمدرسة أقل (7.5%).

ويعتبر انخفاض إمكانية الوصول المادي- من حيث المسافة والتسهيلات- ونقص تدريب المدرسين حاجزين رئيسيين أمام الأطفال اللاجئين من ذوي الإعاقة، كما هو الحال في إندونيسيا وماليزيا. وإن وجدت المدارس المتخصصة في أماكن النزوح فإنها قليلة، وعادة ما تفرض رسوماً. وقد تكون الإعاقة أيضاً مستترة أو لا يبلغ عنها بالقدر الكافي خوفاً من الوصمة الاجتماعية أو رفض سلطات الهجرة أو الحكومة. غير أن هذه التحديات يمكن التصدي لها. فمخيمات اللاجئين الجديدة تضم بشكل متزايد بنية تحتية يسهل الوصول إليها، كما هو الحال في الأردن.

ومن الأساسي تحديد مواطن قوة المجتمعات المضيفة واللاجئين والتفاعل معها. ويهدف مشروع للمنظمة الجامعة للاتحاد الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في أوغندا إلى إشراك اللاجئين ذوي الإعاقة في الأنشطة الإنمائية. وتدير الرابطة الوطنية الأوغندية للصم مدارس الأطفال ضعاف السمع بالقرب من مستوطنتين للاجئين.

التكنولوجيا تستطيع دعم تعليم النازحين

غالباً ما يربك النزوح القسري نظم التعليم. وقد تكون الحلول التكنولوجية، بقابليتها للتوسع، وسرعتها، وحركتها وسهولة حملها، مناسبة تماماً للمساعدة في التعويض عن نقص الموارد التعليمية الاعتيادية. فبرنامج مدارس الشبكة الفورية، وهو مبادرة مشتركة بين المفوضية وشركة فودافون، يغطي ما يزيد على 40000 تلميذ و600 مدرس في جمهورية تنزانيا المتحدة وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان وكينيا، ويوفر الإنترنت والكهرباء والمحتوى الرقمي.

ومن التحديات التي تواجهها هذه التدخلات أن الموارد التي يتم توفيرها غالباً لا تتماشى مع المناهج الدراسية الوطنية. وثمة بعض الاستثناءات، من قبيل برنامج الطبشورة في لبنان، الذي يوفر موارد عبر الإنترنت لمرحلة ما قبل المدرسة ويتماشى مع المناهج الدراسية لعام 2015. وهو متاح باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، ويعتمد على نظام مولد، وهو نظام لإدارة التعلم.

ويمكن أن توفر التكنولوجيا أيضاً الدعم النفسي. فـ "صندوق الأفكار"، وهو مجموعة أدوات طورتها المنظمة غير الحكومية "مكتبات بلا حدود" ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، يتضمن موارد إعلامية وثقافية، بالإضافة إلى محتوى تعليمي. وتبين من تقييم نوعي أجري في معسكرين في بوروندي يستضيفان اللاجئين الكونغوليين وجود تأثير إيجابي على القدرة على الصمود.

وتدعم معظم البرامج التطوير المهني للمدرسين. ففي نيجيريا، ساعد مشروع اليونسكو لإعداد المعلمين، بالتعاون مع شركة نوكيا، معلمي المرحلة الابتدائية على التخطيط للدروس، وطرح الأسئلة المحفزة، والاستجابات الانعكاسية السريعة وتقييم الطلاب في صفوف اللغة الإنجليزية ومحو الأمية.

ولمبادرات التكنولوجيا تحدياتها. فهي تتطلب عادة استثماراً عالياً مسبقاً، وليس لدى الجميع ما يكفي من الكهرباء وإمكانية الاتصال الإلكتروني. والأهم من ذلك، أن التكنولوجيا لا يمكنها أن تحل محل المشاركة في التعليم الرسمي. وينبغي أن تضمن المنظمات الدولية تحسين تنسيق المبادرات وأن تعمل على تحقيق الهدف النهائي المتمثل في إشراك اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

مبادرات التعليم العالي المتنوع تلبي احتياجات اللاجئين

تزيد فرص التعليم العالي من احتمالات توظيف اللاجئين وتسهم في الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية والبقاء بها. ومع ذلك، تقدر مشاركة اللاجئين في التعليم العالي بما لا يتعدى 1%. وغالباً ما يتم إهمال توفير إمكانية الوصول إلى التعليم العالي في حالات الطوارئ ولا يحظى باهتمام منسق إلا في حالات النزوح الطويل الأمد. وغالباً ما تفسر حقوق التعليم العالي الواجبة للاجئين على أنها تشمل عدم التمييز كأقصى حد.

> لا يلتحق بالتعليم العالي إلا 1% من اللاجئين.

ويمكن للمبادرات القائمة على التكنولوجيا الوصول إلى السكان النازحين. ويجمع اتحاد التعلم في حالات الأزمات بالاتصال الإلكتروني، الذي أعلنت عن انطلاقه مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وجامعة جنيف، بين التعلم المباشر والتعلم عبر الإنترنت، وقد شمل 6500 طالب منذ عام 2010.

وتشمل برامج المنح الدراسية الدولية للاجئين صندوق ألبرت أينشتاين للمبادرة الأكاديمية الألمانية للاجئين، الذي يقدم الدعم للاجئين من خلال المفوضية منذ عام 1992. ويتم تعديل التغطية الجغرافية بناء على تنقلات اللاجئين واحتياجات التعليم. وتوجد البرامج الكبرى في الوقت الراهن في إثيوبيا وأوغندا وجمهورية إيران الإسلامية وتركيا ولبنان.

وتقدم برامج المنح الدراسية الأخرى فرصاً للدراسة في البلدان المرتفعة الدخل. وهكذا يدعم برنامج الطلاب اللاجئين التابع للتآزر الجامعي العالمي في كندا اللجان القائمة على الجامعات الراغبة في رعاية لاجئ لإعادة توطينه وتمكينه من الدراسة في مؤسستها. ومنذ عام 1978، جلبت ما يزيد على 1800 لاجئ من 39 بلداً إلى ما يزيد على 80 كلية وجامعة في جميع أنحاء كندا.

وقد يحتاج الأساتذة الجامعيون أيضاً إلى الدعم. وتقوم شبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للمخاطر بترتيب مناصب البحوث والتدريس المؤقتة للأكاديميين الذين يحتاجون إلى الحماية. ويقدم مجلس الأكاديميين المعرضين للمخاطر في المملكة المتحدة دعماً عاجلاً، لا سيما للأكاديميين المعرضين لخطر داهم في بلدانهم الأصلية.

وينبغي أن تعم فوائد الدعم المجتمع المحلي بأكمله. فالمنح الدراسية لصندوق ألبرت أينشتاين للمبادرة الأكاديمية الألمانية للاجئين تعترف بالمجتمعات الأصلية بصفتها المستفيدة المستهدفة، بصرف النظر عن المستفيد المباشر من المنحة الدراسية. وتسهم أيضاً شبكات دعم الأكاديميين اللاجئين في تعزيز بناء القدرات. وقد استهل مجلس الأكاديميين المعرضين للمخاطر برامج لإعادة بناء قدرات البحث والتعليم في الجمهورية العربية السورية وزمبابوي والعراق.

النازحون داخلياً يواجهون تحديات تعليم مشابهة للتحديات التي يواجهها اللاجئون

وعلى الرغم من أن مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي تنص على أن لكل شخص الحق في التعليم، فإن القدرات والسياسة تحول دون الاعتراف بالمشكلة والتنسيق بشأن الحلول. وكثيراً ما تكون الاستجابة القانونية والتربوية والإدارية لمحنة تعليم النازحين داخلياً مماثلة لتلك التي ورد وصفها بالنسبة للاجئين.

وقد ركزت حكومة كولومبيا، حيث يعيش 6,5 ملايين نازح حتى عام 2017، على إطار الحماية القانونية. وفي عام 2002، أصدرت المحكمة الدستورية تعليمات للسلطات التعليمية في البلديات توعز إليها بأن تعامل الأطفال النازحين معاملة تفضيلية من حيث الوصول إلى التعليم. وفي عام 2004، أعلنت المحكمة أن الحقوق الأساسية للنازحين داخلياً، بما في ذلك الحق في التعليم، يجري انتهاكها.

ويعني النزوح توقف العديد من مسارات تعليم الأطفال والمراهقين، الذين هم بحاجة إلى دعم لإعادة إدخالهم لنظام التعليم. ففي أفغانستان، تدير منظمة "أطفال في أزمة"، وهي منظمة غير حكومية، برنامجاً مجتمعياً معجّلاً لمساعدة التلاميذ النازحين غير الملتحقين بالمدارس والذين يعيشون في مستوطنات غير رسمية في كابل وحولها، على إكمال الصف السادس والانتقال إلى التعليم الرسمي.

> كثيراً ما يواجه المدرسون النازحون داخلياً مخاطر وعراقيل إدارية تجعل تحصيل الرواتب مستحيلاً تقريباً

وغالباً ما يظل المدرسون النازحون داخلياً تحت الإشراف الإداري لمنطقتهم في بلدهم الأصلي، مما يستحيل معه تقريباً تحصيل الرواتب، كما هو الحال في الجمهورية العربية السورية. وفي العراق، يقدم 44 شريكاً خدمات في 15 محافظة ويدعمون حوالي 5200 مدرس بمرتبات أو حوافز، رغم أن ضعف التنسيق أدى إلى ثغرات في الخدمة، وفوارق في الأجور بين فئات المدرسين وتوتر بين الشركاء.

تتطلب الكوارث الطبيعية وتغير المناخ أن تكون نظم التعليم مهيئة ومستجيبة

يلزم أن تراعي خطط قطاع التعليم مخاطر فقدان الأرواح وأضرار البنية التحتية والنزوح بسبب الكوارث الطبيعية وأن تضمن عدم تعطل الخدمات التعليمية بقدر الإمكان، بدءاً بمرحلة الاستجابة للطوارئ وحتى مرحلة الانتعاش. ففي عام 2017، أعلن مكتب الأمم المتحدة للحد من مخاطر الكوارث والتحالف العالمي للحد من مخاطر الكوارث والقدرة على الصمود في قطاع التعليم عن انطلاق إطارهما الشامل والمستكمل للسلامة المدرسية. وتتمثل ركائزه الثلاث في توفير مرافق التعلم الآمنة، وإدارة الكوارث المدرسية، والحد من المخاطر وتعليم القدرة على الصمود.

ويأخذ العديد من البلدان الجزرية في المحيط الهادئ مخاطر تغير المناخ في الاعتبار في خطط التعليم. ففي عام 2011، كان الهدف من بيان السياسة العامة والمبادئ التوجيهية للتأهب للكوارث والتعليم في حالات الطوارئ في جزر سليمان ضمان استمرار بيئات تعلم آمنة للتلاميذ قبل حدوث حالة طوارئ وأثناءها وبعدها، وتحديد جميع المدارس لحيز مؤقت للتعلم والتعليم.

وفي غضون بضعة عقود، قد يكون المناخ أحد الأسباب الرئيسية للنزوح. وتذهب تقديرات البنك الدولي إلى أن 140 مليون شخص سينزحون بسبب تغير المناخ بحلول عام 2050. ومن أجل الحد من حالة الضعف، تقوم بعض البلدان فعلاً بالنظر في تدابير الاستجابة السياسية. وتهدف سياسة "الهجرة بكرامة" التي تنتهجها حكومة كيريباس، في إطار استراتيجية طويلة الأجل لإعادة التوطين على الصعيد الوطني، إلى رفع مستوى مؤهلات الناس ومنحهم الأدوات اللازمة للحصول على فرص عمل لائقة في الخارج في مهن من قبيل التمريض.

التنوع

إن التعليم الذي يقدّر التنوع مهم لجميع البلدان، إذ يمكّنها من بناء مجتمعات شاملة للجميع تحظى فيها الاختلافات بالتقدير والاحترام ويتم فيها توفير تعليم جيد للجميع.

ويتم في بعض الأحيان الحكم على المهاجرين واللاجئين على أساس تصورات تتعلق بهويتهم الجماعية أكثر مما تهم خصالهم الشخصية. وبصفة خاصة، إذا كانوا يختلفون اختلافاً واضحاً عن السكان المضيفين، فإنه ينظر إليهم على أنهم يجسدون "الغير"، وقد تؤدي القوالب النمطية والتحيز إلى التمييز، بما في ذلك الإقصاء من التعليم الجيد.

ويوجد التحيز والتمييز في العديد من النظم التعليمية، رغم السياسات الرامية إلى مناهضتهما. ويشمل التمييز الهيكلي ضد التلاميذ المنحدرين من أسر مهاجرة في الولايات المتحدة نقص البرامج المزدوجة اللغة للأطفال الصغار وعدم إجراء اختبارات محو الأمية بلغات المهاجرين.

وتشكل المواقف العامة صورة المهاجرين عن أنفسهم كما تحدد رفاههم. ويقترن التمييز المفترض بالاكتئاب والقلق وتضاؤل الاعتداد بالنفس. واستناداً إلى استقصاء القيم العالمية لعام 2014، يقل احتمال اعتبار المهاجرين لأنفسهم أشخاصاً ينتمون للبلد المضيف مقارنة بالمواطنين الأصليين.

التعليم يؤثر على المواقف تجاه المهاجرين واللاجئين

> يمكن للتعليم التأثير في صور وسائل الإعلام السلبية عن طريق توفير المعرفة السياسية ومهارات التفكير النقدي للفصل بين الواقع والخيال.

ترتبط المواقف تجاه المهاجرين بمستوى التعليم. فالأشخاص الأكثر تعلماً أقل تعصباً لعرقهم، ويقدرون التنوع الثقافي بدرجة أكبر وينظرون نظرة إيجابية بقدر أكبر للتأثير الاقتصادي للهجرة. وقد أظهرت الأبحاث أن أولئك الذين تلقوا تعليماً عالياً أكثر تسامحاً بنقطتين مئويتين من أولئك الذين تلقوا تعليماً ثانوياً، وهم بدورهم أكثر تسامحاً بنقطتين مئويتين من أولئك الذين تلقوا تعليماً ابتدائياً. كما أن الأشخاص الأصغر سناً، وخاصة المتعلمين تعليماً عالياً، يميلون أيضاً إلى اتخاذ مواقف أكثر إيجابية تجاه الهجرة.

ويمكن أن يتعزز هذا التحيز بتصوير وسائل الإعلام السلبي للمهاجرين واللاجئين. وقد أصبحت التغطية الإعلامية لقضايا الهجرة والنزوح سلبية وموضع استقطاب بصورة متزايدة، كما هو واضح، على سبيل المثال، في الجمهورية التشيكية وكندا والمملكة المتحدة والنرويج، حيث غالباً ما تصور وسائل الإعلام المهاجرين واللاجئين كتهديد للثقافة والأمن ونظام

الرعاية الاجتماعية. وغالباً ما تكون التقارير الإعلامية المتعلقة بالهجرة مقولبة نمطياً، حيث تكتم أصوات المهاجرين أو اللاجئين وتستخدم مصطلحات غير دقيقة. ويمكن للتعليم التأثير في صور وسائل الإعلام السلبية عن طريق توفير المعرفة السياسية ومهارات التفكير النقدي للفصل بين الواقع والخيال.

ينبغي أن يشكل الإدماج صلب سياسات ونظم التعليم

تستخدم البلدان أساليب مختلفة لمعالجة التنوع الديموغرافي في نظم التعليم منها: الاستيعاب، والتعددية الثقافية / التكامل والتفاعل الثقافي/الشمول. ويمكن أن يضر الاستيعاب بهوية المهاجرين. وعلى النقيض من ذلك، فإن التعددية الثقافية تساعد التلاميذ على الاطلاع ليس فقط على الثقافات الأخرى ولكن أيضاً على الحواجز الهيكلية في البلدان المضيفة التي تديم عدم المساواة.

وهناك عدد قليل من البلدان التي تتبع سياسات محددة بشأن التعليم المتعدد الثقافات أو الجامع للثقافات. فقد وضعت آيرلندا، التي يمثل الأطفال المهاجرون فيها 15% من السكان الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة في 2015، استراتيجية التعليم الجامع بين الثقافات 2010-2015، التي تهدف إلى تطوير قدرات مقدمي الخدمات، ودعم الكفاءة اللغوية، وتشجيع الشراكات مع المجتمع المدني وتحسين الرصد. وأزالت تشريعات أخرى الحواجز، فحظرت الرسوم وألزمت المدارس بنشر سياسات القبول بها. وخلصت دراسة للبرلمان الأوروبي إلى أن لآيرلندا والسويد أقوى أطر للرصد والتقييم في أوروبا لتعليم المهاجرين.

ويمكن أن تقوض التأثيرات السياسية سياسات التعليم الجامع للثقافات. ففي هولندا، أدى تدهور المواقف تجاه المهاجرين إلى تشجيع سياسة للإدماج تركز على الولاء للمجتمع الهولندي، مع الاستعاضة عن التعليم الجامع للثقافات بالتعليم القائم على المواطنة.

وتعد مدارس الشتات التي تحافظ على الروابط مع بلد المنشأ بعداً آخر في تنمية شعور التلاميذ المهاجرين بالانتماء. وقد تشمل هذه المدارس مدارس تديرها أو تنسقها حكومة البلد المنشأ، كما هو الحال في بولندا؛ ومدارس خاصة تنشئها الجاليات المهاجرة، كما هو الحال بالنسبة للفلبينيين في المملكة العربية السعودية أو البرازيليين في اليابان؛ ومدارس غير رسمية، تنقل التراث اللغوي والثقافي للبلد الأصلي.

أصبحت المناهج والكتب المدرسية أكثر شمولاً للجميع

يمكن للمناهج الدراسية والكتب المدرسية أن تخفف من غلواء التحامل وتنمي شعور المهاجرين بالانتماء. فقد اقترنت معرفة تاريخ البلدان الأخرى بمواقف إيجابية تجاه تأييد حقوق الجماعات العرقية في 12 بلداً من أصل 22 بلداً شاركت في الاستقصاء الدولي للتربية المدنية والمواطنة لعام 2016.

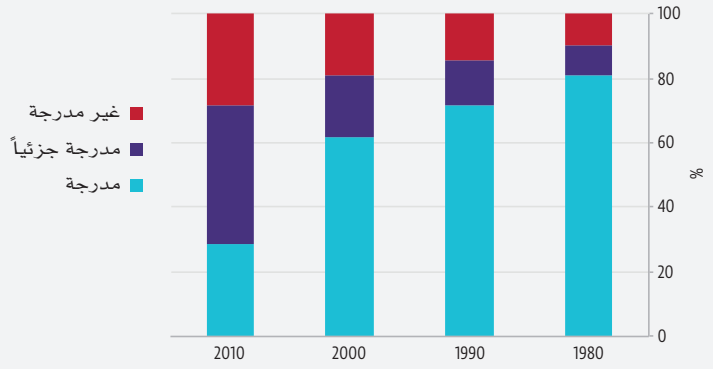
ويقوم المزيد من البلدان بتعديل المناهج لتعكس التنوع الاجتماعي المتزايد. ومن أصل 21 بلداً مرتفع الدخل تم تحليلها في إطار قياس مؤشر للسياسة العامة بشأن التعددية الثقافية، لم تُدرِج التعددية الثقافية في المناهج الدراسية في عام 1980 سوى أستراليا وكندا. وبحلول عام 2010، أُدرجت التعددية الثقافية في جدول أعمال ما يزيد على ثلثي البلدان وتم دمجها بالكامل في أربعة بلدان إضافية، هي آيرلندا والسويد وفنلندا ونيوزيلندا **(الشكل 4)**.

وفي عام 2015، وفر 27 بلداً من أصل 38 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل التعليم الجامع للثقافات كمادة مستقلة، أو دمجته في المناهج الدراسية، أو قامت بالخيارين معاً. ويمكن دمج القيم المتعددة الثقافات والقيم الجامعة

الشكل 4:

عدد متزايد من البلدان يدرج التعددية الثقافية في المناهج الدراسية

إدراج التعددية الثقافية في المناهج الدراسية في 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، 1980-2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_2

المصدر: Westlake (2011).

ملاحظة: إن تعريف التعددية الثقافية أقرب إلى تعريف التفاعل الثقافي الوارد في الجدول 5-1 من التقرير الرئيسي.

للثقافات في مواد فردية. وغالباً ما تكون مناهج التاريخ متمركزة عرقيا، خلافاً للمواد الأخرى من قبيل الجغرافيا في ألمانيا والتربية المدنية في إنجلترا (المملكة المتحدة). ولا تزال بعض الكتب المدرسية الحديثة تغفل القضايا الخلافية المتعلقة بالهجرة. ففي المكسيك، لا تناقش الكتب المدرسية موضوع المهاجرين غير النظاميين والعلاقة مع الولايات المتحدة. غير أن الكتب المدرسية في كوت ديفوار تتناول قضايا اللاجئين والنزوح، وهي أمور بارزة منذ الأزمة السياسية لعام 2002.

ويمكن تكييف المناهج الدراسية محلياً، كما هو الحال في ألبرتا، كندا، حيث تدعم الموارد التعليمية تعليم وتعلم المهاجرين واللاجئين، مركزة على مجتمعات محلية محددة، من قبيل جماعات كارين والصوماليين ومواطني جنوب السودان. ويمكن للقيادة المدرسية القوية أن تساعد في هذا الشأن أيضاً. ففي الولايات المتحدة، حيث يقدر قادة المدارس التنوع، يرجح أن ينخرط التلاميذ في التفاعل بين الثقافات.

ويلزم أن يدمج التدريس الأنشطة التي تعزز الانفتاح على منظورات متعددة لمساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التفكير النقدي. ويمكن أن يساعد التعلم التجريبي والتعاوني في تحسين العلاقات بين الثقافات، وزيادة قبول الاختلاف والحد من التحيز.

التدريب الذي يُعِدّ المدرسين للتنوع في الصفوف الدراسية ليس إلزامياً في معظم البلدان

يحتاج المعلمون إلى دعم لتدريس صفوف دراسية يطبعها التنوع، لكن 52% من المدرسين الذين تمت مقابلتهم في إسبانيا وآيرلندا وإيطاليا وفرنسا ولاتفيا والمملكة المتحدة رأوا أنهم لا يلقون دعماً كافياً من الإدارة في إدارة التنوع. ويختلف مدى إعداد المعلمين للتنوع باختلاف البلد. ففي النرويج ونيوزيلندا وهولندا يتلقى المرشحون دورات دراسية إلزامية في دعم تلاميذ من خلفيات متنوعة. وعادةً ما يكون إكمال هذه الدورات اختيارياً في أوروبا.

وتميل برامج إعداد المدرسين إلى ترجيح المعرفة العامة على علم التربية العملية. فقد خلصت دراسة استقصائية لما مجموعه 105 برامج في 49 بلداً إلى أن خُمسها فقط هي التي تهيئ المدرسين لتوقع وحل النزاعات بين الثقافات أو فهم العلاج النفسي وخيارات الإحالة المتاحة للتلاميذ المحتاجين لها. ويحتاج المدرسون الممارسون إلى التطوير المهني المستمر في هذا الصدد. وقد خلصت الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلم التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام 2013 إلى أن 16% فقط من مدرسي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في 34 نظاماً تعليمياً قد تلقوا تدريباً تعليمياً متعدد الثقافات أو متعدد اللغات في العام السابق.

وثمة القليل من الدراسات المتعلقة بتأثير المدرسين المنحدرين من أوساط الهجرة، وما يوجد من هذه الدراسات قد لا يميز بين مهاجري الجيل الأول ومهاجري الأجيال اللاحقة أو بين المدرسين المهاجرين ومدرسي الأقليات. وتفيد بعض الأدلة بأن التنوع في صفوف المدرسين له علاقة بتحصيل التلاميذ المهاجرين واعتدادهم بالذات وشعورهم بالأمان. غير أن المدرسين المنحدرين من أوساط الهجرة هم أقل تمثيلًا بالنسبة لتشكيلة هيئة التلاميذ في أوروبا. وتغذي هذا النقص جزئياً السياساتُ التمييزيةُ في دخول المهنة والتحيز في التشغيل.

للتعليم دور في منع التطرف العنيف

لئن كان التطرف العنيف، والهجمات الإرهابية، واستهداف الدول وغير الدول للمدنيين، أموراً تؤدي قطعاً وبصورة مباشرة إلى الهجرة والنزوح، فإن الرأي العام في البلدان المرتفعة الدخل ما فتئ يبالغ في التأكيد على العكس، حيث يربط الهجرة بالإرهاب. ومع ذلك، فإن أي علاقة من هذا القبيل واهية للغاية، إذ إن الهجمات التي يشنها الأجانب تمثل جزءاً يسيراً من تلك التي يرتكبها مواطنو البلد المضيف، ويمكن أن تتخذ المسارات المفضية إلى التطرف أشكالاً عديدة.

> بتعزيز احترام التنوع والسلام والتقدم الاقتصادي، يمكن أن يكون التعليم حاجزاً ضد التطرف

إن منع ظهور التطرف هو خط دفاع رئيسي ضد الإرهاب. فالمتطرفون يميلون إلى استغلال تحديات التنمية أو إلى تأجيجها لخلق واستغلال حلقة مفرغة من التهميش، تؤثر بصفة خاصة على من هم أكثر فقراً وضعفاً.

وبتعزيز احترام التنوع والسلام والتقدم الاقتصادي، يمكن أن يكون التعليم حاجزاً ضد التطرف. فكثيراً ما يعتبر المتطرفون العنيفون التعليم تهديداً، ويستهدفون بهجماتهم المدارس، كما هو الحال في هجمات بوكو حرام في نيجيريا.

وعلى العكس من ذلك، يمكن أن يزيد الاستبعاد من التعليم من قابلية الانسياق مع التطرف. كما أن الاستبعاد من مزايا التعليم لا يقل ضرراً. ففي ثمانية بلدان عربية، زادت البطالة من احتمال التطرف بين الأشخاص الأكثر تعلماً ممن أحبطت توقعاتهم بشأن التقدم الاقتصادي.

ويدرج العديد من البلدان جهود منع التطرف العنيف في المناهج الدراسية، لكن المواد التدريسية لا تكون ملائمة دائماً. وفي جميع أنحاء العالم، يغطي كتاب مدرسي واحد من أصل كل 10 كتب مدرسية ذات صلة الوقاية من النزاعات المسلحة أو يتناول آليات حل النزاع أو المصالحة – وهي زيادة ضئيلة منذ الخمسينات.

ويمكن للمدرسين تعزيز المواقف المتسامحة ولكنهم بحاجة إلى التدريب المناسب. ومن الطرق التربوية الأكثر فعالية، التعلم في إطار الند للند والتعلم التجريبي والعمل الجماعي والقيام بالأدوار والنهج الأخرى التي تحفز التفكير النقدي والمناقشة المفتوحة. وفي الوقت نفسه، ينبغي ألا يضطر المدرسون إلى التحكم في تلامذتهم أو الحد من الحريات الشخصية سعياً لتحقيق الأمن.

ويمكن أن تكون المدارس مواقع ملائمة لمبادرات منع التطرف العنيف التي تشمل أصحاب المصلحة خارج إطار التعليم. وتستخدم بعض البرامج، بما في ذلك في إندونيسيا، أصوات الضحايا لجعل المواضيع أكثر ملاءمة ووضوحاً للتلاميذ. وينبغي أن يكون التعليم ضد التطرف العنيف مراعياً للاعتبارات الجنسانية وأن يشرك النساء والفتيات. وتقود النساء أحياناً هذه المبادرات التعليمية. وعلى سبيل المثال، قامت منظمة نسائية في مقاطعة خيبر بختونخوا الباكستانية، بتدريس مهارات الوساطة ومحاولات تحويل الصراع لما مجموعه 35000 امرأة و2000 شاب.

للتثقيف غير الرسمي دور حاسم لكنه دور مهمل في بناء مجتمعات قادرة على الصمود

يحدث التثقيف والتوعية بقضايا الهجرة والنزوح خارج أسوار المدارس. فللتثقيف غير الرسمي العديد من الأشكال والأغراض. ولسوء الحظ، بما أن الحكومات لا تتولاه إلا نادراً، فإنه لا يتاح إلا القليل من المعلومات المنهجية عنه.

وتقوم المراكز المجتمعية بدور رئيسي في التثقيف غير الرسمي بشأن الهجرة. ففي تركيا، تقدم جمعية يوفا غير الحكومية دروساً في اللغة وتوفر حلقات عمل للمهارات من خلال المراكز المجتمعية. ويمكن للميسرين أو الوسطاء الثقافيين تقديم خدمات الترجمة والمساعدة في سبر أغوار نظام التعليم. ودربت بلدية لينشوبنغ السويدية المرشدين الذين لديهم معرفة باللغة الصومالية أو اللغة العربية للعمل بصفتهم "وسطاء" لبرنامج التعلم معاً. ويمكن للمدن أن تقود جهود التثقيف ضد كراهية الأجانب، كما هو الحال في ساو باولو بالبرازيل، ولكن نجاحها يتوقف على إشراك مجتمعات المهاجرين.

ويعد الفن والرياضة وسيلتين إعلاميتين قويتين في التثقيف غير الرسمي. فمهرجانات المجتمع المحلي في النرويج وإسبانيا توفر حيزاً للتبادل بين الثقافات. وقد قاد فريق كرة القدم كايزر تشيفز في جنوب أفريقيا حملة في وسائط الإعلام الاجتماعية سلطت الضوء على مساهمة الأجانب الإيجابية في البلد.

تنقل التلاميذ والمهنيين

في عالم يزداد عولمة، يدرس الشباب في الخارج ويسعى المهنيون المهرة إلى اقتناص فرص التوظيف عبر الحدود لتسخير مواهبهم. ولتنقّل المهارات فوائد وتكاليف ومخاطر كبيرة بالنسبة للأفراد والمؤسسات والبلدان.

تدويل التعليم العالي يتخذ أشكالًا عديدة

> ينتقل نصف مجموع الطلاب الدوليين إلى خمسة بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية، بينما استأثرت ثلاثة بلدان بما معدله 25% من تنقلات الطلاب نحو الخارج.

يشمل تدويل التعليم العالي "سياسات وممارسات تقوم بها النظم والمؤسسات الأكاديمية – وحتى الأفراد – للتعامل مع البيئة الأكاديمية العالمية". ويشمل حركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى الدورات الدراسية والبرامج والمؤسسات التي تؤثر على التعليم في الداخل والخارج.

وينتقل نصف مجموع الطلاب الدوليين إلى خمسة بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية هي: أستراليا وكندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا والولايات المتحدة. وقد نمت حصص الطلاب الدوليين لتبلغ 8% في فرنسا و6% في ألمانيا، ويعزى ذلك جزئياً إلى أنها توفر بشكل متزايد برامج الدراسات العليا باللغة الإنجليزية. واستأثرت الصين والهند وجمهورية كوريا بما معدله 25% من تنقلات الطلاب نحو الخارج في عام 2016. وتعد أوروبا ثاني أكبر منطقة موفدة، حيث تمثل 23% من الإجمالي في عام 2016، لكن 76% من الطلاب الأوروبيين المتنقلين البالغ عددهم 0.9 مليون طالب يفضلون البقاء في المنطقة.

ويقرر الطلاب مكان متابعة التعليم العالي استناداً إلى توافر الأماكن في أفضل الجامعات المحلية، والقدرة على السداد والجودة النسبية للتعليم في الداخل والخارج. كما يمكن للسياسات التي تحكم إمكانية مزاولة الطلاب للعمل أن تكون دافعاً محدداً. ففي فترة 2011–2014، انخفضت أعداد الطلاب الهنود في المملكة المتحدة بنسبة 50% تقريباً بعد أن أدت تغييرات السياسة العامة إلى الحد من تأشيرات العمل بعد التخرج؛ وفي الوقت نفسه ارتفع عددهم بنسبة 70% في أستراليا و37% في الولايات المتحدة. وتحاول بعض البلدان، بما فيها ألمانيا والصين، استبقاء الطلاب الدوليين في أسواق عملها لسد الثغرات في المهارات المحلية.

وبالنسبة للجامعات، تعتبر زيادة العائدات الدافع الرئيسي إلى قبول الطلاب الدوليين. ففي عام 2016، جلب الطلاب الأجانب ما تقديره 39.4 مليار دولار أمريكي للاقتصاد الأمريكي. وفي العديد من البلدان الآسيوية التي تنخفض فيها معدلات المواليد ويشيخ فيها السكان، من قبيل اليابان، يلجأ قطاع التعليم العالي إلى طلاب دوليين حتى تظل المؤسسات مفتوحة.

وتعد المكسيك والولايات المتحدة من بين البلدان التي تستخدم برامج التنقل على سبيل الدبلوماسية الثقافية والمعونة الإنمائية. وتدعم بعض البلدان الموفدة، بما فيها البرازيل والمملكة العربية السعودية، الدراسة بالخارج كاستراتيجية إنمائية.

وقد تتشكل هيئة التدريس المتنقلة دولياً من أكاديميين تستعين بهم جامعات النخبة ومن أكاديميين يوظفون لسد الثغرات المحلية أو "أكاديميين عابرين" لمواصلة حياتهم المهنية في البلدان التي حصلوا فيها على شهادة الدكتوراه. وقد يؤدي التنقل المؤسسي إلى انخفاض حركة الطلاب التقليديين، ولكنه يخدم عدداً أكبر من الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة. وتوسع الدورات الدراسية المفتوحة على الإنترنت نطاق الوصول إلى التعليم، ولا سيما في العالم النامي. فالبرامج الخارجية، العابرة للحدود والعديمة الحدود، بما في ذلك فروع الجامعات ومراكز التعليم الإقليمية، تتيح التعليم الدولي في البلد الأصلي.

مواءمة المعايير والاعتراف بالمؤهلات يسهّل تدويل التعليم العالي

لتسهيل تنقل الطلاب، قد تقيم المؤسسات علاقات متشعبة وتبرم اتفاقيات، من قبيل برامج الشهادات الجامعية المزدوجة والمشتركة، ونقل التقديرات الجامعية، وإقامة الشراكات والاتحادات الاستراتيجية. وتسعى البلدان باطراد إلى مواءمة المعايير وآليات ضمان الجودة على المستوى الثنائي أو الإقليمي أو العالمي.

وبفضل اعتماد معايير مشتركة للشهادات الجامعية وضمان الجودة وآليات التعرف على المؤهلات وبرامج تبادل التنقل الأكاديمي، تمكنت أوروبا والبلدان الشريكة من إنشاء منطقة أوروبية للتعليم العالي في عام 2010. وكان ذلك تتويجاً لعملية بولونيا، التي أُعلن عن انطلاقها في عام 1999، وشملت المفوضية الأوروبية، ومجلس أوروبا وممثلي مؤسسات التعليم العالي، ووكالات ضمان الجودة، والطلاب والموظفين وأرباب العمل من 48 بلداً في الوقت الراهن. وتنظم اتفاقية لشبونة الاعتراف بالمؤهلات بين دول المنطقة الأوروبية للتعليم العالي وقد صدّق عليها 53 بلداً.

وتعمل مناطق أخرى على محاكاة هذه المبادرات، بما في ذلك رابطة دول جنوب شرق آسيا وجماعة شرق أفريقيا. وفي المؤتمر الإقليمي الثالث للتعليم العالي، وافقت بلدان في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي على تعزيز التكامل الإقليمي في مجال التعليم العالي. وللبناء على هذه المبادرات، قامت اليونسكو بصياغة اتفاقية عالمية بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي للتصديق عليها في عام 2019.

برامج تبادل الطلاب في أوروبا تقدم دروساً لجنوب شرق آسيا

إن إضفاء الطابع المؤسسي على برامج تبادل الطلاب على المستوى الإقليمي يوسع بشكل كبير من فرص تنقل الطلاب على المدى القصير. ففي إطار برنامج إيراسموس، الذي أنشئ في عام 1987 وتم توسيعه كبرنامج إيراسموس + في عام 2014، يدرس الطلاب المشاركون لمدة تتراوح بين 3 أشهر و12 شهراً في بلد أوروبي آخر، وتحتسب مؤسسات البلد الأصلي هذه المدة ضمن الوحدات الدراسية المطلوبة لحصولهم على شهاداتهم. ويهدف البرنامج إلى تعزيز الوعي الجامع للثقافات لدى المشاركين وإلى دعم مهاراتهم وقابليتهم للتوظيف، وتعزيز التماسك الاجتماعي في أوروبا.

وقد أفاد حوالي 9 مشاركين من أصل كل 10 مشاركين بأنهم زادوا من قدرتهم على الصمود وتفتحهم وتسامحهم. وثمة أدلة تشير إلى أن تنقل الطلاب الأوروبيين زاد من قابليتهم للتوظيف. بيد أن التقييمات لمراقبة محددات تنقل الطلاب توفر صورة أدق فيما يتعلق بالمساواة. فقد شارك حوالي 4.4% من طلاب المملكة المتحدة ممن لهم أولياء أمور مهنيين في برنامج إيراسموس + في الفترة 2016/2015، مقارنة بنسبة 2.8% ممن لهم أولياء أمور ذوي المهارات المنخفضة. وازدادت هذه الفجوة مع مرور الوقت.

وفي عام 2015، أعلن كل من رابطة أمم جنوب شرق آسيا والاتحاد الأوروبي عن برنامج دعم الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي في منطقة رابطة أمم جنوب شرق آسيا الرامي إلى تنسيق نظم التعليم العالي الإقليمية. إذ تنجم العوائق التي تحول دون زيادة التنقل عن عدم تضافر الجهود التي يبذلها أصحاب المصلحة الإقليميين. وعلى عكس أوروبا، تتباين نظم نقل التقديرات الجامعية تبايناً كبيراً بين بلدان رابطة أمم جنوب شرق آسيا.

الاعتراف بالمؤهلات المهنية يعظم فوائد التنقل الدولي للعمالة

يسهّل الاعتراف بالمؤهلات المهنية هجرة العمالة الماهرة ويزيد من فوائدها. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تزيد مؤهلات ما يربو على ثلث المهاجرين الذين تلقوا تعليماً عالياً على الحد المطلوب لوظائفهم، مقارنة بربع السكان الأصليين. وفي الولايات المتحدة، يمكن أن تمثل الإيرادات الضائعة بسبب تشغيل خريجي الجامعات المهاجرين دون مستواهم ما يقارب 10.2 مليار دولار أمريكي من عائدات الضرائب الضائعة سنوياً.

لكن نظم الاعتراف بالمؤهلات غالباً ما تكون متخلفة جداً أو مجزأة جداً عما هو مطلوب لتلبية احتياجات المهاجرين. كما أن الإجراءات معقدة ومكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً، وفي كثير من الأحيان لا تتقدم بطلب إلا القلة القليلة. ولتحسين الفعالية، يمكن لوكالات التقييم وهيئات الترخيص والمؤسسات الأكاديمية أن توائم الشروط والإجراءات. ويمكن للحكومات أن تضمن للوكالات الالتزام بإجراءات عادلة وشفافة واتباع أفضل الممارسات. كما يمكن أن يؤدي إقرار الحقوق القانونية في الاعتراف إلى تحسين الاستيعاب والكفاءة، كما هو الحال في الدنمارك. ويتيح قانون سُنّ في عام 2012 في ألمانيا للرعايا الأجانب الحصول على اعتراف بغض النظر عن وضع الإقامة أو الجنسية.

وعندما لا يُعترف بمؤهلات المهاجرين، فإنهم لا يستطيعون أن يزاولوا بصورة قانونية المهن المنظمة، من قبيل التدريس والتمريض، رغم وجود شواغر في العديد من بلدان المقصد. ولعل الاعتراف الجزئي يساعد في هذا الصدد. وقد يكون على المرشحين اجتياز امتحان، والعمل تحت إشراف غيرهم لمدة معينة أو الالتزام بعدم مزاولة وظائف معينة. ويسمح التوجيه المتعلق بالمؤهلات المهنية في الاتحاد الأوروبي لمجموعات معينة من المهنيين ذوي المؤهلات المعتمدة بمزاولة مهنهم في جميع أنحاء الاتحاد الأوروبي. ويتطلب إقرار هذا الاعتراف التلقائي والحفاظ عليه التزاماً سياسياً جوهرياً وموارد سياسية كبيرة، ولذلك تقل الاتفاقات المماثلة بهذا الصدد.

هجرة المدرسين تجلب الفوائد والمخاطر

قد يكون للمعلمين ما يحفزهم على الهجرة بفعل انخفاض الأجور وتفشي البطالة وعدم الاستقرار السياسي وسوء ظروف العمل وانعدام البنية التحتية. لكن التدريس في كثير من الأحيان مهنة منظمة تخضع لشروط التأهيل الوطنية التي تشكل تحديات في وجه المهاجرين.

وبما أن الأنظمة المتعلقة بمؤهلات المعلمين تتعلق في كثير من الأحيان بالمهارات اللغوية، فإن العديد من التدفقات الكبيرة تكون بين البلدان ذات القواسم المشتركة اللغوية والثقافية. فقد ساهم المدرسون من مصر والدول العربية الأخرى، الذين اجتذبتهم الرواتب العالية، في تعزيز نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي. والآن تستعيض هذه البلدان عن اللغة العربية باللغة الإنجليزية كلغة تعليم، بينما يحل المدرسون الناطقون باللغة الإنجليزية محل المدرسين المصريين والأردنيين.

ويمكن أن يترتب على هجرة المدرسين أثر ارتدادي يتمثل في نقص المدرسين في بلدان المنشأ. وعلى سبيل المثال، تستقدم المملكة المتحدة مدرسين من دول من قبيل جامايكا وجنوب أفريقيا. وبدورها، تواجه جنوب أفريقيا نقصاً في المدرسين، فتقوم بتوظيف مدرسين من الخارج، وخاصة من زمبابوي. وشهدت بلدان منطقة البحر الكاريبي أيضاً ارتفاعاً في هجرة المدرسين في العقود الأخيرة، ويعزى ذلك على الأقل إلى جهود التوظيف النشطة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة.

ويمكن أن تكون خسارة البلدان الموفدة كبيرة، سواء من حيث الاستثمار في تدريب المدرسين وإعدادهم أو من حيث نظام التعليم ككل. وقد حفز هذا القلق على القيام بمبادرات دولية تعترف بمصالح الدول الموفدة، من قبيل بروتوكول توظيف مدرّسي الكومنولث. غير أن البروتوكول، باعتباره مدونة سلوك غير ملزمة، لا يقيد فرادى المدرسين الراغبين في الهجرة.

والتوظيف الدولي للمدرسين عمل مربح يستقطب الوكالات التجارية. ونادراً ما تخضع هذه الوكالات لتنظيم دقيق وقد تتقاضى رسوم توظيف عالية أو تقدم معلومات غير كافية، مما يؤدي إلى المطالبة بتسجيل الجهات القائمة بالتوظيف في البلدان الموفدة والبلدان المستقبلة.

فقدان المواهب يمكن أن يكون ضاراً للبلدان الفقيرة

تجاوزت معدلات هجرة ذوي المهارات العالية 20% في أكثر من ربع 174 بلداً وإقليماً، بما في ذلك غرينادا وغيانا في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وألبانيا ومالطة في أوروبا، وإريتريا والصومال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 5).

الشكل 5: في العديد من البلدان، يهاجر ما يزيد على واحد من أصل كل خمسة أشخاص من ذوي المهارات العالية

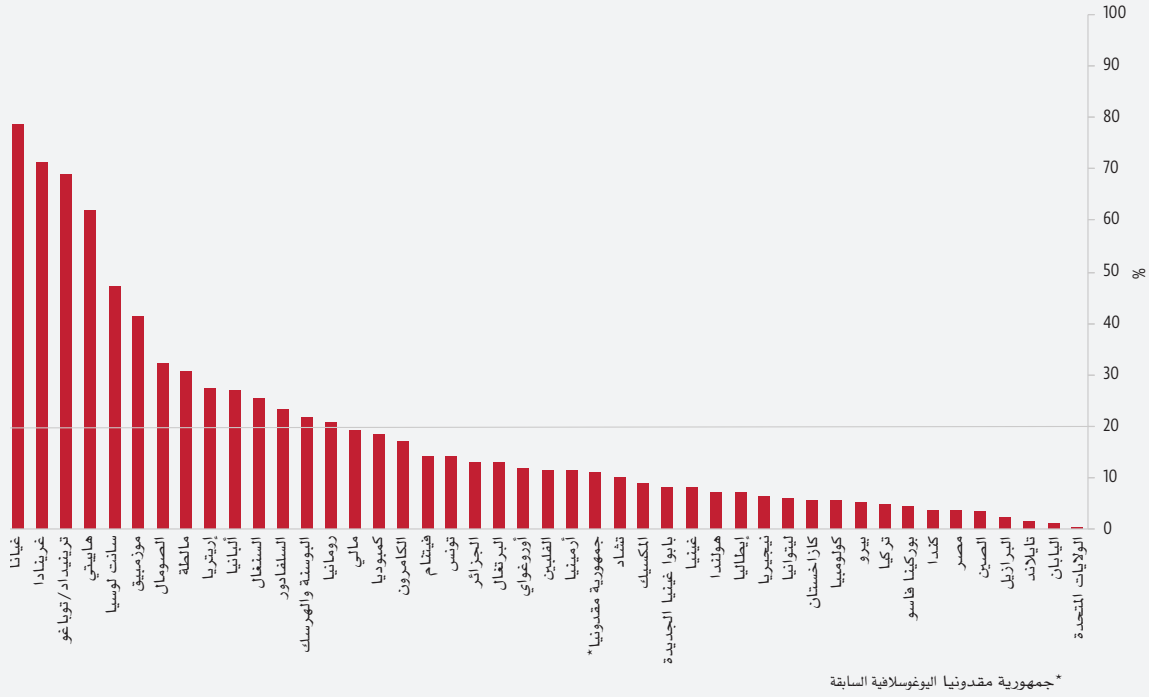
وتتنافس البلدان الغنية على العمال المهرة تنافساً فعلياً، يخشى معه أن تعيق الهجرة التنمية في البلدان الموفدة بسبب فقدان المهارات. غير أنه، بصرف النظر عن أثر التحويلات المالية، فإن احتمال هجرة ذوي المهارات يمكن أيضاً أن يحفز في حد ذاته الاستثمار في التعليم في البلدان الموفدة. ويبين تحليل أجري لأغراض هذا التقرير أن معدل الهجرة لذوي المهارات العالية والبالغ 14% يولد أعلى التأثيرات الإيجابية على تراكم رأس المال البشري. وبعد احتساب خصائص بلد المنشأ وبلدان المقصد، فإن احتمالات الهجرة تولد صافي كسب للعقول في 90 بلداً من أصل 174 بلداً.

وتشهد بعض البلدان، خاصة في آسيا، عودة المزيد من المواطنين بمهارات قيمة. فقد وضعت الفلبين سياسات للعائدين بالتنسيق مع دوائر الاعتراف بالمهارات وأرباب العمل المحتملين.

الشكل 5:

في العديد من البلدان، يهاجر ما يزيد على واحد من أصل كل خمسة أشخاص من ذوي المهارات العالية

معدلات هجرة المهارات، في بلدان مختارة، 2010



*جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة

GEM StatLink: http://bit.ly/fig6_1

المصدر: Deuster and Docquier (2018).

التعليم التقني والمهني أداة للمهاجرين واللاجئين

هناك شاغلان يؤثران على برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني للمهاجرين واللاجئين.

أولاً، تقلل العديد من الحواجز من طلب المهاجرين واللاجئين على تطوير المهارات من خلال التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. فالبطالة المبدئية والعمالة غير المستقرة في الوظائف غير المناسبة تقلل من عائد المهاجرين على الاستثمار في مهاراتهم. وقد لا يكون للمهاجرين غير النظاميين وطالبي اللجوء الحق القانوني في العمل، كما هو الحال في آيرلندا وليتوانيا، مما يثني عن المشاركة في التدريب المهني. وقد يؤدي تعدد مقدمي الخدمات ونقاط الدخول إلى جعل التنقل في أنظمة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني أمراً صعباً. ومع ذلك، يمكن للقائمين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني ودوائر التوظيف العامة إقامة صلة وصل بين المهاجرين وأرباب العمل المعنيين لمساعدتهم على اكتساب الخبرة في العمل. ويدعم "مرشدو الاستقبال" في ألمانيا الشركات الصغيرة والمتوسطة في توظيف العمال المهرة من بين الوافدين الجدد؛ ففي عام 2016، التحق 3421 لاجئاً بدورات تدريبية.

ثانياً، يقوض عدم الاعتراف بالتعليم السابق قدرة اللاجئين على الحصول على عمل لائق أو مواصلة التعليم والتدريب. ومن غير المحتمل أن يحمل المهاجرون واللاجئون مؤهلات وشهادات معهم، وقد تكون شهادات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني أقل قابلية للحمل من الشهادات الأكاديمية بسبب التباين الكبير بين نظم التعليم المهني. ففي عام 2013، أحدثت النرويج إجراء للاعتراف بمؤهلات الأشخاص الذين ليس لديهم وثائق يمكن التحقق من صحتها. وما يزيد على نصف اللاجئين الذين تم الاعتراف بمهاراتهم في عام 2013 وجدوا وظيفة ذات صلة أو سجلوا لمواصلة تعليمهم. ويمكن أيضاً تيسير الاعتراف والتحقق والاعتماد من خلال التعاون الحكومي الدولي. وتوجد اتفاقات اعتراف وطنية بالمؤهلات بين الجمهورية العربية السورية ومصر والعراق والأردن ولبنان.

مينا (11 سنة)، الصف الخامس، جزيرة بوونغ كاشنغ،
مقاطعة كوه كونغ، كمبوديا

© منظمة إنقاذ الطفولة Shallendra Yashwant

رصد التقدم المحرز نحو بلوغ الهدف 4

إن إطار الرصد الذي يدعم الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالتعليم إطار طموح، حتى وإن ظلت بعض الأسئلة الأكثر صعوبة في تطوير التعليم مهملة. وله دور تكويني رئيسي، حيث يعمل على إبراز القضايا التي تستحق الاهتمام والتي ينبغي أن تستثمر البلدان في رصدها. وفي الوقت نفسه، يجري بذل جهود كبيرة لوضع مؤشرات ومعايير وأدوات لتعزيز قابلية البيانات للمقارنة عبر البلدان، وهي عملية تتطلب تعاوناً وثيقاً بين الوكالات الدولية والبلدان والممولين والخبراء.

> اعتباراً من عام 2018، ستقدم تقارير بشأن أربعة مؤشرات لأول مرة وبذلك يبلغ مجموع مؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة التي يجري قياسها 33 مؤشراً من أصل 43 مؤشراً

وثمة 11 مؤشراً عالمياً للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ومعهد اليونسكو للإحصاء هو الوكالة الوحيدة المشرفة على ثمانية مؤشرات وهو يتعاون مع الاتحاد الدولي للاتصالات بشأن مؤشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. والوكالة المشرفة على مؤشر واحد متعلق بتنمية الطفولة المبكرة هي منظمة اليونيسف وتتولى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الإشراف على المعونة المقدمة لأغراض توفير المنح الدراسية. ومع وجود 32 مؤشراً مواضيعياً إضافياً، فإن إطار مراقبة أهداف التنمية المستدامة يتضمن 43 مؤشراً.

ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء بتنسيق التطورات في المؤشرات العالمية والمواضيعية مع الدول الأعضاء والوكالات من خلال فريق التعاون التقني المعني بمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة – التعليم في عام 2030 الذي يعقد اجتماعاً له مع اليونسكو. واعتباراً من عام 2018، سيتم الإبلاغ عن أربعة مؤشرات للمرة الأولى (المشاركة في برامج محو أمية الكبار، والتربية الجنسية الشاملة، والعنف المدرسي، والهجمات في المدارس)، ليصل المجموع إلى 33 مؤشراً من أصل 43 مؤشراً. ويستمر العمل أو يكاد يشرع فيه بشأن لغة التدريس وتوزيع الموارد والتطوير المهني للمدرسين.

وينسق التحالف العالمي لرصد التعلم، الذي يجتمع أيضاً بمعهد اليونسكو للإحصاء، العمل على مؤشرات نتائج التعلم الأكثر تطوراً، وفي مقدمتها الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات، ومحو أمية الكبار، ومحو الأمية الرقمية. ويعمل معهد اليونسكو للإحصاء على إنجاز ثلاث استراتيجيات بديلة من أجل الربط والقياس في إجادة القراءة والرياضيات. أولاً، يدعم مبادرة سيقوم من خلالها الطلاب في بلدان مختارة من أمريكا اللاتينية ودول غرب أفريقيا بتقييم إقليمي ودولي لإتاحة إجراء مقارنات محكمة من خلال استقصاءات. ثانياً، قام المعهد بالتخطيط لمحتوى مختلف التقييمات، التي من خلالها سيعين الخبراء مستوى صعوبة البنود المدرجة في الاستقصاءات لوضعها في سلم للإبلاغ. ثالثاً، يواصل جهوده الرامية إلى ربط مقاييس الكفاءة باستخدام التقنيات الإحصائية.

تقييم حقبة التعليم للجميع، 2000-2015

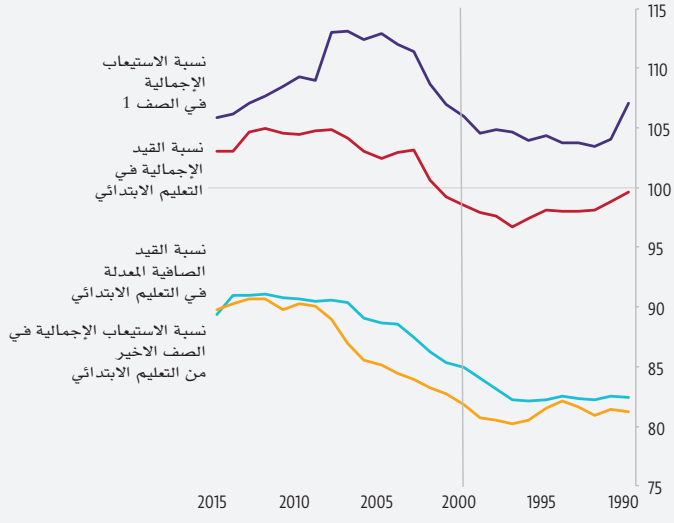
قيّم *التقرير العالمي لرصد التعليم* للجميع لعام 2015 سجل مبادرة التعليم للجميع لكنه اعتمد بشكل كبير على بيانات عام 2012. وأجري تقييم مستكمل بناءً على بيانات عام 2015. وهو لا يغير الاستنتاج - الذي يفيد بأن إحراز تقدم خلال حقبة التعليم للجميع، وإن كان مهماً، فإنه في نهاية المطاف كان قاصراً عن بلوغ الغايات- ولكنه يُعدّ عملية تقييم مهمة، تتطلع إلى عام 2030.

وتبرز نتيجتان رئيسيتان بهذا الصدد. ففيما يتعلق بالهدف 2 للتعليم للجميع، والمتعلق بإتمام التعليم الابتدائي، بعد الركود الذي سُجل في معدلات المشاركة والإتمام حتى عام 1997 تقريباً، شهدت النسبة الإجمالية للقيد بالتعليم الابتدائي وصافي معدل القيد ونسبة الاستيعاب الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي ارتفاعاً حتى عام 2008 تقريباً، ثم حدث توقف (**الشكل 6-أ**). وعلى النقيض من ذلك، فيما يتعلق بالهدف 5 المتعلق بالمساواة بين الجنسين، ورغم أن غاية التكافؤ في القيد بحلول عام 2005 لم تتحقق، استمر التقدم طوال التسعينيات والعقد الأول من الألفية الثالثة، حيث تحقق التكافؤ في عام 2009 في التعليم الابتدائي والثانوي وكاد يتحقق في محو أمية الشباب في عام 2015. ويظل التفاوت في محو أمية الكبار، حيث أن 63% من الأميين هم من الإناث، وانحسر التفاوت في التعليم العالي، حيث يرجح الآن أن تكون مشاركة الذكور أقل من مشاركة الإناث (**الشكل 6-ب**).

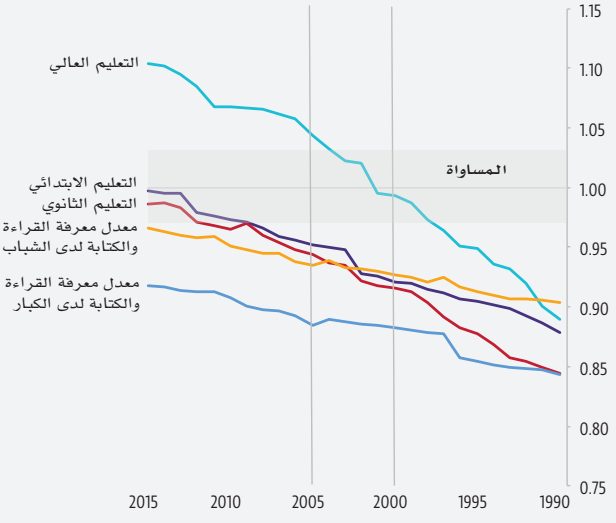
الشكل 6:

بين عامي 2000 و2015، تقدم العالم باطراد نحو التكافؤ بين الجنسين ولكنه لم يحرز تقدماً نحو إتمام تعميم التعليم الابتدائي

أ - مؤشرات مختارة بشأن الحصول على التعليم الابتدائي والمشاركة فيه وإتمامه، 2000-2015



ب - الرقم القياسي المعدل للتكافؤ بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية ومعدلات محو الأمية، للفترة 2000-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ينطوي رصد الوضع التعليمي للمهاجرين والنازحين على تحديات عديدة

يركز إطار رصد أهداف التنمية المستدامة صراحة على تفكيك المؤشرات حسب الخصائص المختلفة المرتبطة بالحرمان. غير أن البيانات المنهجية حول الوضع التعليمي للمهاجرين واللاجئين غير مكتملة. وفي فهرس البيانات الجزئية (Microdata Catalogue) الصادر عن البنك الدولي، يورد ما يزيد على 2000 من أصل 2500 استقصاء للأسر المعيشية معلومات عن التعليم، ولكن لا يدرج الهجرة منها إلا استقصاء واحد من أصل كل سبعة استقصاءات، ولا يدرج النزوح منها إلا عدد أقل.

> تتنقل الأسر المعيشية المهاجرة مما يحتمل معه ألا تكون حاضرة أثناء زيارات القائمين باستقصاء الأسر المعيشية أو غير مستعدة لإجراء مقابلات بسبب الحواجز اللغوية أو المخاوف القانونية

وتتنقل الأسر المعيشية المهاجرة مما يحتمل معه ألا تكون حاضرة أثناء زيارات القائمين باستقصاء الأسر المعيشية أو غير مستعدة لإجراء مقابلات بسبب الحواجز اللغوية أو المخاوف القانونية. وبما أن تدفقات الهجرة يمكن أن تتغير بسرعة، فإن أطر أخذ العينات قد لا تواكبها. وهذا ما يؤثر بصفة خاصة على الأشخاص النازحين: فالبيانات يتم جمعها بشكل أكثر منهجية في مخيمات اللاجئين، ولكن لا يعيش في المخيمات إلا أقل من 40% من اللاجئين وبل وعدد أقل من النازحين داخلياً.

ولعل ضمان إدماج المهاجرين واللاجئين في الاستقصاءات النمطية ذات الأغراض العامة لا يحل دائماً مسائل أخذ العينات وجمع البيانات. ولا تستوعب الاستقصاءات النمطية دينامية ظاهرة الهجرة وقد تكون غير متواترة بما يكفي لاستخلاص المعلومات في الوقت المناسب. وقد تكون النهج المرنة، بما فيها الاستقصاءات التي تركز على الأبحاث والتي تربط بين المجتمعات الموفدة والمجتمعات المضيفة، وكذلك نهج الجمع السريع للبيانات باستخدام العينات غير العشوائية، أكثر فعالية. وأخيراً، قد لا تستوعب الاستقصاءات ديناميكيات التعليم – الهجرة أو مؤهلات بلد المنشأ.

وفي مارس 2016، شرعت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في استضافة فريق للخبراء معني بإحصاءات اللاجئين والنازحين داخلياً. وقد قدم هذا الفريق الذي يضم 40 دولة عضو وما لا يقل عن 15 منظمة إقليمية ودولية، توصيات بشأن تحسين جمع البيانات. وتقوم اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بتطوير نظام معلومات إدارة تعليم اللاجئين، وهو عبارة عن أداة مجانية مفتوحة تعتمد على شبكة الإنترنت وتتوخى مساعدة البلدان على جمع بيانات تعليم اللاجئين وتجميعها وتحليلها والإبلاغ عنها.

التعليم الابتدائي والثانوي

الغاية 4-1

يمكن اعتبار الأطفال الذين ولدوا بين عامي 2010 و2014 جيل أهداف التنمية المستدامة. وقد بلغ أكبرهم سناً 5 سنوات في عام 2015، وفي العديد من البلدان، يتوقع أن يكونوا في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في 2015/2016 – بداية فترة أهداف التنمية المستدامة (2015–2030). وسوف يبلغ أصغرهم سناً 16 عاماً في عام 2030، وهو آخر سن للانتهاء من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في الوقت المناسب. ولكي يتمكن جيل أهداف التنمية المستدامة من إتمام التعليم الثانوي المعمم بحلول عام 2030، يلزم أن تلتحق هذه المجموعة الحالية بالمدرسة الابتدائية في الوقت المحدد. وكان معدل الاستيعاب الصافي المعدل عالمياً للصف الأول من التعليم الابتدائي 86% في عام 2017.

> لكي يتحقق هدف إتمام التعليم الثانوي المعمم بحلول عام 2030، يلزم أن تلتحق مجموعة 2018 بالمدرسة الابتدائية

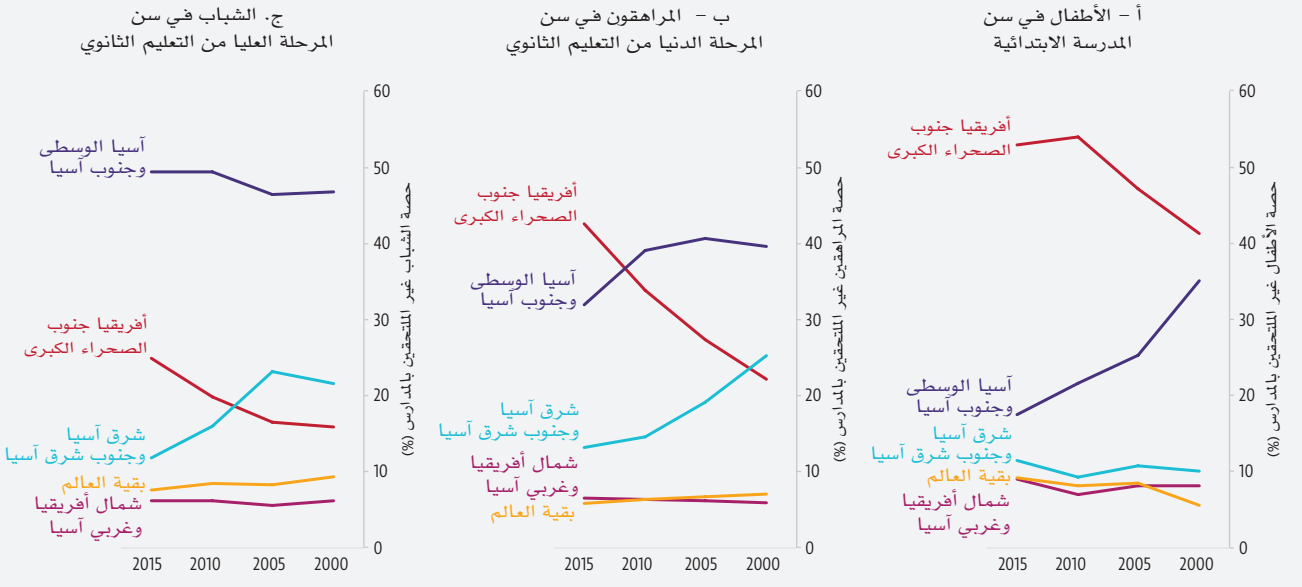
وفي عام 2017، لم يلتحق بالمدرسة نحو 64 مليون طفل في سن التعليم الابتدائي، أو 9%، كما لم يلتحق بالتعليم الثانوي 61 مليون مراهق في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (16%) و138 مليون شاب ممن هم في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي (36%). ولم يتغير المعدل الأولي تقريباً منذ عام 2008. وتستأثر أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بحصة متزايدة، باستثناء سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛ وقد أدت النزاعات إلى انقطاع الأطفال عن الدراسة في مناطق أخرى، وخاصة في غرب آسيا (**الشكل 7**).

وتوفر دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية، وهي دراسة استقصائية لتقييم تلاميذ الصف الرابع تجرى كل خمس سنوات، بيانات الاستقصاء الرئيسية الجديدة عبر الوطنية للمؤشر العالمي لنتائج التعلم. ففي جمهورية إيران الإسلامية، ارتفعت النسبة المئوية التي تفي بمعيار الحد الأدنى من 56% في عام 2001 إلى 65% في عام 2016، أي بنسبة مئوية تقل عن نقطة مئوية واحدة في السنة.

الشكل 7:

لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حصة متنامية من سكان العالم غير الملتحقين بالمدارس

توزيع السكان غير الملتحقين بالمدارس حسب المنطقة، 2000–2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وتحسنت بعض البلدان، بما في ذلك المغرب وعمان، بمعدل يقربها من تحقيق الغاية بحلول عام 2030؛ وفي بلدان أخرى، من قبيل أذربيجان وجنوب أفريقيا والمملكة العربية السعودية، لم تزدد حصة التلاميذ الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاءة، مما يعني أنه سيكون من الصعب جداً تحقيق الغاية.

تقدير معدل إتمام جديد لخطة التعليم لعام 2030

وفقاً لبيانات استقصاء الأسر المعيشية لفترة 2013–2017، بلغت معدلات الإتمام 85% في التعليم الابتدائي، و73% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و49% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. غير أن ثمة تأخراً زمنياً لبيانات استقصاء وتعداد الأسر المعيشية، وقد توفر مصادر متعددة معلومات متضاربة.

واتباعاً لمثال دوائر الرصد الصحي، قام فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* بتطوير نموذج لتقدير معدلات الإتمام. ولعل إسقاط معدلات إتمام المجموعات السابقة بصورة عكسية يقدم نظرة بعيدة المدى لمسار توسع المعدلات في بلد ما. ويمكن تقدير المستوى الحالي للمؤشر باستقراء قصير الأجل لأحدث البيانات. ويعمل هذا النهج على التوفيق بين الأنماط والاتجاهات العامة في جميع مصادر البيانات بدلًا من أخذ أحدث التقديرات المتاحة بالقيمة الاسمي4.2

الطفولة المبكرة

الغاية 4-2

إن التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة أمران أساسيان للتنمية المعرفية والاجتماعية –العاطفية ويقومان بوظيفة حمائية مهمة للغاية في ظروف الأزمات الصادمة.

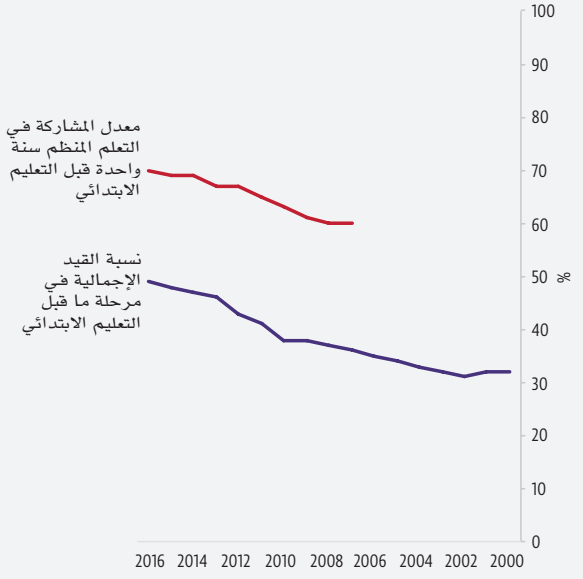
ويتراوح المؤشر العالمي للمشاركة في التعلم المنظم قبل عام واحد من العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي بين حوالي 42% في البلدان المنخفضة الدخل و93% في البلدان المرتفعة المرتفع، ويبلغ المتوسط العالمي 69%، حيث يواصل اتجاهاً تصاعدياً بطيئاً ولكنه مطرد. وعلى النقيض من ذلك، بلغت نسبة القيد الإجمالي قبل التعليم الابتدائي، التي حددت لمستوى تعليم يستغرق سنة واحدة في بعض البلدان وأربع سنوات في بلدان أخرى، 50% في عام 2017 **(الشكل 8)**.

ويستند المؤشر العالمي الآخر المتعلق بتنمية الطفولة المبكرة إلى مؤشر اليونيسف لتنمية الطفولة المبكرة، والذي يتم حسابه باستخدام بيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات الخاص باليونيسف، وإن كانت اليونيسف تقوم بمراجعة منهجية لمؤشر تنمية الطفولة المبكرة لمعالجة نقاط الضعف، وهي عملية من المتوقع الانتهاء منها في أواخر عام 2018. وتشير نتائج البلدان التي تشارك في جولتين من الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات على مدى خمس سنوات إلى أن نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات والذين هم على المسار الصحيح في مجال معرفة القراءة والكتابة والحساب ازدادت بمعدل أقل من نقطة مئوية واحدة في السنة في المتوسط.

الشكل 8:

يلتحق سبعة أطفال من أصل عشرة أطفال بمدارس ما قبل المرحلة الابتدائية في العام الذي يسبق الالتحاق بالتعليم الابتدائي

معدل المشاركة في التعلّم المنظم قبل سنة واحدة من العمر الرسمي للالتحاق بالمدرسة الابتدائية ونسبة القيد الإجمالية السابقة للمرحلة الابتدائية، 2000–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ومع ذلك، فإن مفهومي "جاهز" للمدرسة و "على المسار من حيث التنمية" يصعب استيعابهما، إذ يفهمان بشكل مختلف في شتى أنحاء العالم. وقد يلزم أن تمارس البلدان مزيداً من السلطة التقديرية في استخدام التدابير التي تلبي احتياجاتها وتتوافق مع الهياكل المؤسسية والخصائص الثقافية.

غير أن النظم الوطنية لرصد الاستعداد للمدرسة نادرة. والأكثر شيوعاً أن تكون للبلدان أطر وإجراءات وطنية لرصد التوظيف والتدريب والمرافق ومعايير المناهج الدراسية لدى مقدمي الخدمات (من قبيل السياسة الوطنية للتعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في الهند لعام 2013) أو تقييم أثر البرنامج (من قبيل، عنصر نظام الإبلاغ الوطني في برنامج المساعدة المسبقة لما قبل المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة). وفي وحدة تنمية الطفولة المبكرة من نهج نظم البنك الدولي من أجل نتائج أفضل في التعليم، قامت 8 بلدان فقط من أصل 34 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل بجمع بيانات بشأن الأطفال في جميع المجالات الأربعة المشمولة (التطور المعرفي واللغوي والبدني والاجتماعي - العاطفي).

ويتوخى الإطار الوطني للمناهج الدراسية لعام 2014 في جنوب أفريقيا إجراء تقييم غير رسمي وقائم على الرصد ومستمر على أساس ستة مجالات للتعلم والتطور المبكرين، ولا يفرد أي علامات أو نسب مئوية ولكنه يسجل الاستعداد للصف التحضيري في المرحلة الابتدائية. ومنذ عام 2014، أقامت جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة حافظات تنمية الطفل لجميع الأطفال المسجلين في مراكز التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة.

التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار

الغاية 4-3

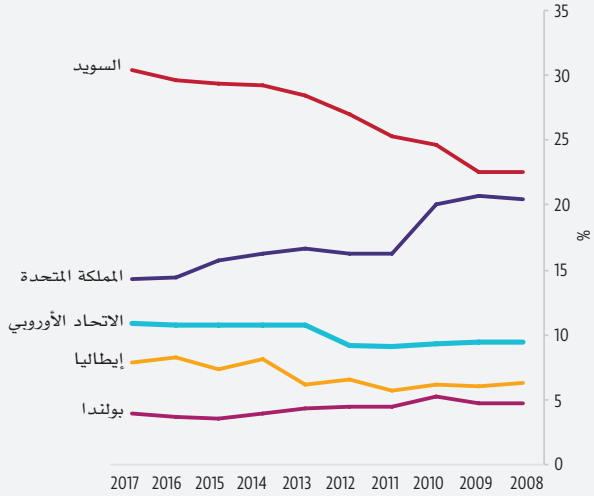
تم تدقيق المؤشر العالمي المتعلق بالمشاركة في تعليم الكبار لاستيعاب جميع فرص التعليم الرسمية وغير الرسمية، سواء كانت مرتبطة بالعمل أم لا. ونظراً لتنوع وتعدد مقدمي الخدمات، يفضل إجراء استقصاءات للقوى العاملة على اعتماد البيانات الإدارية كمصدر، ومع ذلك تتباين الأسئلة في هذه الاستقصاءات تبايناً كبيراً بين البلدان، وقليل هي الأسئلة التي تتوافق مع التعريف الحديث للمؤشر. ولن يكون سهلاً توحيد الأسئلة لتوسيع عدد البلدان ذات البيانات القابلة للمقارنة.

ويركز استقصاء القوى العاملة في الاتحاد الأوروبي على التعليم والتدريب الرسميين في الأسابيع الأربعة السابقة (مقابل 12 شهراً في المؤشر). وتظل معدلات المشاركة مستقرة، في المتوسط، عند حدود 11%، على الرغم من أن الاتجاهات تختلف حسب البلد (**الشكل 9**). وتقتصر الاستقصاءات المتكاملة لسوق العمل في الأردن وتونس ومصر على العاملين، والمشاركة مدى الحياة، والتعليم والتدريب التقني والمهني المرتبط بالعمل. وتفيد بمعدلات مشاركة تدريبية سنوية تصل إلى 4% في صفوف الموظفين ذوي المهارات التقنية.

الشكل 9:

ظلت المشاركة في تعليم الكبار في أوروبا مستقرة، ولكن الاتجاهات تختلف حسب البلد

معدل مشاركة البالغين في التعليم والتدريب خلال الأسابيع الأربعة السابقة، الاتحاد الأوروبي وبلدان مختارة، 2008 - 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_1
المصدر: Eurostat (2018).

بلغت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي 38% في عام 2017، لكن حصة الإنفاق الخاص من التكلفة الإجمالية للتعليم العالي في ازدياد. وتعني المساعدة المالية المتخذة لشكل قروض للطلاب ومنح وإعانات ومنح دراسية أن التعليم العالي في متناول الجميع عموماً في أوروبا وميسور التكلفة بقدر أقل في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث تتجاوز تكلفته 60% من متوسط الدخل القومي في معظم البلدان وتصل إلى ما يقرب من 300% في أوغندا وغينيا.

وتسعى معظم نظم التعليم إلى جعل الدعم المالي دعماً موجهاً، ولكن فعالية توجيهه تتباين تبايناً جوهرياً. ويتبين من بيانات البنك الدولي أنه في العديد من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، يحتمل ألا تحصل الأسر المعيشية في أفقر خُمس من السكان على منحة حكومية مقارنة بالأسر المعيشة في أغنى خُمْس. وقد تكون تشكيلة السياسة العامة الشاملة، بما في ذلك النهج المختلفة، كما هو الحال في كولومبيا وفيتنام، أكثر نجاحاً من المنح الدراسية وحدها.

> نظراً لتنوع وتعدد مقدمي الخدمات، يفضل إجراء استقصاءات للقوى العاملة على اعتماد البيانات الإدارية

الغاية 4-4

مهارات العمل

تسعى المؤشرات العالمية والمواضيعية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحو الأمية الرقمية إلى استيعاب مهارات تتجاوز معرفة القراءة والكتابة والحساب التي أصبحت تقريباً ذات أهمية عالمية بالنسبة لعالم العمل. وتتطلب المؤشرات أن تنظر الحكومات في اكتساب المهارات خارج المدرسة.

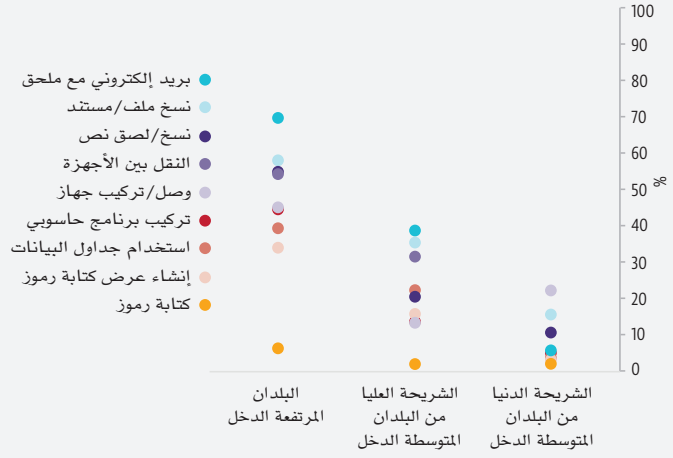
ويستند المؤشر العالمي المتعلق بالشباب والبالغين من ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الإبلاغ الذاتي لاستقصاء الأسر المعيشية عن أنشطة مختارة في الأشهر الثلاثة السابقة. وتشير آخر بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات إلى أن نسخ الملفات وإرفاقها برسائل البريد الإلكتروني هي المهارات الوحيدة التي يمارسها أكثر من واحد من كل ثلاثة مجيبين في البلدان المتوسطة الدخل النموذجية؛ وبلغت تلك المعدلات 58% و70% في البلدان المرتفعة الدخل (**الشكل 10**). وتظل البرمجة نشاطاً تمارسه الأقلية حتى في هذه الفئة الأخيرة.

ويتجاوز المؤشر المواضيعي للإلمام بالتكنولوجيا الرقمية القدرة على استخدام معدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويوسع إطار عالمي جديد للإلمام بالتكنولوجيا الرقمية إطار عمل الكفاءة الرقمية الذي وضعته المفوضية الأوروبية ليشمل مجموعة أوسع وأكثر

الشكل 10:

لا تزال مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات موزعة بشكل غير متساو

النسبة المئوية للبالغين الذين أدوا نشاطاً حاسوبياً في الأشهر الثلاثة السابقة، حسب فئة دخل البلدان، 2014-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1

ملاحظة: تستند متوسطات الدخل في البلدان المتوسطة الدخل إلى عدد صغير من البلدان (5 من الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل، و15 من الشريحة العليا للبلدان المتوسطة الدخل).
المصدر: قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات.

> ثلاثة من كل عشرة أشخاص في البلدان المرتفعة الدخل لا يعرفون كيف يرفقون الملفات بالرسائل الإلكترونية

تعقيداً من أوجه الاستخدام التي تعكس الأوضاع الثقافية والاقتصادية والتكنولوجية للبلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، من قبيل المهارات التي يحتاجها المزارعون لاتخاذ قرارات الزراعة والتجارة باستخدام خدمة الهاتف المحمول، وشراء وبيع المنتجات عبر تطبيقات الهواتف الذكية أو بناء نظام ري يعتمد على البيانات باستخدام أجهزة استشعار الرطوبة المرتبطة بحاسوب محمول.

ولا يزال تحديد أدوات فعالة من حيث التكلفة لقياس هذه الكفاءات يشكل التحدي الأكبر. وتختلف تقييمات الإلمام بالتكنولوجيا الرقمية باختلاف الغرض والمجموعة المستهدفة والمواد والإنجاز والتكلفة والسلطة المسؤولة. ولعل المثال الفرنسي الذي يقدم للمواطنين فرص الوصول إلى تقييم المهارات الرقمية، وتشخيص مواطن القوة والضعف وتوصيات لموارد التعلم وسيلة للمضي قدماً.

ويواجه تقييم كفاءات تنظيم المشاريع تحديات مماثلة، وهو مجال تركز عليه الغاية 4-4 ولا يوجد له مؤشر. وتعد المهارات الاجتماعية والعاطفية، بما في ذلك المثابرة وضبط النفس، من بين مجموعة واسعة من مهارات تنظيم المشاريع، ولكن قياسها يتطلب الحذر في تفسير الاختلاف عبر الثقافات. وتقوم منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بإعداد دراسة دولية للمهارات الاجتماعية والعاطفية بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و15 سنة.

المساواة

الغاية 4-5

ثمة في المتوسط تكافؤ بين الجنسين في القيد في التعليم الابتدائي والثانوي على المستوى العالمي. غير أن المتوسط يطمس الفوارق المتواصلة على مستوى كل بلد على حدة. ففي عام 2016، حقق 54% من البلدان التكافؤ في القيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وحقق 22% منها التكافؤ في القيد في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. وعلاوة على ذلك، لا تحافظ على المساواة جميع الدول التي تحققها.

ويوجد تباين كبير في معدلات الإتمام حسب الموقع والثروة. وعادة ما تتاح للتلاميذ الريفيين حوالي نصف الفرص التي تتاح لأقرانهم في المدن لإتمام التعليم الثانوي في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل (**الشكل 11**).

الشكل 11:

لا يزال العديد من البلدان بعيداً عن تحقيق التكافؤ حسب الموقع والثروة في إتمام التعليم، خاصة في التعليم الثانوي

مؤشر التكافؤ المعدل حسب الجنس والموقع والثروة لمعدل الاتمام حسب المستوى التعليمي، 2014-2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_1

المصادر: معهد اليونسكو للإحصاء، وحسابات فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم* التي تستخدم استقصاءات الأسر المعيشية.

> لا يتاح للتلاميذ الريفيين إلا حوالي نصف الفرص التي تتاح لأقرانهم في المدن لإتمام التعليم الثانوي في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل

ويحول انخفاض القابلية للمقارنة دون قياس الفارق القائم على الموقع: فحصة العمالة العاملة في الزراعة، وحجم السكان، والكثافة السكانية، والمعايير الوطنية الفريدة أو أي تشكيلة منها قد تقوض تصنيف المناطق إلى مناطق "حضرية" ومناطق "ريفية" عبر البلدان.

ولدعم رصد أهداف التنمية المستدامة، في أعقاب مؤتمر الموئل الثالث للأمم المتحدة لعام 2016 في كويتو، يجري وضع تعريف عالمي للمدن والمستوطنات من أجل اعتماده في عام 2019. ويقارن التصنيفات الإدارية مع بيانات الاستشعار عن بعد ومعلومات التعداد. ومن اللافت للانتباه، أنه بينما تفيد التعريفات الوطنية بأن أقل من نصف سكان أفريقيا وآسيا يعيشون في المناطق الحضرية، تفيد تقديرات عام 2018 بأن أكثر من 80% منهم يعيشون في المدن. وقد تشمل التقديرات الحالية لنتائج التعليم في المناطق الريفية العديد من المواقع التي هي في الواقع مواقع حضرية، وتخفي حالة المناطق الريفية حقاً.

الغاية 4-6

معرفة القراءة والكتابة والحساب

بلغ معدل معرفة القراءة والكتابة في العالم 86% في عام 2017، على الرغم من أنه لا يزال منخفضاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث يبلغ 65%. وكان التقدم في محو أمية الشباب – وتقلص شريحة الشباب – سريعاً في السنوات الأخيرة بما يكفي للإفضاء إلى انخفاض مطلق في العدد الإجمالي للأميين من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، وذلك إلى حد كبير بفضل الانخفاض الحاصل في العدد الإجمالي للأميين في آسيا. لكن عدد المسنين الأميين، الذين يبلغون من العمر 65 سنة وما فوق، مستمر في النمو؛ حيث يفوق عدد الشباب الأميين في الوقت الراهن عدد الشباب الأميين بما يقارب 40% **(الشكل 12)**.

ويميل الأفراد الأميون المعزولون، الذين يعيشون في أسر معيشية لا يستطيع أي فرد فيها القراءة، إلى أن تكون لهم نواتج من حيث سوق العمل ونوعية الحياة أسوأ من الأميين التقريبيين، الذين يعيشون مع فرد متعلم أو أكثر من أفراد الأسرة المتعلمين.

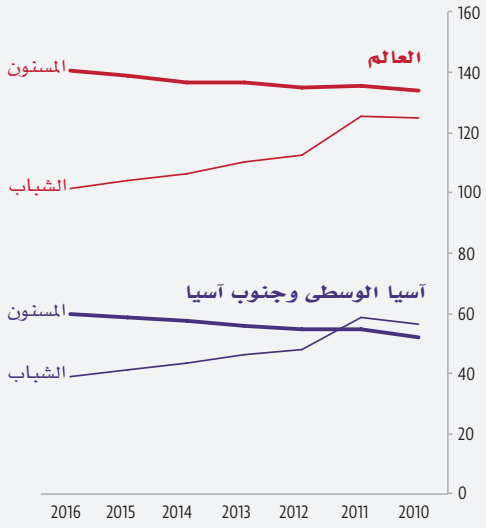
ويغلب أن تكون الأمية المعزولة أعلى بين سكان الريف. وفي البلدان الغنية، يكون الأميون المعزولون أكبر سناً نسبياً من الأميين التقريبيين، في حين أن العكس صحيح في البلدان الأكثر فقراً. ومن تفسيرات ذلك أن معظم الأميين في البلدان الفقيرة يعيشون في أسر متعددة الأجيال، وبالتالي من الأرجح أن يعيشوا جنباً إلى جنب مع أفراد الأسرة الأصغر سناً والأكثر تعلماً.

وبناءً على ذلك، ينبغي أن تستهدف تدخلات محو الأمية البالغين المسنين الذين يعيشون في أسرة معيشية مؤلفة من شخص واحد أو شخصين في البلدان الغنية والبالغين الشباب المهمّشين اجتماعياً واقتصادياً، الذين يعيشون في الغالب في المناطق الريفية، في البلدان الفقيرة.

الشكل 12:

يزيد عدد المسنين الأميين على عدد الشباب الأميين بما يقارب 40%

عدد الشباب الأميين والشباب، 2010 – 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الغاية 4-7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

تستند التقارير المتعلقة بالمؤشر العالمي إلى 83 بلداً شاركت في المشاورة السادسة المتعلقة بتنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وقد أفاد ما يزيد على 80% من البلدان بأنها أدرجت المبادئ التوجيهية للتوصية في تقييم التلاميذ، وأفادت جميعها بأنها أدرجتها في المناهج الدراسية. غير أن 17% فقط من البلدان تعكس بالكامل تلك المبادئ في برامج إعداد المدرسين أثناء الخدمة (**الشكل 13**).

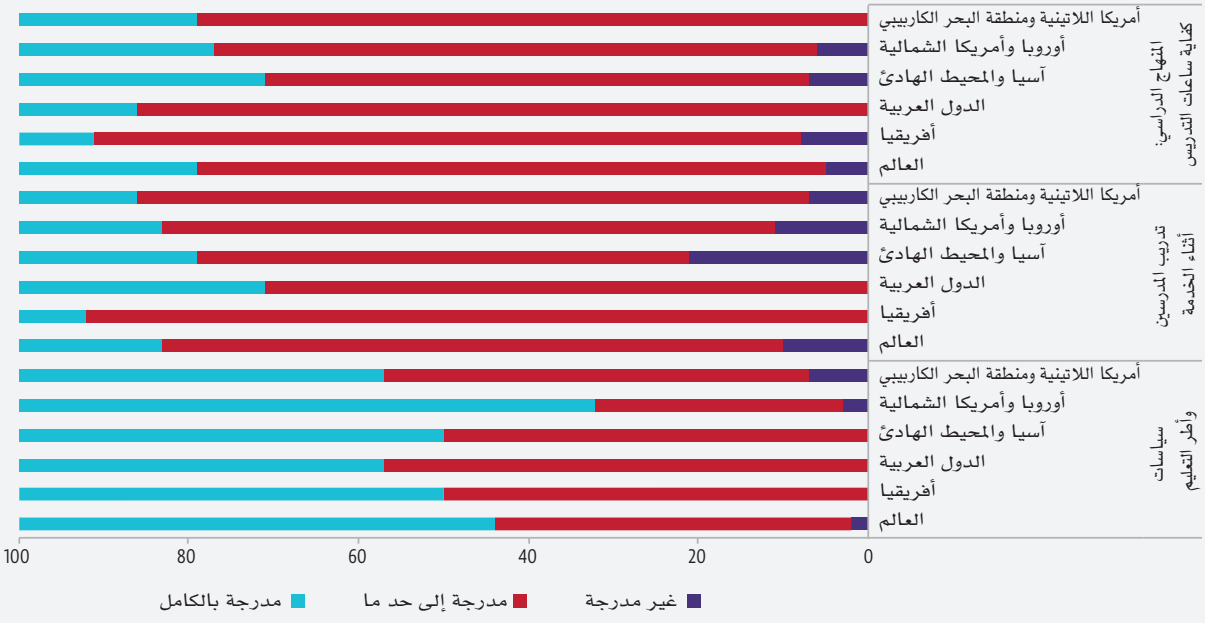
وقامت الدراسة الدولية للتربية المدنية والمواطنة لعام 2016 الصادرة عن الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي بتحليل معرفة التلاميذ في الصف الثامن وفهمهم ومواقفهم وتصوراتهم وأنشطتهم في 24 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل. وحصل نحو 35% من التلاميذ على أعلى الدرجات في مستويات أربعة، مثبتين القدرة على الربط بين عمليات التنظيم الاجتماعي والسياسي والآليات القانونية والمؤسسية التي تتحكم فيها، بينما حصل 13% منهم على أدنى مستوى أو أقل.

وسجل أحد عشر بلداً تحسناً ملحوظاً في الفترة الفاصلة بين جولتي استقصاءي عامي 2009 و2016، ولم يتراجع أي منها تراجعاً كبيراً. كما تحسن تأييد المشاركين للمساواة في الحقوق والمواقف الإيجابية تجاه المجموعات الإثنية/العرقية. وأبانت عن مواقف إيجابية بقدر أكبر الإناث، والتلاميذ الذين لديهم اهتمام أكبر بالتربية المدنية والشؤون السياسية وأولئك الذين لهم مستويات أعلى من المعرفة المدنية. وكانت المتغيرات الفردية التي تقترن باستمرار المواقف الإيجابية تتعلق بتصورات جودة العمليات المدرسية، من قبيل العلاقات بين التلاميذ والمدرسين، وتعلم التربية المدنية والانفتاح في المدارس والمناقشات في الصفوف الدراسية.

الشكل 13:

17% فقط من البلدان تدرج بالكامل مبادئ حقوق الإنسان والحرية الأساسية في إعداد المدرسين أثناء الخدمة

النسبة المئوية للبلدان التي تدرج مبادئ توصية اليونسكو لعام 1974 في سياستها التعليمية وإعدادها للمدرسين ومناهجها الدراسية، 2012-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_1

المصدر: اليونسكو (2018).

مرافق التعليم وبيئات التعلم

الغاية 4-أ

وعلى الصعيد العالمي، تتوفر في 69% من المدارس مياه الشرب، كما تتوفر في 66% منها مرافق صحية وفي 53% منها نظافة صحية على مستوى الخدمة الأساسية أو على مستوى أفضل (**الشكل 14**). ففي الأردن، 93% من المدارس يتوفر فيها حد أدنى من مياه الشرب، لكن 33% منها يتوفر فيها حد أدنى من خدمات الصرف الصحي. وفي لبنان، يتوفر فيما يقارب 93% من المدارس حد أدنى من خدمات الصرف الصحي الأساسية، لكن 60% منها يتوفر فيها حد أدنى من مياه الشرب. وغالباً ما تكون للمدارس الابتدائية خدمات بجودة أقل من المدارس الثانوية.

وترصد رصداً تاماً على المستوى العالمي جوانب قليلة من السلامة والإدماج في بيئات التعلم. وتفتقر مفاهيم من قبيل التسلط إلى تعريفات عالمية معيارية، وتتباين الاستقصاءات تبايناً شاسعاً. وقد ذهبت تقديرات إحدى الدراسات إلى أن ما يقارب 40% من الفتيان و35% من الفتيات ممن تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً ذكروا أنهم كانوا من ضحايا التسلط. وزاد عدد البلدان التي تحظر قانوناً العقاب البدني في المدارس حيث بلغ 131 بلداً، مقابل 122 في نهاية عام 2014.

> في الفترة الفاصلة بين عامي 2013 و2017، كان هناك أكثر من 12700 هجمة على التعليم

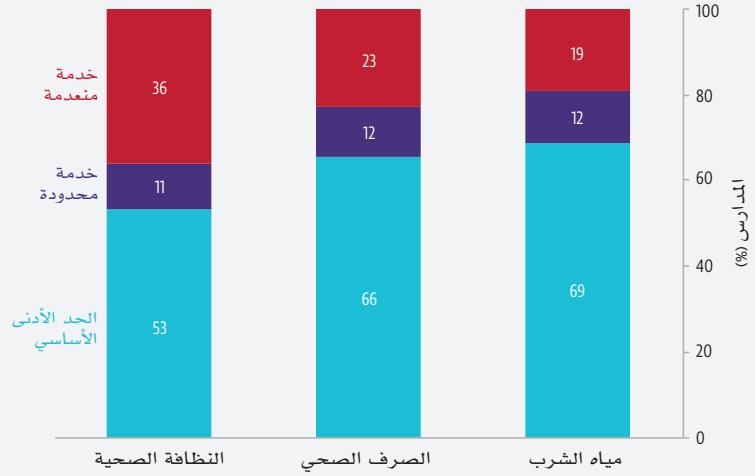
وفي الفترة الفاصلة بين عامي 2013 و2017، كان هناك أكثر من 12700 هجوم على التعليم، مما ألحق أضراراً بأكثر من 21000 تلميذ ومدرس، استناداً إلى الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات. وشملت الحوادث التي تم الإبلاغ عنها هجمات بدنية أو تهديدات بهجمات على المدارس والتلاميذ وموظفي التعليم؛ والاستخدام العسكري للمباني التعليمية؛ وتجنيد الأطراف المسلحة للأطفال أو ارتكابها للعنف الجنسي أثناء التنقل إلى المدرسة أو الجامعة أو داخل المدرسة أو الجامعة؛ والهجمات على التعليم العالي. وعانى ثمانية وعشرون بلداً مما لا يقل عن 20 هجوماً؛ وكانت الفلبين ونيجيريا واليمن من بين الدول التي تعرضت مؤسساتها التعليمية لأكثر من 1000 هجوم.

ولا تعكس بيانات الائتلاف بعض الهجمات، بما في ذلك الهجمات التي تشنها العصابات الإجرامية وعمليات إطلاق النار في المدارس من قبل مسلحين منعزلين. ففي الولايات المتحدة، تعرض 187000 تلميذ على الأقل في 193 مدرسة لإطلاق النار في المدرسة منذ عام 1999.

الشكل 14:

تتوفر فيما يقل عن 7 مدارس من أصل 10 مدارس مياه شرب على مستوى الخدمة الأساسية

توزيع مياه الشرب والصرف الصحي والنظافة في المدارس حسب مستوى الخدمة، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_1

المصدر: اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية (2018).

المنح الدراسية

الغاية 4-ب

ظل حجم المنح الدراسية التي تمولها برامج المعونة راكداً منذ عام 2010، حيث تراوح بين 1.1 مليار دولار أمريكي و1.2 مليار دولار أمريكي (باستثناء تكاليف التلاميذ المحتسبة). غير أن هذا المؤشر لا يقدم معلومات عن عدد المستفيدين من المنح الدراسية أو عدد المنح الدراسية التي تم صرفها خارج برامج المعونة.

وبينما تنتقل حصة متزايدة من الطلاب المتنقلين دولياً خارج مناطقهم، يظل معظم الطلاب المتنقلين دولياً من أوروبا داخل المنطقة، ويتم تشجيع تنقلهم فعلياً من خلال برامج تبادل الطلاب. ويزيد معدل تنقلهم الخارجي حسب مستوى الدراسة، من 3% لشهادة البكالوريوس إلى 6% لشهادة الماجستير و10% لشهادة الدكتوراه (**الشكل 15**).

> تتضمن استراتيجية التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي غاية تقتضي أن يخوض ما لا يقل عن 20% من الخريجين تجربة تلقي جزء من دراستهم بالخارج

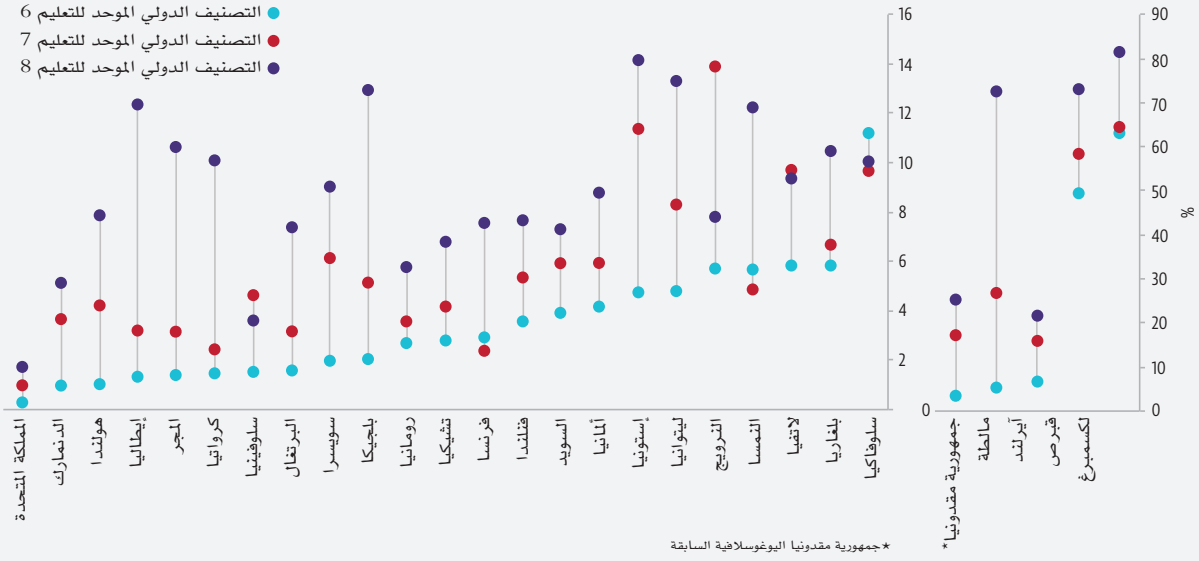
ويفيد مؤشر الاتحاد الأوروبي المتعلق بالتنقل لأغراض التعلم في التعليم العالي 2020 أن ما لا يقل عن 20% من خريجي التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي يفترض أن يكونوا قد درسوا في الخارج لمدة 3 أشهر على الأقل أو ما يعادل 15 وحدة دراسية في النظام الأوروبي لنقل الوحدات الدراسية.

وقد تقدم مؤسسات بلد المنشأ بيانات لتقدير التنقل المؤقت لأغراض حضور وحدات دراسية؛ ويجب على بلدان المقصد توفير بيانات عن التنقل لأغراض الحصول على شهادات جامعية. وبالنسبة لدول الاتحاد الأوروبي، يعد الإبلاغ إلزامياً، ولكن من بين البلدان الرئيسية التي يقصدها طلاب الاتحاد الأوروبي خارج أوروبا، لا توفر البيانات الضرورية إلا أستراليا وإسرائيل والبرازيل وشيلي وكندا ونيوزيلندا. كما أن الولايات المتحدة مصدر رئيسي غائب، إلى جانب جمهورية كوريا والصين والمكسيك والهند واليابان. ونظراً للتغطية غير المكتملة، فإن التقديرات المتاحة (أقل بكثير من 20% في الوقت الراهن) قد تورد تقديرات ناقصة عن التنقل إلى الخارج.

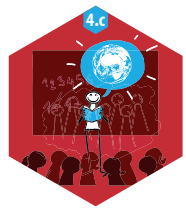
الشكل 15:

في أوروبا، يتزايد تنقل الطلاب حسب مستوى الدراسة

معدل التنقل إلى الخارج لأغراض الحصول على شهادات حسب التصنيف الدولي الموحد لمستوى التعليم، بلدان أوروبية مختارة، 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3
المصدر: Eurostat (2018).



المدرسون

الغاية 4-ج

لا يزال جمع البيانات القابلة للمقارنة دولياً بشأن المؤشرات المتعلقة بالمدرسين أمراً صعباً. والقلة من البلدان هي التي تصدر بيانات قابلة للمقارنة، خاصة بالنسبة للتعليم الثانوي، ولو باستخدام أبسط تعريفات المدرسين، التي تتجاهل عدد ساعات التدريس وعدد المدرسين في المناصب الإدارية.

ولا تزال الشريحة الدنيا والأدنى من البلدان المتوسطة الدخل تعاني من نقص حاد في مدرسي المدارس الابتدائية المؤهلين والمدربين. ولبعض البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى معدلات توظيف عالية، مما قد يقوض معايير الالتحاق بسلك التدريس إذا كانت قدرة المعلمين على التعليم محدودة. وفي النيجر، عُين أكثر من 13% من مدرسي الابتدائي في عام 2013، ولكن لم يدرب منهم إلا 37%. (**الشكل 16**).

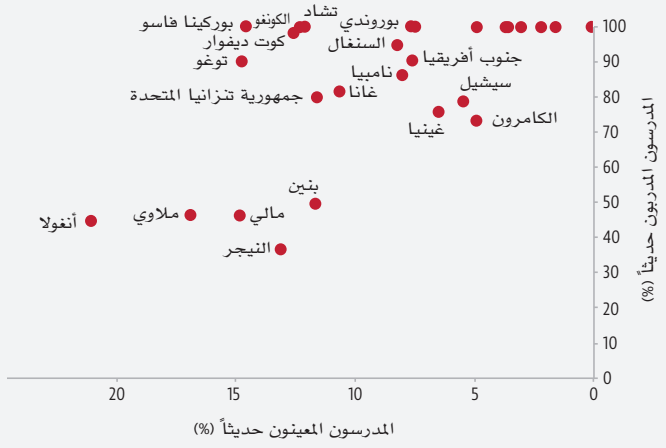
ولا يدل ارتفاع معدلات التوظيف على التوسع في التعليم فحسب؛ بل قد يكون التوظيف ضروريا للاستعاضة عمن يغادرون. كما أن البيانات الموثوقة بها بشأن التناقص الطبيعي غير مكتملة ويصعب تفسيرها. وتتطلب التقديرات الدقيقة توفر بيانات للموظفين تفرد أرقاما تعريفية لهم، حتى يتأتى تتبع الأفراد عندما يتأهلون ويلتحقون بالمهنة ويغادرونها ويعودون إليها. وينبغي أن تميز البيانات بين مختلف المغادرين والملتحقين، بمن فيهم العائدون. ويتطلب رصد التناقص الطبيعي نظاماً وطنياً ومعلومات عن جميع أنواع المدارس في النظم ذات الرصيد المتنوع، ولكن المعلومات المتوفرة لا تكون إلا محلية في الغالب (البرازيل، مثلاً) أو لا تتعلق إلا بمدارس القطاع العام (أوغندا، مثلاً).

وخلصت الأبحاث التي أجريت في بلدان، منها السويد وشيلي والولايات المتحدة، إلى وجود تناقص طبيعي بنسبة أعلى في صفوف المدرسين الأقل خبرة، ومن لهم مؤهلات أعلى (وبالتالي كانوا أكثر قابلية للتوظيف في مكان آخر)، عُينوا في مدارس أكثر صعوبة أو في مدارس ريفية، أو صرفت لهم مرتبات غير كافية، أو عينوا بعقود قصيرة الأجل. غير أن الأدلة المستقاة من الدراسات الطولية في أستراليا تفيد ضمناً بأن معظم المدرسين الذين يبدوا أنهم غادروا التدريس لأسباب عائلية عادوا إلى المهنة في غضون عامين.

الشكل 16:

من الصعب الحفاظ على معايير إعداد المدرسين مع ارتفاع معدلات التوظيف

معدل توظيف المدرسين الجدد ونسبة المدرسين المدربين، تشاد التعليم الابتدائي، بلدان مختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، 2010-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

التعليم وأهداف التنمية المستدامة الأخرى

يدرس هذا التقرير كيف يمكن للتعليم أن يعجل بتحقيق أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بالعمل اللائق والمدن المستدامة والعدالة بطرق مختلفة، بما في ذلك من خلال تطوير القدرات المهنية.

وفي العديد من البلدان يقل عدد المرشدين الاجتماعيين المدربين تدريباً كافياً عما هو مطلوب لتحقيق الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالعمل اللائق والنمو الاقتصادي. ففي إثيوبيا، قال 60% من المرشدين الاجتماعيين في القطاع العام الذين تمت مقابلتهم إنهم يفتقرون إلى التعليم المناسب. ويبذل بعض الدول المزيد من جهود التدريب: فالصين تتوخى توفير 230 ألف مرشد اجتماعي جديد بحلول عام 2020. وفي جنوب أفريقيا، تزايد عدد المرشدين الاجتماعيين بنسبة 70% بين عامي 2010 و2015.

ولما كان ما يزيد على نصف سكان العالم يعيشون في المدن، فإن تحقيق الهدف 11 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالمدن والمجتمعات المستدامة يتطلب من المخططين في المناطق الحضرية تحسين المستوطنات العشوائية والاستعداد للزيادات المستقبلية. ويواجه العديد من البلدان نقصاً حاداً في فنيي التخطيط **(الشكل 17)**. إذ تحتاج الهند إلى 300000 مخطط للمناطق الحضرية والريفية بحلول عام 2031؛ ففي عام 2011، كان لديها حوالي 4500 مخطط. كما أن برامج التخطيط يلزم أن تدرج التخطيط المادي والبيئي والاجتماعي، بما في ذلك التعليم. ويلزم أن يحسن المسؤولون المحليون قدرات التخطيط في البلدان، بما فيها ملاوي وموزمبيق وناميبيا.

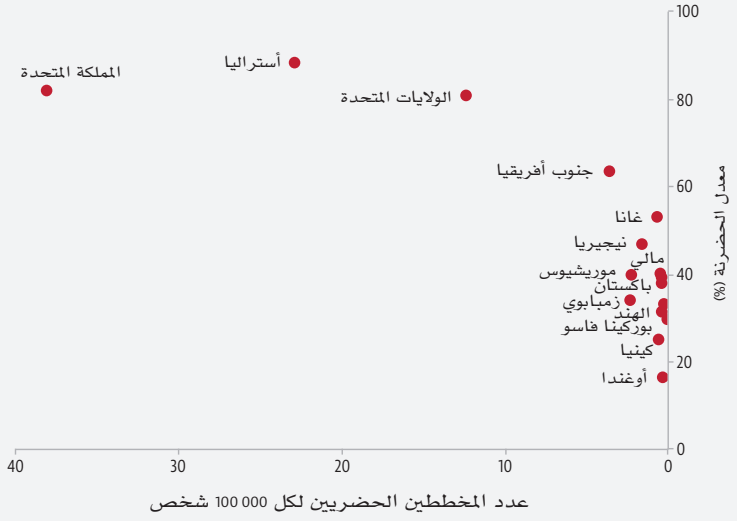
ولتحقيق الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالسلام والعدالة والمؤسسات القوية، يلزم تحسين شروط تعليم وتدريب موظفي إنفاذ القانون للمساعدة في بناء الثقة والحد من التحيز واستخدام القوة. ففي الولايات المتحدة، يستغرق متوسط مدة تدريب الشرطة 19 أسبوعاً، مقارنة بـما مجموعه 130 أسبوعاً في ألمانيا. ولا يشترط شهادة جامعية بعد أربع سنوات من الدراسات الجامعية إلا 1% من إدارات الشرطة في الولايات المتحدة. فالضباط الحاصلون على شهادات جامعية يقل احتمال استخدامهم للقوة. وقد استخدمت بعض البلدان، بما فيها سنغافورة، التدريب لكبح فساد الشرطة؛ وتعاونت بلدان أخرى، من قبيل إندونيسيا، مع الشركاء الدوليين لتعزيز القدرة المهنية للشرطة.

ويفتقر ما تقديره 4 مليار شخص في شتى أنحاء العالم لفرص الوصول إلى العدالة، مما يدل على الحاجة إلى بناء قدرة قانونية. ويتباين التعليم القضائي بتباين الدول. ويدوم التدريب عادة من ثلاث إلى خمس سنوات، لكن شهادة الحقوق لا تكون دائماً شرطاً أساسياً لمزاولة القضاء، حتى في الدول المرتفعة الدخل. وتقدم بعض البلدان، بما فيها فرنسا، تدريباً مهنياً أولياً جوهرياً بمجرد اختيار القضاة. ولبلدان أخرى من قبيل غانا والأردن مؤسسات للتدريب المستمر للقضاة.

الشكل 17:

هناك عدد قليل جداً من المخططين الحضريين في أفريقيا وآسيا

عدد المخططين الحضريين لكل 100000 شخص ومعدلات التحضر، في بلدان مختارة



GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_2

ملاحظة: تعود البيانات المتعلقة بعدد المخططين إلى عام 2011 وتعود بيانات معدل التحضر إلى عام 2014.

المصادر: شعبة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية بالأمم المتحدة (2014)؛ مركز الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (الموئل) (2016b).

التمويل

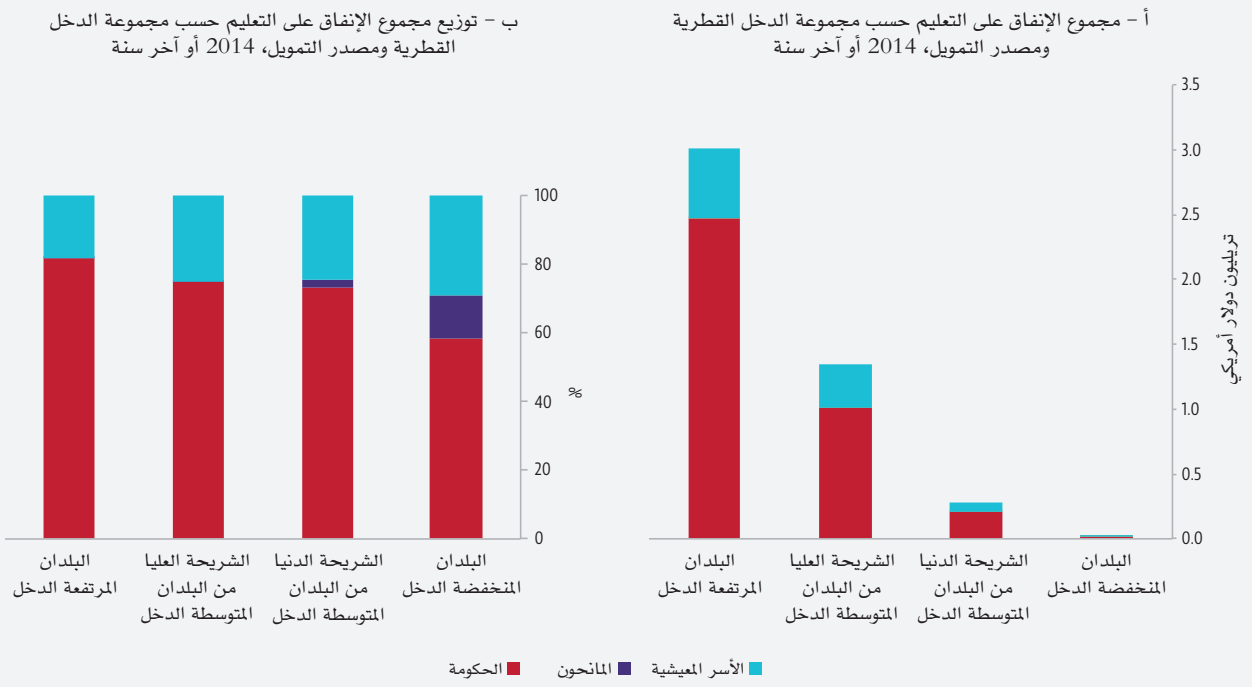
المصادر الرئيسية الثلاثة لتمويل التعليم هي الحكومات والجهات المانحة والأسر المعيشية. ويقدر التحليل الذي أجري لأغراض هذا التقرير الإنفاق السنوي على التعليم بمبلغ 4.7 تريليونات دولار أمريكي في جميع أنحاء العالم. وينفق من ذلك 3 تريليونات دولار أمريكي (65% من المجموع) في البلدان المرتفعة الدخل و22 مليار دولار أمريكي (0.5% من المجموع) في البلدان المنخفضة الدخل (**الشكل 18-أ**)، على الرغم من أن المجموعتين متساويتان تقريباً في عدد الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدرسة. ويمثل إنفاق الحكومات 79% من الإنفاق الكلي بينما يمثل إنفاق الأسر المعيشية 21%. ويمثل إنفاق المانحين 12% من مجموع نفقات التعليم في البلدان المنخفضة الدخل و2% في البلدان المتوسطة الدخل الأدنى (**الشكل 18-ب**).

> يبلغ الإنفاق العالمي السنوي على التعليم ما يقارب 4,7 تريليونات دولار أمريكي يُنفَق منها 65% في البلدان المرتفعة الدخل

الشكل 18:

تستأثر الحكومات بأربعة من خمسة دولارات تُنفق على التعليم

إدراج التعددية الثقافية في المناهج الدراسية في 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، 1980-2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_1

ملاحظة: يقوم التحليل على ثلاث فرضيات: (أ) بالنسبة للبلدان التي ليست لديها بيانات إنفاق عام، حُسبت المبالغ من الناتج المحلي الإجمالي، والإنفاق العام كحصة من الناتج المحلي الإجمالي ومتوسط حصة الإنفاق العام المخصص للتعليم في مجموعة الدخل القطرية المعنية؛ (ب) تُعتبر 60% من نفقات المعونة مدرجة في الميزانيات العامة (وبالتالي تُخصم من الإنفاق الحكومي)، مع رصد 40% الباقية من خلال قنوات أخرى؛ (ج) تقدر حصة الأسر المعيشية من مجموع نفقات التعليم بمعدل 18% في البلدان المرتفعة الدخل، و 25% في البلدان المتوسطة الدخل و 33% في البلدان المنخفضة الدخل.

المصدر: تحليل فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم*.

الإنفاق العام

وعلى الصعيد العالمي، كان متوسط الإنفاق على التعليم العام 4.4% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2017، وهو أعلى من الحد الأدنى المعياري البالغ 4% والمحدد في إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030؛ وحسب المناطق، تراوح الإنفاق على التعليم بين 3.4% في شرق وجنوب شرق آسيا و5.1% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. وبلغ متوسط حصة مجموع الإنفاق العام المخصص للتعليم 14.1%، أي أقل من الحد الأدنى المعياري البالغ 15%، حيث تراوحت المعدلات الإقليمية بين 11.6% في أوروبا وأمريكا الشمالية و18% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. ولا يستوفي أي معيار إجمالا 43 بلداً من أصل 148 بلداً.

ويبلغ متوسط حصة نفقات التعليم العام المخصصة للتعليم الابتدائي 35%، في نطاق يتراوح بين 47% في البلدان المنخفضة الدخل و26% في البلدان المرتفعة الدخل. وخُصص متوسط عالمي بمعدل 35% من مجموع نفقات التعليم للتعليم الثانوي؛ في نطاق يتراوح بين 27% في البلدان المنخفضة الدخل و37% في البلدان المرتفعة الدخل. وتنفق البلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية نفس المبلغ لكل تلميذ في مرحلتي التعليم الابتدائي وما بعد الثانوي. وتنفق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى على كل طالب بعد المرحلة الثانوية عشرة أضعاف ما تنفقه على كل تلميذ في المرحلة الابتدائية.

وكثيراً ما يركز النقاش العام على الآثار السلبية للهجرة على رفاهية المجتمع المضيف. فمن ناحية، غالباً ما يكون المهاجرون الذين هم في سن العمل أكثر عدداً ممن هم في سن العمل من السكان الأصليين، ولكنهم عادةً ما يولدون عائدات ضريبية قليلة لقلة ما يكسبونه. ومن ناحية أخرى، من المرجح أن يعتمد المهاجرون على الاستحقاقات الاجتماعية وأن يستخدموا الخدمات العامة، من قبيل التعليم. ومع ذلك، فإن الأنسب أن يُفهم الإنفاق على التعليم العام على الأطفال المهاجرين بكونه استثماراً: فهم عادة يساهمون بشكل أكبر في الاشتراكات الضريبية واشتراكات الضمان الاجتماعي بقدر يفوق ما يتلقونه طيلة حياتهم. كما أن العواقب المالية للهجرة، إيجابية كانت أم سلبية، متواضعة نسبياً – إذ عادةً ما تكون في حدود 1% من الناتج المحلي الإجمالي.

نفقات المعونة

في عام 2016، وصلت المعونة المقدمة للتعليم إلى أعلى مستوى لها منذ الشروع في تسجيلها في عام 2002. وبالمقارنة مع عام 2015، ازدادت المعونة المخصصة للتعليم بمقدار 1.5 مليار دولار أمريكي، أو 13% بالقيمة الحقيقية، لتصل إلى 13.4 مليار دولار أمريكي. وشكلت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي ثلثي الزيادة؛ وارتفعت المعونة المقدمة للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي بمعدل أقل، بحيث بلغت حصة التعليم الأساسي من مجموع معونة التعليم أعلى مستوى لها بمعدل 45%.

> انخفض نصيب معونة التعليم الأساسية المقدمة للبلدان المنخفضة الدخل من 36% في عام 2002 إلى 22% في عام 2016.

ولا تزال مدفوعات معونة التعليم الأساسية غير مخصصة للبلدان الأكثر احتياجاً. فقد انخفض نصيب معونة التعليم الأساسية المقدمة للبلدان المنخفضة الدخل من 36% في عام 2002 إلى 22% في عام 2016. وبلغت حصة أقل البلدان نمواً 34% في عام 2016، بعد أن كانت 47% في عام 2004.

وتواجه بلدان الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل أيضاً فجوة تمويلية. إذ لا يزال إقراض المصارف الإنمائية المتعددة الأطراف للتعليم في هذه البلدان منخفضاً. وعلى سبيل المثال، كان متوسط نصيب التعليم بين عامي 2002 و2017 هو 10.5% للقروض التساهلية المقدمة من المؤسسة الدولية للتنمية ولكنه لم يتعد 6.4% للقروض غير التساهلية من البنك الدولي للإنشاء والتعمير. وعلاوة على ذلك، انخفضت حصة التعليم في قروض البنك الدولي للإنشاء والتعمير من 8.2% في عام 2012 إلى 4.7% في عام 2017، أي ربع المبلغ المخصص لقطاع الطاقة والقطاعات الاستخراجية (**الشكل 19**). وتتواصل المداولات بشأن اقتراح من اللجنة الدولية المعنية بتمويل الفرص التعليمية في العالم يرمي إلى إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم لزيادة إقراض المصارف الإنمائية للتعليم في الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل.

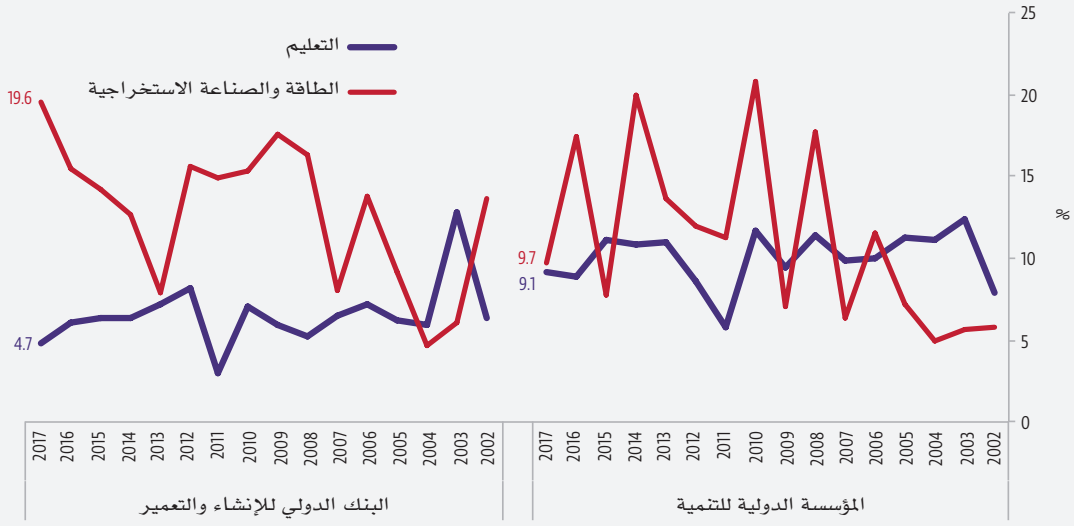
استخدام المعونة كأداة للحد من الهجرة

تحظى ببعض التأييد في دوائر رسم السياسات الفكرة القائلة بأن المساعدة الخارجية يمكن أن تحد من الهجرة. فمن شأن رفع الدخل المتاح في بلدان المنشأ أن يقلل من حافز الهجرة الرئيسي. وتلقى هذه الفكرة تأييداً في الخطة الأوروبية للهجرة وسياسات المعونة لدى بعض البلدان.

الشكل 19:

تخصص للتعليم حصص منخفضة ومتناقصة من قروض البنك غير التساهلية

الحصة من مجموع الإقراض من المؤسسة الدولية للتنمية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير، التعليم مقابل الطاقة والقطاع الاستخراجي، 2002 - 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_9

المصدر: تحليل فريق *التقرير العالمي لرصد التعليم*. استناداً إلى تقارير سنوية مختارة من البنك الدولي.

وتبين دراسة لتدفقات الهجرة من 210 بلدان منشأ إلى 22 من البلدان المانحة (وبلدان المقصد) أن البلدان التي توفد أعداداً كبيرة من المهاجرين تتلقى أكبر قدر من المعونة الأجنبية. غير أنه من الصعب إثبات الرابطة السببية للعلاقة. فإذا وصلت المعونة إلى الأسر الأكثر فقراً، قد يساعدها ذلك في تمويل تكاليف الهجرة. وقد تزيد المعونة أيضاً من المعلومات المتعلقة بالبلدان المانحة وتخفض تكاليف معاملات المهاجرين، مما يشجع الهجرة. لذلك قد يحتاج صانعو السياسات إلى الحد من التوقعات بشأن الدور الذي يمكن أن تقوم به المعونة في السيطرة على الهجرة.

> من الصعب إثبات العلاقة السببية بين المعونة الدولية وتدفقات الهجرة

ونظراً لصغر حجم المعونة التعليمية، فإنه من الصعب للغاية تحديد أثرها، ولا سيما على الهجرة. وحتى لو ساهمت المعونة المقدمة لأغراض التعليم في الحد من الهجرة، فمن غير المرجح أن تحدها بسرعة. غير أنه يمكن أن يكون للتعليم دور وسيط مهم في الهجرة سواء بالنسبة بلدان المنشأ أو بلدان المقصد. وتشير دراسة لاتجاهات الهجرة من شمال أفريقيا إلى بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن نمو الدخل الناتج عن المعونة في دول المنشأ كان عاملًا حافزاً للمهاجرين ذوي التعليم المنخفض. لكن الارتياح للخدمات العامة المحلية، بما في ذلك المدارس، قد يثني عن الهجرة. وبشكل عام، كانت الخصائص الديمغرافية لبلد المقصد - الكثافة السكانية ونمو السكان الحضريين ونسب الإعالة العمرية - ومكافآت التعليم في بلدان المقصد أهم في تحديد معدلات الهجرة من مستويات المعونة.

تحسين فعالية المعونة الإنسانية للتعليم

زادت المعونة الإنسانية في عام 2017 للسنة الرابعة على التوالي، حيث بلغ التمويل الإنساني العالمي للتعليم 450 مليون دولار أمريكي. غير أن نصيب التعليم من مجموع المعونة الإنسانية بلغ 2.1%، وهو أقل بكثير من هدف تخصيص 4% على الأقل. وظلت حصة التعليم تاريخياً من أدنى حصص الاحتياجات الممولة، مقارنة بالقطاعات الأخرى. غير أن مؤتمر القمة العالمي للمساعدة الإنسانية لعام 2016 تضمن التزاماً جديداً بالتعليم في حالات الطوارئ من خلال إنشاء صندوق "التعليم لا يمكن أن ينتظر".

ويضفي وجود طبقات متعددة من آليات التنسيق، سواء على المستوى العمودي (من المستوى العالمي إلى المحلي) أو على المستوى الأفقي (عبر القطاعات والجهات الفاعلة)، تعقيداً على بنية المعونة الإنسانية ويسهم في صعوبة زيادة حصة التعليم في الاستجابة للطوارئ.

وتنظم التدخلات التي تنسقها الأمم المتحدة بطريقتين. فخطط الاستجابة الإنسانية تقدم استراتيجية قطرية، تغطي عادة سنة واحدة. وتقترح النداءات العاجلة عمليات استجابة لحالات الطوارئ المفاجئة لتلبية الاحتياجات الماسة على مدى فترة تتراوح بين ثلاثة أشهر وستة أشهر. ولا يكون لخطط الاستجابة الإنسانية سوى محتوى محدود فيما يتعلق بالتعليم، وكثيراً ما لا يدرج التعليم في النداءات.

ولا يوجد نظام إلزامي للإبلاغ عن نفقات المساعدة الإنسانية الدولية، مما يجعل التعقب الكامل للإنفاق على التعليم أمراً صعباً. ولا تقوم قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بتفصيل المساعدة الإنسانية حسب القطاع على الرغم من أنها تشير إلى أنه تم إنفاق حوالي 400 مليون دولار أمريكي من المعونة الإنمائية على تعليم اللاجئين في عام 2016. وتقوم دائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية بتتبع التعليم، ولكن 42% من التمويل في عام 2017 كان مندرجاً في الفئة المتعددة القطاعات، التي تتقاسمها القطاعات أو تكون غير محددة، مما يفضي إلى احتمال عدم دقة تقديرات الإنفاق على التعليم.

وينجم نقص التمويل عن جوانب قصور في العديد من المجالات بما فيها: الإرادة السياسية، والتنسيق العمودي والأفقي، وقدرات الفاعلين في المجال الإنساني، والإعلام أو آليات المساءلة.

وقامت دراسة للتكاليف لعام 2015 بحساب الفجوة التمويلية فحددتها في 8.5 مليار دولار أمريكي، وهي فجوة يلزم أن يغطيها المجتمع الدولي. وهذا ما يشكل مبلغ 113 دولاراً أمريكياً لكل طفل – أي بزيادة بمقدار عشرة أضعاف في الإنفاق الحالي لكل تلميذ. ويتوخى صندوق "التعليم لا يمكن أن ينتظر" جمع 1.5 مليار دولار أمريكي سنوياً وزيادة حصة التعليم من المعونة الإنسانية بمقدار 1.2 نقطة مئوية بحلول عام 2021. وسيحتاج شركاؤه إلى بذل جهود مشتركة لجمع الأموال، إما بإيلاء الأولوية للأهداف الإنسانية في إطار المعونة الإنمائية أو بزيادة أولوية التعليم في إطار المعونة الإنسانية.

ولا ينبغي تحديد الخطط من خلال الأنشطة التي اعتادت المنظمات تنفيذها؛ بل يلزم اتخاذ إجراءات تخدم تعليماً شاملاً للجميع وعادلاً ذا نوعية جيدة. وقد وضعت مجموعة التعليم العالمية مبادئ توجيهية لتقييم الاحتياجات. ويمكن للصندوق بصفته جهة فاعلة رئيسية جديدة، تنفيذ هذه المبادئ التوجيهية من خلال مطالبة الشركاء باستخدامها في تصميم البرامج وتطوير قدراتهم.

وقد واجهت واجهت المعونة الإنسانية صعوبات في التنسيق بين الجهات الفاعلة الرئيسية وداخلها. وينبغي أن يكون التعليم عنصراً أساسياً في خطط التدخل الإنساني المتعددة القطاعات. ففي أزمة الروهينجا في بنغلادش، أدرج التعليم منذ البداية في استجابة الإغاثة، وبدأ تقديم الخدمات التعليمية بسرعة كبيرة. غير أن انعدام التنسيق أدى أحياناً إلى بقاء مراكز التعلم فارغة من التلاميذ، لأن المساعدات غير المتعلقة بالتعليم كانت تستأثر بوقت الأطفال.

وثمة حاجة أيضاً إلى تخطيط مشترك بين الجهات الفاعلة الإنسانية والإنمائية. فبينما ساعد التخطيط المتعدد القطاعات على ضمان مكان للتعليم في الاستجابة الإنسانية لأزمة الروهينجا، فإنه لم يضمن دمجه في نظام التعليم البنغالي. وما فتئت النداءات التي توجه منذ عدة سنوات بشأن الأزمات التي طال أمدها تعاني من نقص في التمويل، ولا تركز خطط التعليم الوطنية على القدرة على الصمود أو الاستجابة للأزمات. وينبغي أن يراعى في أطر تخطيط التعليم ضمن العمل الإنساني القصيرة الأجل المزيد من الشواغل الهيكلية، كما

لتلبية أبسط احتياجات تعليم الأطفال في الأزمات يلزم زيادة حصة التعليم في المساعدات الإنسانية

هو الحال في أوغندا، حيث أعلنت خطة الحكومة للاستجابة لمجتمعات اللاجئين والمضيفين، في أيار/مايو 2018، عن تخصيص 395 مليون دولار أمريكي على مدى ثلاث سنوات لتشمل حوالي 675000 تلميذ من اللاجئين والمجتمعات المضيفة كل سنة.

وتتحول بعض الجهات المانحة، ومنها أستراليا وكندا والمملكة المتحدة والنرويج، إلى أطر تمويل متعددة السنوات حتى تضمن للشركاء في المجال الإنساني تمويلًا يمكن التنبؤ به، كما أن "لصندوق التعليم لا يمكن أن ينتظر" أداة "للقدرة على الصمود لعدة سنوات"، تهدف أيضاً إلى سد الفجوة بين العمل الإنساني – والعمل الإنمائي. ويلزم تعزيز المساءلة في المعونة الإنسانية. وقد شدد الصندوق على الشفافية والنتائج عن طريق وضع معايير رفيعة في إطار نتائجه الاستراتيجي، لا تغطي نتائجه النهائية فحسب، بل تغطي بصورة بالغة الأهمية، طريقة عمله وكفاءته التشغيلية.

إنفاق الأسر المعيشية

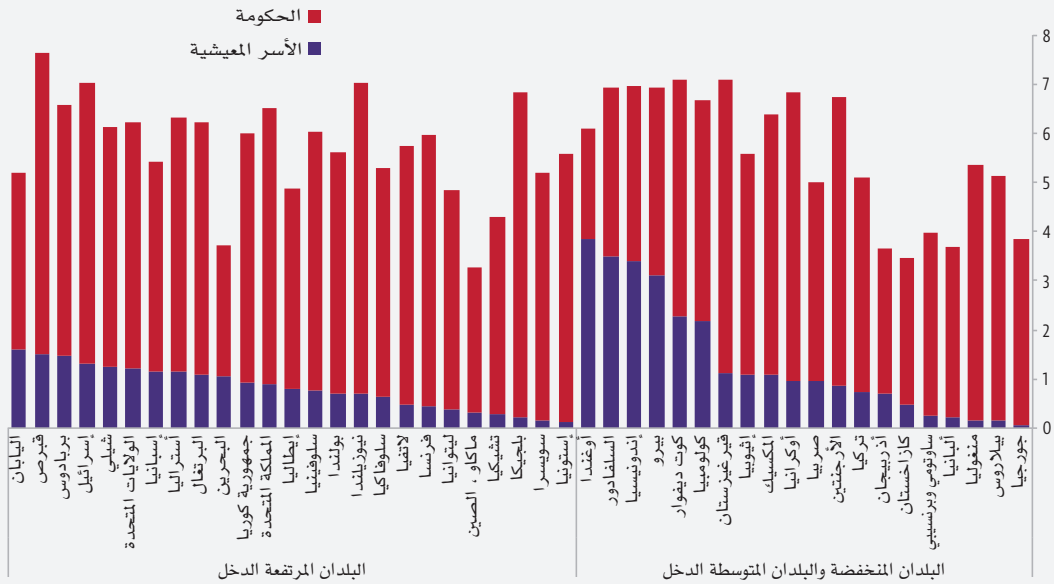
طالما قيدت قلة البيانات المتعلقة بمساهمات الأسر المعيشية تحليل مجموع نفقات التعليم. وقد أصدر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن الأسر المعيشية في عام 2017، لكن التغطية لا تزال محدودة. وقد تكون حصة الأسر المعيشية من مجموع الإنفاق على التعليم مرتفعة للغاية في بعض البلدان المنخفضة الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل، من قبيل السلفادور (50%) وإندونيسيا (49%) (**الشكل 20**).

وبصفة عامة، لا يبدو أن بيانات إنفاق الأسر المعيشية تتغير بشكل جذري من سنة إلى أخرى، مع بعض الاستثناءات. ففي شيلي، أدت الاحتجاجات الطلابية الضخمة بسبب عدم كفاية التمويل الحكومي للتعليم إلى تغييرات في السياسة العامة. ونتيجة لذلك، انخفضت حصة الأسر من مجموع الإنفاق على التعليم بين عامي 2005 و2015 من حوالي 50% إلى أقل من 20%.

الشكل 20:

إنفاق الأسر المعيشية على التعليم كبير في بعض البلدان المنخفضة الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل

الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي حسب مصدر التمويل ومجموعة الدخل القطرية، في بلدان مختارة، 2014-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

التوصيات

يدعو هذا التقرير الحكومات إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين، واحتياجات أطفالهم، بنفس العناية الذي توليها للسكان المضيفين.

حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم

لقد اعترفت الاتفاقيات الدولية بمبدأ عدم التمييز في التعليم. وينبغي أن يحظر القانون الوطني صراحة الحواجز التمييزية، من قبيل شروط شهادة الميلاد. وينبغي ألا تكون في الأنظمة القائمة أي ثغرات أو مناطق رمادية مفتوحة لتأويل فرادى المسؤولين المحليين أو موظفي المدارس. ويجب أن تحمي الحكومات حق المهاجرين واللاجئين في التعليم بغض النظر عن وثائق الهوية أو وضع الإقامة وأن تطبق القوانين دون استثناء.

ويجب أن يتجاوز احترام الحق في التعليم نطاق التشريعات والإجراءات الإدارية. وينبغي أن تنظم السلطات الوطنية حملات توعية لإخبار العائلات المهاجرة والنازحة بحقوقها وبإجراءات التسجيل في المدارس. وينبغي أن تضمن سلطات التخطيط تقريب المدارس العامة من المستوطنات العشوائية والأحياء الفقيرة وألا تُهملها في خطط التجديد العمراني.

إدماج المهاجرين والنازحين في نظام التعليم الوطني

تعامل بعض نظم التعليم المهاجرين واللاجئين كمجموعات مؤقتة أو عابرة، تختلف عن السكان الأصليين. وهذا خطأ؛ لأنه يعيق تقدمهم الأكاديمي، وتنشئتهم وفرصهم المستقبلية، ويقوض التقدم نحو مجتمعات متنوعة ومتماسكة. ويجب على السياسة العامة أن تدمجهم في جميع مستويات التعليم الوطني.

ولإدماج المهاجرين أبعاد عديدة. ولئن كانت لغة التدريس الجديدة تستلزم صفوفاً إعدادية، فإنه ينبغي قدر الإمكان عدم فصل الطلاب عن أقرانهم من السكان الأصليين. وينبغي ألا توجه نظم التعليم التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، ومن بينهم المهاجرون الممثلون تمثيلاً زائداً في هذه الفئة، إلى مسارات مختلفة. ونظراً للتمركز الجغرافي للتلاميذ المهاجرين في العديد من البلدان، فإنه ينبغي لمخططي التعليم استخدام أساليب من قبيل إعانات النقل والتعيين العشوائي للمدارس حتى لا يفضي الفصل في أماكن السكن إلى الفصل في التعليم.

ويلزم أن تحرص الحكومات على أن يكون توقف تعليم اللاجئين لأقل وقت ممكن. ولئن كانت الظروف الاستثنائية – من قبيل العزلة المادية لمجتمعات اللاجئين أو قيود قدرة النظام المضيف – قد تمنع الاندماج الكامل، فإن الحكومات يلزمها أن تخفض إلى أدنى حد الوقت الذي يقضى في المدارس دون اتباع المنهاج الدراسي الوطني أو دون إحراز تقدم نحو الحصول على شهادات معترف بها، لأن هذا الوقت يقوض مسارات التعليم.

فهم الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين والتخطيط لها

تحتاج البلدان ذات التدفقات الضخمة من المهاجرين واللاجئين إلى جمع بيانات عن هؤلاء السكان في نظم المعلومات الإدارية لأغراض التخطيط ووضع الميزانيات تبعاً لذلك. وما توفير أماكن الدراسة أو فرص العمل للمهاجرين واللاجئين إلا الخطوة الأولى لإدماجهم.

ويلزم أن تتكيف البيئات المدرسية مع احتياجات الطلاب وأن تدعمها. فأولئك الذين ينتقلون إلى لغة تعليم جديدة يحتاجون إلى برامج انتقالية يتولاها مدرسون مؤهلون. وسيستفيد أولئك الذين توقف تعليمهم من برامج التعليم المعجل التي تمكنهم من استدراك ما فاتهم والعودة إلى المدرسة في المستوى المناسب. ومن الأرجح أن ينجح إدماج اللاجئين في التعليم إذا شمل برامج الحماية الاجتماعية للسماح للاجئين بالاستفادة، على سبيل المثال، من التحويلات النقدية المشروطة التي تغطي تكاليف التدريس الخفية. وفي حالة المهاجرين الداخليين، وخاصة أطفال البدو الرحل أو العمال الموسميين، ينبغي أن تنظر الحكومات في إمكانية وضع جداول زمنية مرنة للمدارس، ونظم تتبع التعليم والمناهج الدراسية ذات الصلة بسبل معيشتهم.

ويحتاج الكبار إلى الدعم لتطوير كفاءاتهم من خلال التعليم والتدريب التقني والمهني والتغلب على القيود، من قبيل المهن ذات المهارات المنخفضة أو تكاليف التدريب المرتفعة، والتي لا تشجعهم على الاستثمار في المهارات. ويحتاجون إلى برامج التثقيف المالي حتى يتمكنوا من إدارة ظروفهم الاقتصادية، والاستفادة القصوى من الحوالات وتجنب الاحتيال أو الاستغلال المالي. ويمكن لبرامج التثقيف غير الرسمي، التي يمكن تقديمها على مستوى الحكومة المحلية، أن تكمل الجهود الرامية إلى تعزيز التماسك الاجتماعي.

إدراج تاريخ الهجرة والنزوح في التعليم بدقة لتحدي الأحكام المسبقة

إن بناء مجتمعات شاملة للجميع ومساعدة الناس على العيش المشترك يتطلبان أكثر من مجرد التسامح. بل يجب على الحكومات مراجعة محتوى التعليم وسبل توفيره، وتكييف المناهج الدراسية وإعادة التفكير في الكتب المدرسية لتعكس التاريخ والتنوع الحالي. ويلزم أن يبرز محتوى التعليم مساهمة الهجرة في الثروة والازدهار. كما يلزم أن يسلم بأسباب التوتر والصراع، وكذلك تركة حركات الهجرة التي شردت أو همشت السكان. وينبغي أن تشجع النهج التربوية الانفتاح على وجهات نظر متعددة، وتعزز قيم العيش المشترك، وتقدر فوائد التنوع. كما ينبغي أن تتحدى الأفكار المسبقة وتنمي مهارات التفكير النقدي حتى يتمكن المتعلمون من التغلب على جوانب عدم اليقين في التفاعل مع الثقافات الأخرى ومقاومة الصور السلبية لوسائل الإعلام عن المهاجرين واللاجئين. ويلزم أن تستفيد الحكومات من التجارب الإيجابية للتعليم الجامع للثقافات.

إعداد مدرّسي المهاجرين واللاجئين لمعالجة التنوع والمشقة

يحتاج المعلمون إلى الدعم ليصبحوا من عوامل التغيير في البيئات المدرسية التي تتشكل بالهجرة والنزوح باطراد.

وتميل البرامج الحالية لإعداد المدرسين والتي تتناول الهجرة إلى أن تكون برامج مخصصة وألا تكون جزءاً من المناهج الدراسية الرئيسية. فيلزم أن تستثمر الحكومات في الإعداد الأولي والمستمر للمدرسين إعداداً يبني الكفاءات الأساسية والقدرة على إدارة سياقات متنوعة ومتعددة اللغات ومتعددة الثقافات، ويؤثر أيضاً على تلاميذ السكان الأصليين. وينبغي توعية جميع المدرسين بشأن الهجرة والنزوح، وليس فقط أولئك الذين يقومون بتدريس صفوف دراسية متنوعة. وينبغي تمكين المدرسين الذين يجري إعدادهم والممارسين وقادة المدارس من الأدوات اللازمة لمواجهة القوالب النمطية والأفكار المسبقة والتمييز في الصف الدراسي وفي فناء المدرسة والمجتمع المحلي، وتعزيز الاعتداد بالنفس والإحساس بالانتماء لدى التلاميذ المهاجرين واللاجئين.

ويلزم أيضاً أن يراعي المدرسون في سياقات النزوح الصعوبات الخاصة التي يواجهها التلاميذ النازحون وأولياء الأمور، وأن يتواصلوا مع مجتمعاتهم. ولئن لم يكن المدرسون مرشدين، فإن بالإمكان تدريبهم على التعرف على الإجهاد والصدمة وإحالة المحتاجين إلى المتخصصين. وإذا لم يكن هناك أخصائيون، فينبغي أن يكون المدرسون مستعدين للتصرف باعتبارهم الوسيلة الوحيدة لحصول تلك الأسر على تلك الخدمات. ويعاني مدرسو اللاجئين والمدرسون النازحون هم أنفسهم من ضغط إضافي. ويلزم أن تراعي سياسات الإدارة وتخفف المصاعب الشديدة التي يعمل في ظلها بعض المدرسين؛ وأن تنظم وتضمن المساواة بين أنواع مهنيي التدريس لصون المعنويات؛ وأن تستثمر في التطوير المهني.

تسخير قدرات المهاجرين والنازحين

يمتلك المهاجرون واللاجئون مهارات يمكن أن تساعد في إحداث تحول ليس فقط في حياتهم وحياة أسرهم، بل حتى في اقتصاد ومجتمعات البلدان المضيفة والبلدان الأصلية، سواء عادوا إليها أو دعموها من بعيد. ويتطلب استخدام هذه القدرات وجود آليات بسيطة ورخيصة وشفافة ومرنة للتعرف على المؤهلات الأكاديمية والمهارات المهنية (بما في ذلك المهارات الخاصة بالمدرسين) والتحسب للتعلم السابق الذي لم يتم التحقق من صحته أو لم يتم اعتماده.

ويلزم أن تتابع البلدان الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية فيما يتعلق بالاعتراف المتبادل بالمؤهلات، وإكمال المفاوضات في إطار الاتفاقية العالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي حتى يتأتى اعتمادها في عام 2019. وينبغي أن توائم وكالات التقييم وهيئات الترخيص والمؤسسات الأكاديمية الشروط والإجراءات على المستويات الثنائية والإقليمية والعالمية، بالعمل مع الحكومات والمنظمات الإقليمية والدولية. ويمكن أن تدعم المعايير المشتركة للشهادات الجامعية وآليات ضمان الجودة وبرامج التبادل الأكاديمي الاعتراف بالمؤهلات.

دعم احتياجات تعليم المهاجرين والنازحين في المعونة الإنسانية والإنمائية

لئن كان ثلثا المهاجرين الدوليين يتوجهون إلى البلدان المرتفعة الدخل، فإن 9 لاجئين من أصل 10 لاجئين تستضيفهم البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، مما يستلزم الدعم من الشركاء الدوليين. وستتطلب تلبية الاحتياجات زيادة بمقدار عشرة أضعاف في حصة التعليم من المعونة الإنسانية. ويتمثل أحد الحلول الأكثر استدامةً في قيام المجتمع الدولي بالوفاء بالاتفاق العالمي بشأن اللاجئين والالتزام بإطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين بربط المعونة الإنسانية بالمعونة الإنمائية من المراحل المبكرة للأزمة، ودعم توفير التعليم الشامل للاجئين والمجتمعات المضيفة. وينبغي إدراج التعليم في تصميم الاستجابة، خاصة فيما يتعلق بالتعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. كما ينبغي أن يكون جزءاً من مجموعة حلول شمولية تشمل قطاعات أخرى، من قبيل المأوى والتغذية والمياه والصرف الصحي والحماية الاجتماعية. ويلزم أن يدرج المانحون هذه الإصلاحات في تدخلاتهم الإنسانية. ومن خلال تسخير زخم صندوق "التعليم لا يمكن أن ينتظر"، يلزمهم تطوير القدرة على تقييم الاحتياجات وحشد جهودهم للتخطيط لسد الفجوة بين العمل الإنمائي والعمل الإنساني وحفز التمويل المتعدد السنوات الذي يمكن التنبؤ به.

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

يدرس *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2019 أثر الهجرة والنزوح على التعليم من خلال جميع تنقلات السكان: سواء كانت داخل الحدود أو عبرها، أو كانت طوعيّة أو قسرية، أو كانت لأغراض للعمل أو التعليم. كما يستعرض التقدم المحرز في مجال التعليم في خطة التنمية المستدامة لعام 2030.

ونظراً للتنوع المتزايد، يحلل التقرير كيف يمكن للتعليم بناء مجتمعات شاملة للجميع ومساعدة الناس على تجاوز عتبة التسامح وتعلم العيش المشترك. فالتعليم الذي يتم توفيره على قدم المساواة يبني الجسور؛ وتوفير التعليم غير المتكافئ ينصب الجدران بين المهاجرين واللاجئين والمجتمعات المضيفة لهم.

ويسلم الاتفاقان العالميان الجديدان المتعلقان بالمهاجرين واللاجئين بدور التعليم ويحددان أهدافاً تتماشى مع الالتزام العالمي بعدم ترك أحد خلف الركب. ويعد هذا التقرير بمثابة مجموعة أدوات حيوية لهذين الاتفاقين، إذ يغطي قضايا السياسات التي تتناول المهاجرين الموسميين، وتوحيد المدارس الريفية، والمناهج الدراسية الجامعة للثقافات، وإدراج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، ومكافحة الفصل، والاعتراف بالمؤهلات، وتوجيه التمويل المدرسي، وتقديم معونة أكثر فعالية للتعليم في إطار العمل الإنساني، وإعداد المدرسين لصفوف دراسية متنوعة.

ويدعو هذا التقرير البلدان إلى اعتبار التعليم أداة لإدارة الهجرة والنزوح وفرصة لمن يحتاجون إليها.

التعليم حقّ من حقوق الإنسان، ومصدر قوة تحويلية تتيح القضاء على الفقر وتحقيق الاستدامة وإحلال السلام. ولا يتخلى الناس الذين يتنقلون بين مختلف أرجاء المعمورة عن حقهم في التعليم ولا يفقدون هذا الحق، سواء أكان تنقلهم من أجل العمل أم طلباً للعلم، وسواء أكان ذلك طوعاً أم كرهاً. ويبيّن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 الإمكانيات الهائلة والفرص الكبيرة التي يتيحها ضمان تمكين المهاجرين والنازحين من الانتفاع بالتعليم الجيد.

الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش

يجمع هذا التقرير الأدلة الحالية حول الهجرة والتعليم لرسم صورة لفرصة مذهلة، كما يبين الأماكن التي يمكن أن يحدث فيها الحرمان من التعليم وسبب ذلك الحرمان. ويصدر هذا التقرير في وقت يسعى فيه المجتمع الدولي إلى تيق أهداف التنمية المستدامة وجني أقصى قدر من الفوائد الهامة للهجرة على المستوى العالمي.

وليام لاسي سوينغ، المدير العام للمنظمة الدولية للهجرة (من 1 تشرين الأول/أكتوبر 2008 إلى 30 أيلول/سبتمبر 2018)

يوفر هذا التقرير المسوغات المقنعة للتركيز على التعليم في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين وضرورة إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية وخطط قطاع التعليم.

فيليبو غراندي، مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين

التقرير العالمي لرصد التعليم

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

أهداف التنمية المستدامة

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport